

Das metasprachliche Wissen von Schulanfängern



Und dann wird es Abend.
Peter sitzt am Tisch und liest ein
lustiges Buch. Lena sitzt ihm
gegenüber mit einem Buch, das
sie von Mama bekommen hat.
Sie zeigt ihm das Buch und liest:
"Oma ist lieb."
"Oh, wie bist du dumm", sagt
Peter. "Da steht kein Wort von
Oma in dem Buch, es handelt
doch von einem Eichhörnchen!"
"Das macht nichts", sagt Lena.
"Ich lese, wie ich will."

(aus: Astrid Lindgren, "Ich will auch in die Schule gehen!")

Das metasprachliche Wissen von Schulanfängern

EINLEITUNG

Während man früher annahm, dass ausreichend entwickelte basale Teilleistungs- oder Wahrnehmungsfunktionen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb seien, wird das Lesen- und Schreibenlernen heute in erster Linie als komplexe Denkentwicklung angesehen¹. Kinder müssen dabei Einsichten in den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache entwickeln, und zwar auf verschiedenen Ebenen:

- In das Konstruktionsprinzip unserer alphabetischen Schrift – dass die gesprochene Sprache in ihrem nahezu unerschöpflich kombinierbaren Lautbestand durch eine begrenzte und willkürliche Zahl von Schriftzeichen abgebildet werden kann,
- in die Kommunikationsfunktion von Schriftsprache – dass sie Gedanken, Gefühle, Wünsche, Erfahrungen und Erkenntnisse fixiert, aufbewahrt und transportiert,
- und in die Rechtschreibung – sowohl in deren Regelsystem als auch in die Strategien zur Beherrschung dieser Regeln inklusive der Handhabung entsprechender Hilfsmittel².

Die Einsicht in das, was beim Lesen- und Schreibenlernen eigentlich gelernt werden soll, gilt heute als eine der wesentlichsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb³:

- *Funktion* der Schrift: *Wozu liest/schreibt man? Welchen Zielen dient es?*
- *Aufbau* der Schrift: *Was liest/schreibt man? Auf welche Elemente (Buchstaben, Laute, Silben, Wörter, Sätze) kommt es beim Lesen/ Schreiben an?*
- *Lese- und Schreib-Strategien*: *Wie liest/schreibt man? Wie geht man konkret dabei vor? Wie kann man es lernen?*

Unabhängig von der jeweiligen Lehrmethode sollen Kinder *von Anfang an* wissen, wohin das Lesen- und Schreibenlernen führen soll. Nun haben aber Schulanfänger keineswegs eine klare Vorstellung darüber, was Lesen/Schreiben bedeutet, wozu es gut sein könnte und wie man es lernt. Studien über kindliche Vorstellungen von Schrift zeigen, dass einige Kinder hierzu gar keine Angaben machen können, während andere Antworten geben, in denen ihre Fehleinschätzung deutlich zum Ausdruck kommt. Im Folgenden sind Ergebnisse aus Studien und Auszüge aus Interviews mit Kindern dargestellt, in denen versucht wurde, die Vorstellungen der Kinder zu erfassen⁴. Dabei wird die enorme Bandbreite an Wissen und Fertigkeiten deutlich, mit der LehrerInnen beim Erstunterricht konfrontiert sind.

Vorstellungen von Kindern über die Schrift

SENSIBILITÄT FÜR DIE MERKMALE GESCHRIEBENER SPRACHE

Kinder müssen zunächst sehr globale – für uns selbstverständliche – Merkmale der Schriftsprache lernen:

- Dass gesprochene Sprache in Schrift „übersetzt“ werden kann,
- dass die Anordnung der Buchstaben nicht willkürlich ist,
- dass beim Lesen/Schreiben eine bestimmte Richtung eingehalten werden muss,
- dass beim Schreiben alle Redeteile aufgeschrieben werden müssen usw.⁵

Wenn Zwei- bis Fünfjährige aufgefordert werden, ihre Lieblingsbücher „vorzulesen“, zeigt sich eine charakteristische Abfolge der Annäherung an konventionelles Lesen:

- Von einem „Als-ob-Lesen“, bei dem Kinder in einer ganz typischen Körperhaltung und Intonation das (Vor-) Lesen der Erwachsenen imitieren, ohne dass ein Zusammenhang zwischen dem Text und dem „Gelesenen“ erkennbar ist,
- über ein noch ganz an den Bildern orientiertes Erzählen
- zu einer Wiedergabe der Geschichte, die bereits Elemente des Geschriebenen enthält.
- Dabei erfolgt allmählich auch eine Anpassung an den Sprachstil geschriebener Texte (z.B. „Komm herein!“, sagte der Zauberer; Verwendung der Mitvergangenheit etc.).

INHALT UND FORM – DIE ZWEIFACHE FUNKTION VON SCHRIFT

Während die Verwendung der mündlichen Sprache automatisch erfolgt, sind ihr Aufbau aus Wörtern, die Zusammensetzung aus Lauten (Phonemen) oder die Struktur von Sätzen den Kindern nicht natürlicherweise bewusst. Bis zum fünften oder sechsten Lebensjahr steht für Kinder der Inhalt einer Mitteilung, die Bedeutung des Gesagten im Vordergrund. Erst ab diesem Alter entwickelt sich die Fähigkeit, sprachliche Vorgänge zu reflektieren, d.h. sie bewusst zum Gegenstand der Betrachtung zu machen⁶.

Christina (4): „Geburtstag“ heißt „Geburtstag“, weil man da Geschenke bekommt.
Thomas (VSKL): „Kuh“ ist länger als „Schmetterling“, weil sie größer ist.
Sarah (6): „Schmetterling“ ist länger als „Kuh“, weil er mehr Farben hat.
Kevin (6): „Maus“ fängt mit der Schnauze an.

Beim Lesen- und Schreibenlernen müssen sich die Kinder von der Bedeutung eines Wortes lösen und ihre Aufmerksamkeit bewusst auf die formalen Elemente von Sprache und Schrift – Laute, Buchstaben, Silben – lenken: „Schmetterling“ ist länger als „Kuh“, weil das Wort *mehr Buchstaben* enthält.

Was uns so selbstverständlich erscheint, ist für Kinder eine komplexe Denkleistung und erfordert ein Abstraktionsvermögen, das bei vielen Schulanfängern nicht vorausgesetzt werden kann. Die Fähigkeit zur Lautanalyse – das Isolieren von Lauten und Silben aus der verbunden gesprochenen Sprache – setzt voraus, dass Kinder verstanden haben, dass Wörter in Bausteine zerlegt und diese wieder zu Wörtern zusammengesetzt werden können.

WAS TUT MAN BEIM LESEN EIGENTLICH?

Kinder gewinnen erst allmählich Einsicht in das, was beim Lesen geschieht und was der Zweck des Lesens ist. Vorschulkinder können meist nicht erklären, was ihre Eltern tun, wenn sie lesen oder schreiben. Sie beschreiben das äußerlich sichtbare Verhalten oder äußern Vermutungen, ohne einen Bezug zur Schrift herzustellen. Zu Beginn des Erstunterrichts deuten manche Kinder den Leseakt dahingehend, dass man auswendig lerne oder sich eine Geschichte ausdenke:

Karin (VSKL): Man schaut auf das Buch und blättert um.
Philipp (5): Man denkt sich bei den Bildern eine Geschichte aus.
Sarah (6): Man lernt die Geschichte auswendig, und dann erzählt man sie.
Interviewer: Kann man auch mit geschlossenen Augen lesen? Sarah: Ja.
Interviewer: Auch bei geschlossenem Buch? Sarah: Ja.
Michaela (1. Klasse): Leise sein. Weiß nicht.

Kinder betrachten Buchstaben zunächst wie andere Gegenstände ihrer Umgebung. Wenn sie erfasst haben, dass sich Buchstaben von anderen Zeichen unterscheiden, meinen sie zunächst, dass die Texte nur die Namen der Personen und Gegenstände angeben – dass z.B. bei dem Satz „Der Vater wirft den Ball“ nur ‚Vater‘ und ‚Ball‘ aufgeschrieben seien.

WOZU IST LESEN- UND SCHREIBEN GUT?

Schulanfänger haben keineswegs eine klare Vorstellung darüber, was Lesen bzw. Schreiben bedeutet und wozu es gut sein könnte. Die meisten der befragten Kinder sind sich einig, dass es gut sei, lesen und schreiben zu können. Sie nennen allerdings sehr unterschiedliche Gründe. Einige geben eher „funktionale“ Gründe an, die zeigen, dass sie das Lesen und Schreiben zu ihrem persönlichen Nutzen einsetzen wollen:

Martin (5): Dann kann ich ganz viele Bücher lesen.
Elke (VSKL): Dann kann ich meiner Freundin Briefe schreiben.
Patrick (VSKL): Dann kann ich schauen, was im Fernsehen ist.
Sabrina (1. Klasse): Dann kann ich Bücher schreiben.
Michael (VSKL): Dann weiß man, was auf der Welt los ist.
Patrick (1. Klasse): Damit man weiß, wie das Mittagessen gemacht wird.
Lorenz (VSKL): Lesen ist gut beim Telefonieren.
Peter (1. Klasse): Dann kann ich selber lesen. Dann muss ich nicht warten, bis meine Mama Zeit zum Vorlesen hat. Dann kann ich die ganze Geschichte auf einmal fertig lesen.
Dzeneta (VSKL): Vielleicht, wenn die Mama ein Baby kriegt, kann ich vorlesen. Und man lernt da vieles, das ist gut für's Gehirn.

Andere Kinder nennen eher „institutionelle“ Gründe:

Matthias (1. Klasse): Damit ich nicht mehr zu den Kindergarten-Babys gehöre.
Tanja (1. Klasse): Damit ich nicht sitzenbleibe.
Patrick (1. Klasse): Dann krieg' ich einen Euro oder zwei.
Lorenz (VSKL): Sonst kann man nicht lesen, wenn man groß ist.
Roman (1. Klasse): Das ist nur für die Schule gut.
Christian (1. Klasse): Damit ich ein Sternderl, ein Pickerl oder wenigstens ein Hakerl kriege.
Interviewer: Hat es sonst noch einen Sinn? Christian: Nein.
Michaela (1. Klasse): Das muss man. Interviewer: Wer sagt das? Michaela: Die Lehrerin, weil die schimpft sonst.

Die Vorstellungen der Kinder beeinflussen natürlich die Erfolgsaussichten beim Lesenlernen: Die erste Gruppe, die eine persönlich motivierte Leselernabsicht äußert, geht an das Lernen mit der Erwartung heran, dass Lesen- und Schreibenkönnen Freude macht oder nützlich ist. Die Kinder der zweiten Gruppe werden sich schwer tun, so lange ihnen der außerschulische Nutzen des Lesen- und Schreibenlernens verschlossen bleibt. Die traditionellen Fibeln tragen hierzu keineswegs bei.

WIE KANN MAN LESEN UND SCHREIBEN LERNEN?

Der Akt des Lesens und Schreibens ist für viele Schulanfänger schwierig zu erfassen, weil sie die zweifache Funktion von Schrift noch nicht begriffen haben – die Vermittlung von Bedeutung und die Transkription der lautlichen Sprachform. Dies gilt vor allem für Kinder, die noch wenig oder gar keine Vorerfahrungen mit Schrift haben.

Marion (VSKL): Ich hör' der Mama zu, wenn sie mir eine Geschichte vorliest, und dann erzähl' ich sie auch.
Anton (VSKL): Ich schau mir das Bild genau an, und dann denk' ich in meinem Kopf darüber nach.
Elke (VSKL): Ich schreibe Bücher ab, und dann kann ich sie lesen.
Sabrina (1. Klasse): Man macht so ein A und dann einen Satz.
Tamara (VSKL): Man schreibt Wörter ab, und dann kann man sie schreiben.
Lorenz (VSKL): Man sagt das Wort, und dann schreibt man einen Buchstaben, und dann den nächsten und alle Buchstaben.
Michaela (1. Klasse): Einfach so (macht mit dem Finger Zackenlinien auf das Papier).
Dzeneta (VSKL): Schauen, welcher Buchstabe auf der Tafel ist und abschreiben.

PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT

Die Fähigkeit, Laute (Phoneme) oder Silben als Grundeinheiten der gesprochenen Sprache aus dem Lautstrom zu isolieren – „herauszuhören“ – gilt heute als wesentlich für einen gelingenden Lese- und Schreiblernprozess. Während einige Wissenschaftler die Annahme vertreten, unzureichende phonologische Fertigkeiten seien – im Sinne eines individuellen Defizits – die Ursache für Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben und dafür plädiert wird, phonologische Trainings bereits im Kindergarten durchzuführen, geht die Schriftspracherwerbsforschung davon aus, dass phonologische Bewusstheit in erster Linie eine *Folge* der Konfrontation mit der alphabetischen Schrift sei und sich durch den aktiven Umgang mit Buchstaben und Lauten entwickle. Für die letztgenannte Annahme spricht auch die Tatsache, dass Analphabeten, die nie gelernt haben, eine alphabetische Schrift zu entziffern, auch Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit nicht bewältigen können⁷. Das Isolieren einzelner Laute aus der verbunden gesprochenen Sprache setzt voraus, dass Kinder über den Aufbau der Schriftsprache aus Bausteinen Bescheid wissen. Dies kann bei vielen Schulanfängern – vor allem bei jenen, die noch wenig Vorerfahrungen mit Schrift haben – nicht vorausgesetzt werden.

Anja (Anfang 1. Klasse) antwortet auf die Frage, was man bei „Oma“ am Anfang höre: Mama.
Stefan (Anfang 1. Klasse), auf die Frage, was man bei „Maus“ am Anfang höre, fragend: Dass sie quietscht?
Lukas (Anfang 1. Klasse) beim Bauen des Wortes „Telefon“ aus Holzbuchstaben: Wo ist das ‚le‘?
Patrick (Anfang 1. Klasse) nach ausführlichen Demonstrationsbeispielen bei der Frage, was sich auf „Stein“ reimt: Stock. Und auf Hund: Katze.

Diese Kinder haben nicht unbedingt ein phonologisches „Defizit“ – sie verstehen vielmehr die Art der Aufgabe noch nicht: Dass es hier nicht um die Bedeutung der Wörter geht („Stock und Stein“, „Hund und Katze“ passen semantisch durchaus zusammen), sondern um die Bausteine der Sprache (Laute und Buchstaben), auf die sie ihre Aufmerksamkeit richten müssen.

Die Gliederung von Wörtern in Silben und Phoneme ist also im Allgemeinen erst möglich, wenn Kinder *verstehen*, was damit gemeint ist bzw. was *wir* damit meinen – dass Wörter in Bausteine zerlegt und diese wieder zusammengesetzt werden können.

- Das Gliedern von Wörtern in Silben gelingt vor Schuleintritt ca. 50%, am Ende der ersten Klasse etwa 90% der Kinder.
- Wörter in Phoneme gliedern können etwa 15 % der Kinder vor Schuleintritt und etwa zwei Drittel am Ende der ersten Klasse, d.h. immerhin einem Drittel der Kinder gelingt dies auch nach einem Jahr Unterricht noch nicht.
- Manipulationen mit Lautfolgen – z.B. das Weglassen eines Lautes aus einem Wort (z.B. Haus-aus) oder das Ersetzen eines Lautes durch einen anderen, um ein neues Wort entstehen zu lassen (z.B. Hund-Mund) sind den meisten Kindern erst gegen Ende der ersten Klasse möglich.⁸

WORT-BEWUSSTHEIT

Die Fähigkeit, Wörter als Elemente der Sprache anzusehen und sie unabhängig von ihrer Bedeutung als Sprachbestandteile zu betrachten, die bestimmte Eigenschaften haben (z.B. eine bestimmte Länge, die von der Größe des bezeichneten Gegenstandes unabhängig ist), entwickelt sich ebenfalls erst im Laufe der Zeit:

Interviewer: Kannst du mir sagen, was ein Wort ist?
 Charlotte (5): Was man schreiben kann. Wörter.
 Interviewer: Kannst du mir ein paar Wörter sagen?
 Charlotte: A, I, U, Si, E (beißt in einen Apfel).
 Interviewer: Apfel auch?
 Charlotte: Apfel?? Nein. (Zögert und scheint sich über diese eigenartige Frage zu wundern.)

Interviewer: Kannst du mir sagen, was ein Wort ist?
 Fiona (1. Klasse): Das ist, wenn man einen Satz schreibt, glaub' ich.
 Melanie (1. Klasse): Ein Spruch, wenn man was sagt, aber nicht irgendwas Blödes, sondern was Vernünftiges.
 Michaela (1. Klasse): Da schreibt man die Buchstaben, und dann liest man.
 Philipp (1. Klasse): Mama, Omama, Mimi.
 Roman (1. Klasse): Dass man das lesen kann, z.B. Irmi, Anton.
 Dzeneta (VSKL): Emma liest im Buch. Mimi geht in den Gruppenraum. Mimi ist lieb.

Einigen Kindern ist auch nach längerer Zeit des Unterrichts noch nicht unbedingt klar, aus welchen Einheiten Schriftsprache aufgebaut ist:

Thomas (2. Klasse): Ein Wort ist ein langes Wort, zum Beispiel *Die Eule sitzt auf'm Baum*.
 Interviewer: *Die Eule sitzt auf'm Baum* ist ein Wort?
 Thomas: Ja, genau.
 Interviewer: Ist „in“ auch ein Wort?
 Thomas: Nein, ein Wort ist viel länger.

Interviewer: Kannst du mir sagen, was ein Buchstabe, ein Wort und ein Satz ist?
 Wolfgang (2. Klasse): Ein Satz ist was ganz anderes als ein Wort. Ein Wort ist mehrere Buchstaben zusammen. Ein Satz ist auch mehrere Buchstaben zusammen.
 Interviewer: Kannst du mir einen Buchstaben sagen? Wolfgang: A.
 Interviewer: Und ein Wort? Wolfgang: Mai.
 Interviewer: Und einen Satz? Wolfgang: Mai.
 Interviewer: Ist „in“ ein Wort? Wolfgang: Nein, das ist zu kurz. Ein Wort ist viele Buchstaben.
 Niklas (2. Klasse): Ein Wort kann man reden, einen Buchstaben kann man schreiben, einen Satz kann man lesen.
 Interviewer: Kannst du mir ein Beispiel für ein Wort sagen? Niklas: Blume.
 Interviewer: Und einen Satz? Niklas: Elefant.

WAS STEHT IN EINEM GESCHRIEBENEN SATZ?

Bei der folgenden Aufgabe⁹ wird vor den Augen des Kindes ein Satz aufgeschrieben, z.B. DAS KIND KAUFTE EIN EIS. Dabei wird bei jedem Wort mitgesprochen. Dann wird das Kind gefragt: Habe ich irgendwo Kind (Eis, kauft, das, ein) geschrieben?

Interviewer: Habe ich irgendwo KIND geschrieben?	Patrick (1. Klasse) zeigt auf KAUFTE.
I: Habe ich irgendwo EIS geschrieben?	P zeigt auf EIN.
I: Habe ich irgendwo KAUFTE (DAS, EIN) geschrieben?	P: Nein.
I: Und was habe ich da geschrieben (zeigt auf DAS)?	P: Das Kind geht in das Eisgeschäft.
I: Und was habe ich da geschrieben (EIN)?	P: Waffel?
I: Und da (EIS)?	P: Das Kind, das hat dem Eis gut geschmeckt.
I: Und wie heißt der Satz?	P: Das Kind kauft ein Eis.

Bei diesen und ähnlichen Aufgaben zeigt sich im Allgemeinen eine typische Abfolge von Einsichten:

- Zunächst meinen Kinder, dass nur die Substantive aufgeschrieben werden – also nur KIND und EIS. Kinder glauben in dieser Phase, dass das Geschriebene die Namen der Personen und Gegenstände bezeichne.
- In einem weiteren Schritt meinen sie, dass auch die Handlungen aufgeschrieben werden, wobei das Verb aber grundsätzlich vom Subjekt oder Objekt begleitet ist (Hier steht KIND, EIS und KAUFF EIN EIS).
- In einem dritten Stadium sind die Kinder bereit, das Verb zu isolieren, während das Problem der Artikel noch nicht lösbar ist – die Kinder platzieren die entweder in die Substantive, oder aber sie erklären, die Artikel seien nicht aufgeschrieben, weil sie zu klein seien, um gelesen zu werden.
- Erst in einem letzten Stadium schließlich erkennen Kinder, dass in einem Satz alle Redeteile aufgeschrieben werden.

Die Entwicklung des Lesens und Schreibens

WIE LERNEN KINDER LESEN UND SCHREIBEN?

Die Schriftspracherwerbsforschung untersucht seit ca. zwanzig Jahren, wie sich Kinder die Schrift aneignen, und zwar zunächst an sogenannten „Spontanschreibern“ oder „Frühlesern“, d.h. an Kindern, die sich zum Teil lange vor Schuleintritt das Schreiben und/oder Lesen weitgehend selbst beibringen – aus Eigeninteresse und ohne gezielten „Unterricht“ durch die Eltern. Diese Beobachtungen haben zur Formulierung der sogenannten „Stufen-“ oder „Phasen-“ oder „Entwicklungsmodelle“¹⁰ geführt, nach denen das Lesen- und Schreiblernen als Denkentwicklung, als Entwicklung von Konzepten über die Schriftsprache betrachtet wird. Jede Entwicklungsstufe ist durch eine grundlegende Einsicht in den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache charakterisiert. Die gerade aktuellen Vorstellungen der Kinder darüber, wie man schreibt und liest, finden ihren Niederschlag in jeweils typischen Schreib- und Lesestrategien. Kinder nähern sich dem konventionellen Lesen und Schreiben in einer charakteristischen Reihenfolge:

- In einer ersten „*vorkommunikativen*“ Phase (von ca. zwei Jahren an) versuchen Kinder, mit Hilfe von Schreibgeräten Spuren auf Papier zu erzeugen. Das Hervorbringen von Kritzelbildern und das absichtliche Hinterlassen dauerhafter Spuren bereitet Kindern dieses Alters Vergnügen und Erstaunen. Eine kommunikative Absicht liegt noch nicht vor.
- In einer zweiten „*vorphonetischen*“ Phase (von ca. drei bis fünf Jahren an) beginnen die Kinder, die kommunikativen Möglichkeiten des Schreibens zu entdecken und zu nutzen. Sie haben beobachtet, dass Schriftkundige dem Geschriebenen Informationen entnehmen können. Aus Kritzelbildern werden jetzt „Mitteilungen“ – sie haben eine „Botschaft“ und sind an jemand gerichtet. Erste Buchstaben(vor)formen tauchen auf, es wird mit Buchstabenfolgen experimentiert, Buchstaben und Bilder werden häufig kombiniert. Eine Einsicht in die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben ist jedoch noch nicht vorhanden. Einige Stufenmodelle bezeichnen diese Entwicklungsphase als „logographemische“, da die Kinder versuchen, sich Wortgestalten – wie in einer „Bildersprache – ganzheitlich, als „Bild“ zu merken. Sie sind davon abhängig, dass ihnen jemand ein Wort erstmals vorliest oder zeigt, wie man es schreibt, bevor sie es „lesen“ (wiedererkennen) oder „schreiben“ (aus dem Gedächtnis auswendig wiedergeben) können – etwa den eigenen Vornamen oder Mama, Papa, Oma oder die Namen von Dingen in ihrer Umwelt, z.B. TAXI, Post, Milka usw. Dabei wird z.B. statt „Shell“ durchaus auch „Benzin“ oder „Tankstelle“ und statt „Fanta“ „Limo“ oder „Saft“ „gelesen“.

Carsten (4): CARSTEI IASBISB OLCSIB (kann nicht angeben, was er außer seinem Namen „geschrieben“ hat).
Benni (5): LANDR ARRTES LTETT (Da steht: Die Maus frisst Käse)
Carina (6): riE43 (Maus), rE4i3 (Kuh)

- In einer dritten „*halbphonetischen*“ Phase (von ca. vier bis sechs Jahren an) entwickeln Kinder in ihren Schreibversuchen erste Vorstellungen davon, dass Buchstaben die Laute eines Wortes abbilden. Sie haben erkannt, dass Buchstaben Symbole für Laute sind. Die bisher eher zufällig benutzten Buchstaben werden jetzt in ihrer Funktion erprobt: Sie werden so ausgewählt, dass sie die Laute eines Wortes wiedergeben – je nach Gliederungsfähigkeit und Buchstabekennntnis in einer mehr oder weniger vollständigen Form. Häufig werden nur besonders prägnante Laute (häufig Konsonanten) wiedergegeben:

Ramona (Anfang 1. Klasse): ICH WR NCHT MT WLICH KHFGD HAT. RAMONA
(Ich war nicht mit, weil ich kein Fahrgeld hatte.
Claudia (5): DIMSE HM AINAFL HOIT HDI MOI SF OT ABK DIM OIS SAFE HOS AN
(Die Mäuse haben einen Apfel. Heute haben die Mäuse Futter bekommen. Die Mäuse schlafen in den Häusern.)

- In einer vierten „*phonetischen*“ Phase (von ca. fünf bis sieben Jahren an) verfeinern die Kinder ihre Fähigkeit zur Abbildung der Lautstruktur von Wörtern. Immer häufiger gelingt es, die gesamte Lautfolge eines Wortes genau abzubilden, indem die Kinder sich das Wort beim Schreiben vorartikulieren und versuchen, für jeden Laut, den sie aus dem Lautstrom isolieren können, einen Buchstaben zu schreiben:

Sabrina (5): LIEBE TAN TEICHMAGTICH HABTICHGLAICH LIBWITIMAMA
Anna (1. Klasse): Bum sintmantchmalsefrefch Buhn sid Auf die mechen naidisch Bum sint blöt unt Mechen sint nicht blöt

Die beiden letztgenannten Phasen werden in einigen Modellen als „*alphabetische*“ Stufe bezeichnet, da die Grundstrategie das lautgetreue Schreiben und das lautierende Erlesen ist. Die Kinder haben erstmals den „Code“ für unsere alphabetische Schrift – das Entschlüsseln von geschriebener und das Verschlüsseln gesprochener Sprache – „geknackt“. Sie sind jetzt erstmals in der Lage, selbstständig Wörter zu schreiben und zu lesen.

- In einer fünften „*orthographischen*“ Phase (von ca. sechs/sieben Jahren an bzw. ab der 1./2. Klasse) werden zunehmend typische Rechtschreibmuster integriert („*orthographische*“ Strategie). Die Kinder entwickeln ein Gespür dafür, dass die Schreibung der Wörter neben der Bestimmung durch die Lautstruktur häufig orthographische Elemente erfordert, die man nicht „hören“ kann. Manche Kinder gelangen zu dieser Einsicht schon sehr früh und wenden orthographische Besonderheiten auch an „falscher“ Stelle an:

MUTTER und VATER, daher auch OMER und OPER; WIR WAHREN IM ZOH; HUNDE SINND LIEP

Dies ist keineswegs Anlass zur Sorge – wegen der Fehler –, sondern vielmehr ein prognostisch günstiges Zeichen: Es zeigt, dass die Kinder etwas „bemerkt“ haben: Dass man nicht immer so schreibt, wie man spricht. Einige Kinder – vor allem jene, die über das Lesen zum Schreiben gelangen – schreiben überhaupt nie völlig lautgetreu, sondern verwenden von Anfang an orthographische Elemente, da ihnen dies von den Lesetexten her vertraut ist:

Iris (5): ANNA WILL EINEN LASTWAGEN BITTE.
Sophia (5): LIEBE MAMA! WEIL WIR NICHT DAZU KOMMEN ZUM ZAMMENRÄUMEN DRUM RÄUMEN WIR EIN ANTERSMAL ZUSAMMEN. LIEBE GRÜSSE SOPHIA

Kinder erwerben diese Einsichten und Strategien üblicherweise in einer typischen Abfolge, wenngleich es natürlich – wie bei jedem Lernprozess – Unterschiede in der -Verweildauer einzelner Kinder auf den verschiedenen Stufen sowie Übergänge, Rückfälle (z.B. orthographische Strategie bei Diktaten, lautgetreues Schreiben beim freien Schreiben) bzw. ein Nebeneinander verschiedener Strategien gibt. Im Laufe der Entwicklung kommt es zu einer schrittweisen Integration der verschiedenen Strategien und einer zunehmenden Verfügbarkeit über diese in Abhängigkeit von den jeweiligen Erfordernissen.

SCHWIERIGKEITEN BEIM SCHRIFTSPRACHERWERB

Die Ergebnisse der Schriftspracherwerbsforschung, die die natürliche Schreib- und Leseentwicklung von Kindern, die *keinen* Unterricht erhielten, untersucht hat, ermöglichen auch eine neue Sicht auf *Schwierigkeiten* in diesem Lernprozess: (Noch) unzureichende Lese- und Schreibleistungen werden heute nicht mehr als Folge kognitiver oder sensorischer „Funktionschwächen“ angesehen, sondern primär als Ausdruck einer früheren Entwicklungsstufe im Sinne einer Entwicklungsverzögerung interpretiert. Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche verwenden üblicherweise ungeeignete bzw. nicht mehr ausreichende Lese- und/oder Schreibstrategien, die denen jüngerer Kinder entsprechen, wie z.B. die für Anfänger typische und notwendige, für ältere Schüler jedoch nicht mehr effektive „Schreibe-wie-du-sprichst“-Strategie oder das lautierende Erlesen.

Tatsächlich zeigen die Schreibungen älterer Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten viel Ähnlichkeit mit denen jüngerer Kinder – zahlreiche lautgetreue Schreibungen, eine geringe Kenntnis orthographischer Elemente auch bei Häufigkeitswörtern und ein generelles Nicht-Durchschauen der Rechtschreibung:

Tanja (2. Klasse): ich hab am Sonntag fil erlept. Am Haublaz war fil los. Ich wa awgret (aufgeregt). Wo ich die hostie bekmen hae. In gasthaus hab fil fronninen und vronde (Freundinnen und Freunde) gesen...

Markus (3. Klasse): Ich harbe fier sfester (Schwestern). meine Mama heist Matina. Mir harben einen Hont eine Kaze und hasen Ich mar (mag) Renen (Rechnen). Ich müge eiben (möchte schreiben) können.

Die Gründe für das Verharren auf niedrigeren Entwicklungsstufen sind einerseits eine natürliche Variation in der Entwicklung der erforderlichen Fähigkeiten eines Kindes zum Zeitpunkt der Einschulung¹¹ – auch der Zeitpunkt des Gehen- oder Sprechenlernens variiert von Kind zu Kind zum Teil beträchtlich. Der Erstunterricht beginnt jedoch üblicherweise auf einem für alle gleichen, an einem fiktiven Durchschnitt orientierten Niveau. Andererseits spielen natürlich auch Unterschiede in der allgemeinen und/oder sprachlichen Begabung, in der Reife eines Kindes bei Schuleintritt und vor allem in der häuslichen Anregung und Vertrautheit in Bezug auf den Umgang mit Büchern/Schreiben/Lesen und dem dadurch hervorgerufenen vorschulischen Interesse an und Experimentieren mit Schriftsprache eine wesentliche Rolle:

- Alle Kinder durchlaufen eine ähnliche Entwicklung, und sie machen die gleichen „Fehler“ – d.h. unvollständigen Zwischenschritte – auf ihrem „Weg zur Schrift“.
- Kinder, die schon vor der Schule zu schreiben/zu lesen beginnen, machen wichtige Entwicklungsschritte bereits *vor der Einschulung*. Deren erste Auseinandersetzungen mit Schrift bekommen die Lehrpersonen allerdings nie zu Gesicht – daher werden die ersten Versuche der langsameren LernerInnen häufig für „auffällig“ und therapiebedürftig gehalten.
- Ein beträchtlicher Teil der Schulanfänger hat noch wenig bzw. gar keine Erfahrung mit Schriftsprache und erwirbt wichtige Teilfertigkeiten im Vergleich zu den anderen verspätet – häufig erst dann, wenn diese im Unterricht nicht mehr speziell geübt, sondern bereits (durch die Lehrgänge) vorausgesetzt werden. Diese Kinder haben nicht ausreichend Gelegenheit und Zeit, um mit Schrift zu „experimentieren“ und vielleicht gerade erst Verstandenes zu sichern und zu festigen.
- Wenn die Lehrperson über die Lese- und Schreibentwicklung von Kindern nicht Bescheid weiß und/oder in ihrem Unterricht auf diese individuellen Unterschiede keine Rücksicht nimmt, sondern von allen Kindern zur gleichen Zeit Gleiches in gleichem Tempo verlangt, so entwickelt ein Teil der Kinder bereits zu diesem frühen Zeitpunkt Lernrückstände: Das Lernangebot kann nicht nachvollzogen und damit auch nicht verarbeitet und effektiv gespeichert werden, für die weiteren Lerninhalte fehlt eine sichere Basis – dies ist der klassische Ausgangspunkt einer „Legastheniker“-Karriere.
- Da ein Großteil dieser Kinder seine Schwierigkeiten durch Hilfsstrategien (Auswendiglernen von „Ansage-Wörtern“, Abschreiben vom Nachbarn, „richtige“ Hausaufgaben auf Grund intensiver häuslicher Hilfe) oft lange kompensieren kann, werden diese häufig viel zu spät entdeckt – zu einem Zeitpunkt, an dem ein Anschluss an den Leistungsstand der Klasse auch durch intensive außerschulische Förderung nur mehr in Einzelfällen möglich ist.

Was heißt das für den Unterricht?

WISSEN UM DIE SCHRIFTSPRACHLICHE ENTWICKLUNG VON KINDERN

Lesen- und Schreibenlernen ist im Wesentlichen ein Erwerb von *Konzepten und Strategien* – *was, wie* und *wozu* gelernt werden soll. Jene Vorschulkinder und Schulanfänger, die die im ersten Teil dieser Arbeit dargestellten Fragen bzw. Aufgaben am Besten beantworten bzw. lösen konnten, schienen sowohl den Aufbau der Schrift als auch deren Funktion verstanden zu haben. Dies gilt heute als eine der wesentlichsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.

Ein Großteil der Kinder hat allerdings noch nicht – und ein Teil noch nicht annähernd – das entsprechende Vorwissen, das die traditionellen Erstlese- und Schreiblehrgänge voraussetzen. Die Vorstellungen dieser Kinder unterscheiden sich von jenen der Erwachsenen zum Teil gravierend:

- Schulanfänger kommen mit beträchtlichen Unterschieden hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen in die Schule. Diese Unterschiede können bis zu drei oder vier Jahre betragen¹² bzw. alle fünf Entwicklungsstufen des oben dargestellten Entwicklungsmodells umfassen (siehe die Schriftprobe von Sophia, deren Lese- und Schreibfertigkeit vor Schulbeginn zwar nicht alltäglich, aber auch kein Einzelfall ist).
- Es ist daher sinnlos – wenn auch häufig allgemein üblich –, mit Übungen auf der Buchstaben- und Lautebene zu beginnen, wenn Kinder noch nicht in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit bewusst auf die Lautung der Sprache zu richten. Wenn das Unterrichtsangebot nicht an den Entwicklungsstand dieser Kinder angepasst ist, entwickeln sie bereits zu diesem frühen Zeitpunkt Lernrückstände und können in der Folge vom Unterricht nur wenig bzw. gar nicht profitieren. Daher ist es erforderlich, den jeweiligen

Entwicklungsstand bereits zu Schulbeginn und – bei „Risiko-Kindern“ – auch während der weiteren Schulzeit regelmäßig zu erheben.

- Wenn Lehrpersonen die Leistungen der Kinder bewusst vor dem Hintergrund des dargestellten Entwicklungsprozesses analysieren, werden unvollständige Zwischenschritte nicht mehr als pathologisch („das Kind lässt Buchstaben aus“, „das Kind produziert Wortruinen“) wahrgenommen, sondern als entwicklungsbedingt erkannt – z.B. als großartige Leistung einer Schulanfängerin, aus der verbunden gesprochenen mündlichen Sprache wesentliche Bestandteile herauszufiltern und wiederzugeben („...WLICH KHFGD HAT.“). Und *tatsächliche* Schwierigkeiten („Ich harbe fier sfester...“ bei einem Drittklässler!) müssen nicht mehr als „unerklärliches“ Defizit des Kindes interpretiert werden, sondern durchaus als das eigene Versäumnis, diese rechtzeitig bemerkt und mit entsprechender Unterstützung darauf reagiert zu haben.
- LehrerInnen sollten in der Lage sein, die „Fehler“ der Kinder ihrer Klasse auf der Grundlage einer tieferen Einsicht in ihre Entwicklung zu entschlüsseln. Nur dann können sie angemessen darauf reagieren, über das übliche „Du musst mehr Üben!“, „Konzentriere dich besser!“ usw. hinausgehen und den Kindern eine konkrete Hilfestellung anbieten – etwa in Form einer expliziten Erklärung der Organisation geschriebener Sprache oder einer Strategie zur Problemlösung.
- Wenn Markus (er ist durchaus kein Einzelfall) in der *dritten* (!) Klasse schreibt: „Ich müge eiben könen“, zeigt dies nicht nur den „Überlebenswillen“ dieses Buben, sondern auch, dass im Hinblick auf das Wissen der LehrerInnen um grundlegende schriftsprachliche Lernprozesse noch Vieles entwicklungsbedürftig ist.

WIE KANN MAN DIE VORKENNTNISSE UND VORERFAHRUNGEN DER KINDER MIT SCHRIFTSPRACHE ERFASSEN?

Zu *Schulbeginn* sind etwa folgende Frage- und Aufgabenstellungen einfach und mit wenig Aufwand durchzuführen:

- Befragung des Kindes bezüglich der vorschulischen Erfahrungen mit Büchern (Lieblingsbücher, wer liest vor, wer liest/schreibt zu Hause, wozu wird gelesen/geschrieben, Vorstellungen über das Lesen- und Schreibenlernen, wozu ist es gut, wie geht man dabei vor, wie kann man es lernen usw.)
- Kann das Kind Buchstaben von anderen Zeichen (Zahlen, Symbolen) unterscheiden?
- Kann das Kind schon Buchstaben/Wörter schreiben/lesen?
- Kann das Kind seinen Namen unter verschiedenen Namenskärtchen erkennen?

Im Verlauf der *weiteren Schulzeit* dienen regelmäßige Lernstandskontrollen dazu, die Fortschritte der Kinder bzw. eventuelle Stagnationen zu erfassen:

- Tägliches Buchstaben-Diktat: Jeden Morgen 3 Minuten Buchstaben diktieren – wie beim Kopfrechnen automatisiert dies grundlegende Fertigkeiten,
- regelmäßiges Diktieren bzw. Lesenlassen *unbekannter*, aus den bereits eingeführten Buchstaben bestehender Wörter, um zu erfassen, ob die Kinder selbstständig erlesen bzw. schreiben können (bei für die „Ansage“ geübten Lernwörtern oder beim Lesen bekannter oder zu Hause geübter Texte besteht die Gefahr, dass die Kinder sich diese auswendig merken und Schwierigkeiten dadurch übersehen werden),
- in größeren Zeitabständen Durchführen standardisierter Tests, z.B. Salzburger Lese-Rechtschreib-Test oder Hamburger Schreibprobe.

WIE KANN MAN DIE INDIVIDUELLEN VORSTELLUNGEN DER KINDER ZUR SCHRIFTSPRACHLICHKEIT ENTWICKELN?

- Regelmäßige „Gespräche über die Schrift“ – in Form von Klassendiskussionen, Meinungsaustausch, Forscher-Aufgaben oder auch Lehrer-Vortrag –, helfen nicht nur, den jeweiligen Entwicklungsstand und die Lernfortschritte einzelner Kinder im Auge zu behalten, sondern fördern auch die metasprachliche Bewusstheit,
- ebenso eine über das bloße Vermitteln der Laut-Buchstabe-Beziehungen hinausgehende explizite „Einführung“ der Schulanfänger in Aufbau und Funktion der Schrift, über mögliche Aneignungs- und Lernstrategien, über typische „Stolpersteine“ im Lernprozess und deren Überwindung.
- Schon während der Vorschulerziehung, spätestens aber im Erstunterricht können Schriftstücke mit ganz unterschiedlichen Funktionen – Vergnügen, Kommunikation, Information – eingeführt werden. In dem Maße, in dem Kinder Schriftstücke im Hinblick auf das Lesen und Schreiben nutzen, gewinnen sie auch Zugang zu den unterschiedlichen Funktionen der Schriftsprache.

Möglichkeiten, Kindern die Funktion des Lesens und Schreibens zu vermitteln, gibt es viele:

- In der Klassen- und Schulbibliothek können Kinder unterschiedliche Texttypen kennenlernen.

- Die Lehrerin kann Zeitungsausschnitte mitbringen, einen Klassen-Briefkasten einrichten, Brieffreundschaften mit anderen Klassen organisieren, mit den Kindern ein Plakat lesen, auf dem eine örtliche Veranstaltung angekündigt wird.
- Die Kinder können auf Wörter-Jagd geschickt werden: „Geht heute am Nachmittag mit Papier und Bleistift zum Kühlschrank (in ein Geschäft, nach draußen) und schaut, wo etwas geschrieben steht. Wenn ihr Wörter oder Buchstaben gefunden habt, schreibt sie auf und bringt sie morgen in die Schule mit!“ Am nächsten Tag wird die „Beute“ im Sesselkreis besprochen: Vollmilch, Leberstreichwurst, Joghurt, ... Autokennzeichen, Straßennamen, Hausnummern, Geschäftsnamen usw. Gemeinsam wird sortiert, was Schrift ist und was nicht. Woran erkennt ihr Wörter? Gibt es einige Wörter doppelt?
- Möbel und Gegenstände im Klassenzimmer können beschriftet werden. Die Etiketten werden zu Mittag weggeräumt. Am nächsten Morgen hängen die Kinder die Karten wieder auf. Am Anfang kann im Kreis besprochen werden, welche Karte wohin gehört. Später kann die Lehrerin die Schilder auch „falsch“ aufhängen und fragen: „Fällt euch heute etwas auf in unserer Klasse?“
- Die Kinder können eigene Bücher herstellen, z.B. Märchen-, Geschichten-, Tier-, Rätsel-, Witze-, Rezept- und Sachbücher, die sie mit Zeichnungen illustrieren. Am Anfang werden es eher kurze Texte sein – den weniger Kundigen hilft die Lehrerin; auch das Abschreiben von Vorlagen ist erlaubt. Da das fertige „Produkt“ für Leser gedacht ist, wird auch die Notwendigkeit des „technischen Übens“ (lesbare Schrift, korrekte Schreibung) eher einsichtig.

Bedenkt man darüber hinaus die soziale Dynamik allen Lernens, so kann das Kind seine Konzepte über die Schrift außerdem weiter entwickeln, indem es bei gemeinsamen Aufgaben zur Textproduktion und zum Textverständnis seine eigene Vorgehensweise mit der seiner Mitschüler vergleicht. Tatsächlich fördert Interaktion die metasprachliche Entwicklung, das sie die Beteiligten zwingt, ihre Vorschläge und Vorgehensweisen zu erklären und sie gegebenenfalls argumentativ zu verteidigen.

Von ganz entscheidender Bedeutung ist schließlich, dass Kinder mit *sinnvollen Texten* lesen und schreiben lernen. Sätze, wie z.B. „Otto hat ein Auto“ oder „Toto und Otto toll“ sollen vermieden werden, da die Funktion der Schrift nur über das Erschließen persönlich bedeutsamer Texte erfolgen kann. Dies gilt vor allem für Kinder aus einem schriftfernen Milieu. In dieser Hinsicht sollten auch sämtliche Lehrbücher und Computer-Programme kritisch gesichtet werden.

-
- ¹ I.M. Naegele, Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben. Gutachten für die Kultusministerkonferenz. Bonn 2002
- ² I.M. Naegele & R. Valtin (Hg.), Schreiben ist wichtig! Grundlagen für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt 1994
- ³ Europäische Kommission, Lesenlernen in der Europäischen Union. Luxemburg, 1999
- ⁴ die Interviews wurden von Oktober bis Dezember 2003 von der Verfasserin durchgeführt; einige Beispiele stammen aus Naegele & Valtin, 1994 sowie aus Europäische Kommission, 1999
- ⁵ C. Klicpera & B. Gasteiger-Klicpera, Psychologie der Lese-Schreib-Schwierigkeiten. Weinheim & Basel 1998
- ⁶ Klicpera & Gasteiger-Klicpera, a.a.O.
- ⁷ G. Scheerer-Neumann, Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In: L. Huber, G. Kegel & A. Speck-Hamdan (Hg.), Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig 1998
- ⁸ Klicpera & Gasteiger-Klicpera, a.a.O.
- ⁹ aus dem Test „Linguistic Awareness in Reading Readiness (LARR)“, einem Verfahren zur Erfassung von Funktion und Merkmalen der Schriftsprache von Downing, Ayers & Schaeffer
- ¹⁰ K.B. Günther, Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: H. Brügelmann (Hg.), ABC und Schriftsprache. Konstanz, 1986; J. Juna, Das Wiener Lernprozessmodell des Schreibens und Lesens. In: F. Jarolim, J. Juna, C. Klicpera, B. Gasteiger-Klicpera & E. Hütter, Was macht die Förderung effektiv? Wien, 1993; P. May, Hamburger Schreibprobe. Diagnose orthographischer Kompetenz. Hamburg, 1997; G. Scheerer-Neumann, Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: I.M. Naegele & R. Valtin (Hg.), LRS in den Klassen 1-10. Weinheim & Basel, 1997; u.a.
- ¹¹ Naegele, a.a.O.
- ¹² H. Brügelmann, Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwill, 1983; R. Kretschmann, Y. Dobrindt & K. Behring, Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Horneburg, 1999; u.a.