



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Schriftspracherwerb bewegt. Ein psychomotorischer
Ansatz zum Lernen des Alphabets

verfasst von / submitted by

Stephanie Penzes, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

A 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	1
2	Einleitung.....	2
3	Definitionen.....	4
3.1	Schriftsprache	4
3.1.1	Phonem.....	4
3.1.2	Graphem	4
3.1.3	Morphem	5
3.2	Modelle des Schriftspracherwerbs.....	6
3.2.1	Das drei Stufenmodell nach Frith.....	7
3.2.2	Ergänzung zum drei Stufenmodell nach Günther	9
3.2.3	Das Stufenmodell der Schreibentwicklung nach Valtin	11
3.2.4	Das Entwicklungsmodell mit vier Stufen nach Brügelmann und Brinkmann.....	13
3.2.5	Vergleich der Schriftspracherwerbsmodelle.....	16
3.3	Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb	20
3.3.1	Entwicklung der Grob-, Fein-, Visuo- und Graphomotorik.....	23
4	Lernen im Schulkontext.....	32
4.1	Lernprozess.....	32
4.2	Konventionelles vs. bewegtes Lernen	36
5	Psychomotorik	43
5.1	Definition und Entwicklung.....	43
5.2	Ziele, Inhalte, Aufgaben.....	45
5.3	Ansätze	47
5.3.1	Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ) nach Kiphard.....	47
5.3.2	Sensorische Integration nach Ayres	49
5.3.3	Der handlungsorientierte Ansatz nach Schilling.....	51
5.3.4	Der verstehende Ansatz nach Seewald	52
5.3.5	Der kindzentrierte Ansatz nach Volkamer und Zimmer	54
5.3.6	Der systemisch-konstruktivistische Ansatz nach Balgo und Voss	55
5.4	Anwendungsgebiete	56
6	Psychomotorische Ansätze zum Lernen des Alphabets.....	58
6.1	Ganzheitliche Buchstabentage	59
6.2	Spiele zum Festigen der Buchstaben	72
7	Diskussion	76
8	Zusammenfassung.....	78
	Literaturverzeichnis.....	82
	Abbildungsverzeichnis.....	87
	Tabellenverzeichnis.....	89
	Anhang	90
	Abstract.....	91

1 Vorwort

Mit diesen Zeilen möchte ich mich herzlichst bei all jenen bedanken, die zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Großer Dank gilt Frau Mag.^a Nina Stuppacher, Herrn Mag. Dr. Michael Methlagl und Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß für ihre fachliche und persönliche Unterstützung.

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner Familie, meinem Partner, meinen Freunden und meinen Arbeitskolleginnen, auf die ich jederzeit zählen konnte. Sie haben mir aus schwierigen Phasen während des Studiums geholfen und viel Zeit in die Korrektur meiner Arbeit investiert.

Wien, März 2019

Stephanie Penzes, BEd

2 Einleitung

Schrift als Kommunikationsmedium wurde bereits vor mehr als 50 000 Jahren verwendet. Die Höhlenmalerei aus der Steinzeit war die erste Bildschrift, welche die Menschen in der damaligen Zeit zum Kommunizieren und zur Überlieferung benutzten. Im Laufe der Jahre entwickelte sich die Schrift immer weiter. Die Ägypter verwendeten die Hieroglyphen oder die sumerische Schrift, die noch immer aus Bildern bestand. Jedes Bild stand für ein Wort. Diese Form der Schrift konnte sich jedoch nicht durchsetzen und somit wurde die Silbenschrift erfunden. Danach überarbeiteten die Phönizier das Schriftsystem. Es entstand ein Konstrukt aus 22 Zeichen, bei dem jedes für einen Laut stand. Die Vorläufer der Buchstabschrift wurden entwickelt. Die Griechen übernahmen dieses System, fügten jedoch Vokale hinzu. Als die Römer im Jahr 500 v. Chr. immer mehr Länder im Mittelmeerraum besiedelten, passten sie die Schrift ihren Bedürfnissen an. Die noch heute gebrauchte Lateinschrift entstand. Somit kann gesagt werden, dass die Erfindung der Schrift, das Schreiben lernen und der somit verbundene Schriftspracherwerb einer der bedeutendsten Erfindungen der Menschheitsgeschichte ist.

Nicht immer hatten alle Schichten der Gesellschaft freien Zugang zur Bildung. Bildung und somit die Einführung in die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen stand nur den Adeligen aus reichem Hause zu. Erst als im Jahre 1774, durch Kaiserin Maria Theresia, die allgemeine Schulpflicht eingeführt wurde, bekamen alle Menschen in Österreich freien Zugang zur Bildung. Heutzutage ist eine Welt ohne Schrift kaum vorstellbar. Durch die Digitalisierung ist jedoch bemerkbar, dass das herkömmliche Schreiben auf Papier immer mehr in den Schatten gerückt ist. Einige Länder in Europa diskutieren bereits darüber, ob die Schreibschrift abgeschafft und den Schulkindern das Schreiben sofort über digitale Medien beigebracht werden soll (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 1998, S. 6ff.).

In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass sich Kinder und somit auch ihre gesamte Kindheit deutlich verändert haben. Digitale Medien rücken immer stärker in den Vordergrund; Bewegung und Aktivitäten im Freien kommen in vielen Fällen zu kurz. Aus diesem Grund weisen Heranwachsende erhebliche Defizite in den Basiskompetenzen für den Schriftspracherwerb und in den elementaren Grundvoraussetzungen auf, die den Schuleintritt deutlich erschweren. Die Kinder haben im Hinblick auf ihre Körperwahrnehmung Schwierigkeiten; langes Sitzen und Stehen bereiten ihnen Probleme. Einfachste Turnübungen, wie auf einem Bein stehen, Seil springen, einen Ball fangen uvm., werden zur Herausforderung. Diese fehlende Körperkoordination führt dazu, dass die Heranwachsenden auch Defizite im Sozialverhalten, in der Selbsteinschätzung, der Raum-Lage-Orientierung, der

Rhythmisierung, der Form-Konstanz-Wahrnehmung, der Lateralität, des Abstraktionsvermögens, des Wortverständnisses, der Sprachvorstellung und der Konzentration aufweisen (Schönrade & Limbach, 2005, S. 10f.). Weiters treten beim Schreibenlernen bei vielen Kindern gravierende Probleme auf.

Das Tätigkeitsfeld der Psychomotorik ist bei dieser Problematik besonders geeignet, da hier ein ganzheitlicher Ansatz (Körper, Geist und Seele) verfolgt wird. Lernen kann nur funktionieren, wenn Sprache, Motorik, Kognition, Emotion und Soziabilität in Verbindung zueinanderstehen. Wird Lernen weiters mit Freude und positiven Emotionen besetzt, wird das Neu-erlernte besser aufgenommen bzw. verarbeitet und kann kreativ und interdisziplinär eingesetzt werden (Spitzer, 2002, S. 139).

Unter dieser Zielvorstellung stellt sich in der folgenden Arbeit nun die Frage, wie Psychomotorik das Erlernen und Festigen des Alphabets in einer Regelklasse unterstützen kann.

Am Beginn der Masterthesis werden zuerst die Begriffe Schriftsprache, Phonem, Graphem, Morphem und der Schriftspracherwerb definiert. Anschließend erfolgt ein Überblick über die verschiedenen Schriftspracherwerbsmodelle, die abschließend miteinander verglichen werden. Den Abschluss des ersten Kapitels stellen die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache und die Entwicklung der Grob-, Fein-, Visuo- und Graphomotorik dar, da diese Basiskompetenzen unabdingbar für den Erwerb des Lesens und Schreibens sind.

Im zweiten Kapitel wird auf das Thema Lernen im Schulkontext genauer eingegangen. Hierbei spielt der Lernprozess und dessen sensomotorische Voraussetzungen sowie das konventionelle und bewegte Lernen eine zentrale Rolle.

Anschließend werden die verschiedenen Definitionen für Psychomotorik, deren Entwicklung, Ziele, Inhalte, Aufgaben, Ansätze und Anwendungsgebiete herausgearbeitet.

Das letzte Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten in der Volksschulpraxis. Es werden Beispiele angeführt, wie ein psychomotorischer Zugang zum Lernen des Alphabets, anhand bewegter Buchstabentage, erfolgen kann. Weiters werden Spiele zum Festigen der Buchstaben zusammengetragen, die den Schriftspracherwerb unterstützen.

3 Definitionen

In den folgenden Kapiteln wird der Terminus Schriftsprache erläutert und die Grundbegriffe der Schriftsprache, das Phonem, das Graphem und das Morphem näher beschrieben.

3.1 Schriftsprache

Schrift wird als menschliches Dokumentations- und Kommunikationsmittel verwendet. Aus dem Gehörten werden sprachliche Äußerungen durch die Schrift sichtbar gemacht (Schenk, 2016, S. 11f.). Die Schriftsprache ist daher jene Sprache, die beim Schreiben oder Lesen; also zur schriftlichen Kommunikation verwendet wird. Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache werden hier Gliederungssignale wie etwa Interpunktion, Überschriften und Abschnitte benötigt (Lühr, 1986, S. 245).

3.1.1 Phonem

Ein Phonem ist die „kleinste bedeutungsunterscheidende Lauteinheit einer Sprache“ (Kessel & Reimann, 2005, S. 176). Die deutsche Sprache besteht aus circa 40 Phonemen. Durch das Vergleichen von zwei Wörtern lässt sich herausfinden, ob es sich um ein Phonem handelt (Veränderung der Wortbedeutung). Um zu testen, ob der Buchstabe /e/ des Wortes „Kern“ ein Phonem der deutschen Sprache ist, muss ein Wort gefunden werden, dass durch Austauschen dieses Lautes an der genau exakten Stelle eine andere Bedeutung bekommt. Hierzu wird das /e/ durch ein /o/ getauscht und es entsteht somit das Wort „Korn“. Somit sind beide Buchstaben Phoneme des Deutschen (Kessel & Reimann, 2005, S. 176). Weitere Merkmale eines Phonems können sein, dass sie entweder lang oder kurz; stimmhaft oder stimmlos verbalisiert werden. Folgen hat es für das Schriftbild eines Wortes, wenn beispielsweise der Vokal /a/ lang oder kurz gesagt wird. Folgende Beispiele verdeutlichen diese Aussage: Waage, Mahl, Magen, Mann, Matsch. Daher kann nicht ein Buchstabe für ein Phonem stehen, sondern mehrere Graphen decken einen Laut ab. Das genannte Beispiel zeigt, dass es angebracht ist, anstatt von Buchstaben von Graphemen zu reden (Schründer-Lenzen, 2009, S. 49f.).

3.1.2 Graphem

Das Graphem ist die „kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems einer Sprache“ (Günther, 1988, S. 77). Als Graphem sind Buchstaben oder Buchstabenverbindungen zu bezeichnen, die als schriftlicher Vertreter eines Lautes (Phonem) dienen. Die deutsche Sprache besteht aus 26 Graphemen (Kessel & Reimann, 2005, S. 189). Um an

das oben genannte Exempel anzuknüpfen, bedeutet dies für das Phonem /a/, dass es anhand der Grapheme /aa/, /ah/ und /a/ verschriftlicht wird. Dieses Auftreten ist ein generelles Manko in der deutschen Schriftsprache und auch Rechtschreibung. Daher ist es in der Literatur unter dem Begriff *Phonem – Graphem – Korrespondenz (PGK)* bekannt. Außerdem wird zwischen Basisgraphemen und Orthographemen unterschieden. Ersteres sind Buchstaben oder Buchstabenverbindungen, die ein Phonem am häufigsten verschriftlichen. Hingegen sind Orthographeme jene Letter, die auf eine orthographische Besonderheit hinweisen. Beispielsweise wird das lang gesprochene /i:/ nicht auf dieselbe Weise dargestellt wie es anzunehmen scheint. Üblicherweise wird das /i:/ wie im Wort Wiese so geschrieben <ie>, dennoch gibt es jedoch Fälle, in denen es auch als <i> wie in Tiger oder Igel, als <ih> wie ihn und als <ieh> wie fliehen dargestellt wird. Für die pädagogische Arbeit ist diese Trennung durchwegs relevant, da viele Lehrkräfte einer ersten Klasse Volksschule mit den sogenannten Anlauttabellen¹ arbeiten. Leider finden sich in solchen Tabellen immer wieder unpassende Anlautbilder, die den Kindern eine falsche PGK vermitteln. So wäre das Bild eines Igels falsch, da der/die Schüler/in somit lernt, dass ein lang ausgesprochenes <i:> als ein kurzes <i> geschrieben wird (Schründer–Lenzen, 2009, S. 50ff.).

3.1.3 Morphem

Morpheme sind, im Gegensatz zu Phonemen, die „kleinsten bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache“ (Kessel & Reimann, 2005, S. 92). Sie lassen sich in Hauptmorpheme, die sinngabend für ein Wort sind (/lauf/ in verlaufen), funktionale Morpheme (Anfangsmorpheme wie /ge/, /vor/, /ver/) und Endmorpheme (wie /bar/, /ung/, /lich) untergliedern (Martschinke & Forster, 2003, S. 106). Wenn zwei Wörter anders ausgesprochen werden, sich aber in ihrer Schreibweise gleichen, so spricht Schründer–Lenzen (2009, S. 56) vom morphematischen Prinzip der Rechtschreibung. Ein Beispiel hierfür wäre die Schreibung der Umlaute im Plural und die Auslautverhärtung (Hand – Hände).

¹ Anlauttabellen helfen Volksschulkindern Wörter lautlich zu schreiben, ohne dabei schon alle Buchstaben kennen zu müssen. Der erste Laut eines Wortes wird durch ein passendes Bild veranschaulicht (Schründer–Lenzen, 2009, S. 52).

3.2 Modelle des Schriftspracherwerbs

In diesem Kapitel wird auf die unterschiedlichen Modelle des Schriftspracherwerbs näher eingegangen. Bevor diese jedoch erläutert werden, wird eine kurze Definition des Begriffs Schriftspracherwerb angeführt.

Der Begriff Schriftspracherwerb findet sich in der Fachliteratur der Didaktik des Lesens und Schreibens bereits ab den 1980er Jahren; damals noch unter einem anderen Namen. Einst wurde vom „Anfangsunterricht im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben“, vom „Erstlesen und -schreiben“ und vom „Erstleseunterricht“ gesprochen. Das Lesen- und Schreibenlernen beginnt aber nicht erst mit dem Schuleintritt, sondern schon viel früher.

Der Fachterminus Schriftspracherwerb steht für den Entwicklungsprozess, der eine typisierbare Abfolge und unterschiedliche Stufen (logographisch, alphabetisch, orthographisch) aufweist. Außerdem ist der Begriff mit dem „frühkindlichen Spracherwerb des Kindes“ (Schröder-Lenzen, 2009, S. 29f.) vergleichbar. Folgende Argumente lassen sich festhalten:

1. „gegenstandsbezogene Ebene: Schriftsprache und Verbalsprache gelten als strukturell vergleichbar
2. aneignungsbezogene Ebene: Kindlicher Spracherwerb und Schriftspracherwerb unterliegen vergleichbaren Lernprozessen“ (Schröder-Lenzen, 2009, S. 29f.)

Der Prozess des Schriftspracherwerbs gilt neben dem Erlernen des Lesens als eine komplizierte Entwicklungsaufgabe, die sehr mit kognitiven Vorgängen verbunden ist. Bei genauerer Betrachtung kann festgehalten werden, dass die Schreibhandlung eine komplexe, psychomotorische Leistung ist, die fest mit mehrdimensionalen Entwicklungsvoraussetzungen verwachsen ist. Diese sind unter anderem feinmotorische Bewegungsabläufe, die Geschwindigkeit und Ausdauer des Schreibens, die Raumwahrnehmung und die Figur-Grund-Wahrnehmung beinhalten (Fischer, 2006, S. 95). Wendler (2008, S. 201f.) meint, dass sich das Kind bereits vor dem Schuleintritt sensomotorische Erfahrungen angeeignet haben sollte, da diese den Anfang des Schriftspracherwerbs bilden. Sein Modell Handeln-Sprechen-Schreiben verdeutlicht das überlappende System der Schriftsprache mit der Psychomotorik. Wie in Abbildung 1 ersichtlich, sind das verbo-sensorische, auditive, emotionale, kognitive, visuelle und soziale System eng miteinander verwebt. Weiters ist der Erwerb der Schriftsprache mit den biologischen, neurophysiologischen und soziokulturellen Voraussetzungen verbunden und auch die Kommunikation ist von Bedeutung. Konditionelle Bereitstellung an Energie, kognitive, sensorische und sprachliche Fähigkeiten, soziale Ansprüche, geistiges Befinden, Koordination, Motorik und Anforderungen seitens der Institution

hängen voneinander ab und wirken auf Kinder ein (Schäfer, 2006, S. 142). Nur wenn all diese Faktoren zusammenspielen, kann der Schreiblernprozess ermöglicht werden.

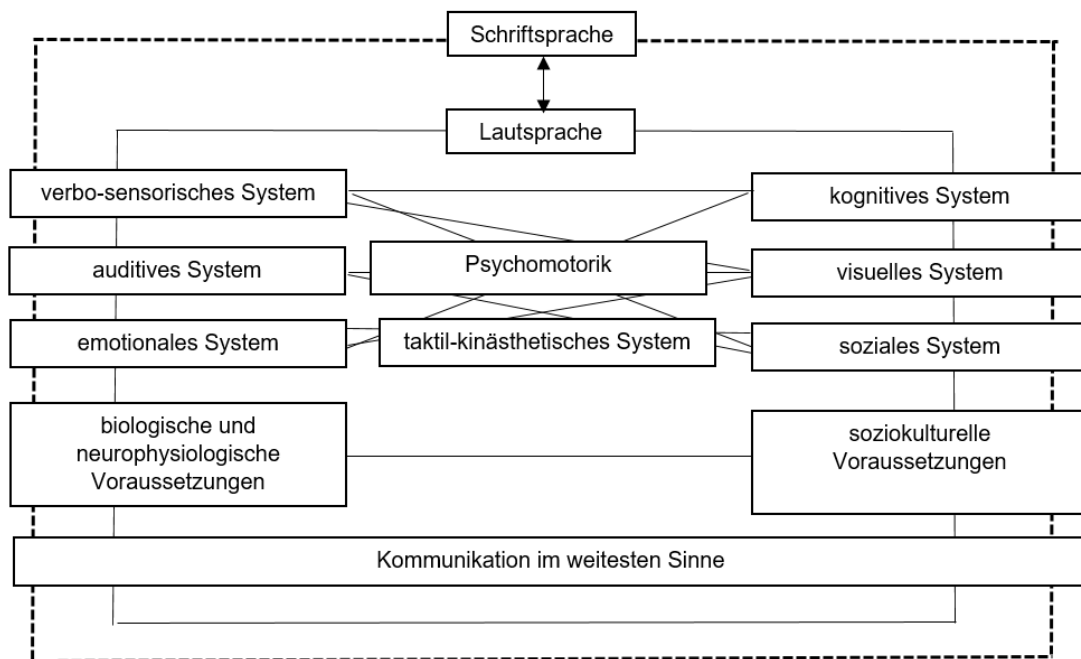


Abbildung 1: Handeln-Sprechen-Schreiben als ineinander greifendes Entwicklungssystem (mod. n. Wendler, 2008, S. 202)

3.2.1 Das drei Stufenmodell nach Frith

Uta Frith (1986) unterscheidet in ihrem Modell zwischen drei Entwicklungsstufen:

1. logographisch
2. alphabetisch
3. orthographisch

In der logographischen Phase sieht ein Kind erste Logos und den eigenen Namen. Die/der Heranwachsende erkennt das Wort als Ganzes und weiß nicht über die einzelnen Buchstaben Bescheid. Der Name oder das Firmenzeichen kann nur deshalb gelesen werden, weil der Schriftzug wiedererkannt wird. Das Kind hat nun genügend Gedächtnisbilder gesammelt, um diese auch graphisch wiederzugeben. Dies ist jedoch kein richtiges Schreiben, sondern es wird beispielsweise der eigene Name nur abgemalt (Frith, 1986, S. 221). Beim Erlesen des Logos nutzt das Kind abgespeicherte Assoziationen und erkennt so den Schriftzug wieder (Schründer-Lenzen, 2009, S. 30). Lesen und Schreiben können also auf der logographischen Phase nur passieren, wenn Gedächtnisbilder eines Wortes abgespeichert sind. Auswendig gelernte Buchstabenfolgen werden wie memorisierte Telefonnummern

verschriftlicht, da Kompetenzen über Sprach- und Sprechschema fehlen (Scheerer-Neumann, 2003, S. 34).

Die alphabetische Stufe ist gekennzeichnet vom Wahrnehmen der einzelnen Laute eines Wortes. Das Kind nimmt es nicht mehr als Ganzes wahr, sondern lernt die einzelnen Phoneme einer Buchstabenfolge herauszuhören. Es wendet die Graphem-Phonem-Korrespondenz an. Beim Schreiben in dieser Phase werden Wörter anhand ihrer Phoneme analysiert und zu den zugehörigen Graphemen eingeordnet (Scheerer-Neumann, 2003, S. 34). Den Kindern fällt das Lesen in dieser Phase oft schwer, da Buchstabe für Buchstabe zusammengelautet werden muss. Im Gegensatz zur logographischen Stufe kann es vorkommen, dass Lernende ihren Namen falsch schreiben, da sie für den Buchstaben einen anderen Laut abgespeichert haben (Frith, 1986, S. 222).

Mit Eintritt in die dritte und letzte Stufe, die orthographische Phase, orientiert sich das Kind nicht mehr an einzelnen Graphemen, sondern an eine „automatisierte Analyse von Wörtern in orthographische Einheiten“ (Frith, 1986, S. 222). Beim Erlesen wird die alphabetische Strategie nur noch bei unbekannten Wörtern angewendet, da das Lesen auf dieser Stufe schon viel flüssiger abläuft, weil Schriftbilder simultan in größeren Struktureinheiten erfasst werden. Bezugnehmend auf das Schreiben in dieser Phase ist die Loslösung von der „Schreibe-wie-du-hörst-Strategie“ angebracht, da sich die/der Lernende nun an orthographische Regelmäßigkeiten der Schriftsprache zu halten hat. Dazu zählen das Beachten grammatischer Bestimmungen und die Morphemstruktur von Wörtern (Schröder-Lenzen, 2009, S. 33).

3.2.2 Ergänzung zum drei Stufenmodell nach Günther

Das Modell nach Frith galt für Klaus B. Günther als Ausgangspunkt seines Modells, welches er um die Phase 0 (präliterale-symbolisch) und die Phase 4 (integrativ-automatisiert) erweiterte.

Die präliterale-symbolische Strategie (Phase 0), die bei Kindern ab einem Alter von zwei Jahren einsetzt, ist die Vorläuferstufe für das Lesen- und Schreibenlernen. Das bedeutenste Element ist die Bildanschauung. Heranwachsende schaffen es sehr früh, Symbole, Dinge und Körper vom Dreidimensionalen auf zweidimensionale Flächen zu reproduzieren. Die beste Vorbereitung der Kinder auf das spätere Schreiben ist das graphische Gestalten und konstruktive Bauen. Jedoch ist das Zeichnen der Heranwachsenden eher symbolisch als realistisch, da Kleinkinder das Original beim Malen nicht ansehen und auch Details und naturgetreue Elemente keine Bedeutung haben (Günther, 1995, S. 99ff.). Typisch für die Phase 0 ist das Nachahmen des Verhaltens eines Erwachsenen. Kinder geben vor, bereits lesen zu können, indem die Heranwachsenden gespannt in ein Buch blicken und mit dem Finger auf einzelne Wörter zeigen. Auch beim „Verschriftlichen“ machen sie schreibähnliche Bewegungen; ahmen das Schreiben nach. Im Laufe der Zeit können sogar buchstabenähnliche Zeichen gemalt werden (Schenk, 2016, S. 123).

Bei der logographemischen Strategie (Phase 1), die sich bei Kindern ab einem Alter von drei bis fünf Jahren entwickelt, lernen sie allmählich, dass Buchstaben ein Wort bilden. Wörter werden aufgrund visueller Merkmale entziffert und es wird an charakteristischen Details der Schriftbilder festgehalten (Schenk, 2016, S. 123). Langsam wird den Lernenden klar, dass Buchstaben in Verbindung mit Sprache gebracht werden können. Das Kind orientiert sich an auffallenden Buchstaben und Wortlängen. Beim Lesen kann es zum Verlesen führen, da die Heranwachsenden nur mehr die auffälligen Letter bemerken. Da die/der Lernende noch keine Verbindung hergestellt hat, was ein Wort ist bzw. die Graphem-Phonem-Korrespondenz (kein Vorsprechen des zu schreibenden Wortes ist möglich) nicht gefestigt ist, treten beim Schreiben immer wieder Auslassungen und Vertauschungen der einzelnen Buchstaben auf (Günther, 1986, S. 37ff.).

Ziel der alphabetischen Stufe (Phase 2) ist das Erfassen der Graphem-Phonem-Korrespondenzregel (GPK). Kinder nehmen im Alter zwischen fünf und sieben Jahren Wörter nicht mehr als Art Logo, sondern als Aneinanderreihung von Buchstaben wahr. Die Lernenden schreiben Gehörtes lautorientiert, wie folgende Beispiele zeigen:

- Kst für Kasten
- Ft für Pferd

- Fata für Vater (Schröder-Lenzen, 2009, S. 31)

Anhand der weiterentwickelten gesprochenen Sprache können Heranwachsende mit Hilfe der GPK viele neue Wörter lesen und schreiben (Günther, 1995, S. 106). Wie schon bei Frith (1986) erläutert, schreibt das Kind in der alphabetischen Phase Wörter lautgetreu. Fünf- bis siebenjährige Kinder orientieren sich dabei an der Lautung der Umgangssprache. Die Kinder lesen jedes Wort, Buchstabe für Buchstabe, von links nach rechts und lautieren es zu einem ganzen Wort zusammen. In der vorherigen Stufe konnten Kinder ihren Namen ohne Probleme aufschreiben. In dieser Phase kann es jedoch dazu kommen, dass orthographische Fehler auftreten (Katja → Katija) (Schenk, 2016, S. 123). Weiters könnte es vorkommen, dass Heranwachsende Selbstgeschriebenes nicht wiedererkennen und beim Lesen den Text nicht sinnerfassend wiedergeben können. Allgemein ist zu sagen, dass die logographische Phase nach Frith und Günther eine Lesestrategie und die alphabetische Stufe eine Schreibstrategie beschreibt (Günther, 1986, S. 41).

Bei der orthographischen Strategie (Phase 3) werden die Schwierigkeiten der anderen Phasen bezwungen. Es stehen von nun an die intuitiven linguistischen Wortbildungsregeln im Vordergrund. Der/die Schüler/in löst sich von der Lautsprache und ist durch den Schriftspracherwerbsprozess reich an morphematischer Orientierung (Günther, 1995, S. 107f.). Die Lesekompetenz ist nun fast vollständig ausgeprägt, da Buchstabenkombinationen, Wortendungen, Silben und häufig gelesene Wörter memoriert wurden. Bei seltenen oder neuen Wörtern wird zwar die alphabetische Strategie erneut angewendet, jedoch funktioniert das Lesen flüssiger und schneller (Schröder-Lenzen, 2009, S. 32). Lernende, die gut lesen, aber nicht entsprechend ihrem Alter schreiben können, nutzen beim Lesen die logographemische und beim Schreiben die alphabetische Strategie. Die orthographische Strategie fehlt bei beiden, kann aber beim Lesen überwunden werden; beim Schreiben jedoch herrscht bereits ein ernsthafter Mangel (Günther, 1986, S. 43).

Günther (1995, S. 109) beschreibt die integrativ – automatisierte Stufe (Phase 4) als den „schriftlichen Sprachgebrauch des kompetenten Lesers und Schreibers in einem autonomen und funktionsspezifischen Repräsentationssystem der Sprache“ (Günther, 1995, S. 109). Die vierte und letzte Phase stellt keine neue Strategie dar, sondern ist eine Festigung des bereits Gelernten. Diese Stufe tritt etwa ab der zweiten/dritten Klasse der Volksschule ein. Bei den Kindern sind bereits grundlegende Einsichten in das Rechtschreibsystem gegenwärtig. Der richtige Umgang mit der Schriftsprache wird erst nach langer Zeit der Übung verinnerlicht (Schenk, 2016, S. 124).

3.2.3 Das Stufenmodell der Schreibentwicklung nach Valtin

Renate Valtin (2003) unterscheidet zwischen dem Stufenmodell der Schreibentwicklung und den Entwicklungsstufen beim Lesenlernen.

Das Stufenmodell der Schreibentwicklung

- Stufe 0: Kritzelstufe
- Stufe 1: Phase des Malens willkürlicher Buchstabenfolgen (willkürliche Schreibungen, Pseudo – Wörter)
- Stufe 2: Vorphonetische Schreibungen
- Stufe 3: Halbphonetisches Niveau
- Stufe 4: Phonetisches Verschriften
- Stufe 5: Phonetische Umschrift und erste Verwendung orthografischer Muster

- Stufe 6: Übergang zur entwickelten Rechtschreibfähigkeit

Entwicklungsstufen des Lesenlernens

- Stufe 1: Als-ob-lesen
- Stufe 2: naiv-ganzheitliches Lesen
- Stufe 3: Benennen von Lautelementen
- Stufe 4: buchstabenweises Erlernen
- Stufe 5: fortgeschrittenes Erlesen: Nutzen von größeren Einheiten
- Stufe 6: Automatisierung und Hypothesenbildung

Valtin zählt sieben Stufenmodelle der Schreibentwicklung auf. Ab einem Alter von drei Jahren imitieren Kinder in der Kritzelstufe die Schreibbewegung von Erwachsenen. In dieser Stufe fehlt es den Heranwachsenden an der Phonembewusstheit und an einem Wortkonzept. Das Schreiben ist nur ein Malen auf einem Blatt. Für sie haben diese Spuren noch keinerlei Bedeutung für die Kommunikation (Valtin, 1993, S. 71). Bei der Stufe 1 bringen Lernende nur buchstabenähnliche Zeichen oder einzelne Großbuchstaben zu Papier, die keine Verbindung zur Phonemstruktur der Wörter haben. In dieser Stufe „malen“ die Kinder ihren eigenen Namen (Valtin, 2003, S. 63).

Beim vorphonetischen Schreiben (Stufe 2) sind Teile einer lautorientierten Schrift sichtbar. Die Kinder verschriften nur einzelne Lautwerte (L für Limonade), lassen Wörter aus und setzen willkürlich Abstände zwischen den Buchstaben. Begriffe, die mit einem noch nicht bekannten Laut beginnen, werden mit einem Phonem verschriftlicht, welchen die Kinder besonders heraushören (R für Brille, L für Elefant) (Valtin, 1993, S. 72).

Zu einer skelettartigen Schreibung kann es bei Stufe 3, dem halbphonetischen Niveau, kommen. Es werden die wichtigsten Laute verschriftlicht, jedoch lassen Kinder die für sie unwichtigen Laute aus. Einige Beispiele für die Skelettschreibung wären Rta für Ritter, Fst für Faust, Vog für Vogel und Ms für Maus (Valtin, 2003, S. 63).

Lernende können ab der Stufe vier alle Phoneme verschriftlichen, die von ihnen gehört werden. Es findet eine Orientierung an der Umgangssprache statt. Beim Schreiben murmeln Kinder die Laute vor sich hin und notieren diese. Wörter wie leshn (lesen), Kata (Kater), esch (ich) entstehen durch das langsame und gedehnte Artikulieren.

Kinder schaffen es auf der fünften Stufe, die Struktur der Wörter (siehe Beispiele Stufe 4, lesen) richtig zu erfassen. Bei dieser Phase treten Probleme auf, da Heranwachsende orthografische Regeln dort gebrauchen, wo sie nicht verlangt werden. Dieser Begriff wird als „Übergeneralisierung“ bezeichnet. Lernende schreiben Wörter dann häufig so: Oper statt Opa, vragt statt fragt und mier statt mir (Valtin, 1993, S. 73). Bezugnehmend auf das Wort Opa rufen Kinder bereits Erlerntes aus ihrem Gedächtnis hervor. Futter, Vater und Mutter werden am Wortende mit /er/ verschriftlicht, jedoch hören Volksschüler/innen am Ende ein /a/. Diese Konsequenz schließen Lernende dann auf Wörter wie Opa und Sofa und schreiben diese am Ende mit /er/ (Schründer – Lenzen, 2009, S. 39).

Die letzte Stufe „Übergang zur entwickelten Rechtschreibfähigkeit“ ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder bereits eine „vollständige, richtige orthografische Wiedergabe von Wörtern“ anwenden. Hierbei wenden sie die verschiedensten Strategien an. Schüler/innen verwenden unter den Faktoren wie Leistungs- und Zeitdruck, Stress, nachlassender Konzentration, häufig eine simplere Strategie, als bereits die zuletzt gelernte (Valtin, 1993, S. 73)

Des Weiteren führt Renate Valtin (1993, S. 73) sechs Entwicklungsstufen des Lesenlernens an. Bei der ersten Stufe „als-ob-lesen“ imitieren Kleinkinder das Verhalten eines Erwachsenen, indem sie sich ein Buch vor die Nase halten und Erfundenes vor sich hersagen. Bei Heranwachsenden ab der zweiten Phase ist die Graphem-Phonem-Korrespondenz noch nicht gefestigt und deshalb können Wörter nur anhand ihrer grafischen Besonderheiten erlesen werden (ein Regenwurm für das J in Jochen).

Benennen von Lautelementen beherrschen die Lernenden ab der dritten Stufe. Hier haben Kinder die Einsicht, dass Buchstaben Laute symbolisieren und sie erlesen Wörter meist mit Hilfe ihres Anfangsbuchstaben. Leider kann es aufgrund dieser Technik zu Verwechslungen kommen (Toilette statt Telefon) (Valtin, 2003, S. 63).

Schüler/innen haben im Laufe der vierten Stufe (buchstabenweises Erlesen) die meisten Buchstaben und die dazugehörigen Laute memoriert und lesen nun Buchstabe für Buchstabe. Auf dieser Stufe tritt das Problem auf, dass die Kinder ein Wort zwar langsam erlesen, aber die Bedeutung nicht entschlüsseln können.

Bei der vorletzten Stufe erliest das Volksschulkind schon größere Einheiten und nutzt Morpheme und Silben (Buch-sta-be) beim Lesen. Auf der letzten und sechsten Stufe, Automatisierung und Hypothesenbildung, hat der/die Leser/in den Großteil aller Wörter automatisiert und kann seine/ihre Aufmerksamkeit daher vermehrt auf den Inhalt richten (Valtin, 1993, S. 74).

3.2.4 Das Entwicklungsmodell mit vier Stufen nach Brügelmann und Brinkmann

Hans Brügelmann und Erika Brinkmann führen in ihrem Stufenmodell des Schriftspracherwerbs zwei Säulen an. Sie nennen sie „Zugriffe der Schrift beim Schreiben/Lesen in der Perspektive ihrer Entwicklung“ (Brügelmann & Brinkmann, 1994, S. 44, 48). Brügelmann gliedert in Zusammenarbeit mit Erika Brinkmann die Säule des Schreibens und Lesens in vier Stufen, wobei beim Verschriftlichen ein fortlaufender Prozess hinzukommt.

Zugriffe auf Schrift beim Schreiben in der Perspektive ihrer Entwicklung

1. Bedeutungshaltigkeit der Schrift
2. Buchstabenbindung der Schrift
3. Lautbezug der Schrift
4. Orthografische Eigenständigkeit der Schrift
- Lexikalische Ordnung der Schrift

Zugriffe auf Schrift beim Lesen in der Perspektive ihrer Entwicklung

1. Schrift als ein Merkmal der Umwelt
2. Schrift als Kombination(en) wiederkehrender Zeichen
3. Schrift(zeichen) als Hinweis auf Sprachlaute
4. Schrift als integriertes Zeichen- und Deutungssystem

Bei der ersten Stufe des Schriftspracherwerbs lernt ein Kind, dass die Schrift ein Übermittler von Informationen ist. Der/Die Schreiber/in verbindet mit dem ersten Kritzeln mehr als nur ein stupides Zeichnen auf einem Blatt Papier. Für die Kinder ist es bereits ein Notieren ihrer Erinnerungen und Gedanken (Brügelmann, 2002, S. 179). Oft werden Erwachsene darum

gebeten, das Geschriebene vorzulesen oder der/die Heranwachsende liest es selbst vor. Im Gegensatz zum Beschreiben von geistigen Andenken bewahrt die Schrift Bedeutungen wörtlich auf. Für die Lernenden ist somit das Schreiben die Verwahrung von Sprache.

Ab der zweiten Phase verinnerlicht der/die Heranwachsende, dass die Schrift nicht willkürlich zusammengesetzt ist, sondern aus Buchstaben besteht. Beim Schreiben werden anstatt von Kritzeleien von den Kindern nun Letter oder buchstabenähnliche Zeichen verwendet (Brügelmann & Brinkmann, 1994, S. 45).

Den Lautbezug der Schrift lernen die Schüler/innen bei der dritten Stufe. Jeder Buchstabe wird nach der Klangform des einzelnen Wortes zusammengefügt. Bei dieser Stufe kommt es zu Einlaut- oder Skelettschreibungen. Den Kindern fällt es auf dieser Stufe schwer, ihren eigenen Namen oder andere Wörter richtig zu schreiben, da diese lautorientiert verschriftlicht werden (Grisdijan → Christian) (Brügelmann, 2002, S. 180). Orthografische Eigenständigkeit begreifen die Heranwachsenden auf der vierten und letzten Stufe. Es finden erste Entdeckungen zur Groß- und Kleinschreibung, Satzzeichengebung und Verdopplung statt. Kinder erlernen, dass Rechtschreibmuster auf bestimmte Regeln angewiesen sind. Nach dem Durchlaufen aller Stufen erfolgt ein Ausbau, den Brügelmann *lexikalische Ordnung der Schrift* nennt. Er versteht darunter, dass die „Schreibweise von Wörtern eine morphematische Gemeinsamkeit sichtbar macht“ (Brügelmann & Brinkmann, 1994, S. 47). Aus sinngleichen Wörtern werden anhand der Ableitung, Fehler, wie „die Ältern“ gemacht. „Schreiben wird zum Abruf aus einem inneren Lexikon automatisierter Schreibweisen häufig gebrauchter Wörter“ (Brügelmann & Brinkmann, 1994, S. 47).

Brügelmann (2002, S. 177) beschreibt weiters vier sich ergänzende und ablösende Lesetaktiken. Bei der ersten Stufe (Schrift als Merkmal der Umwelt) interessieren sich Kinder vermehrt für Schrift und Bedeutung von Texten und Wörtern. Heranwachsende beginnen Schilder oder Schriftzüge zu „lesen“, indem sie den Kontext deuten und diese nur sinngemäß benennen (Limo für Fanta und Coca-Cola). Auf dieser Ebene müssen Lernende die Fähigkeit erwerben, dass die Bedeutung der Schrift gleichbleibt, obwohl sich die Form und der Schriftzug verändert.

Schrift als Kombination wiederkehrender Zeichen erkennen Schüler/innen bei der zweiten Strategie. Buchstabenfolgen sind nun bedeutend und Kinder identifizieren wiedervorkommende Wörter an den Lettern (zwei Kreuze in der Mitte des Wortes Mutter, an dem Ei, das O, im Wort Oma). Beim Schreiben und Lesen des eigenen Namens trainieren sie sich die ganze Buchstabenfolge ein. (Brügelmann & Brinkmann, 1994, S. 49f.).

Ab der dritten Lesetaktik, Schrift(zeichen) als Hinweis auf Sprachlaute, lesen Kinder Buchstabe für Buchstabe und lautieren so ein Wort zusammen. Das Lesen auf dieser Stufe ist sehr langsam, da bekannte Wörter immer wieder neu erlesen werden. Es werden auch viele Fehler gemacht und Kinder verlieren den Kontext beim Lesen (Brügelmann, 2002, S. 178). Auf der vierten und letzten Stufe, die Brügelmann und Brinkmann (1994, S. 51f.) Schrift als integriertes Zeichen- und Deutungssystem bezeichnen, prägen sich Schüler/innen Wortbilder ein und automatisieren diese. Die Folge daraus ist, dass sie Wörter und Texte nun schneller erlesen. Um das sinngemäße Lesen zu fördern, sollen Kinder oftmals leise lesen.

3.2.5 Vergleich der Schriftspracherwerbsmodelle

In diesem Unterkapitel sollen alle Schriftspracherwerbsmodelle miteinander verglichen werden. Es erfolgt eine Unterteilung in Schreiben und Lesen. Die erste Tabelle bezieht sich dabei auf die Entwicklungsstufen des Schreibens.

Tabelle 1: Entwicklungsstufen des Schreibens Frith (1986), Günther (1986,1995), Valtin (1993,2003), Brügelmann und Brinkmann (1994)

	Uta Frith	Klaus B. Günther		Renate Valtin	Hans Brügelmann & Erika Brinkmann	
<i>Phase 0</i>		Praeliteral-symbolisch	<i>Stufe 0</i>	Kritzeltstufe	Bedeutungshaltigkeit der Schrift	<i>Stufe 1</i>
<i>Phase 1</i>	Logographisch	Logographie-misch	<i>Stufe 1</i>	Phase des Malens willkürlicher Buchstabenfolgen	Buchstabenbindung der Schrift	<i>Stufe 2</i>
			<i>Stufe 2</i>	Vorphonetische Schreibungen		
<i>Phase 2</i>	Alphabetisch	Alphabetisch	<i>Stufe 3</i>	Halbphonetisches Niveau	Lautbezug der Schrift	<i>Stufe 3</i>
			<i>Stufe 4</i>	Phonetisches Verschriften		
			<i>Stufe 5</i>	Phonetische Umschrift und erste Verwendung orthografischer Muster		
<i>Phase 3</i>	Orthographisch	Orthographisch	<i>Stufe 6</i>	Übergang zur entwickelten Rechtschreibfähigkeit	Orthografische Eigenständigkeit der Schrift	<i>Stufe 4</i>
<i>Phase 4</i>		<i>Integrativ-automatisiert</i>			<i>Lexikalische Ordnung der Schrift</i>	<i>Ausbau</i>

Günther (1995, S. 99ff.), Valtin (1994, S. 71) sowie Brügelmann und Brinkmann (1994, S. 45) führen in ihrem Stufenmodell eine Phase 0 bzw. eine Stufe 1 an, die als präliterale – symbolische Strategie, als Kritzeltstufe und als Bedeutungshaltigkeit der Schrift bezeichnet wird. Diese Stufen setzen ab einem Alter von zwei Jahren ein und das Hauptaugenmerk

dieser ist das Nachahmen durch schreibähnliche Bewegungen (Kritzeln) eines Erwachsenen. Frith (1986) beginnt bei ihrem Modell erst ab der Phase 1. Wie in der Tabelle ersichtlich ist, gleichen sich die Phase 1 nach Frith, Günther und Valtin; bei Brügelmann/Brinkmann ist es bereits die Stufe 2. Typisch für diesen Abschnitt, der sich zwischen drei und fünf Jahren entwickelt, ist das Erkennen erster Logos und des eigenen Namens. Kinder orientieren sich an visuellen Merkmalen und bemerken langsam, dass Buchstaben in Verbindung mit Sprache und Schrift gebracht werden können (Schenk, 2016, S. 123; Günther, 1986, S. 37ff.). Das Schreiben des Namens ist jedoch nur ein Abmalen, da noch keine Verbindung zur Phonemstruktur der Wörter vorherrscht (Valtin, 1993, S. 71).

Valtins Stufe 2, vorphonetisches Schreiben, kann mit keiner anderen Phase verglichen werden. Bei diesem Abschnitt verschriften Lernende nur einzelne Lautwerte oder lassen gar mehrere Buchstaben aus (Valtin, 1993, S. 72).

Friths und Günthers alphabetische Phase kann mit Valtins und Brügelmanns/Brinkmanns Stufe 3 verglichen werden. Diese Strategie, die zwischen fünf und sieben Jahren einsetzt, ist vom Wahrnehmen der einzelnen Laute eines Wortes gekennzeichnet. Im Gegensatz zur logographemischen Stufe kann es vorkommen, dass Lernende ihren Namen falsch schreiben, da sie für den Buchstaben einen anderen Laut abgespeichert haben (Frith, 1986, S. 222). Weiters treten bei dieser Ebene skelettartige und Einlautschreibungen auf (Brügelmann & Brinkmann, 1994, S. 46). Renate Valtin (1993, S.73) nennt in ihrem Stufenmodell der Schreibentwicklung die Stufe 4 (phonetisches Verschriften) und die Stufe 5 (phonetische Umschrift und erste Verwendung orthografischer Muster), die mit keiner anderen Stufe verglichen werden können. Hauptaugenmerk liegt darin, dass Kinder nun alle gehörten Phoneme verschriftlichen können. Weiters tritt eine *Übergeneralisierung* auf, da Lernende orthografische Regeln dort gebrauchen, wo sie nicht verlangt werden. Friths letzte Phase sowie Günthers vorletzte und letzte Stufe kann mit Valtins und Brügelmanns/Brinkmanns sechster bzw. vierter Ebene auf gleich gebracht werden. Typisch für diesen Abschnitt ist das automatisierte Erkennen von Wörtern und die Beachtung orthografischer Regelmäßigkeiten der Schriftsprache (Schründer-Lenzen, 2009, S. 33). Nach dem Durchlaufen aller Stufen erfolgt ein Ausbau, den Brügelmann und Brinkmann (1994, S. 47) lexikalische Ordnung der Schrift und Günther (1995, S. 109) integrativ–automatisierte Stufe nennt. Diese Phasen, die etwa ab der zweiten/dritten Volksschulklasse eintreten, stellen keine neue Strategie mehr da, sondern sind eine Festigung des bereits Gelernten (Schenk, 2016, S. 124).

Die untenstehende Tabelle zeigt den Vergleich der Entwicklungsstufen des Lesenlernens.

Tabelle 2: Entwicklungsstufen des Lesenlernens Frith (1986), Günther (1986, 1995), Valtin (1993, 2003), Brügelmann und Brinkmann (1994)

	Uta Frith	Klaus B. Günther		Renate Valtin	Hans Brügelmann & Erika Brinkmann	
Phase 0		Praeliteral-symbolisch	Stufe 1	Als-ob-lesen		
					Schrift als ein Merkmal der Umwelt	Stufe 1
Phase 1	Logographisch	logographemisch	Stufe 2	naiv-ganzheitliches Lesen	Schrift als Kombination(en) wiederkehrender Zeichen	Stufe 2
			Stufe 3	Benennen von Lautelementen		
Phase 2	Alphabetisch	Alphabetisch	Stufe 4	buchstabenweises Erlernen	Schrift(zeichen) als Hinweis auf Sprachlaute	Stufe 3
Phase 3	Orthographisch	Orthographisch				
			Stufe 5	fortgeschrittenes Erlesen: Nutzen von größeren Einheiten		
Phase 4		Integrativ-automatisiert	Stufe 6	Automatisierung und Hypothesenbildung	Schrift als integriertes Zeichen- und Deutungssystem	Stufe 4

Wie in der Tabelle ersichtlich, können Günthers Phase 0 und Valtins „Als-ob-lesen“ miteinander verglichen werden. Beide führen an, dass das Hauptaugenmerk dieser Ebene auf dem Nachahmen des Verhaltens eines Erwachsenen liegt. Kleinkinder imitieren das Lesen, indem sie gespannt in ein Buch blicken, mit dem Finger auf einzelne Wörter zeigen und Erfundenes vor sich hersagen (Schenk, 2016, S. 123; Valtin, 1993, S. 73). Brügelmanns/Brinkmanns Stufe 1 ist mit keinerlei der anderen deckend. Besonders ist hier, dass Heranwachsende beginnen, Schilder oder Schriftzüge zu „lesen“, indem sie den Kontext deuten und diese nur sinngemäß benennen (Limo für Fanta und Coca-Cola) (Brügelmann, 2002, S. 177). Typisch für die logographische/logographemische Phase nach Frith und

Günther, die sich mit Valtins und Brügelmanns/Brinkmanns zweiter Stufe ähnelt, ist die Orientierung an auffallenden Buchstaben und Wortlängen, die für das Lesen genutzt werden. In der Folge kann es zum Verlesen führen, da die Heranwachsenden nur mehr die auffälligen Lettern bemerken (Günther, 1986, S. 37ff.). Weiters nutzen Kinder abgespeicherte Assoziationen und erkennen so den Schriftzug wieder (Schründer-Lenzen, 2009, S. 30). Der Tabelle zu entnehmen, schiebt Renate Valtin eine Zwischenebene ein, die sie als Benennen von Lautelementen bezeichnet. Hier erlernen Kinder, dass Buchstaben Laute symbolisieren und sie erlesen Wörter meist mit Hilfe ihres Anfangsbuchstaben. Häufig kommt es aber zu Verwechslungen (Toilette statt Telefon) (Valtin, 1993, S. 74). Der nächste Abschnitt ist nun wieder bei allen Autorinnen und Autoren gleich, lediglich die Bezeichnung unterscheidet sich. Die grundlegende Aussage, bei Friths/Günthers zweiter Phase, Valtins vierter und Brügelmanns/Brinkmanns dritter Stufe ist das buchstabenweise Lesen eines Wortes (Frith, 1986, S. 222). Das Lesen auf dieser Stufe ist sehr langsam, da bekannte Wörter immer wieder neu erlesen werden. Es werden auch viele Fehler gemacht und Kinder verlieren den Kontext beim Lesen (Brügelmann & Brinkmann, 1994, S. 50). Friths und Günthers Phase 3 kann Valtins und Brügelmanns/Brinkmanns nächsten Stufe nicht gegenübergestellt werden. Ausschlaggebend für die orthographische Strategie ist das simultane Erfassen von Schriftbildern. Bei seltenen oder neuen Wörtern wird zwar die alphabetische Strategie erneut angewendet, jedoch funktioniert das Lesen flüssiger und schneller und die Lesekompetenz ist fast vollständig ausgeprägt (Schründer-Lenzen, 2009, S. 32). In der Tabelle zu sehen ist, dass Valtins fünfte Stufe mit keiner anderen Phase verglichen werden kann. Das Volksschulkind erliest schon größere Einheiten und nutzt Morpheme und Silben (Buch-sta-be) beim Lesen (Valtin, 1993, S. 74). Uta Friths Modell endet mit der dritten Stufe. Ergänzungen gibt es bei Günther, Valtin und Brügelmann/Brinkmann, deren letzte Ebene übereinstimmend ist. Bei Günther lernt das Kind keine neue Strategie mehr, sondern festigt das Gelernte (Günther, 1995, S. 109). Valtin und Brügelmann/Brinkmann beschreiben, dass die Leser/innen den Großteil aller Wörter automatisiert haben und daher die Aufmerksamkeit auf den Inhalt richten können (Valtin, 1993, S. 74, Brügelmann & Brinkmann, 1994, S. 51f.).

3.3 Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb

Im folgenden Kapitel werden die Voraussetzungen für einen gelingenden Schriftspracherwerb definiert. Genauer wird auf die Entwicklung der Grob-, Fein-, Visuo- und Graphomotorik eingegangen, da diese Basiskompetenzen unabdinglich für den Erwerb des Lesens und Schreibens sind. Lesen- und Schreibenlernen sind komplexe Vorgänge, bei denen von den Kindern viel abverlangt wird (Schenk, 2016, S. 45). Wendler (2008, S. 202) schreibt, dass der Schriftspracherwerb als ein komplizierter, psychomotorischer Prozess bezeichnet werden kann, bei dem folgende Faktoren mitspielen:

- kognitive, sprachliche, sensorische Fähigkeiten
- koordinative motorische Steuerungsfähigkeit
- psychische Befindlichkeit
- konditionelle Energiebereitstellung
- soziale Anforderungen.

Pauli und Kisch (2000, S. 116) zählen zu den Grundvoraussetzungen für einen gelingenden Schriftspracherwerb, die körperliche und geistige Gesundheit des Kindes, ein intaktes Sinnessystem (auditiv, taktil-kinästhetisch, visuell) und eine gut-funktionierende Fähigkeit über den gesamten Bewegungsapparat. Außerdem werden für das Lesen- und Schreibenlernen funktionstüchtige Sprechwerkzeuge und Sinnesorgane benötigt, die bei der Verarbeitung des Gelesenen und Geschriebenen von Bedeutung sind. Ein Schulkind sollte im Übrigen auch die Fähigkeit des Zuhörens und Sprachverständnisses besitzen, Inhalte, Melodien und Rhythmen reproduzieren und wiederholen können. Weiters muss eine störungsfreie Fähigkeit zum Sprechen vorhanden sein, die die sprechmotorische Gliederung der Sprache, die Lautbildung und die Artikulation der Heranwachsenden unterstützen (Schenk, 2016, S. 48f).

Zu den kognitiven Qualifikationen, die ein/e Schüler/in bis zum Schuleintritt erworben haben muss, gehören eine gewisse Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne, Lern- und Merkfähigkeit und die Fähigkeit zur Orientierung (Sommer-Stumpenhorst, 1991, S. 37). Damit das Lernen in der Schule gelingen kann, sind eine „Fähigkeit zur willkürlichen Aufmerksamkeit und eine bewusste willentliche gelenkte Steuerung der Wahrnehmung“ essentiell (Schenk, 2016, S. 66). Die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne ist beim Erlernen von neuen Inhalten von Bedeutung und steigt, je älter ein Kind wird. Außerdem tragen die Art der Aufgabe, die Motivation und die Tageszeit zur Leistung eines/einer Lernenden bei (Schenk, 2016, S. 66). Ein besonderes Augenmerk beim Schreiben fällt den mentalen Voraussetzungen zu, da hier alle geistigen Bereiche integriert sind. Dazu zählen das Sprachzentrum, die Motorik und Sensomotorik und jene Areale, die Gesprochenes, Emotionen

und optische Reize aufbereiten und weiterleiten. Als Grundvoraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen, gelten die Motorik, die sensorische Integration und die Abstimmung der Sinne aufeinander (Sommer-Stumpenhorst, 1991, S. 37).

Als weiteren Punkt nennen Pauli und Kisch (2000, S. 116) die sozialen Voraussetzungen. Darunter fallen das Anpassen an eine Gruppe, die Teamfähigkeit, die eigene Impulskontrolle (engagieren und zurücknehmen können), das Selbstbewusstsein, die Fähigkeit sich von gewohnten Umgebungen, Dingen und Personen trennen zu können, die Bereitschaft zur Äußerung und Zurücknahme der eigenen Bedürfnisse und das Befolgen von Regeln und Anweisungen. All diese genannten Grundvoraussetzungen sollte ein Kind bereits vor Schuleintritt durch das Elternhaus erfahren haben, da die/der Heranwachsende aus diesen Fähigkeiten ihr/sein eigenes Selbstkonzept erzeugt. Erfahren Kinder einen herzlichen und liebevollen Umgang, so werden sie interessierter, freundlicher und emotional stabiler. Hingegen entsteht bei Lernenden Unsicherheit, Schüchternheit, ein Minderwertigkeitsgefühl und Aggressivität, wenn sie von den Eltern abgelehnt werden. Weiters ist es möglich, dass eine niedrige Selbsteinschätzung verminderte schulische Leistungen und Anstrengungsbereitschaft hervorbringen kann.

Als letzte und sehr wichtige Grundvoraussetzung für einen gelingenden Schriftspracherwerb nennen Meiers (1998), Pauli und Kisch (2000) und Schenk (2016) die Motivation des Schulanfängers/der Schulanfängerin. In der Schule spielen die Freude und Neugierde am Lernen, die Bereitschaft und die Ausdauer am Arbeiten und eine gewisse Frustrationstoleranz eine bedeutende Rolle (Pauli & Kisch, 2000, S. 116). Kinder wollen aus den verschiedensten Gründen lesen und schreiben lernen. Einerseits möchten sie endlich die Geheimbotschaften der Eltern erkennen können, da sie sich so mit den Erwachsenen vergleichen können. Andererseits kann der/die Schüler/in nun endlich die eigenen Bücher/Comics/Zeitschriften allein lesen und benötigt nicht mehr die Hilfe eines/einer „Großen“. Von Motivation zum Schriftspracherwerb ist dann die Rede, wenn das Kind „die Schrift zum Gegenstand seiner Aufmerksamkeit macht und sich dieser dauerhaft zuwendet“ (Meiers, 1998, S. 54). Motivation spielt im schulischen Kontext deshalb eine große Rolle, da sich Kinder besser auf Neuerlerntes einstellen können und bei Problemen und Hindernissen nicht sofort aufgeben, sondern einen Weg zur Lösung suchen, um diese eigenständig überwinden zu können. Der Schriftspracherwerb stellt eine besondere Möglichkeit dar, die Lernmotivation voranzubringen, wenn der/die Lehrer/in verschiedene Zugänge anbietet, Schrift zu erlernen und die Lernangebote dem persönlichen Lernfortschritt jedes einzelnen Kindes angleicht. Der/die Lernende sieht seinen/ihren Lernzuwachs daran, dass er/sie jeden Tag besser lesen und schreiben kann. Die kindliche Freude am Aktivsein ist meistens schon Motor genug, um die Heranwachsenden zum Lernen zu bringen. Für den schulischen Kontext ist es

daher erstrebenswert zu wissen, dass Kinder durch Erproben, handelndes Tun und spielerisches Lernen mehr Inhalte behalten als beim stillen Sitzen (Schenk, 2016, S. 64f).

Meiers (1998) führt in seinem Werk weiters noch neun spezifische Voraussetzungen zum Lesen- und Schreibenlernen an, die in der unten angeführten Tabelle kurz beschrieben werden.

Tabelle 3: Spezifische Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen

Sprachbewusstsein	noch keine Einsicht über Wörter, Reihenfolge und grammatische Regeln, Kind benutzt die Sprache und Schrift so wie es glaubt.
Nachdenken über sprachliche Phänomene	Fähigkeit zu sprachanalytischen Prozessen, Kind weiß bereits über sprachliche Phänomene Bescheid, obwohl es noch nichts darüber gelernt hat z.B.: am Ende einer Zeile Wörter abtrennen, Schreibung von links nach rechts ...
Verfügen über grammatische Begriffe	Buchstabe, Laut, Wort, Satz, Satzanfang, -ende, Groß- und Kleinbuchstabe, Namen-, Tun-, Wie-wort
Phonologisches Bewusstsein	Kenntnis über Buchstaben und deren Lautung
Beachten der Lautung	beim Verschriftlichen das Gehörte richtig aufschreiben
Fähigkeit zur Identifikation und Diskrimination	Identifikation: unterschiedliche Dinge als gleich bewerten Diskrimination: Unterschiede im Ähnlichen erkennen besonders bei der Lautschulung von Bedeutung
graphomotorische Geschicklichkeit	ist Voraussetzung für das Schreiben- und Lesenlernen, Fähigkeit über Druck, Flüssigkeit der Schrift, Formbeachtung
Gestalt erfassen und nachspuren	Kinder besitzen die Fähigkeit verschiedene Aufgaben graphomotorisch zu lösen
technische Beherrschung von Unterlage und Schreibwerkzeug	richtige Stifthaltung, beim Schreiben keine Schräglage des Heftes

Quelle: mod. n. Meiers (1998, S. 58)

3.3.1 Entwicklung der Grob-, Fein-, Visuo- und Graphomotorik

Neben den bereits genannten physischen, kognitiven, sprachlichen, sozialen Voraussetzungen und einer gewissen Lernmotivation benötigen Kinder für den Schreiblernprozess, welcher ein komplizierter, psychomotorischer Vorgang ist, schreibmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese werden in der Fachliteratur als Grob-, Fein- Visuo- und Graphomotorik bezeichnet. Diese Meilensteine der motorischen Entwicklung sind eng miteinander verwebt und sind zumeist voneinander abhängig (Schenk, 2016, S. 50). Daher werden nun in diesem Kapitel diese Begriffe genauer definiert und ein Einblick in die verschiedenen Entwicklungsstufen der Motorik gegeben.

Grobmotorik

Die Grobmotorik beinhaltet in der kindlichen Entwicklung die Bewegungsfunktionen des ganzen Körpers. Dazu zählen Gesamtbewegungen wie Krabbeln, Laufen, Kopfheben, Springen, Gehen und Greifen (Pauen & Vonderlin, 2007, S. 3). Zudem gehören die Haltung (z.B. Zehenspitzen-, Fersen-, Einbeinstand) und großmotorische Teilkörperbewegungen wie das Laufen, das Springen, das Werfen und das Fangen dazu. Eine wichtige Funktion bei der Grobmotorik haben sportmotorische Grundeigenschaften, die die Bewegungsqualität und motorische Leistungsfähigkeit eines Kindes bestimmen. Zu diesen zählen die Körperwahrnehmung, die Kraft, die Reaktion, die Kondition, das Gleichgewicht, die Schnelligkeit, die Beweglichkeit, die Koordination, die Geschicklichkeit und eine ausreichende Muskelspannung (Rosenkötter, 2013, S. 27). Den Grundstein zur Öffnung der personalen und räumlich-dinglichen Umwelt eines Kindes stellen die Bewegungshandlungen, die fest mit dem eigenen Körper verbunden sind, dar (Wendler, 2008, S. 202). Zimmer (2002, S. 76) meint dazu Folgendes: „über seinen Körper erlebt das Kind seine Fähigkeiten, aber auch seine Grenzen; es lernt sie zu akzeptieren oder sie durch Üben zu erweitern. Seine zunehmende Geschicklichkeit, Kraft und Schnelligkeit erweitern seinen Bewegungsraum und damit seine Handlungsmöglichkeiten“. Der/Die Heranwachsende gewinnt über seinen/ihren Körper Fähigkeiten wie kinästhetische Differenzierungsfähigkeit, räumliche Orientierung, Rhythmusfähigkeit oder Reaktionsschnelligkeit (Wendler, 2008, S. 203).

Defizite in der Grobmotorik können leichter erkannt werden, da Kinder Schwierigkeiten beim Erlernen grobmotorischer Bewegungsabläufe (Schwimmen, Treppen steigen, Rad fahren) aufweisen oder leichter stolpern. Außerdem sind diese meist stark bewegungseingeschränkt. Babys und Kleinkinder, die einen grobmotorischen

Entwicklungsschritt überspringen, neigen später eher zu motorischen Problemen (Pauen & Vonderlin, 2007, S. 3).

Entwicklung der Grobmotorik (0 – 6 Jahre)

Bereits ab der zehnten Schwangerschaftswoche kann ein ungeborenes Kind atmen, gähnen, den Kopf drehen und die Hand zum Gesicht führen. Als Neugeborenes führt es unbewusste Bewegungen aus, die durch Reflexe (Saug- und Schluckreflex, asymmetrischer Nackenreflex, Mororeflex, Schreitreflex, Hand- und Fußgreifreflex) ergänzt werden. Diese Reflexe müssen überwunden werden, damit grundlegende Bewegungen erlernt werden können (Rosenkötter, 2013, S. 28). Bis zum Ende des ersten Lebensjahres lernt ein Kleinkind die Kontrolle über seine Kopfbewegungen, sich aus der Bauchlage aufzurichten, sich im Liegen umzudrehen, ohne Hilfe aufrecht zu sitzen, zu robben, zu krabbeln, mit Unterstützung aufzustehen und zu gehen (Pauen & Roos, 2017, S. 40). Im zweiten Lebensjahr kann das Kind frei stehen und gehen, Treppen hinaufgehen, rückwärts gehen und einen Ball mit einer Hand werfen. Einen Ball mit beiden Händen zu fangen, zu balancieren, auf einem Bein zu stehen, beidbeinig zu hüpfen/springen und mit einem Dreirad zu fahren, gelingt einem/einer Heranwachsenden um das dritte Lebensjahr (Pauen & Vonderlin, 2007, S. 4f.). Im Alter zwischen drei und vier Jahren gelingt das Treppensteigen schon viel flüssiger. Die Kinder setzen einen Fuß vor den anderen. Weiters schaffen sie es, fünf Sekunden lang auf einem Bein zu stehen und zwei Meter nach vorne zu springen. Laufen mit plötzlichem Richtungswechsel, klettern, Fahrrad fahren ohne Stützräder gelingt den meisten schon sehr gut. Leichte Schwierigkeiten haben Kinder beim Fangen eines Balles, da die Auge-Hand-Koordination noch nicht völlig ausgereift ist. Im fünften Lebensjahr liegt das Hauptaugenmerk der grobmotorischen Bewegungsabläufe beim plötzlichen Rhythmus- und Tempowechsel beim Laufen und beim Ausbau der Weite beim Springen und Werfen. Im sechsten Lebensjahr wachsen die Muskulatur, die Arme und Beine der Kinder und somit verbessern sich auch die grobmotorischen Betätigungsfelder. Treppen werden wie im Erwachsenentempo hinauf- und hinuntergegangen, eine 30-Meter-Strecke wird im Sprint zurückgelegt und viele Kinder werfen einen Ball bereits wie Erwachsene. Weiters können die Heranwachsenden fünf bis sieben Mal hüpfen, Überkreuzungsbewegungen ausführen und vor- und rückwärts balancieren (Kasten, 2005, S. 35ff.).

Feinmotorik

Unter dem Begriff Feinmotorik versteht man „gezielte, koordinative Bewegungen, die sich in kleinräumigen, besonders differenzierten Bewegungen, vor allem der Finger, zeigen“ (Kisch & Pauli, 2014, S. 22). Diese Bewegungen kommen vor allem in der Handgeschicklichkeit zur Geltung. Zur Feinmotorik gehören weiters Koordinationsprozesse, die die Muskeln des Gesichtes, im und um den Mund und der Augen bewegen (Pauen & Vonderlin, 2007, S. 6ff.). Unterschiedliche Komponenten beeinflussen die Motorik und im Genaueren die Feinmotorik. Um eine flüssige Entwicklung der Schreibmotorik zu gewähren, ist es notwendig über, diese Bescheid zu wissen. Folgende Faktoren bilden die Feinmotorik:

- Lockerheit
- Dissoziations- und Koordinationsfähigkeit des gesamten Körpers
- Freisein von Störimpulsen
- Beweglichkeit
- Dosierung der Kraft
- präzise Bewegungen
- Geschwindigkeit
- Spüren
- Zielgenauigkeit
- räumliche Bewegungsgenauigkeit
- Konzentration und Motivation
- Ausprägung der Händigkeit
- intakter Sehapparat
- visuelle Wahrnehmung (Kisch & Pauli, 2014, S. 23).

Zur Handgeschicklichkeit gehören verschiedene Aspekte wie die Hand- und Fingerkraft (Kraftdosierung), die Hand- und Fingergeschicklichkeit, die Beweglichkeit des Hand- und Fingergelenks, der Schulter und des Ellbogens, die Zielgenauigkeit, die Auge-Hand-Koordination, die Dominanz der jeweiligen Hand- und Hirnhälfte und die kinästhetische und taktile Wahrnehmung. Ein Kind wird dann als schreibreif angesehen, wenn alle feinmotorischen Grundlagen ausgereift sind. Sind Defizite vorhanden, so muss eine/ein Lernende/r viel Konzentration und Bemühungen aufbringen, um sich das Schreiben anzueignen. (Pauli & Kisch, 2000, S. 21f.). Störungen in der Feinmotorik können im Vergleich mit der Grobmotorik manchmal kompliziert zu erkennen sein. Viele werden erst bei der Einschulung entdeckt, wenn Probleme beim Zeichnen oder Schreiben hervortreten. Die Gesamtentwicklung eines Kindes ist eng mit der der Handgeschicklichkeit verbunden. Die einzelnen Stufen können von Kleinkind zu Kleinkind verschieden sein, da jede/r

unterschiedliche Erfahrungen mit seinem/ihrem Körper macht. (Pauen & Vonderlin, 2007, S. 6ff.).

Entwicklung der Feinmotorik (0 – 6 Jahre)

Bereits als Neugeborenes besitzt das Kind den Greifreflex. In den weiteren Lebenswochen entwickelt sich das Greifen weiter aus (Pauen & Roos, 2017, S. 44). Im ersten Lebensjahr lernt ein Kind, beide Hände zusammenzuführen, nach Dingen zu greifen und diese zum Mund zu führen, Objekte von der einen Hand in die andere zu geben, in die Hände zu klatschen und mit dem Scheren- bzw. Pinzettengriff Dinge zu ergreifen (Pauen & Vonderlin, 2007, S. 7ff.). Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres kann der/die Heranwachsende mit einem Stift Striche, Spiralen und Kreise auf ein Papier kritzeln, aus einem Glas trinken, mit einem Löffel essen, Bausteine übereinanderstapeln, sich an- und ausziehen und Knöpfe und Reißverschlüsse öffnen und schließen. Bei Dreijährigen ist der Pinzettengriff vollständig ausgereift und das Kind beherrscht es, große Perlen aufzufädeln, mit der Schere zu schneiden und immer besser mit einem Stift umzugehen (Rosenkötter, 2013, S. 56ff.). Im Alter zwischen drei und vier Jahren schafft es ein Kleinkind, allein mit Gabel und Löffel zu essen, sich umzuziehen, verschiedene Motive zu malen und Dinge auszuschneiden. Beim Nachmalen von Formen, wie einem Dreieck oder Viereck, haben die meisten noch Probleme. Im diesem Alter legt der/die Lernende bereits seine/ihre dominante Hand fest, spielt Fingerspiele und baut Figuren aus Knete. Im fünften Lebensjahr beschäftigen sich viele Kinder vermehrt mit dem Basteln, Schneiden, Zeichnen und lernen ein Instrument. Bauwerke werden mit Bausteinen errichtet; jedoch ist für viele das Nachzeichnen von geometrischen Formen noch kompliziert (Kasten, 2005, S. 36f.). Im Alter von sechs Jahren schneidet eine/ein Heranwachsende/r gebogene oder gerade Linien von einem Papier ab, malt Ausmalbilder aus, ohne über den Rad zu fahren, zeichnet Formen ohne Schwierigkeiten nach und malt sich selbst mit den typischen Merkmalen wie Kopf, Augen, Nase, Mund, Haare, Ohren, Hals, Ober- und Unterkörper, Arme, Finger, Beine und Füße (Rosenkötter, 2013, S. 58).

Visuomotorik

Unter dem Begriff Visuomotorik, der auch als Auge-Hand-Koordination bezeichnet wird, werden jene Bewegungen verstanden, die durch die Augen ausgeführt und visuell verarbeitet werden. Es werden visuelle Wahrnehmungen und der Bewegungsapparat miteinander koordiniert. Die Visuomotorik setzt einen Handlungsplan, eine gute optische Verarbeitung, ein funktionierendes Sehvermögen und eine motorische Steuerung voraus, damit jegliche visuomotorische Abläufe funktionieren (Rosenkötter, 2013, S. 61). Besonders beim Schreiben, Zeichnen und Schreibenlernen sind visuomotorische Fertigkeiten relevant. Die visuelle Wahrnehmung und die Visuomotorik sind eng miteinander verbunden. Visuelle Wahrnehmung ist „die Aufnahme von Sehreizen über das Auge, die Weiterleitung zum Gehirn und die Verarbeitung dieser Informationen“ (Kisch & Pauli, 2014, S. 25). Diese ist besonders für alle schreib-, grapho-, und feinmotorischen Bewegungen von Bedeutung. Die visuelle Wahrnehmung lässt sich in fünf Teilbereiche unterscheiden:

- Auge-Hand-Koordination oder visuomotorische Koordination
- Figur-Grund-Wahrnehmung
- Wahrnehmungs- oder Formkonstanz
- Raum-Lage-Wahrnehmung
- Wahrnehmung der räumlichen Beziehungen

Die Auge-Hand-Koordination ist grundlegend für Tätigkeiten, wie das Schreibenlernen, Ball spielen, dem Gebrauch von verschiedenen Werkzeugen uvm. (Kisch & Pauli, 2014, S. 26). Hier ist die Bewegung von Auge und Hand und das Verarbeiten von Informationen, die aus verschiedenen Wahrnehmungsbereichen weitergeleitet werden, bedeutend. Um die visuomotorische Koordination bei einem Kind zu überprüfen, soll dieses eine Linie zwischen zwei Begrenzungen vom Anfang bis zum Ende zeichnen (siehe Abbildung 2) (Milz, 2001, S. 118).

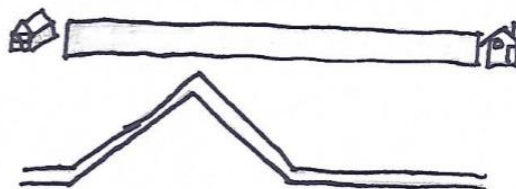


Abbildung 2: Überprüfung visuomotorische Koordination (mod. n. Milz, 2001, S. 118)

Die Figur-Grund-Wahrnehmung ist die Gabe, Dinge aus einem Hintergrund wahrzunehmen. Bei der Überprüfung müssen Lernende zwischen Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden können (siehe Abbildung 3 und 4). Kinder mit Defiziten in diesen Bereichen haben Probleme, beim Schreiben auf einer Linie zu bleiben oder Buchstaben richtig zu verschriftlichen. Außerdem können sie Wörter und Zahlen nur von einer sauber gewischten Tafel abschreiben, da sie sonst nicht das Abzuschreibende vom Schmutz unterscheiden könnten (Kisch & Pauli, 2014, S. 28).

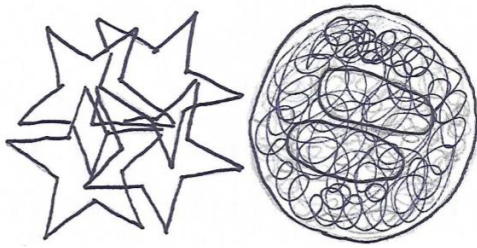


Abbildung 4: Überprüfung Figur-Grund-Wahrnehmung (mod. n. Milz, 2001, S. 133)



Abbildung 3: Überprüfung Figur-Grund-Wahrnehmung (mod. n. Milz, 2001, S. 134)

Wahrnehmungs- oder Formkonstanz ist, dass die „Wahrnehmung einer Form, die auch dann konstant bleibt, wenn diese unter perspektivischer Veränderung gesehen wird“ (Milz, 2001, S. 141). Abbildung 5 zeigt die Überprüfung der Wahrnehmungs- und Formkonstanz, bei der ein Kind Kreise und Quadrate erkennen soll ohne sich von den anderen geometrischen Figuren verwirren zu lassen (Milz, 2001, S. 141).



Abbildung 5: Überprüfung der Wahrnehmungs- und Formkonstanz (mod. n. Milz, 2001, S. 141)

Unter Raum-Lage-Wahrnehmung versteht man, ein Ding, egal aus welcher Raumlage (oben, unten, rechts, links, vorne, hinten, darüber, darunter), zu orten und zu erkennen. Im schulischen Umfeld ist dieser Teilbereich der visuellen Wahrnehmung wichtig, da formähnliche Buchstaben (d,b,p,q) und Zahlen (6,9) anhand einer gut funktionierenden

Raum-Lage-Wahrnehmung unterschieden werden können (Kisch & Pauli, 2014, S. 26f.). Die Abbildung 6 zeigt die Überprüfung „Drehungen in der Horizontalen und Vertikalen an schematischen Zeichnungen“ (Milz, 2001, S. 142). Es sollen die Zeichnungen gefunden werden, die in die gleiche oder umgekehrte Richtung zeigen.

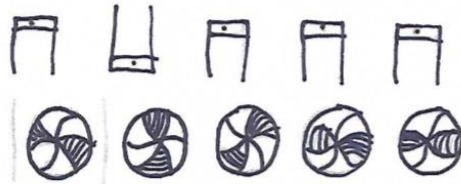


Abbildung 6: Überprüfung der Raum-Lage-Wahrnehmung (mod. n. Milz, 2001, S. 142)

„Zwei oder mehrere Dinge in Bezug zueinander und sich selbst wahrzunehmen“, ist die Fertigkeit der Wahrnehmung räumlicher Beziehungen (Kisch & Pauli, 2014, S. 28). Bei der Feststellung dieses Teilbereiches (siehe Abbildung 7) muss ein Kind eine Linie zwischen einem Punktegitter auf das andere passend übernehmen (Milz, 2001, S. 149).

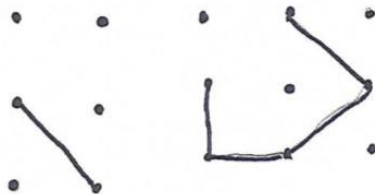


Abbildung 7: Überprüfung der Wahrnehmung räumlicher Beziehungen (mod. n. Milz, 2001, S. 149)

Entwicklung der Visuomotorik (0 – 6 Jahre)

Bereits im Mutterleib kann ein Ungeborenes zwischen hell und dunkel unterscheiden. Beim Neugeborenen ist der Sehsinn noch eingeschränkt, entwickelt sich aber binnen kurzer Zeit schnell weiter. Die Nutzung der Farbwahrnehmung, der Sehschärfe, der Kontrastsensitivität und der Augenbewegungen sind noch vermindert (Pauen & Roos, 2017, S. 56). Im ersten Lebensjahr sieht ein Kind Gegenstände und betrachtet diese, schaut anderen Personen ins Gesicht, folgt einem Ball mit den Augen, erkennt Dinge wieder, entdeckt Verstecktes und beobachtet sich selbst im Spiegel. Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres

erkennt ein Kind Menschen wieder, „liest“ in Bilderbüchern, dreht Bilder richtig um und kann Gegenstände richtig zuordnen. Im Alter zwischen drei und vier Jahren erinnert sich ein Kind optisch an Orte wieder, sortiert Dinge, erkennt Farben, kann Figuren in Hohlräume stecken, findet sich draußen zurecht, kann Memory mit fünf Paaren spielen und erkennt die Menge zwei. Im fünften Lebensjahr können Kinder Gegenstände drei Oberbegriffen zuordnen, alle Farben erkennen und benennen, Muster fortsetzen und Formen erkennen und benennen. Mit sechs Jahren lernt eine/ein Heranwachsende/r Zahlen und Verkehrszeichen zu erkennen, ordnet zehn Längen und Größen, kann drei Dinge zu einer Menge zusammenfassen, ergänzt Fehlendes in einer Zeichnung, erkennt Gleiches und kann Ungleiches herausfiltern (Loose, Piekert, & Diener, 1997, S. 67ff.).

Graphomotorik

Graphomotorik ist das Entstehen von grafischen Symbolen, die mit der dominanten Hand unter Verwendung eines Schreibutensils auf eine Unterlage geschrieben/gemalt werden. Weiters ist diese die motorische Bedingung für alle schreibbezogenen Tätigkeiten (Kisch & Pauli, 2014, S. 24). Für Fischer (2006, S. 95) ist die Graphomotorik jener Vorgang, bei dem Gehörtes in Grafisches umgewandelt wird. Bereits beim Zeichnen werden graphomotorische Fertigkeiten, die später für das Schreibenlernen gebraucht werden, geübt und gefestigt. Wenn Kinder Buchstaben zu langsam schreiben und eher „malen“, werden keine Bewegungsmuster der Lettern im Gehirn gespeichert und können daher nicht wieder hervorgeholt werden. Beim Erlernen von Lesen und Schreiben werden nicht nur motorische Grundfertigkeiten gebraucht, sondern die Lernenden müssen auch Phoneme, Grapheme und Symbole erfassen können (Kisch & Pauli, 2014, S. 24). Die Graphomotorik ist ein besonderer Stil der Visuomotorik, die geprägt ist vom langsamen und formgetreuen Malen von Girlanden und anderen Mustern und vom Verschriftlichen von Buchstaben. Die Entwicklung einer automatisierten und flüssigen Schrift braucht viele Schritte, die im Anschluss beschrieben werden (Rosenkötter, 2013, S. 61).

Entwicklung der Graphomotorik (0 – 8 Jahre)

Im ersten Lebensjahr lernt das Kind das zufällige, das radial-palmare Greifen, das Greifen mit Pinzettengriff und die Benutzung des Zeigefingers (Loose et al., 1997, S. 78). Weiters beginnt die/der Heranwachsende, Spuren auf dem Papier zu zeichnen und hält den Stift dabei im Palmargriff (mit der ganzen Hand). Im Alter zwischen einem und drei Jahren bewegt das Kind den ganzen Arm und manchmal sogar auch die Schulter beim Zeichnen von Kringeln, Kreisen, Knäueln und Spiralen mit (Rosenkötter, 2013, S. 63). Es entstehen

koordinierte Bewegungsabläufe, die Struktur des Blattes beginnt, das Kind malt mit einer Steuerung der Bewegung (Stop – Neubeginn). Außerdem werden die Malbewegungen immer genauer und feiner, die Figuren und Formen werden vielfältiger (von eckig zu rund) und erstes Kritzeln beginnt. Im vierten Lebensjahr malt ein Kind mit dem Quergriff mit gestrecktem Zeigefinger, es entstehen Striche und Zick-Zack-Linien, Papierfalten wird möglich und zwei Punkte werden durch eine Linie verbunden (Loose et al.,1997, S. 78). Mit fünfeinhalb Jahren beginnt die Phase wichtiger Graphoelemente. Die Heranwachsenden bilden geschlossene, runde Kreise, Drei- und Vierecke ab. Die Zeichnungen bekommen Sinn, Menschen werden als Kopffüßler dargestellt. Des Weiteren setzt ein Kind beim Malen bewusste Richtungsänderungen ein und kann Kreuze zeichnen (Rosenkötter, 2013, S. 64). Im Alter zwischen fünf und sieben Jahren gestaltet ein Kind große Figuren mit festem, korrektem Griff und ein Männchen aus zehn Teilen. Im Volksschulalter gelingt das Schreiben und Malen in Begrenzungen und die Schrift und Zeichnungen minimieren sich. Zwischen sieben und acht Jahren wird die Schrift verbundener und flüssiger und ab acht Jahren formt sich diese individuell aus (Loose et al.,1997, S. 80ff.).

4 Lernen im Schulkontext

Das nächste Kapitel widmet sich dem Thema Lernen in der Schule. Einleitend wird kurz der Terminus Lernen definiert und auf den Lernprozess und dessen sensomotorische Voraussetzungen eingegangen. Das Hauptaugenmerk dieses Abschnittes liegt bei der Gegenüberstellung von konventionellem und bewegtem Lernen.

4.1 Lernprozess

In der Fachliteratur finden sich verschiedene Definitionen für den Begriff Lernen. Nach Gerrig (2016, S. 200) ist Lernen „ein erfahrungsbasierter Prozess, der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert“. Wissen wird aufgenommen, verarbeitet und umgesetzt. Lernen kann jedoch nicht allein existieren, sondern benötigt das Gedächtnis zur Speicherung von Erlerntem. Lernen meint dabei die Vorgänge der Aneignung und beim Gedächtnis die Prozesse des Abrufens und des Speicherns (Edelmann, 2000a, S. 277).

Der Prozess des Lernens geschieht durch das Sammeln von Erfahrungen. Diese sind Informationen, die aufgenommen werden und Reize, die geäußert werden. Sie werden durch die Umwelt beeinflusst (Gerrig, 2016, S. 200).

Lernen bezieht sich jedoch nicht nur auf das Aneignen von Wissen, sondern es werden auch Lerninhalte wie Gewohnheiten, Sicherheit und Angst, planvolles Handeln und problemlösendes Denken, Abneigungen und Vorlieben erlernt. Im Alltag findet dieses Erwerben von Fähigkeiten oft statt. Wird der Lernprozess auf das psychomotorische Setting umgemünzt, so sind hier stets die Bewegung, der emotional-soziale Bereich und die Wahrnehmung miteinbezogen. Die Gemeinsamkeit aller Lernprozesse ist die Bildung von Erfahrungen, entweder werden diese unmittelbar erlebt oder sozial vermittelt. Anhand der Sach-, Ich- und Sozialkompetenz können die Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsfähigkeitsentwicklung geschehen (Edelmann, 2000b).

Bevor nun näher auf den Lernprozess eingegangen wird, stellt sich die Frage: Wie geschieht Lernen eigentlich?

Lernen passiert dann, wenn wir mit der Welt in Kontakt treten. Sensorische Reize leiten Bewegungen ein; anhand dieser entwickeln die Neuronen Verlängerungen, die Dendriten, zu anderen Neuronen. Die Dendriten wiederum treten in Kontakt mit Nervenzellen und leiten Dinge weiter. Diese Verknüpfungen bilden sich zu neuronalen Gruppen weiter, die Netzwerke und Verbindungen zum Alltag schaffen; zum Lernen und Denken. Je nach Intensivität

können sich die neuronalen Gruppen bis hin zu komplexen Netzwerken weiterentwickeln oder auch wieder verkümmern (Hannaford, 2013, S. 19). Bei Babys verfügt jede Hirnzelle über 2500 Kontaktstellen mit benachbarten Nervenzellen. Die Verbindungen zwischen den Zellen verwachsen immer stärker miteinander, je mehr Impulse zwischen zwei Nervenfasern auftreten. Um sich Wissen anzueignen, muss ein Lerninhalt mehrmals durch die reverbatorischen Kreise gelangen. Anhand dieses Verfahrens werden Nervenzellen zu Zellverbänden zusammengeschlossen und ermöglichen, dass das Erlernte nicht nur geistig behalten wird, sondern auch eine Verhaltensbereitschaft aufgebaut wird, die bei neuerlicher Aktivierung zum schnellen Reagieren der Zellen führt. Wichtig für das Lernen ist daher, dass Inhalte immer wieder die gleichen Erregungsmuster anregen, damit Synapsenverbindungen geformt werden. In der Schule wird dieser Effekt einerseits durch die Wahl der Unterrichtsmethodik beeinflusst andererseits aber auch durch selbstgesteuertes Lernen des Schülers/der Schülerin erreicht. Daher ist festzuhalten, dass Lernen nur dann gelingen kann, wenn eine regelmäßige Informationszufuhr gewährleistet ist, die zur Abspeicherung des Gelernten führt und daher ein sichtbarer Lerngewinn einsetzt (Konrad, 2014, S. 13f.).

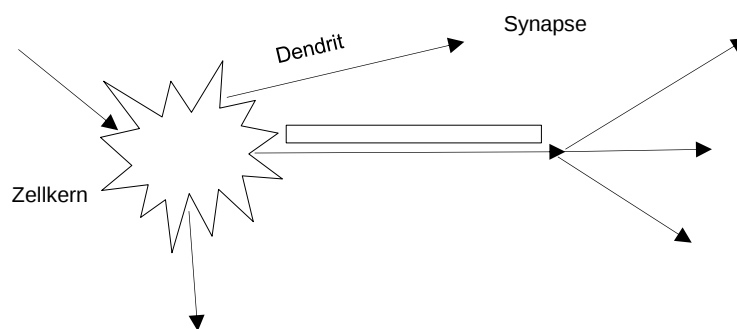


Abbildung 8: Die Nervenzelle (mod. n. Konrad, 2014, S. 14)

Im Wandel des gesamten Lebens durchläuft ein Mensch eine Vielzahl an Lernprozessen. Zwischen dem sechsten und achten Lebensmonat wird durch das Bildungsgedächtnis ein Wiedererkennen von Dingen und Menschen gewährleistet. Erst mit dem Erlernen der Sprache können Dinge benannt werden und in Kategorien unterteilt werden. Das Erwerben der Kulturtechnik Lesen und Schreiben erleichtert den Lernprozess um vieles (Edelmann, 2000, S. 276). Grundlegend für diesen Prozess ist, je intensiver die Erinnerungen und das Erlernte sind, desto stärker sind die Verknüpfungen zwischen den Neuronen (Born & Oehler, 2009, S. 39).

Lernen kann deswegen nur gelingen, wenn Sinneserfahrungen und Bewegung als Ganzes und zusammengehörig gesehen werden und in Lernsituationen, Denken und Fühlen, Wissen und Handeln, Wahrnehmen und Bewegen, Kommunizieren und Kooperieren zugelassen werden (ersichtlich in Abb.9). „Die reale Erfahrung beim Sich Bewegen, beim Spüren, Wahrnehmen, Tasten, Fühlen, Hören, Schauen, Riechen, Schmecken ist die Basis für das Erinnern und mentale Operieren mit Vorstellungen und Begriffen. Ganzheitliches Lernen verbindet kognitives, emotionales, soziales, praxis-orientiertes und sensomotorisches Lernen“ (Brägger, 2015, S. 18).

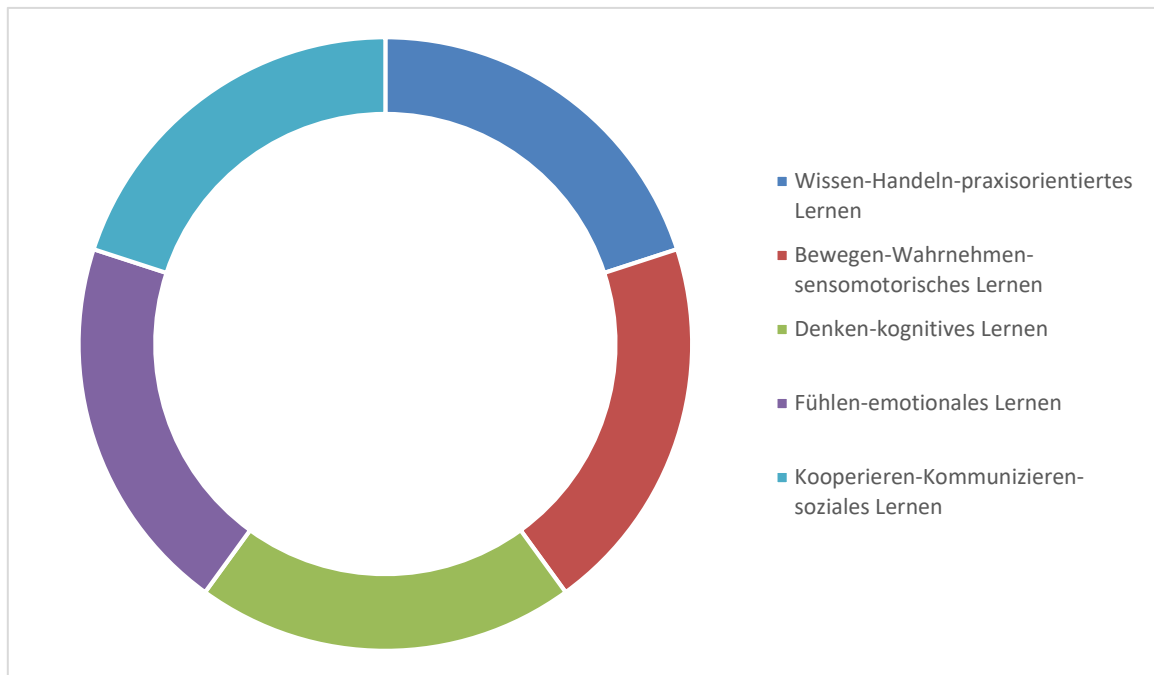


Abbildung 9: Fünf Dimensionen ganzheitlichen Lernens (mod. n. Brägger, 2015, S. 18).

Wissensquellen werden beim Lernen, bevorzugt über mehrere Sinneskanäle, abgespeichert und verglichen. Dabei werden Handlungspläne kreiert und anhand steigender Wissenszufuhr abstrakte Denkprozesse zumutbar. Mit Hilfe dieses angeeigneten Schemas werden einem Kind Fähigkeiten zugeschrieben, Hindernisse jeglicher Art nur über die Vorstellungskraft des Ausführens zu lösen. Die Fertigkeiten laufen stets auf der Ebene der Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster ab und sind an die Umwelt gebunden. Die Bedürfnisse des Kindes lernt es anhand sensomotorischer Vorgänge an die Umwelt anzupassen (Köckenberger, 2016, S. 234).

Sensomotorische Voraussetzungen für den Lernprozess

Jean Ayres (2002, S. 21) fand heraus, dass beim Ungeborenen bereits in der Gebärmutter drei bestimmte Sinnessysteme funktionstüchtig sind. Diese bezeichnete sie als Basissinne, die grundlegend für das Zusammenspiel aller übrigen Sinne (Fernsinne) sind. Zu diesem Sinnessystem gehören:

- das propriozeptive System (System der Eigen- und Tiefenwahrnehmung)
- das taktile System (System der Haut)
- das vestibuläre System (Gleichgewichtssystem)

Die Fernsinne, die bei dem/der Heranwachsenden erst später in der Entwicklung einsetzen, sind das Sehen, das Hören, das Riechen und das Schmecken. Diese werden deswegen so genannt, da Reize aus der Ferne empfangen werden. Obwohl die Basis- und Fernsinne gerne einzeln dargestellt werden, sind sie nicht voneinander trennbar, da ein stetiges Zusammenspiel der Sinne für das Lernen unabdingbar ist (Kiesling, 2006, S.14).

Generell ist anzumerken, dass Lernen nur dann passieren kann, wenn ein sensorisch angeregtes Umfeld vorherrscht. Selbst erlebte Erkenntnisse und abwechslungsreiche Eindrücke über unsere Sinne lassen erst Lernen zu (Hannaforde, 2013, S. 57). Anhand bestimmter Erlebnisse innerhalb der sensomotorischen Entwicklung entsteht die Kompetenz zum logischen und kognitiven Denken. Diese wird im weiteren Verlauf durch Wahrnehmungs- und Bewegungsimpulse, wie etwa im kindlichen Spiel, verändert und ausgebaut. Während des Erlernens der Kulturtechniken Lesen, Rechnen und Schreiben muss ein Kind über eine funktionierende Sensomotorik und über ein intaktes Bewegungs- und Wahrnehmungssystem verfügen. Diese sind für das Unterscheiden, Verstehen, Vergleichen und Aufnehmen von Lerninhalten erforderlich. Weiters werden sie gebraucht, um Wissen ausdrücken zu können und stetig aufmerksam dem Unterricht folgen zu können. Um den schulischen Anforderungen gewachsen zu sein muss ein/e Schüler/in verschiedenste sensomotorische Voraussetzungen erfüllen. Beispielsweise werden beim Sitzen die kinästhetische und vestibuläre Wahrnehmung benötigt, die ein aufrechtes Sitzen ermöglichen. Eine intakte Rumpfstabilität lässt Kopfbewegungen zu und Arme können durch ein funktionierendes Tonusystem entspannt auf dem Tisch liegen. Die auditive und visuelle Wahrnehmung ist von Nöten, damit unnötige Geräusche und Bilder ausgeblendet werden können und sich ein Kind voll und ganz auf den Unterricht konzentrieren kann. Um die Konzentration, die durch die Stimulation von vestibulärer, kinästhetischer und taktiler Wahrnehmung angeregt wird, zu steigern, kann das starre Sitzen mithilfe eines Sitzballes aufgelöst werden. Beim Erlernen des Lesens werden Leistungen der visuellen Wahrnehmung benötigt. Ein Kind sollte über eine gute räumliche Orientierung und räumliche Gestalterfassung verfügen. Außer-

dem tragen das Zusammenspiel von linker und rechter Gehirnhälfte, die Leistung der taktilen Wahrnehmung und die kinästhetische Steuerung der Augenbewegungen zu einem erfolgreichen Lesenlernen bei. Die kinästhetische Wahrnehmung erlaubt Mund- und Zungenbewegungen zu dosieren, zu steuern und nachzuahmen. Differenzen in Lauten und Höhen, Betonung und Rhythmik werden anhand der akustischen Wahrnehmung möglich. Beim Schreiben werden exakt dieselben sensomotorischen Voraussetzungen wie beim Lesen benötigt, jedoch sollte das Kind auch über eine ausgeprägte Auge-Handkoordination verfügen. Um Linien, Buchstabengröße und Bewegungsrichtung verfolgen zu können, sollten Lernende räumliche Beziehungen und die Raumlage begreifen können. Dosierung der Kraft und Druckempfindlichkeit bei der Stifthaltung werden über die taktile Wahrnehmung gesteuert. Um korrektes Schreiben ausführen zu können, wird die kinästhetische Wahrnehmung benötigt, die die korrekte Haltung von Auge, Arm, Hand und Rumpf zulässt. Beim Rechnen müssen anhand der visuellen Wahrnehmung Farben, Formen und Gegenstände erkannt und klassifiziert werden. Beim Teilbereich Geometrie ist eine intakte Raumlagewahrnehmung notwendig, um die Einschätzung von Abständen und Winkeln zu ermöglichen. Weiters baut die Mathematik auf Bewegungserfahrung, Körpererfahrung und -orientierung auf, die zu einer räumlichen Anschauung hinführen soll und für das Messen und Vergleichen von Vorteil ist (Köckenberger, 2016, S. 234ff.).

4.2 Konventionelles vs. bewegtes Lernen

Lange Zeit herrschte der Glaube vor, dass Menschen und vor allem Kinder dann Inhalte sinnvoll aufnehmen können, wenn ihnen ein Übermaß an Informationen in mündlicher, geschriebener oder zweidimensionaler Form präsentiert wird. Außerdem nahmen Unterrichtsexpertinnen und -experten an, dass Lernen nur dann passieren kann, wenn die Heranwachsenden still sitzen und mit nach vorne gerichteten Augen dem Vortrag der Lehrperson lauschen. Das diese Annahme nicht zu hundert Prozent überzeugt, wusste bereits Albert Einstein, der folgende Worte sagte: „Lernen ist Erfahrung. Alles andere ist einfach nur Information.“ (Einstein, o.J.; zit. n. Hannaford, 2013, S. 58)

Genau aus diesem Grund werden in diesem Kapitel zwei unterschiedliche Unterrichtsformen vorgestellt. Unter dem konventionellen Lernen wird in diesem Kapitel der Frontalunterricht herangezogen und mit dem bewegten Lernen verglichen. Dieser Vergleich ist jedoch sehr zu Gunsten des freien und bewegten Lernens ausgelegt, da diese Arbeit auf dieser Thematik beruht. Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass es sowohl bei den konventionellen als auch bei den alternativen Lehr- und Lernmethoden Vor- und Nachteile gibt. Diese

muss jede Lehrperson für sich selbst abwägen und die für sich am besten geeigneten Unterrichtsformen auswählen.

Der Frontalunterricht ist „ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die Klasse) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert.“ (Meyer, 2003, S. 183)

Die Vorteile des Frontalunterrichts sind:

- genaue Zeitplanung während des Unterrichts (Arbeitsphase, Pause)
- Entwicklung einer Gesprächskultur zwischen der Lehrperson und den Schülern/den Schülerinnen
- prompte Möglichkeit zur Kontrolle des Gelernten
- Arbeit durch verbale und nonverbale Zeichen (Blickkontakt, Modulation beim Sprechen)
- erhöhte Chance an Disziplin im Unterricht
- Verbreitung von Begeisterung, Spaß und Freude am Lernen des Unterrichtstoffes (Meyer, 2003, S. 183f.)

Zu den Nachteilen des Frontalunterrichts zählen folgende Punkte:

- Im Mittelpunkt der Unterrichtstätigkeit steht die Lehrperson. Diese/Dieser steuert, kontrolliert oder bewertet die Kinder.
- Andere Sozialformen wie etwa Partner- und Gruppenarbeit werden völlig außer Augen gelassen, somit werden soziale Fähigkeiten und Selbstorganisation beim Lernen vernachlässigt.
- Die meiste Zeit des Schultages verbringen die Lernenden im Sitzen und starren in ihr Heft, in ihr Buch oder an die Tafel.
- Schülerinnen und Schüler sind kaum selbst aktiv, da der/die Lehrer/in die meiste Zeit des Unterrichts sprachlich tätig ist. Das Lernen ist rezeptiv und passiv.
- Es herrscht eine Lehrer/innenautorität vor; den Schüler/innen wird kein demokratischer Umgang miteinander vermittelt.
- Der Frontalunterricht lässt keinen Platz für Individualität, da das Lernen im Gleichschritt passiert (Meyer, 2003, S. 182, Gudjons, 2007, S. 28ff.).

Die Bewegte Schule und des Weiteren das bewegte Lernen entstand aus dem zunehmenden Bewegungsmangel der Schüler/innen und ist heute eine sehr beliebte Unterrichtsform geworden. Im Vergleich zum Frontalunterricht ist die Bewegte Schule beziehungsweise das bewegte Lernen offen und frei gestaltet (Leitner & Kainberger, 2015, S. 21). Das bewegte Lernen erweitert das konventionelle Lernen. Der Unterricht geschieht anhand des Entwicklungsmodells „Spüren-Fühlen-Denken“. Lerninhalte werden anhand der Bewegung und des eigenen Körpers erfahren. Beim Spüren werden Lerninhalte direkt über unseren Körper mithilfe der Nah- und Fernsinne wahrgenommen. Verschiedene Sinne übersenden Informationen von Objekten und Dingen. Diese werden zusammengefasst und verinnerlicht. Beim Lernen auf dieser Ebene werden vor allem der taktil-kinästhetische, der olfaktorische, der vestibuläre Sinn und der Wärmesinn benutzt. Das Gespürte wird anhand von Erinnerungen und Gefühlen im Gehirn abgespeichert. Die geschmeckten, ertasteten und gerochenen Dinge treten durch psychosomatische Vorgänge wieder ins Bewusstsein und können anhand intensiver Vorstellungskraft wieder am eigenen Leib gespürt werden. Diese Erfahrungen und inneren Bilder bilden das Fundament für den Ausbau sprachlicher Begriffe, die dann ins abstrakte Denken übergehen (Voglsinger, 2016, S. 45ff.). Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass das bewegte Lernen einen Prozess darstellt, bei dem Gelerntes in einem begreifenden und wahrnehmenden Tun (Spüren) mit Emotionen und Erfahrungen versetzt werden (Fühlen) und durch diesen Vorgang wird das Neuzuerlernende immer mehr abstrahiert und in das Gedächtnis aufgenommen (Denken) (Gerber, 1994, S.63f.).

Zur bewegten Schule zählen unter anderem das bewegte Lernen, bewegtes Sitzen, bewegte Pausen und Bewegungspausen im Unterricht. All diese Elemente fördern das Gesundheitsbewusstsein und die Bewegungsfreude der Schüler/innen und Lehrer/innen. Hauptaugenmerk beim bewegten Lernen ist ein ganzheitlicher Gesundheitsbegriff. Gesund sein heißt nicht nur physisch und psychisch fit zu sein, sondern wirkt sich auch auf das soziale Wohlbefinden aus. Die Vorteile des bewegungsfreundlichen Unterrichts sind:

- eine Optimierung der Lernleistung
- eine Erhöhung der Konzentrations- und Merkfähigkeit
- eine Verbesserung der Gehirndurchblutung und Aktivierung verschiedener Hirnregionen
- eine erhöhte Durchblutung des gesamten Körpers
- eine verbesserte Sauerstoffzufuhr
- eine Vermehrung der Übertragungsstellen zwischen den Nervenenden (Thuma & Bärenthaler, 2000, S. 2).

Zu erwähnen ist, dass das bewegte Lernen nicht für jeden Schüler/jede Schülerin die optimale Lern- und Lehrmethode ist. Einige Kinder benötigen beim Lernen Ruhe und möchten auf ihren Plätzen sitzen und ihre Arbeit erledigen. Da beim Lernen mit Bewegung jedoch eine natürliche Grundlautstärke entsteht, könnten diese Schüler/innen gestört werden. Weiters ist anzumerken, dass die Lernenden ein hohes Maß an Disziplin und Selbstorganisation aufweisen müssen, damit bewegtes Lernen funktionieren kann. Jede Lehrperson sollte für sich und seine/ihre Klasse abschätzen, ob bewegte Unterrichtsformen ideal sind bzw. nur kleine Bausteine der Bewegten Schulen (bewegte Pause, bewegtes Sitzen, usw.) in den Unterrichtsalltag einsetzen.

Außerdem entsteht bei den Lernenden anhand der Bewegung ein ganz anderer Zugang zum Lernen. Viele Schulen in Österreich, Deutschland und der Schweiz nutzen bereits das natürliche Bewegungsbedürfnis der Kinder und binden die Bewegung über den Körper als zusätzlichen Sinneskanal für das Lernen ein. Verschiedene Untersuchungen haben bereits den positiven Faktor der Bewegung auf das Lernen erforscht (Leitner & Kainberger, 2015, S. 21). Hille, Vogt, Fritz und Sambanis (2010, S. 343) führten anhand zweier Versuchsgruppen die vorteilhaften Aspekte der Bewegung an. Schüler/innen, die Vokabeln anhand des bewegten Lernens aufnahmen, konnten sich im Schnitt nach 13 Wochen noch immer an 16 von 20 Wörtern erinnern. Die Kinder der Kontrollgruppe jedoch konnten nur noch 3,5 Vokabeln aus dem Gedächtnis abrufen (siehe Abb. 10). Der Wissensstand der Lernenden wurde an vier Messzeitpunkten abgefragt. Die erste Testung erfolgte nach einer Woche, die zweite nach drei bis vier Wochen, die dritte nach sechs bis sieben und die letzte war nach 13 bis 14 Wochen. Dabei ist in der Abbildung 10 ersichtlich, dass bereits beim zweiten Messzeitpunkt ein deutliches Ergebnis vorliegt. Die Schüler/innen, die mit Bewegung Vokabeln gelernt hatten, merkten sich von 20 Wörtern 15,5. Die Kinder, die sich Vokabeln mit konventionellen Lernmethoden aneigneten, konnten nur 5,5 memorieren.

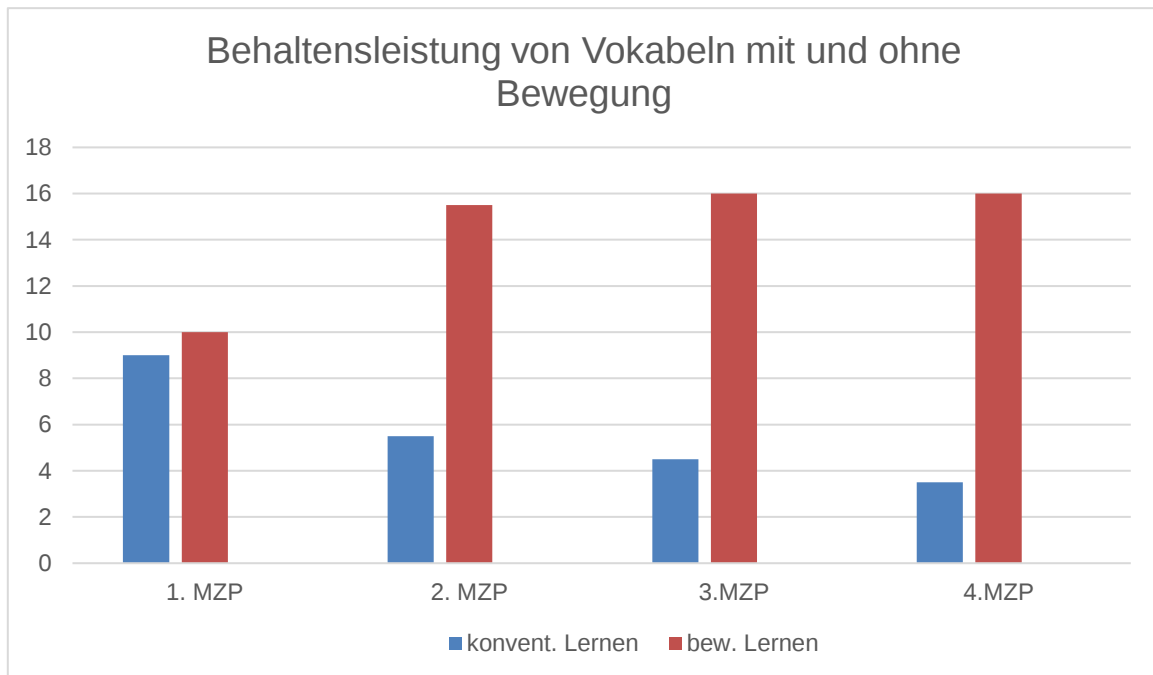


Abbildung 10: Behaltensleistung von Vokabeln mit und ohne Bewegung (mod. Hille et. al., 2010, S. 343)

Ursula Oppolzer (2015, S. 10) äußert sich in ihrem Buch zur Abhängigkeit der Merkfähigkeit für einen Lerninhalt vom Bewegungsgrad bei dessen Erarbeitung folgendermaßen: Menschen merken sich zehn Prozent eines Lernstoffs, wenn dieser nur gelesen wird. 20 Prozent, wenn er zusätzlich gehört und 30 Prozent wenn das Zuerlernende gesehen wird. Wenn der visuelle und auditive Sinn beim Lernen aktiv ist, behält man 50 Prozent des Lernstoffs. Sagen sich Schüler/innen Lerninhalte vor, so merken sie sich von diesem 70 Prozent. Schlussendlich werden 90 Prozent des Unterrichtsstoffs gelernt und memoriert, wenn Lernende diesen selbst tun. Weiters ist beim Lernen auch die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder nicht außer Acht zu lassen:

- 5 – 7 Jahre 15 Minuten
- 7 – 10 Jahre 20 Minuten
- 10 – 12 Jahre 25 Minuten
- 12 – 16 Jahre 30 Minuten (Anrich, 2014, S. 20)

Eine Studie von Dordel und Breithecker (2003; zit. n. Leitner & Kainberger, 2015, S. 23) zeigt, dass Bewegungspausen während des Unterrichts eine verbesserte Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung hervorrufen. Es wurde eine Klasse A mit konventionellem Unterricht, einer Klasse B mit Bewegungspausen und einer Klasse C mit bewegtem Unterricht gegenübergestellt. Bei Klasse A konnte die Leistung der Konzentration bis zur dritten Unterrichtsstunde nahe des Ausgangswertes gehalten werden. Dieser Wert sank jedoch in der fünften Stunde drastisch ab. Die Klasse B hielt den Wert von der ersten bis zur fünften

Stunde annähernd gleich. Bei Klasse C jedoch steigerte sich der Konzentrationsleistungswert bis zur fünften Stunde (siehe Abb. 11).

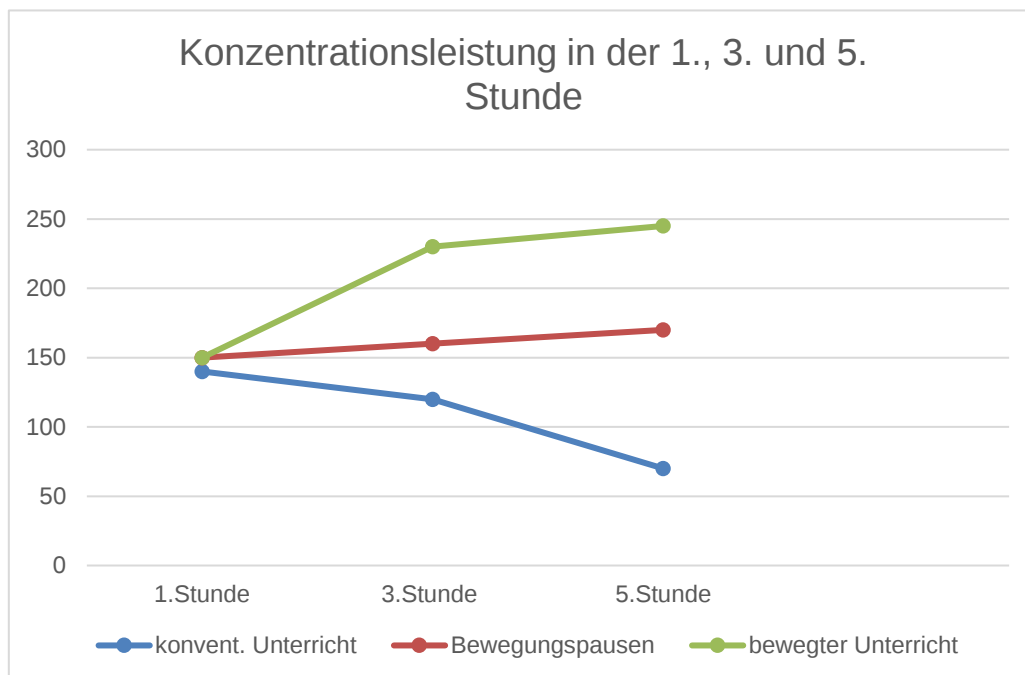


Abbildung 11: Konzentrationsleistung in der 1., 3. und 5. Stunde (Dordel & Breithecker, 2003, zit. n. Leitner & Kainberger, 2015, S. 23)

Abschließend ist zu sagen, dass Bewegung in den Bildungsinstitutionen keinesfalls eine ausgleichende Rolle erfüllen sollte, sondern diese muss als Unterrichtsprinzip, wie etwa bei dem des bewegten Lernens, in den gesamten Schulalltag aufgenommen werden. Schädle-Schardt (1999) beschreibt in einer Studie des Instituts für Sport und Sportwissenschaft Karlsruhe die Effekte aus der Sicht der Lehrer/innen und Schüler/innen. Von 56 befragten Lehrer/innen gaben hundert Prozent an, dass Bewegung die Lern- und Konzentrationsfähigkeit fördert. 98 Prozent sind der Meinung, dass Bewegung die Lernfreude erhöht. Bei 91 Prozent der befragten Lehrpersonen verbesserten bewegte Unterrichtsmethoden sogar die Disziplin der Schüler/innen und 86 Prozent des Lehrpersonals gaben an, dass Bewegung sich positiv auf leistungsschwache Lernende auswirkt. Aus der Sicht der Schüler/innen gaben 69 Prozent der Befragten an, dass körperliche Aktivität in irgendeiner Art und Weise bei der geistigen Arbeit helfe (siehe Abb. 12).

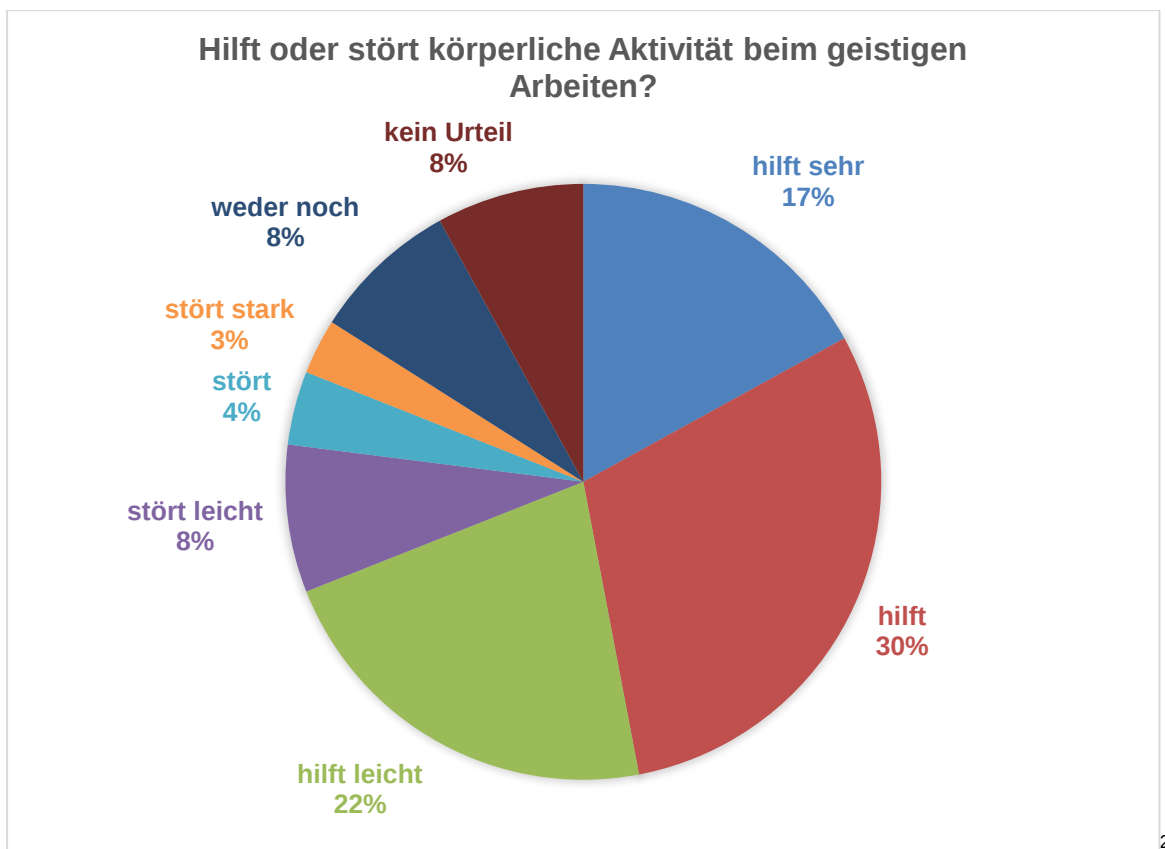


Abbildung 12: Hilft oder stört körperliche Aktivität beim geistigen Arbeiten? (mod. n. Schädle-Schardt, 1999).

² Bewegung und Lernen – Befunde zum Einfluss. Effekte aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Zugriff am 6.10.2018 unter <http://www.sport.kit.edu/foss/download/BewegungLernen.pdf>.)

5 Psychomotorik

Das folgende Kapitel widmet sich dem Themenbereich der Psychomotorik. Zuerst wird der Begriff definiert und die Entwicklung der Psychomotorik beschrieben. Des Weiteren wird genauer auf die Ziele, Inhalte, Aufgaben eingegangen und ein kurzer Überblick über jeden psychomotorischen Ansatz gegeben. Den Abschluss des Kapitels stellen die Anwendungsgebiete der Psychomotorik dar.

5.1 Definition und Entwicklung

Das Kunstwort Psychomotorik setzt sich aus den Worten Psyche (Geist, Verstand, Seele und Gefühl) und Motorik (Gesamtheit von Bewegung) zusammen (Seewald, 2011, S. 187).

Der Vater der Psychomotorik, Ernst „Johnny“ Kiphard, beschreibt den Begriff als „eine ganzheitliche humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“ (Kiphard, o. J.; zit. n. Zimmer, 2012, S. 17).

Zimmer versteht unter Psychomotorik eine „Einheit körperlich-motorischer und psychisch-geistiger Prozesse“ (Zimmer, 2012, S.21). Bewegung existiert daher ohne ein Wechselspiel zwischen gefühlsmäßigen und psychischen Vorgängen nicht. In der Psychomotorik spielt Bewegung eine fundamentale Rolle, da sie als Ausdruck des Individuums von großer Bedeutung ist, da in jeder Aktion emotionale, kognitive und motivationale Aspekte einfließen und diese die Bewegungen formen (Zimmer, 2012, S.21).

Laut Fischer besteht in der Psychomotorik ein enger Zusammenhang zwischen menschlicher Motorik und dem Handeln, dem Erfahren, dem Wahrnehmen und dem Erleben. Weiters weist er darauf hin, dass es in der Fachliteratur zu zwei Argumentationskomplexen hinsichtlich der Psychomotorik kommt. Zum einen nennt er die psychologisch-experimentelle, sportwissenschaftliche Motorikforschung, die den Begriff formte, und zum anderen führt Fischer ein pädagogisch-therapeutisches Konzept an, das die motorischen und psychischen Abläufe in Verbindung mit der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung stellt (Fischer, 2009, S.11f.).

Die Psychomotorik ist in der Definition des Aktionskreises Psychomotorik e.V. als eine ganzheitliche Methode unter Berücksichtigung der Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit auf Basis eines humanistischen Welt- und Menschenbildes zu verstehen. Die Kernaussage der Psychomotorik ist das Wahrnehmen des eigenen Körpers durch spielerische Ansätze, da Bewegung, Lernen und Wahrnehmung stark voneinander abhängig sind (aktionskreis psychomotorik, 2006). Der Begriff Psychomotorik sieht dieses Zusammenspiel als

„enge und wechselseitige Verbindung psychischen Prozessen und Bewegung“ (aktionskreis psychomotorik, 2006, Absatz 3) an.

Kiphard versteht unter dem Begriff Psychomotorik ein „Modell der Persönlichkeitsentwicklung über motorische Lernprozesse“ (Kiphard, 2001, S.30). Das Kind lernt sich mit seiner personalen und dinglichen Umwelt zu beschäftigen, mit sich selbst zu konfrontieren und dadurch entsprechend zu handeln. Diese Prozesse des Lernens laufen im Sozialen, im Motorischen, im Affektiven und im Kognitiven ab. Anhand von kind- und entwicklungsgerechten Situationen soll die/der Heranwachsende eine „weitgehend selbstständige Handlungsfähigkeit erlangen“ (Kiphard, 2001, S.30).

Kiphard unterteilt die Handlungsfähigkeit in drei Bereiche. Diese sind für eine psychomotorische Planung und Förderung unabdinglich.

- Die sogenannte „Ich-Kompetenz“ stellt den Körper bzw. die eigene Körperwahrnehmung in den Mittelpunkt.
- Der Begriff Sozialkompetenz rückt eigene Bedürfnisse und die der Mitmenschen in den Vordergrund.
- Das Prinzip der Sachkompetenz beschäftigt sich mit der materialen Umwelt um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. (Kiphard, 2001, S. 30; Fischer, 2009, S. 23)

Die Ursprünge der Psychomotorik stützen sich auf einem praxeologischen (praxisbezogenen) Hintergrund. Einen Beitrag zur Psychomotorik leisteten praxisbezogene Erkenntnisse und Theorieanleihen, die zu einer Stimmigkeit des Theorie- und Praxisverhältnisses führten. Erforscht man die Quellen der Psychomotorik, so ist festzuhalten, dass heil-, sonder- und sportpädagogische Ansätze diesen Themenbereich bildeten (Fischer, 2009, S. 13). Der Beginn der Psychomotorik im deutschen Sprachraum lässt sich bis ins Jahr 1955 nachzuvollziehen. Ernst J. Kiphard gilt als der Vater der deutschen Psychomotorik. Kiphard und der Kinderpsychiater Helmut Hünnekens entdeckten im selben Jahr, dass Kinder und Jugendliche in einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Gütersloh mit sportlichen Übungen überfordert waren. Zur Überbrückung dieser Schwierigkeiten setzten sie auf das freie Spiel und das kooperative Miteinander und bauten so die vielfältigen und bedeutungsvollen Körper- und Bewegungserfahrungen spielerisch ein. 1960 veröffentlichten die beiden eine Arbeit unter dem Titel „Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern“. Folgende Richtungen wirkten bei Kiphards und Hünnekens Arbeit mit ein:

- rhythmisch-musikalische Erziehung nach Charlotte Pfeffer und Mimi Scheiblaue
- Sinneserziehung nach Maria Montessori, Jean Itard und Edouard Seguin

- Leibeserziehung und Gymnastik/Bewegung nach Karl Gaulhofer und Elsa Gindler (Zimmer, 2012, S. 16f.)

Kiphard, Hünnekens und Schilling entwickelten weniger später auch ein motoskopisches Verfahren, um die Effizienz der damaligen psychomotorischen Übungshandlungen überprüfen zu können. Es entstand der Trampolin-Körperkoordinations-Test (TKT), der Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) und das sensomotorische Entwicklungsgitter. Mit diesen drei Verfahren legten sie den Grundstein zur Einführung der Psychomotorik in der Wissenschaft (Fischer, 2009, S. 18). Im Jahr 1974 bildete sich der „Arbeitskreis spezielle Bewegungspädagogik und psychomotorische Therapie“, der zwei Jahre später in „Aktionskreis Psychomotorik e.V.“ umbenannt wurde. Verschiedenste Berufsgruppen wie etwa Pädagoginnen und Pädagogen, Psychologinnen und Psychologen, Ärztinnen und Ärzte sowie Therapeutinnen und Therapeuten trugen zur einer Förderung und Entfaltung der kindlichen Psychomotorik, als Grundstein für eine harmonische Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung, bei. Das Themenfeld der Psychomotorik breitete sich immer weiter aus und es wurden schon bald darauf Ausbildungs- und Studiengänge sowie Psychomotorik in verschiedensten Tätigkeitsfeldern (Frühförderung im KG, Entwicklungsförderung, psychomotorischer Sportunterricht in der VS und ASO) angeboten (Zimmer, 2012, S. 17f.). In den siebziger Jahren kam der Begriff Psychomotorik nach Österreich und es wurden die ersten Aus- und Weiterbildungen sowie Lehrgänge auf diesem Gebiet angeboten. Seit diesem Zeitpunkt beschäftigen sich auch immer mehr Lehrpersonen mit der Psychomotorik und bauen ihre Grundprinzipien in den Schulalltag ein. Außerdem entstand die Fachzeitschrift Motorik (Ullmann, 2003, S. 11f).

5.2 Ziele, Inhalte, Aufgaben

Das Aufgabenfeld der Psychomotorik bezieht verschiedenste Felder wie Wahrnehmung, Bewegung, Selbsterleben und Verhalten mit ein, während die Medizin ihr Augenmerk nur auf körperliche-muskuläre oder psychische Störungen legt. Durch das Medium Bewegung rückt in der Psychomotorik „die Förderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung“ (Zimmer, 2012, S. 22) der/des Heranwachsenden in den Mittelpunkt.

Zimmer (2012; S. 22f.) nennt folgende Ziele der psychomotorischen Förderung:

- Förderung der Eigenständigkeit und Anregung des selbstständigen Handelns
- Steigerung der Kommunikationsfähigkeit und Handlungskompetenz durch Selbsterfahrungen in einer Gruppe
- Stärkung der Selbstwahrnehmung der/des Heranwachsenden

- Förderung des Erlebens des Kindes, sich als selbstwirksamen und kompetenten Menschen zu sehen

Aus den drei Bereichen, in die die Handlungsfähigkeit eingeteilt wird, ergeben sich folgende klassische Inhalte der Psychomotorik:

- Körper- und Selbsterfahrung (Ich-Kompetenz)
- Materialerfahrung (Sach-Kompetenz)
- Sozialerfahrung (Sozial-Kompetenz) (Zimmer, 2012, S. 22f.)

Das Kind lernt durch seine körperliche Bewegung mit dem eigenen Körper umzugehen, ihn adäquat einzusetzen und lernt diesen dadurch spielerisch besser kennen. Jegliche Raumwahrnehmung ist auf die Orientierung am eigenen Leib zurückzuführen. Der Körper spiegelt außerdem das psychische Erleben; es werden Bedürfnisse und Gefühle ausgedrückt. Der Bereich Körper- und Selbsterfahrung in der Psychomotorik ermöglicht den Lernenden Bewegungserfahrungen in verschiedenster Art und Weise zum Vorschein zu bringen. Die jeweiligen Angebote werden dem Entwicklungsstand der Zielgruppe angepasst (Fischer, 2009, S. 23f.).

Beim Lernbereich „Materialerfahrung“ setzt sich das Kind mit den dinglichen und räumlichen Faktoren der Umwelt auseinander. Es beschäftigt sich mit ersten physikalischen Gesetzmäßigkeiten, wie etwa der Schwerkraft, der Fliehkraft oder dem Gleichgewicht. Die Heranwachsenden stellen sich auf die materialen Beschaffenheiten von Objekten ein. Sie adaptieren diese, um experimentelles bzw. erkundendes Lernen über Bewegung zu ermöglichen (Zimmer, 2012, S. 23f.).

Kinder lernen über Bewegungssituationen mit anderen Individuen in Kontakt zu treten. Sie erleben dabei Distanz und soziale Nähe. Im Zuge dieser ersten Sozialerfahrungen lernen Heranwachsende in geeigneten Situationen mit Partner/innen zu kooperieren, Verantwortung zu übernehmen, rücksichtsvoll und einführend zu sein, aber auch Durchsetzungsvermögen (Fischer, 2009, S. 24).

5.3 Ansätze

Grundsätzlich lassen sich sechs psychomotorische Ansätze in der Literatur finden. Diese sind in den erklärenden und verstehenden Ansatz unterteilt. Beim erklärenden kann wiederum zwischen der funktionalen und der erkenntnisstrukturierenden Perspektive und beim verstehenden zwischen der identitätsbildenden und der ökologisch-systemischen Perspektive unterschieden werden. In der Abbildung 13 ist diese Unterscheidung ersichtlich.

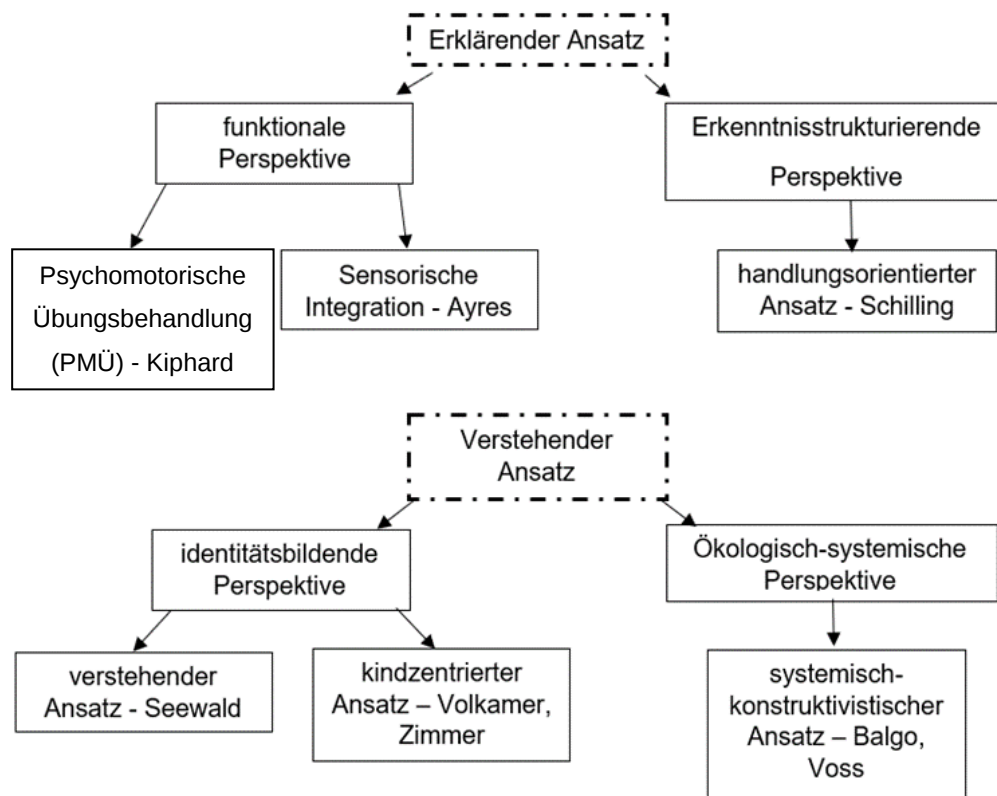


Abbildung 13: Unterteilung der psychomotorischen Ansätze (mod. u. erweitert n. Kuhlenkamp, 2017, S.25)

5.3.1 Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ) nach Kiphard

Die psychomotorische Übungsbehandlung entstand im Jahr 1955 von Ernst Kiphard und Helmut Hünnekens aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an einer Kinder- und Jugendpsychiatrie in Gütersloh. Diese kann als Ursprungskonzept der deutschen Psychomotorik angesehen werden. Die PMÜ vereint verhaltenstherapeutische, entwicklungspsychologische und psychotherapeutische Grundzüge in die Praxis. Es werden Heranwachsende mit diesem Ansatz gefördert, die verminderte Bewegungsfertigkeiten aufweisen, ein geringes Selbstvertrauen haben, ungeschickt, entmutigt und resigniert sind. Kiphard nutzt bei

seinen Übungen das kindliche Spiel als Therapie (Hünnekens & Kiphart, 1975, S.15). Das Übungsmaterial der psychomotorischen Übungsbehandlung lässt den Kindern viel Platz zum Experimentieren, Phantasieren, Erleben, Erkunden und zum Konstruieren. Dieses lässt sich in vier Hauptgruppen untergliedern, wobei jede wiederum in Kategorien eingeteilt ist. Diese Förderschwerpunkte sind:

- Sinnes- und Körperschemaübungen
 - akustische, taktile und visuelle Übungen zur Wahrnehmung
 - Übungen zur Körperorientierung
 - Übungen zur Raumorientierung
- Behutsamkeits- und Selbstbeherrschungsübungen
 - Gewandtheitsübungen im Raum in Paaren oder als Gruppe zur Vermeidung von Zusammenstößen
 - Kletter-, Spring- und Trampolinübungen
 - Übungen zur Behutsamkeit, damit Berührungen vermieden werden
 - Reaktionsübungen (Stop-and-go Spiele, Reaktionsspiele auf akustische und visuelle Reize)
 - Spiele zur Selbstbeherrschung (Entspannungs- und Zauberspiele, Balancierübungen, Bremsspiele mit und ohne Material)
 - Übungen zur Anpassung an die Gemeinsamkeit (als Gruppe, zu zweit, Materialtransport, Fließbandspiele)
 - Spiele zur Geschicklichkeit (Jonglieren, Konstruieren, Hand- und Fußgeschicklichkeit)
 - Simultanübungen (mehrere Übungen gleichzeitig bewältigen)
- Bewegungsübungen zur Rhythmik und Musik
 - Spiele zur Schulung des musikalischen Gehörs
 - dynamische und musikalische Bewegungsübungen
 - Bewegen zur Musik
- Übungen zum Darstellen und Erfinden
 - erfinderische Selbsttätigkeit
 - darstellen und improvisieren
 - Tierspiele
 - Pantomime
 - kindliche Lebenssituationen darstellen
 - mimische Ausdrucksübungen

Die PMÜ wird über zwei Stunden pro Woche in einer Gruppe von sechs bis zehn Kindern ausgeführt. Die Therapie sollte ungefähr ein Jahr lang besucht werden, damit Erfolge sichtbar sind. Es herrscht eine klare Rollenverteilung vor. Der/Die Therapeut/in gibt die Übungen vor und tritt dann in eine Beobachterrolle. Daher kann eine Rollenkonfusion vermieden werden (Fischer, 2009, S. 200ff.).

5.3.2 Sensorische Integration nach Ayres

Die sensorische Integration wurde 1984 von Jean Ayres entwickelt. Hierbei werden sensorische Impulse verarbeitet und geordnet, damit das Gehirn nutzbare Gedanken, Reaktionen über Gefühle, Reaktionen über den Körper und Wahrnehmungen hervorrufen kann. Die sensorische Integration ist das Fundament aller Lern- und Verhaltensprozesse; sie geschieht automatisch und wird unterbewusst wahrgenommen. Nach Ayres passiert die Entwicklung der sensorischen Integration bei jedem/jeder Heranwachsenden gleich. In den ersten Lebensjahren eines Kindes ist vor allem die Organisation und Einordnung von Gefühlen und Eindrücken im Zentralnervensystem ein Hauptaugenmerk in der kindlichen Entwicklung. Ayres Konzept beruht auf drei Grundprinzipien:

1. Organisation durch Anpassung
2. Der innere Drang
3. Bildung von Entwicklungsbausteinen (Ayres, 2002, S. 37)

Anhand der Anpassungsreaktion werden organisierte sensorische Prozesse im Gehirn unterstützt. Handlungen, mit denen ein Mensch kreativ auf die Einwirkungen der Umwelt reagiert, können Anpassungsreaktionen genannt werden. Um Situationen beurteilen und abschätzen zu können, ist es wichtig, dass Sinneseindrücke des Körpers und der Umwelt zuerst geordnet werden, damit Anpassungsreaktionen stattfinden können. Unter dem inneren Drang wird folgendes Prinzip verstanden: Ein Mensch möchte sich immer weiter entwickeln. Die sensorische Integrationsfähigkeit kann deswegen erhöht werden, weil ein Kind erst aufhört eine Tätigkeit auszuüben, wenn es diese erfolgreich gelöst hat. Das Kind bildet anhand stetigen Aktivseins Bausteine für die Entwicklung der Sinne. Diese benötigt es, um seinen eigenen Körper und die Umwelt erfahren zu können. Durch Erfahrung werden Bausteine entwickelt, die für die Weiterentwicklung der Sinne nötig sind.

Ayres beschreibt den Prozess der sensorischen Integration auf vier Ebenen. Die erste Ebene ist im Alter von sechs Jahren abgeschlossen. Hier lernt das Kind durch Berührungsreize zu saugen und Nahrung aufzunehmen. Außerdem wird eine Bindung zur Bezugsperson aufgebaut. Diese Verbindungen zeigen dem Neugeborenen ein basales Bewusstsein

über seine Körperempfindlichkeit und über sich selbst. Das Kind kann ausdrücken, ob Berührungen angenehm sind und dies ausdrücken. (Ayres, o.J.; zit. n. Fischer, 2009, S. 206f.). Anhand der Vernetzung von propriozeptiven und vestibulären Sinnesreizen werden erste Augenbewegungen möglich und in späterer Folge führt dies zu einer Sicherheit in der Schwerkraft und beim Gleichgewicht. Die zweite Ebene ist mit sechs Jahren annähernd komplett ausgeprägt. Hier werden die Grund- und Basissinne ins Wahrnehmungsschema des Körpers aufgenommen. Nach einer gewissen Zeit verfügt das Kind selbst über ein Körperschema und eine Körperwahrnehmung. Dieser Vorgang bildet die Basis, um beide Körperhälften zu koordinieren und einen Bewegungsvorgang zu planen. Wenn eine/ein Heranwachsende/r über eine ausgeprägte Körperwahrnehmung verfügt, hat diese/dieser ein ausreichendes Aufmerksamkeitsspanne und Aktivitätsniveau. Auf der dritten Ebene wird die Basis für das Sprach- und Sprechvermögen gelegt, da auditive und visuelle Systeme in den Prozess der Verarbeitung integriert werden. Die Ebene ist ab einem Alter von sechs Jahren aktiv. Die Weiterentwicklung der visuellen Wahrnehmung lässt eine bessere Kenntnis über die Beschaffenheit von Gegenständen, das Verhältnis zueinander und den Figur-Hintergrund zu. Damit sich die visuelle Wahrnehmung weiter ausbauen kann, ist es notwendig, dass sich diese mit dem taktilen, propriozeptiven und vestibulären System vernetzt. Die vierte und letzte Ebene, die ab dem Schuleintritt von Bedeutung ist, ist die Summe aller sensorischen Verarbeitungsprozesse. Bereits im letzten Kindergartenjahr bzw. mit Schuleintritt bildet sich zwischen den beiden Körperhälften ein Dominanzverhältnis und das Kind entscheidet sich für eine dominante Hand. Eine ausgebildete Seitigkeit im Zuge der Entwicklung der Lateralität ist von besonderer Bedeutung, da sie im schulischen Setting ausgebildet sein muss (Fischer, 2009, S. 206ff.).

Die sensorische Integration ist für Kinder, die Schwierigkeiten im Gleichgewicht haben, die Probleme in der Bewegungsplanung aufweisen, die taktil über- oder unterempfindlich sind, die Störungen in der visuellen, auditiven Wahrnehmung und in der Sprache haben und für autistische Kinder geeignet. Außerdem eignet sich die SI für Schüler/innen, die Störungen beim Lernen und im Verhalten aufweisen. Die Therapie findet im 1:1 Setting statt. Der/Die Therapeut/in findet heraus, auf welcher Entwicklungsebene ein Defizit vorherrscht und bietet eine vielfältige Förderung mit aktiven und passiven Übungen an, die an den Bedürfnissen des Kindes angepasst ist (Fischer, 2009, S. 210).

5.3.3 Der handlungsorientierte Ansatz nach Schilling

In Schillings Ansatz verbindet er Bewegung mit Persönlichkeit. Anhand verschiedenster Untersuchungen hat er nachgewiesen, dass Bewegungsstörungen mit Problemen in diversen Persönlichkeitsbereichen zusammenhängen. „Das Individuum wird als aktiv tätiges Subjekt herausgestellt, d.h. Bewegung und Wahrnehmung sind keine passiven Reaktionen, sondern aktive Leistungen des Individuums in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Über die Interaktion mit der Umwelt vollzieht sich Entwicklung“ (Fischer, 2009, S. 216). Durch die Konfrontation mit der Umwelt entstehen Handlungskompetenzen im Ich-, Sach-, und Sozialbereich. Ziel dieses Ansatzes ist es, „durch ständiges Wiederholen der Bewegungen (Lernen-Üben) die Anpassungen an die Umweltbedingungen zunehmend zu verbessern. Auf diesem Weg kommt es zur Ausbildung von Fertigkeiten“ (Schilling, 1978, S. 23). Schillings handlungsorientierter Ansatz beinhaltet folgende Theorien nach Weizsäcker, Piaget und Leontjews:

- Die Gestaltlehre von Weizsäcker besagt, dass Wahrnehmung und Bewegung genauso untrennbar wie Individuum und Umwelt sind.
- Nach Piagets kognitiver Entwicklungstheorie findet dann ein lebenslanger Prozess des Lernens statt, indem ein Mensch sich ständig mit der Umwelt auseinandersetzt.
- Die materialistische Handlungstheorie Leontjews beruht auf der Verknüpfung von Handlung und Bewegung. Entwicklung passiert beim Auseinandersetzen mit der Umwelt. Durch diesen Vorgang entwickelt der/die Heranwachsende Handlungskompetenz.

Aus diesen Theorien entwickelte Schilling die handlungsorientierte Mototherapie. Diese macht organische, psychische und soziale Faktoren eines Klienten/einer Klientin klar. Damit es zu einer Genese kommen kann, werden Ergebnisse über individuelle psychomotorische Leistungen und Strukturen über das Verhalten gesammelt. Aus diesen Informationen lassen sich dann Förder-, Lern und Veränderungsmöglichkeiten herausfiltern (Fischer, 2009, S. 216f.).

Die handlungsorientierte Mototherapie ist für Kinder mit eingeschränkter Handlungsfähigkeit, die nicht über ausreichende Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster verfügen. Außerdem eignet sie sich für Heranwachsende, die motorische Schwierigkeiten in nicht alltäglichen Situationen haben und diese kompensieren. Weiters ist sie für Kinder mit einer Beeinträchtigung im emotionalen und sozialen Bereich. Im Therapiesetting wird in einer Kleingruppe gearbeitet. Der/Die Betreuer/in bearbeitet gemeinsam mit den Kindern Lösungsvorschläge für Problemsituationen (Fischer, 2009, S. 218).

5.3.4 Der verstehende Ansatz nach Seewald

Ziel des verstehenden Ansatzes nach Seewald ist es, das Menschsein zu verstehen und zu einer Sinnfindung beizutragen. Der Mensch wird in seiner Einzigartigkeit erfasst. Dieser Ansatz versucht aus der Bewegung die Lebensgeschichten jedes einzelnen zu verstehen. Anhand von Beobachtungen wird auf die Defizite in der Entwicklung geschlossen. Grundsätzlich wird zwischen Verstehen als menschliche Fähigkeit und Verstehen im wissenschaftlichen Sinn unterschieden (Seewald, 1992, S. 10). Das Beobachten aus der wissenschaftlichen Sicht bezieht sich auf drei Theorien.

- Das hermeneutische Verstehen: das Handeln eines Kindes wird objektiv beobachtet, das Verstehen des expliziten Sinns
- Das phänomenologische Verstehen: im impliziten Sinn wird das Handeln (Körperhaltung, Ausdruck, Ausstrahlung) beobachtet
- Das tiefenhermeneutische Verstehen: Ein/e Heranwachsende/r möchte Liebe und Anerkennung, verhält sich aber so, dass er/sie nicht anerkannt und abgelehnt wird. Dieses Verstehen kann auch als Verstehen des verdrehten Sinns oder des scheinbaren Unsinns genannt werden.

Als Heilfaktor wird die Ausdrucksmöglichkeit angesehen. In Spiel- und Handlungssituationen werden Wahrnehmung und Bewegungskompetenz gefunden. In der 1:1 - Förderung stehen selbstbestimmte und erlebniszentrierte Anteile und die Phantasie im Vordergrund (Fischer, 2009, S.232).

Seewald (1992, S. 467ff.) nennt folgende Beziehungs- und Leibthemen in der Kindheit, die ein Individuum anhand seiner Bewegungen darstellt.

	Entwicklungsthema	symbolischer Ausdruck
Phase 1	im Uterus bewegen – Weite und Enge spüren	schaukeln und wiegen enge dunkle Räume, Druckbelastung
Phase 2	Angst und Druck durch den Geburtskanal verspüren	Tunnel und Röhren ins Freie, bedrückende, enge Räume
Phase 3	gehalten und umsorgt werden, Hautkontakt	massieren und schminken lassen
Phase 4	greifen und nehmen, wählen können	Situationen des Wählens „Geben und Nehmen“ Spiele
Phase 5	auf eigenen Füßen stehen, Nähe und Distanz zur Mutter	Fang- und Versteckspiele, Balancierübungen

Phase 6	Platz finden, sich groß fühlen	Rollenspiele zu Familienbeziehungen, Spiele zum groß und unabhängig sein
---------	--------------------------------	--

Tabelle 4: Leib- und Beziehungsthemen in der Kindheit (mod. n Seewald, 1992, S. 467ff.)

5.3.5 Der kindzentrierte Ansatz nach Volkamer und Zimmer

Beim kindzentrierten Ansatz, der von Meinhard Volkamer und Renate Zimmer im Jahr 1986 entwickelt wurde, liegt das Hauptaugenmerk bei der Stärkung des Selbstbewusstseins. Das Konzept weist Inhalte der Spieltherapie von Axline und der Persönlichkeitstheorie von Rogers auf. Neben der Selbstbewusstseinsstärkung wird auch die Motorik eines Kindes gefördert. Bei ihrem Ansatz wird Bewegung mit Spiel und Spaß verbunden (Volkamer & Zimmer, 1986, S. 49). Die Psychomotorik ist beim kindzentrierten Ansatz das Medium zur Selbsthilfe. Dieses Prinzip behandelt nicht die Bewegungsbeeinträchtigung und verbessert nicht die motorischen Fertigkeiten, sondern es zielt eine Verbesserung und Stärkung der Selbstwahrnehmung und des Selbstwertgefühls an (Zimmer, 2012, S.44). Der/Die Heranwachsende wird als eigenständig, aktiv und mitbestimmend betrachtet. Anhand von selbstwirksamen und positiven Bewegungs- und Körpererfahrungen, soll das Selbstbewusstsein und die Selbstwertschätzung eines Kindes angehoben werden. Diese wichtigen Voraussetzungen für die Bildung eines positiven Selbstkonzeptes und Selbstbildes sind tief in der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung verankert. Aus dem Zusammenspiel des Individuums mit seiner Umwelt geschieht die Entwicklung des Selbstkonzeptes.

Eine kindzentrierte Therapie eignet sich für gehemmte, aggressive und übervorsichtige Kinder, die keine positive Beziehung zu ihrem Körper haben und wenig an ihre Erfolge glauben. Sie findet in einer Gruppe von sechs bis zehn Heranwachsenden im Alter zwischen vier und zehn Jahren statt und wird von zwei Therapeut/innen begleitet. Während der Behandlung entscheidet das Kind über die Art und Weise der Teilnahme, denn so wird ihm/ihr ein Gefühl der Akzeptanz, der Gleichwertigkeit und des Aktivseins vermittelt. Die Handlungsvorgänge werden vom/von der Heranwachsenden selbst bestimmt und durch motivierendes Material und erlebnisreiche Bewegungsaktivitäten unterstützt. Der/Die Therapeut/in unterbricht das Spiel nur, wenn der Schutz der Gruppe nicht mehr gewährleistet werden kann. Ansonsten dient er/sie als Helfer/in und bietet sich als Spielpartner/in an. Das Angebot an Bewegung ist so gestaltet, dass die Selbstwahrnehmung des Kindes beeinflusst wird. Der/Die Lernende soll erfahren, dass er/sie selbst für seinen/ihren Erfolg oder Misserfolg zuständig ist. Anhand dieser Bewegungen wird das Körperkonzept positiv gefördert, welches wiederum das Selbstkonzept beeinflusst (Fischer, 2009, S. 224ff.). „Veränderungen des Selbstkonzeptes treten nur dann ein, wenn der Erfolg der Tätigkeit als selbst bewirkt erlebt wird und nicht als zufallsbedingt oder von fremden Einflüssen bestimmt wahrgenommen wird“ (Volkamer & Zimmer, 1986, S. 51).

5.3.6 Der systemisch-konstruktivistische Ansatz nach Balgo und Voss

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz von Balgo und Voss lehnt sich auf die Lehre des radikalen Konstruktivismus und der Kybernetik und auf das Konzept der Autopoiesis. Die systemisch-konstruktivistische Perspektive ist „eine Sichtweise in der ein Beobachter [...] Systeme zum Erkenntnisgegenstand seines [...] Denkens macht, die sich und ihre jeweiligen Umwelten selber hervorbringen, konstruieren, erschaffen, gestalten“ (Balgo, 1998a, S. 5). Hauptaussage dieses Ansatzes ist, dass eine objektive Wirklichkeit nicht existiert. Jedes Individuum macht sich seine Wirklichkeit selbst. Eine Bewegungsstörung wäre somit keine existierende Störung, sondern von einem/einer Beobachter/in ausgewählte Unterscheidung. Es entsteht eine Wechselbeziehung zwischen dem/der Beobachteten und dem/derjenigen, der/die beobachtet. Die Konzentration beim systemisch-konstruktivistischen Denken liegt darin, dass Beziehungen, Vernetzungen und Wechselwirkungen zusammenhängen. Somit bedeutet diese Aussage, dass wir „immer beobachten, wie wir beobachten, wir müssen wahrnehmen, wie wir wahrnehmen, denn nur so können wir erkennen, dass wir nicht mit objektiven, unabhängig von uns bestehenden Tatsachen zu tun haben, sondern mit unseren eigenen Konstrukten“ (Zimmer, 2012, S. 48). Die Vertreter/innen dieses Ansatzes meinen damit, dass nicht die Ausführung der Bewegung gestört ist, sondern das Denken und Verstehen über die Bewegung. Hier werden Fachleute kritisiert, die erst eine Diagnose für Störungen stellen, anstatt sich dieser anzunehmen und sie zu beheben. Nach dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz kann einem Kind nur dann geholfen werden, wenn es sich als „gestört“ fühlt (Zimmer, 2012, S. 48). Für die psychomotorische Praxis hat dies folgende Bedeutung: „Eine sich an systemisch-konstruktivistischen Haltungen orientierende psychomotorische Praxis versteht sich als ein bewegungsdialogischer, kommunikativer Prozess zwischen autonomen, voneinander unabhängigen, gleichberechtigten Menschen (Kind/Helfer). Hierbei stellt der Therapeut seine Erfahrungen, sein Können und sein Wissen zur Verfügung, um in einer partnerschaftlichen, dialogischen Kooperation das Kind beim Auffinden und Ausprobieren von Alternativen zu unterstützen“ (Balgo, 1998b, S. 247). Die systemische Bewegungstherapie hat das Ziel, ein Kind zu unterstützen, indem es ihm beim Erreichen eines von ihm gewählten Zustandes zu Hilfe steht. Der/Die Therapeut/in arbeitet mit dem/der Klient/in in einem angenehmen und partnerschaftlichen Verhältnis, indem er/sie das Kind vorantreibt durch Verstörung und Irritation neue Muster zu entwickeln. Dadurch entsteht ein individueller Prozess der Veränderung, um die Kompetenzen und Ressourcen des Kindes herauszufinden und diese stärken zu können (Zimmer, 2009, S. 237).

5.4 Anwendungsgebiete

Die Psychomotorik hat ein breitgefächertes Anwendungsgebiet, jedoch wird es häufig in der Therapie und in verschiedensten Institutionen eingesetzt. Obwohl das Themenfeld seine Anfänge in der klinisch-heilpädagogischen Richtung gefunden hat, ist es heute auch vom pädagogischen Alltag nicht mehr wegzudenken. In folgenden Institutionen ist die Psychomotorik ein fester Bestandteil:

- Kinder- und Jugendpsychiatrie (psychomotorische Therapie)
- Physiotherapie
- Ergotherapie,
- psychomotorische Übungsbehandlung
- sensorische Integrationstherapie
- Vereine/Initiativen/präventive und rehabilitative Angebote
- heilpädagogische Einrichtungen mit Augenmerk auf spezifische Entwicklungsförderungen
- Frühförderung und allgemeine Entwicklungsförderung
- Kindergärten/Vorschulklassen (integriertes Erziehungsprinzip)
- Schulen mit bewegungsorientiertem Lernen und im Förderunterricht (Zimmer, 2012, S. 178f.)

Da der Schwerpunkt dieser Masterthesis auf dem bewegungsorientierten Lernen in der Volksschule liegt, soll in diesem Kapitel noch kurz näher darauf eingegangen werden. Die Psychomotorik in der Volksschule kann Probleme beheben, indem durch elementare Wahrnehmungserfahrungen Voraussetzungen für das Lesen, Schreiben und Rechnen begleitet werden können. Grundsätzlich kann die Psychomotorik auf unterschiedlichen Gebieten eingesetzt werden. Einerseits ist es eine Bereicherung des Bewegungs- und Sportunterrichts. Bei einem psychomotorischen Turnunterricht soll den Kindern viel Platz für entdeckendes Lernen und dem Ausprobieren und Über-Grenzen-Gehen geboten werden. Psychomotorische Bewegungsangebote im Sportunterricht sind im weiteren Sinne durch die elementare Wichtigkeit als Grundlage für ein späteres Betreiben von Sport von Bedeutung. Ein zweiter Punkt, bei dem die Psychomotorik in den Schulalltag integriert werden kann, ist eine spezielle Förderung von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen beim Lernen und in der Entwicklung. Folgende Prinzipien können im Sinne einer psychomotorischen Förderung in der Schule angeboten werden:

- Vermittlung des Stoffes und der Lerninhalte unter Mitwirkung von verschiedenen Sinnen
- Spiel- und Arbeitsmaterialien, die vielfältige sensorische Erfahrungen zulassen

- das Ausblenden von einzelnen Sinnesbereichen, um eine modalitätsspezifische Wahrnehmung zu unterstützen
- das Verbinden von mehreren Sinnessystemen (z.B.: spüren und schreiben, hören und sehen ...)

Als letzten Punkt kann die Psychomotorik als fächerübergreifendes und grundlegendes Arbeitsmedium im gesamten Schulalltag eingesetzt werden. So wird in diesem Bereich viel mit der Bewegung gearbeitet, damit Lerninhalte begreifbar und erfassbar gemacht werden können (Zimmer, 2012, S. 192ff.).

6 Psychomotorische Ansätze zum Lernen des Alphabets

Das abschließende Kapitel dieser Masterarbeit widmet sich dem psychomotorischen Ansatz zum Lernen des Alphabets. Es beschäftigt sich mit der Ausarbeitung einer Übungssammlung für ganzheitliche Buchstabentage.

Wie bereits im Kapitel Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb erläutert, muss ein Kind verschiedene Grundfaktoren erfüllen, um erfolgreich das Schreiben und Lesen zu erlernen. Einen großen Stellenwert beim Schriftspracherwerb wird der Grob-, der Fein-, der Visuo- und der Graphomotorik nachgesagt, da diese Basiskompetenzen unabdinglich für den Erwerb der Kulturtechniken sind (Schenk, 2016, S. 45). Der Schriftspracherwerb ist ein komplexer, psychomotorischer Prozess, bei dem folgende Faktoren mitspielen:

- kognitive, sprachliche, sensorische Fähigkeiten
- koordinative motorische Steuerungsfähigkeit
- psychische Befindlichkeit
- konditionelle Energiebereitstellung
- soziale Anforderungen (Wendler, 2008, S. 202)

Vorbedingungen für eine gelingende Schrift sind die gezielte Förderung von visuomotorischer Koordination, Dosierung der Kraft und taktil-kinästhetischer Wahrnehmung. Sind diese Grundvoraussetzungen nicht gegeben, sollten folgende Übungen angeboten werden:

- Im Pinzettengriff kleine Dinge (Perlen, Erbsen, ...) sortieren.
- Großflächige Muster oder Formen mit dem Zeigefinger der Schreibhand oder mit einem Knopf nachfahren.
- Knöpfe mit einem Schaschlikspieß durch ein gezeichnetes Labyrinth führen (o.A. 2012, S. 59).

Besonders bei den Anfängen des Schreibenlernens ist zu beachten, dass die Kinder mit großen Bewegungs- und Schreibexperimenten auf großen Papierformaten, wie etwa auf Backpapier, starten und am Ende zum Schreiben der Buchstaben im Heft gelangen. Hierzu eignen sich vor allem das Zeichnen von Schwungübungen auf verschiedenen Papiersorten und -größen. Dazu sollen die Kinder unterschiedliche Stiftsorten (Buntstift, Filzstift, Wachsmalkreiden, Bleistifte uvm.) ausprobieren dürfen und auch das Verschriftlichen auf verschiedenen Ebenen (am Fußboden, schräg, senkrecht, waagrecht, an der Wand, auf einer Arbeitsfläche uvm.) sollte erprobt werden (Schäfer, 2001, S. 16).

6.1 Ganzheitliche Buchstabentage

Übungen für einen psychomotorischen Buchstabentag

Im Regelfall sind psychomotorische Buchstabentage so aufgebaut, dass zuerst eine kurze gemeinsame Sequenz, die von dem/der Lehrer/in durchgeführt wird, zum Kennenlernen des Buchstabens angeboten wird. Hier kann zum Beispiel der zu erlernende Buchstabe anhand einer Geschichte, eines Rätsels oder einem Ding erraten werden. Danach beginnen die Kinder mit der Arbeit an den Stationen, die entweder allein oder mit einem/einer Partner/in ausgeführt werden kann. Bevor die Schüler und Schülerinnen mit den Stationen des psychomotorischen Buchstabentages beginnen, können folgende Übungen zur Einführung eines neuen Buchstabens verwendet werden:

- mit einem Finger/mit der Nase/mit dem Ellbogen/mit den Augen/mit der Zunge/mit einem Bein den Buchstaben in die Luft, am Tisch, am Rücken eines Kindes schreiben
- mit einem Finger oder mit dem Ellbogen der nicht dominanten Hand den Buchstaben in die Luft, am Tisch, am Rücken eines Kindes schreiben
- im Stehen den Letter mit der Zehe auf den Boden schreiben (AUVA, o.J., S.24)

Buchstaben großflächig an der Tafel nachspuren

Die Kinder stehen auf einem Balancebrett und spuren den zu erlernenden Buchstaben mit der Kreide auf der Tafel nach. Dabei müssen sie sich immer wieder ausbalancieren und versuchen den Letter ordentlich zu schreiben. Die Übung kann außerdem variiert werden, indem das Kind den Buchstaben nicht mit der Kreide nachspurt, sondern den Tafelschwamm nimmt und mit diesem den Letter schreibt.

Bereiche: Grobmotorik, Gleichgewicht, Visuomotorik, Auge-Hand-Koordination (Tenta, 2008, S. 130)



Abbildung 14: Nachspuren an der Tafel

Buchstaben nachspuren Teil 2

Die Lernenden bekommen einen Vordruck der Buchstaben. Mit einem Knopf oder einem Spielzeugauto sollen die Kinder den Letter in der passenden Schreibrichtung nachfahren/nachspuren.

Bereiche: Grobmotorik, Gleichgewicht, Visuomotorik, Auge-Hand-Koordination (Tenta, 2008, S. 130)



Abbildung 15: Nachspuren mit einem Knopf

Buchstaben nachspuren Teil 3

Auf einem Vordruck sollen die Kinder den Buchstaben mit einem Trinkhalm und einem Stück Watte in der passenden Schreibrichtung nachspuren. Dazu blasen sie die Watte mit dem Halm zwischen den Linien und fahren so den Letter nach.

Bereiche: Feinmotorik, Visuomotorik, Auge-Hand-Koordination (Tenta, 2008, S. 130)



Abbildung 16: Nachspuren mit Watte

blindes Schreiben

Ein Kind sitzt beim Tisch und ein anderes steht hinterhalb. Am Tisch liegt ein Blatt Papier und die/der sitzende/r Schüler/in hat einen Stift in der Hand. Die/der Hintere hat die Augen geschlossen, hat die Schreibhand auf die Hand des sitzenden Kindes gelegt und muss nun erraten, welcher Buchstabe geschrieben wird.

Bereiche: taktil-kinästhetische Wahrnehmung, Feinmotorik (Beigel, 2012, S. 129).

Sandwanne

Der Buchstabe wird vom Kind mit dem Finger in eine Sandwanne geschrieben. Wenn ein/e Schüler/in den Sand nicht berühren möchte, kann der Letter auch mit einem Stift in den Sand geschrieben werden.

Bereiche: Grobmotorik, Auge-Hand-Koordination, taktile Wahrnehmung (Schönrade & Limbach, 2005, S. 162).



Abbildung 17: Sandwanne

Buchstaben abgehen

Die Umrisse des Buchstabens werden mit einem Kreppband auf den Boden geklebt und die Kinder gehen in der richtigen Schreibrichtung den Buchstaben ab. Eine andere Variante wäre, dass die Lernenden mit einer Schnur den Buchstaben legen und ihn dann abgehen. Außerdem kann die Übung auch abgewandelt werden, indem ein/e Schüler/in mit geschlossenen Augen von einem/einer anderen geführt wird und so den Buchstaben erfühlt. Weiters kann der Buchstabe mit einem Rollbrett abgefahren werden oder mit Stelzen abgegangen werden. Beim Rollbrett kann entweder ein Kind alleine fahren oder es wird von einem zweiten Kind geschoben.

Bereiche: Gleichgewicht, Grobmotorik, Visuomotorik, taktil-kinästhetische Wahrnehmung, Raumorientierung (Köckenberger, 2016, S. 100)



Abbildung 18: Abgehen

Buchstaben putzen

Mit Sand wird der Buchstabe durch einen Trichter auf den Boden geschrieben. Danach saugt das Kind in der korrekten Schreibrichtung den Sand mit einem Staubsauger wieder auf. Andernfalls kann statt dem Staubsauger auch Schaufel und Besen verwendet werden.

Bereiche: Visuomotorik, Grob- und Feinmotorik, Behutsamkeit (Köckenberger, 2016, S. 97).

Buchstaben aus Wasser

Im Freien können die Lernenden den Buchstaben mit Wasser aus einer Gießkanne auf den Boden schreiben. Die Übung kann auch abgewandelt werden, indem ein Kind mit den Füßen in einem Kübel mit Wasser steht und mit den nassen Füßen den Letter so am Boden zeichnet/schreibt.

Bereiche: Visuomotorik, Grob- und Feinmotorik, Behutsamkeit (Köckenberger, 2016, S. 97).

Buchstaben malen

Auf einem ebenen Untergrund wird der Buchstabe aus Rasierschaum in verschiedenen Größen geschrieben.

Bereiche: taktile Wahrnehmung, Handlungsplanung, Feinmotorik, Auge-Hand-Koordination (Köckenberger, 2016, S. 96)

Buchstaben legen

Den Erstklässlern und Erstklässlerinnen werden unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt, mit denen sie den Buchstaben am Boden legen können. Folgende Alltags- und Naturgegenstände eignen sich besonders gut:

- Seile
- Tücher
- Säckchen
- Bierdeckel
- Flaschenverschlüsse
- Bälle

- Steine
- Bausteine
- Muggelsteine
- Tannenzapfen
- Federn
- Blätter
- Zweige
- Kastanien uvm.



Abbildung 19: Buchstaben legen

Bereiche: taktile Wahrnehmung, Handlungsplanung, Feinmotorik, Auge-Hand-Koordination (Schönrade & Limbach, 2005, S. 58)

Buchstaben aus Knete oder Pfeifenputzer formen

Der Buchstabe wird von den Kindern aus Knete oder Pfeifenputzern geformt.

Bereiche: Feinmotorik, taktile Wahrnehmung, Handlungsplanung, Auge-Hand-Koordination (Köckenberger, 2016, S. 94)



Abbildung 20: Buchstaben formen

Buchstabenbild mit dem Körper darstellen

Im Turnsaal bekommen die Kinder die Aufgabe, dass sie in Klein- oder in der Großgruppe einen Buchstaben mit ihrem Körper darstellen sollen.

Bereiche: Handlungsplanung, Raumorientierung, Sozialerfahrung, taktil-kinästhetische Wahrnehmung, Körperorientierung (Grimm, 1997, S. 16)



Abbildung 21: Buchstabenbild mit dem Körper darstellen

Ertasten

Mit geschlossenen Augen werden Buchstaben erfühlt bzw. ertastet, die aus Pfeifenputzern geformt wurden. Das Spiel wird alleine oder mit einer Partnerin/einem Partner ausgeführt. Ziel ist es, so viele Buchstaben wie möglich, mit geschlossenen Augen zu erraten. Die Übung kann variiert werden, indem sich in einer Kiste verschiedene Buchstaben aus diversen Materialien (Holz, Moosgummi, Pfeifenputzer, Pappe, Schaumstoff) befinden. Das Kind muss den gesuchten Buchstaben finden.



Abbildung 22: Erfühlen/Ertasten

Bereiche: taktil-kinästhetische Wahrnehmung, Feinmotorik (Schönrade & Limbach, 2005, S. 38)

Muggelsteine

Die Kinder bekommen ein A4-Blatt, auf dem verschiedene Buchstaben abgebildet sind. Aufgabe ist es, den Letter herauszufinden, der gerade zu lernen ist. Dabei müssen die Kinder auf diesen jeweils einen Muggelstein legen. Haben sie alle Buchstaben gefunden, entsteht der zu erlernende Buchstabe.

Bereiche: Visuomotorik, Auge-Hand-Koordination, Feinmotorik (<http://froschklasse.blogspot.com/> Zugriff am 1.12.2018)



Abbildung 23: Muggelsteine

Buchstaben spannen

Bei dieser Buchstaben-
übung sollen die Kinder
einen Buchstaben, den
sie davor durch würfeln
ermittelt haben, am Na-
gelbrett/Geobrett span-
nen.

Diese Übung kann auch variiert werden, indem die Kinder zu jedem gespannten Buchstaben, Dinge (bereitet die Lehrperson im Vorhinein vor) die mit diesem Anlaut beg



Abbildung 24: Buchstaben spannen

Bereiche: Feinmotorik, taktile Wahrnehmung, Handlungsplanung, Auge-Hand- Koordination, visuelle Figur-Grund-Wahrnehmung (Schönrade & Limbach, 2005, S. 113)

Stempeln

Den Kindern werden verschiedene Arten von Stempeln angeboten, mit denen sie den Buchstaben der Woche in ihr Heft stempeln sollen. Haben die Lernenden bereits mehrere Letter erlernt, können auch Wörter gestempelt werden. Als Alternative kann der zu erlernende Buchstabe auch mit dem Finger gedruckt werden.

Bereiche: Feinmotorik, Handlungsplanung (Tenta, 2008, S. 41)

Collage

Aus Zeitungen und Prospekten suchen sich die Schüler/innen Bilder, Wörter und Buchstaben zum passenden Letter heraus und kleben diese auf ein Blatt Papier oder in ihr Heft. Dabei entsteht eine Collage.

Bereiche: Feinmotorik, Handlungsplanung, Kreativität (Tenta, 2008, S. 102)

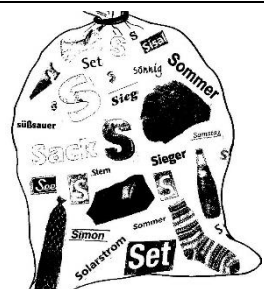


Abbildung 25: Collage
(Tenta, 2008, S.102)

Lebensmittel

Zu jedem Buchstaben kann eine Speise, ein Lebensmittel oder ein Getränk in die Schule mitgenommen werden, welches dann gemeinsam mit den Kindern verspeist oder getrunken wird. Einige Beispiele: P wie Popcorn, A wie Apfel, L wie Limo uvm. Die Übung kann erweitert werden, indem die Lernenden mit geschlossenen Augen herausfinden sollen, um welches Lebensmittel es sich handelt.

Bereiche: olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung (Schönrade & Limbach, 2005, S. 86)

Buchstabenbilder aus verschiedenen Materialien

Aus verschiedenen Natur- und Bastelmaterialien, Lebensmittel etc. wird ein passendes Buchstabenbild gestaltet. Der Kreativität werden dabei keine Grenzen gesetzt.

Bereiche: Handlungsplanung, Feinmotorik, Kreativität, taktile Wahrnehmung (Grimm, 1997, S. 136)



Abbildung 26: Buchstabenbilder

Buchstabenpuzzle

Wie beim herkömmlichen Puzzle – Spielen sollen die Kinder das Buchstabenpuzzle richtig zusammenbauen. Als Alternative bekommt jedes Kind das Puzzle und klebt es in sein Heft ein.

Bereiche: Handlungsplanung, Feinmotorik, Formwahrnehmung, Figur-Grund- Wahrnehmung (Tenta, 2008, S. 22, Schäfer, 2001, S. 212)



Abbildung 27: Buchstabenpuzzle

Lautgebärden

Im Lehrwerk „Karibu“ wird ergänzend zum Schriftspracherwerb die Arbeit mit Lautgebärden angeboten. Dabei wird jeder Buchstabe mit einer Bewegung und dem dazu passenden Ton dargestellt. Die Lehrperson kann zur Festigung der Lautgebärden das Spiel „Geheimzeichendiktat“ anwenden. Dabei zeigt der/die Lehrer/in den Kindern die Zeichen vor, diese merken sie sich und lauten sie zu einem Wort zusammen.

Bereiche: Feinmotorik, Handlungsplanung, Auge-Hand- Koordination, visuelle Figur-Grund- Wahrnehmung (Berg & Zoltan, o.J., S.22)

Übersicht der Lautgebärden (Lautzeichen, Geheimzeichen)		
	Unser Zeichen sieht aus wie der runde Mund mit dem runden o.	
	Wir tippen mit dem Zeigefinger ein i-Pünktchen auf unseren Kopf. Wir ziehen unsere Mundwinkel hoch, wenn wir i sagen.	
	U – u – u, der Mund ist beinahe zu!	
	Ein großer, offener Mund und die Hand daneben erinnert an den Bullen beim a.	
	Wir machen den Mund etwas kweit, legen zwei Finger unter den breiten Mund und sprechen e.	
	Der Drei-Bein-Mundbrummer: Wir legen drei Finger auf den geschlossenen Mund und führen, wie das m an den Lippen brummen kann.	
	Der Zeigefinger ist eingeklebt wie die Zunge und wackelt ein wenig, wenn wir anhaltend l sprechen.	
	Das Zeichen für ei kann man sich gut merken! Wir streichen unsere Wangen und sprechen ei.	
	Das Haucher-h: Wir halten die geöffnete Handfläche vor den Mund und hauchen das h dagegen! Spürst du den warmen Luftstrom auf deiner Hand?	
	Das weiche d: Wir halten die Faust unter die Unterlippe, pressen die Zunge hinter die oberen Schneidezähne und sprechen ganz weich das d.	
	Das Schweine-Schnulzen-sch: Wir stülpen die Lippen nach vorne, umfassen den runden Mund mit der offenen Faust und sprechen kräftig das sch.	
	Das Springer-k: Wir fahren mit den Handrücken vor den Mund und spüren den kräftigen Luftstoß beim Sprechen des k.	
	Das Zick-Zack-z: Wir fahren mit dem Zeigefinger von der Stirn bis zum Kinn hinunter. Dabei malt der Finger ganz schnell eine Zick-Zack-Linie und wir sprechen zischend z.	
	Das Puste-Platzer-p: Wir setzen die Fingerspitzen einer Hand zusammen vor die Lippen, wenn wir pusten, dann platzt die Hand auf: p.	
Den Schriftspracherwerb unterstützende Methoden		
	Das Summer-s: Wir bewegen den Zeigefinger so, als ob eine Biene angesummt kommt: s.	
	Das w wie Wasser: Wir legen den flachen Handrücken unter die Unterlippe und fühlen, wie der Wind weht: w w. Aber nicht pusten!	
	Das r wie rollen: Wir rollen mit der freien Hand wie ein Rad vor unserer Brust.	
	Der Zwei-Bein-Nasenbrummer: Wir stecken die Nase zwischen den Zeigefinger und den Mittelfinger. Dann sprechen wir den Zwei-Bein-Nasenbrummer n. Wir fühlen, wie er durch die Nase angebrummt kommt – wie das kitzelt!	
	Das wie Feuer: Wir halten einen Zeigefinger vor den Mund und blasen dann kräftig, als ob wir eine Kerze ausblasen wollten: f.	
	Das Springer-t: Wir setzen den Zeigefinger vor die oberen Schneidezähne, sprechen das t und schnellen mit dem Finger vor!	
	Das Zeichen für au vergisst du nicht so leicht! Wir schlagen uns mit der Hand auf dem Oberarm und sprechen au. Aber dabei nicht wehtun!	
Den Schriftspracherwerb unterstützende Methoden		
	Das weiche g: Wir legen die Finger an die Gurgel und spüren den Hoster am Hals, wenn wir ganz weich das g aussprechen.	
	Das j: Wir tupfen mit dem Zeigefinger ein Pünktchen – wie beim i – auf den Kopf, fahren mit dem Finger hinunter am Ohr vorbei bis unter das Kinn – also Punkt, Strich, Bogen: Fertig ist das j.	
	Das Eulen-eu: Weil die Eule so große Augen hat, nehmen wir unseren Daumen und Zeigefinger, halten sie geöffnet neben unser Auge und sprechen eu.	
	Das ch: Wir fahren mit der Hand unter der Kehle am Hals entlang, dort, wo man den Schnarcher spürt: ch.	
	Genau wie beim u ist der spitze Mund beinahe zu. Die beiden Pünktchen auf dem ü zeigen wir mit wackelnden Fingern an.	
	Der Mund ist so rund wie beim o, das Handzeichen ist auch gleich. Aber: Wir wackeln mit den freien Fingern und zeigen damit die beiden Pünktchen auf dem ö an.	
	Das weiche b: Wir legen den Zeigefinger an die leicht geschlossenen Lippen. Leicht öffnet sich der Mund, wenn wir das b sprechen.	

Abbildung 28: Lautgebärden (Berg & Zoltan, o.J., S. 23ff.)

ABC-Gymnastik

Die Lernenden stehen neben ihren Sesseln. Die Lehrperson nennt verschiedene Buchstaben und die Kinder führen die passende Bewegung dazu aus. Alternativ können nur die Bewegungen ausgeführt werden und das daraus entstehende Wort soll erraten werden.

- „A: rechte Hand nach vorne strecken
- B: linke Hand nach vorne strecken
- C: rechter Daumen in die Luft
- D: linker Daumen in die Luft
- E: rechter Zeigefinger in die Luft
- F: linker Zeigefinger in die Luft
- G: rechter Ellbogen nach vorne
- H: linker Ellbogen nach vorne
- I: rechte Hand an rechte Hüfte
- J: linke Hand an linke Hüfte
- K: rechtes Bein nach vorne
- L: linkes Bein nach vorne
- M: rechte Ferse ans Gesäß
- N: linke Ferse ans Gesäß
- O: rechter Fuß seitwärts ans linke Knie
- P: linker Fuß seitwärts ans rechte Knie
- Q: in die Hocke gehen
- R: rechte Hand auf den Boden
- S: linke Hand auf den Boden
- T: rechte Hand in die Luft
- U: linke Hand in die Luft
- V: in beide Hände klatschen und sich dabei drehen
- W: Arme vor dem Körper überkreuzen
- X: nach rechts drehen
- Y: nach links drehen
- Z: hinsetzen“ (Beigel, 2012, S. 129)

Bereiche: Feinmotorik, Handlungsplanung, Auge-Hand- Koordination, visuelle Figur-Grund-Wahrnehmung

Fit - ABC

Die Vorgehensweise funktioniert wie bei der Übung ABC – Gymnastik. Es werden jedoch weniger Bewegungen für die Buchstaben verwendet.

- den rechten Arm heben bei den Buchstaben: A, E, H, L, O, R, U, V, Z
- den linken Arm heben bei den Buchstaben: B, F, G, J, N, P, T, W, Y
- die Arme vor der Brust überkreuzen bei den Buchstaben: C, D, I, K, M, Q, S, X

Bereiche: Feinmotorik, Handlungsplanung, Auge-Hand- Koordination, visuelle Figur-Grund-Wahrnehmung (AUVA, o.J., S. 22)

Buchstabenturnen

Um den Buchstaben mit dem Körper zu verbinden, eignet sich besonders das Buchstabenturnen. Hier werden entweder einzelne Buchstaben oder ganze Wörter mit einer bestimmten Bewegung verbunden. Wie bei den Lautgebärden kann die Lehrperson Übungen vormachen und die Kinder erraten, um welchen Buchstaben oder um welches Wort es sich handelt.

Bereiche: Feinmotorik, Handlungsplanung, Auge-Hand- Koordination, visuelle Figur-Grund-Wahrnehmung (Sedlak & Sindelar, 2002, S. 106f.)

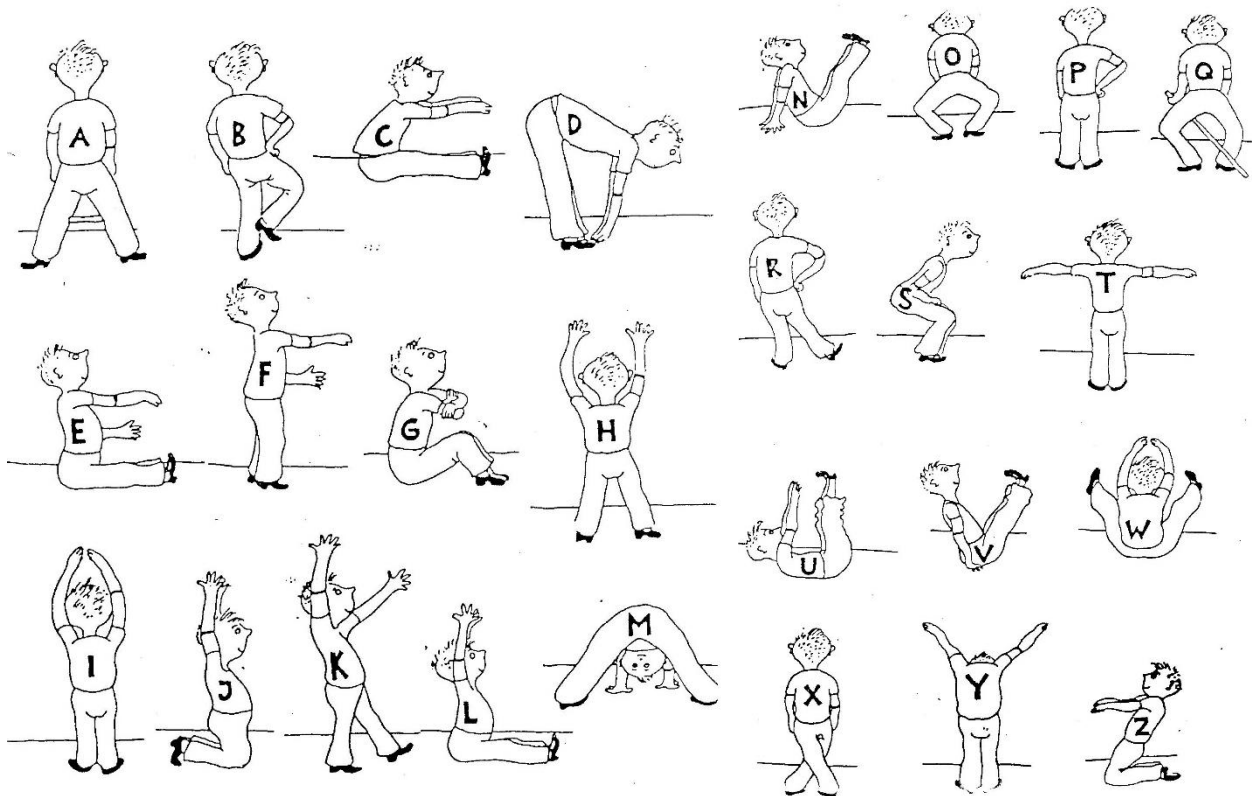


Abbildung 29: Buchstabenturnen (mod. n. Sedlak & Sindelar, 2002, S. 106f.)

Buchstabenbilder nur aus Buchstaben

Die Kinder bekommen die Aufgaben, mit dem Buchstaben der Woche ein Bild zu gestalten. Dieses darf jedoch nur aus diesem Letter bestehen. Der Kreativität werden dabei keine Grenzen gesetzt.

Bereiche: Handlungsplanung, Feinmotorik, Kreativität, taktile Wahrnehmung (Tenta, 2008, S. 65f.)

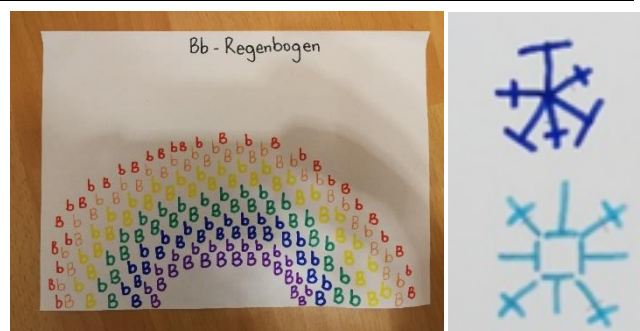


Abbildung 30: Buchstabenbild nur aus Buchstaben

Laufdiktat

Im Gang oder in der Klasse hängt eine Liste mit Rechnungen, Wörtern oder Sätzen. Die Schüler/innen rechnen eine Rechnung aus und suchen das Ergebnis, auf einem in der Klasse/im Gang verteilten Kärtchen. Auf diesem steht ein Wort oder ein Satz. Die Kinder lesen sich das Geschriebene durch, merken es sich und gehen auf ihrem Platz zurück, um das Wort oder den Satz in das Heft zu schreiben. Die Aufgabe ist gelöst, wenn alle Wörter/Sätze aufgeschrieben wurden.

Bereiche: Konzentrationsfähigkeit, Gedächtnis, Auge-Hand-Koordination, körperliche Koordination, visuelle Wahrnehmung, Handlungsplanung (AUVA, o.J., S. 29)



Abbildung 31: Laufdiktat

Wort-Bild-Zuordnung mit dem Rollbrett

Auf einer Strecke liegen an einem Ende Wortkarten und am anderen Bildkarten. Ein Kind liegt/sitzt am Rollbrett und transportiert immer eine Bildkarte zu der Seite mit den Wortkarten und ordnet diese richtig zu. Die Übung ist dann zu Ende, wenn alle Bildkarten den Wortkarten zugeordnet wurden. Zum Schluss kann das Kind mittels Selbstkontrolle auf der Rückseite der Karten kontrollieren, ob die Aufgabe richtig gelöst wurde.

Bereiche: Konzentrationsfähigkeit, Auge-Hand-Koordination, körperliche Koordination, visuelle Wahrnehmung, Feinmotorik, Grobmotorik (eigene Quelle)



Abbildung 32: Wort-Bild-Zuordnung mit dem Rollbrett

Wörter hüpfen

Je nach Platz wird im Klassenzimmer oder am Gang ein Buchstabenteppich aufgelegt oder ein Quadrat mit mehreren Feldern, in denen sich Buchstaben befinden aufgeklebt. Nun soll ein Kind ein Wort hüpfen und ein anderes errät, um welches Wort es sich handelt und schreibt dieses auf einen Zettel. Dann wird gewechselt. Die Wörter, die gehüpft werden, gibt entweder die Lehrperson vor oder die Lernenden denken sie sich aus. Als Variation kann die Übung so ausgeführt werden, dass sich ein Kind allein ein Wort erwürfelt und dieses dann hüpfert. Es kann auf einem Bein oder beidbeinig gesprungen werden.

Bereiche: Handlungsplanung, Koordination, visuelle Wahrnehmung (AUVA, o.J., S. 27)



Abbildung 33: Wörter hüpfen

Silben hüpfen

Ziel dieser Übung ist es, die Silben eines Wortes zu springen. Die Kinder würfeln ein Wort, lesen es und hüpfen danach die Anzahl der Silben. Zum Beispiel müsste beim Wort Buch-sta-be drei Mal gesprungen werden.

Bereiche: Koordination, visuelle Wahrnehmung, Handlungsplanung, (AUVA, o.J., S.40)

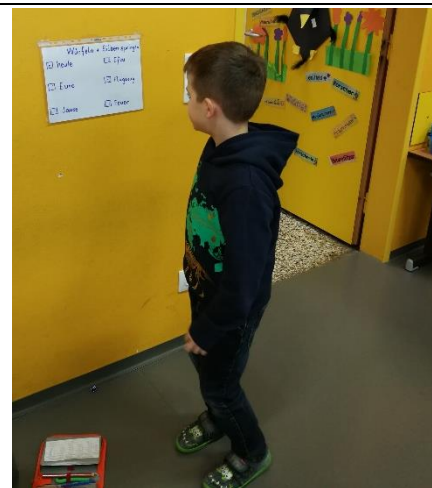


Abbildung 34: Silben hüpfen

6.2 Spiele zum Festigen der Buchstaben

Koffer packen

Alle Schüler/innen stehen im Kreis. Zuvor wurde mit den Kindern ein Buchstabe ausgewählt. Nun dürfen nur Dinge eingepackt werden, die mit diesem anfangen oder in denen dieser Letter enthalten ist. Der/Die Erste beginnt mit dem Satz „Ich packe in meinen Koffer und nehme ... mit.“ Dazu wird eine passende Bewegung ausgeführt. Das zweite Kind wiederholt den vorherigen Gegenstand mit der Bewegung und packt selber wieder einen neuen ein. Dies wird solange wiederholt, bis alle Kinder dran waren. Anschließend wird der Koffer nach demselben Prinzip wieder ausgepackt.

Bereiche: Merkfähigkeit, Koordination, Konzentrationsfähigkeit (Beigel, 2012, S. 125)

Hörst du es?

Alle Kinder bewegen sich frei im Klassenzimmer. Die Lehrperson ruft: „In Oma höre ich ein o“. Kommt der Laut im Wort vor, bleiben die Lernenden stehen und heben ihre Arme in die Höhe. Ist das Genannte falsch, gehen sie weiter. Die Übung kann mit verschiedenen Bewegungen bei richtigen Antworten ausgeführt werden.

Bereiche: auditive Wahrnehmung, Lautschulung, Koordination, Konzentrationsfähigkeit (Müller, 2006, Kartei Deutsch 1.1)

Buchstabeneisenbahn

Der/Die Lehrer/in spielt eine Lokomotive, geht dabei durch die Klasse und sagt: „Wer will einsteigen und zum (kleinen/großen) a/A mitfahren?“ Er/Sie bleibt immer bei einem Kind stehen, wenn dieses ein Wort mit verlangten Buchstaben sagen kann, darf es einsteigen.

Bereiche: auditive Wahrnehmung, Lautschulung, Koordination (AUVA, o. J., S.14)

Anfang-Mitte-Ende

Die Kinder gehen in der Klasse umher. Der/Die Spielleiter/in nennt einen Laut und danach ein passendes Wort dazu. Wenn dieser am Anfang zu hören ist, sollen die Lernenden mit erhobenen Händen stehen bleiben. Ist der Laut in der Mitte, greifen sich die Kinder an die Hüfte und kann der Laut am Ende gehört werden, gehen die Heranwachsenden in die Hocke. Als Variation können immer die Bewegungen gewechselt werden.

Bereiche: auditive Wahrnehmung, Lautschulung, Koordination (Müller, 2006, Kartei Deutsch 1.3)

Schreibmaschine

Die Klasse wird in mindestens zwei Gruppen aufgeteilt. Jede/r Schüler/in bekommt ein Kärtchen, auf dem ein Buchstabe steht. Pro Gruppe sind es die gleichen Letter. Die Lehrperson nennt ein Wort und die Kinder müssen so schnell wie möglich das Wort bilden, indem sie sich nebeneinander in einer Reihe aufstellen.

Bereiche: Koordination, auditive Wahrnehmung, Handlungsplanung (Beigel, 2012, S. 126)

Zollkontrolle

Ein Kind der Klasse ist „Zöllner“, dieses darf Lernende über die Grenze lassen, wenn im Anfangsbuchstaben des Wortes ein K/k oder S/s zu hören ist. Die anderen Schüler/innen der Klasse wissen dies jedoch nicht. Der/Die Lehrer/in beginnt das Spiel mit dem Satz „Ich möchte über die Grenze und bringe eine Katze und eine Salami mit. Darf ich hinüber?“ Der „Zöllner“ lässt die Lehrperson passieren. Nun sind die anderen Kinder dran und versuchen ihr Glück. Für die Übung können natürlich verschiedene Buchstaben bzw. Wortarten verwendet werden

Bereiche: Merkfähigkeit, Lautschulung, Durchhaltevermögen (AUVA, o.J., S. 18)

Mein rechter, rechter Platz ist leer

Die Schüler/innen sitzen im Kreis und jede/r hält eine Buchstabenkarte vor sich. Ein Platz ist frei. Der/Die erste Heranwachsende, der links neben diesem Sessel sitzt beginnt mit dem Satz „Mein rechter, rechter Platz ist frei, da wünsch´ ich mir das kleine/große o/O herbei.“ Das Kind mit der passenden Karte wechselt den Platz. Als Variation können die Buchstabenkarten verdeckt gehalten werden, die Bewegungsart variiert werden oder Wörter herbeigewünscht werden, in denen der Laut enthalten ist.

Bereiche: Koordination, Lautschulung, auditive Wahrnehmung (Müller, 2006, Kartei Deutsch 2.4)

ABC, ich geh´

Die Lehrperson buchstabiert langsam und beginnt mit dem Buchstaben A. Das Kind, dessen Name mit dem Letter beginnt, steht auf und erfüllt eine zuvor besprochene Aufgabe (Pause machen, hüpfen, Arbeitsblatt holen, krabbeln usw.) und setzt sich dann wieder auf den Platz.

Bereiche: auditive Wahrnehmung, Lautschulung, Koordination (Beigel, 2012, S. 135)

Silbenmeister

Alle Kinder stehen im Kreis und haben eine Karte mit einem Selbstlaut in der Hand. Ein/e Schüler/in steht mit einem Mitlautkärtchen in der Mitte. Diese/r hüpfte auf ein Kind des Kreises zu und beide lesen nun die entstandene Silbe vor. Danach wechseln die Lernenden die Plätze und eine neue Runde beginnt. Die Übung kann variiert werden, indem die Kinder im Kreis Mitlaute erhalten und jene/s in der Mitte einen Selbstlaut. Außerdem kann das Spiel auch so gespielt werden, dass alle einen Selbst- sowie Mitlaut bekommen und durch die Klasse gehen. Auf ein Zeichen der Lehrperson finden sich immer zwei Kinder zusammen und lesen die entstandenen Silben vor.

Bereiche: Lautschulung, visuelle Wahrnehmung, Schulung der Lesefertigkeit (AUVA, o.J., S.19)

ABC-Raupe

Dieses Spiel wird im Turnsaal gespielt. Die Klasse teilt sich in zwei gleichgroße Gruppen auf. Das jeweils letzte Kind der Gruppen nennt während des Laufens ein Wort, welches mit dem Buchstaben A beginnt, und reiht sich vor das erste ein. Danach läuft wieder der/die Letzte/r nach vorne und ruft ein Wort mit dem Anfangsbuchstaben B. Gewonnen hat die Gruppe, die als erste beim Letter Z angelangt ist. Beim Spielen können immer wieder die Fortbewegungsarten und auch die Wortarten verändert werden.

Bereiche: Koordination, Lautschulung, Konzentrationsfähigkeit, auditive Wahrnehmung (Beigel, 2012, S. 136)

Treppenmeister

Die Klasse wird in zwei gleichgroße Gruppen geteilt. Eine Hälfte steht auf der untersten Stufe und die andere auf der obersten Treppe. Die Lehrperson steht in der Mitte. Immer zwei Kinder aus den verschiedenen Gruppen treten gegeneinander an. Wer zuerst die Aufgabe löst darf eine Stufe nach oben gehen. Gewonnen hat das Kind bzw. die Gruppe, dessen Spieler/in zuerst ans andere Ende gelangt ist. Folgende Aufgaben sollen die Kinder lösen:

- Nenne ein Wort mit dem Anfangsbuchstaben ...!

- Sag mir ein Wort, das auf ...endet!
- Nenne ein Wort, das in der Mitte ein ... hat!
- Welches Wort entsteht aus den Buchstaben ...?
- Sag mir ein Namen-, Tun-, Wiewort!
- usw.

Bereiche: Schnelligkeit, Lautschulung, auditive Wahrnehmung, Konzentrationsfähigkeit (Müller, 2006, Kartei Deutsch 2.16)

Ball- ABC

Die Lernenden stehen im Kreis mit Blickrichtung in die Kreismitte. Ein Kind hat einen Ball und beginnt den ersten Buchstaben des Alphabets zu rufen. Danach wirft es den Ball einem anderen Kind zu. Diese/r muss den nächsten Letter nennen. Das Spiel kann variiert werden, indem nicht nur ein Buchstabe gesagt wird, sondern ein Wort in dem dieser vorkommt.

Bereiche: Lautschulung, visuelle und auditive Wahrnehmung, Zielgenauigkeit, Grob- und Feinmotorik (AUVA, o.J., S. 34)

Buchstabendetektiv

Am Boden des Turnsaales liegen Buchstabenkärtchen. Immer zwei Kinder arbeiten zusammen. Das Erste denkt sich ein Wort aus und geht die Letter des Wortes ab. Der/Die Zweite versucht das Wort zu erlesen. Danach wird gewechselt. Bei diesem Spiel kann natürlich die Fortbewegungsart geändert werden.

Bereiche: visuelle Wahrnehmung, Lesefertigkeit, Koordination (Müller, 2006, Kartei Deutsch 3.3)

Geheim-ABC

Jedes Kind erhält ein Buchstabenkärtchen. Sie gehen durch die Klasse und bei Musikstopp sollen sich die Kinder richtig nach dem Alphabet aufstellen. Anschließend werden die Kärtchen getauscht.

Bereiche: Lautschulung, visuelle und auditive Wahrnehmung, Handlungsplanung (AUVA, o.J., S. 35)

7 Diskussion

Ziel dieser Masterthesis war es, der Fragestellung nachzugehen, die wie folgt lautet: Wie kann Psychomotorik das Erlernen und Festigen des Alphabets in einer Regelklasse unterstützen? Daraus entstand eine psychomotorische Übungssammlung für ganzheitliche Buchstabentage, die in der Volksschulpraxis zur Verwendung kommen kann. Als wichtige Kriterien für die Auswahl der Übungen dienten die Voraussetzungen, die ein Kind bereits vor Schuleintritt erworben haben sollte. Diese sind laut Wendler (2008):

- die kognitiven, die sprachlichen und die sensorischen Fähigkeiten
- die koordinative motorische Steuerungsfähigkeit
- die psychische Befindlichkeit
- die konditionelle Energiebereitstellung
- die sozialen Anforderungen

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Schriftspracherwerb als ein komplizierter, psychomotorischer Prozess bezeichnet werden kann (Wendler, 2008, S. 202). In weiterer Hinsicht muss gesagt werden, dass beim Erlernen des Alphabets Ansätze der psychomotorischen Übungsbehandlung von Kiphard und Hünnekens umsetzbar sind, da diese eine ganzheitliche Wirkungsweise erreichen will, die Aufgaben Übungscharakter haben und bei der Durchführung ein hoher Grad an Motivation herrscht, da die Aufgaben selbst gelöst werden. Die Übungen, die das Erlernen der Buchstaben unterstützen, sind kindzentriert und erlebnisorientiert aufgebaut (Zimmer, 2009, S. 241). Auch die Sensorische Integration nach Ayres fließt beim Schriftspracherwerb mit ein, da die Übungssammlung alle sensorischen Verarbeitungsprozesse anspricht und die Grund- und Basissinne ins Wahrnehmungsschema des Körpers aufgenommen und ein Körperschema und eine Körperwahrnehmung gebildet werden (Fischer, 2009, S. 209). Weiters lässt sich der kindzentrierte Ansatz nach Volkamer und Zimmer sehr gut in die Volksschulpraxis miteinbinden, da der Ansatz der Bewegung mit Spiel und Spaß verbunden wird. Die Übungen zum Festigen des Alphabets können genauso zur Stärkung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls dienen, da das Kind anhand seiner Erfolge und Misserfolge lernt (Volkamer & Zimmer, 1986, S. 49, Zimmer, 2012, S. 44).

Der handlungsorientierte Ansatz nach Schilling, der verstehende Ansatz nach Seewald und der systemisch-konstruktivistische Ansatz nach Balgo und Voss sind für die Arbeit in der Volksschule nicht geeignet, da diese drei Ansätze schon tiefer in das Setting der psychomotorischen Therapie gehen.

Psychomotorische Übungen zum Erlernen des Alphabets sollten immer ganzheitlich angeboten werden, damit so viele Sinne wie möglich angesprochen werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Psychomotorik eine gut geeignete Methode für die Volksschulpraxis ist, die in verschiedensten Lernfeldern angewendet werden kann. Speziell beim Erlernen der Schrift und der Ziffern eignet sie sich besonders gut, da sich viele Übungen den Grundsinnen, der Wahrnehmung, der Sensomotorik, der Grob-, Fein-, Visuo- und Graphomotorik, der Persönlichkeitsentwicklung und den allgemeinen Voraussetzungen für das Schreibenlernen wie etwa der Konzentration, der Merkfähigkeit, der Aufmerksamkeit uvm. widmen.

Leider sind die Psychomotorik und auch das bewegte Lernen noch in viel zu wenig Volksschulen eingezogen und werden noch immer nicht als fester Bestandteil des Unterrichts angesehen. Daher ist es notwendig, dass viel mehr Lehrerinnen und Lehrer für diesen Bereich sensibilisiert werden und die Psychomotorik als fest verankerter Lehr- und Lernbereich an den Pädagogischen Hochschulen unterrichtet wird. Es gibt unzählige psychomotorische Übungen, die ohne wenig Aufwand schnell im Unterricht eingesetzt werden können, jedoch können diese nicht angewendet werden, da einige Pädagoginnen und Pädagogen noch den Mut zur Veränderung brauchen und aus den starren Unterrichtsmethoden ausbrechen müssen. Aufgrund der genannten Faktoren sollten psychomotorische Spiele und Übungen fix im Volksschulalltag verankert sein, da diese eine brillante Möglichkeit darstellen, Schüler/innen jeden Alters eine optimale Förderung in ihrer Entwicklung zu gewährleisten und Lernschwierigkeiten vorzubeugen.

Nun sind alle Personen gefragt, die im Tätigkeitbereich Psychomotorik arbeiten, damit diese österreichweit einen besseren Stellenwert bekommt und fest in die Bildungsinstitutionen verankert werden kann.

Die Welt erschließt sich dem Kind über Bewegung.

Schritt für Schritt ergreift es von ihr Besitz.

Mit Hilfe von körperlichen und Sinneserfahrungen bildet es Begriffe;

im Handeln lernt es Ursachen und Wirkungszusammenhänge kennen und begreifen.

Renate Zimmer

8 Zusammenfassung

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit standen die Bedeutung der Psychomotorik für den Schriftspracherwerb sowie die Ausarbeitung einer psychomotorischen Übungssammlung zum unterstützenden Lernen und Festigen des Alphabets.

Aus der Einleitung lässt sich bereits erkennen, dass die Psychomotorik im Volksschulalltag verankert werden sollte, da durch die steigende Digitalisierung und dem vermehrten Medienkonsum die Kindheit beeinflusst wird und es zeigen sich bei den Heranwachsenden bereits erhebliche Defizite in den Basiskompetenzen für den Schriftspracherwerb und in den elementaren Grundvoraussetzungen. Somit ist es keine Seltenheit mehr, dass Schulneulinge Verzögerungen in der Entwicklung der Grob-, Fein- und Visuo- und Handmotorik, der Körperwahrnehmung und der sensorischen Integration aufweisen.

Ein Phonem ist die „kleinste bedeutungsunterscheidende Lauteinheit einer Sprache“ (Kessel & Reimann, 2005, S. 176). Die deutsche Sprache besteht aus circa 40 Phonemen und 26 Graphemen. Das Graphem ist die „kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems einer Sprache“ (Günther, 1988, S. 77). Als Graphem sind Buchstaben oder Buchstabenverbindungen zu bezeichnen, die als schriftlicher Vertreter eines Lautes (Phonem) dienen (Kessel & Reimann, 2005, S. 189). Morpheme sind, im Gegensatz zu Phonemen, die „kleinsten bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache“ (Kessel & Reimann, 2005, S. 92). Sie lassen sich in Hauptmorpheme, die sinngebend für ein Wort sind (/lauf/ in verlaufen), funktionale Morpheme (Anfangsmorpheme wie /ge/, /vor/, /ver/) und Endmorpheme (wie /bar/, /ung/, /lich) untergliedern (Martschinke & Forster, 2003, S. 106). Der Schriftspracherwerb ist ein Entwicklungsprozess, den die Kinder anhand unterschiedlicher Stufen (logographisch, alphabetisch, orthographisch) durchlaufen (Schründer-Lenzen, 2009, S. 29f). Dieser gilt neben dem Erlernen des Lesens als eine komplizierte Entwicklungsaufgabe, die sehr mit kognitiven Vorgängen verbunden ist. Bei genauerer Betrachtung kann festgehalten werden, dass die Schreibhandlung eine komplexe, psychomotorische Leistung ist, die fest mit mehrdimensionalen Entwicklungsvoraussetzungen verwachsen ist (Fischer, 2006, S. 95). Für ein gelingendes Schreibenlernen sind physische, kognitive, sprachliche und soziale Voraussetzungen nötig, die ein Kind bereits vor Schuleintritt erworben haben sollte. Außerdem sollten Heranwachsende vor Schuleintritt auf der jeweiligen Entwicklungsstufe der schreibmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, also bei der Grob-, Fein- Visuo- und Graphomotorik sein (Schenk, 2016, S. 50).

Bereits Albert Einstein war der Überzeugung, das Lernen nicht ohne Bewegung passieren kann und tätigte folgende Aussage: „Lernen ist Erfahrung. Alles andere ist einfach nur In-

formation“ (Einstein, o. J.; zit. n. Hannaford, 2013, S. 58). Auch verschiedenste Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben erwiesen, dass Bewegung die Konzentration steigert und beim Lernen hilft. Eine Studie von Hille et al. (2010, S. 343) hat ergeben, dass sich Schüler/innen Vokabeln, die mithilfe des bewegten Lernens memoriert wurden, besser merken. Nach 13 Wochen konnten noch immer 16 von 20 Wörtern aufgesagt werden. Die Studie von Dordel und Breithecker (2003) belegte, dass Bewegungspausen während des Unterrichts eine verbesserte Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleitung hervorrufen (Dordel & Breithecker, 2003, zit. n. Leitner & Kainberger, 2015, S. 23). Diese und andere Studien können im zweiten Kapitel nachgelesen werden. Außerdem wird auf das Lernen im Schulkontext, den Lernprozess und dessen sensomotorischen Voraussetzungen eingegangen und ein Vergleich zwischen konventionellen und bewegten Lernmethoden gegeben. Bei diesem kommt heraus, dass sich der Frontalunterricht zum Kennenlernen eines neuen Stoffgebiets eignet, genaue Zeitplanung zulässt und eine prompte Möglichkeit zur Kontrolle des Gelernten anbietet. Leider lässt diese Unterrichtsform keinerlei soziale Fähigkeiten zu und die Selbstorganisation beim Lernen wird vernachlässigt. Das Lernen ist rezeptiv und starr; die Kinder verbringen die meiste Zeit sitzend (Meyer, 2003, S. 182f., Gudjons, 2007, S. 28ff.). Bei den bewegten Lernmethoden ist anzumerken, dass diese die Lernleistung steigern, die Konzentration- und Merkfähigkeit erhöhen, zur erhöhten Durchblutung des Körpers beitragen und die Sauerstoffzufuhr verbessern. Weiters findet eine vermehrte Übertragung zwischen den Nervenenden statt (Thuma & Bärenthaler, 2000, S. 2). Jedoch ist auch anzumerken, dass die bewegungsfreundlichen Lernmethoden nicht für jedes Schulkind geeignet sein müssen, da bei der Durchführung eine natürliche Grundlautstärke herrscht, können Kinder, die sich leicht vom Unterrichtsstoff ablenken lassen, weniger lernen. Außerdem ist anzumerken, dass die Lernenden ein hohes Maß an Disziplin und Selbstorganisation aufweisen müssen, damit bewegtes Lernen funktionieren kann.

Die Psychomotorik, deren Vater Ernst „Johnny“ Kiphard ist, wird als „eine ganzheitliche humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“ gesehen (Zimmer, 2012, S. 17). Ihre Anfänge stützen auf einem praxeologischen (praxisbezogenen) Hintergrund, die in heil-, sonder- und sportpädagogische Einrichtungen erforscht wurden und die nun in mehreren Berufsgruppen verbreitet sind (Fischer, 2009, S.13). Wichtige Inhaltsgebiete der Psychomotorik sind die Körper- und Selbsterfahrung (Ich-Kompetenz), die Materialerfahrung (Sach-Kompetenz) und die Sozialerfahrung (Sozial-Kompetenz), die in allen Anwendungsgebieten zum Einsatz kommen (Zimmer, 2012, S. 22f.). Diese und andere Bereiche, wie etwa die Definition, die Entwicklung, Ziele, Inhalte, Aufgaben, Ansätze und Anwendungsgebiete der Psychomotorik, wurden im vorletzten Kapitel herausgearbeitet.

Da der Schwerpunkt dieser Masterthesis auf dem bewegungsorientierten Lernen in der Volksschule liegt, kann die Psychomotorik dazubeitragen, elementare Wahrnehmungserfahrungen für das Lesen, Schreiben und Rechnen zu geben. Weiters kann die Psychomotorik Einzug in den Bewegungs- und Sportunterricht finden, da hier viel Platz für entdeckendes Lernen, Ausprobieren und Über-Grenzen-Gehen geboten werden kann. Psychomotorische Bewegungsangebote im Sportunterricht sind im weiteren Sinne durch die elementare Wichtigkeit als Grundlage für ein späteres Betreiben von Sport von Bedeutung. Ein zweiter Punkt, bei dem die Psychomotorik in den Schulalltag integriert werden kann, ist eine spezielle Förderung von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen beim Lernen und in der Entwicklung (Zimmer, 2012, S. 192ff.). Im letzten Kapitel ist daher eine Sammlung an psychomotorischen Übungen angeführt, die den Schriftspracherwerb in der Volksschulpraxis bei bewegten Buchstabentagen unterstützen sollen. Hier lässt sich erkennen, dass es in der Literatur eine Vielzahl an psychomotorischen Übungen für den Schriftspracherwerb gibt. Diese sind mit den Grundsinnen, der Wahrnehmung, der Sensorik, der Grob-, Fein-, Visuo- und Graphomotorik, der Persönlichkeitsentwicklung und den allgemeinen Voraussetzungen für das Schreibenlernen wie etwa der Konzentration, der Merkfähigkeit, der Aufmerksamkeit uvm. verbunden und versuchen auf spielerische Weise das Lernen des Alphabets zu unterstützen. Zuerst wird ein psychomotorischer Buchstabentag mit einer kurzen gemeinsamen Einführung zum neuen Buchstaben begonnen. Dieser kann entweder anhand eines Rätels, einer Geschichte oder einem Ding erraten werden. Anschließend wird vorgezeigt, wie der Letter laut richtiger Schreibrichtung geschrieben werden soll. Hier können vertiefende Übungen wie etwa mit einem Finger/mit der Nase/ mit dem Ellbogen/ mit den Augen/ mit der Zunge/mit einem Bein den Buchstaben in die Luft, am Tisch, am Rücken eines Kindes schreiben oder mit einem Finger oder mit dem Ellbogen der nicht dominanten Hand den Buchstaben in die Luft, am Tisch, am Rücken eines Kindes schreiben (AUVA, o.J., S.24). Danach beginnen die Schüler/innen die Arbeit an den Stationen, die entweder allein oder in Partnerarbeit ausgeführt wird. Die Übungen beginnen zuerst mit großen Bewegungen wie etwa dem Nachspuren an der Tafel oder dem Abgehen des Buchstabens am Boden und werden dann immer kleiner. Weiters können, wenn die Kinder mit der psychomotorischen Herangehensweise vertraut sind, mehrere Bereiche gleichzeitig beansprucht werden. Um das Festigen und Memorieren der Buchstaben zu unterstützen, lassen sich in der Literatur zahlreiche Übungen finden, die wiederum viele Teilbereiche der Psychomotorik ansprechen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die Psychomotorik bestens eignet, um den Schriftspracherwerb zu unterstützen und etwaige Probleme beim Erlernen der Buchstaben vorzubeugen. Es liegt nun nur mehr an den Pädagogen und Pädagoginnen sich mit

diesem Fachgebiet auseinanderzusetzen und der Psychomotorik vermehrt Platz im Schulalltag schafft.

Literaturverzeichnis

- aktionskreis psychomotorik (2006). *Was ist Psychomotorik*. Zugriff am 15.01.2019 unter <https://www.psychomotorik.com/psychomotorik/was-ist-psychomotorik/>
- AUVA (o.J.). *Active Learning – Lernen in Bewegung. Die 160 besten Übungen für bewegtes Lernen in der Klasse! Grundstufe I, 1. und 2. Klasse*. Wien.
- Anrich, C. (2014). *Bewegte Schule. Bewegtes Lernen. Bewegung bringt Leben in die Schule*. (Band1). Leipzig: Klett.
- Ayres, J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes* (4. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Balgo, R. (1998a). Systemisch- konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik. *Motorik*, 21(1), 2-12.
- Balgo, R. (1998b). *Bewegung und Wahrnehmung als System. Systemisch- konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik*. Schorndorf: Hoffmann.
- Berg, K. & Zoltan, G. (o.J.). Karibu 1. Material für Lehrerinnen und Lehrer. Hinweise, Jahresplanung, Kopiervorlagen. Wien: E. Dörner.
- Beigel, D. (2012). *Beweg dich, Schule! Eine „Prise Bewegung“ im täglichen Unterricht der Klassen 1 bis 13* (4. verbesserte und erweiterte Auflage). Dortmund: Borgmann Media.
- Born, A. & Oehler, C. (2009). *Lernen mit Grundschulkindern. Praktische Hilfen und erfolgreiche Fördermethoden für Eltern und Lehrer*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brägger, G. (2015). Mit Bewegung Lernen fördern und Schulqualität entwickeln. *Bewegung & Sport*, 69(1), 16–20.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen*. (S. 44 – 52). Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, H. (2002). Kinder erfinden die Schrift. In R. Voß (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. (S. 174 - 186). Neuwied: Luchterhand.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (1998). *Zeichen der Zeit. Die Geschichte der Schrift. Menschen schreiben*. Zugriff am 22.11.2018 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/mes/88124_12730.pdf?6acbnf.
- Edelmann, W. (2000a). *Lernpsychologie* (6. vollständige überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Edelmann, W. (2000b). Lernen. *Lexikon der Psychologie*. Zugriff am 12.07.2018 unter <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/lernen/8749>
- Fischer, K. (2006). Händigkeit als Basiskompetenz für den Schriftspracherwerb. *Motorik*, 29(3), 95 – 101.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Reinhardt.

- Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In G. Augst (Hrsg.), *New Trends in Graphemics and Orthography* (S. 218-233). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Froschklasse (o.J.) *Buchstabeneinführung: Station Muggelsteine legen*. Zugriff am 1.12.2018 unter <http://froschklasse.blogspot.com/>
- Gerber, G. (1994). Spüren – Fühlen – Denken. Ein ganzheitlich ontogenetisches Entwicklungsmodell und seine Anwendung in der Praxis. In: F. Sedlak (Hrsg.), *Verhaltensauffällig. Was nun?* (S. 63 – 75). Wien: Kletterl.
- Gerrig, R. J. (2016). *Psychologie* (20. aktualisierte und erweiterte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Grimm, H. (1997). *ABC mit allen Sinnen*. Lichtenau: AOL.
- Gudjons, H. (2007). *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günther, H. (1988). *Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen*. Konzepte des Sprach- und Literaturwissenschaft Bd. 40. Tübingen: Niemeyer.
- Günther, K, B. (1995). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung* (S. 98 – 121). Lengwil am Bodensee: Libelle.
- 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.
- Hannaford, C. (2013). *Bewegung – das Tor zum Lernen*. (8.Auflage). Kirchzarten: VAK.
- Hille, K., Vogt, K., Fritz, M. & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 5(3), 337-350.
- Hünnekens, H. & Kiphard, E. J. (1975). *Bewegung heilt – Psychosomatische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern*. Gütersloh: Flöttmann.
- Kasten, H. (2005). *4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen* (1. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kessel, K. & Reimann, S. (2005). *Basiswissen. Deutsche Gegenwartssprache*. Tübingen und Basel: Narr Francke Attempto.
- Kiesling, U. (2006). *Sensorische Integration im Dialog. Verstehen lernen und helfen, ins Gleichgewicht zu kommen*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Kiphard, E. (2001). *Motopädagogik* (9. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Kisch, A. & Pauli, S. (2014). *Schreibstörungen bei Kindern erkennen und behandeln. Das Praxisbuch für Therapie und Pädagogik*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen–allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer.

- Köckenberger, H. (2016). *Bewegtes Lernen. Lesen, Schreiben, Rechnen mit dem ganzen Körper in Kita, Schule und Therapie. „Die Chefstunde“* (8. völlig überarbeitete Auflage). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Leitner, M. & Kainberger, S. (2015). Lernen braucht eine Bewegte Schule! *Bewegung & Sport*, 69(1), 21-24.
- Loose, A., Piekert, N. & Diener, G. (1997). *Graphomotorisches Arbeitsbuch für Eltern, Erzieher/innen, Therapeut/innen, Pädagog/innen. Mit der Geschichte von Frede Schnodderbüchs und seinem Freund Addi Luftikus in vielen Bildern*. München: Pflaum.
- Lühr, R. (1986). *Neuhochdeutsch. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- Martschinke, S. & Forster, M. (2003). *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi*. Donauwörth: Auer.
- Meiers, K. (1998). *Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr. Ein Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2003). *Unterrichtsmethoden 2. Praxisband* (10.Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Milz, I. (2001). *Sprechen, Lesen, Schreiben: Teilleistungsschwächen im Bereich der gesprochenen und geschriebenen Sprache; ein Handbuch für Lehrer, Therapeuten und Eltern* (5. aktualisierte und erweiterte Auflage). Heidelberg: Winter.
- Müller, C. (2006). *Bewegtes Lernen in Klasse I. Didaktisch-methodische Anregungen für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht* (3.erweiterte und überarbeitete Auflage). Sankt Augustin: Academia.
- o.A. (2012). *Karibu. Schwungübungsheft*. Wien: Westermann.
- Oppolzer, U. (2015). *Bewegte Schüler lernen leichter. Ein Bewegungskonzept für die Primarstufe, Sekundarstufe I und II*. Dortmund: Borgmann Media.
- Pauen, S. & Roos, J. (2017). *Entwicklung in den ersten Lebensjahren (0-3 Jahre)*. München: Reinhardt.
- Pauen, S. & Vonderlin, E. (2007). *Entwicklungsdiagnostik in den ersten drei Lebensjahren. Entwicklungsdiagnostik in den ersten drei Lebensjahren Empfehlungen zum Ausbau des Erhebungsinstrumentariums über Kinder im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP)*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Pauli, S. & Kisch, A. (2000). *Geschickte Hände. Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form* (7. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Rosenkötter, H. (2013). *Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter. Eine neuropädagogische Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schädle-Schardt, W. (1999). *Bewegung und Lernen – Befunde zum Einfluss. Effekte aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden*. Zugriff am 6.10.2018 unter <http://www.sport.kit.edu/foss/download/BewegungLernen.pdf>.

- Scheerer-Neumann, G. (2003). Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In L. Huber, G. Kegel & A. Speck-Hamdam (Hrsg.) *Einblicke in den Schriftspracherwerb*. (S. 31 – 46). Braunschweig: Westermann.
- Schenk, C. (2016). *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs (10. überarbeitete Auflage)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schilling, J. (1997). *Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit*. München: Hermann Luchterhand.
- Schilling, F. (1978). Motorische Entwicklung als Adaptionsprozess. In: H.J. Müller, R. Decker, & F. Schilling, *Motorik im Vorschulalter* (S. 23 – 26). Schorndorf: Hofmann.
- Schröder-Lenzen, A. (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, I. (2001). *Graphomotorik für Grundschüler. Praktische Übungen zum Schreiblernen*. Dortmund: Borgmann.
- Schäfer, I. (2006). Grafomotorik und Psychomotorik. *Motorik*, 29, (3), 142 – 150.
- Schönrade, S. & Limbach, R. (2005). *Die Abenteuer der kleinen Hexe im Buchstabenland. Ein psychomotorischer Zugang zu Lernen von A-Z*. Dortmund: Borgmann.
- Sedlak, F. & Sindelar, B. (2002). *Hurra, ich kann´s. Den Schulanfang vorbereiten und begleiten*. Wien: öbv & hpt.
- Seewald, J. (1992). *Leib und Symbol*. München: Fink.
- Seewald, J. (2011). Psychomotorik und Sensomotorik. In M. Dederich, W. Jantzen & R. Walther (Hrsg.), *Sinne, Körper und Bewegung (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Bd. 9, S. 187)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sommer-Stumpfenhorst, N. (1991). *Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Von der Legasthenie zur LRS, LRS-Diagnose, Förderkonzepte und Übungsmaterialien*. Frankfurt: Cornelsen Scriptor.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Tenta, H. & Tenta, W. (2008). *Das große ABC-Buch. Malen, Spielen, Basteln, Reimen rund um das Alphabet*. Münster: Ökotopia.
- Thuma, M. & Bärenthaler, H. (2000). *Projektbeschreibung. Bewegtes Lernen. Das Wiener Modell 2000. Projekt des Instituts Bewegtes Lernen in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat und dem Pädagogischen Institut Wien*. Wien.
- Ullmann, J. (2003). Meilensteine in der Entwicklung der Psychomotorik und Motopädagogik in Österreich. In O. Weiß & J. Ullmann (Hrsg.), *Motopädagogik* (S.11-15). Wien: Facultas.

- Valtin, R. (1993). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In D. Haarmann (Hrsg.) *Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung Bd 2.* (S. 68 – 80). Weinheim und Basel: Beltz.
- Valtin, R. (2003). Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grundschulpädagogischer Sicht. In L. Huber, G. Kegel & A. Speck – Hamdam (Hrsg.) *Einblicke in den Schriftspracherwerb.* (S. 59 – 74). Braunschweig: Westermann.
- Voglsinger, J. (2016). Bewegtes Lernen-bewegtes Denken. In O. Weiß, J. Voglsinger, N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik.* (S. 41 – 63). Münster: Waxmann.
- Volkamer, M. & Zimmer, R. (1986) Kindzentrierte Mototherapie. *Motorik*, 9 (2), 49-58.
- Wendler, M. (2008). Handeln – Sprechen – Schreiben: Ein Bildungskonzept zur Einführung und Begleitung des Schriftspracherwerbs. *Motorik*, 31(4), 201–210.
- Zimmer, R. (2002). *Handbuch der Psychomotorik.* Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik* (1. Ausgabe der überarbeiteten Neuauflage). Freiburg: Herder.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Handeln-Sprechen-Schreiben als ineinander greifendes Entwicklungssystem (mod. n. Wendler, 2008, S. 202)</i>	7
Abbildung 2: Überprüfung visuomotorische Koordination (mod. n. Milz, 2001, S. 118).....	27
Abbildung 3: Überprüfung Figur-Grund-Wahrnehmung (mod. n. Milz, 2001, S. 134).....	28
Abbildung 4: Überprüfung Figur-Grund-Wahrnehmung (mod. n. Milz, 2001, S. 133).....	28
Abbildung 5: Überprüfung der Wahrnehmungs- und Formkonstanz (mod. n. Milz, 2001, S. 141)	28
Abbildung 6: Überprüfung der Raum-Lage-Wahrnehmung (mod. n. Milz, 2001, S. 142) ..	29
Abbildung 7: Überprüfung der Wahrnehmung räumlicher Beziehungen (mod. n. Milz, 2001, S. 149)	29
Abbildung 8: Die Nervenzelle (mod. n. Konrad, 2014, S. 14)	33
Abbildung 9: Fünf Dimensionen ganzheitlichen Lernens (mod. n. Brägger, 2015, S. 18).	34
<i>Abbildung 10: Behaltensleistung von Vokabeln mit und ohne Bewegung (mod. Hille et. al., 2010, S. 343)</i>	40
Abbildung 11: Konzentrationsleitung in der 1., 3. und 5. Stunde (Dordel & Breithecker, 2003, zit. n. Leitner & Kainberger, 2015, S. 23)	41
Abbildung 12: Hilft oder stört körperliche Aktivität beim geistigen Arbeiten? (mod. n. Schädle-Schardt, 1999).	42
Abbildung 13: Unterteilung der psychomotorischen Ansätze (mod. u. erweitert n. Kühlenkamp, 2017, S.25)	47
Abbildung 14: Nachspuren an der Tafel.....	59
Abbildung 15: Nachspuren mit einem Knopf	60
Abbildung 16: Nachspuren mit Watte.....	60
Abbildung 17: Sandwanne	61
Abbildung 18: Abgehen.....	61
Abbildung 19: Buchstaben legen	63
Abbildung 20: Buchstaben formen	63
Abbildung 21: Buchstabenbild mit dem Körper darstellen	63

Abbildung 22: Erfühlen/Ertasten	64
Abbildung 23: Muggelsteine	64
Abbildung 24: Buchstaben spannen	65
Abbildung 25: Collage (Tenta, 2008, S.102)	65
Abbildung 26: Buchstabenbilder	66
Abbildung 27: Buchstabenpuzzle	66
Abbildung 28: Lautgebärden (Berg & Zoltan, o.J., S. 23ff.)	67
Abbildung 29: Buchstabenturnen (mod. n. Sedlak & Sindelar, 2002, S. 106f.)	69
Abbildung 30: Buchstabenbild nur aus Buchstaben	69
Abbildung 31: Laufdiktat	70
Abbildung 32: Wort-Bild-Zuordnung mit dem Rollbrett	70
Abbildung 33: Wörter hüpfen	71
Abbildung 34: Silben hüpfen	71

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsstufen des Schreibens Frith (1986), Günther (1986,1995), Valtin (1993,2003), Brügelmann und Brinkmann (1994)	16
Tabelle 2: Entwicklungsstufen des Lesenlernens Frith (1986), Günther (1986, 1995), Valtin (1993, 2003), Brügelmann und Brinkmann (1994)	18
Tabelle 3: Spezifische Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen	22
Tabelle 4: Leib- und Beziehungsthemen in der Kindheit (mod. n Seewald, 1992, S. 467ff.)	53

Anhang

Einverständniserklärung

Liebe Eltern!

Im Rahmen meiner Masterthesis unter dem Titel „Schriftspracherwerb bewegt. Ein psychomotorischer Ansatz zum Lernen des Alphabets“ wird im Praxisteil eine Sammlung an psychomotorischen Übungen für einen bewegten Buchstabentag ausgearbeitet. Gerne würde ich auch Fotos von unseren Buchstabentagen aus der ersten Klasse verwenden. Hierzu benötige ich Ihre Einwilligung.

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass die Fotos veröffentlicht werden, die für den Zweck der oben genannten Masterthesis entstanden sind und auf denen mein Kind _____ zu sehen ist.

- ☐ Ich stimme zu, dass die Fotos in der Masterthesis (sowohl online als auch gedruckt) verwendet werden und veröffentlicht werden dürfen.
- ☐ Ich stimme nicht zu.

Es werden Portraits oder Bilder mit nicht personenbezogenen Daten veröffentlicht.

Datum, Unterschrift

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung und liebe Grüße

Stephanie Penzes, BE

Abstract

Da die Kindheit der heutigen Heranwachsenden durch die stetige Veränderung der Umwelt, wie etwa die steigende Digitalisierung und der Medienkonsum, beeinflusst wird, zeigen sich bei den Kindern erhebliche Defizite in den Basiskompetenzen für den Schriftspracherwerb und in den elementaren Grundvoraussetzungen. Es ist nicht selten, dass Schulneulinge Verzögerungen in der Entwicklung der Grob-, Fein- und Visuo- und Handmotorik, der Körperwahrnehmung und der sensorischen Integration aufweisen. Der Schriftspracherwerb ist laut Wendler (2008, S. 202) ein komplizierter, psychomotorischer Prozess bei dem kognitive, sprachliche und sensorische Fähigkeiten, koordinative, motorische Steuerungsfähigkeit, psychische Befindlichkeit und soziale Anforderungen von einem Kind verlangt werden.

Die Psychomotorik eignet sich besonders um solchen Defiziten entgegenzuwirken, da hier ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt wird. Der Schriftspracherwerb kann über verschiedenste Wahrnehmungskanäle individuell und ganzheitlich unterstützt werden. Daher ist die Psychomotorik bestens als unterstützendes Medium zum Erlernen und Festigen des Alphabets geeignet und lässt sich perfekt in den Volksschulalltag integrieren.

The childhood of today's adolescents is influenced by the constant change in the environment, such as the increasing digitalization and media consumption, the children show considerable deficits in the basic skills for literacy acquisition and in the basic elementary prerequisites. It is not uncommon for newcomers to have delays in the development of gross, fine, visual and hand motor skills, body perception and sensory integration. Literary acquisition, according to Wendler (2008, p. 202), is a complicated, psychomotor process in which cognitive, linguistic and sensory abilities, coordinative, motor control, mental health and social demands are demanded of a child.

The psychomotricity is particularly suitable to counteract such deficits, since a holistic approach is pursued here. The acquisition of written language can be supported individually and holistically via various channels of perception. Therefore, psychomotricity is ideally suited as a supportive medium for learning and consolidating the alphabet and can be perfectly integrated into everyday school life.