

Prof. Dr. B. Werner
PH Heidelberg

Früherkennung und -förderung schriftsprachlich relevanter Kompetenzen

Alle Kinder - und nicht nur diejenigen, die Probleme im schriftsprachlichen Bereich aufweisen - haben ein Recht auf eine Förderung, die ihren individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen entspricht.

Ein Kind kommt nicht ohne **Vorerfahrungen zum Lesen und Schreiben** in die Schule. Durch Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehen, Internet, Firmenlogos, Etiketten, Straßenschilder, Briefe, Notizzettel, Einkaufslisten usw. hat es bereits vor der Schule vielfach Kontakt mit der Schriftsprache. Schätzungen gehen davon aus, dass 30% - 60% des späteren Leseerfolges mit diesen vorschulischen Erfahrungen zusammenhängen (Probst, 2003, 248).

Diese Vorerfahrungen sind ebenso in soziale Handlungen eingebettet wie die Sprachentwicklung selbst. Am wichtigsten ist in diesen sozialen Interaktionen die Einsicht der Kinder in die kommunikative Funktion der Sprache. Mit Hilfe der Sprache können wir uns verständigen, unser Handeln koordinieren, Wissen erweitern, Einstellungen mitteilen, Gefühle und Wünsche ausdrücken, fiktive Welten entwerfen. Innerhalb der Sprachentwicklung muss eine Beziehung von sprachlichen Mitteln zu einer Situation erkannt und hergestellt werden. Dieser Zusammenhang kann aktuell, vergangen oder zukünftig, real oder fiktiv, formell oder informell, privat oder distanziert, symmetrisch oder asymmetrisch sein (Mogharbe & Deutsch, 2007; 58). D.h. das Kind lernt es, seine Worte, seinen Satzbau (Syntax) ebenso wie nonverbale kommunikative Elemente wie Mimik und Gestik (Pragmatik) situationsangemessen auszuwählen und einzusetzen. Ebenso lernt es, diese Verhaltensweisen bei seinen Gesprächspartner zu beobachten und zu interpretieren.

Trotz großer individueller Unterschiede beim Spracherwerb lassen sich für die **Entwicklung des Wortschatzes** folgende Richtwerte markieren:

Bis zum 2. Lebensjahr: ca. 50 Wörter

3. Lebensjahr: 1.000 Wörter im aktiven Wortschatz

6. Lebensjahr: 3.000 – 5.000 Wörter im aktiven Wortschatz sowie 9.000 – 14.000 im passiven Wortschatz (Rothweiler & Kauschke; 2007; 43)

Der Schriftspracherwerb ist ein strukturierter mehrstufiger Entwicklungsprozess. Kinder durchlaufen unterschiedliche Stadien des Schriftspracherwerbes, die individuell unterschiedlich lange dauern. Dieser Prozess beginnt schon lange vor dem Schuleintritt.

Auch das Lesenlernen selbst wird als lebenslanger Lernprozess angesehen, der weder mit der Grundschule noch mit dem Schulabschluss endet: „weder im

Grundschulbereich noch im Sekundarstufenbereich ist Lesen gleich Lesen“ (Marx, 2003, 328).

Es wird davon ausgegangen, dass beim verstehenden Lesen auf der Wort- und Textebene weitgehend die gleichen kognitiven Verarbeitungsprozesse genutzt werden wie beim Verstehen der gesprochenen Sprache (Marx & Jungmann, 2007, 81). Die der Verarbeitung für das Sprach- und Schriftverstehen zugrunde liegenden Prozesse sind identisch.

Verschiedene Autoren entwickelten **Modelle zur Entwicklung der Lese- und Schreiblernprozesse**. Exemplarisch für den Bereich Lesen und Schreiben sei hier das Modell von Frith (1986) und Valtin (1993) vorgestellt. Beide Modelle verzichten auf eine detaillierte Altersangabe, da die Entwicklung dieser Fertigkeiten nicht allein auf biologische Lern- und Reifungsprozesse zurückzuführen ist, sondern besonders stark in Abhängigkeit von der Umgebung, von den Lernangeboten und den Entwicklungsreizen zu sehen ist.

Das Modell von Frith (1986) – auf dem viele deutschsprachige Modelle aufbauen – beschreibt alle Prozesse auf denen Lesen basiert. In ihrem Modell geht Frith von drei aufeinanderfolgenden Phasen aus, die durch unterschiedliche Lese- und Rechtschreibstrategien gekennzeichnet sind:

- I. **Logographemische Strategie:** Wörter werden erlesen, indem die markanten, hervorstechenden Merkmale wiedererkannt werden. Weder Buchstabenkenntnisse noch Einsichten in die lautliche Struktur der Sprache sind vorhanden z.B. beim Schriftzug „Coca - cola“.
- II. **Alphabetische Strategie:** die Beziehungen zwischen Buchstaben und Lauten werden genutzt, um Wörter zu schreiben und unbekannte Wörter zu lesen. In dieser Phase wird die Phonem-Graphem-Zuordnung beherrscht.
- III. **Orthografische Stufe:** Kinder erkennen die orthografische Struktur der Schriftsprache. Sie können zu den Buchstabenfolgen die passenden Lautfolge abrufen und irreguläre Wörter (Pseudowörter) lesen und schreiben (Weber, Marx, Schneider, 2007, 747f.).

Die Gültigkeit dieses Modells für unterschiedliche Sprachräume gilt trotz unterschiedlicher Sprachstrukturen in den einzelnen Sprachen als erweisen und bestätigt.

Unter Lesen verstehen Zunmer & Hoover (1992) „die Übersetzung der Schrift in einen Code, dem der Leser bereits Bedeutung zuschreiben kann“ (vgl. Marx & Jungmann, 2000, 83). Ein Leser muss daher den geschriebenen Text nicht nur erkennen und artikulieren sondern darüber hinaus das Gelesene in sein bestehendes Sprachwissen eingliedern können. Aus der anfänglichen Fähigkeit Texte lesen zu lernen, wird beim kompetenten Leser die Fähigkeit, aus Texten zu lernen.

Für den Leseprozess in der deutschen Sprache ist besonders die Phase II, die alphabetische Strategie wichtig, da die deutsche Sprache keine eindeutige Phonem-Graphem-Zuordnung hat. Der Erwerb der Schriftsprache ist u.a. ohne die Kenntnis und Ausnutzung der Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht möglich. Ebenso bedeutsam ist die Fähigkeit, Phoneme wie beispielsweise „p“ und „t“ akustisch differenzieren zu können.

Neben der Buchstaben-Laut-Korrespondenz sind für das Lesen entsprechende Gedächtnisleistungen notwendig. Bei der Entwicklung des Lesens sind es vor allem der Gedächtnisabruf von Bild- und Wortmaterial, die gedächtnismässige Speicherung (auditiver Kurzzeitspeicher) von Laut- und Buchstabenfolgen sowie das schnelle Abrufen von Bildobjekten. Bei der visuellen Aufmerksamkeit geht es im Bereich des Lesens vor allem um die Unterscheidung zwischen relevanten und irrelevanten Informationsanteilen, da die Beachtung, Verarbeitung und Integration visueller Schriftinformationen notwendige Bestandteile des Leseprozesses sind (Jansen, 2007, 621).

Die Anwendung der alphabetischen Strategie ist an drei Voraussetzungen gebunden:

- Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und Synthese von Wörtern
- Ein funktionierendes (sprachliches) Arbeitsgedächtnis und
- Ein schneller Zugriff auf das Langzeitgedächtnis (Weber & Marx & Schneider, 2007, 748)

Das Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens (Modell nach Valtin; 1993)

Fähigkeiten und Einsichten	LESEN	SCHREIBEN
Nachahmen äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen, Geschichten erfinden Imitieren von Erwachsenen	Kritzeln Erkenntnis: Schrift ist Träger von Informationen
Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern aufgrund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenlogos benennen)	Malen von Buchstaben, malen von Namen Erkenntnis: Schrift besteht aus wiederkehrenden Zeichen

<p>Beginn Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute</p>	<p>Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext Rate-lese-Strategien</p>	<p>Schreibbeginn von Lautelementen (Anlaut, Mittelaut zu Endlaut des Wortes), Rechtschreibung „Skelettschreibung“: HS = Haus</p>
<p>Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung</p>	<p>Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis</p>	<p>Halbphonetische/Phonetische Phase Schreiben und Wiedergabe wichtiger Laute Schreibunterscheidung nach dem Prinzip „schreib wie du sprichst“</p>
<p>Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente</p>	<p>Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgliedriger Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)</p>	<p>Verwendung von Orthographien (z.B. -en, -er; Umlaute); gelegentlich falsche Generalisierung</p>
<p>Automatisierung von Teilprozessen</p>	<p>Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung Inhalt tritt in den Vordergrund</p>	<p>Entfaltete orthographische Kenntnis</p>

Andere Autoren fassen diese Lernstruktur des Lesens und Schreibens wie folgt zusammen:

„Neuling => fortgeschrittene Anfänger => Kompetenz => Gewandtheit => Expertentum“ oder auch

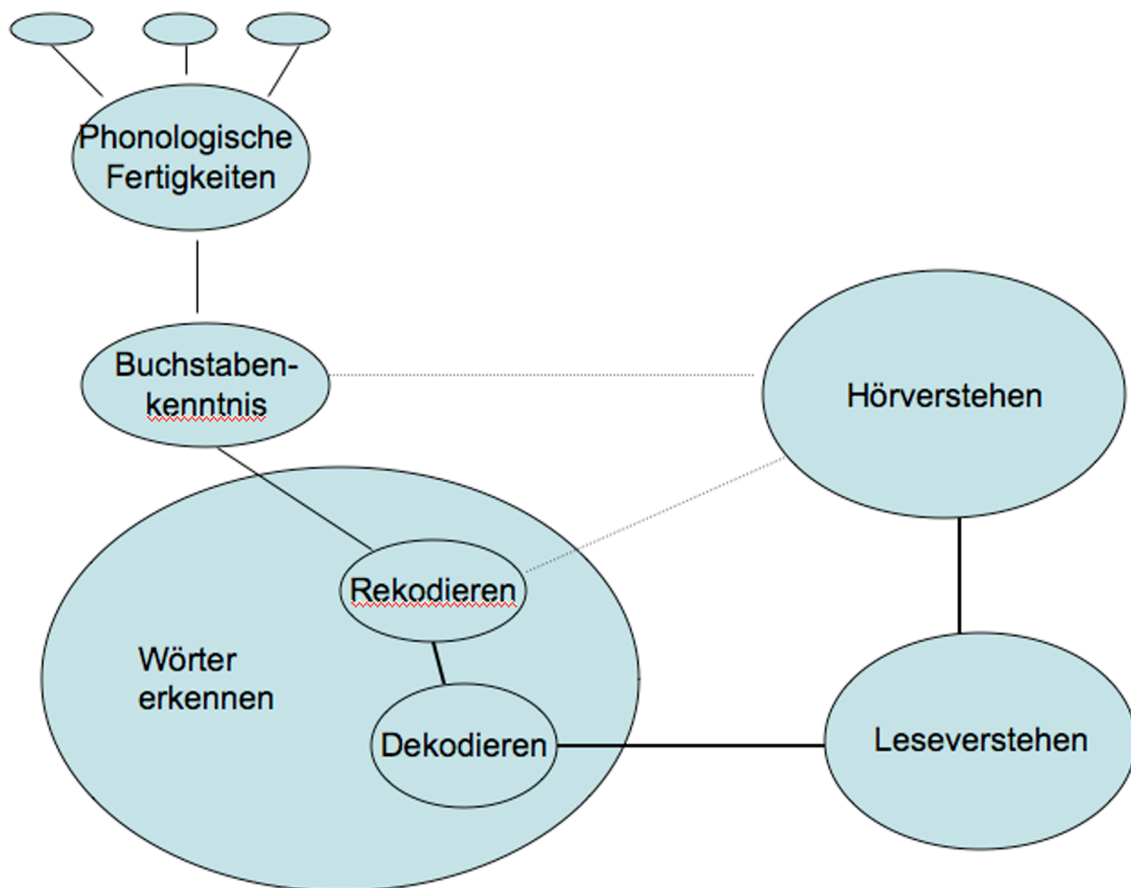
„Vom Wissen um Regeln (know that) zum Erfahrungswissen (know how)“ (May, 2000, in Probst, 2003, 247)

Neure Arbeiten zu diesen Stufenmodellen zeigen, dass diese Entwicklungsverläufe immer nur idealtypische Darstellungen sind. Konkrete individuelle Lern- und Entwicklungsverläufe unter jeweils spezifischen Sozialisationsbedingungen zeigen

durchaus interne Abweichungen auf. Dennoch bieten diese Modelle einen Reflexions- und Deutungsrahmen für die Beobachtung der Kinder während ihrer Lese- und Schreibaktivitäten. Anhand dieser „Fehler“ – hier verstanden als aktueller individueller Lernstand – lässt sich der Entwicklungsstand eines Kindes feststellen.

Gerade in diesem schulrelevanten Unterrichtsbereich Deutsch wird (ebenso wie für die Mathematik) besonders deutlich, dass erfolgreiches Lernen nur indirekt von der Intelligenz abhängt: entscheidender ist für beide Bereiche das (fachspezifische) Vorwissen. **Intelligenz** kann dabei lediglich den Erwerb und den Abruf des notwendigen Wissensbasis steuern, dieses (fehlende bzw. noch nicht vorhandene Wissen) aber keinesfalls ersetzen (Neubauer & Stern, 2007).

Eine **Prozessmodell des Lesenlernens**, das vor allem das Zusammenspiel des spezifischen Vorwissens bzw. der spezifischen Vorläuferfertigkeiten deutlich macht, hat Marx erarbeitet (2000, 82).



Wichtige **spezifische Wissensbereiche für das Lesen** sind die phonologische Bewusstheit, die Buchstabenkenntnis, die Fähigkeit, Wörter zu erkennen sowie das Hörverstehen. Die Fähigkeit, Wörter zu verstehen lässt sich durch die beiden Teilbereiche Rekodieren und Dekodieren differenzierter beschreiben.

Rekodieren ist die die Fähigkeit beim lauten Lesen das Geschriebene zu artikulieren i.S. einer Übersetzungsleistung, ohne dass das Ausgesprochene verstanden werden muss.

Das Dekodieren setzt die Rekodierung sowie die Existenz der Wortbedeutung im mentalen Lexikon voraus. D.h. der Sinn eines Textes kann erst erkannt werden, wenn die im Text verwendeten Wörter zum mentalen Lexikon der Kinder gehören.

Neben der phonologischen Bewusstheit sowie die Fähigkeiten zum Wiedererkennen (Re- und Dekodieren) ist das Hörverstehen eine wichtige Fertigkeit im Kontext des Lesenlernens. Hörverstehen wird „definiert als Fertigkeit, sprachliche Informationen auf der Wortebene zur Ableitung von Satz- und Textinterpretationen über das Ohr zu nutzen“ (Marx & Jungmann, 2000, 83). Worterkennen und Hörverstehen sind demnach gleichwertig wichtig im Prozess des Lesenlernens.

Frühe Buchstabenkenntnisse ist ein weiterer wichtiger Wissensbereich.

Die in der Grafik verwendeten unterschiedlichen Strichstärken verdeutlichen die Zusammenhänge und Abhängigkeiten der einzelnen Teilbereiche.

Während das Hörverstehen nur mittelbar von den Rekodier- und Dekodierfähigkeiten abhängt, haben diese Bereiche große Bedeutung für das Leseverstehen. Die Fähigkeiten des Worterkennens werden primär von den phonologischen Fertigkeiten sowie der Buchstabenkenntnis des Kindes beeinflusst.

Als einen wichtigen Prädiktor für spätere schulische Schriftsprachkompetenz hat sich in den letzten Jahren die **phonologische Bewusstheit** herauskristallisiert. Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, z.B. auf den Klang der Wörter beim Reimen, auf Wörter als Teile von Sätzen, auf Silben als Teile von Wörtern und letztlich vor allem auf die einzelnen Laute der gesprochenen Wörter. Dieser spezifische Bereich erfasst das Wissen über die Lautstruktur unserer Sprache, z.B. dass sich Worte reimen, dass Worte mit unterschiedlichen Lauten beginnen usw. Sie ermöglicht es, das alphabetische Prinzip der Sprache zu verstehen, d.h. erst dadurch kann das Kind seine Aufmerksamkeit neben der eigentlichen Wortbedeutung auf Merkmale wie Wortklang, Silben- und Phonemstruktur oder Wortlänge erkennen (Marx, 2003, 331). Die Kinder erkennen, dass ein Wort, ein Satz nicht nur eine Bedeutung, sondern auch eine Struktur hat.

Phonologische Bewusstheit beschreibt das Gespür der Kinder für die Sprache; erfasst ihre Idee davon, wie Sprache klingt. Die Kinder lernen, ihre Aufmerksamkeit nicht mehr nur auf den Inhalt der Rede, sondern auf die Struktur der Sprache und ihren Aufbau - als metasprachliches Wissen - zu richten:

- Einen Satz in die einzelnen Wörter zerlegen
- Hören, ob zwei Wörter sich reimen
- Silben klatschen
- Den ersten Laut im Wort erkennen
- Ein Wort in die einzelnen Laute zerlegen

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass die besten **Trainingserfolge** insbesondere bei so genannten Risikokindern mit einem kombinierten Training der phonologischen Bewusstheit und der Buchstaben - Laut - Verknüpfung erzielt werden können.

Da bei all diesen Variablen keine linearen, monokausalen Zusammenhänge zu einer LRS bzw. einem Schulleistungsversagen in Deutschunterricht abgeleitet werden können, wird empfohlen, eine **differenzierte Diagnose** Fachvertretern zu übertragen.

Phonologische Bewusstheit lässt sich bereits im Vorschulalter gut diagnostizieren und trainieren, so dass eine diesbezügliche Förderung als Prävention einer möglichen LRS/Legasthenie verstanden werden kann. Ein geeignetes **Diagnoseprogramm** dafür stellt das BISC – „Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ (2002) dar.

Das **Trainingsprogramm** „Hören, Lauschen, Lernen – Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter“ (Küspert & Schneider 1999, 3. Aufl. 2001) bietet entsprechende Übungsmöglichkeiten für Kinder im Kindergartenalter. Das Gruppentraining in diesem Programm besteht aus sechs Übungseinheiten, die inhaltlich aufeinander aufbauen. Die Spiele dieser Übungseinheiten sollen den Vorschulkindern Einblicke in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache vermitteln. Im Vordergrund steht die akustische Diskrimination bzw. Abstraktion sprachlicher Segmente wie Wörter, Reime, Silben und Phoneme.

Entsprechend der Entwicklungsabfolge sind die ersten Übungen aus den Bereichen Lauschen, Reime, Sätze und Wörter. Wenig später werden Themen wie Anlaute, Laute und Buchstaben aufgegriffen.

Die Sprachspiele dieses Trainingsprogramms haben ebenfalls zum Ziel, die phonologische Bewusstheit in der Einschulungsphase anzuregen, um den Kindern die Form und Struktur der gesprochenen Sprache bewusst zu machen. Bei diesem Trainingsprogramm sollen die Kinder nicht lesen und schreiben lernen, sondern es soll ihnen nur die Verknüpfung zwischen einem Buchstabenlaut und dem dazugehörigen Buchstabenbild explizit verdeutlicht werden. Es gibt eine spielerische Einführung in die Buchstaben - Laut - Korrespondenzen anhand der 12 häufigsten Buchstaben unserer Sprache. Mit diesem Verständnis für die Buchstaben - Laut - Verknüpfung werden sie für das Lesen- und Schreibenlernen gut vorbereitet sein. Dieses Programm erübrigt jedoch nicht die Erarbeitung und Übung in anderen sprachlichen Bereichen wie beispielsweise der Grammatik.

Zusammenfassend seien noch einmal sinnvolle **Übungsformen** für den gesamten Prozess des Schriftspracherwerbs genannt:

- Lieder singen
 - Reim- und Klatschspiele
 - Zungenbrecher
 - Rhythmusübungen
 - Kritzelbriefe schreiben
 - Notizen/Einkaufszettel verfassen
 - Bildergeschichten lesen
 - Symbol-Lesetexte (Icons, Verkehrs-, Hinweisschilder) deuten
 - Buchstabenkombinationen und Signalwörter lesen
 - (Namen/Reklame/Markenbezeichnungen)
 - Übungen zum Hörverstehen (Verstehen mündlicher Fragen und Aufforderungen)
 - Rekodieren (Erkennen von lautgleichen Wörtern: mehr und Meer)
 - Dekodieren (Erkennen von Wortbedeutungen)
 - Leseverstehen (Verstehen schriftlich gestellter Fragen und Aufforderungen)
-
- Übungen zur Graphem – Phonem – Zuordnung (einfache Leseübungen)
 - Wort- und Satzlesen
 - Übungen zur Phonem - Graphem – Korrespondenz
 - Einfache (Ab)Schreibübungen als Form des „technischen“ Schreibens
 - Schreiben in Sinnzusammenhängen

Die prinzipiell hohen Lernbereitschaft von Vorschulkindern gekoppelt mit spielerischen Elementen (schrift)sprachlich orientierten Maßnahmen stellen eine wichtige Basis für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb dar.

Ein immer wieder bestätigter und gleichzeitig alt bekannter Grundsatz lautet:

Wer lesen lernen will, lernt dies nur durch Lesen; wer schreiben lernen will, lernt dies nur durch Schreiben.

Literatur:

- BISC (2002). Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Hrsg.: Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. Göttingen
- Jansen, H. (2007). Screenings zur Früherkennung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Schöler, H./Welling, A. (Hrsg.). Sonderpädagogik der Sprache; Band 1: Handbuch der Sonderpädagogik (hrsg. von Borchert, J./Goetze, H.); S.618 – 647
- Marx, H. (2003). Diagnostik von Leseleistungen. In: Ricken, G./Fitz, A./Hofmann, C. (Hrsg.). Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich; S. 328 – 344
- Marx, H./JUNGMANN, T. (2000). Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: eine Prüfung des Simple View of reading-Ansatzes. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (32); S 81 – 93
- Mogharbel, C./DEUTSCH, W. (2007). Pragmatik: Sprachentwicklung im Kontext sozialen Handelns. In: Schöler, H./Welling, A. (Hrsg.). Sonderpädagogik der Sprache; Band 1: Handbuch der Sonderpädagogik (hrsg. von Borchert, J./Goetze, H.); S.57 – 66
- Neubauer, A./STERN, E. (2007). Lernen macht intelligent. München
- Probst, H. (2003). Unterrichtsbegleitende Diagnostik im schriftsprachlichen Lernbereich. In: Leonhardt, A./Weber, F. (Hrsg.). Grundfragen der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe; S. 244 – 268
- Rothweiler, M./KAUSCHKE, C. (2007). Lexikalischer Erwerb. In: Schöler, H./Welling, A. (Hrsg.). Sonderpädagogik der Sprache; Band 1: Handbuch der Sonderpädagogik (hrsg. von Borchert, J./Goetze, H.); S.42 - 57
- Valtin, R. (1993). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens- Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Handbuch Grundschule. Dieter Haarmann (Hrsg.). Bd.2. Weinheim und Basel: Beltz. S. 68 ff.
- Weber, J./MARX, P./SCHNEIDER, W. (2007). Die vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit. In. Schöler, H./Welling, A. (Hrsg.). Sonderpädagogik der Sprache; Band 1: Handbuch der Sonderpädagogik (hrsg. von Borchert, J./Goetze, H.); S. 747 – 761