

Förderung der phonologischen Bewusstheit in der Primarstufe

**Eine Interventionsstudie über die Effektivität einer
gezielten Fördermaßnahme**

Masterarbeit

an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education (MEd)

Eingereicht bei

Prof. MMag. DDDr. Ulrike Kipman, BSc

vorgelegt von

Jana Hochleitner, BEd

11926004

Salzburg, 18.08.2025

Vorwort

Die Entscheidung, mich im Rahmen dieser Arbeit mit der phonologischen Bewusstheit auseinanderzusetzen, basierte auf dem Wunsch mein persönliches Wissen zu erweitern und ein tieferes Verständnis zu entwickeln. Bereits in meinen geleisteten Praktika und im Anfangsunterricht einer ersten Klasse stellte ich fest, welche bedeutende Rolle der phonologischen Bewusstheit zugeschrieben wird. Das Erkennen der lautlichen Struktur der gesprochenen Sprache bildet eine zentrale Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb. Die Wichtigkeit dieser Thematik weckte mein Interesse schnell und mir war klar, dass ich mehr darüber erfahren möchte. Somit leitete ich von diesen Vorerfahrungen mein Thema ab und stellte gezielte Übungen zur phonologischen Bewusstheit und deren Effektivität in den Mittelpunkt meiner Masterarbeit. Ziel war, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen und möglichst eine ausführliche und praxisnahe Einsicht zu gewinnen.

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. DDDr. MMag. Ulrike Kipman, BSc, die mich durch den Prozess meiner Arbeit begleitete und mir stets hilfreiche Impulse vermittelte.

Jana Hochleitner

Kurzzusammenfassung

Die phonologische Bewusstheit, definiert als die Fähigkeit, gesprochene Sprache anhand ihrer lautlichen Struktur, unabhängig vom Inhalt, bewusst zu erkennen, analysieren und manipulieren, bildet einen wichtigen Baustein im Lese- und Schreibwerb. Angesichts der hohen Relevanz widmet sich die Arbeit der Forschungsfrage „Welche Auswirkungen hat ein gezielter Einsatz von phonologischen Übungen auf die phonologische Bewusstheit von Schüler und Schülerinnen einer ersten Klasse?“. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde, neben einer theoretischen Auseinandersetzung und praxisorientierten Ansätze mit gezielten Fördermöglichkeiten, eine Interventionsstudie mit Schüler und Schülerinnen einer ersten Klasse umgesetzt. Das Untersuchungsdesign wurde nach einem Prä-Post-Design konzipiert, bei dem die Kinder vor und nach der zweiwöchigen Förderung, die in Anlehnung an den Übungskatalog des Landes Schleswig-Holstein (Christiansen, 2019) stattfand, Aufgaben zur Erhebung der phonologischen Bewusstheit absolvierten. Der Vergleich der Prä- und Post-Werte demonstriert die positive Wirkung einer spezifischen Förderung phonologischer Fähigkeiten und unterstreicht damit ihre Notwendigkeit.

Abstract

Phonological awareness, defined as the ability to consciously recognise, analyse and manipulate spoken language based on its sound structure, regardless of content, is an important building block in learning to read and write. Given its high relevance, this study addresses the research question: ‘What effects does the targeted use of phonological exercises have on the phonological awareness of first-grade pupils?’ As part of the research project, in addition to a theoretical discussion and practice-oriented approaches with targeted support options, an intervention study was carried out with first-grade pupils. The study design was based on a pre-post design, in which the children completed tasks to assess their phonological awareness before and after the two-week support programme, which was based on the exercise catalogue of the state of Schleswig-Holstein (Christiansen, 2019). The comparison of the pre- and post-values demonstrates the positive effect of specific support for phonological skills and thus underlines its necessity.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Phonologische Bewusstheit	3
2.1	Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung.....	3
2.2	Definition der phonologischen Bewusstheit	4
2.3	Konstrukte der phonologischen Bewusstheit	4
2.4	Zusammenhang mit der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung	11
2.5	Entwicklungsablauf	11
3	Schriftspracherwerb	14
3.1	Modelle des Schriftspracherwerbs	14
3.1.1	Stufenmodell in den 1980iger Jahren	14
3.1.2	Zwei-Routen-Modell	18
3.2	Beziehungen zur phonologischen Bewusstheit.....	20
4	Förderung der phonologischen Bewusstheit	21
4.1	Merkmale.....	21
4.2	Praktische Übungen für schulisches und häusliches Umfeld.....	25
4.3	Präventive Übungsprogramme	34
4.3.1	Hören, Lauschen, Lernen	34
4.3.2	Übungsprogramm des Landes Schleswig-Holstein	39
4.3.3	Lobo-Programme.....	42
5	Empirische Untersuchung	49
5.1	Zielsetzung, Fragestellung und Hypothese	49
5.2	Methodisches Vorgehen und Durchführung	49
5.2.1	Forschungsdesign und Stichprobe	49
5.2.2	Erhebungsinstrument und Durchführung.....	50
5.3	Auswertung der Interventionsstudie	61

5.3.1	Punktesystem zur Auswertung	61
5.3.2	Prä- und Post-Werte im Vergleich	61
5.3.3	Fehleranalyse	67
6	Conclusio und Ausblick.....	69
	Literaturverzeichnis	72
	Abbildungsverzeichnis	75
	Tabellenverzeichnis.....	76
	Eidesstattliche Erklärung	77

1 Einleitung

Bereits mit dem Schuleintritt sind bei Kinder heterogene sprachliche Voraussetzungen vorhanden. Es existieren diverse Vorstellungen und Zugänge zu Schrift und Sprache. Sprache fungiert als Kommunikationsmittel und erfährt in der Schullaufbahn eine zunehmende Bedeutung als Gegenstand bewusster Reflexion. Die Fähigkeit, Sprache nach ihren formalen Kriterien zu analysieren rückt dabei in den Vordergrund (Füssenich & Löffler, 2005, S. 11–12). Die phonologische Bewusstheit stellt auf der einen Seite eine zentrale Lernbasis für das Erlernen des Lesens und Schreibens dar, auf der anderen Seite kann diese Fähigkeit den Entwicklungsverlauf des Schriftspracherwerbs vorhersagen (Schründer-Lenzen, 2013, S. 88).

Da der phonologischen Bewusstheit eine hohe Priorität zugewiesen ist, hat sich die vorliegende Arbeit zum Ziel gesetzt, die Wirksamkeit spezifischer Übungen zur phonologischen Bewusstheit im Anfangsunterricht zu untersuchen. Im Zentrum steht die Forschungsfrage „Welche Auswirkungen hat ein gezielter Einsatz von phonologischen Übungen auf die phonologische Bewusstheit von Schüler und Schülerinnen einer ersten Klasse?“.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, werden anfangs theoretische Grundlagen der Thematik mit verschiedenen Quellen erläutert. Zunächst werden Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung dargestellt, wobei das Hauptaugenmerk auf der Komponente, phonologische Bewusstheit, liegt. Die Definition, die Konstrukte, die Entwicklung und der Zusammenhang mit der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung werden im Hinblick auf die phonologische Bewusstheit erörtert.

Das nächste Kapitel beleuchtet die Zusammenhänge der phonologischen Bewusstheit mit dem Schriftspracherwerb. Zur deutlichen Darstellung der Verknüpfungen, werden verschiedene Modelle analysiert, die den Lese- und Schreibprozess sowie die Rolle der phonologischen Bewusstheit abbilden.

Im Anschluss werden qualitative Kriterien zur Förderung der phonologischen Bewusstheit vorgestellt und Übungen in der Schule als auch für den Alltag zuhause,

präsentiert. Darüber hinaus werden präventive Übungsprogramme mit durchdachtem Konzept hervorgehoben. Diese Ausführungen stellen eine Grundlage für die praktische Umsetzung zur Verfügung.

Nach dem theoretischen Input folgt der empirische Teil. Das Kernstück dieses Kapitels ist die Interventionsstudie, die mit einer ersten Klasse durchgeführt wurde. Vor und nach der zweiwöchigen Intervention wurde die phonologische Bewusstheit der Kinder mit identischen Übungen erhoben und verglichen, um Fortschritte nach der Intervention sichtbar zu machen. Es wird die methodische Vorgehensweise, der Ablauf der Datenerhebung und -auswertung erklärt. Abgerundet wird die Arbeit mit gewonnenen Erkenntnissen sowie Denkanstößen für mögliche weitere Forschungen.

2 Phonologische Bewusstheit

Für den Schriftspracherwerb sind drei relevante Vorläuferfähigkeiten essenziell: das phonologische Arbeitsgedächtnis, die Benennungsgeschwindigkeit sowie die phonologische Bewusstheit (Buschmann & Multhauf, 2018, S. 1). Im nachfolgenden Kapitel werden die drei Komponenten thematisiert, wobei der Schwerpunkt auf der phonologischen Bewusstheit liegt. Diese wird im Detail analysiert und beschrieben.

2.1 Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung

Die phonologische Informationsverarbeitung bezeichnet die Fähigkeit, Lautstrukturen der gesprochenen und geschriebenen Sprache zu erkennen, sie im Gedächtnis zu speichern und zu verarbeiten, sowie möglicherweise gewisse Lautmuster automatisch aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen. Teil der phonologischen Informationsverarbeitung sind das phonologische Arbeitsgedächtnis, die Benennungsgeschwindigkeit und die phonologische Bewusstheit (Mayer, 2021, S. 68–69).

Das phonologische Arbeitsgedächtnis oder umgangssprachlich „phonologische Schleife“, ist eine präliterale Fähigkeit. Diese wird laut Baddely (2003, zitiert nach Buschmann & Multhauf, 2018, S. 1) vom Kurzzeitspeicher und dem inneren Mitsprechen geprägt. Ein Paradebeispiel zur Inanspruchnahme dieser Komponente, ist das Merken einer Telefonnummer. Das phonologische Arbeitsgedächtnis sorgt dafür, dass sich Personen die Telefonnummer durch temporäres Lesen einprägen. Vor allem für das Automatisieren der Buchstabe-Laut-Zuordnung sowie für das Behalten einzelner Phoneme (Laute) beim Lesen von Wörtern, nimmt diese Fähigkeit eine entscheidende Rolle ein (Buschmann & Multhauf, 2018, S. 1).

Weiters wird der Benennungsgeschwindigkeit, auch als rapid automatized naming (RAN) bezeichnet, ein hoher Stellenwert für den Erwerb der Schriftsprache zugewiesen. Gespeicherte visuelle Reize wie beispielsweise Farben, Gegenstände, Buchstaben und Wörter werden aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und schnellstmöglich korrekt benannt. Dieser Prozess findet sich auch beim Lesen wieder, der schnelle Zugriff auf die abgespeicherte Buchstabe-Laut-Zuordnung und auf

das innere Lexikon im Langzeitgedächtnis sind für einen flüssigen Leseprozess notwendig (Buschmann & Multhauf, 2018, S. 1–2).

Im nächsten Abschnitt wird der dritte Faktor, die phonologische Bewusstheit, umfassend dargestellt.

2.2 Definition der phonologischen Bewusstheit

Die phonologische Bewusstheit meint die Fähigkeit, sich von der konkreten Bedeutung eines Wortes zu lösen und den Fokus auf den Lautaspekt der Sprache zu setzen (Schründer-Lenzen, 2013, S. 86). Im Fachjargon ist von einer metalinguistischen Fähigkeit die Rede, das wiederum bedeutet, es wird über die gesprochene Sprache nachgedacht (Mayer, 2013, S. 46). Den Kindern wird bewusst, dass es möglich ist, Sprache in kleinere Einheiten (Phoneme) zu segmentieren und diese auch wieder zu größeren Einheiten (Reime, Silben, Wörter) zusammensetzen. Anfangs erlernen Kinder die inhaltliche Information, beispielsweise, dass ein Löwe ein Lebewesen ist, dessen Brüllen Gefahr signalisiert. Im Folgenden eignen sich Kinder das Wissen an, dass das Wort „Löwe“ ein zweisilbiges Wort ist, welches sich auf „Möwe“ reimt und den gleichen Anfangsbuchstaben enthält, wie das Wort „Leiter“. In dieser Etappe geht es um die formale Information, der phonetische Aspekt nimmt dabei eine entscheidende Rolle ein (Petermann et al., 2010, S. 32–33).

2.3 Konstrukte der phonologischen Bewusstheit

Hervorzuheben ist, dass die phonologische Bewusstheit kein einheitliches Konstrukt ist. Zu ihrer Überprüfung gibt es zahlreiche Teilfähigkeiten, wofür ein Konstrukt für die systematische Gliederung erforderlich ist. Anhand diesem werden die verschiedenen Schwierigkeitsgrade der Aufgaben deutlich dargestellt und können in der Praxis präzise verwendet werden (Schnitzler, 2008, S. 17–18).

Jansen (1992, zitiert nach Schnitzler, 2008, S. 18) erwähnt vier Kriterien zur Einteilung der Teilkompetenzen der phonologischen Bewusstheit. Erstens ist die sprachliche Einheit von Relevanz, bei der zwischen größeren Einheiten wie Silben, Onset-Reim und kleineren Einheiten, den Phonemen, unterschieden wird. Im zweiten

Kriterium geht es darum, ob das sprachliche Wissen implizit (unbewusst) oder explizit (bewusst) eingesetzt wird. Kriterium drei analysiert, in welchem Ausmaß kognitive Fähigkeiten notwendig sind, denn anspruchsvolle Aufgaben erfordern für die Bearbeitung verschiedene kognitive Fähigkeiten wie Komponenten der Aufmerksamkeit und des Arbeitsgedächtnisses. Zuletzt ist der Zusammenhang der sprachlichen Einheiten mit dem Schriftspracherwerb entscheidend. Dabei wird differenziert, ob eine phonologische Fähigkeit prädikativ als Vorläuferfähigkeit fungiert oder einen direkten Bezug zur Entwicklung grundlegender Lese- und Schreibkompetenzen leistet (Jansen, 1992, zitiert nach Schnitzler, 2008, S. 18).

In der nachfolgenden Darstellung werden die vier Komponenten übersichtsartig veranschaulicht.

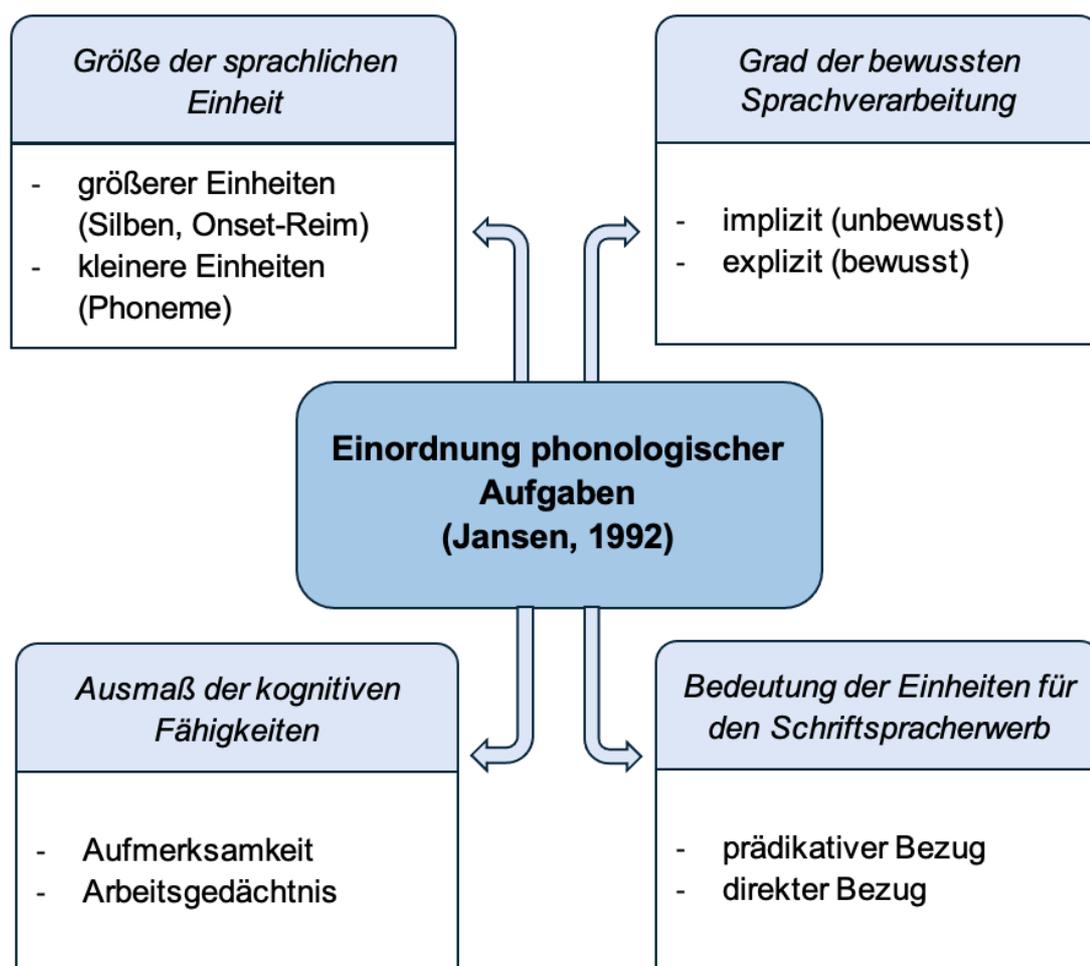


Abbildung 1: Kriterien zur Einordnung von Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit nach Jansen

Quelle: Eigene Darstellung

Die oben geschilderten Aspekte (Jansen, 1992) werden bei den folgenden Konstrukten herangezogen (Schnitzler, 2008, S. 18).

In Anlehnung an das psycholinguistische Sprachverarbeitungsmodell von Stackhouse und Wells (1997) wurde das zweidimensionale Konstrukt der phonologischen Bewusstheit entwickelt. Das vorliegende Konstrukt dient der präzisen Klassifizierung der verschiedenen Anforderungsstufen phonologischer Aufgaben, wobei zwei Dimensionen zur Anwendung kommen (Schnitzler, 2008, S. 21).

In der Dimension der phonologischen Einheit, ist das Anspruchsniveau von der Größe der sprachlichen Einheit abhängig. Innerhalb dieser Dimension wird zwischen drei sprachlichen Einheiten unterschieden: Silbe, Onset-Reim und Phonem. Aufgaben, die sich auf Silben beziehen, sind auf dieser Ebene aufgrund ihrer Größe und rhythmischen, klanglichen Betonung am einfachsten zu identifizieren und zu bewältigen (Schnitzler, 2008, S. 22).

Darauf folgt die Ebene Onset und Reim. Onset- und Reimeinheiten sind schwieriger als Silben herauszufiltern, jedoch leichter als Phoneme (Schnitzler, 2008, S. 22). Jedes Wort kann in Onset und Reim gegliedert werden. Als Onset werden die Konsonanten bezeichnet, die innerhalb einer Silbe vor dem Vokal erscheinen. Onsets können variieren, indem sie sich aus nur einem Konsonanten, beispielsweise /f/ in F-isch oder einem Konsonantencluster, wie zum Beispiel /kl/ in Kl-eid, zusammensetzen. Wörter können auch ohne einen Onset bestehen, dies zeigt sich beim Wort „arm“. Alle Konsonanten auf der rechten Seite des Onsets bilden den Reim des Wortes, der sich wiederum in zwei Teile, Nukleus und Koda, unterteilt. Nukleus ist der Vokal der Silbe (/i/ in Fisch) und Koda stellt den rechten Silbenrand dar (/sch/ in Fisch), der nicht bei jedem Wort vorhanden ist (Mayer, 2013, S. 49; Petermann et al., 2010, S. 34). Die anschließend dargestellten Beispiele dienen zur schematischen Darstellung dieses Prinzips.

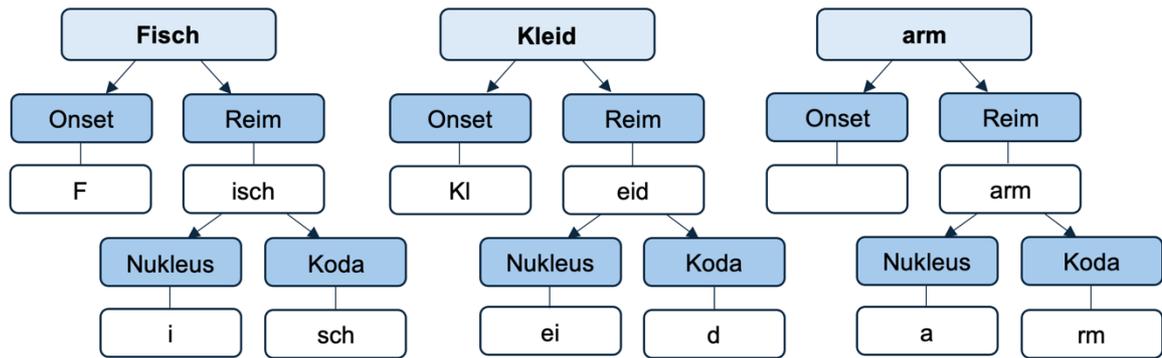


Abbildung 2: Onset und Reim (in Anlehnung an Mayer, 2013, S. 49)

Aufgaben auf Phonemebene klassifizieren sich als die mit dem höchsten Schwierigkeitsgrad. Das Wort Salat besteht beispielsweise aus den Phonemen S-a-l-a-t. Um dies zu entschlüsseln, ist eine gute Abstraktionsfähigkeit notwendig, da im Vergleich zu den Silben, kein sprachlicher Rhythmus erkennbar ist (Schnitzler, 2008, S. 22; Petermann et al., 2010, S. 34).

Die zweite Dimension, die sogenannte „Dimension der Operation“, knüpft an den Grad der Bewusstheit an, der unumgänglich ist, um Aufgaben erfolgreich zu lösen. Je bewusster über die Aufgabe nachgedacht wird, desto höher ist die mentale Anforderung. Mit zunehmender Gewichtung der kognitiven Komponenten steigt auch der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe (Schnitzler, 2008, S. 23–24). In dieser Dimension werden nach Schnitzler (2008, S. 25) Aufgaben in folgende aufbauenden Differenzierungsstufen eingeordnet: Identifizieren, Segmentieren, Synthetisieren und Manipulieren.

Das Identifizieren bezieht sich auf das Erkennen von sprachlichen Einheiten. Dafür benötigen die Kinder noch kein ausgeprägtes, bewusstes Wissen über die Einheiten, sondern lediglich ein grundlegendes Konzept. Beispielsaufgaben hierfür sind Laut-Wort-Vergleiche, wie etwa „Hörst du ein // in ‚Löwe‘?“ oder Wort-Wort-Vergleiche, wie „Hören sich ‚Blume‘ und ‚Brille‘ am Anfang gleich an?“. Überdies gibt es auch Kuckucksei-Aufgaben wie die Frage „Welches Wort klingt anders als die anderen: *Freund, Knete, Fluss?*“ (Schnitzler, 2008, S. 25).

Aufgaben, die auf das Synthetisieren (Zusammenziehen) und das Segmentieren (Analysieren) phonologischer Einheiten abzielen, verlangen anspruchsvolle Denkweisen. Im Vergleich zu den Identifikationsaufgaben wird hier das Erkennen phonologischer Einheiten gefordert. Schnitzler (2008, S. 25) führt exemplarisch die Onset-Reim-Einheiten /K/ und /ind/ an, wo durch das Zusammenziehen das Wort „Kind“ entsteht. Zusätzlich besteht die Aufgabe darin, das dazugehörige Bild aus mehreren Bildern auszuwählen. Beim Segmentieren hingegen werden Wörter ohne Bedeutung wiedergeben. Aufgabe ist, die lautliche Struktur des Wortes zu erkennen und die Anzahl der Phoneme zu benennen oder mit den Fingern zu zeigen (Schnitzler, 2008, S. 25–26).

Der Begriff „Manipulieren“ bedeutet, das Austauschen, Weglassen, Hinzufügen und Umstellen von Lauten. Auf dieser Ebene befinden sich die Aufgaben mit dem höchsten Schwierigkeitsgrad. Grund dafür ist der bewusste Einsatz der Sprachkenntnisse sowie die intensive kognitive Verarbeitung. Umstellungsaufgaben werden in dieser Ebene als die anspruchsvollsten anerkannt. Es wird die Reihenfolge der Phoneme eines Wortes oder Pseudowortes geändert, zum Beispiel „Tasse“ wird zu /atse/. Darüber hinaus werden Schüttelreim-Aufgaben einbezogen. Bei diesen werden die Onsets von zwei Wörtern untereinander getauscht, beispielsweise „Turm“ und „Wagen“ wird zu „Wurm“ und „Tagen“. Weitere Aufgaben zum Ersetzen, Hinzufügen und Auslassen von Phonemen lassen sich nach aktuellem Wissenstand nicht nach Steigerung der Komplexität einteilen (Schnitzler, 2008, S. 28–29).

Das zweidimensionale Konstrukt wird zusätzlich in implizite und explizite Bewusstheit differenziert. Implizite Bewusstheit beschreibt das Vorliegen sprachlicher Fähigkeiten und dessen spontanen Nutzung. Dies meint unter anderem die Fähigkeit, phonologische Einheiten zu identifizieren. Explizite Bewusstheit umfasst die reflektierte, bewusste Anwendung des sprachlichen Wissens, wie etwa beim Segmentieren, Synthetisieren und Manipulieren, wobei letztgenanntes die höchste Explizitheit verlangt (Mayer, 2013, S. 47–48; Schnitzler, 2008, S. 20, S. 29).

In Anlehnung an Schnitzler (2008, S. 29) adaptierte Mayer (2013, S. 49) die visuelle Aufbereitung des zweidimensionalen Konstrukts der phonologischen Bewusstheit.

In der folgenden Abbildung sind typische Aufgabenstellungen je nach Komplexitätsgrad und Zielsetzung nach Mayer (2013, S. 49) abgebildet.

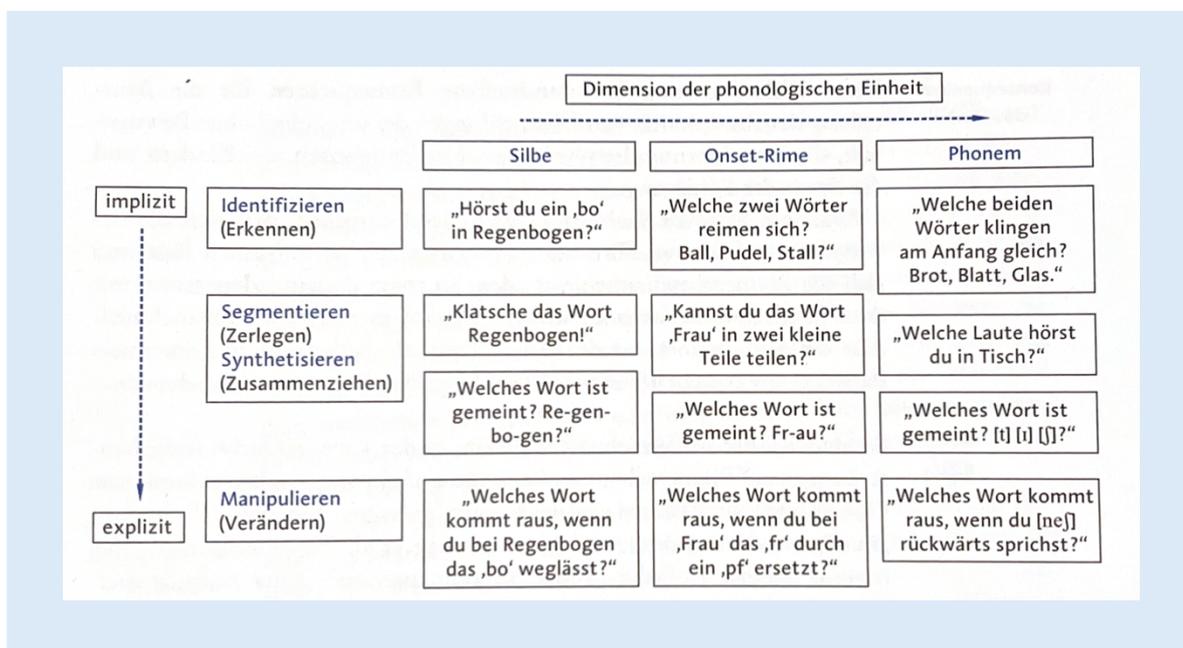


Abbildung 3: Das zweidimensionale Modell (Mayer, 2013, S. 49)

Ergänzend lässt sich das Modell von Marx und Skowronek (1989, zitiert nach Schnitzler, 2008, S. 20–21) anführen. Die beiden klassifizieren im deutschsprachigen Raum zwischen phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne und phonologische Bewusstheit im engeren Sinne. Wie bereits beim oben genannten Konstrukt wird auch hier die Prämisse aufgestellt, dass das Komplexitätsniveau der Aufgaben von zwei Faktoren abhängig ist: der sprachlichen Größe und dem Ausmaß der sprachlichen Bewusstheit.

Der Terminus „phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne“ bezeichnet den bewussten Umgang mit größeren sprachlichen Einheiten (Marx & Skowronek, 1989, zitiert nach Schnitzler, 2008, S. 20). Dazu gehört das Erkennen von Reimen, zum Beispiel „Hose“ reimt sich auf „Dose“. Zudem werden Wörter als Satzteile erkannt (Ich-bin-mutig) sowie Wörter in Silben segmentiert (Schreib-tisch) (Hellrung, 2012, S. 37). Solche Aufgaben und Klatschspiele richten sich nach dem impliziten sprachlichen Wissen, das heißt, Kinder erkennen sprachliche Besonderheiten, ohne bewusst darüber zu reflektieren (Schnitzler, 2008, S. 20).

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne legt den Fokus auf die kleinsten sprachlichen Einheiten, den Phonemen (Marx & Skowronek, 1989, zitiert nach Schnitzler, 2008, S. 20). Nicht nur die Fähigkeit, Anlaute, wie „Esel“ beginnt mit einem /e/ und Auslaute, wie „Telefon“ endet mit /n/, zu erkennen wird umfasst, sondern auch die Fähigkeit, das gesamte Wort lautlich, durch das Bilden von Wörtern aus einzelnen Lauten, zu analysieren. Ein Beispiel ist die Wortbildung von R-o-s-e zu „Rose“. Weiters lernen die Kinder auch das Zerlegen von Wörtern in Laute, „Auto“ besteht aus den Lauten /au/, /t/, /o/ (Hellrung, 2012, S. 37; Schröder-Lenzen, 2013, S. 88). Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne wird mit der expliziten Bewusstheit, das bewusste Nachdenken und Untersuchen der Lautstruktur, verknüpft (Schnitzler, 2008, S. 20).

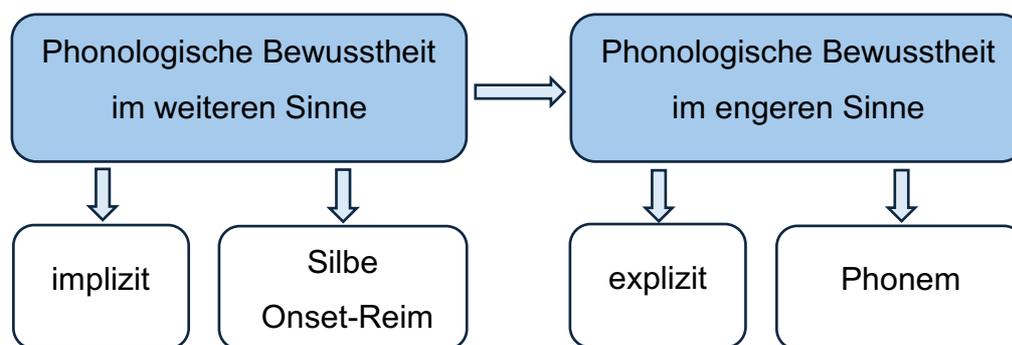


Abbildung 4: *Phonologische Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne*
 Quelle: Eigene Darstellung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide erwähnten Modelle die phonologische Bewusstheit als ein zweidimensionales Konstrukt beschreiben. Die Hauptdimensionen bilden die Größe der sprachlichen Einheit und das Ausmaß der bewussten Sprachverarbeitung. Die beiden Modelle verdeutlichen den Entwicklungsverlauf von größeren, meist implizit verarbeiteten Einheiten, hin zu kleineren, expliziten Einheiten.

2.4 Zusammenhang mit der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung

Die auditive Verarbeitung und Wahrnehmung beschreibt aufeinanderfolgende Prozesse des Hörens, in denen auditive Informationen untersucht werden. Die Aufgabe besteht darin, nonverbale Signale wie etwa Geräusche zu differenzieren und zu erkennen. Anfangs befasst sich die Analyse mit akustischen Reizen, wie etwa Frequenz-, Zeit- oder Intensitätsmuster. Diese entwickeln sich bis hin zu komplexeren Leistungen wie der Geräuschlokalisierung oder der Filterung von Störgeräuschen. Fähigkeiten dieser Art sind für die sprachliche Informationsverarbeitung zentral (Schnitzler, 2008, S. 9). Die phonologische Bewusstheit wird als eine höhere kognitive Fähigkeit wahrgenommen, die sich mit den kleinsten Einheiten der Sprache beschäftigt. Trotz den Unterschieden sind laut Fachvertreter und Fachvertreterinnen Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit und der auditiven Fähigkeiten ersichtlich. Eine eingeschränkte auditive Verarbeitung kann die Entfaltung der phonologischen Bewusstheit eingrenzen und dadurch einen negativen Einfluss auf den Schriftspracherwerb haben. Des Weiteren sind Experten und Expertinnen der Meinung, dass Übungen zur phonologischen Bewusstheit gleichzeitig auditive Fähigkeiten stabilisieren und Schwächen kompensieren. Dadurch zeigt sich die Wechselwirkung der beiden Komponenten. Die Förderung der phonologischen Bewusstheit ist Teil der Maßnahme zur Entwicklung auditiver Fähigkeiten (Hammann, 2022, S. 33–34). Gleichzeitig wird in der Literatur auf die fehlenden empirischen Untersuchungen angedeutet, welche diese Korrelation eindeutig belegen können (Schnitzler, 2008, S. 9–10). Studien, beispielsweise von Berwanger (2003, zitiert nach Schnitzler, 2008, S. 9–10), die sich nur auf nonverbale Materialien zur auditiven Förderung konzentrieren, erwiesen bislang keine Transfereffekte in Bezug auf sprachliche Leistungen.

2.5 Entwicklungsablauf

Kleinkinder fokussieren sich beim Sprechen und Zuhören ausschließlich auf den Inhalt. Auf die Frage, welches Wort länger sei, „Hund“ oder „Regenwurm“, wird von Kindern häufig die Antwort „Hund“ gegeben. Grund für diese Entscheidung ist, dass der Hund ein größeres Tier als der Regenwurm ist. Erst im weiteren Entwicklungsverlauf, etwa im Alter von vier Jahren, erfahren die Kinder, dass Sprache sowohl

inhaltlich etwas zum Ausdruck bringt als auch eine formale Struktur besitzt (Klicpera et al., 2020, S. 20–21). Wie Küspert und Schneider (2018, S. 15) erwähnen, wird bei dieser Entwicklung in literarischen Werken von phonologischer Bewusstheit gesprochen.

Petermann et al. (2010, S. 35–36) demonstrieren, dass sich die phonologische Bewusstheit von größeren sprachlichen Einheiten wie Silben und Reimen, in kleinere Einheiten, die Phoneme, entwickelt. Zu Beginn bearbeiten Kinder Aufgaben mit einfachem Niveau, basierend auf ihrem impliziten Wissen. In der Folge wird der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sukzessiv gesteigert, indem die Aufgaben den Fokus auf die sprachliche Struktur legen und explizites Wissen erforderlich ist (Petermann et al., 2010, S. 35–36).

Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne erfolgt im Kindergartenalter in unwillkürlicher Weise durch die aktive Auseinandersetzung mit Reim- und Silbenspielen. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne hingegen manifestiert sich erst im Anfangsunterricht beim Erwerb der Schriftsprache. Diese Erkenntnis indiziert, dass sich Kinder bereits im Kindergartenalter mit formalen Kriterien der gesprochenen Sprache auseinandersetzen, wobei sich die Analyse lediglich auf größeren Einheiten bezieht (Küspert & Schneider, 2018, S. 15).

Schnitzler (2008, S. 52) analysiert die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit in Bezug auf das zweidimensionale Konstrukt. Auf der Silbenebene besitzen Kinder im Vorschulalter bereits ein gutes implizites Verständnis für die Silbenstruktur eines Wortes. Aufgaben zum Identifizieren eines silbenwertigen Anlauts, wie zum Beispiel „Hörst du ein /o/ in „Oma“?“ sind mit einer impliziten Bewusstheit im letzten Kindergartenjahr gut bewältigbar (Schnitzler, 2008, S. 38). Auch bei Segmentierungsaufgaben, die durch rhythmisches Klatschen beim Sprechen der Wörter begleitet werden, sowie bei Syntheseaufgaben, bei denen auf mental gespeicherten Informationen zurückgegriffen wird, zeigen Vorschulkinder gute Leistungen. Durch diese Hilfestellungen erzielen bereits junge Kinder positive Resultate, dies gibt jedoch keinen Aufschluss über eine ausgeprägte explizite phonologische Bewusstheit (Schnitzler, 2008, S. 52). Einsilbige Wörter sind für Vorschulkinder schwierig, was zur Folge hat,

dass durch Vokaldehnung einsilbige zu zweisilbige Wörter werden. Durch die unzureichend ausgebildete phonologische Bewusstheit neigen Kinder dazu, zum Beispiel das Wort „Mond“ in „Mo-ond“ zu segmentieren (Schnitzler, 2008, S. 39). Die explizite Silbenbewusstheit steigert sich kontinuierlich mit Eintritt in den Schulalltag durch fortschreitende Anforderungen bis in die vierte Schulstufe (Schnitzler, 2008, S. 52). Typische Aufgabenformen sind dabei die bewusste Lautveränderung (Manipulieren), wie das Verdrehen der Silben in einem Wort („En-te“ wird zu „Te-ne“) (Schnitzler, 2008, S. 39).

Implizite Fähigkeiten auf Reimebene sind bereits bei Kindern im Vorschulalter vorhanden. Kinder bilden schon sehr früh auf spielerische Weise Reimwortpaare. Die implizite Bewusstheit für Onsets ist im Kindergartenalter noch nicht ausgereift (Schnitzler, 2008, S. 39). Die vollständige Ausbildung der expliziten Onset- und Reimebene erstreckt sich über einen längeren Zeitraum, noch über das vierte Schuljahr hinaus (Schnitzler, 2008, S. 53).

Die Fähigkeit zur Phonemanalyse wird von Schulbeginn bis zur Mitte des 2. Schuljahres erworben. Bereits bis zur Mitte des ersten Schuljahres werden Fortschritte in diesem Bereich erzielt. In bestimmten Fällen verfügen Kinder schon im Vorschulalter über eine gering ausgeprägte implizite phonologische Bewusstheit für Phoneme. Die explizite Phonembewusstheit stellt für Vorschulkinder sowie Schulanfänger und Schulanfängerinnen noch große Hürden dar und entwickelt sich erst im Verlauf der Volksschule (Schnitzler, 2008, S. 53).

Morais et al. (1987, S. 425–429) beschreibt den Prozess der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit in drei Phasen. Im Anfangsstadium der Phonembewusstheit liegt der Fokus weniger auf der Bedeutung des Wortes, sondern vermehrt auf der lautlichen Form. Charakteristisch für diese Phase ist das Herantasten an die Lautstruktur durch das Reimen und das Vorsagen von Zungenbrechern. Im weiteren Verlauf der Entwicklung entsteht die phonetische Bewusstheit, in welcher die Kinder erste Unterschiede der Laute in der Aussprache wahrnehmen. In der dritten Stufe bildet sich das phonemische Bewusstsein, wo Kinder Phoneme bewusst unterscheiden und erkennen können, dass bereits ein Phonem, die Bedeutung im Wort

verändern kann. Morais et al. sind der Meinung, dass sich diese Fähigkeit meistens erst in Verbindung mit dem Erlernen des alphabetischen Schriftsystems entwickelt (Klicpera et al., 2020, S. 23; Morais et al., 1987, S. 425–429).

3 Schriftspracherwerb

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb. Dazu werden Modelle zum Lesen- und Schreibenlernen vorgestellt und darauffolgend die Verknüpfungen zur phonologischen Bewusstheit dargelegt.

3.1 Modelle des Schriftspracherwerbs

Der Schriftspracherwerb ist ein Prozess, bei dem Kinder unterschiedliche Entwicklungsphasen durchlaufen (Mayer, 2013, S. 22). Im nächsten Abschnitt wird eine Auswahl an Modellen erörtert.

3.1.1 Stufenmodell in den 1980er Jahren

Frith (1986, S. 72–73) wies in den 1980er Jahren darauf hin, dass der Erwerb der Schriftsprache nicht als linearer Vorgang zu betrachten ist. Kinder verändern ihr Verständnis des Schriftspracherwerbs mehrfach und haben nicht von Beginn an die gleiche Perspektive wie Erwachsene (Mayer, 2013, S. 22).

Zur Erklärung des Schriftspracherwerbs entwickelte Frith (1986, S. 72–73) ein dreistufiges Modell. Darin wird zwischen der logographischen, der alphabetischen und der orthographischen Strategie unterschieden. Die einzelnen Phasen spielen sowohl beim Lesen- als auch beim Schreibenlernen eine Rolle (Frith, 1986, S. 72–79).

Günther (1986, zitiert nach Mayer, 2013, S. 24–25) führt ergänzend zum Modell von Frith die präliterale-symbolische Phase als eine wesentliche Grundlage für das Erlernen des Lesens- und Schreibens an. Das Betrachten von Bildern oder Bilderbüchern und das Erfassen ihrer Bedeutung ist in dieser Phase von signifikanter Relevanz. Die Kinder erkennen Gegenstände aus dem Alltag auch in bildlichen Formen. Diese zweidimensionale Darstellung verlangt eine gewisse Ausprägung der Abstraktionsfähigkeit. Da es sich um bildliche Darstellungen handelt und nicht auf der

symbolischen Ebene gearbeitet wird, werden diese Erfahrungen als präliteral klassifiziert. Durch diese werden die Kinder zu künstlerischen Aktivitäten animiert und es entstehen fantasievolle Bilder, die wichtige Vorläuferfähigkeiten für das Schreiben vermitteln (Mayer, 2013, S. 24–25).

Mayer (2013, S. 26) fügt hinzu, dass in der präliteral-symbolischen Phase erste Anbahnungen der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne durch spielerische Aktivitäten wie Klatsch- und Fingerspiele oder Lieder stattfinden können (Mayer, 2013, S. 26).

Der Motivationsschub zum Lesenlernen führt zum Phasenwechsel (Mayer, 2013, S. 27). Die nächste und gleichzeitig die früheste Phase des Schriftspracherwerbs ist die logographische Strategie. In diesem Stadium nehmen Kinder visuelle Reize wie bekannte Schriftzüge, Bilder oder Logos wahr und können dadurch Wörter richtig wiedergeben und „lesen“. Zum Beispiel erkennen sie das Tankstellen-Logo von ESSO anhand der ovalen Umrandung. Durch dieses visuelle Merkmal können sie das Logo „lesen“ (Frith, 1986, S. 72). Desgleichen ist dies beim Schreibprozess zu erkennen. Die Kinder kritzeln symbolisch, ohne ein konkretes Wissen über die Lautstruktur zu besitzen (Frith, 1986, S. 76).

In der nachfolgenden Entwicklungsphase, die als alphabetisches Stadium bezeichnet wird, entdecken Kinder die Korrelation zwischen Buchstaben und Lauten. Jeder Buchstabe entspricht einen spezifischen Laut. Die Wörter werden dabei Laut für Laut produziert (Frith, 1986, S. 72). Frith (1986, S. 78) geht davon aus, dass sich die Strategie zuerst beim Schreiben entfaltet. In dieser Phase ist die lauttreue, jedoch nicht orthographisch korrekte Schreibweise, charakteristisch (Frith, 1986, S. 76). Zu Beginn werden zumeist nicht alle akustisch wahrgenommenen Laute in Schriftform übertragen, sondern lediglich diejenigen, die für das Kind besonders hervorstechen. Ein Beispiel dafür ist die sogenannte Skelettschreibweise „MZ“ für das Wort „Maus“. Diese entwickelt sich bis hin zur lauttreuen Schreibweise, bei der Wörter wie „FATA“ für „Vater“ formuliert werden (Schründer-Lenzen, 2013, S. 69).

In der alphabetischen Phase ist die Korrelation zwischen dem Schriftspracherwerb und der phonologischen Bewusstheit ersichtlich. Der schrittweise Aufbau schriftsprachlicher Fähigkeiten führt bei Kindern zu einer gesteigerten Wahrnehmung der Phoneme und somit zu einem vertieften Bewusstsein für diese. Hier wird die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne thematisiert (Mayer, 2013, S. 31).

In dieser Phase ist auch das phonologische Arbeitsgedächtnis von essenzieller Bedeutung. Während des Lesens müssen die in Laute transformierten Buchstaben kurzzeitig gespeichert werden, um das vollständige Wort zu erfassen. Auch beim Schreibprozess müssen bereits verschriftete Laute temporär gespeichert werden, wohingegen die nachfolgenden Laute noch in Buchstaben verwandelt werden (Mayer, 2013, S. 31).

Die orthographische Strategie beschreibt die Fähigkeit, sprachliche Einheiten eines Wortes auf einen Blick zu erfassen, ohne dabei Buchstabe für Buchstabe zu lautieren (Frith, 1986, S. 73). Das Kind hat bereits häufig vorkommende Buchstabenkombinationen wie zum Beispiel, Silben, bestimmte Wortendungen, häufige Wörter verinnerlicht (Schründer-Lenzen, 2013, S. 72). Das innere Lexikon sorgt für einen flüssigeren Leseverlauf, steigert das Lesetempo und erleichtert das sinnerfassende Lesen (Frith, 1986, S. 79; Schründer-Lenzen, 2013, S. 72).

Ein herausfordernder Schritt in dieser Stufe ist das normgerechte Schreiben. Buchstaben müssen exakt produziert werden, auch bei unregelmäßigen Wörtern, deren Aussprache nicht mit der Schreibung übereinstimmt (Frith, 1986, S. 78–79).

Die nachstehende Abbildung schildert, dass das Lernen von Lesen und Schreiben ein Prozess ist, der Hand in Hand funktioniert (Schründer-Lenzen, 2013, S. 66).

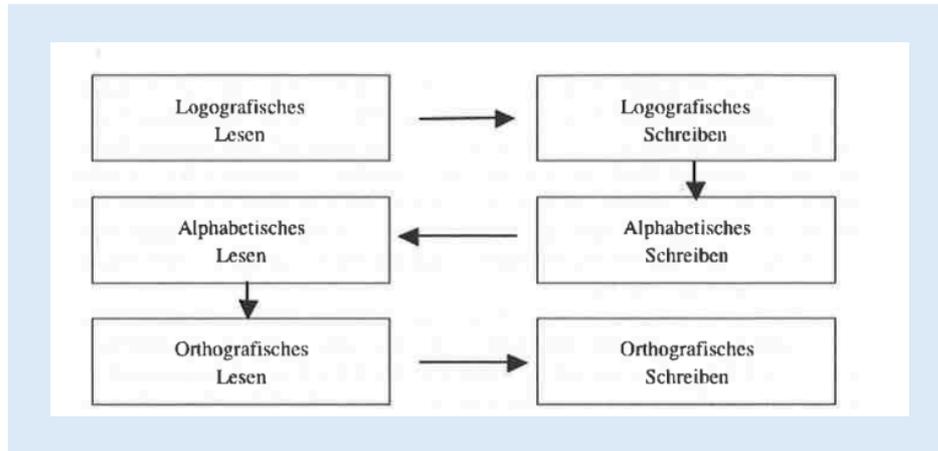


Abbildung 5: Entwicklungsphasen des Schriftspracherwerbs nach Frith
(Schrüder-Lenzen, 2013, S. 67)

Günther (1986 zitiert nach Mayer, 2013, S. 34) fügt dem Entwicklungsmodell die integrativ-automatisierte Strategie hinzu. Dabei widerspiegelt diese Phase keine eigenständige Strategie im Schriftspracherwerb, sondern betont, dass die vollständige Automatisierung schriftsprachlicher Fähigkeiten ein fortlaufender Prozess ist. Erst Schritt für Schritt verknüpfen sich alle Teilprozesse zu einem automatisierten Ablaufprozess. Nach Erreichung dieser Phase, gelingt es den Kindern auch anspruchsvollere Texte zu bearbeiten. Dadurch kommen Kinder mit einem anderen Wortschatz und grammatischen Muster als in der alltäglichen Kommunikation in Berührung und verbessern somit ihre phonologischen Fähigkeiten (Mayer, 2013, S. 34).

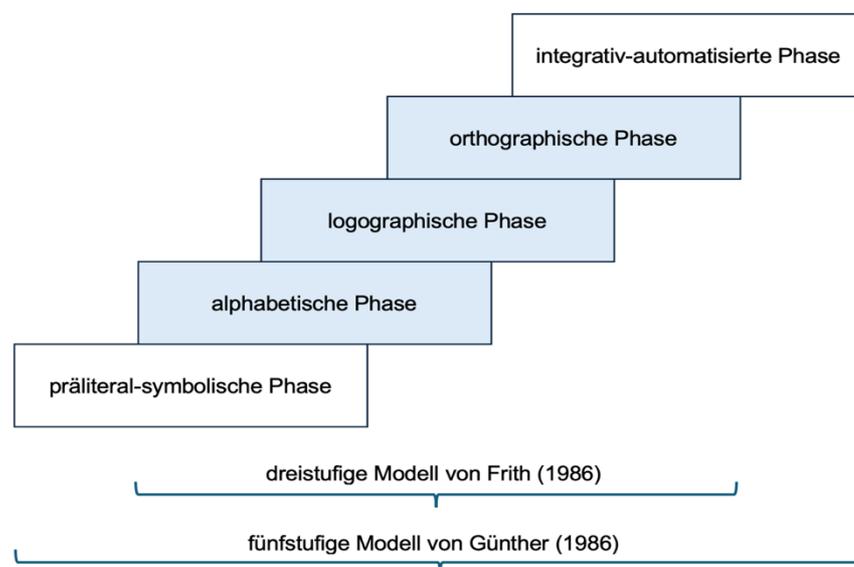


Abbildung 6: Stufenmodell von Frith und Günther (1986)

Quelle: Eigene Darstellung

3.1.2 Zwei-Routen-Modell

Um Wörter sinnerfassend zu lesen, braucht es die Fähigkeit, geschriebene Schriftzeichen in Sprache zu transformieren (Coltheart, 2005, S. 6). Das Dual-Route-Modell von Coltheart (2005, S. 9) beschreibt den Leseprozess und unterteilt ihn in zwei Strategien, die lexikalische und die nicht-lexikalische Strategie.

Der lexikalische Weg bezieht Informationen aus einem inneren Wörterbuch, in dem die Buchstabenfolge und Aussprache bekannter Wörter gespeichert sind (Coltheart, 2005, S. 9). In diesem Prozess gibt es eine direkte Verbindung zwischen dem geschriebenen Wort und dem mentalen Lexikon, wodurch die Buchstabenfolge als Ganzes, ohne spezifische Regelanwendung, abgeleitet werden kann (Coltheart, 2005, S. 7). Der Zugriff auf das mentale Lexikon, ist bei besonders häufigen Wörtern durch die direkte Erkennung dieser, schneller möglich (Coltheart, 2005, S. 10).

Im direkten Vergleich dazu, der nicht-lexikalische Weg, welcher durch systematische Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln, noch nicht erlernte Wörter entschlüsselt. Anders ausgedrückt, jedem Buchstaben wird unter Anwendung der Graphem-Phonem-Korrespondenzregel ein Laut zugewiesen (Coltheart, 2005, S. 9). Aufgrund der Parallelität der beiden Wege, beeinflussen sich diese auf phonologischer Ebene gegenseitig, was Fehler oder Verzögerungen bei unregelmäßigen Wörtern herbeiführt, vor allem wenn die beiden Wege unterschiedliche Resultate liefern (Coltheart, 2005, S. 14–15).

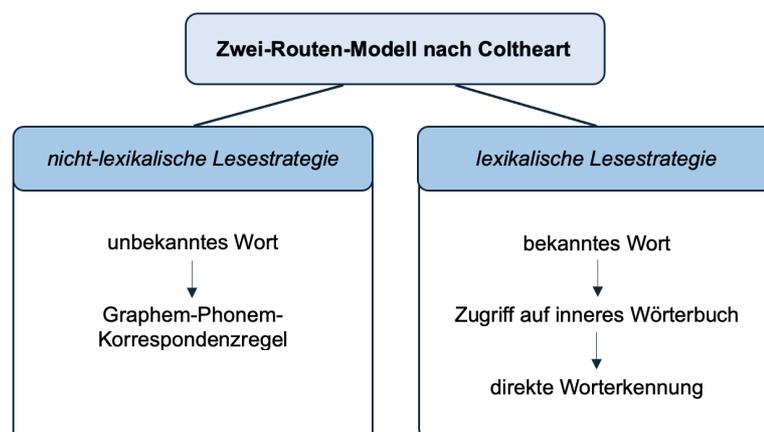


Abbildung 7: Dual-Route-Modell

Quelle: Eigene Darstellung

Ellis/Young (1991), Cholewa et al. (2008) und Heber (2010) (zitiert nach Mayer, 2021, S. 31–32) übertragen das Dual-Route-Modell der Worterkennung auf den Schreibprozess. Ebenso werden zwei Verarbeitungsrouten unterschieden, die segmentale und die direkte lexikalische Route. Der Prozess der Verarbeitung setzt mit der auditiven Analyse an, bei der die Lautstruktur des gehörten Wortes in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses gespeichert wird. Somit wird die Schreibweise des Wortes entweder mit der segmentalen oder direkten lexikalischen Route erarbeitet. Bei der segmentalen Schreibstrategie wird das Wort in phonologische Einheiten gegliedert, den betreffenden Graphemen zugewiesen (phonemisch-graphemische Konversion) und in Schreibbewegungen übertragen. Diese Variante eignet sich für lauttreue Wörter sowie für Pseudowörter. Demgegenüber gelingt es mit der direkten lexikalischen Route, Wörter, die im Langzeitgedächtnis abgespeichert sind, ganzheitlich zu erfassen und zu verschriftlichen. Das Wort wird ohne bewusste Segmentierung direkt aus dem Gedächtnis abgerufen und in Schriftzeichen transformiert. Wörter, die eine Abweichung von den Phonem-Graphem-Korrespondenzen aufweisen, beispielsweise bei dem Wort „Clown“, können nur mit dieser Strategie, orthographisch richtig wiedergegeben werden (Mayer, 2021, S. 31–32). Grundsätzlich werden beim Schreibprozess beide Routen in Anspruch genommen, wobei die segmentale Route beim Schreiben von Wörtern eine Kontrollfunktion einnimmt (Buschmann & Multhauf, 2018, S. 4).

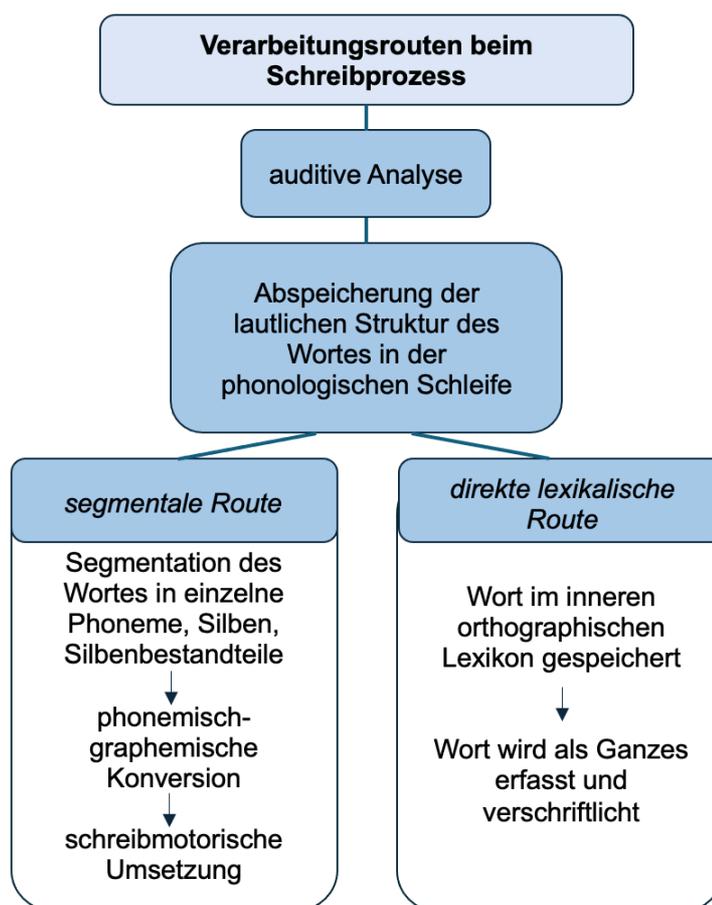


Abbildung 8: Verarbeitungsrouten beim Schreibprozess

Quelle: Eigene Darstellung

3.2 Beziehungen zur phonologischen Bewusstheit

Phonologische Bewusstheit ist einerseits eine wichtige Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb, andererseits sagt sie den Entwicklungsverlauf des Lesen- und Schreibenlernens voraus. Das bedeutet, dass Kinder mit einer gut entwickelten phonologischen Bewusstheit leichter die Schriftsprache erlernen als Kinder mit einer schlecht entwickelten phonologischen Bewusstheit. Letztere werden oft als Risikokinder im Schriftspracherwerb bezeichnet (Schröder-Lenzen, 2013, S. 88).

Manche Teilfähigkeiten der phonologischen Bewusstheit (größere sprachliche Einheiten) entwickeln sich als Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, andere (Lautbewusstheit) hingegen entstehen teils erst im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb (Hellrung, 2012, S. 37).

Laut Küspert und Schneider (2018, S. 15) ist ein erfolgreicher Schriftspracherwerb auf ein Verständnis des alphabetischen Prinzips angewiesen. Dieses Prinzip veranschaulicht die Tatsache, dass Sprache in kleinsten lautlichen Einheiten, den Phonemen, unterteilt werden kann. Demgegenüber wird jedem lautlichen Bestandteil ein Buchstabe (Graphem) zugeordnet. Beim Lesen und Schreiben ist es erforderlich, Laute und Buchstaben entsprechend zu koppeln. Für Schreibanfänger und Schreibanfängerinnen stellt die Gliederung der Wörter in ihrer lautlichen Struktur eine Herausforderung dar, da die Wortgrenzen der gesprochenen Sprache nur schwer zu erkennen sind. Zur Bezwingung dieser Hürde ist eine ausgeprägte phonologische Bewusstheit hilfreich (Küspert & Schneider, 2018, S. 15).

4 Förderung der phonologischen Bewusstheit

Die früh einsetzende Förderung der phonologischen Bewusstheit ist von entscheidender Relevanz, denn sie ist ein wichtiger Faktor für den Erwerb der Schriftsprache (Mayer, 2021, S. 160). Im folgenden Abschnitt werden Merkmale für die Förderung der phonologischen Bewusstheit sowie praktische Übungen für die Schule und zuhause, inklusive Programme mit durchdachten Konzepten, vorgestellt.

4.1 Merkmale

Das Know-How der Qualitätskriterien für eine Förderung der phonologischen Bewusstheit ist ein wesentlicher Bestandteil für eine ergebnisorientierte Durchführung der Trainingsprogramme, beziehungsweise für eigens angefertigte Übungspläne. Essenziell ist das Training aller Teilkompetenzen der phonologischen Bewusstheit, die in enger Verbindung mit dem Lesen- und Schreibenlernen sind (Mayer, 2013, S. 76–78).

Empfehlenswert ist, bereits im Vorschulalter mit der Förderung der phonologischen Bewusstheit zu starten und im Anfangsunterricht der ersten Klasse nahtlos daran anzuschließen. Anfangs steht die implizite Bewusstheit mit Fokus auf größere sprachliche Einheiten im Vordergrund (Mayer, 2021, S. 161). Kinder sollen Kompetenzen wie das Erkennen von Reimwörtern, die Ergänzung von Versen mit dem richtigen Reimwort sowie die Bildung von Reimen, erwerben. Zusätzlich sollen sie

Wörter in Silben durch Klatschen, Stampfen, Patschen oder ähnliches unterteilen und einzelne Silben zu einem Wort zusammenfügen (Mayer, 2013, S. 78). Der Schwerpunkt zu Schulbeginn wird auf die explizite Bewusstheit gelegt, was bedeutet, dass die Kinder lernen, Laute zu erkennen, zu kombinieren und zu differenzieren (Mayer, 2021, S. 161).

Der Übergang von der impliziten zur expliziten Phonembewusstheit kann durch spezifische Übungen auf der Ebene von Onset und Reim erleichtert werden. Hier herrscht eine gewisse Ähnlichkeit zu den Übungen auf Silbenebene. Die Kinder haben die Aufgabe, einsilbige Wörter, die in Onset und Reim getrennt sind („H-ef), zu einem Wort zusammensetzen (Mayer, 2021, S. 162).

Bei der Förderung der Phonembewusstheit sind die verschiedenen Schwierigkeitsstufen der Aufgabenstellungen zu berücksichtigen. Diese erstrecken sich vom Identifizieren über die Synthese bis hin zur Segmentation (Mayer, 2013, S. 79). Entsprechende Übungen werden im folgenden Abschnitt, 4.2 „*Praktische Übungen für schulisches und häusliches Umfeld*“ angeführt.

Im Zusammenhang mit den Übungen zur Phonembewusstheit ist auf eine linguistisch orientierte Wortauswahl zu achten. Der Komplexitätsgrad der Aufgaben ist dabei nicht nur von der Wortlänge, sondern in erster Linie von der Silbenstruktur abhängig. Zunächst bieten sich für die Phonemsynthese und Phonemsegmentation ein- bis zweisilbige Wörter, die eine **Vokal**-Konsonant-Struktur, wie „am“, „im“, „Eis“ oder Konsonant-**Vokal**-Struktur wie „wo“, „neu“, „ja“ aufweisen, an. Mit wachsender Sicherheit steigt der Schwierigkeitsgrad und es kommen komplexere Lautverbindungen, wie Konsonantencluster, zum Einsatz. Im Kontext der Lautauswahl ist zu Beginn das Arbeiten mit Vokalen und dauerhaft artikulierbaren Konsonanten (Frikative, Nasale, Liquide) unentbehrlich. Die Anwendung von Plosiven ist erst nach Erlernen der Phonemanalyse und -synthese sinnvoll (Mayer, 2013, S. 83–84).

Ein weiteres Qualitätskriterium ist der frühe Berührungspunkt mit der Graphem-Phonem-Korrespondenz. Die Kinder sollen sich bereits im Vorschulalter ein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen einem gesprochenen Laut und dem

entsprechenden Schriftzeichen schaffen. Der frühe Bezugspunkt ist demnach ein positiver Einfluss auf den Schriftspracherwerb. Zur Festigung eignen sich Klanggeschichten, in welchen der jeweilige Laut in den Vordergrund gerückt wird. Als Beispiel lässt sich hierfür das /z/ für das Summen einer Biene anführen. Essenziell ist, dass Kinder den Laut möglichst oft und in verschiedenen sprachlichen Kontexten aussprechen. Parallel sollen sie spüren, wie sich Zunge, Lippen und Zähne beim Sprechen formen und bewegen. Außerdem soll das entsprechende Mundbild und dazugehörige Handzeichen angeboten werden. Mit den Handzeichen (Lautgebärden) werden Buchstaben und der entsprechende Laut mit Handbewegungen visualisiert (Mayer, 2021, S. 165).

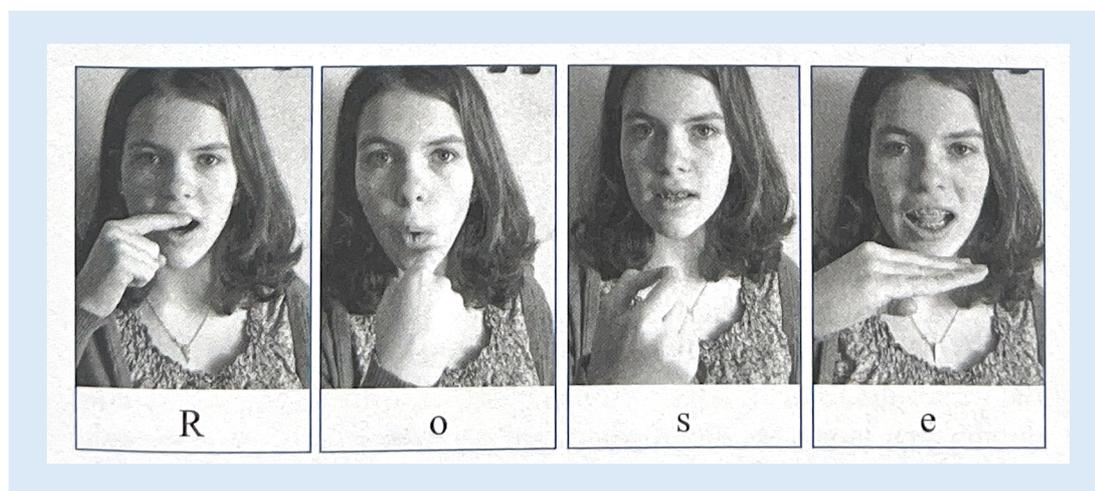


Abbildung 9: Handzeichen und Mundbild (Mayer, 2013, S. 81)

Diese haben für Kinder, insbesondere mit Artikulationsproblemen, einen unterstützenden Effekt für die richtige Lautproduktion. Im Rahmen vom Lesen- und Schreibenlernen helfen Lautgebärden zum leichteren Abspeichern der Graphem-Phonem-Zuordnung sowie bei der indirekten Lesestrategie, bei der Laut-für-Laut zu einem Wort zusammengefügt werden. In Verbindung mit den dazugehörigen Handlungsabläufen, wird durch Handzeichen deutlich, wie Laute beim Sprechen ineinander zusammenfließen (Mayer, 2021, S. 165–166).

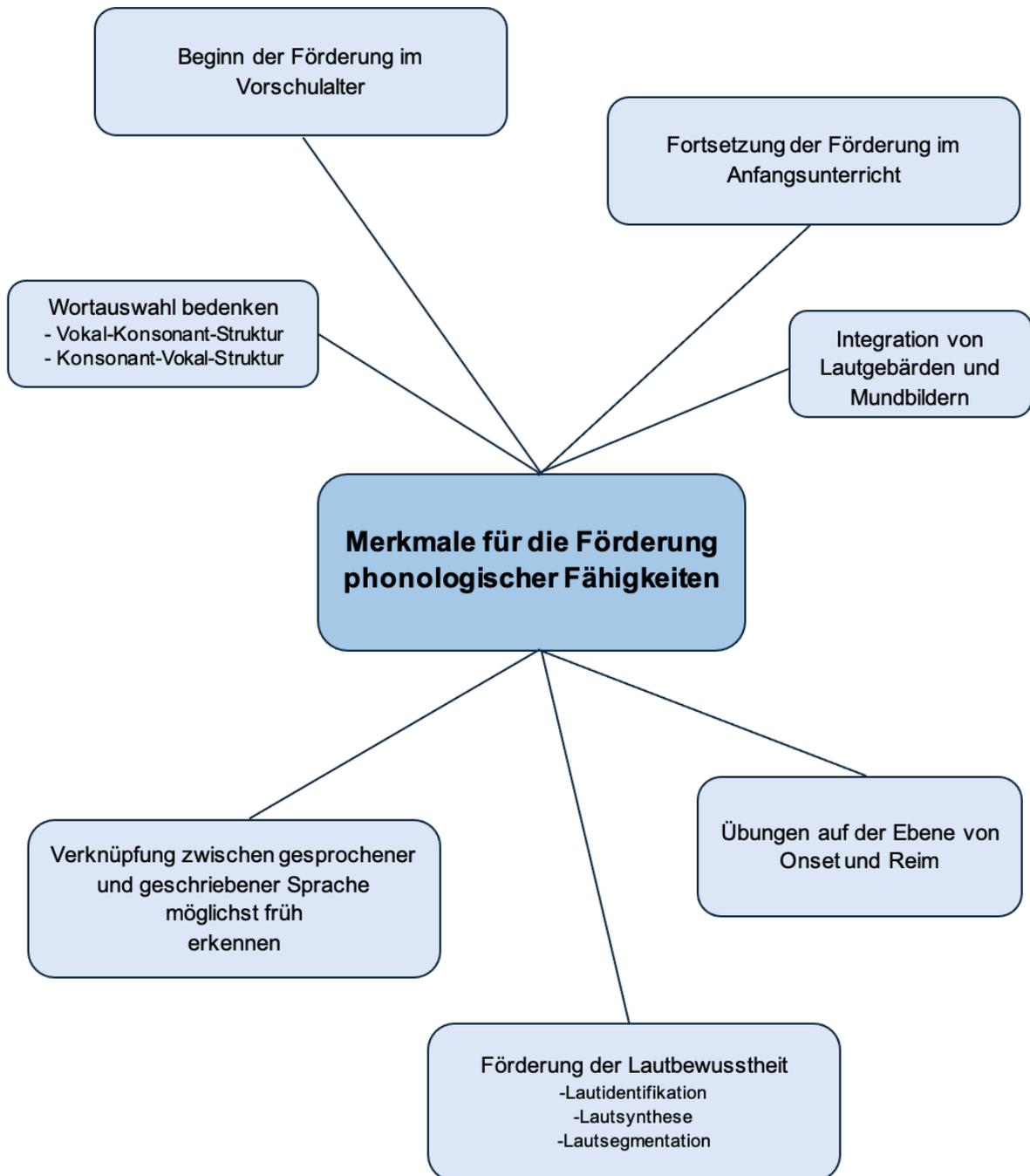


Abbildung 10: Qualitätskriterien (in Anlehnung an Mayer, 2013, S. 77)

4.2 Praktische Übungen für schulisches und häusliches Umfeld

In der Schule wird die Wichtigkeit für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit unterstrichen. Es ist notwendig diese Entwicklung zu beobachten, zu dokumentieren und zu fördern (Mayer, 2021, S. 161). Jede Klasse ist eine heterogene Lerngruppe, in der die Schüler und Schülerinnen unterschiedliche sprachliche Vorkenntnisse mitbringen (Füssenich & Löffler, 2005, S. 48–49). Aufgrund der Diversität erweist sich auch für den Erwerb der Schriftsprache die Unterstützung von zuhause als unentbehrlich. Ohne eine entsprechende Stütze ist es nahezu unmöglich, Erfolge beim Lesen und Schreiben zu erzielen. Der positive familiäre Einfluss setzt bereits vor Beginn der Schulzeit ein (Klicpera et al., 2020, S. 123). Eltern üben einen zeitlich langen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder aus, wodurch die Zusammenarbeit mit Eltern über entsprechende Fördermaßnahmen einen hohen Stellenwert aufweist (Petermann et al., 2010, S. 43). Im Folgenden Abschnitt werden Übungen vorgestellt, die zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im schulischen und häuslichen Rahmen beitragen können.

Für die Einsicht in die lautliche Struktur ist das Reimen von großer Bedeutung (Iben & Katzenbach, 2010, S. 88). Küspert und Schneider (2018, S. 38–39) erwähnen Beispiele zum Reimen auf Satz- und Handlungsebene. Bei dieser Übungsform werden Lücken ergänzt, wie zum Beispiel „Die Meise singt ganz ...*(leise)*“ oder auf Handlungsebene „Im Sommer ist es heiß, und wir essen ... *(Eis)*.“ Neben dem Reimen auf Satz- und Handlungsebene können Aufgaben eingesetzt werden, die sich auf das Reimen mit einzelnen Wörtern fokussieren. Eine der präferierten Methoden hierfür ist, ein Kreisspiel mit einem Wollknäuel. Diesen bekommt ein Kind in die Hände und benennt ein Reimwort, zum Beispiel „Fisch“ und übergibt den Knäuel weiter an ein anderes Kind, das sich ein passendes Reimwort überlegt. Anschließend wird vom Kind mit dem Knäuel ein neues Wort in die Runde geworfen und das Nächste sagt das entsprechende Reimwort. Durch die fortlaufende Weitergabe des Wollknäuels entsteht ein großes Spinnennetz (Füssenich & Löffler, 2005, S. 56).

Es besteht auch die Möglichkeit, frei zu reimen. Die Kinder experimentieren mit Wörtern und begreifen, dass „Dose, Hose, Lose“ Reimwörter sind. Durch das eigenständige Forschen gelangen sie zu der Erkenntnis, dass sich auch die

Quatschwörter wie zum Beispiel „fose, wose, kose“ reimen (Hammann, 2022, S. 59; Küspert & Schneider, 2018, S. 38).

Ebenso bewährt als gute Übungsmöglichkeit ist ein Domino-Spiel, bei dem ein Bild mit dazugehöriger Schrift am Dominostein dargestellt wird. Durch die Schrift kristallisieren sich für die Kinder sprachliche Ähnlichkeiten hervor und sie entscheiden dadurch, welche Dominosteine aneinandergereiht werden müssen. In einer fortgeschrittenen Stufe werden die Schriftzeichen weggelassen und nur Bilder abgebildet, um die Kinder ausschließlich mit dem Klang der Wörter arbeiten zu lassen (Füsse-
nich & Löffler, 2005, S. 56–57).

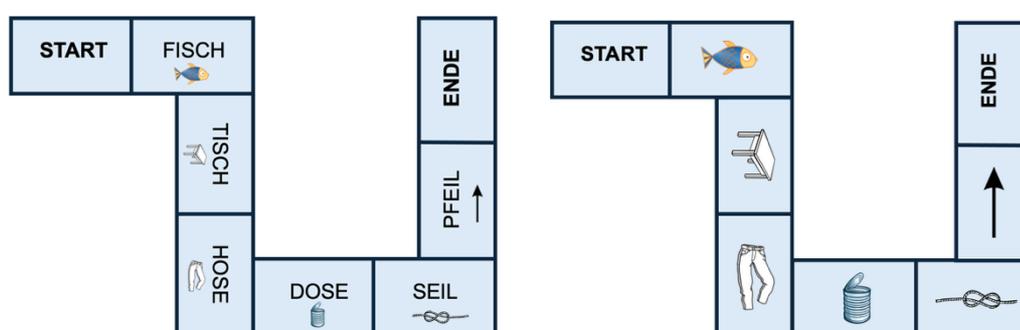


Abbildung 11: *Domino mit Reimwörter*
Quelle: *Eigene Darstellung*

Die Silbengliederung ist eine weitere Teilleistung der phonologischen Bewusstheit und ein wichtiger Zwischenschritt für die Phonemanalyse (Füssenich & Löffler, 2005, S. 57). Zur Hinführung an die Thematik ist die „Detektivsprache“ eine Variante. Die Lehrperson trommelt oder klatscht die Namen der Kinder in Silben, die dies anschließend wiederholen. Daraufhin stellt sich das Kind entsprechend der Anzahl der Silbenbögen in der Klasse auf. Wichtig ist, zu klären, dass ein Silbenbogen einmal trommeln/klatschen darstellt. Weiterführend kann die Lehrperson einmal trommeln und alle Kinder mit einem einsilbigen Nachnamen stehen auf, danach alle mit einem zweisilbigen Nachnamen und so weiter (Dolenc-Petz & Hartmann, 2005, S. 39). Um das Niveau dieser Fähigkeit weiter zu heben, können Kinder Bildmaterial von Gegenständen in Zeitschriften sammeln und anschließend die entsprechenden Silbenbögen setzen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Kinder Gegenstände in ihrer Umgebung sammeln und eine Sortierung nach der Silbenanzahl

vornehmen (Füssenich & Löffler, 2005, S. 57). Kinder mit Auffälligkeiten in diesem Bereich zeigen Schwierigkeiten beim parallelen Klatschen der Silben zum Sprechen sowie beim anschließenden Bestimmen der Anzahl der Silben eines Wortes (Füssenich & Löffler, 2005, S. 57). Um das Leistungsniveau dieser Kinder zu steigern, bietet sich das Üben mit Holzbögen an. Für diese Aufgabe wird eine bestimmte Anzahl an Holzbögen, welche die Silbenbögen darstellen, unter einem Bild bereitgelegt. Die Aufgabe der Kinder ist, mithilfe des Fingers entlang der Holzbögen zu gleiten und die passende Silbenanzahl zu ermitteln. Die überschüssigen Holzbögen werden zur Seite geschoben (Crämer et al., 1996, S. 17; Füssenich & Löffler, 2005, S. 58). Als weiterführende Übung zum Training der Phonemanalyse können Spielkegel eingesetzt werden, um die Stellung einzelner Laute zu betonen (Crämer et al., 1996, S. 17). Im Hinblick auf die Qualitätskriterien zur Förderung der phonologischen Bewusstheit ist darauf zu achten, dass die verwendeten Wörter nicht zu lange und auch nicht einsilbig sind. Einsilbige Wörter sind, wie bereits im Unterkapitel 2.5 „Entwicklungsablauf“ erwähnt, anfänglich nicht günstig, da Kinder sie oft künstlich verlängern. Zudem sind Wörter mit Mehrfachkonsonanten wie zum Beispiel „Klassenzimmer“ zu vermeiden, optimal sind Wörter mit einer Konsonant-Vokal-Struktur, beispielsweise „Tomate“ (Füssenich & Löffler, 2005, S. 58).

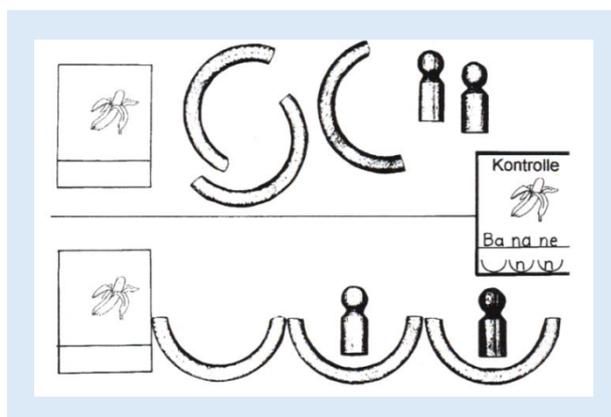


Abbildung 12: Silben setzen mit Holzbögen
(Crämer et al., 1996, S. 17)

Die Silbengliederung ist beim Erlesen von Wörtern eine Gliederungshilfe (Füssenich & Löffler, 2005, S. 58). Eine Option zum Training für das Zusammenlauten von Silben zu einem Wort, ist das Silbenpuzzle. Einzelne Silben, die zu einem Wort zusammengefügt werden sollen, sind vorgegeben. Als erleichternder Zusatz werden Bilder eingesetzt, da sie den Kindern visuelle Anhaltspunkte für die Interpretation des Sinns bieten. Die Vorgabe der ersten Silbe trägt zusätzlich zur Erleichterung des Zusammenziehens bei (Crämer et al., 1996, S. 17).

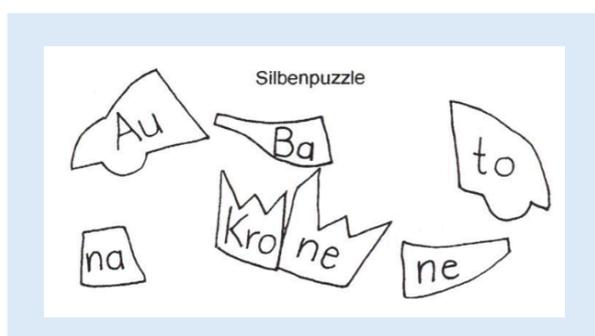


Abbildung 13: Silbenpuzzle
(Crämer et al., 1996, S. 17)



Abbildung 14: Silbenpuzzle mit Bildern
(Crämer et al., 1996, S. 17)

Der Wechsel von der Silbenbewusstheit zur Phonembewusstheit kann durch Übungen auf Onset- und Reimebene schrittweise erarbeitet werden. Besonders für Risikokinder sind solche Übungen empfehlenswert (Mayer, 2013, S. 79). Beispielsweise, das Wort „Buch“, welches in „Zaubersprache“ wie folgt ausgesprochen wird: „B-uch“. Die Kinder werden dazu angehalten das richtige Wort herauszufinden und in der Folge eigenständige Wörter in Zaubersprache zu produzieren. Wichtig ist dabei nicht die exakte Trennung zwischen Onset und Reim, sondern entscheidend ist, dass die Kinder entdecken, dass sich Silben wiederum in zwei weitere kleinere Einheiten unterteilen lassen (Mayer, 2013, S. 79).

Im weiteren Fortgang wird der Identifikation von Lauten eine zentrale Bedeutung zugewiesen. Dies ist die initiale Fähigkeit auf Phonemebene. Die Förderung beinhaltet Laut-zu-Wort-Aufgaben, bei denen Kinder gezielt einzelne Laute in Wörtern heraushören wie zum Beispiel „Hörst du ein /a/ in Ameise?“. Dabei sind verschiedene Schwierigkeitsstufen zu unterscheiden (Mayer, 2021, S. 162). Das Erkennen

von betonten, langen Vokalen, die eine Silbe innerhalb des Wortes bilden, wie im obigen Beispiel, wird als eine der weniger komplexen Aufgaben wahrgenommen. Auch gedehnte Konsonanten wie /l/, /m/, /n/, /s/, /f/ lassen sich leichter identifizieren als Plosive (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/) und Konsonantencluster (/kl/, /tr/, /bl/, /kn/...). Nachfolgend werden Übungen zur Anlautkategorisierung und -identifizierung ausgeführt. Die Kinder klassifizieren Wörter nach gleichen Anfangslauten und bestimmen die verschiedenen Anfangslaute. Die Komplexität der Aufgaben ist wiederum nach der Art des Anlautes (Vokale → dehnbare Konsonanten → Plosive → Konsonantenhäufungen) kategorisiert (Mayer, 2021, S. 162–163). Ein weiteres Spiel ist das Bilden von Wortketten mit gleichem Anfangslaut. Kinder entdecken dadurch viele Wörter mit demselben Anlaut, zum Beispiel „Baum, Ball, Besen, Berg...“ (Hammann, 2022, S. 59). Füssenich und Löffler (2005, S. 59) weisen darauf hin, dass Aufgaben zur Phonemanalyse hierarchisch geordnet werden. Zu Beginn des Prozesses werden zunächst Phoneme am Wortanfang, gefolgt von denen am Wortende identifiziert. Abschließend werden Phoneme in der Mitte von Wörtern analysiert (Füssenich & Löffler, 2005, S. 59). Als Übung zum Identifizieren des letzten Lautes eines Wortes eignet sich die Wortkette, bei der das nächste Wort mit dem Endlaut des vorherigen Wortes beginnt, zum Beispiel „Schule, Esel, Lampe, Eis...“ (Hammann, 2022, S. 59).

Begleitend zur Phonemidentifikation spielt auch die Fähigkeit zur Phonemsynthese für den Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle. Um diese Teilkompetenz zu fördern sind Aufgaben geeignet, bei denen die Kinder Laute, beispielsweise /z/, /u/, /g/ zu dem Wort „Zug“ synthetisieren und daraufhin das entsprechende Bild auswählen. In der Auswahl befinden sich Bilder von einer Dose, einem Zug und einem Ball. In diesem Beispiel übereinstimmen die Laute nur mit einem Bild. Schwieriger ist es, wenn die Bilder von einem Zug, einer Zunge, einem Zuckerwürfel und einer Burg abgebildet sind. Zu bedenken ist, dass bei Aufgaben mit Bildmaterial, Kinder oftmals das Wort durch den Klang erkennen und nicht durch das Synthetisieren. Aus diesem Grund ist es notwendig, in der Schule möglichst früh das Bildmaterial als Unterstützung abzusetzen (Mayer, 2021, S. 163; Schnitzler, 2008, S. 40).

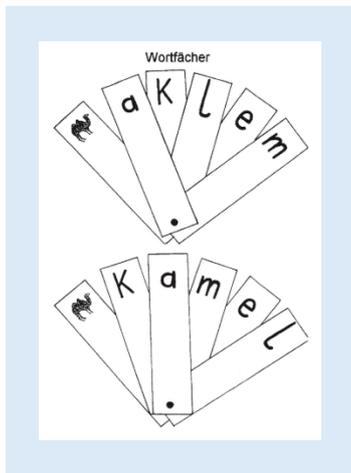


Abbildung 15: Wortfächer
(Crämer et al., 1996, S. 18)

Wortfächer sind eine weitere Möglichkeit zur Förderung der Phonemsynthese. Ein Wortfächer besteht aus eine Abfolge von Streifen, die jeweils ein Graphem enthalten. Ein Streifen davon enthält ein Bild, welches das zu bildende Wort abbildet. Aufgabe ist, die Graphemkärtchen in die richtige Reihenfolge zu bringen, um das entsprechende Schriftbild einzustellen. Die vorgegebenen Phoneme und die bildliche Darstellung des Zielwortes ist eine vereinfachte Hinführung zur Phonemanalyse (Crämer et al., 1996, S. 17).

Eine ergänzende Trainingsmöglichkeit sind Schieber. Dafür sind Phoneme eines Wortes auf einem Streifen sowie das entsprechende Bild abgebildet. Die Funktion des Schiebers besteht darin, einzelne Phoneme durch Vor- und Zurückbewegung zu verdecken. Ziel dieser Aufgabe ist, einzelne verdeckte Laute durch genaues Aussprechen und Hinhören richtig abzuleiten (Crämer et al., 1996, S. 18).

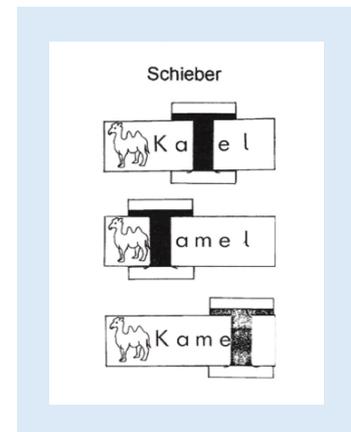


Abbildung 16: Schieber
(Crämer et al., 1996, S. 18)

Die Phonemsegmentation hat weiters Einfluss auf den Erwerb der Schriftsprache. Um diese Fähigkeit kindgerecht zu fördern, bietet sich die „Robotersprache“ an. Die Robotersprache konzentriert sich ausschließlich auf einzelne Laute eines Wortes. Wörter werden Laut für Laut langsam und gedehnt ausgesprochen. Zwischen den einzelnen Phonemen wird eine Pause von etwa einer Sekunde eingehalten, die durch den Punkt gekennzeichnet ist, wie beispielsweise bei [r] . [e] . [g] . [a] . [l]. Durch die Sprechweise wird die Segmentation von Lauten geübt. Außerdem wird die Verschmelzung einzelner Laute zu einem Wort verdeutlicht (Mayer, 2021, S. 163).

Eine Zusatzmöglichkeit, um die Kinder den Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache näherzubringen, sind Zauberräder oder Zauberkappen. Diese

Methoden zeigen, dass sich durch das Austauschen eines Buchstabens, die Bedeutung des Wortes ändert (Crämer et al., 1996, S. 16).

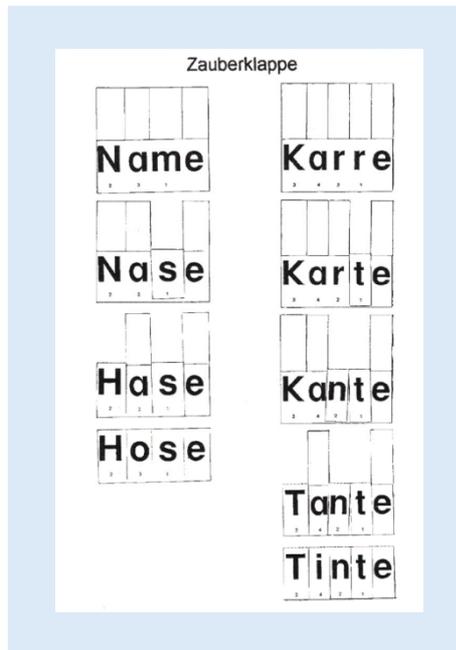


Abbildung 18: Zauberklappe
(Crämer et al., 1996, S. 16)

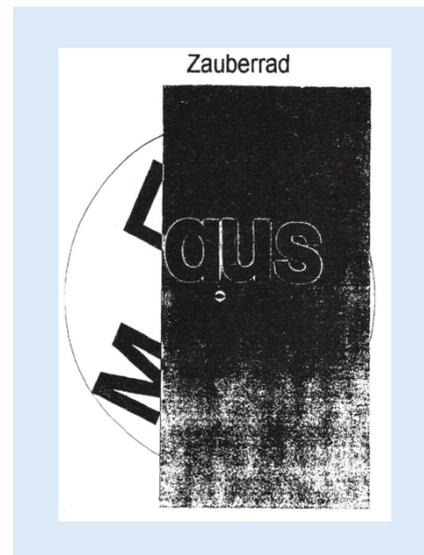


Abbildung 17: Zauberrad
(Crämer et al., 1996, S. 16)

Vereinzelt zeigen Kinder Schwierigkeiten bei der Lautdifferenzierung hauptsächlich bei /b/ und /d/, /n/ und /m/, /g/ und /k/, /d/ und /t/ oder /v/ und /f/. Auch die Fähigkeit gesprochene Sprache trotz Nebengeräuschen wahrzunehmen und gleich klingende Silben oder Wörter wie „Wand“ – „Hand“ voneinander zu unterscheiden, stellt für manche Kinder eine Entwicklungshürde dar (Wurm, 2006, S. 41). Die auditive Wahrnehmung kann durch alltagintegrierte Übungen gefördert werden. Förderlich in diesem Bereich sind Hörübungen, indem die Eltern oder auch Lehrende dem Kind passend zum Kontext zwei Wörter vorsprechen wie „Keller“ – „Teller“ und das Kind dazu aufgefordert ist, zu entscheiden, ob die Wörter „gleich“ oder „nicht gleich“ sind. Der Spannungsbogen dieser Übung kann durch Geheimzeichen, indem zum Beispiel bei gleich klingenden Wörter das Kind den Teelöffel in die Luft hebt und bei ungleichen Wörtern mit dem Fuß stampt, gesteigert werden (Wurm, 2006, S. 42 – 43).

Das Aufsagen von Wörtern, die sich ähnlich anhören, wobei jedoch ein Wort doppelt vorkommt und dies vom Kind herausgefiltert werden muss, ist eine weitere Übungsmöglichkeit. Als Beispiel lässt sich „Maus, Haus, Laus, Jause, Klaus, Saus, Haus, Pause, Raus“ anführen (Wurm, 2006, S. 43–44). Bei der Lautdifferenzierung ist das genaue Hinhören eine zentrale Fähigkeit. Beim Spiel „Arche Noah“ steht diese Kompetenz trotz Hintergrundlärm im Zentrum. Dieses Spiel ist im Klassenverband gut umsetzbar, da immer zwei Kinder dasselbe Tier zugeordnet wird. Den Tiernamen behält sich jeder für sich, denn Ziel ist, mit dem akustischen Tiergeräusch den Partner oder die Partnerin zu finden (Wurm, 2006, S. 46). Unterstützend bei den Übungen zur Lautidentifizierung, Phonemsynthese und Phonemsegmentation ist auf Handzeichen zurückzugreifen (Mayer, 2021, S. 167)

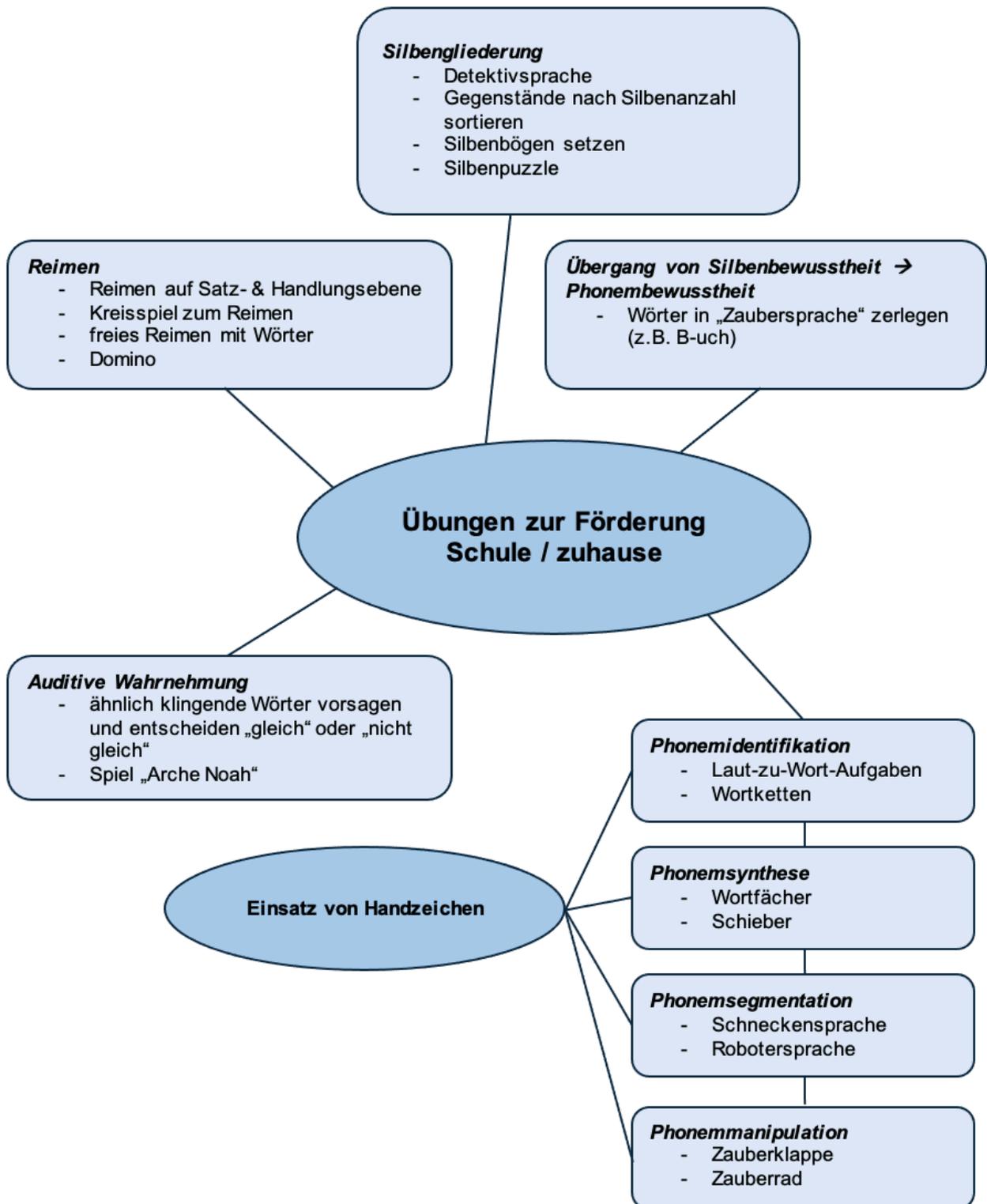


Abbildung 19: Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit

Quelle: Eigene Darstellung

4.3 Präventive Übungsprogramme

Prävention bedeutet das frühzeitige Einsetzen von Maßnahmen, um einer Störung entgegenzuwirken. Wurde zum Zeitpunkt der Prävention noch keine Störung diagnostiziert, so wird dies als primäre Prävention bezeichnet. Im Falle des Vorliegens erster Anzeichen einer Störung kann eine frühzeitige Förderung dennoch Symptome eindämmen. Hier wird von einer sekundären Prävention gesprochen (Petermann et al., 2010, S. 40). Nachstehend werden präventive Übungsprogramme in Bezug auf die phonologische Bewusstheit vorgestellt.

4.3.1 Hören, Lauschen, Lernen

Das Würzburger Trainingsprogramm orientiert sich an der wissenschaftlichen Arbeit des schwedischen Psychologen Lundberg (1988) und stellt eine verkürzte Fassung dieser dar (Küspert & Schneider, 2018, S. 16). Es zielt darauf ab, Kinder im Kindergartenalter gezielt schriftsprachliche Vorläuferkompetenzen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb zu vermitteln. Der Fokus liegt insbesondere auf Risikokinder, die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten aufweisen. Das vorliegende Förderprogramm soll diese Kinder vorbeugend dahingehend unterstützen, dass sie von Diagnosen wie Lese-Rechtschreib-Störung und Legasthenie verschont bleiben (Küspert & Schneider, 2018, S. 8).

Der Trainingsplan, welcher in Gruppierungen von vier bis acht Kindern im Alter von fünf bis sechs Jahren praktiziert wird, sollte im letzten Kindergartenhalbjahr, durchgeführt werden. Die Dauer der Durchführung erstreckt sich über einen Zeitraum von sechs Monaten, mit täglichen Sitzungen von jeweils zehn Minuten. Das Trainingsprogramm stützt sich auf sechs Bereiche mit strukturiert aufeinander abgestimmten Spiele und Übungen (Küspert & Schneider, 2018, S. 16–17). Geleitet wird das Programm von pädagogischen Fachkräften (Küspert & Schneider, 2018, S. 61).

Der erste Bereich des Förderprogramms besteht aus Lauschspielen, welche das Gehör der Kinder für Geräusche im natürlichen Umfeld sensibilisiert (Küspert & Schneider, 2018, S. 16). Zum Beispiel werden Geräusche in verschiedenen Umgebungen, wie im Freien oder in Innenräumen bewusst wahrgenommen. Zudem generiert die lehrende Person Geräusche, wie das Spitzen eines Bleistifts, das Reiben

der Hände oder das Zerknüllen eines Blatt Papiers. Die Kinder schließen die Augen und versuchen anschließend das gehörte Geräusch zu erraten. Im nächsten Schritt im Förderprogramm wird ein Bewusstsein für eine deutliche Aussprache geschaffen, indem die Kinder selbst Teil der Geräuscherzeugung sind (Küspert & Schneider, 2018, S. 16). Dafür eignet sich besonders das Spiel Flüsterpost, auch als Stille Post bekannt. Die pädagogische Fachkraft flüstert einen Satz in die Richtung eines Nachbarn oder einer Nachbarin. Anschließend gibt das jeweils nächste Kind das Gehörte an die Folgeperson leise weiter, bis der Satz beim letzten Kind ankommt, welches ihn laut ausspricht (Küspert & Schneider, 2018, S. 35).

Nach den Lauschspielen wird das Reimen, gefördert (Küspert & Schneider, 2018, S. 16. Abzähl- und Kinderreime, die die Kinder im Echo der Lehrperson nachsprechen, werden als Anfangsvariante vorgestellt. Nachstehend werden zwei Beispiele für einen Abzählreim sowie einen Kinderreim angeführt:

„Ene, mene, mei,
du bist frei,
ene, mene, maus,
du musst raus!“

(Küspert & Schneider, 2018, S. 37)

„Eine Katze sitzt im Garten,
will wohl auf das Mäuschen warten.
Mäuschen rennt,
Katze pennt,
und die Geschichte ist zu End.“

(Küspert & Schneider, 2018, S. 37)

Während zu Beginn die Kinder der Lehrperson Reime nachsprechen, erfinden sie fortführend eigene Reime. Hier sind auch Reime ohne Bedeutung erlaubt wie das Reimpaar „Laus – Faus“. Weitergehend werden auch Satzspiele eingesetzt, bei denen Satzlücken mit Reimwörter vervollständig werden, beispielsweise „Eine Katze

hat `ne ... (Tatze)“. Ferner kommen in dieser Übungsphase auch Kinderlieder zur Anwendung (Küspert & Schneider, 2018, S. 16).

In der dritten Trainingswoche sammeln Kinder mit Wörtern und Sätzen Erfahrungen. Im Rahmen des Lernprozesses wird ihnen vermittelt, dass Sätze aus Wörter bestehen. Dabei werden die Konzepte Analyse und Synthese trainiert. In der Analyse erfolgt eine Segmentierung der Sätze in einzelne Wörter, entgegen der Synthese, bei der einzelne Wörter zu einem Satz kombiniert werden (Küspert & Schneider, 2018, S. 16). Beispielhaft für diese Übungsphase ist eine Aufgabe, bei der die Kinder mit Bauklötzen jedes Wort in einem Satz markieren. Anfangs wird mit einsilbigen Zweiwortsätzen („Bello bellt.“) gearbeitet, erst später kommen längere Sätze („Lukas sitzt auf dem Boden.“) zum Einsatz (Küspert & Schneider, 2018, S. 16, S. 41). Weiters wird in dieser Einheit mit zusammengesetzten Wörtern gearbeitet. Die Kinder erhalten zwei Wörter, aus denen sie ein Neues bilden, zur Illustration werden die zwei Hände verwendet, wobei jede Hand ein Wort symbolisiert. Durch das Zusammenfügen der beiden Hände werden die Wörter zu einem gemacht, „Haar“ und „Spange“ wird durch das Zusammenfügen zu „Haarspange“. Dieses Spiel funktioniert auch in umgekehrter Form. Dabei werden zusammengesetzte Wörter in ihre einzelnen „Teilwörtern“ zerlegt, „Gartenhaus“ wird durch das Trennen der Hände in „Garten“ und „Haus“ geteilt (Küspert & Schneider, 2018, S. 44).

Der vierte Bereich widmet sich der Silbenarbeit, die in der fünften Übungswoche einsetzt. Durch das Sprechen und Klatschen in Silben lernen die Kinder den sprachlichen Rhythmus kennen (Küspert & Schneider, 2018, S. 16). Diese Einheit beinhaltet Übungen, zu denen unter anderem das Klatschen von Namen zählt (Analyse). Bei diesem Spiel werden die Namen aller Kinder der Gruppe in Silben aufgeteilt. Auf der Ebene der Synthese haben die Kinder die Aufgabe, Wörter zu entschlüsseln, die eine lehrende Person Silbe für Silbe vorspricht (Küspert & Schneider, 2018, S. 45).

Die fünfte Trainingseinheit startet in der siebten Woche mit dem Erkennen von Anfangslauten. Der Anfangslaut entspricht dem ersten Laut in einem Wort. Zur Einführung in die Thematik werden die Anlaute gedehnt vorgesprochen, damit sie deutlich

zu erkennen sind, wie „Nnnn-ase“. Aufgabe der Kinder ist die Lehrperson zu imitieren. Mit der Zeit steigert sich die Schwierigkeit und die Kinder müssen versuchen den Anlaut zu bestimmen. Anfangs bei ihrem eigenen Namen, in weiterer Folge sollen sie aus Bildkarten nur die Abbildungen auswählen, die denselben Anlaut besitzen. Zudem wird das Weglassen und Hinzufügen der Anlaute ausprobiert und trainiert. Das heißt, wird beim Wort „Brot“ das /b/ weggelassen entsteht das neue Wort „rot“ und wird dem Wort „Eis“ ein /r/ hinzugefügt, so entsteht das Wort „Reis“ (Küspert & Schneider, 2018, S. 17, S. 48).

In der elften Übungswoche liegt der Fokus auf den einzelnen Phonemen in einem Wort. Es wird das Heraushören der einzelnen Laute geübt. Besonders zu Beginn sollten Kinder auf visuelle Unterstützungsmittel zurückgreifen, die das Entschlüsseln der Laute vereinfachen. Dazu zählt das langsame Aussprechen der Laute vor einem Spiegel. Durch den Spiegel kann die Mundstellung der einzelnen Phoneme präzise beobachtet werden. Die visuelle Hilfe, bei der die lehrende Person pro Laut einen Bauklotz auflegt, ist zusätzlich eine Möglichkeit (Küspert & Schneider, 2018, S. 17, S. 52). Bei Übungsbeginn wird in diesem Förderbereich das Zusammenfügen von Lauten zu einem Wort (Synthese) trainiert. Die Lehrperson artikuliert ein Wort in den einzelnen Lauten („Sch-i“) und die Kinder fügen es zu einem Wort („Schi“) zusammen. In der Folgephase wird die Aufmerksamkeit auf die Lautanalyse gelenkt, im Zuge derer die Lernenden Wörter in ihre Einzellaute zerlegen und Bauklötze zur Visualisierung heranziehen. Verwendet werden für die Übungen kurze Wörter mit dehnbaren Konsonanten und lang gesprochenen Vokalen wie „Oma“ oder „Buch“, woraufhin der Schwierigkeitsgrad schrittweise durch längere Wörter wie „Krokodil“ und durch Stoppkonsonanten wie bei „Tisch“ erhöht werden kann (Küspert & Schneider, 2018, S. 52–53).

Die Effektivität dieses Förderprogramms wurde innerhalb dreier aufeinanderfolgender Längsschnittstudien ermittelt. Die erste Studie (1991–1994) mit einer Trainingsgruppe von 205 Kindern, die eine gezielte Förderung durchliefen und einer Kontrollgruppe von 166 Kindern, besagt, dass das Trainingsprogramm positive Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb hat, jedoch nur unter der exakten Einhaltung der Richtlinien des Programms. In der zweiten Studie, die in den Jahren (1993–1997)

mit einer vergleichbaren Stichprobengröße durchgeführt wurde, bestätigte sich diese Annahme. Die Konzentration der dritten Studie (1995–1998) richtete sich auf Kinder deren Ausgangswerte in der phonologischen Bewusstheit, festgestellt mittels eines standardisierten Screeningverfahrens im Vorschulalter, besonders niedrig waren. Diese Kinder konnten durch ein gezieltes Förderprogramm in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Lesen und Rechtschreibung Leistungen erzielen, welche mit denen der Kontrollgruppe nahezu übereinstimmen.

Summa Summarum belegen die Studien, dass gezielte Fördermaßnahmen im Vorschulalter die phonologische Bewusstheit effektiv stärken. Die Bedeutung präventiver Angebote im Elementarbereich wird durch die Ergebnisse von Risikokindern, die nachweislich in immensen Ausmaß davon profitieren, bestätigt (Küspert & Schneider, 2018, S. 17–18).

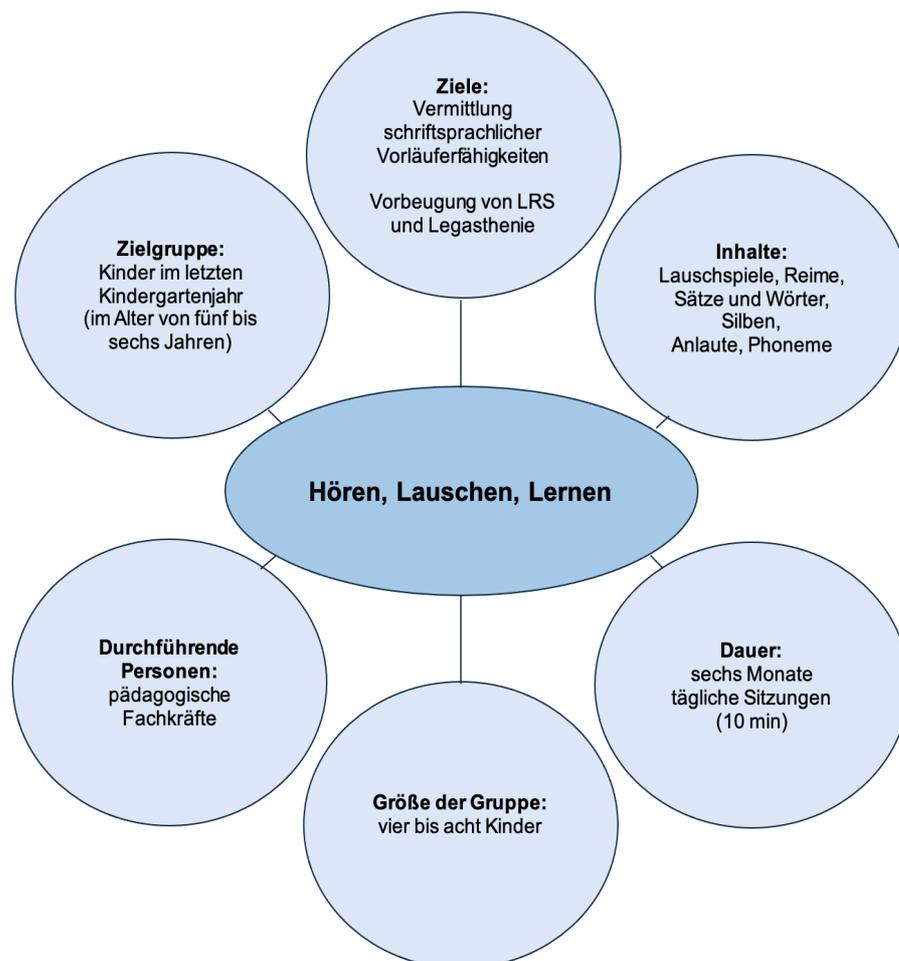


Abbildung 20: Förderprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“

Quelle: Eigene Darstellung

4.3.2 Übungsprogramm des Landes Schleswig-Holstein

In Bezugnahme auf die Längsschnittstudien von Küspert und Schneider (2018) die im Zeitraum von 1991 bis 1998 durchgeführt wurden, sowie an das Würzburger Trainingsprogramm, entwarf das Bundesland Schleswig-Holstein in Deutschland einen Ansatz zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, das seit dem Schuljahr 2000/2001 als freiwilliges Angebot besteht. Der Zweck dieses Übungskatalogs liegt darin, pädagogischen Fachkräften eine Bandbreite an umsetzbare Ideen mit spielerischen Charakter für die Schulvorbereitungsphase bereitzustellen. Der Übungskatalog soll das Fachpersonal bei der Durchführung methodisch aufgebauter Kurse, wie beispielsweise das Würzburger Trainingsprogramm, inspirieren und begleiten (Christiansen, 2019, S. 4–5).

Angesetzt ist der Übungskatalog für Kinder im letzten Kindergartenhalbjahr. Übungen zur auditiven Verarbeitung, welche schwerpunktmäßig auf die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ausgerichtet sind, können auch schon früher in Form eines täglichen Lauschrituals geleitet werden. Im Falle, dass Kinder vor der Einschulung nicht die Möglichkeit hatten, eine Frühförderung zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit zu durchlaufen, muss eine später einsetzende Fördermaßnahme stattfinden, wofür ebenfalls der Übungskatalog herangezogen werden kann. Die Analyse und Synthese sind in diesem Zusammenhang die optimalen Übungsbereiche, obwohl der individuelle Entwicklungsstand des Kindes immer zu berücksichtigen ist. Wichtig zu wissen ist, dass die Förderung der phonologischen Bewusstheit nicht mit präventiven Förderprogrammen vollendet wird, sondern sie weiterhin ein zentrales Element beim Lesen- und Schreibenlernen bleibt (Christiansen, 2019, S. 5).

Der Übungskatalog listet Spielideen aus den Bereichen bewusstes Hören und Lauschen, Reimen, Segmentieren und Verschmelzen von Silben, Lautanalyse, Lautsynthese sowie Übungen zur auditiven Verarbeitung wie das gezielte Merken und Unterscheiden von Sprachlauten auf. Gegliedert sind die Übungen in phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne und phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (Christiansen, 2019, S. 6).

Der spielerische Charakter sollte nicht nur im Kindergarten, sondern auch im Anfangsunterricht der Volksschule beibehalten werden. Als Beispiel bietet sich ein motivierender Einstieg in die Übungsphase mit bekannten Plüschtieren, die in einer fantasievollen Geschichte verpackt sind, an. Dadurch bekommt diese eine anspruchsvolle Gestaltung und motiviert Kinder zum Lernen (Christiansen, 2019, S. 7).

Die im Anschluss beschriebenen drei Förderbereiche schulen die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne. In der ersten Kategorie mit dem Titel „Ohrenschmaus“ werden Fähigkeiten wie das genaue Hinhören, das Lokalisieren von Geräuschen, das exakte Heraushören von Geräuschen und Stimmen trotz Hintergrundlärm sowie das Differenzieren von Geräuschen geübt (Christiansen, 2019, S. 6). Eine mögliche Übung aus der vorgestellten Kategorie wird im Unterkapitel 5.2 „*Methodisches Vorgehen und Durchführung*“ ausführlich beschrieben.

„Wibbel-wabbel-wu – jetzt kommst Du!“ ist der Name der nächsten Kategorie und ergänzt zum Hin- und Zuhören das Identifizieren, Abspeichern und Abrufen einer Abfolge von Reizen. Diese werden durch Reimspiele, die die Struktur der Sprache ersichtlich machen, ergänzt (Christiansen, 2019, S. 6). „Indianersprache“ und „Lügenkönig“ (siehe 5.2 „*Methodisches Vorgehen und Durchführung*“) sind exemplarisch für diese Kategorie.

Im nächsten Themenbereich wird die Kategorie „Ro-bi Ro-bo-ter“ vorgestellt, in der das Hauptaugenmerk auf sprachliche Einheiten wie Wörter und Silben liegt. Dabei steht nicht der theoretische Hintergrund, sondern vielmehr die spielerische Komponente im Mittelpunkt (Christiansen, 2019, S. 6). „Der kleine Wassergeist“ (siehe 5.2 „*Methodisches Vorgehen und Durchführung*“) ist ein mögliches Wortspiel. „Namen hüpfen“ ist ein Spiel, das darauf abzielt, Wörter in Silben zu zerlegen. Ein Ball wird im Stehkreis herumgeworfen, wobei immer zuvor der Name des Kindes, welches anvisiert wird, in Silbenform gesprochen wird. Ein alternative Herangehensweise besteht darin, die Namen nach Silben zu hüpfen (Christiansen, 2019, S. 36).

„Kolumbus fand Amerika – du findest sicher I, O, A ...“ ist die erste Kategorie im Übungsprogramm, die die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne in Blickfeld nimmt. Kinder erwerben die Fähigkeit Laute in Wörter und Silben zu erkennen und auseinanderzuhalten. Die zu hörenden Laute werden dabei mit alltagsnahen Vorstellungen, wie zum Beispiel das Phonem /f/ mit dem Geräusch des Windes, verknüpft (Christiansen, 2019, S. 6). Spiele wie das „Schneckenland“, „Die traurigen Frösche“, „Sumsi“, „Planetensprache“ und „Feinschmecker Suppe“ werden wiederum im Unterkapitel 5.2 „*Methodisches Vorgehen und Durchführung*“ hinsichtlich des Ziels, des benötigten Materials und des Ablaufs erläutert.

Die letzte Kategorie „Achtung, Baustelle!“ trainiert das Zusammenführen einzelner Laute zu Silben und Wörtern (Christiansen, 2019, S. 6). Als Beispiel wird die Schneckensprache (siehe 5.2 „*Methodisches Vorgehen und Durchführung*“) erwähnt.

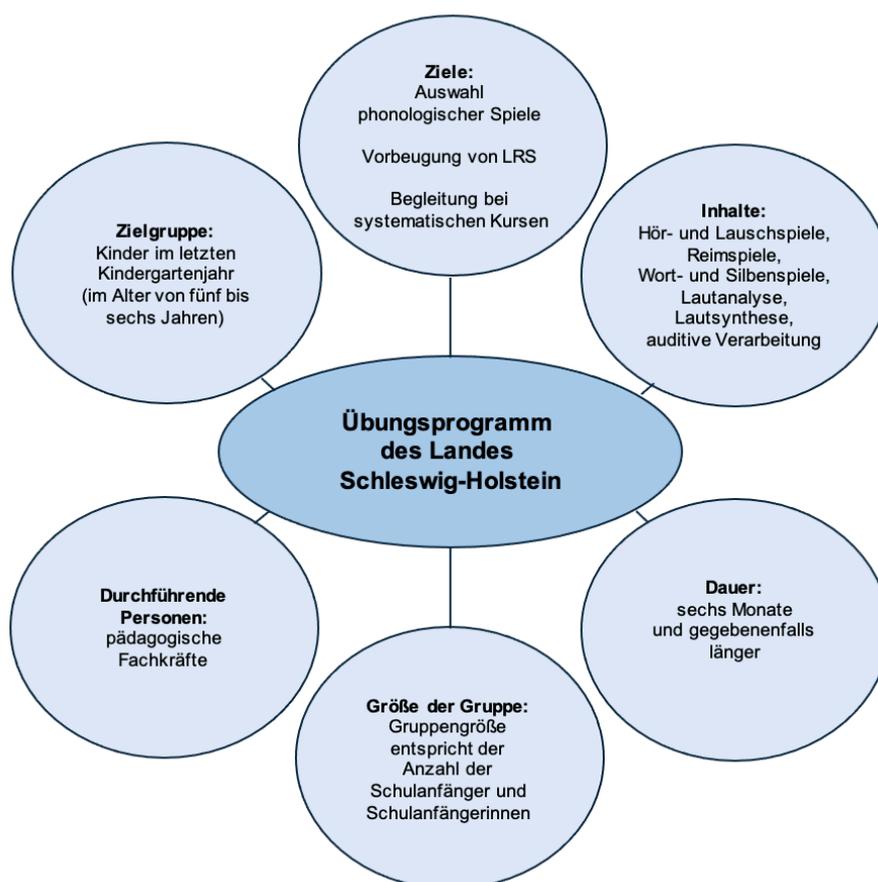


Abbildung 21: Übungsprogramm des Landes Schleswig-Holstein

Quelle: Eigene Darstellung

4.3.3 Lobo-Programme

In diesem Unterkapitel werden drei Lobo-Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit beschrieben. Sie verfolgen dasselbe Ziel wie die zuvor beschriebenen Programmen, nämlich die Wahrscheinlichkeit von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten präventiv zu reduzieren. Durch die Präventionsprogramme erhalten die Kinder, in einer dem Alter entsprechenden Weise, erste Einsicht in die Phonologie der Sprache und werden für den Schriftspracherwerb vorbereitet (Fröhlich et al., 2010, S. 45; Metz et al., 2010, S. 5; Petermann et al., 2010, S. 10).

Durch die Programme führt eine fiktive Figur mit dem Namen Lobo. Lobo ist ein kleiner grüner Drache, der aufgrund eines Vulkanausbruchs auf seinem Planeten Globo auf der Erde notgelandet ist. Angesichts der Tatsache, dass er sich in der Menschensprache noch nicht so gut ausdrücken kann, verspürt er ein starkes Bedürfnis, die Sprache zu erlernen (Fröhlich et al., 2010, S. 50; Metz et al., 2010, S. 37; Petermann et al., 2010, S. 50).

Das kindergartenbasierte Lobo-Programm

Das Lobo-Kindergartenprogramm ist für Kinder im letzten Kindergartenhalbjahr vor Einschulung abgestimmt und wird vom jeweiligen pädagogischen Fachpersonal organisiert (Fröhlich et al., 2010, S. 44–45). Dieses Förderprogramm wird nur kurz angeschnitten, da es nicht die Quintessenz der Arbeit bildet.

Für die Förderung werden zwölf Wochen veranschlagt, dabei sind pro Woche zwei Einheiten im Ausmaß von etwa 30 Minuten in einer Gruppengröße von sechs bis maximal zwölf Kindern vorgesehen (Fröhlich et al., 2010, S. 46 & 48). Verschiedene methodische Ansätze wie Bildkarten, Gesprächsanlässe im Sitzkreis, illustrierte Geschichten, Arbeitsblätter und Brettspiele finden im Lobo-Kindergartenprogramm Anwendung (Fröhlich et al., 2010, S. 48).

Tabelle 1: Themen des Förderprogramms

Inhalte des Lobo-Kindergartenprogramms
Lauschspiele
Reimen
Silben segmentieren
Buchstabe-Laut-Zuordnung
Lautsynthese und -analyse
Textverständnis
Dialogische Kompetenz

(Fröhlich et al., 2010, S. 48)

Das schulbasierte Lobo-Programm

Das Lobo-Schulprogramm ist für Kinder im Anfangsunterricht einer ersten Klasse konzipiert. Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen leiten durch das Programm im Klassensetting oder in Lerngruppen mit Förderbedarf. Die Zeitspanne des Förderprogramms erstreckt sich über zwölf Wochen (Metz et al., 2010, S. 34–35). In wöchentlichem Intervall finden zwei Einheiten mit einer Dauer von jeweils 45 Minuten statt (Metz et al., 2010, S. 37).

Inhaltlich wird das Förderkonzept in vier Abschnitte gegliedert. Im einleitenden Teil wird auf das Programm eingegangen und Lobo vorgestellt. Dabei werden die Verhaltensregeln „Zuhören und ruhig verhalten“ sowie „Fair sein“ behandelt. Durch Lauschspiele wird spielerisch die Kompetenz des präzisen Zuhörens bei Kindern geschult (Metz et al., 2010, S. 35). In diesem Fall wird den Kindern eine Bewegungsgeschichte vorgelesen, bei der gewisse Wörter mit einer Bewegung verknüpft sind. Bei der auditiven Wahrnehmung des Wortes „Vulkan“ ist das Stampfen mit den Füßen auf den Boden auszuführen. Im Anschluss an den Lesetext wird mit dessen Inhalt weitergearbeitet (Metz et al., 2010, S. 61–62).

Den nächsten Abschnitt bildet die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne. Das Reimen und Silbensegmentieren sind in diesem Kontext von zentraler Relevanz (Metz et al., 2010, S. 35). Die Reimfähigkeit wird spielerisch mit der Übung „Wer findet die meisten Reimwörter?“ trainiert. Der Spielablauf ist wie folgt, zwei Mannschaften treten gegeneinander an, Aufgabe ist, so viele Reimwörter wie möglich zum vorgegebenen Wort zu finden. Die Gruppe mit den meistgefundenen Reimwörter hat gewonnen (Metz et al., 2010, S. 67). Auf Silbenebene werden Aufgaben wie das Silbenwürfeln durchgeführt. Die gewürfelte Anzahl bestimmt, wie viele Silben ein Wort haben muss. Würfelt ein Kind die Drei, so wird nach einem dreisilbigen Wort gesucht (Metz et al., 2010, S. 75).

Der dritte Inhaltspunkt fördert die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne und literale Kompetenzen. Die Hauptrolle in diesem Teil ist 13 Lauten (/a/, /i/, /m/, /l/, /o/, /f/, /u/, /e/, /r/, /s/, /t/, /k/, /b/) zugewiesen, da diese aufgrund ihrer gedehnten Sprechweise gut herauszuhören sind (Metz et al., 2010, S. 35–36). Im Vergleich zum Lobo-

Kindergartenprogramm werden sieben zusätzliche Laute eingeführt. Phoneme wie /a/, /m/, /o/, /l/, /r/, /s/ wurden dort bereits behandelt (Fröhlich et al., 2010, S. 47). In der Übungsphase werden die Laute mittels Geschichten und den entsprechenden Buchstabenbilder erarbeitet. Im weiteren Prozess wird die Anlauterkennung gefördert und die Bestimmung der Lautposition des Phonems im Wort (Anfang, Mitte, Ende) aufgebaut, unter anderem durch interaktive Methoden wie ein Ballspiel, bei dem jedes Kind nach dem Fangen des Balls den Ort des Ziellauts im gehörten Wort benennt. Die Lautsynthese wird in diesem Förderprogramm in einer Bewegungseinheit mit Geheimsprache eingebaut. In dieser Einheit analysieren Kinder gesprochene Lautfolgen, dekodieren diese und führen die entsprechende Bewegung aus, sobald sie das Wort erkannt haben (z.B. „w-i-n-k-e-n“) (Metz et al., 2010, S. 47–124).

Im finalen Teil des Programms wird der vermittelte Lernstoff repliziert (Metz et al., 2010, S. 35–36).

Eine Studie, die im Jahr 2008 bis 2009 durchgeführt wurde, überprüfte die Effektivität des Trainings mit verschiedenen Volksschulen im deutschsprachigen Raum. Insgesamt nahmen 110 Schulanfänger und Schulanfängerinnen an der Wirksamkeitsprüfung teil, diese umfasste eine Fördergruppe und eine Vergleichsgruppe, die jeweils die gleichen Tests für phonologische Bewusstheitsfähigkeiten bearbeiteten. Die Resultate der Studie betonen die Wirksamkeit des Förderprogramms. Die Fördergruppe erzielte einen erheblichen Zuwachs an phonologischem Wissen, speziell in den Bereichen Silbensegmentieren, Reimerkennung und Lautsynthese. Die Studie lässt auch erkennen, dass im Besonderen Kinder mit schwach ausgeprägten phonologischen Fähigkeiten von dem Förderprogramm profitieren. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte fielen durchgehend positiv aus. Sie betonten die Motivation der Kinder sowie die gelungene Integration der Lobo-Figur in das Programm (Metz et al., 2010, S. 126–130).



Abbildung 22: Lobo-Schulprogramm

Quelle: eigene Darstellung

Das elternbasierte Lobo-Programm

Das Lobo-Elternprogramm spezialisiert sich auf Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren (Petermann et al., 2010, S. 10). Im Gegensatz zu den anderen Programmen werden die Kinder nicht durch pädagogische Fachkräfte gefördert, sondern durch die Eltern selbst (Petermann et al., 2010, S. 10). Eine positive Eltern-Kind-Beziehung ist der Schlüssel zum Erfolg. Damit dies im Zusammenhang mit dem Programm gelingt, werden die Eltern im Rahmen von Elternkursen, die Pädagogen und Pädagoginnen oder Psychologen und Psychologinnen leiten, eingeschult. Es werden Übungen zur Sprachfertigkeit für die Durchführung im häuslichen Umfeld erläutert und theoretische Inputs zu den Themen „Sprachentwicklung“, „Loben“, „Aufforderungen stellen“ und „Motivation“ angeboten. Vorausgesetzt ist, dass die Eltern über gute Deutschkenntnisse verfügen (Petermann et al., 2010, S. 45–46). Insgesamt dauert das Training fünf Wochen, wobei die Übungseinheiten an sechs Tagen

in der Woche in häuslicher Umgebung stattfinden. Der siebte Tag wird mit einem 90-minütigen Elternkurs belegt. Die Übungseinheiten, welche im Lobo-Programm als Kinderzeit genannt werden, sind auf 30 Minuten begrenzt, davon sind 15 Minuten für die Durchführung einer Übung vorgesehen. Die verbleibende Zeit steht den Kindern zur freien Verfügung und sie können die Aktivitäten mit ihren Eltern selbst auswählen (Petermann et al., 2010, S. 47). Nach der gemeinsamen Zeit schließt die anschließende Reflexion des Elternteils an. Es werden gute und schlechte Erfahrungen sowie Fortschritte dokumentiert. In der nächsten Elternsitzung wird die Dokumentation mit den anderen Elternteilen reflektiert, um die Förderung dementsprechend anzupassen und neue Denkansätze einfließen zu lassen (Petermann et al., 2010, S. 61).

Im Programm ist eine inhaltliche Struktur klar ersichtlich. Jede Woche wird ein Thema mit sechs verschiedenen Übungen behandelt. Der Aufbau ist derselbe wie im kindergartenbasierten und schulbasierten Lobo-Programm (Petermann et al., 2010, S. 48).

Die erste Woche legt den Schwerpunkt auf Kennenlern- und Lauschspiele. Anfangs werden Kinder in die Welt von Lobo mit Geschichten eingeführt. Darauf werden Übungen zum aufmerksamen Zu- und Hinhören ausgeführt. Diese umschließen ein Klatschspiel, bei dem die Kinder, je nachdem wie oft geklatscht wird, eine Übung durchführen müssen, zum Beispiel einmal klatschen bedeutet gehen, zweimal klatschen hüpfen. Eine weitere Übung ist das genau Lauschen und Erraten von Geräuschen (Petermann et al., 2010, S. 63–72).

In der zweiten Woche wird das Reimen durch spielerische Aktivitäten trainiert. Ein Ähnlichkeitsspiel, Memory und Reimhüpfen finden in dieser Trainingseinheit ihre Anwendung. Beim Ähnlichkeitsspiel erlernen Kinder die Unterscheidung zwischen gleichen und verschiedenen Lautäußerungen, wie bei „Dach–wach“ oder „Nase–Nase“. Das Memory-Spiel funktioniert ähnlich wie ein herkömmliches Memory, immer zwei Bilder, die sich reimen, bilden ein Paar. Reimhüpfen funktioniert folgendermaßen, am Boden befindet sich eine Auswahl an großen Bildkarten, daneben wird ein Stapel mit kleinen Karten bereitgelegt. Es reimt sich immer eine Bildkarte

am Boden mit einer vom Stapel. Die Aufgabe des Kindes besteht darin, auf das entsprechende Reimwort am Boden zu hüpfen (Petermann et al., 2010, S. 79–87).

In der dritten Woche wird die Segmentierung der Wörter in Silben thematisiert. Kinder hören Wörter in Silbensprache und wählen das entsprechende Bild dazu aus. Ein Roboter wird als Veranschaulichung für die Silbensprache eingesetzt. Weiters versuchen Kinder durch das begleitende Klatschen oder Stampfen, Wörter in Silbensprache zu transformieren. Das Spiel, bei dem Verben in Silben segmentiert werden und die entsprechende Tätigkeit, so oft wie die Silbenanzahl, durchgeführt wird, bietet eine weitere Übungsmöglichkeit. Das bedeutet, dass beim Verb „winken“ das Kind die Bewegung des Winkens zweimal ausführt (Petermann et al., 2010, S. 94–97).

Ab der vierten Woche wird mit Phonemen gearbeitet. Die Kinder bestimmen den Anfangslaut sowohl bei bedeutungstragende Wörter als auch bei Pseudowörter. Aufgaben zum Anlaute heraushören werden in diesem Programm lediglich mit Vokalen geübt (Petermann et al., 2010, S. 108–112). Zur Verinnerlichung der erlernten Laute werden sie in einem Anlautmemory geübt. Dabei bilden jeweils zwei Bilder mit dem gleichen Anfangsbuchstabe ein Paar (Petermann et al., 2010, S. 125).

Die fünfte Förderwoche konzentriert sich auf das Zusammenfügen von Lauten. Die Kinder hören Wörter in Geheimsprache und sind beauftragt, die einzelnen Phoneme zu einem Wort zusammenzufügen, wobei das Bildmaterial als Beihilfe eingesetzt wird (Petermann et al., 2010, S. 127).

In einer Evaluationsstudie wurde das fünfwöchige elternbasierte Förderprogramm mit 70 Kindergartenkinder im Alter von vier bis sechs Jahren und deren Eltern erforscht. Die Hälfte der Probanden und Probandinnen wurde für die Kontrollgruppe herangezogen, während die übrigen das Förderprogramm wie geplant durchliefen. Aus den Ergebnissen ließen sich positive Trainingseffekte in Bezug auf die phonologische Bewusstheit ableiten, insbesondere bei den älteren Kindern. Des Weiteren wurde festgestellt, dass sich das Risiko von Kindern, später Lese- und

Rechtschreibschwierigkeiten zu entwickeln, nach der Förderung reduzierte (Petermann et al., 2010, S. 136–140).

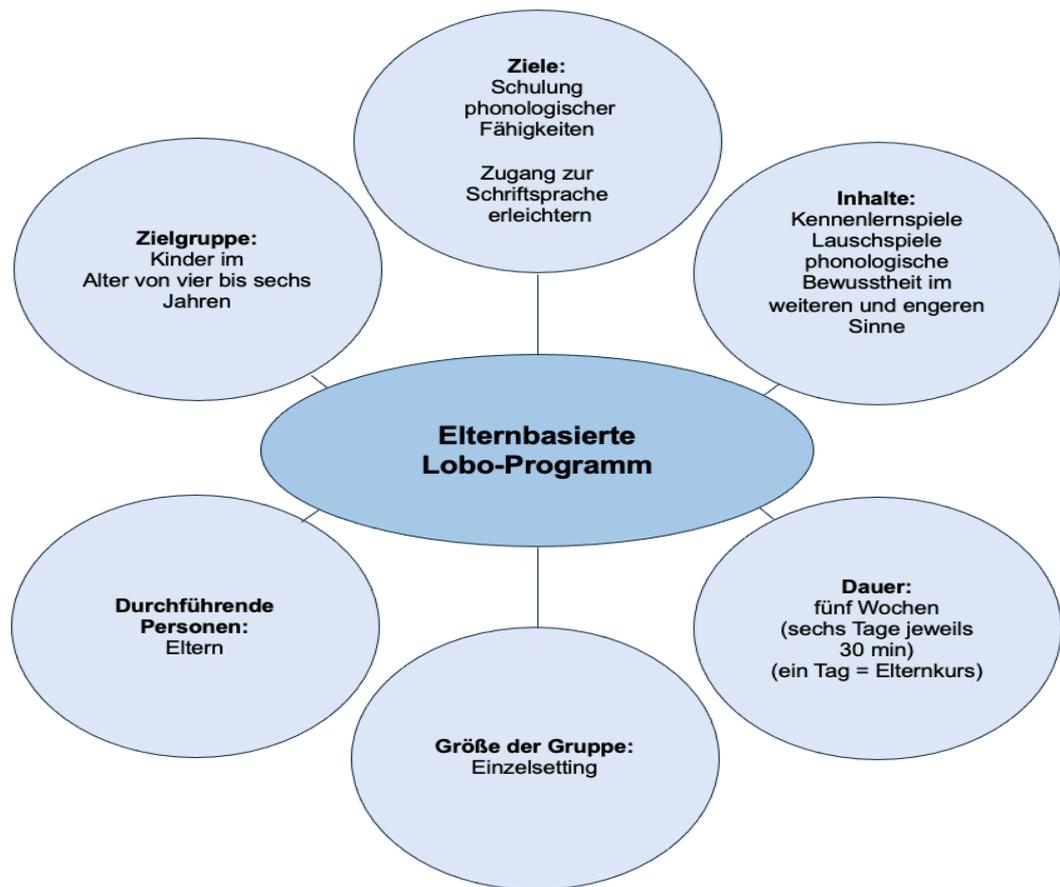


Abbildung 23: Lobo-Elternprogramm

Quelle: Eigene Darstellung

5 Empirische Untersuchung

Eine empirische Untersuchung verfolgt das Ziel, neue Erkenntnisse der Wirklichkeit zu gewinnen und Fragen, die das menschliche Empfinden und Verhalten thematisieren, zu beantworten (Hussy et al., 2013, S. 5). Im anschließenden Kapitel wird die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit durch gezielte Förderung untersucht. Dabei wird das ausgewählte Untersuchungsdesign beschrieben und analysiert.

5.1 Zielsetzung, Fragestellung und Hypothese

Ziel der folgenden empirischen Untersuchung ist, die Wirksamkeit spezifischer Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit zu evaluieren. Ausgangspunkt der Forschung ist die Fragestellung „Welche Auswirkungen hat ein gezielter Einsatz von phonologischen Übungen auf die phonologische Bewusstheit von Schüler und Schülerinnen einer ersten Klasse?“.

Aus dieser Forschungsfrage lässt sich folgende Hypothese ableiten:

Nach der zweiwöchigen Übungsphase zeigt sich bei den meisten Kindern eine Verbesserung der phonologischen Bewusstheit.

5.2 Methodisches Vorgehen und Durchführung

Das Zielbewusste erlangen wissenschaftlicher Erkenntnisse, erfordert eine methodische Vorgangsweise. Die Methodik beschreibt ein planvolles Vorgehen, das darauf abzielt, die Erhebung in strukturierter und konzipierter Form durchzuführen (Hug & Poscheschnik, 2010, S. 110–111).

5.2.1 Forschungsdesign und Stichprobe

Das Untersuchungsdesign entspricht einer quantitativen Forschung. In dieser Forschung werden soziale Phänomene anhand von numerischen Daten erhoben und statistisch ausgewertet. Der Forschungsprozess besteht aus Stichprobenauswahl, Datenerhebung und Datenanalyse. Ziel ist es, aus den objektiven Daten neue Erkenntnisse abzuleiten und Hypothesen zu überprüfen (Hug & Poscheschnik, 2010, S. 111–112).

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Arbeit wurde eine quasi-experimentelle Studie mit Messwiederholungen, auch als nicht-randomisierte kontrollierte Studie bekannt, gewählt. Individuelle Entwicklungen durch die Intervention werden anhand einer Prä- und einer Post-Messung evaluiert (Döring & Bortz, 2016, S. 193, S. 209).

In der Untersuchung ist die Stichprobe auf 21 Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren begrenzt, davon zwölf Buben und neun Mädchen. Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen besuchen die erste Schulstufe einer Volksschule, da besonders im Anfangsunterricht die phonologische Bewusstheit einen wesentlichen Faktor spielt.

Die Probanden und Probandinnen werden zu zwei Zeitpunkten untersucht und durchlaufen die gesamte Dauer des Projekts, sodass Veränderungen über die Zeit innerhalb der Stichprobe dargelegt werden können (Döring & Bortz, 2016, S. 209).

5.2.2 Erhebungsinstrument und Durchführung

Zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit wurden Aufgaben zur Wiedergabe von Silbenfolgen und Wörter im Störgeräusch sowie eine Übung zur Phonemdifferenzierung und Phonemidentifikation in Anlehnung an den Münchner auditiven Screeningtest (MAUS) verwendet.

Die Projektdurchführung fand an drei Vormittagen ab 10:00 Uhr im Einzelsetting statt. Die einzelnen Leistungen jedes Kindes wurden in einer ruhigen Umgebung erhoben. Die einzelnen Sitzungen dauerten etwa fünf bis sieben Minuten.

Zu Beginn jeder Übung erhielten die Kinder eine kurze Erklärung zum Ablauf von der Testleitung.

Im Rahmen der ersten Aufgabe, „Silbenfolgen“ genannt, wurde den Kindern von der Testleitung ein Quatschwort, zum Beispiel „kaloso“ vorgesprochen. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, das Wort korrekt zu wiederholen. Bei falscher Wiederholung wurde ein weiterer Versuch unternommen, bei dem die Silbenfolge erneut laut vorgesagt wurde. Bei der Auswertung wurden die Fehlversuche berücksichtigt, das

heißt, je mehr falsch ausgesprochene Wörter, desto weniger Punkte erhielt das Kind. Im Unterpunkt 5.3. „*Auswertung der Interventionsstudie*“ wird auf die Auswertungskriterien genauer eingegangen.

Bei der darauffolgenden Übung wurde im Hintergrund ein „Störgeräusch“ mit einer Lautstärke von 65 dB abgespielt. Während der akustischen Stimulation wurde den Kindern von der Testleitung Wörter vorgesprochen, die sie richtig wiederholen sollten. Bei dieser Übung gab es keinen zweiten Versuch.

Die dritte Übung begann mit einer Erklärung sowie einer kurzen Übungsphase, um den Kindern die Anforderungen zu erläutern. Bei dieser Übung wurde zum einen die Phonemdifferenzierung und zum anderen die Phonemidentifikation überprüft. Die Aufgabe zur Phonemdifferenzierung war, zu entscheiden, ob die gehörten Quatschwörter, wie zum Beispiel „ke“ und „ge“, gleich klingen oder anders. Anschließend mussten die Kinder bei der Phonemidentifikation die gehörten Quatschwörter richtig wiedergeben.

Zweiwöchige Übungsphase

Nach der ersten Durchführung folgte die zweiwöchige Intervention. In dieser stand im Unterricht die phonologische Bewusstheit jeden Tag für etwa fünfzehn Minuten im Vordergrund.

Die Absicht der folgenden Übungen besteht zum einen darin, Sicherheit im Umgang mit der formalen Struktur der Sprache zu erlangen und zum anderen das genaue Zuhören zu trainieren.

Etwa die Hälfte der ausgewählten Spiele zielte auf die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ab, die andere Hälfte war auf die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne ausgerichtet. Somit wurden innerhalb der Übungswochen beide Bereiche gefördert. Die Auswahl der Spiele orientierte sich an die Fehlerquellen (siehe 5. 4 „*Fehleranalyse*“) der Kinder vor der Interventionsphase.

1. Übungswoche

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne

Wo bist du?

Ziel:

Fähigkeiten wie genaues Hinhören, Richtungshören und Heraushören des richtigen Lautes stehen bei diesem Spiel im Vordergrund (Christiansen, 2019, S. 14).

Material:

Augenbinden

Ablauf:

Die Kinder bilden Paare und wählen einen Laut wie /s/, /sch/ usw. aus. Anschließend zeigt jedes Paar den anderen Kindern, welchen Laut sie sich ausgesucht haben. Daraufhin stellt sich ein Kind des Paares auf eine Seite des Raumes. Das andere stellt sich gegenüber und verbindet sich die Augen mit einer Augenbinde oder schließt sie. Die Kinder mit den geschlossenen/verbundenen Augen gehen langsam los und versuchen anhand des Lautes ihr Gegenüber zu finden (Christiansen, 2019, S. 14).

Eine andere Möglichkeit wäre, dass die Lehrperson die Laute vorgibt, um die Differenzierung schwieriger Laute zu üben, wie zum Beispiel bei Auslautverhärtungen wie /p/ und /b/ oder /d/ und /t/.

Indianersprache

Ziel:

Das korrekte Aufnehmen, Einprägen und Wiedergeben von Nonsenswörtern zu verbessern (Christiansen, 2019, S. 27).

Material:

Handpuppe mit Federschmuck

Ablauf:

Die Kinder gehen mit dem „Wuppobil“, ein Gefährt der Fantasie, auf Reise und besuchen das Indianerland. Im Indianerland werden sie vom Indianerhäuptling empfangen. Doch die Kinder sind mit der Indianersprache nicht vertraut. Deshalb probiert der Indianer, den Kindern mit Bewegungen, die Begriffe zu übersetzen. Bei den Begriffen handelt es sich um zwei- bis viersilbige Wörter, die keine Bedeutung haben. Sobald die Kinder den Begriffen die richtige Bedeutung zugeordnet haben, wiederholen sie die Silbenfolgen mit der entsprechenden Bewegung (Christiansen, 2019, S. 27).

Die folgende Tabelle enthält Beispiele für Pseudowörter. Die Silbenfolgen sind phonetisch sehr unterschiedlich, damit es für die Kinder leichter ist, sich die richtige Reihenfolge zu merken (Christiansen, 2019, S. 27).

Tabelle 2: *Mögliche Pseudowörter*

Silbenfolge	Bewegung	Bedeutung
la-mo	mit der Hand winken	Ich begrüße dich.
so-ri	sich einmal um die eigene Achse drehen	Ich drehe mich.
pi-do-lu	Mehrmals beidbeinig in die Luft springen	Ich springe.
ba-no-ge	auf der Stelle tanzen	Ich tanze.
ka-me-wu	sich auf einen Stuhl setzen	Ich setze mich auf den Stuhl.
fe-li-ta-bo	Gefaltene Hände an die Wange legen	Ich möchte schlafen.

Quelle: Eigene Darstellung

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

Sumsi

Ziel:

Die Übung verfolgt das Ziel, verschiedene Laute gezielt herauszuhören und zu differenzieren (Christiansen, 2019, S. 46).

Material:

Bienenkostüm

Plastik- oder Papierblumen

Ablauf:

Das Kind, das als Biene ausgewählt wurde, geht für kurze Zeit vor die Klassentür. Die anderen Kinder bleiben im Raum, erhalten eine Blume und bekommen gruppenweise einen bestimmten Laut zugeteilt, zum Beispiel Gruppe 1 /t/, Gruppe 2 /p/, Gruppe 3 /f/ und Gruppe 4 /m/. Im nächsten Schritt können auch ähnlich klingende Laute wie /p/ und /b/, /d/ und /t/, /k/ und /g/ verwendet werden. Sobald die Kinder einen Laut bekommen haben, verteilen sie sich im Raum. Sumsi, die Biene, kommt wieder in den Raum und summt durch die Blumenwiese. Ihre Aufgabe ist es, für ihren Freund, den Imker, bestimmte Blumen anzufliegen, um einen besonderen Honig herzustellen. Der Imker ist in diesem Fall die Lehrperson. Wenn die Blumen einen Ton von sich geben, versucht die Biene, den gewissen Laut herauszuhören und zur Blüte zu fliegen. Wenn es der richtige Laut ist, bekommt sie den Nektar (= Plastik- oder Papierblume). Sobald Sumsi genug Nektar gesammelt hat, wird ein anderes Kind zur Biene (Christiansen, 2019, S. 46).

Variationen:

- Die Biene muss zwei Laute finden, zum Beispiel /t/ und /f/.
- Die Blumen können sich bewegen, indem sie sich langsam hin- und herbewegen, wie Blumen im Wind.

Planetensprache

Ziel:

Diese Übung dient zur Schulung der Unterscheidung von Lauten in Silbenfolgen (Christiansen, 2019, S. 47).

Material:

Keines

Aufgabe:

Die Kinder tauchen in die Welt der Planetenbewohner und Planetenbewohnerinnen ein und lernen die Planetensprache. Die Planetensprache behandelt ähnliche Laute in Silbenfolgen. Der Schwerpunkt dieser Übung liegt auf dem Unterschied zwischen /k/ und /t/, da diese Phoneme in Silbenfolgen schwer zu differenzieren sind. Der Schwierigkeitsgrad kann variieren. Es wird empfohlen, mit einfachen Nonsenswörtern zu beginnen und sich dann zu steigern. Bei auftretende Schwierigkeiten empfiehlt es sich immer einen Schritt zurückgehen (Christiansen, 2019, S. 47).

Tabelle 3: Beispiele für die Planetensprache

Silbenfolge	Bewegung	Bedeutung
ki-ta	mit den Händen winken	Ich begrüße dich.
na-ki-to	mit den Füßen auf den Boden stampfen	Ich stampfe mit den Füßen.
le-ko-tu	sich recken und strecken	Ich recke und strecke mich.
to-ke-su	zwei Kniebeugen machen	Ich mache zwei Kniebeugen.
Wi-ma-ta-ki	einen Hampelmann machen	Ich mache einen Hampelmann.
Ko-ne-ta-fu	dreimal in die Hände klatschen	Ich klatsche dreimal in die Hände.

Quelle: Eigene Darstellung

Schneckenland

Ziel:

Diese Übung hat das Ziel, einzelne Laute zu einem lauttreuen Wort zusammenzuziehen (Christiansen, 2019, S. 59).

Material:

Handpuppe Schnecke

Ablauf:

Die Kinder begeben sich auf eine Reise in das Schneckenland. Dort zeigt ihnen eine Schnecke verschiedene „Attraktionen“. Sie spricht aber nur in „Schneckensprache“, das heißt, Laut für Laut. Die Aufgabe der Kinder ist es, das Gesagte der Schnecke in Menschengsprache zu übersetzen (Christiansen, 2019, S. 59).

Tabelle 4: Mögliche Beispiele für die „Sehenswürdigkeiten“

H-au-s
Au-t-o
B-l-u-m-e
K-a-k-t-u-s
P-a-p-r-i-k-a
E-n-t-e
Sch-l-a-n-g-e
K-r-o-k-o-d-i-l

Quelle: Eigene Darstellung

2. Übungswoche

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne

Lügenkönig

Ziel:

Durch Reimspiele erhalten Kinder einen Einblick in die Struktur der Sprache (Christiansen, 2019, S 30).

Material:

Fingerpuppe = Lügenkönig

Aufgabe:

Der „Lügenkönig“ stellt den Kindern die Aufgabe, seine Lügen zu durchschauen. Hierfür wird den Schüler und Schülerinnen ein Lügentext vorgelesen.

Es ist Sommer. Alle schwitzen, denn es ist sehr weiß.

Sofort bemerken die Kinder den Fehler und rufen:

„Heiß!“ Der Lügenkönig versucht weiter sein Glück:

Da wachsen viele Blumen auf der Liese (Wiese).

Wir spielen auf der Wiese mit dem Fall (Ball).

Davon bekommen wir Wurst (Durst).

Wir schenken uns Tee aus der Tanne (Kanne) ein.

Der See (Tee) schmeckt gut.

Nun legen wir uns noch ein Stück Brot auf den Keller

(Teller). Aus dem See springt plötzlich ein Tisch (Fisch) in

die Luft. Das erinnert uns daran, dass wir laden (baden)

wollten. Wir springen alle ins kühle Fass (Nass).

Das bringt Spaß! (Christiansen, 2019, S. 30)

Sobald die Kinder alle Lügen herausgefunden haben, verliert der „Lügenkönig“ die Lust zum Lügen und will nun mit den Kindern etwas anderes machen, wie zum Beispiel frühstücken, weiter lernen oder mit in die große Pause gehen (Christiansen, 2019, S. 30).

Der kleine Wassergeist

Ziel:

Ziel dieser Übung ist, dass Schüler und Schülerinnen erkennen, ob sich zwei vorgegebenen Wörter gleich oder ungleich anhören (Christiansen, 2019, S. 34).

Material:

Handpuppe = Geist

Wortliste gleicher und ungleicher Wortpaare

Ablauf:

Die Schüler und Schülerinnen begeben sich mit einem Zauberboot auf eine Reise übers Meer. Doch plötzlich hören die Kinder eine Stimme aus der Tiefe. Es ist der kleine Wassergeist, der bei seinen Hausaufgaben für die Wassergeistschule Hilfe benötigt. Die Aufgabe besteht darin Wörter nach gleich und ungleich zu sortieren. Als Hilfestellung versuchen die Kinder mit Gegenständen in der Klasse den Unterschied zwischen gleich und ungleich zu zeigen. Gleich sind zum Beispiel zwei blaue Becher oder zwei grüne Ordner. Ungleich heißt, wenn zwei verschiedene Gegenstände gegenübergestellt werden. Die Kinder helfen nun dem Wassergeist, die Hausaufgaben fertigzustellen. Der Wassergeist bedankt sich und macht sich auf den Heimweg (Christiansen, 2019, S. 34).

Tabelle 5: Vorschläge für die Wörter zum Unterscheiden von gleich und ungleich

Maus	Maus
Haus	Maus
Tisch	Tisch
Hund	Hund
Tisch	Fisch
Hund	Mund
Ratte	Matte

Quelle: eigene Darstellung

Feinschmecker-Suppe

Ziel:

Diese Übung fördert das Heraushören eines bestimmten Endlautes. In diesem Fall wurde der Schwerpunkt auf die Unterscheidung von /m/ und /n/ gesetzt (Christiansen, 2019, S. 51).

Material:

großer Topf, Gegenstände oder Bildkarten mit dem entsprechenden Endlaut

Aufgabe:

Die Kinder kochen gemeinsam in der Klasse eine Suppe. Dazu suchen sie sowohl in der Klasse als auch vor der Klasse nach Zutaten, die mit einem /m/ enden, zum Beispiel Turm, Baum, Schwamm und Regenschirm. Wenn die Suppe noch nicht gut genug schmeckt, kann man sie mit anderen Zutaten nachwürzen, wie mit Dingen, die auf /n/ enden. Beispiele hierfür sind Kissen, Besen, Ballon, Bilderahmen, Buchstaben und Blumen (Christiansen, 2019, S. 51).

Die traurigen Frösche

Ziel:

Bei dieser Übung handelt es sich um die lautliche Differenzierung (Christiansen, 2019, S. 46).

Material:

Parteibänder in den Farben rot, grün, blau, gelb
evtl. eine Turnmatte

Ablauf:

Die Schüler und Schülerinnen verwandeln sich in Frösche, jedoch können sie nicht mehr quaken, da sie verzaubert wurden. Somit können die Kinder mit den verschiedenfarbigen Bändern nur noch einen bestimmten Laut von sich geben. Alle mit

einem roten Band quaken nur noch /k/, die grünen nur noch /t/, die gelben nur noch /r/ und die blauen nur noch /w/.

Zum Glück ist ein Frosch verschont geblieben und sitzt immer noch auf der Teichinsel (durch eine Matte gekennzeichnet). Wenn er seine Freunde mit ihren „Lautnamen“ (/r/,/t/,/k/,/w/) ruft, hüpfen diese ein Seerosenblatt vorwärts. Sobald ein Frosch auf der Teichinsel angekommen ist, darf er wieder wie ein Frosch quaken. Das Spiel endet, wenn alle Frösche wieder quaken (Christiansen, 2019, S.46).

Quiz

Ziel:

Das Zusammenfügen von Lauten zu einem lauttreuen Wort wird durch diese Übung trainiert (Christiansen, 2019, S. 59).

Material:

verschiedene Gegenstände (lauttreue Wörter)

Ablauf:

Die Schüler und Schülerinnen bilden um die Gegenstände und Bilder in der Mitte einen Sitzkreis. Die Lehrperson nennt nun einen Gegenstand Laut für Laut (O-f-e-n) und die Kinder versuchen, das Wort herauszufinden. Das Spiel kann in zwei Varianten durchgeführt werden. Einerseits nennt das Kind, nachdem es ein Wort richtig zusammengesetzt hat, ein neues Wort, andererseits kann via Punktesystem gespielt werden, sprich für jedes richtige Wort bekommt das Kind einen Punkt. Sieger ist die gesamte Gruppe, wenn alle Gegenstände in der Mitte richtig erraten wurden (Christiansen, 2019, S. 59).

Nach der Interventionsphase wurden erneut die drei Übungen „Silbenfolgen“, „Wörter im Störgeräusch“ und „Phonemdifferenzierung sowie -identifikation“ angewendet, um die Entwicklung der Kinder in dieser Phase zu reflektieren.

5.3 Auswertung der Interventionsstudie

5.3.1 Punktesystem zur Auswertung

Die Auswertung der Übungen erfolgte via Punktesystem. Bei der Übung „Silbenfolgen“ erhielten die Kinder für jedes korrekt wiederholte Quatschwort zwei Punkte. Im Falle einer erforderlichen Wiederholung, diese geschah nach einem fehlerhaften ersten Versuch, wurde ein weiterer Versuch unternommen, der bei korrekter Ausführung einen Punkt bedeutete. Wurden beide Versuche nicht korrekt ausgeführt, gab es keine Punkte. Bei der Übung „Wörter im Störgeräusch“ wurde für eine richtige Antwort ein Punkt vergeben und bei einer falschen keiner. Auch bei der Lautdifferenzierung und Lautidentifikation war nur ein Versuch zulässig, der ebenfalls bei einer richtigen Antwort einen Punkt für die Kinder bedeutete.

5.3.2 Prä- und Post-Werte im Vergleich

Vergleicht man Prä- und Post-Werte, so zeigen sich erkenntliche Entwicklungsschritte. In den nachfolgenden Balkendiagrammen erfolgt eine Gegenüberstellung der Leistungen vor und nach der Intervention. Die Leistungssteigerung wird grün, die konstante Leistung blau und der Leistungsabfall rot dargestellt. Die x-Achse zeigt die Anzahl der Schüler und Schülerinnen. Zu Beginn werden geschlechtsspezifische Unterschiede hervorgehoben. Dafür wurden die Ergebnisse der einzelnen Übungen getrennt nach Geschlecht ausgewertet.

Bei der Übung „Silbenfolgen“ blieb die Leistung der meisten Mädchen grundsätzlich konstant. Die von der Konstanz betroffenen Mädchen zeigten bereits vor der Intervention gute Leistungen. Drei der insgesamt neun Mädchen erreichten einen Fortschritt, dies entspricht einem Drittel der Teilnehmerinnen. Eine besonders starke Entwicklung war bei einem Mädchen, die ihre Leistung im Vergleich zur ersten Testung um zehn Punkte steigern konnte, ersichtlich. Zwei Kinder konnten ihre Leistung nicht aufrechterhalten und haben mit zwei Punkten weniger abgeschnitten im Gegensatz zur ersten Erhebung.

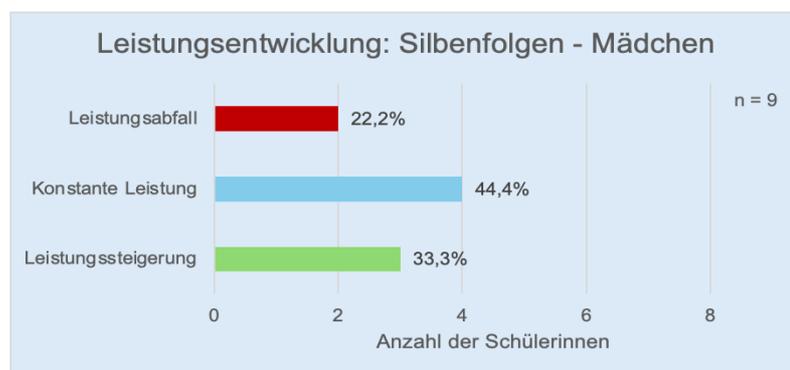


Abbildung 24: Silbenfolgen – weiblich

Quelle: Eigene Darstellung

Die Buben zeigten bei dieser Übung eine gute Entwicklung. Etwa 67% der Probanden verbesserten sich beim Wiedergeben von Silbenfolgen um drei bis fünf Punkte. Zwei Buben wiesen eine kontinuierliche Leistung auf und wiederum fand bei zwei Kindern ein Leistungsabfall statt.

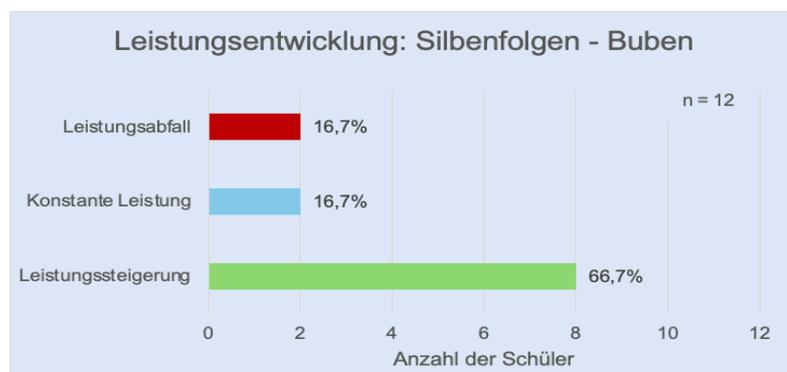


Abbildung 25: Silbenfolgen – männlich

Quelle: Eigene Darstellung

Mehr als die Hälfte der Mädchen zeigte bei der Übung „Wörter im Störgeräusch“ eine gleichbleibende Leistung. Vier erhielten bei beiden Erhebungen die volle Punktzahl. Festzuhalten ist auch, dass keines der Mädchen mehr als vier Fehler hatte über die Fortdauer der Erhebungen. Eines hatte einen Leistungsabfall um zwei Punkte, während ein Drittel einen Leistungsfortschritt erreichte.

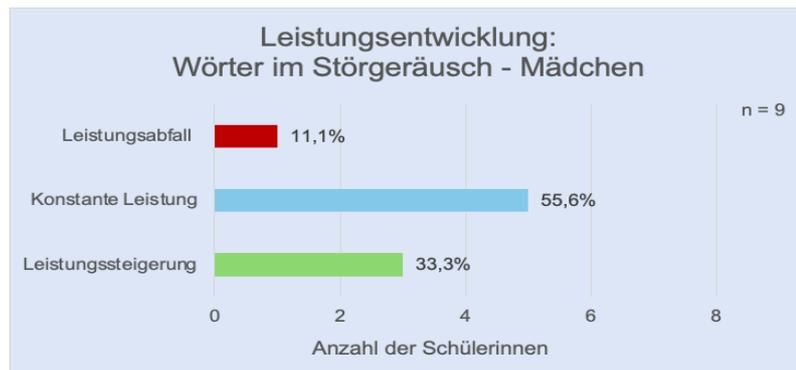


Abbildung 26: Wörter im Störgeräusch – weiblich

Quelle: Eigene Darstellung

Auch die männlichen Teilnehmer erzielten bei der Erhebung gute Ergebnisse. Es ist anzuführen, dass bereits vor der Intervention eine hohe Punktzahl erreicht wurde. Lediglich eine Person erreichte beim Prätest unter 20 Punkte, während die übrigen Teilnehmer Werte zwischen 20 und 24 Punkte vollbrachten. Neun von zwölf Schüler erlangten nach der Intervention einen Fortschritt von ein bis drei Punkte. Bei einem Drittel wurde ein Leistungsabfall von ein bis zwei Punkte festgestellt. Ein Kind erhielt sowohl vor als auch nach der Intervention die volle Punkteanzahl.

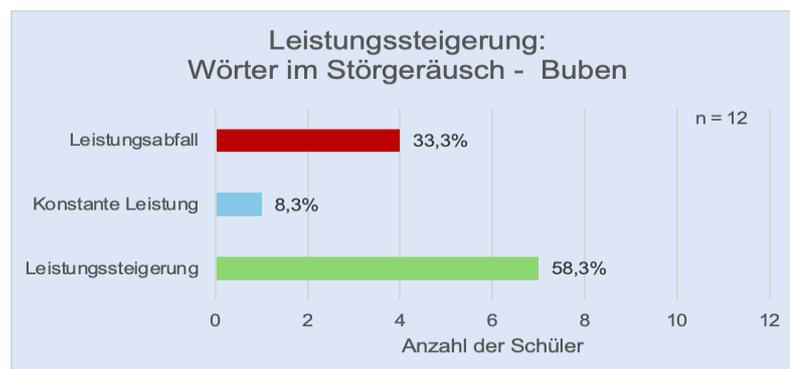


Abbildung 27: Wörter im Störgeräusch – männlich

Quelle: Eigene Darstellung

Der größte Fortschritt war bei der Lautdifferenzierung erkennbar, 77,8 % der Mädchen verbesserten ihre Fähigkeiten beim Unterscheiden einzelner Laute. Zwei Kinder erreichten die gleiche Punkteanzahl, wie vor der Intervention, es ist aber zu betonen, dass sowohl bei der ersten als auch zweiten Erhebung gute Ergebnisse vorlagen.

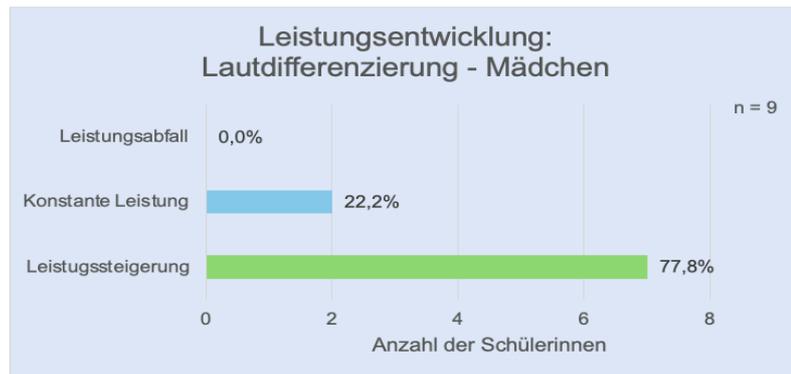


Abbildung 28: Lautdifferenzierung – weiblich

Quelle: Eigene Darstellung

Exakt die Hälfte der untersuchten Buben zeigten einen Aufwärtstrend. Die meisten steigerten sich nach der Intervention um ein bis vier Punkte. Zwei Probanden durchliefen einen größeren Entwicklungsschritt mit fünf und acht Punkten. 33% blieben konstant. Einer der Probanden blieb mit einer Leistung von 15 aus möglichen 22 Punkten sowohl vor als auch nach der Intervention gleich. Zwei Kinder wiesen einen Leistungsabfall von zwei beziehungsweise drei Punkten auf.

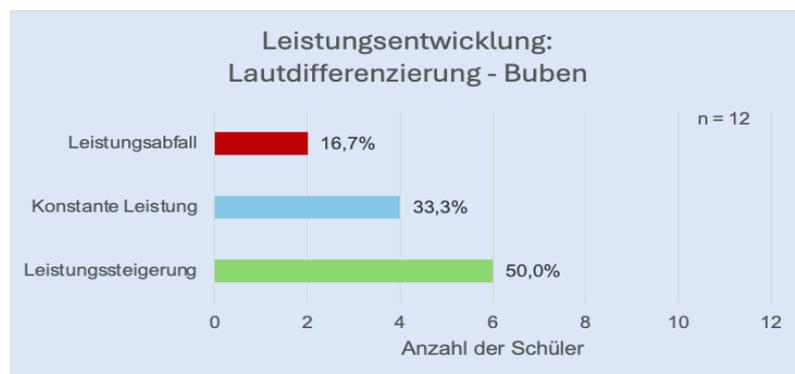


Abbildung 29: Lautdifferenzierung – männlich

Quelle: Eigene Darstellung

Auch in der Lautidentifikation lässt sich ein signifikanter Entwicklungsfortschritt beobachten. Von neun Mädchen wiesen lediglich zwei einen minimalen Abfall der Leistung (ein Punkt und zwei Punkte weniger als bei der ersten Erhebung) auf.

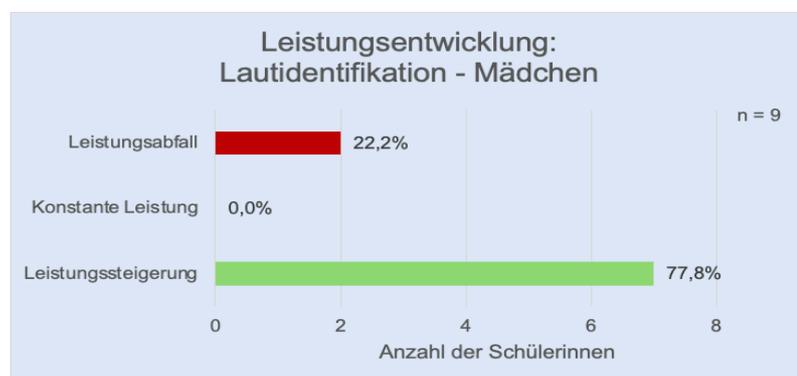


Abbildung 30: Lautidentifikation – weiblich

Quelle: Eigene Darstellung

Ähnlich wie bei den Mädchen ist aus dem Balkendiagramm ablesbar, dass drei Viertel der Buben nach der Intervention eine individuelle Weiterentwicklung erlebten. Im Rahmen der Übung zur Lautidentifikation konnte nach der Intervention eine Verbesserung von ein bis neun Punkten festgestellt werden. Der Großteil der männlichen Teilnehmer wies eine Verbesserung von ein bis fünf Punkten auf. Hervorzuheben ist, dass drei Kinder eine Verbesserung von über fünf Punkten erreicht haben. In etwa 20% der Fälle konnte keine Veränderung beobachtet werden. Bei einem Kind konnte eine minimale Abnahme der Leistung festgestellt werden.

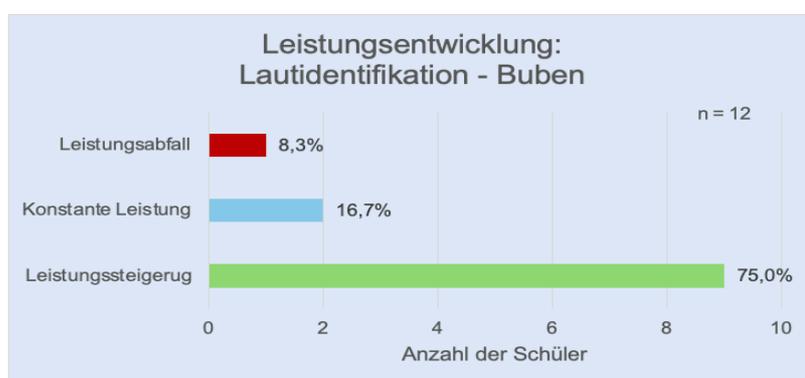


Abbildung 31: Lautidentifikation – männlich

Quelle: Eigene Darstellung

Aus den folgenden Balkendiagrammen ist zu erkennen, dass bei nahezu jeder Übung Fortschritte von mindestens 50% der gesamten Teilnehmer und Teilnehmerinnen erzielt wurden. Außerdem ergab die Analyse der Daten, dass bei den Übungen „Silbenfolgen“, „Wörter im Störgeräusch“ und „Lautdifferenzierung“ circa 30% der Probanden und Probandinnen weder einen Leistungsabfall noch Leistungssteigerung hatten. Der größte Fortschritt zeigte sich im Rahmen der Übung zur Lautidentifikation, hier konnten sich 76,2% ihre Leistung steigern.



Abbildung 32: Leistungsentwicklung der gesamten Klasse

Quelle: Eigene Darstellung

Der Leistungsabfall der Kinder lässt sich auf verschiedene Gründe rückschließen. Dazu zählen Schlafmangel, psychisch belastende Situationen im Umfeld, wie Streit mit Freunden oder Familienangehörigen, der Gesundheitszustand und eine unausgewogene Ernährung. Auch die innere Unruhe, welche oftmals durch Angst, Stress und Nervosität ausgelöst wird, hat einen entscheidenden Einfluss auf das kognitive Leistungsvermögen. Des Weiteren kann das Aufgabenformat manchen Lerntypen nicht entsprechen, da nicht jedes Kind mit mündlichen Formaten zurechtkommt.

Basierend auf den Ergebnissen lässt sich die Hypothese bestätigen. Die gezielte Förderung der phonologischen Bewusstheit stellt einen wesentlichen Faktor für den Erfolg des Prozesses dar. Bereits eine relativ kurze Übungsphase von zwei Schulwochen führt zu Fortschritten. Darüber hinaus konnte in der Forschung festgestellt werden, dass sich durch ein Training zur phonologischen Bewusstheit die auditive Verarbeitung und Wahrnehmung verbessert.

5.3.3 Fehleranalyse

Bei der Untersuchung wurde deutlich, dass das Unterscheiden von Lauten mit überwiegend übereinstimmenden Merkmalen der Lautbildung einen hohen Anspruch für die Kinder setzte (Herné & Löffler, 2023, S. 25).

Konsonanten weisen Unterschiede in Bezug auf den Artikulationsort, die Artikulationsart und die Stimmhaftigkeit auf. Um Konsonanten zu bilden, strömt vorerst die Luft aus der Lunge durch den Kehlkopf. Im Mund- oder Rachenraum wird der Luftstrom durch eine Verengung unterbrochen, wodurch anschließend gewisse Laute entstehen. Der Ort der Enge wird als Artikulationsort bezeichnet, dieser kann variieren und an verschiedenen Stellen liegen, etwa zwischen Ober- und Unterlippen, zwischen Unterlippe und Zähne oder an unterschiedlichen Positionen zwischen Zunge und Gaumen. Zudem ist die Artikulationsart ein Kriterium, wodurch sich die Konsonanten unterscheiden. Bei der Artikulationsart werden drei Arten differenziert: Plosive (/p/, /b/, /t/, /d/, /g/, /k/), Frikative (/f/, /s/...) und Nasale (/m/, /n/). Plosive sind Laute, die explosiv im Mundraum entstehen. Bei diesen Phonemen ist keine Verlängerung durchführbar. Frikative (Reibelaute) sind hingegen endlich dehnbar, wie zum Beispiel die Laute /ffffffffffff/ oder /ssssssssss/. Diese Laute entstehen durch das Dringen von Luft durch eine enge Passage. Nasale lassen sich ebenfalls, wie bei Frikativen, verlängern. Die Luft entweicht bei diesen Lauten durch die Nase. Weiters ist die Stimmhaftigkeit, die sich in stimmlos und stimmhaft unterteilt, ein Differenzierungsmerkmal (Hellrung, 2012, S. 28–29).

Manche Phoneme weisen eine hohe Ähnlichkeit auf, da sie sich nur in einer Komponente unterscheiden. Daraus lässt sich schließen, dass die Laute /d/ und /t/, /b/ und /p/, /w/ und /f/ sowie /g/ und /k/ aufgrund ihrer Parallelen in der Untersuchung

verwechselt wurden. Diese Phoneme unterscheiden sich ausschließlich in ihrer Stimmhaftigkeit. Exemplarisch ist anzuführen, dass beim Phonem /d/ die Stimmbänder vibrieren, während beim Phonem /t/ keine Vibration spürbar ist. Dies gilt auch für die weiteren angeführten Laute. Manche Phoneme sind nicht nur lautlich, sondern auch grafisch sehr ähnlich, was wiederum die Phonem-Graphem-Zuordnung erschwert. Als Beispiel sind hier die kleinen Druckbuchstaben |b| und |p| anzuführen.

Nasale wie /m/ und /n/ entsprechen derselben Artikulationsart und beide werden als stimmhafte Konsonanten bezeichnet. Der Artikulationsort hingegen ist anders. Auch hier liegt der Grund zur Verwechslung in den zahlreichen Übereinstimmungen (Hellrung, 2012, S. 29; Herné & Löffler, 2023, S. 25). Bei den Phonemen /k/ und /t/ handelt es sich um dieselbe Thematik, nämlich um stimmlose Plosive, die sich lediglich in ihrem Artikulationsort unterscheiden. Während der Laut /k/ zwischen Zungenrücken und hinterem Gaumen entsteht, wird /t/ zwischen Zungenspitze und Alveolar-damm gebildet (Hellrung, 2012, S. 29; Mehlem, 2024, S. 37).

6 Conclusio und Ausblick

Im Fokus dieser Arbeit stand die Analyse des Nutzens einer Fördermaßnahme zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit. Durch die intensive Auseinandersetzung können wichtige Erkenntnisse abgeleitet werden.

Die bewusste Reflexion der gesprochenen Sprache stellt eine äußerst wichtige Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb dar. Der Umgang mit der formalen Struktur der Sprache bildet den Grundstein für das Zerlegen gesprochener Wörter in ihre einzelnen lautlichen Bestandteile sowie für die Verknüpfung der Laute mit den entsprechenden Buchstaben oder Buchstabenkombinationen. Diese Fähigkeiten werden von Kindern mit einer ausgeprägten phonologischen Bewusstheit leichter vollzogen. Ebenso wird durch die phonologische Bewusstheit der Zugang zur Sprache erleichtert und das Risiko für eine mögliche Lernstörung wie etwa eine Lese-Rechtschreibstörung minimiert. Die phonologische Bewusstheit kann durch individuelle Unterstützung erweitert werden, was nachweislich mit der Förderung der Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb einhergeht.

Für die gezielte Förderung sind wissenschaftlich fundierte Förderprogramme zugänglich, die je nach Alter, Entwicklungsstand und Lernumgebung variieren. Solche Konzepte beinhalten einen strukturierten, motivierenden Ablauf zur Hinführung der Thematik. Dazu zählt unter anderem das Programm „Hören, Lauschen, Lernen“ von Küspert und Schneider (2018), welches in Kindergärten zur spielerischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und zur Vorbereitung für den Schuleintritt Anwendung findet. Ergänzend ist der Übungskatalog der phonologischen Bewusstheit des Landes Schleswig-Holstein (Christiansen, 2019) zu nennen, welcher Spiel- und Übungsvorschläge für die vorschulische und schulische Sprachförderung übermittelt. Ebenfalls greifen Fröhlich, Metz und Petermann (2010) die zentrale Vorläuferfähigkeit in ihren Lobo-Programmen auf und differenzieren zwischen kindergartenbasierte, schulbasierte und elternbasierte Förderung. Dies betont, wie wichtig es ist auf verschiedenen Ebenen die Kinder zu unterstützen und zu fördern.

In Hinblick auf die Schule entstehen heterogene Gruppen, die durch ein breites Spektrum an Bedürfnissen geprägt sind. Die Heterogenität ist von verschiedenen Faktoren wie Mehrsprachigkeit, individuelle Entwicklungsverzögerungen und sozioökonomischer Hintergrund abhängig. Jedes Kind befindet sich auf einem anderen Leistungsstand und ist somit in unterschiedlichem Maße für den Schriftspracherwerb vorbereitet. In diesem Zusammenhang spielt die familiäre Unterstützung eine zentrale Rolle, die Förderung spielt sich nicht nur im Kindergarten und in der Schule, sondern auch in der Familie ab.

Hieraus wird ersichtlich, dass die Möglichkeit besteht phonologische Übungen zuhause oder in den Unterricht zu integrieren. Bekannte Spielformen wie Memory, Domino oder Puzzle sind nur ein Ausschnitt der vielen Möglichkeiten, die die Teilfähigkeiten der phonologischen Bewusstheit stärken und gleichzeitig möglichen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb präventiv entgegenwirken.

Ergebnisse der Interventionsstudie brachten zum Vorschein, dass bereits ein zeitlich begrenzter Einsatz von Übungen zur Stärkung der phonologischen Bewusstheit beiträgt. Mit Blick auf die Datenauswertung konnten mindestens die Hälfte der Teilnehmer und Teilnehmerinnen in ihrer Fähigkeit wachsen und Fortschritte zeigen. Die Fehlerquelle mit lautlich ähnlich klingenden Lauten konnte durch gezielte Übungen eingedämmt werden, zusätzlich kann von der Erhebung abgeleitet werden, dass die auditive Verarbeitung und Wahrnehmung durch Übungen zur phonologischen Bewusstheit positive Veränderungen widerspiegeln.

Zur Verdeutlichung der Aussagekraft der empirischen Untersuchung wären folgende Punkte hilfreich gewesen:

1. Eine erhöhte Stichprobenanzahl, um eventuell eine größere Streuung in den Prä-Post-Werten auswerten zu können
2. Vergleich der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die das zweiwöchige Förderprogramm durchlaufen haben, mit einer Kontrollgruppe, die keine spezielle Förderung hatte

3. Durchführung des Förderprogramms mit Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus einer anderen Altersklasse (Vorschule oder Kindergarten), um den Vergleich zu den Probanden und Probandinnen aus der ersten Klasse darzulegen und um festzustellen, ob die Förderung im Kindergartenalter von gleich großer Wirkung ist
4. Schlussendlich wäre es von Vorteil die Untersuchung über eine größere Zeitspanne durchzuführen, damit alle Problemgebiete gezielt abgearbeitet werden können, um so die Unterschiede der einzelnen Probanden und Probandinnen fast oder sogar vollständig aus dem Weg zu räumen

In der weiterführenden Forschung bieten sich die oben angeführten Punkte gut an, um das Forschungsgebiet weiter auszubauen. Ein weiterer möglicher Ansatzpunkt wäre der Einsatz digitaler Tools im Bereich der Förderung der phonologischen Bewusstheit, um einen möglichen Vergleich zwischen digitalen und analogen Programmen aufzustellen.

Resümierend kann gesagt werden, eine frühzeitig, präventiv einsetzende Förderung der phonologischen Bewusstheit ist von erheblichen Nutzen und kann in verschiedenen Settings forciert werden.

Literaturverzeichnis

- Buschmann, A. & Multhauf, B. (2018). *Heidelberger Elterntraining Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: HET LRS* (1. Aufl.). Elsevier.
- Christiansen, C. (2019). *Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten: Übungskatalog für den Kindergarten und den Schulanfang*. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein. <https://transparenz.schleswig-holstein.de/dataset/24318fe7-0d56-454d-9f82-555a00b38d40/resource/a2479467-47c4-44a7-8358-43ff1e8129de/download/phonologischebewusstheit.pdf>
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading: A handbook* (S. 6–23). Blackwell.
- Crämer, C., Füssenich, I. & Schumann, G. (1996). Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache. *Die Sprachheilarbeit*, 41(1), 5–21.
- Dolenc-Petz, R. & Hartmann, E. (2005). *Olli, der Ohrendetektiv: Test und Förderverfahren zur phonologischen Bewusstheit in Vorschule und Schule*. Auer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Springer.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 69–81.

- Fröhlich, L. P., Metz, D. & Petermann, F. (2010). *Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen: Das Lobo-Kindergartenprogramm*. Hogrefe.
- Füssenich, I. & Löffler, C. (2005). *Schriftspracherwerb: Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. Ernst Reinhardt.
- Hammann, C. (2022). *AVWS: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern: Ein Ratgeber für Lehrer, Betreuer, Angehörige und Betroffene* (4. Aufl.). Schulz-Kirchner.
- Hellrung, U. (2012). *Sprachentwicklung und Sprachförderung: beobachten, verstehen, handeln*. Herder.
- Herné, K. L. & Löffler, C. (2023). *LRS: Schwierigkeiten erkennen – Fähigkeiten fördern: Ein Praxishandbuch für Lehrende der Klassen 1–6* (3. Aufl.). Klett | Kallmeyer.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch Forschen: die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. UVK.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. überarbeitete Aufl.). Springer.
- Iben, G. & Katzenbach, D. (2010). *Schriftspracherwerb in schwierigen Lernsituationen*. Kohlhammer.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS* (6. aktualisierte Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2018). *Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf*

- den Erwerb der Schriftsprache* (7. komplett überarbeitete Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayer, A. (2013). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen* (2. überarbeitete Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Mayer, A. (2021). *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)* (2. vollständig überarbeitete Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Mehlem, U. (2024). *Schriftspracherwerb: Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Metz, D., Fröhlich, L. P., Petermann, F. (2010). *Schulbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen: Das Lobo-Schulprogramm*. Hogrefe.
- Morais, J., Content, A. & Alegria, J. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive / European Bulletin of Cognitive Psychology*, 7 (5), 415–438.
- Petermann, F., Fröhlich, L. P., Metz, D. & Koglin, U. (2010). *Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter: Das Lobo-Programm*. Hogrefe.
- Schnitzler, C. D. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Thieme.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb* (4. Aufl.). Springer.
- Wurm, R. (2006). *Lese-Rechtschreib-Schwäche: Tipps zur Früherkennung: Neue Ideen zur Förderung: Leben mit Kindern* (1. Aufl.). öbvhpt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kriterien zur Einordnung von Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit nach Jansen	5
Abbildung 2: Onset und Reim.....	7
Abbildung 3: Das zweidimensionale Modell	9
Abbildung 4: Phonologische Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne	10
Abbildung 5: Entwicklungsphasen des Schriftspracherwerbs nach Frith	17
Abbildung 6: Stufenmodell von Frith und Günther (1986)	17
Abbildung 7: Dual-Route-Modell.....	18
Abbildung 8: Verarbeitungsrouten beim Schreibprozess.....	20
Abbildung 9: Handzeichen und Mundbild	23
Abbildung 10: Qualitätskriterien.....	24
Abbildung 11: Domino mit Reimwörter	26
Abbildung 12: Silben setzen mit Holzbögen	27
Abbildung 13: Silbenpuzzle	28
Abbildung 14: Silbenpuzzle mit Bildern	28
Abbildung 15: Wortfächer	30
Abbildung 16: Schieber	30
Abbildung 18: Zauberrad	31
Abbildung 17: Zauberklappe.....	31
Abbildung 19: Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit.....	33
Abbildung 20: Förderprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“.....	38
Abbildung 21: Übungsprogramm des Landes Schleswig-Holstein	41
Abbildung 22: Lobo-Schulprogramm	45
Abbildung 23: Lobo-Elternprogramm.....	48
Abbildung 24: Silbenfolgen – weiblich	62
Abbildung 25: Silbenfolgen – männlich	62
Abbildung 26: Wörter im Störgeräusch – weiblich.....	63
Abbildung 27: Wörter im Störgeräusch – männlich	63
Abbildung 28: Lautdifferenzierung – weiblich	64
Abbildung 29: Lautdifferenzierung – männlich.....	64
Abbildung 30: Lautidentifikation – weiblich	65

Abbildung 31: Lautidentifikation – männlich	65
Abbildung 32: Leistungsentwicklung der gesamten Klasse.....	66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Themen des Förderprogramms.....	42
Tabelle 3: Mögliche Pseudowörter.....	53
Tabelle 4: Beispiele für die Planetensprache.....	55
Tabelle 6: Mögliche Beispiele für die „Sehenswürdigkeiten“	56
Tabelle 5: Vorschläge für die Wörter zum Unterscheiden von gleich und ungleich	58

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

(Satzung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Studienrechtliche Bestimmungen §5 (p))

Salzburg, 18.08.2025
Ort, Datum

Jana Hochleitner
Unterschrift