

Juska-Bacher, Britta; Bertschi Kaufmann, Andrea; Knechtel, Nora; Schneider, Hansjakob
Literale Entwicklung und Förderung im Unterricht der Schuleingangsstufe
Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 33 (2011) 1, S. 69-88

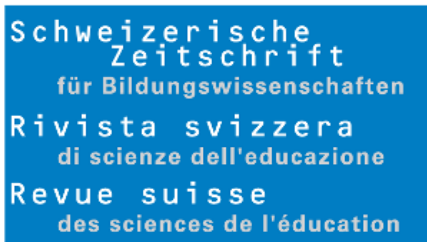


Quellenangabe/ Citation:

Juska-Bacher, Britta; Bertschi Kaufmann, Andrea; Knechtel, Nora; Schneider, Hansjakob: Literale Entwicklung und Förderung im Unterricht der Schuleingangsstufe - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 33 (2011) 1, S. 69-88 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-86081 - DOI: 10.25656/01:8608

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-86081>
<http://dx.doi.org/10.25656/01:8608>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Literale Entwicklung und Förderung im Unterricht der Schuleingangsstufe

Britta Juska-Bacher, Andrea Bertschi Kaufmann, Nora Knechtel und Hansjakob Schneider

Die altersgemischte Schuleingangsstufe zielt auf eine verbesserte Förderung kindlicher Lernentwicklungen, u. a. im sprachlichen Bereich. Über die konkrete Gestaltung dieser Förderung von Vorläuferfertigkeiten und literalen Kompetenzen durch die Lehrpersonen ist bisher wenig bekannt. Dieser Frage widmet sich die Längsschnittstudie «Literalitätsentwicklung in der Schuleingangsstufe». Unser Artikel zeigt am Beispiel einer Klasse die heterogenen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler und die darauf abgestimmten Lernorganisationsmassnahmen ihrer Lehrperson. Der Unterricht zeichnet sich u. a. durch hochgradige Individualisierung neben situativ eingebetteten (altersgemischten) Lernarrangements sowie eine Verbindung von Stufen- und Fachdidaktik aus.

Frühe Förderung und erste literale Praktiken

Die Frage nach der bestmöglichen Förderung von Kindern in den ersten Bildungsjahren ist international vor allem im Hinblick auf die Ausbildung allgemeiner kognitiver und sozialer Fähigkeiten diskutiert worden. Prominent in dieser Diskussion sind die von der OECD (2001, 2006) als Ländervergleich angelegten Studien „Starting Strong“, welche die Aktivitäten der OECD-Länder im Bereich frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung beschreiben. Die neuere Studie kommt zur Erkenntnis, dass Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit einem kohärenten Lernkonzept folgen sollen und dass dem Übergang der Kinder von der Vorschule in die Schule und den mit ihr verbundenen Herausforderungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss (dazu auch Faust & Rossbach, 2004). Eine integrative Organisation der ersten Bildungsjahre gilt als Antwort auf die differenten Entwicklungsstände von jungen Kindern im Zusammenhang mit deren unterschiedlichen Ausgangslagen (soziokulturell, kognitiv, bezüglich Interessen etc.).

In der Schweiz sind denn auch verschiedene Modelle erprobt worden, mit welchen die Schuleingangsphase aufbauend auf dem entwicklungspsychologischen Wissensstand (Oerter & Montada, 2008; Janke & Hasselhorn, 2008) und

im Einklang mit bewährten Konzepten des altersgemischten Lernens (Hagstedt, 1995) gestaltet wurde. Als für die Unterrichtsentwicklung zuständige Disziplin hat sich eine „Didaktik für 4- bis 8-Jährige“ (z. B. Leuchter & Wannack, 2010) herausgebildet, für deren Umsetzung sich insbesondere das innovative Entwicklungsprojekt „Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost (EDK-Ost-4bis8)“ (EDK, 1997) anbot. Dieses Projekt leistete Pionierarbeit, indem es die Wirkung der Verbindung von der bislang vorschulischen und der schulischen Bildung erstmals über Kantons-grenzen hinweg untersuchte und damit ein wissenschaftliches Fundament für die Schuleingangsstufe legte.

Dass die Basisstufe mit ihrem institutionellen Zusammenschluss der ersten vier Bildungsjahre inzwischen in mehreren Kantonen bildungspolitisch umstritten ist (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2010, S. 72 und S. 75 ff), stellt zwar deren systematische Institutionalisierung, die im Rahmen von HarmoS durchaus möglich wäre (Wannack, 2006), für die nächsten Jahre in Frage. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden aber die Vorteile des altersgemischten Lernens und einer weitgehenden Individualisierung im Anfangsunterricht hervorgehoben (z. B. Carle, Metzen, Berthold & Wenzel, 2008). Es ist deshalb davon auszugehen, dass sich entsprechende Organisationsformen in der Praxis etablieren und unter Einbezug fachdidaktischer Perspektiven auch weiterentwickelt werden. Dies dürfte insbesondere für die Förderung des Schrifterwerbs zutreffen, für welchen Ergebnisse zu individuellen Entwicklungsverläufen einerseits und zur sozialen Einbindung des Lesen- und Schreibenlernens andererseits bereits vorliegen (Liebers, Prengel & Bieber, 2008).

Im Hinblick auf die Eingangsstufenklassen im hier vorgestellten Projekt interessiert vor allem die *Entwicklung (früher) literaler Fähigkeiten*. In den altersgemischten Klassen kommen Kinder tendenziell früher und intensiver mit literalen Materialien und Tätigkeiten in Kontakt. Wenig weiss man allerdings noch über die Qualitäten der Förderung von Vorläuferfertigkeiten und literalen Kompetenzen in der Eingangsstufe. Aufgrund der besonderen Zusammensetzung der Lerngruppen benötigt literale Förderung in der Schuleingangsstufe passende Formen des Lehrens und Lernens. In diese Lernarrangements und Aufgaben(-umgebungen) fliessen einerseits Elemente aus der Stufen- (mithin: Kindergarten-) didaktik ein, andererseits finden auch Konzepte aus der Fachdidaktik der Primarstufe Anwendung. Die Kombination beider Elemente führt zu neuen Formen der Förderung in den altersgemischten Klassen, wie wir sie im Rahmen unseres Forschungsprojekts beobachten konnten und im vorliegenden Beitrag an einem Beispiel beschreiben werden.

In diesem Artikel wird die Praxis der altersgemischten Förderung des Schrifterwerbs aus der Perspektive der Fachdidaktik untersucht. Diese unterscheidet eine kognitive, eine emotional-motivationale und eine soziale Dimension von *literaler Kompetenz*, wobei im kognitiven Bereich nochmals zwischen basalen Fertigkeiten

(z. B. Buchstabenkenntnis) und Textfähigkeiten (z. B. hierarchiehöhere Leseverstehensprozesse) differenziert wird (Isler & Künzli, 2010). Unter *literalen Fertigkeiten und Fähigkeiten* werden im Folgenden alle Kompetenzen subsumiert, welche die Handlungsfähigkeit von SchülerInnen in einer literal geprägten (Lern-)Umwelt bestimmen. In der Forschung geht man seit Längerem davon aus, dass sich Kompetenzen im Bereich des Lesens bereits im frühen Kindesalter aufbauen (Hurrelmann, 2004a, 2004b) und dass Begegnungen mit schriftnaher Sprache – in der Begrifflichkeit von Koch/Österreicher (1997) „konzeptionelle Schriftlichkeit“ – bereits vor einer Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit im engeren Sinn stattfinden (durch mündlichen Gebrauch von Formen prä- und paraliterarischer Kommunikation wie Erzählen und Vorlesen etc., siehe Nickel, 2010). Dadurch bilden sich Einstellungen bzw. Motivationen sowie grundlegende kognitive Fähigkeiten (Vorwissen oder Vorläuferfertigkeiten) bereits vor der Schulzeit aus. Für die Schriftförderung in der Eingangsstufe werden Angebote benötigt, welche an bereits entwickelte kognitive, motivationale und soziale Kompetenzen anschliessen.

Hier setzt das Forschungsprojekt *Literalitätsentwicklung in der Schuleingangsstufe* an; es fragt nach den Bedingungen des potenziell frühen und individualisierten Schriftkontakts in den ersten Bildungsjahren, beschreibt entsprechende Angebote und Lernsituationen in ausgewählten Klassen und gibt damit didaktisch-methodische Hinweise für Konzepte der Literalitätsförderung im Eingangsstufenbereich. Didaktische Rahmenkonzepte, die heterogenen Lernausgangslagen mithilfe spezieller Lernorganisationsmassnahmen Rechnung tragen, werden meist unter dem Sammelbegriff *Offener Unterricht* zusammengefasst. Darunter werden Reformansätze gefasst, welche eine inhaltliche, methodische und organisatorische Öffnung des Unterrichts beinhalten (Homburger, 2005). Öffnung meint dabei individuelle Mischung von Lehr-Lernmethoden (Wallrabenstein, 2004) sowie vermehrte Beteiligung der Lernenden am eigenen Lernprozess. Das Konzept der Öffnung von Unterricht bedingt eine veränderte Rolle der Lehrperson, die den Lernprozess beratend begleitet (bspw. nach dem Modell des Cognitive Apprenticeship; Collins, Brown & Newman, 1989) sowie eine Stärkung selbstgesteuerter Lernprozesse (Leuchter 2006). Zudem werden veränderte Anforderungen an die Diagnose- und Beobachtungsfähigkeiten der Lehrpersonen gestellt. Die konkrete Ausgestaltung von Offenem Unterricht kann sehr unterschiedlich erfolgen. Wie Offener Unterricht in einer Eingangsstufe für die literale Förderung eingesetzt werden kann und wie das Konzept dabei mit Elementen der Stufen- didaktik aus dem Kindergarten verknüpft werden kann, ist Gegenstand der Ausführungen zu einer Beispielklasse (Fallbeispiel Frau Steiner) im Projekt *Literalitätsentwicklung in der Schuleingangsstufe*.

Das Projekt *Literalitätsentwicklung in der Schuleingangsstufe*

Die Projektbeschreibung dieser Langzeitstudie beschränkt sich hier auf einen groben Überblick über das Projektdesign und eine Vorstellung derjenigen Elemente, die für den Fokus des vorliegenden Artikels zentral sind: Ergebnisse aus Tests mit ausgewählten SchülerInnen, Auswertungsergebnisse zu Kinder- und Elterninterviews sowie Unterrichtslogbücher und Lehrpersoneninterviews. Eine ausführliche Projektdarstellung findet sich in Schneider, Bertschi-Kaufmann, Juska-Bacher & Knechtel (2010). Die Studie ist wesentlich qualitativ ausgerichtet, weil bisher klare Kategorien für die Erfassung des komplexen Settings in der altersgemischten Schuleingangsstufe fehlen. Eines der Projektziele ist es, solche Kategorien herauszuarbeiten.

Die Gesamtstichprobe besteht aus 14 Grund- und Basisstufenklassen der Kantone Aargau, Luzern und Zürich mit insgesamt 150 Kindern. Diese Kinder stammten zum ersten Erhebungszeitpunkt aus den Bildungsjahren (im Folgenden oft: BJ) 2 und 3, anderthalb Jahre später, zum letzten Erhebungszeitpunkt, entsprechend aus den Bildungsjahren 4 und 5. Aus dieser Gesamtstichprobe wurden 24 literal besonders leistungsstarke und interessierte Kinder als Teilstichprobe für eine qualitative Studie ausgewählt. Diese verteilten sich auf 6 Klassen, von denen in diesem Artikel eine vorgestellt wird.

Erhebungsinstrumente

Mit dem „Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1 - 4“ (Mayringer & Wimmer, 2005; im Folgenden: *SLS*) wurden zu vier Testzeitpunkten (siehe Abb. 1) hierarchieniedrige Leseleistungen, d. h. die Dekodierfähigkeit sowie die Automatisierung der Worterkennung und das Satzverstehen, erhoben.

Zum Zeitpunkt t_3 wurde der nonverbale Intelligenztest *CFT 1* (Cattell, Weiss & Osterland, 1997) eingesetzt, welcher die individuellen Fähigkeiten der Kinder erfasst, Regeln und Merkmale zu diskriminieren und rasch zu erkennen.

Im Laufe des Projekts füllten die Lehrpersonen *Logbücher* aus, in denen sie für eine Schulwoche Angaben zu lese- und schreibfördernden Unterrichtsformen, zur Unterrichtsorganisation und -erfahrung und zu Lehrmitteln machten. Ziel dieser Logbücher war es, Einblick in den Sprachunterricht auf der Schuleingangsstufe zu gewinnen. Zudem gaben die Lehrpersonen Einschätzungen bezüglich literaler Kompetenzen, Motivationen und literalem Verhalten der SchülerInnen ab, die eine Grundlage für die Auswahl der Kinder für die qualitative Teiluntersuchung darstellten. Zu t_2 und t_4 wurden in *halbstandardisierten Leitfaden-Interviews* mit den Lehrpersonen ergänzende und erklärende Informationen zu den Logbuchdaten erhoben. Mit diesen Interviews wurden Informationen zur Entwicklung der ausgewählten Kinder, zum Sprachunterricht und zu den subjektiven Theorien bezüglich der Wirksamkeit von bestimmten Unterrichtssettings erhoben.

Mit den Kindern (t_1 , t_2 , t_4) wurden standardisierte, mit den Eltern (t_2) halbstandardisierte *Leitfaden-Interviews* durchgeführt. Die Kinder wurden u. a. zu ihrer literalen Aktivität, Motivation und zum Selbstkonzept sowie zur literalen Praxis im Elternhaus befragt. Die Eltern sollten Auskunft über die allgemeine sprachliche Entwicklung der Kinder und ihre Sicht auf die literale Entwicklung und die Sozialisationsbedingungen im Elternhaus sowie ihre eigenen literalen Vorlieben und Aktivitäten geben. Die Interviews wurden bei der Transkription aus dem Schweizerdeutschen ins Hochdeutsche übersetzt. Ihre Auswertung erfolgte anhand der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). In Abb. 1 sind die Erhebungszeitpunkte und Erhebungsinstrumente dargestellt.

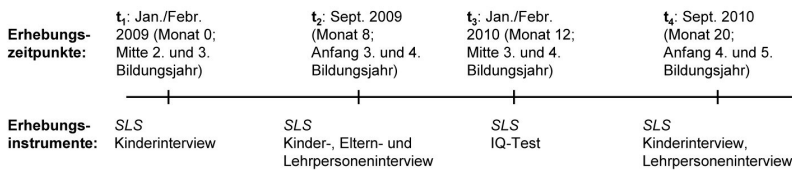


Abb. 1: Erhebungszeitpunkte und -instrumente im Projekt Literalitätsentwicklung in der Schuleingangsstufe

Frau Steiners Schulklasse als Beispiel

Im Folgenden greifen wir eine Klasse der Teilstichprobe heraus, um detailliert auf die Entwicklung der Kinder und den Unterricht in dieser Basisstufenklasse einzugehen. Wir haben uns für diese Klasse entschieden, weil die betreffende Lehrperson, wir nennen sie Frau Steiner, sehr detaillierte und fundierte Aussagen sowohl zu ihren didaktischen Konzepten, als auch zu ihren Unterrichtspraktiken und dem Lernverhalten der Kinder gemacht hat. Ausserdem stammt mit fünf Kindern ein knappes Viertel unserer qualitativen Stichprobe aus ihrer Klasse, d. h. ein verhältnismässig grosser Anteil von Kindern dieser Klasse hat sich literal sehr gut entwickelt. Zunächst wird eine kurze Beschreibung der einzelnen Kinder und ihrer Entwicklung gegeben, daran schliesst eine Charakterisierung von Frau Steiners didaktischen Konzepten und Zielen sowie deren Umsetzung an.

Literalitätsentwicklung der fünf Kinder

Unter dem Begriff „Literalitätsentwicklung“ sei hier neben der Entwicklung der *Leseleistung* (Punkte im SLS) auch die Entwicklung der *literalen Aktivitäten* und der *schriftbezogenen Motivation* verstanden (vgl. Lesekompetenzmodell von IGLU, Bos et al. 2007, 83). Mit dem Zusammenhang von Motivation, Verhalten und Kompetenz haben sich zahlreiche Studien beschäftigt (z.B. Guthrie & Wigfield, 2008; McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008; Möller & Schiefele,

2004). Als Rahmenbedingungen wurden im Projekt verschiedene individuelle, familiäre und schulische Faktoren erfasst, deren Relevanz für die literale Entwicklung in einer Reihe von Studien nachgewiesen wurde (siehe auch Bos et al., 2007, S. 22). Im individuellen Bereich liefert der *CFT 1* Angaben zur *nonverbalen Intelligenz* (zum Zusammenhang von Intelligenz und Leseleistung siehe z. B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993; Stamm, 1998). Die Interviews gewähren überdies einen Einblick in die allgemeine *sprachliche Entwicklung* der Kinder (zum Zusammenhang von allgemeinem sprachlichen Entwicklungsstand und Lesekompetenz siehe z. B. Lervåg, Bråten & Hulme, 2009; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004) sowie in ihr *Interesse am Lesen* in schulischer und familiärer Umgebung. Erfasst wurde auch das *Alter*, das sich als einer der zentralen Einflussfaktoren auf die Leseleistung erwiesen hat (siehe z. B. Schneider et al., 2010). Angaben zu familiären Rahmenbedingungen stammen besonders aus den Elterninterviews, aber auch aus den Gesprächen mit den Kindern wurden Daten zum *kulturellen Kapital* der Familie (Bourdieu, 1992), zu gemeinsamen literalen Aktivitäten und zum Bildungsniveau der Eltern erhoben (zur Bedeutung familiärer sprachlicher Erfahrungen für das Lesenlernen siehe Hurrelmann, 2004b; Moser, Stamm & Hollenweber, 2005; Purcell-Gates, 2008).

Die hier vorgestellte Klasse stammt aus einer Zentralschweizer Kleinstadt, in der nur ein „Kindergarten“jahr angeboten wird, die Basisstufe erstreckt sich in diesem Fall nur über drei (statt vier) Jahre und die Kinder befinden sich zu t_1 im 1. und 2., zu t_4 im 3. und 4. Bildungsjahr. Die Kinder gehen nach eigenen Aussagen gern zur Schule und wurden aufgrund guter Lesetestergebnisse (t_1) sowie der positiven Einschätzung ihrer literalen Entwicklung durch die Lehrperson in die Teilstichprobe aufgenommen. Alle fünf Kinder sprechen zu Hause Schweizerdeutsch und geben zu t_1 an, dass sie gern (Bücher, Zeitschriften oder Comics) lesen. Unterschiede zeigen sich hinsichtlich ihrer Entwicklung der Leseleistung, der individuellen und familiären Rahmenbedingungen sowie ihrer schulischen Interessen. In Abb. 2 sind die Entwicklungen der Leseleistungen der fünf Kinder sowie die Mittelwerte der 22 Kinder der Teilstichprobe sowohl für das 1. als auch das 2. BJ dargestellt.

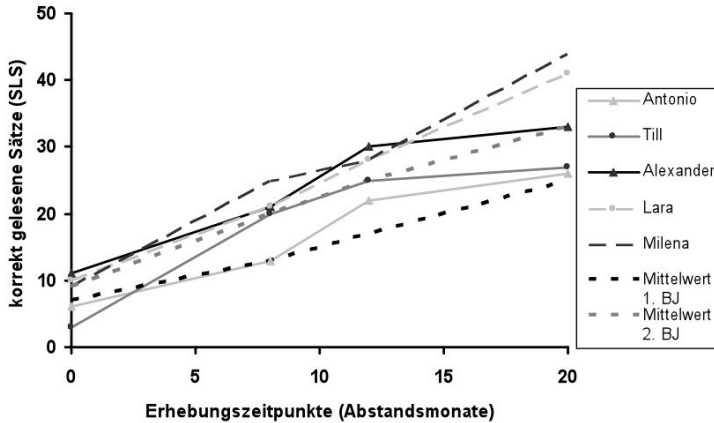


Abb. 2: Entwicklung der Leseleistung der fünf Kinder (t_1 = Monat 0, t_2 = Monat 8, t_3 = Monat 12, t_4 = Monat 20, siehe Abb. 1) und der Mittelwerte der Kinder der Teilstichprobe, die zu Beginn der Studie im 2. bzw. 3. (bzw. in dieser Kleinstadt im 1. bzw. 2.) Bildungsjahr waren.¹

Im Vergleich zu den Mittelwerten der Kinder der Teilstichprobe, die zu t_1 im 1. bzw. im 2. BJ waren, zeigen drei der fünf Kinder aus dieser Klasse über die gesamte Projektlaufzeit eine überdurchschnittliche Entwicklung: Dazu gehören das einzige Kind im 1. BJ (Mittelwert 1. BJ: schwarz gestrichelte Linie, Alexanders Werte: durchgezogene schwarze Linie) sowie die zwei Mädchen im 2. BJ (Mittelwert: grau in kurzen Strichen, Lara und Milena: grau in längeren Strichen). Die zwei Jungen im 2. BJ liegen unter dem Durchschnitt unserer Teilstichprobe (Mittelwert: grau gestrichelt, Antonio und Till: durchgezogene graue Linien). Die Anzahl der jeweils im SLS korrekt gelesenen Sätze ist auch in Tab. 1 dargestellt.

Tab. 1: Entwicklung der Leseleistung der fünf Kinder. Unterste Zeile: Zuwachs der Leseleistung

	Antonio	Till	Alexander	Lara	Milena
t_1 (Jan./Febr. 2009)	6	3	11	10	9
t_2 (Sept. 2009)	13	20	21	21	25
t_3 (Jan./Febr. 2010)	22	25	30	28	28
t_4 (Sept. 2010)	26	27	33	41	44
Zuwachs (t_1 bis t_4)	20	24	22	31	35

Im Folgenden werden die einzelnen Kinder anhand ihrer Leseleistungen, individuellen und familiären Voraussetzungen sowie schulischen Interessen kurz charakterisiert.

Antonio

Leseleistung: Antonio war zu Beginn unserer Studie (t_1) 6;10 Jahre alt und befand sich im 2. BJ. Seine Leseleistung liegt (abgesehen von einer leichten Spitze zu t_3) etwa im Durchschnitt derjenigen Kinder der Teilstichprobe, die sich im 1. BJ befinden. Zum Zeitpunkt t_4 liegt er im Vergleich zur Normierungsstichprobe des SLS (Mayringer & Wimmer, 2005, S. 11) mit 26 Sätzen etwa drei Sätze zurück. Antonio gibt zu t_2 an, dass er in der Schule gern liest, zu Hause weniger. Seiner Mutter zufolge liest er jeden Abend 15–20 Minuten. Es gab Zeiten, in denen er bereits nach dem Aufstehen am frühen Morgen den Wunsch zu lesen äusserte. *Individuelle Voraussetzungen:* Beim CFT1 schneidet Antonio genau mit dem IQ-Mittelwert von 100 ab. Er hat früh gesprochen und bereits mit drei Jahren in einer Schule im Ausland mit dem Lesen und Schreiben begonnen. Nachdem er bald darauf mit seiner Familie in die Schweiz zurückgezogen ist, beginnt er hier in der Basisstufe noch einmal mit dem Schriffterwerb. *Familiäre Voraussetzungen:* Während Antonio in den vergangenen Jahren regelmässig von den Eltern oder auch von der älteren Schwester (Gute-Nacht-)Geschichten vorgelesen bekam, liest er zu t_2 abends öfter selbst und seinerseits manchmal den Eltern etwas vor. Eltern und Schwester lesen selbst gern und viel (die Mutter 1 - 1 1/2 Stunden am Abend). Antonios Vater ist Ingenieur, seine Mutter hat eine kaufmännische Ausbildung absolviert. *Schulische Interessen:* Gefragt nach seinen Lieblingsfächern äussert Antonio fachbezogen keine speziellen Vorlieben: „Also, eigentlich alles. Aber in der Pause finde ich es am lustigsten.“

Till

Leseleistung: Till war zum Zeitpunkt t_1 gleich alt wie Antonio (6;10 Jahre) und befand sich ebenfalls im 2. BJ. Seine Leseleistung liegt zu t_1 mit drei Sätzen deutlich unter dem Durchschnitt der gleichaltrigen Kinder der Teilstichprobe. Zwischen t_2 und t_3 holt er auf und liegt genau beim Mittelwert. Bei der letzten Erhebung fällt er wieder etwas ab. Im Vergleich zur Normierungsstichprobe des SLS liegt er mit 27 Sätzen etwa zwei Sätze zurück. Till liest nach eigenen Angaben gern. Seine Mutter bestätigt diese Vorliebe, auch wenn sie findet, dass Till nicht besonders häufig liest (etwa viermal pro Woche). *Individuelle Voraussetzungen:* Tills IQ-Wert liegt mit 102 ziemlich genau beim Durchschnitt. Der Mutter zufolge hat er sehr früh und deutlich gesprochen und eine schnelle Sprachentwicklung durchgemacht. Sein Interesse für Buchstaben ist erst in der Basisstufe erwacht. *Familiäre Voraussetzungen:* Wenn Till zeitig im Bett ist, bekommt er Gute-Nacht-Geschichten vorgelesen. Dabei liest er gern mit und fragt bei Abweichungen nach. Man liest auch gemeinsam und die Mutter korrigiert ihren Sohn. Die Eltern lesen selbst auch, aus Zeitgründen weniger Bücher, hingegen häufig Zeitungen und Internettexpte. Till hat keine älteren Geschwister; der jüngeren Schwester liest er selbst nicht vor. Seine Mutter ist ausgebildete Lehrerin, der Vater selbstständig tätig. *Schulische Interessen:* Auch Till mag die Schule an sich, zu seinen Lieblingsfächern gehört „alles, besonders Zeichnen“.

Alexander

Leseleistung: Alexander war zum ersten Erhebungszeitpunkt genau ein Jahr jünger als Antonio und Till (5;10 Jahre) und befand sich im 1. BJ. Seine Leseleistung liegt (abgesehen von einem leicht höheren Wert zu t_3) geringfügig über dem Durchschnitt derjenigen Kinder der Teilstichprobe, die bereits ein Jahr länger in der Schule sind als er (2. BJ). Zum Zeitpunkt t_4 liest er im Vergleich zur Normierungsstichprobe des SLS mit 33 Sätzen etwa 13 Sätze mehr und ist damit auf dem Stand, den die SLS-Normierungsstichprobe erst 1.5 Jahre später, nämlich Mitte des 3. Schuljahres erreicht (siehe Mayringer & Wimmer, 2005, S. 29). Alexander schildert sich als begeisterten Leser, der eine besondere Vorliebe für Sachbücher hat, seine Mutter bestätigt diese Einschätzung. *Individuelle Voraussetzungen:* Alexander

erreicht beim *CFTI* einen Spitzen-IQ-Wert von 145. Dazu ist anzumerken, dass zu Alexanders besonderen Vorlieben auch das Lösen von den IQ-Testaufgaben ähnlichen Rätseln in Rätselheften gehört, so dass ein Trainingseffekt und dadurch mitbedingt das besonders gute Abschneiden im Test nicht ausgeschlossen werden kann. Er hat vergleichsweise früh zu sprechen und etwa ein halbes Jahr vor Beginn in der Basisstufe mit dem Lesen und Schreiben begonnen. *Familiäre Voraussetzungen:* Während Alexander in den ersten Jahren besonders von der Grossmutter, gelegentlich auch von den Eltern vorgelesen bekam, liest zu t_2 etwa zweimal pro Woche noch die Mutter vor. Weitere gemeinsame literale Aktivitäten scheint es in der Familie nicht zu geben. Die Mutter liest derzeit aus Zeitgründen nur Zeitungen und Fachzeitschriften. Alexanders Mutter ist Ärztin, der Vater Arzt. *Schulische Interessen:* Alexanders Lieblingsfach ist durchgängig Mathematik. Auf Nachfrage nach weiteren bevorzugten Fächern gibt Alexander zu t_4 auch Lesen und Englisch an, Schreiben mag er weniger gern („Eher nicht. Weil, da bin ich ehrlich auch nicht so gut.“).

Lara

Leseleistung: Lara war bei unserer ersten Erhebung etwas jünger als Antonio und Till, nämlich 6;6 Jahre und wie sie im 2. BJ. Ihre Leseleistung war zu t_1 und t_2 geringfügig besser als der Durchschnitt der qualitativen Stichprobe in ihrem BJ. Danach nimmt ihre Leseleistung aber deutlich steiler zu. Zum Zeitpunkt t_4 liest sie 41 Sätze und damit 12 Sätze mehr als die Normierungsstichprobe des *SLS*, die diesen Wert erst ein gutes Jahr später erreicht. Lara liest zu Hause nicht häufig, hört stattdessen lieber Hörbücher. Die Mutter erwähnt, dass Lara zu Hause drei bis vier Mal pro Woche etwa eine Viertelstunde liest. *Individuelle Voraussetzungen:* Beim *CFTI* schneidet Lara mit einem unterdurchschnittlichen Wert von 88 ab. Sie hat eine Zeit lang Ausspracheschwierigkeiten gehabt, die aber mit Hilfe einer Logopädin schnell behoben werden konnten. Das Interesse für Buchstaben ist im Montessori-Kindergarten erwacht, den Lara vor der Basisstufe besucht hat. Lesen hat sie in der Basisstufe gelernt. *Familiäre Voraussetzungen:* In den ersten Jahren lasen die Eltern Lara und ihrem älteren Bruder regelmässig vor. Seit das Mädchen selbst lesen kann, ist das weniger geworden. Die Mutter selbst liest abends im Bett Belletristik, der Vater insbesondere Fachbücher und Zeitungen und der ältere Bruder ist gemäss seiner Mutter „nicht der passionierte Leser“. Der Vater ist im Software-, die Mutter im kaufmännischen Bereich tätig. *Schulische Interessen:* Zu Laras Lieblingsbeschäftigungen in der Schule zählen Spielen und Mathematik.

Milena

Leseleistung: Milena war zu Beginn unserer Studie 6;4 Jahre alt und damit ein wenig jünger als Lara. Auch sie war im 2. BJ. Ihre Leseleistung entwickelte sich ähnlich wie die von Lara, allerdings mit einem höheren Wert zu t_2 und zu t_4 . Sie beginnt zu t_1 mit dem Durchschnittswert der qualitativen Stichprobe dieses Bjes, gewinnt in der weiteren Entwicklung aber zunehmend an Vorsprung. Zum Zeitpunkt t_4 liegt sie mit 44 Sätzen 15 Sätze vor der Normierungsstichprobe des *SLS*, die diesen Wert erst gut 1.5 Jahre später erreicht. Milena liest in der Schule wie zu Hause gern (mehrmals am Tag, besonders aber am Abend und während Autofahrten). *Individuelle Voraussetzungen:* Beim *CFTI* erzielt sie einem überdurchschnittlichen IQ-Wert von 111. Milena hat früh zu sprechen begonnen und sich etwas vor Beginn der Basisschule bereits für Buchstaben interessiert. Dieses Interesse wurde gefördert durch den Grossvater, der mit dem Kind Schule gespielt hat. *Familiäre Voraussetzungen:* Die Mutter liest Milena abends regelmässig vor, manchmal lesen sie auch gemeinsam. Die Mutter liest selbst gern, besonders Zeitungen und Zeitschriften und wenn sie Zeit findet, auch Bücher. Milenas Mutter ist selbstständig tätig. *Schulische Interessen:* Zu Milenas Lieblingsfächern zählt durchgängig das Lesen.

Aus diesen Kurzcharakteristiken wird deutlich, dass die fünf präsentierten Kinder, die zu den erfolgreichsten ca. 15% unserer Gesamtstichprobe zählen, beträchtliche Unterschiede in den hier behandelten Bereichen Leseleistung, individuelle und familiäre Rahmenbedingungen sowie schulische Interessen aufweisen. Dass die Heterogenität sogar innerhalb der Gruppe der lesestarken SchülerInnen gross ist, stellt hohe Ansprüche an die Lehrpersonen. Wie sie damit umgehen können, soll am Beispiel von Frau Steiner im nächsten Abschnitt illustriert werden.

Literale Förderung in der Eingangsstufe – das Fallbeispiel Frau Steiner

Die Untersuchung der Praktiken der literalen Förderung basiert auf Selbstauskünften der Lehrpersonen in Interviews und Logbüchern. Mit diesen Instrumenten sollten einerseits Selbstreflexionen didaktischer Konzepte und Ziele und andererseits Selbstbeobachtungen der praktischen Umsetzung dieser theoretischen Überzeugungen erhoben werden. Hinsichtlich der Selbstreflexionen gehen wir (nach Wallach & Wolff, 2001; Kraak, 1987; Bräuer, 2010) davon aus, dass das im Interview geäusserte Wissen der Lehrpersonen entweder häufig abgerufen oder als wichtig eingeordnet wird und somit subjektiv bedeutsam ist. Deshalb können ihre Aussagen als Hinweise darauf verstanden werden, welche Aspekte handlungsleitend sein können und ihre Unterrichtspraxis prägen. Hinsichtlich der Selbstbeobachtung ist uns bewusst, dass diese Methode subjektive Daten liefert, die durch den Effekt sozialer Erwünschtheit und durch Reaktivität beeinflusst sein können. Wir haben daher versucht, das didaktische Handeln der Lehrpersonen anhand möglichst konkreter Logbuchfragen (z. B. „Welche Formen der Lese- und Schreibförderung haben Sie in dieser Woche durchgeführt?“) zu erfassen. Die Charakterisierung von Frau Steiners Unterricht beruht auf so erhobenen Daten.

Lebendige Sprach- und Schriftkultur

In einer schulischen Lernumgebung lassen sich frühe Formen der Begegnung mit Schrift und das Erleben literaler Verhaltensweisen durch eine lebendige schulische Sprach- und Schriftkultur anregen. Eine solche wird im Unterricht der hier fokussierten Klassenlehrperson anhand verschiedener Elemente realisiert. Schrift ist im Klassenraum in verschiedenen Zusammenhängen präsent (Bücherwagen, Buchstaben an den Wänden, Etiketten und Schilder, Hörbücher u. a.). Um ihr Interesse zu wecken, sind die Materialien allen Kindern zugänglich (Frau Steiner: „Nur schon Interesse wecken“; „Wenn es [das Kind] das nicht sieht, weiss es ja nicht, dass es das gibt. Und wenn es das sieht, dann macht es vielleicht klick“). Der Raum ist in verschiedene Lernbereiche mit jeweils spezifischen Angeboten aufgeteilt (Zahlen/Mathematik, Sprache/Buchstaben usw.). Damit ist das Zimmer für die SchülerInnen im Sinn einer differenzierten, transparenten Lernumgebung (in Anlehnung an Leuchter, 2006, S. 27) in Bereiche aufgeteilt.

Die Kinder können das Angebot selbstbestimmt wahrnehmen; die Lehrperson wiederum erhält zusätzliche Gelegenheiten für die Beobachtung anstehender Entwicklungsschritte der Kinder. Die Umgebung stützt zudem motivationale und kognitive literale Lernprozesse der SchülerInnen indirekt: „Das implizite Lernen in einer anspruchsvoll gestalteten Umgebung unterstützt die Motivation und das selbstgesteuerte Lernen junger Kinder“ (Stern & Möller, 2004). Das beiläufige Lernen wird gemeinhin vor allem im Kindergarten, oft im Rahmen situationsorientierten Lernens, gepflegt. In der hier beschriebenen Klasse wird es durch didaktisiertes, enger geführtes (schriftsprachliches) Angebotsmaterial (Werkstattposten, aus denen die Kinder Aufgaben verschiedener Niveaus wählen können) ergänzt, sodass geführte Lernprozesse zu basalen schriftsprachlichen Kompetenzen direkt anschliessen können (siehe unten, Milena).

Literale Sozialisationsprozesse werden auch über beobachtete Verhaltensweisen gefördert (Vorbildfunktion in Elternhaus und Schule). Diese Verhaltensweisen, im Unterricht als Rituale geführt, finden bspw. in Form täglicher Vorlesesequenzen statt. Dieses Angebot zur Förderung literaler Motivationen und Verhaltensweisen richtet sich jeweils an die gesamte Klasse. Vorleserituale und Anschlusskommunikationsprozesse sind geeignet, literale Motivationen zu stärken und frühe literale Konzepte – bspw. in Form von Geschichtenmustern – anzureichern (Wieler, 1997; Nix & Rosebrock, 2010).

Vorläuferfertigkeiten des Lesens

SchülerInnen der ersten beiden Bildungsjahre werden Aufgaben zu Vorläuferfertigkeiten angeboten („Die nehmen wir dann raus aus dem stillen Schaffen [für] Verse und so“). Diese Angebote sind aus der frühen Sprachförderung von Kindergarten und Primarschule bekannt (phonologische Bewusstheit: Reimverse und Lieder; Prosodie: rhythmisches Sprechen wird mit Bewegungen – Hüpfen, Klatschen – verbunden). Während das Angebot zur Förderung von Vorläuferfähigkeiten sich vor allem an jüngere SchülerInnen richtet, werden Aufgaben zum Schriftspracherwerb im engeren Sinn angeboten, sobald die Kinder Interesse daran zeigen. So ist Frau Steiner bspw. bei Milena vorgegangen: Das Mädchen ist Mitte des 1. Bildungsjahres aus einem anderen Kanton (mit zwei Kindergartenjahren), in dem sie das erste Kindergartenjahr besucht hat, in die Klasse gekommen. Obwohl Milena regulär erst später mit dem Schriftspracherwerb begonnen hätte, ermöglichte ihr Frau Steiner den früheren Einstieg ins Schriftlernen, da sie ihr Interesse für diesen Lernbereich beobachtet hatte: „Aber sie hatte so viel Interesse an Buchstaben, an Zahlen, dass ich ihr das geöffnet habe.“ Die Lehrperson nimmt hier einen Entwicklungsimpuls des Kindes auf und eröffnet ihm (für ältere Schülerinnen und Schüler bereits bestehende) Lernangebote, die den beobachteten Voraussetzungen entsprechen.

Zur Gestaltung von Lern- und Übungsaufgaben für (prä-)literale Fähigkeiten hat sich Frau Steiner – mangels geeigneter Sprachlehrmittel für das Eingangsstufen-Setting – eigenes Material zusammengestellt, welches oft in Werk-

stattform (Lernposten) angeboten wird. Als Grundlage hat sie solche Lehrmittel bzw. Lehrgänge bevorzugt, die wahrnehmungsnahe Zugänge zur Schriftsprache anbieten (z. B. Sprechbewegungsbilder aus *Lose luege läse*, Rickli, 2004) und den Bedingungen der Eingangsstufe entgegenkommen, weil bereits differenzierende bzw. individualisierende Lernsettings angelegt sind (Stationenlernen, Ateliers, Werkstätten).

Organisation und Nutzung der Altersmischung für literale Lernprozesse

Um die Vielfalt der Entwicklungsstände in der Eingangsstufe als produktives Lernpotential zu nutzen, sind Lernsituationen vorteilhaft, in welchen die Verschiedenheit der Kinder nicht nur anerkannt, sondern die Entwicklungsunterschiede lernfördernd eingesetzt werden (Achermann, 2009, S. 11). In der Wahrnehmung von Frau Steiner ist Altersmischung eine Voraussetzung für die ansprechende Gestaltung von Lernumgebungen („Also die Durchmischung wird durch das einfach spannend. Der eine kann zeigen, der andere kann ausführen und das macht Spass“). Prinzip solcher Lernumgebungen ist es, dass (prä-)literale Tätigkeiten zu deren Nutzung notwendig sind und alle beteiligten Kinder sich so auf ihrem Entwicklungsstand einbringen können. Dabei begegnen die SchülerInnen, welche in ihrer Entwicklung noch weniger weit fortgeschritten sind, neuen Aktivitäten und können beiläufig neue Kompetenzen erwerben („Wie viele junge Kinder nur aufschnappen vom Sehen, was die Grossen da machen. [...] das ist schon mal angetippt und wenn man es nachher näher bringt, ist es schon klar“).

Das altersgemischte Lernen wird zudem in einer *fächerübergreifenden Sprachförderung* realisiert: Es sei für die literale Förderung wichtig, Lernbereiche so zu vernetzen, „dass die Sprache durch alles hindurchgeht“. Dies erreicht Frau Steiner dadurch, dass (schrift-)sprachliches Lernen auch innerhalb projektartiger Lernarrangements stattfindet. Hierbei wählen sich die SchülerInnen einen Schwerpunktbereich zu einem Sachthema und erarbeiten sich Inhalte selbstständig, um die Ergebnisse anschliessend im Klassenverband zu präsentieren (z. B. zum Thema „Klimazonen“: Wahl einer Klimazone bzw. eines Gebiets, Darstellung dort beheimateter Tierarten). Hierbei können SchülerInnen auch anspruchsvollere Textfähigkeiten erwerben. Die eher situationsorientierte Didaktik des Kindergartens wird mit eher fachdidaktisch orientierten Lernzielen (Lesekompetenzen, Textverstehen, Präsentations- und Auftrittskompetenzen usw.) verknüpft. Die Gruppenzusammensetzung orientiert sich explizit am Entwicklungsstand der Kinder, nicht an ihrem Alter.

Im Sinn des sprachdidaktischen Konzepts der *Sprachhandlung* äussert Frau Steiner auf die Frage nach zentralen Elementen guter literaler Förderung, es sei wichtig, „dass man immer wieder die Möglichkeit hat, auszutauschen, die Sprache anzuwenden, sich auszudrücken“. Dies erreicht Frau Steiner, indem sie Lernräume gestaltet, in denen die SchülerInnen gezielt angeregt werden, mithilfe von Sprache und Schrift zu interagieren (z. B. in der Spiel- und Lernumgebung

Museum, Büro oder Wochenendausflug mit Blick auf verschiedene Kompetenzen: Fahrpläne lesen, (Bahn-)Billette ausstellen und verkaufen, Postkarten schreiben u. a.). Sie setzt also Lernumgebungen (Phantasie-/Rollenspiele) ein, die eher dem Bereich der Stufendidaktik des Kindergartens entstammen. Spiele dienen in ihrer Klasse unter anderem dazu, den Erwerb von Vorstellungen und symbolischen Repräsentationen zu unterstützen (Einsiedler, 1999, S. 83), also dem Aufbau von Fähigkeiten, welche auch für schriftsprachliche Lernprozesse bedeutsam sind (Kammermeyer & Molitor, 2005) und die zur Entwicklung von Vorstellungen über Sprache und Funktion der Schrift beitragen (Christie, 1990). Sie bieten – sofern sie Lese- und Schreibmaterialien enthalten – einen Interaktionsraum, in welchem Kooperationen begünstigt werden, welche literale Konzepte ansprechen bzw. einbeziehen (Stone & Christie, 1996).

Für die Herstellung altersgemischter Lernsituationen bezieht Frau Steiner die Konzepte der Sprachhandlungen sowie des fächerübergreifenden Sprachunterrichts ein und nutzt die Altersmischung in der Klasse auf diese Weise produktiv.

Elemente von offenem Unterricht

Aufgrund der bisher fehlenden systematischen Vorgabe von *Lehrinhalten und -zielen* in Form eines Lehrplans für die Eingangsstufe geht Frau Steiner von den Zielen der Volksschullehrpläne der 1. und 2. Klasse aus und bezieht Angaben aus dem Kindergartenlehrplan ein. Sie arbeitet darauf hin, dass die SchülerInnen am Ende der Basisstufenzeit den gleichen Leistungsstand erreicht haben wie Regelklassenkinder, so dass ein reibungsloser Übertritt in die 3. Klasse der Primarschule ermöglicht wird. Zugleich lässt sich bei Frau Steiner eine sehr starke *Entwicklungsorientierung* beobachten (Achermann, 2009, S. 24; Frau Steiner: „Also mein Prinzip ist, zuerst herauszufinden, was ihre Stärke ist. [...] Und wenn der [Bereich] stark genug ist, dann [etwas Schwierigeres/anderes] einflechten“ und: „jeder soll in seinen Stärken vorwärts kommen; [...] auch individuelle Teile wirklich fördern“). Dabei setzt Frau Steiner individuelle Hilfsmittel für die Kinder ein (z. B. Stofftiere, Handpuppen u. a.), welche das Lesenlernen begleiten („Und halt einfach immer wieder hinführen, eben, mit Hilfsmitteln“). Das Abwägen von Lernziel- und Entwicklungsorientierung kommt auch in offenen und geführten Unterrichtssettings zum Ausdruck: Offene Angebote werden flankiert von obligatorischen Aufgaben („Es hat Sachen, die man muss, und Sachen, die man frei wählen kann“).

Frau Steiner bezieht nicht nur den Entwicklungsstand, sondern auch *heterogene Interessenlagen* in ihr Unterrichtsangebot ein. Sie stellt im Unterricht immer wieder Literatur zur Verfügung, welche den Kinderinteressen entspricht (Kampfsportarten, Schmetterlinge, Eisenbahnen, Krimis u. a.). Anhand dieser „Interessenbücher“ werden Fähigkeiten und Fertigkeiten gezielt gefördert. Neben der Förderung in individuellen Sequenzen anhand individueller Lernmaterialien werden in eher geführten Sequenzen im Leseunterricht ebenfalls verschiedene Themenbereiche abgedeckt („Und so haben wir wirklich jetzt ein

ganz breites Gebiet an Cowboys, Prinzessinnen, Märchen, es hat wirklich sehr viele Gebiete [...]. Irgendjemand findet immer einen Bereich, der ihn anspricht“). Manchmal werden individuelle Vorlieben auch in den Unterricht für mehrere Kinder eingearbeitet: So hat Frau Steiner Alexanders Vorliebe für Rätsel in ihren Unterricht aufgenommen, indem sie gemeinsam mit ihm und anderen Kindern Rätsel gelöst hat. Mit dem Einbezug individueller Interessen begegnet Frau Steiner auch Lernschwierigkeiten. So gelingt es ihr, Antonio, der eine Kampfsportart erlernen will, entsprechende Literatur zur Verfügung zu stellen und ihn über den Inhalt zum Lesen lernen zu bewegen („Und, da begann er, wie eine Rakete. Also, er wollte alle Buchstaben wissen und er arbeitete ganz fleissig. Da hatte er eine volle Konzentration und er hat innerhalb von drei Wochen gelesen. Und konnte vorher nichts.“). So wird Antonios Hobby als Ressource im Lernprozess nutzbar gemacht (Isler & Künzli, 2010).

Im Sinn einer *offenen Unterrichtsgestaltung* setzt Frau Steiner auf den Einbezug des Kindes in die Festlegung von Lernzielen sowie die Planung und Gestaltung des Lernprozesses. Dabei können die SchülerInnen Themen und zum Teil auch Lernziele wählen („Ich bespreche mit ihnen einen Bereich, den ich gerne mit ihnen angehen möchte, und dann dürfen sie auch Ideen dazu mitteilen“; „Wir haben dazu so Karten, wo die Kinder auch selber so Ziele wählen können, sie sind auch aufgehängt in der Basisstufe. Und wenn er das Ziel erreicht hat, darf er sie in sein Portfolio stecken und das sind dann Beurteilungshilfen.“). Die Beurteilungsgespräche führt Frau Steiner mit den Kindern und legt dabei gemeinsam mit ihnen die nächsten Lernziele fest.

Fazit

Die Beobachtungen zum Unterricht der als Fallbeispiel dargestellten Lehrerin lassen sich im Grunde auf wenige konstitutive Prinzipien der Sprach- und Schriftförderung junger Schülerinnen und Schüler zurückführen; es sind dies

die Präsenz von Schrift im Klassenzimmer: Texte sind in vielerlei Ausgestaltungen für die Kinder zugänglich und greifbar,

eine Kombination von offenem Lernangebot und lehrgangsorientierten Aufgaben: Die Kinder erhalten zum einen laufend Gelegenheit, das Schriftangebot situativ und nach ihren jeweiligen Interessen zu nutzen. Zum anderen erhalten sie auf ihren Entwicklungsstand abgestimmte Aufgaben, so dass sie ihr individuelles Curriculum zum Erwerb basaler schriftsprachlicher Kompetenzen durchlaufen können. Während die einen Materialien, jene zur freien Nutzung, wegen ihrer Attraktivität bzw. zur Animation zusammengestellt und laufend erneuert werden, sind die anderen lehrgangsorientiert und folgen einem festgelegten Modell der literalen Entwicklung. Zu einem solchen, an Modellen schriftsprach-

licher Entwicklung orientierten Förderkonzept gehört auch, dass Vorläuferfertigkeiten bei Kindern mit entsprechendem Entwicklungsbedarf mit in den Blick genommen und je nachdem trainiert werden,

literale Aktivierung: Ein Teil des Unterrichts wird in Inszenierungen ausgestaltet, in welchen Kinder Sprache situativ anwenden. Ein kontinuierliches Element sind die Vorleserituale, wobei mit ihnen nicht nur rezeptive Kompetenzen gestärkt werden, sondern in ihrem Zusammenhang auch Gespräche zum Austausch von Leseindrücken und zur Verständigung über das Vorgelesene stattfinden,

die Sprachförderung als Haupt- und Querschnittsaufgabe in den ersten Bildungsjahren: Aktivitäten der Sprachförderung betreffen nicht nur die als Deutsch- oder Sprachunterricht ausgedachten Lektionen, sondern den Unterricht insgesamt. Sprachaktivierungen ist deshalb ein bewusst ausgestalteter Teil bei der Beschäftigung mit Sachthemen, konzeptualisiert als „fächerübergreifender Sprachunterricht“,

eine lernfördernder Einsatz des altersgemischten Lernens: Und schliesslich wird Altersdurchmischung in den ersten Schuljahren nicht nur als weiteres Heterogenitätsmerkmal wahrgenommen, das einen für Schulklassen formatierten Unterricht erschwert, sondern als probate Rahmenbedingung, welche für die individualisierte Schriftförderung ebenso wie für das kommunikativ-soziale Lernen produktiv genutzt werden kann.

Diese Prinzipien der Sprach- und Schriftförderung sind Frau Steiners offensichtlich erfolgreiche Antwort auf die differenten Entwicklungsstände und Ausgangslagen der SchülerInnen, die – wie im Artikel gezeigt – bereits innerhalb der Gruppe der guten LeserInnen bestehen. Durch den Einbezug der didaktischen Konzepte und Ziele sowie der Unterrichtspraxis weiterer Lehrpersonen hoffen wir, weitere didaktisch-methodische Hinweise für die frühe Literalitätsförderung im Eingangsstufenbereich liefern und Grundlagen für die Ausarbeitung von Lernarrangements und Lehrmitteln zur Sprach- und Schriftförderung in den ersten vier Bildungsjahren liefern zu können.

Danksagung

Unser Dank geht an den Schweizerischen Nationalfonds und das Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau für die finanzielle Förderung des Projekts.

Anmerkungen

- 1 Wir trennen an dieser Stelle die Mittelwerte nach Bildungsjahr, weil sich das Alter als wichtiger Einflussfaktor auf die Leseleistung zeigt (Schneider et al., 2010, 13).

Literaturverzeichnis

- Achermann, E. (2009). *Der Vielfalt Raum und Struktur geben. Unterricht mit Kindern von 4 bis 8, Kindergarten bis 2. Schuljahr*. Bern: Schulverlag Plus.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1992). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In Pierre Bourdieu (1992), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–80). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bräuer, Ch. (2010). *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven (Lesesozialisation und Medien)*. Weinheim und München: Juventa.
- Carle, U., Metzen, H., Berthold, B. & Wenzel, D. (2008). *Anfangsunterricht in der Grundschule. Beste Lernchancen für alle Kinder*. Bremen: Universität, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik.
- Cattell, R., Weiss, R. H. & Osterland, J. (1997). *CFT 1. Grundintelligenztest Skala 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Christie, J. (1990). Spielerisches Lesen und Schreiben. Die Rolle des Spiels bei der frühen Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit. *Spielmittel*, 4, 11–13.
- Collins A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989): Cognitive apprenticeship. Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning, and instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder: zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Faust, G. & Rossbach, H. G. (2004). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In L. Denner & E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (S. 91–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2008). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 403–422). New York, London: Routledge.
- Hagstedt, H. (1995). Kinder mit Lehrfunktionen. *Die Grundschulzeitschrift*, 84, 16–19.
- Homberger, D. (2005). *Lexikon Schulpraxis. Theorie- und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hurrelmann, B. (2004a). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 37–60). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B. (2004b). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169–201). Weinheim und München: Juventa.
- Isler, D. & Künzli, S. (2010). Förderung von früher Literalität im Kindergarten. *leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität*, 1/2010. Zugriff am 29.03.2011 unter <http://www.leseforum.ch/archiv> (Suchbegriff: Isler)
- Janke, B. & Hasselhorn, M. (2008). Frühes Schulalter. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. Enzyklopädie der Psycho-*

- logie (S. 240–296). Serie V, Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Kammermeyer, G. & Molitor, M. (2005). Literacy Center – ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In S. Roux (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 130–142). Landau: Empirische Pädagogik.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Huber.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1997). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 587–604). 1. Halbband. Berlin: de Gruyter.
- Kraak, B. (1987). Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie. *Unterrichtswissenschaft*, 15/3, 274–284.
- Lervåg, Arne, Bråten, Ivar & Hulme, C. (2009). The Cognitive and Linguistic Foundations of Early Reading Development: A Norwegian Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 45 (3), 764–781.
- Leuchter, M. (2006): *Didaktik für den Unterricht mit vier- bis achtjährigen Kindern*. Positionspapier. PHZ Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Zugriff am 29.03.2011 unter <http://www.phz.ch/fileadmin/media/phz.ch/4bis8/PositionDidaktik151006.pdf>
- Leuchter, M. & Wannack, E. (2010). Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für die Schuleingangsstufe. In M. Stamm & D. Edelman (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 219–235). Zürich, Chur: Rüegger.
- Liebers, K., Prengel, A. & Bieber, G. (Hrsg.) (2008). *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Ph. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4*. Göttingen: Huber.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22/3–4, 207–219.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundation of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681.
- Nickel, S. (2010). Family Literacy – Familienorientierte Förderung der Literalität als soziale Praxis. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 223–233). Münster: Waxmann.
- Nix, D. & Rosebrock, C. (2010). *Grundlagen der Lesedidaktik: und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- OECD (2001). *Starting Strong. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Purcell-Gates, V. (2008). Family Literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 853–870). New York, London: Routledge.
- Rickli, U. (2004). *Lose, luege, läse*. Solothurn: Lehrmittelverlag Kanton Solothurn.
- Schneider, H., Bertschi-Kaufmann, A., Juska-Bacher, B. & Knechtel, N. (2010). Literale Förderung

- und Entwicklung von Kindern in der Schuleingangsstufe. *leseforum.ch Online-Plattform für Literatur 2010/1*. Zugriff am 29.03.2011 unter www.leseforum.ch/archiv (Suchbegriff: Schneider)
- SKBF - Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Stamm, M. (1998). *Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen konnten*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stern, E. & Möller, K. (2004): Der Erwerb anschlussfähigen Wissens als Ziel des Grundschulunterrichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3 (7), 25–36.
- Stone, S. & Christie, J. (1996). Collaborative literacy learning during sociodramatic play in a multiage (K-2) primary classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 2, 123–133.
- Wallach, D. & Wolff, Ch. (2001). Das prozessbegleitende Laute Denken. Grundlagen und Perspektiven. In J. F. Schneider (Hrsg.), *Lautes Denken. Prozessanalysen bei Selbst- und Fremdeinschätzung* (S. 9–30). Weimar: Dadder.
- Wallrabenstein, W. (2004). Offener Unterricht. In R. W. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis*. (S. 326–327). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Wannack, E. (2006). *Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit. Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EKD-Ost-4bis8)*. Zugriff am 29.03.2011 unter <http://www.evelyne-wannack.ch/publikationen/>
- Wieler, Petra (1997). *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. München: Juventa.

Schlagnote: Literalität, Schuleingangsstufe, Schriftspracherwerb, literale Sozialisation, Unterrichtsforschung, offener Unterricht

Développement et enseignement littéral dans des classes du cycle élémentaire

Résumé

Les classes multi-âges dans le cycle élémentaire visent à favoriser les apprentissages des enfants, en particulier concernant le développement du langage. Les connaissances sur les formes prises par l'encouragement des premières capacités littéraires par les enseignantes et ses effets ne sont guère connues. Ce sont les connaissances visées par l'étude longitudinale de l'acquisition de la littéracie dans les classes multi-âges du cycle élémentaire qui sont présentées ici. Sur la base de l'exemple d'une classe, la contribution met en évidence l'hétérogénéité des capacités des élèves et les dispositifs d'enseignement qui s'ajustent à cette hétérogénéité. Il apparaît que les interventions de l'enseignante se caractérisent par une individualisation importante assortie d'une implémentation de dispositifs de groupes multi-âges alliant la didactique préscolaire et disciplinaire.

Mots clés: Littéracie, cycle élémentaire, acquisition de la langue écrite, socialisation littérale, enseignement, enseignement ouvert

Sviluppo e supporto alle pratiche precoci di scrittura nel primo anno di scuola primaria

Riassunto

Il primo anno di scuola elementare in una pluriclasse può avere l'obiettivo di offrire un miglior stimolo allo sviluppo dell'apprendimento dei bambini, anche nel campo linguistico e della scrittura. Tuttavia, poco si sa sulla realizzazione concreta di tale stimolo da parte degli insegnanti. Lo studio longitudinale sullo sviluppo delle competenze di alfabetizzazione nel primo anno di scuola primaria è dedicato a questo tema. Questo articolo porta l'esempio di una classe con livelli di ingresso eterogenei e le misure applicate dalla docente. La lezione rivela ad esempio un alto livello di individualizzazione a fianco di momenti di attività che coinvolgono bambini di età diverse, e il collegamento di approcci didattici disciplinari e specifici per gruppi di età.

Parole chiave: Alfabetizzazione, prima classe, sviluppo delle competenze linguistiche, socializzazione linguistica, Ricerca azione, lezione aperta

Literacy development and education in multiage k-4 classrooms

Abstract

One of the aims of the multiage elementary classroom model is the improvement of children's literacy learning, a key area of instruction in the early school years. However, little is known about the practices of reading and writing education in multiage classrooms. This issue is addressed by the longitudinal study «Fostering literacy development in multiage elementary classrooms». Using one multiage classroom as an example, our article demonstrates how heterogeneous the prerequisites of the pupils are and how the teacher attempts to meet their individual needs and interests. The teacher's self-reported instructional practices can be described by a high degree of individualized instruction and by a strong focus on multiage learning arrangements that are supportive for all participants. Finally, the teacher combines more age-group- with more domain-oriented approaches in order to integrate kindergarten and elementary styles of schooling.

Key words: Literacy, school enrolment, literacy acquisition, literacy socialisation, classroom instruction, multiage classroom

