

Fachbereich 3 / Schulpädagogik

Ursula Carle:

Grundlagen des Schrifterwerbs

Die Sprachentwicklung des Kindes

„Die kindliche Sprachentwicklung ist kein isolierter Vorgang, sondern Teil einer umfassenden Gesamtentwicklung, bei der sich sensorische, motorische, sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Funktionsbereiche wechselseitig beeinflussen“ (GROHNfelDT 1990, 7)¹

1 Einführung

Sie werden sich fragen, wieso wir in einem Seminar zum Bereich Erstunterricht bei der frühkindlichen und sogar bei der vorgeburtlichen Entwicklung ansetzen, so wie Bernhard Müßgens das schon begonnen hat. Bei der Sprachentwicklung, die ja eine wichtige Voraussetzung für schulischen Erfolg darstellt, müssen wir wissen, woher gegebenenfalls Probleme kommen und wie wir damit umgehen können. Angesichts sehr heterogener Lernvoraussetzungen beim Schulanfang und auch im Hinblick auf den integrativen Schulanfang, der sich bereits in einigen Bundesländern durchzusetzen beginnt, ist das Wissen über Sprachentwicklung unverzichtbar. Wir müssen nämlich davon ausgehen, daß wir in der ersten Klasse mit Kindern auf sehr unterschiedlichem Entwicklungsniveau zu tun bekommen. Bereits der Bereich dessen, was wir als Normalentwicklung bezeichnen können, umfaßt bei Schulbeginn eine Spanne von etwa 3 Entwicklungsjahren. Und darüber hinaus gibt es Kinder, deren Entwicklung nicht normal verlaufen ist, sondern Störungen unterworfen war, die einzelne Entwicklungsbereiche beeinträchtigt haben.

Wenn wir in der Lage sind, Sprache hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Entwicklungsbereiche zu analysieren, dann können wir Fehler als Signale für mangelnde Entwicklungsmöglichkeiten deuten und dem Kind ein geeignetes Angebot unterbreiten. Das bedeutet aber keinesfalls, daß wir hier ein sprachheilpädagogisches Seminar anbieten wollen. Vielmehr geht es uns darum, daß Sie erkennen, wann Sie Fachleute hinzuziehen sollten und wie Sie im Unterricht ein ganzheitliches und zugleich sprachförderliches Angebot planen können. Wir verstehen das hier vermittelte Hintergrundwissen als Hilfe zur Erhebung der Lernvoraussetzungen unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler und damit als eine wichtige Voraussetzung für die Planung von differenziertem und dennoch gemeinschaftlichem Unterricht.

Welche schulisch relevanten Bereiche der sprachlichen Entwicklung lassen sich nun im einzelnen unterscheiden?

Schulisch relevante Bereiche der Sprachentwicklung

- Wahrnehmungsbezogene Entwicklungsaspekte
- Psycho- und soziolinguistische Entwicklungsaspekte des Sprechens (z.B. Sprachebenen)
- Theorien zur Aneignung der Schrift

¹ Grohnfeldt, Manfred (1990): Grundlagen der Sprachtherapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Berlin: Mahrholt

2 Zum Verlauf der Sprachentwicklung

Es ist unumstritten, daß eine gut ausgeprägte verbosensomotorische Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeit eine unabdingbare Voraussetzung für die Aneignung der Lautsprache und der Schrift ist BREUER/WEUFFEN². In einem ersten Schritt werden wir uns verdeutlichen, was darunter zu verstehen ist. Sie werden schnell Bezüge zur musikalischen Entwicklung herstellen können.

Sprachbezogene Wahrnehmungsleistungen:

- rhythmische Differenzierungsfähigkeit
- phonematische Differenzierungsfähigkeit
- melodische Differenzierungsfähigkeit
- optische Differenzierungsfähigkeit
- kinästhetische Differenzierungsfähigkeit

Ich werde jetzt zuerst die fünf Wahrnehmungsleistungen erklären und dann auf die Entwicklung der Voraussetzungen eingehen.

Der Rhythmus dient der Sprache als Gliederungsinstrument: Aktivität und Pausen, betonte und unbetonte Silben, Atempausen.

Diese Gliederung erleichtert das Verständnis. Sie haben selbst schon mal erfahren, wie anstrengend es ist, jemandem zuzuhören, der zur falschen Zeit atmet, falsch oder nur sehr schwach betont.

Rhythmus hilft, Worte zu behalten. Kinderreime sind ein Hinweis darauf. Wir können es uns aber selbst verdeutlichen, Sprechen Sie sich einmal ihre Telefonnummer vor. Bemerkten Sie den Rhythmus?

Rhythmen können Bedeutungen verschlüsseln.

Rhythmische Nuancen sind oft der entscheidende Hinweis auf den eigentlichen semantischen Höhepunkt in einem Satz.

Rhythmen erkennen zu können, ist somit eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis gesprochener Sprache, Rhythmen produzieren können eine Voraussetzung für das Sprechen.

Die phonematische Differenzierungsfähigkeit ist eine sprachgebundene akustische Leistung. Aus dem Lautstrom werden die artikulierte Sprachelemente in ihrer Abfolge herausdifferenziert.

² Breuer, H./ Weuffen, M. (3.1996): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim: Beltz

Das ist eine wichtige Voraussetzung für den Schrifterwerb und sowohl eine Wahrnehmungsleistung als auch eine kognitive Leistung.

Denken Sie beispielsweise an die bedeutungsunterscheidenden Einheiten bei Minimalpaaren: (d/g) Nadel, Nagel oder (n,h) Nagel, Hagel

Diese Unterschiede muß das Kind hören und sprechmotorisch realisieren lernen.

Die melodische Differenzierungsfähigkeit:

Die Sprachmelodie vermittelt Gefühlszustände (zärtlich, bittend, energisch ...)

Sie ist kennzeichnend für den jeweiligen Dialekt. Verschiedene Sprachen haben unterschiedliche Melodien.

Man nimmt an, daß das Kind die melodischen Aspekte des Gesprochenen zuerst verstehen lernt, weil sich dadurch Bedürfnisbefriedigung und Verweigerung ankündigen.

Wenn ein Text unmelodisch vorgetragen wird, ist der Sinn schwerer verständlich. Die Aufmerksamkeit der Zuhörer nimmt ab.

Die optische Differenzierungsfähigkeit spielt für das Sprechenlernen und die Sinnentnahme aus Gesprochenem eine untergeordnete Rolle.

Allerdings wird der Säugling durch Beobachtung der Mimik und der Mundbewegungen der Bezugsperson auf den Artikulationsapparat aufmerksam. Optische Informationen vom Mund sind eine Hilfe für das Verstehen.

Als kinästhetische Differenzierungsfähigkeit wird die feinmotorische Koordination der Sprechwerkzeuge bezeichnet. Sie bildet eine Einheit mit der auditiven Kontrolle des Gesprochenen.

Daher haben es Gehörlose so schwer, sprechen zu lernen. Ziel ist die Vervollkommnung der Sprechbewegungsvorstellung, des Sprechmuskelgedächtnisses oder anders bezeichnet der Sprechkinästhesie.

Sprechmotorische Leistungen des Kindes sind in den ersten Lebensjahren mit den Leistungen der allgemeinen Motorik verbunden.

Nun zur Sprach-Entwicklung, die ja weit mehr ist als nur die Entwicklung der Sprachwahrnehmungsvoraussetzungen.

2.1 Die vorgeburtliche Entwicklung

Diese Wahrnehmungsleistungen werden bereits im vorsprachlichen Stadium angebahnt - und sogar noch früher, nämlich bereits vorgeburtlich. So bilden sich nach JANTZEN (1987, 182)³ bereits in den ersten sechs Schwangerschaftswochen die Rezeptorfunktionen auf Zellniveau aus. Etwa in der achten Schwangerschaftswoche entsteht die Sensibilität im Mund-, Hals- und Nackenbereich, ab der 10 Schwangerschaftswoche ist die gesamte Haut sensibel. Ab der 13.

³ Nach Hofer 1981, Milani-Comparetti 1980, Volochoy 1977, Biesold 1977 und Berger 1982, aus: Jantzen, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz, S. 182

Schwangerschaftswoche kann das ungeborene Kind riechen und schmecken. Und ab der 14. Woche funktioniert das vestibuläre System. Allerdings sind auch hier wie bei allen Entwicklungsbeschreibungen die Altersangaben mit Vorsicht zu behandeln. Abweichungen nach oben und unten sind eher wahrscheinlich. Spätestens ab der 21. Schwangerschaftswoche kann das Kind akustische Signale analysieren. Es beginnen Orientierungsreaktionen. Ab der 26 Schwangerschaftswoche kann das Kind sehen. Bald reagiert es sowohl auf akustische als auch auf optische Reize.

Die Entwicklung der Wahrnehmung geht einher mit der Entwicklung der Bewegung. Etwa ab der siebten Schwangerschaftswoche beginnt das Kind sich zu bewegen und kann in der 13. Schwangerschaftswoche bereits Daumenlutschen, Schlucken, den Kopf drehen und Arme und Beine bewegen. Ab der 16. Woche ist der Greifreflex vorhanden. Ab der 24. Woche sind Wachheits- und Ruheperioden feststellbar. Ab der 28. Schwangerschaftswoche kann das Kind Grimassieren, Lächeln und Stirnrunzeln. In der 33. Schwangerschaftswoche beginnt das Kind koordinierte Bewegungsmuster herauszubilden.

Mindestens in den letzten 6 Schwangerschaftswochen sind Kinder bereits in der Lage, sich gehörte Sprachrhythmen zu merken, erkennen sie doch einen dann häufig vorgelesene Geschichte nach der Geburt vor allem an der zeitlichen Gestaltung von Betonung und Pausen wieder - auch wenn die Geschichte vor der Geburt von einer fremden Person vorgelesen wurde (DeCasper, A./ Spence, M., 1980, 133-150)⁴. Die phonematische Differenzierungsfähigkeit - Lautstärke, Tonhöhe - ist ganz offensichtlich bereits während der Schwangerschaft in Ansätzen vorhanden (TOMATIS 1987)⁵, dasselbe gilt für Ansätze der melodischen Differenzierungsfähigkeit. Selbst eine Reaktion auf optische Reize erfolgt bereits in der 29. Schwangerschaftswoche und am Ende der Schwangerschaft kann das Kind bereits seinen Gesichtsausdruck steuern (JANTZEN), wird also erste kinästhetische Wahrnehmungsfähigkeiten besitzen.

2.2 Die nachgeburtliche aber vorsprachliche Entwicklung

Die Ausbildung sprachbezogener Wahrnehmungsleistungen geht jedoch nicht eindeutig oder gar ausschließlich der eigentlichen Sprachentwicklung voraus. Vielmehr sind sämtliche Entwicklungsbereiche miteinander verknüpft und beeinflussen sich in ihrer jeweils spezifischen Entwicklung gegenseitig.

Nach der Geburt beginnt das vorsprachliche Stadium. GROHNFELDT (5.1989, 55 ff)⁶ unterscheidet:

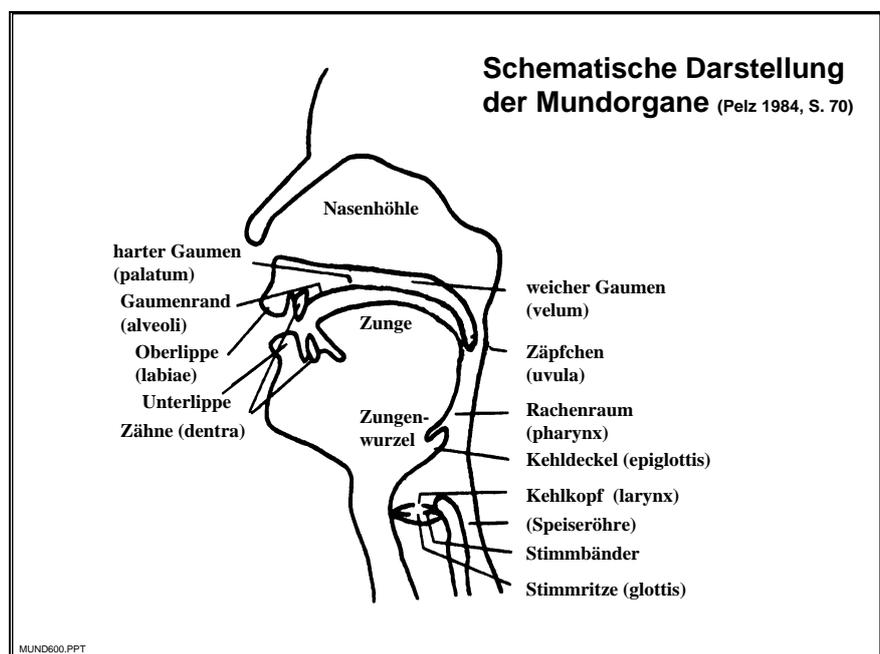
- Schreiphasen (1.-7. Woche), die sich schnell nach unterschiedlichen Bedürfnissen des Kindes differenzieren. Dabei überwiegen zunächst vokalähnliche Laute, später Konsonanten vorwiegend glottalen (siehe Grafik) Ursprungs, in der 6.-8. Woche Hauch- und Gurrlaute.
- Lallperioden (2.-12. Monat), es sind alle Laute möglich, Lallmonologe gewinnen einen kommunikativen Effekt durch das Herbeieilen und das Nachahmen der Mutter (Ammensprache) und werden bald intentional eingesetzt. Gurr- und Hauchlauten (äh) folgen Replikationen (dada, nana). Etwa ab dem 5. Monat setzen Kreisprozesse des Hö-

⁴ DeCasper, A./ Spence, M. (1980): Prenatal maternal speech influences newborn's perception of speech sounds. *Infant behavior and Development* 9, 133-150

⁵ Tomatis, Alfred (1987): *Der Klang des Lebens*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt

⁶ Grohnfeldt, Manfred (5.1989): *Störungen der Sprachentwicklung*. Berlin:???, S. 55 ff

rens/Sprechens ein, zunächst durch Selbstnachahmung, dann durch Fremdnachahmung von Melodie und Sprachrhythmus. In diese Phase fällt das Verstummen gehörloser Kinder.



BRUNER (1974/75, 1981)⁸ sieht die Wurzel der Sprache in vorsprachlichen Mustern. Sprache sei demnach die Fortführung des gemeinsamen Handelns von Mutter und Kind. Gewohnheitsmäßigen gemeinsamen Handlungsmustern werde durch die Mutter Bedeutung gegeben. Das Kind will etwas ausdrücken, die Mutter mißt diesem Ausdruck eine bestimmte Bedeutung bei, das Kind übernimmt diese Bedeutung. Künftig drückt es sich so aus, daß es die richtige Interpretation der Mutter erwarten kann. Vier Modi entwickeln sich als Vorläufer der Sprechakte: 1. der Modus des Verlangens, 2. der Modus der Aufforderung, 3. der Modus des Austauschs, 4. der Modus der Ergänzung. Diese Handlungsmuster seien nun aber - so BRUNER - nicht nur Vorformen der Kommunikation, sondern zugleich Vorformen der Grammatik, Vorläufer grammatikalischer Strukturen.

Demgegenüber behauptet CHOMSKY (1965)⁹ daß spezifische sprachliche Strukturen angeboren seien. Andere Autorinnen und Autoren unterstellen dem Kind eine genauere Intentionalität und bewerten damit den Einfluß der Mutter und der kommunikativen Auseinandersetzung geringer. SCHIEFFELIN¹⁰ beispielsweise berichtet von den Kaluli auf Papua-Neuguinea, die mit Kindern im präverbalen Stadium nicht in Kommunikation treten. Dennoch lernen diese Kin-

⁷ Pelz, H. (6.1984): Linguistik für Anfänger. Hamburg:???

⁸ Bruner, Jerome (1974/75): From communication to language - a psychological perspective. in: Cognition 3, S. 255-287

Bruner, Jerome (1981): The pragmatics of acquisition. In: Deutsch, W. (Ed.): The child's construction of language. London: Academic Press

Siehe hierzu vor allem: Szagun, Gisela (1996): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion, S. 177ff

⁹ Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press

¹⁰ Schieffelin, B. (1985): The acquisition of Kaluli. In: Slobin, D. (Ed.): The cross-linguistic study of language acquisition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum

der ihre Muttersprache ohne Verzögerung. Dasselbe berichtet OCHS (1985)¹¹ aus Samoa, SCHIEFFELIN und EISENBERG (1984)¹² von nordamerikanischen Indianern. LUCIARELLO, J./KYRATZIS, A./ENGEL, S. (1986)¹³ meinen, daß die Interpretation der Mutter als Sprachangebot zu einem gemeinsamen Handlungskontext die Sprachentwicklung des Kindes zwar unterstützen, jedoch nicht als notwendige Voraussetzung gelten kann.

Dieses vorsprachliche Stadium ist in allen Kulturen vorhanden - ob mit oder ohne explizites Kommunikationsangebot der Mutter. Die eigentliche Sprachentwicklung hingegen hat als wichtigsten Motor die Kommunikation. Das bedeutet eine fortschreitend (FÜSSENICH)¹⁴ komplexer werdende (zunächst vor allem handlungsbezogene) Kommunikation in der Mutter-Kind-Dyade.

2.3 Die Entwicklung sprachlicher Muster und Strukturen

OSKAAR (1977,157)¹⁵ schließt sich den Kritikern BRUNERS an und setzt in Anlehnung an STERN/STERN (1928, 170)¹⁶ als definitorisches Kriterium für die Sprachentwicklung das erste sinnvolle, intentional gebrauchte Wort. GROHNFELDT unterteilt die Sprache in vier Strukturebenen und stellt fest, die nun einsetzende Sprachentwicklung vollziehe sich auf allen vier Ebenen parallel (GROHNFELDT 1989 und 1990)¹⁷.

Strukturebenen der Sprache nach GROHNFELDT:

die phonetisch-phonologische Ebene (Laute)
 die semantisch-lexikalische Ebene (Bedeutung)
 die syntaktisch-morphologische Ebene (Grammatik)
 die pragmatisch-kommunikative Ebene (Gespräch)

Er unterscheidet wiederum verschiedene Phasen:

1. Die Phase der Einwortsätze (1,0-1,6 J.), in der das Kind mit einem Wort eine Menge unterschiedlicher Bedeutungsmöglichkeiten bezeichnet.
2. Die Phase der Zwei- und Mehrwortsätze (1,6-2,0 J.), in der das Kind erkennt, daß mehrere Wörter zusammen einen neuen Sinn ergeben (z.B. Mama Auto). Der Wortschatz erweitert sich sehr schnell, Grohnfeldt meint, zuerst durch Nomen („Was ist das?“), dann durch Verben, dann durch Adjektive.

¹¹ Ochy, W. (1985): Variation and error: A soziolinguistic approach to language acquisition in Samoa. In: In: Slobin, D. (Ed.): The cross-linguistic study of language acquisition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum

¹² Schieffelin, B./Eisenberg, A. (1984): Cultural variation in children's conversations. In: Schiefelbusch, R/Picker, J. (Eds.): The acquisition of communicative competence. Baltimore: University Park Press

¹³ Luciarello, J./Kyratzis, A./Engel, S. (1986): Event representations, context and language. In: Nelson, K. (Ed.): Event knowledge: Structure and function in development. Hillsdale, N.J.: Erlbaum

¹⁴ Füssenich, Iris (1992): Semantik. In: BaumgartnerStephan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Ernst Reinhardt, S. 80-122

¹⁵ Oskaar, E. (1977): Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. Stuttgart

¹⁶ Stern C./Stern, William (4.1928): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig.

¹⁷ Grohnfeldt, Manfred (5.1989): Störungen der Sprachentwicklung. Berlin

Grohnfeldt, Manfred (2.1990): Grundlagen der Sprachtherapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Berlin

3. Die Frühgrammatische Phase (2,0-3,0 J.), in der das Kind syntaktisch zu differenzieren beginnt, Flexionsmorpheme erwirbt und anwendet (Konjugation, Deklination). Kinderfragen: Warum?, Wann?
4. Die Morphosyntaktische Strukturierung (3,0-4,0 J.) durch Haupt- und Nebensätze sowie hypotaktische Satzverbindungen.
5. Annäherung an die Erwachsenensprache (4,0-6,0 J.), wobei überall noch Verbesserungen folgen, das Passiv erst zwischen 7,0 und 9,0 Jahren erworben wird.

Diese Analyse GROHNFEELTS ist nicht in allen Punkten unumstritten. So gehen BATES u.a. (1988)¹⁸ davon aus, daß es unterschiedliche Spracherwerbsstile gibt, die nach SHORE (1995)¹⁹ nicht geschlechtsspezifisch, nicht schichtspezifisch, nicht intelligenzabhängig und (z.B. BATES et. al. 1988) nicht abhängig vom Geschwisterrang sind (vgl. auch SZAGUN 1996, 247 ff).

Stil a): Dominanz analysierender, informationsverarbeitender Prozesse auf allen Ebenen
Die Kinder (10-13 M.) verwenden früh und flexibel (kontextunabhängig) hauptsächlich Nomen. Etwa mit 20 Monaten erwerben sie viele Nomen, Verben und Adjektive, kombinieren sie und erwerben produktiv Flexionsmorpheme.

Stil b): Dominanz holistischer Prozesse auf allen Ebenen

Die Kinder gebrauchen zunächst Ausdrücke formelhaft und ahmen viel nach, gebrauchen dann früh einzelne Morpheme und Funktionswörter, doch langsamer generalisierte Flexionsmorpheme.

Unumstritten scheint zu sein, daß die Entwicklung tatsächlich auf allen vier Sprachebenen parallel erfolgt.

3 Der Schrifterwerb

Wenn in der Forschung vom Schriftspracherwerb oder Schrifterwerb die Rede ist, so werden häufig vier verschiedene Aspekte unzulässiger Weise gleichgesetzt:

- Das Sprachsystem im Medium der Schriftlichkeit
- Die Sprachtätigkeit im Medium der Schriftlichkeit: Lese-Schreib-Prozesse
- Die Lerntätigkeit im Schrifterwerb: Lern- und Entwicklungsprozesse
- Die Lehrtätigkeit im Lese-Schreib-Unterricht: Vermittlungsprozesse

In diesem Kapitel geht es nur um die Lerntätigkeit im Schrifterwerb, also um Lern- und Entwicklungsprozesse.

Während die Entwicklung der Sprache allgemein bekannt zu sein scheint und kein Erstaunen hervorruft, stellt die Entwicklung der Schrift für viele von Ihnen sicherlich etwas neues dar. In der BRD ist weitgehend unumstritten, daß Kinder Schreiben und Lesen in der Schule lernen, der Schrifterwerb also erst mit dem 6. Lebensjahr beginnt. Manche Eltern glauben sogar, daß sie auf frühere Schreibversuche ihrer Kinder besser nicht eingehen sollten, damit nichts vorweggenommen werde, was Sache der Schule sei. Französische und niederländische Eltern würden diese Sichtweise nicht verstehen. Denn in Frankreich beginnt die Schulzeit mit 3 Jahren in der École Maternelle und in den Niederlanden mit 4 Jahren. Nicht nur dort, auch in

¹⁸ Bates, E./Bretherton, I./Snyder, L. (1988): From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanism. Cambridge: Cambridge University Press

¹⁹ Shore, C. (1995): Individual differences in language development. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications

Großbritannien können Kinder bereits vor dem 6. Lebensjahr eingeschult werden. Überall, wo die vorschulischen Einrichtungen zum Schulsystem gehören, lernen Kinder früher Lesen und Schreiben - freilich in einer mehr oder weniger spielerischen Form und individualisiert - auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau.

3.1 Stufen des Schrifterwerbs

Um das jeweilige Entwicklungsniveau zu erkennen, ist es erforderlich, eine Vorstellung von der Entwicklung des Schrifterwerbs zu gewinnen.

Es gibt verschiedene Entwicklungsmodelle des Schrifterwerbs²⁰, die vermutlich auf einem von Uta Frith (1986)²¹ entwickelten Modell aufbauen. Sie alle zeichnen sich dadurch aus, daß sie nur die Grundvoraussetzungen des Erwerbs der Fähigkeit des Lesens und Schreibens beschreiben. Textproduktion als Möglichkeit problemlösenden Arbeitens mit Sprache beschreiben diese Modelle nicht. Die bislang vorliegenden Modelle unterscheiden sich im Prinzip nur durch ihre Feindifferenzierung und durch die unterschiedliche Benennung der Phasen.²² Alle Modelle gehen von der Prämisse aus, daß das Kind die Schrift aktiv erlernt, indem es Hypothesen über das Lesen und Schreiben bildet und diese überprüft. Es leuchtet leicht ein, daß die Denkentwicklung und die Entwicklung der Schrift eng verbunden sein müssen. Wenn die Modellvorstellungen die Realität sinnvoll abbilden, dann ist nämlich gerade die Vorstellung von einem Strategiewechsel des Kindes nur so zu deuten, daß die Art der Auseinandersetzung eindeutig kognitiv dominiert ist.

Die Modellvorstellungen über den Schrifterwerb des Kindes beruhen auf zwei Fragestellungen:

1. die Frage, mit welcher Strategie das Kind an das Lesen- bzw. das Schreiben herangeht,
2. welche Lernvoraussetzungen es mitbringt, also welche Vorstellungen über Schrift es schon entwickelt hat und wie es diese verändert.

Es fehlt aber eine weitere Fragestellung, nämlich die, inwieweit das Kind die Schrift für seine Bedürfnisse ausnutzt.

Solche Modellvorstellungen von Entwicklungsprozessen haben vor allem einen Wert für die Förderdiagnostik. Sie ermöglichen es, Zugriffsweisen des Kindes auf Schrift zu verstehen und mit Blick auf die Zone der nächsten Entwicklung geeignete Anregungen zu geben. Die Analyse des Entwicklungsprozesses läßt nämlich eine Reihe von Phasen erkennen, die keine altersmäßige, sondern eine funktionelle Entwicklung darstellen. Allerdings reicht dieser Blick ent-

²⁰ Ich spreche von Schrifterwerb, da es sich nicht um den Erwerb einer neuen Sprache handelt, sondern lediglich um den Erwerb der Schriftlichkeit der Sprache.

²¹ Frith, Uta (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Hrsg.): New trends in graphemics an orthography. Berlin S. 218-233

²² Modelle des Schrifterwerbs sind zu finden bei:

Günther, K.B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz, S 32-54

Spitta, G. (1989): Erlernen die Kinder im Offenen Unterricht auch die Rechtschreibung. In: Günther, K.B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg, S. 323-349

Dehn, M. (1988): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum

Sassenroth, M. (1991): Schriftspracherwerb, Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern

lang der Modelle nicht aus, denn Schrifterwerb ist eben mehr als nur Lesen und Schreiben als Kulturtechnik zu erlernen.

3.1.1 Das Stufenmodell des Lesen- und Schreibenlernens nach Günther

Wir beziehen uns begrifflich auf das Schriftspracherwerbsmodell von Klaus B. GÜNTHER²³, weil dieses am weitesten ausdifferenziert ist und die Verschränkung von Lese- und Schreibentwicklung mitberücksichtigt.

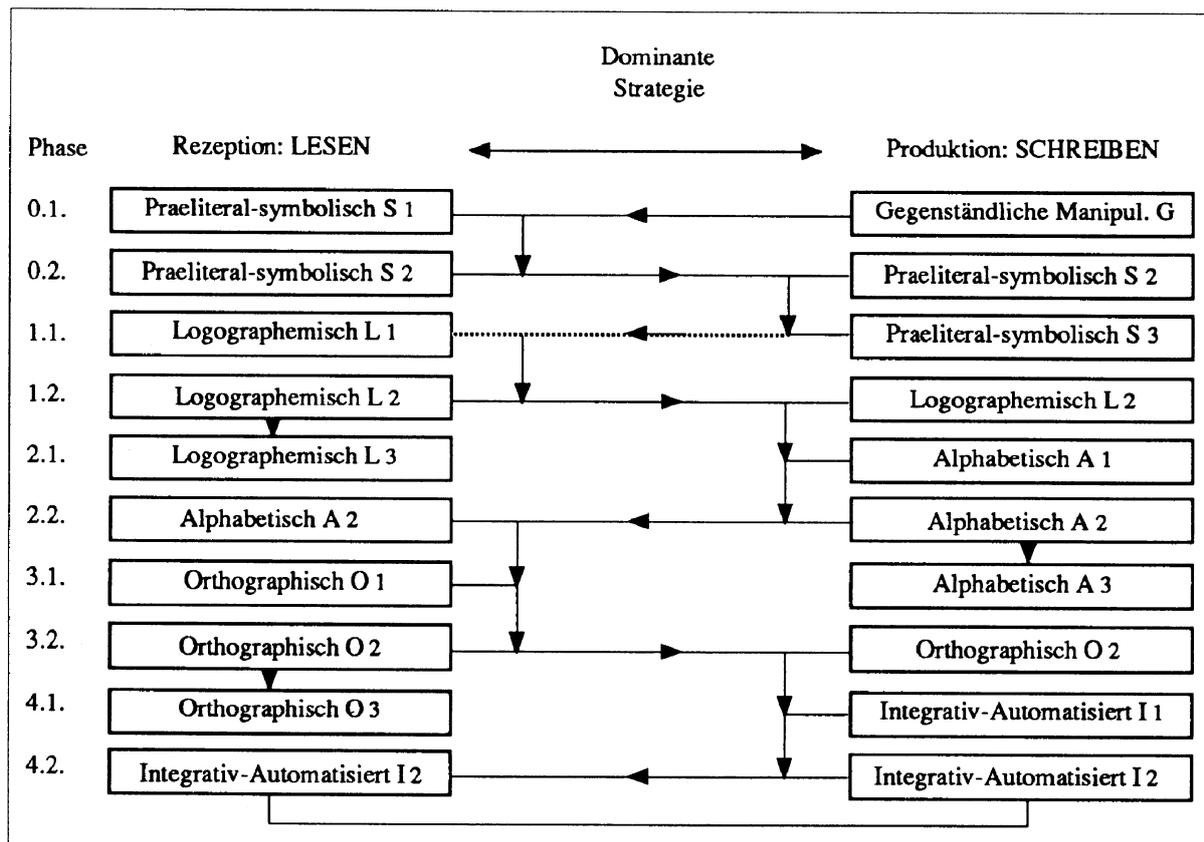


Abb.: Stufenmodell des Schrifterwerbs (GÜNTHER 1989a, 15)

Bitte lesen Sie im Original nach, denn Günther geht davon aus, daß sich die einzelnen Strategien sowohl für das Schreiben (Produktion) als auch für das Lesen (Rezeption) nachweisen lassen. Sie werden nicht immer im Bereich des Schreibens zuerst erreicht. Gerade diese Erkenntnis ist wichtig für die Arbeit mit dem Programm "Lesen durch Schreiben" (Reichen).

Günther geht davon aus, daß sich die den abgebildeten Phasen zugrundeliegenden Strategien immer mehr ausdifferenzieren und verfeinern. Schließlich erkennt das Kind, daß seine Annahme über Regeln der Verschriftung nicht mehr haltbar ist. Es entwickelt eine neue Hypo-

²³ Günther, Klaus B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz: Faude. S. 32-54

Luria, A.R. (1982): Sprache und Bewußtsein. Studien zur kritischen Psychologie 31. Köln: Pahl-Rugenstein

Wygotsky, L. S. (1964): Denken und Sprechen. Berlin: Akademie. Günther, Klaus B. (1989a): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, Klaus B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Schindele, S. 12-33

these und erreicht damit eine nächst höhere Stufe der Aneignung. Am Ende dieser Entwicklung erlangt das Kind den Stand unserer Normorthographie.

3.1.1.1 Zur präliterale-symbolischen Phase:

K.B. GÜNTHER stützt sich auf Arbeiten von WYGOTSKY (1964) und LURJA (1982). Er geht davon aus, daß der Schrifterwerb auf vorher entwickelten präliterale-symbolischen Vorbedingungen (schon etwa im zweiten Lebensjahr) fußt. Zentral sei die Rezeption von Bildern, da sie gegenüber vorhergehenden sensomotorischen Leistungen eine höhere Abstraktionsleistung erfordert, nämlich vom Gegenstand auf sein zweidimensionales Abbild. „Zugleich bleibt das Bild durch seine gegenstandsgebundene Abbildungsfunktion jedoch anschaulich und damit präliterale. Infolge ihres symbolisch-anschaulichen Charakters kommt der bildlichen Wahrnehmung eine dem Konzept entsprechende mediatisierende Funktion zwischen präliteraler und literaler Tätigkeit zu“ (Günther 1986, 34). Das Kind erkennt die Banane nicht nur im Original, sondern auch auf einer Abbildung. Schließlich beginnt es selbst Gegenstände abzubilden. Es malt oder schreibt und gibt seinem Bild eine Bedeutung, wenn auch die graphische Gestaltung oft nicht ohne Erklärung des Kindes erkennen läßt, was das Bild bedeuten soll. Offenbar ist die kognitive Entwicklung der motorischen in diesem Punkt voraus. Das Kind tut so, als ob es schreibt. Wie bei der phylogenetischen Schriftentwicklung handelt es sich jedoch um eine Vorstufe, denn die kommunikative und die dokumentierende Funktion fehlen.

3.1.1.2 Zur logographemischen Phase:

Ein qualitativer Sprung führt dazu, daß das Kind im schriftsprachlichen Material eine spezielle Qualität erkennt. Es erkennt, daß Buchstaben etwas mit Sprache zu tun haben. Es bildet eine Strategie heraus, die eine rein visuelle Operationsweise beinhaltet. Das Kind identifiziert Wörter, indem es sich an den hervorstechenden Merkmalen, an Teilelementen der Wörter, orientiert (Wortlänge, auffällige Buchstaben, Wortanfänge). Kurze Werbetexte und Bilderbuchtexte werden auf diese Art und Weise „erlesen“. Es kommt zu Verlesungen vor allem bei ähnlichen Wörtern.

Abb. aus: TWIEHAUS 1979, 150²⁴

Die Kinder beginnen dann einfache, d.h. häufig gesehene, Wörter zu schreiben, z.B. den eigenen Namen. Es wendet die logographemische Strategie auch beim Schreiben an. Offensichtlich werden aus dem Gedächtnis Buchstaben aufnotiert ohne zu Lautieren, also ohne Vorsprechen und Abhören der Laute und anschließende Laut-Buchstabenzuordnung. Es kommt zu Auslassungen und Vertauschungen.

3.1.1.3 Zur alphabetischen Phase:

In der 2. Phase kommt das Kind mit der logographemischen Strategie für das Schreiben nicht mehr weiter. Es wechselt die Strategie. Beim Lesen behält es die logographemische Strategie noch bei, erkennt aber, daß es beim Schreiben mit der alphabetischen Strategie weiterkommt. Kern der neuen Operationsweise ist die allmähliche Erfassung der Graphem-Phonem-

²⁴ Twiehaus, I. (1979): Kritzelbriefe zur Nachahmung der Schrift im Vorschulalter, In: Über Kritzelbriefe. Studien zur semantischen Analyse des Schriftspracherwerbs. Papiere des Münsteraner Arbeitskreises für Semiotik. 11, S. 23-256

Korrespondenzen (GPK). „Jedes Wort wird nach der sequentiellen Reihung seiner Teilelemente lautsprachlich analysiert, und es erfolgt die Verschriftung in der Aneinanderreihung der Lautfolge. Dem Kind wird also bewußt, daß eine wechselseitige Beziehung zwischen den visuellen Einheiten und der phonologischen Bedeutung besteht. Typisch für diese Phase ist, daß es sich hier nicht mehr um eine reine „Look-and-say-Methode“ handelt, sondern daß lautiert wird. Der Reiz bei dieser Strategie ist, daß das Kind mittels der alphabetischen Operationsweise jetzt auch neue unbekannte Wörter zu entziffern lernt. Genau das war mit der logogramemischen Strategie nicht möglich.“ (SASSENROTH 49f)²⁵ Auch die alphabetische Strategie führt zu häufigen Schreibfehlern, da die GPK-Regeln alleine nicht ausreichen. Es wird geschrieben wie gesprochen wird.

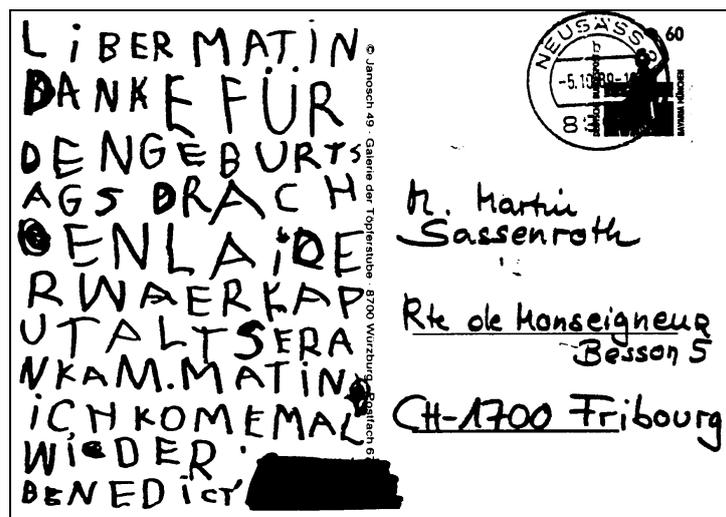


Abb.: Kritzelbrief eines Kindes in der alphabetischen Phase unter Verwendung einiger orthographischer Muster (SASSENROTH, S.50)

Es handelt sich um ein norddeutsches Kind am Ende der alphabetischen Phase. Es tauchen schon orthographische Muster auf, werden aber noch unregelmäßig angewandt; z.B. „Liber“ statt „Liba“. „Da aus 'Vata'(früher) jetzt 'Vater'geworden ist, wird häufig im Analogieschlußverfahren nun aus 'lila' auch 'liler' oder aus 'Sofa' auch 'Sofer' und aus 'Claudia' eben 'Claudier' „ (SPITTA 1989a, 349)²⁶. Wortgrenzen sind dem Kind noch unklar.

Die Schreibungen sind dialektabhängig, wie aus dem folgenden Abbild eines Textes aus dem schweizerdeutschen Sprachraum entnehmen ist. Lautgetreue Verschriftung bereitet beim Lesen erhebliche Probleme, weil die Laut-Buchstaben-Zuordnung uneindeutig ist und oft nicht wieder erinnert werden kann.



Abb. aus HUBER 1990²⁷

²⁵ Sassenroth, Martin (1991): Schriftspracherwerb. Bern: Haupt

²⁶ Spitta, Gudrun (1989a): Erlernen die Kinder im offenen Unterricht auch die Rechtschreibung?. In: Günther, Klaus B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Schindele, S. 323-349

²⁷ Huber, A. (1990: Möglichkeiten der Lernprozessanalyse nach Dehn zur Prophylaxe von Schriftspracherwerbsstörungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit des Heilpädagogischen Instituts Freiburg, Schweiz, nach Sassenroth, S. 51

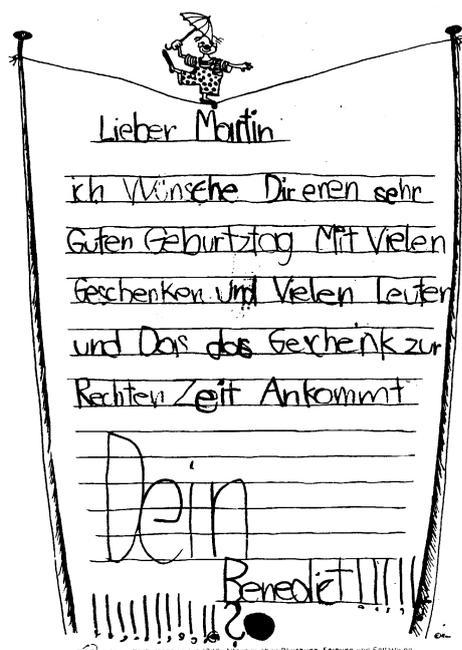
3.1.1.4 Zur orthographischen Phase:

Da in der Phase 3 oft der geschriebene Text nicht wieder gelesen werden kann, beginnt das Kind zu begreifen, daß es Vereinbarungen über Regeln geben muß, die über die GPK-Regeln hinausgehen. Es erfolgt die verknüpfte Verwendung von Schreibschemata mit den Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln. Die Grundeinheiten werden mehr und mehr nun Morpheme, häufige Buchstabenkombinationen oder Silben. Das lautbezogene Schreiben ist zwar als wichtiges Stadium innerhalb des Schriftspracherwerbsprozesses, sollte aber sobald wie möglich überwunden werden, wie die vorher zitierte Studie der BLK gezeigt hat.

„Der Übergang zur orthographischen Strategie erfordert von den schriftspracherwerbenden Kindern die Erkenntnis, daß die orthographisch korrekte Schreibweise unserer Sprache in weiten Teilen durch morphologische, syntaktische und semantische Beziehungen bestimmt ist“ (SASSENROTH S. 52). Mit diesem Übergang kann bei normaler Entwicklung etwa in Klasse 3 gerechnet werden.

„Ebenfalls verfügen die Kinder in dieser Phase über eine schon recht große Anzahl von sicheren Wörtern des Grundwortschatzes. Während die logographemische Strategie eher ein Leseverfahren, die alphabetische eher ein Schreibverfahren beinhaltet, ist die orthographische Strategie ein integrierender Zusammenschluß der beiden erstgenannten Operationsweisen. Sie wird zwar nach GÜNTHER erst beim Lesen angewendet, ist dann aber für das Schreiben unverzichtbar.

Dem Beispiel in Abbildung 15 ist zu entnehmen, daß Benedict seine Schreibstrategie bis auf die Groß- und Kleinschreibung der Erwachsenenschrift angenähert hat. Der Junge scheint sich seiner gewaltigen Fortschritte sogar sehr bewußt zu sein, da er sich die ersten spielerischen Späße mit der Rechtschreibung erlaubt. Auf dem Briefumschlag (...) baut er absichtlich einen Fehler ein, den er aber gleich mit einem Kommentar versieht. “(SASSENROTH S. 52)



Für Martin
Das war ein 188

Abb: Brief von Benedict (Sassenroth, S. 53) Abb: Absichtliche „Fehler“ (Sassenroth, S. 54)

3.1.1.5 Zur integrativ-automatisierten Phase:

„Die Phase 4 beinhaltet keine neue Vorgehensweise, sondern soll den ziemlich langen Prozeß verdeutlichen, bis die orthographische Strategie mit ihren vielen linguistischen Regeln soweit gefestigt ist, daß das Operieren mit der Schrift weitestgehend automatisiert ist.“ (SASSENROTH, S. 54)

3.1.2 Folgen für den Unterricht

Das unterrichtliche Angebot sollte so gestaltet sein, daß es den Kindern keineswegs die Arbeit der Entdeckung von Strukturen der Schrift abnimmt. Aber es darf auch keine Ansprüche stellen, die die Schülerinnen und Schüler nicht bewältigen können. Es ist daher sinnvoll, sich jeweils zu vergegenwärtigen, mit welcher Strategie ein Kind gerade mit Schrift umgeht. Darüber hinaus muß es uns stutzig machen, wenn sich ein Kind allzu lange mit ein und derselben Strategie zufrieden gibt, also lange Zeit keine Weiterentwicklung zu beobachten ist. Dies kann je nach Entwicklungsphase unterschiedliche Ursachen haben. Jede Phase erfordert zu ihrer Überwindung bereits implizites Wissen über die notwendigen Strategien in der nächsten Entwicklungsphase.

Das unterrichtliche Angebot sollte so gestaltet sein, daß es den Kindern keineswegs die Arbeit der Entdeckung von Strukturen der Schrift abnimmt. Aber es darf auch keine Ansprüche stellen, die die Schülerinnen und Schüler nicht bewältigen können. Es ist daher sinnvoll, sich jeweils zu vergegenwärtigen, mit welcher Strategie ein Kind gerade mit Schrift umgeht. Darüber hinaus muß es uns stutzig machen, wenn sich ein Kind allzu lange mit ein und derselben Strategie zufrieden gibt, also lange Zeit keine Weiterentwicklung zu beobachten ist. Dies kann je nach Entwicklungsphase unterschiedliche Ursachen haben. Jede Phase erfordert zu ihrer Überwindung bereits implizites Wissen über die notwendigen Strategien in der nächsten Entwicklungsphase.

Um von der präliterale-symbolischen zur logographemischen Strategie zu gelangen ist es un-
gemein wichtig, daß das Kind visuell-räumliche Vorstellungen entwickelt. Beobachten, Er-
kennen, Deuten von Mimik und Gestik, Bauen, Bewegung im Raum, Anschauen von Bilder-
büchern, Erkennen der Funktion des Blätterns, rege Kommunikation (was ist das? wie heißt
das? Vgl. 2.4.) sind nur einige Beispiele für förderliche Tätigkeiten. Kinder mit Wahrneh-
mungsproblemen fallen nicht nur bei der verzögerten lautsprachlichen Entwicklung auf, son-
dern auch beim Schrifterwerb (Zollinger 1989, 1388 ff.). Die präliterale-symbolische Phase ist
offenbar eine grundlegende Vorbereitung für den Schrifterwerb. Sie entwickelt sich aber nicht
isoliert, sondern eingebettet in die Gesamtentwicklung des Kindes. Um den Satz von Grohn-
feldt nochmals zu zitieren: "Die kindliche Sprachentwicklung ist kein isolierter Vorgang, son-
dern Teil einer umfassenden Gesamtentwicklung, bei der sich sensorische, motorische,
sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Funktionsbereiche wechselseitig beeinflussen"
(Grohnfeldt, Manfred, 1990: Grundlagen der Sprachtherapie bei sprachentwicklungsgestörten
Kindern. Berlin: Mahrholt, 7)

Sassenroth (S.55) zieht die Schlußfolgerung, "daß bei gravierenden Entwicklungsstörungen
der präliterale-symbolischen Rezeption und Produktion entsprechende Schwierigkeiten beim
Erwerb der Schriftsprache zu erwarten sind. (...) Unbestritten ist aber, daß es für die Umstel-
lung auf die logographemische Strategie von entscheidender Wichtigkeit ist, daß das Kind den

Symbolgehalt von literal organisierten Zeichen erkennt bzw. diese Zeichen als andere Modalität von Sprache begreift." Im vorangegangenen Kapitel sind Kritzelbriefe aus Brügelmann (Brügelmann 1986a, 26f.) dargestellt, anhand derer die Entwicklung nachvollzogen werden kann. Schon im Alter von 1-2 Jahren ahmen Kinder Schreiben nach. Sie tun als ob sie schreiben. In diesem Alter aber aus Funktionslust, aus Freude am Kritzeln, ungerichtet, noch ohne erkennbares festes Grundmuster. Das Blatt wird flächig ausgefüllt. Etwa im Alter ab drei bis vier Jahre entdecken die Kinder charakteristische Merkmale von "Schrift" im Gegensatz zum "Bild" (Sassenroth, S. 55f.) aber noch ohne Einsicht in Graphem-Phonem- Zusammenhänge. Allerdings erkennen die Kinder schon, daß Buchstaben mit Schrift zu tun haben und können immer besser gleiche Buchstaben als gleich erkennen. Sie bilden zunehmend bekannte Wörter ab und lernen bekannte Wörter und kleine Texte (auswendig) "lesen". Dabei handelt es sich nicht um exakte Wortabbildungen im Kopf, sondern eher um die Herausbildung von ersten Schreibschemata (Augst u.a. 1996), etwa die Speicherung einer Kombination mehrerer Auffälligkeiten eines Wortes, an dem es wiederzuerkennen oder zu reproduzieren ist.

Förderliche Spiele für den Übergang von der präliteral-symbolischen zur logographemischen Strategie: Gezinktes Memory (beschrieben bei Brügelmann, S. 7.2), bekannte Schriftzüge in Zeitschriften entdecken (z.B. Cola), Schilder im Schulhaus plazieren (WC, drücken, ziehen ...), Namensschilder der Kinder, Bezeichnungen der Gegenstände im Klassenzimmer anbringen, Tabellen mit Aufgaben der Kinder (Kindernamen + einfache Aufgabenpiktogramme), Abschreiben - um etwas zu beschriften, gleiche Buchstaben wiedererkennen usw.

Die feinmotorischen Fähigkeiten sind häufig noch nicht so gut ausgebildet, daß das Kind deutlich abschreiben kann. Auch die Aussprache ist oft noch undeutlich, was den Übergang zur alphabetischen Strategie erschwert. Zahlreiche Anregungen für die Entwicklung der wahrnehmungsbezogenen Voraussetzungen finden Sie bei Wiedemann (1997) und bei Eggert (1994).

Die logographemische Strategie zeichnet sich dadurch aus, daß das Kind Wortbilder bzw. Buchstabenfolgen aus der Umwelt abbildet oder wiedererkennt und diesen Bedeutungen zuordnet (z.B. der eigene Name). Ein wesentliches Problem ist, daß das Geschriebene zwar aktuell vom Kind wiedererkannt wird, also "lesbar" ist, daß das Kind sich später aber oftmals nicht mehr erinnert, was das Geschriebene bedeutet hat. Da es Buchstaben und Laute nicht miteinander in Verbindung bringt, kann es sich die Wörter später nicht mehr erschließen. Diese Erkenntnis gilt es zu provozieren. (Z.B. immer mehr Bezeichnungen der Gegenstände im Klassenzimmer anbringen und diese irgendwann teilweise vertauschen).

Das Beherrschen der Schriftsprache setzt weitere metasprachliche Handlungen voraus. Das Kind muß über Sprache nachdenken, um sich das Prinzip der Alphabetschrift zu erschließen.

Bei der Aneignung des Prinzips der Alphabetschrift, nämlich der Phonem- Graphemzuordnung und der Segmentierung bzw. Sequenzierung, gibt es häufig große Probleme. Formale Aspekte der Sprache, wie z.B. die Wortgrenzen oder die Phonemstruktur eines Wortes, unterliegen nicht der Bewußtseinspflicht. Silbenfolgen kann man den Kindern im Vorschulalter zwar durch Mitklatschen oder durch Bewegung nahebringen. Man kann nämlich lediglich sprechmotorische Strukturen in Bewegungsformen transferieren ohne zwischengeschaltete kognitive Prozesse. Demgegenüber ist die Phonemausgliederung wesentlich komplexer; sie verlangt von den Kindern eine eigene kognitive Leistung.

Andresen beschreibt ein Beispiel: Slogans können in Sprechchören ohne besondere Einübung des Rhythmus skandiert werden können, da sie silbisch gesprochen werden. Demgegenüber wäre es viel schwieriger, im Slogan die Einzellaute isoliert voneinander abzusetzen. Die Bedeutung ginge verloren, wenn die Einzellaute nicht außerdem eigenständig im Kopf wieder zu einem Ganzen zusammengefaßt werden (Andresen 1985, 58). „Ein gutes Beispiel wäre der in der Schule so oft skandierte Ruf nach: ‘Hi - tze - frei, hi - tze - frei’; diese rhythmisierte Sequenzierung geht fast automatisch. Eine Sequenzierung nach Einzellaute „H - i - t - z - e - f - r - e - i -“ verlangt hingegen eine viel größere Konzentrationsleistung und ist für den Zuhörer schwieriger zu verstehen. Das Beispiel kann zeigen, daß es sich bei der Zerlegung gesprochener Silben in Phoneme um ein bewußtes analytisches Verhalten - hier der auditiven Wahrnehmung mit gleichzeitiger Koppelung an die eigene Artikulation - handelt, was Distanz zur eigenen Sprache und damit eine kognitive Leistung voraussetzt. Diese metasprachliche Handlung ist nicht Teil des natürlichen unwillkürlichen Spracherwerbs, sondern muß gezielt gelernt werden“ (Sassenroth, S. 58f).

Die bei Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb oft gestellte Diagnose einer „mangelnden auditiven Wahrnehmungsfähigkeit“ muß differenzierter betrachtet werden. Folgende Prüffragen sind zu stellen: Versteht das Kind die Äußerungen? Gelingt das unbewußte Herausfiltern bedeutungsrelevanter lautlicher Merkmale? Hat das Kind Schwierigkeiten, seine intakten auditiven Sprachwahrnehmungen bewußt zu strukturieren und zu segmentieren, also Silben, Phoneme, Laute auszugliedern? (Siehe: Breuer/Weuffen). Aber auch in der Normalentwicklung besteht die Schwierigkeit in der Phonemausgliederung bei Kindern bis zum Alter von sechs bis sieben Jahren.

Sassenroth bezieht sich auf Papandropoulou/Sinclair (1974, 244), um darzustellen, daß der Wortbegriff ebenfalls nicht von vorneherein vorhanden ist: „Ein Wort ist etwas richtiges - es kann ein Stuhl sein oder ein Schrank oder ein Buch oder ein Blatt oder ein Hund oder Leute oder eine Rasche oder trinken.“ - „Kinder sind Wörter.“ - „Ein Wort ist wenn ich etwas mache.“ Werden die gleichen Kinder aufgefordert, ein langes Wort zu nennen, sagen sie bspw. : „Ein Stuhl - der hat lange Beine.“ - „Ein Zug - der hat viele Wagen.“ - „Ein Bub der rennt und rennt und rennt so schnell er kann.“ Die Frage, was denn ein kurzes Wort sei, beantworten sie wie folgt: „Ein Gänseblümchen - weil es ganz klein ist.“ - „Der Baum fällt um - weil das ganz schnell geht.“ Ein schwieriges Wort kann sein: „Alle Spielsachen aufräumen.“ Interessant sind auch die Äußerungen der Kinder auf die Bitte hin, einmal ein Wort zu erfinden: „Ein Fisch in einem Glas, in dem kein Wasser ist.“ - „Blätter an einem Baum, wenn gar keine Blätter daran sind.“ Die befragten Kinder wissen zwar, welche Eigenschaften ein Begriff besitzt, daß ein Begriff durch ein Wort symbolisiert wird, haben sie noch nicht verstanden. (Zur Förderung zum Beispiel Satzketten aus Wortperlen aufziehen, Brügelmann 2.1.). Ähnlich ist es beim Satz. Die meisten Kinder würden von sich aus nur das Nomen und das Verb aufschreiben. Valtin u.a. (1986, 35).

Carraher (1987, 81f) stellt fest, daß nur Kinder, die die äußere Wortform unabhängig von der Bedeutung beachten, Einsicht in den Lautbezug der Schriftsprache gewinnen. Weitere Probleme bestehen in motorischer und koordinativer Hinsicht, was sich auf die graphomotorischen Leistungen und rückwirkend wieder auf das Lesen auswirkt.

Notwendige kognitive Leistung des Kindes beim ersten Schreiben nach Reichen: Die Gliederung des Schreibprozesses in 4 Reduktionsschritte

- Das Kind muß von der Wortbedeutung absehen. Das Wort wird auf seine Lautstruktur reduziert.
 - Das Kind muß das Lautgesamtgebilde in Einzellaute zerlegen, also zur Lautkette reduzieren.
 - Schließlich darf es auch die Lautkette nicht mehr beachten, sondern darf nur noch einen einzigen Laut isoliert wahrnehmen. Die Lautkette wird auf Einzellaute reduziert.
 - Der Einzellaute wird über die Buchstabentabelle in einen Buchstaben umgesetzt. Der flüchtig in der Lautkette wahrgenommene Einzellaute wird zum bleibenden Zeichen reduziert.
- Das Kind muß quasi den Sinn des Gesprochenen zeitweilig zerstören, um das einzelne Wort auf Laute reduzieren zu können.

Für Kinder im Übergang zur alphabetischen Phase stellt die Fähigkeit, ein beliebiges Wort in seine Lautkette zu zerlegen und danach phonetisch vollständig aufzuschreiben, die nächste Zone seiner Entwicklung (Wygotski) dar. Es handelt sich um drei didaktische Aufgaben:

1. Hinführung zur Lautstruktur der Sprache
2. Hinführung zur Zeichenstruktur der Schrift
3. Hinführung zu den Laut-Buchstabe-Korrespondenzregeln

Geeignete Fördermöglichkeiten beim Übergang von der logographemischen zur alphabetischen Strategie: Gezinktes Memory und andere Spiele mit Minimalpaaren (Breuer/Weuffen: Differenzierungsprobe), Geschichten mit ähnlichen Wörtern unterschiedlicher Bedeutung (z.B. Loni und Lino in der Fibel "Die kleine weiße Ente"), Hörübungen, bewußtes Fühlen, wie Laute gebildet werden, durch Buchstaben abgebildete Laute bilden und fühlen (Osburg), vom Mund ablesen (Brügelmann 2.7), Handzeichen (für Laute), Anlauttabelle (z.B. von Reichen bzw. modifiziert nach Crämer/ Füssenich/ Schumann, 1996), Wörter mit gleichen Lauten finden (Brügelmann 3.1.), Hören, ob der Laut am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Wortes vorkommt, Analysieren, nach welchem Laut ein bestimmter Laut im Wort steht (Brügelmann 2.6), Möglichkeiten zum Erkennen, daß der gleiche Buchstabe unterschiedlich klingende Laute repräsentieren kann (z.B. Otto, langes und kurzes O), eventuell Visualisieren des "Zusammenschleifens" von Lauten zu Silben (z.B. die Syntheserutsche von Brügelmann, S. 3.4), vor allem Schreibanlässe erkennen und aufgreifen, anregen.

- Benennung von Gegenständen im Klassenzimmer
- Briefe, Kartengrüße an Personen oder "Schulgeist"
- Anrufe entgegennehmen und Notizen machen
- Mitteilungen, Einladungen, Mitteilungsbrett einführen
- schriftliche Aufzeichnungen als Merkhilfe
- Klassenbibliothek mit Ausleihkarten
- Einkaufslisten für das Klassenfrühstück
- etwas verkaufen und darüber Buch führen
- erkunden, notieren, berichten
- "Steckbriefe"
- Futterliste für das Klassenhaustier
- Ämterplan
- Experimentieren, Beobachtungen aufschreiben
- Hausaufgabenheft, Terminkalender
- Spiele mit Schreibnotwendigkeit
- gestalten eigener Lesebüchlein

- Witzzeitung, Liederheft
- Spielregeln für erfundene Spiele
- "Drehbuch" für einen Sketch, Plan für Vorhaben
- Briefkasten für Schülerfragen
- Mithilfe bei der Erstellung von Lernmaterial
- sich eine Visitenkarte entwerfen
- Zeichnungen mit schriftlichen Bilderklärungen
- Sinnsprüche, Verse für einen Kalender
- Collagen mit Text
- Plakate mit Sprachspielen
- Plakate mit Kommentaren zu Fernsehsendungen
- Tagebuch führen

Das lesedidaktische Vorgehen nach Reichen

- Von Anfang an auch ganze Wörter auflautieren
- Hörübungen sind wichtiger als die optischen Wahrnehmungsübungen
- Lautierungsübungen ermüden, daher abwechslungsreiche Angebote
- Systematisches Kontrollieren, ob das Auflautieren richtig geschieht
- Verbindung mit des Auflautierens mit sprachmotorischen Übungen
- Nicht das Auflautieren steht im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern das Schreiben.

Nur minimale Hilfen geben, z.B. beim ersten Schreiben:

- Angeben der Buchstabenanzahl mit Punkten (auch als Spiel, Brügelmann 3.3)
- deutliches Vorsprechen des Wortes
- Kontrollieren der Aussprache
- Vorlesen des Geschriebenen
- bei Problemen einfache Wörter vorgeben

Die Loslösung von der Lautsprache ist für den Übergang von der alphabetischen zur orthographischen Strategie entscheidend. Aufforderungen wie: „Schreibe, wie du sprichst“ oder „Hör genau zu“ weisen das Kind jetzt in eine falsche Richtung, da die nichtlautlichen Prinzipien der Sprache sich nicht hören lassen. Unterstützend wirken hingegen: Interessante leichte Lesetexte, Wortspiele z.B. mit Morphemen, Anlässe, bei denen richtig Schreiben wichtig ist und über Unleserliches Rückmeldungen mit Ernstcharakter erfolgen, z.B. bei einer Klassenkorrespondenz, beim Herstellen einer Klassenzeitung, beim Aufschreiben für andere... Kinder können orthografische Fehler anderer Kinder (z.B. in deren Briefen) leichter erkennen als selbst solche Fehler vermeiden. Wichtig in dieser Phase ist, daß Schriftlichkeit bedeutsames Mittel wird für die Welterschließung.

Die metasprachlichen Leistungen 7-8 jähriger Kinder sind noch so gering, daß sie erhebliche Schwierigkeiten z.B. beim Wortbegriff haben, Doppeldeutigkeiten in Witzen, Werbesprüchen oder Wortspielen noch gar nicht erkennen. Offenbar nimmt das metasprachliche Wissen normalerweise im Alter zwischen 11 und 13 Jahren stark zu. Witze wie folgende werden verstanden: „Weißt du, wie lange Fische leben?“ Dieser antwortet: „Ist doch klar, genauso wie kurze“. Ebenfalls Sprichwörter: „Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.“ (Demarmels; Moosmann ; Rieder 1989). Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb sind ganz offensichtlich häufig auf mangelnde metasprachliche Fähigkeiten zurückzuführen.

Ein Kind braucht erhebliche Zeit, um orthographisch richtig schreiben zu lernen. Es unter Druck zu setzen, würde die Schreibmotivation bremsen.

Weiterführende Literatur /Videos hierzu:

- Andresen, H. (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild/Habersaat, Steffi (1996): Lautschema und Schreibschema. Überlegungen zum Rechtschreiblernen. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/ Kruse, Norbert (Hrsg.): Elemente der Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz.
- Breuer, Helmut/ Weuffen, Maria (3.1996): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim: Beltz (Siehe Handapparat)
- Brügelmann, Hans (1986a): Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Konstanz: Faude. 2. erw. Aufl.
- Carraher, T.N. (1987): Entwicklung des Wortbegriffs und Fortschritte beim Lesen. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude, S. 81-21
- Crämer, C./ Füssenich, I./ Schumann, G.: Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache. Die Sprachheilarbeit 41 (1996)1, 5-21
- Demarmels, U./Moosmann, L./Rieder, Th. (1989): Pilotstudie zur Entwicklung metalinguistischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Unveröffentlichte Diplomarbeit des Heilpädagogischen Instituts Freiburg, Schweiz (nach Sassenroth)
- Eggert, Dietrich u.a. (1994): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Textband und Arbeitsbuch. Dortmund: Borgmann
- Osburg, C.: (t\niepsilon I \inva) schreibt man mit <t>, (t\niepsilon I \inva) mit <k>. Die geschriebene Sprache als unterstützendes Element zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen. Die Sprachheilarbeit 41 (1996)1, 22-30
- Papandropoulou, I./Sinclair, H. (1974): What is a Word? In: Human Development, 17. Jg., S. 241-258
- Reichen, Jürgen (o.J.): Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen. Lesedidaktische, lernpsychologische und schulpädagogische Grundlagen eines vom Schüler selbstgesteuerten Schriftspracherwerbs. Sabe-Verlag
- Sassenroth, Martin (1991): Schriftspracherwerb. Bern: Haupt
- Valtin, R./Naegele, I. (1986): Schreiben ist wichtig. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule
- Wiedenmann, Marianne (1997) (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen. Weinheim: Beltz Handbuch
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1986): Denken und Sprechen. Frankfurt a.M.: Fischer. Russische Originalausgabe 1934 in Moskau erschienen (Siehe Handapparat)
- Zollinger, B. (1989): Auswirkungen visuell-räumlicher Wahrnehmungsstörungen auf die Sprachentwicklung. In: der Kinderarzt, 20. Jg., H. 10, S. 1387-1390
- WDR-Film zur Verdeutlichung der präliterale-symbolischen Phase: "Unsere tollen Babies" (AVMZ)
- Film zur Verdeutlichung des Beginns der alphabetischen Phase: Lob des Fehlers, Teil 1: Ein Coach und 23 Spieler. NDR 1992 (AVMZ)

3.2 Zwei wichtige Prinzipien des deutschen Schriftsystems

Für das Lesen- und Schreibenlernen ist in der alphabetischen Phase die Graphem-Phonem-Korrespondenz entscheidend, also die Frage, in welchem Verhältnis Graphem und Phonem zueinander stehen. Diese kann schon deshalb nicht eindeutig sein, weil es mehr Phoneme als Grapheme gibt und wesentlich mehr Laute als Buchstaben. Obwohl es sich um eine Alphabetschrift handelt, erfolgt deshalb die Zuordnung von Buchstaben und Lauten nicht lautgetreu. Es ist deshalb auch nicht möglich, die Laute durch Buchstaben korrekt darzustellen. Man verwendet deshalb für die Darstellung von Lauten spezielle Lautzeichen. Trotzdem gibt es eine

Korrespondenz zwischen Lauten und Buchstaben, die bestimmten Regeln folgt - aber diese treffen eben nicht immer zu. Ich spreche im Folgenden von Lauten, nicht von Phonemen, weil es nicht nur um die bedeutungsunterscheidenden Laute geht. Das schriftliche Zeichen, der Buchstabe, bezieht sich trilateral nicht nur auf Phoneme (Bedeutungsunterscheidung), sondern auch auf Phone (also Laute) und auf Bedeutung (Morpheme).

3.2.1 Das lautliche Prinzip

Die Buchstaben oder Buchstabengruppen bilden nicht direkt einen Begriff ab. Vielmehr stehen Buchstaben für Laute und Buchstabenfolgen für Lautfolgen. Geschriebene Wörter ähneln sich daher, wenn sie ähnlich klingen (laufen/kaufen), nicht wenn sie Ähnliches bezeichnen (Stuhl/Hocker).

Ein Laut kann durch mehrere Buchstaben dargestellt werden z.B. \int (Phonem), sch (Graphem). Andererseits werden verschiedene Laute durch gleiche Buchstaben dargestellt, z.B. [ç] und [x] durch ch („dich“ und „Dach“).

Wir haben es also mit drei verschiedenen Möglichkeiten zu tun:

Einzellaut zu Einzelbuchstaben,

Einzelbuchstabe zu Lautverbindung,

Buchstabenverbindung zu Einzellaut

(Übersichten über phonetisch-graphemische Abbildungsverhältnisse finden Sie auch bei Bergk 1980, 133ff. Bergk, M. (1980): Leselernprozeß und Erstlesewerke. Bochum: Kamp)

Es handelt sich also weder um eine eindeutige Beziehung zwischen Buchstaben und Laut, noch um eine eindeutige Beziehung zwischen Laut und Buchstaben.

Selbst das Aussehen der Buchstaben hat nur zufällig etwas mit einer möglichen Darstellung dazugehöriger Laute zu tun, z.B. beim O ähnelt der Buchstabe der Mundstellung beim Sprechen. Selbst klangähnliche Phoneme (z.B. g/k) sehen in ihrer graphischen Form komplett unterschiedlich aus.

Laute sind in ihrer Reinform im Sprachfluß nicht zu erkennen. Es handelt sich vielmehr um abstrakte Einheiten der Lautsprache. Die Laute beeinflussen sich beim Sprechen gegenseitig. Sie können das ausprobieren, indem Sie zunächst „g“ sprechen und dann „groß“. ANDRESEN (1985, 37) schließt daraus, daß Laute aus Lautfolgen nicht ohne weiteres herausgehört werden können, daß es vielmehr einer Strukturanalyse des Lautkontinuums, also einer kognitiven Leistung bedarf. Zerlegt man ein Wort in seine Laute, dann geht der Wortsinn verloren. Zerlegt man es aber in Silben, dann bleibt der Wortsinn erhalten, offenbar weil dabei der Rhythmus des Wortes erhalten bleibt. Die Zerlegung von Wörtern in Silben ist demnach naheliegender. Folgt man beim Schreiben aber dem lautlichen Prinzip, so ist eine weitere Untergliederung dieser Silben in Laute unumgänglich. Es ist wichtig zu wissen, daß diese Untergliederung selbst dann nicht immer gelingt, wenn das Kind gut auditiv differenzieren kann, weil es außerdem eine kognitive Leistung erbringen muß, nämlich die Abstraktion vom Lautereignis im Lautfluß.

Welcher Art ist diese kognitive Leistung? Man könnte annehmen, daß sich das Kind im Spracherwerb in spezifischer Weise der Laute bewußt wird, etwa durch die Wahrnehmung wie Laute gebildet werden können, durch den spielerischen Umgang mit Lauten, durch

Nachmachen etc.. Sprachspielerisch zerlegt es Worte in Silben, betont bewußt, spricht rhythmisch etc. Die Frage bleibt aber, inwieweit es hinter den spielerisch entdeckten Strukturen der Lautsprache Prinzipien entdeckt, die für den Schrifterwerb hilfreich sind. AUGST (1996a) nimmt an, daß Kinder Lautschemata als Teil der sprachlichen Zeichen gespeichert haben. Diese orientieren sich am Dialekt des Kindes, also an seiner Alltagssprache. Schon deshalb können sie gar nicht mit eventuellen Schreibschemata übereinstimmen.

Beispiel: Das Kind spricht mit Auslautverhärtung unt, op, ap und nicht und, ob, ab. Es spricht Hempt und nicht Hemd.

Andresen, H. (1985):Schriftspracherwerb und Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag

Augst, Gerhard (1996a): Die psycholinguistischen Grundlagen der Orthographie. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 57, S. 32-33

3.2.2 Die nichtlautlichen Prinzipien

EICHLER beschreibt folgende nichtlautlichen Prinzipien: die Worttreue (Schmied, geschmiedet), die Herkunftstreue (Chauffeur, Vitrine), die Grammatik (Großschreibung, Zeichensetzung etc.), die Historie (ie, ah: mittelhochdeutschen Ursprungs), Differenzierung gleichlautender Wörter (Moor, Mohr), Analogien (Tasse, Klasse, Masse), Ästhetik (z.B. st statt scht) Das Ergebnis der Rechtschreibreform bringt keinen Verzicht auf diese Prinzipien, lediglich eine Vereinfachung.

Wichtigstes nichtlautliches Prinzip ist das Prinzip der Morphemkonstanz, d.h. die kleinste bedeutungstragende Einheit bleibt erhalten, z.B. König, königlich, Königin, Schmied, geschmiedet. Neu ist, daß bei Zusammensetzungen alle Buchstaben erhalten bleiben, was früher aus ästhetischen Gründen unterblieb.

Eichler, Wolfgang (1992): Schreibenlernen: Schreiben - Rechtschreiben - TexteVerfassen. Bochum: Kamp

3.2.3 Lautschemata und Schreibschemata - oder die Verbindung verschiedener Prinzipien

Zu Beginn der Produktion neuer Wörter schreiben Kinder überwiegend lauttreu, d.h., sie bilden ihre Lautschemata ab, indem sie von einer gedachten Laut-Buchstaben-Korrespondenz ausgehen. Alleine um das lautliche Prinzip der Rechtschreibung anwenden zu können, muß das Kind außer seinem eigenen, regionalen Lautschema ein neues, nämlich das standardsprachliche Lautschema erlernen. AUGST (1996b, 125) spricht von einem bilingualen Vorgang, was sicherlich auf südliche Dialekte besonders zutrifft. Interessant ist, daß Kinder das standardsprachliche Lautschema ganz offensichtlich auch über die Schreibung aufbauen. Sie erkennen, daß ihre Schreibung nicht der Norm entspricht und wollen die Norm kennenlernen. Dabei müssen sie quasi eine neue Sprache erlernen, eine aus der sie die Schreibung unmittelbar per Laut-Buchstaben-Korrespondenz ableiten können - Ausnahmen bestätigen dann die Regel und werden extra gelernt. Vielleicht erklärt das, warum die Methode Lesen durch Schreiben im Süden erfolgreicher ist als im Norden.

Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild/Habersaat, Steffi (1996): Lautschema und Schreibschemata. Überlegungen zum Rechtschreiblernen. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/ Kruse, Norbert (Hrsg.): Elemente der Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz. Der Artikel findet sich auch in: Brügelmann, H./ Balhorn, H./ Füssenich, I (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Alphabetismus. Lengwil: S. 291-298

Allerdings weisen Beobachtungen darauf hin, daß kompetente Schreiber/Leser anders vorgehen. Sie haben offenbar außer den Lautschemata, also lautlichen Abbildern von Wörtern, auch Schreibschemata häufig geschriebener Wörter gespeichert, nicht im Sinne von Wortbildern, sondern im Sinne BÜHLERS (1934) als Gegenstandszeichen, Feldzeichen und Unterscheidungszeichen. Schreibschemata enthalten also offenbar auch morphologisches Wissen. Sie können das selbst feststellen, kommt uns doch ein nicht regelgerecht geschriebenes Wort merkwürdig vor. Diese Schreibschemata sind offenbar eine andere Art von Wissen, kein exaktes Regelwissen, eben eine Art Gefühl für das Richtige.

Bühler, K. (1934): Sprechtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart. (1965)

Interessant ist nun, daß sich die Anwendung des Wissens über die Laut-Buchstaben-Beziehungen und das Anwenden morphologisch-syntaktischer Regeln mit der Vorstellung von Schreibschemata offenbar ergänzt.

3.3 Rechtschreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Es wird zwischen schulischer, durch Umzug bedingter und lebensweltlicher Zweisprachigkeit unterschieden (ZIMMER 1989). Hier werde ich mich lediglich mit der lebensweltlichen Zweisprachigkeit befassen, also wenn Kinder nebeneinander zwei verschiedene Sprachen erworben haben. Typisch ist, daß sie beide Sprachen häufig vermischen. Zum einen wenden sie sprachstrukturelle Erkenntnisse aus der einen Sprache auf die andere an, zum anderen sprechen sie im gleichen Satz mit Wörtern aus beiden Sprachen (Gogolin /Neumann 1997).

Im BLK-Versuch „Elementare Schriftkultur“ haben HÜTTIS-GRAFF u.a. untersucht, ob mehrsprachige Kinder grundsätzlich mehr Schwierigkeiten im Schrifterwerb haben als einsprachige. Das Ergebnis: Am Ende des ersten Schuljahres gab es unter den zweisprachigen Kindern mehr Kinder, die entweder schon sehr gut schreiben konnten oder die noch sehr rudimentär schrieben. Es fehlte das Mittelfeld. Die Erklärung: „Mehrsprachige Kinder lernen z.B. durch die richtige Schreibung des Wortes Blume das Wort anders hören. Ob sie jedoch dann auch anders sprechen oder Sprache nur anders wahrnehmen oder jeweils in die richtige Schreibung transformieren, ist sicher unterschiedlich. Gerade Schrift ermöglicht mehrsprachigen Kindern also den Aufbau eines abstrakten Lautschemas, das sich von ihrer anderen Sprache und von ihrer Artikulation unterscheidet und richtiges Schreiben ermöglicht. Solche Lautschemata müssen ergänzt werden um Schreibschemata, denn sonst schriebe man *fahren* wie *waren* (...) und häufige Wörter wie *und*, *ihn* und *die* nicht richtig. Für mehrsprachige Kinder stellt sich dieses Problem in besonderer Weise (...).“ Mehrsprachige Kinder entwickeln „beim Vermischen mehrerer Sprachstrukturen leicht fehlerhafte Hypothesen über Schrift“ (HÜTTIS-GRAFF 1997, 50). Das passiert auch einsprachigen Kindern, aber zweisprachige haben gute Gründe für ihre falsche Hypothese, nämlich solche die in der anderen Sprache erwiesenermaßen gel-

ten! Wer hier unterstützen will, muß beide Sprachen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Strukturen kennen und auf die Unterschiede aufmerksam machen. Offenbar hatten in der BLK-Untersuchung einige zweisprachige Kinder hier keine Hilfe und konnten diese Hürde alleine nicht schaffen.

Zimmer, D.E. (1989): Drei arten von Zweisprachigkeit. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Jeder spricht anders. Lengwill: Libelle. S. 95-97

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1997, Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann

Hüttis-Graff, Petra (1997): Schriftorientierung im Unterricht. Rechtschreibenlernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Die Grundschulzeitschrift, H. 107, S. 48-53

3.4 Verarbeitungseinheiten

KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA (S. 36) benennen vier Kategorien die sich auf unterschiedliche Verarbeitungseinheiten beziehen:

die phonologische Bewußtheit

die Wortbewußtheit

die syntaktische Bewußtheit

die pragmatische Bewußtheit

Die phonologische Bewußtheit ist meist gering, weil die Verarbeitung von Phonemen und Silben automatisiert ist und keiner Bewußtheit bedarf. Beim Schrifterwerb wird die Aufmerksamkeit auf die phonologische Ebene der Sprache gelenkt, weil das lautliche Prinzip der Schrift dies erfordert. Die phonologische Bewußtheit ist also keine Lernvoraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen, sondern sie entwickelt sich mit dem und durch den Schrifterwerb! Gelingt diese Entwicklung jedoch nicht zu Beginn des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben, so verzögert sich der Schrifterwerb. Als geeignete Unterstützung des Erwerbs phonologischer Bewußtheit ist die frühzeitige Einführung der Laut-Buchstaben-Korrespondenz anzusehen.

Aber auch die Beachtung von Wörtern ist Voraussetzung für den Schrifterwerb. Den Schülerinnen und Schülern ist jedoch zunächst nicht bewußt, daß Sätze in Wörter zerlegt werden können. Zwar ist ein implizites Wissen darüber, daß es Wörter gibt schon vorhanden, Kinder fragen zum Beispiel nach der Bedeutung von Wörtern, spielen mit Wörtern etc. Kinder tendieren jedoch zunächst dazu, Wörter mit dem gleichzusetzen, was sie bezeichnen. Z.B.: Was ist länger, Regenwurm oder Hund? Kinder würden antworten „der Regenwurm“. Durch Schrift jedoch, werden die Wortgrenzen bewußt und daß das Wort für etwas steht, was es bezeichnet.

Syntaktische Bewußtheit bedeutet, Sätze korrekt bilden zu können und Satzbildungsfehler zu erkennen.

Bei der pragmatischen Bewußtheit kommt es auf die Fähigkeit, Inhalte verständlich und situationsangemessen als Text aufschreiben zu können.

Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Untersuchungen Laut -Buchstaben-Korrespondenz bei Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 44f

3.5 Schreibentwicklung als die Entwicklung sprachlichen Handelns im Medium der Schrift

„Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache. Aber genau wie die Aneignung der Algebra nicht das Erlernen der Arithmetik wiederholt, sondern eine neue Etappe der Entwicklung des abstrakten mathematischen Denkens darstellt, das das früher geformte arithmetische Denken umgestaltet und auf eine höhere Stufe hebt, genauso führt die Algebra der Sprache oder die schriftliche Sprache das Kind in die höchste abstrakte Ebene der Sprache ein und gestaltet dabei auch das früher gebildete psychologische System der mündlichen Sprache um“.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1986): Denken und Sprechen. Frankfurt a.M.: Fischer. Russische Originalausgabe 1934 in Moskau erschienen, S. 225

Schreibentwicklung kann als die Entwicklung sprachlichen Handelns im schriftlichen Medium bezeichnet werden. So betrachtet verändert sie das gesamte psychische System der Sprachproduktion. Dafür benötigt die Schreibentwicklung enorm viel Zeit. Alle Studien beschreiben den gesamten Entwicklungsprozeß als komplex und außerordentlich langsam.

Die Komplexität des entwickelten Schreibprozesses wird deutlich, betrachtet man nur einige Dimensionen:

Die Kommunikationssituation ist beim Schreiben nicht unmittelbar, sondern muß vorgestellt werden, um als Orientierungsgrundlage für die sprachliche Tätigkeit dienen zu können.

Der Text muß so geplant werden, daß Form und Inhalt zusammen passen und sich eine Argumentationsstruktur bzw. eine inhaltliche Abfolge ergibt, die zugleich linguistische Aspekte berücksichtigt.

Der Text wird fortlaufend Evaluationsprozessen unterworfen, d.h. der bereits produzierte Text wird verändert, der geplante Text umgeplant.

Es bestehen also Verknüpfungen von Kommunikations-, Linearisierungs- und Planungsprozessen. Fertige Texte sind sozusagen die Spuren, solch komplexer und mehrschichtiger Prozesse. Man kann ermesen, welche enorme Bedeutung die Erfindung und Verbreitung des Computers für die Textproduktion hat. Lassen sich damit doch Texte in viel größerem Umfang konstruieren, verknüpfen, umbauen etc.

Wegen der Komplexität des Entwicklungsprozesses können wir aber nicht einmal davon ausgehen, daß die vorher dargestellten Modelle in der Realität eine bei allen gleiche lineare Entwicklung abbilden. Vielmehr zeigen Beobachtungen von Kindern, daß es durchaus denkbar ist, daß eine Phase nicht sichtbar wird oder daß der Übergang von einer in die andere Phase sich lange hinzieht und eine wechselnde Anwendung unterschiedlicher Strategien zutage tritt. Es wäre falsch, würde Förderdiagnostik lediglich an den Strategien der Analyse des Schriftsystems ansetzen und darüber hinaus die handelnde und problemlösende Funktion des Schreibens unberücksichtigt lassen.

Wodurch zeichnet sich diese Entwicklung aus?

SCHNEUWLY (1996): „Die verschiedenen im Schreiben involvierten psychischen Dimensionen (...) werden unabhängiger voneinander. Anders und sicher etwas schematisch ausgedrückt: Da, wo ein jüngerer Schüler auf eine sprachliche Situation gleichsam spontan, automatisch und total reagiert, ohne daß er alternative Möglichkeiten (...) prüft, analysiert der ältere Schüler die Situation, geht sprachliche Strategien durch, probt verschiedene Formulierungen, sucht neue Inhalte usw.(...) Die relative Autonomie der verschiedenen sprachlichen Prozesse des Handelns ist Voraussetzung ihrer (teilweisen) Kontrollierbarkeit und Planbarkeit. (...) Um effizient schriftlich zu argumentieren, ist es zum Beispiel notwendig, Informationen gezielt auszuwählen und zu verwenden, mögliche Einwände des Adressaten vorausszusehen und zu widerlegen, die Argumente nicht nur aneinanderzureihen, sondern ‘logisch’ zu verknüpfen, allgemeiner gesagt, über den Text selbst, seine Form, seinen Zweck, seinen Inhalt nachzudenken. Wie verschiedene Arbeiten zeigen (z.B. Feilke und Augst 1989, Piéraud-LeBonniec et Valette 1991), entwickelt sich diese Fähigkeit erst ziemlich spät, im allgemeinen im Alter zwischen 15 und 18 Jahren“.

Schneuwly, Bernhard (1996): Das Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. In: Feilke, Helmut/Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 29-39
hier: S.33f.

Es kommt also auf die fortschreitende Bewußtheit der Textproduktion an. Sprachproduktion im Medium der Schrift entwickelt sich immer mehr zur Arbeit am Text.

Die Entwicklung verläuft allerdings nicht gleichzeitig. So können gewisse sprachliche Handlungen, z.B. die des Erzählens, auf einem höheren Niveau ausgeführt werden als andere Handlungen (z.B. die des Argumentierens). Beispielsweise können Kinder Texte anderer kritisieren, die komplexer sind als Texte, die sie selbst schreiben können.

Becker-Mrotzek schließt aufgrund eingehender Analysen von Schülertexten auf folgende Schritte im Erwerb schriftlicher Handlungskompetenz hinsichtlich des Schreibens von Gebrauchsanleitungen:

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben, wie sie ein Gerät bedient haben. Es handelt sich also zunächst um eine reine Beschreibung des Bedienungsvorgangs. Innere Zusammenhänge werden nicht erklärt, es bleibt vielmehr bei einer nicht erklärenden Beschreibung der äußerlichen Abläufe.

Der nächste Entwicklungsschritt ist die Erklärung der Bedienung. Absichten und Ziele werden dargestellt. Ausgangspunkt bleibt die eigene Handlung.

Schließlich entwickelt sich eine Art rudimentäres Anleiten. Das Bedienen wird nicht mehr als Folge eigener Absichten angesehen, sondern als Realisierung fremder Ablaufkonstruktionen. Zugleich tritt so etwas wie eine Bewußtheit von Aspekten der Textsorte Bedienungsanleitung zutage.

Becker, Mrotzek, Michael (1992): Wie entsteht eine Bedienungsanleitung? In: Krings, H./Antos, G. (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege zu ihrer Erforschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 257-280

BEREITER (1980) hat Entwicklungsstufen des Aufsatzschreibens beschrieben:

Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, S. 73-93

Danach wäre die erste Stufe, die des assoziativen Schreibens. Das Kind schreibt rein für sich. Eine Orientierung an einem Leser, einer Leserin ist nicht vorhanden. Das bedeutet, der Schreiber, die Schreiberin schreibt, solange ihm/ihr etwas einfällt.

In der zweiten Stufe der Entwicklung gelingt es dem Schreiber, der Schreiberin bereits schulische Konventionen zu befolgen und zwar deshalb, weil er/sie sich auf die Lehrperson als Leser/in einstellt. Sichtbar wird das, wenn die Lehrperson einen Text kritisiert und der Schüler ihn daraufhin überarbeiten kann.

Auf der dritten Entwicklungsstufe gelingt es dem Schreiber, der Schreiberin, sich auf potentielle Leserinnen und Leser hin zu orientieren. Allerdings bleibt das Konzept der Texte Prinzipien der Mündlichkeit verhaftet (Hauptsache man versteht den Inhalt).

Die vierte Entwicklungsstufe zeichnet sich dadurch aus, daß der Schreiber, die Schreiberin nun ihr eigenes Produkt aus der Position einer Leserin oder eines Lesers beurteilt.

Schließlich, in der fünften Stufe der Entwicklung kann das Schreiben der Wissensgewinnung dienen.

Neuere Ansätze weisen darauf hin, daß solche Stufen sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Lernangebot entwickeln, also nicht unbedingt die individuelle Entwicklung widerspiegeln. Vielmehr spielt das „schreibökologische“ Umfeld eines Textes eine Rolle

(Nussbaumer, Markus (1996): Lernerorientierte Textanalyse - Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Feilke, Helmut/Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 96-112, hier: 101)

4 Literatur

Andresen, H. (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag

Ann Peyer/Paul R. Portmann (Hrsg.)(1996): Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmutzkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen: Niemeyer (Siehe Handapparat)

Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.)(1995): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. Lengwil: Libelle. (Siehe Handapparat)

Bates, E./Bretherton, I./Snyder, L. (1988): From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanism. Cambridge: Cambridge University Press

Becker, Mrotzek, Michael (1992): Wie entsteht eine Bedienungsanleitung? In: Krings, H./Antos, G. (Hrsg.): Textproduktion. Neue Wege zu ihrer Erforschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 257-280

Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, S. 73-93

Breuer, Helmut/ Weuffen, Maria (3.1996): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim: Beltz (Siehe Handapparat)

- Brügelmann, H. (Hrsg.)(1986): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude (Siehe Handapparat)
- Brügelmann, Hans (1986a): Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Konstanz: Faude. 2. erw. Aufl.
- Bruner, Jerome (1974/75): From communication to language - a psychological perspective. in: Cognition 3, S. 255-287
- Bruner, Jerome (1981): The pragmatics of acquisition. In: Deutsch, W. (Ed.): The child's construction of language. London: Academic Press
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press
- DeCasper, A./ Spence, M. (1980): Prenatal maternal speech influences newborn's perception of speech sounds. Infant behavior and Development 9, 133-150
- Dehn, Mechthild (1988): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp (Siehe Handapparat)
- Eggert, Dietrich u.a. (1994): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Textband und Arbeitsbuch. Dortmund: Borgmann
- Feilke, H./Augst, G. (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, G./Krings, H.P. (Hrsg.): Textproduktion, Tübingen: Niemeyer, S. 297-327
- Feilke, Helmut/Portmann, Paul R. (Hrsg.)(1996): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 16-28 (Siehe Handapparat)
- Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K./Marshall, J./Coltheart, M. (Hrsg.): Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London, S. 301-330
- Frith, Uta (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Hrsg.): New trends in graphemics and orthography. Berlin S. 218-233
- Füssenich, Iris (1992): Semantik. In: Baumgartner/Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Ernst Reinhardt, S. 80- 122
- Grohnfeldt, Manfred (1990): Grundlagen der Sprachtherapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. Berlin: Mahrholt (Siehe Handapparat)
- Grohnfeldt, Manfred (5.1989): Störungen der Sprachentwicklung. Berlin
- Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Erster Halbband (1994) und zweiter Halbband (1996). Berlin, New York: de Gruyter (Siehe Handapparat)
- Günther, K.B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz, S. 32-54
- Günther, Klaus B. (Hrsg.)(1989): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg: Schindele (Siehe Handapparat)
- Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude, S. 81-21
- Hans Brügelmann/Heiko Balhorn/Iris Füssenich (Hrsg.)(1995): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle (Siehe Handapparat)
- Hasler, Herbert (1991): Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. (=Erträge der Forschung 272). (Siehe Handapparat)

- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung (Siehe Handapparat)
- Jantzen, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz, S. 182
- Januschek, F./Rohde, W. (1981): Untersuchungen von Sprechhandlungsstrategien zur Aneignung von Wortbedeutungen bei Primarstufenschülern. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Nr. 20, S. 75-99
- Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union (Siehe Handapparat)
- Luciarelllo, J./Kyratzis, A./Engel, S. (1986): Event representations, context and language. In: Nelson, K. (Ed.): Event knowledge: Structure and function in development. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Luria, A.R. (1982): Sprache und Bewußtsein. Studien zur kritischen Psychologie 31. Köln: Pahl-Rugenstein
- Nussbaumer, Markus (1996): Lernerorientierte Textanalyse - Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Feilke, Helmut/Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 96-112
- Ochy, W. (1985): Variation and error: A soziolinguistic approach to language acquisition in Samoa. In: Slobin, D. (Ed.): The cross-linguistic study of language acquisition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Oksaar, E. (1977): Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. Stuttgart
- Papandropoulou, I./Sinclair, H. (1974): What is a Word? In: Human Development, 17. Jg., S. 241-258
- Pelz, H. (1984): Linguistik für Anfänger. Hamburg
- Piéraut-LeBonniec, G./Valette, M. (1991): The development of argumentative discourse. In: Piéraut-LeBonniec, G./Dolitsky, M. (Hrsg.): Language bases...discourses bases. Amsterdam: Benjamins, S. 245-268
- Reichen, Jürgen (1991): Lesen durch Schreiben. Hefte 1-8. Hamburg: Heinevetter (Siehe Handapparat)
- Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hrsg.)(1994): Mädchen lernen, anders lernen Jungen. Böttighofen: Libelle. (Siehe Handapparat)
- Rosebrock, Cornelia (Hrsg.)(1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa (Siehe Handapparat)
- Sassenroth, Martin (1991): Schriftspracherwerb, Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern: Haupt (Siehe Handapparat)
- Schieffelin, B. (1985): The acquisition of Kaluli. In: Slobin, D. (Ed.): The cross-linguistic study of language acquisition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Schneuwly, Bernhard (1996): Das Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. In: Feilke, Helmut/Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 29-39
- Shore, C. (1995): Individual differences in language development. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications
- Spitta, G. (1989): Erlernen die Kinder im Offenen Unterricht auch die Rechtschreibung. In: Günther, K.B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg, S. 323-349

- Stern C./Stern, William (4.1928): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig.
- Szagun, Gisela (1996): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union (Siehe Handapparat)
- Twiehaus, I. (1979): Kritzelbriefe zur Nachahmung der Schrift im Vorschulalter, In: Über Kritzelbriefe. Studien zur semantischen Analyse des Schriftspracherwerbs. Papiere des Münsteraner Arbeitskreises für Semiotik. 11, S. 23-256
- Valtin, Renate/Naegele, Ingrid (1986): "Schreiben ist wichtig!" Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e. V. (=Beiträge zur Reform der Grundschule 67/68). (Siehe Handapparat)
- Wiedenmann, Marianne (Hrsg.) (1997): Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen. Weinheim: Beltz
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1986): Denken und Sprechen. Frankfurt a.M.: Fischer. Russische Originalausgabe 1934 in Moskau erschienen (Siehe Handapparat)

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung.....	2
2 Zum Verlauf der Sprachentwicklung	3
2.1 Die vorgeburtliche Entwicklung	4
2.2 Die nachgeburtliche aber vorsprachliche Entwicklung.....	5
2.3 Die Entwicklung sprachlicher Muster und Strukturen	7
3 Der Schrifterwerb	8
3.1 Stufen des Schrifterwerbs.....	9
3.1.1 Das Stufenmodell des Lesen- und Schreibenlernens nach Günther	10
3.1.2 Folgen für den Unterricht	14
3.2 Zwei wichtige Prinzipien des deutschen Schriftsystems.....	19
3.2.1 Das lautliche Prinzip	20
3.2.2 Die nichtlautlichen Prinzipien	21
3.2.3 Lautschemata und Schreibschemata - oder die Verbindung verschiedener Prinzipien	21
3.3 Rechtschreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit.....	22
3.4 Verarbeitungseinheiten.....	23
3.5 Schreibentwicklung als die Entwicklung sprachlichen Handelns im Medium der Schrift	24
4 Literatur	26