

Im Folgenden sind einige Ergebnisse einer Pilotstudie zusammengestellt. Es handelt sich um die erste Längsschnittstudie in Deutschland, in der untersucht wurde, welches Verständnis Kinder von Funktion und Aufbau der Schrift entwickeln.

Auszüge aus dem Artikel:

Renate Valtin, unter Mitarbeit von Anke Bemmerer und Gabi Nehrung

Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken:

Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten

In: Valtin, R./Naegele, I. (Hrsg.) 1986: "Schreiben ist wichtig! Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreibenlernen", Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1986, S. 23-53, 4. Auflage 1994

Fragestellung der Untersuchung

Der hier beschriebenen Untersuchung liegt die Theorie der kognitiven Klarheit zugrunde:

Beim Schreibenlernen muss das Kind die Einsichten in die Sprache, die die Erfinder unseres Schriftsystems besaßen, rekonstruieren und die Kodierungsregeln für sich neu entdecken.

Dieser Rekonstruktionsprozess bezieht sich auf zwei Aspekte:

1. Die Erkenntnis der kommunikativen Funktion von Schrift. Schrift ist eine besondere Form von Sprache und nicht Zeichen beliebig auswechselbaren Inhalts; in der Schrift werden alle Redeteile wiedergegeben; und
2. die Erkenntnis bestimmter sprachlicher Einheiten, die in unserem Schriftsystem repräsentiert sind, wie Laute, Wörter und Sätze.

Der Schriftspracherwerb erfordert bestimmte sprachanalytische Leistungen, die beim Schulanfänger nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können. Zwar verfügt der Schulanfänger als kompetenter Sprecher und Hörer über bestimmte Regeln der Sprache, doch sind diese ihm nicht bewusst verfügbar. Das Schreibenlernen kann deshalb auch nicht in Analogie zum Sprechen lernen gesehen werden. Vielmehr müssen dem Schulanfänger im Unterricht die Strukturelemente der Sprache, die in unserer Schrift repräsentiert werden, bewusst gemacht werden.

(Über die Bedeutung und Entstehung der Sprachbewusstheit in Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb informieren Downing 1984, Valtin 1984 und Andresen 1985; vgl. dazu Bosch 1937, 1984).

Viele Untersuchungen zum Schreibenlernen beginnen mit der Analyse der verschrifteten Wörter von Kindern und zeigen die Schwierigkeiten, die Kinder bei der Kategorisierung von Sprechlauten haben. Bevor das Kind aber überhaupt in der Lage ist, ein Wort zu schreiben, muss es komplexe Lernvoraussetzungen entwickeln, die im Folgenden näher untersucht werden sollen.

Die Ziele der Untersuchung sind:

- Längsschnittliche Beobachtung von Kindern, die entdeckend, d.h. ohne systematischen Lehrgang, schreiben lernen, und von Kindern, die nach einem herkömmlichen Lehrgang unterrichtet werden;
- Verdeutlichung der Komplexität der Lernanforderungen, vor allem im Hinblick auf sprachanalytische Leistungen, wie z.B. die Segmentierung gesprochener Sätze, Zuordnung gesprochener und geschriebener Wörter in einem Satz;
- Aufzeigen der Entwicklung des Wortbegriffs und der Konzepte vom Lesen und Schreiben;
- Sichtbarmachung verschiedener Strategien der Verschriftung auf Satz- und Textebene (bislang wurde vor allem die Wortebene untersucht);
- Erprobung von Untersuchungsverfahren, die bislang nur im angloamerikanischen Raum eingesetzt worden sind.

Untersuchungsverfahren und Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus einer Vorschulklasse und einer 1. Klasse. Mit allen Kindern wurden im Verlauf des Schuljahres verschiedene Untersuchungsverfahren durchgeführt.

Zu Schulbeginn:

- Test zur Erfassung von Funktion und Merkmalen der Schriftsprache (*Linguistic Awareness in Reading Readiness, LARR*, von Dowing/Ayers/Schaeffer 1984). Dieser Test ist von Bemmerer für deutsche Verhältnisse übertragen worden.
- Segmentierungstest, der die Zuordnung eines geschriebenen Satzes zu Elementen der gesprochenen Sprache erfasst (nach Ferreiro).
- Befragung zum Konzept vom Schreiben, Lesen und vom Wort.

Nach 3 Monaten

(nur Vorschule): Anfertigen eines Kritzelbriefs

(nur 1. Schuljahr): Feststellen der Verschriftungsstrategien. Die Kinder sollten drei Sätze schreiben: 1. „Ich bin ein Junge bzw. Mädchen.“ 2. „Ich heiße (eigener Name)“ und 3. „Oma und Opa lesen.“

Nach 7 Monaten

- Wiederholung des Segmentierungstests (mit der Frage: Wie viele Wörter hörst du? Wie viele Wörter siehst du?)

- Befragung zum Wortbegriff: Weißt du, was ein Wort ist? Kannst du mal eins sagen? Ist „in“ ein Wort? Welches Wort ist länger, Kuh oder Piepvögelchen? Warum? (vgl. Bosch 1937/1984) Kannst du mir einen Buchstaben, ein Wort und einen Satz nennen?

Nach 8 Monaten

- Befragung zum Konzept von Lesen und Schreiben (1. Schuljahr) bzw. Schreiben (Vorklasse)
- Anfertigen eines Kritzelbriefs (Vorklasse)

Nach 10 Monaten

- Feststellen der Verschriftungsstrategien. Erstklässler und Vorschülern wurden die oben genannten Sätze diktiert.

Nach 11 Monaten

- (nur 1. Schuljahr): Lesen eines einfachen Textes „Die Ziege und der Esel“ aus der „Bunten Fibel“, Ausgabe 1977.

Aus der 1. Klasse liegen die vollständigen Daten von 25 Kindern vor, aus der Vorschulklasse, in der die Kinderanzahl erheblich fluktuierte, liegen die vollständigen Daten von 15 der insgesamt 22 Kinder vor.

Ergebnisse

Erfassen von Funktion und Merkmalen der Schriftsprache (LARR-Test)

Um die vor Schulbeginn erworbenen Kenntnisse der Kinder in Bezug auf Lesen und Schreiben zu erfassen, wurde in den ersten Schulwochen der Test von Downing, Ayers und Schaeffer: „*Linguistic Awareness in Reading Readiness (LARR)*“ durchgeführt. Es handelt sich um einen Papier- und Bleistift-Test, der in der Gruppe durchgeführt werden kann.

Im Teil 3 dieses Tests geht es um das Verständnis bestimmter technischer Begriffe der Schriftsprache.

Die Kinder sollen jeweils in einer Aufgabe aus verschiedenen schriftlichen Zeichen zum Beispiel eine Zahl, einen Buchstaben oder ein Wort identifizieren.

3	a	S	i
2	T	G	4
m	R	dies	33

Die folgende Tabelle enthält die Ergebnisse *Verständnis technischer Begriffe der Schriftsprache (LARR, Teil 3)*

31

Aufgabe	Anzahl der Kinder mit richtigen Lösungen	
	Vorklasse (N = 20)	1. Klasse (N = 25)
Zahlen identifizieren	13	21
Buchstaben identifizieren	9	21
Unterscheiden von Gekritzelttem und Geschriebenem	13	19
Wörter in Druck- und Schreibschrift unterscheiden	9	12
1. und letzte Reihe eines kurzen Textes identifizieren	15	21
Großbuchstaben identifizieren	1	2
Punkt identifizieren	8	6
Fragezeichen identifizieren	6	11
ein Wort identifizieren	6	9
einen Satz identifizieren	8	2

Was das „Worterkennen“ im LARR-Test betrifft, so ist hervorzuheben, dass die Aufgaben darin bestehen, aus einer Reihe jeweils ein Wort (im Vergleich zu Buchstaben) herauszusuchen bzw. das erste oder letzte Wort anzustreichen. Die Kinder können sich dabei an äußerlichen Merkmalen wie Wortlänge und –lücken orientieren, d.h. es handelte sich eher um einen „figurativen“ Wortbegriff, d.h. ein an äußerlich sichtbaren Merkmalen orientierter Begriff.

Neun Kinder der 1. Klasse und sechs Kinder der Vorklasse haben einen figurativen Wortbegriff, d.h. sie lösen alle Aufgaben im LARR-Test richtig, bei denen es darum geht, ein Wort zu identifizieren. Fünf weitere Kinder der 1. Klasse machen hier nur einen charakteristischen Fehler. Bei Aufgabe 15 aus Teil 3 des LARR-Tests (siehe Beispiel) erkennen sie „Elefant“ als Wort, aber nicht „zu“.

F	Elefant	zu	b
---	---------	----	---

Von unsren Vorklassenkindern haben ebenfalls sechs Kinder „zu“ nicht als Wort angesehen, aber „Elefant“ als Wort identifiziert. Die restlichen Vorschulkinder (N = 14) haben sowohl „Elefant“ als auch „zu“ als Wort angesehen. Möglicherweise betrachten die Kinder „zu“ als Wort angesehen. Möglicherweise betrachten die Kinder „zu“ nicht als Wort, weil es nur so wenige Buchstaben enthält. Diese Vermutung wird zumindest nahegelegt durch die Untersu-

chung von Ferreiro & Teberosky 1979. Die beiden Autorinnen legten Kindern verschiedene Wörter oder auch Reihen von einzelnen bis zu mehreren Buchstaben vor und fragten sie, was man davon lesen könne. Viele der fünf- und sechsjährigen Kinder waren der Meinung, dass man Gebilde aus ein oder zwei Buchstaben nicht lesen könne, da sie offenbar die Vorstellung hatten, dass eine bestimmte Anzahl von Buchstaben vorhanden sein müsse.

Zusammenfassend ergibt sich, dass fast alle unsere Kinder schon einige Vorstellungen über die Funktionen von Schriftsprache haben. So können sie Personen, die lesen und schreiben, identifizieren, wenngleich sie noch Schwierigkeiten haben, die Tätigkeiten des Lesens, Schreibens und Malens voneinander zu unterscheiden. Ferner gelingt es vielen Kindern, bestimmte Einheiten der Schriftsprache, wie z.B. Zahlen, Buchstaben und Wörter, zu identifizieren. Dieses Identifizieren bedeutet aber zunächst nur ein visuelles, an äußeren Merkmalen orientiertes (figuratives) Erkennen; es muss nicht notwendigerweise bedeuten, dass die Kinder auch über die entsprechenden Begriffe operativ verfügen können. Dies zeigt sich daran, dass die Kinder unserer Stichprobe mit einem figurativen Wortbegriff nicht in der Lage sind, auch Einheiten der mündlichen Sprache als Wort zu erkennen, worüber die später beschriebenen Untersuchungsverfahren zum Wortbegriff Aufschluss geben.

Gliederung von Sätzen, Zuordnung eines geschriebenen Satzes zu Elementen der gesprochenen Sprache (Segmentierungstest nach Ferreiro).

Mit Hilfe eines einfachen Verfahrens nach Ferrero kann man prüfen, welche Vorstellungen Kinder über den Zusammenhang zwischen geschriebener und gesprochener Sprache entwickeln.

Hier die Beschreibung der Einzelbefragung: Vor den Augen des Kindes schreibt der Versuchsleiter einen Satz; z.B.:

DAS KIND KAUFTE EIN EIS.

Im Anschluss daran liest er den Satz mit normaler Betonung vor, ohne einzelne Wörter besonders hervorzuheben, und bittet das Kind, den Satz zu wiederholen. Daran schließen sich folgende Fragen an: "Habe ich irgendwo 'EIS' (bzw. 'KIND', 'KAUFTE', 'EIN', 'DAS') geschrieben?" und: "Wo steht das?" Wo einzelne Textteile vom Kind nicht zugeordnet worden sind, deutet der Interviewer darauf und fragt: "Und was steht da?" Zum Abschluss soll das Kind den Satz noch einmal wiederholen.

Ferreiro hat mit mexikanischen Vorschulkindern eine bestimmte Stufenfolge von Antwortmustern beobachtet, die wir ebenfalls in unsrer Stichprobe gefunden haben. Für die Auswertung benutzen wir ihre Niveaustufen mit folgender Einteilung:

Stufe 1: Das Kind kann den vorgeschriebenen Satz nicht segmentieren und ihm keine schriftlichen Einheiten zuordnen.

Beispiel: Auf die Fragen „Habe ich irgendwo ‚VATER‘ etc. geschrieben“, antwortet das Kind mit „weiß nicht“ oder „nein“.

Stufe 2: Einigen der geschriebenen Wörter werden zwar einzelne Textsegmente (hauptsächlich Nomen und Verb) zugeordnet, es gelingt dem Kind aber nicht, korrekte Entsprechungen zu finden. Auf dieser Stufe gibt es zwei charakteristische Lösungen:

Fast alle Vorschüler und Kinder der ersten Klasse meinen, nur die Nomen und das Verb seien aufgeschrieben, und sie zeigen ziemlich beliebig auf die Wörter; manche verfolgen auch eine Strategie von links nach rechts bzw. von rechts nach links, was darauf hindeutet, dass sie noch nicht die Einsicht erworben haben, dass es eine Entsprechung zwischen der Reihenfolge der gesprochenen und der geschriebenen Wörter gibt. Auf die Frage nach dem Artikel wissen die meisten Kinder keine Antwort.

Einige Kinder antworten jedoch auch mit originellen Satzerweiterungen, z.B. Niklas, fünf Jahre:

Dem Satz	Das	Kind	kauft	ein	Eis
ordnet er folgende					
Wörter zu:		Eis	Kind	kauft	

Befragt, was das 1. Wort „Das“ bedeutet, antwortet er: „Das Kind geht in einen Eisladen und kauft sich ein Eis“. Auf die Frage, was beim letzten Wort steht, antwortet er: „Das Kind, das hat dem Eis gut geschmeckt.“ Auf die abschließende Bitte, noch einmal insgesamt zu wiederholen, was dort steht, antwortet er richtig mit dem Satz: „Das Kind kauft ein Eis“, und scheint sich nicht an dem Widerspruch zu stoßen, dass ein- und derselbe geschriebene Satz gleich zwei unterschiedliche sprachliche Muster repräsentiert.

Dieses Beispiel veranschaulicht, dass beim Schriftspracherwerb eine Einsicht in den Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache erlangt werden muss, dergestalt, dass die Reihenfolge der gesprochenen und geschriebenen Elemente einander entspricht und dass alle Redeteile aufgeschrieben werden. Zu Schulbeginn verfügen die Lernenden noch nicht über dieses Wortkonzept. Viele Erstklässler haben sogar noch nach sechs Monaten Schulunterricht Schwierigkeiten, die Anzahl der Wörter in einem mündlich vorgetragenen Satz zu identifizieren.

Zum Wortkonzept: Wie viel Wörter hat der (gesprochene) Satz?

Kein Vorschulkind konnte nach einem halben Jahr Unterricht diese Frage richtig beantworten. Zwar gaben fast alle an, mehrere Wörter zu hören, aber auf die Frage, welche es seien, konnten sie keine Antwort geben. Die meisten antworteten mit dem ganzen Satz, wobei dieser aber häufig noch verändert wurde (z.B. „Das Kind *kauft* sich ein Eis“). Zwei Kinder nennen nur die Nomen.

Auch die Erstklässler hatten erhebliche Schwierigkeiten mit dieser Aufgabe. Die meisten Fehler entstanden dadurch, dass Artikel und Satz als ein Wort gezählt wurden (6mal).

Zuordnung der geschriebenen zu den gesprochenen Wörtern

Während die Kinder keine oder nur wenige Schwierigkeiten haben, die Anzahl der Wörter in den schriftlich vorgegebenen Sätzen zu bestimmen, haben sie jedoch Probleme, die gehörten Wörter den geschriebenen Wörtern richtig zuzuordnen.

Fassen wir die Ergebnisse zu den Segmentierungsleistungen und ihrer Entwicklung zusammen, so ist Folgendes zu konstatieren: Der typische Vorschüler ist der Meinung, in einem geschriebenen Satz seien nur Nomen und Verb, aber nicht der Artikel abgebildet. Auch einige Erstklässler sind dieser Meinung. Viele Kinder wissen zu Schulbeginn offenbar nicht, dass die Reihenfolge der gesprochenen Wörter mit der Reihenfolge der geschriebenen Wörter übereinstimmen muss. Auch nach einem halben Jahr Schulunterricht haben die Kinder noch erhebliche Schwierigkeiten, die geschriebenen und gesprochenen Wörter einander richtig zuzuordnen. Zwar gelingt es ihnen, die Anzahl der Wörter in einem geschriebenen Satz zu bestimmen, wobei sie sich an äußerlich erkennbaren Merkmalen, wie Lücken, orientieren. Diesem figurativen Wortbegriff entspricht jedoch kein begriffliches Wissen über die Funktion eines Wortes, denn fast keinem Kind gelingt es, die Anzahl der Wörter in einem gesprochenen Satz zu bestimmen. Die Vorschüler versagen hier völlig, die Erstklässler zeigen etwas bessere Leistungen. Die Schwierigkeit, Wörter in einem Satz zu zählen, scheint einerseits bedingt durch die Unfähigkeit, nach linguistischen Einheiten zu segmentieren. Andererseits sind einige der falschen Antworten auch dadurch erklärbar, dass die Kinder nicht die Wörter zählen, sondern versuchen, mehr oder weniger erfolgreich, Laute zu zählen. Diese begriffliche Verwirrung zwischen Laut und Wort leitet über zum nächsten Untersuchungsteil.

Zum Wortbegriff beim Schulanfang

Gleich zu Beginn des Schuljahres wurden die Kinder gefragt, ob sie ein Wort kennen und ein Beispiel dafür geben könnten. Nur 3 Vorklässler beantworteten diese Frage bejahend. Niklas meint: „Ein Wort wird mit Buchstaben geschrieben“ und nimmt als Beispiel seinen Namen. Andreas bezieht sich auf die mündliche Sprache: „Ich sprech das, ich spreche immer Wörter, Wörter, Wörter.“ Als Beispiele nennt er „Hallo“ und „Pferd“. Tobias meint zwar, ein Wort sei, „wenn man was spricht“, ist aber nicht in der Lage, ein Beispiel zu nennen. Borina hatte auf die Frage, ob sie schreiben könne, geantwortet: „Nur ein paar Wörter“. Auf die spätere Frage, ob sie wisse, was ein Wort sei, antwortet sie verneinend. Wir werden später noch meh-

rere Anzeichen dafür kennen lernen, dass die Bedeutung des Wortes „Wort“ für Kinder sehr bereichsspezifisch ist.

Von den Erstklässlern war nur ein Kind annähernd in der Lage, Wort zu definieren (Susanne: „Alles, was man redet“) und gleichzeitig ein Beispiel zu geben („dick“). Vier weitere Kinder nannten je ein Beispiel, zwei bezogen Wort auf mündliche Sprache (Oliver P.: „Wenn man was redet“; Sarawut: „Da redet man“), zwei weitere Kinder auf die Schriftsprache (Linda: „Das ist, wenn man einen Satz schreibt, glaub ich“; Melanie: „Wenn man was schreibt“). Petra ist als einzige fähig, eine elaborierte Definition von Wort zu liefern: „Ein Spruch, wenn man irgendwas sagt, aber nicht Quatsch, sondern was Vernünftiges.“ Sie bezieht sich dabei jedoch nicht auf den Begriff des Wortes im Sinne einer linguistischen Einheit und kann auch kein Beispiel für ein Wort liefern.

Die vier Kinder, die ein Beispiel für ein Wort geben, sind übrigens nicht identisch mit den Erstklässlern, die über einen figurativen Wortbegriff verfügen, d.h. in der Lage sind, im LARR-Test alle Aufgaben, in denen Wörter identifiziert werden müssen, richtig zu lösen.

Nach einem halben Jahr Schulunterricht hatten einige Kinder Fortschritte in der Erkenntnis von Wörtern gemacht (s. Tabelle 2)

Tab. 2: Zur Entwicklung des Wortbegriffs: Anzahl der Kinder mit richtigen Antworten

Frage	1. Klasse (N = 25)	Vorklasse (N = 17 bzw. 18)
Beispiel für ein Wort geben	16 (64%)	13 (72%)
„in“ ist ein Wort	14 (56%)	9 (50%)
„Piepvoegelchen“ ist länger als „Kuh“	22 (88%)	14 (78%)
die richtige Begründung dafür	19 (76%)	8 (44%)
Beispiel für Buchstaben geben	25 (100%)	17 (100%)
Beispiel für Wort geben	18 (72%)	14 (82%)
Beispiel für Satz geben	15 (60%)	7 (41%)
Anzahl der Kinder mit richtigen Antworten zu allen Fragen	6 (24%)	2 (12%)

Beispiel für ein Wort geben

Nach etwa 7 Monaten Schulunterricht konnten fast drei Viertel der Vorschulkinder ein Beispiel für ein Wort geben. Die meisten nannten einen Namen für einen konkreten Gegenstand (Blume, Apfel) bzw. eine Person. Zwei Kinder nannten auch eine Pluralform (Pferde, Blumen). Vier Kinder nannten jeweils zwei zusammengehörige Wörter, die eine semantische Einheit bilden, wie „Guten Tag“, „Frau Pasch“, „ein Affe“. Fünf Kinder konnten kein Beispiel für ein Wort nennen. Ein Drittel der Kinder (7) versuchte auch, Wort zu definieren. Zwei

bezogen sich dabei auf die Rede (Carsten: „Wenn man einem was sagt“. Konsequent bezeichnet er auch „Guten Tag“ als ein Wort. Neslihan: „Wenn man’s sagt“). Vier Kinder bezogen sich auf das Geschriebene, und zwar jeweils auf Kürze oder Länge. (Manuel: „Ein Wort ist ganz viele Buchstaben“, Mila: „Dass es wenige Buchstaben sind“. Beate: „Wenn man nicht zu viel schreibt“. Tobias: „Ein Wort besteht aus vielen Buchstaben und auch aus vielen Sätzen“). Auch für Niklas hat die Länge etwas mit dem Wortbegriff zu tun. Er definiert Wort als etwas, „was kurz ist“, nennt jedoch als Beispiel für ein Wort „ein Affe“.

Von den Erstklässlern können nun fast zwei Drittel ein richtiges Beispiel für ein Wort geben. Sieben von ihnen nennen jedoch einen Satz, zwei können die Frage nicht beantworten.

Ist „in“ ein Wort?

Die Hälfte der Vorschüler hält „in“ für ein Wort. Nur drei liefern allerdings eine Begründung dafür (Beate: „Weil es nicht so lang ist“; Marin: „Es ist kein Buchstabe und kein Satz“; Mila: „Weil es nicht so viele Buchstaben hat wie ein Satz“).

Vier der Vorschulkinder halten „in“ für einen Buchstaben. Zwei Kinder meinen, „in“ sei so kurz und könne deshalb kein Wort sein (Tobias: „Das ist ein Satz, das ging ganz schnell, ein Wort ist länger“; Wolfgang: „Weil’s so kurz ist, ein Wort ist viel länger“).

Von den Erstklässlern ist über die Hälfte der Kinder davon überzeugt, dass „in“ ein Wort ist (fünf von ihnen glauben, dass es ein Satz sei; zwei Kinder halten es für einen bzw. für einzelne Buchstaben).

Wortlängenvergleich: „Kuh“ und „Piepvögelchen“

Bosch (1937, 1984), aus dessen Untersuchung diese Frage stammt, hatte bei den Kindern seiner Stichprobe, die 4 Wochen nach Schulbeginn befragt worden waren, noch wesentlich mehr Schüler angetroffen, die „komplexbestimmte“ Antworten gaben, d.h., die zwischen dem Sprachgebilde und der mit dem Wort gemeinten außersprachlichen Wirklichkeit nicht klar differenzieren konnten. Vielleicht ist die Ursache für die heutigen besseren Ergebnisse darin zu sehen, dass die Kinder durch das Fernsehen auch eine größere Vertrautheit mit geschriebenen Wörtern erworben haben.

Fassen wir die Ergebnisse zum Wortbegriff und seiner Entwicklung zusammen. Obwohl einige Kinder zu Schulbeginn durchaus in der Lage sind, Wörter aus einer Reihe geschriebener schriftlicher Zeichen zu identifizieren, vermag kaum eines der Kinder ein Beispiel für ein Wort zu geben. Auch nach einem halben Jahr Schulunterricht verfügen die Kinder noch nicht

über einen sicheren Wortbegriff. Nur ein Viertel der Erstklässler und ein Achtel der Vorklässler können alle Fragen zum Wortbegriff richtig beantworten. Viele Kinder haben große Schwierigkeiten, die Begriffe Buchstabe, Wort und Satz auseinander zu halten, Funktionswörter (zumal wenn sie so kurz sind wie „in“) als Wörter zu erkennen oder Wortlängenvergleiche erfolgreich durchzuführen.

Konzepte vom Lesen und Schreiben

Zu Beginn des Schuljahres wurden die Kinder nach ihrem Konzept vom Lesen und Schreiben befragt, und zwar wurden die Kinder einzeln interviewt mit folgenden Fragen: „Kannst du schon lesen/schreiben? Wie machst du das? Was liest/schreibst du? Können dein Eltern lesen/schreiben? Wie machen sie das? Was und warum lesen/schreiben sie?“ ...

Zwar verbinden viele Kinder Lesen und Schreiben mit Büchern lesen und Briefe schreiben sowie den zugehörigen äußerlich sichtbaren Verhaltensweisen, aber nur ganz wenige haben genauere Vorstellungen vom Lesen und Schreiben (s. Tabelle 3).

Lesen Antwortkategorie	1. Kl.	Vorklasse	Schreiben Antwortkategorie	1. Kl.	Vorklasse
	N	N		N	N
keine Antwort, weiß nicht, irrelevant	8	5	keine Antwort, weiß nicht, irrelevant	9	2
Bücher, Geschichten, Zeitungen lesen	8	12	Briefe u.ä. schreiben	1	7
Beschreibung der äußerlichen Tätigkeit: sich was vors Gesicht halten, irgendwo draufgucken	3	1	Zeigen oder Beschreiben der äußerlichen Tätigkeiten: mit Kugelschreiber, Stift aufs Blatt schreiben, Stift nehmen	11	5
Buchstaben an-gucken, ablesen	5	1	Buchstaben schreiben	3	4
alle Buchstaben zusammensetzen	1		(im Kopf) überlegen	1	1
Su.	25	19		25	19

Ferner wurden Fragen gestellt nach den **Funktionen** des Lesens und Schreibens („Warum liest, schreibst du? Warum lesen/schreiben deine Eltern?“). Verglichen mit den Erstklässlern ist der Wissensstand der Vorschüler in Bezug auf das „Warum“ des Lesens und Schreibens sehr groß. Sieben der Vorschüler, aber 14 Erstklässler können diese Fragen überhaupt nicht beantworten bzw. geben irrelevante Antworten („weil sie es gelernt haben“). Auf die Frage nach den Funktionen des Lesens wissen die Hälfte der Vorklässler eine Antwort, die sich auf drei Kategorien bezieht: Wissensdurst („weil sie klug werden wollen“, Andreas; „dass man klug wird, damit sie wissen, was in der Welt geschieht“, Niklas; „dass sie was wissen“, Borina; „weil sie was lernen wollen. Mein Vater will von Nachrichten was wissen, meine Mutter,

weil sie wissen will von Möbeln, wie teuer sie sind“, Wolfgang), Freude und Spaß („weil es Spaß macht; 3x) sowie spezifische Informationsentnahme („was im Fernsehen kommt“, Manuel, Michel; „dass man Flaschenpost lesen kann“, Tobias). Tobias nennt noch eine weitere Funktion des Lesens: „Meine Eltern lesen Kinderbücher, dass ich einschlafen kann“.

Nach 10 Monaten Schulunterricht wurden die Schüler noch einmal dazu befragt, wie sie schreiben (die Vorklässler) bzw. wie sie lesen und schreiben. Die Ergebnisse sind Tabelle 4 zu entnehmen.

Tab. 4: Konzepte vom Lesen und Schreiben nach 10 Monaten Schulunterricht

Lesen Antwortkategorie	1. Kl. (N = 25) N	Schreiben Antwortkategorie	1. Kl. N	Vorklasse (N = 20) N
weiß nicht, irrelevant	6	weiß nicht, irrelevant	3	4
Beschreibung des äußeren Vorgehens: Leseblatt nehmen	2	Zeigen oder Beschreiben des äußerlichen Vorgangs: Stift und Blatt nehmen	6	4
mit Nachdenken	2	mit Gedanken, über- legen, aus dem Kopf	6	1
Buchstaben angucken, ablesen, sagen	8	Buchstaben schreiben, zusammenmachen	4	2
Buchstaben zusammen- ziehen, zusammen- lesen	7	gedankliche Aktivi- tät, mit Buchstaben schreiben	6	3
		vorsagen, bzw. spre- chen, hinschreiben	0	6

Zwar haben immer noch nicht alle Erstklässler klare Vorstellungen darüber, wie sie lesen und schreiben, aber mehr Kinder betonen die gedanklichen Aktivitäten und mehr Kinder wissen, dass es um die Verarbeitung von Buchstaben geht. In Bezug auf das Lesen äußern nun viele Kinder, dass Buchstaben zusammengezogen oder zusammengelesen werden müssen, in Bezug auf das Schreiben betonen mehrere Kinder, dass dem Buchstabenschreiben eine gedankliche Aktivität vorangeht. Linda: „Ich überlege, wie die Buchstaben klingen“, Sascha A.: „Ich sage mir immer im Kopf die Buchstaben“, Alice: Man muss Buchstaben kennen und richtig wissen, wie man das schreibt. Man muss das Wort immer im Kopf behalten.

Fassen wir die Ergebnisse zur Entwicklung der Konzepte vom Lesen und Schreiben zusammen. Ein beträchtlicher Teil der Kinder kommt zur Schule mit nur vagen Vorstellungen über die Mechanismen und die sozialen Funktionen des Lesens und Schreibens. Auch nach 10 Monaten Schulunterricht kann ungefähr ein Drittel der Kinder keine Angaben dazu machen, wie geschrieben bzw. gelesen wird. Wohlgermerkt, wir erwarten von den Kindern keine fertige Definition; auch Erwachsene hätten sicherlich damit Probleme. Es geht bei der Frage nach

dem Wie des Lesens und Schreibens um das Wissen um die Vorgehensweise im Sinne des Aufgabenbewusstseins: „Was muss ich machen, wenn ich lesen oder schreiben will?“ Einige Vorklassenschüler, die sich ohne direkte Steuerung durch die Lehrerin im handelnden Umgang mit Buchstaben und Materialien das Schreiben selbst beigebracht haben, haben dabei eine erstaunlich gute gedankliche Klarheit in Bezug auf die Vorgehensweise beim Schreiben entwickelt.

((Die Ergebnisse zum Verschriftungsniveau von Sätzen sind eingegangen in meine Artikel zum Stufenmodell des Lesens und Schreibens)).

Schlussbemerkung

Vergegenwärtigen wir uns die Ergebnisse der Untersuchung, so wird deutlich: Gleichzeitig mit dem Schreibenlernen erwirbt das Kind Einsichten in die Struktur der Sprache. Schreibenlernen – das hat schon Wygotski (1934/1974) erkannt – fordert und fördert das Sprachbewusstsein. Bei Schuleintritt hat das Kind einen erfahrungs- und handlungsbezogenen Zugang zur Sprache (Bosch 1984, Januschek/Rohde 1981, Valtin 1984, Andresen 1985). Mit dem Schriftspracherwerb muss es lernen, die Aufmerksamkeit bewusst auf die sprachliche Form zu richten und sprachliche Einheiten in Wörter und Laute zu zergliedern. Bevor das Kind das erste Wort selbständig schreiben kann, muss es wichtige Einsichten in Funktion und Aufbau der Schrift und dem Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erlangen. Wir haben in dieser Untersuchung gezeigt, dass bei vielen Kindern diese Grundlagen bei Schuleintritt und bei einigen nach etlichen Monaten Schulunterricht noch nicht vorhanden sind, z.B.:

- die Einsicht in die soziale Funktion von Schriftsprache,
- die Entdeckung, dass in einem Satz alle Redeteile (nicht nur Nomen und Verben) abgebildet werden und dass die Reihenfolge der gesprochenen und der geschriebenen Wörter sich entspricht,
- die Erkenntnis, dass in einem Text Wörter durch Lücken voneinander abgegrenzt werden,
- das Wissen um die linguistische Einheit Wort und Satz.

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich dieser Komplexität der Lernanforderungen bewusst sein, um die Schüler nicht zu überfordern oder zu verwirren.