

Schriftliche Arbeit
zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen
im Land Hessen

(gem. § 46 HLbG vom 29.11.2004 und § 47 HLbG-UVO vom 16.03.2005)

eingereicht beim Amt für Lehrerbildung über das Studienseminar Friedberg GHRF

**Förderung der phonologischen Bewusstheit
von Erstklässlern mit Hilfe
des Hörwahrnehmungstrainings "Audiva" –
durchgeführt in der Sprachheilabteilung
der Brüder-Grimm-Schule Dorheim**

Am 30.01.2009 vorgelegt von:

Lehramtsreferendarin **Liisa Wurst**
Brüder-Grimm-Schule
Brüder-Grimm-Weg 1
61169 Friedberg-Dorheim

Gliederung:

<u>1. Einleitung</u>	1
<u>2. Phonologische Bewusstheit und Sprachentwicklungsstörungen</u>	
2.1 Begriffsdefinition: Phonologische Bewusstheit.....	2
2.2 Begriffsdefinition: Sprachentwicklungsstörungen.....	4
2.3 Auswirkungen von Sprachentwicklungsstörungen auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit.....	5
<u>3. Bedingungsanalyse</u>	
3.1 Darstellung der Sprachheilabteilung der Brüder-Grimm-Schule Dorheim.....	6
3.2 Allgemeine Darstellung der Lerngruppe (Klasse 1d).....	6
3.3 Lernvoraussetzungen	
3.3.1 Darstellung der Sprachstörungen.....	7
3.3.2 Lernvoraussetzungen im Bereich der auditiven Wahrnehmung (allgemein).....	8
3.3.3 Lernvoraussetzungen im auditiven Bereich: speziell im Bereich der phonologischen Bewusstheit.....	9
<u>4. Festlegung und Begründung der Förderschwerpunkte</u>	11
<u>5. Begründung des Fördermaterials: „Hörwahrnehmungstraining nach Audiva“</u>	12
5.1 Hörwahrnehmungstraining nach „Audiva“.....	13
5.2 Phase A: Musiktraining.....	13
5.3 Phase B: Sprachtraining.....	14
5.4 Fördermaterial „Holta di Polta“.....	15
<u>6. Planung der Fördereinheit</u>	16
<u>7. Durchführung der Förderung</u>	
7.1 Durchführung von Phase A.....	17
7.2 Durchführung von Phase B.....	19
<u>8. Fazit</u>	25
<u>9. Ausblick</u>	29
<u>Literatur</u>	30
<u>Anhang</u>	

1. Einleitung

Betrachtet man die phonologische Bewusstheit sowohl als Vorläuferfähigkeit als auch als einen Begleitprozess zum Schriftspracherwerb, wird ihr Stellenwert innerhalb des Sprach- und Leseunterrichts deutlich. Mangelnde phonologische Bewusstheit kann nach Küspert und Schneider (2002) ein Indikator für Schulversagen sein.

Ob bei Lernenden mit einer Sprachentwicklungsstörung allerdings ein grundsätzlicher Mangel an phonologischer Bewusstheit vorliegt, kann nach Auswertung der in dieser Arbeit verwendeten Literatur nicht als allgemeingültig vorhergesagt werden.

Im Fokus dieser Arbeit steht die Klasse 1d der Sprachheilabteilung der Brüder-Grimm-Schule in Friedberg-Dorheim. Alle Lernenden zeigen Sprachentwicklungsstörungen auf allen vier Sprachebenen in unterschiedlichsten Ausprägungen. Die Störungsbilder werden in der vorliegenden Arbeit teils ausführlich, teils kursorisch in Form einer Tabelle beschrieben.

Im Anfangsunterricht im Fach Deutsch wurde nach der Einführung der ersten Buchstaben, wie <M>/<m>, <l>/<i> und <A>/<a> im Unterricht deutlich, dass die Lernenden erhebliche Schwierigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne haben. Im Deutschunterricht werden die Buchstaben nach dem synthetischen Verfahren eingeführt. Dabei werden einzelne Buchstaben und Laute zu Silben, Wörtern und Sätzen „synthetisiert“.¹ Die Buchstaben werden mit Hilfe der Marburger Handzeichen und der Betrachtung des Mundbildes eingeführt, um die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu unterstützen und die Buchstaben visuell und taktil-kinästhetisch erfahrbar zu machen.

Die parallel durchgeführte Diagnostik zur auditiven Wahrnehmung und phonologischen Bewusstheit zu Beginn des ersten Schuljahres unterstützen die Beobachtungen bezüglich der Schwierigkeiten der Lernenden im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Alle Lernenden haben neben ihren Sprachentwicklungsstörungen Auffälligkeiten im auditiven Bereich, besonders in der phonologischen Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne.

Aufgrund dieser aufgezeigten Schwierigkeiten wird eine problemlose Entwicklung der phonologischen Bewusstheit in enger Interaktion mit dem Erwerb der Schriftsprache voraussichtlich nicht möglich sein. Aufgrund dessen erscheint eine gezielte Förderung der phonologischen Bewusstheit im Klassenverband besonders in der Schuleingangsphase nötig, um einen ungestörten Schriftspracherwerb zu gewährleisten.

Das Hörwahrnehmungstraining nach „Audiva“, welches bereits seit einem Schuljahr der Brüder-Grimm-Schule zur Verfügung steht, erscheint im Hinblick auf die Lernausgangslage der Schülerin und der Schüler als Verfahren zur Förderung besonders geeignet. Das 12-wöchige Training ermöglicht eine Förderung der auditiven Wahrnehmung und eine gezielte Förderung

¹ Volmert, Johannes 2000. S. 237

der phonologischen Bewusstheit anhand zusätzlicher Materialien, wie dem Ordner „Holta di Polta“ von Meike Arends.

In der vorliegenden Arbeit wird das Trainingsverfahren theoretisch erläutert, um schließlich den Einsatz des Hörwahrnehmungstrainings „Audiva“ in einer Schulklasse näher zu beleuchten. Der Ablauf der Förderung der phonologischen Bewusstheit wird in Ausschnitten ausführlich beschrieben, um einzelne Förderaspekte hervorzuheben und einzelne Lernende näher zu beschreiben.

Abschließend wird der Verlauf der Förderung in einem Fazit kritisch betrachtet und hinterfragt. Mögliche Alternativen zum Einsatz des Verfahrens werden in diesem Zusammenhang erläutert. Ein Ausblick auf weitere Einsatzmöglichkeiten des Hörwahrnehmungstrainings bildet den Abschluss der Arbeit.

2. Phonologische Bewusstheit und Sprachentwicklungsstörungen

2.1 Begriffsdefinition: Phonologische Bewusstheit

Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, Sprache losgelöst von ihrem Inhalt zu betrachten.² „Sie beinhaltet die Fähigkeit, sprachliche Einheiten wie Wörter, Silben und Phoneme identifizieren und unterscheiden zu können.“³

Für Kinder steht bis zum 5. bzw. 6. Lebensjahr eher der Inhalt einer Mitteilung im Vordergrund. Ab „diesem Alter entwickelt sich die Fähigkeit, sprachliche Vorgänge zu reflektieren (metalinguistische Fähigkeit), bzw. allgemeiner noch, psychologische Vorgänge zum Gegenstand von Betrachtungen zu machen und über die Bedingungen Bescheid zu wissen, die sie beeinflussen.“⁴ Somit steht die Entwicklung „der Fähigkeit zur Reflexion auf den sprachlichen Ausdruck“⁵ im engen Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung. Die phonologische Bewusstheit beinhaltet eine Reihe kognitiver Operationen, die unterschiedlich komplex sind und „dementsprechend zu ihrer Durchführung unterschiedliche kognitive Ressourcen benötigen.“⁶

Skowronek und Marx differenzieren daher im deutschsprachigen Raum die Begrifflichkeit phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne und die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne weiter aus.⁷

Laut Küspert und Schneider tritt die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne in der Kindergartenzeit spontan und ohne Anleitung auf, wie beispielsweise durch Reimspiele oder

² Cloudt, Jürgen. S.1

³ Forster, Maria 2005. S. 7

⁴ Klicpera, Christian 1995. S. 35

⁵ ebd. S. 35

⁶ Küspert, Petra 2002. S. 12

⁷ vgl. ebd. S. 12

Übungen zur Silbengliederung.⁸ „Dabei haben die Kinder jedoch noch einen indirekten Zugang zu den Fähigkeiten. Denn sie erfassen die Silbengliederung über den Sprechrhythmus und die Reime in Kinderreimspielen oder in Liedern über vertraute Spielhandlungen.“⁹ Diese These differenziert Christian Klicpera weiter aus: „Vor Schuleintritt ist etwa die Hälfte der Kinder in der Lage, Wörter in Silben zu trennen, am Ende des ersten Schuljahres trifft dies für etwa 90% der Kinder zu.“¹⁰ Überprüfungen zur Wirksamkeit des „Würzburger Trainingsprogramms“ von Küspert und Schneider zeigen, dass die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bereits im Kindergartenalter spielerisch massiv gefördert werden kann. Außerdem wird deutlich, dass sich die Förderung maßgeblich auf den Lese-Rechtschreibprozess auswirkt.¹¹

Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne hingegen entwickelt sich nicht spontan, sondern erst im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb. Beim Lesen- und Schreibenlernen müssen die Schülerinnen und Schüler das alphabetische Prinzip der Schriftsprache begreifen. „Gemäß diesem Prinzip ist die Sprache in eine Anzahl kleinster Lautsegmente (Phoneme) zerlegbar, die wiederum durch Schriftzeichen (Grapheme) repräsentiert werden können.“¹² Die Lernenden erlangen die Erkenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnung, d.h. der Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache.¹³ Sie nehmen wahr, dass Wörter aus einzelnen Phonemen, der kleinsten bedeutungsunterscheidenden sprachlichen Einheit, bestehen. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf das Analysieren und Synthetisieren von Phonemen (wie z.B. das Erkennen von Anfangslauten, die Bestimmung der Lautposition im Wort oder das Wahrnehmen der Anzahl der Laute im Wort). Eine vollständige Ausbildung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne ist demnach ohne eine gezielte Auseinandersetzung mit dem alphabetischen System nicht möglich.¹⁴

Laut Trossbach-Neuner ist „die Fähigkeit, das lautliche Kontinuum der gesprochenen Sprache bis auf die Phonemebene gliedern zu können, [...] eine unabdingbare Voraussetzung für das Umsetzen geschriebener in gesprochene Sprache.“¹⁵ In einer Wiener Längsschnittstudie wurde zudem aufgezeigt, dass „ein starker Anstieg der phonologischen Bewusstheit (im engeren Sinne) im Bereich der Phonemanalyse und -synthese während des ersten Schuljahres bei Kindern nachgewiesen werden [konnte], die zu Beginn geringe Fähigkeiten in diesem Bereich aufwiesen.“¹⁶

⁸ vgl. ebd. S. 12

⁹ Cloudt, Jürgen. S. 1

¹⁰ Klicpera, Christian 1995. S. 37

¹¹ Küspert, Petra 2002. S. 16

¹² ebd. S. 13

¹³ vgl. Trossbach-Neuner 1991. S. 19

¹⁴ vgl. Forster, Maria 2005. S. 14

¹⁵ Trossbach-Neuner 1991. S. 17

¹⁶ Crämer, Claudia 2002. S. 283

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen, dass sich die phonologische Bewusstheit und das Lesenlernen in „enger Interaktion und ständiger Rückkopplung“¹⁷ ausbilden. Die phonologische Bewusstheit im Allgemeinen stellt demzufolge nicht nur eine entscheidende Voraussetzung, sondern auch einen wichtigen Begleitprozess für den Schriftspracherwerb dar.¹⁸

2.2 Begriffsdefinition: Sprachentwicklungsstörungen

Unter Sprachentwicklungsstörungen versteht man „eine erhebliche Verzögerung und strukturelle Beeinträchtigung der Sprachentwicklung.“¹⁹ „In der klinischen Psychologie werden Sprachentwicklungsstörungen als *umschriebene Entwicklungsstörungen* der Sprache und des Sprechens klassifiziert (vgl. ICD-10 und DSM-III-R) und damit in die Nähe von Teilleistungsschwächen und Lernstörungen gebracht.“²⁰ Sprachentwicklungsstörungen sind nach Braun abzugrenzen von der Sprachentwicklungsverzögerung und der Sprachentwicklungsbehinderung. Ursachen für eine Sprachentwicklungsstörung können mono- oder multifaktoriell bedingt sein. Mangelnde Sprachanregung, frühkindliche Hirnschädigungen (kognitive Beeinträchtigung), pathologische Veränderungen, Hörstörungen oder auch zentral auditive Wahrnehmungsstörungen können mögliche Ursachen sein.²¹

Sprachentwicklungsstörungen lassen sich auf vier Sprachebenen differenziert darstellen. Störungen können auf der phonetisch-phonologischen Ebene, der semantisch-lexikalischen Ebene, der syntaktisch-morphologischen Ebene und der pragmatisch-kommunikativen Ebene auftreten. Die pragmatisch-kommunikative Ebene wird häufig als die explizite Störungsebene bezeichnet, die den anderen Sprachebenen übergeordnet ist. Störungen der anderen Sprachebenen wirken sich immer auf die pragmatisch-kommunikative Ebene aus.

Im Hinblick auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit wird im Folgenden der Schwerpunkt auf den Störungen der phonetisch-phonologischen Ebene liegen. Es handelt sich dabei um Störungen hinsichtlich der Lautbildung und Lautverwendung, die aufgrund von Störungen in der Planung, Steuerung und Kontrolle der Artikulationsmotorik oder aufgrund von zentral-kognitiven Verarbeitungsstörungen (Phonemwahrnehmung und Differenzierung „Tasse“/„Kasse“) auftreten.²²

Braun unterscheidet zwei Dimensionen, die sprechmotorische und die phonologische Störung. Allerdings sind diese schwer von einander zu trennen, da sich die Störungsbilder ähneln und die Übergänge fließend sind. Auch geht er davon aus, dass sprechmotorische Störungen mit

¹⁷ Klicpera, Christian 1995. S. 43

¹⁸ vgl. Forster, Maria 2005. S. 9

¹⁹ Braun, Otto 2002. S. 164

²⁰ ebd. S. 165

²¹ vgl. ebd. S. 164 ff

²² vgl. ebd. S. 172 ff

phonologischen Störungen einhergehen. Er unterscheidet dennoch die phonetische Dimension, „die die artikulatorische und die akustomotorische oder besser audio-motorische Funktion der Lautbildung meint und die phonologische Dimension, die die kognitive Fähigkeit meint, die Laute in ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion zu erfassen, wofür die verbal-auditive Erkennung, Differenzierung, Speicherung und Synthese die wesentliche Voraussetzungen sind.“²³

2.3 Auswirkungen von Sprachentwicklungsstörungen auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit

Barth stellte in seiner Untersuchung (1997) fest, dass in der Eingangsklasse Grundschulkindern einer allgemeinbildenden Schule Kindern mit einer Sprachbehinderung „in der phonologischen Bewusstheit, im Arbeitsgedächtnis sowie in der frühen Kenntnis über Buchstaben-Laut-Korrespondenzen signifikant überlegen“²⁴ sind.

Um die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen differenziert beschreiben zu können, muss man die einzelnen Störungsbilder genau diagnostizieren.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass Sprachstörungen der phonetisch-phonologischen Ebene und die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit in einem gewissen Zusammenhang stehen. „Aus entwicklungsorientierter Sichtweise spielen vor allem zu Beginn des Schriftspracherwerbs, wenn es um die grundlegende Einsicht in die Phonem-Graphem-Beziehung geht, Aussprachestörungen eine wichtige Rolle.“²⁵ Nach Osburg ist bei Kindern mit Störungen im phonetischen Bereich aufgrund ihrer Sprachauffälligkeit mit keinen spezifischen Problemen im Schriftspracherwerb zu rechnen.²⁶ Kinder mit Störungen im phonologischen Bereich werden hingegen erschwerte Bedingungen beim Schriftspracherwerb haben, „aufgrund ihres von der Norm abweichenden individuellen Sprachsystems“²⁷, an dem sie sich orientieren. „Das eingeschränkte Verfügen über phonologische Fähigkeiten kann sich in der phonologischen Bewusstheit manifestieren. Einigen Kindern mit phonologischen Störungen ist es erschwert, bestimmte metasprachliche Operationen vorzunehmen.“²⁸ Grundsätzlich geht Osburg aber davon aus, dass die Lernenden „dennoch die geschriebene Sprache erwerben und in ihrer sprachlich-kognitiven Entwicklung gefördert werden können.“²⁹

²³ ebd. 2002. S. 172

²⁴ Barth, Karlheinz 2001, S. 87

²⁵ Crämer, Claudia 2002 S. 281

²⁶ vgl. Osburg, Claudia 2000. S. 102

²⁷ ebd. S. 103

²⁸ ebd. S. 111

²⁹ Crämer, Claudia 2002. S. 282

Trossbach-Neuner (vgl. auch Hacker)³⁰ geht davon aus, dass sich Artikulationsprobleme bei sprachauffälligen Kindern in der Anfangsphase des Lernprozesses auf die Segmentierung und Analyse von Buchstabenfolgen belastend auswirken können.³¹

Die teils widersprüchlichen Aussagen aufgrund der häufig eher allgemein definierten „Aussprachestörung“ und der erschwerten klaren Trennung von Störungen auf der phonetisch-phonologischen Ebene machen eine eindeutig Aussage über den Zusammenhang einer Sprachentwicklungsstörung und einem Mangel an phonologischer Bewusstheit an dieser Stelle unmöglich.

Schmid-Barkow plädiert allerdings bewusst für eine differenzierte Erhebung der metasprachlichen Dimension der Sprachentwicklung bei sprachbehinderten Kindern und warnt vor einer Pauschalisierung von einem „Mangel an phonologischer Bewusstheit“.³²

3. Bedingungsanalyse

3.1 Darstellung der Sprachheilabteilung der Brüder-Grimm-Schule Dorheim

Die Brüder-Grimm-Schule in Dorheim ist eine Grundschule mit einer Sprachheilabteilung, welche in diesem Schuljahr aus zwei Vorklassen und 7 Klassen in der Primarstufe besteht. Das Einzugsgebiet der Sprachheilschule ist der gesamte Wetteraukreis. Die Sprachheilschule hat die gleiche Zielsetzung wie die allgemeinbildende Schule. Lerninhalte der Regelschule müssen demnach so aufgearbeitet werden, dass unterrichtsimmanente Sprachförderung stattfinden kann. Durchgängiges Unterrichtsprinzip ist die Sprachförderung anhand aller verbindlichen Inhalte des Rahmenplans für die Grundschule. Als Durchgangsschule wird eine Rückführung der Schülerinnen und Schüler in die Regelschule angestrebt. Zwischen der Grund- und der Sprachheilschule besteht eine enge Kooperation.

3.2 Allgemeine Darstellung der Lerngruppe (Klasse 1d)

Die Klasse 1d setzt sich aus neun Jungen und einem Mädchen im Alter zwischen sechs und acht Jahren zusammen. Sie besteht in dieser Zusammensetzung seit Beginn des Schuljahres. Bis auf *Christian* sind alle Kinder im ersten Schulbesuchsjahr. Fünf Kinder (*Adam, Lea, Luca, Jerome, Simon*) haben die Vorklasse, *Christian* die erste Klasse der Sprachheilabteilung besucht. *Tobias S.*³³ (im Folgenden *Tobias*) war bereits in der Vorklasse einer allgemeinen Schule. *Tobias K.* (im Folgenden *Tobi*), *Stefan* und *Jannik* haben vor Schuleintritt den

³⁰ vgl. Hacker, Detlef 1990.

³¹ vgl. Trossbach-Neuner, Eva 1993. S. 25

³² Schmid-Barkow 1999. S. 307

³³ Initialen der Nachnamen geändert

Kindergarten besucht. Die Atmosphäre unter den Kindern ist als sehr positiv zu bewerten. Sie bilden bereits eine gute Lerngruppe.

Die Lernenden der Klasse 1d sitzen an ihren Tischen in Form eines Hufeisens. In der Mitte des Raumes befindet sich ein Tisch mit den Geräten des Hörwahrnehmungstrainings „Audiva“.

Seit Beginn dieses Schuljahres bin ich als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in den Fächern Deutsch (mit vier Stunden) und Sachunterricht (mit zwei Stunden) in der Klasse 1d eingesetzt. Die Lernenden haben besonderes Interesse am Unterrichtsfach Deutsch. Sie arbeiten alle intensiv mit und sind daran interessiert, Lesen und Schreiben zu lernen. Folgende Buchstaben (<M>/<m>, <A>/<a>, <I>/ <i>, <O>/<o>, <L>/<l>, <U>/<u>, <F>/<f>, <E>/<e>) wurden bereits nach dem synthetischen Verfahren eingeführt. Der Deutschunterricht orientiert sich an dem für sprachauffällige Kinder entwickelten Lehrwerk „Momel lernt lesen“ von Josef Dreher und Reiner Pfaffendorf.³⁴

3.3 Lernvoraussetzungen

3.3.1 Darstellung der Sprachstörungen

Bei allen Lernenden der Klasse besteht eine Sprachentwicklungsstörung in unterschiedlichen Ausprägungen. Alle Lernenden zeigen eine partielle bzw. multiple Dyslalie (phonetisch-phonologische Ebene) und einen mittelgradigen Dysgrammatismus (syntaktisch-morphologische Ebene). An dieser Stelle werden explizit einzelne Kinder hervorgehoben. Im Anhang (S. I) befindet sich eine Tabelle, in der alle Lernenden der Klasse beschrieben werden.

Tobias hat in der Klasse die umfassendste Sprachentwicklungsstörung. Seine Sprache ist aufgrund seiner hochgradigen Aussprachestörung teilweise unverständlich. Dies äußert sich durch Lautsubstitution von /l/ durch /i/ und /j/ sowie von /sch/ und /f/ durch /s/ (für Fisch äußert *Tobias* „sis“) sowie durch inkorrekte Lautbildung von /r/, /l/, /sch/, /d/, /f/. Er hat Schwierigkeiten, Konsonantenverbindungen wie /dr/, /tr/, /kl/, /pf/ zu bilden. Auf phonologischer Ebene fällt es ihm auch schwer, Laute zu diskriminieren (vgl. 3.3.2). *Tobias* hat die bedeutungsunterscheidende Funktion von Lauten im Regelsystem Sprache nur in Ansätzen erkannt. Auf mehrmaliges Nachfragen wegen Nichtverstehens seines Beitrages reagiert *Tobias* mit einem großen Störungsbewusstsein. Er verhält sich in diesen Situationen ängstlich, unsicher und schlägt sich mit der Hand gegen den Kopf. In seinem gesamten Verhalten ist er sehr unruhig und nervös. Häufig steht er mitten im Unterricht auf oder spielt mit seinen Händen.

³⁴ vgl. Dreher, Josef 2005

Auch *Jerome* hat erhebliche Artikulationsschwierigkeiten. Dies äußert sich durch eine inkonstante Lautbildung. Insgesamt spricht er sehr leise und für seine Mitschülerin und Mitschüler häufig unverständlich. In seiner gesamten Persönlichkeit, im Sozialverhalten und seiner Emotionalität ist er noch sehr instabil. *Jerome* hat Schwierigkeiten, Laute zu diskriminieren, jedoch ist es ihm bereits möglich, eine bedeutungsunterscheidende Funktion zu erkennen. Im Laufe des Schuljahres gelingt es ihm immer mehr, aus sich heraus zu gehen und sich am Unterricht verbal zu beteiligen. In ungewohnten Situationen zieht er sich jedoch immer wieder zurück.

Simon hat eine partielle Dyslalie. Er verstammelt dabei die Laute /sch/ und /ch/. Außerdem zeigt er Auffälligkeiten bei der Bildung von Auslauten. Insgesamt ist seine Aussprache häufig verwaschen und leise.

Adam zeigt eine massive Sprachentwicklungsstörung mit umfassendem Sprachförderbedarf auf allen vier Sprachebenen. Er artikuliert /sch/ nach wie vor als /s/, da er erhebliche Schwierigkeiten in der Zungen- und Mundmotorik (im orofazialen Bereich) hat. Auch im Bereich der Grammatik fällt es ihm schwer, Verben adäquat zu flektieren und die Pluralform von Nomen korrekt zu bilden.

3.3.2 Lernvoraussetzungen im Bereich der auditiven Wahrnehmung (allgemein)

Neben den Sprachentwicklungsstörungen zeigen alle Kinder Auffälligkeiten im Bereich der auditiven Wahrnehmung. Dies äußert sich dadurch, dass rein auditiv vermittelte Inhalte häufig nicht aufgenommen werden können. *Stefan* hat in diesem Bereich erhebliche Probleme. Häufig gelingt es ihm nicht, sprachliche Anweisungen umzusetzen. Er rückversichert sich immer wieder bei seinen Tischnachbarn visuell, um einen Arbeitsauftrag zu verarbeiten. Auch *Adam* fällt es schwer, aus rein verbal gegebenen Anweisungen den Sinn zu entnehmen. Geflüsterte Äußerungen kann er nur schwer umsetzen.

Um einen genaueren Einblick in die Lernausgangslage der Schülerin und der Schüler der Klasse zu erhalten, wurde zu Beginn des Schuljahres im Bereich der auditiven Wahrnehmung folgende Diagnostik durchgeführt: Es wurden einzelne Untertests des normierten Testverfahrens von „Audiva“ verwendet, wie Sätze nachsprechen, Mottiertest, Dichotischer Hörtest und Hochtönhören. Die Ergebnisse aller Lernenden befinden sich in Form einer Tabelle im Anhang (S. II). Die Untertests werden an dieser Stelle kurz erläutert, um die Ergebnisse interpretieren zu können.

Das Testverfahren „Sätze nachsprechen“ überprüft die Merkfähigkeit auf der Kontext-Ebene. Das Kind hört Sätze mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad und muss diese wortgleich nachsprechen.³⁵ Die Schülerin und die Schüler zeigen alle eine nicht altersentsprechende

³⁵ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007. S. 24

auditive Merkspanne. Sie befinden sich auf einem Niveau eines 4-5jährigen Kindes. *Simon* fällt in diesem Untertest besonders auf, da seine Leistungen dem Normwert eines Dreijährigen entsprechen.

Zusätzlich wurde der Mottiertest durchgeführt, um die akustische Kurzzeitspeicherung, Lautdifferenzierung und Serialität zu überprüfen.³⁶ Da bei Schülern wie *Jerome* und *Tobias* nicht alle Laute richtig gebildet werden, wurden neben den Nonsens-Silben auch Zahlenreihen nachgesprochen. Betrachtet man die Ergebnisse, so wird deutlich, dass alle Lernenden Probleme zeigen. *Christian*, *Jannik*, *Jerome* und *Simon* haben gravierende Auffälligkeiten im Bereich der akustischen Kurzzeitspeicherung.

Der Dichotische Hörtest nach Neukomm überprüft das beidohrige Hören.³⁷ Es gelangt gleichzeitig ein Wort auf das linke und ein anderes auf das rechte Ohr. Das Wort des jeweils gegenüberliegenden Ohres wirkt wie ein Störgeräusch.³⁸ Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Lernenden im Bereich der unteren bis sehr schwachen Norm liegt. Dabei wird deutlich, dass beide Ohrsignale nicht gleich ausgewertet werden und das linke Ohr bei *Jannik*, *Tobi*, *Tobias*, *Jerome*, *Simon* und *Stefan* stark benachteiligt ist. Einzelne Kinder äußerten in der Überprüfungssituation, dass sie sich die Wörter nicht merken könnten. Dies lässt darauf schließen, dass die Lernenden aufgrund von Neben- bzw. Störgeräuschen abgelenkt werden und es ihnen schwer fällt zu selektieren.

Zum Abschluss wurde der Untertest Hochtongverstehen durchgeführt. Dabei werden hochtongefilterte Worte (wie Flüstern) präsentiert und von den Lernenden nachgesprochen. Der Schwierigkeitsgrad ist von 4000Hz (schwer) bis 1000 Hz (leicht) strukturiert. *Stefan* fällt in diesem Untertest besonders auf. Ihm ist es erst bei 1000Hz möglich, alle 10 Wörter wahrzunehmen und die geringe Lautstärke zu adaptieren. Dies deutet darauf hin, dass er starke Reize benötigt, um Laute wahrzunehmen, was wiederum im Zusammenhang mit seinen Schwierigkeiten im Bereich Aufgabenverständnis stehen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Lernenden Schwierigkeiten im Bereich der auditiven Merkfähigkeit haben. Auch die Ergebnisse des dichotischen Hörtests zeigen, dass ein Großteil der Lernenden Schwierigkeiten im Bereich des dichotischen Hörens hat. *Stefan* beispielsweise benötigt häufig zusätzliche Aufforderungen oder Ansprachen, um seine auditive Aufmerksamkeit zu fokussieren. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es den Lernenden im Unterricht häufig schwer fällt, nach Wichtigkeit zu selektieren. Bei Nebengeräuschen gelingt es ihnen kaum, der Lehrerstimme zu folgen.

Es lässt sich folglich dringender Förderbedarf im Bereich der auditiven Wahrnehmung ableiten. Schwerpunkte liegen dabei im Bereich der auditiven Merkfähigkeit und des beidohrigen

³⁶ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2005. S. 7

³⁷ vgl. ebd. S. 6

³⁸ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007. S. 23

Hörens, die durch das Hörwahrnehmungstraining „Audiva“ ausgehend von der Diagnostik besonders gefördert werden können.

3.3.3 Lernvoraussetzungen im auditiven Bereich: speziell im Bereich der phonologischen Bewusstheit

Im Bereich der phonologischen Bewusstheit (vgl. 2.1) sowohl im weiteren als auch im engeren Sinne wurden zu Beginn des Schuljahres im Deutschunterricht nach der Einführung der ersten Buchstaben deutliche Defizite sichtbar. Aufgrund ihrer eingeschränkten auditiven Merkspanne und Hörverarbeitung haben die Lernenden erhebliche Schwierigkeiten im Bereich der Lautwahrnehmung und Lautlokalisation. Um weitere Informationen über den aktuellen Lernstand der Lerngruppe zu erhalten, wurde im Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne überprüft, ob die Lernenden unterschiedliche Wortlängen wahrnehmen und Wörter nach Silben segmentieren können. Hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne wurden Tests zur auditiven Differenzierung und Lautlokalisation durchgeführt. Alle Ergebnisse befinden sich in Form einer Tabelle im Anhang (S. I). Weitere Aufgabenstellungen wie das Ersetzen von Lauten oder das Auslassen von Lauten wäre zu anspruchsvoll und nicht dem Lernstand der Klasse nicht angemessen gewesen.³⁹

Die Unterscheidung der Wortlänge („Taschenlampe“-„Schiff“) fordert von den Kindern eine Vergegenständlichung der Sprache.⁴⁰ Alle Lernenden außer *Jannik* konnten die Frage „Welches Wort klingt länger?“⁴¹ problemlos beantworten.

Jannik und *Stefan* zeigen Auffälligkeiten im Bereich der akustischen Differenzierung (Silbenklatschen). *Adam*, *Christian*, *Tobias* und *Tobi* haben erhebliche Auffälligkeiten in der Silbensegmentierung. *Tobias* und *Tobi* zeigen Schwierigkeiten, einsilbige Wörter als solche wahrzunehmen. *Tobias* spricht beispielsweise „Fi-isch“ und klatscht zweimal, ebenso *Tobi* bei „Ku-hu“ oder „Ma-haus“. *Luca*, *Lea*, *Jerome* und *Simon* zeigen in diesen Bereichen keine Auffälligkeiten.

Vereinzelte Übungen im Unterricht zur Ergänzung von Reimen zeigten, dass besonders *Simon*, *Stefan*, *Tobias* und *Jerome* Schwierigkeiten haben, Reimwörter zu bilden. Ihnen ist es allerdings möglich, aus Vorlagen (Bildkarten) passende Reimwörter auszuwählen. Das bedeutet, dass alle außer *Tobias* bereits ein Reimverständnis entwickelt haben.

Im Bereich der auditiven Differenzierung wurden Aufgaben zur Analyse von einzelnen Elementen⁴² durchgeführt. Die Diskriminationsleistung bei Minimalpaaren (wie „Nagel“-„Nadel“) ist besonders anspruchsvoll, da sie sich nur in einem Sprachlaut unterscheiden.

³⁹ vgl. Trossbach-Neuner, Eva 1991. S. 19

⁴⁰ vgl. Trossbach-Neuner, Eva 1991. S. 19

⁴¹ vgl. Heuer, Gerd Ulrich 1997. S. 211

⁴² vgl. ebd. S. 210

Simon und *Tobias* zeigen in diesem Bereich gravierende Auffälligkeiten. *Luca*, *Christian* und *Jerome* zeigen noch Unsicherheiten.

Die Überprüfung der Fähigkeit zur Lautlokalisierung⁴³ beinhaltet die Phoneme /m/, /o/, /k/, /s/ und /z/ in initialer, medialer und finaler Position. Es wurde deutlich, dass alle Kinder in diesem Bereich auffällig sind. *Luca*, *Stefan* und *Tobi* zeigen geringe Auffälligkeiten, wohingegen *Adam*, *Christian*, *Jannik*, *Jerome*, *Lea*, *Simon* und *Tobias* erhebliche Probleme haben, Laute im Wort zu lokalisieren. *Christian* zeigt besondere Auffälligkeiten bei der Lokalisation eines Lautes in finaler Position. *Adam* fällt es schwer, das Phonem /o/ zu identifizieren. *Simon* hat Schwierigkeiten, das /m/ in „Kamm“, „Daumen“ oder „Blume“ wahrzunehmen.

Stefans erheblichen Auffälligkeiten in der auditiven Wahrnehmung (vgl. 3.3.2) scheinen allerdings nur in einem geringen Zusammenhang zu seiner Entwicklung der phonologischen Bewusstheit zu stehen, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lernenden der Klasse 1d im Bereich der phonologischen Bewusstheit auffällig sind. Im Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne wird deutlich, dass sich die Fähigkeit Sprache losgelöst von ihrem Inhalt zu betrachten⁴⁴ bei einzelnen Lernenden noch nicht ausgeprägt ist. Dies ist allerdings laut Klicpera (vgl. 2.1) in diesem Stadium, in dem sich die Lernenden befinden, nicht ungewöhnlich. Erwartungsgemäß wurden im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn erhebliche Defizite deutlich. Mögliche Ursachen dafür können im Bereich der auditiven Wahrnehmungsleistung liegen oder aber auch im Bereich der Sprachentwicklungsstörung, im Besonderen auf der phonetisch-phonologischen Ebene (vgl. 2.2).

4. Festlegung und Begründung der Förderschwerpunkte

Aufgrund der Ergebnisse der Untersuchungen und der Beobachtungen im Unterricht wird deutlich, dass erheblicher Förderbedarf im Bereich der auditiven Wahrnehmung, besonders im Bereich der auditiven Merkfähigkeit und des beidohrigen Hörens, vorliegt.

Es werden grundsätzliche Defizite im Bereich der Vorläuferfähigkeit, d.h. der phonologischen Bewusstheit deutlich, die sich voraussichtlich nicht ausreichend in Interaktion mit dem Schriftspracherwerb beheben lassen. Um den Lernenden einen problemloseren Schriftspracherwerb zu ermöglichen, wird die Dringlichkeit einer gezielten Förderung gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs deutlich.

⁴³ vgl. ebd. S. 130

⁴⁴ vgl. Cloudt, Jürgen. S.1

Anlass zu einer zusätzlichen Förderung der phonologischen Bewusstheit bietet auch der Rahmenplan Grundschule, denn Auftrag des Anfangsunterrichts Deutsch ist der Erwerb von Sprachbewusstheit, um „gesprochene Sprache zum Gegenstand (laut-)analytischer Betrachtung“⁴⁵ werden zu lassen. Ohne zusätzliche Förderung wäre es den Lernenden der Klasse nicht möglich, dieses Lernziel ausreichend zu verfolgen.

Eine Grundlage für die Förderung bilden die Richtlinien für Unterricht, Erziehung und sprachheilpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Sprachbeeinträchtigungen, denn im sprachlichen Bereich sollte der Schwerpunkt im Unterricht auf der Lautbildung, Lautfestigung und der phonologischen Differenzierung liegen.⁴⁶

Auch die im schuleigenen Curriculum Deutsch festgeschriebenen Inhalte für die Jahrgangsstufe 1, wie „Laute und Buchstaben erkennen und in Beziehung bringen“, „unterscheiden, analysieren und zuordnen“ und „Sprache als Zeichensystem erfahren und verstehen“⁴⁷ bilden eine Begründung für die Förderung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Förderung unumgänglich erscheint, um den Lernenden der ersten Klasse auf der Basis des Rahmenplans der Grundschule, dem schuleigenen Curriculum und den Richtlinien für sprachheilpädagogische Förderung das Erreichen der aufgeführten Ziele zu erleichtern.

5. Begründung des Fördermaterials: „Hörwahrnehmungstraining nach Audiva“

Das Hörwahrnehmungstraining nach „Audiva“, welches im folgenden Kapitel vorgestellt wird, steht bereits seit einem Schuljahr der Brüder-Grimm-Schule zur Verfügung und bietet eine gute Möglichkeit zur Förderung der auditiven Wahrnehmung. Das Hörwahrnehmungstraining und das Fördermaterial wurden ursprünglich für die Einzeltherapie entwickelt und nicht für die Durchführung im Klassenverband. Dennoch ist das Training für die ganze Klasse über das HWT-Gerät⁴⁸ (vgl. 4) und Kopfhörer gleichzeitig durchführbar. Das Training kann in den Unterricht integriert werden.

Ich habe mich bewusst für diese Trainingsform entschieden, da das Training gezielt für auditiv schwachverarbeitende und sprachauffällige Kinder entwickelt wurde. Durch die Hochtonfilterung wird den Lernenden ermöglicht, Sprachlaute leichter wahrzunehmen, was aufgrund der Lernausgangslage (vgl. 3.3) von Nöten ist. Die kontinuierlichen Frequenz- und

⁴⁵ Hessisches Kultusministerium 1995. S. 92

⁴⁶ vgl. Hessisches Kultusministerium 2006, 3.3

⁴⁷ vgl. Brüder-Grimm-Schule 2004

⁴⁸ Hörwahrnehmungstraining-Gerät wird im Folgenden als HWT-Gerät abgekürzt

Lautstärkeunterscheidungen zwischen dem linken und rechten Ohr fördert das beidohrige Hören⁴⁹, welches bei allen Lernenden weiter ausgebaut werden sollte.

Das zusätzlich entwickelte Material „Holta di Polta“ zur Förderung der phonologischen Bewusstheit wird die Grundlage der Förderung bilden. Das Material ist vor allem für Kinder gedacht, die „Schwierigkeiten im Bereich der Sprachwahrnehmung und der auditiven Verarbeitung zeigen“⁵⁰. Im Schweregrad aufbauend bietet es die Möglichkeit, die phonologische Bewusstheit im engeren und im weiteren Sinne zu fördern. Einzelne Übungen werden für die Förderung ausgewählt, da sich nicht alle Aufgaben für die Umsetzung im Klassenverband eignen.

Aufgrund der elektronischen Geräte wird eine frontale Übungssituation geschaffen. Ich habe mich bewusst für diese Trainingsform entschieden, da alle Lernenden der Klasse Auffälligkeiten im phonologischen Bereich zeigen. Die Vielzahl und Vielfalt der Übungen, verbunden mit der Möglichkeit des häufigen Einsatzes für alle Lernenden, gewährleistet gezielte Unterstützung in den einzelnen Bereichen der auditiven Wahrnehmung. Übungen und weitere Unterstützungsmaßnahmen werde ich unter Punkt 6.2 näher erläutern.

5.1 Hörwahrnehmungstraining nach „Audiva“

Folgenden Ausführungen über das Hörwahrnehmungstraining „Audiva“ beziehen sich ausschließlich auf den Grundsatz des Trainings und werden für eine Umsetzung im Schulalltag entsprechend abgeändert und im Verlauf der vorliegenden Arbeit erläutert.

Das Hörwahrnehmungstraining „Audiva“ wird seit über 10 Jahren erprobt und umgesetzt. Es handelt sich dabei um ein „Zwei-Phasen-Training, das Gehör und Wahrnehmung über Musik und Sprache schult.“⁵¹ Das Training wird mit dem elektronischen Hörwahrnehmungstrainer (Anhang S. III) über Kopfhörer in Eins-zu-eins- oder Kleingruppensituationen durchgeführt. Anhand des HWT-Gerätes werden „akustische Signale so [ge]filtert, dass sie vom Gehirn vorrangig beachtet und ausgewertet werden. Integriert in diese Technik ist das sogenannte Hochtonttraining und das Lateraltraining. Diese Trainingsverfahren verändern das Hörerlebnis zugunsten einer verstärkten Anregung der Hörbahnen und fördern so die Hirnentwicklung.“⁵² Das HWT-Gerät ermöglicht eine individuelle Einstellung der Trainingsintensität von Level 1-6. „Level 1 bedeutet geringe Filterung und Lateralität, Level 6 maximale Filterung und deutliche Lateralität.“⁵³

Das Training eignet sich sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Je nach Ausprägung der Störungen sollte neben den Therapiesitzungen ein ergänzendes Training zu Hause stattfinden.

⁴⁹ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007/2008. S. 13

⁵⁰ Arends, Meike 2005. S. 5

⁵¹ Minning, Sabine/Uwe. Broschüre 2007/2008. S. 3

⁵² ebd. S. 3

⁵³ Minning Sabine/Uwe 2007. S. 28

Ein Training in der Gruppe in Sprachheilschulen, in Kindertagesstätten oder im Förderunterricht in der Regelschule ist auch möglich.

Der zeitliche Umfang der Förderung richtet sich nach individueller Ausprägung der Störung, sollte jedoch ein 12-wöchiges Training (Anhang S. IV) mit einem Umfang von mindestens 30 bis maximal 60 Minuten täglich (möglich sind auch gesplittete Trainingseinheiten) nicht unterschreiten. Nach dem beendeten Training schließt sich eine weitere Phase an, in der beobachtet und entschieden wird, ob eine weitere Trainingseinheit folgt.⁵⁴

5.2 Phase A: Musiktraining

Durch das Musiktraining in Phase A wird das Gehör über harmonische Tonfolgen aus der Klassik- und Barockzeit (Mozart/Bach/Vivaldi) sensibilisiert.⁵⁵ Es handelt sich um heitere, leichte Melodien, die über Kopfhörer von einem CD-Player oder Discman eingespielt werden. Audiva stellt für die Trainingseinheit sieben ausgewählte CDs zur Verfügung. „Die spezielle Hochtonfilterung ausgewählter Musik regt die sensorischen Bahnen zwischen Gehör und Hirnrinde an, denen auch bei der Sprachverarbeitung eine zentrale Bedeutung zukommt. Das Lateraltraining bewegt Klangbilder 'zwischen den Ohren', was eine Steigerung von Aufmerksamkeit und Konzentration bewirkt und den Austausch zwischen Hörbahnen und Hemisphären verbessert.“⁵⁶

Diese Art des Trainings fördert grundlegende Fähigkeiten, wie:

- | | |
|--|-------------------------------|
| - Aufmerksamkeit, | - Konzentration, |
| - Geräuschempfindlichkeit, | - Merkfähigkeit, Wortfindung, |
| - Geschwindigkeit der Verarbeitung/Reaktion, | - Sprachverständnis, |
| - Artikulation, | - Grammatik, |
| - Graphomotorik, | |

aber auch den sozial, emotionalen Bereich, wie das Selbstwertgefühl oder die Motivation.⁵⁷

Die musikalische Förderung sollte in ungezwungener Art der sprachlichen Förderung vorausgehen. In dieser Phase dürfen die Lernenden sich ausruhen, lesen, Mahlzeiten einnehmen, malen oder basteln. Es sollte darauf geachtet werden, dass keine lauten Geräusche dadurch entstehen. Eine tägliche Trainingszeit von mindestens 30 Minuten und maximal 60 Minuten wird von den Herausgebern empfohlen.⁵⁸

⁵⁴ vgl. Minning, Sabine/Uwe. Broschüre 2007/2008. S. 9

⁵⁵ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007/2008. S. 12

⁵⁶ ebd. S. 12

⁵⁷ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007/2008. S. 11

⁵⁸ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007. S. 27

5.3 Phase B: Sprachtraining

Phase B beginnt ab der vierten bzw. siebten Woche nach Beginn des Musiktrainings (je nach Alter und Sensibilität des Kindes), welches parallel weitergeführt wird. Im Sprachtraining wird, wie der Name bereits andeutet, die Konzentration auf die Sprache gelenkt. Es werden phonologische Übungsmaterialien oder Geschichten eingesetzt, die die phonologische Bewusstheit und die Selbstwahrnehmung fördern.⁵⁹ „Die Verwendung erfolgt integrativ, das heißt, ausgewählte Materialien werden nun über Mikrofon gelesen oder vorgelesen und mittels HWT-Gerät und Kopfhörer dem Gehör zugeführt.“⁶⁰ Übungsmaterialien wie zum Beispiel ausgewählte Tiergeschichten oder Materialien zur Förderung der phonologischen Bewusstheit werden zur Verfügung gestellt.

Einen weiteren Bestandteil der Förderung stellt das Mikrofonsprechen, das „Sich-selbst-Hören“, dar. Das Gesprochene wird verstärkt und durch den Kopfhörer dem Gehör von außen zugefügt. Die Lernenden erhalten dadurch die Möglichkeit, ihre eigene Stimme bewusst wahrzunehmen und somit ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung zu schulen.⁶¹

Die Arbeit mit dem HWT-Gerät hat den Vorteil, dass die gesprochene Sprache im Gehirn hervorgehoben wahrgenommen werden kann. Laute, Silben, Wörter und Sätze werden ins Mikrofon gesprochen und werden durch die Technik (Hochtonfilterung) so aufgearbeitet, dass das Kind Sprechlaute leichter wahrnehmen kann.⁶² „Im Bezug auf Sprachverarbeitung, zum Beispiel bei Problemen mit Lautverwechslungen, sorgt die Hochtonfilterung dafür, dass die bedeutungstragenden Frequenzen dieser Laute besser wahrgenommen werden können [Anhang S.V]. Phoneme wie s oder f und auch die Wahrnehmungstrennschärfen b, p, d, t, g, k werden durch die Hochtonanhebung besonders gut hörbar und damit leichter integrierbar gemacht.“⁶³ „Durch kontinuierliche Frequenz- und Lautstärkeunterschiede zwischen dem linken und rechten Ohr entstehen Bewegungen von Klangfarben, zur Aufmerksamkeitsteigerung und Verbesserung des Informationsflusses zwischen den Hörbahnen (beidohriges Hören).“⁶⁴ Es wird ein leichter Wechsel durch das Gerät gewährleistet. Grundsätzlich fördert diese Art des Sprachtrainings:

- Eigen- und Fremdwahrnehmung
- phonologische Bewusstheit,
- Dyslalie, Dysgrammatismus,
- Lese- Schreibfähigkeit,
- Phonem-Graphem Kopplung,
- Sprachverständnis,
- Fremdspracherwerb,
- Spracherwerb (Artikulation, Grammatik, Wortschatz)⁶⁵

Das Sprachtraining sollte täglich eine Mindestdauer von zehn Minuten nicht unterschreiten.

⁵⁹ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007/2008 S. 12

⁶⁰ Minning, Sabine/Uwe 2007. S. 27

⁶¹ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007/2008. S. 12

⁶² vgl. ebd. S. 13

⁶³ Minning, Sabine/Uwe 2007. S. 27

⁶⁴ Minning, Sabine/Uwe 2007/2008. S. 13

⁶⁵ vgl. ebd. S. 11

5.4 Fördermaterial „Holta di Polta“

Das Sprachtraining der Phase B kann unter anderem mit dem Übungsmaterial „Holta di Polta“ durchgeführt werden. Benötigt werden dazu das HWT-Gerät, ein Mikrofon und Kopfhörer.

Das Material zur Förderung der phonologischen Bewusstheit richtet sich an alle Kinder ab dem Vorschulalter bis zur zweiten Klasse. „Vor allem aber ist es für die Kinder gedacht, die Schwierigkeiten im Bereich der Sprachwahrnehmung und der auditiven Verarbeitung zeigen.“⁶⁶ Das Training sollte zu einem festgelegten Zeitpunkt für zehn bis 15 Minuten an fünf Tagen in der Woche stattfinden. Da bei der Arbeit mit dem Trainingsprogramm Beharrlichkeit und Disziplin von den Kindern verlangt wird, wird besonders viel Wert auf die Verstärkung von positiver Mitarbeit gelegt. Als Unterstützung wird dazu eine Liste mit Belohnungsmöglichkeiten geliefert.

Das Übungsmaterial ist in sechs Trainingsbereiche aufgeteilt, die aufeinander aufbauen:

- 1.) *Aufmerksamkeit und Speicher* zur Förderung der außersprachlichen akustischen Wahrnehmung, der Artikulation und der Aufmerksamkeit auf der Satzebene
- 2.) *Sätze, Wörter und Wortschatz* zur Förderung der Fähigkeit der Satzergänzung, der Wortgrenzenerkennung, der Wortschatzerweiterung und der Unterscheidung von Konsonanten
- 3.) *Reime und Sprachspiele* zur Förderung der Reimfähigkeit (Kinderreime, Abzählreime, Rätselreime) und des Erkennens von Reimwörtern
- 4.) *Silben* zur Förderung der Aufmerksamkeit auf Elemente im Wort, der Segmentierung von Silben, der Identifizierung von Vokale in Silben und der Bedeutungsfindung bei vertauschten Silben
- 5.) *Analyse und Synthese* zur Förderung der Aufmerksamkeit auf der Ebene des Wortes, zur Förderung der Fähigkeit An- und Auslauten und die Position des Lautes im Wort zu bestimmen, Konsonantenhäufungen und den Wortanfang zu identifizieren, Vokale aus Silben zu bestimmen, Längen von Vokalen zu unterscheiden, fehlenden Anlauten zu ersetzen und das Verbinden von Einzellauten zu Wörtern
- 6.) *Differenzierung* zur Förderung der Differenzierungsfähigkeit von Plosivlauten, von Vokalen im Anlaut, von Vokalen und Vokallänge und der Reihenfolge von Lauten im Wort⁶⁷

Auch innerhalb der einzelnen Einheiten ist auf den Anstieg des Schwierigkeitsgrads zu achten. Die Vorbereitungszeit für die Trainer bzw. Lehrkraft ist kurz, auch die Anweisungen für das Kind können auf der jeweiligen Seite entnommen werden. Es ist möglich, auf der Übungsseite die Sitzung zu protokollieren.

⁶⁶ Arends, Meike 2005. S. 5

⁶⁷ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007/2008. S. 33

6. Planung der Förderung

Vor Beginn der Förderung fand ein Elternabend statt, an dem die Lehrkraft die Möglichkeit hatte, den Eltern das Hörwahrnehmungstraining und seine Bedeutung für den Schriftspracherwerb zu erläutern. Dabei konnten Abläufe und Ziele genannt und mögliche Fragen beantwortet werden.⁶⁸

Im Klassenraum wurden dann das HWT-Gerät, 11 Kopfhörer, ein Discman und das Mikrophon auf einem Tisch in der Mitte des Hufeisens positioniert, damit alle Lernenden mit den Kopfhörern zu erreichen waren. Außerdem wurde die Lehrkraft dadurch so platziert, dass sie die gesamte Lerngruppe im Blick behalten konnte. Jedem Kind wurde für den Zeitraum ein Kopfhörer zugewiesen und mit einem Namensschild versehen.

Die Förderung wurde wie folgt geplant:

Phase A: Beginn: 15.9.2008 für 5 Tage in der Woche

Phase B: Beginn: 20.10.2008 für 4 Tage in der Woche

Phase A wurde bewusst vor den Herbstferien begonnen, um den Lernenden eine langsame Hinführung an das Training zu ermöglichen. Ich habe mich dazu entschieden, diese Phase in Form eines offenen Unterrichtsbeginns bzw. in Form von Gleitzeit⁶⁹ zu gestalten, da die Schülerin und die Schüler mit Bussen zeitlich versetzt in einem Zeitrahmen von ca. 20 Minuten in der Schule ankommen. Die Lernenden sollen dadurch die Möglichkeit erhalten, direkt nach Ankunft in ihren Klassenraum zu gehen und ihr Musiktraining zu beginnen. Die Lernenden konnten das Training für ca. 10 bis 30 Minuten je nach Ankunftszeit und organisatorischen Gegebenheiten durchführen.

Zusätzlich zu Phase A wurde in der vierten Woche nach Beginn mit dem Sprachtraining (Phase B) in den von mir unterrichteten Deutschstunden begonnen. Das Training orientiert sich an dem bereits beschriebenen Fördermaterial „Holta di Polta“ (vgl. 4.3). An vier Tagen in der Woche fand das Training in einem Zeitfenster von 10 bis 15 Minuten zu Beginn der Stunde statt.

Bis zu den Weihnachtferien wurde die Förderung über einen Zeitraum von 12 Wochen, wie es von den Herausgebern empfohlen wird (vgl. 4.1), durchgeführt. Phase A lief dauerhaft parallel zu Phase B ab. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass die 12 Wochen für die Förderung in einer Gruppe von 10 Lernenden nur ein Richtwert sein kann, da das Training nicht so intensiv sein kann, wie in einer Eins-zu-eins-Situation. Die Förderung wird demzufolge nicht nach dem vorgegebenen Zeitraum beendet, sondern bis zum Ende des Schulhalbjahres weitergeführt.

⁶⁸ Außerdem konnte in diesem Rahmen die Einverständniserklärung der Eltern zur Veröffentlichung für Fotografien ihrer Kinder in der vorliegenden Arbeit eingeholt werden.

⁶⁹ vgl. Burk, Karlheinz 1998. S. 36

Außerdem wird der Hörwahrnehmungstrainer in der Schule an die andere 1. Klasse weitergegeben, um auch diesen Lernenden eine zusätzliche Unterstützung im Bereich der auditiven Wahrnehmung zu bieten.

7. Durchführung der Förderung

7.1 Durchführung von Phase A

Zu Beginn der Förderung mit dem Hörwahrnehmungstraining hatte die Lerngruppe die Möglichkeit, sich die Geräte, welche bis dato unter einem Tuch verborgen waren, anzuschauen und die Geräte zu inspizieren. Die Lehrkraft erläuterte den Ablauf der Phase A und weckte dadurch bei den Lernenden große Neugier. Alle Lernenden erfuhren, dass sie in den nächsten Wochen direkt nach Ankunft in der Schule in ihren Klassenraum gehen sollten. Ausnahmesituationen, falls die Lehrkraft noch nicht anwesend sein sollte, wurden besprochen. Das HWT-Gerät wurde zu Beginn durch die Lehrkraft auf Level 3 und ab Woche 5 auf Level 4 (abweichend vom Trainingsplan) eingestellt, um ein Mittelmaß an Filterung und Lateralität zu erhalten und alle Lernenden gleichermaßen von Beginn an zu erreichen. Die Musik, bestehend aus sieben CDs mit jeweils 11-14 Tracks, wurden in dieser Phase nacheinander, beginnend mit CD 1 (Mozart, Stimmung: lieblich, aufgeweckt, lebhaft, dynamisch)⁷⁰ bei einer Kopfhörerlautstärke von 4 abgespielt. Die akustisch offenen Kopfhörer⁷¹ ermöglichen den Lernenden eine gewisse Kommunikationsmöglichkeit und verhindern eine Abschirmung von der Klasse.

Der Lerngruppe wurde in der „Lauschphase“ verschiedene Größen an Papier zum Malen und Basteln angeboten. Als Konsequenz auf die häufige Unruhe wurde den Lernenden zusätzlich die Möglichkeit eingeräumt, Schlafbrillen zu tragen, um sich nur auf das Hören zu konzentrieren (Anhang S. III). *Jerome* reagierte darauf sehr positiv und genoss die Situation. Er verhielt sich ruhig und setzte die Brille zwischendurch nicht ab. Ihm ist es gelungen, sich nicht ablenken zu lassen. *Stefan* und *Tobi* zogen die Schlafbrillen zwischendurch immer wieder ab und schauten in der Klasse umher.

Nach der ersten Sitzung wurden gemeinsam Regeln aufgestellt, wie man sich beim „Lauschen“ verhalten soll, um unruhiges und störendes Verhalten zu vermeiden.

- Zu Beginn überlegen, welche Materialien auf dem Arbeitsplatz benötigt werden
- Die Kopfhörer während des Lauschens aufbewahren
- Nicht laut mit dem Nachbarn sprechen, da laute Geräusche störend sind
- Essen und Trinken ist nicht erlaubt

⁷⁰ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007/2008. S. 29

⁷¹ vgl. ebd. S. 20

Abweichend zu den Vorgaben durch den Herausgeber (vgl. 4.1) wurden diese Regeln festgehalten, um gemeinsam mit der Lerngruppe für eine gewisse Struktur in der „Lauschphase“ zu sorgen. Das Bewegen in der Klasse mit Kopfhörern wäre auf Grund der räumlichen Gegebenheiten und der Kopfhörerkabel undenkbar. Frühstück wäre in dieser Phase auch unpassend, da nach der Pause ein gemeinsames Frühstück stattfindet.

Die Lernenden akzeptierten die Kopfhörer und reagierten positiv auf die klassische und für sie überwiegend unbekannte Musik. Die Einstellung der Kopfhörer war, nach Rückfrage, für alle Lernenden angenehm und nicht zu laut. Der größte Teil der Lernenden nutzte die Zeit, um zu malen oder zu basteln. Ihnen fiel es in der ersten Woche schwer, sich an die Regeln zu halten und sich ruhig zu verhalten.

Auch die Umstellung auf den offenen Unterrichtsbeginn bzw. die Gleitzeit, im Gegensatz zur bisherigen Spielphase auf dem Schulhof mit späterem Abholen durch die Lehrkraft, bereitete zu Beginn einigen Kindern große Probleme. Besonders für *Christian* und auch für *Tobias* war die Umstellung groß. *Christian* nutzte bisher die Zeit, um mit seinen ehemaligen Klassenkameraden zu spielen und sich zu bewegen. Auch wenn ihn seine Mitschülerin und seine Mitschüler darauf aufmerksam machten, dass er mit in die Klasse kommen sollte, verweigerte er sich. Nachdem sich der Ablauf des Trainings transparent für die Lerngruppe zeigte, ist es den Lernenden gelungen direkt in die Klasse zu gehen. Die Lerngruppe hat sich schnell an die „Lauschsituation“ zu Beginn des Schultages gewöhnt. Auch *Christian* ist es gelungen, direkt in die Klasse zu kommen, nachdem er feststellte, dass er häufig als Erster in der Schule angekommen war und bei dem Verteilen der Kopfhörer helfen konnte. *Tobias* gelang es zunehmend besser, nicht immer wieder zwischendurch aufzustehen, die Kopfhörer abzusetzen und auf Toilette zu gehen.

Meine Nachfragen ergaben, dass alle Kinder der Klasse, die „Lauschphase“ als angenehm empfanden. Sie beschrieben die Musik, die sie hörten als schön und erkannten einige Musikinstrumente, wie Geigen und Klavier (*Tobi*). *Christian* und *Adam* äußerten von sich aus, dass es ihnen gut tun würde. Diese Aussagen deckten sich mit meinen Beobachtungen.

7.2 Durchführung von Phase B

Neben der „Lauschphase“ wurde nach den Herbstferien mit dem Sprachtraining der Phase B begonnen. Um einen Überblick über den Ablauf des Sprachtrainings zu ermöglichen, wird zu Beginn auf die Einführungsphase der Hörübungen eingegangen. Des Weiteren werden zusammenfassend einzelne Sitzungen der fünf Sequenzen beschrieben, wobei die Sequenz „Analyse und Synthese“ bei der Beschreibung im Vordergrund stehen wird. Die verwendeten

Materialien werden aufgezeigt und Äußerungen und Reaktionen einzelner Lernender beschrieben. Dabei wird die Lernausgangslage der Schülerin und der Schüler berücksichtigt, um abschließend gegebenenfalls Lernfortschritte zu beschreiben. Der Ablaufplan der Förderung mit Bemerkungen zu den Sitzungen und Fotografien von einzelnen Lernenden befinden sich im Anhang (S. VI ff und IV).

Das HWT-Gerät wurde von der Lehrkraft auf Level 4 (Anhang S. IV) eingestellt. Es handelt sich dabei um ein Mittelmaß an Hochtonfilterung und Lateralität, zur deutlicheren Wahrnehmung von bedeutungstragenden Frequenzen und zur Steigerung der Aufmerksamkeit durch den ständigen Frequenz- und Lautstärkeunterschied (vgl. 4.2).

Grundlage des Sprachtrainings wird das bereits beschriebene Fördermaterial „Holta di Polta“ (vgl. 4.3) zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bilden, welches eine Integration in den Unterricht ermöglicht. Die Förderung wird über das HWT-Gerät, die Kopfhörer und das Mikrofon durchgeführt. Die Lehrkraft leitet das Sprachtraining und spricht über das Mikrofon zu den Kindern. Entgegen der Vorgabe der Herausgeber wird an dieser Stelle auf den Schwerpunkt „sich selbst hören“ (vgl. 4.2) wegen der Klassenstärke verzichtet, um allen Lernenden gleichermaßen gerecht zu werden. Diese Form der Förderung wäre nur in einer Eins-zu-eins-Situation umsetzbar.

Die Antworten der Schülerin und der Schüler werden in einer von mir erstellten Tabelle von mir oder meiner Mentorin notiert. Besondere Auffälligkeiten und zusätzliche Bemerkungen werden in dem Ablaufplan der Fördersequenzen festgehalten.

Die Lernenden wurden zu Beginn darüber informiert, dass das Sprachtraining – für die Lernenden „Hörübung“ – in den ersten zehn bis 15 Minuten einer Deutschstunde stattfindet. Es wurde besprochen, dass sie sich in der Hörübungsphase an die seit Beginn des Schuljahres besprochenen Gesprächsregeln („Leise sein“, „Zuhören“, „Melden“) halten sollen. Ergänzend wurde nach der zweiten Sitzung besprochen, dass die Kopfhörer erst aufgesetzt werden, wenn die Lautstärke des Mikrofons eingestellt ist, da es dabei zu unangenehmen Störgeräuschen kommen kann. Möglich wäre auch der Einsatz eines akustischen Signals gewesen, um den Beginn der „Hörübung“ zu markieren.

Begonnen wurde in der ersten Woche mit Übungen aus dem Förderbereich „Aufmerksamkeit und Speichern“.⁷² Die erste Sitzung fand ohne Kopfhörer statt. Zum Einstieg wurde ein Lauschrätsel zur Förderung der außersprachlichen akustischen Wahrnehmung durchgeführt, um die Lerngruppe auf das bewusste Hören vorzubereiten. Bei der Übung ging es um das Hören von Einzelgeräuschen. Die Lernenden trugen Schlafbrillen und errieten eine Vielzahl an erzeugten Geräuschen (Schneiden mit einer Schere, Naseputzen, Klatschen, an die Tafel Schreiben etc.). Die Lerngruppe arbeitete hoch motiviert. Einigen Kindern ist es noch schwer gefallen, die Schlafbrille während der gesamten Übung aufzubehalten. Sie haben dann die

⁷² Arends, Meike 2005. S. 25ff

Brillen abgelegt und ihren Kopf auf den Tisch gelegt. Alternativ hätte ich die Geräusche verdeckt unter einem Tuch durchführen können, um die Unruhe, verursacht durch den Einsatz der Schlafbrillen, zu verhindern.

In der darauf folgenden Sitzung verwendeten die Lernenden die Schlafbrillen bereits sicherer. Es wurden die gleichen Geräusche erzeugt, wie in der vorhergehenden Sitzung. Jedoch wurde nun eine Serie von zwei bis drei Geräuschen nacheinander durchgeführt. Ziel der Sequenz war die Steigerung der auditiven Merkspanne und Serialität (vgl. 3.3.2), die bei allen Lernenden gleichermaßen gefördert werden muss. Der spielerische Charakter der Übungen bewirkte eine hohe Motivation. Das Merken von drei Geräuschen bereitete besonders *Christian*, *Simon* und *Stefan* Schwierigkeiten.

In der dritten Sitzung am 23.10.2008 wurde die erste Übung mit Kopfhörern durchgeführt. Dies stellte für die Lernenden etwas Besonders dar. Sie waren überrascht über die Veränderung meiner Stimme durch das Mikrofon. *Tobi* äußerte: „Deine Stimme hört sich ganz anders an.“ Alle akzeptierten die eingestellte Lautstärke und die Veränderung der Stimme durch das Mikrofon und das HWT-Gerät. Das Lernziel der Sitzung lag in der Erweiterung der auditiven Merkfähigkeit. Die Lernenden erhielten die Aufgabe, Quatschwörter, wie „pe-ti-ma“ oder „so-ne-ti“ nachzusprechen. Es wurde deutlich, dass die Übung für einige Lernende zu anspruchsvoll war, deshalb reduzierte ich die Aufgabe und nannte Quatschwörter mit zwei Silben „we-do“ oder „sa-li“. *Jannik* fiel es schwer, die Silben richtig nachzusprechen. Er verwendete abweichende Laute bei der Wiedergabe. Auch *Tobias* hatte Probleme, zweisilbige Quatschwörter nachzusprechen. Um *Jannik* und *Tobias* nicht zu überfordern, habe ich zusätzlich für sie einzelne Silben genannt, die sie nachsprechen sollten. *Jannik* ist es nach mehreren Versuchen gelungen, zwei Silben richtig wiederzugeben. Bei *Simon* und *Stefan* war aufgrund der Lernausgangslage (vgl. 3.3.2) mit Problemen zu rechnen, die sich allerdings in dieser Sitzung nicht gezeigt haben.

Nach der Übungsphase war die Lerngruppe sehr unruhig. Sie lachten über ihre Frisuren, die durch die Kopfhörer entstanden waren und rannten aufgeregt durch den Klassenraum. An dieser Stelle war es für die Lernenden von Bedeutung, über ihre Hörerfahrungen zu sprechen. So berichtete *Luca*, dass er die Übung als gut empfunden habe, weil sie ihm leicht gefallen sei. Andere Lernende konnten auf die offene Frage „Was hat euch gut gefallen?“ bzw. „Was hat euch nicht gefallen?“ nur oberflächliche Antworten geben. *Jannik* äußerte beispielsweise, dass es ihm gefallen habe, weil es schön gewesen sei. Weitere zwei Übungen aus dem Förderbereich „Aufmerksamkeit und Speichern“ wurden in den folgenden Sitzungen durchgeführt.

Orientiert an dem Ablauf des Fördermaterials wurden im nächsten Schritt Übungen aus dem Bereich „Sätze, Wörter und Wortschatz“⁷³ in acht Sitzungen bearbeitet. Es wurde deutlich, dass die Lernenden erhebliche Auffälligkeiten im Bereich der Wortschatzerweiterung, besonders bei der Mehrzahlbildung, zeigten. *Jannik* äußerte beispielsweise: „Viele Schafen brüllen.“ oder *Stefan*: „Viele Auto hupen.“ Den Lernenden war es teilweise möglich, sich gegenseitig zu verbessern. *Lea* machte *Stefan* darauf aufmerksam, dass die Mehrzahl von Auto nicht Auto, sondern Autos ist. Neben den Übungen in dieser Sequenz wurden zusätzlich Übungen im Deutsch- und Förderunterricht angeboten.

Der Ablauf der Übungen war dadurch gekennzeichnet, dass ich den Lernenden nach jeder Äußerung ein verbales Feedback gegeben habe. Die Lernenden sollten dadurch eine positive Unterstützung erhalten bzw. die Aufgaben sollten zur Korrektur gegebenenfalls nochmals an die Klasse gerichtet werden. Dies war für einzelne Lernende nicht immer eindeutig und führte häufig zu Verwirrungen. Ich habe mich daher alternativ dazu entschieden, dass ich farbige Kärtchen als Signal für richtig und falsch einsetze. Die grüne Karte bedeutete, dass die Antwort richtig war, und die rote Karte war ein Signal dafür, dass alle nochmals überlegen sollten. Am Ende jeder Sitzung habe ich einzelnen Lernenden noch einmal eine Rückmeldung über ihr Mitarbeit und ihre Ergebnisse gegeben. Weitere Bemerkungen zu diesem Abschnitt der Förderung sind dem Ablaufplan im Anhang (S. VI ff) zu entnehmen.

Aus dem Teilbereich „Reime und Sprachspiele“⁷⁴ wurden fünf Übungen ausgewählt. *Simon* und *Stefan* zeigten, wie bereits im Unterricht beobachtet (vgl. 3.3.3), erhebliche Schwierigkeiten Reimwörter zu bilden. *Jerome* allerdings zeigte trotz zu erwartender Probleme bereits Fortschritte. Ihm gelang es, Reimwörter für „Maus“ und „Tasse“ zu finden. Bewusst habe ich zu Beginn die Aufgabe nicht differenziert, um den schwächeren Lernenden nicht von vornherein ein Defizit zuzusprechen. Als Reaktion auf *Stefans* Rückzug bei der ersten Reimübung habe ich dann allerdings als Reduktion für *Simon* und *Stefan* in der zweiten Sitzung Bildkarten zur Unterstützung verwendet, aus denen sie das jeweilige Reimwort auswählen sollten (beispielsweise „Was reimt sich auf Watte?“ Bildkarte: „Ratte“ und „Fisch“). In der dritten Sitzung machte *Stefan* erste korrekte Reimversuche ohne Bildmaterial („Hose“-„Dose“, „Maus“-„Haus“). *Tobias* war bei diesem Abschnitt der Förderung krank bzw. nicht anwesend, daher konnte an dieser Stelle leider nicht an seinen Lernstand angeknüpft werden. Übungen zum Thema „Silben“⁷⁵ wurden in drei Sequenzen als Förderung der Aufmerksamkeit auf einzelne Elemente im Wort⁷⁶ mit großem Lernerfolg der Schülerin und der Schüler durchgeführt. Allen Lernenden war es möglich, drei- und viersilbige Wörter in Silben zu

⁷³ Arends, Meike 2005. S. 55ff

⁷⁴ ebd. S. 89 ff

⁷⁵ Arends, Meike 2005. S. 113ff

⁷⁶ vgl. Minning, Sabine/Uwe 2007/2008. S. 33

zerteilen. *Adam*, *Christian*, *Tobias* und *Tobi* haben demnach erhebliche Fortschritte gemacht. *Lea* war es auch möglich, fünf und sechssilbige Wörter in Silben zu klatschen.

Im Folgenden möchte ich näher auf einige ausgewählte Inhalte der neun Sitzungen aus dem Teilbereich „Analyse und Synthese“⁷⁷ eingehen, in denen der Schwerpunkt auf der Lautanalyse in initialer, medialer und finaler Position liegt. Im Unterricht haben sich die Lernenden bisher nur mit der Lautanalyse von bereits erlernten Buchstaben (vgl. 3.2) beschäftigt. Für sie stellten diese Übungen daher teilweise eine gesteigerte Anforderung dar. Wie in den Lernvoraussetzungen beschrieben, zeigen alle Lernenden Auffälligkeiten im Bereich der Lautanalyse (vgl. 3.3.3). Ich habe mich für eine nähere Darstellung einzelner Inhalte dieser Sequenz entschieden, da eine ausführliche und durchgängige Beobachtung und Dokumentation in dieser Phase möglich war. Im Besonderen werde ich in der Analyse der Inhalte der Sequenz einzelne Lernende, deren Entwicklung besonders war, hervorheben und ihre Äußerungen im Hinblick auf ihre Lernausgangslage betrachten.

In der ersten Sitzung dieser Sequenz, am 26.11.2008, wurde der Schwerpunkt auf die Lautanalyse von langen Vokalen im Anlaut gelegt. Bei der Instruktion⁷⁸ habe ich mich in Ansätzen an die Vorgaben des Materials gehalten: „Ich spreche dir gleich ein Wort vor. Du sagst mir dann, welchen Laut du ganz am Anfang hörst. Ich sage z.B. Oooofen und du sagst Oooo.“⁷⁹ Ich habe allerdings darauf geachtet, nicht zu überartikulieren. Die Laute in initialer Position bei den verwendeten Wörtern wie „Oma“, „Arzt“, „Amerika“, „Urlaub“, „Ameise“, „Ostern“, „Abend“, „Efeu“, „Uhr“, „Urwald“, „Italien“, „Ananas“ und „Igel“ wurden von den Lernenden richtig identifiziert. Alle fünf Vokale wurden bereits im Unterricht bearbeitet und auch in ihren Positionen identifiziert. Dabei wurde bei dem Phonem /e:/ darauf geachtet, dass es nur in Form des langen /e:/ verwendet wird. Es traten keine Unsicherheiten in der Lerngruppe auf. *Jerome* fehlte leider wegen Krankheit in dieser und in den darauf folgenden drei Sitzungen.

Im Folgenden wurden Wörter mit den Konsonanten <m>, <n>, <f>, <w> und <l> im Anlaut verwendet⁸⁰. Die Laute /m/, /l/ und /f/ wurden bereits im Unterricht eingeführt. Bei den Antworten der Lernenden habe ich keine Buchstabennamen akzeptiert, sondern darauf geachtet, dass die Schülerin und die Schüler lautierten. Bei allen Wörtern, wie „Nikolaus“, „Fußball“, „Wal“, „Nacht“, „Fabrik“, „Mantel“, „Lasso“, „Nebel“, „Föhn“, „Watte“, „Fasan“ außer bei „Nadel“ wurden die Anlaute ohne weitere Unterstützung diskriminiert. *Jannik* nannte bei „Nadel“ die erste Silbe „na“. In dieser Sitzung hat die Lerngruppe insgesamt sehr sicher mitgearbeitet. Allen Kindern war es möglich, auch bisher noch nicht bewusst wahrgenommene Konsonanten (wie <n> und <w>) in initialer Position zu bestimmen.

⁷⁷ Arends, Meike 2005. S. 133ff

⁷⁸ ebd. S. 135

⁷⁹ ebd. S. 135

⁸⁰ Arends, Meike 2005. S. 136

In der nächsten Sitzung wurden weitere unbekannte Konsonanten verwendet. Das Material⁸¹ schlug die Konsonanten <h>, <j>, <r>, <s> und <z> vor. Diese Aufgabe habe ich aus fachlichen Gründen für die Lerngruppe reduziert, da die Laute /h/ und /j/ aufgrund wenig produzierter Reibegeräusche bei der Artikulation nur schwer auditiv wahrnehmbar sind. Das Phonem /h/ wird durch ein Hauchgeräusch (leicht geöffnete Glottis, Reibung an den Stimmbändern) produziert. Das Phonem /j/ wird im Sprachgebrauch der Lernenden zu selten repräsentiert und ist auditiv nicht oder nur wenig präsent. Auch Trossbach-Neuner plädiert für einen Verzicht der auditiven Analyse des <j>, um die Entwicklung kognitiver Schemata nicht zu behindern.⁸² *Simon* war es möglich, den Anlaut von „Salami“, „Zement“ und „Säge“ zu hören, was in Hinblick auf seine Lernvoraussetzungen (vgl. 3.3.3) nicht zu erwarten war. Auch *Tobias* identifizierte die Anlaute in „Rüssel“ und „Silber“, trotz erheblicher Auffälligkeiten seiner Lernausgangslage.

In einer weiteren Übung⁸³ dieser Sitzung sollte die Lerngruppe eine Reihe von fünf Wörtern speichern und ein Wort mit einem abweichenden Anlaut identifizieren. Aufgrund der anspruchsvollen Aufgabenstellung des Materials und einem Abgleich mit der Lernausgangslage der Lerngruppe habe ich mich für eine Reduzierung der Anzahl der Wörter entschieden. Alle Lernenden haben eine eingeschränkte auditive Merkspanne (vgl. 3.3.2). Sie sind somit weitestgehend nicht dazu in der Lage, sich eine Reihe von fünf Wörtern zu merken und zusätzlich die Konzentration auf die unterschiedlichen Anlaute zu lenken. Besonders *Simon* zeigt in diesem Bereich gravierende Auffälligkeiten. In einem ersten Schritt sollten die Schülerin und die Schüler (abweichend von der Instruktion des Materials) die Wörter nennen und im Anschluss daran überlegen, welches der Wörter mit einem abweichenden Laut beginnt (wie z.B. bei „gehen“, „kochen“, „gießen“, „gackern“). *Lea* zeigte sich in der Aufgabe als sehr sicher. Ihr ist es gelungen, die Wörter zu speichern und den abweichenden Anlaut zu identifizieren. *Simon* hatte Probleme die Wörter zu speichern, demnach habe ich mich dazu entschieden, ihm eine Reihe von drei Wörtern („Sack“, „Seemann“, „Ziege“) zu nennen, die er ohne Schwierigkeiten wiedergeben konnte.

In einer weiteren Sitzung wurde mit sogenannten Anlautsätzen⁸⁴ gearbeitet. Ich habe mich für diese Übung entschieden, da die Lernenden im Bereich der Lautidentifikation bereits Fortschritte gemacht hatten und selbst Schüler, wie beispielsweise *Simon*, in der Differenzierung sicherer geworden war. Der Lerngruppe wurden Sätze, bestehend aus vier Wörtern mit gleichen Anlauten („Tante Thea tankt Terpentin.“/„Luise lutscht lustige Lutscher.“) vorgesprochen. Bei der Übung habe ich Anlautsätze mit dem Laut /h/ für die Lerngruppe, aus bereits genannten Gründen, ausgelassen. Auf die mögliche Zusatzübung, der Ergänzung des letzten Satzteils durch die Lernenden, habe ich bewusst verzichtet. *Simon* ist es möglich, den

⁸¹ ebd. S. 137

⁸² vgl. Trossbach-Neuner, Eva 1993. S. 28

⁸³ Arends, Meike 2005. S. 139

⁸⁴ Arends, Meike 2005. S. 140

Anlaut /t/ und /m/ auditiv wahrzunehmen. *Stefan* nimmt bei dem Anlaut /k/ ein // wahr und *Christian* ist es erst nach mehreren Hörversuchen möglich, den Anlaut /d/ zu identifizieren.

Im Bereich der Lautanalyse in finaler Position⁸⁵ wurden neben einzelnen Vokalen und Konsonanten auch Lautverbindungen wie /pf/ (in „Kopf“) und /ch/ („Milch“) verwendet, die ich ausgeklammert habe, um Verwirrungen zu vermeiden. Aufgrund der schlechten Wetterverhältnisse waren an diesem Tag nur vier Kinder der Lerngruppe anwesend. So war es möglich, die einzelnen Lernenden noch intensiver zu fördern. *Luca* und *Lea* zeigten sehr gute Leistungen. Beide haben im Vergleich zu ihren Leistungen zu Beginn des Schuljahres (vgl. 3.3.3) erhebliche Fortschritte gemacht. *Stefan* und *Christian* sind noch unsicher. Bei *Christian* wurde allerdings deutlich, dass er sich häufig falsch äußerte und beim zweiten Versuch und weiterem Vorsprechen des Wortes den richtigen Auslaut wahrnahm und artikulierte. Dies deutet darauf hin, dass er sich häufig vorschnell äußert, ohne den Laut wirklich wahrzunehmen. Es war in dieser Phase möglich, ihm mehr Zeit zu geben, um mehrmals zu artikulieren. Für ihn waren die Erfolgserlebnisse sehr motivierend und für den weiteren Verlauf des Schultages förderlich.

Abschließend möchte ich auf den Bereich der Lautanalyse zur Stellung des Lautes im Wort⁸⁶ eingehen. Dabei werde ich drei Sitzungen mit dem gleichen Schwerpunkt zusammenfassend betrachten. Als Instruktion habe ich ein Wort vorgesprochen und den Laut genannt, den die Lernenden lokalisieren sollten. Dabei standen zu Beginn Vokale, allerdings keine Umlaute, im Vordergrund und danach die Lokalisation von Konsonanten. Insgesamt wurde deutlich, dass die Lernenden zunehmend dazu in der Lage waren, sich selber oder ihre Mitschülerin und Mitschüler zu verbessern. *Christian* fällt es nach wie vor schwer, den Laut auf Anhieb zu identifizieren, allerdings ist es ihm mittlerweile möglich, Laute auch in finaler Position, wenn auch nicht sicher, wahrzunehmen. *Jannik*, *Simon*, *Jerome* und *Tobias* zeigten gute Leistungen. *Simon* ist es unter anderem möglich, /f/ in „Maulwurf“, /m/ in „Minute“, /r/ in „Ohr“ und /w/ in „Torwart“ richtig zu lokalisieren. Auch *Tobias* kann /s/ in medialer Position in „Gemüse“ und /f/ in initialer und finaler Position in „Fotograf“ bestimmen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Lerngruppe in den acht Wochen Förderung große Fortschritte gemacht hat. Aus diesem Grund wird die Förderung nach den Weihnachtsferien weitergeführt und die Sequenz „Differenzierung“ durchgeführt.

Eine Zusammenfassung und Bewertung der Förderung mit dem Hörwahrnehmungstraining „Audiva“ werde ich im folgenden Abschnitt schildern. Dabei werde ich auf Lernfortschritte einzelner Kinder eingehen, die ich mit ausgewählten Diagnostikergebnissen evaluieren werde. Abschließend werde ich die Fördereinheit zusammenfassend betrachten, um der Frage nachgehen zu können, ob der Einsatz des Trainings in der Schule für sprachauffällige Kinder geeignet ist.

⁸⁵ ebd. S. 142ff

⁸⁶ ebd. S. 145ff

8. Fazit

Die erste Klasse der Sprachheilabteilung der Brüder-Grimm-Schule Dorheim stand sowohl bei der Diagnostik als auch im durchgeführten Unterricht im Zentrum der Arbeit. Hierbei wurde deutlich, dass die Lernenden erhebliche Defizite im Bereich der phonologischen Bewusstheit zeigten.

Nach vorliegenden Untersuchungen wird die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne generell bereits im Kindergarten ohne gezielte Anleitung erworben, wohingegen sich die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne aufgrund von kognitiven Weiterentwicklungen im Laufe des ersten Schuljahres und in Interaktion mit dem Schriftspracherwerb ausbildet. Es handelt sich folglich um eine Fähigkeit, die sowohl eine Voraussetzung für die Umsetzung von geschriebener in gesprochene Sprache darstellt, als auch um einen Begleitprozess des Schriftspracherwerbes. Ein Mangel an phonologischer Bewusstheit kann gegebenenfalls zu Schulversagen führen.

Inwiefern die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit mit einer Sprachentwicklungsstörung korreliert, kann nur in Ansätzen in der vorliegenden Arbeit geklärt werden. Untersuchungen (vgl. Barth) zeigten allerdings, dass Grundschulkindern einer Regelschule Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit überlegen sind. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass Störungen auf der phonetisch-phonologischen Ebene mit Defiziten im Bereich der phonologischen Bewusstheit in einem gewissen Zusammenhang stehen können.

In Hinblick auf die Klasse 1d der Brüder-Grimm-Schule wird anhand der durchgeführten Diagnostik (vgl. 3.3) ein Zusammenhang von Störungen auf der phonetisch-phonologischen Ebene und der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit deutlich. Alle Lernenden zeigen in unterschiedlichsten Ausprägungen Störungen auf dieser Sprachebene. *Tobias* ist beispielsweise hochgradig auffällig auf der phonologischen Ebene. Auch in Hinblick auf seine Voraussetzungen im Bereich der auditiven Wahrnehmung und der phonologischen Bewusstheit werden erhebliche Defizite deutlich. *Jerome* zeigt massive Auffälligkeiten in seiner Sprachentwicklung, die sich auch in seiner Ausbildung der phonologischen Bewusstheit widerspiegeln. Man kann also in Ansätzen davon ausgehen, dass beide Parameter in gewisser Weise korrelieren.

An dieser Stelle entstand die Idee, unter Verwendung des Hörwahrnehmungstrainings „Audiva“ die phonologische Bewusstheit zu fördern, um für die sprachauffälligen Lernenden einen optimalen Schriftspracherwerb zu ermöglichen.

Auf Grundlage der beschriebenen Lernausgangslage und der im Rahmenplan Grundschule, dem schuleigenen Curriculum und den Richtlinien für sprachheilpädagogische Förderung

begründeten Lernzielen wurde der Förderschwerpunkt (Förderung der auditiven Wahrnehmung) und die benötigten Materialien (Hörwahrnehmungstrainer) festgelegt.

Das ausgewählte Fördermaterial, der Hörwahrnehmungstrainer in Verbindung mit den Materialien zur Förderung der phonologischen Bewusstheit („Holta di Polta“) haben den Vorteil, dass sie in den Unterricht integrierbar und im Klassenverband durchführbar sind. Außerdem hat das Hörtraining im Gegensatz zu anderen Materialien, wie zum Beispiel der Lernsoftware „Schreiblabor“⁸⁷, den Vorteil, dass neben Übungen zur phonologischen Bewusstheit durch die Hochtonfilterung und das Lateraltraining auch die auditive Wahrnehmung geschult wird. Die Sprache wird über das HWT-Gerät so aufgearbeitet, dass die Laute für die Lernenden leichter zu verarbeiten sind.

In der Phase A im Musiktraining (vgl. 7.1) haben sich alle Lernenden nach einer kurzen Eingewöhnungsphase an die offene Anfangssituation gewöhnt.

Zusammenfassend lässt sich nach dem Einsatz des Trainings nur schwer sagen, inwiefern diese „Lauschphase“ die Konzentration und Aufmerksamkeit der Schülerin und Schüler geschult hat. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Ankunftszeit in der Schule hatten einige Lernende wie *Stefan* oder *Jannik* häufig nur die Möglichkeit, fünf Minuten an dem „Lauschtraining“ teilzunehmen. Andere Kinder wie *Lea*, *Tobias* oder *Christian* konnten zeitweise das Training für 20 Minuten durchführen. Diese doch sehr unterschiedlich lange Förderzeit erschwert eine eindeutige Aussage über den Erfolg dieser Phase des Hörwahrnehmungstrainings.

Anhand der Beobachtungen in dieser Phase wäre auch zu überlegen, ob es nicht für einzelne Lernende wie *Christian* oder *Tobias*, die noch einen sehr starken Bewegungsdrang haben, sinnvoller gewesen wäre, dass sie sich auf dem Schulhof nach der langen Busfahrt austoben könnten, um dann konzentriert mitarbeiten zu können. Beide erschienen nach der „Lauschphase“ häufig lebhafter als vorher. Allen Lernenden ist es allerdings nach der Eingewöhnungsphase gelungen, sich an die vereinbarten Regeln zu halten. Häufig hatten sie nach dieser Phase das Bedürfnis, sich über ihre Erlebnisse des Vortages zu unterhalten, die durch den Stundenbeginn unterbunden werden mussten. Ein Einsatz zu einem anderen Zeitpunkt im Laufe des Schultages war allerdings aufgrund des Schulstundentaktes von 40 Minuten und dem Einsatz von Fachlehrkräften leider nicht möglich.

Grundsätzlich ist das Training jedoch in dieser Zeit für die Lernenden zu einem festen Element im Schulalltag geworden. Sie erinnerten sich gegenseitig daran, nach Ankunft in der Schule gleich den Klassenraum aufzusuchen. Nach eigenen Aussagen haben die Lernenden die morgendliche „Lauschphase“ genossen, da sie in Ruhe malen oder die Augen schließen konnten.

⁸⁷ vgl. Bergmann, H. P./zur Linde, R. 2003

Betrachtet man nun das verwendete Fördermaterial „Holta di Polta“ in Phase B, so wird deutlich, dass es für eine Lerngruppe der ersten Klasse geeignet ist. Die Aufgaben waren altersentsprechend gestaltet. Grundsätzlich musste man aber vor dem Einsatz der Aufgaben das verwendete Wortmaterial bewusst betrachten und genau prüfen. Besonders im Bereich der „Analyse und Synthese“ scheinen deutliche Schwächen bei der Verwendung einzelner Wörter bzw. Laute zu bestehen (vgl. 7.2). Grundsätzlich bietet das Material allerdings einen guten Überblick und vielfältige Unterstützung.

Der Zeitpunkt der Förderung zu Beginn jeder Deutschstunde erscheint mir im Nachhinein als gut gewählt. Die Deutschstunden konnten losgelöst von den Inhalten im Hörwahrnehmungstraining kontinuierlich durchgeführt werden. Darüber hinaus war die klare Struktur der Abfolge der Unterrichtssequenzen der Lerngruppe dienlich. Der Einsatz des Hörwahrnehmungstrainings hatte trotz der frontalen Fördersituationen einen hoch motivierenden Charakter für die Lerngruppe.

In Hinblick auf die Differenzierungsmöglichkeiten zeigten sich aufgrund der technischen Bedingungen (HWT-Gerät, Mikrofon und Kopfhörer) Einschränkungen. Mir war es jedoch möglich, reduzierte oder aufbauende Aufgaben zu entwickeln und diese individuell auf die Leistungen der Lernenden abzustimmen. Allerdings setzte dies eine hohe Flexibilität und eine genaue Betrachtung der bisherigen Leistungen voraus.

Aufgrund der Arbeitsform in der Gruppe war es nicht möglich, die einzelnen Äußerungen auf einem Tonträger aufzunehmen. Folglich wurden die Äußerungen notiert. Die Dokumentation der einzelnen Sitzungen war nur durch schriftliche Notiz und Doppelbesetzung möglich. Für eine genauere Einschätzung der Äußerungen wäre eine Einzelförderung mit der Möglichkeit der Aufnahme von Vorteil gewesen.

Trotz der technischen Einschränkungen konnten die individuellen Ergebnisse (vgl. 7.2/Anhang S. VI) positiv bewertet werden. Das Medium hatte für alle Kinder einen hohen Motivationswert und auch der Einsatz der farbigen Feedbackkärtchen hatte bei den Lernenden einen sehr positiven und motivierenden Effekt, der sich in der lebhaften Mitarbeit aller Lernenden äußerte. Insgesamt kann man anhand der Beobachtungen in den einzelnen Sitzungen deutlich erkennen, dass sich die Lerngruppe im Bereich der phonologischen Bewusstheit auf unterschiedlichen Ebenen weiter entwickelt hat.

Im Bereich „Reime und Sprachspiele“ zeigen *Stefan* und *Jerome* beachtliche Lernfortschritte. In der Silbenwahrnehmung haben *Adam*, *Christian*, *Tobias* und *Tobi* deutlich verbesserte Ergebnisse gezeigt, daher wurde trotz der beschriebenen Lernausgangslage auf weitere Übungen in diesem Teilbereich verzichtet. Im ausführlicher beschriebenen Bereich der „Analyse und Synthese“, fallen besonders *Simon* und *Tobias* auf, die in der Identifikation von Lauten in initialer Position immer sicherer wurden. Dies zeigt auch die stichprobenartige Diagnostik gegen Ende der Fördersequenzen. *Simon* zeigt im Bereich der Lautlokalisierung

zwar weiterhin Auffälligkeiten, aber keine gravierenden Lücken mehr. *Tobias* ist es mittlerweile in Ansätzen möglich, Laute in medialer und finaler Position zu bestimmen. *Jannik* zeigt nach wie vor Probleme in der Lautidentifizierung und in der Lokalisation. *Lea*, die in der Beschreibung der Lernausgangslage gravierende Probleme in Bezug auf ihre phonologische Bewusstheit im engeren Sinne zeigte, konnte Fortschritte machen. Diese sind gekennzeichnet durch eine sichere Lautidentifikation und Lokalisation. *Luca* ist es möglich, am Ende der Fördereinheit fast ohne Probleme Laute zu lokalisieren. *Christians* Leistungen waren dadurch gekennzeichnet, dass er sich häufig bei einem zweiten Versuch verbesserte. Auch die Ergebnisse der stichprobenartigen Diagnostik zeigen, dass Christian bereits sicherer Laute lokalisiert, dies auch in finaler Position. *Jerome* zeigt in seiner gesamten Entwicklung Fortschritte. Durch das verwendete Medium ist es ihm gelungen, trotz seiner hohen Fehlzeiten aus sich herauszugehen, sich mehr am Unterricht zu beteiligen und selbstbewusster zu werden. Seine Leistungen haben sich dadurch maßgeblich verbessert. Beobachtungen von *Stefans* Leistungen zeigen, dass es ihm im Unterricht immer besser gelingt, rein verbal gestellten Aufgaben zu folgen. Seine auditive Wahrnehmung konnte weiter ausgebaut werden. Betrachtet man die Zusammenfassung der Ergebnisse, so wird deutlich, dass die einzelnen Lernenden entsprechend ihres Lernstandes zu Beginn der Förderung individuelle Fortschritte zeigen. Auch im Schriftspracherwerb in den Deutschstunden zeigen die Lernenden eine zuerkennende Entwicklung.

Abschließend lässt sich sagen, dass der Schriftspracherwerb durch die Förderung der phonologischen Bewusstheit bei den Lernenden der ersten Klasse durch das Hörwahrnehmungstraining „Audiva“ erleichtert werden konnte. Ausgehend von den heterogenen Lernausgangslagen konnten alle Lernenden Fortschritte im Bereich der auditiven Wahrnehmung und der phonologischen Bewusstheit machen.

Wünschenswert wäre eine Auswirkung auf das sprachliche Selbstbewusstsein der Lerngruppe sowie die Motivation dafür zu entwickeln, weiterhin mit ähnlichem Übungsmaterial sprachliche Fähigkeiten zu erweitern.

9. Ausblick

Da das Hörwahrnehmungstraining „Audiva“ der Schule zur Verfügung steht, wäre schulintern darüber nachzudenken, ob das Training in den ersten Klassen der Sprachheilabteilung regelmäßig eingesetzt werden sollte. Ausgehend von den positiven Ergebnissen der Trainingseinheit mit dem Hörwahrnehmungstraining bezüglich der phonologischen Bewusstheit wäre eine Erhebung im auditiven Wahrnehmungsbereich für die gesamte Schülerpopulation der Brüder-Grimm-Schule Dorheim denkbar. Auch über eine Erhebung bezüglich der Effektivität der „Lauschphase“ wäre nachzudenken.

Wenn man das Training als festinstalliertes, auf Diagnostik aufbauendes Modul im Schulalltag einrichten würde und dieses im Schulprogramm verankert wäre, könnten solche strukturierten Systeme der Schülerschaft dienen und fundierte Ergebnisse über die Sprachentwicklung von Schülern ermittelt werden.

Vorstellbar wäre auch ein Einsatz in den bestehenden Fördergruppen zur phonologischen Bewusstheit im engeren und im weiteren Sinne, besonders in Hinblick auf die umfangreichen Differenzierungsmöglichkeiten, die in einer Kleingruppe möglich wären.

Bei einem wiederholten Einsatz des Hörwahrnehmungstrainings sollte man allerdings folgende Punkte grundsätzlich überdenken: Erstens wäre abzuwägen, ob der Einsatzzeitpunkt des Musiktrainings weiterhin in Form einer Gleitzeit gestaltet werden sollte, oder ob es nicht alternativ möglich wäre, einen Teil der ersten Schulstunde zu nutzen. Zweitens wäre auch darüber nachzudenken, einen Kinderfragebogen zu entwickeln, um eine aussagekräftigere Rückmeldung zu dem Hörwahrnehmungstraining zu erhalten. Drittens wäre es sinnvoll, bei einem wiederholten Einsatz des Fördermaterials „Holta di Polta“ gezielt auf das Wortmaterial zu achten und dies gegebenenfalls an einigen Stellen abzuändern. Im Bereich der Dokumentation der Ergebnisse wäre als letzter Punkt in Zukunft zu überlegen, Tonaufnahmen zu Beginn und zum Ende der Fördereinheit durchzuführen, um Fehlerquellen zu vermeiden. Die Lernenden hätten dadurch auch die Möglichkeit, ihren Lernzuwachs selbst einzuschätzen und ihre Motivation dadurch zu steigern.

Generell wäre aufgrund der positiven Erfahrungen abzuwägen, inwiefern man das Hörwahrnehmungstraining zur Unterstützung der auditiven Wahrnehmung auch fächerübergreifend im Unterrichtsalltag anwenden könnte. Neben der Förderung der auditiven Wahrnehmung bietet das Training schließlich ein hohes Potential zur Sprachförderung.

Die offensichtlich angemessene Methoden- und Medienauswahl durch das Hörwahrnehmungstraining „Audiva“ und die damit verbundene eigene Motivation lassen Möglichkeiten offen, das Material auch in Zukunft schülerzentriert anzuwenden. Die guten Ergebnisse und die positive Arbeitsatmosphäre auf Seiten der Lernenden unterstützen das Interesse, das Trainingsprogramm weiterhin einzusetzen.

Literatur:

- Arends, Meike: Holta di Polta. Pädagogisch-therapeutisches Übungsmaterial zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Leer: Verlag für Lerntherapeutische Medien 2005.
- Barth, Karlheinz: Zeitliche Verarbeitungsprozesse und ihr Zusammenhang mit „phonologischer Bewusstheit“ und der Entwicklung von Lese-Rechtschreibkompetenz. In: Henning Rosenkötter/Sabine und Uwe Minning (Hg.): Auditive Wahrnehmung und Hörtraining. Kandern-Holzen 2001.
- Bergmann, H. P./ zur Linde, R.: Schreiblabor 2.0. Medienwerkstatt Mühlacker, Mühlacker 2003.
- Braun, Otto: Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik-Therapie-Förderung. 2.Aufl., Stuttgart: Kohlhammer 2002.
- Brüder-Grimm-Schule: Schuleigenes Curriculum Deutsch. Für die Klassen 1-4 der Brüder-Grimm-Schule FB- Dorheim. 2004.
- Burk, Karlheinz/Ronte-Rasch, Barbara: Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rhythmisierter Schulvormittag und veränderte Arbeitszeiten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1998.
- Cloudt, Jürgen/Gerwalin, Vera: Copy map 1. Übungsmaterial zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Vorschule und Grundschule. 1. Schuljahr. Lingo Play.
- Crämer, Claudia/Schumann, Gabriele: Schriftsprache. In: Stefan Baumgartner und Iris Füssenich (Hg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlage und Verfahren. 5. Aufl., München: Ernst Reinhardt 2002.
- Dreher, Josef/Pfaffendorf, Reiner: Momel lernt lesen. 2. Aufl., Donauwörth: Auer Verlag 2005.
- Forster, Maria/Martschinke, Sabine: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. 4.Aufl., Donauwörth: Auer Verlag 2005.
- Hacker, Detlef: Eine Entwicklungsreise nach L1 oder: Wie M. sich der Phonologie des Deutschen nähert. In: Sprachheilarbeit 35. 1990. S. 64-72.
- Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden 1995.
- Hessisches Kultusministerium: Richtlinien für Unterricht, Erziehung und sprachheilpädagogische Förderung von Schülern mit Sprachbeeinträchtigungen. Wiesbaden 2006.
- Heuer, Gerd Ulrich: Beurteilen-Beraten-Fördern. Materialien zur Diagnose, Therapie und Bericht-/Gutachtenerstellung bei Lern-, Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten in Vor-, Grund- und Sonderschule. Kopiervorlagen. 6. Aufl., Dortmund. Verlag modernes lernen 1997.
- Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursache, Förderung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1995.
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang: Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2002.

- Minning, Sabine/Minning, Uwe: Audiva, Hören und Bewegen. Test-CD für die auditiven Funktionen. Beschreibungen. Ausgabe 08-2005. Kandern-Holzen 2005.
- Minning, Sabine/Minning, Uwe: Audiva, Hören und Bewegen. Grundlagen der Hörwahrnehmung. Diagnostik und Training nach dem Audiva Verfahren für Ärzte und Therapeuten. Ausgabe 7. Kandern-Holzen 2007.
- Minning, Sabine/Minning, Uwe: Broschüre. Hörwahrnehmungstraining zu Hause. Ein Leitfaden für Eltern. Kandern-Holzen-Broschüre-2007/2008.
- Minning, Sabine/Minning, Uwe: Audiva, Hören und Bewegen. Katalog Hörwahrnehmung für Therapeuten und Ärzte. Kandern-Holzen 2007/2008.
- Osburg, Claudia: Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren: Schneider Verlag 2000.
- Schmid-Barkow, Ingrid: „Phonologische Bewusstheit“ als Teil der metasprachlichen Entwicklung im Kontext von Spracherwerbsprozessen und Spracherwerbsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit 37. 1999. S.307-317.
- Trossbach-Neuner, Eva: Die Förderung der auditiven Wahrnehmung als Hilfe zum Aufbau phonemischer Bewusstheit im Schriftspracherwerb sprachbehinderter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 36. 1991. S.17-23.
- Trossbach-Neuner, Eva: Gesprochene Sprache im Aufbau phonematischer Bewusstheit. In: Die Sprachheilarbeit 38. 1993. S.24-34.
- Volmert, Johannes (Hg.): Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenz (Schreibenlernen). In: ebd.: Grundkurs Sprachwissenschaft. 4. Aufl., München: Fink 2000.

„Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und sämtliche Stellen, die anderen benutzten Druck- oder digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe.

Diese Versicherung gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, Notenbeispiele sowie bildliche und sonstige Darstellungen.

Der Umfang der Arbeit beläuft sich laut Word-Statistik auf 69830 Zeichen (ohne Leerzeichen).

Friedberg, den 30.01.2008

Unterschrift“

Anhang

Sprachliche Auffälligkeiten auf den Sprachebenen	I
Überprüfung der phonologischen Bewusstheit	I
Überprüfung der auditiven Wahrnehmung nach „Audiva“	II
Hörwahrnehmungstrainer (HWT-home/Anschlüsse für Kopfhörer/Discman)	III
Phase A: Musiktraining	III
Phase B: Sprachtraining	IV
Trainingsplan	IV
Hochtonfilterung	V
Ablauf der Förderung	VI

Sprachliche Auffälligkeiten auf den Sprachebenen:
auf Grundlage von Beobachtungen und Förderplänen erstellt

(0= unauffällig; x = Auffälligkeit; xx = gravierende Auffälligkeit)

Name	Phone.- phonol.- Ebene	Seman.- lexikal.- Ebene	Syntakt.- morpho.- Ebene	Pragma.- komm. Ebene	Sprach- verständ- nis	Auditive Wahr- nehmung	Prosodie	Stimme
Adam	xx	x	xx	x	x	xx	0	0
Christian	xx	x	x	x	x	x	0	0
Jannik	x	0	x	x	x	x	0	0
Jerome	xx	x	x	x	0	x	0	xx
Lea	xx	x	x	x	0	x	0	0
Luca	x	xx	x	x	x	x	0	0
Simon	x	x	x	x	x	x	0	x
Stefan	x	x	x	x	xx	xx	x	0
Tobias	xx	x	xx	xx	x	xx	0	xx
Tobi	x	x	x	x	0	x	0	0

Überprüfung der phonologischen Bewusstheit

durchgeführt mit Materialien aus:

Heuer, Gerd Ulrich: Beurteilen-Beraten-Fördern. Materialien zur Diagnose, Therapie und Bericht-/Gutachtenerstellung bei Lern-, Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten in Vor-, Grund- und Sonderschule. Kopiervorlagen. 6. Aufl., Dortmund. Verlag modernes lernen 1997.

- A1 Wortlänge: Welches Wort ist länger?
- A2 Silbenwahrnehmen: Silben klatschen
- A3 Auditive Differenzierung: Zeige mir...!
- A4 Lautlokalisierung: Wo hörst du ein...?

(0= unauffällig; x = Auffälligkeit; xx = gravierende Auffälligkeit)

Namen	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne		Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne	
	A1	A2	A3	A4
Adam	0	xx	0	xx
Christian	0	xx	x	xx
Jannik	x	x	0	xx
Jerome	0	0	x	xx
Lea	0	0	0	xx
Luca	0	0	x	x
Simon	0	0	xx	xx
Stefan	0	x	0	x
Tobias	0	xx	xx	xx
Tobi	0	xx	0	x

Überprüfung der auditiven Wahrnehmung nach „Audiva“

durchgeführt mit:

Minning, Sabine/Minning, Uwe: Audiva, Hören und Bewegen. Test-CD für die auditiven Funktionen. Beschreibungen. Ausgabe 08-2005. Kandern-Holzen 2005.

(0= unauffällig; x= auffällig; xx= gravierende Auffälligkeiten)

Name Alter	Sätze nach- sprechen (entsprechendes Alter)	Dichotischer Hörtest (PR)	Hochton- verstehen	Nonsens-Silben/ Zahlen nachsprechen (Mottier-Test)
Adam 7.8	5 Jahre auffällig	PR 15 rechtes Ohr: 0 linkes Ohr: x	4000Hz PR 100 unauffällig	Nonsens-Silben PR 25 Zahlen nachsprechen PR 25 auffällig
Christian 8.2	5 Jahre auffällig	PR 25 rechtes Ohr: 0 linkes Ohr: x	4000Hz PR 100 unauffällig	Nonsens-Silben Zahlen nachsprechen PR 2 gravierende Auffälligkeiten
Jannik 6.9	5 Jahre auffällig	PR 3 rechtes Ohr: 0 linkes Ohr: xx	4000Hz PR 75 3000Hz PR 75 unauffällig	Nonsens-Silben PR 13 Zahlen nachsprechen PR 3 gravierende Auffälligkeiten
Jerome 7.3	4 Jahre auffällig	PR 3 rechtes Ohr: 0 linkes Ohr: xx	4000Hz PR 75 3000Hz PR 75 unauffällig	Nonsens-Silben Zahlen nachsprechen PR 3 gravierende Auffälligkeiten
Lea 7.8	5 Jahre auffällig	PR 32 rechtes Ohr: 0 linkes Ohr: 0	4000Hz PR 100 unauffällig	Nonsens-Silben PR 22 Zahlen nachsprechen PR 3 auffällig
Luca 7.3	5 Jahre auffällig	PR 40 rechtes Ohr: 0 linkes Ohr: 0	4000Hz PR 100 unauffällig	Nonsens-Silben PR 55 Zahlen nachsprechen PR 5 auffällig
Simon 7.4	3 Jahre gravierende Auffälligkeiten	PR 25 rechtes Ohr: 0 linkes Ohr: xx	4000Hz PR 75 3000Hz PR 50 unauffällig	Nonsens-Silben PR 13 Zahlen nachsprechen PR 2 gravierende Auffälligkeiten
Stefan 7.1	4 Jahre auffällig	PR 15 rechtes Ohr: 0 linkes Ohr: xx	4000Hz PR 0 3000Hz PR 20 gravierende Auffälligkeiten	Nonsens-Silben PR 25 Zahlen nachsprechen PR 5 auffällig
Tobias 7.3	5 Jahre auffällig	PR 3 rechtes Ohr: 0 linkes Ohr: xx	4000Hz PR 100 unauffällig	Nonsens-Silben PR 50 Zahlen nachsprechen PR 15 auffällig
Tobi 6.5	4 Jahre auffällig	PR 3 rechtes Ohr: 0 linkes Ohr: xx	4000Hz PR 75 3000Hz PR 100 unauffällig	Nonsens-Silben PR 15 Zahlen nachsprechen PR 25 auffällig

Hörwahrnehmungstrainer (HWT-home/Anschlüsse für Kopfhörer/Discman)



Phase A: Musiktraining



Trainingsplan

„Das Trainingsprogramm [...]

Vorschulkinder und bis 2. Klasse¹

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
Woche 1						
Woche 2						
Woche 3						
Woche 4						
Woche 5						
Woche 6						
Woche 7						
Woche 8						
Woche 9						
Woche 10						
Woche 11						
Woche 12						

Schulkinder ab 1. Klasse und Erwachsene¹

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6
Woche 1						
Woche 2						
Woche 3						
Woche 4						
Woche 5						
Woche 6						
Woche 7						
Woche 8						
Woche 9						
Woche 10						
Woche 11						
Woche 12						



= Musikhören (Phase A)



= Spracharbeit (Phase B)

1. Für Grundschul Kinder empfehlen wir eine individuelle Beurteilung nach Sensibilität und Aufgabenstellung: z.B. schnellerer Spracheinstieg = Beginn mit Levelstufe 4 oder 'nur' Musiktraining = Beginn Mit Levelstufe 1 oder 4 je nach Sensibilität. Dies betrifft die 5-7 Jährigen, da Einschulungsalter schwankt. [...]"¹

Hochtonfilterung

„Abb. unten: die Silbe 'eki' ohne Veränderung

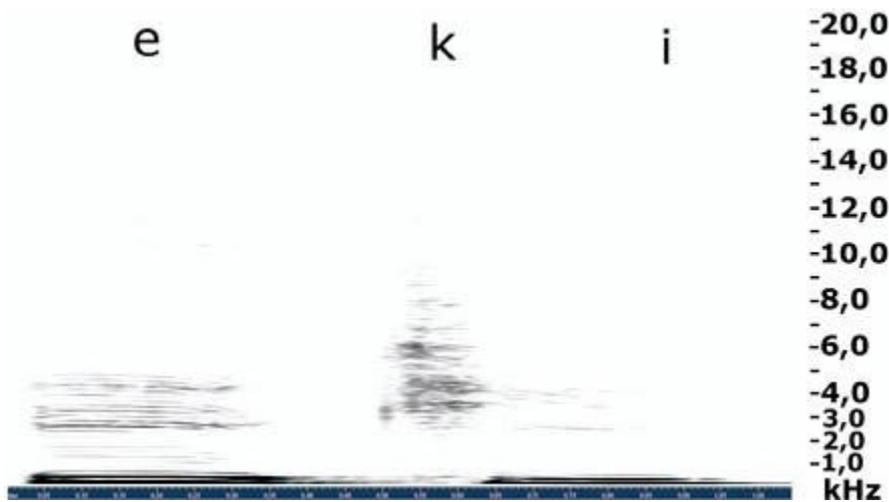
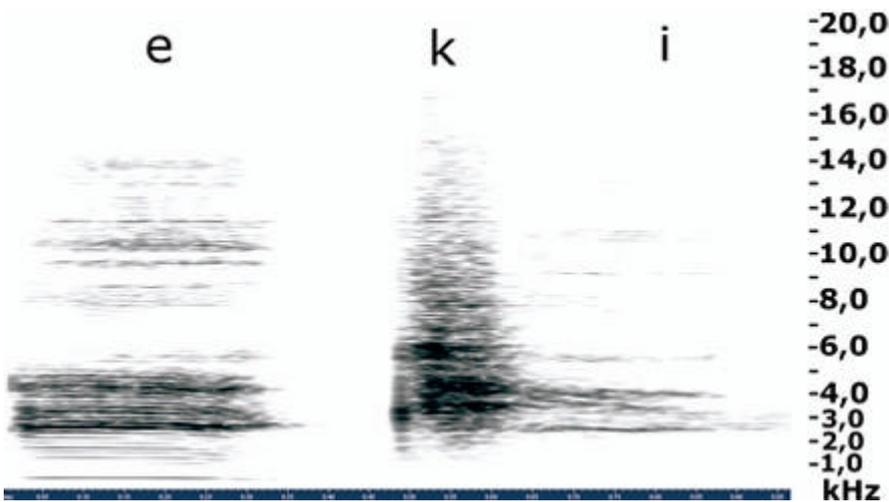


Abb. unten: gleiche Silbe über den Hochtonfilter



(Skala: von links nach rechts: Zeit; von unten nach oben Frequenz; alle und besonders die hohen Frequenzen treten deutlich hervor)²

²

Ablauf der Förderung:

Datum	Übung/Schwerpunkt	Materialien „Holta di Polta“	Bemerkung
Woche 1: 20.10.2008	„Aufmerksamkeit und Speichern“ <u>Akustische Wahrnehmung:</u> Die Lernenden sollen Geräusche erraten.	Schere, Ball, Schlüssel, Stift, Spitzer, etc. Schlafbrillen S. 26	Die Lernenden schließen die Augen. Sie sind motiviert und arbeiten zielgerichtet mit.
22.10.2008	<u>Akustische Wahrnehmung:</u> Die Lernenden sollen eine Reihe von zwei bis drei Geräuschen erkennen, benennen und dadurch ihre auditive Merkspanne erweitern.	Materialien siehe oben S. 26	Die Lernenden verwenden die Schlafbrillen bereits länger. Zwei Geräusche hintereinander bereiten keine Schwierigkeiten. Drei Geräusche bereiten <i>Christian, Simon</i> und <i>Stefan</i> Probleme.
23.20.2008	<u>Speichern, Pseudowörter nachsprechen:</u> Quatschwörter Die Lernenden sollen dreisilbige Quatschwörter („pe-ti-ma“) nachsprechen.	S. 34	1. Übung mit Kopfhörern: <i>Tobi</i> : „Deine Stimme hört sich anders an.“ Drei Silben für einige Kinder zu schwer. <u>Reduktion:</u> auf ein bis zwei Silben. positives Feedback der Kinder
24.10.2008	<u>Speichern von Inhalten:</u> Die Lernenden sollen den Inhalt speichern und Fragen zum vorgelesenen Text beantworten.	S. 42ff	Die Lernenden konnten dem Inhalt folgen. <i>Tobias</i> meldet sich und vergisst die Antwort. positives Feedback: <i>Lea</i> : „Heute hat es mir gut gefallen.“
Woche 2: 27.10.2008	<u>Aufmerksamkeit für Laute auf Satzebene:</u> Die Lernenden sollen Unterschiede in zwei ähnlichen Sätzen feststellen.	S. 52	<u>Einführung:</u> rote/grüne Karte (Lernenden reagieren positiv darauf) <i>Adam</i> ist sehr unkonzentriert (spielt mit seinem Mäppchen). <u>Konsequenz:</u> alle Gegenstände vom Tisch <i>Jerome</i> ist sicher in der Identifikation..
29.10.2008	<u>Speichern und Sätze bilden</u> „Sätze, Wörter und Wortschatz“ <u>Sätze bilden/Aufmerksamkeit auf den Inhalt im Satz richten:</u> Die Lernenden sollen mit einem bestimmten Wort (z.B. „Fahrrad“/„Lehrer“) einen Satz bilden.	S. 53 S. 56	<u>Abbruch:</u> Sätze bilden zu schwer Speicherung und Satzbildung zu anspruchsvoll. <i>Tobi</i> : „Das Fahrrad fährt.“ <i>Adam</i> : „Ich hole mit die Fahrrad.“ <i>Tobias</i> : „Das Ei kann schlüpfen.“ <i>Jannik</i> : „Ich spiele mit meine Mama ein Spiel.“ <i>Lea/Tobi</i> unauffällig.
30.10.2008	<u>Wortlängen vergleichen:</u> Die Lernenden sollen erkennen welches der Wörter länger ist. (z.B. „Haus“/„Taschenlampe“)	S. 62	<i>Tobias, Christian, Jannik</i> sind unsicher. Die Lernenden reagieren positiv auf die farbigen Karten.
31.10.2008	<u>Wortschatzerweiterung:</u> Die Lernenden sollen Wörter zu Oberbegriffen finden und im nächsten Schritt Oberbegriffe finden.	S. 64/65	Die Lernenden sind motiviert. Monatsnamen und Füller unbekannt Konsequenz: Modifizierung der Übung und Tipps zur Wortschatzerweiterung z.B. Monat in dem sie Geburtstag haben.
Woche 3: 3.11.2008	<u>Wortschatzerweiterung:</u> Bedeutungen zuordnen (z.B.	S. 67/68	<i>Tobias, Jerome, Adam, Luca</i> sehr aktiv, <i>Tobi</i> meldet sich kaum („voll- nicht voll“)

	„Die Suppe ist...heiß.“ Gegenteile finden (z.B. „dick“/ „dünn“)		Lea passiv aber richtige Antworten
5.11.2008	<u>Wortschatzerweiterung:</u> Die Lernenden sollen Bedeutungen zuordnen (z.B. „der weiche Stein“/„der harte Stein“)	S. 69	Die Lernenden haben Freude an den Rätseln und arbeiten alle aktiv mit.
Woche 4: 10.11.2008	<u>Wortschatzerweiterung:</u> Die Lernenden sollen die Mehrzahl bilden. (z.B. „Ein Auto hupt.“ „Viele Autos hupen.“)	S. 74/75	<i>Adam:</i> „Viele Ohrn hört.“ <i>Jannik:</i> „Viele Schafen brüllen.“ <i>Simon:</i> „Viele Keksen schmecken.“ <i>Stefan:</i> „Viele Auto hupen.“ <i>Jerome</i> unaufmerksam
12.11.2008	<u>Zusammengesetzte Wörter:</u> Die Lernenden sollen zwei Wörter zusammenbauen (z.B. „Auto“ und „Reifen“) <u>Vertauschte Anlaute:</u> Die Lernenden sollen vertauschte Anlaute aus zwei Wörtern identifizieren und die richtigen Wörter herausfinden (z.B. „Suckrack“ für „Rucksack“)	S. 84/87	<i>Christian:</i> „Ich habe keine Lust mehr auf die Kopfhörer.“ <i>Simon</i> zeigt erhebliche Probleme. <i>Adam</i> und <i>Jannik</i> wiederholen die Wörter bzw. erfinden neue Wörter.
13.11.2008	Reime und Sprachspiele <u>Reimwörter finden:</u> Die Lernenden sollen Reimwörter finden. <u>Rätselreime:</u> Die Lernenden sollen herausfinden, um welches Tier oder um welchen Gegenstand es sich handelt.	S. 103 ff S. 106	<i>Stefan</i> findet keine Reimwörter und meldet sich nicht mehr. <i>Jerome</i> findet zwei Reimwörter. <i>Tobi, Adam, Luca</i> und <i>Lea</i> zeigen keine Schwierigkeiten. Die Lernenden haben sichtlich Freude am Rätseln.
14.11.2008	<u>Reimwörter finden:</u> Die Lernenden sollen Reimwörter finden. <u>Reime:</u> Die Lernenden sollen aus drei Wörter, zwei sich reimende identifizieren.	S. 108f	<i>Simon</i> kann sich die Abfolge von 3 Wörtern nicht merken. <i>Stefan</i> bildet zwei Reimwörter („Hose“- „Dose“/„Maus“-„Haus“). <u>Als Reduzierungsmaßnahme:</u> Bildkarten zum Auswählen. <i>TobilJannik:</i> „Katze und Kater“ reimt sich.
Woche 5: 19.11.2008	<u>Reimen mit Tiernamen:</u> Die Lernenden sollen das letzte Wort eines Tiergedichtes ergänzen.	S. 111	<i>Christian:</i> „Bär – hungrig“ <i>Lea:</i> „Bär – müde/stark“ Lernenden waren zu Beginn eher auf den Inhalt fixiert.
20.11.2008	Silben <u>Syllabieren: 2-6 Silben:</u> Die Lernenden sollen die Wörter in Silben zerteilen und diese klatschen.	S. 114ff	2-3 silbige Wörter: gute Leistung bei allen Lernenden <i>Lea</i> auch 5-6 silbige Wörter möglich
21.11.2008	<u>Syllabieren und die x-te Silbe nennen:</u> Die Lernenden sollen die Wörter in Silben zerteilen, die Silben klatschen und eine bestimmte Silbe benennen.	S. 124/125	Den Lernenden ist es möglich die erste Silbe („Fla-mingo“) zu benennen. Weitere Silben machen ihnen Schwierigkeiten. Die erste Silbe benennen sie sicher.
Woche 6: 24.11.2008	<u>Bedeutungsfindung bei vertauschten Silben:</u> Die Lernenden sollen aus vertauschten Silben ein neues	S. 127 ff	Schwierigkeiten beim Aufgabenverständnis. Die Lernenden sind noch sehr auf Reime fixiert und suchen Reimwörter.

	Wort bilden (z.B. „fa-mo“, „Mofa“)		<i>Stefan</i> zeigt großes Interesse („no-ki“ zu „Kino“, „pe-hu“ zu „Hupe“).
26.11.2008	Analyse und Synthese <u>Anlaute heraushören:</u> Die Lernenden sollen Vokale und Konsonanten in initialer Position bestimmen.	S. 135 f	Die Lernenden sind sowohl bei Vokalen, als auch bei Konsonanten sicher. <i>Jannik</i> benennt erste Silbe /na/ bei „Nadel“.
27.11.2008	<u>Anlaute heraushören und speichern:</u> Die Lernenden sollen Konsonanten (<r > <s>, <z>) in initialer Position heraushören. Die Lernenden sollen eine Reihe von vier Wörtern speichern und das Wort mit einem abweichenden Anlaut heraushören (drei Wörter mit gleichem Anlaut, ein abweichendes).	S. 137 S. 139	Verzicht auf die Laute /h/ und /j/. Die Lernenden haben größere Schwierigkeiten als bei der Identifizierung der Vokale. Reduktion der Aufgabe auf vier Wörter in der Reihe. <i>Simon</i> hat Probleme ein Wort mit /s/, /g/ und /b/ zu identifizieren. <u>Reduzierungsmaßnahme:</u> drei Wörter
28.11.2008	<u>Anlautsätze:</u> Die Lernenden sollen herausfinden, mit welchem Buchstaben alle Wörter im Satz anfangen.	S. 140	<i>Adam, Christian, Stefan</i> und <i>Jannik</i> haben große Probleme die Anlaute der Wörter im Satz zu identifizieren.
Woche 7: 3.12.2008	<u>Lautanalyse: Auslaut</u> Die Lernenden sollen Auslaute identifizieren.	S. 142	<i>Stefan</i> hört für ein /a/ ein /n/. <i>Christian</i> hört für ein /e/ ein /t/ und für /i/ ein /m/, allerdings verbessert er sich. <i>Luca</i> und <i>Lea</i> zeigen sehr gute Leistungen.
4.12.2008	<u>Lautanalyse: Auslaut</u> Die Lernenden sollen den Auslaut identifizieren und ein neues Wort mit dem Laut im Anlaut bilden.	S. 143/144	<i>Luca</i> fällt es schwer ein Wort mit /o/ im Anlaut zu bilden. <i>Jerome</i> identifiziert im Auslaut in „Zimt“ ein /m/ und in „Apfel“ ein /f/.
5.12.2008	<u>Lautanalyse, Stellung des Lautes im Wort:</u> Die Lernenden sollen die Laute (/a/, /e/, /o/, /u/) im Anlaut, Inlaut, Auslaut wahrnehmen.	S. 145	<i>Christian</i> zeigt noch Schwierigkeiten, die Laute in finaler Position auf Anhieb zu bestimmen. Er verbessert sich nach mehrmaligem Vorsprechen bei den Worten „See“ und „Zebra“
Woche 8: 8.12.2008	<u>Lautanalyse, Stellung des Lautes im Wort:</u> Die Lernenden sollen die Laute (/m/, /l/, /s/, /f/, /r/, /w/) im Anlaut, Inlaut, Auslaut wahrnehmen.	S. 146	Die Lernenden werden sicherer und verbessern sich gegenseitig.
10.12.2008	<u>Lautanalyse, Stellung des Lautes im Wort:</u> Die Lernenden sollen die Laute (/b/, /t/, /k/, /d/, /g/, /p/) im Anlaut, Inlaut, Auslaut wahrnehmen.	S. 147	<i>Stefan</i> zeigt gehäuft Schwierigkeiten. <i>Jannik, Simon, Tobias</i> und <i>Jerome</i> identifizieren Laute in initialer, medialer finaler Position sicherer. <i>Lea</i> und <i>Luca</i> identifizieren die Laute sicher.
11.12.2008	<u>Lautanalyse, gleiche Laute erkennen:</u> Die Lernenden sollen einen Laut wahrnehmen, der in einer Reihe von vier Wörtern in jedem Wort vorkommt.	S. 148	Das /o/ wurde von keinem Kind identifiziert. <i>Lea, Luca</i> und <i>Jerome</i> arbeiten zielsicher. <i>Simon</i> und <i>Stefan</i> sind unsicher und nehmen abweichende Laute wahr.