

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Inhalt

Vorwort	5
Konzeption der Bände „Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb“	6
A. Vorbemerkungen	7
1. Was ist phonologische Bewusstheit?	7
2. Phonologische Bewusstheit als zentrale Lernvoraussetzung und als wichtiger Begleitprozess für den Schriftspracherwerb	8
3. Wie kann überprüft werden, über welches Maß an phonologischer Bewusstheit ein Kind verfügt? .. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit	9
4. Phonologische Bewusstheit ist trainierbar	11
Experimentalstudien zur Veränderbarkeit phonologischer Fähigkeiten im Vorschulbereich	11
4.1 Trainingsstudie von Lundberg, Frost und Peterson (1988)	11
4.2 Würzburger Trainingsprogramm von Schneider, Visé, Reimers und Blaesser (1994)	12
5. Wie kann phonologische Bewusstheit in der Schule gefördert werden?	13
5.1 Ergänzungsprogramme für Schulkinder mit phonologischen Schwächen	13
5.2 Das Nürnberger Forschungsprojekt (1997–1999)	14
5.3 Verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes eines Trainings zur phonologischen Bewusstheit	18
5.4 Neuere Entwicklungen	18
B. Übersicht über die Übungsbereiche der phonologischen Bewusstheit	20
1. Der Gestaltungsgedanke: Die Hexengeschichte	20
2. Verschiedene Übungsbereiche der phonologischen Bewusstheit	22
C. So kann phonologische Bewusstheit gefördert werden	23
1. Übungsbereich: Lausch- und Reimaufgaben	23
1.1 Warum Lausch- und Reimaufgaben?	23
1.2 Schwerpunkte dieser Übungseinheit	23
1.3 Einbindung der Lausch- und Reimaufgaben in die Hexengeschichte	23
1.4 Übungs- und Spielformen zum Lauschen und Reimen	25
1.5 Arbeitsmittel und Kopiervorlagen	30
2. Übungsbereich: Aufgaben zur Silbe einschließlich Wortkonzept	39
2.1 Warum Aufgaben zur Silbe?	39
2.2 Schwerpunkte dieser Übungseinheit	39
2.3 Einbindung der Aufgaben zur Silbe in die Hexengeschichte	39
2.4 Übungs- und Spielformen zu Silbe und Wortkonzept	42
2.5 Arbeitsmittel und Kopiervorlagen	45
3. Übungsbereich: Aufgaben zu Phonemen (Phonem-Graphem-Zuordnung)	48
3.1 Lesetraining	48
3.1.1 Begründung des Lesetrainings	48
3.1.2 Schwerpunkte dieser Übungseinheit	53
3.1.3 Einbindung des Lesetrainings in die Hexengeschichte	53
3.1.4 Übungs- und Spielformen zum Lesetraining	57
3.1.5 Auswahl des Wortmaterials	61
3.1.6 Arbeitsmittel und Kopiervorlagen	63

3.2	Schreibtraining	82
3.2.1	Begründung des Schreibtrainings	82
3.2.2	Schwerpunkte dieser Übungseinheit	82
3.2.3	Einbindung des Schreibtrainings in die Hexengeschichte	82
3.2.4	Übungs- und Spielformen zum Schreibtraining	87
3.2.5	Auswahl des Wortmaterials	88
3.2.6	Arbeitsmittel und Kopiervorlagen	89
4.	Aufgaben zum schnellen Lesen	108
4.1	Schwerpunkte dieser Übungseinheit	108
4.2	Warum Aufgaben zum schnellen Lesen?	108
4.3	Einbindung des schnellen Lesens in die Hexengeschichte	109
4.4	Übungs- und Spielformen zum schnellen Lesen	110
D.	Reflexion	111
1.	Stellungnahmen am Projekt beteiligter Lehrkräfte	111
2.	Stellungnahmen am Projekt beteiligter Schüler	111
3.	Erste Erfahrungen mit der Umsetzung des Trainings im Unterrichtsalltag	112
3.1	Durchführung in der Klasse begleitend zum Schriftspracherwerb	112
3.2	Durchführung im Förderunterricht	112
E.	Materialien, die das Training begleiten	113
1.	Hexengedicht	113
2.	Figuren der Hexengeschichte	114
3.	Sammlung aller Bildkarten	118
4.	Sonstiges	148
F.	Literatur	149

Vorwort

Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, die Gliederungselemente der gesprochenen Sprache zu erkennen und vor allem die Laute in den Wörtern unterscheiden zu können. Beim Schriftspracherwerb zählt zur phonologischen Bewusstheit auch das Wissen um die Lautsprache-Schriftsprache-Korrespondenz, insbesondere um die Laut-Buchstaben-Korrespondenz.

In der Forschung sind in den letzten Jahren zahllose Studien durchgeführt worden, in denen phonologische Bewusstheit im Vorschulalter auf Lesen und Schreiben in der Grundschule bezogen wurde. Dabei ergab sich sowohl durch Korrelationen als auch in kausalen Analysen, dass phonologische Bewusstheit die wichtigste Lernvoraussetzung für das Erlernen von Lesen und Rechtschreiben ist.

Diese Einsicht führte dazu, dass in vielen Ländern auch Trainingsprogramme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit entwickelt wurden. Am bekanntesten wurde ein dänisches Programm, das sowohl in dänischen Kindergärten als auch in einem Projekt im Würzburger Raum eingesetzt wurde und zu eindeutigen Verbesserungen der phonologischen Bewusstheit sowie des Lesens und Rechtschreibens im 1./2. Schuljahr führte.

In Grundschulen kommen Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit seltener zur Anwendung, wahrscheinlich weil man glaubt, mit dem traditionellen „phonematischen Prinzip“ diesen Übungsbereich abzudecken. Es hat sich jedoch gezeigt, dass viele Kinder ihre phonologischen Defizite beibehalten und etwa im November/Dezember des 1. Schuljahres das erforderliche Recodieren aus Einzelbuchstaben nicht bewältigen. Damit die Kinder diese „phonologische Hürde“ schaffen, ist eine massive Verstärkung der Förderung der phonologischen Bewusstheit, insbesondere für die leistungsschwachen Schüler, notwendig.

Zur Entwicklung und Erprobung eines solchen Trainingsprogrammes haben wir am Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg ein

Forschungsprojekt mit Vergleichsuntersuchungen in insgesamt 15 Klassen durchgeführt. In fünf Klassen wurde das Trainingsprogramm erprobt. Bei der Konzeption des Trainings orientierten wir uns bei den Lausch-, Reim- und Silbenaufgaben an dem dänischen Übungsprogramm. Im Zentrum des Förderansatzes steht das Lautiertraining, bei dem Wörter zerlegt und Laute mit Marken gekennzeichnet werden. Wir haben diesen wichtigen Teil mit dem Lernen einer metakognitiv orientierten Lernstrategie verbunden, durch die vor allem die leistungsschwachen Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz richten sollen (im vorliegenden Buch das „Lesetraining mit Kater Niko“ und der „Trainingsplan“). Die entscheidenden Gestaltungsarbeiten für das Trainingsprogramm haben Frau Maria Forster und Frau Dr. Sabine Martschinke geleistet, denen dafür herzlich zu danken ist.

Frau Martschinke ist inzwischen Professorin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Erlangen-Nürnberg.

Bei der Erprobung haben die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer berichtet, dass die Kinder die Phonem-Graphem-Korrespondenz besser verstanden und die leistungsschwachen Schüler leichter die „phonologische Hürde“ nahmen, d. h. aus Buchstaben recodierten und weniger Wörter rieten. Die fünf Erprobungsklassen erzielten höhere Werte im Nachtest zur phonologischen Bewusstheit sowie in Tests zum Lesen und Rechtschreiben.

Im Rahmen des Projekts wurde das Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit – „Der Rundgang durch Hörhausen“ – entwickelt, das ebenfalls im Auer Verlag erschienen ist. Es dient der Diagnose der phonologischen Bewusstheit zu Schulbeginn. Mit dem Erhebungsverfahren und dem vorliegenden Training stehen somit kombinierte Materialien zur Verfügung, die den Erfordernissen einer modernen Schuleingangsdiagnostik und einer frühen Förderung entsprechen.

Nürnberg
Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler

Konzeption der Bände „Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb“

Mit dem vorliegenden zweibändigen Werk wird zum einen ein Diagnoseinstrument und zum anderen ein Trainingsverfahren vorgestellt, die eine gemeinsame theoretische Basis besitzen und deren Erfolg für den Schriftspracherwerb empirisch abgesichert ist.

Das Diagnoseverfahren ist in einen „**Rundgang durch Hörhausen**“, so auch der Untertitel des ersten Bandes, eingebettet. „**Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi**“ ist der Titel des Trainingsbandes. Beide sind auch eigenständig einsetzbar – deswegen wurde auch die Veröffentlichung in zwei Bänden vorgezogen. In der Konzeption beabsichtigt ist aber eine äußerst enge Verbindung von Diagnose und Förderung. So kann das Diagnoseverfahren schon zu Beginn des ersten Schuljahres, teilweise schon am Ende der Kindergartenzeit eingesetzt werden, „Risikokinder“ können herausgefiltert und gezielt fehlende Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb aufgedeckt werden. Das entsprechende Trainingsprogramm kann bei einzelnen Kindern bzw. mit ganzen Klassen durchgeführt werden und von Schulbeginn an den Leselernprozess begleiten.

Nachstehende Grafik verdeutlicht die enge Verzahnung von Diagnoseverfahren und Trainingsprogramm. Gemeinsamer Fokus von Diagnose und Förderung ist die phonologische Bewusstheit, die nach heutigem Erkenntnisstand nachweislich die wichtigste Rolle für einen erfolgreich verlaufenden Schriftspracherwerb spielt.

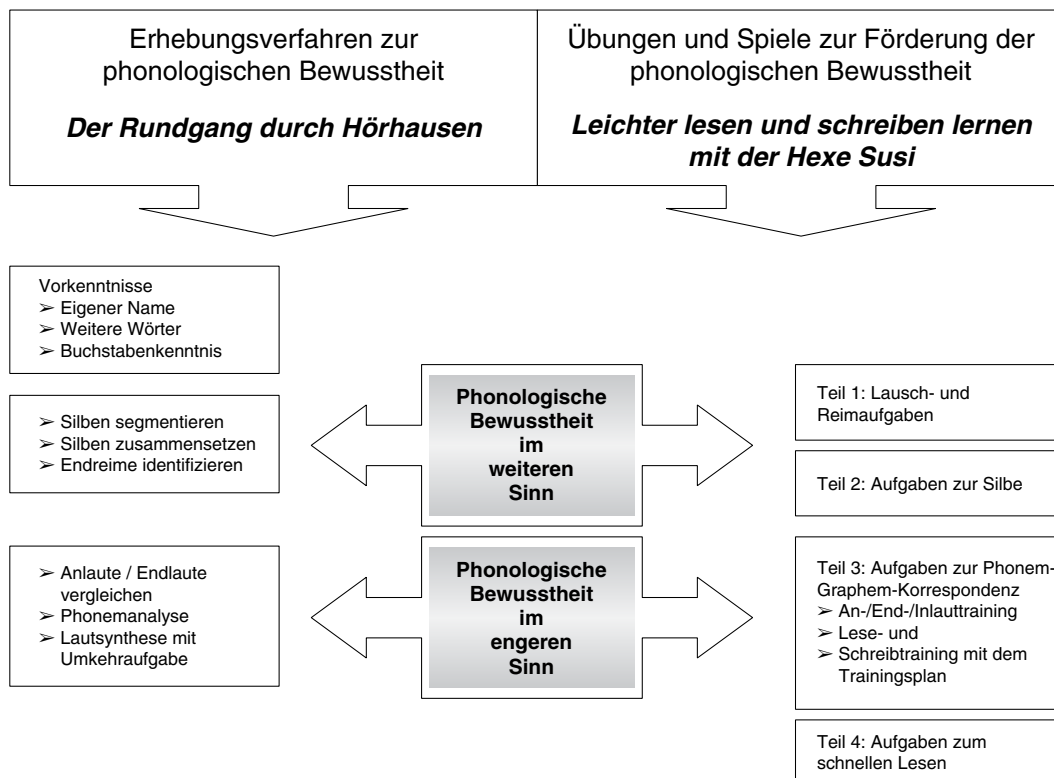
Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn umschreibt Fähigkeiten, die eher sprechrhythmisch zu bewältigen sind (Wörter in Silben gliedern, reimen ...). Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn bezeichnet Fähigkeiten, die mit der Phonemanalyse und -synthese sowie der Manipulation von Lauten gekennzeichnet werden kann.

Wie leicht zu erkennen ist, entsprechen jeweils bestimmte Elemente der Diagnose bestimmten Elementen aus dem Training. So können beispielsweise festgestellte Defizite beim Segmentieren und Zusammensetzen von Silben gemildert oder behoben werden, indem der entsprechende Baustein aus dem Training (Teil 2: Aufgaben zur Silbe) Anwendung findet.

Der Bereich „Vorkenntnisse“ hat keine Entsprechung im Training. Er dient der Abrundung des Bildes, das von den schriftsprachlichen Voraussetzungen des Kindes entsteht.

Die „Aufgaben zum schnellen Lesen“ haben kein Pendant beim Diagnoseverfahren, da mit diesem Baustein höhere Lesestrategien angebahnt werden sollen und die Kinder über die Phase des Erstleselernprozesses hinausgeführt werden.

Sowohl das Diagnoseverfahren als auch das Training können in Teilen eingesetzt werden. Durch diesen Bausteincharakter ist das Training im lehrgangsorientierten Unterricht mit Fibel wie auch in offeneren Unterrichtsformen verwendbar.



A. Vorbemerkungen

1. Was ist phonologische Bewusstheit?

Seit ungefähr 100 Jahren beschäftigt sich die Forschung mit der Aneignung der Schriftsprache und speziell mit dem Entstehen und der Verhinderung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Dabei wurden lange Zeit Defekte im visuellen Bereich als die Hauptursache für die Lese-/Rechtschreibschwäche angesehen. „Das Verständnis der Leseschwäche als einer Störung vor allem des visuellen Systems – einschließlich der kortikalen Verarbeitung visueller Reize – korrespondiert mit der Auffassung der Lesetätigkeit als einer vorrangig visuellen“ (Scheerer-Neumann 1996b, 293). Diese Vorstellung wirkte sich auch auf den Lese- und Rechtschreibunterricht in der Schule aus. Übungen und Fördermaßnahmen beruhten weitgehend auf der Förderung der visuellen Wahrnehmung. Neuere Forschungen bestätigten jedoch durchschnittliche visuelle Wahrnehmungsleistungen bei lese-rechtschreibschwachen Kindern (z. B. Vellutino 1987). Die Beobachtung der „typischen“ b-d-Verwechslung ergab zum Beispiel, dass der Anteil dieses Fehlers bei schwachen

Lesern nicht höher ist als bei guten Lesern (vgl. Skowronek & Marx 1989). Jedoch zeigten sich immer dann, wenn metalinguistische Prozesse gefordert wurden, „... sehr stabil schwächere Leistungen der Lese-Rechtschreibschwachen (vgl. Weismer 1993, zitiert in Scheerer-Neumann 1996a, 304). Schon im Jahr 1937 wurde von Bosch im deutschen Sprachraum ausdrücklich auf diesen Aspekt hingewiesen: Die „... allgemeinste Voraussetzung zum Lesenlernen (ist) eine gewisse Abständigkeit der Sprache (...), die es dem Lesenlernenden ermöglicht, (...) die Sprache analytisch zu durchschauen“ (Bosch 1937, 93, zitiert nach Skowronek 1989, 39). Diese „Abständigkeit“ oder „Vergegenständlichung“ der gesprochenen Sprache entspricht dem Begriff der „phonologischen Bewusstheit“.

Die phonologische Bewusstheit ist in Anlehnung an Wagner und Torgesen (1987) einer der drei Teilbereiche der „phonologischen Informationsverarbeitung“. Darunter versteht man „... allgemein die Nutzung von Information über die Lautstruktur bei der Auseinandersetzung mit gesprochener bzw. geschriebener Sprache“ (Schneider 1989, 162). Die folgende Tabelle veranschaulicht die drei Teilbereiche der phonologischen Informationsverarbeitung:

Phonologische Bewusstheit	Phonetisches Rekodieren im Arbeitsgedächtnis	Phonologisches Rekodieren aus dem Wortlexikon
Die phonologische Bewusstheit beinhaltet: <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Lautstruktur der Sprache • Identifikation einzelner Laute im Wort • Einsicht in das alphabetische System der Sprache 	Der Leseanfänger setzt zunächst einzelne Schriftzeichen in Laute um, die dann bis zur Synthese akustisch und visuell im Kurzzeitgedächtnis präsent bleiben müssen.	Über die phonologische Struktur eines Wortes wird seine Bedeutung im Lexikon des Langzeitgedächtnisses abgerufen.
Beim ersten Erlesen eines Wortes wird es oft noch falsch betont, z. B. [Ho:se:]. Das Kind sucht daraufhin in seinem „inneren Lexikon“ nach einer klangähnlichen Wortgestalt. Hat es diese gefunden, wird das Wort richtig betont gesprochen, sein Sinn erfasst, z. B. [Hose!]. Ein guter Leser kann jedoch direkt vom visuellen Wortmuster auf die Bedeutung schließen, muss also keinen „Umweg“ über das phonetische Rekodieren nehmen.		

Phonologische Bewusstheit bedeutet zusammenfassend, seine Aufmerksamkeit unabhängig von bedeutungstragenden Elementen auf den formalen, lautlichen Aspekt der Sprache richten zu können. Sie beinhaltet die Fähigkeit, sprachliche Einheiten wie Wörter, Silben und Phoneme identifizieren und unterscheiden zu können.

Skowronek und Marx (1989) haben den Begriff der phonologischen Bewusstheit ausdifferenziert. Sie unterscheiden zwischen der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn und der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn (siehe Gegenüberstellung S. 8).

Phonologische Bewusstheit	
Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn	Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn
Sie bezieht sich auf die Gliederung des Sprechstromes, die sich an der „Oberfläche“ und den Merkmalen konkreter Lautbildung orientiert, und beinhaltet einfachere phonologische Fähigkeiten wie Reimerkennung und Gliederung von Wörtern in Silben. Diese Aufgaben haben einen sprechrhythmischen Bezug und können häufig auch schon von Kindern im Vorschulalter bewältigt werden.	Sie bezieht sich auf die Gliederung von Lautfolgen nach einzelnen Phonemen und beinhaltet spezifische Fähigkeiten: Anfangslaute erkennen, Laute synthetisieren, Lautanzahl in einem Wort erfassen oder Lautumstellungen. Die Fähigkeit, Lautunterscheidungen vorzunehmen, entwickelt sich meist erst vollständig in der Auseinandersetzung mit dem alphabetischen Schriftsystem.

Zu den Begriffen „Phonem“ und „Graphem“

„Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der gesprochenen Sprache. Das lange und das kurze /e/ sind in der deutschen Sprache unterscheidbare Phoneme, weil sie in den Wörtern [be:t] (<Beet>) und [bɛ:t] (<Bett>) zu unterschiedlichen Bedeutungen führen; dagegen gehören die verschiedenen Varianten des gerollten und des im Rachen gesprochenen /r/ zum gleichen Phonem, weil sie in keinem Wortpaar einen Bedeutungsunterschied veranlassen. Als *Grapheme* werden die Buchstaben bzw. die Buchstabengruppen (z. B. <sch>) bezeichnet, die mit den Phonemen korrespondieren. Die deutsche Schrift gibt dem Leser in den Graphemen also keine vollständige Information über die Laute eines Wortes, sondern nur Hinweise auf die Zugehörigkeit zu einer Lautklasse“ (Scheerer-Neumann 1996a, 280). Außerdem ist die Beziehung zwischen Phonem und Graphem nicht immer eindeutig. So kann ein Graphem (z. B. a) verschiedene Phoneme darstellen (z. B. in Bad oder Blatt). Aber auch ein Phonem kann durch mehrere Grapheme verschriftet werden (z. B. /f/ durch f, v und ph).

2. Phonologische Bewusstheit als zentrale Lernvoraussetzung und als wichtiger Begleitprozess für den Schriftspracherwerb

Zunächst wurde **im englischsprachigen Raum** der Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und der Leseleistung in den ersten Grundschuljahren erforscht.

Beachtung verdient z. B. die Forschungsarbeit von **Bradley und Bryant (1985)**, die Vier- bis Fünfjährige Alliterations- und Reimaufgaben bearbeiten ließen und die Ergebnisse vier Jahre später mit der Lesefähigkeit dieser Kinder in Beziehung setzten. Bei den Reimaufgaben wurden den Vierjährigen immer drei Wörter, den Fünfjährigen immer vier Wörter vorgesprochen, von denen sich eines nicht reimte. Dieses Wort sollten die

Kinder benennen (deutsches Beispiel: Baum, Raum, Saum, Haut). Auch bei den Alliterationsaufgaben wurden den Kindern drei bzw. vier Wörter vorgesprochen, von denen alle bis auf eines den gleichen Anfangslaut hatten. Auch hier sollten die Kinder das Wort benennen, das nicht dazu passte (deutsches Beispiel: Affe, Ampel, Axt, Emil). Nach etwa vier Jahren erfolgte bei den ca. 400 untersuchten Kindern ein Nachtest, der aus Lese-, Rechtschreib- und Mathematiktests bestand. Es ließ sich nachweisen, dass die frühe Fertigkeit im Umgang mit den Reim- und Alliterationsaufgaben spätere Lese- und Rechtschreibleistungen vorhersagt (vgl. Schneider 1989, 163).

„In einer weiteren Längsschnittstudie, die sich auf die Frage möglicher Ursprünge von phonemischer Bewusstheit bezog, konnten **MacLean, Bradley und Bryant (1987)** erste Anzeichen von phonologischen Fertigkeiten auch schon bei dreijährigen Kindern demonstrieren. Die Beherrschung von Kinderreimen im Alter von drei Jahren sagte das Ausmaß phonologischer Fertigkeiten (Erkennen von Reimen und Alliterationen) im fünften Lebensjahr signifikant vorher und letztere waren wiederum signifikant mit späteren Leseleistungen verknüpft“ (Schneider 1989, 163).

In vielen anderen englischsprachigen Studien wurden ebenfalls starke Zusammenhänge zwischen phonologischer Bewusstheit und Leseleistung aufgezeigt.

Auch **im deutschsprachigen Raum** liegen inzwischen verschiedene Längsschnittstudien vor, die den Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und der späteren Lese- und Rechtschreibleistung bestätigen.

So zeigen zwei **Längsschnittstudien der Wimmer-Gruppe** (Wimmer, Zwicker & Gugg, 1991; Landerl, Linortner & Wimmer, 1992) in Österreich, dass Lautersetzungsaufgaben (z. B. „Sag ein i in Hut“) und Lautumkehraufgaben (Wörter von hinten nach vorne sagen: OB wird zu BO, MA wird zu AM, SUL wird zu LUS) Lese- und Schreibleistungen am Ende des ersten Schuljahres erklären, während Reimaufgaben Lese- und Rechtschreibleistungen im 2. und 3. Schuljahr voraussagen. Insgesamt kommen Wimmer u. a. zu dem Ergebnis, dass die Fähigkeit der phonologischen Bewusstheit auch für den Schriftspracherwerb im Deutschen von überaus großer Bedeutung ist.

Die **Bielefelder SFB-Gruppe (Marx u. a. 1992)** entwickelte im Rahmen ihrer Forschung zur phonologischen Bewusstheit ein theoriegeleitetes Erhebungsins-

trument, mit dessen Hilfe Lese- und Rechtschreibleistungen in der Grundschule prognostiziert werden können. Sie entwickelten ein sogenanntes „Screening-Verfahren“, einen Test, der Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit, Gedächtnis und Aufmerksamkeit umfasst. Mithilfe dieses Tests ließen sich Lese- und Rechtschreibleistungen sehr gut voraussagen. Risikokinder bezüglich des Lesens und Rechtschreibens im zweiten Schuljahr konnten zu 76,9 % vorhergesagt werden.

Auch in der **Münchener LOGIK-Studie (1986)** wurde das Bielefelder Screening-Verfahren mit folgendem Ergebnis eingesetzt : „... neben der Intelligenz sagten insbesondere die Maße der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne das Leseverständnis im zweiten Schuljahr gut vorher, während die Rechtschreibleistung im zweiten und dritten Schuljahr besonders gut durch die Buchstabenkenntnis, den IQ und die sprachgebundene Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit prognostiziert werden konnte“ (Schneider 1994, 121).

Die Untersuchungsergebnisse zeigen zum einen, dass phonologische Fähigkeiten im Vorschulalter bereits spätere Lese- und Rechtschreibleistungen vorhersagen können. Zum anderen wird deutlich, wie wichtig die phonologische Bewusstheit für das Lesen und Schreiben ist.

Marx (1992) zählt die phonologische Bewusstheit zu den wichtigsten Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs. Oft wird sie auch als „Schrittmacher“ oder „Keimzelle“ für das Erlernen von Lesen und Schreiben bezeichnet. Phonologische Bewusstheit kann jedoch nicht nur als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb gesehen werden. Zwar sind Aufgaben aus dem Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn, z. B. die Reimerkennung, die Silbensegmentierung oder das Klatschen von Wörtern in Silben, eher zu bewältigen, weil hierzu keinerlei Laut- oder Buchstabenkenntnis nötig ist. Jedoch ist „für die Ausbildung der Fähigkeit, Lautfolgen nach den abstrakten linguistischen Einheiten einzelner Phoneme zu gliedern, (...) im Regelfall die Auseinandersetzung mit dem alphabetischen System und mit der Notation von Sprache in Buchstabenfolgen notwendig“ (Skowronek & Marx 1989, 40). Das bedeutet, dass sich die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn in der Regel erst während des Leselernprozesses vollständig ausbildet. „Die Beobachtung, dass Kinder auch nach ersten Fortschritten im Lese-Schreib-Lehrgang Schwierigkeiten haben, Konsonantencluster am Anfang eines Wortes (z. B. /bl/) richtig zu analysieren, zeigt, dass auch diese abschließende Stufe phonologischer Verarbeitung *allmählich*, über viele aufgabenspezifische Zwischenstadien, erworben wird“ (Skowronek & Marx 1989, 40).

Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb stehen in Wechselwirkung und beeinflussen sich gegenseitig. Phonologische Bewusstheit ist sowohl Voraussetzung als auch wichtiger Begleitprozess für den Schriftspracherwerb.

3. Wie kann überprüft werden, über welches Maß an phonologischer Bewusstheit ein Kind verfügt?

Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit

Für eine Lehrkraft, die weiß, dass mit der Fähigkeit der phonologischen Bewusstheit die spätere Lese- und Rechtschreibleistung vorhergesagt werden kann und dass phonologische Bewusstheit den Schriftspracherwerb eines Kindes beeinflusst und umgekehrt, wäre es natürlich von großer Bedeutung, möglichst schon am Anfang des Schuljahres über die Fähigkeit der phonologischen Bewusstheit bei ihren Schülern Bescheid zu wissen. Würde man die „gefährdeten“ Kinder schon zu Schuljahresbeginn kennen, wäre eine sinnvolle Förderung schon wesentlich früher als sonst möglich. Viele Defizite, die sonst erst später erkannt werden, könnten womöglich durch eine gezielte Förderung abgemildert, wenn nicht gar verhindert werden. Aber wie kann festgestellt werden, über welches Maß an phonologischer Bewusstheit ein Schulanfänger verfügt?

Angelehnt an das Bielefelder Screening-Verfahren wurde am Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg ein **Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit** entwickelt. Dieser Test erfasst den Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn, den Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn und auch die Vorkenntnisse bezüglich der Schriftsprache. Da keinerlei Buchstaben- oder Lautkenntnis vorausgesetzt wird, ist er bereits im Vorschulalter einsetzbar. In spielerischer Form wird jeweils ein Kind überprüft. Die Testdauer pro Kind beträgt ca. eine halbe Stunde. Durch die kindgemäße und motivierende Gestaltung der Aufgaben können selbst Vorschulkinder diesen relativ langen Zeitraum gut bewältigen.

Das Kind macht mit dem Testleiter einen Rundgang durch die Stadt Hörhausen und soll dabei verschiedene Aufgaben erledigen. Es gibt in Hörhausen einen Zoo, einen Briefkasten, einen Spielplatz, einen Bahnhof und Häuser. Bei allen Aufgaben bzw. Spielen müssen sich die Ohren anstrengen, denn es geht darum, besonders genau zuzuhören (daher der Name „Hörhausen“!).

Nachfolgende tabellarische Beschreibung dieses Erhebungsverfahrens kann nur einen Überblick geben. Für eine genauere Beschreibung der Aufgaben und deren Auswertung sei nochmals auf Band 1 der Veröffentlichung verwiesen.

Mittlerweile ist auch ein gekürztes, ökonomisches Verfahren unter dem Namen „ARS – Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen“ (Martschinke, Kammermeyer, Pickelstein & Forster 2004) erschienen, das bereits vor Schulbeginn eingesetzt werden kann. Es erlaubt ein Grobscreening und damit die Identifikation der Risikokinder und eine gezielte Ableitung von Fördermaßnahmen für die Bereiche Anlaute, Reime und Silben.

Der Rundgang durch Hörhausen: Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit

Aufgabe	Beschreibung der Durchführung	Testziel der Aufgabe
Silben segmentieren	Im Zoo: Die Tiere des Zoos sind auf Bildkärtchen abgebildet. Die Kinder sprechen die Tiernamen und klatschen dazu die Silben. Beispiel: Kro-ko-dil	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn
Silben zusammensetzen	Im Zoo: Dem Kind werden mit Bildkärtchen zwei Tiere gezeigt. Jedes Tierbild ist in der Mitte auseinandergeschnitten. Durch Zusammenlegen der ersten Hälfte des ersten Tieres mit der zweiten Hälfte des zweiten Tieres und der zweiten Hälfte des ersten Tieres mit der ersten Hälfte des zweiten Tieres entstehen zwei neue Fantasietiere, die das Kind benennen soll. Beispiel: Ziege + Kamel ⇔ Zie-mel + Ka-ge	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn
Phonemanalyse	Auf dem Spielplatz: Das Kind spricht immer ein Wort und hört es auf seine Laute hin ab. In die Waggons einer aufgemalten Eisenbahn legt das Kind für jeden gehörten Laut einen Stein ab. Beispiel: Pilz ⇔ P-i-l-z	Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn
Lautsynthese mit Umkehraufgabe	Auf dem Bahnhof: Eine Spielzeugeisenbahn wird mit Steinen beladen. Es wird jeweils ein Stein auf einen Waggon geladen. Jeder Stein entspricht einem Laut. Fährt die Eisenbahn nun vorwärts vorbei, kann man die Laute zusammenhängend hören. Das Kind soll die Lautverbindung nennen. Fährt der Zug anschließend rückwärts, wird die Lautverbindung umgekehrt. Das Kind soll auch die Umkehrung benennen. Beispiel: MI – IM, NAT – TAN	Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn
Den eigenen Namen und weitere Wörter schreiben	Am Briefkasten: Das Kind soll einen Brief schreiben. Auf ein Briefkuvert schreibt das Kind seinen Namen. Auf ein Briefpapier schreibt das Kind noch weitere Wörter, die es kennt. Kann ein Kind noch nichts schreiben, so kann es auch malen.	Überprüfung der Vorkenntnisse
Anlaut erkennen	Im gelben Haus: Im gelben Haus sollen Wörter wohnen, die sich gut verstehen, weil sie am Anfang gleich klingen. Dem Kind werden jeweils vier Bildkärtchen vorgelegt. Eines dieser Wörter darf nicht einziehen, weil es am Anfang nicht gleich klingt. Das Kind legt die drei Bildkärtchen mit dem gleichen Anlaut in das Haus und benennt das Wort, das nicht dazu passt. Beispiel: Bart – (Kamm) – Birne – Boot	Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn
Endlaut erkennen	Im roten Haus: Hier dürfen nur die Wörter einziehen, die sich hinten gleich anhören. Auch hier können von jeweils vier Bildkärtchen nur drei einziehen. Beispiel: Blitz – Herz – (Wiese) – Pilz	Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn

Aufgabe	Beschreibung der Durchführung	Testziel der Aufgabe
Endreim erkennen	Im blauen Haus: Hier dürfen nur die Wörter einziehen, die sich reimen. Auch hier wählt das Kind aus vier Wörtern drei passende aus und benennt jenes, das nicht dazu passt. Beispiel: Hose – Rose – (Roller) – Dose	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn
Buchstabenkenntnis	Im Hexenhäuschen: Hier ist eine Überraschung für das Kind versteckt. Das Hexenhäuschen ist fest verschlossen und kann nur geöffnet werden, wenn ein Zauberspruch vorgelesen wird. Das Kind soll alle Buchstaben benennen, die es erkennt. Danach erhält es die Überraschung aus dem Hexenhäuschen.	Überprüfung der Vorkenntnisse

4. Phonologische Bewusstheit ist trainierbar

Experimentalstudien zur Veränderbarkeit phonologischer Fähigkeiten im Vorschulbereich

Nachdem feststeht, dass enge Zusammenhänge zwischen frühen Kompetenzen in der phonologischen Bewusstheit und dem späteren Schriftspracherwerb bestehen, stellt sich die Frage, ob phonologische Fähigkeiten veränderbar, also trainierbar sind. Wäre eine Förderung phonologischer Fähigkeiten möglich, so könnten Kinder mit bestehenden Defiziten entsprechend gefördert und ihnen damit der Zugang zum Lesen und Schreiben erleichtert werden. Unter Umständen könnten viele Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb vermieden, vielleicht sogar der Anteil der lese-rechtschreibschwachen Kinder gesenkt werden.

Schon früh wurden Experimentalstudien durchgeführt, die Aufschluss darüber geben sollten, ob vorschulische Trainingsmaßnahmen phonologischer Fähigkeiten den Schriftspracherwerb kausal beeinflussen.

Zwei sehr eindrucksvolle Trainingsstudien sollen hier exemplarisch aufgeführt werden.

4.1 Trainingsstudie von Lundberg, Frost und Peterson (1988)

Lundberg u. a. führten eine experimentelle Längsschnittstudie in Dänemark durch, die große Beachtung fand, weil „... sie im Hinblick auf methodische Kontrolle, Stichprobenumfang und Dauer der Untersuchung äußerst beeindruckend und geradezu vorbildlich erschien“ (Schneider 1994, 178). In der Experimentalgruppe, die aus 235 Kindern von zwölf Kindergartengruppen der Insel Bornholm bestand, wurde über acht Monate hinweg ein Training durchgeführt, bei dem es insgesamt darum ging, „die phonologische Struktur der Sprache schrittweise zu entdecken und zu verstehen“

(Schneider 1994, 178). Täglich fanden 15 bis 20 Minuten lang metalinguistische Spiele und Übungen statt: einfache Hörübungen, Reimspiele, Einführung von Satz- und Wortbegriff, Silbensegmentierung (z. B. durch Silbenklatschen), Silbensynthese, Erkennung von Phonemen am Wortanfang, Phonemdifferenzierung auch innerhalb von Wörtern und rhythmische Spiele. „Viele der Spiele wurden bewusst so gestaltet, dass die Kinder ihre Freude daran hatten, wie z. B. durch das Betrachten von Bildern, motorische Aktivitäten, Tanzen, Singen und Spiele ohne Verlierer. Das Fortschreiten innerhalb des Programms war so langsam, dass alle Kinder der jeweiligen Gruppe den Spielen und Übungen folgen konnten. In den meisten Fällen wurde auf Gruppenebene (ca. 15–20 Kinder) gearbeitet“ (Walter 1996, 91). Die Erzieherinnen der Trainingsgruppe wurden vor Beginn des Experiments in Theorie und Praxis des Trainings eingewiesen. So entstand ein sehr motivierendes Trainingsprogramm, das allen Beteiligten großen Spaß bereitet hat (vgl. Schneider 1989, 165).

Die 155 Kinder der Kontrollgruppe besuchten zehn verschiedene Kindergartengruppen in Jütland, „in denen, wie in Dänemark üblich, der Schwerpunkt auf die Herausbildung sozialer und ästhetischer Fertigkeiten gesetzt wurde und weniger im Trainieren kognitiver Aspekte“ (Walter 1996, 90).

Vor der Durchführung des Trainings wurden die Kinder beider Gruppen einem Vortest zur Erkundung des sprachlichen und metalinguistischen Fähigkeitsstandes unterzogen. Geprüft wurden Lesefähigkeit, Buchstabenkenntnis, Sprachverständnis, Wortschatz, Fähigkeiten in Reimbildung, Wortsegmentierung, Silbensynthese, Silbensegmentierung, Phonemsegmentierung, Phonemsynthese und die Erkennung von Anfangsphonemen. Nach Abschluss des Trainings in der Experimentalgruppe wurde der gleiche Test mit allen Kindern als Nachtest durchgeführt.

„Über den Vergleich von Vor- und Nachtestergebnissen ließ sich absichern, dass das Trainingsprogramm tatsächlich einen nachhaltigen spezifischen Effekt hatte“ (Schneider 1994, 178). Trainingsgewinne zeigten sich bei den geübten phonologischen Aufgaben und

hier insbesondere im Bereich der Phonemdifferenzierung. Keinerlei Einfluss hatte das Training zum Zeitpunkt des Nachtests auf die Lesefähigkeit, die Buchstabenkenntnis und das Sprachverstehen. „Der Trainingsgewinn ließ sich auch noch zirka drei Monate nach Abschluss des Trainings über einen Transfertest nachweisen, in dem neue Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit präsentiert wurden. Lundberg u. a. (1988) berichteten weiterhin, dass das Programm einen Langzeiteffekt im Hinblick auf den Schriftspracherwerb aufwies: Noch gegen Mitte der zweiten Klasse schnitten die Kinder der Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe im Lesen und Rechtschreiben signifikant besser ab. Nacherhebungen gegen Ende des zweiten und Mitte des dritten Schuljahrs (Lundberg & Høien 1991) belegten, dass sich der Vorsprung der Trainingsgruppe bis weit in die Grundschulzeit absichern ließ“ (Schneider 1994, 178).

Ein Mathematiktest, bei dem sich die Kontrollgruppe als überlegen erwies, machte deutlich, dass das Training keinen allgemeinen Effekt auf schulische Leistungen erbringt. Ein Intelligenztest, der ebenfalls einen leichten Vorsprung der Kontrollgruppe ergab, zeigte, dass die Intelligenz nur einen geringen Einfluss auf phonologische Fähigkeiten hat.

Wichtig ist auch, dass bei dieser Untersuchung sichergestellt war, dass das Training zur phonologischen Bewusstheit erfolgte, bevor die Kinder mit dem Lesenlernen begannen, also noch nicht über Einsichten in den Aufbau der Schriftsprache verfügten.

Die Längsschnittuntersuchung von Lundberg u. a. belegt zum einen, dass phonologisches Bewusstsein bereits im Vorschulalter, unabhängig von einem Leselehrgang, trainierbar ist. Zum anderen zeigt sie, dass phonologische Fähigkeiten den Schriftspracherwerb nicht nur erleichtern, sondern sogar bis weit in die Schulzeit hinein einen bedeutenden Einfluss auf die Lese- und Rechtschreibleistungen haben.

4.2 Würzburger Trainingsprogramm von Schneider, Visé, Reimers und Blaesser (1994)

Schneider u. a. übertrugen das dänische Training ins Deutsche und führten eine ähnliche Trainingsstudie in Kindergärten des Würzburger Landkreises und des unterfränkischen Umlandes durch. Die Trainingsgruppe umfasste 205 Kinder, die Kontrollgruppe 166 Kinder. Das Training enthielt sechs metalinguistische Übungseinheiten: Lauschspiele, Kinderreime, Sätze und Wörter, Analyse und Synthese von Silben, Identifikation von Anlauten in Wörtern und Phonemanalyse und -synthese. Jede Übungseinheit beinhaltete sechs bis neun verschiedene Sprachspiele. Auch hier wurde sehr viel Wert darauf gelegt, das Training mit kindgemäßen und motivierenden Übungs- und Spielformen zu gestalten.

Wie in der dänischen Trainingsstudie wurde vor Beginn des Trainings bei allen Kindern ein Vortest und nach Abschluss des Trainings ein Nachtest zur Feststellung der phonologischen Fähigkeiten, der Vorkenntnisse im schriftsprachlichen Bereich und der Intelligenz durchgeführt. Zu Beginn des ersten Schuljahres wurde ein metalinguistischer Transfertest eingesetzt, der den Stand der phonologischen Bewusstheit überprüfen sollte. Gegen Ende des ersten und zweiten Schuljahres kamen Lese- und Rechtschreibtests zum Einsatz.

Der Nachtest, der direkt im Anschluss an das Training stattfand, ergab signifikante Effekte hinsichtlich der Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn (Phonemanalyse, Identifikation des Anlauts) und – im Gegensatz zu Lundberg u. a. – auch klare Effekte bei den Reimaufgaben. Keinen Einfluss hatte das Training auf die Intelligenz, die Buchstabenkenntnis und das Wortlesen, auf die Gedächtniskapazität oder die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit.

Die Kindergartengruppen unterschieden sich in der Güte der Förderung. So ergaben sich teilweise zeitliche Engpässe bei der letzten und wichtigsten Trainingsphase (Phonemanalyse und -synthese) und auch Motivationsprobleme bei manchen Erzieherinnen. Langfristige Auswirkungen des Trainingsprogramms auf das Ausmaß der phonologischen Bewusstheit (Transfertest) und auf das Rechtschreiben konnten nur bei den optimal geförderten Kindern festgestellt werden. Diese Kinder schnitten signifikant besser ab, sodass sich auch hier ein langfristiger Erfolg des Trainings nachweisen ließ.

In einer zweiten Trainingsstudie sollten die Mängel der ersten Studie behoben werden. Um für alle Gruppen ein qualitativ gleichwertiges Training zu gewährleisten, erhielten die Erzieherinnen eine sehr gründliche Vorbereitung auf das Training und eine wöchentliche Supervision. Die tägliche Trainingszeit von 15–20 Minuten wurde auf 10 Minuten reduziert, um eine bessere Integration des Trainings in den Kindergartenalltag zu ermöglichen. Auch das Training selbst wurde verändert. Der Schwerpunkt des Trainings verschob sich auf den Bereich der Phonemanalyse und -synthese. In dieser Trainingsstudie konnten für alle trainierten Gruppen neben den kurzfristigen auch langfristige Trainingseffekte für die phonologischen Fähigkeiten, das Lesen und besonders das Rechtschreiben nachgewiesen werden.

Die Trainingsstudien von Schneider u. a. lassen keinen Zweifel daran, dass die phonologische Bewusstheit schon im Kindergartenalter effektiv gefördert werden kann und sich im Hinblick auf den Schriftspracherwerb auch langfristig positiv auswirkt.

5. Wie kann phonologische Bewusstheit in der Schule gefördert werden?

Eine Förderung der phonologischen Bewusstheit bereits im Vorschulalter wäre sehr sinnvoll und wünschenswert. Vor allem bei den Kindern mit Defiziten könnten dadurch wichtige Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb geschaffen werden. Entsprechend der Devise „Vorbeugen ist besser als heilen!“ wäre hier die Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten am effektivsten möglich. Nachdem aber nicht alle Kinder vorschulische Einrichtungen besuchen, könnte eine Förderung nur einen Teil der Kinder erreichen. Hinzu kommt, dass die derzeitige Kindergartenpädagogik eine gezielte Förderung im Hinblick auf die Schule ablehnt und viele Erzieherinnen nur schwer zu motivieren wären, ein entsprechendes Förderprogramm durchzuführen.

Der frühestmögliche Zeitpunkt, alle Kinder zu erreichen, ist also der Schulanfang. Daher bietet es sich an, eine Förderung der phonologischen Fähigkeiten in der Schule durchzuführen. Für ein Training der phonologischen Bewusstheit in der Schule spricht aber auch, dass die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn erst mit dem Schriftspracherwerb vollständig ausgebildet werden kann. Für die Gliederung von Lautfolgen in Phoneme ist die Auseinandersetzung mit dem alphabetischen System notwendig. Auch Schneider u. a. schlagen in der Diskussion ihrer Forschungsergebnisse vor, das Training zur phonologischen Bewusstheit mit dem Erstleseunterricht zu verknüpfen: „There is much reason to believe that the integration of training in phonological awareness with letter-sound training (or more broadly with phonologically based reading instruction) should be more effective than teaching each of these two components in isolation“ (Hatcher u. a. 1994, zitiert in Schneider u. a. 1997, 337).

Es existieren bereits einige Untersuchungen zur Förderung phonologischer Fähigkeiten für Schulkinder mit entsprechenden Schwächen. Zwei dieser Untersuchungen sollen dargestellt werden.

5.1 Ergänzungsprogramme für Schulkinder mit phonologischen Schwächen

5.1.1 Das Förderprogramm von Wimmer und Hartl (1991)

Wimmer und Hartl orientierten sich an Bradley und Bryant (1985) und führten mit zehn lese-rechtschreibschwachen Kindern im zweiten Schuljahr ein phonologisch-multisensorisches Training durch. Zum einen übten die Kinder in den 20 jeweils 50 Minuten dauernden Sitzungen das Einprägen von Wortschreibungen

über wiederholtes Lautieren und Abschreiben der Wörter. Zum anderen wurde versucht „... den Kindern Einsicht in die Bedeutung von Alliteration und Reim für die Schriftsprache zu vermitteln“ (Wimmer & Hartl 1991, 74). Zu den geübten Wörtern wurden jeweils Wörter gesucht, die mit dem gleichen Anlaut beginnen oder sich reimen. Eines dieser Wörter wurde dann ebenfalls mehrfach lautiert und abgeschrieben.

Nach Abschluss der Förderung zeigten Lese- und Rechtschreibtests, „... dass die Förderung zu keiner bedeutsamen Leistungssteigerung beim Lesen und Rechtschreiben führte“ (Wimmer & Hartl 1991, 77). Das Förderprogramm von Wimmer und Hartl (1991) setzte zu spät ein. So schreiben die Autoren selbst: „Die Ursache für dieses Ergebnis dürfte darin liegen, dass die geförderten Kinder trotz ihrer Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten bereits vor der Förderung mehrheitlich zum lautierenden Lesen und lauttreuen Schreiben fähig waren“ (Wimmer & Hartl 1991, 74). An anderer Stelle weisen sie darauf hin, „... dass die phonologische Komponente der Förderung vor allem für Kinder mit Schwierigkeiten am Beginn des Schriftspracherwerbs nützlich erscheint“ (Wimmer & Hartl 1991, 75).

Die Übung von Reimen und Alliterationen wirkt sich wohl vor allem im Englischen besonders positiv aus, da in der englischen Schreibung mehr über Analogiebildungen hergeleitet werden kann. Die deutsche Schrift ist hingegen in größerem Maße eine phonografische Schrift, in der primär lautliche Eigenschaften der gesprochenen Sprache verschriftet werden. Aus diesem Grund spielt die Einsicht in die Phonem-Graphem-Beziehung eine sehr wichtige Rolle.

Das wurde von Mannhaupt berücksichtigt, in dessen Trainingsprogramm die Einsicht in das phonologische Prinzip der Schrift und die Phonem-Graphem-Zuordnung eine zentrale Rolle spielen.

5.1.2 Die Untersuchung von Mannhaupt (1992) in Bielefeld

Mannhaupt führte mit 53 „Risikokindern“, die mithilfe des bereits erwähnten Bielefelder Screening-Verfahrens ermittelt waren, ein neunwöchiges Training durch. Es war ein Training zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn, kombiniert mit einem Selbstbeobachtungstraining, und fand in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres statt.

Da es vielen Kindern schwerfällt, das phonologische Prinzip der Schrift zu entdecken, sollte „Ziel der Intervention (...) sein, den Kindern diese Einsicht nahe zu bringen, d. h. die Kinder erfahren zu lassen, dass sie, um die Struktur eines geschriebenen Wortes zu entdecken, zu großen Teilen auf die Struktur der Sprechweise dieses Wortes zurückgreifen können“ (Mannhaupt 1992, 143).

Die Kinder wurden in Kleingruppen von Studenten betreut, die mit ihnen die phonematische Segmentierungsfähigkeit nach der **Elkonin-Methode** übten. Nach

dieser Methode sollen die Kinder ein Bildwort benennen und für die einzelnen Laute, die sie in dem Wort hören können, Marken legen. Bei dem Wort „OMA“ würde das Kind beispielsweise drei Marken legen, eine für „O“, eine für „M“ und eine für „A“ (O-M-A).

Mit den Übungen sollte den Kindern aber auch eine Strategie an die Hand gegeben werden, mit deren Hilfe sie das Handlungsverfahren der Lautstrukturanalyse bewusst und vollständig zu beherrschen lernen. Dabei sollten vier Grundsätze berücksichtigt werden (vgl. Mannhaupt 1992, 139–142):

1. Den Kindern müssen Handlungsformen ermöglicht werden, bei denen sie mit Materialisierungen von Begriffen umgehen können, bevor sie zu verbalen und verinnerlichten Handlungen übergehen.
2. Mit jeder Ausbildung einer geistigen Handlung muss die bewusste Ausbildung ihrer Kontrollhandlung einhergehen.
3. Die Schüler sollen die Merkmale ihrer Handlung entdecken und eigenständig einen Handlungsplan erarbeiten, der ihnen als „Fahrplan“ bei ihrer gegenständlichen Handlung dienen soll.
4. Abstrakte Beziehungen müssen konkretisiert werden.

Mithilfe des selbst erstellten „Fahrplanes“ sollten die Kinder Wörter „knacken“, d. h. Wörter in ihre Laute zergliedern können. Als Strukturierungshilfe für die Kinder sollte jeder Handlungsplan die folgenden fünf Phasen beinhalten (vgl. Mannhaupt 1992, 144):

1. Das Kind muss sich das Wort genau anhören, wenn es vorgesprochen wird. (Beispielsweise wird das Wort „Oma“ vorgesprochen, das Kind hört dabei genau zu.)
2. Das Kind spricht das Wort langsam und leicht gedehnt aus und achtet dabei auf seine Aussprache bzw. hört genau zu. (Das Kind spricht das Wort „Oma“ ganz lang gedehnt „O:m:a:“ und hört dabei genau zu.)
3. Das Kind versucht jeweils den ersten zu sprechenden Teil des Wortes vom Rest zu trennen und legt für jeden entdeckten Teil eine Marke in das Schema. (O-M-A)
4. Das Kind tippt auf die gelegten Marken und spricht die dazugehörigen Laute aus. (Das Kind spricht „O-M-A“ und tippt mit dem Finger auf die jeweils dazugehörige Marke.)
5. Das Kind spricht das so analysierte Wort langsam aus und vergleicht es wieder mit dem Ausgangswort. („Oma“)

Diese Handlungsstrategie sollten die Kinder im Lauf der Zeit verinnerlichen, die materialisierten Hilfen („Fahrplan“ und Marken) wurden nach einer Automatisierung nach und nach abgebaut.

Sechs Trainingsgruppen übten mit abstrakten Farbplättchen, acht Trainingsgruppen legten die Wörter mit Buchstabenmarken. Diese beiden Gruppen wiesen jedoch hinsichtlich der Ergebnisse keine bedeutsamen Unterschiede auf.

Insgesamt wirkte sich das Training nur in den Aufgaben der Lautstrukturanalyse und -synthese positiv aus. Ein Transfer auf Lese- und Schreibleistungen konnte nicht festgestellt werden (vgl. Mannhaupt 1992, 216). Als Erklärung hierfür liegt auf der Hand, dass das Training nur auf Lautanalysen begrenzt war. Der bescheidene Erfolg ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass das Training zu spät einsetzte (erst in der zweiten Hälfte der ersten Klasse) und sich schriftsprachliche Defizite bei den Kindern bereits manifestieren konnten. Hinzu kommt die wohl wenig motivierende Übungsform, die möglicherweise auch eine Ursache für den eher mäßigen Erfolg des Trainings sein könnte.

Ideal wäre eine Förderung der phonologischen Fähigkeiten bereits im Vorschulalter. Für eine Förderung in der Schule spricht zum einen, dass es nicht möglich ist, alle Kinder in den vorschulischen Einrichtungen zu erreichen. Zum anderen ist für die vollständige Ausbildung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn eine Auseinandersetzung mit dem alphabetischen System nötig.

Die beiden vorgestellten Untersuchungen machen deutlich, dass ein Training zur phonologischen Bewusstheit in der Schule nicht zu spät einsetzen darf und dass es vielfältige Übungen aus dem ganzen Spektrum der phonologischen Bewusstheit beinhalten muss, um effektiv zu sein.

Es ist deshalb sinnvoll, mit der Förderung der phonologischen Bewusstheit gleich zu Beginn des ersten Schuljahres anzufangen. Nachdem das Training vielseitig ausgerichtet sein soll, bietet es sich an, mit verschiedenen Aufgaben aus dem Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn zu beginnen, also mit Hörübungen, mit Reimen und Übungen zur Silbe. Daran sollten sich schon bald Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn anschließen. Mannhaupt zeigte eine Möglichkeit auf, den Kindern die für sie schwierige Phonem-Graphem-Zuordnung mithilfe einer Handlungsstrategie nahezubringen. In seiner Untersuchung wurde deutlich, dass auch der motivationale Aspekt bei der Gestaltung eines Trainings in der Schule eine wichtige Rolle spielt.

5.2 Das Nürnberger Forschungsprojekt (1997–1999)

5.2.1 Fragestellung und Aufbau der Nürnberger Langzeituntersuchung

Fragestellung des Forschungsprojektes

Das vom Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg unter der Federführung von Einsiedler, Helbig und Treinies durchgeführte und von der DFG geförderte Forschungsprojekt hatte zum Thema: „Die Entwicklung phonologischer Bewusstheit sowie des Lesens und Rechtschreibens im 1./2. Schuljahr unter verschiedenen unterrichtsmethodischen

Bedingungen“. Es wurden drei Methoden des Schriftspracherwerbs in die Untersuchung einbezogen: Fibellehrgang mit einem zusätzlichen Training zur phonologischen Bewusstheit, Fibellehrgang ohne Training und entwicklungsorientierter Schriftspracherwerb (Lesen durch Schreiben).

Organisation des Forschungsprojektes

Insgesamt waren in den Schuljahren 1997/98 und 1998/99 15 Schulklassen aus dem Raum Erlangen-Nürnberg an dieser Längsschnittuntersuchung beteiligt: Fünf „Trainingsklassen“, fünf „Fibelklassen“ und fünf Klassen mit offenem Unterricht. In den fünf „Trainingsklassen“ wurde der Erstlese- und Erstschreibunterricht mithilfe eines Fibellehrganges durchgeführt. Zusätzlich erhielten diese Klassen im Rahmen des im Stundenplan ausgewiesenen Förderunterrichts ein Training zur phonologischen Bewusstheit. In den fünf „Fibelklassen“ fand lediglich ein Fibellehrgang im Erstlesen und Erstschreiben statt. Die Schüler der fünf Klassen mit offenem Unterricht erlernten das Lesen durch Schreiben in offenen Unterrichtsformen, angelehnt an das „Lesen durch Schreiben“ von Reichen (entwicklungsorientierter Schriftspracherwerb).

Das Training in den Trainingsklassen begann so früh wie möglich, nämlich bereits in der ersten vollen Schulwoche im September 1997. Es fand bis einschließlich Januar 1998 an zwei Schulstunden pro Woche, im Februar 1998 an einer Schulstunde pro Woche im Klassenverband statt. In allen fünf Klassen wurde das Training von einer Autorin durchgeführt. Von November bis Januar kam eine zusätzliche Differenzierungsmaßnahme hinzu: Parallel zum Klassentraining förderten immer zwei Studentinnen in jeder Klasse je zwei schwache Schüler eine Stunde pro Woche zusätzlich, sodass in jeder Trainingsklasse vier schwache Schüler mit je drei Schulstunden pro Woche individuell betreut wurden.

Erhebungen

Zu Beginn des ersten Schuljahres wurde mit dem bereits vorgestellten **Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit** das Ausmaß der phonologischen Fähigkeiten bei allen Schülern überprüft (Pretest). Nach der Durchführung des Trainings in den Trainingsklassen fand mit dem gleichen Instrumentarium ein Posttest für alle Kinder statt, um die Entwicklung der phonologischen Fähigkeiten feststellen zu können.

Die Entwicklung des Lesens und Schreibens und weiterer metalinguistischer Fähigkeiten wurde an jeweils neun Kindern jeder Klasse erhoben und dokumentiert. Die Lese- und Schreibentwicklung wurde im ersten Schuljahr anhand von sieben **Lese- und Schreibanlässen** beobachtet. Hinzu kamen **Lese- und Rechtschreibtests**, die am Ende der ersten Klasse sowie Mitte und Ende der zweiten Klasse mit allen Schülern der 15 Klassen durchgeführt wurden. Zur Überprüfung weiterer metalinguistischer Fähigkeiten wurden im Laufe des ersten Schuljahres drei **Interviews** durchgeführt.

Training zur phonologischen Bewusstheit in den Trainingsklassen

Das im Rahmen des Forschungsprojektes durchgeführte Training wurde unter Berücksichtigung der Frühzeitigkeit, Vielseitigkeit und der Motivation erstellt. Es begann bereits in der ersten vollen Schulwoche, beinhaltete die Förderung aller Bereiche der phonologischen Bewusstheit und wurde mit einem motivierenden Gestaltungsgedanken versehen.

Vor allem bei der Gestaltung des Trainings zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn gab das vorschulische Training von Lundberg u. a. bzw. Schneider u. a. mit seinen vielfältigen Spielformen wertvolle Anregungen. Das Training der Phonem-Graphem-Zuordnung mithilfe eines Trainingsplanes ist an das Training von Mannhaupt angelehnt. In diesem Band wird es genau beschrieben und ausgeführt.

5.2.2 Vorläufige Untersuchungsergebnisse

Entwicklung der phonologischen Bewusstheit

Zunächst sollte festgestellt werden, ob die Kinder durch die Trainingsmaßnahme ihre phonologischen Fähigkeiten verbessern konnten. Dazu wurde sowohl zu Schulbeginn als auch ein halbes Jahr später, also vor und nach dem Training, mit allen Kindern ein „Rundgang durch Hörhausen“ durchgeführt, d. h. zu beiden Zeitpunkten ein Wert für den Ausprägungsgrad phonologischer Bewusstheit bestimmt.

Als Veranschaulichungshilfe werden hier sogenannte Boxplots (siehe Abbildungen S. 16) verwendet, die über den nicht allein aussagekräftigen Mittelwert hinaus auch etwas über die Streuung aussagen, wie beispielsweise speziell die schwächere bzw. die stärkere Leistungsgruppe abgeschnitten hat.

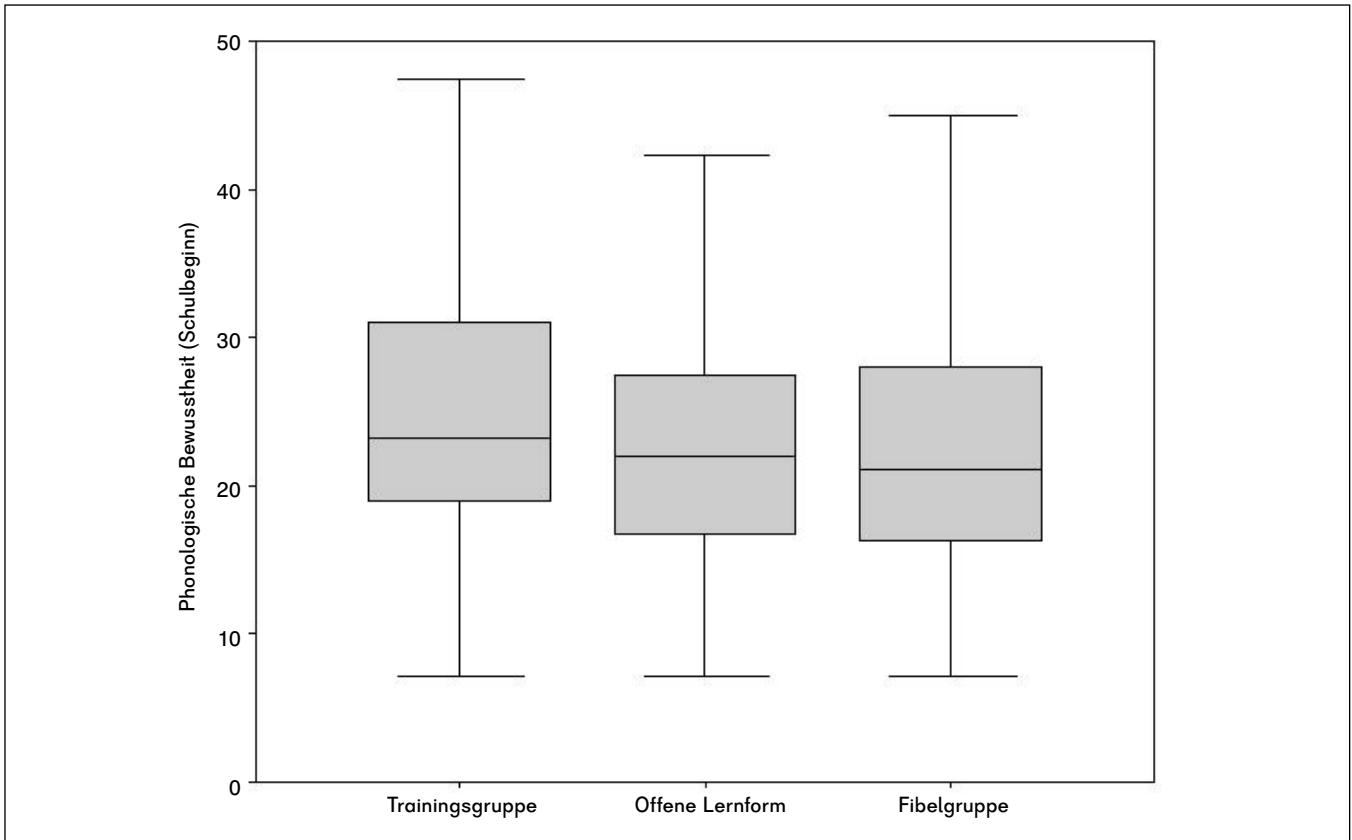
Innerhalb der Box liegen die mittleren 50 % aller Schüler. Der Median als schwarzer Strich trennt die Schüler in eine leistungsstärkere und eine leistungsschwächere Gruppe. Die sog. „Winker“ nach oben bzw. unten stellen jeweils die oberen bzw. unteren 25 % der Fälle dar. Die Begrenzungslinien oben und unten markieren jeweils den kleinsten und größten Wert, der innerhalb der jeweiligen Gruppe erreicht wurde.

Zu Schulbeginn sehen die Boxplots für die drei Unterrichtsbedingungen sehr ähnlich aus. Jede Gruppe erreicht durchschnittlich etwa die Hälfte aller erreichbaren Punkte. Die Boxen liegen etwa auf gleicher Höhe und haben den gleichen Umfang. Auch die Minimal- und Maximalwerte unterscheiden sich kaum: In jeder Gruppe gibt es Kinder, die nahezu alle Punkte erreichen, d. h. über ein hohes Maß an phonologischer Bewusstheit verfügen, bzw. Kinder, die nahezu keine Punkte erreicht haben und deren Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb im Bereich phonologischer Fähigkeiten äußerst gering sind.

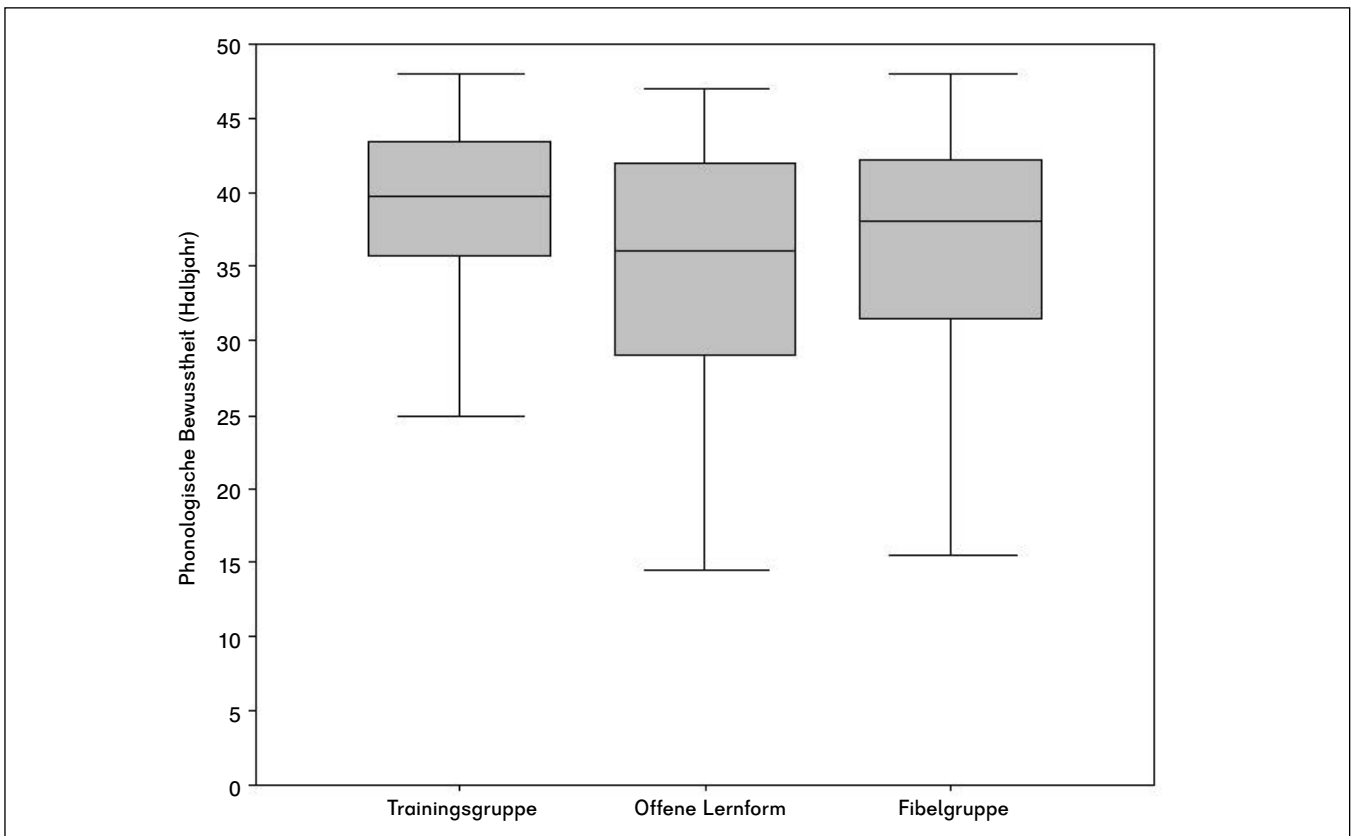
Beim „Rundgang durch Hörhausen“ zum Zeitpunkt der Halbjahresmessung dagegen unterscheidet sich das „Bild“ der drei Unterrichtsbedingungen deutlich. Zwar

gibt es in jeder Gruppe sehr leistungsfähige Schüler, die alle oder nahezu alle Punkte erreicht haben; bei den trainierten Kindern scheinen aber die Mittelgruppe und besonders die Kinder mit niedrigen Ausgangswerten in phonologischer Bewusstheit durch das Training gewon-

nen zu haben. Die Box ist viel kleiner und der untere „Winker“ rückt näher an die Mittelgruppe heran. Der Minimalwert liegt um ca. 5 bzw. 10 Punkte höher als in den beiden anderen Gruppen.



Testergebnisse nach dem Nürnberger Erhebungsverfahren – Messzeitpunkt Schulbeginn



Testergebnisse nach dem Nürnberger Erhebungsverfahren – Messzeitpunkt Halbjahr

Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens

Im Zentrum der weiteren Erhebungen und Auswertungen stand die Frage, ob diese Erfolge beim Training phonologischer Fähigkeiten sich nun wirklich auch – wie erhofft und theoretisch erwartet – auf die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben auswirken.

Dazu wurden zu zwei Messzeitpunkten – einmal Ende der 1., einmal Mitte der 2. Klasse – folgende Tests durchgeführt:

- Würzburger Leise Leseprobe (Schneider 1998) zur Feststellung der Lesefertigkeit:
Dabei handelt es sich um einen „Speed-Test“, bei dem die Kinder in fünf Minuten möglichst schnell Wörter lesen und aus vorgegebenen Bildern jeweils das gelesene Wort zuordnen sollen. Als Höchstpunktzahl ist 140 zu erreichen.
- Ausschnitte aus dem Programm „Lesen und Verstehen“ (Kalb, Rabenstein & Rost 1979, D3, D6, D8) zur Feststellung der Fähigkeit im sinnerfassenden Lesen:
Die Schüler müssen zunächst kleine Texte erlesen und dazu im multiple-choice-Verfahren aus entsprechenden Antwortvorgaben die richtige auswählen. Ende der 1. Klasse konnten 20, Mitte der 2. Klasse maximal 22 Punkte erreicht werden.
- Die Hamburger Schreibprobe (May 1987) zur Feststellung der Rechtschreibleistung:
Die Kinder müssen vorgegebene Bilder und einen diktierten Satz verschriften. Von verschiedenen möglichen Auswertungsansätzen wird im Folgenden die Anzahl richtig geschriebener Grapheme als Maß für die Rechtschreibleistung ausgewählt. Maximale Punktzahl zu Messzeitpunkt 1 ist 61, zum zweiten 63.

Mittelwertsvergleich im Bereich „Lesefertigkeit“:

Bereich „Lesefertigkeit“	Ende der 1. Klasse	Mitte der 2. Klasse
Trainingsklassen	49,3	79,0
Klassen mit „offenem Unterricht“	42,5	66,4
Fibelklassen	45,7	69,8

Ende der 1. Klasse liegen die Trainingsklassen mit durchschnittlich ca. 49 gelesenen Wörtern pro 5 Minuten an der Spitze. Unter den beiden anderen Unterrichtsbedingungen konnten die Schüler um ca. 7 (offener Unterricht) bzw. 4 (Fibelklassen ohne Training) Wörter weniger im gleichen Zeitraum erlesen. Dieser Vorsprung der Trainingsklassen vergrößert sich noch deutlich bis zum zweiten Messzeitpunkt: Hier liegen die Trainingsklassen mit einem Abstand von ca. 13 bzw. 9 vor den beiden anderen Gruppen. Die Trainingsmaßnahme hat vermutlich bewirkt, dass die Schüler schneller den Buchstaben Laute zuordnen, diese synthetisieren und dem gewonnenen Syntheseprodukt einen Sinn zuordnen können. Gerade dieser technische Aspekt des Lesens scheint durch das phonologische Training

scheinbar zufällig gefördert worden zu sein. Gut zu erklären ist dieses Ergebnis, wenn man sich überlegt, dass bei der Phonemanalyse, besonders beim vierten und fünften Trainingsschritt (Tippe und sprich dazu! Sprich noch einmal! Stimmt es?), genau diese Leistung trainiert wird.

Mittelwertsvergleich im Bereich „Leseverstehen“:

Bereich „Leseverstehen“	Ende der 1. Klasse	Mitte der 2. Klasse
Trainingsklassen	16,9	16,0
Klassen mit „offenem Unterricht“	15,6	13,4
Fibelklassen	16,0	14,2

Eine ähnliche Tendenz wie im Bereich der Lesefertigkeit lässt sich auch beim Leseverstehen feststellen: Zum einen nehmen auch hier die Trainingsklassen den ersten Rang ein, zum anderen verstärken sich die Unterschiede zum zweiten Messzeitpunkt hin. Der „Vorsprung“ der Trainingsklasse zu den anderen beiden Gruppen beträgt für den Zeitpunkt „Ende der 1. Klasse“ schon 1,3 bzw. 0,9 Punkte bei einer erreichbaren Höchstpunktzahl von 20, bis zur Halbjahresmessung sind jeweils 1,8 bzw. 2,6 Punkte Differenz zu verzeichnen bei nur geringem Anstieg der Gesamtpunktzahl auf 22 Punkte. Das zeigt, dass die Trainingsklassen den anderen Gruppen recht klar, wenn auch nicht mit der gleichen Ausprägung wie bei den Daten zur Lesefertigkeit, überlegen sind. Entweder bewirken die besseren „lesetechnischen“ Leistungen in Folge auch eine leichtere Sinnentnahme oder das Wissen über Sprache und seine Einheiten, das im Training – teils bei der „Silbensprache“ (Teil 2), teils beim „schnellen Lesen“ (Teil 4) – explizit behandelt wird, erlaubt das schnellere Erfassen größerer Einheiten und damit eine Erleichterung des sinnerfassenden Lesens.

Mittelwertsvergleich im Bereich „Rechtschreiben“:

Bereich „Rechtschreiben“	Ende der 1. Klasse	Mitte der 2. Klasse
Trainingsklassen	51,9	55,5
Klassen mit „offenem Unterricht“	50,6	54,1
Fibelklassen	51,2	54,8

Bei der im Vergleich zu den beiden anderen Erhebungsverfahren relativ hohen erreichbaren Punktzahl fallen bei der Bewertung der Rechtschreibleistung die Unterschiede zwischen den verschiedenen Unterrichtsbedingungen eher niedrig aus. So erweist sich der Unterschied zwischen den Trainings- und den Fibelklassen mit 0,7 Punkten Differenz als eher gering; auffallend ist, dass sich dieser Unterschied auch beim nächsten Messzeitpunkt nicht vergrößert. Die Erwartung, dass das Training langfristig auch eine deutliche Hilfe für das Schreibenlernen im orthografischen

Bereich darstellt, offenbart sich zumindest nicht in der erwarteten Deutlichkeit.

Ohne Vorbehalte kann man feststellen, dass die fünf Trainingsklassen vom Training phonologischer Fähigkeiten profitiert haben.

Unabhängig von den Ausgangswerten in phonologischer Bewusstheit haben sich die durchschnittlichen Leistungen im phonologischen Bereich in allen Trainingsklassen verbessert, aber besonders die schwachen Schüler scheinen durch das Training einschlägige Voraussetzungen für erfolgreichen Schriftspracherwerb verbessert zu haben.

Diese Förderung phonologischer Fähigkeiten scheint – wie der derzeitige Forschungsstand dies auch erwarten lässt – bedeutsame Auswirkungen auf den Erwerb der Schriftsprache zu haben: So schneiden die Trainingsklassen in allen Tests sowohl am Ende der ersten als auch Mitte der zweiten Klasse der Tendenz nach besser ab als die Kontrollklassen, die neben dem Fibelunterricht kein spezielles Training erhalten haben oder in denen individuell die Lese- und Schreibentwicklung jedes einzelnen Kindes in offenen Unterrichtsformen gefördert wurde.

Besonders die Lesefertigkeit der Trainingskinder ist nachweislich den anderen Gruppen zu allen Testzeitpunkten überlegen, aber die trainierten Kinder haben auch im Leseverstehen einen deutlichen Vorsprung. Nur der Bereich „Rechtschreiben“ scheint durch das Training zumindest nicht bis zur zweiten Klasse zusätzlich nachhaltig gefördert worden zu sein.

5.3 Verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes eines Trainings zur phonologischen Bewusstheit

Das Training zur phonologischen Bewusstheit wurde im Rahmen des Forschungsprojektes stundenweise jeweils mit einer ganzen Schulklasse durchgeführt. Für die Lehrkraft, die das Training zur phonologischen Bewusstheit in ihre Arbeit einbeziehen möchte, gibt es verschiedene Möglichkeiten, das Training einzusetzen.

5.3.1 Förderung in der Gesamtklasse

Zum einen ist es möglich, das Training mit der gesamten Klasse durchzuführen.

Dies kann, so wie im Rahmen des Projektes auch, stundenweise geschehen und beispielsweise in den Stunden des Förderunterrichtes angesiedelt werden. Geht man von lernpsychologischen Grundsätzen aus, so erscheint es jedoch sinnvoller, die Inhalte des Trainings nicht auf zwei Schulstunden pro Woche, sondern auf kleinere und häufigere Einheiten zu verteilen. So können beispielsweise viele Spiele im Morgenkreis oder zur Auflockerung zwischendurch eingesetzt werden.

Der Einsatz der Spiel- und Übungsformen ist aber nicht nur auf Klassen beschränkt, die das Lesen und Schrei-

ben in einem Lehrgang lernen. Auch für jene Lehrer, die in offeneren Unterrichtsformen unterrichten, ist die Verwendung von Elementen des Trainings durchaus sinnvoll. Beispielsweise ist es möglich, die Materialien in der freien Arbeit zur Verfügung zu stellen oder mit bestimmten Übungsformen schwachen Schülern, die beim Lesen und Schreiben keinen Entwicklungsfortschritt erkennen lassen, Hilfen an die Hand zu geben.

5.3.2 Förderung schwacher Schüler

Das Training kann aber auch ausschließlich als Fördermaßnahme für schwache Schüler angewendet werden. Wie sich aus den bisherigen Ergebnissen des Forschungsprojektes ablesen lässt, bewirkt das Training besonders für die schwachen Schüler eine erhebliche Verbesserung ihrer phonologischen Fähigkeiten.

Nicht nur Förderlehrkräfte können das Training zur individuellen Förderung einsetzen, sondern auch Klassenlehrer in zusätzlichen Förderstunden oder in Phasen offener Arbeit. Eine Identifizierung der Schüler, die Förderbedarf haben, könnte schon vor oder direkt nach Schuleintritt mithilfe des Erhebungsverfahrens zur phonologischen Bewusstheit erfolgen. Um nicht alle Kinder dem „Rundgang durch Hörhausen“ unterziehen zu müssen, könnten die Schuleingangsuntersuchungen erste Hinweise auf Kinder geben, die eventuell Defizite im Bereich der phonologischen Bewusstheit aufweisen und überprüft werden sollten.

5.4 Neuere Entwicklungen

Die ersten deskriptiven Ergebnisse zur Effektivität der Trainingsmaßnahme konnten mit hochwertigen statistischen Verfahren sowohl für die erste als auch für die zweite Klasse belegt werden (Einsiedler, Frank, Kirschhock, Martschinke & Treinies 2002; Kirschhock, Martschinke, Treinies & Einsiedler 2002).

Im Zuge der empirischen Bestätigung, dass phonologische Bewusstheit sinnvoll trainiert werden kann und soll, wurden bestehende Programme zum Teil weiterentwickelt. Es entstanden aber auch diverse neue Programme, Trainingsmappen, Übungs- und Spielmaterialien, die allerdings nicht immer empirisch geprüft sind.

Beispiel für eine **Weiterentwicklung** soll hier das Kindergartenprogramm „Hören, lauschen, lernen 2“ (Plume & Schneider 2004) genannt werden, eine Weiterentwicklung des Würzburger Trainings von Küspert und Schneider (1999). In Verbindung mit der Vermittlung von Buchstaben-Lautkenntnissen zeigten sich insbesondere für Risikokinder langfristige positive Effekte auf Lesen und Rechtschreiben bis in die dritte Klasse hinein (Roth & Schneider 2002). Eine weitere Ergänzung der Würzburger Gruppe stellen computergestützte Programme (Küspert, Roth, Schneider & Laier 2001) dar, die auch zu Hause oder für spezi-

fische Bedürfnisse einzelner Kinder oder Kindergruppen genutzt werden können.

Ebenso wie in der vorliegenden Veröffentlichung gibt es auch weitere Beispiele für die **enge Verzahnung von Diagnose und Förderung**. Mannhaupt entwickelte mit dem Münsteraner Screening (MÜSC, Mannhaupt 2006a) zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ein gründlich konzipiertes und geprüftes Gruppenverfahren zur phonologischen Bewusstheit mit dem entsprechenden Münsteraner Training (MÜT, Mannhaupt 2006b), das allerdings eher als Sammlung verstanden werden muss. Das Förderverfahren „Olli, der Ohrendetektiv“ (Hartmann & Dolenc 2005) hat dagegen mit der Leitfigur einen motivierenden „roten Faden“, aber hier fehlt ebenfalls eine empirische Prüfung; Der enthaltene Test beinhaltet als Vergleichsdaten nur die Daten einer kleinen, nicht-repräsentativen Stichprobe.

Neu auf dem Markt ist auch ein sehr komplexes und in der Durchführung sehr aufwendiges Angebot, das sich mit drei Trainingsmaßnahmen mit der gleichen Leitfigur Lobo und **im Sinne des Transitionsansatzes** systemisch sowohl an Erzieherinnen und Erzieher (Fröhlich, Metz & Petermann 2010), an Lehrkräfte (Metz, Fröhlich & Petermann 2010) sowie an Eltern (Petermann, Fröhlich, Metz & Koglin 2010) wendet. Positive Effekte

beziehen sich dabei sowohl auf die vorschulische, schulische als auch auf die elternbasierte Förderung (Metz, Fröhlich, Rißling & Petermann 2011; Koglin, Fröhlich, Metz & Petermann 2008). Aber auch andere neu entwickelte Materialien, wie beispielsweise die Materialbox „Elementar“ (Odersky & Kobl 2009), sind zwar besonders für das Kindergartenalter konzipiert, die Material- und Spielauswahl öffnet das Spektrum jedoch weit hinein in das Lesen- und Schreibenlernen und kann insofern auch für die Förderung in der Grundschule genutzt werden.

Die Fülle an neuen Materialien, die in den letzten Jahren entstanden ist, lässt annehmen, dass die Förderung von phonologischer Bewusstheit (mit vorausgehender Diagnose) als wichtiger Baustein vorschulischer und schulischer Präventionsarbeit in der Praxis „angekommen“ ist. Hier sollten aber strenge Maßstäbe bei der Auswahl geeigneter Programme und Materialien angelegt werden. Erfreulich und weiterführend ist darüber hinaus, dass sich die Forschungsthemen auf differenzierte und weiterführende Detailfragen konzentrieren. Die Ergebnisse können helfen, Übungsmaterialien gezielt und adaptiv für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in unterschiedlichen Kontexten anbieten zu können.

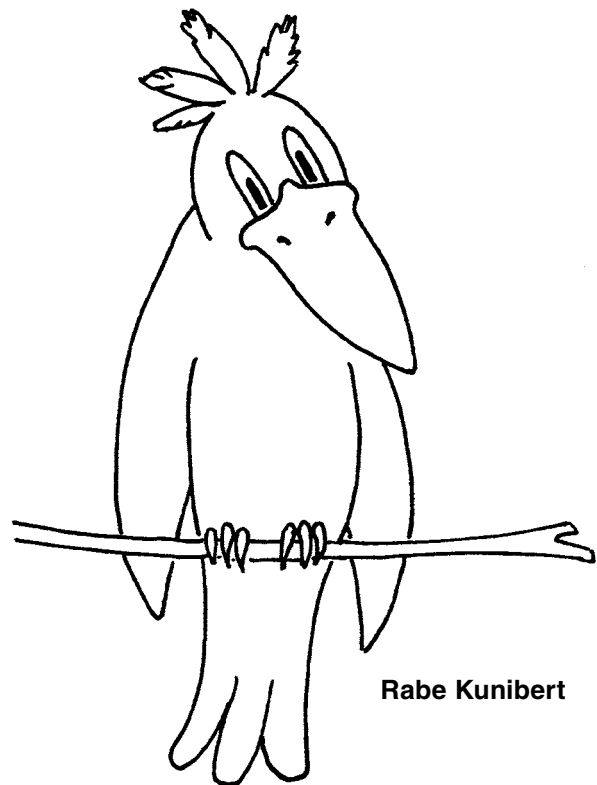
B. Übersicht über die Übungsbereiche der phonologischen Bewusstheit

1. Der Gestaltungsgedanke: Die Hexengeschichte

Die Erfahrung im Umgang mit Schulanfängern hat gezeigt, dass eine in den Unterricht eingebaute Identifikationsfigur für Schüler und Lehrer von unschätzbarem Wert ist. Die hohe Motivation der Kinder und ihre emotionale Beteiligung am Unterricht erhöhen den Unterrichtserfolg wesentlich. Für Lehrer bietet eine solche Figur vielfältige Möglichkeiten, den Unterricht ansprechend zu gestalten. Dabei hält sich der materielle Aufwand in Grenzen, da immer wieder auf dieselbe Figur zurückgegriffen wird.



Hexe Susi

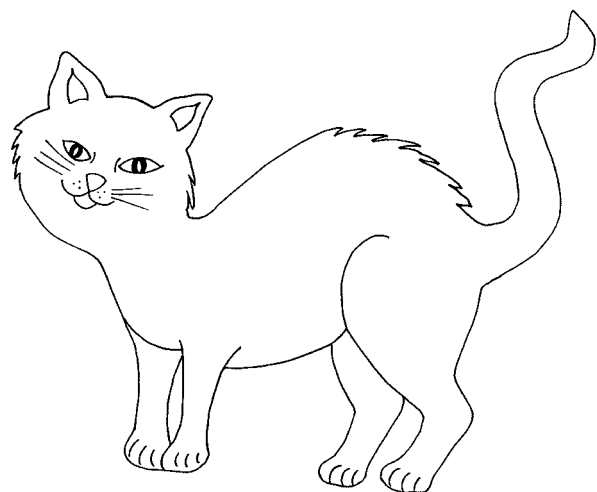


Rabe Kunibert

Dieser Gestaltungsgedanke hat sich als überaus tragfähig und motivierend für alle Beteiligten erwiesen. Die Kinder waren bis zum Schluss fasziniert und hoch motiviert bei der Sache. Zudem gelang es mühelos, alle Übungsformen in die Rahmenhandlung einzubauen.

Aus diesem Grund soll bei jedem Übungsbereich aufgezeigt werden, wie die Übungen in diese Rahmenhandlung eingebaut werden können. Gleichzeitig sollen die Übungen aber auch unabhängig davon dargestellt werden. So sind sie Bausteine, die jeder Lehrer individuell in seinen Unterricht einbauen kann.

Ausgehend von diesem Gedanken wurde die **Hexe Susi** geboren. Sie ist eine sehr junge Hexe, erst 133 Jahre alt, und möchte unbedingt das Hexen lernen. Weil sie noch nicht lesen kann, kann sie auch die Zaubersprüche im Hexenbuch nicht lesen. Um das Hexen zu lernen, muss sie also zuerst das Lesen lernen. Auf ihrem Weg, das Lesen zu lernen, durchläuft sie die Übungsbereiche zur phonologischen Bewusstheit. Dabei helfen ihr verschiedene Figuren. Die **Hexenoma** weist ihr immer den Weg. Der **Rabe Kunibert** bringt ihr die Silbensprache bei. Der **Kater Niko** wird ihr Trainer und übt mit ihr, die Laute aus einem Wort herauszuhören und sie bestimmten Buchstaben zuzuordnen. Schließlich besucht sie noch die Hexenschule, in der sie das schnelle Lesen im Hexenbuch übt. So entstand eine richtige Rahmengeschichte, die von einem Hexenlied, das die Stationen der Geschichte besingt, begleitet wird.



Kater Niko

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

