



Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung

(IMST-Fonds) S8 „Deutsch“

Projekt ID: 1838

BESSER HÖREN BESSER SPRECHEN



Beatrix Altmann

GEPS-Volksschule Brünner Straße 139, 1210 Wien

Wien, Juni 2010

INHALT

ABSTRACT	3
1 EINLEITUNG	4
2 KLÄRUNG DER BEGRIFFE	5
2.1 Sprachförderkurs A	5
2.2 Besonderer Förderunterricht	5
3 THEORETISCHER HINTERGRUND	6
3.1 Elemente der Sprachentwicklung	6
3.2.1 Auditive Wahrnehmung	6
3.2.2 Phonologische Bewusstheit	7
3.2.3 Gedächtnis	7
3.3 Sprache in der Schule	8
3.4 Folgerungen für die praktische Arbeit	9
4 PROJEKT	11
4.1 Vorüberlegungen	11
4.2 Ziel	11
4.3 Forschungsfrage	11
4.4 Evaluation	12
4.5 Praktischer Teil	12
5 FAZIT	18
5.1 Erfolge und Zufriedenheit	18
5.2 Lücken und Desiderate	18
5.3 Die zentrale Stellung der phonologische Bewusstheit	19
5.4 Computereinsatz	19
5.5 Nachhaltigkeit	20
6 LITERATUR	21

ABSTRACT

Der Sprachförderkurs A fand im Schuljahr 2009/10 erstmals in der Vorschulklasse statt. Im Rahmen des IMST-Projekts wurde für den Kurs an diesem Schulstandort ein Konzept entwickelt, das ohne Schriftsprache auskommt, nach den Grundsätzen der natürlichen Sprachentwicklung aufgebaut ist und insgesamt dem jungen Alter der Kinder entspricht. Dieses Konzept wurde im Jahreslauf erprobt, laufend adaptiert und evaluiert.

Als Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit wurde die Schulung der phonologischen Bewusstheit definiert. Reimen, silbische Gliederung und Methoden für die Schärfung der akustischen Wahrnehmung standen im Zentrum der Arbeit, die maßgeblich mit Unterstützung durch die drei Computerprogramme „Schreiblabor“, „Frohes Lernen1“ und "Lilos Lesewelt 1" gestaltet wurde.

Schulstufe: Vorschulklasse

Fächer: Deutsch als Zweitsprache

Kontaktperson: Beatrix Altmann

Kontaktadresse: GEPS-Volksschule Brünner Straße 139, 1210 Wien

1 EINLEITUNG

Seit dem Schuljahr 2009/10 findet der Sprachförderkurs für die Kinder auf der Deutsch-Kompetenzstufe A bereits in der Vorschulklasse statt. Durch diese zeitliche Vorverlegung sollen die Kinder bis zum Eintritt in die erste Schulstufe bereits ausreichende Deutschkenntnisse erworben haben, um dem Unterricht gut folgen zu können. Damit soll eine Aufnahme von Kindern mit DaZ/DaF-Hintergrund als ordentliche/r Schüler/innen¹ erleichtert werden.

Die Konsequenz aus dieser organisatorischen Veränderung war die Notwendigkeit einer Neukonzeption des sprachlichen Förderunterrichts im Fach "Deutsch als Zweitsprache". Dieser hatte bis dahin schulstufenübergreifend stattgefunden und war jeweils den individuellen Sprachkenntnissen der Schulkinder angepasst worden. Ich hatte es also bisher ausschließlich mit Kindern zu tun gehabt, die bereits Lese- und Schreibkompetenzen erworben hatten.

Nun sollten wir im Schuljahr 09/10 erstmals dasselbe sprachliche Ziel erreichen wie davor, ohne die Schrift zu verwenden. Neu war außerdem, dass es sich um sehr junge Kinder handeln würde. Arbeitshaltung und Konzentrationsfähigkeit waren also auch nicht in dem Ausmaß zu erwarten, wie ich es bisher von meinen Schülern und Schülerinnen gewohnt war.

Angeregt durch die Notwendigkeit, auf diese vom Stadtschulrat für Wien vorgegebene Neuorganisation im Schuleingangsbereich (Umsetzung des „Fördermodells 1+1“) zu reagieren, stellte ich mir die Frage, was zu tun sei, um diese neue Aufgabe möglichst gut und effizient zu erledigen.

Ich suchte nach neuen Strategien und setzte mich zu diesem Zweck mit den Grundlagen des Spracherwerbs auseinander. Das Ziel war, ein Konzept zu entwickeln, mit dem es möglich sein würde, Deutsch als Zweitsprache auch ohne die Kenntnis von Schrift zu erwerben. Es musste auf den grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten des Menschen basieren und ich hatte vor, Elemente des Erstspracherwerbs besonders zu nutzen.

Es galt auch, den Unterricht in kleinere Sequenzen zu teilen als es bisher üblich gewesen war, um die Aufmerksamkeitsspannen der Kinder altersgemäß zu beachten.

Insgesamt sollten im Sinne der Ganzheitlichkeit mit dem neuen Konzept noch mehr als bisher die verschiedenen Sinneskanäle angesprochen werden.

¹ In Wien ist ein Kind, das noch nicht über ausreichende Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch verfügt, als außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin aufzunehmen. Sollte der Fall eintreten, dass ältere Schüler/innen mit der Sprachkompetenz A an die Schule kommen, ist ihnen selbstverständlich auch eine entsprechende Förderung zugesichert. Sie ist in einer Weise durchzuführen, die den schulinternen Möglichkeiten entspricht. In diesem Fall kann es sein, dass auch ein "Seiteneinsteiger" am besonderen Förderunterricht in Deutsch teilnimmt.

2 KLÄRUNG DER BEGRIFFE

2.1 Sprachförderkurs A

Der **Sprachförderkurs A** wurde ursprünglich für die Zielgruppe der außerordentlichen SchülerInnen auf der Sprachkompetenzstufe A konzipiert und findet im Umfang von elf Wochenstunden statt. Er muss von einer Sprachförderkurslehrerin/einem Sprachförderkurslehrer gehalten werden. Acht Kinder eröffnen eine Gruppe, das sechzehnte Kind teilt den Kurs. Er ist nach dem Lehrplanzusatz "Deutsch für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache" zu halten und erstreckt sich über ein Jahr. Die Führung einer Verlaufsdokumentation ist verpflichtend.

Die Sprachkompetenz wird mit einem Sprachkompetenz-Screening, das sich an den Standardstufen des ESP (des Europäischen Sprachen-Portfolios) orientiert, erhoben.

Sprachkompetenz-Screening A

(angelehnt an die Allgemeinen Standardstufen des Europäischen Sprachenportfolios)

Das Screening dient zur Einteilung der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Kompetenzstufen.

Fertigkeit		Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
Stufe	Phase				
A	1 Schweigsame Periode	Nimmt Wörter auf.			
	2 Elementare Periode	Versteht vertraute Wörter und einfache Sätze, welche sich auf die Person selbst, auf die nähere Umgebung und konkrete Dinge beziehen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.	Einfache Kommunikationsstrukturen (<i>Ein-, Zweiwortsätze</i>), kann Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um notwendige Dinge und vertraute Themen handelt.	Einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen (<i>Schilder, Plakate, Preislisten...</i>).	
	3 Geregelter Gesprächs- austausch	Versteht das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen. Kann sich in Gespräche einbringen, versteht aber nicht vollständig.	Kann mit einfachen Sätzen z.B. die Familie und konkrete Situationen beschreiben.	Kann in einfachen Alltagstexten (<i>Anzeigen, Prospekte, Speisekarten...</i>) konkrete, vorhersehbare Situationen auffinden und kurze persönliche Mitteilungen verstehen.	Kann kurze einfache Mitteilungen und Notizen schreiben.

Quelle: Sprachförderzentrum Wien (2008)

2.2 Besonderer Förderunterricht

Der **besondere Förderunterricht** in Deutsch findet für Kinder auf den Deutsch-Sprachkompetenzniveaus B oder C statt, hat einen Umfang von 5 bzw. 2 Wochenstunden und wird von einer Begleitlehrerin/einem Begleitlehrer gehalten.

3 THEORETISCHER HINTERGRUND

3.1 Elemente der Sprachentwicklung

Erstspracherwerb erfolgt über weite Strecken zunächst intuitiv, das Erlernen einer Zweitsprache zumindest teilweise reflektierend.

Ab dem fünften Lebensmonat wird Sprache gezielt aufgenommen und im Gehirn verarbeitet. Für das Sprachverständnis werden Frequenzen identifiziert und an Bereiche im Gehirn weitergeleitet, in denen aus dem Zusammenklingen der Laute und der Frequenzabfolge Laute zu Sinneinheiten verknüpft werden (vgl. Spitzer, 2003, zit. nach Mulley, 2009). In diesem Alter wird erstmals "sprachliche Bewusstheit" manifest.

Mit dem Begriff der *sprachlichen Bewusstheit* wird das Wissen über den Sprachaufbau zusammengefasst (vgl. Häfele 2009, S.36).

Unter *Wortbewusstheit* versteht man die „*Fähigkeit, Wörter als Grundbausteine der Sprache anzusehen*“ (Klicpera, 2007, S.20). Für junge Kinder ist es ein bedeutsamer Lernschritt, zu erkennen, dass Sätze aus Wörtern bestehen. Einen Satz in Wörter zu zergliedern, macht in der Vorschule auch Kindern mit der Erstsprache Deutsch teilweise noch Schwierigkeiten.

Aussprache, Wortschatz und morphosyntaktisches Verständnis (sprachliche Bewusstheit) müssen Schüler mit nichtdeutscher Erstsprache im Deutschen von Grund aus aufbauen.

3.2 Bedingungen für einen erfolgreichen Spracherwerb

3.2.1 Auditive Wahrnehmung

Der Prozess der auditiven Wahrnehmung beeinflusst die Informationsverarbeitung von Lauten, Wörtern und Texten bis hin zum Sprechen und Schreiben (Günther, 2007, zit.n. Mulley 2009),²

Unschwer ist zu erkennen, welche gravierende Auswirkungen daher Störungen in diesem Bereich haben, z.B. im Zusammenhang mit Legasthenie.

² Zur Bedeutung der Hör-Merkspanne in Verbindung mit der Artikulationsfähigkeit für Sprachentwicklungsstörungen vgl. z.B. die Ergebnisse der phoniatriisch-pädaudiologischen Untersuchung von Marcus REEH/Christiane KIESE-HIMMEL (2008), verfügbar unter <http://www.egms.de/static/de/meetings/dgpp2008/08dgpp41.shtml>:

„ **Theoretischer Hintergrund:** Eine reduzierte verbale Hörmerkspanne (HMS) ist ein möglicher Grund für Sprachentwicklungsstörungen. Die HMS wird mit verschiedenen Merkinhalten geprüft, u.a. 1-silbigen Inhaltswörtern. Anliegen der Studie war es, sie mit Mehrsilbern zu prüfen. (...)“

Schlussfolgerung: Nicht nur Veränderungen in der Sprechgeschwindigkeit mit zunehmendem Lebensalter („artikulatorische Schleife“) erklären den Anstieg in der HMS, sondern auch die Artikulationsfähigkeit ist ein wichtiger Faktor.“

3.2.2 Phonologische Bewusstheit

Darunter versteht man die Fähigkeit zur Einsicht in den Lautaufbau von Wörtern (vgl. Häfele 2009, S. 22). Nach Klicpera (2007) handelt es sich dabei um die Fähigkeit, Laute und Buchstaben einer Sprache zu erkennen und wahrzunehmen.

Andere Autor/inn/en führen dazu noch die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn ein, also die Wahrnehmung von Wörtern, Silben und Reimen (vgl. Häfele 2009, S.58).

Die Wahrscheinlichkeit, zu den leseschwachen Schüler/inne/n zu gehören, korreliert jedenfalls mit Schwierigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit (vgl. Klicpera 2007).

Für Lese-Rechtschreib-Probleme sind laut Günther sprachliche Aspekte verantwortlich. Folglich geht die Forschung auch in die Richtung, zu klären, wie phonologische Bewusstheit schon im vorschulischen Bereich zu fördern sei. (Vgl. Beck & Jansen, 1986, Mannhaupt, 1994, Skowronek & Marx, 1989, zit. nach Günther, 2007).

Probleme mit der phonologischen Bewusstheit können schon im Vorschulalter erkannt werden. Damit Schule nicht von Anfang an mit Misserfolg in Verbindung gebracht wird, sollte phonologische Bewusstheit schon möglichst früh trainiert werden (vgl. Häfele, S.19).

3.2.3 Gedächtnis

Die Merkfähigkeit betreffend Lautfolgen ist von grundsätzlicher Bedeutung beim Erlernen einer neuen Sprache. Das sprachliche Arbeitsgedächtnis wird z.B. durch das Erlernen von Reimen trainiert, das gilt auch für das Nachsprechen von Sätzen.

Ein mangelhaftes sprachliches Arbeitsgedächtnis beeinträchtigt auch die allgemeine Lernfähigkeit. Defizite im sprachlichen Arbeitsgedächtnis sind in der Vorschule schon deutlich wahrnehmbar.

Das Satz- und Wortgedächtnis am Ende des Kindergartens sowie die Qualität der phonologischen Bewusstheit lassen zuverlässige Voraussagen auf einen Teil der Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende des ersten Schuljahres zu (vgl. Häfele, S.162, nach Schneider & Näslund, 1993).

Im Zusammenhang mit LRS wird auch auf die „Benennungsgeschwindigkeit“ hingewiesen. Darunter versteht man das Benennen von Buchstaben oder Zahlen, im vorschulischen Bereich auch von Farben, gemessen in Zeiteinheiten. Die korrekte zerebrale Zeitverarbeitung ist die Grundlage für das Funktionieren von einzelnen Teilleistungen des Gehirns bei sprachlichen Aktivitäten. Sie ist auch ausschlaggebend für die korrekte Verarbeitung von auditiven Eindrücken (vgl. Benasich et.al. 1996, zit. n. Häfele 2009, S.44).

Klicpera (2007) führt eine geringe Benennungsgeschwindigkeit als einen der möglichen Indikatoren für spätere Legasthenie an.

Die Veränderung der Benennungsgeschwindigkeit könnte in einem Folgeprojekt vielleicht auch für eine Evaluierung des Unterrichtserfolgs herangezogen werden.

3.3 Sprache in der Schule

Die Förderung im Bereich der sprachlichen Entwicklung beeinflusst nicht nur den (Zweit-)Spracherwerb, sondern auch den schulischen Erfolg insgesamt in positiver Weise.

Sprache ist immer noch das zentrale Medium, die Grundlage für das Lernen in der Schule. Lerninhalte werden sprachlich vermittelt und müssen auch sprachlich wiedergegeben werden. Leistungsüberprüfungen, sowohl mündlich als auch schriftlich, bedienen sich der Sprache als Transportmittel. Liegen sprachliche Defizite vor, hat das negative Auswirkungen auf den schulischen Erfolg, denn Lerninhalte können dann nicht ausreichend aufgenommen und noch weniger wiedergegeben werden.

Folglich muss die sprachliche Förderung im Vordergrund stehen. Viele schulische Misserfolge können vermieden werden, wenn die sprachliche Entwicklung des Kindes aufmerksam beobachtet, kompetent begleitet und durch Förderung im Bedarfsfall gesichert wird.

Daher ist es aktuell ein zentrales Anliegen im Rahmen der österreichischen Bildungsdiskussion, dass diese Förderung zu einem möglichst frühen Zeitpunkt einsetzt, um Misserfolge sowie Fehlentwicklungen so gut wie möglich zu verhindern. Der frühen sprachlichen Förderung wird im Kindergarten spätestens seit Einführung der Sprachstandsfeststellung besondere Beachtung geschenkt. Sie sollte in meinem Tätigkeitsbereich, der Vorschulklasse, im schulischen Rahmen adäquat fortgesetzt werden, um die Entstehung von Folgeproblemen aufgrund früher sprachlicher Defizite zu verhindern.

In der Vorschulklasse gibt es noch keinen Leistungsdruck und keine Frustrationen durch eventuell drohenden schulische Sanktionen bei Misserfolg. Die Lehrkraft kann überdies auf die uneingeschränkte Neugier und Lernbereitschaft der sehr jungen Kinder bauen.

Von den oben genannten Elementen erscheint mir aus meiner Unterrichtserfahrung heraus vor allem die Förderung des **sprachlichen Arbeitsgedächtnisses** bedeutsam, denn durch ein eingeschränktes sprachliches Merkvermögen kann der gesamte Schulerfolg - trotz der meist außerordentlich erhöhten Anstrengung - gefährdet sein. Durch daraus resultierenden Schwierigkeiten beim Lesen wird die Wissensaufnahme in allen Lernfächern eingeschränkt, mündliche Informationen können nicht im häufig strukturell vorgegebenen Zeitrahmen aufgenommen bzw. notiert werden, das Gelesene wird oft nicht rasch genug ausreichend präzise verstanden und kann nicht sinnvoll weiter verarbeitet werden.

Früh erlebte Grammatik-, Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten treten dann u.U. auch beim Erlernen aller weiteren (Fremd-)Sprachen wieder auf und generieren damit auch ein motivationales Problem (vgl. Häfele, S.21). Besonders wichtig erscheint daher das sprachliche Gedächtnistraining, das sowohl Kindern mit Deutsch als Erstsprache als auch solchen mit DaF/DaZ zugute kommt.

Zweifelsohne ist es aber für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache besonders wichtig, allgemein sprachlich gut gefördert zu werden. Denn wenn allgemeine sprachliche Probleme mit Problemen beim Erlernen der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch zusammentreffen, haben Kinder kaum die Chance, ihre Schullaufbahn entsprechend ihrer Intelligenz zu absolvieren.

Störungsprävention

Wie bereits erwähnt, resultiert aus einer Störung in einem oder mehreren der oben genannten Bereiche der Sprachentwicklung unter Umständen eine Lese-Rechtschreibschwäche.

"50-70 % der Lese-Rechtschreib-Störungen (LRS) gehen von einer frühkindlichen Sprachentwicklungsstörung aus (...) in der Schule erweisen sich die Auswirkungen dieser Sprachstörung häufig als sehr folgenschwer für das gesamte Lernen" (Häfele 2009, S.9).

Personen mit Lese-Rechtschreibstörung zeigen häufig eine Einschränkung beim Vermögen, Laute voneinander zu unterscheiden. Sie haben zudem Schwierigkeiten, Wörter in Silben zu zergliedern. Das sprachliche Arbeitsgedächtnis ist eingeschränkt. Die Abrufgeschwindigkeit von Begriffen ist reduziert (vgl. Häfele, S.93).

Die Schulung der auditiven Wahrnehmung, der phonologischen Bewusstheit und des Gedächtnisses sollte sich also nicht nur positiv auf das Erlernen der deutschen Sprache auswirken, sondern könnte auch der Entwicklung einer LRS entgegenwirken.

3.4 Folgerungen für die praktische Arbeit

3.4.1 Förderung der phonologischen Bewusstheit

Je ausgeprägter die **phonologische Bewusstheit** ist, desto eher ist der erfolgreiche, strukturierte Erwerb einer (weiteren) Sprache möglich.

In diesem Zusammenhang wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass die Anlaute besonders geübt werden müssen. Das Wahrnehmen, Erkennen und Erfahren von Anlauten spielt eine bedeutsame Rolle im Zusammenhang mit der Zerlegung von Sätzen in Wörter, mit Silbendiskriminierung und in weiterer Folge mit dem Aufbau von Sprachbewusstheit.

Darüber hinaus kann auch aus den Leistungen, die Vorschulkinder bei Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit erbringen, eine Voraussage der späteren Lesefähigkeit gemacht werden (vgl. Klicpera et al. 2007). Durch eine gezielte vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit kann im Umkehrschluss die Grundlage der Lesefähigkeit verbessert werden können.

Ich sehe es in meinem schulischen Umfeld als besonders zielführend an, den **Wortschatzaufbau** in der deutschen Sprache nach dem Grundsatz der phonologischen Bewusstheit zu fördern.

In diesem Zusammenhang ist die Betonung der **Silbengliederung** besonders wichtig. Neue Wörter werden in akustisch besser zu erkennende und leichter zu memorierende kleine Einheiten zerlegt. So wird nicht nur Kindern in der Erstsprache das Erlernen von Lesen und Schreiben erleichtert, wie das Förderprogramm von Reuter-Liehr zeigt (vgl. Klicpera, 2007), auch das Erlernen einer Zweitsprache wird leichter möglich.

Die Schulpsychologin Heide Buschmann hat dieses System im Sinne der Ganzheitlichkeit um Bewegungen erweitert (vgl. Dürre, 2000), zum Beispiel pro Silbe einen Schritt machen oder einmal hüpfen, die Arme schwingen, klatschen oder aufstampfen. Bei Zimmer (2009) findet sich ebenfalls eine Vielzahl von Übungen zur integrierten Sprach- und Bewegungsförderung (vgl. Zimmer 2009, S. 164ff).

3.4.2 Schrift

Parallel zu den Lauten darf die Bedeutung der **Grapheme** nicht unterschätzt werden. Das Erlernen der Buchstaben ist in Österreich laut Lehrplan in der ersten Klasse Volksschule verankert. Trotzdem ist ein Kennenlernen der Grapheme schon in der Vorschulstufe von großer Bedeutung.

Nach Montessori (vgl. Pregl, 2000) befinden sich Kinder bereits im Alter von etwa fünf Jahren in einer sensiblen Phase der Schreibentwicklung.

Nach Klipcera (2007) werden im Phasenmodell von Frith (1985) folgende Stadien beschrieben:

Logographisches Stadium: Wörter werden nur aufgrund hervorstechender, globaler, visueller Merkmale identifiziert (z.B. Anfangsbuchstaben).

Alphabetisches Stadium: Zuordnung von Graphemen zu Phonemen.

Orthographisches Stadium: vollständige Repräsentation von Buchstabenfolgen.

Während der Vorschulstufe befinden sich die Schüler in der logographischen Stufe und kommen im Laufe der ersten Klasse in die alphabetische Stufe.

Der Übergang von der ersten in die zweite Phase wird durch eine frühzeitige spielerische Beschäftigung mit Graphemen erleichtert. Auch diesem Umstand haben wir in unserem IMST-Projekt Rechnung getragen.

4 PROJEKT

4.1 Vorüberlegungen

In meiner 9-jährigen Praxis als Begleitlehrerin fiel mir auf, dass manche Schüler/innen die für sie neue Sprache Deutsch enorm rasch erlernten, andere jedoch unendliche Mühe damit zu haben schienen.

Folgende Hauptschwierigkeiten konnte ich häufig erkennen:

- Probleme beim Behalten von Wörtern (Merkfähigkeit, Gedächtnis)
- Probleme beim Ordnen der Laute in der korrekten Reihenfolge (Serialität)
- Probleme beim Hören der Laute (auditive Differenzierung)

Bis zum Schuljahr 2009/10 hatte ich den Sprachförderkurs schulstufenübergreifend abgehalten. Nun musste ich überlegen, wie eine derartige Fördermaßnahme für die Vorschulklasse konzipiert und strukturiert werden müsse.

Der mir am bedeutsamsten erscheinende Unterschied bestand darin, dass die Kinder noch nicht lesen und schreiben konnten. Ich musste also überlegen, wie ich meine Lerninhalte außerhalb der Schriftlichkeit transportieren würde.

Außerdem sah ich mich nun entwicklungspsychologisch mit der Tatsache konfrontiert, dass ich mich mit "Spielkindern" und nicht mit "Lernkindern" beschäftigen sollte.

In diesem Zeitfenster der Entwicklung, der Vorschule, begleitet der/die Betreuende das Kind in der Phase vom „*Spielkind*“ zum „*Lernkind*“ (vgl. Pudolph, 2008, zit. nach Giest, 2006).

4.2 Forschungsfrage

Meine Forschungsfrage lautete:

Ist es in meinem schulischen Setting möglich, die Sprachentwicklung der mir anvertrauten Vorschul- Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache durch Anleitung zum genauen Hinhören und zum exakten Artikulieren zu verbessern?

4.3 Ziel

Als Ziel formulierte ich nach längerer Überlegung und Literaturstudium:

Der Sprachförderkurs für die Kompetenzstufe A soll den neuen Gegebenheiten so gut angepasst werden, dass die SchülerInnen mit Beginn der ersten Klasse über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um dem Unterricht in ihrer Zweitsprache Deutsch nicht nur folgen, sondern auch aktiv an ihm teilnehmen zu können.

Um dieses Ziel zu erreichen, sollte die phonologische Bewusstheit über die Fokussierung auf den akustisch-auditiven und den artikulatorischen Bereich gefördert werden.

4.4 Evaluation

Die Kontrolle des Leistungszuwachses bei den Kindern und damit des Erfolgs meiner Unterrichtsgestaltung war auf drei Arten vorgesehen:

1. Ich dokumentierte wöchentlich in schriftlicher Form meine Lehrinhalte und Methoden in einer Art Forschungstagebuch.
2. Für jedes Kind führte ich einen persönlichen Beobachtungsbogen. Darauf notierte ich jeden mir sichtbaren besonderen Leistungszuwachs und besondere Defizite, für die eine spezielle Förderung notwendig werden könnte; außerdem protokollierte ich besondere Ereignisse im Privatleben der Schüler/innen, soweit sie mir bekannt waren.
3. Ich füllte den Beobachtungsbogen aus, der vom Wiener Stadtschulrat vorgegeben und von der Lehrperson für jeden Teilnehmer/jede Teilnehmerin am Sprachförderkurs A verpflichtend auszufüllen ist. Er gliedert sich in die Bereiche "Sprechen, Lesen und Schreiben". Für die Vorschulklassenkinder ist der Bereich "Sprechen" vorrangig, da die anderen Bereiche im Lehrplan der Vorschulklasse nicht zutreffend sind. Der Bereich "Sprechen" enthält folgende Elemente:

- Spricht artikuliert
- Kann sich vorstellen und grüßen
- Kann um etwas bitten und für etwas danken
- Kann einfache Fragen stellen
- Äußert grundlegende Bedürfnisse
- Gibt Gehörtes wieder
- Kann einfache Oberbegriffe finden
- Kann einfache Verneinungen bilden
- Kann Dinge der näheren bekannten Umgebung benennen
- Kann einfache Mehrzahlformen bilden
- Verwendet einfache Präpositionen
- Kann einfachste Sätze bilden

Erst wenn alle Bereiche mit Ja beantwortet werden können, wird der Schüler/die Schülerin dem "Sprachkompetenzbereich B" zugeordnet.

4.5 Praktischer Teil

4.5.1 Allgemeines

Ausgehend von den Fragen:

“Wie fördert man sprachliche Begabung?“, und: “Woran muss im Deutschkurs der Vorschulklasse besonders gearbeitet werden, damit dieser möglichst effizient und mit nachhaltigem Ergebnis verläuft?“, begann ich nun meinen Unterricht zu planen.

Dabei sollten die Elemente der Sprachentwicklung besondere Beachtung finden.

Folgende Schwerpunkte setzte ich ausgehend von der Beschäftigung mit der theoretischen Literatur und meinen bisherigen praktischen Lehrerfahrungen:

Reime

Eine frühe Beschäftigung mit Reimen trägt zu einer guten phonologischen Bewusstheit bei, wobei auch das Vorlesen von Reimen schon Wirkung zeigt (vgl. Häfele, S.59)

Reime machen Spaß und schulen die phonologische Bewusstheit. Sie können auch der Wortschatzerweiterung dienen; ich machte mich auf die Suche nach entsprechendem Material.

Anlautübungen

Das Wissen über Laute (phonologische Bewusstheit im engeren Sinn) beginnt ansatzweise über das Erkennen der Anlaute im Vorschulalter (vgl. Häfele, S.60).

Jede Woche sollte ein Laut erarbeitet werden. Ich sammelte Wörter aus dem Lebensbereich der Kinder, die den jeweils zu erarbeitenden Laut als Anlaut haben.

Kindliches Sprechen aufgreifen und korrigieren

Die Äußerungen der Kinder sollten behutsam, aber konsequent aufgegriffen und in korrekter Weise wiederholt werden.

Diese Maßnahme greift das Verhalten von frühen familiären Bezugspersonen auf, die in der alltäglichen Kommunikation wie selbstverständlich kindliche Sprachäußerungen wiederholen und im Bedarfsfall unaufgeregt und selbstverständlich korrigieren ("Moni hat Banane *gess!*" "Ja, die Moni hat eine Banane *gegessen!*").

Schreiben

Die phonologische Bewusstheit gilt vor allem am Beginn des Schriftspracherwerbs als zentrale Fähigkeit zum Buchstaben-Zugang und damit zum lautgetreuen Lesen und Schreiben (Häfele, S.60).

Um die ersten Schritte zum Schriftspracherwerb zu erleichtern, sollte der eigene Name auf unterschiedliche Weise und ohne Zeitdruck erarbeitet werden. Mit Hilfe dieser Grapheme mit besonderem persönlichem Bezug sollten auch Anlaute anderer Wörter erkannt werden.

Silbengliederung

Wörter in Silben zerlegen und Silben zu Wörtern zusammenfügen zu können, ist ein wichtiger Bestandteil der Sprachbewusstheit.

Neue Wörter sollten silbisch erarbeitet werden, und zwar in Zusammenhang mit Bewegung. Durch Klatschen, Klopfen, Stampfen, Hüpfen oder Armschwingen wollte ich die Silben hervorheben und so die Kinder die Wortgliederung in Silben auch körperlich wahrnehmen lassen.

Arbeit am Computer

Ich plante den Einsatz folgender Programme: „Schreiblabor“, „Frohes Lernen1“ und "Lilos Lesewelt 1".

Alle drei Computerprogramme enthalten viel Material zu den von mir gesetzten Schwerpunkten. Sie beschäftigen sich mit Silben, Anlautübungen und Reimpaaren, sind akustisch unterstützt und vermitteln gleichzeitig die Grapheme.

4.5.2 Durchführung und Ergebnis

Organisatorisches, Teamarbeit

Ich konnte die zeitliche Planung nicht im gesamten Umfang einhalten, da ich immer wieder mit anderen schulischen Aktivitäten beschäftigt war. Wir hatten keinen Turnsaal, die Vorschulclassenlehrerin brauchte mich daher als Begleitung für die Turnstunden im Freien. Dadurch konnte ich nicht, wie eigentlich geplant, alle Kinder täglich betreuen.

Andererseits war die Kooperation mit der Klassenlehrerin besonders förderlich, da sie in ihrem Unterricht die Grundlagen meines Projekts mitrug und maßgeblich an der Umsetzung mitwirkte.

In Summe ergab das einen guten Ausgleich, und wir hatten überdies eine fruchtbare Zusammenarbeit.

Ich beantragte gleich zu Beginn des Schuljahres einen Hörtest durch die Schulärztin. Dieser wäre erst zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehen gewesen. Ich wollte aber physische Defizite ausschließen können, da meine Arbeit sich ja vorwiegend im akustischen Bereich bewegte. Zwei Kinder wurden nach diesem Hörtest an den HNO-Arzt zur weiteren Abklärung möglicher Hördefizite weitergeleitet. Ein Kind musste sich in der Folge einer Operation unterziehen.

Reime

Die SchülerInnen der Vorschulklasse lernten wöchentlich ein Gedicht und/oder ein Lied und konnten es dann auswendig sprechen bzw. singen.

Aufgrund der Tatsache, dass ich täglich eine Stunde meiner Begleitlehrtätigkeit dazu verwenden musste, als Begleitperson mit der Vorschulklasse aus dem Schulhaus zu gehen, übernahm die klassenführende Kollegin großteils diese Aufgabe. Ich konnte mich wöchentlich davon überzeugen, wie gut sie ihr gelang.

Anlautübungen

Jede Woche beschäftigten wir uns mit einem Laut. Wir suchten Wörter mit dem entsprechenden Anlaut und wiederholten diese Wörter täglich. Anfangs war es kaum möglich, weil die Kinder den Anlaut offenbar absolut nicht hören konnten. Im Laufe der Zeit gewöhnten sie sich daran und am Ende des Jahres funktionierte es gut. Die für die Anlautübungen verwendeten Wörter wurden auch silbisch gesprochen.

Sprechen, zuhören, wiederholen, beobachten und fördern - die „Freiluftstunde“

Viele Äußerungen der Kinder wurden aufgegriffen und in korrekter Weise von uns wiederholt. Da dies in unserem besonderen Setting regelmäßig wie selbstverständlich möglich war, blieb die Motivation, sich sprachlich zu äußern, über das ganze Schuljahr erhalten:

Die Rahmenbedingungen an unserer Schule waren in diesem Schuljahr insofern besonders, als der Turnsaal das ganze Jahr über geschlossen war. Die klassenführende Kollegin der Vorschulklasse war also gezwungen, den Turnunterricht ins Freie zu verlegen. Ich begleitete sie auf den nahegelegenen Spielplatz. Da wir dies täglich eine Stunde lang bei jedem Wetter taten, ergaben sich zahlreiche sprachliche Anlässe, die dem Jahreskreis entsprechend genutzt wurden. Was uns anfangs eher lästig erschien, nämlich jeden Tag das Schulhaus verlassen zu müssen und keinen Turnsaal zur Verfügung zu haben, erwies sich bald als phantastische Möglichkeit, den Sprachstand unserer Kinder informell ständig zu beobachten und ihre Fertigkeiten individuell zu erweitern.

Dabei zeigte sich, dass die sprachliche Ausdrucksfähigkeit in der Schule und beim emotional besetzten Wahrnehmen von äußeren Eindrücken im Freien nicht korrelierten. In dem Moment, wo sich das Kind emotional äußert, das Gehirn also mit dem Aufnehmen eines starken Eindrucks beschäftigt ist, zeigen sich die nachhaltig verankerten Sprachfertigkeiten. Im Unterricht waren alle Kinder bemüht, sich gut und richtig auszudrücken. Am Spielplatz aber waren wir dann oft überrascht, wie wenig wir anscheinend nachhaltig erreicht hatten. Zunächst war das manchmal wohl frustrierend. Wenn wir jedoch jetzt am Jahresende auf den Jahresbeginn zurückblicken, können wir uns über ein großartiges Ergebnis freuen, denn die Sprachfertigkeiten unserer Kinder haben sich signifikant erweitert und vertieft.

Aus dieser praktischen Erfahrung haben wir den Schluss gezogen, dass das Erlernen einer Sprache nicht kontinuierlich verläuft (wie es sich Lehrkräfte oft wünschen würden), sondern dass Ergebnisse oft erst nach einem längeren Zeitraum sichtbar werden.

Die besonderen Möglichkeiten dieser „Freiluftstunde“ lagen neben der Beobachtung des Sprachstandes in der Möglichkeit, die individuelle Sprache der einzelnen Schüler/innen im Rahmen persönlicher Gespräche zu fördern, indem nicht ganz korrekt formulierte Sätze wie selbstverständlich korrekt wiederholt wurden und schließlich am Ende des Schuljahres häufig in richtiger Form in der persönlichen Sprache des Kindes verankert waren.

Schreiben

Der eigene Name wurde graphematisch auf unterschiedliche Weise erarbeitet. Damit stellt er die Grundlage dar, auf der die Kinder weitere schriftlich fixierte sprachliche Bausteine erkennen und erfahren werden. Auf der Basis dieser „Namens-Grapheme“ wurden in der Folge dann auch Anlaute anderer Wörter für den Aufbau des graphematisch-phonologischen Bewusstseins z.B. am Computer geübt.

Silbengliederung

Neue Wörter wurden immer auch silbisch erarbeitet.

Da wir uns jede Woche mit einem neuen Buchstaben beschäftigen wollten, suchten wir passende Wörter. Diese sollten den jeweils aktuellen Anfangslaut haben und wenn möglich auch dem jeweiligen Wochenthema entsprechen.

Die Silbengliederung in körperlicher Bewegung darzustellen, machte den Kindern das ganze Jahr über Spaß und war auch Anregung für die Pausenbeschäftigung. Ich konnte immer wieder beobachten, wie die Kinder in den Freiphasen neue Wörter hüpften und sich dabei gegenseitig kontrollierten.

Am Jahresende hatte der Großteil der Schüler/innen die Silbengliederung verinnerlicht, und sie konnten sie auch auf unbekannte Wörter anwenden. Das für uns Lehrkräfte besonders Erfreuliche war, dass sie diese Methode von sich aus anzuwenden begannen, wenn sie einem neuen Wort begegneten. Wenn die Kinder über den lautlichen Aufbau eines Wortes nachdachten, zergliederten sie es zuerst in Silben. Dann wurden diese Silben in die einzelnen Laute zerlegt.

Unserer Ansicht nach ist ihnen damit ein großer Schritt in Richtung Sprachbewusstheit gelungen.

4.5.2.7 Die Arbeit am Computer

Zu Beginn des Jahres zeigte ich den Kindern das Computerprogramm "Frohes Lernen 1". Bei diesem Programm gilt es, Bildern die Grapheme der Anfangslaute zuzuordnen, wobei diese Zuordnung akustisch unterstützt wird. Später konnten sie auch die Silben zu Wörtern zusammensetzen.

Dieses Programm ist unserer Erfahrung nach für junge Kinder sehr gut geeignet, da es langsam und mit viel Lob arbeitet.

Etwa um Weihnachten setzt das Computerprogramm voraus, dass die Schüler/Innen lesen können, da es für die 1.Klasse konzipiert ist. Jetzt wurde es für die meisten meiner Schüler zu schwierig.

Ich stellte daher das Computerprogramm "Schreiblabor" vor. Wir begannen mit dem Teil, in dem man einem Bild den richtigen Laut zuordnen muss. Im nächsten Schritt musste aus vier akustisch dargebotenen Wörtern jene zwei herausgefunden werden, die denselben Anfangsbuchstaben haben. Dies fiel manchen Kindern sehr schwer, am Jahresende jedoch beherrschten es alle.

"Frohes Lernen 1" setzte ich mit jenen Schülern/Schülerinnen fort, die im Lesen große Fortschritte machten. Für die anderen verwendete ich es für die Wiederholung der schon erlernten Buchstaben.

Die individuellen Lernfortschritte der einzelnen Schüler/innen klafften nun immer stärker auseinander. Während manche bereits über eine ausgeprägte Lautdifferenzierung verfügten, die das Lesenlernen schon ermöglichte, hatten andere noch immer Schwierigkeiten, den Anlaut einzelner Wörter zu erkennen.

Etwa um Ostern führte ich das Computerprogramm "Lilos Lesewelt" ein. "Lilo" beginnt mit vier Buchstaben und Lauten gleichzeitig. Sowohl der Groß- als auch der Kleinbuchstabe werden eingesetzt. Es gilt auch hier, Anlaute und Silben zu erkennen, wobei jede Aktion akustisch unterstützt ist. Die Arbeitsergebnisse werden für jedes Kind abgespeichert und sind in einem eigenen Lehrmodus für die Lehrperson einsehbar. Jedes Kind arbeitet beim nächsten Einstieg automatisch dort weiter, wo es aufgehört hat, es sei denn, das Ergebnis des letzten Schrittes war nicht positiv. In diesem Fall gibt es eine Wiederholung. Sind diese vier Buchstaben abgesichert, geht es weiter auf den nächsten Level, also zu den nächsten vier Buchstaben.

Die Art der Übungen bleibt immer mehr oder weniger gleich, was die Konzentration auf das Erlernen der Buchstaben sichert. Zwischendurch wird der Fleiß mit einem virtuellen Pokal belohnt.

Auch nach jeder erfolgreich absolvierten Übung erscheint "Lilo" und lobt den Schüler/die Schülerin.

Im "Schreiblabor" konnte ich nun auch einen Schritt weitergehen. Der Großteil der Kinder war bereits in der Lage, die meisten Buchstaben zu erkennen und die Grapheme den jeweiligen Phonemen zuzuordnen. Die neue Übung bestand nun darin, ein akustisch dargebotenes Wort auf der "Anlauttastatur" selbst zu schreiben. Das Programm bietet nicht nur bekannte Wörter an. Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit den Übungen ist daher sehr differenziertes Hören, damit das Wort in seine einzelnen Laute zerlegt werden kann. Diese Übung machte den Schülern/den Schülerinnen großen Spaß, da sie den Eindruck hatten, sie könnten jetzt schon richtig schreiben. Bis zum Jahresende arbeiteten sie mit Begeisterung daran.

Ich meinerseits konnte zufrieden feststellen, dass sie Laute rasch und zuverlässig wiedererkennen konnten und ihnen auch die Grapheme zuordneten. Das Schönste aber war für mich persönlich, dass sie tatsächlich imstande waren, Wörter in die sie konstituierenden Laute zu zerlegen und dass sie dies auch mit enormer Konzentration und Hartnäckigkeit taten.

Ein ungeplanter, aber erfreulicher Nebeneffekt der täglichen Arbeit am Computer war, dass die Kinder den Umgang mit der Maus erlernten oder verbesserten. Sie konnten am Jahresende das Programm selbst suchen und starten, ihren persönlichen Zugang finden, die Programme bedienen und den Computer ausschalten.

5 FAZIT

5.1 Erfolge und Zufriedenheit

Nachdem ich gemeinsam mit meiner klassenführenden Kollegin die Beobachtungsbogen durchgesehen und meine persönlichen Aufzeichnungen reflektiert habe, betrachte ich mein Vorhaben als gelungen. Ich konnte ein Konzept für unsere Schule erstellen, nach dem Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache unabhängig vom Grad ihrer sprachlichen Begabung sprachlich effizient gefördert werden können.

Aus meiner Sicht als Praktikerin zeigte sich erneut, dass sich Kinder, wenn sie die Gelegenheit dafür bekommen, aus der Fülle von Angeboten genau jene herausfiltern, die ihrem persönlichen Entwicklungsstand im Moment am ehesten entsprechen. Mit offenen Lernarrangements zu arbeiten erscheint daher in einem derartigen Zusammenhang erfolgversprechend.

Bezogen auf die sprachliche Begabung der Schüler/innen waren die Erfolge unterschiedlich groß. Festzustellen war, dass die Begabten mein Angebot noch effizienter nützten als die unserer Einschätzung nach sprachlich weniger begabten Schüler/innen.

Und last but not least: Es ist nicht zu entscheiden, wer mit diesem Projekt mehr Freude hatte: die Kinder selbst oder wir Lehrerinnen – die Freude war insgesamt jedenfalls so groß, dass Schüler und Lehrerinnen sehr zufrieden in die Sommerferien gehen konnten!

5.2 Lücken und Desiderate

Trotz aller Bemühungen ist es mir allerdings in diesem IMST-Jahr nicht gelungen, für die unterschiedlichen Lerntypen und die unterschiedlichen Begabungstypen ein jeweils maßgeschneidertes Förderkonzept zu erstellen.

Wenn daher die Notwendigkeit bestünde, die Arbeit noch effizienter zu gestalten, müsste man z.B. untersuchen, in welcher Reihenfolge die einzelnen Lernschritte den verschiedenen Lern- und Begabungstypen anzubieten sind. Dazu wäre eine größere Anzahl von Probanden sowie eine andere Gliederung der Gruppen, jedenfalls auch der Einsatz einer Kontrollgruppe nötig. Beobachtung von außen würde die Erkenntnismöglichkeiten erweitern, Außenevaluierung die Ergebnisse objektivieren. Das alles konnte ich als in Erziehung und Unterricht involvierte, aktive Lehrkraft an meinem Standort zu meinem Bedauern nicht leisten.

5.3 Die zentrale Stellung der phonologische Bewusstheit

Das Training der phonologischen Bewusstheit erschien uns besonders wirksam und wertvoll. Die Kinder machten in sehr kurzer Zeit gewaltige Fortschritte in der korrekten Aussprache, der Wortschatz wurde rascher erweitert als üblich, das Lesenlernen erfolgte zu einem früheren Zeitpunkt als in anderen Klassen.

Durch die permanente Beschäftigung mit Lauten und besonders den Anlauten begannen die Kinder im Laufe des Jahres sehr genau zuzuhören. Außerdem bemühten sich meine Kollegin und ich noch mehr als sonst, selbst sehr klar und deutlich zu sprechen. Die Kinder haben dies übernommen, und wir entlassen nun eine Vorschulklasse, in der durchwegs alle Kinder eine differenzierte, deutliche

Aussprache haben. Wortendungen und -anfänge werden von diesen Kindern nicht mehr "verschluckt". Sie korrigieren einander sogar gegenseitig, was zeigt, wie genau sie zuhören können.

Neue Wörter werden nicht "irgendwie nachgesprochen", sondern genau analysiert. Sie werden in Silben und Laute zerlegt, bis das Wort wirklich richtig ausgesprochen wird. Positive Nebeneffekte sind, dass diese jungen Schüler/innen das systematische Vorgehen beim Fremdsprachenlernen bereits internalisiert haben - und dass sie Freude daran haben, ihren Wortschatz und ihre grammatikalischen Strukturen zu verbessern.

Bis auf einen Schüler haben alle das Lesen erlernt oder zumindest die Anfänge des Lesenlernens erfahren. Auf diesen Erfolg bin ich besonders stolz.

Für mich hat sich bestätigt, dass Kinder im Vorschulalter eine sensible Phase für das Lesen haben und sich gerne mit Sprache auseinandersetzen. Dies ist bisher vielleicht an unserer Schule ein bisschen vernachlässigt worden, und es freut mich, dass zumindest bei uns in Zukunft mehr darauf geachtet werden wird. Die üblichen sozialen Lernbereiche wurden in bewährter Art vermittelt, der Sprache wurde im vergangenen Schuljahr aber mehr Raum gegeben als bisher.

5.4 Computereinsatz

Der Einsatz des Computers hat sich in unserem Projekt als äußerst zielführend erwiesen. Anfangs war ich skeptisch, ob die Kinder nicht zu jung wären, um täglich am PC zu arbeiten. Außerdem hatte ich Bedenken, sie zusätzlich zu ihrem häuslichen Medienkonsum in der Schule wieder vor den Computer zu setzen. Der Zeitrahmen pro Kind betrug jedoch im Endeffekt nur etwa zehn Minuten pro Tag, was auch der allgemeinen Konzentrationsspanne entsprach.

Ein Vorteil der von mir eingesetzten Lernprogramme besteht darin, dass bei einer Übung immer mehrere Sinnesbereiche gleichzeitig angesprochen werden: Es gibt einen optischen und einen akustischen Input, das Kind muss feinmotorisch darauf reagieren.

Ein weiterer Vorteil ist die Reduktion auf das Wesentliche: Die Stimme am PC bleibt immer gleich und verwirrt nicht durch unterschiedliche Lautstärke oder Intonation, die angebotenen Bilder sind immer in derselben Art gestaltet, das Kind wird also nicht abgelenkt und kann sich so auf die gestellte Aufgabe konzentrieren. Das ist eine perfekte Ergänzung zum vielfältig gestalteten sozialen Lernen in der Klasse.

Die Ursache für den besonderen Erfolg dieses Teils der Arbeit lag meiner Wahrnehmung nach jedoch darin, dass ich in diesem Jahr drei computergestützte Lehrgänge nebeneinander verwendete. Jeder Lehrgang ist für sich gut und erprobt, keiner aber ist perfekt, wenn es um die Befriedigung individueller Lernbedürfnisse geht. Da ich immer mit zwei Programmen gleichzeitig arbeitete, war die Auswahl groß, ich konnte immer genau das finden, was für das einzelne Kind gerade geeignet erschien.

Der Aufbau meine Jahresplanung war an den Aufbau der Sprachentwicklung in der Erstsprache angelehnt und orientierte sich an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder. Arbeitet man nur mit einem einzigen Programm, prägt meiner Erfahrung nach der Lehrgang sehr rasch die Arbeit in der Klasse, und der Aufbau des Computer-

Programms steht leitend im Vordergrund, nicht die individuelle sprachliche Entwicklung jedes einzelnen Kindes.

5.5 Nachhaltigkeit

Aus meiner Sicht lohnt es sich in jedem Fall, eine Vorschulklasse mit einem so hohem Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache unter dem Aspekt der phonologischen Bewusstheit zu führen, vor allem das genaue Hören und korrekte Artikulieren ständig zu trainieren. Unsere Schulneulinge haben gewiss einen guten ersten Schritt in das österreichische Schulsystem gemacht und gehen mit den besten Voraussetzungen in die 1.Klasse.

Es wird sich in den nächsten Jahren zeigen, ob auch der Anteil der legasthenen Schüler/Innen unter dem üblichen Wert liegt.

Die klassenführende Kollegin der Vorschulklasse ist von der Wirksamkeit dieser Vorgangsweise überzeugt und wird das Training der phonologischen Bewusstheit weiter verfolgen.

Eine Weiterführung dieser Unterrichtsstruktur in den folgenden Klassen wäre aus unserer Sicht wünschenswert.

6 LITERATUR

AHRENHOLZ, Bernt, Hrsg. (2007). Kinder mit Migrationshintergrund, Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Verlag Fillibach

DA LUZ, Nina (2008). Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund; Grundlagen, Konzepte, fachliche Anforderungen. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller

GIEST, Hartmut (2006). Grundschulunterricht, Heft 5

GÜNTHER, Herbert (2007). Schriftspracherwerb und LRS. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

HÄFELE, Hemma und Hartmut (2009). Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache SchülerInnen durch Förderung der Sprachfertigkeiten, Band 1. Nordestedt: Books on Demand GmbH.

KLICPERA/SCHABMANN/GASTEIGER-KLICPERA (2007). Legasthenie. München: Ernst Reinhardt Verlag

MULLEY, Ursula (2009), Schriftspracherwerb am Computer - Chance für Kinder mit Legasthenie? Master Thesis an der Donau-Universität Krems

RÖHNER, Charlotte, Hrsg. (2008). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Weinheim und München: Juventa Verlag

RUDOLPH, Andrea (2008). Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund; Konzepte und Anregungen für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Saarbrücken: VDM Verlag

ZIMMER, Renate (2009). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder

Internet:

<http://www.egms.de/static/de/meetings/dgpp2008/08dgpp41.shtml>

Elektronische Medien:

Lilos Lesewelt 1, CD-ROM von Horst Fröhler, Herbert Puchta, Verlag Helbing 2004

Frohes Lernen 1, öbv & hpt, CD-ROM für PC zu SB-Nr.121023

und SB-Nr.121024

Schreiblabor, Lernprogramm für die 1. Klasse Grundschule, Medienwerkstatt Mühlacker, <http://www.medienwerkstatt-online.de/>