

**Studium generale: Projekt**

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer [www.wissiomed.de](http://www.wissiomed.de) linke Leiste: „Downloads  
Bildung anklicken: Es ist unter Nr. 1 einsehbar und ausdrückbar  
e-mail:memory-liga@t-online.de; Lesefreunde-Projekt

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer

**Vorlesen fördert die  
soziale/emotionale Intelligenz und  
macht geistig fit für die Schule**

**Lesefreunde-Projekt**

**Schüler lesen**

**Kindergartenkindern vor**

**Die Unterlagen dürfen in jeder Weise in unveränderter Form unter Angabe  
des Herausgebers zu nichtkommerziellen Zwecken verwendet werden!**

Wir sind dankbar für Veränderungsvorschläge, Erweiterungen, Anregungen und  
Korrekturen, die sie uns jederzeit unter [memoryfischer@gmx.de](mailto:memoryfischer@gmx.de) zukommen lassen  
können.

**Korrespondenzadresse:**

Prof. Dr. med. Bernd Fischer, Birkenweg 19, 77736 Zell a. H., Tel: 07835-548070  
Internet: [www.wissiomed.de](http://www.wissiomed.de) e-mail: [memoryfischer@gmx.de](mailto:memoryfischer@gmx.de)

**Vorlesen fördert die  
soziale/emotionale Intelligenz und  
macht geistig fit für die Schule**

**Lesefreunde-Projekt**

**Schüler lesen**

**Kindergartenkindern vor**

©Herausgeber: Prof. Dr. Bernd Fischer  
unter Mitarbeit von Helga Schippers, Herbert Schippers, Dr. Uta Fischer,  
Hannjette Mosmann  
in Kooperation mit der Memory-Liga e. V., Zell a. H.  
sowie dem Verband der Gehirntainer Deutschlands VGD® und Wissiomed-  
Akademie®, Haslach

**Die Unterlagen dürfen in jeder Weise in unveränderter Form unter Angabe des Herausgebers zu nichtkommerziellen Zwecken verwendet werden!**

Wir sind dankbar für Veränderungsvorschläge, Erweiterungen, Anregungen und Korrekturen, die sie uns jederzeit unter [memoryfischer@gmx.de](mailto:memoryfischer@gmx.de) zukommen lassen können.

Wenn Sie die komplette Neuaktualisierung wünschen, erkundigen Sie sich unter folgender Adresse: [memoryfischer@gmx.de](mailto:memoryfischer@gmx.de)

**Korrespondenzadresse:**

Prof. Dr. med. Bernd Fischer, Birkenweg 19, 77736 Zell a. H., Tel: 07835-548070  
[www.wissiomed.de](http://www.wissiomed.de) e-mail:memoryfischer@gmx.de

# Gliederung

Herausgeber, Mitarbeiter	5
© B. Fischer	
1. Einleitung	7
<b>incl. Reklame für: <a href="http://www.faustlos.de">www.faustlos.de</a> Faustlos-Programm</b>	<b>8</b>
<b>und <a href="http://www.lesestart-Deutschland.de">www.lesestart-Deutschland.de</a> Lesestart für Kleinkinder</b>	<b>9</b>
© B. Fischer unter Mitarbeit von H. Schippers, H. Schippers	
<b>2. Erfahrungen mit den Direktoren der Schule, den Leiterinnen der Kindergärten, den Schülern und den Kindergartenkindern</b>	<b>11 ff.</b>
<b>Welche Schüler</b> wurden in das Projekt mit aufgenommen?	
<b>Wie lange</b> wurde das jeweilige Lesefreundeprojekt durchgeführt?	
© B. Fischer unter Mitarbeit von U. Fischer, H. Mosmann	
3. Welche weiteren, besonders <b>positiven Effekte</b> konnten verzeichnet werden?	<b>11 ff.</b>
Gute Leser	
Schlechte Leser	
Förderung der <b>emotionalen/sozialen Intelligenz</b>	<b>21 ff.</b>
Förderung der <b>sieben Grundbedürfnisse von Kindern</b>	<b>28 ff.</b>
Förderung des <b>prozessorientierten Lernens</b>	<b>30 ff.</b>
Ergebnisse <b>wissenschaftlicher Untersuchungen:</b>	<b>35 ff.</b>
<b>A. Kindergartenbesuche erhöhen die Intelligenz</b>	
<b>B. Lesen fördert die Hirndurchblutung und den Hirnstoffwechsel und kognitive Fähigkeiten</b>	
<b>C. Folgende positive Beziehungen bestehen zwischen förderlichen Umwelteinflüssen und der Entwicklung des allgemeinen Intelligenzniveaus bei Kindern:</b>	
<b>Förderung der Sprachentfaltung und Intelligenz</b>	
<b>Modell der multiplen Intelligenzen</b>	
Förderung der <b>zukünftigen Lesekompetenz</b>	
Förderung des zukünftigen <b>Schulerfolges/Universitätserfolges</b>	
<b>Förderung der Motivation</b>	
© B. Fischer unter Mitarbeit von H. Schippers, H. Schippers	
4. Welche <b>Informationen</b> wurden in der <b>ersten und</b>	

<b>zweiten Stunde</b> gegeben?	46 ff.
Welche <b>Informationen</b> wurden zum <b>Abschluss des Projektes</b> gegeben?	
<b>Was kostet das Projekt?</b> <b>Nichts!</b>	<b>52</b>
<b>Folien</b>	<b>53 ff.</b>
<b>Zusammenfassung</b>	
Die <b>Stimme</b> des Schulkindes sollte <b>gut trainiert</b> werden.	
<b>Sprachebenen</b>	
<b>Was mache ich</b> , wenn das Kindergartenkind Folgendes will?	
<b>Wie lese ich vor?</b>	
© B. Fischer unter Mitarbeit von U. Fischer, H. Mosmann	
<b>5. Anhang für Eltern</b>	<b>104 ff.</b>
<b>Unterstützen Sie die Sprach- und Leseentwicklung ihres Kindes!</b>	
<b>Regeln</b>	
© B. Fischer	
<b>6. Theaterstück: Vorlesen, vorspielen gegen Gewalt:</b>	
Mama und Oma Maus und ihre unterschiedlichen Kinder und Freunde	<b>114 ff.</b>
<b>Reklame für das „Faustlos-Programm“</b>	
<b><u><a href="http://www.f Faustlos.de">www.f Faustlos.de</a></u> Heidelberger Präventionszentrum, Keplerstr. 1,</b>	
<b>69120 Heidelberg, Tel: 06221-914422 E-mail: <a href="mailto:info@faustlos.de">info@faustlos.de</a></b>	
<b><u><a href="http://www.buendnis-fuer-kinder.de">www.buendnis-fuer-kinder.de</a></u> Patenmodell Bündnis für Kinder</b>	
<b>gegen Gewalt Winzerstr. 9, 80797 München</b>	
7. Anlage	140 ff.
Kohärenz inkl. Resilienz	
Kinder der europäischen Union weisen eine Leseschwäche auf	
8. Glossar	
Definition Lesen	155 ff.
Sprache und Entwicklung	
Entwicklung der Sprache und des Lesens	
Ausführungen:	
Unterstützen Sie die Sprach- und Leseentwicklung Ihres Kindes	
© B. Fischer	
8. Literatur	175-187

## Herausgeber

### **Prof. Dr. med. Bernd Fischer**

Hirnforscher und Begründer der wissenschaftlichen Methode des Integrativen/Interaktiven Hirnleistungstrainings IHT® und des Brainjogging® sowie Mitbegründer des Gehirnjoggings. Autor/Koautor von mehr als 100 Büchern und ca. 400 Veröffentlichungen.

Chefarzt a. D. der ersten deutschen Memoryklinik. Träger des Hirt - Preises. Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der WissIOMed® Akademie.

Präsident des Verbandes der Gehirntainer Deutschlands VGD® und der Memory - Liga.

Präsident a. D. des Lions Club Zell a. H.; VdK Sozialverband Vorsitzender der Ortsgruppe 77716 Haslach i.K.

Adresse: 77736 Zell. a. H., Birkenweg 19, Tel. : 07835-548070 [www.wissiomed.de](http://www.wissiomed.de)

## Mitarbeiter

### **Helga Schippers**

Medizinisch-psychologische Assistentin a. D. im Medizinisch-Psychologischen Institut des TÜV Rheinland

Dekanatssekretärin und Mitarbeiterin a. D. bei wissenschaftlichen Untersuchungen des Zoologischen Instituts der Universität Würzburg

Mentorentrainerin für Bürgerschaftliches Engagement (Sozialministerium Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Paritätischen Bildungswerk Baden-Württemberg e. V.)

Ehrenamtliche Mitarbeiterin im Bereich rechtliche Betreuung der SKM-Ortenau

e. V. Betreuungsverein (SKM: sozial kompetente Menschen)

Ehrenamtliche Betreuung dementer Menschen St. Gallus-Heim, Zell a. H.

Clubmasterin a. D. des Lions Club Zell a. H.

### **Herbert Schippers**

Mitglied der Geschäftsführung a. D. und Prokurist a. D. der Jaguar Deutschland GmbH

General Manager a. D. des Jaguar Autohaus Kronberg GmbH

Ehrenamtlicher Mitarbeiter im Bereich rechtliche Betreuung der SKM-Ortenau

e. V. Betreuungsverein (SKM: sozial kompetente Menschen)

Ehrenamtliche Betreuung dementer Menschen St. Georgs-Heim, Nordrach

Vorsitzender der Gesellschaft der Freunde des Deutschen Herzzentrums Baden, Lahr/Schwarzwald

Präsident a. D. des Lions Club Zell a. H.

### **Dr. med. Uta Fischer**

Fachärztin für Neurologie und Psychiatrie.

20 Jahre Konsiliartätigkeit in der ersten deutschen Memoryklinik. Seit 1972 an der Entwicklung des Hirnleistungstrainings beteiligt. 2. Vorsitzende der Memory - Liga. Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der WissIOMed® Akademie.

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer [www.wissioemed.de](http://www.wissioemed.de) e-mail: [memory-liga@t-online.de](mailto:memory-liga@t-online.de)

**Hannjette Mosmann**

Gesundheitspädagogin.

Fachfortbildungsleiterin des Verbandes der Gehirntainer Deutschlands VGD®.

Schriftführerin der Memory-Liga. Geschäftsführerin der WissIOMed-Akademie.

IHT® - Ausbildungsleiterin für FachassistentInnen für Hirnleistungstraining für Gesunde FAH®

und für Fachkräfte für Hirnfunktionstraining für Kranke FKH® sowie für Mini-Aging -

/VitalitätstrainerInnen®.

Trägerin des Memory-Preises.

Adresse: 77716 Haslach i. K., Eichenbachstr. 15, Tel. : 07832-5828 Fax: 07838-4804

**Die Unterlagen dürfen in jeder Weise in unveränderter Form unter Angabe des Herausgebers in nicht kommerzieller Weise verwendet werden!**

Wir sind dankbar für Veränderungsvorschläge, Erweiterungen, Anregungen und Korrekturen, die sie uns jederzeit unter [memoryfischer@gmx.de](mailto:memoryfischer@gmx.de) zukommen lassen können.

© by B. Fischer

Alle Rechte vorbehalten. All rights reserved. Tous droits réservés.

WissIOMed® Akademie 77716 Haslach i. K., Eichenbachstr. 15, Tel. 07832-5828, Fax 07832-4804, e - mail: [wissioemed@t-online.de](mailto:wissioemed@t-online.de) Internet:

[www.WissIOMed.de](http://www.WissIOMed.de)

Literatur auf Anfrage

Edition 16

**Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. med. Bernd Fischer, Birkenweg 19, 77736 Zell a. H., Tel: 07835-548070

**Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. med. Bernd Fischer, Birkenweg 19, 77736 Zell a. H., Tel: 07835-548070

© B. Fischer

# 1. Einleitung

Herr Prof. Dr. med. Bernd Fischer wurde durch Veröffentlichungen über das „Book-Buddy-Project“ aus Kanada („Book-Buddy- Project“) angeregt, ein ähnliches, auf deutsche Verhältnisse angepasstes Lesefreunde-Programm für Grundschüler und Kindergartenkinder in Deutschland zu entwickeln

Er war guten Mutes, da das „Book-Buddy-Project“ in Kanada flächendeckend und mit großem Erfolg angewandt wird.

Er hat sich wegen des Projektes mit dem Bundeselternbeirat in Verbindung gesetzt.

Der Vorstand war sehr erfreut über die Privatinitiative und hat Frau Frauke Schrumpf als Kennerin der kanadischen Verhältnisse und als Projektinitiatorin empfohlen und den Kontakt hergestellt.

Von Frau Frauke Schrumpf, der Vorsitzenden des Kreiselternbeirats im Landkreis Goslar, hat er vorab sehr viele Anregungen bekommen, wofür ihr recht herzlich gedankt sei.

Im Ortenaukreis hat er in kurzer Zeit Mitarbeiter für das Projekt gefunden.

Helga Schippers erklärte sich bereit, die Ausbildung der Schüler zusammen mit Herrn Professor Fischer durchzuführen.

Herr Herbert Schippers übernahm spontan die PR-Arbeit und organisatorische Aufgaben. Frau Dr. Uta Fischer und Frau Hannjette Mosmann waren erfreut, ihren fachlichen Rat zur Verfügung zu stellen.

Die Memory-Liga Zell a.H, der Verband der Gehirntainer Deutschlands VGD® und die Wissioemed®- Akademie wurden als Kooperationspartner gewonnen.

Den Namen ‚**Lesefreunde-Projekt**‘ „erfanden“ Prof. Dr. Bernd Fischer, Frau Helga und Herr Herbert Schippers gemeinsam in einer nächtlichen Projektsitzung.

Herr Professor Fischer hat das vorliegende Manual erstellt. Eine fachliche Beratung erfolgte durch Frau Dr. med. Uta Fischer (Neurologin und Psychiaterin) und Frau Hannjette Mosmann (Gesundheitspädagogin)

Bei der Korrektur wurde er von Helga und Herbert Schippers unterstützt.

Allen sei für ihre Hilfe herzlich gedankt.

Ganz besonderer Dank gilt unserem Freund Herrn Hans Spathelf, Rektor des Bildungszentrums Ritter-von-Buss, Zell a. H. Durch sein Engagement schuf er die Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung unseres Lesefreunde-Projektes.

### **Schüler der 4. und 5. Klasse lesen Kindergartenkindern in regelmäßigen Abständen vor.**

Jede Region in Deutschland ist unserer Ansicht nach aufgefordert, sich Gedanken um die Lesekompetenz der nachfolgenden Generationen zu machen.

Wir haben das Lesefreunde-Projekt angefangen, durchgeführt und als festen Programmpunkt in Schule und Kindergarten installiert. Wir möchten unsere Erfahrungen stichwortartig mitteilen und einige Anregungen vermitteln, wie andere interessierte Personen ein solch wichtiges Projekt durchführen können.

**Das Lesefreunde-Projekt erhielt 2006 den zweiten Preis des Staatsministeriums Baden Württemberg bei dem Wettbewerb „Echt gut! Ehrenamt in Baden-Württemberg“ in der Kategorie „Soziales Leben“.**

Inzwischen hat sich das Lesefreunde-Projekt gut etabliert. **Es ist ein echter Selbstläufer geworden. 14 Leseprojekte laufen pro Halbjahr im Harmersbach- und Kinzigtal mit jährlich ca. 800 Schülern und Kindergartenkinder**

## **Faustlos-Programm:**

Wir haben das Faustlosprogramm gelesen.

Ein tolles Programm.

Aufgrund unserer restlosen Begeisterung haben wir überlegt, in welcher Weise wir dieses Programm fördern können.

Von vielen Ideen haben sich folgende als direkt umsetzbar erwiesen.

1. Die Memory-Liga unterstützt mit einer Patenschaft des Faustlos-Programms [www.f Faustlos.de](http://www.f Faustlos.de) Heidelberger Präventionszentrum, Keplerstr. 1, 69120 Heidelberg, Tel: 06221-914422 E-mail: [info@faustlos.de](mailto:info@faustlos.de) [www.buendnis-fuer-kinder.de](http://www.buendnis-fuer-kinder.de) Patenmodell Bündnis für Kinder gegen Gewalt Winzerstr. 9, 80797 München

2. Theaterstück: Vorlesen, vorspielen gegen Gewalt (s. o.): „Mama und Oma Maus und ihre unterschiedlichen Kinder und Freunde“

Durch dieses Theaterstück soll Reklame gemacht werden. Möglichst viele Kindergärtnerinnen und Grundschullehrer sollen gewonnen werden an dem „**Faustlos-Programm**“ teilzunehmen.

**Über jeden Erfolg, den wir mit unserer Initiative für das „Faustlos-Programm“ erzielen können, freuen wir uns.**

**Zusätzlich wollen wir für die „Stiftung Lesen“ Reklame machen.**  
**[www.lesestart-Deutschland.de](http://www.lesestart-Deutschland.de)**

## **Lesestart-dieLese-Initiative für Deutschland**

Inzwischen gibt es von der Stiftung Lesen ein weiteres sehr erfreuliches Leseprojekt mit Kleinkindern. Hierzu schreibt Frau Gisela Klinkhammer im Deutschen Ärzteblatt (Deutsches Ärzteblatt Jg. 104, Heft 43, 26. 10.2007, C2535):

„Lesen ist eine unverzichtbare Schlüsselqualifikation der modernen Wissensgesellschaft. Inzwischen stehen nach Angaben der Stiftung Lesen 20% aller Jugendlichen an der Schwelle zum sogenannten Analphabetismus, das heißt, dass sie nicht mehr in der Lage sind, einen gedruckten Text zu verstehen. Kinder aus sozial schwachen Familien wird, so die Stiftung Lesen, in den ersten sechs Jahren bis zum Eintritt bis zum Schuleintritt kaum noch vorgelesen.

Diese alarmierenden Zeichen veranlassten die Stiftung Lesen gemeinsam mit zahlreichen Partnern, das Projekt „Lesestart-dieLese-Initiative für Deutschland“ ins Leben zu rufen. Vorbild für diese Kampagne sind Erfahrungen aus Großbritannien und ein dreijähriges gemeinsames Modellprojekt des Freistaates Sachsen und der Stiftung Lesen, das im vergangenen Jahr mit Unterstützung des Bundesfamilienministeriums und dem Ravensburger Buchverlag angelaufen ist.

Die Idee: Kleinkinder und ihre Eltern erhalten im Rahmen der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchung U6 ein unentgeltliches, mehrteiliges Lesestartset, um schon früh das Lesen in der Familie zu verankern. Je früher die Kleinkinder die Gelegenheit hätten, in faszinierende Bücherwelten einzutauchen, umso selbstverständlicher werde der Umgang damit. Das treffe bereits auf die

Allerkleinsten zu. „Die können natürlich noch nicht lesen – sollen sie auch gar nicht, das lernen sie später in der Schule – aber sie nehmen Bücher mit all ihren Sinnen wahr: sie fühlen, riechen, ‚schmecken‘, und spielen mit den Büchern – sie, ‚begreifen‘ sie im wahrsten Sinne des Wortes. Erklärte Sabine Bonewitz, Lesestart-Projektleiterin der Stiftung Lesen. In zwei aufeinanderfolgenden Jahren können mithilfe der Aktion rund 500 000 einjährige Kinder und ihre Eltern ab Sommer 2008 die Lesestart-Materialien bei den Kinderärzten erhalten. Zu dem Set gehört ein Ravensburger Bilderbuch, Ein ‚ABC des Lesens‘-Ratgeber für die Eltern, eine Empfehlung mit Buchtipps der Zeitschrift ‚Eltern‘ und ein kleines Mitmach-Tagebuch.

Die Lesestart-Allianz wurde von der Druck- und Papierindustrie, dem Verband deutscher Maschinen- und Anlagebau, namhaften Verlagen und anderen Institutionen zusammen mit der Stiftung Lesen gegründet. Als wirkungsvollste Schnittstelle für die Kampagne wurden die Kinderärzte entdeckt. Nach Angaben der Stiftung Lesen nehmen mehr als 95% der Eltern die Routineuntersuchung beim Kinder- und Jugendarzt wahr. Darum sind die Stiftung Lesen und ihre Partner davon überzeugt, dass das der ideale Weg ist, um das Vorlesen in Familien – auch in bildungsfernen Schichten – wieder populär zu machen. Seit März 2007 hat sich Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte (BVKJ) der Lesestartinitiative angeschlossen. „Gern empfehlen wir unseren Mitgliedern, Eltern im Rahmen der kinder- und jugendärztlichen U6 Untersuchung das kostenlose Material zu übergeben. Wir Kinder- und Jugendärzte richten heutzutage unser Augenmerk neben der medizinischen Versorgung stets auch auf die individuelle Förderung der Kinder. Da gehört die Lese- und Sprachförderung dazu“ erklärt Dr. med. Wolfram Hartmann, Präsident des BVJK. Neben dem Verband der Kinder- und Jugendärzte unterstützen auch der paritätische Wohlfahrtsverband die Aktion. Weitere Informationen unter: [www.lesestart-Deutschland.de](http://www.lesestart-Deutschland.de)“

© B. Fischer unter Mitarbeit von H. Schippers, H. Schippers

## **2. Erfahrungen mit den Direktoren der Schule, den Leiterinnen der Kindergärten, den Schülern und den Kindergartenkindern**

Die Idee, 4.- und Fünftklässler so zu trainieren, dass sie anschließend Kindergartenkindern Ausschnitte aus einem Buch vorlesen, fand bei der Schulleitung, den Leiterinnen der Kindergärten und den Schülerinnen/Schülern eine begeisterte Aufnahme.

Die Schulkinder waren hoch motiviert, brachten zu den beiden Besprechungsstunden bereits Bücher mit und erwarteten voll Ungeduld ihre Lesefreunde. Der Kontakt zwischen den Vorleseschülern intensivierte sich schlagartig.

Die Schüler führten, ohne unruhig zu werden, eine hoch motivierte, fröhliche Diskussion über jeweils mehr als eine Stunde.

Die Kindergartenkinder waren bei der 2. Besprechungsstunde anwesend. Auch sie waren sehr konzentriert und fröhlich. Sie lernten ihren Lesefreund ja bereits kennen, setzten sich neben ihn und bekamen somit automatisch Kontakt mit ihm. Die Unterlagen zu dem Projekt sind für alle Interessierte kostenfrei über das Internet herunterzuladen. ([www.wissioemed.de](http://www.wissioemed.de) „downloads“ Nr. 1 und Nr. 14 antippen)

### **Welche Schüler wurden in das Projekt mit aufgenommen?**

Alle Schüler, die sich meldeten, durften mitmachen.

**Das Ziel war, jeden Schüler, der mitmachen wollte, zum Lesen und zum Weiterlesen zu motivieren. Das Ziel war nicht, nur die besten Vorleser in die Kindergärten zu schicken.**

## **Wie lange wird das jeweilige Lesefreundeprojekt durchgeführt?**

**Für die Schüler wurde das jeweilige Lesefreundeprojekt auf 3-4 Monate begrenzt. Dadurch konnte die Motivation der Schüler aufrechterhalten werden. Die Schüler konnten sich für weitere 3-Monatsprojekte melden. Diese Schüler motivierten in einem sehr starken Maße weitere Schüler zum Mitmachen in dem Lesefreundeprojekt.**

### **3. Welche weiteren, besonders positiven Effekte konnten verzeichnet werden?**

1. Die Kindergartenkinder freuten sich besonders darauf, bald in die Schule zu kommen, lesen zu lernen und bereits einen älteren Freund, Beschützer und Lesefreund dort zu haben.
2. Auch die Möglichkeit, das Vorlesebuch selbst aussuchen zu dürfen oder sich mit dem Schüler als Lesefreund auf ein Buch zu einigen, stärkte ihr Selbstwertgefühl, ihre Selbstwirksamkeit, ihre Selbstregulationsfähigkeit und ihre gefühlte Kompetenz.
3. Die Drittklässler sind sehr motiviert gut zu lesen, da sie in einem Jahr den Kindergartenkindern vorlesen dürfen.
4. Die Initiatoren des Lesefreunde- Projektes handelten in der Zeit des alles überbordenden Multimediawelt für die heutige Zeit völlig ungewöhnlich individuell und ohne offiziellen Auftrag; diese Kriterien sind wesentliche Voraussetzungen zur Kreativität.

Warum?

Voraussetzung der Wirksamkeit in der virtuellen Welt ist ein Multiplikationseffekt über Medien. Reale Einzeleffekte in einer bestimmten Region sind in der virtuellen Welt nicht wirksam und damit in der virtuellen Welt nicht „wirklich“ (d. h. wirksam durch Multiplikation). **„Individuelle Information existiert nicht mehr bzw. wird nicht mehr wahrgenommen.“**

**Informationen, Handlungen, die einzeln auftreten, werden immer weniger akzeptiert.**

Die Akzeptanz einer Einzelhandlung (z. B. ein Gedicht schreiben, ein Tagebuch führen, **das Lesefreunde-Projekt initiieren** usw.) ist dadurch reduziert, dass das Produkt nicht oder nicht umgehend ohne persönlichen Einsatz vervielfältigbar ist und dass bei ihm am Anfang noch nicht auf eine allgemein akzeptierte Zustimmung zurückgegriffen werden kann.

Folgende Äußerungen, die in sich widersprüchlich sind, sollen zur Reflexion anregen.

„Eine einzelne Information existiert nicht, ist nichts!“

„Eine einzelne Information ist jedoch der notwendige Motor des Fortschritts.“ (Anders 2002)

Inzwischen ist der Lesefortschritt durch das Lesefreunde-Projekt im Harmersbach- und Kinzigtal offensichtlich und die Durchführung des Projektes vollständig in den Kindergarten- und Schulalltag der Viert- und Fünfklässler integriert.

Damit hat es sich als Einzelinitiative als notwendiger Motor des Fortschritts etabliert.

Das Projekt bietet kostenfreien kulturellen, emotionalen, kognitiven, bildungsmäßigen und sozialen (in Bezug auf die soziale Intelligenz) Mehrwert.

Das Programm ist wert, weiter vertieft, erweitert und nutzwertig für alle Beteiligten angewandt zu werden.

Der Schauspieler, Musiker und Maler Armin Mueller-Stahl fasst die Überlegungen in Bezug auf die schädigende Wirkung von Multimedia in einem Interview (Freitag 2008) in folgende Worte:

Frage: ‚Ist Deutschland aus Ihrer Sicht immer noch das Land der Dichter und Denker?‘

Antwort: „Natürlich können wir stolz sein auf eine Kultur zu einer bestimmten Zeit, wo Dichter, Denker, die Kultur ein Land noch prägen konnten.

Heute haben das die Medien übernommen, und die sind meiner Ansicht nach nicht denkend, sondern im Gegenteil: Gedanken wegwerfend.

Frage: ‚Woran liegt das?‘

Antwort: „An ihrer Schnelllebigkeit. Um die Quote in die Höhe zu treiben, richten sich die Medien vor allem nach dem allgemeinen Geschmack derjenigen, die – wenn ich das so sagen darf – nicht so gebildet sind.

**So verbilden sie uns.**

Wenn ich jahrelang auf einer verstimmten Geige spiele, verbilde ich auch mein Gehör und höre die Intonation nicht mehr richtig. Genauso verhält es sich mit dem Geschmack, wenn ihm zur Unterhaltung permanent Kitsch serviert wird.

**Die Medien unserer Tage machen den Klugen klüger und den Dummen dümmer.“**

In der echten, konkreten subjektiven Lebenswelt des Ich, das mit dem Du und der Umwelt (**subjektive Lebenswelt**) verkoppelt ist, wird durch die medialen.

Faktoren die Anpassung an neue Situationen erschwert. (Anders 2002)

Zusätzlich ist folgender mentale Risikofaktor zu bedenken:

**Soap Opern** („Seifenopern“) (**Risiko** um das **13,5fache** erhöht) und **Talk Shows** (**Risiko** um das **13,5fache** erhöht) **erniedrigen** das unmittelbare Behalten (**Merkspanne**). (Fogel et al. 2006)

Von der geistigen Aktivierung her betrachtet, versetzt das Ansehen von solchen Sendungen den Menschen in einen kulturell akzeptierten Tagesschlaf, der mit offenen Augen und geschlossenem Gehirn durchgeführt wird.

Lesen erfordert - im Gegensatz zum Bilder Betrachten – von Anfang bis Ende die volle Aufmerksamkeit, d. h. den Einsatz von angestregten Bemühungen. (Fröhlich, WD.: Bd. VI Johannes Gutenberg Universität, 1986, 1-86)

„Systematische Sprach- und Leseförderung bleibt ein Schlüsselherausforderung für die Zukunft... Vorlesen fungiert als Dünger. Kinder, denen vorgelesen wurde, lesen später eher selbst. Und Kinder, die gerne lesen, kommen in der Schule besser klar. Dabei ist es die Intimität bei Vorlesen, über die langfristig ein positiver Zugang zu Büchern gebahnt wird. Vorbilder brauche es auch: ‚Warum sollten Kinder tun, was sie nie bei ihren Eltern sehen?‘.“

(Julia Schaaf: Der Tee kommt in den Glas. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung: Nr. 9, S. 55; 06.03. 2011)

Wir wollen die Schüler und auch die zukünftigen Schüler, die Kindergartenkinder anregen, Lesexperten und auch aktive Zeitungsleser zu werden.

Überall müssen Schüler lesen dürfen: In jedem Winkel der Schule, auf dem Boden, auf den Bänken, auf der Treppe, in leeren Klassenzimmern. Überall sollen Zeitungen, Bücher herumliegen, die zum Lesen auffordern.

Ca. 6 Schüler sollten eine zweiseitige Nachricht über jeweils ein bestimmtes Thema verfassen, dass sie sich in der Klasse gegenseitig zukommen lassen und bis zum Schulabschluss aufbewahren.

Jeder soll ein nicht korrigiertes Blatt Papier seinem Kindergartenlesefreund hinterlassen, indem er ihn freudvoll animiert, lesen zu lernen. Dieses Blatt wird z. B. in einen Kasten eingeschlossen, der später geöffnet werden kann.

Solche Aktivitäten fördern bei den Schülern das Leseverständnis, das schnellere Schlussfolgern und die bessere Interpretation des Gelesenen.

„Der Anteil des Leseunterrichts am Gesamtunterricht ist in den Grundschulen seit 2001 zurückgegangen. Der Trend muss wieder umgedreht werden, gerade zum Wohle der schwachen Leser. Wir brauchen mehr gezielten Förderunterricht für schwache wie für starke Leser, Übungen, die ein tieferes Verständnis von Texten

fördern. Das sind auch Schulbuchverlage gefordert Außerdem müssen Kinder aus bildungsfernen Schichten stärker gefördert werden; durch eine gezielte Elternarbeit, durch den Ausbau der Vorschulen, oder durch die Errichtung von Ganztagsgymnasien...Grundschüler sind ungemein wissbegierig. Sie wollen lesen und schreiben lernen...Beim Lesen ist der Vorsprung der Mädchen ...geringer geworden und im internationalen Vergleich unauffällig.“ (Bos 2008 Interview)  
Diese Wissbegier nimmt im Laufe der Schulzeit leider ab!

Experten (und damit auch Leseexperten) zeichnen sich durch folgende Merkmale aus: (Fischer et al. 2008: Intelligentes Lesen):

- Sie haben eine hohe **Menge an Wissen**
- Sie haben eine hohe Menge an **Wissen in bestimmten Fachgebieten** (Kellogg, 2001)
- Sie besitzen eine **hohe Wortflüssigkeit** (Kellogg, 2001)
- Sie haben eine **hohe Schreibfertigkeit** in bezug auf Formulierungen von Texten (Kellogg, 2001)
- **Sie besitzen ein gut** strukturiertes Wissen
- Ihr Wissen ist **gut abrufbar**
- Sie erneuern dauernd **situationsangepasst** ihr Wissen
- Sie können Ihr altes Wissen **korrigieren, ergänzen, verknüpfen** und **vergleichen** und **übertragen** Ihr Wissen auf neue Situationen, um diese besser zu verstehen und zu bearbeiten zu können
- Sie **denken oft über Strategien nach**, die Ihren **Wissenserwerb** zukünftig **erleichtern**
- Sie **denken oft über Strategien nach**, **Probleme** in Ihrem Fachgebiet **leichter lösbar** zu machen (Glaser et al., 1988)
- **Achtjährige Kinder mit guter Lesefähigkeit entwickeln gute psychische Widerstandsfaktoren.** (Werner 2004)

Minikompetenz durch Vorlesen erhöht die psychische Widerstandsfähigkeit,

- Eine gute Lesefähigkeit / Lesesinnverständnis weist enge Beziehungen (Korrelationen) zu folgenden Merkmalen auf, die mit dem Langzeitgedächtnis zusammen hängen:

-Korrelation der Lesefähigkeit / Lesesinnverständnis mit der Genauigkeit in Bezug auf Satzbau, Satzgefüge und Grammatik

- Korrelation der Lesefähigkeit / Lesesinnverständnis mit dem Abruf aus dem hörmäßigen Langzeitgedächtnis (Palladino et al., 2001)

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer [www.wissioemed.de](http://www.wissioemed.de) e-mail: [memory-liga@t-online.de](mailto:memory-liga@t-online.de)

- Korrelation der Lesefähigkeit/Lesesinnverständnis mit Abruf (verzögerter Abruf) aus dem verbal-visuellen (Lesen) Langzeitgedächtnis bei Jugendlichen und Erwachsenen im mittleren Alter (Dixon et al., 1982)
- Korrelation der Lesefähigkeit / Lesesinnverständnis mit der Wortflüssigkeit
- Korrelation der Lesefähigkeit / Lesesinnverständnis mit dem Sprachverständnis
- Korrelation der Lesefähigkeit / Lesesinnverständnis mit mehrmaligem Textlesen (Howard, 1992, Rawson et al., 2000)
- Korrelation der Lesefähigkeit / Lesesinnverständnis mit Zeitorientierung

### **Bei guten Lesern fällt zusätzlich auf:**

- Sie beherrschen die deutsche Sprache

- Die Eltern haben mit ihm als Kleinkind gesungen, getanzt, vorgelesen, gesprochen, gelacht, diskutiert, emotionale Nähe hergestellt, beim Arbeiten dem Kind erklärt, was sie tun.

Diese Kinder verdienen später mehr, verheiraten sich häufiger, entwickeln eine hohe soziale Intelligenz. Das gleiche gilt für Kinder, die eine liebevolle Vorschulerziehung genießen konnten. (Brink 2012)

- Das Erkennen von geschriebenen Worten ist nicht abhängig von der Wortlänge (Aghababian et al., 2000).

- Bei Studenten ist die gern gelesene Lesemenge abhängig von der Motivation. Die Motivation zum Lesen ist die grundlegende (basale) Voraussetzung, um zukünftig zur Informationselite zu gehören (Cox et al., 2001, Schulte-Hillen, 1997).

- Die guten jungen Leser besitzen im Vergleich zu jungen Nichtlesern eine realistischere Bewertung von Vorgängen im öffentlichen Interessenraum (Fischer et al: Shellstudie, 2000).

- Sie haben eine gute Kenntnis über aktuelle politische Ereignisse.

**Bei Ihnen gilt die Transfer-Regel: „Mehr und mehr“ („more and more“), wer viel liest, nutzt auch andere Medien (z.B. Fernsehen) mehr.** Gute junge Leser haben sowohl bei Nachrichten aus dem Fernsehen als auch bei Nachrichten aus der Zeitung eine hohe Erinnerung an diese Nachrichten mit politischem Inhalt (Noelle-Neumann, 1997).

Dies kann man pointiert so ausdrücken: **„Nur eine Gesellschaft, die liest, ist eine Gesellschaft, die denkt“** (Noelle-Neumann, 1997, Pöppel, S. A., 1994).

- Gute Lesefähigkeit hat einen Transfereffekt sowohl für weitere Leseaufgaben als auch für Nichtleseaufgaben, z.B. Musik. (Benson et al., 1997)

- Lesen fördert Zugriff auf andere Medien wie z.B. Fernsehen (Lazarsfeld et al., 1968). Diese „More and more“ - Regel gilt nur für Vielleser.

- Radiohören über 2 Stunden hat keinen Einfluss auf die Lesezeit von Zeitungslesern (Noelle-Neumann, 1997).

- So haben 60% der 18-21-jährigen, regelmäßigen Zeitungsleser an der letzten Wahl teilgenommen.

-- Sie beurteilen Politiker mit den Merkmalen: mutig, vertraut, bedeutsam, nicht leicht (Noelle-Neumann, 1997).

-- Gleichaltrige Nichtleser waren nur zu 42% vertreten (Fischer et al: Shellstudie, 2000).

-- Sie beurteilen Politiker mit den Merkmalen tätig, abwechslungsreich, wenig Übereinstimmung, leicht (Noelle-Neumann, 1997).

- Junge, regelmäßige Zeitungsleser haben neben dem besseren Faktenwissen (Informationselite) eine höhere soziale Intelligenz (Reflexionselite).

Der Grund für diesen Vorsprung im Fakten- und Reflexionswissen durch das Zeitungslesen wird darauf zurückgeführt, dass Zeitungslesen

-- umfassend informiert

-- meist fundiert informiert

-- analytisch hinterfragend informiert

-- perspektivisch durch Kommentare informiert

-- durch Hintergrundinformation den Aufbau eines mentalen Netzwerks fördert

-- fragendes Wissen (weshalb?; warum?; wieso?) fördert

-- die Fähigkeit fördert, zu unterscheiden, welcher Informationsstand für die Lösung eines wichtigen Problems bedeutsam ist.

z.B. Welches Wissen benötige ich, um den Vorgang des Klonens bewerten zu können?

-- Wissen mit Hilfe des Rückgriffs auf anderes Wissen beurteilt (Postman, 2000)

Diese verschiedenen Vorteile führen zu einem Orientierungswissen, dessen Schwerpunkt das Reflexionswissen darstellt (Schulte-Hillen 1997, Schulze, 1995).

Dieses besondere Wissen immunisiert den Leser gegen verkürzte Antworten im Sinne des Dogmatismus in sozialen, politischen, psychologischen, biologischen und mentalen Bereichen (Noelle-Neumann, 1997).

Diese verschiedenen Vorteile führen zu einem Orientierungswissen, dessen Schwerpunkt das Reflexionswissen darstellt (Schulte-Hillen 1997, Schulze 1994, 1997).

Dieses besondere Wissen immunisiert den Leser gegen verkürzte Antworten im Sinne des Dogmatismus in sozialen, politischen, psychologischen, biologischen und mentalen Bereichen (Noelle-Neumann, 1997).

**Bei schlechten Lesern** (schlechte Lesefähigkeit, schlechtes Lesesinnverständnis) fällt auf:

- Sie haben **Schwierigkeiten, beim Lesen den „roten Faden“** aufrechtzuerhalten.

- Sie **bevorzugen als Informationsquelle Bilder ohne Textunterlage** (Swanson et al., 1996; Naucher et al., 2000, Schulze, 1994, 1997)

- **Bei schlechten Lesern führt mehr Fernsehen zu noch weniger Lesen** (Noelle-Neumann 1997, 106). Hier gilt die Transferregel „More and more“ nicht (Lazarsfeld et al., 1968). Hier gilt eher die Regel „Mehr und weniger“ („More and less“). Mehr Fernsehen führt zu weniger Lesen (Noelle-Neumann, 1997).

- **Sie haben Schwierigkeiten Bilder mit Worten zu beschreiben** (Johnston et al., 1998). Leseschwache Schüler haben Schwierigkeiten beim Umgang mit Fürwörtern und Fürworte situationsgerecht wiederholt einzusetzen. (sog. Anaphere) (Ehrlich et al. 1999)

Falsche Gedächtnisinhalte treten bei Kindern dann auf, wenn verschiedene Gedächtnisinhalte sich nicht besonders unterscheiden. (Brainerd et al., 1998, Howe, 1998)

**PS: Trainieren** Sie bereits mit Kindern ab der 5. Klassen schlussfolgerndes Denken. (Induktives Training nach Klauer: Hogrefe Verlag, Göttingen)  
Dies erhöht deren Lesefähigkeit in Bezug auf das funktionale Textverstehen. Es wird die Fähigkeit gefördert, Verknüpfungen zwischen Informationen aus einem vorliegenden Text und der eigenen Wissensbasis herzustellen und daraus Schlussfolgerungen abzuleiten. (sog. Literalität: Fertigkeit im Umgang mit spezifischen Aufgabenstellungen): **Schüler aller Stärkegruppen in Bezug auf die Lesekompetenz und Schulerfolg profitieren gleichermaßen vom Training.** (Morger 2005)

## **Vorlesen: Förderung des Schulerfolgs**

**Vorlesen** (Besonders erfolgreich bei Eltern mit **einfacher Bildung**): Erhöht Spaß am Selbstlesen, sprachliche Aktivierung, Verbesserung in der Schule (0,4 Punkte in Deutsch und Mathe: Stiftung: Lesen: 2011)

## **Vorlesen: Förderung der emotionalen/sozialen Intelligenz**

**Durch das Vorlesen wird automatisch die emotionale/soziale Intelligenz mit Hilfe eines ganz konkreten Projektes gefördert.** Da Kinder in diesem Alter bevorzugt konkretistisch in Bezug auf wirklichkeitsgetreue Handlungssituationen denken und fühlen, ist ein solches Projekt zur Entfaltung der emotionalen Intelligenz besonders geeignet. Es sind reale Alltagssituationen und keine „Als-ob“-Situationen, wie sie bei Puppenspielen nachgestellt werden. Dadurch wird die emotionale/soziale Intelligenz im Sinne der authentischen emotionalen Ansprache, der direkten personalen Teilhabe optimal gefördert. Es ist eine Förderung der authentischen, autonomen Selbstentfaltung sowohl der Kindergartenkinder als auch der Schüler.

Dieser Begriff ist deckungsgleich mit der „Theory of mind“, die folgendermaßen definiert wird: „Fähigkeit eines Individuums, sich in andere hineinzuversetzen, um deren Wahrnehmungen, Gedanken und Absichten zu verstehen.“ (Förstl 2007, 4; Schrott und Jacobs 2011, Premack, Woodruff 1978)

Fragebeispiel: „Was meinst du, warum verhält sich das Kind in dem Buch so?“ (Wagner 2011)

Ein alter Lehrsatz des Wissenschaftlers Forgas, der diese Erkenntnisse untermauert, lautet: **Wir können Sprache nur lernen, weil wir auch wissen, wie wir uns in Wechselbeziehungen (Interaktionen) mit anderen Personen verhalten.** (Forgas 1985, 1994)

Diese Fähigkeit inkl. Empathie wird offensichtlich eingeschränkt, wenn die Gruppengröße von 150 Personen überschritten wird.

Bis zu dieser Größe eines sozialen Verbandes ist die Größe des Stirnhirns (Frontalhirn) korreliert. (Schrott und Jacobs 2011)

„Unser Gehirn ist demnach auf einen sozialen Verband von maximal 150 Leuten optimiert.“ (Wagner 2011)

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer [www.wissioemed.de](http://www.wissioemed.de) e-mail: [memory-liga@t-online.de](mailto:memory-liga@t-online.de)

„Die Fähigkeiten ‚Hilfsbereitschaft‘, ‚Mitgefühl‘ oder ‚Rücksichtnahme‘ sind...nicht primär höfliche, sondern vielmehr überlebenswichtige Werte in einer Gesellschaft. ‚Und genau diese Eigenschaften sind heutzutage in Gefahr‘, erklärt Familientherapeutin Nele Kreuzer aus München. ‚Mitgefühl ist kein anzustrebender Wert mehr. Die Hilfsbereitschaft lässt nach. Wir befinden uns auf einem Egotrend‘.“ (Wagner 2011)

Weiterhin ist das Projekt geeignet Engagement und somit Selbstverantwortung, die Säulen der Demokratie, zu fördern. (Welzer 2008)

**Die emotionale/soziale Intelligenz** beinhaltet folgende Merkmale: (Ashforth et al. 1995, Bastian 2000, Braun et al. 2001, Ciompi, 1999, Davis 1996, Fischer et al. 2006, Fox et al. 2000, Gardener 1983, 1991, George et al. 1992, Golemann 1995, 1996, Isen et al. 1991, Mayer et al. 1993, 1994, 1995, 1997, 1998, 2000, Müsseler 2002, Neisser et al. 1996, Rosenmeier 1987, Salovey 1990, 1995, Sciolli et al. 1998, Sternberg et al. 1993, 1995, Taylor et al. 1998, Walter, 1999)

## **A. Die eigenen Emotionen kennen**

Kenntnis der eigenen Gefühle und Fähigkeiten, diese in richtige Entscheidungen umzusetzen.

## **B. Emotionen handhaben**

### **Optimistische Grundeinstellung.**

Fähigkeit, zumindest vorübergehend Verzicht zu leisten. Wenn sich beide Lesefreunde auf ein Vorlesebuch geeinigt haben, muss einer der beiden Lesefreunde vorübergehend, bis zum nächsten Vorlesetermin Verzicht leisten. Den Kindern wird die Regel erklärt, dass sie abwechselnd über das Vorlesebuch entscheiden können.

„Kinder müssen von Beginn ihres Lebens an ihr eigenes Verhalten mit dem der Mitmenschen abstimmen.“ (Cierpka 2005, 26)

Die Kinder nehmen demnach wahr, dass sie eine Entscheidung zu treffen haben. Sie klären unter sich ab, welches Buch zuerst gelesen wird. (Klären der Ziele; Handlungsentwürfe; Entscheidung für eine Antwort; Beziehungsverhalten; innere Bewertung durch beide Kinder: sind beide mit der Lösung einverstanden?)

Beide Kinder müssen erkennen, welches Buch dem anderen Kind besonders wichtig ist. („Das zutreffende Erkennen der Gefühle von anderen ist für das soziale Funktionieren ganz entscheidend.“ (Cierpka 2005, 34))

Beide Kinder müssen erkennen, dass sie auch traurig werden können, wenn ihr Buch heute nicht vorgelesen wird.

## **C. Emotionen in die Tat umsetzen**

„Gefühlsmanagement“, mit dem ein Mensch verhindert, dass Ängste die Qualität von Entscheidungen beeinträchtigen.

### **Beispiel:**

### **Verzögerungstraining und Reflektionstraining**

Dieses Training kann auch als **Ampeltraining** bezeichnet werden.

## **Rote Ampel:**

### **1. Halte an, beruhige Dich und denke, bevor Du handelst!**

„1. Wie fühlt sich mein Körper an?“ (Cierpka 2005, 50)

2. Atme dreimal so lange wie möglich aus.

Atme dreimal langsam durch die geschlossene Faust aus. Die Wangen weiten sich beim Ausatmen leicht auf.

3. Strecke Deine Arme und Hände waagrecht vom Körper weg. Öffne und schließe Deine Hände (Faust auf- und zumachen) so schnell als möglich für ca. 30 Sekunden.

4. Strecke Deine rechte Hand nach vorne und senke sie leicht ab. Sage gleichzeitig: „Ruhe“ oder „Kühl Dich ab“ oder „Komm runter“ oder einen anderen Ausdruck, der Dich beruhigt.

5. Führe ein Selbstgespräch über das Problem. Versuche dir dabei verschiedene Lösungen vorzustellen.

6. Mache eine Pause und überlege das Ganze noch einmal später.

(s. a. Cierpka 2005, 50)

## **Gelbe Ampel**

### **2. Benenne das Problem und sage, wie Du Dich dabei fühlst!**

Führe dabei mit Dir Selbstgespräche. (lautes Denken (Cierpka 2005, 48))

### **3. Setze ein positives Ziel!**

### **4. Denke an viele Lösungen!**

### **5. Bedenke im voraus die Folgen**

Sind die Lösungen ungefährlich?

Welche Gefühle haben die Beteiligten?

Überlege dabei immer:

Ist die angestrebte Lösung fair?

Wird die angestrebte Lösung funktionieren? (Cierpka 2005, 47)

## Grüne Ampel

### 6. Geh los und probier es mit dem besten Plan!

Ist der Plan durchführbar?

Was muss an ihm geändert werden, damit er in Zukunft noch optimaler funktioniert? (Cierpka 2005, 48)

Lobe dich auch ruhig einmal selbst, wenn der Plan funktioniert.

Lass Dich ruhig auch einmal von anderen loben.

Wenn ein Kind das Konzept, das hinter einer Strategie steckt, verstanden hat, wirkt ein **Lob** in Bezug auf die Anwendung von Strategien besonders motivierend, diese Strategien weiter und intensiver anzuwenden.

### D. Empathie

Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Einstellung anderer Menschen **einzu fühlen**.

Fähigkeit zur **differenzierten Wahrnehmung anderer („soziale Intelligenz“)**.

„Die Fähigkeit zur Empathie bildet sich bereits bei Kindern in der frühen Kindheit (1-4 Jahre) aus.“ (Cierpka 2005, 46)

#### **Durch Zuhören und Lesen trainieren wir unsere sozialen Fähigkeiten**

**Vorlesen** (z. B. Geschichten über Romanze (Partnerschaft: Lust und Leid der Liebe), Heldensagen (Macht und Einfluss), Opferrollenszenario (Gemeinsame Anstrengungen, um eine Not (z. B. Nahrungsmangel) zu besiegen)

stärkt die Empathie. „Wer besser in Empathietests abschneidet, also fähiger ist, die Stimmung seines Gegenübers zu erspüren, wird umso stärker von der Handlung einer Story ergriffen. – unabhängig vom Inhalt...Empathie gehört zu einem ganzen Komplex von Fähigkeiten, den Psychologen als ‚Theory of Mind‘ bezeichnen.: eine Theorie des ‚wenn-ich-du-wäre‘.

Wir gehen intuitiv davon aus, dass unser Gegenüber je nach Situation diesselben mentalen Zustände (Gefühle, Absichten, Hoffnungen) einnimmt wie wir selbst. Auf dieser Basis stellen wir Mutmaßungen über das Innenleben unserer Mitmenschen an. Wem diese Begabung fehlt, der kann in keiner Gemeinschaft leben – und sich auch in keine Geschichte einfühlen.

Kinder entwickeln eine ‚Theory of Mind‘ im Alter von vier bis fünf Jahren.

Von da an können sie den Gedankengängen einer fiktiven Person folgen...

„Maxi legt beispielsweise ein Stück Schokolade in den Schrank und verlässt darauf die Küche. Dann sehen die Kinder, wie die Mutter die Schokolade in einen anderen Schrank legt.‘ ...‘Wo wird Maxi die Schokolade suchen?...Die richtige Antwort

gaben Kinder im Allgemeinen erst ab 5 Jahren. Jüngere sind offenbar nicht fähig zu erkennen, dass Maxi weniger weiß als sie selbst.’ (Hsu 2009)

Offensichtlich sind fiktionale Geschichten ein Trainingswerkzeug, um das Geflecht sozialer Beziehungen zu durchschauen.

### **Die empathische Kompetenz wird auch als reflektive Funktion beim Kind charakterisiert. Sie umfasst folgende Ebenen:**

D 1. „Sich und andere als denkend und fühlend erleben zu können.“

„Lesen ist kein passives Aufnehmen von Informationen. Vielmehr spielen wir lebhaftere mentale Situationen durch.“ (Speer et al. 2007; s.a. Gehirn&Geist 4\_2009, S. 8)

Bei Lesen verschmelzen Fiktion und Wirklichkeit. Im Gehirn werden beim Lesen die gleichen neuronalen Netzwerke aktiviert, die auch zuständig sind für das Handeln der eigenen Person und der Verarbeitung von echten Sinnesreizen. (Speer et al. 2007; s.a. Gehirn&Geist 4\_2009, S. 8)

Man wird durch die Empathie befähigt, wahrzunehmen, dass Gefühle sich ändern und zu erfahren, warum das so ist.

Man wird durch die Empathie befähigt, gezielte Handlungen (z. B. absichtliches „Schubsen“) von ungezielten Handlungen (z. B. unabsichtliches „Schubsen“) zu unterscheiden.

D 2. „Die Reaktion anderer vorhersagen zu können.“ (sog. prädiktive Kompetenz).

Man wird durch die Empathie befähigt, ursächliche Zusammenhänge zu erkennen, um Gefühle vorhersagen zu können.

D 3. „Die Perspektive des anderen übernehmen zu können.“ (Cierpka 2005, 36; s. a.:Fonagy, 1994, 2003, 2004)

Man wird durch die Empathie befähigt, aus körperlichen und situativen Anhaltspunkten eigene Gefühle und Gefühle anderer zu erkennen.

Man wird durch die Empathie befähigt, wahrzunehmen, dass Menschen unterschiedliche Gefühle in Bezug auf die gleiche Sache haben können.

Man wird durch die Empathie befähigt, zu verstehen, dass Menschen unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben.

Man wird durch die Empathie befähigt, Sorge und Mitgefühl für andere auszudrücken.

PS: Auch bereits für Singvögel ist eine personale Wechselbeziehung zum Erlernen des Gesangs unabdingbar. Wenn Jungvögeln ihr arttypischer Gesang nur vom Tonträger vorgespielt wird, können sie ihren arttypischen „Song“ nur unvollständig lernen.

„Einige wenige Arten, darunter Singvögel, Papageien, Kolibris, einige Meeressäuger und Fledermausarten...erlernen ihr Lautmuster indem sie ihre Eltern imitieren. Und dieser Vorgang ähnelt in gewisser Weise den ersten Schritten eines Säuglings beim Spracherwerb: Anhand des Gehörten entwickelt auch dieser eine Vorstellung davon, wie es ‚richtig‘ geht – und vermag die eigenen Laute anzupassen.“ (Haesler 2009, 37)

D 4. „Die Veränderung von inneren Zuständen und deren Folgen reflektieren zu können.“ (z. B. „Ich fühle mich traurig.“)

Man wird durch die Empathie befähigt, Gefühle durch die Verwendung von ‚Ich‘-Botschaften mitzuteilen und über aktives Zuhören zu erfassen.

„Um in Konfliktsituationen gute Lösungen zu finden, müssen auch die eigenen Gefühle beachtet werden.“ (Cierpka 2005, 36, 47; s. a.:Fonagy, 1994, 2003, 2004;)

Neben dem Elternhaus, dem Kindergarten und der Schule sind Miterzieher die Medien und die die Gleichaltrigengruppe. (Cierpka 2005, 17)

In unserem Projekt zeigt sich, dass ein ca. 5 Jahre älteres Schulkind für die 5-6-jährigen Kindergartenkinder sowohl ein Miterzieher als auch ein Motivator sein kann. (Cierpka 2005, 17) In Bezug auf das Lesen kommt es durch das Projekt zu einer Sicherung der Wert- und Normvorstellungen bei den Kindergartenkindern, bei den Schülern und bei den Eltern.

Die Vorleseschüler sind gleichermaßen **Freunde der Kindergartenkinder** und **kleine Lehrer für die Kindergartenkinder**. Dies fördert dadurch sowohl die Motivation zum „mehr lesen“ als auch das Selbstwertgefühl bei den Schulkindern.

## **E. Umgang mit Beziehungen**

1. Die Fähigkeit, den anderen als andere Person (Vorleser, Kindergartenkind) wahrzunehmen, sich von ihm lebensdienlich (biophil) zu unterscheiden und abzugrenzen, ihn zu akzeptieren, Vertrauen und somit gemeinsame Ziele zu ihm mit Hilfe der Sprache und gemeinsamem Spiel aufzubauen.

2. Fähigkeit, sich zu motivieren.

Fähigkeit, mit anderen Menschen gut auszukommen, mit ihnen zu kooperieren und bei unterschiedlichen Meinungen eine Einigung zu erzielen.

3. Die **Schülerinnen und Schüler** waren besonders stolz, ihre Lesekompetenz beweisen und einsetzen zu können sowie für die Kindergartenkinder in dieser Zeit verantwortlich zu sein. Sie fühlten sich in hohem Maße selbst bestätigt.

Dies fördert ihre **autonome Selbstentfaltung**.

4. Wir, die Projektleiter, empfanden, dass die eigene Wertschätzung und dadurch das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler durch diese ehrenamtliche Tätigkeit deutlich angestiegen waren.

5. Somit lag für die Kindergartenkinder und für die Schülerinnen und Schüler eine klassische **Gewinner-Gewinner-Situation** vor.

## **Durch Lesen und Vorlesen kommt es zur Förderung der sieben Grundbedürfnisse von Kindergartenkindern und Schulkindern:** (Brazelton et al. 2002; Cierpka 2005, 22)

### **1. Das Bedürfnis nach beständigen, liebevollen Beziehungen.**

PS: Bei Viertklässlern ist der Spiegel des Stresshormons Cortison erhöht, wenn folgende Merkmale vorhanden sind: **Ausschluss von den Aktivitäten der Mitschüler**. Hänseleien dagegen hatten einen geringeren Einfluss auf die Stressreaktionen.

Bereits eine **einzige intensive Freundschaft senkt den Stresspiegel fast auf Normalniveau ab** trotz Ausschluss aus den Aktivitäten oder gelegentlichen Mobbing bei noch vorhandenem Gruppenanschluss. (Peters et al. 2011)

Peters E, Riksen-Walraven JM, Cillessen AHN, de Weerth C: Peer rejection and HPA Activity in middle childhood: Friendships Makes a difference. Child Development 2011 Nov/Dec; 82(6): 1906-1920 doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01647.x

### **2. Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulationen.** (durch echten direkten Kontakt wie Vorlesen und Spielen)

(u. a. Vermeidung von Gewalt, überlanger Fernsehkonsum, langes Sitzen vor dem Computer, Drogen, Umweltgifte, Stress usw.)

Wenn etwas vorgelesen wird, das grausam ist, ist „**Händchen halten**“ ein bedeutsamer Antistressfaktor.

Dies ist auch bei Erwachsenen der Fall, besonders wenn es um Trost geht, weil der Partner gerade einer schlimmen Situation ausgesetzt ist.

Bei den Trostspendern waren Hirngebiete, die auf **Belohnung** spezialisiert sind (ventrales Striatum), besonders aktiv. Weiterhin waren Hirnregionen aktiviert, die eine **Verringerung von Stress** signalisieren (Septum). Verminderte Aktivitäten wies die rechte Amygdalaregion auf (Hinweis auf Stressreduktion) (Inagaki und Eisenberger, 2011)

### **3. Das Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind.** Kinder sollen sich in diesem Zusammenhang die Vorlesebücher selbst aussuchen dürfen.

### **4. Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen.**

Kindergartenkindern sollen nach dem Vorlesen mit ihren Lesefreunden von der Schule spielen und über Gott und die Welt sprechen/diskutieren.

### **5. Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen.**

Die Regel besteht darin, dass die ersten 20 bis 30 Minuten vorgelesen wird. In dieser Zeit wird nicht gespielt oder Kissenschlachten durchgeführt usw.

### **6. Das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften.**

Die Kindergartenkinder und die Schulkinder können auch zwischendurch ihre Eltern, Verwandten oder Bekannten oder andere Freunde einladen, die sich das Vorlesen anhören dürfen, wenn das Kindergartenkind und das Schulkind mit einverstanden sind.

### **7. Das Bedürfnis nach kultureller Kontinuität.**

Märchen, Ritterbücher, Tiergeschichten usw. machen die Kinder mit der magischen Welt vertraut, mit der auch ihre Eltern aufgewachsen sind. (z. B. „Der Räuber Hotzenplotz“)

## Förderung des prozessorientierten Lernens:

- Alle Mitglieder der Vorlesegruppe sind gleichberechtigt. (Partizipation)  
Durch diese Prinzipien des gleichberechtigten Gebens und Nehmens kommt es zu einer sog. **kooperativen Selbstqualifikation**. (Heydack 2000; Miehe 2005)
  
- „Dabei soll der Schüler mehr und die Moderatoren der Vorleseaktivitäten weniger arbeiten.“ (Miehe et al. 2005)
  
- Die Schüler sollen zusammen mit anderen Schülern und wenn nötig mit zwischenzeitlicher Hilfe von Moderatoren den Vorlesetext nicht auswendig lernen, sondern problemorientiert arbeiten,
  
- z. B. soll sich der Schüler überlegen, wie er das Kindergartenkind durch Fragen in ein Gespräch mit einbezieht.
  
- Weiterhin sollen sich die Schüler am Beginn oder vor dem Beginn ihrer Leseaktivitäten der jeweiligen Kindergartenleiterin vorstellen.
  
- Dabei sollen die Schüler lernen, die entsprechenden Vorlesebücher, evtl. zusammen mit dem entsprechenden Kindergartenkind, selbstständig zu finden, zu verarbeiten und gut zu präsentieren. (Fischer et al. 2006)
  
- Manche Schüler ziehen es vor, in Vierergruppen vorzulesen. Jeweils 1 Schüler liest an einem Tisch oder einem Sofa 1 Kind eine Geschichte vor.  
Nach dem Ende der Geschichte sind die Kinder manchmal richtig „heiß“ von dem am dem anderen Schüler die dem anderen Kind vorgelesene Geschichte auch noch vorgelesen zu bekommen. (Ausweitung der Beziehungen)
  
- Mit Hilfe dieser Aktivitäten trainieren Schüler automatisch einige wesentliche Aspekte des prozessorientierten Lernens, wie:
  - Sich mit dem Kindergartenlesefreund über die Reihenfolge der Bücher, die vorgelesen werden) einigen, die vorgelesen werden (Teilhabeaspekt: Partizipation; Einigung erzielen)
  
- Austausch der Aktivitäten (incl. Austausch von Erfahrungen)

- Direkter Aufbau von Wechselbeziehungen (Interaktionen) von Angesicht zu Angesicht
- Fragen formulieren
- Gemeinsames Ziel (Ich bin ein halbes Jahr ein Lesefreund)
- Sich intensiv vorbereiten
- Intensivierung von persönlichen Beziehungen
- Identifizierung mit dem Lesefreundprojekt durch
  - Ehrenamtsurkunde (Auszeichnung; Preis),
  - Logo,
  - Gruppennamen (Lesefreunde) und
  - öffentliche Anerkennung in der regionalen Zeitung
  - Vorführung eines Theaterstücks (Alle Kindergartenkinder und Schulkinder nehmen daran teil) „Mama Maus und ihre unterschiedlichen Kinder und Freunde“ vor Eltern und Bekannten/Freunden.
- Sich mit den Lesepatzen bei Bedarf in Verbindung setzen
- Sich den Kindergartenleiterinnen vorstellen (Erlernen von notwendigen Höflichkeitsritualen)
- Steigerung des Selbstwertgefühls und der Sicherheit
- Strukturierung der Lesestunden incl. optimaler Präsentation; fachlicher und sozialer Kompetenzzuwachs, z. B.
  - 20 Minuten Vorlesen unter Beachtung folgender Vorlesetechniken bzw. Gesprächsregeln:
    - (In den Einführungsstunden machen die Moderatoren vor wie man falsch vorliest; die Schulkinder haben die Aufgabe sich in Zweiergruppen zu erzählen, was der jeweilige Moderator falsch gemacht hat)
  - Die Vorlesecke muss warm und gemütlich sein.
  - Die Bücher und eine Uhr werden mitgebracht bzw. liegen bereit.
  - Langsam lesen
  - Laut, jedoch nicht zu laut, vorlesen
  - Deutlich vorlesen

--- Betont vorlesen

--- Beim Vorlesen zum Kindergartenkind leicht vorbeugen

--- Beim Vorlesen das Kindergartenkind anschauen

--- Nach jedem Absatz in dem Vorlesebuch eine kleine Pause von einigen Sekunden machen

--- Nach dem Vorlesen dem Kindergartenkind ein paar Fragen stellen, um ein Gespräch über den Lesestoff in Gang zu bringen

--- An einem Vorlesetermin soll der Schüler bei einer anderen Gruppe zuhören.

**Danach folgende Frage stellen: Wie fühlst Du Dich dabei, wenn ich vorlese? Wie fühlst Du Dich, wenn Du danach eine bestimmte Situation nachspielst? (z. B. nach dem Vorlesen einer Geschichte. Wen oder was würdest Du gerne sein und warum gerade das? Dieses „das“ stellst Du ohne Worte (nonverbal) dar, wenn ich die Geschichte noch einmal vorlese.**

-- Beachten und situationsgerechtes Verhalten auf Reaktion auf folgende Willensäußerungen des Kindergartenkindes:

Das Kindergartenkind will:

--- Zuhören

--- Erzählen (Ausreden lassen und trotzdem anschließend weiter vorlesen)

--- Bilder betrachten

--- Zeichnen, malen

--- Erzählen

--- Fragen

--- Aufstehen

--- Herumlaufen

--- Spielen

--- Stillsitzen

--- Geschichte noch einmal hören

- Tageseinteilung

- Zeitvorgabe in den einzelnen Stunden: (Minimum 20-30 Minuten)

-- Der einzelne Schüler überwacht selbst, dass die Aufgabe, Vorlesen eines selbst ausgewählten Textes durchgeführt wird.

-- Wird die Vorlesetätigkeit zu viert durchgeführt, kontrolliert der jeweils andere Schüler ebenfalls die Durchführung der Aufgabe.

Gegenseitig sagen, was positiv war (Einfühlen in die Situation des anderen) und was man ändern könnte, um es noch spannender zu machen. (Wechsel des geistigen Blickwinkels; lebensdienliche Zusammenarbeit; nachdenken; freuen)

- Zeitvorgabe in Bezug auf das Projekt (1/2 Jahr)
- Zuhören lernen

- Ein Kurztagebuch (Sammelmappe) über die erfolgten und zukünftigen Leseaktivitäten führen und die eigenen Veränderungen (Was habe ich gelernt?) sowie die Veränderungen des Kindergartenlesefreundes, evtl. mit Bildern, beschreiben.

- Diese Kurztagebücher präsentieren sich die Schüler gegenseitig und stellen sie auch den Kindergärtnerinnen vor.

Dadurch wird dem Schüler seine persönliche Lesekompetenz bewusst und sichtbar gemacht. Gleichzeitig wird seine Selbstreflexionsfähigkeit verbessert; der Schüler lernt seine eigene Leistung und sein eigenes Lernen besser einzuschätzen.

Diese Vorgehensweise entspricht dem **Portfolio für Schüler**. Dies sind fachspezifische Sammelmappen die den Lernprozess der Schüler dokumentieren. Diese Portfoliomappen sollen auch selbstangefertigten farbigen Diagramme mit Doppelstrichen, dreidimensionalen Würfeln anstatt Vierecken und Balkendiagrammen bei Bedarf enthalten.

Dadurch werden die Schüler automatisch gefordert, gefördert und fair von sich selbst und anderen beurteilt. (Klippert, 2006, Spiewack.2006, Simons 1992, 251-264)

PS: Weitere Definitionen von Portfolio:

1. Präsentationsmappe in digitaler oder schriftlicher Form, die bei Bewerbungen vorgelegt wird. In ihr sind die Arbeitsergebnisse der vergangenen (Schul-)Ausbildung dokumentiert. Neben den Zeugnissen kann diese Mappe z.

B. Praktikumberichte, schriftliche Hausarbeiten, Abbildung von eigenen Werkstücken, Szenenfotos von Auftritten im Klassenspiel, Programme von Chor- und Orchesteraufführungen, Skizzen, Zeichnungen und vieles mehr enthalten.

**Im Rahmen des Lesefreunde Projektes gehört zum Portfolio das Kurztagebuch des Schülers über das Lesefreunde-Projekt, die Dokumentation und Bilddarstellung in der entsprechenden lokalen Zeitung und**

**die persönliche Urkunde des jeweiligen Schulleiters über die Teilnahme an dem ehrenamtlichen Lesefreunde-Projekt.**

2. P.S.: Definition in der Wirtschaft:

Das Portfolio bezeichnet ursprünglich nur ein Wertpapierdepot. Heute bezeichnet man mit Portfolio ein Bündel von Investitionen, das im Besitz eine Institution oder eines Individuums ist. Dem Aufbau eines Portfolios geht in der Regel eine umfangreiche Analyse voraus. Der Besitz eines Portfolios ist in der Regel Teil einer Strategie, die Risiken finanzieller Investitionen durch Streuung zu senken. (de.wikipedia.)

3. Abbildung zusammenhängender Faktoren im Bereich der strategischen Unternehmensplanung. (Duden.1997)

## Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen:

### A. Kindergartenbesuch erhöhen die Intelligenz

**A.1 Kindergartenbesuch** hat einen positiven Einfluss auf die Testergebnisse im **IQ-Test** und auf den zukünftigen Ausbildungsstand. Kindergartenbesuch korreliert mit besserer Intelligenzentwicklung. (Teasdale et al. 1991).

A.2 Die BASS-Studie (Schweizer Büro für Arbeits- und sozialpolitische Studien) im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung wies nach, dass Kinder, die eine **Kinderkrippe** (0-3Jahre; Geburtsjahrgänge 1990bis 1995) besuchen (16%), **bessere Bildungschancen** haben.

- Die Hälfte dieser Kinder (50%) gehen später auf das Gymnasium

Nur 36% der Kinder, die nicht die Kinderkrippe besuchen, gehen später in das Gymnasium.

- Bei benachteiligten Familien gehen ca. zwei Drittel später auf das Gymnasium.

- Zusätzlich ist der langfristige volkswirtschaftliche Nutzen ist erheblich:

Die Differenz des erwarteten Lebenseinkommens mit und ohne Abitur beträgt ca. 230000 Euro. Davon sind 22000 Euro (Bruttomehreinkommen inkl.

Arbeitgeberbeiträge) auf Effekte des Krippenbesuchs zurückzuführen (Preise 2005). Damit ist der volkswirtschaftliche Nutzen dreimal höher als die entstandenen Kosten für den Krippenbesuch bei einer angenommenen Verweildauer in der Krippe von 1,36 Jahren.

Hätten 35% eines Jahrgangs eine Krippe besucht, hätte ein volkswirtschaftlicher Nutzen pro Geburtsjahrgang von 2,1 Milliarden resultiert.

- „Vor diesem Hintergrund begrüßt die Bertelsmann-Stiftung den Beschluss der Bundesregierung für den weiteren Ausbau der Krippenplätze. Noch immer hat die Bildung der Eltern den größeren Einfluss darauf, ob die Kinder das Abitur erreichen. Bildung wird in Deutschland in hohem Maße „vererbt“. Der gezielte Ausbau frühkindlicher Bildung erhöht die Chancengleichheit und ermöglicht mehr Teilhabe bildungsferner Schichten.“ (Dr. Johannes Meyer, Vorstandsmitglied der Bertelsmann-Stiftung)

(Informationsdienst Wissenschaft Pressemitteilung Bertelsmann-Stiftung: [www.idw-online.de/pages/de/news249399](http://www.idw-online.de/pages/de/news249399))

Von Herrn Dräger (Dräger 2011) Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung Und Wirtschaftssenator a.D. von Hamburg erklärt:

„Unbildung ist nicht nur ein Problem der Ungebildeten, sondern gefährdet unsere Gesellschaft als Ganzes: Explodierende Sozialetats, geringeres Wachstum und höhere Kriminalität sind nachweislich Folgen schlechter Bildung. Dabei zeigen

andere Länder, dass gute Bildung nicht nur machbar, sondern auch finanzierbar ist.“ (Dräger 2011)

Er unterbreitet deshalb folgendes 10 Punkte Programm: (gekürzt)

1. „Der Kita Besuch ab drei Jahre sollte...verpflichtend werden. Denn wer früh in die Kita kommt, entwickelt sich besser in der Schule: Chancengerechtigkeit entsteht im Kindergarten.“
2. Rechtsanspruch auf Ganztagschule“ inkl. warmes Mittagessen, verlässliche Lernumgebung, Hausaufgabenbetreuung.
3. „Individuelle Förderung als Standard“. Abschaffung der Förderschulen, Integration der Kinder in das Regelschulsystem.
4. „Ende der Schulstrukturdebatte: Gute Schule ist guter Unterricht. Und der funktioniert in mehr als einer Schulform. Über die richtige Schulform sollte pragmatisch vor Ort und nicht politisch im Wahlprogramm entschieden werden.“
5. „Fokus auf Brennpunktschulen. Bildungsreformen müssen dort ansetzen, wo Schulen versagen, und nicht an den Gymnasien der Mittelschicht oder den guten Hauptschulen im Lande. Brennpunktschulen müssen zu Zentren für Familien werden, die Eltern einbinden und neben sozialen Dienstleistungen auch Freizeitmöglichkeiten für Kinder anbieten.“
6. Neue Lehrer inkl. „Lehrer mit Migrationshintergrund, Sozialarbeiter, interkulturelle Fachkräfte, Berufsberater, Betreuer.“
7. „Ausbildungsgarantie für Jugendliche.“
8. Leistungsvergleich transparent machen. „Der Bund sollte...das Recht haben, Leistungen in der Bildung zu vergleichen und öffentlich zu machen.“
9. „Investieren statt transferieren.“ 14 Milliarden Euro)  
Zurücknahme der Kindergelderhöhung von 2010.  
Abschaffung des Kindergeldes für Gutverdiener.  
Verzicht auf Betreuungsgeld.  
Verzicht auf Ehegattensplitting für kinderlose Paare.
10. „Die Bildungsfinanzierung vom Kopf auf die Füße stellen.  
...Kita- und Ganztagschulgebühren müssen günstiger, Studiengebühren höher werden.“ Das Geld „muss dorthin fließen, wo die Herausforderungen am größten sind.“ (Dräger 2011)

## **B. Lesen fördert die Hirndurchblutung und den Hirnstoffwechsel und kognitive Fähigkeiten.**

**1. Lesen** von Worten und Sätzen erhöht die Hirndurchblutung (Ingwar, 1976, De Nil, 2000). Dies sind Hirngebiete, die für Denken, Planen, Handeln, Grammatik und für das Lernen (Einspeicherung in das Langzeitgedächtnis) sowie die Erfassung der Bedeutung des Gelesenen (Lesesinnverständnis) zuständig sind.

**2. Lautes Lesen** aktiviert die Hirndurchblutung.

**3. Das direkte Nachdenken über das Gelesene** erhöht die Hirndurchblutung in Gebieten, die für die **Aufmerksamkeit** zuständig sind. (Demonet, 1994, Howard et al, 1992, Ingwar, 1976).

**4. Das Hören von Worten** aktiviert das **Gedächtnis** und die Fähigkeit zur **Sinnerschließung** des Gehörten. (Herbster et al 1997, Ingwar 1976, Simpson et al 2001).

**5. Interessante Vorlesegeschichten** haben einen Effekt auf die räumlichen Fähigkeiten. Sie müssen dem Hörer gefallen, um einen positiven Effekt auf die Emotion (u.a. Erhöhung der Wachheit - Arousal) und die Fähigkeiten in Bezug Raumvorstellung auszulösen. **Das Interesse war der entscheidende Faktor für die Wirkung.** (Nantais et al. 1999, s. a. Schellenberg et al. 2005, Thompson et al. 2001)

Der gleiche Effekt konnte bei ei 8-11jährigen Kindern erhöht mit Musik ausgelöst werden. Musik (hören) erhöht, wenn sie den jungen Menschen gefällt, ihre räumlichen Fähigkeiten. Die Art der Musik **Pop, Mozart**, (Chabris 1999, Halam 2000, Hetland 2000, Ivanov et al. 2003, Leng et al. 1991, Nantais et al. 1999, Rauscher et al. 1993, 1995, Rideout et al. 1998, Husain et al. 2002, Thompson et al. 2001; Schellenberg et al. 2005), **Schubert** (Nantais et al. 1999), **Bach** (Ivanov et al. 2003), **Yanni** (Rideout et al. 1998) **spielte keine Rolle.** (Schellenberg et al. 2005, s. a.Husain et al. 2002, Leng et al. 1991, Nantais et al. 1999, Rauscher et al. 1995, Thompson et al. 2001)

Der Effekt kann bei 5jährigen Kindern durch Vorspielen von Gesangsstücken (Schellenberg et al. 2005), durch Pop-Musik bei 10-11jährigen Kindern (Schellenberg et al. 2005) und durch **Mozart** (Hetland 2000, Husain et al 2002, Nantais et al. 1999, Rauscher et al. 1993, Ridout et al. 1998, Schellenberg et al. 2005, Thompson et al. 2001), **Schubert** und **Yanni** bei Erwachsenen erzeugt werden. (Schellenberg et al. 2005)

Amusische Menschen weisen Defizite in der räumlichen Informationsverarbeitung auf. (Douglas et al. 2007)

**6. Neben dem Lesen erhöhen weitere Tätigkeiten, die mit dem Lesen verbunden sind oder verbunden werden sollen, die Hirndurchblutung.**

Dies sind insbesondere:

### **5.1 Eine anregende Umgebung**

Die Lernrate wird durch eine anregende Umgebung erhöht. (Bermann et al 1985, Black et al 1987)

### **5.2 Das Berühren von Fingern** (Fischer et al 2001; Halsey et al 1979; Lassen et al 1978; Rüter et al 1990)

Kinder, die schlecht Objekte durch Berühren erkennen, haben schlechtere Lesefähigkeiten. (Alan et al. 1976)

### **5.3 Ein leichter Faustschluss** (Halsey et al 1979; Lassen et al. 1978; Nowak et al 1990)

### **5.4 Ein starkes Engagement während einer Aufgabe** (Lassen et al. 1978)

### **5.5 Eine Anregung der Motivation durch andere Personen** (Lassen et al 1978; Warren et al 1985)

**5.6 Lesen in Kombination mit Sprechen** erhöht die Stoffwechselleistung („Heizung“) und die Gedächtnisstoffe des Gehirns. (Fischer et al, 2001; Kassubeck, 2001; Heckeren et al, 1997, Yamadori et al, 2001).

## **C. Folgende positive Beziehungen bestehen zwischen förderlichen Umwelteinflüssen und der Entwicklung des allgemeinen Intelligenzniveaus bei Kindern:**

### **Förderung der Sprachentfaltung und Intelligenz**

**1. Direktes Lehren und Lernen von Sprachverhalten** hat eine positive Auswirkung auf 3-jährige, 5.5-jährige und 9.5-jährige Kinder. (Fischer et al. 2006, Rüppell et al. 1974, 1976)

**2. Die Sprachentfaltung** (Freiheit beim verbalen Ausdruck) zeigt eine positive Auswirkung auf 3-jährige, 5.5-jährige und 9.5-jährige Kinder. (Fischer et al. 2006, Rüppell et al. 1974, 1976)

**3. Die Entwicklung von Motivations- und Handlungskonzepten**, die durch das Lesefreunde-Projekt angestoßen wird, fällt vom dem 5.-7. Lebensjahr an bei Kindergartenkindern auf fruchtbaren Boden. Ab dieser Zeit erfolgt bei Kindergartenkindern eine Zentrierung auf sich selbst und ihre Kompetenz. (Stadientheorie nach Erikson) (Bosse et al. 1994, Fischer et al. 2006, Schönplflug et al 1989)

8-bis-12jährige Schulkinder erwerben durch das Vorlesen neben Lesefertigkeiten Kompetenzen im Bereich emotionaler/sozialer Intelligenz und sozialem Lernen. (Bosse et al. 1994, Fischer et al. 2006, Schönplflug et al 1989)

**4. Die Kinder unterhalten sich über die vorgelesenen Geschichten.** Sie trainieren sich dadurch automatisch darin, die richtigen Worte zum richtigen Zeitpunkt zu finden. Sie werden demnach automatisch in Bezug auf ihr Arbeitsgedächtnis, Langzeitgedächtnis und Sprache (Wortfindung) trainiert. Damit entfalten sie automatisch ihre Bildung. (Rietchie, 1995)

Die Fähigkeit, sich etwas kurzfristig, behalten können (Merkspanne), ist bei guten Lesern deutlich besser ausgeprägt als bei schlechten Lesern. (De Beni et al., 1998).

Je besser die Fähigkeit ist, sich etwas kurzfristig behalten können (Merkspanne), desto besser ist das Lesesinnverständnis. (Cowan 1996)

**Bei guten Lesern ist die Merkspanne für gehörte Information besser als für gesehene Information. Bei Kindergartenkindern fördert somit das Vorlesen die Fähigkeit, sich kurzfristig viele Dinge behalten zu können.** (Fischer et al. 2006)

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer [www.wissioemed.de](http://www.wissioemed.de) e-mail: [memory-liga@t-online.de](mailto:memory-liga@t-online.de)

Eine gute Merkspanne für gehörte Information hat bei 4-bis-9jährigen Kindern einen positiven Einfluss auf den Wortschatz (Adams et al., 1999), auf die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis mit direkten Auswirkungen auf das Denken, Urteilen und Schlussfolgern (De Jonge et al., 1996) und auf das Wiedererkennen und den Abruf von Informationen. (Gathecole et al., 1999)

Gute Leser sind somit fähig, über gelesene Information besonders gut zu kommunizieren. (Palladino et al., 2001, Penny, 1999, Tehan et al., 2000).

Schlussfolgerndes Denken ist eng mit der Lesefähigkeit von Schülern verbunden. (Carver, 1990, Christensen, 1995).

Die Fähigkeiten, sich etwas zu behalten und gleichzeitig die erhaltene Information zu überdenken bzw. denkerisch zu bearbeiten, werden von dem Begriff Arbeitsgedächtnis umfasst. (Fischer et al. 2006)

Ein gutes Arbeitsgedächtnis ist eine Grundvoraussetzung, schnell und effizient komplexe Probleme zu lösen sowie schnell neues Wissen zu erwerben. Diese beiden Aspekte sind Basismerkmale der sog. flüssigen **Intelligenz**. (Carlstedt et al., 2000, Palladino et al., 2001).

Durch Lesen, Diskutieren, Zeichnen, Spielen usw. wird eine Vielzahl verschiedener Intelligenzen (sog. multiple Intelligenzen) gefördert.

## **Modell der multiplen Intelligenzen**

**Welche Merkmale weist das Modell der multiplen Intelligenzen auf?**

**Merkmale:**

**1. Sprachliche Intelligenz (z. B. Lesen, Erzählen, Diskutieren)**

Wortbedeutung

Sprachgedächtnis

Sprachbegabung (Syntax, Semantik, Lexikon, Rede, Kommunikation)

**2. Logisch-mathematische Intelligenz (z. B. Geschichte in der richtigen Reihenfolge nacherzählen)**

Formal-logische Denkfähigkeiten

Mathematische Denkfähigkeiten

**3. Räumliche Intelligenz (z. B. einen Kreis, eine Figur mit geschlossenen Augen zeichnen)**

Fähigkeit der Raumwahrnehmung

Fähigkeit der Raumvorstellung

**4. Körperlich-kinästhetische Intelligenz (z. B. beim Spielen mit überkreuzten Beinen gehen; eine im Geiste vorgestellte Acht rückwärts gehen)**

Psychomotorische Fähigkeiten (z.B. sportliche Leistungen, tänzerische Leistungen)

Technische Fähigkeiten

**5. Musikalische Intelligenz (z. B. gemeinsam trommeln, singen usw.)**

Musikalische Kompetenzen

Emotionale Aspekte (Befinden, Emotion)

**6. Intrapersonale und interpersonale Intelligenz (z. B. Absprache, welches Buch zuerst vorgelesen wird)**

Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung von sich selbst und anderen Personen

(„soziale Intelligenz“) (s.O.) (Gardner 1983, 1987)

## **Förderung der zukünftigen Lesekompetenz**

Werden dem Arbeitsgedächtnis Sätze, die räumliche Beziehungen aufweisen, angeboten, kommt es sowohl zu einem schnelleren Lesen als auch zu einer besseren Erinnerung an das Gelesene. (Radavansky et al., 2000).

**Deshalb eignen sich Bildergeschichten besonders gut zum Vorlesen.**

Wenn ein Text mehrmals durchgelesen wird, führt das zur Erhöhung der Genauigkeit beim Erinnern und zur Erhöhung der **Verständlichkeit**.

(Rawson et al., 2000)

Deshalb sollten Kindergartenkindern, wenn sie es wünschen, Geschichten mehrmals vorgelesen werden.

Die Kindergartenkinder werden durch die Diskussionen über die Geschichten in ihrer **Sprachfähigkeit** gefördert. Dieser Effekt ist für den späteren schulischen Erfolg entscheidend.

Die Sprachfähigkeit von Schülern der zweiten bis vierten Klasse ist nämlich eng mit ihrer Lesefähigkeit gekoppelt.

**Die Qualität der Lesefähigkeit in der ersten Klasse erlaubt eine sichere Vorhersage auf die Lesefähigkeit (Lesekompetenz) in der elften Klasse.**

(Cunningham et al, 1997, Perry et al, 2000).

**Die Sprachfähigkeit von Schülern der zweiten bis vierten Klasse ist eng mit deren Lesefähigkeit gekoppelt** (Catts et al, 2000, Paul et al, 1997).

**Sogar Selbstgespräche verbessern die Lesestrategien.** (Karmiloff-Smith 1992, Paris et al., 1989)

## Förderung des zukünftigen Schulerfolges/Universitätserfolges

**Die Lesefähigkeit und das visuelle Vorstellungsvermögen in den ersten zwei Schuljahren sagen den Erfolg über ein erfolgreiches Studium voraus.** (Watson et al. 2003; s. a. Colom et al. 2007)

Die Schüler, die gut lesen können,

- sind aufmerksamer und wacher ((Demonet, 1994, Howard et al, 1992, Ingwar, 1976, Nantais et al. 1999, s. a. Schellenberg et al. 2005, Thompson et al. 2001),
- behalten automatisch kurzfristig (Merkspanne) (Fischer et al. 2006) und längerfristig (Langzeitgedächtnis) mehr (Herbster et al 1997, Ingwar 1976, Simpson et al 2001).,
- können sich das Gelesene durch ihr Interesse am Gelesenen gut vorstellen (Nantais et al. 1999, s. a. Schellenberg et al. 2005, Thompson et al. 2001),
- wissen, was das Gelesene bedeutet (Sinerschließung), (Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis) (Herbster et al 1997, Ingwar 1976, Simpson et al 2001).
- können sich an das Behaltene schnell erinnern
- und können schneller sprechen. (Adams et al. 1999, Ardila et al., 2000, Asthon et al.,2000, Carlstedt et al., 2000, Palladino et al., 2001)

Dies passt zu den Befunden, die bei Schülern der Sekundarstufe den akademischen Erfolg in ca. 60% vorhersagen. (Colom et al. 2007)

Je höher die Vorhersagekraft, desto höher ist die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und die kontrollierte Aufmerksamkeit. (Colom et al. 2007, 1512)

Diese Faktoren sind: Flüssige Intelligenz, Kurzzeitgedächtnis, Arbeitsgedächtnis (Basisprozesse der kognitiven Fähigkeiten) und Temperamentbesonderheiten (Korrelation mit der IVG) wie Impulsivität, Sensationslüsternheit, Furchtlosigkeit) (Colom et al. 2007, 1511)

Die kognitiven Variablen und die Persönlichkeitsvariablen sind in etwa in gleich hohem Maße an der Vorhersage in Bezug auf den zukünftigen akademischen Erfolg beteiligt.

### **Kognitive Variablen, die im Zusammenhang mit akademischen Erfolgen beschrieben sind:**

- Kontrollierte Aufmerksamkeit (Colom et al. 2007, 1512)
- Flüssige Intelligenz (Colom et al. 2007)
- Gedächtnisspanne (memory span) („Kurzzeitgedächtnis“: Vorwärtsspannenmaß) (Colom et al. 2007)
- Arbeitsgedächtnis (Rückwärtsspannenmaß; Leseteste (Colom et a. 2007, S 1505; Daneman & Carpenter 1980; Luo et al. 2003); Korrelation mit Mathematik und wissenschaftlichen Leistungen (Pickering et al. 2004)

- Kristallisierte Intelligenz zusammen mit Basisprozessen der Kognition (Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit – IVG - ; Arbeitsgedächtnis) umfassen ca. 60% der Vorhersage in Bezug auf die akademischen Leistungen
- Die Lesefähigkeit und das visuelle Vorstellungsvermögen in den ersten zwei Schuljahren (Watson et al. 2003; s. a. Colom et al. 2007)
- Sprechgeschwindigkeit (Colom et al. 2007, 1512)

### **Persönlichkeitsvariablen:**

- Weitgehende Furchtlosigkeit (Colom et al. 2007)
- Impulsivität (Colom et al. 2007)
- Selbstdisziplin inkl. Belohnungsaufschubparadigma. (Zweimal so großer Einfluss in höheren Klassen als Intelligenz) (Duckworth & Seligman 2005; Wolfe & Johnson 1995)
- Sensationslüsternheit (Colom et al. 2007)

Die kognitiven Variablen und die Persönlichkeitsvariablen sind in etwa in gleich hohem Maße an der Vorhersage in Bezug auf den zukünftigen akademischen Erfolg beteiligt.

Die Lesefähigkeit der 9-bis-13 jährigen Schülern hängt eng mit der Fähigkeit zusammen, den Sinn von Verben zu entschlüsseln. (Peppi et al. 2003)

Die Fähigkeit zu schreiben entwickelt sich nach außen sichtbar bei optimaler Förderung etwa in derselben Zeitspanne wie das Sprechen bei entsprechender Förderung.

**Tapsen, Kritzeln und Zeichnen ist dem Schreiben vorgeschaltet.** (Adams 1994).

**Deshalb sollen Kindergartenkinder beim oder nach dem Vorlesen ein Bild über die Geschichte zeichnen oder kritzeln.**

3 ½- bis 5-jährige Kinder können bei entsprechender spielerischer Förderung Lesen und Schreiben lernen. (Adams 1994).

Dadurch erhöhen Kinder auch ihre Daueraufmerksamkeit.

**Aufmerksamkeitsdefizite im Kindergarten (700 Kinder: 6 Jahre alt) lassen schlechtere Zeugnisse am Ende der Schulzeit, unabhängig von der Intelligenz, erwarten. Aufmerksamkeitsprobleme sagen schlechte Leistungen in Mathematik und Lesen voraus.** (Breslau et al. 2009)

## **Förderung der Motivation**

**In diesem Altersabschnitt ist auch eine sehr hohe Motivation zum Erlernen von Lesen und Schreiben vorhanden. Vorschulkinder wollen Worte verstehen, schreiben und lesen können.** (Adams 1994)

Die Schülerinnen, die Schüler und die Kindergartenkinder waren besonders stolz (**Motivation**), wenn die Projektleiter mit zu den Vorlesestunden kamen.

B. Fischer unter Mitarbeit von H. Schippers, H. Schippers

#### **4. Welche Informationen wurden in der ersten und zweiten Stunde gegeben?**

**Es wurden die nachfolgenden Folien aufgelegt, die mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden.**

**(s. u.)**

**Welche Informationen wurden zusätzlich in der zweiten Stunde gegeben?**

## **Ablauf der Stunde**

- 1. Foto**
- 2. Termine für das Vorlesen bei den Kindergartenkindern**
- 3. Einteilung der Schulkinder zu den jeweiligen Kindergartenkindern**
- 4. Durch die Reihen gehen und die Bücher ansehen**
- 5. Folien und Beispiele erläutern**
- 6. Fragen der Kinder beantworten**

**7. Kopien der Folien bereithalten, um sie interessierten Schulkindern zu geben.**

**Welche Informationen wurden zum Abschluss des Projektes gegeben?**

**Ehrenurkunden/Teilnahmebescheinigungen für Kindergartenkinder von den Kindergartenleiterinnen, Prof. Dr. B. Fischer und Frau Helga Schippers und Herrn Herbert Schippers unterschrieben.**

**Ehrenurkunden von den Schuldirektoren/Bürgermeistern unterschrieben**

**Bücher für Kindergartenkinder**

**Buchgutscheine für die Vorleseschüler**

**Schokolade für Kindergartenkinder und Schülerinnen  
und Schüler**

**Die Ehrenurkunden, Bücher, Buchgutscheine und  
Schokolade werden offiziell und feierlich überreicht.**

**Weiterhin wurden Fotos gemacht, die für einen  
Presseartikel über das Projekt in der regionalen  
Zeitung verwendet werden.**

**Diese Fotos wurden auch für einen Presseartikel über das Projekt in der überregionalen Presse verwendet.**

**Diese Aktivitäten führen zu einer weiteren Motivation der Schüler, der Kindergartenkinder und der Eltern, sich über das Lesen zu freuen und es weiter intensiv zu pflegen.**

## Was kostet das Projekt?

**Nichts!**

Alle Folien können kostenfrei aus dem Internet heruntergeladen werden.

Dadurch stehen der schnellen Verbreitung dieses Projektes keinerlei Hindernisse entgegen.

**Wir freuen uns, wenn Lehrer, Eltern, Interessierte von dem kostenfreien Projekt regen Gebrauch machen.**

# **Folien \***

## **Lese Freunde**

**Ihr, die Schüler der 4. und 5. Klasse, seid  
die Lese Freunde der Kindergartenkinder.**

**\* Jeder darf die Folien ausdrucken und verwenden**

# Herzlichen

] Q

# Glückwunsch

**Ihr lest jeweils einem oder zwei Kindergartenkindern  
im Kindergarten einmal pro Woche eine Geschichte  
vor.**

**Hei, cool:**

**„Ich bin für das Kindergartenkind ein kleiner  
Leselehrer, Freund und anschließend, wenn es in die  
Schule kommt, ein kleiner Beschützer.1“**

**„Ich lese vorher die Lesegeschichte zu Hause meinen  
Eltern oder meiner Schwester oder meinen Bruder  
vor.“**

**„Zum Abschluss bekomme ich eine Ehrenurkunde.“**

# Lesen ist wie Fliegen

] Q

**Ich lerne schnell die**

**Welt,**

**mich und**

**andere**

**kennen.**

## Kindergartenkinder

**Kindergartenkinder können 20 Minuten  
still sitzen.**

**Kindergartenkinder sind am Vorlesen  
sehr interessiert.**

**Kindergartenkinder finden Vorlesen echt  
cool.**

## **Kindergartenkinder**

**Kindergartenkinder wollen beim Vorlesen**

**gleichzeitig die**

**Bilder**

**des Bilderbuchs betrachten.**

**Sie wollen beim Vorlesen manchmal etwas**

**zeichnen.**

**Sie wollen beim Vorlesen manchmal selbst**

**erzählen.**

## **Kindergartenkinder**

**Sie wollen beim Vorlesen manchmal etwas  
fragen.**

**Sie wollen beim Vorlesen manchmal  
aufstehen,  
herumlaufen oder  
stillsitzen.**

**Kindergartenkinder wollen bald**

**Schulkinder**

**werden, um auch lesen zu können.**

**In welchem Kindergarten wollt ihr den  
Kindergartenkindern vorlesen?**

**Tragt euch bitte in die Liste ein!**

**Zu unserem nächsten Treffen bringt bitte  
euer Lieblingsbuch mit.**

**Das Buch sollte einige Bilder enthalten.**

**Wir treffen uns wieder**

**am**

**um**

**Dann geben wir euch einige Tipps für das  
interessante, lustige und spannende  
Lesen.**

## **Lesevorbereitung**

**Lies den Abschnitt, den du dem  
Kindergartenkind vorlesen willst, vorher  
durch.**

**Klappe das Buch zu. Versuche, den  
Leseabschnitt in Gedanken, aber nicht  
wortwörtlich, nachzuerzählen.**



## **Nach einem Absatz**

**Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla,**

**Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla,**

**Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla,**

## **Kurze Lesepause**

**Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla,**

**Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla,**

**Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla, Bla,**

## **Vor und nach einer wörtlichen Rede.**

**Rotkäppchen kam in das Zimmer und fragte:**

**Kurze Lesepause**

**„Großmutter, warum hast du einen so großen Mund?“**

**Kurze Lesepause**

**Lies den Abschnitt, den du dem  
Kindergartenkind vorlesen willst, zum  
dritten Mal durch.**

**Lasse das Buch aufgeklappt.**

**Überlege dir, wo du ein Wort oder einen  
Satz beim Vorlesen besonders betonen  
willst!**

## **Deine Stimme kann dann**

**Laut**

**Interessiert**

**Ängstlich**

**Wütend**

**Traurig**

**Freudig**

**Leise**

**flüsternd**

**wispernd**

**verlegen**

**seufzend**

**stöhnend**

**müde**

**oder aufgeregt klingen.**

# **Mama Maus und ihre unterschiedlichen Kinder und Freunde** (N.N.)

**Lies die Geschichte von der Mama Maus dem  
Kindergartenkind vor.**

**Überlege dir, wo du ein Wort oder einen Satz beim  
Vorlesen besonders betonen willst!**

# **Deine Stimme kann dann**

**Ängstlich**

**aggressiv**

**aufgeregt**

**behäbig**

**einfühlsam**

**flüsternd**

**freudig**

**interessiert**

**laut**

**laut/aufgeregt**

**leise**

**müde**

**ruhig, nachdenklich**

**seufzend**

**stöhnend**

**traurig**

**überrascht**

**verlegen**

**wispernd**

**wütend**

**oder zappelig klingen.**

# Mama Maus und ihre Kinder.

## Trainingsbeispiel

1. Jeweils zwei Kinder lesen sich den an die Leinwand projizierten Text bzw. den vor ihnen liegenden Text in der entsprechenden Tonlage abwechselnd gegenseitig vor.

2. Der nachfolgende Text wird in der aufgeführten Tonlage von einem Kind vorgelesen. Das andere Kind soll die jeweilige Zuordnung erraten. Ein Antwortkatalog (Ist die Stimme laut, interessiert, leise, flüsternd, wispernd, verlegen, seufzend, stöhnend, müde, aufgeregt usw.?) kann vorgelesen oder vorgelegt werden.

**Ein Satz, z. B. „Die Pommes Frites sind verbrannt“ sollten sollte in folgenden Stimmlagen gesprochen werden:**

## **Deine Stimme kann dann**

**ängstlich**

**aggressiv**

**aufgeregt**

**behäbig**

**einfühlsam**

**flüsternd**

**freudig**

**interessiert**

**laut**

**laut/aufgeregt**

**leise**

**müde**

**ruhig, nachdenklich**

**seufzend**

**stöhnend**

**traurig**

**überrascht**

**verlegen**

**wispernd**

**wütend**

**oder zappelig klingen.**

3. Das jeweilige Kind, das gerade zuhört, soll sagen, woran es erkennt, dass der

Partner folgenden Eindruck macht:

**ängstlich**

**aggressiv**

**aufgeregt**

**behäbig**

**einfühlsam**

**flüsternd**

freudig

interessiert

laut

laut/aufgeregt

leise

müde

ruhig, nachdenklich

seufzend

stöhnend

traurig

überrascht

verlegen

wispernd

wütend

zappelig

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer [www.wissioemed.de](http://www.wissioemed.de) e-mail: [memory-liga@t-online.de](mailto:memory-liga@t-online.de)

**P.S.: Die unterstrichenen Worte stellen die besonders wichtigen Gefühle dar.**

## **Mama Maus mit ihren Kindern in ihrer Wohnung**

**Laut:** „Seid hübsch artig“, sagt die Mama. „Ich muss einkaufen gehen.“

**Einfühlsam:** „Tschüss, ihr lieben Kleinen,“ sagt die Mama, „ich habe euch alle lieb!“

**Einfühlsam:** „Tschüss, Mama,“ rufen alle Mäusekinder, „wir haben dich auch lieb!“

**Interessiert:** „Das ist schön. Was bringst du uns denn mit?“

**Ängstlich:** „Was sollen wir tun, Mama, wenn jemand an die Tür klopft während du fort bist?“

**Aufgeregt:** „Lasst niemand Fremden in die Wohnung rein, egal wer klopft,“ sagt die Mama sehr deutlich und aufgeregt zu ihren Mäusekindern.

**Wütend/aggressiv:** „Warum muss die Mama denn immer fortgehen? Ich will, dass sie hier bleibt!“

**Traurig:** „Die Erwachsenen dürfen halt tun, was sie möchten! Schade, dass wir nicht alle mitgehen dürfen!“

**Freudig:** „Aber sicher bringt sie uns ganz leckeren Käse mit!“

**Ruhig/nachdenklich:** „Das hat sie bisher immer so gemacht.“

**Seufzend und behäbig:** „Ganz schön langweilig, wenn wir alleine sind“, seufzt das behäbige Mäusekind Molli.

**Leise:** „Pst, da kommt jemand.“

**Laut/aufgeregt:** „Wer ist da, wir dürfen niemand reinlassen. Unsere Eltern haben es verboten.“

**Flüsternd/wispernd:** „Sollen wir mal nachsehen, wer das ist?“

Sie schauen durch ein klitzekleines Guckloch auf die Straße.

Draußen sitzt ein kleines Mäuschen.

**Zappelig:** „Zapple doch nicht so hinter mir herum,“ ruft ein Mäusekind. „Ich kann sonst gar nicht in Ruhe durch das Guckloch sehen.“

**Verlegen:** „Gebt ihr mir bitte vielleicht etwas zu essen, ich bin so hungrig“, sagt die kleine Maus vor der Tür.

**Stöhnend:** „Die Katzen haben mich so gejagt, dass ich hingefallen bin und mich am Schwanz verletzt habe.“

**Müde:** „Ich bin den ganzen Tag gelaufen, kann ich bei euch schlafen. Ich bin sooooooooo müde.“

**Überrascht:** Mama Maus kommt früher nach Hause. Sie ist voll beladen mit Kuchen, Keksen, Käse und Speck.

Sie sagt zu der kleinen Maus vor der Haustür:

„Nun komm einfach mit herein zu meinen Kindermäusen.

Ich habe auch für dich noch eine kleine, leckere

Überraschung dabei.“

Alle freuen sich über die kleinen Geschenke, die Mama Maus für alle mitgebracht hat.

Bevor die Geschenke ausgepackt werden, verbindet Mama der kleinen Maus die Wunde am Schwanz mit einem roten Pflaster. Dann bekommt sie von den anderen Mäusekindern Apfelsaft und Kuchen. Als sie fertig gegessen und getrunken hat, schläft sie auf dem Arm der Mama Maus ein. Die Mama Maus bringt sie in ein kleines Mäusebettchen und deckt sie liebevoll mit einer Kuschedecke zu.

**Öffne den Mund und die Zähne beim  
Sprechen!**

**Bewege deine Hände beim Sprechen mit!**

**Mache dabei auch die Pausen!**

**Bist du mit dir zufrieden?**

**Dann lies den Leseabschnitt noch  
einmal laut vor!**

## **Vor dem Vorlesen:**

**Stelle dir in Gedanken vor:**

**Es ist warm und gemütlich.**

**Ich kaue an meinem**

**Lieblingsgeknabbere.**

**Ich gebe mit Wohlbehagen ein „mmmm“**

**von mir (oder ich stelle mir das**

**„mmmmm“ nur vor) und beginne zu**

**lesen.**

## **Beim Vorlesen:**

**Beuge dich beim Vorlesen leicht nach vorn.**

**Schaue das Kindergartenkind beim Vorlesen an.**

**Sprich langsam.**

**Sprich deutlich.**

**Wenn du ein Wort vergisst, sprich einfach weiter.**

**Sprich so, als wäre das, was du vorliest, eine ganz neue, spannende Geschichte.**

**Stelle eine oder zwei Fragen zu der  
Geschichte:**

**„Meinst du, die Biene Maja ist Tag und  
Nacht so neugierig?“**

## **Nach dem Vorlesen**

**Danach folgende Frage stellen:**

**Wie fühlst Du Dich dabei, wenn ich vorlese?**

**Wie fühlst Du Dich, wenn Du danach eine bestimmte Situation nachspielst?**

**z. B. nach dem Vorlesen einer Geschichte. Wen oder was würdest Du gerne sein und warum gerade das?**

**Dieses „das“ stellst Du ohne Worte (nonverbal) dar, wenn ich die Geschichte noch einmal vorlese.**

## **Nach dem Vorlesen**

**Sage Deinem Kindergartenkind den  
nächsten Vorlesetermin.**

**Besonders wichtig!**

**Kindergartenkinder**

**Kindergartenkinder wollen beim Vorlesen**

**gleichzeitig die**

**Bilder**

**des Bilderbuches betrachten.**

**Sie wollen beim Vorlesen manchmal etwas**

**zeichnen.**

**Sie wollen beim Vorlesen manchmal selbst  
erzählen.**

**Sie wollen beim Vorlesen manchmal etwas  
fragen.**

**Kindergartenkinder wollen die**

**Geschichte vom vorherigen Vorlesetermin**

**noch einmal hören.**

## **Zusammenfassung**

**Die Stimme des Schulkindes sollte gut trainiert werden.  
Ein Satz, z. B. „Die Pommes Frites sind verbrannt“ sollten  
sollte in folgenden Stimmlagen gesprochen werden:**

**Ängstlich**

**Ärgerlich**

**Arrogant**

**Begierig**

**Dankbarkeit** (prosozial sein)

**Demütig/ Resignativ** (unterwürfig)

**Ekelig** (loswerden, ausspucken)

**Erhabenheit** (ein besserer Mensch werden)

**Voller Erwartung**

**Flüsternd/wispernd**

**Freudig** (Spiel)

**Voller Furcht** (Flucht)

**Gleichgültig**

**Glücklich**

**Interessiert** (Erkundung)

**Voller Kummer**

**Laut**

**Laut/aufgeregt**

**Leise**

**Müde**

**Schamvoll** (verschwinden)

**Schuldbewusst** (etwas ändern)

**Seufzend**

**Stöhnend**

**Stolz** (Großes träumen)

**Traurig** (Rückzug)

**Überraschend**

**Wütend** (Angriff)

**Verachtend**

**Verlegen**

**Voller Vertrauen**

**Zappelig**

**Zornig**

**Zufriedenheit** (genießen und einverleiben)

**Die Sprache des Kindes soll sich in vielen unterschiedlichen Situationen entfalten. Um den LehrerInnen und ErzieherInnen die Vielfalt der sprachlichen Elemente an Hand zu geben seien sie hier zusammenfassend aufgeführt.**

**Jeweils zwei Kinder spielen die Szenen gegenseitig durch. Ihnen werden Hasen zum Spielen an Hand gegeben.**

## **Bedeutungsanalyse und situationsgerechte, balancierte Anwendung der Sprachebenen**

## **Bedeutungsanalyse und situationsgerechte, balancierte Anwendung der Sprachebenen**

### **A. Eher regelgeleitet**

**1. Nomothetisch** Hier ist ein Tier; es wiegt 5 kg. Hier ist ein Tier; es wogt 20kg; es hat 4 kg zugenommen; jetzt wiegt es 24 kg

**2. Idiographisch** Hei, da ist Flocki, unser Hase auf dem Rasen

**3. Heuristisch** Ist das eine Hase oder ein Kaninchen

Welches Wissen habe ich über Hasen?

Welche Strategien kenne ich um weiteres Wissen über Hasen zu erwerben?

Welche Strategien wähle ich aus, um „Hasenwissen“ zu erwerben?

Ist es den Zeitaufwand wert über Hasen nachzudenken?

**4. Imaginativ** Da ist Flocki, unser Hase auf unserer Theaterbühne: oh je er frisst alle Blumen auf!

### **B. Eher kommunikationsgeleitet**

**5. Hermeneutisch** Da ist unser Osterhase; heute ist der 24. Dezember, es ist Heiligabend, was tut der Hase unter dem Christbaum?

**6. Kommunikativ** Ist das Fell von Flocki ok, ist es weich?

#### **B. Besondere Kommunikationsformen**

**7. Obligationsebene** z. B. Begrüßung: Hallo, ich bin Flocki: Grüß Gott alle zusammen

**8. Appellativ** Streichle mal Flocki, unser Schmusehasen!

**9. Kathartisch** Scheißhase, er hat schon wieder in das Wohnzimmer gepinkelt!

**10. Prosodische Ebene, Sprachtönung, körpersprachliche**

**Ebene**(„Der Hase gehört mir!“ in folgenden Sprachtönungen sagen: **Interesse**, **Angst** (inkl. Flucht, Abwehr, Erstarren), **Trauer** (inkl. Unterwerfung, Resignation), **Wut**,

(inkl. Verteidigung, Angriff, Macht, Dominanz, Imponiergehabe, sofort haben wollen), **Freude**  
(inkl. Belohnen, den anderen loben)

**11. Kommunikation, eher intern, reflektiv:**

Warum denke ich über Hasen nach?

Welche fünf Worte fallen mir spontan ein, wenn ich das Wort

Hase höre? (Assoziative Ebene)

Pro und Pro Spiel: Ich bevorzuge Hasen mit 10cm langen

Haaren, weil...

Ich bevorzuge Hasen mit 10 cm langen Nasen, weil...

(Kreativitätsfördernd)

## **C. Eher wechselseitig (interaktiv) (eher Ich-zentriert)**

**12. Motivationale Ebene** Hei, ich wünsche mir zum Geburtstag anstatt einen zwei Hasen

**13. Symbolische Selbstdarstellung** Hei, ich, der beste Hasenzüchter der Welt, werde dieses Jahr den deutschen Hasenpreis erhalten; da bin ich mir sicher!

**14. Symbol** Der Hase hat 5 Kinder bekommen; er ist sehr fruchtbar; wenn ich das V-Zeichen für Hasenohren mache, wird meine Schwester vielleicht auch ein Kind bekommen.

**15. Magisch** Wenn ich unseren kräftigen Hasen ansehe, fühle ich mich auch kraftvoll

## **D. Eher wechselseitig (interaktiv) (viele „Ich's“ als vernetzte Mittelpunkte)**

**16. Empathisch** Du magst Hasen auch?

**17. Partizipatorisch** Teilen wir uns die Pflege der Hasen?

**18. Ethisch** Für die Hasen ist es zu kalt! Wir bauen ihnen einen geschützten und beheizten Auslauf.

Was würde ich als Hase denken und zu dieser Problemlösung sagen?

# Ausführungen

## Bedeutungsanalyse und situationsgerechte, balancierte Anwendung der Sprachebenen

### A. Eher regelgeleitet

- 1. Nomothetisch** Hier ist ein Tier; es wiegt 5 kg. Hier ist ein Tier; es wogt 20kg; es hat 4 kg zugenommen; jetzt wiegt es 24 kg
- 2. Idiographisch** Hei, da ist Flocki, unser Hase auf dem Rasen
- 3. Heuristisch** Ist das eine Hase oder ein Kaninchen

Welches Wissen habe ich über Hasen?

Welche Strategien kenne ich um weiteres Wissen über Hasen zu erwerben?

Welche Strategien wähle ich aus, um „Hasenwissen“ zu erwerben?

Ist es den Zeitaufwand wert über Hasen nachzudenken?

Planung des Wissenserwerbs (Strategie: Planendes Vorgehen):

#### **Wissen über Wissen:**

Welches Wissen habe ich über Hasen?

Welche Strategien kenne ich um weiteres Wissen über Hasen zu erwerben?

Welche Strategien wähle ich aus, um „Hasenwissen“ zu erwerben?

#### **Regulation von Wissen**

Wie plane ich meinen Wissenserwerb? Wie führe ich einen kooperativen Wissenserwerb durch?

Wie überprüfe ich meinen Wissenserwerb?

Wie beurteile ich meinen Wissenserwerb und meine Strategien zum

Wissenserwerb? Ist es den Zeitaufwand wert über Hasen nachzudenken?

Ist es ok., was ich tue?

- 4. Imaginativ** Da ist Flocki, unser Hase auf unserer Theaterbühne: oh je er frisst alle Blumen auf!

### B. Eher kommunikationsgeleitet

- 5. Hermeneutisch** Da ist unser Osterhase; heute ist der 24. Dezember, es ist Heiligabend, was tut der Hase unter dem Christbaum?
- 6. Kommunikativ, eher extern** Ist das Fell von Flocki ok, ist es weich?

#### **B. Besondere Kommunikationsformen**

**7. Obligationsebene** z. B. Begrüßung: Hallo, ich bin Flocki: Grüß Gott alle zusammen

**8. Appellativ** Streichle mal Flocki, unser Schmusehasen!

**9. Kathartisch** Scheißhase, er hat schon wieder in das Wohnzimmer gepinkelt!

## **10. Prosodische Ebene, Sprachtönung, körpersprachliche Ebene**

Den Satz: „Der Hase gehört mir“ in unterschiedlichen Sprachtönungen sagen:

**Interesse**

**Angst**, inkl. Flucht , Abwehr, Erstarren (Totstellreflex)

**Trauer**, inkl. Unterwerfung (Resignation)

**Wut**, inkl. Verteidigung, Angriff, Macht, Dominanz, Imponiergehabe, sofort haben wollen

**Freude**, inkl. Belohnen, den anderen loben

## **11. Kommunikation, eher intern, reflektiv**

Informationen müssen auch im entgrenzten digitalen Zeitalter (das digitale Netz bindet viel soziale Energie in virtuellen Pseudogemeinschaften) immer noch und auf Dauer vom Einzelnen gelesen, bedacht, verstanden, gemeinsam diskutiert und reflektiert werden, bevor sie zu Wissen werden. Kontinuierliches, zusammenhängendes Lesen ist bei jungen Leuten auf 8 Minuten pro Tag herabgesunken. (Gaschke S: Die digitale Erlösungslehre Die Zeit 20.11.2008, Nr. 48, S. 3)

Im reflektiven Bereich gibt es ein vertieftes Wissen. Die hebt die computergestützten geistigen Konsum- und Verhaltensweisen auf, die lauten: Leicht vor schwer

Einfach vor komplex

Schnell vor langsam (Barber B: Consumed: How markets Corrupt Children, Infantilize Adults, and Swallow Citizens Whole (2007)

Warum denke ich über Hasen nach?

Welche fünf Worte fallen mir spontan ein, wenn ich das Wort Hase höre?

(Assoziative Ebene)

Pro und Pro Spiel: Ich bevorzuge Hasen mit 10cm langen Haaren, weil...

Ich bevorzuge Hasen mit 10 cm langen Nasen, weil... (Kreativitätsfördernd)

Warum denke ich über Hasen nach?

Welche fünf Worte fallen mir spontan ein, wenn ich das Wort Hase höre?

(Assoziative Ebene)

Warum sind dies andere Worte als die, die meinem Partner eingefallen sind?

(Standpunkt, Perspektive)

Pro und Pro Spiel: Ich bevorzuge Hasen mit 10cm langen Haaren, weil...

Ich bevorzuge Hasen mit 10 cm langen Nasen, weil... (Kreativitätsfördernd)

## **C. Eher wechselseitig (interaktiv) (eher Ich-zentriert)**

**12. Motivationale Ebene** Hei, ich wünsche mir zum Geburtstag anstatt einen zwei Hasen

Anstatt einer oder zwei Hasen wünsche ich mir unendlich viel Hasen, um möglichst daraus möglichst hohen Gewinn zu schlagen?

**13. Symbolische Selbstdarstellung** Hei, ich, der beste Hasenzüchter der Welt, werde dieses Jahr den deutschen Hasenpreis erhalten; da bin ich mir sicher!

**14. Symbol** Der Hase hat 5 Kinder bekommen; er ist sehr fruchtbar; wenn ich das V-Zeichen für Hasenohren mache, wird meine Schwester vielleicht auch ein Kind bekommen.

**15. Magisch** Wenn ich unseren kräftigen Hasen ansehe, fühle ich mich auch kraftvoll

## **D. Eher wechselseitig (interaktiv) (viele „Ich’s“ als vernetzte Mittelpunkte)**

**16. Empathisch** Du magst Hasen auch?

**17. Partizipatorisch** Teilen wir uns die Pflege der Hasen?

**18. Ethisch** Für die Hasen ist es zu kalt! Wir bauen ihnen einen geschützten und beheizten Auslauf.

Was würde ich als Hase denken und zu dieser Problemlösung sagen?

# **Was mache ich, wenn das Kindergartenkind Folgendes will?**

**Zuhören**

**Bilder betrachten**

**Zeichnen, malen**

**Erzählen**

**Fragen**

**Aufstehen**

**Herumlaufen**

**Stillsitzen**

**Geschichte noch einmal hören**

## **Wie lese ich vor?**

**Ich stelle mir vor: Es ist schön warm und gemütlich.**

**Langsam**

**Laut**

**Deutlich**

**Bei einem Absatz Pause machen**

**Mund geöffnet**

**Hände bewegen**

**Zum Kindergartenkind sich leicht vorbeugen**

**Das Kindergartenkind ansehen, anschauen**

**Spannende Stimme, betontes Sprechen**

**Fragen stellen**

**Termin für die nächste Stunde sagen**

© B. Fischer unter Mitarbeit von U. Fischer, H. Mosmann  
(entnommen aus dem Buch: B. Fischer, U. Fischer, H. Mosmann: „Intelligentes Lesen“ mit freundlicher Genehmigung der Wissioemed®-Akademie Haslach)

## **5. Anhang für Eltern:** **Unterstützen Sie die Sprach- und** **Leseentwicklung Ihres Kindes**

### **Lesen stimuliert das Kinderhirn**

Die Wissenschaft ist sich einig, dass gute Lesefähigkeit positive Auswirkungen auf die weitere geistige Entwicklung von Kindern hat.

Die Qualität der Lesefähigkeit in der ersten Klasse erlaubt eine sichere Vorhersage auf die Lesefähigkeit in der elften Klasse.

Die Lesefähigkeit und das visuelle Vorstellungsvermögen in den ersten zwei Schuljahren sagen den Erfolg über ein erfolgreiches Studium voraus. (Watson et al. 2003)

Die Sprachfähigkeit von Schülern der zweiten bis vierten Klasse ist eng mit deren Lesefähigkeit gekoppelt.

### **Lesen und Fernsehen/Multimedia**

Vielseher (über 3,3 Stunden gegen 1,1 Stunden) sind **schlechter im Lesen** und Lernen in der zweiten und dritten Klasse. Dies betrifft vor allem Schüler aus wohlhabenden Familien.

Weiterhin haben die Schüler schlechtere Noten in Deutsch, und sie haben einen

**Bewegungsmangel** (11- bis 15jährige Schüler) (Spitzer 2003)

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer [www.wissioemed.de](http://www.wissioemed.de) e-mail:memory-liga@t-online.de

Bei Kindern kommt es zu Sprachentwicklungsstörungen, wenn im Alter bis zu vier Jahren zu viele zeitliche Kontakte mit digitalen Medien stattfinden (Fernseher, Videorekorder, Computer).

Diese Medien fördern eine Einwegkommunikation ohne Handlungskonsequenzen.

Bei älteren Kindern/Schülern kommt es zu Kommunikationsstörungen. Sie unterhalten sich weniger, Die Deutschkenntnisse entfalten sich nicht optimal.

Bei Kindern/Schülern, die täglich mehr als 2, 2 Stunden vor dem Fernseher sitzen, ist im Alter von 14 Jahren eine schlechtere Körperkoordination im Vergleich zu sporttreibenden Gleichaltrigen zu bemerken.

Häufiger Fernsehkonsum in den ersten drei Lebensjahren wirkt sich negativ auf spätere Mathematikfähigkeiten und Lesefähigkeiten aus. (Zimmermann et al. 2005)

## **5. Unterstützen Sie die Sprach- und Leseentwicklung Ihres Kindes**

(entnommen aus dem Buch: B. Fischer, U. Fischer, H. Mosmann: „Intelligentes Lesen“ mit freundlicher Genehmigung der Wissioemed®-Akademie Haslach)

### **Regeln**

**Die kritische Phase für die gesunde Entwicklung intelligenter Fähigkeiten und sozialer Fähigkeiten ist eine stabile emotionale Beziehung zwischen dem 7. und dem 30. Monat** (Braun, 2001).

### **Schaffen Sie eine abwechslungsreiche Umgebung.**

Bereits bei einem Baby können im fünften bis sechsten Monat nach der Geburt die Grundlagen zur Entfaltung seiner Intelligenz von den Eltern gelegt werden.

Beschäftigen sie sich persönlich mit Ihrem Kind. An Ihnen, an Ihren Handlungen, an Ihrem Lächeln, an Ihrer Gestik, Mimik und Körperhaltung entdeckt es immer etwas Neues.

Beschäftigen Sie sich abwechslungsreich mit Ihrem Kind. Kinder, bei denen man in diesem Alter häufig neues Interesse wecken kann, entwickeln später meist eine sehr gute Intelligenz.

### **Lesen Sie Ihrem Kind viele Abenteuergeschichten und Tiergeschichten vor (20 Minuten).** (Butzmann et al. 2004; Wenner 2004)

Kinder, die die ersten Worte lernen, lernen in diesem Alter pro Tag zwei neue Worte, wenn sich die Eltern richtig verhalten:  
Sie sollten nur über das sprechen, was die Kinder gerade am meisten interessiert.

Dann bekommt der richtige Gegenstand das richtige Wortetikett in dem Kopf des Kindes.

Kinder mit 18 Monaten finden sehr schnell heraus, was ihre Bezugspersonen interessiert. Sie bevorzugen dann Vokabeln, um das zu lernen, was ihre Eltern interessiert.

Bieten Sie mehrfach die gleiche Geschichte zur gleichen Zeit dar, z. B. abends beim Kerzenschein.

Sprechen sie das letzte Wort irgendeines Satzes aus der Geschichte nicht aus und lassen Sie das Kind dieses Wort aussprechen, bzw. lautmäÙig (z. B. „mäh“ beim Schaf) ausdrücken.

Zeigen Sie Bildkarten evtl. mit Worten (hängen Sie diese z. B. an den Kühlschrank) beim Erzählen der Geschichte oder lassen Sie auf die entsprechende Bildkarte deuten. (Phantasie gebrauchen: z. B. Vogel vor dem Fenster)

Lesen Sie Geschichten vor, die einige wenige noch unbekannte Wörter enthalten. (sog. Mehrdarbietung)

Durch Vorlesen erhöht sich der Wortschatz Ihres Kindes sehr schnell, und das Lesenlernen wird deutlich erleichtert. (Butzmann et al. 2004, 338)

Erzählen Sie und Ihr Kind abwechselnd mit Puppen eine bekannte Geschichte.

Besorgen Sie sich Hörkassetten zum Nacherzählen, sie sind besser als Videokassetten/DVD-Kassetten.

Sagen Sie sehr freundlich zu Ihrem Kind, dass Sie die Märchengeschichte in einer Viertelstunde vorlesen. Das Wartenkönnen (Triebaufschub) zeigt einen engen Zusammenhang mit dem späteren Schul- und Studienerfolg.

Lassen Sie Ihr Kind Selbstgespräche führen. Unterbrechen Sie es dabei auf keinen Fall.

**Laden Sie viele Kinder zu sich nach Hause ein.**

**Trainieren Sie ein paar Höflichkeitsfloskeln.** (Guten Tag; auf Wiedersehen; danke; bitte usw.)

**Achten Sie darauf, dass Ihr Kind in 2 Gruppen aktiv ist.**

**Achten Sie darauf, dass Ihr Kind mindestens 6 Spielkameraden hat.**

**Achten Sie darauf, dass Ihr Kind Fahrradfahren, Fußballspielen, Tischtennis (evtl. Tennis), Minigolf und Skifahren lernt.**

**Sprechen Sie mit Ihrem Kind grammatikalisch korrekt. Benutzen Sie keine sog. Babysprache.**

**Führen Sie gemeinsame Gespräche** (mindestens ½ Stunde am Tag). Korrigieren Sie ihr Kind nicht laufend, sondern gebrauchen Sie das falsch ausgesprochene Wort in einem anschließenden Satz beiläufig richtig.

**Lassen Sie abends** die Erlebnisse des Tages noch einmal im Sprechen gemeinsam mit dem Kind vorüberziehen. (Butzmann et al. 2004)

**Singen Sie soviel wie möglich mit Ihrem Kind.**

Singen Sie abwechselnd mit dem Kind Lieder mit Tierrollen: z. B. „Alle meine Entchen ...“ als Kuh („muh, muh, muh muh, muh muh, ...muh, muh, muh, muh, muh...“) als Schaf usw. (Amitay et al. 2002)

Besorgen Sie sich Hörkassetten zum Mitsingen.

**Lassen sie Ihr Kind ein Musikinstrument lernen, das sich für eine Aufführung in einer Gruppe eignet.** (z. B. Musikfrüherziehung, Trommel) **Lassen Sie Ihr Kind die Melodie, die es auf dem Musikinstrument spielen will, vorher singen bzw. summen.**

**Lassen sie Ihr Kind in eine Theatergruppe gehen.**  
(Butzmann et al. 2004)

**Lassen Sie Ihr Kind mitkritzeln oder mitmalen, wenn sie vorlesen.**

**Wenn es lesen kann, soll es drei Sätze mit der Hand schreiben und danach die Sätze mit geschlossenen Augen schreiben.**

**In der Schule soll es Aufsätze mit der Hand schreiben.**

**Tun Sie etwas Gemeinsames mit Ihrem Kind.** (Garten, Küche, usw.)

**Organisieren Sie eine Ausstellung über die Zeichnungen, Bilder und die Schreibkünste Ihrer Kinder und deren Spielkameraden.**

**Schreiben Sie Ihrem Kind jeden Tag etwas Lustiges. Motivieren Sie Ihr Kind, Ihnen jeden Tag etwas zu schreiben.** (Emerson et al. 1998)

**Lesen Sie Ihrem Kind jeden Tag etwas aus der Kinderecke der Zeitung vor.** (Bloom 2001)

**Geben Sie Ihrem Kind jeden Tag den Kinderteil der Zeitung. Versuchen Sie, Ihr Kind zu motivieren, Ihnen ein paar Sätze vorzulesen. Motivieren Sie Ihr Kind, diese Sätze so schnell wie möglich zu lesen. Motivieren Sie Ihr Kind, ein paar Sätze (z. B. Fischers Fritz fischt frische Fische; frische Fische fischt Fischers Fritz) so schnell wie möglich 3- bis 4-mal hintereinander zu sagen.** (Karlsdottir et al. 2003; Pepi et al. 2003)

**Ein Schnellsprechtraining mit kurzen Worten erhöht bei Kindern wahrscheinlich die Merkspanne.** (Hulme et al. 1985)

„Gelingt einem Kind der Durchbruch zum selbstständigen Lesen, hat es die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Abstraktes Denken und analytische Fähigkeiten werden geschärft. Wie viel Sprachanalyse steckt allein schon in der säuberlichen Einteilung des Redestroms in durch Leerzeichen getrennte Wörter. (Butzmann, et al. 2004, 344)

**Lesen ist der natürliche Ausweg für hochbegabte Kinder, um der geistigen Langeweile zu entgehen.** (Butzmann et al.: 2004, 347)

**Unterhalten Sie sich mit Ihrem Kind jeden Tag über den Kinderteil der Zeitung.**

**Regen Sie Ihr Kind an, anderen Familienmitgliedern über den Inhalt des Kinderteils zu erzählen.**

**Motivieren Sie Ihr Kind, wenn es in der 3. Grundschulklasse ist, einem Kindergartenkind aus dem Kinderteil der Zeitung oder aus einem**

**Kinderbuch einmal pro Woche für ca. 20 Minuten vorzulesen.**

**Motivieren Sie die Grundschule Ihres Kindes, zusammen mit den Kindergärten ein entsprechendes Projekt durchzuführen.**

**Lernen Sie mit Ihrem Kind in regelmäßigen Abständen neue Gedichte und Lieder auswendig. Lassen Sie das Kind die Lieder und Gedichte einer Puppe, dem Kasperle, den Familienmitgliedern, den Freunden vortragen.**

**Wir können Sprache nur lernen, weil wir auch wissen, wie wir uns in Wechselbeziehungen (Interaktionen) mit anderen Personen verhalten.** (Forgas 1985, 1994)

**Lassen Sie das Kind die Gedichte und Lieder unter folgenden Bedingungen vortragen:**

**Das Kasperle ist interessiert.**

**Das Kasperle hat Angst.**

**Das Kasperle hat eine Wut.**

**Das Kasperle ist traurig.**

**Das Kasperle freut sich.**

**Das Kasperle hat Durst.**

**Das Kasperle hat Hunger.**

**Dem Kasperle ist es zu kalt.**

**Dem Kasperle ist es zu warm.**

**Der Kasperle muss auf die Toilette.**

**Das Kasperle sieht schlecht.**

**Das Kasperle hört schlecht.**

**Das Kasperle will über folgendes Thema diskutieren:**

**„Sollen Schulkinder während des Unterrichts essen, trinken, umherlaufen dürfen?“**

**Das Kasperle bringt bei der Diskussion Argumente ein, die für diesen Vorschlag sprechen.**

**Das Kind bringt bei der Diskussion Argumente ein, die gegen diesen Vorschlag sprechen.**

**Nach ein paar Minuten werden die Rollen getauscht.**

**Schreiben Sie einen Text, der im Kinderteil der Zeitung steht, ab, und bringen Sie Fehler in dem Text unter. Regen Sie Ihr Kind und dessen Freunde an, die Fehler zu suchen.**

**Bieten Sie Ihrem Kind vor und während dem Zeitungslesen Zitronentee oder Lavendeltee an. Dies steigert die geistige Leistungsfähigkeit.**

**Bieten Sie ihm vor oder während dem Zeitungslesen einen Apfel, eine Banane oder ein Stück Brot an. Dies steigert die geistige Leistungsfähigkeit.** (Fischer et al. 2003)

**Sorgen Sie dafür, dass ihr Kind ausreichend schläft.**

**Überprüfen Sie während einiger Tage die durchschnittliche Schlafzeit ihres Kindes.**

**Wenn ihr Kind sich angewöhnt, ca. 1/2 Stunde länger zu schlafen, erhöhen sich seine Reaktionsfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit.** (Sadeh,2003)

PS: **Trainieren** Sie bereits mit Kindern ab der 5. Klassen schlussfolgerndes Denken. (Induktives Training nach Klauer: Hogrefe Verlag, Göttingen)  
Dies erhöht deren Lesefähigkeit in Bezug auf das funktionale Textverstehen. Es wird die Fähigkeit gefördert, Verknüpfungen zwischen Informationen aus einem vorliegenden Text und der eigenen Wissensbasis herzustellen und daraus Schlussfolgerungen abzuleiten. (sog. Literalität: Fertigkeit im Umgang mit spezifischen Aufgabenstellungen): Schüler aller Stärkegruppen in Bezug auf die Lesekompetenz und Schulerfolg profitieren gleichermaßen vom Training. (Morger 2005)

© B. Fischer

## **6. Theaterstück:**

### **Vorlesen, vorspielen gegen Gewalt:**

**„Mama und Oma Maus und ihre unterschiedlichen Kinder und Freunde“**

**Eine klitzekleine Einführung über gewaltfreie Konfliktlösung**

**Reklame für das Faustlos- Programm:**

**[www.f Faustlos.de](http://www.f Faustlos.de) Heidelberger Präventionszentrum,  
Keplerstr. 1, 69120 Heidelberg, Tel: 06221-914422  
E-mail: [info@faustlos.de](mailto:info@faustlos.de)**

**Reklame für das Patenmodell des Faustlos-  
Programms:**

**[www.buendnis-fuer-kinder.de](http://www.buendnis-fuer-kinder.de)  
Patenmodell Bündnis für Kinder gegen Gewalt  
Winzerstr. 9, 80797 München  
E-mail: [info@buendnis-fuer-kinder.de](mailto:info@buendnis-fuer-kinder.de)**

## Vorwort und Einleitung

Wir haben das **Faustlos-Programm** gelesen.

Ein tolles Programm.

Aufgrund unserer restlosen Begeisterung haben wir überlegt, in welcher Weise wir dieses Programm fördern können.

Von vielen Ideen haben sich zwei als direkt umsetzbar erwiesen.

1. Die **Memory-Liga** unterstützt mit einer **Patenschaft** des Faustlos-Programms mit einer Patenschaft.

**[www.f Faustlos.de](http://www.f Faustlos.de) Heidelberger Präventionszentrum, Keplerstr. 1, 69120 Heidelberg, Tel: 06221-914422 E-mail: [info@faustlos.de](mailto:info@faustlos.de)**

**Patenmodell des Faustlos-Programms:**

**[www.buendnis-fuer-kinder.de](http://www.buendnis-fuer-kinder.de)**

**Patenmodell Bündnis für Kinder gegen Gewalt Winzerstr. 9, 80797 München E-mail: [info@buendnis-fuer-kinder.de](mailto:info@buendnis-fuer-kinder.de)**

Dies ist bereits erfolgt. In dem Bildungszentrum Ritter Ritter-von-Buss, Zell a. H. ist eine Patenschaft für die Konrektorin übernommen worden.

2. In Zell und Umgebung haben wir ein **Lesefreunde -Projekt** ins Leben gerufen. (s. o.)

Es erhielt den zweiten Preis des Staatsministeriums Baden Württemberg bei dem Wettbewerb „Echt gut! Ehrenamt in Baden-Württemberg“ in der Kategorie „Soziales Leben“.

Kindergartenkinder des letzten Kindergartenjahres bekommen von Grundschulkindern einmal die Woche vorgelesen. Das Kindergartenkind soll Lust bekommen, möglichst bald lesen zu können. Das Grundschulkind soll seine soziale Kompetenz/Intelligenz steigern und für das Kindergartenkind beim Eintritt in die Schule eine kleine Beschützerrolle übernehmen.

Prof. Fischer hat ein entsprechendes Manual hierzu erstellt.

(s. [www.wissimed.de](http://www.wissimed.de) kostenloses download unter „downloads“ Nr. 14 oder über Memory-Liga anfordern: Memory-Liga, 77736 Zell a. H, Birkenweg 19; Fax: 07835-548070; e-mail:07835-548070)

Prof. Fischer hat in diesem Rahmen ein Theaterstück mit folgendem Titel geschrieben:

**Mama und Oma Maus und ihre unterschiedlichen Kinder und Freunde.  
Eine klitzekleine Einführung über gewaltfreie Konfliktlösung.**

Eine fachliche Beratung erfolgte durch Frau Dr. Uta Fischer (Neurologin und Psychiaterin) und Frau Hannjette Mosmann (Gesundheitspädagogin.)  
Bei der Korrektur wurde er von Helga und Herbert Schippers unterstützt.  
Allen sei für ihre Hilfe herzlich gedankt.

Das Ziel war:

1. Schulkinder der vierten Grundschulklasse sollen den Kindergarten Kindern (ihren jeweiligen Lesefreunden) (s. Manual) die Geschichte der Mama Maus im Rahmen ihres 6-monatigen Vorleseprogramms vorlesen.

2. Schulkinder der vierten Grundschulklasse sollen zusammen mit den Kindergartenkindern (letztes Kindergartenjahr) ihren Eltern, den Kindergärtnerinnen und den Lehrern dieses Theaterstück vorspielen.

**3. Kinder, die in Dramagruppen aktiv sind, weisen ein verbessertes Sozialverhalten auf.** (Schellenberg 2004)

**4. Durch dieses Theaterstück soll Reklame gemacht werden. Möglichst viele Kindergärtnerinnen und Grundschullehrer sollen gewonnen werden an dem „Faustlos-Programm“ teilzunehmen.**

**Über jeden Erfolg, den wir mit unserer Initiative für das „Faustlos-Programm“ erzielen können, freuen wir uns.**

**Wir wünschen dem Faustlos-Programm die Verbreitung, die es verdient.**

Prof. Dr. Bernd Fischer

**Korrespondenzadresse:**

Prof. Dr. med. Bernd Fischer, Birkenweg 19, 77736 Zell a. H., Tel: 07835-548070  
www.wissioemed.de

## Vorübungen

1. Der nachfolgende Satz wird in der aufgeführten Tonlage vorgelesen. Die Schulkinder sollen die jeweilige Zuordnung erraten. Ein Antwortkatalog (Ist die Stimme laut, interessiert, leise, flüsternd, wispernd, verlegen, seufzend, stöhnend, müde, aufgeregt, usw.?) kann vorgelesen werden.

2. Jeweils zwei Schulkinder lesen sich den an die Leinwand projizierten Text bzw. den vor ihnen liegenden Text in der entsprechenden Tonlage abwechselnd gegenseitig vor, oder sie flüstern ihn sich ins Ohr.

**Die Stimme des Schulkindes und des Kindergartenkindes sollten gut trainiert werden.**

**Ein Satz, z. B. „Die Pommes Frites sind verbrannt“, sollte in folgenden Stimmlagen gesprochen werden:**

**ängstlich**

**aggressiv**

**aufgeregt**

**behäbig**

**einfühlsam**

**eklig**

**flüsternd**

**freudig**

**interessiert**

**laut**

**laut/aufgeregt**

**leise**

**müde**

**ruhig, nachdenklich**

**seufzend**  
**stöhnend**  
**traurig**  
**überrascht**  
**verlegen**  
**wispernd**  
**wütend**  
**zappelig**

3. Das jeweilige Kind, das gerade zuhört, soll sagen, woran es erkennt, dass das jeweils andere Kind folgenden Eindruck macht:

**ängstlich**  
**aggressiv**  
aufgeregt  
behäbig  
**einfühlsam**  
eklig  
flüsternd  
**freudig**  
**interessiert**  
laut  
laut/aufgeregt  
leise  
müde  
**ruhig, nachdenklich**  
seufzend  
stöhnend  
**traurig**

überrascht

verlegen

wispernd

wütend

zappelig

**P.S.: Die unterstrichenen Worte stellen die besonders wichtigen Gefühle dar.**

4. Die Schulkinder lesen den Eltern die Geschichte vor und stellen ihnen die im Text aufgeführten Fragen. Sie sollen sich danach jeweils zu zweit unterhalten und versuchen, die Fragen zu beantworten. Danach sollen sie die beantworteten Fragen den Schulkindern mitteilen.

5. Die Schulkinder führen die Geschichte als Theaterstück auf.

## Theaterstück: Vorlesen, vorspielen gegen Gewalt:

### Mama und Oma Maus und ihre unterschiedlichen Kinder und Freunde

#### Laut:

**Mama Maus:** „Bleibt cool!“, sagt die Mama. „Ich muss einkaufen gehen.“

**Einfühlsam:** „Hi, ihr Süßen“, sagt die Mama, „ich lieb euch!“ „Alle!“

#### Einfühlsam:

**Mäusekinder:** „Hallo, Mama, wir haben dich auch lieb!“

*Das freche Mäusekind Frechi fragt: „Und wenn wir nicht artig sind, was passiert dann?“*

#### Welche Antworten könnte die Mama Maus geben?

*Antwortbeispiele:*

*Mama:*

- 1. „Tja, dann verhaue ich euch.“ (falsch)*
- 2. „Dann bin ich traurig.“*
- 3. „Was willst du denn anstellen, Frechi, wenn ich nicht bei euch bin?“*

#### *4. Welche weiteren Antworten kommen dir in den Kopf?*

##### **Interessiert:**

Das neugierige Mäusekind **Neugier** fragt: „Das ist schön. Was bringst du uns denn mit?“

*Das ängstliche Mäusekind **Ängst** ist ängstliches ist nicht traurig. Es gibt folgende Antwort:  
„Oh, ich fürchte, Mama bringt uns nichts mit, weil Frechi vorhin so freche Fragen gestellt hat.“*

**Du hast folgende Aufgabe:** *Mache den neugierigen **Neugier** und den ängstlichen **Ängst** mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!*

##### **Aggressiv:**

##### **Wütend/aggressiv:**

Das nervöse Mäusekind **Rasi** sagt ziemlich wütend und aggressiv: „Warum muss die Mama denn immer fortgehen? Ich will, dass sie hier bleibt!“

Das ungeduldige Mäusekind **Schnelli** befiehlt: „Ich will Käse haben, aber schnell!“

Ich habe Hunger und ich will nicht bis später warten. Mama, hast du nicht noch Käse hier. Dann kann ich diesen Käse vorher essen. Wenn du nachher neuen Käse mitbringst, esse ich dann nur noch ganz wenig davon.“

**Mama:** „Ihr müsst warten, bis ich vom Einkaufen zurückkomme; dann gibt es nicht für einige von euch Kindern Käse, sondern dann gibt es für alle Mäusekinder Käse.

Erst wenn ich einkaufe, haben wir wieder den leckeren Käse. Immer habe ich ihn nicht zu Hause, weil ihr Naschmäuse ihn immer ganz schnell aufesst.

Ich muss deshalb immer wieder fort, um Käse zu kaufen, weil ihr ihn immer ganz schnell ‚ratzfatz‘ und ‚rutzeputz‘ aufesst.“

Das ruhige Mäusekind **Ruhigi** bemerkt: „Wenn du einkaufen gehst, dann freue ich mich, wenn du und der Käse an der Haustür auftauchen.“

Das stichelnde Mäusekind **Necki** sagt: „Ich esse lieber Fleisch. Ihr seid doch alle Stinkkäsefresser.“

Das freche Mäusekind **Frechi** poltert los: „Das ist eine echt coole Beleidigung. Du erwartest wohl, dass ich jetzt als Stinkkäsefresser ganz traurig bin und still in einer Ecke vor mich hinheule. Mach ich aber nicht. Ich esse meinen Käse gerne, so wie du dein Fleisch gerne isst. Das ist o.k. Überleg dir mal, ich würde zu dir Blutlecker, Mückenfresser oder etwas anderes sagen. Wäre ganz schön heftig und deftig, oder?

Also, lassen wir das und einigen wir uns auf den Spruch: ‚Jeder wie er es gerne mag.‘“

### **Ängstlich:**

Das ängstliche Mäusekind **Ängsti** fragt: „Was sollen wir tun, Mama, wenn jemand an die Tür klopft, während du fort bist?“

### **Aufgeregt:**

„Lasst niemand Fremden in die Wohnung rein, egal wer klopft“, sagt die **Mama Maus** sehr deutlich und aufgeregt zu ihren Mäusekindern.

*Du hast folgende Aufgabe: Mache das ängstliche Mäusekind **Ängsti** und die aufgeregte **Mama Maus** mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!*

### **Traurig:**

Das behäbige Mäusekind **Molli** stellt traurig fest: „Die Erwachsenen dürfen halt tun, was sie möchten! Schade, dass wir nicht alle mitgehen dürfen!“

### **Seufzend und behäbig:**

Das dicke und behäbige Mäusekind **Molli** seufzt vor sich hin: „Ganz schön langweilig, wenn wir alleine ohne Mutter sind“, seufzt Molli.

### **Freudig:**

Das schnelle Mäusekind **Schnelli** versucht **Molli** zu trösten und antwortet ganz schnell: „Aber sicher bringt sie uns ganz leckeren Käse mit!“

***Du hast folgende Aufgabe: Mache das freudige Mäusekind **Schnelli** mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!***

### **Ruhig/nachdenklich:**

„Das hat Mama bisher immer so gemacht,“ ergänzt das ruhige Mäusekind **Ruhigi**.

### **Aggressiv:**

Das freche Mäusekind **Frechi** stellt fest: „Jetzt bin ich der Herr im Haus, wenn Mama nicht da ist!

**Rasi**, du trägst jetzt sofort den Müll in den Keller!“

Das nervöse Mäusekind **Rasi** sagt ziemlich laut: „Hei, **Frechi**, du kannst mich nicht rumkommandieren, du bist nicht meine Mama.

Ich mache uns beiden einen Vorschlag. Ich trage den blauen Eimer, und du trägst den gelben Eimer in den Keller.

Oder ich trage heute die Mülleimer in den Keller, und du trägst morgen die Mülleimer in den Keller.

Einverstanden?“

Das freche Mäusekind **Frechi** antwortet: „Na ja, um des lieben Friedens Willen, einverstanden.“

*Du hast folgende Aufgabe: Mache das aggressive Gesicht des Mäusekindes Frechi und das einigermaßen versöhnliche Gesicht des Mäusekindes Rasi mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!*

Das nervöse Mäusekind **Rasi** stellt fest: „So, geschafft! Die Eimer sind unten. Jetzt hole ich unsere Rollschuhe und fahre mit ihnen in unserer Garage auf und ab. Das habe ich mir jetzt verdient. Und ich will keine Widerrede von euch hören. Kapiert?!“

Das freche Mäusekind **Frechi** ist damit nicht einverstanden: „Ich hab die Idee mit dem Müll gehabt. Ich fahre zuerst.“

Das nervöse Mäusekind **Rasi** antwortet: „Nein, ich!“

Das freche Mäusekind **Frechi** antwortet patzig: „Rotzlöffel, hau ab, ich fahre jetzt. Oder du kriegst was auf die Finger!“

Das ruhige Mäusekind **Ruhigi** bittet: „Hei, ich will mein Buch lesen, bei eurem lauten Gebrüll muss ich mir dauernd die Ohren zuhalten.“

**Rasi, Frechi** sagen sehr laut zu **Ruhigi**: „Brüllen ist Klasse. Das ist gut für unsere Lungen und unsere Stimmen.“

Das ruhige Mäusekind **Ruhigi** bittet noch einmal: „Bitte, bitte, bitte kein Gebrüll mehr.

Ich werde ganz durcheinander und verwirrt, wenn ihr so rumschreit.

Oh, aber hallo, da kommt mir doch glatt und plötzlich eine Idee in mein Gehirn geschlichen.

Was meint ihr, **Frechi** und **Rasi**, dazu:

**Rasi** und **Frechi**, ihr beide, lauft die Treppe zum ersten Stockwerk fünfmal rauf und runter. Wer schneller ist, darf zuerst Rollschuhe fahren.“

Das freche Mäusekind **Frechi** ist gegen den Vorschlag: „Nein, das geht nicht. **Rasi** ist beim Laufen immer schneller! Das ist nicht gerecht (fair)!“

**Rasi**: „O.k., das stimmt! Was schlägst du vor?“

**Frechi**: „Wir stellen uns mit geschlossenen Augen auf ein Bein. Wer am längsten von uns auf einem Bein stehen kann, hat gewonnen und darf zuerst Rollschuhe fahren.“

„**Rasi**“: „Einverstanden! gerechter (fairer) Vorschlag“

Nach einer Weile wollen sie nicht mehr Rollschuhe fahren.

**Frechi** sagt dann zu **Rasi**: „Ich brauche jetzt deinen kleinen Ball.“

**Rasi**: „Nein, ich brauche ihn auch.“

Das ruhige Mäusekind **Ruhigi** fragt: „Alleine zu spielen ist langweilig. Zusammen zu spielen ist cool. Spielen wir zusammen?“

**Rasi**: „O.k.; wirf ihn halt rüber! Wir spielen folgendes Spiel. Wer trifft fünfmal mit dem Ball den blauen Fleck an der Wand?“

**Ruhigi** bittet **Molli**:

„**Molli**, könntest du in das andere Zimmer gehen mit deinem Lesebuch; sonst treffen wir beim Spielen vielleicht deinen Kopf oder das Buch?“

***Du hast folgende Aufgabe: Mache die seufzenden, dann etwas aggressiven und zum Schluss freundlichen Mäusekinder **Frechi**, **Rasi**, sowie **Ruhigi und Molli** während ihres Gesprächs mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!***

**Oma Maus** kommt von dem Haus gegenüber and die Tür und klingelt. Alle Mäusekinder springen aufgeregt zur Tür: „Hallo, kleine Mäusekinder, ich bin es, eure Oma,“

ruft **Oma Maus**. „Habt keine Angst. Ich schließe jetzt die Tür auf und komme zu euch herein.“

„Schön, dass du da bist“, rufen alle Mäusekinder wie aus einem Munde.

„Tja“, sagt Oma Maus, „ich habe euch lärmern gehört und wollte schauen, wie ich euch helfen kann.“

„Das ist gut“, ruft das freche Mäusekind **Frechi**. „Hast du einen Ball? Wir haben gestritten, weil wir einen Ball zu wenig hatten.“

Das nervöse Mäusekind **Rasi** verrät der **Oma Maus**:

„Wenn Frechi frech ist und mir den Ball wegnehmen will, werde ich ganz wütend und könnte vor lauter Wut sein Fahrrad umwerfen.“

**Oma Maus**: „Stopp, Stopp. Das Problem habt ihr, soweit ich es gehört habe, schon gelöst. Aber ihr habt oft Streit wegen Kleinigkeiten. Da hilft besonders gut mein Ampeltraining. Kennt Ihr denn mein rot-gelb-grünes Ampeltraining noch nicht? Das hat mir euer Uropa beigebracht!“

Das stichelnde Mäusekind **Necki** grinst Oma Maus an und sagt laut: „Hei, Oma, was ist denn das, ein Ampeltraining? Komm, lass es raus aus deinem Mund.“

**Oma Maus**: „O.k., jetzt mache ich mit euch zusammen mein Ampeltraining.“

Jeder von euch kennt doch eine Verkehrsampel?“

Das freche Mäusekind **Frechi** sagt recht patzig: „Klaro, wir sind ja nicht von gestern.“

**Oma Maus:** „O.k., wenn ihr die Verkehrsampel kennt, dann zeichnet jetzt jedes Mäusekind für sich eine kleine Ampel mit den Farben Rot, Gelb und Grün.

Alle Mäusekinder zeichnen Verkehrsampeln.

„Toll“, lobt Oma alle Mäusekinder, „eine Ampel ist schöner als die andere!“

„Was bedeutet „Rot“ an der Ampel? “ fragt **Oma Maus.**

„Halt, Stopp, nicht weiterfahren!“, rufen alle Mäusekinder.

**Die rote Ampel kann also bedeuten, wenn man Streit hat:**

**1. Halte an, beruhige dich und denke, bevor du handelst!**

Das nervöse Mäusekind **Rasi** stellt eine Frage: „Weißt, du, **Ruhigi**, wie ich mich am besten beruhige?“

Das ruhige Mäusekind **Ruhigi** antwortet: „Nein, keine Ahnung!“

Das nervöse Mäusekind **Rasi** erklärt Ruhigi: „Ich laufe ganz schnell die Treppen zum 1. Stock dreimal rauf und runter.

Wenn ich dann so richtig heftig nach Luft schnappe, werde ich ruhiger.

Dann sind meine Schnauze und meine Hände und Füße und auch mein kleiner Schwanz entspannter.“

Das ruhige Mäusekind **Ruhigi** hat eine andere Methode, um sich zu beruhigen: „Ich mache das völlig anders, wenn ich aufgeregt bin.“

Das nervöse Mäusekind **Rasi** ist sehr gespannt auf die Antwort seiner Frage: „Wie, verdammt noch mal?“

Das ruhige Mäusekind **Ruhigi** lächelt und antwortet **Rasi** langsam und bedächtig: „Ich sage nicht ‚verdammt noch mal‘ oder ‚Scheiße‘ oder ‚Mist‘ usw., um zu verhindern, dass ich noch aufgeregter werde.

Ich stelle mir vor, wie ich ‚Pommes‘ mit Ketchup von einem riesengroßen Teller esse, oder ich atme dreimal so lange wie möglich aus, oder ich atme dreimal langsam durch die geschlossene Faust einer Hand aus. Die Wangen weiten sich bei mir beim Ausatmen leicht auf;  
oder  
ich strecke meine Arme und Hände waagrecht vom Körper weg und öffne und schließe meine Hände (Faust

auf- und zumachen) so schnell wie möglich für ca. 30 Sekunden;

oder

ich strecke meine rechte Hand nach vorne und senke sie leicht ab. Gleichzeitig sage ich: ‚Ruhe‘ oder ‚Kühl dich ab‘ oder ‚Komm runter‘ oder einen anderen Ausdruck, wie ‚Cool down, Junge‘ der mich beruhigt.

Manchmal rede ich mit mir selbst über das Problem.

Manchmal sage ich zu mir: ‚War nicht so wichtig. Morgen ist auch noch ein Tag zum Denken.‘“

**„Was bedeutet „Gelb“ an der Ampel?“, fragt Oma Maus weiter.**

**„Achtung, Vorsicht!“, rufen alle Mäusekinder.**

## **Gelbe Ampel**

**2. Die gelbe Ampel kann also bedeuten, wenn man ein Problem lösen will: „Benenne das Problem und sage, wie du dich dabei fühlst!“**

Das nervöse Mäusekind **Rasi** poltert los: „O.k., ich bin sauer, weil meine Mutter einkaufen geht und ich nicht mitdarf.“

**3. Weiterhin soll man sich ein positives Ziel setzen, erklärt Oma Maus.**

„O.k., ich, Rasi, habe mir was überlegt: Bevor meine Mutter nach Hause kommt, decke ich den Tisch. Dann packt sie hoffentlich den Käse schneller aus.“

**4. Denke an viele Lösungen,** ermuntert **Oma Maus** das Mäusekind **Rasi**.

Das nervöse Mäusekind **Rasi** überlegt: „Oder ich brülle sie an.

Oder ich stelle das Radio so laut an, dass niemand mehr etwas versteht.

Oder ich helfe ihr, die Einkaufstasche in das Haus zu tragen.“

**5. Oma Maus** ermuntert **Rasi** mit folgendem Satz zum Weiterdenken: „**Wenn du Vorschläge machst, dann bedenke im Voraus die Folgen!**“ (Cierpka 2005)

Das nervöse Mäusekind **Rasi** überlegt: „Das Anbrüllen und das laute Radio werden sie wütend machen. Das ist nicht so gut, glaube ich.

Der Vorschlag mit der Einkaufstasche scheint der beste zu sein.“

„Was bedeutet „Grün“ an der Ampel? “ fragt Oma Maus.

„O.k., fahr los!“, rufen alle Mäusekinder.

**Die grüne Ampel kann also bedeuten:  
„Ich überlege und entscheide mich.“**

### **6. Geh los und probier es mit dem besten Plan!**

„Ich glaube, ich werde Folgendes machen“, sagt Rasi:  
„Bevor meine Mutter nach Hause kommt, decke ich den Tisch. Dann packt sie den Käse schneller aus.“

Vor allem ist  
mein Plan ungefährlich,  
wir fühlen uns alle wohl dabei,  
der Plan ist gerecht (fair), und  
der Plan funktioniert. Ich habe ihn schon mehrmals  
ausprobiert. (Cierpka 2005, 47)

Hei! Ich klopfe mir selbst auf die Schulter und lobe mich.  
Ich finde den Plan super.“ (Cierpka 2005, 47)

### **Wütend:**

Das ungeduldige Mäusekind **Schnelli** meckert dennoch vor sich hin: „Aber trotzdem bin ich immer noch wegen Mama wütend. Muss die Mama immer fort gehen, auch wenn wir es nicht wollen?“

Dass sie fortgeht, finde ich blöd. Ich schütte Wasser auf den Fußboden, damit sie ausrutscht, wenn sie heimkommt.“

**Du hast folgende Aufgabe:** Mache das wütende Mäusekind Schnelli mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!

**Beantworte folgende Frage:**

*Ist es nach den schon durchgeführten Gesprächen, die die Mutter vorher mit den Mäusekindern geführt hat, richtig (fair), dass das Mäusekind **Schnelli** noch einmal wütend und aggressiv wird?*

Das ruhige, aber jetzt traurige Mäusekind **Ruhigi** versucht **Schnelli** zu beruhigen: „Hei, **Schnelli**, höre mir bitte kurz zu. Komme runter von deiner Sturm- und Blitzwolke. Was haben wir gerade eben von **Oma Maus** über ‚Wut‘ gelernt?“

**Schnelli** antwortet blitzschnell:„ O.k., ich weiß, was du meinst. Wir haben das **Ampeltraining** bei Wut gelernt. Wir müssen von ‚rot‘ über ‚gelb‘ nach ‚grün‘ schalten. O.k., ich hab mich wieder unter Kontrolle. Ich bin ja nicht blöd, sondern nur manchmal etwas schnell nervös.

Ich mache jetzt mein **Ampeltraining**:

Ich stelle mir eine Verkehrsampel vor und denke:

Ich werde ruhig und überlege:

Vielleicht probiere ich das nächste Mal aus, ihr beim Tragen der Einkaufstasche behilflich zu sein.“ (Cierpka 2005, 48)

**Du hast folgende Aufgabe:** *Mache das traurige Mäusekind **Ruhigi** mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!*

**Ekelig:**

**Necki:** „Aber Mama soll beim Einkaufen aufpassen. Das letzte Mal hat sie uns Käse mitgebracht, der ganz eklig mit Würmern übersät war!“

**Du hast folgende Aufgabe:** *Mache das Mäusekind **Necki**, das Ekel empfindet, mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!*

**Leise:**

**Mäusekinder:** „Pst, da kommt jemand.“

**Du hast folgende Aufgabe:** *Mache die leisen Mäusekinder mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!*

**Laut/aufgeregt:**

**Mäusekinder:** „Wer ist da?“

Wir dürfen niemand reinlassen. Unsere Eltern haben es verboten.“

**Du hast folgende Aufgabe:** *Mache die lauten/aufgeregten Mäusekinder mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!*

**Flüsternd/wispernd:**

**Flüsternd/wispernd:** „Sollen wir mal nachsehen, wer das ist?“

Sie schauen durch ein klitzekleines Guckloch auf die Straße.

Draußen sitzt ein kleines Mäuschen.

**Zappelig:** „Zapple doch nicht so hinter mir herum“, **Rasi,** ruft ein Mäusekind. „Ich kann sonst gar nicht in Ruhe durch das Guckloch sehen.“

**Du hast folgende Aufgabe:** *Mache die flüsternden/wispernden/zappeligen Mäusekinder mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!*

**Verlegen:**

**Verlegen:** „Gebt ihr mir bitte vielleicht etwas zu essen, ich bin so hungrig“, sagt das Mäuschen **Müdi** vor der Tür!

„Ich, **Müdi**, bin den ganzen Tag gelaufen, kann ich bei euch schlafen? Ich bin sooooooooo müde.“

„Entschuldigt, wenn ich euch störe und bei eurem Spielen unterbreche. Aber es ist sehr dringend: Gebt ihr mir bitte vielleicht etwas zu essen, ich bin so hungrig! Und ich habe eine kleine Wunde an meinem Schwanz.“

Ich, **Müdi**, bin ganz allein auf der Welt. Ich bin müde, traurig und ängstlich.

***Du hast folgende Aufgabe: Mache das verlegene, müde und leicht verletzte Mäusekind Müdi mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!***

### **Stöhnend:**

„Die Katzen haben mich, **Müdi**, so gejagt, dass ich hingefallen bin und mich verletzt habe.

Ihr müsst entschuldigen, wenn ich euch störe und **stöhne**. Aber ich wäre dankbar, wenn ihr mich in euer Haus lassen würdet.“

***Du hast folgende Aufgabe: Mache das stöhnende Mäusekind Müdi mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!***

**Überrascht:** Mama Maus kommt früher nach Hause. Sie ist voll beladen mit Kuchen, Keksen, Käse und Speck. Sie sagt zu der kleinen Maus **Müdi** vor der Haustür:

„Nun komm einfach mit herein zu meinen Kindermäusen. Ich habe auch für dich noch eine kleine, leckere Überraschung dabei.“

Alle freuen sich über die kleinen Geschenke, die **Mama Maus** für alle mitgebracht hat.

Bevor die Geschenke ausgepackt werden, verbindet Mama der kleinen Maus **Müdi** die Wunde am Schwanz mit einem roten Pflaster. Dann bekommt sie von den anderen Mäusekindern Apfelsaft und Kuchen. Als sie

fertig gegessen und getrunken hat, schläft **Müdi** auf dem Arm der Mama Maus ein. Die Mama Maus bringt sie in ein kleines Mäusebettchen und deckt sie liebevoll mit einer Kuschedecke zu.

### **Ruhig, nachdenklich:**

**Ruhigi:** „Mama, ich bin sehr froh, dass du dem kleinen **Müdi** geholfen hast.

Morgen wird er gut ausgeschlafen sein. Dann werden wir seine Eltern suchen.“

***Du hast folgende Aufgabe: Mache das ruhige und nachdenkliche Mäusekind **Ruhigi** mit deinem Gesicht, deinen Händen und deiner Körperhaltung nach!***

## 7. Anlage 140

### **Drei Faktoren bestimmen die Lebensgrundhaltung. Bemerkungen zur Kohärenz und Resilienz**

#### **1. Verstehbarkeit - “Comprehensibility“**

Gefühl, Lebensläufe, Verstehen

Voraussagen, zuordnen und erklären zu können.

Romero, B.: Selbst-Erhaltungs-Therapie (SET): Betreuungsprinzipien, psychotherapeutische Interventionen und Bewahren des Selbstwissens bei Alzheimer-Kranken. In: Weis, S., Weber, G. (Hrsg.): Handbuch Morbus Alzheimer. Beltz Psychologie VerlagsUnion, Wehrheim 1997, 1293 – 1303

„Die Einstellung einer Person, dass die Ereignisse des Lebens erklärbar sind und als konsistente und strukturierte Informationen verarbeitet werden können.“

Schliehe, F., Schäfer, H., Buschmann-Steinhage, R. et al.: Aktiv Gesundheit fördern. Gesundheitsbildungsprogramm der Rentenversicherung für medizinische Rehabilitation.  
Herausgeber: Verband Deutscher Rentenversicherungsträger (VDR)  
Schattauer, Stuttgart, New York (2000)

#### **2. Handhabbarkeit - Machbarkeit - „Manageability“**

„Zuversicht, mit Hilfe vorhandener Ressourcen Lebensanforderungen bewältigen zu können.“

Romero, B.: Selbst-Erhaltungs-Therapie (SET): Betreuungsprinzipien, psychotherapeutische Interventionen und Bewahren des Selbstwissens bei Alzheimer-Kranken. In: Weis, S., Weber, G. (Hrsg.): Handbuch Morbus Alzheimer. Beltz Psychologie VerlagsUnion, Wehrheim 1997, 1293 – 1303

„Die Überzeugung einer Person, dass Ressourcen zur Verfügung stehen, um mit schwierigen Lebenssituationen und -ereignissen umgehen zu können.“

Schliehe, F., Schäfer, H., Buschmann-Steinhage, R. et al.: Aktiv Gesundheit fördern. Gesundheitsbildungsprogramm der Rentenversicherung für medizinische Rehabilitation.  
Herausgeber: Verband Deutscher Rentenversicherungsträger (VDR) Schattauer, Stuttgart, New York (2000)

#### **3. Sinnhaftigkeit - Meaningfulness**

„In den Anforderungen der Lebensläufe einen Sinn, der zum Engagement motivieren kann, erkennen zu können.“

Romero, B.: Selbst-Erhaltungs-Therapie (SET): Betreuungsprinzipien, psychotherapeutische Interventionen und Bewahren des Selbstwissens bei Alzheimer-Kranken. In: Weis, S., Weber, G. (Hrsg.): Handbuch Morbus Alzheimer. Beltz Psychologie VerlagsUnion, Wehrheim 1997, 1293 – 1303

„Die Einstellung einer Person, dass die Bewältigung dieser Anforderungen sinnvoll ist und dass sie es wert sind, Energie in sie zu investieren. Damit hebt sich diese Einstellung von blindem Vertrauen und realitätsfernen Optimismus ab und bleibt an der Wahrscheinlichkeit des Auftretens erwünschter Ereignisse orientiert.“

Dabei spielt nach Antonovsky nicht nur das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sondern auch die Hilfe und Unterstützung anderer eine wesentliche Rolle.

**Dieses Erkennen einer Sinnhaftigkeit ist auch für die Prävention von Erkrankungen wichtig. 80-jährige Personen, die einen Sinn im Leben sehen und Pläne für die Zukunft machen wiesen nach 7 Jahren eine 2,4 mal so hohe Wahrscheinlichkeit auf keine Alzheimerdemenz zu entwickeln.**

**Auch milde kognitive Beeinträchtigungen (MCI: mild cognitive impairment) waren bei dieser Merkmalskombination vermindert.** (Boyle et

al. 2010) Boyle PA et al.: Effect of a purpose in life on risk of incident Alzheimer disease and mild cognitive impairment in community-dwelling older persons. Arch Gen Psychiatry 2010;67:304-310

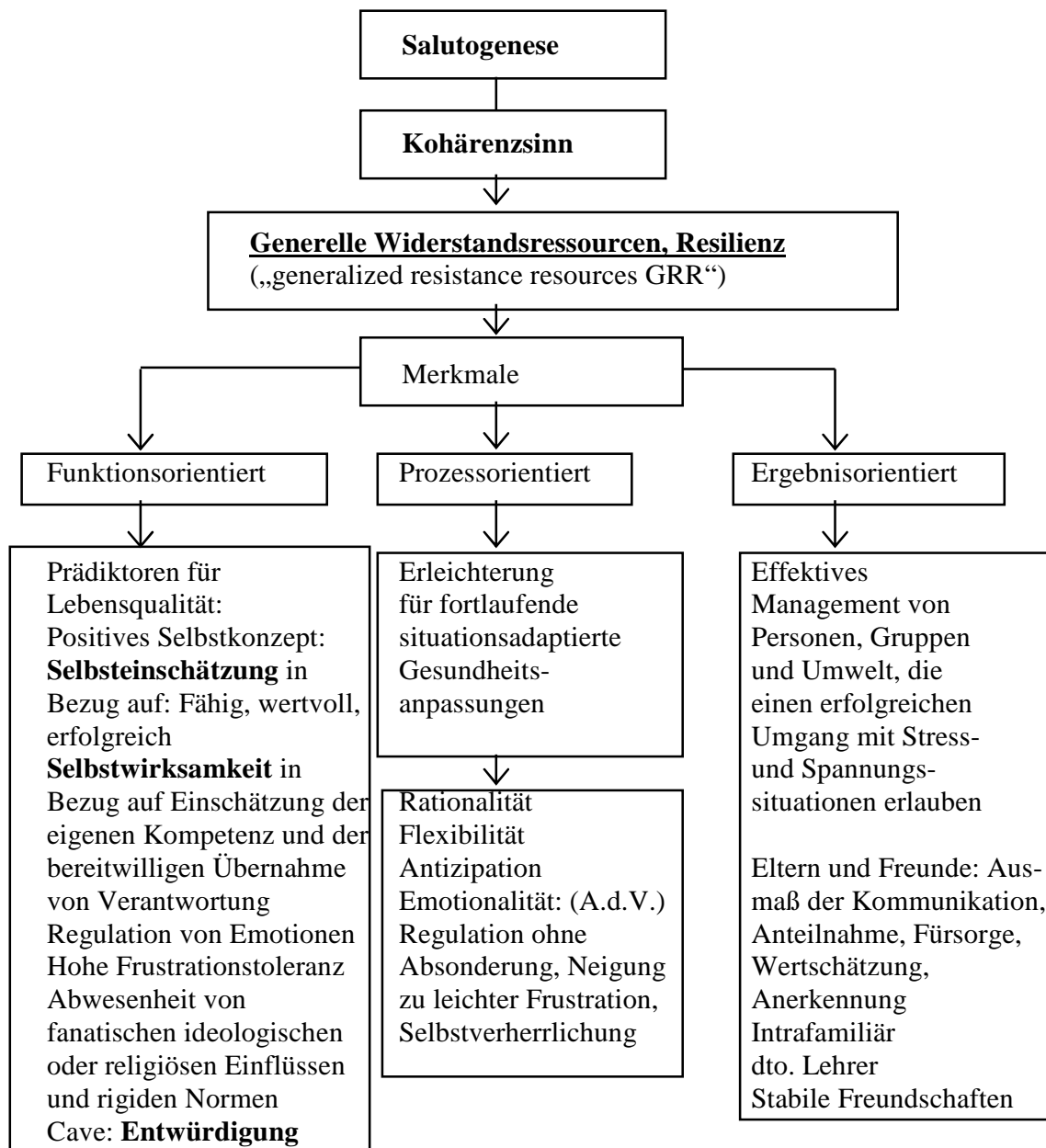
Antonovsky, A.: Unraveling the Mystery of Health. Jossey-Bass, San Francisco 1987

Noack, H., Bachmann, N., Oliveri, M. et al.: Fragebogen zum Kohärenzgefühl.

Bern: Unveröffentlichtes Manuskript. (Autorisierte Übersetzung des Fragebogens zum „Sense of Coherence“ von A. Antonovsky (1987), 189 - 194, auf der Grundlage der Übersetzungen von B. Strub,

Schliehe, F., Schäfer, H., Buschmann-Steinhage, R. et al.: Aktiv Gesundheit fördern. Gesundheitsbildungsprogramm der Rentenversicherung für medizinische Rehabilitation. Herausgeber: Verband Deutscher Rentenversicherungsträger (VDR) Schattauer, Stuttgart, New York (2000) W. Fischer-Rosenthal, W. Weis und J. Siegrist.)

## Diagramm, Kohärenzsinn - generelle Widerstandsressourcen



Resilienz: lat. resiliare: zurückspringen, abprallen: Widerstandsfähigkeit  
Ausdruck einer positiven Beziehung in Bezug auf die Mitmenschen in einer gegebenen Situation.

Resilienz und Bildung bedingen sich gegenseitig.

Vermeidung von Armut ist förderlich für das Sprachvermögen, den IQ und das räumliche Verständnis. Das Broca – Sprachzentrum und der präfrontale Kortex haben dadurch optimale Entfaltungsbedingungen.

**Die Entfaltung kindlicher Stärken sind wesentlicher als reiner Wissenserwerb.**

Toleranz eines Systems gegenüber Störungen, Größe der Fehlerfreundlichkeit; s. metaphorisch: „Stehaufmännchen“ (s. a. Selbstregulation)

Hierzu gehört auch die Erkenntnis, dass „disengagement“ in einer bestimmten Angelegenheit (wenn keine Entwicklungsmöglichkeit gegeben ist oder anders ausgedrückt, wenn die Entwicklungsbarrieren hoch sind) besser sein kann als ein weiteres sinnloses Engagement. Dadurch bewahren ihre motivationalen und emotionalen Ressourcen und ihre Kontrollfähigkeit über ihr eigenes Dasein.

Arbeitslose, die ab dem Zeitpunkt, an dem sie erkennen, dass weitere Bewerbungen wegen beruflicher Qualifikation oder persönlicher Faktoren keinen Sinn machen, geht es besser (Optimismus, Lebenszufriedenheit, Förderung adaptiver Kontrollstrategien), wenn sie sich nicht mehr um einen Arbeitsplatz bemühen, **und sich gleichzeitig ehrenamtlich engagieren.**

Dieses außerberufliche Engagement gibt ihrem Leben wieder Sinn und Erfolg. Sie „entklammern“ sich dadurch von äußeren Bewertungsmaßstäben und erlangen so wieder die Deutungshoheit über ihr gelingendes Leben zurück. Sie können dadurch nicht mehr entwürdigt werden. „Diese Befunde stützen die theoretischen Postulate der Lebensspannentheorie der Kontrolle und erlauben die Schlussfolgerung, dass unter bestimmten Bedingungen aufgeben adaptiver sein kann als persistente Hingabe an das Ziel.“ (Tomasik M.: Development Barriers and the Benefit of Disengagement. Dissertation Psychologische Fakultät Universität Jena, 2008,14-16)

**Protektive Faktoren:**

Säuglinge, die die Mutter häufig anlächeln. Sie haben mit elf Jahren weniger Verhaltensstörungen (Werner 2004)

Geschwister

Liebevolle, fördernde Eltern (Opp, Fingerle 2007)

Mädchen: Höhere Sprachkompetenzen. Stabilere Freundschaften

Kinder mit guter Sprachentwicklung im zweiten Lebensjahr. (Werner 2004)

**Achtjährige Kinder mit guter Lesefähigkeit.** (Werner 2004)

Minikompetenz durch Vorlesen erhöht die Widerstandsfähigkeit,

Krisen und Schicksalsschläge als Chance zu ergreifen und begreifen.

(Nuber)

Fähigkeit Gefühle zu äußern, Empathie, Konfliktlösungskompetenz

Stabile Beziehungen zumindest einem Menschen (Werner 2004)

**Frühe Visionen:** z. B.

Durch Bildung kann ich etwas erreichen. (Hoher Stellenwert von Bildung, durch die Eltern vermittelt; dies ist unabhängig vom Bildungsstand der Eltern –Visionen!)

Ich kann das eigene Schicksal in hohem Maße selbst gestalten. (Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten) (Werner 2004)

Flexibilität in der Ressourcennutzung, bes. junge Mädchen. (Opp, Fingerle 2007)

Stärke Deine Stärken! Realistische Ziele entwickeln!

Ich will Neues lernen!

Ich habe einige verlässliche Freunde! Ich kann mich auf sie verlassen und sie können sich auf mich verlassen! (Opp,

Fingerle 2007)

**Ich kann Krisen bewältigen! Ich bin kein Opfer!**

**Krisen sind Lerngelegenheiten!**

**Ich kann selbst meine Entwicklung und Kompetenzen fördern!**

**Ich kann meine Entwicklung fördern, wenn es auch Zeit in Anspruch nimmt. (Lebensperspektive fördern)**

**Spätere Visionen:** Der erfolgreich alternde Mensch weist eine hohe

Widerstandsfähigkeit und eine hohe geistige Plastizität auf. (Opp,

Fingerle 2007)

**Negative Faktoren:**

Scheidung der Eltern: Geringeres Selbstwertgefühl, Schlechtere

Schulleistungen, schwächere soziale Beziehungen (Verlassen Beziehungen, wenn die Beziehung sich zu stabilisieren droht)

Antonovsky, A.: Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being.

Jossey-Bass, San Francisco (1979)

Brooks, J.D.: Salutogenesis, Successful Aging, and the Advancement of Theory on Family Caregiving. In: McCubbin, H.I., Thompson,

E.A., Thompson, A.I. et al. (Eds.): Stress, Coping, and Health in Families. Sense of Coherence and Resiliency.

Sage Publications Inc, Newbury Pk (1998), 227 – 248

Nuber U: Das elfte Gebot. Mit Gelassenheit das Leben meistern. Knaue

Opp G, Fingerle M: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. Ernst Reinhardt Verlag, 2007

Rentschler R: Am Leben wachsen Gehirn und Geist 3\_2010, 46-50

Werner EE: Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery. Pediatrics 2004 Aug.;114(2):492

Zarit, S.H.: Do We Need Another „Stress and Caregiving“ Study?

The Gerontologist 29 (1989), 147 – 148

## **Kinder der europäischen Union weisen eine Leseschwäche auf**

Laut der EU-Studie zur Lesekompetenz hat jedes vierte Kind in Europa deutliche Defizite beim Lesen.

Das Leseverständnis bei Texten ist so gering, dass diese Fähigkeit nicht ausreicht, um eine Berufsausbildung zu absolvieren.

Folgende Zahlen sollten zum Nachdenken anregen:

### **15-jährige leseschwache Kinder insgesamt in Europa:**

Jahr 2000: 21,3 %

Jahr 2006 24,1 %

### **Vorgaben der EU bis zum Jahre 2010:**

Senkung der leseschwachen 15-jährigen Schüler auf 17%

## **Kritische Bemerkungen zu den Testergebnissen Pisa (Programme for International Assessment) und Iglu Studien (Internationale Grundschulstudie IGLU): Was sind sie wert?**

Entsprechend der Spieltheorie gilt: Wenn der Trick des Spiels bekannt ist (d. h. die Möglichkeiten zu Manipulationen bestehen), wirkt der Trick nicht mehr.

Was sind Studien noch wert, bei denen folgendes bekannt wird:

„Bei der Iglu-Studie hat der Sieger Russland im Vorfeld 7,7 Prozent der Kinder – also alle Leistungsschwachen - aussortiert und erst dann die mittlere Leseleistung ermittelt. Luxemburg hat 3,9% der Kinder nicht teilnehmen lassen.

Deutschland sortierte dagegen nur 0,7 Prozent aller Kinder aus - der mit Abstand niedrigste Wert aller Iglu-Teilnehmer.“ (Klausmann R. Mittelbadische Presse, 30. 11. 2007, S. 2)

**Provokative Anmerkung:** Ist einmal der Stellenplatz von Deutschland berechnet worden, wenn man 7,7% oder 3,9% der leistungsschwächsten Kinder aus der deutschen Statistik entfernt? Über dieses Ergebnis würde man sich verwundert die Augen reiben. Es ist aber im Moment politisch nicht opportun, so etwas zu denken, geschweige denn zu fordern.

„So kann man nicht ernsthaft Leistungen vergleichen und daraus Schlüsse für die Bildungspolitik ableiten.

Dass auch bei der Pisa-Studie ähnlich geschummelt wurde, kann man ohne weiteres annehmen. Dass die Pisa-Studien 2003 und 2006 laut OECD nicht einmal vergleichbar sind, setzt dem ganzen die Krone auf.

Fazit: Man kann nur dringend empfehlen, diese Studien zu ignorieren. Die Grundregeln für gute Bildungspolitik liegen auch ohne Pisa und Iglu auf der Hand: Wir brauchen motivierte, engagierte Lehrer, dazu kleine Klassen, um Schüler (vor allem mit Migrationshintergrund) individueller fördern zu können. Außerdem benötigen wir Politiker, die Bildungspolitik (finanziell) ernst nehmen, und Eltern, die ihre Kinder frühzeitig an Bücher oder Tageszeitung heranzuführen. Quellen dieser Erkenntnis sind weder IGLU noch PISA - sondern der gesunde Menschenverstand.“ (Klausmann R. Mittelbadische Presse, 30. 11. 2007, S. 2)

### **Ergebnisse Pisa:**

15-jährige deutsche Schüler belegen den 8. Platz zu Umweltthemen und Naturwissenschaft. (2003 Rang 18: Wegen der geänderten Aufgabenstruktur nicht vergleichbar)

2003 waren 30-35 Aufgaben zu lösen; jetzt waren es mehr als hundert. 22 Fragen blieben seit 2003 unverändert. Bei diesen Fragen war keine Verbesserung vorhanden.

Im Bereich Mathematik wurde mit 504 (+1 im Vergleich zu 2000) (Durchschnittswert: 498 Punkte) ein mittlerer Rang erreicht.

Bei der Lesekompetenz wurden 495 (OECD-Durchschnitt: 492 Punkte) erzielt. Obwohl der Punktwert im Vergleich zu 2000 um elf Punkt gestiegen ist, wurde nur ein mittlerer Platz erreicht.

„Im Vergleich zur ersten Pisa-Studie haben vor allem Kinder aus unteren sozialen Schichten ihre Fähigkeiten im Lesen gesteigert...der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesefähigkeit habe sich abgeschwächt.“ (FAZ 05.12.2007, Nr. 283, Seite 5)

Deutschland weist die größten Unterschiede zwischen schwachen und starken Schülern auf.

„Die größte Schwierigkeit des deutschen Bildungssystems bleibe seine „Chancenungleichheit“ sagte der Leiter des OECD-Büros in Berlin, Heino von Meyer. Nur in Luxemburg, Ungarn, Frankreich, Belgien und der Slowakei spiele das Elternhaus beim Bildungserfolg eine ähnlich große Rolle wie in Deutschland.“ (FAZ 05.12.2007, Nr. 283, Seite 5)

Den Migrantenkindern fehlt es nicht an Motivation und Interesse. „Vielmehr sind sie an Naturwissenschaften stärker interessiert als einheimische Schüler. Da die Bildungsforschung bisher nur bestätigen kann, dass die Sprachfähigkeit eine

entscheidende Rolle spielt, sollen die die frühkindliche Sprachförderung für alle Kinder sowie die Förderung für schwache Schüler verstärkt werden.“ (FAZ 05.12.2007, Nr. 283, Seite 5)

Migrantenkinder haben häufig ein Elternhaus mit einem niedrigen sozialen Status, der Leistungsabstand gegenüber einheimischen Schülern ist deutlich höher als in Ländern mit vergleichbarem Migrantenanteil.

Ausländische Jugendliche, die ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland verbracht haben, liegen in dieser Studie bei den Leistungen um etwa 2,5 Schuljahre (93 Punkte Differenz; 38 Punkte entsprechen einem Schuljahr) gegenüber ihren deutschen Altersgenossen zurück.

**Kinder in verschiedenen Ländern wurden durch Belohnungen stimuliert, an den Testen teilzunehmen. Es wird bestritten, dass die einen Einfluss auf die Daten haben könnten.**

**Pisa-Ergebnisse 2006 – differenziert nach Schulformen (Pisa-Punkte)  
15-jährige Schüler**

Schulformen	Naturwissenschaften	Lesen	Mathematik
Hauptschule	431	407	420
Integrierte Gesamtschule	477	463	464
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	498	481	481
Realschule	525	515	509
Gymnasium	598	581	591
Alle Schulen	516	495	504

(Pressemeldung Deutscher Lehrerverband 07.12.2007 <http://www.lehrverband.de>; Quelle: Pisa 2006 (München/New York/München/Berlin 2007))

Die Schlussfolgerungen aus dieser Studie sind je nach politischer Einstellung sehr unterschiedlich:

## 1. OECD

„Nicht die Unterscheidung richtiger von falschen Lösungen, intelligenter und auswendig gelernter Antworten, fleißiger oder schlampiger Einstellungen steht im Vordergrund - sondern Kategorien sozialer Herkunft.“ (FAZ 05.12.2007, Nr. 283, Seite 37)

„Die einen suggerierten dabei, gewissermaßen als Parodie linker Positionen, soziale Ungleichheit werde in Deutschland vor allem durch das Schulsystem erzeugt. Sie behaupten, wofür es keinen Beweis gibt, erst die Abschaffung des Gymnasiums führe zu einer gerechteren Verteilung von Bildungschancen. Von einem ‚ständischen Bildungssystem‘ ist die Rede, dass bestimmte Gruppen gezielt in niedere Schule stecke...“

Es ist diese Mischung aus pädagogischen Heilsversprechen und der Bereitschaft zur Verlogenheit, wenn es ernst wird, an der die hiesige Bildungsdebatte schwer trägt.

Die Schule wird technokratisch umklammert, ideologisch überfrachtet, erziehungsfremd funktionalisiert. Nach Inhalten fragt niemand, nur Strukturen und ungleiche Zahlen werden diskutiert.

Dafür ist symptomatisch, wenn im Zentrum der Debatte jetzt ein OECD-Statistiker steht, der nichts vom Unterricht weiß, sich aber dafür vorstellen kann, dass Schulen ganze Unterschichten zum Verschwinden bringen. Und zwar ganz gleich, wie diese Schichten zusammengesetzt sind.

Karl Marx hätte vermutlich gelacht, und zwar über beide: Die pädagogischen Sprachrohre der Ober- wie der Unterschicht und ihr geheimes Bündnis gegen Leistung.“ (FAZ 05.12.2007, Nr. 283, Seite 37)

Eine Studie aus dem Jahre 2010 kommt zu folgenden Schlussfolgerungen: Je effektiver ein Lehrer ist (in Bezug auf seine pädagogische Leistung: Diese Leistung sollte sich auch auf den Gehalt auswirken.), umso besser sind (durchschnittlich errechnet) die kognitiven Fähigkeiten der entsprechenden Schüler.

Diese Effektivität hat einen Einfluss auf das Lebensinkommen dieser ehemaligen Schüler im Bereich von einigen Hunderttausend Dollar.

Bereits der Austausch der 5-8% schlechtesten Lehrer hat einen deutlichen Einfluss auf die Ökonomie der USA.

Der errechnete Nutzen für die Zukunft kann ca. 100 Millionen Dollar erreichen.

(PS: Bruttoinlandsprodukt der USA 2010: ca. 15 Billionen Dollar)

(Hanushek E 2010)

## **2. Politik**

„Während die OECD unverkennbar das Interesse verfolgt, Leistungsmerkmale mit Schulstrukturen und früher „Selektion“, also vorläufigen Schulentscheidungen nach der vierten Klassenstufe, in Zusammenhang zu bringen, bekräftigte das Bundesbildungsministerium, Schulerfolge hingen entscheidend von der Qualität des Unterrichts ab.“ (FAZ 05.12.2007, Nr. 283, Seite 5)

Der baden-württembergische Kultusminister Rau (CDU) sagte, Schulstrukturdebatten führten in die falsche Richtung. Sein Land lasse Haupt- und Realschulen immer enger zusammen wachsen. Dies müsse aber über Schulentwicklungsprozesse geschehen und nicht über ‚Türschildpolitik‘. Es sei offensichtlich, dass die OECD von der Diskussion über die Unterrichtsqualität abrücken wolle...Gravierende Änderungen der Schulstruktur seien nicht der richtige Weg zu besseren Ergebnissen, sagte der Präsident des deutschen Lehrerverbandes, Josef Kraus. Offenbar gehe es der OECD darum, die Einheitsschule zu propagieren, ohne die unterschiedlichen Zugangswege zur Hochschulreife in Deutschland überhaupt zu erfassen. Fast 50% der deutschen Studienanfänger gelangten inzwischen nicht über das Gymnasium an die Hochschule.“ (FAZ 05.12.2007, Nr. 283, Seite 5)

## **3. Deutscher Lehrerverband (DL)**

Die integrierte Gesamtschule rangiert trotz hinsichtlich Begabung und Herkunft vergleichbarer Schülerschaft und trotz erheblich besserer Personalausstattung um rund 50 Pisa-Punkt hinter der Realschule. Das ist mehr als ein Schuljahr. Im Vergleich zum Gymnasium sind es drei Lernjahre. „Die integrierte Gesamtschule in Deutschland stagniert auf niedrigem Niveau... Dass die Hauptschule noch etwas schwächere Ergebnisse hat, ist vor allem mit ihrer unvergleichlich schwierigeren Schülerklientel zu erklären. Die Aufmerksamkeit der Schulpolitik sollte vor allem der Hauptschule gelten, aber nicht generell der Strukturfrage. Letztere ist eindeutig beantwortet, zumal die Gesamtschule nicht einmal in der Lage erscheint, die Potentiale ihrer Schülerschaft auszuschöpfen.“ (Lehrerverbandschef Josef Kraus, Pressemeldung Deutscher Lehrerverband 07.12.2007 <http://www.lehrverband.de>)

### **Ergebnisse IGLU:**

#### **Verbesserte Länder in Bezug auf leseschwache Kinder:**

**Deutschland: Die Zahl der leseschwachen Schüler sank von 22,6% auf 20,0 %.**

(Bos et al. 2007)

**„Der Anteil der Spitzenleser unter den deutschen Viertklässlern beträgt 10,8% - dies ist unbefriedigend.“** (Bos et al. 2007)

Deutschland belegt in Bezug auf die Leseleistungen der Viertklässler den 11. Rang von 35.

13,2 % der Schüler sind nicht in der Lage, wichtige Informationen in Texten zu finden und sie miteinander in Verbindung zu setzen.

Signifikante Verbesserung in informierenden Texten (Differenz 6 Punkte),  
in literarischen Texten (Differenz 12 Punkte),  
in der textbezogenen Verstehensleistung (11 Punkte),  
in der wissensbezogenen Verstehensleistung (6 Punkte),  
im positiven Leseselbstkonzept und  
in der positiveren Lesemotivation,  
im freiwilligen, fast täglichen Lesen zum Vergnügen außerhalb der Schule (2001: 48%; 2006: 53%).

Verbesserung der Mädchen um 6 Punkte;  
Verbesserung der Jungen um 11 Punkte; die Mädchen liegen mit 1,3 Lesekompetenzen vor den Jungen)

**Jedes zehnte Mädchen und jeder fünfte Junge gibt an (Deutschland) niemals zum Vergnügen außerhalb der Schule zu lesen.**

**„In Deutschland gibt es signifikant weniger Viertklässler (14,2%), die in ihrer Freizeit nie oder fast nie zum Spaß lesen, als im internationalen Mittel (18,1%).“** (Bos et al. 2007)

Die Leistungsdifferenz zwischen Mädchen und Jungen hat sich deutlich verringert. Jungen sind häufiger in den Risikogruppen und seltener in den Spitzengruppen anzutreffen.

**In allen Teilnehmerstaaten lesen Mädchen besser als Jungen. In Deutschland ist diese Differenz jedoch vergleichsweise gering: in keinem Teilnehmerstaat ist sie signifikant kleiner.** (Bos et al. 2007)

**Kinder, die vorschulische Einrichtungen besuchten, schnitten wesentlich besser ab.**

Die vor ihm liegenden Länder **Russische Föderation und Kanada (Ontario)** hatten statistisch nicht saubere Ergebnisse. Auch folgende hinter Deutschland liegende Ergebnisse zeichneten sich durch unsaubere statistische Ergebnisse aus: **Niederlande, Bulgarien, USA, Neuseeland, Schottland, Slowenien, Norwegen**

Kinder von Akademikern brauchen eine geringere Lesekompetenz (537 Punkte) als Arbeiterkinder (614 Punkte), um von Lehrern eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. (Bos et al. 2007)

**Deutschland: Enger** Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz, vor allem bei Schülern mit Migrationshintergrund. (Bos et al. 2007)

**Luxemburg: Enger** Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz (Bos et al. 2007)

**Ungarn: Enger** Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz (Bos et al. 2007)

**Dänemark: Kein** enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz (Bos et al. 2007)

**Hongkong: Kein** enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz (Bos et al. 2007)

**Italien Kein** enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz (Bos et al. 2007)

**Kanadische Provinz Ontario: Kein** enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz (Bos et al. 2007)

**Moldawien: Kein** enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz (Bos et al. 2007)

**PS (abhängig von Pisa und IGLU) :**

**Vorschulzeit zahlt sich aus: International und auch in Deutschland erreichen Kinder, die eine vorschulische Einrichtung besuchen, eine höhere Lesekompetenz.** (Bos et al. 2007)

**PS (unabhängig von Pisa und IGLU) :**

**Wenn Mutter und Vater mit ihrem Kind (zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr) spielen, erhöhten sich bei dem Kind die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und seine generelle geistige Entwicklung. Weiterhin waren die Ausbildung des Vaters und sein Einkommen Vorhersagefaktoren für die o.g. Fähigkeiten des Kindes. Weiterhin sagte die Ausbildung des Vaters die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung voraus!**

Tamis-LeMonda CS, Shannon JD, Cabrera NJ, Lamb ME: Fathers and Mothers at play with their 2- and 3-year olds: contributions to language and cognitive development. Child dev 2004 Nov-Dec; 75 (6): 1806-1820

**Weiterhin zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Lesefähigkeit der Kinder (4. Klasse) und dem Ausbildungsstand der Eltern, der Häufigkeit des Besuchs von Bibliotheken, der Anzahl der Bücher im Haus.**

(Olofsson A, Niedersoe J: Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: from 3 to 11 years of age. J Learn Disabil. 1999 Sep-Oct; 32 (5): 464-472)

**Verbesserungsvorschläge in Deutschland:** (Bos et al. 2007)

**Motto: „Leseförderung ist der Schlüssel zum Wissen!“** (NRW-Schulministerin Barbara Sommer 2008)

- Förderlehrkräfte für Kinder mit Leseschwierigkeiten (in 62% der Schulen 2001 (internationaler Vergleich: 54%; England, Niederlande, Schweden: 16%!); in 58% der Schulen 2006 (internationaler Vergleich 42%))

- Angebote zur Förderung: für 21% der getesteten Schüler der vierten Klasse besteht ein Förderbedarf; 13% erhalten zusätzliche Angebote.

- Geschlechtsspezifische Leseanreize, Leseförderung, Lesemotivation

- Anregende Formen des Leseunterrichts, wie Verfassen eigener Texte, kreative Verarbeitung des Gelesenen

- Lese-Unterricht in der Sekundarstufe 1

- Lese-Unterricht an den beruflichen Schulen

- Projekt „Zeitungszeit“: Haupt- und Förderschulen erhalten Gratiszeitungen für den Unterricht. (Zeitungsverleger investieren jährlich eine halbe Million Euro für Papier- und Druckkosten in die Tageszeitungen) Zurzeit (2007) beteiligen sich 80% dieser Schulformen (22300 Schüler in 1200 Klassen) an diesem bereits 3 Jahre laufenden Projekt. (Bos et al. 2007)

### **Vorläufige Ergebnisse:**

Vor Beginn des Projektes: der Klasse 9 lasen täglich Zeitung	10% der befragten Hauptschüler
Nach Einführung des Projektes „Zeitungszeit“: „Nichtzeitungsleser“ wollen die Zeitung zukünftig nutzen	60% der bisherigen
Nach Einführung des Projektes „Zeitungszeit“: Zeitung zurecht	75% finden sich besser in der
Nach Einführung des Projektes „Zeitungszeit“: Interesse am Zeitgeschehen. (Bos et al. 2007)	68% haben ein gestiegenes

## **EU Kommission 2008: Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen**

Die Kommission schlägt eine Agenda für die Zusammenarbeit in drei Bereichen vor:

- Hauptsächlich sollen **allen Schülerinnen und Schülern die Kompetenzen vermittelt, die sie für das Leben benötigen.** Dazu gehört:  
Verbesserung der **Lese- und Rechenkompetenz**,  
Erweiterung der **Lernkompetenz** und  
entsprechende Modernisierung von **Lernplänen, Lernmaterialien, Lehrerausbildung und Beurteilungsverfahren;**
- Verpflichtung zur **Bereitstellung eines hochwertigen Lernangebots für alle Schülerinnen und Schüler.** Dazu gehört:  
Ausweitung des Zugangs zur Vorschulerziehung auf alle Kinder,  
Förderung der Gerechtigkeit in den Schulsystemen,  
Verringerung des Schülerabbruchs und  
Unterstützung an Regelschulen für Schüler mit besonderen Bedürfnissen;

- **Steigerung der Qualität von Lehrkräften und Schulpersonal.** Dazu gehört: Ausweitung und Verbesserung der Lehrerbildung, wirksamere Einstellungsverfahren für Lehrkräfte und Unterstützung der Schulleiter dabei, ihre Tätigkeit stärker auf die Lernerfolge der Schüler auszurichten.

Vorgaben der EU: **Der Anteil junger Menschen mit Abitur und abgeschlossener Berufsausbildung soll auf 85% gesteigert werden.**

**Deutschland: (Platz 22)**

Von den 20- bis 24-Jährigen (2000) weisen **74,7%** das Abitur oder einen gleichwertigen Abschluss auf.

Von den 20- bis 24-Jährigen (2007) weisen **72,5%** das Abitur oder einen gleichwertigen Abschluss auf. (-2,2%)

**Die Lesefähigkeit hat sich verbessert.**

**Gesamte EU:**

Von den 20- bis 24-Jährigen (2000) weisen **76,6%** das Abitur oder einen gleichwertigen Abschluss auf.

Von den 20- bis 24-Jährigen (2007) weisen **78,1%** das Abitur oder einen gleichwertigen Abschluss auf.

**17,6% der Prozent der Mädchen und 30,4% der Jungen werden als leseschwach eingestuft.**

**Polen, Slowakei Slowenien, Tschechien:**

Von den 20- bis 24-Jährigen (2007) weisen **über 90%** das Abitur oder einen gleichwertigen Abschluss auf.

## 8. Glossar:

### Definition Lesen:

„Lesen wird als geistige Handlung, „in der komplexe Prozesse der visuellen Aufnahme und Wahrnehmung v. a. von Sprache in der Form schriftlicher Zeichen... und des geistigen Verstehens zur Bedeutungsgenerierung zusammenwirken. Die Leseforschung interpretiert das Lesen geradezu als „Inbegriff des hermeneutischen Prinzips“ (Wischmeyer O: Hermeneutik des alten Testaments, Franke, Tübingen, 2004, 155/156; s. a.: Iser W: Der Akt des Lesens 1976)

„Lesen erlaubt das Zurückblättern und Verweilen. Man kann unterbrechen, über das Gelesene nachsinnen, im Gespräch den Sinn eines Abschnitts ausschöpfen, den Text wiederaufnehmen. Anstelle der fertigen Bilder des Fernsehens entstehen eigene Bilder im Kopf des Lesers.“ (Butzmann, W., Butzmann J: Wie Kinder sprechen lernen. Franke, Tübingen, 2004, 338)

### Sprache und Entwicklung:

„Der Bettelmönch und Geschichtsschreiber Salimbene von Parma berichtet über ein Experiment seines Kaisers, des Hohenstaufen Friedrich II:

„Und deshalb befahl er den Ammen und Pflegerinnen, sie sollten den Kindern Milch geben, dass sie an den Brüsten saugen möchten, sie baden und waschen, aber in keiner Weise mit ihnen schön tun und zu ihnen sprechen. Er wollte nämlich erforschen, ob sie die hebräische Sprache sprächen, als die älteste, oder griechische oder Latein oder arabisch, oder aber die Sprache der Eltern, die sie geboren hatten. Aber er mühte sich vergebens, weil die Knaben und (andern) Kinder alle starben. Denn sie vermochten nicht zu leben ohne das Händepatschen und das fröhliche Gesichterschneiden und die Koseworte ihrer Ammen und Näherinnen.“ Butzmann, W., Butzmann J: Wie Kinder sprechen lernen. Franke, Tübingen, 2004,27,41

PS: „Salimbene war politischer Gegner des Kaisers. Diese sonst nirgendwo berichtete Episode könnte von ihm – in Anlehnung an Herodot, der von einem ähnlichen Experiment eines Pharaos erzählt- erfunden worden sein.

Butzmann, W., Butzmann J: Wie Kinder sprechen lernen. Franke, Tübingen, 2004,41; s. a Salimbene von Parma.1914

### Entwicklung der Sprache und des Lesens

Die Voraussetzung für eine günstige Gehirn- und Sprachentwicklung bei Kindern ist neben der genetischen Ausstattung, die Möglichkeit und Fähigkeit, Erfahrungen zu sammeln. Erfahrungen sind innere Anreger (Stimulatoren). Gleichwichtig ist Anregung von außen, die externe Stimulation. Die externe Stimulation muss in

einem bestimmten Abschnitt des Lebens erfolgen, um bestimmte Systeme zur optimalen Entwicklung anzuregen.

Die Lebensabschnitte werden auch als Zeitfenster, als kritische Periode oder als Fenster der Möglichkeiten bezeichnet (Dobbing, 1974, Aslin, 1981, Gardner, 1983, Bornstein, 1989, Lafrana et al, 1989, Gazzaniger, 1992, Rosenzweig et al, 1972, Greenough, 1976, Newport, 1990, Stromswold, 1997, Lorenz, 1971, Rudel, 1978, Hubel, 1979). Wechselseitige sich beeinflussende Handlungen (Interaktionen) gehen bei Kindern Sprachhandlungen voraus und begleiten sie.

Dies ist die Voraussetzung folgende Sprachfähigkeiten zu entwickeln:

Entwicklung der Fähigkeit sich auf Dinge zu beziehen, die nicht unmittelbar abwesend sind („**Versetzung**“) (Brunner 1983, Forgas 1994, Hockett 1963)

Entwicklung der Fähigkeit, neue Bedeutungen zu schaffen und über und mit Hilfe derer zu kommunizieren. („**Offenheit**“)

Hierzu schreibt Frau Professor Grimm (1999, 52):

„Nur solche sprachlichen Äußerungen, denen im interaktiven Austausch erkennbare Relevanz (Wichtigkeit) für das Kind zukommt, werden verarbeitet.

Andere werden ignoriert oder schon gar nicht wahrgenommen.

Ohne die Segnungen des Fernsehens gering schätzen zu wollen, kann dieses für einen Spracherwerb nicht ausreichend sein. Das mussten auch zwei gehörlose amerikanische Ehepaare erkennen, die ihre jeweils hörenden Kinder vor den Fernsehapparat setzten, anstatt sie mit sprechenden Personen zusammenzubringen. Trotz intensiven Fernsehgenusses sprachen die Kinder bis zu ihrem dritten Lebensjahr kein einziges Wort. Erst nachdem ihre sozialen Umweltbedingungen geändert wurden, konnten sie mit dem Spracherwerb beginnen. (vgl. Ervin-Tripp 1971)

Wiederum sind es gehörlose Eltern mit ihren hörenden Kindern, die eine Idee darüber vermitteln können, wie häufig soziale - interaktive Situationen mit sprechenden Personen sein müssen, damit Sprache erworben werden kann. Schiff (1979) hat hierzu fünf Einzelkinder (zwei gesunde Mädchen und drei gesunde Jungen) gehörloser Eltern beobachtet.

Abgesehen von der Verwendung der Gebärdensprache versuchten die Mütter, auch lautsprachlich mit ihren Kindern zu kommunizieren. Allerdings war die Verständlichkeit ihrer Sprache extrem gering und – besonders wichtig – die Satzbildung reichte über simple Wortkombinationen nicht

hinaus. So äußerten sie beispielsweise das Satzfragment „Ein Ball“ (Satzverkürzung: sog. Ellipse) anstelle „Das ist ein Ball“ oder „Dort ist ein Ball“.

Außerhalb des Hauses verbrachten die Kinder mindestens fünf und höchstens zwanzig Stunden Wöchentlich mit normal sprechenden Erwachsenen. (Grimm, 1999)

Nach Aussagen der Autorin reichte dieser Sprachinput offensichtlich aus, dass die Kinder eine normale Sprachentwicklung durchlaufen konnten, wobei sie syntaktische und morphologische Strukturen erwarben, die sie von ihren Müttern niemals gehört hatten. Schiff stellt resümierend fest:

Hörende Kinder gehörloser Eltern brauchen nicht viel normale Sprache zu hören, um selbst Sprache normal entwickeln zu können. Es reicht aus, wenn sie mit hörenden Sprechern wenigstens fünf bis zehn Stunden Kontakt haben und etwas fernsehen. Und von ihren Müttern bedürfen sie lediglich ein wenig telegraphischer Sprache, die kontextangemessen ist.“ (Grimm, 1999)

- Im ersten Lebensjahr entfaltet sich im Gehirn bei guter externer Stimulation ein dichtes Netz von Verbindungen zwischen den Nervenzellen (synaptisches Netzwerk) (Gardner, 1978, Epstein, 1978).

Je besser es ausgeprägt ist, desto besser verläuft die Entwicklung der Gleichgewichtsfunktion (Dobbing, 1974). Diese ist die Voraussetzung für die Entwicklung des Gehirns und der sich daraus ergebenden erweiterten Möglichkeiten, Erfahrungen zu sammeln. Das Gleichgewichtssystem ist ein sehr komplexes und trainingsabhängiges System. Somit ist es notwendig, dieses System während des ganzen Lebens zu stimulieren.

Im ersten bis vierten Lebensjahr entfaltet sich das Sehsystem (optisches System). Eine optisch anregungsreiche Umgebung ist hierfür eine Grundvoraussetzung (Aslin, 1981).

Das sprachliche System entwickelt sich zwischen dem ersten bis siebten Lebensjahr besonders intensiv. In diesem Lebensabschnitt werden die Grundlagen der Grammatik und des Wortes bzw. Wortwissens geschaffen (Luria, 1983, Berlue, 1965, Lennenberg, 1967, de Villiers et al, 1979, Stromswold 1997).

Kinder extrahieren aus dem Gespräch die für sie wichtigen Worte, den Sinn der Worte und die Sprachregeln, um kommunizieren zu können.

Eine normale Sprache mit dem Baby und dem Kleinkind fördert seine Sprachkompetenz. Eine sog. Babysprache hemmt eher die Entwicklung einer Sprachkompetenz.

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer www.wissioed.de e-mail:memory-liga@t-online.de

In dieser Zeit erlernt das Kind die Fähigkeit, sich auf wortmäßig auf Dinge zu beziehen, die nicht unmittelbar anwesend sind. (Forgas 1994; Hockett, 1963)

In dieser Zeit erlernt das Kind die Fähigkeit, neue wortmäßige neue Bedeutungen zu schaffen und diese auch mitzuteilen. (sog. konstruktives aneignen) (Forgas 1994; Hockett, 1963)

In dieser Zeit erlernt das Kind die Fähigkeit, automatisch und schnell zu lernen, neue für das Kind wichtige verbale und nonverbale Botschaften weiterzugeben. (Forgas 1994; Hockett, 1963)

In dieser Zeit erlernt das Kind die Fähigkeit, eine endliche Anzahl von Wörtern, Symbolen oder von Teilkomponenten (z. B. Silben) zu kombinieren.

Alle nichtsprachlichen Handlungen (Interaktionen) wie Zupfen, Deuten, Gestik, Mimik, Körperhaltung sind dem sprachlichen Ausdruck vorgeschaltet (Lafrana et al, 2000, Gleitmann, 1977, Resnik et al, 1979, Adams, 1994, Gardner, 1983, Luria, 1983, Dyson, 1982, von Sommers, 1984).

Die optimale sprachliche Entwicklung wird beim Kleinkind durch genügende **Sprachreize** von Kontaktpersonen gefördert.

Die reale Kommunikation von Mensch zu Mensch ist bereits beim Säugling ein zentraler Mittelpunkt des menschlichen Daseins.

Handlungen sind **ein**-deutig.

Handlungen geben dem Objekt eine Bedeutung.

Handlungen deuten sozusagen das Objekt ein.

Handlungen machen Objekte eindeutig.

Die optimale sprachliche Entwicklung wird beim Kleinkind durch Wissen gefördert.

Aktuell zu erwerbendes Wissen baut auf der Grundlage von früher erworbenem Wissen auf. Das neu zu erwerbende Wissen wird mit dem vorhandenen Wissen **verglichen**. Dabei kommt es zu einer Veränderung des Altwissens und des Neuwissens.

Das Altwissen hat eine Steigbügelhalterfunktion für das Neuwissen.

Das Altwissen erleichtert normalerweise den Erwerb von Neuwissen.

Für die optimale sprachliche Entwicklung sind beim Kleinkind die ersten 10 Lebensjahre entscheidend. (**Zeitfenster**)

Der sprachliche Kontakt in den ersten Lebensjahren ist für die Kompetenz im grammatikalischen Bereich entscheidend. (Grimm 1999)

Diese Phase wird auch die sensible oder kritische Phase genannt.  
Die Muttersprache ist nach Abschluss der 10-jährigen plastischen Sprachphase fixiert.

Inhaltsworte, wie z. B. Apfel, auf! (Verkürzung von aufstehen) Baby, bleib, dumm, Flasche, geh, komm, Krach, lustig, Milch, schön, schwer, Stuhl, Tisch tauchen ab dem Ende des ersten Lebensjahres auf. Diese Inhaltsworte - sog. Inhaltsmorpheme - beschreiben Eigenschaften, Gegenstände und Tätigkeiten. Bis in das hohe Lebensalter können sie erlernt werden. (Grimm 1999)  
Sie stellen sprachliche Verkürzungen dar, die von den Sprechbeteiligten (Eltern usw.) apperzeptiv ergänzt werden.

Z. B. sagt das Kleinkind „Baby“.

Je nach Situation kann dies z. B. bedeuten:

„Das ist ein Baby“.

oder: „Ich esse den Brei nicht! Das ist ein Essen für Babys!“

Z. B. sagt das Kleinkind: „schwer, Arm“.

Je nach Situation kann dies z. B. bedeuten:

„Für mich ist es zu schwer, die Treppe hinunterzugehen. Bitte nimm mich auf den Arm!“

Die grammatische Sprachkompetenz wird später als die Inhaltsworte gelernt.  
Sie wird im Alter von 6 Jahren erreicht.

Bis zum 6. Lebensjahr werden im Rahmen der grammatischen Sprachkompetenz

werden auch die Hilfszeitwörter „sein“ und „haben“, die Artikel „der, die, das,

ein, eine, einer“, die Konjunktionen, die Deklinationen und die unregelmäßigen Worte gelernt.

Der Erwerb dieser Fähigkeiten an eine Kommunikation gebunden, die real zwischen Personen wiederholt stattfindet.

In dieser realen sprachlichen Umgebung wird die Bedeutung der Sprechinhalte aus dem kommunikativen Zusammenhang erschlossen.

Mit Medien, wie z. B. Computer/Fernsehen ist ein Spracherwerb nicht möglich!

Nur durch eine reale **Interaktion** mit der dreidimensionalen Umwelt kann der Säugling die geistigen Strukturen ausbilden, die den Spracherwerb ermöglichen.

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer [www.wissioemed.de](http://www.wissioemed.de) e-mail: [memory-liga@t-online.de](mailto:memory-liga@t-online.de)

Ein eindeutiges **Verstehen**, das durch eindeutige nonverbale Aktionen gefördert wird, hat eine Schrittmacherfunktion für die Sprachentwicklung

Das Gehirn ist in den ersten Lebensjahren sehr plastisch. So beeinträchtigen Hirnverletzungen innerhalb der ersten 20 Lebensmonate die Sprachentwicklung nicht (Lennenberg, 1967).

**Die Fähigkeit zu schreiben entwickelt sich nach außen sichtbar bei optimaler Förderung etwa in derselben Zeitspanne wie das Sprechen bei entsprechender Förderung** (Lafrana et al, 2000, Elay, 1975, Ferreiro et al, 1982, Bissex, 1984, Pellegrini, 1988).

**Tapsen, Kritzeln und Zeichnen ist dem Schreiben vorgeschaltet.**

**3 1/2- bis 5-jährige Kinder können bei entsprechender spielerischer Förderung Lesen und Schreiben lernen** (Adams 1994).

**In diesem Altersabschnitt ist auch eine sehr hohe Motivation zum Erlernen von Lesen und Schreiben vorhanden. Vorschulkinder wollen Worte verstehen, schreiben und lesen können** (Gleitmann 1977, Resnik et al 1979, Adams 1994, Lafrana et al 2000).

Die Systeme, die für Informationsverarbeitung zuständig sind, entwickeln sich besonders stark bis zum 15. Lebensjahr (Fischer et al 2000).

## Ausführungen

# Unterstützen Sie die Sprach- und Leseentwicklung Ihres Kindes

### Vorbemerkungen:

**Begrenzen sie die Fernseh- und Computerzeit ihres Kindes  
Ansonsten kommt es in folgenden Bereichen der geistigen Leistungsfähigkeit  
kommt es zu Verminderungen/Verschlechterungen:**

Sprachentwicklung

Lesefähigkeit in der Grundschule

Kommunikationsfähigkeit

Kohärentes Denken (Denken in Zusammenhängen); Nachrichten haben im Internet eine Halbwertszeit von ca. 36 Stunden. (Breidenich 2006)

Interessenausbildung

Konzentration auf aktuelle Geschehnisse: Vermehrte Geistesabwesenheit  
(Verwechslung mit Schwerhörigkeit!)

Sprachausdrucksentwicklung

Deutschnoten

Schulnoten und Menge des Fernsehkonsums korrelieren negativ (bei Viertklässlern) in Bezug auf Mathematik, Leseverständnis und Naturwissenschaft. (Butzmann2004; Borzekowski et al. 2005)

„Wer eine eigene Konsole im Zimmer hat, liegt in diesen Fächern eine halbe Note unter dem Durchschnitt...Die Noten sinken umso mehr, je häufiger Spiele mit Freigaben ab 16 und 18 genutzt werden. Zehnjährige Jungen, die Spiele ab 18 noch

nie genutzt haben, liegen in Deutsch über dem Klassendurchschnitt, wer sie häufig nutzt, wird im Durchschnitt fast um eine halbe Note abgehängt...Gewalt als Unterhaltungsfaktor ist ein Risikofaktor für die Bildungskarriere – vor allem für Kinder in den ohnehin ‚bildungsfernen‘ Schichten.“ (Lau 2006)

Bemerkenswerterweise wirkt sich ein eigener Computer, sofern sich keine Sucht nach dem Computer entwickelt, vorteilhaft auf die Entwicklung der Kinder aus. Er kann unter richtiger Anleitung die Selbstständigkeit (Autonomie) fördern. (Borzekowski et al. 2005)

## **Lesen und Fernsehen/Multimedia**

Vielseher (über 3,3 Stunden gegen 1,1 Stunden) sind **schlechter im Lesen** und Lernen in der zweiten und dritten Klasse. Dies betrifft vor allem Schüler aus wohlhabenden Familien.

Weiterhin haben die Schüler schlechtere Noten in Deutsch, und sie haben einen **Bewegungsmangel** (11- bis 15jährige Schüler) (Spitzer 2003)

Bei Kindern kommt es zu Sprachentwicklungsstörungen, wenn im Alter bis zu vier Jahren zu viele zeitliche Kontakte mit digitalen Medien stattfinden (Fernseher, Videorekorder, Computer).

Diese Medien fördern eine Einwegkommunikation ohne Handlungskonsequenzen. Bei älteren Kindern/Schülern kommt es zu Kommunikationsstörungen. Sie unterhalten sich weniger, Die Deutschkenntnisse entfalten sich nicht optimal.

Bei Kindern/Schülern, die täglich mehr als 2, 2 Stunden vor dem Fernseher sitzen, ist im Alter von 14 Jahren eine schlechtere Körperkoordination im Vergleich zu sporttreibenden Gleichaltrigen zu bemerken.

Häufiger Fernsehkonsum in den ersten drei Lebensjahren wirkt sich negativ auf spätere Mathematikfähigkeiten und Lesefähigkeiten aus. (Zimmermann et al. 2005)

### **Je früher Kinder fernsehen, desto schwächer sind ihre späteren Lernerfolge.**

(Lau 2006)

Kinder, die mehr als 3 Stunden vor dem Fernsehgerät sitzen, haben öfter keinen Schulabschluss im Vergleich mit Kindern zu einem niedrigen Fernsehkonsum. Kinder mit niedrigem Fernsehkonsum weisen unabhängig vom IQ und sozialen Einflüssen die häufigsten Universitätsabschlüsse auf. (Hancox et al. 2005)

Weiterhin haben Kinder (Schuleingangsuntersuchung), die mehr als 2 Stunden Fernsehen, die zehnpromtente Chance, übergewichtig zu sein (und dadurch auch geistig und körperlich träger zu werden), im Gegensatz zu Kindern, die keinen

Medienkonsumangaben. Bei den Letzteren waren nur 4,3% übergewichtig. (Ärztezeitung 2006)

Dieser Zusammenhang gilt auch für den übermäßigen Gebrauch von elektronischen Spielen. (Stettler et al. 2004)

PS: 24 Prozent aller Fünf- und Sechsjährigen haben bereits einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer. (Ärztezeitung 2006; Stettler et al. 2004, Pfeiffer 2006, Schmidt 2006, weiß 2000)

63,5% aller männlichen Viertklässler haben ein eigenes Fernsehgerät, 56% können ungefragt eine Spielkonsole, 54% einen Computer benutzen. (Schmidt 2006)

„Jeder zweite Junge im Alter von 10 Jahren verfügt bereits über eigene Erfahrungen mit Computerspielen, die erst ab 16 Jahren freigegeben sind.“ (Lau 2006)

80% der 14-15-Jährigen spielen zumindest gelegentlich und jeder dritte spielt sogar häufig Computerspiele, die erst für Erwachsene erlaubt sind. (Pfeiffer 2006)

Dabei wirken Altersbeschränkungen wie Reklame. (Lau 2006)

„In Dortmund verbringen männliche Viertklässler ...pro Jahr ...mehr Zeit vor ihrem eigenen Fernsehgerät und ihrer Playstation als im Schulunterricht - 1430 Stunden zu 1140 Stunden.“ (Schmidt 2006)

Im Fernsehkonsum gibt es ein Nord-Südgefälle. Der Fernsehkonsum ist im Norden höher.

„Zwischen den Geschlechtern tut sich eine Schere auf: Mehr Jungen als Mädchen gehen auf Hauptschulen, bleiben sitzen, brechen die Schule ab. Mädchen bekommen mehr Gymnasialempfehlungen, schließen besser ab, steigen häufiger zwischen den Schultypen auf. Mädchen haben seltener Fernseher und Spielkonsolen in ihren Zimmern, und sie nutzen Computerspiele, zumal solche ohne Jugendfreigabe, wesentlich weniger häufig als Jungen. Nur drei Prozent der zehnjährigen Mädchen spielte zum Zeitpunkt der Befragung nicht altersgemäße Computerspiele, bei den Jungen waren es 21%.“ (Lau 2006)

**Das Interessenspektrum der jungen Leute unter 30 hat sich seit 1998 bis 2008 folgendermaßen verändert:**

## **Zunahme:**

**Computernutzung: + 18%**

„In den nur zwei Jahren von 2000 bis 2002 wurde das Internet in der jungen Altersklasse vom Minderheiten- zum Massenmedium.

Damals nutzten 59 Prozent dieser Altersklasse, jedoch nur ein Drittel der Gesamtbevölkerung das Internet; heute sind bereits 86% der jungen Generation online, 60 Prozent der Bevölkerung...

Fernsehen und Internet sind bei den Jüngeren keine Substitution einer Tageszeitung, sondern eine ganz andere Nutzungsgewohnheit und damit einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Information.

Fernseher und Internet werden in der Altersklasse bis 30 Jahre keineswegs der Tageszeitung vergleichbar für die kontinuierliche tägliche Information genutzt. Trotz einer Reichweite von 86% spielt das Internet als Informationsquelle über das aktuelle Geschehen in der jungen Generation nur eine geringe Rolle.

Stichprobenbefragungen belegen, dass im Durchschnitt nur 15% dieser Altersklasse sich mit Hilfe des Internets über das aktuelle Geschehen informieren.“ (Köcher 2008)

Internet wird meistens nur bedarfsorientiert genutzt und nicht als generelle Bildungsmöglichkeit genutzt.

<b>Kosmetik, Make-up (Gepflegtes Aussehen)</b>	<b>:+ 13%</b>
<b>Mode, Modetrends</b>	<b>+ 9%</b>
<b>Psychologie:</b>	<b>+ 5%</b>
<b>Gesunde Ernährung und Lebensweise:</b>	<b>+ 3%</b>
<b>Berufliche Weiterbildung:</b>	<b>0% (unverändert)</b>

## **Werteskala Veränderungen:**

### **Wichtiger als vor einem Jahrzehnt:**

**Erfolg im Beruf**  
**Gepflegtes Aussehen**  
**Eigene Familie zu haben**  
**Eigene Kinder zu haben**

### **Abnahme:**

**Gartenpflege:** - 39%  
**Naturschutz, Umweltschutz** - 39%  
**Kunst, Kultur (insbesondere Interesse an Literatur und klassische Musik)** - 34%

**„Gegenläufig (A.d.V. im Vergleich zur Computernutzung) ist die Lektüre von Tageszeitungen bei den Jugendlichen bis 30 Jahren erdrutschartig gefallen.**

Dies setzte nicht erst Ende der neunziger Jahre mit dem Siegeszug des Internet ein, sondern bereits beschleunigt nach **1990**.

Damals lasen noch **66 Prozent** dieser Altersklasse regelmäßig eine **Tageszeitung**.

**2000 53 Prozent,  
heute (2008) 41 Prozent.**

In der gesamten Bevölkerung ist die Reichweite von Tageszeitungen zwar ebenfalls gesunken, liegt jedoch auch heute noch bei rund 70 Prozent.

Untersuchungen nach Altersklassen zeigen jedoch, dass kaum zu erwarten ist, dass der Einstieg in die Zeitungslektüre nur zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt. Wer sich vor seinem 30. Geburtstag weitgehend dem Zeitungslesen verweigert, gewöhnt sich die Lektüre im Allgemeinen auch später nicht an.“ (Köcher 2008)

### **Wirtschaftsthemen, Wirtschaftsfragen**

<b>(Rückgang um 8%)</b>	<b>- 29%</b>
<b>Politik</b>	<b>- 24%</b>
<b>Wissenschaft, Forschung</b>	<b>- 21%</b>
<b>Urlaub, Reisen</b>	<b>- 18%</b>
<b>Lokale Ereignisse, Geschehnisse am Ort</b>	<b>- 17%</b>
<b>Bücher</b>	<b>- 15%</b>
<b>Kochen Rezepte</b>	<b>- 10%</b>

## **Weniger wichtig als vor einem Jahrzehnt:**

### **Gesellschaftliche Ziele**

**Eigene politische Aktivitäten** (Abnahme von 9% auf 6%)

Die CDU/CSU wird von 40% der politisch Interessierten dieser Altersgruppe bevorzugt, jedoch nur von 24% der politisch Desinteressierten in dieser Alterskohorte

Andere Parteien:

Bessere Ergebnisse bei politisch Desinteressierten

### **Soziale Gerechtigkeit**

(Reduktion von 60% auf 53%)

### **Kontinuierliche Information über aktuelle Geschehnisse**

Abnahme des Bedürfnisses sich auf dem Laufenden halten von 45% auf 37% (in den letzten 5 Jahren).

### **Ursache der Veränderungen:**

Tiefgreifender Umbruch der Mediennutzung (Köcher 2008)

„Die Sesamstraße“ hat in den vergangenen Jahren ca. 200 Millionen Kinder unterstützt, lesen, schreiben und Zählen zu lernen. Wie eine Studie zeigte, lernten vor allem Kinder der Mittel- und Oberschicht schnell und mühelos. Kinder der Unterschicht blendeten die Lernimpulse der Sendung einfach aus. **In bildungsfernen Haushalten, wo viel und wahllos geklotzt wird, verpuffen die medialen Lernreize.**“ (Gatterburg 2007)

**Fernsehen wird vor allem zur Unterhaltung und nicht zu Bildungszwecken genutzt.**

**Informationshaltige Sendungen sehen meist Personen über dem 30.**

**Lebensjahr.** (Köcher 2008)

**Fazit:**

„Dies führt zunehmend zu einer Spaltung der Gesellschaft in die, die sich sowohl durch Zeitungen wie über Fernsehen, Rundfunk und Internet informieren, und jene, die das Informationsangebot nur selektiv in Anspruch nehmen.

Dies verändert auch die Voraussetzungen für den gesellschaftlichen und besonders den politischen Diskurs.

**Eine Gesellschaft, die teilweise auf kontinuierliche Information und Urteilsbildung verzichtet, wird spontaner, in der Urteilsbildung beweglicher, sogar sprunghafter und anfälliger für Manipulation.**“ (Köcher 2008)

## **Schaffen Sie eine abwechslungsreiche Umgebung.**

Bereits bei einem Baby kann im fünften bis sechsten Monat nach der Geburt, die Grundlagen zur Entfaltung seiner Intelligenz von den Eltern gelegt werden.

Beschäftigen sie sich persönlich mit Ihrem Kind. An Ihnen an Ihren Handlungen, an Ihrem Lächeln, an Ihrer Geistig Mimik und Körperhaltung entdeckt es immer etwas Neues.

Beschäftigen sie sich abwechslungsreich mit Ihrem Kind. Kinder, bei denen man in diesem Alter häufig neues Interesse wecken kann, entwickeln später meist eine sehr gute Intelligenz. (Maier 2006)

**Die kritische Phase für die gesunde Entwicklung intelligenter und sozialer Fähigkeiten ist eine stabile emotionale Beziehung zwischen dem 7. und 30. Lebensmonat.** (Braun 2001)

## **Ausführungen:**

### **Lesen Sie Ihrem Kind viele Abenteuergeschichten und Tiergeschichten vor (20 Minuten).** (Butzmann et al. 2004; Wenner 2004)

Kinder, die die ersten Worte lernen, lernen in diesem Alter pro Tag zwei neue Worte, wenn sich die Eltern richtig verhalten:

Sie sollten nur über das sprechen, was die Kinder grade am meisten interessiert. Dann bekommt der richtige Gegenstand das richtige Wortetikett in dem Kopf des Kindes.

Kinder mit 18 Monaten finden sehr schnell heraus, was ihre Bezugspersonen interessiert. Sie bevorzugen dann Vokabeln für das zu lernen, was ihre Eltern interessiert (Maier 2006)

Bieten Sie mehrfach die gleiche Geschichte dar zur gleichen Zeit, z. B. abends beim Kerzenschein.

Sprechen sie das letzte Wort irgendeines Satzes aus der Geschichte nicht aus und lassen Sie das Kind dieses Wort aussprechen, bzw. lautmäßig (z. B. „mäh“ beim Schaf).

Zeigen Sie Bildkarten evtl. mit Worten (Hängen sie sie z. B. an den Kühlschrank) beim Erzählen der Geschichte oder lassen Sie auf die entsprechende Bildkarte deuten. (Phantasie gebrauchen: z. B. Vogel vor dem Fenster)

Lesen Sie Geschichten vor, die einige wenige noch unbekannte Wörter enthalten. (sog. Mehrdarbietung)

Durch Vorlesen erhöht sich der Wortschatz Ihres Kindes sehr schnell und das Lesenlernen wird deutlich erleichtert. (Butzmann et al. 2004, 338)

Erzählen Sie abwechselnd und ihr Kind mit Puppen eine bekannte Geschichte.

Besorgen Sie sich Hörkassetten zum Nacherzählen, Sie sind besser sind als Videokassetten/DVD-Kassetten.

Sagen Sie sehr freundlich zu Ihrem Kind, dass Sie die Märchengeschichte in einer Viertelstunde vorlesen. Das Wartenkönnen (Triebaufschub) zeigt einen engen Zusammenhang mit dem späteren Schul- und Studienerfolg

Lassen Sie Ihr Kind Selbstgespräche führen. Unterbrechen Sie es dabei auf keinen Fall.

**Laden Sie viele Kinder zu sich nach Hause ein.**

**Trainieren Sie ein paar Höflichkeitsfloskeln.** (Guten Tag; auf Wiedersehen; danke; bitte usw.)

**Achten Sie darauf, dass Ihr Kind in 2 Gruppen aktiv ist.**

**Achten Sie darauf, dass Ihr Kind mindestens 6 Spielkameraden hat.**

**Achten Sie darauf, dass Ihr Kind Fahrradfahren, Fußballspielen, Tischtennis (evtl. Tennis), Minigolf und Skifahren lernt.**

**Sprechen Sie mit Ihrem Kind grammatikalisch korrekt. Benutzen Sie keine sog. Babysprache.**

**Führen Sie gemeinsame Gespräche** (mindestens ½ Stunde am Tag). Korrigieren Sie ihr Kind nicht laufend, sondern gebrauchen Sie das falsch ausgesprochene Wort in einem anschließenden Satz beiläufig richtig.

**Lassen Sie abends** die Erlebnisse des Tages noch einmal im Sprechen gemeinsam mit dem Kind vorüberziehen. (Butzmann et al. 2004)

**Singen Sie soviel wie möglich mit Ihrem Kind.**

Singen Sie abwechselnd mit dem Kind Lieder mit Tierrollen: z. B. „Alle meine Entchen ...“ als Kuh („muh, muh, muh muh, muh muh, muh muh muh muh muh..“) als Schaf usw. (Amitay et al. 2002)

Besorgen Sie sich Hörkassetten zum Mitsingen.

**Lassen sie Ihr Kind ein Musikinstrument lernen, das sich für eine Aufführung in einer Gruppe eignet.** (z. B. Musikfrüherziehung, Trommel) **Lassen Sie Ihr Kind, die Melodie, die es auf dem Musikinstrument spielen will, vorher singen bzw. summen.**

**Lassen Sie Ihr Kind in eine Theatergruppe gehen.**

(Butzmann et al. 2004)

**Tun Sie etwas Gemeinsames mit Ihrem Kind** (Garten, Küche, usw.)

**Organisieren Sie eine Ausstellung über die Zeichnungen, Bilder und die Schreibkünste Ihrer Kinder und deren Spielkameraden.**

**Schreiben Sie Ihrem Kinde jeden Tag etwas Lustiges. Motivieren Sie Ihr Kind, Ihnen jeden Tag etwas zu schreiben.** (Emerson et al. 1998)

**Lesen Sie Ihrem Kinde jeden Tag etwas aus der Kinderecke der Zeitung vor.** (Bloom 2001)

**Geben Sie Ihrem Kinde jeden Tag den Kinderteil der Zeitung. Versuchen Sie ihr Kind zu motivieren, Ihnen ein paar Sätze vorzulesen. Motivieren sie ihr Kind, diese Sätze so schnell als möglich zu lesen. Motivieren Sie ihr Kind, ein paar Sätze (z. B. Fischer's Fritz fischt**

**frische Fische; frische Fische fischt Fischer's Fritz) so schnell als möglich 3 bis 4 mal hintereinander zu sagen.** (Karlsdottir et al. 2003; Pepi et al. 2003)

**Ein Schnellsprechtraining mit kurzen Worten erhöht bei Kindern wahrscheinlich die Merkspanne.** (Hulme et al. 1985)

„Gelingt einem Kind der Durchbruch zum selbstständigen Lesen, hat es die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Abstraktes Denken und analytische Fähigkeiten werden geschärft. Wie viel Sprachanalyse steckt allein schon in der säuberlichen Einteilung des Redestroms in durch Leerzeichen getrennte Wörter.“ (Butzmann, et al. 2004, 344)

**Lesen ist der natürliche Ausweg für hochbegabte Kinder, um Langeweile zu entgehen.** (Butzmann et al.: 2004, 347)

**Unterhalten Sie sich mit Ihrem Kind jeden Tag über den Kinderteil der Zeitung.**

**Regen Sie Ihr Kind an, anderen Familienmitgliedern über den Inhalt des Kinderteils zu erzählen.**

**Motivieren Sie Ihr Kind, wenn es in der 3. Grundschulklasse ist, einem Kindergartenkind aus dem Kinderteil der Zeitung oder aus einem Kinderbuch einmal pro Woche für ca. 20 Minuten vorzulesen.**

**Motivieren Sie die Grundschule Ihres Kindes zusammen mit den Kindergärten ein entsprechendes Projekt durchzuführen. Entsprechende Projekte existieren bereits in Goslar. Unterlagen sind über e-mail und Internet zugänglich.** ([www.wissimed.de](http://www.wissimed.de) danach „Downloads“ anklicken, danach

Nr. 14 anklicken; s. a. Schrupf 2004: sog. Bücherkumpelprojekt; Book-Buddy-Projekt)

**Schenken Sie Ihrem Kind ein Vokabelheft. In dieses Vokabelheft trägt es die Worte ein, die ihm unbekannt sind. Nach dem Lesen erklären Sie dem Kind die Worte. (z.B. „Entzündung“, „Zugbrücke“ usw.)**

**Schenken sie Ihrem Kind als Belohnung eine Kinokarte, wenn es drei Bücher gelesen hat.**

**Geben sie Ihrem Kind ein so genanntes „Sprechheft“. In dieses Sprechheft kann es Überlegungen, Fragen und Gedanken schreiben, die sie umgehend oder möglichst bald beantworten. Beispiel:  
„Ich möchte nicht ins Kino gehen. Gibst Du mir dafür eine Karte für den Zirkus?“  
„Ich habe Dir die Zirkuskarte unter Dein kleines Kuschelkissen gelegt. Viel Vergnügen. Mama“** (Gaschke 2005)

**Lernen Sie mit Ihrem Kind in regelmäßigen Abständen neue Gedichte und Lieder auswendig. Lassen Sie das Kind die Lieder und Gedichte einer Puppe, dem Kasperle, den Familienmitgliedern, den Freunden vortragen**

**Lesen Sie Ihrem Kinde jeden Tag etwas aus der Kinderecke der Zeitung vor.**

**Geben Sie Ihrem Kinde jeden Tag den Kinderteil der Zeitung.**

**Unterhalten Sie sich mit Ihrem Kind jeden Tag über den Kinderteil der Zeitung.**

**Wir können Sprache nur lernen, weil wir wissen, wie wir uns in Wechselbeziehungen (Interaktionen) mit anderen Personen auch verhalten.** (Forgas 1985, 1994)

**Regen Sie Ihr Kind an, anderen Familienmitgliedern über den Inhalt des Kinderteils zu erzählen.**

**Lernen Sie mit Ihrem Kind in regelmäßigen Abständen neue Gedichte und Lieder auswendig. Lassen Sie das Kind die Lieder und Gedichte einer Puppe, dem Kasperle, den Familienmitgliedern, den Freunden vortragen.**

**Lassen Sie das Kind die Gedichte und Lieder vortragen unter folgenden Bedingungen vortragen:**

**Der Kasperle ist interessiert.**

**Der Kasperle hat Angst.**

**Der Kasperle hat eine Wut.**

**Der Kasperle ist traurig.**

**Der Kasperle freut sich.**

**Der Kasperle hat Durst.**

**Der Kasperle hat Hunger.**

**Dem Kasperle ist es zu warm.**

**Dem Kasperle ist es zu kalt.**

**Dem Kasperle ist es zu warm.**

**Dem Kasperle ist es zu kalt.**

**Der Kasperle muss auf die Toilette.**

**Der Kasperle sieht schlecht.**

**Der Kasperle hört schlecht**

**Der Kasperle will über folgendes Thema diskutieren:  
„Sollen Schulkinder während des Unterrichts essen,  
trinken, umherlaufen dürfen?“**

**Der Kasperle bringt bei der Diskussion Argumente  
ein, die für diesen Vorschlag sprechen.**

**Das Kind bringt bei der Diskussion Argumente ein, die  
gegen diesen Vorschlag sprechen.**

**Nach ein paar Minuten werden die Rollen getauscht.**

**Schreiben Sie einen Text, der im Kinderteil der  
Zeitung steht, ab, und bringen Sie Fehler in dem Text  
unter. Regen Sie Ihr Kind und dessen Freunde an, die  
Fehler zu suchen.**

**Bieten Sie ihrem Kind vor und während des  
Zeitungslesens Zitronentee oder Lavendeltee an. Dies  
steigert die geistige Leistungsfähigkeit.**

**Bieten Sie ihm vor oder während des Zeitungslesen  
einen Apfel, eine Banane oder ein Stück Brot an. Dies  
steigert die geistige Leistungsfähigkeit.** (Fischer et al. 2003)

**Sorgen Sie dafür, dass ihr Kind ausreichend schläft.  
Überprüfen Sie während einiger Tage die  
durchschnittliche Schlafzeit ihres Kindes.**

**Wenn ihr Kind sich angewöhnt, ca. 1/2 Stunde länger zu schlafen, erhöht sich seine Reaktionsfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit.** (Sadeh,2003)

8. © B. Fischer

# Literatur

Weitere Literatur: s. Studium generale Projekt: Intelligentes Lesen

- Aaronson, D., Ferrer, S.:** Reading strategies for children and adults. Some quantitative evidence. *Psychology review* 93 (1986), 89-112
- Aaronson, D., Scarborough, H. S.:** Performance theories for sentence coding. Some quantitative models. *J. verbal learning and verbal behavior*. 16 (1977), 277-303
- Abel, S. M., Sass-Kortsak, A., Naugler, J. J.:** The roll of high-frequency hearing in age-related speeds understandig deficits. *Scand. audio.* 29 (2000) 3, 131-138
- Adams, A. M., Bourke, L.:** Working memory and spoken language comprehension in young children. *Intern. J. psychol.* 1999, 34 (5/6), 364-373
- Adams, M.:** Beginning to read first. MA: MIT Press (1994)
- Aghababian, V., Nazir, T. A.:** Developing normal reading skills: aspects of the visual processes underlying world recognition. *J exp child psychol* (2000), Jun, 76 (2), 123-50
- Alan M, Finlayson J, Reitan RM:** Tactil-perceptual functioning in relation to intellectual, cognitive and reading skills in younger and older normal childrens. *Dev. Med Child Neurol* 1976 Aug; 18(4):442-446)
- Albert SM, Teresi JA:** Reading ability, education, and cognitive status assessment among older adults in Harlem, New York City. *Am J Public Health* 1999 Jan;89(1):95-97
- Alexander, G. E., Furey, M. L., Grady, C. L. et al:** Association of premorbid intellectual function with cerebral metabolism in Alzheimer's disease: implications for the cognitive reserve hypothesis. *Am J Psychiatr* (1997), Feb, 154 (2), 165-72
- Amitay, S, Ahissar M, Nelken I:** Auditory processing deficits in reading disabled children. *J assoc Res Otolaryngol* 2002Sep;3(3):302-320
- Anders, G.:** Die Antiquiertheit des Menschen. 1.2. Beck, München 2002
- Anderson, M.:** The developement of intelligence Hove, England, Psychological Press (1999)
- Arbeiter, U.:** Medienpädagogische Elternarbeit In: *ajs -informationen* 4 (1998), 1-4
- Ardila, A., Ostrosky-Solis, F., Mendoza, V. U.:** Learning to read ist much more than learning to read: a neuropsychologically based reading program. *J nt neuropsychol Soc* (2000) Nov, 6 (7), 789-801
- Arendt H:** (1970) : Macht und Gewalt. München Piper
- Ashforth, B. E., Humphrey, R. H.:** Emotion in the workplace: a reappraisal. *Human relations* 48 (1995), 97-125
- Aslin, R. N.:** Experimental influence and sensitive period in perceptual development: a unified model. In: *Aslin, R. N. & Peterson, F. (eds.): The devolpment of perception, Vol. 2, Orlando, FL: Academic Press* (1981), 45-93
- Asthan, M. C., Lee, K. Vernon, P. A. et al.:** Fluid intelligence, crystallized intelligence and the openness/intellect factor. *J. research in personality* Vol 34, No. 2 (2000), 198-208
- Astington, JW:** Wie Kinder das Denken entdecken. Reinhardt, München, 2000
- Aufenanger, S.:** Neue Medien – Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn (1991)
- Baacke, D.:** Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 1 Niemeyer Verlag (1997), Tübingen
- Bäckman, Ö.:** A theoretical reading perspective on training methods for low vision patients. *Visual impairment research* (1999), 1 (2), 85-94
- Bäckman, Ö.:** Comprehensive low vision services. *Proceedings from the Expert Seminar on Low Vision Services and Vision Efficiency Training Program, Gaborone, Botswana* (1991), 1-22, Bensheim, Germany.
- Bäckman, Ö.:** Reading proficiency following rehabilitation of visually impaired elderly participants. *Proceedings from the fifth International Conference on Low Vision: Vision 96, in Madrid, Spain, (1997), 1-22*
- Bäckmann, Ö., Inde, K.:** Low vision training. (1979) Kristianstad, Sweden: Liber-Hermods.
- Barker, A., Prior, J., Roy, J.:** Memory complaint in attenders at a self-referral memory clinic. The role of cognitive factors, affective symptoms and personality. *Intern. J. geriatric psychiatry* 10 (1995), 777
- Barnes MA, Pengelly S, Dennis M, Wilkinson M, Rogers T et al:** *J Int Neuropsychol Soc* 2002 Jan;8(1):72-82
- Bartl, C, Dörner, D.:** Sprachlos beim Denken. *Sprache und Kognition* 17 (1998), 224-238
- Bastian HG:** Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. *Schott Musikpädagogik, Mainz* 2000)
- Bauer, I.:** „Prognosen zur Entwicklung der Online-Märkte – Nutzer-Studien im Vergleich“. In: *Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger, Zeitungen '95, Bonn*
- Bauer, I.:** Jugend und Tageszeitung. Ergebnisse quantitativer und qualitativer Studien. In: *Media Perspektiven* 1 /1996, 8-17
- Bauer, I.:** Junge Zeitungsleser – Annäherungen an eine schwierige Zielgruppe. In: *Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger, Zeitungen '95, Bonn*
- Bauer, I.:** Junge Zeitungsleser – Annäherungen an eine schwierige Zielgruppe. In: *Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger, Zeitungen '95, Bonn* (1995), 208-219
- Bauer, I.:** Zeitungen als Gegenstand der Leserschaftsforschung. In: *Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger (Hrsg.): Zeitungen* 93, 163
- Beinstein, Miller, J., deWinstanley, P., Carey, P.:** Memory for Conversation. *Memory* 1996, 4, (6), 615-631
- Begley, S.:** „Your child's brain.“ In: *Newsweek*, 19. Februar 1996, 41-47
- Beland K** (1988): *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3.* Seattle: Committee for Children

- Beland K** (1988): Second step, grades 1-3: Summary report. Seattle: Committee for Children
- Bellis, T. J., Wilber, L. A.**: Effects of aging and gender on interhemispheric function. *J. speech, language and hearing research*, Vol 44 (2001), 246-263
- Belson, W. A.**: The Impact of Television. Methods and Findings in Program Research. London (1967): Crosby Lockwood & Son, 283
- Benson, N. J., Lovett, M. W., Kroeber, C. L.**: Training and transfer-of-learning effects in disabled and normal readers: evidence of specific deficits. *J exp. child psychol.* (1997) March, 64 (3), 343-66
- Berg, K., Kiefer, M.-L.** Massenkommunikation IV. Eine Langzeitstudie zur Medienbenutzung und Medienbewertung 1964-1990. Baden-Baden (1996)
- Berg, K., Kiefer, M.-L.**: Massenkommunikation V. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung 1964-1995. Baden-Baden (1996)
- Berlyne, D.**: Structure and direction in thinking. New York, Wiley (1965)
- Berman, R. F., Goldman, H., Altmann, H. J.**: Decreased cerebral blood flow and impaired learning in rats associated with aging. *Society for Neuroscience Abstracts* (1985), 11, 727
- Binder, J. R., Frost, J. A., Hammeke, T. A. et al.**: Conceptual processing during the conscious resting state. A functional MRI study. *J. cogn. neurosci.* (1999), 11, 80-95
- Bischmann, D.A., Witte, K.L.**: Food identification, taste complaints and depression in younger and older adults. *Exp. aging res.*, 28 (1996)
- Black, J. E., Grenough, W. T., Anderson, B. J.**: Environment and the aging brain. *J. Psychol.* 41, (1987), 2, 111-130
- Bloom P.**: Präzis of how children learn the meaning of words *Behav Brain Sci* 2001 Dec;24(6):1095-1103
- Blum, J., Bucher, H. – J.**: Textdesign. Neue Gestaltungsformen für die Tageszeitung. Konstanz (1997).
- Bock, M., Hörmann, H.**: Der Einfluss von Bildern auf das Behalten von Sätzen. *Psychologische Forschung* 36 (1974), 343-357
- Bonfadelli, H., Saxer, U.**: Lesen, Fernsehen und Lernen. Zug: Klett und Balmer (1986). Sowie Noelle-Neumann, E.: Fernsehen und Lesen. Ein Werkstattbericht. In: *Gutenberg-Jahrbuch*, 57, Hrsg. von der Johannes-Gutenberg-Gesellschaft, Mainz (1982), 35-49.
- Bornstein, M.**: Sensitive periods in development: structural characteristics and casual interpretations. *Psychological bulletin* (1989), 105, 179-197
- Bos W, Hornberg S, Arnold K-H, Faust G, Fried L, Lankes E-M, Schwippert K, Valtin R (Hrsg.)** (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster ISBN 978-3-8309-1919-3)
- Bos W:** Iglu-E 2006, Waxmann, Münster 2008
- Bos W:** Timss 2007, Waxmann, Münster, 2008
- Bos W:** Interview mit(Thomas Kerstan: Ungemein wissbegierig. Ein Gespräch mit dem Schulentwicklungsforscher Wilfried Bos über Ergebnisse und Konsequenzen der Grundschulstudien Timss und Iglu *Die Zeit*, 2008 11.12.2008, Nr 51, S 77
- Bosse, W., Brömse, M., Krüger, S. et al.**: Älterwerden und Lebensgestaltung. Fernstudium EKD Hannover 1996,68
- Bosshard, H-G.**: Sprachgebrauch im Alter. Kompensation und Adaptation infolge von Veränderungen im Kurzzeitgedächtnis. In: Kuhn, W., Büttner, T., Heinemann, W. et al.: Altern, Gehirn und Persönlichkeit. Huber, Bern 1994, 125-136
- Brainerd, C. J., Reyna, V. F.**: Fuzzy-trace theory and children's false memories. *J. exper. child psychol.* 71 (1998) 2, 170-177
- Brand, E., Brand, P., Schulze, V.**: Die Zeitung im Unterricht. *Medienkundliches Handbuch*. 4. Auflage. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft (1994), 109-127
- Brand, P.**: „Zeitung in der Schule“ und die Mittelbayerische Zeitung. Ein Beispiel systematischer Zeitungseleseförderung. In: Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger/Institut zur Objektivierung von Lern- und Prüfungsverfahren (Hrsg.): *Zeit(ungs)gemäße Betrachtungen. Vom Nutzen der Zeitungslektüre für das tägliche Leben*, S. 14
- Brandom, B.**: Expressive Vernunft. Suhrkamp, Frankfurt (2000)
- Brandom, B.**: Im Netz der Sprache: Der Mensch, das normative Wesen. *Die Zeit* 29 (2001), 36-37
- Brandt, J., Rich, J.B.**: Memory disorders in the dementias. In: Baddely, A.D., Wilson, B.A., Watts, F.N.(eds.): *Handbook of memory disorders*. Wiley & Sons, Chichester, 1995
- Braun, K., Bogerts, B.**: Erfahrungsgesteuerte neuronale Plastizität. *Nervenarzt* 72 (2001), 3-10
- Brazelton TB, Greenspan SI**: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gut aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Beltz, Weinheim, Basel, 2002, ISBN: 3-407-85792-6
- Breslau J, Goodman D W.** The Impact of Chidhood Behavior Problems on Academic Achievement in High School. [www.ucdmc.ucdavis.edu](http://www.ucdmc.ucdavis.edu) ; *Pediatrics* June 2009
- Brink C**: Fördern, bevor es zu spät ist. *Die Zeit*, 26.01.2012, Nr. 5, S. 65
- Brunner, JS**: Children's talk. W.W.Norton, N.Y. 1983
- Butzmann, W., Butzmann J**: Wie Kinder sprechen lernen. Franke, Tübingen, 2004
- Bryan, J., Luszcz, M. A.**: Measures of fluency as predictors of incidental memory among older adults. *Psychology and aging* (2000), Vol. 15, No. 3, 483-489
- Bucher, H.-J.**: Pressekommunikation. Grundstrukturen einer öffentlichen Form der Kommunikation aus linguistischer Sicht, Tübingen (1986)
- Bucher, H.-J.**: Textdesign – Zaubermittel der Verständlichkeit? Die Tageszeitung auf dem Weg zum interaktiven Medium. In: Hess-Lüttich, E. W. B., Holly, W., Püschel, U. (Hg.): *Textstrukturen im Medienwandel*, Frankfurt, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien (1996)
- Bucher, H.-J.**: Wegmarkierungen auf dem Lesepfad. In: *Sage & Schreibe* 8,1994, 38-41
- Buettner, B. M.**: The language of memory: the influence of writing and reading on the lives and well-being of senior adults. *Care manag. J.* (2000) Summer, 2 (2), 101-7
- Butzmann, W., Butzmann J**: Wie Kinder sprechen lernen. Franke, Tübingen, 2004,359
- Capra, F.**: Das neue Denken, Scherz, Bern, 1990, S 134, S 278
- Carlstedt, B., Gustafsson, J. E.**: Item sequencing effects on the measurement of fluid intelligence. *Intelligence Elsevier Science Inc*, Vol. 28, No. 2 (2000), 145
- Cartwright, R. D.**: Problem solving in REM, NREM, and waking. *Psychophysiology* (1972), 9, 108
- Carver, R. P.**: Intelligence and Reading Ability in Grades 2 – 12.

Intelligence 14 (1990), 449-455

**Castaldo, V., Krynicky, V., Goldstein, J.:** Sleep stages and verbal memory.

Perceptual and motor skills (1974), 39, 1023-1030

**Cattell, R.B.:** Theory of fluid and crystallized intelligence, a critical experiment. J. educational psychology 54 (1963), 1-22

**Cattell, R.B.:** Abilities: their structure, growth, and action, Boston: Houghton, 1971

**Catts, H. W., Fey, M. E., Proctor-Williams, K.:** The relationship between language and reading. Preliminary results from a longitudinal investigation.

Logoped. Phoniatr. Vocol. (2000), 25 (1), 3-11

**Cerella, J.:** Aging and information-processing rate. In: Birren, J.E., Schaie, K.W. (eds.): Handbook of psychology of aging. San Diego, Academic Press, 3<sup>rd</sup> ed. 1990, 201-221

**Chabris CF** 1999. Prelude or requiem for the "Mozart Effect?" Nature 400: 826-827

**Chomsky, C.:** The acquisition of syntax in children from five to ten. Cambridge, MA: MIT Press 1969

**Christensen, H. (Australia):** Activity levels and cognitive performance in a sample of the elderly.

7<sup>th</sup> IPA Congress, (1995) Nov, Australia, Sydney

**Cierpka M:** Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Herder, Freiburg 3. Auflage, 2005

**Ciampi, L.:** Zur Integration von Fühlen und Denken im Licht der „Affektlogik“. Die Psyche als Teil eines autopoetischen Systems.

Springer, Berlin/Heidelberg/New York/Tokio. Psychiatrie der Gegenwart, Bd. I: 373-410 (1986)

**Ciampi, L.:** Die Hypothese der Affektlogik. Spektrum der Wissenschaft 2 (1993), 76-82

**Ciampi, L.:** Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Vandenhoeck und Ruprecht (1999), Göttingen

**Ciampi, L.:** Außenwelt – Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen.

**Ciampi, L.:** Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung.

Klett-Cotta, Stuttgart (1982) Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen (1988)

**Ciampi, L.:** Affects as central organizing and integration factors. A new psychosocial/biological model of the psyche.

Brit j psychiat 159 (1991), 97-105

**Clemm, H.:** (Ehrenpräsident der Gesellschaft für Arbeitsmethodik; Träger des Kommunikationspreises 2001 der Memory – Liga und des Verbandes der Gehirntrainer Deutschlands VGD®) Gesellschaft und Kommunikation. Wissen ist Macht? Wissen ist Ohnmacht? Umgang mit leicht zugänglichem Wissen. Kommunikation in der Industrie. Merkmale des kommunikativen „WIR“ Konzeptes. Vortrag 7. Dezember 2001, Turnerschaft Rhenopalatia, Heidelberg, Scheffelstr. 16

**Clemm, H.:** La vie économique. Bern 1 (1999), 16-18

**Cohn, N.B., Dustmann, R.E., Bradford, D.c.:** Age-related decrements in Stroop Color Test performance. J. clin. psychol. 40 (1984), 1244-1250

**Colom R:** Fluid intelligence, memory span, and temperament difficulties predict academic performance of young adolescents. Personality and Individual differences 2007; 42:1503-1514

**Cowan, N.:** Short-term memory, working memory, and their importance in language processing. Topics in language disorders 17 (1996), 1, 8

**Cox, K. E., Guthrie, J. T.:** Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading.

Contemp. educ. psychol. (2001) Jan, 26 (1), 116-131

**Crick NR, Dodge KA (1994):** A Review and Reformulation of Social Information-Processing. Mechanism in children's Social Adjustment.

Psychological Bulletin, 1994, Vol. 115, Nr. 1, 74-101

**Cross, D. R., Paris, S. G.:** Development and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension.

J. educ. psychol. Vol 80, No 2(1988), 131-142

**Cunningham, A. E., Stanovich, K. E.:** Early reading acquisition and in relation to reading experience and ability 10 years later.

Dev. psychol (1997) Nov, 33 (6), 934-45

**Cupples, L., Holmes, V. M.:** Evidence for a difference in syntactic knowledge between skilled and less skilled adult readers.

J psycholinguist. res. (1992) Jul, 21 (4), 249-74

**Dahlem, S.:** Spezielle Angebote für die junge Zielgruppe. Ein erfolgreicher Weg?

In: Sage & Schreibe 1/1996, 13

**Daneman M; Carpenter PA:** Individual differences in working memory and reading. J Verbal Learning and Verbal Behavior. 1980; 19: 450-466

**Darwish, M., Koranyi, L., Nyakas, C. :** Exposure to a novel stimulus reduces anxiety level in adult and aging rats.

Physiology & behavior, 72 (2001), 403-407

**Davis, M.:** The role of the amygdala in emotional learning. Int rev neurobiol 36 (1994), 225-266

**De Beni, R., Palladino, P., Borella E, Lo Presti S:** Reading comprehension and aging: does an age-related difference necessarily mean impairment?

Aging Clin Exp Res. 2003 Feb; 15(1): 67-76

**De Beni, R., Palladino, P., Pazzaglia, F. et al:** Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders.

Q. J. exp. Psychol. A (1998), May 51 (2), 305-20

[de.wikipedia.org/wiki/Portfolio](http://de.wikipedia.org/wiki/Portfolio)

**Declos, V. R., Harrington, C.:** Effects of strategy monitoring and proactive instruction on children's problem-solving performance.

J. educ. psychol. 83 (1990), 35-42

**De Jong, P. F.:** Working memory deficits of reading disabled children.

J exp. child psychol. (1998) Aug, 70 (2), 75-96

**De Jonge, P., de Jonge, P.F.:** Working memory, intelligence and reading ability in children. Person. Indiv. Differenc. Vol. 21, No. 6 (1996), 1007-1020

**De Nil, L. F., Kroll, R. M., Kapur, S. et al:** A positron emission tomography study of silent and oral single word reading in stuttering and nonstuttering adults. J.speech. lang. Hear. Res. (2000), Aug, 43 (4), 1038-53

**De Sousa, I., Oakhill, J.:** Do levels of interest have an effect on children's comprehension monitoring performance?

Br. J. Educ. psychol (1996) Dec, 66 (Pt 4), 471-82

**Demonet, J. F., Celsis, P., Agniel, A. et al:** Activation of regional cerebral blood flow by a memorization task in early Parkinson's disease patients and normal subjects.

J. cereb. blood flow metab. (1994) May, 14 (3), 431-438

**Denton, F., Kurtz, H.:** Reinventing the newspaper, New York

The twentieth century fund press: Perspectives on the News (1993).

**Deutsche Presseagentur, Starnberg:** Alles über die Nachricht. Das dpa-Handbuch

Verlag Schulz, R. (1998)

**Dibelius** U: Moderne Musik nach 1945. München Piper, 1998

**Die Zeit**: Die Lust an der Erleuchtung Die Zeit, Nr. 24, 09.06.2005, S. 43

**Dingwall**, W.: The evolution of human communication systems. In: Whitaker (1979), 1-95; Whitaker: The evolution of human communicative behavior. In: Newmeyer (1988), 274-312. Zit in: Müller, R-A.: Der unteilbare Geist. Modularismus und Holismus in der Kognitionsforschung. De Gruyter, Berlin, 1991, 357-366

**Dixon**, R. A., Simon, E. W., Nowak, C. A. et al: Text recall in adulthood as a function of level of information, input modality, and delay interval. J. gerontol. (1982) May, 37 (3), 358-64

**Douglas** KM, Bilkey DK: Amusia is associated with deficits in spatial processing Nat Neurosci 2007 Jul; 10(7):810-812

**Dräger** J: Gute Schule ist machbar. Die Welt, 26.08.2011, S. 2

**Dräger** J: Dichter, Denker, Schulversager: Gute Schulen sind machbar – Wege aus der Bildungskrise. Mit einer politischen Gebrauchsanweisung von Klaus von Dohnanyi. Deutsche Verlagsanstalt, 2011

**Duckworth** AL, Seligman MEP: Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological Science 2005; 16:939-944

**Duden**. Das Fremdwörterbuch, 1997, S. 645

**Dunbar**, R.: The evolution of the mind by Lummins, Allen, C.: Psychologist

Brit. psych. soc., Vol. 13, No 9 (2000), 466-467

**Effken**, J., Kadar, E. E.: Learning as progressive learning of a random walk process: Ecological psychology 13 (2001), No. 1, 1-31

**Ehrlich**, M.F., Remaond, M., Tardieu, H.: Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. Reading and writing. Kluwer academic publ. Vol. 11, No. 1 (1999), 29-65

**Ekstrand**, B.R., Sullivan, M. G., Parker, D. F. et al: Spontaneous recovery sleep.

J. experimental psychology (1971), 88, 142-144

**Engelkamp**, J. Zimmer, H. D.: The human memory.

Seattle (1994), WA: Hogrefe & Huber

**Engelkamp**, J., Zimmer, H. D.: Organization and recall in verbal tasks and in subject-performed tasks.

European J. cognitive psychology (1996), 8, 257-273

**Engelkamp**, J.: Visual imagery and enactment of actions in memory.

British J. psychology (1995), 86, 227-240

**Engle** RW: Working memory capacity as executive attention. Current Directions in Psychological Science 2002, 11, 19-23

**Engle** RW, Tuhoski SW, Laughlin JE Conway ARA : Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence : a latent-variable approach. J Exp Psychology: General 1999;128:309-331

www.faustlos.de Heidelberger Präventionszentrum, Keplerstr. 1, 69120 Heidelberg, Tel: 06221-914422 E-mail: info@faustlos.de

**Fabler** M 1999: Cyber-Moderne. Medienevolution, globale Netzwerke und die Künste der Kommunikation, Wien, New York

**Fabler** M: Was ist Kommunikation UTB1997

**Fabler** M 1992: Gestaltlose Technologien? Bedingungen, an automatisierten Prozessen teilnehmen zu können. IN: drslb.&Wulf R Halbach (Hrsg.): Inszenierung von information. Motive elektronischer Ordnung, Gießen

**FAZ**: Pisa: Deutsche Schüler nicht besser, nicht schlechter. Stark im Problemlösen, schwach im Lesen. Leitartikel Frankfurter Allgemeine Zeitung 06.12.2004, Nr. 285/50D, S1-2

**FAZ**: Unterrichtsqualität: Hauptkommentar. Frankfurter Allgemeine Zeitung 06.12.2004, Nr. 285/50D, S1

**Fischer**, A., Fritzsche, Y., Fuchs-Heinritz, W. et al: „Jugend 2000“ 13. Shell Jugendstudie.

Leske + Budrich Verlag, Leverkusen (2000)

**Fischer**, B., Mosmann, H., Fischer, U., Kreckel, O.: Essen und Denken. Wissomed, Haslach, 2003

**Fischer**, B., Fischer, U., Mosmann, H.: Das Gedächtnis, Band I, II.; Das Gehirn,

Band I, II. Wissimed (2000), Haslach

**Fischer**, B., Fischer, U., Mosmann, H.: Fit ab 50, Teil I, II.

Wissimed (2000), Haslach

Fernsehen/Internet und geistige Leistungsfähigkeit

**Fischer**, M. H.: Memory for word locations in reading.

Memory (1999) Jan, 7 (1), 79-116

**Fogel** J, Carlson MC: Soap operas and talk shows on television are associated with poorer cognition in older women. South Med J 2006 Mar; 99 (3): 226-233

**Förstl** H: Theory of mind, Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens. Springer, Heidelberg 2007

**Flores d'Arcais**, G.B.: The acquisition of the meaning of connectives. In Deutsch, W.(ed.): The child's construction of language. Academic Press, London 1981

**Förstl** H: Theory of mind Neurobiologie und Psychologie des Verhaltens Springer, Heidelberg, 2007

**Fonagy** P (2003): Bindungstheorie und Psychoanalyse. Klett-Cotta, Stuttgart

**Fonagy** P, Steele M, Steele H, Higgitt A, Target M (1994): Theory and practice of resilience. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, p. 231-257

**Fonagy** P, Gergely G, Jurist EL, Target M (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett, Stuttgart,

**Foos**, P.W., Sarno, A. J.: Adult age differences in semantic and episodic memory. J. genetic psychology Vol 159, No. 3 (1998), 297-313

**Forgas**; J.P.: Language and social situations. Springer, N.Y. 1985

**Forgas**, J.P.: Soziale Interaktion und Kommunikation. Beltz, Weinheim, 2. Auflage 1994

**Fox**, S., Spector, P.E.: Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence and trait affectivity with interview outcomes: it's not all just 'G'. Journal of organizational behavior, John Wiley & sons Vol 21 (2000), 203-220

**Freitag** J: Für das Fernsehen lebe ich jedenfalls nicht. Ein Gespräch mit dem Schauspieler Armin Mueller-Stahl. FAZ 02.07.2008, S. 38

**Frey**, D., Keupp, H., Lantermann, E. D. et al: In: Fortschritte der psychologischen Forschung.

**Friederici**, A.D.: Children's sensitivity to function words during sentence comprehension. Linguistics 21 (1983), 717-739

**Fried**, L. P., Bandeen-Roche, K., Williamson, J. D. et al: Functional decline in older adults: Expanding methods of ascertainment.

J. Gerontology: Medical Sciences (1996), Vol. 51A, 5, 206-214

- Friedman SM, Munoz B, Rubin GS, West SK, Bandeen-Roche K, et al:** Characteristics of discrepancies between self reported visual function and measured reading speed. *Salisbury Eye Evaluation team. Invest Ophthalmol Vis Sci* 1999 Apr;40(5):858-864
- Frieske, D. A., Park, D. C.:** Memory for news in young and old adults. *Psychol aging* (1999) March, 14 (1), 90-8
- Gans, H. J.:** Multiperspectival news. In: Cohen, Elliot, D. (Ed.): *Philosophical issues in journalism*, New York / Oxford, 190-204
- Gardner, H.:** *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. N. Y. (1983),
- Gardner, H.:** The assessment of intelligences: a neuropsychological perspective. In: Meier, M. J. et al (eds.): *Neuropsychological rehabilitation*. Churchill Livingstone, Edinburgh, London, Melbourne and N. Y. (1987), 59-70
- Gaschke S:** Fünf Bücher pro Jahr Die Zeit Chancen Nr. 46, 10.11.2005, S. 82
- Gathecole S. E., Pickering, S. J.:** Estimating the capacity of phonological short-term memory. *Intern. j. psychol.* 1999, 34 (5/6), 378-382
- Gehirn&Geist 4\_2009, S. 8**
- George, J. M., Brief, A. P.:** Feeling good-doing good: a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological bulletin* 112 (1992), 310-329
- Gladsjo, J. A., Heaton, R. K., Palmer, B. W. et al:** Use of oral reading to estimate premorbid intellectual and neuropsychological functioning. *J. int neuropsychol. Soc.* (1999) March, 5 (3): 247-54
- Glaser, R., Chi, M. T. H.:** Overview. In: Chi, M. T. H., Glaser, R., Farr, M. J. (Eds.), *The nature of expertise*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum, L. (1988)
- Godbout, L., Bouchard, C.:** Memory and aging: Is it more difficult to organize information in time or in space? In: Whitaker, H.A., Cummings, J.L. (eds.): *Brain and cognition. J. clinical experimental and theoretical research*. Academic Press, Sea Harbor Drive, Orlando, FL 1997, 409-411
- Goleman, D.:** *Emotionale Intelligenz*. Karl Hanser Verlag, München, Wied (1996)
- Goleman, D.:** *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bantam, New York (1995)
- Grashorn, B.:** Stiefkind der Redaktion, Jugendseiten in der bundesdeutschen Tagespresse. Dokumentation des Seminars „Mehr Pep als Pop“ der „Initiative Tageszeitung“ (1990), Berlin-Spandau
- Grimm, H.:** Störungen der Sprachentwicklung. Hogrefe, Göttingen, 1999
- Gross-Glenn, K., Duara, R., Barker, W. W. et al:** Positron emission tomographic studies during serial word-reading by normal and dyslexic adults. *J. clin. exp neuropsychol.* (1991) Jul, 13 (4), 531-44
- Gunzelmann, T., Schumacher, J., Braehler, E.:** The sense of coherence in older persons: Connections between subjective health and physical complaints. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, Verlag Ferdinand Schöningh, Vol. 48, No. 3 (2000), 245-266
- Haberlandt, K.F., Graesser, A.C., Schneider, N.J., Kiely, J.:** Effect of tasks and new arguments on word reading times. *J. memory and language* 25 (1986), 314 -322
- Haesler S:** Also sprach der Zebrafink. *Geist%Gehirn Dossier\_Darwins Erbe* 1/2009, 34-39
- Haim, O., Babayov, D., Menczel, J.:** Comparison of verbal and nonverbal memory in elderly normal subjects and dementia patients. *Isr. j. med. sci.* 21(3): 283-287. 1985
- Hallam S** 2000. the effect of listening to music on children' spatial task performance. *Br. Psychol. Soc. Edu. Rev.* 25: 22-26
- Halsey, J. H., Blauenstein, U. W., Wilson, E. M. et al:** Regional cerebral blood flow comparison of right and left hand movement. *Neurology* (1979), 29, 21-28
- Halvari, H., White, C.:** Effects of reading motivation on the belief in and consumption of newspapers among youth. *Psychol rep* (1997) Dec., 81 (3 Pt 1), 899-914
- Halvari, H., White, C.:** Effects of reading motivation on the belief in and consumption of newspapers among youth. *Psychol Rep* (1997) Dec., 81 (3 Pt 1), 899-914
- Hamann, S.B., Monarch, E.S., Goldstein, F. C.:** Memory enhancement for emotional stimuli is impaired in early Alzheimer's disease. *Neuropsychology* 14 (2000), 1,82-92
- Hanushek E:** *The High Cost of Low Wducational Performance. The long- run economic impact of improving pisa outcomes.* OECD 2010: ISBN 978-92-64-07748-5
- Harker, J.O., Riege, W.H.:** Aging and delay effects on recognition of words and designs. *J. gerontol.* 40 (1985), 5, 601 - 604
- Harris JL, Rogers WA, Qualls CD:** Written language comprehension in younger and older adults: *J Speech Lang Hear Res.* 1998 Jun;41(3):603-617
- Hartmann, M., Hasher, H.:** Aging and suppression: Memory for previously irrelevant information. *Psychology and aging.* 6(1991), 587-594
- Hasher, L., Zacks, R.T.:** Automatic and effortfull processes in memory. *J. exp. psychol.:* General. 108(1979), 356-388
- Hasher, L., Zacks, R.T.:** Working, memeor, comprehension, and aging: A review and a new review. In: Bower, G.H.(ed.):*The psychology and learning motivation.* San Diego, CA: Academic Press. Vol. 22 (1988), 193-225
- Hayes EA, Warrier CM, Nicol TG, Zecker SG, Kraus N:** Neural plasticity following auditory training in children with learning problems. *Clin Neurophysiol* 2003 Apr;114(4):673-684
- Heekeren, H. R., Obrig, H., Wenzel, R. et al:** Cerebral haemoglobin oxygenation during sustained visual stimulation – a near-infrared spectroscopy study. *Philos. trans. r. soc Lond B biol. sci.* (1997) Jun, 29, 352 (1354), 743-50
- Heidack, C.:** *Hightech – Highrisk.* Hamp 2000
- Herbst, K. G., Humphrey, Ch.:** Hearing impairment and mental state in the elderly living at home. *Brit. med* 281 (1980), 903-905
- Herbster, A. N., Mintun, M. A., Nebes, R. D. et al:** Regional cerebral blood flow during word and nonword reading. *Hum. brain Mapp* (1997), 5 (2), 84-92
- Heron, A., Chown, S.M.:** *Age and function.* Little Brown, Boston 1967
- Hesse, F. W.:** *Analoges Problemlösen Weinheim: Psychologie-Verl.-Union* (1991)
- Hess, T.M., Slaughter, S. J.:** Aging effects on prototype abstraction and concept identification. *J. gerontol.* 41 (1986), 2, 214-221
- Hetland L** 2000. Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: evidence for the “Mozart-Effect”. *J Anaesthetic Edu.* 34:105-148
- Heun, R., Jessen, U., Klose, U. et al:** Interindividual variation of cerebral activation during encoding and retrieval of words. *Eur. psychiatry* (2000), 15, 470-9
- Hirano, S., Naito, Y., Okazawa, H. et al:** Cortical activation by monaural speech sound stimulation demonstrated by positron emission tomography. *Exp. brain res.* (1997) Jan, 113 (1), 75-80
- Hockett, CF:** The problem of universals in language. In Greenberg, JH (ed.): *Universals of language.* MIT Press, Cambridge, 1963
- Hoffmann, H.:** Auf Gutenbergs Schultern. Plädoyer für das Lesen als Basiskulturtechnik im Fernsehzeitalter. In: Hoffmann (Hg.) (1994), 260-273

- Hoffmann, H.:** Gestern begann die Zukunft, Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt, Darmstadt (1994)
- Hohler, G.:** Offene Horizonte. Junge Strategien verändern die Welt. Düsseldorf, 1989
- Howard, D.V.:** Category norms for adults between the ages of 20 and 80 (Tech. Rep. Nia-79-1) Washington, DC, Georgetown University 1979
- Howard, D.V.:** Restricted word association norms for adults between the ages of 20 and 80 (Tech. Rep. Nia-79-2) Washington, DC, Georgetown University 1979
- Howard, D.V.:** A multidimensional scaling analysis of aging and the semantic structure of animal names. *Experimental aging research* 9 (1983), 27-30
- Howard, D.V.:** The effects of aging and degree of association on the semantic priming of lexical decisions. *Experimental aging research* 9 (1983), 145-151
- Howard, D.V.:** Aging and memory activation. The priming of semantic and episodic memories. In: Light, L.L. Burke, D.M.(eds.): *Language, memory, and aging*. Cambridge, University Press, N.Y. 1988, 77-99
- Howard, D., Patterson, K., Wise, R. et al:** The cortical localization of the lexicons. Positron emission tomography evidence. *Brain* (1992), Dec., 115 (Pt 6), 1769-82
- Howard, D.V., Shaw, R.J., Heisey, J. G.:** Aging and the time course of semantic activation. *J. gerontology* 41 (1986), 195-203
- Howe, M. L.:** When distinctiveness fails, false memories prevail. *J. exper. child psychol.* 71 (1998) 2, 170-177
- Hsu J** Sprache und Kultur Erzählforschung Wie ein offenes Buch. *Gehirn & Geist Dossier\_Darwins Erbe* 1/2009, S. 46-51
- Hühldt, J.:** Wunderland des Lernens. *Lernbiologie. Lernmethodik, Lerntechnik.* Bochum (1989): Verlag für Didaktik
- Hulme, C., Muir, C.:** Developmental changes in speech rate and memory span: A causal relationship? *British J. developmental psychology* (1985), 175, 181
- Hultsch, D.F.:** Adult differences in the organisation of free recall. *Developmental Psychology.* 1969, I, 673-678
- Hultsch, D.F.:** Learning to learn in adulthood. *J. gerontol.* 1974, 29, 302-308
- Husain G, Thompson WF, Schellenberg 2002.** Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music Percept.* 20: 151-171
- Inagaki TK, Eisenberger NI:** Neural correlates of giving support to a loved one *Psychosom Med, Nov 9 PSY.0b013e3182359335*
- Inglehart, R.:** Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt. Frankfurt/M., New York 1989
- Inglis, F. M., Fibinger, H. C.:** Increases in hippocampal and frontal cortical acetylcholine release associated with presentation of sensory stimuli. *Neuroscience* (1995), May, 66 (1), 81-6
- Ingvar, D. H.:** Serial aspects of language and speech related to prefrontal cortical activity. A selective review. *Hum. neurobiol* (1983), 2 (3), 177-89
- Institut für Demoskopie, Allensbach:** Auswirkungen des Fernsehens in Deutschland. Lebensgewohnheiten, Interessen und Bild der Politik vor und nach der Anschaffung eines Fernsehgeräts. *Allensbacher Bericht Nr. 1498, Allensbach* (1968), 55
- Invar, D. H., Rosen, I., Eriksson, M. et al:** Activation patterns induced in the dominant hemisphere by skin stimulation. In: *Sensory functions of the skin.* Zotterman, Y. (ed.), Pergamon Press (1976), 549-557
- Isaki, E., Plante, E.:** Short-term and working memory differences in language/learning disabled and normal adults. *J. commun. Discord.* (1997) Nov-Dec, 30 (6), 427-36, quiz 436-7
- Isen, A. M., Baron, R. A.:** Positive affect as a factor in organizational behavior. *Research in organizational behavior* 13 (1991), 1-54
- Ito, H., Takahashi, K., Hatazawa, J. et al:** Changes in human regional cerebral blood flow and cerebral blood volume during visual stimulation measured by positron emission tomography. *J. cerebr. blood flow metab.* (2001), May, 21 (5), 608-12
- Ivanov VK, Geake JG 2003.** The Mozart effect and primary school children. *Psychol Music* 31: 405 - 413
- Jacobs, J. H., Paris, S. G.:** Children's metacognition about reading: Issues in definition measurement and instruction. *Educational psychologist* 22(1987), 255-278
- Johnston, R. S., Anderson, M.:** Memory span, naming speed, and memory strategies in poor and normal readers. *Memory* 6 (1998) 2, 143-163
- De Jonge, P., De Jonge, P. F.:** Working memory, intelligence and reading ability in children. *Person. indiv. diff.* Vol 21, No. 6 (1996), 1007-10020
- Karlsdottir R, Stefansson T:** Predicting performance in primary school subjects. *Percept mot Skills* 2003Dec;97(3Pt2):1058-1060
- Karmiloff-Smith, A.:** Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. Cambridge, MA: MIT Press (1992)
- Kassubek, J., Schmidke, K., Kimmig, H. et al:** Changes in cortical activation during mirror reading before and after training: an fMRI study of procedural learning. *Brain res. Cogn. brain res.* (2001) Jan, 10 (3), 207-17
- Kellogg, R. T.:** Long-term working memory in text production. *Mem. Cognit.* (2001) Jan, 29 (1), 43-52
- Kemna, L. J., Posse, S., Tellmann, L. et al:** Interdependence of regional and global cerebral blood flow during visual stimulation: an 0-15-butanol positron emission tomography study. *J. cerebr. blood flow metab.* (2001), Jun, 21 (6), 664-70
- Kemper, S.:** Imitation of complex syntactic constructions by elderly adults. *Applied psycholinguistics* 7 (1986) 277 - 287
- Kemper, S., Kynette, D., Rash, S., O'Brien, K.:** Life-span changes to adult language. Effects of memory and genre. *Applied psycholinguistics* 10 (1989), 49-66
- Kerstan, T.:** Wieviele Kalorien... *Die Zeit*, Nr. 50, 02.12.2004, S. 33
- Kessler, J., Calabrese, P., Kalbe, E. et al:** Ein neues Screening-Verfahren zur Unterstützung der Demenz-Diagnostik *Psycho* 26 (2000), No 6, 343-347
- Kiefer, M.-L.:** Massenkommunikation 1995. Ergebnisse der siebten Welle der Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung. In: *Media Perspektiven* 5/1996, 234-248
- Kiefer, M.-L.:** Schwindende Chancen für anspruchsvolle Medien? *Langzeitstudie Massenkommunikation: Generationsspezifisch veränderte*

Mediennutzung.

In: Media Perspektiven 11/1996, 589-597

**Kirchner-Nebot**, T., Amador-Campos, J. A.: Reading ability and differential cognitive profiles of girls and boys.

Percept. mot. skills (1999) Dec, 89 (3 PT 1), 853-62

**Klavora**, P., Gaskovski, P., Martin, K. et al: The effects of Dynavision rehabilitation on behind-the-wheel driving ability and selected psychomotor abilities of persons after stroke.

Am. J. occupational therapy (1995), 49, 534-541

**Klinghammer** G: Bücher fühlen, riechen und schmecken. Lesestart – Die Leseinitiative für Deutschland Deutsches Ärzteblatt Jg. 104, Heft 43, 26. Oktober 2007

**Klump**, B.: Superprogrammierung.

IWT Verlag, Vaterstetten bei München (1990), 288

**Kolb**, B., Wishaw, I. Q.: Neuropsychologie.Hrsg. Von M. Pritzel. Aus dem Engl. Übers. Von Mauch, M. – 2. Auflage.

Spektrum Akad. Verl., Heidelberg, Berlin, Oxford (1996), 168

**Koschnik**, W.: US-Zeitungen in der Krise.

In: Horizont Nr. 39 v. 29.09.95

**Kushner**, M. J., Rosenquist, A., Alavi, A. et al: Cerebral metabolism and patterned visual stimulation: a positron emission tomographie study of the human visual cortex.

Neurology (1988), Jan, 38 (1), 89-95

**Kynette**, D., Kemper, S.: Aging and the loss of grammatic forms. A cross-sectional study of language performance. Language and communication 6 (1986), 65-72

**Lahr**, H. v. d.: Lesen: Verlust einer Schlüsselqualifikation für die Informationsgesellschaft.

In: Media Perspektiven 1/1996, 2-7

**Laing**, D. G., Glenmarec, A.: Selective attention and the perceptual analysis of oder mixtures.

Physiology & behaviour (1992), 52, 1047-1053

**Lassen**, N. A., Ingvar, D., H., Shinhoj, E.: Brain function and blood flow.

Scientific American (1978) Oct., 62-71

**Laurence**, M.W.: Memory loss with age: A test of two strategies for ist retardation. Psychomimic science. 1967, 9, 209-210

**Lazarsfeld**, P. F.: The People's choice. How the voter makes up his mind in a presidential campaign.

Dritte Auflage. New York und London (1968): Columbia University Press

**Le Dorze**, G. Bédard, G.: Effects of age and education on the lexico-semantic content of connectet speech in adults. J. commun. disord. 31 (1998), 53-71

**Lemerize** EA, Arsenio WF (2000): An Integrated Modell of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. Child Development, 71:107-118

**Leng** X, Shaw GL 1991. Towards a neural theory of higher brain function using music as a window. Concepts Neurosci 2:229-258

**Lidestam**, B., Lyxell, B., Andersson, G.: Speech-reading: cognitive predictors and displayed emotion.

Scand. audiol (1999), 28 (4), 211-7

**Light**, L. L., Albertson, S.A.: Comprehension of pragmatic implication in young and older adults. In: Light, L. L.,

Burke,D. M.(Eds.): Language, memory, and aging. Cambridge University Press, N. Y., 1988, 133-153

**Light**, L. L., Caps, J. L.: Comprehension of pronouns in young and older adults. Developmental psychology 22(1986), 580-585

**Light**, L. L., Zelinsky, E. M., Moore, M.: Adult age differences in reasoning from new information. J. exp. psychol., Learning, memory and cognition. 8(1982), 435-447

**Lönneker**, J : Jugend will schuldlos erwachsen werden.

Unveröffentlichtes Redemanuskript anlässlich des Medienforum Nordrhein-Westfalen im Juni 1995.

**Luo** D, Thompson LA, Dettmerman DK: The causal factor underlying the correlation between psychometric g and scholastic performance. Intelligence 2003;31:67-83

**Luo** D, Thompson LA, Dettmerman DK: The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. Intelligence 2006; 34:79-120

**Luszcz**, M., Bryan, J., Kent, P.: Psychosocial and cognitive context in remembering of a population-based sample of elderly men and women. 7<sup>th</sup> IPA congress, november 1995, Australia, Sydney

**MacKay**, D.G., Burke, D. M.: Cognition and aging. A theory of new learning and the use of old connections. In: Hess, T.M. (ed.): Aging and cognition. Knowledge organisation and utilization. Amsterdam, 1990, 213-264

**Madden**, D. J., Turkington, T. G., Coleman, R. E. et al: Adult age differences in regional cerebral blood flow during visual world identification: evidence from H2150 PET.

Neuroimage (1996), Apr, 3 (2), 127-42

**Maier**, S.: Der Einfluss von Alterstereotypen auf sprachliche Instruktionen. In: Fiehler, R., Thimm, C. (Hrsg): Sprache und Kommunikationsstörungen im Alter. Westdeutscher Verlag 1998, 195-212

**Mahony**, D. L., Mann, V. A.: Using children's humor to clarify the relationship between linguistic awareness and early reading ability.

Cognition (1992) Nov, 45 (2), 163-86

**Maier** L: Plappernde Genies. Wie Eltern Intelligenz und Entwicklung ihrer Kinder fördern können. Gesundheitsnachrichten 05/2006, S.20

**Mayer**, R. E.: Techniques that foster active reading strategies.

Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Washington (1987)

**Mayer**, R. E., Revlin, R.: An information processing framework for research on human reasoning.

In: Revlin, R., Mayer, R. E. (eds.): Human reasoning.N. Y.: Wiley (1978), 1-32

**Mayer**, J. D., Stevens, A. A.: An emerging understanding of the reflexive (meta-) experience of mood. Journal of research in personality 28 (1994), 351-373

**Mayer**, J. D., Salovey, P.: The intelligence of emotional intelligence. Intelligence 17 (1993), 433-442

**Mayer**, J. D., Salovey, P.: Emotional intelligence and the construction and regulational feelings.

Appl prev psychol 4 (1995), 197-208

**Mayer**, J. D. et al: Emotional intelligence test. Needham, MA: Virtual knowledge (1997)

**Mayer**, J. D. et al: Describing the person's external environment: Conceptualizing and measuring the life space.

- Journal of research in personality 32 (1998), 253-296
- Mayer, J. D.** et al: Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence* 27/4 (2000), 267-298
- Maylor, E. A., Darby, R. J., Sala, S. D.:** Retrieval of performed versus to-be-performed tasks: A naturalistic study of the intention-superiority effect in normal aging and dementia. *Applied cognitive psychology* (2000), 14, 83-98
- McDaniel MA, Hines RJ, Waddill PJ, Einstein GO:** What makes folk tales unique: content familiarity, causal structure, scripts, or superstructure? *J Exp Psychol Learn Mem Cogn.* 1994 Jan; 20(1): 169-184
- McDowd, J.M., Birren, J.E.:** Aging and attentional processes. In: Birren, J.E., Schaie, K.W. (eds.): *Handbook of the psychology of aging.* Academic Press, N.Y. 1990
- Mesulam, M. M.:** Large-scale neurocognitive networks and distributed processing for attention, language, and memory. *Ann. neurol* (1990), 28, 597-613
- Meja S, Pineda D, Alvarez LM, Ardila A (1998):** Individual differences in memory an executive function abilities during normal aging. *International Journal of Neuroscience* 95:271-284
- Meyer, P.:** Defining and Measuring Credibility of Newspapers. *Devolping an index.* In: *Journalism quarterly* 65 (1988), 567-574, 588
- Michelmann, R., Michelmann, W. U.:** 150 Seiten in 75 Sekunden. Effizient lesen. Gabler-Verlag, Wiesbaden (1995), 112-113
- Michelmann, R., Michelmann, W. U.:** Der Finger als Suchgerät. Effizient lesen. Gabler-Verlag, Wiesbaden (1995), 140
- Michelmann, R., Michelmann, W. U.:** Der Lesemensch – ein Murrel-Tier. Effizient lesen. Gabler-Verlag, Wiesbaden (1995), 60
- Michelmann, R., Michelmann, W. U.:** Die Augen blicken kreuz und quer. Effizient lesen. Gabler-Verlag, Wiesbaden (1995), 57
- Michelmann, R., Michelmann, W. U.:** Die berechenbare Grösse: Blick – ein Modell. Effizient lesen. Gabler-Verlag, Wiesbaden (1995), 50
- Michelmann, R., Michelmann, W. U.:** Effizient lesen. Gabler, Wiesbaden (1995), 5-202
- Michelmann, R., Michelmann, W. U.:** Kontraste lenken ab. Effizient lesen. Gabler-Verlag, Wiesbaden (1995), 76
- Miehe K, Miehe S-O:** *Praxishandbuch Cooperative Learning Effektives Lernen im Team.* Dragonboard Publishers 2005. ISBN 3-938287-04-7
- Morger V, Steidinger P:** Fördert ein Training zum induktiven Denken die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern des 5. Schuljahres. *Pädagogische Hochschule Thurgau , Kreuzlingen, 2005*
- Mösle M:** Im Grtn fehlt etwas. *Die Zeit*, Nr. 24. 09.06.2005, S. 80
- Morris, C.:** *Signs, language and behavior.* Preitce-Hall, London, 1946; deutsche Auflage: *Zeichen, Sprache und Verhalten.* Schwann, Düsseldorf, 1973
- Müller, R-A.:** Der unteilbare Geist. *Modularismus und Holismus in der Kognitionsforschung.* De Gruyter, Berlin, 1991, 357-366
- Munte, S., Kobbe, I., Demertzis, A. et al:** Increased reading speed for stories presented during general anesthesia. *Anesthesiology* (1999), 90 (3), 648-50
- Müsseler, J., Prinz, W.:** *Allgemeine Psychologie.* Spektrum, Heidelberg (2002)
- Myerson, J., Hale, S., Chen, J. et al.:** General lexical slowing and the semantic priming effect. *Acta Psychologica* 96 (1997), 83-101
- Myrberg, M., Bäckmann, Ö., Lennerstrand, G.:** Reading proficiency of elderly visually impaired persons after rehabilitation. *Journal of visual impairment & blindness* (1996), 90, 341-350
- Nantais KM, Schellenberg EG 1999.** The Mozart effect: an artefact of preference. *Psychol. Sci.* 10: 370 - 373
- N. N.:** Ein teurer Boykott. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 86 (2002), 13.IV, 1
- Nation, K.:** Reading skills in hyperlexia: a developmental perspective. *Psychological bulletin* (1999) Mai, 125 (3), 338-55
- Nacler, K., Magnusson, E.:** Language problems in poor readers. *Logoped. Phoniatr. Vocol.* (2000) 25 (1), 12-21
- Neely, J.H.:** Semantic priming and retrieval from lexical memory. The roles of inhibitionless spreading activation and limited-capacity activation. *J. exp. psychol., general* 106 (1977), 1-66
- Neisser, U. et al:** Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist* 51 (1996), 77-101
- Nieschlag, E. et al.:** *Exp. Clin. Endocrin. and Diabetes* Bd. 111, 2003, 230
- Nikolaus, T., Bach, M., Oster, P. et al:** The Timed Test of Money Counting: A simple method of recognizing geriatric patients at risk for increased health care. *Aging clin. exp. res.* (1995), 7, 179-183
- Nilsson, L.-G., Bäckman, L., Erngrund, K. et al:** The Betula prospective cohort study: Memory, health, and aging. *Aging, neuropsychology and cognition* (1997), 4, 1-32
- Nilsson, L.-G.:** *Memory functions in normal aging and dementia.* Copenhagen: Norange (1992)
- Noelle-Neumann, E., Schulz, E.:** *Ein Wegweiser.* Westdeutscher Verlag Opladen (1997)
- Noelle-Neumann, E., Schulz, R.:** *Junge Leser für die Tageszeitung.* Bericht über eine vierstufige Untersuchung. Bonn (1993): ZV Zeitungsverlag Service GmbH
- Noelle-Neumann, E., Schulz, W., Wilke, I. (Hrsg.):** *Publizistik, Massenkommunikation* Fischer, Frankfurt (1995)
- Nöelle-Neumann, E.:** Die Rolle des Experiments in der Publizistikwissenschaft. In: *Publizistik* (1965), 10, 239-250
- Noelle-Neumann, E.:** *Farbfernsehen und Zeitung.* Düsseldorf: Droste 1968, 105 ff.
- Noelle-Neumann, E.:** *Wegweiser: wie Jugendliche zur Zeitung finden.* Hahner Verl.-Ges (1997)

- Noelle-Neumann**, Elisabeth: Wegweiser: Wie Jugendliche zur Zeitung finden. Hahner Verl. Ges. (1997), Aachen
- Noelle-Neumann**, E., Schuly, E.: Ein Wegweiser. Westdeutscher Verlag Opladen (1997)
- Nowak**, M., Olsen, K. S., Law, I. et al: Command-related distribution of regional cerebral blood flow during attempted handgrip. *J. appl physiol* (1999), 86 (3), 819-824
- Nybo**, H., Gaist, D., Jeune, B. et al: Functional status and self-rated health in 2200 nonagenarians: The Danish 1905 cohort survey. *J. am. geriatr. soc.*, Blackwell Science Inc, Vol. 49, No. 5 (2001), 601-610
- Ohnesorge**, C., VanLancker, D.: Cerebral laterality for famous proper nouns: Visual recognition by normal subjects. *Brain and language*. Academic Press Inc, Vol. 77, No. 2 (2001), 135-166
- Opp** G, Fingerle M: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. Ernst Reihnhardt Verlag, 2007
- Palladino**, P., Cornoldi, C., De Beni, R. et al: Working memory and updating processes in reading comprehension. *Mem. cognit.* (2001) Mar, 29 (2), 344-54
- Palladino**, P., Poli, P., Masi, G. et al: Impulsive-reflective cognitive style, metacognition, and emotion in adolescence. *Percept. mot. skills* (1997) Feb, 84(1), 47-57
- Panek**, P.E., Rush, M.C., Slade, L.A.: Locus of the age-Stroop interference relationship. *J. genetic psychology* 145 (1984), 209-216
- Paris**, S. G. et al.: Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *J. educ. psychol.* 76(1984), 1239-1253
- Paris**, S. G., Byrnes, J. P.: The constructivist approach to self regulation and learning in the classroom. In: Schunk, D. H., Zimmermann, B. J. (eds.): *Self regulated learning an academic achievement: Theory, search and practice*. Springer, N. Y. (1989), 169-200
- Park**, D.C., Hertzog, C., Kidder, D.P. et al.: Effect of age on event-based prospective memory. *Psychol. aging* 1997, 12/2 (314-327)
- Parker**, A., Ngu, H., Cassidy, H. J.: Odor and Proustian memory, Vol. 15 (2001) No. 2, 159-173
- Paul**, R., Murray, C., Clancy, K. et al: Reading and metaphonological outcomes in late talkers. *J. speech lang. hear res.* (1997) Oct, 40 (5), 1037-47
- Paulus**, P.B., Larey, T.S., Dzindolet, M.L.: Creativity in groups and teams. In: Turner, M.E. (ed.): *Groups at work: Theory and research*. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey, 2001, Chapter 11
- Penney**, C. G., Godsell, A.: Unusual modality effects in less-skilled readers. *J. exp. psychol. learn. mem. cogn.* (1999) Jan, 25 (1), 284-9
- Peppi** A, Alesi M: Reading comprehension: think and know verbs. *Psychol Rep* 2003 Dec;93(3Pt2):1247-1260
- Perry**, C., Ziegler, J. C.: Linguistic difficulties in language and reading development constrain skilled adult reading. *Mem. cognit.* (2000) Jul, 28 (5), 739-45
- Peters** E, Riksen-Walraven JM, Cillessen AHN, de Weerth C: Peer rejection and HPA Activity in middle childhood: Friendships Makes a difference. *Child Development* 2011 Nov/Dec; 82(6): 1906-1920 doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01647.x
- Pilotti**, M., Gallo, D. A., Roedinger, H. L.: Effects of hearing words, imaging hearing words, and reading on auditory implicit and explicit memory tests. *Mem. cognit.* (2000) Dec, 28(8), 1406-18
- Pilotti**, M., Gallo, D. A., Roedinger, H. L.: Effects of hearing words, imaging hearing words, and reading on auditory implicit and explicit. *Memory & cognition*. Psychonomic Soc Inc, Vol. 28, No. 8 (2000), 1406-1419
- Pöppel**, E.: Radikale Syntopie an der Schnittstelle von Gehirn und Computer. In: Maar, C., Pöppel, E., Christaller, T. (Hrsg.): *Die Seele auf dem Weg zur Technik. Forschungen und der Schnittstelle Gehirn-Computer*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag (1996)
- Pöppel**, Ernst, Eddinghaus, A.-L.: *Geheimnisvoller Kosmos Gehirn*. München (1994): Bertelsmann
- Postman**, N.: *Das Technopol. Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft*, Frankfurt (1992)
- Postman**, N.: *Die zweite Aufklärung*, Berlin 2000, Berliner Verlag
- Premack** D, Woodruff G (1978): Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav. Brain Sci* 1: 515-526
- Radvansky**, G. A., Copeland, D. E.: Functionality and spatial relations in memory language. *Memory & cognition* (2000), 28 (6), 987-992
- Rager**, G., Müller-Gerbes, S., Haage, A.: Leserwünsche als Herausforderung. *Neue Impulse für die Tageszeitung*. ZV Zeitungs-Verlag Service GmbH, Bonn (1994), 141 ff
- Rager**, G., Müller-Gerbes, S., Haage, A.: Leserwünsche als Herausforderung. *Neue Impulse für die Tageszeitung*, Bonn (1994)
- Raney**, G. E.: Monitoring changes in cognitive load during reading: an event-related brain potential and reaction time analysis. *J. Exp. psychol. learn. mem. cogn.* (1993) Jan, 19 (1), 51-69
- Ranganathan**, V. K., Siemionow, V., Sahgal, V. et al: Skilled finger movement exercise improves hand function. *J. gerontol. Ser. A. Biol. sci. med.* (2001), 56/8, 518-522
- Rauchhaupt** U: *Wittgensteins Klarinette. Gegenwart und Zukunft des Wissens* Berliner Taschenbuchverlag 2005
- Rauscher** FH, Shaw GI, Ky KN: Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: toward a neurophysiological basis. *Neurosci Lett* 1995 Feb 6;185(1):44-47
- Rauscher** FH, Shaw GI, Ky KN: 1993 Music and spatial task performance. *Nature* 365:611
- Rawson**, K. A., Dunlosky, J., Thide, K. W.: The rereading effect: metacomprehension accuracy improves across reading trials. *Mem. cognit.* (2000) Sep, 28 (6), 1004-10
- Reder**, L.M., Anderson, J.R.: Effect of spacing and embellishment on memory for the main point of the text. *Memory and cognition* 10 (1982), 97-102
- Reingold** EM, Stampe DM: Saccadic inhibition in reading. *J Rxp Psychol Hum Percept Perform.* 2004 Febr; 30(1):194-211
- Rendell**, P. G., Craik, F. I. M.: Virtual Week and Actual Week: Age related differences in prospective memory. *Applied cognitive psychology* 14 (2000), 43-62
- Reumann**, K.: Wider das tödliche Amüsement. Schulen und Zeitungen sind Verbündete: Aufruf zur Verteidigung der Lesekultur. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 226 vom 28 September 1992, S. 14
- Richards**, M., Shipley, B., Fuhrer, R., Wadsworth, M.E.: Cognitive ability in childhood and cognitive decline in midlife: longitudinal birth cohort

- study. Brit. Med. J. 2004Mar6;328(7429):552.Epub 2004 Feb 03)
- Rideout** BE, Dougherty S, Wernert L. 1998. Effect of music on spatial performance: A test of generality. *Percept. Mot Skills* 86: 512-514
- Ring**, K.: ...dass die Windungen des Gehirns nicht zu glatten Schnellbahnen begrädigt werden.  
In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, Nr. 6 vom 19. Januar 1996, 22-26
- Rietchie**, K.: Socio-economic status, estimated adult intelligence and cognitive ageing.  
7<sup>th</sup> IPA congress (Nov 1995), Australia
- Riutjes**, M., Weiller, G.: Rehabilitation nach Hemiparese und Aphasie.  
*Neurol Rehab* (2001), 7 (5), 219-227
- Rivers**, K. O., Lombardino, L. J.: Generalization of early metalinguistic skills in a phonological decoding study with first-graders at risk for reading failure. *Int. j. lang. commun. disord.* (1989) Oct-Dec, 33 (4), 369-91
- Robinson**, J. P.: The Changing Reading Habits of the American Public.  
In: *Journal of communication* (1980), 30, No. 1
- Rosen**, J.: *Community Connectedness: Password for public journalism*, St. Petersburg, Florida (1993)
- Roth** G: (2002): *Fühlen, Denken, Handeln*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Rosemeier**, H. P.: *Medizinische Psychologie*. Stuttgart: Enke (1987)
- Rüger**, U., Blomert, AF., Förster, W.: Coping – Theoretische Konzepte „Forschungsansätze“, Messinstrumente zur Krankheitsbewältigung. Vadenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen (1990), 62, 72, 90
- Rüppell**, H., Rüppell, M.: Intelligenzförderung – Möglichkeiten und Grenzen. In: Schmitz-Scherzer, R. (Hrsg.): *Psychologische Praxis* 49  
S. Karger, Basel, München, Paris (1976)
- Rüpell**, H. et al: Intelligenzförderung durch Spiele. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Hamburg (1974)
- Ruß-Mohl**, S.: Innovationsdynamik in einer stagnierenden Branche.  
In: *Media-Perspektiven* (1996), Nr. 1, S. 31
- Ryan**, E. B., Giles, H., Bartolucci, G., Henwood, K. : Psycholinguistic and social psychological components of communication by and with the elderly. *Language and communication* 6(1986), 1-24
- Ryan**, E. B., Kwong See, S. H.: Sprache, Kommunikation und Altern. . In: Fiehler, R., Thimm, C. (Hrsg): *Sprache und Kommunikationsstörungen im Alter*. Westdeutscher Verlag 1998, 57-92
- Ryan**, E.B., Meredith, S.D., MacLean, M., Orange, J. B.: Changing the way we talk with elders: Promoting health using the communication enhancing model. In: *Int. J. aging and uman development* 41(1995), 87-105
- Sadeh**, A., Gruber, R. Raviv, A.: The effects of sleep restriction and extension on school children: what a difference an hour makes. *Child development* 2, 2003, 1, 444-455
- Salimbene von Parma**. Die Chronik des Salimbene von Parma, Nach der Ausgabe der Monumenta Germaniae, Band 1, Hrsg. Alfred Doren, Leipzig: Verlag der Dykschen Buchhandlung 1914
- Salovey**, P. et al: Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale.  
In: Pennebaker, J. (ed.): *Emotion, disclosure and health*. Americ psychol ass, Washington, D.C. (1995)
- Salovey**, P., Mayer, I. D.: Emotional intelligence.  
*Imagination, cognition and personality* 9 (1990), 185-211
- Salthouse**, T.A.: Effects of aging on verbal abilities. Examination of the psychometric literature. In: Light, L.L., Burke, D. M. (eds.): *Language, memory, and aging*. Cambridge, University Press, N.Y. 1988, 17-35
- Santos**, O. B.: Language skills and cognitive processes related to poor reading comprehension performance.  
*J. learn. disabil.* (1989) Feb 22 (2), 131-3
- Savelsbergh**, G. J. P., Van der Kamp, J.: Information is learning to coordinate and control movements: Is there an need for specificity of practice?  
*Int. j. sport psychol.* (2000), 31,467-484
- Schaaf** Julia: Der Tee kommt in den Glas. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*: Nr. 9, S. 55; 06.03. 2011
- Schaie**, K. W.: The Seattle longitudinal study. A 21-year exploration of psychometric intelligence in adulthood. In: Schaie, K.W.(ed.): *Longitudinal studies of adult psychological development*. Guilford Press, N.Y. 1983, 64-135
- Schaie**, K.W., Hertzog, C.: Toward a comprehensive model of adult intellectual development. Contribution of the Seattle Longitudinal Study. In: Strenberg, R.J.(ed.): *Advances in human intelligence* Hilldale, N.Y. Erlbaum, Vol 3 (1986), 79-118
- Schaie**, K.W.: Intellectual development in adulthood. In: Birren, J.E.,Schaie,K.W. (eds.): *Handbook of the psychology of aging*. San Diego, Academic Press 3<sup>rd</sup> ed. 1990, 291-310
- Schellenberg** EG, Nakata T, Hunter PG: Exposure to music and cognitive performance: test of children and adults *Psychol. Music in press*
- Schellenberg** EG: Music lessons enhances IQ. *Psychol Sci* 2004 Aug; 15(8):511-514
- Schellenberg** EG 2005 Exposure to music: the truth about the consequences. In: McPherson (ed.): *The child as musician: A Handbook of Musical development*. Oxford University Press, Oxford UK
- Schellenberg** EG, Bigand E, Poulin-Charronat B, Garneir C, Stevens C: Children's implicit knowledge of harmony Western music. *Dev Sci* 2005 Nov; 8 (6): 551-566
- Schellenberg** EG, Hallam S: Music listening and cognitive abilities in 10- and 11-year-olds: the blur effect. *Ann N Y Acad Sci* 2005 Dec: 1060: 202-209
- Schellenberg** EG: Music lessons enhances IQ. *Psychol Sci* 2004 Aug; 15(8):511-514
- Schmand**, B., Geerlings, M. I., Jonker, C. et al: Reading ability as an estimator of premorbid intelligence: Does it remain stable in emergent dementia?  
*J. clin. exp. neuropsychology*, Vol 20, No 1 (1998), 42-51
- Schmand**, B., Lindeboom, J., Van Harskamp, F.: *De Nederlandse Leestest voor Volwassenen. (The Dutch Adult Reading Test)*  
The netherlands: Swets & Zeitlinger (1992)
- Schmoll**, H.: Die Finnen wissen, wo das Gleichheitsprinzip seine Grenzen hat.  
*Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 34 (2002), 3
- Schnibben**, C.: Ein Haufen Ameisen.  
In: *Spiegel Special „Die Eigensinnigen“*, 11/94, 59
- Schnotz**, W.: Wissenserwerb mit logischen Bildern.  
In: Weidenmann, B. (Hg.): *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*, Bern (1993),

94-147

- Schönplflug**, W., Schönplflug, U.: Psychologie. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. 2. Auflage. Psychologie Verlags Union, München (1989)
- Schrott** R, Jacobs A: Gehirn und Gedicht Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren. Hanser Verlag, 2011
- Schrumpf**, F.: „Bücherkumpelprojekt“; Book-Buddy-Project. E-mail: frau.schrumpf@onlinehome.de Internet: <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1196>
- Spiewak**, M.: Wandel ohne Vision. Die Zeit, Nr. 50, 02.12.2004, S. 33
- Schragina**, L. I.: The original associations by similarity as a component of creativity. *Psichologiceskij Zurnal, Mezdunarod Kniga*, Vol. 21., No. 4 (2000), 73-79
- Schraw**, G.: The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemp. educat. psychol.* 19 (1994), 143-154
- Schulte-Hillen**, G.: Vortrag „Die Zukunft der Verlagshäuser. Elektronische Medien – Chance oder Gefahr?“ (1997)
- Schulz**, R.: Typologie der Käufer und Leser. Eine Wertanalyse des Buches in der Mediengesellschaft. In: *Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels, LXII, Beilage zum Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, Frankfurter Ausgabe*, Nr. 1, vom 2. Januar 1987
- Schulz**, R.: Zur Entwicklung der Zeitungsreichweiten in den achtziger Jahren. In: *Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger (Hrsg.): Zeitungen '90*. Bonn (1991), 155-181
- Schulze**, V.: Wege zum Journalismus – Ein Ratgeber für die Praxis“ ZV Zeitungs-Verlag Service, Bonn (1997)
- Schulze**, V.: Im Interesse der Zeitung. Zur Kommunikationspolitik des Bundesverbandes Deutscher Zeitungsverleger. Frankfurt/Main (1994), 261 ff
- Schmand** B, Smit J, Lindeboom J, Smits C, Hooijer C, Jonker C, Deelman B (1997) Low education is a genuine risk factor for accelerated memory decline and dementia. *Journal of clinical epidemiology* 50:1025-1033
- Schweizer**, K.: Complexity of information processing and the speed-ability relationship. *J. gen. psychology* (1989), 125, 89-102
- Scioli**, A., Averill, J. R.: Emotion and cognition. In: *Friedman, H. S. (ed.): Encyclopedia of mental health. Academic press Vol 2* (1998), 103-112
- Siegel** LS: IQ is irrelevant to th definition of learning disabilities *J Learn Disabil* 1989Oct;22(8):469-478,486; *J Learn Disabil* 1989Oct;23(5):267-269,319
- Simons** PRJ: Lernen selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: *Mandl H, Friedrich HF (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Hogrefe Göttingen* 1992, 251-264
- Simmons**, F., Singleton, C.: The reading comprehension abilities of dyslexic students in higher education. *Dyslexia* (2000) Juli-Sep., 6 (3), 178-92
- Simpson**, J. R., Snyder, A. Z., Gusnard, D. A. et al: Emotion-induced changes in human medial prefrontal cortex: I. During cognitive task performance. *Proc Natl Acad Sci USA* (2001), Jan, 16, 98 (2), 683-7
- Small**, B. J., Backman, S.: Cognitive correlates of mortality: Evidence from population.based sample of very old adults. *Psychol. aging* 1997, 12/2 (309-313)
- Smith**, A.D.: Age differences in encoding, storage, and retrieval. In: *Poon, L.W. Fozard, J. L., Cermak, L., Arenberg, D., Thompson, L. (eds.): New directions in memory and aging. Proceedings of th George A. Talland Memorial Conference. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1980*
- Smith**, A.D., Fullerton, A.M.: Age differences in episodic and semantic memory: implications for language and cognition. In: *Beasley, D.S., Davis, G.A.(eds.): Aging communication processes and disorders. Grune Stratton, Inc. 1981, 1-375*
- Smith**, S.W., Rebok, G.W., Smith, W. R., Hall, S.E., Alvin, M.: Adult age difference in the use of the story structure in delayed free recall. *Exp. aging res.* 9(1983), 191-195
- Speer**NK, Zacks JM, Reynolds JR: Human brain activity time-locked to narrative event boundaries. *Psychol. Sci.* 2007 May;18(5):449-455
- Spiegel**, D. H. Balota, D. A.: Factors influencing word naming in younger and older adults. *Psychol. aging* (2000) 15/2 (225-231)
- Spieler**, D.H., Balota, D.A., Faust, M.E.: Stroop performance in healthy younger and older adults and in individuals with dementia of the Alzheimer's type. *J. exp. psychology: Human perception and performance* 22(1996), 461- 479
- Spiewack** M: Es klippert in der Schule *Die Zeit* 30.03.2006, S. 41. Klippert, H: *Lehrerentlastung* Beltz, 2006)
- Stankow**, L.: The main causes of cognitive changes in old age. . 7<sup>th</sup> IPA congress, november 1995, Australia, Sydney
- Stein**, BS., Brock, KF., Ballard, DR.: Constraints on effective pictorial and verbal elaboration. *Memory and cognition* 15 (1987), 291ff.
- Stern** DN (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta, Stuttgart
- Sternberg**, R. J., Tulving, E.: The measurements of subjective organisation in free recall. *Psychological bulletin* 1977, 84, 539-553
- Sternberg**, R. J., Wagner, R. K.: The geocentric view of intelligence and job performance is wrong. *Current directions in psychological science* 2 (1993), 1-5
- Stevens**, K. B., Price, J. R.: Adult reading assessment: are we doing the best with what we have? *Appl. neuropsychol.* (1999), 6, (2), 68-78
- Stevens**, K. B., Price, J. R.: Adult reading assessment: are we doing the best with what we have? *Appl. neuropsychol.* (1999), 6 (2), 68-78
- Stiftung: Lesen:** 2011
- Stine**, E.A.L.: On-line processing of written text by younger and older adults. *Psychology and aging* 5 (1990), 68-78
- Stine**, E.A.L.: the way reading and listening work. A tutorial review of discourse processing and aging. In: *Lovelace, E.A. (ed.): Aging and cognition. Mental processes, self awareness and interventions* Amsterdam, 1990, 301-327
- Stine**, E.A.L., Wingfield, A., Poon, L. W.: How much and how fast. Rapid spoken language in later adulthood. *Psychology and aging* 1 (1986), 303-311
- Stine**, E.A.L., Wingfield, A.:Process and strategy in memory for speech among younger and older adults. *Psychology and aging* 2 (1987), 272-279
- Stine-Morrow**, E. A., Loveless, M. K., Soederberg, L. M.: Resource allocation in on-line reading by younger and older adults. *Psychol aging* (1996) Sep, 11 (3), 475-86
- Stowe**, L. A., Paans, A. M., Wijers, A., A. et al: Sentence comprehension and word repetition: a positron emission tomography investigation. *Psychophysiology* (1999), Nov, 36 (6), 786-801
- Swanson** H. L., Trahan, M.: Learning disabled and average reader's working memory and comprehension: does metacognition play a role? *Br. j.*

educ. psychol. 1996 Sep, 66 (Pt 3), 333-55

**Takahashi, N.:** Reading ability of elementary school children: a componential analysis.

Shinrigaku Kenkyu (1996) Aug, 67 (3), 186-94

**Taylor, E. H., Cadet, J. L.:** Social intelligence, a neurological system? Psychological reports 64 (1989), 423-444

**Teasdale, T. W. et al:** Regional differences in intelligence and educational level in Denmark.

Br j educ psychol 58 (1988), 307-314

**Teasdale, T. W. et al:** Degree of myopia in relation to intelligence and educational level.

Lancet (1988), 1351-1354

**Teasdale, T. W., Berlinger, P.:** Kindergarten attendance in relation to educational level and intelligence in adulthood: A geographical analysis.

Scandinavian journal of psychology 32 (1991), 336-343

**Tehan, G., Lalor, D. V.:** Individual differences in memory span: The contribution of rehearsal, access to lexical memory and output speed. J exp.

psychol. (2000), 53 A (4); 1012-1038

**Thomas, G. P., Mc Robbie, C. J.:** Using a Metaphor for Learning to improve students Metacognition in the chemistry classroom. J res. sci. teaching

38 (2001), No. 2, 222-259

**Thompson WF, Schellenberg EG, Husain G. 2001.** Arousal, mood and the Mozart effect. Psychol Sci. 12: 248-251

**Tirre, W. C.:** Can reading ability be measured with tests of memory and processing speed? J. gen. psychol. (1992) Apr, 119 (2), 141-60

**Tomaschko, C.:** Mehr Hintergrund, mehr Meinung, mehr Interview. Wenn Zeitungen ihre Leser befragen.

In: Initiative Tageszeitung (Hg.): Redaktion: Almanach für Journalisten (1996), Bonn, 35-39

**Tost:** Feinde und Freunde des Lesens Süddeutsche Zeitung Nr. 158, 12. 0702005, S. 11

**Turatto, M., Benso, F., Facchetti, A. et al:** Automatic and voluntary focusing of attention.

Perception & psychophysics (2000), 62 (5), 935-952

**Turkle, S.:** Leben im Netz: Identität in den Zeiten des Internet.

Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag (1999)

**Unger, J. B., Mc Avay, G., Bruce, M. L. et al.:** Variation in the impact of social network characteristics on physical function in elderly persons: Mc

Arthur studies of successful aging.

J. Gerontology, Series B. Psychological sciences and social sciences. Gerontol. soc. amer., Vol. 54, No. 5 (1999), 245-252

**Unger, J. B., Mc Avay, G., Bruce, M. L.:** Variation in the impact of social network characteristics on physical functioning in elderly persons: Mac

Arthur studies of successful aging.

J. gerontology, Series B, Psychological sciences and social Sciences, gerontol. soc. amer., Vol 45, No. 5 (1999), 245-252

**Vafae, M. S., Marrett, S., Meyer, E. et al:** Increased oxygen consumption in human visual cortex: response to visual stimulation.

Acta neurol. scand. (1998), Aug, 98 (2), 85-9

**Van Keer H:** Forstering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. Br J Educ Psychol. 2004

Mar; 74(Pt1):37-70

**Verghese, L. et al.:** Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. N. Engl. J. Med. 384 (2003) 2508-2514

**Vygotsky, LS.:** Thought and Language. MIT Press, Cambridge, 1962; deutsche Auflage: Denken und Sprechen. Akademischer Verlag, Berlin 1964

und Fischer, Frankfurt/M. 1969, 1977

**Wagner B:** Rücksichtslosigkeit breitet sich überall aus. Die Welt 16.12.2011, S. 24

**Walter, H.:** Neurowissenschaft der Emotionen und Psychiatrie. Nervenheilkunde 18 (1999), 116-126

**Warburton, E., Wise, R. J., Price, C. J. et al:** Noun and verb retrieval by normal subjects, Studies with PET.

Brain (1996), 119, 159-179

**Ward, D. B.:** The effectiveness of sidebar graphics. In: Journalism quarterly (1992), Vol. 69, No. 2, 318 ff

**Warren LR, Butler RW, Katholi CR, Halsey JH jr:** Age differences in cerebral blood flow during rest and during mental activation measurements

with and without monetary incentive J Gerontol 1985 Jan; 40 (1):53-59

**Watson CS, Kidd GR, Homer DG et al:** Sensory, cognitive, and linguistic factors in the elderly academic performance of elementary school children.

J Learn disabil 2003 Mar-Apr;36(2):165-197

**Wechsler, D.:** Die Messung der Intelligenz Erwachsener. 3. Auflage, Huber, Bern, 1964

**Welzer H:** Die Demokratie- ein Auslaufmodell. Die Welt 02.08.2008, Nr. 31 Die Literarische Welt, 1

**Wenner JA:** Preschooler's comprehension of goal structure in narratives Memeory 2004 Mar;12(2):193-202

**Werner EE:** Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery. Pediatrics 2004 Aug.;114(2):492

**West, R. Bell, M.A.:** Stroop color-word interference and electroencephalogram activation: Evidence for age-related decline of the anterior attention

system. Neuropsychology 11(1997) 421-427

**Whitney, P., Arnett, P. A., Driver, A. et al.:** Measuring central executive functioning: what's in a reading span?

Brain cogn. (2001) Feb, 45 (1), 1-14

**Wilson RS, Bennett DA, Bienias JL, Aggerwal NT, Mendes De Leon CF, Morris MC, Schneider JA, Evans DA:** Cognitive activity and incident AD

in a population-based sample of older persons. Neurology 2002 Dec 24;59(12):1910-1914

**Wilson RS, Bennett DA, Bienias JL, Mendes De Leon CF, Morris MC, Evans DA:** Cognitive activity and cognitive decline in a biracial community

population. Neurology 2003 Sept 23; 61(6):816-816

**Wilson, R. S., Mendes De Leon, C. F., Barnes, L. L. et al:** Participation in cognitively stimulating activities and risk of incident Alzheimer disease.

JAMA (2002) Feb 13, 287 (6), 742-748

**Wingfield, A., Poon, L.W., Lombardi, L., Lowe, D.:** Speed of processing in normal aging. Effects of speech rate, linguistic, and processing time.

J. gerontology 40 (1985), 579-585

**Wolfe RN, Johnson SD:** Personality as a predictor of college performance. Educational and Psychological Measurements. 1995; 55:177-185

[www.faustlos.de](http://www.faustlos.de) Heidelberger Präventionszentrum, Keplerstr. 1, 69120 Heidelberg, Tel.: 06221-914422 E-mail: [info@faustlos.de](mailto:info@faustlos.de)

Informationsdienst Wissenschaft Pressemitteilung Bertelsmann-Stiftung: [www.idw-online.de/pages/de/news249399](http://www.idw-online.de/pages/de/news249399))

**Verghese J, Lipton RB, Katz MJ, Hall CB, Derby CA, Kuslansky G, Ambrose AF, Sliwinsky M, Buschke H:** Leisure activities and the risk of

dementia in the elderly. N Engl. J Med. 2003 Jun 19; 348(25):2508-2516

**Vollmer, G.:** Was können wir wissen? Band 2: Erkenntnisse der Natur. (Kopf und Computer) Hirzel, Stuttgart 1989, 258-292

**Yamadori, A., Yoshida, T., Mori, E. et al:** Neurological basis of skill learning.

Brain res. Cogn. Brain res. (1996) Dec, 5 (1-2), 49-54

© Herausgeber: Prof. Dr. med. Bernd Fischer [www.wissioemed.de](http://www.wissioemed.de) e-mail: [memory-liga@t-online.de](mailto:memory-liga@t-online.de)

**Zafrana, M.,** Nikoitsou, K., Daniilidou, E.: Effective learning of writing and reading at preschool age with a multisensory method: a pilot study. *Perceptual and motor skills* (2000), 91, 435-446

**Zec, R. F.:** The neuropsychology of aging. *Exp. geront.* Vol. 30, Nos. 3/4, pp 431-442