

Kapitel 1

Einleitung

Der Schulanfang bedeutet für ein Kind den Eintritt in die Welt des systematischen Lernens und des Erwerbs dafür notwendiger Kompetenzen und Verhaltensmuster (Liebers, 2008). Dem gelingenden Lernen am Schulanfang ist eine besondere Bedeutung zuzuschreiben, weil der erfahrene beziehungsweise ausbleibende Lernerfolg für die weitere Entwicklung des Kindes prägend ist (Griebel & Niesel, 2006). Schulleistungen der Kinder sowie die damit verbundenen Emotionen scheinen schon ab der zweiten Jahrgangsstufe stabil zu sein und bestimmen die restliche Schulzeit (Hofmann & Pekrun, 1999). Bedeutsam scheint insbesondere die langanhaltende Stabilität der interindividuellen Entwicklungsunterschiede. So bleiben leistungsschwache Kinder häufig in einer unverändert niedrigen Position im Klassenverband, während leistungsstarke Kinder vom Unterricht profitieren (Weinert & Stefanek, 1997). Gasteiger-Klicpera, Klicpera und Schabmann (2006) konnten aufzeigen, dass die individuellen Unterschiede in der Rechtschreibleistung ab der frühen Grundschulphase bis hin in die Sekundarstufe hinein stabil ausfielen. Eine große Heterogenität der Lernausgangslagen konnten Martschinke und Kammermeyer (2003) nachweisen und stellten große Niveauunterschiede sowohl bei leistungsspezifischen (z. B. der phonologischen Bewusstheit), als auch bei persönlichkeitspezifischen Lernvoraussetzungen fest.

Hasselhorn und Schuchardt (2006) berichten von einer Häufigkeit von etwa 7 bis 8 % lese-rechtschreibschwacher Schüler im Alter von acht Jahren. Die Lese-Rechtschreibstörung zeichnet sich durch Defizite beim Lesen und Schreiben aus, die nicht durch einen verminderten Intelligenzquotienten, unangemessene Beschulung oder sensorische Defizite erklärt werden können (Warnke & Plume, 2008). Kinder mit einer Lese-Rechtschreibstörung stehen in ihrem schulischen Alltag vor großen, für sie kaum überwindbaren Herausforderungen; sie entwickeln zudem deutlich häufiger eine Sekundärproblematik, wie etwa Ängste oder depressive Symptome (Hasselhorn & Schuchardt, 2006; Petermann, 2003; Warnke & Plume, 2008). Gasteiger-Klicpera, Klicpera und Schabmann (2006) konnten in einer Längsschnittstudie belegen, dass die schlechten Lese-Rechtschreibleistungen weitere schulische Leistungen beeinflussen sowie, dass Lese-Rechtschreibprobleme und Verhaltensschwierigkeiten einhergehen und vom Kindergarten über die Grundschulzeit zunehmen. Die Verhaltensprobleme entstehen bei einem großen Teil der Kinder offenbar ursächlich durch die Lese-Rechtschreibstörung (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2006). Defizite in der Lese- und Rechtschreibleistung haben weitreichende Konsequenzen: So konnten Esser, Wyschkon und Schmidt (2002) belegen, dass anhaltende Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben nicht nur die Schul- und Berufskarriere beeinträchtigen, sondern sich auch

massiv auf die psychische Gesundheit auswirken können. Demnach bleiben Kinder mit Lese-Rechtschreibproblemen im Schulerfolg insgesamt zurück, sind im Alter von 25 Jahren deutlich häufiger arbeitslos und weisen eine höhere Anzahl psychischer Symptome im Vergleich zu einer Kontrollgruppe auf (Esser et al., 2002).

Georgiewa et al. (2004) konnten aufzeigen, dass Erwachsene mit einer Lese-Rechtschreibstörung beim Wortlesen auf dem Niveau unauffälliger Jugendlicher blieben, während sie im Bereich der phonologischen Kompetenz mit unauffälligen Neunjährigen vergleichbar waren.

Aufgrund dieser Ergebnisse verwundert es nicht, dass schon seit geraumer Zeit versucht wird, relevante Vorläufermerkmale der Rechtschreibleistung zu identifizieren und zu fördern. Häufigkeit und Folgen von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen (Heimann, Heubrock & Petermann, 2005; Tröster & Reineke, 2007) sprechen zudem für eine früh ansetzende Prävention und eine Unterstützung von relevanten Vorläuferfertigkeiten (Petermann & Schmidt, 2006). Gerade Präventionsmaßnahmen zur Förderung der Sprache erscheinen im vorschulischen Bereich für die Entwicklung von Kindern von enormer Bedeutung (Roth & Schneider, 2002; Rothe, Grünling, Ligges, Fackelmann & Blanz, 2004; Koglin, Fröhlich, Metz & Petermann, 2008). So deuten zahlreiche Ergebnisse daraufhin, dass Defizite in der phonologischen Bewusstheit maßgeblich an der Entstehung einer Lese-Rechtschreibstörung beteiligt sind (Marx, Weber & Schneider, 2001; Ziegler, Perry, Ma Wyatt, Ladner & Schulte-Köhne, 2003). Aufgrund dessen gewinnt die Förderung der phonologischen Bewusstheit stetig an Bedeutung, da sie die Möglichkeit bietet, schon vor einer manifesten Lese-Rechtschreibstörung vorbeugend tätig zu werden. Heute ist hinlänglich bekannt, dass eine vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit Kindern den Einstieg in den Lese-Schriftspracherwerb erleichtert (Roth & Schneider, 2002; Rothe et al., 2004; Marx, Weber & Schneider, 2005; Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofson & Møller Sørensen, 2005).

Kindergartenbasierte Trainingsprogramme weisen allerdings das Problem auf, dass sie nicht alle Kinder erreichen können. So weist die UNESCO-Kommission in ihrem Bildungsbericht (2003) daraufhin, dass in Deutschland lediglich 53 % der Dreijährigen und 78 % der Vierjährigen einen Kindergarten besuchen. Mehr als zehn Prozent der deutschen Schulanfänger seien in keiner vorschulischen Einrichtung gewesen (UNESCO-Kommission, 2003). Während der Kindergartenbesuch nicht verpflichtend ist, ermöglicht die Schulpflicht die Förderung aller Kinder.

Das vorliegende Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit *Lobo vom Globo* stellt eine universelle Prävention dar und richtet sich an alle Erstklässler, unabhängig von individuellen Lernausgangslagen. Das Ziel des Programms ist es, Kindern einen Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu geben und sie auf spielerische Weise während des Einstiegs in den Lese- und

Schriftspracherwerb zu begleiten. Mit Hilfe des Lobo-Programms lernen die Kinder Reimwörter zu erkennen und zu finden, Wörter in Silben zu trennen, Laute aus Wörtern herauszuhören sowie Dialoge zu entwickeln und kurze Texte zu bearbeiten. Begleitet werden sie hierbei von Lobo, einem kleinen grünen Drachen, der vom Planeten Globo kommt und mit Hilfe der Kinder die Sprache lernen möchte.

Eine erste Evaluation des vorliegenden Programms konnte zeigen (vgl. Kap. 6), dass Kinder, die am Trainingsprogramm teilgenommen haben, nach Trainingsende bessere phonologische Leistungen aufweisen als nicht geförderte Kinder.

Bevor auf die einzelnen Übungseinheiten eingegangen wird, folgt eine kurze Übersicht zum Verlauf der Sprachentwicklung, zur Entwicklung sprachlicher Störungen sowie zur Lese-Rechtschreibstörung. Anschließend wird auf die phonologische Bewusstheit als eine zentrale Vorläuferfähigkeit für den Lese- und Schriftspracherwerb eingegangen.

Kapitel 2

Grundbausteine der Sprache

Kinder lernen das Sprechen auf bemerkenswert gesetzmäßige Weise. Wenn man bedenkt, wie schwer es Erwachsenen fällt, eine Fremdsprache zu erlernen, wird klar, welche große kognitive Leistung ein Kind erbracht hat, wenn es im Alter von vier Jahren in der Lage ist, vollständige, komplexe grammatikalische Sätze zu verstehen und zu bilden.

Im folgenden Abschnitt wird das Konstrukt Sprache in seine Grundbausteine zerlegt und beschrieben (siehe Tab. 1). Die Unterteilung in Grundbausteine kann theoretisch vorgenommen werden, um das komplexe System der Sprache besser darzulegen. In der Kommunikation jedoch sind die Grundbausteine verknüpft und interagieren miteinander. Die dargestellten Grundbausteine der Sprache und das Zusammenspiel dieser erlernt das Kind im Laufe seiner Entwicklung.

Tabelle 1: Darstellung der Grundbausteine der Sprachentwicklung (modifiziert nach Ehlich, Bredel & Reich, 2008; Grimm, 2003)

Grundbaustein	Funktion
Prosodie und Phonetik	<ul style="list-style-type: none">• Intonation• Betonung• Rhythmik• Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern im Vorsprachlichen
Phonologie	<ul style="list-style-type: none">• Organisation von Sprachlauten
Morphologie und Syntax	<ul style="list-style-type: none">• Wort- und Satzbildung
Semantik	<ul style="list-style-type: none">• Wort- und Satzbedeutung
Lesen- und Schriftsprache	<ul style="list-style-type: none">• Lesen• Schreiben• Textkompetenz
Pragmatik	<ul style="list-style-type: none">• Sprachliches Handeln• Kontextbezogene Verwendung von Sprache• Diskurs• Konversationssteuerung

Prosodie umfasst die Betonung und Gliederung der Sprache, wie Tonhöhe, Melodie, die Länge von Sprachlauten und Pausengebung (Grimm, 2003). Die Phonetik kann als die Lehre von Lauten bezeichnet werden. Dazu gehört die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern, die wichtige Voraussetzungen für die sprachliche Kommunikation im mündlichen Bereich darstellen (Ehlich et al., 2008).

Der Erwerb über das Lautsystem einer Sprache wird als Phonologie bezeichnet. Die Morphologie gibt an, wie Wörter (lieb/*lieblich*) und Wortformen (Katze – Katzen) gebildet werden. Ein Morphem ist die kleinste bedeutungstragene Einheit, das heißt Morpheme bilden allein oder in Kombination ein Wort. Das Wort „Pferd“ besteht beispielsweise aus einem Morphem, während das Wort „Pferde“ aus zwei Morphemen zusammengesetzt ist. Die Syntax regelt, wie Wörter zu einem Satz zusammengesetzt werden können. Die Semantik hingegen verleiht die Bedeutung; dies gilt sowohl für einzelne Wörter als auch für Sätze. Wörter und Sätze sind kontextbezogen, so hat beispielsweise das Wort „scharf“ in den Sätzen „Die Chilischote ist *scharf*.“ und „Das Messer ist *scharf*.“ eine unterschiedliche Bedeutung. Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens bilden sich bereits im Vorschulalter aus (Ehlich et al., 2008). Kinder setzen sich mit dem Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen auseinander und starten erste Versuche, die gehörten oder mündlich produzierten Laute ins Schriftliche zu übertragen. Bereits früh, mit ungefähr dreieinhalb Jahren, produzieren Kinder erste geschriebene Wörter, wobei diese durch Zeichen wie zum Beispiel Kringel oder Wellenlinien dargestellt werden. Diese Darstellungsweise zeigt, dass das Kind bereits verstanden hat, dass ein Wort durch ein Symbol repräsentiert wird (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005). Auch das Lesen wird von Kindern imitiert, indem sie beispielsweise ein Buch oder eine Zeitung vor ihr Gesicht halten und so tun, als ob sie aufmerksam den Text verfolgen. Manchmal beginnen Kinder auch mit einem „Vorleseton“ zu sprechen und erzählen Erinnerunges oder denken sich eine Geschichte aus (Andresen, 2005). Als eine wesentliche Vorläuferfähigkeit für das Lesen und Schreiben hat sich die phonologische Bewusstheit erwiesen, wie zum Beispiel das Reimen, das Segmentieren von Silben und das Erkennen und Produzieren von Buchstabenlauten (Koglin, Fröhlich, Metz & Petermann, 2008; Fröhlich, Metz & Petermann, 2009; Roth & Schneider, 2002). Die Auseinandersetzung mit Text und daran anknüpfende Gespräche sind ebenfalls wichtige Erfahrungen für Kinder. Mit Schuleintritt werden die Vorläuferfähigkeiten aufgegriffen und weiter ausgebaut. Das Aneignen des Lesens, sowie das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lese- und Schreibprozess und das Umsetzen von Sprache in Text stehen nun im Vordergrund (Ehlich et al., 2008).

Die Pragmatik beschäftigt sich mit Kommunikationsformen im sozialen Kontext, zum Beispiel, wie man sich sprachlich richtig ausdrückt, wann in ein Gespräch eingegriffen werden darf oder wann man besser schweigen sollte; mit diesem Schritt werden linguistische Kompetenzen und soziale Fähigkeiten zusammengeführt. Wie bedeutend dieser Bereich ist, wird deutlich, wenn hier Schwierigkeiten auf-

treten, wie zum Beispiel bei der autistischen Störung. Menschen mit einem derartigen Störungsbild zeigen qualitative Beeinträchtigungen, sowohl im verbalen als auch im nonverbalen Bereich. Ihnen ist es häufig nicht möglich, auf Kommunikationsversuche anderer angemessen zu reagieren und ein Gespräch aufrechtzuerhalten (Sinzig & Schmidt, 2008).

Die Vermittlung pragmatischer Abläufe und Handlungen beginnt mit der Geburt. In den ersten Lebensjahren werden sprachliche Abläufe zumeist von engen Bezugspersonen gesteuert. Dies ändert sich mit Besuch des Kindergartens und erfordert eine kontextbezogene Anpassungsleistung der Sprache.

Nach der Übersicht über die Grundbausteine der Sprache wird im Folgenden nun die sprachliche Entwicklung von Kindern bis zum Grundschulalter dargestellt.

2.1 Kurzer Überblick zur Sprachentwicklung bis zum Grundschulalter

Die Sprachentwicklung beginnt lange, bevor ein Kind die ersten Worte spricht. Das Hörorgan des Kindes ist bereits ab der 25. Schwangerschaftswoche vollständig ausgereift, sodass es dem Kind möglich ist, die Stimme der Mutter und Geräusche aus der Umwelt wahrzunehmen (de Boysson-Bardies, 1999).

Im Bereich der sprachlichen Entwicklung eines Kindes setzt die rezeptive phonologische Entwicklung am frühesten ein. Schon im Mutterleib besitzt der Fötus die Fähigkeit, Sprache wahrzunehmen und zu unterscheiden. Die Sprachentwicklung verläuft in Phasen, die eng mit der Hirnreifung verknüpft sind; sie ist aber ebenso abhängig von reichhaltigen Anregungen durch die soziale Umwelt. Ein Kind beginnt sehr früh in seiner Entwicklung die Regeln seiner Muttersprache zu erlernen. Bereits unmittelbar nach der Geburt unterscheiden Säuglinge ihre Muttersprache von anderen Sprachen und verfügen über die Fähigkeit, Laute in phonologisch relevante Kategorien zu ordnen (Nußbeck, 2007). Mit etwa sechs bis acht Wochen beginnen Kinder, einfache sprachliche Laute, wie „oooh“ und „aaah“ oder Konsonant-Vokal-Kombinationen wie „gu“, zu produzieren. Ab dem sechsten Lebensmonat wird das Stadium des Plapperns erreicht. Beim Plappern werden Silben produziert, die aus einem Konsonanten und einem darauf folgenden Vokal bestehen (wie zum Beispiel „ba“, „da“, „ma“) und die wiederholt aneinander gereiht werden („papapa“). Das Plappern wird im Laufe der Zeit variantenreicher und nimmt Laute, Rhythmus und Intonationsmuster der Sprache an, die Kinder täglich hören. Ein Kind muss dieses feine Zusammenspiel der Sprechorgane ständig üben, damit es zunehmend automatisiert abläuft; es „experimentiert“ daher in langen Lallmonologen mit Sprache, Lauten, Lippen- und Zungenstellungen (Klann-Delius, 1999). Angeregt wird dies durch eine sprachfördernde Umwelt, die auf das Kind eingeht, Laute zur Imitation vorspricht und ihrerseits das Kind imitiert (Weinert & Grimm, 2008). Aus den Silbenverdopplungen entstehen dann am Ende des ersten Lebensjahres die ersten Wörter.

Bei der Sprachentwicklung wird zwischen rezeptivem und expressivem Spracherwerb unterschieden. Unter rezeptiver Sprache versteht man das Sprachverständnis; die expressive Sprache bezieht sich auf die Wortproduktion und den Sprachausdruck. Zunächst entwickelt sich das Sprachverständnis, dann erfolgt die Sprachproduktion. Noch bevor die ersten Wörter gesprochen werden, versteht das Kind verschiedene Wörter und kleine Aufforderungen wie „gib“ oder „komm“.

Zwischen dem 15. und 24. Lebensmonat kommt es zu einer massiven Zunahme des Wortschatzes (= Wortschatzexplosion). In der folgenden Entwicklung werden vorrangig Nomen und Verben gebildet, sodass syntaktische Regeln für die Satzbildung erworben werden können. Auch das Wortverständnis entwickelt sich weiter, sodass bereits Aufforderungen in Form von kurzen Sätzen verstanden und befolgt werden können. Am Ende des zweiten Lebensjahres sind die meisten Kinder in der Lage, Zwei-Wort-Sätze zu bilden („Milch haben“). Hinweise auf Verzögerungen in der Sprachentwicklung lassen sich bereits zu diesem frühen Zeitpunkt finden. So gelten Kinder, die mit 24 Monaten die „magische“ 50-Wort-Grenze noch nicht erreicht haben, als sogenannte late talker und weisen ein beträchtliches Risiko auf, eine bleibende Sprachentwicklungsstörung auszubilden. Zwar lernen auch late talker schrittweise dazu; sie bleiben jedoch auch im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung unter dem Leistungsstand ihrer Altersgenossen zurück. Semantik und Pragmatik sind hierbei meist weniger stark betroffen als Syntax und Morphologie (Grimm, 2003).

Nach dem Überschreiten der 50-Wort-Grenze kommt es nach dem zweiten Lebensjahr zu einem sehr schnellen Zuwachs von Wörtern. Nach einem Stadium der Übergeneralisierung (z. B. alle Tiere mit vier Beinen werden als „Hund“ bezeichnet) und der Überdiskriminierung („Auto“ nur für ein ganz bestimmtes Modell, beispielsweise das Familienauto) lernen Kinder stetig mehr Bezeichnungen und können daraus allmählich Kategorien bilden (Katze, Hund, Hase sind Tiere usw.; vgl. Weinert & Lockl, 2008). Schon bei Zwei- und Drei-Wort-Sätzen halten Kinder ganz bestimmte Wortordnungen ein, besitzen also eine gewisse Sensitivität gegenüber dem formalen Aufbau der Sprache. Sobald sie die ersten morphologischen Regelmäßigkeiten erworben haben, wird das Verb in die zweite Position bewegt („Max macht Tür auf.“). Sehr schnell erwerben Kinder dann auch variable Wortanordnungen, um daraus Fragen und Aufforderungen zu bilden. Zudem sind sie in der Lage, Mehrzahl und Pronomina korrekt zu verwenden und verstehen gebräuchliche Vergleiche, wie zum Beispiel „größer/kleiner“. Mit vier bis fünf Jahren können die meisten Kinder komplexe Satzformen (Relativsätze, Temporalsätze usw.) mit verbindenden Wörtern (bevor, nachdem, als, falls, seit, aber, obwohl usw.) bilden.

Noch aufschlussreicher als die Richtignennungen sind die Fehler, die Kindern unterlaufen. Es gibt einen guten Grund, weshalb Vierjährige Formen wie „gingte“ und „kamte“ präsentieren: Jeder Irrtum stellt eine Übergeneralisierung dar. Das Kind nimmt ein unregelmäßiges Verb und versucht, daraus ein regelmäßiges,

schwach konjugiertes Verb zu machen. Solche Fehler kommen mehrere Jahre lang immer wieder vor; das Erstaunliche ist, dass sie in der Sprache sehr kleiner Kinder häufig nicht auftreten. Sie treffen oft einige unregelmäßige Verben richtig (z. B. gekommen oder gegangen), ehe sie merken, dass es eine Regel gibt und stattdessen „gekommt“ und „gegeht“ sagen (Marcus, 1996). Der Abbau dieser nicht regelentsprechenden Übergeneralisierungen wird durch die tägliche Sprachhörpraxis bewirkt: Je sicherer ein Kind im Umgang mit der Sprache wird, desto seltener treten solche Abruffehler auf.

Während Kinder mit einer unauffälligen Sprachentwicklung ihre Muttersprache bis zum fünften Lebensjahr weitgehend korrekt beherrschen, verletzen sprachentwicklungsgestörte Kinder Wortordnungsregeln häufig und haben langandauernd massive Schwierigkeiten mit der korrekten Wortstellung im Satz.

Kasten 1: Wichtiger Hinweis zum Verlauf der Sprachentwicklung

Die Entwicklung der Sprache ist im Alter von vier Jahren im Wesentlichen abgeschlossen. Kinder erweitern in der Folgezeit vor allem Wortschatz, Ausdrucksvermögen und Erzählfähigkeit. Daher müssen Kinder, die die oben beschriebenen Meilensteine in einem Alter von vier Jahren noch nicht erreicht haben, besonders beachtet werden. Sie sollten unbedingt testdiagnostisch überprüft und gegebenenfalls sprachtherapeutisch gefördert werden.

Im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung differenzieren Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten weiter aus. Besonders wichtig ist dabei die Fähigkeit, zusammenhängend über ihre Erlebnisse zu berichten und kleine Geschichten zu erzählen. Geschichten nehmen in Bezug auf die sprachliche Entwicklung eine entscheidende Rolle ein; sie stellen das Bindeglied zwischen zwei wesentlichen Schritten der Sprachentwicklung dar: Der Erwerb der gesprochenen Sprache einerseits und die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz mit dem Eintritt in die Schule andererseits. Als Vorbereitung für die Schule wird es für die Kinder zunehmend wichtiger, zusammenhängende Texte zu verstehen. Ein kohärentes Sprachverständnis kann als eine wesentliche Voraussetzung für die Schulreife angesehen werden (Zollinger, 2004). Insbesondere Kinder mit Sprachverständnisstörungen zeigen vermehrt Schwierigkeiten, wenn sie Fragen zu einem vorgegebenen Text beantworten sollen (Gebhard, 2008); sie reagieren häufig mit Unruhe und Desinteresse, welche als Unaufmerksamkeit fehlgedeutet wird (Nußbeck, 2007).

Während bei jüngeren Kindern mit expressiven Sprachstörungen (Störungen in der Sprachproduktion) häufig ein geringer Wortschatz, falsche grammatikalische Formen und zu kurze Äußerungslängen zu beobachten sind, weisen ältere Kinder ab sechs Jahren häufig Schwierigkeiten dabei auf, Erlebnisse oder Abläufe verständlich zu schildern (Neumann et al., 2009). Auch zeigen sie morphologische und syntaktische Fehler; sie bemerken allerdings ihre Defizite und entwickeln

Strategien, um komplexe grammatikalische Strukturen zu vermeiden. Häufig wenden sie stattdessen einfache, für sie gut beherrschbare Satzmuster an.

Wie gut die morphosyntaktischen Fähigkeiten eines Kindes entwickelt sind, kann anhand zweier Dimensionen abgelesen werden: Einerseits in der Wortfolge (Syntax) und andererseits mit Hilfe von Morphemen, aus denen Wörter zusammengesetzt sind (Morphologie). Für den Bereich der Pluralbildung gilt, dass Kinder ab einem Alter von etwa fünf Jahren in der Lage sind, die Pluralform unbekannter Wörter analog zu ihnen bekannten Wortformen zu bilden. Die Überprüfung der Pluralbildung beinhaltet eine Integration verschiedener Wissensaspekte: Kinder müssen das Konzept der Mehrzahl erwerben, sie müssen die relevanten morphologischen und phonologischen Eigenschaften abstrahieren und sie müssen lernen, wie die Pluralbildung mit anderen Aspekten der Nominalflexion (Kasus, Genus) interagiert (Behrens, 2004).

In der Regel beherrschen Kinder mit vier Jahren sämtliche Laute, nur schwierige Konsonantenverbindungen wie „kl“ und „dr“ und Zischlaute („s“, „sch“, „z“) können noch Schwierigkeiten bereiten. In einem Alter von sechs Jahren sollte ein Kind eine weitgehend fehlerfreie Aussprache zeigen (Nußbeck, 2007).

Die meisten Kinder sind bis zum Schulalter sprachlich so weit entwickelt, dass sie ihre Muttersprache bis auf wenige Ausnahmen grammatikalisch korrekt gestalten können. Das zugrunde gelegte Regelsystem wird aber nicht bewusst verwendet. Vielmehr handelt es sich bis zum sechsten Lebensjahr um ein implizites Sprachwissen, bei dem die Sprache instinktiv richtig verwendet wird. Mit etwa sechs Jahren kann ein Kind sich selber spontan korrigieren. Es wird im Vergleich zu jüngeren Kindern auch erfolgreicher, wenn man ihm Korrekturaufgaben zum Lösen vorlegt. Die metasprachliche Kompetenz bildet sich stetig weiter aus, so dass die meisten Kinder mit Schuleintritt in der Lage sind, über Sprache zu kommunizieren (Weinert & Grimm, 2008).

Kasten 2: Exkurs Bilingualismus

Bilingualismus (Zweisprachigkeit) bezeichnet die Fähigkeit eines Sprechers oder einer Sprachgemeinschaft, zwei oder mehr Sprachen auf annähernd gleichem Niveau zu sprechen. Da weltweit die Hälfte aller Kinder regelmäßig mit mehr als einer Sprache konfrontiert ist, besitzt dieses Thema auch eine große gesellschaftliche Relevanz. Häufig wird in der Diskussion um zweisprachig aufwachsende Kinder die Frage nach den möglichen Nachteilen für die Kinder gestellt. Die Forschung zum bilingualen Spracherwerb spricht indessen eher von Vorteilen. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass ein Kleinkind, das in dem Moment, in dem es anfängt zu sprechen, mit zwei Sprachen in Berührung kommt, beide Sprachen scheinbar ohne Mühe erlernen kann. Es nimmt beide Sprachsysteme in sich auf und kann entweder in der einen oder der anderen Sprache „denken“ (de Houwer, 1995). Dennoch ist das Erlernen zweier Sprachen mühe-

voller als das Erlernen nur einer Sprache, sodass Kinder, die zweisprachig aufwachsen, häufig zunächst in ihrer sprachlichen Leistungsfähigkeit etwas hinter ihren einsprachigen Altersgenossen zurückbleiben (Oller & Pearsen, 2002). Jedoch sind sowohl der Verlauf als auch die Geschwindigkeit der Entwicklung bei einsprachig und zweisprachig aufwachsenden Kindern im Allgemeinen sehr ähnlich (de Houwer, 1995). Vielfach wird die Zweitsprache verzögert erworben, zum Beispiel baut ein Kind erst im Laufe seiner Vorschulzeit eine Zweitsprache auf. Cummins (1991) nimmt an, dass sich die Zweitsprache nur auf der Grundlage einer intakten Erstsprache entwickeln kann und dass auch die Erstsprache von der Zweitsprache profitiert. Im Umkehrschluss bedeutet das: Wenn ein Kind keine intakte Erstsprache erworben hat, läuft es Gefahr, einen Semilingualismus zu entwickeln, also keine von beide Sprachen richtig zu beherrschen. Untersuchungen aus jüngerer Zeit haben gezeigt, dass Zweisprachigkeit oft nicht bedeutet, dass beide Sprachen perfekt beherrscht werden. Die betroffenen Kinder können sich zwar in beiden Sprachen ausdrücken, beherrschen aber häufig keine von beiden fehlerfrei. Typisch ist das „Switching“, das heißt, der Wechsel von der einen in die andere Sprache (Triarchi-Herrmann, 2005). Die PISA-Studie (Prenzel et al., 2005) hat auf dramatische Weise deutlich gemacht, dass das Bildungsrisiko für mehrsprachige Kinder in Deutschland sehr viel größer ist als in anderen Ländern mit vergleichbaren Einwanderungsquoten. Viele Kinder, die mit einer anderen Muttersprache als Deutsch aufwachsen, scheitern im deutschen Bildungssystem, nicht weil sie mit ihrer Mehrsprachigkeit prinzipiell überfordert wären, sondern weil eine frühzeitige Sprachförderung häufig nicht stattfindet.

2.2 Voraussetzungen für den Spracherwerb

Während zahlreiche andere Lebewesen auf vielfältige Weise kommunizieren (z. B. durch rufen, gurren oder krächzen), um einander wichtige und präzise Informationen mitzuteilen, sind nur die Kommunikationsformen der Primaten komplex genug, um rein abstrakte Signale (Worte) zu neuen Bedeutungen zu kombinieren (El Mogharbel & Deutsch, 2007). Neben der angeborenen Sprachfähigkeit sind die jeweilige Sprache, die ein Kind lernt und seine persönliche Sprechweise weitgehend ein Produkt von Erfahrungen. Frühe Konfrontation mit Sprache und Sprachpraxis sind notwendig, nicht nur um eine bestimmte, sondern um überhaupt eine Sprache zu erlernen. Fast überall auf der Welt und über verschiedene Kulturen hinweg erlernen Kinder bis zum Alter von etwa vier Jahren die wesentlichen Strukturen ihrer Muttersprache. Das wiederkehrende Entwicklungsmuster lässt vermuten, dass diese Entwicklung von neuronalen Prozessen gesteuert wird, die unabhängig von einer bestimmten Sprache oder der Umwelt scheinen (Szagun, 2006).

Während Erwachsene eine linkshemisphärische (linksseitige) Sprachverarbeitung im Gehirn aufweisen, ist dies bei jungen Kindern noch nicht der Fall. So zeigen Ein- und Zweijährige noch eine beidseitige neuronale Verarbeitung von Sprache

und auch die Verarbeitung von semantischen und grammatischen Informationen findet noch nicht getrennt statt. Mit zunehmendem Alter entwickelt sich eine Spezifizierung der Hemisphären. In einem Alter von drei Jahren treten erste linkshemisphärische Muster bei der Verarbeitung sprachlicher Informationen auf. Jetzt zeigen sich auch spezifische Verarbeitungsmuster grammatischer und semantischer Informationen. Diese Beobachtungen weisen daraufhin, dass es eine Präferenz der linken Hemisphäre für die Verarbeitung von Sprache gibt, die nicht angeboren ist. Denn Kinder mit einseitiger Schädigung der linken oder rechten Hemisphäre, unterscheiden sich nicht maßgeblich von Kindern mit typischer Sprachentwicklung (Szagun, 2006).

Die grammatikalischen Strukturen der Muttersprache erlernen die meisten Kinder bis zu einem Alter von vier Jahren. Dies legt die Vermutung nahe, dass es eine sogenannte sensible Phase für das Erlernen der Grammatik der Muttersprache gibt. Eine sensible Phase kennzeichnet eine bestimmte Zeitspanne, in der der Organismus besonders empfänglich für bestimmte Erfahrungen ist und damit verbundenes Verhalten relativ schnell lernt (Szagun, 2006). Die Sensibilität gegenüber einem bestimmten Verhalten nimmt zu Beginn und gegen Ende einer sensiblen Phase ab. Können keine spezifischen Erfahrungen innerhalb dieses Zeitfensters gemacht werden, bleibt der zu erlernende Input aus und die normative Entwicklung ist gefährdet (Petermann & Resch, 2008).

Die meisten Kinder kommen automatisch mit Sprache in Berührung: Sie werden in eine Gemeinschaft von Sprechern hineingeboren. Es existieren jedoch bestimmte Umstände, unter denen der frühe Kontakt mit Sprache erheblich beeinträchtigt ist. Für die Hypothese einer sensiblen Phase in Bezug auf den Spracherwerb werden oftmals Beispiele von Kindern herangezogen, die in der Wildnis ohne menschlichen Kontakt oder isoliert aufwuchsen. Die Darstellung des Falls von Genie kann ein Verständnis für die sensible Phase der Sprachentwicklung vermitteln: Als Genie zwanzig Monate alt war, wurde sie in einem kleinen kahlen Raum mit Gurten auf einem Töpfchenstuhl festgebunden. Ihr Vater verbot jedem, mit ihr zu sprechen. Er selbst knurrte oder kläffte nur in ihrer Gegenwart. Abgesehen davon, dass Genie gefüttert und nachts in eine abgedeckte Krippe gelegt wurde, war sie komplett isoliert. Sie hatte keinerlei Spielsachen oder andere Gegenstände, mit denen sie sich beschäftigen konnte, hatte nichts zu betrachten oder zu hören. Als Genie 14 Jahre alt war, gelang Genies Mutter mit ihrer Tochter die Flucht. Neben vielen anderen Folgen der Misshandlung war Genie auch unfähig zu sprechen oder Sprache zu verstehen. Sie erhielt nach ihrer Flucht mehrere Jahre intensiven Förderunterricht, kam aber sprachlich nie über das Niveau eines zweijährigen Kindes hinaus (Curtiss, 1974). Da Genies eingeschränkte Sprache möglicherweise nicht ausschließlich das Resultat der frühen Isolation ist, sondern auch auf die traumatischen Erfahrungen zurückzuführen sein könnte, soll zur Illustration auf eine Studie von Johnson und Newport (1989) zurückgegriffen werden: Diese Autoren untersuchten das Erlernen einer Fremdsprache bei einer Gruppe von koreanischen und chinesischen Einwanderern in die USA. Die

Personen wurden gebeten, sich mehrere hundert Sätze anzuhören und anschließend zu beurteilen, ob diese korrekt klangen. Etwa die Hälfte der vorgespielten Sätze wies grammatikalische Fehler auf, wie zum Beispiel: „Der kleine Junge sprechen mit einem Polizist.“ oder „Tom liest in Badewanne ein Buch.“. Die Ergebnisse der Untersuchung waren eindeutig: Die Beherrschung der englischen Grammatik hing maßgeblich davon ab, in welchem Alter die betreffende Person in die Vereinigten Staaten eingewandert war. Die Intensität des Unterrichts und die Motivation waren genauso wenig relevant wie die Einstellung oder die Zahl der Jahre, die Personen bereits in den USA gelebt hatten. Nur jene, die bis zum Alter von sieben Jahren eingewandert waren, erreichten ebenso gute Testergebnisse wie Muttersprachler (d. h. praktisch fehlerlos). Unter den übrigen Personen nahm die Leistung je nach dem Lebensalter, in dem sie mit dem Erlernen der englischen Sprache begonnen hatten, kontinuierlich ab (Johnson & Newport, 1989). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass das kindliche Gehirn offenbar bis zu einem Alter von sechs bis sieben Jahren in der Lage ist, sich Sprache anzueignen, insbesondere die Regeln und die Logik der Grammatik. Erklärbar ist dieses Phänomen mit der Plastizität des jungen Nervensystems. Da die Zahl der Synapsen in den ersten Lebensjahren eines Kindes ihren Höchststand erreicht, bestehen zu diesem Zeitpunkt die besten Bedingungen, um die optimalen Nervenbahnen für die Vermittlung von Sprache auszuwählen (Szagun, 2006).

Die vorgestellten Ergebnisse machen deutlich, wie wichtig der frühe Kontakt mit Sprache ist, nicht nur für das Erlernen einer bestimmten Sprache, sondern für die Ausbildung des Sprechvermögens an sich. Interessant ist, dass nicht jeder Aspekt der Sprache gleichermaßen anfällig ist. Die Betroffenen eigneten sich letztlich ein, zwar sehr stark eingeschränktes, jedoch brauchbares Vokabular an. Am stärksten beeinträchtigt scheint jedoch die Fähigkeit, Grammatik zu verstehen und anzuwenden. Offensichtlich erschwert der Sprachentzug darüber hinaus auch die Fähigkeit, einzelne sprachliche Laute zu erkennen und selbst zu erzeugen: So wurde bei vielen Betroffenen von einer schlechten Aussprache berichtet (Curtiss, 1974; Johnson & Newport, 1989).

2.3 Sprachentwicklungsstörungen

Die Sprachentwicklung ist ein äußerst robustes Phänomen und verläuft in der Regel nach einem nahezu identischen Zeitplan. Innerhalb der ersten vier Lebensjahre eignen sich Kinder die grundlegenden Regeln der Grammatik und die Anwendung von Sprache im Umweltkontext an. Dennoch erstaunt es nicht, dass einige Kinder hierbei Schwierigkeiten aufweisen, wenn man die Komplexität der Sprache betrachtet. So basiert die Sprache auf einem Konglomerat von Regeln, die erklären, wie Laute zusammengesetzt werden, um Wörter zu bilden, wie Wörter zu Sätzen kombiniert und wie aus Sätzen Erzählungen werden. Sprache dient dazu, unser alltägliches Leben zu regeln, indem Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Abneigungen zum Ausdruck gebracht werden. Sprachliche Schwierigkeiten können sich also vielfältig auf das alltägliche Leben auswirken, sowohl auf die

Aneignung neuen Wissens, in der Kommunikation mit anderen als auch auf die Persönlichkeitsentwicklung (von Suchodoletz, 2008). Sprachstörungen im Kindesalter sind daher oftmals mit schwerwiegenden Folgen für die kognitive (insbesondere die schulische) und sozial-emotionale Entwicklung verbunden (Korntheuer, Lissmann & Lohaus, 2007; Petermann & Wiedebusch, 2002, 2008). Obwohl Kinder in der Regel effiziente Sprachlerner sind, ist kein anderer Bereich so häufig von Störungen betroffen wie der sprachliche Bereich. So bilden Störungen der Sprachentwicklung die größte Gruppe unter den Entwicklungsstörungen, wobei die Angaben zur Häufigkeit von Sprachentwicklungsstörungen erheblich variieren. So werden Häufigkeiten zwischen 2 und 30 % berichtet, je nachdem, wo die Grenze zur normalen Variationsbreite gezogen wird und wie die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erfasst werden (von Suchodoletz, 2008). Das wichtigste, weltweit anerkannte Klassifikationssystem für Krankheiten, die ICD-10, geht von einer Häufigkeit zwischen 5 bis 8 % aus, wobei Jungen zwei- bis dreimal so oft wie Mädchen betroffen sind.

Eine Sprachentwicklungsabweichung ist deutlich von der normalen Sprachentwicklung im Kindesalter zu unterscheiden. Störungen im Bereich der Sprache äußern sich in der Artikulation (Lautbildung) oder betreffen den Erwerb von Grammatik oder Wortschatz (Sprachentwicklungsstörung) (von Suchodoletz, 2008). Bei der Artikulationsstörung gelingt es den Kindern nicht, altersangemessen einzelne Laute oder Lautverbindungen gemäß der Umgebungssprache zu artikulieren (Wildegger-Lack, 2001). Bei der Sprachproduktionsstörung (expressive Störung) sind Probleme der Grammatik und Wortschatzdefizite vordergründig. Die Kinder zeigen erhebliche Probleme dabei, Sätze grammatikalisch korrekt zu bilden. Als dritte Störung ist die Sprachverständnisstörung (rezeptive Störung) zu nennen. Kinder mit Defiziten im Sprachverständnis können die Bedeutung vieler Wörter oder Sätze nicht verstehen, die sprachlich unauffällige Kinder problemlos erfassen. Oft können sie sich jedoch im Alltag an der Mimik und Gestik des Gesprächspartners orientieren und ihre Schwäche wird nicht sofort sichtbar. Allerdings muss betont werden, dass Störungen der Sprache und des Sprechens häufig kombiniert auftreten und eine Abgrenzung oftmals schwer möglich ist (Weinert & Grimm, 2008).

Bereits in den ersten zwölf Lebensmonaten eines Kindes lassen sich spezifische Vorläuferfähigkeiten der Sprache feststellen, deren Fehlen bzw. defizitäre Ausbildung als Risikofaktor für die Entwicklung einer Sprachstörung gewertet werden kann. So fallen einige Kinder bereits im Säuglingsalter durch ein vermindertes Lallen auf oder präferieren prosodische Merkmale der Muttersprache nicht. Im zweiten Lebensjahr verstehen und produzieren diese Kinder weniger Worte als Gleichaltrige. Charakteristika im dritten Lebensjahr sind eine geringere Äußerungslage und ein Fehlen syntaktischer Strukturen. Zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr weisen betroffene Kinder syntaktische und morphologische Fehler auf, während sie nach dem sechsten Lebensjahr in ihrer Spontansprache weitgehend fehlerfrei sprechen. Mit zunehmendem Alter sprechen betroffene Kinder

in einfachen und kurzen Sätzen und vermeiden komplizierte grammatische Strukturen (von Suchodoletz, 2008). Störungen des Spracherwerbs können sich also je nach Alter eines Kindes in verschiedenen Bereichen zeigen (siehe Tab. 2). Ein verspäteter Sprechbeginn, ein geringer Wortschatz oder eine fehlerhafte Satzbildung können Anzeichen einer Sprachentwicklungsstörung sein.

Tabelle 2: Kernsymptome von Sprachentwicklungsstörungen (von Suchodoletz, 2008)

Alter	Kernsymptom
1. Lebensjahr	verspätetes und vermindertes Lallen
2. Lebensjahr	verminderter Wortschatz
3. Lebensjahr	verminderte Äußerungslänge
4. bis 6. Lebensjahr	syntaktisch und morphologische Fehler
nach dem 6. Lebensjahr	kurze, einfache Sätze, Probleme beim Erzählen oder Aufschreiben von Geschichten

Mit Beginn des Schuleintritts sind die meisten Ausspracheprobleme durch sprachtherapeutische Behandlungen abgeklungen (Dannenbauer, 2001). Die Offensichtlichkeit der Sprachstörung nimmt ab, im Detail allerdings zeigen sich weiterhin gravierende Schwierigkeiten. So gelingt das Erzählen einer zusammenhängenden Geschichte häufig nicht, auch zeigen sich Schwächen im Verstehen von Bedeutungen und mehrdeutigen Redewendungen sowie in der Schriftsprache. Diese Schwierigkeiten bleiben oftmals bis ins Erwachsenenalter hinein bestehen (Dannenbauer, 2001; Esser et al., 2002; von Suchodoletz, 2003). Auch das Sprachverständnis der Kinder hinkt dem Gleichaltriger hinterher, wobei Defizite in diesem Bereich häufig besser kompensiert werden können (Nußbeck, 2007). Kinder mit Sprachverständnisschwächen versuchen häufig aus dem Kontext die Bedeutung von Gesagtem zu entschlüsseln, wodurch dieses Defizit zunächst nicht offensichtlich ist. Aufgrund dessen bemerken Eltern von Kindern mit Störungen des Sprachverständnisses die Defizite häufig nicht; sie glauben vielmehr ihr Kind würde nicht richtig zuhören und/oder sei unkonzentriert. Um das Ausmaß der Störung des Sprachverständnisses zu erschließen, benötigt es einer genauen Untersuchung, die dem Kind keine Möglichkeit bietet, sich Informationen aus dem Kontext oder über nonverbale Gesten zu erschließen (von Suchodoletz, 2008).

Kinder mit einer Sprech- und Sprachstörung zeigen häufig weitere Begleitsymptome, wie motorische Ungeschicklichkeit oder Schwierigkeiten im Verhalten. Betroffene Jungen werden eher als unruhig und schwer lenkbar beschrieben, während betroffene Mädchen eher sozial zurückgezogen, überempfindlich und verunsichert wirken. Meistens sind diese Auffälligkeiten eine Folge der Sprachstörung (von Suchodoletz, 2008).

Die umschriebene Entwicklungsstörung der Sprache und des Sprechens muss deutlich von Sprech- oder Sprachstörungen unterschieden werden, die durch eine andere Störung, wie zum Beispiel durch eine Hörstörung, eine neurologische Schädigung oder eine andere kognitive oder psychosoziale Beeinträchtigung, erklärbar sind (Nußbeck, 2007; von Suchodoletz, 2008). Die Ursache für die Entwicklung einer Sprachstörung ist derzeit weitgehend ungeklärt, allerdings kann als gesichert gelten, dass kein Faktor allein für die Störung verantwortlich ist. Vielmehr ist von einem Zusammenspiel persönlicher und psychosozialer Bedingungen auszugehen, die letztlich die Störung bewirken. Die genetische Komponente spielt dabei eine wichtige Rolle, während psychosoziale Faktoren und hirnorganische Schädigungen als moderierende Faktoren Einfluss nehmen (von Suchodoletz, 2008).

Die Entwicklung von Kindern mit einer Sprech- oder Sprachstörung verläuft sehr unterschiedlich und hängt hauptsächlich davon ab, wie ausgeprägt die Störung ist und ob die Sprachdefizite bis zum Schuleintritt noch bestehen. Kinder mit Artikulationsstörungen zeigen langfristig nur selten Auffälligkeiten in ihrer weiteren Entwicklung (Esser et al., 2002), wohingegen 40 % der Kinder mit expressiven Sprachstörungen noch Sprachdefizite im Jugend- und Erwachsenenalter aufweisen. Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen zeigen sogar zu einem Anteil von 76 % langanhaltende Defizite (Law, Garrett & Nye, 2000).

Von Suchodoletz (2008) betont, dass das Risiko psychischer Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern um das Vier- bis Fünffache erhöht ist. Auch Snowling, Adams, Bishop und Stothard (2001) weisen darauf hin, dass Kinder, die zum Zeitpunkt der Einschulung noch die Kriterien einer Sprachentwicklungsstörung erfüllen, voraussichtlich weitere Entwicklungsprobleme zeigen werden. Eine häufige Folge einer Sprachentwicklungsstörung bildet die Lese-Rechtschreibstörung: So entwickeln drei von vier sprachentwicklungsgestörten Kindern im weiteren Verlauf eine Lese-Rechtschreibstörung (von Suchodoletz, 2008). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung langfristig gefährdet sind, kognitive und sozial-emotionale Auffälligkeiten, auch über das Kindesalter hinaus, zu zeigen.

Das Feststellen einer Sprachentwicklungsstörung ist nur durch eine sorgfältige Diagnostik möglich, bei der sowohl die Spontansprache beurteilt als auch ein Sprachtest durchgeführt wird. Zudem ist es wichtig, andere Erklärungsmöglichkeiten (z. B. eine Hörstörung) auszuschließen. Auch mögliche Begleitsymptome sollten in der Diagnostik berücksichtigt werden.

Die Behandlung der Kinder sollte durch Sprachtherapeuten vorgenommen werden. Diese Maßnahme soll die Sprech- und Kommunikationsfreude erhöhen sowie die Lust der Kinder an der Interaktion wecken bzw. aufrechterhalten. Eventuell müssen auch über die Sprachtherapie hinaus ergänzende Maßnahmen ergriffen werden, um dem gesamten Störungsbild gerecht zu werden und ein Kind in seiner

Entwicklung umfassend zu fördern und unterstützen zu können. Wünschenswert ist es, Eltern in die Therapie der Kinder einzubeziehen. Dabei sollen Informationen über das Störungsbild und die Behandlung vermittelt werden. Des Weiteren sollten Ängste und Verhaltensweisen der Eltern aufgegriffen werden. Daneben können Eltern (mit Anleitung) auch aktiv in die Sprachtherapie einbezogen werden. Auf diesen Weg lässt sich das Gelernte leichter in den Alltag übertragen (Koglin, Fröhlich, Metz & Petermann, 2008).

2.4 Lese-Rechtschreibstörung

Die Lese-Rechtschreibstörung (LRS) stellt eine umschriebene und eindeutige Beeinträchtigung beim Erwerb der Schriftsprache dar. Die Leistungen eines Kindes liegen dabei unter dem Niveau, das aufgrund des Alters, der Begabung und der Beschulung eines Kindes zu erwarten ist (Warnke & Plume, 2008). Die Lese-Rechtschreibstörung gehört zu den sogenannten Teilleistungsstörungen, zu denen auch die Rechenschwäche (Dyskalkulie) zählt.

Hasselhorn und Schuchardt (2006) berichten von einer Häufigkeit von etwa 7 bis 8 % lese-rechtschreibschwacher Schüler im Alter von acht Jahren. Jungen sind deutlich häufiger von einer Lese-Rechtschreibstörung betroffen als Mädchen, etwa im Verhältnis 3 : 1. Eltern und Lehrkräfte bemerken häufig schon sehr früh, dass betroffenen Kindern der Einstieg in den Lese- und Schriftspracherwerb viel schwerer fällt als ihren Mitschülern. Sie haben zu Beginn der Schulzeit meist große Schwierigkeiten, einfache Wortreime zu bilden, Buchstaben und Laute korrekt zu benennen und zu analysieren. Lange Wörter können sie beim Lesen nicht sinnvoll gliedern, die Lesegeschwindigkeit ist sehr niedrig und das Textverständnis eingeschränkt. Fast alle Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten lassen beim Lesen und/oder Schreiben Buchstaben oder Wortteile aus oder fügen welche hinzu, zudem werden Buchstaben in der Reihenfolge vertauscht oder ersetzt. Ähnlich klingende Laute (zum Beispiel d und t) können häufig nicht unterschieden werden und schwierige Wörter werden immer wieder auf eine andere Art falsch geschrieben; häufig treten Fehler im Regelbereich auf (Konsonantendopplung oder Groß- und Kleinschreibung).

Betroffene Kinder stehen in ihrem schulischen Alltag vor großen, für sie oft kaum überwindbaren Herausforderungen. Kinder mit einer Lese-Rechtschreibstörung entwickeln deutlich häufiger eine Sekundärproblematik, wie etwa Ängste oder depressive Symptome (Hasselhorn & Schuchardt, 2006; Petermann, 2003; Warnke & Plume, 2008). Gasteiger-Klicpera, Klicpera und Schabmann (2006) konnten in einer Längsschnittstudie belegen, dass die schlechten Lese-Rechtschreibleistungen weitere schulische Leistungen beeinflussen sowie, dass Lese-Rechtschreibprobleme und Verhaltensschwierigkeiten einhergehen und vom Kindergarten über die Grundschulzeit zunehmen. Die Verhaltensprobleme entstehen offenbar ursächlich durch die Leistungsproblematik (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2006). Defizite in der Lese- und Rechtschreibleistung haben weitreichende Kon-

sequenzen. So konnten Esser et al. (2002) belegen, dass anhaltende Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben nicht nur die Schul- und Berufskarriere beeinträchtigen, sondern sich auch massiv auf die psychische Gesundheit auswirken können. Demnach weisen Kinder mit LRS deutliche Schulleistungsprobleme auf, sind im Alter von 25 Jahren signifikant häufiger arbeitslos und weisen eine höhere Anzahl psychischer Symptome im Vergleich zu einer unbeeinträchtigten Kontrollgruppe auf (Esser et al., 2002).

Zahlreiche Ergebnisse deuten daraufhin, dass Defizite in der phonologischen Bewusstheit maßgeblich an der Entstehung einer Lese-Rechtschreibstörung beteiligt sind (Marx, Weber & Schneider, 2001; Ziegler, Perry, Ma Wyatt, Ladner & Schulte-Köhne, 2003). Aufgrund dessen gewinnt die Förderung der phonologischen Bewusstheit stetig an Bedeutung, da sie die Möglichkeit bietet, schon vor einer offensichtlichen Lese-Rechtschreibstörung präventiv tätig zu werden.