

Liebers, Katrin; Redersborg, Helke; Ratz, Christoph
**Nachhaltige Bildungsprozesse in inklusiven Übergängen grundlegen.
Anschlussfähige Förderung Früher Literalität bei Kindern mit
erheblichen domänenspezifischen Lern- und
Entwicklungsherausforderungen**

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 217-222. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Liebers, Katrin; Redersborg, Helke; Ratz, Christoph: Nachhaltige Bildungsprozesse in inklusiven Übergängen grundlegen. Anschlussfähige Förderung Früher Literalität bei Kindern mit erheblichen domänenspezifischen Lern- und Entwicklungsherausforderungen - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 217-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277484 - DOI: 10.25656/01:27748; 10.35468/6035-28

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277484>

<https://doi.org/10.25656/01:27748>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Katrin Liebers, Helke Redersborg und Christoph Ratz

Nachhaltige Bildungsprozesse in inklusiven Übergängen grundlegen – anschlussfähige Förderung Früher Literalität bei Kindern mit erheblichen domänenspezifischen Lern- und Entwicklungs Herausforderungen

Nachhaltige Bildungsprozesse, in denen literale Kompetenzen in hoher Qualität erworben werden können, erfordern verzahnte Übergänge, in denen die domänenspezifische Entwicklung von Kindern entwicklungsorientiert begleitet wird. Die Forschung zu Lernverläufen verweist auf die hohe Bedeutung vorschulischer schriftsprachspezifischer Kompetenzen für den weiteren Leseerwerb (vgl. Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani & Feinstein 2007; NIFL 2008; Pfof, Artelt & Weinert 2013; Valtin, Wagner & Schwippert 2005). Dies gilt unter inklusiven Aspekten ebenso für Kinder mit erheblichen Lern- und Entwicklungs Herausforderungen (ELE), um deren Teilhabe am allgemeinen Curriculum und an ihrer Lebenswelt über Zeichen- und Schriftsysteme zu ermöglichen (vgl. Erickson, Hatch & Clendon 2010). Für die Gruppe der Kinder, deren literale Kompetenzen im Übergangsjahr noch im basalen oder prä-literalen Bereich zu verorten sind, gibt es bislang kaum allgemein etablierte oder empirisch bestätigte Modelle einer ressourcenorientierten Beschreibung früherer Kompetenzausprägungen. Ebenso fehlen weitgehend diagnostische Instrumente, mit denen deren Kompetenzen so erfasst werden können, dass sich daraus adaptive Förderangebote auf einer mikrodidaktischen Ebene ableiten lassen (vgl. Liebers, Geiling & Prengel 2020). Im BMBF-Verbundprojekt ILEA-Basis-T¹ wird deshalb an zielgruppenspezifischen Diagnose- und Förderbausteinen gearbeitet, mit denen die frühen literalen Kompetenzen von Kindern mit ELE im letzten Kindergartenjahr ressourcen- und förderorientiert erfasst werden können. Damit soll zu einer verbesserten domänenspezifischen Anschlussfähigkeit während des inklusiven Übergangs in die Schule beigetragen werden. Im folgenden Beitrag werden dazu die theoretischen Vorarbeiten, das Forschungsdesign sowie erste Befunde aus der Pilotierung vorgestellt.

1 Das Projekt ILEA-Basis-T wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV2112A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und dem Autor.

1 Diagnostische Erfassung Früher Literalität - Forschungsstand

Frühe Literalität kann in vorschulischen Settings als Kompetenz von Kindern konzeptualisiert werden, an der Buch-, Schrift- und Erzählkultur in ihrem Alltag teilzuhaben (vgl. Heger, Liebers & Prengel 2015; Ulich 2003). Dabei steht zunächst eine erfahrungs- und lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit Sprache und Schriftkultur, den Zeichen- und Symbolsystemen sowie deren Bedeutungen im Vordergrund (vgl. a.a.O.; Barkow 2013). Vor dem Hintergrund von diversen Risikofaktoren stellen sich in der Frühen Literalität besondere Herausforderungen für Kinder mit ELE, die in inklusiven Settings spezifischer Aufmerksamkeit bedürfen (vgl. Speece & Ritchey 2005). Um die proximalen Basiskompetenzen von Kindern mit ELE angemessen vorschulisch fördern zu können, bedarf es nicht nur geeigneter Instrumente eines alltagsintegrierten inklusiven Assessments, sondern auch entsprechender Ansätze für eine alltagsintegrierte Förderung. Jedoch werden diagnostische Zugänge und eine Förderung im Bereich der Frühen Literalität von Pädagogischen Fachkräften (PFK), Lehrpersonen (LP) und Eltern in früheren Studien generell als nachrangig eingeschätzt (vgl. Geiling & Berger 2015; Korntheuer 2014; Smidt 2012). Auch eine aktuelle eigene Studie verweist darauf, dass im Bildungsbereich Schriftsprache nach wie vor wenig domänenspezifisches Professionswissen abrufbar ist (vgl. Redersborg, Rupprecht & Liebers 2023, im Druck). Die bei Kindern vorhandenen literalen Kompetenzen werden von PFK und LP im Übergang vielfach über- oder unterschätzt (vgl. Dollinger 2013). Hinzu kommt, dass vorhandene Modelle hierarchisch aufbauender Leseprozesse im engeren und weiteren Sinne die Kompetenzen von Kindern, die sich in der Domäne Früher Literalität im Bereich basaler und präliteral-symbolischer Kompetenzen bewegen, oftmals nur unzureichend abbilden (vgl. Liebers, Geiling & Prengel 2020). Dabei ist noch weitgehend ungeklärt, in welchem Verhältnis hierarchische Stufenmodelle des frühen Leseerwerbs und weitere Modelle nebeneinanderstehender präliteraler Lesearten (vgl. Dönges & Scholz 2021; Ratz 2013; Sachse 2022) stehen. Im Forschungsprojekt ILEA-Basis-T wird deshalb untersucht, wie sich sehr frühe Schriftsprachkompetenzen konzeptualisieren lassen und wie Diagnosebausteine konstruiert werden können, damit PFK die Kompetenzen von Kindern mit ELE im Bereich beginnender Früher Literalität in der Praxis zuverlässig erfassen und mit individuell passfähigen pädagogischen Angeboten beantworten können.

2 Konzeption der Analysebausteine

Der Konzeption der Analysebausteine liegt die Annahme zugrunde, dass Frühe Literalität nicht als eine Entwicklungsstufe zu verstehen ist, sondern als sich entwickelnde Literacy-Fähigkeiten (emergent literacy skills). Dabei hat das Umfeld

eine große Verantwortung, Kindern bedeutsame Erfahrungen mit Schrift zu ermöglichen (vgl. Erickson & Koppenhaver 2020). Der Kerngedanke ist dabei, dass *alle* Kinder „Erfahrungen sammeln und Fortschritte machen [können], wenn Angebote zum Schriftspracherwerb unterbreitet werden“ (Sachse 2022, 276). Die Operationalisierung von Emergent Literacy umfasst in Anschluss an die o.g. Forschungsbefunde die vier Dimensionen Buch- und Schriftkultur, Phonologische Bewusstheit, Frühes Lesen und Frühes Schreiben (einschließlich frühen Alphabetwissens). Diese vier Dimensionen werden in unterschiedlicher Form in den Analysebausteinen erfasst. Der geplante Beobachtungsbogen für den Kitaalltag bezieht sich auf alle vier Dimensionen. Zusätzlich erfolgt eine aufgabenbasierte Erhebung der Dimension Frühes Lesen sowie eine kriteriale Analyse vorliegender oder eigens elizitierter Notate der Kinder in der Dimension Frühes Schreiben. Mit einem solchen Vorgehen sollen die fachlichen Ansprüche des Gegenstandes mit den Bedürfnissen von Kindern mit ELE sowie den diagnostischen Praktiken von PFK in eine Balance gebracht werden, die eine höchstmögliche Validität bei gleichzeitiger Verfahrensfairness und Verfahrensökonomie begründet.

3 Operationalisierung der Dimension Frühes Lesen

Für die Entwicklung der aufgabenbasierten Erhebung der Fähigkeiten des Frühen Lesens war zunächst die beginnende frühe Leseentwicklung genauer zu konzeptualisieren. Dafür wurden vier Modelle unterschiedlicher Provenienz näher untersucht. Einbezogen wurden erstens psychologische *Stufenmodelle der Leseentwicklung, die basale und präliterale Vorstufen ausdifferenzieren* (vgl. Heger et al. 2015; Geiling 2019; Sachse 2022). Ebenso wurden sonderpädagogische Stufenmodelle betrachtet, die *Lesen im weiteren Sinne*, z. B. das Lesen von konkreten Bildern (vgl. Hublow 1985) oder das Lesen gegenstandsähnlicher Abbildungen (vgl. Euker & Koch 2013) mit dem *Lesen im engeren Sinne* verbinden. Einen dritten Zugang beinhaltet das *Modell von visual literacy*, das das Lesen von Bildern, Logos und typischen Sichtwörtern im Lebensumfeld *als einen Teilbereich von functional literacy* umschreibt (vgl. Alberto, Fredrick, Hughes, McIntosh & Cihak 2007). Diese bilden eine Voraussetzung dafür, alltägliche Routinen in unterschiedlichen Umgebungen bewältigen zu können und werden von *academic literacy* abgegrenzt, welche den konventionellen Schriftspracherwerb beschreibt (vgl. a.a.O.). Einen vierten Zugang, speziell für Kinder mit umfassenden Behinderungen oder Beeinträchtigungen, beschreibt das sonderpädagogische *Modell der gleichberechtigten Lesarten, das diese vorgenannten Zugänge nicht als vorgelagerte Stufen auf dem Weg zum konventionellen Lesen, sondern als eigenständige Entwicklungspfade betrachtet* (vgl. Dönges & Scholz 2021; Ratz 2013).

Mit Blick auf die zielgruppenspezifischen Bedürfnisse von Kindern mit ELE fiel die Entscheidung zugunsten eines Modells gleichberechtigter Lesarten aus, das Elemente visueller, funktionaler und akademischer Literalität umfasst. Das Modell beruht damit auf arbiträren Zeichentypen, die als intentional, konventionell und repräsentativ charakterisiert werden können (vgl. Barkow 2013). Alle Lesarten beinhalten eine basale Stufe des (Wieder-)Erkennens visueller Zeichen und damit erste Einsichten in deren repräsentative Funktion. In der Pilotfassung der Diagnosebausteine gibt es neben einer ersten Aufgabengruppe zur visuellen Aufmerksamkeit auf semiotischer Basis sieben weitere zum Erkennen von Emoticons, ikonischen Zeichen, Verkehrszeichen, Symbolen, bildlichen Logos, buchstabengebundenen Logos, Buchstaben und Ganzwörtern.

4 Design der Validierungsstudie und erste Ergebnisse der Pilotierung

In einem ersten Forschungsschritt wurde das Konstrukt einer beginnenden Literalität in ihren verschiedenen Facetten theoretisch modelliert und operationalisiert, sodass diese diagnostisch erhoben werden kann. Darauf aufbauend wurde eine erste Version von Items entwickelt und pilotiert ($n = 15$). Diese umfassen einen großen Itempool, aus dem zunächst die für die Zielgruppe von der Schwierigkeit her geeigneten Items ermittelt wurden. Darauf aufbauend werden geeignete Items identifiziert und in „Lese-Bilder“ integriert, die Alltagssituationen von Kindern abbilden. Auf diesen Schritt folgen eine Erprobung ($n = 60$) und Validierung ($n = 180$) der „Lese-Bilder“ und der darin enthaltenen Items zur Prüfung der psychometrischen Kriterien. Diese Arbeitsschritte sind eng mit drei Feedbackworkshops mit PFK verschränkt. Diese erfolgen mit dem Ziel, die Diagnose- und Förderbausteine in einer Form zu konzipieren, die kompatibel zu den vielfältigen Anforderungen des Kitaalltags wie auch zu den professionsspezifischen Zugängen der PFK im Hinblick auf eine alltagsintegrierte Beobachtung sind (vgl. Redersborg, Rupprecht & Reichenbach in diesem Band). In der Pilotierung zeigte sich, dass eine Vielzahl der ausgewählten Items von Kindern „gelesen“ werden kann, einige Items erwiesen sich als zu schwer. So wies die Pilotskala Symbole eine mittlere Itemschwierigkeit von $p = .19$ auf, während die Pilotskala ikonische Zeichen eine mittlere Itemschwierigkeit von $p = .62$ aufwies. Insgesamt konnte über alle Skalen hinweg eine gute Itemschwierigkeit ($p = .41$) erreicht werden, mit der die beginnenden Kompetenzen Früher Literalität ressourcenorientiert erfasst werden können. Weiterführende Prüfungen der Skalen- und Itemqualität erfolgen in der Erprobung. Eine grundsätzliche Herausforderung deutet sich dahingehend an, dass die Kenntnis der gewählten Items eng mit den individuellen Alltagserfahrungen und der sozialen Praxis der Kinder verbunden ist und dies in alltagsintegrierten Erhebungssituationen zu berücksichtigen ist.

5 Ausblick

Für das weitere Vorgehen war eine klassisch etablierte Vorgehensweise der Testentwicklung (vgl. Eid & Schmidt 2014) vorgesehen. Diese wird aber vermutlich an Grenzen stoßen, die sich infolge zielgruppenspezifischer Aspekte, wie die Überlagerung des Antwortverhaltens durch Kommunikations-, Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsprobleme, testtheoretischer Probleme (Bodeneffekte etablierter konvergenter Validität) sowie fehlender Sensitivität von anderen Instrumenten für basale Entwicklungsstufen ergeben. Zugleich sind die Besonderheiten individueller Entwicklungspfade von Kindern mit ELE zu berücksichtigen, denen die Diagnose- und Förderbausteine gerecht werden sollen, denn je umfänglicher eine Beeinträchtigung ist, desto individueller sind die Entwicklungswege zu erwarten. Insofern stehen weitere psychometrische Klärungen für die letztendliche Konstruktion des Instruments unter inklusiven Zielstellungen (Skala vs. Inventar?), die Erarbeitung dynamischer Hilfen bzw. adaptiver Items sowie deren Erprobung im Rahmen eines weiterentwickelten Diagnosebausteins auf der Agenda.

Literatur

- Alberto, P. A., Fredrick, L., Hughes, M., McIntosh, L. & Cihak, D. (2007): Components of Visual Literacy: Teaching Logos. In: *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (4), 234–243.
- Barkow, I. (2013): Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität und Kritzeln. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dollinger, S. (2013): Diagnosegenauigkeit von ErzieherInnen und LehrerInnen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dönges, C. & Scholz, M. (2021): Stufenvorstellungen als unzulängliche Basis der Diagnostik zur erweiterten Lesefähigkeit. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (1), 15–22.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L.S. & Feinstein, L. (2007): School readiness and later achievement. In: *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428–1446.
- Eid, M. & Schmidt, K. (2014): Testtheorie und Testkonstruktion. Göttingen: Hogrefe.
- Erickson, K. A., Hatch, P. & Clendon, S. (2010): Literacy, Assistive Technology, and Students with Significant Disabilities. In: *Focus on Exceptional Children*, 42 (5).
- Erickson, K. A. & Koppenhaver, D. (2020): Comprehensive literacy for all. Teaching students with significant disabilities to read and write. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Euker, N. & Koch, A. (2013): Leseunterricht an der SFgE – Aktuelle Forschungsergebnisse und deren Bedeutung für den Unterricht. In: *Lernen Konkret – Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, 32 (3), 2–6.
- Geiling, U. & Berger, M. (2015): Diagnostischer Informationstransfer von der Kita in die Grundschule aus Sicht der Eltern, der Erzieherinnen und Lehrerinnen – ausgewählte Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ILEA T. In: W. Urban, M. Schulz, K. Meser & S. Thoms (Hrsg.): *Inklusion und Übergang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–231.
- Heger, B., Liebers, K., Prengel, A. (2015): Pädagogische Diagnostik für Kinder auf dem Weg zur Schrift. In: U. Geiling, K. Liebers, A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen*

- frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht. Halle: Universität Halle, 39–61.
- Hublow, C. (1985): Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Kindern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In: *Geistige Behinderung*, 2, 1–24.
- Korntheuer, P. (2014): Startklar fürs Lesen. Eine Checkliste zur Erfassung schriftspracherwerbsvorbereitender Umweltfaktoren und Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Bildung*, 3 (1), 43–51.
- Liebers, K., Geiling, U. & Prengel, A. (2020): ILEA T – ein gemeinsames diagnostisches Instrument für die Kooperation von Kita und Grundschule beim Übergang. In: S. Pohlmann-Rother, S. D. Lange & U. Franz (Hrsg.): *Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis*. Köln: Carl Link, 453.
- NIFL (National Institut for Literacy) (2008): *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel*. Jessup: National Institute for Literacy.
- Pfost, M., Artelt, C. & Weinert, S. (Eds.) (2013): *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Ratz, C. (2013): Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 5 (4), 343–360.
- Redersborg, H., Rupprecht, B. & Liebers, K. (2023, im Druck): Frühe Literalität als Herausforderung für die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften. In: D. Weltzien, H. Wadepohl, J. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann & S. Nickel (Hrsg.): *Early Literacy. Forschung in der Frühpädagogik*. Bd. 16, Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag.
- Sachse, S. K. (2022): Das Merge-Modell beim Schriftspracherwerb. Eine Zusammenführung verschiedener Perspektiven. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (6), 273–283.
- Smidt, W. (2012): Vorschulische Förderung im Kindergartenalltag. In: G. Faust-Siehl (Hrsg.): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster: Waxmann, 69–82.
- Speece, D. L. & Ritchey, K. D. (2005): A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. In: *Journal of Learning Disabilities*, 38 (5), 387–399.
- Ulich, M. (2003): Literacy – Sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: *Kindergarten heute*, 3, 6–18.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005): Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Klasse. Schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.): *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann, 187–238.