

3

Lassen sich die kindlichen Voraussetzungen für das Lesen und Rechtschreiben schon im Kindergarten bedeutsam verbessern?

Inhaltsverzeichnis

3.1	Wie bedeutsam sind Merkmale der frühen phonologischen Informationsverarbeitung und der Buchstabenkenntnis für den späteren Schriftspracherwerb?	35
3.2	Welche empirischen Belege finden sich für die Relevanz vorschulischer Kompetenzen für das Lesen und Rechtschreiben in der Schule? Befunde korrelativer Längsschnittstudien.	39
3.3	Welche empirischen Belege finden sich für die Relevanz vorschulischer Kompetenzen für das Lesen und Rechtschreiben in der Schule? Befunde aus Trainingsstudien im Kindergarten	47
3.4	Ist die frühe phonologische Bewusstheit wirklich der entscheidende Faktor für den Schriftspracherwerb in der Schule?	57
3.5	Welche Perspektiven bietet alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten für den Schriftspracherwerb?	61
	Literatur.	67

3.1 Wie bedeutsam sind Merkmale der frühen phonologischen Informationsverarbeitung und der Buchstabenkenntnis für den späteren Schriftspracherwerb?

Die Beschreibung der klassischen theoretischen Modelle zum Erwerb der Schriftsprache in Kap. 2 hat verdeutlicht, dass der Schulbeginn nicht die „Stunde null“ für das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens ist. Schon im Alter von etwa drei bis vier Jahren erwerben Vorschulkinder erste wichtige Einsichten in das orthografische Prinzip, wenn auch nur auf sehr oberflächliche Weise. In der ein-

schlägigen Literatur wird in diesem Zusammenhang von *spezifischen Vorhersagemerkmalen* der Lesekompetenz gesprochen (z. B. P. Marx 2007; Schneider 1989), und man geht allgemein davon aus, dass neben dem Buchstabenwissen und dem Wortschatz der Kinder insbesondere auch ihre Fähigkeit zur *phonologischen Informationsverarbeitung* eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb darstellt. Diese lässt sich in drei Komponenten gliedern:

1. *Phonologische Bewusstheit*: Hierunter wird die Fähigkeit zur Erkennung der Lautstruktur der gesprochenen Sprache verstanden. *Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne* meint, dass junge Kinder größere Einheiten in der gesprochenen Sprache unterscheiden können, d. h. in der Lage sind, Reime zu erkennen, vollständige von unvollständigen Sätzen zu unterscheiden, Wörter in Sätzen zu erkennen oder auch Wörter in Silben zu untergliedern. Diese Form der phonologischen Bewusstheit ist bei jüngeren Vorschulkindern teilweise erst im Ansatz vorhanden. Fragt man beispielsweise nach der unterschiedlichen Länge von Wörtern, etwa welches der beiden Wörter „Bus“ oder „Kinderwagen“ länger ist, so wird man häufig die Antwort „Bus“ erhalten, da sich junge Kinder bei Aufgaben dieser Art bevorzugt auf die Bedeutung der Wörter beziehen. Sie haben sicherlich recht damit, dass ein Bus in der Realität länger als ein Kinderwagen ist. In diesem Zusammenhang berichtet P. Marx (2007, S. 44) anekdotenhaft von den Schwierigkeiten, die junge Kinder damit haben, sich bei Fragen nach der Form (der Struktur) von Wörtern vom Inhalt bzw. ihrer Bedeutung abzuwenden. Als er ein Vorschulkind fragte, ob es ein „au“ in „Auto“ hören könnte, verneinte es zunächst die Frage, revidierte dann aber sein Urteil dahingehend: „Ja, wir schlagen uns manchmal im Auto und dann hört man „au, au, au“. Erst gegen Ende der Kindergartenperiode werden Fragen dieser Art im Sinne der Erwartung beantwortet.

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf die Kompetenz, innerhalb von Wörtern einzelne Laute zu erkennen. Während wir davon ausgehen, dass fast alle Kinder noch vor Schulbeginn Aufgaben im Sinne der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne lösen können, wird die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne in der Regel erst im Zusammenhang mit dem Leselehrgang der ersten Klasse erworben (vgl. Skowronek und Marx 1989). Die besondere Problematik ist hier darin zu sehen, dass ein Abstraktionsvorgang gefordert ist: Laute in Wörtern werden „ko-artikuliert“, also zusammenhängend ausgesprochen, ohne dass markiert werden kann, wo sie anfangen und wo sie aufhören. Das Konzept eines Lautes und damit auch das der Bewusstheit im engeren Sinne kann Kindergartenkindern im Rahmen von Fördermaßnahmen nähergebracht werden, indem man Anlaute im Wort stärker betont und hervorhebt. Ohne diese Hilfestellung geht es jedoch in den meisten Fällen nicht.

2. *Kapazität des sprachlichen Arbeitsgedächtnisses*: Sie gibt an, wie viele Informationseinheiten (z. B. Sätze, Wörter, Zahlen, Buchstaben) sich ein Kind unmittelbar merken kann. Diese Komponente spielt gerade beim ungeübten Leser eine besondere Rolle, wenn er etwa beim mühsamen Erlesen eines längeren unbekannten Wortes gegen Ende dieses Vorgangs noch im Gedächtnis haben bzw. wissen muss, wie der Anfang des Wortes lautete. Wie schon bei der phonologischen Bewusstheit lassen sich auch bei dem sprachlichen Arbeitsgedächtnis große individuelle Unterschiede registrieren. Es wird erwartet, dass diejenigen Vorschulkinder, deren Arbeitsgedächtnis normal bis überdurchschnittlich ausgeprägt ist, im Hinblick auf den späteren Schriftspracherwerb gut gewappnet sind, während sich für Kinder mit unterdurchschnittlichen Arbeitsgedächtniskennwerten eher ungünstige Prognosen ergeben.
3. *Geschwindigkeit der sprachlichen Informationsverarbeitung (Benennungsgeschwindigkeit)*: Bei Schulkindern lässt sich diese Kompetenz über Aufgaben zur Lesegeschwindigkeit ermitteln. Im Vorschulalter wird sie in der Regel über Aufgaben erfasst, die das schnelle Benennen der richtigen Farben ein- oder falschfarbig präsentierter Objekte (Tiere, Fahrzeuge, Möbel etc.) erfordern. Hier wird die Geschwindigkeit beim Zugang zum Objektwissen und dem Wortschatz (dem „semantischen Lexikon“) überprüft. Die Bedeutung des schnellen Benennens für das Lesen, insbesondere für die Lesegeschwindigkeit, ist mittlerweile gut belegt. Aus einer Reihe von Längsschnittstudien aus dem angloamerikanischen, dem skandinavischen und dem deutschen Sprachraum wissen wir, dass sich solche im Vorschulalter erhobenen Leistungsmaße gut zur Vorhersage der späteren Lesekompetenz eignen (vgl. Wagner und Torgesen 1987; Schneider und Näslund 1999).

Zu den relevanten spezifischen Vorhersagemerkmalen werden auch noch *allgemeine sprachliche Fähigkeiten* und das *frühe Wissen über Schrift* gezählt. Frühe Unterschiede im Wortschatz sind über die Zeit hinweg relativ stabil. Kinder mit einem größeren Wortschatz werden beim Lesen häufig die direkte Route im Sinne des Modells von Coltheart (1978; Kap. 2) einschlagen können, also die Wortbedeutung direkt erschließen. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass es einen direkten positiven Zusammenhang zwischen dem Wortschatz und dem verstehenden Lesen gibt. [...]

aus: Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Berlin: Springer.