

Was kann die Elementarpädagogik für die Prävention von Legasthenie/ Lese-Rechtschreibschwäche leisten?

1. Einleitung	1
2. Notwendigkeit der Förderung und Prävention.....	3
3. Zusammenhang zwischen sprachlichen Fähigkeiten und Schulerfolg	5
4. Welche Bereiche lassen sich als relevant für den Schriftspracherwerb identifizieren?....	6
4.1. Vorausläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs.....	6
4.1.1. Phonologische Bewusstheit.....	7
4.1.2. Phonologisches Rekodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon.....	7
4.1.3. Phonetisches Rekodieren im Arbeitsgedächtnis	8
4.2. Literacy in der Elementarpädagogik.....	8
5. Förderdiagnostik.....	10
6. Praktische Beispiele für die Förderung von Kindergarten- und Vorschulkindern.....	11
6.1. Literacy-Erfahrung	12
6.2. Beispiele für die Förderung der Graphomotorik.....	13
6.3. Teilleistung – Wahrnehmungsförderung.....	15
7. Literaturverzeichnis	17

1. Einleitung

Im Rahmen der aktuellen Entwicklungen im Bildungsbereich kommt die Frage nach Früherkennung und Prävention von Legasthenie immer häufiger in den Fokus der Diskussion.

Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder spielen in schulischen, ja auch schon in vorschulischen Bildungsprozessen eine zentrale Rolle. Mittels präventiver Maßnahmen im vorschulischen Bereich, wie der frühzeitigen Erfassung von sprachlichen Problemen und einer früh einsetzenden Sprachförderung, hofft man, die stark steigende Zahl von sprachauffälligen Kindern in der Schule aufzuhalten (vgl. Jampert et al. (2005), S.11).

Der besondere Stellenwert der sprachlichen Fähigkeiten eines Schülers in Bezug auf seinen schulischen Erfolg wird von Pädagogen nicht bestritten (vgl. Holler (2002), 119). Zahlreiche Studien belegen die Auswirkungen von Problemen in der Sprachentwicklung auf die Lese-

und (Recht)Schreibkompetenz (vgl. Neubauer & Willinger (1998)). Viele Konzepte, Projekte und Maßnahmen konzentrieren sich vorrangig nur auf die Aspekte der gesprochenen Sprache.

Der Erwerb von Lesen und Schreiben wurde bisher der Schule zugeordnet. Die Beobachtungen von Kindern, die bereits im Kindergartenalter ohne systematische Anleitung sinnerfassend lesen können, verweisen auf den frühen Beginn dieser Entwicklungsprozesse und auf die Bedeutung der Anregungen durch die Umwelt und Familie. Neuere Forschungen gehen davon aus, dass der Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess zu verstehen ist, der bereits lange vor der Einschulung beginnt. Die Elementarpädagogik bekommt dadurch einen sehr wichtigen Stellenwert und steht vor neuen Herausforderungen (vgl. Gisela Kammermeyer (2000)).

Eine möglichst frühe Diagnose von Kindern mit Problemen in der Sprachentwicklung und folglich frühzeitiges therapeutisches Eingreifen ist deshalb so wichtig, weil sich Spracherwerbsprobleme nicht einfach von selbst lösen. Ganz im Gegenteil geht die Schere zwischen sprachentwicklungsauffälligen Kindern und Kindern mit normaler Sprachentwicklung im Lauf der Zeit immer weiter auseinander (vgl. Steinbauer (2000), Neubauer & Willinger (1998), Grimm (2004)).

Trotz der großen Aktualität von „allgemeiner“ Sprachförderung im Kindergarten konzentriert sich dieser Artikel auf die Prävention von Schwierigkeiten beim Erwerb von Lesen und Schreiben. Für einen Überblick über die aktuelle Situation von Sprachförderung, Projekten und Modellen wird auf Jampert et al. (2005), Großbauer (2005) und www.sprachbaum.at verwiesen.

Da es für eine effektive Therapie der Legasthenie sehr wichtig ist, diese rechtzeitig zu erkennen, erklärt sich die Aktualität des Themas fast schon von alleine. Denn je eher Schwierigkeiten im Erwerb von Lesen und Schreiben erkannt werden, desto leichter und besser können sie in Angriff genommen werden.

Aufgrund der Definition von Legasthenie als Schwierigkeiten beim Erlernen von Lesen, Schreiben, Rechtschreiben und auch Rechnen kann man bei Kindern im letzten Kindergartenjahr bzw. Vorschulalter noch keine Legasthenie diagnostizieren. Es ist jedoch möglich, anhand so genannter Vorausläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb und der Teilleistungsbereiche schon im Vorschulalter Anzeichen für eine später eventuelle auftretende Legasthenie festzustellen.

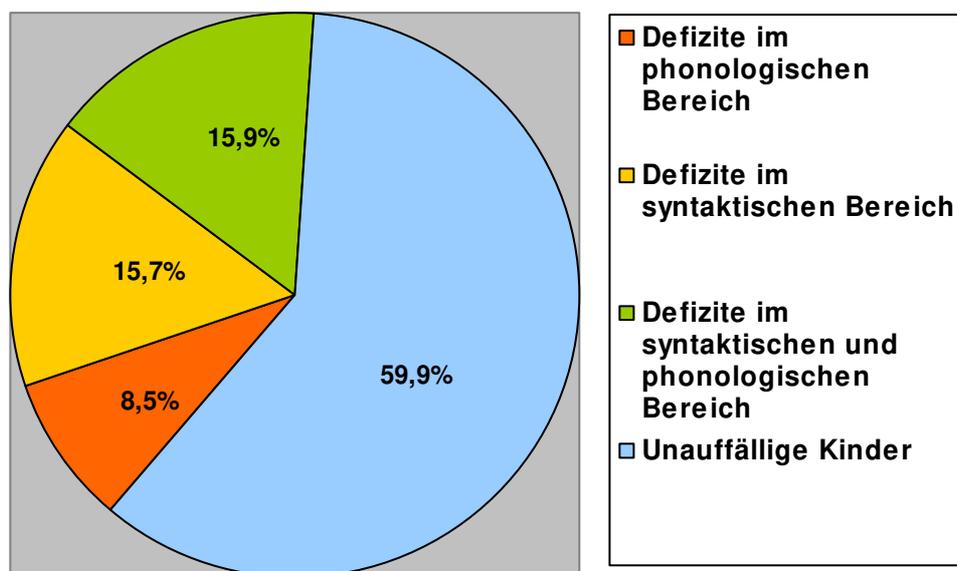
2. Notwendigkeit der Förderung und Prävention

Im Folgenden soll anhand verschiedener Studien die Aktualität der Thematik aufgezeigt werden.

Grimm entwickelte 2004 als Reaktion auf die PISA-Studie ein Sprachscreening für eine problemgerechte und zielgenaue Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes eines Kindes. Im Rahmen der Entwicklung des SSV und dessen Normierung wurden im „Modellversuch Bielefeld“ im März 2003 fast 1500 Kinder im Alter zwischen vier bis sechs Jahren in ihren Kindergärten oder ähnlichen Institutionen anhand des Sprachscreenings untersucht. So wurde erstmals für Deutschland und auch international der Sprachstand der Vorschulkinder einer ganzen Stadt erfasst. Bielefeld stellt eine gute Modellstadt dar, weil neben industriellen Zentren auch ländliche Gebiete vertreten sind, und der Ausländeranteil hoch ist (vgl. Grimm et al., (2004)). Die Sprachkompetenz junger ausländischer Kinder ist ein besonders wichtiges Thema, und wird in der aktuellen Diskussion um die Sprachförderung intensiv behandelt.

Die Einteilung der Kinder in die drei Gruppen unauffällig, therapie- und förderungsbedürftig, bildet einen guten Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen im Sinne einer detaillierteren Diagnose und folglich dem Setzen von Interventionsmaßnahmen.

Grimm et al. kamen zu folgenden Ergebnissen:



Aus Grimm & Atkas (2004, S.113)

Diese Abbildung zeigt, dass 59,9% der Gesamtstichprobe sprachunauffällig sind. Für 40,1% trifft dies allerdings nicht zu. 15,9% der Kinder, welche in beiden Untertests (phonologischer und syntaktischer Bereich) Defizite zeigen, werden als Risikokinder eingestuft. Probleme in nur einem Bereich weisen insgesamt über 24,2% der Kinder auf. Die genaue Aufschlüsselung kann man der Abbildung entnehmen. Da diese hohen Prozentsätze zunächst erschrecken, bedarf es einer genauen Aufschlüsselung, bei der deutschsprachige und nicht-deutschsprachige Kinder getrennt betrachtet werden (vgl. Grimm et al., (2004)).

Bei den deutschsprachigen Kindern können 9,7% als Risikokinder und somit auch als therapiebedürftig eingestuft werden. Diese Zahl stimmt auch mit den Zahlen nationaler und internationaler Studien überein. 19,8% der Kinder haben Schwierigkeiten in einem der beiden Bereiche. Sie werden als 'Verdachtskinder' eingestuft. Somit sind 70,5% der deutschsprachigen Kinder als sprachunauffällig zu bezeichnen.

Demgegenüber haben nur 28% der Kinder mit einer anderen Muttersprache die kritischen Werte der beiden Untertests erreicht und gelten damit als sprachunauffällig. Die restlichen 72% der Kinder zeigen mehr oder weniger ausgeprägte Sprachdefizite. Enorm ausgeprägte Defizite findet man bei den nicht-deutschsprachigen Kindern im syntaktischen Bereich. Bedenklich scheint auch der Befund, dass sich die syntaktischen Fähigkeiten der älteren nicht-deutschsprachigen Kinder kaum von den jüngeren unterscheiden.

Was lässt sich nun aus dieser Studie für die Notwendigkeit von Prävention von Legasthenie schließen? Bezieht man die Zahlen nur auf die deutschsprachigen Kinder, so zeigt sich dass ungefähr 20% der Kinder im Vorschulalter Schwierigkeiten im phonologischen und/ oder syntaktischen Bereich aufweisen und somit die sprachlichen Anforderungen für den Schuleintritt nicht mitbringen. Diese Kinder haben aufgrund der Tatsache, dass das wichtigste Medium der Schule Sprache ist, eine schlechtere Prognose für das schulische Lernen (vgl. Neubauer & Willinger, (1998); Holler, (2002)).

Zu ähnlichen Ergebnissen und Schlussfolgerungen kamen auch Jülisch und Häuser im Rahmen ihres Projekts „Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita“. Ihr Ausgangspunkt war die alarmierende Situation bei den Einschulungsgesprächen. Nach Sprachstanderhebungen kamen auch sie zu dem Schluss, dass bei 27,3% der Kinder ein deutlicher Sprachentwicklungsrückstand, und bei 12,2% der Kinder sehr starke Auffälligkeiten zu beobachten waren. Ein guter Einstieg in die Schule und die Voraussetzungen für ein mehr oder weniger problemloses Erwerben von Lesen und Schreiben ist infolgedessen bei diesen Kindern nicht gegeben.

Seit Österreich im internationalen PISA-Ranking 2003 im Bereich des Lesens von Platz 10 auf 19 gefallen ist, werden die Stimmen nach Förderung in den grundlegenden Fähigkeiten für diesen Bereich immer lauter. Laut den Presseunterlagen PISA 2003 gehört Österreich zu jenen sieben OECD-Ländern, deren Lesemittelwerte sich innerhalb von drei Jahren signifikant verschlechterten. 20% aller 15-16 jährigen Schüler gehören zur Lese-Risikogruppe. Das bedeutet, dass die Lesekompetenz dieser Schüler so gering ist, dass bezweifelt werden darf, „dass diese SchülerInnen zum Verstehen alltäglicher, einfacher Texte ausreichend befähigt sind – ihre Fähigkeiten zum selbständigen Bildungserwerb ist auf jeden Fall durch die schwache Lesekompetenz sehr stark eingeschränkt“ (bm:bwk, (2004), S.7). Ein Fünftel eines Schülerjahrgangs hat daher nach acht bis neuen Jahren allgemein bildender Schule nicht ausreichend fließend und Sinn entnehmend Lesen gelernt. Die Forderungen, die somit auf die allgemeine Sprachförderung und auf die Unterstützung der Kinder im frühen Schriftspracherwerb im Kindergarten zukommen, sind enorm.

3. Zusammenhang zwischen sprachlichen Fähigkeiten und Schulerfolg

Die große Bedeutung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten für den schulischen Bildungsverlauf konnte in zahlreichen Untersuchungen festgestellt werden (vgl. Holler (2002), S.119). Kemmler wies schon 1975 nach, dass Leseverständnis, Rechtschreibleistung und Wortschatz eine weitaus bedeutendere Rolle im Hinblick auf den Schulerfolg spielen, als rechnerische Fähigkeiten oder Problemlösungsfähigkeiten (vgl. Kemmler (1975), S.60). Ebenso lässt die Qualität der bereits zu Schuleintritt vorhandenen phonologischen Bewusstheit eines Kindes sehr genaue Voraussagen auf die Lese- und Schreibleistungen der folgenden Schuljahre zu (vgl. Scheerer-Neumann (1996); Jansen et al. (2002); Lundberg, Frost & Peterson (1988); Schneider et al. (1994)). Klicpera und Gasteiger-Klicpera konnten 1995 in einer Wiener Längsschnittuntersuchung nachweisen, dass Kinder, die am Ende der ersten Klasse noch beträchtliche Schwierigkeiten mit dem Lesen hatten, diese Probleme bis zum Abschluss der Schulpflicht nicht überwinden konnten.

Untersuchungen zufolge sind etwa 15% der Kinder mit möglicherweise nachhaltigen Lese- und Schreibschwierigkeiten der Gruppe von Kindern mit Sprachauffälligkeiten im Alter von vier bis fünf Jahren zuzuordnen (vgl. Holler (2002), S.120).

All diese Untersuchungen, die nur einen kleinen Auszug darstellen, zeigen deutlich den Einfluss der gesprochenen Sprache auf die Lese- und Rechtschreibleistungen sowie auch den Stellenwert des Entwicklungsverlaufes vor dem Schuleintritt. Da Lese- und

Rechtschreibleistungen ohne eine Förderung relativ stabil bleiben, ist ein präventives Eingreifen oder frühzeitiges Erkennen von großer Bedeutung.

Die Sprachförderung in der Elementarpädagogik bezieht sich somit nicht nur mehr auf die Unterstützung der Kinder im Erwerb der gesprochenen Sprache an sich, sondern muss sich in Zukunft sicher auch verstärkt auf Vorläuferfähigkeiten für den Lese- und Schriftspracherwerb konzentrieren. Es sollte dabei allerdings immer beachtet werden, dass diese Aspekte, die gesprochene und geschriebene Sprache, in einer Wechselwirkung stehen und so gegenseitig großen Einfluss haben.

4. Welche Bereiche lassen sich als relevant für den Schriftspracherwerb identifizieren?

Im Folgenden werden die Bereiche vorgestellt, die für den Erwerb von Lesen und Schreiben relevant sind. In der Literatur versteht man unter den Vorausläuferfähigkeiten vor allem die phonologische Bewusstheit und ihre Teilbereiche. Dieser Aspekt hat im Rahmen der Prävention und Förderung einen sehr hohen Stellenwert. Es soll allerdings nicht auf andere Aspekte der kindlichen Entwicklung vergessen werden, die Einfluss auf das Lernen und den Schriftspracherwerb haben und deren Grundbausteine in der frühen Kindheit gelegt werden.

4.1. Vorausläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs

„Als wesentliche Basisfunktionen für den Schriftspracherwerb sehen Breuer und Weuffen (2004) verschiedene Sprachwahrnehmungsleistungen (verbo – sensomotorische Fähigkeiten) an“ (Barth, 1999, S.25). Die Vorläuferfunktionen des Schriftspracherwerbs, die im Vorschulalter von Bedeutung sind, sind:

- optisch- graphomotorische Differenzierungsfähigkeit
- phonematisch- akustische Differenzierungsfähigkeit
- kinästhetisch- artikulatorische Differenzierungsfähigkeit
- melodisch- intonatorische Differenzierungsfähigkeit
- rhythmische Differenzierungsfähigkeit

Nach Breuer weisen etwa 10 bis 15% aller Schulanfänger Mängel in diesen basalen Sprachwahrnehmungsfunktionen auf.

In den letzten 10 bis 15 Jahren wurden zahlreiche Studien mit dem Ziel durchgeführt, lese- und schreibrelevante Vorkenntnisse und Fertigkeiten zu bestimmen, die schon vor Schuleintritt erfasst werden können. Diese Studien gehen davon aus, dass es für Kinder zu Beginn des Schriftspracherwerbs wichtig ist, Einsichten in den Aufbau der Schriftsprache zu gewinnen und dabei die Zuordnungsregeln für Buchstaben und Laute zu entdecken.

Der Erfolg eines Kindes beim Schriftspracherwerb hängt demzufolge nicht zuletzt davon ab, inwieweit es das alphabetische Prinzip der Schriftsprache begreift. Als besonders bedeutsam für die Prognose späterer Lese- und Rechtschreibkompetenzen erweisen sich dabei folgende Fähigkeiten.

4.1.1. Phonologische Bewusstheit

Darunter versteht man jene Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken. Es handelt sich um den Einblick der Kinder in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache. „Sie lässt sich als Bewusstheit um größere sprachliche Einheiten wie Wörter, Silben und Reime (= phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne) schon im Kindergartenalter beobachten, und sie zeigt sich im Schulbereich in der Fähigkeit, vorgesprochene Wörter in ihre Lautbestandteile zu zerlegen (= phonologische Bewusstheit im engeren Sinne)“ (www.phonologische-bewusstheit.de, 21.05.2005).

4.1.2. Phonologisches Rekodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon

Diese Komponente beschreibt die Fähigkeit des Kindes, schriftliche Symbole (Grapheme) in ihre lautsprachlichen Entsprechungen zu rekodieren. Beim Erlernen von Lesen und Schreiben nehmen die Kenntnisse über Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen ständig zu. Mit der Zeit werden die Schriftsymbole mit lautsprachlichen Einheiten assoziativ verknüpft. Eine wesentliche Voraussetzung für das Lesen und Rechtschreiben ist, dass die Buchstaben-Lautverbindungen möglichst schnell (automatisiert) abgerufen werden können (vgl. Barth (1999), S.31)

Kinder mit Leseschwierigkeiten haben häufig schwach ausgeprägte Repräsentanzen solcher Verbindungen und können sie nicht so schnell abrufen wie gute Leser. Die Schwierigkeiten leseschwacher Kinder zeigen sich aber nicht nur beim schnellen Benennen von Buchstaben, sondern auch beim Benennen von Bildobjekten (schnelles Benennen unfarbig dargestellter Objekte bzw. farblich inkongruent dargestellter Objekte) und Zahlen (vgl. Jansen et al. (2002), S.10)

4.1.3. Phonetisches Rekodieren im Arbeitsgedächtnis

Lesen und Schreiben setzt weiters das kurzfristige Präsenthalten von Lauten und Lauteinheiten voraus. Die Bedeutung dieser Komponente für den Leseprozess wird klar, wenn man berücksichtigt, dass Leseanfänger beim Erlesen eines Wortes jeden Buchstaben in das entsprechende Phonem dekodieren müssen. Diese müssen nun so lange im Arbeitsgedächtnis behalten werden, bis alle Laute eines Wortes abgerufen werden. Erst dann können sie um zu einem Wort synthetisiert werden.

Ein gutes Funktionieren des Arbeitsgedächtnisses ist eine wichtige Voraussetzung, um Lautfolgen in eine sinnvolle Sequenz zu einem Wort zusammenschleifen zu können.

Beim Schreiben eines Wortes muss das Kind zu Beginn das vollständige Klangbild eines Wortes in seinem Arbeitsgedächtnis halten, um es dann lautlich zu analysieren. Nur wenn das Kind bei der Lautanalyse immer wieder von neuem einen Vergleich zwischen dem Gesamtklangbild und der bereits analysierten Lautreihe anstellt, gelingt das Auflösen des gesamten Wortklangbildes in Einzellaut (vgl. Barth (1999), S.32).

Eine geringe Speicherkapazität des Arbeitsgedächtnisses geht oft mit Problemen bei der serialen Wahrnehmung zeitlich aufeinander folgender Stimuli einher und erschwert die Informationseinlagerung in das Langzeitgedächtnis

4.2. *Literacy in der Elementarpädagogik*

Ausgehend von PISA wurden die Möglichkeiten für eine bessere Vorbereitung der Kinder für den Erwerb des Lesens diskutiert.

Eine dieser Möglichkeiten ist die Förderung von „Literacy“ in der Elementarpädagogik. Im Deutschen gibt es bis jetzt kein passendes Wort für „Literacy-Förderung“. Wörtlich übersetzt bedeutet es Lese- und Schreibkompetenz, wobei der Begriff weit mehr als die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens umfasst. Dazu gehören Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit sich sprachlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache bzw. mit „literarischer“ Sprache und auch Medienkompetenz (vgl. Ulich (2003)).

Da die Entwicklung dieser Kompetenzen schon sehr früh in der Kindheit beginnt, ist die Bildung im Kindergarten- und Vorschulbereich eine Möglichkeit, die Kinder in dieser Hinsicht zu unterstützen. In der Elementarpädagogik geht es nicht darum, dass die Kinder lesen und schreiben lernen sollen, aber es geht um erste Literacy-Erfahrungen. „Dazu gehören der Kontakt mit Büchern, Bilderbuchbetrachtungen, Vorleseerfahrungen, Umgang mit

Geschichten, die erzählt werden, oder die man selbst erzählen kann, sowie der Umgang mit Buchstaben und anderen Symbolen“ (Sander & Spanier (2004), S.24).

Ein Teil der Kinder kann bereits in den ersten Lebensmonaten Erfahrungen in diesem Bereich sammeln. Da für andere Kinder literacy-bezogene Erlebnisse sogar bis zum Schulalter eher selten sind, sollte der Kindergarten Kindern aus „lesefernen“ Häusern, eine frühe, positive und emotionale Erfahrung mit den ersten Büchern ermöglichen. Damit wird der Grundstein für eine spätere positive Einstellung zur Literatur und zum Lesen gelegt. Von großer Bedeutung ist auch, dass ein früher Umgang mit dem Medium Buch und die Hinführung zur Schriftkultur, die Chancen für die Bildungslaufbahn von Kindern erhöhen (vgl. Sander & Spanier, 2004). „Kinder mit reichhaltigen Literacy-Erfahrungen in der frühen Kindheit haben längerfristig „Entwicklungsvorteile“, sowohl im Bereich der Sprachkompetenz als auch beim Lesen und Schreiben“ (Ulich, 2003, S.108).

Ulich (2003) schreibt, dass Kinder aus gutsituierten Familien über weitaus größere Kompetenzen in Bereich von Literacy und damit auch über entsprechend bessere Bildungschancen verfügen, als Kinder aus sozial oder materiell schlechter gestellten Familien. Die Förderung von Literacy hätte somit eine doppelte Funktion: „Die Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen (...) auf ein höheres Niveau zu heben und die Chancengleichheit im Bereich Bildung zu verbessern“ (Ulich, 2003, S.106).

Ein Bereich der Literacy-Erziehung in der Elementarpädagogik – die stärkere Akzentuierung von Schriftsprache und Schriftkultur – wird im Kapitel „Praktische Beispiele für die Förderung von Kindergarten- und Vorschulkindern“ näher dargestellt.

Neben den so wichtigen eben beschriebenen Vorläuferfähigkeiten und –fertigkeiten für den Schriftspracherwerb, gilt es allerdings auch die anderen Bestandteile zu fördern, die für den Schulerfolg von Bedeutung sind.

Dazu zählt der Bereich der Teilleistungen (taktil-kinästhetisch, propriozeptiv, vestibulär, auditiv, visuell, Raumorientierung, intermodale Leistungen), die Graphomotorik, Lernkompetenzen, Konzentration und Aufmerksamkeit. Auf diese Aspekte wird hier nicht näher theoretisch eingegangen, später jedoch teilweise praktisch darauf Bezug genommen.

Im Rahmen der Prävention ist es, nach einer detaillierten Förderdiagnostik möglich, Kinder auf den Erwerb von Lesen und Schreiben vorzubereiten und eventuell auftretende Schwierigkeiten schon frühzeitig abzufangen. Voraussetzung dafür ist das Wissen über die

relevanten Fähigkeiten für den Schriftspracherwerb und den Verlauf dieser Entwicklungsprozesse.

Die Forderung nach einer besseren Sprachförderung, einer individuelleren Vorbereitung auf den Schuleintritt stellt für die Institutionen der Elementarpädagogik eine große Herausforderung dar. Wie auch im Schulbereich gibt es im Kindergarten zuwenig Personal, vor allem auch mit dem spezifischen Wissen, um all diesen Forderungen nachzukommen. Die neue Sicht auf den Schriftspracherwerb und die Bedeutung der frühen Kindheit erfordert trotz der problematischen Umstände von KindergartenpädagogInnen und GrundschullehrerInnen Veränderungen in ihrer pädagogischen Konzeption. Für KindergartenpädagogInnen bedeutet es auch schulischen Inhalten im Kindergarten Raum zu geben und für LehrerInnen, dass sie die Arbeit des Kindergartens durch einen offenen, individuellen, entwicklungsorientierten Schriftspracherwerb fortsetzen sollten.

5. Förderdiagnostik

Im Bereich der Diagnostik kam es in den letzten Jahrzehnten zu einem Perspektivenwechsel. Bis dahin wurde vor allem im Sinne einer Selektionsdiagnostik gearbeitet, deren Ziel darin bestand „... aus einer Gesamtheit von Probanden nach möglichst objektiven Kriterien diejenigen auszuwählen, die in einer besonderen Institution ... einer speziellen Förderung oder Therapie bedürfen“ (Grohnfeldt, 2002, S.20). Diese Diagnostik wird mit standardisierten Tests durchgeführt und die Testergebnisse führen im Sinne einer linearen Kausalität zum Ausgangspunkt für die therapeutischen Maßnahmen.

Unterschiedliche aufkommende Zweifel führten im Rahmen des oben erwähnten Perspektivenwechsels zur Entwicklung der Förderdiagnostik. Dabei wird die diagnostische und pädagogisch-therapeutische Praxis als Einheit gesehen.

In der Förderdiagnostik ist jede diagnostische Information ein Baustein für die weitere Datenbeschaffung. Grohnfeldt (2002) hebt hervor, dass es aufgrund der ständigen Kontrolle der Maßnahmen zu einer permanenten Rückmeldung und schrittweisen Annäherung an den Entwicklungsstand des Betroffenen kommt. Dieser wiederum befindet sich ja selbst in einem ständigen Weiterentwicklungsprozess. So kann durch die fortwährende Evaluation und das Feedback gut auf diese Veränderungen eingegangen werden.

Broich (1998) unterstreicht, dass aus pädagogischer Sicht bereits die Diagnose, im Sinne einer Förderdiagnose, Aspekte der Therapie enthält. Die Anfangsdiagnose wird im Verlauf der Förderung immer wieder komplettiert und komprimiert. Durch die Erkenntnisse während

der fortschreitenden Förderung oder Therapie und durch die Erfolge wird sie aber auch immer wieder korrekturbedürftig.

Prinzipiell sollte eine durchgeführte Diagnostik so gestaltet sein, dass sich daraus schon die Förderziele ableiten lassen. Dies bedeutet allerdings, dass eine Diagnostik im Bereich der Legasthenie, die nur die phonologische Bewusstheit betrifft, zu kurz greift. Sehr oft ist es der Fall, dass das Kind auch in anderen Teilleistungsbereichen oder in der Konzentration in Schwierigkeiten aufweist.

Grundsätzlich sind bei informellen Verfahren, also Überprüfungsmöglichkeiten, die nicht standardisiert sind und meist selbst entwickelt sind, alle Möglichkeiten der Gestaltung offen. Fast jedes Spiel lässt sich zur Überprüfung einer bestimmten Teilleistung verwenden und somit auch zur Förderung einsetzen. Alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder in diesem Alter spielerisch erwerben, empfinden sie nicht als gelernt oder Leistung. Das „Geübte“ oder „Geförderte“ wird daher viel besser aufgenommen, als eigenen Erfahrung eingestuft und längerfristig abgespeichert.

Die Überprüfung der Teilbereiche unterscheidet sich bei Kindern im Alter von 5-6 Jahren nicht grundsätzlich von älteren Kindern. Die Besonderheit besteht darin, sich bewusst zu sein, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Kindern in diesem Alter haben und die Überprüfungsaufgaben danach zu gestalten. Ist man sich der Unterschiede bewusst, kann man die Schwerpunkte identifizieren, die sich auf die vorher vorgestellten relevanten Aspekte für den Schriftspracherwerb beziehen (z.B. Literacy, phonologische Bewusstheit, Rekodieren, visuelles Gedächtnis, Konzentration,...).

6. Praktische Beispiele für die Förderung von Kindergarten- und Vorschulkindern

Vorweg soll bedacht werden, dass Kinder in diesem Alter meist noch zu wenige Erfahrungen gemacht haben, um mit schriftlichem Material arbeiten zu können. Das klassische „Symptomtraining“ fällt bei diesen Kindern weg. Die Arbeit mit Buchstaben zur Vorbereitung und Festigung der Graphem-Phonem-Beziehung hat trotzdem seinen Platz.

Für den **phonologischen Bereich**, also für die Förderung der phonologischen Bewusstheit wird hier auf die „Metaphonologische Analyse“ nach M. Kalmar verwiesen, die gänzlich auf

den Einsatz von schriftlichem Material verzichtet. Aufgrund dessen ist sie auch gut für die Förderung von Kindergarten- und Vorschulkinder geeignet.

6.1. Literacy-Erfahrung

Kindliche Begegnungen mit Schrift und Schriftkultur sind bisher nicht selbstverständlicher Bestandteil von Elementarpädagogik. Dies wird u.a. auch optisch deutlich: so sind in den meisten Kindergärten die Gruppenräume praktisch "schriftfrei", es gibt z.B. kaum Plakate mit Schrift, oder Hinweisschilder, die auch Schrift enthalten. Die Kinder werden selten in schriftliche Tätigkeiten der Pädagogin/ des Pädagogen einbezogen - wie sie sich Notizen macht, eine Einkaufsliste oder einen Plan für den Tag schreibt.

Ulich plädiert nicht dafür, dass Kinder künftig in der "Vorschule" schreiben lernen sollen. Es geht vielmehr darum, Kindern Erfahrungen mit Schriftkultur zu ermöglichen. Das Interesse an Schrift und Schreiben zu verstärken oder zu wecken und zwar im Sinne eines explorativen, spielerischen Zugangs. Dazu gehören z.B. individuelle Schreibversuche von Kindern wie z.B. "Briefe" an die Freundin schicken (häufig mit Bildern und "Buchstabensalat"), den eigenen Namen schreiben, Schilder auf der Straße oder kurze Werbespots erkennen, Anweisungen beim Computerspiel "entziffern", Schriftzeichen aus anderen Kulturen kennen lernen - all dies kann interessengetriebene, individuelle Zugänge zu dieser "anderen" Welt eröffnen.

Es geht um vielfältige, lustvolle Begegnungen mit Schriftkultur, wobei Schrift und Schreiben mit Sinn und konkreten Handlungen verbunden werden sollten. Einige Beispiele in Stichworten:

- Rollenspiele mit Schreibszenen werden angeregt: ein Postamt, ein Büro, ein Restaurant mit der Speisekarte, der Ober nimmt die Bestellungen schriftlich auf, man geht mit einem "Rezept" in die Apotheke usw.,
- in der Nähe der Lesecke ist auch eine "Schreibbecke" - mit den entsprechenden Materialien; jedes Kind hat einen kleinen Block mit einem Stift dazu,
- Kinder schreiben ihren Namen,
- das spontane "Schreiben" von Kindern (z.B. ein Brief an die Freundin) wird geschätzt und gefördert - auch gegenüber Eltern; es gibt Mappen oder Schachteln, in denen Kinder ihre "Werke" ablegen können, Briefkästen
- Kinder sammeln Logos und Wörter aus der Umgebung,
- Buchstaben, attraktiv aufbereitet oder auch eine Anlauttafel, gehören zu den Materialien, die Kindern zugänglich ist,

- Migranteneltern bringen Schriftstücke in anderen Sprachen mit (auch aus anderen Schriftkulturen) diese werden mit den Kinder besprochen und aufgehängt (Kalender, Plakate, Briefe usw.),
 - Gruppenregeln und raumbezogene Regeln werden schriftlich an der Wand festgehalten,
 - die Erzieherin hat im Gruppenraum einen eigenen Tisch, wo sie schreiben kann - (z.B. Schreibpult),
 - bei Besprechungen und Plänen mit den Kindern werden Listen bzw. Notizen angefertigt, die dann in der Gruppe als Informationsgrundlage für weiteres Vorgehen herangezogen werden - z.B. Erzieherin schaut vor dem Ausflug noch einmal nach: "Was haben wir uns denn noch aufgeschrieben, was fehlt uns denn noch...",
 - ältere Kindern werden angeregt, ihren Streit der Erzieherin so zu beschreiben, dass diese mitschreiben kann. Diese Notizen können dann später in Gesprächen mit den Kindern als Bezugspunkte herangezogen werden (ein solches Ritual ist natürlich nicht nur ein Beitrag zur Literacy-Erziehung, sondern auch zur Sozialerziehung),
 - Kinder diktieren Geschichten (vgl. Anmerkungen zu Szene 10),
 - Kinder erleben bei konkreten Anlässen, wie schriftliche Quellen der Informationsbeschaffung dienen (ein Kind erzählt von einem unbekanntem Tier, oder jemand möchte wissen wie ein deutsches Wort auf Türkisch heißt: die Erzieherin zeigt wie sie im Lexikon, im Sachbuch oder im Internet Informationen dazu sucht).
- (Nach Ulich, 2003, S.15)

Reichhaltige Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur in der frühen Kindheit sind ein langfristig angelegter Beitrag zur Sprachförderung - mit langfristigen, positiven Auswirkungen auf die Sprach- und Lesekompetenz der Kinder.

6.2. Beispiele für die Förderung der Graphomotorik

Bei diesen Übungen werden jene Entwicklungsbereiche gefördert, welche Voraussetzung für eine positive Schreibentwicklung sind. Gemeint sind das vestibuläre, propriozeptive und taktile System. „Nur wer seinen Körper ganz spüren kann, kann auch schreiben“ (Schäfer, I. 2001, S.)

- Den ganzen Körper bzw. einzelne Körperteile in Sand, Watte, Papier, Sandsäcken... vergraben
- Körperumrisse auf Packpapier malen
- Körper mit Korken, Kastanien, ... umlegen

- Mit den Zehen Papierwutzerl in einen Jogurtbecher werfen
 - Figuren auf den Rücken malen und erraten lassen. Eventuell anschließend auf ein Blatt Papier zeichnen
 - Den Körper eines anderen Kindes mit Pinsel, Bürsten, Malerrollen ... bemalen
 - Matsch- und Malübungen auf einer Plane oder in der Badewanne mit Rasierschaum, Seifenmal Farben o. ä.
 - Papierwutzerl mittels einem Trinkhalm durch eine vorgezeichnete Bahn pusten
 - Bälle hin und her rollen
 - Mit Rasierschaum Luftballons verzieren
 - Riesenclown mittels Steinen, Stäben... auf den Boden legen, Teile verändern und erraten lassen, was man verändert hat
 - Die Materialien auf den Boden legen, das Kind mit offenen, dann mit geschlossenen Augen darüber gehen lassen und das Material erraten lassen
 - Körperteile mit Fön anblasen, das Kind den Körperteil benennen lassen
 - Baden in Kastanien, nicht zu prall gefüllten Luftballons, Bällen...
 - Tanzen
-
- Motivlocher – Tonpapier zum Gestalten.
 - Flohspiel- runde Plättchen mit einem Spickplättchen möglichst weit spicken
 - mit Wäscheklammern einen Turm oder Tiere bauen,
 - mit Magnetmurmeln eine Schlange bauen und diese über den Tisch ziehen
-
- Fischen mit einer Magnetangel (könnte auch als Lernspiel eingesetzt werden)
 - Mit chinesischen Stäbchen div. kleine Gegenstände aus einer Salatschüssel holen
 - Jojo – spielen
 - Kartenhaus bauen
 - Kreisel tanzen lassen
 - Nagelbild mit Gummiringerl bespannen und verschiedene Muster selbst entwerfen bez. nachmachen lassen
 - Stachelfreddy – einem Igel aus Karton Stacheln mittels Büroklammern aufstecken
 - Mit der Taschenlampe auf der Decke malen, Wege zeichnen
 - Schnur drehen
-
- Hand und Finger mit Igelbällen massieren

- Schatzsuche – In einem Glas mit Linsen werden div. kleine Dinge versteckt. Das Kind soll mit einer Hand, ohne visuelle Kontrolle die Schätze finden
- Sand, Bohnen, Linsen, Kastanien... durch die Hand eines anderen Kindes rieseln lassen oder von einem Becher in den anderen schütten.
- Sandbilder mit den Kindern machen – wie fest, vorsichtig muss ich über den Sand fahren, damit ich das Bild nicht zerstöre? (Sandbuchstaben)
- Tücherschwingen mit großen Armbewegungen nach Musik
- Malen zur Musik (vielleicht nur bestimmte Muster verwenden – wie bei der Reihenfolge der Schreibentwicklung)
- Malen mit den Ellenbogen auf Folie z. B. mit Niveacreme

Für den Schreiblernprozess sind außer der Motorik und der Stiftführung auch die auditive, visuelle, taktile Wahrnehmung, das Wissen um die Bedeutung des Buchstabens und das Gedächtnis von großer Wichtigkeit. Das Kind muss Größen, Längen, Formen von Zeichen verstehen, erkennen und begreifen. Es muss die Lage der Zeichen wahrnehmen, die Zeichen ordnen und zu einem sinnvollen Ganzen (Wort) zusammenführen können.

- Buchstaben unter einer Decke oder in einem Sackerl ertasten
- Buchstabenkartei: Aus Pfeifenputzer, Schleifpapier... Buchstaben formen und auf eine Karte kleben. Nun kann der Buchstabe ertastet werden.
- Buchstabenpuzzle aus Holzlegeteilen (Lange, kurze Latten, große und kleine Bögen)
- Mit den Fingern Buchstaben nachbilden
- Buchstaben auf den Rücken schreiben
- Schriftzeichen aus der Urzeit malen mit verschiedensten Pinsel.

6.3. Teilleistung – Wahrnehmungsförderung

Grundsätzlich können die meisten Spiele (Bewegungsspiele, didaktisches Spiel, Kreisspiel,...) zur Förderung der einzelnen Teilleistungsbereich herangezogen werden. Es geht vor allem darum den Blickwinkel in Bezug auf die Zielsetzung eines Spiel zu ändern, das Spiel an sich zu variieren und somit zusätzliche Wahrnehmungsbereiche zu fördern, als ursprünglich gedacht.

Die Teilleistungsbereiche entsprechen in der Elementarpädagogik der Förderung des Wahrnehmungssystems. Wahrnehmen ist ein aktiver Prozess, bei dem sich das Kind mit allen Sinnen mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Die Ausdifferenzierung der Sinne, ihre

Verknüpfung und eine gelungene Verarbeitung der Informationen sind von vielfältigen Erfahrungen und Übung abhängig.

Aufgrund dessen können alle pädagogischen Interventionen, die im Kindergarten für die Förderung der Sinne für die Unterstützung der Entwicklung der Teilleistungsbereich eingesetzt werden. Zum Beispiel:

- Alle Arten von KIM-Spielen
- Selbst gebastelte Instrumente und Experimentieren damit (Zupf-Gummi, Summkamm, Flaschen-Xylophon, Gläser-Klavier)
- Stimme, Geräusche aufnehmen
- Geräusch-Detektiv
- Figuren legen
- Perlen fädeln
- Konstruktionsmaterial
- Rhythmik, Spiele mit Naturmaterialien
- Fernrohr bauen, Objekte mit Lupe betrachten
- Hauswirtschaftliche Tätigkeiten, wie kochen, etwas reparieren, Stadtbummel in fremder Umgebung,
- Öffentliche Verkehrsmittel benutzen – sich an einem Plan orientieren
- Materialien und Spiele aus dem Bereich der Montessori-Pädagogik
- Logeo, Tangram – für Kinder vereinfacht
- Alle Arten und Variationen von Memory, visuellen Merkspiele
- Etc.

Hat man erst einmal begonnen herkömmliche und vor allem auch altbekannte Spiele unter einem anderen Fokus zu betrachten, so entdeckt man, dass man viele Materialien und Spiele schon hat und nicht immer das neueste, fertige Förder- oder Therapiematerial benötigt.

Eine detaillierte Aufzählung der Förderungsmöglichkeiten für die Teilleistungsbereiche würde diesen Rahmen sprengen.

Die Frühförderung unterscheidet sich in vielen Bereichen nicht so stark von der Förderung von Schulkindern. Die Förderung von Kindergartenkindern sollte ganzheitlich, mit allen Sinnen stattfinden und einen konkreten Bezug zur Lebenswelt des Kindes haben.

7. Literaturverzeichnis

- Barth, K. (1999).** *Zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibstörungen: Zeitliche Verarbeitungsprozesse und ihr Zusammenhang mit phonologischer Bewusstheit und der Entwicklung von Lese-Rechtschreibkompetenz.* Dortmund: Dissertation, Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation
<https://eldorado.uni-dortmund.de/handle/2003/2922> [Zugriff am 16.06.2006]
- Breuer, H. & Weuffen, M. (2004).** *Lernschwierigkeiten am Schulanfang : lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg; eine Anleitung zur Einschätzung und Förderung lautsprachlicher Lernvoraussetzungen.* 5. aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz ,
- Broich, R.P. (1998).** Das Emotionale in der sonderpädagogischen Förderung von dysgrammatisch sprechenden Kindern. *Die Sprachheilarbeit, 43 (2),* 63-77.
- bm:bwk. (2004).** *Ergebnisse PISA 2003. Grundkompetenzen 15-/16-jähriger Schüler/innen in Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft und Problemlösen (Presseunterlagen).* Wien
www.pisa-austria.at/pisa2003/ date: 10.05.2005
- Großbauer, K. (2005).** *Systematische Sprachförderung im Kindergarten am Beispiel eines 4-jährigen Bubens anhand des Sprachtherapiematerials „ELA – Fotoserie“.* Wien: Diplomarbeit. Institut für Sprachwissenschaft
- Kammermeyer, G. (2000)** Das Abenteuer mit den Buchstaben – Erste Schritte auf dem Weg zur Schriftsprache. *Kindergarten heute, 1/2000*
<http://www.kindergarten-heute.de/> [Zugriff am 15. 06.2006]
- Grimm, H. & Aktas, M. (2004).** Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung interdisziplinär, 23,* 108-117.
- Grohnfeldt, M. (2002).** Diagnostik, Prävention und Evaluation in der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie – Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation.* Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Häuser, D. & Jülisch, B. (2002).** Sprechverhalten und Sprachförderung im Kindergarten – Ein erfolgreiches Modellprojekt im Land Brandenburg. *KitaDebatte, 1/2002.*

http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1231/haeuser_sprechverhalten_und_sprachfoerderung_in_der_kita.pdf / date: 15.04.2005

Holler, D. (2002). Außerschulische Förderung von Sprache und kommunikativen Fähigkeiten im Grundschulalter. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Jampert, K; Best, P.; Guadatiello, A.; Holler, D. & Zehnbaauer, A. (2005). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten – Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. Berlin: verlag das netz.

Jansen, H.; Mannhaupt, G.; Marx, H. & Skowronek, H. (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – Manual*. Göttingen, Bern: Hogrefe – Verlag für Psychologie, 2. Aufl.

Kemmler, L. (1975). *Erfolg und Versagen in der Grundschule, Empirische Untersuchungen*. 3. Aufl. Göttingen [zitiert nach Holler, D., 2002]

Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz [zitiert nach Holler, D., 2002]

Neubauer, R. & Willinger, U. (1998). Sprach- und Lesefähigkeit bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. In Glück, Judith. *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich*. Band 2. Wien: WUV Universitätsverlag.

Sander, R. & Spanier, R. (2004). Sprachentwicklung und Sprachförderung – Grundlagen für die pädagogische Praxis. *kindergarten heute – Zeitschrift für Erziehung. Sonderheft*, Freiburg: Herder, 3. Aufl.

Steinbauer, B. (2000). *Sprachförderung im Kindergarten*. Wien: Diplomarbeit. Institut für Psychologie

Ulich, M. (2003). Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich“. *kindergarten heute, Zeitschrift für Erziehung*, 33 (3), 6-18

http://www.ifp-bayern.de/cmain/a_Bildungsplan_Materialien/s_160 [Zugriff am 15.06.2006]

Die Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese- Rechtschreibproblemen durch eine Förderung der phonologischen Bewusstheit

<http://www.phonologische-bewusstheit.de/> [Zugriff am 20.05.2005]