

Füssenich
Löffler

Schriftspracherwerb

Einschulung, erstes
und zweites Schuljahr

3. Auflage



 reinhardt

 reinhardt

Iris Füssenich · Cordula Löffler

Schriftspracherwerb

Einschulung, erstes und zweites Schuljahr

3., aktualisierte Auflage

Mit 42 Abbildungen und 21 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. Dr. em. *Iris Füssenich* lehrte für den Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Fakultät für Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Reutlingen.

Prof. Dr. *Cordula Löffler* lehrt Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Die Kapitel 2 und 4 wurden von Iris Füssenich verfasst, das dritte Kapitel hat Cordula Löffler geschrieben.

Die Zeichnungen auf den Seiten 123, 147–149 stammen von Maike Küppers, Reutlingen.

Hinweis: Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-497-02748-4 (Print)

ISBN 978-3-497-60694-8 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-61042-6 (EPUB)

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU

Cover unter Verwendung eines Fotos © Bilderbox

Autorenportraifoto Prof. Löffler von Axel Schwerda

Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Vorwort zur 3. Auflage	8
Vorwort	9
1 Einleitung	11
2 Lern- und Lehrprozesse bei der Einschulung	18
2.1 Schriftspracherwerb aus der Sicht der Lernenden	18
2.1.1 Wissen über Sprache (Sprachreflexion): Metakommunikation und Extrakommunikation	19
2.1.2 Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung	24
2.1.3 Beobachten als didaktische Aufgabe	28
2.2 Beobachtungsaufgaben für die Einschulung	34
2.2.1 Wahrnehmung von Schrift	34
2.2.2 Kenntnis von Begriffen	37
2.2.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift	38
2.3 Ergebnisse aus dem FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“	39
2.3.1 Wahrnehmung von Schrift	41
2.3.2 Kenntnis von Begriffen	43
2.3.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift	48
2.4 Konsequenzen für das Lehren	50
2.4.1 Der Blick auf Kinder mit Unterstützungsbedarf	50
2.4.2 Wahrnehmung von Schrift	53
2.4.3 Kenntnis von Begriffen	55
2.4.4 Einsicht in den Aufbau von Schrift	56
3 Lern- und Lehrprozesse im ersten Schuljahr	66
3.1 Zielsetzungen des ersten Schuljahres	66
3.1.1 Unterrichtskonzepte zum Schriftspracherwerb	68
3.1.2 Modelle zum Schriftspracherwerb	74

3.2	Beobachtungsaufgaben für das erste Schuljahr	85
3.2.1	Orthographierwerb	86
3.2.2	Verfassen von Texten	92
3.2.3	Leselernprozess	93
3.3	Ergebnisse aus dem FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“	97
3.3.1	Orthographierwerb	97
3.3.2	Verfassen von Texten	103
3.3.3	Leselernprozess	106
3.4	Konsequenzen für das Lehren	114
3.4.1	Gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur	114
3.4.2	Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren.	116
3.4.3	Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes	124
3.4.4	Verfassen von Texten	125
4	Lern- und Lehrprozesse im zweiten Schuljahr	128
4.1	Zielsetzungen des zweiten Schuljahres	128
4.1.1	Der Blick auf Kinder mit Unterstützungsbedarf	128
4.1.2	Bildungsstandards für das zweite Schuljahr	129
4.2	Beobachtungsaufgaben für das zweite Schuljahr	131
4.2.1	Verfassen von Texten	131
4.2.2	Orthographierwerb	137
4.2.3	Weiterführendes Lesen	141
4.2.4	Wissen über Sprache (Sprachreflexion)	146
4.3	Ergebnisse aus dem FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“	147
4.3.1	Verfassen von Texten	147
4.3.2	Orthographierwerb	155
4.3.3	Weiterführendes Lesen	163
4.3.4	Wissen über Sprache (Sprachreflexion)	167
4.4	Konsequenzen für das Lehren	172
4.4.1	Verfassen von Texten	174
4.4.2	Orthographierwerb	177
4.4.3	Weiterführendes Lesen	182
4.4.4	Wissen über Sprache (Sprachreflexion)	186

5	Schlussbemerkung	189
	Anhang	190
	Quellennachweise	190
	Literatur	191
	Sachregister	202

Ergänzend zum Buch ist von den Autorinnen das „Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr“ in 2. Auflage mit zahlreichen Kopiervorlagen lieferbar. DIN A4. ISBN 978-3-497-02116-1

Vorwort zur 3. Auflage

Eine 3., überarbeitete Auflage ist u. a. aus wissenschaftlichen und bildungspolitischen Gründen notwendig geworden: Aktuelle bildungspolitische Diskussionen und Entscheidungen widmen sich dem Lehren der Schriftsprache, und es werden oft (Vor-)Urteile über die vermeintlich richtige Methode gefällt. Dabei wird oft vernachlässigt, den Blick auf die Lernprozesse der Kinder zu legen, an die das Lehren anknüpfen sollte. In unserem Forschungsprojekt haben wir schulartenübergreifend über die Lern- und Lehrprozesse geforscht und den Blick auf das einzelne Kind gelegt. Durch die Ratifizierung der UN-Konvention zur Inklusion gewinnen die Lern- und Lehrprozesse von Kindern mit und ohne Behinderung an Bedeutung. Aus unseren Daten lassen sich empirisch belegte Konsequenzen für die Inklusion von Kindern ziehen.

Sprachliche Fähigkeiten gelten als Voraussetzung für gute schulische Bildung. Dabei wird vor allem der Blick auf fehlende Deutschkenntnisse von Kindern gelegt, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. In unserem Projekt wurden Daten von mehr- und einsprachigen Kindern erhoben. Die Namen der Kinder wurden durch Codenamen verschlüsselt, sodass der Datenschutz gewährleistet ist. Dabei wurde darauf geachtet, dass die gewählten Codenamen das jeweilige Herkunftsland eines Kindes sowie Gender berücksichtigen. Auf diese Weise können die LeserInnen die Besonderheiten der Lernprozesse mehrsprachiger Kinder nachvollziehen.

Mit dem vorliegenden Buch sollen Lehrkräfte eine Unterstützung bei der Beobachtung der Lernprozesse ein- und mehrsprachiger Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie bei den Folgerungen für Unterricht und Förderung erhalten.

Reutlingen und Weingarten, im September 2017

*Iris Füssenich
Cordula Löffler*

Vorwort

Wenn Kinder in die Schule kommen, befinden sie sich an unterschiedlichen Stationen auf dem Weg zur Schrift. Dies betrifft ihre Zugriffsweisen, ihre Vorstellungen von Schrift und ihr individuelles Lernverhalten.

Unterricht muss die Voraussetzungen der Kinder von Anfang an berücksichtigen. Um eine angemessene Passung zu erzielen, benötigen Lehrerinnen Beobachtungsaufgaben, die sie zu Beginn des ersten Schuljahres und unterrichtsbegleitend bis zum Ende des zweiten Schuljahres einsetzen können.

Das vorliegende Buch mit zugehörigem Materialheft liefert die theoretischen Grundlagen zum Schriftspracherwerb sowie Beobachtungsaufgaben für die ersten beiden Schuljahre und stellt Konsequenzen für die Förderung dar. Es richtet sich an Lehrende und Studierende von Lehramtsstudiengängen (Grund- und Sonderschulen), Lehrerinnen von Grund- und Sonderschulen sowie Seminarleiterinnen der zweiten Ausbildungsphase.

Durch die Einrichtung von Forschungs- und Nachwuchskollegs (FuN-Kollegs) an Pädagogischen Hochschulen von Baden-Württemberg konnten wir im Rahmen unseres FuN-Teilkollegs „Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“ die Lern- und Lehrprozesse ausgewählter Klassen von der Einschulung bis an das Ende des zweiten Schuljahrs begleiten. Wir danken dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg sowie den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Schwäbisch Gmünd für die finanzielle und personelle Ausstattung.

Lehrerinnen und Kinder haben uns einen Einblick in ihren schulischen Alltag gewährt. Von ihnen haben wir viel gelernt und hoffen, dass das Vertrauen, das die Eltern uns entgegen gebracht haben, auch anderen Kindern und Lehrerinnen zugute kommt.

Unser Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen aus dem FuN-Kolleg – Gertrud Binder, Claudia Crämer, Carsten Gehring, Ulrike Graf, Claudia Husen, Regine Morys, Edeltraud Röbe, Annegret von Wedel-Wolff und Manfred Wespel – sowie unseren fachlichen Beraterinnen und Beratern – Hans Brügelmann, Mechthild Dehn, Peter May und Sigrun Richter. Durch ihre Rückmeldungen und kritischen Fragen erhielten wir wertvolle Anregungen.

Wir danken Claudia Crämer für Leseaufgaben, die sie für das FuN-Kolleg entwickelt und uns für dieses Buch zur Verfügung gestellt hat.

Ohne unsere Studierenden, aber vor allem ohne unsere studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräfte hätten wir das Projekt nicht durchführen können. Ihr Engagement und ihre Fachkompetenz waren uns eine große Stütze.

Danken möchten wir auch Stefan Jeuk, Eva Lack, Anneke Kensity und Kathrin Wecker für inhaltliche Rückmeldungen zu diesem Buch und Korrekturlesen.

Die wunderbaren Zeichnungen stammen von Maike Küppers.

Wir benutzen im Folgenden wegen der besseren Lesbarkeit ausschließlich weibliche Personen- bzw. Berufsbezeichnungen. Es sind selbstverständlich jeweils Männer ebenso angesprochen. Begriffe wie Lehrerfortbildung und Lehrerhilfen werden allerdings als feststehende aufgefasst und verwendet.

Die Kapitel 2 und 4 wurden von Iris Füssenich verfasst, das dritte Kapitel hat Cordula Löffler geschrieben.

Reutlingen und Weingarten, im Mai 2008

*Iris Füssenich
Cordula Löffler*

1 Einleitung

Das vorliegende Buch „Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr“ setzt sich mit dem Lernen und Lehren der Schriftkultur von der Einschulung bis an das Ende des zweiten Schuljahres auseinander. Erste und zweite Klassen wurden im Rahmen eines Projekts in ihren Lern- und Lehrprozessen begleitet.

In Pädagogik und Didaktik der Primarstufe wird die Eigenständigkeit des Kindes beim Erwerb der Schriftsprache betont. Der Zusammenhang zwischen Lern- und Lehrprozessen stellt dabei einen zentralen, aber heute immer noch unzureichend untersuchten Bereich dar. Hierzu gehören auch Entwicklung und Erprobung von Instrumentarien zur Lernbeobachtung, aus denen sich Fördermaßnahmen ableiten lassen. An dieses Defizit wird angeknüpft. Im Folgenden gliedert sich das vorliegende Buch in drei weitere Kapitel: Das zweite Kapitel widmet sich den Lern- und Lehrprozessen bei der Einschulung und den Leistungen, die Kinder vollbringen, wenn sie sich ausgehend von ihrer mündlichen Sprache mit Schrift auseinander setzen. In den Kapiteln drei und vier geht es um Entwicklungsschritte und mögliche Lernschwierigkeiten von Kindern im ersten und zweiten Schuljahr. Um die Unterschiede in ihrer sprachlich-kognitiven Entwicklung und Lernfortschritte herauszuarbeiten, werden in den einzelnen Kapiteln Zielsetzungen der einzelnen Schuljahre aufgeführt, die ausgewählten Beobachtungsaufgaben beschrieben, Ergebnisse dargestellt und anschließend Konsequenzen für Unterricht und Förderung gezogen. In einem zusätzlichen Materialheft (Füssenich/Löffler 2009) sind die erprobten Beobachtungsaufgaben für die Einschulung, für das erste und das zweite Schuljahr sowie die jeweiligen Auswertungskriterien zusammengestellt.

Ziel ist es, Lehrenden Unterschiede in der kindlichen Entwicklung sichtbar zu machen, damit diese im Unterricht angemessen berücksichtigt werden können. Durch Beobachtungsaufgaben bei der Einschulung und unterrichtsbegleitende Beobachtungen sollen potenzielle Lernschwierigkeiten früh erkannt werden, damit entsprechende Unterstützung stattfinden kann.

Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb und die Entstehung von Analphabetismus

Wenn Kinder in die Schule kommen, befinden sie sich an unterschiedlichen Stationen auf dem Weg zur Schrift. Dies betrifft ihre Vorstellungen von Schrift, ihre Zugriffsweisen und ihr individuelles Lernverhalten. Mit dem

Schuleintritt dient Sprache nicht nur der Kommunikation, sondern sie wird zunehmend zum Gegenstand der Betrachtung. Der Schriftspracherwerb stellt erhebliche Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Schulanfängerinnen. Kinder müssen sich von der subjektiv-erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache lösen und ihre Aufmerksamkeit auf die formalen Aspekte der Sprache lenken. Dies bedeutet, dass sie sich bewusst mit ihrer Sprache auseinander setzen müssen. Bei der Feststellung von Schulfähigkeit sollten deshalb metasprachliche Fähigkeiten Beachtung finden (Kap. 2.1).

Bisher wurden in der (Sonder-)Pädagogik Schwierigkeiten von Kindern im Anfangsunterricht vor allem an Defiziten wie Teilleistungsschwächen und mangelnder Merkfähigkeit festgemacht. Dass Kinder aufgrund ihres *sprachlich*-kognitiven Entwicklungsstands die Anforderungen des Unterrichts nicht erfüllen können, wird kaum gesehen. Dies hat aber gravierende Konsequenzen für das schulische Lernen und Lehren. Es ist daher erforderlich, Instrumentarien zur Lernstandsbeobachtung, die sich an Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs orientieren, zu entwickeln und zu erproben. Auf diese Weise wird es möglich, den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes detailliert zu erfassen sowie Unterstützung anzubieten.

Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache gelten in der Schule als lese- und schreibschwach. Sofern es ihnen nicht gelingt, ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten zu verbessern, besteht die Gefahr, dass sie nach der Schule zu *funktionalen AnalphabetInnen* werden. Der Begriff *funktional* bedeutet, dass es sich nicht um Personen ohne Kenntnisse handelt, sondern dass sie mit ihren Fähigkeiten die Funktionen der Schrift in *ihrer* Gesellschaft nicht nutzen können. Sie haben deshalb Schwierigkeiten, eine Ausbildung zu beginnen und einen Arbeitsplatz zu finden (z. B. Döbert/Hubertus 2000; Füssenich 1993; Löffler 2002). Im Gegensatz zu *völligen AnalphabetInnen*, die nie lesen und schreiben gelernt haben, weil sie z. B. die Schule nicht besucht haben, verfügen *funktionale AnalphabetInnen* über Kenntnisse der Schriftsprache – wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß –, meiden aber fast jede Situation, die schriftsprachliche Fähigkeiten erfordert, aus Angst, dass ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten von anderen entdeckt werden. Dies geschieht unabhängig davon, ob sie dieser Situation objektiv betrachtet gewachsen sind oder nicht. Ihr subjektives Empfinden, die schriftsprachlichen Anforderungen nicht erfüllen zu können, bestimmt ihr Vermeidungsverhalten. Döbert (1997, 118) bringt dies auf den Punkt:

„Analphabetismus oder unzureichende schriftsprachliche Kenntnisse definieren sich in einem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Anforderungssituationen, der subjektiven Interpretation dieser schriftsprachlichen Anforderungen, den tatsächlich vorhandenen schriftsprachlichen Fertigkeiten und der subjektiven Interpretation dieser Fertigkeiten.“

In der leo.-Level-One-Studie (Grotlischen/Riekmann 2012) wurden 14,5 % der untersuchten Stichprobe (n = 8436 in Deutschland lebende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren) als funktionale AnalphabetInnen eingestuft. Hochgerechnet auf die deutsche Gesamtbevölkerung sind dies 7,5 Millionen Menschen, von denen 4,4 Millionen Deutsch als Erstsprache gelernt haben.

Forschungen zum Analphabetismus in Industrienationen zeigen, dass sich (funktionaler) Analphabetismus auf ein Zusammenspiel gesellschaftlicher, familiärer, individueller und schulischer Faktoren zurückführen lässt. Die Lebensgeschichten der Betroffenen sind sehr ähnlich: Sie sind geprägt von Unverständnis und Druck, entweder von Eltern oder Lehrerinnen; häufig fehlt es von beiden Seiten an Unterstützung. Bei den meisten Betroffenen kamen während der Kindheit und in den ersten Schulbesuchsjahren mehrere Faktoren zusammen, die den Schriftspracherwerb beeinträchtigten oder sogar verhinderten. Auch wenn sich nicht die „falsche“ Unterrichtsmethode als einzige Ursache für die Entstehung von (funktionalem) Analphabetismus festhalten lässt, so muss man doch davon ausgehen, dass die fehlende Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und schulischen Anforderungen im Anfangsunterricht an der Problematik maßgeblich beteiligt ist. Diese Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und schulischen Anforderungen muss nicht nur bezogen auf den Lerngegenstand Schrift und angebotene Unterrichtsmaterialien stimmig sein, sondern auch hinsichtlich des Handelns von Lehrerinnen.

Das FuN-Teilkolleg „Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“

„Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren“ heißt ein Teilkolleg des Forschungs- und Nachwuchskollegs (FuN-Kolleg) „Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe“.

Ziel des FuN-Teilkollegs war es, Lehrenden die Unterschiede in der kindlichen Entwicklung im Hinblick auf den Schrifterwerb sichtbar zu machen, damit diese im Unterricht angemessen berücksichtigt werden können. Schon zu Beginn des ersten Schuljahres wurden Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Rahmen von Beobachtungsaufgaben zur Einschulung erfasst. Dies wurde durch eine unterrichtsbegleitende Beobachtung bis zum Ende des zweiten Schuljahres (in einem Folgeprojekt bis Ende des vierten Schuljahres) fortgesetzt. Potenzielle Lernschwierigkeiten sollten möglichst früh erkannt werden, und entsprechende Fördermaßnahmen wurden erarbeitet. Gemeinsame Besprechungen und Fortbildungen mit den Lehrerinnen dienten der Integration dieser Fördermaßnahmen in den Unterricht. Der Blick der Lehrenden wurde für mögliche Schwierigkeiten von Kindern geschärft, um Kinder frühzeitig zu unterstützen und so Lese- und Schreibschwierigkeiten möglichst zu verhindern. Die Fragestellungen des FuN-Teilkollegs lauteten

bezogen auf die Lernprozesse der Kinder:

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Schwierigkeiten mit der mündlichen Sprache und Problemen beim Schriftspracherwerb (Füssenich 2002; 2004 b)?
- Welche Unterschiede innerhalb einzelner Entwicklungsverläufe lassen sich aufzeigen?

bezogen auf die Lehrprozesse der Lehrerinnen:

- Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Ergebnissen der Beobachtung für Unterricht und Förderung?
- Erweitert der Blick auf die Kinder mit Schwierigkeiten das eigene Konzept von Unterricht und Förderung?
- Erweitert der Blick auf die Kinder mit Schwierigkeiten den Unterricht auch für die Kinder ohne Schwierigkeiten?

Im Rahmen des FuN-Teilkollegs bestand in den Jahren 2000 bis 2003 eine Kooperation mit 20 Lehrerinnen von Grundschulen, Grundschulförderklassen, Schulen für Sprachbehinderte und Förderschulen (Schulen für Lernbehinderte). Aus dieser Gruppe nahmen in einer ersten Staffel ab dem Schuljahr 2000/01 zehn Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen teil. Die zweite Staffel setzte sich aus weiteren vier Klassen zusammen und war ab dem Schuljahr 2001/02 beteiligt. Für die gesamte Gruppe fand einmal im Monat eine Fortbildungsveranstaltung statt. In den einzelnen Sitzungen wurden Projektergebnisse vorgestellt und diskutiert sowie relevante Themen aufgegriffen, z. B. Schreiben von Anfang an oder der Erwerb von Phonem-Graphem-Beziehungen. An den Erhebungen nahmen insgesamt 200 Kinder aus zehn Grund- und Sonderschulklassen teil sowie zwei Grundschulförderklassen bei der Eingangsdiagnose. Zu Beginn des ersten Schuljahres wurden Beobachtungsaufgaben zur Einschulung sowie während des ersten und zweiten Schuljahres unterrichtsbegleitend Lernbeobachtungen zum Stand der (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten der Kinder durchgeführt. In der Fortsetzung des Projekts – die in diesem Buch nicht dargestellt wird – wurde in ausgewählten Klassen eine unterrichtsbegleitende Beobachtung bis zum Ende der vierten Klasse weitergeführt.

Im vorliegenden Buch werden einige theoretische Inhalte – soweit nötig – an mehreren Stellen thematisiert, Überschneidungen aber weitestgehend vermieden. Die Materialien zu den Beobachtungsaufgaben finden sich (außer: *Hamburger Schreib-Probe* HSP sowie die Lernbeobachtungen von Dehn 2013) im zugehörigen Materialheft (Füssenich/Löffler 2009). Die beschriebenen Beobachtungsaufgaben für das erste und zweite Schuljahr sind in den Tabellen 1 und 2 aufgeführt. Die Zeiteinteilung in den Tabellen richtet sich nach dem Schuljahr in Baden-Württemberg. Beginnt die Schule eher, sollten die Beobachtungsaufgaben entsprechend vorgezogen werden.

Tab. 1: Beobachtungsaufgaben im ersten Schuljahr

Beobachtungsaufgaben für die Einschulung		
<i>Monat</i>	<i>Bereich</i>	<i>Beobachtungsaufgabe</i>
September (Einschulung)	Wahrnehmung von Schrift	Gezinktes Memory Embleme lesen
	Kenntnis von Begriffen	Leeres Blatt Zeichen kategorisieren
	Einsicht in den Aufbau von Schrift	Reime erkennen Silbensegmentierung Phonemanalyse (Anlaute)
Unterrichtsbegleitende Beobachtungsaufgabe: erstes Schuljahr		
<i>Monat</i>	<i>Bereich</i>	<i>Beobachtungsaufgabe</i>
Dezember	Orthographie	Lernbeobachtung Schreiben (Dehn 2013)
	Lesen	Lernbeobachtung Lesen „November“ (Dehn 2013)
Januar	Orthographie	Anlautaufgabe
Februar	Orthographie	Lernbeobachtung Schreiben (Dehn 2013)
April	Lesen (Sinnverständnis)	Tierrätsel 1
Mai	Verfassen von Texten	Leeres Blatt
Juni	Orthographie	Lernbeobachtung Schreiben (Dehn 2013)

Tab. 2: Beobachtungsaufgaben im zweiten Schuljahr

Beobachtungsaufgaben für die Einschulung		
<i>Monat</i>	<i>Bereich</i>	<i>Beobachtungsaufgabe</i>
Oktober	Orthographie	Hamburger Schreib-Probe (HSP 1-E1) (May 2013)
November	Lesen (Sinnverständnis)	Leseaufgabe „Fisch“
Dezember	Verfassen von Texten	„Das mag ich! Das mag ich nicht!“
Januar	Orthographie	Alphabetisches Schreiben
März	Wissen über Sprache (Sprachreflexion)	Einsicht in den Aufbau von (Schrift-)Sprache Kenntnis von Begriffen
April	Verfassen von Texten	Leeres Blatt
	Lesen (Taktiken des Lesens)	Tierrätsel 2
Mai	Verfassen von Texten	„Schellen-Engel“ von Paul Klee (Rabkin 1992)
Juni	Lesen (Sinnverständnis)	Sachtext „Feuerwehr“

Das FuN-Kolleg „Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe“

Die Einrichtung von Forschungs- und Nachwuchskollegs an Pädagogischen Hochschulen (FuN-Kollegs) wurde von der Landesregierung Baden-Württembergs beschlossen, um die Eigenständigkeit dieser Hochschulart auch im Bereich der Forschungs- und Nachwuchsförderung zu stärken und das spezifische Forschungspotenzial der Pädagogischen Hochschulen für schulnahe Forschung nutzbar zu machen. Das FuN-Kolleg „Lehr- und Lernprozesse beim Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe“ begann im Wintersemester 1999/2000 und endete im Wintersemester 2005/06. Beteiligt waren die Fächer Förderschwerpunkt Sprache und Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg sowie die Fachdidaktik Deutsch der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Die interdisziplinär angelegte Untersuchung sollte helfen, Lern- und Lehrprozesse beim Erwerb der Schriftsprache zu reflektieren (Crämer et al. 2003). Die Beteiligung der Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt Sprache) gewährleistete, dass der Blick vor allem auf Kinder mit Lernschwierigkeiten gelenkt wurde. Der erziehungswissenschaftliche Beitrag bestand in der Untersuchung des kindlichen Fähigkeitskonzepts im Kontext des Schriftspracherwerbs. Auf der Basis von Lernbeobachtungen und der Analyse von Schüler- und Lehreräußerungen wurden Lernentwicklungen und -hürden im Anfangsunterricht sowie im weiterführenden Lesen im Zusammenhang mit dem Selbstkonzept von Schülerinnen ausgewertet und in ein Handlungskonzept umgesetzt.

Der Schwerpunkt des Teilkollegs „Ausbau fortgeschrittener Lesestrategien nach dem Erwerb der alphabetischen Phase. Förderung von Kindern mit Leseschwierigkeiten“ (Annegret von Wedel-Wolff, Manfred Wespel und Mitarbeiterinnen, Schwäbisch Gmünd) war die Entwicklung und Erprobung von Fördermaßnahmen zur Ausgestaltung der Lesestrategien mit den damit verbundenen Beobachtungsmöglichkeiten. Erforscht wurde, welche Lesestrategien sich bei Kindern mit Leseschwierigkeiten vom zweiten bis vierten Schuljahr feststellen lassen und welche Förderkonzeption sowie Fördermaterialien die Ausgestaltung der Lesestrategien und das Leseverstehen unterstützen. Dazu wurden an der Projektschule im zweiten, dritten und vierten Schuljahr Beobachtungsaufgaben zu den Lesestrategien und zum Leseverstehen sowie darauf aufbauend Fördermaßnahmen durchgeführt und eine Konzeption zur Förderung von leseschwachen Kindern entwickelt.

Im FuN-Teilkolleg „Leistung in der Grundschule – Wie Grundschulkinder ihre Schulleistungen sehen und verstehen“ (Edeltraud Röbe und Mitarbeiterinnen, Ludwigsburg) wurden Kinder in prägnanten Leistungssituationen teilnehmend beobachtet; ihre Äußerungen zur eigenen Leistung wurden als Ausdruck ihres Leistungsprofils in Wort und Bild dokumentiert. Die Untersuchung geht davon aus, dass die gesellschaftlichen und familialen Wandlungsprozesse auch die kindliche Leistungsbereitschaft und -fähigkeit beeinflussen können. Wenn heute die Bedeutung der Bildungsabschlüsse im öffentlichen und privaten Bewusstsein einen so hohen Stellenwert einnimmt, ist anzunehmen, dass sich dies im Umgang der Kinder mit der Leistungsthematik spiegelt.

2 Lern- und Lehrprozesse bei der Einschulung

2.1 Schriftspracherwerb aus Sicht der Lernenden

Eine Lehrerin fragt ein Kind anhand von Bildern bei welchen Wörtern es einen entsprechenden Laut hört. Statt einer Antwort hält sich das Kind die Bildkarten nacheinander ans Ohr und schüttelt bei jedem Bild verneinend den Kopf (Crämer/Schumann 2002).

In einem Alphabetisierungskurs äußern sich erwachsene Nullanfänger über Rechtschreibregeln. Peter (29 Jahre) meint: „Messer schreibt man mit <ss>, also schreibt man ein kleines Messer mit <s>.“ (Crämer/Schumann 1990, 217)

Petra (22 Jahre) wundert sich: „Eichhörnchen! So ein langes Wort für so ein kleines Tier.“ (Crämer/Schumann 1990, 217) Sie ist in ihrer sprachlich-kognitiven Entwicklung bereits auf einer fortgeschritteneren Stufe als das Schulkind und der Analphabet. Petra hat schon verstanden, dass die (mündliche) Sprache nicht die Realität selbst ist, sondern sie symbolisiert. Sie hat außerdem erkannt, dass Sprache aus einer inhaltlichen Aussage und einer sprachlichen Form besteht. Über diese Fähigkeiten verfügen die anderen beiden noch nicht, wie man an ihren (sprachlichen) Handlungen erkennen kann. Da sich Petra wundert, ist offensichtlich, dass sie über diese Erkenntnis noch nicht lange verfügt.

Der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben vermittelt oft den Eindruck, als würden alle Erstklässlerinnen einheitlich mit dem Erwerb der Schrift beginnen. Doch schon nach kurzer Zeit zeigen sich Unterschiede, die bereits bei Schuleintritt bestehen, denn es gibt Schulanfängerinnen, die schon lesen und schreiben können, während andere noch nicht die Funktion von Schrift erkennen.

Die Darstellung der notwendigen Fähigkeiten für den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache hängt von dem Verständnis des Lerngegenstands Schriftsprache ab. Wird der Schriftspracherwerb als Aneignung von Teilleistungen, wie visueller oder motorischer Fähigkeiten, verstanden, so wird als Lernvoraussetzungen auch die Förderung dieser Bereiche für den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache angesehen. Es gibt zahlreiche Materialien, mit denen der Erwerb dieser Teilleistungen geübt werden kann, ohne den Entwicklungsprozess einzelner Kinder zu berücksichtigen. Demgegenüber hat sich die Ansicht durchgesetzt, lesen und schreiben lernen aus dem Blick der Lernerinnen zu betrachten.

Kinder eignen sich Schriftsprache nicht nur in der Schule an, sondern unter bestimmten Bedingungen hat sie bereits vor Schuleintritt ihre Bedeutung (Füssenich et al. 2018). Die Aneignung der Schrift ist als Entwicklungsprozess zu sehen, bei dem sich das Kind schrittweise das System unserer Schrift erarbeitet und selbstständig Regeln zur Verschriftung gesprochener Sprache entdeckt. Somit rücken im Unterricht Lernverhalten und -strategien des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt. Um lesen und schreiben zu lernen, ist zwar ein gewisser Entwicklungsstand an sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten nötig, doch andererseits erweitert die Beschäftigung mit Schrift schon vorhandene Fähigkeiten.

Wie lässt sich nun erklären, dass Kinder bereits zu Beginn der Einschulung gravierende Unterschiede in ihrer Zugriffsweise auf (Schrift-)Sprache zeigen? Kinder lernen nicht nur das System der Aussprache und der Grammatik sowie die Fähigkeiten auf den anderen Sprachebenen, sondern sie lernen auch, über Sprache nachzudenken. Kinder müssen metasprachliche Fähigkeiten erwerben, um (schrift-)sprachlich erfolgreich zu sein.

2.1.1 Wissen über Sprache (Sprachreflexion): Metakommunikation und Extrakommunikation

Andresen (1985, 1998, 2002) und Augst (1978) unterscheiden zwischen metasprachlichen Fähigkeiten, die vor allem mit der mündlichen Sprache erworben werden, und solchen, die eher durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache gelernt werden. Um das unterschiedliche Niveau dieser metasprachlichen Äußerungen zu verdeutlichen, unterscheidet Augst zwischen *Metakommunikation* und *Extrakommunikation*. Durch *metakommunikative Äußerungen* versuchen Kinder schon während des Erwerbs der mündlichen Sprache Kommunikationsschwierigkeiten im Gespräch zu beheben. Wenn ein Kind etwas nicht versteht, wird es nachfragen und den Dialog anschließend fortsetzen, wie in folgendem Beispiel:

Mutter: „Das Kind hat Sommersprossen.“

Kind: „Welche Sommersprossen? Es ist doch Winter.“

Zur *Extrakommunikation* gehören Äußerungen, die explizit sprachliche Phänomene thematisieren, ohne dass Kommunikationsschwierigkeiten vorliegen, wie in folgenden Beispielen:

Ein siebenjähriger Junge sieht ein Buch mit der Aufschrift Angst. Er liest den Titel und sagt: „Wenn das am Schluss ein <scht> hätte, würde das Wort Angscht heißen.“

K.: „Schwarze Flecken ist ein Eigenschaftswort, weil die Kätzchen so aussehen.“

Im Unterschied zu metakommunikativen Äußerungen sprechen Kinder bei der Extrakommunikation über Sprache, obwohl keine unmittelbaren Kommunikationsschwierigkeiten vorliegen. Dieses Gespräch findet entweder aus eigenem Interesse statt, wie im ersten Beispiel, oder im Rahmen des Unterrichts, wie beim zweiten. Die sprachlichen Inhalte beziehen sich hier auf Konventionen der Rechtschreibung und auf die grammatische Kategorie „Eigenschaftswort“. Dass Kinder über diese sprachlichen Inhalte reflektieren können, liegt daran, dass sie in der Lage sind, explizit sprachliches Wissen zu dekontextualisieren (Waller 1988). Je mehr Begriffe ein Kind erworben hat, um über Sprache zu sprechen, desto eher tritt Extrakommunikation auf. Dies lässt sich im zweiten Beispiel an dem Begriff *Eigenschaftswort* erkennen. Anhand der Begründung wird aber offensichtlich, dass das Kind noch sehr inhaltsbezogen argumentiert und dabei seine Unsicherheit mit dem Wortbegriff zeigt.

Die Fähigkeit zur Extrakommunikation setzt voraus, Sprache auf der Ebene der Metakommunikation zu reflektieren, weil dies erste Äußerungen der Auseinandersetzung *mit* Sprache sind. Bei der Extrakommunikation muss das Kind bereits über Begriffe verfügen, um über Sprache sprechen zu können. Dass es fließende Übergänge gibt, verdeutlicht das letzte Beispiel.

Bei vielen Kindern lassen sich kurz vor der Einschulung – und bei manchen Kindern schon früher – Ansätze zu extrakommunikativen Fähigkeiten erkennen: Sie entwickeln Freude an Sprachspielen, dabei tauschen sie bewusst Einheiten wie Silben oder Phoneme aus. Dies zeigt sich z. B. in Sprachspielen wie *Hagelstein*, *Stachelschwein* oder *Willi, Pilli*. Diese Äußerungen weisen darauf hin, dass Kinder die Fähigkeit erwerben, Sprache auch außerhalb von Kommunikationssituationen zum Gegenstand der Betrachtung zu machen.

Erste metakommunikative Fähigkeiten entwickeln sich vor allem mit dem Erwerb von semantischen Fähigkeiten (Füssenich 2002). Zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr erweitern Kinder ihre semantischen Fähigkeiten, was auch mit Wortschatzspurts umschrieben wird. In dieser Zeit bauen Kinder ihr Lexikon nicht nur in quantitativer Hinsicht auf, sondern sie erwerben Strategien, ihre semantischen Fähigkeiten zu erweitern. In den Dialogen zwischen Kindern und Erwachsenen nimmt das Gespräch über Sprache einen wichtigen Stellenwert ein. Kinder erwerben die Fähigkeit, über Sprache nachzudenken, vor allem dann, wenn in der Kommunikation mit anderen Menschen Verständigungsprobleme auftreten, die zu lösen sind. Vonseiten der Kinder zeigt sich dies z. B. darin, dass sie nachfragen, wenn sie einzelne Äußerungen nicht verstehen, oder dass ihnen Begriffe fehlen, um sich verständlicher zu machen.

Kinder bemühen sich um Verständlichkeit, was sich u. a. darin zeigt, dass sie folgende Verhaltensweisen einsetzen:

Sie fragen nach unbekanntem Begriffen:	E: „Ich muss habilitieren.“ K: „Ich kenne die Tiere nicht.“
... teilen mit, dass sie Äußerungen nicht verstehen:	„Was ist das?“ oder „Ich kenne das nicht.“
... geben Kommentare über Sprache ab:	E: „Sag der Tante Guten Tag.“ K: „Das ist keine Tante. Das ist eine Frau.“
... korrigieren ihre eigenen Äußerungen:	„Blumentohl“ zu Blumenkohl
oder die der Kommunikationspartnerin:	K: „Darf ich die Milch heute mal schnell trinken.“ E: „Das ist dein Bier.“ K: „Das ist kein Bier, das ist Milch!“ E: „Ja, ich meinte, das ist deine Sache.“ K: „Dann sag's auch.“ (Augst 1978, 334)
... nehmen Überdehnungen vor:	„Hund“ für alle Vierbeiner
... bilden Neuschöpfungen:	„Baumarm“ für Ast

Dass Kinder sich nicht nur über die Sprache der Kommunikationspartnerinnen wundern und entsprechend ihrem Wissen korrigieren, sondern auch Selbstkorrekturen vornehmen, hat bereits Haarmann (1973) aufgezeigt. Er hebt die Bedeutungen von sprachlichen Korrekturen bei Schulanfängerinnen als Indiz für den „Zuwachs an individuellem Sprachvermögen“ hervor. Aufgrund der Beobachtung von Kindern in kommunikativen Situationen stellt er verschiedene Formen spontaner Selbstkorrekturen fest: Sie treten bei Kindern auf, wenn

- falsche oder unzureichende Aussagen gemacht werden,
- sprachlich unzureichende Ausdrücke vom Kind verbessert werden,
- längere Äußerungen korrigiert werden oder
- der Satzplan verändert wird.

Diese Verhaltensweisen zeigen, dass Kinder sprachanalytisch tätig sind. Dabei segmentieren sie gesprochene Sprache und entdecken linguistische