

GIBT ES VORLÄUFERFÄHIGKEITEN BEIM SCHRIFTERWERB? VOM SPRECHEN ZUR SCHRIFT BEIM ÜBERGANG VON DER KITA IN DIE SCHULE

ABSTRACT: Es liegen zahlreiche Fördermaterialien für den Elementarbereich vor, die den Schrifterwerb in der Schule vorbereiten sollen. Kaum Beachtung findet dabei die Erkenntnis aus der Fachdidaktik Deutsch, das Erlernen der Schrift aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten. Denn Kinder machen bereits vor der Einschulung vielfältige Erfahrungen mit mündlicher Sprache und Schrift. Damit Lehrerinnen und Lehrer besser die Passung zwischen den Fähigkeiten von Kindern und den schulischen Angeboten herstellen können, werden förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben vorgestellt.

SCHLÜSSELBEGRIFFE: Schriftspracherwerb, Schreibkompetenz, Vorläuferfähigkeiten, Funktion von Schrift, Dekontextualisierung von Sprache

Kinder und ihre sprachliche Bildung

Um die sprachliche Bildung von Kindern zu verstehen, ist es erforderlich, als Erwachsener die kindliche Perspektive einzunehmen. Pädagogische Fachkräfte sind bei Fortbildungen immer wieder über die kognitiven Leistungen von Kindern beim Erwerb der Sprache erstaunt. Ihnen wird meist dann erst bewusst, dass Kinder wichtige Bereiche der Sprache rein mündlich erwerben. Aufgrund fehlender Schriftkenntnisse im frühen Alter kennen Kinder beispielsweise keine Wortgrenzen und hören sie auch nicht.

Dies zeigt sich oft auch an den ersten Verschriftungen von Kindern (Abb. 1): Ein Kind

schreibt kurz nach der Einschulung: Ich mag dich. Was sollen wir spielen?

Das Kind schreibt ohne Wortgrenzen und für LeserInnen wird nicht deutlich, wen die Schreiberin/der Schreiber mit „dich“ meint. Dies ist für das Kind selbstverständlich. Dieser Text

zeigt, dass das Kind den Zusammenhang zwischen der mündlichen Sprache und Schrift herstellen kann – auch wenn der Text nicht den Schreibkonventionen von Erwachsenen entspricht. Wenn das Kind die Freude an der geschriebenen Sprache nicht verliert, wird es erkennen, dass schriftliche Texte expliziter sein müssen als Äußerungen in der mündli-

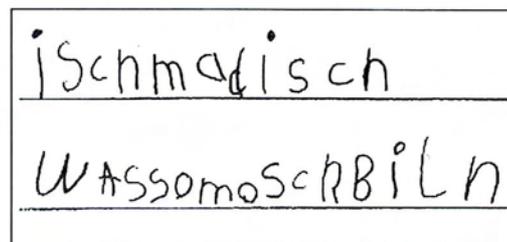


Abb. 1: Schreibprobe kurz nach der Einschulung (FÜSSENICH, 2011b)

chen Sprache, denn bei Geschriebenem ist der Rückgriff auf den Kontext sowie Gestik und Mimik nicht möglich.

Um die sprachliche Bildung von Kindern zu verstehen, ist es erforderlich, als Erwachsener die kindliche Perspektive einzunehmen.

Wenn ein Kind diese Schreibkompetenz kurz nach der Einschulung aufweist, verfügt es über beeindruckende sprachliche Fähigkeiten, die sich auch auf anderen Sprachebenen zeigen und die schon im Elementarbereich sichtbar sind.

Wann beginnt der Schriftspracherwerb?

Julian (2 Jahre alt) sieht wie seine Mutter im Restaurant die Speisekarte liest. Er sagt: „Auch lesen“, nimmt die Speisekarte und blättert sie Seite für Seite um.

Die dreijährige Anna bekommt einen Pullover geschenkt, in dem ihr Name in großen Druckbuchstaben eingestrickt ist. Sie geht anschließend durch die Stadt und immer, wenn sie ein [A] sieht, wie z.B. beim Apotheken-Zeichen, ruft sie: „Da steht Anna“. Peter ist seit drei Monaten ein Schulkind. Der Lehrerin fällt plötzlich auf, dass er sein Lesebuch nicht von der richtigen Seite aufschlagen kann.

Da der Elementarbereich eine eigenständige Bildungsstufe ist, werden seitdem Begriffe wie „Vorschulkind“ oder „Vorschulerziehung“ kritisiert.

Murat sagt bei der Einschulung fehlerfrei das ABC auf. Ein eigenes Buch hat er nicht zu Hause.

Verfügen Julian und Anna bereits über Schriftkenntnisse? Hat der Erstklässler Peter die Funktion von Schrift erkannt? Welche Bedeutung hat die Schrift für Murat beim Übergang vom Elementarbereich zur Schule?

Im Alltagsverständnis beginnt der Schriftspracherwerb erst in der Schule und

ist unmittelbar mit dem schulischen Lehren verbunden. Immer wieder sind Eltern verunsichert, wenn sich Kinder bereits vor der Einschulung für Schrift interessieren und Lesen und Schreiben können, denn sie befürchten, dass sich ihre Kinder in der Schule langweilen. Andererseits überschwemmen „Vorschulmappen“ und „Trainingsprogramme“ den Markt und sollen Kindern den Übergang vom Kindergarten in die Schule erleichtern.

Ein Blick in die Geschichte und Fachliteratur

In Anlehnung an behavioristische Theorien wurden in den Siebzigerjahren für den Elementarbereich Übungen und Trainingsprogramme zur vorschulischen Erziehung entwickelt. Durch diese sollte die kognitive und die sprachliche Entwicklung von Kindern gefördert werden. Zahlreiche Untersuchungen belegten damals schon, dass sich kaum langfristige

Erfolge zeigten und ein isoliertes Training zu keinem wesentlichen Lernerfolg führte (VALTIN 1975, 2006). Ausgehend von dieser Kritik wollte der Kindergarten

nicht mehr Zulieferer für die Schule sein und wehrte sich gegen die Aufgabe, eine schulvorbereitende Einrichtung zu sein. Da der Ele-

mentarbereich eine eigenständige Bildungsstufe ist, werden seitdem Begriffe wie „Vorschulkind“ oder „Vorschulerziehung“ kritisiert. Die Schrift wurde damals aus Kindergärten verbannt, weil sie vermeintlich zu den schulischen Inhalten zählte. Zumindest in Deutschland haben Generationen von Kindern ihre Jacken nicht an einem Haken aufgehängt, an dem ihr Name stand, sondern sie mussten sich meist an Tierbildern orientieren, um ihren Kleiderhaken zu erkennen. Lange Zeit hatte somit Schrift im Elementarbereich keine Bedeutung. Eine junge Frau erzählt, dass sie nach fast 20 Jahren einen Spielkameraden aus dem Kindergarten getroffen habe. Ihr fiel noch ein, dass sie ihn damals „Tim Igel“ nannten, denn er hatte das Bild vom Igel an seinem Kleiderhaken.

Heute wird die Bedeutung der Schrift im Kindergarten nicht geleugnet. Schrift im Elementarbereich fasst ULICH (2003) mit dem Begriff „Literacy“ zusammen. Für den aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Begriff gibt es keine deutsche Übersetzung. Sie definiert den Begriff als ein Konzept, das sich auf die frühe Kindheit bezieht und kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur umfasst. In der heutigen Zeit mehren sich Veröffentlichungen (z.B. BÜRGIN/ MENZ 2008; DEHN 2007; FÜSSENICH/ GEISEL 2008, WANNENMACHER 2010) mit beeindruckenden schriftsprachlichen Fähigkeiten von Kindern aus dem Elementarbereich.

Im Anfangsunterricht wurde bereits vor mehr als 25 Jahren auf die Zugriffsweisen von Kindern und ihre Vorstellungen über Schrift bei der Einschulung hingewiesen. „In die Schule bringen Kinder eigene, sehr oft ausgeprägte

Vorstellungen davon mit, wie Schrift aufgebaut ist und wozu sie im Alltag dient. (...) Die Erfahrungen der Kinder sind zudem sehr unterschiedlich – sie entsprechen am Schulanfang dem Durchschnittsniveau von 4- bis 7-Jährigen. Untersuchungen zeigen, dass gerade diese Unterschiede in den naiven Erfahrungen mit Schrift bestimmen, wie Kinder mit dem Lese- und Schreiblehrgang zurechtkommen. Das Ausmaß der naiven Schrifterfahrung ist vorhersagekräftiger für den Lernerfolg als Unterschiede in allgemeinen Grundleistungen wie Feinmotorik, visuelle und auditive Wahrnehmung oder als der jeweilige Sprachentwicklungsstand“ (BRÜGELMANN 1984, S. 38).

Vorläuferfähigkeiten: Ein Konstrukt von Erwachsenen

Die Betrachtung der notwendigen „Voraussetzungen“ für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb hängt von dem Verständnis des Lerngegenstands ab. Wird der Schriffterwerb als Aneignung von Teilleistungen verstanden (beispielsweise von motorischen und visuellen Fähigkeiten oder von Vorläuferfertigkeiten wie phonologischer Bewusstheit) dann wird die Förderung dieser Bereiche als Bedingung für einen erfolgreichen Erwerb der Schrift angesehen. Zahlreiche Materialien lenken den Blick auf diese Sicht (BACKHUS/ STEINBRINK 2009).

Zu Beginn der 90er Jahre wurden Untersuchungen zur Früherkennung und Prävention von Lese- und Rechtschreibschwäche zur frühen Identifikation von Kindern mit fehlenden Voraussetzungen für den Schriffterwerb durchgeführt (z.B. MARX 1992). Als eine we-

sentliche Ursache wurden Entwicklungsrückstände in der phonologischen Bewusstheit angesehen. Eine einheitliche Definition von phonologischer Bewusstheit liegt bis heute nicht vor. Da die deutsche Schrift eine alphabetische Schrift ist, besteht jedoch Überein-

Es könne auch keine Vorläuferfähigkeiten geben. Sie würden nur im Kopf von Erwachsenen existieren. Im Leben kleiner Kinder würde es weder „Vor-Erfahrungen“ noch „Voraussetzungen“ geben, sondern nur Erfahrungen, die in Wechselwirkung mit dem lernenden Subjekt weiter ausdifferenziert werden (RAMSEGER 2008).

stimmung in der grundlegenden Auffassung, dass es sich bei diesem Konstrukt um die Fähigkeit handelt, von der Bedeutung sprachlicher Einheiten zu abstrahieren und sich mit formalen Aspekten der lautlichen Struktur einer Sprache zu befassen. Erneut wurden zahlreiche Programme entwickelt, um diese Vorläuferfähigkeit zu trainieren und zu fördern (z.B. KÜSPERT/ SCHNEIDER 2006). Der Erfolg derartiger Programme wird angezweifelt (VALTIN 2010).

Kinder eignen sich Schriftsprache nicht nur im Rahmen der Schule an, sondern unter bestimmten Bedingungen hat sie bereits in der Entwicklung vor Schuleintritt ihre Bedeutung.

Obwohl heute die Schrift im Elementarbereich eine bedeutende Rolle spielt und Veröffentlichungen zum Thema „Literacy“ erscheinen, gibt es Autorinnen und Autoren, die den Begriff „Literacy“ nicht im Zusammenhang mit dem Erwerb der Schrift sehen: „Das Konzept der Literacy-Erziehung im Vorschulalter ist

nicht gleichbedeutend mit vorgezogenem Schriftspracherwerb“ (KIEFERLE 2009, S. 26f).

Demgegenüber wird in der Fachdidaktik Deutsch und im Elementarbereich die Ansicht vertreten, Lesen- und Schreibenlernen aus der Sicht der Lernenden zu betrachten. Kinder befinden sich in unterschiedlichen Stufen auf dem Weg zur Schrift. Dies betrifft ihre Zugriffsweisen, ihre Vorstellungen von Schrift und ihr individuelles Lernverhalten. Diese

Aspekte sind bereits im Elementarbereich bedeutsam. Bei einem allgemeinen Funktionstraining werden sie nicht berücksichtigt, weshalb Trainingsprogramme den Schrifterwerb nicht fördern (WESPEL 2003). Es könne auch keine Vorläuferfähigkeiten geben. Sie würden nur im Kopf von Erwachsenen existieren. Im Leben kleiner Kinder würde es weder „Vor-Erfahrungen“ noch „Voraussetzungen“ geben, sondern nur Erfahrungen, die in Wechselwirkung mit dem lernenden Subjekt weiter ausdifferenziert werden (RAMSEGER 2008).

Kindliche Bildung: Vom Sprechen zur Schrift

Wenn Kinder in die Schule kommen, befinden sie sich auf unterschiedlichen Stufen des Erwerbs der mündlichen und schriftlichen Sprache. Kinder eignen sich Schriftsprache nicht nur im Rahmen der Schule an, sondern unter bestimmten Bedingungen hat sie bereits in der Entwicklung vor Schuleintritt ihre Bedeu-

tung. Der Schrifterwerb ist als Entwicklungsprozess zu sehen, bei dem sich Kinder schrittweise das System der Schrift erarbeiten und selbstständig Regeln zur Verschriftlichung gesprochener Sprache entdecken. Somit rücken Lernverhalten und -strategien von Kindern in den Mittelpunkt. Diese Sicht des Schriftspracherwerbs führt Schwierigkeiten des Erwerbs auf Seiten der Lernenden nicht auf fehlende Teilleistungen, kognitiv-funktionale, pathologische oder neuropsychologische Abweichungen zurück, sondern sieht als eine wesentliche Ursache Entwicklungsrückstände bei Kindern und eine fehlende Passung zwischen den Voraussetzungen der Kinder und den schulischen Angeboten an.

Um Lesen und Schreiben zu lernen sind in der Regel gewisse sprachliche und kognitive Fähigkeiten erforderlich, doch bereits die Beschäftigung mit Schrift in alltäglichen Kontexten (z.B. Beschriftungen im Kindergarten) erweitert vorhandene Fähigkeiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Der Übergang vom Sprechen zur Schrift stellt erhebliche Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Lernenden. Sie müssen sich von der subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache lösen und ihre Aufmerksamkeit auf die Form von Sprache lenken.

Dass Menschen mit geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten, diese Trennung noch nicht sicher leisten können, belegen die Äußerungen des 19jährigen Kevin. Bei einem Anlautmemory sollte der Jugendliche die Grapheme

<Ei> zur Abbildung „Eis“ legen. Er ordnete die Grapheme einem Bild zu, auf dem ein Eis mit drei Kugeln abgebildet ist. Er fragt daraufhin: „Wie ist das eigentlich, wenn das Eis nur zwei Kugeln hat?“ (SUCK 2011, S. 68). Es zeigt sich, dass er immer noch nicht in der Lage ist, Sprache nach Form und Inhalt zu

Um Lesen und Schreiben zu lernen sind in der Regel gewisse sprachliche und kognitive Fähigkeiten erforderlich, doch bereits die Beschäftigung mit Schrift in alltäglichen Kontexten (z.B. Beschriftungen im Kindergarten) erweitert vorhandene Fähigkeiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache.

trennen. Obwohl er einzelne Laute heraushören kann, hat er „eine bildhafte und an den Inhalt gebundene Vorstellung von Schrift (...)“. Es ergaben sich immer wieder Situationen, in denen Kevins aktive Auseinandersetzung mit Sprache deutlich wurde, zum Beispiel, als sich beim Notieren von „Telefon“ folgender Dialog entwickelte:

Kevin: „Telefon, Telefon, ja, aber Telefon und Handy hören sich nicht gleich an, oder? Oder wie?“

Ich: „Die hören sich nicht gleich an. Schreibt man dann auch ganz anders. Wenn ich Telefon aufschreibe und wenn ich Handy aufschreibe, ist das ganz anders.“

Kevin: „Ja, ja, aber andererseits ist es fast das gleiche. Da ruft man an. Telefonieren, ist das Gleiche.“

Ich: „Genau, aber wenn man's aufschreibt, ist das, was man aufschreibt anders, weil, wie du gesagt hast, es klingt anders.“

Kevin: „Klar, Telefon und Handy sind zwei ganz andere Wörter.“ (SUCK 2011, S. 68).

Viele Kinder mit Unterstützungsbedarf kön-

nen sich noch nicht auf die formale Seite der Sprache einlassen und deshalb fällt es ihnen schwer, Sprache in Silben zu gliedern, Reimpaare zu finden oder Anlaute herauszuhören.

Ob Kinder die Funktion von Schrift wahrnehmen, lässt sich z.B. durch ein Gezinktes Memory (BRÜGELMANN 1987; FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, 2009) erfassen.

Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger mit einem geringen Wortschatz, dies trifft oft auch auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu, kennen und verstehen viele Wörter nicht. Diese Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb führen oft dazu, dass Kinder keine oder nur über geringe Möglichkeiten verfügen, ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern. Diese Probleme werden oft unterschätzt und es wird kaum ein Zusammenhang zum Erwerb der Schrift gesehen (FÜSSENICH 2011a).

Stefano kann z.B. keine Reimpaare erkennen, weil er einen sehr begrenzten Wortschatz hat. Die in der Klasse ausgewählten Wörter, anhand derer Reimpaare gehört werden, sind ihm zum großen Teil unbekannt.

Murat besucht einen Kindergarten, in dem regelmäßig gereimt wird. Das Kind hat verstanden, dass sich Reime durch einzelne Laute

Anhand der Äußerung von Nathalia wird deutlich, dass das Kind begrifflich noch nicht zwischen Buchstaben und Zahlen unterscheiden kann, was Kinder zu Beginn der Schulzeit auch noch nicht können müssen.

unterscheiden. Der Junge ist auch in der Lage, in Wörtern Laute durch andere zu ersetzen. Er reimt zu ‚Flöte – Röte‘ und zu ‚Frosch‘ fällt ihm ‚Brosch‘ ein. Er merkt nicht, dass er Reimwörter findet, die es im Deutschen nicht gibt

bzw. die er nicht kennt wie ‚Röte‘. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sie dies meist bei Kindern beobachten, die über fehlende Strategien verfügen, ihren Wortschatz zu er-

weitern und die Probleme mit dem Sprachverstehen haben. Diese Kinder teilen nicht mit, wenn sie Äußerungen nicht verstehen. Sie

bilden keine Neuschöpfungen und geben auch keine Kommentare über Sprache ab (FÜSSENICH/GEISEL 2008). Für diese Kinder ist „Reime finden“ kein Sprachspiel, bei dem Wörter auch erfunden werden können, die es in der Realität nicht gibt, denn diese Unterscheidung können sie noch nicht leisten. Eine sinnvolle Förderung dieser Kinder beginnt deshalb bei der Förderung semantischer Fähigkeiten, wozu auch Reime entdecken gehört.

Zahlreiche Kinder haben bis zur Einschulung und manchmal darüber hinaus noch nie Bilderbücher angeschaut. Oft verfügen sie über antrainierte Fähigkeiten und können z.B. das A, Be, Ce ... aufsagen. Dabei nennen sie nicht den Lautwert, sondern den Buchstabennamen. Eine Mutter kaufte ihrem vierjährigem Sohn Buchstabenkekse. Beim Buchstaben <H> konnten Mutter und Sohn sich nicht einigen. Für die Mutter war es der Buchstabe <H>. Der Junge beharrte auf einem [a]. Er stellte zwischen dem Buchstabennamen ‚Ha‘ und seiner Lautsprache eine Verbindung her und hörte nur den zweiten Laut.

Die unterschiedlichen Voraussetzungen bei Kindern lassen sich nicht durch einen zeitlich begrenzten Vorkurs oder durch ein gleich-

schrittiges Trainingsprogramm ausgleichen, sondern nur durch ein auf ihre Fähigkeiten und ihren Unterstützungsbedarf abgestimmtes Angebot. Um einen Einblick in die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Kindern sowie in ihre ersten Erfahrungen mit Zeichen und Schrift zu bekommen, bieten sich förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben an, die gleichzeitig für die Förderung genutzt werden können. Sie nehmen folgende Bereiche in den Blick (eine zusammenfassende Darstellung in FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, 2009, FÜSSENICH/GEISEL 2008).

Funktion von Schrift

Ob Kinder die Funktion von Schrift wahrnehmen, lässt sich z.B. durch ein Gezinktes Memory (BRÜGELMANN 1987; FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, 2009) erfassen: Memory spielen viele Kinder gerne. Beim Gezinkten Memory zeigt sich, ob Kinder eine Beziehung zwischen den Schriftbildern auf der Oberseite, die in großen Buchstaben geschrieben stehen, und den verdeckten Bildern auf der Rückseite herstellen können (Abb. 2). Jonas beispielsweise fragt zu Beginn des Spiels: „Was ist des? Was steht da?“. Er vergleicht die Wortbilder und findet somit die entsprechenden Paare. Auf die Frage, wie er vorge-

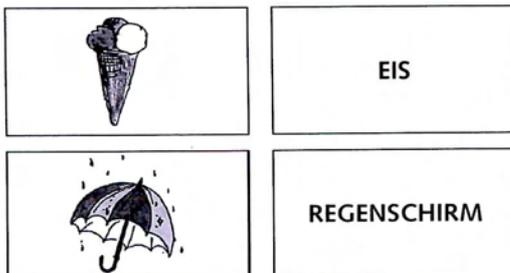


Abb. 2: Gezinktes Memory (FÜSSENICH/LÖFFLER 2009)

gangen sei, antwortet er: „Da hab ich gelest einfach“. Nathalias Antwort: „Ich hab immer geguckt, dass es gleich viele Zahlen sind.“ Johannes spielt das Gezinkte Memory mehrmals und orientiert sich dabei nicht an der Schrift.

Kenntnis von Begriffen

Anhand der Äußerung von Nathalia wird deutlich, dass das Kind begrifflich noch nicht zwischen Buchstaben und Zahlen unterscheidet.

Um Lesen und Schreiben zu lernen, machen sich Schriftanfängerinnen und Schriftanfänger die Lautform von Wörtern bewusst.

den kann, was Kinder zu Beginn der Schulzeit auch noch nicht können müssen. Doch sollten Lehrende diese Fähigkeit nicht als bekannt voraussetzen um Missverständnissen vorzubeugen. Unterschiedliche Entwicklungen von Kindern werden z.B. durch das Beschriften von „Leeren Blättern“ und durch Kategorisieren von Zeichen (z.B. von Buchstaben, Zahlen und Wörtern) erfasst. Sveda (5;11 Jahre) kann Lesen, Schreiben und Rechnen nicht vom Malen unterscheiden. Alle Tätigkeiten sind für sie: „Der malt was“.

Einsicht in den Aufbau von Sprache

Um Lesen und Schreiben zu lernen, machen sich Schriftanfängerinnen und Schriftanfänger die Lautform von Wörtern bewusst. Mit Beobachtungsaufgaben wie Reime erkennen, Anlaute heraus hören und Wörter in Silben gliedern, lässt sich der Entwicklungsstand von Lernenden erkennen (FÜSSENICH/LÖFFLER

2008, 2009). So können z.B. mit Kindern Bildkarten betrachtet und benannt werden, wobei sich von drei Karten jeweils zwei reimen (Abb. 3). Zu einem der Reimwörter wird ein weiteres Wort ausgewählt, das einen semantischen Bezug zu einem diesem Wörter hat. Für Kinder, die noch inhaltlich-anschaulich denken, klingen z.B. „Nase“ und „Auge“ ähnlich, weil beides zum Gesicht gehört. Dass sich „Nase“ und „Hase“ reimen, können sie noch nicht wahrnehmen. Gustavo nimmt ausschließlich eine Zuordnung nach inhaltlichen Kriterien vor. Für ihn reimen sich „Löffel – Suppe“, „Nase – Auge“ und „Auto – Bus“. Liridion erkennt alle Reimpaare.



Abb. 3: Reimpaare erkennen (FÜSSENICH/LÖFFLER 2009)

Dekontextualisierung von Sprache

Die Fähigkeit, dass Schreiben die Sicht von Leserinnen und Lesern berücksichtigen muss, wird erst langsam erworben, wie das Beispiel

Mit dem Bilderbuch (Abb. 4) „TONI FEIERT GEBURTSTAG“ (FÜSSENICH/GEISEL 2008, GEISEL/GEISEL 2008) werden kindliche Erfahrungen im Umgang mit Büchern und das Wissen über Schrift erfasst und dies kann in einem Beobachtungsbogen festgehalten werden.

der Schreibanfängerin zeigt (Abb. 1). Für sie ist es selbstverständlich, wen sie meint. In der Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache entwickelt sich die mündliche Sprache weiter (FÜSSENICH 2011a). Beobachtung

gen und Experimente belegen, dass Kinder, denen viel vorgelesen wird oder die viele Geschichten hören, in der Lage sind, ihre eigene Sprache an die jeweilige Umgebung anzupassen. In mündlichen Kontexten wählen sie Merkmale, die eher zur gesprochenen Sprache gehören. In eher schriftlichen Kontexten, z.B. wenn sie eine Geschichte nacherzählen, wählen sie einen Sprachstil, der eher schriftlichen Texten entspricht. Sie entwickeln eine literale Sprache.

PURCELL-GATES (2001) beobachtete, wie Kinder von einer Geburtstagsfeier berichteten. Anschließend sollten die Kinder in einer Spielsituation ihren Puppen vorlesen. Diese Vorlesegesprache unterschied sich von der mündlichen Erzählung vom Geburtstagsfest insofern, als die grammatische Form komplexer und der Wortschatz differenzierter waren. Auch wenn die Vorlesegeschichte mündlich vorgetragen wurde, wählten die Kinder die Schriftsprache des Buches. PURCELL-GATES fand heraus, dass Kinder in der Lage sind, mündliche und schriftliche Sprache zu unterscheiden und ihre eigene Sprache dem Kontext anzupassen.

Kenntnis von Konventionen im Umgang mit Büchern

Erzieherinnen und auch Lehrerinnen erzählen von Kindern, die keine eigenen Bücher haben und die auch nicht wissen, wie ein

Buch von der richtigen Seite aufgeschlagen wird. Mit dem Bilderbuch (Abb. 4) „TONI FEIERT GEBURTSTAG“ (FÜSSENICH/GEISEL 2008, GEISEL/GEISEL 2008) werden kindliche



Abb. 4: Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ (GEISEL/GEISEL 2008), S. 6f

Erfahrungen im Umgang mit Büchern und das Wissen über Schrift erfasst und dies kann in einem Beobachtungsbogen festgehalten werden. Es wurde eine Darstellungsweise gewählt, bei der stets auf der linken Seite der Text steht und auf der rechten Seite einer Doppelseite ein Bild ist. Der Text ist nur in Großdruckbuchstaben verfasst, da diese Schriftform von Kindern im Elementarbereich auch bei ihren eigenen Schreibungen verwendet wird. Außerdem erkennen Kinder leichter Laut-Buchstaben-Beziehungen, weil die Schreibung gleich bleibt, unabhängig, ob der Buchstabe am Wortanfang steht.

Kinder holen das Buch selbst aus einer Tasche heraus. Dabei zeigt sich, ob sie das Buch von der richtigen Seite aufschlagen und ob sie Anfang und Richtung von Bü-

chern kennen. Es ist sinnvoll darauf zu achten, dass das Buch mit der Rückseite nach oben in der Tasche liegt. Im Protokollbogen (Abb. 5) können z.B. folgende Beobachtungen notiert werden:

- Schlägt das Kind das Buch von der richtigen Seite auf?
- Zeigt es Interesse an dem Buch oder blättert es schnell durch?

Kopiervorlage – 12. Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel – 1/2

12. Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel

Name des Kindes: _____ Alter: _____
 Erst-/Zweitsprache: _____
 Zuständige pädagogische Fachkraft: _____
 Durchgeführt von: _____ Durchführungsdatum: _____

Teil 1 „Bilderbuch“

Literacy

- Das Kind schlägt das Buch von der richtigen Seite her auf (kennt Anfang und Richtung von Büchern).
 Das Kind zeigt Interesse am Buch (z.B. schaut, blättert langsam).

oder

- Das Kind blättert schnell durch (ohne Bilder anzuschauen).
 Das Kind zeigt Interesse an Schrift.
 Das Kind hört konzentriert zu.
 Das Kind setzt sich mit dem Text auseinander/bringt eigene Äußerungen/Bemerkungen ein (stellt z.B. einen Zusammenhang zu eigenen Erlebnissen her).
 Das Kind stellt Fragen zum Text.
 Das Kind stellt Fragen zur Schrift.
 Das Kind stellt Fragen zu den Zahlen.

Wissen über Schrift

- Das Kind kann Bild und Schrift unterscheiden.
 Das Kind kennt die Schreibrichtung (durch Zeigen, wo man anfangen muss und wo es weitergeht).
 Das Kind kann einen Zusammenhang zwischen der Schrift und den Bildern herstellen.
 Das Kind kennt die Funktion von Schrift.
 Das Kind kennt den Begriff „Buchstabe“.
 Das Kind kennt den Begriff „Zahl“.
 Das Kind kennt bereits einzelne Buchstabennamen: _____
 Das Kind kennt bereits einzelne Lautwerte: _____
 Das Kind erkennt Ganzwörter: _____
 Das Kind liest (was, wann?): _____

© erstellt von: Elisabeth Verlag, GmbH & Co KG, Verlag, München
 Füssenich/Geisel, Literacy im Kindergarten

Abb. 5: Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel (FÜSSENICH /GEISEL 2008)

- Zeigt das Kind Interesse an der Schrift, an den Buchstaben?
- Stellt das Kind Fragen zum Text, zur Schrift und zu den Zahlen?

Das Sprechen und Schreiben über den Wunschzettel gibt einen Einblick in den Entwicklungsstand des Kindes bei der Auseinandersetzung mit Schrift und manche Kinder zeigen beeindruckende schriftsprachliche Fähigkeiten, die oft im Kindergarten noch gar nicht wahrgenommen werden.

- Kann das Kind zwischen Bild und Schrift unterscheiden?
- Kennt das Kind die Schreib- und Leserichtung?
- Kann das Kind eventuell schon lesen?
-

Schreibkundige Menschen nehmen die Sprache über den Filter der Schrift wahr.

Das Bilderbuch endet mit der Frage: „UND DU, WAS WÜNSCHST DU DIR ZUM GEBURTSTAG?“ Kinder können ihre Wünsche mündlich formulieren und sie dann aufmalen, diktieren oder selbst aufschreiben. Im Beobachtungsbogen wird notiert, ob das Kind selbst schreibt, diktiert oder malt (Abb. 6).

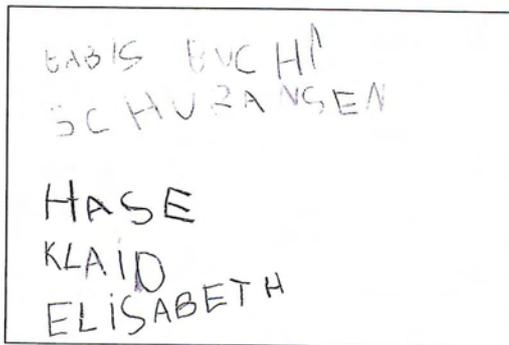


Abb. 6: Wunschzettel von Elisabeth

Das Sprechen und Schreiben über den Wunschzettel gibt einen Einblick in den Entwicklungsstand des Kindes bei der Auseinandersetzung mit Schrift und manche Kinder zeigen beeindruckende schriftsprachliche Fähigkeiten, die oft im Kindergarten noch gar nicht wahrgenommen werden (vgl. Abb. 6: Elisabeth).

Erwachsene: Von der Schrift zum Sprechen

Schreibkundige Menschen nehmen die Sprache über den Filter der Schrift wahr (FÜSSE-NICH 2011a), deshalb beginnt für viele Eltern und ErzieherInnen z.B. das Wort „Auto“ mit

[a] und das Wort „Eis“ mit [e]. Da Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger an ihre mündliche Sprache an-

knüpfen, hören sie ein [au] und ein [ei] bei diesen Wörtern. Zahlreiche Fördermaterialien sind aus der Sicht von Erwachsenen entwickelt und enthalten sprachliche Fehler. So wird z.B. das Wort „Schneemann“ als Anlautwort für [s] gewählt oder Kinder sollen in Wörtern wie „Wald“ am Ende das [d] hören, obwohl es die deutsche Auslautverhärtung gibt, so dass alle stimmhaften Konsonanten am Wortende stimmlos gesprochen werden. Kinder „hören“ richtig, wenn sie am Wortende ein [t] hören. Sich auf die Sicht von Kindern einlassen, bedeutet auch ein Umdenken bei den Erwachsenen und sie müssen wieder lernen, die Sprache aus der Sicht von Kindern wahrzunehmen. Diese Sensibilität für die Zugriffsweisen von Kindern ist eine Voraussetzung dafür, dass sie die sprachlich-kognitive

Leistung von Kindern erkennen, wenn sie diese Schrift entdecken.

Literatur

- BACKHUS, JOHANNA/STEINBRINK, CLAUDIA (2009): Sinne schärfen fürs Lesen und Schreiben. 4. Auflage. Stuttgart: Klett
- BÜRGIN TANJA/MENZ, MATHIAS (2008): OIAASCHATAN! Wie Kindergartenkinder schreiben. In: Grundschule, Heft 5, S. 10-13
- BRÜGELMANN, HANS (1984): Erkennen und fördern, was Kinder schon können. – Zur Bedeutung naiver Erfahrungen mit Schrift für das Lesen- und Schreibenlernen. In: BERGK, MARION/ MEIERS, KURT (Hrsg.): Schulanfang ohne Fibeltröte. Überlegungen und Praxisvorschläge zum Lesenlernen mit eigenen Texten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 38-48
- DEHN, MECHTHILD (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velbert: Friederich
- FÜSSENICH, IRIS (2011a): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WiFF Expertise 9. München
- FÜSSENICH, IRIS (2011b): Von der KiTa in die Schule. Schriftspracherwerb beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule. In: Grundschule, Heft 10, S. 6-9
- FÜSSENICH, IRIS/GEISEL, CAROLIN (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München/ Basel: Reinhardt [mit Bilderbuch: GEISEL, CAROLIN/ GEISEL, JULIA: Toni feiert Geburtstag]
- FÜSSENICH, IRIS/LÖFFLER, CORDULA (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2. durchgesehene Auflage. München/Basel: Reinhardt
- FÜSSENICH, IRIS/LÖFFLER, CORDULA (2009): Materialheft Schriftspracherwerb. 2. überarbeitete Auflage. München/Basel: Reinhardt
- KIEFERLE, CHRISTA (2009). Literacy-Entwicklung. In: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft E.V. Für den Trägerverband Förderung der Integration durch Fortbildung (Hrsg.): Sprache – Schlüssel zur Welt. Materialien zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz. Mainz Modul 2. S. 26f. Zu bestellen: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz. Landesarbeitsgemeinschaft e.V. Welchnonnengasse 2-4, 55116 Mainz
- KÜSPERT, PETRA/SCHNEIDER, WOLFGANG (2006): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. 5. Auflage. Göttingen
- MARX, HARALD (1992): Vorhersage von Lese- und Rechtschreib-Schwierigkeiten in Theorie und Anwendung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Bielefeld
- PURCELL-GATES, VICTORIA (2001): Emergent Literacy is Emerging Knowledge of Written, not Oral Language. New Directions for Child and Adolescent Development. San Francisco, Heft 92, S. 7-22
- RAMSEGER, JÖRG (2008): „Richtig“ lesen lernen erst in der Grundschule. In: Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, Heft 211, S. 15f
- UJLICH, MICHAELA (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kindergarten heute, Heft 3, S. 6-18
- SUCK, SOPHIA (2011): Funktionaler Analphabetismus – Förderung des Schriftspracherwerbs am Beispiel eines jungen Erwachsenen. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/ Reutlingen
- VALTIN, RENATE (1975): Analyse von Sprachförderprogrammen im Bereich der Eingangsstufe. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Band 2/2: Soziales Lernen und Sprache. Stuttgart: Klett, S. 71-96
- VALTIN, RENATE (2006): Das Reformprojekt der kompensatorischen Erziehung: Nostalgie oder Notwendigkeit? In: SASSE, ADA/ VALTIN, RENATE (Hrsg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS). Berlin, S. 66–75
- VALTIN, RENATE (2010): Phonologische Bewusstheit. Eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? In: L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR, Heft 1, S. 4-10
- WANNENMACHER, STEFANIE (2011): Mein Lieblingsbuch ist... Literacy fördern im Elementarbereich. In: Grundschule, Heft 10, S. 18-20
- WESPEL, MANFRED (2003): Vom Funktionstraining zur Schriftwahrnehmung. In: Grundschule, Heft 4, S. 10-13.



Kontaktadresse:

Prof. Dr. Iris FÜSSENICH
Fakultät für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Postfach 2344
72762 Reutlingen
E-Mail: fuessenich@ph-ludwigsburg.de

Daten zur Person

Frau FÜSSENICH ist Professorin für den Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg. Sie machte ihr Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium (Fächer: Germanistik und Erziehungswissenschaft) in Düsseldorf und das Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen (in Sprach- und Lernbehindertenpädagogik) in Dortmund. Die Promotion absolvierte sie in Allgemeiner Sprachwissenschaft in Düsseldorf und ihre Habilitation in Sonderpädagogik in Dortmund. Sie arbeitet in Kindergärten, Schulen und in der Alphabetisierung.