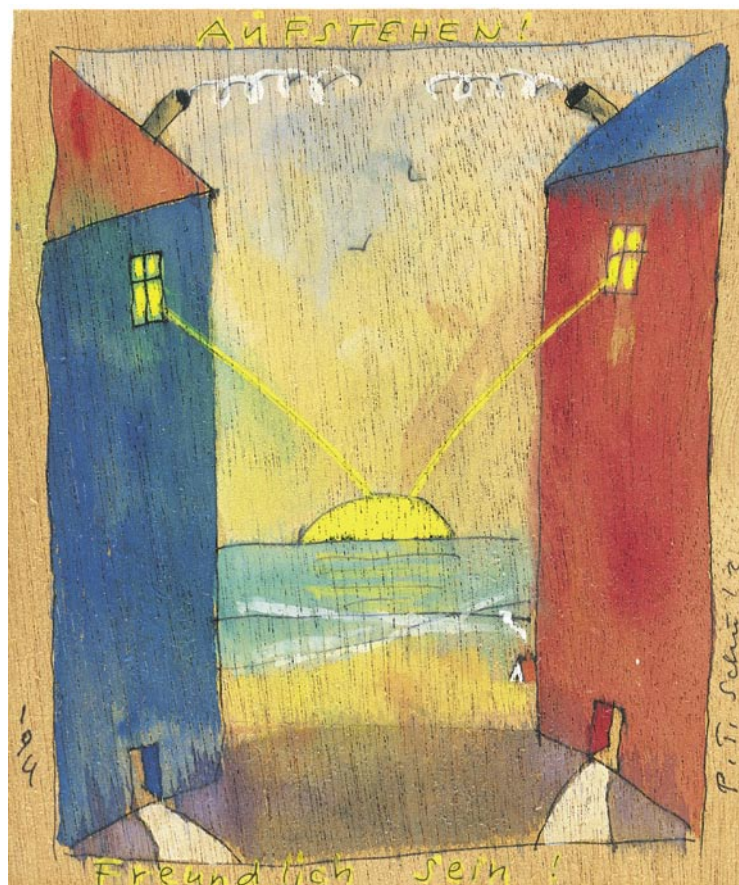


Bildung für Berlin



Phonologische Bewusstheit

Inhalt

Einleitung	1
Auditive Merkfähigkeit	4
Silbengliederung	7
Reimwörter	10
Lautfolgen	13
Anlaute	16
Laute und Buchstaben	19

Impressum

Herausgeber

Senatsverwaltung für
Bildung, Jugend und Sport
Beuthstraße 6 - 8, 10117 Berlin-Mitte

www.senbjs.berlin.de

Redaktion

Referat Grundsatzangelegenheiten und
Schulaufsicht der Grundschulen
Silvia Wagner-Welz
Telefon 030 90265861
eMail silvia.wagner-welz@senbjs.verwalt-berlin.de

Autorinnen

Margrit Gohlisch, Jana Heyer,
Christiane Paulig, Mechthild Pieler,
Friederike Terhechte-Mermeroglu

Gestaltung

ITpro

Titelgrafik

Peter-T. Schulz

Druck

Oktoberdruck AG

Auflage

5 000, Januar 2005

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Vervielfältigungen sind nur mit Zustimmung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin zulässig.

Mit freundlicher Unterstützung durch die



Einleitung

Für Vorschulkinder ist der Umgang mit Sprache in erster Linie durch inhaltliche Zusammenhänge bestimmt. In diesem Alter interessiert Kinder z. B. am Wort „Eis“ vor allem, wann sie das Eis bekommen, wie groß es ist und dass es gut schmeckt. Es ist für sie nicht so wichtig, mit welchem Laut das Wort anfängt, wie viele Silben es hat und welche Wörter sich darauf reimen. Die Wahrnehmung solcher lautlichen Sprachstrukturen wird für sie erst dann wichtig, wenn gesprochene Sprache in geschriebene Sprache übertragen werden soll und umgekehrt. Die Fähigkeit, lautliche Strukturelemente der Sprache wahrnehmen und bewusst nutzen zu können, wird mit dem Begriff „Phonologische Bewusstheit“ zusammengefasst. Sie ist von entscheidender Bedeutung für die Lernentwicklung eines Kindes beim Lesen und Schreiben.

Diese Erkenntnis ist nicht neu. Schon in den 30iger Jahren des vorigen Jahrhunderts hat Bernhard Bosch mit dem Begriff „Vergegenständlichung der Sprache“ darauf hingewiesen, dass die Kinder beim Schriftspracherwerb darauf angewiesen sind, „Bezüge zwischen dem Lautlichen und den Buchstaben zu entdecken“.¹

Neu ist, dass in den letzten zwei Jahrzehnten durch empirische Untersuchungen sichtbar gemacht werden konnte, dass Kinder die Fähigkeit, lautliche Strukturelemente wahrzunehmen, in einigen Bereichen schon vor Beginn des Schriftspracherwerbs - also ohne Schriftkenntnisse - intuitiv entwickeln. Gleichzeitig wurde deutlich, wie wichtig diese vorschulischen Erfahrungen und Fähigkeiten in der Wahrnehmung von formalen, lautlichen Sprachmerkmalen für den späteren Schriftspracherwerb sind. Die Untersuchungen gingen von der Frage aus, wie können Kinder rechtzeitig - d. h. schon vor Schulbeginn - erkannt und entsprechend gefördert werden, die möglicherweise Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb haben werden.

In verschiedenen Untersuchungen in deutsch- und englischsprachigen Ländern konnte eine hohe Verbindung festgestellt werden zwischen den vorschulischen Fähigkeiten beim Herausheören von sprachlichen Strukturen, z. B. von Silben und Reimen, und den schulischen Leistungen beim Schriftspracherwerb.² Kinder, die Schwierigkeiten hatten, Silben, Reime oder Anlaute aus Wörtern herauszuhören, hatten häufig - nicht immer - auch Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb.

Diejenigen Bereiche der phonologischen Bewusstheit, die nicht an die Schrift gebunden sind, sondern auch ohne Schriftkenntnisse entwickelt werden, können damit auch schon im vorschulischen Bereich durch gezielte Lernangebote gefördert werden. Das ist aus den Erfahrungen mit Trainingsprogrammen (z. B. „Hören, lauschen, lernen“²) zu erkennen, die im Anschluss an die Untersuchungen durchgeführt wurden. Es ist daher sinnvoll, so früh wie möglich die Entwicklung dieser Bereiche bei den Kindern zu beobachten und entsprechend zu unterstützen.

Bei der phonologischen Bewusstheit wird unterschieden zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne. *Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne* bezieht sich auf Tätigkeiten, bei denen die auditive Wahrnehmung der Sprache durch den Sprechrhythmus unterstützt wird und noch nicht auf die Wahrnehmung einzelner Laute bezogen ist, z. B. bei Silben und Reimen. Diese Tätigkeiten sind in der Regel schon von Vorschulkinder zu bewältigen. Im Sprachlertagebuch werden folgende drei Aspekte zur Beobachtung vorgeschlagen:

Auditive Merkfähigkeit

Kann das Kind vorgesprochene Wörter oder Wortfolgen wiedergeben, z. B. Fantasiewörter, ungeordnete Zahlenfolgen, Abzählverse oder Zungenbrecher?

Silbengliederung

Welche Wörter kann das Kind in Silben klatschen?

Reimwörter

Werden Reimwörter erkannt bzw. selbst zusammengestellt?

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne richtet die Wahrnehmung auf die einzelnen Laute (Phoneme) eines Wortes. Dabei geht es darum, sowohl auf einzelne Laute im Wort zu achten als auch auf die Lautfolge. Bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten sind Schriftkenntnisse, d. h. Einsicht in die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben, eine große Unterstützung für die Kinder. Diese Einsicht wird vorbereitet durch Anforderungen, die sich auch ohne Schriftbild bewältigen lassen.

Im Sprachlerntagebuch werden folgende Aspekte zur Beobachtung vorgeschlagen:

Lautfolgen

Kann das Kind bei gedehnt gesprochenen Wörtern die Bedeutung erfassen?

Anlaute

Werden Wörter mit gleichem Anlaut erkannt? Kann der Anlaut genannt werden?

Zuordnung von Lauten und Buchstaben

Im Anschluss an die Beobachtungen zur Lautfolge und zu den Anlauten sind im Sprachlerntagebuch alle Laute aufgeführt, die sich die Kinder durch Hören erschließen können. Bei diesem Schritt müssen die Kinder die Schrift bzw. Schriftzeichen mit einbeziehen, um ihre Fähigkeit zur Lautunterscheidung so zu entwickeln, dass sie die lautlichen Merkmale erkennen, die ausschlaggebend für die Auswahl eines Schriftzeichens sind, z. B. klingt das /e/ in Hose und in Elefant unterschiedlich, wird aber mit demselben Buchstaben wiedergegeben.

Für die Zuordnung von Lauten und Buchstaben brauchen die Kinder Zeit, weil sie ein Gefühl dafür entwickeln müssen, welche akustischen Wahrnehmungen welchem Zeichen zuzuordnen sind.

Entsprechend langfristig ist auch die Beobachtung der Laut-Buchstabenzuordnung zu sehen. Bei dieser Beobachtung geht es darum, herauszufinden, welche Laute für das Kind einfach zu hören sind und welche nicht, um sicher zu stellen, dass die Kinder die entsprechenden Lernangebote und ausreichend Zeit für die Wahrnehmung der Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben bekommen.

Zu jedem der oben aufgeführten Beobachtungsaspekte finden Sie in dieser Broschüre weiterführende Hinweise, und zwar

1. Basisinformationen

Unter diesem Stichwort wird dargestellt, welchen Stellenwert dieser Aspekt für die Lernentwicklung beim Schriftspracherwerb hat.

2. Hinweise auf Beobachtungssituationen

Hier sind Aufgabenbeispiele beschrieben, bei denen die jeweilige Anforderung beobachtet werden kann. Dabei werden unterschiedliche Unterrichtssituationen berücksichtigt; z. B. Spiele in der Großgruppe, Spiele in der Kleingruppe, Partnerarbeit, Einzelsituationen.

3. Praktische Hinweise unter der Überschrift „Gut zu wissen“

Unter diesem Stichwort sind Tipps und Hinweise zusammengestellt, die den Kindern beim Lernen helfen können.

Darüber hinaus stehen generelle Hinweise zum Umgang mit dem Sprachlerntagebuch - insbesondere zu Beobachtungs- und Dokumentationsmöglichkeiten im Unterricht - in der Einleitung zum Sprachlerntagebuch.

- 1) Bosch, B.:
Grundlagen des Erstleseunterrichts. Reprint der ersten Auflage von 1937; Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt a. M. 1984
- 2) Brügelmann, H.:
Vorschulische Prädikatoren des Misserfolgs beim Schriftspracherwerb in der Schule; Siegen 2003
(www.uni-siegen.de/~agprim/logik-r)
- 3) Küspert, P., Schneider, W.:
Hören, lauschen, lernen. Göttingen 1999
- 4) Matschinke, Sabine u. a.:
Der Rundgang durch Hörhausen. Donauwörth 2001

Auditive Merkfähigkeit

Die auditive Merkfähigkeit ist für das Speichern von Lauten und Lautverbindungen wichtig.

Mit auditiver Merkfähigkeit ist die Fähigkeit gemeint, nacheinander eintreffende akustische Informationen im Kurzzeitgedächtnis (Arbeitsgedächtnis) speichern und wieder abrufen zu können. Diese Gedächtnisleistungen - auch Hör-Gedächtnis-Spanne genannt - sind für die Sprachentwicklung und den Schriftspracherwerb wichtig.

In der Sprachentwicklung kommt die Speicherfähigkeit auch beim Aufbau grammatikalischer Strukturen zum Tragen.

Beim Schriftspracherwerb müssen kurzfristig Laute, Lautverbindungen oder Buchstaben im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden, bis der Lese- und/oder Schreibvorgang eines Wortes abgeschlossen ist. Diese müssen zur vollständigen Wortdurchgliederung schnell und fehlerfrei auch wieder abgerufen werden. Anders als beim Behalten von Wörtern wird das Kind beim Speichern von Lauten nur wenig durch den Sinnbezug gestützt.

Die Wiedergabe von Fantasiewörtern und ungeordneten Zahlenfolgen weist auf die auditive Merkfähigkeit hin.

Die Anforderung, sich Lautfolgen ohne Bedeutung zu merken und diese wieder zu geben, kennen Vorschulkinder aus Abzählversen, Zaubersprüchen und Kinderversen, z. B. Eene, meene, miste ..., Abrakadabra, Simalabim. Rhythmus, Reim und Situationsbezug geben ihnen dabei Merkhilfen.

Fantasiewörter (Pseudowörter) und ungeordnete Zahlenreihen nachsprechen sind Aufgaben, bei denen gezielt die Wahrnehmung,

Konzentration und Kurzzeit-Gedächtnisspanne ohne Sinnzusammenhang beobachtet werden können.

Da es bei diesen Aufgaben nicht um das inhaltliche Verstehen, sondern um das Behalten von Lautfolgen geht, können sie auch genutzt werden, wenn ein Kind Deutsch als Zweitsprache spricht.

Zwischen der auditiven Merkfähigkeit und den Lese- und Rechtschreibleistungen besteht ein enger Zusammenhang.

Aus Untersuchungen ist erkennbar, dass eine enge Beziehung zwischen der im Vorschulalter beobachteten Hör-Gedächtnis-Spanne und den weiteren schulischen Lese-Rechtschreibleistungen hergestellt werden kann. Es ist deshalb wichtig, möglichst früh auf die auditive Merkfähigkeit bei jedem Kind zu achten und entsprechende Unterstützung anzubieten. Für das Trainieren der Merkfähigkeit von Laut-, Silben- und Wortfolgen sind alle Übungen sinnvoll, die das Speichern von Reihungen betreffen.

Kinder im Vorschulalter schaffen es, vier Silben oder Zahlen in unterschiedlichen Übungsformen zu erinnern. Bei Kindern, die das nicht können, ist die Hörfähigkeit zu überprüfen.

Ergibt sich dabei kein Befund, sind besonders Gedächtnisübungen im akustischen Bereich zu empfehlen.

Treten nach entsprechenden Gedächtnisübungen dennoch Schwierigkeiten auf, kann das ein Hinweis auf mangelnde innere Bilder (Vorstellung) sein. Es sollten weitere Überprüfungen (Hörgedächtnis, Hörverarbeitung, Sprachverstehen) erfolgen und Experten hinzugezogen werden.

Großgruppenspiel

Zauberwörter

Die Kinder sitzen im Kreis. Die Pädagogin beginnt: Ich erzähle euch heute eine Geschichte. Ich habe aber versprochen, diese Geschichte nur zu erzählen, wenn jeder das Zauberwort gesagt hat. Das Zauberwort heißt: „nokipa“. Die Pädagogin gibt einen goldenen Zauberstab/eine Kugel/einen Stein im Kreis herum. Ein Kind nach dem anderen muss das Zauberwort sagen; erst dann wird mit der Geschichte begonnen. Es ist eine selbst ausgedachte Geschichte von einem Zauberer, der immer wieder neue Zauberwörter ausprobiert, um sich ein Riesen-Schokoladeneis zu zaubern, weil er das richtige Zauberwort „Bitte“ vergessen hat; (es kann natürlich auch eine weniger moralische Geschichte sein). Während der Geschichte gibt es immer wieder die Situation, dass ein Zauberwort von jedem Kind nachgesprochen oder geflüstert werden muss, bevor es mit dem Erzählen weitergeht. Die Wörter werden dabei immer länger, z. B. kimikiri, pirulaso, banofediro, pudogobuwa.

Bei dieser Beobachtungssituation haben einige Kinder eine Merkhilfe, weil sie das Wort von ihren Vorgängern öfter hören. Dennoch kann festgestellt werden, wer große Schwierigkeiten beim Nachsprechen hat. Diese Kinder werden dann noch einmal in einer Einzelsituation beobachtet.

Kleingruppenspiel

Der Schatz des Drachen

Bei diesem Spiel ist die Rahmenhandlung eine Reise in ein Land weit weg von hier. In diesem Land lebt ein wilder Drache, der einen Schatz behütet. Wer in dieses Land will, muss erst einen Geheimvers aufsagen:

z. B.: „Ich kenne einen Geist, der nur die Großen beißt; den Pitti, Patti, Pu und rein kommst du.“ Dann geht es durch das Tal der Geister. Dafür muss jedes Kind einen Zungenbrecher nachsprechen, z. B. „Grüne Geister grölen grässlich.“ Hinterm Tal der grölenden Geister geht es durch den verwunschenen Wald. Hier helfen Zahlenreihen (z. B. 4, 1, 9, 6), die Angst zu vergessen. Am Ende des Waldes ist der wilde Drache zu sehen. Er wird mit einem Zauberwort besiegt (z. B. mofisa oder banofediru). Damit wird der Drache zahm wie ein Kuschelbär. Jetzt kann der Schatz - für jeden einen Schokoladentaler - geborgen werden. In der Kleingruppe ist es möglich, dass jedes Kind einen anderen Text zum Nachsprechen bekommt.

Partnerarbeit

Patenkinder

Das Nachsprechen ist nur bedingt durch einen Partner zu überprüfen. Es ist möglich, wenn Patenkinder aus einer höheren Klasse zur Verfügung stehen und eine entsprechende Textvorlage zum Ablesen haben. Eventuell können sie dabei auch eine Kassette mitlaufen lassen. Variante: Türkisch sprechende Kinder sprechen den deutschen Kindern nacheinander fünf türkische Wörter vor und überprüfen, ob sie diese richtig nachsprechen können.

Einzelsituation

Aufnahmen

Die Pädagogin arbeitet einzeln mit einem Kind und gibt im Rahmen einer kleinen Geschichte Zauberwörter, Zahlenreihen Zungenbrecher etc. vor. Dabei nimmt sie die Geschichte zusammen mit den Äußerungen des Kindes auf Kassette auf. Andere Kinder können sich die Geschichte auf der Kassette wieder anhören.

Fantasiewörter sind mindestens dreisilbig und werden so gebildet, dass jede Silbe nur einen Konsonanten und einen Vokal enthält.

Beispiele:

mofisa ... palusi ... pasitu ... nokipa ...
pirulaso ... banofediru ... temolatura ...
maramula ... koloboro ... gabosila ...
pudeboguwa ... pekatorisema ...

Die Aufgabe, Fantasiewörter nachzusprechen, wird für die Kinder in Rahmenschichten eingekleidet.

Beispiele:

Ein Wesen vom anderen Stern kann sich nur so verständigen. Wir lernen seine Sprache.

Ein Roboter (oder eine Handpuppe) bringt alles durcheinander und sagt nur Quatschwörter, die keiner versteht. Die Kinder überlegen, was es bedeuten könnte.

Ein Zauberer hat seine Zauberwörter vergessen oder braucht ganz bestimmte Zauberwörter, um sich einen Wunsch zu erfüllen.

Das Kinderbuch „Kwatsch“ aus dem Carlsen Verlag bindet Wörter aus verschiedenen Sprachen in eine Science-fiction Geschichte ein.

Die auditive Merkfähigkeit wird auch geübt bei Wörtern aus anderen Sprachen. Hier können die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ihre Erstsprache einbringen.

Beispiele:

Begrüßungsformeln in verschiedenen Sprachen, Danke und bitte in verschiedenen Sprachen, Lieder in verschiedenen Sprachen, Märchenformeln aus verschiedenen Sprachen.

Das Merken von Zahlenreihen und Abzählversen ist gut mit Bewegung zu verbinden.

Beispiele:

Für jede Zahl wird ein Schritt gemacht. Bei jeder Zahl wird z. B. gesprungen, mit den Füßen gestampft, in die Hände geklatscht.

Eine Zahlenreihe oder ein Abzählvers wird vorgegeben. Das erste Kind nennt die erste Zahl/das erste Wort und rutscht einen Stuhl weiter, das zweite Kind die zweite Zahl (das zweite Wort) und rutscht weiter usw.

Das Kind, das die letzte Zahl/das letzte Wort nennt, wünscht sich ein Kind auf den freien Platz neben sich.

In einer Karteikiste sind Karteikarten mit verschiedenen Zahlenfolgen. Die Kinder ziehen sich eine Karte, schreiben ihrem Partner die Zahlen auf den Rücken; dieser wiederholt am Schluss die Reihe.

Die Zahlenreihen sollen keine auf- oder absteigenden Zahlenfolgen (z. B. 1, 2, 3) enthalten, sondern durcheinander gemischt sein (z. B. 4, 6, 2, 8, 4).

Auch eine Reihe von mehreren Aufträgen übt die auditive Merkfähigkeit.

Beispiele:

Geh zuerst an die Tafel, stell dich dann auf ein Bein und klatsche zuletzt in die Hände (Anmerkung: Die Gliederung durch „zuerst - dann - zuletzt“ dient als Merkhilfe).

Such dir ein Kind aus, schüttle ihm die Hand und frage: Wie geht es dir?

Man kann Karteikarten mit zwei-, drei- oder vierteiligen Auftragsserien in einer Kiste als Vorrat haben. Ein Kind sucht sich eine Karte aus (selbstgewählter Schwierigkeitsgrad), die Pädagogin liest den Auftrag vor.

Dabei beobachten die anderen Kinder, ob alles richtig gemacht wurde. Später können diese Auftragskarten auch in Partnerarbeit als Leseübung genutzt werden.

Silbengliederung

Das Gliedern in Silben ist eine wichtige Hilfe beim Lesen und Rechtschreiben.

Wenn Kinder ein langes Wort lesen oder schreiben, kann man beobachten, wie einige Kinder sich abmühen, die Vielzahl der Laute oder Buchstaben zu erfassen. Sie arbeiten sich Buchstabe für Buchstabe durch das Wort und wenn sie beim letzten Buchstaben angekommen sind, haben sie den ersten schon wieder vergessen. Das buchstabenweise Lesen und Schreiben, das ihnen beim Lesen und Schreiben von kurzen Wörtern gut geholfen hat, führt sie bei längeren Wörtern nicht mehr zum Ziel. Auch Konzentration hilft hier nicht weiter, weil unser Kurzzeitgedächtnis nicht mehr als vier bis sieben Einheiten fassen kann. Für längere Wörter werden andere Strukturierungshilfen gebraucht als es die Einzellaute sind.

Eine hilfreiche Strukturierungseinheit ist die Silbe. Sie umfasst mehr als einen Laut, ist aber nicht an den Inhalt gebunden wie das Wort. Da sich unser Kurzzeitgedächtnis auch vier bis sieben Silben als Einheit merken kann, ist die Strukturierung in Silben eine effektive Strategie zum Durchgliedern. Sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben können damit längere Wörter in handhabbare Einheiten unterteilt werden.

Über den Atemrhythmus haben Kinder einen intuitiven Zugang zur Silbenstruktur.

Die Silbenstruktur ist den Kindern eher zugänglich als die Lautstruktur, weil sie durch den Atemrhythmus unterstützt wird und somit Sprech- und Körpererfahrung verbindet. Deshalb haben Kinder schon im Vorschulalter einen intuitiven Zugang zur Strukturierung der Sprache durch Silben. In Liedern, Versen, Hüpf- und Klatschspielen greifen die Kinder Silbenrhythmen auf und können diese nicht nur nachmachen, sondern bei zwei- und dreisilbigen Wörtern weitgehend selbstständig he-

rausfinden, wenn keine Einteilung nach Rechtschreibsilben erwartet wird. Schwierig sind einsilbige Wörter. Viele Kinder machen aus einem einsilbigen Wort ein zweisilbiges, wie sie es vom lauten Rufen eines Namen kennen: z. B. Jee - hns: Hier hilft der Hinweis: Sag mal das Wort in einem Satz; z. B. „Ich heiße Jens“. Durch die Einbettung in einen Satz wird der natürliche Sprachfluss beibehalten. Es bedarf vieler Übungserfahrungen bis Kinder einsilbige Wörter ohne Satzkontext sicher erkennen können. Türkische Kinder neigen dazu, Silben, in denen zwei Konsonanten hintereinander stehen, z. B. „Blume“, zu ändern in „Bu-lu-me“. Das entspricht ihrem Sprachgefühl, weil in der türkischen Sprache Silben häufig nach dem Schema: Konsonant-Vokal gebildet werden.

Aus dem intuitiven Wahrnehmen von Silbenrhythmen wird ein bewusstes Verständnis der Silbengliederung entwickelt.

Das intuitive Erfassen von Silbenrhythmen bedeutet noch nicht, dass Kinder eine bewusste Vorstellung von der Funktion der Silben für den Aufbau der Schrift haben. Gefragt welches Wort länger ist, Bär oder Schmetterling, antworten Kinder, die noch nicht auf die formalen Sprachaspekte achten: „Bär“. Das ist das größere Tier, also muss es auch das längere Wort sein.¹⁾

Erst wenn Kinder verstanden haben, dass Wörter unabhängig von ihrer Bedeutung lang oder kurz sein können, und die Anzahl der Silben ein Hinweis auf die Wortlänge ist, entwickeln sie ein bewusstes Verständnis von der Silbe als sprachliche Gliederungseinheit. Kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem silbischen Aufbau von Wörtern beim Lesen und beim Schreiben fördert dieses Verständnis.

¹⁾ vgl. Martschinke, siehe u. a.: Der Rundgang durch Hörhausen. Donauwörth 2001 Seite 9

Großgruppenspiel

Wer will das rote Tuch?

Vier Stühle werden nebeneinander vor die Spielgruppe gestellt. Auf jeden Stuhl setzt sich ein Kind ... Ein Kind wird vor die Tür geschickt. An die vier „Stuhl-Kinder“ werden Bildkarten verteilt; je Kind eine Karte. Drei der abgebildeten Begriffe haben die gleiche Silbenanzahl, z. B. zweisilbig. Das vierte Wort hat weniger oder mehr Silben. Das Kind, das diese Karte hat, bekommt ein rotes Tuch z. B. auf dem Rücken in den Hosenbund gesteckt. Das Tuch darf nicht sichtbar sein. Das vor der Tür wartende Kind wird wieder hereingeholt. Es lässt sich von jedem der vier Kinder das Wort sagen, spricht es jeweils nach und klatscht dazu die Silben. Es weiß, dass das Kind, dessen Silbenanzahl nur einmal vorkommt, das rote Tuch hat und kann es so bestimmen. Wer das rote Tuch allein herausgefunden hat, darf sich etwas wünschen: ein Lied, ein Spiel ...

Kleingruppenspiel

Platztausch

Jedes Kind bekommt eine Bildkarte. Die Silbenanzahl der abgebildeten Begriffe ist unterschiedlich. Ein Kind beginnt. Es geht auf ein anderes Kind zu und nennt ihm sein Wort. Das angesprochene Kind wiederholt das Wort und klatscht dabei die Silbenanzahl. Die Gruppe wiederholt den „Silbengesang“. Dann wechseln beide Kinder den Platz. Das Kind, das seinen Platz hergegeben hat, versucht jetzt mit

seiner Karte ebenfalls einen neuen Platz zu bekommen.

Es können auch reale Gegenstände in den Kreis gelegt werden. Das Kind, das einen Platz sucht, nimmt sich dann einen Gegenstand aus dem Kreis. So kann es sich Begriffe aussuchen, was es kennt.

Partnerarbeit

Silbenansage

Kind A bekommt einen Stapel mit z. B. 10 Bildkarten. Auf der Rückseite der Karten ist die Silbenanzahl mit Silbenbogen angegeben. Es zieht eine Karte, zeigt die Karte seinem Partnerkind. Das Kind nennt den Begriff, klatscht die Silbenanzahl und malt die Silbenbogen auf. Hat es richtig geklatscht, bekommt es die Karte. Danach wird gewechselt. Am Schluss unterschreibt jeder beim Partner das Blatt mit den Silbenbogen mit seinem Namen. Das Blatt wird in der Schatzkiste abgeheftet.

Einzelsituation

Silbenlisten

Aus einer Bildsammlung schneidet das Kind alle Bilder aus, deren Begriffe es kennt. Dann klatscht es die Wörter in Silben, ordnet alle Bilder mit gleicher Silbenzahl zu und klebt sie auf.

Alternative: Auf einem Arbeitsbogen unter vorgegebene Bilder die Silbenanzahl mit Silbenbogen angeben.

Die Gliederung in Silben wird für die Kinder deutlicher, wenn sie sichtbar gemacht wird durch Bewegung, z. B. durch Hüpfen, Gehen, Silbentänzen.

Silbenhüpfen

Kind A hat einen Stapel mit Bildkarten, bei denen auf der Rückseite die Silbenanzahl angegeben ist. Es nennt Kind B einen Begriff. Kind B spricht das Wort in Silben und läuft/hüpft dabei entsprechend der Silbenanzahl. Bei richtiger Antwort erhält Kind B die Karte. Nach fünf Karten wird gewechselt. Diese Übung wird am besten auf dem Flur gespielt. Ist das nicht möglich, wird mit einem Spielstein auf einem Spielbrett „gehüpft“.

Silbentänzen

Die Kinder stehen im Kreis. Die Pädagogin nennt ein Wort und klatscht die Silben dazu. Die Kinder wiederholen die Silben und gehen bei jeder Silbe einen Seitschritt nach rechts. Dabei schwingen sie mit den Armen mit. Dann nennt ein anderes Kind ein Wort, das getanzt wird.

Bei der Verwendung der Begriffe ist darauf zu achten, dass die Kinder die Begriffe kennen. Das gilt in besonderem Maße für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Arbeitsbogen mit vorgegebenem Bildmaterial sind daher nur begrenzt einsetzbar.

Namenstabelle

Jedes Kind hat eine Namenskarte (oder Blankokarte). An der Tafel oder Pinnwand gibt es Spalten mit Symbolen für einsilbige, zweisilbige, dreisilbige und viersilbige Namen. Die Brei-

te der Spalten passt zu den Namenskarten. Die Kinder klatschen ihren Namen vor und ordnen ihre Karten in die entsprechende Spalte ein. So entsteht eine Tabelle, die eine Übersicht zeigt über die Silbenanzahl der Namen. Wo hängen die meisten Karten? Wer kann sie schon zählen? Wo hängen die wenigstens Namen? (Ein Foto von der Tabelle ist schön für die Schatzkiste.)

Wer oder was ist es?

Die Lehrerin klatscht zweimal in die Hände, ohne ein Wort dazu zu sagen. Wer kennt einen Namen aus der Klasse dazu? Dieses Kind nennt den Namen, klatscht dazu die Silben und gibt die nächste Silbenanzahl durch Klatschen vor. Wird das Namensuchen langweilig, kann auf Gegenstände im Klassenzimmer oder Oberbegriffe, (z. B. Tiere, Sportarten) übergegangen werden.

Silbensuche

Jedes Kind sucht sich einen Partner. Jedes Paar bekommt eine Karte mit Silbenbogen. Passend zu ihrer Anzahl suchen die Paare im Klassenraum einen Gegenstand und stellen ihn anschließend im Kreis vor. Als Hausaufgabe können die Kinder den Auftrag bekommen, etwas mitzubringen, bei dem man einmal, zweimal oder noch öfter klatschen kann, und es im Kreis vorzustellen.

Vorstellung

Aus einem Korb/einer Kiste mit vielen kleinen Gegenständen und Bildkarten werden alle Gegenstände und Bilder herausgesucht, die die Kinder benennen können und bei denen man zweimal (dreimal oder einmal) klatschen kann. Sie werden im Kreis vorgestellt.

Reimwörter

Reimwörter weisen auf die bedeutungsverändernde Funktion der Laute und Buchstaben hin.

Linguistisch gesehen handelt es sich bei vielen Reimen um Minimalpaare. Minimalpaare sind Wörter, die sich jeweils nur durch einen Buchstaben unterscheiden, z. B. Bach - Buch. Reimwörter sind besondere Minimalpaare, weil in der Regel nur der erste - manchmal auch die zwei ersten - Laute ausgetauscht werden und dadurch die Ähnlichkeit im Klang- und Sprechrhythmus entsteht (Löwe - Möwe). Der Wechsel eines einzigen Buchstabens macht aus einer wilden Raubkatze einen harmlosen Vogel. Dieses Prinzip, dass der einzelne Laut bzw. Buchstabe Bedeutung verändert, spielt beim Schriftspracherwerb sowohl beim Lesen als auch bei der Rechtschreibung eine wichtige Rolle. Beim Lesen müssen die Kinder genau auf den einzelnen Buchstaben achten, um die Bedeutung zu erfassen (z. B. Kanne - Wanne). Beim Rechtschreiben helfen Reimwörter Bausteine zu entdecken. Wer „Hose“ schreiben kann, hat es beim Wort „Dose“ leicht, wenn er die gleichen Bausteine erkennt.

Das bewusste Wahrnehmen von Reimwörtern ist deshalb nicht als Vorkurs zum Schriftspracherwerb zu betrachten, sondern eine Möglichkeit, Sprache zu durchgliedern, zunächst ohne Schrift, danach intensiver mit Schrift.

Der frühe Umgang mit Reimen unterstützt den späteren Schriftspracherwerb.

Reime sind vielen Kindern von frühester Kindheit an vertraut. Auch wenn nicht alle Kinder im Elternhaus Reime, Verse und Gedichte hören, so werden sie doch im Kinderfernsehen und in der Werbung damit bekannt gemacht oder lernen sie von anderen Kindern in Spielhandlungen (eene, meene, mu ...) kennen. Wenn sie kurz und einfach sind, übernehmen die Kinder sie schnell und wiederholen sie gern.

In Längsschnittuntersuchungen (durchgeführt in England 1985) wurde ein auffallender Zusammenhang festgestellt zwischen dem Lösen von Reim- und Alliterationsaufgaben im Vorschulalter und der Leseleistung vier Jahre später.¹⁾

Da es beim Umgang mit Reimen darum geht, Strukturen zu erfassen, ist es auch sinnvoll, wenn die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, vergleichbare Reimstrukturen auch in ihrer Erstsprache kennen lernen.

Für den Schriftspracherwerb ist das bewusste Wahrnehmen von Reimen hilfreich.

Reime, Verse und Gedichte werden von den Kindern intuitiv übernommen. Sprechrhythmus und inhaltlicher Kontext helfen ihnen dabei. Sie entwickeln ein Sprachgefühl und erlernen die Aussprache.

Das bewusste Wahrnehmen von Reimstrukturen erlernen Kinder erst dann, wenn sie Reimwörter produktiv gebrauchen; z. B. Reimbilder zuordnen, zu einem Wort ein Reimwort finden. Kinder, die diesen Schritt gemacht haben, erkennt man daran, dass sie - nach Reimwörtern gefragt - aus der Wortreihe „Maus, Haus, Katze“ Haus und Maus nennen und sich nicht für die beiden Tiere - also Maus und Katze - entscheiden. Bei Aufgaben dieser Art gibt es wenig inhaltlichen Kontext und die Kinder können die Aufgabe nur lösen, wenn sie auf den Klang hören. Noch deutlicher wird der formale Aspekt bei Kunstwörtern wie eene, meene, mu ... Bei diesen Vorgaben kann das Reimwort nur über den Klang bestimmt werden.

¹⁾ zitiert nach: Martschinke, Sabine; Hörhausen. Donauwörth 2001

Großgruppenspiele

Kein Fisch ohne Tisch

Die Kinder sitzen im Kreis, ein Stuhl bleibt frei. Jedes Kind bekommt eine Bildkarte.

Immer zwei Karten ergeben ein Reimpaar.

Reihum benennt jedes Kind seine Abbildung.

Das Kind links neben dem leeren Stuhl beginnt: „Kein Fisch ohne ...“ Das Kind mit dem Reimpartner antwortet: „Tisch“ und wechselt den Platz. Das Kind links vom freien Stuhl spielt weiter.

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, wird eine Formulierung gewählt, bei der weder Artikel noch Fallsetzung eine Rolle spielen; z. B.:

Erstes Kind: „Fisch und...“

Zweites Kind: „Fisch und Tisch“

Kleingruppenspiel

Ich sage Tasche

Im Kreis sind verschiedene Gegenstände ausgelegt. Für jedes Kind ist mindestens ein Gegenstand dabei. Nachdem die Gegenstände benannt worden sind, beginnt die Reimsuche. Die Pädagogin nennt ein Wort, zu dem es ein Reimwort bei den Gegenständen im Kreis gibt; z. B. „ich sage Tasche und Leon (*Name eines Kindes*) sagt ...“ Das angesprochene Kind nennt den Reimpartner, holt sich die Flasche aus dem Kreis und legt sie vor seine Füße oder unter seinen Stuhl. Dann gibt die Pädagogin den Impuls für die nächste Reimsuche. Am Schluss werden alle Reimpaare noch einmal vorgestellt.

Beispiele für Gegenstände im Kreis:

Flasche/Maus (Stoffmaus)/Fisch/Dose/Mütze/
Hase/Schuh/Kamm/Schal/Buch/Ball/Pinsel/Stein/
Puppe/Zitrone/Lupe/Watte/Schraube/Tüte/Seil/
Nuss/Decke/Zange

Partnerarbeit

Wer gehört nicht dazu?

Zwei Kinder erhalten verschiedene Bildstreifen. Auf jedem Streifen sind jeweils drei Bilder zu sehen. Immer zwei von den drei Wörtern reimen sich, z. B. Haus, Katze, Maus.

Kind A „liest“ die Wörter vor, Kind B nennt die Reimwörter. Diese werden mit Mini-Wäscheklammern gekennzeichnet. Die Kontrolle ist möglich durch entsprechende Markierungen (farbige Punkte) auf der Rückseite.

Einzelsituation

Was reimt sich?

Auf einem Arbeitsbogen mit verschiedenen Abbildungen kennzeichnen die Kinder Wörter, die sich reimen, mit einer Verbindungslinie oder durch gleiche Farben.

Alternative: Kinder schneiden die Bilder aus und ordnen sie nach Reimpaaren und kleben sie auf ein leeres Blatt (Feinmotorik).

Reimbilder

Das Kind bekommt ein kleines geheftetes Buch mit vier bis sechs Blankoseiten (DIN A 6). Es sucht sich selbst Reimpaare aus und „versteckt“ jedes Reimpaar in einem Bild, das es selbst malt.

Das Auswendiglernen kurzer Gedichte, Kinderverse, Abzählreime, Fingerspiele und Bewegungslieder unterstützt die Entwicklung des Sprachgefühls.

Einer fehlt

Bei einfachen zweizeiligen Reimen kann das letzte Wort weggelassen werden, damit die Kinder den Reim selbst finden. Beispiel:

Es war einmal ein Zwerg, der wohnte auf dem ...

Die Kuh, die Kuh will einen roten ...

Rahmengeschichten regen die Kinder an, eigene Reime zu finden.

Zaubern und hexen

Bewährte Rahmengeschichte für das Reimen ist die Metapher vom Hexen oder Verzaubern.

Zaubersprüche kennen viele Kinder und die Rolle der Hexe oder des Zauberers ist schnell mit einem Zauberstab (gold angestrichenes Rundholz) symbolisiert.

In der Kreismitte liegen verschiedene Gegenstände - vor allem Spielzeug und Spieltiere -, zu denen es Reimwörter gibt. Die Pädagogin beginnt: Eene, meene Tisch ich hole mir den Fisch ... (der Fisch wird aus dem Kreis genommen).

Dann wandert der Zauberstab zu einem Kind weiter. Bei schwierigen Spielzeugwörtern (z. B. Bagger) wird gemeinsam gesucht bzw. auf Kunstwörter ausgewichen.

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, brauchen sprachlich einfache Vorgaben.

Für Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen, ist es leichter, wenn in der zweiten Verszeile das Reimwort im Nominativ ge-

da? Die Tasche! In dieser Frageform kann die Lehrerin die erste Zeile vorgeben, so dass die Kinder nur das Reimwort mit richtigen Artikel nennen; vorausgesetzt sie können den Artikel erschließen; z. B. aus farblichen Punkten an den Gegenständen oder Bildkarten (blau=der, die=rot; grün=das)

Reime mit Kunstwörtern ermöglichen die Nutzung des vorhandenen Wortschatzes.

Reimen mit Kunstwörtern:

Kunst- oder Pseudowörter haben den Vorteil, dass sich mit ihnen sehr viele Wörter in einen Reimtext einbinden lassen, weil die beiden letzten Silben dem gewünschten Reimwort angepasst werden können: z. B. Peratze perina, ich rufe - Alina.

Das Erkennen von klanglichen Ähnlichkeiten kann so auch an Wörtern geübt werden, die den Kindern vertraut sind, bei denen sich aber für die Kinder kein verständlicher Reim finden lässt, das trifft besonders für die Namen der Kinder zu.

Die erste Zeile wird in der Regel von der Pädagogin genannt, da das letzte Wort der ersten Zeilen mit passenden Silben konstruiert werden muss: Peratze perisa,- ich rufe die - Lisa. Hat das gewünschte Reimwort mehr als zwei Silben, werden die beiden letzten Silben an das Kunstwort angehängt: Peratze perander, ich rufe Alexander. Ist das Reimwort einsilbig schließt man an den Vokal des Wortes an. Weitere Beispiele für Verszeilen mit Kunstwörtern: Zwicke zwacke, in die .../Kribbel krabbel, krenster, ich sehe wohl ... Schnick, schnack scknause, ich gehe jetzt nach ...

Lautfolgen

Die Lautsynthese beim Lesen erfordert mehr als die Kenntnis der Laute und Buchstaben.

Eine besonders anspruchsvolle aber auch wichtige Aufgabe beim Lesenlernen ist für die Kinder die Synthese der Buchstaben zu einem Wort. Wer einmal neben einem Leseanfänger gesessen hat, kennt die Situation, wie das Kind jeden Buchstaben erliest, aber dennoch nicht in der Lage ist, den Sinn des Wortes zu erfassen,

z. B.: V V a a a t e e r.

Die Umsetzung der Buchstabenzeichen in Laute reicht nicht aus, um das Wort „Vater“ zu erkennen. Das Kind muss außerdem von dem ihm ungewohnten Klang der Lautfolge

„V a t e r“

eine Verbindung finden zu dem ihm bekannten Klangbild „Vater“, das es in seinem inneren Lexikon gespeichert hat. Seine Leistung besteht darin, von der phonologischen Struktur eines Wortes zur Bedeutung dieses Wortes auch dann zu gelangen, wenn Betonung und Klang des Wortes nicht in der vertrauten Weise zu hören sind.

Die Synthese von Lauten und Silben ist auch ohne Buchstabenkenntnisse möglich.

In Kinderliedern und -versen wird nur selten die Synthese von Lauten und Silben in spielerischer Form angeboten. Meine Mu, meine Mu, meine Mutter schickt mich her, ob der Ku, ob der Ku, ob der Kuchen fertig wär ... ist einer der Kinderverse, in dem erst Wortteile und dann das vollständige Wort präsentiert werden. Ein anderes Beispiel ist das Lied: „Auf der Mauer auf der Lauer ...“ bei dem das Wort „Wanze“ buchstabenweise auf- und abgebaut wird.

Für die meisten Kinder gibt es vor der Schule wenig Sprachmaterial, bei dem sie sich auf intuitive Art und Weise damit beschäftigen, aus Silben oder Lauten ein Wort zu bilden. In der Regel lernen die Kinder die Synthese von Lauten oder Silben zu einem Wort erst dann kennen, wenn sie mit den Buchstabenzeichen vertraut sind und mit dem Lesen anfangen, also visuell-akustische Beziehungen hergestellt werden.

Das Zuordnen von Laut- oder Silbenfolgen zu einem sinnvollen Wort ist jedoch nicht an die Kenntnis von Buchstaben gebunden. Auch ohne Schriftkenntnisse kann diese Synthese geleistet werden, wenn die Wörter deutlich lautiert werden und einfache, möglichst lautgetreue Wörter ausgesucht werden.

Die Synthese mit Schriftbild und ohne Schriftbild ergänzen sich gegenseitig.

Solange die Kinder keine Buchstabenzeichen schreiben oder lesen können, sollten die Lautfolgen immer von der Pädagogin vorgegeben werden. Sie achtet auf eine deutliche Artikulation aller Laute und kann entsprechende Vorgaben auswählen: kurze, lautgetreue Wörter.

Aber auch dann, wenn die Kinder die Buchstabenzeichen kennen, ist die mündliche Synthese von Lauten zum Wort eine hilfreiche Übung, weil es leichter ist, an einem vorlautierten Wort die Bedeutung zu erkennen als ein geschriebenes Wort selbst zu lautieren und die Bedeutung zu erfassen. Die Synthese mit Schriftbild und ohne Schriftbild ergänzen und stützen sich gegenseitig.

Großgruppenspiel

Silbenautomat

An die Kinder werden Bildkarten mit dreisilbigen Wörtern verteilt, je Kind eine Karte; vor Spielbeginn werden die Begriffe geklärt.

Drei Kinder stellen sich nebeneinander als „Silbenmaschine“ vor der Gruppe auf. Die Pädagogin flüstert dem ersten Kind eine Silbe ins Ohr; das Kind wiederholt die Silbe (z. B. Pa-), ebenso wird verfahren mit der zweiten (-pa-) und dritten Silbe (-gei). Wer hat das Wort verstanden und die passende Bildkarte dazu? Dieses Kind nennt das Wort, legt die Karte im Kreis ab, und tauscht den Platz mit einem Kind aus der Silbenmaschine. Es kann vorkommen, dass die Silbenmaschine kaputt ist und nur „Quatschwörter“ herauskommen; z. B. Ku-do-ma. Dann tauschen alle Kinder die Plätze und drei neue Kinder werden als „Silbenautomat“ bestimmt.

Beispiele für dreisilbige Wörter:

Krokodil/Eichhörnchen/Regenwurm/Eidechse/Schmetterling/Giraffe/Fledermaus/Ameise/Elefant/Pinguin/Känguru/Tomate/Paprika/Zitrone/Melone/Banane/Weintrauben/Hubschrauber/Telefon/Rolltreppe/Eisenbahn

Kleingruppenspiel

Roboterradio

An die Kinder werden Bildkarten verteilt mit kurzen lautgetreuen Wörtern. Jedes Kind erhält ein Bild. Zu Beginn werden die Begriffe geklärt. Dann wird das Roboterradio ange-

stellt. Die Lehrkraft spricht einen der Begriffe Laut für Laut vor (zwischen jedem Laut etwa eine Sekunde Pause).

Wer hat das Wort verstanden und die passende Bildkarte dazu? Das Kind nennt den Begriff, legt die Karte im Kreis ab und nimmt sich eine neue Karte vom Stapel.

Beispiele für leicht lautierbare, kurze Wörter: Baum/Maus/Ball/Schaf/Wal/Fisch/Frosch/Schiff/Tisch/Nuss/Pizza/Kirsche

Kleingruppenspiel

Silbendiktat

Die Kinder erhalten ein Blatt mit sechs Abbildungen zu Wörtern. Die Begriffe werden am Anfang geklärt.

Die Pädagogin malt ein Symbol an die Tafel, z. B. einen roten Punkt. Sie spricht ein Wort gedehnt in Silben vor. Die Kinder sollen das Symbol zu dem Bild malen, dass zu dem gesprochenen Wort passt; z. B. Te-le-phon. Das Kind malt den roten Punkt in das Bild vom Telefon.

Lautdiktat

Nach demselben Prinzip wie beim Silbendiktat kann mit lautierten Wörtern gearbeitet werden. Dann spricht die Pädagogin das Wort Laut für Laut gedehnt vor. Bei dieser Variante sind die Begriffe so auszuwählen, dass sie auch beim Lautieren noch gut zu erkennen sind.

Beispiele für leicht lautierbare Wörter siehe unter Roboterradio.

Beim Lautieren werden die Wörter so lautiert, wie sie gesprochen werden; die Rechtschreibung wird nicht berücksichtigt.

Beispiele:

Das <d> in „Hund“ wird wie der Laut /t/ gesprochen, so wie es im Auslaut zu hören ist. Weitere Auslautverhärtungen: <g> wird im Auslaut wie /k/ gesprochen; wird im Auslaut wie /p/ gesprochen.

Das <e> in „Katze“ klingt kurz und offen das <e> in „Tee“ ist lang und geschlossen. Doppelkonsonanten und -vokale (z. B. „Sonne“) werden nicht doppelt, sondern so lautiert, wie sie gesprochen werden.

Das <S> in Sonne wird weich/stimmhaft gesprochen; das <s> in Maus scharf und stimmlos.

Nicht hörbare Buchstaben werden nicht lautiert; z. B. das <h> in Fahrrad.

Buchstabenverbindungen (z. B. sp, st, sch) und Diphthonge (z. B. au, eu) werden als ein Laut gesprochen: Au - t - o; Sp - i - nn - e.

Beim Lautieren sind die Laute deutlich voneinander getrennt zu sprechen, damit die Kinder die Lautgrenze wahrnehmen können. Es sind -Wörter geeignet, die leicht zu lautieren sind und nicht mehr als fünf bis sechs Laute haben.

Beispiele:

M au s/F i sch/Sch a f/W a l
 H u t/Sch a l/P u ll i/M ü tz e
 T i sch/St uh l/R e g a l/
 B a ll/Sch i ff/R a d/
 N a s e/B ei n/Z ah n/F u ß/
 P i zz a/K ä s e/Qu a r k

Was will der Robo?

Der Roboter Robo hat Hunger, wer kann verstehen, was er will? (z. B. Me lo ne)

Er will spielen. Wer versteht, mit wem er spielen will? (z. B. M u r a t)

Der Hinweis auf das Thema (Essen/Namen) macht es für die Kinder nicht nur leichter, das Wort zu erkennen, sondern leitet sie auch an, inhaltliche Erwartungen aufzubauen. Beim späteren Lesen ist das eine der wichtigen Strategien.

Die Einbindung in Aktivitäten unterstützt die Motivation der Kinder.

Namen lautieren:

Immer dann, wenn ein einzelnes Kind bestimmt werden soll, wird der Name von der Pädagogin lautiert; z. B. Wer holt Wasser? Wer teilt die Stifte aus? Wer fängt an?

Geschichten erzählen

Bevor die Pädagogin eine Geschichte erzählt oder vorliest, lautiert sie drei wichtige Wörter aus der Geschichte. die Kinder nennen die Begriffe (eventuell werden Bildkarten aufgehängt) und stellen Vermutungen an, wovon die Geschichte handelt. Nach dem Vorlesen oder Erzählen wird eingeschätzt, ob die Erwartungen erfüllt wurden oder nicht.

Alternative: Die Pädagogin liest eine Geschichte vor und lautiert an spannenden Geschichten ein Wort. Erst, wenn das Wort erkannt wurde, wird weiter gelesen.

Anlaute

Anlaute von Wörtern sind leichter herauszuhören als Laute im Wort.

Für Kinder, die die Schriftsprache nicht beherrschen, ist die Sprache ein Fluss von Lauten, die viel zu schnell für ihr Ohr sind, um einzeln von ihnen wahrgenommen werden zu können. Es geht ihnen ähnlich wie jemandem, der einen Radiosender in einer fremden Sprache hört und nur an wenigen Stellen erfassen kann, wie die Lautstruktur der Wörter aufgebaut ist. Das meiste, was wir über die Lautstruktur wissen, lernen wir in Verbindung mit dem Schriftbild. Erst das Schriftbild macht es möglich, die flüchtigen Lautfolgen festzuhalten.

Eine Stelle, die leichter als andere wahrgenommen werden kann, ist der Anlaut eines Wortes. Er ist einfacher als andere Laute zu hören, weil er nur von einem nachfolgenden Laut beeinflusst wird und nicht wie die Laute im Wort von einem vorhergehenden und einem nachfolgenden Laut im Klang verändert wird. Außerdem ist es bei einigen Anlauten, z. B. M, Sch, L, N, vergleichsweise einfach, den Laut so gedehnt zu sprechen, dass er von den folgenden Lauten abgegrenzt werden kann.

Kinder im Vorschulalter entdecken die Funktion von Anlauten nur selten von sich aus.

Das Wahrnehmen einzelner Anlaute ist Kindern im Vorschulalter spontan, ohne die Hilfe von Schriftkundigen, nur wenig zugänglich. Bei Zungenbrechern (z. B. Hundert Hexen hehen heimlich) lernen sie Alliterationen kennen. Auch bei den Namen von Kinderbuch- oder Filmfiguren begegnet ihnen dieses Phänomen, z. B. Rennschwein Rudi Rüssel, Micki Maus, Benjamin Blümchen. Von sich aus greifen die Kinder dieses Spiel mit den Anlauten nur selten auf, weil es in ihrem Umfeld oder beim Spielen kaum gebraucht wird. Oft verhindern

gut gemeinte Versuche aus ihrer Verwandtschaft, dass die Kinder den Klang von Anlauten entdecken können. So lernt Mäxchen, dass sein Name mit EM anfängt; Er erfährt nicht, dass sein Name am Anfang wie /mm/ klingt und hat es deshalb schwer zu entdecken, dass Maus genauso am Anfang klingt wie sein Name. Hier ist ausführliche Information der Eltern notwendig, damit sie ihr Kind sinnvoll unterstützen können.

Das Vergleichen von Anlauten ist als Hinführung zur Lautanalyse wichtig.

Beim Vergleichen von Anlauten verschiedener Wörter lernen die Kinder, auf was sie achten müssen, um entscheiden zu können, ob der Anfang gleich ist oder nicht. Es geht nicht darum, dass sich die Kinder die einzelnen Laute merken, sondern darum, dass sie sicher werden im Verfahren des Vergleichens, weil dies ein wichtiger Schritt zur Laut-Buchstabenzuordnung ist.

Über das Vergleichen von Anlauten bekommen die Kinder eine erste Vorstellung davon, was ein Laut ist. Sie brauchen diese Vorstellung, um zu verstehen, was ein Buchstabenzeichen ausdrückt, nämlich eine ganz bestimmte Gruppe von Klängen in der Sprache. Voraussetzung dafür ist ohne Frage ein intaktes Hörvermögen. Die Anforderung für die Kinder besteht darin, sich in die Bandbreite der Lautvarianten „einzuhören“. Das können sie nur an Sprachbeispielen üben. Das Unterscheiden von Geräuschen ist in anderen Zusammenhängen sinnvoll, z.B. zur Entwicklung der generellen auditiven Wahrnehmung. Beim Unterscheiden von Sprachlauten hilft es nicht. Nicht das besonders gute Gehör ist erforderlich, sondern die Entwicklung eines Gefühls dafür, welche Höreindrücke noch einem Laut zuzuordnen sind und welche nicht mehr.

Großgruppenspiel

Anlaut - Disco

An die Kinder werden Bildkarten verteilt. Die abgebildeten Begriffe lassen sich zu einem Anlaut von drei ausgesuchten Anlauten zuordnen. Die Anlaute sind so ausgesucht, dass sie deutlich zu unterscheiden sind, z. B. Sch, A, M.

Sind die abgebildeten Begriffe geklärt, werden drei Kinder ausgesucht, die sich nebeneinander vor die Gruppe stellen. Jedes dieser drei Kinder erhält ein Anlautbild an die Brust geheftet; ein Kind nimmt das A-Bild, ein Kind das Sch-Bild; ein Kind das M-Bild. Außerdem bekommt jedes Kind ein Schlaginstrument, z. B. eine Triangel, eine Trommel, eine Rassel.

Die Kinder im Kreis nennen einen Begriff von ihren Bildkarten. Das Kind, das die Karte mit dem gleichen Anlaut angeheftet hat, spielt sein Instrument.

Beispiel: Benni hat die Trommel und das Bild von der Maus. Katja sagt: Marienkäfer. Dann spielt Benni auf der Trommel.

Variante: Die Gruppe weiß nicht, welche Anlautbilder die Musikkinder haben, sondern muss es aus den Reaktionen der drei Kinder erschließen.

Ich sehe was ...

Die Kinder stellen sich Rätsel nach dem Schema: „Ich sehe was, was du auch siehst, es fängt mit /m/ an.“ Der gesuchte Gegenstand muss sich im Raum befinden und für alle sichtbar sein.

Kleingruppenspiel

Anlautdetektive

Jedes Kind bekommt eine Bildkarte. Die Abbildungen haben alle verschiedene Anlaute. Es sind nur Begriffe mit einer einfachen Anfangssilbe (Konsonant/Vokal) abgebildet. Zu Beginn werden alle Begriffe geklärt. Aufgabe: Wer findet im Raum einen Gegenstand, der am

Anfang genauso klingt wie sein Wort auf dem Bild? Diesen Gegenstand bringen die Kinder entweder mit oder, wenn das nicht geht, weil er zu groß ist, kleben sie einen Haftzettel an. Nach ihrer Suche kommen die Kinder in den Kreis zurück und stellen ihre Bildkarte und ihr Suchergebnis vor.

Alternative: Statt der Suche im Raum können auch Gegenstände in den Kreis gelegt werden, aus denen jedes Kind seinen Anlautpartner herausucht.

Partnerarbeit

Anlautstreifen

Auf einem Pappstreifen sind jeweils vier Begriffe abgebildet. Drei Begriffe haben den selben Anlaut, ein Begriff hat einen anderen Anlaut. Auf der Rückseite sind die drei anlautgleichen Begriffe zur Kontrolle jeweils mit einem farbigen Punkt gekennzeichnet.

Kind A benennt alle Begriffe. Kind B sagt, welche Begriffe gleich klingen am Anfang. Diese Begriffe werden mit einer Klammer gekennzeichnet. Durch die Punkte auf der Rückseite kann kontrolliert werden, ob die Antwort richtig ist.

Einzelsituation

Gleich und Gleich

Auf einem Arbeitsbogen sind Begriffe abgebildet, die zu drei verschiedenen Anlauten passen. Die Kinder schneiden die Bilder aus, ordnen Begriffe mit gleichem Anlaut zu und kleben sie auf.

Variante: Aus Katalogen, Zeitschriften etc. werden alle Abbildungen ausgeschnitten, die am Anfang gleich klingen.

Der erste Schritt zur Anlautanalyse ist der Anlautvergleich.

Beispiel:

An die Kinder werden Bildkarten verteilt. Jedes Kind benennt seine Abbildung. In die Kreismitte wird ein Gegenstand (oder eine Bildkarte) gelegt. Das entsprechende Wort wird deutlich ausgesprochen. Wer hat ein Partnerwort, d. h. ein Wort, das am Anfang genauso klingt? Das Kind nennt seinen Begriff, die Gruppe entscheidet, ob das Bild in den Kreis gelegt werden kann oder nicht.

Damit die Kinder den Anlaut gut heraus hören können, wird er besonders deutlich gesprochen.

Bei Dauerkonsonanten und Vokalen, wird der Anlaut gedehnt gesprochen: Aaaa mpel
Bei Verschlusslauten wird der Anfangslaut mehrmals wiederholt P. P. P. P eter

Die Anlaute werden mit ihrem Lautnamen, nicht mit dem Buchstabennamen, benannt.

Kinder können die einzelnen Laute eines Wortes nur dann erkennen, wenn der Einzellaut so ausgesprochen wird, wie er klingt und nicht so, wie er im Alphabet benannt wird. Für Kinder, die schon den Buchstabennamen kennen, weil sie es so im Elternhaus gelernt haben, wird folgende Erklärung gegeben: Du weißt schon, wie der Buchstabe heißt. Das ist schön, weil wir das später auch noch lernen. Jetzt wollen wir aber wissen, wie der Buchstabe klingt. Dann kennen wir seinen Lautnamen.

Die Anlautanalyse ihrer eigenen Namen ist für die Kinder besonders interessant.

Ihr eigener Name ist das Wort, das die Kinder besonders lange kennen und das mit viel Emotionen verbunden ist. Gleichzeitig bieten die

Namen viele interessante Unterschiede zum Vergleichen.

Schwierig wird es bei den Namen, bei denen Lautname und Buchstabe nicht eindeutig zu zuordnen sind. Das betrifft vor allem die Namen mit <J> (Julia, Jeanette, Jim) <Y> (Yvonne) <Ch> (Christian, Kerstin) und Namen aus anderen Sprachen (Aysche). Solange die Laute ohne Buchstabenzeichen verglichen werden, gehören Yvonne und Igel zusammen; sobald, die Buchstabenzeichen dazu kommen, sind diese Namen Anlass zu Sprachforschungen: Was fällt auf, wenn man Christian und Kerstin spricht und das Wort sieht? Beide klingen gleich, werden aber unterschiedlich geschrieben.

Für die Einführung der Anlautanalyse werden Wörter mit einfach zu hörenden Anlauten ausgewählt.

Einfach zu hören sind:

Diphthonge: *Auto, Eimer, Eule*

Dauerkonsonanten: *Schal, Wal, Foto, Maus, Lupe, Sofa, Rose*

lange Vokale: *Ameise, Igel, Elefant, Ofen, Uhr*

Schwierig zu hören sind:

kurze Vokale: *Affe, Insel, Ente, Ordner, Unterhemd*

Verschlusskonsonanten: *Ball, Decke, Gabel, König, Pinguin, Tomate, Haus*

Konsonantenhäufungen: *Krokodil, Brot, Schwein, Schloss*

Weitere Ausführungen: Seite 25/26

Laute und Buchstaben

Grundlage für den Schriftspracherwerb und für die Rechtschreibung ist das Verständnis der Laut-Buchstabenbeziehung, auch Graphem-Phonem-Korrespondenz genannt (GPK).

Gesprochene und geschriebene Sprache sind in der deutschen Sprache relativ eng aufeinander bezogen. Das bedeutet: Ich kann in vielen - nicht allen - Fällen von einem gesprochenen Laut auf das Buchstabenzeichen schließen und umgekehrt. Viele weiterführende Lese- und Rechtschreibregeln funktionieren auf der Grundlage dieser Phonem-Graphem-Korrespondenz, z. B. Wortverlängerungen.

Eine kleinere Anzahl von Buchstaben und Buchstabenverbindungen kann jedoch nicht durch Hören erschlossen werden, sondern nur durch das Schriftbild. Sie sind deshalb für eine Lautanalyse ungeeignet (z. B. <v>). Sie sind daher erst zu einem späteren Zeitpunkt - wenn die Kinder lesen können - als Rechtschreibproblem zu bearbeiten. Bis dahin ist es in Ordnung, wenn die Kinder beim Wort Vater ein /f/ hören und auch schreiben.

Das Verständnis für die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben ist eine komplexe Leistung, die mehr umfasst als akustische und artikulatorische Genauigkeit.

Einer begrenzten Anzahl von Buchstaben steht eine Vielzahl von Lauten gegenüber. Ein Buchstabenzeichen präsentiert daher nicht einen einzelnen, genau definierbaren Laut, sondern eine Klasse von Lautvarianten. Beispiel: Der Laut /r/ in Rollschuhe, Birne, Messer klingt anders, je nachdem, ob er am Anfang, am Ende eines Wortes oder im Wort steht. Außerdem variiert der Klang eines Lautes durch die Laute, die ihm folgen oder voranstehen (Koartikulation) z. B. ein /b/ in Braten, Boot, Birne. Am einfachsten ist der Laut am Anfang eines

Wortes zu erkennen, weil er nicht von einem vorhergehenden Laut beeinflusst wird.

Die Anforderung für die Kinder besteht darin, sich in die Bandbreite der Lautvarianten „einzuhören“, um die Zuordnung zum Buchstabenzeichen trotz unterschiedlichen Klanges leisten zu können.

Unterschiedliche Sprachen haben unterschiedliche Laute.

Andere Sprachen unterscheiden andere Lautgruppen. In der spanischen Sprache werden z. B. /b/ und /w/ nicht unterschieden; im japanischen gibt es keinen Unterschied zwischen /r/ und /l/. Umgekehrt werden in der deutschen Sprache Lautgruppen zusammengefasst, die in anderen Sprachen unterschieden werden, z. B. wird in der englischen Sprache mit dem /th/ ein Laut gekennzeichnet, der in der deutschen Sprache nicht besonders hervorgehoben wird, sondern mit in die Gruppe der s-Laute gehört.

Die Fähigkeit, Laute zu unterscheiden ist nur am sprachlichen Material und zusammen mit dem Schriftbild zu erlernen.

Hinweise auf gleiche Laute finden sich für Vorschulkinder in ihrem täglichen Sprachgebrauch nur selten. Zwar kennen sie durch Verse und Kinderbuchfiguren Alliterationen, z. B. Rennschwein Rudi Rüssel, Micky Maus, Benjamin Blümchen, aber solange sie nicht auf die Verbindung zu Buchstabenzeichen hingewiesen werden, gibt es für sie keinen Anlass, die Beziehung zu entdecken. Für die Wahrnehmung der Laut-Buchstabenbeziehung brauchen sie das Schriftbild.

Großgruppenspiele

Der Kaiser von China

Hinter einem Vorhang - für die anderen nicht sichtbar - stehen/sitzen drei Kinder: der Kaiser oder die Kaiserin von China mit zwei Dienern bzw. Dienerinnen.

Der Kaiser hat einen Lieblingsbuchstaben; alle anderen Kinder sitzen im Kreis vor dem Vorhang. Ein Kind nennt ein Wort. Ist der Lieblingsbuchstabe enthalten, schickt der Kaiser seinen Diener für „ja“ vor den Vorhang. Ist der Lieblingsbuchstabe nicht enthalten, schickt er den Diener für „nein“ nach vorn. Die Kinder im Kreis sollen den Lieblingsbuchstaben herausfinden.

Tipp: Die Kinder im Kreis bekommen jeweils eine Bildkarte. Dann lässt sich der Wortschatz besser steuern.

Kleingruppenspiele

Lautkrankheit

Ein Kind wird bestimmt. Es sucht sich einen Laut aus z. B. /a/. Das Kind beginnt: Ich habe die /a/-Krankheit. Ich vertrage keine Wörter mit /a/. Was soll ich machen? Die Kinder im Kreis nennen verschiedene Tätigkeiten. Das „kranke“ Kind entscheidet, ob es das machen darf oder nicht; z. B. lesen, malen, spielen, Rad fahren.

Flüsterwörter

Gut sichtbar werden im Raum vier Karten zu folgenden Lautstellungen aufgehängt: Der Laut ist am Anfang zu hören. Der Laut ist im Wort zu hören. Der Laut ist am Ende des Wortes zu hören. Der Laut kommt im Wort nicht vor. Die Pädagogin flüstert jedem Kind ein Wort ins Ohr (Alternative: Jedes Kind bekommt eine Bildkarte). Die Kinder gehen durch den Raum. Dabei sprechen sie ihr Wort leise vor sich hin. Auf ein Zeichen hin, stellt jedes Kind sich zu der Symbolkarte, die zu seinem Wort passt. Wenn sich alle verteilt haben, nennt jeder sein Wort. Die anderen Kinder überprüfen, ob es

bei der richtigen Symbolkarte steht.

Zeichensprache

Zu verschiedenen Lauten werden Kartenpaare gebraucht. Auf einer Karte ist das Anlautbild zu sehen, auf der zweiten Karte das zum Anlaut passende Buchstabenzeichen. Alle Buchstabenkarten werden an die Kinder verteilt, je Kind eine Karte. Alle Bildkarten bekommt die Pädagogin als Stapel. Sie nimmt eine Bildkarte vom Stapel, benennt den Begriff und legt das Bild offen aus. Wer die passende Buchstabenkarte zeigen kann, bekommt das Kartenpaar und erhält eine neue Buchstabenkarte.

Partnerarbeit

Teststreifen

Zwei Kinder erhalten verschiedene Bildstreifen. Auf jedem Streifen ist ein Buchstabe angegeben. Neben dem Buchstaben sind vier Abbildungen zu sehen. Kind A benennt nacheinander die Abbildungen. Kind B bestimmt, an welcher Stelle der Laut zu hören ist. Ist er am Anfang des Wortes zu hören, bekommt das Bild eine rote Klammer, ist er in der Mitte zu hören eine blaue Klammer und klingt er am Ende, wird das mit einer gelben Klammer markiert. Kommt der Laut im Wort überhaupt nicht vor, gibt es gar keine Klammer. Auf der Rückseite sind entsprechende Farbpunkte angebracht; Stimmen Klammerfarbe und Punktfarbe überein, war die Antwort richtig. Beim nächsten Streifen wechseln die Kinder.

Zeichenauswahl

Auf einem Streifen ist ein Anlautbild vorgegeben. Daneben sind vier Großbuchstaben angegeben. Kind A benennt das Bild; Kind B kennzeichnet den passenden Buchstaben mit einer Klammer. Auf der Rückseite sind Kontrollzeichen beim richtigen Buchstaben angegeben.

Kleingruppenspiel

Lautierpost

Zu verschiedenen Lauten, die abgehört werden sollen, gibt es je einen Briefumschlag. Auf dem Briefumschlag ist der entsprechende Buchstabe aufgeschrieben, eventuell klebt das passende Bild aus der Anlauttabelle daneben. Aufgabe des Kindes ist es, aus einem Korb mit Bildkarten, diejenigen herauszusuchen, die den entsprechenden Laut enthalten. Die Bildkarten werden in den Umschlag gesteckt. Außerdem kommt ein Zettel mit dem Namen des Kindes in den Briefumschlag. Dann kommt der Umschlag in den Briefkasten. Die Pädagogin kontrolliert die Bildauswahl, schreibt die Anzahl richtig ausgewählter Wörter auf den Zettel, unterschreibt ihn und gibt ihn an das Kind zurück.

Auslese

In einem Korb oder einer Kiste liegen viele verschiedene Gegenstände. Das Kind sucht sich einen Laut aus, schreibt ihn auf eine Karte und sucht aus dem Korb oder der Kiste, alle Gegenstände heraus, die seinen Laut enthalten. Die ausgesuchten Gegenstände werden in einer Tüte oder einen Beutel eingepackt und bei der nächsten Gelegenheit den andern Kindern vorgestellt.

Wenn sich die Kinder die Wörter zur Lautanalyse selbst auswählen können, wird abgesichert, dass die Wörter zu ihrem Wortschatz gehören.

Sortieren

Kleine wertlose Gegenstände aus der Küche, dem Nähkasten, vom Schreibtisch oder aus anderen Haushaltsbereichen werden in einer Kiste gesammelt. Diese Gegenstände können nach unterschiedlichen Aspekten sortiert werden, so auch nach ihren An-, In- und Auslauten. Ein Kind bekommt einen Sortierauftrag per Symbolkarte; z. B. zu sechs verschiedenen Lauten Wörter mit An- und Inlaut zu finden. Es ordnet die Gegenstände dementsprechend in Kisten oder Beutel ein. Dabei kann es die Gegenstände aussuchen, die es benennen kann. Bei der nächsten Gelegenheit stellt es seine Sammlung der ganzen Gruppe vor.

Dickwanst

Die Kinder sammeln eine Woche lang Gegenstände und Bilder zu einem verabredeten Laut in einem Kopfkissenbezug. Am Freitag wird der Sack entleert und dessen Inhalt gemeinsam sprechend und hörend überprüft: Enthalten wirklich alle Gegenstände und Bilder den entsprechenden Laut?

Laut-Seiten

Aus Illustrierten oder kopierten Bildersammlungen schneiden die Kinder alle Bilder aus, die einen bestimmten Laut enthalten. Bei der Bildauswahl nehmen die Kinder die Begriffe, die sie kennen. Die Bilder werden nach Anlaut-, Inlaut- und Auslautwörtern sortiert auf ein Blatt Papier aufgeklebt.

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist es sinnvoll, die Wörter zur Lautanalyse mit Symbolfarben für die Artikel zu kennzeichnen.

Statt auszuschneiden, können die Kinder die Begriffe auch selbst aufmalen. Die Pädagogin geht herum und schreibt die Begriffe dazu.

Artikelfarben

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, werden alle Bilder und Gegenstände mit Symbolfarben für die Artikel gekennzeichnet: grün für *der*, rot für *die* und blau für *das*. Die Gegenstände oder Bilder werden zuerst mit der Hilfe aller Kinder in drei Gruppen eingeteilt: „der-Wörter“, „die-Wörter“, „das-Wörter“. Anschließend bekommen die Kinder den Auftrag, die einzelnen Karten oder Gegenstände mit einem Farbstift oder Klebepunkt in der entsprechenden Farbe zu kennzeichnen.

Wird für jeden Laut ein bestimmtes Wort festgelegt, haben die Kinder durch diese Ankerwörter eine Merkhilfe.

Anlauttabelle

Gemeinsam mit den Kindern wird eine Anlauttabelle entwickelt. Dabei ist darauf zu achten, dass die Merkwörter einen einfachen Lautaufbau und keine Konsonantenhäufungen am Wortanfang haben. Beispiel: Koffer ist ein sinnvolles Merkwort; Krokodil nicht.

Lieblingswörter

Sind mehrere Laute analysiert, sucht sich das Kind zu jedem Laut ein bis zwei Lieblingswörter aus, malt sie auf oder schneidet sie aus und klebt das Buchstabenzeichen dazu. Die Lieblingswörter aller Kinder werden zum Buch gebunden oder: jedes Kind sammelt seine Wörter in der Schatzkiste.

Je länger der Höreindruck eines Lautes dauert, umso leichter sind sie für Kinder zu erkennen.

Vom Einfachen zum Schwierigen

Dauerkonsonanten und lange Vokale sind für den Anfang der Lautanalyse besser geeignet als kurze Vokale und Verschlusskonsonanten.

Gebremste Anlaute

Der Höreindruck der kurz klingenden Verschlusslaute kann durch mehrmaliges Wiederholen des Anlautes verlängert werden: „T-T-T-Tafel - was hörst du am Anfang?“

Die Unterscheidung ähnlich klingender Laute wird unterstützt durch das Bewusstmachen der Mundform („Mundbilder“) bei der Lautbildung.

Fotos von Mundbildern

Fotos oder Abbildungen zur Mundstellung bei der Aussprache eines Lautes können neben den entsprechenden Anlautbildern oder Buchstabenzeichen hängen und damit eine Assoziationshilfe geben.

Laute im Spiegel

Laute im Spiegel betrachten und gleichzeitig die Mundstellung mit dem Finger fühlen hilft ähnlich klingende Laute (z. B.: o/u, e/i, m/n) zu unterscheiden.

Mundmotorische Spiele

Sie dienen dazu, ein Bewusstsein für das Fühlen im Mund herzustellen bzw. überhaupt zu sensibilisieren für das Geschehen im Mund. Damit werden Kinder befähigt, deutliches Lautieren bewusst zu steuern.

Feder oder Kerzenflamme „besprechen“

Dies kann besonders die Unterscheidung stimmhafter von stimmlosen Konsonanten verdeutlichen (d/t, b/p, g/k, w/f, s/ß). Beim Sprechen des stimmlosen Lautes in Richtung

Kerzenflamme oder der auf dem Handrücken liegenden Feder müsste ein Wackeln der Flamme oder der Feder erfolgen. Bei den stimmhaften Lauten soll sich nichts bewegen.

Als sehr wirksame Unterstützung des Lese-Schreiblernprozesses hat sich die Verwendung von Laut-Handzeichen erwiesen - nicht nur bei Kindern mit Lern- oder Spracherschwerenissen.

Einbeziehen der Motorik

Laut-Handzeichen sind Handbewegungen, die jedem einzelnen Laut zugeordnet sind und als Symbol für ein Schriftzeichen eingesetzt werden. Sie geben Kindern eine motorische und sinnliche Hilfe bei der Laut-Buchstabenzuordnung. Die Erfahrung in der Praxis zeigt, dass Laut-Handzeichen sich als wirksame Unterstützung des Lese-Schreiblernprozesses erweisen - nicht nur für Kinder mit Lern- und Sprachschwierigkeiten. Auch die Kinder, die die Lautzeichen nicht als Lernhilfe brauchen, schätzen sie als Möglichkeit für Sprachspiele, z. B. für Geheimsprachen.

Verschiedene Bezugssysteme

Es gibt unterschiedliche Bezugssysteme für die Bewegungen bei den Laut-Handzeichen. Sie orientieren sich z. T. an der Buchstabenform oder an der Mund- und Zungenstellung (Artikulationsstelle) bei der Lautbildung. Manche Laut-Handzeichen betonen den Bedeutungsgehalt eines Lautes (z. B. Wange streicheln bei „ei“). Einige setzen auf Assoziationen mit Geräuschen (z. B. Summen der Biene bei „s“) und unterstützen so das Abrufen des Lautes. Bei keinem der in der Literatur bekannten Systeme wird dabei konsequent ein Ansatz verfolgt. Dies ist auch nicht möglich.

Die Darstellung von Lauten kann beidhändig, einhändig oder ganzkörperlich erfolgen. Laut-Handzeichen, bei denen zur Darstellung nur eine Hand benötigt wird, haben den Vorteil,

dass sie gleichzeitig beim Schreiben benutzt werden können.

Taktil-kinästhetische Wahrnehmung

Besonders für Kinder mit Schwierigkeiten in der Lautunterscheidung, bzw. der Lautbildung sind vorrangig jene Laut-Handzeichen empfehlenswert, die sich auf die Artikulationsstelle, die Zungenstellung oder das Mundbild beziehen. Damit wird kompensatorisch der taktil-kinästhetische Wahrnehmungskanal (das Fühlen der Lautbildung) sensibilisiert für die Identifikation von Lauten im Wort. Mit Hilfe der Laut-Handzeichen werden den Kindern die Laute quasi „in den Mund gelegt“; Beispiel: Beim Handzeichen für „m“ (→ Drei Finger auf die Lippen legen) wird die Lautbildung „m“ mit den Fingern provoziert. Dass dabei mit drei Fingern zusätzlich die visuelle Assoziation zur Buchstabenform („Drei Beinchen“) ermöglicht wird, ist in diesem Fall perfekt!

1. Konsonanten und Konsonantenverbindungen

1 a. Seh- und fühlbare Dauerkonsonanten

m	Die hier aufgeführten Konsonanten sind lang lautierbar und auch vom Mundbild, der Mundstellung ablesbar. Damit sind sie gut hör- und sehbar zu machen. Diese Konsonanten sollten am Anfang der Lautanalyse stehen und bei Kindern mit Schwierigkeiten im Heraushören von Lauten zunächst in den Vordergrund gestellt werden.
f	
l	
sch	
w	
n	

	Diese Konsonanten sind auch lang lautierbar, aber nicht im Mundbild erkennbar.
r	/r/, als Rachenlaut gebildet, ist von außen am Kehlkopf fühlbar und über Gurgeln bewusst zu machen. Gut zu hören ist /r/ als Wort- oder Silbenanlaut (z. B. Rolle, fah-ren) aber nicht am Wortende, weil der Laut nur dann deutlich gesprochen werden kann, wenn das Schriftbild bekannt ist (z. B. „vor“, „Mutter“).
s	
ch1	ch 1 („ich-Laut“) ist durch Bewusstmachen des breiten Mundes zu unterstützen
ch2	ch 2 („ach-Laut“) kann - als Rachenlaut gebildet - am Kehlkopf fühlbar gemacht werden, ebenso wie das /r/.

1 b. Verschlusslaute

	Die Verschlusslaute sind in der Reihenfolge der Artikulationszonen geordnet. Diese Reihenfolge weist auf den Schwierigkeitsgrad ihrer Identifikation im Wort hin:
b	
p	Erste Artikulationszone : deutlich sichtbare Lippenlaute (b/p).
d	Zweite Artikulationszone: <u>etwas mühevoll</u> sichtbar (nur bei leicht geöffnetem Mund): Zunge am Zahnfleischrand des Oberkiefers - „d/t“).
t	Dritte Artikulationszone: Reibeenge am Gaumen - nicht sichtbar, aber fühlbar
g	- von außen mit dem Finger an Kehlkopf („g/k“)
k	- durch Luftstrom vor dem Mund beim „h“.
h	Die Laute dieser Gruppe stellen höchste Anforderungen an die auditive Wahrnehmungsverarbeitungsfähigkeit. Als „Verschlusslaute“ klingen sie nur so kurz, dass sie von Kindern mit geringer Hör-Merkspanne <u>gar nicht</u> auditiv wahrgenommen werden. Diese Kinder „reimen sich“ gesprochene Sprache „zusammen“, indem sie die nicht gehörten Laute sinngemäß ergänzen. Dies erfordert höchste Konzentrationsleistungen und ist deshalb äußerst anstrengend und störanfällig. Der Höreindruck der kurz klingenden Verschlusslaute kann durch mehrmaliges Wiederholen des Anlautes verlängert werden - nach dem Bild der „Stotterbremse“ beim ABS-System eines Autos („T-T-T-Tafel - was hörst du am Anfang?“)

1 c. Konsonantenverbindungen am Wortanfang

mit /r/: z. B. br, schr, dr, kr	Durch die Komplexität ihres Klangeindrucks sind Konsonantenhäufungen immer eine hohe Anforderung an die Fähigkeit zur Lautdiskrimination. Sicherheit darin ist frühestens am Ende des 1. Schuljahres zu erwarten.
mit /l/ : z. B. fl, bl, schl, kl	Gerade für Kinder mit türkischer Muttersprache ist die Konsonantenhäufung sehr gewöhnungsbedürftig; denn in ihrer Sprache wird nach dem Konsonant immer ein Vokal gebildet.
mit /w/ : z. B. schw	

2. Vokale, Diphtonge, Umlaute

2 a. Vokale

a	Es gilt generell: Vokale sind leichter zu hören, wenn sie am Anfang oder Ende eines Wortes stehen (z. B. Ampel, Oma).
o	
e	
u	Anforderungen an das Heraushören von Vokalen sollten zunächst nur mit Wörtern geübt werden, in denen der Vokal lang klingt, z. B. „l“ aus „lgel“ heraushören lassen, aber noch nicht aus „Insel“, „Esel“ statt Ente.
i	Es ist günstig, Vokale einander gegenüberzustellen, die ein deutlich unterscheidbares Mund- und Klangbild aufweisen (z. B. „o“ - „i“).

2 b. Diphtonge

au	/au/ ist nahezu lautgetreu und auch deutlich vom Mundbild ablesbar und deshalb gut zu hören.
ei, eu	/ei/ und /eu/ sind Laute, die äußerst schwierig zu identifizieren und nur über „gelerntes“ Erkennen zu handhaben sind. /Ei/ klingt „aaii“ und würde lautgetreu „ai“ verschriftet und „eeei“ erlesen werden. Kinder, die türkisch sprechen, schreiben häufig /ay/. /Eu/ würde lautgetreu als „oi“ verschriftet „eeuuu“ erlesen werden. Das Sinnverständnis wird beim Erlesen damit erschwert. Deshalb erfordert das Hören dieser Laute viel Üben.

2 c. Umlaute

ä	Diese Laute sind sehr klangähnlich zu anderen Vokalen (ä - e, ü - i) und haben Ähnlichkeiten zu Mundbildern (ö - ü, ö - o, ü - u). Deshalb sind sie schwer zu unterscheiden von den jeweiligen Vokalen bzw. Umlauten.
ö	
ü	

3. Buchstaben, die sich nicht durch Lautanalyse erschließen lassen:

x	y	v	c	qu	ß	sp	st	pf	äu
Sicherheit in der Verwendung dieser Buchstaben ist erst mit zunehmender Rechtschreibsicherheit im Laufe des 2. Schuljahres zu erwarten. Im Anfangsunterricht und beim freien Verschriften sind Schreibweisen wie z. B. /x/ → ks oder /sp/ → „schp“ akzeptabel.									



Mit freundlicher Unterstützung durch die **LBS**