

# Kritische Anmerkungen zum Würzburger Trainingspro-

Kathrin Geissler

**Als Konsequenz aus der PISA-Studie wird in Kindergärten bundesweit zunehmend das Würzburger Trainingsprogramm von Dr. Petra Küspert und Prof. Dr. Wolfgang Schneider eingesetzt. Grund genug für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Programm und seiner berufspolitischen Dimension. Den Auftakt macht der folgende Beitrag mit detaillierter Kritik an verschiedenen Bereichen des Programms.**

Seit Beginn des Jahres 2002 wird an allen städtischen Kindergärten Heidelbergs, und nicht nur hier, verpflichtend das Würzburger Trainingsprogramm durchgeführt. Es wurde von Dr. Petra Küspert auf dem 30. Jahreskongress des dbl in Kassel und in Forum Logopädie (Heft 4/2002) vorgestellt (Küspert, 2002). Zusammen mit Prof. Dr. Wolfgang Schneider vom Lehrstuhl für Psychologie IV in Würzburg hat sie das Trainingsprogramm 1999 erstmals veröffentlicht (Küspert & Schneider, 2000). Es handelt sich um die Übertragung eines schwedischen Programms von Lundberg, Frost & Peterson (1988) auf den deutschsprachigen Raum und trägt den Titel „Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache“.

Ziel des Würzburger Trainingsprogramms ist es, die phonologische Bewusstheit von Vorschulkindern zu fördern. Diese wird nach Skowronek & Marx (1989), Mitautoren des „Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)“ (Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 1999), in die phonologische Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne unterschieden:

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf größere Einheiten der gesprochenen Sprache, wie etwa Reime oder Silben und tritt in der Regel

im Vorschulalter spontan auf. Dagegen verlangen Aufgaben der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne den bewussten Umgang mit den kleinsten Einheiten der gesprochenen Sprache, den Phonemen (Lauten). Sie entwickelt sich üblicherweise erst im Zusammenhang mit der schulischen Anleitung beim Schriftspracherwerb (vgl. Küspert & Schneider, 2000, S. 12-13).

Durch die Förderung der phonologischen Bewusstheit von Vorschulkindern soll die Zahl der Kinder, die während der Schulzeit eine Lese-Rechtschreibschwäche entwickeln, verringert werden.

Das Würzburger Trainingsprogramm wird im letzten Kindergartenhalbjahr mit 5-6-jährigen Vorschulkindern in Kleingruppen von 4-8 Kindern durchgeführt. Dazu angeleitete ErzieherInnen halten tägliche Sitzungen von ca. 10 Minuten über einen Zeitraum von 20 Wochen ab.

Die im Programm vorgestellten Spiele befassen sich mit sechs verschiedenen Bereichen, die inhaltlich aufeinander aufbauen:

1. Lauschspiele
2. Reime
3. Sätze und Wörter
4. Silben
5. Anlaute
6. Phoneme

Diese Spiele sollen in der angegebenen Reihenfolge und nach einem Trainingsplan durchgeführt werden, der das Programm



**Kathrin Geissler**

erhielt ihre Ausbildung zur Logopädin von 1982-85 in Ulm und Heidelberg. Von 1989-94 studierte sie Germanistik und Romanistik in Heidelberg und ist seitdem dort in einer logopädischen Praxis tätig, zunächst als freie Mitarbeiterin, seit 2000 in eigener Praxis.

für alle 20 Wochen genau durchstrukturiert. Die AutorInnen betonen mehrfach, dass längerfristige Effekte auf den Schriftspracherwerb nur dann gewährleistet sind, wenn das Training programmgemäß und vollständig durchgeführt wird.

## Kritik zum 3. Bereich: Sätze und Wörter

Das 1. Spiel in diesem Bereich heißt: Einführung des Begriffs „Satz“. In der Anleitung hierfür steht: *Es kann mit einem einzigen Satz eine sehr kurze Geschichte erzählt werden. Die Erzieherin nennt eine Reihe von Beispielen (mit den Kindern als Hauptperson), z. B.: „Linda hat Hunger. Peter sitzt. (...)“.* Nach jedem Beispiel wiederholt die Erzieherin, dass es sich um einen „Satz“ handelt. Die Kinder sollen das Wort „Satz“ laut im Chor wiederholen“ (Küspert & Schneider, 2000, S. 41). Die Erzieherin soll demnach sagen: „Sabrina hat Blumen. Das ist ein Satz.“ Die Kinder wiederholen: „Satz“. Die Erzieherin: „Blumen blühen. Das ist ein Satz.“ Kinder: „Satz“.

Durch dieses Spiel gewinnen die Kinder keine kognitive Einsicht und auch das hauptsächlich eingesetzte methodisch-

didaktische Mittel dieses Programms, dass die Kinder im Chor antworten sollen, spricht dafür, dass es sich hier um ein bloßes Funktionstraining handelt.

Eine ähnliche Ansicht vertritt auch Ingrid Schmid-Barkow: „Programme zur phonologischen Bewusstheit ... verkürzen den metasprachlichen Aspekt auf ein Funktionstraining, durch das die Segmentierung von Sprache mechanisch eingeübt werden soll. Die Segmentierung von Sprache ist jedoch kein mechanischer Vorgang, sondern setzt kognitive Einsichten in die Struktur der Sprache voraus (...)“ (Schmid-Barkow, 1999, S. 308).

Ähnlich wird im **2. Spiel** (Einführung des Begriffs „Wort“) vorgegangen, bei welchem die Erzieherin einen Satz sagt, der zunächst aus zwei, dann aus drei Wörtern besteht, und die Anzahl der Wörter durch das Legen von Bauklötzen veranschaulicht. Anschließend wird über die unterschiedliche Länge der Sätze gesprochen. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass Kinder eigentlich erst im Schreiblernprozess, durch die visuelle Unterstützung des Schriftbildes, lernen, was ein Satz bzw. was ein Wort ist: Ein Satz ist das, was zwischen zwei Punkten steht; ein Wort ist das, was zwischen zwei Spatien steht: „Nichtliterare Erwachsene und Kinder vor dem Schriftspracherwerb verfügen über kein abstrakt-formales Wortkonzept, sondern machen es an semantischen Ganzheiten fest“ (Schmid-Barkow, 1999, S. 308). Aus dem Sprachfluss kann ein Vorschulkind das Konzept „Wort“ nicht ableiten, „da wir nicht so sprechen.“

Bei dem **4. Spiel** dieses Bereichs (Spiele mit Sätzen und Wörtern) lautet die Anleitung: „Jetzt erzähle ich euch etwas: 7,6,5,4,3,2,1 geht das Hexeneinmaleins. Wie nennen wir so etwas? – Richtig, einen Satz.“ Die Erzieherin zeigt auf die Kinder und ordnet jedem ein Wort aus dem Satz zu, so dass das erste Kind „geht“ bekommt, das zweite „das“ und das dritte „Hexeneinmaleins“. Die Kinder werden gebeten aufzustehen, wenn sie ihr Wort erhalten haben. Wenn die drei „Wörter“ stehen, wiederholt jedes Kind sein eigenes in der richtigen Reihenfolge: „Hier steht ein Satz. Wie viele Wörter hat er? Ja, er hat drei Wörter. Wir versuchen jetzt, den Satz mit unseren Bauklötzen zu legen. Waren es drei Wörter?“ (Küspert & Schneider, 2000, S. 42).

Der Beispielsatz „geht das Hexeneinmaleins“ ist jedoch kein grammatikalisch

korrekter Satz. Grammatikalisch korrekt, wenn auch sinnlos wäre: „Das Hexeneinmaleins geht“.

Im **6. Spiel** (Übungen mit kurzen/langen Wörtern) sollen die Kinder Wortlängenvergleiche vornehmen. Dies ist für Vorschulkinder sehr schwierig, da sie bei dieser Aufgabe von der inhaltlichen Bedeutung des Wortes absehen müssen und nur die formale Ebene der Sprache betrachten dürfen. Zusätzlich erschwerend wirkt, dass im Trainingsprogramm schon bei der Einführung Beispielwörter gewählt werden, bei denen sich die inhaltliche und die formale Ebene widersprechen (Zug-Krankenwagen).

Wenn aber in allen Übungswörtern der größere Gegenstand mit dem kürzeren Wort und der kleinere Gegenstand mit dem längeren Wort verknüpft wird (z. B. Haus–Streichholzschachtel, Stadt–Bauernhof) folgt daraus wiederum, dass es sich um ein reines Funktionstraining handelt und die Kinder höchstens die kognitive Einsicht gewinnen: Der kleinere Gegenstand ist immer das längere Wort und umgekehrt. Hilfreicher wäre es, diese Übung erst im Bereich „Silben“ einzuführen und durch das Silbenklatschen den Kindern zu erleichtern, auf die formale Ebene der Sprache zu achten.

Die Anleitung des **7. Spieles** (Wörterpuzzle) lautet: *Die Kinder versuchen herauszufinden, welches neue Wort entsteht, wenn man zwei Wörter zusammensetzt (sich begegnen lässt). Jede Hand konkretisiert ein Wort, und die Hände werden langsam aufeinander zugeführt, bis sie sich begegnen. Es bietet sich an, dafür zwei sinnvolle Wörter zu wählen* (Küspert & Schneider, 2000, S. 43).

Unter den Übungswörtern sind folgende, zumindest für Kinder nicht sinnvolle Wörter aufgeführt:

- Mal-Buch
- Näh-Maschine
- Schlag-Sahne
- Schreib-Heft
- Schul-Tasche

Als Fazit für diesen Bereich lässt sich festhalten, dass die Einführung der Begriffe „Satz und Wort“ und entsprechende Übungen dazu in einem Programm für Vorschulkinder überflüssig und nicht hilfreich sind.

## Kritik zum 5. Bereich: Anlaut

Auch hier kann das Programm seinen eigenen Ansprüchen oft nicht gerecht werden: *Bei der Arbeit mit den Vokalen muss die Erzieherin sehr darauf achten, tatsächlich die Laute, so wie sie im Wort klingen, zu nennen. Man denke an den Unterschied beim „a“ in „Affe“ (kurzes „a“) und in „ahnen“ (langes „a“) oder dem „o“ in „Ofen“ (langes „o“) und in „offen“ (kurzes „o“)* (Küspert & Schneider, 2000, S. 46).

Im **2. Spiel** (Sachen finden) sollen die Kinder Wortkarten vergleichen und solche mit gleichem Anlaut herausfinden. Bei den Beispielwörtern werden unter den Vokalen dann folgende Wörter zusammen aufgelistet:

- „Apfel, Ananas, Ampel, Apfelsine“; hier wird das „a“ kurz gesprochen [a];
- „Elefant, Esel, Erdbeere“; das lange geschlossene „e“ [e:] und das kurze offene „e“ [ɛ] werden gemischt;
- „Ofen, Osterhase“; ein langes „o“ [o:] ist zu hören.

Wenn die Anweisung nun lautet: *Im Chor wird das Wort laut und mit langgezogenem Anlaut wiederholt* (Küspert & Schneider, 2000, S. 47), wird die Vokalqualität der kurzen Anlaute verändert. Eine Dehnung ist ebenfalls bei den Beispielwörtern mit einem anlautenden Plosiv nicht möglich (z. B. Birne, Ball; Dinosaurier, Drachen; Gabel, Giraffe; Kirche, Kanne; Tiger, Topf).

Nun sollen die Kinder im **4. Spiel** dieses Bereichs (Achte auf den ersten Laut) den Anlaut der Übungswörter herausfinden. Auch hier steht zur Erinnerung: *Wichtig: es kommt auf den Laut an!* (Küspert & Schneider, 2000, S. 47). Dabei soll mit „leichten“ Lauten begonnen und mit der Zeit zu den „schwierigeren“ Lauten übergegangen werden (leichte und schwere Einzelkonsonanten, Doppelkonsonanten). Unter den Beispielwörtern mit Doppelkonsonanten erscheinen auch solche mit Dreifachkonsonanz (Strauß, Spritze), außerdem werden auch hier bei den Übungswörtern für die Vokale lange und kurze Vokale gemischt (z. B. Affe, Afrika, Apfel, Ananas, Abend; Igel, Insel, Inge, Indianer; Ulm, Urwald, Unruhe).

Die Anleitung für das **5. Spiel** (Laute wegnehmen) lautet: *Die Kinder sitzen im Kreis. Die Erzieherin erzählt, dass man ein neues Wort bilden kann, indem man einem anderen Wort einen Laut wegnimmt. Die*

Erzieherin sagt z.B.: „R-eis“ mit gedehntem Anlaut. Die Kinder wiederholen im Chor. Die Erzieherin sagt: „Eis“, und die Kinder wiederholen auch dies. Die Erzieherin fragt, welcher Laut dem zweiten Wort weggenommen wurde, und die Kinder antworten: „r-“. Es wird dann so wiederholt: „R-eis“, „Eis“, „r-“ ist weg (Küspert & Schneider, 2000, S. 47).

Dieses Spiel ist für Vorschulkinder sehr schwierig, vor allem da von 39 Beispielwörtern 23 mit Plosiv, 17 davon sogar mit Konsonantenverbindung und drei mit „h“ beginnen (z. B. B-auch, B-engel, b-lau, b-leib, b-locken, B-rille, B-rot, B-ruder, H-als, H-ecke, H-und).

Im **8. Spiel** dieses Bereichs (Finde den letzten Laut) sollen die Kinder den Auslaut herausfinden: Die Erzieherin sagt ein Wort, z.B. „Haus“ und übertreibt dabei deutlich die Aussprache des letzten Lautes. Die Kinder wiederholen im Chor das Wort „Haussss“. Wie heißt der letzte Laut? (Küspert & Schneider, 2000, S. 48).

Fehlerträchtige Beispielwörter sind hierbei solche mit auslautendem Plosiv (Bad, Wald, Abend, Wind), da sich dieser nicht dehnen lässt. Zudem besteht die Wahrscheinlichkeit, dass die Erzieherin sich der deutschen Auslautverhärtung nicht bewusst ist und ihn stimmhaft ausspricht. Des weiteren sind Wörter mit kurzem , unbetontem „e“ im Auslaut (Schwalaut, [ə] wie Pfeife, Puppe, Tasche, Hose) ungünstig, da sich die Vokalqualität durch Dehnung ändert und Wörter mit auslautendem „r“ (Ohr, Haar, Schnur), da dieses im Hochdeutschen nicht gesprochen wird und durch einen Laut ersetzt wird, der dem kurzen „a“ noch am nächsten kommt.

## Kritik zum 6. Bereich: Phoneme

In den **Spiele 1-4** gibt die ErzieherIn den Kindern die Laute eines Wortes vor und die Kinder sollen sie zum Wort verbinden, d.h. die Fähigkeit zur Lautsynthese wird eingeübt. In den **Spiele 6-8** sollen die Kinder ein vorgegebenes Wort in seine Laute zergliedern, d.h. die Analyse eines Wortes wird eingeübt. In diesem Bereich lautet die Anweisung für die Erzieherin: *Beim Sprechen der Laute (Lautieren) ist es sehr wichtig, dass die Erzieherin die einzelnen Laute sehr deutlich mit etwa 0,5 sec. Abstand ausspricht und zwar so, wie sie im gemeinten Wort klingen (nicht vergessen:*

die Vokale können kurz oder lang sein, das „s“ kann scharf sein, das „h“ wird gehaucht usw.) (Küspert & Schneider, 2000, S.50).

Ich möchte Sie nun dazu motivieren, die Analyse von Wörtern anhand von Beispielwörtern der Spiele zu üben, also das durchzuführen, was die ErzieherIn mit mehreren Kindern um sich herum leisten sollte, bevor sie den Kindern die Wörter in Laute segmentiert anbietet.

Zur Überprüfung Ihrer Lösungen gebe ich Ihnen die Wörter auch in der phonetischen Umschrift nach dem International Phonetic Alphabet (IPA) an und zeige Ihnen, welche Lösung das Würzburger Trainingsprogramm (WTP) anbietet.

Übungswörter	IPA	WTP
<b>Kuh</b>	[ku:]	<b>k-uh</b>
<b>Fuß</b>	[fu:s]	<b>f -u-B</b>
<b>Hut</b>	[hu:t]	<b>h-u-t</b>
<b>Ball</b>	[bal]	<b>b-a-ll</b>
<b>Fisch</b>	[fi:]	<b>f-i-sch</b>
<b>Bett</b>	[bɛt]	<b>b-e-tt</b>
<b>Mund</b>	[munt]	<b>m-u-n-d</b>
<b>Hand</b>	[hant]	<b>h-a-n-d</b>
<b>Hase</b>	[ha:zə]	<b>h-a-s-e</b>
<b>Sonne</b>	[zɔnə]	<b>s-o-nn-e</b>
<b>Ampel</b>	[amp]	<b>a-m-p-e-l</b>
<b>Schlüssel</b>	[ʃlysl]	<b>sch-l-ü-ss-e-l</b>
<b>Mauer</b>	[mau]	<b>m-au-e-r</b>
<b>Tiger</b>	[ti:ga]	<b>t-i-g-e-r</b>

Die Hilfestellung, die das Würzburger Trainingsprogramm hier anbietet, reicht nicht aus. Der ErzieherIn werden bei der Segmentierung der Übungswörter höchstwahrscheinlich Fehler unterlaufen, sowohl im Bereich der Vokalqualität (Kurzvokale, Schwalaut, Endungen „-el“ und „-er“), als auch bei der Auslautverhärtung.

Forster und Martschinke, die Autorinnen eines zum Teil auch schon für Vorschulkinder sehr empfehlenswerten Programms für Erstklässler („Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi: Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit“) stellen dazu fest: „Da vielen Kindern die Analyse von Lauten in Wörtern sehr schwer fällt, ist es wichtig, darauf zu achten, dass nicht zusätzliche Probleme durch die Auswahl ungeeigneten Wortmaterials entstehen. Durch die Wahl geeigneter Übungswörter kann die schwierige Aufgabe der Phonemanalyse erleichtert werden. Hier muss zunächst von einfach strukturiertem, lautorientiertem Wortmaterial ausgegangen werden“ (Forster &

Martschinke, 2001, S. 62).

Im **5. Spiel** des Bereichs „Phoneme“ (Wir suchen nach dem ...) sollen die Kinder lernen, den Inlaut herauszuhören. Das Spiel beginnt mit der Anweisung: *Erzieherin: „Heute sollt ihr genau zuhören, es geht nämlich um das ‚l‘“. Alle Kinder wiederholen: „l“. „Das ‚l‘ kommt in ganz vielen Wörtern vor, z.B. in ‚lna‘ oder ‚lsabell‘, aber es ist auch in ‚Linda‘ drin oder in ‚Sabine‘. Könnt ihr alle das ‚l‘ in diesen Wörtern hören? Wisst ihr vielleicht selbst Wörter, in denen das ‚l‘ vorkommt?“ Wenn den Kindern noch nichts einfällt, gibt die Erzieherin noch einige Beispiele (Igel, Kind, Ziege, Dominik, Riese) und betont dabei den Laut „l“ stark. Haben die Kinder verstanden, wie das „l“ klingt, kündigt die Erzieherin an: „Ich sage euch jetzt ein paar Wörter und ihr sagt mir, ob ihr darin ein ‚l‘ hört““ (Küspert & Schneider, 2000, S. 51).* Hier werden schon in der Einführung Wörter mit langem und kurzem „i“ gemischt (So ist z.B. in Linda und Kind kein „i“ [i:] zu hören, nur zweimal das kurze „i“ [ɪ]. Bei den Übungswörtern sind nur Wörter mit kurzem „i“ zu finden (z. B. Kirsche, Lippen, Birne, Ring). Als zusätzliche Instruktion steht bei jedem Vokal: *Falls die Kinder mit dem Hören des „i“ Schwierigkeiten haben, kann dieser Laut etwas stärker betont werden* (Küspert & Schneider, 2000, S. 51). Aus dem kurzen „i“ wird aber durch die stärkere Betonung ein langes „i“, so dass die Erzieherin also sagen wird: „Kiirsche, Liippen, Biirne, Riing etc“. So kann man den Vokal zwar heraushören, aber die Wörter werden verändert, und das Programm kann auch hier wieder nicht seinen eigenen Ansprüchen gerecht werden: *Beim Sprechen der Laute ist es sehr wichtig, dass die Erzieherin die einzelnen Laute sehr deutlich ausspricht und zwar so, wie sie im gemeinten Wort klingen* (Küspert & Schneider, 2000, S. 50).

Was ich hier exemplarisch für das „i“ ausgeführt habe, gilt ebenso für die anderen Vokale, in stärkerem Maße sogar noch für das „e“, da es noch mehr Vokalqualitäten hat: langes geschlossenes e [e:] (z.B. Kamel); kurzes, offenes e [ɛ] (z.B. erstes „e“ in Schnecke“ und kurzes, unbetontes „e“, Schwalaut [ə] (z. B. zweites „e“ in ‚Schnecke‘) oder aber gar nicht gesprochen wie z.B. in „Apfel“. Dehnt die Erzieherin nach der Anleitung alle diese Laute zu einem langen „e“, verändert sich z.B. das Wort „Erdbeere“ erheblich.

## Weitere Kritikpunkte

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Unzulänglichkeiten des Programms, abgesehen vom Bereich „Sätze und Wörter“, hauptsächlich in den Bereichen „Anlaute“ und „Phoneme“ auftreten, die nach *Küspert & Schneider* (2000) als die Wichtigsten des Programms gelten. Neben diesen Schwachstellen, die häufig durch die Auswahl von geeigneterem Wortmaterial hätten vermieden werden können, gibt es aber noch weitere Kritik anzumerken.

Wie bereits schon mehrfach hervorgehoben und auch von *Schmid-Barkow* festgestellt (1999, S. 308), handelt es sich bei vielen Spielen um ein reines Funktionstraining. In einem modifizierten Förderprogramm würde es erstens darum gehen, den Kindern in größerem Maße Freude am Spiel mit Sprache zu vermitteln, durch das damit verbundene Experimentieren sollten sie wirklich zu kognitiven Einsichten über den Aufbau von Sprache gelangen können. Zweitens müssten die Sprachspiele in den Kontext einer Spielhandlung eingebaut werden, wie dies vorbildlich in den Programmen von *Forster & Martschinke* (2001) und in dem Übungskatalog für den Kindergarten und den Schulanfang von *Christian Christiansen* („Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten“, 2000) durchgeführt wurde.

Grundsätzliche Einwände gegen Übungen zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne bei Vorschulkindern liefert *Schmid-Barkow*, wenn sie schreibt: „Die gesprochene Sprache besteht nicht aus diskret wahrnehmbaren Einzellauten, vielmehr überlappen und beeinflussen sich die Phoneme in vielfältigen Koartikulationsprozessen. Erst durch die Einsicht in das alphabetische Schriftsystem bildet sich eine Vorstellung von lautlichen Segmenten aus, die in der Folge dann – für Schriftkundige – auch ‚hörbar‘ sind“ (*Schmid-Barkow*, 1999, S. 308).

Sie weist darauf hin, dass Kinder nicht lernen, „phonematisch zu segmentieren um der phonematischen Segmentierung willen, sondern um diese Fähigkeit funktional einzusetzen“. (*Schmid-Barkow*, 1999, S. 311). Funktional sei die Fähigkeit der phonematischen Segmentierung aber erst für den Prozess des Schreibenlernens. Aus diesem Grund ist es nach *Schmid-Barkow* gerade aus linguistischer Sicht, vor allem nach den Ergebnissen der Schriftlichkeitsforschung, äußerst fragwürdig, „den Kindern Kon-

zepte von Phonemen, Wörtern und Sätzen anhand gesprochener Sprache vermitteln zu wollen, (...) da diese Einheiten schriftsprachlich determiniert sind“ (Schmid-Barkow, 1999, S. 308).

Stimmt man diesen Argumenten und der zuvor artikulierten Kritik an der Auswahl des Wortmaterials im Würzburger Trainingsprogramm zu, so muss man von der Durchführung der *vorliegenden Fassung* bei Vorschulkindern Abstand nehmen. Unter ähnlichen Prüfkriterien wären weiterführende Programme kritisch zu durchleuchten und auf formaler und konzeptioneller Ebene zu untersuchen, wie sie zum Beispiel im Forum Logopädie, Heft 4/2002, neben dem Würzburger Trainingsprogramm vorgestellt wurden: Zum einen das „Buchstaben-Laut-Training“ von Roth & Schneider (1996) und zum anderen die Multimediaversionen beider Programme (Küspert, Roth, Schneider & Laier, 2001; Laier, 2002).

## Mögliche Konsequenzen des Programms

Da das Würzburger Trainingsprogramm vielerorts und zum Teil schon seit Jahren durchgeführt wird, LogopädInnen häufig aber erst davon erfahren, wenn die Durchführung des Programms bereits beschlossene Sache ist, halte ich jedoch eine strikt ablehnende Haltung für nicht sinnvoll und wenig konstruktiv. Statt dessen schlage ich vor, dass LogopädInnen, wenn sie von der geplanten Einführung erfahren, versuchen, sich bei den entsprechenden Stellen Gehör zu verschaffen, um im Gespräch mit den

Beteiligten und im interdisziplinären Austausch eine Überarbeitung und Modifizierung des Würzburger Trainingsprogramms nach logopädischen Gesichtspunkten anzuregen.

Dabei sollten bei einer Überarbeitung positive Aspekte des Programms unbedingt erhalten bleiben. Hier wären die regelmäßige Arbeit der ErzieherInnen mit Kindern im sprachlichen Bereich in Kleingruppen zu erwähnen und die Wichtigkeit der Wiederholungen. Überhaupt ist es ein Verdienst des Programms, die sprachliche Förderung von Kindergartenkindern thematisiert zu haben und auf die wichtige Rolle der ErzieherInnen als sprachliches Vorbild hingewiesen zu haben. Mein Vorschlag wäre, in einem modifizierten Programm

- ▶ auf die Einführung der Begriffe „Satz“ und „Wort“ und auf entsprechende Spiele zu verzichten;
- ▶ die Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne, z. B. durch noch mehr Verse, Lieder, Kreisspiele, Klatschspiele, entsprechende Gesellschaftsspiele und Bilderbücher in Versen, auszubauen;
- ▶ die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne ebenfalls durch entsprechende Lieder, Verse etc. (z. B. „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“, „Auf der Mauer auf der Lauer sitzt ‘ne kleine Wanze“) anzustoßen, aber eher nicht zu trainieren, sondern implizit zu fördern. Sollte man explizite Spiele zu diesem Bereich durchführen, müsste aber unbedingt auf lautreines Wortmaterial geachtet werden.

Zum Abschluss bleibt ein Verweis auf die berufspolitische Dimension des Würzburger Trainingsprogramms: In diesem Zusammenhang habe ich die Befürchtung, dass angesichts der Durchführung des Würzburger Trainingsprogramms zum Beispiel von seiten der involvierten Eltern, ErzieherInnen oder KinderärztInnen eine abwartende Haltung gegenüber der logopädischen Therapie eingenommen wird und dadurch gerade „schwache“, d.h. eventuell sprachauffällige Kinder zu spät oder gar nicht mehr in logopädische Behandlung geschickt werden. Die Einsparung der logopädischen Behandlung und damit die Entlastung der Krankenkassen entspricht der derzeitigen (und wahrscheinlich auch künftigen) politischen Linie. Wir können dieser Entwicklung wohl nur entgegenre-

ten, indem wir versuchen, eine möglichst klare Trennlinie zu erarbeiten und möglichst öffentlichkeitswirksam zu vertreten, wann eine allgemeine Sprachförderung durch die ErzieherInnen möglich und wann eine logopädische Sprachförderung bzw. Therapie nötig ist.

Christiansen, Chr., (2002). *Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Leserechtschreib-Schwierigkeiten: Übungskatalog für den Kindergarten und den Schulanfang*. 3. Auflage. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Bezug: Druckerei Joos, Eckernförder Str. 239, 24119 Kronshagen

Forster, M. & Martschinke, S. (2001). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi: Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer Verlag

Jansen, H.; Mannhaupt, G.; Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Göttingen: Hogrefe

Küspert, P. (2002). *Frühe Prävention von Leserechtschreibproblemen: Würzburger Trainingsprogramm*. Forum Logopädie 4 (16), 6-9

Küspert, P. & Schneider, W. (2000). *Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

Küspert, P.; Roth, E.; Schneider, W. & Laier, R. (2001). *Multimediaversion des Würzburger Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit und Sprachprogramm zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung*. Diehlheim: Laier und Becker.

Laier, R. (2002). *Die Multimediaversion des Würzburger Trainingsprogramms zur frühen LRS-Prävention*. Forum Logopädie 4 (16), 10-15

Lundberg, I.; Frost, J. & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly* 23, 253-284

Roth, E. & Schneider, W. (1996). *Das Sprachprogramm zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung*. Manuskript an der Universität Würzburg

Schmid-Barkow, I. (1999). Phonologische Bewusstheit als Teil der metasprachlichen Entwicklung im Kontext von Spracherwerbsprozessen und Spracherwerbsstörungen. *Die Sprachheilarbeit* 6 (44), 307-317

Skowronek, H. & Marx, H. (1989). Die Bielefelder Längsschnittuntersuchung zur Früherkennung von Risiken der Leserechtschreibschwäche: Theoretischer Rahmen und erste Befunde. *Heilpädagogische Forschung* 1, 37-49

### Autorin

Kathrin Geissler, Logopädin  
Werderstraße 33  
69120 Heidelberg

Der Jugendärztliche Dienst des Landkreises Hildesheim hält eine informative Broschüre (48 Seiten) zum Thema Sprachförderung zum Download bereit: „Man hört nicht mit dem Ohr allein. Informationen und Anregungen zur Förderung der kindlichen Hörwahrnehmung für Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen“:  
[www.landkreishildesheim.de/download/berichte/ohr.doc](http://www.landkreishildesheim.de/download/berichte/ohr.doc)

Umfangreiche Informationen zum Thema bietet auch die in diesem Beitrag genannte Landeskoordinatorin für Sprachheilpädagogik in Schleswig-Holstein, Christiane Christiansen, auf der Website „Fördephon – Landesprojekt zur Förderung der phonologischen Bewusstheit“:  
[www.lernnetz-sh.de/foerdephon](http://www.lernnetz-sh.de/foerdephon)

# PISA und das Würzburger Trainingsprogramm

**Ergänzend zum voranstehenden Beitrag formuliert Monika Rausch, Präsidentin des dbI, berufspolitische Anmerkungen zur bildungspolitischen Umsetzung von Forschungsergebnissen.**

Die Suche nach den Bedingungen, die Kindern den Schriftspracherwerb erleichtern oder erschweren (und einigen Kindern ganz besonders erschweren) hat sich im Verlauf der Forschungsgeschichte durch verschiedene Gebiete bewegt. Nachdem die visuell-räumliche Verarbeitung und deren Störung als hinreichende Verursachung widerlegt werden konnte (vgl. *Vellutino, 1987*), rückte die zentral-auditive Verarbeitung in den Fokus der Betrachtung (vgl. *Lauer, 1999*, sowie die dort angegebene Literatur).

Ein Kind muss den Sprechstrom in kleinere Einheiten zergliedern können (*Barth, von Steinbüchel, Wittmann, Kappert & Leyendecker, 2000*), um diese dann Elementen der Schriftsprache zuordnen zu können. Dabei spielen metasprachlichen Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Das Kind muss von der sprachlichen Bedeutung abstrahieren und sich den Formaspekten gesprochener Sprache zuwenden können und über Sprache nachdenken, sprechen und reflektieren können.

Genauer gesagt sind es vor allem die lautlichen Aspekte der Sprechsprache, mit denen das Kind umgehen lernen muss. Für diese Fähigkeiten wurde der Begriff der phonologischen Bewusstheit gängig, und außerdem zwischen phonologische Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne unterschieden (*Skowronek & Marx, 1989*).

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ist das Umgehen mit der gröberen Durchgliederung der Sprechsprache, wie es sich im Silben Segmentieren oder im Erkennen von Reimen zeigt. Dies wird im Vorschulalter in der Regel in vertrauten Spielhandlungen ohne spezielle, gezielte Anleitung erworben.

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne meint die Zergliederung von Lautfolgen nach den abstrakten linguistischen Einheiten einzelner Phoneme, die im Laufe des Leselehrgangs in Auseinandersetzung mit der schrift-

lichen Fixierung von sprachlichen Zeichen erworben wird.

Heute steht die Frage nach möglichen störenden und fördernden Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb vor dem Hintergrund der PISA-Studie in einem neuen Aufmerksamkeitsfokus. Dabei soll der aktuelle Forschungsstand handlungsleitend für die vorschulische und schulischen Bildungspolitik sein: Welche Maßnahmen können aus dem Stand der Forschung abgeleitet werden, um im Bildungssystem bessere Ergebnisse zu erzielen?

Phonologische Bewusstheit (operationalisiert als Ergebnisse von Reimaufgaben, Silbensegmentierung, Erfassung der Wortlänge, Anlaut-Isolierung, Identifikation des Endlautes, Lautsynthese und Phonemsegmentierung) korreliert signifikant positiv mit Leseleistungen und mit Rechtschreibleistungen (*Barth et al., 2000*; Literaturangaben bei *Mannhaupt & Jansen, 1989, S. 50*). Je besser ein Kind die genannten Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit lösen kann, desto bessere Lese- und Rechtschreibleistungen zeigt dieses Kind. Dabei darf aus der Korrelation keine Kausalität abgeleitet werden. Deshalb sind folgende drei Thesen möglich:

- ▶ phonologische Bewusstheit ist notwendige (nicht hinreichende!) Voraussetzung für den Schriftspracherwerb,
- ▶ phonologische Bewusstheit ist Konsequenz des Schriftspracherwerbs oder
- ▶ phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb beeinflussen sich gegenseitig (vgl. *Mannhaupt & Jansen, 1989*; *Skowronek & Marx, 1989*).

Kinder im Vorschulalter können Reime und Silbenstruktur erkennen. Sie können in der Regel noch nicht Wörter in Phoneme zerlegen, können diese Fertigkeit aber erlernen (*Mannhaupt & Jansen, 1989*). Förderung der phonologischen Bewusstheit – die das Erlernen der Fertigkeit zur Phonemsegmentation einschließt –, wirkt sich positiv auf

den Schriftspracherwerb aus (*Küspert, 2002*). Dabei profitieren auch Kinder mit einem geringen Ausgangsniveau so von der Förderung, dass sie sich in ihren Fähigkeiten im Lesen und Rechtschreiben in den ersten drei Schuljahren nicht von der Kontrollgruppe unterscheiden. Voraussetzung für diese Effekte ist allerdings die kontinuierliche, hochfrequente und vollständige Durchführung des Trainings (täglich 10 Minuten über einen Zeitraum von 20 Wochen).

## Was heißt das für die Förderung des Schriftspracherwerbs und die logopädische Therapie?

Die vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit erleichtert den Kindern den Schriftspracherwerb. Gerade Kinder, die bis zum letzten Vorschuljahr ihre phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne noch sehr wenig entwickelt haben, profitieren viel von einer solchen Förderung. Diese Kinder, die bei *Küspert (2002)* „Risikokinder“ genannt werden, dürfen aber nicht einfach mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen gleichgesetzt werden, weil auch für Kinder mit einer vorschulischen Sprachentwicklungsstörung ein Risiko für spätere Probleme beim Schriftspracherwerb angenommen wird (z.B. *Grimm, 1995*).

Der Wirksamkeitsnachweis des Würzburger Trainingsprogramms bei den Risikokindern (bei *Küspert*) bedeutet nicht zwingend, dass Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung in gleichem Maße davon profitieren. Bei einer Reihe von Kindern – nicht aber bei allen Kindern! vgl. *Jansen & Marx, 1999* – mit einer Sprachentwicklungsstörung im Vorschulalter bleiben phonologische Dekodierprobleme und metaphonologische Defizite bestehen (*Grimm, 1995*), die in der Folge zu Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbsprozesses führen. Eine vereinfachte Gleichsetzung von Vorschulkindern mit wenig entwickel-

ter phonologischer Bewusstheit und Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung birgt die Gefahr, die spezifischen Probleme der Sprachverarbeitung sprachentwicklungsgestörter Kinder zu unterschätzen (vgl. *Grimm*, 1995; vgl. auch *Hasselhorn & Werner*, 2000).

Die These von *Laier* (2002), wonach eine Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung in mindestens dem gleichen Umfang angeboten werden muss, wie man sie für Kinder empfiehlt, die in dieser Hinsicht unauffällig sind, muss im Zusammenhang mit einem Mangel an Studien zum Zusammenhang von Sprachentwicklungsstörung und phonologischer Bewusstheit gesehen werden, auf die *Jansen und Marx* (1999) hinweisen.

Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit fördern die Entwicklung phonologischer Fertigkeiten, müssen aber an die individuellen Fähigkeiten und Schwächen des einzelnen Kindes angepasst werden. Die logopädische Therapie bei zentral-auditiven Verarbeitungsstörungen beschränkt sich nicht auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit (vgl. *Lauer*, 1999, oder *Jahn*, 2000), wie auch die Förderung von sog. „Risikokindern“ potentielle Probleme von schriftsprachrelevanten Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen und auch die Vorerfahrungen mit Schriftsprache (*Sassenroth*, 1995) nicht vernachlässigen darf.

Solange keine verlässlichen Ergebnisse über den Zusammenhang von Sprachentwicklungsstörungen und phonologischer Bewusstheit sowie über Effektivität und Effizienz verschiedener Therapie- und Förderansätze bei unterschiedlichen Störungsbildern vorliegen, dürfen Korrelationen und Wirksamkeitsnachweise nicht einfach übertragen werden.

Gleichzeitig müssen sich alle Verantwortlichen in Therapie und Förderung (und vor allem auch die Therapieforschung) fragen lassen, welche Therapiefrequenz bei welchen Störungsbereichen angemessen ist. Differenzielle Therapieforschung muss zeigen, welche Effekte durch welche Fördermaßnahme und welche Effekte durch welchen Förderumfang bei welcher Frequenz erzielt

werden können.

Es kann also ein erfreulicherweise auf seine Wirksamkeit hin geprüftes Therapieverfahren wie das Würzburger Trainingsprogramm nicht zum Allheilmittel für jede Störung proklamiert werden, die im weitesten Sinne mit phonologischen Verarbeitungsfähigkeiten in Verbindung gebracht werden kann, während gleichzeitig andere theoretisch begründete Verfahren ohne Vergleichstudie diskreditiert werden (vgl. *Laier*, 2002).

Keineswegs darf die Förderung im Kindergarten, die den Schriftspracherwerb nachweislich erleichtert, als Ersatz für logopädische Diagnostik und Therapie angesehen werden. Vielmehr müssen die Ergebnisse von *Küspert* (1998), *Roth* (1999) und *Schneider, Roth & Küspert* (1999) als ermutigender Anfang für weitere differenzielle Therapieforschung betrachtet werden. Für die Verantwortlichen einer vorschulischen Förderung muss

### Keineswegs darf die Förderung im Kindergarten als Ersatz für logopädische Diagnostik und Therapie angesehen werden

gelten, dass nicht das Marketing-Konzept eines Trainingsprogramms für die Auswahl von Fördermaßnahmen den Ausschlag gibt, sondern dass Expertenwissen und Forschungsbefunde entscheidungs- und handlungsleitend sind.

*Jansen & Marx* (1999) führen dazu Leitlinien für eine vorschulische Förderung aus, die aus den derzeit verfügbaren Erkenntnissen zur phonologischen Bewusstheit abgeleitet sind. Ihre Ausführungen stützen die bei *Geissler* (in diesem Heft) formulierte Kritik und verweisen, wie auch *Geissler*, auf weitere Trainingsprogramme, die aber noch nicht auf ihre Wirksamkeit hin geprüft sind. Es gibt also aus dem aktuellen Forschungsstand abgeleitete Handlungsleitlinien für die vorschulische Forschung. Diese gilt es zum Wohle der Kinder unter Nutzung des gesamten (!) Expertenwissens bei der Gestaltung von Förder- und Therapiemaßnahmen zu berücksichtigen. Gleichzeitig muss die Forderung nach einer Verbesserung der Therapieforschung (und einer Beteiligung der LogopädInnen) in Deutschland einmal mehr nachdrücklich erhoben werden.

## Literatur

- Barth, K.-H.; von Steinbüchel, N.; Wittmann, M.; Kappert, H. & Leyendecker, C. (2000). Zeitliche Verarbeitungsprozesse, „phonologische Bewusstheit“ und Lese-Rechtschreibkompetenz. *Forum Logopädie* 5 (14), 7-16
- Grimm, H. (1995). Spezifische Störung der Sprachentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. 3., vollst. überarb. und erw. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 943-953
- Hasselhorn, M. & Werner, I. (2000). Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In: Grimm, H. (Hrsg.). *Sprachentwicklung*. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie III: Sprache, Band 3, 363-378
- Jahn, T. (2000). *Phonologische Störungen bei Kindern – Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Georg Thieme
- Jansen, H. & Marx, H. (1999). Phonologische Bewusstheit und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb. *Forum Logopädie* 2 (13), 7-16
- Küspert, P. (1998). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Küspert, P. (2002). Frühe Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen: Würzburger Trainingsprogramm. *Forum Logopädie* 4 (16), 6-9.
- Laier, R. (2002). Die Multimediale Version des Würzburger Trainingsprogramms zur frühen LRS-Prävention. *Forum Logopädie* 4 (16), 10-15
- Lauer, N. (1999). *Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen im Kindesalter*. Grundlagen-Klinik-Diagnostik-Therapie. Stuttgart: Georg Thieme.
- Mannhaupt, G. & Jansen, H. (1989). Phonologische Bewusstheit: Aufgabenentwicklung und Leistungen im Vorschulalter. *Heilpädagogische Forschung* 1 (XV), 50-56
- Roth, E. (1999). *Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten: Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Sassenroth, M. (1995). *Schriftspracherwerb: Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung*. 2., überarb. Auflage. Bern: Paul Haupt
- Schneider, W., Roth, E. & Küspert, P. (1999). Frühe Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern. *Kindheit und Entwicklung* 3 (8), 147-152
- Skowronek, H. & Marx, H. (1989). Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. *Heilpädagogische Forschung* 1 (XV), 38-49.
- Vellutino, F. R. (1987). Legasthenie. *Spektrum der Wissenschaft* 5, 74-81.

## Autorin

Dipl.-Log. Monika Rausch  
Deutscher Bundesverband für  
Logopädie e.V. (dbl)  
Augustinusstr. 11 a  
50226 Frechen  
rausch@dbl-ev.de