



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

# Die Alpha-Methode

**Eine Möglichkeit die phonologische Bewusstheit und  
die Buchstabenkenntnis bei Kindergartenkindern zu  
fördern**



**Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis**

**Vorgelegt von:** Jelena Zimmermann

**Betreuerin:** Oona Graven

**Ort und Datum der Abgabe:**

Brig, den 20. Februar 2012

## Zusammenfassung

Anhand verschiedener Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass sich die phonologische Bewusstheit positiv auf den Schriftspracherwerb auswirkt (vgl. Küspert, 1998, S. 17f.).

Die vorliegende Arbeit behandelt ein Unterrichtskonzept für den Kindergarten mit den Alphas. Das sind Buchstabenfiguren des Alphabets. Dieses Unterrichtskonzept beinhaltet eine Möglichkeit zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im engen Sinn sowie der Buchstabenkenntnis bei Kindergartenkindern. Auf der Grundlage der Alphas stellte ich in einer Box verschiedene Übungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engen Sinn zusammen. Damit soll im Sinne von Küspert der Schriftspracherwerb erfolgreich gefördert werden. Die theoretische Auseinandersetzung und die Untersuchung tragen zur Verbesserung der Konzeptentwicklung und des Übungsmaterials bei.

Aufgrund der Zusammenstellung der Box und der Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzeptionen sowie der durchgeführten Studien, kristallisierten sich folgende Fragestellungen heraus:

- Inwiefern verändert sich die Buchstabenkenntnis bei Kindern des zweiten Kindergartens durch den Einsatz der Alpha-Methode?
- Wie wirkt sich die Arbeit mit den Alphas auf das Interesse an den Buchstaben und der Buchstabenkenntnis der Kinder aus?

Diese zwei Fragestellungen galt es nun, durch eine empirische Forschung zu untersuchen. Dazu wurde in insgesamt vier 2. Kindergärten während sieben Wochen eine Intervention durchgeführt.

Zuerst musste ich die Buchstabenkenntnis der einzelnen Klassen ermitteln, damit ich jeder Klasse acht Buchstaben zuteilen konnte, die bei ihnen eher unbekannt waren. Nach dieser Zuteilung konnte mit der Intervention begonnen werden.

Die Kinder trainierten sieben Wochen lang anhand der zusammengestellten Übungsbox und lernten dabei die einzelnen Alphas kennen.

In einer zweiten Standortbestimmung testete ich nach der Intervention die Buchstabenkenntnis der acht ausgewählten Buchstaben und konnte so den Nutzen und den Wert der Alphas und der Übungsbox überprüfen.

Die Ergebnisse fielen erfreulich aus. In jeder Klasse konnte eine Verbesserung der Buchstabenkenntnis verzeichnet werden. Somit konnte bestätigt werden, dass das Lehrmittel der Alphas die Kinder anspricht und für den Kindergartenalltag geeignet ist. Gemeinsam mit den Alphas und der Übungsbox lassen sich die Buchstaben erfolgreich lernen.

Abschliessend konnte ich mit Hilfe der Darstellung und Interpretation der Daten sowie den Informationen aus einem Fragebogen, ein Handlungskonzept erstellen, welches mir erlaubt, die Übungsbox anzupassen und zu verbessern.

Da die Untersuchung während sieben Wochen und dadurch lediglich während kurzer Zeit durchgeführt wurde, bleibt die Frage nach der langfristigen Auswirkung der Alpha-Methode offen. Dies müsste durch eine nachhaltigere Untersuchung (beispielsweise über zwei Jahre) beobachtet werden, um zu erkennen, welche Auswirkungen die Alphas auf die Kinder in der ersten Klasse haben.

Die Schlüsselbegriffe meiner Arbeit sind somit die Alpha-Methode, die phonologische Bewusstheit im Allgemeinen, der Schriftspracherwerb und die Entwicklungspsychologie.

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Einführung</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Problemstellung</b> .....	<b>7</b>
2.1. Forschungsstand.....	7
2.1.1. Erkenntnisse aus den ersten relevanten Studien .....	7
2.1.2. Weitere Studien.....	7
a) Die erste Würzburger Studie.....	8
b) Folgestudie Küspert und Schneider .....	8
c) Studie Hartmann .....	9
2.1.3. Forschungslücken .....	9
<b>3. Theoretischer Bezugsrahmen der Untersuchung</b> .....	<b>11</b>
3.1. Alpha-Methode.....	11
3.1.1. Bewertungen der Alpha-Methode .....	12
3.2. Phonologische Bewusstheit.....	13
3.2.1. Definition .....	13
3.2.2. Herkunft und Einteilung.....	13
3.2.3. Teilaspekte der phonologischen Bewusstheit.....	14
3.2.4. Silben, Reime und die phonemischen Einheiten .....	15
3.2.5. Entwicklung der phonologischen Bewusstheit .....	16
a) Silben .....	17
b) Reime .....	18
c) Phoneme .....	18
3.2.6. Verknüpfung phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb.....	20
3.3. Schriftspracherwerb .....	21
3.3.1. Definition .....	21
3.3.2. Modelle .....	21
a) Stufenmodell von Valtin .....	21
b) Stufenmodell von Frith .....	22
3.3.3. Evaluation der Modelle.....	24
3.4. Entwicklungspsychologie.....	24
3.4.1. Downing .....	25
3.4.2. Valtin.....	25
3.4.3. Piaget .....	25
3.5. Über alle Sinne lernen.....	26
<b>4. Fragestellung und Hypothese</b> .....	<b>27</b>
<b>5. Konzept und methodisches Vorgehen</b> .....	<b>29</b>
5.1. Design-Based Research .....	29
5.2. Das konkrete Vorgehen.....	30
5.3. Das Konzept.....	33
<b>6. Intervention, Sammlung und Präsentation der Ergebnisse</b> .....	<b>35</b>
6.1. Intervention .....	35
6.2. Präsentation der Ergebnisse .....	35
6.2.1. Vortest.....	36
a) Klasse 1.....	36

---

b)	Klasse 2.....	37
c)	Klasse 3.....	38
d)	Klasse 4.....	39
6.2.2.	Nachtest .....	40
a)	Buchstabenkenntnis .....	40
6.2.2.a.1.	Klasse 1 .....	41
6.2.2.a.2.	Klasse 2 .....	43
6.2.2.a.3.	Klasse 3 .....	45
6.2.2.a.4.	Klasse 4 .....	47
6.2.2.a.5.	Tabellarische Zusammenfassung .....	49
<b>7.</b>	<b>Interpretation und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>50</b>
7.1.	Interpretation.....	50
7.1.1.	Hypothese 1 .....	50
7.1.2.	Hypothese 2 .....	53
7.1.3.	Hypothese 3 .....	53
7.1.4.	Hypothese 4 .....	55
7.1.5.	Fragestellungen.....	55
7.2.	Schlussfolgerungen.....	56
7.2.1.	Vorschläge für die Verbesserung und die Weiterentwicklung des Konzepts.....	56
7.2.2.	Vorschläge für wissenschaftliche Untersuchungen .....	57
<b>8.</b>	<b>Kritische Distanz.....</b>	<b>57</b>
8.1.	Wert und Grenzen der wissenschaftlichen Arbeit .....	58
<b>9.</b>	<b>Quellenverzeichnis .....</b>	<b>60</b>
<b>10.</b>	<b>Verzeichnis der Darstellungen .....</b>	<b>64</b>
<b>Anhangsverzeichnis.....</b>		<b>66</b>
Anhang I .....		67
Anhang II .....		68
Anhang III .....		71
Anhang IV .....		73
Anhang V .....		75
Anhang VI .....		80

## Vorwort

Im Rahmen der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wallis wird am Ende der dreijährigen Formation eine Diplomarbeit verfasst.

Ich entschied mich für eine Entwicklungsforschung mit DBR-Ansatz in Verbindung mit der Erprobung eines Lehrmittels, welches die phonologische Bewusstheit behandelt.

Beim Verfassen dieser Arbeit musste ich schwierige und wichtige Entscheidungen treffen, bei denen mir zahlreiche Personen mit Rat und Tat zur Seite standen. Deshalb möchte ich mich im Folgenden bei diesen Personen bedanken.

Zunächst einmal möchte ich mich herzlich bei meiner Betreuerin Frau Oona Graven bedanken, die mich tatkräftig unterstützte und mit deren Hilfe ich die folgende Arbeit verfassen konnte. Sie stand mir mit fachlicher Professionalität und Motivation bei.

Des Weiteren danke ich den vier Kindergartenlehrpersonen, die an der Intervention teilnahmen und viel Zeit aufopferten, um mit den Alphas und der Übungsbox zu arbeiten.

Ausserdem bedanke ich mich bei allen Kindern, die in der Intervention mit den Alphas so toll mitgearbeitet haben.

Ein herzlicher Dank gilt auch der SCHUBI Lernmedien AG und deren Leiterin in Marketing und Redaktion Frau Judith Lehmann, die mir das Lehrmittel in vierfacher Ausgabe kostenlos zur Verfügung stellten und mir dadurch ermöglichten, die Intervention in mehreren Klassen durchzuführen.

Darüber hinaus bedanke ich mich noch bei verschiedenen Dozenten der PH, die mir auf unterschiedliche Fragen bezüglich dieser Diplomarbeit mit Antworten halfen und bei meiner Familie und meinem Freund, die mich während der Zeit geduldig unterstützten.

Eggerberg, im Februar 2012

Jelena Zimmermann

# 1. Einführung

Da ich später unter anderem gerne im Kindergarten unterrichten möchte, habe ich beschlossen, die Diplomarbeit im Bezug auf den Kindergarten zu verfassen. Im Kindergarten gibt es ein Arbeitsfeld, das meiner Meinung nach für den späteren Schuleinstieg von besonderer Bedeutung ist. Das ist das Arbeitsfeld der phonologischen Bewusstheit und der Sprachförderung. Der Spracherwerb im Allgemeinen hat mich schon immer fasziniert und deshalb habe ich mich vertieft damit auseinandergesetzt. Dabei bin ich auf ein neues Lehrmittel gestossen, das ich mit dieser Arbeit gerne näher untersuchen möchte.

Die Ohren der Kinder im Vorschulalter müssen geschult werden, weil ihr Gehörsinn noch nicht so ausgeprägt ist, wie bei Erwachsenen. Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, dass man im Kindergarten zu Beginn verschiedene Lauschübungen durchführt. Dadurch wird das Ohr sensibel für bestimmte Geräusche und die Kinder lernen, Informationen mit den Ohren aufzunehmen. Als zweiter Schritt kommt das Training der *phonologischen Bewusstheit* hinzu, das den *Schriftspracherwerb* positiv beeinflusst (vgl. Küspert, 1998, S. 18). Die *phonologische Bewusstheit im engen Sinn* bildet sich normalerweise später und erst in Verbindung mit dem *Schriftspracherwerb* (vgl. Kirschhock, 2007, S. 81). Es wurde aber herausgefunden, dass die phonologische Bewusstheit im engen Sinn durch eine gezielte Übungsphase auch vor dem Schriftspracherwerb ausgebildet werden kann (vgl. Küspert, 1998, S. 87).

In dieser Arbeit wird durch Einsatz der Alpha-Methode näher auf das Thema der phonologischen Bewusstheit im engen Sinn und der *Buchstabenkenntnis* eingegangen. Es wird erforscht, ob die phonologische Bewusstheit im engen Sinn bzw. die Buchstabenkenntnis bei Kindern des zweiten Kindergartens durch die Alpha-Methode entwickelt werden kann.

Dazu werden verschiedene, relevante Themen im Bereich der phonologischen Bewusstheit sowie dem Schriftspracherwerb behandelt. Zuerst zeige ich auf, wie die Alpha-Methode definiert wird und welche Elemente sie beinhaltet. Danach gebe ich Aufschluss darüber, was unter der phonologischen Bewusstheit verstanden wird, wie sie sich entwickelt und wie weit die Entwicklung bei Kindern der Kindergartenstufe fortgeschritten ist. Des Weiteren stelle ich die wichtigsten Studien im Bereich der phonologischen Bewusstheit vor.

In einem zweiten Theorieteil wird der Begriff des Schriftspracherwerbs geklärt. Dazu definiere ich zu Beginn den Begriff und stelle danach verschiedene Modelle zum Schriftspracherwerb vor. Am Schluss zeige ich auf, welchen Nutzen diese Modelle bringen bzw. gebracht haben.

Im weiteren Verlauf des theoretischen Bezugsrahmens werden verschiedene Themen angeschnitten, mit denen meine Intervention in Verbindung tritt. So behandle ich kurz das Thema der Wahrnehmung über alle Sinne und ich versuche, meine Arbeit mit der Entwicklungspsychologie in Beziehung zu setzen. Dabei werde ich mich auf verschiedene und themenspezifisch bedeutende Pädagogen stützen.

Nach dem theoretischen Bezugsrahmen wende ich mich dem methodischen Vorgehen und der Intervention zu. Dabei definiere ich die einzelnen Schritte der Intervention. Des Weiteren wird mein didaktisches Unterrichtskonzept (die Übungsbox) vorgestellt und auf seine theoretischen Hintergründe hingewiesen.

Aufgrund der gewonnenen Kenntnisse aus der Intervention kann im weiteren Verlauf der Arbeit eine Auswertung vorgenommen werden. Zudem kann interpretiert werden, welchen pädagogischen Nutzen die Methode der Alphas darstellt.

Der Abschluss der Arbeit bildet eine Reflexion, in der Verbesserungsvorschläge, gewonnene Erkenntnisse und neu erworbene Kompetenzen präsentiert werden.

## 2. Problemstellung

### 2.1. Forschungsstand

Seit einigen Jahren geht man davon aus, dass bereits in der Vorschule gewisse Grundfertigkeiten im Bereich der Sprache und der Mathematik erworben werden müssen, um den späteren Schuleintritt zu erleichtern. Im Bezug auf die Sprache wird hauptsächlich von der phonologischen Bewusstheit gesprochen.

In mehreren Studien wurden die phonologische Bewusstheit und ihre Auswirkungen auf den späteren Schriftspracherwerb bei Kindergartenkindern getestet. Aus diesem Grund gebe ich in diesem Kapitel in zusammengefasster Art und Weise darüber Aufschluss.

#### 2.1.1. Erkenntnisse aus den ersten relevanten Studien

Aufgrund der verschiedenen Untersuchungen konnte bestätigt werden, dass die *phonologische Bewusstheit im weiten Sinn* erworben werden kann, ohne vorher Einsicht in die Struktur des ABC erhalten zu haben. Zudem wurde herausgefunden, dass die phonologische Bewusstheit für den späteren Schriftspracherwerb besonders relevant ist. Verfügt ein Kind bereits vor dem Eintritt in die erste Klasse über eine gut ausgeprägte phonologische Bewusstheit im weiten Sinn, entlastet ihm dieses Wissen den Einstieg ins ABC erheblich. Die *phonologische Bewusstheit im engen Sinn*, genauer gesagt, die Kompetenz, die kleinsten Elemente zu erkennen, gestaltet sich in der Aneignung schwieriger. Normalerweise entwickelt sich diese Bewusstheit in Verbindung mit dem Erwerb der Schriftsprache. Es konnte aber auch nachgewiesen werden, dass es durch eine angepasste Übungsphase teilweise möglich ist, diese phonologische Bewusstheit im engen Sinn hervorzurufen (vgl. Küspert, 1998, S. 87).

Zusätzlich muss aber bemerkt werden, dass für den Schriftspracherwerb nicht nur die phonologische Bewusstheit erforderlich ist, sondern weitere Faktoren dazugehören (vgl. ebd. S. 87).

Hatcher, Hulme und Ellis (1994) sind der Meinung, dass man viel grössere Erfolge erlangen kann, wenn zu den Übungsphasen der phonologischen Bewusstheit noch Aufgaben hinzugefügt werden, um die *Buchstabenkenntnis* zu erlangen. Dabei kann oder wird die *Buchstaben-Laut-Korrespondenz* entwickelt (vgl. Hatcher et al., 1994, zit. nach Küspert, 1998, S. 87f.).

In Untersuchungen, in denen umfassende Gründe für den Spracherwerb berücksichtigt wurden, sind folgende Erkenntnisse zustande gekommen. Man hat herausgefunden, dass die phonologische Bewusstheit am wichtigsten ist, um später das Lesen zu erlernen. Zudem nahmen die *Intelligenz* und *metaphonologische Kompetenzen* einen wichtigen Platz ein. Abschliessend kann gesagt werden, dass die verschiedenen Faktoren gegenseitig voneinander abhängig sind (vgl. Küspert, 1998, S. 107f.).

#### 2.1.2. Weitere Studien

Die Relevanz der phonologischen Bewusstheit für den Erwerb des Lesens und Schreibens konnte durch viele Studien bestätigt werden. Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf zwei wesentliche Studien. Zum einen ist es die Studie von Schneider und Küspert, die nach dem Vorbild von Lundberg, Frost und Petersen (1988) handelten (vgl. Küspert, 1998, S. 18) und zum anderen nehme ich Bezug auf die Studie von Hartmann (2002), der ein Training zur phonologischen Bewusstheit für lautsprachgestörte Kindergartenkinder entwickelte.

Zuerst werden die wichtigsten Ergebnisse bestimmter Studien in Zusammenhang mit der phonologischen Bewusstheit in zusammengefasster Weise aufgezeigt, da die ausführlichen Darstellungen der Studien den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Als Erstes beziehe ich mich auf die Studie von Lundberg et al. (1988), die die Ausgangslage zwei weiterer Studien der Würzburgergruppe darstellte (vgl. Küspert, 1998, S. 18). Danach zeige ich die Ergebnisse aus beiden Würzburger Studien auf. Zum Schluss stelle ich die

Studie von Hartmann (2002) vor, der die *phonologische Bewusstheit* bei lautsprachgestörten Kindergartenkindern untersuchte.

#### a) Die erste Würzburger Studie

In der Untersuchung von Lundberg et al. (1988), welche die Motivation und Basis der Würzburgerstudie bildet, und in der Kinder anhand eines Übungsprogramms in der *phonologischen Bewusstheit* geschult wurden, konnte bewiesen werden, dass sogar schon Vorschulkinder eine gewisse phonologische Bewusstheit besitzen, ohne ins ABC eingeführt worden zu sein. Zudem präsentierten die Ergebnisse der Studie klar, dass sich die Übung bzw. der Erwerb der phonologischen Bewusstheit positiv auf den Schriftspracherwerb auswirkt. Da die Studie in Dänemark durchgeführt wurde, konnte nicht genau gesagt werden, ob sich diese Resultate auch auf die deutsche Sprache abbilden lassen. Das liegt vor allem daran, dass Deutsch und Dänisch in der Orthografie nicht gleichzustellen sind, weil die Orthographie des Deutschen nicht so regelmässig ist, wie die des Dänischen. Zudem unterscheiden sich die Kinder der Vorschule aus Dänemark in einem wesentlichen Punkt von denjenigen aus Deutschland. In Dänemark gehen die Kinder ein Jahr früher in die Schule. So wurden die Übungen von Lundberg et al. (1988) anhand der deutschen Sprache eingegliedert und übernommen. Dann begann man mit der Übungsphase. Im Resümee lassen sich die Resultate dieser Studie folgendermassen formulieren. Bei den Kindern, die an der Übungseinheit teilnahmen, entwickelten sich die phonologische Bewusstheit im weiten Sinn sowie auch die phonologische Bewusstheit im engen Sinn. Im Vergleich mit der Studie von Lundberg et al. (1988) konnten im Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiten Sinn bessere Leistungen erzielt werden. Weiter wurde bewiesen, dass sich die Schulung in der phonologischen Bewusstheit positiv auf die Orthographie und das Lesen in der ersten Klasse auswirkte. Dies geschieht jedoch nur, wenn die Übungen regelmässig und gewissenhaft durchgeführt werden. Die Studie ergab auch, dass die positive Auswirkung auf die phonologische Bewusstheit nur während einer kurzen, jedoch nicht für eine längere Zeitdauer nachgewiesen werden konnte. Ein denkbarer Grund dafür ist die Tatsache, dass diese Übungsphasen in verminderter Zeit durchgeführt wurden und daher für die Übungen mit den *Phonemen* zu wenig Zeit blieb.

Aufgrund dieses Ergebnisses wurde eine zweite Übungsphase entwickelt, in der für alle Übungen genügend Zeit eingeplant wurde (vgl. Küspert, 1998, S. 116ff.). Auf die zweite Studie wird nun im Folgenden eingegangen.

#### b) Folgestudie Küspert und Schneider

In der zweiten Studie der Würzburgergruppe wurde nachgewiesen, dass sich die phonologische Bewusstheit im engen Sinn durch die Übungsphase bei den Kindern stark verbessert hatte (vgl. Küspert, 1998, S. 163). In der ersten Studie konnte in diesem Bereich kein derart starker Erfolg verzeichnet werden, da für die Übungen der phonologischen Bewusstheit im engen Sinn nicht mehr so viel Zeit übrig blieb, wie für die Übungen der phonologischen Bewusstheit im weiten Sinn. Durch eine angepasste Übungsphase konnte der Zeitaufwand für die einzelnen Übungen ausgeglichen werden (vgl. ebd., S. 119). Im Bezug auf die phonologische Bewusstheit im weiten Sinn konnten in der zweiten Studie keine veränderten Ergebnisse erzielt werden. Jedoch wurden die Kinder nach der ersten Klasse nochmals untersucht. Dabei wurde herausgefunden, dass sich das Üben während des Kindergartens positiv auf die Orthographie und auf das Lesen auswirkte (vgl. ebd., S. 163). Die wichtigste Erkenntnis ist die, dass sich die phonologische Bewusstheit im engen Sinn bei allen geschulten Kindern zum Positiven hin verbessert hat. Die Studie wurde mit verschiedenen Kontroll- und Experimentalgruppen durchgeführt. Dazu muss erwähnt werden, dass die Experimentalgruppe, die an der Schulung der phonologischen Bewusstheit teilnahm, nach der Intervention einen Buchstaben zusätzlich benennen konnte. Dies könnte daran liegen, dass sich die Arbeit positiv auf die Interessiertheit der Kinder im Bezug auf Buchstaben auswirkte. Des Weiteren gab es durch die Studie auch einen Erfolg über eine grössere Zeitspanne. Die Experimentalgruppe erzielte bis am Schluss der zwei-



ten Klasse bezüglich des Lesens und der Orthographie immer noch bessere Leistungen (vgl. Küspert, 1998, S.178ff.).

Aufgrund dieser zwei bedeutenden Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass die *phonologische Bewusstheit im weiten und im engen Sinn* ausgebildet und geschult werden kann, ohne dass dabei das System des ABC gelernt werden muss (vgl. ebd., S.178). Durch das Üben wird der Weg zum *Schriftspracherwerb* vereinfacht. Das heisst, diejenigen Kinder, die ein Training in der phonologischen Bewusstheit erhalten, sind weniger gefährdet, unter einer *Lese-Rechtschreib-Schwäche* zu leiden (vgl. ebd., S. 180ff.)

Zusammenfassend können folgende Schlüsse gezogen werden:

Werden die Kinder im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engen Sinn spezifisch geschult, können die phonologischen Differenzierungsfähigkeiten bereits vor der Einsicht ins komplexe ABC-System erlangt werden (vgl. ebd., S. 181).

Die phonologische Bewusstheit im weiten Sinn hingegen wird heute in den Vorschulen automatisch geschult, da im Unterricht immer wieder Reime gelernt und verwendet werden (vgl. ebd., S. 181).

### c) Studie Hartmann

Hartmann hat sich in seiner Studie im Besonderen auf lautsprachgestörte Kinder der Kindergartenstufe bezogen. In die Untersuchung wurden vier Gruppen miteinbezogen, die in zwei Untergruppen geteilt wurden. In der ersten Untergruppe befanden sich eine Interventionsgruppe mit sprachlichen Problemen und eine Kontrollgruppe, die aufgrund von Sprachproblemen schon logopädische Hilfe beanspruchte. In der zweiten Untergruppe befanden sich eine Interventionsgruppe mit harmloseren sprachlichen Problemen und eine Kontrollgruppe ohne Schwierigkeiten. Die beiden Interventionsgruppen wurden während der Intervention in metaphonologischen Fähigkeiten trainiert (vgl. Hartmann, 2002, S. 152ff.).

Die zwei Interventionsgruppen wiesen nach der Intervention eine bessere Entwicklung der phonologischen Bewusstheit auf. Die zweite Interventionsgruppe konnte sogar eine grössere Veränderung als die Kontrollgruppe ohne sprachliche Probleme zeigen (vgl. ebd., S. 227).

#### 2.1.3. Forschungslücken

In den meisten Studien, die durchgeführt wurden, bestätigte sich, dass sich die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit positiv auf den Schriftspracherwerb auswirkt (vgl. Hartmann, 2002; Küspert, 1998; Lundberg, 1988). Es wird aber auch oft erläutert, dass die phonologische Bewusstheit im weiten Sinn vor allem vor dem Erlernen des Alphabets gefördert werden kann.

So wurde nur in wenigen Studien die Buchstabenkenntnis bzw. die phonologische Bewusstheit im engen Sinn in die Forschung miteinbezogen. Deshalb möchte ich mit meiner Intervention den Fokus besonders auf die Erforschung der Buchstabenkenntnis in Verbindung mit der phonologischen Bewusstheit im weiten Sinn legen.

Ich habe mich intensiv mit verschiedenen Lehrmitteln zum Training der phonologischen Bewusstheit beschäftigt. Dabei ist mir aufgefallen, dass viele davon sehr theoretisch gestaltet sind. Selten kann man beobachten, dass die Bilder oder Arbeitsblätter kindsgerecht sind. Werden Buchstaben bereits in Form und Laut gelernt, gebraucht man die Buchstaben der Steinschrift, um sie den Kindern zu veranschaulichen. Aufgrund eines Praktikums hatte ich die Möglichkeit, mit den Kindergartenkindern einen Buchstaben kennen zu lernen und auch seine Form zu entdecken. Dabei ist mir aufgefallen, dass die Kinder diesen Buchstaben nach ein paar Tagen nicht mehr kannten. Dies liegt meiner Meinung nach daran, dass sie sich mit der Darstellung des Buchstabens altersbedingt noch nicht identifizieren konnten und daher wenig Interesse entstehen konnte.

Mit dem Lehrmittel der Alphas habe ich eine Methode entdeckt, die meiner Ansicht unterstützend für die Kindergartenkinder ist. Das Design der Alphas weckt bei den Kindern das Interesse und gleichzeitig lernen sie dabei die Laute und die Form der Buchstaben kennen (siehe Anhang I).

Das Lehrmittel der Alpha-Methode ist sehr schön gestaltet und dem Entwicklungsstand der Kinder angepasst. Bei der vertieften Auseinandersetzung mit diesem Lehrmittel ist mir aufgefallen, dass die vorgeschlagenen Übungen und die Geschichten hilfreich sind, um die Alphas kennen zu lernen. In einer kurzen Interventionsphase schienen sie mir jedoch ungenügend, um die Alphas und ihre Namen zu verinnerlichen. So habe ich beschlossen, eine Übungsbox zusammenzustellen, die Aspekte zur Förderung der Buchstabenkenntnis und zur phonologischen Bewusstheit beinhaltet. Des Weiteren können die Kinder dadurch die Alphas noch besser kennen lernen.

Aufgrund von Untersuchungen, die mit den Alphas bereits durchgeführt wurden, hat man gute Ergebnisse erzielt. Eine Studie mit Kindergartenkindern in deutscher Sprache wurde noch nicht durchgeführt. Man hat zwar anhand eines Projektes mit Kindern und den Alphas in Madagaskar gearbeitet, diese Studie wurde jedoch nicht in die Schule integriert und das Resultat nicht explizit wissenschaftlich dargestellt (vgl. LOGO-Lern-Spiel-Verlag). Zudem wurde in Belgien in einer ersten Klasse mit den Alphas erfolgreich gearbeitet. Dies war jedoch in französischer Sprache (vgl. ebd.). Für mich ist es wichtig, zu erforschen, ob sich die Buchstabenkenntnis bereits nach einer kurzen Trainingsphase mit den Alphas verändert und ob auch mit der deutschen Ausgabe der Alphas Erfolge erzielt werden können.

Im Unterwallis arbeiten sehr viele Kindergartenlehrpersonen mit den Alphas. Im Oberwallis kenne ich niemanden, der die Alpha-Methode im Kindergarten einsetzt. Daher ist es interessant, zu sehen, wie sich die Alpha-Methode auf die Kindergartenkinder auswirkt und was das Lehrpersonal des Oberwallis von ihr hält.

### 3. Theoretischer Bezugsrahmen der Untersuchung

Der theoretische Bezugsrahmen umfasst drei Schwerpunkte. Als Erstes werden die Alphas und ihr methodisch-didaktisches Konzept erläutert, da die Forschungsarbeit auf deren Einsatz beruht und sie im Zentrum dieser Arbeit stehen. Der Zweck der Alphas dient vorwiegend der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit. Somit setzt sich der zweite theoretische Bezugsrahmen mit den Definitionen und Aufgaben der phonologischen Bewusstheit auseinander. Der dritte und letzte Bezugsrahmen zeigt auf, wie sich die Arbeit mit den Alphas in den allgemeinen Kontext des Spracherwerbs einfügt. Daher wird zum Abschluss auf die wichtigsten Komponenten des kindlichen Spracherwerbs eingegangen.

#### 3.1. Alpha-Methode

Die Geschichte der Alphas begann damit, dass die Logopädin Claude Huguenin ein Konzept ins Leben rief, das den Kindern hilft, Einblick in die komplexe Gliederung der Schriftsprache zu erhalten. Dabei achtete sie besonders darauf, etwas zu erfinden, das die Kinder in ihrem Entwicklungsstand im Kindergartenalter anspricht (vgl. Huguenin & Dubois, 2008, S. 4). Kinder dieses Alters befinden sich noch sehr stark in einer Traumwelt. Daher bieten sich die Alphas für diese Kinder als sehr wertvoll an, weil die Kinder durch das Arbeiten mit den Alphas in ihrer Traumwelt bleiben dürfen und trotzdem etwas Grundlegendes lernen.

Nach Huguenin & Dubois (2008) lassen sich die Alphas wie folgt definieren: „So sind die Alphas Personen, die die Form von Buchstaben haben und ausserdem den entsprechenden Laut dieses Buchstabens als einzigen Ton bilden“ (S. 4). Dadurch, dass sich die Kinder mit dieser „Traumfigur“ gut identifizieren können, fällt es ihnen nicht schwer, sich den Namen der Figuren bzw. die Laute zu merken. Das Konzept der Alphas beinhaltet ein besonders wichtiges Verfahren, um die Kenntnisse zu erlangen. Arbeitet man mit den Alphas, ist es relevant, dass man die Laute richtig nennt. So ist es beispielsweise verboten, dem „m“ „em“ zu sagen (vgl. Huguenin & Dubois, 2008, S. 4f.).

Ein wichtiger Grundsatz der Alpha-Methode ist die Regel, dass die Kinder mit den Alphas auf freiwilliger Basis spielen. Man geht davon aus, dass die Kinder nur dann effizient wahrnehmen können, wenn sie es wirklich wollen (vgl. ebd., S. 6). Diesen Grundsatz möchte ich in meiner Intervention auch befolgen. Dies ist jedoch nur bedingt möglich, weil die Kinder mit den Alphas aus Zeitgründen während einer befristeten und festgelegten Zeitspanne arbeiten sollten. Daher habe ich fünf Übungen aus der Box als Pflichtübungen festgelegt. An den restlichen Übungen können die Kinder arbeiten, wenn sie Lust haben.

Ein weiterer Grundgedanke ist das Lautieren. Durch die Alpha-Methode will man bei den Kindern die Fähigkeit, Laute zu nennen und zu erkennen, ins Leben rufen. Zu Beginn gestaltet sich das System des Lesens und Schreibens bei den Kindern sehr schwierig. Denn beim Geschriebenen wurde eine verbale Aussage durch schriftlich dargestellte Symbole verschlüsselt. Damit erkannt werden kann, was geschrieben steht, müssen diese Symbole zuerst dekodiert werden. Dies passiert damit, dass man erfasst, in welcher Verbindung die Symbole zum Verbalen stehen. So müssen wir einsehen, dass unsere Sprache mit *Phonemen* verbildlicht wird. Die Phoneme sind für ein Kind zunächst jedoch unbekannt, weil die Kinder durch die verbale Sprache zu Beginn den Ausdruck als Gesamtes wahrnehmen. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass die Kinder fähig sind, zu erkennen, aus welchen Elementen ein Ausdruck zusammengefügt wurde. Dieses Verfahren heisst *phonologische Bewusstheit*. Kennt das Kind die Verbindung zwischen Phonem und Buchstaben, hat es das komplizierte Kodierungssystem verstanden. Dies ist der Beginn des Lesen Lernens. Die Kinder haben das komplexe System erkannt und entschlüsselt. Diese Entschlüsselung geschah auf spielerische Art und Weise (vgl. ebd., S. 7).

Das Lehrmittel mit den Alphas – Rettet die Alphas (Verweis aufs Quellenverzeichnis) besteht aus einem Buch mit methodischen Hinweisen, einer Geschichte und einigen Aufga-

ben zum Einsatz der Alphas. Zusätzlich befindet sich in der Box eine DVD mit der Geschichte der Alphas, eine CD sowie ein Poster, auf dem alle Alphas abgebildet sind. In Zusammenhang mit dem Buch, der CD und der DVD können die Kinder die Alphas zum einen visuell und zum anderen akustisch wahrnehmen, da jeder Alpha eine andere Stimme besitzt (vgl. Huguenin & Dubois, 2008, S. 6).

Die Methode besagt, dass mit den Kindern zuerst das Buch betrachtet und gelesen werden soll. Danach kann damit begonnen werden, mit den Figuren zu arbeiten (vgl. ebd., S. 4ff.). Da meine Intervention nur einige Wochen dauert und nur für kurze Zeit während des Tages durchgeführt wird, ist es leider nicht möglich, die Geschichte miteinzubeziehen, da es zu viel Zeit beanspruchen würde. Hätte ich jedoch die Möglichkeit, über mehrere Monate mit den Alphas zu arbeiten, wäre es für mich selbstverständlich, das Buch mit der Geschichte auch einzubeziehen.

Ich habe mich intensiv mit diesem Lehrmittel beschäftigt und dabei festgestellt, dass die vorbereiteten Übungen zwar interessant sind, aber meiner Meinung nach zu wenig vertieft sind, um die Alphas gründlich kennen zu lernen. Darum habe ich beschlossen, eine gezielte Übungsbox zusammenzustellen, damit die *phonologische Bewusstheit* sowie die *Buchstabenkenntnis* intensiver trainiert werden kann.

### 3.1.1. Bewertungen der Alpha-Methode

Obwohl die Methode der Alphas noch nicht besonders lange angewandt wird, konnten schon einige Erfolge verzeichnet werden. Diese positiven Rückmeldungen möchte ich im nachfolgenden Abschnitt kurz erläutern.

In einer Untersuchung der Unesco wurde mit Kindern aus Madagaskar mit den Alphas gearbeitet. Die meisten dieser Kinder hatten vor Beginn der Arbeit mit den Alphas nicht die Möglichkeit, in eine Schule zu gehen. Die Intervention dauerte 30 Tage und man konnte aner kennenswerte Resultate erlangen. So konnten 67% kleine Teile lesen und einen Inhalt verstehen. 38% der Kinder konnten sogar schon kürzere Erzählungen lesen und Fragestellungen lösen. Aufgrund dieser Erkenntnisse hat die Unesco beschlossen, die Methode der Alphas ganz in Madagaskar einzusetzen, um den Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen. Bei dieser Untersuchung muss jedoch unterstrichen werden, dass die Kinder während einer gewissen Zeit speziell nur im Bezug auf die Alphas gefördert wurden (vgl. LOGO-Lern-Spiel-Verlag).

In einer weiteren Bewertung des Jean-Piaget-Instituts kamen nachstehende Ergebnisse zustande. „Die verwendete Methode und die dargelegten Aktivitäten entsprechen ziemlich genau der „ganzheitlichen Herangehensweise an das Kind“, die von der gesamten aktiven gegenwärtigen Pädagogik und der konstruktivistischen Herangehensweise der von den Werken Jean Piagets inspirierten Lehren vertreten wird“ (LOGO-Lern-Spiel-Verlag).

Abschliessend wurde noch eine Untersuchung von der Freien Universität Brüssel mit Kindern der ersten Klasse durchgeführt. Die wichtigste Erkenntnis dieser Untersuchung besteht darin, dass die Kinder, die mit der Alpha-Methode ins System des ABC eingeführt wurden, den *Phonem-Graphem-Bezug* besser entwickeln konnten, als diejenigen Kinder, die mit einem anderen Lehrmittel gelehrt wurden oder diejenigen, die die Alpha-Methode ohne Erzählung und Gestalten erarbeiteten (vgl. LOGO-Lern-Spiel-Verlag).

Damit die Wirkung der Methode der Alphas verständlich wird, muss der wissenschaftliche Hintergrund des phonologischen Bewusstseins bekannt sein. Nur so lässt sich erklären, worin die Effizienz dieser Methode für die Kindergartenkinder liegt. Die Kindergartenlehrperson kann mit dem Wissen über die sprachwissenschaftlichen Zusammenhänge und die Entwicklung des phonologischen Bewusstseins die Methode der Alphas gezielt in ihrer Lehrtätigkeit einsetzen. Daher befassen wir uns nun mit den relevanten Komponenten der sprachlichen Entwicklung.

### 3.2. Phonologische Bewusstheit

Um sich das Lesen und die Orthographie bestmöglich aneignen zu können, muss das Gesetz rund um das ABC verstanden und akzeptiert werden. Man muss erkennen, dass die Wörter in Elemente geteilt werden können und der Phonem-Graphem-Bezug muss erklärbar sein. Ab dieser Erkenntnis taucht das Problem auf, dass die Einteilung der Elemente auf Basis des Hörens Schwierigkeiten mit sich bringen kann. Aus diesem Grund muss zuerst einmal der Aufbau verstanden werden und danach kann auf den Sinn zurückgegriffen werden (vgl. Küspert, 1998, S. 65f.). Dieses Vorgehen wird von unterschiedlichen Autoren ebenso unterschiedlich benannt: Z. B. heisst es nach Mattingly (1972) *linguistische Bewusstheit* und Hakes, Evans und Tunmer (1980) sowie Tunmer, Pratt und Herriman (1984) nennen es *metalinguistische Bewusstheit*. Schliesslich ist es bei Downing und Valtin (1984) die *Sprachbewusstheit*. Olofsson & Lundberg (1983) zeigten auf, welche grosse Relevanz die *metalinguistischen Kompetenzen* (das heisst ein übergeordnetes Verständnis über die Sprache) für den Erwerb der Schriftsprache darstellen. Auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Problematik der metalinguistischen Kompetenzen wird hier verzichtet, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Aus diesem Grund sei hierzu auf die Literatur von Küspert (1998) verwiesen. Somit wird mit dieser Arbeit vor allem die Thematik der phonologischen Bewusstheit aufgezeigt.

#### 3.2.1. Definition

Die phonologische Bewusstheit wird seit circa 1970 in Verbindung mit dem Erwerb der Schriftsprache gebraucht und wissenschaftlich erforscht (vgl. Küspert, 1998, S. 17f.). Das ist noch nicht sehr lange. Es gibt auch sehr viele verschiedene Definitionen für den Ausdruck der phonologischen Bewusstheit. Ich beschränke mich in der folgenden Arbeit auf einige wenige Autoren. Je nach Autor wird unter der phonologischen Bewusstheit etwas anderes verstanden. So wird bei manchen Autoren die phonologische Bewusstheit mit dem Ausdruck *phonemische Bewusstheit* oder *Phonembewusstheit* ebenbürtig dargestellt (vgl. Tunmer & Rohl, 1991, zit. nach Hartmann, 2002, S.49). Sie unterscheiden diese Begriffe als Bewusstheit, die einzelnen Phoneme zu kennen, währenddessen eine detailliertere Definition darunter die Fähigkeit bezeichnet, Silben zu segmentieren, Laute zu erkennen, die Länge der Wörter festzustellen und weitere Nuancen darunter verstanden werden (vgl. Hartmann, 2002, S. 49f.).

Scheerer-Neumann (1998) definiert den Ausdruck folgendermassen: „Im allgemeinen Sinn bedeutet dies die Fähigkeit, Wörter in ihren lautlichen Eigenschaften wahrzunehmen und zu analysieren und im engeren Sinn, sie in Phoneme zu gliedern und mit Phonemen zu operieren“ (S. 40).

Eine weitere Definition stammt von Kirschhock (2007):

Phonologische Bewusstheit bedeutet, von der semantischen Ebene der Sprache absehen zu können und stattdessen den formalen lautlichen Aspekt der Sprache betrachten zu können. Sie ist durch das Erkennen sprachlicher Einheiten (z.B. Phonem oder Reim) und den operativen Umgang mit linguistischen Elementen wie dem Laut (»Wie heisst »mich« ohne »m«?) gekennzeichnet (S. 81).

In dieser Definition hört man sehr gut heraus, dass es bei der phonologischen Bewusstheit darum geht, die Struktur der Sprache zu erkennen und zu verstehen. Dabei wird die Bedeutung der Sprache und des Sprachinhaltes fürs Erste auf die Seite geschoben.

#### 3.2.2. Herkunft und Einteilung

Um die Herkunft und das Handlungsgebiet der phonologischen Bewusstheit zu klären, stütze ich mich auf Goldbrunner (2006). Die phonologische Bewusstheit lässt sich in den Bereich der *Metakognition* einteilen. Unter *Metakognition* versteht man Folgendes: „Metakognition wird als Wissen über eigene Denkprozesse und die Fähigkeit, bewusste Kontrolle über die Ergebnisse dieser Prozesse auszuüben, bezeichnet. Spezifische Teilaspekte, wie Meta-Gedächtnis, Meta-Sprache, Meta-Lernen etc. werden subsumiert“ (Trossbach-

Neuner, 1992, S. 6, zit. nach Goldbrunner, 2006, S. 9). Genauer ausgedrückt befindet sich die phonologische Bewusstheit in der *Metasprache*. Der Begriff der Metasprache wird nicht bei allen Autoren identisch definiert. So bezeichnen Bussmann (1990), Homberger (2003), Lewandowski (1985) und Schöneck (1993) die Metasprache wie folgt. „*Metasprache* (Beschreibungssprache) ist als Sprache zur Verständigung über Sprache bzw. als Terminologie zur Sprachbeschreibung zu verstehen. Sie gilt als Sprache zweiter oder höherer Ordnung und wird von der Objektsprache (= natürliche Sprache als Gegenstand der Betrachtung) unterschieden“ (Bussman, 1990; Homberger, 2003; Lewandowski, 1985 & Schöneck, 1993, zit. nach Goldbrunner, 2006, S. 9). Eine weitere Definition stammt von Wehr (2001). Er definiert

als „Meta-Sprache“ (mit Bindestrich) den Gegenstand von Studien und Untersuchungen sprachreflektorischer Fähigkeiten und metasprachlichen Wissens von Kindern. D.h., die Schreibweise „Meta-Sprache“ findet Verwendung für Reflexionen und das Sprechen über Sprache, ebenso für das Handeln an Sprache. Dagegen steht „Metasprache“ für Fachsprachen zur Beschreibung von Sprache (Wehr, 2001, S. 13, zit. nach Goldbrunner, 2006, S. 9).

Die Meta-Sprache wird in vier Unterkategorien zergliedert. Die *phonologische Bewusstheit*, die *Wortbewusstheit*, die *Formbewusstheit* und die *pragmatische Bewusstheit* (vgl. Tunmer & Bowey, 1984, S. 150, zit. nach Goldbrunner, 2006, S. 35). Für diese Arbeit ist die Unterkategorie der *phonologischen Bewusstheit* interessant. Somit wird auf die drei anderen Unterkategorien hier nicht weiter eingegangen.

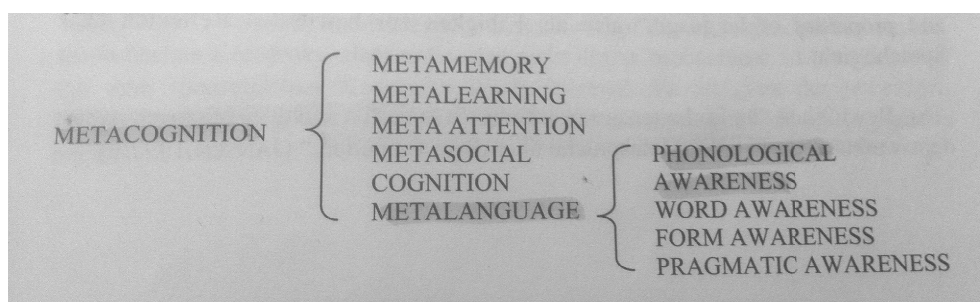


Abbildung 1.1: Modell der Metakognition (Quelle: Tunmer & Bowey, 1984, S.151, zit. nach Goldbrunner, 2006, S. 9)

Auf dieser Abbildung ist sehr gut zu erkennen, in welchen Bereich die *phonologische Bewusstheit* eingeteilt wird. Die Einteilung kann durch diese Aufstellung visualisiert betrachtet werden. Von der *Metakognition* geht man zur *Metasprache* und dann zur *phonologischen Bewusstheit* (vgl. Tunmer & Bowey, 1984, S. 151, zit. nach Goldbrunner, 2006, S. 9).

### 3.2.3. Teilaspekte der phonologischen Bewusstheit

Hartmann (2002) zeigt auf, in welche Teilkategorien die phonologische Bewusstheit unterteilt wird. Die phonologische Bewusstheit wird in *phonologische Bewusstheit im weiten Sinn* und *phonologische Bewusstheit im engen Sinn* eingeteilt (vgl. Skowronek & Marx, 1989, zit. nach Hartmann, 2002, S. 50).

Die phonologische Bewusstheit im weiten Sinn stellt diejenigen Übungen dar, die einfacher sind dar. So wird zum Beispiel die Fertigkeit, zu reimen und Silben zu benennen, in den Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiten Sinn eingeteilt (vgl. Hartmann, 2002, S. 50). Diese Art der phonologischen Bewusstheit eignen sich die Kinder normalerweise im Kindergartenalter an. Bei dieser Kompetenz können die Elemente anhand des Rhythmus gehört werden. So erwerben die Kinder die Kompetenz, Silben und Reime anzugeben und mit ihnen zu arbeiten (vgl. Kirschhock, 2007, S. 81).

Unter der phonologischen Bewusstheit im engen Sinn versteht man die Arbeit mit den kleinsten Elementen, den Phonemen (vgl. Hartmann, 2002, S. 50). Üblicherweise wird diese Art der phonologischen Bewusstheit mit dem Einblick in das System des Alphabets entwickelt (vgl. Kirschhock, 2007, S. 81).

In diesen zwei Einteilungen können nun gewisse Verfahren angewandt werden, um die einzelnen Elemente zu bestimmen. Bühler (2010) zeigt auf, welche Verfahren zur phonologischen Bewusstheit gehören. Diese Verfahren haben einen schrittweise entwickelnden Charakter (vgl. Scheerer-Neumann & Ritter, 2004, zit. nach Bühler, 2010, S. 23).

In der phonologischen Bewusstheit kann *identifiziert* werden. Das heisst, man benennt ein einzelnes oder mehrere Elemente. Vor allem beim Reimen wird identifiziert. So zeigt man beispielsweise auf, welche Ausdrücke sich reimen. Des Weiteren findet eine Identifikation statt, wenn man angibt, ob ein bestimmter Laut in einem Begriff zu hören ist. Zudem kann bei dieser Methode noch angegeben werden, wo der Laut gehört werden kann. Dabei stellt man sich die Frage, ob es sich um einen *Anlaut*, *Inlaut* oder *Endlaut* handelt. Eine weitere Möglichkeit für die Identifikation ist die Frage, ob ein Wort mit einem bestimmten Buchstaben beginnt. Es ist aber auch möglich, dass Ausdrücke, die am Anfang denselben Laut aufweisen, erkannt werden (vgl. ebd., S.23).

Das zweite Verfahren ist die *Segmentation* oder auch *Analyse* genannt. Bei diesem Verfahren werden Ausdrücke bzw. Begriffe in einzelne Elemente geteilt. Diese Elemente sind zum einen *Silben* und zum anderen einzelne *Laute* bzw. *Phoneme* (vgl. ebd., S.23).

Eine weitere Möglichkeit der phonologischen Bewusstheit ist die *Synthese*. Bei dieser Aktivität verbindet man Elemente miteinander. Dabei können einzelne *Laute* oder *Silben* zusammengelegt werden, damit sie ein Wort ergeben (vgl. ebd., S.23).

Das letzte Verfahren der phonologischen Bewusstheit ist die *Manipulation*. Bei diesem Verfahren wird etwas umgewandelt. Mit der Veränderung können *Laute*, *Silben* und *Reime* dazukommen, wegfallen oder ausgetauscht werden (vgl. ebd., S.23).

Diese einzelnen Verfahren werden nicht alle zur selben Zeit erworben. Wie die Elemente angeeignet werden, wird im Kapitel über die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit näher erläutert.

### 3.2.4. Silben, Reime und die phonemischen Einheiten

Hartmann (2002), der sich auf Golinkoff (1978) bezieht, teilt den Begriff der phonologischen Bewusstheit in drei Elemente ein, die in verschiedenen Verfahren durchgeführt und nach Scheerer-Neumann und Ritter (2004) oben bereits definiert wurden.

Das erste Element sind die *Silben*. Im Bereich der Silben gibt es verschiedene Übungen, die ausgeführt werden können (vgl. Golinkoff, 1978, zit. nach Hartmann, 2002, S. 52).

#### *Silbensegmentation*

Bei der Silbensegmentation wird ein Wort in seine Silben geteilt. Beim Begriff Ameise sieht die Teilung folgendermassen aus: A-mei-se. Bei der Silbensegmentation wird oft als Hilfe *geklatscht*, um so die einzelnen Silben herauszuhören (vgl. ebd., S. 52).

#### *Silbenzählen*

Eine weitere aufbauende Übung im Bezug auf die Silben ist das Bestimmen der einzelnen Silben eines Wortes. Diese werden danach zusammengezählt und angegeben. Das Wort Ameise besteht aus drei Silben (vgl. ebd., S. 52).

#### *Silbensynthese*

Bei der Silbensynthese gibt es verschiedene Silben, die zu einem Ausdruck zusammengeführt werden. Der Ausdruck wird nach der Synthese in zusammengefügter Form vorgelesen (A-mei-se, See-mei-le, See-ro-se...) (vgl. ebd., S. 52).

#### *Silbenmanipulation*

Die verschiedenen Silben eines Ausdrucks werden in dieser Übung beliebig zusammengestellt oder weggelassen. So wird aus dem Wort Ameise beispielsweise Meise, weil die

erste Silbe A weggelassen wird. Die Silben können aber auch vertauscht werden, sodass das Wort Asemei entsteht (vgl. Golinkoff, 1978, zit. nach Hartmann, 2002, S. 52).

Zur phonologischen Bewusstheit gehört aber auch die Fähigkeit, zu reimen. Auch zu den *Reimen* gibt es verschiedene Übungen (vgl. ebd., S. 52).

#### *Reimfindung/-produktion*

Bei dieser Übung besteht das Ziel darin, für einen bestimmten Ausdruck ein oder mehrere Ausdrücke zu suchen, die sich reimen. Zum Wort Haus reimen sich zum Beispiel die Wörter Maus, Laus, Klaus (vgl. ebd., S. 52).

#### *Wortpaarvergleich*

Die Aufgabe dieser Übung besagt, dass angegeben werden muss, ob zwischen zwei Ausdrücken ein Reim besteht. Reimt sich Berg auf Laus, ja oder nein? (vgl. ebd., S. 52).

#### *Reimerkennung*

Es stehen zwei Ausdrücke zur Verfügung. Danach muss bestimmt werden, welcher der zwei Ausdrücke sich mit einem bestimmten Ausdruck reimt. Es stehen beispielsweise Turm und Nase zur Verfügung. Es muss nun angegeben werden, welcher der beiden Ausdrücke sich mit Wurm reimt (vgl. ebd., S. 52).

#### *Reimkategorisierung*

In dieser Übung gibt es mehrere Ausdrücke, die sich reimen und einen, der sich mit den anderen nicht reimt. Die Aufgabe ist, herauszufinden, welcher Ausdruck nicht in die Gruppe gehört. Es ist auch möglich, anzugeben, welche Ausdrücke zu einer Gruppe zusammengefügt werden können. Ein Beispiel sind die Wörter Haus, Maus, Laus, Mann (vgl. ebd., S. 52).

Das letzte Element bilden die *phonemischen Einheiten* (vgl. ebd., S. 52).

#### *Laut-zu-Wort-Zuordnung*

In dieser Übung wird angegeben, ob ein Laut in einem Ausdruck vorkommt oder nicht. Zum Beispiel der Buchstabe „s“ im Wort Monster (vgl. ebd., S. 52).

#### *Wort-zu-Wort-Vergleich*

Die Aufgabe ist, anzugeben, ob bestimmte Ausdrücke die gleichen Anlaute, Inlaute oder Auslaute besitzen. z.B. Ameise / Apfel, Mann / Tal, Elsa / Mischa (vgl. ebd., S. 52).

#### *Phonemidentifikation*

Bei dieser Übung gibt man die Anlaute, Inlaute und Auslaute eines Ausdrucks an (vgl. ebd., S. 52).

#### *Phonemezählen*

Die einzelnen *Phoneme* eines Ausdrucks werden bestimmt und gezählt. Das Wort Blume besteht aus B-L-U-M-E, das sind fünf Elemente (vgl. ebd., S. 52).

#### *Phonemanalyse*

Die einzelnen Elemente eines Ausdrucks werden bestimmt. Für das Wort Hase ist die Analyse H-A-S-E (vgl. ebd., S. 52).

#### *Phonemsynthese*

Phoneme werden verbunden und das Wort, das sich daraus ergibt, muss benannt werden. z.B. H – A – S – E = Hase (vgl. ebd., S. 52).

#### *Phonemersetzung*

In dieser Übung verändert man einen Ausdruck, indem man ein Phonem durch ein anderes Phonem austauscht. Aus Mund wird beispielsweise Mond (vgl. ebd., S. 52).

### **3.2.5. Entwicklung der phonologischen Bewusstheit**

Die phonologische Bewusstheit bildet sich auf verschiedenen Altersstufen. Sie läuft normalerweise folgendermassen ab. Zuerst wird die Kompetenz erworben, längere Elemente



zu erfassen. Die Kinder sind daher als Erstes in der Lage, Reime und Silben anzugeben. Erst später kommt die Wahrnehmung der Phoneme hinzu (vgl. Schnitzler, 2008, S. 33ff.).

Es existiert ein Modell, welches die Bildung eines Bewusstseins für Phoneme in drei Phasen aufzeigt (vgl. Morais, Alegria & Content, 1987, zit. nach Schnitzler, 2008, S. 33).

In der ersten Phase dieses Modells wird von *Bewusstheit der phonologischen Lautsequenz eines Wortes* gesprochen. In dieser Phase wird der Laut der Wörter vernommen, nicht jedoch auf den Sinn des Wortes geachtet. Des Weiteren sind Kinder auf dieser Entwicklungsstufe in der Lage, Laute, die gleich tönen, zu erkennen und einander zuzuteilen, ohne sie zu zerteilen (Regen/Regel; Schilf/Schiff). Die zweite Phase bildet die *phonetische Bewusstheit*. In dieser Phase sind Kinder fähig, festzustellen, welche Elemente gleich tönen. So können die Kinder aufgrund ihrer *phonetischen* Ausdrucksweise angeben, welche Wörter gleiche Teile enthalten (mich, dich, sich). Am Schluss folgt die dritte Phase. Dies ist die Phase der *phonologischen Bewusstheit*. Man ist in der Lage, die einzelnen Phoneme zu erkennen und ihren Laut zu differenzieren (vgl. ebd., S. 34).

Bei diesem Aufbau spricht man im Grunde nicht vor der dritten Stufe von phonologischer Bewusstheit. Die Fähigkeiten der dritten Stufe werden normalerweise errungen, nachdem man in ein alphabetisches System eingeführt wurde. Genauer gesagt befindet man sich auf dieser Stufe, nachdem man mit dem Erwerb der Schriftsprache begonnen hat. Dies gilt jedoch ausschliesslich für die Kompetenz, die kleinsten Einheiten zu erkennen. Im Gegenzug dazu kann die phonologische Bewusstheit aber auch fortdauernd erworben werden. Besonders im Bereich der Reime und der Silben (vgl. Schnitzler, 2008, S. 33f.).

Die phonologische Bewusstheit kann sich durch zwei verschiedene Stufen entwickeln. Zum einen besteht eine gewisse phonologische Entwicklung bereits vor Einsatz der Schriftsprache. Zum anderen entwickelt sich die phonologische Bewusstheit mit dem Erlernen der Schriftsprache bzw. des Systems des ABC. Von der zweiten Stufe machen die Kinder erst ab der ersten Klasse Gebrauch. Deshalb beziehe ich mich im Folgenden auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit vor dem Erlernen eines ABC-Systems. Es handelt sich dabei folglich um die Beschreibung, auf welcher Entwicklungsstufe sich Vorschulkinder im Bezug auf die phonologische Bewusstheit befinden (vgl. ebd., S. 36f.).

Da wir uns in dieser Arbeit auf den Kindergarten als vorbereitende und unterstützende Instanz zum Erwerb der Kulturtechniken konzentrieren, ist die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit der Kindergartenkinder von besonderer Bedeutung. Deshalb muss der durchschnittliche Kompetenzstandard definiert werden. Ich beziehe mich dabei auf die Kinder des zweiten Kindergartens, weil meine Intervention auch im zweiten Kindergarten durchgeführt wird, schliesse jedoch nicht aus, dass diese Kompetenzen durchaus bereits bei Kindern des ersten Kindergartens vorhanden sein können.

### a) Silben

In mehreren Studien konnte nachgewiesen werden, dass Kindergartenkinder mit Hilfe der Klatschmethode fähig sind, Silben zu erfassen. So konnten Schneider und Näslund (1997) sowie Jansen, Hauptmann, Marx und Skowronek (1999) belegen, dass die Kinder in der Lage sind, Silben zu benennen, da die Resultate folgendermassen ausfielen. Die Kinder lösten durchschnittlich 82% bzw. 78% der Übungen richtig. Anders sah es aus, als die Kinder beim Klatschen eine Pause einlegen mussten, um so die einzelnen Silben noch klarer zu bestimmen. Mit dieser Methode kamen die Kinder auf einen Prozentsatz von 76% richtiger Lösungen (vgl. Hartmann, 2002, zit. nach Schnitzler, 2008, S. 38f.). Da man in den Studien immer mit der Klatschmethode zusammengearbeitet hat, kann nicht genau festgestellt werden, ob es bezüglich der Resultate Veränderungen gibt, wenn das Klatschen weggelassen wird (vgl. Schnitzler, 2008, S. 39).

Die Erkenntnisse aus den Studien lassen sich im Bezug auf die Silben folgendermassen resümieren. Kinder im Vorschulalter sind bereits in der Lage, Silben zu erfassen. Das konnte durch herausragende Resultate bestätigt werden (vgl. ebd., S. 38f.).

**b) Reime**

Des Weiteren wurde die Fähigkeit, zu reimen, untersucht. Bei dieser Einheit gilt wiederum der gleiche Grundsatz. Es stellt für die Kinder keine Schwierigkeit dar, Wörter zu bestimmen, die sich reimen. Diese Fähigkeit wird *implizite Bewusstheit* genannt. In einigen Untersuchungen (Schneider & Näslund, 1997; Jansen et al., 1999; Fricke, 2005) erreichten die Kinder im Bezug auf die Reime ein Resultat von 83%. Bei dieser Untersuchung wurde sowohl mit wirklichen Ausdrücken als auch mit Fantasiewörtern gearbeitet. Sobald die Kinder ein Wort bestimmen mussten, das nicht zu den reimenden Wörtern passt, sah der Prozentsatz etwas anders aus. Bei dieser Aufgabe kamen die Kinder auf 72% richtiger Aufgaben (Schneider & Näslund, 1997; Hartmann, 2002; Martschinke, Kammermeyer, King & Forster, 2005). Das liegt möglicherweise daran, dass die Kinder mehr überlegen mussten. Im Bezug auf die Fähigkeit mit Onsets (Silben) zu arbeiten, sah die Bilanz bei Näslund & Schneider (1993) anders aus. So erreichten die Kinder 29% und bei Hartmann (2002) 47% (vgl. Schnitzler, 2008, S. 39f.). Schnitzler (2008) resümiert die Ergebnisse folgendermassen:

„Zusammengefasst heisst das, dass Kindergartenkinder in der Regel sehr gute bis gute Leistungen auf der impliziten Reimebene und mässige Leistungen auf der impliziten Onset-Ebene zeigen“ (S. 40).

**c) Phoneme**

Zum Schluss wird noch auf die Entwicklung der kleinsten Einheiten, der *Phoneme* eingegangen. Man ging davon aus, dass sich das Bewusstsein für die Phoneme erst entwickelt, wenn man ins ABC eingeführt wurde. Diese Denkweise wurde von Van Bon und Van Leeuwe (2003) in Frage gestellt und daher in einer Studie untersucht. So kamen sie zu dem Ergebnis, dass Kinder im Kindergartenalter bereits eine gewisse Kompetenz besitzen, die kleinsten Elemente zu erkennen. Diese Erkenntnis muss jedoch relativiert werden, da es sich zum einen um die *implizite phonologische Bewusstheit* handelt und zum anderen konnten 14% der Testteilnehmer keine implizite Bewusstheit vorweisen. Unter impliziter Bewusstheit wird die Fertigkeit, Phoneme zu erfassen, verstanden. Zudem besitzen Kinder dieses Alters noch keine *explizite phonologische Bewusstheit*. Dies wäre beispielsweise die Kompetenz, Phoneme umzuformen. Daher bildet sich die explizite phonologische Bewusstheit eher nicht vor dem Schriftspracherwerb (vgl. Van Bon & Van Leeuwe, 2003, zit. nach Schnitzler, 2008, S. 40f.).

Anhand dieser Abbildung ist gut ersichtlich, worin die Stärken und die Schwächen der Kindergartenkinder im Bezug auf die phonologische Bewusstheit liegen.

Tabelle 3.3 Fähigkeitprofil der Vorschulkinder				
	Silben	Reime	Onsets	Phoneme
Erkennen	++	++	–	
Segmentieren/Synthetisieren	(++)			--
Manipulieren				

Abbildung 1.2: Fähigkeitprofil der Vorschulkinder (Quelle: Schnitzler, 2008, S. 38)

Es ist deutlich erkennbar, dass im Bereich der Silben und Reime die grössten Kompetenzen vorliegen. Im Bezug auf die einzelnen Verfahren sind die Kinder besonders in der Identifikation stark. In Verbindung mit den Silben konnten sogar Leistungen im Zerteilen und Zusammenfügen verzeichnet werden. Trotzdem muss diese Aussage relativiert werden, da sie nicht so sicher ist. Des Weiteren ist eindeutig feststellbar, dass die Kinder im Bereich der Onsets und Phoneme Schwierigkeiten zeigen. Besonders die *Phoneme* stellen ein gewisses Problem dar. So können im Durchschnitt lediglich 24% der untersuchten Kinder mit Phonemen arbeiten (vgl. Schnitzler, 2008, S. 38).

Im kommenden Abschnitt gehe ich auf das Entwicklungsmodell der phonologischen Bewusstheit im Bezug auf die Abbildung aus Schnitzler (2008) näher ein.

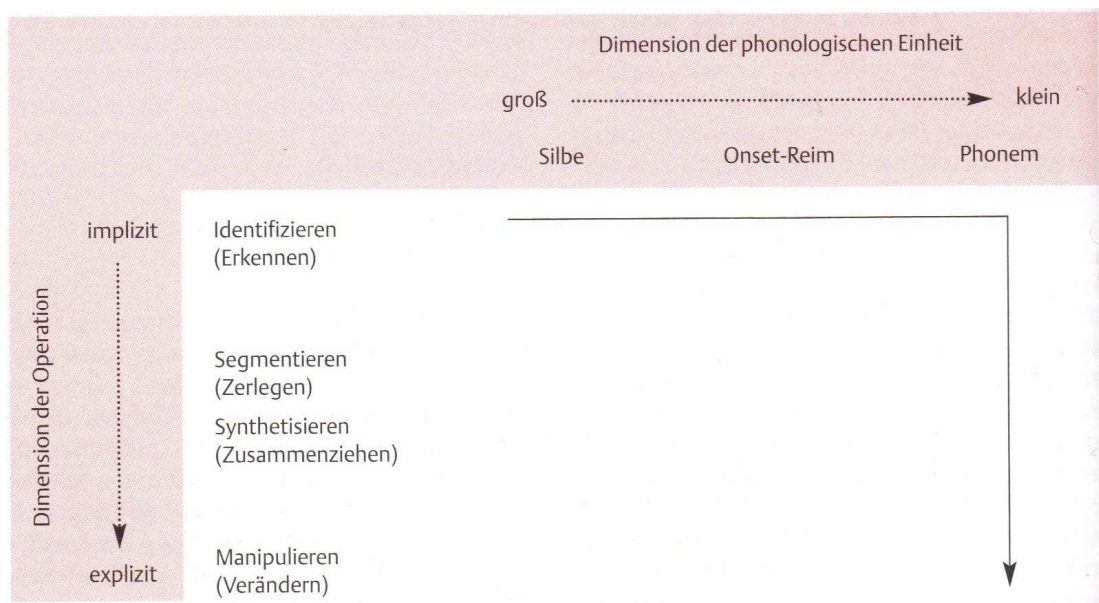


Abbildung 1.3: Entwicklung der phonologischen Bewusstheit (Quelle: Schnitzler, 2008, S. 34)

Anhand der Abbildung 1.3 kann sehr gut beobachtet werden, wie sich die phonologische Bewusstheit bildet. Schnitzler (2008) stellt die Entwicklung wie folgt dar. Zum einen zeigt sie auf, dass sich die phonologische Bewusstheit von grossen zu kleinen Elementen entwickelt. So erwerben die Kinder zuerst die Fähigkeit, mit Silben zu arbeiten, danach mit Onset-Reimen und zuletzt mit den kleinsten Elementen, den Phonemen. Des Weiteren werden die verschiedenen Verfahren in unterschiedlichem Tempo entwickelt. Es ist zu sehen, dass zuerst die Kompetenz erworben wird, die Elemente zu erfassen und zu benennen. Danach folgt die Fähigkeit zur Teilung der Elemente. Dicht gefolgt von der Kompetenz, einzelne Elemente zusammenzufügen. Als letztes Verfahren eignen sich die Kinder die *Manipulation* an. Dies ist eine explizite Fähigkeit (vgl. Schnitzler, 2008, S. 34). Bei diesem Verfahren werden die einzelnen Elemente umgeformt. Daher benötigen Kinder dazu analytische Fähigkeiten und Kompetenzen im Transferieren.

Zum Abschluss der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit eine tabellarische Übersicht über die Kompetenzentwicklung der 4- bis 8-jährigen Kinder. Damit wird der fließende Übergang zwischen dem Spracherwerb der Kindergartenkinder und dem Erwerb der Kulturtechniken während der ersten beiden Primarstufen ersichtlich.

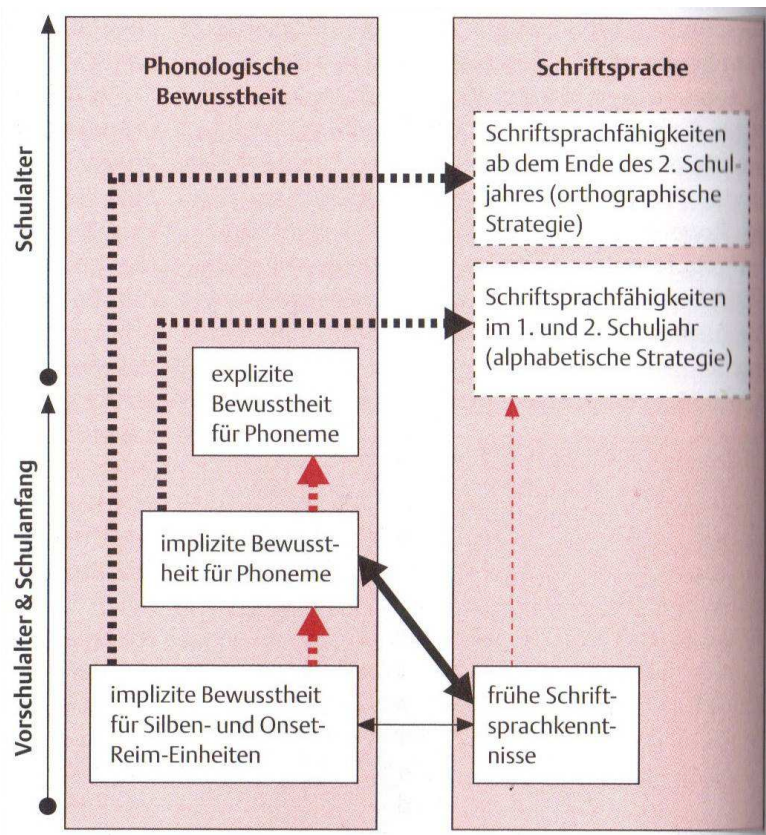


Abbildung 1.4: Zusammenhänge zwischen Fähigkeiten zur phonologischen Bewusstheit und Schriftsprachfähigkeiten – Fokus Vorschulalter bis Schulanfang (Quelle: Schnitzler, 2008, S. 60)

### 3.2.6. Verknüpfung phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb

Ab ungefähr 1970 wurde durch mehrere Studien seitens verschiedener Forscher herausgefunden, dass der Schriftspracherwerb nicht erst mit der Einschulung beginnt, sondern bereits sehr viel früher. Des Weiteren hat sich herauskristallisiert, dass die phonologische Bewusstheit einen wesentlichen Faktor im Erwerb des Lesens und Schreibens darstellt (vgl. Küspert, 1998, S. 17f.).

Bühler (2010) weist auf die Relevanz der phonologischen Bewusstheit anhand einer Schweizer Untersuchung hin. In dieser Untersuchung wurde erkannt, dass man verschiedene Kompetenzen braucht, um Lesen zu lernen. Dabei hat sich als relevanteste Kompetenz die *phonologische Bewusstheit* mit 28% durchgesetzt. Weiter ist das *erste Lesen* mit 22% von besonderer Bedeutung. Es braucht aber auch Kompetenzen im kognitiven Bereich (14%), im Vokabularium (14%), in Kenntnissen der Erstsprache (7%). Schliesslich spielen Aspekte des sozialen Hintergrunds (7%) und des Alters (1%) eine Rolle (vgl. Moser & Bayer, 2010, zit. nach Bühler, 2010, S. 27).

Des Weiteren konnte anhand einer Studie der Bielefelder Gruppe bestätigt werden (Skowronek & Marx, 1989; Skowronek & Jansen, 1992; Marx, Jansen, Mannhaupt, Skowronek, 1993), dass sich die phonologische Bewusstheit im weiten Sinn positiv auf die Kenntnis der Buchstaben-Laut-Beziehung auswirkt (vgl. Bühler, 2010, S. 27f.).

Abschliessend lässt sich Folgendes zusammenfassen:



Das Training der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten begünstigt den Erwerb der Schriftsprache. Zudem kann durch den Schriftspracherwerb die Fähigkeit, mit *Lauten* zu arbeiten, vertiefter erworben werden. Daraus folgt, dass sich die phonologische Bewusstheit und der Erwerb der Schriftsprache beiderseitig bedingen (vgl. Bühler, 2010, S. 28).

Nachdem eingehend die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit dargelegt und nachgewiesen wurde, wenden wir uns im folgenden Kapitel dem eigentlichen Schriftspracherwerb zu.

### 3.3. Schriftspracherwerb

#### 3.3.1. Definition

Der Schriftspracherwerb lässt sich folgendermassen definieren. Unter dem Schriftspracherwerb versteht man die Aneignung des Lesens und Schreibens (vgl. Bühler, 2010, S. 13).

Zum besseren Verständnis des Schriftsprachenerwerbs dienen vor allem die unterschiedlichen Modelle, die von verschiedenen Autoren anhand ihrer Studien und Beobachtungen entwickelt wurden. Im Folgenden sollen die bekanntesten Modelle aufgezeigt werden.

#### 3.3.2. Modelle

Es gibt zahlreiche Modelle, die Aufschluss darüber geben, nach welchen Stufen sich der *Schriftspracherwerb* entwickelt. Ich werde mich in dieser Arbeit jedoch nur auf die wichtigsten Modelle beschränken. Zum einen stelle ich das Stufenmodell von Valtin (1997) vor und zum anderen beziehe ich mich auf das Stufenmodell von Frith (1985), welches von Günther Klaus-B. (1986) überarbeitet wurde.

##### a) Stufenmodell von Valtin

Im Folgenden wird auf das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Valtin (1997) Bezug genommen, welches von Bühler (2010) adaptiert wurde. Nach Valtin (1997) erfolgt der Schriftspracherwerb anhand von mehreren Phasen.

Dieses Modell besteht aus sechs aufbauenden Phasen.

- Die erste Phase wird als «*Als-ob*»-*Vorlesen* bezeichnet. Auf dieser ersten Ebene des Modells ist das Ziel des Kindes, die Erwachsenen zu imitieren. So wird auf einem Blatt Papier durch Krakeln ein Brief verfasst. Die Imitation beschränkt sich auf das, was das Kind beobachten kann. Es ist nicht jedem Kind klar, dass Schreiben für die zwischenmenschliche Kommunikation einen Sinn darstellt (vgl. Valtin, 1997, zit. nach Bühler, 2010, S. 16).
- Weiter folgt die Ebene *Erraten von Wörtern*. Die Kinder sind in der Lage, einzelne Schriftzüge oder Buchstaben zu erfassen. Sie beginnen auch, verschiedene Buchstaben zu notieren und ihren Namen zu gestalten. Sie reihen jedoch Buchstaben an sich, die noch kein reales Wort ergeben. Die Kinder beginnen zwar zu begreifen, dass das Schreiben einen Sinn hat, sie können aber noch nicht genau sagen welchen (vgl. ebd., S. 16).
- Die dritte Phase bezeichnet das *Benennen von Lautelementen*. Die Kinder stellen fest, dass es zwischen einem Buchstaben und einem Laut eine Verbindung gibt. Sie machen somit Erfahrungen mit dem Phonem-Graphem-Bezug. Aus diesem Grund kennen sie in dieser Stufe auch schon ein paar Buchstaben sowie Laute. Die Kinder können Laute und Buchstaben benennen. Zudem schreiben sie bestimmte Laute. So kann ein Kind das Wort Kater beispielsweise mit KTR schreiben. Vor allem im Bereich der Anlaute kennen sie sich auf dieser Ebene aus (vgl. ebd., S. 16).

- Viertens folgt das *Buchstabenweise Erlesen*. Die Kinder erkennen und verstehen, dass die Buchstaben und Laute miteinander in Verbindung stehen. In dieser Stufe wird mit dem Lesen von einzelnen Wörtern begonnen. Es werden die einzelnen Buchstaben nacheinander lautiert. Die Kinder sind jedoch noch nicht immer in der Lage, zu verstehen, was das „gelesene“ Wort bedeutet. Bezüglich des Schreibens wird auf dieser Ebene lauttreu geschrieben. Ein Kind schreibt jeden Laut, den es hört als Buchstaben auf. Das Wort Kuh wird zum Beispiel mit KU geschrieben (vgl. Valtin, 1997, zit. nach Bühler, 2010, S. 16).
- Die fünfte Phase heisst *Fortgeschrittenes Lesen*. Hier besteht die Fähigkeit, ganze Sätze zu lesen. Beim Schreiben wird die Rechtschreibung miteinbezogen. Die Kinder achten darauf, gewisse Gesetze anzuwenden. Zum Beispiel wissen sie, dass Nomen gross geschrieben werden und die restlichen Wortarten ohne spezielle Form klein (vgl. ebd., S. 16).
- Die sechste Ebene *Automatisiertes Worterkennen, Hypothesenbildung* ist die abschliessende Phase. Wörter werden mit vermehrtem Lesen in unserem Gehirn gespeichert, sodass wir die Wörter automatisch erkennen und nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erlesen müssen. Auch im Bezug auf das Schreiben wird ein grosser Entwicklungssprung vorgenommen. Weitere Rechtschreibregeln werden beachtet und angewandt (vgl. ebd., S. 16).

In Verbindung zur Intervention der vorliegenden Arbeit befinde ich mich anhand der Übungsbox mit den Alphas zwischen der dritten und der vierten Stufe. Dadurch, dass jeder Alpha den Buchstaben darstellt, der sich auf seinen Laut bezieht, erhalten die Kinder die Möglichkeit, einen Phonem-Graphem-Bezug zu entwickeln und einige Buchstaben kennen zu lernen. Durch die Übungen werden vor allem die Anlaute von Wörtern trainiert. Die Kinder können mit Hilfe der Alphas auch versuchen, gewisse Wörter anhand von Lauten zu schreiben. Nach und nach erkennen die Kinder, dass die Aussprache der Alphas und der Buchstaben in Verbindung miteinander stehen. So könnten die Kinder nach einem intensiven Training mit der Übungsbox in der Lage sein, bestimmte Wörter zu erlesen, was die vierte Stufe des Modells darstellt.

### **b) Stufenmodell von Frith**

Ein weiteres Modell zum Schriftspracherwerb stellt das Stufenmodell von Frith (1985) dar. Das Modell besteht aus drei Stufen, die sich aufeinander beziehen.

Die erste Stufe ist die *logografische Phase*. In dieser ersten Stufe geht es um besondere Kennzeichen. Die Kinder nehmen besonders das Aussehen der Ausdrücke auf. Sie erkennen die Besonderheiten der einzelnen Ausdrücke. Für die Kinder ergeben die verschiedenen Anreihungen der Buchstaben jedoch noch keinen bestimmten Sinn. Sie sind zudem noch nicht in der Lage, die Buchstaben den Lauten zuzuteilen und umgekehrt. Frith geht trotzdem davon aus, dass die Kinder auf dieser Stufe eine Verbesserung im Bereich des Lesens verzeichnen können. Dies ist aber noch nicht die übliche Lese- und Schreibkompetenz (vgl. Frith, 1985, zit. nach Günther, 2007, S. 22). Die Kinder merken sich die genaue Buchstabenfolge eines Ausdrucks und sind danach in der Lage, anzugeben, um welches Wort es sich handelt. Aufgrund dieser Erkenntnis kann erklärt werden, wieso Kinder bestimmte Schriftzüge von Firmen oder ihren Namen „lesen“ können. Sobald die Ausdrücke in einer anderen Schriftart abgebildet werden, ist es für die Kinder nicht mehr möglich, sie zu erfassen. Im Bezug auf das Schreiben wird auf der *logografischen Phase* abgezeichnet. Sie betrachten den Ausdruck und zeichnen die einzelnen Symbole ab. Es ist den Kindern noch nicht bewusst, welchen Sinn die Schrift aufweist. Die *logografische Phase* lässt sich ab viereinhalb Jahren bis zu Beginn der ersten Klasse festlegen (vgl. Frith, 1985 & Günther, 1986, zit. nach Bühler, 2010, S. 13f.).

Die zweite Stufe bildet die *alphabetische Phase*. Dies ist die eigentliche Stufe, in der die Kinder zu lesen und zu schreiben anfangen. Voraussetzung auf dieser Stufe ist, dass man bestimmte Kompetenzen im Bereich Sprache aufweisen kann. Dazu gehört unter ande-

rem die *phonologische Bewusstheit*. Es ist bedeutend, Silben bestimmen zu können und die einzelnen *Laute* eines Wortes anzugeben. Ansonsten ist die Kenntnis des Buchstaben-Laut-Bezugs nicht möglich. Die Kinder erfassen die Laute und können ihnen die passenden Buchstaben zuteilen. Dieser Wissenserwerb bietet dem Kind die Möglichkeit, mit dem Lesen zu beginnen. Am Anfang wird bei einem Ausdruck nun jeder Buchstabe einzeln gelesen. Dies ist ein Prozess, in dem zuerst jeder Buchstabe entschlüsselt werden muss. Daher wird der Ausdruck etwas „zerhackt“ vorgelesen und die Kinder können dadurch nicht direkt herausfinden, welchen Sinn der Ausdruck besitzt. Des Weiteren muss auf dieser Ebene darauf geachtet werden, dass die Kinder die Kompetenz erlangen, die Laute den Buchstaben zuzuteilen und umgekehrt (vgl. Frith, 1985, zit. nach Günther, 2007, S. 23). Die Kinder notieren Ausdrücke lauttreu. Folgend schreiben sie, was sie mit dem Gehör aufnehmen. Aus diesem Grund notieren die Kinder oft Ausdrücke, bei denen gewisse Buchstaben fehlen, weil die Kinder über ihr Gehör nur sehr eindeutige Elemente aufnehmen. Auf dieser Ebene taucht ein Problem auf. Es gibt nicht gleich viele Laute, wie es Buchstaben gibt. Zudem gelten bestimmte Regeln der Orthographie. Dadurch wird das Schreiben kompliziert. Deswegen müssen die Kinder noch andere Kompetenzen erlangen, um sich das Schreiben zu Gemüte führen zu können. Auf dieser Stufe wird die Orthographie noch nicht beachtet. Sie folgt in der nächsten Stufe. Auf der *alphabetischen Phase* befinden sich die Kinder ab der ersten Klasse (vgl. Frith, 1985 & Günther, 1986, zit. nach Bühler, 2010, S. 14).

Als dritte Stufe wird die *orthografische Phase* bezeichnet. Auf dieser Stufe hat sich das Lesen automatisiert. Das heisst, dass es nicht mehr nötig ist, jeden Buchstaben einzeln zu lesen, sondern, dass die Kinder den Ausdruck sogleich lesen können. Daher wird es auch möglich, gewisse Grundsätze im Bezug auf die Rechtschreibung zu erfassen und anzuwenden (vgl. Frith, 1985, zit. nach Günther, 2007, S. 23). Die einzelnen Ausdrücke werden im *mentalen Lexikon* angesammelt. Das bietet den Kindern die Möglichkeit, die Ausdrücke als Gesamtes zu erfassen. Aus diesem Grund lesen die Kinder viel schneller und sie verstehen den Sinn des Ausdrucks. Zudem erlangen die Kinder die Fähigkeit, Ausdrücke korrekt zu notieren. Die Ausdrücke sind mit ihren Regeln im Gedächtnis gesammelt und den Kindern fällt sofort auf, wenn ein Ausdruck nicht fehlerfrei geschrieben wurde, weil sein Ausdrucksbild komisch ist. Diese Stufe erlangen die Kinder ab dem Schluss der ersten Klasse (vgl. Frith, 1985 & Günther, 1986, zit. nach Bühler, 2010, S. 14).

Das oben aufgezeigte Konstrukt wurde von Günther, Klaus-B. um zwei zusätzliche Phasen vergrößert und adaptiert (vgl. Günther, 1986, zit. nach Küspert, 1998, S. 53f.).

Für Günther Klaus-B. beginnt die Entwicklung des Schriftspracherwerbs nicht mit der *logografischen Phase*, sondern mit der *präliteral-symbolischen Phase*.

Diese Stufe ist für ihn unabdingbar, um in der nächsten Phase das eigentliche Lesen und Schreiben zu erlernen. Auf der Stufe des *Präliteralisch-Symbolischen* bauen nacheinander die *logografische Phase*, die *alphabetische Phase* und die *orthografische Phase* auf (vgl. ebd., S. 53f.).

Auf der Stufe der *präliteral-symbolischen Phase* befinden sich in der Regel Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren. Ab wann die Kinder bereit sind, in die nächste Stufe aufzusteigen, hängt davon ab, wie oft sie mit der Schrift in Berührung kommen. Die Kinder erkennen auf dieser Stufe, dass mit der Schrift etwas ausgesagt wird. Man kann nicht nur über die Sprache Auskünfte erhalten, sondern auch über die Schrift. Im Alltag treffen sie auf verschiedene Objekte mit Schrift, wie zum Beispiel Nachrichten, Bücher und Zeitungen. So beginnen sie, sogenannte *Kritzelpriefe* zu verfassen und etwas „vorzulesen“. Dies machen sie, weil sie die Erwachsenen imitieren wollen. Die Kinder können zwar noch nicht richtig schreiben und lesen, sie verstehen jedoch den Ablauf bzw. die Handlung (vgl. Günther, 1986, zit. nach Bühler, 2010, S. 13).

Die letzte Stufe des Schriftspracherwerbs bildet nach Günther, Klaus-B. die *integrativ-automatisierte Phase*. In dieser Phase sind die Kinder Profis im Lesen. Voraussetzung für

die *integrativ-automatisierte Phase* ist das gänzliche Erwerben der vorherigen Stufen (vgl. Günther, 1986, zit. nach Küspert, 1998, S. 54). Es ist von besonderer Relevanz, dass man auf dieser Stufe ankommt, damit man gut lesen und schreiben kann. Die *integrativ-automatisierte Phase* wird nicht erweitert, denn es ist die abschliessende Stufe. Auf dieser Stufe ist es aber durchaus möglich, die *alphabetische* oder die *orthographische Phase* miteinzubeziehen. Stösst man beispielsweise auf einen fremden Ausdruck, welchen man noch nie gesehen bzw. entziffert hat, benötigt man die Vorgehensweise der *alphabetischen Phase*. Das heisst, man liest jeden einzelnen Buchstaben. Im Bezug auf die Rechtschreibung geht man auf der *integrativ-automatisierten Phase* nach dem System der *orthographischen Phase* vor (vgl. Günther, 1986, zit. nach Bühler, 2010, S. 14f.).

### 3.3.3. Evaluation der Modelle

Die Bewertung der verschiedenen Modelle zur Entwicklung des Schriftspracherwerbs fällt zum einen eher negativ aus, weil die Stufenmodelle alle Kinder nach dem gleichen Muster einteilen. Dabei läuft die Entwicklung nicht immer so ab, wie es in den Modellen aufbauend beschrieben wird. Es kann vorkommen, dass ein Kind eine Phase auslöst und weitergeht, oder von einer Phase nicht zur anderen Phase gelangen kann (vgl. Dehn, 1990, zit. nach Bühler, 2010, S. 15).

Es gibt aber auch positive Rückmeldungen. Dadurch, dass sich die Erforschung im Bereich des Schriftspracherwerbs verändert hat, konnte die Entwicklung durch verschiedene Modelle sehr gut illustriert werden. Ein erstes positives Merkmal der verschiedenen Modelle zum Schriftspracherwerb ist das Faktum, dass in den Modellen bereits die Fähigkeiten, die im Kindergarten erworben werden, erläutert werden und darauf hingewiesen wird, dass es verschiedene Niveaus im Bereich des bestehenden Wissens seitens der Kinder gibt.

Die Modelle haben keinen erklärenden Charakter. Sie zeigen nicht auf, auf welche Art und Weise die einzelnen Stufen entwickelt werden, sondern sie stellen dar, was auf den einzelnen Stufen umgesetzt wird. Allen Modellen gemeinsam ist, dass sie danach streben, zu erklären, welche Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb errungen werden und darzustellen, was auf den einzelnen Stufen geschieht (vgl. Küspert, 1998, S. 61f.).

Trotzdem konnten einige weitere Kritikpunkte gefunden werden. So besteht die Möglichkeit, dass die einzelnen Phasen aufgrund der Erklärungen nicht deutlich auseinandergehalten werden können (vgl. Stuart & Coltheart, 1988, zit. nach Küspert, 1998, S. 62). Des Weiteren kann durch die Modelle zwar erkannt werden, wo sich die Kinder befinden und wo sie nicht mehr weiterkommen, es kann aber nicht erläutert werden, wie die Kinder in den einzelnen Phasen agieren und wie sie auf die nächste Ebene gelenkt werden können. Ein weiterer negativ angehauchter Fakt ist, dass die Modelle aus der englischen Sprache stammen. Werden sie nun ins Deutsche so übernommen, kann es bezüglich des lauttreuen Deutschs zu einigen Problemen führen. Besonders die Phase des *logographemischen* Ansatzes konnte in den einzelnen Studien nicht klar erkannt werden (vgl. Küspert, 1998, S. 61f.).

Hartmann (2002) fügt hinzu, dass zwischen den einzelnen Phasen von Frith keine klaren Grenzen gezogen werden können. So ist es möglich, dass die Kinder zur selben Zeit auf beispielsweise zwei oder drei Phasen der Modelle stehen (vgl. Beech, 1987, zit. nach Hartmann, 2002, S. 34).

Nachdem wir uns mit den Modellen und der Analyse der Modelle zum Schriftspracherwerb befasst haben, wenden wir uns nun den Aspekten der Entwicklungspsychologie zu. Sie liefern uns wissenschaftlich fundierte und erforschte Theorien, die den Spracherwerb angesichts der kindlichen Entwicklung begründen.

## 3.4. Entwicklungspsychologie

Die Sprachbewusstheit ist ein wesentlicher Bereich in der Entwicklung des Kindes. Im Folgenden wird der Erwerb der Sprachbewusstheit im Bezug auf den *entwicklungspsy-*



*chologischen Theorieansatz* von Downing und Valtin (1984) erklärt. Abschliessend wird auf Piaget eingegangen.

### 3.4.1. Downing

Downing (1984) stützte sich auf Piaget und bezog sich auf den Begriff der „*Aufgabenbewusstheit*“. Unter Aufgabenbewusstheit versteht man die Vorkenntnis, inwiefern ein Auftrag ausgeführt werden muss.

Sie kann teils als metakognitive Aufgabe verstanden werden, da man über die Art der Aufgabe an sich etwas wissen müsse. Diese Vorannahmen sind wichtig, um sich allmählich kognitive Klarheit über die linguistischen *Merkmalskonzepte* (Laut/Buchstabe, Silbe, Wort, Satz) zu verschaffen und geeignete *funktionale Konzepte*, also z.B. Wissen über den kommunikativen Aspekt und über andere Funktionen der Schriftsprache, zu entwickeln (Downing, 1984, S. 35ff., zit. nach Kirschhock, 2007, S. 83).

### 3.4.2. Valtin

Um diese Erkenntnis hervorzurufen, entwarf Valtin (1984) ein Modell, das aufzeigt, wie die *Sprachbewusstheit* erworben wird. Ein Kind durchläuft drei verschiedene Stufen, um eine Bewusstheit für Sprache zu gewinnen. Die erste Stufe ist die Ebene des *unbewussten und automatischen Gebrauchs der Sprache*. Auf dieser Ebene erkennt das Kind die Sprache nicht klar. Es bemerkt jedoch, wenn sein Gegenüber den Dialog nicht richtig erfasst.

Die folgende Stufe ist die Stufe der *aktuellen (Sprach-)Bewusstheit*. Auf dieser Ebene beginnen die Kinder, den Sinn und die Ausführung abstrakter zu sehen. Beispielsweise verbinden sie das Wort Auto mit dem Wegfahren. Sie fragen sich zudem, ob gewisse Elemente der Sprache in einem gewissen Zusammenhang passend sind oder nicht (vgl. Valtin, 1984, S. 214ff., zit. nach Kirschhock, 2007, S. 83). „Ihr Wissen über Sprache ist jedoch noch implizit und an gewisse psycholinguistische Einheiten der gesprochenen Sprache gebunden (Silbe ...)“ (Kirschhock, 2007, S. 83).

Die abschliessende Stufe ist die Ebene der *eigentlichen (Sprach-)Bewusstheit*. Auf dieser Stufe besitzen die Kinder die Kompetenz, über die verschiedenen Elemente der Sprache nachzudenken und mit ihnen zu operieren (vgl. Valtin, 1984, S. 214ff., zit. nach Kirschhock, 2007, S. 83). „Diese Art des Wissens ist explizit und hat eine neue Qualität“ (Kirschhock, 2007, S. 83).

### 3.4.3. Piaget

Im Bezug auf die Entwicklungsstadien von Piaget befinden sich die Kinder meiner Intervention in der zweiten Phase. Dies wird auch die *Stufe der konkreten Operationen* genannt. Diese Phase wird unterteilt in die *voroperatorische Stufe*, auf der sich die Kinder zwischen zwei und sieben Jahren befinden und die *Stufe der konkreten Operationen*, auf der sich die Kinder zwischen sieben und elf Jahren befinden. Ich beziehe mich in dieser Arbeit auf die *voroperatorische Stufe*, weil die Kinder meiner Intervention im Alter von sechs Jahren sind. Vertiefter ausgedrückt bedeutet das, dass auf der *voroperatorischen Stufe* der Egozentrismus im Mittelpunkt steht. Die Kinder befinden sich nach Piaget noch sehr stark im Egozentrismus verankert. Dieser wirkt sich nicht nur auf die zwischenmenschliche Beziehung, sondern auch auf die Überlegungen des Kindes aus. Im *Egozentrismus* geht das Kind von einer individuellen Sichtweise aus. Es sieht sich als Mittelpunkt der Welt (vgl. Fatke, 2003, S. 187). Der Lebensbereich sieht für das Kind lediglich so aus, wie es ihn wahrnimmt. Für das Kind ist dabei unerheblich, wie die restlichen Personen die Welt wahrnehmen. Daraus folgt, dass die Kinder, die sich im *Egozentrismus* befinden, auch der Meinung sind, dass sie über alles bestimmen können. Sie nehmen an, dass sie über die Menschen und Sachen befahlen können. Des Weiteren hat das Kind Mühe damit, Verständnis für die anderen aufzubringen (vgl. Tücke, 2007, S. 193).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass man den Kindern in diesem Alter etwas gibt, mit dem sie sich identifizieren können. Es ist gut möglich, die Kinder in ihrer Gedankenarbeit

zu verändern, man muss nur wissen, wie man es anstellt (vgl. ebd., S. 193f.). Daher eignet sich die Alpha-Methode sehr gut für Kinder, da sie sich mit den Figuren identifizieren können und die Figuren sie ansprechen.

Der *Egozentrismus* wird mit ungefähr sieben oder acht Jahren bezwungen und verschwindet. Dies geschieht dadurch, weil das Kind die Stufe der *konkreten Operationen* erwirbt. Dieser Prozess wird von Piaget *Dezentrierung* genannt (vgl. Fatke, 2003, S. 187). Mein Ziel besteht darin, den Kindern durch meine Intervention zu helfen, auf diese Stufe zu gelangen. Fatke (2003) erklärt die Stufe der *konkreten Operationen* folgendermassen: „Konkret“ sind die Operationen insofern, als sie sich unmittelbar auf anschauliche Sachverhalte beziehen und noch nicht, wie später, auf hypothetische, gedachte Zusammenhänge. Somit bilden die konkreten Operationen den Übergang zwischen den Handlungen und den allgemeineren logischen Strukturen“ (S. 187).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Entwicklung der Schriftsprache in Phasen verläuft. Dabei spielen das kognitive Bewusstsein (Downing und Valtin) und der Egozentrismus bzw. die Identifikation (Piaget) eine bedeutende Rolle.

Da die Alphas in besonderer Weise die Sinne ansprechen, muss vollständigkeithalber noch ein Einblick in die Sinnesschulung einbezogen werden.

### 3.5. Über alle Sinne lernen

„Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war“  
(Potthof, 1996, S. 11, zit. nach Günther, 2003, S. 25).

Dies hat ein Philosoph namens John Locke einst gesagt. Dieser Satz macht deutlich, wie wichtig es ist, dass Kinder über alle Sinne lernen können. Mit der Alpha-Methode erhalten die Kinder die Möglichkeit, das Wissen über alle Sinne aufzunehmen, da sie die Alphas berühren, sehen, hören und riechen können. Aus diesem Grund wird nun als Grundlage des Schriftspracherwerbs die Wahrnehmung über alle Sinne thematisiert.

Die Sinne sind in unserem Leben sehr wichtig, weil wir über die Sinne Informationen aufnehmen können. Würden die verschiedenen Sinne nicht existieren, wären wir nicht in der Lage, unsere Mitmenschen und die Umwelt wahrzunehmen. Besonders im Bezug auf die Aneignung von Wissen sind die Sinne sehr relevant, da ohne Sinneswahrnehmung kein Wissenserwerb zustande kommt (vgl. Auer, 2008, S. 7). Ich gehe nun auf diejenigen Sinne ein, die mit der Alpha-Methode direkt angesprochen werden.

Wie bereits erwähnt, lernen die Kinder durch die Alpha-Methode über den Gehörsinn, den Tastsinn und den Sehsinn. Diese drei verschiedenen Sinneswahrnehmungen werden in den Bereich der *kommunikativen Sinne* eingeteilt. Ihren Namen haben sie, weil sie diejenigen Sinne sind, die dafür sorgen, dass die Personen miteinander in Kontakt treten können. Wenn einer von den drei Sinnen nicht mehr funktioniert, kann immer noch wahrgenommen werden. Verliert man jedoch alle, ist man nicht mehr in der Lage, miteinander in Kontakt zu treten und sich Wissen anzueignen (vgl. ebd., S. 30). Nun zu den einzelnen Sinnen. Die Sprache kann auf zwei Stufen aufgenommen werden. Zum einen über den *Gestaltsinn* und zum anderen über den *Bedeutungssinn*. Die drei verschiedenen Sinne (Hörsinn, Sehsinn und Tastsinn) werden für diese Arbeit besonders im Bereich der Bedeutung interessant (vgl. ebd., S. 57f.).

Im Hörsinn werden Sinngehalte im Bereich der Sprache erworben. Über den Sehsinn nehmen wir die Bedeutung von graphischen Darstellungen, Handlungen, usw. auf. Der Tastsinn bietet die Möglichkeit, die Bedeutung von Dingen wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 54). Im Bezug auf die Alphas können die Kinder durch den Tastsinn erkennen, wie die Alphas aufgebaut sind, über den Hörsinn die Laute erlernen und mit Hilfe des Sehsinns die Form der Buchstaben kennen lernen. Der Gehörsinn wirkt sich positiv auf den Erwerb der Sprache aus (vgl. ebd., S. 33). Für den Erwerb der Sprache ist jedoch nicht nur der Hörsinn von Bedeutung. Im Gegenteil, es ist sehr förderlich, wenn die Sprache zusätzlich

über den Tast- und Sehsinn aufgenommen werden kann. So ist für das Kind der Erwerb der Begrifflichkeit (hier als Basis der Sprache) am wirksamsten, wenn beispielsweise ein Apfel benannt, gezeigt, berührt, gerochen und gekostet werden kann. Dann werden die Eindrücke, die später mit dem Begriff fest verankert und abrufbar bleiben, am intensivsten und einprägsamsten aufgenommen.

Abschliessend kann folgende Erkenntnis gewonnen werden. Die Entwicklung der Sprache können die Kinder erwerben, indem sie bis zur Einschulung Kenntnisse mit den einzelnen kommunikativen Sinnen sammeln können. Auf diese Art und Weise können alle drei wichtigen Sinne trainiert werden. Treten bei einem Sinn Schwierigkeiten auf, können die zwei anderen Sinne eingesetzt werden, um zu verstehen und die Informationen wahrzunehmen (vgl. Auer, 2008, S. 57f.). Die Alpha-Methode knüpft an diesen Grundsatz an und bietet den Kindern die Möglichkeit, über den Sehsinn, den Hörsinn und den Tastsinn die Welt der Alphas zu entdecken.

In der Realität ist es so, dass über die verschiedenen Sinne zur selben Zeit wahrgenommen wird. Diese Bündelung aller Sinne bietet dem Kind die Möglichkeit, den realen Zustand aufzunehmen (vgl. ebd., S. 59). Im Bezug auf die Alphas können die Kinder aufgrund der Repräsentationsfigur der Alphas über alle Sinne wahrnehmen und so die Realität erkennen.

Die Relevanz für die Arbeit mit den Alphas im Kindergarten ist somit begründet:

Dadurch, dass die Alphas auf optischer, akustischer und taktiler Basis wahrgenommen werden können, bietet die Methode allen Lerntypen die Möglichkeit, zu lernen (vgl. Günther, 2003, S. 25).

Damit ergibt sich für die Arbeit im Kindergarten folgende Wichtigkeit: Für den Schriftspracherwerb ist das phonologische Bewusstsein von essentieller Bedeutung. Es kann entsprechend der Lerntheorie und der Entwicklungstheorie durch den Einsatz der Alphas wesentlich unterstützt werden.

Damit drängt sich nun für den Praktiker die Frage auf, inwieweit sich die Arbeit mit den Alphas für den schulischen Alltag bewährt. Damit kann nun die Fragestellung mit den dazugehörigen Hypothesen definiert und anschliessend überprüft werden.

## 4. Fragestellung und Hypothese

In der vorliegenden Arbeit verfolge ich das Ziel, ein neues Lehrmittel in Verbindung mit selbst zusammengestellten Übungen zu testen. Dabei werde ich erforschen, welche Auswirkung die Intervention auf das Bewusstsein der Kinder im Bezug auf verschiedene Buchstaben hat. Zusammengefasst lässt sich meine Forschungsfrage folgendermassen formulieren.

Inwiefern verändert sich die Buchstabenkenntnis bei Kindern des zweiten Kindergartens durch den Einsatz der Alpha-Methode?

In einem zweiten Teil interessiert mich auch die Frage, ob sich bei den Kindern in Verbindung mit der Motivation etwas verändert. Das Training der phonologischen Bewusstheit ist für die Kinder keine neue Erscheinung. Im Oberwallis ist es üblich, dass man im Kindergarten mit einem Lehrmittel die phonologische Bewusstheit gezielt übt. Durch die Intervention mit den Alphas und durch die Arbeit mit dem obligatorischen Lehrmittel wird im Vergleich ersichtlich, ob die Kinder zusätzlich motiviert werden oder nicht. Aus diesem Grund wird folgende Fragestellung in die Untersuchung miteinbezogen.

Wie wirkt sich die Arbeit mit den Alphas auf das Interesse an den Buchstaben und der Buchstabenkenntnis der Kinder aus?

Beobachtbar kann das dadurch sein, dass Kinder vermehrt die Anlaute oder Einzelbuchstaben nennen oder nach deren Namen (alphabetische Bezeichnung) fragen.

Aufgrund meiner bisherigen Recherchen und dem Wissen, das ich mir aus den Forschungsergebnissen aufgebaut habe, stelle ich folgende Hypothesen auf.

*Durch die Alpha-Methode sind die Kinder motivierter, mit Buchstaben zu arbeiten, weil es sie in ihrem momentanen Entwicklungsstand anspricht.*

Die Kinder sind in diesem Alter stark auf sich selbst fixiert (vgl. Fatke, 2003, S. 187). Daher muss ihre Aufmerksamkeit durch besondere Situationen geweckt werden, was durch die Alpha-Methode ermöglicht wird (vgl. Tücke, 2007, S. 193f.).

Zudem befindet man sich mit den Alphas auf der Ebene der Traumwelt, in die Kinder dieses Alters gerne eintauchen.

*Bezüglich dieser Annahme folgere ich, dass sich die Buchstabenkenntnis der Kinder nach der Intervention mit den Alphas verbessert und dass die Kinder in der Lage sind, Buchstaben zu benennen, die sie vorher nicht kannten.*

Die Kinder werden mit verschiedenen Übungen die Alphas kennen lernen und so einen Bezug zu den Buchstaben herstellen. Nach der Intervention werden sie fähig sein, die Alphas zu benennen und auch die Buchstaben anzugeben, weil sie sich die Laute besser merken können, da die Alphas in Form von Figuren dargestellt werden, die einen bestimmten Namen besitzen (vgl. Huguenin & Dubois, 2008, S. 4).

*Des Weiteren stelle ich die Hypothese auf, dass sie durch die Arbeit mit den Alphas ein besonderes Interesse für Buchstaben und die Sprache entwickeln.*

Die Kinder werden durch die verschiedenen Figuren motiviert, sich fürs Lesen und die Sprache zu interessieren. Das Aussehen der Figuren lädt die Kinder ein, sich mit ihnen zu beschäftigen. Die Kinder haben Freude daran, die Alphas aneinander zu setzen und sich zu überlegen, was dabei passiert. Sie sehen die Alphas als Freunde und wollen daher mit ihnen zusammen Lesen und Schreiben lernen.

Zudem ist es meiner Meinung nach möglich, dass sich manche Kinder im Bezug auf das Lesen bereits so weiterentwickeln, dass sie in die alphabetische Phase aufsteigen und schon einige Wörter erlesen können (vgl. Frith, 1985, zit. nach Günther, 2007, S. 23).

*Es ist möglich, dass sie die Buchstaben nacheinander benennen und sie so zu einem Wort zusammenfügen können.*

Allgemein gesagt, werden die Kinder durch die Intervention mit den Alphas einen Fortschritt im Bereich der Sprachbewusstheit machen.

Um meine Hypothesen zu überprüfen, habe ich in meiner Untersuchung die Design-Based Research Methode angewandt. Im kommenden Kapitel werden ihre Besonderheiten und Zusammenhänge für diese Arbeit dargelegt.

## 5. Konzept und methodisches Vorgehen

### 5.1. Design-Based Research

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich auf die neue Forschungsmethode des Design-Based Research bezogen. Bei dieser Methode geht es um eine Entwicklungsforschung. Meine Diplomarbeit lässt sich mit diesem Forschungsansatz verknüpfen, da ich eine Übungsbox zum Thema der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis entwickelt habe und deren Wirkung in der Praxis erforscht habe.

Im Folgenden gehe ich nun vertiefter auf die Methode der DBR-Entwicklungsforschung ein. Dazu werde ich den Begriff der Methode zuerst definieren, die Ziele vorstellen und danach einige Kennzeichen weiter ausführen. Diese Methode ist neu und lässt sich besonders im schulischen Bereich einsetzen (vgl. Steiner, 2011, S. 2).

Zum besseren Verständnis muss zunächst einmal der Ablauf der Entwicklungsforschung definiert werden. Dazu werden die einzelnen Etappen anhand einer Darstellung visualisiert. Anschliessend kann auf die einzelnen Teile näher eingegangen werden.

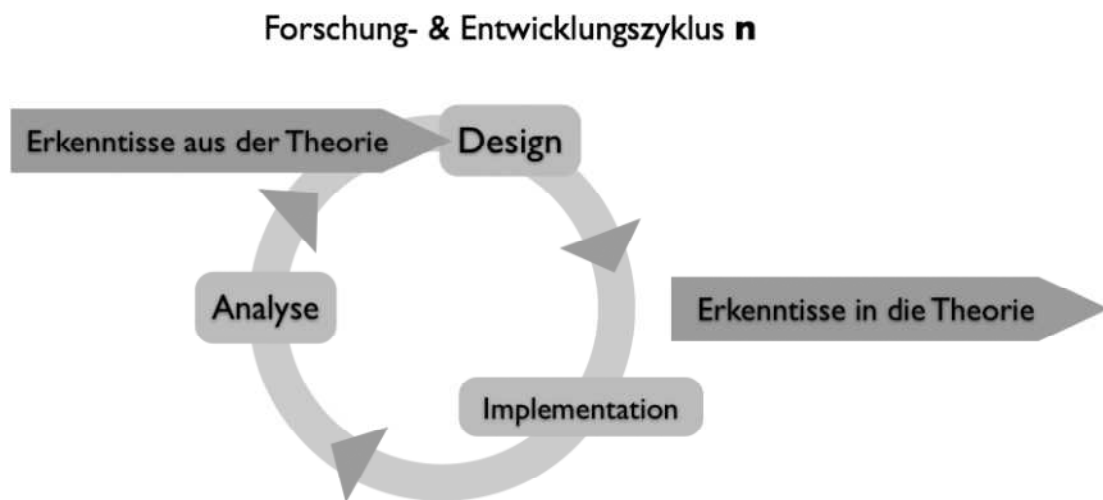


Abbildung 2.1: n. Schritt des Iterativen Innovationsprozesses des DBR-Ansatzes (Quelle: Fahrner & Unwin, 2007, S. 3)

Der Ansatz der DBR folgt in Form eines Zyklus ab.

Die Hauptidee der DBR-Methode besteht darin, dass die Akteure der Schule in ihrem gewohnten Umfeld observiert und untersucht werden können. Folge einer solchen Methode sind neuwertige Konzeptionen und Vorgehensweisen für die Praxis der Schule (vgl. Brown, 1992, zit. nach Fahrner & Unwin, 2007, S. 3).

Im ersten Schritt befasst man sich mit den theoretischen Ansätzen, die zu einem bestimmten Thema bereits erforscht worden sind. Aufgrund dieser Erkenntnisse wird eine Konzeption kreiert, die im Bereich des Lernens anzusiedeln ist. Diese Konzeption bildet das *Design*.

Im weiteren Verlauf muss die Konzeption von der Theorie nun in die Praxis übertragen werden, um zu überprüfen, wie sich diese bewährt. Diese Phase nennt man *Implementation*. In der *Implementation* muss natürlich darauf geachtet werden, dass wissenschaftlich vertretbare Forschungsmethoden eingesetzt werden.

Auf die *Implementation* folgt die *Analyse*. Hier wird erforscht, welche Verlässlichkeit der Einsatz der Konzeption aufweist. Somit wird eine Analyse der praktischen und theoretischen Ansätze durchgeführt und kritisch betrachtet.

In einem zusätzlichen Schritt folgt das *Re-Design*. Beim *Re-Design* wird die Intervention in Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse aus der ersten *Implementation* und der theoretischen Nachforschungen angepasst und verändert, damit eine zweite *Implementation* durchgeführt werden kann (vgl. Fahrner & Unwin, 2007, S. 3f.).

Auf diese Stufe wurde in meiner Arbeit jedoch verzichtet, da eine zweite Intervention aus Zeitgründen nicht möglich war. In der Reflexion meiner Diplomarbeit wird auf dieses *Re-Design* jedoch eingegangen und eine Konzeption entwickelt, die zur Verbesserung der Übungsbox beiträgt.

Die Methode des DBR-Ansatzes verfolgt bestimmte Ziele. Um die Ziele zu erläutern, muss zunächst einmal geklärt werden, wo der Ursprung und die Motivation für diese neue Methode liegen. Die erste Initiatorin war Ann Brown. Brown wollte Forschungen nicht in Forschungszentren durchführen, sondern am wirklichen Ort des Geschehens. Deshalb wurde eine Methode entwickelt, die sich an der Praxis orientiert (vgl. Reinmann, 2005, S. 60).

Die wichtigste Zielformulierung lässt sich folgendermassen ausdrücken: „Design research is not defined by methodology. All sorts of methods may be employed. What defines design research is its purpose: sustained innovative development“ (Bereiter, 2002, S. 330 zit. nach Reinmann, 2005, S. 60).

Bei der DBR ist ein Kennzeichen von grosser Bedeutung. Wie der Name schon sagt, handelt es sich bei dieser Methode ums Design. Dieses Design stellt den Mittelpunkt der Methode dar. Es ist das wichtigste Kennzeichen der Methode. Danach folgen die Ziele, als drittes Kennzeichen gilt die spezielle Vorgehensweise und das vierte Kennzeichen bildet die Motivation.

Für die DBR-Methode ist das wichtigste Ziel, Schwierigkeiten und Ungereimtheiten in der Schule zu beheben. Damit verknüpft ist auch die Tatsache, dass die theoretischen Konzeptionen, die entwickelt werden, mit der Praxis verbunden werden können und sich für die Arbeit in der Schule eignen. Mit dieser Methode tauchen auch Ziele auf, die sich erst während der Intervention zeigen.

Die Vorgehensweise bzw. der Prozess der DBR-Entwicklungsforschung ist sehr speziell. Der Forschungsansatz läuft gemäss der Methode ebenfalls in vier Phasen ab. Zuerst werden verschiedene theoretische Konzeptionen studiert und konsultiert. Für die Arbeit mit den Alphas wären dies die entwicklungspsychologischen und methodisch-didaktischen Ansätze für den Erwerb der Schriftsprache und die bekannten Lehrmittel, die der Lehrperson als Grundlage zur Erfüllung ihres Bildungsauftrags dienen. Auf diesem Wissen wird nun eine neue Konzeption (sprich eine Übungsbox zuhanden der Alpha-Methode) kreiert. Diese wird in der Schule ausprobiert (dazu wurden vier Kindergartenklassen konsultiert) und überprüft. Aufgrund der gewonnenen Kenntnisse aus der Praxis wird die Konzeption (hier die Übungsbox) überarbeitet und in einem weiteren Versuch in der Praxis ausprobiert. Ein weiterer Versuch konnte nicht innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit realisiert werden und muss daher in die nächstfolgende Praxisarbeit verlegt werden.

Das Motiviertsein bildet ein weiteres Kennzeichen dieser Methode, weil diejenigen Menschen, die diese Forschungsmethode anwenden, auf alle Fälle etwas verändern wollen. Sie setzen sich zum Ziel, die Schulpraxis weiterzuentwickeln und zu sublimieren (vgl. Reinmann, 2005, S. 61ff.). In Bezug auf meine Arbeit kann ich vollends bestätigen, dass allein der Gedanke eine praktische Intervention für die Lehrtätigkeit zu entwickeln und zu erforschen, motivierend ausfiel.

## 5.2. Das konkrete Vorgehen

In meinen Praktika stellte ich fest, dass im Kindergarten bereits auf die einzelnen Fächer eingegangen wird. So auch auf das Fach Deutsch. Mit verschiedenen Lehrmitteln lernen die Kinder, ihr Gehör zu sensibilisieren, Reime zu bilden oder Laute herauszuhören. Ich fand diese Tatsache sehr spannend und las mich ins Thema des Spracherwerbs ein. Im

Bezug auf meine Intervention sah es so aus, dass ich mir zuerst Wissen im Bereich der theoretischen Konzepte und Modelle der phonologischen Bewusstheit sowie des Schriftspracherwerbs aneignete. Ich erkannte, dass dieser vorschulischen Bildung ein hoher Stellenwert zugeteilt werden muss, da sie das Fundament des späteren Lernerfolgs bildet. Aufgrund dieser Erkenntnisse konnte ich in Verbindung mit theoretischen Konzepten eine Übungsbox zum Lehrmittel der Alphas kreieren. Bei dieser Entwicklung habe ich darauf geachtet, dass sich in der Box Übungen zur phonologischen Bewusstheit im weiten Sinn aber auch im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engen Sinn befinden. Dabei habe ich mich im Besonderen an den Verfahren von Golinkoff (1978) und am Stufenmodell von Frith (1985) oder Günther (1986) orientiert, da diese Kohärenz mit den Entwicklungsphasen der Kindergartenkinder aufweisen. Ein weiterer Theoriebezug ergibt sich mit Valtin (1997), indem die Kinder in den nach ihr definierten Entwicklungsstufen erfasst werden. Aus diesem Wissen habe ich ein Konzept gestaltet, das den Kindergartenlehrpersonen erlaubt, mit der Übungsbox die Kinder in der phonologischen Bewusstheit und im speziellen in der Buchstabenkenntnis zu fördern. Die Box besteht aus 12 Übungen. Diese Übungen können in verschiedenen Sozialformen durchgeführt werden, damit auch der Aspekt des sozialen Lernens miteinbezogen werden kann. In die praktische Umsetzung sollte insbesondere der Gedanke der Freiwilligkeit nach Huguenins Darstellung der Alpha-Methode berücksichtigt werden (vgl. Huguenin & Dubois, 2008, S. 6). Daher bestand die Intervention aus verbindlichen Übungen, die sich innerhalb aller Klassen vergleichen lassen und zusätzlichen freiwilligen Angeboten.

Für den Einsatz der Übungsbox suchte ich vier Kindergärten, die bereit waren, mit den Kindern des 2. Kindergartens an der Intervention teilzunehmen. Ich achtete bewusst darauf, dass mehrere Klassen teilnehmen, damit ein Vergleich möglich ist. Mit Erfolg fand ich vier Kindergärten mit geografischem Abstand. In der Intervention, die sieben Wochen durchgeführt wurde, konnte das Konzept meiner Übungsbox erprobt werden. Vor der Intervention und dem Vortest führte ich mit den einzelnen Kindergartenlehrpersonen unabhängig voneinander ein Treffen durch, in welchem ich die Übungsbox vorstellte und den Ablauf der Intervention erklärte. Die Lehrpersonen erhielten die Box und konnten sich in die verschiedenen Übungen bereits einlesen.

Damit das weitere Vorgehen klar ersichtlich ist, wird es im Folgenden anhand einer schematischen Abbildung dargestellt und später ausführlich beschrieben.

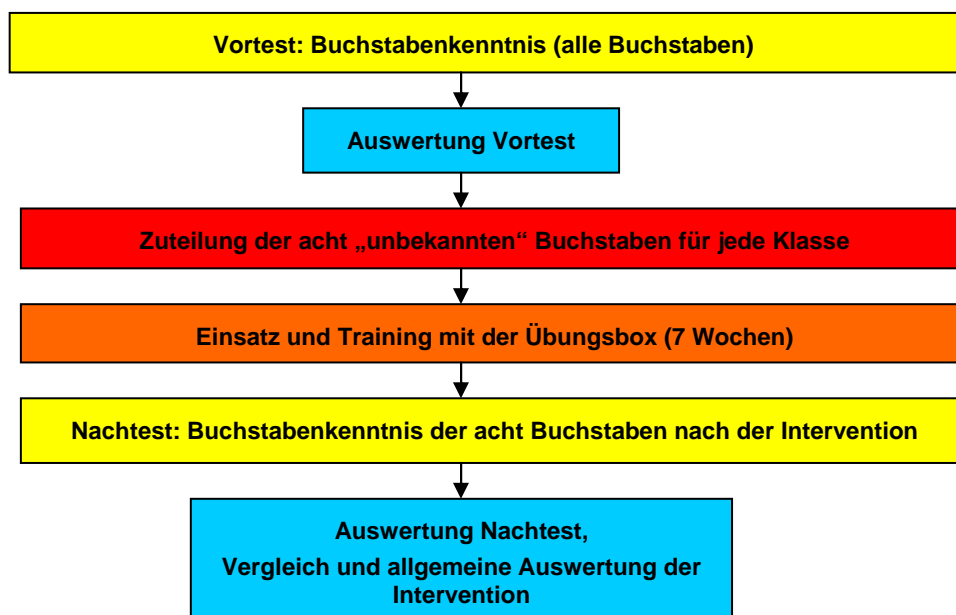


Abbildung 2.2: Ablauf der Interventionsphase (Quelle: die Verfasserin, 2012)

Nachdem sich die vier Kindergärten bereit erklärten, an der Studie teilzunehmen, musste eine erste Standortbestimmung durchgeführt werden, um den Lernstand der Kinder im Bezug auf die Buchstaben zu ermitteln. Somit führte ich einen Vortest durch, um die Buchstabenkenntnis der einzelnen Klassen zu erfahren. Für den Vortest wählte ich einen Beobachtungsbogen (siehe Anhang II), um die Daten zu sammeln, weil dieser Bogen mir die Möglichkeit bot, genau anzugeben, welche Buchstaben die Kinder kennen und welche nicht. Dazu zeigte ich den Kindern alle Buchstaben des Alphabets. Danach überprüfte ich, ob sie die einzelnen Buchstaben in Laut und Form erkennen. Dieser Vortest bot mir des Weiteren die Möglichkeit, zu erkennen, welches Interesse die Kinder für Buchstaben aufbringen. Die Ergebnisse sind im Kapitel Auswertung unter Vortest in Form eines Diagramms ersichtlich (siehe Seite 36ff.). Aus diesem konnte ich ablesen, welche Buchstaben viele Kinder kennen und welche Buchstaben noch gar nicht bekannt sind. Nach dem ersten Test mussten die Ergebnisse von mir ausgewertet werden.

So kam es, dass manche Buchstaben keinem Kind der Klasse bekannt waren und manche Buchstaben vielen Kindern. Aufgrund dieser Erkenntnis teilte ich jeder Klasse acht relativ unbekannte Buchstaben zu. Bei der Zuteilung muss erwähnt werden, dass es selten möglich war, Buchstaben zuzuteilen, die noch kein Kind kannte. Zudem musste ich bei dieser Einteilung auch die allgemeine Beziehung der Kinder gegenüber den Buchstaben und die Schwierigkeit einzelner Buchstaben berücksichtigen. Da die Vokale eine wichtige Bedeutung haben, stellte ich diese den einzelnen Kindergärten als Zusatzmaterial zur Verfügung, wenn sie sich nicht bereits unter den acht zugeteilten Buchstaben befanden. Einer Klasse stellte ich fünf Vokale als Zusatzmaterial zur Verfügung, da ihre Buchstabenkenntnis schon sehr ausgeprägt war. Eine andere Klasse war jedoch noch nicht so weit und kannte nur wenige Buchstaben. Dieser Klasse integrierte ich vier Vokale in die acht Buchstaben. Somit wurde in der Intervention auch die Differenzierung berücksichtigt. Dies erklärt zugleich die Tatsache, dass jeder Klasse unterschiedliche Mengen und Inhalte an Zusatzmaterial zur Verfügung standen.

Nach der ersten Auswertung vollzog ich für jede Klasse eine individuelle Zuteilung und diese teilte ich der Kindergartenlehrperson mit. Danach konnte die Intervention begonnen werden. Während der sieben Wochen arbeiteten die Kindergartenlehrpersonen mit der Alphasbox. Damit das Interesse der Kinder von Anbeginn geweckt ist, sollten die Lehrpersonen die Alphas mit einer Leitfigur einführen und die Intervention in eine Art Geschichte verpacken. Da die meisten Kindergärten eine Leitfigur aufgrund eines Jahresthemas besitzen, konnte die Intervention mit dieser Leitfigur durchgeführt werden. Die Kindergartenlehrpersonen erhielten den Auftrag, mit den Kindern mindestens einmal am Tag mit dieser Übungsbox zu arbeiten. Des Weiteren wurde ein Posten im Freispiel eingerichtet, an welchem die Kinder freiwillig mit den Alphas spielen und lernen konnten. Die Kindergartenlehrpersonen erhielten für jedes Kind ein Trainingsprotokoll (siehe Anhang III), auf dem sie sich für jede Übung besondere Bemerkungen und Verbesserungsvorschläge notieren konnten.

Nach den sieben Wochen führte ich eine zweite Standortbestimmung durch. Diese testete nicht mehr alle Buchstaben, sondern lediglich diejenigen, welche den einzelnen Klassen zugeteilt wurden. Damit überprüft werden konnte, ob die Kinder die einzelnen Buchstaben nun kennen, zeigte ich ihnen zuerst die Buchstaben. Wenn sie den Buchstaben nicht erkannten, präsentierte ich ihnen den passenden Vertreter der Alphas. Somit zeigte sich, ob sie den Alpha kennen. Oftmals erkannten die Kinder die Buchstaben anhand des passenden Alphas. Für diese Datenerhebung wählte ich wiederum einen Beobachtungsbogen (siehe Anhang IV), da sich dadurch die Kenntnisse der Kinder am besten überprüfen lassen.

Die Ergebnisse stellte ich erneut in einem Diagramm dar. In der zweiten Standortbestimmung überprüfte ich in einem weiteren Teil, auf welcher Stufe des Schriftspracherwerbs sich die Kinder befinden. Diese Zuordnung richtete sich nach dem Stufenmodell von Valtin und dem Stufenmodell von Frith bzw. Günther. Dazu erhielten die Kinder zuerst ein Fantasiewort, das aus zwei der zugeteilten Buchstaben bestand. Danach kontrollierte ich,



ob die Kinder die einzelnen Buchstaben identifizieren, das Wort erlesen oder es sogar schon fließend lesen. Konnte das Kind das Wort mit zwei Buchstaben „lesen“, wiederholte ich das Prozedere mit einem Wort aus drei, vier Buchstaben usw. So konnte ich überprüfen, ob die Kinder sich schon ein wenig vorstellen können, wie der Prozess des Lesens abläuft. Die Methode der Alphas besagt, dass die Kinder unter anderem schnell lesen lernen, weil in der Geschichte gelernt wird, was geschieht, wenn zwei Alphas aufeinandertreffen (vgl. Huguenin & Dubois, 2008, S. 4). Aus zeitlichen Gründen konnte dieser Teil nicht durchgeführt werden. Deshalb beschränkte ich die Untersuchung zunächst nur darauf, wie die Alphas auf die Kinder wirken und welche Fortschritte die Kinder in der Buchstabenkenntnis machen.

Im weiteren Verlauf verglich ich die Buchstabenkenntnis der Klasse vor und nach der Intervention miteinander. Aufgrund dieses Vergleiches konnte ich aufführen, wie sich die Übungsbox in der Praxis bewährt und welchen Nutzen die Alphas für die Kinder darstellen. Folglich erhielt ich nach der Intervention die Möglichkeit, eine Reflexion zu verfassen, auf die im Kapitel der Schlussfolgerungen näher eingegangen wird. In dieser Reflexion schlage ich ein Handlungskonzept vor, wie die Arbeit mit der Übungsbox verbessert und weitergeführt werden kann.

Des Weiteren erhielten alle Lehrpersonen eine Tabelle (siehe Anhang VI), auf der sie eintragen konnten, wie oft sie die einzelnen Übungen ausführten, damit ich zwischen der entwickelten Buchstabenkenntnis und der Häufigkeit der Durchführung eine Verbindung ziehen kann und so überprüfen kann, wie sich der Aspekt der Häufigkeit der Durchführung auf die Resultate auswirkt.

Abschliessend teilte ich jeder Kindergartenlehrperson meiner Intervention einen Fragebogen (siehe Anhang V) aus, auf welchem sie Fragen im Bezug auf die Arbeit mit den Alphas und der Übungsbox sowie den gewonnenen Fähigkeiten der Kinder beantworten konnte. Dies bietet mir wiederum die Möglichkeit, die Umsetzung der Übungsbox anzupassen, zu verbessern und zu erkennen, ob die Alphas pädagogisch wertvoll sind.

### 5.3. Das Konzept

Wie bereits erwähnt, führte ich die Intervention während sieben Wochen durch. Die Übungsbox bestand aus 12 Übungen. An dieser Stelle wird nun näher darauf eingegangen, wie die einzelnen Übungen aufgebaut sind und welche theoretischen Bezüge sich daraus schliessen lassen. Bei der Entwicklung der Box achtete ich darauf, dass die theoretischen Erkenntnisse im Bereich der phonologischen Bewusstheit und der Arbeit mit den Buchstaben berücksichtigt werden. So verfasste ich für jeden Alpha einen Reim, mit dem sich die Kinder diesen merken und schliesslich lernen konnten. Die Reime verfasste ich zum einen aus den Informationen der Alpha-Methode (vgl. Huguenin & Dubois, 2008, S. 63) und dem Alpha-Song (vgl. LOGO-Lern-Spiel-Verlag). Zum Teil erfand ich eigene Reime. Somit wird durch den Einsatz der Reime nach Hartmann bereits auf der Ebene der phonologischen Bewusstheit im weiten Sinn gearbeitet (vgl. Hartmann, 2002, S. 50). Ich wählte die Methode der Reime aus, weil dies für die Kinder etwas Bekanntes ist. Sie sind es gewohnt, im Kindergarten Reime zu sagen und sich diese zu merken.

Die Übungen in der Box entwickelte ich im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engen Sinn, da es sich ja um ein Training der Phoneme bzw. der Buchstaben handelt. In der Zusammenstellung der einzelnen Übungen respektierte ich die Einteilung von Golinkoff (1978). So arbeitete ich hauptsächlich im Bereich der *Phonemidentifikation*.

Des Weiteren weisen einzelne Übungen andere Verfahren im Handlungsfeld der Phoneme auf. Betrachtet man die einzelnen Übungen näher, lässt sich ein klares Schema abzeichnen.

- Bei der ersten Übung geht es darum, dass die Kinder zum einen die einzelnen Alphas und ihre Namen kennen lernen. Zum anderen erlernen sie die Laute und zusätzlich lernen sie, ein Wort zu nennen, das den bestimmten Laut als Anlaut, Inlaut oder als Endlaut enthält. Diese Aufgabe befindet sich im Bereich der *Phonemiden-*

tifikation und die Kinder erlernen im Bezug auf die Buchstabenkenntnis die Laute der zugeteilten Buchstaben kennen (vgl. Golinkoff, 1978, zit. nach Hartmann, 2002, S. 52).

- In der zweiten Übung wird wiederum mit einer Art der Methode der *Phonemidentifikation* gearbeitet. Die Absicht dieser Übung ist, dass die Kinder die Form der Alphas bzw. der Buchstaben ertasten und diese dadurch verinnerlichen. Ausserdem wird erneut ein Wort mit dem bestimmten Laut genannt. Dadurch festigen die Kinder ihre Kenntnis der Buchstaben im mündlichen und optischen Bereich (vgl. ebd., S. 52).
- Die dritte Übung ist speziell, da sie sich in die *Laut-zu-Wort-Zuordnung* einteilen lässt. Die Kinder müssen bei dieser Übung gut zuhören und herausfinden, ob sich ein bestimmter Laut in den vorgegebenen Wörtern in Form von Bildern enthält oder nicht. Es handelt sich bei dieser Übung um die *Laut-zu-Wort-Zuordnung*, weil bei dieser Methode bestimmt wird, ob ein gewisser Laut in einem Wort enthalten ist oder nicht (vgl. ebd., S. 52).
- Die vierte Übung ist sehr wichtig, weil bei dieser Übung nicht nur der mündliche, sondern auch der visuelle Aspekt der Buchstaben miteinbezogen wird. So besteht die Aufgabe darin, einen Alpha zu ziehen, seinen Laut zu benennen und danach den passenden Buchstaben in Druckschrift zu suchen.
- In der fünften Übung geht es darum, einzelne Wörter von Abbildungen zu nennen und zu bestimmen, ob gewisse Laute in den Wörtern enthalten sind. Somit handelt es sich wiederum um die *Phonemidentifikation* (vgl. Golinkoff, 1978, zit. nach Hartmann, 2002, S. 52).
- Die sechste Übung bezieht sich erneut auf die *Phonemidentifikation*. Die Kinder benennen den Laut eines Alphas und suchen danach im Klassenzimmer Objekte, die diesen Laut enthalten (vgl. ebd., S. 52).
- Die siebte Übung lässt sich in den Bereich des *Phonemezählens* einteilen. Die Kinder erhalten Bilder, deren Wörter sie benennen und danach bestimmen, aus wie vielen Lauten diese Wörter bestehen (vgl. ebd., S. 52).
- Mit der achten Übung wird die *Phonemanalyse* trainiert. Bei dieser Analyse werden alle Laute eines Wortes bestimmt und angegeben. So werden bei der Übung Wörter benannt, diese werden weiter lautiert und die bestimmten Alphas werden zugeteilt. Bei dieser Übung wird zum ersten Mal eine Art des Schreibens geübt. Diese Übung ist nur für Kinder geeignet, die bereits mehrere Buchstaben kennen (vgl. ebd., S. 52).
- Die Übung neun ist in Form eines Würfelspiels gestaltet. Kurz gesagt besteht die Aufgabe darin, Laute zu bestimmen und Wörter zu benennen, die diese Laute enthalten. Somit lässt sich diese Aufgabe auch in die *Phonemidentifikation* einteilen (vgl. ebd., S. 52).
- In der zehnten Übung geht es um die *Phonemanalyse*. Die Kinder lautieren zuerst ihren Vornamen und versuchen, ihn danach mit Hilfe von Namensschildern mit den Alphas nachzuschreiben. Danach können andere Wörter „geschrieben“ werden. Diese Übung ist für Kinder gedacht, die sich in der Buchstabenkenntnis schon ein wenig besser auskennen. In jeder Klasse gibt es Kinder, die viele Buchstaben kennen. Für diese Kinder kann die Übung zehn als Versuch- und Experimentieraufgabe angesehen werden. Die restlichen Kinder machen erste Erfahrungen damit, welche Funktion die Buchstaben aufweisen (vgl. ebd., S. 52).
- In der elften Übung muss wiederum bestimmt werden, ob ein Laut in einem Wort enthalten ist. Zusätzlich muss noch angegeben werden, an welcher Stelle (Anfang, Mitte, Schluss) sich der bestimmte Laut befindet. Dies ist eine *Phonemidentifikation* (vgl. ebd., S. 52).

- Die letzte Übung beinhaltet die Methode der *Manipulation* wie sie von Scheerer-Neumann & Ritter (2004) erklärt wurde. Es gibt verschiedene Bilder. Ein Kind darf ein Bild auswählen und den Anlaut wegzaubern. Es nennt das Wort auf dem Bild ohne Anlaut. Ein anderes Kind muss nun erraten, welcher Buchstabe weggezaubert wurde (vgl. Scheerer-Neumann & Ritter, 2004, zit. nach Bühler, 2010, S. 23).

Wie in den einzelnen Übungen abzulesen ist, kann der Schwierigkeitsgrad nach Belieben angepasst werden (siehe Begleitheft). So kann die Lehrperson selber entscheiden, ob die Kinder Anlaute, Inlaute oder Endlaute zu benennen haben.

Mit allen Aufgaben der Übungsbox erhalten die Kinder die Möglichkeit, ihre Buchstabenkenntnis zu festigen, weil sie stets die Laute benennen müssen. Vor dem Einsatz der Übungsbox informierte ich die Kindergartenlehrpersonen darüber, wie die Übungen funktionieren und wie die Intervention durchgeführt wird. Es stand den Kindergartenlehrpersonen frei, zu welchem Tageszeitpunkt und wie sie die Box einsetzen. Es galten lediglich zwei Bedingungen. Zum einen sollten die Alphas zusammen mit einer Leitfigur und den Reimen eingeführt werden und zum anderen bestimmte ich in der Box fünf Pflichtübungen, die von allen Kindern gemacht werden mussten. Dies gewährte in allen Kindergärten einerseits den regelmässigen Einsatz der Übungsbox und gleichzeitig vergleichbare Ergebnisse derselben Untersuchungseinheiten. In welcher Sozialform sie welche Übungen wann einsetzen, stand den Lehrpersonen zwar frei. Ich wies sie jedoch an, die Übungen entsprechend dem Wissensstand der Kinder zu wählen und durchzuführen.

## 6. Intervention, Sammlung und Präsentation der Ergebnisse

### 6.1. Intervention

Wie im methodischen Vorgehen bereits beschrieben, wurde die Übungsbox während sieben Wochen im zweiten Kindergarten eingesetzt. Für jede Klasse bestimmte ich acht relativ unbekannte Alphas. Diese Zuteilung teilte ich den Kindergartenlehrpersonen mit und stellte ihnen die Box zur Verfügung.

Die Lehrpersonen arbeiteten nach Möglichkeit jeden Tag mit der Box. Gelegentlich konnte dies nicht erfüllt werden, da spezielle Termine dazwischen kamen. Im Grossen und Ganzen wurde die Box jedoch in allen Kindergärten regelmässig eingesetzt.

Die Präsentation der Ergebnisse stellt nun in mehreren Diagrammen sämtliche Werte dar. Dabei wird mit den Resultaten des Vortests begonnen und mit denen des Nachtest abgeschlossen. Zudem befindet sich am Ende des Kapitels eine tabellarische Zusammenfassung aller Ergebnisse. Schliesslich werden diese Ergebnisse in ausführlicher Art und Weise ausgewertet und damit interpretiert.

Die vier beteiligten Kindergärten werden in der Auswertung Klasse 1, 2, 3 und 4 genannt.

### 6.2. Präsentation der Ergebnisse

Die Kinder werden durch die Übungsbox im Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiten und im engen Sinn trainieren. Ein besonderes Augenmerk wird jedoch auf die Buchstabenkenntnis gelegt. Aus diesem Grund beschränkte ich die Untersuchung und die Auswertung der Daten vor allem darauf, zu untersuchen, inwieweit sich die Intervention auf die Buchstabenkenntnis der Kinder ausgewirkt hat. Erhofft wird dabei, dass der Einsatz des Lehrmittels die Buchstabenkenntnis der Kindergartenkinder steigert oder zumindest deren Interesse für die Buchstaben weckt. Jedoch ist davon auszugehen, dass bestimmte Kompetenzen im Bereich der Buchstaben bereits vorhanden sein können. Daher wird zuerst der Wissensstandard vor der Untersuchung erfasst, festgehalten und präsentiert. Dazu wird ein Vortest durchgeführt.

### 6.2.1. Vortest

Als erstes werden in der Präsentation der Daten die Ergebnisse des Vortests aufgeführt, welche gleichzeitig die Ausgangslage für die Intervention bilden. Denn diese sind bestimmend für die Auswahl der Alphas für jede einzelne Klasse. Auf den Darstellungen wird somit ersichtlich, inwieweit sich die Buchstabenkenntnis in den einzelnen Klassen bereits entwickelt hat. Für jede Klasse wird ein eigenes Diagramm mit der Buchstabenkenntnis aus der ersten Standortbestimmung dargestellt. Auf jedem Diagramm sind je acht Balken gelb. Dies sind diejenigen Buchstaben, die schliesslich den einzelnen Klassen für die Intervention zugeteilt wurden.

a) Klasse 1

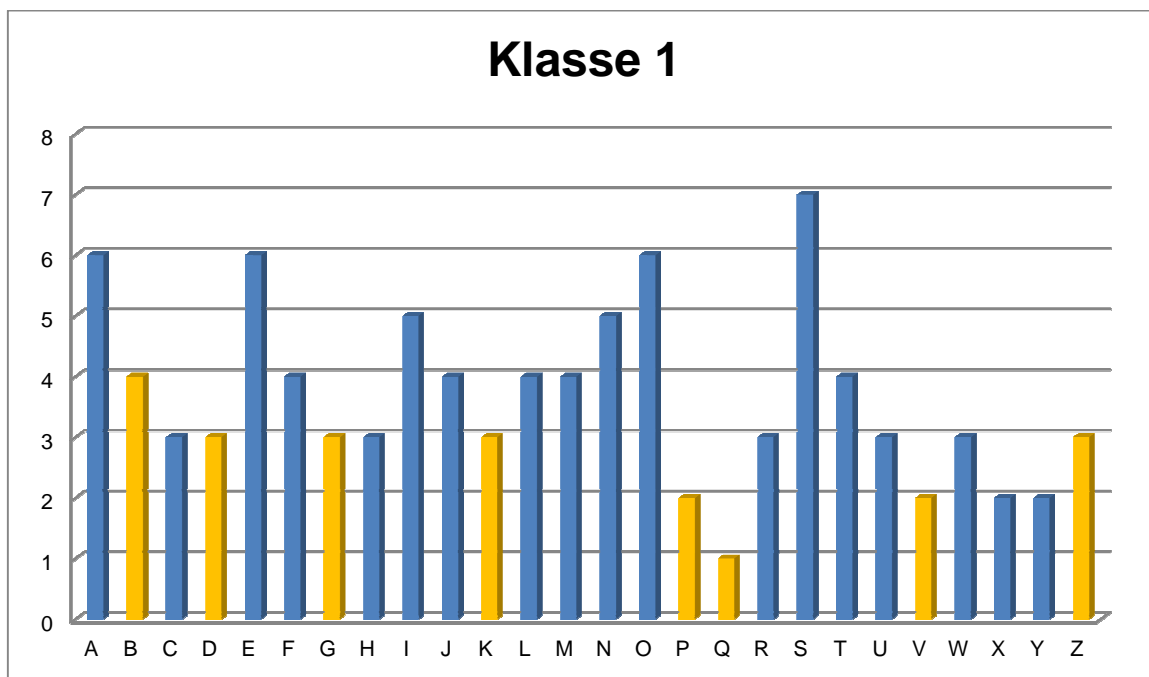


Abbildung 3.1: Buchstabenkenntnis im Vortest Klasse 1

Diese Klasse besteht aus acht Kindern. Hier fällt auf, dass es nur einen Buchstaben gibt, der nur von einem Kind erkannt wird. Dies ist der Buchstabe Q. Dieser Buchstabe ist wahrscheinlich unbekannt, weil er selten und schwierig ist. Weder sein Aussehen noch sein Laut sind einfach für die Kinder. Aufgrund der eher hohen Buchstabenkenntnis achte ich bei der Zuteilung der Buchstaben darauf, diejenigen Buchstaben zu wählen, die am wenigsten bekannt sind. Obwohl der Buchstabe Y nur bei zwei Kindern der Klasse bekannt ist, wird aufgrund seiner „Seltenheit“ darauf verzichtet, ihn auszuwählen. Interessant bei dieser Klasse ist, dass der Buchstabe S sehr bekannt ist. Es ist allgemein bekannt, dass der Buchstabe S bei den Kindern aufgrund seiner Form und der speziellen Aussprache des Lautes leicht in Erinnerung bleibt.

Die Buchstabenkenntnis dieser Klasse ist schon sehr gut entwickelt. Besonders die Vokale sind in der Klasse bekannt. Man muss jedoch beachten, dass es auch in dieser Klasse Kinder gibt, die noch nicht viele Buchstaben kennen.

Aufgrund der Buchstabenkenntnis dieser Klasse wählte ich für die Intervention diejenigen Buchstaben aus, die weniger bekannt sind. Dies sind die Buchstaben B, D, G, K, P, Q, V und Z.

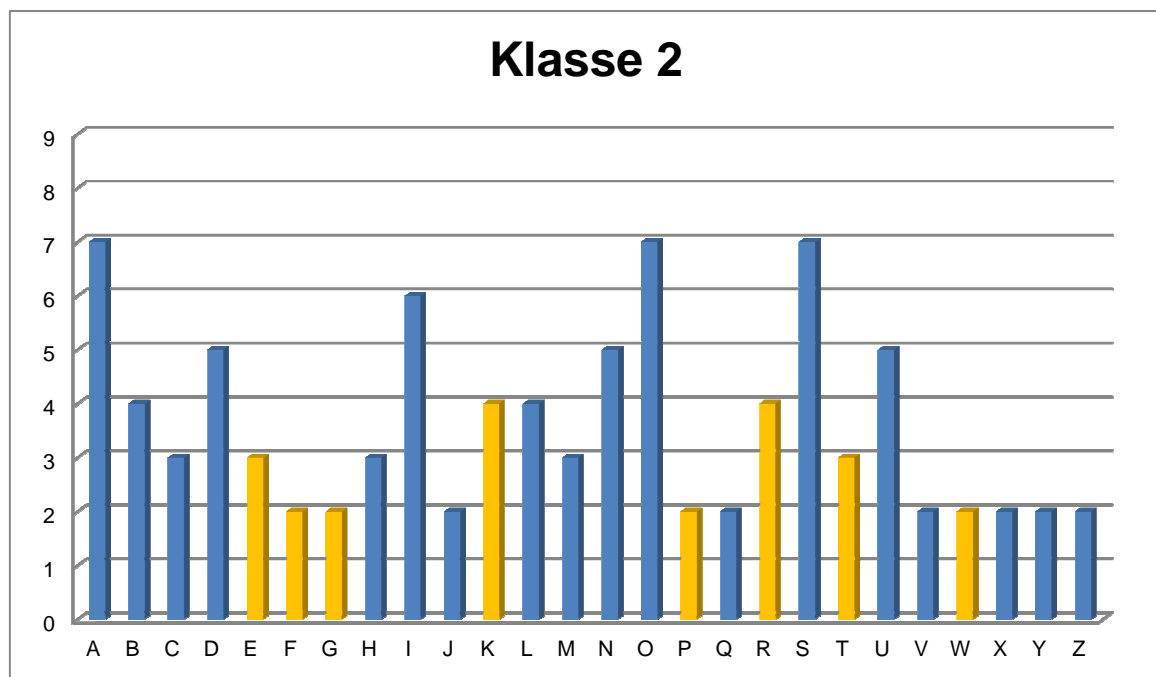
**b) Klasse 2**

Abbildung 3.2: Buchstabenkenntnis im Vortest Klasse 2

In dieser Klasse sind neun Kinder. Es gibt keinen Buchstaben, der von keinem Kind erkannt wird, dies liegt daran, weil es in dieser Klasse zwei Kinder gibt, die bereits alle oder beinahe alle Buchstaben kennen. Auf dieser Grafik ist sehr gut zu sehen, welche Buchstaben die Kinder schon früh kennen und welche eher Schwierigkeiten darstellen. So ist der S, der O, der I sowie der A sehr bekannt. Hingegen die Buchstaben V, W, X, Y und Z sind relativ unbekannt. Dies sind auch diejenigen Buchstaben, die in der ersten Klasse erst am Schluss gelernt werden, weil sie schwieriger sind. Im Allgemeinen ist die Buchstabenkenntnis dieser Klasse schon gut entwickelt, da es einige Buchstaben gibt, die von mehreren Kindern erkannt werden.

Schlussendlich wählte ich für die Intervention die Buchstaben E, F, G, K, P, R, T und W.

## c) Klasse 3

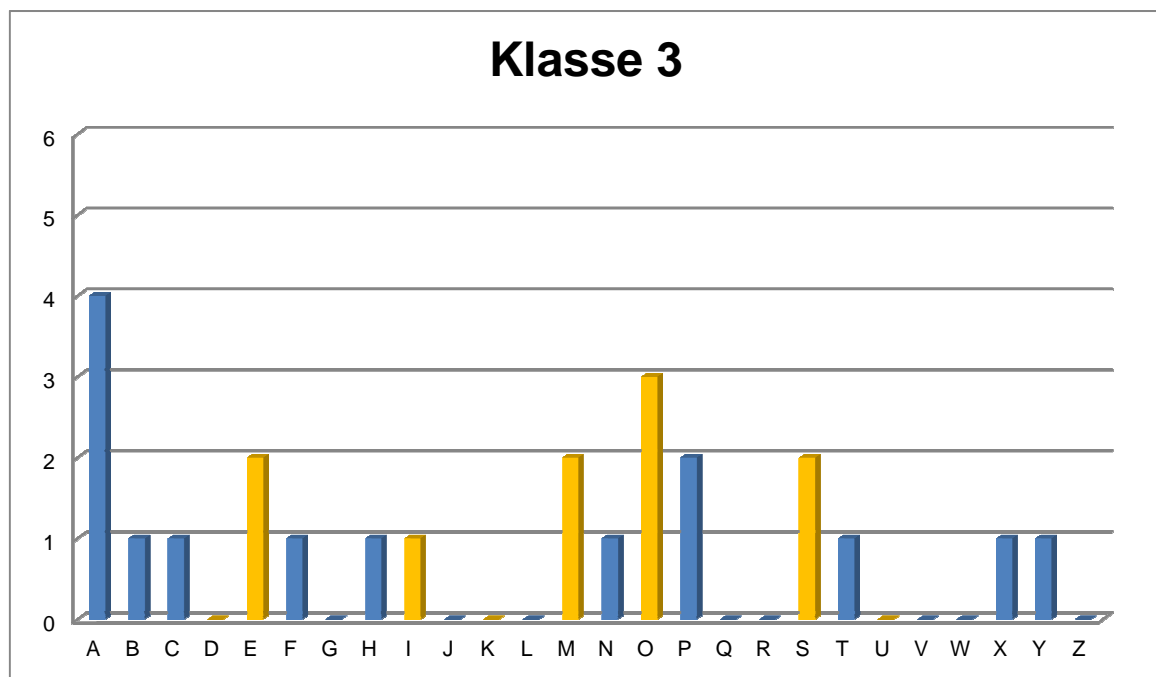


Abbildung 3.3: Buchstabenkenntnis im Vortest Klasse 3

Bei dieser Klasse ist die Buchstabenkenntnis sehr gering. Zuerst muss gesagt werden, dass die Klasse aus sechs Kindern besteht. Es gibt keine Kinder, die alle Vokale kennen und die Konsonanten sind sozusagen unbekannt. Da die Buchstabenkenntnis nur wenig ausgeprägt ist, habe ich beschlossen, etwas leichtere Buchstaben wie E, I und U zu wählen. Des Weiteren habe ich aber auch Buchstaben gewählt, die allen Kindern noch unbekannt sind. Bei dieser Klasse ist mir auch aufgefallen, dass sie die Buchstaben, die sie kennen, nur kennen, weil sie in ihrem Namen enthalten sind, oder weil ein Familienmitglied die Buchstaben im Namen enthält. Obwohl bei dieser Klasse die Kenntnis des Buchstabens S nicht so ausgeprägt ist, wie bei den anderen, weist er trotzdem auch eine höhere Kenntnis als die anderen Buchstaben auf. Auffallend ist, dass jeweils von einem Kind die Buchstaben C, X, und Y erkannt werden. Diese sind ansonsten eher unbekannt und schwierig auszusprechen. Es kann sein, dass diese Buchstaben bekannt sind, weil sie im eigenen Namen enthalten sind.

Da diese Klasse eine geringe Buchstabenkenntnis aufweist, kann der Nutzen der Alphas sehr gut getestet werden.

Aufgrund der geringen Buchstabenkenntnis wählte ich die Buchstaben D, E, I, K, M, O, S und U aus.

## d) Klasse 4

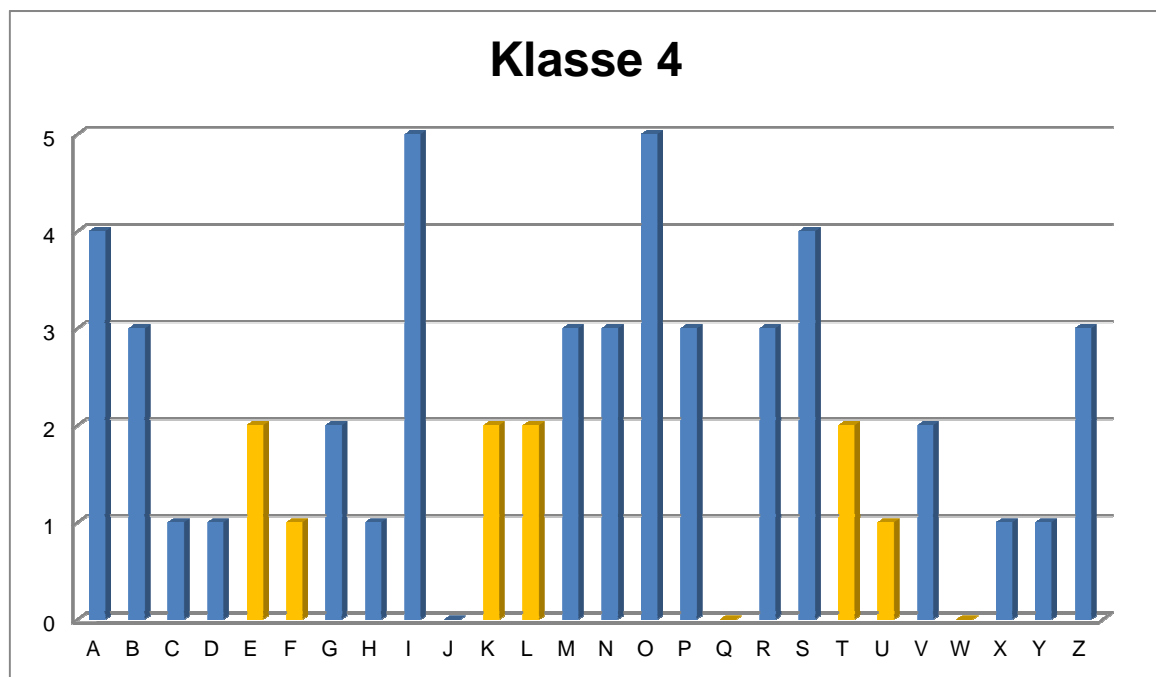


Abbildung 3.4: Buchstabenkenntnis im Vortest Klasse 4

Bei dieser Klasse, die aus fünf Kindern besteht, sieht es so aus, dass sie besonders die Vokale A, I und O kennen. Überraschenderweise ist der Buchstabe E weniger bekannt. Auch mit dem U haben die Kinder eher Schwierigkeiten. Wie bei den restlichen Klassen ist es wiederum so, dass der S sehr bekannt ist. Wie bereits erwähnt, könnte dies meiner Meinung nach daran liegen, da sich die Kinder diesen Buchstaben sehr gut merken können, weil er eine einfache Form aufweist und sein Laut speziell ausgesprochen wird. Die Buchstabenkenntnis im Allgemeinen ist bei dieser Klasse eher gut entwickelt, weil es viele Buchstaben gibt, die bei drei oder mehr Kindern bekannt sind. Dies zeigt, dass die Kinder bereits eine gewisse Beziehung zu den Buchstaben aufgebaut haben.

Dieser Klasse teilte ich die Buchstaben E, F, K, L, Q, T, U und W zu.

In der Zusammenfassung aller Erkenntnisse und im Vergleich der einzelnen Klassen miteinander fällt auf, dass die meisten Kinder vor allem diejenigen Buchstaben kennen, die in ihrem Namen oder den Namen ihrer Familie enthalten sind. Zudem habe ich bemerkt, dass viele Kinder die Buchstaben, die sie kennen, nicht aufgrund des Lautes aussprechen, sondern aufgrund ihres Namens. So sagen sie dem „M“ beispielsweise „EM“. Dies ist für mich ein Zeichen, dass sie die Buchstaben eventuell mit den Eltern erlernt haben, oder sie bei jemandem erfragt haben und sie daher kennen.

Des Weiteren sind vor allem die Vokale bekannt. Wenn dies der Fall ist, ist die Buchstabenkenntnis der Klasse gut entwickelt. Klassen, bei denen die Vokale unbekannt sind, weisen auch eine geringe Buchstabenkenntnis auf. Daran sieht man, dass im Allgemeinen zuerst die Kenntnis der Vokale entwickelt wird und danach auf die Konsonanten eingegangen wird.

Für die Intervention wurden die Buchstaben folgendermassen ausgewählt. Zum einen achtete ich darauf, solche Buchstaben zu wählen, die am wenigsten bekannt sind. Zum anderen wurden aber auch die Fähigkeiten der Kinder im Gesamten respektiert. Gab es Klassen, bei denen die Buchstabenkenntnis noch nicht so verbreitet ist, wählte ich eher leichtere Buchstaben aus. Unter leichteren Buchstaben sind vor allem die Vokale gemeint und Buchstaben, die leicht auszusprechen sind. So kann es vorkommen, dass mit Buchstaben gearbeitet wird, die manche Kinder bereits kennen. Zudem gab es Klassen, bei denen kein einziger Buchstabe bei allen Kindern unbekannt war. Daher ist es auch möglich, dass manche gewählten Buchstaben bei wenigen Kindern bekannt sind. Dies wird in der Auswertung des zweiten Tests jedoch berücksichtigt.

Auf die Arbeit mit den Buchstaben C, H, J, X und Y verzichtete ich bewusst, da dies sehr spezielle Buchstaben sind und sich die Arbeit mit ihnen etwas schwieriger gestaltet. So gibt es bei der Aussprache Schwierigkeiten und zum anderen sind sie selten und es existieren wenige Begriffe, mit denen die Kinder Zusammenhänge zu den Buchstaben erarbeiten könnten.

Entsprechend den vorgestellten Kriterien wurden die Buchstaben nun ausgewählt und in den Klassen während sieben Wochen eingesetzt. Nach dieser Zeit wurde die Buchstabenkenntnis der Klasse im Bezug auf die zugeteilten Buchstaben nochmals getestet. Dabei konnten die Ergebnisse, die im folgenden Nachtest aufgezeigt werden, erzielt werden.

### **6.2.2. Nachtest**

#### **a) Buchstabenkenntnis**

Im zweiten Test überprüfte ich die Buchstabenkenntnis der acht ausgewählten Buchstaben. Um die Ergebnisse bestmöglich darzustellen, werden jeweils vier Grafiken pro Klasse aufgeführt. Zum besseren Verständnis folgen alle Diagramme einer Klasse unmittelbar nacheinander. Damit auf einen Blick eine direkte Gegenüberstellung stattfindet, ist auf dem gelben Diagramm (der ersten Abbildung) die Buchstabenkenntnis vor der Intervention und auf dem rot-grünen Diagramm (der zweiten Abbildung) die Buchstabenkenntnis nach der Intervention abgebildet. Das rot-grüne Diagramm gestaltete ich mit zwei Farben. Rot bedeutet, dass die Form des Buchstabens in der Steinschrift erkannt und benannt wird und grün ist die Kenntnis des Buchstabens aufgrund der Erkennung des Alphas. Mit Hilfe des dritten und violetten Diagramms wird ersichtlich, wie sich der Bekanntheitsgrad der Alphas und zwar der zugeteilten (gelben) Buchstaben verändert hat. Schliesslich visualisiert das letzte und orange Diagramm, wie oft die einzelnen Übungen durchgeführt wurden. Diese Übungen sind Bestandteil der Lernbox und werden dem Leser zum besseren Verständnis im Begleitheft mitgeliefert.

Abschliessend folgt auf der Seite 49 eine zusammenfassende Darstellung der entwickelten Buchstabenkenntnis der einzelnen Klassen anhand einer Tabelle. Hierbei wird ein Gesamtüberblick und Vergleich über alle vier untersuchten Klassen möglich.



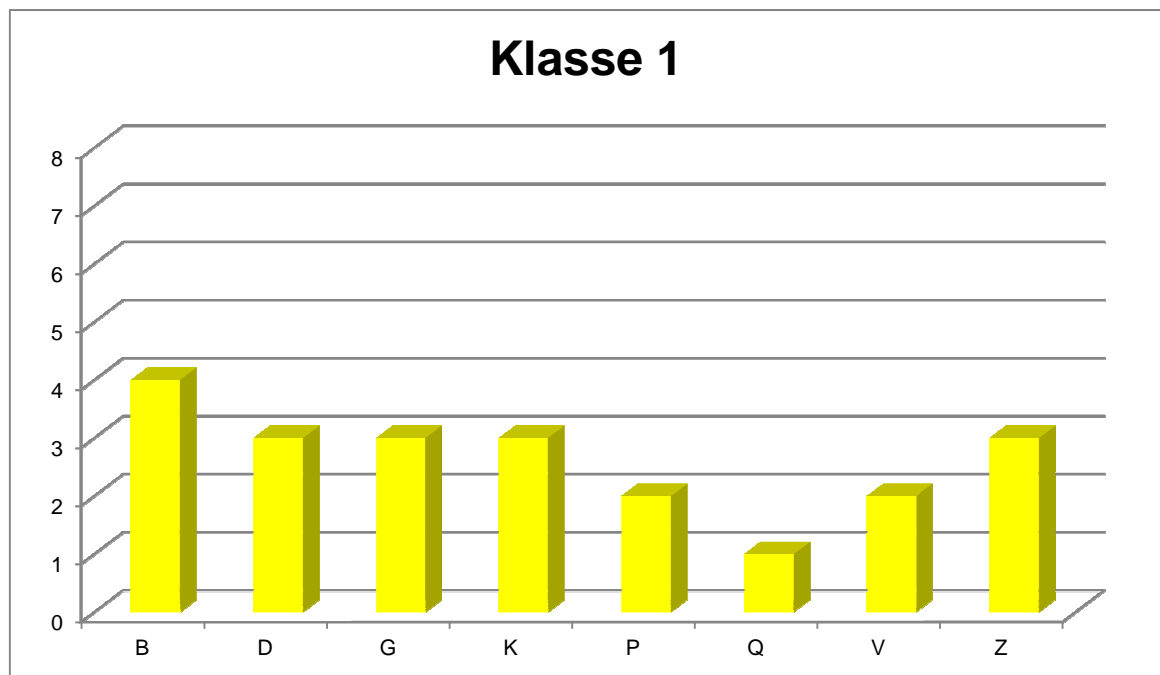
**6.2.2.a.1. Klasse 1**

Abbildung 3.5: Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben vor der Intervention

Anzahl Kinder: 8

Wie im Kapitel Vortest bereits erwähnt, weist diese Klasse eine gute Buchstabenkenntnis auf. Da die Vokale relativ bekannt sind, wählte ich für die Intervention vermehrt Konsonanten aus. Interessant wird die Veränderung der Kenntnis des Buchstabens Q sein, weil dieser Buchstabe nur von einem Kind im Vortest benannt werden konnte.

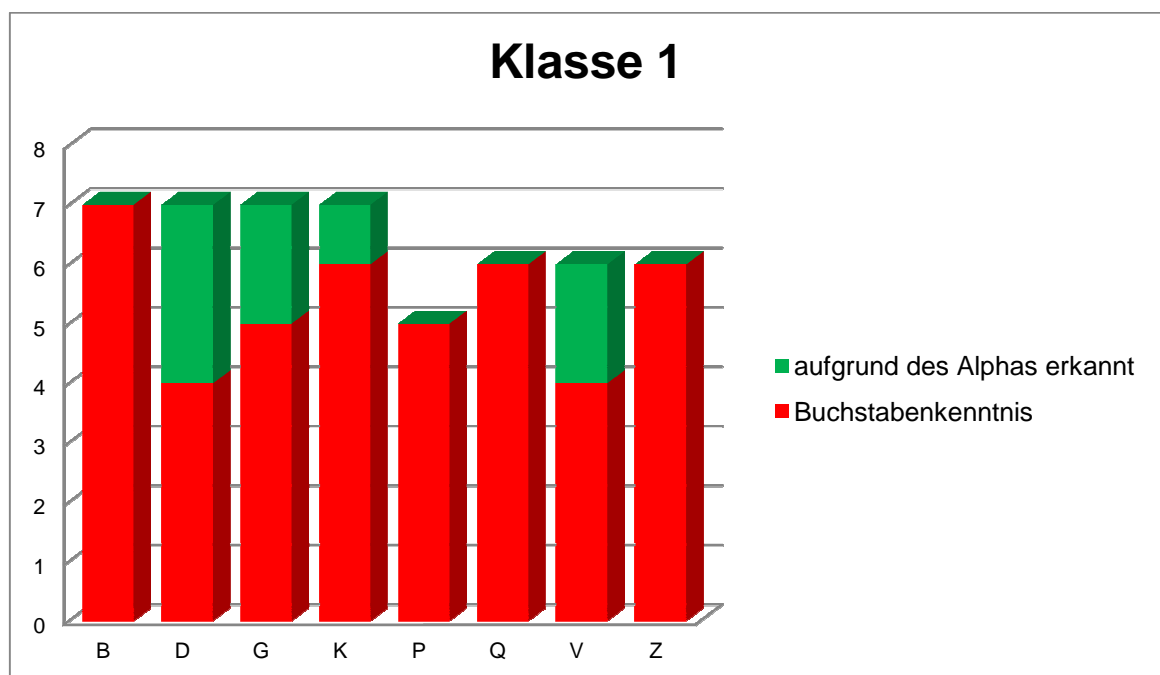


Abbildung 3.6: Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben nach der Intervention

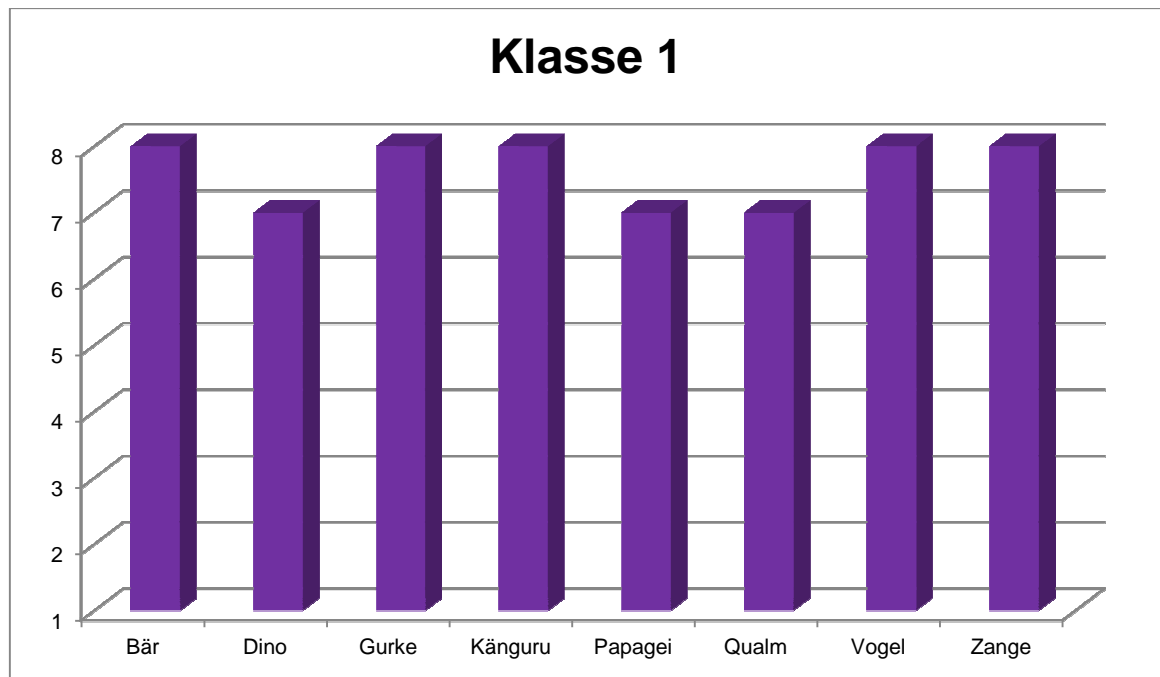


Abbildung 3.7: Bekanntheit der Alphas nach der Intervention

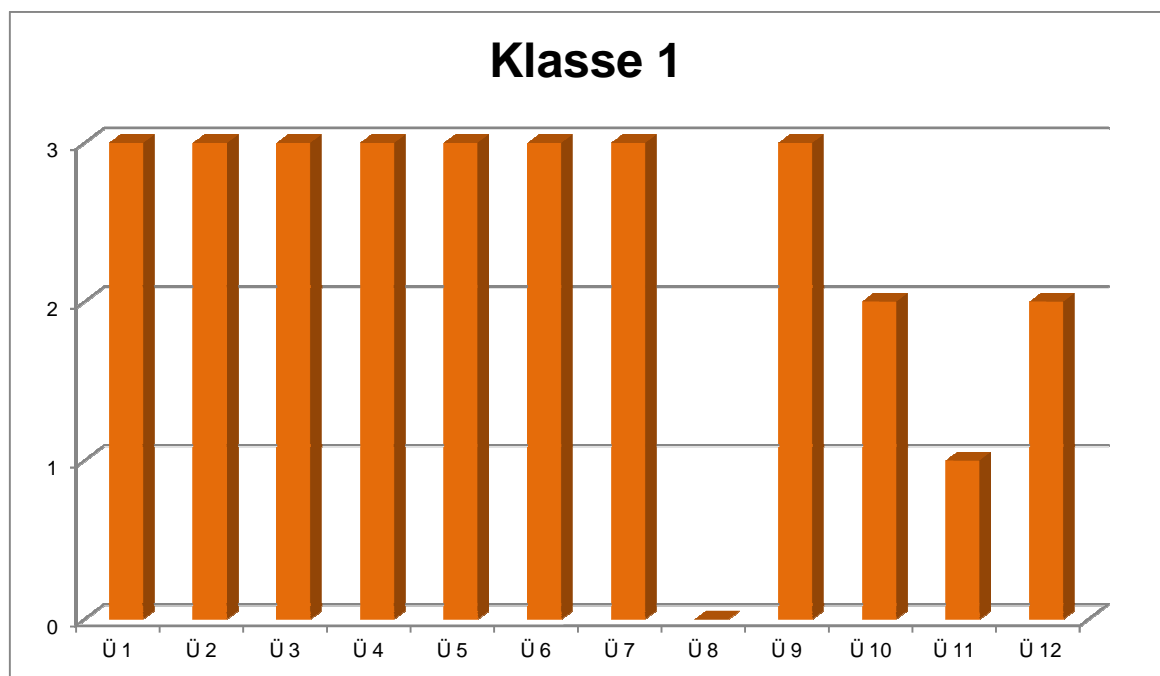


Abbildung 3.8: Häufigkeit der Durchführung der einzelnen Übungen während der Intervention (0 = nie; 1 = selten; 2 = regelmässig; 3 = oft)

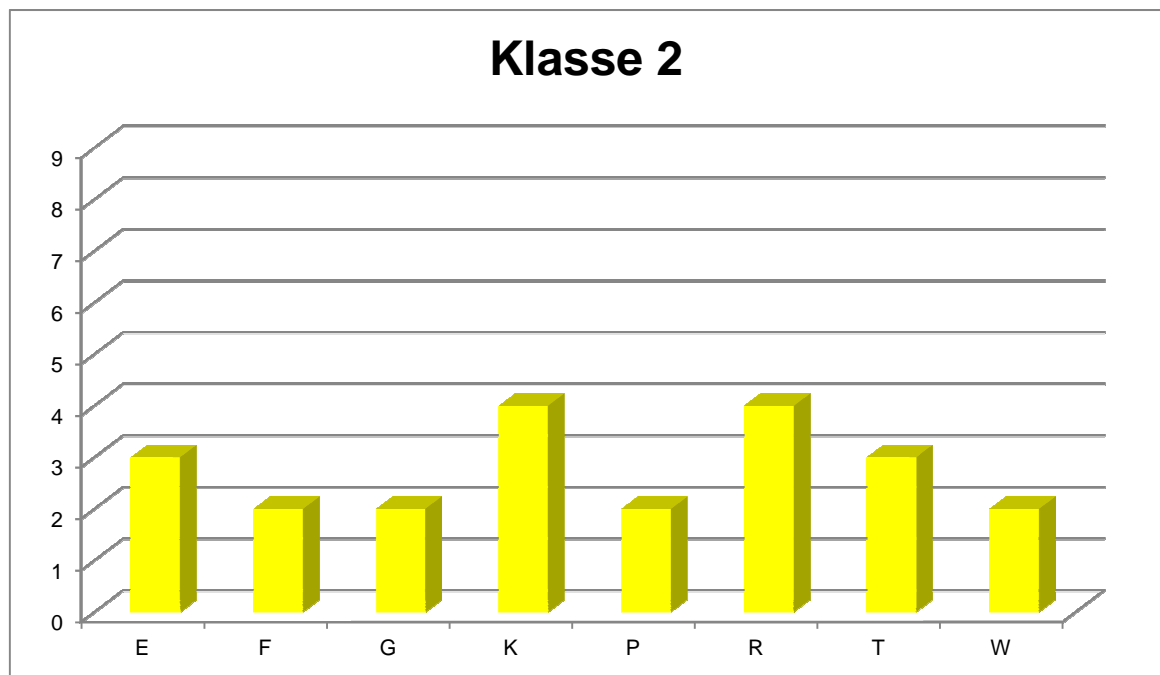
**6.2.2.a.2. Klasse 2**

Abbildung 3.9: Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben vor der Intervention

Anzahl Kinder: 9

Die Buchstabenkenntnis dieser Klasse ist im Vortest eher hoch. Es gibt keinen Buchstaben, der von niemandem erkannt wird. Die grösste Schwierigkeit stellten in dieser Klasse die Buchstaben F, G, P und W dar, weil sie nur von wenigen Kindern erkannt wurden.

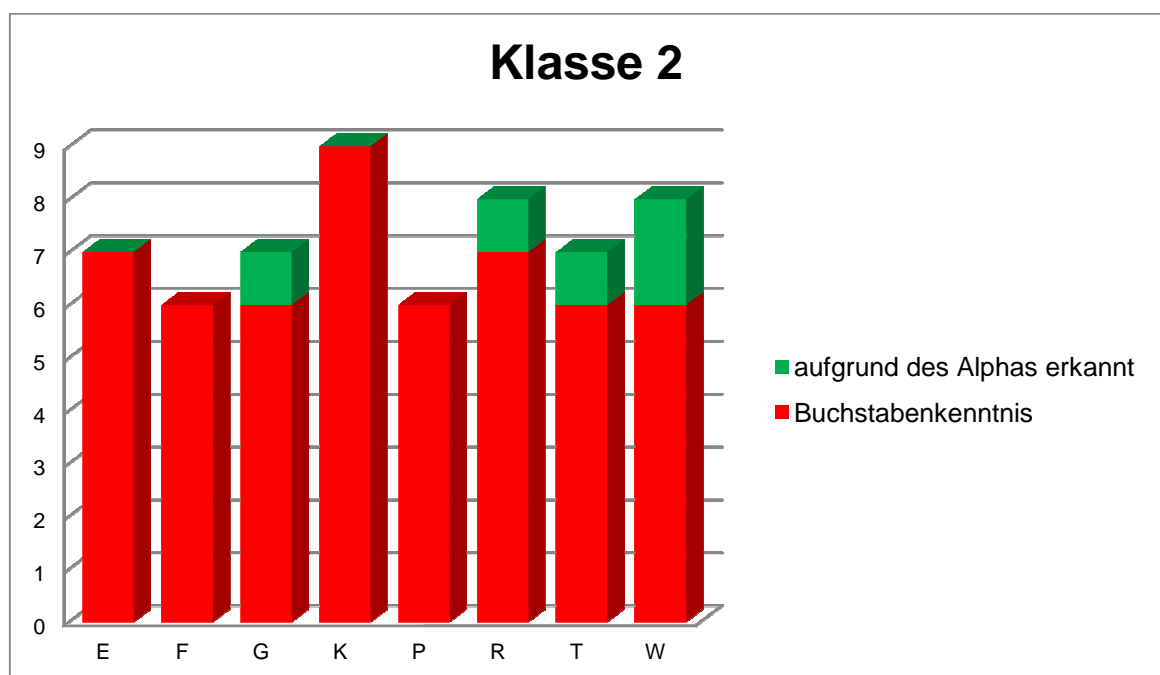


Abbildung 3.10: Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben nach der Intervention

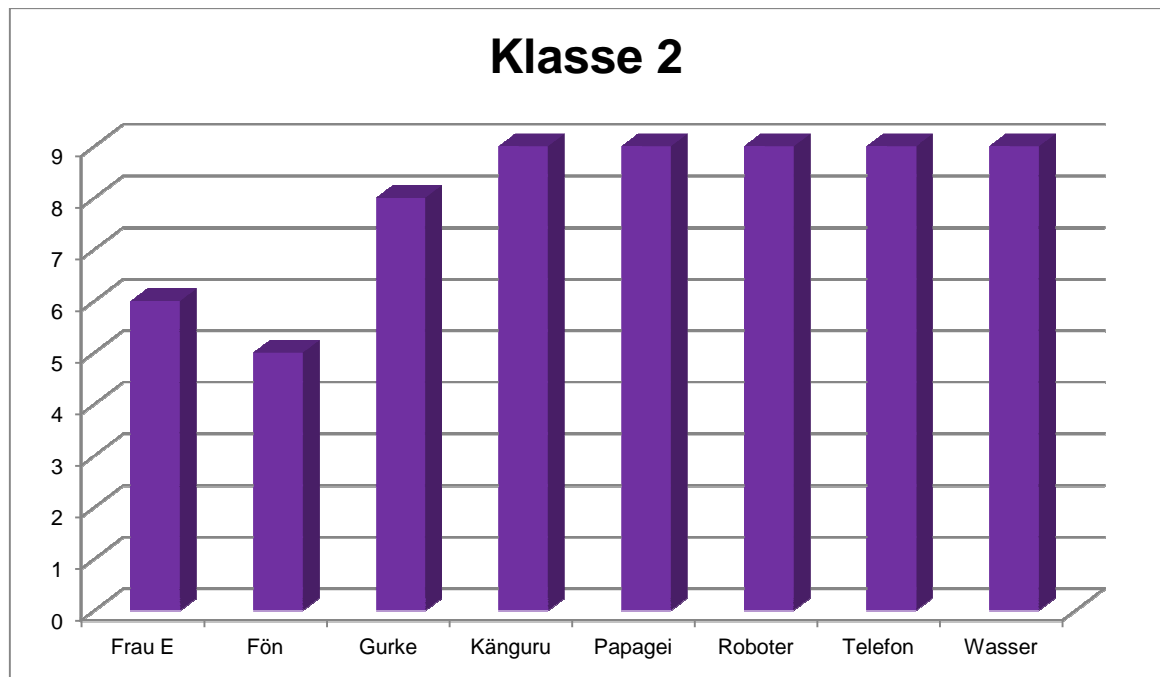


Abbildung 3.11: Bekanntheit der Alphas nach der Intervention

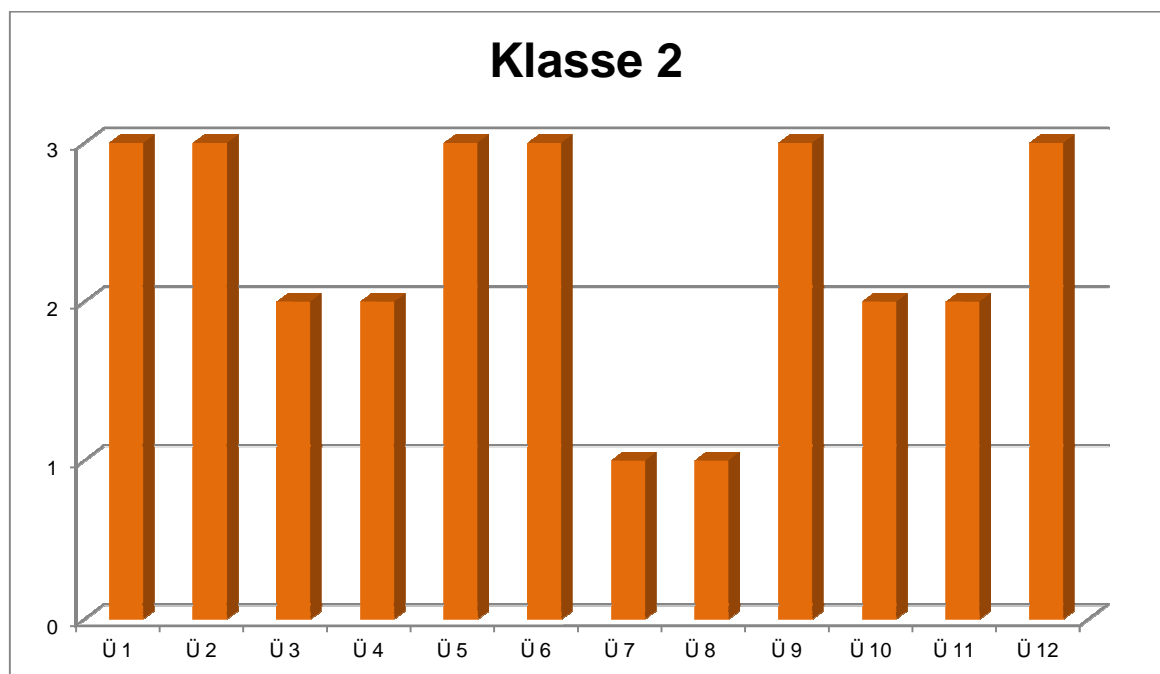


Abbildung 3.12: Häufigkeit der Durchführung der einzelnen Übungen während der Intervention (0 = nie; 1 = selten; 2 = regelmässig; 3 = oft)

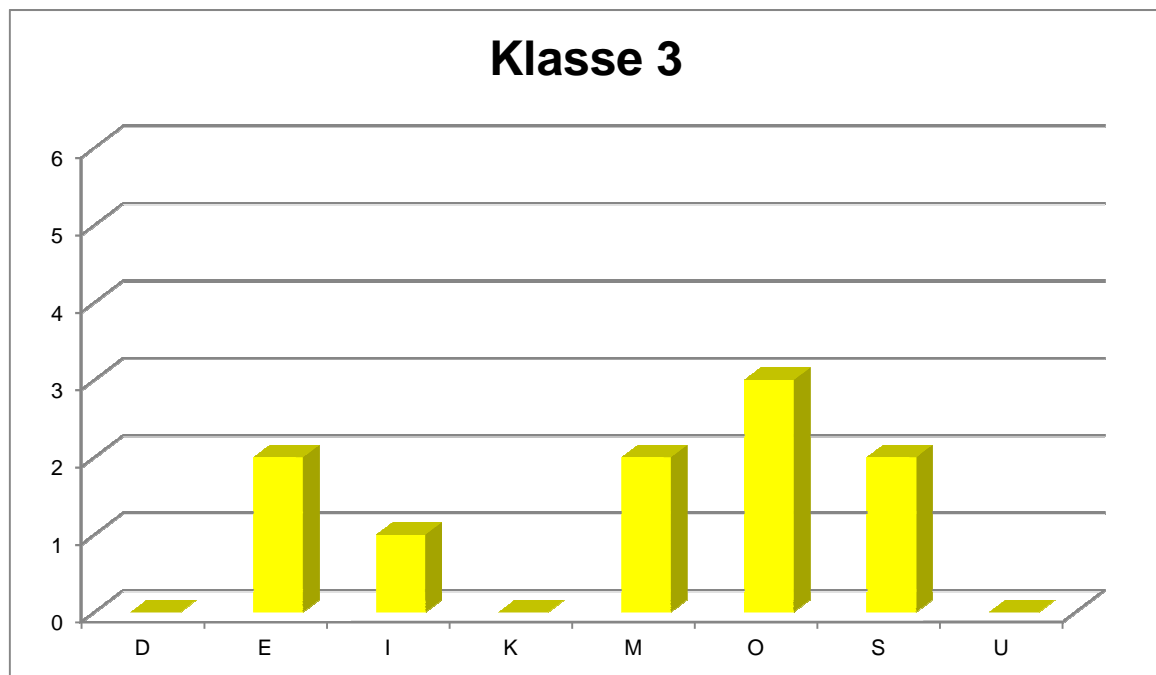
**6.2.2.a.3. Klasse 3**

Abbildung 3.13: Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben vor der Intervention

Anzahl Kinder: 6

Anhand des Vortests sind drei Buchstaben der zugeteilten Buchstaben in der Klasse fremd. Auffallend ist, dass auch die Vokale in dieser Klasse relativ unbekannt sind. Der Buchstabe O wird von drei Kindern erkannt. Dies kann daran liegen, weil der Buchstabe O in der Lippen- und Mundbildung ebenfalls rund ist und somit wie ein O aussieht, wenn man ihn ausspricht. Für viele Kinder stellt dies eine Eselsbrücke dar. Aufgrund der geringen Buchstabenkenntnis dieser Klasse erkennt man, dass die Kinder sich mit diesem Bereich noch nicht sehr beschäftigen und auch das Interesse wenig entwickelt ist. Deshalb achtete ich darauf, dass einfachere Buchstaben in die Untersuchung integriert werden.

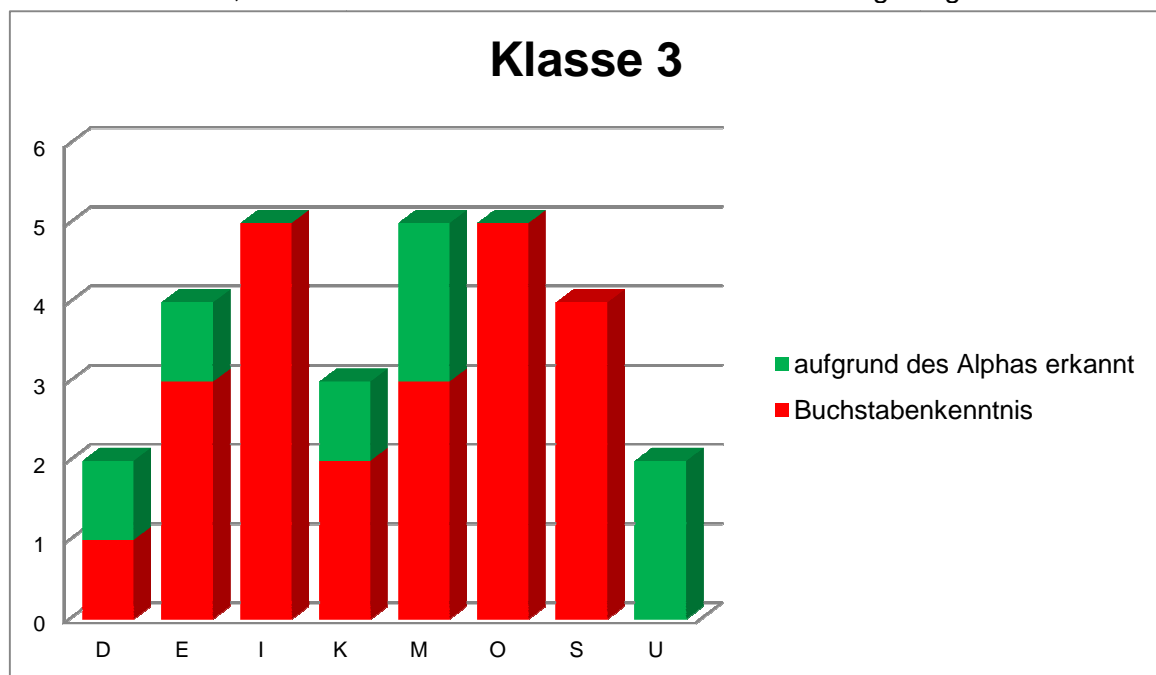


Abbildung 3.14: Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben nach der Intervention

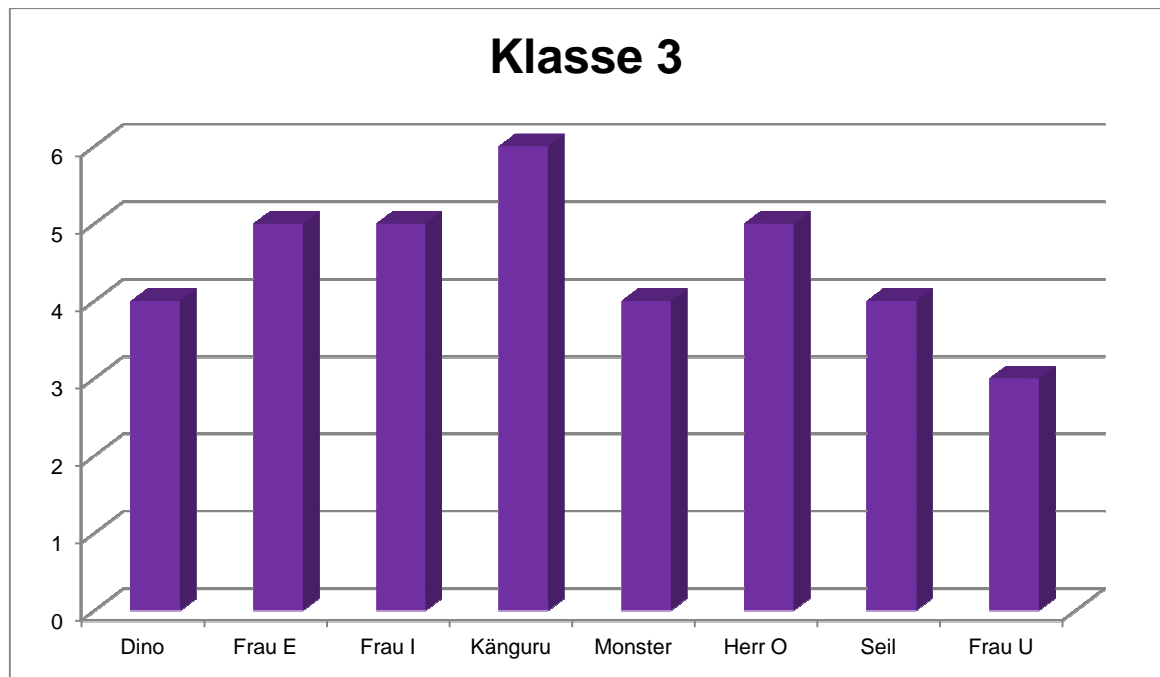


Abbildung 3.15: Bekanntheit der Alphas nach der Intervention

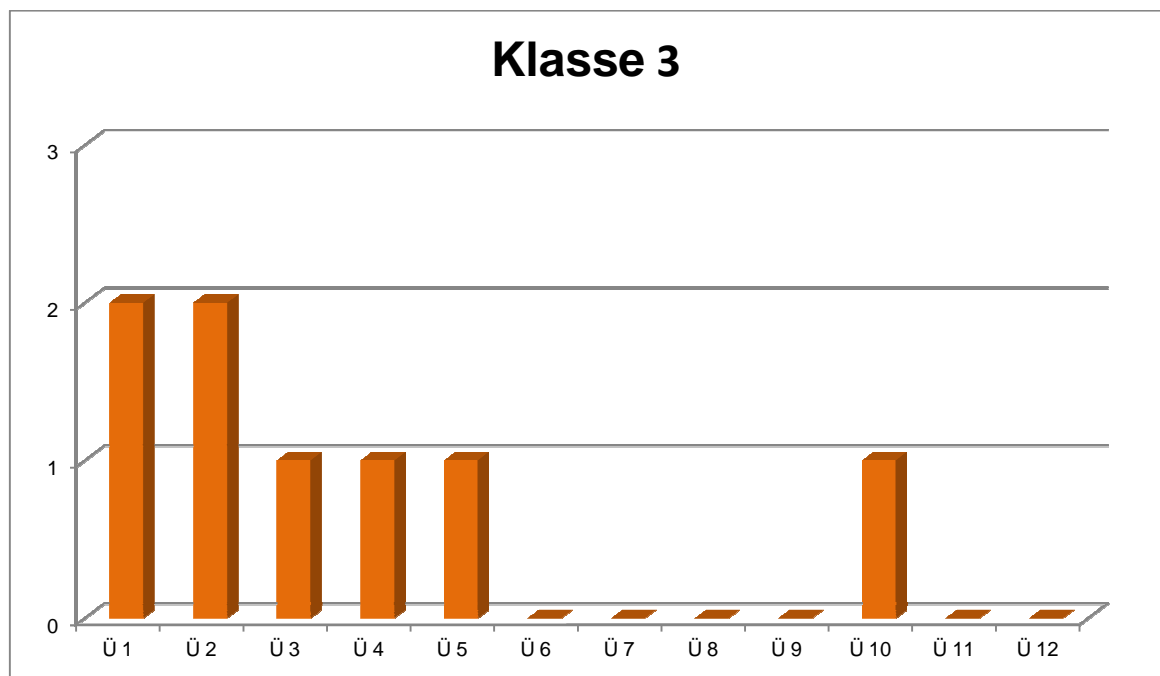


Abbildung 3.16: Häufigkeit der Durchführung der einzelnen Übungen während der Intervention (0 = nie; 1 = selten; 2 = regelmässig; 3 = oft)

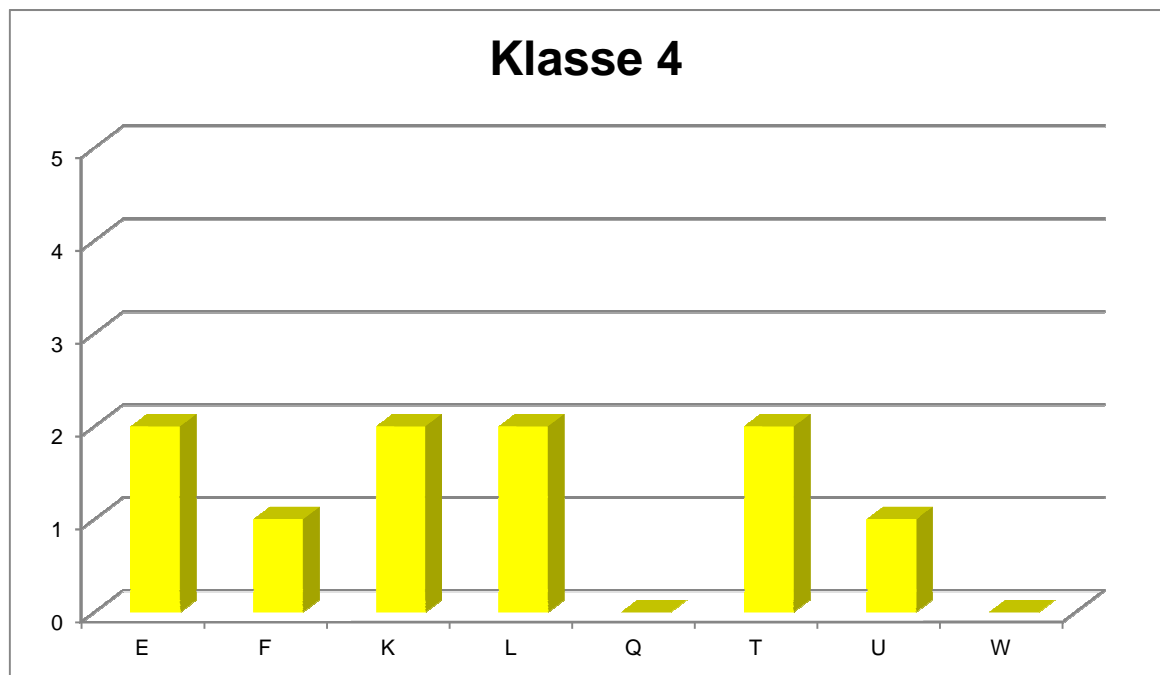
**6.2.2.a.4. Klasse 4**

Abbildung 3.17: Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben vor der Intervention

Anzahl Kinder: 5

In dieser Klasse werden vor der Intervention zwei besonders schwierige Buchstaben (Q und W) von keinem Kind erkannt. Speziell ist auch, dass lediglich zwei von fünf Kindern den Buchstaben und Vokal E kennen und der U nur von einem Kind erkannt wird.

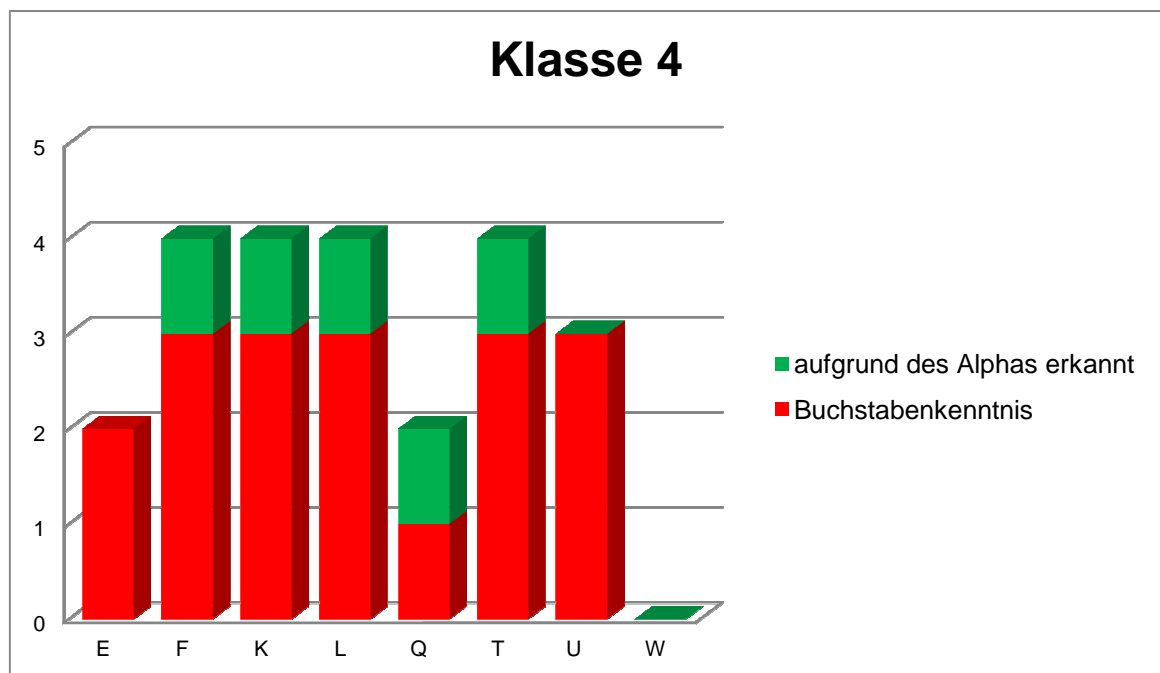


Abbildung 3.18: Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben nach der Intervention

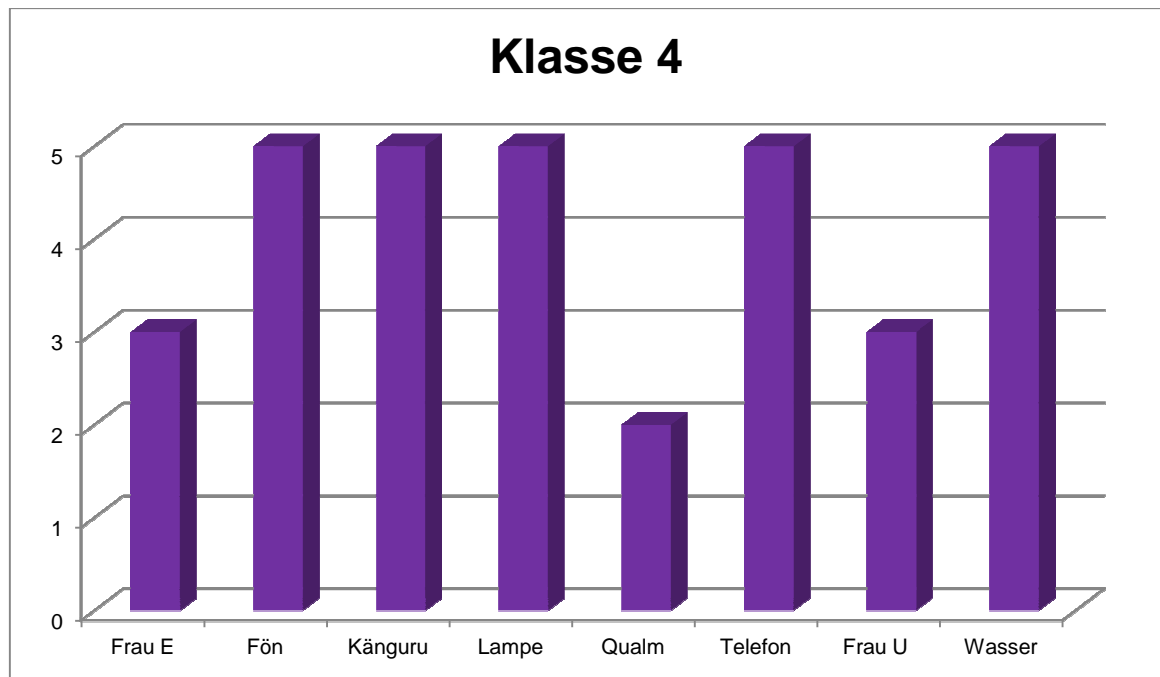


Abbildung 3.19: Bekannte Alphas nach der Intervention

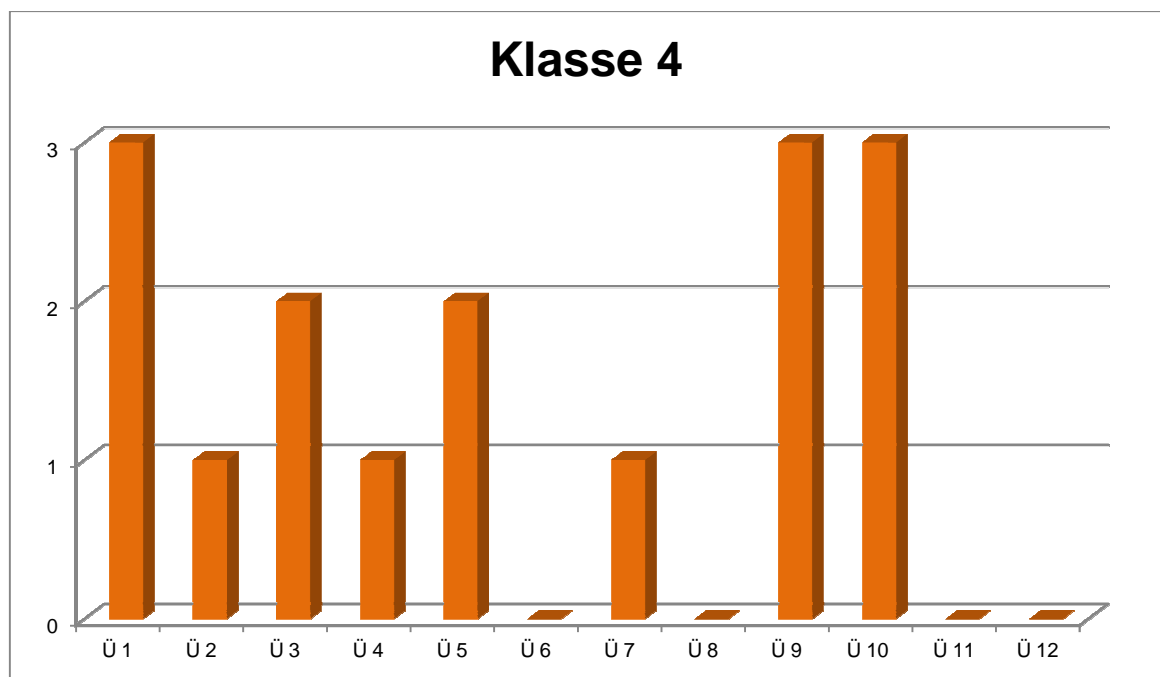


Abbildung 3.20: Häufigkeit der Durchführung der einzelnen Übungen während der Intervention (0 = nie; 1 = selten; 2 = regelmässig; 3 = oft)



**6.2.2.a.5. Tabellarische Zusammenfassung**

	Klasse 1			Klasse 2			Klasse 3			Klasse 4		
Buchstabe	vorher	nachher	Zuwachs	vorher	nachher	Zuwachs	vorher	nachher	Zuwachs	vorher	nachher	Zuwachs
B	4	7	+3									
D	3	7	+4				0	2	+2			
E				3	7	+4	2	4	+2	2	2	+0
F				2	6	+4				1	4	+3
G	3	7	+4	2	7	+5						
I							1	5	+4			
K	3	7	+4	4	9	+5	0	3	+3	2	4	+2
L										2	4	+2
M							2	5	+3			
O							3	5	+2			
P	2	5	+3	2	6	+4						
Q	1	6	+5							0	2	+2
R				4	8	+4						
S							2	4	+2			
T				3	7	+4				2	4	+2
U							0	2	+2	1	3	+2
V	2	6	+4									
W				2	8	+6				0	0	+0
Z	3	6	+3									

*Tabelle 1.1: Zusammenfassende Darstellung der entwickelten Buchstabenkenntnis (Quelle: die Verfasserin, 2012)*

Auf der oben stehenden Tabelle ist sehr gut ersichtlich, inwieweit sich die Buchstabenkenntnis der einzelnen Klassen verändert hat. Auf eine ausführliche Diskussion gehe ich im Kapitel der Interpretation näher ein.

Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse aus den einzelnen Darstellungen lassen sich die aufgestellten Hypothesen bestätigen bzw. widerlegen.

## 7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

### 7.1. Interpretation

In diesem Kapitel werde ich die gewonnenen Kenntnisse der Untersuchung interpretieren und so den Nutzen der Alpha-Methode aufzeigen. Dazu gehe ich auf jede einzelne Hypothese ein und überprüfe sie aufgrund der Erkenntnisse aus der zusammenfassenden Tabelle (S. 49) und den einzelnen Diagrammen aus dem Kapitel der Darstellungen. Anschließend wird es möglich, auf die zwei Fragestellungen meiner Untersuchung einzugehen und diese zu beantworten.

#### 7.1.1. Hypothese 1

Vor der Intervention stellte ich vier Hypothesen im Bezug auf die Arbeit mit den Alphas und der Übungsbox auf. Die erste lautete:

Die Buchstabenkenntnis der Kinder wird nach der Intervention mit den Alphas verbessert und die Kinder werden in der Lage sein, Buchstaben zu benennen, die sie vorher nicht kannten.

Bei genauer Betrachtung der vier Diagramme und der zusammenfassenden Darstellung der Buchstabenkenntnis, lässt sich die Hypothese ganz klar bestätigen. In jeder Klasse konnte ein Zuwachs verzeichnet werden.

Bei der Klasse 1 ist eine enorme Entwicklung zu erkennen. Auffallend ist, dass sich die Kenntnis eines besonders schwierigen Buchstabens sehr stark entwickelte. Dies ist der Buchstabe Q. Das ist ein deutliches Zeichen, dass die Alphas dazu beitragen, die Buchstaben zu erlernen. Vor der Intervention kannte ein Kind den Q und nach der Intervention konnten sechs von acht Kindern den Buchstaben benennen. Auch die restlichen Buchstaben konnten von den Kindern gut gelernt werden. Auffallend ist die veränderte Kenntnis des Buchstabens Z. Diesen kannten vor der Intervention drei Kinder nach der Intervention kannten ihn sechs Kinder. Diese Entwicklung ist kleiner als die der restlichen Buchstaben. Dies könnte daran liegen, dass der Z zuletzt gelernt wurde und dadurch weniger oft wiederholt werden konnte als die anderen Buchstaben.

Unter genauerer Ansicht der Grafik im Bezug auf die Häufigkeit der Durchführungen sieht man sehr gut, dass dieser Kindergarten effizient und fleissig mit der Übungsbox gearbeitet hat. Dies ist sicherlich auch ein Grund, weshalb sich die Buchstabenkenntnis der Klasse so stark verbessert hat. Speziell die ersten sieben Übungen (siehe Begleitheft), bei denen die Kinder die einzelnen Buchstaben gut lernen können, sind wichtig, damit die Verbindung vom Alpha zum Buchstaben gemacht werden kann. Mit der Übung 4 können die Kinder die Buchstaben nicht nur in mündlicher Form, sondern auch in schriftlicher Form kennen lernen. Damit die Kinder die Alphas und die Buchstaben miteinander vergleichen können, muss die Übung 4 mehrmals durchgeführt werden.

Die Klasse 2 zeigt wiederum eine gute Entwicklung der Buchstabenkenntnis. Besonders bei den Buchstaben K und W konnten sich die Kinder stark verbessern. So kannten am Anfang nur vier Kinder den Buchstaben K und nach der Intervention kannten ihn neun Kinder und somit die ganze Klasse. Dies ist erstaunlich, weil der K eigentlich ein Buchstabe ist, der eher schwierig zum Aussprechen ist. Meiner Meinung nach liegt die hohe Kenntnis an der Verbindung mit dem Känguru und dem Buchstaben. Die Kinder mögen Tiere und können sich mit dem Känguru gut identifizieren. Eine weitere aussergewöhnliche Entwicklung gab es beim Buchstaben W. Dieser Buchstabe wird durch seine Form oft mit dem M verwechselt. Trotzdem konnten ihn durch die Intervention sechs Kinder lernen, sodass am Schluss acht Kinder wussten, wie dieser Buchstabe heisst. Des Weiteren ist es für mich erstaunlich, dass sich die Kenntnis des Buchstabens E nicht so stark entwickelt hat wie beispielsweise die des K und des W. Da der E bei den Alphas die Frau E ist, hätte ich gedacht, dass die Kinder diesen Buchstaben leichter erlernen können, weil beim Namen des Alphas explizit der Name des Buchstabens genannt wird. Es ist jedoch mög-

lich, dass die Kinder durch die Anrede „Frau“ verwirrt wurden. Es ist ebenfalls denkbar, dass Frau E im Gegensatz zu einem Känguru für K für die Kinder abstrakt bleibt.

Im Bezug auf die Häufigkeit wurde mit der Übungsbox in der Klasse 2 zwar regelmässig gearbeitet, jedoch nicht alle Übungen oft eingesetzt. Besonders bei den Übungen 3, 4 und 7 sieht man eine geringere Durchführung. Mit diesen Durchführungsunterschieden könnte die Tatsache erklärt werden, dass sich die Buchstabenkenntnis bei manchen Buchstaben (E, F, P) geringer entwickeln konnte.

Bei der Klasse 3 kann aus der Tabelle interpretiert werden, dass sich die Arbeit mit der Übungsbox positiv auf die Buchstabenkenntnis der Kinder ausgewirkt hat. Diese Klasse wies vor der Intervention die geringste Buchstabenkenntnis auf. Die grösste Verbesserung ist beim Buchstaben I zu erkennen. Vor der Intervention kannte gerade mal ein Kind diesen Buchstaben. Nach der Arbeit mit den Alphas waren es schon fünf Kinder. Die Kenntnis des Buchstabens I kann schnell entwickelt werden, weil der Vertreter Frau I heisst und der Laut bereits im Namen des Vertreters stark hervorgehoben wird. Zudem weist der I eine einfach zu merkende Form auf. Dies kann für die Kinder hilfreich wirken. Jedoch könnte, wie es bei der Klasse 2 im Bezug auf den E der Fall war, ein weniger abstrakter Alpha für den I wie z.B. ein Igel, den Zugang zu diesem Buchstaben erhöhen.

Des Weiteren konnten die Kinder die Kenntnis des Buchstabens M erweitern. Dies könnte daran liegen, dass der Vertreter des Buchstabens M für die Kinder sehr spannend ist, weil er ein Monster darstellt. Interessant ist die Tatsache, dass sich die Kenntnis der restlichen Vokale wie dem U und dem E nicht so stark entwickelte, obwohl der Laut bereits im Namen der Vertreter explizit genannt wird. Meiner Meinung nach liegt die eher geringe Entwicklung an der etwas schwierigen Form der Alphas und der Buchstaben. Die Form der Buchstaben ist bei der Frau U weniger gut ersichtlich. Bei den restlichen Buchstaben kann eine Entwicklung erkannt werden, jedoch eher im unteren Bereich. Das heisst, dass sich die Kenntnis dieser Buchstaben nicht bei allen Kindern verbessern konnte. Überraschend ist, dass sich die Kenntnis des Buchstabens S zwar verbessert hat, jedoch nicht so stark, wie ich erwartete. Zu Beginn kannten zwei Kinder den S und nach der Intervention vier Kinder. Meiner Meinung nach lässt sich der S sehr gut mit der Eselsbrücke des Seils verbinden. Betrachtet man nun das Diagramm, das die Häufigkeit der Durchführung in der Klasse 3 zeigt, bemerkt man, dass mit der Übungsbox aus verschiedenen Gründen nicht oft gearbeitet wurde. Da der Buchstabe S wahrscheinlich später eingeführt wurde, konnte mit ihm weniger oft gearbeitet werden. Dies kann ein Grund sein, dass sich die Kenntnis nicht stark weiterentwickelte.

Im Grossen und Ganzen lässt sich aber dennoch eine Verbesserung feststellen und die Hypothese kann auch in dieser Klasse bestätigt werden. Überprüft man das Diagramm mit den erkannten Alphas (violett), bemerkt man, dass diese Kenntnis bei der Klasse 3 grösser ist als die Buchstabenkenntnis. Dies zeigt, dass die Kinder für die Alphas grosses Interesse zeigen und dass sie weniger an den Buchstaben interessiert sind. Da sie jedoch gerne mit den Alphas arbeiten, lernen sie auch parallel die Buchstaben kennen. Dies entspricht dem Lernen, dass im Kindergarten angestrebt wird. Dem Lernen auf spielerische Art und Weise. Trotzdem ist der Bekanntheitsgrad der Alphas bei dieser Klasse tiefer als bei den anderen Klassen. Dies liegt meiner Meinung nach daran, dass mit den Alphas nicht oft gearbeitet wurde. Umso stärker lässt sich die Hypothese, dass die Kinder durch die Alphas die Buchstaben erlernen können, bestätigen, da die Kinder die Alphas relativ gut erkannten, obwohl im Verhältnis zu den anderen Klassen, die Arbeit mit ihnen wenig durchgeführt wurde.

Auf den ersten Blick sieht die Entwicklung bei der Klasse 4 am geringsten aus. Bei dieser Klasse muss jedoch erwähnt werden, dass die Klasse nur aus fünf Kindern bestand. Deshalb kann der Zuwachs nie höher als fünf sein. Trotzdem ist herauszulesen, dass von den ausgewählten Buchstaben keiner nach der Intervention bei allen Kindern bekannt war.

Eine Besonderheit, die aus dieser Grafik hervorgeht, ist, dass die Buchstabenkenntnis des Q und des W nur spärlich entwickelt wurde. Tatsache ist, dass diese zwei Buchstaben von den zugeteilten Buchstaben die zwei schwierigsten sind. Trotzdem muss erwähnt

werden, dass diese Kenntnis bei anderen Klassen stärker entwickelt wurde. Schliesst man die Häufigkeit der Durchführung mit ein, kann man zu dem Schluss kommen, dass diese geringe Kenntnis mit der Art und Weise wie die Box eingesetzt werden konnte, zu tun haben könnte. Da lediglich wenige Übungen oft eingesetzt wurden. Wie bei der Klasse 2 und 3 hat sich die Kenntnis des Buchstabens E auch in dieser Klasse nicht so stark weiterentwickelt, wie ich erwartet hätte. Genauer gesagt wurde er von keinem Kind neu gelernt. Zu Beginn kannten ihn zwei Kinder und nach der Intervention kannten ihn ebenfalls dieselben zwei Kinder. Diese Erscheinung ist befremdend, weil die Vokale durchwegs leichter zu erlernen sind. Da die anderen Klassen mit diesem Buchstaben auch schon Probleme aufwiesen, kann es sein, dass er zum einen ein schwieriges Erscheinungsbild hat und zum anderen ist es möglich, dass die Kinder von der Anrede des Alphas (Frau bzw. Herr A, E, I, O, U) verwirrt wurden. Die grösste Entwicklung konnte mit dem Buchstaben F verzeichnet werden. Zu Beginn konnte ein Kind den Namen des Buchstabens F nennen. Nach der Intervention waren es vier Kinder. Somit beinahe die ganze Klasse. Meiner Meinung nach ist den Kindern der Vertreter (Fön) des Buchstabens F stark in Erinnerung geblieben. Bei den restlichen Buchstaben konnte meist ein Zuwachs von 2 belegt werden. Bei dieser Klasse ist auffallend, dass nur wenige Kinder zum Erkennen der Buchstaben die Alphas benützt haben. Dies zeigt, dass sie die Verbindung zwischen Alpha und Buchstaben schon gut machen konnten. Folglich helfen die Alphas den Kindern, die Buchstaben zu erkennen und dabei werden sie zusehends unabhängiger von den Alphas.

In der Zusammenfassung lässt sich sagen, dass sich die Buchstabenkenntnis bei allen Klassen verbessert hat. Dies unterstreicht die Fähigkeit des Lehrmittels.

Auch die Art und Weise wie die Kindergartenlehrpersonen mit den Alphas gearbeitet haben, hat eine Auswirkung auf die Entwicklung der Buchstabenkenntnis.

In der Gegenüberstellung der einzelnen Klassen kann mit Hilfe des Diagramms der Häufigkeit der Durchführung festgestellt werden, dass diejenigen Klassen, die öfters mit den Alphas arbeiteten, auch eine höhere Buchstabenkenntnis aufweisen. Dies zeigt mir, dass der häufige Einsatz des Lehrmittels der Alphas mit den gezielten Übungen eine sehr gute Möglichkeit darstellt, die Kinder in die Welt der Buchstaben einzuführen und anhand von Übungen explizit mit den Buchstaben zu arbeiten.

Erfreulich ist der Vergleich zwischen den Diagrammen der bekannten Alphas nach der Intervention. Bei allen Klassen haben die Kinder die Alphas vermehrt wiedererkannt und konnten sie benennen. Dies zeigt, dass ein Fundament gelegt wurde und die Kinder durch den Einsatz der Alpha-Methode die Buchstaben erlernen können. Bei einigen Kindern genügt eine kurze Intervention, um die Buchstabenkenntnis zu entwickeln und bei anderen muss länger interveniert werden.

Interessanterweise kannten manche Kinder nach der Intervention die Namen der Alphas nicht mehr, obwohl sie den Buchstaben kannten. Dies betraf diejenigen Kinder, die bereits im Vortest mehrere Buchstaben kannten. Dies zeigt, dass diese Kinder die Fantasiewelt bereits verlassen haben und sich mit den realen Buchstaben der Steinschrift befassen. Es betraf jedoch auch Kinder, die vor der Intervention nur wenige Buchstaben benennen konnten. Es könnte daran liegen, dass manche Namen der Alphas für diese Kinder zu schwierig waren und sie sich die Namen dadurch nicht merken konnten, den Laut jedoch wieder in Erinnerung rufen konnten.

In meiner Untersuchung habe ich auch festgestellt, dass manche Kinder die Buchstaben erst erkannt haben, nachdem sie den dazu passenden Alpha gefunden haben. Dies weist erneut darauf hin, dass sie durch die Alphas die Buchstaben erlernen können. In allen Klassen wurde diese Methode von manchen Kindern angewandt, um schliesslich die Buchstaben zu erkennen.

Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse aller Klassen ist mir aufgefallen, dass oft diejenigen Kinder, die im Vortest noch keine oder eher wenige Buchstaben kannten, diese Methode anwandten. Sie konnten manche Kinder Buchstaben erst erkennen, nachdem sie

die Alphas sahen und ihren Namen nannten. Daraus folgt, dass die Alpha-Methode auch für Kinder geeignet ist, die sich mit den Buchstaben noch wenig befassen oder für solche, denen Buchstaben eher Schwierigkeiten bereiten.

Bei umfassender Betrachtung der Ergebnisse und in Rücksprache mit den Kindergartenlehrpersonen konnte ich erkennen, dass diejenigen Kinder, die nicht alle Buchstaben erlernen konnten auch diejenigen Kinder sind, die im Kindergarten generell Schwierigkeiten aufweisen. Somit muss die Tatsache, dass die Alphas für schwächere Kinder auch gut geeignet sind, ein wenig in Frage gestellt werden. Betrachtet man jedoch im rot-grünen Diagramm das Faktum, dass die Buchstaben durch die Alphas erkannt wurden oder dass die Kinder die Alphas nach der Intervention kannten, muss vermutet werden, dass diese Methode für die lernschwächeren Kinder trotzdem sehr gut geeignet ist. Es muss zwar bedacht werden, dass diese Kinder wahrscheinlich länger mit der Alpha-Methode arbeiten müssen, um die einzelnen Buchstaben erlernen zu können.

Gemäß den dargestellten Interpretationen lässt sich die Behauptung, dass sich die Kinder durch die Alphas in der Buchstabenkenntnis verbessern, bestätigen. Jede Klasse kannte nach der Intervention mehr Buchstaben als vor der Intervention.

### 7.1.2. Hypothese 2

Durch die Alpha-Methode sind die Kinder motivierter, mit Buchstaben zu arbeiten, weil es sie in ihrem momentanen Entwicklungsstand anspricht.

In den violetten Diagrammen jeder Klasse sieht man, dass die Kenntnis der Alphas relativ hoch ist. In allen Klassen gibt es Alphas, die nach der Intervention von allen Kindern erkannt wurden. Deshalb kann die Hypothese, dass die Alphas aufgrund ihres Aussehens das Interesse der Kinder wecken und sie motivierter sind, mit den Buchstaben zu arbeiten, ganz klar bestätigt werden. Natürlich muss bei diesem Ergebnis wiederum die Tatsache berücksichtigt werden, dass nicht alle gleich intensiv mit den Alphas arbeiteten, die Kenntnis jedoch trotzdem hoch war. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass die Alphas die Kinder motivieren und ihnen in Erinnerung bleiben.

Aufgrund einer Rückmeldung im Fragebogen erfuhr ich, dass zwei Klassen motiviert mit den Alphas arbeiteten. Bei den anderen zwei Klassen waren manche Kinder nur teilweise motiviert. Dies war zum einen bei der Klasse 3 der Fall, die zu Beginn eine geringe Buchstabenkenntnis aufwies und zum anderen war die Klasse 2 nur teilweise motiviert, weil es zwei Kinder gab, die sich mit den Alphas nicht anfreunden konnten, aber auch in den restlichen Fächern nicht leicht zu motivieren sind. Die restlichen Kinder der Klasse 2 waren motiviert. Interessant ist die Tatsache, dass in der Klasse 3 die Mädchen ein stärkeres Interesse zeigten als die Knaben. Zusammenfassend kann aufgezeigt werden, dass die Alphas bei den Kindern eine gewisse Motivation hervorrufen, da sie die Alphas aufgrund ihrer Darstellung ertasten möchten und mit ihnen spielen möchten. Die Alphas eignen sich daher sehr gut, die Kinder in die Welt der Buchstaben einzuführen und dadurch das Interesse gegenüber dem Alphabet zu wecken. Schliesslich verfügen auch sie nicht über die Zauberkraft, generell unmotivierte Kinder grundsätzlich zu verändern.

### 7.1.3. Hypothese 3

Es ist möglich, dass die Kinder die Buchstaben nacheinander benennen und sie so zu einem Wort zusammenfügen können.

Diese Hypothese lässt sich durch die Erkenntnisse im Nachtest im Bezug auf die Stufen des Schriftspracherwerbs überprüfen. Wie bereits erwähnt, wurde darauf verzichtet, den Kindern anhand der Alphamethode zu erklären, was passiert, wenn die Alphas aufeinandertreffen (vgl. Huguenin & Dubois, 2008, S. 4). Trotzdem prüfte ich im Nachtest, wie die Kinder auf Fantasiewörter reagieren und welche Fähigkeiten sich im Bereich des Lesens bereits zeigen. Somit war es sehr interessant, zu sehen, wie die Kinder Wörter erleben, nachdem sie die einzelnen Buchstaben kennen gelernt haben. Ich untersuchte die Kinder

im Bezug auf die einzelnen Stufen nach Valtin (siehe S. 21f.) und konnte sie auf folgenden Stufen einteilen.

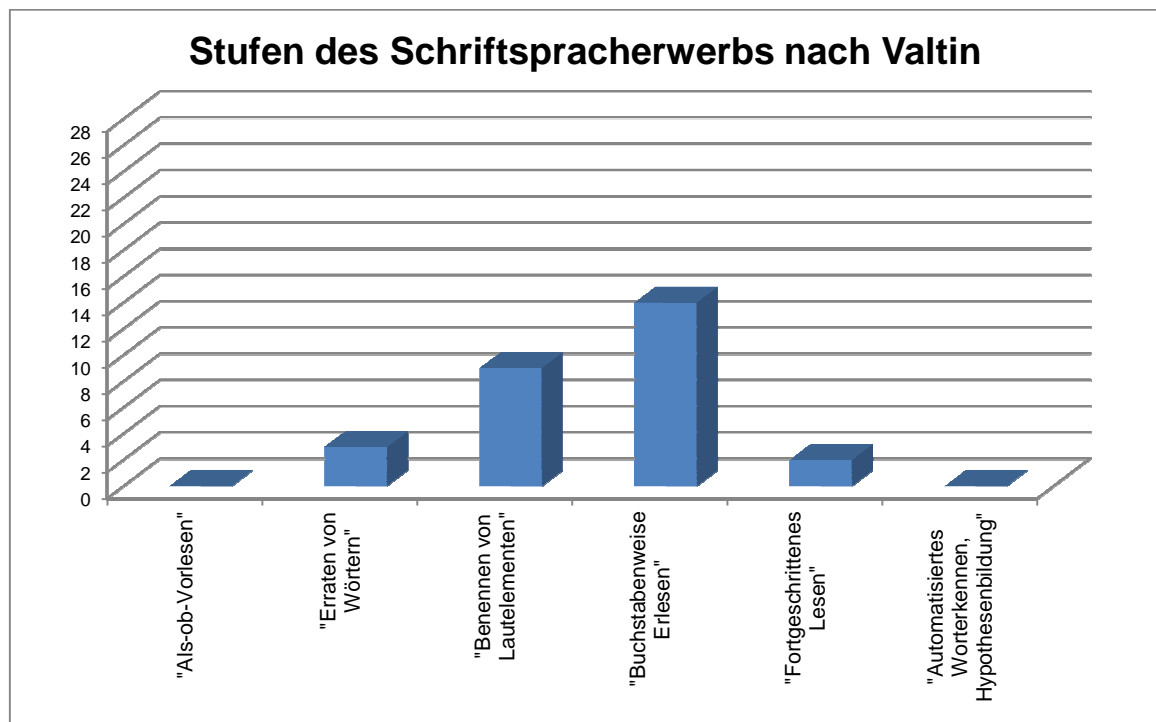


Abbildung 4.1: Stufen des Schriftspracherwerbs nach Valtin

Betrachtet man die Darstellung, sieht man, dass sich die meisten Kinder (14) auf der Stufe des „Buchstabenweisens Erlesen“ befinden. Neun Kinder sind auf der Stufe des „Benennens von Lautelementen“. Dies zeigt ganz klar, dass sie einen gewissen Phonem-Graphem-Bezug aufweisen. Drei Kinder befinden sich noch auf der Stufe des „Erratens von Wörtern“, weil ihre Buchstabenkenntnis nach der Intervention eher gering blieb und sie lediglich einen Buchstaben identifizieren konnten. Zwei Kinder können bereits gut lesen und sind daher am Anfang der Stufe des „Fortgeschrittenen Lesens“ (vgl. Valtin, 1997, zit. nach Bühler, 2010, S. 16).

Somit lässt sich die Hypothese bestätigen, dass die Kinder Buchstaben eines Wortes identifizieren können und sie bereits zu einem Wort zusammenfügen können. Viele Kinder konnten die einzelnen Buchstaben des Wortes identifizieren. Ein Grossteil der Gruppe konnte die Wörter sogar erlesen. Es handelt sich meistens um Fantasiewörter mit zwei bis drei Buchstaben. Trotzdem ist die Tatsache, dass sie die Buchstaben zu einem Wort zusammenfügen konnten, erstaunlich und wertvoll, wenn man bedenkt, dass es Fantasiewörter waren und die Kinder sie nicht mit bekannten Wörtern in Verbindung setzen konnten.

Des Weiteren konnte ich anhand des Nachtests und der Einteilung auf die einzelnen Stufen von Valtin auch feststellen, auf welcher Stufe sich die Kinder nach Frith und Günther befinden (siehe S. 22ff.). Diejenigen Kinder, die in der Untersuchung einzelne Lautelemente identifizieren konnten und auch bereits einige Wörter erlesen konnten, stehen auf der alphabetischen Phase. Zudem stehen, die Kinder, die schon gut lesen konnten auch noch auf der alphabetischen Stufe, da sie die Orthographie noch nicht berücksichtigen.

Infolgedessen befanden sich 25 von 28 Kindern auf der alphabetischen Stufe, weil sie zum einen den ausgewählten Buchstaben den passenden Laut zuordnen konnten und zum anderen einige Fantasiewörter bereits zusammenhängend erlesen konnten (vgl. Frith, 1985, zit. nach Günther, 2007, S. 23).

Die drei Kinder, die eine tiefere Buchstabenkenntnis aufwiesen und auch noch nicht zur Stufe des „Benennens von Lautelementen“ hinaufsteigen konnten, befinden sich noch nicht in der alphabetischen Phase nach Frith, sondern in der logografischen Phase.

#### 7.1.4. Hypothese 4

Des Weiteren stelle ich die Hypothese auf, dass die Kinder durch die Arbeit mit den Alphas ein besonderes Interesse für Buchstaben und die Sprache entwickeln.

Diese Hypothese kann ich aufgrund der Befragung der einzelnen Kindergartenlehrpersonen untersuchen. Im Fragebogen stellte ich den teilnehmenden Lehrpersonen die Frage, inwieweit sich die Arbeit mit den Alphas auf das Interesse der Kinder im Bezug auf die Sprache und die Buchstaben auswirkte. Dazu stellte ich ihnen drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Somit konnten sie angeben, ob sich das Interesse durch die Alphas stark, leicht oder gar nicht verändert hat. Die Ergebnisse zeige ich nun mit einem Kreisdiagramm auf.



Abbildung 4.2: Entwickeltes Interesse auf die Sprache und die Buchstaben

Das Diagramm zeigt, dass sich bei einigen Klassen ein starkes Interesse gegenüber den Buchstaben und der Sprache entwickelte und bei anderen Klasse ein leichtes Interesse. Genauer gesagt konnte in zwei Klassen eine starke Veränderung und in den anderen zwei Klassen eine leichte Veränderung des Interesses festgestellt werden. Folglich hat sich das Interesse aller Kinder zum Positiven verändert. Dies zeigt, dass die Kinder durch die Alphas motiviert werden, sich mit den Buchstaben und der Sprache auseinanderzusetzen.

#### 7.1.5. Fragestellungen

Abschliessend möchte ich auf die Beantwortung meiner Fragestellungen eingehen. Zu Beginn meiner Untersuchung stellte ich zwei Fragen auf, die ich durch meine Intervention untersuchen wollte. Zum einen handelte es sich um die Frage:

Inwiefern verändert sich die Buchstabenkenntnis bei Kindern des zweiten Kindergartens durch den Einsatz der Alpha-Methode?

Zum anderen strebe ich die Antwort auf folgende Frage an:

Wie wirkt sich die Arbeit mit den Alphas auf das Interesse an den Buchstaben bzw. der Buchstabenkenntnis aus?

Die Erkenntnisse aus dem Nachtest bieten mir nun die Möglichkeit, diese zwei Fragestellungen zu beantworten.

Wie bei der Hypothese 1 bereits bestätigt und ausführlich interpretiert, wirkte sich die Arbeit mit den Alphas positiv auf die Buchstabenkenntnis der einzelnen Kinder aus. Alle Kinder konnten durch die Intervention unbekannte Buchstaben erlernen. In der Zusammenfassung sieht es so aus, dass einige Klassen bessere Kenntnisse entwickeln konnten als andere. Abschliessend lässt sich sagen, dass sich die Buchstabenkenntnis der Kinder des zweiten Kindergartens mit der Alpha-Methode zum Positiven hin verändern lässt.

Dadurch, dass die Kinder sich in ihrer Buchstabenkenntnis weiterentwickelt haben und auch die Alphas nach der Intervention von den meisten Kindern benannt werden konnten,

zeigt sich, welches grosse Interesse die Kinder an der Arbeit mit den Alphas und den Buchstaben hatten. Hätten sich die Kinder durch die Alphas nicht motivieren lassen, hätte niemals eine so gute Entwicklung der Buchstabenkenntnis verzeichnet werden können. Somit wirkt sich die Arbeit mit den Alphas sehr positiv auf das Interesse der Kinder aus.

Betrachtet man die verschiedenen Ergebnisse im Bezug auf die Theorie, lässt sich, wie bei der Hypothese 3 beschrieben, mit den Alphas ein Aufsteigen zur alphabetischen Stufe nach Frith (1985) und zur Stufe des „Benennens von Lautelementen“ oder des „Buchstabenweisens Erlesens“ nach Valtin (1997) verwirklichen. Des Weiteren konnte durch die Intervention eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb, die phonologische Bewusstheit im engen Sinn, entwickelt werden (vgl. Hartmann, 2002, S. 50). Zudem übten sich die Kinder in den verschiedenen Verfahren nach Golinkoff (1978), die im Kapitel 3.2.4 näher erläutert wurden (vgl. Hartmann, 2002, S. 52). Besonders die Fähigkeit der Phonemidentifikation, aber auch andere Verfahren bezüglich der Phoneme konnten die Kinder erlangen.

Ein weiterer theoretischer Bezug ist das Lernen über alle Sinne. Wie bereits im theoretischen Bezugsrahmen erwähnt, bieten die Alphas den Kindern die Möglichkeit, über alle Sinne zu lernen. Die Buchstabenkenntnis in den Klassen konnte sich sicherlich auch so gut entwickeln, weil die Informationen der Alphas über den Sehsinn, den Hörsinn und den Tastsinn aufgenommen werden konnten. Somit konnte jeder Lerntyp von dieser Methode profitieren (vgl. Günther, 2003, S. 25).

## **7.2. Schlussfolgerungen**

### **7.2.1. Vorschläge für die Verbesserung und die Weiterentwicklung des Konzepts**

Anhand der Rückmeldungen der Kindergartenlehrpersonen und der eigenen Erfahrung aus den Auswertungen kann ich mein entworfenes Handlungskonzept der Übungsbox für den Kindergartenalltag anpassen und verbessern.

Die Übungsbox ist so gestaltet, dass die Kinder zwar selbstständig arbeiten können, die Lehrperson die Kinder jedoch beobachten muss, um zu sehen, ob die Übungen korrekt durchgeführt werden. Da dies im Kindergartenalltag nicht immer einfach ist, sollte in meinem Konzept die Selbstkontrolle ausgearbeitet werden. Damit könnten sich die Kinder selber korrigieren und die Lehrpersonen würden entlastet. Die Selbstkontrolle kann so gestaltet werden, dass auf der Rückseite der Bilder, bei denen die Kinder die Anlaute bestimmen, der Alpha abgebildet wird. So können die Kinder am Ende der Übung selber kontrollieren, ob sie die Aufgabe richtig ausführten. Bei der Übung 7 müssen die Kinder zählen, aus wie vielen Lauten ein Wort besteht. Hier kann hinten auf dem Bild mit Punkten die Lösung angegeben werden.

Da die Bildkarten meist für mehrere Übungen gebraucht werden, ist es ratsam, sie in mehrmaliger Ausführung in die Box zu legen.

Im Bezug auf die Organisation und die Planung der Umsetzung wäre es von Vorteil, wenn die Box eher im zweiten Semester eingesetzt wird. Somit könnte sie auch als Vorbereitung auf die erste Klasse dienen. Da die Ohren der Kinder zuerst geschult werden müssen, ist es sinnvoller, die Alpha-Box erst nach dieser Schulung zu erarbeiten. Ansonsten sind einige Übungen in der Box etwas schwierig. Da sich die untersuchten Kinder jedoch im zweiten Kindergarten befanden, besaßen sie bereits eine gewisse Vorübung mit der Schulung des Ohres und daher konnte mit der Box trotzdem gut gearbeitet werden.

Des Weiteren ist es ratsam, zuerst mit den leichteren Buchstaben wie den Vokalen zu beginnen und danach aufbauend immer mehr hinzuzunehmen. Da in dieser Arbeit überprüft werden musste, ob die Kinder die Buchstaben durch die Alphas erlernen können, mussten logischerweise Buchstaben gewählt werden, die unbekannt waren und deshalb auch eher schwieriger. Wird die Box aber nun in der Praxis eingesetzt, erscheint es sinnvoll, zuerst mit den einfachen Buchstaben zu beginnen und aufbauend zu arbeiten.



Ein weiterer Punkt, der beachtet werden sollte, ist die Differenzierung, falls die Box im ersten und im zweiten Kindergarten eingesetzt wird. Eine Kindergartenlehrperson hat manche Übungen aus organisatorischen Gründen mit dem ersten und dem zweiten Kindergarten durchgeführt. Dabei hat sich herauskristallisiert, dass dies bei Kindern des ersten Kindergartens bereits starkes Interesse weckte und diese daraufhin mit den Alphas arbeiten wollten. Auf der anderen Seite gab es jedoch auch Kinder, die sich durch die Alphas nicht beeindruckt zeigten. Werden die Alphas im ersten Kindergarten eingesetzt, sollte man sich eher darauf beschränken, sie durch Tasten und Lauschen zu entdecken. Die Durchführung der gezielten Übungen kann jedoch auf einen späteren Zeitpunkt verlegt werden. Die Lehrperson sollte somit selber abschätzen, ob, wann und wie sie die Box im ersten Kindergarten einsetzen will.

Bezüglich der Differenzierung hat sich auch gezeigt, dass die Übung 8, bei der die Kinder einzelne Laute eines Wortes bestimmen und diese dann mit den Alphas „schreiben“, für die meisten Kinder enorme Schwierigkeiten darstellte. Somit sollte die Übung 8 erst am Schluss durchgeführt werden und nur von denjenigen Kindern, die bereits eine hohe Buchstabenkenntnis aufweisen.

Zudem muss bei der Übung 6, bei der die Kinder Objekte mit bestimmten Lauten im Kindergarten suchen können, vor der Arbeit unbedingt überprüft werden, ob Objekte mit dem bestimmten Laut im Kindergarten vorhanden sind. Ansonsten gestaltet sich die Suche schwierig.

### 7.2.2. Vorschläge für wissenschaftliche Untersuchungen

Im Bezug auf die Forschungsmethode meiner Arbeit sieht es so aus, dass die Möglichkeit bestünde, das Lehrmittel aufgrund eines Experiments zu testen. So könnte man die Alphas in einer Klasse einsetzen und in der anderen Klasse nicht. Nach ein paar Wochen könnte die Buchstabenkenntnis der Experimentalgruppe und der anderen Klasse getestet werden. Natürlich müssten vor dem Einsatz der Alphas zwei Klassen gefunden werden, die die gleiche Buchstabenkenntnis aufweisen und diese anhand einer ersten Standortbestimmung bestimmt werden.

Dabei könnte es sich als ziemlich schwierig erweisen, zwei Klassen mit identischen Ausgangsbedingungen zu finden.

Entsprechend meinen Erfahrungen und Vermutungen im Bezug auf die Vokale könnten diese Alphas umbenannt werden. Ein Vorschlag wäre z. B.: für Personen Herr / Frau **An-na**, **Emil**, **Ines**, **Otto**, **Ursula** oder **Ameise**, **Elch**, **Indianer**, **Osterei**, **Uhu**. Danach könnten in einer Klasse die Originalnamen und in einer zweiten Klasse die modifizierten Namen verwendet werden, um zu vergleichen, ob die Namen die Merkfähigkeit der Kinder beeinflussen.

Da es von der Alpha-Methode eine weiterführende Box gibt, bei der die Kinder durch ein Würfelspiel die Verwandlung der Alphas in die normalen Buchstaben trainieren können, wäre es möglich, eine Klasse von Beginn des Kindergartens an mit der Alpha-Methode zu unterrichten und in der ersten Klasse die weiterführende Box einzusetzen. Damit könnte überprüft werden, wie sich die Methode auf das Lesen- und Schreibenlernen auswirkt.

Langfristig könnte dann in der zweiten Klasse untersucht werden, welche Kompetenzen diejenigen Kinder aufweisen, die im Kindergarten und in der ersten Klasse mit den Alphas arbeiteten. Zum Vergleich müssten auch die Fähigkeiten solcher Kinder untersucht werden, die nie mit den Alphas arbeiteten. Somit könnte herausgefunden werden, wie sich die Alphas auf den Schriftspracherwerb auswirken und ob sich die Gefahr einer Lese- und Rechtschreibstörung durch die Alphas vermindern lässt.

## 8. Kritische Distanz

Durch diese Arbeit habe ich gelernt, wie die phonologische Bewusstheit im engen Sinn bei den Kindern entwickelt werden kann. Ich stellte ein Konzept auf, welches ich während

sieben Wochen in der Praxis erproben durfte. Die Umsetzung bot mir die Möglichkeit, über meine Intervention zu reflektieren und die Konzeption anzupassen, wie ich im Kapitel der Schlussfolgerungen bereits aufzeigte. Nach der intensiven Auseinandersetzung und der sorgfältigen Analyse meiner Arbeitsweise möchte ich nun noch einige kritische Bemerkungen zusammenfassen.

### **8.1. Wert und Grenzen der wissenschaftlichen Arbeit**

Durch die Auswertung der erhaltenen Fragebögen und der Erkenntnisse im Allgemeinen kann ich meiner Untersuchung kritisch gegenüberstehen und dadurch die Grenzen und Werte meiner wissenschaftlichen Arbeit angeben.

Eine erste Grenze meiner Arbeit lässt sich im Bereich der Sprachbewusstheit erkennen. Da in der Box Übungen sind, um die Anlaute und die Alphas zu üben und zu erlernen, muss der entwickelte Fortschritt in der Sprachbewusstheit ein wenig relativiert werden. Bei den Kindern liess sich ein Fortschritt in der Buchstabenkenntnis und in der Phonembewusstheit erkennen. In der weiteren Sprachbewusstheit (z.B. sprachliche Ausdrucksweise, Satzbau...) kann durch die Alphas jedoch kein Fortschritt verzeichnet werden, weil die restlichen Aspekte der Sprache durch die Box nicht abgedeckt werden.

Die Alpha-Methode kann für einige eine weitere Grenze darstellen, weil die Angst bestehen kann, dass die Kinder die Buchstaben zu früh lernen und in der ersten Klasse schon alle Buchstaben kennen. Diese Angst muss jedoch ein wenig eingeschränkt werden. Es gibt im Kindergarten immer wieder Kinder, die lesen können. Des Weiteren schadet es meiner Meinung nach nicht, wenn die Kinder im zweiten Kindergarten bereits einige Buchstaben kennen. Im Gegenteil, es ist sogar sehr hilfreich. Wenn ich daran denke, wie schnell in der ersten Klasse die einzelnen Buchstaben gelernt werden. Besonders für die lernschwachen Kinder ist es von Vorteil, wenn sie die Form und den Laut des Buchstabens bereits erkennen. Zudem muss auch erwähnt werden, dass das Lernen mit den Alphas Spass macht und die Kinder motiviert, weil sie mit diesen fantasievollen Wesen in die Traumwelt eintauchen können. Aus diesem Grund haben sie vor Eintritt in die erste Klasse bereits eine positive Einstellung gegenüber den Buchstaben.

Ein weiterer kritischer Aspekt zeigt sich im Bezug auf die Zuteilung. Wenn ich die Zuteilung der Buchstaben betrachte, hätte ich in manchen Klassen die Buchstaben gezielter auswählen können. Zum einen war es so, dass ich den Klassen manchmal ähnliche Buchstaben zuteilte. Dies war mir vor der Intervention nicht bewusst. Es hat sich schlussendlich nicht negativ auf den Kenntniszuwachs ausgewirkt. Beim nächsten Mal würde ich jedoch besser darauf achten und die Alphas sorgfältiger auswählen. Zum anderen teilte ich den Klassen manche Buchstaben zu, obwohl ein anderer Buchstabe bekannter war. Dies geschah, weil es mir wichtig war, in den einzelnen Klassen verschiedene und im Gesamten möglichst viele Alphas einzusetzen. Ich wollte überprüfen, wie die unterschiedlichen Alphas auf die Kinder wirken und ob sie andere Reaktionen auslösen.

Eine zusätzliche Grenze an die ich durch diese Untersuchung stiess, war, dass ich die Arbeit mit den Alphas nicht langfristig überprüfen konnte. Kurzfristig lässt sich bestätigen, dass sich die Arbeit mit den Alphas während der sieben Wochen bewährt hat und die Buchstabenkenntnis entwickelt werden konnte. Folglich wurde der Weg, die Buchstaben zu erlernen für die Kinder verkürzt. Auf der anderen Seite müsste jedoch auch überprüft werden, wie die Alphas langfristig auf die Kinder wirken. Langfristig könnte es vorkommen, dass der Weg, um die abstrakten Symbole wahrzunehmen, eher verlängert wird. Dies kann jedoch nicht mit Sicherheit gesagt werden. Es müsste wissenschaftlich untersucht werden, um die Behauptung zu bestätigen bzw. zu widerlegen.

Abschliessend ist es wichtig, zu erwähnen, dass sich die Alphas auf alle Fälle für den Einsatz im Kindergarten eignen. Durch die Intervention konnte ihr Erfolg im Bezug auf die Buchstabenkenntnis der Kinder bestätigt werden. Die Buchstabenkenntnis aller Kinder, die an der Intervention teilnahmen, hat sich verbessert. Trotzdem müssen einige Aspekte beachtet werden, damit die Arbeit mit den Alphas effizient durchgeführt werden kann. Un-

ter anderem muss auf jeden Fall immer nach dem Grundsatz von Huguenin gearbeitet werden (vgl. Huguenin & Dubois, 2008, S. 6). Die Kinder sollen freiwillig mit den Alphas arbeiten und es soll ihnen nichts aufgezwungen werden. Diese Freiwilligkeit konnte durch meine Intervention nicht ganz erfüllt werden, da die Kinder aufgrund meiner Untersuchung mit den Alphas arbeiten mussten. Betrachtet man aber die Rückmeldungen der Kindergärtnerinnen sieht man, dass dies nur für wenige Kinder eine Schwierigkeit darstellte. Die Mehrzahl war sehr motiviert und hatte Freude an der Arbeit. Setzt man die Alphas in der Schule ein, kann dieser Grundgedanke auf jeden Fall respektiert werden.

Aufgrund meiner Bemühungen Daten durch verschiedene Methoden zu sammeln, konnte ich den Nutzen für die Arbeit bestmöglich erkennen und aufzeigen. Besonders für die Weiterentwicklung meines Konzepts haben sich die Datenerhebungen geeignet.

Auf die Frage, ob sie die Alphas und die Übungsbox im Kindergarten weiterhin einsetzen würden bzw. werden, antworteten alle Kindergärtnerinnen mit „ja“. Dies zeigt mir, dass mein Konzept für die Arbeit im Kindergarten wertvoll ist, den Kindern beim Lernen hilft und von den Fachpersonen als nützlich erachtet wird.

Wie dem theoretischen Bezugsrahmen zu entnehmen ist, ist die phonologische Bewusstheit sehr wichtig, um später Lesen und Schreiben zu lernen. Daher ist es für die Lehrperson relevant, sich damit auszukennen und zu wissen, wie die phonologische Bewusstheit entwickelt werden kann. Dieses Wissen wird durch die Box gewährleistet. Somit präsentiert dies ein weiterer Wert der Arbeit.

Abschliessend möchte ich erwähnen, dass alle Kindergartenlehrpersonen meiner Intervention vom Lehrmittel begeistert waren. Ausnahmslos wollten sie die Übungsbox behalten und diese im Verlauf des Jahres als Ergänzung einsetzen. Diese Tatsache ist nicht nur für die Erfinder der Alphas, sondern auch in Anbetracht meiner Arbeit und meines Aufwandes eine erfreuliche Wertschätzung.

## 9. Quellenverzeichnis

Auer, W.M. (2008). *Sinne wecken. Spiele und Gestaltungsmöglichkeiten für Kindergarten und Vorschule*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.

Balhorn, H., Brügelmann, H., Kretschmann, R. & Scheerer-Neumann, G. (1987). *Regenbogen-Lesekiste. 5x5 Bücher für Schulanfänger (und viele Materialien mehr)*. Hamburg: Verlag Pädagogische Medien.

Beech, J. (1987). Early Reading Development. In J. Beech & A. Colley (eds.), *Cognitive Approaches to Reading* (S. 178-211). Chichester: Wiley.

Bereiter, C. (2002). Design research for sustained innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9 (3), 321-327.

Brown, A.L. (1992). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52 (4), 399-413.

Bühler, D. (2010). *Phonologische Bewusstheit. Sprachförderung im Kindergarten und in der Primarschule*. Winterthur: ProKiga.

Bussmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. (2., völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Kröner.

Dehn, M. (1990). Die Zugriffsweise «fortgeschrittener» und «langsamer» Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? *Muttersprache* 100 (4), 305-316.

Downing, J. & Valtin, R. (1984). *Language awareness and learning to read*. New York: Springer.

Fahrner, U. & Unwin, A. (2007). *Adaptive Verfahren zur Analyse und Verbesserung realer Lehr-Lern-Systeme*. Augsburg: Institut für Mathematik.

Fatke, R. (2003). Jean Piaget. In H.E. Tennorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire* (S. 183-193). München: Beck.

Fricke, S. (2005). *Average phonological awareness skills in German-speaking children 4-5 months before starting school*. Unveröff. Master-Diss., University of Sheffield, Sheffield.

Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Development Dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (eds.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (S. 301-327). London: Lawrence Erlbaum.

Goldbrunner, E. (2006). *Phonologische Bewusstheit im Rahmen der Sprachentwicklung*. Wien: Praesens Verlag.

Golinkoff, R. (1978). Phonemic Awareness Skills and Reading Achievement. In F. Murray & J.J. Pikulsky (eds.), *The Acquisition of Reading. Cognitive, Linguistic and Perceptual Prerequisites* (S. 39-56). Baltimore: University Park Press.

Günther, K.B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache – Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32-54). Konstanz: Faude.

Günther, H. (2003). *Sprachförderung: Die Fitness-Probe. Bausteine für einen erfolgreichen Schulanfang*. Weinheim u.a.: Beltz.

Günther, H. (2007). *Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen*. Weinheim u.a.: Beltz.

Hakes, D.T., Evans, J.S. & Tunmer, W.E. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer.

Hartmann, E. (2002). *Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern*. Freiburg: Sprachimpuls.

Hatcher, P.J., Hulme, C. & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child development*, 65, 41-57.

Homberger, D. (2003). *Sprachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam.

Huguenin, C. & Dubois, O. (2008). *Rettet die Alphas*. Essen: LOGO-Lern-Spiel-Verlag.

Jansen, H., Hauptmann, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *BISC Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Kirschhock, E.M. (2007). Diagnose und Förderung von Sprachbewusstheit. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb* (S. 78-96). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Küspert, P. (1998). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Lewandowski, T. (1985). *Linguistisches Wörterbuch*. (4., neu bearb. Aufl.). Heidelberg u.a.: Quelle & Meyer.

LOGO-Lern-Spiel-Verlag. (o.J.). *Die Alpha-Magnet-Tafeln. Zum Schreiben und Lesen*. Essen: LOGO-Lern-Spiel-Verlag.

LOGO-Lern-Spiel-Verlag. (2011). *Studien*. Zugriff am 26. September 2011 unter <http://www.die-alphas.com/>

LOGO-Lern-Spiel-Veralg. (2011). *Der Alpha-Song*. Zugriff am 26. September 2011 unter <http://www.die-alphas.com/>

Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive training program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

Martschinke, S., Kammermeyer, G., King, M. & Forster, M. (2005). *Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS). Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger*. Donauwörth: Auer.

Marx, H., Jansen, H., Mannhaupt, G. & Skowronek, H. (1993). Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielefelder Screening. In H. Grimm & H. Skowronek (eds.), *Language acquisition problems and reading disorders. Aspects of diagnosis and intervention* (S. 219-241). Berlin: Walter de Gruyter.

Mattingly, I.G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (eds.), *Language by ear and by eye* (S. 133-147). Cambridge: MIT-Press.

Morais, J., Alegria, J. & Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahier de Psychologie Cognitive*, 7, 415-439.

Moser, U. & Bayer, N. (2010). *Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der dritten Klasse. Zusammenfassung der summativen Evaluation*. Zürich: Universität Zürich.

Näslund, J.C. & Schneider, W. (1993). Emerging literacy from kindergarten to second grade: Evidence from the Munich Longitudinal Study on the genesis of individual competencies (LOGIC). In H. Grimm & H. Skowronek (eds.), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention* (S. 273-288). Berlin: de Gruyter.

Olofsson, A. & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35-44.

Potthof, W. (1996). *Lernen und üben mit allen Sinnen – Lernzirkel in der Sekundarstufe*. Freiburg: Reformpädagogischer Verlag.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52-69.

Scheerer-Neumann, G. (1998). Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In L. Huber, G. Kegel & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Einblicke in den Schriftspracherwerb* (S. 31-46). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

Scheerer-Neumann, G. & Ritter, Ch. (2004). *Phonologische Bewusstheit. In Sieben diagnostisch pädagogische Verfahren für den Schulanfang. Ein Reader zum Leitfaden «ILeA 1 – Individuelle Lernstandsanalysen in den ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus»*. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.

- Schneider, W. & Näslund, J.C. (1997). The early prediction of reading and spelling: Evidence from the Munich longitudinal study on the genesis of individual competencies. In C.K. Leong, R.M. Joshi (eds.), *Cross-language studies of learning to read and spell* (S. 139-159). Dordrecht: Kluwer.
- Schnitzler, C. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Schöneck, W. (1993). *Metasprache*. In H. Glück (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Sprache* Stuttgart u. a.: J. B. Metzler.
- Skowronek, H. & Marx, H. (1989). Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. *Heilpädagogische Forschung*, 15 (1), 38-49.
- Skowronek, H. & Jansen, H. (1992). *Früherkennung der Lese-Rechtschreibschwäche. Das Bielefelder Screeningverfahren*. (Forschungsbericht, 6). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Steiner, E. (2011). *Design-Based Research (DBR) Entwicklungsforschung* [Skriptum der Lernveranstaltung 8.9]. Brig: Pädagogische Hochschule.
- Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30 (2), 139-181.
- Trossbach-Neuner, E. (1992). *Womit fängt „Eimer“ an? Gesprochene Sprache im Aufbau phonematischer Bewusstheit*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Tücke, M. (2007). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer*. (3. Aufl.). Berlin: LIT Verlag.
- Tunmer, W.E. & Bowey, J.A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herrmann (eds.), *Metalinguistic awareness in children* (S. 144-168). Berlin u.a.: Springer.
- Tunmer, W., Pratt, C. & Herrmann, M.L. (1984). *Metalinguistic awareness in children*. Berlin u.a.: Springer.
- Tunmer, W.E. & Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D.J. Sawyer & B.J. Fox (eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*. (S. 1-30). New York: Springer.
- Valtin, R. (1984). The Development of Metalinguistic Abilities in Children learning to Read and Write. In J. Downing & R. Valtin (eds.), *Language Awareness and Learning to Read* (S. 207-225). New York: Springer.
- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule* (S. 76-88). Weinheim u.a.: Beltz.

Van Bon, W.H.J. & Van Leeuwe, J.F.J. (2003). Assessing phonemic awareness in kindergarten: The case for the phoneme recognition task. *Applied Psycholinguistics*, 24, 195-219.

Wehr, S. (1998). „Ich bin jetzt gross! - Ich kann jetzt Pullover sagen.“ Eine kritische Diskussion des metasprachlichen Konstrukts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 67 (1), 12-24.

## 10. Verzeichnis der Darstellungen

### Abbildung Titelblatt

LOGO-Lern-Spiel-Verlag. *Die Methode*. Zugriff am 09. Februar 2012 unter <http://www.die-alphas.com/>

### Abbildungen

Nr.	Titel	S.
1.1	Modell der Metakognition	14
1.2	Fähigkeitsprofil der Vorschulkinder	18
1.3	Entwicklung der phonologischen Bewusstheit	19
1.4	Zusammenhänge zwischen Fähigkeiten zur phonologischen Bewusstheit und Schriftsprachfähigkeiten – Fokus Vorschulalter bis Schulanfang	20
2.1	n. Schritt des Iterativen Innovationsprozesses des DBR-Ansatzes	29
2.2	Ablauf der Interventionsphase	31
3.1	Buchstabenkenntnis im Vortest Klasse 1	36
3.2	Buchstabenkenntnis im Vortest Klasse 2	37
3.3	Buchstabenkenntnis im Vortest Klasse 3	38
3.4	Buchstabenkenntnis im Vortest Klasse 4	39
3.5	Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben vor der Intervention	41
3.6	Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben nach der Intervention	41
3.7	Bekanntheit der Alphas nach der Intervention	42
3.8	Häufigkeit der Durchführung der einzelnen Übungen während der Intervention	42
3.9	Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben vor der Intervention	43



3.10	Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben nach der Intervention	43
3.11	Bekanntheit der Alphas nach der Intervention	44
3.12	Häufigkeit der Durchführung der einzelnen Übungen während der Intervention	44
3.13	Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben vor der Intervention	45
3.14	Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben nach der Intervention	45
3.15	Bekanntheit der Alphas nach der Intervention	46
3.16	Häufigkeit der Durchführung der einzelnen Übungen während der Intervention	46
3.17	Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben vor der Intervention	47
3.18	Buchstabenkenntnis der ausgewählten Buchstaben nach der Intervention	47
3.19	Bekannte Alphas nach der Intervention	48
3.20	Häufigkeit der Durchführung der einzelnen Übungen während der Intervention	48
4.1	Stufen des Schriftspracherwerbs nach Valtin	54
4.2	Entwickeltes Interesse auf die Sprache und die Buchstaben	55
5.1	Die Alphas und ihre Namen	67

### **Tabelle**

Nr.	Titel	S.
1.1	Zusammenfassende Darstellung der entwickelten Buchstabenkenntnis	49

## **Anhangsverzeichnis**

Anhang I: Die Alphas und ihre Namen

Anhang II: Beobachtungsbogen: Buchstabenkenntnis Vortest

Anhang III: Trainingsprotokoll

Anhang IV: Beobachtungsbogen: Buchstabenkenntnis Nachtest (Beispiel Klasse 3)

Anhang V: Fragebogen: Arbeit mit den Alphas

Anhang VI: Durchführung der einzelnen Übungen während der Intervention mit den Alphas

## Anhang I

### Die Alphas und ihre Namen

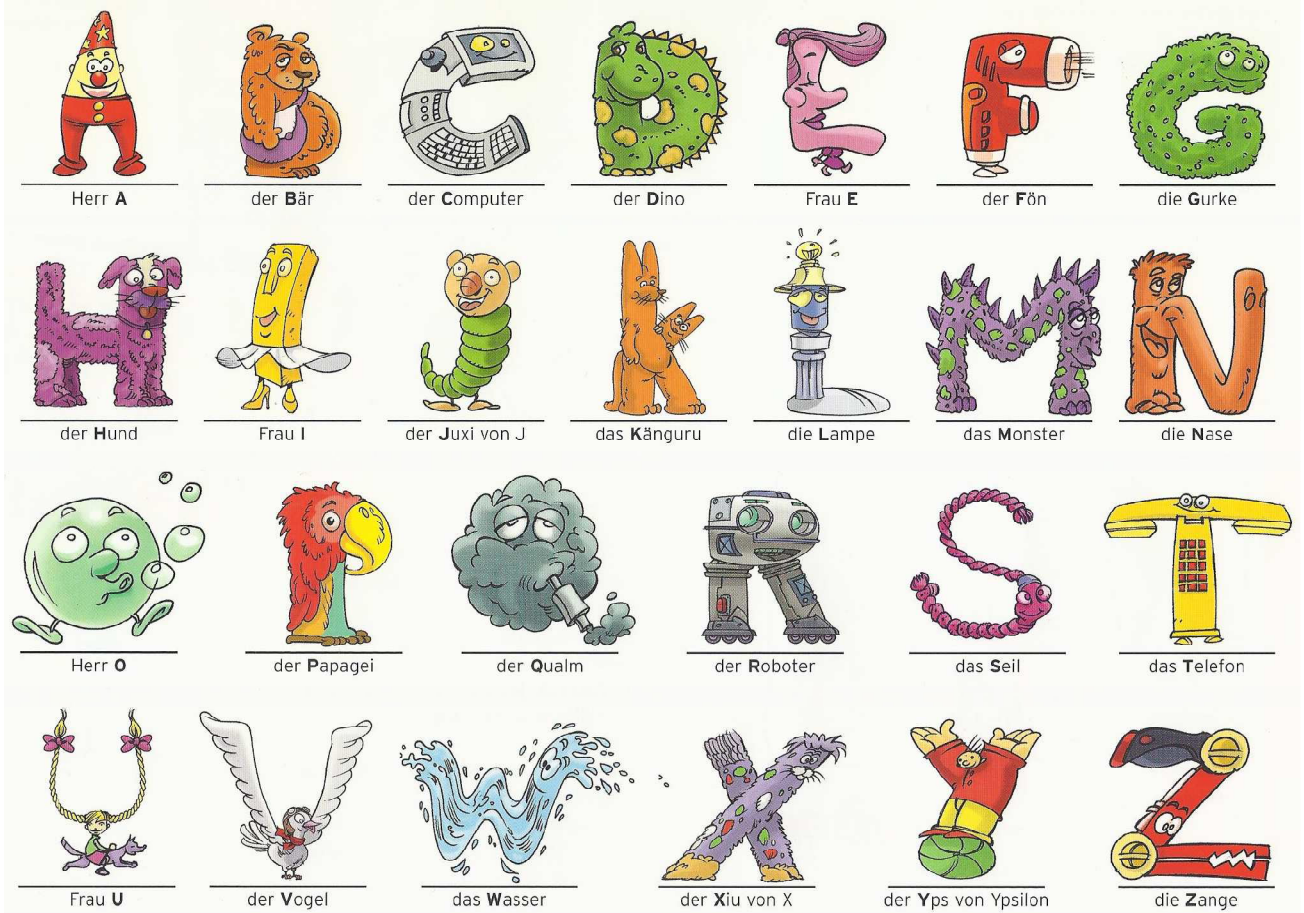


Abbildung 5.1: Die Alphas und ihre Namen (Quelle: LOGO-Lern-Spiel-Verlag, o.J.)

## Anhang II

### Beobachtungsbogen: Buchstabenkenntnis Vortest

	✓	X	Bemerkungen
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			
I			
J			

<b>K</b>			
<b>L</b>			
<b>M</b>			
<b>N</b>			
<b>O</b>			
<b>P</b>			
<b>Q</b>			
<b>R</b>			
<b>S</b>			
<b>T</b>			
<b>U</b>			
<b>V</b>			

<b>W</b>			
<b>X</b>			
<b>Y</b>			
<b>Z</b>			

## Anhang III

### Trainingsprotokoll

Übung	×	Bemerkungen
Übung 1		
Übung 2		
Übung 3		
Übung 4		
Übung 5		
Übung 6		
Übung 7		
Übung 8		

Übung 9		
Übung 10		
Übung 11		
Übung 12		



## Anhang IV

### Beobachtungsbogen: Buchstabenkenntnis Nachtest (Beispiel Klasse 3)

	Das Kind kennt...	...den Namen des Alpha.	...den Buchstaben.	...den Laut.	...ein Wort mit dem bestimmten Buchstaben.
<b>A</b>					
<b>E</b>					
<b>I</b>					
<b>O</b>					
<b>U</b>					
<b>D</b>					
<b>K</b>					
<b>M</b>					
<b>S</b>					

Das Kind kann die Buchstabenfolge identifizieren. (Aufzählen der einzelnen Elemente)	
Das Kind kann einzelne Wörter erlesen.	
Das Kind kann die einzelnen Wörter fließend lesen.	

<u>Wörter:</u>		
Andere bekannte Buchstaben:	Bemerkungen:	

## Anhang V

### Fragebogen: Arbeit mit den Alphas

Im folgenden Fragebogen werden Sie auf Fragen bezüglich der Alphas und der Übungsbox, welche Sie in Ihrem Kindergarten eingesetzt haben, treffen.

Es handelt sich dabei um Fragen im Bezug auf die Arbeit mit den Alphas und den entwickelten Fähigkeiten der Kinder.

Beim Ausfüllen müssen folgende Punkte berücksichtigt werden.

- Bei den Fragen 1, 5, 6 und 8 werden Sie gebeten, Ihre Erfahrungen zu notieren.
- Bei der Frage 3 können mehrere Antworten angekreuzt und zusätzliche Merkmale formuliert werden.
- Die restlichen Fragen können mit „ja“, „teilweise“ oder „nein“ beantwortet werden. Bitte kreuzen Sie bei diesen Fragen nur eine Antwort an.

Die Beantwortung der Fragen nimmt ungefähr eine Viertelstunde in Anspruch.

Ihre Ergebnisse werden vertraulich behandelt und anonymisiert dargestellt.

#### 1. Wie ist Ihr allgemeiner Eindruck bezüglich der Alphas und der Übungsbox?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### 2. Lassen sie sich in den Kindergartenalltag integrieren?

Ja

☐

Teilweise

☐

Nein

☐

**3. Wie haben Sie die Arbeit mit den Alphas und der Übungsbox erlebt? (mehrere Antworten möglich)**spannend ☐nützlich ☐angenehm ☐lehrreich ☐motivierend ☐stufengerecht ☐unnütz ☐zu anspruchsvoll ☐zeitaufwendig ☐langweilig ☐demotivierend ☐zu abstrakt ☐**Zusätzliche Merkmale / Bemerkungen:**

---

---

---

---

---

---

**4. Waren die Kinder motiviert, mit den Alphas zu arbeiten?**

Ja

☐

Teilweise

☐

Nein

☐**5. Was hat gut funktioniert?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**6. Was könnte verbessert werden?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**7. Konnten Sie bei der Buchstabenkenntnis der Kinder eine Veränderung feststellen?**

Ja

☐

Teilweise

☐

Nein

☐**8. Lässt sich in der Sprachbewusstheit der Kinder ein Fortschritt verzeichnen?**

Ja

☐

Teilweise

☐

Nein

☐**Wenn ja, inwiefern?**

---

---

---

---

---

---

---

**9. Inwieweit hat sich die Arbeit mit den Alphas auf das Interesse der Schülerinnen und Schüler im Bezug auf die Sprache und die Buchstaben ausgewirkt?**

Stark

☐

Leicht

☐Keine Verände-  
rung☐

**10. Sind die Kinder seither motivierter, im Bereich der Sprache zu arbeiten?**Ja ☐Teilweise ☐Nein ☐**11. Würden bzw. werden Sie die Box und die Alphas in Ihrem Unterricht weiterhin einsetzen?**Ja ☐Teilweise ☐Nein ☐**Vielen Dank für die Mitarbeit.**

## Anhang VI

### Durchführung der einzelnen Übungen während der Intervention mit den Alphas

Übung	Nie (0-mal)	Selten (1- bis 2-mal)	Regelmässig (4- bis 5-mal)	Oft (über 5-mal)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				



**Ehrenwörtliche Erklärung**

„Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.

Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken, u. ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.“

Eggerberg, den 20. Februar 2012

Jelena Zimmermann