

Brinkmann, Erika

Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb: Beobachtung und Förderung in einer ersten Klasse

1988, 110 S. - (Staatsexamensarbeit, Universität Bremen, 1988)



Quellenangabe/ Reference:

Brinkmann, Erika: Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb: Beobachtung und Förderung in einer ersten Klasse. 1988, 110 S. - (Staatsexamensarbeit, Universität Bremen, 1988) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-202869 - DOI: 10.25656/01:20286

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-202869>

<https://doi.org/10.25656/01:20286>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**VORAUSSSETZUNGEN ZUM
SCHRIFTSPRACHERWERB:
BEOBACHTUNG UND FÖRDERUNG
IN EINER ERSTEN KLASSE**

**Schriftliche Hausarbeit für die erste Staatsprüfung für das
Lehramt an öffentlichen Schulen**

**Referent : Prof. Dr. Hans Brügelmann
Koreferent : Prof. Dr. Rudolf Kretschmann**

Vorgelegt von : Erika Brinkmann

An den Eichen 5 A

2805 Stuhr 3

Gliederung	Seite
1. Voraussetzungen des Erfolgs beim Lesenlernen	3
1.1 Der Test zur Erfassung der Lernvoraussetzungen von P. Rathenow und J. Vöge (1982)	4
1.2 Das Entwicklungsmodell von Mason/McCormick	5
1.2.1 Der Letter and Word Reading Test von Mason (1979)	5
1.2.2 Die Kindergartenstudie von McCormick/Mason (1981)	5
1.3 Lesen als Denkentwicklung (Downing, J. 1978; Clay, M. M. 1976)	6
1.4 Zusammenfassung und Folgerung für den Lese- und Schreibunterricht	6
1.5 Die "Didaktische Landkarte" und die "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" von H. Brügelmann	7
2. Untersuchung der Voraussetzung zum Schriftspracherwerb in einer 1. Klasse	9
2.1 Beschreibung der Klassensituation	9
2.2 Darstellung der Beobachtungsaufgaben und der Klassenergebnisse	9
2.2.1 Symbol-Verständnis	10
* 1.08 Embleme	
* 1.10 Das verrückte Buch	
2.2.2 Sprach-Analyse	13
* 2.02 Roboter-Sprache	
* 2.06 Der kaputte-Roboter	
2.2.3 Schrift-Aufbau	14
* 3.09 Wort-Größe	
* 3.10 Wort-Ähnlichkeit	

2.2.4	Schrift-Verwendung	16
	* 4.10 Kim-Spiel	
	* 4.11 Schriftsprache im Alltag	
2.2.5	Buchstabenkenntnis	25
	* 5.07 Formen und Zeichen	
	* 5.08 Buchstaben- und Ziffernkenntnis	
2.2.6	Sicht-Wortschatz	28
	* 7.02 Gezinktes Memory	
	* 7.03 Eigene Wörter	
2.3	Methodisches Vorgehen	31
2.4	Fallbeschreibungen einzelner Kinder anhand der Beobachtungsdaten	34
2.4.1	Harald	34
2.4.2	Moritz	38
2.4.3	Svenja	42
2.4.4	David	47
2.4.5	Nils	51
2.4.6	Marieke	55
2.5	Zusammenfassung der Auswertung	57
3.	Folgerung für die Schulpraxis	59
3.1	Welche Konsequenzen haben die Unter- suchungsergebnisse für den Lese- und Schreibunterricht?	59
3.2	Beschreibung des Unterrichts in der von mir beobachteten Klasse	60
3.3	Förderung der Kinder mit noch fehlender oder erst geringer Einsicht in den Schriftaufbau	61
3.4	Schlußbemerkung	63
4.	Literatur	

5. Anlagen

5.1 Die "didaktische Landkarte"

5.2 Aufgaben und Spiele aus dem Buch
"Die Schrift entdecken"

5.3 Geschichten von Loni, Lino und Otto

Einleitung

Eine Szene wie jedes Jahr im August:

Die Schulanfänger sitzen das erste Mal auf ihren Stühlen im Klassenraum und blicken erwartungsvoll auf die Lehrerin. Die meisten von ihnen haben diesen Tag bereits erwartungsvoll herbeigeseht, andere hatten ihn nicht so ungeduldig, sondern eher skeptisch erwartet -- sie wußten von Eltern und größeren Geschwistern, daß nun der "Ernst des Lebens" beginnen sollte und Schule etwa Bedrohliches ist, was ab jetzt ihr Leben bestimmen würde. Glücklicherweise wird es ihnen aber heute nicht mehr so wie den Kindern des 19. Jahrhunderts ergehen, von denen Pestalozzi (1. Brief 1801, S. 23) schrieb: "Und nachdem sie also fünf ganze Jahre diese Seligkeit des sinnlichen Lebens genossen, macht man auf einmal die ganze Natur um sie her vor ihren Augen verschwinden; stellt den reizvollen Gang ihrer Zwangslosigkeit und ihrer Freiheit tyrannisch still; wirft sie wie Schafe in ganze Haufen zusammengedrängt in eine stinkende Stube; kettet sie Stunden, Tage, Wochen, Monate und Jahre unerbitterlich an das Anschauen elender, reizloser und einförmiger Buchstaben und an einem mit ihrem vorigen Zustande zum Rasendwerden abstechenden Gange des ganzen Lebens."

In unseren Grundschulen heute sind die Klassenräume keine dunklen Stuben mehr, sondern freundlich und hell. Die Schülerzahlen sind fast überall zurückgegangen, und die Buchstaben werden den Kindern nicht mehr einförmig und reizlos dargeboten: Die Lesedidaktiker denken sich immerfort neue, kindgemäße Leselehrgänge mit vielen bunten Bildern und leicht zu erlesenden Wörtern aus, um die Kinder zum Lesen zu motivieren und ihnen eine für alle Kinder optimale Leselehre anzubieten.

In seinem Buch "Kinder brauchen Bücher" betont Bruno Bettelheim (1982, S. 3 - 4), daß die Erfahrungen beim Lesenlernen entscheidend dafür sind, welche Einstellung das Kind später zum Lernen ganz allgemein haben wird.

Das deckt sich sicherlich mit den Erfahrungen der meisten Grundschullehrerinnen, denn wer gleich zu Beginn der Schule scheitert, gerät in einen Teufelskreis schulischer Mißerfolge.

Tatsache ist aber, daß bei jeder noch so gut durchdachten Fibel einige Kinder sehr schlechte Erfahrungen beim Lesenlernen machen.

Gerheid Scheerer-Neumann (1985a, S. 179 - 188) faßt ihre Kritik an Fibellehrgängen so zusammen: "Fibellehrgänge stülpen dem Unterricht in inhaltlicher und methodischer Sicht

ein Korsett über und schränken die Aktivitäten der Kinder in einem solchen Ausmaß ein, das von der Sache her nicht gerechtfertigt ist. Selbst sinnvolle Einschränkungen, die sich aus der methodischen Konzeption und aus dem Aufbau einzelner Lernschritte ergeben, müssen aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler infrage gestellt werden."

Peter Rathenow (1987a, S. 190 - 199) sagt zu diesem Problem: "Unterschiedliche Lernausgangslagen und Zugangsweisen der Kinder zum Lesen sind Ursachen dafür, daß die Lehrerin mit dem von ihr ausgewählten Lehrgang nur ein Drittel bis die Hälfte der Kinder erreicht."

"Unterschiedliche Voraussetzungen" und "unterschiedliche Lernausgangslagen und Zugangsweisen der Kinder zum Lesen" - was bringen die Kinder denn schon an Vorkenntnissen und Erfahrungen in bezug auf Schrift mit in die Schule, wenn sie am ersten Schultag vor ihrer Lehrerin sitzen?

Dieser Frage wollte ich nachgehen und habe deshalb zu Beginn des Schuljahres 1987 eine Untersuchung mit einer Reihe von Beobachtungsaufgaben -- den "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" von Hans Brügelmann (1987) durchgeführt, an deren Entwicklung ich mit beteiligt war. Diese "Beobachtungs- und Deutungshilfen zur Denkentwicklung beim Schriftspracherwerb" basieren auf verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen über die Lernausgangslagen und die Entwicklung des Denkens der Kinder über Schrift, von denen ich im folgenden einige kurz darstellen werde, bevor ich über die eigentliche Untersuchung und Auswertung der "Lese- und Schreibaufgaben" berichte.

1. Voraussetzungen des Erfolgs beim Lesen- und Schreibenlernen

In den 50er und 60er Jahren erhitzte noch die Diskussion über die bessere Lese- und Schreiblernmethode (analytisch oder synthetisch?) die Gemüter der Lesedidaktiker und Lehrer. Durch empirische Untersuchungen (vgl. vor allem Ferdinand 1970) erledigte sich der Methodenstreit, und die Fibeln der 70er Jahre wurden folgerichtig von der Integration beider Methoden geprägt (vgl. z. B. Meiers 1974).

In den 80er Jahren trat die Kritik an dem gemeinsamen Ansatz der Fibeln, das Lernen in Form von für alle Kinder verbindlichen, kleinen, zur gleichen Zeit auszuführenden Schritten zu organisieren, in den Vordergrund (vgl. vor allem die Beiträge zu Bergk/Meiers 1985; Brügelmann 1986; Balhorn u.a. 1987a).

Drei theoretische Annahmen sind den verschiedenen Lehrgängen vor allem gemeinsam (vgl. die gegensätzlichen Auffassungen von Biglmaier 1960, 1985 und Brügelmann 1987a, b; und die Kontroverse Dummer/Brügelmann 1987):

1. Das Lesen- und Schreibenlernen beginnt erst mit dem Schulanfang; "Voraussetzungen" für ein erfolgreiches Lernen liegen außerhalb des direkten Umgangs mit Schrift(sprache). Es ist deshalb notwendig, alle Elemente, (Buchstaben, Laute, Wörter) systematisch einzuführen, und wenn es möglich ist, Lese- und Schreibaufgaben durch den eingeführten Buchstaben- und Wortbestand unter Kontrolle zu halten.
2. In ihren Erfahrungen mit Schrift(sprache) gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen Schulanfängern. Es ist deshalb möglich, alle Kinder gemeinsam und nur mit geringen Differenzierungsangeboten durch den Lehrgang zu führen.
3. Lernen gelingt am ehesten in kleinen Schritten. Vereinfachung bedeutet dann, den Stoff und die zu vermittelnden Leistungen in elementare Teilaufgaben zu gliedern und sozusagen portionsweise einzuführen. Fortschritte lassen sich dann beschreiben als gradueller Zuwachs an Geschwindigkeit und Genauigkeit der Leistung; Lernen besteht in einer Addition von Teilfertigkeiten und Kenntnissen, die jeweils für sich und fehlerfrei zu vermitteln sind.

Diese Annahmen werden durch eine Reihe neuerer Untersuchungen in Frage gestellt (zusammengestellt und diskutiert in: Balhorn u.a. 1987a; Brügelmann u.a. 1984; 1987b). Die wichtigsten Ergebnisse fasse ich im folgenden kurz zusammen.

1.1 Der Test zur Erfassung der Lernvoraussetzungen von Peter Rathenow und Jochen Vöge (1982)

Um Kinder mit potentiellen Lernschwierigkeiten frühestmöglich zu erkennen und fördern zu können, entwickelten P. Rathenow und J. Vöge einen Test, mit dem sie die Schriftvorerfahrungen der Kinder zu Schulbeginn möglichst genau erfassen wollten. Der Test überprüft den Wissensstand der Kinder auf der Buchstaben-, Wort- und Satzebene.

Vor Beginn des Leselehrgangs wurde dieser Test mit 182 Schulanfängern durchgeführt. Die Unterschiede der Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder, die dadurch belegt wurden, waren außerordentlich groß.

8% der Kinder konnten bereits einfache Texte sinnerfassend lesen.

9% kannten mehr als 20 Buchstaben, erkannten einige Ganzwörter und hatten bereits die Synthese erfaßt.

19,8% kannten 11 - 20 Buchstaben und erkannten einzelne Ganzwörter, z. B. aus der Fernsehreklame.

37,4% kannten 1 - 5 Buchstaben, die meist zum eigenen Vornamen gehörten und

6,6% kannten noch keinen einzigen Buchstaben.

Auch ^{die} Lernmotivation der einzelnen Kinder war ausgesprochen unterschiedlich. Von den 12 Kindern, die noch keinen Buchstaben kannten, hatten 9 noch "überhaupt keine Lust", das Lesen zu lernen. Auch von den Kindern, die nur wenige Buchstaben kannten, wollten 14 Kinder erst später oder gar nicht lesen lernen.

1.2 Das Entwicklungsmodell von Mason/McCormick 1979/1981

1.2.1 Der Letter and Word Reading Test

Mason/McCormick stellen den Schulanfängern im LWRT Aufgaben auf drei Ebenen, die sie als unterschiedliche Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb betrachten:

Ebene 1 : Schriftzeichen erkennen und unterscheiden (wesentliche Merkmale der Buchstaben zu ihrer Unterscheidung erkennen)

Ebene 2 : Buchstaben als Hinweis auf Laute in Wörtern nutzen (Einsicht in das Lautprinzip)

Ebene 3 : Unbekannt Wörter erlesen

Dabei kommen Mason/McCormick zu dem Ergebnis, daß die Aufgaben - gedeutet in Hinblick auf Konzepte vom Aufbau der Schrift - tatsächlich eine Stufung der Denkentwicklung erschließen (ähnlich Günther 1986b). Durch einen zusätzlichen Lesetest am Ende des ersten Schuljahres (Wortlesen und Sinnverständnis wurden überprüft) wurde deutlich, daß die Vorbegriffe des Lesens und Schreibens, die die Kinder bereits vor der Schule durch Beschäftigung mit Büchern und Schriftmaterial erwerben, eine wichtige Rolle für den späteren schulischen Erfolg spielen (s. auch Carraher 1987).

1.2.2 Die Kindergartenstudie

Gestützt wird die These von der Denkentwicklung der Kinder beim Lesenlernen auch durch eine andere Untersuchung von Mason/McCormick, die sie im Kindergarten durchführten. Dabei wurde festgestellt, daß bei jedem der getesteten Kinder zwischen Kindergartenende und Schulanfang - also während der Sommerferien - ein Leistungszuwachs beobachtet werden konnte.

Die Kinder entwickelten ihr Wissen über Schrift ohne Unterweisung weiter. Das stützt die Annahme, daß es sich bei den Denkentwicklungsstufen um Fortschritte des Denkens und nicht um übungsabhängige Kenntnisse und Fertigkeiten handelt.

In einer weiteren Testreihe wiesen sie nach, daß Lernangebote nur dann von den Kindern angenommen werden konnten, wenn sie dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder entsprachen.

1.3 Lesen als Denkentwicklung (Downing, J. 1979; Clay, M.M. 1976)

Auch Downing betont, daß Leseanfänger, die noch nichts vom Aufbau der Schrift verstanden haben und sich über die Funktionen der Schrift nicht im Klaren sind, einzelne Informationen über Schrift nicht sinnvoll verarbeiten können.

Er belegt das unter anderem mit einer Untersuchung aus Neuseeland von Clay M. M. 1976, die feststellte, daß die Kinder der eingeborenen Maoris mehr Probleme beim Lesenlernen hatten, als Kinder der Einwanderer aus Westsamoa. Clay fand heraus, daß die Einwandererkinder durch den Briefwechsel, den ihre Eltern zu anderen Verwandten auf Samoa unterhielten, sozusagen täglich schriftliche Kommunikation beobachten konnten. Außerdem wurde ihnen viel aus der Bibel vorgelesen, so daß ihre Vorstellungen von Aufbau und Funktion der Schriftsprache zu Schulbeginn weitaus ausgeprägter waren, als ^{die} von ihren Mitschülern, den Maorikindern (s. auch Ferreiro/Teberosky 1987).

1.4 Zusammenfassung und Folgerungen für den Lese- und Schreibunterricht

Aus diesen Untersuchungen geht hervor, daß die Bandbreite der Schriftvorerfahrungen am Schulanfang von Kindern, die noch keinen einzigen Buchstaben kennen und auch überhaupt keine Lust haben, zum Zeitpunkt der Einschulung das Lesen zu lernen, bis hin zu perfekten Lesern reicht. Auch ihre individuellen Vorstellungen über die Verwendungsmöglichkeiten und den technischen Aufbau der Schrift weichen stark voneinander ab. Diese Vorstellungen entscheiden aber darüber, wie Kinder mit einem Lernangebot umgehen und ob sie es für sich nutzen können. Sie bestimmte Teilfertigkeiten üben zu lassen, nützt nichts, wenn Kinder noch keine Einsicht in den Aufbau der Schriftsprache gewonnen haben.

Weitere Studien und theoretische Modelle stützen diese Deutung, (vgl. für den deutschen Sprachraum vor allem: Günther 1986b; Eichler 1987; Scheerer-Neumann u.a. 1986; Valtin 1986; Spitta 1986b; Blumenstock 1986).

Auf der Grundlage der referierten Untersuchungen formuliere ich drei Gegenthesen zu den oben beschriebenen Annahmen des Lehrgangsansatzes. Ich stütze mich dabei auf neuere Ansätze zum Schriftspracherwerb, die sich unter dem Stichwort "Spracherfahrungssatz" zusammenfassen lassen (vgl. vor allem Balhorn u.a. 1987 b; Bergk/Meiers 1985; Brügelmann 1983; Spitta 1985; Sennlaub 1980):

1. Die These von der Kontinuität des Schriftspracherwerbs:
Damit beziehe ich mich auf das Ergebnis, daß Kinder bereits vor der Schule schriftsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, ja sogar Konzepte in diesem Bereich sammeln (vgl. Rathenow/Vöge 1982; Mason/McCormick 1979, 1981; Ferreiro/Teberosky 1987).
2. Die These von der Divergenz der vorschulischen Erfahrungen:
Es gibt große Unterschiede in den schriftsprachlichen Erfahrungen der Kinder, aber auch in ihren individuellen Zugängen zum Lesen und Schreiben (vgl. Clay 1976; Downing 1979; Rathenow/Vöge 1982).
3. Die These vom Lernen als qualitativen Sprüngen:
Schriftspracherwerb hat mit der Entwicklung von Strategien und von Konzepten zu tun, er vollzieht sich über Stufen unterschiedlicher Zugriffsweisen, nicht nur als quantitatives Wachstum einer im Grundsatz gleichartigen Leistung (vgl. Ferreiro Teberosky 1987; Mason/McCormick 1979, 1981 und die oben genannten deutschen Publikationen).

Ich will diese Thesen beispielhaft in einer Klasse überprüfen und dabei auch die Konsequenzen für den Unterricht untersuchen.

Betrachtet man nämlich das Lesen- und Schreibenlernen als eine Denkentwicklung der Kinder, müßte man es allen Kindern ermöglichen, durch möglichst vielfältige, unterschiedliche Erfahrungen mit Schrift an ihrem jeweiligen Entwicklungsstand anzuknüpfen und damit neue Denkprozesse in Gang zu setzen. Fortschritte beim Erwerb der Schriftsprache sind allerdings nicht nur davon abhängig, daß die Lerninhalte gedanklich durchschaubar - also verständlich - sind, sie müssen auch für die Kinder bedeutsam sein. F. Vester (1984) beschreibt in seinem Buch "Denken, Lernen, Vergessen" sehr anschaulich, wie jeder Nervenimpuls, der unser Gehirn erreicht, dort nicht nur rational, sondern auch emotional verarbeitet wird. Auch jeder Buchstabe und jedes Wort, alles, was das Auge sieht, wird im Thalamus auf seinen affektiven Wert hin - nämlich den persönlichen Bezug des Kindes zum jeweiligen Umgang mit Schrift - überprüft. Optimale Lernanreize würde den Kindern ein Umgang mit Schrift bieten, der in konkrete Handlungszusammenhänge eingebettet ist und in denen die Kinder ihre Tätigkeit selbst steuern und das Ziel selbst bestimmen können.

Brügelmann (1983, Kapitel 24) beschreibt die Bedeutung des aktiven Lernens aus persönlicher Erfahrung so: "Kinder lernen am besten, wenn die Aufgabe für sie persönlich bedeutsam ist

und wenn der Erwerb neuer Fertigkeiten oder Erkenntnisse dafür nützlich erscheint. Lernen ist wahrscheinlicher, wenn Kinder den Zusammenhang durchschauen, in dem eine Aufgabe steht, wenn ihnen der Beitrag einer Übung für den Lernfortschritt einsichtiger ist und sie nicht nur mechanisch isolierte Lerneinheiten absolvieren."

Das aber würde das Abschiednehmen vom Einheitsleselehrgang bedeuten, bei dem alle Kinder zum gleichen Zeitpunkt und im gleichen Tempo die gleichen vorgeplanten Lernschritte tun.

Stattdessen braucht die Lehrerin einen Überblick über die verschiedenen möglichen Wege der Kinder zur Schrift und über besonders kritische Punkte bei ihrer Aneignung. Zusätzlich sollte die Lehrerin über die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder informiert sein.

1.5 Die "Didaktische Landkarte" und die "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" von H. Brügelmann

Einen solchen Überblick über die wichtigsten Einsichten, Erfahrungen und Fertigkeiten der Kinder soll die "didaktische Landkarte" (Brügelmann, H. 1984, S. 64 f., 2. Aufl. 1986) mit ihren 8 Lernfeldern -

1. Symbolverständnis
2. Sprach-Analyse
3. Schrift-Aufbau
4. Schrift-Verwendung
5. Buchstaben-Kenntnis
6. Baustein-Gliederung
7. Sicht-Wortschatz
8. Text-Gebrauch

ermöglichen (siehe Anlage 1).

Auf diesen 8 Schwerpunkten sind die "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" aufgebaut, die Hans Brügelmann im Projekt "Kinder auf dem Weg zur Schrift" entwickelt und erprobt hat. Diese Aufgaben sind eine offene Sammlung von methodischen Ideen und Beobachtungshilfen, anhand derer die Lehrerin sich ein genaues Bild über den Entwicklungsstand und das Denken der Kinder in bezug auf die Schriftsprache zu Schulbeginn machen kann und die Kinder gleichzeitig sehr viel über Aufbau, Nutzen und Logik der Schrift erfahren sollen.

2. Untersuchung der Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb in einer ersten Klasse

2.1 Beschreibung der Klassensituation

In einem kleinen Randort von Bremen mit dörflich-kleinbürgerlichem Charakter fand ich eine zweizügige Grundschule, die mir ideale Voraussetzungen für mein Vorhaben bot. Die Klasse war mit 17 Kindern (im September durchschnittlich 6,9 Jahre alt) klein und hatte einen großzügigen, hellen Klassenraum. Zusätzlich gab es noch einen kleinen Nebenraum, der von der Klasse als Schreibecke (ausgestattet mit Schreibmaschinen, Stempelkästen und Ricco-Set-Druckerei) und als Bau- und Spielraum genutzt wurde. Im Klassenzimmer selbst gab es eine Lesecke, die durch vorgezogene Regale, Sitzkissen und Teppichboden eine vom übrigen Klassenbetrieb abgeschlossene und zum Lesen einladende Atmosphäre ausstrahlte. Ein breites Angebot von Büchern mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, wie z. B. die Regenbogen-Lesecke (Balhorn, H. u.a., 1987b), verschiedene Sachbücher und ansprechend illustrierte Geschichtenbücher verlockten die Kinder vom ersten Tag an, sich in die Lesecke zurückzuziehen und sich mit den Büchern zu beschäftigen.

Die Lehrerin hatte bereits vor den Sommerferien schriftlichen Kontakt zu den Kindern aufgenommen und sich ihnen brieflich vorgestellt. Die meisten Kinder antworteten ihr, und so konnte sie sich durch die unterschiedlichen Antworten schon einen kleinen Einblick in die vielfältigen Schrifterfahrungen ihrer zukünftigen Erstklässler verschaffen.

Ihren Unterricht stimmte die Lehrerin von Anfang an auf diese Vielfältigkeit ab, indem sie den Kindern immer wieder Gelegenheit gab, sich selbständig mit den verschiedenen Möglichkeiten der Schrift zu beschäftigen. Dabei nutzte sie geschickt die bereits von den Kindern im Kindergarten erworbene Fähigkeit, sich selbst mit Arbeitsmaterial (im Kindergarten mit Spielmaterial) zu versorgen und es anschließend wieder wegzuräumen.

Es war für die Kinder auch nichts Neues, daß sie sich nicht immer alle mit den gleichen Dingen beschäftigten, sondern daß parallel zueinander verschiedene Aktivitäten abliefen. So war es mir möglich, die Beobachtungsaufgaben während des normalen Unterrichtsgeschehens durchzuführen.

2.2. Darstellung der Beobachtungsaufgaben und der Klassenergebnisse

Aus den "Lese- und Schreibaufgaben" wählte ich die aus, von denen ich mir besondere Aussagekraft über die Vorerfahrungen der einzelnen Kinder mit Schrift aber auch über ihre möglicherweise bereits im Umgang damit entwickelten Strategien erhoffte. Zusätzlicher Schwerpunkt waren für mich die Aufgaben, bei denen die Kinder - während des "Spiels" - Neues über den Aufbau der Schrift lernen und ihre - möglicherweise falsche - Strategie überprüfen und verändern konnten.

Im folgenden stelle ich die von mir ausgewählten und mit allen Kindern der Klasse durchgeführten Aufgaben im einzelnen vor und gebe die Ergebnisse der gesamten Klasse an.

Nach Abschluß der Untersuchung und Auswertung der Beobachtungsdaten waren aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb für einige Kinder Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen zu erwarten. Die Ergebnisse dieser Kinder werde ich anschließend gesondert darstellen.

Die Nummerierung der Aufgaben bezieht sich auf die Lernfelder der "didaktischen Landkarte", deren Beschreibung ich jeder Aufgabengruppe voranstelle.

2.2.1 Symbol-Verständnis

Es gibt verschiedene Arten graphischer Zeichen. Sie können als Stellvertreter für Gegenstände, Handlungen, Vorstellungen - und Laute stehen. Anders als bei Bildern kann ihre Bedeutung willkürlich vereinbart werden. Schrift ist ein System von Zeichen mit besonderen Merkmalen und Regeln.

* 1.08 Embleme

Den Kindern werden in dieser Aufgabe 12 Firmen-Embleme in je vier Varianten vorgelegt: einmal als komplettes Emblem mit Grafik und typischem Schriftzug, einmal nur die Grafik, einmal nur der typische Schriftzug und einmal der Name in Standardschrift.

Interessant ist hierbei, woran sich die Kinder orientieren, um ein Zeichen aus ihrer Umwelt zu erkennen.

Komplettes
Emblem

typischer
Schriftzug

Grafik
ohne Schrift

Standardschrift



FANTA



FANTA



C&A



C&A



OPEL



OPEL



BP



BP



Post



Post



iglo



iglo



ARD



ARD



Coca-Cola



Coca-Cola



Langnese



Langnese



ARAL



ARAL



Dr. Oetker



Dr. Oetker



Maggi



Maggi

7,9% der Kinder erkennen alle 12 kompletten Embleme. Als isolierten Schriftzug erkennen nur noch 3,3% der Kinder den Markennamen.

Die isolierte Grafik erkennen dann aber wieder 7,6% der Kinder, also fast so viele wie bei dem kompletten Emblem.

In Standarddruckschrift werden alle 12 Embleme nur noch von 1,4% der Kinder erkannt.

Offensichtlich orientieren sich die Kinder beim Wiedererkennen eines Markenzeichens eher an der Grafik, als an der Schrift. Die Farbe scheidet als Orientierungshilfe aus, da die Embleme nur in schwarz-weiß vorgelegt werden.

* 1.10 Das verrückte Buch

Anhand eines kleinen Büchleins und mit vorgegebenen Fragen sollen bei den Kindern überprüft werden:

- a) der "Text-Begriff": Erkennt das Kind Schrift als Informationsträger?
- b) der "Satz-Begriff": Weiß das Kind, was ein Satz ist, und wo sein Anfang und Ende ist?
- c) der "Wort-Begriff": Weiß das Kind, daß gesprochene Wörter in Schrift abgebildet werden können und woran man sie erkennt?
- d) die "Schrift-Konvention": Verfügt das Kind bereits über ein Konzept, wie "richtige" Schrift auszusehen hat? (keine mehrfache Wiederholung des gleichen Buchstabens, keine Großbuchstaben und kein Typenwechsel im Wort, Wortlücken)
- e) die "Raumlage, Leserichtung ": Weiß das Kind, daß von links nach rechts gelesen wird und ein Text oben auf der Seite beginnt?

Fast alle Kinder erkannten die Schrift als Informations-träger und wußten auch, wo ein Satz beginnt. Das Satzende fanden nur 85% der Kinder. Ein knappes Drittel der Kinder hatte schon einen ziemlich klaren Wortbegriff entwickelt und ca. ein Viertel hatte noch erhebliche Probleme damit. Die Konventionen der Schrift machten noch zwei Dritteln der Kinder zu schaffen, das andere Drittel hatte schon ausgeprägte Vorstellungen davon.

Die Leserichtung war bereits fast allen Kindern bekannt, nur der Sprung von Wort zu Wort war noch für einige Kinder schwer nachzuvollziehen.

2.2.2 Sprach-Analyse

Als Bedeutungsträger verwenden Kinder Sprache schon vor der Schule wie selbstverständlich. Schwerer fällt es ihnen, über die äußere Form der Sprache nachzudenken und auf ihre lautlichen Merkmale zu achten. An diesen aber knüpft die Schrift an. Deshalb ist es wichtig, Sätze in "Wörter", Wörter in "Silben" und "Laute" gliedern sowie ähnlich klingende Laute unterscheiden zu können - andererseits für die Bedeutungsunterscheidung und für das Schriftsystem unwesentliche Lautunterschiede zu vernachlässigen (z. B. regionale und individuelle Mundart).

* 2.02 Roboter-Sprache

Bei diesem Spiel sollen die Kinder ihnen vorgesprochene Wörter in Silben zerhacken. Beispiel: Ich spreche vor: "Federball", das Kind soll sagen: "Fe--der--ball". Die Kinder, die mit den Lautelementen der Sprache noch nicht bewußt umgehen können, bekommen nach jeweils zwei Versuchen die richtige Rückmeldung, da dieses Spiel bewußt als Lernsituation angelegt ist.

Im Durchschnitt können die Kinder 8 von 10 Wörtern richtig durchgliedern. Besondere Schwierigkeiten machen die einsilbigen Wörter "Eis" und "Strumpf".

* 2.06 Der kaputte Roboter

Die Verschmelzung einzelner Laute zu einer Einheit und deren Passung auf ein natürlich gesprochenes Wort um es sinntnehmend lesen zu können ist für viele Kinder der schwierigste

Schritt beim Lesenlernen. Um sie bei diesem Schritt zu unterstützen bzw. festzustellen, welche Kinder ihn schon beherrschen, werden ihnen gedehnte Wörter vorgesprochen und die Kinder sollen herausfinden, wie das Wort natürlich gesprochen heißt. Beispiel: "WOOL--KEE / Wolke".

Durchschnittlich erkennen die Kinder 65% der gedehnt vorgesprochenen Wörter richtig. Besondere Probleme bereiten ihnen die Wörter: SEE--SSEEL, ZUU--KKEER und ROO--LLEER, weil Stammvokal und Auslaut eigentlich kurz gesprochen werden.

2.2.3 Schrift-Aufbau

Buchstaben(gruppen) bilden Lautmerkmale der Sprache ab, und zwar solche, die für die Unterscheidung von Bedeutung sind (vgl. Minimalpaare wie Rose/Rosen/Rasen/Rachen usw.). Dabei entspricht die räumliche Anordnung der Schriftzeichen von links nach rechts der zeitlichen Abfolge der Sprechereinheiten. Die Einsicht in den Aufbau der Buchstabenschrift befähigt zum lauttreuen Schreiben und synthetisierendes Erlesen von Wörtern, sofern Buchstabenkenntnis (5) und Sprachanalyse (2) entsprechend gebildet sind.

* 3.09 Wort-"Größe"

Den Kindern werden jeweils zwei Wortkarten mit Wörtern unterschiedlicher "Größe" vorgelegt, z. B.: KUH und REGENWURM. Gleichzeitig werden die Wörter vorgesprochen. Ordnen die Kinder das größere Wort nach der Bedeutung dem größeren Gegenstand (die Kuh ist groß, also braucht sie viele Buchstaben) oder der Sprechdauer des Wortes zu?

Sind sie in der Lage, die Beziehung zwischen akustischem Klang des Wortes und seiner graphischen Gestalt zu erkennen und/oder können sie es nach Erklärung dieser Beziehung kurzfristig lernen?

Regenwurm	Kuh
Salatblatt	Salat
Haustüre	Haus
Lokomotive	Zug
Streichholz	Ast

Hosentasche	Hose
Fingernagel	Hand
Fußball	Tor
Bindfaden	Paket

Im Durchschnitt lösen die Kinder 81% der Aufgaben richtig. Das Paar HAUS/HAUSTÜR wird von allen Kindern richtig zugeordnet. Allerdings kann kein Zuwachs an richtigen Lösungen mit zunehmender Anzahl der gestellten Aufgaben beobachtet werden.

* 3.10 Wort-Ähnlichkeit

Ähnlich wie bei der "Wort-Größe" ist diese Aufgabe als Lernsituation angelegt. Dem Kind werden zwei in der Schriftform ähnliche Wörter vorgelegt, z. B.: SCHULE und SCHUHE. Ihm wird gesagt: "Das hier heißt: SCHULE. Heißt das andere Wort wohl LEHRERIN oder SCHUHE?" Ordnen die Kinder die ähnliche Schriftform der ähnlichen Bedeutung zu oder ist ihnen schon die Beziehung zwischen Wortgestalt und Wortklang bewußt?

Rakete	Radio
Bluse	Blume
Wasser	Wagen
Kissen	Kiste
Post	Polizei
Auto	Auge
Schule	Schuh

Bei dieser Aufgabe schneidet die Klasse insgesamt mit 61% richtigen Lösungen im Klassendurchschnitt deutlich schlechter ab, als bei der vorherigen.

2.2.4 Schrift-Verwendung

Handelnder Umgang mit Etiketten, Notizen, Briefen/Büchern, Skizzen/Entwürfen vermittelt die Einsicht, daß Schrift im Alltag unmittelbar nützlich sein kann. Zugleich werden unterschiedliche Funktionen erfahrbar: die Bezeichnung von Gegenständen/Handlungen; die Aufbewahrung von Erfahrungen/Gedanken; der Austausch mit anderen; die Vergewisserung des eigenen Denkens und die Planung umfassender Aktivitäten.

* 4.10 Kim-Spiel mit Schrift

Den Kindern werden verschiedene Gegenstände vorgelegt, die sie sich bis zum nächsten Tag merken sollen. Drei Fragen sind dabei interessant:

1. Kommen die Kinder selbst auf die Idee, sich die Gegenstände zu notieren?
2. Welche Form der Darstellung wählen sie?
3. Können sie ihre Notizen später wieder lesen?

Materialliste:

4 Autos - 1 Lastwagen, 1 rotes, 1 blaues, 1 grünes Auto
6 Tiere - 1 Pferd, 1 Kuh, 1 Schwein, 1 Schaf, 1 Huhn, 1 Gans
3 Löffel - 1 großer, 2 kleine Löffel
6 Legosteine - kurz
3 Legosteine - lang
1 Paket SOFTIS - Papiertaschentücher mit Aufschrift
2 Karten - mit Aufschrift POST und POLIZEI

Papier und Stifte lagen sichtbar bereit.

Rund 75% der Kinder haben die Art der Gegenstände unterscheidbar wiedergegeben. Dabei verwenden (mit Überlappungen) ca. 50% gegenständlich-naturalistische Abbildungen, 40% stilisierte Darstellungsformen, 10% andere, meist erfundene Zeichen und 20% Schrift/Buchstaben. Weniger als 10% der Kinder verwenden dabei Schrift orthographisch korrekt oder zumindest lautgerecht (lesbar). Gut die Hälfte der Kinder faßt Gegenstände zu Oberbegriffen zusammen (mit

Überschneidungen).

Die Abstraktion vom Einzelbegriff bildet einen Übergang zu Symbolen und kündigt damit den Schritt zur Zeichenbildung an (vgl. Brügelmann, H. u.a. 1987).

50% der Kinder kommen von selbst auf die Idee des Notierens, die anderen werden dazu durch Hinweise - wie etwa auf einen Einkaufszettel - angeregt.

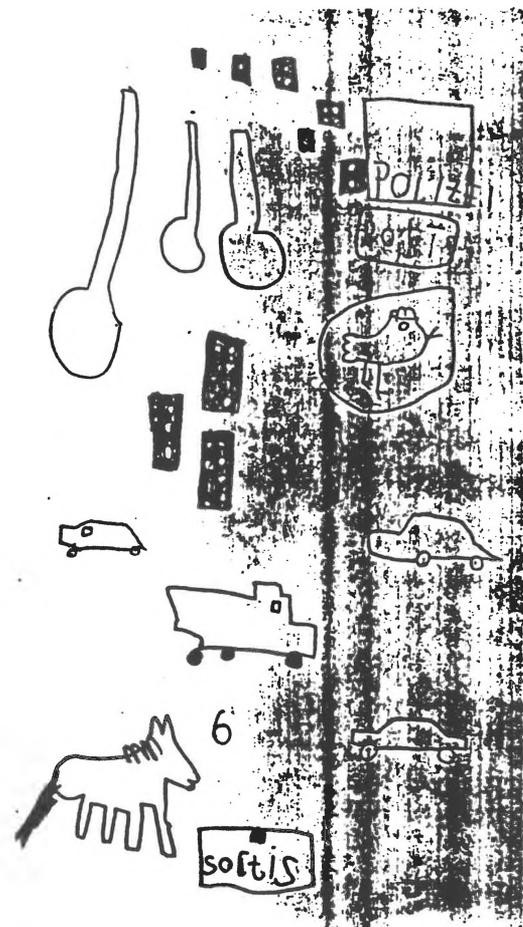
Da die Kinder ihre Notizen so unterschiedlich und erfindungsreich gestaltet haben, füge ich 6 kurz kommentierte Beispiele an, die sehr anschaulich die unterschiedlichen Entwicklungsstufen darstellen, auf denen die Kinder sich während ihres langen Weges zur Schrift zu Schulbeginn befinden.

Beispiel 1

Dieses Kind zeichnet alle Teile einzeln gegenständlich auf.

Zwei Tage später greift das Kind von selbst auf seine Zeichnungen zurück und kann alle abgebildeten Teile nennen.

Nur die Tiere werden teilweise zusammengefaßt und die Ziffer 6, allerdings nicht zutreffend, zur Mengenangabe benutzt.

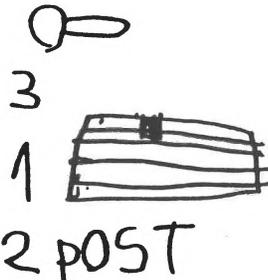


Beispiel 2

Alle Gegenstände werden leicht stilisiert und zu Oberbegriffen zusammengefaßt dargestellt.

Die Anzahl wird durch Ziffern richtig angegeben (6 spiegelbildlich verdreht).

Das Kind kann nach 2 Tagen anhand seiner Notizen noch alle Teile benennen. (Allerdings auch zu Oberbegriffen zusammengefaßt).



Beispiel 3

Dieses Kind entwickelt selbst Zeichen (meist mit inhaltlich oder graphisch gegenständlichem Bezug), um die Teile darzustellen.

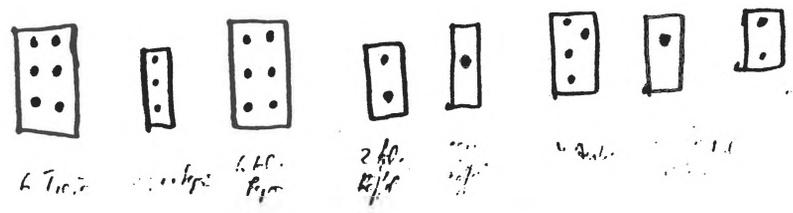
Es kann seine Notizen 2 Tage später noch vollständig "lesen".

Neben den einzelnen Zeichen stehen die Erklärungen, die das Kind beim "Aufschreiben" dazu abgegeben hat.

LE
 6
 O 4
 1 X
 1 M
 1 O
 1 M
 1 M
 S P P
 1 M
 S P P

- 3 große Legos
(L für Lego, lautbezogen!)
- 6 kleine Legos
- 4 Autos
(o für die Räder)
- 1 Pferd
- 1 Kuh
(Schleife, weil die Kuh Geburtstag hat)
- 1 Gans (O kleiner Teich)
- 1 Schwein (Ringelschwänzchen)
- 1 großer Löffel
- 1 Schaf (Pullover)
- 2 Schilder (P für Post, P für Polizei)
- 1 Taschentücher
- 2 kleine Löffel

Beispiel 4



Alle Gegenstände werden hier zu Oberbegriffen zusammengefaßt und durch Rechtecke dargestellt.

Die Anzahl wird durch Punkte in den Rechtecken markiert.

Das Kind kann einige Gegenstände nach zwei Tagen noch aus dem Gedächtnis nennen, bei den anderen helfen ihm die Notizen aber nicht weiter.

Beispiel 5

Die Wörter "POST", "POLIZEI" und "SOFTIS" schreibt das Kind von der Vorlage ab.

Alle anderen Gegenstände faßt es in Gruppen zusammen und notiert sie mit "Wörtern", die es aus ihm bekannten Buchstaben und Zahlen zusammensetzt. Die Anzahl wird jeweils durch Ziffern extra markiert. Nach zwei Tagen kann das Kind noch die ersten 4 Gegenstandsgruppen benennen.

POSTHMA
ORCMBB
CPMB 405
B154MA
PP43
454M
BR5C4
3
PP4
SOFTIS
POLIZEI

Beispiel 6

Dieses Kind kann zu Schulbeginn bereits lesen und schreiben. Es schreibt alle Gegenstände lautrichtig auf und verwendet sogar schon Rechtschreibmuster wie "IE" und "ST". Die Anzahl der Teile wird jeweils durch Ziffern zutreffend angegeben.

Nach 2 Tagen kann das Kind seine Notizen fließend vorlesen.

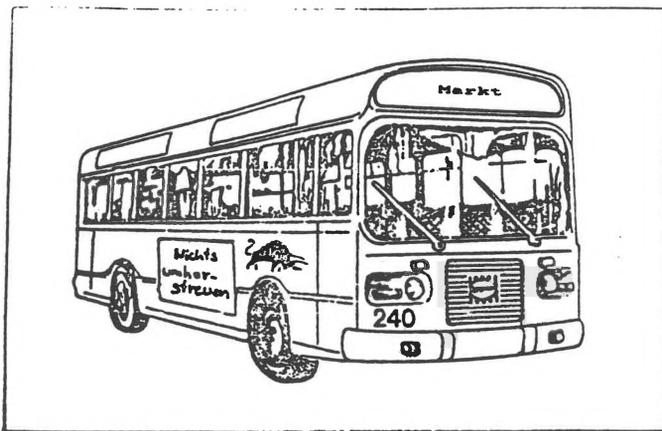
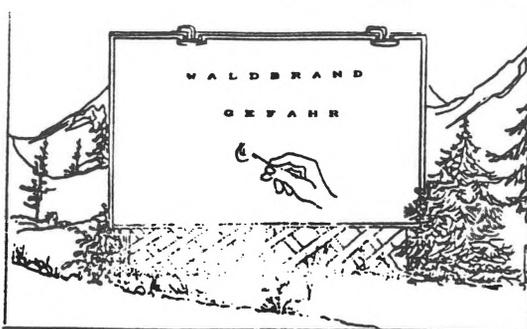
6 LEGOSTEINE KLEIN
8 LEGOSTEINE GROS.
6 TIERE 1 LASTER.
2 AUTOS GROS.
1 AUTO KLEIN.
2 SCHILDER. POST UND
POLIZEI. 1 GROSER
LÖFEL. 2 KLEINE.
LÖFEL. 1 PAKUNG TASC-
HENTUCHER.

* 4.11 Schriftsprache im Alltag

Auf verschiedenen Blättern mit Abbildungen von Alltagssituationen sollen von den Kindern

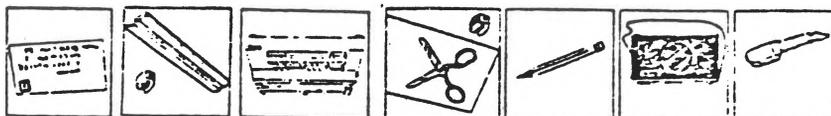
1. Dinge, die "lesbar" sind,
2. Personen, die lesen und schreiben, bzw. Hilfsmittel zum Schreiben
- und 3. bestimmte Lese- und Schreibanlässe herausgefunden und die dazu passenden Zeichnungen eingekreist werden.

1. Kreise alles ein, was man lesen kann.





2. Bei diesen Bildern sollst die die MENSCHEN einkreisen, die lesen. Nur die Menschen, die LESEN.



So, und nun geht es um's SCHREIBEN. Mach bitte einen Kreis um jedes Ding, mit dem man SCHREIBEN kann.



Und jetzt sollst du die MENSCHEN einkreisen, die schreiben.



3. Male einen Kreis um jeden Menschen, der zeigt, wie man sich MERKEN kann, was man einkaufen will.



Nun male einen Kreis um jeden Menschen, der **HERAUSFINDEN** will, wie man ein Essen kocht.



Mach jetzt einen Kreis um jeden Menschen, der einem anderen einen **BRIEF SCHICKEN** will, um sich für ein Geschenk zu bedanken.



Male einen Kreis um jeden Menschen, der zeigt, wie man **HERAUSFINDEN** kann, wann der Zirkus kommt.

Als Schriftträger erkennen fast 2/3 der Kinder an:
Plakate, Zeitung, Straßenschild, Werbung auf Bus, Preis-
etiketten und Schilder.

Zahlen und Abkürzungen werden meistens als nicht lesbar eingestuft.

Schmuckschrift wird selten als lesbar bezeichnet und Blockschrift eher als Schreibschrift.

Die Schreibgeräte werden von den Kindern eindeutig als solche erkannt.

Es gibt bei den Kindern keine Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen Lesen und Schreiben. Malen und Schreiben voneinander abzugrenzen, fällt einigen Kindern schon bedeutend schwerer.

Die Motive und Zwecke des Lesens erkennen 85% der Kinder ohne Schwierigkeiten.

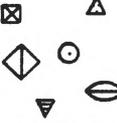
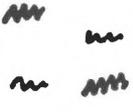
Mit dieser Aufgabe werden die Erfahrungen der Kinder mit Lesen und Schreiben in ihrer Umwelt und die Einsicht der Kinder in die soziale Bedeutung der Schriftsprache erfaßt.

2.2.5 Buchstaben-Kenntnis

Buchstaben unterscheiden sich oft nur in Kleinigkeiten (Q/O/Ö/Ü, E/F/T); zudem ist die Raumlage ein wesentliches Merkmal (b/d/p/q; g/9; 3/E). Andererseits taucht derselbe Buchstabe in verschiedenen Schriftarten und Drucktypen auf, deren Unterschiede vernachlässigt werden müssen zugunsten der definierenden Grundmuster. Schließlich ist der Lautwert des Buchstabens sogar abhängig von seiner Umgebung (Haus/wohnen/lachen/Schiff; gegessen).

* 5.07 Formen und Zeichen

Die Kinder sollen bei dieser Aufgabe gegenständliche Abbildungen von Häusern, geometrische Formen, Kritzellinien, Pseudobuchstaben, Zahlziffern, Blockschrift und Schreibschrift - alles variiert in Einzelzeichen, mehrere flächig verteilte Zeichen, linear wiederholte Zeichen und linear-verbunden abwechselnde Zeichen nach vorgegebenen Gesichtspunkten ordnen.

				
				
				
				
3	5 1 9 6 2 3	22222	3128	25713
E	S B K A	BBBBBB	TXELB	BECKEN
n	d i b l t	dddd	lnobdi	dich

95

Eine Aufgabenstellung lautet: Was ist gut zum Lesen?
 Die gegenständlichen Abbildungen werden durchweg als nicht lesbar eingestuft. Kritzellinien deuten 30% als lesbar, von anderen Kindern werden sie als undeutliche Handschrift den nicht lesbaren Karten zugeordnet. Die Pseudobuchstaben werden von über der Hälfte der Kinder als ihnen noch unbekannte Buchstaben - also "gut zum Lesen" - klassifiziert. Zahlen bilden bei fast allen Kindern eine eigene Gruppe, die von einigen als lesbar, von anderen als nicht lesbar (Zahlen liest man nicht, nur Buchstaben") eingeordnet werden. Blockschrift wird meist als "gut zum Lesen" eingestuft; wenn sie allerdings in flächiger Verteilung oder in linearer Wiederholung eines einzelnen Buchstaben auftritt, halten einige Kinder sie für unlesbar.

Die Schreibriftarten werden von über 90% der Kinder als lesbar eingestuft.

Besonders interessant sind die Erklärungen, die einige Kinder bei der Entscheidung, ob lesbar oder nicht, abgeben. Ein Kind

legt z. B. die Karte mit dem gegenständlich abgebildeten Haus auf den Stapel mit den lesbaren Karten. Beim Nachfragen bekomme ich die erstaunlich logische Begründung: "Da sitzt jemand im Haus und liest. Deshalb ist die Karte gut zum Lesen!"

Das Sortieren der verschiedenen Zeichen und zusätzlich die Begründung lassen interessante Rückschlüsse auf die Schriftvorstellungen von Schulanfängern zu. Obwohl sie noch nicht lesen und schreiben können und erst wenige Buchstaben kennen, sind den meisten von ihnen bestimmte Merkmale von Schrift hinsichtlich ihrer Form und Anordnung bekannt. Sie haben also schon ganz bestimmte Vorstellungen davon, was "gut zum Lesen" ist.

* 5.08 Buchstaben- und Ziffernkenntnis

Bei dieser Aufgabe werden den Kindern alle Buchstaben des Alphabets in großer Druckschrift vorgelegt und die Kinder sollen alle ihnen bekannten Buchstaben benennen. Damit nicht ein eventuell auswendig gelerntes Alphabet abgefragt wird, liegen die Buchstaben durcheinander, aber immer mit dem Fuß in Richtung des Kindes auf dem Tisch.

Von den 17 Kindern der Klasse können 3 Kinder keinen Buchstaben benennen. 6 Kinder kennen zwischen 1 und 5 Buchstaben, 3 Kinder 6 - 10 Buchstaben, 4 Kinder zwischen 11 und 15 Buchstaben und ein Kind kennt alle Buchstaben.

Die Konsonanten werden fast immer mit dem Buchstabennamen, so gut wie nie mit dem Buchstabenlaut benannt. Im Durchschnitt können die Kinder 6,5 Buchstaben richtig benennen.

Die Kenntnis der Zahlen ist bereits deutlich weiter entwickelt. 85% der Kinder können die Zahlen 1 - 9 benennen. Zusätzlich werden den Kindern 4 mehrgliedrige Zahlen vorgelegt: 27, 41, 55 und 100. Im Durchschnitt erkennen die Kinder 2 davon richtig.

Es gibt nur einmal eine Raumlageverwechslung bei 6 und 9.

Die Überprüfung der Buchstaben- und Ziffernkenntnis zeigt in dieser Klasse schon deutlich die unterschiedliche Vertrautheit der Kinder mit diesen Zeichen.

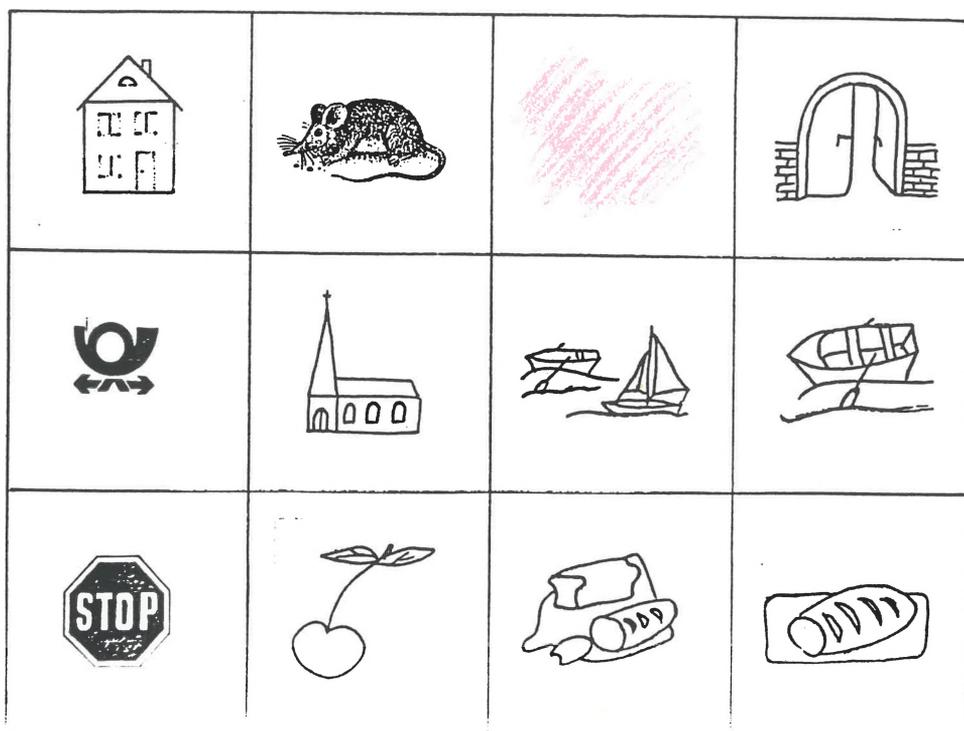
2.2.6 Sicht-Wortschatz

Aus ihrer naiven Alltagserfahrung können schon Vorschulkinder oft einige Wörter "auf einen Blick" benennen (POST; KABA; den eigenen Namen) und "aus dem Kopf" schreiben. Später werden Begriffe, die für den einzelnen persönlich wichtig sind, in ähnlicher Weise angeeignet und besonders häufige Wörter durch wiederholtes Lesen/Schreiben in wachsendem Maße "automatisiert", so daß sie rasch und ohne bewußten Vollzug der einzelnen Schritte verfügbar sind.

* 7.02 Gezinktes Memory

Dieses Memoryspiel heißt "gezinkt", weil die Karten auf der Rückseite in Blockschrift mit den Bezeichnungen der abgebildeten Gegenstände bedruckt sind (siehe Abb.). Die Kinder können also die Wörter miteinander vergleichen, um beim Aufdecken der Bilder eine möglichst gute Erfolgsquote zu erzielen. Beim Umdrehen der Karten erfolgt durch die Bilder sofort die Rückmeldung, ob man richtig verglichen hat. Die Wörter sind so ausgewählt, daß bei den Kindern Verwechslungen provoziert werden, um ihnen anhand ihrer Irrtümer wichtige Einzelheiten über den Aufbau der Schrift zu vermitteln. Beispiele "ROT" und "TOR" (Richtungswechsel). "KIRSCHEN" und "KIRCHEN" (vorne und hinten gleich). MAUS und HAUS (nur hinten gleich), "STOP" und "POST" (gleiche Buchstaben - unterschiedliche Anordnung), "BROT / BROTE" und "BOOT / BOOTE" (nur vorne gleich).

TOR	ROT	MAUS	HAUS
BOOT	BOOTE	KIRCHEN	POST
BROT	BROTE	KIRSCHEN	STOP



Einige Kinder bemerken erst im Verlauf des Spiels die Bedeutung der aufgedruckten Buchstaben. 18% der Kinder decken gleich beim ersten Versuch alle Kartenpaare richtig auf, 23% haben 1 - 2 Fehlversuche (zu etwa 3/4 durch graphische Wortähnlichkeit bedingt), 29% machen 3 - 8 Fehlversuche (zu etwa 2/3 durch graphische Wortähnlichkeit bedingt) und 29% haben 9 - 20 Fehlversuche (nur noch zu 1/5 durch graphische Wortähnlichkeit bedingt), bevor sie alle Kartenpaare zugeordnet haben.

Nach 14 Tagen spiele ich das Memory noch einmal mit allen Kindern, ohne daß sie zwischenzeitlich eine Übungsmöglichkeit hatten. Die Gegenüberstellung des ersten und zweiten Versuchs zeigt eine deutliche Steigerung der richtigen Lösungen.

Im ersten Versuch machen die Kinder durchschnittlich 4,7 Fehlversuche mit einem 53%-igem Anteil an graphisch ähnlichen Verwechslungen, beim zweiten Versuch sind es durchschnitt-

lich nur noch 1,4 Fehlversuche mit 84% graphisch ähnlicher Verwechslungen!

* 7.03 Eigene Wörter

Die Kinder werden gebeten, für eine Wortsammlung irgendwelche Wörter auf ein DIN A 4-Blatt zu schreiben. Zögernde Kinder bekommen als Anregung Hinweise auf ihren eigenen Namen oder auf Schilder und Beschriftungen auf Konsumartikeln.

14 Kinder schreiben ihren eigenen Namen orthographisch richtig:

Beispiel 1

M A R C

6 Kinder schreiben noch mindestens ein Wort zusätzlich auf, meist Namen wie Mama oder Papa.

Beispiel 2

MAMA
PAPA
SABRINA

4 Kinder reihen wahllos ihnen bekannte Buchstaben zu einem "Wort" aneinander.

Beispiel 3

A X Y B I U D I O

Im Durchschnitt benutzen die Kinder 7,6 verschiedene Buchstaben für ihre Schreibversuche, das ist ein Buchstabe mehr, als sie durchschnittlich benennen können!

2.3 Methodisches Vorgehen

In der neuen Fassung der "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" (Brügelmann u. a. 1988a) werden die Auswertungsergebnisse der von mir erhobenen Daten (und aus parallel gelaufenen Untersuchungen in anderen Klassen) in Form statistischer Kennwerte zusammengefaßt.

Um aber die Anwendbarkeit der "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" in der Praxis zu überprüfen, wo es um didaktisch-methodische Entscheidungen auf der Personen-, nicht auf der Gruppenebene geht, sind Fallanalysen besser als statistische Werte geeignet (vgl. Fischer 1982; 1983).

Deshalb konzentriere ich mich auf die Ergebnisse einzelner Kinder, die ich in Form von Fallberichten darstelle. Diese Entscheidung schließt keine bestimmte Methodenwahl ein. Es geht lediglich um die Bestimmung der Untersuchungseinheit. Die Beschreibung einzelner Kinder ermöglicht keine Generalisierungen. Sie hilft aber zu überprüfen, ob sich die aus verschiedenen Aufgaben gewonnenen Daten stimmig interpretieren lassen. Darüber hinaus läßt sich feststellen, ob diese Daten helfen, offene Lernangebote und eine gezielte Förderung besser auf die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Schulanfänger abzustimmen. Mein Kriterium für die Brauchbarkeit der "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" ist also ihr Nutzen für Unterrichtsentscheidungen.

Anhand der folgenden Statistischen Übersicht überprüfte ich die einzelnen Leistungen der Kinder im Vergleich zum Klassendurchschnitt. Die Zahlen geben den Anteil der möglichen Punkte an, die die Kinder bei den bearbeiteten Aufgaben erreichten.

	2.02	2.06	5.08	7.03	3.10	3.09	7.02	4.11	1.08	1.10	4.10	5.07	Durchschn						
	Stib	Dehn	BSiK	Zahl	eIW6	WÄhn	WGr6	Memo	FÄhn	iesb	Wer?	Funk	Emb1	StSch	Summ	W6Bg	KIM	Form	
<i>Marieke</i>	100	95	100	100	40	100	100	100	100	79	100	100	92	92	96	100	95	5	90-99
	80	90	42	100	20	57	87	100	100	79	100	94	58	40	92	90	15	8	60-69
	100	70	15	93	20	57	100	90	100	76	100	100	50	60	92	65	10	5	
	100	65	19	71	0	71	100	100	100	100	100	100	66	0	60	70	25	3	
	35	60	42	59	50	57	100	70	100	83	100	94	58	40	74	75	35	5	
	80	65	46	86	20	86	87	10	11	97	95	100	83	60	62	25	45	10	50-59
	100	75	31	100	10	100	100	0	20	62	95	100	50	20	76	90	5	6	
	70	80	4	79	20	100	75	30	14	59	82	75	66	60	82	75	10	4	
	60	40	42	79	10	57	87	20	87	66	91	100	50	20	68	70	40	4	
	50	65	38	79	10	43	75	40	83	72	95	75	50	0	52	50	10	7	
	85	70	8	86	10	71	100	60	0	100	100	94	66	40	40	30	25	15	
	100	75	4	64	10	71	75	60	50	65	86	69	66	20	74	85	10	21	
<i>Nils</i>	70	35	0	50	0	43	87	80	50	55	100	100	57	40	64	50	0	3	
<i>David</i>	80	50	0	86	10	57	37	30	29	93	82	62	83	0	56	20	25	8	40-49
<i>Svenja</i>	70	65	23	79	10	14	50	0	50	34	95	81	83	20	82	85	15	26	
<i>Moritz</i>	100	25	12	64	10	43	62	50	60	59	77	62	75	0	48	20	35	13	
<i>Harald</i>	30	60	0	43	0	14	62	10	11	76	86	100	58	20	44	10	20	20	30-39
	76	64	23	77	15	61	82	50	57	74	89	87	71	28	71	60	25	9	

Als "kritisch" wurde eine Leistung eingestuft, wenn sie unterhalb der 60%-Marke lag, wenn also weniger als 2/3 der bei der Aufgabe möglichen Punkte erreicht wurden und wenn sie zusätzlich um mindestens 1/3 unterhalb des Klassendurchschnitts lag.

Bei dieser Auswertung fielen fünf Kinder dadurch auf, daß ihre Leistungen besonders häufig im kritischen Bereich lagen. Diese Kinder wählte ich für die Fallberichte aus. Um aber auch das breite Spektrum der Klasse deutlich machen zu können, füge ich eine kurze Fallskizze eines Kindes an, dessen Leistungen weit über den Klassendurchschnitt hinausragten.

Da sich die Durchführung der Aufgaben über mehrere Wochen erstreckte, in denen die Kinder bereits mit dem Leselehrgang begonnen hatten, mußte die Reihenfolge der Aufgaben so gewählt werden, daß die Untersuchungsergebnisse möglichst nicht durch den schulischen Lernzuwachs der Kinder beeinflusst wurden.

Bei den Fallberichten beschreibe ich die Aufgaben in der Reihenfolge, in der sie durchgeführt wurden.

In der jeweiligen Zusammenfassung beziehe ich mich bei den Fördervorschlägen auf Spiele und Übungen aus den "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" (Brügelmann, H. u.a. 1987) und aus dem Buch "Die Schrift entdecken" (Brügelmann, H. u.a. 1984), die alle entsprechend den Ziffern der "didaktischen Landkarte" durchnummeriert sind (siehe Anlage 2).

Die Namen der Kinder habe ich in den Fallberichten verändert.

2.4.1. Harald

* 5.08 Buchstaben- und Ziffernkenntnis

Von den vorgelegten Großbuchstaben kann Harald keinen benennen (Klasse: 6 - 7); kann aber bei 8 Buchstaben auf Wörter verweisen, in denen sie vorkommen (6 Buchstaben aus seinem Namen, zusätzlich K und M).

Bei den Zahlen benennt er richtig: 0, 1, 2, 3, 4 und 100.

Mit 6 von 14 erreicht er damit das schlechteste Ergebnis der Klasse.

* 7.03 Eigene Wörter schreiben

Harald will gar nichts schreiben. Allerdings legt er aus den Buchstabenkarten seinen eigenen Namen (von rechts nach links) rechtschriftlich korrekt. Das zweite , nicht vorhandene A ersetzt er durch ein umgedrehtes V.

* 2.02 Roboter-Sprache: Gliederung von Wörtern in Silben

Harald kann nur die Wörter "Schule", "Eis" und "Strumpf" silbisch richtig gliedern. Der Klassendurchschnitt liegt ~~schon~~ bei 8 richtigen von 10 zu gliedernden Wörtern.

* 2.06 Kaputter Roboter: Erkennen gedehnter Aussprache

Mit 4 auf Anhieb und 4 im zweiten Versuch richtig oder im wesentlichen erkannten Wörtern erreicht Harald ein durchschnittliches Ergebnis. Er scheitert nur bei "IIGEEL" und "ROOLLEER".

* 7.02 Gezinktes Memory

Harald braucht für die 12 Kartenpaare 21 Versuche (Klassendurchschnitt: 17). Mit 4 anderen Kindern gehört er zu den unteren 30%. Von seinen 9 Fehlversuchen läßt sich nur ein einziger auf die Ähnlichkeit der aufgedruckten Wörter zurückführen. Vermutlich beachtete Harald die Schrift auf den Kartenrückseiten zu Anfang überhaupt nicht.

Zwei Wochen später (ohne weitere Spielmöglichkeiten in der Zwischenzeit) schafft Harald das Memory ohne Fehlversuch und erreicht damit, zusammen mit einem anderen Kind, die höchste Verbesserungsquote.

* 3.09 Wort-Größe

Mit 5 richtig gelösten Aufgaben von 8 schafft Harald 62% (Klassendurchschnitt: 82%).

Erstaunlicherweise sind das die ersten 5 Aufgaben (nach dem Demonstrationsbeispiel); die 3 letzten beantwortet er nach der Bedeutung (Größe des Gegenstandes).

* 3.10 Wort-Ähnlichkeit

Bei dieser Aufgabe kann Harald nur eine richtige Lösung finden und auch das nur ohne zutreffende Begründung. Mit 14% richtigen Lösungen liegt Harald weit unter dem Klassendurchschnitt von 61%.

* 5.07 Formen und Zeichen

Als "gut zum Lesen" bezeichnet Harald alle Karten mit Kritzelschrift, alle Zahlen, alle Blockschriftkarten, alle Schreibschriftkarten und alle Karten mit den erfundenen Schriftzeichen, die er aber später gegenständlich als "Tische" und "Stühle" deutet und deshalb wieder aussortiert. Harald nimmt bei seiner Auswahl keine Rücksicht auf die Anordnung der Zeichen, sondern orientiert sich nur an ihrer Form. Im Vergleich zur Klasse ist er damit weniger selektiv, was eventuell ein Hinweis auf fehlende Schriftvorerfahrung ist.

* 4.11 Schriftsprache im Alltag

Bei der Aufgabe, alles einzukreisen, "was man lesen kann", erreicht Harald mit 76% der möglichen Punkte genau den Klassendurchschnitt.

Auch bei der Frage, wer liest oder schreibt und womit man schreiben kann, ist seine Leistung durchschnittlich. Besonders gut schneidet Harald bei Situationen ab, in denen Motive bzw. Zwecke des Lesens und Schreibens gedeutet werden müssen: er erreicht 100% gegenüber dem Klassendurchschnitt von 87%.

* 1.08 Embleme

Harald kann 2 komplette Embleme genau (Post, COCA-COLA) und 5 weitere (ARD, LANGNESE, ARAL, FANTA und BP) ungefähr - z.B.: SPRUDEL statt FANTA - benennen (Klasse 4 - 4). Ohne Grafik erkennt er den typischen Schriftzug nur noch dreimal (COCA-COLA, FANTA und BP). In Standardschrift erkennt er nur noch BP (Standardschrift und typischer Schriftzug sind hierbei identisch!).

Dabei reicht Harald die Grafik ohne Schrift aus, um 9 Embleme wiederzuerkennen (POST, IGLO, ARD, COCA-COLA, LANGNESE, ARAL, FANTA, OPEL und BP), im Klassendurchschnitt sind es nur 7,6 Embleme.

Harald unterscheidet verschiedene Zeichen durchaus voneinander und erkennt sie wieder, allerdings nicht an der Identität und Folge einzelner Buchstaben, sondern er orientiert sich hauptsächlich an Grafik und äußerer Form.

* 1.10 Das verrückte Buch

Harald erreicht 44% der möglichen Punkte (Klasse: 71%). Er bezieht sich dabei nicht eindeutig auf Schrift als Informationsträger und hat noch keine Vorstellung von "Wörtern", ihrer Abbildbarkeit in Schrift und von den Merkmalen, an denen man sie erkennen kann.

Die Konventionen des Lesens und Schreibens wie Raumlage und Leserichtung eines Textes sind ihm allerdings schon vertraut.

* 4.10 Kim-Spiel

Auf die Idee, sich die einzelnen Gegenstände zu notieren, kommt Harald von selbst. Er zeichnet einige davon teils naturalistisch, teils stilisiert auf. Er faßt aber z. B. nicht die Tiere zu einem Oberbegriff zusammen und verwendet auch weder Buchstaben noch Zahlen um sich das Notieren zu erleichtern bzw. einige Dinge genauer darzustellen.

Am nächsten Tag greift er von selbst auf seine Notizen zurück, kann aber nicht mehr alle Gegenstände nennen, die er sich merken sollte.

Zusammenfassung

Harald sind die Funktionen der Schrift schon durchaus vertraut (* 4.11) und er erkennt die Zeichen und Schrift aus der Umwelt (* 1.08; * 4.11), ist aber bei ihrer Deutung auf zufällige grafische Merkmale und den Kontext angewiesen.

Eigene Wörter aufzuschreiben verweigert er (* 7.03). Er erkennt Buchstaben als Elemente von Schrift an ihrer grafischen Form (* 5.08; * 5.09), kann sie aber noch nicht benennen. Vor allem hat er noch nicht die Regeln der Verknüpfung der Schriftelemente untereinander und mit den Elementen der mündlichen Sprache durchschaut (* 1.10; * 3.10; * 5.07; * 4.10). Er besitzt jedoch schon eine Vorstellung von grundlegenden Textkonventionen (* 1.10). Die Bezeichnungsfunktion und das genaue Vergleichen der einzelnen Wörter beim Memory begreift Harald sehr rasch (*7.02). Aber beim spielerischen Umgang mit Wörtern und ihrer lautlichen Gliederung ist er noch unsicher (* 2.02; * 2.06).

Harald hat noch keine Einsichten in den Aufbau der Buchstabenschrift gewonnen. Um seinen Leselernprozeß zu fördern, kommen alle Spiele und Aufgaben aus den Lernfeldern "1. Symbol-Verständnis," "2. Sprach-Analyse," "3. Schriftaufbau," "4. Schrift-Verwendung" und "5. Buchstaben-Kenntnis" in Frage. Da er offensichtlich von sich aus noch kein Interesse an der Schriftsprache zeigt, helfen ihm sicherlich besonders solche Tätigkeiten, bei denen die soziale Funktion der Schrift deutlich wird und er einen persönlichen Nutzen aus der Schriftverwendung ziehen kann (s. Lernbereich 4).

Kurz nach der Beendigung der Beobachtungsaufgaben wurde Harald auf Wunsch der Eltern in den Schulkindergarten zurückgestellt.

2.4.2 Moritz

* 5.08 Buchstaben- und Ziffernkenntnis

Moritz kennt noch keinen einzigen Buchstaben, weiß aber, daß das "M" in seinem Namen vorkommt und sagt dasselbe vom "W". Das "C" bezeichnet er als "halben Kreis", das "O" als "Null", zu "Z" sagt er "S" und das "X" ist für ihn ein Kreuz.

Von den vorgelegten Zahlen benennt er 86% richtig (Klassendurchschnitt: 77%).

* 7.03 Eigene Wörter

Moritz schreibt seinen Namen und zusätzlich die Buchstabenfolge "REL", kombiniert mit einem selbsterfundenes Zeichen. Er kann also mindestens 6 Buchstaben formgerecht schreiben (Klasse: 7 - 8).

* 2.02 Roboter-Sprache: Gliederung von Wörtern in Silben

Von 10 Wörtern kann Moritz 8 silbisch richtig gliedern. Nur bei "LOKOMOTIVE" und bei "MESSER" gelingt ihm das nicht. Mit 80% der möglichen Punkte erreicht er ziemlich genau den Klassendurchschnitt.

* 2.06 der kaputte Roboter: Erkennen gedehnter Aussprache

Moritz erkennt die (auch für andere Kinder besonders schwierigen) Wörter "ROOLLEER", "SEESSEEL" und "ZUUCKEER" nicht, "BLUUMEE", "TAASCHEE" SOWIE "TEEPPIICH" erst beim 2. Versuch. Damit erreicht er 50% der möglichen Punkte (Klassendurchschnitt: 64%).

* 7.02 Gezinktes Memory

Moritz braucht 19 Versuche, um alle 12 Kartenpaare aufzudecken (Klasse: 17). Fünfmal dreht er dabei Karten um, deren Schriftaufdrucke keine grafische Ähnlichkeit aufweisen. Diese Fehlversuche streuen über die ganze Spieldauer, so daß kein Erkenntnisgewinn dabei sichtbar wird.

Beim zweiten Versuch zwei Wochen später (ohne zwischenzeitliche Übung) hat er aber nur einen Fehlversuch. Er deckt zuerst die Karten "ROT" und "TOR" auf. Danach findet er alle Kartenpaare ohne weiteren Fehlversuch.

* 3.09 Wort-Größe

Es macht Moritz große Mühe zu verstehen, daß die Klangdauer eines Wortes etwas mit der Schriftlänge zu tun hat. Von den 8 Aufgaben kann er nur zwei richtig lösen und die richtige Begründung dafür geben. Das Wort "Fußball" ordnet er richtig zu, weil dieses Wort zu seinem Sichtwortschatz gehört. Bei den restlichen 5 Aufgaben ist die Größe des bezeichneten Gegenstandes ausschlaggebend für die Zuordnung zu dem von der Größe des Schriftbildes her entsprechenden Wort. Er löst 37% der Aufgaben richtig (Klassendurchschnitt: 82%).

* 3.10 Wort-Ähnlichkeit

Auch bei dieser Aufgabe, bei der es darum geht, die Ähnlichkeit der Schriftform auf Ähnlichkeiten im Wortklang zu beziehen, hat Moritz große Schwierigkeiten. Er kann nur das Wort "POLIZEI" mit richtiger Begründung der entsprechenden Karte zuordnen, weil er es als Schriftbild kennt. Auch das Wort "RAKETE" ordnet er richtig zu, kann aber diese Entscheidung nicht begründen. Bei den restlichen Wörtern orientiert er sich an der inhaltlichen Verwandtschaft dieser Begriffe.

Seine 57% richtiger Lösungen (Klasse: 61%) sind insofern nur oberflächlich betrachtet durchschnittlich.

* 5.07 Formen und Zeichen

Moritz ordnet beim freien Sortieren alle Häuser zu der Vorlage mit dem Haus und alle anderen Karten -- bis auf ein

Einzelzeichen -- zu der Schreibschriftvorlage "dich". Seine Begründung: "Das paßt alles gut zusammen, da ist nichts Echtes drauf."

Als "gut zum Lesen" stuft er 8 Karten ein (Streuung in der Klasse: 3 - 26, also durchschnittlich selektiv). Darunter alle verbundenen Zeichenfolgen, drei linear wechselnde und "BBBBBB", also keine Einzelzeichen und keine flächigen Darstellungen. Von den Zahlen nimmt er nur die verbundene Folge.

* 4.11 Schriftsprache im Alltag

Moritz erkennt 93% der lesbaren Wörter auf den Vorlagen (Klasse: 74%). Bei der Entscheidung darüber, wer liest, schreibt usw. schneidet Moritz mit 82% der möglichen Punkte ebenfalls noch gut ab (Klasse: 89%).

Schlechter wird es bei der Einschätzung von Lese- und Schreibhandlungen im Hinblick auf ihre Motive/Funktionen. Moritz kann z. B. auf 4 Abbildungen nicht bestimmen, wer sich zu merken versucht, was er/sie einkaufen will. Seine immerhin noch 62% richtigen Lösungen liegen am Ende des Spektrums (Durchschnitt: 87%).

* 1.08 Embleme

Von den 12 kompletten Emblemen benennt Moritz 4 genau und 8 ungefähr (Klasse 4 - 4). Den typischen Schriftzug (ohne Grafik) erkennt er nur von "COCA-COLA" (Klasse: 3 - 3). Alle 10 Embleme, die Moritz in kompletter Form benennen kann, erkennt er auch als isolierte Grafik (ohne Schriftzug) (Klasse: 7,6). In Standardschrift kann er keinen einzigen Firmennamen benennen (Klasse: 1,3). Zu "C&A" in einfacher Druckschrift sagt er "buten & binnen" (Zeichen der regionalen Fernsehnachrichten).

Moritz kennt also schon mehr Umweltzeichen als seine Altersgenossen. Er beachtet dabei aber kaum die Schrift, sondern orientiert sich dabei hauptsächlich an grafischen Merkmalen.

* 1.10 Das verrückte Buch

Moritz kann das Wort "FUßBALL" als letztes von drei Wörtern

benennen (es gehört allerdings zu seinem Sichtwortschatz, s. * 3.09). Die anderen beiden Wörter kann er nicht zeigen. Über Leserichtung und Raumlage weiß er Bescheid; er erkennt aber nicht, daß in einem Text die Wortlücken fehlen.

Insgesamt erreicht Moritz 56% der möglichen Punkte (Klasse: 71%); er fällt vor allem bei den Aufgaben zum Wortbegriff mit nur 20% (Klasse: 60%) stark ab.

* 4.10 Kim-Spiel

Erst durch die Nachfrage "Wie merkt sich denn deine Mutter, was sie alles einkaufen muß?" kommt Moritz auf die Idee, sich die Gegenstände zu notieren, die bei diesem Merkspiel vor ihm auf dem Tisch liegen.

Die beiden Wortkarten "POST" und "POLIZEI" und den Aufdruck "softis" auf der Taschentuchpackung schreibt er (zutreffend) ab. Für die anderen Teile schreibt er jeweils ein "Wort" aus Blockbuchstaben und Zahlen, die er unterschiedlich kombiniert. Dabei faßt er Gegenstände ähnlicher Art zusammen und kennzeichnet ihre Anzahl zusätzlich mit Ziffern. Nach zwei Tagen kann er anhand seiner Notizen die ersten vier "Wörter" richtig wiedergeben.

Moritz hat also durchaus eine Vorstellung von der Bedeutungsfunktion der Schriftzeichen. Die meisten anderen Kinder seiner Klasse zeichnen sich -- jeweils etwa zur Hälfte -- entweder alle Gegenstände einzeln oder als Gruppenbegriff auf. Sie waren deshalb auch relativ erfolgreich beim "Lesen" ihrer Notizen (siehe Beispiel 5).

Zusammenfassung

Moritz kann zwar keinen einzigen Buchstaben benennen, konstruiert aber für seine Notizen beim Kim-Spiel (* 4.10) Scheinwörter aus 8 verschiedenen Buchstaben (siehe Beispiel 5 auf S. 20). Er weiß, daß lesbare Wörter aus linear wechselnden Zeichen bestehen, wobei er aber illegale Buchstaben und Ziffern mit einschließt (* 5.07). Die Logik der Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache ist ihm völlig unklar (* 3.09; * 3.10; * 1.10). Schwierigkeiten hat er auch mit der begrifflichen Unterscheidung von "Malen" und "Schreiben" sowie mit der Deutung von Motiven/Funktionen der Lese-/Schreibtätigkeit. Um sich in der Zeichenwelt zu orientieren, nutzt er Schrift nicht (* 1.08), obwohl er

einige Wörter kennt (* 3.09; * 3.10). Auch beim gezinkten Memory (* 7.02) tut er dies nicht, lernt dann allerdings für das zweite Spiel sehr schnell um. Moritz fehlen offenbar konkrete Lese- und Schreiberfahrungen, die ihm den Nutzen dieses Zeichensystems und seine technische Logik zugänglich machen, z. B. durch lautierendes Schreiben und Wiederlesen von Wörtern vor seinen Augen und Ohren.

Er braucht viele Gelegenheiten, sich sinnvoll mit Schrift zu beschäftigen, zum Beispiel durch das Schreiben und Drucken eigener Geschichten, um durch neue Denkanstöße die ihm fehlenden Vorerfahrungen mit Schrift nachholen und grundlegende Konzepte möglichst rasch aufbauen zu können.

Besonders wichtig sind für ihn Spiele aus dem Lernfeld "3: Schriftaufbau" wie z. B.:

- 3.1 Wörter verzaubern
- 3.2 Drucken mit der Buchstabentabelle
- 3.3 Buchstaben-Galgen und Wörter-Schlange
- 3.4 Synthese-Rutsche
- 3.5 Der Lese-Pfeil
- 3.6 Schreiben im Buchstaben-Takt
- 3.7 Wörter-Detektive

2.4.2 Svenja

Von den 26 vorgelegten Großbuchstaben erkennt Svenja 6 als zu ihrem Namen gehörig und kann drei davon benennen (Klasse: 6 - 7).

Svenja kann die Zahlen 1 - 9 richtig bezeichnen, mehrstellige Zahlen und die Null hingegen kennt sie nicht. Der Klassendurchschnitt liegt bei 11 von 14, inklusive 2 mehrstellige Zahlen.

Die Begriffe "Buchstaben" und "Zahlen" sind ihr vertraut, ihre weit unterdurchschnittliche Kenntnis der Buchstabennamen läßt aber vermuten, daß sie sich vor Schulbeginn noch nicht sehr viel damit beschäftigt hat.

* 7.03 Eigene Wörter

Svenja schreibt ihren Namen orthographisch richtig auf. Nach der Aufforderung, doch noch etwas aufzuschreiben, reiht sie einige Buchstaben zu einem "Wort" aneinander. Außer Buchstaben aus ihrem Vornamen enthält dieses "Wort" noch zwei zusätzliche. Das entspricht der Durchschnittsleistung ihrer Klasse. Außerdem zeigt Svenja mit dieser Leistung, daß sie durchaus schon Vorstellungen davon hat, wie ein Wort aussehen muß, daß es nämlich aus variierenden, linear aneinandergereihten Buchstaben besteht.

* 2.02 Roboter-Sprache: Gliederung von Wörtern in Silben

Svenja kann alle Wörter, auch das Demonstrationsbeispiel, richtig in Silben gliedern. Im Vergleich zum Klassendurchschnitt von 76% ist das ein außerordentlich gutes Ergebnis.

* 2.06 Kaputter Roboter: Erkennen gedehnter Aussprache

Bei dieser Aufgabe erreicht Svenja lediglich 2,5 von 10 möglichen Punkten (Klasse: 6,5).

Auf Anhieb erkennt sie nur das Wort "HAAND", das sich gedehnt gesprochen nicht sehr von der natürlichen Aussprache unterscheidet. In einem 2. Versuch gibt sie die Wörter "IIGEEL", "TEEPPIICH" und "ZUUCKEER" richtig wieder.

* 7.02 Gezinktes Memory

Mit 17 Versuchen liegt Svenja bei diesem Spiel genau im Klassendurchschnitt. Lediglich beim ersten Umdrehen beachtet sie die aufgedruckte Schrift nicht. Schon beim zweiten Versuch findet sie ein passendes Kartenpaar. Die folgenden 4 Fehlversuche kommen von ihrer grafischen Ähnlichkeit her dem gesuchten Wort jeweils sehr nahe. Die letzten Kartenpaare findet sie auf Anhieb. Offensichtlich hat sie im Laufe des Spiels sehr viel über den Aufbau von Wörtern und die Wichtigkeit der Buchstabenanordnung für die Bedeutung des Wortes gelernt. nach zwei Wochen (ohne zwischenzeitliche Übungsmöglichkeit) schneidet Svenja mit nur einem Fehlversuch, der zudem grafisch dem gesuchten Wort sehr ähnlich ist ("POST"/"STOP"), sehr gut ab.

* 3.09 Wort-Größe

Bei der ersten Aufgabe ordnet Svenja das "große" Wort dem "großen" Gegenstand zu. Nach einem erneuten Hinweis darauf, daß die Länge der Aussprache etwas mit der Länge des Wortes zu tun hat, löst sie die folgenden 5 Aufgaben richtig mit jeweils zutreffender Begründung. Die beiden letzten Aufgaben ordnet sie wieder falsch zu und begründet es ebenfalls mit der Klanglänge des Wortes. Damit bleibt unklar, ob sie bei dieser Aufgabe durch die Rückmeldung tatsächlich etwas verstanden hat. Sie erreicht 62% richtiger Lösungen, der Klassendurchschnitt liegt bei 82%.

* 3.10 Wort-Ähnlichkeit

Es gelingt Svenja nur zweimal, die Wörter nach grafischen und klanglichen Gesichtspunkten einander richtig zuzuordnen. Ein drittes Mal ordnet sie das Wort "WAGEN" richtig dem Wort "WASSER" zu, begründet es aber inhaltlich mit dem Argument, daß man mit dem "WAGEN" fahren müsse, um ans "WASSER" zu kommen.

Der Klassendurchschnitt liegt bei dieser Aufgabe bei 61%, Svenja erreicht nur 43%.

* 5.07 Formen und Zeichen

Bei der Aufforderung, alle Kärtchen entweder einer Karte mit einem gegenständlich abgebildetem Haus oder einer Karte mit dem in Schreibschrift geschriebenen Wort "dich" zuzuordnen, wählt Svenja die kompletten Gruppen "Häuser" und "geometrische Formen" aus, um sie zu der Einzelkarte "Haus" zu ordnen. Alle anderen Kartengruppen, "Kritzelschrift", "schriftähnliche Zeichen", "Zahlen", "Blockschrift" und "Schreibschrift" sortiert sie mit der Begründung: "Alles, was mit Buchstaben und Zahlen ist" zu der Karte "dich". Mit ihrer Zuordnung zeigt Svenja, daß sie schon sehr genau zwischen gegenständlichen Darstellungen (Häuser), geometrischen Figuren und schriftähnlichen Zeichen unterscheidet.

Als "gut zum Lesen" beurteilt Svenja teilweise die Kritzelschrift, die erfundenen Zeichen in linearer Variation, alle Zahlen (bis auf die in flächiger Anordnung), alle Blockbuchstaben (mit Ausnahme des Einzelbuchstaben), die lineare Variation der Schreibschriftbuchstaben und das Wort "dich" in

Schreibschrift. Bei den Zahlen vergewissert sie sich: "Die kann man doch auch lesen?" Svenja beurteilt nur ein Einzelzeichen und eine flächige Anordnung von Zeichen als "gut zum Lesen". Die lineare Wiederholung erkennt sie zweimal, die linearen Variationen viermal und die verbundenen Zeichenfolgen dreimal an.

Da sie ihre Auswahlkriterien nicht durchgängig anwendet, scheinen Svenjas Vorstellungen von den formalen Merkmalen, die ein lesbarer Text aufzuweisen hat, noch nicht besonders ausgeprägt zu sein.

* 4.11 Schriftsprache im Alltag

Im ersten Teil der Aufgabe, in dem es darauf ankommt zu beurteilen, welche Zeichen und Alltagsgegenstände "lesbar" sind, erreicht Svenja nur 59% (Klasse: 74%). Im zweiten Teil sollen auf Bildern dargestellte Handlungen und Hilfsmittel zum Bereich Lesen und Schreiben erkannt werden. Auch hier erreicht Svenja mit 77% ein unterdurchschnittliches Ergebnis (Klassendurchschnitt: 89%). Das mit 62% schlechteste Ergebnis der Klasse (Klassendurchschnitt: 87%) erzielt Svenja bei der Deutung der Motive und Zwecke bei Lese- und Schreibhandlungen.

Bei dieser Aufgabe wird deutlich, daß Svenja noch wichtige Einsichten in Aufbau und Funktion der Schriftsprache fehlen, da sie nicht nur bei den Bildbeispielen viele Lese- und Schreibsituationen und Schriftbeispiele übersieht, sondern sie deutet sie auch falsch und kreuzt Dinge an, die nichts mit der Fragestellung zu tun haben.

* 1.08 Embleme

Svenja kann drei komplette Embleme ("POST", "COCA-COLA" und "FANTA") wörtlich und sechs weitere ("IGLO", "ARD", "LANGNESE", "ARAL", "C&A" und "BP") ungefähr benennen (z. B. "EIS" statt "LANGNESE"). Vier typische Schriftzüge ("COCA-COLA", "ARAL", "C&A" und "BP") erkennt sie auch ohne Grafik wieder (Klasse: 3,3). In Standardschrift kann sie kein einziges Emblem mehr benennen (Klasse: 1,3).

Von den Grafiken ohne Schrift kann sie 7 Embleme richtig erkennen (Klasse: 7,6).

Ganz offensichtlich orientiert Svenja sich beim Wiedererkennen von Konsumartikeln und Firmennamen sehr viel stärker

an grafischen Merkmalen als an der Schrift.

* 1.10 Das verrückte Buch

Svenja kann von drei vorgelesenen Wörtern das letzte zeigen und benennen, die anderen beiden kann sie nicht zuordnen. Raumlage und Leserichtung von Texten sind ihr bewußt, allerdings schafft sie noch nicht den Sprung von Wort zu Wort -- sie kann den Text nicht mit dem Finger beim Vorlesen mitverfolgen.

Es fällt ihr auch nicht auf, daß auf einer Seite des Buches die Wortzwischenräume fehlen. Insgesamt erreicht sie bei dieser Aufgabe 48% der zu erreichenden Punkte (Klassendurchschnitt: 66%).

Svenja sind die Merkmale, an denen man Wörter erkennt, die Abbildbarkeit von Wörtern in Schrift und die Regeln dieser Darstellung noch nicht bewußt. Ihre Vorstellungen von den Konventionen des Lesens und Schreibens wie Satzanfang und -ende, Raumlage und Leserichtung von Texten sind allerdings durchschnittlich entwickelt.

* 4.10 Kim-Spiel

Svenja kommt von selbst auf die Idee, sich die Gegenstände zu notieren. Sie zeichnet sich für jede Gruppe (z. B. Autos oder Tiere) ein Kästchen auf und markiert die Anzahl der Teile durch Punkte. Die beiden Wortkärtchen "POST" und "POLIZEI" schreibt sie ab und erkundigt sich nach deren Bedeutung.

Nach zwei Tagen weiß Svenja teilweise noch, welche Gegenstände sie sich merken sollte, kann aber ihre Notizen nicht mehr den jeweiligen Gegenständen zuordnen. An die beiden aufgeschriebenen Wörter erinnert sie sich auch noch, weiß aber nicht mehr, wo welches steht.

Zusammenfassung

Svenja hat bisher offensichtlich noch nicht viel Erfahrung mit Schrift sammeln können. Ihre Buchstabenkenntnis ist noch sehr gering (* 5.08) und ihre Vorstellung über Motivation und soziale Funktion von Lese-/Schreibhandlungen noch nicht klar entwickelt (* 4.11).

Sie orientiert sich beim Wiederekennen z. B. von Firmenemblemern eher an der Grafik als an der Buchstabenfolge (* 1.08). Allerdings lernt sie beim Memory-Spiel (* 7.02) sehr schnell, die auf den Karten aufgedruckte Schrift für einen günstigen Spielverlauf zu nutzen und die für die Bedeutung des Wortes relevante, genaue Buchstabenfolge zu erkennen. Svenja weiß schon über bestimmte Konventionen der Schriftsprache Bescheid (* 7.03; * 5.07; * 1.10), hat aber noch nicht verstanden, daß Schrift gesprochene Sprache abbildet (* 1.10) und kann die akustische Wortgestalt noch nicht mit der grafischen Wortgestalt in Verbindung bringen (* 3.09; * 3.10).

Um Svenja nachträglich solche Schrifterfahrungen zu ermöglichen, sollte sie es oft erleben, daß jemand lautierend schreibt -- vorzugsweisem Wörter, die sie selbst diktiert hat und die ihr später wieder vorgelesen werden. Außerdem sollte ihr Interesse an Schrift durch (eventuell provozierte?) Schreibanlässe geweckt werden, die für sie bedeutsam sind z. B.: durch Briefwechsel mit anderen Kindern oder Erwachsenen, durch das Sammeln von für Svenja wichtigen Wörtern in einem "Schatzkästlein", durch das Schreiben auf der Schreibmaschine oder das Stempeln und Drucken eigener Texte usw....

Alle schriftsprachlichen Tätigkeiten sind für Svenja ^{gut} wichtig, bei denen sie Einsicht in den Aufbau der Schrift und ihre sozialen Funktionen gewinnen kann.

Besonders wichtig sind für Svenja aber Übungen und Spiele aus den Bereichen "3. Schrift-Aufbau," "4. Schrift-Verwendung" und "5. Buchstabenkenntnis".

2.4.4. David

* 5.08 Buchstaben- und Ziffernkenntnis

David kann keinen Buchstaben mit Namen oder Lautwert bezeichnen (Klasse: 6-7). Bei vier Buchstaben weiß er, daß sie in seinem Namen vorkommen und bei einem verweist er auf ein anderes Wort. Alle anderen Buchstaben benennt er falsch.

Von den 14 Zahlen kennt David 7 (Klasse: 11). Beim Kim-Spiel kann er aber die zweistellige Zahl "23" richtig schreiben (siehe * 4.10).

Bei der Kenntnis der Buchstaben bzw. Zahlen schneidet David also deutlich unterdurchschnittlich ab.

* 7.03 Eigene Wörter

Seinen Namen kann David noch nicht orthographisch richtig schreiben. 14 von den 17 Kindern der Klasse können ihren Namen bereits richtig schreiben.

* 2.02 Roboter-Sprache: Gliederung von Wörtern in Silben

David kann 7 von 10 Wörtern silbisch zutreffend gliedern (Klasse: 8). Das besonders lange Wort "LOKOMOTIVE" unterteilt er in nur vier Silben. Die einsilbigen Wörter "EIS" und "STRUMPF" gliedert er in zwei Silben. Diese Wörter machten auch den anderen Kindern der Klasse die meisten Schwierigkeiten.

* 2.06 Der kaputte Roboter: Erkennen gedehnter Aussprache

Die Wörter "VOOGEEL", "TAASCHEE" und "KLIINGEEL" erkennt David auf Anhieb, "BLUUMEE" und "TEEPPIICH" erst im zweiten Versuch. Damit erreicht David 35% der möglichen Punkte für diese Aufgabe und liegt damit weit unter dem Klassendurchschnitt von 70%.

* 7.02 Gezinktes Memory

Bei seinem ersten Versuch achtet David noch nicht auf die aufgedruckte Schrift auf den Kartenrückseiten. Beim zweiten Versuch mit "POST" und "ROT" wird er schon wachsam, deckt beim dritten Versuch "TOR" und "ROT" zusammen auf und vergleicht danach sehr sorgfältig die einzelnen Buchstaben der aufgedruckten Wörter miteinander und schafft es im weiteren Verlauf, alle Kartenpaare ohne zusätzlichen Fehlversuch aufzudecken.

Mit 80% der möglichen Punkte liegt David deutlich über dem Klassendurchschnitt von 54%.

David hat während des Spiels rasch die Bezeichnungsfunktion

und auch die Merkmale der Wortidentität begriffen.

* 3.09 Wort-Größe

Von den 8 Aufgaben kann David 7 richtig lösen. Er ordnet die Lautdauer des Wortes richtig der Schriftlänge zu und kann seine Entscheidung auch korrekt begründen. Nur bei der Frage: Wo steht "PAKET" und wo steht "BINDFADEN"?, ordnet er das Kärtchen "PAKET" dem Wort mit der längeren Klagdauer zu und begründet es auch so.

Seine Leistung entspricht damit dem Klassendurchschnitt von 87% richtig gelösten Aufgaben. David hat im Wesentlichen die Beziehung zwischen Schrift und Klang eines Wortes verstanden.

* 3.10 Wort-Ähnlichkeit

David kann zu Beginn dieser Aufgabe keine Beziehung zwischen grafischer und klanglicher Ähnlichkeit eines Wortes herstellen. Erst nach Rückmeldung zu vier falsch (also nach der Bedeutung) zugeordneten Wörtern kann er die drei letzten richtig beantworten und auch die Lösung richtig begründen.

Damit erreicht er nur 40% der möglichen Punkte (Klassendurchschnitt: 61%), hat aber offensichtlich im Verlauf der Aufgabe verstanden, daß grafische Ähnlichkeit von Wörtern auch deren klangliche Ähnlichkeit bedingt.

* 5.07 Formen und Zeichen

David ordnet beim freien Sortieren der Vorlage "HAUS" nur die fünf Häuserkarten zu mit der Begründung, daß Häuser nicht "zum Lesen" sind. Der Vorlage "dich" in Schreibschrift ordnet er alle anderen Karten (mit Ausnahme des einzelnen Dreiecks) zu.

Bei der Frage, welche Zeichen "gut zum Lesen" seien, legt David wesentlich strengere Maßstäbe an und zählt nur die beiden "richtigen" Wörter "dich" und "BECKEN" und zusätzlich den linearen Wechsel verbundener Schreibschriftbuchstaben dazu.

Im Vergleich zur Klasse ist David also selektiver, er hat

schon sehr ausgeprägte Vorstellungen davon, wie ein lesbarer Text auszusehen hat.

* 4.11 Schriftsprache im Alltag

55% der abgebildeten Schriftbeispiele stuft David als "lesbar" ein (Klasse: 74%). Bei der Unterscheidung der Tätigkeiten Malen / Lesen / Schreiben / Anschauen macht er keinen Fehler (Klasse: 89%) richtig). Auch bei der Deutung von schriftsprachlichen Handlungen in Alltagssituationen erreicht David 100% der Punkte (Klasse: 87%).

* 1.08 Embleme

Von den 12 kompletten Emblemen kann David 3 namentlich und 6 ungefähr ungefähr benennen (Klasse 4 - 4), von den Grafiken ohne Schrift immer noch 8, also nur eine weniger als in kompletter Form (Klasse: 7,6%). Bei Vorlage des typischen Schriftzuges ohne Grafik erkennt er nur noch "COCA-COLA", "FANTA" und "BP" (Klasse: 3,3). In Standardschrift erkennt er immer noch "COCA-COLA" und "BP" (Klasse: 1,8).

Wie die meisten Kinder seiner Klasse orientiert sich David stärker an den grafischen Merkmalen eines Emblems als an der Buchstabenfolge des Schriftzuges. Insgesamt schneidet er bei dieser Aufgabe gut durchschnittlich ab.

* 1.10 Das verrückte Buch

Im verrückten Buch kann David an einem vorgelesenen Satz zeigen, wo die einzelnen Wörter stehen. Er kennt auch schon die Raumlage und Leserichtung von Schrift und kann das Vorlesen von Wörtern im Text mit dem Finger begleiten. Er bemerkt in einem Textstück die fehlenden Wortlücken, findet die lineare Wiederholung eines Buchstaben (aaaaaaaaaaaa) aber nicht außergewöhnlich. David beherrscht schon viele der verschiedenen Schriftkonventionen und liegt mit seinem Ergebnis von 64% der möglichen Punkte in der Nähe des Klassendurchschnitts.

* 4.10 Kim-Spiel

Bei diesem Merkspiel kommt David (anders als die meisten anderen Kinder) nicht von allein auf die Idee, sich die vielen Gegenstände zu notieren, um sie sich bis zum übernächsten Tag merken zu können. Erst nach dem Hinweis auf den Einkaufszettel greift er zu Papier und Stift. Er zählt alle Gegenstände (ohne Rücksicht auf ihre Art!) zusammen und schreibt sich auf seinen Zettel die Summe "23" auf. Zwei Tage später fallen ihm nur noch drei verschiedene Gegenstände ein, da ihm seine Notizen nicht weiterhelfen.

Bereits in Aufgabe "* 7.03 Eigene Wörter" zeigte es sich, daß David selbständig nur seinen Namen schreiben kann und dabei noch Schwierigkeiten mit der Unterscheidung bzw. Raumlage mehrerer Buchstaben hat.

Für ihn ist Schrift noch kein Mittel, mit dem er sich ausdrücken möchte oder kann, was sicherlich der Grund dafür ist, daß er beim Kim-Spiel auf Zahlen statt auf Buchstaben zurückgreift.

Zusammenfassung

David fällt in der Klasse dadurch auf, daß er (zusammen mit zwei anderen Kindern) keinen einzigen Buchstaben benennen kann (* 5.08). Er kann auch seinen Vornamen noch nicht orthographisch richtig schreiben (* 7.03). Um sich etwas zu notieren, greift er nicht auf Schriftzeichen zurück (*4.10). Beim Erkennen von Emblemen (*1.08) orientiert er sich in erster Linie an der Grafik, die ihm (bis auf einen Fall) auch ohne Schrift ausreicht, um die Vorlagen zu erkennen.

Obwohl er die Funktionen des Lesens und Schreibens begriffen hat (* 4.11), scheint es für ihn bisher nicht wichtig gewesen zu sein, sich mit der Logik der Schrift zu beschäftigen oder auf ihre Merkmale genauer zu achten. Da, wo es für ihn Vorteile bringt (vgl. * 7.02 Gezinktes Memory), lernt er sehr schnell, daß es auf die genaue Buchstabenfolge von links nach rechts ankommt. Im "Verrückten Buch" (* 1.10) zeigt er deutlich, daß er die Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache im Grundsatz verstanden hat. Er hat auch verstanden, daß die Dauer des Wortklangs der Länge des geschriebenen Wortes entsprechen muß (* 3.09) und lernt aus wenigen Fehlversuchen, daß grafisch ähnliche Wörter auch klanglich ähnlich sein müssen (* 3.10).

David fehlt anscheinend ein eigener, direkter Zugang zum Lesen und Schreiben, bei dem die Schrift für ihn persönlich wichtig wird. Diesen Zugang können ihm Spiele aus dem Bereich

"4. Schrift-Verwendung" ermöglichen.

Die Raumlage und die Unterscheidungsmerkmale von Buchstaben muß er aber noch gezielt üben. Dafür kommen Spiele wie "5.1 Schrift-Typen" sammeln, "5.3 Der Punkt und sein Alphabet" oder "5.4 Buchstaben-Kunst" in Frage.

2.4.5 Nils

* 5.08 Buchstaben- und Ziffernkenntnis

Nils kennt 6 der vorgelegten Großbuchstaben mit Namen (Klasse: 6-7). Davon gehören 4 zu seinem Vornamen. Bei zwei weiteren Buchstaben kann er jeweils ein Wort nennen, in dem sie vorkommen (Klasse: 2-3). Sieben Buchstaben benennt er falsch.

Auch bei den Ziffern liegt Nils mit 11 von 14 richtig benannten genau im Klassendurchschnitt.

* 7.03 Eigene Wörter

Der Klassendurchschnitt liegt bei ein bis zwei Wörtern, wobei die meisten Kinder ihren Vornamen aufschreiben. Nils schreibt lieber das Wort "LONI", das gerade im Unterricht eingeführt worden ist. Mit diesen 4 Buchstaben bleibt er deutlich unter dem Klassendurchschnitt von 7 - 8 geschriebenen Buchstaben.

* 2.02 Roboter-Sprache: Gliederung von Wörtern in Silben

Nils kann 7 von 10 Wörtern zutreffend gliedern und erreicht damit ungefähr den Klassendurchschnitt 8 von 10.

* 2.06 Kaputter-Roboter: erkennen gedehnter Aussprache

Das Prinzip hat Nils bei dieser Aufgabe sofort verstanden. Allerdings machen ihm die durch Dehnung doppelt verfremdeten Wörter "KLIINGEEL", "ROOLLEER", "TEEPPIICH", "SEESSEEL" und "ZUUCKEER", bei denen Stammvokal und Schlußsilbe normalerweise kurz gesprochen werden, einige Schwierigkeiten. "TEEPPIICH" und "SEESSEEL" erkennt er auch im zweiten Versuch nicht.

Trotzdem liegt er mit 65% der möglichen Punkte noch im Klassendurchschnitt.

* 7.02 Gezinktes Memory

Schon beim ersten Versuch findet Nils ein zusammengehöriges Kartenpaar. Dann greift er nach "KIRSCH", wundert sich, deckt "KIRCHE" und "KIRSCH" auf, wundert sich wieder, sagt plötzlich "Ah!" und nimmt sich beide Kärtchen, die mit "KIRCHE" beschriftet sind. Nach diesem Erfolg läßt er seine Strategie aber leider wieder fallen und deckt wahllos Kartenpaare auf, deren Aufdrucke keinerlei Ähnlichkeit miteinander besitzen. Danach folgt wieder ein Treffer -- und wieder dreht Nils irgendwelche Kärtchen um, deren Beschriftungen sich nicht ähneln. So geht es hin und her, bis er zum Schluß siebenmal hintereinander nach passenden Paaren greift.

Bei 50% seiner 10 Fehlversuche waren die Aufschriften ähnlich (Klasse: 5 Fehlversuche, davon waren im Durchschnitt 2 ähnlich). Mit 22 Fehlversuchen gehört Nils zu den fünf Kindern, die mehr als 20 Versuche brauchen.

Bei einem zweiten Durchgang 14 Tage später (und ohne zwischenzeitliche Übungsmöglichkeit) unterlaufen Nils nur noch 4 Fehlgriffe, die bis auf einen dem gesuchten Wort sehr ähnlich sind.

Nils kann seine neu erlernte Strategie dieses Mal schon recht erfolgreich einsetzen.

* 3.09 Wort-Größe

Von den 8 Aufgaben löst Nils 4 richtig (mit zutreffender Begründung von der Lautdauer her) und 4 falsch, wobei er ebenfalls mit der Klanglänge argumentiert: "AST" klinge länger als "STREICHHOLZ".

Mit seinen 50% richtigen Lösungen liegt Nils weit unter dem Klassendurchschnitt von 82%.

* 3.10 Wort-Ähnlichkeit

Nils kann nur eines der 8 Wörter richtig zuordnen, weiß aber keine Begründung dafür. Fünf Wörter ordnet er nach inhaltlichen Gesichtspunkten als ähnlich zu. Mit 14% der möglichen Punkte liegt Nils auch hier weit unter dem Klassendurchschnitt von 61%.

Offenbar durchschaut er noch überhaupt nicht die Zusammenhänge von gesprochener und geschriebener Sprache.

* 5.07 Formen und Zeichen

Als "gut zum Lesen" beurteilt Nils alles, was er als Gegenstand benennen und somit "vorlesen" kann, z. B. "Zacken", "Viereck", "Kreis", "Spitze", "Dreieck", "Häuser" und "Schleifen". Zusätzlich nennt er Zahlen ("Kann man doch gut lesen?") und einzelne Buchstaben.

Nils scheint den Eindruck zu haben, daß man Schriftzeichen gegenständlich deuten muß, um ihnen einen Sinn entnehmen zu können. Der Eindruck, daß er noch keine Vorstellung davon hat, welche Merkmale Schriftsprache besitzt, verstärkt sich immer mehr.

* 4.11 Schriftsprache im Alltag

Bei der Beurteilung, was im Alltag "lesbar" ist, schneidet Nils von allen Kindern am schlechtesten ab. Er erreicht nur 34% der möglichen Punkte (Klasse: 74%).

Sehr gut kann er einordnen, wer "liest" oder "schreibt" und "womit man schreibt". Der Durchschnitt liegt bei 89%. Nils löst 95% der Aufgaben richtig.

Bei der Deutung der Motive und Zwecke von Lese-/Schreibhandlungen liegt er mit ^{81%} immer noch in der Durchschnittsgruppe (87%).

Auch bei dieser Aufgabe hat Nils sehr große Schwierigkeiten in Alltagssituationen Schrift zwischen anderen Zeichen herausfinden.

* 1.08 Embleme

Nils kann 7 komplette Embleme genau und drei weitere ungefähr (z. B.: "Eis" statt "LANGNESE") benennen (Klassendurchschnitt: 4-4).

Ohne Grafik erkennt er den typischen Schriftzug nur noch dreimal (Klasse: 3,3), während er die Grafik allein wieder zehnmal, also genauso gut wie das komplette Emblem erkennt (Klasse: 7-8).

In Standardschrift kann er nur die Benzinmarke "BP" benennen, deren "typischer Schriftzug" nicht von der Standardschreibung abweicht.

Nils orientiert sich bei den Emblemen offensichtlich an der grafischen Konfiguration und nicht an den einzelnen Buchstaben.

* 1.10 Das verrückte Buch

Bei dieser Aufgabe schneidet Nils mit 82% möglichen Punkten (Klasse: 66%) ausgesprochen gut ab. Er bemerkt sogar, daß auf einer Seite mitten im Wort die Buchstaben zwischen groß und klein wechseln. Daß auf einer anderen Seite die Wortlücken fehlen, fällt ihm dagegen nicht auf.

Der Erfolg dieser Aufgabe spricht dafür, daß Nils bereits über ein gut entwickeltes naives Verständnis von Schriftkonventionen verfügt.

* 4.10 Kim-Spiel

Nils beginnt sofort, alle Gegenstände, die er sich merken soll, abzumalen. Dabei faßt er die Tiere durch die Darstellung eines Tieres zusammen und schreibt die Zahl "6" dazu. Auch die sechs kleinen Legosteine stellt er durch einen einzigen dar und gibt die Anzahl durch eine Ziffer an. Alle anderen Teile zeichnet er gegenständlich auf.

Nach zwei Tagen kann er anhand seiner Notizen noch alle Gegenstände, die auf dem Tisch lagen, richtig benennen.

Zusammenfassung:

Nils weiß schon eine ganze Menge über Schrift. Auf Darstellungen über Schreibsituationen im Alltag erkennt er sofort, ob jemand liest, schreibt, malt oder nur etwas betrachtet. Auch die Motive von Lese- und Schreibhandlungen kann er anhand von Bildern gut deuten (* 4.11). Die Konventionen von Raumlage und Leserichtung von Texten sind ihm bekannt, und er weiß auch, wo ein Satz anfängt bzw. aufhört (* 1.10).

Die Beziehung zwischen gesprochenen und geschriebenen Spracheinheiten ist ihm allerdings noch nicht klar. Grafische Ähnlichkeit oder Größe von Schrifteinheiten deutet er noch weitgehend inhaltsbezogen und nicht lautbezogen (* 3.09; * 3.10).

Nils kann anhand der grafischen Form nicht beurteilen, was "lesbar" ist und was nicht (* 4.11; * 5.07). Er hat noch nicht verstanden, daß Schrift gesprochene Sprache abbildet, und orientiert sich bei Zeichen an äußeren grafischen Merkmalen, nicht an der Buchstabenfolge (* 1.08). Auch beim Memoryspiel (* 7.02) ist ihm erst beim zweiten Versuch die Bezeichnungsfunktion der Schrift klar geworden. Um sich etwas zu notieren, benutzt er weder Buchstaben, noch schriftähnliche Zeichen.

Die Lernfelder "3. Schrift-Aufbau: Parallelität von Schriftkette und Lautfolge", "4. Schrift-Verwendung: Soziale Funktion und Persönlicher Nutzen" und "5. Buchstaben-Kenntnis: wesentliche Formunterschiede und Lautvarianten" decken mit den dazugehörigen Spielen und Aufgaben den Bereich ab, mit dem Nils sich schwerpunktmäßig beschäftigen sollte, um neue Anstöße für seine Denkentwicklung in bezug auf Schriftsprache zu erhalten.

2.4.6 Marieke

Bei Schuleintritt kann Marieke bereits fließend lesen und lauttreu schreiben. Sie beherrscht auch schon einige Rechtschreibmuster, z. B. das "ie" als Längezeichen und die Endung "er" (* 4.10). In fast jeder Aufgabe erreicht sie 100% der möglichen Punkte. Von den gedehnt gesprochenen Wörtern

(* 2.06) erkennt sie nur "BLUUMEE" nicht auf Anhieb, sonst aber alle Wörter im ersten Versuch.

Beim Schreiben der "eigenen Wörter" (* 7.03) begnügt sie sich mit vier Wörtern (40% von der Bezugsgröße 10), obwohl sie mehr schreiben kann, wie sie beim Kim-Spiel (* 4.10) zeigt. Sie faßt alle Gegenstände unter Oberbegriffen zusammen, die sie lautlich richtig (zum größten Teil auch orthographisch korrekt) in Blockbuchstaben aufschreibt und die Anzahl jeweils mit der richtigen Ziffer angibt (s. Beispiel 6).

Zwei Tage später kann sie alles fließend vorlesen. Bei den Schriftsituationen im Alltag (* 4.11) kreuzt sie nicht alles an, was "lesbar" ist (z. B. einige Firmenembleme nicht). Dadurch erreicht sie "nur" 79% der möglichen Punkte (Klasse: 74%). Im Gegensatz zu einigen anderen Kindern betrachtet sie Zahlen konsequent als "nicht lesbar". Bei "Formen und Zeichen" (* 5.07) erkennt sie nur die Einzelbuchstaben "E" und "n", die Buchstabenfolge "BBBBB" und die verbundenen Wörter "BECKEN" und "dich" als lesbar an. Kritzelschrift bezeichnet sie als "Schreibübungen", die erfundenen Pseudobuchstaben als "Krimskrams". "Druckschrift" und "Schreibschrift" sind ihr geläufige Unterscheidungen.

Marieke hat den Leselernprozeß bei Schulbeginn bereits erfolgreich abgeschlossen und ihr Entwicklungsstand im Schreiben entspricht dem durchschnittlicher Zweitkläßler. Sie ist ihren Mitschüler/innen also weit voraus. Damit sie sich in ihrer Klasse nicht langweilt und akzeptiert fühlt, braucht sie sinnvolle Aufgaben.

Sie könnte anderen Kindern in der Lesecke Bücher vorlesen, mit ihnen ein Lesespiel spielen, sich einen Text diktieren lassen und wieder vorlesen, anderen helfen, Geschichten für die Klassenbücherei zu drucken usw.... Dies wären sozial sinnvolle Aufgaben für Marieke, die ihr helfen könnten, ihre Lese- und Schreibfähigkeit in breiter Anwendung zu vervollständigen und zu automatisieren.

Zusätzlich wären für sie die Aufgaben aus dem Bereich "8. Text-Gebrauch"

- 8.1 Text-Archäologie
- 8.3 Stumme Aufträge
- 8.6 "Die Aktuelle" und andere Zeitungen
- 8.7 Bild-Wörterbuch

nützlich und sicher auch interessant.

2.5 Zusammenfassung der Auswertung

An den Fallberichten der 6 Kinder läßt sich deutlich machen, daß man durch die Bearbeitung der "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" einen sehr genauen Überblick über die Voraussetzungen der einzelnen Kinder zum Schriftspracherwerb erhält.

Damit lassen sich die Ausgangsthesen wie folgt bewerten:

1. Alle Kinder dieser Klasse bringen einzelne Fertigkeiten und Kenntnisse im Lesen und Schreiben bereits in die Schule mit. Sie haben darüber hinaus auch Vorstellungen über die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache entwickelt. Die "Lese- und Schreibaufgaben" sind geeignet, solche Fertigkeiten und Kenntnisse differenziert zu beschreiben.
2. Die in den eingangs zitierten Untersuchungen für Schulanfänger festgestellten beträchtlichen Spannbreiten der unterschiedlichen Erfahrungen mit Schriftsprache vor der Schule wurden auch in dieser Klasse bestätigt. Allerdings werfen die "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" für die Interpretation dieser Unterschiede Probleme auf, die noch genauer überprüft werden müßten. Die Leistungen der einzelnen Kinder über verschiedene Aufgaben hinweg lassen sich nicht immer stimmig im Sinne grundlegender Konzepte zusammenfassen.

Möglicherweise bedeutet dies, daß die Gliederung der "didaktischen Landkarte" bzw. Zuordnung der "Lese- und Schreibaufgaben" zu den acht Lernfeldern neu überdacht werden müßte.

Ich würde die Erklärung dieser Schwankungen eher darin sehen, daß die Kinder, die bei der Bearbeitung einer Aufgabe Schwierigkeiten haben, ihre eventuell falsche Strategie ändern müssen, um die Aufgabe richtig lösen zu können. Diese neue Strategie muß aber auch erst entwickelt und hinsichtlich ihrer Effektivität erprobt und möglicherweise wieder verworfen werden, bis das Kind sie erfolgreich anwenden kann (vgl. Fallbericht von Nils, * 7.02 Gezinktes Memory in 2.4.5).

Da die Aufgaben teilweise von der Konzeption her ausdrücklich als "Lernaufgaben" angelegt sind (vgl. Brügelmann u.a., 1987, S. 2f) und dadurch während der Bearbeitung die Veränderung der Vorstellungen der Kinder über Schrift geradezu provoziert wird, lassen sie keine schlüssigen Interpretationen der Aufgabenergebnisse

darüber zu, welche Konzepte bzw. Strategien die Kinder bereits vor der Schule entwickelt haben. Um darüber ein stimmiges Gesamtbild der einzelnen Kinder zu erhalten, müssen die "Lernaufgaben" meiner Ansicht nach ausgeklammert werden.

Aber gerade diese Aufgaben sind es ja, die den Kindern zu neuen Einsichten verhelfen und für Kinder, die bei ihrer Bearbeitung noch Schwierigkeiten haben, gleichzeitig die beste Förderung darstellen, indem sie die Kinder anregen, ihre Strategie zu verändern und ~~im~~ im Umgang mit Aufgaben aus dem gleichen Lernbereich zu festigen.

Sicherlich muß für dieses Problem der "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" eine grundsätzliche Entscheidung darüber getroffen werden, ob sie in erster Linie Diagnoseinstrument für den Beobachter oder Anregungsaufgaben für die Denkentwicklung der Kinder sein sollen. Die Frage, welche Leistungen als Einzelfertigkeiten bzw. -kenntnisse und welche als übergreifende Strategien bzw. Konzepte zu deuten sind, muß ebenfalls noch neu diskutiert werden.

3. Auch die These vom Lernen in qualitativen Sprüngen beim Schriftspracherwerb wird durch einige Ergebnisse aus der Erprobung nachhaltig gestützt. Das zeigen besonders die Schreibversuche beim Kim-Spiel (vgl. * 4.10 in 2.2) und die beträchtlichen Leistungssteigerungen fast aller Kinder beim 2. Versuch des gezinkten Memory-Spiels (vgl. * 7.02 in 2.2).

Die Schreibversuche der Kinder über das erste Schuljahr hinweg (vgl. Brügelmann u. a. 1988, * 3.11) bestätigen diese Annahme ebenfalls.

3. Folgerungen für die Schulpraxis

3.1. Welche Konsequenzen haben die Untersuchungsergebnisse für den Lese- und Schreibunterricht bzw. sollten sie haben?

Gerheid Scheerer-Neumann (in Balhorn, H. u. a. 1987 a, S. 241) sagt: "Ich halte die Diskrepanz zwischen dem kognitiven Entwicklungs- und Kenntnisstand der Kinder und den Anforderungen des Unterrichts, die bei manchen Kindern im 1. und 2. Schuljahr aus verschiedenen Gründen beträchtlich sein kann, für die wichtigste Ursache der Lese-/Rechtschreibschwäche."

Wird es dadurch für die Lehrerin zur Notwendigkeit, -- nachdem sie nun so genau über die Vorerfahrungen und Kenntnisse der Kinder informiert ist -- jedem Kind ein individuelles Lernprogramm zuzuweisen, um an dem jeweiligen Entwicklungsstand anknüpfen zu können? Sicherlich würde es alle Lehrerinnen überfordern, für jedes einzelne Kind jeden Lernschritt vor auszuplanen.

Hier könnte ein anderer "Lerneffekt" der "Lese- und Schreibaufgaben" geschickt genutzt werden, den ich an mir selbst - als Beobachterin - erlebt habe.

Durch das systematische Durchführen und Auswerten der Aufgaben habe ich nicht nur viel über die Denkentwicklung der einzelnen Kinder erfahren, sondern ich bin dadurch auch sehr viel sensibler für die Beobachtung und Deutung der einzelnen Schritte dieser Denkentwicklung und für besonders kritische Punkte beim Schriftspracherwerb geworden.

Anhand der "Lese- und Schreibaufgaben" kann man also lernen, die Denkentwicklung der Kinder beim Schriftspracherwerb genauer zu beobachten und zu deuten und man verfügt damit über sinnvolle Kriterien, um viele der Einsichten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Kinder im Rahmen des normalen Unterrichtsgeschehens einzuschätzen und durch gezielt eingesetzte Aufgaben die Kinder zum Nachdenken anzuregen und bestimmte Strategien zu fördern.

3.2 Beschreibung des Unterrichts in der von mir beobachteten Klasse

Die Lehrerin dieser Klasse hat sich dazu entschlossen, ihren Unterricht -- neben gemeinsamen Stunden, in denen z. B. neue Buchstaben eingeführt werden -- so zu öffnen, daß alle Kinder sich mit dem vielfältigen Schrift- und Schreibmaterial, das in der Klasse vorhanden ist, selbst beschäftigen.

Das hat für die Lehrerin den Vorteil, daß sie, während die Kinder arbeiten, alles genau beobachten und bei schwächeren Kindern unterstützend eingreifen kann.

Für die Kinder bedeutet es, daß sie ihr Lernen selbst organisieren, ihre Lese-/Schreibhandlungen an ihren eigenen Interessen orientieren und (sich) sozusagen selbst differenzieren können.

Das bestätigt Marion Bergk in ihrem Buch "Rechtschreibenlernen von Anfang an" (1987b, S. 33): "In dem Maße, wie die Kinder frei von der ständigen Leitung und Hilfe der Lehrerin werden, wird sie frei von aufwendigen Stundenplanungen mit differenzierten Arbeitsblättern, Lückentexten u. ä. Arbeitsmitteln, die das Lernen Schritt für Schritt steuern. Sie wird frei, für die teilnehmende Beobachtung der Lernprozesse, die sich um sie herum vollziehen, und kann dort helfen und anregen, wo es nötig ist."

Trotz dieser für die Kinder schon sehr günstigen Lernsituation überlegten die Klassenlehrerin und ich uns gemeinsam zusätzliche Möglichkeiten, um die Diskrepanz zwischen dem Kind, das von seinen Kenntnissen und seiner Denkentwicklung in bezug auf Schriftsprache her schon gut in einer zweiten Klasse hätte mitarbeiten können, und den Kindern, die keine oder nur sehr geringe Schriftvorerfahrungen mit in die Schule gebracht haben, abzumildern^{zu} können.

Es erschien uns notwendig, die Kinder, die ihnen fehlenden Schriftvorerfahrungen möglichst rasch nachholen zu lassen.

Einen guten Anknüpfungspunkt bildeten dazu die von der Lehrerin in der Klasse erzählten Geschichten von der kleinen weißen Ente -- einem Leselernkonzept, das die Möglichkeit bietet, den Unterricht behutsam in Richtung Situationsbezug und Binnendifferenzierung zu öffnen. Die Erlebnisse der drei Hauptfiguren "Loni", "Lino" und "Otto" entsprechen kindlichen Erfahrungen, Wünschen und Träumen, so daß sich die Schulanfänger dort leicht wiederfinden können.

Die Verwendung der beiden Kontrastwörter "Loni" und "Lino" macht den Kindern schnell das Graphem-Phonem-Prinzip unserer

Schriftsprache transparent. Nur durch die Veränderung der Position der einzelnen Buchstaben im Wort wird die Aussprache -- und damit die Bedeutung -- verändert.

Zum Geschichtenerzählen am Schulanfang schreibt die Autorin der kleinen weißen Ente (Doris Mauthe-Schonig, u.a. 1987a, S. 12): "Das Geschichtenerzählen erfolgt zu einem Zeitpunkt, wo die Lücke zwischen der Lesefähigkeit der Kinder und ihrer emotionalen und intellektuellen Entwicklung noch besonders groß ist. Die Kinder verstehen in ihrem sechsten Lebensjahr weitaus mehr, als sie sich zu Beginn des Lesenlernens durch eigenes Lesen aneignen können. Texte, die Kinder in der ersten Klasse lesen können, sind in Wortwahl und Satzstruktur notgedrungen einfach. Verglichen mit diesen Texten sind Phantasie und Realität im Leben der Kinder reich und inhaltsvoll. Diese Kluft wird durch die Differenziertheit der Erzählungen und durch die in ihnen ausformulierten Ereignisse und Probleme überbrückt."

In dem weitgehend individualisierenden Unterricht dienen die Geschichten durch die Vermittlung eines gemeinsamen Erlebnis- und Erfahrungsraumes als Bezugsrahmen für die Klasse. Die Kinder werden angeregt, selbst produktiv zu werden und eigene Geschichten zu erfinden.

Dazu schreibt Gudrun Spitta (1985, S. 27): "Neben der ungeheuer motivationsfördernden Wirkung, die davon ausgeht, daß die Kinder merken, wie sie selbst in ihrem Erleben, Fühlen und Denken auch in der Schule wichtig sind, stimuliert das Herstellen der Texte grundlegende Sprachentwicklungsprozesse."

3.3. Förderung der Kinder mit noch fehlender oder erst geringer Einsicht in den Schriftaufbau

Diesen Umstand wollten wir zur zusätzlichen Förderung einiger Kinder nutzen. Jedes Kind der Klasse konnte sich eine eigene Geschichte mit der kleinen weißen Ente ausdenken, die alle gedruckt und zu einem Buch zusammengefaßt werden sollten. Die Kinder nahmen unseren Vorschlag mit Begeisterung auf und diktieren mir ihre Geschichten, die ich hörbar lautierend in Druckschrift aufschrieb. Die Kinder sprachen beim Diktieren langsam und wählten ihre Worte bewußt aus. Ich korrigierte die Kinder in der Wortwahl nicht, um ihnen beim Vorlesen

deutlich zu machen, daß genau das, was sie mir diktiert hatten, nun in Buchstaben auf dem Papier stand. Einige Kinder liefen mit der aufgeschriebenen Geschichte zu ihrer Lehrerin, um sich auch durch ihr Vorlesen bestätigen zu lassen, daß dort stand, was sie sich ausgedacht hatten.

Diese selbsterfundenen Texte sollten auch durch die Kinder "geschrieben" werden, da die Kinder "ihre wesentlichen Einsichten über die Buchstaben-Laut-Beziehung unserer Schrift vornehmlich durch Schreiben (d. h. eigenständige Verschriftung im Sinne aktiver Schriftverwendung) erwerben und nicht primär durch Lesen." (Spitta, G. 1988a, S. 17).

Da aber die Schulanfänger meist noch zu große feinmotorische und koordinative Schwierigkeiten beim Schreiben haben (vgl. Günther, Klas-B. 1986a, S. 112), entschlossen wir uns dazu, die Kinder mit der Ricto-Set-Druckerei drucken zu lassen. Mit dieser Druckerei ist es auch Erstkläßlern möglich, kleine Geschichten alleine zu setzen und zu drucken. Die Handhabung ist einfach und sauber und die problematische Seitenverkehrung der Buchstaben fällt durch die besondere Konstruktion des Druckapparates weg. Das Schriftbild der Drucktypen ist groß und klar und zum Lesenlernen dadurch besonders gut geeignet.

Um die Geschichten drucken zu können, müssen die Kinder die Wörter in ihre Buchstabenelemente zerlegen, sich die einzelnen Buchstaben einprägen und im Setzkasten innerhalb der alphabetischen Reihenfolge wiedererkennen. Im nächsten Schritt müssen sie die Buchstaben "handgreiflich-materiell" zum Wort zusammenfügen. Auch die Wortlücken können sie in Form von Pufferstempeln begreifen. Bis zum Moment des Druckens bleibt durch die Buchstabenabbildung auf dem Rücken der Drucktypen die Kontrolle und damit die Korrekturmöglichkeit erhalten. Das Druckergebnis ist dann ein sauberes, fehlerkontrolliertes Schriftbild. Die Kenntnisse und Fertigkeiten die beim Drucken der eigenen Geschichte eingeübt werden, entsprechen den Lernfeldern der "didaktischen Landkarte" "3. Schrift-Aufbau", "4. Schrift-Verwendung" und "5. Buchstabenkenntnis".

Nils, Svenja, Moritz und David waren die Kinder der Klasse, denen offensichtlich noch grundlegende Einsichten in den Aufbau der Buchstabenschrift fehlten. Das Setzen und Drucken mit der Ricto-Set-Druckerei schien uns für sie der geeignete Weg zu sein, um über das sinnvolle Hantieren mit Schrift Denkanstöße und damit neue Einsichten in den Aufbau der Schrift zu erhalten.

Sie wurden deshalb zu "Druckexperten" ausgebildet, die den anderen Kindern beim Drucken ihrer Geschichten helfen sollten. Ohne das negativ belastete Image von "Förderkindern"

sollten sie als "Spezialisten" den anderen Kindern den Druckvorgang erklären, ihnen beim Setzen der Buchstaben helfen und nach dem Drucken dafür sorgen, daß alle Buchstaben wieder auf ihren richtigen Platz kamen.

Die vier "Druckexperten" waren dadurch nicht nur einmal bei ihrer eigenen Geschichte, sondern zusätzlich noch jeweils mindestens bei drei anderen Geschichten als Helfer am Drucken beteiligt.

"Beim Einsatz der Schuldruckerei werden alle Sinne des Kindes in weit höherem Maße aktiviert, als bei üblichen Verfahren des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben.-- Das Setzen und Drucken kommt dem kindlichen Spieltrieb sehr entgegen. Es ist ein Spiel mit Ernst- und Arbeitscharakter, an dessen Ende der saubere Abdruck des selbstverfaßten Textes steht" (Jörg, H. 1977a, S. 416). Tatsächlich hat das Drucken allen Kindern sehr viel Spaß gemacht, nur das nach dem Druckvorgang notwendige Auseinandersortieren der Buchstaben in alphabetischer Reihenfolge empfanden einige Kinder als lästige Arbeit. Das Ergebnis -- für jedes Kind der Klasse ein eigenes Buch mit den Geschichten aller Kinder darin -- entschädigte aber für die Mühe.

Die Schreibprodukte der Kinder sollen im weiteren Unterricht als "Lesebücher" verwendet werden -- denn woran kann man besser das Lesen üben, als an einer selbstausgedachten Geschichte oder der Geschichte der besten Freundin?

3.4 Schlußbemerkung

Abschließend bleibt festzustellen, daß durch das bloße Wissen um die Probleme der Kinder beim Schriftspracherwerb (die durch die Untersuchung sichtbar wurden) die Schwierigkeiten natürlich noch nicht behoben sind. Sie wachsen sich aber erst zu Lernstörungen aus, wenn das Lernen der Kinder durch die ständige Fehlpassung des Lernangebots auf ihren Entwicklungsstand -- z. B. durch einen kleinschrittig vorgeplanten Leselehrgang -- behindert wird.

Um das zu verhindern, brauchen die Kinder Lernangebote -- wie z. B. aus den "Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger" -- die für ihre verschiedenen Zugriffsweisen offen sind und ihnen auf ihrem jeweiligen Niveau weiterhelfen und neue Denkfortschritte einleiten. Die verschiedenen Entwicklungsstufen, die die Kinder dabei durchlaufen, sind natürlich noch unvollkommen und fehlerhaft -- sie stellen Annäherungsversuche an den schwierigen Gegenstand der Schriftsprache dar.

Läßt man diese Fehler zu und vermeidet sie nicht, sondern faßt sie als notwendige Zwischenstufen auf, die alle Kinder auf ihrem Weg zur Schrift irgendwann durchlaufen, sind Fehler keine Defizite mehr, sondern zeigen Fortschritte in der Denkentwicklung der Kinder an (vgl. Brügelmann, H. 1986, S. 22 - 29).

Das belegen auch die "Röntgen-Aufnahmen" des Schriftentwicklungsstandes (s. auch Brügelmann, H. "Röntgenaufnahmen" vom Schriftspracherwerb in "Balhorn, H. u.a. 1987, S. 132 - 134 und der Kommentare in Brügelmann, H. u.a. 1988a) (zehn unbekannte, aber einfach gebaute Wörter, die den Kindern im Abstand von zwei bis drei Monaten mehrmals diktiert wurden), die der Lehrerin der Klasse im weiteren Verlauf des Schuljahres zeigen sollten, um welche Kinder sie sich noch besonders kümmern muß, damit sie auf ihrem Niveau Schritt für Schritt nachvollziehen können, was die anderen Kinder längst gelernt haben und welche Kinder bereits so weit sind, daß sie weitgehend selbständig weiterlernen können. Der Vergleich der verschiedenen Schriftproben miteinander läßt bei den einzelnen Kindern deutliche Entwicklungsfortschritte erkennen. Er zeigt aber auch, daß einige Kinder in ihrer Schriftentwicklung zwischenzeitlich stagnieren, dann aber durch qualitative Sprünge in ihrer Denkentwicklung auffallen.

"Schwache" Schüler zeigen die gleiche Fehlerentwicklung wie "gute" Schüler, nur zeitlich um Monate oder gar um Jahre versetzt. Es handelt sich bei den Kindern also nicht um "Defekte", sondern um Entwicklungsrückstände, die nur durch neue Einsichten in den Schriftaufbau und nicht durch das Üben bestimmter Teilfertigkeiten aufgeholt werden können (vgl. Dummeyer, L./Brügelmann, H. 1987 und Kochan, B. 1986). Das wird auch anhand der "Röntgen-Aufnahmen" der fünf in den Fallberichten beschriebenen Kinder deutlich (Harald wurde in die Vorklasse zurückgestellt). Hier ihre Ergebnisse im Vergleich, die erste Zeile gibt das Diktat vom November wieder, die zweite Zeile vom Januar und die dritte vom Juni. Die Striche stehen für Laute, die die Kinder wohl gehört haben, aber nicht in Buchstaben umsetzen konnten.

Die Diktatwörter (sie wurden von den Kindern zwischenzeitlich nicht geübt!) waren: MAUS, KANU, ROSINE, SCHIMMEL, LEITER, WAND, BILLIG, LOKOMOTIVE, STRUMPF.

KIND	MAUS	KANU	ROSINE	SCHIMMEL	LEITER	WAND	BILLIG	LOKOMOTIVE	STRUMPF
MORITZ	MAS Ma— Maos	— K— Kanu	R RS— ROSni	— — Shöeml	L n— Leter	W — Wandt	Pl — — Blek	L— — Lkentwe	t — SchOF
DAVID	M— m— M-os	— — Ano	— R-s- Rosine	n— F — —	L— L— Lata	L— L— -At	— — ile	L— — Lo-om	Z— — -r
MARIEKE	Maus Maus Maus	Kanu Kanu Kanu	Rosiene Rosine Rosiene	Schimmel Schimmel Schimmel	Leiter Leiter Leiter	Wand Wand Wand	Billig Billig Billig	Lokomotiwe Lokomotiwe Lokomotive	Strumpf Strumpf Strumpf
NILS	nÄ-s — MAUS	-nü -nu KaNu	Ro-sn— Rosi— ROSiNe	snl Schml Schim	LATA Leiter Leiter	-An Want -ant	Pl- Bl- -elek	Lo-not— Lo-mot-i —	SR— Sch— —UF
SVENJA	— m-s mäs	Knu— — Kanu	—st— — rosine	S— — eiml Schümel	L— — Lt— leiter	— — -t— want	— — bl Bilek	LO— — lkmtw lokomotiwe	n— — eif Schtrümf

Die ungünstigen Voraussetzungen von Moritz spiegeln sich im Diktat vom Januar und auch vom März deutlich wieder. Er kann nur die Anlaute einiger Wörter richtig wiedergeben. Im Juni wird deutlich, daß er inzwischen bereits die Laut-Buchstaben-Beziehung der Schriftsprache verstanden hat. Einige Wörter sind ganz und die anderen teilweise lauttreu wiedergegeben.

Davids Schriftentwicklung verläuft ähnlich wie die von Moritz. Auch er schafft zwischen März und Juni den Sprung von einigen richtigen Anlauten zu teilweise lautrichtig durchgegliederten Wörtern.

Svenjas erstaunliche Fortschritte von nur drei richtigen Anlauten im Januar bis zu den fast durchgängig lauttreu wiedergegebenen Diktatwörtern im Juni zeigen, daß sie den Aufbau der Schrift verstanden hat.

Die Schriftentwicklung von Nils zeigt keine so deutlichen Entwicklungssprünge wie die der anderen Kinder, läßt aber bis zum Juni eine kontinuierliche Weiterentwicklung erkennen.

Marieke konnte bereits zu Schulbeginn lauttreu schreiben. Daher erreichte sie schon im Januar ein sehr gutes Ergebnis, welches sie bis zum Juni noch durch Übernahme bestimmter Rechtschreibmuster, wie z. B. "Strumpf" mit "pf" "Lokomotive" mit "v" und "billig" kleingeschrieben, verbesserte.

Alle Kinder dieser Klasse -- auch die, die vor der Schule noch keine oder nur geringe Schrifterfahrungen sammeln konnten -- haben im ersten Schuljahr den Aufbau der Schriftsprache verstanden. Sie sind in der Lage, unbekannte Wörter weitgehend lautrichtig nach Diktat aufzuschreiben und -- ebenfalls unbekannte Wörter -- richtig zu erlesen. Die Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Kindern sind nach wie vor sehr groß, aber in dieser Klasse ist kein Kind über- oder unterfordert worden: alle hatten die Chance, sich ihren Voraussetzungen und Fähigkeiten gemäß weiterzuentwickeln. Einige Kinder brauchen auch sicherlich noch weiterhin die besondere Aufmerksamkeit der Lehrerin, haben aber bereits den wichtigsten Schritt auf dem Weg zur Schrift getan und müssen nun durch geeignetes Übungsmaterial die erworbenen Kenntnisse festigen.

Literaturverzeichnis

- Balhorn, H., u.a. (1987a): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Ekkehard Faude: Konstanz.
- Balhorn, H., u.a. (1987b): Regenbogen-Pressen. Lehrerkommentar zur "Regenbogen-Lesekiste". Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.
- Balhorn H., u.a. (1987c): REGENBOGEN-LESEKISTE. 5x5 Bücher für Schulanfänger (und viele Materialien mehr). Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.
- Bergk, M. (1987a): Ein Lehrplan, den die Kinder selbst lesen können. In: Balhorn u.a. (1987a, 32-39).
- Bergk, M. (1987b): Rechtschreibenlernen von Anfang an. Diesterweg: Frankfurt.
- Bergk, M./ Meiers, K. (1985): Schulanfang ohne Fibeltrödt. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Bettelheim, B./ Zelan, K. (1982): Kinder brauchen Bücher - Lesen lernen durch Faszination. DVA: Stuttgart.
- Biglmaier, F. (1960): Lesestörungen. Diagnose und Behandlung. Reinhardt: München (3. Aufl. 1968).
- Biglmaier, F. (1985): Zur Entwicklung der grundlegenden psychomotorischen Faktoren beim Lesenlernen in Berliner Schulen. In: IRA/D-Beiträge, 8.Jg., H. 1-2, 3-7.
- Blumenstock, L. (1986): Michael schreibt. Agentur Dieck: Heinsberg.
- Brügelmann, H. (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift -- eine Fibel für Lehrer und Laien. Ekkehard Faude: Konstanz (2. erw. Aufl. 1986).
- Brügelmann, H. (1984): Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., H. 1, 69-91.
- Brügelmann, H. (1986a): Fehler: "Defekte" im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand? In: Brügelmann (1986b, 22-31).
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (1986b): ABC und Schriftsprache -- Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Jahrbuch "Lesen und Schreiben" 1. Ekkehard Faude: Konstanz.
- Brügelmann, H. (1987a): Kinder auf dem Weg zur Schrift. In: Spektrum der Wissenschaft, 5/1987, 81-83.
- Brügelmann, H. (1987b): Kinder auf dem Weg zur Schrift: PLUS (Projekt Lese- und Schreibfortschritte). Forschungsantrag an die DFG. Bericht No. 38b. Projekt "Kinder auf dem Weg zur Schrift": Universität Bremen.
- Brügelmann, H. (1987c): "Röntgen-Aufnahmen" vom Schriftspracherwerb. In: Balhorn u.a. (1987a, 132-135).
- Brügelmann, H., u.a. (1984): Die Schrift entdecken -- Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Ekkehard Faude: Konstanz (2. Aufl. 1986).
- Brügelmann, H., u.a. (1987): Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger. Bericht No. 33c. Projekt "Kinder auf dem Weg zur Schrift": Universität Bremen FB 12.
- Brügelmann, H., u.a. (1988): Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger. Bericht No. 33d (erw. und überarb. Fassung). Projekt "Kinder auf dem Weg zur Schrift": Universität Bremen FB 12.
- Carraher, T.N. (1987): Entwicklung des Wort-Begriffs und Fortschritte beim Lesen. In: Balhorn u.a. (1987a, 81-82).
- Clay, M.M. (1976): Early childhood and cultural diversity in New Zealand. In: The Reading Teacher, Vol. 29, 333-342.
- Downing, J. (1979): Reading and Reasoning. Chambers: Edinburgh.
- Dummer, L./ Brügelmann, H. (1987): Vom "3lft" zum "Elefant": Was heißt hier Lernschwäche? Zwei Test-Protokolle und zwei Deutungen. In: Balhorn u.a. (1987a, 110-121).
- Eberle, G./ Reiß, G. (Hrsg.) (1987): Probleme beim Schriftspracherwerb: Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. HVA-Edition Schindele: Heidelberg.

- Eichler, W. (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen. In: Hofer (1976, 246-264).
- Ferdinand, W. (1970): Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese-(Schreib-)Unterrichts in der Grundschule. Neue Deutsche Schule: Essen.
- Ferreiro, E./ Teberosky, A. (1987): Was ist "gut zum Lesen" für Nicht-Leser? In: Balhorn u.a. (1987a, 78-80).
- Fischer, D. (Hrsg.) (1982): Fallstudien in der Pädagogik. Ekkehard Faude: Konstanz.
- Fischer, D. (Hrsg.) (1983): Lernen am Fall. Ekkehard Faude: Konstanz.
- Günther, K.B. (1986a): Neue Medien zur Schriftsprachproduktion im Anfangsunterricht: Verbundstempel und Stempeldruckmaschine. In: Hagstedt (1986, 111-126).
- Günther, K.B. (1986b): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann (1986, 32-54).
- Hagstedt, H. (Hrsg.) (1986): Kinder entdecken die Schriftsprache. Werkstattberichte Heft 4. AG Grundschulpädagogik der Universität: Kassel.
- Hofer, A. (Hrsg.) (1976): Lesenlernen -- Theorie und Unterricht. Schwann: Düsseldorf.
- Jörg, H. (1977): Natürlicher Schriftspracherwerb nach Celestin Freinet. In: Grundschule, 9. Jg., H. 9, 414-416.
- Kochan, B. (1986): Fehler als Lernhilfe im Rechtschreibunterricht. In: Valtin/ Naegele (1986, 111-128).
- Mason, J.M./ McCormick, C. (1979): Testing the development of reading and linguistic awareness. Technical Report No. 126. Center for the Study of Reading/ University: Urbana-Champaign, Ill.
- Mason, J.M./ McCormick, C. (1981): An investigation of prereading instruction from a developmental perspective. Technical Report No. 224. Center for the Study of Reading/ University: Urbana-Champaign, Ill.
- Mauthe-Schonig, D. (1987): Mit Kindern lesen im ersten Schuljahr. Beltz: Weinheim.
- Meiers, K. (1974): Entdogmatisierung des Leseunterrichts. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Pestalozzi, J.H. (1967): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 1. Brief 1901. Hrsg. von A. Reble. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Rathenow, P. (1987): Leseschwierigkeiten schon in der Zuckertüte? In: Balhorn u.a. (1987a, 190-199).
- Rathenow, P./ Vöge, J. (1982): Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten. Westermann: Braunschweig.
- Scheerer-Neumann, G. (1985): Freiheit und Systematik im Spracherfahrungsansatz. In: Bergk/ Meiers (1985, 179-188).
- Scheerer-Neumann, G., u.a. (1986): Andrea, Ben und Jana. Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In: Brügelmann (1986, 55-96).
- Scheerer-Neumann, G. (1987): Wortspezifisch: Ja -- Wortbild: Nein. Teil 2: Lesen. In: Balhorn u.a. (1987a, 219-243).
- Sennlaub, G. (1980): Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Kohlhammer: Stuttgart.
- Spitta, G. (1985): Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. CVK: Bielefeld/ Berlin.
- Spitta, G. (1988a): Von der Druckschrift zur Schreibschrift. Scriptor: Königstein.
- Spitta, G. (1988b): Vom Umgang mit Fehlern. Fehler machen -- Chance oder Schande? In: Grundschulzeitschrift, Nr. 12, 4-5.
- Valtin, R. (1986): Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken -- eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: Valtin/ Naegele (1986, 23-53).
- Valtin, R./ Naegele, I., u.a. (1986): "Schreiben ist wichtig!". Beiträge 67/68. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.
- Vester, F. (1984): Denken, Lernen, Vergessen. dtv 1327: München (11. Aufl.). (Originalausgabe DVA: Stuttgart 1975).

DIDAKTISCHE LANDKARTE ZUM LESEN - UND SCHREIBENLERNEN

(1) SYMBOL - VERSTÄNDNIS

Es gibt verschiedene Arten graphischer Zeichen. Sie können als Stellvertreter für Gegenstände, Handlungen, Vorstellungen - und Laute stehen. Anders als bei Bildern kann ihre Bedeutung willkürlich vereinbart werden. Schrift ist ein System von Zeichen mit besonderen Merkmalen und Regeln.

(2) SPRACH - ANALYSE

Als Bedeutungsträger verwenden Kinder Sprache schon vor der Schule wie selbstverständlich. Schwerer fällt es ihnen, über die äußere Form der Sprache nachzudenken und auf ihre lautlichen Merkmale zu achten. An diesen aber knüpft die Schrift an. Deshalb ist es wichtig, Sätze in "Wörter", Wörter in "Silben" und "Laute" gliedern sowie ähnlich klingende Laute unterscheiden zu können - andererseits für die Bedeutungsunterscheidung und für das Schriftsystem unwesentliche Lautunterschiede zu vernachlässigen (z.B. regionale und individuelle Mundart).

(3) SCHRIFT - AUFBAU

Buchstaben(gruppen) bilden Lautmerkmale der Sprache ab, und zwar solche, die für die Unterscheidung von Bedeutungen wichtig sind (vgl. Minimalpaare wie Rose/Rosen/Rasen/Rachen usw.). Dabei entspricht die räumliche Anordnung der Schriftzeichen von links nach rechts der zeitlichen Abfolge der Sprechereinheiten. Die Einsicht in den Aufbau der Buchstabenschrift befähigt zum lauttreuen Schreiben und synthetisierendes Erlesen von Wörtern, sofern Buchstabenkenntnis (5) und Sprachanalyse (2) entsprechend ausgebildet sind.

(4) SCHRIFT - VERWENDUNG

Handelnder Umgang mit Etiketten, Notizen, Briefen/Büchern, Skizzen/Entwürfen vermittelt die Einsicht, daß Schrift im Alltag unmittelbar nützlich sein kann. Zugleich werden unterschiedliche Funktionen erfahrbar: die Bezeichnung von Gegenständen/Handlungen; die Aufbewahrung von Erfahrungen/Gedanken; der Austausch mit anderen; die Vergewisserung des eigenen Denkens und die Planung umfassenderer Aktivitäten.

(5) BUCHSTABEN - KENNNTNIS

Buchstaben unterscheiden sich oft nur in Kleinigkeiten (Q/O/Ö/Ü; E/F/T); zudem ist die Raumlage ein wesentliches Merkmal (b/d/p/q; g/9; 3/E). Andererseits taucht derselbe Buchstabe in verschiedenen Schriftarten und Drucktypen auf, deren Unterschiede vernachlässigt werden müssen zugunsten der definierenden Grundmuster. Schließlich ist der Lautwert des Buchstabens sogar abhängig von seiner Umgebung (Haus/wohnen/lachen/Schiff; gegessen).

(6) BAUSTEIN - GLIEDERUNG

Das Kurzzeitgedächtnis wird beim Lesen/Schreiben stark belastet. Längere Wörter lassen sich weder als Einheit noch als Summe ihrer einzelnen Elemente verarbeiten. Darum müssen einerseits einzelne Buchstaben zu Sprechsilben (lau fen), zu Morphemen (lauf|en) oder zu häufigen Rechtschreibmustern (l-auf-en) zusammengefaßt, andererseits längere Wörter in die entsprechenden Einheiten gegliedert werden.

(7) SICHT - WORTSCHATZ

Aus ihrer naiven Alltagserfahrung können schon Vorschulkin-der oft einige Wörter "auf einen Blick" benennen (POST; KABA; den eigenen Namen) und "aus dem Kopf" schreiben. Später werden Begriffe, die für den einzelnen persönlich wichtig sind, in ähnlicher Weise angeeignet und besonders häufige Wörter durch wiederholtes Lesen/Schreiben in wachsendem Maße "automatisiert", so daß sie rasch und ohne bewußten Vollzug der einzelnen Schritte verfügbar sind.

(8) TEXT - GEBRAUCH

Wie der Ein-Wort-Satz des Kleinkindes so kann auch das einzelne Schriftwort in entsprechendem Kontext (STOP; KASSE; "NEIN"; "ICH") eine Aussage enthalten. Lesen/Schreiben sind von Anfang an auf die Nutzung der eigenen Spracherfahrung und auf eine Aktivierung des Sinnverständnisses angewiesen, um die mehr technischen Zugriffe zu koordinieren. Später müssen beim Lesen Einzelinformationen zu umfassenderen Einheiten zusammengefaßt werden, während das Schreiben durch übergreifende gedankliche Konzepte gesteuert werden muß, wenn Sprache in gegliederte Schrift übersetzt werden soll.

ANLAGE 2

(1) SYMBOL-VERSTÄNDNIS: Zeichen vereinbaren, deuten und verwenden

- 1.1 Schnapp-Schüsse
- 1.2 Mein..., der hat drei...
- 1.3 Geheim-Sprachen
- 1.4 Tabellen, Wege- und Baupläne
- 1.5 "Vorsicht: Lehrer!" und andere Schilder
- 1.6 Zeichen und Wörter jagen
- 1.7 Als-ob-wir-lesen

(2) SPRACH-ANALYSE: Laute ausgliedern, unterscheiden und verbinden

- 2.1 Satzketten und Wortperlen aufziehen
- 2.2 Wörter pusten
- 2.3 Das blaue Wagilö
- 2.4 Was haben Tag und Nacht gemeinsam?
- 2.5 Drau Chaunausaun maut daum Kauntraubauss
- 2.6 Aus Lauten Wörter bauen
- 2.7 Auf's Maul und in den Spiegel schauen
- 2.8 Zungenbrecher-Echo

(3) SCHRIFT-AUFBAU: Parallelität von Schriftkette und Laufolge

- 3.1 Wörter verzaubern
- 3.2 Drucken mit Buchstabentabelle
- 3.3 Buchstaben-Galgen und Wörter-Schlange
- 3.4 Die Synthese Rutsche
- 3.5 Der Lese-Pfeil
- 3.6 Schreiben im Buchstaben-Takt
- 3.7 Wörter-Detektive

(4) SCHRIFT VERWENDEN: Soziale Funktion und persönlicher Nutzen

- 4.1 Pumuckl liest Zeitung und schreibt Briefe
- 4.2 Wohnort-Puzzle
- 4.3 Notizen
- 4.4 Rollen-Etiketten und andere Ausweise

- 4.5 Flaschenpost im Klassenzimmer
- 4.6 Anzeigen am Schwarzen Brett
- 4.7 Mein Tagebuch und das wachsende Lexikon
- 4.8 Schriften erfinden
- 4.9 Comics basteln

(5) BUCHSTABEN-KENNTNIS: wesentliche Formunterschiede und Lautvarianten

- 5.1 Schrift-Typen sammeln
- 5.2 Wörter vervielfältigen
- 5.3 Der Punkt und sein Alphabet
- 5.4 Buchstaben-Kunst
- 5.5 Laut-Gebärden
- 5.6 Schreiben in einem Zug
- 5.7 Was ist Schrift?

(6) BAUSTEIN-GLIEDERUNG: Lesen und Schreiben in Buchstaben-Gruppen/Wort-Teilen

- 6.1 Silbenbogen-Kurzschrift
- 6.2 Silben-Markierung
- 6.3 Bandwurm-Domino
- 6.4 Bunte Wörter aus Morphemen
- 6.5 Wort-Generator

(7) SICHT-WORTSCHATZ: Häufige Wörter rasch erkennen und schreiben

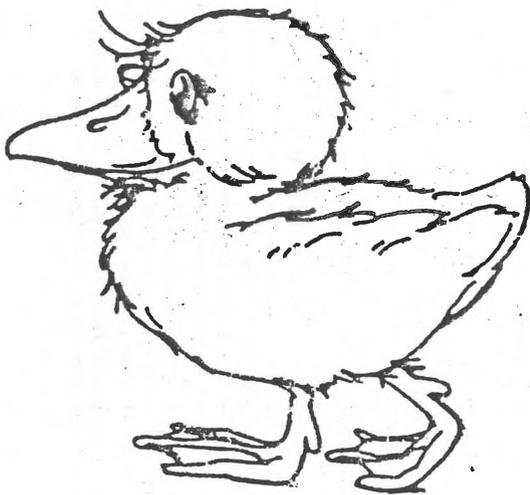
- 7.1 Wort-Bild-Lotto
- 7.2 Gezinktes Memory
- 7.3 Schatzkästchen und Wörter-Kartei
- 7.4 Wort-Collagen und -Familien
- 7.5 Fotografieren mit den Augen
- 7.6 Wort-"Bilder"
- 7.7 Wort-Blitze

(8) TEXT-GEBRAUCH: Schrift als Informationsquelle und Darstellungshilfe

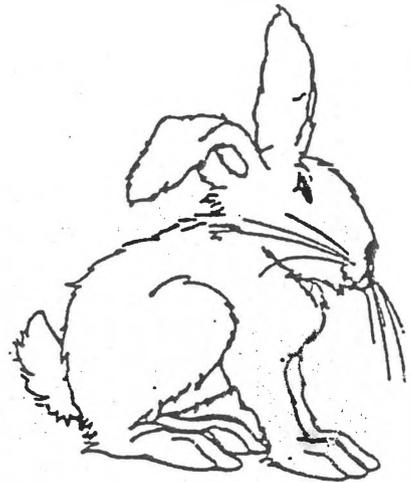
- 8.1 Text-Archäologie
- 8.2 Sprechende Bücher
- 8.3 Stumme Aufträge
- 8.4 "Schwierige" Texte
- 8.5 Autoren-Konferenz
- 8.6 "Die Aktuelle" und andere Zeitungen
- 8.7 Bild-Wörterbuch
- 8.8 Gulli aus dem Gully

GESCHICHTEN

VON



LONI



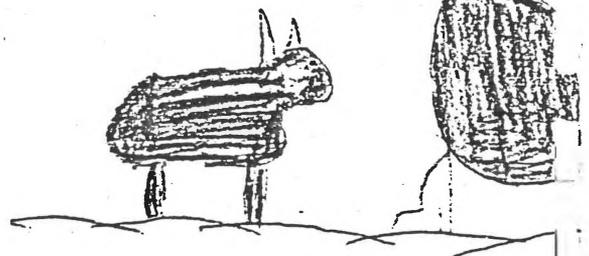
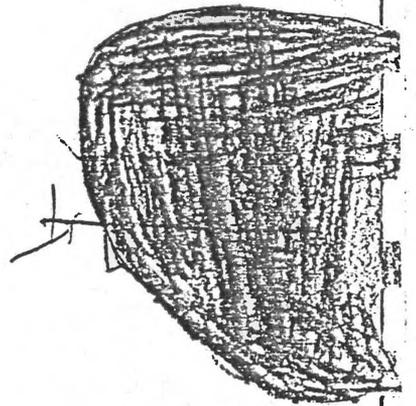
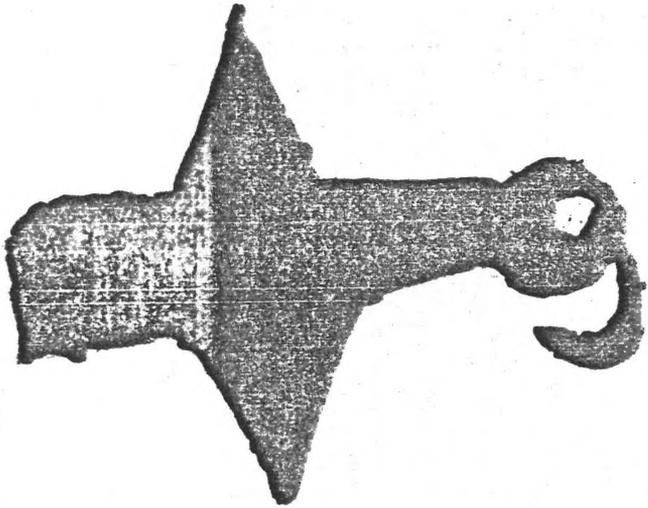
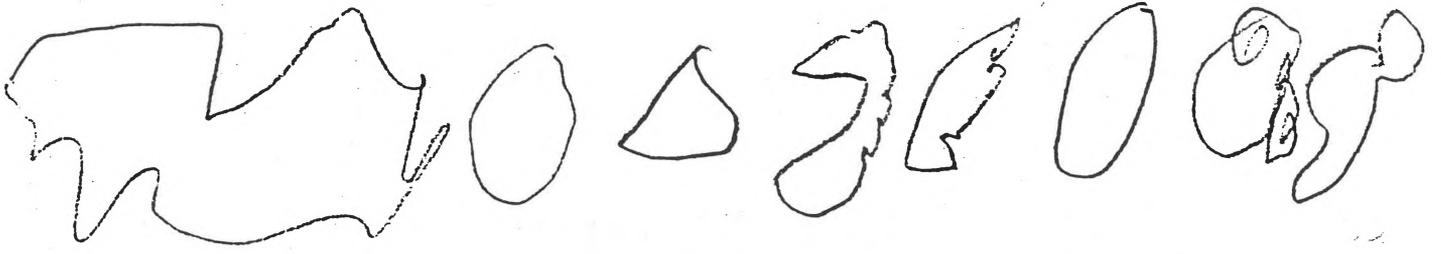
LINO

und



ausgedacht von der

Klasse 1a



Lino sieht einen Falken.

Er schlägt Haken und ver-

steckt sich in einem hohlen

Baum. Der Falke setzt sich

vor das Baumloch.

Aber da schleicht der

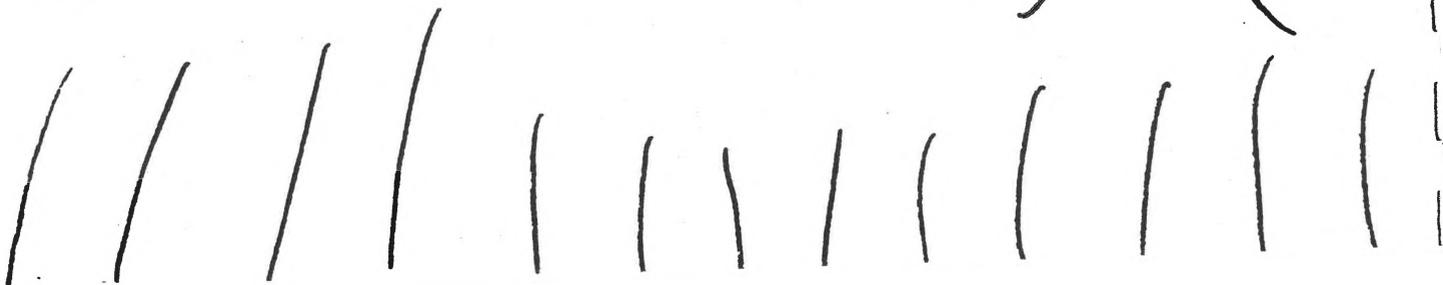
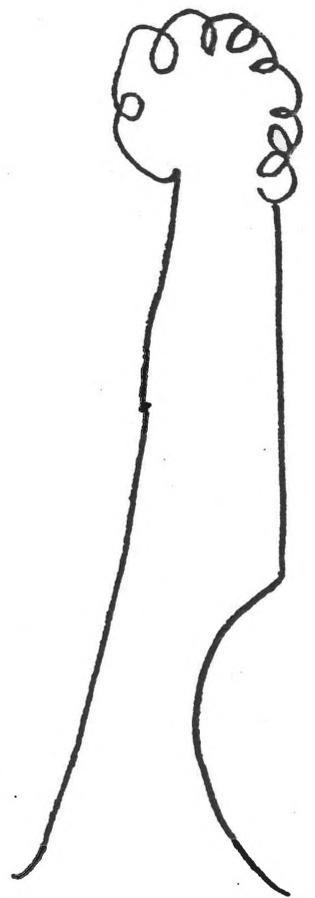
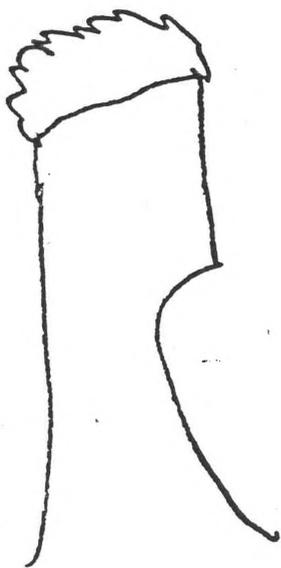
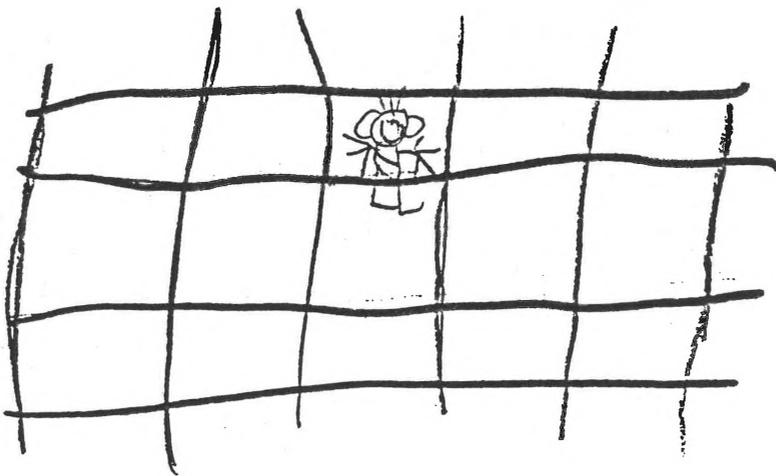
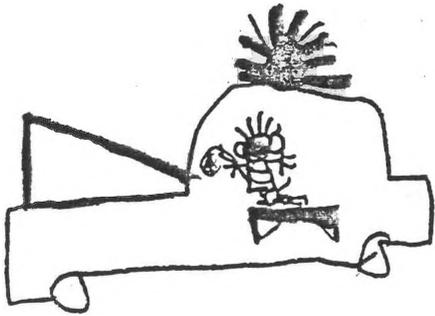
Fuchs durchs Gras und

schnappt ihn. Jetzt kann

Lino wieder raus.

Björn

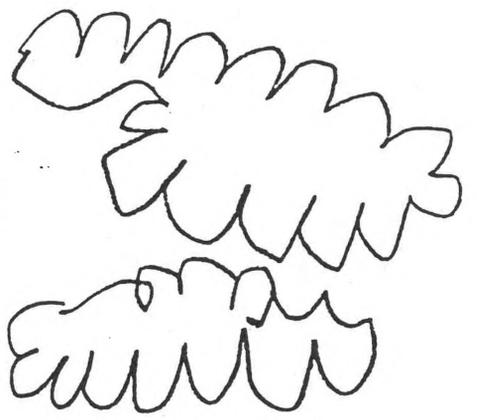
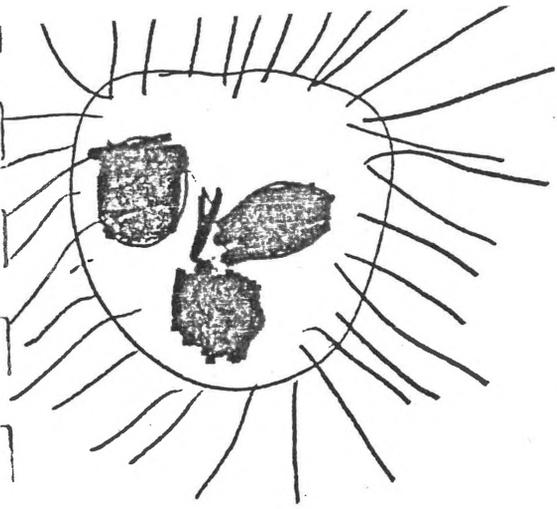
MARC



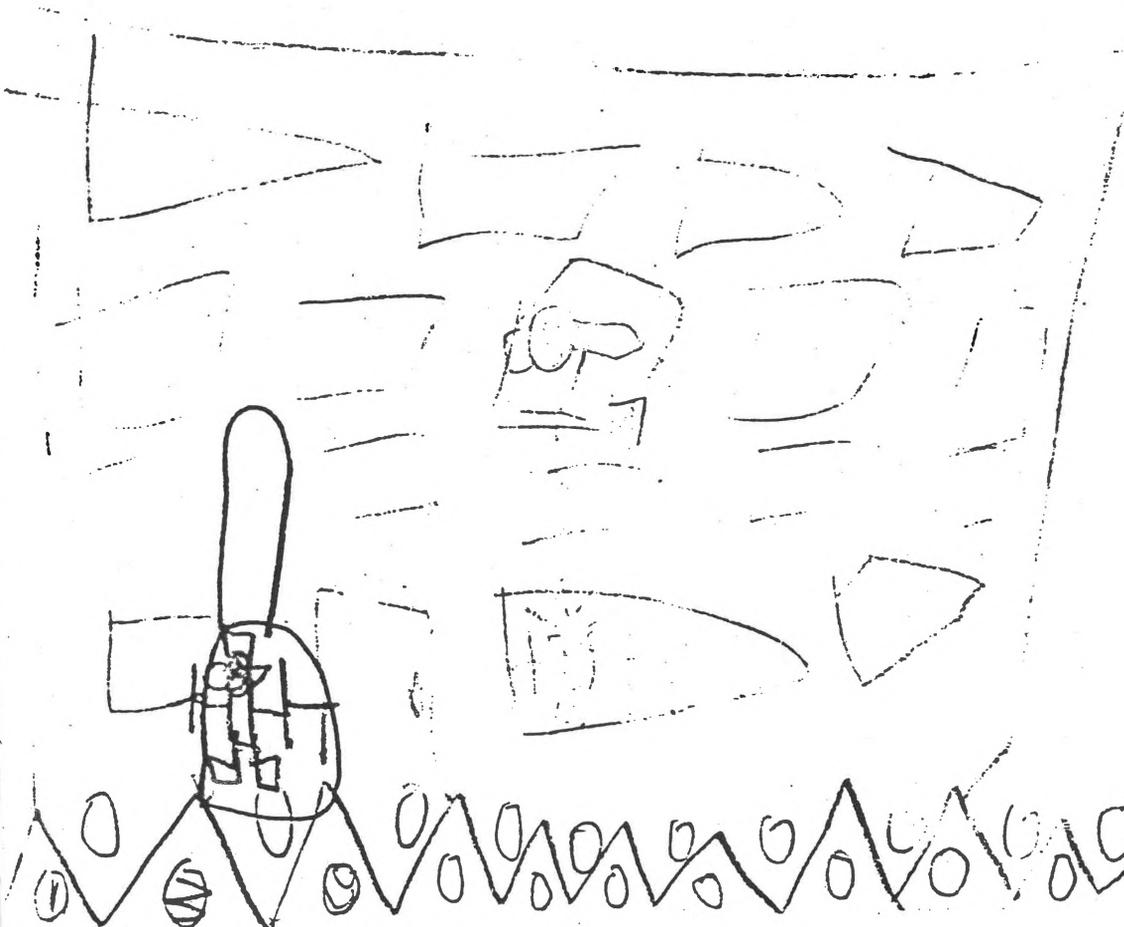
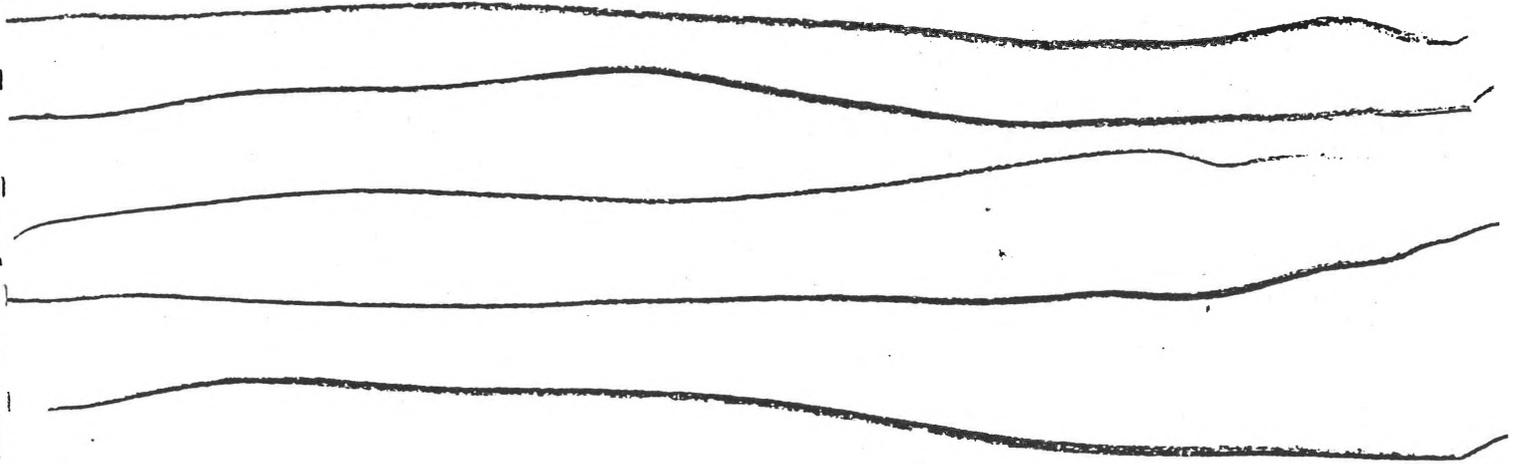
Lino ist in Not.

Er ist gefangen. Otto fährt
mit seinem Auto zu Lino
und befreit ihn.

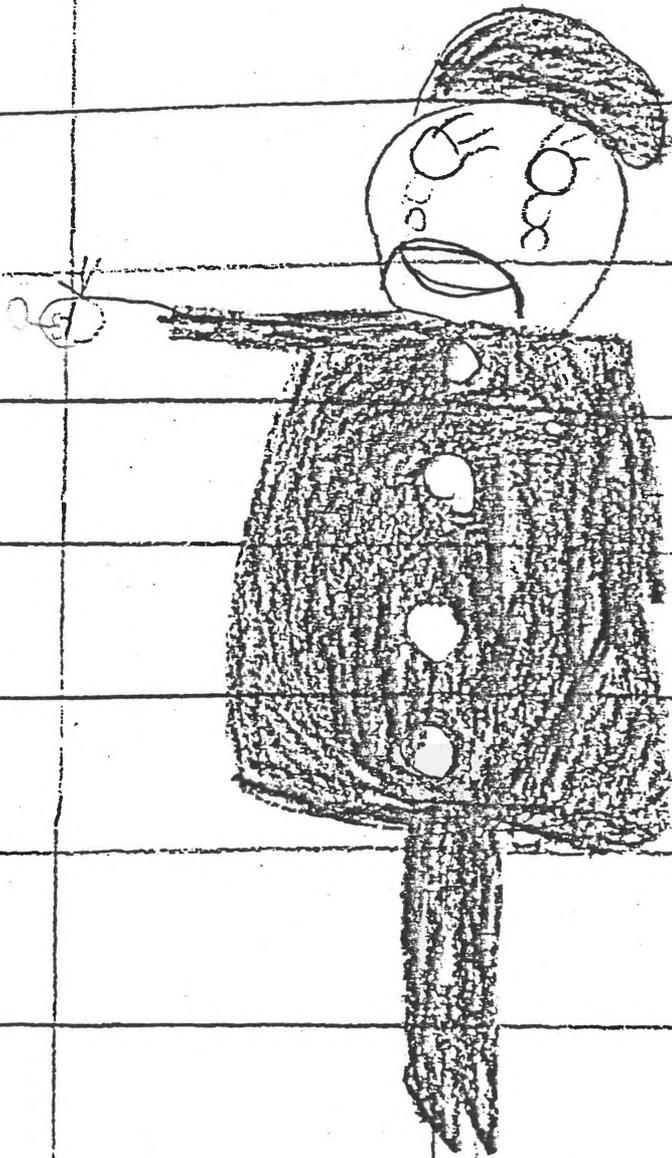
M ARC



Sabina



Otto, Loni und Lino spielen
Kriegen. Otto hat ihn. Loni
und Lino laufen weg. Sie
laufen schnell. Otto tickt
sie. Sabrina S.



SVEN



Lieber Otto!

Wie geht es Dir?

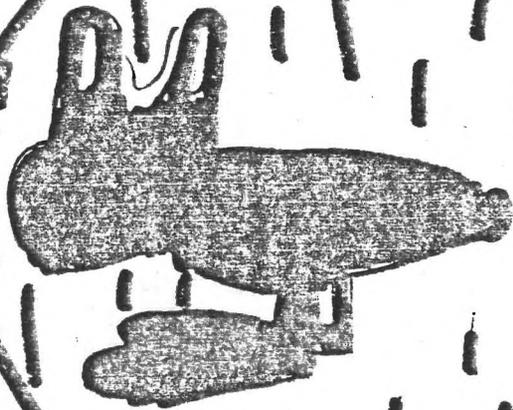
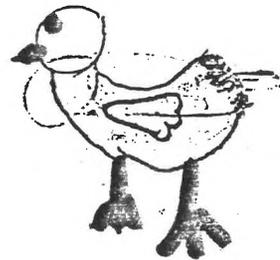
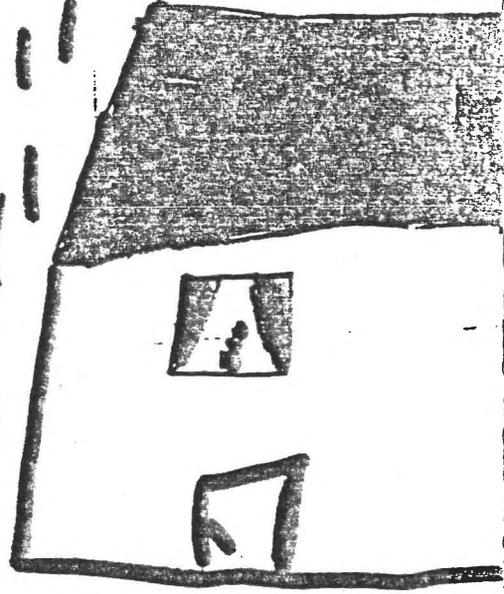
Mir geht es gut. Wie geht es

Lino? Ich bin bei Simon.

Viele Grüße Deine Loni

SVEN

Julia



Loni und Lino sehen sich

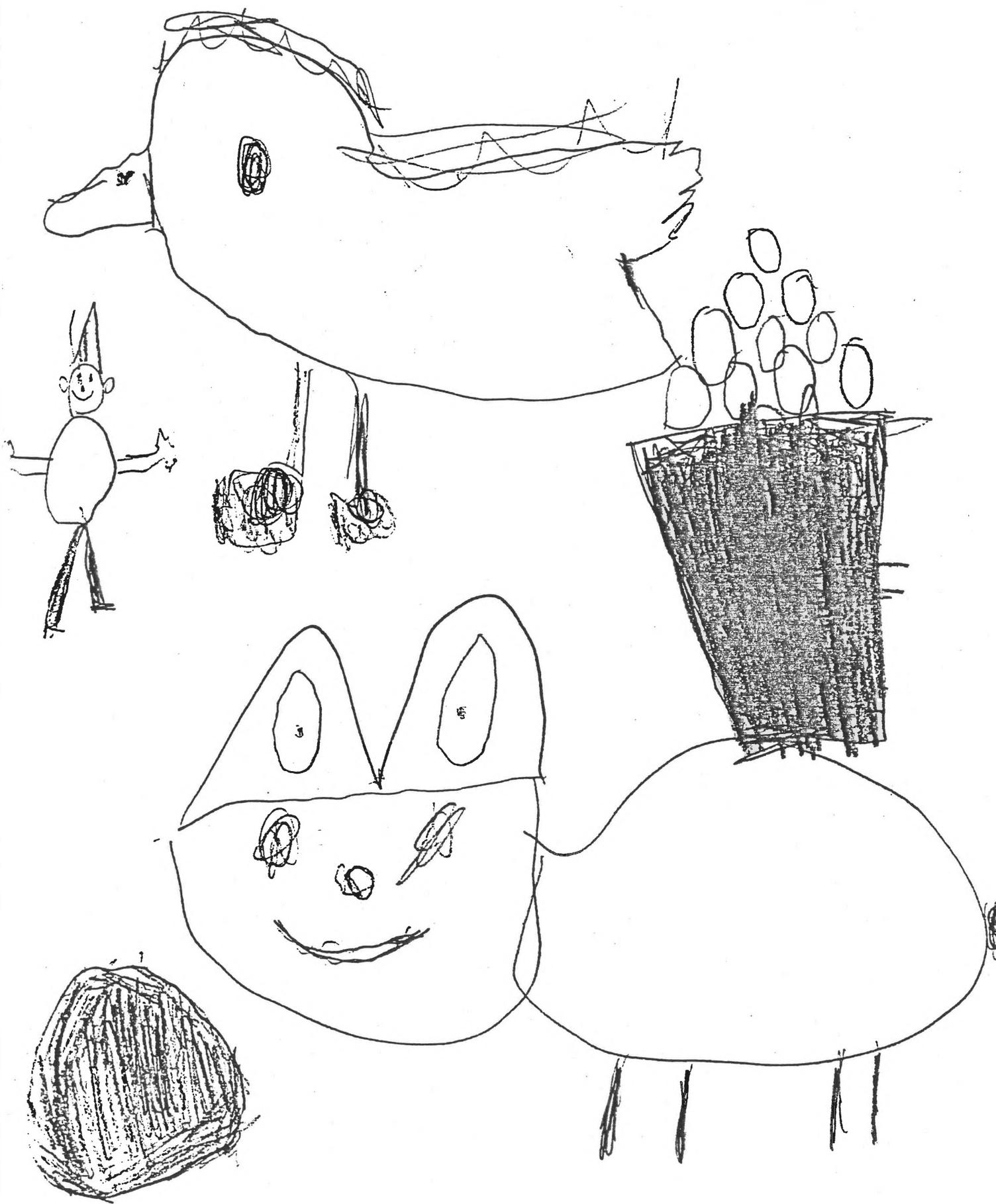
bei Ute wieder. Otto ist weg.

Sie überlegen, wo Otto sein

kann. Vielleicht ist Otto im

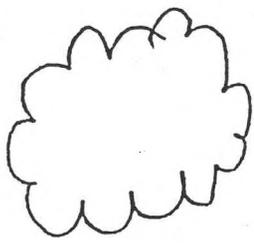
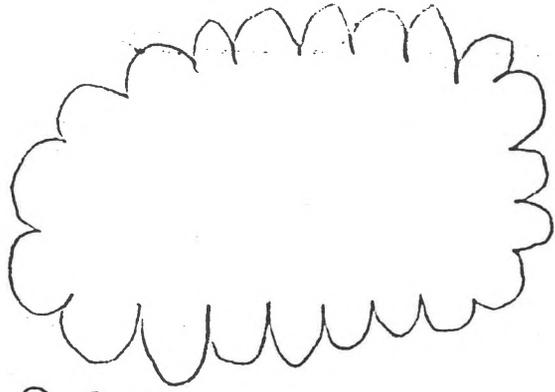
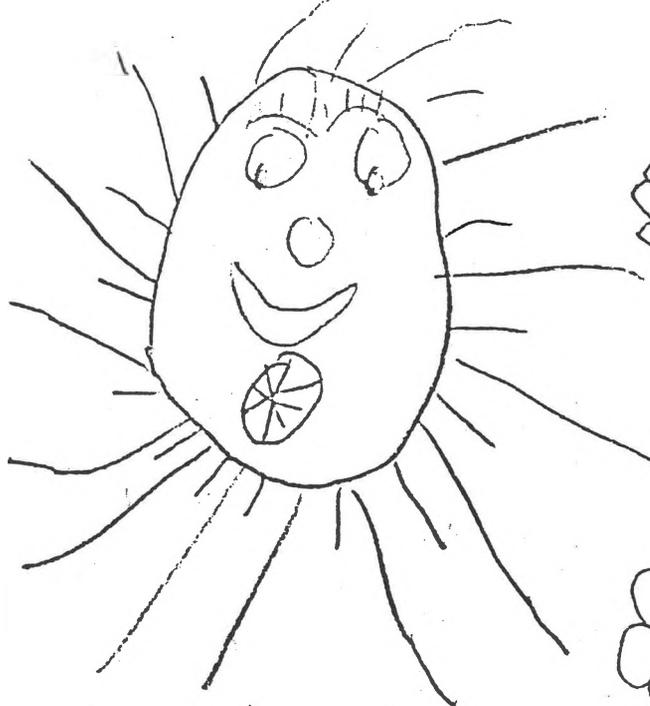
Wald und sucht Fressen?

Julia

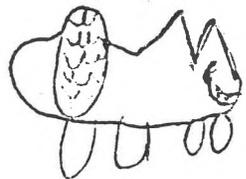


Lino ist nicht mehr da,
sagt Otto, und wo ist Loni
geblieben? Otto findet Loni
auf dem Baum und Lino
findet er im Busch.

NICHOLAS



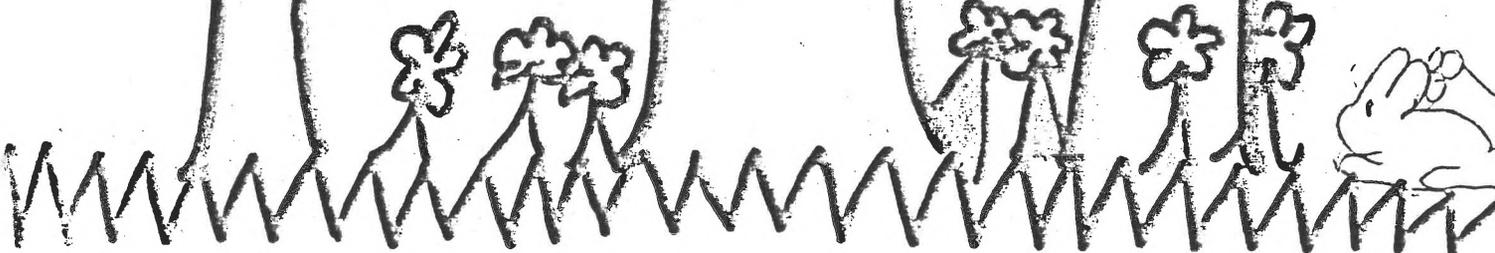
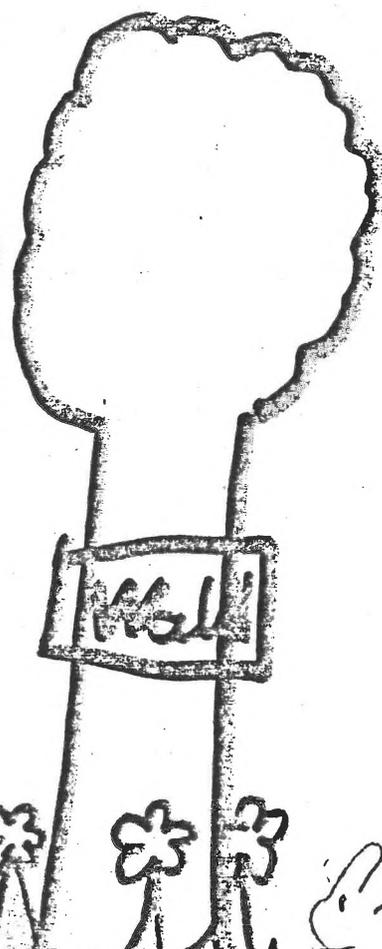
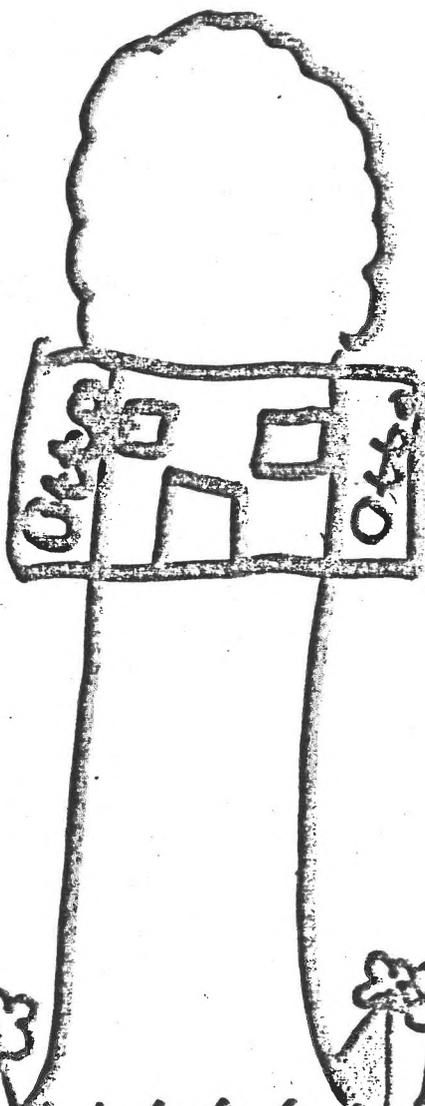
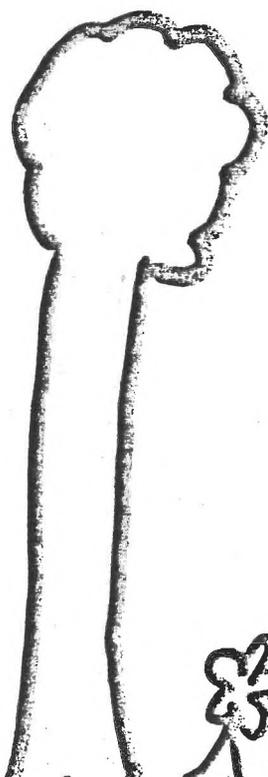
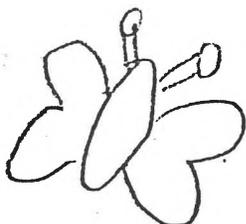
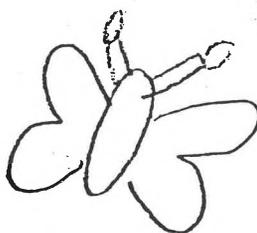
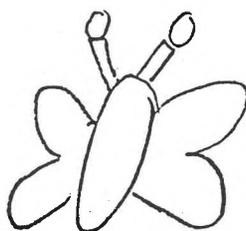
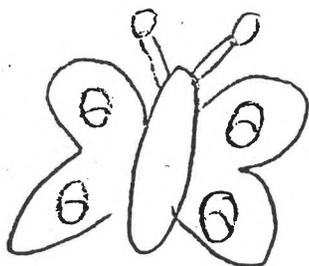
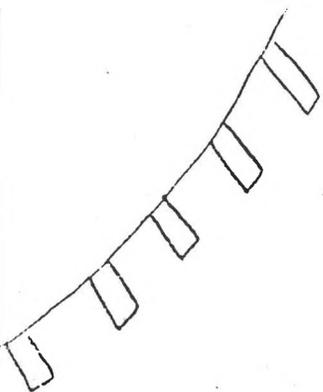
MAREIKE



Lino versteckt viele Oster-
eier und Loni auch. Otto
fällt über ein Osterei, das
Loni versteckt hat. Das Ei
geht kaputt. Schade!

MAREIKE

Miriam



Loni brütet für Lino Oster-
eier aus. Lino will sie ver-
stecken. Sie wollen Otto ei-
ne Osterüberraschung ma-
chen. Otto muß lange suchen.

Miriam

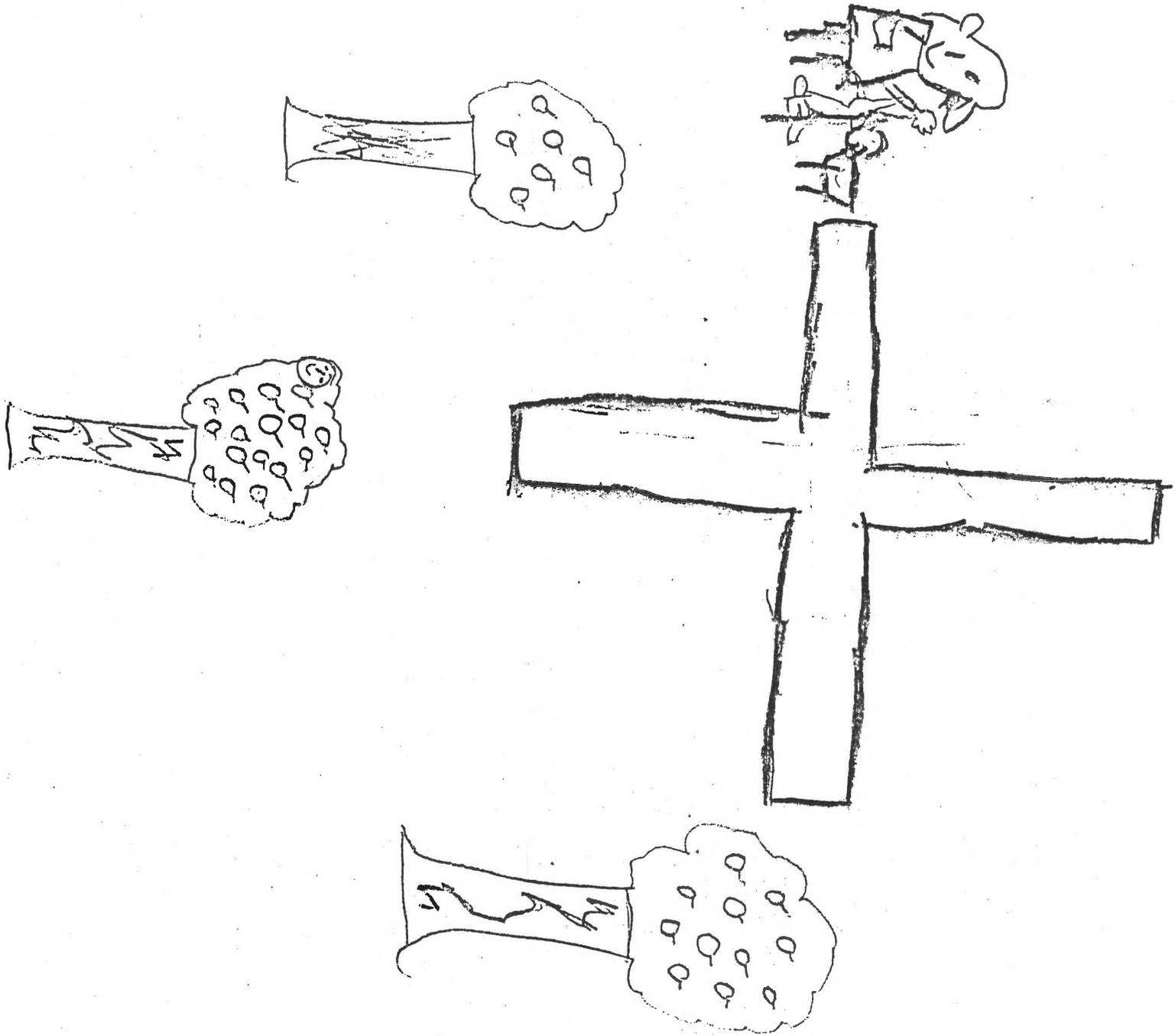
Oehhis



Otto, Loni und Lino spielen
Verstecken. Otto zählt ab. Lo-
ni versteckt sich im Baum
und Lino unter der Wurzel.
Otto muß lange suchen!

dennis

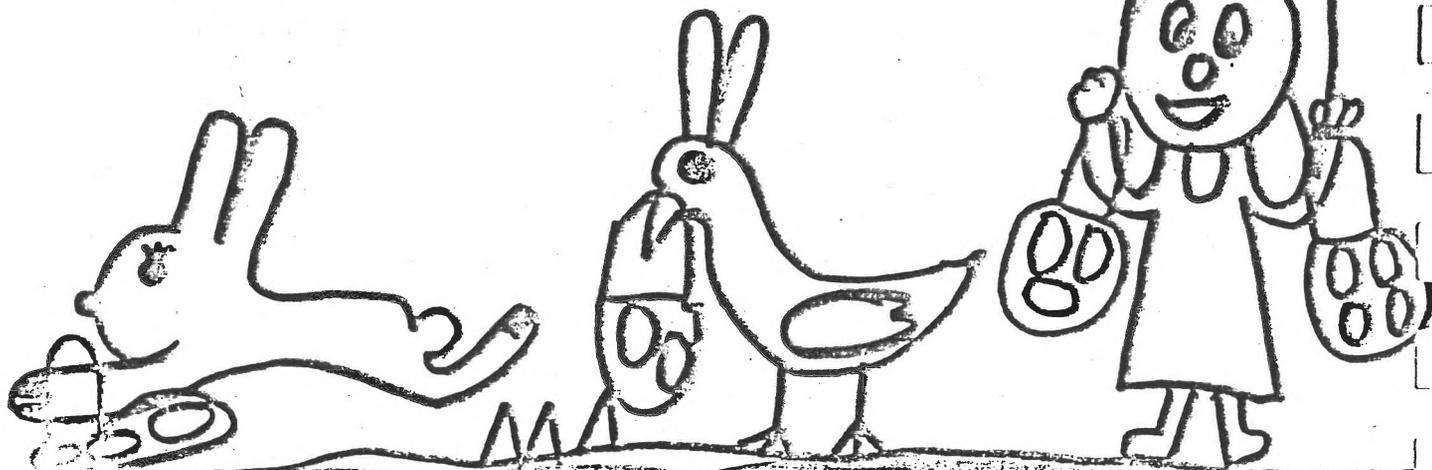
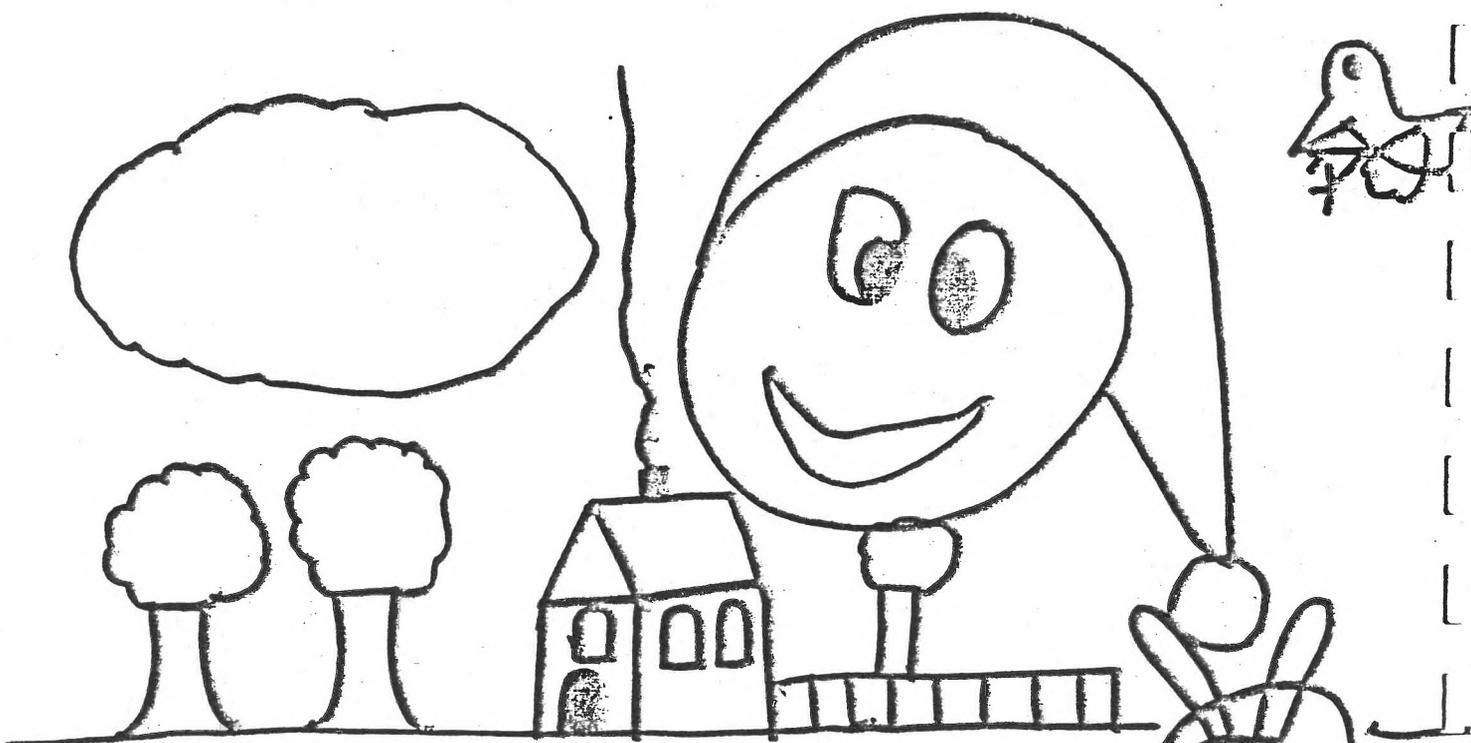
Sonja



Loni und Lino sind im Wald.
Sie sind an einem Kreuzweg.
Lino sieht eine Eule. Lino
hat Angst. Er versteckt sich
unter einer Baumwurzel.

Sonja

Sabrina



Loni als Osterhase.

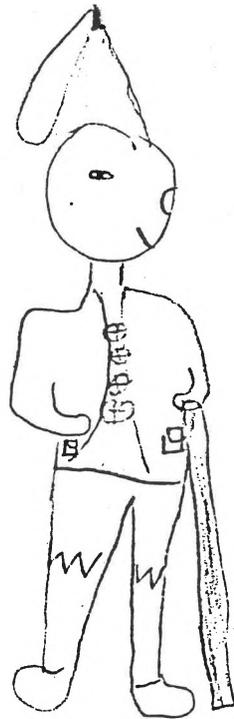
Lino als Osterhase hat Eier

bunt angemalt. Otto hilft

Lino. Alle haben sich ver-

kleidet.

Sabrina



Otto kann nicht schwimmen.
Loni schwimmt mit Otto über den See. Lino hoppelt am Ufer entlang.
Lino trifft seine Freunde.

Markus



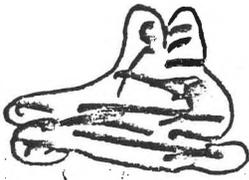
Otto klettert auf einen
Baum. Dann schmeißt er
die Ostereier in die Luft.
Loni und Lino müssen sie
auffangen.

MARKUS

Lohi



Liho



Otto



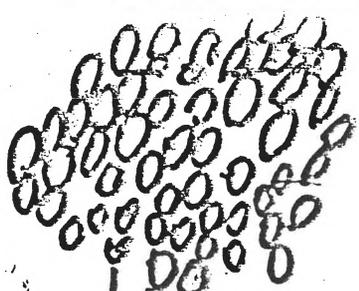
Loni kann schwimmen.

Lino kann hoppeln.

Otto kann rennen.

Mein Muki kann knurren.

Stefanie



3



Otto versteckt Ostereier.

Eins auf einem Baum.

Lino sucht Ostereier. Loni

hat ein Ei gefunden!

OLIVER



STEFFANosmers



Otto und Lino und Loni
fliehen. Lino buddelt eine
Höhle in die schwarze Erde
und sie haben darin geschla-
fen. Sie haben es geschafft!

Stefan

