

VOM BLISS-SYMBOL ZUR ALPHABETISCHEN SCHRIFT

Entwicklung und Erprobung eines
vorschulischen Förderansatzes zur
Prävention von Lernschwierigkeiten
beim Schriftspracherwerb

Dissertation

vorgelegt am Fachbereich 2
Erziehungswissenschaft – Psychologie
der Universität Siegen

von

Thomas Franzkowiak

im Februar 2008

*If you travel the same route as everybody else,
all you will see is what they have already seen.*
(Iain Banks)



Danksagung

Das im Folgenden vorgestellte Projekt lebte von den zahlreichen Beteiligten, die an der Konzeption, Durchführung und Auswertung mitgewirkt haben. Diese Arbeiten waren nur in einem Team zu leisten, das sich über Jahre hinweg sehr engagiert und mich immer tatkräftig unterstützt hat.

Bedanken möchte ich mich insbesondere bei Hans Brügelmann, dem Initiator der Studie, der mir seit 1996 bis heute der wichtigste Ratgeber und Begleiter während aller Projektstadien gewesen ist.

Als studentische bzw. wissenschaftliche Mitarbeiter haben wichtige Beiträge geleistet: Jonke Braune, Simone Hogrefe, Simone Knorre, Andreas Oed, Steffi Peschel, Susanne Rink, Sara Roth, Elena Schiemann, Sigrid Schwarzenberger, Anna Lena Wagener und Simone Weitz.

Mit hilfreichen Ideen, Kritik und aufmunternden Worten halfen zahlreiche KollegInnen an der Universität Siegen, darunter vor allem Axel Backhaus, Imbke Behnken, Janina Bernshausen, Hendrik Coelen, Hans Werner Heymann, Barbara Müller-Naendrup, Jörg Siewert sowie das Doktorandenkolloquium und die Arbeitsgruppe Lehr-Lernforschung.

Über 800 Kinder in Kindergärten, Schulkindergärten und ersten Grundschulklassen in der Region Siegen und im Südsauerland beteiligten sich an unserem Projekt; außerdem ihre Erzieherinnen, Schulkindergarten-Leiterinnen, Lehrerinnen, die Schulleitungen, Schulämter und die Eltern der beteiligten Kinder. Sie alle zeigten sich äußerst kooperativ.

Die Universität Siegen, die Deutsche Forschungsgemeinschaft und das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW stellten finanzielle Mittel für die Durchführung der Studie zur Verfügung.

Ein ganz besonderer Dank aber gilt Eva, Rafael und Sebastian für ihre enorme Geduld mit mir und meiner fast „unendlichen Geschichte“...

Thomas Franzkowiak, im Februar 2008

Σ =  >| **ABC**

(BLISS als Brücke zur alphabetischen Schrift)¹

¹ Das Symbol für „BLISS“ setzt sich zusammen aus \searrow *Stift* und $\overline{\quad}$ *Welt (Himmel + Erde)*: Eine Schrift für die ganze Welt – sie zu erfinden war der Wunschtraum und das Lebenswerk von Charles K. Bliss.

Alle in dieser Arbeit aufgeführten BLISS-Symbole sind abgeleitet aus dem Werk „Semantography“ von C.K. Bliss (1965²). **Weltweite Exklusiv-Lizenz: © Blissymbolics Communication International, 1982.**

Zusammenfassung

Viele Kinder haben beim Lesen- und Schreibenlernen in der Grundschule nachhaltige Schwierigkeiten. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses in den letzten Jahren standen phonologische Leistungen wie Lautanalyse und –synthese als zentrale Voraussetzung für den Lernerfolg im Anfangsunterricht. Vernachlässigt wurden hingegen Erfahrungen, die Kinder mit der Schrift und anderen grafischen Darstellungsformen bereits vor Schuleintritt gemacht haben. In unserem Projekt der Universität Siegen wurde die Wirksamkeit unterschiedlicher vorschulischer Ansätze zur Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb untersucht, insbesondere im Blick auf Kinder mit wenig Schrifterfahrung. Im Rahmen einer Feldstudie wurden von 1997 bis 2001 drei Interventionen (*BLISS* als logografisches Zeichensystem vs. *Einführung in die alphabetische Schrift* vs. *phonologische Förderung* ohne Schriftbezug) im Kontrollgruppenvergleich einander gegenübergestellt. Für das *BLISS*- und das Schrift-Angebot wurden umfangreiche Materialpakete entwickelt; die phonologische Förderung bestand aus einer verkürzten Version des Würzburger Trainingsprogramms von Küspert/Schneider (1999). An der Förderung beteiligt waren in vier Wellen insgesamt 179 Kinder sowie 637 Kinder in verschiedenen Kontrollgruppen. In den ersten beiden Jahren fanden die Fördermaßnahmen in Kindergärten statt, im dritten und vierten in Schulkindergärten. Von 140 Kindern liegen neben vorschulischen Prä- und Posttests vollständige Nacherhebungsdaten vor, die zu drei Messzeitpunkten im Laufe des ersten Schuljahrs erhoben wurden.

Für alle drei Interventionsgruppen konnten spezifische Fördereffekte nachgewiesen werden. So kamen die phonologisch geförderten Kinder (allerdings nur diejenigen im Schulkindergarten) zu deutlich besseren Ergebnissen in den Synthese-, Analyse- und Anlautaufgaben als die beiden anderen Fördergruppen. Nach der Teilnahme an der Schrift-Förderung schnitten die betreffenden Kinder in den schriftbezogenen Aufgaben (im Schulkindergarten: signifikant) besser ab als die beiden Vergleichsgruppen. Die Kinder der *BLISS*-Gruppe konnten nach der Förderung einen hohen Anteil der ihnen gestellten *BLISS*-Aufgaben lösen; zugleich erzielten sie die besten Ergebnisse bei mehreren Aufgaben zur Struktur schriftsprachlicher Konzepte (Leserichtung, Wort- und Satzkonzept).

Beim vertikalen Transfer auf den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben erwies sich kein Förderprogramm als überlegen. Allerdings waren in der *BLISS*-Gruppe die Ausgangsbedingungen etwas ungünstiger. Insofern könnte man ein vergleichbares Leistungsniveau der *BLISS*-Gruppe am Ende der Untersuchung aufgrund des höheren Lernzuwachses als einen leichten Vorteil dieser Fördermaßnahme interpretieren. Deutlicher ist die Überlegenheit der *BLISS*-Gruppe bei Kindern mit ungünstigen Voraussetzungen, nämlich bei den unteren 25% der normal eingeschulten Kinder sowie bei den im Schulkindergarten geförderten, vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern. Innerhalb dieser Teilgruppe erreichten die am *BLISS*-Angebot beteiligten Kinder trotz schlechterer Ausgangsbedingungen im Vergleich zu den anders geförderten Kindern die besten Ergebnisse beim Wörterdiktat sowie bei den Leseaufgaben im ersten Schuljahr.

In der vorliegenden Arbeit, die aufgrund des neuen Forschungsfeldes explorativen Charakter hat und nicht als Effektivitätsstudie verstanden werden sollte, werden neben Vergleichen von Fördergruppen und Teilgruppen auch individuelle Entwicklungsverläufe über 18 Monate anhand von Testergebnissen nachvollzogen. Die eigenen Erfahrungen aus dem Projekt wie auch eine Reihe weiterer Beispiele aus der aktuellen Literatur verdeutlichen, dass spielerische und kindgemäße Förderangebote zur Erleichterung des Schriftspracherwerbs in jedem Kindergarten und Schulkindergarten mit vertretbarem Aufwand möglich und lohnend sind. Dabei bieten sich - entgegen dem aktuellen Trend der Schriftspracherwerbsforschung - nicht nur phonologisch orientierte Zugangsweisen an, sondern auch solche, die vielfältige Anlässe zum Erforschen der Alphabetschrift und verwandter Notationssysteme schaffen.

Bliss – A Conventionalized Graphic Symbol System Bridging the Gap between Figurative Drawing and Traditional Orthography²

Abstract

Many children fail in beginning reading and spelling instruction. Research over the last years has focused on phonological awareness as the main prerequisite for the acquisition of literacy. The role of experiences in traditional orthography and other graphic representational forms before school entry has been neglected. Therefore our research team at Siegen University started a project in 1997. The basis for this dissertation is not an efficacy but an exploratory study. The data analysis focuses on comparisons between the intervention groups and between subgroups as well as on the development of individual children over a period of 18 months. The investigation has been designed as a quasi-experimental field study with three different types of intervention (introduction to *Bliss* as a logographic symbol system vs. *introduction to alphabetic writing* vs. *phonological training* without reference to alphabetic writing) plus control groups. The main goal was to find out whether experience with graphic symbols can enhance the chances for success in reading and spelling instruction, moreover, whether children with limited experience of alphabetic writing benefit from experiences with Bliss symbols prior to their school entrance. 179 preschool children half a year before school entrance participated in four waves of the interventions and 637 children in various control groups. During the first two years the treatments took place in two kindergartens, during year three and four in several “Schulkindergarten”-groups.³ Complete data sets from 140 children, i. e. pre- and posttests before and after the treatment plus three follow-up-tests during the first year at school have been analyzed.

Specific effects restricted to the specific treatments could be found within all three intervention groups. In contrast, none of the training groups showed superior reading or spelling results at the end of first grade. However, the starting conditions of the Bliss group prior to school entrance were less favourable. Therefore one could interpret a comparable level of achievement at the end of grade 1 as a slight advantage for the Bliss approach. Focusing on the subgroup of children within the lowest quartile (in terms of their early literacy competence), a noticeable difference between the Bliss group and the other groups could be found. Here, the children having participated in the Bliss intervention showed the best results in the word spelling and reading tasks at the end of the first school year.

One important conclusion from the project evidence is the suggestion to increase efforts to promote early literacy within preschool settings. Besides phonological training it is possible and worthwhile for preschool settings in Germany to give young children a wider range of options for discovering letters, words, graphic symbols and other forms of written language before entering school.

Keywords: Emergent Literacy, Blissymbols, Graphic Symbols, Phonological Awareness, Reading and Spelling, Learning Difficulties, Prevention.

² This research study has been funded by the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) and supported by the Ministry of Youth, School and Children of the federal state of North Rhine-Westphalia.

³ A „Schulkindergarten“ is located in a primary school and serves as a bridge between kindergarten and school, especially for developmentally delayed children.

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	1
ZUSAMMENFASSUNG.....	2
ABSTRACT.....	3
INHALTSVERZEICHNIS	4
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN.....	7
☞ EINLEITUNG.....	10

1 KINDER, LESEN UND SCHREIBEN:

BESCHREIBUNG DES PROBLEMFELDES UND TERMINOLOGIE 13

1.1 LESEN- UND SCHREIBENLERNEN ALS SCHRIFTSPRACHERWERB.....	15
1.1.1 Lehren oder selbst erfahren lassen? Forschungsfragen und Kontroversen	19
1.1.2 Das Rad neu erfinden? Geschichtliche Entwicklung der Schrift	21
1.1.3 Wann, wie und wo lernen Kinder lesen und schreiben? <i>Schriftspracherwerb im Prozess- und Entwicklungsmodell und als Spracherfahrung</i>	27
1.2 LERNSCHWIERIGKEITEN UND LERNEN UNTER ERSCHWERTEN BEDINGUNGEN	37
1.3 PRÄVENTION: KANN MAN DAS KIND RETTEN, EHE ES IN DEN BRUNNEN FÄLLT?.....	41
1.4 SCHRIFTSPRACHERWERB: EIN THEMA FÜR DIE VORSCHULISCHE BILDUNGSARBEIT?.....	45
1.4.1 Frühe Erfahrungen mit Schrift.....	45
1.4.1.1 Unterstützung des Schriftspracherwerbs durch die Familie.....	47
1.4.1.2 Vorlesen und Miteinander-Lesen.....	48
1.4.1.3 Frühlesen vor der Einschulung.....	50
1.4.2 Lesen und Schreiben im Kindergarten.....	51
1.4.2.1 Prinzipien vorschulischer Förderung des Schriftspracherwerbs und Beispiele für Projekte aus der Praxis	53
1.4.2.2 Malen, Bilder, Symbole und Schriftzeichen.....	60
1.5 ZUSAMMENFASSUNG VON KAPITEL 1.....	64

2 FORSCHUNGSSTAND UND PRÄVENTIVE ANSÄTZE 65

2.1 GEFÄHRDETER SCHRIFTSPRACHERWERB.....	65
2.1.1 Schwierige Lernentwicklung beim Lesen und Schreiben	65
2.1.2 Prävention von LRS vor der Einschulung.....	72
2.2 FÖRDERUNG FORMALER WAHRNEHMUNGSLEISTUNGEN	75
2.3 FÖRDERUNG DER PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT	77
2.3.1 Untersuchungen zur Sprachbewusstheit bis 1996.....	77
2.3.2 Aktueller Forschungsstand	79
2.3.3 Phonologische Bewusstheit: Eine Zwischenbilanz	96
2.4 STAND DER FORSCHUNG ZUM BLISS-SYSTEM.....	98
2.4.1 Überblick	98
2.4.2 Forschungsansätze und -themen.....	99
2.4.3 Empirische Untersuchungen.....	100
2.4.3.1 Studien, die sich mit dem BLISS-System selbst befassen.....	100
2.4.3.2 BLISS im Vergleich mit Bildsymbolen	103
2.4.3.3 BLISS im Vergleich mit der alphabetischen Schrift	106
2.4.4 Auf theoretischen Überlegungen basierende Veröffentlichungen.....	107

2.4.4.1 Analysen und vergleichende Betrachtungen verschiedener grafischer Kommunikationssymbole	107
2.4.4.2 Besondere Qualitäten des BLISS-Systems	108
2.4.4.3 Grafische Symbole und ihre Funktionen im Schriftspracherwerb	109
2.4.4.5 Analysen der Beziehung zwischen BLISS und der alphabetischen Schrift	112
2.4.5 Zusammenfassung: <i>BLISS als Forschungsgegenstand</i>	114
2.4.6 <i>Lesen und Schreiben grafischer Symbole vor und in der Schule</i>	116
2.4.6.1 Eigene Bildsymbole als Hilfe im Lese- und Schreib- Anfangsunterricht	117
2.4.6.2 Nicht nur Alphabetschrift kann man lesen: Erweiterter Lesebegriff in der Geistigbehindertenpädagogik	117
2.4.6.3 Bilderschriften im Experiment mit Kindergartenkindern und Schulanfängern	120
2.5 ZUSAMMENFASSUNG VON KAPITEL 2	122
3 DESIGN UND DURCHFÜHRUNG DER STUDIE	123
3.1 AUSGANGSLAGE UND VORARBEITEN	123
3.2 ZIELE UND HYPOTHESEN DER UNTERSUCHUNG	126
3.3 AUFBAU UND ABLAUF DER STUDIE	128
3.3.1 <i>Grundlagen für Planung, Durchführung und Auswertung</i>	130
3.3.2 <i>Gruppenbildung in den Vorschuleinrichtungen</i>	141
3.4 KONZEPTION UND ELEMENTE DER FÖRDERUNG	145
3.5 UNTERSUCHUNGSVERFAHREN	149
3.5.1 <i>Eingangserhebung vor der Intervention</i>	149
3.5.2 <i>Interventionsphase</i>	150
3.5.3 <i>Enderhebung nach der Intervention</i>	151
3.5.4 <i>Nacherhebungen im ersten Schuljahr</i>	152
3.6 ZUSAMMENFASSUNG VON KAPITEL 3	154
4 ERGEBNISSE DER STUDIE	155
4.1 RAHMENBEDINGUNGEN, INTERPRETATION UND AUSSAGEKRAFT	157
4.2 ÜBERLEGUNGEN ZUR AUSWERTUNG UND STATISTISCHEN DATENANALYSE	160
4.3 UNMITTELBARE EFFEKTIVITÄT DER INTERVENTION	163
4.3.1 <i>Die Kontrollgruppe ohne gezielte Förderung</i>	163
4.3.2 <i>Die Gruppe mit phonologischem Training</i>	166
4.3.3 <i>Die SCHRIFT-Gruppe</i>	168
4.3.4 <i>Die BLISS-Gruppe</i>	171
4.3.5 <i>Zusammenfassung: Vergleich der Teilgruppen vor und nach der Förderung</i>	173
4.4 TRANSFEREFFEKTE DER FÖRDERUNG VON SCHRIFTSPRACHLICHEN VORAUSSETZUNGEN AUF DEN ANFANGSUNTERRICHT IM LESEN UND SCHREIBEN	178
4.4.1 <i>Die Kontrollgruppe im Vergleich zu den Fördergruppen</i>	178
4.4.2 <i>Die Gruppe mit phonologischem Training</i>	180
4.4.3 <i>Die SCHRIFT-Gruppe</i>	182
4.4.4 <i>Die BLISS-Gruppe</i>	183
4.4.5 <i>Zusammenfassung: Fördereffekte im Anfangsunterricht</i>	185
4.5 ENTWICKLUNG DER RECHTSCHREIBUNG IM VERLAUF DES 1. SCHULJAHRHS	187
4.5.1 <i>Rechtschreibentwicklung auf der Wortebene</i>	187
4.5.2 <i>Rechtschreibentwicklung auf der Satzebene und Entwicklung beim Lesen</i>	193
4.6 EINFLUSS DER UNTERRICHTSQUALITÄT AUF DIE ENTWICKLUNG DER RECHTSCHREIBUNG UND DES LESENS NACH DER VORSCHULFÖRDERUNG: EIN BLICK AUF DIE KLASSEN	199

4.7 BUCHSTABEN, WÖRTER, SCHRIFTERFAHRUNG	207
4.7.1 Übersicht zu den Erhebungen und den Ergebnissen.....	207
4.7.2 Freies Aufschreiben von Buchstaben.....	208
4.7.3 Freies Aufschreiben von Wörtern	212
4.7.4 Buchstaben-Diktat	213
4.7.5 Embleme und Schrift.....	214
4.7.6 Fazit und Folgerungen aus den Erhebungen zur Erfahrung mit	215
Buchstaben und Wörtern	215
4.8 VORSTELLUNGEN VOM LESEN UND SCHREIBEN: ZUSATZAUFGABEN DER ENDERHEBUNG NACH ABSCHLUSS DER FÖRDERMAßNAHMEN.....	218
4.8.1 Hypothesen, Aufgaben und Übersicht zu den Ergebnissen.....	218
4.8.2 Nutzen und Funktion des Schreiben-Könnens.....	220
4.8.3 Wiedererkennen von Symbolen und Wörtern.....	221
4.8.4 Leserichtung	221
4.8.5 Wort-Konzept.....	222
4.8.6 Satz-Konzept	223
4.8.7 Zwischen-Fazit.....	223
4.9 EXKURS: SPEZIFISCHE EFFEKTE DER FÖRDERUNG MIT BLISS-SYMBOLEN	225
4.9.1 Aufgaben und Hypothesen	225
4.9.2 Ergebnisse und erste Interpretationsversuche.....	226
4.9.3 Zwischen-Fazit.....	230
5 EIN BLICK DURCH DIE LUPE: KINDER MIT VERMEINTLICH BESONDERS UNGÜNSTIGEN LERNVORAUSSETZUNGEN.....	233
5.1 VORSCHULKINDER MIT GERINGEN SCHRIFTERFAHRUNGEN –AUCH DIE LEISTUNGSSCHWÄCHSTEN ERSTKLÄSSLER?	234
5.2 BLISS- ODER SCHRIFT-FÖRDERUNG – WOVON PROFITIEREN KINDER MIT WENIG AUSGEPRÄGTEN VORKENNTNISSEN MEHR?.....	238
5.3 FALLGESCHICHTEN SOGENANNTER „RISIKOKINDER“	248
5.3.1 Überlegungen zur Auswahl der Kinder	249
5.3.2 Richard und Manuel – zwei Kinder mit schlechten Erfolgsaussichten für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben?.....	254
6 DISKUSSION DER BEFUNDE DER STUDIE.....	268
6.1 BEWERTUNG ERSTER ANTWORTEN AUF DIE ZENTRALEN FORSCHUNGSFRAGEN	268
6.1.1 Unmittelbare Effekte der SCHRIFT- und der FONO-Förderung.....	269
6.1.2 Auswirkungen der SCHRIFT- und der FONO-Förderung auf den Anfangsunterricht.....	272
6.1.3 Vergleich der BLISS-Gruppe mit der FONO-Gruppe im ersten Schuljahr	273
6.1.4 Vorschulkinder mit wenig Schrifterfahrung.....	274
6.2 KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUR VORLIEGENDEN STUDIE.....	278
7 AUSBLICK	282
7.1 ERKENNTNISGEWINN AUS DER STUDIE	282
7.2 PÄDAGOGISCHE FOLGERUNGEN UND OFFENE FORSCHUNGSFRAGEN	286
8 LITERATURVERZEICHNIS.....	289

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen:

Kapitel	Abb.	Beschreibung	Seite
1	1.1	Formen der grafischen Darstellung (Crystal 1995, 182)	26
	1.2	Logos und Buchstabenreihen	31
	1.3	Anfänge alphabetischen Schreibens	32
	1.4	Modell der Didaktischen Landkarte (Brinkmann/Brügelmann 1993, 5)	34
3	3.1	Triangulationsmodell nach Mayring (1999, [21]).	136
	3.2	Zirkuläres Modell des Forschungsprozesses innerhalb des BLISS-Projekts	137
4	4.1	Rechtschreib-Stufen beim Wörter-Diktat	187
	4.2	Lösungserfolg bei den sechs Subtests der BLISS-Enderhebung	227
	4.3	Richtig gelöste Aufgaben der BLISS-Enderhebung (Vergleich der 4 Wellen)	228
5	5.1	Richards und Manuels Testergebnisse im Vergleich mit der Kernstichprobe	265

Tabellen:

Kapitel	Tab.	Beschreibung	Seite
1	1.1	Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache	22-23
	1.2	Entwicklungsmodell für das Lesen- und Schreibenlernen	30
2	2.1	BLISS: Vergleichende Studien mit nichtbehinderten Probanden	103
	2.2	BLISS: Vergleichende Studien mit behinderten Probanden	104
3	3.1	Übersicht zu den Gruppen	128
	3.2	Zeitlicher Ablauf des Projekts	129
	3.3 a	Möglichkeiten und Grenzen der im Projekt eingesetzten Verfahren	132
	3.3 b	Möglichkeiten und Grenzen der im Projekt eingesetzten Verfahren (Forts.)	133
	3.4	Institutioneller Rahmen für die Vergleichsgruppen	143
	3.5	Verantwortliche Personen für die Durchführung der Förderangebote	144
	3.6	Lernfelder und Aktivitäten bei den Förderangeboten SCHRIFT und BLISS	146
4	4.1	Verteilung der Kinder in der Gesamtstichprobe	156
	4.2	Anzahl der Kinder mit vollständigen Erhebungsdaten („Kernstichprobe“)	159
	4.3	Startbedingungen der Kontrollgruppe verglichen mit den drei Fördergruppen	163
	4.4	Kontrollgruppe verglichen mit den drei Fördergruppen (MZP Enderhebung)	165

Tabellen (Fortsetzung):

Kapitel	Tab.	Beschreibung	Seite
	4.5	Startbedingungen der FONO-Gruppe verglichen mit BLISS und SCHRIFT	167
	4.6	FONO-Gruppe verglichen mit BLISS und SCHRIFT (MZP Enderhebung)	168
	4.7	Startbedingungen der SCHRIFT-Gruppe verglichen mit FONO und BLISS	169
	4.8	SCHRIFT-Gruppe verglichen mit FONO und BLISS (MZP Enderhebung)	170
	4.9	Startbedingungen der BLISS-Gruppe verglichen mit FONO und SCHRIFT	171
	4.10	BLISS-Gruppe verglichen mit FONO und SCHRIFT (MZP Enderhebung)	172
	4.11	Subtests zur phonol. Bewusstheit verglichen mit Schneider u. a. (1994)	174
	4.12	Subtests zur Schrifterfahrung verglichen mit Richter (1991)	176
	4.13	Kontrollgruppe verglichen mit den drei Fördergruppen (Nacherhebung III)	179
	4.14	Ausgangsbedingungen der Kontrollgruppe vor Förderbeginn und Einschulung	180
	4.15	FONO-Gruppe verglichen mit den beiden anderen Fördergruppen (NE III)	181
	4.16	Ausgangsbedingungen der FONO-Gruppe vor Förderbeginn und Einschulung	182
	4.17	SCHRIFT-Gruppe verglichen mit den beiden anderen Fördergruppen (NE III)	182
	4.18	Ausgangsbedingungen SCHRIFT-Gruppe vor Förderbeginn und Einschulung	183
	4.19	BLISS-Gruppe verglichen mit den beiden anderen Fördergruppen (NE III)	184
	4.20	Ausgangsbedingungen BLISS-Gruppe vor Förderbeginn und Einschulung	185
	4.21	Ränge und Mittelwerte im Wörterdiktat in den drei Nacherhebungen in Kl. 1	188
	4.22	Verbesserung beim Wörterdiktat im 1. Schuljahr	189
	4.23	Entwicklung der Ergebnisse beim Wörterdiktat im 1. Schuljahr	190
	4.24	Anteil der Kinder mit den schwächsten Wörterdiktat-Ergebnissen	192
	4.25	Ergebnisse der weiteren Tests im 1. Schuljahr (Kernstichprobe)	195
	4.26	Ränge bei den Rechtschreib- und Leseaufgaben im ersten Schuljahr	197
	4.27	Projektkinder in Klassen mit starkem bzw. niedrigem Leistungszuwachs	202
	4.28	Fördergruppen, gute bzw. schwache Wort-Lese- und Rechtschreibleistungen	202
	4.29	Fördergruppen, Klassen mit versch. Wort-Lese- und Rechtschreibleistungen	203
	4.30	Einschätzung der Lese- und Rechtschreibleistungen durch die Lehrerinnen	205
	4.31	Aufschreiben von Buchstaben in den Eingangs- und Enderhebungen	209
	4.32	Aufschreiben von Buchstaben im Vergleich zur Studie von Richter (1992)	210
	4.33	Die am häufigsten aufgeschriebenen zehn Buchstaben	211
	4.34	Aufschreiben von Wörtern im Vergleich zur Studie von Richter (1992)	212
	4.35	Übersicht zu den von den Kindern insgesamt aufgeschriebenen Wörtern	213
	4.36	Richtige Lösungen beim Buchstaben-Diktat verglichen mit Richter (1992)	214

Tabellen (Fortsetzung):

Kapitel	Tab.	Beschreibung	Seite
	4.37	Richtige Lösungen Embleme und Schrift verglichen mit Richter (1992)	214
	4.38	Ergebnisse der Zusatzaufgaben zur Enderhebung bezogen auf Teilgruppen	220
	4.39	Hypothesen zu den Zusatzaufgaben der Enderhebung nach Interventionsende	224
5	5.1	Beispielhafte Klassifikation in einer Vierfeldertafel	234
	5.2	Schrift-Index Enderhebung und Rechtschreib- und Leseleistung kombiniert	235
	5.3	FONO-Index Enderhebung und Rechtschreib- und Leseleistung kombiniert	236
	5.4	Relevanz, Sensitivität und Gesamttrefferquote (Testergebnisse Ende Kl. 1)	236
	5.5	Anzahl der Kinder mit den schwächsten Testergebnissen	239
	5.6	Schrifterfahrung und phonologische Testergebnisse	240
	5.7	Schrift-Index und Rechtschreib- und Leseleistungen Ende Klasse 1	241
	5.8	FONO-Index und Rechtschreib- und Leseleistungen Ende Klasse 1	243
	5.9	Kinder mit zuvor schwächsten Startbedingungen Ende des ersten Schuljahrs	244
	5.10	FONO- und BLISS-Gruppe: Kinder mit den schwächsten Testergebnissen	246
	5.11	FONO- und BLISS-Gruppe: Entwicklung nach schwachen Startbedingungen	255
	5.12	Richards und Manuels Entwicklung im Vergleich	261
	5.13	Richards Schreibungen bei den drei Wörterdiktaten im ersten Schuljahr	262
	5.14	Manuels Schreibungen bei den drei Wörterdiktaten im ersten Schuljahr	263
	5.15	Richards und Manuels Sätze beim Grundwortschatzdiktat („Rätselsätze“)	265

→ Einleitung

Ein zehnjähriges japanisches Mädchen, vor kurzem mit seiner Familie von England nach Deutschland gekommen, das mit einer schweren Körperbehinderung in einem Rollstuhl sitzt, so gut wie kein deutsches Wort versteht und sich selbst gar nicht verbal äußern kann, ist umringt von einer Gruppe von Kindern und seinem Lehrer. Am Rollstuhl des Mädchens ist ein Tisch montiert, auf dem eine Mappe mit etwa zweihundert grafischen Symbolen liegt. Das Mädchen zeigt mit einem Finger nacheinander auf die z. T. sehr bildhaften Zeichen, woraufhin sein Lehrer den Umstehenden vorliest und dann übersetzt, welches Wort in englischer Sprache über jedem ausgewählten Symbol geschrieben ist. Die Kinder lachen, stellen Fragen, die ihr Lehrer in englischer Sprache weitergibt, das japanische Mädchen antwortet mit seiner Kommunikationstafel, erzählt von sich und stellt seinerseits Fragen.

So erlebte ich Ende der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts meine erste Begegnung mit „BLISS-Symbolen“, bei der mir auf eindrucksvolle Weise deutlich wurde, dass sogenannte „nichtsprechende“ Menschen nicht sprachlos sein müssen, wenn man ihnen Alternativen oder Ergänzungen zur gesprochenen Sprache anbietet. Mit Hilfe grafischer Symbole, die z. T. für Kinder und Erwachsene unmittelbar verständlich bzw. leicht erlernbar sind, können sich Menschen mit hochgradigen Einschränkungen in ihrer Lautsprache mit ihrer Umgebung verständigen. Diese Form der Äußerung ist für ihre Gesprächspartner zunächst ungewohnt, kann aber sehr effektiv sein. Seit dem oben beschriebenen Erlebnis konnte ich immer wieder erfahren, dass schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche, die nicht oder kaum lesekundig waren, mit BLISS-Symbolen eine Kommunikationsmethode fanden, die es ihnen erlaubt, ihre Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle und vieles mehr zu äußern.

BLISS als universales Verständigungsmittel, über alle Sprachgrenzen hinweg – das war der Traum und das Lebenswerk von Charles K. Bliss (1897 – 1985). Seine Vision ist nicht in Erfüllung gegangen; sein System aus grafischen Symbolen hat jedoch im Bereich der Sonderpädagogik weltweite Beachtung gefunden. Dass BLISS-Symbole aus „nichtsprechenden“ Menschen erfolgreiche Interaktionspartner machen können, ist vielfach dokumentiert worden. In dieser Arbeit soll BLISS darüber hinaus erstmals im Rahmen einer mehrjährigen Forschungsstudie auf seine Eignung als „Brücke zur alphabetischen Schrift“ hin untersucht werden. Dabei geht es um die Frage, ob vorschulische spielerische Erfahrungen mit BLISS-Symbolen gerade denjenigen Kindern einen leichteren Zugang zur Schriftsprache verschaffen können, die aus verschiedensten Gründen bei Schuleintritt ungünstigere Ausgangsbedingungen haben als die meisten ihrer Mitschüler.

Lohnt sich ein solcher „Umweg“ über das konventionalisierte Zeichensystem BLISS oder ist es sinnvoller, Kinder mit wenig Schrifterfahrung schon vor der Schule direkter an die alphabetische Schrift heranzuführen? Ist es andererseits nicht vielleicht im Hinblick auf das erfolgreiche Lesen- und Schreibenlernen viel wirkungsvoller, die Sprachbewusstheit der Kinder in den Mittelpunkt aller präventiven Maßnahmen zu stellen, wie es seit einigen Jahren zunehmend gefordert wird? Dies sind ganz wesentliche Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, zu denen erste Antworten gefunden werden sollen.

Zunächst wird das **Problemfeld** dargestellt. Nach einem kurzen Überblick zur Geschichte der Schrift, zum Schriftspracherwerb und den aktuellen Forschungsfragen in diesem Bereich werden die Fragen thematisiert: In welcher Hinsicht kann es zu Lernschwierigkeiten kommen? Worin liegen die Aufgaben und Möglichkeiten präventiver Maßnahmen? Wie kann der Kindergärten dazu beitragen, den Schriftspracherwerb zu erleichtern?

Das 2. Kapitel befasst sich konkreter mit **Lernschwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen** sowie **präventiven Ansätzen**. Insbesondere möchte ich auf „Funktionstrainingsprogramme“, Ansätze zur Förderung der Sprachbewusstheit sowie Möglichkeiten der direkteren Hinführung zur alphabetischen Schrift eingehen, ehe die bisherigen Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen grafischer Zeichensysteme – vor allem des BLISS-Systems – auf den Schriftspracherwerb diskutiert werden.

Das **Design der Studie** hängt, wie Kapitel 3 zeigt, von den Zielen und Hypothesen des Forschungsprojektes ab, das als mehrjährige Feldstudie angelegt ist. Die Konzeption der Förderung, ihre Elemente, der Ablauf sowie die verwendeten Untersuchungsverfahren werden in diesem Kapitel beschrieben.

Da an der Forschungsstudie insgesamt mehr als 800 Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit verschiedenen Schwerpunkten in Kindergärten, Schulkindergärten und ersten Klassen beteiligt waren, erfolgt die Aufarbeitung der **Ergebnisse** (Kapitel 4) auf mehreren Ebenen. Dieser umfangreiche Teil thematisiert u. a. unmittelbare Fördereffekte, Auswirkungen auf das Lesen und die Rechtschreibung im ersten Schuljahr, Einflüsse der Unterrichtsqualität, strukturelle Aspekte der Schrift und spezifische Auswirkungen der Förderung mit BLISS-Symbolen.

Im 5. Kapitel wird der Blick auf die Teilgruppe der **Vorschulkinder mit besonders geringen Schrifterfahrungen** gerichtet. Anschließend wird versucht, den Entwicklungsverlauf im Schriftspracherwerb zweier am Projekt beteiligter Jungen mit ungünstigen Ausgangsbedin-

gungen über einen Zeitraum von 18 Monaten nachzuvollziehen.

Im Verlauf der **Diskussion** werden in Kapitel 6 die Hypothesen mit den Ergebnissen der Untersuchung verglichen, was in Kapitel 7 zu einer **Zusammenfassung der Erkenntnisse** und einem **Ausblick** mit Vorschlägen für die weitere Forschung führt.

Bei den Ausführungen zum im Folgenden vorgestellten Projekt folge ich **zwei Leitgedanken**:

1. Gegenüber den in den letzten Jahren vielfach vorgeschlagenen Präventivmaßnahmen zur Schulung der *phonologischen Bewusstheit*⁴ sind andere Förderansätze von der Forschung vernachlässigt worden. Hierzu zählt die unmittelbare Auseinandersetzung von Vorschulkindern mit der alphabetischen Schrift ebenso wie der Einsatz von BLISS als einer alternativen Methode der Verschriftlichung, die vor dem Anfangsunterricht in der Schule Erfolgserlebnisse beim Lesen und Schreiben und förderliche Erkenntnisse für den weiteren Schrifterwerb vermitteln kann.
2. Falls sich BLISS besonders für Kinder mit wenig Schrifterfahrung und Entwicklungsrückständen gegenüber Gleichaltrigen bewährt, indem es tatsächlich eine Brücke zur alphabetischen Schrift schlagen kann, hat dies auch Auswirkungen auf die aktuelle Diskussion innerhalb des sonderpädagogischen Teilgebiets der „*Unterstützten Kommunikation*“.⁵ Die Entscheidung für oder gegen bestimmte Formen der Verständigung mit grafischen Symbolen bei „nichtsprechenden“ Menschen sollte sich mehr als bisher auf empirische Untersuchungen stützen und den möglichen Übergang zur alphabetischen Schrift stärker berücksichtigen.⁶

☞ Eine **Empfehlung** für diejenigen Leserinnen und Leser, die noch nie BLISS-Symbole gesehen haben oder ihre Kenntnisse vorab etwas erweitern möchten: Eine kurze Einführung in den Aufbau und die Logik des BLISS-Systems sowie eine Übersicht zu den im Projekt zum Einsatz gekommenen Symbolen findet man in Anhang 1.

⁴ Vgl. Lundberg (1988), Schneider (1991; 1995), Einsiedler u. a. (1996), Marx (1997), Küspert/Schneider (1999).

⁵ Das sonderpädagogisch/therapeutische Konzept der *Unterstützten Kommunikation* befasst sich mit Menschen, die aufgrund einer angeborenen oder erworbenen Behinderung bzw. Erkrankung gar nicht oder nicht ausreichend sprechen können. Vgl. Kapitel 2.4.1.

⁶ Vgl. Gangkofer (1993a), Franzkowiak (1994; 1996c; 1999), McNaughton (1998a, b).

1 Kinder, Lesen und Schreiben: Beschreibung des Problemfeldes und Terminologie

„ ‚Vollständig zu analysieren, was wir tun, wenn wir lesen‘, befand der amerikanische Wissenschaftler E. B. Huey um die Jahrhundertwende, wäre eine Ruhmestat der psychologischen Forschung, denn das hieße, sehr viele der kompliziertesten Leistungen des menschlichen Geistes zu beschreiben.‘ Von einer Antwort sind wir noch weit entfernt. Seltsamerweise hören wir nicht auf zu lesen, obwohl wir keine befriedigende Erklärung für das haben, was wir da tun.“ (Manguel 2000, 52)

Lesen und Schreiben sind bedeutsam, da beides alte Kulturtechniken und zugleich Schlüsselqualifikationen sind, um sich in unserer komplexen Informationsgesellschaft zurechtzufinden. Niemand würde heute daran zweifeln: Der Erfolg beim Schriftspracherwerb prägt von Anfang an die weitere schulische Entwicklung⁷ und wer es nicht schafft, sich ausreichende Rechtschreib- und Lesekenntnisse anzueignen, muss nicht nur eine Gefährdung seiner schulischen Karriere, sondern auch eine massive Beeinträchtigung seiner Berufsaussichten befürchten.

Wie lernen Kinder lesen und schreiben? Unter welchen Umständen gelingt ihnen das mit dem bestmöglichen Erfolg?

Diese Fragen können an dieser Stelle nicht erschöpfend beantwortet werden. Hierfür gibt es eine Reihe von Gründen, die zum Zeitpunkt unseres Projektbeginns ebenso zutrafen wie weiterhin in der Gegenwart:

- *Unzureichende Interdisziplinarität:* Verschiedene wissenschaftliche Fachbereiche (so u. a. die Anthropologie, die Pädagogik, Psychologie, Soziologie und die Medizin) befassen sich seit langem mit der Erforschung des Lesen- und Schreibenlernens. Die Literatur zu diesem Thema ist schon allein innerhalb einer Disziplin kaum noch überschaubar und wächst ständig an. Oberg (1984, 221) bezweifelt, dass es einem Individuum oder einer wissenschaftlichen Disziplin überhaupt je gelingen könne, die bereits gewonnenen Einsichten, Erkenntnisse und Daten zum Schriftspracherwerb zu verarbeiten und zu einem universell akzeptablen Gesamtbild zusammenfügen zu können.
- *Nicht zufriedenstellende Konsequenzen aus intensiven Forschungsbemühungen:* Einerseits, so stellt Sassenroth (1998, 13) fest, hat es den Anschein, innerhalb des The-

⁷ Hartmann/Dolenc (2005, 5); vgl. auch Schneider (2004a, 13), Heitmann (2005, 5), Näger (2005, 16), Lenel (2005, 1).

menkomplexes Schriftspracherwerb seien schon alle Facetten hundertfach behandelt und beschrieben worden. Auf der anderen Seite gebe es nach wie vor heftige Diskussionen über Entwicklungsmodelle, Lehrverfahren, geeignete Materialien, präventive Maßnahmen und Interventionen bei Lernschwierigkeiten. Die Fülle an Veröffentlichungen trägt offensichtlich weder im Expertenkreis noch bei den Lehrerinnen und Lehrern zu einer umfassenden Klärung der o. g. Aspekte bei.

- *Vielschichtigkeit des Forschungsobjekts*: Der Versuch einer systematischen, zusammenfassenden Darstellung des Forschungsstands zum Lesen- und Schreiben-Lernen muss angesichts der Komplexität und Vielschichtigkeit der Thematik zwangsläufig scheitern (vgl. Scheerer-Neumann 1998a).⁸

Es erscheint daher sinnvoller festzuhalten, worin nach heutigem Erkenntnisstand *Konsens* besteht und welche *Fragen offen* sind, wenn man die Forschungsergebnisse zum Schriftspracherwerb werten und produktive Untersuchungsfragen entwickeln möchte.

Bei der vorliegenden Arbeit steht die Untersuchung verschiedener im Vorschulbereich angesiedelter Ansätze zur Prävention von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb im Mittelpunkt. In Kapitel 1.1 werden einige Schwerpunkte, Erkenntnisse und Diskussionsthemen innerhalb der Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen dargestellt und die historische Entwicklung der Schrift zusammengefasst. Das Lesen- und Schreibenlernen gelingt manchen Kindern nur unter großen Mühen und mit begrenztem Erfolg. Mit Lernschwierigkeiten und ihrer Prävention befassen sich einleitend die Kapitel 1.2 und 1.3.⁹ Dabei wird deutlich, dass der Schriftspracherwerb für den Kindergarten ein wichtiger Bestandteil der Bildungsarbeit ist bzw. werden sollte, was in 1.4 näher ausgeführt wird.

⁸ Auch Valtin (1998, 59) spricht in diesem Zusammenhang von einem „unübersichtlichen, verwirrenden Bild“.

⁹ Ausführlicher und bereichsspezifischer s. Kapitel 2.

1.1 Lesen- und Schreibenlernen als Schriftspracherwerb

Lesen kann sehr unterschiedlich verstanden werden, wie Manguel (2000) in seiner „Geschichte des Lesens“ darlegt:

„Die Leser von Büchern, in deren Familie ich unwissentlich vorgestoßen war (bei jeder Entdeckung denken wir ja, dass wir die einzigen sind, und jede Erfahrung - vom Tod bis zur Geburt - halten wir für eine einzigartige), pflegen eine Fähigkeit, die allen zu eigen ist. Das Lesen von Buchstaben auf einer Seite ist nur eine ihrer Erscheinungsformen. Der Astronom liest am Himmel in Sternen, die längst nicht mehr existieren; japanische Architekten lesen die Beschaffenheit des Grundstücks, auf dem sie ein Haus errichten wollen, um es vor bösen Geistern zu bewahren, Jäger und Naturforscher lesen die Wildfährten im Wald; Kartenspieler lesen die Gesten und Mienen ihrer Partner, bevor sie die entscheidende Karte ziehen. Balletttänzer lesen die Notierungen des Choreographen, und die Zuschauer lesen dann die Figuren des Tanzes auf der Bühne. Teppichweber lesen die verschlungenen Muster eines gewebten Teppichs, Organisten lesen mehrere simultane Stimmen, um sie zu einem orchestralen Klang zusammenzuführen, Eltern lesen im Gesicht ihres Babys, um nach Anzeichen der Freude, der Angst oder des Staunens zu suchen. Chinesische Wahrsager lesen uralte Zeichen, die in den Panzer einer Schildkröte geritzt sind, Liebende lesen den Körper der Geliebten nachts im Dunklen unter der Decke. Psychologen helfen ihren Patienten, die eigenen befremdlichen Träume zu lesen; hawaiische Fischer lesen die Meeresströmungen, indem sie die Hand ins Wasser halten; der Bauer liest am Himmel, welches Wetter zu erwarten ist, und alle teilen sie mit den Lesern von Büchern die Fähigkeit, Zeichen zu erkennen und mit Bedeutung zu füllen.“ (ebd., 6).

In der Forschung hat es sehr häufig Bemühungen gegeben zu beschreiben, was Lesen und Schreiben ausmacht, wobei ganz unterschiedliche Blickwinkel, aber auch pädagogische Grundhaltungen zum Ausdruck kommen. Dies wird in den folgenden exemplarischen Zitaten deutlich.¹⁰

„Dazu ist anzumerken, dass es sich bei einigen der grundlegenden Lernvorgänge... um die Produktion von Sprechlauten und die Zuordnung von Lauten zu geschriebenen Buchstaben handelt.“ (Gagné 1965, zit. in Meiers 1998, 18)

„Schreiben ist die Umwandlung der gesprochenen Sprache in tote Schriftzeichen. Lesen ist die Umwandlung der toten Schriftzeichen in lebendige Sprache. Schreiben und Lesen sind Umwandlungsprozesse der Sprache von einem Aggregatzustand in einen anderen.“ (Möckel, 1997, 28)

„Lesen ist ... Sinnerfassung, Sinnentnahme.“ (Kern 1930, zit. in Meiers 1998, 18)

„Lesen heißt *Texte verstehen*.“ (Brügelmann/Mannhaupt 1990, 43; Hervorhebung im Original)

„Schüler lernen Schrift von selbst, wenngleich nicht von allein.“ (Balhorn 2001, 4)

„Lesenlernen ist wie Laufenlernen – es folgt eigendynamischen Entwicklungsprozessen mit großen zeitlichen Unterschieden zwischen den Kindern – und – Hinfallen schadet nicht.“ (Scheerer-Neumann 1998b, 54).

Während das Lesen- und Schreibenlernen bis in die 1980er Jahre hinein noch häufig in erster

¹⁰ Zahlreiche weitere kommentierte Beispiele findet man bei Gümbel (1980, 45f.) und Meiers (1998, 18ff.). – Umfassende, nicht nur schulspezifische Informationen zu den Stichworten *Lesen*, *Schreiben* und *Schrift* s. auch in der Online-Enzyklopädie „Wikipedia“ unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Schrift> (27.3.2006).

Linie als „Kulturtechnik“ betrachtet wurde und Begriffe wie „Erstlesen und –schreiben“ sowie „Anfangsunterricht im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben“ nahe legten, Lesen und Schreiben würden erst mit dem Schuleintritt beginnen (Schröder-Lenzen 2005, 29), wird mittlerweile seit über zwanzig Jahren Schriftsprachkompetenz als das Ergebnis eines langwierigen Prozesses betrachtet, der in frühester Kindheit beginnt. Mit dieser veränderten Sichtweise hat sich ein Perspektiven- bzw. Paradigmenwechsel vollzogen (Dehn 1988; Brügelmann 1983; Schneider u. a. 1995; Einsiedler 1997), der in den beiden letztgenannten Zitaten oben zum Ausdruck kommt: Die Rolle des Kindes als aktivem Lernendem, dem vielfältige Wege zur Schrift offen stehen.

Wenn heute in Wissenschaft, Lehrplänen und Schulpraxis von Schriftspracherwerb gesprochen wird, hat dies mehrere Implikationen, die auf breiter Linie Anerkennung finden.

Konsens besteht weitgehend über die folgenden Aussagen:

- Der Schriftspracherwerb ist ein *langer Entwicklungsprozess*, der einige Jahre vor der Einschulung einsetzt.¹¹
- Lesen und Schreiben werden nicht mehr als aus statischen Komponenten bestehende Fähigkeiten betrachtet. Anstelle der Fokussierung auf isolierte Teilfertigkeiten wie motorische, Wahrnehmungs- oder Gedächtnisleistungen haben gegenstandsbezogene *Prozessanalysen* an Bedeutung gewonnen.¹²
- Schriftsprache ist eine besondere sprachliche Funktion, die sich von der mündlichen Sprache unterscheidet.¹³ Allerdings gibt es viele *Parallelen im Sprach- und Schriftspracherwerb*, was sich auf didaktisch-methodische Überlegungen im vorschulischen, schulischen und familiären Umfeld auswirkt.¹⁴
- Die Aneignung der Schriftsprache stellt einen Teil der gesamten sprachlichen und kognitiven Entwicklung dar. Lesenlernen kann als Problemlösen¹⁵ und der Schriftspracherwerb insgesamt als fortschreitende „*Denkentwicklung*“¹⁶ verstanden werden.

¹¹ S. u. a. Brügelmann (1983), Kammermeyer (2000a), Andresen (2005).

¹² Schneider u. a. (1995); vgl. ausführlicher hierzu Kapitel 2 dieser Arbeit.

¹³ Füssenich (1998, 76).

¹⁴ Vgl. Brügelmann (1983), Einsiedler (1997), Speck-Hamdan (1998, 104). – S. auch Kapitel 1.1.2 zum Vergleich der gesprochenen und geschriebenen Sprache sowie 1.1.3 zum Spracherfahrungsansatz.

¹⁵ May (1986), Dehn (1988).

¹⁶ Brügelmann (1983); Ferreiro/Teberosky (1988), Schröder-Lenzen (2005, 14).

- Bei der Umsetzung gesprochener in geschriebene Sprache müssen Lernende von bestimmten Eigenschaften der mündlichen Sprache absehen und Unterschiede zwischen der Laut- und Schriftstruktur reflektieren. Somit ist Schreibenlernen mehr als das Beherrschen des Buchstaben-Schreibens; es ist eine *sprachanalytische Tätigkeit*.¹⁷
- Wie die mündliche Sprache eignen sich Kinder die Schrift in *qualitativ beschreibbaren Stufen* an, bis sie die Erwachsenennorm beherrschen.¹⁸
- *Lernen* wird vor allem als Aktivität der Lernenden, Kinder werden als Konstrukteure ihres eigenen Lernprozesses gesehen.¹⁹
- Der *Entwicklungsprozess* verläuft in individuell sehr unterschiedlicher Lerngeschwindigkeit, außerdem nicht linear und nicht kontinuierlich; vielmehr setzen sich Kinder sukzessiv mit den verschiedenen Prinzipien der Schrift auseinander und nähern sich der Lese- und Schreibkompetenz Erwachsener allmählich und „vom Unvollkommenen zum Vollkommeneren“ an.²⁰
- Frühe Schreibungen von Kindern weichen häufig von der Normschreibung ab. *Fehler* und Umwege sind jedoch unvermeidliche Schritte hin zur Beherrschung der konventionalisierten Alphabetschrift. Sie werden daher nicht in erster Linie als Abweichungen, sondern als lernspezifische Notwendigkeit betrachtet.²¹
- *Entwicklungsmodelle* helfen Außenstehenden dabei,
 - a) die Schritte des Kindes beim Aneignungsprozess zu beobachten,
 - b) sein Können detaillierter zu erkennen und zu reflektieren und
 - c) diese Erkenntnisse für die Förderung zu nutzen.²²
- Die Abfolge der Stufen in Modellen der Schriftsprachentwicklung ist nicht umkehrbar. Allerdings gibt es bei den vorherrschenden Strategien häufig Überlappungen, Rückgriffe auf früher erworbene Formen und Ungleichheiten beim Lesen und Schreiben.²³

¹⁷ Vgl. Downing/Valtin (1984), Füssenich 1998, 76 sowie Dehn 1988. – Zur besonderen Rolle der phonologischen Bewusstheit s. Kapitel 2.3.

¹⁸ Schneider u. a. (1995), Einsiedler (1997, 300), Füssenich (1998, 76).

¹⁹ Dehn (1988), Schneider u. a. (1995), Scheerer-Neumann (1998, 32), Speck-Hamdan (1998, 102).

²⁰ Dehn (1988), May, P. (1995), Schneider u. a. (1995), Scheerer-Neumann (1998, 32).

²¹ Dehn (1988), Valtin (1993, 75), Schneider u. a. (1995), Bartnitzky (1998, 31), Scheerer-Neumann (1998), Speck-Hamdan (1998), Brügelmann/Kahl (2006).

²² Füssenich (1998, 76).

²³ S. zu Entwicklungsmodellen ausführlicher Kapitel 1.1.3.

- Die vorliegenden Entwicklungsmodelle unterscheiden sich nur in Einzelheiten.²⁴
- Auch wenn Stufenmodelle des Lesen- und Schreibenlernens zum Verständnis der Vorgänge einen wichtigen Beitrag leisten, lässt sich der Schriftspracherwerb nicht hinreichend mit individuellen Merkmalen erfassen. Erfahrungen mit Schrift werden meist sozial vermittelt; daher ist die Betrachtung der *ökologischen Bedingungen* (kultureller und sozialer Kontext, Lernumgebung) ebenfalls wichtig.²⁵
- Schon lange vor dem Schuleintritt begegnen Kinder der Schrift. Dabei wird im Sinne einer „*emergent-literacy*-Perspektive“ der Aneignungsprozess als nicht eindeutig planbar angesehen. So können Kinder auf vielfältige Weise – u. a. auch durch aktiven Gebrauch ohne explizite Instruktion – lesen und schreiben lernen.²⁶
- *Frühe Erfahrungen* mit dem sinnvollen Gebrauch von Schrift erleichtern das spätere Lesen- und Schreibenlernen.²⁷
- Fast alle Kinder verfügen über zumindest „naive“ Schrifterfahrungen, wenn sie in die Schule kommen. Diese sind wichtig für den Anfangsunterricht und müssen ggf. nachgeholt werden. Eine „Stunde Null“ mit Eintritt in die Schule existiert nicht.²⁸
- Beim Wissen über Sprache und Schrift betragen die *Entwicklungsunterschiede* zwischen Schulanfängern bis zu vier Jahre. Individualisierung im Unterricht und Methodenvielfalt sollten daher Grundprinzipien sein, um der großen Heterogenität der Kinder gerecht werden zu können.²⁹
- Schwache Lese- und Schreibanfänger sind, wenn man Entwicklungsmodelle berücksichtigt, „zu einem falschen Zeitpunkt normal“ (Brügelmann 2004, 3), lernen aber nicht vollkommen anders als erfolgreichere Gleichaltrige.³⁰
- Es gibt eine Reihe von „*Vorläuferfertigkeiten*“ (so u. a. phonologische Bewusstheit, Gedächtnisfertigkeiten und bestimmte Aufmerksamkeitsleistungen), über die Kinder verfügen sollten, damit ihr Schriftspracherwerb gelingen kann.³¹

²⁴ Bartnitzky (1998, 39), Füssenich (1998, 76).

²⁵ Schneider u. a. (1995), Brinkmann (1997), Speck-Hamdan (1998, 104).

²⁶ Schneider u. a. (1995), Einsiedler (1997, 299), Brügelmann (1994b, c), Brinkmann 1997.

²⁷ Stellvertretend für viele Autoren: Donaldson (1984, 179). - Diese Thematik wird ausführlich in Kapitel 1.4 behandelt.

²⁸ Richter/Brügelmann (1994), Brügelmann (1994d und 2001d, 412).

²⁹ Richter/Brügelmann (1994), Brügelmann (2001d, 412), Schröder-Lenzen (2004,9).

³⁰ Vgl. auch May (1995), Brinkmann (1999), Backhaus/Brügelmann (2004).

³¹ Mannhaupt (1997), Marx (1997), Brügelmann (2005a). – Die Frage, was überhaupt und was als besonders wichtige „Vorläuferfertigkeit“ anzusehen ist, wird kontrovers diskutiert und auch in dieser Arbeit mehrfach

Von diesen Grundannahmen geht die moderne Schriftspracherwerbsforschung aus; im Detail werden sie in einer Vielzahl an Veröffentlichungen ständig weiter ausdifferenziert und präzisiert. Um die „rechte weis aufs kürztist lesen zu lernen“³² wird nach wie vor gestritten – in Forscherkreisen, in der Politik, in den Medien und auch in den Bildungseinrichtungen. Einige der aktuellen Diskussionsthemen werden nachfolgend vorgestellt.

1.1.1 Lehren oder selbst erfahren lassen?

Forschungsfragen und Kontroversen

Die Geschichte der Didaktik im Bereich des Lesen- und Schreibenlernens ist gekennzeichnet durch Wellen mit phasenweise vorherrschenden Methoden, z. T. heftigen Lagerkämpfen und Annäherungsbemühungen.³³ Dabei werden häufig frühere Ansätze und Zielvorstellungen wieder aufgegriffen und erneut in die Diskussion eingebracht.³⁴

Brügelmann (2001d, 412ff.) skizziert in seiner Übersicht einige **umstrittene Fragen**, so u. a. die folgenden fünf:

Wie universell und wie homogen sind Entwicklungsstufen? Man kann nicht von einem strengen Nacheinander unterschiedlicher Stufen ausgehen, vielmehr verwenden Kinder verschiedene Strategien parallel.³⁵ Außerdem sind Entwicklungsmodelle nicht in der Lage, individuelle Vorstellungen vom Lesen und Schreiben, eigene Lernwege, persönliche Interessen und besondere Stärken genau abzubilden.

Wie verhalten sich Instruktion und Konstruktion im Lernprozess zueinander? Lernen ist keine unmittelbare Folge von Lehren; ganz ohne Modelle, Erklärungen und Rückmeldungen (zu-

thematisiert.

³² Titel der 1527 publizierten Lesedidaktik und Fibel von Valentin Ickelsamer (vgl. Bartnitzky 1998, 14ff.).

³³ Bartnitzky (1998) zeichnet die historische Entwicklung der Konzeptionen vom Schriftspracherwerb umfassend nach. Dabei konzentriert er sich auf die zu Grunde liegende sprachliche Einheit (Laut bzw. Buchstabe – Wort – Text), die Frage nach den wesentlichsten Fähigkeitsdimensionen (Technik oder Kommunikation; Lesen oder Schreiben) sowie methodische Überlegungen (Einsicht vs. Übung; entdeckendes Lernen vs. Instruktion) – vgl. auch Gümbel (1980) sowie Brügelmann (2001d).

³⁴ So z. B. die aktuelle Fokussierung auf auditive Verarbeitungsleistungen, die bis in die 1970er Jahre unter dem Gesichtspunkt des Trainings basaler Funktionen schon einmal als sehr wesentlich angesehen wurden. – Vgl. Kapitel 2.2 und 2.3.

³⁵ Vgl. auch Brinkmann (1997), die vorschlägt, Strategieprofile mit sich verändernden Schwerpunkten zu unterscheiden. Auch Dehn, M. (1990d), Scheerer-Neumann (1998, 35) und Valtin (1998, 64) gehen davon aus, dass bestehende Strategien nicht ganz in höheren aufgehen, sondern je nach Anlass (oder auch bei Stress) weiter verwendet werden.

mindest im Sinne beiläufigen Lehrens wie beim Spracherwerb) durch Lehrpersonen kommt der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben nicht aus.³⁶ Auch die nächste Frage berührt die gegensätzlichen Pole „Lernen durch Instruktion“ und „Lernen durch Gebrauch“:

In welchem Verhältnis stehen beiläufiges und gesteuertes Lernen zueinander? Kinder können Lesen und Schreiben auch ohne explizite Unterweisung und systematisches Üben lernen, allerdings nur unter günstigen Rahmenbedingungen. Wie diese im vorschulischen wie auch schulischen Bereich für alle Kinder anzubahnen sind und bis zu welchem Grad Kindern Eigenaktivität ohne Einwirkung von Erwachsenen zugestanden werden sollte, ist umstritten, wie die gegenwärtig wieder neu aufgeflammete Diskussion um die optimale methodische Konzeption des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben zeigt.³⁷

Vollzieht sich der Schriftspracherwerb bei langsamer Lernenden anders als bei erfolgreichen SchülerInnen? May (1995) hat in seiner Hamburger Längsschnittstudie aufgezeigt, dass die Rechtschreibentwicklung auf Wortebene bei allen Leistungsgruppen in vergleichbarer Weise abläuft, d. h. mit denselben Zwischenformen – allerdings zeitlich verzögert.³⁸

Lohnt sich eine „Vor“förderung von Voraussetzungen oder ist es sinnvoller, schon in Vorschuleinrichtungen in den Umgang mit der Schriftsprache einzusteigen? Diese Frage wird momentan vor allem im Hinblick auf phonologische Förderprogramme neu gestellt und kontrovers diskutiert.³⁹

Die genannten Fragestellungen wurden in der Zeit vor Beginn unseres Forschungsprojekts formuliert; sie sind aber nach wie vor aktuell. Für die Schriftspracherwerbsforschung stellen sich zusätzlich auch neue Aufgaben, die mit einer veränderten Bedeutung der Schrift in einer multimedialen Welt verbunden sind. So muss man heute über die „klassischen“ Forschungsthemen hinaus auch hierüber nachdenken:

³⁶ Bartnitzky (1998, 44) weist in diesem Zusammenhang auch auf den Zeitfaktor hin und wirft die Frage auf: Wie lange kann man Kindern Gelegenheit zum eigenaktiven Erforschen der Schrift einräumen und wann wird Abwarten und Gewährenlassen zur „didaktischen Fahrlässigkeit“?

³⁷ S. den Streit pro und contra „freies Schreiben“ im Jahr 2006 (Burchard 2006; Dworschak 2006; Brügelmann/Kahl 2006; Brügelmann/Brinkmann 2006b und weitere Beiträge im Novemberheft „Grundschule aktuell“) – Heftige Kontroversen über die beste Methode des Lesen- und Schreibenlehrens haben eine lange Tradition (Bartnitzky 1998; Schröder-Lenzen 2005, 133ff.) und sind ein internationales Phänomen (vgl. z. B. die „Lesekriege“ bzw. „Schlacht“ in den USA um die Konzepte ganzheitliches, sinnentnehmendes Lesen vs. lautorientiertes Lesen mit systematischem Üben, die Valtin [1998] beschreibt).

³⁸ ausführlicher und um Mikroanalysen auf Fallebene (nach Brinkmann 2003) ergänzt bei Brügelmann 2004. – Vgl. auch Kapitel 2.1.

³⁹ Zugleich handelt es sich um eine Kernfrage der vorliegenden Arbeit. – s. Kapitel 2.2, 2.3 und 3.

Wie kann man Kinder darauf vorbereiten, kompetent parallel mit Schrift, anderen Notationsformen und Bildern umzugehen? Schrift ist heute wesentlich wandelbarer als früher; sie verändert sich im Fernsehen, in der Werbung sowie am Computer ständig (Größe, Schriftstil, Bewegung, Farbe, rhythmische Ausdehnung, Kombination mit Musik, Sprache und Geräuschen – s. Leichter 1984, 42). Vielfach müssen Kinder Text und Bild gleichzeitig verarbeiten, sodass die Anforderungen an ihre Lesefertigkeiten in den letzten Jahren gestiegen sind.⁴⁰ Es ist somit nicht verwunderlich, dass Schnotz/Dutke (2004, 70) für einen erweiterten Begriff der Lesekompetenz plädieren, der die Fähigkeit zum Verstehen multipler Darstellungen (Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen u. a. Arten externer Repräsentationen) in schriftlichen Dokumenten umfasst.⁴¹

Das Lesen von Bildern, Symbolen, Wörtern und Texten hat die Menschheit tausende von Jahren begleitet. Es ist unverzichtbar, wenn man sich mit dem Lesen- und Schreibenlernen von Kindern befasst und besonders den Umgang mit zur Alphabetschrift alternativen Notationsformen herausstellt, zumindest schlaglichtartig auch die historische Entwicklung der Schrift zu untersuchen. Zum einen zeigt sich dabei, dass die Schrift in Deutschland auch ganz anders aussehen könnte, als wir es gewohnt sind, zum anderen vollzieht jedes Kind, das lesen und schreiben lernt, auf seine Weise die Schriftgeschichte noch einmal nach.⁴²

1.1.2 Das Rad neu erfinden? Geschichtliche Entwicklung der Schrift

„Es ist zwar zutreffend, die Schrift als eine Erfindung zu bezeichnen, sie ist jedoch eine Erfindung ohne Erfinder. Niemand setzte sich eines Tages hin und sagte: ‚Ich denke, ich erfinde jetzt mal die Schrift.‘ Sie ergab sich aus praktischen Notwendigkeiten heraus. Unzählbar viele namenlose geistige Schöpfer müssen dazu beigetragen haben; über Jahrtausende hinweg wurde sie immer wieder neu erfunden, überarbeitet und verbessert, an verschiedenen Plätzen auf ganz verschiedene Art und Weise.“ (Miller 1993, 61).

Unsere heutigen Varianten von Schriftsystemen haben keinen gemeinsamen Ursprung. Offenbar haben sie sich zu unterschiedlichen Zeiten in weit voneinander entfernten Teilen der Erde (u. a. in Mesopotamien, in China und in Mittelamerika) entwickelt.

⁴⁰ Bütow (1999, 68ff.) tritt für die Integration des Bildlesens im Anfangsunterricht ein, um auf diese Weise den unterschiedlichen Wahrnehmungstypen, Lernvoraussetzungen und Niveaus eher gerecht werden zu können. Zugleich geht er davon aus, dass sich Bild- und Wort- bzw. Textlesen gegenseitig durch ihre Gemeinsamkeiten und Eigenheiten stützen können..

⁴¹ Schriftliche Texte in Printmedien wie auch in elektronischen Medien sind in dieser Sicht „heute meist ein Konglomerat aus verbaler und piktorialer Information“ (ebd., 63). - Dieses weiter gefasste Verständnis von Lesekompetenz liegt auch der PISA-Studie zugrunde (vgl. Schiefele u. a. 2004).

⁴² S. Kapitel 1.1.3 sowie Kapitel 1.4.

1.1 Lesen und Schreibenlernen als Schriftspracherwerb

Zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache besteht ein besonderer Zusammenhang, der von den Schrifthistorikern genauso diskutiert wird wie von denjenigen, die den Schriftspracherwerb erforschen. Es besteht keine Übereinstimmung in der Frage, ob die geschriebene Sprache als sekundär und aus der Lautsprache abgeleitet zu betrachten ist (Miller 1993, 56). Fast alle Menschen können sprechen und viele von ihnen meistern ihr Leben erfolgreich, ohne über Schreib- und Lesekenntnisse zu verfügen.⁴³ Umgekehrt ist Schrift ohne Sprache jedoch gänzlich unbekannt.⁴⁴ Die gesprochene Sprache existiert seit ungefähr 100.000 Jahren, Schriftsysteme sind hingegen erst in den letzten 5000 Jahren entstanden.⁴⁵ Lesen und Schreiben zu können ist also kein natürliches menschliches Phänomen und zudem mit Blick auf die gesamte Menschheitsgeschichte eine relativ junge Errungenschaft.

Crystal (1995, 179) geht davon aus, dass man Schreiben und Sprechen heute als gleichberechtigte Ausdrucksmöglichkeiten ansehen kann. Beide Kommunikationsformen haben typische, z. T. vergleichbare, aber auch voneinander abweichende Eigenschaften und beeinflussen sich wechselseitig:

Gesprochene Sprache	Geschriebene Sprache
verwendet „phonische Substanz“, vor allem in Form von Luftdruckbewegungen	verwendet „grafische Substanz“, meist Zeichen auf einer Oberfläche
Gesprochenes ist durch Spontaneität und Flüchtigkeit gekennzeichnet.	Geschriebenes ist dauerhafter und kann wiederholt gelesen und eingehend analysiert werden.
Der Kontext kann stärker berücksichtigt werden (Nachfragen, Erläuterungen, situationsgebundene Ausdrücke wie „das hier“ oder „dort drüben“ sind möglich).	Bei schriftlichen Interaktionen sehen die Teilnehmer einander i. d. R. nicht und können sich daher weniger auf den Kontext stützen. Der Schreibende muss die Auswirkungen der Zeitspanne zwischen Textproduktion und -rezeption berücksichtigen und Zweideutigkeiten vermeiden.
Prosodische Merkmale (wie Intonation, Lautstärke, wechselndes Sprechtempo, Rhythmus) spielen eine Rolle.	Kennzeichnend sind Interpunktion, Großschreibung, räumliche Gliederung, Farbgebung u. a. grafische Merkmale.
Manche Begriffe werden so gut wie nie gesprochen (vielsilbige chemische Begriffe oder komplizierte juristische Ausdrücke. Bestimmte Elemente der gesprochenen Sprach werden i. d. R. nicht geschrieben	Manche Konstruktionen (wie das französische <i>passé simple</i>) kommen nur im schriftlichen Ausdruck vor.

⁴³ Comrie u. a. (1998, 68). - Haarmann (1991, 18) zitiert Grimes (1978), der über 5100 lebende Sprachen gezählt hat. Hiervon sind nur etwa 13% verschriftet, d. h. die große Mehrheit aller Einzelsprachen findet keine schriftliche Entsprechung. Zu den Schriftsprachen zählen jedoch alle Weltsprachen, deren Sprecher zusammen über 60% der Weltbevölkerung ausmachen.

⁴⁴ Miller (1993, 56).

⁴⁵ Comrie u. a. (1998, 68).

1.1 Lesen und Schreibenlernen als Schriftspracherwerb

(z. B. Slangausdrücke, Obszönitäten).	
Die mündliche Sprache ist weniger formell und unverbindlicher.	Geschriebene Sprache ist meist formeller und hat aufgrund ihrer Dauerhaftigkeit einen besonderen Status (z. B. bei Rechtsangelegenheiten oder heiligen Schriften in Religionen).
	Manche Sprachen (z. B. Latein) liegen nur in schriftlichen Aufzeichnungen vor.

Tab. 1.1: Unterschiede zwischen und gegenseitige Beeinflussung von gesprochener und geschriebener Sprache (nach Crystal 1995, 179)

Was weiß man über die Entstehung der Schrift? Die ersten Versuche (auch Proto-Schrift genannt) begannen mit größeren, bedeutungshaltigen linguistischen Einheiten, wobei die vorliegenden Belege darauf hindeuten, dass „die Schrift nicht als eine Darstellung der gesprochenen Sprache entstand, sondern sich aus einem Interesse an Bildern und bildhaften Darstellungen heraus entwickelte“ (Miller 1993, 62). Bei vielen frühen archäologischen Funden lässt sich nicht genau feststellen, ob es sich um künstlerische Darstellungen oder um eine urtümliche Schrift handelt.⁴⁶

Die meisten Schrifthistoriker stimmen darin überein, dass die Phonetisierung der Schrift um 3000 v. Chr. begann. Bestens belegt sind die Anfänge des Schreibens bei den Sumerern.⁴⁷ Im Zusammenhang mit dem Entstehen der ersten Städte in der sumerischen Ebene Südmesopotamiens (dem heutigen Irak) wurde es offensichtlich notwendig, über Waren, Getreidemengen und Steuereinnahmen Buch zu führen. Aus der Zeit um 3400 v. Chr. stammen Tonobjekte, deren Oberfläche mit einem Griffel markiert wurden. Die mit Schriftzeichen versehenen mesopotamischen Objekte „stellen wohl die ältesten Vorläufer für das erste menschliche Schriftsystem dar, die piktographische Schrift der Sumerer“ (Crombie u. a. 1998, 165).⁴⁸ Diese piktographischen Symbole gleichen Miniaturbildern (z. B. Esel, Ochse, Berg, Schlange, Fisch). Die Schrift war also nicht phonographisch; vielmehr stellt jedes Symbol ein einzelnes Wort in seiner Ganzheit dar (= Logogramm).⁴⁹ Aus den stilisierten Formen der ursprünglichen Piktogramme entstand im Laufe der Zeit die Keilschrift. Gegen Ende des 4. Jahrtausends v. Chr.

⁴⁶ Dieses Problem hat auch auf sprachlicher Ebene eine Entsprechung: Im frühen Griechisch wie im frühen Ägyptisch waren die Wörter für „schreiben“ und „zeichnen“ identisch (Crystal 1995, 196).

⁴⁷ Miller 1993, 63; Crystal 1995, 196; Crombie u. a. 1998, 165.

⁴⁸ Piktogramme gelten als die ältesten Schriftsysteme und wurden an verschiedenen Teilen der Welt angetroffen, wo Überreste alter Kulturen gefunden wurden (z. B. in Ägypten, Mesopotamien und China) – vgl. Crystal 1995, 197.

⁴⁹ Logogramme, also Grapheme, die für ganze Wörter stehen, prägen auch die chinesische und japanische Schriftentwicklung. Die arabischen Ziffern sowie konventionalisierte Zeichen wie „&“, „=“ oder „%“ (und, gleich, Prozent) sind weitere Beispiele für Logogramme.

begann die sumerische Schrift, sich zu einem teilweise phonologischen System zu entwickeln. Dabei nutzten sumerische Schreiber, die lautlichen Ähnlichkeiten zwischen Wörtern aus, indem sie das Rebus-Prinzip, die Homophonie (gleich lautende, aber anders geschriebene Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung) anwendeten.⁵⁰ Somit entwickelte sich ein logo-silbisches Schriftsystem, bei dem die phonetisch verwendeten Zeichen zugleich bedeutungshaltige Wörter waren.

Symbole für Silben wurden von den Sumerern u. a. eingeführt, um zweideutige logografische Schreibweisen zu unterscheiden. Außerdem gab es Determinative, die als logografische Symbole vor oder nach einem Wort eine inhaltliche Verständnishilfe darstellten (sie zeigen, zu welcher „Klasse“ dieses Wort gehört, z. B. „Holz“, „Vogel“ oder „Gottheit“).⁵¹

Die sumerische Schrift war vermutlich prägend für die Schriftentwicklung in Ägypten, von der wiederum Schriften in der Levante und Arabien beeinflusst wurden.⁵² Das ägyptische Hieroglyphensystem war zunächst logografisch; im Laufe der Zeit erhielten die Bildsymbole die Bedeutung von Silben, die für Konsonanten standen. Vokale wurden als für die Sinnentnahme des Gelesenen nicht wesentlich erachtet und erhielten daher keine eigenen Zeichen.

Das Prinzip der Phonetisierung breitete sich immer mehr aus, da man mit ihm alle noch so abstrakten linguistischen Formen in schriftlicher Form festhalten konnte. Es gibt Hinweise darauf, dass die Phönizier ihr Alphabet aus der ägyptischen Bilderschrift weiter entwickelt haben.⁵³ Die Griechen entlehnten ihre eigene Schrift vermutlich im 8. Jahrhundert v. Chr. von den Phöniziern, indem sie die Formen, Namen und die Reihenfolge der phönizischen Symbole übernahmen. Allerdings wurden in das griechische Alphabet erstmals auch Vokale mit einbezogen und die Symbolbezeichnungen entsprechend der griechischen Phonologie (nicht mehr nach ihrer ursprünglichen Bedeutung) umbenannt.

Dass sich die alphabetische Schrift so rasch in der westlichen Welt ausbreitete, ist auf die enorme Ausdehnung des römischen Imperiums zurückzuführen. Die Römer passten das grie-

⁵⁰ Miller (1993, 63), Comrie u. a. (1998, 168).

⁵¹ „Determinative waren in erster Linie Signale für den Leser, um den Wert eines logografischen Symbols zu bestimmen und als solche wurden sie nicht als Wörter des Textes gelesen.“ (Comrie u. a. 1998, 169). - Im BLISS-System haben „Indikatoren“ eine den Determinativen verwandte Funktion (vgl. Kapitel 2.5.2).

⁵² Comrie u. a. (1998, 167).

⁵³ S. detaillierter Miller (1993, 64ff.), auch zu den folgenden Aussagen zur Entwicklung der alphabetischen Schrift.

chische Alphabet an die lateinische Sprache an und sorgten dafür, dass es sich im gesamten Reich etablieren konnte.

Mit dem griechischen, später auch dem lateinischen Alphabet war die Grundlage dafür geschaffen, mit weniger als dreißig Einheiten alle denkbaren Wörter aufzuschreiben. Der direkte Zusammenhang zwischen Graphemen und Phonemen kennzeichnet Alphabetschriften als die „ökonomischsten und anpassungsfähigsten aller Schriftsysteme“ (Crystal 1995, 202). Diese Tatsache hat jedoch nicht dazu geführt, dass die Verwendung einer alphabetischen Schrift auf der ganzen Welt vorherrscht. Im Verlauf der Geschichte haben sich Schriftsysteme entwickelt, die auf Logogrammen, auf Silben, dem Alphabet oder Mischungen daraus beruhen. Alle diese Varianten existieren bis in die Gegenwart – ein Beleg für die enge Verknüpfung von Sprache und Kultur. Zahlreiche Beispiele für sehr unterschiedliche Orthografien findet man bei Miller (1993), die die Kulturabhängigkeit der Geschichte der Schrift anschaulich belegen:

Mongolisch schreibt man in senkrechten Spalten, Arabisch von rechts nach links in abfallenden Schnörkeln. Auch Hebräisch wird von rechts nach links geschrieben, jedoch in getrennten Buchstaben, die Betonungszeichen tragen. In Hindi müssen Buchstaben nicht in ihrer phonetischen Abfolge geschrieben werden. In Thai umgeben Konsonanten Vokale.

Das Koreanische verwendet eine Silbentabelle. In der birmanischen Schrift wird ein Symbol für einen Laut in die Mitte platziert und andere Laute in diesem Wort ringsum angeordnet, d. h. diese Schrift ist nicht linear. Chinesisch wird ausschließlich in Logogrammen geschrieben, die auf Morphemebene mit der gesprochenen Sprache korrespondieren.

In der japanischen Schrift werden Kanji (aus dem Chinesischen entlehnte Logogramme), Kana (Silbensymbole) und in manchen Texten sogar noch Romaji (alphabetische Repräsentation von Wörtern) verwendet – auch gemeinsam (ebd., 57f.).

Man kann also festhalten, dass Alphabetschriften nur eine von mehreren Möglichkeiten darstellen, „die verschiedene Gesellschaften herausgefunden haben, um das gesprochene Wort in eine beständigere und sichtbare Form zu bringen“ (Miller 1993, 56). Je nach Kultur bietet eine nicht-alphabetische Schrift im Vergleich zu einer alphabetischen Schrift Vorteile; so können sich schriftkundige Chinesen aus ganz unterschiedlichen Landesteilen u. U. nicht mitein-

ander unterhalten, aber dieselben Schriftzeichen lesen und verstehen, auch wenn sie sie sprachlich in andere Laute umsetzen.⁵⁴

Kinder, die in unserem Kulturkreis lesen und schreiben lernen, sind in den frühen Phasen des Schriftspracherwerbs selbst kreative Schrifterfinder, wie in den folgenden Kapiteln noch näher ausgeführt wird. Ganz allmählich nähern sie sich der Normschreibung der Erwachsenen an, wobei sie ihre eigenen Hypothesen über das Funktionieren von Schrift aufstellen, erproben, wiederholt verwerfen und durch andere ersetzen – meist ein Prozess mit zahlreichen Umwegen und einem sich wandelnden Schriftgebrauch, der viele Parallelen zur historischen Entwicklung der Schrift aufweist.⁵⁵ Im Laufe dieser Entwicklung setzen Kinder ihre Versuche zum Aufschreiben gesprochener Sprache im Grundsatz ähnlich ein wie Erwachsene, die auf vielfältige Weise Sprache grafisch darstellen:

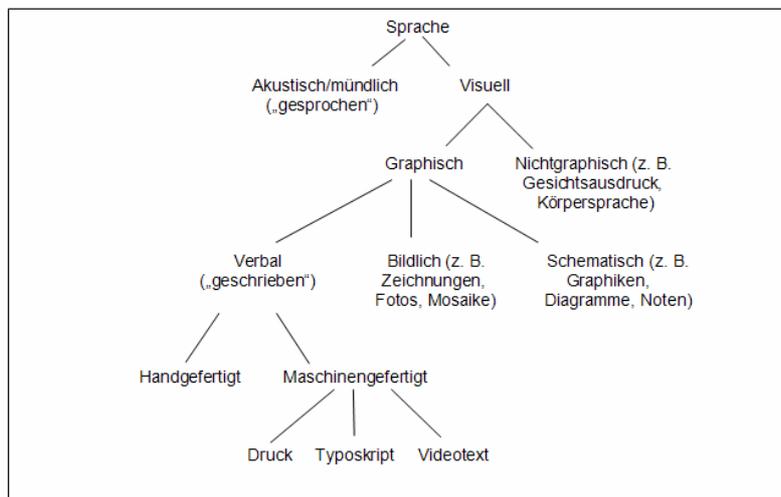


Abb. 1.1: Formen der grafischen Darstellung (Crystal 1995, 182 nach Twyman 1982)

Nach dieser kurzen Betrachtung der Schriftgeschichte soll im Folgenden das Lesen- und Schreibenlernen aus dem Blickwinkel der Lernenden näher beleuchtet werden.

⁵⁴ Diesen Vorteil der Verwendung logografischer Zeichen – den die arabischen Zahlziffern ebenfalls bieten – wollte auch Charles Bliss bei der Erfindung seiner als Universalschrift gedachten Symbole nutzen – vgl. Kapitel 2.5.2.

⁵⁵ Dies lässt sich sehr gut anhand der Schreibproben von „Noch-Nicht-Schreibern“ bei Brügelmann (1994b und 1997) nachvollziehen. – Vgl. auch Meiers (1998, 46), der auf Parallelen in der ontogenetischen Entwicklung des Kindes beim Schriftspracherwerb und phylogenetische Entwicklungsprozesse hinweist. Sassenroth (1998, 106) beklagt in diesem Zusammenhang, dass im Anfangsunterricht die Entstehung der Schrift und die Aspekte „Notwendigkeit von Zeichen“, „Schaffung von und Einigung auf Zeichen“ sowie „Lesbarkeit von Zeichen“ nicht thematisiert werden, sondern vielmehr der Unterricht sofort mit abstrakten Buchstaben einsetze.

1.1.3 Wann, wie und wo lernen Kinder lesen und schreiben?

Schriftspracherwerb im Prozess- und Entwicklungsmodell und als Sprach- fahung

Die Vorgänge beim Lesen wie auch beim Schreiben sind sehr komplex. In verschiedenen, teilweise konkurrierenden Modellen ist versucht worden, diese Prozesse zu beschreiben und zu visualisieren.⁵⁶ Hierbei kann man zunächst zwischen *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen unterscheiden.⁵⁷ Betrachtet man das Lesen eines Wortes, so wird entsprechend dem *bottom-up*-Modell davon ausgegangen, dass auf der untersten Ebene Buchstaben wahrgenommen und dann verbunden werden, bis schließlich die Worterkennung stattfindet. „*Top-down*“ bezieht sich in alternativer Sichtweise auf ein unmittelbares Worterkennen, das durch raschen lexikalischen Zugriff auf einen inneren Wortspeicher und kontextspezifisches Vorwissen des Lesers ermöglicht wird. Diese Trennung ist jedoch eher theoretischer Natur, denn in der Praxis kommen beide Prozesse oft gleichzeitig zum Tragen (Klicpera 2003, 43).⁵⁸

In einem häufig zitierten Modell zum Wortlesen haben Coltheart u. a. die Vorstellung eines direkten bzw. indirekten Zugangsweges in ihrer „*dual route theory*“ aufgegriffen und mehrfach überarbeitet.⁵⁹ Nach diesem „**Zwei-Wege-Modell**“ kann ein Leser entweder unmittelbar über visuelle, phonologische, orthografische und semantische Codeeinträge im Gedächtnis das Schriftbild eines Wortes entschlüsseln oder aber indirekt über die phonologische Rekodierung, also durch schrittweises Übersetzen von Graphemen in Phoneme.⁶⁰ Beide Zugriffsweisen wurden anfangs als voneinander unabhängig betrachtet; mittlerweile ist das Zwei-Wege-Modell aber zugunsten einer Interaktion zwischen direktem und indirektem Weg revidiert worden.⁶¹

Für die Leseforschung ist es jedoch nach wie vor sinnvoll, beide Prozesse zu untersuchen. Zum einen sind beide Qualitätsstufen des Lesens bedeutsam – und das nicht nur für Kinder; vielmehr lesen auch Erwachsene nicht durchweg automatisiert, sondern greifen immer wieder

⁵⁶ Umfassende Informationen findet man in den sorgfältigen Analysen verschiedener Prozessmodelle bei Mannhaupt (1997) wie auch bei Lenel (2005).

⁵⁷ Vgl. Klicpera u. a. (2003, 42ff.), Schröder-Lenzen (2004, 87).

⁵⁸ Schon beim Beginn synthetisierender Wortleseversuche werden Vorinformationen aktiviert.

⁵⁹ S. Coltheart (1978); Coltheart u. a. (1993); Jackson/Coltheart (2001).

⁶⁰ Vgl. Klicpera u. a. (2003, 44), Schröder-Lenzen (2005, 94).

⁶¹ Das Modell Colthearts (1978) wurde zunächst als „*horse-race-model*“ konzipiert, bei dem sich während des Leseprozesses im Wettstreit der konkurrierenden Zugriffsweisen entscheidet, welcher Weg schneller zum Ziel der Worterkennung führt. – Zur Kritik am ursprünglichen Modell und Weiterentwicklungen s. Mannhaupt (1997, 7f.) sowie Scheerer-Neumann (1997).

auf das bewusste buchstabenweise Erlesen zurück, etwa bei schwierigen Fachbegriffen auf Beipackzetteln von Medikamenten.⁶² Zum anderen steht manchmal nur einer der beiden Wege zur Verfügung. So fehlen z. B. beim Lesen von unbekanntem Wörtern, Pseudowörtern oder beim Lesen des Korans durch Moslems, die nicht des Arabischen mächtig sind, semantische Informationen für einen erfolgreichen lexikalischen Zugriff; auf der anderen Seite gibt es beispielsweise im Englischen viele Ausnahmewörter, die allein mit Hilfe phonologischer Rekodierung nicht korrekt erlesbar wären.⁶³

Neben Zwei-Wege-Ansätzen gibt es Erklärungsversuche, die Klicpera u. a. (2003, 48) als „**Theorie des einfachen Zugangsweges**“ bezeichnen. Dabei wird in Form von Netzwerk- bzw. interaktiv-konnektionistischen Modellen für das Worterkennen nur ein einziges Verarbeitungssystem als erforderlich angesehen.⁶⁴ Die am Leseprozess beteiligten Teilsysteme sind danach nicht autonom und im Prinzip unabhängig voneinander, sondern ständig und im Prozess zeitlich parallel miteinander verknüpft. Bei dem Versuch, ein Wort zu erlesen, finden zwischen den basalen und hierarchiehöheren Verarbeitungsprozessen Rückmeldungen statt, bis der Abschluss des Lesevorgangs erreicht wird. Im Laufe des Schriftspracherwerbs wird nach konnektionistischer Sichtweise ein sich immer weiter verfeinerndes inneres Netzwerk aufgebaut, in dem u. a. orthografische, phonologische, semantische und kontextuale Informationen über Wörter abgebildet sind. Lesefehler lassen sich dann so erklären, dass die Systemressourcen unzureichend sind, z. B. durch mangelnde Verzweigungen des Netzwerkes oder fehlende Gedächtnismöglichkeiten (Klicpera u. a. 2003, 49).

Modelle des Lese- wie auch des Schreibprozesses tragen dazu bei, theoretisch die beteiligten Vorgänge besser erforschen und verstehen zu können. Darüber hinaus kann es im Hinblick auf Schwierigkeiten lese-rechtschreibschwacher Kinder sehr hilfreich sein, die Teilhandlungen beim Lesen und Schreiben zu kennen und zu analysieren. In jüngerer Zeit hat Schröder-Lenzen (2004, 101) zur Beobachtung von Lesevorgängen und hierbei auftretenden Schwierigkeiten ein **mehrdimensionales Modell** entworfen, das einen Überblick über die für einen

⁶² Brinkmann/Brügelmann (2004, 41).

⁶³ Klicpera u. a. (2003, 45) nennen auch deutsche Beispiele: *Vase* oder die Lehnwörter *Handy* und *Skateboard*.

⁶⁴ Aktuelle Modelle und entsprechende Computersimulationen basieren auf dem ersten konnektionistischen Lesemodell von Seidenberg/McClelland (1989), das aus drei Schichten (layers) besteht, einer Input-Schicht (die die Grapheme repräsentiert), einer Output-Schicht (die das Phonem-System kennzeichnet) sowie einer zwischen diesen beiden vermittelnden verdeckten Schicht („hidden layers“). Vgl. Mannhaupt (1997, 13f.), Oerter (2000, 46f.), Klicpera u. a. (2003, 48f.), Schröder-Lenzen (2004, 88).

gelingenden Leseprozess erforderlichen Teilkomponenten gibt.⁶⁵

Prozessmodelle sagen noch nichts darüber aus, *wie* Menschen lesen und schreiben *lernen*. In einer Reihe von **Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs** wird der Versuch unternommen, qualitativ unterscheidbare Schritte auf dem Weg zur Schreib- und Lesekompetenz aufzulisten. Dabei finden sich auch Aspekte aus den unterschiedlichen Prozessmodellen wieder: I. d. R. werden in Leseentwicklungsmodellen drei grob strukturierte Phasen zugrunde gelegt, nämlich eine *logografische* (z. T. auch „logographemisch“ genannt) mit einem direkten Zugriff auf die Bedeutung über visuelle Merkmale des Wortes, eine *alphabetische*, bei der ein indirekter Weg über die Übersetzung von Graphemen in Phoneme und die anschließende Synthese zur Sinnentnahme führt und schließlich eine *orthografische* Phase, die durch die Nutzung buchstabenübergreifender grafischer Einheiten und durch zunehmende Automatisierung und Interaktion verschiedener Zugänge zum Lesen gekennzeichnet ist.

Es wurde bereits in Kapitel 1.1 darauf hingewiesen, dass mit der Konzeption von Entwicklungsmodellen das Augenmerk stärker als zuvor auf die Sicht des Lernenden gerichtet wird. Diese Modelle sollen dabei helfen, die fortschreitende Denkentwicklung von Kindern und ihren aktuellen Entwicklungsstand nach bestimmten Kriterien einschätzen zu können. Es ist nicht möglich, den genauen Zeitpunkt des Auftretens und die Dauer der einzelnen „Stufen“ anzugeben, da beides individuell sehr unterschiedlich ist und oft unregelmäßige Schrittfolgen auftreten. Auch wenn die Bezeichnungen der einzelnen Stufen (Phasen, Etappen, Niveaus) der heutigen Entwicklungsmodelle nicht identisch sind, gibt es doch viele Übereinstimmungen unter ihnen. Tab. 1.2 versucht, die wesentlichen Elemente gängiger Modelle zusammenzufassen.⁶⁶

Zunächst (vgl. **Stufe 1** im Entwicklungsmodell) ahmen Kinder die Erwachsenen oder bereits schriftkundige Kinder nach, indem sie wie diese etwas aufschreiben (Spuren hinterlassen) und Geschriebenes (aus eigener Produktion oder Bilderbüchern) vorlesen. Bei diesem „Als-ob-

⁶⁵ Unterschieden werden in diesem Modell drei Ebenen (1. Lesetechnik: analytisch-synthetische Teilprozesse, Rekodieren / 2. Leseverständnis: semantisch-syntaktische Analyse, Dekodieren / 3. Textverständnis: funktional-kompetentes Lesen), denen jeweils mehrere Komponenten zugeordnet werden. – Die Teilhandlungen beim Schreiben und Lesen hat Möckel (1997) ebenfalls detailliert untersucht und festgehalten, was ein Kind dabei wissen und was es im Prozess selbst tun muss.

⁶⁶ Vgl. Frith (1985), deren „mutiger Entwurf“ (Scheerer-Neumann 1998a, 35) alle Nachfolgemodelle maßgeblich beeinflusst hat: Günther (1986), Scheerer-Neumann (1993), Brügelmann/Brinkmann (1994), Spitta (1994, 28), Valtin (2000), Helbig u. a. (2005, 33f. und 41f.). S. auch die Synopse verschiedener Modelle bei Richter (1992).

1.1 Lesen und Schreibenlernen als Schriftspracherwerb

Lesen“ und Kritzeln haben die Kinder bereits einen wichtigen Schritt vollzogen: Sie nehmen Schrift als einen Bestandteil ihrer Umgebung wahr, unterscheiden sie von Bildern und haben erfahren, dass gesprochene Sprache in Schrift verwandelt werden kann und umgekehrt. Wie das genau geschieht, ist den Kindern zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar. Dementsprechend ähneln die ersten Schrifterzeugnisse meist noch überhaupt nicht oder nur wenig Buchstaben oder Wörtern.

Stufe	Fähigkeiten und Einsichten des Kindes	Lesen	Beispiele	Schreiben	Beispiele
0	Erfahrungen im Vorfeld der Schrift („Präliteralsymbolische Phase“)	Bilderkennen, Bildlesen, Nachahmen, Zuhören	Bücher ansehen, Zuhören beim Vorlesen	Malen, Zeichnen, konstruktives Bauen, grafisches Gestalten, Spiel	Kinderbilder, Lego, Rollenspiel
1	Nachahmen von Verhaltensweisen Schriftkundiger	„so tun als ob“	Nacherzählen einer Bilderbuchgeschichte	Kritzeln	Kritzelpostkarten, Pseudobuchstaben
2	Kenntnis einzelner Buchstaben / Wörter	naiv-ganzheitliches Lesen (noch kein Erlesen)	Wiedererkennen des eigenen Namens und von Emblemen (Lego, Aldi, Coca Cola, ...)	Malen von Buchstabenreihen und ersten (z. T. Pseudo-) Wörtern	Hinzufügen von Buchstaben zu eigenen Bildern; „Briefeschreiben“ mit Buchstaben und Zahlen
3	erste Einsicht in den Bezug zwischen Buchstabe und Laut (beginnende „phonemische Strategie“)	Benennung von Lautelementen, häufig am ersten Buchstaben orientiert	Erkennen einiger Buchstaben mit dem entsprechenden Laut und Versuch, passende Wörter anhand der Illustrationen zu erraten	Skelettschreibung	„BM“ (<i>Baum</i>), „SLT“ (<i>Salat</i>)
4	Erfassung der Buchstaben-Laut-Beziehung („alphabetische Strategie“)	buchstabenweises (synthetisches) Erlesen (z. T. noch ohne Sinnverständnis)	(S-o-f-a)	nach dem Prinzip „Ich schreibe, wie ich spreche“.	„OPer“ (<i>Opa</i>), „Rola“ (<i>Roller</i>)
5	fortgeschrittenes Lesen und Berücksichtigung erster Rechtschreibregeln („orthografische Strategie“)	fortgeschrittenes Erlesen unter Verwendung größerer Einheiten	Beachtung von mehrgliedrigen Schriftzeichen, Silben und Endungen	Verwendung erster orthografischer Muster	Dehnungs-„h“, Konsonantenverdopplung (z. B. mm, ll); z. T. Übergeneralisierung: „Rosiehne“
6	Automatisierung der Teilprozesse	flüssiges, sinnnehmendes Lesen	direktes Verständnis beim Lesen eines unbekanntes Textes	Aneignung der Duschreibweise	eigene Konstruktionen werden seltener und immer mehr Lernwörter werden abgerufen

Tab. 1.2 : Entwicklungsmodell für das Lesen- und Schreibenlernen (vgl. Franzkowiak 2001, 7)

Durch Beobachten, Nachfragen und Imitieren lernen Kinder erste Buchstaben und Wörter kennen (**Stufe 2**). Sie gelangen zu der Einsicht, dass Buchstaben besondere Zeichen sind und dass nicht alles „Schrift“ ist, was man aufschreiben kann. Anfangs wissen die Kinder noch

nicht, wie die Buchstaben heißen, aber sie finden Gefallen daran, sie nachzuschreiben oder buchstabenähnliche Zeichen zu malen – oft mit enormer Ausdauer als Zusatz zu den eigenen Bildern oder in Form von langen (Druck-)Buchstabenlisten. Das erste Wort, das Kinder zuverlässig wiedererkennen, ist oft ihr eigener Name. Aber auch Firmenzeichen und Embleme aus der Alltagswelt der Kinder werden ihnen immer vertrauter; sie erkennen sie ganzheitlich an der charakteristischen Farbe, der Buchstabenform oder anderen hervorstechenden Merkmalen.



Abb. 1.2: links: Mein Sohn Sebastian (5;10) malt gerne Schiffe mit dem Volksbank-Logo
rechts: Sebastian (6;2 – sechs Monate vor der Einschulung) schreibt auf einigen Zetteln „Buchstaben-Lieder“ auf. Dann singt er die Buchstabennamen nacheinander mit selbst erfundenen Melodien vor (hier zunächst von links nach rechts, dann in der zweiten Zeile von rechts nach links, in der dritten Zeile wieder von links nach rechts – „bustrophedon“ wie frühe phönizische und griechische Texte [vgl. Brinkmann 1996, 13]). Den Abschluss dieses Liedes bilden zwei Ziffern.

Irgendwann – bei einem Teil der Kinder geschieht dies noch vor der Schule – werden Buchstaben nicht mehr wahllos aneinandergereiht. In der **3. Stufe** zeigt sich, dass das Kind eine ganz entscheidende Entdeckung gemacht hat: Es hat verstanden, dass es einen Bezug zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache gibt. Einzelne Buchstaben, oft die Anfangsbuchstaben, werden zum Wort ergänzt. Je nach Kontext oder erläuternder Abbildung kann dies gelingen oder scheitern (aus *Laden* wird über */lll-aaa../* vielleicht *Lampe*). In jedem Fall bildet sich allmählich eine Erwartungshaltung bzgl. des Sinnzusammenhangs aus, was für das Lesen eine wichtige Teilleistung ist.⁶⁷

Das Kind schreibt zu Beginn der Anbindung der Schreibweise an die Lautform Ein-Laut-

⁶⁷ Vgl. Brinkmann / Brügelmann (1993, 19).

Konstruktionen (*P = Papa*) sowie „Skelett-Schreibungen“ (*LKM = Lokomotive*), die nicht selten um weitere Buchstaben ergänzt werden, um ein „richtiges Wort“ zu erzeugen.

Die „präliteral-symbolische“ Stufe 0 sowie die ersten drei Stufen des hier aufgeführten Entwicklungsmodells (besonders 1 und 2) sind in jeder gemischten Kindergartengruppe und im Schulkindergarten bei Kindern zu finden; wenige Kinder sind auch schon auf dem Weg zur alphabetischen Phase (**Stufe 4**).⁶⁸



Abb. 1.3: *links:* Mein Sohn Rafael (5;7 – 16 Monate vor der Einschulung) wünscht sich in seinem ersten Brief einen kleinen „Dino“; *rechts:* Rafael (5;8 – 15 Monate vor der Einschulung) schreibt eine Einkaufsliste

Die weiteren Schritte hin zum flüssigen Lesen und automatisierten Schreiben in Annäherung an normgerechte Rechtschreibregeln finden in der Regel erst nach der Einschulung statt und sollen an dieser Stelle nicht näher erläutert werden, da besonders die frühen Phasen des Schriftspracherwerbs von besonderem Interesse für unser Vorschulprojekt sind.⁶⁹

Die Konzeption von Entwicklungsmodellen wird in der Schriftspracherwerbsforschung als ein wichtiger Schritt hin zum verstärkten Blick auf die Lernenden gewürdigt.⁷⁰ Sich an Modellen der Schreib- und Leseentwicklung zu orientieren bedeutet u. a.:

- Individuelle Lernverläufe können besser betrachtet werden.
- Im Kontrast zu einer defizitären Sichtweise und Produktorientierung lassen sich be-

⁶⁸ Vgl. Gross / Lang (2000, 7).

⁶⁹ S. ausführlich Kapitel 1.4.

⁷⁰ Vgl. z. B. Valtin (1993); Scheerer-Neumann (1998a, b), Richter (2000), Stanat/Schneider (2004), Andresen (2005).

reits erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten eines Kindes ausmachen und in Beziehung zur Entwicklung anderer Lernender setzen.

- Fördermaßnahmen können genauer auf den Stand im Entwicklungsverlauf abgestimmt und ein Kind auf dem Weg zur „Zone der nächsten Entwicklung“ begleitet werden.

So positiv die Einschätzung von Entwicklungsmodellen im Allgemeinen ist – es hat auch wiederholt kritische Anmerkungen gegeben. So besteht die Gefahr, die Stufen als diskrete Stadien anzusehen, die von allen Kindern in der modellierten Reihenfolge durchlaufen werden. Da Kinder jedoch sehr unterschiedlich lernen, können Entwicklungsmodelle allenfalls eine Richtschnur ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit darstellen; dies schließt ein, dass genaue Altersangaben nicht möglich sind.⁷¹

Ein weiterer Streitpunkt, der in der Modell-Diskussion immer wieder auftaucht, ist die Frage der Bedeutung einer logografischen Phase beim Lesenlernen. Fallbeispiele wie auch Vergleiche der deutschen mit der stärker irregulären englischen Sprache verdeutlichen, dass logografische Lesestrategien für deutschsprachige Leselerner weniger bedeutsam sind (Stanat/Schneider 2004, 245).⁷²

Brinkmann/Brügelmann (1993) stellen den o. g. „Stufen“-Modellen eine Alternative gegenüber, die schon begrifflich andeutet, dass sie richtungsweisend ist, aber mehrere Wege offen lässt. Die „**Didaktische Landkarte**“ ist der Versuch, in acht Lernfeldern wesentliche Aspekte der Schrift und grundlegende Formen des Umgangs mit ihr zu beschreiben. In diesem Modell werden die Lernwege nicht hierarchisch, also vom Leichten zum Schwereren, betrachtet; vielmehr sind die einander ergänzenden und z. T. überlagernden Lernfelder so angelegt, dass sich die Kinder parallel mit verschiedenen Zugriffsweisen der deutschen Schriftsprache nähern können. Somit handelt es sich bei der Didaktischen Landkarte weniger um ein Entwick-

⁷¹ Eichler (1986, zit. in Scheerer-Neumann 1998b, 57) macht mit dem Begriff der „hierarchischen Parallelität“ auf den sequenziellen wie auch gleichzeitigen Aspekt beim Auftreten von Lese- und Schreibstrategien aufmerksam. – Vgl. auch Brinkmann/Brügelmann (1994) und Andresen (2005, 224). Bei den fünf Lesekompetenzstufen innerhalb der PISA-Studien werden ebenfalls Überlappungen und interagierende Teilfähigkeiten angenommen (Schiefele u. a. 2004).

⁷² S. auch Scheerer-Neumann (1998, 37): Deutschsprachige Kinder orientieren sich nicht an der Gesamtform eines Wortes, sondern an einzelnen Merkmalen; außerdem nutzen sie beim Wortlesen intensiv die kontextuale Einbettung. – Bastien-Toniazzi/Julien (2001) kommen in ihrer Untersuchung mit Fünfjährigen zu dem Schluss, dass die untersuchten Kinder Wörter nicht ganzheitlich verarbeiten, sondern besonders den Anfangsbuchstaben oder seltenen Buchstaben Beachtung schenken. Während Wimmer u. a. (1990) die Bedeutung einer logografischen Stufe für den Schriftspracherwerb deutschsprachiger Kinder bestreiten, kommt Brinkmann (1997, 62-64) – allerdings bewusst begrenzt auf den Vorschulbereich – zu einer differenzierteren Einschätzung.

lungsmodell als um ein mit solchen Modellen kompatibles, aber um didaktische und methodische Elemente erweitertes Gerüst, das LehrerInnen und in Teilen bereits Kindergärtnerinnen als Strukturierungsinstrument für ihre pädagogische Arbeit einsetzen können.



Abb.1.4: Modell der Didaktischen Landkarte (Brinkmann/Brügelmann 1993, 5)

Bei der Konzeption der vorliegenden Studie wurde der Idee einer „didaktischen Landkarte“ besondere Bedeutung beigemessen (s. Kapitel 3). Dies trifft auch zu für den **Spracherfahrungsansatz**, der in diesem Modell eine Konkretisierung erfährt.

Richter (1999) fasst wesentliche Grundannahmen des auf Basis des angelsächsischen „language experience approach“, aber für Deutschland vor allem von Brügelmann (1984; 1989a³) mit einem stärkeren Akzent auf dem freien Schreiben⁷³ ausgearbeiteten Spracherfahrungsansatzes zusammen:

Der schulische Schriftspracherwerb entwickelt sich danach auf der Grundlage der von den Kindern in der Vorschulzeit gemachten Erfahrungen mit Schriftsprache. Im Vorschulalter

⁷³ Deshalb sind Befunde – vor allem aus US-amerikanischen Studien - zu Konzepten des „language experience approach“, die in der Anfangsphase einem ganzheitlichen Wortlesen eine hohe Bedeutung beimessen, nicht auf die deutsche Situation zu übertragen (vgl. Valtin 1998).

sollte Förderung darin bestehen, den Kindern vielfältige Erfahrungen mit der Schrift und ihren Verwendungsformen zu ermöglichen (z. B. Vorlesen sowie Kommentieren eigenen schriftsprachlichen Handelns der Erwachsenen in Anwesenheit der Kinder). Entscheidend ist nicht der Ausprägungsgrad der einzelnen Fertigkeiten, sondern das Zusammenwirken verschiedener Erfahrungen mit Schrift und Sprache, die die Kinder im Sinne einer konstruktivistischen Sichtweise sammeln. Phonologische Bewusstheit wird beim Spracherfahrungsansatz als einer von mehreren Faktoren betrachtet. Für den Schriftsprachunterricht wird die Forderung nach Berücksichtigung des jeweiligen individuellen Entwicklungsstands der Kinder erhoben (Richter 1999, 17).

Walter (1996, 136f.) bezeichnet den „Spracherfahrungsansatz“ als einen Komplex unterschiedlicher Vorgehensweisen, weniger als eine einzige klar definierte Methode.⁷⁴ Als grundlegende Kennzeichen von Spracherfahrungsansätzen nennt er die folgenden Stichworte:

- Interessengeleitete eigene Schriftprodukte der Kinder stehen im Mittelpunkt (Ziel: erhöhte Motivation zur Auseinandersetzung mit der Schrift).
- Längere Übungsphasen zum Trainieren spezieller Dekodieretechniken finden nicht statt.
- Graphem-Phonem-Korrespondenzen werden nicht isoliert gelehrt, sondern nur im Zusammenhang mit der Arbeit an einem Text.
- Schriftsprachkompetenz wird in einer dem Spracherwerb vergleichbaren Weise erworben.

Wie oben bereits angesprochen liegen Spracherfahrungsansatz und konstruktivistisches Verständnis des Schriftspracherwerbs nahe beieinander.⁷⁵ Lernen wird als ein Prozess verstanden, der sich auf der Basis vorhandener Schemata, Vorstellungen und Überzeugungen weiter entwickelt, indem die Lernenden ihr Wissen aktiv und selbstgesteuert „konstruieren“. Danach ist Lernen nicht notwendigerweise eine Konsequenz von Lehren; auf den Schriftspracherwerb bezogen bedeutet das, dass Kinder auch ohne formalen Unterricht lesen und schreiben lernen

⁷⁴ Ein Blick in die Schulpraxis bestätigt Walter in dieser Hinsicht: LehrerInnen, die „nach dem Spracherfahrungsansatz“ arbeiten, legen diesen Begriff sehr unterschiedlich aus, sodass nicht alle der im Folgenden genannten Grundzüge in jedem Fall umgesetzt werden. Vgl. auch Topsch (2000, 58), nach dem „Spracherfahrungsansatz“ vielfach mit „Schriftspracherwerb ohne Fibel“ gleichgesetzt wird.

⁷⁵ Vgl. Valtin (1993, 68), Speck-Hamdan (1998), Andresen (2005, 233).

können.⁷⁶ Der soziale Kontext ist wichtig als Lernimpuls, denn viele Erfahrungen mit Schrift ergeben sich aus dem gemeinsamen Spiel, aus Gesprächen über schriftbezogene Aktivitäten und Schreibversuchen mit anderen Beteiligten.⁷⁷

Im Gegensatz zum klassischen Fibelunterricht können Erstklässler im am Spracherfahrungsansatz anknüpfenden Anfangsunterricht sofort auf alle Buchstaben zugreifen und mit Hilfe einer Anlauttabelle Texte nach eigenen Interessen und Vorstellungen verschriften. Mit diesem Schwerpunkt hat Reichen (1995) sein Konzept „Lesen durch Schreiben“ entwickelt, das in vielen ersten Schuljahren Einzug gehalten hat. Dass Kinder mit Hilfe von intensivem freiem Schreiben erfolgreiche Leser- und SchreiberInnen werden können, ist heute unstrittig. Aber gilt dies auch für alle Kinder? Brauchen Kinder neben ihren individuellen Verschriftungen nicht auch von Schriftkundigen vorgegebene Modelle, die die Vielschichtigkeit der Rechtschreibung widerspiegeln? Wie weit reicht die „Fehlertoleranz“, die LehrerInnen und Eltern aufbringen, wenn Kinder beim Schreiben über lange Zeit ihre eigenen Wege gehen? Kritik am Reichen-Konzept äußern u. a. Topsch (2000, 51ff.), Schröder-Lenzen (2004, 124ff.) und Valtin (in Dworschak 2006, 154).⁷⁸ Demgegenüber spricht sich Brügelmann für eine differenziertere Betrachtung aus, bei der die positiven längerfristigen Wirkungen auf Kinder in „Lesen-durch-Schreiben“-Klassen gewürdigt werden.⁷⁹ Der gegenwärtig auch in den Printmedien wieder aufgeflamte Streit um das „freie Schreiben“ weist erneut auf die Problematik hin, Konsens unter ForscherInnen und in der Schulpraxis Tätigen darüber herzustellen, wie Lernprobleme vermieden oder aber so weit wie möglich reduziert werden können.⁸⁰

Damit stellt sich eine neue Frage: Wann kann man von „*Lernschwierigkeiten*“ sprechen? Welche Symptome treten häufig bei erschwert verlaufendem Schriftspracherwerb auf? Mit diesen Fragen befasst sich das folgende Kapitel.

⁷⁶ Vgl. Einsiedler (2003, 321), Andresen (2005, 233). - Dass beim Rechtschreib-Lernen Wissen durch eigenaktive Auseinandersetzung mit der Schrift und meist implizit erworben wird, belegen Brinkmann (1997) wie auch Hanke (2000).

⁷⁷ Speck-Hamdan (1998, 102) sieht hier eine Nähe des Spracherfahrungsansatzes zu „pragmatischen oder moderaten“ Spielarten des Konstruktivismus, die Lernen nicht als rein individuellen Vorgang auffassen.

⁷⁸ Als Kritikpunkte werden neben weiteren genannt: Überforderung benachteiligt aufwachsender Kinder, Verzögerung des Lernprozesses durch fehlende Korrekturen, Verzicht auf die wechselseitige Unterstützungsfunktion von Lesen und Schreiben, fehlende Vorbilder für Richtig-Geschriebenes.

⁷⁹ Brügelmann/Kahl (2006), 4. und 5. Frage.

⁸⁰ Diskutiert wird das „freie Schreiben“ u. a. in Brügelmann/Brinkmann (2006a, b), Brügelmann/Kahl (2006), Dworschak (2006), Kahl (2006); aber auch in der Tagespresse, s. etwa Berliner Tagesspiegel vom 2.2.2006, DIE ZEIT vom 6.4.2006 und Siegener Zeitung vom 15.4.2006, 38, sowie in „Grundschule aktuell“ im November 2006.

1.2 Lernschwierigkeiten und Lernen unter erschwerten Bedingungen

Mit der vorliegenden Studie soll ein Beitrag zur Prävention von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb geleistet werden. Während sich Kapitel 2.1 eingehender mit Problemen im Verlauf des Lesen- und Schreibenlernens befasst, wird zunächst die zugrunde gelegte Terminologie näher beleuchtet und begründet, warum der Begriff *Lernschwierigkeiten* gegenüber anderen Bezeichnungen zu bevorzugen ist.

Trotz langjähriger Forschung und zahllosen Veröffentlichungen zum Schriftspracherwerb sowie den daraus resultierenden vielfältigen Förderansätzen und –materialien konnte bisher nicht verhindert werden, dass einem Teil der Lese- und Schreibanfänger der Lernprozess trotz enormer Anstrengungen nicht gelingt. Im Zusammenhang mit Kindern, die nicht erfolgreich lesen, schreiben oder rechnen lernen, werden unterschiedliche Begriffe verwendet, so u. a. *Lernschwierigkeiten*, *Lernschwäche*, *Lernstörungen*, *Lernbehinderung*, *Lernbeeinträchtigung*, *Lern-/Leistungs-/Schulversagen*, *Leistungshemmung*, *schwierige Lernentwicklung*, *Entwicklungsverzögerung*, *schwache/schlechte Schüler*, *Risikokinder*, *Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen* – um nur einige zu nennen.⁸¹ Dabei fällt es schwer, diese und weitere Begriffe, die oft synonym gebraucht, aber selten von ihren Anwendern präzisiert werden, klar voneinander abzugrenzen. Immerhin kann man einige grundlegende Differenzierungen vornehmen:

- Es geht um Kinder und Jugendliche, die in der Schule, vor allem in den Fächern Deutsch und/oder Mathematik, im Vergleich zu den Lehrplanvorgaben nicht oder nur stark eingeschränkt die Erwartungen erfüllen.
- Bei der *Lernbehinderung*, hierin besteht Konsens, handelt es sich um schwerwiegende, umfängliche und andauernde Probleme beim Lernen, die eine besondere Förderung erforderlich machen und u. U. zum Besuch einer speziellen Förderschule führen.⁸²
- *Lernstörungen* und *Lernschwierigkeiten* können demgegenüber auch vorübergehend

⁸¹ Vgl. ausführlicher zur uneinheitlichen Terminologie: Zielinski (1998, 12f.), Haarmann (2001), Graumann (2002).

⁸² Vgl. Haarmann (2001,6), Graumann (2002) sowie Thiel (o. J.). - Allerdings ist auch der Begriff der „Lernbehinderung“ nicht unumstritten (vor allem die Frage, inwieweit sie per definitionem mit unterdurchschnittlicher Intelligenz gekoppelt sein muss) und auch international alles andere als eindeutig definiert, wie Zielinski (1998, 12) feststellt: So führt er eine Analyse der gängigsten anglo-amerikanischen Lehrbücher von Hammill (1990) auf, bei der elf verschiedene Definitionen von „learning disability“ ermittelt wurden.

und in leichter Ausprägung auftreten.

- Die Verwendung des Begriffs „Lernschwäche“ legt nahe, dass die Ursachen für die auftretenden Symptome endogen, also im Kind liegend vermutet werden. Eine solche Sichtweise vereinfacht die meist umfassende Problematik in unzulässiger Weise, da neben individuellen Faktoren häusliche, schulische und weitere Bedingungen eine Rolle spielen.⁸³
- Schon Ferreiro/Teberosky (1988) stellten heraus, dass langsamer Lesen und Schreiben lernende Kinder vielfach nicht unter einer „Schwäche“ leiden, sondern Schwierigkeiten haben, „unter den Bedingungen des Unterrichts zu lernen, was Lehrer zu vermitteln versuchen“ (ebd., 14). Somit wären eigentlich in vielen Fällen die Bezeichnungen „Lehrschwäche“ (Dehn 1996, 20) bzw. „Schulschwäche“ (Haarmann 2001, 7) adäquater, da nicht allein das Schulkind für seine Probleme verantwortlich gemacht, sondern auf Vermittlungs- und institutionelle Unzulänglichkeiten hingewiesen wird.
- Haarmann (2001, 7) schlägt vor, in der Frage der Terminologie „auf akribische Begriffsmelkerei zu verzichten“ und sich eher auf die Rahmenbedingungen zu konzentrieren, unter denen Kinder schulische Probleme erleben.

In diesem Sinne erscheint es am sinnvollsten, von *Lernschwierigkeiten* zu sprechen. Systemisch betrachtet liegt eine besondere Problemsituation vor, von der alle Beteiligte betroffen sind, d. h. auf die Schulsituation bezogen die SchülerInnen, ihre Eltern und ihre Lehrkräfte. Mit dem Begriff „Lernschwierigkeiten“ sind keine Ursachenzuschreibung, monokausale Erklärungen oder eine Stigmatisierung der Betroffenen verbunden; er setzt eher am äußeren Erscheinungsbild an, wie es Weinert/Zielinski (1977) formulieren:

„Von Lernschwierigkeiten spricht man im allgemeinen, wenn die Leistungen eines Schülers unterhalb der tolerierbaren Abweichungen von verbindlichen institutionellen, sozialen und individuellen Bezugsnormen (Standards, Anforderungen, Erwartungen) liegen oder wenn das Erreichen (bzw. Verfehlen) von Standards mit Belastungen verbunden ist, die zu unerwünschten Nebenwirkungen im Verhalten, Erleben oder in der Persönlichkeitsentwicklung

⁸³ Vgl. Haarmann (2001, 6) sowie Naegele (2001, 96). Ähnlich wie bei der umstrittenen Verwendung des Begriffs „Legasthenie“ ist, wenn man von „Lernschwäche“ spricht, die Nähe zu einer Einschätzung der Symptomatik als Krankheit unverkennbar (ebd., 93f.), d. h. der Begriff wird nicht mehr nur deskriptiv zur Beschreibung, sondern zugleich als Erklärung der Schwierigkeiten genutzt.

des Lernenden führen.“ (zit. in Zielinski 1998, 13)

Zielinski (ebd., 14) hält die o. g. Definition für geeignet, um auf ein Missverhältnis zwischen Leistung und Leistungsbemühungen einerseits und Leistungsanforderungen andererseits aufmerksam zu machen. „Lernschwierigkeiten“ bleibt allerdings ein Sammelbegriff für unterschiedliche Phänomene in verschiedenen Lernbereichen, die genauer zu beschreiben sind.⁸⁴

Die in der vorliegenden Arbeit gewählte Terminologie entspricht auch der Wortwahl in den Grundsätzen der Kultusministerkonferenz vom 20.4.1978 zur „Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“, in denen auf die Bezeichnung „Legasthenie“ ganz verzichtet und an den auftretenden Problemen angesetzt wird.

Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb äußern sich nicht nur durch unzureichende Leistungen und ausbleibende Lernerfolge im Lese- und Rechtschreibunterricht. Wenn sie über einen längeren Zeitraum fortbestehen, führen sie bei vielen Kindern zu Folgeerscheinungen, die ihre Schulkarriere und ihr weiteres Leben sehr ungünstig beeinflussen. Aus Lernschwierigkeiten können sich sekundäre Symptome entwickeln oder verstärkt auftreten, wie z. B. leichte Ablenkbarkeit, geringe Ausdauer, rasches Vergessen, Bauchschmerzen u. a. körperliche Beschwerden, Resignation bei schulischen Anforderungen, Unsicherheit und beeinträchtigtes Selbstvertrauen, ein angespanntes Verhältnis zwischen Eltern und Kind oder Aggressivität.⁸⁵ Zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, der familiären, schulischen und außerschulischen Umwelt sowie dem Lernproblem bestehen enge Wechselwirkungen, die u. U. in einen „Teufelskreis Lernstörungen“ (Betz/Breuninger 1998) münden, aus dem die betroffenen SchülerInnen und ihre Familien oft ohne professionelle Hilfe nur schwer enttrinnen können.⁸⁶ Unter ungünstigen Umständen können sich so selbst übliche Anfangsschwierigkeiten zu einer Störung auswachsen und schließlich sogar als überdauernde Lernschwäche verfestigen.

Es liegt nahe, alles daran zu setzen, Lernschwierigkeiten von vornherein zu verhindern oder zumindest umgehend und angemessen darauf zu reagieren, um negative Folgen für die Be-

⁸⁴ Bezogen auf den Schriftspracherwerb s. Kap. 2.1; ausführlich zur Klassifikation von Lernschwierigkeiten und Verursachungsbedingungen: Zielinski (1998), Graumann (2002).

⁸⁵ S. Zielinski (1998), Schmeing/Meyer-Kramer (1999, 25f.), Naegle (2001, 96).

⁸⁶ Lernblockaden, Verhaltensauffälligkeiten, Schulangst und teilweise auch völlige Schulverweigerung sind mögliche Erscheinungsformen dieses Entwicklungsprozesses.

1.2 Lernschwierigkeiten und Lernen unter erschwerten Bedingungen

troffenen so weit wie möglich auszuschließen. Niemand würde die Redensart „Vorbeugen ist besser als heilen“ in Frage stellen, doch über das *Wann* und *Wie* wird in der Schriftspracherwerbsforschung nach wie vor gestritten, wie das folgende Kapitel zeigt.

1.3 Prävention:

Kann man das Kind retten, ehe es in den Brunnen fällt?

Der Fremdwörter-Duden definiert *Prävention* als „Vorbeugung, Verhütung (bes. im Gesundheitswesen, in der Verbrechensbekämpfung, im Rechtswesen)“ und setzt den Begriff mit *Prophylaxe* gleich.⁸⁷ Insbesondere in der Medizin haben vorbeugende Maßnahmen neben der Bekämpfung von Krankheiten schon immer eine große Rolle gespielt. Dies gilt umso mehr seit der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1986 verabschiedeten „Ottawa-Charta for Health Promotion“, die den Begriff der *Gesundheitsförderung* in den Mittelpunkt ihres Aufrufs an die Völkergemeinschaft stellt.⁸⁸

Drei Ebenen der Prävention lassen sich unterscheiden:

1. *Primärprävention* versucht, durch die generelle Vermeidung von Teilursachen (Risikofaktoren) für Krankheiten und Unfälle die Inzidenzrate oder die Eintrittswahrscheinlichkeit bei einem Menschen oder einem Teil der Bevölkerung zu senken. Im Vordergrund stehen aufklärende und vorbeugende Maßnahmen.
2. *Sekundärprävention* bezieht sich auf die frühe Erkennung von Krankheiten (z. B. durch Vorsorgeuntersuchungen) und deren erfolgreiche Behandlung im Anfangsstadium. Ziel ist eine Senkung der Anzahl von Erkrankungen.
3. *Tertiärprävention* lässt sich beschreiben als wirksame Maßnahmen bei Krankheiten, die im Sinne von Rehabilitation darauf zielen, eine Verschlimmerung zu verhüten.⁸⁹

Auf allen drei Ebenen wird durch Prävention nach diesem Verständnis intendiert, Krankheiten bzw. Gesundheitsstörungen gezielt zu vermeiden oder ihre Auswirkungen zu minimieren, indem Belastungen und Risiken reduziert werden sollen. Demgegenüber setzt *Gesundheitsförderung* nach der Ottawa-Charta „vor allem bei der Analyse und Stärkung der Gesundheitsressourcen und –potenziale an“ (Walter u. a. 2001, 23). Wie die Autoren weiter ausführen, stehen im Mittelpunkt gesundheitsfördernder Maßnahmen sowohl der einzelne Mensch und seine individuellen Verhaltensweisen als auch alle gesellschaftliche Ebenen, auf denen sich die Arbeits-, Umwelt- und Lebensbedingungen so verändern lassen, dass möglichst viele

⁸⁷ Duden-Fremdwörterbuch, CD-ROM, Version 2.0, 1997.

⁸⁸ S. Barkholz u. a. (1997), online im Internet (23.5.2006) unter http://www.tk-online.de/centaurus/generator/tk-online.de/dossiers/gesunde_schule/04_download-center/05_ottawa-charta/ottawa_charta_pdf.property=Data.pdf

⁸⁹ Ausführlicher s. Walter u. a. (2001, 22f.) sowie Nußbeck (2006) ; vgl. auch <http://de.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A4vention> (online im Internet am 31.5.2006).

Menschen gesünder leben können. Um dies zu erreichen, konzentrieren sich Konzepte der Gesundheitsförderung meist auf ein bestimmtes „Setting“ wie Kindergarten, Schule, Betrieb, Krankenhaus oder Stadt, um daraus eine „gesunde Organisation“ aufzubauen.⁹⁰

Die eher krankheitsorientierte Sichtweise der Prävention wie auch der salutogene Ansatz der Gesundheitsförderung können einander ergänzen, da sie beide auf die Gesundheit der Bevölkerung zielen, wenn auch aus unterschiedlichem Blickwinkel.⁹¹

Diesen Gedanken hat Kretschmann (2002) auf den Schriftspracherwerb übertragen. Neben Risikofaktoren, die gelingendes Lesen- und Schreibenlernen potenziell gefährden, gibt es eine Reihe entwicklungsfördernder Bedingungen bzw. Unterstützungspotenziale, die den Lernerfolg begünstigen können. Der Schrifterwerbsprozess verläuft unter dem Einfluss von Gefährdungs- und Unterstützungspotenzialen, die in sehr variierender Ausprägung Eigenschaften der Person, ihr familiäres, schulisches und außerschulisches Umfeld betreffen. Kretschmann fordert in seinem systemischen Ansatz für die Arbeit mit Kindern mit Lese- und Schreiblernschwierigkeiten neben einer Kind-Umfeld-Diagnostik auch eine „Risiko-Resilienz-Analyse“, die die Vielzahl möglicher Wirkfaktoren berücksichtigt und Risiken wie Unterstützungsmöglichkeiten erfasst. Dadurch sei es eher möglich, je nach individueller Problemlage auf unterschiedliche Interventionsformen zurückzugreifen.⁹²

Die drei oben beschriebenen, aus dem Gesundheitswesen bekannten Ebenen der Prävention formuliert Kretschmann (a. a. O., 66f.) für die Betrachtung schulischer und außerschulischer Präventions- und Förderangebote um:

1. *Primäre Prävention* wendet sich an **alle** Kinder, indem versucht wird, schulische und außerschulische Lebens- und Lernbedingungen kindgerecht zu gestalten.
2. *Sekundäre Prävention* umfasst schulische und außerschulische Unterstützungsangebote für Kinder, die **von Schulversagen bedroht** sind (wie Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache oder Kinder aus sozial instabilen Familien).
3. *Tertiäre Prävention* ist zu verstehen als Förderung bzw. Therapie durch schulische und außerschulische Unterstützungsangebote bei **manifesten** Störungen.

⁹⁰ Vgl. zu Netzwerken der Gesundheitsförderung <http://de.wikipedia.org/wiki/Gesundheitsf%C3%B6rderung> (online im Internet am 31.5.2006) sowie zur „gesundheitsfördernden Schule“ Paulus (1995).

⁹¹ Das Konzept der Salutogenese geht zurück auf Aaron Antonovsky (1997).

⁹² Solche Angebote umfassen u. a. Veränderungen schulischer und klasseninterner Rahmenbedingungen, individuelle Förderung, Unterstützung der Familie oder auch Stadtteilprogramme mit Betreuungsangeboten. – *Resilienz* definiert Laucht (2005, 178) als „die Fähigkeit, Entwicklungsrisiken zu mindern oder zu kompensieren, negative Einflüsse zu überwinden und sich gesundheitsförderliche Kompetenzen anzueignen“.

Für alle drei Ebenen nennt Kretschmann eine Fülle von Beispielen für umfeldbezogene bzw. personbezogene Maßnahmen, von denen sich ein Teil unmittelbar, ein anderer Teil nur mittelbar auf den Schriftspracherwerb bezieht. Mit Hilfe dieser Kategorisierung sowie den vorangegangenen Ausführungen lässt sich die in der vorliegenden Arbeit vorgestellte Studie besser einordnen:⁹³

- Die Förderangebote innerhalb des BLISS-Projekts können als Maßnahmen der primären und der sekundären Prävention verstanden werden. Einerseits wenden sie sich an alle teilnehmenden, andererseits auch gezielt an potenziell in ihrer Entwicklung gefährdete Kinder.⁹⁴
- Manifeste Störungen stehen nicht im Mittelpunkt der Studie; es ist daher nicht beabsichtigt, im Sinne tertiärer Prävention eine Intensivförderung bzw. Therapie zu erproben.
- Prävention soll hier im Einklang mit Walter u. a. (2001) wie auch mit Kretschmann (2002) nicht nur als Abbau von Risiken und Belastungen, sondern zugleich als ein Mittel zur Stärkung von individuellen Kompetenzen sowie von Ressourcen im Umfeld betrachtet werden.⁹⁵

In der Diskussion um neue Wege der Gesundheitsförderung in verschiedenen Institutionen ist seit einigen Jahren auch der Kindergarten ins Blickfeld geraten (vgl. BZgA 2002).

Pott (2002, 22f.) beschreibt zentrale Gesundheitsprobleme im Kindesalter, die häufig auftreten und folgenreich, aber auch präventiv beeinflussbar sind.⁹⁶ Besonders betroffen sind viel-

⁹³ In Kapitel 3 wird die Studie im Detail beschrieben; an dieser Stelle nur ein kurzer Exkurs zu den präventiven Aspekten unserer Förderangebote.

⁹⁴ Beispiele für Maßnahmen **primärer Prävention** (in Anlehnung an Kretschmann 2002, 67ff.) im BLISS-Projekt: Für alle beteiligten Kinder erlebnis- und erfahrungsbezogene Angebote zum Lesen und Schreiben; Binnendifferenzierung, Bemühen um größtmögliche Passung der Angebote; Förderangebote mit Lebensweltbezug und Selbstwirksamkeitserleben; Fortbildungs- und Unterstützungsangebote für Eltern. – **Sekundäre Prävention**: Unterstützungsangebote für in ihrer Entwicklung gefährdete Kinder (Sprachförderung, Schrifterfahrung). – Auch Scheerer-Neumann (2004, 28ff.) greift die drei Präventionsformen auf, ersetzt sie jedoch durch die Begriffe *vorschulische Prävention – begleitende Unterstützung beim Schriftspracherwerb – Förderunterricht (Intervention)/außerschulische Förderung*.

⁹⁵ Beide Aspekte von Prävention – Risikoreduktion und Aufbau von Unterstützungspotenzialen – betont auch die WHO in ihrem Weltgesundheitsbericht von 2002, der den Titel „Reducing risks, promoting healthy life“ trägt.

⁹⁶ Hierzu zählen u. a. Defizite in der motorischen Entwicklung, Störungen der Koordination, Sprache, des Hörens, Sehens und der Konzentration, Verhaltensauffälligkeiten und Unfälle, aber auch Versäumnisse der Eltern wie geringe Teilnahme an Früherkennungsuntersuchungen und fehlende Impfbereitschaft.

fach Kinder in sozial schwierigen und benachteiligten Verhältnissen. Die Chancen gesundheitsfördernder Maßnahmen können als umso größer bewertet werden, je früher sie einsetzen (ebd., 23). König (2003) nennt eine Reihe internationaler Untersuchungen, die belegen, dass Kinder umso seltener vom Schulbesuch zurückgestellt werden oder aber eine Klasse wiederholen müssen, je länger sie einen Kindergarten besucht haben.

Vor diesem Hintergrund gilt der Kindergarten als ein Setting, das für präventive und gesundheitsfördernde Maßnahmen besondere Möglichkeiten bietet, zumal fast alle Kinder über diese Institution erreicht werden können.⁹⁷ Es verwundert daher nicht, dass in Kindergärten und – tagesstätten unzählige Projekte durchgeführt worden sind und momentan existieren, die ein gesundes Aufwachsen von Kindern und/oder eine Verbesserung ihrer Chancen auf einen erfolgreichen Schulbesuch anstreben.⁹⁸ In diesem Zusammenhang wird seit einigen Jahren die Qualität präventiver Programme im Kindergarten diskutiert (vgl. BZgA 2002). König (2003) weist mit Bezug auf die Untersuchung von Tietze u. a. (1998) darauf hin, dass die pädagogische Qualität der meisten Kindertageseinrichtungen als „nicht gut“ bezeichnet werden müsse, was sich sowohl in der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind als auch in den verwendeten Materialien und angebotenen Programmen äußere.⁹⁹

Die gezielte Auseinandersetzung mit der alphabetischen Schrift ist in Deutschland traditionell keine vordringliche Aufgabe der Kindergärten. Dennoch hat dieses Thema in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Warum dies so ist, welche Themen im Vorschulbereich besonders erforscht worden sind und wie sich die heutige Praxis darstellt, soll im folgenden Kapitel diskutiert werden.

⁹⁷ Pott (2002, 25); vgl. zur hohen Besuchsquote auch Alt (o. J.): „96% der 5- bis 6-Jährigen besuchen einen Kindergarten. Der Kindergartenbesuch ist in Deutschland zu einer biographischen Normalität der Kinder geworden.“ – Aktuell geht der im Juni 2006 vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) veröffentlichte Bildungsbericht (http://www.bildungsbericht.de/daten/c_web.pdf, Online am 16.6.2005) von einer Inanspruchnahme einer Kindertageseinrichtung bei den Fünf- bis Siebenjährigen durch rund 90% aus (Angaben für das Jahr 2004).

⁹⁸ So z. B. in der Praxis der Gesundheitsförderung (BZgA, 2002); zu zahlreichen anderen Bereichen s. die Datenbank ProKiTa des Deutschen Jugendinstituts in München (über 200 Projekte online im Internet am 9.6.2006 unter <http://cgi.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=200>).

⁹⁹ Gründe für die häufig unbefriedigende Qualität präventiver Maßnahmen liegen vor allem in der erlebten Hilflosigkeit der Erzieherinnen beim Umgang mit durch Risiken belasteten Kindern, im unzureichenden Fachwissen, in fehlender Fortbildung, Beratung und Supervision (König 2003, Kap. Prävention).

1.4 Schriftspracherwerb: Ein Thema für die vorschulische Bildungsarbeit?

An Kinder in den westlichen Industrieländern werden heute vielfältigere Anforderungen gestellt als noch vor wenigen Jahren: Sie werden in einer multimedialen Gesellschaft ganz selbstverständlich groß mit Internet, Email, SMS und Fotohandy. Heitmann (2005, 6) spricht in dieser Hinsicht von einer „Renaissance der Kommunikation mit Bildern und Kürzeln“, die es erforderlich mache, neben der Schriftkompetenz auch wieder die Bild-Lesekompetenz zu schulen.¹⁰⁰ Aus dieser Perspektive geht Lesen- und Schreibenlernen deutlich über das hinaus, was Kinder für gewöhnlich im Anfangsunterricht in der Grundschule lernen. Zugleich liegt es nahe, einen Blick auf die frühe Kindheit zu werfen, in der der Schriftspracherwerb seinen Ausgangspunkt hat.

1.4.1 Frühe Erfahrungen mit Schrift

Wenn Kinder in die Schule kommen, haben fast alle von ihnen schon mehrjährige, individuell sehr verschieden geprägte Erfahrungen mit Schrift gesammelt. Man braucht nur einen flüchtigen Blick in die „Jahrbücher Lesen und Schreiben“ der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben zu werfen und wird eine Fülle von Hinweisen darauf finden, was Kinder vor Schuleintritt schon über Schrift wissen und auf welche Weise sie in dieser Phase lesen und schreiben (vgl. z. B. Richter/Brügelmann 1994; Brügelmann 1994b.) Zweifellos sind in der Schreib- und Leselernentwicklung des Kindes grundlegende Veränderungen des symbolischen Denkens notwendig, die bereits lange vor Eintritt in die Schule beginnen.¹⁰¹ Als ein zentrales Ziel schulischer Bildungsarbeit, das auch von der Elementarpädagogik mit wachsendem Interesse betrachtet wird, gilt „*Literacy*“. Dieser Begriff ist sehr vielschichtig und daher nicht einfach ins Deutsche übersetzbar.¹⁰² Smith (1984, 143) definiert Literacy als „the ability to make full sense and productive use of the opportunities of written language in the particular culture in which one lives.“ Das allmähliche Hineinwachsen von Kindern in die Kulturgemeinschaft der Lesenden wird international mit dem Terminus *emergent* (manchmal

¹⁰⁰ Auch Näger (2005) spricht die Bedeutung von Bildern im Schriftspracherwerb an: „Erfahrungen mit Sprache, Schrift und Bildern – jede dieser Erfahrungen bildet einen Mosaikstein bei der Entwicklung der Schreib- und Lesefähigkeit.“ (ebd., 12); ähnlich Hollenweger (1998, 34), die verstärkt Gelegenheiten zum Umgang mit Zeichen und Bildern für Kinder im Einschulungsalter fordert, sowie Dehn (2007, 53ff.).

¹⁰¹ Vgl. Ferreiro/Teberosky (1988), Brügelmann (1989a), Meiers (1998, 60).

¹⁰² S. Ulich (2003, 6) zu den verschiedenen Aspekten von Literacy.

auch: *early literacy* bezeichnet, worunter Christie/Enz (1992, 205) „the ‚natural‘ learning about reading and writing that occurs before children enter school and receive formal instruction“ verstehen. „Natürliches“ Lernen im Gegensatz zu Unterricht im Lesen und Schreiben – mit diesem Definitionsversuch wird auf die größere Freiheit und Eigenaktivität der noch nicht eingeschulten Kinder gegenüber Schulkindern hingewiesen.

Salinger (1996) geht von zwei Grundannahmen aus:

1. *Kinder in unserem Kulturkreis lernen viel über die Schriftsprache aus eigenem Antrieb.*
2. *Kinder sind motiviert, schriftsprachkundig zu werden.*

In vielerlei Hinsicht ist Lernen über Schriftsprache eine Fortführung des kindlichen Spiels und seiner Erforschung der Welt. Lesen- und Schreibenlernen wird als ein aktiver, konstruktiver Prozess betrachtet, dessen eigentliche Triebfeder das Interesse des Kindes am erfolgreichen Umgehen-Können mit der Schrift ist (ebd., 2).

Dehn/Sjölin (1995), beschreiben in ihrem Beitrag zum „frühen Lesen und Schreiben“ analog zum Emergent-Literacy-Konzept eine eigenständige Lernphase vor der Einschulung, die sich durch den Zeitpunkt des Auftretens, aber auch durch andere Merkmale und Funktionen als spätere Formen charakterisieren lässt. Frühe Formen des Lesens und Schreibens werden nicht verstanden als zu überwindende Vorstufen, sondern als elementarer Ausdruck konstitutiver Aspekte des Lesens und Schreibens, die sich zunehmend entfalten. Durch einen umfassenden Schriftgebrauch über Jahre hinweg und in sehr verschiedenen Zusammenhängen entwickeln Kinder eine „elementare Schriftkultur“ (Dehn u. a. 1996) – ein Begriff, der den frühen Beginn von Schriftlichkeit akzentuieren soll.¹⁰³

Die frühen Phasen des Lesen- und Schreibenlernens sind seit über zwanzig Jahren intensiv untersucht worden (vgl. Goelman u. a. 1984; Salinger 1996). Aus den verschiedenen Forschungsschwerpunkten möchte ich an dieser Stelle drei Themen herausgreifen: *familiäre Unterstützung* des Schriftspracherwerbs, die Bedeutsamkeit des *Vorlesens* und das *Frühlesen*.

¹⁰³ Als Beispiele für das In-Gang-Setzen des Schriftspracherwerbs lange vor dem Schulbeginn nennen die Autoren u. a. die Wahrnehmung von Zeichen und Geschriebenem, Aufmerksamkeit auf Notieren und Informationsentnahme bei anderen, Zuhören beim Vorlesen, Kennenlernen literarischer Inhalte und Erzählstrukturen; die Erfahrung, selbst etwas zu Papier gebracht zu haben, oder das Erfahren von Neuem durch Lesen.

1.4.1.1 Unterstützung des Schriftspracherwerbs durch die Familie

Immer wieder wird in Publikationen zum Thema „Emergent Literacy“ auf die besondere Rolle der Familie hingewiesen, in der Kinder aufwachsen. Eltern können auf vielfältige Weise lange vor der Einschulung dazu beitragen, dass ihre Kinder bessere Startchancen im Schulunterricht bekommen. Schrifterfahrungen werden z. B. möglich, wenn Eltern regelmäßig ihrem Kind vorlesen und es dabei aktiv beteiligen, wenn sie Bücher und Schreibmaterialien zur Verfügung stellen, selbst gerne lesen, im Beisein des Kindes die Funktionen von Lesen und Schreiben verdeutlichen und mit ihm darüber ins Gespräch kommen, im Haus und außerhalb auf Zeichen und Schrift aufmerksam machen und ihr Kind ermuntern, selbst etwas aufzuschreiben.¹⁰⁴ Die internationale Lesestudie IGLU aus dem Jahre 2001 belegt eindrucksvoll, dass zwischen den Leseleistungen von Viertklässlern und vorschulischen „Literacy-Aktivitäten“ im Elternhaus wie den o. g. ein positiver Zusammenhang besteht.¹⁰⁵

In weiteren Untersuchungen zu den frühen Phasen des Schriftspracherwerbs zeigte sich u. a.:

- Regelmäßiges *Vorlesen* zu Hause kann sich auf die Schriftsprachentwicklung, besonders auf die *Lesemotivation* und auch auf die schulischen Leseleistungen sehr förderlich auswirken; dabei sind die Umstände des Lesens zu beachten (z. B. die Textauswahl, die Sprache der Eltern, Fragen, Gespräche während des Lesens und hinterher).¹⁰⁶
- Zwar bereiten intensives Vorlesen und der frühe Umgang mit Büchern Kinder gut auf die Schule vor, es gibt aber darüber hinaus weitaus mehr Zugänge zur Schrift. In der Familie sammeln Kinder früh Schrifterfahrungen. Dies geschieht auf informelle Weise, eingebunden in den Alltag, oft kaum bemerkt und nicht systematisch. Auch Familien, in denen Lesen und Schreiben wenig Bedeutung hat, werden von Schrift beein-

¹⁰⁴ Vgl. Coleman u. a. (1991), Franzkowiak (2001, 20), Ulich (2003, 6f.), Leseman/de Jong (2004).

¹⁰⁵ Vgl. Mullis u. a. (2003). Gleiches gilt auch für die Anzahl der Bücher, die ein Kind zu Hause vorfindet: Viertklässler mit zehn oder weniger Büchern im Elternhaus schneiden signifikant schlechter in Lesetests ab als ihre Klassenkameraden, denen mehr als 100 Bücher zur Verfügung stehen. Schließlich noch ein dritter Befund von IGLU, der wie die beiden genannten für alle an der Studie beteiligten Länder zutrifft: Die Kinder mit den besten Leseleistungen haben i. d. R. Eltern, die selbst mindestens sechs Stunden in der Woche lesen und eine positive Einstellung dem Lesen gegenüber haben (ebd., Kap. „Home Activities Fostering Literacy“).

¹⁰⁶ Vgl. Teale (1984) zu englischsprachigen Veröffentlichungen zum Vorlesen; Wieler (1997) zu Forschungsbefunden in Deutschland. – s. auch Kapitel 1.4.1.2.

flusst – u. a. in der Küche, im Medizinschrank, beim Fernsehen, durch Werbezetteln und im Supermarkt (Leichter 1984).¹⁰⁷

- Wenn Kinder schon vor der Schule lesen lernen, haben sie meist Unterstützung erfahren, aber keinen Unterricht durch ihre Eltern oder ältere Geschwister; ihnen stehen neben Büchern viele weitere Schriftmaterialien zur Verfügung, und gemeinsames Lesen wird von allen Beteiligten als freudvoll erlebt. Längst nicht alle frühen Leser weisen hohe Intelligenztestergebnisse auf.¹⁰⁸
- Auch im *Spiel* kann der Schriftspracherwerb gefördert werden.¹⁰⁹ Besonders in Rollenspielen tun Vorschulkinder oft so, als würden sie lesen und schreiben: Sie lesen der Puppe vor, sie schreiben beim „Vater-Mutter-Kind-Spiel“ einem Mitspieler Notizen auf, sie beschriften Schilder für den Kaufladen. Vor allem ältere Kinder, die häufig an Rollenspielen teilnehmen, können dadurch eher zum Schreiben kommen. Zwei Momente scheinen die Schriftsprachentwicklung in diesem Zusammenhang besonders voranzubringen, das *Modell*, das Erwachsene und schriffterfahrenere Kinder sein können, und die *Konflikte mit Gleichaltrigen* beim Umgang mit Schrift: wenn ein Kind etwa kritzeln eine „Einkaufsliste“ schreibt, die nach Ansicht anderer Kinder nicht lesbar ist, wird es vielleicht nach konventionelleren Schreibformen suchen.

1.4.1.2 Vorlesen und Miteinander-Lesen

In den ersten Lebensjahren dominiert bei Kindern die mündliche Kommunikation im Umgang mit ihren Bezugspersonen. Wenn Eltern ihren Kindern vorlesen, wird oft ein erster Schritt von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit (Näger 2005, 42ff.) und somit vom vertrauten, konkreteren Verständigungsmittel hin zur für das Lesen und Schreiben erforderlichen Abstraktion (Andresen 2005, 188) vollzogen. Es ist vielfach belegt, dass das Lesevorbild der Eltern während der Vorschulzeit, die Intensität und Qualität des Vorlesens und des Betrachtens von Bilderbüchern die Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen sowie das spätere Leseverhalten stark mitprägen.¹¹⁰ Häufiges Vorlesen kann für die Beteiligten eine sehr angenehme,

¹⁰⁷ Anderson/Stokes (1984) ermittelten in ihrer US-amerikanischen Beobachtungsstudie durchschnittlich 70 über den Tag verteilte Minuten, in denen im Elternhaus von Vorschulkindern Schrift eine Rolle spielte. – Vgl. auch Leseman/de Jong (2004).

¹⁰⁸ Clark (1984); s. auch Hein-Ressel (1989). Ausführlicher s. Kapitel 1.4.1.3 .

¹⁰⁹ Die Ausführungen zu diesem Punkt basieren auf Christie (1992).

¹¹⁰ Teale (1984); Feneberg (1994); Kleinert (1994, 19); Wieler (1997); Arnold/Kretschmann (2000, 85ff.);

entspannte und zugleich effektive Art und Weise sein, mit deren Hilfe Kinder der Schrift begegnen. Bei angemessener Auswahl des Lesestoffs und einer entsprechenden Gestaltung der Lesesituation erleben Kinder in frühen Jahren, dass Lesen Spaß machen kann, was ihre Lesemotivation steigert (Teale 1984, 116; Feneberg 1994, 26). Zugleich wird gemeinsames Bücherlesen zu einer der wichtigsten Quellen für das Wissen des Kindes über Schrift und das Lesen (Salinger 1996); es trägt zur „Print Awareness“ (ebd., 116) bei sowie zu einer „orientation towards literacy“ (Teale 1984, 114).¹¹¹ Kinder lernen in der Vorlesesituation zuzuhören, ihre Aufmerksamkeit auf die Schrift und den Leseprozess zu richten sowie den Inhalt zu interpretieren.¹¹² Wenn Geschichten immer wieder vorgelesen werden, entwickelt sich beim Kind allmählich ein intuitives Gefühl für Satzmuster und Sprachstrukturen (Clark/Ireland 1995, 93).

Es ist allerdings bedeutungsvoll, ob Erwachsene eine eher „geschlossene“ oder eine „offene“ familiäre Vorlesepraxis bevorzugen: Wenn Lesen als „Mitteilen eines Textes“ verstanden wird, sind die zu erwartenden Effekte für den weiteren Schriftspracherwerb und die Lesemotivation geringer als in einem Szenario, das als „gemeinsame Vergegenwärtigung einer Geschichte“ aufgefasst wird (Wieler 1997, 317). Die Rolle der Kinder kann demnach sehr unterschiedlich sein; sie können stillschweigend zuhören oder aber sich als aktive Rezeptions- und Gesprächspartner an der Interpretation des Lesestoffs beteiligen. Sofern Eltern beim gemeinsamen Lesen die soziale Interaktion mit ihren Kindern pflegen, geduldig auf Fragen und Ideen eingehen, unterstützende Hinweise geben, die Kinder weder bevormunden noch beim Reden unterbrechen und ihnen reichlich Gelegenheit zu verbaler Partizipation geben, profitieren die Kinder am meisten (Feneberg 1994, 28). „Vorlesebegleitende Gespräche“ (ebd.), „gemeinsames Lesen“ (Wieler 1997; Honig/Shin 2001; Klein 2005), „dialogorientiertes Lesen“ (Näger 2005, 42ff.) oder „interaktives Vorlesen“ (Andresen 2005, 188) kennzeichnen diesen Prozess, der über die bloße Textübermittlung weit hinausgeht. Honig/Shin (2001) plädieren in ihrer Beobachtungsstudie mit Babys und Kleinkindern dafür, schon sehr früh zu Hause mit gemeinsamen Leseaktivitäten zu beginnen und Eltern rechtzeitig darin auszubilden, die Lesesi-

Andresen (2005). – Auch die *Leseleistungen* können durch frühes und regelmäßiges Vorlesen deutlich verbessert werden, wie Studien aus sehr unterschiedlichen Kulturen zeigten (Zusammenfassung bei Taylor/Taylor 1995, 132).

¹¹¹ Honig/Shin (2001, 193) nennen als weitere Bereiche, die durch gemeinsames Lesen bei Kindern gefördert werden können: die Aufmerksamkeitsspanne, das Zuhören, das Wortverständnis, das Beantworten von Fragen, das „Turn-Taking“ beim Fragen und Antworten und die Freude an Büchern.

¹¹² Coleman (1991,11), Feneberg (1994), vgl. auch Ulich (2003, 8ff.).

tuationen mit ihrem Kind im o. g. Sinne interaktiv zu gestalten.¹¹³

1.4.1.3 Frühlesen vor der Einschulung

Während nichts dagegen spricht, dass Kinder zusammen mit ihren Eltern schon in sehr jungen Jahren Bilderbücher betrachten und sich gerne regelmäßig vorlesen lassen, führte eine andere Idee in Deutschland zu heftigen Kontroversen: die „*Frühlesebewegung*“. Aus den USA wurden in den 1960er Jahren Versuche übernommen, Kindern so früh wie möglich das Lesen beizubringen.¹¹⁴ Die wissenschaftlichen Studien zum Frühlesen fanden keine besonderen intelligenzfördernden Wirkungen bei den Kindern, die das Lesetraining zudem nicht immer als leicht und lustvoll empfanden. Kritisch wurde in den Medien und in der Fachwelt die extrem frühe und intensive Förderung bewertet, die insbesondere bildungsbeflissene Eltern ihren Kindern zuteil werden ließen, ohne dabei Rücksicht auf deren eigene kindliche Interessen zu nehmen.¹¹⁵ Als problematisch erwies sich außerdem, dass die intensive familiäre Betreuung durch Eltern benachteiligter Kinder kaum zu leisten war, was die Chancengleichheit zwischen den Kindern noch verstärkte.¹¹⁶ Auch andere systematische Leseprogramme bei Vorschulkindern (z. B. in Japan propagiert durch Ishii, 1977, zit. in Taylor/Taylor 1995, 133; in den USA beschrieben von Elkind 1987, zit. in Coleman u. a., 1991, 11) scheinen langfristig nicht zu signifikant besseren Leseleistungen zu führen (Schmidt-Denter 1995, 977). Durch frühe intensive Leseübungen kann u. U. sogar das natürliche Interesse des Kindes am Lesenlernen vermindert werden (Coleman u. a. 1991, 11; Schmidt-Denter 1995, 977).

Frühlesetraining hat sich also nicht als geeignetes Instrument zur kompensatorischen Entwicklungsförderung bewährt. Aber auch ohne gezielten Unterricht lernen manche Kinder schon im Kindergartenalter lesen. Diese „Frühleser“ sind keine homogene Gruppe, und die Streubreite ihrer Intelligenz ist hoch. Sie wachsen jedoch fast durchweg in einer häuslichen Umgebung auf, die für erfolgreiches Lesenlernen sehr förderlich ist. Ihre Eltern sind interessiert an der Entwicklung ihrer Kinder, begleiten sie sensibel, beteiligen sie an schriftbezogenen Aktivitäten, stellen ihnen vielfältige Schriftmaterialien und Leseprodukte zur Verfügung,

¹¹³ S. auch die Ansätze zur „Family literacy“ in Kapitel 1.4.2.1

¹¹⁴ Auslöser war vor allem das Buch „How to Teach Your Baby to Read“ des amerikanischen Arztes Glen Doman (1964; dt. Bearbeitung von Lückert 1966), der versuchte, wenige Monate alte Babys und Kleinkinder mit Hilfe von Lesekarten zum Lesen hinzuführen.

¹¹⁵ Heinbokel (2001, 10f.).

¹¹⁶ Schmidt-Denter (1995, 976).

lesen mit ihnen schon früh interaktiv, reden mit ihnen über Buchstaben und Schrift und beantworten Fragen dazu; schließlich sind die Eltern selbst eifrige Leser.¹¹⁷ Auch wenn es aufgrund der enorm unterschiedlichen familiären Rahmenbedingungen unrealistisch ist, alle Kinder zu Frühlesern zu machen, lässt sich festzuhalten: Diejenigen Kinder, die bereits vor der Schule lesen können, werden in der Schule nicht zu Leseversagern und können schon frühzeitig die Vorteile des Gebrauchs von Schrift für sich nutzen.¹¹⁸

Schrifterfahrungen schon vor der Einschulung sind, wie die bisherigen Ausführungen zeigen, für jedes Kind bedeutsam und wirken sich auf seine schulischen Erfolgchancen aus. Aber nicht alle Eltern sehen sich in der Lage, ihre Kinder wie oben beschrieben möglichst optimal in dieser Hinsicht zu fördern. Daher ist es auch eine Aufgabe der vorschulischen Einrichtungen, sich mit der Frage auseinanderzusetzen: Wie können wir in sehr heterogenen Kindergruppen Lesen und Schreiben zu einem Thema machen? Mit dieser Fragestellung befasst sich das folgende Kapitel.

1.4.2 Lesen und Schreiben im Kindergarten

Was zum Zeitpunkt der Planungen für die in dieser Arbeit vorgestellte „BLISS-Studie“ Ende der 1990er Jahre wesentlich stärker zutraf, hat auch heute noch vielfach Gültigkeit: Der Kindergarten galt lange Jahre, wenn man einmal von Montessori- und Freinet-Kindergärten sowie vereinzelt weiteren Kindertageseinrichtungen absieht, als „ein weitgehend schriftfreier Raum“ (Klein 2005, 49).¹¹⁹ Eine wichtige Ursache hierfür ist in dem Grundsatz „Der Kindergarten soll Schule nicht vorwegnehmen“ zu suchen, der oft die Einbeziehung von Schrift in den Kindergarten verhindert (Barth 1995; Kammermeyer 2000a, 31). Erzieherinnen und Eltern sind häufig verunsichert, z. T. besorgt, wenn ein Kind vor der Einschulung schon etwas lesen und schreiben kann. Dabei besteht die Gefahr, dass die Eigeninitiativen des Kindes ignoriert, übersehen oder gar unterdrückt werden (Barth 1995, 4).

¹¹⁷ Vgl. Clark (1984), Hein-Ressel (1989), Neuhaus-Siemon (1993), Taylor/Taylor (1995).

¹¹⁸ Hein-Ressel (1989, 197), Taylor/Taylor (1995, 132).

¹¹⁹ Vgl. auch Ulich (2003, 14), Heitmann (2005, 5), Sasse (2005, 194). Zinke u. a. (2005) stellen fest: „Paradoerweise wirkt der deutsche Kindergarten im Meer der Buchstaben, der schriftlichen Kommunikation, aber immer noch wie eine Insel der Schriftlosen. Nirgendwo sieht man so wenig Buchstaben wie dort, wo sie eigentlich am interessantesten wären. Nirgendwo vermeiden es die Erwachsenen so sehr wie hier, ihre Tätigkeit mit dem Thema Schreiben zu verbinden.“ (ebd., 13). – Einige Beispiele für Schriftprojekte in Deutschland aus den 1960er und 1970er Jahren beschreibt Sasse (2005, 195f.).

Besonders im Zuge der Aufarbeitung der Ergebnisse der PISA-Studien ist in den letzten Jahren der Bildungsauftrag der Kindergärten wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten. In einigen Bundesländern bestehen nach wie vor keine Verbindlichkeiten darüber, was im Kindergarten gelernt werden soll (Heitmann 2005, 7). Auf der anderen Seite wird seit Jahren und in jüngster Zeit wieder verstärkt in Publikationen zum Schriftspracherwerb darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, dass Kinder frühzeitige Erfahrungen mit Lauten, Buchstaben, Schrift und Büchern sammeln können.¹²⁰ Diese Forderung spiegelt sich wider in den vorliegenden und geplanten Bildungs- und Erziehungsplänen für Vorschuleinrichtungen (Heitmann 2005, 7), bei denen die sprachlich-literale Bildung und die Entwicklung der Schriftsprachkompetenz zentrale Aspekte im Bildungsauftrag des Kindergarten darstellen.¹²¹

Der in deutschen Kindergärten vorherrschende *Situationsansatz* mit starker sozialer und spielerischer Orientierung erschwert genauere Vorgaben über Lerninhalte des Kindergartens (Heitmann 2005, 9). Der Situationsansatz und andere pädagogische Konzeptionen für den Kindergarten können an dieser Stelle nicht umfassend dargestellt werden (ausführlich s. Becker-Textor 1994, Fthenakis/Textor 2000, Zimmer 2000). Wie Wolfram (1995, 96) unter Bezugnahme auf Zimmer (1985) zusammenfasst, sollen sich nach dem Situationsansatz die Lern- und Erfahrungsprozesse der Kinder auf deren Lebenssituationen beziehen. Hierbei wird die Selbstbestimmung besonders betont. Es besteht ein Primat des sozialen Lernens, dem sachbezogenes Lernen und der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten untergeordnet werden. Vergleichbar der schulischen Arbeit im offenen Unterricht werden Kinder wie Erwachsene als Lehrende und Lernende betrachtet, die das pädagogische Geschehen aktiv mitplanen. Künstlich hergestellte, idealtypische Situationen und somit auch eine eingehendere Planung von Lernaktivitäten gilt es möglichst zu vermeiden. Obwohl der Situationsansatz sehr verbreitet ist, ist er aufgrund einer Reihe von konzeptionellen Unzulänglichkeiten nicht unumstritten.¹²²

¹²⁰ Einsiedler (2003, 324), Andresen (2005, 238), Heitmann (2005, 5), Klein (2005), Weinrebe (2005, 10). – Kammermeyer (2000a) betont in diesem Zusammenhang: „Dies ist vor allem für die Kinder von sehr großer Bedeutung, die im Elternhaus keine entsprechenden Erfahrungen machen können.“ (ebd., 238)

¹²¹ S. auch Näger (2005, 15), Weinrebe (2005, 7), Zinke u. a. (2005, 14) sowie vor allem Sasse (2005).

¹²² Zimmer (2000, 104) geht nach Auswertung verfügbarer Studien von 50-70% der deutschen Kindergärten aus, die angeben, nach dem Situationsansatz zu arbeiten. – Die seit den 1990er Jahren wiederholt am Situationsansatz formulierte Kritik fasst Fthenakis (2000) zusammen; zentral hierbei sind wissenschaftliche Defizite bei Terminologie und empirischer Überprüfung, bildungskonzeptionelle Mängel (u. a. ungenaue Definition der Rolle des Sachlernens sowie zu starke Gegenwartsbezogenheit) sowie Vernachlässigung der Didaktik.

Kammermeyer (2000a) sieht trotz der o. g. Schwierigkeiten Chancen dafür, Schrift und mathematische Themen stärker als bisher in den Kindergarten einzubringen, denn die gegenwärtigen Kindergartenkonzeptionen knüpfen an der Lebenswelt der Kinder an. „Und zur Lebenswelt der meisten Kinder gehören eben auch Buchstaben und Ziffern.“ (ebd., 31) Dabei kennzeichnet, wie Heitmann (2005, 35) feststellt, Kindergartenkinder kein „Ressortdenken“; sie trennen nicht Lernen im und außerhalb des Kindergartens. Für sie selbst ist es (oft im Gegensatz zu ihren Eltern und Erzieherinnen) unproblematisch, wenn vermeintlich schulische Inhalte bereits vor ihrer Einschulung thematisiert werden. Auch wenn der Schullehrplan nicht im Kindergarten vorweggenommen werden soll, warnt Heitmann (ebd., 10) davor, stoffliche Berührungen oder Überlappungen überängstlich zu vermeiden, wenn in vorschulischen Einrichtungen schriftbezogene Aktivitäten geplant werden. Weinrebe (2005, 10) fordert eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Kindergarten, denn beide Institutionen haben trotz eigener Profile vergleichbare Aufgaben, wenn es um die Kinder kurz vor und nach der Einschulung geht. Allerdings bietet der Kindergarten besondere Möglichkeiten und größere Freiheiten im Vergleich zur überwiegend anzutreffenden Schulrealität. Welche Kriterien einer vorschulischen Förderung des Schriftspracherwerbs vorrangig sind, soll, in Verbindung mit einigen Beispielen für die praktische Umsetzung, nachfolgend dargestellt werden.

1.4.2.1 Prinzipien vorschulischer Förderung des Schriftspracherwerbs und Beispiele für Projekte aus der Praxis

Die meisten offeneren wie auch die stärker strukturierten Ansätze orientieren sich an einem Grundsatz, den Heitmann (2005) treffend zusammenfasst; danach sollte vorschulische Förderung des Schriftspracherwerbs spielerisch, lustvoll, anregend, gesellig, lustig, spannend und abwechslungsreich sein. Durch einen altersgemäßen, spielbetonten Zugang soll das Interesse an Schrift und Schreiben geweckt werden. Erwachsene können Kinder hierin unterstützen, indem sie auf deren situative Befindlichkeit und Auffassungsgabe eingehen und an Bekanntem und Gekanntem ansetzen (ebd., 41). Die Auseinandersetzung mit der Schrift lässt sich im Kindergarten nicht kurzfristig abhandeln; vielmehr brauchen Kinder Zeit, Muße und vielfältige Gelegenheiten zum experimentellen Umgang mit Schriftsprache.¹²³ Die tastenden Versuche der Kinder setzen zugleich voraus, dass ihnen hierfür ein eigenes Tempo zugestanden

¹²³ Klein (2005, 6).

wird, da sie nicht stetig und gleichförmig, sondern in Sprüngen lernen.¹²⁴ Es bietet sich an, die spontane Freude am Entdecken und Nachmachen von Buchstaben und Schrift zu nutzen, wenn der Umgang mit Schrift in reale Lebenssituationen einbezogen wird (Zinke u. a. 2005).

Dies wird von einer Reihe von AutorInnen in einer *konstruktivistischen Sichtweise* betrachtet. Danach erschaffen sich die Kinder als aktive Lernende „ihre Welt selbst“, werden nicht belehrt, sondern prägen ihre Bildung in einer anregenden Umgebung entscheidend selbst (Zinke u. a. 2005, 13).¹²⁵ Brügelmann (1989c, 20) beschreibt, wie Kinder mit dem Lesen und Schreiben eine zweite Sprache in ähnlicher Weise wie kleine Kinder die Lautsprache lernen: „aktiv, probierend, über unzulängliche Zwischenformen“. Das Ausdifferenzieren der eigenen Erfahrungen erfolgt allmählich und meist mit vielen Umwegen und „Fehlern“. Heute besteht Konsens darüber, dass Fehler als „entwicklungsnotwendige Zeichen phasentypischer Zugriffsweisen auf Schrift“ (Näger 2005, 96ff.) verstanden und akzeptiert werden müssen.¹²⁶ Dazu gehört auch, die Anstrengungen von Vorschulkindern ernst zu nehmen, wenn sie selbst zu schreiben versuchen, ihre Eigeninitiativen aufzugreifen und zu fördern. Dies lässt sich in einer „Schriftumgebung“ im Kindergarten, in der Lesen und Schreiben selbstverständlich zum Alltag gehören und in der Schreibenlässe genutzt werden, am ehesten realisieren.¹²⁷

Kinder haben die Möglichkeit, während ihrer Vorschuljahre eine Menge Einsichten in die Struktur der Schrift, ihre Mechanismen und ihre Funktionen zu gewinnen. So können sie im Kindergarten u. a.

- Vermutungen darüber anstellen, welchen Gebrauchswert die Schrift hat,
- durch den Umgang mit Schrift und die Teilhabe an alltäglichen Schreib- und Leseaktivitäten eine positive Einstellung zum Lesen entwickeln,
- erfahren, wie man einem Text Informationen entnimmt,¹²⁸

¹²⁴ S. Barth (1995, 5), Kammermeyer (2000a, 31), Näger (2005, 96).

¹²⁵ Auch Andresen (1985, 16) sowie Brügelmann (1989a) betonen das eigene Finden eines Weges zum Lesen und Schreiben, bei dem Erwachsene nur Anregungen geben und begleitend wirken können.

¹²⁶ Eine „positive Fehlerkultur“, die Kindern zugesteht, dass sie sich durch Versuch und Irrtum der Schrift der Schreibkundigen annähern, und die den sensiblen, wertschätzenden Umgang mit ihren Lernbemühungen befürwortet, propagieren z. B. auch Valtin (1993, 76), Salinger (1996, 28), Brügelmann (1997, 9), Meiers (1998, 83f.), Zinke u. a. (2005, 14); außerdem Ferreiro (1988) und Ferreiro/Teberosky (1988) in ihren detaillierten Untersuchungen zur Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen zur Schrift bei Vier- und Fünfjährigen.

¹²⁷ Vgl. Barth (1995, 11), Klein (2001, 37). - Lenel (2005, 170ff.) sieht im freien Erforschen der Schrift in einer dazu anregenden Umgebung im Kindergarten die erfolgversprechendste Grundlage einer vorschulischen schriftbezogenen Förderung.

¹²⁸ S. zu den ersten drei Punkten Teale (1984, 115) sowie Coleman u. a. (1991).

- Buchstaben und Schrift entdecken, sammeln, vergleichen, reproduzieren und selbst erfinden,
- Bücher unterschiedlichster Gattungen kennen lernen, an gemeinsamen Leseaktivitäten beteiligt sein sowie selbst Bücher herstellen und dabei viel über Schrift und Buchkultur erfahren,
- vielfältige, anregende Schreibutensilien beim Schreiben und künstlerischen Gestalten erproben,
- sich über Laute Gedanken machen, mit ihnen spielen (z. B. Reimen, Sprachspiele, Sprechlieder),
- mit und ohne Hilfe Text produzieren (z. B. ihren Namen, Notizen, Beschriftungen, eigene und diktierete Briefe),
- in Rollenspielen Schreib- und Leseaktivitäten erleben und selbst mitgestalten,¹²⁹
- Abbildungen, Logos, Diagramme, Schilder und Bildsymbole interpretieren, selbst gestalten und mit der Alphabetschrift vergleichen.

Obwohl die Mehrzahl der o. g. Aktivitäten auf unterschiedlichem Niveau auch schon bei den jüngeren Kindergartenkindern auf Interesse stößt, gilt doch das letzte Jahr vor der Einschulung als besonders geeignet für Schriftangebote.¹³⁰ Die meisten Kinder sind nun sehr lernfähig und lernwillig und dazu in der Lage, sich mit Hilfe ihrer Vorerfahrungen und Wahrnehmungsleistungen mit Sprache und Schrift aktiv auseinanderzusetzen. Viele der nachfolgend exemplarisch beschriebenen Projekte aus der Praxis der Kindergartenarbeit sehen daher in den künftigen Schulkindern ihre eigentliche Zielgruppe.

Der Schrift können Kinder in vorschulischen Einrichtungen eher zufällig begegnen, in „schriftfreundlich“ gestalteten Umgebungen oder aber durch die Teilnahme an speziellen Förderprogrammen. Ein breites Spektrum an Vorschlägen zur Einrichtung eines für den Schriftspracherwerb förderlichen Rahmens findet sich in den neueren Büchern von Heitmann (2005), Klein (2005), Näger (2005), Weinrebe (2005) und Zinke u. a. (2005). Neben den bereits oben erwähnten Lernaktivitäten können Erzieherinnen sich hier umfassend darüber informieren, wie sie Lesecken, Schreibateliers und Spielecken kreativ einrichten sowie effektive Schriftprojekte durchführen können. Der Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Publikati-

¹²⁹ Vgl. Christie (1992), Christie/Enz (1992) wie auch Andresen (2005) zur besonderen Bedeutung des Rollenspiels im Rahmen des Schriftspracherwerbs.

¹³⁰ S. Gross/Lang (2000, 7), Heitmann (2005, 9), Klein (2005, 133).

onen verdeutlicht, welche Aktualität die Thematik Lesen- und Schreibenlernen für den Vorschulbereich mittlerweile erreicht hat.¹³¹

Neben Empfehlungen für eine vermehrte Einbeziehung von Schriftaktivitäten in den Kindergartenalltag gibt es – vor allem seit der PISA-Diskussion nach 2000 – inzwischen verstärkt Modellprojekte und Forschungsstudien, aus denen an dieser Stelle nur wenige beispielhaft herausgegriffen werden können. Bei den meisten Bemühungen in Deutschland handelt es sich um lokale Angebote und Projekte, die z. B. von Bibliotheken, Stadtverwaltungen, Sponsoren aus der Wirtschaft, der Stiftung Lesen oder Universitäten unterstützt werden.

In der Beschreibung des Projekts „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-) Sprache“ der PH Ludwigsburg wird das Forschungsdefizit im Bereich vorschulischer Fördermaßnahmen in Deutschland beklagt. Weiter heißt es dort:

„Um die Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache bei Kindern zu verbessern, sind in letzter Zeit eine unüberschaubare Anzahl von diagnostischen Verfahren und Fördermaterialien entwickelt worden. Dabei zeigt sich, dass es eine bunte Mischung an Ansätzen gibt, denen keine einheitliche Sicht zur Diagnose und Förderung von (schrift-) sprachlichen Fähigkeiten zugrunde liegt.“¹³²

Besonders bekannte diagnostische Verfahren in Kindertageseinrichtungen sind die Differenzierungsprobe von Breuer/Weuffen (1993) sowie das Bielefelder Screening (BISC; Jansen u. a. 1999). Zur Förderung von Kindern, bei denen mit Hilfe des BISC „Risiken“ für eine schwierige Lernentwicklung beim Lesen und Schreiben festgestellt werden, sind verschiedene Förderprogramme entwickelt und z. T. wissenschaftlich untersucht worden.¹³³ Dabei geht es in erster Linie um eine Verbesserung der phonologischen Fähigkeiten.

In anderen Projekten, die vielfach keinen (streng) wissenschaftlichen Anspruch und mitunter eher explorativen Charakter haben, steht die **Schrift** selbst im Mittelpunkt:

Ritter (1999) beschreibt das Projekt „*Lust auf Schule*“, bei dem in einem Kindergarten phasenweise der Bauspielbereich in ein „Klassenzimmer“ umgestaltet wurde, in dem die Kinder

¹³¹ Im Gegensatz hierzu fehlten zum Zeitpunkt des Beginns des hier vorgestellten „BLISS-Projekts“ Ende der 1990er Jahre in Deutschland grundlegende praxisorientierte Literatur zu diesem Thema wie auch Modellprojekte.

¹³² <http://www.ph-ludwigsburg.de/1855.html#c3596>, Abschnitt „Forschungsdefizit“ (Online am 18.9.2006). In dem Projekt sollen für Vorschulkinder geeignete Beobachtungsaufgaben entwickelt, erprobt und wissenschaftlich bewertet werden.

¹³³ S. z. B. Küspert/Schneider (1999); vgl. ausführlich hierzu und zu verwandten Förderansätzen zur phonologischen Bewusstheit Kapitel 2.3.

Schreiberfahrungen sammeln und sich über Buchstaben und Schrift austauschen konnten.

Schwerpunkt eines von der Stiftung Lesen geförderten Modellprojekts (Strecker 2001) in elf Kindertagesstätten in *Mainz* und *Wiesbaden* war die Förderung der Lesemotivation. Hier fanden viele Aktionen rund ums Buch statt, Leseecken und –zimmer wurden eingerichtet, Bücher und Fachliteratur für Erzieherinnen bereitgestellt, „Vorlese-Omas und –Opas“ engagiert und die Kooperation mit Autoren und Büchereien gesucht. Eine wesentliche Aktivität bestand im regelmäßigen, möglichst täglichen Vorlesen in den Einrichtungen. Auch gegenwärtig werden einige Projekte vor Ort von der Stiftung Lesen in verschiedenen Regionen unterstützt.¹³⁴

In Kooperation mit dem Land Bremen und der Stadtbibliothek Bremen ist das Projekt „*KESZ – Kinder entdecken die Welt der Schrift und Zeichen*“ entstanden.¹³⁵ Dabei erkunden Kinder aus verschiedenen Kindergärten, ihre Erzieherinnen und Eltern Buchstaben, Schrift, Sprache und Bücher. Zu den Aktivitäten zählen „literarische Ausflüge“, bei denen die Kinder Zeichen und Schrift entdecken, Bibliotheken besuchen, unterschiedliche Bücher kennen lernen, gemeinsam lesen, eigene Bilderbücher anfertigen, Briefe schreiben und Geschichten erfinden.

Auch das von Krieg (2005) vorgestellte „*STEP-Projekt*“, das von 2000 bis 2002 in neun Einrichtungen stattfand, ist im Kindergarten angesiedelt.¹³⁶ Hier erhielten die Kinder in verschiedenen Projekten vielfältige Möglichkeiten, mit Schrift und ihren Vorformen umzugehen, ohne dass dabei der Schriftspracherwerb Schwerpunkt der Aktionen war. Eine wichtige Rolle innerhalb von STEP spielte die Dokumentation des Geschehens in Form von Wandzeitungen und Mappen, in denen Zeichnungen und Schriftprodukte der Kinder sowie Fotos gesammelt wurden. Als Beispiele für Schreibaktivitäten nennt die Autorin gezeichnete Kinderprotokolle, Zeichnungen als Hilfe zur Theorieentwicklung (z. B. der Entwurf einer Maschine), Zeichnungen und von den Erzieherinnen unterstützte Beschriftungen bei der Herstellung eines „Baumbuchs“ sowie Erfahrungen im Rahmen eines „Euro-Projekts“, bei dem die Kinder u. a. die neue Währung erkundeten, Geld abmalten und „Sparkasse“ spielten.

Gerlach/Kuse (2005) berichten von zwei hessischen Kindergärten, in denen versucht wird, bei Kindern ein forschendes Interesse an Schriftkultur zu entwickeln und sie zu ermutigen, sich

¹³⁴ Nähere Einzelheiten s. www.stiftunglesen.de (Online am 18.9.2006).

¹³⁵ Backhaus/Schwotzer (2004).

¹³⁶ Konzeptuell ist das Projekt an die Reggio-Pädagogik angelehnt, die der Begegnung mit Schrift einen hohen Stellenwert beimisst (vgl. Krieg 2005, 29ff.).

mit unterschiedlichen Formen von Symbolen, Zeichen und Schrift zu verständigen. Dabei nutzen die Kinder Computer als Arbeitsmittel, aber auch ihre eigenen Zeichnungen und erste Anfänge von Verschriftungen, wenn sie Merkzettel, Protokolle, Listen, Mitteilungen, Bildbeschriftungen u. a. mehr zu Papier bringen möchten. Ausgehend von diesen Fallbeispielen entwickeln die Autoren Leitlinien zur Förderung des Interesses von Kindergartenkindern an Schriftkultur.¹³⁷

Sehr verschiedene internationale und deutsche Beispiele für die Thematisierung von Schrift im Kindergartenalter zeigt der Film „*Ins Schreiben hinein*“ (Elschenbroich/ Schweizer 2001), so sieht man u. a.

- deutsche Kindergartenkinder, die mit früheren Schriften wie Keil- und Bilderschriften experimentieren (aus der empirischen Studie von Lenel 2005),
- einen türkisch-deutschen Kindergarten in Hamburg (Spaziergang mit Schriftsuche, Besuch einer Bücherei),
- einen hessischen Kindergarten (Kinder am PC spielen mit Buchstaben und Wörtern),
- japanische Fünfjährige beim Lesenlernen zu Hause,
- einen Kindergarten in Israel (Schreiben von Einkaufslisten und Erstellen von Tabellen zum Bohnenwachstum),
- einen englischen Kindergarten, der systematisch Schreibanlässe schafft, wobei z. B. Eltern mit Kindern malen, lesen, schreiben.

Besondere Aufmerksamkeit hat die oben erwähnte Experimentalstudie von Lenel (2005) verdient. Die Autorin kommt dabei zu dem Schluss, dass sich offene, schriftorientierte Angebote im Kindergarten auf die Rechtschreibleistungen wie auch die phonemanalytischen Leistungen in der ersten Klasse bedeutsam auswirken können – und das ohne spezielles phonologisches Training, sondern durch zwangloses Erforschen der Schrift und das allmähliche Vertrautwerden mit ihr.¹³⁸

¹³⁷ ebd., 19ff. – Hierzu zählen u. a. das Erleben der Erzieherinnen als schriftkompetente Modelle im Alltag, Rollenspiele, gestaltete Räume bzw. Ecken, Erkundungen des Umfeldes auf Schrift und Zeichen hin, Erprobung von Schreibmaterialien und Spielen mit Schrift oder das schriftliche Festhalten eigener Gedanken auf unterschiedliche Weise.

¹³⁸ Vgl. auch Kapitel 2.3. – In dem „Schriftprojekt“ der Lenel-Studie konnten die Kinder im letzten Kindergartenjahr vielfältige Literacy-Angebote spielerisch nutzen: eine Lesecke, eine Büroecke, tägliches Vorlesen, Geschichte der Schrift (mit Anfertigung von Keilschrift in Ton, Stempeln von Hieroglyphen u. a. mehr).

In dem Film „Ins Schreiben hinein“ wird wiederholt das besondere Unterstützungspotenzial der häuslichen Umgebung betont. Das „HIPPY“-Programm (Home Instruction for Preschool Youngsters) aus Israel gilt als Wegbereiter der Schulung und Begleitung von Eltern.¹³⁹

Spezifischer auf Lesen und Schreiben ausgerichtet ist das 1992 in ganz England aufgenommene Programm „Bookstart“; dabei werden junge Familien kostenlos mit geeignetem Lesematerial für ihr Baby ausgestattet und über Möglichkeiten informiert, wie sie ihr Kind in dieser Hinsicht unterstützen und öffentliche Angebote zur Leseförderung nutzen können.¹⁴⁰

Milhoffer (2005) stellt in ihrem Beitrag das kanadische Projekt „Read to me!“ vor, das deutlich über die englische Bookstart-Initiative hinausgeht. Nach Ansicht der Initiatoren kommt selbst der Kindergarten zu spät, um grundlegende Schriftsprachkompetenz aufzubauen. Zur Vermeidung von funktionalem Analphabetismus werden alle Eltern der in Nova Scotia jährlich geborenen 10.000 Babys kurz nach der Geburt in der Klinik von geschulten, meist ehrenamtlichen MitarbeiterInnen aufgesucht, die sie über die Schriftsprachfrühförderung aufklären.¹⁴¹ Die Kampagne bleibt jedoch nicht auf das Krankenhaus beschränkt, sondern wird bis ins Schulalter hinein fortgesetzt, wobei Kinderärzte, Bibliotheken, Familienbildungszentren und Kinderkrippen beteiligt sind.

Auch in Deutschland ist in jüngerer Zeit die Familie in ihrer wichtigen Rolle im Rahmen des Schriftspracherwerbs von Kindern unter dem Stichwort „family literacy“ wieder neu entdeckt worden. So resümiert Nickel (2004) für den Bundesverband Alphabetisierung positive Erfahrungen aus anderen, vor allem anglo-amerikanischen Ländern, in denen seit einer Reihe von Jahren „familienorientierte Literalitätsprogramme“ angeboten werden, bei denen Eltern in ihren eigenen literalen Kompetenzen und als Helfer für ihre Lesen und Schreiben lernenden Kinder geschult werden. Die deutschen Projekte stehen jedoch noch am Anfang, so z. B. ein von der UNESCO gefördertes Programm in Hamburg.¹⁴²

¹³⁹ Hierzu gibt es auch im o. g. Film eine Szene mit einer Mitarbeiterin dieses Programms, die Migrantenfamilien zu Hause aufsucht und u. a. darüber aufklärt, wie sie die (schrift-)sprachliche Entwicklung ihrer Kinder fördern können. – HIPPY wurde 1969 als Hausbesuchsprogramm für Einwanderer mit Vorschulkindern konzipiert und erfolgreich in vielen Ländern (auch in Deutschland) übernommen. S. hierzu ZEIT Online vom 8.3.06 (<http://zeus.zeit.de/text/online/2006/10/HippyMigrantinnen>, online im Internet am 19.9.2006).

¹⁴⁰ S. <http://www.bookstart.co.uk/> (online am 19.9.2006)

¹⁴¹ Das unter <http://www.research-works.ca/> (online am 19.9.2006) dargestellte Forschungsprojekt wird wissenschaftlich begleitet und von Universitäten und Behörden unterstützt.

¹⁴² S. <http://www.zweite-chance-online.de/zco/alphabetisierung/links.html> (online am 19.9.2006).

Diese exemplarisch aufgezählten Ansätze für Maßnahmen, die in der familiären Umgebung und in Kindertageseinrichtungen mehr oder weniger gezielt Schrifterfahrungen anbahnen, zeigen, dass sich im neuen Jahrtausend auch in Deutschland die Elementarpädagogik verstärkt der frühen „Literacy-Förderung“ angenommen hat. Man kann davon ausgehen, dass sich dieser Trend in den nächsten Jahren noch verstärken wird, wenn man die kürzlich abgeschlossenen, die laufenden und die geplanten Projekte betrachtet.¹⁴³

1.4.2.2 Malen, Bilder, Symbole und Schriftzeichen

„Schreiben als Ausdruck für ernsthaftes Tun, Malen als Synonym für unbeschwertes Kindsein? Diese Auffassung tut beiden Fähigkeiten unrecht, denn Kinderbilder erzählen Geschichten und Kindertexte auch. Außerdem: Malen und Schreiben kommen gar nicht selten zusammen vor.“ (Zinke u. a. 2005, 9)

„Die Übergänge zum Malen sind zudem bei den ersten Versuchen mit Buchstaben fließend; viele Kinder kombinieren auch das Bildermalen mit der Produktion von Zeichen, die an Schrift orientiert sind.“ (Andresen 2005, 178)

Bereits die Mehrzahl der Drei- bis Vierjährigen kann zwischen *Bild* und *Schrift* sicher differenzieren, wie alle vorliegenden Studien zu dieser Thematik aufzeigen (vgl. Ferreiro/Teberosky 1988; Lenel 2005, 55). Malen ist bei Vier- bis Sechsjährigen die bevorzugte Form grafischer Darstellung und zugleich ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum Schreiben.¹⁴⁴ In mehrerlei Hinsicht wirkt das kindliche Malen unterstützend, wenn Kinder anfangen, eigene Schreibversuche zu unternehmen (Salinger 1996, 167): Kinder illustrieren im Bild ihre „Textwelten“; sie malen, was sie noch nicht schreiben können. Malen hilft den Kindern zugleich dabei zu überlegen, was sie schreiben wollen. Schließlich kann sich ein Kind mit einem gemalten Bild an Inhalte erinnern, über die es schreiben möchte.¹⁴⁵

Vygotsky (1978; zit. in Dehn/Sjölin 1995, 1144) sieht einen engen Zusammenhang zwischen

¹⁴³ Weitere Informationen zu Forschungs- und Praxisprojekten findet man auf den Seiten des Deutschen Bildungsservers (<http://bildungsserver.de/>), Rubrik „Elementarbildung“ sowie in der Datenbank ProKita beim Deutschen Jugendinstitut in München (<http://cgi.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=200>); online am 20.9.2006).

¹⁴⁴ Vgl. Ferreiro (1988), Ferreiro/Teberosky (1988), Dehn/Sjölin (1995), Sjölin (1996), Meiers (1998), Andresen (2005) und Zinke (2005).

¹⁴⁵ Dass Bilder ein wichtiger Schreib Anlass sind, untermauert die Untersuchung Dysons (1989), nach der sich mit 67% die Mehrzahl schriftlicher Texte von Vorschulkindern auf Kommentare zu ihren eigenen Bildern beziehen.

Zeichnungen, Kritzeleien und Schrift und bezeichnet ihre Verwendung in frühen Schreibentwicklungsphasen als Mischung aus zeichnerischer Darstellung und gestischen Spuren, wenn während des Zeichnens zu dramatisierenden Gesten und mündlichen Erklärungen umgeschaltet wird.

In der Entwicklung vom Kritzeln zum Schreiben sind übereinstimmende Gesetzmäßigkeiten und verschiedene erkennbare Stufen bekannt (Dehn/Sjölin 1995). Schon 1929 beschrieb Luria (1978) die Piktografie als eine Stufe im Prozess der Aneignung der Schriftsprache.¹⁴⁶ Dabei unterscheidet er drei Stufen des kindlichen Schreibverhaltens: Zunächst ist Schreiben Selbstzweck, bloßes Nachahmen von Schreibenden und hat Spielcharakter; das eigene Kritzeln kann ein Kind nachträglich nicht lesen. Auf der zweiten Stufe bekommt das Gekritzelt allmählich bestimmte Bedeutungen, die jedoch nur Hinweise für das Kind selbst sind und noch keine instrumentelle Funktion haben. In einer dritten Phase möchte das Kind mit seinen Zeichen einen Inhalt ausdrücken. Neben willkürliche Striche treten nun Piktogramme. Dieses Bilders Schreiben vermischt sich oft mit Zeichnen, vor allem, wenn die Bilder detaillierter sind.

In Kapitel 1.1.2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Kinder während ihres Schriftspracherwerbs die Schrift ihres kulturellen Umfelds rekonstruieren, also für sich selbst neu erfinden. Dieser Vorgang enthält viele Parallelen zur Schriftgeschichte der Menschheit, die sich von bildhaften Darstellungen und Bilderschriften über stilisierte Begriffsschriften zur Lautschrift weiterentwickelt hat.¹⁴⁷ Allerdings haben Schreibanfänger einen Vorteil gegenüber den Schrifterfindern in der Vergangenheit: In ihrer Umgebung begegnen sie vielerorts und regelmäßig bereits der Norm der Schriftsprache (Dehn 1988, 39).

Wie beim Schreiben lassen sich auch für die Fortschritte, die Kinder beim *Zeichnen* machen, verschiedene Etappen erkennen. Seit fast hundert Jahren gibt es nach Schuster (1990, 11ff.) Versuche, die zeichnerische Entwicklung von Kindern in Form von Stufenfolgen nachzuvollziehen. Dabei fallen große Unterschiede zwischen den Kindern auf, sodass – ähnlich wie beim Schriftspracherwerb – verlässliche Altersnormen nicht möglich sind. In allen Phasenmodellen gibt es eine Kritzelphase, die i. d. R. im zweiten bis dritten Lebensjahr beginnt. Zunächst

¹⁴⁶ Ausführlich fasst Gangkofer (1993a, 171ff.) Lurias Entwicklungsmodell zusammen.

¹⁴⁷ S. Brügelmann (1997, 59), Ferreiro (1988, 2), Valtin (1998, 60), Näger (2005, 13). – Ein besonders anschauliches Beispiel (schriftliches Festhalten von „vier Häusern“) für sehr unterschiedliche Formen der Verschriftung von Kindern im Schulanfangsalter mit Bildern, Symbolen, Wortskeletten und annähernd orthografisch korrekter Schreibung findet man bei Brügelmann (1989c, 1994b).

überwiegt die Freude an der Bewegung; erst später treten Abbildungsintentionen hinzu. Die Kritzelgestalten lassen sich nach ihrer Form klassifizieren, wobei jedoch die Identifikation bestimmter Basiselemente noch keinen Einblick in die Bedeutung dieser frühen Darstellungsformen gibt. Im Verlauf der Entwicklung des Zeichnens entwickeln Kinder immer angemessenere Schemata, „die durch Experimentieren, durch Versuch und Irrtum, aber auch durch Vorlagen und Beispiele älterer Kinder angeregt werden.“ (ebd., 63).¹⁴⁸ Kinderzeichnungen haben teils universelle Merkmale (wie die Vermeidung von Überlappungen und falsche Rechtwinkligkeit), aber auch unterschiedliche Zeichenkonventionen (abhängig vom Lebensumfeld, Vorbildern, dem Bildangebot in Comics, Märchenillustrationen u. a. Abbildungen in Abhängigkeit von den jeweiligen kulturellen Werten).¹⁴⁹

Dass der Weg zum Schreiben über das Malen und Zeichnen¹⁵⁰ führt, hat Gangkofer (1993a, b) ausführlich beschrieben. Aber nicht nur bei Mal- und Schreibprodukten, sondern auch bei der Interpretation von Bildern, Logos, Bildsymbolen u. ä. bringen Kinder ihre kulturell geprägten Erfahrungen mit eigenen und anderen bildhaften Darstellungen ein. „Bilderlesen muss man lernen“, stellt Gangkofer (1990b) bei seiner Analyse der Deutungen von Bildsymbolen durch Grundschüler fest. Das Bilderlesen entwickelt sich, wie Turtschi (2000) ausführt, im Kleinkindalter unbewusst und ohne Instruktion (schon Babys wissen nach kurzer Zeit intuitiv, wie das Lächeln oder die böse Miene der Mutter zu deuten ist). Bilder werden nach dem Ähnlichkeitsprinzip interpretiert, so z. B. vier Striche als *Haus*. Hierbei geht es „nicht um die Wirklichkeit, sondern immer um Abbilder der Wirklichkeit.“ (ebd., 28). Durch den häufigen Umgang mit Bildern und Bildsymbolen lernen Kinder allmählich, dass sie etwas auf eine bestimmte Weise darstellen und nicht immer und nicht unbedingt sofort die Intention ihrer Ur-

¹⁴⁸ Hier zeigt sich eine weitere Parallele zum Modelllernen während des Lesen- und Schreibenlernens: „Nachzeichnen“ gelingt Kindern eher, wenn sie den Verlauf des Zeichnens bei anderen Kindern und ihren Eltern beobachten (Schuster 1990, 114).

¹⁴⁹ ebd., 109f.

¹⁵⁰ Die Online-Enzyklopädie Wikipedia über die Unterscheidung von *Malen* und *Zeichnen* (beides wird in der Literatur zum Lesen- und Schreibenlernen im Gegensatz zur Terminologie der Kunst vielfach synonym verwendet): „Nach heutiger Definition grenzt sich ein Gemälde von einer Zeichnung dadurch ab, dass die Farben vor dem Auftragen auf den Bildträger gemischt werden. Im Sprachgebrauch sind die Begriffe Malerei und Zeichnung nach wie vor vermischt, so sagt man beispielsweise oft, dass Kinder ‚malen‘, wenn sie eigentlich zeichnen.“ (Online am 30.8.2006 unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Gem%C3%A4lde>). – Im Kontext der vorliegenden Arbeit soll kindliches Malen und Zeichnen als ein vom Schreiben unterscheidbarer Bereich betrachtet werden. Allerdings gibt es viele Überlappungen, etwa wenn Kinder Bildsymbole schreiben, was von ihnen zumindest zu Beginn, wenn sie einzelne Symbole schriftlich festhalten, eher als Malen angesehen wird.

heber verraten.

Malen, Zeichnen, das Interesse an und die Verwendung von bildhaften Zeichen sind im Schriftspracherwerb nicht zwingend notwendige, aber typische Entwicklungsschritte bei fast jedem Kind. Die besondere Beziehung des Menschen zu Bildern hebt auch Meiers (1998) hervor:

„Das Bild ist sowohl in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit (von den Höhlenzeichnungen der frühesten Zeit bis zu den Kirchenbildern heute) als auch in der individuellen Entwicklung des Menschen die ursprünglichste Darstellungsform von Sprache. Sie wird nie überwunden oder völlig aufgegeben. Die bildhafte Darstellung stößt aber auf Grenzen.“ (ebd., 34)

Die zuletzt angesprochene Aussage können Kinder nachvollziehen, wenn sie bildhafte Notationsformen wie z. B. Bilderschriften von Indianern oder auch BLISS-Symbole kennen lernen, entziffern und darüber ins Gespräch kommen. Der Zugang zu solchen Schriftsystemen ist durch die Nähe der Schriftzeichen zum Gemeintem einfacher als zur alphabetischen Schrift, was für Kinder, die im Umgang mit Bedeutungsrepräsentationen noch unsicher sind, hilfreich sein könnte (Günther 1983, 224; Andresen 2005, 200).

Die Untersuchung von anderen Schriftzeichen neben denen unserer Alphabetschrift trägt dazu bei, dass Kinder im Rahmen des Schriftspracherwerbs ihre Reflexionen über Sprache und Schrift im Vergleich vertiefen können.¹⁵¹ Hiermit wie auch mit den bisherigen Erkenntnissen der Forschung zur Brückenstellung von BLISS-Symbolen zwischen Bild und Schrift befasst sich eingehend Kapitel 2.4.

¹⁵¹ Vgl. Oomen-Welke (1998b, 199), Speck-Hamdan (1998, 106), Elschenbroich (2001, 208) sowie Bremerich-Vos (1999, 27), der den Vergleich der Alphabetschrift mit anderen Notationsformen als „kontrastives Nachdenken über Sprache“ bezeichnet, wodurch womöglich Besonderheiten unserer Schrift einsichtig werden. – In jüngerer Zeit hat Lenel (2005) Kindergartenkinder mit phönizischen und chinesischen Schriftzeichen experimentieren lassen.

1.5 Zusammenfassung Kapitel 1

Lesen- und Schreibenlernen beginnt in der frühesten Kindheit, nicht mit dem ersten Schultag. Die Thematik „Lesen und Schreiben“ ist einerseits seit vielen Jahren ein eingehend untersuchter Gegenstand der Forschung, auf der anderen Seite bestehen nach wie vor Kontroversen über die Frage, wie sich Kinder am problemlosesten diese Fähigkeit aneignen können. Betrachtet man den spezifischen Lernprozess als Schriftspracherwerb, so muss man Kindern vielfältige Zugänge zur Schrift eröffnen und ihnen eine aktive Rolle als Lernende ermöglichen. Entwicklungs- und Prozessmodelle bieten eine Hilfe dabei, den aktuellen Stand des Schriftspracherwerbs bei einem Kind einzuschätzen und es auf seinem weiteren Weg fundierter begleiten, außerdem die Vorgänge beim Lesen und Schreiben besser verstehen zu können

Jedes Kind durchlebt in relativ kurzer Zeit viele Stufen der Schriftgeschichte der Menschheit. Bilder und Piktogramme sind dabei vor allem in frühen Phasen des Schriftspracherwerbs für Kinder von Interesse, zumal Malen und Zeichnen für das Vorschulalter kennzeichnend sind. Die Fähigkeit zum Bilderlesen und ein grundlegendes Symbolverständnis entwickeln sich in der frühen Kindheit und hängen ab von individuellen Erfahrungen wie auch der kulturellen Prägung. Beim Lesenlernen können Kinder von ihren vorangegangenen Lernerfahrungen im Deuten von Abbildungen profitieren.

Einem Teil der Kinder gelingt das Lesen- und Schreibenlernen nur unter großen Mühen. Unter den verschiedenen Bezeichnungen für dieses Phänomen erscheint der Begriff „Lernschwierigkeiten“ am geeignetsten, da hiermit keine Ursachenzuschreibung erfolgt und auf die für die Betroffenen und ihr Umfeld belastende Problemsituation hingewiesen wird.

Um Lernschwierigkeiten zu vermeiden oder ihre Auswirkungen zu reduzieren, wurden zahlreiche Präventivmaßnahmen erprobt. Diese Ansätze umfassen sowohl den familiären wie auch den institutionellen Bereich. Nicht erst in der Schule und in außerschulischen Einrichtungen, sondern schon in Kindergärten kamen und kommen sehr unterschiedliche Fördermaßnahmen zum Einsatz, von denen bisher jedoch nur ein kleiner Teil auch wissenschaftlich untersucht worden ist.

Neben dem Vor- und Miteinander-Lesen gibt es viele weitere Aktivitäten, mit denen in Familie und Kindergarten (gerade im Rahmen des Situationsansatzes) Begegnungen mit der Schrift angebahnt werden können. Dabei scheinen die Prinzipien der Freiwilligkeit und des reichhaltigen Angebots, Schrifterfahrungen zu ermöglichen, besonders viel versprechend.

2 Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb: Forschungsstand und präventive Ansätze

In Kapitel 2 sollen die bisherigen Ausführungen zu Lernschwierigkeiten, Präventivmaßnahmen und vorschulischer Bildungsarbeit weiter konkretisiert werden. Dabei geht es vor allem um die Fragen: Worin bestehen die Probleme, durch die Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen auffallen? Was trägt die Diskussion zum Thema „Legasthenie“/LRS zum besseren Verständnis dieser Probleme bei? Warum erscheint vorschulische Prävention im Bereich des Schriftspracherwerbs sinnvoll und welche Fördermaßnahmen kommen in Betracht? In diesem Zusammenhang werden die Kapitel zur phonologischen Bewusstheit und zum BLISS-System besonderen Raum einnehmen, da beides im Mittelpunkt der vorliegenden Studie steht.

2.1 Gefährdeter Schriftspracherwerb

Seit vielen Jahren befasst sich die Forschung zum Lesen und Schreiben mit den erforderlichen Lernvoraussetzungen, den Prozessen während der Schreib- und Lesesituation, mit typischen Entwicklungsverläufen, Unterrichtskonzepten, Lern- und Arbeitsmaterialien – aber auch schon lange mit Schwierigkeiten, die beim Schriftspracherwerb mancher Kinder auftreten. Bereits 1916 prägte der ungarische Psychologe Paul Ranschburg den Begriff „Legasthenie“, der bis heute immer wieder heftig diskutiert worden ist. In Kapitel 2.1 werden der derzeitige Stand der Kontroverse zusammengefasst und Präventionsmöglichkeiten in Kindertageseinrichtungen thematisiert.

2.1.1 Schwierige Lernentwicklung beim Lesen und Schreiben

Jede Grundschullehrerin im ersten Schuljahr kennt Kinder, die – im Gegensatz zu den meisten ihrer Klassenkameraden – kaum Fortschritte beim Lesen und Schreiben machen. Bei ihnen fällt schon nach wenigen Monaten auf:

- Sie prägen sich Buchstaben und Wörter nicht gut ein.
- Sie beherrschen die Synthese beim Lesen viel später. Dies merkt man besonders beim Lesen von unbekanntem oder „Pseudowörtern“.
- Das Gliedern von Wörtern in Silben, Laute und Buchstaben fällt ihnen schwer.
- Das Erlesen von unbekanntem Wörtern dauert sehr lange und ist sehr mühsam.

- Durch die stark verlangsamte Lesegeschwindigkeit werden Sätze und Texte oft ohne Sinnverständnis gelesen und inhaltliche Zusammenhänge nicht gesehen.
- Beim Schreiben werden oft Buchstaben weggelassen oder zusätzlich eingefügt; unbekannte Wörter werden auch am Schuljahresende noch vorwiegend rudimentär verschriftet.
- Selbst das Abschreiben von Texten gelingt nur unzureichend.
- Wenn Diktate geschrieben werden, ist die Zahl der Rechtschreibfehler hoch.
- Diese Kinder erleben Lesen- und Schreibenlernen in der Schule meist als sehr anstrengend und wenig erfreulich.

Beim einzelnen Kind können noch weitere Probleme als die hier genannten sowie sehr unterschiedliche Kombinationen von Symptomen vorliegen und dazu führen, dass es zu einer lang anhaltenden, „schwierigen Lernentwicklung“ (Dehn 1996) im Schriftspracherwerb kommt.¹⁵² In den meisten Fällen sind bei Kindern das Lesen und Rechtschreiben betroffen, manchmal nur das Rechtschreiben und selten das Lesen ohne gleichzeitige Rechtschreibprobleme.¹⁵³

In Kapitel 1.2 wurden bereits die Unklarheiten in der Terminologie zu Schwierigkeiten beim Lernen angesprochen. Dies trifft für den Bereich des erschwerten Lesen- und Schreibenlernens in gleicher Weise zu. Im deutschsprachigen Raum, aber auch international existieren keine einheitlichen Begriffe und Definitionen.¹⁵⁴ Über die verursachenden Bedingungen herrscht ebenfalls kein Konsens. So zählt die WHO die „Lese-Rechtschreib-Störung“ zu den Erkrankungen; nach dem internationalen Klassifikationsschema ICD-10 liegen die Lese- und/oder Rechtschreibleistungen unter dem Niveau, das aufgrund des Alters, der allgemeinen Intelligenz und der Beschulung zu erwarten wäre.¹⁵⁵ Schulte-Körne (2004) favorisiert wie die WHO den Begriff *Lese-Rechtschreib-Störung* als Beschreibung einer umfassenden Symptomatik und grenzt ihn ab von *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Die letztgenannte Bezeichnung hält er für zu unspezifisch, u. a. weil die Probleme danach jederzeit während der schulischen Entwicklung auftreten und auch durch Schulschwänzen oder eine schlechte Brillenver-

¹⁵² Detaillierte Beschreibungen von besonderen Erschwernissen beim Lesen- und Schreibenlernen findet man u. a. bei Dehn (1988, 211f.), Möckel (1997), Naegele/Valtin (2001b, c), Klicpera u. a. (2003, 120ff.) sowie Schulte-Körne (2004).

¹⁵³ Scheerer-Neumann (1995b, 23).

¹⁵⁴ S. Scheerer-Neumann (2002, 41).

¹⁵⁵ Vgl. Schulte-Körne (2004, 64).

sorgung ausgelöst werden könnten. Allerdings räumt er ein, dass es sich um „eine artifizielle Abgrenzung innerhalb eines angenommenen Kontinuums“ handle (ebd., 67). Heute ist jedoch mehrheitlich von *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* bzw. LRS die Rede, wenn es um nachhaltige Erschwernisse des schulischen Schriftspracherwerbs geht. Auch die Kultusministerkonferenz empfahl bereits 1978, die umstrittene Bezeichnung *Legasthenie* aufzugeben und durch den Begriff Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) zu ersetzen. Damit wird betont, dass es sich nicht primär um ein medizinisches Problem und auch nicht um eine individuelle Störung bzw. Schwäche handelt, sondern dass LRS fast immer auf ein Ursachenbündel zurückgeführt werden muss, das u. a. auch familiäre Bedingungen und den Unterricht in der Schule mit einschließt.

Die noch nicht abgeschlossene und immer wieder aufflammende Legasthenie-Diskussion soll an dieser Stelle nicht ausführlich thematisiert werden. In Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der neueren Schriftspracherwerbsforschung wie auch den zahlreichen empirischen Befunden erscheint der Gebrauch des Begriffs „Legasthenie“ für die Praxis wie auch die Wissenschaft alles andere als hilfreich.¹⁵⁶ Auch wenn „Legasthenie“ mittlerweile von vielen AutorInnen nicht mehr (wie im ursprünglichen Sinne) kausal, sondern eher deskriptiv verwendet wird, bleibt die Bezeichnung belastet, da es nach wie vor Anhänger des „klassischen“ Legasthenie-Begriffs gibt, die angeborene oder erworbene Defekte im Sinne von „Teilleistungsstörungen“ dafür verantwortlich machen, dass Kinder mit normaler Intelligenz in ihrer Lese- und Rechtschreibentwicklung gestört sind (vgl. Valtin 2004, 57).¹⁵⁷ Die Autorin führt in ihrer Kritik an der Vorstellung eines medizinischen Legastheniemodells vor allem fünf Argumente an; danach ist das Konstrukt Legasthenie

- *theoretisch* nicht sinnvoll (Intelligenz und Leistungen in Lese- und Rechtschreibtests korrelieren nur in mittlerer Höhe; Diskrepanzen zwischen IQ und Lese-/ Rechtschreibleistungen sind also zu erwarten),

¹⁵⁶ Die Legasthenie-Debatte zeichnet Schröder-Lenzen (2004, 181ff.) eingehend nach. Vgl. außerdem Brügelmann (1994a, 2001a), Ehlert (2001), Scheerer-Neumann (2004), Schneider (2004a, 13), Valtin (2004).

¹⁵⁷ Dies gilt vor allem für Verbände für Eltern und Betroffene wie den Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie (<http://www.bvl-legasthenie.de/>, online am 15.9.2006) oder den Dachverband Legasthenie Deutschland (<http://www.legasthenieverband.org/index.php>, online am 15.9.2006).

- *methodisch* nicht sinnvoll (Messfehler führen zu unzuverlässigen Resultaten; außerdem werden je nach Intelligenztest unterschiedliche Kinder als Legastheniker diagnostiziert),
- *diagnostisch* nicht sinnvoll (die Schwierigkeiten von „Legasthenikern“ im Lesen und Rechtschreiben und in anderen Funktionsbereichen unterscheiden sich nicht von anderen „LRS-Kindern“),
- *wissenschaftlich* nicht haltbar (Funktions- oder Teilleistungsschwächen tragen nicht wesentlich zur Legasthenie bei; nur wenige „Legastheniker“ weisen überhaupt solche Defizite auf. Lesen- und Rechtschreiblernen ist nicht in erster Linie eine Wahrnehmungsleistung, sondern eine Denkentwicklung sowie Einsicht in den Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache) und schließlich
- *therapeutisch* unbrauchbar („Legastheniker“ brauchen keine anderen Maßnahmen als andere Kinder mit LRS. Außerdem haben alle Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten unabhängig von den Ursachen hierfür Anspruch auf Förderung).¹⁵⁸

Schon allein infolge der definitorischen Unklarheiten verwundert es nicht, dass zur Häufigkeit von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten keine genauen Angaben vorliegen. Schätzungen reichen von 2 bis 4% aller Kinder, wenn man die Diagnosekriterien des ICD-10 zugrunde legt¹⁵⁹, bis hin zu 10 bis 15%.¹⁶⁰ In der PISA-Studie 2000 wurde unter Verwendung standardisierter Leistungstests erhoben, ob die beteiligten Fünfzehnjährigen Minimalanforderungen an die Lesefähigkeit eines ins Berufsleben eintretenden Jugendlichen erfüllen. Im OECD-Durchschnitt lagen 12% (in Deutschland 10%) der SchülerInnen auf Kompetenzstufe 1 und 6% (in Deutschland 13%) darunter.¹⁶¹

Ein anderer Versuch, die Häufigkeit des Vorkommens lang anhaltender Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu beziffern, bezieht sich auf Jugendliche und Erwachsene nach

¹⁵⁸ Valtin (2004, 58); vgl. zur Legastheniekritik ähnlich Brügelmann (2001a) sowie Scheerer-Neumann (2004).

¹⁵⁹ Vgl. Klicpera u. a. (2003, 121). - Die Abkürzung ICD steht für "International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems"; die Ziffer 10 bezeichnet die 10. Revision der Klassifikation.

¹⁶⁰ Scheerer-Neumann (2004, 36), Barth (2005).

¹⁶¹ Klicpera u. a. (2003, 123). Es ist allerdings umstritten, wie sich solche Schwellenwerte begründen lassen, vgl. etwa Brügelmann (2005d, 277f.), der auf die große Bandbreite in der Lesefähigkeit von Erwachsenen, die in ihrem Beruf erfolgreich sind, und auf die fehlende Basis für Prognosen aufgrund schulischer Schwellenwerte verweist.

Abschluss ihrer Schulbildung. Im englischsprachigen Raum haben etwa 5 bis 10% der Erwachsenen Mühe, relevante Informationen aus Zeitungsannoncen zu entnehmen und einfache Formulare auszufüllen.¹⁶² Diese Unfähigkeit, grundlegenden Anforderungen des Alltagslebens an das Lesen und Rechtschreiben zu genügen, wird als „funktionaler Analphabetismus“ bezeichnet. Füssenich/Löffler (2005, 11ff.) wie auch der Bundesverband Alphabetisierung schätzen die Zahl der in Deutschland Betroffenen auf vier Millionen.¹⁶³

Die umfangreiche Literatur zum Forschungsstand zur Thematik „LRS“ lässt sich kaum mit wenigen Worten zusammenfassen. Ich möchte mich nachfolgend daher auf einige Befunde beschränken, die im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung als besonders wesentlich erscheinen. In einer Definition von Kretschmann (2002b) werden verschiedene Aspekte deutlich, die im Zusammenhang mit LRS zentral sind: Als Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben bezeichnet der Autor „multikausal bedingte Kombinationen individuell unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsverzögerungen und ggf. Verhaltensprobleme, bei denen umfangreiche und anhaltende Rückstände beim Schriftspracherwerb im Vordergrund stehen.“¹⁶⁴ Mit anderen Worten:

- Es handelt sich fast nie um ein isoliertes Problem, sondern LRS sind häufig mit Lernblockaden, Versagensängsten, aber auch Beziehungsproblemen verbunden.
- Die Ausprägung und Kombination von Symptomen muss in der Diagnostik und Förderung individuell betrachtet werden, nicht im Sinne von Typisierungen.
- Da es sich um komplexe Entwicklungen handelt, liegen i. d. R. mehrere, teilweise einander beeinflussende Ursachen vor.¹⁶⁵

Diese verursachenden Bedingungen, die sich selten genau aufschlüsseln lassen, weil sie fast immer in Mischformen auftreten, sind auf gesellschaftlicher, familiärer, schulischer und individueller Ebene zu suchen. Hartmann/Dolenc (2005, 11) unterscheiden in Anlehnung an Snow u. a. (1998) Gruppen- und individuelle Risikofaktoren, die keinesfalls zwangsläufig zu

¹⁶² Vgl. Stedman/Kaestle (1987), zit. in Klicpera u. a. (2003, 123).

¹⁶³ Der Bundesverband Alphabetisierung beschreibt „funktionale Analphabeten“ als Menschen, die „ein wenig lesen und schreiben können, aber nicht genug, um am Arbeitsplatz oder im privaten Bereich zurechtzukommen.“ (Online unter <http://www.alphabetisierung.de/infos/faq.html> am 11.9.2006).

¹⁶⁴ ebd., 2.

¹⁶⁵ ebd., 3. Die vielfältigen Faktoren, die zu LRS führen können, beschreiben auch Sommer-Stumpfenhorst (1991), Sassenroth (1998), Ehlert (2001), Kretschmann (2002a), Klicpera u. a. (2003).

einem problematisch verlaufenden Schriftspracherwerb führen, allerdings je nach Kombination und Kumulation die Gefahr des Auftretens von LRS erhöhen.¹⁶⁶

Es ist bis heute keine Bedingung bekannt, die unweigerlich oder als einzige zu LRS führt. Komplexere, multikausale und systemische Erklärungsmodelle mit einer individualisierten Diagnostik sind daher erforderlich, wenn man dem einzelnen Kind gerecht werden will.¹⁶⁷

Über einige weitere Erkenntnisse der Forschung zu LRS besteht weitgehende Übereinstimmung:

- Schwierigkeiten beim Erlernen des Rechtschreibens und Lesens sind **in allen Kulturen mit Schriftsprache** bekannt.¹⁶⁸
- Sie treten bei **Jungen** tendenziell häufiger auf als bei Mädchen.¹⁶⁹
- Die Abkehr von monokausalen medizinischen Erklärungsmodellen wie auch die veränderte Terminologie finden ihre Entsprechung im „Paradigmenwechsel“ in der Sonderpädagogik, der sich durch eine Entwicklung vom „Defekt- zum **Systemdenken**“ kennzeichnen lässt.¹⁷⁰
- Dadurch, dass Lese-Rechtschreibschwierigkeiten überwiegend nicht mehr aus einer rein medizinischen Perspektive betrachtet werden und unterschiedliche Risikofaktoren untersucht worden sind, hat der Lern- und Lehrprozess beim Lesen und Rechtschreiben zunehmende Aufmerksamkeit gefunden. Eine mögliche Ursache für das Auftreten von LRS ist in **Unzulänglichkeiten des Unterrichts** zu suchen, der betroffene Kinder nicht adäquat fördert und ihnen zu wenig Zeit zugesteht.¹⁷¹
- Gerade dieser zeitliche Faktor muss bei von LRS bedrohten Kindern beachtet werden. Sie lernen nicht prinzipiell anders, sondern sie verharren länger auf frühen Entwick-

¹⁶⁶ Als Beispiel hierfür nennen die Autoren ein Kind mit einer Sprachentwicklungsverzögerung, das außerdem Rückstände in der phonologischen Bewusstheit aufweist und in einem soziokulturell benachteiligten familiären Umfeld aufwächst.

¹⁶⁷ Vgl. Sommer-Stumpfenhorst (1991, 25), Betz-Breuninger (1998), Ehlert (2001, 48), Kretschmann (2002a, b), Schröder-Lenzen (2004).

¹⁶⁸ Sommer-Stumpfenhorst (1991, 24), Scheerer-Neumann (2002, 41), Klicpera u. a. (2003).

¹⁶⁹ Vgl. Sommer-Stumpfenhorst (1991, 24), Richter/Brügelmann (1994). – Scheerer-Neumann (1995b, 23) beziffert das Verhältnis von LRS betroffener Jungen gegenüber den Mädchen auf mindestens 2,5:1. Klicpera u. a. (2003, 124) wie auch Schulte-Körne (2004, 65) berichten auch von einem höheren Anteil der Jungen, halten jedoch frühere Schätzungen in Veröffentlichungen (vielfach 3:1 verglichen mit Mädchen) für zu hoch.

¹⁷⁰ Eggert (1997), Sassenroth (1998, 15).

¹⁷¹ Vgl. Ferreiro/Teberosky (1988, 14), Dehn (1996, 20), Hofmann (1998, 127).

lungsstufen. Die Kinder benötigen daher **mehr Zeit, Zuwendung und individuellere Zugänge**.¹⁷²

- Betrachtet man LRS als eine **Entwicklungsverzögerung**, so lassen sich die Rechtschreibfehler analysieren und förderdiagnostische Maßnahmen daraus ableiten. „Typische Legasthenikerfehler“ gibt es nicht; Kinder mit LRS fallen dadurch auf, dass sie wesentlich länger und häufiger als andere Schreibanfänger Fehler machen und unzureichend Rechtschreibstrategien nutzen können.¹⁷³
- In den Mittelpunkt des Forschungsinteresses sind verstärkt die frühzeitige Erkennung sogenannter „Risikokinder“ wie auch die **LRS-Prävention** geraten.¹⁷⁴
- Kinder mit einem „**schriftfernen**“ **familiären Hintergrund**, die mit geringen Vorkenntnissen eingeschult werden und mit wenig Unterstützung von zu Hause rechnen können, haben in dieser Hinsicht einen erhöhten Bedarf, da sie als besonders gefährdet angesehen werden können.¹⁷⁵
- Präventive Maßnahmen erscheinen vor allem deshalb so wichtig, weil diejenigen Kinder, die sich mit ihren schriftsprachlichen Leistungen am Ende des ersten Schuljahres im unteren Leistungsbereich befinden, meist auch langfristig hier zu finden sind, ihren Rückstand gegenüber ihren Altersgenossen also kaum überwinden können.¹⁷⁶ LRS bleibt überwiegend ein „**Handicap für das gesamte Leben**“ (Schulte-Körne 2004, 71).
- Trotz der Notwendigkeit einer wirkungsvollen LRS-Förderung gibt es im deutschsprachigen Bereich erst **wenige Studien**, die die Effektivität einer Intervention empirisch überprüft haben.¹⁷⁷

¹⁷² Vgl. Brügelmann (1994a, 30), Scheerer-Neumann (1998, 44; 2004, 23ff.), Brinkmann (1999).

¹⁷³ S. Brügelmann (1994a; 2001a, 34), Brinkmann (1999), Löffler (2001, 45), Naegele (2001, 33), Valtin (2004, 56).

¹⁷⁴ Kretschmann (2002a, b), Schröder-Lenzen (2004, 181ff.), Schneider (2004).

¹⁷⁵ Vgl. Hütts-Graff/Widmann (1996, 32) sowie Scheerer-Neumann (2004, 27).

¹⁷⁶ Jansen/Skowronek (1997, 10), Klicpera u. a. (2003, 127), Barth (2005).

¹⁷⁷ s. Klicpera u. a. (2003, 280ff.), Jansen (2004, 108), Lenel (2005). Auch Schulte-Körne (2004, 78ff.) beklagt das Forschungsdefizit bei Interventionsstudien, wobei er feststellt, dass besonders die weit verbreiteten basalen Trainingsprogramme ohne direkten Bezug zur Schrift bisher kaum evaluiert worden. Aktuelle Beispiele für ein „Low-Level-Training“ auditiver und visueller Wahrnehmungsleistungen sind der „Brain-Boy“ (zur Diskussion s. <http://www.sueddeutsche.de/wissen/artikel/174/36138/>, online am 11.9.2006) oder die aus Finnland stammende „Audilex“-Software (Popp 2005).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es zwar einerseits eine Fülle an Veröffentlichungen zur LRS-Forschung gibt, dass jedoch die Problematik der vielfältigen Begrifflichkeiten, Ursachenzuschreibungen und Suche nach optimalen Fördermaßnahmen nach wie vor besteht und noch viele Fragen ungeklärt sind. Breiten Konsens findet jedoch die Forderung, möglichst früh und prophylaktisch zu intervenieren.

2.1.2 Prävention von LRS vor der Einschulung

„Wir müssen die frühe Phase des Lebens sehr viel ernster nehmen. Die Jahre vor der Schule sind die prägendsten für die Entwicklung eines Menschen. Hier müssen wir Defizite erkennen, hier muss Förderung einsetzen. Geschieht dies nicht, scheinen die Pfade des Lebens ziemlich vorbestimmt.“ (Schneider 2006)

Dieses Fazit von Schneider in seinem Rückblick auf die langfristig angelegte LOGIK-Studie deckt sich mit einer Reihe von früheren Befunden zur Bedeutung vorschulischer Lernerfahrungen.¹⁷⁸ In Kapitel 2.1.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Kinder mit den schwächsten Lese- und Rechtschreibleistungen im ersten Schuljahr i. d. R. auch in ihrer weiteren Schulzeit in diesem Bereich zu den leistungsschwächsten Schülern zählen. Schneider/Stern (2003, 23f.) gehen davon aus, dass die Unterschiede zwischen Kindern in ihren schriftsprachlichen Leistungen zu Beginn der Grundschulzeit teilweise festgelegt sind, sich im Verlauf der zweiten Klassenstufe noch etwas verändern können, dann jedoch kaum noch. Die Rangplätze gewinnen also im Normalfall zunehmend an Stabilität; mit anderen Worten: Wenig erfolgreichen SchülerInnen gelingt es trotz schulischer Förderung meist nicht, den Leistungsvorsprung der Mehrzahl ihrer Klassenkameraden aufzuholen. Sie machen zwar Fortschritte, aber ihre Mitschüler ebenfalls, sodass die Rückstände oft noch größer werden und sich die Schere der Leistungsunterschiede zunehmend öffnet. Dies trifft vor allem für die Gruppe der „untersten 5%“ zu, wie Brügelmann (2005c) resümiert.¹⁷⁹

Die Erfahrungen und Kenntnisse, mit denen Kinder in die Schule kommen, haben deutlichen Einfluss auf ihre schulischen Erfolgchancen. Kretschmann (2003) greift auf, was bereits

¹⁷⁸ Helmke (1997), Zielinski (1998), Kretschmann (2003), Barth (2005); kritisch aber: Brügelmann (2005a; 2005d, 139).

¹⁷⁹ Bezogen auf Fortschritte in den Leseleistungen spricht Brügelmann (2005c) von einem „Karawaneneffekt“: Danach kamen in der Studie LUST-1 diejenigen, die als „letzte auf die Reise gegangen sind“, also die ungünstigsten Startbedingungen hatten, auch als letzte am Ziel an. Alle Kinder bis auf die allerschwächsten 5% verbesserten jedoch in vergleichbarer Weise ihre Leseleistungen, wenn auch unterschiedlich von ihrem jeweiligen Ausgangsniveau aus.

Zielinski (1998, 25) beschrieben hat: Wer im Vorschulalter „bereichsspezifisches Vorwissen“ im Lesen und Schreiben erworben hat, verschafft sich eine gute Ausgangsposition, um sich in der Schule weiteres Wissen anzueignen. Wenn die schulische Förderung der leistungsschwächsten Kinder nur eine geringe kompensatorische Wirkung zeigt¹⁸⁰, ist es naheliegend zu versuchen, bereits vor Schuleintritt den Erwerb wichtigen Vorwissens zu unterstützen. In diesem Sinne stellt Barth (2005, 2) fest: „Schlüsselvoraussetzung zur Erreichung von Chancengleichheit in der Schule ist die Förderung benachteiligter Kinder, bevor sie in die Schule kommen.“

Mit ähnlichen Vorstellungen wurden seit den 1960er Jahren zahlreiche Projekte zur vorschulischen Entwicklungsförderung durchgeführt, deren Wirksamkeit Schmidt-Denter (1995) bewertet. Er spricht von einer regelrechten „Förderungswelle“ im Elementarbereich, die mit einem großen erzieherischen Optimismus verbunden war. Viele Programme hatten keine durchschlagenden differentiellen Effekte – wenn man sie auf der Ebene von Mittelwertvergleichen betrachtet; auf einzelne Kinder oder Gruppen bezogen lassen sich allerdings sinnvolle und effektive Fördermaßnahmen von anderen abgrenzen. Eine für die Planung neuer Forschungsvorhaben wichtige Erkenntnis liegt darin, dass es vielfach so scheint, als sei gar nicht eine spezifische Fördermethode, sondern die Förderung an sich in Verbindung mit individueller Ansprache, freundlicher Zuwendung und Ermutigung das eigentlich Entscheidende für die beteiligten Kinder (ebd., 980).

Über wissenschaftliche Studien und Projekte hinaus wurde in den vergangenen Jahren vielfach die Forderung erhoben, in Kindertagesstätten „*Literacy*-Erziehung“ zu einem in den Alltag eingebundenen Schwerpunkt der Bildungsarbeit zu machen.¹⁸¹ Dadurch, so Näger (2005, 17), dass nicht bei allen Kindern Interesse an und Begeisterung für Zeichen, Schrift und Vorlesen zu Hause entstehe, habe der Kindergarten einen besonderen Auftrag, vor allem im Hinblick auf Kinder aus bildungsfernem Milieu oder aus Migrantenfamilien. Heitmann (2005) macht sich ebenfalls dafür stark, Kinder im Kindergarten auf das schulische Lesen- und Schreibenlernen vorzubereiten; hiermit werde ihnen nicht „ihre Unbeschwertheit oder gar

¹⁸⁰ Kretschmann (2003) verweist in diesem Zusammenhang auf Peez (1987), Gamsjäger/Sauer (1997) sowie die SCHOLASTIK-Studie (Helmke 1997).

¹⁸¹ Vgl. z. B. Kretschmann (2003), Ulich (2003), Lenel (2005), Andresen (2005).

ihre Kindheit geraubt“, außerdem sei es verantwortungslos, Kindern in dieser sensiblen Phase Lernchancen und Entwicklungsmöglichkeiten vorzuenthalten (ebd., 13).

Auch wenn viele gute Gründe dafür sprechen, in Vorschuleinrichtungen Angebote zu verankern, die den schulischen Schriftspracherwerb vorbereiten, ist die Umsetzung problematisch. König (2003) beklagt, es gebe zu wenige Präventivmaßnahmen in Kindertagesstätten; außerdem sei die pädagogische Qualität der meisten Einrichtungen verbesserungswürdig. Zu einem ähnlichen Schluss kommt Marotzki (2005, 32) unter Bezugnahme auf die umfassenden Qualitäts-Untersuchungen von Tietze (2002). Danach könne man die derzeitige pädagogische Prozessqualität in Kindergärten bestenfalls als „gehoben mittelmäßig“ bezeichnen. Bedenken gegenüber einer effektiven Förderung im Kindergarten äußern aufgrund der unzureichenden Ausbildung der ErzieherInnen Elschenbroich (2001, 16), Meiers (2002, 11) wie auch Richter (1999). Richter merkt außerdem kritisch an, dass möglicherweise gerade viele der „Risikokinder“ gar keinen Kindergarten besuchen und die Gruppengröße in den meisten Einrichtungen kaum Chancen für eine individuelle Diagnose und Förderung bietet (ebd., 23). Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass kurzfristig keine grundlegende Verbesserung der pädagogischen Qualität im Kindergarten zu erwarten ist. Aber selbst, wenn dies auf längere Sicht der Fall wäre, bliebe ein weiteres Problem bestehen, das Füssenich/Grassmann (2002) so zusammenfassen:

„So sinnvoll es ist, über die Arbeit im Kindergarten erneut nachzudenken, wird damit das Ziel, dass alle Kinder schon vor der Einschulung mit den gleichen Chancen an den Start gehen, niemals erreicht.“ (ebd., 8)¹⁸² Die Autorinnen ziehen hieraus nicht den Schluss, man solle auf eine intensive und individuelle Förderung der Sprach- und Lesefähigkeit im Kindergarten verzichten. Allerdings müsse man die Unterschiedlichkeit der Kinder in Entwicklung, Lernvermögen und Können akzeptieren und differenzierende Lernangebote machen. Der Wunsch nach Schaffung einer vollständigen Chancengleichheit bei der Einschulung muss zwangsläufig eine Illusion bleiben.¹⁸³ Anerkennung von Heterogenität als Normalfall – diese Erkenntnis spiegelt sich heute in den Bildungsprogrammen der

¹⁸² Damit deckt sich auch die Einschätzung von Meiers (2002, 10): „Die Hoffnungen auf einen durchschlagenden Erfolg der kompensatorischen Erziehung mit dem Wunsch, eine größtmögliche Homogenität bei den Kindern zu erreichen, haben sich nicht erfüllt. Der Glaube an die Machbarkeit des Kindes erwies sich als Irrglaube.“

¹⁸³ S. hierzu auch Brügelmann (2005a): Wenn man die unteren 15% der Gesamtgruppe als „Risikokinder“ definiert, wie es üblicherweise geschieht, können Fördermaßnahmen noch so erfolgreich sein – es wird immer wieder eine entsprechende Teilgruppe der Leistungsschwächsten geben.

Bundesländer für den Elementarbereich wie auch in den Richtlinien und Lehrplänen der Grundschule wider.

Welches **Zwischenfazit** lässt sich zum Thema „LRS-Prävention im Kindergarten“ ziehen? Vielfältige Anregung und Förderung vor der Schule sind im familiären Bereich wie auch in Kindertageseinrichtungen wichtig, da Kinder während dieser Lebensphase bedeutsame bereichsspezifische Vorkenntnisse erwerben können, von denen sie während ihrer ganzen Schulzeit profitieren. Fehlen solche Angebote, starten die betroffenen Kinder meistens ungünstig; je nach Ausgangslage potenzieren sich ihre Probleme im Anfangsunterricht u. U. noch, denn schulische Förderangebote haben meist nur eine begrenzt kompensatorische Wirkung. Bisher durchgeführte vorschulische Interventionsprogramme, die wissenschaftlich begleitet worden sind, haben in der Breite zu unterschiedlichen, überwiegend nur kurzfristigen Erfolgen geführt. Der Forderung, Literacy zu einem wichtigen Bestandteil des Bildungsprogramms jedes Kindergartens zu machen, steht die Skepsis vieler ExpertInnen gegenüber, ob die Kindergärtnerinnen mit ihrem derzeitigen Ausbildungsstand in der Lage sind zu einer praktischen Umsetzung, die hohen Qualitätsansprüchen gerecht wird. Diese Bedenken müssen ernst genommen werden; zugleich ist jedoch der Schlussfolgerung zuzustimmen, die bereits Schmidt-Denter (1995, 980) formuliert hat: Anstatt nur nach der prinzipiellen Effektivität vorschulischer Förderung zu fragen, sollte versucht werden, Antworten auf die Frage zu suchen: Wie lassen sich günstige Bedingungen spezifizieren und Maßnahmen optimieren?

Hierauf werden wir in den Kapiteln 6 und 7 wieder zu sprechen kommen.

2.2 Förderung formaler Wahrnehmungsleistungen

Die Forschung zur sog. „Legasthenie“ bzw. zu Lese-Rechtschreibschwierigkeiten hat lange Zeit in visuellen und auditiven Wahrnehmungsschwächen die Ursachen für einen erschwerten Zugang zur Schriftsprache gesehen (vgl. Kern/Kern 1958, Heuß 1971, Frostig 1972). Solche gegenstandsunabhängige, basale „Funktionen“ haben sich in differenzierteren Vorhersagestudien und vor allem in Interventionsprogrammen als nicht bedeutsam erwiesen.¹⁸⁴ Deutlich wurde z. B. im Bereich der lange Zeit favorisierten visuellen Erkennungsleistungen:

¹⁸⁴ Vgl. Valtin (1972, 1981, 2005), Wespel (2003, 11), May (2004, 11).

- Visuelle Wahrnehmung ist keine formale psychische Leistung. Ihre Kategorien beziehen sich jeweils auf gegenstandsspezifische grafische Merkmale und deren für die wahrnehmende Person bedeutsamen Kontext.
- Die Fähigkeit, Schriftzeichen zu erkennen und zu unterscheiden, wird nicht durch die bloße Präzisierung der Detailwahrnehmung gefördert. Sie ist jeweils angewiesen auf die Einsicht, welche Merkmalsunterschiede innerhalb eines bestimmten Systems bedeutungsunterscheidend sind (z. B. sind grafische Abweichungen der individuellen Handschriften nicht bedeutsam).
- Leistungsunterschiede im Lesen und Schreiben lassen sich nur in extremen Ausnahmefällen auf Schwächen der visuellen Wahrnehmung zurückführen. Kompensatorische Übungsprogramme, deren Aufgaben nicht auf Schrift bezogen sind, haben sich deshalb als wenig förderlich für die Vorbereitung auf den Anfangsunterricht erwiesen.

Analoge Befunde liegen für die auditive Wahrnehmung vor, soweit sie sich auf sprachferne oder auf nicht bewusste Sprachleistungen bezieht.¹⁸⁵ Studien von Valtin (1972, 50 ff.; 1981, 151 f.) zeigten z. B., dass kein Zusammenhang zwischen den sog. Wahrnehmungsfehlern im DRT-2 und der Leistung im Bremer Lautunterscheidungstest von Niemeyer bestand (wohl aber zwischen Rechtschreibung und der Leistung im Bremer Artikulationstest).

Mit zunehmenden Erkenntnissen zur Bedeutung der phonologischen Verarbeitung für den Schriftspracherwerb (s. folgendes Kapitel) traten Erklärungsversuche, die Defizite in den grundlegenden Wahrnehmungsleistungen als Ursache für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ansahen, in den Hintergrund – auch wenn man diese Faktoren im komplexen und multifaktoriellen Bedingungsgefüge im Zusammenhang mit Problemen beim Lesen- und Schreibenlernen nicht unberücksichtigt lassen kann (Roos/Schöler 2002, 5).

¹⁸⁵ Vgl. Gibson/ Levin (1980, 44) wie auch Wendeler (1988).

2.3 Förderung der phonologischen Bewusstheit

Gegenwärtig stehen bei der Betrachtung von Vorläuferfertigkeiten für das Lesen- und Schreibenlernen vor allem Aspekte der auditiven Dimension im Vordergrund des Interesses.¹⁸⁶

Das Konstrukt der *phonologischen Bewusstheit* ist ein zentrales Thema der Schriftspracherwerbsforschung der letzten zwanzig Jahre (Marx 1997; Castles/Coltheart 2004; Brügelmann 2005a) und kann, wenn man die Vielzahl der Untersuchungen zu diesem Thema betrachtet, sicher als „die am besten untersuchte Leselernvoraussetzung“ bezeichnet werden (Hartmann 2002,2). Allerdings sind die Befunde der empirischen Studien nicht eindeutig, und nach wie vor besteht eine fachliche Kontroverse, die Brügelmann (2003) als Widerstreit der beiden Paradigmen „Fertigkeit“ und „Einsicht“ charakterisiert.

Im Folgenden wird der Forschungsstand zunächst bis zum Zeitpunkt des Beginns unserer Siegener BLISS-Studie zusammengefasst, um dann in einem zweiten Schritt die Entwicklung und Diskussion bis heute darzustellen.

2.3.1 Untersuchungen zur Sprachbewusstheit bis 1996¹⁸⁷

Ein sprach- und schriftfernes Funktionstraining hat, wie im vorangegangenen Kapitel ausgeführt, für den erfolgreichen Schriftspracherwerb nicht die erwünschten förderlichen Auswirkungen. In einem zweiten Zugriff hat sich die Forschung deshalb auf sprachgebundene Aufgaben konzentriert. Befunde der unter 2.2 berichteten Art richteten den Blick außerdem auf die kognitive Organisation der Wahrnehmung – einerseits auf phonologische Teilleistungen, die beim Lesen und Schreiben erforderlich sind (z. B. die Analyse und Synthese von Lauten), zum anderen auf metasprachliche Bewusstheit (vgl. Downing/Valtin 1984). Dieser Ansatz hat sich in Sprachen mit unterschiedlich „transparenten“, d. h. mehr oder weniger eindeutig lautierbaren Schriften als erfolgreich erwiesen – sowohl bei der Prognose von unterschiedlichen Lernerfolgen als auch bei der Förderung von Kindern mit schwach ausgeprägten Voraussetzungen.¹⁸⁸ Dieses Paradigma war theoretisch, empirisch und z. T. auch unterrichtspraktisch

¹⁸⁶ Vgl. Jansen u. a. (1999, 8), Kammermeyer (2001, 1), Martschinke u. a. (2001), Roos/Schöler (2002), Wespel (2003, 10), Hacker (2004,141).

¹⁸⁷ Dieses Kapitel 2.3.1 ist eine Überarbeitung der S. 3 und 4 von Brügelmann/Franzkowiak (1996).

¹⁸⁸ Vgl. u. a. für England: Bryant/Bradley (1985), Goswami/Bryant (1990); für Belgien/Frankreich: Morais u. a. (1987); für die USA: Wagner/ Torgesen (1987) und Ehri (1991); für Skandinavien: Lundberg u. a. (1980, 1988); für Deutschland: Marx u. a. (1993); Schneider u. a. (1994; 1995).

2.3 Förderung der phonologischen Bewusstheit

(vgl. Reichens „Lesen durch Schreiben“ und das „Writing to Read“-Computer-Programm von IBM)¹⁸⁹ sehr erfolgreich. Keine Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen kann deshalb auf Elemente phonologischer Förderung verzichten; entsprechend sind auch die heute angebotenen Lehrgänge stärker als früher lautanalytisch ausgerichtet.

Die Konzentration auf diesen Bereich hat aber andere Faktoren aus dem Blick geraten lassen - und in den empirischen Studien meist nur unzureichend erfasst (z. B. als Kontrollvariable bei den Voraussetzungen), was deren Aussagekraft über die mögliche Bedeutung weiterer Faktoren beeinträchtigt (s. die entsprechende Kritik am eigenen Design bei Jansen u. a. 1994, 230).

Schon in diesen Studien zeigen sich einige nachdenklich stimmende Besonderheiten. So erwies sich eine Materialisierung der Silben oder Laute durch Token als wirkungsvoller im Vergleich zu einer Analyse in der flüchtigen Sprache (Bradley 1981; 1982; Mannhaupt 1990), und das parallele Laut-Buchstaben-Training steigerte die Wirksamkeit lautanalytischer Übungen (Ehri 1987, Ball/Blachmann 1991; Byrne/Fielding-Barnsley 1991). Parallele Übungen auf der Schrift- und Lautebene setzen sich auch in der Praxis durch (u. a. Brinkmann/Brügelmann 1993), insbesondere in Verbindung mit Spontanschreiben, da sich dieses als Motor der Phonembewusstheit erwiesen hat (Winsor/ Pearson 1992). Auch werden aus der Forschungsgruppe um Wagner Vorbehalte gegenüber der Unterstellung langfristiger Wirkungen lediglich phonologischen Trainings geltend gemacht (Crowder/Wagner 1991; Wagner u. a. 1994), andere Autoren sprechen sich ausdrücklich für eine Integration von phonologischer und schriftsprachlicher Förderung aus.¹⁹⁰

Untersuchungen zur phonologischen Entwicklung zeigen überdies, dass zumindest höhere phonologische Leistungen nicht Voraussetzung, sondern Folge oder Begleitprodukt von Schrifterfahrung sind (Marx u. a. 1993, 205, 235; Wimmer u. a. 1991). Phonologische Gliederungsleistungen steigen mit Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs sprunghaft an und sind z. T. auf diesen angewiesen, wie mehrere Untersuchungen zeigen.¹⁹¹ In einer Reihe von Modellen wird deshalb ein wechselseitiger Einfluss von phonologischer Kompetenz und Schriftkompetenz angenommen (Ehri 1980; Morais u. a. 1987b), zumal man verschiedene

¹⁸⁹ Zum Konzept „Writing to Read“ s. Martin/Friedberg (1986).

¹⁹⁰ S. Ball/Blachmann (1991), Hatcher u. a. (1994), Schneider u. a. (1991), Torgesen u. a. (1992).

¹⁹¹ Vgl. die Zusammenfassung bei Jansen (1992, 38-42, 208).

Arten und Niveaus phonologischer Kompetenz unterscheiden muss (Bryant/ Alegria 1989, Skowronek u. a. 1993).

Ein weiteres Problem bisheriger Studien: In mancher Interpretation von Befunden zugunsten der Rolle phonologischer Kompetenzen wird indirekt unterstellt (so etwa von Jansen u. a. 1994, 229), dass Schrifterfahrung erst nach Schulanfang wirksam wird; dies gilt aber nur für den Unterricht als Quelle ausdrücklicher Unterweisung, während mögliche Einflüsse instruktionsunabhängiger Zeichen- und Schrifterfahrungen vor und außerhalb der Schule damit außer Acht gelassen werden. Diese sind bereits zu Schulbeginn breit, allerdings auch unterschiedlich weit entwickelt.¹⁹² Entsprechend konnte nachgewiesen werden, dass lautanalytische Fähigkeiten und ihre „Förderbarkeit“ im Vorschulbereich durch Schrifterfahrung überlagert werden bzw. von ihnen abhängig sind.¹⁹³ Dies erklärt möglicherweise auch den höheren Entwicklungsstand englischsprachiger Kinder, die oft bereits mit fünf Jahren in Kindergarten oder Infant School mit Schrift konfrontiert werden (Jansen 1992, 40).¹⁹⁴

Schließlich: Soweit überhaupt, werden in den Studien zur Untersuchung phonologischer Leistungen fast nur einfache Indikatoren für die Schrifterfahrung eingesetzt. Vor allem die meist erhobene Buchstabenkenntnis von Schulanfängern ist mehrdeutig, da sie entweder lediglich angelernte Assoziationen oder aber strukturelle Einsichten in die technische Logik der Schrift signalisieren kann.

2.3.2 Aktueller Forschungsstand

Die Vorplanungen für unsere Forschungsstudie liegen bereits einige Jahre zurück. Einige der o. g. Unklarheiten, z. T. auch widersprüchliche Befunde, bestehen jedoch nach wie vor. Bereits über die Terminologie gibt es keinen Konsens. Spitta (2000) kritisiert den uneinheitlichen Gebrauch der Begriffe „Sprachbewusstsein“, „Sprachbewusstheit“ und „Sprachaufmerksamkeit“, die im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung von Kindern mit dem Gegen-

¹⁹² Vgl. Mason (1981), Rathenow/Vöge (1982), Neuhaus-Siemon (1994), Richter/Brügelmann (1994c).

¹⁹³ Vgl. Valtin (1984), Wagner/Torgesen (1987), Yopp (1988), Bowey/Francis (1991), Jansen (1992).

¹⁹⁴ Problematisch in vielen angloamerikanischen Studien mit positiven Befunden zu vorschulischem phonologischem Training ist die Tatsache, dass die Kinder trainiert wurden, während sie bereits am Erstleseunterricht teilnahmen; Kausaleffekte des Trainings der phonologischen Bewusstheit sind daher kaum nachweisbar (Schneider u. a. 1998, 4).

tand Schriftsprache verwendet, aber von den Autoren meist nicht klar definiert werden. Spitta regt an, zwischen dem eher intuitiven Sprach**bewusstsein** und der abstrakteren sowie reflektierteren Sprach**bewusstheit** zu differenzieren. Beide Phänomene setzen Sprach**aufmerksamkeit** voraus; der Grad der Willkürlichkeit und Abstraktion ist jedoch anders. Bei Schulanfängern kann man davon ausgehen, dass beim Lesen- und Schreibenlernen Bewusstheitsprozesse, bei denen die sprachliche Systematik und die Art der Problemlösung Gegenstand der Aufmerksamkeit sind, eher als Ausnahme zu betrachten sind.¹⁹⁵

Trotz dieser begrifflichen Unschärfe hat sich in der Fachliteratur der Terminus **phonologische Bewusstheit** durchgesetzt, wobei unterschiedliche Definitionsversuche zu finden sind. Einige Forschergruppen setzen phonologische Bewusstheit mit Phonembewusstheit gleich, worunter sie die Einsicht in die phonemische Sprachstruktur verstehen sowie die Fähigkeit, Phoneme als abstrakte Spracheinheiten zu erkennen und mit ihnen intentional und kontrolliert zu operieren (Hartmann 2002,1). Die meisten Autoren verwenden jedoch eine breiter angelegte Definition und sehen phonologische Bewusstheit eher als einen Sammelbegriff an, unter den verschiedene metaphonologische Fähigkeiten gefasst werden, wie die folgenden beiden Beispiele zeigen:

„Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, die Struktur der Lautsprache zu erkennen, also Sätze und Wörter in Laute zu gliedern.“ [...] „Im Rahmen des Schriftspracherwerbs zählt zur phonologischen Bewusstheit auch das Wissen um die Lautsprache-Schriftsprache-Korrespondenz, insbesondere um die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Der Begriff ‚Bewusstheit‘ bezieht sich auf eine gewisse ‚Abständigkeit‘ oder Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der Sprache. Kinder, die lesen lernen, müssen in der Lage sein, die Aufmerksamkeit vom Inhaltsaspekt der Sprache auf den Formaspekt zu lenken.“ (Einsiedler u. a. 2002, 194)

„Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit des Kindes, die lautsprachliche Struktur der gesprochenen Sprache verstehen und analysieren zu können.“ (Plume 2003, 8)

Unterschieden werden von zahlreichen Autoren (im deutschsprachigen Raum erstmals von Skowronek/Marx 1989; vgl. auch Jansen u. a. 1999; Küspert/Schneider 1999; Einsiedler u. a. 2002) phonologische Bewusstheit *im weiteren Sinne* (sie bezieht sich auf strukturelle Oberflächenmerkmale von Wörtern und somit auf größere Einheiten der gesprochenen Sprache, z. B.

¹⁹⁵ Spitta (2000, 7); bestätigt auch in den Untersuchungen bei Erstklässlern zum formalen Aspekt der Schriftsprache von Kirschhock (2005).

das Erkennen von Reimen oder das Wortsegmentieren in Silben) und phonologische Bewusstheit *im engeren Sinne* (sie ist auf die Lautstruktur der Wörter gerichtet, umfasst u. a. die Analyse und Synthese von Lauten und weist somit eine größere Nähe auf zu den erforderlichen Leistungen beim Lesen und Schreiben). Diese Differenzierung nehmen auch Castles/Coltheart (2004) vor, die die Begriffe *phonological awareness training* (Förderung des Umgangs mit größeren Einheiten wie Silben und Reimen sowie Phonemtraining) und *phonemic awareness training* (beschränkt auf Phonemtraining) verwenden.

Lenel (2005) schlägt vor, auf den Begriff der phonologischen *Bewusstheit* ganz zu verzichten und stattdessen neutraler von *phonologischen Fähigkeiten* zu sprechen. In den bisherigen Experimenten und Interventionsstudien verwendete empirische Verfahren überprüften lediglich Verhalten, während Wissen über Laute nicht abgefragt werde. Somit bleibe unklar, wie Kinder Laute manipulieren und wie hoch der Grad der Reflexion hierbei ist (ebd., 19).

In der Diskussion um die phonologische Bewusstheit besteht heute in mehrerlei Hinsicht **Übereinstimmung** in Forscherkreisen:

- Phonologische Bewusstheit ist ein zentraler Faktor für das Lesen- und Schreibenlernen.¹⁹⁶
- Vorschulkinder profitieren sehr von Erfahrungen mit der lautlichen Struktur der Sprache durch Lieder, Verse, Reime und Sprachspiele (Schmid-Barkow 2001, 20).
- Aus diesen Gründen besteht ein großes Interesse an der Erforschung der Möglichkeit präventiver Förderung im Bereich der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter (May/Okwumo 1999, 2; Castles/Coltheart 2004).
- Vor allem die verschiedenen längsschnittlich angelegten Trainingsstudien der Forschergruppen aus Würzburg um Wolfgang Schneider sowie aus Nürnberg um Wolfgang Einsiedler verdeutlichen die Möglichkeit, bereits im Vorschulalter bzw. am Schulanfang erfolgreich die phonologische Bewusstheit zu fördern.¹⁹⁷ In diesem Bereich wie auch beim Transfer aufs Lesen und Rechtschreiben zeigen sich bei vielen beteiligten Kindern positive Trainingseffekte über die beiden ersten Schuljahre hinweg.

¹⁹⁶ Skowronek/Marx (1989); Schneider u. a. (1995b, 1998), Einsiedler u. a. (2000), Hartmann (2002), Brügelmann (2003), Rausch (2003), Blumenstock (2004), Castles/Coltheart (2004), Steinbrink (2005).

¹⁹⁷ Schneider u. a. (1994, 1995b, 1998), Einsiedler u. a. (2000), Kirschhock u. a. (2002), Plume (2003).

Auf der anderen Seite sind die Antworten auf verschiedene Fragestellungen nach wie vor **strittig**:

- Müssen Kinder *vor* dem Lese- und Schreibunterricht eine Einsicht in die Lautstruktur der Sprache erworben haben? Ist phonologische Bewusstheit Voraussetzung für einen erfolgreich verlaufenden Schriftspracherwerb oder eher Konsequenz der Auseinandersetzung mit Schrift?¹⁹⁸
- Ist die systematische Vermittlung phonologischer Kenntnisse im Rahmen eines Trainings vor dem Schuleintritt erforderlich? (Schmidt-Barkow 2001; Brügelmann 2003; Lenel 2005)
- Sollte nicht statt vorschulischen Trainings der Anfangsunterricht so umgestaltet werden, dass sich Kinder „im Gebrauch“ (z. B. mit Hilfe von Anlauttabellen) produktiv mit Schrift auseinandersetzen können? (May/Okwumo 1999, 14f.; Brügelmann 2005a)¹⁹⁹
- Ist phonologisches Training ohne Einbeziehung von Schrift effektiv?²⁰⁰

Werfen wir einen Blick auf die bisher vorliegenden **Befunde der Forschung**, sofern sie für das Siegener BLISS-Projekt von besonderer Bedeutung ist.²⁰¹

Internationale Anerkennung gefunden hat die Studie von Lundberg, Frost und Petersen (1988), in der erstmals die Möglichkeiten der Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Vorschulkindern intensiv untersucht wurden. Dabei nahmen 235 Kinder im letzten Kindergartenjahr auf der Insel Bornholm an einem phonologischen Training teil. Die 155 Kinder der Kontrollgruppe waren aus Jütland, also geografisch so weit entfernt, dass Kontakte unter den

¹⁹⁸ Schneider (1991), Wimmer u. a. (1991), Christiansen (2002), Einsiedler u. a. (2002), Brügelmann (2003), Castles/Coltheart (2004).

¹⁹⁹ Aus einer Studie der PH Schwäbisch-Gmünd berichten Brinkmann/Rackwitz/Wespe (2006) von signifikanten Wirkungen mit bedeutsamer Effektstärke: Schreib- und Leseangebote auf Grundlage des Spracherfahrungsansatzes über einen Zeitraum von zwölf Wochen führten zu einer deutlichen Verbesserung der erhobenen Rechtschreibleistungen bei den beteiligten Kindern, die nach der ersten Hälfte des ersten Schuljahres zu den besonders leistungsschwachen SchülerInnen gezählt hatten. Die AutorInnen stellen die Frage, ob freies Schreiben nicht wirksamer als vorschulisches Phonologietraining ist.

²⁰⁰ Hatcher u. a. (1994), Marx (1997), Schmid-Barkow (1999 und 2001), Schumann (2002), Castles/Coltheart (2004), Hacker (2004).

²⁰¹ Zu einer ausführlichen Wertung der umfassenden Literatur zur phonologischen Bewusstheit sei auf Lenel (2005, vor allem 19-46) verwiesen.

Kindergärtnerinnen vermieden werden konnten. In der Trainingsgruppe wurden über acht Monate hinweg jeden Tag fünfzehn bis zwanzig Minuten lang metalinguistische Spiele und Übungen durchgeführt; die Kontrollgruppe erhielt kein Training. Der Vergleich der Prä- und Posttests ergab, dass das Förderprogramm einen spezifischen Effekt hatte, der sich kurz- wie auch mittelfristig zeigte. Unmittelbar nach Förderende waren die trainierten den untrainierten Kindern deutlich überlegen bei der Bearbeitung der geübten Aufgaben (u. a. beim Reimen, beim Umgang mit Silben und vor allem bei der Differenzierung von Phonemen) und auch unbekannte phonologische Aufgaben konnten sie in einem Transfertest ein Vierteljahr später wesentlich besser bewältigen. Von besonderer Relevanz sind jedoch die langfristigen Effekte: Die Trainingsgruppe übertraf die Kontrollgruppe in ihren Rechtschreib- und Leseleistungen noch im zweiten Schulbesuchsjahr signifikant und auch Mitte des dritten Schuljahr ließ sich ein Vorsprung in diesen beiden Bereichen nachweisen.

Um die Übertragbarkeit der Ergebnisse aus Dänemark auf deutsche Verhältnisse zu überprüfen, wurde die Studie von Lundberg und seinen Mitarbeitern von der Würzburger Forschergruppe um Wolfgang Schneider repliziert und in nachfolgenden Untersuchungen differenziert.²⁰²

Mittlerweile liegt eine Vielzahl an Forschungsstudien zum Thema vor.²⁰³ Die Untersuchungen lassen sich allerdings schwer miteinander vergleichen, da die jeweiligen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich sind.²⁰⁴

Verschiedene wesentliche Befunde der Forschung zur phonologischen Bewusstheit fassen in ihrer **Metaanalyse** Bus/van Ijzendoorn (1999, 412) zusammen, die im Folgenden stellenweise um einige neuere Erkenntnisse ergänzt werden sollen²⁰⁵:

- a) Viele Belege untermauern, dass ein Training der phonologischen Bewusstheit die phonologischen Leistungen und die Lesefertigkeiten verbessern kann.

²⁰² Schneider u. a. (1994, 1995, 1998), Schneider/Näslund (1999), Küspert/Schneider (1999). - Es zeigte sich, dass sich die phonologische Bewusstheit bereits im Kindergarten und unabhängig von Schriftkenntnissen trainieren lässt. Von diesem Training können auch Kinder mit zunächst schwach ausgeprägter phonologischer Bewusstheit profitieren, sofern die Durchführungsbedingungen optimal sind. Dabei erwiesen sich die Effekte im Lesen am Ende des 2. Schuljahrs als nicht bedeutend, jedoch beim Rechtschreibtest als signifikant im Vergleich mit untrainierten „Risikokindern“ (vgl. Küspert/Schneider 1999, 15f.; Lenel 2005, 28).

²⁰³ Schneider (2004b) spricht von mehr als tausend Forschungsarbeiten zur phonologischen Bewusstheit.

²⁰⁴ Vgl. Schneider u. a. (1998), Löffler (2003), Castles/Coltheart (2004), Keilmann/Wintermeyer (2005).

²⁰⁵ In die Metaanalyse einbezogen wurden Untersuchungen zu Effekten phonologischen Trainings auf die phonologische Bewusstheit (36 Studien) bzw. die Leseleistungen (34 Studien).

- b) Die phonologische Bewusstheit ist nach den vorliegenden Ergebnissen ein wichtiger, aber nicht hinreichender Faktor für das Lesenlernen (s. auch Richter 1999, 21; Schneider u. a. 2002, 188).
- c) Es gibt weitere Prädiktoren für die späteren Leseleistungen (z. B. wortspezifisches Wissen, Kenntnisse über die geschriebene Sprache, Vorlesen durch die Eltern). Daher spricht nichts dafür, sich bei Fördermaßnahmen ausschließlich auf die phonologische Bewusstheit zu konzentrieren.²⁰⁶
- d) Phonologisches Training in Kombination mit Buchstaben bzw. Lese- und Schreibaufgaben wirkt sich positiver auf die Leseleistungen aus als bloße metalinguistische Spiele und Übungen ohne konkreten Schriftbezug.²⁰⁷
- e) Ein frühes phonologisches Training in der Vorschulzeit begünstigt offenbar den Leselernprozess mehr als Trainingsmaßnahmen, die erst in der Grundschule einsetzen.
- f) Während durch eine spezifische Förderung möglicherweise der Beginn des Lesenlernens erleichtert werden kann, lassen sich deutliche langfristige Auswirkungen auf die Leseleistungen nicht nachweisen (nur in wenigen Studien werden moderate Effekte berichtet).²⁰⁸

Bezogen auf die Literatur zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern fallen drei verschiedene Betrachtungsweisen ins Auge:

1. Phonologische Bewusstheit ist die *zentrale Voraussetzung* für den Schriftspracherwerb.
2. Phonologische Bewusstheit ist *Konsequenz* des Schriftspracherwerbs.
3. Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb *beeinflussen sich gegenseitig*.

Vieles deutet darauf hin, dass entsprechend der zuletzt genannten „Reziprozitätsannahme“ die Entwicklungsprozesse des Lesen- und Schreibenlernens und der phonologischen Be-

²⁰⁶ Brügelmann (2005a); s. auch Jansen u. a. (1999): Neben der phonologischen Bewusstheit sind auch Verarbeitungsleistungen des Kurz- und Langzeitgedächtnisses sowie die visuelle Aufmerksamkeitssteuerung maßgebliche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. - Keilmann/Wintermeyer (2005, 37) fordern über ein erweitertes Spektrum an Förderangeboten neben phonologischem Training hinaus vor allem auch eine stärkere Einbeziehung des Elternhauses, um auf ein „schriftsprachfreundliches Milieu“ hinwirken zu können.

²⁰⁷ Vgl. hierzu auch die „phonological linkage hypothesis“ von Hatcher u. a. (1994), Schneider u. a. (1998), Plume (2003, 9), Scheerer-Neumann (2000, 211).

²⁰⁸ Dieser Befund wird auch bestätigt durch May/Okwumo 1999, 8, sowie in der Metaanalyse von Castles/Coltheart 2004.

wusstheit aufeinander einwirken.²⁰⁹ Allerdings findet diese These längst nicht in allen vorschulischen Fördervorschlägen eine Entsprechung. So war „Hören, Lauschen, Lernen“ (Küspert/Schneider 1999) bei Erscheinen und in seiner Vorform (Schneider/Reimers 1994) zum Zeitpunkt unserer Studie ein völlig schriftfreies phonologisches Übungsprogramm.²¹⁰ Nicht nur der Verzicht auf die Integration von Schrift hat in den vergangenen Jahren zu teilweise vehementer Kritik an diesem Training, aber auch zu einigen Überarbeitungen und Erweiterungen geführt (s. die Tabellen im Anhang 5-A und 5-B).

Mit den folgenden zwölf in der Fachliteratur am häufigsten aufzufindenden **kritischen Einwänden gegenüber vorschulischem Phonologietraining** soll versucht werden, die unterschiedlichen Aspekte der Diskussion zu bündeln:

- 1 Kinder brauchen keine Trainingsprogramme im Kindergarten.
- 2 Bei einem bloßen Funktionstraining können Kinder keine Einsichten gewinnen.
- 3 Monokausale Ansätze sind bei der Diskussion von Lernschwierigkeiten nicht hilfreich.
- 4 Es gibt noch andere für den Schriftspracherwerb wichtige Bereiche, in denen Vorschulkinder Erfahrungen sammeln sollten.
- 5 Ein Trainingsprogramm mit vorgegebenem Ablauf ignoriert individuelle Bedürfnisse von Kindern.
- 6 Aus linguistischer wie auch logopädischer Sicht sind Konzeption, Ablauf und einige Übungsangebote innerhalb von „Hören, lauschen, lernen“ kritisch zu hinterfragen.
- 7 Durch den Verzicht auf Schrift werden Einsichten erschwert oder verhindert.
- 8 Es ist nicht eindeutig nachweisbar, inwieweit phonologisches Training im Vorschulalter die Lese- und Rechtschreibleistungen beeinflusst.
- 9 Die Effekte phonologischen Trainings beschränken sich auf den Anfang des Lesen- und Schreibenlernens.
- 10 Kindergärtnerinnen und Eltern überschätzen die möglichen Auswirkungen vorschulischen phonologischen Trainings.
- 11 Es gibt nicht „das Risikokind“. Kinder mit verschiedenen Lernvoraussetzungen benötigen unterschiedliche Angebote.
- 12 Risikoprognosen sind stets nur unter Vorbehalt möglich.

²⁰⁹ Vgl. Einsiedler u. a. (2002, 195), Schumann (2002, 14), Forster/Martschinke (2003, 9), Hartmann/Dolenc (2005, 9).

²¹⁰ Nähere Einzelheiten zu Aufbau und Inhalten des Programms s. Anhang 4. Mittlerweile wird in „Hören, lauschen, lernen 2“ (Plume/Schneider 2004) die Buchstaben-Laut-Verknüpfung explizit mit in das Training einbezogen.

Kritikpunkt 1: Kinder brauchen keine Trainingsprogramme im Kindergarten.

Gerade im Zusammenhang mit der besonderen Bedeutung der phonologischen Bewusstheit wird von vielen Autoren darauf hingewiesen, wie wichtig es sei, bereits vor dem Schuleintritt Kindern in diesem Bereich gezielte Förderangebote zu unterbreiten. Dass sich phonologische Fertigkeiten bei Fünf- und Sechsjährigen trainieren lassen, ist in der Nachfolge der Studie von Lundberg u. a. (1988) vielfach unter Beweis gestellt worden. Es stellen sich jedoch die Fragen, inwieweit im Kindergarten zum einen Trainingsprogramme notwendig und sinnvoll, zum anderen überhaupt wünschenswert sind. Schmid-Barkow (2001, 20) verneint beides; sie hält es für wichtiger, Vorschulkinder in echten Spielsituationen Erfahrungen mit der Lautstruktur der Sprache (insbesondere auf der Ebene der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne) sammeln zu lassen. In den vorschulischen Einrichtungen geschehe dies bereits seit vielen Jahren; es sei den Erzieherinnen nur vielfach gar nicht bewusst, welchen wichtigen Beitrag sie leisteten, indem sie die Kinder zu einer analytischen Einstellung zur Sprache hinführten, die zum Schriftspracherwerb erforderlich sei.

Kobelt Neuhaus (2006) beklagt das „antiquierte Lernmuster“, das hinter der Konzeption phonologischen Vorschultrainings stecke: Das starre Lernarrangement suggeriere, Kinder müssten aus dem „nicht lernförderlichen“ Alltag geholt werden, um sich gezielt mit vorgegebenen Lernmaterialien auseinanderzusetzen. Dabei werden die eigenen Ressourcen der Kinder, ihre Interessen und ihr Lebens- und Lernumfeld außer Acht gelassen; ein Transfer des im isolierten Sprachtraining Erlernten in den Alltag ist nicht vorgesehen (ebd., 25).²¹¹ Dass Trainingsprogramme im Kindergarten grundsätzlich in Frage gestellt werden, hat einen weiteren Grund:

Kritikpunkt 2: Bei einem bloßen Funktionstraining können Kinder keine Einsichten gewinnen.

Die systematische Förderung „distaler“, allgemeiner psychischer Funktionen hat sich als für den erfolgreichen Schriftspracherwerb weniger wirksam erwiesen als die Auseinandersetzung von Kindern mit „proximalen“, lernbereichsnahen Inhalten (Valtin 2004; Einsiedler 2003, 289; vgl. auch Kap. 2.2 oben). Auch wenn es zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Lesen- und Schreibenlernen zweifellos einen engen Bezug gibt, so besteht doch die Ge-

²¹¹ Ähnlich kritisch zur Frage des Transfers von phonologischem Training auf das Lesen- und Schreibenlernen äußert sich Hüttis-Graff (2006, 14).

fahr, dass Programme wie „Hören, lauschen, lernen“ als mechanistisches Funktionstraining, als eine rein technische Angelegenheit, missverstanden werden können.²¹² Bei der Bewältigung der erforderlichen metasprachlichen Prozesse können Vorschulkinder nicht aus Einsicht handeln; ihnen fehlt ohne den Einbezug von Schrift und ohne aktuelle Notwendigkeit, sich mit der lautsprachlichen Struktur der gesprochenen Sprache auseinanderzusetzen, ein Ziel für ihre Bemühungen (Schmid-Barkow 1999, 36).

Kritikpunkt 3: Monokausale Ansätze sind bei der Diskussion von Lernschwierigkeiten nicht hilfreich.

Mit der Konzentration auf die frühe Förderung der phonologischen Bewusstheit wird ein Aspekt der im Zusammenhang mit dem Lesen- und Schreibenlernen erforderlichen Fähigkeiten als entscheidend betrachtet. Lernschwierigkeiten generell lassen sich selten auf nur eine Ursache zurückführen.²¹³ Im Falle von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten trifft diese Feststellung ebenfalls zu (vgl. Kretschmann 2002); außerdem gibt es kein einheitliches Störungsbild. In ihrer ausführlichen Literaturübersicht zu phonologischen Trainingsstudien stellt Lenel (2005, 35) zusammenfassend fest: „Phonologische Fähigkeiten allein treten in keiner Studie als wirksames Vorwissen auf.“

Ein monokausaler Ansatz wie die Fokussierung auf die phonologische Bewusstheit verengt somit möglicherweise den Blick auf ein breiteres Spektrum (Schmid-Barkow 2001; Brügelmann 2003), auf das der vierte Einwand hinweist:

Kritikpunkt 4: Es gibt noch andere für den Schriftspracherwerb wichtige Bereiche, in denen Vorschulkinder Erfahrungen sammeln sollten.

Der Schriftspracherwerb umfasst „ein Bündel verschiedener Komponenten und basiert auf komplexen Voraussetzungen“ (Andresen 2005, 237), so u. a. die sprachlich-kognitive Entwicklung im Vorschulalter, die frühe Teilhabe an schriftsprachlich orientierten kulturellen Praktiken, phonologische Bewusstheit, visuelle Wahrnehmung, Motorik und Gedächtnis. Damit der Schriftspracherwerb erfolgreich verlaufen kann, sind die Entwicklung bzw. Förderung der einzelnen Komponenten sowie deren Koordination erforderlich, sodass allein schon aus diesem Grund vorschulische Förderung und Anfangsunterricht auf alle diese Komponen-

²¹² Schmid-Barkow (1999, 2001), Schumann (2002), Geissler (2003), Wespel (2003), Hacker (2004), Nickel (2004), Brügelmann (2005a).

²¹³ Vgl. Zielinski (1988), Betz/Breuninger (1998), Schmeing/Meyer-Krahmer (1999).

ten hin ausgerichtet sein sollten (ebd.). Die Wege von Kindern zur Schrift, ihre Stärken, ihre noch fehlenden Erkenntnisse und individuellen Bedürfnisse sind vor ihrem Schuleintritt sehr unterschiedlich (Brügelmann 1983; Andresen 2005). Daher kann sich nicht phonologisches Training als wesentlichstes oder gar einziges Angebot an alle Kinder richten. Weitere vorschulische Fördermaßnahmen wie etwa die Begegnung mit anderen Notationsformen und der alphabetischen Schrift - beides zentrale Aspekte der vorliegenden BLISS-Studie - sind entweder nicht in gleicher Intensität erprobt worden (Brügelmann/ Franzkowiak 1996; May/Okwumo 1999; Brügelmann 2005a) oder aus dem Blickfeld geraten (Schmid-Barkow 2001, 20).

Dass Kinder sehr unterschiedliche Zugänge zur Schrift(sprache) nutzen (können), kommt auch im fünften Einwand gegenüber vorschulischem Training zum Ausdruck:

Kritikpunkt 5: Ein Trainingsprogramm mit vorgegebenem Ablauf ignoriert individuelle Bedürfnisse von Kindern.

In einem Förderangebot wie „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert/Schneider 1999), das sich als „Programm“ mit vorgegebenen Inhalten und einer bei der Durchführung genau einzuhalten- den Abfolge versteht, erfolgt keine Abstimmung auf die Fähigkeiten und Schwierigkeiten einzelner Kinder, d. h. die individuellen Voraussetzungen der beteiligten Kinder werden nicht beachtet.²¹⁴ Kinder brauchen und suchen jedoch, wie bereits oben festgestellt, unterschiedliche Zugänge zur Schrift.²¹⁵ Dies gilt umso mehr, wenn man bestimmte Teilgruppen von Vorschulkindern betrachtet. So können bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen stark voneinander abweichende Ursachen und Ausprägungen vorliegen. Daher erscheint ein vorschulisches Trainingsprogramm, bei dem die Kinder in streng vorgegebener Abfolge Fertigkeiten einüben, nicht geeignet, um allen Beteiligten gerecht werden zu können.²¹⁶

²¹⁴ Hacker (2004, 147), Löffler (2003), Füssenich (2005), Kobelt Neuhaus (2006).

²¹⁵ Schmid-Barkow (2001), Brügelmann (2003), Andresen (2005).

²¹⁶ Löffler (2003, 7), vgl. auch Hartmann (2002) zur Notwendigkeit der Individualisierung von Förderangeboten bei sprachauffälligen Vorschulkindern.

Kritikpunkt 6: Aus linguistischer wie auch logopädischer Sicht sind Konzeption, Ablauf und einige Übungsangebote innerhalb von „Hören, lauschen, lernen“ kritisch zu hinterfragen.

Hacker (2004, 147) setzt am Würzburger Trainingsprogramm aus, dass bei einigen Übungen die Schreibweise von Wörtern nicht den lautsprachlichen Erfahrungen der Kinder entspreche; z. B. sollen sie das [h] in „gehen“ heraushören, das aber als Segment hochsprachlich gar nicht in diesem Wort auftauche. Weitere Kritik an der Wortauswahl bei „Hören, lauschen, lernen“ formuliert aus logopädischer Sicht Geissler (2003), wobei sie zahlreiche Beispiele anführt. Aus dem Blickwinkel der Sprachbehindertenpädagogik stellt Hacker (2004, 146) fest: Schrift dürfe nicht als bloße Abbildung der mündlichen Sprache verstanden werden. Dies suggeriere jedoch das Würzburger Programm in seiner Konzeption und bei einigen Übungsteilen.

Schmid-Barkow (2001, 19) weist auf eine weitere Problematik hin, die bei der Durchführung des auf der mündlichen Sprache basierenden „Hören, lauschen, lernen“ auftaucht: Phoneme und Wörter sind ohne Schriftkenntnisse in der fließenden Rede nicht als Einheiten eindeutig erkennbar (s. auch Schumann 2002) und ohne Einbezug der Schrift Kindern auch nur schwer zu vermitteln.²¹⁷

Schließlich wird, wie Schmid-Barkow (1999, 35) hervorhebt, beim Würzburger Training die Abfolge von größeren zu kleineren Sprachsegmenten als vermeintlich logisch, quasi-natürlich dargestellt. Die Konzepte „Satz“ und „Wort“ werden jedoch begrifflich erst im Verlauf des weiteren Schriftspracherwerbs herausgebildet und sind auch Erstklässlern vielfach noch nicht klar (vgl. auch Schumann 2002 sowie Kirschhock 2005).

Neben der z. T. massiven Kritik am Trainingsprogramm selbst, die zu verschiedenen Überarbeitungen beigetragen hat (s. die Tabellen im Anhang 5-1 und 5-2), wird aus Kreisen der Logopädie und Sprachbehindertenpädagogik jedoch auch eine Zusammenarbeit mit den Autoren von „Hören, lauschen, lernen“ angeboten, damit sprachtherapeutische und linguistische Erkenntnisse stärker berücksichtigt werden können als bei der ersten Publikation des Programms (Rausch 2003; Hacker 2004, 149).

²¹⁷ Eine vergleichbare Diskussion gibt es momentan zur Frage, wie sinnvoll es ist, in der Grundschule Englisch zunächst ausschließlich auf der Basis der gesprochenen Sprache ohne Einbeziehung schriftlicher Wörter und Texte zu unterrichten.

Kritikpunkt 7: Durch den Verzicht auf Schrift werden Einsichten erschwert oder verhindert.

Bei „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert/Schneider 1999) wird den beteiligten Kindern Schrift vorenthalten; sie könnte aber wichtige Impulse innerhalb der Förderung geben (Roth 1998; Schumann 2002). Entsprechend folgert auch Hacker (2004):

„Es ist von der gesicherten Erkenntnis auszugehen, dass die Vergegenständlichung von Sprache, die bewusste Auseinandersetzung mit der Sprache nachhaltig mit Hilfe der Schrift gefördert wird. Insofern ergibt sich die Schlussfolgerung, Schrift früher in die pädagogische Arbeit mit Kindern einzubeziehen, als dies bislang bei uns der Fall ist. In gewisser Weise geradezu paradox geht das Würzburger Programm vor, wenn es in vielfältiger Weise auf Schrift rekurriert, die Erzieherin sich an Schrift orientiert, den Kindern der Zugang zur Schrift aber vorenthalten wird.“ (148)

Die Wechselbeziehungen zwischen phonologischer Bewusstheit und Schrift werden, so der Vorwurf der Kritiker an die Autoren von „Hören, lauschen, lernen“, verkannt. Ein rein auditives Training erscheint daher nicht sinnvoll (Schmid-Barkow 1999, 35; 2001, 20). Ergänzend stellt Schumann (2002, 16) fest: Wesentliche Aspekte der Schrift wie ihr Aufbau und ihre Funktion werden beim Würzburger Training außer Acht gelassen, obwohl Vorerfahrungen in dieser Hinsicht für den erfolgreichen Anfangsunterricht wichtig sind.

Auch Martschinke u. a. (2001, 10) gehen davon aus, dass das Lösen phonologischer Aufgaben, bei denen Laute weggelassen bzw. ersetzt oder bei denen ein Wort vollständig in seine Laute zerlegt wird, wenigstens grundlegende Einblicke in die Schriftsprache verlangt.²¹⁸ Hiermit decken sich die Befunde der ersten Studie von Lenel (2005), wonach sich phonemanalytische Fähigkeiten nur dann positiv auf den Schriftspracherwerb auswirken, wenn sie mit einem Minimum an Schriftkenntnis einhergehen (ebd., 111).

Kritikpunkt 8: Es ist nicht eindeutig nachweisbar, inwieweit phonologisches Training im Vorschulalter die Lese- und Rechtschreibleistungen beeinflusst.

Nach dem aktuellen Stand der Forschung korreliert phonologische Bewusstheit signifikant positiv mit Lese- und Rechtschreibleistungen nach dem Anfangsunterricht (Rausch 2003, 31; Brügelmann 2005a, 157). Ein Kind, das Reimaufgaben, die Silbengliederung, Wortlängenerfassung, Anlaut-Isolierung, Identifikation des Endlautes, Lautsynthese und Phonemsegmentierung beherrscht, zeigt i. d. R. auch gute Lese- und Rechtschreibleistungen. Aus der nach-

²¹⁸ Weitere Hinweise auf die größere Effektivität phonologischen Trainings in Verbindung mit Buchstabenerwerb findet man bei Hatcher u. a. (1994) in ihrem Beitrag zur „phonologischen Verknüpfungstheorie“, May/Okwumo (1999, 13), Schumann (2002), Plume (2003) sowie Wespel (2003).

weisbaren Korrelation zwischen ausgeprägter phonologischer Bewusstheit und den Lese- und Rechtschreibleistungen lässt sich jedoch keine Kausalität ableiten.²¹⁹

Nickel (2005, 181) äußert die Vermutung, dass „Kinder aus literal geprägten Familien stärker von einem Training der phonologischen Bewusstheit profitieren können als Kinder ohne Schrifterfahrungen.“ Der Einfluss literaler Vorerfahrungen sei in der Forschung zur phonologischen Bewusstheit bisher nicht geklärt worden.

Da phonologische Bewusstheit nur einer von zahlreichen Bereichen ist (zu denen weitere individuelle Lernvoraussetzungen, das familiäre Umfeld, der Schulunterricht u. a. mehr zählen), die sich auf das schulische Lesen- und Schreibenlernen auswirken, lässt sich der längerfristige Effekt einer vorschulischen metaphonologischen Förderung kaum einschätzen (Hartmann 2002, 20; vgl. auch Brügelmann 2005a) – ein grundsätzliches Forschungsproblem bei Trainingsstudien, da nicht alle Faktoren gut kontrolliert werden können. Dies gilt z. B. für das Niveau der allgemeinen Intelligenz innerhalb einer Klasse wie auch für die Fähigkeiten der Lehrkraft, den Unterricht angemessen zu gestalten (Schneider u. a. 1995b, 34). Vor allem die Konzeption des Anfangsunterrichts selbst scheint zu beeinflussen, bis zu welchem Grade eine phonologische Vorförderung einigen Kindern Vorteile bringt (vgl. Brügelmann 2005a sowie Marx/Weber/Schneider 2005)

Kritikpunkt 9: Die Effekte phonologischen Trainings beschränken sich auf den Anfang des Lesen- und Schreibenlernens.

Neben der Frage, inwieweit eine vorschulische Phonologie-Förderung die Lese- und Rechtschreibleistungen überhaupt zu steigern vermag, thematisieren verschiedene Autoren das Problem der langfristigen Wirkungen. Kinder eignen sich auf unterschiedlichen Wegen, auch ohne Teilnahme an Trainingsprogrammen, bereits vor ihrer Einschulung phonologische Fertigkeiten an, wenn auch in stark variierender Ausprägung. Im Anfangsunterricht der Schule gewinnen nach den ersten Schreib- und Leseversuchen rasch weitere Anforderungen an Gewicht (so u. a. die Produktion und das Verständnis von Texten sowie die Rechtschreibung).

Phonologisches Training könne, so der Einwand der Kritiker, nur die Einstiegsphase beim Lesen- und Schreibenlernen verbessern; längerfristig nehmen die Trainingseffekte jedoch deutlich ab.²²⁰ Schneider (2004a, 35) macht in diesem Zusammenhang auf ein Forschungsde-

²¹⁹ Rausch (2003, 31) Castles/Coltheart (2004), Kellmann/Wintermeyer (2005, 36).

²²⁰ Bus/van Ijzendoorn (1999), Brügelmann (2005a, 165).

fizit aufmerksam: In den bisherigen Förderstudien zur phonologischen Bewusstheit fehlen überwiegend noch langfristige Kontrollen der Trainingserfolge.²²¹

Auch wenn die phonologische Bewusstheit einen herausragenden Beitrag beim Lesen- und Schreibenlernen leistet, besteht doch die Gefahr, dass übertriebene Erwartungen mit vorschulischen Förderprogrammen verbunden werden:

Kritikpunkt 10: Kindergärtnerinnen und Eltern überschätzen die möglichen Auswirkungen vorschulischen phonologischen Trainings.

„Hören, lauschen, lernen“ (Küspert/Schneider 1999) ist sehr anwenderfreundlich konzipiert: Inhalte und Ablauf sind genau vorgegeben und daher können alle Aktivitäten ohne großen Aufwand der Reihe nach an die Kinder herangetragen werden. Die Materialien sind leicht handhabbar und die Gesamtkosten niedrig. Somit ist es nicht verwunderlich, dass das Training mittlerweile in vielen Vorschuleinrichtungen zur Anwendung kommt.²²²

Abgesehen von den oben formulierten Kritikpunkten (besonders Nr. 4, 5, 8 und 9) kann man davon ausgehen, dass bereits kurzfristige Erfolge (d. h. ein deutlicher Erkenntnisgewinn im Bereich der phonologischen Bewusstheit) nur unter bestimmten Bedingungen wahrscheinlich sind. Nicht alle Kinder profitieren nämlich von einem vorschulischen metaphonologischen Training gleichermaßen. „Von einer *Gleichförmigkeit des Interventionseffektes* kann nicht die Rede sein“, stellt Hartmann (2002, 20; Hervorhebung im Original) fest.

Eine erhebliche Streuung der Ergebnisse dokumentieren auch Schneider u. a. (1998) sowie Keilmann/Wintermeyer (2005) in ihren Studien. Dieser Befund verwundert nicht, da eine konsequente Berücksichtigung individueller Bedürfnisse teilnehmender Kinder (s. oben Kritikpunkt Nr. 5) im Rahmen fester Trainingspläne kaum möglich ist. Bezogen auf die Erprobung der Vorform von „Hören, lauschen, lernen“ kommen Schneider u. a. (1994) zu dem Schluss: Nur bei konsequenter Durchführung und nahezu optimalen Rahmenbedingungen sind bereichsspezifische Effekte und Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb zu erwar-

²²¹ Schneider verweist an dieser Stelle auf die bereits genannte Metaanalyse von Bus/van Ijzendoorn (1999), die ergab, dass nur in einem Drittel der ausgewerteten Studien langfristig Nacherhebungen vorgenommen wurden; bei den von Schneider/Stengard (1999) untersuchten 44 europäischen Trainingsstudien zum Lesen und Rechtschreiben fanden sich nur in 5% Informationen zu langfristigen Erfolgskontrollen.

²²² Teilweise wird sogar eine annähernd flächendeckende Förderung in Kindergärten mit „Hören, lauschen, lernen“ angestrebt, so im Saarland (Gräsel u. a. 2003), in Unterfranken (<http://www.br-online.de/wissen/bildung/thema/lernschwierigkeiten/legasthenie.xml?theme=print>; Online am 1.2.2006) oder im Gebiet der Stadt Heidelberg (Roos/Schöler 2002).

ten.²²³ Auch in späteren Veröffentlichungen weisen Schneider u. a. (1995b) sowie Küspert/Schneider (1999) darauf hin, dass ihr Trainingsprogramm nur unter streng kontrollierten Bedingungen erfolgversprechend ist.²²⁴ Die Übertragbarkeit in der Breite auf den Kindergartenalltag lässt sich daher anzweifeln.²²⁵

Logopädinnen (Geissler 2003; Rausch 2003) weisen darauf hin, dass das Würzburger Trainingsprogramm z. T. als Allheilmittel betrachtet werde und die Gefahr bestehe, dass sprachentwicklungsgestörten Kindern erforderliche logopädische Maßnahmen vorenthalten werden, wenn sie lediglich an „Hören, lauschen, lernen“ teilnehmen.

Ähnliche Vorbehalte äußern Keilmann/Wintermeyer (2005): Beim BISC ermittelte „Risikokinder“ profitieren nicht durchgängig von der phonologischen Förderung mit dem Würzburger Programm. Abgesehen von den generell uneinheitlichen Ergebnissen in dieser Untersuchung scheint in Teilgruppen ein Wahrnehmungstraining eine bessere Unterstützung gewesen zu sein (Keilmann/Wintermeyer 2005, 28). Somit erweise sich das Würzburger Trainingsprogramm nicht als „universell einsetzbare Fördermaßnahme gegen die rückläufigen sprachlichen Fähigkeiten der deutschen Vorschulkinder.“ (ebd., 37)²²⁶

Kritikpunkt 11: Es gibt nicht „das Risikokind“. Kinder mit verschiedenen Lernvoraussetzungen benötigen unterschiedliche Angebote.

Präventive pädagogische Förderung vor dem Schuleintritt richtet sich vor allem an Kinder, die von späteren Benachteiligungen in ihrer Schullaufbahn und in ihrem weiteren Leben bedroht sind. In diesem Zusammenhang wird häufig auf die in der Medizin geläufigen Bezeichnungen „Risikokind“ und „Risikofaktoren“ zurückgegriffen, über deren Gebrauch jedoch kein Konsens besteht.²²⁷

²²³ Diese an vielen Stellen weitgehend mit dem später publizierten Programm (Küspert/Schneider 1999) identische Version von 1994 diente in unserem BLISS-Projekt den „Phonologie-Gruppen“ als Grundlage.

²²⁴ D. h. regelmäßige Sitzungen, vollständige Durchführung durch gut geschulte und kontinuierlich betreute Erzieherinnen.

²²⁵ Vgl. Richter (1999, 20), zit. in Kammermeyer (2001, 10); Brügelmann (2005a, 162).

²²⁶ Die Autorinnen nehmen von dieser Kritik ausdrücklich die Würzburger Forschergruppe aus, sehen aber verschiedene Verfechter des Phonologietrainings, die überzogene Erwartungen an mögliche Fördereffekte verknüpfen. – In ähnlicher Weise warnt Kobelt Neuhaus (2006, 25) davor, in verpflichtendem Phonologietraining nach Auffälligkeiten bei Sprachscreenings ein „Heilmittel“ zu sehen.

²²⁷ „Eine einheitliche Definition eines Risikokindes lässt sich in der neueren Literatur nicht finden“, stellt z. B. Norbert Heinen von der Universität Köln fest (<http://www.uni-koeln.de/hp-fak/gb/informationen/heinen/node33.html>; online am 3.2.2006). Vgl. zu Unschärfen beim Risikobegriff auch Schneider (2004, 34) sowie Brügelmann (2005a).

Keilmann/Wintermeyer (2005) wenden sich gegen die pauschale Verwendung des Begriffs „Risikokind“ im Zusammenhang mit der Darstellung von Fördereffekten. In ihrer Trainingsstudie differenzieren sie daher nach eindeutigeren Teilgruppen (sprachauffällige, hörauffällige, auditiv bzw. visuell in der Wahrnehmung beeinträchtigte Kinder) sowie innerhalb dieser noch nach Untergruppen und kommen zu teilweise sehr unterschiedlichen Ergebnissen.²²⁸ So empfehlen die Autorinnen u. a. für hörbeeinträchtigte Kinder neben einer Teilnahme an „Hören, lauschen, lernen“ zusätzlich eine auditive Wahrnehmungsförderung und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine besondere Einführung zum Verständnis des phonologischen Trainings.

Voraussetzung für angemessene Förderangebote sind auch zuverlässige Diagnoseverfahren, die jedoch nur mit Einschränkungen vorliegen (vgl. Barth/Gomm 2004, 8). So sind manche Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen zwar im Hinblick auf einen erfolgreichen Schriftspracherwerb gefährdet, können aber mit dem BISC (Jansen u. a. 1999) nicht genau genug erfasst werden (Schneider/Marx/Weber 2002, 188). Hier ist eine detailliertere und individuellere Diagnostik erforderlich (vgl. auch Löffler 2003, 7).

Damit kommen wir zum an dieser Stelle letzten Einwand gegenüber vorschulischen phonologischen Trainingsmaßnahmen:

Kritikpunkt 12: Risikoprognosen sind stets nur unter Vorbehalt möglich.

Drei Leistungsbereiche erachten Jansen u. a. (1999) bei der Konstruktion des Bielefelder Screenings für zentral: die phonologische Bewusstheit, die visuelle Aufmerksamkeitssteuerung sowie Gedächtnisleistungen (schneller Abruf aus dem Langzeitgedächtnis und phonetisches Rekodieren im Kurzzeitgedächtnis). Ob bei einem getesteten Kind ein Risiko zur Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten besteht, wird davon abhängig gemacht, ob ein Kind vier oder mehr „Risikopunkte“ im BISC erhält. Aus welchem der drei genannten Bereiche diese Punkte stammen, wo also einzelne Kinder konkret evtl. Probleme haben, ist bei dieser Art der Verrechnung diagnostisch nicht mehr erkenn- und nutzbar. Trotz einer hohen Trefferquote in der Vorhersage einer in der Schule auftretenden LRS-Symptomatik in der Biele-

²²⁸ Beteiligt waren insgesamt 216 Kindergartenkinder, von denen 165 an „Hören, lauschen, lernen“ nach Küspert/Schneider (1999), die übrigen 51 an einem allgemeinen Wahrnehmungstraining teilnahmen.

felder Studie (Marx u. a. [1993] selbst beziffern sie auf über 90 Prozent²²⁹) stimmen einige Einschränkungen nachdenklich:

- Nicht alle Kinder, die im Schulalter Lese-Rechtschreibschwierigkeiten entwickelten, waren schon im Kindergarten-Screening auffällig geworden (Schneider 2004,19). Somit können in der Schule beim Lesen- und Schreibenlernen auftretende Probleme bei manchen Kindern nicht vorhergesagt werden.
- Zwar profitieren im Mittel bei den bisherigen Trainingsstudien die phonologisch geförderten Gruppen; das bedeutet jedoch nicht, dass alle beteiligte Kinder von den Fördermaßnahmen gleichermaßen Nutzen ziehen können (ebd., 35).
- Positive Trainingseffekte bei verschiedenen „Risikogruppen“ sind bereichsspezifisch (d. h. nach phonologischem Training erreichen Kinder bei entsprechenden Posttests meist bessere Leistungen als die Kontrollgruppe), fallen aber bezogen auf den Transfer auf den Schriftspracherwerb geringer aus (ebd., 34).

Barth/Gomm (2004) befassen sich ebenfalls mit der Frage der Prognostizierbarkeit von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten durch phonologische Testverfahren zum Schulanfang. Sie kommen zu dem Schluss, dass hiermit eine vollkommen zuverlässige Vorhersage wohl nie gelingen kann:

„Es wird nicht möglich sein, alle LRS-Kinder zu Schulbeginn als ‚Risikokinder‘ zu prognostizieren. Der Zugang zum Lesen- und Schreibenlernen wird nicht alleine über den lautlichen Weg der Sprachanalyse und –synthese vorbereitet. Zwar stellt phonologische Bewusstheit eine wichtige und mit anderen Entwicklungsbereichen verschränkte Komponente dar, jedoch bietet sie keine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibkompetenz. Das Zeichenverständnis auf visueller Basis und andere visuelle Verarbeitungsprozesse sind für den Schriftspracherwerb ebenso von Bedeutung.“ (ebd., 8)

Eine kritische Betrachtung der Ergebnisse der Bielefelder Studie (Jansen u. a. 1999) und anderer Befunde von Studien zur phonologischen Bewusstheit nimmt Brügelmann (2005a) vor. Sein Fazit: Jede Risikoprognose ist mit einem Prognoserisiko behaftet, da es nicht gelingen kann, Entwicklungsverläufe von Kindern genau vorherzusagen. Hierin liegt jedoch zugleich eine Chance für so genannte „Risikokinder“. Ihr Weg ist nicht vorprogrammiert, sondern abhängig von Gefährdungs-, aber auch von Unterstützungspotenzialen in ihrem Umfeld. In die-

²²⁹ S. aber auch die deutlich geringeren Quoten bei Brügelmann (2003) und Marx/Weber/Schneider (2005).

ser Hinsicht kann die Forschung zur Resilienz und Salutogenese einen wichtigen Beitrag leisten (ebd., 166f.).²³⁰

2.3.3 Phonologische Bewusstheit: Eine Zwischenbilanz

Ohne Zweifel hat die phonologische Informationsverarbeitung einen besonderen Stellenwert im Laufe des Schriftspracherwerbsprozesses. Diese Tatsache spiegelt sich auch in der Forschung wider, vor allem im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Hierzu hat es eine Vielzahl von Untersuchungen über Präventivprogramme in Ländern mit sehr unterschiedlichen Sprachsystemen gegeben, die überwiegend ähnlich positiv bewertet worden sind. Viele Forscher sprechen daher, wie Schneider (2004, 34) feststellt, von einer „einmaligen Erfolgsgeschichte“. Die Vielfalt der Studien und der Ergebnisse sowie die nach wie vor bestehenden Forschungsdefizite erfordern jedoch eine differenzierte Betrachtung (ebd.). Die kritischen Einwände gegenüber vorschulischen phonologischen Trainingsprogrammen überhaupt und gegenüber „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert/Schneider 1999) haben zu Überarbeitungen sowie Erweiterungen in den Diagnoseverfahren und Förderangeboten geführt.²³¹ So wird entsprechend der „phonological-linkage-Hypothese“ von Hatcher u. a. (1994) in neueren Publikationen zunehmend die Bedeutung der Schrift im Zusammenhang mit phonologischen diagnostischen Verfahren und Fördermaßnahmen berücksichtigt und Buchstaben werden ausdrücklich mit einbezogen.²³²

Viele der mittlerweile erhältlichen Fördermaterialien beziehen sich nicht mehr ausschließlich auf den Kindergartenbereich, sondern richten sich an Vorschulkinder und Schulanfänger, je nachdem, wann besondere Entwicklungsrückstände auffallen. Ein reines Vorschultraining im Bereich der phonologischen Bewusstheit ohne Fortführung nach der Einschulung stellt Hartmann (2002, 21) in Frage; mit derselben Zielsetzung versuchen einige der neueren Publikationen den Brückenschlag vom Kindergarten zur Grundschule zu erleichtern, indem Zielgruppe

²³⁰ *Resilienz* = Widerstandskraft in Lebenskrisen. - S. hierzu auch ausführlich Kretschmann (2002), der sich aus einer systemischen und entwicklungsökologischen Sicht für eine „Risiko-Resilienz-Analyse“ ausspricht, um Gefährdungspotenziale minimieren, Unterstützungspotenziale im Umfeld und Widerstandskräfte auf Seiten des Kindes zugleich stärken zu können. Vgl. auch Kapitel 1.3.

²³¹ Einige davon werden im Anhang 5-A und 5-B in einer Übersicht dargestellt.

²³² Vgl. Forster/Martschinke (2001), Martschinke/Kirschhock/Frank (2001), Probst (2002), Plume/Schneider (2004), Hartmann/Dolenc (2005).

und Beginn der Förderung nicht genau festgelegt werden.²³³

Verschiedentlich wurde darauf aufmerksam gemacht, dass der Gebrauch des Begriffs „Risikokind“ (vgl. oben Kritikpunkt 11) selbst Risiken birgt.²³⁴ Dieses Problem erhält mittlerweile auch dahingehend mehr Aufmerksamkeit, dass phonologische Fördermaßnahmen bei spezifischen Gruppen von Kindern untersucht werden, nicht nur bei denjenigen, die in Vortests besonders leistungsschwach abschneiden. Erste Erfahrungen mit „Hören, lauschen, lernen“ und verwandten Ansätzen liegen vor bei sprachentwicklungsgestörten (Hartmann 2002; Keilmann/Wintermeyer 2005), bei hörbeeinträchtigten, bei in der visuellen Wahrnehmung gestörten sowie bei mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern.²³⁵

Zu einer differenzierteren Betrachtung von besonders im Schriftspracherwerb gefährdeten Kindern kann man auch die Analyse von Risiko- *und* Unterstützungspotenzialen zählen – beide Aspekte sind, wenn man Entwicklungen von „Risikokindern“ prognostizieren und dokumentieren will, gleichermaßen wichtig, in der Forschung bisher jedoch noch unzureichend berücksichtigt (Kretschmann 2002; Brügelmann 2005a). Die Frage bleibt also noch offen, in welchem Maße Entwicklungsrückstände bzw. Auffälligkeiten in einem Bereich durch bereits erworbene Fertigkeiten in anderen sowie unterstützende Ressourcen von außen ausgeglichen werden können.

²³³ Forster/Martschinke (2001), Christiansen (2002), Plume/Schneider (2004), Hartmann/Dolenc (2005).

²³⁴ S. vor allem zusammenfassend Brügelmann (2005a).

²³⁵ Zu den drei letztgenannten Gruppen vgl. Keilmann/Wintermeyer (2005), zu Erprobungen bei Migrantenkindern s. auch Gräsel u. a. (2003).

2.4 Stand der Forschung zum BLISS-System

2.4.1 Überblick

Um die Erforschung und Nutzung von BLISS-Symbolen bewerten zu können, ist ein kurzer Exkurs notwendig.²³⁶ Charles Bliss (1965) wollte ursprünglich ein internationales, auf grafischen Zeichen basierendes Verständigungsmittel schaffen, das als eine Art „Esperanto ohne gesprochene Worte“ fungieren sollte, also unabhängig von einer bestimmten Muttersprache und nur in schriftlicher Form. Bekannt geworden sind seine Symbole jedoch in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen, für die BLISS eine Ergänzung oder einen Ersatz für ihre stark beeinträchtigte Lautsprache bieten kann. Das sonderpädagogische Teilgebiet, das sich mit dieser Personengruppe befasst, wird international als „Augmentative and Alternative Communication“ (kurz AAC) und in deutschsprachigen Ländern als „Unterstützte Kommunikation“ bezeichnet.²³⁷ Die meisten der in Kapitel 2.4 erwähnten Publikationen sind dem AAC-Bereich zuzuordnen. Dies gilt auch für mehrere eigene Beiträge, in denen grafische Symbole und BLISS als Kommunikationsmittel für sogenannte „nichtsprechende“ Menschen eingehend analysiert worden sind (Franzkowiak 1989, 1990, 1991a, 1994, 1996c). An dieser Stelle möchte ich mich auf einige wesentliche Erkenntnisse hieraus beschränken.

Als *grafische Symbole* werden im Bereich der Unterstützten Kommunikation Symbole verstanden, die

- etwas anderes (Objekte, Tätigkeiten, Personen, Sachverhalte) repräsentieren sollen,
- in gezeichneter, gedruckter oder auf dem Computermonitor abgebildeter Form zweidimensional existieren können,
- weitgehend unabhängig von einer bestimmten Sprache sind und keinen Lautbezug haben,
- häufig einfacher zu erkennen und zu verwenden sind als die Schriftsprache, u. a. weil sie vielfach piktografisch sind und somit einen unmittelbareren Bezug zu dem Gemeinten haben.²³⁸

Mittlerweile hat sich im Sprachgebrauch auch der Begriff „Bildsymbole“ als Synonym für

²³⁶ Eine kompakte Einführung in das BLISS-System befindet sich darüber hinaus in Anhang 1.

²³⁷ Umfassende Informationen zur Unterstützten Kommunikation bietet der Fachverband „ISAAC“ (Homepage: <http://www.isaac-online.de/>, Online am 4.9.2006).

²³⁸ Franzkowiak (1996c, 36).

grafische Symbole etabliert, wobei es sich allerdings nicht durchweg um bildhafte, sondern zum Teil auch um abstraktere Zeichen handelt.²³⁹

Als Mittel der Unterstützten Kommunikation sind zahlreiche Varianten grafischer Symbole bekannt, die meist in besonderen Symbol-Wörterbüchern, als Stickersammlungen, auf Pappkarten oder als Computersoftware angeboten werden.²⁴⁰ Überwiegend handelt es sich dabei um *Symbolsammlungen*, die sich durch eine begrenzte Anzahl von Symbolen und das Fehlen eindeutiger Anwendungsregeln auszeichnen. Demgegenüber verfügen *Symbolsysteme* über ein umfangreiches Vokabular, einen logischeren Aufbau, Erweiterungsmöglichkeiten und ein Regelwerk für die Verwendung. Die rund dreitausend heute bekannten BLISS-Symbole bilden den Grundstock für ein solches Symbolsystem, das im Prinzip fast unbegrenzte Verständigungsmöglichkeiten bietet.²⁴¹

Während der Einsatz anderer grafischer Symbole als unterstützende Kommunikationsmittel wissenschaftlich wenig untersucht worden ist, ist BLISS in Theorie und Praxis genauer erforscht worden. Die Befunde hierzu sind für die Begründung der vorliegenden Studie bedeutsam, sodass sie nun ausführlich betrachtet werden sollen.

2.4.2 Forschungsansätze und -themen

Da die Geschichte des BLISS-Systems im Behindertenbereich über dreißig Jahre alt ist und BLISS-Symbole während dieser Zeit Verbreitung in aller Welt gefunden haben, existiert inzwischen auch eine große Zahl an Veröffentlichungen. Die Literatur zum Thema „BLISS“ kann man, ähnlich wie Schlosser (1996) es in seinem Aufsatz über Kriterien zur Auswahl grafischer Kommunikationssymbole getan hat, drei Kategorien zuordnen. Dabei handelt es sich um

- *empirische Studien*,
- Veröffentlichungen, die auf *theoretischen Überlegungen* beruhen (und noch nicht empirisch überprüft worden sind) sowie

²³⁹ Den Begriff „Bildsymbole“ führte Adam (1993) in die Fachterminologie des Bereichs der Unterstützten Kommunikation ein.

²⁴⁰ Ein amerikanisch-niederländisches Forscherteam hat über vierzig unterschiedliche Publikationen mit Zusammenstellungen von grafischen Symbolen für „nichtsprechende“ Menschen gezählt (vgl. Welle Donker-Gimbrere/Franzkowiak 1992).

²⁴¹ Vgl. Franzkowiak (1994).

- „Anekdoten“ (d.h. Einzelfalldarstellungen, mündlich oder schriftlich überlieferte Praxiserfahrungen, Berichte von behinderten BLISS-Benutzern oder Autobiografien).

Obwohl die zuletzt genannten Publikationen sicher die zahlreichsten sind und für die praktische Arbeit mit dem BLISS-System oft wertvolle Hilfen liefern, möchte ich mich an dieser Stelle auf die empirischen Untersuchungen (Kapitel 2.5.2) sowie die aus theoretischer Perspektive verfassten Veröffentlichungen (Kapitel 2.5.3) beschränken. Der überwiegende Teil der gegenwärtigen Literatur stammt aus dem englischsprachigen Raum. Eine umfassende Aufarbeitung der wichtigsten dieser Quellen bis zum Jahre 1992 findet man bei Gangkofer (1993).

Womit haben sich die Autorinnen und Autoren schwerpunktmäßig befasst? Die Ausgangspunkte ihrer Überlegungen und Zielsetzungen sind sehr unterschiedlich, so dass sich im Wesentlichen folgende Themen herauskristallisieren:

- Eigenschaften und Qualitäten des BLISS-Systems,
- Vergleich von BLISS mit anderen grafischen Symbolen,
- Verhältnis von BLISS zur Schriftsprache.
- Einsatz von BLISS bei Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen,
- Lernbarkeit von BLISS,
- Effektivität verschiedener Lehrmethoden bei der Einführung von BLISS-Symbolen.

Diesen Fragestellungen sind seit den 1970er Jahren zahlreiche empirische Studien, vor allem aus den Bereichen der Sonderpädagogik wie auch der pädagogischen Psychologie, nachgegangen.

2.4.3 Empirische Untersuchungen

2.4.3.1 Studien, die sich mit dem BLISS-System selbst befassen

Während der 1980er Jahre sind mehrere Autoren der Frage nachgegangen, welche Rolle für das Erlernen grafischer Symbole deren „Ikonizität“ spielt. Zum Verständnis dieses Begriffs sind folgende Termini von Bedeutung (vgl. zu den Definitionen Franzkowiak 1994b, 59f.):

Ikonizität bezieht sich auf den Grad des Zusammenhangs zwischen dem Aussehen eines Symbols und der intendierten Bedeutung. Dabei werden drei Abstufungen unterschieden:

- *Transparenz* = Grad der Erkennbarkeit eines Symbols ohne Vorkenntnisse („auf An-

hieb“),

- *Transluzenz* = Grad der Ableitbarkeit der Symbolbedeutung bei vorangegangener Instruktion (sehr transluzente Symbole gelten als „repräsentativ“; ein Zusammenhang zur Bedeutung lässt sich leicht herstellen) und
- *Opazität* = Grad der willkürlichen Festlegung des Aussehens eines Symbols (ist ein Symbol opak, so lässt sich seine Bedeutung nicht spontan erraten, da ohne Instruktion kein Zusammenhang erkennbar ist).

In der Studie von Fuller (1987) wurde untersucht, inwieweit nichtbehinderte Kinder und Erwachsene vierzig BLISS-Symbole (mit unterschiedlicher Transluzenz und Komplexität), deren Bedeutung ihnen zuvor mitgeteilt worden war, benennen bzw. wiedererkennen können. Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass die erwachsenen Versuchspersonen mehr Symbolbedeutungen richtig benannten als die Kinder, ohne dass es zu bemerkenswerten qualitativen Unterschieden gekommen wäre. Bei der Aufgabe, Symbole wiederzuerkennen und auf sie nach mündlicher Vorgabe zu zeigen, war die Erfolgsquote größer als bei der Aufgabe, selbst vorgegebene Symbole zu benennen. Diejenigen Symbole, die vor Beginn der Studie von Erwachsenen als hochgradig transluzent eingestuft worden waren, wurden signifikant leichter behalten als die übrigen. Dieses zuletzt genannte Ergebnis konnte Fuller in einer Folgestudie (1992) auch bei einer Gruppe von 28 geistigbehinderten Erwachsenen bestätigen.

Untersuchungen, bei denen insbesondere die „Transparenz“ grafischer Symbole im Mittelpunkt steht, werden wir uns unten (s. Kapitel 2.4.3.2: Vergleich von BLISS und Bildsymbolen) noch näher zuwenden.

Zahlreiche Studien haben dokumentiert, dass BLISS erfolgversprechend bei Menschen mit unterschiedlichen Behinderungsformen zum Einsatz kommen kann, so u. a. bei

- „nichtsprechenden“ Körperbehinderten,²⁴²
- Aphasiepatienten²⁴³ sowie bei
- Menschen mit geistiger Behinderung.²⁴⁴

²⁴² Silverman (1979); Hurlbut u. a. (1982); McNaughton (1985), (1998a).

²⁴³ Saya (1980), Sawyer-Woods (1987), Funnell/Allport (1989), Koul/Lloyd (1998).

²⁴⁴ Song (1979), Sansone (1981a,b), Mizuko/Reichle (1989), Gangkofer (1993), Alant/Moolman (1998).

Seit Ende der 1980er Jahre galt das Forschungsinteresse verstärkt der Frage: Welchen Einfluss auf das Erlernen von BLISS-Symbolen haben verschiedene Darbietungsformen und Lehrmethoden?

Raghavendra und Fristoe (1988) gingen der Frage nach, wie nichtbehinderte Dreijährige aus den USA und aus Indien grafische Symbole visuell verarbeiten. Dabei sollten die Kinder ihnen unbekannte BLISS-Symbole benennen. Einer Vergleichsgruppe wurden dieselben Symbole in einer durch pinkfarbige Ergänzungen angebotenen Version (Picture Your Blissymbols, BCI, 1984) dargeboten. Hier waren bestimmte Details der Symbole hervorgehoben bzw. zusätzliche, die Bedeutung näher erläuternde Strichzeichnungen zu sehen. Es zeigte sich, dass in beiden Ländern die dreijährigen Kinder ihre Antworten eher auf ihnen vertraute Formen als auf das gesamte Symbol bezogen. Dabei gingen sie oft von den farbigen Ergänzungen der Symbole aus.

Im Jahre 1990 befasste sich Raghavendra erneut mit dreijährigen Kindern. Dieses Mal erhielten die Versuchspersonen kurze Erklärungen für die Standard-BLISS-Symbole sowie die farblich erweiterten Symbole. Letztere wurden von den Kindern besser gelernt und behalten. Die Autorin zieht hieraus den Schluss, dass für Dreijährige ein piktografisches System wie „Picture Your Blissymbols“ in der Regel angemessener sei als ein „orthografisches“ System wie standardisierte BLISS-Symbole.

Hooper/Lloyd (1986) fanden, dass nichtbehinderte Vorschulkinder mehr zusammengesetzte BLISS-Symbole erlernten und behielten, wenn ihnen die einzelnen Elemente der Symbole bei der Einführung erläutert wurden. In diesem Falle kamen die Kinder zu einem späteren Zeitpunkt auch zu mehr und qualitativ besseren Antwortversuchen als die Kontrollgruppe. In Erweiterung der gerade beschriebenen Studie untersuchten Schlosser und Lloyd (1993) die Auswirkungen einer gezielten Einführung bestimmter Symbolelemente, die in zusammengesetzten BLISS-Symbolen anschließend im Rahmen einer erzählten Geschichte wieder vorkamen. Versuchspersonen waren 40 Drei- bis Fünfjährige. Es erwies sich als effektiver, zunächst einzelne Symbolelemente zu vermitteln und dann die zusammengesetzten Symbole, die diese Elemente beinhalteten, als im Rahmen der Einführung von zusammengesetzten Symbolen deren Bestandteile zu erläutern. Wurden zunächst die semantischen Elemente der Symbole erlernt, so war der Generalisierungseffekt größer: Die Kinder konnten erfolgreicher

ihnen unbekannte zusammengesetzte BLISS-Symbole identifizieren (s. auch Schlosser/Lloyd 1997).

Hetzroni / Lloyd (2000) befassten sich mit dem Erlernen von zusammengesetzten BLISS-Symbolen unter Einsatz von Computern. Hier erwies sich eine Konstellation, in der die Kinder aktive Lernende waren, als besonders erfolgversprechend. Ob die Bedeutung der Symbol-elemente vorab oder während der Einführung zusammengesetzter Symbole vermittelt wurde, hatte keine signifikanten Auswirkungen auf den Lernerfolg.

2.4.3.2 BLISS im Vergleich mit Bildsymbolen

Wie bereits von Gangkofer (1993) ausführlich beschrieben, haben sich viele AutorInnen die Frage gestellt: Welche grafischen Symbole kann man eher ohne Vorinformationen verstehen als andere, welche Symbole sind im Vergleich zu anderen leichter zu erlernen?

Hierzu zunächst eine tabellarische Übersicht, mit der ich Gangkofers Tabelle (ebd., 206) erweitern sowie aktualisieren möchte (dabei sind auch Vergleiche mit der alphabetischen Schrift einbezogen):

veröffentlicht von	Probanden	Ergebnisse
Clark (1977)	36 Vorschulkinder	REBUS leichter als BLISS; BLISS leichter als Carrier; Carrier leichter als Schrift
Luftig / Bersani (1985)	20 Vorschulkinder	BLISS leichter als Schrift
Mizuko (1986)	36 dreijährige Kinder	REBUS und Picsyms leichter als BLISS
Bloomberg (1984)	StudentInnen (genaue Anzahl ?)	REBUS und PCS transluzenter als BLISS
Muter / Johns (1985)	18 StudentInnen	BLISS leichter als chinesische Schrift und leichter als fremdes Alphabet
Ratner (1988)	30 Erwachsene	Substantive und Verben der American Sign Language transparenter und transluzenter als entsprechende BLISS-Symbole
Musselwhite (1982)	48 Kinder, Jugendliche und Erwachsene in drei Gruppen von 3 bis 21 Jahre	REBUS und Picsyms leichter als BLISS
Huer, M.B. (2000)	147 Erwachsene aus vier verschiedenen amerikanischen Kulturkreisen	Wahrnehmung und Verständnis grafischer Symbole ist kulturabhängig. PCS und DynaSyms transluzenter als BLISS

Tab. 2.1 : Vergleichende Studien (BLISS / andere grafische Symbole / alphabetische Schrift) mit nichtbehinderten Probanden

2.4 Stand der Forschung zum BLISS-System

veröffentlicht von	Probanden	Ergebnisse
Hughes (1979)	8 geistigbehinderte Kinder	BLISS leichter als Schrift
Plumb (1981)	4 „nichtsprechende“ Schulkinder	REBUS leichter als BLISS
Fowler (1982)	30 schwer geistigbehinderte Heimbewohner	kein Unterschied zwischen BLISS und Schrift
Hurlbut (1982)	3 mehrfach behinderte Jugendliche	Bilder leichter als BLISS
Blandy (1983)	4 geistigbehinderte Jugendliche	BLISS leichter Schrift
Briggs (1983)	6 mehrfach behinderte Kinder	Piktogramme leichter als BLISS, BLISS leichter als Schrift
Goosens (1983)	54 schwer geistigbehinderte „nichtsprechende“ Heimbewohner	REBUS leichter als BLISS
Forbus (1987)	20 schwer geistigbehinderte Erwachsene	REBUS leichter als BLISS; nach Trainingsphase signifikante Verbesserung bei BLISS
Burroughs u. a. (1990)	26 Vorschulkinder mit Sprachverzögerung	REBUS leichter als BLISS; nach Trainingsphase signifikante Verbesserung bei BLISS

Tab. 2.2 : Vergleichende Studien (BLISS / andere grafische Symbole / alphabetische Schrift) mit behinderten Probanden

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die o. g. Veröffentlichungen detaillierter zu untersuchen. Ich möchte mich daher auf einige wesentliche Ergebnisse sowie Anmerkungen zum Forschungsdesign vieler bisheriger Studien beschränken.

Wurde BLISS, das ein System aus bildhaften, aber auch sehr vielen abstrakteren Symbolen ist, mit reinen Bildsymbolsammlungen verglichen, so kamen die entsprechenden Untersuchungen zu dem Schluss: Bilder (z. B. PCS-, Picsyms- oder Rebus-Symbole) sind ohne Vorinformationen eher zu verstehen als BLISS-Symbole. Daraus ziehen die meisten AutorInnen den Schluss, dass „nichtsprechende“ Menschen eher mit Hilfe von Bildsymbolen als mit z. T. komplizierteren BLISS-Symbolen kommunizieren sollten.

Die Ikonizität wird also häufig zum Hauptkriterium bei der Entscheidung für oder gegen bestimmte grafische Symbole als Kommunikationsmittel herangezogen. Dies ist jedoch problematisch, weil

- Transparenz (also die Eigenschaft eines grafischen Symbols, von vielen Menschen auf Anhieb verstanden zu werden) nur im Nachhinein, nicht bei der Symbolentwicklung verifiziert werden kann (Gangkofer, 1993, 156),

- in den Studien von wenigen ausgewählten Symbolen ausgehend auf eine ganze Symbolsammlung oder ein komplexeres Symbolsystem Schlüsse gezogen werden,
- überwiegend nichtbehinderte Erwachsene oder Kinder in den Untersuchungen ein paar ihnen unbekannte grafische Symbole benennen sollen, woraufhin Empfehlungen für die Kommunikationsförderung „nichtsprechender“ Menschen mit völlig anderen Vorerfahrungen ausgesprochen werden,
- sich die für die zwischenmenschliche Kommunikation benötigten Begriffe in der Mehrzahl überhaupt nicht bildhaft darstellen lassen. Legte man ausschließlich das Kriterium „hoher Grad an Transparenz“ bei der Auswahl grafischer Symbole zugrunde, so müsste man zwangsläufig das Vokabular der Symbolbenutzer enorm einengen.

Gangkofer (1993, 209) erklärt die Tatsache, dass Kinder in den bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen Bilder leichter als BLISS-Symbole erkennen, damit, dass sie durch ihre Bilderfahrung viele der vorgelegten Zeichnungen (z. B. von den PCS oder Picsyms) in ähnlicher Form schon einmal gesehen haben, während sie mit BLISS-Symbolen in ihrem sozialen Umfeld noch nicht konfrontiert worden sind (abgesehen von einfachen piktografischen Symbolen wie *Haus*²⁴⁵).

BLISS-Symbole erklären sich demnach nicht von selbst, sondern ihre Bedeutung muss in den meisten Fällen erlernt werden. Diejenigen empirischen Studien, in denen ein (wenn auch nur kurzer) Trainingsprozess stattgefunden hat, kommen zu dem Schluss, dass dieser beim Erlernen von BLISS-Symbolen einen signifikanten Lernfortschritt zur Folge hatte (Mizuko 1986; Forbus 1987; Burroughs u. a. 1990).

Die Frage der Lernbarkeit von BLISS im Vergleich zu anderen grafischen Symbolen ist, wie man den Tabellen 2.1 und 2.2 entnehmen kann, mehrfach untersucht worden. In seiner zusammenfassenden Wertung bisheriger Veröffentlichungen nennt Schlosser (1996, 2) eine Rangfolge im Hinblick auf die leichte Erlernbarkeit grafischer Symbole (PCS < [=leichter als] Picsyms < PIC < Rebus < BLISS). Vergleicht man verschiedene grafische Symbolsammlungen und -systeme miteinander, so könnte man also zu dem Schluss kommen:

²⁴⁵ BLISS-Symbol für *Haus* = 

Es gibt bildhafte grafische Symbole, die man leichter lernen kann als BLISS-Symbole.

Was aber bedeutet „leicht lernbar“? In den empirischen Studien kann damit gemeint sein:

- Wenige ausgewählte Symbole der Sammlung A wurden auf Anhieb schneller erkannt als ebenso viele Symbole aus Sammlung B.
- In einer bestimmten Zeit wurden aus Sammlung A mehr Symbole als aus B erlernt.
- Die aus Sammlung A ausgewählten Symbole wurden schneller erlernt als die Symbole aus B.

Gangkofer (1993, 205f.) nennt noch weitere Varianten. Bei der Analyse vergleichender Studien ist daher Vorsicht vor verallgemeinernden Aussagen geboten. Dies gilt um so mehr, wenn man berücksichtigt, dass in den Untersuchungen von einer geringen Anzahl von Symbolen, Paar-Assoziations-Lernaufgaben, kurzfristigen Lerneffekten sowie wenigen (meist nichtbehinderten) Probanden ausgehend ein komplettes Symbolsystem (wie BLISS) oder eine Symbolsammlung (wie PIC) beurteilt werden.

Fasst man die vergleichenden empirischen Studien unter Berücksichtigung der o. g. Einschränkungen zusammen, so lässt sich festhalten:

Es gibt verschiedene grafische Symbole, die „nichtsprechende“ Menschen zur Kommunikation verwenden können. Manche Symbole werden auf Anhieb von vielen Menschen erkannt, andere nicht. Viele BLISS-Symbole können nicht ohne Vorkenntnisse richtig benannt werden; man muss ihre Bedeutung erlernen. In Lernexperimenten werden Bildsymbole offensichtlich schneller und in größerer Anzahl gelernt als BLISS-Symbole, von denen nur ein Teil piktografisch ist. Vergleichende Studien, die Lernprozesse und längerfristige Effekte berücksichtigen, fehlen bisher.

2.4.3.3 BLISS im Vergleich mit der alphabetischen Schrift

Wie Tabelle 2.1 und 2.2 zu entnehmen ist, kommen²⁴⁶ die empirischen Untersuchungen, die BLISS und Schrift verglichen haben, zu dem Schluss:

²⁴⁶ abgesehen von der Studie von Fowler (1982), die allerdings einige Fragen offen lässt - vgl. dazu Gangkofer (1993a, 213)

BLISS kann leichter erlernt werden als die alphabetische Schrift.

Dies trifft für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ohne und mit Behinderungen zu.

Für die vorliegende Untersuchung interessant sind die Resultate von Clark (1977) und Luffig/Bersani (1985), die feststellen:

Vorschulkinder lernen BLISS viel leichter als geschriebene Wörter.

Zugleich war der Umgang mit BLISS entsprechend diesen Studien für die Kinder wesentlich motivierender, da sie sie im Gegensatz zu den angebotenen Wörtern sofort oder nach kurzen Erklärungen verstehen konnten.

Muter/Johns (1985) haben erwachsene Versuchspersonen, die lesefähig waren, Wörter eines unbekanntes Alphabets und BLISS-Symbole lernen lassen. Auch hier erwies sich BLISS als einfacher, d. h. die Symbole wurden eindeutig schneller gelernt.

Die Ergebnisse der empirischen Studien beziehen sich auf experimentelle Bedingungen und überwiegend auf Vergleiche auf der Wortebene (vgl. Gangkofer 1993a, 215); sie entsprechen jedoch auch den praktischen Erfahrungen vieler Lehrerinnen und Lehrer im Förderschulbereich.²⁴⁷

2.4.4 Auf theoretischen Überlegungen basierende Veröffentlichungen

Fachspezifische Analysen und umfassendere Vergleiche der Systeme BLISS und alphabetische Schrift werden in den vorliegenden empirischen Untersuchungen nicht vorgenommen. Hierauf möchte ich in diesem Kapitel etwas näher eingehen.

2.4.4.1 Analysen und vergleichende Betrachtungen verschiedener grafischer Kommunikationssymbole

In Kapitel 2.4.1 wurde bereits verdeutlicht, dass zur Kommunikation mit Symbolen eine ganze Reihe von Alternativen entwickelt worden sind. In mehreren Publikationen werden BLISS und weitere grafische Symbolsammlungen bzw. -systeme anhand einer Reihe von Kriterien einander gegenübergestellt, um so Aussagen über die Möglichkeiten und Grenzen dieser

²⁴⁷ Vgl. McNaughton (1985), Schulte-Sasse (1991), Wetzel/Bauer (1991) sowie Franzkowiak (1995).

Symbole machen zu können.²⁴⁸ Hier findet man auch Entscheidungshilfen, die die Auswahl grafischer Kommunikationssymbole für „nichtsprechende“ Menschen erleichtern sollen.

Die für die vorliegende Untersuchung entscheidenden Erkenntnisse der o. g. Veröffentlichungen lauten:

Verglichen mit anderen derzeit bekannten grafischen Symbolsammlungen und -systemen erscheint BLISS am vielseitigsten einsetzbar, am logischsten aufgebaut, am offensten im Hinblick auf Erweiterungen des Vokabulars, am einfachsten zu reproduzieren und von seiner Struktur her der Schriftsprache am nächsten.

Auf der Suche nach einer geeigneten, bildhaften Schrift, die zwischen dem kindlichen Malen und Zeichnen sowie der Schrift eine Brückenfunktion einnehmen könnte, bietet sich das BLISS-System also am ehesten an.

2.4.4.2 Besondere Qualitäten des BLISS-Systems

Unter den grafischen Symbolen, die als Kommunikationsmittel für „nichtsprechende“ Menschen bekannt geworden sind, hat BLISS eine Sonderstellung. Aber warum? Dieser Frage nachgegangen sind mehrere Veröffentlichungen, in denen die Systemeigenschaften von BLISS im Mittelpunkt stehen.

Gangkofer (1993a, b; 1994) hat im deutschsprachigen Raum bisher am umfassendsten das BLISS-System analysiert. So hat er sich u. a. ausführlich mit den piktografischen Elementen von BLISS und mit dem Lesenlernen von Piktogrammen befasst. Einen weiteren Schwerpunkt seiner Arbeiten bildet die neurophysiologische Verarbeitung von BLISS, die Ähnlichkeiten zur Verarbeitung von Bildern aufweist und sich somit von der Laut- und Schriftsprache unterscheidet. Gangkofer zeigt jedoch auch auf, dass BLISS keine Bilderschrift, sondern von ihrer Grundstruktur her morphematisch ist: BLISS besteht im Kern aus Morphemen (den kleinsten bedeutungstragendsten Einheiten), aus denen durch Kombination prinzipiell unbegrenzt Symbole generiert werden können.

BLISS ist nicht nur als Schrift beschrieben worden, sondern auch als eine (visuelle) Sprache,

²⁴⁸ Musselwhite/St.Louis (1982), Vanderheiden/Lloyd (1986), Adam (1993), Franzkowiak (1990 und 1994a), Franzkowiak/Frey (1996).

die im Wesentlichen die linguistischen Kriterien erfüllt, die eine Sprache aufweisen sollte.²⁴⁹ Das bedeutet u. a., dass BLISS ein offenes System ist, das aus wenigen Grundelementen besteht, orthografische, grammatikalische und syntaktische Regeln besitzt und im Prinzip unendlich erweiterbar ist. Diese Eigenschaften zeichnen andere grafische Kommunikationssymbole (wie PCS, PICSYMS, Touch`n Talk) nur z. T. aus. Nicht nur die Regelmäßigkeit von BLISS, sondern auch die innere Logik des Systems ist ein wesentliches unterscheidendes Merkmal: Es gibt unter vielen BLISS-Symbolen „Verwandtschaften“, die grafisch sichtbar werden (Gangkofer 1994, 15) und so das Erlernen und Verstehen weiterer Symbole erleichtern (Franzkowiak/Frey 1996, 246).

Für die Fragestellung „Kann BLISS eine Brücke zur Schrift sein?“ relevant sind zwei weitere Aspekte, die von mehreren AutorInnen untersucht worden sind: zum einen die Frage, welche Rolle grafische Symbole - somit auch BLISS - für den Schriftspracherwerb spielen können, zum anderen Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden von BLISS und Schrift.

2.4.4.3 Grafische Symbole und ihre Funktionen im Schriftspracherwerb

Zu dieser Thematik liegen mehrere Veröffentlichungen aus dem sonderpädagogischen Fachbereich der *Unterstützten Kommunikation* vor.

Grafische Symbole wie BLISS, Picsyms, PCS oder Touch`n Talk sind bekannt geworden als Möglichkeiten, die Lautsprache mancher Behinderter zu ergänzen oder zu ersetzen. Das Lesen- und Schreibenlernen ist für die meisten „nichtsprechenden“ Menschen mit enormen Schwierigkeiten verbunden, die insbesondere das Buchstabieren und die Syntax betreffen.²⁵⁰ Der sehr langwierige, z. T. unmögliche Schriftspracherwerb bei diesem Personenkreis ist ein entscheidender Grund dafür, dass nicht-alphabetische grafische Symbole hier so verbreitet sind. Auf der anderen Seite gibt es eine Reihe von Biografien und Fallberichten, wonach „nichtsprechende“ Menschen mit schwersten Körperbehinderungen mit gutem Erfolg Lesen gelernt, Bücher veröffentlicht und sogar Literaturpreise gewonnen haben.²⁵¹

Viele mit Hilfe grafischer Symbole kommunizierende Menschen haben den Umgang mit ih-

²⁴⁹ Vgl. Brügelmann (1990), Gangkofer (1993, 1994), Schulte-Sasse (1994), Franzkowiak/Frey (1996), Baker (2000).

²⁵⁰ S. Coleman u. a. (1991, 4), Köster/Schwager (1999).

²⁵¹ Vgl. Aubé (1998), Köster/Schwager (1999, 4), Marshall (1999), Lemler/Gemmel (2005).

nen bereits im Vorschulalter erlernt. Ein Teil von ihnen schafft es später, lesen und schreiben zu lernen. Wenn „nichtsprechende“ Kinder intensiv grafische Symbole zur Kommunikation verwenden, kann sich das möglicherweise positiv auf den Schriftspracherwerb auswirken (McNaughton 1993, 1998a; Silverman 1989). Bishop u. a. (1994, 113) kritisieren jedoch, der Grad des Einflusses grafischer Symbole auf das Lesenlernen sei bisher noch nicht systematisch erforscht worden.

In welcher Hinsicht könnten grafische Symbole Kindern helfen, leichter lesen zu lernen? Bishop und ihre Mitautorinnen weisen in ihrem Artikel auf verschiedene Aspekte hin, die man so zusammenfassen könnte:

- Ein automatischer Transfer ist nicht zu erwarten, wenn Kinder grafische Symbole erlernen und im Anschluss daran die alphabetische Schrift. Untersuchungen bei zweisprachigen Kindern, deren zunächst erworbene Sprache eine nicht-alphabetische Orthografie hat, belegen, dass die Lesefertigkeiten sich z. T. unterscheiden, wenn später eine alphabetische Schrift gelernt wird: die Beziehungen zwischen Schrift und Lautsprache sind anders (Morphem- bzw. Wortebene auf der einen, phonemisches Prinzip auf der anderen Seite; vgl. hierzu Tzeng, 1983, zit. in Bishop u. a. 1994, 115).
- Betrachtet man die zum Lesenlernen erforderlichen Teilleistungen, so kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass die Annahme, allein der Gebrauch grafischer Symbole fördere das Lesenlernen, eine Überschätzung ihrer Rolle sein könnte. Es gibt jedoch einige Aspekte des Schriftspracherwerbs, bei denen es logisch erscheint, dass sie ihn unterstützen können.²⁵² Dazu zählt insbesondere die „*print awareness*“, die Kenntnis der Formen und Funktionen von Schrift. Grafische Symbole könnten vor allem verdeutlichen:
 - Schrift hat eine Bedeutung,
 - ein Symbol repräsentiert etwas anderes (ein Wort, einen Begriff, eine Idee),
 - es gibt eine bestimmte Leserichtung, und
 - es existieren Wörter, die aus noch kleineren Einheiten zusammengesetzt sind.

²⁵² „...it is our belief that a broad claim that graphic symbol use facilitates reading may be an overestimation of the role of graphic symbols. There are some aspects of reading acquisition, however, that, at least logically, might be facilitated by particular types of symbols. For example, a reasonable claim might be that graphic symbols facilitate reading indirectly through the promotion of what is known as ‘print awareness’.“ (ebd., 118).

Besonders wenn grafische Symbole mit Schrift gepaart werden, kann das Verständnis angebahnt werden, dass Wörter und Buchstaben die Schrift ausmachen und Laute repräsentieren (ebd., 119).

Rankin u. a. (1994) vermuten in ihrer Fortführung des Beitrags von Bishop u. a. (s. o.), es sei weniger wahrscheinlich, dass grafische Symbole sich positiv auswirken auf die phonemische Bewusstheit und spezifische Kenntnisse von Buchstabenformen, -namen und Lauten, die mit Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen verbunden werden (ebd., 276). Die Autorinnen befassen sich in erster Linie mit dem Einfluss grafischer Symbole auf das Verständnis beim Lesen schriftlicher Texte. Sie stellen fest:

- Der Umgang mit grafischen Symbolen kann zu größerer Wortkenntnis und somit zu einem besseren Leseverständnis beitragen. Auf der Wortebene („*word awareness*“) unterstützen Erfahrungen mit grafischen Symbolen u. U. die Fähigkeit, Texte zu verstehen.
- Es erscheint wahrscheinlich, dass die „*syntaktische Bewusstheit*“ dadurch gefördert werden kann, dass Kinder bedeutungsvolle Mitteilungen mit grafischen Symbolen konstruieren können (278).

Beide metalinguistische Erkenntnisse („Wort-Bewusstheit“ und „syntaktische Bewusstheit“) beziehen sich, wie die Autorinnen weiter ausführen, in erster Linie auf das Wort-Erkennen, das wiederum mit dem Verständnis beim Lesen im ersten und zweiten Schuljahr korreliert (ebd., 279).

Intensiv hat sich McNaughton (1993, 1995, 1998a; zusammen mit Lindsay 1995) mit der Thematik „Unterstützung des Schriftspracherwerbs bei nichtsprechenden Menschen durch grafische Symbole“ befasst. Mit der von ihr vorgeschlagenen Klassifizierung grafischer Symbole nach zwei unterschiedlichen Typen (Typ 1: bildhafte/piktografische, Typ 2: nicht-bildhafte, aus mindestens zwei Elementen zusammengesetzte Symbole) weist sie darauf hin, dass das Dekodieren zusammengesetzter Symbole, die sich nicht auf die hervorstechenden visuellen Eigenschaften der intendierten Bedeutung beziehen, weiter reichende Leistungen erfordert als das Entschlüsseln von Piktogrammen.²⁵³

²⁵³ Ausführlicher bei Franzkowiak (1996a, 6f).

Sowohl einfache Piktogramme als auch zusammengesetzte Symbole könnten einen Beitrag für den Schriftspracherwerb leisten: McNaughton und Lindsay (1995) sehen logische Verknüpfungen zu dem von Frith (1985) beschriebenen (im deutschsprachigen Raum von Günther 1986 weiterentwickelten) Stufenmodell des Lesen- und Schreibenlernens. Dabei vermuten die Autoren, dass besonders die beim Lesen von Typ-2-Symbolen notwendigen Analyse- und Syntheseprozesse Kinder auf das Erlernen der alphabetischen Schrift vorbereiten könnten (ebd., 122).

Das BLISS-System beinhaltet im Gegensatz zu fast allen anderen grafischen Symbolen im Bereich der Unterstützten Kommunikation zahlreiche Symbole des Typs 1 *und* des Typs 2. Welche besondere Beziehung zwischen dem grafischen Symbolsystem BLISS und der Schrift in unserer Kultur besteht, soll im Folgenden thematisiert werden.

2.4.4.5 Analysen der Beziehung zwischen BLISS und der alphabetischen Schrift

Während sich die gerade beschriebenen Überlegungen McNaughtons (s. o.) auf verschiedene grafische Symbolsammlungen und -systeme beziehen, hat sich die Autorin bereits Mitte der achtziger Jahre speziell mit BLISS und dem Lesenlernen befasst (auch hierbei besonders im Hinblick auf „nichtsprechende“ Menschen). Dabei kommt sie zu folgenden Schlüssen (McNaughton 1985, 164ff.):

- BLISS-Symbole repräsentieren wie Wörter grafisch Ideen und Konzepte.
- Im Gegensatz zur alphabetischen Schrift, die auf Phonemen basiert, bilden Bedeutungseinheiten die Grundlage von BLISS-Elementen.
- Der Prozess, BLISS-Symbolen Bedeutung zu entnehmen, ist dem Lesen von Wörtern vergleichbar. Ein Kind, das lernt, BLISS zu lesen, macht erste Leseerfahrungen mit Schriftzeichen, ohne dass es die Grafem-Phonem-Korrespondenz verstehen muss.
- Durch den Gebrauch von BLISS-Symbolen entwickeln sich Sprachkonzepte wie Satz- und Zeilenbildung, außerdem verbesserte Leistungen in der visuellen Diskrimination, der Links-Rechts-Orientierung und der Wahrnehmung.
- Man sollte überlegen, ob BLISS bei der Einführung der alphabetischen Schrift eingesetzt werden könnte wie auch bei Schülern, die bei traditionellen Leselehrverfahren Schwierigkeiten erfahren.

McNaughton hat 1995 ein mehrstufiges Programm zur Einführung von BLISS-Symbolen bei

„nichtsprechenden“ Menschen vorgeschlagen, das die Möglichkeit des Übergangs zur alphabetischen Schrift ausdrücklich einbezieht:

1. Einführung von Bildern zu einem möglichst frühen Zeitpunkt (Vorteile : sie sind oft schnell erkennbar und leicht erlernbar),
2. Übergang zu piktografischen BLISS-Symbolen,
3. Einführung ideografischer (weniger bildhafter, eine Idee verkörpernder) BLISS-Symbole (Vorteil von BLISS: umfassende Möglichkeiten der Verständigung, Grundlage für einen bewussten Umgang mit Sprache),
4. wo möglich: zusätzliche Verwendung von Anfangsbuchstaben,
5. Einführung weiterer Buchstaben und Ganzwörter, parallele Verwendung mit BLISS mit der Möglichkeit des Übergangs zur Schrift (ebd., 22f.).

Diese vorgeschlagene Stufenfolge leitet die Autorin ab aus langjährigen praktischen Erfahrungen in der Arbeit mit „nichtsprechenden“ Kindern. Dabei bezieht sie die individuellen Entwicklungsverläufe erwachsener Behinderter, die im Kindesalter BLISS gelernt haben, in ihre Überlegungen mit ein.

Wie bereits oben (s. 2.4.3.3) dargestellt wurde, kommen die vorliegenden empirischen Untersuchungen übereinstimmend zu dem Ergebnis: *BLISS kann leichter als die alphabetische Schrift erlernt werden.* Dieses pauschale Resultat von Lernexperimenten ist besonders von Gangkofler (1993, 235-267) näher untersucht und um wesentliche Detailergebnisse ausdifferenziert worden. Dabei stellt er u. a. fest:

- Es existiert wenig Literatur und noch keine systematische Forschung zum Verhältnis von BLISS zur alphabetischen Schrift.
- Mehrere Verwendungsmöglichkeiten von BLISS im Zusammenhang mit Schrift sind denkbar :
 - a) BLISS und Schrift werden parallel benutzt.
 - b) BLISS wird allmählich durch Schrift ersetzt.
 - c) BLISS-Symbole unterstützten an bestimmten Stellen (zur Illustrierung bzw. Kommentierung) die Schrift.
 - d) Ergänzung von BLISS-Symbolen durch Schrift (z. B. Anfangsbuchstaben bei Eigennamen);
 - e) BLISS als Vorläufer der Schrift (systematischer Unterricht in BLISS, zunächst ohne das Alphabet).

- Piktografische Lesestrategien sind bei BLISS nötig, wichtig und begrenzt möglich, sie reichen für das Lesen von BLISS aber bei weitem nicht aus.
- Es gibt in der Studie Gangkofers mit geistigbehinderten Kindern keinerlei Anhaltspunkte dafür, dass die Kinder BLISS und Schrift oder Teile davon miteinander verwechselten. BLISS und Schrift stören sich demnach im Lernprozess nicht.
- Die Hypothese „BLISS ist leichter zu lernen als die alphabetische Schrift“ kann bestätigt werden. Dies trifft insbesondere zu bei einer geringen Anzahl an BLISS-Symbolen insgesamt, was typisch für die Anfangsphase von Fördermaßnahmen ist.
- BLISS ist nicht immer visuell leichter diskriminierbar als die alphabetische Schrift. Mit zunehmendem Vokabular gibt es nämlich zwangsläufig auch mehr ähnlich aussehende Symbole.
- BLISS schult Basisfertigkeiten für das Lesen.
- BLISS ist auch für geistig behinderte Kinder in allen möglichen Verbindungen mit der alphabetischen Schrift einsetzbar.
- BLISS im Kontext mit der Schrift erhöht die Redundanz und erleichtert dadurch das zweckgerichtete Benutzen von Schriftsystemen als grafische Kommunikationsmittel und zum Festhalten von Informationen.
- Der parallele Einsatz von BLISS und Schrift in der Phase des Anfangsunterrichts ist bei (sprechenden und nichtsprechenden) geistig behinderten Kindern eine sinnvolle und erfolgversprechende Vorgehensweise. Sie führt insbesondere zu schnelleren Erfolgen für die Kinder, erhöht und erhält dadurch die Motivation, sich überhaupt auf Schrift, Lesen und Schreiben einzulassen.

2.4.5 Zusammenfassung: BLISS als Forschungsgegenstand

Betrachtet man die vorliegende Literatur über BLISS und berücksichtigt praktische Erfahrungen aus der Arbeit mit „nichtsprechenden“ Menschen, die mit BLISS kommunizieren bzw. dies im Kindesalter getan haben, so lassen sich einige Schlüsse ziehen, die für die vorliegende Untersuchung besonders relevant sind:

1. BLISS wird - soweit bekannt - **fast ausschließlich bei behinderten Menschen** eingesetzt. Überwiegend erlernen nicht bzw. kaum sprechende Personen BLISS-Symbole, um sich mit ihnen besser verständigen zu können; ihre Erfolge sind mehrfach dokumentiert worden.

2. Es gibt mittlerweile **zahlreiche Veröffentlichungen** zum BLISS-System. Das Spektrum der deutschsprachigen Literatur hierzu hat sich erst seit Beginn der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts erweitert.
3. Die empirischen Studien befassen sich vor allem mit der Frage der schnellen Erlernbarkeit von BLISS-Symbolen im Vergleich zu anderen grafischen Symbolen bzw. der alphabetischen Schrift. Erst **wenige Untersuchungen** liegen vor zu unterschiedlichen Lehrverfahren bei der Einführung von BLISS.
4. Die Ergebnisse der bisherigen empirischen Studien deuten darauf hin, dass in Lernexperimenten **Bildsymbole** schneller und in größerer Zahl als BLISS-Symbole gelernt werden können. Dabei werden jedoch die weiter reichenden Möglichkeiten von BLISS sowie die Wirkung von Trainingsprozessen in der Regel nicht berücksichtigt.
5. Im **Vergleich zur alphabetischen Schrift** kann BLISS leichter gelernt werden. Dies trifft für alle Altersgruppen zu und gleichermaßen für behinderte und nicht-behinderte Menschen.
6. BLISS hat unter den grafischen Symbolsystemen für „nichtsprechende“ Menschen die **größten Gemeinsamkeiten mit der alphabetischen Schrift**. Durch den Umgang mit BLISS können, so ist zu vermuten, Basisfertigkeiten für das Lesenlernen geschult werden. Dazu zählen u. a. wichtige Einsichten wie die Kenntnis der Formen und Funktionen von Schrift („print awareness“), das Wissen um die Existenz von Wörtern („word awareness“) und einer Syntax („syntactic awareness“).
7. BLISS kann **als Vorstufe und parallel zur Schrift** eingesetzt werden. Beide Schriftsysteme scheinen sich im Lernprozess nicht zu stören und werden auch nicht miteinander verwechselt; vielmehr können sie einander gut ergänzen. In gängige Stufenmodelle des Lesen- und Schreibenlernens lassen sich das Erlernen grundlegender BLISS-Symbole und der sinnvolle Umgang mit BLISS problemlos einfügen.
8. Trotz mancher Gemeinsamkeiten sind die **Regeln von BLISS** in vielen Bereichen

anders als die der alphabetischen Schrift.²⁵⁴ Zum Lesenlernen sind weitere Fertigkeiten erforderlich, die BLISS nicht vermitteln kann: Kenntnis der Buchstabenformen und -namen, Erkennen der Beziehung zwischen Laut und Buchstabe u. a. mehr. BLISS kann daher im Leselernprozess nur ganz bestimmte Funktionen erfüllen, die noch näher zu definieren sind.

9. Derzeit sind keine Untersuchungen bekannt, die ausdrücklich die **Effekte des BLISS-Lernens auf den Schriftspracherwerb** von Kindern erforscht haben. Die bisherigen Studien mit Vorschulkindern zur Thematik „BLISS“ waren reine Lernexperimente.

Das Sammeln von Lese- und Schreiberfahrungen mit BLISS-Symbolen stellt einen Ansatz dar, der im Vorschulbereich vielversprechend ist, aber auch noch näher untersucht werden sollte.²⁵⁵ In diesem Zusammenhang ist es auch von Interesse zu erkunden, wo und mit welchem Erfolg bereits bildhafte Symbole in der pädagogischen Praxis eingesetzt worden sind.

2.4.6 Lesen und Schreiben grafischer Symbole vor und in der Schule

Vor allem aus drei Perspektiven außerhalb des Fachgebiets der Unterstützten Kommunikation gibt es Erfahrungen und Empfehlungen zum Einsatz grafischer Symbole im Vor- und Schulbereich:

- a) aus der Arbeit mit *Schulanfängern*, die über das Zeichnen zum Lesen und Schreiben gelangen (Kapitel 2.4.6.1),
- b) aus der *Geistigbehindertenpädagogik* (Kapitel 2.4.6.2),
- c) aus empirischen Untersuchungen bei *Vorschulkindern*, die Symbole lesen lernen (Kapitel 2.4.6.3).

²⁵⁴ In den Anhängen 1-B und 1-C werden BLISS und die alphabetische Schrift eingehend verglichen.

²⁵⁵ So schlug Günther (1983, 224) bereits vor mehr als zwanzig Jahren vor, in der Kindergartengruppe neben Schrift auch grafische Symbole wie BLISS zu verwenden.

2.4.6.1 Eigene Bildsymbole als Hilfe im Lese- und Schreib- Anfangsunterricht

Das frühkindliche Kritzeln, Zeichnen und Schreiben ist in seinen Stadien ausführlich von Lurria (1929, englisch 1978) beschrieben worden. Vorschulkinder, die noch nicht Wörter schreiben können, greifen oft zu symbolischen Schreibweisen (Piktogramme oder einfache Bilder), die keinen Lautbezug zum dargestellten Begriff haben, sondern einen inhaltlichen (Gangkofer 1993b, 272). Ihre gekritzelten Linien, selbst erfundene Schriftzeichen und Mitteilungen in Bildform, mit denen sie in ihrer Vorstellung Bedeutungen repräsentieren, zeugen von großer Kreativität.²⁵⁶

Juna (1989; 1995) berichtet über Wiener Schulanfänger, die schon in den ersten Schulwochen geschriebene Wörter mit selbst erfundenen Zeichnungen kombinieren und auf diese Weise schnell eigene Texte verfassen konnten. In ihrem früheren Beitrag (1989) vergleicht die Autorin die von den Kindern erfundenen Piktogramme mit ägyptischen Hieroglyphen, wobei sie viele strukturelle und formale Ähnlichkeiten aufzeigt. Die Ergebnisse der Methode „Vom Zeichnen zum Schreiben und Lesen“ sind ermutigend: Die Kinder sind in der Lage, ohne alle Buchstaben zu kennen, ihre Erlebnisse im Bild und mit Schrift festzuhalten. Hierdurch bleibt die Spontaneität und Kreativität der Kinder erhalten und die Kinder werden allmählich in das Zeichensystem der Schrift eingeführt (Juna 1995, 34). Dehn (2000) wie auch Andresen (2005, 200) befürworten ebenfalls als eine Möglichkeit des frühen Schreibens am Schulanfang das Schreiben in Bildern, das dem Kind dabei helfen kann zu erfahren, dass es in der Lage ist, schriftlich etwas auszudrücken.

2.4.6.2 Nicht nur Alphabetschrift kann man lesen: Erweiterter Lesebegriff in der Geistigbehindertenpädagogik

Wenn Kinder in die Schule kommen, wird bei ihnen in der Regel ein relativ ausgeprägtes Symbolverständnis vorausgesetzt. Leselehrgänge beginnen recht schnell mit der Einführung von Buchstaben und versuchen, Kindern die Beziehung von Graphem und Phonem zu verdeutlichen. Bei geistigbehinderten Kindern ist das Lesenlernen überwiegend problematisch.²⁵⁷

²⁵⁶ Vgl. Andresen (2005, 200) sowie Zinke u. a. (2005, 30).

²⁵⁷ So erreichen nach einer Befragung an Schulen für Geistigbehinderte in Nordrhein-Westfalen zwischen 5 und 25% der Schüler eine „grundlegende Lesefertigkeit“ (Zielniok 1985a, 2).

Aus diesem Grunde wird in der Geistigbehindertenpädagogik von einem „erweiterten Lesebegriff“ ausgegangen (Hublow 1985; Zielniok 1985b). Danach ist das alphabetische Schriftsystem nur eines von vielen Notationssystemen. Für die alltägliche zwischenmenschliche Verständigung haben neben der Sprache Bildzeichen, symbolhafte Darstellungen und Schriftzeichen, aber auch nichtverbale Zeichen eine große Bedeutung. Diese visuellen Sinnzeichen richtig deuten zu können ist auch Lesen, wenn auch in einem weiter gefassten Sinne (Hublow 1985, 1). Zielniok (1985b) führt mehrere Gründe an, die dafür sprechen, sich im Leseunterricht mit verschiedenen Zeichensystemen zu befassen:

- In manchen Situationen kann man sich schneller und eindeutiger durch Bildzeichen als mit Hilfe der Buchstabenschrift verständigen.
- Sprachunabhängige Bilderschriften fördern die internationale Verständigung und erlangen so eine politische Bedeutung.
- Entwicklungspsychologisch gesehen können einem Vorschulkind anschauliche Bildzeichen Bedeutungen vermitteln, ehe es die abstrakten Buchstaben deuten kann. Zugleich können ihm im Umgang mit Bildzeichen zunehmend die Grenzen der bildhaften Notation bewusst und die Bedeutung der alphabetischen Schrift einsichtig gemacht werden.
- Wissenschaft, Technik, Wirtschaft, Verkehr und Politik bedienen sich nicht nur der Schriftzeichen, sondern verschiedener Codes. Daher sollten Kinder auch früh an unterschiedliche Zeichensysteme herangeführt werden (ebd., 3).

Kapitzke (1984) hat ein Programm für Geistigbehinderte bzw. Kinder mit einem Entwicklungsalter von zwei bis sieben Jahren entwickelt, das das Symbolverständnis, insbesondere das Verstehen lebensnotwendiger Signale in Umwelt und Verkehr, fördern soll. Hierin wird der Umgang mit „bildhaften Zeichen, die leicht gedeutet werden können“, befürwortet (ebd., 7).

Hublow (1985, 3) stellt in den Mittelpunkt des von ihm propagierten Leseunterrichts (für Geistigbehinderte) die „Suche nach Sinngehalten in allen Bereichen der menschlichen und gegenständlichen Umwelt“. Lesen kann man in vielerlei Varianten, wie der Autor weiter ausführt. Entscheidend dabei ist die Sinnentnahme und nicht, *wie* gelesen wird: „Welche Zeichen den Inhalt tragen, wie sie entschlüsselt werden, also der technische Ablauf des Lesens, ist

immer zweitrangig.“ (ebd., 5). Hublow beschreibt sechs Stufen des Lesens, die ohne scharfe Abgrenzungen ineinander übergehen: *Situationslesen* - *Bilderlesen* - *Bildzeichen-/Symbollesen* - *Signalwortlesen* - *Ganzwortlesen* - *Schriftlesen*.

Das Lesen von Symbolen und Bildzeichen wird als eine wichtige Stufe ausführlich dargestellt (vgl. auch Zielniok 1984c). Dabei gehen die Autoren davon aus, dass der Umgang mit Bildsymbolen positive Auswirkungen hat, sie schlagen jedoch kein bestimmtes grafisches Symbolsystem wie BLISS vor, mit dem etwa eine Satzbildung und weiter reichende Einsichten möglich wären.

2.4.6.3 Bilderschriften im Experiment mit Kindergartenkindern und Schulanfängern

Grafische Symbole, mit denen ganze Texte formuliert werden können, stehen im Fokus zweier Studien, die für die vorliegende Untersuchung interessant sind. Ferguson (1977) berichtet von 100 walisischen Schulanfängern, die eine Bilderschrift kennen lernten und daraufhin die Symbole in Lautsprache übersetzen sollten. Der Symboltest war nur einer von mehreren, mit denen die Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb bei den Kindern untersucht werden sollten. Es stellte sich heraus, dass dieser Test, mit dem am ehesten Lesen simuliert wurde, von viel höherem prognostischen Wert für die späteren Leseleistungen war als die Messung des Wortschatzes, der akustischen Unterscheidungs- bzw. der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit (ebd., 99). Ferguson befürwortet daher den Umgang mit grafischen Symbolen, weil so Kinder vor dem eigentlichen Leseunterricht bereits erfahren können, was es bedeutet, zu lesen.

In der Untersuchung von Ledger und Ryan (1982; zit. in Rankin u. a. 1994, 277f.) lernten Kindergartenkinder ebenfalls Bildsymbole kennen, die sie isoliert und in Satzform lesen sollten. Außerdem wurde ihr Textverständnis überprüft, indem sie die den Symbolsätzen entnommene Information in Handlungen umsetzen sollten. Nach zweiwöchigem Training waren die Erfolge beim Lesen von Symbolsätzen dreimal so hoch wie bei einem Test vor dem Training. Zwar wurden keine längerfristigen Effekte untersucht, die Autoren folgern jedoch: Das Lesen piktografischer Sätze ist eine ideale Möglichkeit, Satzverarbeitungs-Strategien zu lehren, ehe Kinder Schrift dekodieren können. Auch für Kinder, die schon gelernt haben, Schrift zu entschlüsseln, aber Probleme beim Textverständnis haben, könnte nach Ansicht der Autoren der Einsatz piktografischer Symbole hilfreich sein.

In einer jüngeren Studie beschreibt Lenel (2005) eine vorbereitete Umgebung in einem Kindergarten, die Kindern zahlreiche Möglichkeiten anbot, verschiedenste Facetten der Schrift zu entdecken. Hierbei wurde ihnen auch die Gelegenheit dazu gegeben, in Bastelprojekten Hieroglyphen, phönizische und chinesische Schriftzeichen kennen zu lernen. Im Vergleich zu drei anderen Teilgruppen der Untersuchung erreichte die Gruppe der Kinder, die intensive Erfahrungen mit der Geschichte der Schrift und ihren heutigen Funktionen sammeln konnte, bessere phonemanalytische Leistungen vor der Einschulung sowie die besten Rechtschreibleistungen am Ende des ersten Schuljahrs.

Ein Zwischen-Fazit zu Kapitel 2.4:

Lesen bedeutet, wenn es weiter ausgelegt wird, nicht nur Lesen der alphabetischen Schrift, sondern zunächst Sinnentnahme beim Entschlüsseln verschiedenster grafischer Zeichen. Wie die gesamte Menschheit in ihrer Schriftgeschichte, so durchläuft jeder einzelne Mensch eine Reihe von Entwicklungsstufen bei seinem Weg zur Schrift. Im Rahmen des Schriftspracherwerbs ist, wie Gangkofer (1993b, 275) zusammenfasst, die Piktografie eine Stufe, die zu einigen wesentlichen Erkenntnissen über die Funktion der Schrift führt. Das freie Malen und Zeichnen vor und - in Verbindung mit erster eigener alphabetischer Schrift - während des Lesenlernens sowie der frühe Umgang mit Bildsymbolen sind Erfolg versprechende Schritte, die Kindern helfen können, kreativer mit Schrift umzugehen und wichtige Einsichten zu gewinnen. In diesem Kontext erscheint das BLISS-System ganz besonders geeignet, um Kindern frühzeitige Lese- und Schreiberfahrungen zu vermitteln.

2.5 Zusammenfassung von Kapitel 2

Kapitel 2 widmete sich besonderen Problemen beim Schriftspracherwerb und Präventionsmöglichkeiten vor dem Schuleintritt, die erst z. T. erforscht worden sind. Lernschwierigkeiten gibt es in vielfältigen Ausprägungen; sie zeigen sich im Laufe des Anfangsunterrichts im Lesen und/oder Rechtschreiben und bleiben z. T. über viele Jahre oder lebenslang bestehen, sie haben oft gravierende Auswirkungen auf den Schulerfolg und können in diesem Fall nur begrenzt durch schulische und außerschulische Förderung behoben werden.

Die Ursachen für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten lassen sich nicht ausschließlich oder überwiegend auf organische oder genetische Gründe zurückführen; i. d. R. kann man LRS als „multikausal bedingt“ bezeichnen.²⁵⁸ Eine eng gefasste Legasthenie-Definition greift daher zu kurz und wird nicht allen betroffenen Kindern gerecht.

Präventive Maßnahmen im Kindergarten sind ein Versuch, für alle oder bestimmte Kinder bessere Ausgangsbedingungen für den Schulbesuch zu schaffen. Sie erscheinen sinnvoll und notwendig, selbst wenn eine echte Chancengleichheit für Schulanfänger nie zu erreichen sein wird. Vor allem zur Erweiterung der Erfahrungen mit Schrift und Sprache in unterschiedlichsten Anwendungsbereichen können Kindertageseinrichtungen einen Beitrag leisten. Ein Training visueller und auditiver Wahrnehmungsfunktionen reicht in dieser Hinsicht nicht aus, um die Lernvoraussetzungen für das schulische Lesen- und Schreibenlernen entscheidend zu verbessern. Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit ist für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb sehr bedeutsam; es gibt jedoch Anzeichen dafür, dass sie sich ohne vorgelagerte Übungsprogramme in der Schule entwickeln kann und dass auch grafische Symbolerfahrungen vor der Schule für den späteren Schriftspracherwerb förderlich sein können.

Angebote, bei denen Kinder im Kindergarten der Schrift in sehr verschiedenen Varianten begegnen oder bei denen sie sich kreativ mit grafischen Symbolen auseinandersetzen, könnten möglicherweise vielen Kindern wichtige Vorerfahrungen verschaffen, die ihren Start in die Schule spürbar erleichtern. Im folgenden Kapitel 3 möchte ich eine Studie vorstellen, die unsere Siegener Projektgruppe seit Mitte der 1990er Jahre in dieser Perspektive konzipiert hat.

²⁵⁸ Zu LRS-Symptomen beitragen können ungünstige sozio-ökonomische Verhältnisse im Elternhaus, mangelnde Anregung und Modelle innerhalb der Familie, unangemessene Unterrichtsmethoden und Fördermaßnahmen in der Schule sowie individuelle Lernvoraussetzungen, zu denen auch biologische Faktoren zählen. Alle Faktoren befinden sich in einer dynamischen Wechselbeziehung, was den Verlauf der LRS positiv oder auch negativ beeinflussen kann, wie Klicpera u. a. (2003, 161) in ihrem interaktiven Modell darstellen.

3 Design und Durchführung der Studie

3.1 Ausgangslage und Vorarbeiten

In Kapitel 2.4 wurde der Forschungsstand zum BLISS-System und seinem Umfeld umfassend dargestellt. BLISS-Symbole sind besonders bei Menschen mit Behinderungen erfolgreich eingesetzt und empirisch untersucht worden, in Experimenten auch bei nichtbehinderten Vorschulkindern. Für die vorliegende Untersuchung sind vor allem die sorgfältigen Analysen des BLISS-Systems sowie die empirische Studie von Gangkofer (1993) interessant. Hier wurde in einer deutschen Untersuchung erstmals BLISS als Hilfe beim Schriftspracherwerb über einen längeren Zeitraum eingesetzt. Gangkofers qualitativ angelegte Forschungsstudie hat wichtige Impulse gesetzt und Grundlagen geschaffen, auf denen die vorliegende Studie aufbauen kann. In unserem Projektantrag an die DFG (Brügelmann/Franzkowiak 1998a) stellten wir fest:²⁵⁹

„Auf der Basis der vorliegenden linguistischen und psychologischen Analysen sehen wir deshalb für BLISS eine wichtige Funktion im Übergang vom gegenständlichen Zeichnen zur alphabetischen Lautschrift:

- Zum einen fördert die Darstellung von Ideen in Zeichenform die Entwicklung des Symbolverständnisses von Kindern, indem diese die Differenz zwischen individuellen gegenständlich-analogen Darstellungen und konventionellen Zeichensystemen kennenlernen. Dies ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur ebenfalls konventionellen Lautschrift.
- Zum anderen verlangt BLISS aber nicht den zweiten Schritt, vom Inhalt des Gemeinten abzusehen und die Wahl der Zeichen auf die Lautform von Wörtern zu beziehen, wie dies die alphabetische Lautschrift tut.
- Durch seine morphematische Struktur fördert BLISS drittens die Sprachbewusstheit: nicht im Sinne eines direkten Zugangs zur Laut-Buchstaben-Beziehung, aber im Sinne einer analytischen Einstellung gegenüber der Sprache (weg-fahr-en), die auch das Verständnis einer Symbolisierung zweiten Grades erleichtert. Überdies verhilft diese morphematische Orientierung später zu konkreten Einsichten in die orthografische Struktur der Schrift (Stammprinzip der Rechtschreibung).

Ganz im Sinne neuerer Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs in der Piaget-Tradition bietet BLISS eine Zwischenform mit eigener Logik, die Kindern die schrittweise Annäherung an die Konventionen der lautorientierten Alphabetschrift erleichtern könnte (vgl. Gangkofer 1993c). Eine parallele Präsentation von BLISS und Schrift bietet zusätzlich

²⁵⁹ Anmerkung: In dieser Arbeit verwende ich wiederholt das Personalpronomen „wir“, wenn von dem Projektteam die Rede ist; damit möchte ich darauf hinweisen, dass die Gestaltung und Durchführung der Studie nur im Rahmen einer Forschergruppe möglich war.

3.1 Ausgangslage und Vorarbeiten

Möglichkeiten individuell differenzierter Zugriffe auf Schrift und stärkt – nach der Theorie des „dual coding“ – das Lernen durch eine Vernetzung unterschiedlicher Repräsentationsformen.

Wir halten deshalb BLISS vor allem für Kinder mit wenig Schrifterfahrung für eine hilfreiche Brücke vom Malen zum Schreiben (vgl. zu einer ähnlichen Sicht bereits das Entwicklungsmodell zum Schrifterwerb von Luria [1928/78], referiert in Gangkofer 1993a, und die erfolgreiche didaktische Nutzung dieser Idee bei Juna 1989 und 1995).“ (ebd., 8f.)

Außer den empirischen Vorarbeiten durch Gangkofer (1993a) sowie den linguistischen und psychologischen Analysen der Struktur von BLISS als einer alternativen Form grafischer Symbolisierung neben der Lautschrift und anderen Zeichensystemen²⁶⁰ sind auch die Arbeiten von Hans Brügelmann und Erika Brinkmann²⁶¹ zur Früherfassung von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb und zur Förderung mit in die Planung der Studie eingeflossen. Ausgehend von den Ergebnissen der Vorarbeiten wurde zunächst eine explorative Vorstudie konzipiert, die drei Fragen nachgegangen ist:²⁶²

1. Ist BLISS, das seit Jahren erfolgreich als Kommunikationsmittel nicht oder kaum sprechender Menschen eingesetzt wird, als Vorläufer im Schriftspracherwerb nichtbehinderter Kinder grundsätzlich nutzbar?
2. Nach welchen Kriterien sind die ersten BLISS-Symbole auszuwählen, um den selbständigen Umgang mit diesen Zeichen anzuregen und das Verständnis der Systemlogik von BLISS zu erleichtern?
3. Über welche Aufgaben, Materialien und Aktivitäten lässt sich BLISS schon im Kindergarten mit seiner spielbestimmten Didaktik einführen?

Diese Pilotstudie, die im Rahmen einer intensiven Projektwoche in einer altersgemischten Kindergartengruppe durchgeführt wurde, erbrachte ermutigende Befunde, so u. a. die folgenden (Franzkowiak 1996, 82):

- Ein BLISS-Förderprogramm für Vorschulkinder ohne Schriftkenntnisse lässt sich im Rahmen des Spracherfahrungsansatzes konzipieren und in der Praxis umsetzen.

²⁶⁰ Brügelmann (1990b, 1995a), Franzkowiak (1990, 1994, 1996c), Gangkofer (1993a).

²⁶¹ Brügelmann u. a. (1984, 1988), Brinkmann/Brügelmann (1993), Brügelmann/ Richter (1994).

²⁶² Bohnenkamp/Brügelmann (1995).

- Die für das Projekt entwickelten Materialien erwiesen sich insgesamt als geeignet, um durch Spiel- und Lernaktivitäten grundlegende Erfahrungen mit BLISS zu ermöglichen.
- Vorbehalte gegenüber dem zunächst fremdartigen BLISS-System, die Erwachsene ohne Vorinformationen nicht selten äußern, waren bei den Kindern überhaupt nicht festzustellen. Sie ließen sich bereitwillig auf BLISS und die diesem System innewohnende Logik ein. Das Interesse der Kinder hielt über mehrere Wochen kontinuierlich an.
- Die Kinder lernten rasch die Bedeutungen zahlreicher Symbole kennen und konnten die meisten davon kurz danach sowie nach einigen Tagen richtig benennen, wie zwei Befragungen verdeutlichten. Der Umfang des eingeführten Vokabulars erscheint ausreichend, um das BLISS-System in seinen Grundzügen kennen zu lernen.
- Den Kindern machte der Umgang mit den BLISS-Symbolen viel Spaß. Sie stellten überdies fest, dass man die Symbole lesen, schreiben, stempeln und vielfältig mit ihnen spielen kann. Die für den Erwerb der alphabetischen Schriftsprache mutmaßlich förderlichen Erkenntnisse ergaben sich im Rahmen der Aktivitäten von selbst: die Existenz einer Leserichtung, das Vorgehen beim Entschlüsseln von zusammengesetzten Symbolen und von Symbolsätzen, die Notwendigkeit einer Syntax und die Unterscheidung von Schriftzeichen nach bestimmten Merkmalen.
- Die Erzieherinnen und die Eltern der beteiligten Kinder beurteilten das BLISS-Projekt im Rückblick durchweg positiv. Sie zeigten sich überrascht davon, wie viele Parallelen zwischen BLISS und der Schriftsprache bestehen und wie flexibel die Kinder mit den Symbolen und BLISS-Texten umgehen konnten.

Man konnte bei der Planung der vorliegenden Studie also grundsätzlich davon ausgehen, dass eine BLISS-Förderung nach dem Spracherfahrungsansatz im Kindergartenalltag umsetzbar ist, dass Vorschulkinder sich auf BLISS einlassen, dass sie in kurzer Zeit mit grundlegenden Lese- und Schreibanforderungen im BLISS-System zurechtkommen und dass sie über die Kenntnis einzelner Elemente hinaus Einsichten in den Aufbau von Schriftsystemen gewinnen. Offen war aber noch, ob diese Einsichten von den Kindern auf die alphabetische Lautschrift übertragen werden, ob dieser Ertrag den Umweg über BLISS (im Gegensatz zu einer direkten Auseinandersetzung mit der alphabetischen Schrift) lohnt, ob er sich vor allem für Kinder mit wenig Schrifterfahrung auszahlt und ob er effektiver ist als eine phonologische Vorförde-

rung.²⁶³ Wenn man die bisherigen positiven Praxiserfahrungen und empirischen Befunde aus der Sonderpädagogik und der anglo-amerikanischen Vorschulpädagogik betrachtet²⁶⁴, erscheint eine systematische Überprüfung des Ansatzes viel versprechend, aber auch notwendig.

3.2 Ziele und Hypothesen der Untersuchung

Die Forschung wie auch Interventionsansätze haben sich seit den 1980er Jahren besonders auf die Bedeutung phonologischer Leistungen für den Schriftspracherwerb konzentriert. In der vorliegenden Studie wird darüber hinaus der Einfluss vorschulischer Erfahrungen mit Schrift und dem grafischen Zeichensystem BLISS auf das Lesen- und Schreibenlernen näher untersucht. Das Vorhaben sucht nach Antworten auf die folgenden, von der Forschung noch nicht geklärten Fragen:

1. Welche Bedeutung hat die vorschulische Erfahrung mit grafischen Darstellungsformen und Zeichensystemen für den Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen?
2. Kann BLISS im Vergleich mit einem direkten Zugang zur alphabetischen Lautschrift bzw. anstelle einer phonologischen Frühförderung einen besonderen Beitrag leisten?
3. Profitieren in dieser Hinsicht vor allem die Kinder mit wenig Schrifterfahrung?

In **vier Hypothesen**, die im Vergleich von BLISS-Förderung, (alphabetischer) Schriftsprachförderung und phonologischer Förderung untersucht werden sollen, wird das Forschungsinteresse konkretisiert:

1. Eine schriftsprachbezogene Frühförderung beschleunigt die vorschulische Entwicklung von Konzepten und Kenntnissen zu Funktion und Struktur der alphabetischen Schrift (im Vergleich zu einer phonologischen Frühförderung und einer unspezifischen Kindergartenförderung).
2. Eine schriftsprachbezogene Frühförderung bereitet effektiver auf das Lesen- und Schreibenlernen im ersten Schuljahr vor als eine nur lautsprachbezogene phonologi-

²⁶³ Brügelmann/Franzkowiak (1998a, 11).

²⁶⁴ Zusammenfassung hierzu s. Kapitel 2.4.5; außerdem Franzkowiak (1996, 22f. und 25ff.).

sche Förderung vor der Schule.

3. Eine Förderung über BLISS erweist sich in dieser Hinsicht im Vergleich zur phonologischen Förderung ebenfalls als effektiver.
4. Eine Förderung über BLISS bereitet diejenigen Kinder, die noch kaum Erfahrungen mit Schrift haben (= untere 25% der Stichprobe, definiert durch den Schrift-Index; s. Kapitel 3.5.1), effektiver auf den Lese-/Schreibanfang vor als eine direkte Förderung alphabetischer Schriftsprachkompetenz.

Für die ersten drei Hypothesen werden die Mittelwerte der Gesamtgruppe verglichen, für die letzte Hypothese wird ein Mittelwertvergleich in den Teilgruppen der in Hypothese 4 definierten „Risikokinder“ zugrunde gelegt. Eine Verringerung der Streuung wird lediglich für die erste Hypothese postuliert, während bei den Hypothesen 2 und 3 kein Deckeneffekt angenommen werden kann (und eine raschere Entwicklung leistungsstarker Kinder aufgrund der Förderung auch nicht verhindert werden soll).

Über die Forschungsergebnisse hinaus sind Impulse für die pädagogische Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten sowie für die Kommunikations- und Schriftsprachförderung von Kindern mit stark eingeschränkten oder fehlenden sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu erhoffen. BLISS ist seit Anfang der 1970er Jahre in über dreißig Ländern der Erde verbreitet als Kommunikationsmittel behinderter Menschen. Es existieren viele Veröffentlichungen, jedoch handelt es sich überwiegend um Beschreibungen des Systems, kurzfristige Lernexperimente oder Einzelfallstudien. Längerfristige Untersuchungen und größere Feldversuche fehlen (vgl. Kapitel 2.4). Die vorliegende Studie sollte prüfen, ob BLISS nicht nur als ein Sprache ergänzendes Kommunikationssystem besondere Vorzüge hat, sondern durch seinen systematischen Aufbau auch geeignet ist,

- grundlegende Einsichten in die Struktur grafischer Zeichensysteme (wie Verkehrsschilder und Piktogramme im öffentlichen Raum, aber auch von technischen Zeichnungen [z. B. für Baukästen], geografischen Karten und Zeitplänen, z. B. für Bus und Bahn) zu eröffnen,
- insbesondere: den Zugang zur „doppelt kodierenden“ Alphabetschrift zu erleichtern.

Da sich die Studie über mehrere Jahre hinweg mit verschiedenen Zielgruppen, Institutionen und das Lesen und Schreiben vorbereitenden Förderansätzen befasst hat, soll ein Beitrag zur Diskussion über Möglichkeiten und die Effizienz vorschulischer Präventivmaßnahmen geleistet werden.

3.3 Aufbau und Ablauf der Studie

Entsprechend der Fragestellung ist das Design als Förderstudie mit drei Kontrastprogrammen und einer Kontrollgruppe angelegt:

Spielerisches Kennenlernen der alphabetischen Schrift (SCHRIFT -Gruppe)	Lesen und Schreiben mit BLISS-Symbolen (BLISS -Gruppe)
Phonologische Frühförderung (FONO -Gruppe)	Kontrollgruppe (keine besondere Förderung) (K -Gruppe)

Tab. 3.1: Übersicht zu den Gruppen²⁶⁵

Ein Schwerpunkt in der Konzeption des Projektes liegt darin, in der vorschulischen pädagogischen Praxis verschiedene Fördermaßnahmen miteinander zu vergleichen, die auf eine Verbesserung der Startchancen beim Lesen- und Schreibenlernen und den Abbau möglicher Risikofaktoren in diesem Bereich vor Schuleintritt zielen. Die Überprüfung der Alltagstauglichkeit der Angebote war der Projektgruppe dabei ein besonderes Anliegen. Aus diesem Grunde wurden die Maßnahmen, wie man Tabelle 3.2 entnehmen kann, an unterschiedlichen Orten und unter verschiedenen Rahmenbedingungen erprobt:

- in der Pilotstudie in einer *altersgemischten Kindergartengruppe*²⁶⁶,
- in den ersten beiden Wellen im *Kindergarten* in nach dem Prätest zusammengestellten Fördergruppen und
- in der dritten und vierten Welle im *Schulkindergarten* unter Beteiligung bereits bestehender, nicht ausgelesener Schulkindergarten-Gruppen.

²⁶⁵ Die Kürzel für diese vier Gruppen werden nachfolgend durchgängig verwendet.

²⁶⁶ Ausführliche Darstellung der Pilotstudie: s. Franzkowiak (1996).

3.3 Aufbau und Ablauf der Studie

Zeitraum	Phase	Beteiligte Kinder (n = 836)
Frühjahr 1996	Pilotstudie : BLISS im Kindergarten	20 Drei- bis Sechsjährige in einer bestehenden Kindergartengruppe
Nov. 1997 – Juni 1998	1. Welle : Kindergarten (3 Förderprogramme + Kontrollgruppe)	65 Kinder im letzten Halbjahr vor der Einschulung (in zwei Kindergärten)
Nov. 1998 – Juni 1999	2. Welle : Kindergarten (3 Förderprogramme + Kontrollgruppe) <i>parallel</i> : Nacherhebungen bei den Kindern der 1. Welle	62 Kinder im letzten Halbjahr vor der Einschulung (in zwei Kindergärten) 108 Kinder (in fünf 1.Klassen)
Nov. 1999 – Juni 2000	3. Welle : Schulkindergarten (3 Förderprogramme + Kontrollgruppe) <i>parallel</i> : Nacherhebungen bei den Kindern der 2. Welle	52 Kinder (in vier Schulkindergärten) 104 Kinder (in vier ersten Klassen)
Nov. 2000 – Juni 2001	4. Welle : Schulkindergarten (3 Förderprogramme) <i>parallel</i> : Nacherhebungen bei den Kindern der 3. Welle	50 Kinder (in drei Schulkindergärten) 555 Kinder (in 23 ersten Klassen)

Tab. 3.2: Zeitlicher Ablauf des Projekts

Da der Ausgleich von Defiziten im Rahmen des Schriftspracherwerbs ein zentrales Anliegen des Projekts ist, war es notwendig, die Fördermaßnahmen mehrfach durchzuführen, um einerseits eine größere Stichprobe zu bekommen und andererseits qualitative Modifikationen an den Programmen und den Forschungsmethoden vornehmen zu können.²⁶⁷

Als Kontrollgruppen wurden Kinder einbezogen, die keine zusätzliche Förderung erhielten.²⁶⁸ Diese Kinder nahmen an der Eingangs- und der Enderhebung sowie an den drei Nacherhebungen teil. Ergänzend und zum Vergleich werden frühere Untersuchungen mit z. T. denselben Instrumenten herangezogen, und zwar

- die Würzburger Kindergartenstudie von Schneider (1991), Schneider u. a. (1994),
- die Würzburger Förderstudie mit Risikokindern (Schneider 1995) und

²⁶⁷ Dabei war sich das Projektteam bewusst, dass Veränderungen an Inhalten und eingesetzten Materialien für die Auswertung problematisch sind, wenn man die Ergebnisse von Kindern aus unterschiedlichen Wellen vergleicht. S. hierzu Kapitel 4.1.

²⁶⁸ In den Wellen 1 und 2 setzten sich die Kontrollgruppen aus Kindern zusammen, die lediglich eine unspezifische Förderung im Rahmen des letzten Kindergartenhalbjahres erfuhren; in Welle 3 aus Kindern eines Schulkindergartens mit einer Förderung im Rahmen des dort Üblichen. In der vierten Welle stand keine Kontrollgruppe zur Verfügung.

- die Bremer Schulanfangsstudie von Richter (1992).²⁶⁹

Parallel zur 3. Welle wurde ein Versuch unternommen, die BLISS- und SCHRIFT-Förderangebote auch extern, d. h. ohne ProjektmitarbeiterInnen und eingebettet in die alltägliche Arbeit in mehreren Schulkindergärten in Nordrhein-Westfalen zu erproben. Durch Erfahrungen „unter Normalbedingungen“ sollten die Projektdaten und Befunde der Intensivstudie ergänzt werden.²⁷⁰

3.3.1 Grundlagen für Planung, Durchführung und Auswertung

Um die Entscheidungen für das Design der Untersuchung, die Erhebungsinstrumente und die Auswertungsverfahren nachvollziehen zu können, sollen zunächst **zehn Prämissen** benannt werden, die den Planungen zugrunde lagen. In der Diskussion zur qualitativen und quantitativen Forschung kann man zwei Dimensionen unterscheiden (Brügelmann 1999, 7ff.): Auf der Ebene des *Designs* geht es um die Frage Einzelfall oder größere Fallzahl (Stichprobe), während auf der Ebene der *Instrumente* interpretative Methoden im Kontrast zu standardisierten Methoden stehen. Im Folgenden möchte ich mich vorrangig mit den Untersuchungs- und Analyseverfahren in unserer Studie befassen, jedoch darauf hinweisen, dass auch die Kontrastierung Fall / Stichprobe einen wichtigen Bestandteil des Projekts darstellt.²⁷¹

a) Nicht die Forschungsmethoden, sondern der Untersuchungsgegenstand und die Fragestellung sind Ausgangspunkt aller Überlegungen.

Prein/Erzberger (2000, 355) weisen darauf hin, dass „keine noch so elaborierte Forschungsmethode in der Lage ist, auf jede Forschungsfrage die ‚richtige‘ Antwort zu finden bzw. die Realität unverfälscht einzufangen.“ In Übereinstimmung mit dieser Sichtweise wurde in der Planung des vorliegenden Projekts versucht, zunächst den zu erforschenden Gegenstand so genau wie möglich zu beschreiben, d. h. die Frage zu beantworten, auf welchen Wegen und

²⁶⁹ Näheres s. Kapitel 4 – Ergebnisse der Studie.

²⁷⁰ Hieran beteiligt waren sechs Schulkindergärten, von denen je drei das SCHRIFT- und drei andere das BLISS-Angebot in Teilen oder vollständig einsetzten. In diesen Einrichtungen wurden verkürzte Prä- und Posttests durchgeführt, jedoch keine Nachuntersuchungen im ersten Schuljahr. S. auch Kapitel 7.1.

²⁷¹ Die nachfolgende kurz gefasste Darstellung der Überlegungen zum Forschungsdesign beruht auf umfassenderen Ausführungen zu qualitativen und quantitativen Forschungsaspekten der BLISS-Studie (Franzkowiak 2005c, Kapitel 4.1).

mit welchen Unterstützungsformen Vorschulkinder Zugänge zur Schrift finden.²⁷² Der Schriftspracherwerb ist ein sehr komplexer, mit vielfältigen Nuancen verlaufender Prozess, der sich weder mit einfachen und zugleich allgemein fachlich anerkannten Instrumenten umfassend abbilden noch mit unumstrittenen Fördermaßnahmen forcieren lässt. Die Fachdiskussion wird kontrovers darüber geführt, welche Voraussetzungen für das Lesen und Schreiben und welche Teilleistungen als besonders wesentlich zu betrachten sind (Schröder-Lenzen 2004, Brügelmann 2005a). Neben weiteren hängt es jedoch auch von diesen Aspekten ab, wie der Ablauf eines Projekts, in dem verschiedene Förderansätze erprobt und miteinander verglichen werden sollen, geplant werden kann.

Um Einblicke in die vielschichtige Materie des Lesen- und Schreibenlernens gewinnen zu können, erscheint ein „kritischer Methodenpluralismus“ im Sinne von Prein/Erzberger (2000, 355) notwendig.

b) Quantitative und qualitative Forschungsmethoden weisen spezifische Anwendungsmöglichkeiten und Einschränkungen auf.

Qualitative Forschung gilt mittlerweile in der Erziehungswissenschaft wie auch von den anderen Sozialwissenschaften national wie international als anerkannt.²⁷³ Somit sollte es heute nicht mehr um die Kontroverse „quantitativ oder qualitativ“ gehen, sondern um „gute oder schlechte Forschung“ (Terhart 1997, 33).

Dass qualitative und quantitative Vorgehensweisen Vorzüge wie auch mit ihnen verbundene Problematiken mit sich bringen, hat konkrete Auswirkungen auf die Planungen des BLISS-Projekts. Das Projektteam hat sich bemüht, die Stärken der nachfolgend beschriebenen Verfahren zu nutzen, war sich aber auch ihrer Grenzen in der Erhebungs- wie Auswertungsphase bewusst.²⁷⁴

²⁷² Brügelmann/Franzkowiak (1997; 1998), Franzkowiak (1999).

²⁷³ Vgl. hierzu Prein/Erzberger (2000) sowie Wingenbach (2000).

²⁷⁴ In Anhang 6 werden die wichtigsten eingesetzten Untersuchungsverfahren in den zeitlichen Verlauf des Projekts eingebunden.

3.3 Aufbau und Ablauf der Studie

Verfahren innerhalb der Studie	Vorzüge	Einschränkungen	Bezüge zur Fachliteratur
Teil-standardisierte Testverfahren zur Erhebung des Entwicklungsstandes eines Kindes innerhalb des Schriftspracherwerbs (z. B. Teile des <i>Hamburger Lesetests</i> u. a. Aufgaben bei den Prä- und Posttests sowie den Nacherhebungen in der 1. Klasse)	<ul style="list-style-type: none"> • Durch quantitative Analyse sind Aussagen über Häufigkeiten bei größerer Fallzahl möglich. • Vergleichsdaten bei Nutzung als „Brückeninstrument“ liegen vor. • Bei wiederholter Anwendung wird die Dokumentation von Entwicklungen möglich. 	<ul style="list-style-type: none"> • abstrakte Daten, Verlust der Besonderheit des Individuums • keine Normentabellen • Isolierung einzelner Merkmale des Untersuchungsgegenstandes • Orientierung an Mittelwerten kann zu falschen Schlussfolgerungen verleiten. 	Brügelmann (1999, 4ff.) Brügelmann/Franzkowiak (1997)
Informelle Erhebungsverfahren zum Stand der Schriftsprachentwicklung / qualitative Experimente (während der Fördermaßnahmen und bei den Posttests nach Interventionsende)	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleiche auf Gruppen- und Fallebene sind möglich. • Viele Daten sind quantifizierbar. • Die Verwendung erfordert wenig Aufwand. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichsdaten fehlen. • Die Interpretation ist z. T. schwierig, da keine eindeutigen Auswertungskriterien existieren. 	Mayring (2002, 58f.)
Teilnehmende Beobachtung (während der Interventionsphasen sowie bei den Erhebungen in Kindergarten und Grundschule)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontextbezug • Nähe zum Feld, zum Individuum, zur „Innenperspektive“ • durch Leitfaden zunehmend strukturierbar • gut geeignet bei explorativen Fragestellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Eindrücke sind beobachterabhängig. • Wichtige Aspekte werden u. U. übersehen. 	Friebertshäuser (1997), Mayring (2002, 6), Terhart (1997, 34)
Kinderkartei	<ul style="list-style-type: none"> • Sammeln von Beobachtungen, Äußerungen, Fragen, Dokumenten zur Erfassung des Lernprozesses einzelner Kinder • Festhalten von „critical incidents“ im Prozess • durch regelmäßige Besprechungen Begrenzung des Spielraums subjektiver Wahrnehmungen verschiedener Beobachter • bei Bedarf Hinweis auf Notwendigkeit zur weiteren Beobachtung 	ähnlich wie bei den Ausführungen zur teilnehmenden Beobachtung (s. o.): <ul style="list-style-type: none"> • Die Aufzeichnungen sind beobachterabhängig. • Wichtige Aspekte werden u. U. nicht erfasst. 	Brügelmann/Franzkowiak (1997, 24)

Tab. 3.3a: Möglichkeiten und Grenzen der im Projekt eingesetzten Verfahren

3.3 Aufbau und Ablauf der Studie

Verfahren innerhalb der Studie	Vorzüge	Einschränkungen	Bezüge zur Fachliteratur
<i>Forschertagebuch</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alle wichtigen Ergebnisse, Fragen, Ideen, Beobachtungen, Prozesse usw. können kontinuierlich festgehalten werden. • im Sinne von „Memos“ als Notizen für die Reflexion des Forschungsprozesses und die gegenstandsbezogene Theorientwicklung nutzbar. • Forschung wird als Prozess der allmählichen Theoriebildung transparent 	<ul style="list-style-type: none"> • subjektiv gefärbt durch „die Brille“ des Verfassers (aber: Objektivität wird beim Forschertagebuch auch nicht angestrebt) • erfordert disziplinierte Arbeitsweise (muss sofort nach Feldkontakten und umfassend bearbeitet werden) 	Flick (1998, 191), Friebertshäuser (1997, 516), Strauss (1991)
<i>Dokumentenanalyse</i> (z. B. Bilder, Aufzeichnungen, Symboltexte der Kinder)	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration sehr unterschiedlicher Materialien (Schriftprodukte, Filmaufnahmen, Fotos u. a. mehr) ist möglich. • Das Material liegt bereits vor, muss nicht erst erzeugt werden. • kann gut mit Beobachtung kombiniert werden • Die Daten sind teilweise quantifizierbar. • bietet u. U. wertvolle Zusatzinformationen über das Denken, Fühlen, Handeln der Beteiligten. • non-reaktiv, d. h. die untersuchten Personen werden durch die Datenerhebung nicht beeinflusst 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertungskriterien müssen erst erarbeitet werden. • Es sind oft unterschiedliche Auslegungen denkbar. • Nachfragen sind i. d. R. nicht mehr möglich. • Der Kontext der Entstehung lässt sich u. U. nicht mehr genau nachvollziehen. • Qualität und Verwertbarkeit des Foto- und Videomaterials hängt ab von der Perspektive des Aufnehmenden. 	Fatke (1997, 34), Friebertshäuser (1997, 516), Mayring (2002, 46ff.)

Tab. 3.3b: Möglichkeiten und Grenzen der im Projekt eingesetzten Verfahren (Forts.)

Die in Tab. 3.3 aufgeführten Verfahren können jeweils für sich betrachtet und in Kombination miteinander zu Erkenntnissen über die wesentlichen Forschungsfragen der Studie führen, ermöglichen aber auch die Erstellung von Porträts von Projektkindern im Sinne exemplarischer, kontrastierender „Fallgeschichten“ (s. Kapitel 5.3).

c) Quantitative und qualitative Forschungsmethoden können einander sinnvoll ergänzen.

Bei Betrachtung der o. g. Erhebungs- bzw. Auswertungsverfahren fällt die Möglichkeit der engen Verzahnung quantitativer wie qualitativer Anteile auf. Diese lassen sich, wenn man Mayring (2001) folgt, oft gar nicht klar voneinander trennen: „Wenn aber eine eindeutige Abgrenzung quantitativ versus qualitativ nicht möglich erscheint, sollte man nach Verbindungslinien suchen.“ (ebd., Absatz [7]). Die Verknüpfung beider Forschungsstränge ist oft gefordert worden, in der praktischen Umsetzung findet man sie jedoch weitaus seltener.²⁷⁵ Dabei gibt es neben Gemeinsamkeiten und Überschneidungen vielfältige sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten (s. hierzu auch Flick 2004, 20f.):

- Qualitative Methoden können in frühen explorativen Stadien quantitative Erhebungen vorbereiten (wie in der Pilotstudie, s. Franzkowiak 1996).
- Quantitative Erhebungen werden zur Überprüfung qualitativ gewonnener Hypothesen eingesetzt, um Verallgemeinerungen vornehmen zu können.
- Quantitative Ergebnisse (Umfrage, Test) können durch eine qualitative Feldstudie hinterfragt und differenziert werden.
- Auch die parallele kontinuierliche Sammlung beider Datensorten ist – wie in der Interventionsphase der vorliegenden Studie – möglich.

Werden qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert, so liegen die vorrangigen Ziele

- in der Hoffnung auf differenziertere Erkenntnisse in Bezug auf ein komplexes Untersuchungsfeld,
- in der wechselseitigen Validierung²⁷⁶ der angewandten Verfahren und
- im Ausgleich spezifischer Schwächen der jeweiligen Einzelmethoden durch die Verknüpfung mit anderen.²⁷⁷

Ein Problem bleibt trotz nachvollziehbarer Hinweise auf die Vorzüge von Mischverfahren, trotz guter Praxisbeispiele und Empfehlungen für Vorgehensweisen in den Methodenlehrbüchern bestehen:

²⁷⁵ Engler (1997, 118), Witt (1997, Kap. 4.4).

²⁷⁶ S. hierzu die Ausführungen unten bei „Prämisse e)“.

²⁷⁷ Vgl. Engler (1997, 126), Brügelmann (1999,7), Belz (2004).

d) Es gibt keine Standards für die Integration qualitativer und quantitativer Forschungstraditionen in einem Untersuchungsdesign.

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass „Hybrids“ in der Sozialforschung (Fielding/Schreier 2001), deren Design einen Methodenmix vorsehen, noch längst nicht die Regel darstellen. Nach wie vor ordnen sich die meisten ForscherInnen einer der beiden Richtungen zu und sind in der Bewertung der jeweils anderen eher zurückhaltend (Witt 1997, 13ff.). Wer sich für die Methodenvielfalt entscheidet, findet in der Fachliteratur keine verbindlichen Leitlinien für die Untersuchungsplanung vor (Flick 1998, 283). Ihre Existenz wäre jedoch andererseits auch einschränkend, was der für qualitative Forschung grundlegenden offenen Fragehaltung widerspräche. Insofern war auch unsere Forschergruppe im Sinne Mayrings (2002, 133f.) auf die eigene Kreativität sowie pragmatische, gegenstandsbezogene Erwägungen bei der Suche nach geeigneten Verfahren angewiesen; dies gilt umso mehr, als wir keine vergleichbaren Studien finden konnten, deren Untersuchungspläne uns eine Hilfe hätten sein können. Um einige unserer Erhebungsverfahren als „Brückeninstrumente“, also zur Generierung von Vergleichsdaten, nutzen zu können, wurden sie aus früheren Untersuchungen zum Schriftspracherwerb übernommen, während andere Instrumente Auszüge aus standardisierten Tests darstellen oder aber eigens für unser Projekt entwickelt wurden.²⁷⁸

e) Der vorliegende Forschungsgegenstand erfordert einen mehrperspektivischen Zugang und somit verschiedene Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren.

„Lehren und Lernen ist situationsabhängig. Wir brauchen daher eine *kontextbezogene*, d. h. eine ‚**sozial-ökologisch sensible**‘ Forschung.“ (Brügelmann 1999, 6; Hervorhebungen im Original). In der vorliegenden Studie geht es um Präventionsmöglichkeiten in verschiedenen vorschulischen Settings (Kindergarten, Schulkindergarten). Da die Rahmenbedingungen der alltäglichen pädagogischen Arbeit (z. B. Alter der Kinder, Gruppenzusammensetzung, Entwicklungsstand, Aktivitäten) wie auch bei Interventionen im Feld entsprechend variieren, ist eine Vergleichbarkeit nur bedingt möglich. Schulkinderpädagoginnen haben z. B. bessere Möglichkeiten, Anschlussangebote nach den Besuchen der ProjektmitarbeiterInnen in ihren Einrichtungen umzusetzen, da sie intensiver und schulorientierter in ihren altershomogenen Gruppen arbeiten als die Erzieherinnen im Kindergarten. Diese Auswirkungen des jeweiligen

²⁷⁸ Nähere Einzelheiten s. Brügelmann/Franzkowiak (1998a, 24ff.).

3.3 Aufbau und Ablauf der Studie

Kontexts gilt es durch Beobachtungen, Befragungen und kontinuierliche Gespräche zu erfassen.

Bei der Auswertung der quantitativen Daten aus dem Projekt ist bei Verallgemeinerungen besondere Vorsicht angebracht, da die Anzahl der Kinder unserer Kernstichprobe (s. Tab. 4.2) gering ist. Aus globalen Vergleichen wie „BLISS-Gruppe“ versus „Schrift-Gruppe“ lassen sich keine weit reichenden Schlüsse ziehen, da die Kinder nicht unter identischen Bedingungen an Fördermaßnahmen teilnahmen. Neben den institutionellen Gegebenheiten sind leichte inhaltliche Veränderungen im Sinne einer qualitativen Verbesserung im Projektverlauf zu berücksichtigen; Unterschiede zwischen den Ergebnissen von Kindern der ersten und vierten Welle sind schon allein aus diesem Grunde nicht auszuschließen.

Als Konsequenz hieraus werden in dieser Studie sowohl Teilgruppen als auch einzelne Kinder betrachtet. Aufgrund des explorativen Charakters des Projekts sollen möglichst viele Einflussfaktoren erfasst werden, die einer Verbesserung der Ausgangsbedingungen des Lesen- und Schreibenlernens zuträglich sind. Daher kommen die unter b) oben beschriebenen Verfahren zum Einsatz, wobei im Sinne des Triangulationsmodells von Mayring (1999) zu hoffen ist, dass die Integration der Ergebnisse der unterschiedlichen Herangehensweisen zur schrittweisen Erkenntniserweiterung beiträgt. „Dabei geht es nicht darum, festzustellen, welcher Analyseansatz die richtigeren Ergebnisse erbringt. Die Resultate sollen sich vielmehr gegenseitig unterstützen, der Schnittpunkt der Einzelresultate stellt die Endergebnisse dar.“ (ebd., [21]).²⁷⁹

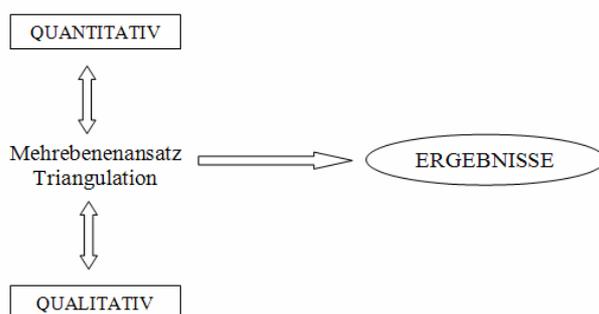


Abb. 3.1: Triangulationsmodell als eine Möglichkeit der Integration qualitativer und quantitativer Analyse auf der Designebene (Mayring 1999, [21]).

²⁷⁹ Vgl. zur Nutzung eines mehrperspektivischen Vorgehens Brügelmann/ Panagiotopoulou (2005).

f) Unterschiedliche Forschungsmethoden werden als gleichrangig betrachtet.

Im vom Forschungsgegenstand und –interesse bestimmten Design der vorliegenden Studie wird darauf verzichtet, eine Hierarchie innerhalb der eingesetzten Verfahren festzulegen. Im Gegensatz zum Phasenmodell von Barton und Lazarsfeld (1984)²⁸⁰, nach dem offene, qualitative Methoden der Exploration und Hypothesengenerierung dienen, die anschließend mittels quantifizierender Verfahren überprüft werden, werden beide forschungsmethodologischen Richtungen für komplementär und somit für gleichermaßen wichtig erachtet. So können Produktmessungen oft erst durch Prozessbeobachtungen gedeutet werden, und Wege zur sowie Begründungen für eine Lösung sind für den Unterricht bedeutsamer als die Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit der Lösung selbst.²⁸¹ Die Gleichstellung der Verfahren wird auch durch eine *zirkuläre Forschungsstrategie* berücksichtigt: In den vier Wellen während der Interventionsphase wird eine bestimmte Abfolge von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen.²⁸²

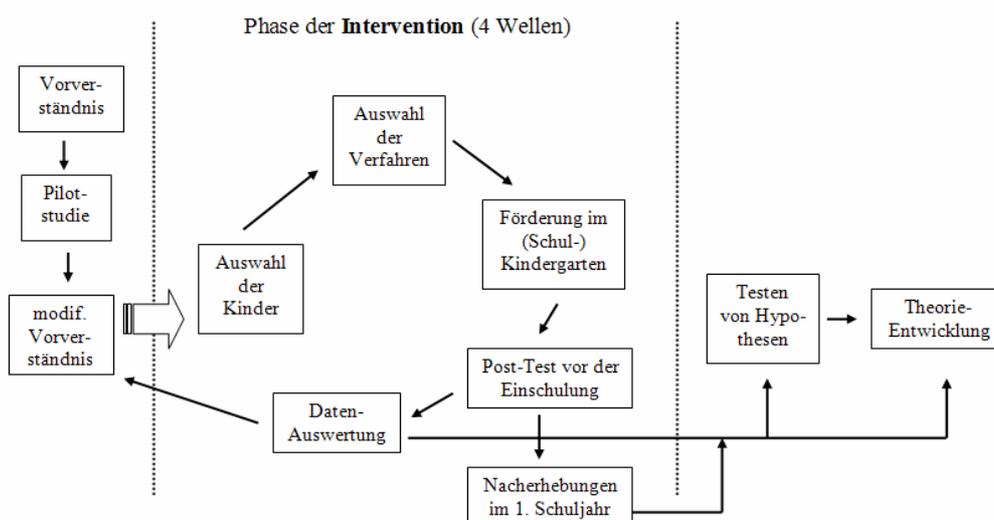


Abb. 3.2: Zirkuläres Modell des Forschungsprozesses innerhalb des BLISS-Projekts

Von dieser Zirkularität kann man den Anspruch ableiten, dass sie „zu einer permanenten Reflexion des gesamten Forschungsvorgehens und seiner Teilschritte im Licht der anderen Schritte zwingt“ (Flick 1998, 59). Zugleich lässt die oben beschriebene, „dialogische“ Ver-

²⁸⁰ zit. in Prein/Erzberger (2002, 349).

²⁸¹ Vgl. auch Brügelmann (1999, 6f.).

²⁸² Es findet also kein einmaliges „Abarbeiten“ einzelner Schritte statt, wie es lineare Strategien nach klassischem Design vorsehen – vgl. Flick (1998, 59ff.), Witt (2001, [13-18]).

knüpfung der empirischen Bestandteile innerhalb der explorativ angelegten Studie genügend Raum für die Entdeckung und Beschreibung von Bezügen und ihren Strukturen.²⁸³ Die Theoriebildung kann so vom Vorverständnis vor Forschungsbeginn durch die enge Verzahnung von Erhebung und Interpretation über mehrfache Revisionen am empirischen Material vorangetrieben werden.

g) In der qualitativen Forschung gibt es besondere Schwierigkeiten, die berücksichtigt werden müssen.

Die Zielsetzung, einen komplexen Untersuchungsgegenstand aus möglichst vielen Perspektiven und kontextbezogen zu fokussieren, hat also die gleichberechtigte Verwendung qualitativer und quantitativer Verfahren zur Folge. Dies bedeutet jedoch, dass es auch notwendig ist, sich mit den Grenzen qualitativer Forschung auseinanderzusetzen.²⁸⁴

- Qualitative Forschung erfordert ein höheres Maß an Offenheit, woraus im Forschungsprozess ein hoher Arbeitsaufwand und unplanbare Entwicklungen resultieren können.
- Forderungen nach einer „maximalen Variation der Perspektiven“ verunsichern die Forschenden, die mangelnde Planbarkeit und Uferlosigkeit bei der Datensammlung und –auswertung befürchten.
- Der Ertrag der Forschungsbemühungen ist oft ungewiss.
- Nach wie vor ist eine qualitative Forschungsausrichtung innerhalb der Sozialwissenschaften nicht der Hauptstrom, sodass von Seiten der „Scientific Community“ z. T. die Akzeptanz für Untersuchungsvorhaben und –ergebnisse fehlt.

Dabei gelten Gütekriterien wie Validität und Reliabilität in der qualitativen ebenso wie in der quantitativen Forschung: Die Erhebungs- und Auswertungsverfahren sollten mit Blick auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse nachvollziehbar und wiederholbar sein.²⁸⁵ Dass dies im Rahmen qualitativer Forschung möglich ist, beschreibt Brügelmann (1999; 2005, Kap. 56, 59, 60). Dem Gütekriterium der *Validität* kann als Alternative besonders die Kombination unter-

²⁸³ Vgl. Flick (1998, 61), Witt (1997, Kap. 2.3).

²⁸⁴ S. hierzu Oswald (1997, 71f.), Witt (1997, Kap. 4.4).

²⁸⁵ Prein/Erzberger (2000, 346), Mayring (2002, 144f.).

schiedlicher Zugänge (z. B. verschiedene Instrumente, unterschiedliche Aufgabenformen) gegenübergestellt werden, *Reliabilität* findet in der Offenlegung des Kontextbezuges (z. B. Beobachtung in verschiedenen Situationen) eine Entsprechung und *Objektivität* wird durch Mehrperspektivität (Einbeziehung verschiedener Personen) angestrebt (Brügelmann 1999, 12f.).

h) Forschung im Feld wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als explorativ, zugleich potenziell praxisverändernd betrachtet.

Das vorliegende Projekt soll zu einem weiter gehenden Verständnis früher Phasen des Schriftspracherwerbs beitragen, indem Interventionsformen, die bereits in der Vorschulpraxis im Gebrauch sind (phonologische Förderung) im Kontrast zu schriftnäheren Maßnahmen (Schrift- und BLISS-Angebote) erforscht werden. Insbesondere der Umgang mit BLISS-Symbolen und sein potenzieller Einfluss auf das Lesen- und Schreibenlernen bei (nichtbehinderten) Kindergartenkindern sind innerhalb der Forschung Neuland. Wie oben unter f) erläutert, soll die Studie zur Theorieentwicklung und somit zur Grundlagenforschung einen Beitrag leisten. Auf der anderen Seite wird, da Fördermaßnahmen durchgeführt werden, ein anderer Weg beschritten, als ihn ethnografische Feldforscher gehen: Über den Wunsch hinaus, zu verstehen und zu beschreiben, „wie es da draußen wirklich ist“ (Terhart 1997, 30), sollen durch pädagogisches Handeln Anreize zur Praxisveränderung gesetzt werden: bei den beteiligten Kindern, die einen persönlichen Gewinn durch ihre Teilnahme haben sollen,²⁸⁶ auf Seiten der Erzieherinnen, die neue Förderkonzepte kennen lernen und mitentwickeln können, in den mitwirkenden Institutionen, deren Horizont für mögliche Interventionsformen sich erweitern kann und schließlich durch die Entwicklung und wiederholte Erprobung von Spiel- und Lernmaterialien für Vorschulkinder. Diese Entwicklungsarbeit im Sinne eines „*engineering research*“, das Burkhardt/Schoenfeld (2003) als vernachlässigte, jedoch vordringliche Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung betrachten, wird innerhalb unseres Projekts als ein wesentlicher Bestandteil angesehen.

Die vorliegende Studie beinhaltet demnach Elemente der praxisverändernden bzw. Handlungsforschung²⁸⁷, wobei Datenerhebung und –auswertung kontinuierlich miteinander verwo-

²⁸⁶ Vgl. Witt (1997, 10f.).

²⁸⁷ S. Mayring (2002, 50), Terhart (1997, 35).

ben sind.

i) Äußere Umstände beeinflussen das Untersuchungsdesign wie auch die Auswertungsphase.

Studien mit detaillierten Untersuchungsplänen, die exakte Fragestellungen beinhalten, wie es für die quantitative Forschung typisch ist, werden von den Auftrags- oder Geldgebern i. d. R. eher befürwortet als Projekte, bei denen die Fragestellung und die Untersuchungsverfahren vor Beginn nicht genau festgelegt werden sowie u. U. noch Änderungen unterworfen sind.²⁸⁸ Auch die hier vorgestellte Studie stellt einen Kompromiss zwischen Wunsch und Wirklichkeit dar: Das Untersuchungsdesign musste die Zustimmung der Geldgeber finden, die beteiligten Institutionen (Schul-)Kindergarten und Schule knüpften an ihre Bereitschaft zur Mitwirkung bestimmte Forderungen²⁸⁹ und die personellen wie zeitlichen Ressourcen waren begrenzt. Aus diesen Gründen sind reduzierte Erwartungen an die Aussagekraft der Ergebnisse des Projektes vorprogrammiert; zugleich ist festzuhalten:

j) Nicht alle Aspekte, nicht alle gesammelten Daten können im Rahmen der Erstauswertung analysiert und interpretiert werden.

„Das Problem der Machbarkeit wird im Stadium der Begeisterung zu Beginn eines Forschungsprozesses zu wenig diskutiert, *die Machbarkeit ist aber das zentrale Problem der qualitativen Forschung*“ (Oswald 1997, 72; Hervorhebungen im Original). Der Autor beklagt das in der qualitativen Forschung häufige Missverhältnis zwischen der ersten (Datensammlung und –aufbereitung) und der zweiten Phase (Analyse und Schreiben), das dadurch gekennzeichnet ist, dass bei zu vielen Daten zu wenig Zeit für die Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse bleibt. Diese Feststellung trifft auch für die vorliegende Studie zu, die qualitative wie quantitative Elemente beinhaltet. Art und Umfang des vorliegenden Materials erfordern Entscheidungen darüber, welche Daten im Rahmen der Hauptuntersuchung ausgewertet werden können. So sind z. B. zahllose von Kindern produzierte Dokumente gesammelt worden, deren Qualität ebenso in späteren Detailauswertungen eingehender analysiert werden soll wie die Entwicklung der Schreibungen bei den Wörterdiktaten im ersten Schuljahr. Be-

²⁸⁸ Vgl. Witt (1997), Flick (1998, 59).

²⁸⁹ z. B. in Bezug auf die Belastung der Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen sowie den Umfang der zur Verfügung gestellten Informationen über die Kinder.

dingt durch die notwendige Reduktion des auszuwertenden Datenmaterials ist nicht auszuschließen, dass relevante Materialien, Einzelfälle und Ergebnisse übersehen oder in ihrer Bedeutung unterschätzt werden, was die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse und die Theoriebildung einschränken könnte.

3.3.2 Gruppenbildung in den Vorschuleinrichtungen

In den ersten zwei Projektjahren wurde jeweils in den beiden beteiligten, viergruppigen Kindergärten die Gesamtzahl der Kinder im letzten Kindergartenjahr ermittelt. In jeder Welle sollten für die drei Kontrastgruppen sowie die Kontrollgruppe möglichst jeweils fünfzehn (je Welle also insgesamt sechzig) Kinder gefunden werden, die sich bereit erklärten, an einem Prä- und Posttest teilzunehmen.²⁹⁰

Aus pragmatischen, forschungsethischen wie auch konzeptionellen Überlegungen war es kaum möglich, Gruppen mit annähernd gleichen Voraussetzungen in der Schrifterfahrung der beteiligten Kinder zu bilden:

- Die beiden Kindergärten waren anfangs nur unter der Bedingung zur Kooperation bereit, dass vor allem die „Risikokinder“ für die Fördermaßnahmen ausgewählt würden, also die Kinder, die bei der Eingangserhebung besonders schwach abschnitten.
- Dieses Anliegen deckt sich mit dem Projektansatz, besonders die Kinder im untersten Quartil zu betrachten.²⁹¹
- Geht man von der Hypothese aus, dass mit den Angeboten an die Vergleichsgruppen vor allem diejenigen Kinder möglicherweise einen leichteren Zugang zur Schriftsprache erhalten, die noch wenig Schrifterfahrungen haben, so ist es sinnvoll, diese Mädchen und Jungen bei der Zuweisung zu den Fördergruppen anderen Kindern gegenüber zu bevorzugen, die sich bereits intensiver mit der Schrift befasst haben und u. U. schon etwas lesen und schreiben können.

²⁹⁰ Diese idealtypische Verteilung (in jeder Welle 15 Kinder je Gruppe) ließ sich nicht erreichen: einige Kinder zogen um, was teilweise zu einem Schwund führte; in der zweiten Welle wurden auf Wunsch der Kindergärtnerinnen und Eltern alle Kinder im letzten Jahr mit einbezogen, da ihre Anzahl nur knapp über der im Rahmen des Projekts erwünschten Stichprobengröße lag; in den letzten beiden Wellen war die Größe der Vergleichsgruppen identisch mit der Größe der beteiligten Schulkindergartengruppen.

²⁹¹ Vgl. Richter/Brügelmann (1994, 67), die dieselben Erhebungsverfahren bei ihren Prä- und Posttests eingesetzt haben: „Das leistungsschwächste Viertel der Kinder erzielte Werte von 0 – 16 Index-Punkten. Wir gehen davon aus, dass es vor allem diese Kinder sind, bei denen mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu rechnen ist.“ – Näheres zum Bilden von Schrift-Indexwerten s. Kapitel 3.5.1.

Die Verteilung der Kinder begann aus diesen Gründen **in der ersten Welle** so, dass das Kind mit der vermeintlich geringsten Schrifterfahrung (also dem niedrigsten „Schrift-Index-Wert“ im Prätest; vgl. Richter/Brügelmann 1994) in Kindergarten 1 der FONO-Gruppe und das Kind mit dem nächst höheren Wert der SCHRIFT-Gruppe zugewiesen wurde. Bei aufsteigenden Werten erfolgte die weitere Verteilung abwechselnd in eine der beiden Gruppen.

In Kindergarten 2 wurden entsprechend den o. g. Vorgaben der Kindergartenleitung zunächst die acht Kinder mit den niedrigsten Index-Werten (bis 10,5) der BLISS-Gruppe zugeteilt. Anschließend ordneten wir die verbliebenen Kinder entsprechend ihren Index-Werten abwechselnd der BLISS- bzw. der K-Gruppe zu.²⁹²

²⁹² Bedingt durch dieses Verfahren war der Schrift-Index-Mittelwert der BLISS-Gruppe (13,1) im Vergleich zu den übrigen drei Gruppen unterdurchschnittlich, während der entsprechende Mittelwert der K-Gruppe (21,4) deutlich über dem Durchschnitt aller 69 an der Eingangserhebung beteiligter Kinder (16,3) lag.

3.3 Aufbau und Ablauf der Studie

Welle	BLISS	FONO	SCHRIFT	K-Gruppe
1	Kiga 2	Kiga 1	Kiga 1	Kiga 2
2	Kiga 1	Kiga 2	Kiga 2	Kiga 1
3	SKG 1	SKG 2	SKG 3	SKG 4
4	SKG 1	SKG 2	SKG 3	---

Tab. 3.4: Institutioneller Rahmen für die Vergleichsgruppen
(Kiga = Kindergarten, SKG = Schulkindergarten)

In der zweiten Welle kam es zu einem Tausch der Förderangebote in den Kindergärten: Nun wurden die SCHRIFT- und FONO-Gruppen in Kindergarten 2 gebildet, während die BLISS- und K-Gruppen in Kindergarten 1 angesiedelt waren. In dieser Phase, die mittlerweile von der DFG finanziell unterstützt wurde, versuchten wir nach Absprache mit den Erzieherinnen, die Mittelwertunterschiede zwischen den Kontrastgruppen und der K-Gruppe im Vergleich zur ersten Welle etwas zu reduzieren, indem in Kindergarten 1 die Kinder nach ihren Ergebnissen in den schriftbezogenen Subtests (wiederum gemessen anhand des „Schrift-Indexes“) abwechselnd der BLISS- bzw. K-Gruppe zugeteilt wurden. Dadurch musste allerdings in Kauf genommen werden, dass einige Jungen und Mädchen im untersten Quartil nicht an einem Förderangebot, sondern als Mitglieder der Kontrollgruppe nur am Prä- und Posttest teilnehmen konnten.

Da die verschiedenen Maßnahmen nicht nur im Kindergarten, sondern auch im Schulkindergarten erprobt werden sollten (hier waren verstärkt Kinder zu erwarten, die noch wenig Schrifterfahrung mitbringen), wurden vor der **dritten und vierten Welle** mehrere Schulkindergärten gesucht, die Bereitschaft zeigten, an einem der Programme teilzunehmen. Es konnten jeweils drei Schulkindergärten für die Fördergruppen sowie ein weiterer für eine Kontrollgruppe gefunden werden. In diesem Setting war die Vergleichbarkeit der Gruppen noch stärker zufallsabhängig, da bereits existierende Gruppierungen die Grundlage darstellten und nicht anhand der Ergebnisse der Prätests eine Verteilung der Kinder vorgenommen werden konnte. Unterschiede in den Voraussetzungen müssen deshalb im Nachhinein statistisch kontrolliert, d. h. „herausgerechnet“ werden.

Die Leitung der Fördermaßnahmen und somit die Übernahme der Hauptverantwortung bei der Durchführung variierte während der vier Durchgänge ebenfalls, wie die nachfolgende Übersicht zeigt:

3.3 Aufbau und Ablauf der Studie

Welle	BLISS	FONO	SCHRIFT
1 1. Jahr	T.F. (unterstützt durch drei studentische Mitarbeiterinnen – A,B,C)	T.F. (unterstützt durch drei studentische Mitarbeiterinnen – A,B,C)	T.F. (unterstützt durch drei studentische Mitarbeiterinnen – A,B,C)
2 2. Jahr	T.F. (unterstützt durch drei studentische Mitarbeiterinnen – A,B,C)	T.F. (unterstützt durch drei studentische Mitarbeiterinnen – A,B,C)	T.F. (unterstützt durch drei studentische Mitarbeiterinnen – A,B,C)
3 3. Jahr	T.F. (unterstützt durch studentische Mitarbeiterin A)	Studentische Hilfskraft B (unterstützt durch studentische Mitarbeiterin A und in regelmäßiger Absprache mit T.F.)	Studentische Hilfskraft B (unterstützt durch studentische Mitarbeiterin A und in regelmäßiger Absprache mit T.F.)
4 4. Jahr	Studentische Hilfskraft A (unterstützt durch studentische Mitarbeiterin D und in regelmäßiger Absprache mit T.F.)	Schulkindergärtnerin (in 3. Welle eingewiesen und in regelmäßiger Absprache mit studentischer Mitarbeiterin B); Durchführung in täglichen kurzen Einheiten (in den übrigen Gruppen: einmal wöchentlich)	Studentische Hilfskraft B (unterstützt durch studentische Mitarbeiterin D und in regelmäßiger Absprache mit T.F.)

Tab. 3.5: Verantwortliche Personen für die Durchführung der Förderangebote

Wie die Tabelle zeigt, wurde versucht, in dem Design unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden. In den ersten beiden Wellen wurde auf eine über die Versuchsgruppen hinweg *konstante Lehrperson* Wert gelegt, in den beiden nachfolgenden Wellen wurde die Situation der „*Verbreitung*“ simuliert, indem verschiedene Lehrpersonen mit den verschiedenen Konzepten arbeiteten.

Bei den Auswertungen der vorliegenden Ergebnisse sind die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Fördermaßnahmen unbedingt zu berücksichtigen, damit keine falschen Schlüsse gezogen werden.²⁹³

²⁹³ D. h., Institution, Vertrautheit unter den Kindern, Art der Durchführung, Gruppenbildung, Startbedingungen/Entwicklungsstand, Leiter bzw. Leiterin der Fördermaßnahme u. a. Aspekte sind bei der Dateninterpretation zu beachten. Vgl. die Vorüberlegungen zur Auswertung in Kap. 4.1.

3.4 Konzeption und Elemente der Förderung²⁹⁴

Bei der Einführung in Schrift und BLISS liegt eine weitgehend parallelisierte Konzeption vor, so dass sich die meisten Aufgaben und Aktivitäten in der Form entsprechen und nur durch das verwendete Zeichensystem unterscheiden (s. Anhänge 2 und 3). Didaktisch folgen beide Förderansätze dem Spracherfahrungsansatz, wie ihn Brinkmann/Brügelmann (1993) für die Alphabetschrift und Gangkofer (1993, 216 ff, 229 ff.) für BLISS begründet und konkretisiert haben. Diese „Vorverlagerung“ des Anfangsunterrichts rechtfertigt sich aus der besonderen Qualität der Angebote: Verzicht auf eine systematische Einführung und auf eine Sicherung bestimmter Buchstaben bzw. Wörter, stattdessen Konzentration auf Einsichten, die – im Sinne einer „emergent literacy“ – ihre Wurzeln in Alltagserfahrungen haben. Über die theoretische Begründung hinaus bilden die Verträglichkeit dieses Ansatzes mit der Vorschulpädagogik sowie die Übertragbarkeit des Förderkonzepts in Kindertageseinrichtungen wesentliche Entscheidungsgrundlagen.²⁹⁵

Die Kinder der **Kontrollgruppen** nahmen am allgemeinen (Schul-)Kindergartenprogramm teil, was die üblichen, aber nicht ausdrücklich schriftbezogenen oder sprachanalytischen Aktivitäten (Kartenspiele, Wahrnehmungsübungen, Vorlesen, feinmotorische Aufgaben u. ä.) einschloss.

Für die **phonologische Förderung** wurde die Konzeption von Schneider u. a. (1994) übernommen; dabei wurden jedoch die Elemente so umorganisiert, dass sie sich vom Aufwand her mit den anderen Gruppen parallelisieren ließen.²⁹⁶

Die Spiele und Übungseinheiten der beiden schriftorientierten Förderangebote SCHRIFT und BLISS lassen sich einbinden in die „Didaktische Landkarte“ (Brinkmann/Brügelmann 1993), die wesentliche Aspekte der Schrift(sprache) bzw. grundlegende Formen des Umgangs beschreibt. Dabei handelt es sich um acht Lernfelder, die Aufgaben für Kinder auf unterschiedlichem Entwicklungsstand umfassen und ihnen verschiedene Zugänge zur Schrift erschlie-

²⁹⁴ Kapitel 3.4 basiert auf Brügelmann/Franzkowiak (1998a, 17-24).

²⁹⁵ Aufgrund des eng vorgegebenen zeitlich-organisatorischen Rahmens sowie der Vergleichbarkeit mit dem stark strukturierten phonologischen Förderangebot gab es in den BLISS- und SCHRIFT-Gruppen häufiger Phasen mit vorgegebenen Themen; eine größere Offenheit wäre in der alltäglichen Praxis möglich, was zugleich mehr den Vorstellungen des Projektteams entspräche (s. Kapitel 6). Forschend-entdeckende Spracherfahrungen konnten die Kinder neben zahlreichen Gelegenheiten während der einzelnen Einheiten jedoch auch in den regelmäßigen Anschlussangeboten innerhalb des Projekts sammeln.

²⁹⁶ S. die Beschreibung des Ablaufs in Anhang 4 sowie die Handanweisungen von Schneider/Reimers (1994).

3.4 Konzeption und Elemente der Förderung

ben.²⁹⁷ Die für die Studie ausgewählten Aktivitäten beziehen sich auf die in Tabelle 3.6 aufgeführten sieben Lernfelder; das Lernfeld „Lautanalyse“ wurde nicht systematisch einbezogen, da es sich nicht auf das BLISS-System übertragen lässt und außerdem einen Schwerpunkt der phonologischen Fördergruppe darstellt.

Die Angaben in Klammern (z. B. S.02, F.12, Z.11 usw.) in der tabellarischen Beschreibung der Angebote SCHRIFT und BLISS beziehen sich auf Bestandteile der Ideen-Kiste von Brinkmann/Brügelmann (1994). Dort werden die betreffenden Spiele umfassend beschrieben und didaktisch kommentiert. Einige Spielideen gehen auf Mahlstedt (1994, 45-47) zurück.²⁹⁸ Andere Aktivitäten ohne Quellenangabe wurden eigens für das geplante Projekt konzipiert.²⁹⁹

Lernfeld	Förderangebot SCHRIFT	Förderangebot BLISS
Z: Zeichenverständnis (Symbole vereinbaren, verwenden, verstehen)	1b; <u>A</u> nschluss an 1; 2b,d; A an 2; 3a,b,c; 4b; 9a,b; 11a; A an 11; 12b	1a,b; A an 1; 2a,b,c; A an 2; 3a,b; 4a,c; A an 8; 9b; 10b; 13a; A an 13
A: Aufbau der Schrift (Selbständiges Erlesen und Verschriften durch Einsicht in die Parallelität von Schriftkette und Lautfolge)	4a,c; A an 5; 6d; 7a; A an 7; 10c; 14b	4c; A an 6,a; 11b
F: Funktion der Schriftverwendung (Soziale Formen und persönlicher Nutzen des Lesens und Schreibens)	1d; 7b,c; 8a; A an 8; 9c; A an 9; 11b; 12c; A an 12; 14a,c; A an 14	3c; 5c; 6c; A an 6,a; 8c, 9c, 10c 11a; A an 11; 12c; 13c; A an 14
B: Buchstabenkenntnis (Formvarianten erkennen und verschiedenen Lauten zuordnen)	2c; 5a,b,c,d; 6c; A an 6; 8c; A an 10; A an 13	9a; 12a; A an 12
G: Gliederung in Bausteine (Gliederung von Wörtern in Teile – Zusammenfassung von Buchstaben in Gruppen)	6a,b; 13b	2c; 4b; 5a; 6a; 7c; 8a
S: Sicht – Wortschatz (Häufige Wörter rasch erkennen und „blind“ schreiben)	1a,c; A an 3; 4d; A an 4; 7d; 8b; 11c; 13c	A an 3; A an 4; 5b; A an 5; 6b; A an 6,b; 9a; 13b; 14b,c
V: Verfassen und Verstehen von Texten (Schrift als Informationsquelle und Darstellungshilfe)	2a; 10a,b; 12a; 13a; 14a; 15	4b; 5a; 7a,b,c,d; A an 7; 8b, A an 9; 10a; A an 10; 12b; 14a; 15

Tab. 3.6: Lernfelder und Aktivitäten innerhalb der Förderangebote SCHRIFT und BLISS

²⁹⁷ vgl. Kapitel 1.1.3.

²⁹⁸ SCHRIFT-Programm: Einheit 5 c, Einheit 6 a bis d.

²⁹⁹ vgl. ausführlicher zu den beiden Angeboten „BLISS“ und „SCHRIFT“ die tabellarischen Übersichten in den Anlagen 2 und 3 sowie die detaillierten Beschreibungen in Franzkowiak (1999b) und Rink/Schmalenbach (1999).

In dem Angebot „SCHRIFT“ bestand für die beteiligten Kinder die Gelegenheit, vielfältige Schrifterfahrungen sammeln zu können. Dabei war nicht beabsichtigt, die Buchstaben des Alphabets systematisch einzuführen. Vielmehr sollten die Vorschulkinder u. a. erfahren können, dass Schrift aus Wörtern besteht, die sich aus Buchstaben zusammensetzen, und dass eine geänderte Buchstabenfolge den Sinn eines Wortes verändert. Eine besondere Rolle spielen im Schrift-Angebot die Vornamen der Kinder. Der eigene Name ist vielen Kindern als Ganzwort bereits bekannt, häufig auch ein Teil der Buchstaben. In der Regel ist es für Kinder im Schulanfangsalter sehr motivierend, sich mit dem eigenen Namen zu befassen (Kleinert 1994; Mahlstedt 1994, 45ff.), und viele der geplanten Aktivitäten ließen sich aus der Schriftform der Namen der teilnehmenden Kinder entwickeln.

Beim Umgang mit Schrift innerhalb des Förderangebots begegneten die Kinder großen und kleinen Buchstaben. Im Rahmen der Spiele und Übungseinheiten wurden von den ProjektleiterInnen nur Buchstaben in Großantiqua vorgestellt. Hierfür gab eine Reihe von Gründen:³⁰⁰

- Vorschüler kennen meist wesentlich mehr große als kleine Buchstaben und können auswendig mehr Großbuchstaben selbst schreiben.
- Bei ihren ersten Schreibversuchen benutzen Kinder in der Regel Großbuchstaben.
- Großbuchstaben begegnen Kindern in ihrer Umgebung, im Fernsehen, in Büchern als besonders prägnante und auffallende Schriftzeichen.
- Die Anzahl der Buchstaben insgesamt ist um die Hälfte reduziert, wenn nur Großbuchstaben verwendet werden.
- Großbuchstaben sind leichter abzumalen und zu schreiben.

Die Beschränkung auf Großbuchstaben ließ also positive Auswirkungen auf die ersten Lese- und Schreibversuche erwarten.

Innerhalb der Unterrichtseinheiten beider Programme bestand neben den aufgeführten Aktivitäten Gelegenheit zum freien Umgang mit den angebotenen Materialien nach den individuellen Wünschen der Kinder. Insbesondere wurden die Kinder ermutigt und durch konkrete Materialien angeregt, Zeichen aus ihrer Umwelt in ihre Darstellungen einzubeziehen oder eigene Zeichen zu erfinden. Analog zum „freien Schreiben“ in der Schule dient auch das

³⁰⁰ Vgl. Brinkmann/Brügelmann (1993, B.17), Hinrichs u. a. (1990, 9-16), Neuhaus-Siemon (1994), Dehn (1996), Valtin (2000).

3.4 Konzeption und Elemente der Förderung

BLISS-System nicht als Vorschrift, sondern als Modell und „Baukasten“ für individuelle Schreibversuche.³⁰¹

Nach jeder Unterrichtseinheit wurden ein oder zwei Angebote (Spiele, Materialien, Bücher) vorgestellt, die die je fünfzehn gemeinsamen BLISS- bzw. SCHRIFT-Vormittage während der übrigen (Schul-)Kindergartentage ergänzen sollten. Alle eingeführten Materialien standen den teilnehmenden Kindern bis zum Ende des Projekts zur Verfügung.³⁰²

³⁰¹ vgl. Brügelmann/Drecolll (1994) sowie Brügelmann (1997) zum Wechselspiel von Normorientierung und individueller Erfindung, dem Beobachtungen der Interaktionen von Eltern und Kindern beim Lautspracherwerb entsprechen.

³⁰² Vergleichbare Angebote sind im Würzburger Trainingsprogramm nach Schneider u. a. (1994) und somit für die Kinder der FONO-Gruppen nicht vorgesehen. Allerdings waren Sprachspielaktivitäten (z. B. Fingerspiele, Reime, Spiellieder) Bestandteile des täglichen Programms in den beteiligten Kindergärten.

3.5 Untersuchungsverfahren

In Kapitel 3.3.1 wurden bereits wesentliche Verfahren innerhalb der vorliegenden Studie mit ihren spezifischen Möglichkeiten und Einschränkungen benannt; im Folgenden werden sie weiter konkretisiert. Dabei kann man einerseits unterscheiden zwischen Instrumenten für die Zeit vor dem Schuleintritt und solchen für das erste Schuljahr sowie andererseits zwischen Testverfahren, die die Kinder bearbeiteten, und Hilfen zur Dokumentation durch das Projektteam. An dieser Stelle folgt die Darstellung der chronologischen Reihenfolge beim Einsatz der verschiedenen Verfahren.

3.5.1 Eingangserhebung vor der Intervention

Als Prätest wurde in jeder Welle bei allen beteiligten Kindern vor Beginn der Fördermaßnahmen eine Eingangserhebung durchgeführt.³⁰³ Hier sollten folgende Leistungen als Indikatoren für die vorangegangene Schrifterfahrung und zum Entwicklungsstand der phonologischen Bewusstheit der Kinder erfasst werden:

1. Buchstaben schreiben,³⁰⁴
2. eigenen Namen (und andere Wörter) schreiben,
3. Buchstaben-Diktat,
4. Umweltwörter benennen (Embleme und Schrift),
5. Phonemsynthese,³⁰⁵
6. Phonemanalyse,
7. Anlaut-Wortrest trennen.

Die Eingangserhebung wurde in einem ruhigen Raum als Individualtest (ca. dreißig Minuten Dauer) durchgeführt, wobei jeweils zwei bis drei Kinder parallel untersucht wurden. Alle TestleiterInnen waren zuvor auf diese Erhebung sorgfältig vorbereitet worden.

³⁰³ Erhebungszeitraum war im Kindergarten wie im Schulkindergarten der November vor der Einschulung.

³⁰⁴ Die Aufgaben 1 bis 4 entstammen Richter (1992, 103, 115 ff.) sowie Brügelmann/ Richter (1994, 62 ff.). Der Punktrohwert dieser vier Aufgaben wurde wie bei Richter (1992, 122ff.) zu einem „Schrift-Index“ verrechnet, der einen Anhaltspunkt für den Schriftsprachentwicklungsstand der Kinder bietet.

³⁰⁵ Schneider (1991, 22); Schneider u. a. (1994, 182f.). Diesen Quellen wurden auch die Aufgaben 6 (Phonemanalyse) und 7 (Anlaut-Wortrest trennen) entnommen. - Vgl. Anhang 7 zur genauen Beschreibung der Subtests und der Durchführung der Eingangserhebung.

3.5.2 Interventionsphase

Die Ergebnisse der Eingangserhebung dienten der Feststellung des Standes der Schriftsprachentwicklung zu Beginn einer eineinhalbjährigen Begleitphase sowie unmittelbar nach diesem Prätest als Grundlage zur Bildung der Interventions- und Kontrollgruppen.³⁰⁶

Während der fünfmonatigen Phase der Förderangebote in den Vorschuleinrichtungen waren diese Verfahren besonders wesentlich:

- CFT 1 (Weiß/Osterland 1997) zur Feststellung der kognitiven Fähigkeiten der beteiligten Kinder,³⁰⁷
- informelle Erhebungsverfahren im Sinne qualitativer Experimente,³⁰⁸
- Prozessbeobachtung (s. u.),
- Foto- und Videodokumentation,³⁰⁹
- Forschertagebuch.³¹⁰

Mit verschiedenen qualitativen Verfahren zur Prozessbeobachtung wurde versucht, den Ablauf der Fördermaßnahmen sowie die Aktionen und Reaktionen der Kinder und Erwachsenen über die vier Wellen hinweg zu dokumentieren. Dabei sollten zum einen der Lernprozess einzelner Kinder in einer Kinder-Kartei kontinuierlich erfasst, zum anderen aber auch der Kontext dieser Entwicklung schriftlich festgehalten werden.³¹¹ Über die Karteikarten zu den Kindern und weitere Beobachtungen fanden regelmäßige Besprechungen im Projektteam und

³⁰⁶ Nähere Hinweise zur Gruppenbildung s. Kapitel 3.3.2.

³⁰⁷ Aus organisatorischen Gründen wie auch bedingt durch fehlende Zusagen durch die beteiligten Instanzen war eine Intelligenzuntersuchung mit dem CFT erst ab der zweiten Welle möglich; in der dritten und vierten Welle liegen aus denselben Gründen bei den Kontrollgruppen keine CFT-Daten vor. – Der CFT kam nach dem ersten Drittel der Interventionsphase zum Einsatz.

³⁰⁸ Beispiele hierfür sind Schreibprodukte der Kinder, die auf Bitte der Erwachsenen wie auch unaufgefordert entstanden, sowie die besondere Enderhebung in den BLISS-Gruppen, mit der spezifische Effekte der Fördermaßnahme untersucht wurden.

³⁰⁹ Fotos von einzelnen Kindern wie auch Gruppen wurden regelmäßig während der Fördereinheiten angefertigt; Videoaufnahmen entstanden vor allem in Situationen, die vom Projektteam als potenziell besonders aufschlussreich für den Umgang der Kinder mit Schrift bzw. BLISS-Symbolen angesehen wurden.

³¹⁰ Im Forschertagebuch wurden von den Hauptverantwortlichen für die jeweiligen Fördergruppen (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2) unmittelbar nach jeder Einheit detaillierte Gedächtnisprotokolle zum Verlauf angefertigt. Bei der Überarbeitung der Fördermaßnahmen im Sinne einer qualitativen Verbesserung wie auch für die Bewertung des Gesamtprojekts spielten die Tagebücher eine wichtige Rolle.

³¹¹ Beispiele auf der Individualebene: gemeinsame Lese-/Schreibaufgaben, Sammlung individueller Schriftprodukte, Dokumentation von „critical incidents“. Auf der Kontextebene wurden u. a. Interventionen der Erwachsenen, Impulse von anderen Kindern und Material als Auslöser von Aktivitäten beobachtet und in Aufzeichnungen wie auch im Forschertagebuch verschriftlicht.

auch mit den Erzieherinnen statt. Hiermit sollten die Sicht der BeobachterInnen durch die Einschätzungen der Pädagoginnen ergänzt, weitere Beobachtungen und Informationssammlungen vorbereitet und der Spielraum subjektiver Wahrnehmungen begrenzt werden. Mit Hilfe eines für die Studie entwickelten Beobachtungsleitfadens wurde die Aufmerksamkeit der ProjektmitarbeiterInnen auf Beobachtungsschwerpunkte ausgerichtet.

3.5.3 Enderhebung nach der Intervention

Nach Durchführung der Förderung, d. h. kurz vor Schulbeginn, wurden dieselben Aufgaben wie bei der Eingangserhebung zur Überprüfung der Entwicklung schriftsprachlicher Teilleistungen unter vergleichbaren Rahmenbedingungen erneut den beteiligten Kindern vorgelegt.

Ergänzend hierzu wurden den Kindern fünf Aufgaben, die Aufschluss geben sollten über die Vorstellungen der Kinder vom technischen Aufbau, der Logik sowie sozialen Funktionen des Lesens und Schreibens, mit folgenden Schwerpunkten gestellt (vgl. Anhang 8):

1. Erklärung, wozu Lesen und Schreiben nützlich und sinnvoll sind und warum es selbst lesen und schreiben lernen will;³¹²
2. Symbole und Wörter erkennen (aus vier Lösungsangeboten sollen je zwei BLISS-Symbole und zwei Wörter wiedererkannt werden);
3. Leserichtung (bei einem kurzen Text wird das Kind gebeten, den Anfang zu zeigen und mit dem Finger zu demonstrieren, in welcher Richtung weitergelesen werden soll);
4. Wortkonzept (das Kind wird gebeten, ein Wort zu nennen und ein gedrucktes Wort aus fünf Lösungsangeboten zu wählen und zu zeigen);
5. Satzkonzept (das Kind soll einen Satz vorsprechen und anschließend bei fünf Lösungsangeboten einen gedruckten Satz finden)

Um die bereichsspezifischen Ergebnisse der BLISS-Einführung zu erfassen, wurde nach Abschluss des Förderangebots in den „BLISS-Gruppen“ ferner ein Test durchgeführt, der eine Erweiterung des informellen Tests aus der Pilotstudie (Franzkowiak 1996, 60-65, 94-98) dar-

³¹² vgl. Probst/Wacker (1986), Brinkmann/Brügelmann (1993), Valtin u. a. (1993, 26ff.).

stellt.³¹³ Dabei wurden folgende Leistungen untersucht:

1. Wiedererkennen von einzelnen BLISS-Symbolen (fünf einfache, fünf zusammengesetzte Symbole) als Multiple-Choice-Aufgabe (je vier Lösungsangebote),
2. Benennen von einzelnen BLISS-Symbolen (fünf einfache, fünf zusammengesetzte Symbole),
3. Schreiben von BLISS-Symbolen nach Diktat (fünf einzelne Symbole sowie ein Symbolsatz),
4. Lesen von drei BLISS-Sätzen,
5. Stecken von zwei Symbol-Sätzen mit BLISS-DUPLO-Steinen,
6. als Transferaufgabe: Erlesen von vier nicht eingeführten zusammengesetzten BLISS-Symbolen mit bekannten Elementen.

3.5.4 Nacherhebungen im ersten Schuljahr

Die Kinder der Förder- und Kontrollgruppen wurden nach ihrer Einschulung drei Mal in ihren neuen Klassen besucht. Hier fanden keine Individualtests statt, vielmehr nahmen alle Kinder der jeweiligen Klassen an den Erhebungen teil. Die Aufgaben wurden daher so gestellt, dass eine Gruppenerfassung möglich war. Ganze Klassen gemeinsam in je einer Schulstunde pro Nacherhebung zu testen erwies sich als ein immer noch aufwändiges, aber realisierbares Verfahren.³¹⁴ Zugleich konnte auf diese Weise das Datenmaterial durch die Ergebnisse der zuvor nicht am Projekt beteiligten Klassenkameraden bereichert werden. In den Nacherhebungen gab es folgende Subtests.³¹⁵

Nacherhebung I

Nach drei Monaten Unterricht im ersten Schuljahr wurden folgende Aufgaben gestellt, um den Transfer der Vorförderung auf die Anfänge des Lesen- und Schreibenlernens zu erfassen:

1. Wörter konstruieren³¹⁶ sowie
2. Wörter lesen.³¹⁷

³¹³ Diese Erhebung fand als Individualerhebung mit einer Dauer von ca. dreißig Minuten je Kind statt.

³¹⁴ Die „Projektkinder“ verteilten sich nach Verlassen des Kinder- bzw. Schulkindergartens auf insgesamt 32 Klassen. Alle Nacherhebungen wurden von ProjektmitarbeiterInnen durchgeführt, um vergleichbare Durchführungsbedingungen zu gewährleisten.

³¹⁵ S. ausführlich Anhang 10.

³¹⁶ Hier handelt es sich um die ersten fünf Wörter aus einem Neun-Wörter-Diktat (Richter 1992, 109 und 131ff. sowie Brügelmann/Richter 1994, 102ff.).

Nacherhebung II

Zur Mitte des ersten Schuljahres umfasste der Gruppentest wiederum zwei einfache Aufgaben, um den Transfer der Förderung auf Fortschritte im Lese- und Schreibunterricht zu überprüfen:

1. Wörter konstruieren³¹⁸ und
2. Wörter lesen.³¹⁹

Nacherhebung III

Zum Ende des ersten Schuljahres fand ein letzter Gruppentest statt, der vier Aufgaben umfasste:

1. Wörter konstruieren (wie bei Nacherhebung II),
2. sinnvolle Wörter von Pseudowörtern unterscheiden,³²⁰
3. Satzlesen³²¹ sowie ein
4. Grundwortschatzdiktat.³²²

Bei der Zusammenstellung der Nacherhebungsaufgaben wurde versucht, die folgenden Kriterien zu erfüllen:

- Die Nacherhebungen sollten sich ökonomisch realisieren lassen, d. h. als Gruppenverfahren, schnell und mit geringer Belastung für Kinder wie Lehrerinnen.
- Eine Dokumentation von Entwicklungen sollte möglich sein; dies wurde durch den dreifachen Einsatz des Wörter-Diktats als Indiz für Fortschritte in der Rechtschreibung wie auch die wiederholte Verwendung von Auszügen der WLLP als Leseaufgabe erreicht.
- Der Schwierigkeitsgrad sollte im Verlauf der Erhebungen ansteigen, um dem fortschreitenden Schriftspracherwerb Rechnung tragen zu können.

³¹⁷ Aus der „Würzburger Leise Leseprobe“ (WLLP; Küspert/Schneider 1998) wurden die ersten zehn Wörter und Bilder der Form A ausgewählt. Die Kinder sollten jedes Wort dem passenden von vier angebotenen Bildern zuordnen.

³¹⁸ Nun wurde das Neun-Wörter-Diktat vollständig durchgeführt.

³¹⁹ Aus der WLLP (Küspert/Schneider 1998) wurden jetzt die ersten zwanzig Wörter und Bilder der Form A den Kindern vorgelegt.

³²⁰ Diese wie auch die 3. Aufgabe wurden von May u. a. (1985) übernommen. Bei Aufgabe 2 sollten die zehn sinnvollen Wörter aus einer Auswahl von insgesamt 40 Wörtern identifiziert werden.

³²¹ Zehn unvollständigen kurzen Sätzen sollen die fehlenden Wörter bzw. Satzteile zugeordnet werden.

³²² Die sechs Sätze entsprechen den „Rätselsätzen“ von Richter (1992) und wurden in gleicher Weise wie von ihr beschrieben den Kindern diktiert.

- Anstelle neuer Tests wurden bewährte Verfahren als Brückeninstrumente gewählt, sodass zu fast allen Subtests Vergleichsdaten aus früheren Untersuchungen vorliegen.

3.6 Zusammenfassung von Kapitel 3

Für die vorliegende Studie wurden Vorarbeiten aus der Schriftspracherwerbsforschung wie auch aus der Sonderpädagogik aufgegriffen und weiterentwickelt. Die Erkenntnisse der Pilotstudie (Franzkowiak 1996) bildeten für die Planung der Hauptuntersuchung eine wichtige Grundlage, da dort erstmals in einem deutschen Kindergarten BLISS-Symbole und verschiedene Spiel- und Lernmaterialien über einen längeren Zeitraum von nichtbehinderten Vorschulkindern erprobt wurden. Über vier Jahre hinweg wurden nach der Pilotstudie drei unterschiedliche Förderangebote mit den Schwerpunkten Umgang mit Schrift, Kennenlernen von BLISS-Symbolen und phonologisches Training in Kindergärten und Schulkindergärten erprobt. Die Wiederholung der Fördermaßnahmen ließ in den SCHRIFT- und BLISS-Gruppen qualitative Verbesserungen in didaktischer und methodischer Hinsicht zu und sorgte zugleich für eine Erhöhung der Anzahl der beteiligten Kinder.

Vier zentrale Hypothesen beziehen sich auf Vermutungen zu kurz- und längerfristigen Effekten der Fördermaßnahmen bei den Kindern, wobei diejenigen Kinder besonders hervorgehoben werden, die zum Zeitpunkt des Interventionsbeginns über wenig Schrifterfahrung verfügten.

Verschiedene Gründe wurden erläutert, die verdeutlichen, dass Vergleiche zwischen einzelnen Projektgruppen, vor allem in verschiedenen Projektphasen, Einschränkungen unterworfen sind. Hierzu zählen u. a. voneinander abweichende institutionelle Rahmenbedingungen, unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen sowie Veränderungen von Teilen der Aktivitäten während der Interventionsphase. Die Studie ist daher keine Effektivitätsstudie, die strengen Maßstäben genügen kann; vielmehr hat sie explorativen Charakter, was dem erstmaligen Gebrauch von BLISS im Rahmen einer deutschen Vorschulstudie zum Schriftspracherwerb angemessen ist. Es sollen jedoch aufgrund der im Projekt gewonnenen Erfahrungen Auswirkungen auf einzelne Kinder wie auch auf Gruppen von Kindern sowie förderliche und problematische Kontexte diskutiert werden.

4 Ergebnisse der Studie

Kapitel 4 ist besonders umfangreich. Damit die Fülle an Einzelbefunden überschaubar bleibt, hier zunächst eine Übersicht zu den Fragestellungen:

Kapitel 4.1 (Rahmenbedingungen):

Auf welche Daten beziehen sich die Ergebnisse? Welche Aussagekraft ist bei den Interpretationsversuchen zu erwarten, wenn die Bedingungen berücksichtigt werden, unter denen die Studie stattfand?

Kapitel 4.2 (Auswertung und statistische Datenanalyse)

Welche Verfahren kommen zum Einsatz? Was für Möglichkeiten und Grenzen ergeben sich hieraus?

Kapitel 4.3 (Unmittelbare Effektivität):

Zeigen sich direkt nach dem Abschluss der vorschulischen Intervention Effekte?

Welche Unterschiede fallen in dieser Hinsicht auf, wenn man die Fördergruppen einander gegenüber stellt?

Wie lassen sich die aktuellen Ergebnisse mit früheren Studien vergleichen, in denen dieselben Instrumente eingesetzt wurden?

Kapitel 4.4 (Transfereffekte):

Sind längerfristige Effekte zu erkennen, die im Anfangsunterricht des Lesens und Schreibens zum Tragen kommen?

Worin unterscheiden sich diesbezüglich Untergruppen (differenziert nach Fördergruppen und Setting)?

Kapitel 4.5 (Entwicklungen im Rechtschreiben und Lesen):

Wie entwickelt sich die Rechtschreibung der beteiligten Kinder auf der Wortebene?

Wie viele Kinder jeder Teilgruppe erreichen am Schuljahresende nicht die Stufe des lautgetreuen Verschriftens?

Gibt es gruppenspezifische Unterschiede beim Grundwortschatzdiktat?
Korrespondieren die Rechtschreib- mit den Leseleistungen der Kinder?

Kapitel 4.6 (Einfluss der Unterrichtsqualität auf die Rechtschreibentwicklung):

Sind Auswirkungen der Klassenzugehörigkeit der Kinder der Kernstichprobe erkennbar, wenn man ihre Rechtschreibtestergebnisse betrachtet?

Lassen sich Leistungssteigerungen vielleicht eher auf besondere Qualitätsmerkmale des Anfangsunterrichts zurückführen als auf die vorangegangene vorschulische Förderung?

Kapitel 4.7 (Buchstaben, Wörter, Schrifterfahrung):

Welche Erkenntnisse kann man aus der Bearbeitung der schriftbezogenen Aufgaben in den vorschulischen Prä- und Posttests gewinnen?

Kapitel 4.8 (Zusatzaufgaben der Enderhebung):

Was für Vorstellungen von Schrift haben die befragten Kinder kurz vor ihrer Einschulung?
Gibt es unterschiedliche Lösungsversuche, wenn man die Fördergruppen miteinander vergleicht?

Kapitel 4.9 (Spezifische Effekte der Förderung mit BLISS-Symbolen):

Wie gehen die beteiligten Kinder nach Abschluss des Förderangebots mit BLISS-Symbolen um, wie lesen, wie schreiben sie sie?

Fallen angesichts qualitativer Modifikationen im Programm Veränderungen auf, wenn man die vier Wellen miteinander vergleicht

4.1 Rahmenbedingungen, Interpretation und Aussagekraft

In Kapitel 3.3.2 wurden bereits die besonderen Erfordernisse bei der Gruppenbildung und einige andere Rahmenbedingungen für die Durchführung unserer Förderangebote erläutert. Sie sollen an dieser Stelle um weitere Aspekte ergänzt werden, die sich ebenfalls auf die Analyse und Bewertung der Daten auswirken. An den vier Wellen, die in vier aufeinander folgenden Schuljahren durchgeführt wurden, waren insgesamt 816 Mädchen und Jungen beteiligt, davon 179 in den Interventionsgruppen.

Teilgruppe	Welle				insgesamt
	1	2	3	4	
BLISS	14	15	13	16	58
FONO	14	15	15	12	56
SCHRIFT	15	16	12	22	65
K-Gruppe	15	16	12	0	43
Andere ³²³	7	0	0	0	7
MitschülerInnen ³²⁴	42	42	503	0	587
zusammen	107	104	555	50	816

Tab. 4.1: Verteilung der Kinder (366 = 44,9 % Mädchen / 450 = 55,1 % Jungen) in der Gesamtstichprobe

Bei der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse müssen folgende Faktoren beachtet werden:

- An der **Pilotstudie**, in der wesentliche Elemente des späteren BLISS-Förderangebots entwickelt und erprobt wurden (vgl. Franzkowiak 1996a), nahmen nicht nur die Kinder im letzten Halbjahr vor Schuleintritt, sondern eine vollständige Kindergartengruppe teil, d. h. auch die jüngsten Kinder.

³²³ Hierunter fallen Kinder, die an der Eingangs-, z. T. auch an der Enderhebung teilnahmen, aufgrund ihrer sehr guten Ausgangsbedingungen und einer zu großen Anzahl von Kindern jedoch keiner Gruppe zugewiesen wurden.

³²⁴ Hiermit sind die Klassenkameraden der Kinder aus den Vergleichsgruppen gemeint. Von ihnen liegen Ergebnisse aus den Nacherhebungen im ersten Schuljahr vor, da diese i. d. R. klassenweise durchgeführt wurden.

- Die Kinder im **Kindergarten** (Wellen 1 und 2) gehörten im Alltag unterschiedlichen Gruppen an und wurden aufgrund ihrer Prätest-Ergebnisse den zu bildenden Versuchsgruppen zugewiesen.³²⁵ Dadurch handelte es sich zwangsläufig um künstlich zusammengestellte Versuchsgruppen, die nicht der Alltagssituation der Kinder entsprachen: Manche Kinder kannten einander kaum, der Raum war ungewohnt und die vertrauten Erzieherinnen waren während der vom Projektteam durchgeführten Fördereinheiten i. d. R. nicht anwesend. Aufgrund des freiwilligen Besuchs kamen einzelne Kinder an manchen Tagen gar nicht in den Kindergarten, versäumten infolge besonderer Anlässe in der Einrichtung gelegentlich eine Fördereinheit oder hatten (in vereinzelten Fällen) auch schon einmal keine Lust zur Teilnahme.³²⁶
- Im **Schulkindergarten** (Wellen 3 und 4) kamen die ProjektmitarbeiterInnen ebenfalls einmal wöchentlich in die Einrichtungen, jedoch in bereits bestehende Gruppen, die auch außerhalb unseres Förderangebots den gesamten Vormittag miteinander verbrachten. Hier gab es ein anderes Zusammengehörigkeitsgefühl und im Vergleich zum Kindergarten bessere Möglichkeiten, vertiefende Anschlussangebote durch die Schulkinderkärtnerinnen an die Kinder heranzutragen.³²⁷
- Da die 1. Welle im Kindergarten vor Bewilligung der DFG-Mittel und den damit verbundenen Auflagen durchgeführt werden musste, konnte zu diesem Zeitpunkt noch kein **Intelligenztest** bei den an den Fördergruppen beteiligten Kindern durchgeführt werden. CFT1-Ergebnisse liegen somit nur für die zweite bis vierte Welle vor.
- Weil die Phase der Datenerhebung im Sommer 2001 endete, konnten für die Teilnehmer der 4. Welle keine **Nacherhebungsdaten** während des Besuchs der ersten Klasse erhoben werden. Entsprechende Daten existieren demnach nur für die Wellen 1 bis 3.
- Von den insgesamt 816 an der Hauptphase des Projekts beteiligten Kindern (Gesamtstichprobe) nahmen **140 Kinder (Kernstichprobe)** an allen vorschulischen und schulischen schriftbezogenen Erhebungen teil. Diese Kernstichprobe ist für die Auswertung von besonderem Interesse, da sich hier nicht das Problem der „missing values“ stellt. Nachteilig wirkt sich allerdings aus, dass die Anzahl der Kinder bei den Analy-

³²⁵ Vgl. zur Schwierigkeit der Gruppenbildung und Vergleichbarkeit Kapitel 3.3.2.

³²⁶ Die Teilnahme an unseren Förderangeboten war für kein Kind verpflichtend. - Zur Teilnahmehäufigkeit s. Kapitel 4.3.2 bis 4.3.4.

³²⁷ Zugleich wurden die Angebote unseres Projekts während der Laufzeit als fester Bestandteil in das unterrichtliche Programm integriert. Hierdurch war die Teilnahme für die Kinder nicht in ihr eigenes Ermessen gestellt.

sen zwangsläufig geringer wird, wenn man alle Kinder unberücksichtigt lässt, die einen oder mehrere Untertests nicht bearbeitet haben.³²⁸

Fördergruppe	Anzahl	Prozent	Mädchen	Jungen
BLISS	34	24,3 %	14	20
FONO	31	22,1 %	11	20
SCHRIFT	37	26,4 %	18	19
K-Gruppe	38	27,1 %	12	26
zusammen	140	100 %	55	85

Tab. 4.2: Anzahl der Kinder mit vollständig vorliegenden schriftbezogenen Erhebungsdaten („Kernstichprobe“)

- Innerhalb der Förderangebote BLISS und SCHRIFT gab es im Verlauf der Wellen leichte **inhaltliche Veränderungen**, die sich aus den Erfahrungen der Durchführung (benötigte Zeit, Interesse der Kinder, Effektivität) ergaben. So wurde z. B. der Anteil der Leseangebote innerhalb der BLISS-Gruppen etwas erhöht, um noch intensivere Anreize zu geben. Insgesamt wurde versucht, die Qualität der Förderung im Hinblick auf ihre Zielsetzung im Verlauf der vier Wellen zu steigern.³²⁹
- Während der vierten Welle wurde im Schulkindergarten das **FONO-Förderangebot** von der Schulkindergärtnerin selbst durchgeführt. Zwar war sie bereits zuvor in der dritten Welle in die Durchführung eingebunden und geschult worden, dennoch lag eine andere Situation vor, als wenn eine Mitarbeiterin aus dem Projektteam die Leitung gehabt hätte. Die einzelnen Einheiten wurden mehr in den Alltag eingebunden und täglich als kürzere Angebote durchgeführt, wodurch die Förderung u. U. intensiver war.³³⁰

Die obigen Ausführungen wie auch die Anmerkungen zur Gruppenbildung in Kapitel 3.3.2 verdeutlichen, dass bei allen Gruppenvergleichen und Einzelfalldarstellungen die besonderen

³²⁸ Dabei handelt es sich um 39 von 179 Kindern. Je nach Auswertungsfrage werden sie jedoch bei der Datenanalyse teilweise mit einbezogen.

³²⁹ Vgl. Kap. 3.3.1, in dem bereits auf die Entwicklungsarbeit im Sinne eines „engineering research“ hingewiesen wurde.

³³⁰ Hierfür sprechen die im Mittel besseren Ergebnisse bei den phonologischen Aufgaben in der Enderhebung im Vergleich zu den drei vorangegangenen Wellen – vgl. Kapitel 4.3.2.

Bedingungen und das jeweilige Umfeld in Interpretationsversuche mit einzubeziehen sind. Insofern sei an dieser Stelle noch einmal der explorative Charakter der vorliegenden Studie betont, da sie einige grundlegende Anforderungen an eine fundierte Effektivitätsstudie nicht erfüllen kann und die Aussagekraft der Befunde zwangsläufig begrenzt bleiben muss.

4.2 Überlegungen zur Auswertung und statistischen Datenanalyse

Bei den Aufgaben der Eingangs- und Enderhebungen vor der Einschulung sowie bei den drei Nacherhebungen im ersten Schuljahr wurde für jede richtig gelöste Teilaufgabe ein Punkt vergeben. Diese Punkte werden als Messwerte verwendet; außerdem werden bei der Datenanalyse Summen³³¹ und gewichtete Summen-Scores³³² betrachtet.

Beim Wörter-Diktat in den Nacherhebungen werden die Verschriftungen der Kinder qualitativen Rechtschreibstufen von 0 bis 5 zugeordnet und für die statistische Auswertung die arithmetischen³³³ Mittelwerte über alle zum jeweiligen Messzeitpunkt geschriebenen Wörter gebildet.

Als Messwert bei den in der dritten Nacherhebung eingesetzten „Rätselsätzen“ (einem Grundwortschatzdiktat) wurde der Prozentsatz richtig geschriebener Wörter ermittelt, um die aktuelle Rechtschreibleistung abzubilden.

Da eine Reihe der in unserem Projekt zum Einsatz gekommenen Subtests auf die Schulanfangsstudie von Richter (1992) zurückgehen und die Ergebnisse miteinander verglichen werden sollen, möchte ich an dieser Stelle kurz auf ihre Vorüberlegungen zur Datenauswertung eingehen (ebd., 111ff.).

Zunächst müssen die gemessenen Daten Vorbedingungen erfüllen, damit bestimmte statistische Auswertungsverfahren zulässig sind.³³⁴ So entsprechen die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Werte den Kriterien der Ordinalskala, d. h. sie lassen sich in eine

³³¹ So entspricht z. B. der in den Analysen erwähnte „FONO-Index“ der Summe der bei den phonologischen Subtests erzielten Punkte.

³³² Der „Schrift-Index“ ist ein gewichteter Summen-Score, bei dem die vier schriftbezogenen Subtests der Eingangs- und Enderhebung zu einem Gesamtwert verrechnet werden (vgl. Richter 1992, 111).

³³³ S. zu dieser Entscheidung ausführlicher unten. Da es sich um eine Ordinalskala handelt, darf streng genommen kein arithmetisches Mittel berechnet werden. Diese Daten sind deshalb nur als Näherungswerte zu betrachten, die sich aber bereits in anderen Studien (vgl. Brügelmann 1988, 57ff. sowie Richter 1992 – s. u.) als robuste Indikatoren bewährt haben.

³³⁴ S. auch Posperschill (2006, 22).

ihrem Betrag entsprechende Rangfolge bringen, woraus Operationen von „größer“, „kleiner“ und „gleich“ abgeleitet werden können.³³⁵ Im Gegensatz zur Intervallskala lässt sich nicht nachweisen, ob die Abstände zwischen benachbarten Häufigkeiten gleich groß sind. Richter (ebd., 112) kommt jedoch unter Bezugnahme auf Kerlinger (1976, 438) und Hays (1963, 75) zu dem Schluss, es sei zur Beantwortung wichtiger wissenschaftlicher Fragen sinnvoll, auch ohne eindeutige empirische Nachweisbarkeit gleiche Abstände innerhalb der Skalen anzunehmen und manche Statistiken zu berechnen, die nach strenger messtheoretischer Auslegung eine Intervallskalierung voraussetzen – vorausgesetzt, man interpretiert die Befunde mit entsprechender Vorsicht. Zur Beschreibung der Verteilung von Messwerten werden aus Gründen der Vergleichbarkeit mit der Richter-Studie und anderen Veröffentlichungen aus der Schriftspracherwerbsforschung daher neben dem Median und den übrigen Quartilmaßen in die vorliegende Datenanalyse auch arithmetische Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzen mit einbezogen.

Da die Angabe einer statistischen Signifikanz allein noch nichts über die Größe des Effekts und die praktische Bedeutsamkeit aussagt, sollen Berechnungen von Effektstärken die Interpretation der gewonnenen Daten erleichtern – ohne dabei jedoch die Effektstärkewerte als hinreichendes Kriterium für den Erfolg der Fördermaßnahmen zu betrachten.³³⁶

Die *Effektstärke* kann auf verschiedene Weise ermittelt werden, je nachdem, ob man die Streuung der Kontrollgruppe oder eine „gepoolte“ Streuung aus beiden Verteilungen zugrunde legt. Jacobs (2003) verweist für Versuchspläne mit Vortest-Nachtest-Design als sinnvolle weitere Variante auf die korrigierte Effektstärkenberechnung nach Klauer (1993). ES_{korr} berücksichtigt die Gruppengrößen, Mittelwerte und Streuungen in Vor- und Nachtests und zeigt somit die Interaktion zwischen Ausgangsbedingungen und Entwicklung der untersuchten Gruppen deutlicher auf als die o. g. einfachen Effektstärkeschätzungen. Diese werden jedoch nachfolgend zum Vergleich meist ebenfalls angegeben, da die Werte z. T. nicht unerheblich voneinander abweichen.³³⁷ Wie in pädagogisch-psychologischen Studien üblich (vgl. Jacobs

³³⁵ S. Anhang 11 (Quantitative Daten innerhalb des BLISS-Projekts).

³³⁶ Vgl. zu Möglichkeiten und Grenzen der Effektstärkenberechnung Coe (2000), Jacobs (2003), Lind (2004), Rost (2005) sowie Posperschill (2006, 208ff).

³³⁷ Vgl. Coe (2000,8): „A general rule of thumb in statistics when two valid methods give different answers is: If in doubt, cite both.“ - Im Rahmen dieser Arbeit wird zur Ermittlung von Effektstärken auf die Effektstärkenrechner von Coe (unter <http://www.cemcentre.org/renderpage.asp?linkID=30325017>) und von Jacobs (<http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/seminar/vpl/bedeutung/eskorr.htm>); beide Quellen online im Internet am 11.5.

4.2 Überlegungen zur Auswertung und statistischen Datenanalyse

2003; Rost 2005, 173), werden für die Interpretation von Effekten Richtwerte von $ES = 0,20$ als Hinweis auf einen kleinen, $ES = 0,50$ auf einen mittleren und $ES = 0,80$ auf einen großen Effekt betrachtet.

4.3 Unmittelbare Effektivität der Intervention³³⁸

Welche kurzfristigen Effekte der Teilnahme an den vorschulischen Förderangeboten lassen sich bezogen auf die schriftsprachlichen Voraussetzungen erkennen? Die folgenden Analysen berücksichtigen zunächst diejenigen 222 Kinder, von denen vollständige Eingangs- und Enderhebungen vor und nach der Intervention vorliegen. An dieser Stelle sollen zunächst die Mittelwerte der Gruppen miteinander verglichen werden, während sich detailliertere Auswertungen anschließen (vgl. Kapitel 5).

4.3.1 Die Kontrollgruppe ohne gezielte Förderung

Die Kontrollgruppe war im Kindergarten (1. und 2. Welle) mit 31 Kindern vergleichbar groß wie die einzelnen Fördergruppen, im Schulkindergarten (3. und 4. Welle) mit 12 Kindern kleiner. Beim Vergleich mit den drei Fördergruppen fallen Unterschiede in einigen Merkmalen auf, die als Voraussetzungen den Fördererfolg beeinflussen könnten.³³⁹

Ausgangsbedingungen	Kindergarten (1. und 2. Welle)		Schulkindergarten (3. und 4. Welle)	
	K-Gruppe n = 31	Fördergruppen FONO, SCHRIFT und BLISS n = 89	K-Gruppe n = 12	Fördergruppen FONO, SCHRIFT und BLISS n = 90
Alter (Mon.) zum Zeitpunkt der Enderhebung	77,1 (3,9)	76,1 (3,5)	---	85,5 (3,4)
IQ-Wert beim CFT 1	99,3 (10,1)	104,9 (15,1)	---	96,1 (13,5)
Schrift-Index (Eingangserhebung)	18,4* (6,0)	15,1 (6,9)	18,1* (7,6)	15,6 (8,0)
FONO-Index (Eingangserhebung)	4,9* (2,0)	6,1 (3,9)	8,5* (3,2)	6,1 (3,7)

Tab. 4.3: Startbedingungen der *Kontrollgruppe* im Vergleich mit den drei Fördergruppen (in Klammern: Standardabweichungen; --- = nicht erfasst; * signifikant auf dem 5%-Niveau)

In beiden Vorschulsettings³⁴⁰ weist die K-Gruppe auf dem Schrift-Index deutliche Vorteile

³³⁸ Dieses Kapitel ist eine Überarbeitung und Erweiterung von Franzkowiak/Brügelmann (2002a).

³³⁹ Anmerkung zum Verständnis der Variablen in den Tabellen: Die *Enderhebungen* fanden nach Abschluss der Interventionsphase vor der Einschulung statt. Der Intelligenztest *CFT 1* wurde aus organisatorischen Gründen nur mit Teilgruppen in den Wellen 2 – 4 durchgeführt (FONO/Kiga: 13 von 29, FONO/SKG: 23 von 27; SCHRIFT/Kiga: 16 von 31, SCHRIFT/SKG: 30 von 34; BLISS/Kiga: 15 von 29; BLISS/SKG: 28 von 29; K-Gruppe/Kiga: 16 von 31 Kindern). Der „*Schrift-Index*“, der sich auf die schriftbezogenen Prä- und Posttestaufgaben bezieht, ist ein Indiz für den aktuellen Entwicklungsstand bzgl. der Schrifterfahrung (vgl. Richter/Brügelmann 1994, 67). Die Summe der Ergebnisse aus den drei Subtests zur phonologischen Bewusstheit entspricht dem „*FONO-Index*“ (erreichbare Maximalpunktzahl: 24).

³⁴⁰ d. h. im Kindergarten (1. Projektphase = Wellen 1 und 2) wie auch im Schulkindergarten (2. Projektphase = Wellen 3 und 4).

gegenüber den drei Fördergruppen auf. Im Kindergarten ist die Kontrollgruppe bei der phonologischen Überprüfung schwächer, während sie im Schulkindergarten auch auf dem FONO-Index bessere Voraussetzungen mitbringt. Die K-Gruppe hat also im Schulkindergarten bereits vor Interventionsbeginn Vorteile, im Kindergarten dagegen einerseits Stärken, andererseits Schwächen.

Wie lassen sich die Förderungen in den drei Gruppen im Vergleich mit der K-Gruppe beurteilen?

Insgesamt unterscheiden sich die Mittelwerte für den Schrift-Index mit 21,0 vs. 21,2 nicht. Allerdings haben sich die geförderten Kinder wesentlich mehr verbessert als die K-Gruppe (+5,8* vs. +2,6; $ES_{\text{korrt}} = 0,38$), die ja ein deutlich höheres Ausgangsniveau hatte.

Im Kindergarten liegt die K-Gruppe am Ende der Interventionsphase auf dem Schrift-Index mit 21,1 vs. 20,2 knapp vor den drei Fördergruppen zusammen. Der Zuwachs ist jedoch - auch statistisch signifikant - geringer (+2,7 vs. +5,1* Punkte; mittlere Effektstärke von 0,45 bzw. 0,56).³⁴¹

Im Schulkindergarten fällt der Zuwachs auf dem Schrift-Index mit +2,5 für die K-Gruppe noch geringer aus als im Kindergarten, während er bei den drei Fördergruppen +6,6* (mittlere Effektstärke) beträgt.³⁴² Hier hat die K-Gruppe auch beim Gesamtwert einen Rückstand (20,6 vs. 22,1 Punkte; $ES_{\text{korrt}} = 0,51$) gegenüber den drei geförderten Gruppen.

³⁴¹ Im Vergleich zu den Kindergarten-Gruppen im Einzelnen: FONO-Gruppe: +4,5; SCHRIFT-Gruppe: +6,8; BLISS-Gruppe: +3,8 Punkte.

³⁴² Jede Fördergruppe im Schulkindergarten verbessert sich deutlicher als die K-Gruppe: FONO-Gruppe: +5,3; BLISS-Gruppe: +5,7 und die SCHRIFT-Gruppe sogar um +8,4 Punkte.

4.3 Unmittelbare Effektivität der Intervention

Ergebnisse Ende der Interventionsphase	Kindergarten (1. und 2. Welle)		Schulkindergarten (3. und 4. Welle)	
	K-Gruppe n = 31	Fördergruppen FONO, SCHRIFT und BLISS n = 89	K-Gruppe n = 12	Fördergruppen FONO, SCHRIFT und BLISS n = 90
Schrift-Index (Enderhebung)	21,1 (7,2)	20,2 (9,1)	20,6 (7,3)	22,2 (8,2)
	ES _{korrr} = 0,38		ES _{korrr} = 0,51	
Zuwachs Schrift-Index	2,7* (4,3)	5,1 (5,6)	2,5* (5,3)	6,6 (6,5)
	ES _{gepoolt} = 0,45; ES _{KG} = 0,56		ES _{gepoolt} = 0,64; ES _{KG} = 0,77	
FONO-Index (Enderhebung)	6,0 (3,5)	7,5 (4,1)	8,4 (3,8)	9,2 (5,6)
	ES _{korrr} = 0,04		ES _{korrr} = 0,81	
Zuwachs FONO-Index	1,1 (3,1)	1,4 (3,4)	-0,1* (3,3)	3,1 (4,4)
	ES _{gepoolt} = 0,09; ES _{KG} = 0,10		ES _{gepoolt} = 0,74; ES _{KG} = 0,97	

Tab. 4.4: Kontrollgruppe im Vergleich mit den drei Fördergruppen zum Zeitpunkt der Enderhebung (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem 5%-Niveau; ES = Effektstärke³⁴³, vgl. Glossar)

Betrachtet man das Abschneiden der Kontrollgruppe bei den phonologischen Aufgaben, so ist das Ergebnis weniger deutlich: Im Kindergarten ist der Zuwachs dem der Fördergruppen zusammen vergleichbar (1,1 vs. 1,4); demgegenüber verbessert sich die Gruppe der besonders geförderten Kinder im Schulkindergarten auf dem FONO-Index signifikant (3,1 vs. -0,1*); große Effektstärke mit Werten zwischen 0,74 und 0,97 je nach Berechnungsverfahren), während die K-Gruppe stagniert. Hierzu tragen vor allem die Kinder der FONO-Gruppe im Schulkindergarten bei, die bei intensiverer Förderung den höchsten Zuwachs von allen Teilgruppen zu verzeichnen haben (+5,9); allerdings übertrifft auch die SCHRIFT-Gruppe mit +2,6 bei der Bewältigung der phonologischen Aufgaben die Kontrollgruppe deutlich.

Zwischenfazit: Unabhängig vom spezifischen Förderschwerpunkt profitieren die SCHRIFT-, FONO- und BLISS-Gruppen von ihrer Förderung, wenn man die Entwicklung des Schrift- wie auch des FONO-Indexes ins Auge fasst. Die entsprechenden Zuwächse der Mittelwerte in der Kontrollgruppe sind – abgesehen von den phonologischen Tester-

³⁴³ Die korrigierte Effektstärke (ES_{korrr}) berücksichtigt die Vortestunterschiede; bei den Zuwächsen werden Effektstärken mit gepoolter Streuung (ES_{gepoolt}) und mit Streuung der jeweiligen Kontrollgruppe (ES_{KG}) angegeben.

gebnissen im Kindergarten – durchgängig geringer, wie die Effektstärken im Bereich von 0,38 bis 0,97 zeigen.

4.3.2 Die Gruppe mit phonologischem Training

Das Phonologie-Programm wurde zunächst durchgeführt in zwei Wellen mit Fördergruppen im Kindergarten, die einmal pro Woche in einer Sondersituation zusammenkamen (n = 29), dann in zwei Wellen in Schulkindergärten (n = 27). In diesen beiden letzten Wellen nahmen schon bestehende SKG-Gruppen an der Förderung teil. Im Gegensatz zu den ersten drei Wellen wurden die Inhalte des Förderprogramms in der vierten Welle nicht in einer Sitzung einmal pro Woche, sondern in kürzeren täglichen Einheiten erarbeitet.³⁴⁴

Für den Vergleich mit den beiden anderen Fördergruppen³⁴⁵ ist festzuhalten, dass sich die FONO-Gruppe in den wesentlichen Voraussetzungen kaum von diesen unterscheidet. Alle Differenzen sind statistisch nicht signifikant; soweit es tendenzielle Unterschiede gibt, weisen sie nicht systematisch in eine Richtung.

In der Häufigkeit der Teilnahme an der Förderung gab es im Kindergarten keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen (je 12,1 von 15 Sitzungen); nur im Schulkindergarten lag die Teilnahmehäufigkeit der Kinder der FONO-Gruppe mit 12,2* vs. 13,7 Sitzungen um etwa 10% niedriger.³⁴⁶

³⁴⁴ Diese Verteilung der Übungsinhalte geschah analog zur Konzeption von Küspert/Schneider (1999).

³⁴⁵ Die beiden Gruppen BLISS und SCHRIFT, die an einer vergleichbar intensiven Förderung teilnahmen, wurden als Kontrollgruppe im engeren Sinne über die Variable NO_FONO zusammengefasst.

³⁴⁶ Bedingt durch die unterschiedliche Intensität einzelner Sitzungen wie auch durch offener gefasste Anschlussangebote im Wochenverlauf ist es unmöglich zu klären, ob und inwieweit sich solche Unterschiede in der Teilnahmehäufigkeit wie die hier referierten auf den Erfolg in der Enderhebung und bei den schulischen Nacherhebungen ausgewirkt haben. Dies ist ein generelles Problem bei der Messung von Fördereffekten.

4.3 Unmittelbare Effektivität der Intervention

Ausgangsbedingungen	Kindergarten (1. und 2. Welle)		Schulkindergarten (3. und 4. Welle)	
	FONO-Gruppe n = 29	Fördergruppen SCHRIFT und BLISS n = 60	FONO-Gruppe n = 27	Fördergruppen SCHRIFT und BLISS n = 63
Alter (Mon.) zum Zeitpunkt der Enderhebung	76,1 (3,8)	76,1 (3,4)	85,6 (2,9)	85,5 (3,6)
IQ-Wert beim CFT 1	104,2 (10,8)	105,2 (16,6)	95,7 (12,8)	96,3 (13,9)
Schrift-Index (Eingangserhebung)	15,0 (7,5)	15,2 (6,7)	16,8 (8,9)	15,1 (7,6)
FONO-Index (Eingangserhebung)	5,7 (3,6)	6,2 (4,1)	6,0 (3,9)	6,1 (3,7)

Tab. 4.5: Startbedingungen der *FONO-Gruppe* im Vergleich mit den beiden Fördergruppen BLISS und SCHRIFT (in Klammern: Standardabweichungen)

Wie hat sich die phonologische Förderung im *Kindergarten* ausgewirkt?

Weder in der Endleistung auf dem FONO-Index (7,1 zu 7,6 Punkte) noch im Zuwachs (+1,4 Punkte - genau wie bei der zum Vergleich kombinierten SCHRIFT- und BLISS-Gruppe) gibt es Vorteile für die FONO-Gruppe. Die Unterschiede im Schrift-Index (19,5 zu 20,6 Punkte) sind gering und auch der etwas schwächere Zuwachs (+4,5 gegenüber +5,4) ist nicht signifikant. Nur bezogen auf den Schrift-Index kann man angesichts des etwas niedrigeren Zuwachses von einer erwartungsgemäßen Tendenz sprechen, da Schrift beim phonologischen Training keine Rolle spielte.

Im *Schulkindergarten* stellt sich die Situation anders dar: Am Ende der Intervention liegt die FONO-Gruppe mit 11,9** Punkten auf dem FONO-Index deutlich vor den beiden anderen (8,1; $ES_{\text{kor}} = 0,74$). Dies drückt sich auch im unterschiedlichen Zuwachs aus: +5,9** zu +2,0 Punkte, was einer Effektstärke mit gepoolter Streuung von 0,94 entspricht. Demgegenüber gibt es im Schulkindergarten wie schon im Kindergarten nach der Förderung weder im Schrift-Index selbst (22,1 zu 22,3) noch im Zuwachs (+5,3 zu +7,2) statistisch signifikante Unterschiede. Mit Effektstärken zwischen 0,24 und 0,31 lässt sich hier ein kleiner Effekt zugunsten der beiden anderen Fördergruppen, in denen schriftnähere Inhalte im Mittelpunkt standen, feststellen.

4.3 Unmittelbare Effektivität der Intervention

Ergebnisse Ende der Interventionsphase	Kindergarten (1. und 2. Welle)		Schulkindergarten (3. und 4. Welle)	
	FONO-Gruppe n = 29	Fördergruppen SCHRIFT und BLISS n = 60	FONO-Gruppe n = 27	Fördergruppen SCHRIFT und BLISS n = 63
Schrift-Index (Enderhebung)	19,5 (9,4)	20,6 (9,0)	22,1 (8,7)	22,3 (8,1)
	ES _{korr} = -0,09		ES _{korr} = -0,24	
Zuwachs Schrift-Index	4,5 (4,7)	5,4 (6,0)	5,3 (7,5)	7,2 (6,1)
	ES _{gepoolt} = -0,09; ES _{KG} = -0,15		ES _{gepoolt} = -0,29; ES _{KG} = -0,31	
FONO-Index (Enderhebung)	7,1 (2,8)	7,6 (4,6)	11,9** (6,8)	8,1 (4,6)
	ES _{korr} = <0,01		ES _{korr} = 0,74	
Zuwachs FONO-Index	1,4 (3,5)	1,4 (3,4)	5,9** (5,4)	2,0 (3,4)
	ES _{gepoolt} = <0,01; ES _{KG} = <0,01		ES _{gepoolt} = 0,94; ES _{KG} = 1,15	

Tab. 4.6: FONO-Gruppe im Vergleich mit den beiden Fördergruppen BLISS und SCHRIFT zum Zeitpunkt der Enderhebung (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem 5%-, ** auf dem 1%-Niveau)³⁴⁷

Zwischenfazit: Das FONO-Programm hat spezifisch gewirkt. Der Fördereffekt ist aber erst in den Wellen 3 und 4 sichtbar geworden und auch nur dort statistisch abzusichern. Möglicherweise hat die tägliche Durchführung der Förderung in der vierten Welle das bessere Abschneiden der beteiligten Kinder bei den phonologischen Subtests in der Enderhebung begünstigt. Im Vergleich zu den Leistungszuwächsen in der Trainingsgruppe von Schneider u. a. (1994) fällt der Zuwachs allerdings immer noch deutlich schwächer aus.³⁴⁸

4.3.3 Die SCHRIFT-Gruppe

Auch das Angebot zur Auseinandersetzung mit der alphabetischen Schrift wurde zunächst in zwei Wellen im Kindergarten mit Fördergruppen durchgeführt, die einmal in der Woche in einer Sondersituation zusammenkamen (n = 31), anschließend in zwei weiteren Wellen in Schulkindergärten (n = 34).

³⁴⁷ Nochmals als Lesehilfe: ES_{KG} bezieht sich auf die jeweilige Kontrollgruppe, in diesem Falle also auf Basis der Streuungen der beiden Fördergruppen BLISS und SCHRIFT zusammen.

³⁴⁸ Vgl. Tab. 4.11.

4.3 Unmittelbare Effektivität der Intervention

Verglichen mit den beiden anderen Gruppen zusammen³⁴⁹ unterscheidet sich auch die SCHRIFT-Gruppe nicht wesentlich in ihren Voraussetzungen von diesen. Lediglich der Altersvorsprung lässt sich auf dem 5%-Niveau absichern. Soweit es tendenzielle Unterschiede gibt, weisen sie, abgesehen vom FONO-Index im Schulkindergarten, leichte Vorteile für die SCHRIFT-Gruppe aus.

In der Häufigkeit der Teilnahme an der Förderung gab es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen (im Kindergarten mit jeweils 12,1 von 15 Sitzungen identisch; im Schulkindergarten 13,6 zu 13,1 Sitzungen).

Ausgangsbedingungen	Kindergarten (1. und 2. Welle)		Schulkindergarten (3. und 4. Welle)	
	SCHRIFT-Gruppe n = 31	Fördergruppen FONO und BLISS n = 58	SCHRIFT-Gruppe n = 34	Fördergruppen FONO und BLISS n = 56
Alter (Mon.) zum Zeitpunkt der Enderhebung	77,2* (3,5)	75,5 (3,3)	86,2 (3,5)	85,1 (3,3)
IQ-Wert beim CFT 1	106,8 (17,9)	103,8 (13,3)	96,8 (15,8)	95,7 (12,1)
Schrift-Index (Eingangserhebung)	16,3 (7,7)	14,5 (6,5)	15,9 (8,0)	15,5 (8,1)
FONO-Index (Eingangserhebung)	6,5 (3,9)	5,8 (4,0)	5,7 (3,5)	6,3 (3,9)

Tab. 4.7: Startbedingungen der *SCHRIFT-Gruppe* im Vergleich mit den beiden Fördergruppen FONO und BLISS (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem 5%-Niveau)

Wie hat sich die SCHRIFT-Förderung im Kindergarten ausgewirkt?

Sowohl in der Endleistung auf dem FONO-Index (8,4 vs. 7,0 Punkte) als auch in geringerem Maße im Zuwachs (+2,0 zu +1,1 Punkte) gibt es kleine Vorteile der SCHRIFT-Gruppe, die aber nicht statistisch signifikant werden. Demgegenüber sind die Vorteile gegenüber den anderen beiden Gruppen auf dem Schrift-Index qualitativ bedeutsam und der Zuwachs statistisch auf dem 5%-Niveau signifikant (Endleistung 23,1 vs. 18,7 und Zuwachs +6,8* vs. 4,2 Punkte, was Effektstärken von $ES_{\text{korr}} = 0,23$ bzw. auf den Zuwachs

³⁴⁹ d. h. BLISS- und FONO-Gruppen kombiniert und erfasst durch die Variable NO_SCHR.

4.3 Unmittelbare Effektivität der Intervention

bezogen $ES_{\text{gepoolt}} = 0,47$ entspricht). Es lässt sich also ein spezifischer Fördereffekt auf dem Schrift-Index nachweisen sowie zusätzlich ein positiver Trend auf dem FONO-Index.

Ergebnisse Ende der Interventionsphase	Kindergarten (1. und 2. Welle)		Schulkindergarten (3. und 4. Welle)	
	SCHRIFT- Gruppe) n = 31	Fördergruppen FONO und BLISS n = 58	SCHRIFT-Gruppe n = 34	Fördergruppen FONO und BLISS n = 56
Schrift-Index (Enderhebung)	23,1 (8,9)	18,7 (8,9)	24,3* (7,6)	21,0 (8,4)
	$ES_{\text{korr}} = 0,23$		$ES_{\text{korr}} = 0,36$	
Zuwachs Schrift-Index	6,8* (6,2)	4,2 (5,1)	8,4* (7,0)	5,5 (6,1)
	$ES_{\text{gepoolt}} = 0,47; ES_{\text{KG}} = 0,51$		$ES_{\text{gepoolt}} = 0,45; ES_{\text{KG}} = 0,48$	
FONO-Index (Enderhebung)	8,4 (4,5)	7,0 (3,8)	8,4 (4,5)	9,7 (6,2)
	$ES_{\text{korr}} = 0,17$		$ES_{\text{korr}} = -0,07$	
Zuwachs FONO-Index	2,0 (3,1)	1,1 (3,5)	2,6 (3,9)	3,4 (4,8)
	$ES_{\text{gepoolt}} = 0,26; ES_{\text{KG}} = 0,26$		$ES_{\text{gepoolt}} = -0,18; ES_{\text{KG}} = -0,17$	

Tab. 4.8: SCHRIFT-Gruppe im Vergleich mit den beiden Fördergruppen FONO und BLISS zum Zeitpunkt der Enderhebung (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem 5%-Niveau)

Anders stellt sich die Situation im Schulkindergarten dar: Betrachtet man den Leistungsstand am Ende der Förderung, so liegt die SCHRIFT-Gruppe mit 8,4 Punkten auf dem FONO-Index hinter den beiden anderen Gruppen (9,7). Dem entspricht ein geringerer Zuwachs beim Lösen der phonologischen Subtests (+2,6 vs. +3,4 Punkte, $ES_{\text{gepoolt}} = 0,18$). Bei den schriftbezogenen Aufgaben schneidet die SCHRIFT-Gruppe wie bereits im Kindergarten signifikant besser ab als die Vergleichsgruppe (Endleistung 24,3* zu 21,0 und Zuwachs +8,4* vs. 5,5 Punkte; $ES_{\text{korr}} = 0,36$ im Prä-/Posttestvergleich und $ES_{\text{gepoolt}} = 0,45$ im Hinblick auf den Zuwachs).

Zwischenfazit: Auch das SCHRIFT-Programm zeigt spezifische Wirkungen. Der Fördereffekt ist bezogen auf die Schriftsprachentwicklung in beiden Projektphasen statistisch abzusichern, im Schulkindergarten jedoch noch ausgeprägter. Hier hat der Förderort gewechselt und die Durchführung ist qualitativ verbessert worden, dadurch dass die Kinder in eine feste Gruppe eingebunden und die Anschlussangebote leichter in den Alltag zu integrieren waren. Wenn man die leichten Vorteile der SCHRIFT-Gruppe in den Voraussetzungen berücksichtigen will, so ist zu bedenken, dass sie in der Kindergartengruppe deutlicher waren, während sich die Fördereffekte stärker in der Schulkindergartengruppe nieder-

schlugen (vgl. die höheren Effektstärkewerte im Schulkindergarten). Dieses Ergebnis spricht gegen eine Erklärung des differenziellen Fördereffekts durch bessere Voraussetzungen vor der Förderung.

4.3.4 Die BLISS-Gruppe

Wie in den SCHRIFT- und FONO-Gruppen trafen sich die beteiligten Kinder in den ersten beiden Wellen einmal pro Woche in eigens zusammengestellten Gruppen im Kindergarten (n = 29), dann in zwei weiteren Wellen in Schulkindergärten (n = 29).

Keine systematischen Unterschiede lassen sich ausmachen, wenn man die BLISS-Gruppe mit den beiden anderen Fördergruppen vergleicht.³⁵⁰ Nur der Altersrückstand im Kindergarten lässt sich auf dem 5%-Niveau absichern. Soweit es tendenzielle Unterschiede gibt, weisen sie leichte Nachteile der BLISS-Gruppe aus; lediglich im Schulkindergarten startet die BLISS-Gruppe mit etwas günstigeren Voraussetzungen im Hinblick auf den FONO-Index.

Die Häufigkeit der Teilnahme an der Förderung ist fast völlig identisch: im Kindergarten jeweils 12,1 und im Schulkindergarten 13,8 vs. 13,6 von 15 Sitzungen).

Welche Auswirkungen der BLISS-Förderung lassen sich feststellen?

Ausgangsbedingungen	Kindergarten (1. und 2. Welle)		Schulkindergarten (3. und 4. Welle)	
	BLISS-Gruppe n = 29	Fördergruppen FONO und SCHRIFT n = 60	BLISS-Gruppe n = 29	Fördergruppen FONO und SCHRIFT n = 61
Alter (Mon.) zum Zeitpunkt der Enderhebung	74,9* (2,8)	76,7 (3,7)	84,7 (3,6)	85,9 (3,3)
IQ-Wert beim CFT 1	103,5 (15,6)	105,7 (14,9)	95,8 (11,7)	96,3 (14,5)
Schrift-Index (Eingangserhebung)	14,0 (5,3)	15,7 (7,6)	14,2 (7,2)	16,3 (8,4)
FONO-Index (Eingangserhebung)	6,0 (4,4)	6,1 (3,7)	6,5 (3,9)	5,9 (3,7)

Tab. 4.9: Startbedingungen der *BLISS-Gruppe* im Vergleich mit den beiden Fördergruppen FONO und SCHRIFT (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem 5%-Niveau)

³⁵⁰ Die FONO- und SCHRIFT-Gruppen wurden in der Variablen NO_BLISS zusammengefasst.

4.3 Unmittelbare Effektivität der Intervention

Sowohl in der Endleistung auf dem FONO-Index (6,8 vs. 7,8 Punkte) als auch im Zuwachs (+0,8 vs. +1,7 Punkte) gibt es im Kindergarten kleine Rückstände der BLISS-Gruppe, die aber nicht statistisch signifikant werden. Auf dem Schrift-Index ist der Vorsprung der beiden Vergleichsgruppen qualitativ bedeutsamer, aber ebenfalls nicht signifikant (Endleistung 17,9 vs. 21,3; Zuwachs +3,9 vs. +5,7 Punkte). Die für die beiden Gruppen in ihrem jeweiligen Schwerpunkt festgestellten Fördereffekte sind also erstens spezifisch und zweitens auch nicht indirekt durch das BLISS-Förderangebot erreicht worden.³⁵¹

Ergebnisse Ende der Interventionsphase	Kindergarten (1. und 2. Welle)		Schulkindergarten (3. und 4. Welle)	
	BLISS-Gruppe n = 29	Fördergruppen FONO und SCHRIFT n = 60	BLISS-Gruppe n = 29	Fördergruppen FONO und SCHRIFT n = 61
Schrift-Index (Enderhebung)	17,9 (8,5)	21,3 (9,2)	19,9* (8,2)	23,3 (8,1)
	ES _{korr} < 0,01		ES _{korr} = -0,16	
Zuwachs Schrift-Index	3,9 (5,6)	5,7 (5,6)	5,7 (4,5)	7,0 (7,3)
	ES _{gepoolt} = -0,32; ES _{KG} = -0,32		ES _{gepoolt} = -0,20; ES _{KG} = -0,18	
FONO-Index (Enderhebung)	6,8 (4,7)	7,8 (3,8)	7,7 (4,9)	10,0 (5,8)
	ES _{korr} = -0,22		ES _{korr} = -0,57	
Zuwachs FONO-Index	0,8 (3,6)	1,7 (3,2)	1,2** (2,6)	4,1 (4,9)
	ES _{gepoolt} = -0,05; ES _{KG} = -0,02		ES _{gepoolt} = -0,67; ES _{KG} = -0,59	

Tab. 4.10: *BLISS-Gruppe* im Vergleich mit den beiden Fördergruppen FONO und SCHRIFT zum Zeitpunkt der Enderhebung (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem 5%-, ** auf dem 1%-Niveau)

Im Schulkindergarten ist das Bild noch deutlicher: Betrachtet man den Leistungsstand am Ende der Intervention, so liegt die BLISS-Gruppe mit 7,7 Punkten auf dem FONO-Index hinter den beiden anderen Gruppen (10,0; ES_{korr} = -0,57), auch wenn die Differenz nur auf dem 10%-Niveau signifikant ist. Aber da die BLISS-Gruppe vor der Förderung vor den beiden anderen Gruppen lag, fällt auch der Zuwachs des FONO-Indexes mit +1,2** gegenüber +4,1 Punkten statistisch signifikant niedriger aus, wobei sich eine ES_{gepoolt} in mitt-

³⁵¹ Auf eine Darstellung der programmspezifischen Fördereffekte des BLISS-Angebots wird hier verzichtet, da es dazu weder eine Eingangserhebung noch eine Vergleichserhebung geben konnte. Diese Effekte sind in erster Linie qualitativ beschreib- und bewertbar (vgl. Franzkowiak 2000c; s. auch Kapitel 4.9).

lerer Stärke von $-0,67$ ermitteln lässt. Auf dem Schrift-Index lag die BLISS-Gruppe dagegen schon in der Eingangserhebung hinter den beiden anderen Gruppen. Da zudem der Zuwachs geringer ausfällt ($+5,7$ vs. $7,0$ Punkte; $ES_{\text{gepoolt}} = -0,32$), ist der Unterschied im Endstand mit $19,9^*$ vs. $23,3$ auch statistisch signifikant.

Zwischenfazit: Nimmt man beide Förderorte zusammen, so ist das Bild eindeutig: Die BLISS-Gruppe entwickelt sich sowohl auf dem FONO-Index als auch auf dem Schrift-Index schwächer als die beiden anderen Fördergruppen. Auf die praktische Bedeutsamkeit des Rückstands verweisen die errechneten kleinen bis mittleren Effektstärken.

4.3.5 Zusammenfassung: Vergleich der Teilgruppen vor und nach der Förderung

Betrachtet man die beiden nachfolgenden Tabellen 4.11 und 4.12, in denen die Zuwächse der verschiedenen Gruppen unabhängig vom Förderort nach Subtests aufgeschlüsselt werden, so bestätigen sie das gewonnene Bild: Die SCHRIFT-Gruppe entwickelt sich in allen schriftbezogenen Aufgaben besser als jede der drei anderen Gruppen, und dasselbe gilt - bezogen auf die phonologischen Aufgaben - für die FONO-Gruppe. Spezifische Effekte sind also in beiden Fällen in der vorschulischen Zeit nachweisbar.

Mit den tabellarischen Übersichten lassen sich außerdem die Ergebnisse unseres Projekts zu früheren Studien in Beziehung setzen, da als Brückeninstrumente z. T. identische Testverfahren für den phonologischen wie auch den schriftspezifischen Bereich eingesetzt wurden.

4.3 Unmittelbare Effektivität der Intervention

Gruppe	n	Wort-Synth. Eing.	+	Wort-Synth. End.	Wort-Analy. Eing.	+	Wort-Analy. End	Anlaut-Rest Eing.	+	Anlaut-Rest End.
Schneider u. a. (1994) Trainings-Gruppe	205	5.36	1.81	7.17	1.13	3.45	4.58	.20	3.25	3.45
Schneider u. a. (1994) Kontrollgruppe	166	5.76	1.14	6.90	1.30	.89	2.19	.37	.95	1.34
FONO Alle in Förderung	56	4.34	1.34	5.68	.86	1.41	2.27	.68	.80	1.48
FONO Alle bis Ende 1. Kl.	31	4.19	<i>0.71</i> 1.10	5.29	.48	<i>2.45</i> 1.00	1.48	.71	<i>3.12</i> .13	.84
SCHRIFT Alle in Förderung	65	4.66	.60	5.26	.86	.99	1.85	.55	.74	1.29
SCHRIFT Alle bis Ende 1. Kl.	37	4.70	<i>0.86</i> .95	5.65	1.00	<i>2.31</i> 1.14	2.14	.73	<i>2.87</i> .38	1.11
BLISS Alle in Förderung	58	4.69	.59	5.28	.98	.28	1.26	.57	.15	.72
BLISS Alle bis Ende 1. Kl.	34	4.76	<i>1.16</i> .65	5.41	1.24	<i>3.43</i> .02	1.26	.85	<i>3.28</i> -.03	.82
Kontrollgruppe Alle während Förderung	43	4.30	.40	4.70	.91	.37	1.28	.70	.00	.70
Kontrollgruppe Alle bis Ende 1. Kl.	38	4.34	<i>1.44</i> .37	4.71	.92	<i>3.13</i> .32	1.24	.66	<i>3.12</i> .13	.79
Alle in Förderung	222	4.52	<i>1.07</i> .74	5.26	.90	<i>2.75</i> .70	1.69	.62	<i>2.79</i> .46	1.08
Alle bis Ende 1. Kl.	140	4.51	<i>1.06</i> .75	5.26	.92	<i>2.83</i> .62	1.54	.74	<i>3.10</i> .15	.89

Tab. 4.11: Vergleich der Ergebnisse der Subtests zur phonologischen Bewusstheit in der Studie von Schneider u. a. (1994) und in der vorliegenden Studie³⁵²

Auf der Ebene der **Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit** sind die Ausgangsleistungen sowohl in der Trainings- als auch in der Kontrollgruppe von Schneider u. a. (1994) bei den Synthese- und Analyseaufgaben höher als in unseren Gruppen, die jedoch erstaunlicherweise beim schwierigsten Subtest „Anlaut-Restwort“ deutlich besser starten.

Der Zuwachs der Kontrollgruppe von Schneider u. a. ist nur bei dieser Anlaut-Aufgabe stärker als bei allen Fördergruppen unseres Projekts; bei den anderen beiden Subtests wird er zweimal von der FONO- und einmal von der SCHRIFT-Gruppe übertroffen. Demgegenüber gewinnt die Trainingsgruppe der Würzburger Studie in allen drei Aufgaben weit mehr hinzu als unsere Projektgruppen, wobei die Zuwachsrate im Vergleich von der

³⁵² *Wort-Synth.* = Wort-Synthese (8 items), *Wort-Analy.* = Wort-Analyse (8 items), *Anlaut-Rest* = Identifikation des Anlauts und Restworts (8 items), *Eing.* = Zeitpunkt Eingangserhebung, *End.* = Zeitpunkt Enderhebung. Die Ergebnisse werden separat aufgeführt für alle an den Förderangeboten beteiligte Kinder sowie für diejenigen, von denen auch bis zum Ende des ersten Schuljahrs vollständige Daten vorliegen (= Kernstichprobe). Differenzen zu den Ergebnissen von Schneider u. a. sind in der Tabelle kursiv gedruckt.

leichtesten Aufgabe „Synthese“ bis zur schwierigsten „Anlaut-Restwort“ gestuft zunimmt.

Die FONO-Gruppe (alle in der Förderung) hat in allen drei Subtests höhere Zuwächse als die SCHRIFT-Gruppe, wobei mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad die Differenzen zwischen den beiden Gruppen geringer werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Siegener Fördergruppen im Bereich der Lautsynthese und Analyse eine schwächere Ausgangslage als die Würzburger Gruppen haben. Unter den Durchführungsbedingungen in Siegen erweist sich die phonologische Förderung als weniger effektiv als das genau kontrollierte Förderprogramm in Würzburg.³⁵³

Zur besseren Einschätzung der Ergebnisse der **schriftbezogenen Aufgaben** innerhalb der Eingangs- und Enderhebung werden sie nachfolgend mit der Studie von Richter (1991) zur Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht verglichen.

³⁵³ Vgl. zur Bedeutung der Programm-„Fidelity“ auch die unterschiedlichen Ergebnisse bei Schneider u. a. (1994, 184).

4.3 Unmittelbare Effektivität der Intervention

Gruppe	n	Schrift- Index Eing.	+	Schrift- Index End.	Buchst. schr. Eing.	+	Buchst. schr. End.	Wörter schr. Eing.	+	Wörter schr. End.	Buchst.- Diktat Eing.	+	Buchst.- Diktat End.	Emblem- Schrift Eing.	+	Emblem- Schrift End.
Richter (1991, 128) kurz nach Schulbeginn ³⁵⁴	505			23.3			11.5			2.3			7.0			5.9
FONO Alle in Förderung	56	15.9	4.9	20.8	7.3	2.6	9.9	1.6	0.5	2.1	4.2	1.1	5.3	4.8	1.4	6.2
FONO Alle bis Ende 1. Kl.	31	16.2	4.8	21.0	7.5	2.7	10.2	1.6	0.7	2.3	4.4	0.7	5.1	4.9	1.3	6.2
SCHRIFT Alle in Förderung	65	16.1	7.6	23.7	7.5	3.7	11.2	1.5	0.9	2.4	4.4	2.3	6.7	5.0	1.8	6.8
SCHRIFT Alle bis Ende 1. Kl.	37	17.3	7.7	25.0	7.2	4.5	11.7	1.7	0.7	2.4	5.0	2.0	7.0	5.4	1.5	6.9
BLISS Alle in Förderung	58	14.1	4.8	18.9	5.6	2.7	8.3	1.3	0.5	1.8	4.3	1.0	5.3	4.4	1.4	5.8
BLISS Alle bis Ende 1. Kl.	34	15.3	4.1	19.4	6.2	2.1	8.3	1.5	0.5	2.0	4.5	0.8	5.3	4.7	1.2	5.9
Kontrollgruppe Alle während Förderung	43	18.3	2.7	21.0	8.7	0.3	9.0	1.8	0.3	2.1	5.3	1.0	6.3	5.1	0.8	5.9
Kontrollgruppe Alle bis Ende 1. Kl.	38	19.1	2.6	21.7	9.3	0.3	9.6	1.9	0.3	2.2	5.5	1.0	6.5	5.2	0.9	6.1
Alle in Förderung	222	16.0	5.2	21.2	7.2	2.5	9.7	1.5	0.6	2.1	4.5	1.4	5.9	4.8	1.4	6.2
Alle bis Ende 1. Kl.	140	17.1	4.0	21.7	7.6	2.4	10.0	1.7	0.5	2.2	4.9	1.1	6.0	5.1	1.2	6.3

Tab. 4.12: Vergleich der Ergebnisse der Subtests zur Schrifterfahrung in der Studie von Richter (1991) und in der vorliegenden Studie³⁵⁵

Vor Beginn der Intervention liegt die Kontrollgruppe auf dem zusammenfassenden Schrift-Index vorne. Erwartungsgemäß hat die SCHRIFT-Gruppe von der Förderung am meisten profitiert – und zwar in allen vier Aufgaben. Der Fördereffekt ist deutlich (Zuwachs dreimal so hoch wie in der Kontrollgruppe) und spezifisch (die möglichen Nebeneffekte bei den beiden anderen Fördergruppen sind geringer als die Wirkung der schriftbezogenen Förderung).

Nach Abschluss der Intervention ist die SCHRIFT-Gruppe am weitesten, wenn man den

³⁵⁴ Von der Gesamtstichprobe (n = 505) haben nicht alle Kinder sämtliche hier genannten Subtests bearbeitet, sodass es teilweise Abweichungen gibt (vgl. Richter 1991, 115ff.). Richters Erhebungen wurden im ersten Schuljahr in der 3. und 4. Schulwoche durchgeführt und die Ergebnisse in der Tabelle wg. der Vergleichbarkeit den Spalten *End.* (= Enderhebung der vorliegenden Studie) zugeordnet.

³⁵⁵ *Schrift-Index* = entspricht dem „Schrift-Index 2“ von Richter (1991, 115ff.), *Buchst. schr. Eing./End.* = Aufschreiben von Buchstaben während der Eingangs- bzw. Enderhebung, *Wörter schr.* = Aufschreiben von Wörtern, *Buchst.-Diktat* = Identifikation eines Buchstabens zu einem vorgegebenen Anlaut, *Emblem – Schrift* = Zuordnen von Schriftzeichen zu einem Emblem/Firmenlogo. In der Spalte „+“ wird die Differenz zwischen den Ergebnissen der beiden Messzeitpunkte angegeben.

Schrift-Index betrachtet. Ihre Mittelwerte kurz vor Schulbeginn entsprechen in etwa denen der unausgelesenen Stichprobe von Richter (1991), sodass sie im Vergleich zu den beiden anderen Fördergruppen sowie der Kontrollgruppe etwas überdurchschnittliche Voraussetzungen mitbringen dürfte. Dagegen geht die BLISS-Gruppe insgesamt mit leicht unterdurchschnittlichen Startbedingungen in die Schule, wenn man den Blick auf die schriftbezogenen Leistungen bei der Enderhebung richtet.

Programmspezifische Effekte lassen sich, wie oben dargestellt, unmittelbar nach Ende der Förderung erkennen. Es bleibt allerdings zu prüfen, ob sie über die vorschulische Förderung hinaus den Schriftspracherwerb in der Schule positiv beeinflussen, was ja eine zentrale Frage der vorliegenden Studie ist. Hiermit befasst sich das folgende Kapitel.

4.4 Transfereffekte der Förderung von schriftsprachlichen Voraussetzungen auf den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben³⁵⁶

Nach der Untersuchung kurzfristiger Effekte sollen nun längerfristige Auswirkungen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen: Gibt es einen vertikalen Transfer der vorschulischen Förderung auf den Lese- und Schreibunterricht im ersten Schuljahr? Hierbei ist zu berücksichtigen, dass aus der Evaluation von kompensatorischen Förderprogrammen in den USA bekannt ist, dass manche Programme kurzfristige Effekte haben, die mittelfristig verschwinden, aber langfristig wieder sichtbar werden.³⁵⁷

Die folgenden Analysen beziehen sich auf die „Kernstichprobe“, also diejenigen Kinder, die von der Eingangserhebung an bis zur letzten Nacherhebung Ende des ersten Schulbesuchsjahres an allen Tests teilgenommen haben (n = 140). Dabei werden die drei Fördergruppen und die Kontrollgruppe daraufhin untersucht,

- ob sie mit vergleichbaren Voraussetzungen ins erste Schuljahr gekommen sind und
- ob es am Ende der ersten Klasse Unterschiede in den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben gibt.

Auf die Schwierigkeit der Vergleichbarkeit von Teilgruppen innerhalb des Projekts wurde bereits mehrfach hingewiesen. So ist u. a. bei den folgenden Ausführungen zu bedenken, dass die Kinder im Schulkindergarten ein Jahr Altersvorsprung gegenüber den beteiligten Kindergartenkindern haben.

4.4.1 Die Kontrollgruppe im Vergleich zu den Fördergruppen

Haben die drei Förderangebote zusammen genommen – also unabhängig vom konkreten inhaltlichen Schwerpunkt – entwicklungsfördernd gewirkt? Um dieser Frage nachzugehen, werden die Fördergruppen zu einer Gruppe NO_KONTROLL zusammengefasst und gegen die Kontrollgruppe gerechnet. Dabei werden die Kinder nach zwei „Laufbahnen“ aufgeteilt und entweder mit dem Wertelabel „Normalentwickler“ (Förderung im Kindergarten in Welle 1 oder 2 mit anschließender altersgemäßer Einschulung) oder „SKG-Kind“ (Zurück-

³⁵⁶ Die Fragestellungen dieses Kapitels gehen auf Franzkowiak/Brügelmann (2002b) zurück.

³⁵⁷ Vgl. zum Verlust des Fördereffekts Schmidt-Denter (1995, 981); zu kurz- und langfristigen Effekten sowie zum „sleeper effect“ bei früherer Förderung von Kindern s. auch Papastefanou (2001, 8).

stellung in den Schulkindergarten mit erst dann anschließender Einschulung; Wellen 3 und 4) versehen.

Testergebnisse in der dritten Nacherhebung (Ende des ersten Schuljahrs)	Kindergarten / Normalentwickler		Schulkindergarten	
	K-Gruppe n = 29	Fördergruppen FONO, SCHRIFT und BLISS n = 65	K-Gruppe n = 9	Fördergruppen FONO, SCHRIFT und BLISS n = 27
Gesamtsumme der vier Subtests (90 Punkte erreichbar)	72,3 (10,1)	69,0 (10,0)	55,0 (15,7)	57,1 (12,4)
Rechtschreibpunkte (9-Wörter-Diktat; 45 Punkte erreichbar)	37,5 (3,0)	37,0 (3,3)	31,3 (6,4)	33,4 (4,3)
Lesen – Wort (10 Punkte erreichbar)	8,5** (1,9)	7,3 (2,2)	6,6 (3,2)	6,7 (2,8)
	[ES _{gepoolt} = 0,56]			
Lesen – Satz (10 Punkte erreichbar)	8,2 (3,0)	7,3 (2,2)	5,4 (2,0)	6,1 (3,2)
Grundwortschatzdiktat (% richtig von 25 Wörtern)	72,3 (25,3)	69,5 (20,4)	46,7 (25,1)	43,7 (19,4)

Tab. 4.13: Ergebnisse der *Kontrollgruppe* bei der letzten Nacherhebung in der ersten Klasse im Vergleich mit den drei Fördergruppen (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem 5%-, ** auf dem 1%-Niveau)

Zunächst mag es verblüffen, dass bei altersgemäßer Einschulung die im Kindergarten nicht speziell geförderte Kontrollgruppe tendenziell (beim Unterscheiden von Pseudowörtern und existierenden Wörtern auch hoch signifikant) besser abschneidet als die drei Fördergruppen zusammen.³⁵⁸ Nach diesen Befunden scheint sich die Förderung im Kindergarten nicht gelohnt zu haben. Bei den im Schulkindergarten geförderten Kindern kehrt sich das Bild um; hier sind die Kinder der Fördergruppen am Schuljahresende eher im Vorteil.³⁵⁹ Ein Blick auf die Startbedingungen vor der vorschulischen Intervention bzw. vor dem Schuleintritt verdeutlicht ein recht uneinheitliches Bild:

³⁵⁸ Wegen der vergleichsweise kleinen Stichproben und infolge der relativ großen Streuung werden beim zweiseitigen T-Test auch qualitativ interessante Unterschiede nur schwer signifikant. Bei der Datenauswertung erscheint daher eine qualitative Bewertung mit Vorbehalten bei der Behandlung beobachteter Unterschiede als empirisch plausible Hypothese angebracht.

³⁵⁹ Generell schneiden die Kinder im Schulkindergarten, wie man auch den nachfolgenden Tabellen entnehmen kann, mit Ausnahme von zwei Subtests (s. Tab. 4.19) im Mittel schlechter ab als die „Normalentwickler“. Diese Tatsache verwundert nicht, da viele Kinder aufgrund von Entwicklungsverzögerungen und unterschiedlicher Schwierigkeiten in Teilbereichen in den Schulkindergarten aufgenommen wurden.

4.4 Transfereffekte der Förderung auf den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben

Ausgangsbedingungen vor der Intervention und vor der Einschulung	Kindergarten / Normalentwickler		Schulkindergarten	
	K-Gruppe n = 29	Fördergruppen FONO, SCHRIFT und BLISS n = 65	K-Gruppe n = 9	Fördergruppen FONO, SCHRIFT und BLISS n = 27
FONO-Index (Eingangserhebung)	5,1 (1,9)	6,6 (4,1)	8,7 (3,6)	6,3 (4,5)
FONO-Index (Enderhebung)	6,2* (3,5)	8,1 (4,1)	8,3 (4,2)	9,3 (5,2)
	[ES _{gepoolt} = -0,48]			
SCHRIFT-Index (Eingangserhebung)	19,1 (5,5)	17,3 (6,5)	19,3 (8,2)	16,5 (7,5)
SCHRIFT-Index (Enderhebung)	21,9 (6,8)	22,3 (8,6)	21,3 (7,5)	23,3 (6,8)

Tab. 4.14: Ausgangsbedingungen der *Kontrollgruppe* vor Förderbeginn und kurz vor der Einschulung im Vergleich mit den drei Fördergruppen (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem 5%-Niveau)

Man kann nicht sagen, dass diejenigen Gruppen mit Vorteilen am Ende der ersten Klasse auch schon durchweg einen Vorsprung vor Förderbeginn gehabt hätten. Bei den phonologischen Kenntnissen wird die K-Gruppe im Kindergarten zu beiden Messzeitpunkten von den Fördergruppen übertroffen, während sie bei den schriftsprachlichen Aufgaben im Vergleich zunächst leicht besser, in der Enderhebung jedoch etwas schlechter abschneidet. Im Schulkindergarten liegt die K-Gruppe jeweils bei den Eingangserhebungen vor, nach Interventionsende aber hinter den Fördergruppen.

Es lässt sich festhalten: Betrachtet man die Entwicklung der altersgemäß eingeschulter Kindergartenkinder wie auch die der Schulkindergarten-Kinder, so unterscheiden sich die K-Gruppe und die drei Interventionsgruppen zusammen genommen insgesamt nicht wesentlich voneinander. Ob der leichte Vorsprung der im Schulkindergarten geförderten Gruppen am Ende der Klasse 1 auf die kleine Gruppengröße oder andere Faktoren wie z. B. eine qualitative Verbesserung der Förderangebote zurückgeführt werden kann, lässt sich nicht klären. Vermutlich waren die einzelnen Förderangebote auch unterschiedlich effektiv, sodass sich ein differenzierter Vergleich innerhalb der Fördergruppen anbietet.

4.4.2 Die Gruppe mit phonologischem Training

Im Gegensatz zu den SCHRIFT- und BLISS-Förderangeboten standen in den FONO-Gruppen nicht grafische Inhalte, sondern der akustische, laut-orientierte Bereich im Mittelpunkt der Aktivitäten. Für oder gegen die phonologische Förderung sprechen keine signifi-

kanten Ergebnisse; alle Unterschiede sind allenfalls tendenziell, aber mit wechselnden Vorteilen für die FONO- bzw. die beiden anderen Gruppen.

Testergebnisse in der dritten Nacherhebung (Ende des ersten Schuljahrs)	Kindergarten / Normalentwickler		Schulkindergarten	
	FONO-Gruppe n = 21	Fördergruppen SCHRIFT und BLISS n = 44	FONO-Gruppe n = 7	Fördergruppen SCHRIFT und BLISS n = 20
Gesamtsumme der vier Subtests (90 Punkte erreichbar)	68,3 (11,0)	69,4 (9,6)	58,0 (13,5)	56,7 (12,3)
Rechtschreibpunkte (9-Wörter-Diktat; 45 Punkte erreichbar)	37,0 (3,0)	36,9 (3,5)	32,6 (5,2)	33,6 (4,1)
Lesen – Wort (10 Punkte erreichbar)	6,9 (2,3)	7,6 (2,2)	6,6 (2,4)	6,7 (2,9)
Lesen – Satz (10 Punkte erreichbar)	7,3 (2,2)	7,3 (2,3)	6,3 (3,3)	6,0 (3,3)
Grundwortschatzdiktat (% richtig von 25 Wörtern)	68,2 (24,8)	70,2 (18,2)	50,3 (21,0)	41,4 (18,8)

Tab. 4.15: Ergebnisse der *FONO-Gruppe* bei der letzten Nacherhebung in der ersten Klasse im Vergleich mit den beiden anderen Fördergruppen (in Klammern: Standardabweichungen)

Auch bei einem Vergleich der Startbedingungen lassen sich keine Signifikanzen ermitteln. Im phonologischen Bereich kommen die Vergleichsgruppen mit leicht besseren Ergebnissen in die Schule; dies trifft im Schulkindergarten außerdem auch für die schriftsprachlichen Voraussetzungen zu. Man könnte also als positiv bewerten, dass die „FONO-Kinder“ aus dem Schulkindergarten trotz ungünstigerer Ausgangsbedingungen am Schulanfang zum Ende der ersten Klasse leicht überdurchschnittliche Ergebnisse erreichen.³⁶⁰

³⁶⁰ Diese Aussage bezieht sich auf die Mittelwerte aller 36 Schulkindergarten-Kinder der Kernstichprobe.

4.4 Transfereffekte der Förderung auf den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben

Ausgangsbedingungen vor der Intervention und vor der Einschulung	Kindergarten / Normalentwickler		Schulkindergarten	
	FONO-Gruppe n = 21	Fördergruppen SCHRIFT und BLISS n = 44	FONO-Gruppe n = 7	Fördergruppen SCHRIFT und BLISS n = 20
FONO-Index (Eingangserhebung)	5,8 (3,4)	7,0 (4,3)	4,3 (3,3)	7,1 (4,8)
FONO-Index (Enderhebung)	7,5 (2,7)	8,4 (4,6)	9,1 (7,0)	9,3 (4,6)
SCHRIFT-Index (Eingangserhebung)	17,8 (6,8)	17,1 (6,5)	14,8 (5,1)	17,1 (8,2)
SCHRIFT-Index (Enderhebung)	22,3 (9,1)	22,3 (8,4)	20,2 (6,6)	24,3 (6,6)

Tab. 4.16: Ausgangsbedingungen der FONO-Gruppe vor Förderbeginn und kurz vor der Einschulung im Vergleich mit den beiden anderen Fördergruppen (in Klammern: Standardabweichungen)

4.4.3 Die SCHRIFT-Gruppe

In diesem Abschnitt soll geprüft werden, ob sich ein direkter Zugang zur alphabetischen Schrift – ohne Umweg über phonologisches Training oder Vorerfahrungen mit BLISS – als vorteilhaft erweist.

Testergebnisse in der dritten Nacherhebung (Ende des ersten Schuljahrs)	Kindergarten / Normalentwickler		Schulkindergarten	
	SCHRIFT-Gruppe n = 25	Fördergruppen FONO und BLISS n = 40	SCHRIFT-Gruppe n = 10	Fördergruppen FONO und BLISS n = 17
Gesamtsumme der vier Subtests (90 Punkte erreichbar)	70,2 (9,5)	68,3 (10,3)	53,5 (12,9)	59,2 (12,0)
Rechtschreibpunkte (9-Wörter-Diktat; 45 Punkte erreichbar)	36,9 (4,2)	37,0 (2,6)	32,3 (4,1)	34,0 (4,5)
Lesen – Wort (10 Punkte erreichbar)	7,8 (2,0)	7,1 (2,3)	5,9 (3,7)	7,1 (2,0)
Lesen – Satz (10 Punkte erreichbar)	7,1 (2,9)	7,3 (2,3)	4,5 (3,1)	7,1* (2,9)
			[ES _{gepoolt} = - 0,85]	
Grundwortschatzdiktat (% richtig von 25 Wörtern)	73,1 (16,7)	67,3 (22,3)	43,2 (19,7)	44,0 (19,8)

Tab. 4.17: Ergebnisse der SCHRIFT-Gruppe bei der letzten Nacherhebung in der ersten Klasse im Vergleich mit den beiden anderen Fördergruppen (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem 5%-Niveau)

Im Schulkindergarten sprechen alle Indikatoren zugunsten der schriftfreien Vorförderung; allerdings ist nur eine Differenz auch statistisch signifikant. Anders bei den „Normalentwicklern“: Hier liegen die Vorteile eher, wenn auch nicht durchgängig und weniger ausgeprägt, bei der SCHRIFT-Gruppe. Bezogen auf die Voraussetzungen verschlechtert sich das Bild für die schriftbezogene Förderung:

Ausgangsbedingungen vor der Intervention und vor der Einschulung	Kindergarten / Normalentwickler		Schulkindergarten	
	SCHRIFT-Gruppe n = 25	Fördergruppen FONO und BLISS n = 40	SCHRIFT-Gruppe n = 10	Fördergruppen FONO und BLISS n = 17
FONO-Index (Eingangserhebung)	6,7 (4,2)	6,6 (4,1)	6,4 (4,7)	6,3 (4,6)
FONO-Index (Enderhebung)	9,1 (4,4)	7,5 (3,9)	9,6 (3,2)	9,1 (6,2)
SCHRIFT-Index (Eingangserhebung)	17,8 (7,6)	17,0 (5,8)	17,6 (8,7)	15,8 (6,8)
SCHRIFT-Index (Enderhebung)	7 [*8,3%] (8,5)	20,9 (8,4)	26,6* (3,2)	21,3 (7,6)
	[ES _{gepoolt} = 0,44]		[ES _{gepoolt} = 0,81]	

Tab. 4.18: Ausgangsbedingungen der SCHRIFT-Gruppe vor Förderbeginn und kurz vor der Einschulung im Vergleich mit den beiden anderen Fördergruppen (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem 5%- bzw. dem in eckiger Klammer angegebenen Niveau)

Im Schulkindergarten weist die SCHRIFT-Gruppe in den phonologischen wie in den schriftsprachlichen Voraussetzungen bessere Voraussetzungen auf (wenn auch überwiegend nur tendenziell); trotzdem sind die Ergebnisse am Ende der ersten Klasse schlechter als die der kombinierten beiden Vergleichsgruppen. Bei den Kindergartenkindern werden die leichten Vorteile nach dem ersten Schuljahr durch die besseren Voraussetzungen vor der Einschulung neutralisiert.

4.4.4 Die BLISS-Gruppe

Einen Zugang zur Schrift über ein den Kindern unbekanntes grafisches Zeichensystem anzubahnen ist ein sehr ungewöhnlicher Ansatz. Zeigen sich nach der BLISS-Förderung andere Wirkungen als nach phonologischem Training oder einer schriftspezifischen Förderung? Zum Vergleich werden die beiden letztgenannten Fördergruppen über die Variable NO_BLISS kombiniert und der BLISS-Gruppe gegenübergestellt.

4.4 Transfereffekte der Förderung auf den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben

Bei den normal eingeschulerten Kindern sprechen keine Indizien für oder gegen eine Überlegenheit der BLISS-Förderung: Je zweimal weisen die Vorteile in die eine oder die andere Richtung, wobei sich die unterschiedlichen Abweichungen nicht systematisch erklären lassen (z. B. Lesen vs. Rechtschreibung). Auch bezogen auf den Gesamtwert ist die Differenz weder qualitativ bedeutsam noch statistisch signifikant.

Bei den im Schulkindergarten geförderten Kindern zeigen sich, abgesehen vom Grundwortschatzdiktat, deutlichere tendenzielle (und einmal auf dem 6%-Niveau signifikante) Vorteile für die BLISS-Gruppe.

Testergebnisse in der dritten Nacherhebung (Ende des ersten Schuljahrs)	Kindergarten / Normalentwickler		Schulkindergarten	
	BLISS-Gruppe n = 19	Fördergruppen FONO und SCHRIFT n = 46	BLISS-Gruppe n = 10	Fördergruppen FONO, und SCHRIFT n = 17
Gesamtsumme der vier Subtests (90 Punkte erreichbar)	68,3 (9,9)	69,3 (10,1)	60,0 (11,5)	55,3 (12,9)
Rechtschreibpunkte (9-Wörter-Diktat; 45 Punkte erreichbar)	37,0 (2,2)	36,9 (3,7)	35,0 (3,9)	32,4 (4,4)
Lesen – Wort (10 Punkte erreichbar)	7,3 (2,4)	7,4 (2,2)	7,5 (1,7)	6,2 (3,2)
			[ES _{gepoolt} = 0,46]	
Lesen – Satz (10 Punkte erreichbar)	7,4 (2,6)	7,3 (2,1)	7,6 [* 6%] (2,8)	5,2 (3,2)
			[ES _{gepoolt} = 0,76]	
Grundwortschatzdiktat (% richtig von 25 Wörtern)	66,3 (19,8)	70,9 (20,7)	39,6 (18,8)	46,1 (19,9)

Tab. 4.19: Ergebnisse der *BLISS-Gruppe* bei der letzten Nacherhebung in der ersten Klasse im Vergleich mit den beiden anderen Fördergruppen (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem in eckiger Klammer angegebenen Niveau)

Nimmt man beide Institutionen zusammen, so lässt sich ein durchschlagender Effekt einer BLISS-spezifischen frühen Förderung nicht erkennen. Allerdings stellt sich auch hier wieder die Frage, ob die festgestellten überwiegend geringen Unterschiede bei gleichen Ausgangsbedingungen erreicht wurden.

4.4 Transfereffekte der Förderung auf den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben

Ausgangsbedingungen vor der Intervention und vor der Einschulung	Kindergarten / Normalentwickler		Schulkindergarten	
	BLISS-Gruppe n = 19	Fördergruppen FONO und SCHRIFT n = 46	BLISS-Gruppe n = 10	Fördergruppen FONO, und SCHRIFT n = 17
FONO-Index (Eingangserhebung)	7,4 (4,7)	6,3 (3,8)	7,7 (5,0)	5,5 (4,2)
FONO-Index (Enderhebung)	7,5 (4,9)	8,4 (3,8)	9,0 (5,9)	9,4 (4,9)
SCHRIFT-Index (Eingangserhebung)	16,1 (4,7)	17,8 (7,2)	16,6 (8,1)	16,4 (7,4)
SCHRIFT-Index (Enderhebung)	19,3 [* 6%] (7,5)	23,6 (8,7)	22,0 (8,5)	24,0 (5,7)
	[ES _{gepoolt} = -0,51]			

Tab. 4.20: Ausgangsbedingungen der *BLISS-Gruppe* vor Förderbeginn und kurz vor der Einschulung im Vergleich mit den beiden anderen Fördergruppen (in Klammern: Standardabweichungen; * signifikant auf dem in eckiger Klammer angegebenen Niveau)

Auch in den Voraussetzungen gibt es keine signifikanten Unterschiede. Allerdings weisen für beide „Laufbahnen“ die zentralen Indikatoren phonologische Bewusstheit und Schrift-erfahrung in dieselbe Richtung – und für die schriftsprachlichen Voraussetzungen auch in einem qualitativ bedeutsamen Ausmaß: Die *BLISS-Gruppe* ist mit schlechteren Ausgangsbedingungen gestartet. Vor diesem Hintergrund ist ein unter Normalbedingungen vergleichbares und für die Schulkindergarten-Kinder sogar etwas günstigeres Ergebnis am Ende der ersten Klasse als Erfolg zu bewerten.³⁶¹

Auch wenn dieser Befund in größeren Stichproben überprüft werden müsste, lässt das vorläufige Ergebnis eine solche Überprüfung lohnend erscheinen.

4.4.5 Zusammenfassung: Fördereffekte im Anfangsunterricht

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die vorliegende Untersuchung nicht als Effektivitätsstudie mit Anspruch auf Generalisierung der Befunde betrachtet werden kann. Vielmehr sollten die verschiedenen Zugänge zur Schrift in einem explorativen Sinne erprobt und auf Anzeichen für Fördereffekte hin untersucht werden. Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen lässt sich als erstes Zwischenfazit festhalten:

³⁶¹ Es sprechen zudem keine Indizien dafür, dass die „*BLISS-Kinder*“ einen besseren Unterricht genossen haben (vgl. Franzkowiak/ Brügelmann 2002c).

- Ende der ersten Klasse, also zum Zeitpunkt der letzten der drei Nacherhebungen, zeigen sich keine Vorteile für die Fördergruppen, wenn man sie als kombinierte Vergleichsgruppe der Kontrollgruppe gegenüberstellt.
- Das phonologische Training erbringt in der durchgeführten Form kaum Vorteile für die beteiligten Kinder, allenfalls in der 3. und 4. Welle im Schulkindergarten.
- Die SCHRIFT-Gruppe startet sowohl im Kinder- als auch im Schulkindergarten mit günstigeren phonologischen und schriftsprachlichen Ausgangsbedingungen, was sich jedoch nicht in den Leistungen am Ende der ersten Klasse niederschlägt. Diese sind den anderen beiden Gruppen vergleichbar bzw. bei den Schulkindergarten-Kindern sogar etwas schwächer.
- Gegenüber den beiden anderen Fördergruppen erbringt die BLISS-Gruppe, wenn man ihre ungünstigeren Startbedingungen berücksichtigt, zum Schuljahresende vergleichbare bzw. bezogen auf die Teilgruppe der Schulkindergarten-Kinder etwas bessere Leistungen.

Eines scheint festzustehen: Keines der erprobten vorschulischen Förderangebote erweist sich trotz der ermittelten spezifischen kurzfristigen Effekte als so tragfähig, dass die Lese- und Rechtschreibleistungen der daran beteiligten Kinder eindeutig im Vergleich mit anderen Kindern hervorstechen. Die Mittelwertvergleiche und Signifikanzprüfungen geben keinen Anlass dazu, eine rein phonologische, eine nur schriftbezogene oder eine vor allem auf der Begegnung mit BLISS-Symbolen basierende Förderung zu propagieren.

Die Betrachtung von Mittelwerten versperrt allerdings auch den Blick auf das einzelne Kind, das sehr wohl von einer bestimmten spezifischen Fördermaßnahme profitiert haben bzw. deutlich vom Mittelwert abgewichen sein kann.³⁶² Es erscheint daher unverzichtbar, neben den Fördergruppen auch kleinere Teilgruppen und Individuen zu untersuchen, vor allem – im Sinne des Forschungsinteresses – Kinder, deren phonologische und / oder schriftsprachliche Vorerfahrungen sehr ungünstig waren (vgl. hierzu Kap. 5).

In Kapitel 4.5 wird versucht, vor allem die Rechtschreibentwicklung der am Projekt beteiligten Kinder in verschiedenen Untergruppen etwas differenzierter zu betrachten.

³⁶² Vgl. zur Problematik der Bedeutung von Mittelwertvergleichen im Hinblick auf Einzelfälle Brügelmann (1982/2003 sowie 2005b, 5ff.).

4.5 Entwicklung der Rechtschreibung im Verlauf des 1. Schuljahrs

Nachfolgend wird ein Überblick gegeben über die Entwicklung der Rechtschreibleistungen der 140 Kinder der Kernstichprobe sowie ihrer Klassenkameraden im 1. Schuljahr. Die vorliegenden Daten entstammen den drei Nacherhebungen nach drei, sechs und neun Schulbesuchsmonaten. Im Mittelpunkt stehen dabei die Fragen: Wie entwickelt sich die Rechtschreibung der beteiligten Kinder auf der Wortebene? Wie viele Kinder können am Schuljahresende Wörter noch nicht lautgetreu verschriften? Lassen sich gruppenspezifische Unterschiede beim Grundwortschatzdiktat feststellen? Unterscheiden sich die Rechtschreibleistungen der Kinder der verschiedenen Fördergruppen von ihren Leseleistungen?

4.5.1 Rechtschreibentwicklung auf der Wortebene

Insgesamt ist während des Besuchs des ersten Schuljahrs ein deutlicher Trend hin zur regelgerechten Orthografie festzustellen:

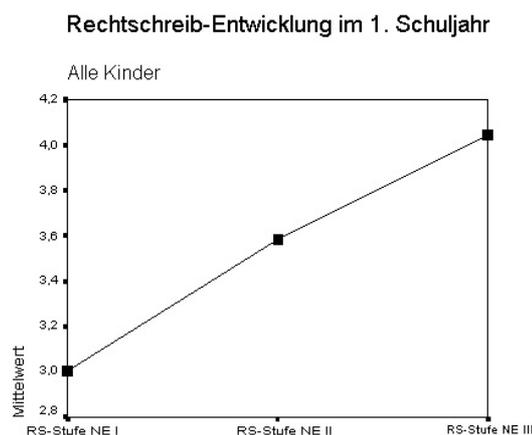


Abb. 4.1: Rechtschreib-Stufen beim Wörter-Diktat. NE = Nacherhebung. NE I: November, NE II: Februar, NE III: Mai / Juni. (n = 574 Erstklässler)

Innerhalb des Zeitraums von November bis Mai verbessern sich die Rechtschreibleistungen auf der Wortebene im Mittel um eine Stufe, d. h. während die Verschriftungen der Gesamtgruppe der Kinder nach drei Monaten durchschnittlich der Rechtschreib-Stufe 3 entsprechen (nach Brügelmann u. a. 1988 bedeutet das: fast lauttreue Schreibung der diktierten Wörter), liegt der Mittelwert gegen Schuljahresende bei 4 (innerhalb der fünfstufigen Skala).

Dieser Trend ist mit kleineren Abweichungen in den drei Fördergruppen BLISS, FONO

und SCHRIFT, aber auch in der Kontrollgruppe sowie in der Gruppe der ebenfalls im 1. Schuljahr untersuchten Klassenkameraden erkennbar.

In der ersten Nacherhebung (nach rund drei Monaten Unterricht) betragen die Mittelwert-Unterschiede zwischen den Gruppen noch maximal 0,5; in der 2. und 3. Nacherhebung reduzieren sie sich auf höchstens 0,2 Rechtschreibpunkte.³⁶³ Insofern darf man die folgenden Rangplätze in den wortbezogenen Rechtschreibleistungen nur mit äußerster Vorsicht betrachten:

Gruppe	n	Rang RS-Stufe NE I	Rang RS-Stufe NE II	Rang RS-Stufe NE III	RS-Stufe NE I	RS-Stufe NE II	RS-Stufe NE III
BLISS	34	3	1	2	3,22 (1,1)	3,70 (0,7)	4,04 (0,4)
FONO	31	4	5	5	3,24 (0,9)	3,55 (0,7)	3,87 (0,8)
SCHRIFT	37	1	3	4	3,50 (0,8)	3,63 (0,8)	3,96 (0,5)
Kontrollgruppe	38	2	2	3	3,48 (0,9)	3,69 (0,8)	4,00 (0,5)
MitschülerInnen	434	5	3	1	3,00 (1,1)	3,64 (0,8)	4,05 (0,6)

Tab. 4.21: Ränge und Mittelwerte im Wörterdiktat in den drei Nacherhebungen (NE I-III) im 1. Schuljahr (in Klammern: Standardabweichungen)

Es fällt auf, dass die FONO-Gruppe auf den letzten Plätzen bleibt; die BLISS-Gruppe steigt sich vom 3. auf den 2. Rang. Die in den Klassen gleichzeitig erfasste Gruppe der MitschülerInnen (die mit n = 434 an allen drei Nacherhebungen beteiligten Kindern bei weitem größte Gruppe) gewinnt von Mal zu Mal und landet gegen Schuljahresende auf dem 1. Platz. Die SCHRIFT-Gruppe, die bei Schuleintritt noch die besten Voraussetzungen zu haben schien (Rang 1 bei der Enderhebung nach Abschluss der Förderangebote – s. Tab. 4.21), verschlechtert sich bis zur letzten Nacherhebung, bei der sie Rang 4 einnimmt. Die Kontrollgruppe, die kurz vor der Einschulung auf Rang 2 lag, hat zum Schuljahresende Rang 3. Es ist allerdings noch einmal darauf hinzuweisen, dass es sich zu diesem Zeitpunkt nur noch um kaum merkliche Unterschiede zwischen den Gruppen handelt, von denen kei-

³⁶³ Da bei den Rechtschreibstufen keine Intervallskala vorliegt, geschieht die hier vorgenommene Interpretation von arithmetischen Mittelwerten nur unter Vorbehalt. Die Daten werden dennoch miteinander verglichen, um auf Trends aufmerksam zu machen.

ne den anderen im Wörterdiktat signifikant überlegen ist.

In jeder Gruppe steigen die Mittelwerte der Rechtschreibpunkte von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt beim Wörterdiktat an, wenn auch in leicht unterschiedlicher Intensität:

Gruppe	Anstieg des Mittelwerts der RS-Stufe / NE II	Anstieg des Mittelwerts der RS-Stufe / NE III	Anstieg des Mittelwerts insgesamt
BLISS	0,5	0,3	0,8
FONO	0,3	0,3	0,6
SCHRIFT	0,1	0,3	0,4
Kontrollgruppe	0,2	0,3	0,5
MitschülerInnen	0,6	0,5	1,1

Tab. 4.22: Verbesserung beim Wörterdiktat im 1. Schuljahr (140 Projekt-Kinder sowie 434 MitschülerInnen)

Den größten Zugewinn haben die an den Förderangeboten unbeteiligten MitschülerInnen, gefolgt von der BLISS- und der FONO-Gruppe. Die BLISS-Gruppe war als schwächste Gruppe gestartet (Rang 4 bei der Eingangserhebung) und auf dem gleichen Rang bei der Enderhebung nach Abschluss der Fördermaßnahmen geblieben, hat aber im 1. Schuljahr stark dazu gewonnen und im Vergleich zu den anderen Gruppen den Rückstand aufgeholt (s. Tab. 4.22).

Da die Kinder unter ganz unterschiedlichen Bedingungen an einem der Förderangebote oder als Mitglieder einer der Vergleichsgruppen am Projekt beteiligt waren, erscheint es sinnvoll, mehrere Untergruppen zu bilden und deren Ergebnisse einander gegenüber zu stellen.³⁶⁴ In der nachfolgenden Tabelle finden wir die drei Hauptgruppen:

„Normal“: „Normalentwickler“, d. h. Kinder, die im Kindergarten (in Wellen 1 bzw. 2) am Projekt beteiligt waren und anschließend regulär eingeschult wurden.

„Zurückgestellte“: Kinder, die nach der Teilnahme an einem der Förderangebote im Kindergarten (Wellen 1 bzw. 2) zurückgestellt bzw. einem Schulkindergarten zugewiesen wurden.

„SKG“: Diese Kinder nahmen im Schulkindergarten an einem der Förderangebote teil, ehe sie ins erste Schuljahr kamen (Welle 3).

³⁶⁴ S. ausführlicher bei Franzkowiak / Brügelmann (2002d).

Auf der Wortebene kommen die Teilgruppen der Kernstichprobe zu folgenden Mittelwerten:

Teilgruppe		Schrift-Index vor der Förderung	Schrift-Index nach der Förderung	RS-Stufe NE I	RS-Stufe NE II (in Klammern : Zuwachs)	RS-Stufe NE III (in Klammern : Zuwachs)	Zuwachs insgesamt
B	No 19	16,1	19,3 (+ 3,2)	3,5	3,9 (+ 0,4)	4,1 (+ 0,2)	+ 0,6
B	Zu 5	9,3	14,5 (+ 5,2)	4,2	4,0 (- 0,2)	4,1 (+ 0,1)	- 0,1
B	SKG 10	16,6	22,1 (+ 5,5)	2,2	3,1 (+ 0,9)	3,9 (+ 0,8)	+ 1,7
B	insg. 34	15,3	19,4 (+ 4,1)	3,2	3,7 (+ 0,5)	4,0 (+ 0,3)	+ 0,8
F	No 21	17,8	22,3 (+ 4,5)	3,4	3,7 (+ 0,3)	4,1 (+ 0,4)	+ 0,7
F	Zu 3	9,0	13,3 (+ 4,3)	3,7	3,8 (+ 0,1)	2,8 (- 1,0)	- 0,4
F	SKG 7	14,8	20,2 (+ 5,4)	2,5	2,9 (+ 0,4)	3,6 (+ 0,7)	+ 1,1
F	insg. 31	16,2	21,0 (+ 4,8)	3,2	3,6 (+ 0,4)	3,9 (+ 0,3)	+ 0,7
S	No 25	17,8	24,7 (+ 6,9)	3,6	3,9 (+ 0,3)	4,1 (+ 0,2)	+ 0,5
S	Zu 2	9,5	12,0 (+ 2,5)	4,0	3,9 (- 0,1)	4,1 (+ 0,2)	+ 0,1
S	SKG 10	17,5	26,6 (+ 9,1)	3,1	2,9 (- 0,2)	3,6 (+ 0,7)	+ 0,5
S	insg. 37	17,3	24,5 (+ 7,2)	3,5	3,6 (+ 0,1)	4,0 (+ 0,4)	+ 0,5
K	No 29	19,1	21,9 (+ 2,8)	3,7	4,0 (+ 0,3)	4,2 (+ 0,2)	+ 0,5
K	SKG 9	19,3	21,3 (+ 2,0)	2,7	2,8 (+ 0,1)	3,5 (+ 0,7)	+ 0,8
K	insg. 38	19,1	21,7 (+ 2,6)	3,5	3,7 (+ 0,2)	4,0 (+ 0,3)	+ 0,5
Alle	No 94	17,9	22,2 (+ 4,3)	3,6	3,9 (+ 0,3)	4,1 (+ 0,2)	+ 0,5
Alle	Zu 10	9,3	13,7 (+ 4,4)	4,0	3,9 (- 0,1)	3,7 (- 0,2)	- 0,3
Alle	SKG 36	17,2	22,8 (+ 5,6)	2,6	2,9 (+ 0,3)	3,7 (+ 0,8)	+ 1,3
Total	140	17,1	21,7 (+ 4,6)	3,4	3,7 (+ 0,3)	4,0 (+ 0,3)	+ 0,6

Tab. 4.23: Entwicklung der Ergebnisse beim Wörterdiktat in den drei Nacherhebungen im 1. Schuljahr (**B** = BLISS, **F** = FONO, **S** = SCHRIFT, **K** = Kontrollgruppe. **No** = Normalbedingungen, **Zu** = Zurückstellung nach Förderung, **SKG** = Förderung im Schulkindergarten)

Zunächst ist auffallend, dass die Gesamtgruppe der im Schulkindergarten geförderten Kinder (in der Tabelle: „SKG“) vor Schuleintritt einen den „Normalentwicklern“ zumindest gleichwertigen Schrift-Index-Wert hat, zum Zeitpunkt der 1. Nacherhebung aber deutlich

schlechter abschneidet, wenn man die Gruppenmittelwerte betrachtet. Offenbar benötigen viele der erfassten SKG-Kinder längere Zeit für ihre Rechtschreibfortschritte; der Zuwachs ist besonders gegen Schuljahrsende größer als bei den Vergleichsgruppen, sodass sich deren Vorsprung verringert.

Der Anstieg der Mittelwerte der **SKG-Kinder** variiert ziemlich stark: Während die SCHRIFT-Gruppe trotz vergleichsweise bester Ausgangsbedingungen im Schnitt nur 0,5 Punkte dazu gewinnt, steigen die Werte der FONO-Gruppe um 1,1, die der BLISS-Gruppe sogar um 1,7.³⁶⁵ Dabei nähern sich die „BLISS-Kinder“ mit 3,9 am ehesten dem Durchschnittswert aller Kinder (Rechtschreibstufe 4 in der 3. Nacherhebung).

Die „**Normalentwickler**“ innerhalb der Kontroll-Gruppe starten in der 1. Nacherhebung mit dem deutlich über dem Mittelwert aller Erstklässler (3,0) liegenden Wert von 3,7 und haben mit 4,2 auch am Ende den Höchstwert. Demgegenüber bleibt die Kontroll-Gruppe der SKG-Kinder nach einem niedrigen Startwert (2,7) mit 3,5 auch zum Zeitpunkt der 3. Nacherhebung auf einem niedrigeren Stand als der Schnitt aller Kinder.

In unserem Projekt ging es in besonderem Maße darum, präventive Fördermaßnahmen zu erproben und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Es ist demnach auch die Frage zu stellen: Wie viele Kinder schaffen es im Verlauf des ersten Schuljahres nicht, eine den Erwartungen des Anfangsunterrichts entsprechende Rechtschreibstufe 3 (also lautgetreues Verschriften von Wörtern) zu erreichen? Zur Überprüfung wurden die Rechtschreibwerte aller Kinder mit vollständigen Erhebungsdaten in vier Kategorien transformiert.³⁶⁶ Tab. 4 kann man entnehmen, wie viele Kinder sich in den Teilgruppen zum Zeitpunkt der drei Nacherhebungen noch im vermeintlich kritischen Bereich (also unterhalb von Rechtschreibstufe 4) befinden:

³⁶⁵ Die SKG-Kinder innerhalb der SCHRIFT-Gruppe hatten sowohl zwischen Eingangs- und Enderhebung den größten Zuwachs bei den schriftbezogenen Subtests als auch den höchsten Ausgangswert vor Schuleintritt.

³⁶⁶ Rechtschreib-Kategorie 1 = Rechtschreib-Stufe 0 – 2,49; 2 = 2,5 – 2,99; 3 = 3,0 – 3,49; 4 = 3,5 – 5.

4.5 Entwicklung der Rechtschreibung im Verlauf des 1. Schuljahrs

Teilgruppe n		SCHRIFT- Index vor der Fördg.	SCHRIFT- Index nach der Fördg.	Punkte- Zuwachs	Kinder mit RS-Werten < 3,5 (NE I)	Kinder mit RS-Werten < 3,5 (NE II)	Kinder mit RS-Werten < 3,5 (NE III)	Veränderung von NE I bis NE III RS-Werte < 3,5
B	No 19	16,1	19,3	+ 3,2	9 (47,4%)	3 (15,8%) (- 31,6%)	0 (0%) (- 15,8%)	- 47,4%
B	Zu 5	9,3	14,5	+ 5,2	1 (20%)	1 (20%) (-)	1 (20%) (-)	(-)
B	SKG 10	16,6	22,1	+ 5,5	9 (90%)	4 (40%) (- 50%)	2 (20%) (- 20%)	- 70%
B	insg. 34	15,3	19,4	+ 4,1	19 (55,8%)	8 (23,5%) (- 22,3%)	3 (8,8%) (- 14,7%)	- 47%
F	No 21	17,8	22,3	+ 4,5	9 (42,9%)	7 (33,3%) (- 9,6%)	1 (4,8%) (- 28,5%)	- 38,1%
F	Zu 3	9,0	13,3	+ 4,3	1 (33%)	0 (0%) (- 50%)	1 (50%) (+ 50%)	(-)
F	SKG 7	14,8	20,2	+ 5,4	6 (85,8%)	5 (71,4%) (- 14,4%)	2 (28,6%) (- 42,8%)	- 57,2%
F	insg. 31	16,2	21,0	+ 4,8	16 (51,6%)	12 (40%) (- 13,3%)	4 (13,3%) (- 26,7%)	- 40%
S	No 25	17,8	24,7	+ 6,9	8 (32%)	3 (12%) (- 20%)	2 (8%) (- 4%)	- 24%
S	Zu 2	9,5	12,0	+ 2,5	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	(-)
S	SKG 10	17,5	26,6	+ 9,1	8 (80%)	7 (70%) (- 10%)	3 (30%) (- 40%)	- 50%
S	insg. 37	17,3	24,5	+ 7,2	16 (42,1%)	10 (26,3%) (- 15,8%)	5 (13,2%) (- 13,1%)	- 28,9%
K	No 29	19,1	21,9	+ 2,8	9 (31%)	3 (10,3%) (- 20,7%)	2 (6,9%) (- 13,8%)	- 34,5%
K	SKG 9	19,3	21,3	+ 2,0	8 (88,9%)	7 (77,8%) (- 11,1%)	3 (33,3%) (- 44,5%)	- 55,6%
K	insg. 38	19,1	21,7	+ 2,6	17 (44,7%)	10 (26,3%) (- 18,4%)	5 (13,2%) (- 13,1%)	- 31,5%
Alle	No 94	16,1	19,3	+ 3,2	35 (37,2%)	16 (17%) (- 20,2%)	5 (5,3%) (- 11,7%)	- 31,9%
Alle	Zu 10	9,3	14,5	+ 5,2	2 (20%)	1 (10%) (- 10%)	2 (20%) (+ 10%)	(-)
Alle	SKG 36	16,6	22,1	+ 5,5	31 (86,1%)	23 (63,9%) (- 22,2%)	10 (27,8%) (- 36,1%)	- 58,3%
Total	140	17,1	21,7	+ 4,6	68 (48,6%)	40 (28,6%) (- 20%)	17 (12,1%) (- 16,5%)	- 36,5%

Tab. 4.24: Ergebnisse der schriftbezogenen vorschulischen Erhebungen und Entwicklung des Anteils der Kinder mit den schwächsten Wörterdiktat-Ergebnissen (**B** = BLISS, **F** = FONON, **S** = SCHRIFT, **K** = Kontrollgruppe. **No** = Normalbedingungen, **Zu** = Zurückstellung nach Förderung, **SKG** = Förderung im Schulkindergarten)

Von den 140 Kindern mit vollständigen Vorschul- und Nacherhebungsdaten verschriftet beinahe die Hälfte (49%) nach rund drei Monaten Schulbesuch die diktierten Wörter noch nicht lautgetreu (andererseits bedeutet das : Über 50% der Kinder können die ihnen vorge-

sprochenen Wörter schon lautgetreu oder orthografisch zumindest annähernd korrekt aufschreiben). Nach einem halben Jahr in der ersten Klasse sinkt der Anteil der Werte unterhalb der Rechtschreib-Stufe 3,5 auf weniger als 30%; zum Schuljahresende bleiben noch 12% der erfassten Kinder auf diesem Rechtschreibniveau.

Besonders die Anzahl der schwächer abscheidenden Projektkinder im Schulkindergarten reduziert sich im Verlaufe des Jahres um fast 60%. Dennoch schafft es noch fast jedes dritte beteiligte SKG-Kind gegen Schuljahresende nicht, beim Wörterdiktat lautierend zu schreiben.

Betrachtet man die drei Fördergruppen sowie die K-Gruppe, so lässt sich festhalten:

- In jeder Teilgruppe bleiben zwischen 9 und 13% der Kinder (konkreter: zwischen drei und fünf von 31 bis 37 Kindern) auf einem Niveau unterhalb der Rechtschreibstufe 4.
- Obwohl die BLISS-Gruppe vor der Einschulung die ungünstigsten Ausgangsbedingungen in ihren Schrifterfahrungen aufweist, verringert sich die Anzahl derjenigen von ihnen, die noch nicht lautierend schreiben, mehr als in den übrigen Gruppen. Von anfänglich 19 Kindern bleiben am Schuljahresende nur noch drei, die das Kriterium nicht erreichen (= 16% von der Anzahl der betreffenden Kinder bei der ersten Nacherhebung – zum Vergleich: FONO-Gruppe 25%, Schrift-Gruppe 31%, K-Gruppe 29%).

4.5.2 Rechtschreibentwicklung auf der Satzebene und Entwicklung beim Lesen

Bisher wurden in Kapitel 4.5 lediglich die Leistungen der Kinder beim Aufschreiben *einzelner Wörter* betrachtet. Für den längerfristigen Schulerfolg erhält jedoch im Laufe der Zeit das regelgerechte Schreiben von Wörtern in Sätzen und ganzen Texten einen zunehmenden Stellenwert. Aus diesem Grunde haben wir in Nacherhebung III kurz vor dem Ende des ersten Schuljahres den Kindern 25 in vielen Grundwortschatz-Sammlungen vorkommende Wörter in sechs Sätzen diktirt.³⁶⁷

³⁶⁷ Die Sätze entsprechen den „Rätselsätzen“ aus der Studie von Sigrun Richter (1991). Die von ihr Ende des Schuljahres erfassten 428 Erstklässler kamen durchschnittlich auf 59,6% richtig geschriebene Wörter – wie

Beim **Satzdiktat** wurde die orthografische Korrektheit der geschriebenen Wörter innerhalb der Sätze überprüft. Zunächst fällt auf, dass die Gruppe der Schulkindergarten-Kinder in allen Teilgruppen am schlechtesten abschneidet, während die Gruppe der normal eingeschulter Kinder die besten Ergebnisse aufweist. Von den Teilgruppen kamen die Kinder der K-Gruppe (68% richtige Wörter) zu mehr korrekten Lösungen als die übrigen Gruppen (SCHRIFT: 65%; BLISS und FONO: 60%). Allerdings wird das vergleichsweise gute Abschneiden der K-Gruppe insgesamt stark beeinflusst von den in allen Bereichen überdurchschnittlichen Nacherhebungs-Ergebnissen der K-Gruppe im Kindergarten.

Wie in Kapitel 4.4 ausgeführt, gibt es im Vergleich der Teilgruppen untereinander beim Grundwortschatzdiktat keine signifikanten Differenzen. Im Unterschied zum Wörterdiktat, bei dem anlässlich der dritten Nacherhebung die Mittelwerte aller Gruppen annähernd gleich sind, streuen die Werte bei diesem Subtest wesentlich mehr; die Spannweite liegt innerhalb der NORMAL- und SKG-Gruppen zwischen 9,9 und 18,7 Punkten. Zum jetzigen Zeitpunkt fällt es schwer zu erklären, warum die BLISS-Gruppen NORMAL und SKG beim Satzdiktat weniger erfolgreich waren als die übrigen Gruppen.³⁶⁸ Möglicherweise spielt dabei u. a. die unterschiedliche Bewertung eine Rolle: Während beim Wörterdiktat die Qualität der Verschriftungen Rechtschreibstufen zugeordnet wurde und eine größere Annäherung an die Rechtschreibnorm zu höheren Werten führte, gab es beim Satzdiktat nur Punkte für orthografisch richtig geschriebene Wörter. Es könnte sein, dass viele Kinder der BLISS-Gruppen, die im Vergleich zu den anderen Gruppen mit ungünstigeren Ausgangsbedingungen in den Anfangsunterricht gestartet waren, zwar aufgeholt haben (was sich in qualitativ gleichwertigen Wortkonstruktionen niedergeschlagen hat), aber auch am Schuljahresende noch weniger Erfahrungen beim Schreiben und Lesen ganzer Sätze und kurzer Texte haben. Informationen über die Lesemotivation der beteiligten Kinder und die Häufigkeit häuslichen Lesens liegen nicht vor. Vielleicht können in einer Folgeauswertung weitere Analysen, die beim Satzdiktat (analog zum Wortdiktat) die Qualität der Fehler näher beleuchten, zumindest Aufschluss darüber geben, wie groß die Unterschiede zwischen den Gruppen tatsächlich sind.

unsere BLISS- und FONO-Gruppen.

³⁶⁸ vgl. Franzkowiak / Brügelmann (2002d, 10)

4.5 Entwicklung der Rechtschreibung im Verlauf des 1. Schuljahrs

Teilgruppe n		Zuordnung Bild-Wort (NE I) max. 10 P.	Zuordnung Bild-Wort (NE II) max. 20 P.	Pseudo- wörter (NE III) max. 10 P.	Satzteile verbinden (NE III) max. 10 P.	Satzdiktat (NE III) max. 25 P.	Satzdiktat (NE III) richtige Wörter in %
B	No 19	5,1 (2,3)	17,3 (3,8)	7,3 (2,4)	7,4 (2,6)	16,6 (5,0)	66,4% (19,8)
B	Zu 5	7,0 (2,4)	18,2 (1,9)	8,8 (1,6)	8,2 (3,0)	19,4 (5,3)	77,6% (21,1)
B	SKG 10	4,0 (3,0)	12,7 (6,2)	7,5 (1,7)	7,6 (2,8)	9,9 (4,7)	39,6% (18,8)
B	insg. 34	5,1 (2,7)	16,1 (4,9)	7,6 (2,1)	7,6 (2,6)	15,0 (5,9)	60% (23,7)
F	No 21	5,7 (2,8)	16,8 (4,1)	6,9 (2,3)	7,3 (2,2)	17,0 (6,2)	68% (24,8)
F	Zu 3	6,0 (2,6)	15,0 (3,5)	3,7 (2,1)	3,0 (1,7)	7,0 (8,2)	28% (32,7)
F	SKG 7	2,1 (2,5)	12,0 (5,4)	6,6 (2,4)	6,3 (3,3)	12,6 (5,3)	50,3% (21,0)
F	insg. 31	4,9 (3,1)	15,6 (4,7)	6,5 (2,5)	6,7 (2,7)	15,1 (6,8)	60,2% (27,2)
S	No 25	6,5 (2,8)	17,3 (4,1)	7,8 (2,0)	7,3 (2,0)	18,3 (4,2)	73,2% (16,7)
S	Zu 2	4,0 (0,0)	18,0 (14,1)	8,5 (0,7)	8,0 (0,0)	19,5 (2,1)	78% (8,5)
S	SKG 10	5,2 (2,8)	12,5 (4,3)	5,9 (3,7)	4,5 (3,1)	10,8 (4,9)	43,2% (19,7)
S	insg. 37	6,0 (2,8)	16,0 (4,6)	7,3 (2,6)	6,6 (2,7)	16,3 (5,4)	65,3% (21,7)
K	No 29	6,7 (2,6)	17,7 (2,8)	8,5 (1,9)	8,2 (3,0)	18,7 (6,3)	74,8% (25,2)
K	SKG 9	3,6 (2,2)	11,2 (6,1)	6,6 (3,2)	5,4 (2,0)	11,7 (6,3)	46,8% (25,1)
K	insg. 38	5,9 (2,8)	16,2 (4,7)	8,1 (2,4)	7,6 (3,0)	17,0 (6,8)	68% (27,2)
Alle	No 94	6,1 (2,7)	17,3 (3,6)	7,7 (2,2)	7,6 (2,5)	17,6 (5,5)	70,4% (22,0)
Alle	Zu 10	6,1 (2,4)	17,2 (2,6)	7,2 (2,9)	6,6 (3,3)	15,7 (8,0)	62,8% (32,0)
Alle	SKG 36	3,9 (2,8)	12,1 (5,3)	6,6 (2,8)	5,9 (2,9)	11,1 (5,2)	44,4% (20,6)
Total	140	5,5 (2,8)	16,0 (4,6)	7,4 (2,4)	7,1 (2,8)	15,8 (6,2)	63,2% (24,9)

Tab. 4.25: Ergebnisse der weiteren Tests im 1. Schuljahr bei allen Kindern der Kernstichprobe (in Klammern: Standardabweichungen). **B** = BLISS, **F** = FONNO, **S** = SCHRIFT, **K** = Kontrollgruppe. **No** = Normalbedingungen, **Zu** = Zurückstellung nach Förderung, **SKG** = Förderung im Schulkindergarten.

Schließlich noch ein Blick auf die untersuchten *Leseleistungen* der Erstklässler.

Der Subtest **Bild-Wort-Zuordnung** ist ein Auszug aus der „Würzburger Leise Leseprobe“ (WLLP; Küspert/ Schneider 1998). Die an unserer Studie beteiligten Kinder finden nach rund drei Monaten Schulbesuch im Schnitt zu 55% der vorgegebenen zehn Wörter ein passendes Bild. Drei Monate später gelingt dies bei nun zwanzig zu lesenden Wörtern zu 80%. Bei der Nacherhebung I liegen die Schrift- und die K-Gruppe fast gleichauf vor der BLISS- und der FONO-Gruppe (ebenfalls beide dicht beieinander). In Nacherhebung II ergibt sich eine etwas veränderte Rangfolge: 1. Kontroll-, 2. BLISS-, 3. Schrift-, 4. FONO-Gruppe. Dabei nähern sich die Werte der Teilgruppen einander und dem möglichen Höchstwert 20 jedoch spürbar an (Deckeneffekt). Vergleiche mit den Normentabellen der WLLP sind aufgrund der Unterschiede im Umfang, bei den Durchführungsbedingungen und beim Messzeitpunkt nicht möglich, sodass sich die Ergebnisse der Kinder der vorliegenden Studie nur im internen Vergleich bewerten lassen.

Beim **Erkennen sinnvoller Wörter unter Pseudowörtern**³⁶⁹ sollen die Kinder zehn existierende von neunzig erfundenen Wörtern unterscheiden; es geht also um das Lesen auf Wortebene. Die Gesamtgruppe der 140 beteiligten Kinder der Kernstichprobe kommt auf durchschnittlich 7,4 Punkte (bzw. 74% richtige Lösungen). Diese Punktzahl entspricht exakt dem Mittelwert der 819 Kinder, die 1984 anlässlich der Entwicklung der „Lese- und Schreibprobe“ beteiligt waren (May, Dehn und Hüttis 1985, 24). In unserer Forschungsstudie können von der K-Gruppe durchschnittlich 81% gelöst werden. Von den Fördergruppen erreichen die „BLISS-Kinder“ mit 76% leicht überdurchschnittliche, die Kinder der Schrift-Gruppe mit 71% und die Kinder der FONO-Gruppe mit 66% unterdurchschnittliche Ergebnisse.

Beim **Satzteile-Verbinden** steht das Lesen auf Satzebene im Mittelpunkt.³⁷⁰ Der Mittelwert der Kernstichprobe liegt mit 7,1 (= 71% richtige Lösungen) etwas niedriger als beim Lesen sinnvoller Wörter im Zusammenhang mit Pseudowörtern. In der Studie von May, Dehn und Hüttis (1985, 24) weicht der Mittelwert mit 6,6 noch stärker von der vorangegangenen Leseaufgabe ab. In beiden Fällen wird deutlich, dass das Zusammenfügen von

³⁶⁹ Hierbei handelt es sich um einen Subtest der „Lese- und Schreibprobe I“ von May, Dehn und Hüttis (1985).

³⁷⁰ Auch diese Aufgabe ist ein Subtest aus der „Lese- und Schreibprobe I“.

4.5 Entwicklung der Rechtschreibung im Verlauf des 1. Schuljahrs

Halbsätzen höhere Ansprüche an die Erstklässler stellt als das Erkennen sinnvoller Wörter unter Pseudowörtern. Bei dieser Aufgabe zum sinnverstehenden Lesen schneiden die BLISS- und K-Gruppen mit je 76% am besten ab, während die Schrift-Gruppe als Ganzes betrachtet mit 65% das schlechteste Ergebnis aufweist.

Fassen wir die dargestellten Ergebnisse zur Rechtschreib- und Leseentwicklung noch einmal zusammen.

Gruppe	n	RECHTSCHREIBEN				LESEN			
		Rang RS-Stufe (NE I)	Rang RS-Stufe (NE II)	Rang RS-Stufe (NE III)	Satz-Diktat (NE III)	Zuordnung Bild-Wort (NE I)	Zuordnung Bild-Wort (NE II)	Pseudowörter (NE III)	Satzteile verbinden (NE III)
BLISS	34	3	1	1	4	3	2	2	1
FONO	31	4	4	4	3	4	4	4	3
SCHRIFT	37	1	3	3	2	1	3	3	4
K-Gruppe	38	2	2	2	1	2	1	1	1

Tab. 4.26: Ränge bei den Rechtschreib- und Leseaufgaben der drei Nacherhebungen im 1. Schuljahr (bezogen auf die vier Teilgruppen der Kernstichprobe, n=140)

Mit der Einschränkung, dass an dieser Stelle mit dem Blick auf Mittelwerte in einem ersten Auswertungsschritt nur allgemeine Trends aufgezeigt werden konnten, lässt sich festhalten:

- Die Ergebnisse und Rangplätze sind uneinheitlich, die Unterschiede meist nur gering. Weder liegt eine Teilgruppe in allen Bereichen auf dem vordersten noch in allen Subtestergebnissen auf dem letzten Rang. Es lässt sich somit wieder nicht unmittelbar aus den Daten eine Empfehlung für oder gegen einen der untersuchten Ansätze ableiten.
- Bei den Wortdiktaten zu drei Messzeitpunkten gibt es Verschiebungen unter den Gruppen; gegen Schuljahresende hat die BLISS-Gruppe die übrigen Gruppen eingeholt. Die SCHRIFT- und die Kontroll-Gruppen haben ihren Vorsprung eingebüßt, während die FONO-Gruppe ab der zweiten Nacherhebung auf dem letzten Rang steht. Allerdings: Die Unterschiede zwischen den Gruppen werden im Verlaufe des ersten Schuljahres immer geringer und sind statistisch nicht signifikant.
- Wenn hier von „Rechtschreibentwicklung“ gesprochen wird, so muss man zwi-

schen den Rechtschreibleistungen auf Wort- und Satzebene unterscheiden. Die Rangfolge der verschiedenen Teilgruppen stellt sich beim Wort- und beim Satzdiktat unterschiedlich dar. So liegt der Mittelwert der BLISS-Gruppe trotz des vergleichsweise guten Abschneidens beim Wortdiktat auf der Satzebene leicht (nicht signifikant) unter dem der übrigen Gruppen. Hierfür sind mehrere Ursachen denkbar – so z. B. die Qualität des Unterrichts im ersten Schuljahr, häusliches freiwilliges Lesen, aber auch die unterschiedliche Art der Bewertung bei beiden Diktatformen.

- Unter den Fördergruppen hat sich in der BLISS-Gruppe die Anzahl derjenigen Kinder, die am Ende der ersten Klasse noch nicht lautgetreu verschriften können (ein Risikofaktor für den weiteren erfolgreichen Schriftspracherwerb), am stärksten reduziert.
- Noch ein Wort zu den *Leseaufgaben*. Ein wesentliches Ziel des BLISS-Förderangebots lag darin, Kindern durch frühe Erfahrungen im Lesen grafischer Symbole zu mehr Erfolg beim Lesen der alphabetischen Schrift zu verhelfen. Es wäre vermessen, angesichts der oben erörterten Testergebnisse zu erklären, dieses Ziel sei erreicht worden. Vorsichtig formuliert lässt sich lediglich feststellen, dass die BLISS-Gruppe zwar ungünstigere Ausgangsbedingungen als die übrigen Gruppen hat, wenn man den Schrift-Index als Maßstab hierfür nimmt; dennoch schneiden sowohl beim Wort- als auch Satzlesen die „BLISS-Kinder“ von den Kindern der drei Fördergruppen am besten ab (auch wenn es sich nicht um signifikante Unterschiede handelt).

4.6 Einfluss der Unterrichtsqualität auf die Entwicklung der Rechtschreibung und des Lesens nach der Vorschulförderung: Ein Blick auf die Klassen³⁷¹

Die Leistungen der Kinder und ihre Entwicklung im Verlauf des ersten Schuljahrs können durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst sein. In der vorliegenden Untersuchung wurde versucht, drei dieser Bedingungen zu kontrollieren:

- Zuordnung zu verschiedenen Fördergruppen,
- schriftsprachbezogene Voraussetzungen vor Beginn des ersten Schuljahres,
- Qualität des Unterrichts in den verschiedenen Klassen.

Als entscheidende Variable wird die Wirkung der Förderung im Vergleich der vier Gruppen betrachtet. Sie ist zwar durch eine eindeutige Zuordnung der Kinder leicht nachvollziehbar, kann aber durch die beiden anderen Faktoren überlagert werden.

Es wurde deshalb zunächst ein Index für die schriftsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zum Schulanfang („*Schrift-Index*“) gebildet. Bei der Korrelationsanalyse zeigt sich, dass bei den 140 Kindern der Kernstichprobe ein nur geringer Zusammenhang mit den Rechtschreibleistungen im Neun-Wörter-Diktat am Ende des ersten Schuljahres besteht ($r = .19^*$). Der Wert ist etwas höher, wenn man den Schrift-Index durch die Leistungen in den drei phonologischen Tests erweitert ($r = .23^{**}$). Bei der Interpretation der Endleistungen wurden die Unterschiede in diesen Voraussetzungen zwischen den Fördergruppen berücksichtigt (s. Kapitel 4.3 bis 4.5).

Schwieriger ist die *Qualität des Unterrichts* zu erfassen. Die Kinder der verschiedenen Fördergruppen haben sich weder nach dem Zufallsprinzip noch nach Kriterien, die das Projekt hätte beeinflussen können, auf insgesamt 32 Klassen verteilt. Gesucht wurde deshalb nach Indikatoren, die Unterschiede in der Wirksamkeit des Unterrichts erfassen. Der *Zuwachs in der Rechtschreibleistung* (Klassendurchschnitt in Rechtschreib-Punkten im Neun-Wörter-Diktat) zwischen den Nacherhebungen I im November und III im Juni stellt eine mögliche Variable hierfür dar. Dieses Maß korreliert nur sehr gering und statistisch nicht signifikant mit den Voraussetzungen vor Schulbeginn: $-.11$ mit dem Schrift-Index und $-.05$ mit dem kombinierten Index aus den Schrift- und Phonologie-Tests sowie $-.004$

³⁷¹ Der erste Teil dieses Kapitels 4.6 basiert auf Überlegungen von Franzkowiak/Brügelmann (2002c).

mit dem IQ (CFT). Die Unabhängigkeit von individuellen Merkmalen spricht für die Aussagekraft dieser Variable „rszuwachs“.

Andererseits korreliert der Zuwachs negativ mit dem Leistungsstand der Kinder im Rechtschreiben zum ersten Testzeitpunkt (-.52**). Differenzen im Zuwachs können also auch Ausdruck unterschiedlicher Entwicklungsrhythmen in verschiedenen Klassen sein: bei einem langsamen Beginn (vor der ersten Nacherhebung nach drei Schulbesuchsmonaten) ist ein rascher Zuwachs zwischen den Nacherhebungen I und III fast zwangsläufig. Gegen diese Deutung spricht aber, dass auch zwischen Zuwachs und Rechtschreib-Punkten im Neun-Wörter-Diktat am Ende des ersten Schuljahres eine Korrelation in mittlerer Höhe besteht (.61**). Ein überdurchschnittlicher Zuwachs gleicht also nicht einfach unterschiedliche Ausgangspositionen zum Zeitpunkt der Nacherhebung I im November aus, sondern führt darüber hinaus auch überzufällig häufig zu einem überdurchschnittlichen Ergebnis am Ende der ersten Klasse.

Mit der Variable „leszuwachs“ existiert ein zweites Maß, das den Leistungszuwachs im Verlauf des ersten Schuljahrs (in diesem Fall das Wortlesen) veranschaulichen könnte.³⁷² Auch diese Variable korreliert nur unerheblich mit den vor Schulbeginn gemessenen schriftbezogenen und phonologischen Voraussetzungen (-.09 mit dem Schrift-Index, -.05 mit dem kombinierten Schrift- und FONO-Index) und -.10 mit dem Ergebnis des Intelligenztests).

Was für den Rechtschreibzuwachs festgestellt wurde, gilt in ähnlicher Weise auch für den Zuwachs in den Wortleseleistungen: Die Variable „leszuwachs“ korreliert negativ (-.66**) mit der Wortleseaufgabe bei der ersten Nacherhebung. Erwartungsgemäß besteht eine Korrelation mit den beiden Leseaufgaben in der dritten Nacherhebung: .51** mit der Unterscheidung sinnvoller Wörter/Pseudowörter und .20** mit dem Verbinden von Satzteilen. Die Verflechtung von Lesen- und Rechtschreiben-Lernen im ersten Schuljahr kommt auch in der Korrelation zwischen den Variablen „rszuwachs“ und „leszuwachs“ (.32**) zum Ausdruck.

Zwar sind diese beiden Maße als Näherungswerte für die Wirksamkeit des Unterrichts nur

³⁷² In der ersten wie auch der dritten Nacherhebung erhielten die Kinder eine Aufgabe, bei der zehn Wörter gelesen werden sollten (NE I: Wort-Bild-Zuordnung; NE III: existierende Wörter von Pseudowörtern unterscheiden). Die Variable „leszuwachs“ bezieht sich auf die Differenz zwischen den beiden Testergebnissen.

mit äußerster Zurückhaltung zu interpretieren, das vorliegende Datenmaterial stellt jedoch keine aussagekräftigeren Indikatoren zur Verfügung, um zu überprüfen, ob die Entwicklung der verschiedenen Fördergruppen nicht auch durch eine ungleiche Verteilung auf LehrerInnen mit einem „guten“ oder „schlechten“ Anfangsunterricht erklärt werden kann.

Bei den kleinen Zahlen könnten eine ungleiche Verteilung auf die Schulklassen und damit Unterschiede in der Qualität des Unterrichts z. B. Ursache dafür sein, dass die SCHRIFT-Gruppe ihren Vorsprung im Laufe des ersten Schuljahres verliert. Gegen diese Annahme spricht eine Teilauswertung, die den Unterricht in den einzelnen Klassen nach Zuwachsraten der SchülerInnen in der Rechtschreibung und beim Lesen über das 1. Schuljahr hinweg als „besonders erfolgreich“ vs. „wenig erfolgreich“ klassifiziert. Im Mittelpunkt stehen bei dieser Analyse diejenigen Klassen, bei denen im Verlauf des ersten Schuljahres besonders hohe bzw. niedrige Leistungszuwächse zu verzeichnen sind sowie Klassen, in denen die Kinder zum Schuljahresende die höchste bzw. niedrigste Punktzahl in den Lese- und Rechtschreibtests auf der Wortebene aufweisen.³⁷³ Zuwachs und Leistungen wurden miteinander verglichen und untersucht, wie sich die Kinder der Fördergruppen auf die beteiligten Klassen verteilen.

Die Zuwachs- und Leistungsprofile der einzelnen Klassen sind sehr uneinheitlich. So gehören zwar fünf Klassen bei den Leistungszuwächsen sowohl beim Wort-Lesen als auch beim Rechtschreiben zu den „Top 10“ und drei Klassen nehmen in beiden Bereichen einen der untersten zehn Ränge der 32 Klassen ein; die meisten Klassen zeigen jedoch Schwächen und Stärken in einem der beiden Bereiche. Keine einzige Klasse ist bei allen vier untersuchten Kriterien – also Zuwachs und Leistung beim Lesen und Rechtschreiben – „durchschnittlich“.

Es lässt sich nicht feststellen, dass einer der vier Vergleichsgruppen durch die Klassenzugehörigkeit der Kinder besondere Vor- oder Nachteile entstünden, wenn man die Daten unter den Gruppen vergleicht. Der prozentuale Anteil der Kinder der BLISS- und FONO-Gruppen in den Klassen mit höchstem und niedrigsten Zuwachs ist vergleichbar, während Kinder aus den SCHRIFT-Gruppen häufiger und aus den Kontrollgruppen besonders oft in

³⁷³ Um ein pragmatisches Maß zu finden, wird bei dieser Teilauswertung der Unterricht in den ersten zehn der beteiligten 32 Klassen als „besonders erfolgreich“ angesehen, während er in den letzten zehn Klassen als „wenig erfolgreich“ betrachtet wird.

Klassen mit niedrigen Lernzuwächsen zu finden sind.

Anzahl der Kinder...	Schrift	FONO	BLISS	Kontroll	zusammen
...in Klassen mit stärksten Zuwächsen (RS oder Lesen)	11 (19,0%)	11 (25,0%)	13 (28,3%)	4 (9,5%)	39
...in Klassen mit niedrigsten Zuwächsen (RS oder Lesen)	47 (81,0%)	33 (75,0%)	33 (71,7%)	38 (90,5%)	151
	58	44	46	42	190

Tab. 4.27: Zusammenfassung der Anzahl der Projektkinder in Klassen mit starkem bzw. niedrigem Leistungszuwachs

Es ist jedoch zu beachten: In einigen Fällen handelt es sich in den beiden Zeilen um dieselben Kinder, denn mehrere Klassen sind sowohl beim Lese- wie auch beim Rechtschreibzuwachs bei den ersten oder letzten zehn der beteiligten 32 Klassen zu finden, z. T. auch in einem Bereich bei den „Top 10“, im anderen bei den schwächsten zehn Klassen.³⁷⁴ Gleiches gilt, wenn man nicht die Zuwächse, sondern die Leistungen am Ende des ersten Schuljahrs in Augenschein nimmt:

Fördergruppe	Zugehörigkeit zu einer Klasse mit...				Verhältnis Kinder aus schwachen vs. starken Klassen
	... besonders niedrigen Ergebnissen beim Wort-Lesen (Les -)	... besonders niedrigen Ergebnissen beim Wort-Schreiben (RS -)	... besonders hohen Ergebnissen beim Wort-Lesen (Les +)	... besonders niedrigen Ergebnissen beim Wort-Schreiben (RS +)	
SCHRIFT	16	4	8	17	20 : 25
FONO	13	6	6	14	19 : 20
BLISS	10	8	11	1	18 : 12
K-Gruppe	6	10	10	4	16 : 14
zusammen	45	28	35	36	73 : 71

Tab. 4.28: Verteilung der Kinder aus den Fördergruppen auf Klassen mit besonders guten („Top 10“) bzw. schwachen (letzte 10 Ränge) Wort-Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende des 1. Schuljahrs

Es wird deutlich, dass leistungsstarke wie –schwache Klassen etwa gleich von den Projektkindern besetzt sind; lediglich Kinder aus den BLISS-Gruppen sind häufiger als die

³⁷⁴ Man kann also z. B. feststellen: Unter den ersten und letzten zehn Klassen sind 58mal Kinder aus SCHRIFT-Gruppen zu finden, bevorzugt (rund vier Fünftel) in Klassen mit besonders niedrigen Zuwächsen.

Vergleichsgruppen in Klassen mit unterdurchschnittlichen Ergebnissen anzutreffen.³⁷⁵

Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht noch einmal, wie unterschiedlich die durchschnittlichen Leistungen in den Klassen sind, die die Projektkinder besuchen.

Fördergruppe	Les + RS +	Les + RS -	Les - RS -	Les - RS +	Les + RS Ø	Les - RS Ø	RS + Les Ø	RS - Les Ø	RS Ø Les Ø	Σ
SCHRIFT	4		3		4	13	13	1	2	40
FONO	2		4	1	4	8	11	2		32
BLISS		4	1	1	7	6		6	10	35
K-Gruppe	2		2		8	4	2	8	12	38
zusammen	8	4	10	2	23	31	26	17	24	145

Tab. 4.29: Verteilung der Kinder aus den Fördergruppen auf Klassen mit unterschiedlichen Wort-Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende des 1. Schuljahrs

Les = Lesen (Wörter), RS = Rechtschreiben (Wörter); in beiden Fällen Ergebnisse der Nacherhebung III
 + = „Top 10“ - = Klasse gehört zu den schwächsten 10 Klassen Ø = durchschnittliche Klassenleistungen

Demnach sind in den Klassen mit den besten Lese- und Rechtschreibleistungen (auf der Wortebene) wie auch in denjenigen, die in beiden Bereichen besonders schlecht abschnitten, nicht übermäßig viele Kinder aus einer der vier Vergleichsgruppen, sondern nur zwischen 0 und 12,5% der jeweiligen Gruppe vertreten.

Es erscheint, wenn man die Befunde auf der Ebene der Klassen insgesamt betrachtet, angemessen, Vergleiche zwischen den vier Interventionsgruppen anzustellen. Auf der anderen Seite zeigt sich bei den Auswertungen erneut, dass es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung mit den verfügbaren Daten unmöglich ist, generalisierbare Aussagen über die Wirkung der verschiedenen Förderangebote zu treffen: Das Spektrum der Bedingungen, unter denen die Kinder gefördert und anschließend in der Schule unterrichtet wurden, ist so umfangreich, dass die Bedeutsamkeit möglicher Einflussfaktoren für das einzelne Kind nicht präzise angegeben werden kann.

Zum Abschluss der Analysen auf der Ebene der Klassen sollen im Folgenden kurz die Ergebnisse einer *Befragung der Klassenlehrerinnen* zum Schuljahresende dargestellt werden. Alle Lehrerinnen der am Projekt beteiligten 32 Klassen wurden anlässlich der letzten

³⁷⁵ Die Ergebnisse dieser 18 Kinder aus den BLISS-Gruppen liegen allerdings mit Mittelwerten von 8,1 beim Lesen bzw. 36,2 beim Rechtschreiben z. T. deutlich über den jeweiligen Klassenergebnissen und in beiden Bereichen auch über den Mittelwerten aller Klassen (Lesen: 7,7; Rechtschreiben: 36,1).

Nacherhebung gebeten, die Lese- und Rechtschreibleistungen der Projektkinder einerseits und ihrer ganzen Klasse andererseits aufgrund ihrer Berufserfahrung einzuschätzen. Der Einfachheit halber konnten sie auf einer dreistufigen Skala angeben, ob sie die Buchstabenkenntnisse, das Lesen sowie die Rechtschreibung ungeübter und geübter Wörter als unterdurchschnittlich, durchschnittlich oder überdurchschnittlich bewerten. Bei der Betrachtung der ausgefüllten Bögen zeigt sich mehrheitlich eine klare Tendenz zur Mitte: 21 Lehrerinnen hielten ihre *Klasse* in allen angefragten Bereichen für durchschnittlich, drei Lehrerinnen empfanden die Leistungen ihrer Schüler in Teilbereichen (Lesen bzw. Schreiben noch ungeübter Wörter) als unterdurchschnittlich und zwei Lehrerinnen gaben an, in einer sprachlich durchweg bzw. besonders im Lesen leistungsstarken Klasse zu unterrichten.³⁷⁶ Die Leistungen der Projektkinder werden, wenn man alle Bewertungen zusammen nimmt, etwas niedriger als die der Klassen insgesamt eingeschätzt (Lesen: 1,8 vs. 2,0; Rechtschreiben: 1,7 vs. 2,0).

Bei den einzelnen an den Vorschulangeboten beteiligten *Kindern* unterscheiden sich die Beurteilungen der Lehrerinnen teilweise jedoch enorm, wie auch die nachfolgende Verteilung andeutet:

³⁷⁶ Die Einschätzung der Lehrerinnen, die ihre Klasse für eher leistungsschwach bzw. leistungsstark halten, deckt sich in beiden Fällen mit den Testergebnissen der letzten Nacherhebung.

4.6 Einfluss der Unterrichtsqualität auf die Entwicklung der Rechtschreibung und des Lesens

	Buchstaben- kenntnisse	Lesen geübter Wörter und Sätze	Lesen ungeübter Wörter und Sätze	Rechtschreiben: geübte Wörter	Rechtschreiben: nicht geübte Wörter
unterdurchschnittlich	8,2%	10,0%	25,4%	16,4%	31,3%
durchschnittlich	55,7%	60,8%	57,4%	54,9%	58,0%
überdurchschnittlich	36,1%	29,2%	17,2%	28,7%	10,7%

Tab. 4.30: Einschätzung der Lese- und Rechtschreibleistungen der ProjektKinder durch ihre Lehrerinnen am Ende des 1. Schuljahrs (Angaben zu 122 Kindern aus der Kernstichprobe [n=140])

Vergleicht man die Übereinstimmung zwischen der Einschätzung der Lese- und Rechtschreibleistungen durch die Lehrerinnen und die Ergebnisse bei den Subtests Wortlesen und Wörterdiktat, so liegt die Quote beim Lesen mit 51% und beim Rechtschreiben mit 52% fast gleich; bei 28% der Kinder deckt sich das Urteil der Lehrerin mit den Testergebnissen in beiden Bereichen. Nur ein Kind hat im Vergleich zur sehr guten Einstufung durch seine Lehrerin deutlich unterdurchschnittlich bei beiden Subtests abgeschnitten. In allen anderen Fällen liegen Einschätzung und Testergebnis nicht weit auseinander, wenn man von drei Qualitätsstufen ausgeht. Man kann demnach unterstellen, dass die eingesetzten punktuellen Tests zum Lesen und Rechtschreiben auf der Wortebene im Wesentlichen mit den aus kontinuierlicher Beobachtung gewonnenen Einschätzungen des aktuellen Leistungsstands der Kinder durch die LehrerInnen übereinstimmen.

Zwischenfazit zu möglichen Unterrichtseinflüssen

Bei der Konzeption der vorliegenden Studie war nicht vorgesehen, den Unterricht im ersten Schuljahr eingehend zu untersuchen und kritisch zu beurteilen. Wiederholte Hospitationen, genaue Analysen der didaktisch-methodischen Konzeption des Anfangsunterrichts und ihrer Umsetzung im Schulalltag, regelmäßige Gespräche mit den Lehrerinnen über Lernfortschritte, Fördermaßnahmen, eingesetzte Medien u. a. mehr wären sicher wünschenswert gewesen, waren jedoch angesichts der Zahl von 32 beteiligten Klassen mit den zur Verfügung stehenden Mitteln nicht möglich. Aus diesem Grunde kommen nur Variablen aus dem Datenmaterial in Betracht, die Hinweise auf Unterschiede zwischen den Klassen im Hinblick auf den Unterricht geben. Mit dem *Zuwachs* bei den Rechtschreib- und Lesetestergebnissen und den entsprechenden *Leistungen* am Schuljahresende wurden zwei Maße eingehender überprüft – auch wenn man hieraus keine klaren Aussagen über das Engagement der Lehrerinnen und die Unterrichtsqualität ableiten kann.

Welche Einsichten lassen die Daten zu?

Die erste Erkenntnis lautet: Fast alle Klassen zeigen Schwächen, aber auch Stärken; es gibt unter den 32 Klassen nicht „die Durchschnittsklasse“. Betrachtet man die Klassen mit besonders hohem und niedrigem Zugewinn sowie solche mit den besten und schwächsten Leistungen, so findet man keine besonderen Auffälligkeiten (z. B. Häufung von Kindern aus einer der vier Vergleichsgruppen), die sich auf die Interpretation der Messergebnisse auswirken könnten. Auch in den zehn vermeintlich stärksten bzw. schwächsten Klassen befinden sich insgesamt höchstens je vier Kinder aus einer Fördergruppe. Vergleiche zwischen den nach verschiedenen Interventionsansätzen geförderten Kindern werden offensichtlich nicht durch erkennbare qualitative Unterschiede im Schriftsprachunterricht verzerrt.

Die Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstands der Projektkinder im Lesen und Rechtschreiben durch ihre Lehrerinnen verdeutlicht, dass sich die Befragten mehrheitlich zurückhaltend äußern; besonders positive wie negative Urteile sind deutlich seltener als durchschnittliche Bewertungen. Dies trifft noch stärker für die Stellungnahme zur Leistungsfähigkeit der eigenen Klasse beim Lesen und Rechtschreiben zu: Fast alle Klassen werden als „durchschnittlich“ eingeschätzt. Dies mag an der dreistufigen Antwortskala liegen, vielleicht aber auch daran, dass das Spektrum des „Normalen“ im Anfangsunterricht sehr weit ist und sich bei manchen Kindern erst allmählich klarer abzeichnet, wie sich ihre Leistungsfähigkeit stabilisiert.

Die Angaben der Lehrerinnen geben wie die o. g. Testergebnisse keine Hinweise darauf, dass in einzelnen Klassen stark abweichende Bedingungen die Bewertung der Befunde bei vergleichenden Analysen auf der Gruppenebene beeinträchtigen könnten.

Mit dem Blick auf einzelne Kinder sind die Stellungnahmen auf dem Fragebogen hilfreich, um ihre Testergebnisse mit dem Urteil der Lehrerin abgleichen zu können.

4.7 Buchstaben, Wörter, Schrifterfahrung³⁷⁷

In der vorliegenden Studie wurden in vier Wellen zu je zwei Messzeitpunkten vor dem Schuleintritt Erhebungen zur Erfassung der Schriftspracherfahrungen durchgeführt. Im folgenden Exkurs, der sich nicht unmittelbar auf die Hypothesen der Studie bezieht, sondern einen kleinen Beitrag zur Schriftspracherwerbsforschung leisten möchte, sollen insbesondere die Buchstaben- und Wortkenntnisse der beteiligten Kinder näher betrachtet und früheren Studien gegenübergestellt werden.

4.7.1 Übersicht zu den Erhebungen und den Ergebnissen

Im Projekt haben insgesamt 233 Kinder im Kindergarten bzw. Schulkindergarten Aufgaben bearbeitet, die Aufschluss über ihre vorschulische Schrifterfahrung geben sollten. Die nachfolgend beschriebenen Ergebnisse beziehen sich auf individuell durchgeführte Prätests (ca. neun Monate vor der Einschulung) sowie Posttests (etwa zwei Monate vor Schuleintritt). Von den sieben Aufgaben befassen sich vier unmittelbar mit der alphabetischen Schrift.³⁷⁸

1) Freies **Aufschreiben von Buchstaben** (motiviert durch eine kindgemäße Instruktion)

Fragen: Können Buchstaben von anderen Zeichen unterschieden werden?

Welche Buchstaben sind bereits bekannt?

2) Freies **Aufschreiben von Wörtern**

Fragen: Kann der eigene Name geschrieben werden?

Wie groß ist der Umfang des „naiven Sichtwortschatzes“?

3) Zuordnung von **Emblemen zu Schrift**

Fragen: Kann Schrift aus dem vertrauten grafischen Kontext gelöst werden?

Sind Zeichen in unterschiedlicher Schriftform als gleich erkennbar?

Wird die Reihenfolge von Buchstaben im Wort beachtet?

4) **Buchstaben-Diktat** (zehn besonders häufige lautierend diktierte Buchstaben sollen aus vier Lösungsangeboten ausgewählt und markiert werden)

³⁷⁷ Die Grundlage für dieses Kapitel 4.7 bildet mein früheres Arbeitspapier zum Thema (Franzkowiak 2002d).

³⁷⁸ Die Aufgaben entstammen den „Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger“ (Brügelmann u. a. 1988) bzw. der überarbeiteten Form von Richter (1992).

Frage: Können die Kinder sich an die grafische Gestalt von Buchstaben erinnern und diese dem Lautwert zuordnen?

An dieser Stelle sollen Trends aufgezeigt und früheren Untersuchungen mit entsprechenden Aufgaben gegenübergestellt werden, ohne dabei nach der Teilnahme an einem bestimmten Förderprogramm zu differenzieren. Die Befunde werden referiert unter dem Aspekt eines grundsätzlichen Interesses der Schriftspracherwerbsforschung an Kenntnissen und Fähigkeiten von noch nicht eingeschulten Kindern.

4.7.2 Freies Aufschreiben von Buchstaben

In korrelativ ausgewerteten Längsschnittstudien gehört die vorschulische Buchstabenkenntnis zu den besten Prädiktoren für Lese-Rechtschreib-Störungen (Marx u. a. 2000, 18), was jedoch nicht bedeutet, dass ohne Buchstabenkenntnisse eingeschulte Kinder automatisch zu Problemkindern werden (ebd., 28).

In der vorliegenden Studie befassen sich zwei Subtests (1 und 4) mit Buchstabenkenntnissen. Das freie Aufschreiben von Buchstaben gibt noch nicht Aufschluss darüber, ob ein Kind auch weiß, welche Buchstaben es notiert. Es zeigt jedoch, ob das Kind den Begriff „*Buchstaben*“ kennt, ob es sich an Schriftzeichen erinnert und ob es sie alleine schriftlich fixieren kann.

In unserer Untersuchung wurden 462 Schriftproben ausgewertet.³⁷⁹ Dabei kamen die Kinder zu folgenden Ergebnissen:

³⁷⁹ Ein herzlicher Dank an Jonke Braune für die erneute Durchsicht aller Testbögen.

4.7 Buchstaben, Wörter, Schrifterfahrung

Welle	Erhebung	Kinder	Buchstaben	Buchstaben pro Kind***	Unterschiedl. Buchstaben	Anteil Großbuchstaben	Anteil Kleinbuchstaben	Anzahl nicht aufgeschriebener Buchstaben****
1	1* (Kiga)	69	563	8,2	35	27 (77%)	8 (23%)	24
1	2** (Kiga)	65	551	8,5 (+ 0,3)	35	29 (83%)	6 (17%)	25
2	1* (Kiga)	62	466	7,5	37	29 (78%)	8 (22%)	22
2	2** (Kiga)	62	615	9,9 (+ 2,4)	37	29 (78%)	8 (22%)	22
3	1* (SKG)	52	488	9,4	46	28 (61%)	18 (39%)	13
3	2** (SKG)	52	526	10,1 (+ 0,7)	44	26 (59%)	18 (41%)	14
4	1* (SKG)	50	411	8,2	41	28 (68%)	13 (32%)	18
4	2** (SKG)	50	491	9,8 (+ 1,6)	39	29 (74%)	10 (26%)	20
Summe 1 – 4		462	4111	71,6	314	225 (72%)	89 (28%)	158
Mittelwerte		57,8	514	9,0	39,2	28,1(72%)	11,1(28%)	19,8
Mittelwerte Kiga		64,5	549	8,5	36	28,5 (79%)	7,5 (21%)	23,3
Mittelwerte SKG		51	479	9,4	42,5	27,8 (65%)	14,8(35%)	16,3
Mittelwerte Eingangserhebungen		58,2	482	8,3	39,8	28 (70,3%)	11,8(29,7%)	18,8
Mittelwerte Enderhebungen		57,3	546	9,5 (+ 1,2)	38,8	28,3 (72,9%)	10,5(27,1%)	20,3

Tab. 4.31 : Aufschreiben von Buchstaben. 1* = Eingangserhebung (Prätest) ca. 9 Monate vor Schuleintritt, 2** = Enderhebung (Posttest) ca. 2 Monate vor der Einschulung. *** in Klammern : Zuwachs
**** Berücksichtigt wurden alle Groß- und Kleinbuchstaben inkl. Umlaute und „ß“.

Insgesamt schrieben die Kinder 4111 Buchstaben auf, d. h. etwa neun unterschiedliche Buchstaben je Kind und Erhebung. Bezieht man alle Groß- und Kleinbuchstaben sowie das „ß“ mit ein, so wurden in jeder Erhebung durchschnittlich 39 verschiedene Buchstaben zu Papier gebracht (Spannweite: 35 – 46), andererseits aber auch jeweils 20 (Spannweite: 13 – 25) gar nicht. Über 70% aller Buchstaben sind Großbuchstaben.

Der Mittelwert der Buchstaben pro Kind steigt in allen vier Wellen von den Eingangs- zu den Enderhebungen (sieben Monate später) an – im Schnitt von 8,3 auf 9,5.

Die Schulkindergarten-Kinder der dritten und vierten Welle erzielen einen höheren Mittelwert (9,4) als die Kindergarten-Kinder der ersten und zweiten Welle (8,5). Hierfür kommen mehrere Gründe in Betracht:

- Die SKG-Kinder könnten insgesamt bereits bei der Eingangserhebung bessere Ausgangsbedingungen als die Kindergarten-Kinder haben.³⁸⁰

³⁸⁰ Signifikante Unterschiede in den Schrifterfahrungen und phonologischen Leistungen bestehen zum Messzeitpunkt der Eingangserhebung jedoch nicht: Der Schrift-Index beträgt im Kindergarten 16,0 (St.abw. 6,8), im Schulkindergarten 15,9 (8,0) Punkte, der FONO-Index im Kindergarten 5,8 (3,6), im Schulkindergarten 6,4 (3,7) Punkte.

- Die SKG-Kinder sind zum Zeitpunkt der Erhebungen teilweise ein Jahr älter als die Kinder im Kindergarten.³⁸¹ Sie haben daher schon mehr Schrifterfahrungen sammeln können.
- Ein geringer Teil der SKG-Kinder hat bereits ein paar Wochen am Unterricht des ersten Schuljahres teilgenommen, ehe eine Zurückstufung eingeleitet wurde. Dadurch sind diesen Kindern möglicherweise einige Buchstaben mehr als den übrigen bekannt.

Betrachtet man die Zuwächse aller Kinder zwischen den beiden vorschulischen Terminen, spricht viel dafür, dass die zweite Annahme zumindest einen Teil der Kompetenzen erklärt. Die z. T. umfangreichen Vorkenntnisse und die Zuwächse sind im Übrigen ein Indiz dafür, in wie großem Umfang Kinder sich fachrelevante Kenntnisse außerhalb der Schule aneignen.

Wie lassen sich die oben beschriebenen Ergebnisse einordnen, wenn man sie der Studie von Sigrun Richter (1992) gegenüberstellt?³⁸²

Erhebung	n	arith. Mittel	Varianz	Spannweite*	Median
Richter (1992): Erstklässler September 1989	481	11,5	5,4	29 (0 – 29)	11
BLISS-Studie: Eingangserhebungen Vorschulkinder Nov. 1997 / 98 / 99 / 2000	233	8,3	21,8	25 (0 – 25)	7
BLISS-Studie: Enderhebungen Vorschulkinder Juni 1998 / 99 / 2000 / 01	229	9,5	25,4	26 (0 – 26)	9

Tab. 4.32 : Aufschreiben von Buchstaben im Vergleich zur Studie von Richter (1992).

* in Klammern : Minimal- und Maximalwert

Die Schulanfänger schrieben durchschnittlich mehr Buchstaben auf; zugleich war die Varianz wesentlich niedriger als in unserer Studie. Zwischen den Vorschulkindern gibt es erwartungsgemäß noch deutlich größere Unterschiede als unter den Kindern in der ersten Klasse. Nicht erst kurz nach Schuleintritt, sondern schon viele Monate vorher hat der weit-aus größte Teil der Kinder Erfahrungen mit Buchstaben gemacht: Die meisten Kinder in

³⁸¹ Das Durchschnittsalter der Kindergartenkinder beträgt zum Zeitpunkt der Enderhebung 76,3 Monate, das der Schulkindergartenkinder 85,5 Monate.

³⁸² Bei einzelnen Aufgaben liegen Daten von mehr als 233 (bei den Eingangserhebungen) bzw. 229 (bei den Enderhebungen) Kindern vor. Für den Vergleich mit der Studie von Sigrun Richter wurden jedoch nur diese Kinder (mit vollständigem Datensatz) berücksichtigt.

unserer Untersuchung (89%) sind bereits ca. neun Monate und fast alle (97%) zwei Monate vor ihrer Einschulung dazu in der Lage, aus dem Gedächtnis zumindest ein paar Buchstaben zu reproduzieren: In den Eingangserhebungen waren es 26 (11,2%), in den Enderhebungen nur noch sechs Kinder (2,6%), die keinen einzigen Buchstaben aufschrieben.

Was sind die häufigsten von den Kindern notierten Buchstaben?

Eindeutiger Spitzenreiter ist das „A“, das in jeder der acht Erhebungen von über 70% der Kinder zu Papier gebracht wurde (vgl. Tab.3). Unter den ersten 27 Buchstaben findet man nur einen einzigen Kleinbuchstaben: das „i“. In der Schreibweise der Kinder lässt sich dieser Buchstabe jedoch oft auch als Großbuchstabe deuten.³⁸³ Fünf Buchstaben (c, x, ä, ö und ß) wurden von keinem der 233 Kinder geschrieben.

Rang	Buchstabe	Häufigkeit (von 4111)	Anteil an allen Buchstaben	aufgeschrieben von ... der Kinder (Spannweite bei den Erhebungen)
1	A*	376	9,1%	73,1% – 91,9%
2	N*	264	6,4%	46,8% – 78,0%
3	E*	260	6,3%	46,0% – 63,1%
4	M	253	6,2%	46,2% – 66,0%
5	O*	228	5,5%	30,6% – 59,6%
6	R*	213	5,2%	32,0% – 62,9%
7	S*	200	4,9%	32,0% – 48,4%
8	B	173	4,2%	29,0% – 46,2%
9	T*	161	3,9%	25,8% – 46,0%
10	H	159	3,9%	29,0% – 48,4%

Tab. 4.33 : Die am häufigsten aufgeschriebenen zehn Buchstaben³⁸⁴

* Diese sieben Buchstaben hat Richter (1992, 104) für das „Buchstaben-Diktat“ (s.u.) ausgewählt, da sie in vorangegangenen Untersuchungen ebenfalls am häufigsten von den Kindern geschrieben worden waren. Die damals weiteren meistnotierten Buchstaben I, U und L kamen in unserer Untersuchung auf die Ränge 13, 16 und 11.

Erwartungsgemäß schrieben die Kinder oft Buchstaben auf, die in ihrem eigenen Namen vorkommen. Im Folgenden wollen wir einen Blick darauf werfen, welche Wörter in unserer Studie besonders oft zu finden sind.

³⁸³ Auch in der Studie von Richter (1992, 115f.) schrieben die Kinder (kurz nach ihrer Einschulung) fast ausschließlich Großbuchstaben.

³⁸⁴ ausführlicher : s. Anhang 12-A und 12-B.

4.7.3 Freies Aufschreiben von Wörtern

In früheren Untersuchungen mit Schulanfängern konnten die Kinder durchschnittlich ein bis zwei (Brügelmann u. a. 1988) bzw. zwei bis drei Wörter (Richter 1992, 117) orthografisch richtig schriftlich festhalten. Dabei wurde der eigene Vorname von besonders vielen Kindern geschrieben. Im BLISS-Projekt können wir im Vergleich diese Ergebnisse festhalten:

Erhebung	n	arith. Mittel	Varianz	Spannweite*	Median
Richter (1992): Erstklässler September 1989	481	2,3	2,1	12 (0 – 12)	2
BLISS-Studie: Eingangserhebungen Vorschulkinder Nov. 1997 / 98 / 99 / 2000	233	1,6	2,6	9 (0 – 9)	1
BLISS-Studie: Enderhebungen Vorschulkinder Juni 1998 / 99 / 2000 / 01	229	2,2	3,6	11 (0 – 11)	1

Tab. 4.34 : Aufschreiben von Wörtern im Vergleich zur Studie von Richter (1992).

* in Klammern : Minimal- und Maximalwert

Das Notieren rechtschriftlich richtiger Wörter fällt den meisten Kindern kurz vor und auch nach ihrer Einschulung noch sehr schwer. In unserer Vorschulstudie lag die Erfolgsquote niedriger als bei den Schulanfängern in der Richter-Studie, auch wenn die Mittelwerte kurz vor und nach Schuleintritt fast identisch sind. In den Eingangserhebungen im BLISS-Projekt konnten 55 Kinder (= 23,6%) kein einziges Wort richtig schreiben, in den Enderhebungen waren es noch 23 (= 10%).

Sofern die Kinder Wörter aufschreiben, schreiben sie sie in der Regel orthografisch korrekt (vgl. die ersten Zeilen in Tab. 5), möglicherweise ein Indiz für den Vorlauf einer logografischen Phase, ehe der Lese- und Schreibunterricht beginnt (eine Annahme, die verschiedentlich für den deutschsprachigen Raum in Frage gestellt wird, vgl. unter anderem Wimmer u. a. 1990).

4.7 Buchstaben, Wörter, Schrifterfahrung

	Anzahl bei den Eingangserhebungen	Anzahl bei den Enderhebungen	Anzahl insgesamt
kein Wort	44	13	57
eigene Zeichen als Wort bezeichnet	3	0	3
Buchstaben als Wort bezeichnet	17	10	27
Wort falsch oder unvollständig aufgeschrieben	25	27	52
eigener Name	189	207	396
anderer Name	84	103	187
MAMA	53	70	123
PAPA	39	44	83
OMA	23	33	56
OPA	11	22	33
anderes Wort	4	12	16
Abkürzung (BVB, ADAC o.ä.)	1	3	4
Sonstiges	6	3	9
insgesamt	499	547	1046

Tab. 4.35 : Übersicht zu den von den Kindern bei 235 Eingangserhebungen und 232 Enderhebungen, also 467 Erhebungen insgesamt aufgeschriebenen Wörtern

Betrachtet man die Versuche der Kinder, Wörter zu schreiben (s. auch die detailliertere Tabelle im Anhang 12-B), so zeigt sich wie in den früheren Studien, dass es sich zu einem wesentlichen Teil (bei 38% der ausgezählten Schriftprodukte) um den eigenen Namen handelt. In den Eingangserhebungen konnten durchschnittlich 80%, in den Enderhebungen 89% der Kinder ihren Vornamen orthografisch richtig aufschreiben.

Neben dem eigenen sind es im Wesentlichen weitere Namen, die von den Kindern zu Papier gebracht wurden. Andere Wörter spielten in unseren Erhebungen so gut wie keine Rolle. Nur drei Kinder bezeichneten selbst erfundene Zeichen als „Wort“; 27 Kinder hielten die von ihnen notierten Buchstaben für Wörter.

4.7.4 Buchstaben-Diktat

Beim Buchstaben-Diktat wurden die Kinder gebeten, auf einem Multiple-Choice-Arbeitsblatt die ihnen lautierend vorgesprochenen Buchstaben A, T, E, P, H, N, D, I, O und U aus einem Angebot an vier Buchstaben zu identifizieren und zu markieren. Dabei ging es zum einen um das Wiedererkennen der Buchstaben, darüber hinaus aber auch um die Kenntnis ihres Lautwertes. Im Vergleich zu den 1989 untersuchten Schulanfängern ergibt sich folgendes Bild:

4.7 Buchstaben, Wörter, Schrifterfahrung

Erhebung	n	arith. Mittel	Varianz	Spannweite*	Median
Richter (1992): Erstklässler September 1989	481	7,0	3,0	10 (0 – 10)	8
BLISS-Studie: Eingangserhebungen Vorschulkinder Nov. 1997 / 98 / 99 / 2000	233	4,6	7,0	10 (0 – 10)	5
BLISS-Studie: Enderhebungen Vorschulkinder Juni 1998 / 99 / 2000 / 01	229	6,0	7,4	10 (0 – 10)	6

Tab. 4.36 : Richtige Lösungen beim Buchstaben-Diktat im Vergleich zur Studie von Richter (1992), in der bei gleicher Aufgabenstellung allerdings in drei Fällen abweichende Buchstaben angeboten wurden (**A, O, I, U, E, R, L, N, S, T** – gleiche Buchstaben sind fett gedruckt).

* in Klammern : Minimal- und Maximalwert

Bei den Schulanfängern liegt die Lösungsquote durchschnittlich bei 80%, während sie in der BLISS-Studie neun Monate vor der Einschulung 50%, zwei Monate vor Schuleintritt rund 60% beträgt. Hier mag die intensive Beschäftigung mit Buchstaben während der ersten Schulwochen zu dem deutlich besseren Abschneiden der Schulkinder und einer Verringerung der Varianz beigetragen haben.

Von den Vorschulkindern können bereits zum ersten Messzeitpunkt neun Monate vor der Einschulung bis auf vier Kinder alle zumindest einen Buchstaben richtig markieren. Allerdings sind infolge der Multiple-Choice-Aufgabenstellung zufallsbedingte Treffer bei einigen Kindern wahrscheinlich. Neun Kinder kommen in den Eingangserhebungen zu zehn richtigen Lösungen. Bei der Enderhebung kurz vor Ende der (Schul-)Kindergartenzeit bleiben vier Kinder bei 0 Punkten; jetzt gelingt es aber schon 24 Kindern, alle zehn Buchstaben richtig zu kennzeichnen.

4.7.5 Embleme und Schrift

Ähnlich wie beim Buchstaben-Diktat soll bei dieser Aufgabe eine von vier möglichen Lösungen im Multiple-Choice-Verfahren markiert werden. Zehn aus der Werbung bzw. Umgebung bekannte Embleme sind einem in anderer Schreibweise passenden Wort bzw. einer Abkürzung zuzuordnen. Dabei ist es wichtig, Zeichen in unterschiedlicher Schriftform als gleich zu erkennen und die Buchstabenreihenfolge im Wort zu beachten.

Wie zuvor zunächst der Vergleich der Ergebnisse der am BLISS-Projekt beteiligten Kinder mit denen der Schulanfänger aus der Richter-Studie:

Erhebung	n	arith. Mittel	Varianz	Spannweite*	Median
Richter (1992): Erstklässler September 1989	481	5,9	2,6	10 (0 – 10)	6
BLISS-Studie: Eingangserhebungen Vorschulkinder Nov. 1997 / 98 / 99 / 2000	233	4,9	3,9	10 (0 – 10)	5
BLISS-Studie: Enderhebungen Vorschulkinder Juni 1998 / 99 / 2000 / 01	229	6,2	4,1	9 (1 – 10)	6

Tab. 4.37: Richtige Lösungen beim Zuordnen von Emblemen zu Schrift im Vergleich zur Studie von Richter (1992) * in Klammern : Minimal- und Maximalwert

Wie bei den übrigen drei Aufgaben ist die Streuung bei den Vorschulkindern höher als bei den Erstklässlern. Davon abgesehen bestehen zwischen den Ergebnissen der Enderhebung in der BLISS-Studie und der Schulanfängererhebung von Richter kaum Unterschiede.

Noch mehr als beim Buchstaben-Diktat fällt auf, dass kaum Vorschulkinder 0 Punkte haben (in der Eingangserhebung sind es zwei, in der Enderhebung gar keins) – allerdings wiederum mit der oben gemachten Einschränkung der Zufallstreffermöglichkeit beim Multiple-Choice. Bei der Embleme-Aufgabe gelingt es nur wenigen Kindern, zu einer hundertprozentigen Lösungsquote zu gelangen (Eingangserhebung: 3, Enderhebung: 6).

4.7.6 Fazit und Folgerungen aus den Erhebungen zur Erfahrung mit Buchstaben und Wörtern

Betrachten wir noch einmal die wesentlichsten Befunde aus den im BLISS-Projekt bei den Eingangs- und Enderhebungen gewonnenen Daten. Danach kann man bezüglich der schriftbezogenen vier Aufgaben feststellen:

Zum Zeitpunkt der Eingangserhebungen, also rund *neun Monate vor ihrer Einschulung*, konnten die Kinder durchschnittlich

- etwa acht Buchstaben aus dem Gedächtnis heraus reproduzieren,
- ein Wort (meist ihren eigenen Namen) orthografisch richtig aufschreiben,
- fünf Laute (von zehn möglichen) den zugehörigen Buchstaben zuordnen und
- fünf Schriftzüge aus vorgegebenen Emblemen in Druckschrift wiederfinden.

Kurz *vor den Sommerferien* und ihrer bevorstehenden Einschulung waren die Kinder im Durchschnitt dazu in der Lage,

- neun Buchstaben frei aufzuschreiben,
- ein bis zwei Wörter (darunter wieder besonders oft ihren eigenen Namen) rechtschriftlich korrekt zu Papier zu bringen,
- sechs Buchstaben ihrem Lautwert zuzuordnen und
- sechs Schriftzüge aus Emblemen wiederzuerkennen.

Die von Sigrun Richter Ende der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts getesteten Schulanfänger schnitten (außer bei der Emblem-Aufgabe) in allen Bereichen besser ab als die Vorschulkinder – allerdings teilweise nur unwesentlich im Vergleich zu den Enderhe-

bungen der BLISS-Studie. Die Spannweite der erreichten Ergebnisse ist bei allen Untersuchungen groß, was auf die z. T. beträchtlichen Unterschiede zwischen den Kindern zum Einschulungszeitpunkt hinweist. Bei den vorschulischen Messungen ist darüber hinaus die Varianz noch deutlich höher (besonders beim Buchstaben-Schreiben) als in der Richter-Studie.

Welche Schlüsse lassen sich aus den neuen und alten Ergebnissen ziehen?

Zunächst bestätigt die BLISS-Studie, dass sich die meisten Kinder vor ihrer Einschulung bereits mit dem Lesen und Schreiben auseinandergesetzt und aus ihren überwiegend beiläufigen Erfahrungen viel gelernt haben. Während sich Sigrun Richter mit gerade eingeschul-ten Kindern befasst hat, nahmen an unserer Untersuchung Mädchen und Jungen im letzten Kindergartenjahr bzw. im Schulkindergarten teil. Rund neun Monate vor ihrer Einschulung haben viele Kinder schon eine Menge Schrifterfahrungen sammeln können. Die Unterschiede unter den Kindern sind allerdings z. T. enorm, was bei den Vorschulkindern noch mehr zutrifft als bei den Erstklässlern.

Diese Feststellungen erstaunen nicht, denn in vielen Ländern erhalten Kinder vor ihrem sechsten Lebensjahr bereits systematischen Erstleseunterricht, so dass belegt ist, dass Kinder schon in diesem Alter einen Zugang zur Schrift finden können. Zusätzlich gibt es Befunde (vgl. Neuhaus-Siemon 1993), dass manche Kinder auch ohne Unterricht lesen und schreiben lernen, ehe sie in die Schule kommen.³⁸⁵

Aus den vorliegenden Ergebnissen lässt sich nicht ableiten, was nach wie vor in zahlreichen Grundschulen die Basis für den Erstlese- und –schreibunterricht bildet: die Annahme,

- alle Kinder wären nach ihrer Einschulung so weit, dass sie sofort mit einem Leselehrgang beginnen könnten und
- es sei nötig, allen Erstklässlern mit Hilfe einer Fibel gleichzeitig dieselben Buchstaben und Wörter zu vermitteln.

Die Kinder in unseren Erhebungen haben noch einmal verdeutlicht:

- Kinder interessieren sich schon vor der Schule für Schrift. Sie sind gerne dazu bereit, Aufgaben zu bearbeiten, die sich auf die Schrift beziehen.

³⁸⁵ Ausführlicher s. Kapitel 1.

- Die Schrifterfahrungen der Kinder variieren stark. Es gibt Kinder, die keinen einzigen Buchstaben, kein Wort aufschreiben, mit Schrift noch kaum etwas anfangen können; andere Kinder können bereits (zumindest fast) lesen sowie erkennbar und orthografisch richtig Wörter schreiben.
- Manche Begriffe (z. B. *Buchstabe*, *Wort*, *Satz*) sind zahlreichen Kindern zum Zeitpunkt des Schuleintritts noch fremd.³⁸⁶
- Die meisten Kinder schreiben vor der Schule fast ausschließlich große Druckbuchstaben.
- Das Wort, das Vorschulkinder am häufigsten und sichersten aufschreiben können, ist ihr eigener Vorname.

³⁸⁶ Vgl. hierzu auch das folgende Kapitel 4.8.

4.8 Vorstellungen vom Lesen und Schreiben: Zusatzaufgaben der Enderhebung nach Abschluss der Fördermaßnahmen³⁸⁷

In den Enderhebungen nach Abschluss der Förderangebote wurden die Aufgaben der Eingangserhebung wiederholt, darüber hinaus aber um fünf Subtests ergänzt, die Aufschluss geben sollen über die Vorstellungen der Kinder über technischen Aufbau und Logik sowie soziale Funktionen des Lesens und Schreibens. Anhand von acht Hypothesen zu diesen Zusatzaufgaben werden die Ergebnisse der drei Fördergruppen untereinander und mit der Kontrollgruppe verglichen; Grundlage der Detailauswertung ist die Kernstichprobe, also die 140 Kinder mit vollständigem Datensatz.

4.8.1 Hypothesen, Aufgaben und Übersicht zu den Ergebnissen

Alle Aufgaben wurden den beteiligten Mädchen und Jungen in einer Einzelsituation mit einer Testleiterin oder einem Testleiter gestellt. Dabei ging es um die Überprüfung folgender **Hypothesen**:

1. Kinder, die an der SCHRIFT-Förderung teilgenommen haben, haben hier auf vielfältige Weise die alphabetische Schrift, ihre Funktion und ihren Nutzen kennengelernt. Sie zeigen daher eine höhere Einsicht in die Funktion der Schrift als alle anderen beteiligten Gruppen.
2. Die „BLISS-Kinder“ können eher als die Kinder der FONO- und Kontroll-Gruppe Gründe dafür angeben, warum es sich lohnt, selbst lesen und schreiben zu lernen.

Die Hypothesen 1 und 2 beziehen sich auf

Aufgabe 1.³⁸⁸

Schrift-Funktion: Das Kind soll erklären, wozu Lesen und Schreiben nützlich und sinnvoll sind und warum es selbst lesen und schreiben lernen will (vgl. Probst/Wacker 1986; Brinkmann/Brügelmann 1993; Valtin u. a. 1993, 26ff.).

3. In den SCHRIFT- und BLISS-Gruppen ist das Beachten von Details der jeweiligen Schriftsymbole (Länge, Raumlage, Größe etc.) ein wichtiger und immer wieder vorkommender Bestandteil. Die an diesen Gruppen beteiligten Kinder erkennen daher in einer Multiple-Choice-Aufgabe sicherer unterschiedlich komplexe BLISS-Symbole und Wörter wieder.

³⁸⁷ Diese Teilauswertung in Kapitel 4.8 ist eine Überarbeitung des Textes von Franzkowiak (2002b).

³⁸⁸ Nähere Informationen zu den Subtests s. Anhang 8.

Hypothese 3 soll überprüft werden durch

Aufgabe 2:

Symbole und Wörter erkennen: Aus vier Lösungsangeboten sollen je zwei BLISS-Symbole und zwei Wörter mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad wiedererkannt werden.

4. Während der SCHRIFT- und BLISS-Förderung wird häufig interaktiv gelesen, d.h. die Kinder sind nicht nur Rezipienten, sondern aktiv am Lesegeschehen beteiligt. Dazu gehört auch, dass immer wieder die konventionell festgelegte Leserichtung modelliert wird. Infolgedessen können die Kinder dieser beiden Gruppen am besten auf einem kurzen Text die Leserichtung zeigen.
5. Im Vergleich zur SCHRIFT-Gruppe können die „BLISS-Kinder“ noch besser die Leserichtung angeben, da sie selbst während der Fördermaßnahmen häufig Symboltexte erlesen und aufgeschrieben und somit die Leserichtung stärker verinnerlicht haben.

Beide Hypothesen sollen getestet werden durch

Aufgabe 3:

Leserichtung: Bei einem kurzen Text wird das Kind gebeten, den Anfang zu zeigen und mit dem Finger zu demonstrieren, in welcher Richtung weitergelesen werden soll.

6. Die Einführung des Begriffes „*Wort*“ ist ein Inhalt der BLISS- und SCHRIFT-Förderangebote. Daher können die Kinder aus diesen beiden Gruppen besser als die übrigen ein Wort nennen oder ein geschriebenes Wort zeigen.

Aufgabe 4 untersucht das

Wortkonzept: Das Kind wird gebeten, ein Wort nach eigener Wahl zu nennen und ein gedrucktes Wort aus fünf Lösungsangeboten zu wählen und zu zeigen.

7. Auch was ein *Satz* ist, haben die Kinder im SCHRIFT- wie auch BLISS-Förderangebot mehrfach erfahren können. Die Mittelwerte beider Gruppen sollten über denen der FONO- und Kontroll-Gruppe liegen.
8. Während der BLISS-Förderung konnten die Kinder darüber hinaus selbst zahlreiche (Symbol-)Sätze konstruieren, lesen und überarbeiten. Sie sollten daher noch besser abschneiden als die Kinder aus der SCHRIFT-Gruppe.

Beide Hypothesen beziehen sich auf

Aufgabe 5:

Satzkonzept: Das Kind soll einen beliebigen Satz vorsprechen und anschließend bei fünf Lösungsangeboten einen gedruckten Satz finden.

Kinder mit vollständigen Eingangs- und Enderhebungen vor der Einschulung und Nacherhebungen in der 1. Klasse (n = 140)	1. Einsicht in Schrift- funktion	2. Symbole und Wörter erkennen	3. Lese- richtung	4. Wort- Konzept	5. Satz- Konzept
	0,49 (49,3%)	3,56 (65%)	1,65 (76,4%)	1,31 (44,6%)	0,52 (4,3%)
<i>maximal erreichbare Werte</i>	1	4	2	2	2
BLISS / <i>NORMAL</i> (n = 19)	0,6 (63,2%)	3,7 (73,7%)	1,8 (84,2%)	1,4 (42,1%)	0,7 (10,5%)
BLISS / <i>ZURÜCK-G.</i> (n = 5)	0 (0%)	2,8 (20%)	2,0 (100%)	1,4 (40%)	0,8 (0%)
BLISS / <i>SKG</i> (n = 10)	0,3 (30%)	3,9 (90%)	2,0 (100%)	1,3 (50%)	0,6 (0%)
BLISS / insgesamt (n = 34)	0,44 (44,1%)	3,62 (70,6%)	1,88 (91,2%)	1,35 (44,1%)	0,71 (8,8%)
FONO / <i>NORMAL</i> (n = 21)	0,6 (62%)	3,6 (66,6%)	1,5 (62,5%)	1,2 (33,3%)	0,4 (0%)
FONO / <i>ZURÜCKG.</i> (n = 3)	0 (0%)	2,0 (0%)	1,0 (50%)	1,5 (50%)	0,5 (0%)
FONO / <i>SKG</i> (n = 7)	0,7 (71,4%)	3,7 (71,4%)	1,4 (71,4%)	1,3 (28,6%)	0,7 (0%)
FONO / insgesamt (n = 31)	0,58 (60%)	3,48 (63,3%)	1,45 (70%)	1,29 (33,3%)	0,48 (0%)
SCHRIFT / <i>NORMAL</i> (n = 25)	0,6 (64%)	3,6 (68%)	1,7 (76%)	1,4 (56%)	0,5 (4%)
SCHRIFT / <i>ZURÜCKG.</i> (n = 2)	0 (0%)	3,3 (33,3%)	1,0 (33,3%)	1,0 (33,3%)	0,3 (0%)
SCHRIFT / <i>SKG</i> (n = 10)	0,5 (50%)	3,7 (80%)	2,0 (100%)	1,1 (33,3%)	0,6 (10%)
SCHRIFT / insgesamt (n = 37)	0,57 (55,3%)	3,65 (68,4%)	1,70 (80%)	1,27 (48,6%)	0,54 (5,3%)
K-Gruppe / <i>NORMAL</i> (n = 29)	0,41 (41,4%)	3,5 (55,2%)	1,6 (69%)	1,3 (51,7%)	0,3 (0%)
K-Gruppe / <i>SKG</i> (n = 9)	0,3 (33,3%)	3,6 (66,6%)	1,4 (55,5%)	1,3 (44,4%)	0,6 (11,1%)
K-Gruppe / insgesamt (n = 38)	0,39 (39,5%)	3,50 (57,9%)	1,55 (65,8%)	1,32 (50%)	0,37 (2,6%)

Tab. 4.38: Ergebnisse der Zusatzaufgaben zur Enderhebung, aufgeschlüsselt nach Teilgruppen (in Klammern: Anteil vollständig richtiger Lösungen in Prozent); *NORMAL* = Förderung im Kindergarten mit anschl. regulärem Grundschulbesuch, *ZURÜCKG.* = Förderung im Kindergarten mit anschl. Zurückstellung oder Überweisung zum Schulkindergarten, *SKG* = Förderung im Schulkindergarten.

4.8.2 Nutzen und Funktion des Schreiben-Könnens

Von den 140 beteiligten Kindern nennen lediglich 69 (d.h. 49,3%) einen sinnvollen Grund dafür, warum es sich lohnen könnte, das Lesen und Schreiben zu erlernen.³⁸⁹ Keinem der

³⁸⁹ Dieses Ergebnis korrespondiert mit Valtin u. a. (1993, 41f.), die feststellen, dass ein beträchtlicher Teil der Kinder mit nur vagen Vorstellungen über die Mechanismen und sozialen Funktionen des Lesens und Schreibens in die Schule kommen. In ihrer Untersuchung konnten 56% der befragten Erstklässler keine bzw. nur irrelevante Antworten auf die erste Frage geben.

nach der Teilnahme an einem der Förderangebote zurückgestellten zehn Kinder gelang eine angemessene Lösung.

Erwartungsgemäß schneidet die Kontrollgruppe etwas schlechter ab als die übrigen Gruppen (sinnvolle Beantwortung einer der beiden Fragen: 39,5%). Entgegen der Erwartung hat unter den Fördergruppen die FONO-Gruppe mit 60% das beste Ergebnis – gegenüber 44,1% BLISS und 55,3% SCHRIFT – was jedoch insbesondere durch den hohen Anteil richtiger Lösungen der Teilgruppe FONO-Gruppe im Schulkindergarten bedingt ist.

Bei den zahlenmäßig stärker vertretenen Kindergartenkindern (BLISS: n = 19, SCHRIFT: n = 25, FONO: n = 21 und K-Gruppe: n = 29) kommen die drei Experimentalgruppen zu fast gleichen Resultaten: 63,2% BLISS, 64% SCHRIFT, 62% FONO, während die K-Gruppe mit 41,4% sinnvollen Lösungen deutlich darunter liegt.

Die Hypothesen 1 (bestes Ergebnis für die SCHRIFT-Gruppe) und 2 (zweitbestes Ergebnis für die BLISS-Gruppe) lassen sich, wenn man die Lösungen der Aufgabe 1 betrachtet, nicht belegen.

4.8.3 Wiedererkennen von Symbolen und Wörtern

Die Mittelwerte der Vergleichsgruppen sind bei diesem Subtest annähernd gleich. Betrachtet man jedoch die Anzahl der Kinder mit richtigen Lösungen, so zeigen sich deutlichere Unterschiede: Am besten schneidet die BLISS-Gruppe ab (70,6%), gefolgt von der SCHRIFT- (68,4%), der FONO- (63,3%) und der K-Gruppe (57,9%).

Diese Ränge gelten unabhängig vom Förderort für die Kindergartenkinder (BLISS: 73,3%, SCHRIFT: 68%, FONO: 66,6%, K-Gruppe: 55,2%) wie für die SKG-Kinder (BLISS: 90%, SCHRIFT: 80%, FONO: 71,4%, K-Gruppe: 66,6%).

Die größere Häufigkeit richtiger Lösungen in der BLISS- und der SCHRIFT-Gruppe könnte ein Indiz dafür sein, dass die Kinder in diesen Fördergruppen ihr Augenmerk im Sinne von Hypothese 3 tatsächlich besonders auf die Unterscheidung von Details bei Schriftprodukten gelegt haben. Dies wäre zumindest ein kurzfristiger Effekt der beiden „schriftnäheren“ Angebote.

4.8.4 Leserichtung

Im BLISS- und im SCHRIFT-Förderangebot wurden das interaktive Lesen von Bilderbüchern (in der BLISS-Gruppe außerdem das Lesen eigener und vorgegebener Symboltexte) sowie das Vorlesen von Büchern kontinuierlich thematisiert.

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass – im Sinne von Hypothese 4 – eher die Kinder dieser Gruppen im Vergleich zur FONO- und zur K-Gruppe verinnerlicht haben, in welcher Richtung von lesekundigen Menschen in unserer Schriftkultur Texte gelesen werden.

Auch Hypothese 5 kann bestätigt werden: Die besten Ergebnisse weist die BLISS-Gruppe auf (91,2% richtige Lösungen), gefolgt von der SCHRIFT- (80%), der FONO- (70%) und der K-Gruppe (65,8%).³⁹⁰ Im Schulkindergarten kommen sogar alle BLISS-, aber auch sämtliche „SCHRIFT-Kinder“ bei dieser Aufgabe zu richtigen Lösungen (FONO-Gruppe: 71,4%, K-Gruppe: 55,5%).

4.8.5 Wort-Konzept

Viele Kinder können mit den linguistischen Begriffen „*Wort*“ und „*Satz*“ selbst nach etlichen Monaten Schulunterricht noch nicht viel anfangen (Valtin u. a. 1993, 53).³⁹¹ In unserer Untersuchung wurden die Kinder gebeten, ein beliebiges Wort zu nennen und ein geschriebenes Wort zu identifizieren. Der Begriff „*Wort*“ wurde in den drei Förderangeboten BLISS, SCHRIFT und FONO auf unterschiedliche Weise, aber mehrfach thematisiert. Dennoch kommen die Kinder der Kontrollgruppe im Mittel auf den höchsten Wert (50% richtige Lösungen vs. 48,6% SCHRIFT-, 44,1% BLISS- und 33,3% FONO-Gruppe). Dieses Ergebnis war nicht zu erwarten; allerdings zeigt die K-Gruppe im Vergleich mit den drei Fördergruppen insgesamt höhere Werte im Bereich der Schrift-Vorerfahrungen.³⁹²

Betrachtet man lediglich den „figurativen Wortbegriff“, d. h. das Erkennen einer Einheit als Wort, so hat die K-Gruppe mit 81,6% richtigen Lösungen einen niedrigeren Mittelwert als die übrigen Gruppen (FONO-Gruppe: 93,3%, BLISS-Gruppe: 91,2% und SCHRIFT-Gruppe: 83,8%). Diese deutlich höhere Lösungsquote bei der zweiten Teilaufgabe des Subtests weist darauf hin, dass die meisten befragten Kinder intuitiv eine Vorstellung davon haben, was ein Wort ist, auch wenn sie mit einer Definition überfordert und noch kaum in der Lage sind, selbst Beispiele für Wörter zu nennen.

Hypothese 6 (BLISS- und SCHRIFT-Gruppe schneiden besser ab als die beiden anderen

³⁹⁰ Die Mittelwertunterschiede gegenüber allen drei Vergleichsgruppen sind signifikant auf dem 2%-Niveau bei Effektstärken von 0,3 bis 0,6.

³⁹¹ 36 % der von Valtin u.a. befragten Erstklässler konnten schriftlich angebotene Wörter identifizieren („figurativer Wortbegriff“), während lediglich einer der 25 Schulanfänger zumindest annähernd den Begriff *Wort* definieren konnte („operativer Wortbegriff“). (ebd., 31, 37f.)

³⁹² Vgl. Kapitel 4.3 und 4.4.

Gruppen) lässt sich nicht halten; sie trifft lediglich im Vergleich zur FONO-Gruppe zu sowie durchgängig für die Mittelwertunterschiede zwischen der BLISS-Gruppe und den anderen drei Gruppen.

4.8.6 Satz-Konzept

Was ein *Satz* ist, können Kinder kurz vor der Einschulung meist nicht oder nur annähernd definieren (vgl. Valtin u. a. 1993, 39). Lediglich 4,3% (das sind 6 von 140) der befragten Kinder unserer Untersuchung waren dazu in der Lage zu erläutern, was ein Satz ist und wie ein Satz geschrieben aussieht. Sieht man von der schwierigen Definition des Begriffes „Satz“ ab, so zeigt sich ähnlich wie beim figurativen Wortbegriff (wenn auch mit deutlich niedrigeren Werten), dass eine Reihe von Kindern „erahnt“, was das Wesentliche von geschriebenen Sätzen ausmacht.

Bei der zweiten Teilaufgabe dieses Subtests können 61,8% der „BLISS-Kinder“ einen Satz identifizieren, das sind deutlich mehr als in den übrigen Gruppen (FONO-Gruppe: 50%, SCHRIFT-Gruppe: 47,4% und K-Gruppe: 34,2%).³⁹³

Damit lässt sich Hypothese 8 (BLISS-Gruppe schneidet besser ab als die SCHRIFT-Gruppe) halten, während Hypothese 7 (die SCHRIFT-Gruppe zeigt im Mittel ebenso wie die BLISS-Gruppe höhere Werte als die FONO- und die K-Gruppe) zwar ebenfalls gestützt werden kann, allerdings mit der Einschränkung, dass bei der zweiten Teilaufgabe die FONO-Gruppe ein etwas besseres Ergebnis erreicht als die SCHRIFT-Gruppe.

4.8.7 Zwischen-Fazit

Fünf Hypothesen können, wie ein Blick auf Tabelle 4.39 zeigt, bestätigt und drei zurückgewiesen werden. Sie sollten allerdings in künftigen Untersuchungen noch eingehender geprüft werden als es im Rahmen der vorliegenden Studie möglich war.

Können die Ergebnisse der Zusatzaufgaben dazu beitragen, Hypothese 3 der Gesamtstudie (*Eine Förderung über BLISS bereitet effektiver auf das Lesen- und Schreibenlernen im ersten Schuljahr vor als eine rein phonologische Förderung* – vgl. Kap. 3.2) zu untermauern?

³⁹³ Die Mittelwertdifferenzen zwischen der BLISS-Gruppe und den drei Vergleichsgruppen sind bei diesem Subtest signifikant auf dem 2%-Niveau bei leichten bis mittleren Effektstärken (von 0,3 bis 0,6).

HYPOTHESE	+ / -
1: SCHRIFT-Gruppe zeigt höhere Einsicht in die Funktion und den Nutzen der Schrift als die übrigen Gruppen (-> Aufgabe 1: Schrift-Funktion).	-
2: BLISS-Gruppe übertrifft bei Aufgabe 1 die FONO- und K-Gruppen.	-
3: BLISS- und SCHRIFT-Gruppe erkennen mehr Symbole und Wörter richtig wieder als die FONO- und K-Gruppen. (-> Aufgabe 2).	+
4: SCHRIFT- und BLISS-Gruppe haben die besten Ergebnisse bei Aufgabe 3: Zeigen der Leserichtung.	+
5: BLISS-Gruppe übertrifft die SCHRIFT-Gruppe beim Zeigen der Leserichtung.	+
6: BLISS- und SCHRIFT-Gruppen können besser als die übrigen Gruppen ein Wort nennen und ein gedrucktes Wort zeigen. (-> Aufgabe 4: Wort-Konzept)	-
7: BLISS- und SCHRIFT-Gruppen können besser als die übrigen Gruppen einen Satz nennen und einen gedruckten Satz zeigen. (-> Aufgabe 5: Satz-Konzept)	+
8: BLISS-Gruppe übertrifft bei Aufgabe 5 die SCHRIFT-Gruppe.	+

Tab. 4.39: Hypothesen zu den Zusatzaufgaben der Enderhebung nach Ende der Intervention
 + = Hypothese bestätigt - = Hypothese nicht bestätigt

Die fünf Untertests stellen verschiedene Anforderungen (erforderlich sind u. a. Kenntnisse aufgrund von Schrifterfahrungen, visuelle Diskrimination und mündliche Ausdrucksfähigkeit), sodass das Bilden eines Gesamtwertes wenig sinnvoll ist. Man muss also die Aufgaben im Einzelnen betrachten:

Im direkten Vergleich schneidet die FONO-Gruppe einmal besser ab, nämlich im ersten Subtest (Einsicht in die Schriftfunktion); in allen anderen Bereichen (Wiedererkennen von Buchstaben und Symbolen, Leserichtung, Wort- und Satz-Konzept) kommt die BLISS-Gruppe zu einer eindeutig höheren Lösungsquote.

Bezieht man neben den bereits vorgestellten Aufgaben, bei denen es um schriftbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten geht, auch die strukturelle Ebene der Schrift mit ein, so deuten die Befunde in dieser Hinsicht demnach auf überwiegend weiter reichende Effekte der BLISS-Förderung hin, wenn man sie mit der rein phonologisch ausgerichteten Intervention vergleicht.

4.9 Exkurs: Spezifische Effekte der Förderung mit BLISS-Symbolen³⁹⁴

Bei dem BLISS-Förderangebot stand der vielfältige und spielerische Umgang mit BLISS-Symbolen im Mittelpunkt. Die Kinder lernten nach kurzer Zeit, grafische Zeichen zu entschlüsseln und bildhafte Symbolsätze zu erlesen sowie selbst zu konstruieren. Hierdurch sollten die Kinder schon vor dem schulischen Leselernprozess erfahren, was Lesen bedeutet, dass Lesen-Können-Vorteile bringt und dass Lesen Spaß machen kann.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus einer Erhebung nach Abschluss der Fördermaßnahmen vorgestellt, mit der bei den 58 beteiligten Kindern programmspezifische Fördereffekte bei der Anwendung des BLISS-Systems untersucht wurde. Die Ausführungen haben einerseits den Charakter eines Exkurses, auf der anderen Seite tragen sie jedoch zur Aufklärung der Frage bei, wie sinnvoll und effektiv es überhaupt ist, im Rahmen der Vorbereitung auf den schulischen Schriftspracherwerb BLISS-Symbole einzusetzen. Somit sind die Erkenntnisse aus diesem Kapitel zugleich wichtig für die Beurteilung des Projekts insgesamt.

4.9.1 Aufgaben und Hypothesen

Mit sechs Aufgaben sollten unmittelbare Lerneffekte im Anschluss an die Förderangebote überprüft werden, die den Umgang mit den Symbolen und das Verständnis der dem BLISS-System innewohnenden Logik betreffen. Die individuelle Bearbeitungszeit nahm jeweils zwanzig bis dreißig Minuten in Anspruch. Die thematischen Schwerpunkte der Aufgaben sind folgende:³⁹⁵

- 1) *Wiedererkennen* von einzelnen BLISS-Symbolen (fünf aus einem Element bestehende sowie fünf zusammengesetzte Symbole) als Multiple-Choice-Aufgabe (1 von 4 auf Lösungskarten),
- 2) *Benennen* von einzelnen BLISS-Symbolen (fünf aus einem Element bestehende, fünf zusammengesetzte Symbole),
- 3) *Schreiben* von BLISS-Symbolen nach Diktat (fünf einzelne Symbole und ein Symbolsatz),

³⁹⁴ Kap. 4.9 ist eine Überarbeitung von Franzkowiak (2002c).

³⁹⁵ Die Aufgaben für die Kinder der BLISS-Gruppen sind in Anhang 9 zu finden.

- 4) *Lesen* von drei BLISS-Sätzen,
- 5) *Stecken* von zwei vorgesprochenen Sätzen mit BLISS-DUPLO-Steinen auf einer Steckplatte und
- 6) als *Transferaufgabe*: Erlesen von unbekanntem zusammengesetzten BLISS-Symbolen mit bekannten Elementen.

Vom Schwierigkeitsgrad der Aufgaben her war zu vermuten, dass die meisten Kinder

1. ein Großteil der Symbole wiedererkennen,
2. die Mehrzahl der präsentierten Symbole richtig benennen,
3. einzelne Symbole in ähnlicher Weise aufschreiben, wie Standard-BLISS-Symbole aussehen, bei Symbolsätzen aber weniger erfolgreich sind,
4. einfache Symbolsätze sinnentnehmend erlesen,
5. ihnen vorgesprochene kurze Sätze mit Symbolen auf DUPLO-Steinen zumindest annähernd korrekt auf einer Platte nachstecken,
6. beim kreativen Umgang mit für sie neuen Symbolen (die aber bekannte Elemente enthalten) am ehesten Schwierigkeiten bekommen würden, wenn man ihre Lösungen mit denen bei den anderen Aufgaben vergleicht.

Nachfolgend sollen die Gesamtergebnisse dargestellt und diskutiert werden, wobei auch Schwankungen innerhalb der vier Wellen Berücksichtigung finden.

4.9.2 Ergebnisse und erste Interpretationsversuche

Die Hypothesen können im Wesentlichen bestätigt werden. Die besten Ergebnisse zeigen die Kinder beim *Wiedererkennen von BLISS-Symbolen*; hier liegt die Erfolgsquote bei allen vier Wellen bei fast 100%. Die klare Strichführung, die wenigen Grundformen, der Verzicht auf Schattierungen und Details sowie die den Kindern einleuchtende Beziehung zwischen dem Aussehen und der Bedeutung der Symbole sind Eigenschaften, die das BLISS-System auszeichnen und die offenbar das rasche und eindeutige Wiedererkennen bereits im Vorschulalter begünstigen.

Das *Benennen dargebotener BLISS-Symbole* fällt den meisten Kindern ebenfalls nicht schwer. Durch den häufigen Umgang mit den Symbolen sind im Schnitt fast 80% der Kinder mit den gezeigten Symbolen und deren Bedeutungen gut vertraut. Hierbei fällt auf, dass die Ergebnisse von der 1. bis zur 3. Welle deutlich ansteigen (richtige Lösungen: 1. Welle: 65%, 2. Welle: 84%, 3. Welle: 86%), dann in der 4. Welle auf 76 % sinken. Dieser

Trend – eine Steigerung der Ergebnisse von der 1. bis zur 3. Welle – setzt sich auch in den weiteren Untertests fort, wenn man von der 6. Aufgabe (*Neue Symbole lesen*) absieht.

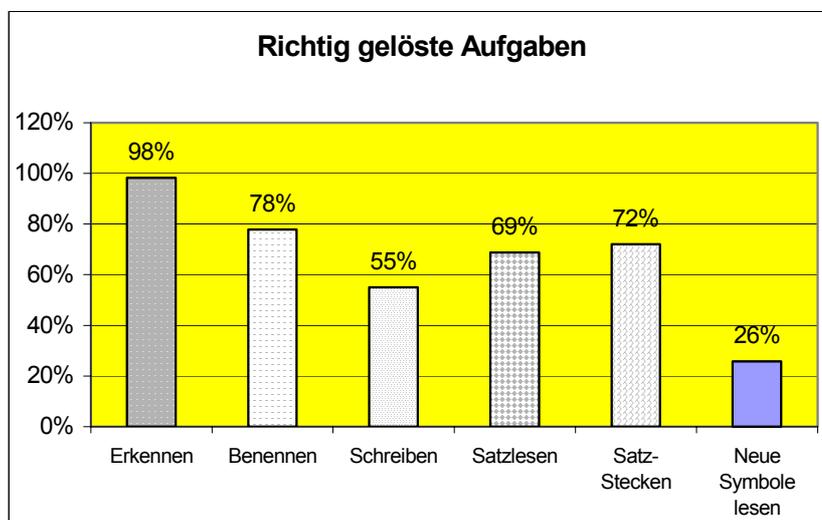


Abb. 4.2: Übersicht zum Lösungserfolg bei den sechs Subtests (alle vier Wellen; n = 57 Kinder im Kindergarten bzw. Schulkindergarten mit vollständigen Daten)

Die Kinder in der 3. Welle kommen vermutlich vor allem deshalb insgesamt zu den besten Ergebnissen, weil sie sich als eine Gruppe, in der alle einander gut kennen und jeden Tag gemeinsam lernen und spielen, am intensivsten mit den zur Verfügung gestellten BLISS-Materialien auseinandergesetzt haben. Die Schulkindergärtnerin konnte Aktivitäten aus den Einheiten des BLISS-Programms wiederholt aufgreifen und vertiefen. Dies war im selben Umfang während der beiden ersten Wellen im Kindergarten nicht möglich, da die Kinder jeweils aus vier verschiedenen Gruppen stammten und sich nur zu den Fördereinheiten trafen. Ihnen standen zwar dieselben Anschlussmaterialien als Ergänzung der wöchentlichen Sitzungen wie den Kindern aus der dritten Welle zur Verfügung, die Erzieherinnen in ihren jeweiligen Gruppen hatten jedoch weniger Möglichkeiten, sich so eingehend damit zu befassen wie die Schulkindergärtnerin.

In der 4. Welle liegen die Werte mehrheitlich über denen der ersten, jedoch niedriger als die der 2. und 3. Welle. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass zwar die Qualität des Förderprogramms durch inhaltliche Verbesserungen und Intensivierungen gesteigert werden konnte, die Fördermaßnahmen in der vierten Welle aber von anderen Projektmitarbeiterinnen geleitet wurden als die drei vorangegangenen. Trotz gründlicher Einarbeitung und Beteiligung an der Durchführung während der 2. und 3. Welle verfügte die verantwortliche Mitarbeiterin im Vergleich zum Projektleiter nicht über dieselben lang-

4.9 Exkurs: Spezifische Effekte der Förderung mit BLISS-Symbolen

jährigen Erfahrungen in der Vermittlung des BLISS-Systems. Als Faktor, der das im Vergleich zur 2. und 3. Welle schwächere Ergebnis mit verursacht haben könnte, kommt jedoch auch der kognitive Entwicklungsstand der Kinder in Frage: Innerhalb der BLISS-Gruppe der 4. Welle liegt bei 7 der 15 untersuchten Kinder der beim CFT 1 ermittelte IQ-Wert unter 90;³⁹⁶ zwischen dem Gesamtergebnis bei der BLISS-Enderhebung und dem CFT-Test-Ergebnis besteht bei der Gruppe der 4. Welle (wie auch generell in allen vier Gruppen zusammen) ein signifikanter Zusammenhang.³⁹⁷ Mit der BLISS-Enderhebung sollte neben kurzfristigen Lerneffekten besonders der flexible Umgang mit dem Symbolsystem erfasst werden, sodass logisches Denken (besonders in den Subtests 3 – 6) erforderlich ist, um erfolgreich abschneiden zu können.

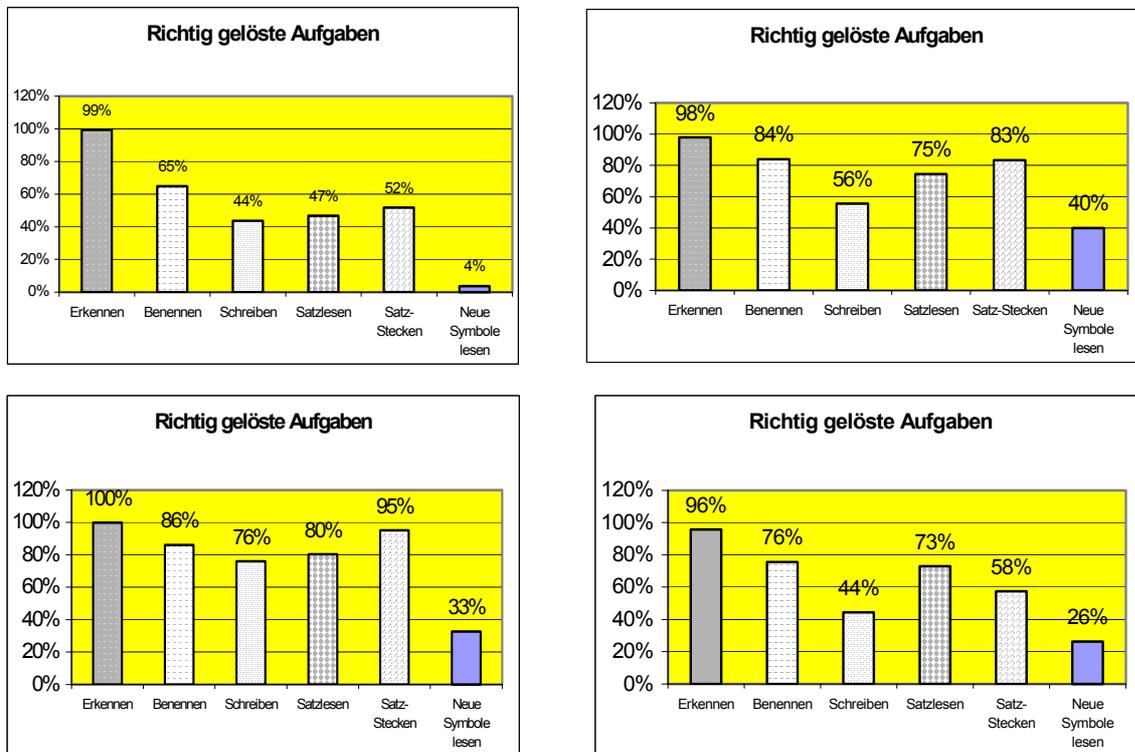


Abb.4.3: Vergleich der vier Wellen (oben : 1. und 2., unten : 3. und 4. Welle)

³⁹⁶ M = 92; zum Vergleich: 2. Welle: M = 103,5 / 2 Kinder mit IQ < 90; 3. Welle: M = 100,1 / 1 Kind mit IQ < 90

³⁹⁷ .53* auf dem 5%-Niveau

BLISS-Symbole nach Diktat aufzuschreiben ist für viele Kinder eine schwierige und ungewohnte Aufgabe. Während einige Kinder klar erkennbare Symbole aufschrieben, die den Standardsymbolen gleichen oder nahe kommen, waren manche Kinder gar nicht in der Lage, bestimmte Symbole aufzuschreiben oder aber das Aussehen ihrer Verschriftungen wich so stark vom BLISS-Symbol ab (z. B. eigene kleine Bilder), dass ihre Lösungen nicht im Sinne der Aufgabe als richtig gewertet werden konnten. Der Mittelwert der richtigen Lösungen aller 57 Kinder liegt bei 55% mit einer Spannweite von 44% (1. und 4. Welle) bis 76% (3. Welle).

Beim **Lesen von Symbolsätzen** sind die Ergebnisse besser als beim Schreiben: Zu 69% konnten die Symbole der vorgelegten BLISS-Sätze im Schnitt von den Kindern erlesen werden. Auch hier fällt der starke Anstieg der korrekten Lösungen von der 1. zur 3. Welle auf (1. Welle: 47%, 2. Welle: 75%, 3. Welle: 80%; 4. Welle: 73%). Dass den Kindern das Symbol-Lesen leichter fällt als das eigene Schreiben verwundert nicht, da das Lesen innerhalb der Förderung stärker betont wurde und das selbständige Konstruieren von Symbolsätzen höhere Anforderungen an die Kinder stellt.

Die Aufgabe „**Stecke Symbolsätze mit DUPLO-Steinen**“ wurde im Verlauf der ersten drei Durchgänge ebenfalls immer besser gelöst (1. Welle: 52%, 2. Welle: 83%, 3. Welle: 95% richtige Lösungen; 4. Welle: 58%; Mittelwert insgesamt: 72%). Die hohe Erfolgsquote beim Symbolsatzlesen und Bilden von Sätzen nach Diktat kommt vermutlich besonders dadurch zustande, dass der Anteil des Lesens von Symbolsätzen in der zweiten Welle erhöht und in der dritten Welle noch einmal intensiviert wurde.

Vergleicht man diese Aufgabe mit der Schreibaufgabe (3. Untertest), so zeigt sich, dass es den Kindern wesentlich leichter fällt, aus einer Reihe angebotener Symbole die richtigen auszuwählen sowie überwiegend in korrekter Syntax anzuordnen, als aus dem Gedächtnis vergleichbare Symbolsätze erfolgreich aufzuschreiben. In der 2. und 3. Welle übertrifft dabei die Erfolgsquote sogar die Lösungshäufigkeit beim Satz-Lesen.

Das **Lesen unbekannter Symbole**³⁹⁸ ist für fast alle Kinder die schwierigste Aufgabe. Hierbei ging es nicht primär darum, dass die Kinder exakt die intendierte Bedeutung der vier

³⁹⁸ Es handelt sich um die zusammengesetzten Symbole *Kuhstall* (*Haus* + *Kuh*), *Dusche* (*Zimmer* + *Regen*), *Briefträger* (*Mann* + *Brief*) sowie *Nilpferd* (*Pferd* + *Wasser*).

gezeigten neuen Symbole formulieren; vielmehr sollte untersucht werden, inwieweit sie kreativ mit den BLISS-Symbolen umgehen und die Logik des Systems in einer Transfersituation anwenden können. In der ersten Welle gelang es den wenigsten Kindern, zu sinnvollen Lösungen zu kommen (4%), in der zweiten Welle lag der Mittelwert für sinnvolle Benennungen bei 40%, in der dritten Welle kamen die Kinder im Durchschnitt auf 33% und in der vierten Welle schließlich auf 26 %. Der sehr niedrige Wert im ersten Durchgang lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass eine Begegnung mit neuen Symbolen im Wesentlichen im Verlaufe des Förderprogramms gemeinsam in der Gruppe stattfand. Ab der zweiten Welle wurden mehrfach während der wöchentlichen Sitzungen als Denkaufgabe unbekannte Symbole (die den Kindern bekannte Elemente enthielten) vorgestellt. Es darf also vermutet werden, dass sie über mehr Erfahrung im Umgang mit neuen Symbolen verfügten als die Kinder der ersten Welle. In der dritten Welle liegt der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache (7 von 13) sehr hoch; gerade bei der 6. Aufgabe ist jedoch die Formulierung eines Begriffs für die mögliche Bedeutung der neuen Symbole wesentlich für ein erfolgreiches Abschneiden – vielleicht hat dies eine Rolle dabei gespielt, dass das Ergebnis der Gruppe der 2. Welle über dem der 3. Welle liegt.

4.9.3 Zwischen-Fazit

Man kann davon ausgehen, dass Kinder kurz vor Schuleintritt bereits nach wenigen Einheiten grundlegende BLISS-Symbole, die häufig wiederkehren, sicher erkennen und auch zum weitaus größten Teil mit der intendierten Bedeutung assoziieren können. Dieses Ergebnis deckt sich mit unseren Erfahrungen und Beobachtungen während der Fördermaßnahmen.³⁹⁹ Es bestätigt auch langjährige Erfahrungswerte aus der Arbeit mit „nichtsprechenden“ körperbehinderten Schulkindern, nach denen Kinder oft einen leichten Zugang zur Logik des BLISS-Systems finden (vgl. Franzkowiak 1994, Gangkofer 1993a).

Der Anteil der Leseaufgaben innerhalb des Förderprogramms ist höher als die Häufigkeit der Schreibaufgaben.⁴⁰⁰ Da zudem aufgrund der bei vielen Kindern noch nicht weit entwickelten Schreibmotorik schriftliche Aufgaben oft nur in Ansätzen gelingen, ist es nicht

³⁹⁹ Vgl. außerdem die Pilotstudie „BLISS im Kindergarten“ (Franzkowiak 1996a).

⁴⁰⁰ Allerdings hatten die Kinder immer wieder vielfältige Gelegenheit zum freien Schreiben von Symbolen und Symboltexten. Besonders in der dritten Welle waren die Kinder hoch motiviert, dieses Angebot zu nutzen.

verwunderlich, dass es den Kindern i. d. R. leichter fällt, vorgegebene Symbole zu benennen und Symbolsätze zu lesen als selbst Texte zu Papier zu bringen.

Auf der anderen Seite sahen sich, besonders in der zweiten und dritten Welle, die meisten Kinder in der Lage, ihnen vorgeschriebene Sätze mit Symbolen auf DUPLO-Steinen zu konstruieren – weitgehend auch in korrekter Syntax. Obwohl einige der Kinder ihre Namen von rechts nach links schrieben, gab es beim Bilden von BLISS-Sätzen so gut wie keine Abweichungen von der Norm.⁴⁰¹

Wenn man den starken Anstieg der richtigen Lösungen bei den Lese- und Satzbaufgaben von der ersten bis zur dritten Welle betrachtet, liegt der Schluss nahe: Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem BLISS-System begünstigt bessere Ergebnisse. Selbst bei ihren z. T. sehr eingeschränkten Deutschkenntnissen kamen die Kinder im Schulkindergarten in der dritten Welle im Vergleich zu den vorherigen beiden Durchgängen zu den insgesamt besten Resultaten. Hier hat sich sicherlich ausgezahlt, dass

- die Kinder als miteinander gut vertraute Gruppe am Förderprogramm teilgenommen haben,
- sie ihre Freude an den Inhalten und Erfolgserlebnisse gemeinsam ausleben konnten,
- die Gruppenleiterin die Kinder immer wieder zur Beschäftigung mit den bereitgestellten Materialien anregte und dass
- an manchen Tagen zwischen den Fördereinheiten durch die Gruppenleiterin Inhalte erneut aufgegriffen und vertieft wurden.

Es lässt sich also festhalten, dass die beteiligten Kinder im Rahmen der zeitlichen Vorgaben erfolgreich erste Einblicke in das BLISS-System und seine Logik gewinnen konnten. BLISS erscheint nicht zu schwierig, auf der anderen Seite auch nicht so einfach, dass es keine interessante Herausforderung für Kinder im Vorschulalter wäre, Symbole und Symboltexte zu entschlüsseln bzw. selbst aufzuschreiben. Die Intensivierung der Fördermaßnahmen mit immer wieder neuen kurzen Lesephasen mit anregenden Texten und die

⁴⁰¹ Diese Feststellung deckt sich mit einem Ergebnis der mit den Kindern aus allen Förderprogrammen durchgeführten Erhebungen nach Abschluss der Fördermaßnahmen: Die Kinder der BLISS-Gruppen konnten in allen vier Wellen am sichersten die Leserichtung bei geschriebenen Texten von links nach rechts angeben (vgl. Kap. 4.8).

Durchführung der gemeinsamen Aktivitäten im vertrauten Rahmen einer festen Gruppe, der zugleich die Gelegenheit bietet, regelmäßig BLISS-Angebote in den Alltag einzubauen, wirken sich offenbar günstig auf den Lernerfolg der Kinder aus. Nicht in Zahlen ausdrücken lässt sich das Interesse der beteiligten Mädchen und Jungen am Umgang mit dem BLISS-System und ihre Motivation, sich auch über eine längere Zeit damit auseinanderzusetzen.⁴⁰² Hierauf wird in Kap. 6 im Rahmen der Diskussion der Befunde der Studie näher eingegangen.

⁴⁰² Einige Beispiele für den kreativen Umgang der Kinder mit BLISS-Symbolen enthält Anhang 13. Vgl. ausführlicher Franzkowiak (1996a, 2002e und 2003).

5 Ein Blick durch die Lupe: Kinder mit vermeintlich besonders ungünstigen Lernvoraussetzungen

Ein besonderes Anliegen dieser Arbeit sind diejenigen Mädchen und Jungen, die sich in ihrer Vorschulzeit noch wenig mit Schrift befasst haben und / oder noch kaum Einsichten in die formalen Eigenschaften und in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache gewinnen konnten. Ihre schulische Entwicklung im Anfangsunterricht ist erschwert, wie in Kapitel 2 ausgeführt wurde, möglicherweise sogar gefährdet.

Das vorliegende Kapitel 5 möchte der Frage nachgehen, welche Auswirkungen sich aus schwachen Lernvoraussetzungen für die betroffenen Projektkinder bis Ende der ersten Klasse ergeben. Zunächst wird in 5.1 unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Fördergruppe für alle Kinder der Kernstichprobe untersucht, bei wie vielen von ihnen sich ein Zusammenhang zwischen einem Gefährdungspotenzial vor der Einschulung und einem schulischen Lese- und Rechtschreibproblem andeutet.

Kapitel 5.2 konkretisiert die Fragestellung weiter, indem nun die „Risikokinder“ aus den SCHRIFT- und BLISS-Gruppen miteinander verglichen werden. Wie haben sie sich entwickelt? Sind Muster erkennbar, die auf Prognosemöglichkeiten hinweisen? Gibt es Unterschiede am Ende des ersten Schulbesuchsjahres, die aus unterschiedlicher Förderung resultieren könnten? Bei der Suche nach Antworten auf diese Fragen werden zwar auch Mittelwerte der Untergruppen miteinander verglichen, aber mit gleichzeitigem Blick auf das einzelne Kind, was bei den überschaubaren Gruppengrößen problemlos möglich ist.

Kapitel 5.3 befasst sich schließlich vor allem mit zwei Kindern aus derselben Fördergruppe, deren Schriftsprachentwicklung über einen Zeitraum von 18 Monaten schlaglichtartig porträtiert werden soll, um beispielhaft darzustellen, welche unterschiedliche Entwicklungsverläufe sich hinter den Gruppenbeschreibungen verbergen.

5.1 Vorschulkinder mit geringen Schrifterfahrungen – auch die leistungsschwächsten Erstklässler?

Die Beziehung zwischen bestimmten Ausgangsbedingungen und zu einem späteren Zeitpunkt erhobenen Testergebnissen wird in der pädagogisch-psychologischen wie auch in der medizinischen Diagnostik häufig in einer „Wahrheitsmatrix“⁴⁰³ bzw. „Vierfeldertafel“⁴⁰⁴ dargestellt. Diese Kreuztabelle ist ein einfaches, anschauliches Mittel, mit dem z. B. der Zusammenhang zwischen einem klinischen Test und einer Erkrankung aufgezeigt werden kann. So lässt sich u. a. leicht ablesen, wie viele positiv getestete Personen auch krank werden oder wie viele nicht Erkrankte zuvor ein negatives Testergebnis hatten.

Auch in der Forschung zur Prognose von schulischen Problemen werden Vierfeldertafeln eingesetzt. Das zugrunde liegende Verfahren verdeutlichen Marx, Jansen und Skowronek (2000, 12ff.) bei ihrer Analyse der Vorhersagegüte des Bielefelder Screenings (BISC); übertragen auf unsere Siegener Forschungsstudie lässt sich ihre Matrix (ebd., 12) wie folgt abwandeln:

Risikoeinschätzung kurz vor der Einschulung	Rechtschreibleistungen Ende 1. Schuljahr	
	Problem	kein Problem
Risiko	A valid (richtig) positive	B falsch positive (β -Fehler)
kein Risiko	C falsch negative (α -Fehler)	D valid (richtig) negative

Tab. 5.1: Beispielhafte Klassifikation in einer Vierfeldertafel

Drei wichtige Begriffe im Zusammenhang mit klassifikatorischen Tabellen sind die beiden Testgüte-Parameter *Sensitivität* und *Spezifität* sowie die für die Prognosegenauigkeit maßgebliche *Relevanz*.⁴⁰⁵ Ein hoch sensibler Test zeichnet sich durch eine hohe Trefferquote aus, d. h. im Falle des obigen Beispiels werden kaum Kinder mit problematischen Rechtschreibleistungen übersehen. Ist die Spezifität hoch, so werden unproblematische Kinder kaum als „Ri-

⁴⁰³ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Fehler_1._und_2._Art (Online im Internet am 2.11.2007).

⁴⁰⁴ Ausführlich s. Schwarzer u. a. (2002a, b) sowie Robra u. a. (2004, 6ff.).

⁴⁰⁵ Die *Sensitivität* wird berechnet durch $A / (A + C)$, die *Spezifität* durch $D / (B + D)$ und die *Relevanz* durch $A / (A + B)$. – Weitere Parameter bei der Verwendung von Vierfeldertafeln beschreiben Robra u. a. (2004, 6ff.).

5.1 Vorschulkinder mit geringer Schrifterfahrung – auch die leistungsschwächsten Erstklässler?

sikokinder“ fehlklassifiziert. Für die Schulpraxis bedeutsamer als Sensitivität und Spezifität, die der Beurteilung der Güte der Testverfahren dienen, ist die Prognosefähigkeit bzw. Relevanz. Sie gibt Aufschluss darüber, bei wie vielen Personen mit positivem Testergebnis tatsächlich später ein bestimmtes Problem auftritt.

Im Rahmen der Auswertung der vorliegenden Studie wurde der Zusammenhang der Risikofaktoren „wenig Schrifterfahrungen“ bzw. „schwach ausgeprägte phonologische Bewusstheit“ mit den zentralen Lese- und Rechtschreibtests Ende der ersten Klasse in Vierfeldertafeln erfasst.⁴⁰⁶ Es ist an dieser Stelle nicht möglich, auf alle Prädiktoren und Kriterien einzugehen, sodass hier lediglich je eine Matrix für den Schrift- und eine für den FONO-Index aufgeführt werden.

Schrift-Index und Rechtschreiben und Lesen komb.	RL-	RL 0/+	PR-Prädiktor
C-	18	19	1-26,4
C 0/+	17	86	26,5-100
PR-Kriterium	1-25	26-100	n = 140

Tab. 5.2: Prädiktor *Schrift-Index Enderhebung* (C) und Erfolgskriterium *Rechtschreib- und Leseleistung kombiniert* (RL). C- bzw. RL- = Kinder im Q1; C 0/+ bzw. RL 0/+ = Kinder mit besseren Leistungen als Q1

Untersucht man, wie viele Kinder mit besonders niedrigen Schrift-Index-Werten Ende des ersten Schuljahrs beim Lesen und Rechtschreiben schwache Testergebnisse zeigen, so beläuft sich die Prognosefähigkeit lediglich auf 18 von 37 Kindern, also 49%; bei weniger als der Hälfte der potentiellen „Risikokinder“ zeigt sich demnach in der Schule auch tatsächlich ein Problem. Die Sensitivität liegt in einer vergleichbaren Höhe (18 von 35 = 51%), sodass mit den eingesetzten Vorschultests fast jedes zweite Kind, das nach einem Jahr Schulbesuch schwach abschneidet, nicht als möglicherweise gefährdet hätte erkannt werden können.

Niedrige vorschulische Testwerte zur phonologischen Bewusstheit lassen anscheinend, wenn man Tab. 5.3 betrachtet, noch weniger als ein schwacher Schrift-Index Vorhersagen darüber zu, ob ein Kind ein Jahr später in der Schule unzureichende Lese- und Rechtschreibtestergebnisse aufweisen wird:

⁴⁰⁶ Als „Kinder mit Risiko“ werden wiederum diejenigen der 140 Kinder der Kernstichprobe betrachtet, deren Leistungen bei der Enderhebung kurz vor ihrer Einschulung im untersten Quartil lagen.

5.1 Vorschulkinder mit geringer Schrifterfahrung – auch die leistungsschwächsten Erstklässler?

FONO-Index und Rechtschreiben und Lesen komb.	RL-	RL 0/+	PR-Prädiktor
D-	18	37	1-39,3 ⁴⁰⁷
D 0/+	16	69	39,4-100
PR-Kriterium	1-24,3	24,4-100	n = 140

Tab. 5.3: Prädiktor *FONO-Index Enderhebung* (D) und Erfolgskriterium *Rechtschreib- und Leseleistung kombiniert* (RL). D- bzw. RL- = Kinder im Q1; D 0/+ bzw. RL 0/+ = Kinder mit besseren Leistungen als Q1

Hier beläuft sich die Prognosefähigkeit lediglich auf 33%, die Sensitivität auf 53%. Zwei Drittel der Kinder mit zunächst gering ausgeprägter phonologischer Bewusstheit erzielen zumindest durchschnittliche Testleistungen am Schuljahrsende. Die nachfolgende Tabelle 5.4 gibt einen Überblick über die Befunde zu allen vierzehn Vierfeldertafeln, die bei der Auswertung entstanden sind.⁴⁰⁸

Prädiktor	Kriterium	Relevanz (PPW)	Sensitivität	Gesamttrefferquote (GQ)
Schrift-Index vor der Einschulung als Indikator für die Schrif- terfahrung	Rechtschreiben Wörter	38%	39%	68%
	Rechtschreiben Sätze	53%	50%	73%
	Rechtschreiben insgesamt	49%	50%	74%
	Lesen Wörter	43%	38%	66%
	Lesen Sätze	51%	46%	71%
	Lesen insgesamt	46%	49%	73%
	Rechtschreiben und Lesen insgesamt	49%	51%	74%
FONO-Index vor der Einschulung als Indikator für die phonologische Bewusstheit	Rechtschreiben Wörter	31%	47%	60%
	Rechtschreiben Sätze	39%	52%	63%
	Rechtschreiben insgesamt	36%	53%	63%
	Lesen Wörter	33%	43%	57%
	Lesen Sätze	39%	51%	62%
	Lesen insgesamt	30%	46%	59%
	Rechtschreiben und Lesen insgesamt	33%	53%	62%

Tab. 5.4: Relevanz (= positiver prädiktiver Wert bzw. Prognosefähigkeit), Sensitivität (Wahrscheinlichkeit der Erkennung schwacher Leistungen) und GQ (Vorhersagegenauigkeit bei allen 140 Kindern der Kernstichprobe)

Wie lassen sich diese Werte zusammenfassen? Die Gesamttrefferquoten⁴⁰⁹ sind sowohl bei Betrachtung des Schrift-Indexes als auch bei der des FONO-Indexes unbefriedigend; sie schwanken zwischen 57% und 74% und liegen bezogen auf den Schrift-Index höher als in

⁴⁰⁷ Beim FONO-Index der Enderhebung kam es zu einem starken Bodeneffekt, was die Interpretierbarkeit der Befunde einschränkt. Über dasselbe Problem bei den wie in unserer Studie eingesetzten Subtests zur Phonem-analyse und zum Anlaut/Restwort berichtet auch Rothe (2007, 75f.).

⁴⁰⁸ Vgl. Anlage 3 auf der Projekthomepage <http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss>.

⁴⁰⁹ berechnet aus $(A + D) / n$

Bezug auf den FONO-Index. Dies gilt auch für die Relevanz und Sensitivität. Die Wahrscheinlichkeit vorherzusagen, welche „Risikokinder“ auch zu „Problemkindern“ werden, beträgt günstigstenfalls 53%, im ungünstigsten Fall jedoch lediglich 30%.⁴¹⁰

Geht man vom Schrift-Index aus, so ist die Chance im Vergleich zum FONO-Index höher, zu einer zutreffenden Vorhersage zu kommen. Bei allen Kriterien beträgt die Prognosekraft weniger als 40%, wenn man von einer schwachen phonologischen Ausgangsleistung auf schwache Leistungen am Ende der ersten Klasse schließen möchte.

Auf der Satzebene ist die Vorhersagegenauigkeit sowohl beim Lesen als auch beim Rechtschreiben etwas höher als auf der Wortebene; dies gilt für beide Prädiktoren.

Möchte man die Frage klären, wer von allen „Problemkindern“ zuvor auch ein „Risiko“ in der Schrifterfahrung oder hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit aufwies, so ergibt sich eine Sensitivität zwischen 38% und 53%. Im Gegensatz zur Relevanz, bei der der FONO-Index einen deutlich weniger aussagekräftigen Prädiktor als der Schrift-Index darstellt, ist die Sensitivität beim FONO-Index etwas höher, wenn man beide Prädiktoren vergleicht. Die Unterschiede sind allerdings gering. Beim Prädiktor „Schrift-Index“ unterscheiden sich Relevanz und Sensitivität kaum, während die Sensitivität deutlich die Relevanz übertrifft, wenn man vom Prädiktor „FONO-Index“ ausgeht.

Als Zwischenfazit aus den Klassifikationen lässt sich feststellen: Die in der BLISS-Studie eingesetzten vorschulischen Erhebungen haben nur eine begrenzte Aussagekraft für die weitere Lern- und Leistungsentwicklung der beteiligten Kinder in der Schule; sie verläuft sehr unterschiedlich und ist oft schwer vorhersagbar⁴¹¹ – ein pädagogisch durchaus erfreuliches Ergebnis, weil es zeigt, dass die individuelle Entwicklung nicht durch fehlende Voraussetzungen determiniert wird.

⁴¹⁰ Als „Risikokinder“ sollen hier diejenigen Kinder mit schriftbezogenen bzw. phonologischen Leistungen vor der Einschulung im untersten Quartil betrachtet werden, während als „Problemkinder“ diejenigen Kinder gelten sollen, deren Rechtschreib- bzw. Lesetestergebnisse Ende Klasse 1 im untersten Quartil liegen.

⁴¹¹ S. zu vergleichbaren Befunden auch Brügelmann (2005a), Brinkmann u. a. (2006) sowie Rackwitz (2007).

5.2 BLISS- oder Schrift-Förderung – wovon profitieren Kinder mit wenig ausgeprägten Vorkenntnissen mehr?

Hypothese 4 der vorliegenden Dissertation lautet: Eine Förderung über BLISS bereitet diejenigen Kinder, die noch kaum Erfahrungen mit Schrift haben (= untere 25% der Stichprobe, definiert durch den Schriftsprachindex; s. Kapitel 3.2), effektiver auf den Lese- und Schreib- anfang vor als eine direkte Förderung alphabetischer Schriftsprachkompetenz. Bei der Auswertung wird ein Mittelwertsvergleich in den Teilgruppen der in Hypothese 4 definierten „Risikokinder“ zugrunde gelegt.

Vergleicht man die Ausgangssituation der SCHRIFT- und BLISS-Gruppe insgesamt, so liegen die Vorteile auf Seiten der SCHRIFT-Gruppe; dies trifft kurz vor der Einschulung sowohl für den Schrift-Index zu als auch für die Variable „zkombi“, die die schriftbezogenen und phonologischen Aufgaben zum selben Messzeitpunkt zusammenfasst.⁴¹² Diese deutlich höheren Mittelwerte finden allerdings keine Entsprechung im ersten Schuljahr: Bei den Lese- und Rechtschreibtests am Schuljahresende zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Fördergruppen. Lediglich beim Satzdiktat hat die SCHRIFT-Gruppe einen Vorsprung (Mittelwert-Differenz: 0,21; n. s.), während die BLISS-Gruppe in den drei anderen Bereichen (Rechtschreiben auf Wortebene, Lesen auf Wort- und Satzebene) leichte Vorteile aufweist.

Bezieht man die Lernvoraussetzungen in die Auswertung mit ein, so könnte man diesen Befund als Fördereffekt zugunsten der BLISS-Gruppe interpretieren.⁴¹³ Wie bereits mehrfach in dieser Arbeit angeklungen ist, erscheint eine solche Auslegung der Daten allerdings zu oberflächlich, da sie weder die Rahmenbedingungen noch Untergruppen und Einzelfälle berücksichtigt. So bedeutet eine lediglich tendenzielle Überlegenheit der als Ganzes betrachteten BLISS-Gruppe noch längst nicht, dass die Entwicklung der Teilgruppe der vor der Einschulung durch ihre geringeren Vorerfahrungen benachteiligten Kinder innerhalb der BLISS- und der SCHRIFT-Gruppe ähnlich verläuft und sich vergleichbare Tendenzen wie bei einem Gesamtgruppenvergleich ergeben.

⁴¹² Schrift-Index: Die Mittelwert-Differenz von 0,50 bei den z-Werten ist auf dem 1%-Niveau signifikant bei einem Effektstärkewert von 0,66; schriftbezogene und phonologische Aufgaben kombiniert: Mittelwert-Differenz 0,43; signifikant auf dem 4%-Niveau; ES = 0,49. – Weitere Details s. die Tabellen in Anlage 4 auf der Projekthomepage <http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss>.

⁴¹³ S. hierzu auch Kap. 4.5.

Vor der Durchführung der nachfolgenden Analysen wurden die benötigten Variablen z-transformiert, um eine bessere Vergleichbarkeit der unterschiedlich verteilten Daten zu gewährleisten.⁴¹⁴ Die anschließend errechneten Quartile beziehen sich auf diese standardisierten z-Werte. Im Mittelpunkt des Interesses steht im Folgenden Q1, also das unterste Quartil der Kernstichprobe mit denjenigen Kindern, die bei der Ermittlung der Eingangsvoraussetzungen bzw. der Leistungen am Ende der 1. Klasse besonders schwach abgeschnitten haben.⁴¹⁵ Tabelle 5.5 gibt einen Überblick über die Anzahl und Verteilung der Kinder aus den vier Vergleichsgruppen.

Teilgruppe	SCHRIFT				FONO				BLISS				Kontroll-Gruppe				Alle Kinder					
	Merkmal	Welle	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ	1	2	3	Σ
(A) Schrift-Index Eingangserhebung			5	4	3	12	2	4	2	8	6	4	3	13	0	3	2	5	13	15	10	38
(B) FONO-Index Eingangserhebung			8	4	4	16	4	6	4	14	9	0	3	12	7	7	1	15	29	17	12	57
(C) Schrift-Index Enderhebung			4	1	0	5	5	4	2	11	5	5	2	12	1	5	3	9	15	15	7	37
(D) FONO-Index Enderhebung			4	2	1	7	7	3	3	13	12	2	2	16	7	9	2	18	30	16	8	54
(S): Schrift-Index Eingangs- und Enderhebung			3	1	0	4	1	4	1	6	4	2	2	8	0	3	2	5	8	10	5	23
(F) FONO-Index Eingangs- und Enderhebung			4	2	1	7	3	2	2	7	9	0	1	10	4	6	1	11	20	10	5	35
(SF1) Schrift- und FONO-Index Eingangserhebung			4	2	2	8	0	3	2	5	6	0	1	7	0	2	0	2	10	7	5	22
(SF2) Schrift- und FONO-Index Enderhebung			2	1	0	3	4	2	1	7	5	2	1	8	0	4	1	5	11	9	3	23
(SF) Schrift- und FONO-Ind. Eingangs- und Enderhebung			3	1	0	4	0	2	0	2	3	0	0	3	0	2	0	2	7	5	0	12
(RW) Rechtschreiben Wörter			1	1	5	7	4	4	4	12	1	2	4	7	2	2	6	10	8	9	19	36
(RS) Rechtschreiben Sätze			2	1	5	8	5	1	3	9	2	2	8	12	0	5	6	11	9	9	22	40
(R) Rechtschreiben insgesamt			2	1	5	8	5	1	2	8	1	2	6	9	0	4	7	11	8	8	20	36
(LW) Lesen Wörter			2	1	5	8	7	5	4	16	4	4	2	10	2	3	3	8	15	13	14	42
(LS) Lesen Sätze			2	3	7	12	6	1	2	9	4	2	3	9	3	3	5	11	15	9	17	41
(L) Lesen insgesamt			3	1	6	10	5	3	3	11	5	2	1	8	1	1	4	6	14	7	14	35
(RL) Rechtschreiben und Lesen kombiniert			3	1	6	10	6	1	3	10	4	2	2	8	0	2	5	7	13	6	16	35

Tab. 5.5: Anzahl der Kinder mit den schwächsten Testergebnissen (A bis D und RW bis RL: Q 1 = unterste 25% der Kernstichprobe von 140 Kindern; S bis SF: Zusammenfassung von Merkmalskombinationen) aus den drei Wellen 1-3

⁴¹⁴ Vgl. Posperschill (2006, 93ff.).

⁴¹⁵ Über das Ausgangskriterium „Quartil 1“ kann man streiten. Bei der Bildung von Quartilen werden zum einen je nach Datenverteilung nicht genau 25% der Stichprobe erfasst; zum anderen hätte man sich auch für ein anderes Perzentil (z. B. 15%) entscheiden können. Es handelt sich um einen pragmatischen Kompromiss, um bei der kleinen Stichprobengröße noch zureichend große Untergruppen zu gewinnen.

Betrachten wir entsprechend Hypothese 4 der vorliegenden Studie zunächst die Voraussetzungen, soweit sie sich anhand des *Schrift-Indexes* (und zum Vergleich: mit Hilfe des *FONO-Indexes*) beschreiben lassen.⁴¹⁶

Fördergruppe	EINGANGSERHEBUNG vor Beginn der Förderung		ENDERHEBUNG nach Abschluss der Förderung	
	Schrift-Index (A-) <i>insgesamt 38 von 140 Kindern in Q1</i>	FONO-Index (B-) <i>insgesamt 57 von 140 Kindern in Q1</i>	Schrift-Index (C-) <i>insgesamt 37 von 140 Kindern in Q1</i>	FONO-Index (D-) <i>insgesamt 54 von 140 Kindern in Q1</i>
BLISS (n = 34)	13 (35,1%)	12 (21,0%)	12 (32,4%)	16 (29,6%)
SCHRIFT (n = 37)	12 (31,6%)	16 (28,1%)	5 (13,5%)	7 (12,9%)

Tab. 5.6: Schrifterfahrung und phonologische Testergebnisse – Anzahl und prozentualer Anteil an allen Kindern im untersten Quartil (Q1)

Bei der *Eingangserhebung* unterscheidet sich die Anzahl der Kinder der BLISS- und SCHRIFT-Gruppen in Q1 mit 13 bzw. 12 nicht wesentlich. Größer sind die Differenzen bei der Enderhebung nach Abschluss der vorschulischen Intervention; während immer noch 12 von allen 37 Kindern in Q1 aus der BLISS-Gruppe stammen, sind es nur fünf Kinder, die der SCHRIFT-Gruppe angehören. Zählt man die Kinder, die sowohl in der Eingangs- als auch Enderhebung einen Schrift-Index-Wert im Bereich des Q1 erzielt haben, so kommt man auf acht (das sind 40% aller 20 Kinder, die bei beiden Erhebungen in Q1 sind) aus der BLISS- und drei (bzw. 15%) aus der SCHRIFT-Gruppe.⁴¹⁷

Vor der Frage, wie sich die Kinder mit ungünstigen Startbedingungen im ersten Schuljahr weiterentwickelt haben, ist zu untersuchen, wie viele Kinder der SCHRIFT- und der BLISS-Gruppe bei den Rechtschreib- und Lesetests am Schuljahresende überhaupt durch besonders schwache Leistungen auffallen.

⁴¹⁶ Zum „Schrift-Index“ s. Kap. 4.2. sowie das Glossar im Anhang.

⁴¹⁷ Analog zu den ausführlichen Tabellen in Anlage 4 auf der Projekthomepage (<http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss>) werden nachfolgend die Abkürzungen A- (Schrift-Index/Eingangserhebung) und C- (Schrift-Index/Enderhebung) verwendet, um die Kinder im jeweils untersten Quartil zu kennzeichnen.

Schrift- Index und Test- ergebnisse	BLISS				SCHRIFT				Kinder in Q1 insge- samt
	in Q1	davon zugleich			in Q1	davon zugleich			
		A-	C-	A- und C-		A-	C-	A- und C-	
Rechtschreiben Wörter (RW-)	7 (19,4%)	5	4	4	7 (19,4%)	3	2	1	36
Rechtschreiben Sätze (RS-)	12 (30,0%)	5	4	4	8 (20,0%)	4	2	2	40
Rechtschreiben insgesamt (R-)	9 (25,0%)	6	4	4	8 (20,0%)	3	3	2	36
Lesen Wörter (LW-)	10 (23,8%)	4	4	3	8 (19,0%)	1	0	0	42
Lesen Sätze (LS-)	9 (21,9%)	5	6	4	12 (23,3%)	3	1	1	41
Lesen insgesamt (L-)	8 (22,9%)	4	5	4	10 (28,6%)	2	0	0	35
Rechtschreiben und Lesen insgesamt (RL-)	8 (22,9%)	4	5	4	10 (28,6%)	3	1	1	35

Tab. 5.7: Rechtschreib- und Leseleistungen Ende des ersten Schuljahrs: Anzahl und prozentualer Anteil an allen Kindern der Kernstichprobe (n = 140) im untersten Quartil (Q1); A- = in Quartil 1 beim *Schrift-Index* der Eingangserhebung, C- = wie A, aber bei der Enderhebung kurz vor der Einschulung

Es fällt nicht leicht, die Befunde zu bewerten. Zum Teil bestehen keine oder kaum nennenswerte Unterschiede (RW, R, LW, L, RL), und bei den einzigen beiden etwas größeren Abweichungen sind einmal (RS) Kinder der SCHRIFT- und einmal (LS) Kinder der BLISS-Gruppe weniger oft im untersten Quartil zu finden. Bei den kleinen Anzahlen lassen sich hieraus keine Erkenntnisse gewinnen. Erschwerend kommt hinzu, dass man sich fragen muss, welche Voraussetzung überhaupt einen besonderen Einfluss auf das Abschneiden am Ende der ersten Klasse hat. Von den in Tabelle 5.7 erfassten Kindern in Q1 hat nur ein Teil auch schwache Leistungen bei den schriftbezogenen Subtests in der Eingangserhebung gezeigt – beim Wörterlesen ist es innerhalb der SCHRIFT-Gruppe sogar nur eines von acht Kindern, das beim Schrift-Index ebenfalls Q1 angehört.⁴¹⁸

Nimmt man den Zeitpunkt der *Enderhebung* zum Ausgangspunkt, so könnte man annehmen, dass nun mehr Kinder mit sehr wenig Schrifterfahrung auch bei den Tests Ende des ersten Schuljahrs zu den leistungsschwächsten Kindern zählen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Überwiegend sind es sogar noch seltener dieselben Kinder, die sowohl beim während der Enderhebung ermittelten Schrift-Index als auch bei den Abschlusstests in der Schule im untersten Quartil zu finden sind. Einige Kinder fallen also trotz geringer Erfahrungen vor Schuleintritt

⁴¹⁸ Man kann jedoch feststellen, dass von den Kindern der BLISS-Gruppe im Vergleich zur SCHRIFT-Gruppe prozentual ein höherer Anteil bei den Tests am Schuljahresende in Q1 liegt, der zuvor auch bei den Voraussetzungen in Q1 war. Die generell große Fluktuation ist bei der SCHRIFT-Gruppe noch auffälliger.

im ersten Schuljahr bei den Tests zum Schriftspracherwerb nicht mehr auf, andererseits kommen manche Kinder trotz vermeintlich durchschnittlicher Ausgangslage in der Schule nur zu schwachen Ergebnissen. Offensichtlich reicht es bei weitem nicht aus, den Schrift-Index in der vorliegenden Form zur Prognose schwacher Leistungen im Lesen und Rechtschreiben einzusetzen.⁴¹⁹

Folgt man der Argumentation der Befürworter phonologischer Trainings, so müsste man ohnehin in Frage stellen, ob frühe Schrifterfahrungen im Vergleich zum Stand der phonologischen Bewusstheit einen höheren Einfluss auf den weiteren Schriftspracherwerb haben.⁴²⁰ Möglicherweise ist es aufschlussreicher, sich diejenigen Kinder näher anzusehen, die bei den phonologischen Subtests anlässlich der Eingangs- bzw. Enderhebung im untersten Quartil liegen.

Bei der Eingangserhebung sind mit $n = 12$ weniger Kinder aus der BLISS-Gruppe im Vergleich zur SCHRIFT-Gruppe ($n = 16$) in Q1.⁴²¹ Wie beim Schrift-Index nimmt auch beim FONO-Index die Anzahl der Kinder aus der SCHRIFT-Gruppe bei der Enderhebung nach Abschluss der vorschulischen Intervention deutlich ab (7 vs. nun 16 Kinder in der BLISS-Gruppe). Sieben Kinder aus der SCHRIFT- und zehn Kinder aus der BLISS-Gruppe gehören in beiden Erhebungen dem untersten Quartil an.⁴²²

Es fällt auf, dass insgesamt häufiger Kinder zu beiden Messzeitpunkten besonders schwache Ergebnisse bei den phonologischen Subtests zeigen als zweimal bei den schriftbezogenen Aufgaben (FONO-Index: 35, Schrift-Index: 23 Kinder). Diese Differenz entspricht dem generellen Befund, dass viele Kinder im Bereich der phonologischen Bewusstheit von der Eingangs- bis zur Enderhebung deutlich geringere Fortschritte machten als bei den Tests zur Schrift.

⁴¹⁹ S. auch die niedrigen positiven prädiktiven Werte für alle Kinder der Kernstichprobe in Tab. 5.4.

⁴²⁰ Vgl. 3.2.

⁴²¹ Vgl. Tabelle 5.6.

⁴²² Diese 7 Kinder der SCHRIFT-Gruppe entsprechen 20%, die 10 Kinder der BLISS-Gruppe 28,6% aller 35 Kinder, die bei den phonologischen Tests der Eingangs- und der Enderhebung in Q1 sind.

5.2 BLISS- oder Schrift-Förderung – Kinder mit wenig ausgeprägten Vorkenntnissen

FONO-Index und Test- ergebnisse	BLISS				SCHRIFT				Kinder in Q1 insge- samt
	in Q1	davon zugleich B- und D-			in Q1	davon zugleich B- und D-			
		B-	D-	D-		B-	D-	D-	
Rechtschreiben Wörter (RW-)	7 (19,4%)	3	2	1	7 (19,4%)	4	2	2	36
Rechtschreiben Sätze (RS-)	12 (30,0%)	4	3	2	8 (20,0%)	4	3	3	40
Rechtschreiben insgesamt (R-)	9 (25,0%)	4	3	1	8 (20,0%)	4	3	3	36
Lesen Wörter (LW-)	10 (23,8%)	3	3	3	8 (19,0%)	4	1	1	42
Lesen Sätze (LS-)	9 (21,9%)	4	4	2	12 (23,3%)	4	2	1	41
Lesen insgesamt (L-)	8 (22,9%)	4	4	3	10 (28,6%)	4	2	2	35
Rechtschreiben und Lesen insgesamt (RL-)	8 (22,9%)	3	4	2	10 (28,6%)	4	2	2	35

Tab. 5.8: Rechtschreib- und Leseleistungen Ende des ersten Schuljahrs – Anzahl und prozentualer Anteil an allen Kindern der Kernstichprobe (n = 140) im untersten Quartil (Q1); **B-** = in Quartil 1 beim *FONO-Index* der Eingangserhebung, **D-** = wie B, aber bei der Enderhebung kurz vor der Einschulung

Was für den Schrift-Index bereits festgestellt wurde, gilt auch für den FONO-Index: Wie man Tab. 5.8 entnehmen kann, hatte nur ein Bruchteil der Kinder, deren Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der ersten Klasse im ersten Quartil liegen, zum Zeitpunkt der Eingangs- oder Enderhebung auch sehr ungünstige Ausgangsbedingungen. Die übrigen Kinder mit Testergebnissen in Q1 fielen vor Schulbeginn nicht durch schwache phonologische Leistungen auf.⁴²³

Fasst man die bisherigen Ausführungen zum Vergleich der SCHRIFT- und der BLISS-Gruppe zusammen, so lässt sich feststellen: Ungünstige Startbedingungen, sofern man sie anhand der Einstufung in A-, B-, C- oder D- vermuten möchte, erklären nicht ausreichend die späteren Schulleistungen im Anfangsunterricht. Will man die Analyse noch verfeinern, scheidet die Aussagekraft der Befunde an den kleinen Anzahlen – interessant ist es jedoch trotzdem, sich die Entwicklung der jeweils vier Kinder aus der BLISS- und der SCHRIFT-Gruppe anzusehen, die bei allen vier Variablen im Bereich des ersten Quartils liegen.

⁴²³ Vgl. Kap. 5.1, wo dieses Phänomen bereits für die gesamte Kernstichprobe festgestellt wurde.

Kind Nr.	Kinder mit Voraussetzungen A-, B-, C- und D-							
	BLISS (n = 4 von 34)				SCHRIFT (n = 4 von 37)			
	48	50	64	67	12	15	35	104
Rechtschreiben Wörter (RW-)	Q1	Q2	Q2	Q2	Q2	Q2	Q2	Q1
Rechtschreiben Sätze (RS-)	Q1	Q4	Q4	Q4	Q3	Q1	Q4	Q1
Rechtschreiben insgesamt (R-)	Q1	Q3	Q4	Q3	Q3	Q1	Q3	Q1
Lesen Wörter (LW-)	Q4	Q2	Q4	Q1	Q3	Q3	Q2	Q2
Lesen Sätze (LS-)	Q3	Q4	Q4	Q1	Q3	Q3	Q3	Q1
Lesen insgesamt (L-)	Q4	Q2	Q4	Q1	Q3	Q2	Q3	Q2
Rechtschreiben und Lesen insgesamt (RL-)	Q2	Q4	Q4	Q2	Q3	Q2	Q3	Q1

Tab. 5.9: Kinder mit phonologischen sowie schriftbezogenen Testleistungen im Bereich von Q1 und ihre Testergebnisse zum Ende des ersten Schuljahrs.⁴²⁴ Q = Quartil.

Aus pädagogischer Sicht ein optimistisch stimmender Befund: Keines der acht Kinder gehört trotz besonders schwacher Testergebnisse zu beiden Messzeitpunkten vor der Einschulung durchgängig in allen Bereichen zu den leistungsschwächsten Schülern Ende der ersten Klasse. Je zwei Kinder aus der BLISS- und der SCHRIFT-Gruppe schneiden sogar eher überdurchschnittlich ab; zwei Kinder zeigen noch Schwächen bei der Rechtschreibung und eines beim Lesen. Selbst Kind Nr. 104 kommt beim Lesen auf Wortebene zu Leistungen auf mittlerem Niveau und liegt beim Satzlesen am oberen Ende des ersten Quartils.

Kommen wir zurück zur Ausgangsfrage: Ist eine BLISS-Förderung für diejenigen Kinder mit den geringsten Schrifterfahrungen effektiver als Fördermaßnahmen, die einen direkten Zugang zur Alphabetschrift in den Mittelpunkt stellen? Zum jetzigen Zeitpunkt muss man die Frage wie folgt beantworten: Die Fördermaßnahmen innerhalb der vorliegenden Studie haben nicht zu Ergebnissen geführt, die Hypothese 4 untermauern könnten. Man kann im Umkehrschluss jedoch auch nicht feststellen, dass bei der Teilgruppe der Kinder mit besonders niedrigen Schrift-Index-Werten die Schrift-Förderung zu höheren Transfereffekten als die Förderung mit BLISS-Symbolen geführt hat. Die Einbeziehung der Ergebnisse der phonologischen Tests vor der Einschulung geht über die vierte Hypothese hinaus, trägt aber kaum zu einem Erkenntnisgewinn bei, denn es bleibt dabei: Die Unterschiede Ende der ersten Klasse zwischen beiden Teilgruppen sind insgesamt nicht bedeutsam.

⁴²⁴ Neben diesen 8 liegen in der Kernstichprobe (n = 140) noch je 2 Kinder aus der FONO- und K-Gruppe, insgesamt also 12 Kinder bei allen vier Variablen A, B, C und D in Q1.

Wenn sich die Teilgruppe der „BLISS-“ und die der „SCHRIFT-Kinder“ im untersten Quartil kaum unterscheiden, bleibt noch zu klären, ob sich die Situation anders darstellt, wenn man die Kinder der BLISS- und FONO-Gruppe im Q1 vergleicht.⁴²⁵

In den Ausgangsbedingungen der beiden Gesamtgruppen gibt es keine bedeutenden Unterschiede. Bezogen auf den Schrift-Index hat die phonologisch geförderte Gruppe zu beiden Messzeitpunkten geringe, nicht signifikante Vorteile. Tendenziell liegt die BLISS-Gruppe beim FONO-Index zum Zeitpunkt der Eingangserhebung leicht vor der FONO-Gruppe, während der Mittelwert bei der Enderhebung identisch ist. Die Leistungen zum Schuljahresende sprechen für die BLISS-Gruppe: Beim Rechtschreiben und deutlicher beim Lesen übertrifft sie die FONO-Gruppe – wenn auch nur beim Lesen annähernd signifikant (auf dem 8%-Niveau; ES = 0,42).

	Merkmal	FONO insges. n=31	BLISS insges. n=34	Differenz FONO BLISS
Ausgangsbedingungen	(A) Schrift-IndexEingangserhebung	8	13	+5
	(B) FONO-Index Eingangserhebung	14	12	+2
	(C) Schrift-IndexEnderhebung	11	12	+1
	(D) FONO-Index Enderhebung	13	16	+3
	(S): Schrift-IndexEingangs- und Enderhebung	6	8	+2
	(F) FONO-Index Eingangs- und Enderhebung	7	10	+3
	(SF1) Schrift- und FONO-Index Eingangs- erhebung	5	7	+2
	(SF2) Schrift- und FONO-Index Enderhebung	7	8	+1
	(SF) Schrift- und FONO-Ind. Eingangs- und Enderhebung	2	4	+1
Testergebnisse	(RW) Rechtschreiben Wörter	12	7	+5
	(RS) Rechtschreiben Sätze	9	12	+3
	(R) Rechtschreiben insgesamt	8	9	+1
	(LW) Lesen Wörter	16	10	+6
	(LS) Lesen Sätze	9	9	0
	(L) Lesen insgesamt	11	8	+3
	(RL) Rechtschreiben und Lesen kombini- ert	10	8	+2

Tab. 5.10: Anzahl der Kinder aus der FONO- und BLISS-Gruppe mit den schwächsten Testergebnissen (Q 1 = unterste 25% der Kernstichprobe)

Die Anzahl der Kinder im ersten Quartil ist, wie man den Tabellen 5.5 und 5.10 entnehmen kann, in beiden Gruppen überwiegend vergleichbar. Allerdings findet man tendenziell etwas mehr Kinder der BLISS-Gruppe bei den Lernvoraussetzungen und Kinder der FONO-Gruppe bei den Erhebungen Ende der ersten Klasse im ersten Quartil. Vor allem auf der Wortebene

⁴²⁵ Weitere detaillierte tabellarische Übersichten zum Vergleich zwischen der BLISS- und der FONO-Gruppe s. Anlage 5 auf der Projekt-Homepage (<http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss>).

5.2 BLISS- oder Schrift-Förderung – Kinder mit wenig ausgeprägten Vorkenntnissen

sind beim Lesen wie beim Rechtschreiben deutlich mehr Kinder, die am phonologischen Training teilgenommen haben, in Q1.

Wenn man diejenigen Kinder beider Gruppen einander gegenüberstellt, die in einem Merkmal in ihrer Voraussetzung „Zugehörigkeit zu Q1“ übereinstimmen, ergibt sich Folgendes:

Merkmal	Kinder in Q1		Testergebnisse	
	FONO	BLISS	Ausgangsbedingungen vor der Einschulung	Lese- und Rechtschreibleistungen Ende 1. Klasse
(A-) Schrift-Index Eingangserh.	8	13	keine signif. Unterschiede	generell zugunsten BLISS, aber n. s. außer beim <i>Lesen insgesamt</i> : Mittelwert-Differenz von 0,64** / ES= 1,18
(B-) FONO-Index Eingangserh.	14	12	FONO-Index Enderhebung: Mittelwert-Differenz von 0,34* / ES= 0,89 zugunsten FONO; sonst gleich	tendenziell alles zugunsten BLISS (n. s.)
(C-) Schrift-Index Enderh.	11	12	keine signif. Unterschiede	generell zugunsten BLISS, aber n. s. außer: <i>Lesen Wörter</i> : Mittelwert-Differenz von 0,89** / ES=1,11 und <i>Lesen insgesamt</i> : 0,64* [7%] / ES=0,75
(D-) FONO-Index Enderh.	13	16	keine signif. Unterschiede	generell zugunsten BLISS; bei <i>RS insgesamt</i> : Mittelwert-Differenz von 0,93* / ES=0,81 und <i>Lesen insgesamt</i> : 1,02** / ES=1,24
Schrift-/FONO-Index Enderh. kombiniert	9	13	keine signif. Unterschiede	generell zugunsten BLISS, aber n. s. außer: <i>Lesen insgesamt</i> : Mittelwert-Differenz von 0,87* / ES=1,0 und <i>RS und Lesen insgesamt</i> : 0,70* / ES=0,92

Tab. 5.11: Kinder aus der FONO- und BLISS-Gruppe mit den schwächsten Testergebnissen (Q1) bei der Überprüfung der Ausgangsbedingungen

Die Bedingungen vor dem Schuleintritt sind also vergleichbar, wenn man davon absieht, dass unter den Kindern, deren FONO-Index bei der Eingangserhebung in Q1 liegt, die Kinder der BLISS-Gruppe auch bei der Enderhebung in dieser Hinsicht signifikant schlechter abgeschnitten haben. Zum Ende des ersten Schuljahrs kommt bei allen Untergruppenauswertungen die BLISS-Gruppe zu tendenziell, teilweise (vor allem wenn man die Daten der Enderhebung zugrunde legt) auch zu signifikant besseren Ergebnissen als die Kinder der FONO-Gruppe. So ist der Vorsprung der BLISS-Gruppe bezogen auf diejenigen Kinder, die bei der Enderhebung einen besonders schwachen kombinierten Schrift-/FONO-Index haben, im Lesen wie Rechtschreiben im Vergleich zur FONO-Gruppe deutlich.

Zwischenfazit

Die ursprüngliche Hypothese 4, eine Förderung mit BLISS-Symbolen sei für den weiteren Schriftspracherwerb der Kinder mit der geringsten Schrifterfahrung wirksamer als eine Förderung mit alphabetischer Schrift, lässt sich nicht halten. Lediglich wenn man die ungünstigeren Ausgangsbedingungen der BLISS-Gruppe berücksichtigt, kann man Ende des ersten Schuljahrs einen leichten Vorteil für diese Gruppe gegenüber der SCHRIFT-Gruppe feststellen, da

sich die Testergebnisse angeglichen haben.⁴²⁶ Die Einbeziehung des Entwicklungsstands der phonologischen Bewusstheit vor der Einschulung führt zu keinen weiteren Erkenntnissen.

Im Vergleich zur FONO-Gruppe findet man Ende des ersten Schuljahrs insgesamt, z. T. auch signifikant bessere Ergebnisse auf Seiten der BLISS-Gruppe. Die phonologisch orientierte Förderung war, soweit die niedrige Teilnehmerzahl eine solche Aussage zulässt, für die Kinder mit wenig ausgeprägter Schrifterfahrung und phonologischer Bewusstheit nicht wirksamer als die beiden anderen Förderansätze.

Bei den Detailanalysen der Testergebnisse der Untergruppen ist die hohe Fluktuation der Kinder bei allen drei Fördergruppen beachtlich. Dreizehn Kinder, das sind rund 9% der insgesamt 140 Mädchen und Jungen der Kernstichprobe, sind bei allen vier Variablen zur Bestimmung vorschulischer Ausgangsbedingungen im untersten Quartil. Was oben schon im Vergleich der BLISS- und SCHRIFT-Gruppe festgestellt wurde, gilt auch für die jeweils zwei Kinder der FONO- und Kontrollgruppe: Auch sie zählen nicht durchgängig bei allen Lese- und Rechtschreibtests am Schuljahresende zu den Leistungsschwächsten.⁴²⁷ Die Prognosekraft der vor der Einschulung durchgeführten Tests zur Schrifterfahrung und zur phonologischen Bewusstheit, dies ist ein eindeutiger Befund, ist unbefriedigend.⁴²⁸

Es zeichnet sich somit wie schon bei den Gesamtgruppenvergleichen kein klares Bild zugunsten eines Förderangebots ab. Die kleinen Stichprobengrößen reduzieren die Reichweite aller gruppenspezifischen Aussagen. Hierauf möchte ich im Rahmen der Diskussion und des Ausblicks auf weitere Forschungsaufgaben in den Kapiteln 6 und 7 noch näher eingehen.

Doch vorher soll die Analyse noch stärker fokussiert werden: Wie hat sich die Beteiligung an einer Fördermaßnahme auf *einzelne* Kinder ausgewirkt? Welche Kinder sind aus Forscher-sicht „besonders interessante Fälle“? Können neben den quantitativen Daten, die bisher in dieser Arbeit im Mittelpunkt standen, qualitative Analysen weitere Aufschlüsse erbringen? Mit diesen und weiteren Fragen möchte ich mich im folgenden Kapitel befassen

⁴²⁶ Allerdings wurde bereits in Kapitel 4.6 auf mögliche Einflüsse der Unterrichtsqualität eingegangen, die mit den vorliegenden Daten schwer messbar sind und deren Anteil an den Ergebnissen vermutlich sehr hoch ist.

⁴²⁷ Von den beiden Kindern aus der FONO-Gruppe ist eines beim Rechtschreiben auf Wortebene, das andere beim Lesen insgesamt in Q1; die beiden Kinder aus der Kontrollgruppe liegen beim Rechtschreiben auf der Satzebene und eines von ihnen zusätzlich beim Wortlesen im schwächsten Viertel.

⁴²⁸ Auf diese Problematik weist auch Schneider (2004, 35) bezogen auf vorschulische Screenings hin.

5.3 Fallgeschichten sogenannter „Risikokinder“

Wenn ein Mann mit dem linken Fuß auf einer glühenden Herdplatte steht und mit dem rechten auf einem Eisblock, würden die Statistiker behaupten, er fühle sich im Durchschnitt sehr wohl.
(Walter Heller)

In Kapitel 4 wurden wiederholt Mittelwertvergleiche für verschiedene Datenanalysen vorgenommen. Verschiedentlich ist bereits darauf hingewiesen worden, dass die Auswertung von Gruppenergebnissen viele Details offen lässt und manchen Fragen gar nicht gerecht werden kann. Kern (1997) beispielsweise⁴²⁹ beschreibt ausführlich die Schwächen einer auf Gruppenanalysen basierenden Forschung, was in den nachfolgenden ausgewählten Zitaten deutlich wird:

„Mittelwert und die Streuung einer mit einem bestimmten Therapieverfahren behandelten Klientengruppe sind zu unspezifisch, da es darauf ankommt, aus welchen Einzelwerten sich diese gruppenstatistischen Kennwerte zusammensetzen. Die gleichen Mittelwerte und Streuungen können sich aus höchst unterschiedlichen Verteilungen ergeben, sie lassen Aussagen zu über zukünftig zu erwartende mittlere Effekte in Gruppen, aber keine Aussagen über zukünftig zu erwartende individuelle Effekte bei Einzelpersonen. Dies hängt damit zusammen, dass Interventionen in aller Regel differenzielle Wirksamkeit vor allem in inhomogenen Gruppen zeigen (Wember, 1994). Für die Einschätzung eines Behandlungsverfahrens ist es wichtig zu wissen, ob die Behandlung bei einem Teil der Behandelten sehr gut wirkt, bei einem anderen Teil aber gar nicht, oder ob die Behandlung bei fast allen Probanden eine ungefähr gleich starke Wirkung erzielt. Dem Gruppenmittelwert ist das nicht anzusehen. Auch numerisch gleiche Streuungen können sich aus höchst unterschiedlichen Verteilungen der Einzelwerte ergeben.“ (...) „Die Forschung mit Gruppenversuchsplänen hat zwar den Vorteil, dass die Generalisierbarkeit der Ergebnisse verbessert werden kann, da Schlussfolgerungen zu der interessierenden Population gemacht werden können, wenn die experimentelle Stichprobe repräsentativ ist. Dabei muss jedoch bedacht werden, dass die Daten sich auf das durchschnittliche Verhalten einer Gruppe von Personen, nicht aber auf irgendeine (durchschnittliche) Person beziehen. Daher ist es aber auch unmöglich, (rückwärts) vom Gruppenverhalten auf ein individuelles Verhalten zu schließen. Das durchschnittliche Verhalten einer Gruppe garantiert nicht, dass auch nur eine einzige Person in der Gruppe sich ‚durchschnittlich‘ verhält. Dieser Sachverhalt stellt ein substantielles Problem in der Gruppenforschung dar. Selbst wenn in einer Analyse einer Studie gezeigt wird, dass eine Intervention für eine Probandengruppe effektiv ist, ist nicht belegt, dass die Intervention für einen bestimmten Probanden effektiv ist.“ (Kern 1997, 78)

„Gruppen sind oft heterogen. Die Varianzen innerhalb der Gruppe sind oft größer als zwischen den Gruppen, so dass Unterschiede zwischen den Gruppen gering oder nicht nachweisbar sind. Daraus resultieren falsche Schlussfolgerungen über die Beurteilung der Effektivität einer Intervention.“ (ebd., 80)

⁴²⁹ Vgl. ähnlich: v. Aram u. a. (2003), Asendorpf (1995, 1999), Jaccard/ Dittus (1999).

„Bei der Gruppenforschung wird durch Datengruppierung und Durchschnittswerte eine Glättung erreicht.“ (ebd., 81).

Brügelmann (2004) plädiert für „Mikrostudien auf der Fallebene“, um längerfristige Gruppenanalysen sinnvoll zu ergänzen und nicht zu ähnlichen Fehlinterpretationen zu kommen, wie Kern (s. o.) sie nennt. Auch Brügelmann weist darauf hin, dass einzelne Kinder überhaupt nicht dem Durchschnittsprofil ihrer Gruppe entsprechen müssen. In derselben Gruppe können unterschiedliche Entwicklungen auftreten, so u. a. Scheren-, Aufhol- und Karawaneneffekte (ebd., 8). Neben in ihrer Entwicklung stagnierenden Kindern verbessern sich manche von einem Messzeitpunkt bis zum nächsten, während andere beim zweiten Termin schwächer abschneiden. Dies gilt, wie nachfolgend gezeigt wird, auch im Hinblick auf die vorliegende Studie, ebenso wie die Feststellung Brügelmanns (ebd., 11), dass selbst hohe Korrelationen zwischen Ausgangsbedingungen und späteren Schulleistungen nicht bedeuten, dass sich auf der Individualebene Entwicklungen vorhersagen ließen. So bestehen entsprechend der Auswertung unserer Studie signifikante, wenn auch nicht hohe Korrelationen zwischen dem Schrift-Index vor der Einschulung und den Testergebnissen Ende Kl. 1 beim Rechtschreiben auf der Wort- (.19*) bzw. Satzebene (.38**) wie auch beim Lesen auf der Wort- (.28**) und Satzebene (.25**). In den Kapiteln 5.1 und 5.2 wurde jedoch gezeigt, dass dieser für die Kernstichprobe insgesamt zutreffende Befund für jeden Einzelfall neu zu bewerten ist, wenn man vorschnelle Interpretationen vermeiden will.

In Kapitel 5.3.2 soll exemplarisch die Entwicklung zweier Jungen über einen Zeitraum von anderthalb Jahren aufgezeigt werden. Zuvor möchte ich jedoch kurz den Auswahlprozess beschreiben, um dadurch zu verdeutlichen, wie wichtig es ist, die Rahmenbedingungen bei allen Analysen mit zu berücksichtigen.

5.3.1 Überlegungen zur Auswahl der Kinder

Im Laufe des mehr als vier Jahre dauernden BLISS-Projekts entstand eine umfangreiche Daten- und Dokumentensammlung. Auf diesen Fundus soll zugegriffen werden, um den Entwicklungsverlauf zweier Kinder abzubilden, die mit mutmaßlich ungünstigen Ausgangsbedingungen in die Schule starteten. Für beide Kinder werden alle verfügbaren Daten und Dokumente aus den Erhebungen innerhalb eines Zeitraums von 18 Monaten zusammengetragen, individuell kommentiert sowie untereinander, mit den Mittelwerten der Fördergruppe und mit

denen aller Projektkinder verglichen. Auf diese Weise entstehen kurze „Fallgeschichten“⁴³⁰, die keine umfassenden Porträts sind, aber einen Beitrag dazu leisten sollen, den Entwicklungsverlauf einzelner Kinder detaillierter betrachten und einschätzen zu können.

Wie in den Kapiteln 5.1 und 5.2 berichtet wurde, entwickeln sich längst nicht alle Kinder „erwartungsgemäß“, wenn man ihre vorschulischen Erhebungswerte mit den Testergebnissen Ende des ersten Schuljahrs vergleicht. Gerade solche Kinder erscheinen aus Forschersicht interessant für eine nähere Betrachtung.⁴³¹ Bei der Suche nach Jungen oder Mädchen, die beim Lesen bzw. Rechtschreiben entgegen der Prognose abgeschnitten haben, wurden mehrere Auswahlkriterien festgelegt:

- Gesucht werden Kinder, die bei der Enderhebung kurz vor ihrer Einschulung bei den Tests zur Schrifterfahrung, evtl. auch in denen zur phonologischen Bewusstheit, im Bereich des untersten Quartils liegen und noch gar nicht lesen können.⁴³²
- Vorrang haben Kinder aus den BLISS- und SCHRIFT-Gruppen, da von den Kindern der FONO- und Kontrollgruppen keine zusätzlichen Schriftprodukte aus dem Zeitraum der Förderung vorliegen und außerdem die Beobachtungen in den schriftnäheren Gruppen besonders intensiv waren.
- Die ausgewählten Kinder sollten in derselben Fördergruppe und möglichst auch in derselben Schulklasse gewesen sein, um zumindest in diesen beiden Kriterien gleiche Bedingungen zugrunde legen zu können.
- Um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden keine Kinder mit Migrationshintergrund und keine Kinder mit stark vom Durchschnitt abweichenden Ergebnissen im Intelligenztest berücksichtigt.
- Diejenigen Kinder der ersten beiden Wellen, die im Anschluss an die vorschulische Förderung zurückgestellt oder dem Schulkindergarten zugewiesen wurden, kommen nicht in Betracht, da zwischen dem Ende der Intervention und der Einschulung ein

⁴³⁰ Vgl. Kap. 3.3.1; s. auch Brügelmann/Hegelin (1984, 12ff.) sowie die von Hüttis-Graff/Wittmann (1996, 15) beschriebenen „Kinderbilder“, die aufgrund der Erhebungsergebnisse über einzelne Kinder erstellt wurden.

⁴³¹ S. auch Brügelmann (2005a, 159ff.).

⁴³² Eine Übersicht zu den Ausgangsbedingungen und Testergebnissen aller 140 Kinder der Kernstichprobe ist als Anlage 1 abrufbar von der Projekthomepage (<http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss>), während an gleicher Stelle Anlage 2 die Verteilung der Kinder im untersten Quartil auf die Fördergruppen aufzeigt.

zusätzliches Jahr liegt, sodass mögliche Fördereffekte noch schwerer nachgewiesen werden können.

Daraus lässt sich für die beiden in Frage kommenden Fördergruppen folgern:

In der **SCHRIFT-Gruppe** der 1. Welle liegen drei Kinder mit ihren Schrift- und FONO-Indexwerten sowohl bei der Eingangs- als auch Enderhebung in Quartil 1. Da zwei von ihnen im Anschluss an die Förderung den Schulkindergarten besuchten, fallen sie heraus. Unter den Kindern der SCHRIFT-Gruppe der 2. Welle ist lediglich ein Kind mit A-, B-, C- und D-, darüber hinaus ein weiteres mit D-.⁴³³ Ein Vergleich dieser beiden erscheint ebenso wenig ergiebig wie bei den Kindern der SCHRIFT-Gruppe der 3. Welle, denn hier liegt kein einziger Schrift-Index-Wert der Enderhebung (also C-) im untersten Quartil.

Für die Kinder der **BLISS-Gruppen** lässt sich zunächst festhalten, dass in der 3. Welle nur zwei Kinder mit C- zu finden sind, die jedoch beide einen Migrationshintergrund und begrenzte Deutschkenntnisse hatten. Die auffälligen Kinder der ersten beiden Wellen möchte ich in aller Kürze vorstellen, um einen ersten Eindruck von der großen Variationsbreite bei den Entwicklungen zu geben.

BLISS-Gruppe / 1. Welle

Vier Kinder liegen mit ihren Testergebnissen in A-, B- C- und D- im untersten Quartil. Keines dieser Kinder konnte bei der Enderhebung kurz vor Verlassen des Kindergartens eine Funktion der Schrift angeben. Da alle vier nach der Förderung den Schulkindergarten besuchten, kommen sie für eine detailliertere Fallbetrachtung nicht in Frage. Es ist jedoch aufschlussreich zu sehen, wie unterschiedlich sie sich entwickelt haben:

Dennis⁴³⁴: Nach schwachen Vorschulergebnissen im ersten Schuljahr auch schwach in der Rechtschreibung

Im 1. Schuljahr verläuft Dennis' Entwicklung beim Rechtschreiben wechselhaft; zum Schuljahresende gehört er beim Wörterdiktat zu den schwächsten 5% aller Kinder und beim Grundwortschatzdiktat in Q1. Beim Lesen steigert er sich zu jedem der drei Messzeitpunkte und kommt Ende der ersten Klasse zu guten Testergebnissen.

⁴³³ Wie in Kapitel 5.2 sind mit A- ein Schrift-Index-Wert und B- ein FONO-Index-Wert der Eingangserhebung im Bereich des 1. Quartils gemeint, während C- und D- entsprechende Werte bei der Enderhebung kurz vor der Einschulung sind.

⁴³⁴ Alle nachfolgenden Vornamen entsprechen nicht den tatsächlichen Namen der Kinder.

Karina: Nach schwachen Vorschulergebnissen unauffällig beim Lesen und Rechtschreiben

Karinas Wortschreibungen verbessern sich im Schuljahresverlauf; sowohl hier wie auch auf der Satzebene, aber ebenso bei den Lesetests, zeigt sie durchschnittliche Ergebnisse.

Tim: Nach schwachen Vorschulergebnissen unauffällig beim Rechtschreiben und sehr gut beim Lesen

Bei den Wörterdiktaten zeigt Tim ein hohes Anfangsniveau, das bis Ende des ersten Schuljahrs leicht absinkt, aber wie auch die Rechtschreibung auf Satzebene im unproblematischen Bereich bleibt. Die Leseergebnisse sind über alle Messzeitpunkte im ersten Schuljahr hinweg ausgezeichnet.

Peter: Nach schwachen Vorschulergebnissen Ende des ersten Schuljahrs auch schwache Leseergebnisse

Bei den Wörterdiktaten beginnt Peter beim Test nach drei Schulmonaten auf recht hohem Niveau, das leicht absinkt, aber ebenso wie die Rechtschreibung auf Satzebene im unproblematischen Bereich bleibt. Die Leseergebnisse zum Schuljahresende sind dagegen sehr schwach: beim Wortlesen im Bereich von Q1, beim Lesen von Sätzen sogar im 5%-Perzentil.

Man sieht: Trotz ähnlicher Ausgangswerte kam es bei den vier Kindern zu sehr unterschiedlichen, aus den niedrigen Testwerten nicht vorhersagbaren Entwicklungen.

BLISS-Gruppe / 2. Welle

Fünf „Normalentwickler“, also nach der Förderung regulär eingeschulte Kinder, zeigen in der Enderhebung noch geringe Schrifterfahrungen und gehören in dieser Hinsicht zum untersten Quartil. Nur eines dieser Kinder konnte bei der Enderhebung kurz vor Verlassen des Kindergartens ein Beispiel für die Funktion der Schrift angeben. Wie man sieht, verläuft auch hier die Entwicklung nicht nach einem vergleichbaren Muster:

Richard: Schrifterfahrung und phonologische Bewusstheit vor Schulbeginn wenig ausgeprägt, Ende des 1. Schuljahrs unauffällig beim Lesen und Rechtschreiben

Bei den Tests zur Schrifterfahrung und zur phonologischen Bewusstheit nach der Förderung liegt Richard in Q1. Im 1. Schuljahr steigern sich seine Wortschreibungen kontinuierlich und zum Schuljahresende liegen seine Leistungen, z. B. beim Grundwortschatzdiktat, auf durchschnittlichem Niveau. Beim Lesen zeigen sich keine Auffälligkeiten.

Manuel: Wenig Schrifterfahrung, schwache Leseergebnisse Ende des ersten Schuljahrs

Bei den Tests zur Schrifterfahrung liegt Manuel sowohl vor als auch nach der Förderung in Q1. Die Wörterdiktate gelingen mit jedem neuen Messzeitpunkt besser; zum Schuljahresende

liegen hier die Ergebnisse nur knapp über dem kritischen Wert, aber ebenso wie die Rechtschreibung auf Satzebene im unproblematischen Bereich. Die Leseergebnisse zum Schuljahresende sind dagegen schwach, d. h. auf der Wortebene in Q1, beim Satzlesen im Bereich des 15%-Perzentils.

Nicole: Geringe Schrifterfahrungen, schwache Rechtschreib- und Leseergebnisse Ende des ersten Schuljahrs

Die Testergebnisse zur Schrifterfahrung liegen bei Nicole vor wie auch nach der Förderung in Q1. Bei den Wörterdiktaten ist der Verlauf wechselhaft und nach dem ersten Schulbesuchsjahr zwar knapp über der ersten Nacherhebung, aber noch im kritischen Bereich (Q1). Dies trifft noch weitaus deutlicher zu für die Rechtschreibung auf Satzebene: Beim Grundwortschatzdiktat findet man Nicole im Bereich des 5%-Perzentils. Auch die Leseergebnisse zum Schuljahresende sind schwach und im 1. Quartil.

Max: Schwach vor der Einschulung, später unauffällig beim Lesen und Rechtschreiben

Bei den Tests zur Schrifterfahrung und phonologischen Bewusstheit nach der Förderung liegt Max in Q1. Im 1. Schuljahr steigert er sich beim Wörterschreiben und liegt hier zum Schuljahresende wie beim Grundwortschatzdiktat auf durchschnittlichem Niveau. Die Testergebnisse beim Lesen auf der Wortebene sind Mitte und Ende des ersten Schuljahrs sehr gut; beim Satzlesen liegen sie im mittleren Bereich.

Jan: Geringe Schrifterfahrung, in der ersten Klasse unauffällig beim Lesen, aber schwach beim Satzdiktat

Bei den Tests zur Schrifterfahrung nach der Förderung zählt Jan zum schwächsten Viertel aller Kinder. Im 1. Schuljahr hält er ein konstant mittleres Niveau beim Wortschreiben, während er beim Grundwortschatzdiktat schwach abschneidet (Q1). Keine Auffälligkeiten zeigen sich beim Lesen.

Bereits ein Blick auf diese neun oben beschriebenen Mädchen und Jungen bestätigt eindrucksvoll Brügelmann (2005a), der im Zusammenhang mit dem Bielefelder Screening zu dem Schluss kommt, dass die Entwicklungen einzelner Kinder nicht linear verlaufen und oft trotz ähnlicher Kennwerte ganz unterschiedlich aussehen. Daher könne man nicht von einer „Bestimmung“ des Lernerfolgs durch Voraussetzungen am Schulanfang, sondern allenfalls von einer „Belastung“ sprechen (ebd., 161).⁴³⁵

Mit Richard und Manuel wollen wir uns im Folgenden noch eingehender beschäftigen und dabei untersuchen, inwieweit sich die ähnlich schwachen Ausgangsbedingungen für sie in der Schule als Belastung erwiesen haben.

⁴³⁵ Vgl. auch Brinkmann u. a. (2006, 6), Rackwitz (2007, 10).

5.3.2 Richard und Manuel – zwei Kinder mit schlechten Erfolgsaussichten für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben?

Manuel und Richard haben einige Gemeinsamkeiten: Sie sind fast gleich alt, besuchten denselben Kindergarten, wurden in der zweiten Welle des Projekts in derselben BLISS-Gruppe gefördert, wobei beide an zwölf von fünfzehn Einheiten teilnahmen, im Anschluss an den Kindergarten gehörten sie derselben Grundschulklasse an und ihre gemessene Intelligenz liegt – ebenfalls vergleichbar - im Normalbereich. Während der Teilnahme an der Förderung im Kindergarten zählten Richard und Manuel zu den ruhigeren Kindern, die sich an den Angeboten zwar interessiert zeigten, aber weder durch außergewöhnliches Engagement noch durch ablehnendes oder gar destruktives Verhalten auffielen.

Beide Kinder sind gegenüber der Mehrzahl der übrigen Projektkinder in einer Hinsicht im Nachteil: Manuel weist geringe Schrifterfahrungen vor und nach der Förderung auf, Richard zeigt nach der Förderung schwache Leistungen bei den Schriftaufgaben wie auch den phonologischen Subtests. Wie lässt sich die Schriftsprachentwicklung der beiden Kinder bis zur Einschulung charakterisieren? Welche Leistungen erbringen sie bei den drei Nacherhebungen im ersten Schuljahr? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen, wobei die Jungen zunächst in der Vorschulzeit einzeln und im ersten Schuljahr dann vergleichend betrachtet werden sollen.

5.3 Fallgeschichten sogenannter „Risikokinder“

	Richard	Manuel	Mittelwert Fördergruppe (n = 11)	Mittelwert Klasse (n = 18)	Mittelwert Kernstichprobe (n = 140)
EINGANGSERHEBUNG:					
Alter / Monate	69	70	69,2	70,7	72,3
Buchstaben frei schreiben	10	7	6,9	7,4	7,6
Wörter frei schreiben	1	0	1,5	1,9	1,7
Buchstabendiktat	3	3	4,8	4,9	4,9
Embleme und Schrift	3	3	4,7	4,8	5,1
Schrift-Index / Eingangserh.	13 (Q2)	9,5 (P15)	16,1	17,3	17,1
Phonemsynthese	6	6	5,5	4,3	4,5
Phonemanalyse	0	1	2,4	1,0	0,9
Anlaut – Wortrest trennen	0	2	1,6	1,4	0,7
FONO-Index / Eingangserh.	6 (Q3)	9 (Q3)	9,5	6,7	6,2
IQ / CFT 1 (Altersnorm)	96 (Q1)	99 (Q2)	109,5	104,6	105,8 [n=73]
ENDERHEBUNG:					
Buchstaben frei schreiben	6	2	8,4	8,9	10,0
Wörter frei schreiben	1	0	2,0	2,7	2,2
Buchstabendiktat	2	2	5,1	5,6	6,0
Embleme und Schrift	4	3	6,2	6,2	6,3
Schrift-Index / Enderh.	11 (Q1)	6 (P5)	19,5	21,7	21,7
Phonemsynthese	5	6	6,7	5,5	5,3
Phonemanalyse	0	1	1,9	1,4	1,5
Anlaut – Wortrest trennen	0	0	1,3	1,1	0,9
FONO-Index / Enderh.	5 (Q1)	7 (Q2)	9,9	8,1	7,7
Einsicht in die Schriftfunktion	0	1	0,6	0,4	0,5
Symbole und Wörter erkennen	4	4	3,9	3,6	3,6
Leserichtung zeigen	2	2	1,8	1,6	1,6
Wortkonzept	1	0	1,4	1,1	1,3
Satzkonzept	1	0	0,6	0,4	0,5
NACHERHEBUNG I (3 Monate):					
Rechtschreibstufe (Wortdiktat)	2,4 (Q1)	3,0 (Q2)	3,8	3,7	3,4
Bild-Wort-Zuordnung	2 (P15)	3 (Q1)	5,7	5,9	5,5
NACHERHEBUNG II (6 Mon.):					
Rechtschreibstufe (Wortdiktat)	3,4 (Q2)	3,7 (Q2)	3,9	3,7	3,6
Bild-Wort-Zuordnung	19 (Q3)	18 (Q2)	19,0	17,6	16,0
NACHERHEBUNG III (10 Mon.):					
Rechtschreibstufe (Wortdiktat)	3,9 (Q2)	4,0 (Q2)	4,0	4,0	4,0
Satzdiktat (richtig)	56% (Q2)	64% (Q2)	66%	67%	63%
Lesen / Wörter	9 (Q2)	5 (Q1)	7,6	7,7	7,4
Lesen / Sätze	7 (Q2)	4 (P15)	7,7	8,3	7,1

Tab. 5.12: Richards und Manuels Entwicklung im Vergleich untereinander und mit verschiedenen Bezugsgruppen. - Vergleichswerte der BLISS-Gruppe der 2. Welle und der Klasse sind aufgeführt für die Kinder mit vollständigem Datensatz. Q1, Q2, Q3 = 1., 2. bzw. 3. Quartil; P5, P15 = Perzentil 5 bzw. 15.

Richard

Buchstabenkenntnis und Schrifterfahrung: Während der Eingangserhebung schreibt Richard zehn verschiedene Buchstaben sowie seinen eigenen Namen auf. Die Bezeichnungen der Buchstaben scheinen ihm dabei noch kaum geläufig zu sein; so findet er beim Buchstaben-diktat bei den ersten drei Tieren die richtigen Anfangsbuchstaben, entscheidet sich danach aber durchweg für ein gleich bleibendes Lösungsmuster, indem er den ersten Buchstaben ein-kreist. Die lediglich drei Treffer bei der Aufgabe „Embleme und Schrift“ verdeutlichen, dass Richard noch nicht sicher einen Zusammenhang zwischen der Buchstabenreihenfolge im Fir-menlogo und beim gedruckten Wort erkennen kann. Richards Schrift-Indexwert von 13 liegt im mittleren Bereich (2. Quartil), wenn man ihn mit der Kernstichprobe vergleicht.

In der Enderhebung zeigt Richard entgegen der Erwartung keinen verbesserten Schrift-Index-Wert; im Gegenteil, er fällt sogar auf elf Punkte. Zu diesem Messzeitpunkt nach Abschluss der Förderung schreibt Richard sechs (vorher: zehn) Buchstaben auf, außerdem wiederum als einziges Wort seinen Vornamen. Dass Richard sechs Monate nach der Eingangserhebung zu sechs der zehn Tiere ganz andere – aber ebenfalls falsche – Anfangsbuchstaben ankreuzt, zeigt, dass er nach wie vor kaum Buchstabennamen kennt. Zu den Emblemen findet Richard zwar nun vier statt zuvor nur drei richtige Wörter, schafft es aber immer noch nicht, auch nur annähernd sicher die Buchstabenreihenfolge zu berücksichtigen. Der verschlechterte Schrift-Index (11 anstelle von vorher 13) bedeutet zugleich, dass Richard in dieser Hinsicht im un-tersten Quartil aller Kinder der Kernstichprobe liegt.

Phonologische Bewusstheit: Von den drei phonologischen Aufgaben versteht Richard in der Eingangserhebung zwei trotz ausführlicher Einführung nicht, sodass er sie nicht lösen kann. Lediglich die Phonemsynthese gelingt ihm bei sechs der acht vorgesprochenen Wörter. Mit diesen sechs Punkten liegt Richard innerhalb der Kernstichprobe jedoch im dritten Quartil, da die Analyse und vor allem das Wortrest-Finden zu diesem Messzeitpunkt sehr vielen Kindern große Probleme bereiten. Die Enderhebung zeigt, dass sich die phonologische Bewusstheit bei Richard in den sechs Monaten nicht merklich weiterentwickelt hat: Wie zuvor gelingt ihm lediglich bei einem Teil, d. h. bei fünf von acht lautierend vorgesprochenen Wörtern, die Pho-nemsynthese, und erneut ist er nicht in der Lage, Phoneme zu analysieren und durch Weg-nehmen eines Anlauts den Wortrest zu erkennen. Da sich die meisten Kinder verbessert ha-ben, liegt bei der Enderhebung die kritische Grenze so niedrig, dass Richard mit fünf Punkten im untersten Quartil liegt.

Mechanismen und soziale Funktionen des Lesens und Schreibens: Richard kann weder angeben, wofür man Lesen und Schreiben gebrauchen kann, noch warum es sich für ihn lohnen könnte, lesen und schreiben zu lernen. Wie die meisten Kinder aus den BLISS-Gruppen ist Richard in der Lage, vorgegebene Wörter und BLISS-Symbole aus einem Multiple-Choice-Angebot sicher zu identifizieren und ebenso problemlos auf einer Textseite die konventionelle Leserichtung zu zeigen. Was ein *Wort* bzw. ein *Satz* ist, kann Richard nicht durch ein Beispiel verdeutlichen; allerdings gelingt es ihm wie auch vielen anderen Kindern, ein gedrucktes Wort und einen Satz intuitiv richtig zu zeigen, auch wenn er seine Auswahl nicht näher erläutert.

Umgang mit BLISS-Symbolen (in der BLISS-spezifischen Enderhebung):⁴³⁶ Das Wiedererkennen von BLISS-Symbolen bereitet Richard keine Schwierigkeiten. Die genaue Wiedergabe der Bedeutung von Symbolen fällt ihm schwerer: Von zehn vorgegebenen Symbolen kann er fünf sicher benennen und von drei weiteren einzelne Bestandteile richtig in Worte fassen. Beim Aufschreiben von Symbolen ersetzt er in zwei Fällen (*Blume, Haus*) das Symbol durch eine Zeichnung; beim selbst geschriebenen Symbolsatz verwechselt er zwei ähnliche Symbole, lässt das Prädikat weg und verwendet dann zwei Symbole, die den gesuchten ähneln. Richard bemüht sich, die drei vorgelegten BLISS-Sätze zu lesen, was ihm teilweise gelingt; es fällt auf, dass er einzelne Symbole weglässt und andere mit nicht vollständig oder gar nicht zutreffenden Bezeichnungen belegt. Das Stecken von Symbolsätzen mit BLISS-DUPLO-Steinen macht deutlich, dass Richard noch keine gefestigte Vorstellung von der Notwendigkeit einer genauen Syntax hat. Bei der letzten Aufgabe, dem Versuch unbekannte BLISS-Symbole mit bekannten Bestandteilen zu erlesen, zeigt sich Richard kreativ: neben einem richtig benannten Symbol bildet er zwei Sätze, die zum Aussehen der Symbole passen. Mit insgesamt 31 Punkten in der BLISS-spezifischen Enderhebung befindet sich Richard noch gerade innerhalb des untersten Quartils.

Zwischenbilanz zu Richards Vorschulzeit: Richard ist am Ende des Kindergartens ein Junge, der ein paar Buchstaben aufschreiben, Buchstabennamen jedoch noch so gut wie nicht benennen kann. Als einziges Wort schreibt er seinen Vornamen. Die Reihenfolge von Buchstaben beim Vergleich von unterschiedlich gedruckten Wörtern beachtet er kaum. Richard zeigt in

⁴³⁶ Anhang 14-A zeigt Beispiele für von Richard geschriebene BLISS-Symbole; Details der BLISS-Enderhebung Richards sind Anhang 14-B zu entnehmen.

Ansätzen, dass er Phoneme synthetisieren und gesprochene Wörter daraus erzeugen kann. Insgesamt ist Richards phonologische Bewusstheit im engeren Sinne noch wenig ausgeprägt. In diesem Bereich wie auch bezogen auf seine Schrifterfahrung gehört Richard zum schwächsten Viertel der 140 Kinder der Kernstichprobe. Vor dem Schuleintritt kann Richard keinen Grund dafür angeben, warum er lesen und schreiben lernen sollte. Er hat allerdings schon erste Vorstellungen davon, wie man liest: die konventionelle Leserichtung kann er sicher in einem schriftlichen Text zeigen und auch beim Lesen und Schreiben von BLISS-Sätzen einhalten. Zudem erahnt er, dass Wörter und Sätze eine wichtige Rolle beim Lesen spielen und kann gedruckte Beispiele hierfür zeigen.

Manuel

Buchstabenkenntnis und Schrifterfahrung: In der Eingangserhebung schreibt Manuel sieben Buchstaben auf, davon drei spiegelverkehrt, außerdem noch weitere, buchstabenähnliche Formen. Seinen Vornamen oder ein anderes Wort kann er nicht zu Papier bringen. Drei Buchstaben kann Manuel beim Buchstabendiktat richtig dem vorg gesprochenen Laut zuordnen. Bei der Embleme-Aufgabe gelingen Manuel drei richtige Zuordnungen; dreimal entscheidet er sich in diesem Subtest für spiegelbildlich gedruckte Wörter, was ebenso wie das entsprechende Schreiben einiger Buchstaben dafür spricht, dass Buchstabenform und Schreibrichtung bei ihm noch nicht gefestigt sind.⁴³⁷ Aus den Rohwerten der vier Schriftaufgaben lässt sich ein Schrift-Index von 9,5 errechnen, womit Manuel zu den leistungsschwächsten 15% der Kinder der Kernstichprobe zählt. – Bei der Enderhebung kurz vor der Einschulung fällt Manuels Rückstand im Vergleich zur überwiegenden Mehrheit aller beteiligten Kinder noch mehr auf, denn jetzt liegt er mit nur sechs Punkten bei den untersten 5%. Manuel schreibt lediglich zwei Buchstaben auf, nämlich die ersten beiden seines Vornamens, außerdem ein Schriftzeichen, das einem spiegelbildlichen „E“ ähnelt. Er schafft es weiterhin nicht, seinen Namen zu schreiben („Ne, das kann ich nicht!“), kann ihn jedoch nach Vorlage erkennbar abschreiben. Dass Manuel nach wie vor Buchstaben so gut wie nicht benennen kann, zeigt seine Bearbeitung des Buchstabendiktats: Hier kommt er zu zwei richtigen Lösungen, aber lediglich das „N“ hat er bereits zum ersten Messzeitpunkt korrekt identifiziert, während er das „A“ und das „E“ im Gegensatz zur Eingangserhebung nicht erneut zuordnen kann. Eine richtige Verbin-

⁴³⁷ Dieses häufige Phänomen innerhalb des Schriftspracherwerbs beschreibt auch Dehn (2007, 8f.).

dung zwischen Emblem und Wort herzustellen gelingt Manuel auch in der Enderhebung lediglich dreimal (wobei „BP“ und „iglo“ in beiden Fällen richtig gefunden werden); in vier Fällen entscheidet sich Manuel für spiegelverkehrte Schreibweisen der gesuchten Wörter.

Phonologische Bewusstheit: Die Synthese von Phonemen gelingt Manuel in der Eingangserhebung sechsmal, bei den anderen beiden Wörtern annähernd. Bei der Analyseaufgabe kommt er einmal zu einer richtigen Lösung, zeigt jedoch bei den anderen Wörtern, dass er zumindest einen Teil der Laute heraushören kann. Zweimal schafft Manuel es, ein Restwort zu benennen, wenn der Anlaut weggenommen wird; er hat jedoch diese Teilaufgabe noch nicht genau verstanden, da er bei den übrigen Wörtern Wortanfänge oder Silben als Lösungen nennt. Mit einem FONO-Index von 9 liegt Manuel im dritten Quartil aller Kinder der Kernstichprobe. – In der Enderhebung löst Manuel die Syntheseaufgabe exakt wie sechs Monate zuvor, und auch beim Analysieren von Wörtern kommt er zur selben Punktzahl wie beim ersten Messzeitpunkt. Hierbei fällt auf, dass er Laute, aber ebenso oft auch Silben nennt. Anders als in der Eingangserhebung kann Manuel nun gar kein Wort bilden, wenn der Anlaut fortgelassen wird, was die Vermutung untermauert, dass sein Ergebnis vor der Förderung eher zufallsbedingt war. Seine guten Syntheseleistungen haben einen starken Einfluss darauf, dass Manuel mit einem FONO-Index von 7 im Bereich des zweituntersten Quartils aller Kinder der Kernstichprobe liegt.

Mechanismen und soziale Funktionen des Lesens und Schreibens: Manuel fällt nichts zu der Frage ein, wozu man Lesen und Schreiben gebrauchen kann. Er selbst möchte dies jedoch lernen, um Briefe schreiben und lesen zu können. Wie Richard gelingt es Manuel problemlos, vorgelegte Wörter und BLISS-Symbole wiederzuerkennen und die Leserichtung auf einem Textblatt zu zeigen. Mit den Begriffen *Wort* und *Satz* verbindet Manuel offenbar noch nicht viel, denn er kann weder ein Beispiel geben noch auf einem Vorlageblatt ein gedrucktes Wort oder einen Satz finden.

Umgang mit BLISS-Symbolen (in der BLISS-spezifischen Enderhebung):⁴³⁸ Manuel hat während der Teilnahme an der vorschulischen Förderung innerhalb der BLISS-Gruppe einiges gelernt. So kann er alle vorgegebenen Symbole wiedererkennen, neun von zehn Zeichen

⁴³⁸ Anhang 14-A zeigt Beispiele für von Manuel geschriebene BLISS-Symbole; Details der BLISS-Enderhebung Manuels sind Anhang 14-B zu entnehmen.

richtig benennen⁴³⁹ und die vorgelegten Sätze selbstständig erlesen. Auch die beiden vorgeprochenen Sätze steckt er mit den BLISS-DUPLO-Steinen in korrekter Syntax auf die Grundplatte; hier fällt auf, dass er den ersten Satz von rechts nach links, den zweiten von links nach rechts steckt. Wie beim Buchstabenschreiben zeigt Manuel demnach im Zusammenhang mit BLISS ebenfalls, dass er die Konvention der Schreibrichtung noch nicht verinnerlicht hat. Das merkt man auch an seinen eigenen Verschriftungen von BLISS-Symbolen, von denen eine ganze Reihe spiegelverkehrt gesetzt ist. Bei der letzten Aufgabe, dem Entschlüsseln noch unbekannter BLISS-Symbole, beweist Manuel Kreativität: Zweimal kommt er zu richtigen, in den anderen beiden Fällen zu teilweise richtigen Lösungen. Insgesamt kann man sagen, dass er grundlegende Prinzipien des BLISS-Systems verstanden hat und angemessen umsetzen kann; mit seiner Punktzahl von 45 liegt er bei der BLISS-spezifischen Enderhebung im dritten? Quartil aller Kinder aus den BLISS-Gruppen.

Zwischenbilanz zu Manuels Vorschulzeit: Manuel ist am Ende des Kindergartens ein Junge, der noch kaum Erfahrung mit der Alphabetschrift aufweist. Er kann ganz wenige Buchstaben schreiben und kennt allenfalls vereinzelte Buchstabennamen. Er ist nicht in der Lage, seinen Vornamen aufzuschreiben. Beim Vergleich von Emblemen und dazu passenden Wörtern bzw. Buchstabenfolgen kommt Manuel nur in den einfachsten Fällen zu einer Lösung. Allerdings ordnet er mehrfach spiegelverkehrte Wörter den Firmenlogos zu. Diese Instabilität der Lese- bzw. Schreibrichtung ist kennzeichnend für den Entwicklungsstand des Jungen vor der Einschulung. Manuels phonologische Bewusstheit ist zu diesem Zeitpunkt im Vergleich mit den übrigen Projektkindern durchschnittlich ausgeprägt. Gut gelingt ihm die Phonemsynthese, während er bei der Phonemanalyse zu Teillösungen kommt und bei der Isolierung eines Wortrestes nach Abtrennen des Anlauts noch keine Einsicht zeigt. – Vom Lesen- und Schreibenlernen verspricht sich Manuel, dass er dann selbst Briefe schreiben und lesen kann. Was ein *Wort* und was ein *Satz* ist, kann er noch nicht in Worte fassen oder durch Zeigen eines Beispiels verdeutlichen. – Manuels Verständnis des BLISS-Systems und seine Kompetenz zur angemessenen Anwendung der Symbole lassen sich, verglichen mit den anderen Kindern der BLISS-Gruppen, ins obere Mittelfeld einordnen. Beim Umgang mit BLISS kommt Manuel in der Kindergartenzeit zu deutlich mehr Erfolgen als bei seinen Annäherungen an die Schrift. Schließlich noch ein Aspekt, der bei Manuel durchweg auffällt: Bis zum Ende des Kindergar-

⁴³⁹ Beim zehnten Symbol (*Fluss*) kommt er mit *Wasser* zu einer Teillösung.

tens schafft er es nicht, einen Pinzettengriff zu entwickeln. Zwar umklammert er Stifte nicht mehr wie bei der Eingangserhebung mit der ganzen Hand, aber immer noch hält er sie mit wechselnden Griffen, wobei er wenig Schreibdruck ausübt und bei Strichen und anderen grafischen Formen sehr oft neu ansetzt. Dadurch ist sein Schriftbild sehr unruhig, und seine Buchstaben und BLISS-Symbole weichen z. T. deutlich von der Norm ab.

Richard und Manuel im ersten Schuljahr

Nach rund drei, sechs und zehn Monaten Unterricht wurden alle Klassen mit den am Projekt beteiligten Kindern besucht, um verschiedene Schreib- und Leseaufgaben zu bearbeiten. Manuels und Richards Klasse, in der der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben mit Hilfe der „Umi-Fibel“⁴⁴⁰ gestaltet wurde, übertrifft in jeder der drei Nacherhebungen die Mittelwerte der einzelnen Subtests aller 32 Projektklassen, allerdings nur minimal.⁴⁴¹ Es handelt sich also weder um eine besonders leistungsstarke noch um eine auffallend schwache Klasse. Im stark an die Fibel und an das zugehörige Lehrerhandbuch ausgerichteten Unterricht gab es kein darüber hinaus gehendes phonologisches Übungsprogramm.

Rechtschreibentwicklung: Da das Wörterdiktat zu allen drei Messzeitpunkten im ersten Schuljahr eingesetzt wurde, lassen sich Veränderungen gut dokumentieren.

diktiert Wort	Nacherhebung I		Nacherhebung II		Nacherhebung III	
		RS- St.		RS- St.		RS- St.
Maus	Maus	5	Maus	5	Maus	5
Kanu	K u	2	Kanu	5	Kanu	5
Rosine	Rse	2	Osine	3	Rosine	5
Schimmel	en	1	Schlmmel	3	Schemel	3
Leiter	Lei	2	Leitar	4	Leiter	5
Wand			Want	4	Want	4
billig			Belech	3	Belich	3
Lokomotive			Kok	2	Lotomotiwe	3
Strumpf			Schwom	2	Schromf	2
Summe		12		31		35
Mittelwert		2,4		3,4		3,9

Tab. 5.13: Richards Schreibungen bei den drei Wörterdiktaten im ersten Schuljahr

⁴⁴⁰ Die Umi-Fibel, Cornelsen Verlag.

⁴⁴¹ Lediglich beim Lesen auf der Satzebene ist die Mittelwertdifferenz zugunsten der Klasse der beiden Jungen auf dem 8%-Niveau signifikant.

Beide Jungen steigern sich dabei von Mal zu Mal und kommen am Schuljahresende zu einem fast identischen Ergebnis: Manuel, der schon auf einem höheren Niveau beginnt, lässt sich Rechtschreibstufe 4 zuordnen; Richard, der bei der ersten Nacherhebung mit einer Rechtschreibstufe von 2,4 noch im ersten Quartil aller Projektkinder liegt, steigert sich auf einen Wert von 3,9.⁴⁴² Damit sind die beiden Kinder im Bereich von Quartil 2 zu finden und kommen auf Mittelwerte wie ihre BLISS-Fördergruppe im Kindergarten, ihre Klasse und die gesamte Kernstichprobe.⁴⁴³

diktiert Wort	Nacherhebung I		Nacherhebung II		Nacherhebung III	
		RS- St.		RS- St.		RS- St.
Maus	Maus	5	MAus	5	Maus	5
Kanu	No	1	KAnu	5	Kanu	5
Rosine	Rosie	3	R sine	3	Rasine	3
Schimmel	emeL	2	Schime	3	Schimel	4
Leiter	Leita	4	Leite	3	Leiter	5
Wand			Want	4	Want	4
billig			Belich	3	Bilich	4
Lokomotive			Lokomotiwe	4	Lokomatiwe	3
Strumpf			Schrumpf	3	Stumpf	3
<i>Summe</i>		15		33		36
<i>Mittelwert</i>		3,0		3,7		4,0

Tab. 5.14: Manuels Schreibungen bei den drei Wörterdiktaten im ersten Schuljahr

Richards und Manuels Entwicklung des Rechtschreibens auf der Wortebene vollzieht sich demnach in einer für die meisten Erstklässler nicht ungewöhnlichen Weise und zeigt keine besonderen Auffälligkeiten. Im durchschnittlichen Bereich (Quartil 2) kann man auch die Rechtschreibleistungen der beiden Jungen auf der Satzebene ansiedeln; Richard schreibt 14 (bzw. 56%) der 25 Wörter des Grundwortschatzdiktats orthografisch richtig, während Manuel dies bei 16 Wörtern bzw. 64% gelingt. Zum Vergleich: Der Mittelwert der Kernstichprobe liegt bei 63% und in der Klasse der beiden Jungen mit 67% noch etwas höher.⁴⁴⁴

⁴⁴² Zur Berechnung der Rechtschreibstufen s. Brügelmann (1989b) sowie Brügelmann/Richter (1994, 102ff.).

⁴⁴³ Diese mittleren Rechtschreibstufen entsprechen denen aus zwei Bremer Längsschnittuntersuchungen, über die Brügelmann (1994c) berichtet; zugleich übertreffen sie leicht die von Richter (1992, Tab. 12/Anhang) bei 434 Kindern Ende der ersten Klasse ermittelten Rechtschreibstufen (M = 3,8).

⁴⁴⁴ Ein weiterer Vergleichswert: Die 428 Kinder in der Studie von Richter (1992, Tab. 15/Anhang) kommen

Diktierter Satz	Richard	richtig geschriebene Wörter	Manuel	richtig geschriebene Wörter
Meine Nase ist grün.	Meine Nase ist grün	4	Meine Nase ist grün	4
Ich bin ein Kind.	ich bin ein gint	2	Ich Bin ein kint	2
Straßen sind rot und blau.	Schrasen sint rot unt plau	1	Strasen sint rat und blau	2
Autos haben Schule.	Autos haben Schule	3	Autas haben Suhute	1
Unser Baum kann singen.	Unser baumm sinin	1	Unser baum kann siner	2
Wir hören mit den Augen.	Wir haren mit den Ungen	3	Wir hören mit den Augen	5
<i>insgesamt</i>		14 (= 56%)		16 (= 64%)

Tab. 5.15: Richards und Manuels Sätze beim Grundwortschatzdiktat („Rätselsätze“)⁴⁴⁵

Stellt man die Schreibproben der beiden Jungen einander gegenüber, so fällt auf, dass Richards Druckschrift recht gut lesbar ist⁴⁴⁶, während sich Manuels Schriftbild zwar im Vergleich zu seinen Bemühungen kurz vor der Einschulung ebenfalls deutlich verbessert hat, aber noch von einigen Auffälligkeiten geprägt ist.⁴⁴⁷ Hätte für den Testleiter die Möglichkeit zum Nachfragen bestanden oder Manuel mit dem Computer die Sätze geschrieben, wäre er vermutlich zu einem besseren Ergebnis gekommen.

Das Zwischenfazit zur Rechtschreibentwicklung Richards und Manuel lautet: Beide zeigen in diesem Bereich zum Schuljahresende durchschnittliche Leistungen, wobei Manuel bei allen drei Messzeitpunkten im ersten Schuljahr etwas besser abschneidet.

Leseentwicklung: Ähnlich wie beim Rechtschreiben wurde auch beim Lesen in jeder der drei Nacherhebungen das Wort-Lesen überprüft, allerdings mit etwas voneinander abweichenden

Ende der ersten Klasse auf einen Mittelwert von 60%.

⁴⁴⁵ Vgl. Richter (1992, 1994), Brügelmann/Richter (1994a). – Nur im Satzkontext korrekt geschriebene Wörter werden bei diesem Subtest als richtig gewertet.

⁴⁴⁶ Lediglich das „a“ schreibt er durchweg als Kombination aus einem „o“ und einem daran anschließenden Strich; außerdem fügt er einmal einem „m“ einen überflüssigen Bogen an. Vgl. Anhang 14-C und 14-D (auch Manuels Sätze).

⁴⁴⁷ So setzt Manuel bei einigen Buchstaben mehrfach mit dem Stift neu an und verwechselt manche Buchstaben noch miteinander, wenn er sie aufschreibt (z. B. o/a, u/c).

Verfahren.⁴⁴⁸ In der ersten Nacherhebung nach rund drei Schulmonaten fällt es beiden Jungen noch schwer, einem Wort das passende Bild zuzuordnen; sie liegen mit ihren Ergebnissen im untersten Quartil, Richard gehört mit nur zwei von zehn möglichen Punkten sogar zu den schwächsten 15% aller Kinder der Kernstichprobe. Drei Monate später fällt ihnen die Bearbeitung derselben Aufgabe, bei der allerdings nun zwanzig statt zehn Wörter zu lesen sind, wesentlich leichter: Manuel schafft 18 (= Q2), Richard 19 (= Q3) richtige Wort-Bild-Zuordnungen von 20 möglichen. Zum Schuljahresende gelingt es Richard, beim Lesen auf mittlerem Niveau zu bleiben: Seine Testergebnisse sind auf der Wort- wie auf der Satzebene durchschnittlich (beides im zweiten Quartil). Manuel hingegen hat mit seiner Testbearbeitung merklich weniger Erfolg; beim Wortlesen liegt er mit fünf von zehn möglichen Punkten im ersten Quartil, während er beim Satzlesen nur auf vier Punkte kommt, was dem Perzentil 15 entspricht.⁴⁴⁹ Da Manuel bei beiden Subtests mit drei bzw. zwei Auslassungen nicht alle Items bearbeitete, war er möglicherweise von der Zeitvorgabe zu sehr gefordert.

Urteil der Lehrerin⁴⁵⁰: Ihre Klasse schätzt die Lehrerin der beiden Jungen am Ende des ersten Schuljahrs als durchschnittlich ein im Hinblick auf die Buchstabenkenntnisse sowie auf ihre Lese- und Rechtschreibleistungen. Richard beurteilt sie genauso, während sie Manuel als teilweise stärker bezeichnet: Seine Leistungen sieht sie im Rechtschreiben auf mittlerem Niveau, bezogen auf seine Buchstabenkenntnisse sowie das Lesen geübter Wörter und Sätze zählt sie ihn jedoch zur Gruppe der überdurchschnittlich erfolgreichen Kinder. Manuel kennt demnach die Buchstaben gut, kann dies aber in den durchgeführten Tests beim Schreiben noch nicht sicher unter Beweis stellen. Das Lesen geübter Wörter wurde in den Nacherhebungen nicht überprüft, sodass es in dieser Hinsicht keine Entsprechung zu der Einschätzung durch die Lehrerin gibt.

Zusammenfassung des Fallvergleichs

Richard und Manuel sind mit ihren spezifischen Stärken und Schwächen innerhalb des weiten Spektrums der am Projekt beteiligten Jungen und Mädchen keine außergewöhnlichen Kinder.

⁴⁴⁸ S. ausführlich Kap. 3.5.4.

⁴⁴⁹ Ergänzend eine Einordnung der Ergebnisse der Jungen entsprechend den Vergleichstabellen von May u. a. (2002, 24ff.): Bei der Wortleseaufgabe „Sinnvolle Wörter und Pseudowörter“ liegt Richard im Bereich des Prozentrangs 50 und Manuel bei PR 14; beim Subtest „Satzteil ergänzen“ entspricht Richards Leistung PR 59, während Manuel PR 16 erreicht.

⁴⁵⁰ Die folgenden Angaben sind dem Lehrerinnen-Fragebogen zum Schuljahresende entnommen.

Wie bereits mehrfach bei den Gruppenvergleichen festgestellt wurde, entwickeln Kinder mit vermeintlich vergleichbaren Ausgangsbedingungen in der Schule ein z. T. stark voneinander abweichendes Leistungsprofil.⁴⁵¹ Welche Aussagen lassen sich zu den beiden hier verglichenen Jungen treffen?

Richard ist ein Junge, der am Ende der Kindergartenzeit noch über wenig Schrifterfahrung verfügt und dessen phonologische Bewusstheit im engeren Sinne noch nicht so weit entwickelt ist wie bei der Mehrzahl aller Projektkinder. Nach schwachen Testergebnissen im Lesen und Rechtschreiben nach drei Schulbesuchsmonaten erreicht Richard ein Vierteljahr später durchschnittliche Testergebnisse. Am Ende des ersten Schuljahrs liegt er mit allen Testleistungen im zweiten Quartil, hat sich also nach mutmaßlich „risikobehafteten“ Ausgangsbedingungen zu einem Schüler entwickelt, der den grundlegenden schriftbezogenen Anforderungen an einen Erstklässler entspricht. Richard kann zu diesem Zeitpunkt

- die Wörter des Wörterdiktats weitgehend in genauer Lautfolge aufschreiben,
- beim Satzdiktat mehr als die Hälfte aller Wörter korrekt, die meisten weiteren diktieren Wörter lautgerecht zu Papier bringen,
- sinnvolle Wörter von Pseudowörtern unterscheiden sowie
- einfachere Sätze mit Sinnverständnis lesen.

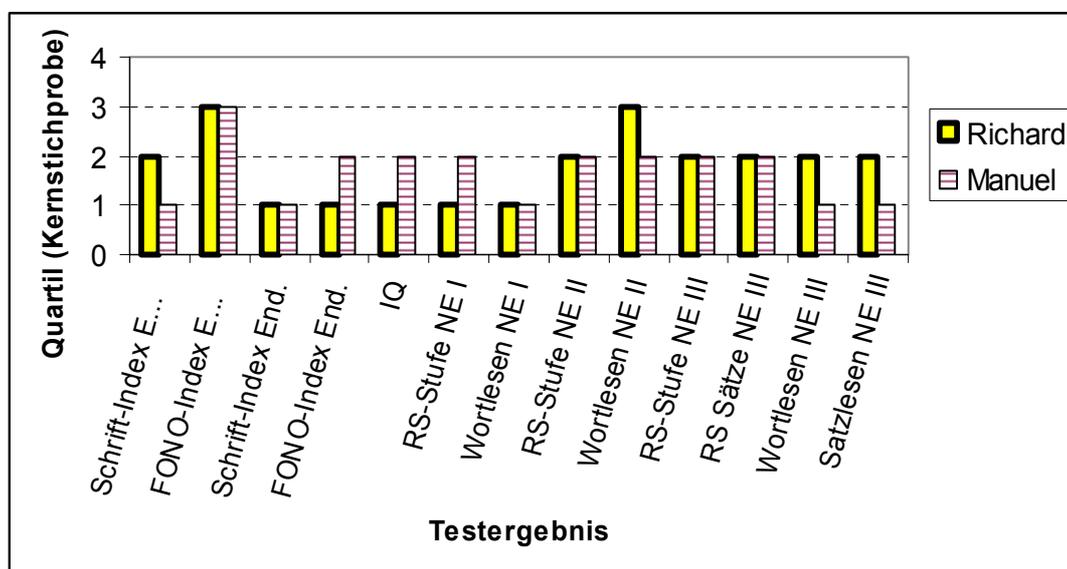


Abb. 5.1: Richards und Manuels Testergebnisse im Überblick, bezogen auf die Kernstichprobe (n = 140); E... = Eingangserhebung, End. = Enderhebung, NE = Nacherhebung, RS = Rechtschreiben

⁴⁵¹ Vgl. auch Tab. 5.9.

Manuel fällt im Bereich der phonologischen Bewusstheit aufgrund seiner guten lautsynthetischen Leistungen im Kindergarten nicht besonders auf. Er verfügt jedoch offenbar bis zum Ende der Vorschulzeit über sehr geringe Schrifterfahrungen. Bis zur Einschulung kann er seinen Vornamen nicht selbst schriftlich festhalten, und darüber hinaus hat er große feinmotorische Probleme beim Schreiben. Nach drei Monaten im ersten Schuljahr schreibt er die im Test diktierten Wörter fast lauttreu, während er Wörter und Bilder noch nicht sicher zuordnen kann. Wie Richard steigert sich auch Manuel nach einem halben Schuljahr merklich; jetzt liegen nicht nur seine Rechtschreibleistungen im durchschnittlichen Bereich, sondern auch sein Testergebnis beim Wortlesen. Ende des ersten Schuljahrs

- entsprechen Manuels Rechtschreibeergebnisse auf der Wort- und der Satzebene genau den Mittelwerten der Kernstichprobe,
- liegt Manuel jedoch beim Wort- und Satzlesen deutlich im untersten Quartil aller Projektkinder.

Allerdings zählt ihn seine Lehrerin beim Lesen geübter Wörter und Sätze zu den leistungstärkeren Kindern ihrer Klasse und beim Lesen unbekannter Wörter zumindest zu den durchschnittlichen Schülern, sodass das schwache Abschneiden Manuels bei den beiden Lesetests nicht leicht zu deuten ist. Sein gutes Leseergebnis bei der zweiten Nacherhebung nach sechs Schulmonaten spricht dafür, dass er möglicherweise bei der letzten Erhebung zum Schuljahresende unter seinen Möglichkeiten geblieben ist.

Mit dieser Vermutung möchte ich zu einem **Fazit aus den Falluntersuchungen** kommen. Zunächst bestätigt die skizzierte Entwicklung der beiden Jungen Brügelmann (1994c), nach dem Kinder sich die alphabetische Schrift nicht kontinuierlich Schritt für Schritt aneignen, sondern in wellenförmigen qualitativen Sprüngen lernen. Dabei entwickeln, erweitern und verfeinern sie ihre Theorien und Strategien allmählich immer weiter (ebd., 107). Manuel und Richard machen in 18 Monaten bedeutsame Lernfortschritte im Lesen und Schreiben, die jedoch geprägt sind von Zuwachs, Stagnation, Rückschritten in wechselnder Abfolge sowie Schwächen und Stärken in Teilbereichen, wenn man die Testergebnisse betrachtet. Wird diese Analyse nicht nur quantitativ, sondern wie bei dem vorliegenden Fallvergleich auch qualitativ vorgenommen, so lassen sich Fehler und Entwicklungsschritte besser deuten.

Einfache Prädiktoren gestatten, wie Richter (1994) feststellt, keine befriedigenden Vorhersagen, da man weder alle Einflussfaktoren noch das Zusammenspiel von Eingangsvariablen und

im Lernprozess wirkenden Faktoren erfassen kann. Somit können Prädiktoren lediglich hinweisenden Charakter haben (ebd., 125).⁴⁵² Dies trifft auch im Kontext unserer Studie zu; zudem war es uns nur möglich, wenige Variablen zu erfassen. Wells/Raban (1978), Brügelmann/Hegelin (1984) wie auch Richter (1992) standen für ihre Fallanalysen weitaus mehr Informationen zur Verfügung, so z. B. Angaben zur Vorgeschichte der Kinder, zu ihrer familiären Situation, zur Bedeutung von Schrift im Elternhaus, zum Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten, zum Sprachentwicklungsstand und zu anderem mehr. Auch Unterrichtsbeobachtungen und eingehende Gespräche mit Erzieherinnen, Eltern und Lehrerinnen zu einzelnen Kindern sowie weitere Lernstandserhebungen aus dem zweiten Schuljahr wären wünschenswert gewesen, um über bloße Testergebnisse hinaus mehr Einblick in mögliche Wirkfaktoren zu bekommen.

⁴⁵² S. auch Brügelmann (2005a).

6 Diskussion der Befunde der Studie

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen Kinder im letzten Jahr vor ihrer Einschulung, vor allem diejenigen Mädchen und Jungen, deren Schrifterfahrung noch sehr eingeschränkt ist. Untersucht wurden die drei verschiedenen Förderangebote SCHRIFT, BLISS und Phonologisches Training und ihre unmittelbaren und mittelfristigen Effekte im Vergleich untereinander sowie mit einer Kontrollgruppe.

Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde unter Einbeziehung aktueller Forschungsliteratur diskutiert und kritisch hinterfragt.

6.1 Bewertung erster Antworten auf die zentralen Forschungsfragen

In Kapitel 3.2 wurden vier Hypothesen formuliert, bei denen es um die folgenden Fragen geht:

Fragestellung 1: *Entwickeln Kinder, die an einer vorschulischen schriftsprachbezogenen Förderung teilnehmen, bis zur Einschulung weiter reichende Konzepte und Kenntnisse zu Funktion und Struktur der alphabetischen Schrift als phonologisch oder gar nicht besonders geförderte Kinder?* Dieser Frage widmet sich Kapitel 6.1.1.

Fragestellung 2: *Ist diese schriftsprachbezogene Vorschulförderung im Hinblick auf das Lesen- und Schreibenlernen im ersten Schuljahr effektiver als eine nur lautsprachbezogene phonologische Förderung?* Kapitel 6.1.2 geht dieser Frage nach.

Fragestellung 3: *Profitieren die Kinder, die vor Schuleintritt an einer BLISS-Förderung teilgenommen haben, ebenfalls im Anfangsunterricht beim Lesen und Rechtschreiben mehr davon als die phonologisch geförderten Kinder?* In Kapitel 6.1.3 werden die entsprechenden Ergebnisse diskutiert.

Fragestellung 4: *Erweist sich die vorschulische BLISS-Förderung für Kinder mit besonders geringer Schrifterfahrung im Lese- und Schreibunterricht im ersten Schuljahr als lohnender, wenn man sie mit Kindern mit entsprechenden Voraussetzungen aus den SCHRIFT-Gruppen vergleicht?* Kapitel 6.1.4 untersucht noch einmal diesen Aspekt und fasst dann die Befunde zu allen vier Hypothesen zusammen.

6.1.1 Unmittelbare Effekte der SCHRIFT- und der FONO-Förderung

Wie in Kapitel 3.2 formuliert lautet **Hypothese 1**:

Eine schriftsprachbezogene Frühförderung beschleunigt die vorschulische Entwicklung von Konzepten und Kenntnissen zu Funktion und Struktur der alphabetischen Schrift (im Vergleich zu einer phonologischen Frühförderung und einer unspezifischen Kindergartenförderung).

Diese Hypothese betrachtet die kurzfristigen Auswirkungen der SCHRIFT-Förderung zum einen im Vergleich mit der FONO-Gruppe, zum anderen im Kontrast zur Kontrollgruppe. Werfen wir zunächst noch einmal einen Blick auf erkennbare Unterschiede zwischen dem schriftbezogenen Angebot und der Kontrollgruppe, die an keiner besonderen Förderung teilgenommen hat.

Vergleich der SCHRIFT-Gruppe mit der Kontrollgruppe:

Ausgangsbedingungen: In Kapitel 4.3 wurde berichtet, dass vor Förderbeginn die SCHRIFT-Gruppe beim Schrift-Index im Kindergarten mit 16,3 vs. 18,4 wie auch im Schulkindergarten mit 15,9 vs. 18,1 gegenüber der K-Gruppe niedrigere Ergebnisse erzielt hat. In der phonologischen Dimension gibt es ein Patt: Der FONO-Index, der als Grobindikator für den Entwicklungsstand der phonologischen Bewusstheit dienen soll, ist bei der SCHRIFT-Gruppe im Kindergarten zum Zeitpunkt der Eingangserhebung mit 6,5 vs. 4,9 höher, im Schulkindergarten mit 5,7 vs. 8,5 aber niedriger als bei der FONO-Gruppe. Die Kontrollgruppe hat demnach im Schrift-Index in Kindergarten und Schulkindergarten Startvorteile, darüber hinaus auch beim FONO-Index im Schulkindergarten. Nur im Kindergarten zeigt sich beim FONO-Index ein Vorsprung für die SCHRIFT-Gruppe.

Ergebnisse nach der Förderung: Der Schrift-Index zum Zeitpunkt der Enderhebung beläuft sich bei der SCHRIFT-Gruppe mit 65 beteiligten Kindern auf 23,7 gegenüber 21,0 Punkten bei der Kontrollgruppe, die 43 Kinder umfasst. Diese Mittelwertdifferenz erreicht nur auf dem 8%-Niveau Signifikanz bei leichter Effektstärke von 0,34.

Deutlicher zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, wenn man die für Hypothese 1 vordringliche Variable untersucht, nämlich den *Zuwachs* beim Schrift-Index über den Förderzeitraum hinweg, also von der Eingangs- zur Enderhebung. Er beträgt im Kindergarten 6,8** vs. 2,7 ($ES_{\text{gepoolt}} = 0,77$), im Schulkindergarten 8,4** vs. 2,5 ($ES_{\text{gepoolt}} = 0,89$) und insgesamt 7,6** vs. 2,6 ($ES_{\text{gepoolt}} = 0,84$) zugunsten der SCHRIFT-Förderung.

Nach der Interventionsphase kommt die SCHRIFT-Gruppe auch bei den phonologischen Aufgaben zu besseren Ergebnissen: Der FONO-Index der Enderhebung beträgt 8,4* vs. 6,7 in der FONO-Gruppe ($ES_{\text{gepoolt}} = 0,40$); außerdem ist der Zuwachs beim FONO-Index durchweg höher in der SCHRIFT-Gruppe: im Kindergarten mit 2,0 vs. 1,1, im SKG mit 2,6* vs. -0,1 ($ES_{\text{gepoolt}} = 0,72$) und insgesamt mit 2,3* vs. 0,8 ($ES_{\text{gepoolt}} = 0,44$).

Nach zunächst weniger ausgeprägten Schrifterfahrungen zum Zeitpunkt der Eingangserhebung übertrifft also die SCHRIFT-Gruppe bei der Enderhebung die Kontrollgruppe deutlich: Sie erzielt beim Schrift-Index einen hochsignifikant stärkeren Zuwachs, dessen praktische Bedeutsamkeit die hohe Effektstärke von 0,84 untermauert. Nicht nur beim Zuwachs, sondern auch in der Endleistung hat die SCHRIFT-Gruppe gegenüber der Kontrollgruppe mehr als nur tendenzielle Vorteile.

Vergleich der SCHRIFT-Gruppe mit der FONO-Gruppe:

Ausgangsbedingungen: Wie in Kapitel 4.3 dargestellt, übertrifft die SCHRIFT-Gruppe im Kindergarten beim Schrift-Index vor Förderbeginn die FONO-Gruppe leicht (16,3 vs. 15,0 Punkte), während im Schulkindergarten umgekehrt die FONO-Gruppe der SCHRIFT-Gruppe etwas überlegen ist (mit 16,8 vs. 15,9 Punkten). Der FONO-Index liegt ebenfalls im Kindergarten mit 6,5 vs. 5,7 bei der SCHRIFT-Gruppe etwas höher, im Schulkindergarten mit 5,7 vs. 6,0 niedriger als bei der FONO-Gruppe. Das bedeutet, nur im Kindergarten weist die SCHRIFT-Gruppe vor der Intervention tendenzielle Vorteile in der Schrifterfahrung und phonologischen Bewusstheit auf.

Ergebnisse nach der Förderung: Der Mittelwert des Schrift-Indexes zum Zeitpunkt der Enderhebung beträgt bei den insgesamt erfassten 65 Kindern mit SCHRIFT-Förderung 23,7 bzw. 20,7 bei den 56 Kindern, die an der FONO-Förderung beteiligt waren. Das entspricht einer auf dem 6%-Niveau signifikanten Mittelwertdifferenz bei leichter Effektstärke von 0,35.

Untersucht man wiederum den *Zuwachs* auf dem Schrift-Index von der Eingangs- zur Enderhebung, so ergibt sich im Kindergarten ein Anstieg von 6,8 bei der SCHRIFT- bzw. 4,5 bei der FONO-Gruppe und im Schulkindergarten eine Steigerung von 8,4 vs. 5,3 zugunsten der SCHRIFT-Gruppe. Für die Gesamtgruppen SCHRIFT und FONO ergeben sich Zuwächse von 7,6 bzw. 4,9 – ein signifikanter Unterschied mit mittlerer Effektstärke ($ES_{\text{gepoolt}} = 0,42$).

Erwartungsgemäß erzielt die FONO-Gruppe im Vergleich mit der SCHRIFT-Gruppe in der Enderhebung nach der Förderung auf dem FONO-Index ein besseres Ergebnis; mit 9,4 vs. 8,4 Punkten ist der Unterschied allerdings nicht signifikant, ebenso wenig wie die Zuwächse beim FONO-Index.⁴⁵³

Somit lässt sich festhalten: Im Sinne von Hypothese 1 kommt die Gruppe der Kinder, die an der schriftbezogenen Förderung beteiligt waren, nach Interventionsende zu einem signifikant höheren Zuwachs beim Schrift-Index-Wert als die FONO-Gruppe. Der Schrift-Index ist außerdem für die SCHRIFT-Gruppe auf dem 6%-Niveau signifikant höher im Vergleich zur phonologisch geförderten Gruppe. Sowohl bei der Endleistung als auch beim Zuwachs ergeben sich leichte bis mittlere Effektstärken.

Erstes Zwischenfazit: Hypothese 1 trifft bezogen auf beide Vergleichsgruppen zu, wenn man den Anstieg des Schrift-Indexes wie auch den Indexwert selbst nach Ende der Intervention betrachtet. Die SCHRIFT-Förderung erweist sich erwartungsgemäß deutlich im Vergleich zur nicht besonders geförderten Kontrollgruppe, aber auch gegenüber dem phonologischen Training als effektiveres Mittel, in der Vorschulzeit schriftbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten zu entwickeln. Ob hieraus auch Vorteile für die beteiligten Kinder im Anfangsunterricht erwachsen, untersucht Hypothese 2.

⁴⁵³ Zuwachs beim FONO-Index im Kindergarten 2,0 vs. 1,4 zugunsten von SCHRIFT; im Schulkindergarten 2,6 vs. 5,9 zugunsten von FONO; insgesamt 2,3 vs. 3,6 zugunsten von FONO.

6.1.2 Auswirkungen der SCHRIFT- und der FONO-Förderung auf den Anfangsunterricht

Hypothese 2 wurde in Kapitel 3.2 wie folgt formuliert:

Eine schriftsprachbezogene Frühförderung bereitet effektiver auf das Lesen- und Schreibenlernen im ersten Schuljahr vor als eine nur lautsprachbezogene phonologische Förderung vor der Schule.

In Kapitel 4.4 wurden die drei Fördergruppen und die Kontrollgruppe daraufhin untersucht, ob sich Unterschiede in der Entwicklung beim Lesen und Rechtschreiben im Verlauf des ersten Schuljahres zeigen. Entsprechend Hypothese 2 wurde vermutet, dass die SCHRIFT-Gruppe infolge ihrer schriftnäheren vorschulischen Förderung im Vergleich zu den phonologisch geförderten Kindern am Schuljahresende bei den Lese- und Rechtschreibaufgaben zu besseren Ergebnissen kommt. Die Mittelwertunterschiede sind jedoch insgesamt gering. Zwar übertrifft die SCHRIFT-Gruppe tatsächlich beim Rechtschreiben auf der Wort- und Satzebene sowie beim Lesen auf der Wortebene die FONO-Gruppe, jedoch nur tendenziell. Beim Satzlesen hat die FONO-Gruppe einen minimalen Vorteil. Insgesamt kann man demnach nicht von signifikanten und praktisch bedeutsamen Unterschieden zwischen den Lese- und Schreibleistungen der SCHRIFT- und der FONO-Gruppe nach einem Schulbesuchsjahr sprechen.

Zweites Zwischenfazit: Hypothese 2 lässt sich nicht halten. Allerdings gibt es auch keine Belege für die Gegenposition, dass eine phonologische Förderung vor Begegnung mit der Schrift Vorteile für die Entwicklung im schulischen Lese- und Schreibunterricht bringt.⁴⁵⁴

⁴⁵⁴ Vgl. Franzkowiak/Brügelmann (2002d, 8).

6.1.3 Vergleich der BLISS-Gruppe mit der FONO-Gruppe im ersten Schuljahr

In Kapitel 3.2 wurde als **Hypothese 3** postuliert:

Eine Förderung über BLISS erweist sich in dieser Hinsicht im Vergleich zur phonologischen Förderung ebenfalls als effektiver.

Sowohl im Kindergarten als auch im Schulkindergarten kommt bei beiden vorschulischen Erhebungen die FONO-Gruppe im Vergleich zur BLISS-Gruppe beim Schrift-Index zu besseren Ergebnissen, wenn auch die Unterschiede nicht signifikant sind. In beiden Settings übertrifft die phonologisch trainierte Gruppe auch im FONO-Index bei der Enderhebung die BLISS-Gruppe.⁴⁵⁵ Diese Vorteile finden jedoch keine Entsprechung in den Ergebnissen am Ende des ersten Schuljahrs: Hier liegt die BLISS-Gruppe beim Lesen auf der Wort- und Satzebene sowie beim Rechtschreiben auf der Wortebene etwas vor der FONO-Gruppe, die lediglich beim Satzdiktat die BLISS-Gruppe minimal übertrifft. Die Unterschiede sind in allen Fällen nicht signifikant.

Drittes Zwischenfazit: Da auch die detaillierten Gruppenvergleiche in Kapitel 4.4 keine nennenswerten Unterschiede bei den Rechtschreib- und Leseleistungen der Teilgruppen zum Schuljahresende zu Tage bringen, lässt sich Hypothese 3 nicht bestätigen. Wenn man allerdings die ungünstigeren Startbedingungen der BLISS-Gruppe berücksichtigt, könnte man ihre mit den anderen Gruppen vergleichbaren Ergebnisse zum Abschluss des ersten Schuljahrs als Erfolg bewerten. Noch eine weitere Perspektive: Werden die in Kapitel 4.8 thematisierten Zusatzaufgaben zur Enderhebung mit in die Überlegungen einbezogen, so fällt auf, dass die BLISS-Gruppe bei vier der fünf Subtests zu deutlich höheren Lösungsquoten als die FONO-Gruppe kommt.⁴⁵⁶ Hier wäre es im Falle von Replikationsstudien interessant zu untersuchen, ob die BLISS-Gruppe unter den drei Fördergruppen erneut zu den besten Ergebnissen auf der Strukturebene schriftsprachlicher Konzepte gelangt.

⁴⁵⁵ *Schrift-Index im Kindergarten*: BLISS-Gruppe 14,0 (Eingangserhebung) und 17,9 (Enderhebung) / FONO-Gruppe 15,0 (Eingangserhebung) und 19,5 (Enderhebung); *Schrift-Index im Schulkindergarten*: BLISS-Gruppe 14,2 (Eingangserhebung) und 19,9 (Enderhebung) / FONO-Gruppe 19,5 (Eingangserhebung) und 22,1 (Enderhebung); *FONO-Index im Kindergarten* (Enderhebung): BLISS-Gruppe 6,8 / FONO-Gruppe 7,1; *FONO-Index im Schulkindergarten* (Enderhebung): BLISS-Gruppe 7,7 / FONO-Gruppe 11,9*.

⁴⁵⁶ Zur Erinnerung: Bei den Zusatzaufgaben steht die strukturelle Ebene der Schrift im Mittelpunkt (Schriftfunktion, Wiedererkennen von Wörtern und Symbolen, Leserichtung, Wort- und Satzkonzept). Nähere Einzelheiten s. Kapitel 4.8.

Was oben unter 6.1.2 festgestellt wurde, trifft auch für Hypothese 3 zu: Es gibt aufgrund der Datenlage keine Hinweise, die für das rein phonologische Übungsprogramm gegenüber der Förderung mit BLISS-Symbolen sprechen, wenn man die Entwicklung der Gruppen im ersten Schuljahr verfolgt.

6.1.4 Vorschulkinder mit wenig Schrifterfahrung

Hypothese 4, die letzte der in Kapitel 3.2 vorgestellten Hypothesen, lautet:

Eine Förderung über BLISS bereitet diejenigen Kinder, die noch kaum Erfahrungen mit Schrift haben (= untere 25% der Stichprobe, definiert durch den Schrift-Index), effektiver auf den Lese-/Schreibanfang vor als eine direkte Förderung alphabetischer Schriftsprachkompetenz.

In Kapitel 5.2 wurde die Entwicklung derjenigen Kinder aus den BLISS- und SCHRIFT-Gruppen verglichen, deren Schriftindex im Bereich des untersten Quartils aller 140 Kinder der Kernstichprobe liegt. Von den entsprechenden Mädchen und Jungen kann man annehmen, dass sie noch nicht über eingehende Erfahrungen mit Schrift verfügen. Wenn sich diese Kinder, so Hypothese 4, zunächst intensiv mit BLISS-Symbolen auseinandersetzen, dadurch eigene Lese- und Schreiberfahrungen sammeln und Einblicke in Funktion und Möglichkeiten des Lesens gewinnen, sollten sie einen leichteren Zugang zur Alphabetschrift als die Kinder der SCHRIFT-Gruppen finden können. BLISS ist in Grundzügen einfach zu erlernen und der Umgang mit diesem Symbolsystem kann dazu beitragen, Basisfertigkeiten für das Lesenlernen wie die Kenntnis der Formen und Funktionen von Schrift, das Wissen um die Existenz von Wörtern und einer Syntax zu fördern.⁴⁵⁷ Wer nur rudimentäre Schrifterfahrungen hat und in kurzer Zeit auf spielerische Weise lernt, über BLISS Texten Informationen zu entnehmen und schriftlich mit Kindern und Erwachsenen zu kommunizieren, wird dadurch zudem möglicherweise motivierter, sich auch mit der Normschrift zu befassen.

Es ist unter den Rahmenbedingungen unserer Studie nicht möglich, aus den quantitativen Daten deutliche Belege für diese Annahmen zu gewinnen, denn Hypothese 4 lässt sich nicht ab-

⁴⁵⁷ Vgl. Kapitel 2.4.5.

sichern. Bei der letzten Nacherhebung zum Schuljahresende haben sich die Lese- und Rechtschreibergebnisse der „BLISS-“ und der „SCHRIFT-Kinder“ mit besonders geringer Schrifterfahrung, wenn man sie als Gruppen betrachtet, angeglichen. Es deuten sich keine Vorteile an, die dafür sprechen, dass ein wenig schrifterfahrenes Kind entweder an der vorschulischen BLISS- oder alternativ an der SCHRIFT-Förderung, so wie sie im vorliegenden Projekt angeboten wurde, teilnehmen sollte, um im Anschluss daran in der Schule bessere Lese- und/oder Rechtschreibleistungen zu erzielen.

Vergleicht man über Hypothese 4 hinausgehend die Kinder mit den schwächsten Schrift-Index-Werten aus der BLISS-Gruppe mit denen aus der FONO-Gruppe, so schneidet die BLISS-Gruppe am Schuljahresende bei der Nacherhebung im Lesen und Rechtschreiben besser ab, teilweise auch mit signifikanten Unterschieden und mittleren bis hohen Effektstärken.⁴⁵⁸

Die Prognosekraft der eingesetzten Vorschultests zur Schrifterfahrung und zur phonologischen Bewusstheit erwies sich, wie in Kapitel 5.2 festgestellt wurde, als nicht befriedigend. Insofern ist es mit den verwendeten Instrumenten kaum möglich vorherzusagen, welches im (Schul-)Kindergarten getestete Kind später in der Schule zu guten, durchschnittlichen oder schwachen Leistungen kommen wird.⁴⁵⁹ Somit erscheint es im Rückblick nicht ausreichend, die Zugehörigkeit zum untersten Quartil beim Schrift-Index als Ausgangspunkt und dann die späteren Testergebnisse als Kriterium zu wählen. Möglicherweise müssten in einer Replikation der vorliegenden Studie die Schrifterfahrungen und der Entwicklungsstand in verschiedenen Bereichen umfassender diagnostiziert werden, um dann gezielter eine Reihe von Kindern mit vergleichbaren Ausgangsbedingungen über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten und auf ihre schriftsprachlichen Leistungen hin zu testen.

⁴⁵⁸ Die genauen Werte enthält Tabelle 5.11.

⁴⁵⁹ Vgl. zur Güte der Prognoseinstrumente des BLISS-Projekts Brügelmann (2002b); zur Diskussion um die vorschulische Prognose von Lernschwierigkeiten in der Schule Schneider/Marx/Weber (2002).

Viertes Zwischenfazit: Für Hypothese 4 gibt es keine eindeutigen Belege. Weder die BLISS- noch die SCHRIFT-Förderung erweist sich für die Kinder mit einem Schrift-Index im untersten Quartil als überlegen, wenn man die Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende von Klasse 1 einander gegenüberstellt. Da die BLISS-Gruppe unter allen Gruppen insgesamt die ungünstigsten Voraussetzungen beim Schrift-Index vor der Einschulung aufweist und außerdem eine größere Anzahl von Kindern mit besonders wenig Schrifterfahrung als die SCHRIFT-Gruppe umfasst, könnte man allenfalls im Erreichen vergleichbarer Ergebnisse am Schuljahresende eine Bestätigung der Hypothese sehen.

Dieser Frage sollte im Falle weiterer Untersuchungen bei einer größeren Stichprobe mit differenzierteren Verfahren der Diagnose und Datengewinnung nachgegangen werden.

Fassen wir die Ausführungen zu den Hypothesen zusammen:

Inhaltsspezifische Effekte lassen sich für alle drei Förderangebote feststellen. Sie schlagen sich in der Gruppenauswertung jedoch nicht als Vorteile beim Lesen- und Schreibenlernen im ersten Schuljahr nieder. Ein Blick auf die Kinder mit geringer schriftsprachlicher Erfahrung und auf die im Schulkindergarten beteiligten Kinder lässt die Teilnahme am BLISS-Angebot lohnend erscheinen: Trotz ungünstigerer Ausgangslage erreichen sie Ende des ersten Schuljahrs vergleichbare bzw. im Falle der Schulkindergartenkinder etwas bessere schriftsprachliche Testleistungen als die entsprechenden Kinder aus den beiden anderen Fördergruppen. Ob man dies als einen Erfolg der Förderung werten kann, sollte in weiteren Untersuchungen überprüft werden.

Eine Überlegenheit eines Trainings der phonologischen Bewusstheit gegenüber den beiden schriftnäheren Angeboten ist nicht feststellbar. Dies könnte mehrere Ursachen haben, so u. a. die folgenden:

1. Eine phonologische Förderung mit einer etwas verkürzten Version von „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert/Schneider 1999) ist möglicherweise nicht ausreichend, um deutliche Effekte zu erzielen.

2. Unsere Durchführung in konzentrierterer Form an insgesamt fünfzehn Terminen ist u. U. einer täglichen kurzen Fördereinheit im Sinne der Autoren nicht ebenbürtig.⁴⁶⁰
3. Es könnte aber auch sein, dass sich ein rein phonologisches Training nicht durchschlagend auf den Lernerfolg im Lesen und Rechtschreiben im Anfangsunterricht auswirkt.

Diesen letztgenannten Aspekt sprechen Plume/Schneider (2004) an, die es ein paar Jahre nach der Publikation der ersten Version des Würzburger Trainings (Küspert/Schneider 1999) für sehr sinnvoll ansehen, alphabetische Schrift in phonologische Übungsmaßnahmen einzubeziehen. Vor allem Vorschulkinder, die mit dem Bielefelder Screening (Jansen u. a. 1999) als „Risikokinder“ identifiziert wurden, profitieren nach Plume/Schneider (2004, 5) von der Kombination phonologischen Trainings mit Buchstaben-Laut-Übungen und geraten in der Schule später seltener in die Gefahr, Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu entwickeln.⁴⁶¹

In einigen nach Abschluss unserer Siegener Studie erschienenen Publikationen ist wiederholt darauf hingewiesen worden, dass Defizite im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung alleine für die Erklärung von Lese-Rechtschreib-Problemen nicht hinreichend sind.⁴⁶²

Die Befunde unserer Untersuchung stützen diese Sichtweise. Ein vorgeschobenes rein phonologisches Training ohne Einbezug von Schrift kann zwar zu spezifischen Effekten im Bereich der phonologischen Bewusstheit führen, muss sich aber nicht nachweislich positiv auf den schriftsprachlichen Lernzuwachs im ersten Schuljahr auswirken (vgl. auch May/Okwumo 1999, 13).

Lenel (2005) kommt in ihrer Studie zu dem Schluss, dass unter den von ihr erforschten verschiedenen vorschulischen Förderangeboten diejenigen Kinder beim Rechtschreiben im Anfangsunterricht die besten Ergebnisse aufwiesen, die an einer Förderung durch direkte Auseinandersetzung mit Schrift ohne spezielles Lauttraining teilgenommen hatten. Brinkmann u. a. (2006) berichten in ihrer Förderstudie mit rechtschreibschwachen Erstklässlern ebenfalls, dass freie Schreibangebote im Sinne des Spracherfahrungsansatzes ohne zusätzliches phonologisches Training am Schuljahresende zu substantziellen Verbesserungen in der Rechtschreibung

⁴⁶⁰ Hierfür sprechen die deutlich verbesserten Ergebnisse der FONO-Gruppe in der 4. Welle beim FONO-Index (vgl. Kapitel 4.3.2); in diesem Durchgang wurden die Übungen und Spiele täglich durchgeführt.

⁴⁶¹ Vgl. auch Schneider/Marx/Weber (2002, 188), die auf besonders positive Effekte eines kombinierten Trainings für die Lesegeschwindigkeit und das Rechtschreiben hinweisen, während das Leseverständnis weniger beeinflusst werde.

⁴⁶² S. Schneider/Marx/Weber (2002), Lenel (2005), Brügelmann (2005a), Brinkmann u. a. (2006), Rothe (2007).

und sogar in den phonologischen Aufgaben führten (vgl. Rackwitz 2008). Offenbar spricht einiges dafür, sich in der Schriftspracherwerbsforschung zwar nach wie vor mit dem Thema „Phonologische Bewusstheit“, daneben jedoch auch verstärkt mit weiteren Zugängen zur Schrift zu befassen. Hierauf werden wir in Kapitel 7 zurückkommen.

6.2 Kritische Anmerkungen zur vorliegenden Studie

Bei der Diskussion von Ergebnissen wie auch bei den Schlussfolgerungen hieraus ist zu berücksichtigen, dass sich trotz sorgfältiger Projektplanung und Datenanalyse nicht alle Wünsche realisieren ließen. Hierauf wurde bereits wiederholt hingewiesen.⁴⁶³ An dieser Stelle möchte ich besonders wichtige Aspekte nennen, die sich auf die Generalisierbarkeit aller Befunde einschränkend auswirken können.

Betrachtet man die Studie aus heutiger Sicht, so muss sie zunächst in den *zeitlichen Kontext* eingeordnet werden, während dessen sie durchgeführt wurde. Die Pilotstudie fand 1996 statt, die Hauptstudie von 1997 bis 2001. In diesem Zeitraum war die vorschulische Förderung im Bereich Lesen und Schreiben noch kein vordringliches Diskussionsthema der Elementarpädagogik. Es blieb den Kindertageseinrichtungen weitgehend selbst überlassen, ob und wie sie die Begegnung mit und Vorbereitung auf Schrift in ihre Praxis integrierten. Aus diesem Grunde wurde in vielen Kindergärten die Unterstützung des Schriftspracherwerbs als ein Thema betrachtet, das primär die Aufgabe der Grundschule ist und daher keinen besonderen Platz im Kindergarten beanspruchen sollte. Auch bei unseren zahlreichen Vorgesprächen mit den Erzieherinnen und Eltern der beteiligten Kinder stießen wir mit unserer Projektidee wiederholt auf Skepsis bzw. sogar auf Ablehnung.

In dieser Hinsicht hat sich mittlerweile einiges verändert. Forschung wie auch Schulministerien befassen sich inzwischen verstärkt mit Kompetenzen, die Schulanfänger mitbringen sollten.⁴⁶⁴ Sprache gilt als eine „Schlüsselkompetenz“, der viel Aufmerksamkeit geschenkt wird (Jampert u. a. 2005). Kindertageseinrichtungen sind in ganz Deutschland inzwischen gehalten, Schriftsprache zu thematisieren und verstärkt mit den Grundschulen zu kooperieren, wie

⁴⁶³ S. vor allem die Kapitel 3.3.1, 3.3.2 und 4.1.

⁴⁶⁴ Vgl. im Überblick Jampert u. a. (2005), außerdem die Untersuchung des ZEPF der Universität Landau (Jäger/Riebel 2006) sowie als ein Beispiel für Länderinitiativen die Broschüre „Erfolgreich starten!“ des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder NRW (2003).

die Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung verdeutlichen.⁴⁶⁵ So gesehen ist es nicht verwunderlich, dass Eltern ebenfalls zunehmend frühe Bemühungen der Kindergärten zur Sprach- und Schriftsprachförderung vor dem Schuleintritt fordern. Auch wenn sich entsprechende Ansätze noch längst nicht in allen Kindergärten etabliert haben, könnte man in Anbetracht dieser Entwicklungen bei einer erneuten Durchführung unserer Studie von einer veränderten Bereitschaft der beteiligten Institutionen wie auch der Eltern der Projektkinder ausgehen.

Phonologische Bewusstheit ist immer noch ein zentraler Gegenstand der Schriftspracherwerbsforschung; zum Zeitpunkt der Konzeption unserer Studie war die Thematik jedoch besonders aktuell. Das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ (Küspert/Schneider 1999) breitete sich in vielen Kindergärten aus und wurde z. T. sogar flächendeckend eingesetzt (s. Kap. 2.3.2). In der damals vorliegenden Form, die auch in unserem Projekt zum Einsatz kam, verzichtete das Programm völlig auf eine Einbeziehung von Schrift.⁴⁶⁶ Die übermäßige Betonung vorschulischen phonologischen Trainings unter Vernachlässigung anderer Zugänge zur Schriftsprache ist zudem vielfach kritisiert worden.⁴⁶⁷ Man kann daher davon ausgehen, dass heute ein völlig schriftfreies phonologisches Übungsprogramm nicht mehr als hinreichendes Förderangebot empfohlen wird und sich somit für vergleichende Untersuchungen auch nicht mehr anbietet.⁴⁶⁸

Gegenwärtig werden in Forschung und Schulpraxis zur phonologischen Bewusstheit, zum Lesen und zum Rechtschreiben neue, **differenziertere Testverfahren** als unsere eingesetzt.⁴⁶⁹ Möglicherweise hätten damit aussagekräftigere Entwicklungsprofile der Projektkinder erstellt werden können. Mit den bei der vorliegenden Studie verwendeten Instrumenten bestanden allerdings Vergleichsmöglichkeiten zu früheren Studien, die sich derselben Verfahren bedient

⁴⁶⁵ Entsprechende Bildungsleitlinien mit empfehlendem Charakter wurden ab 2003 nach und nach in allen Bundesländern publiziert, wobei der Bereich Sprache und Schriftkultur trotz unterschiedlicher Terminologie und Ausführlichkeit durchweg einen wichtigen Bestandteil bildet. Die Länderempfehlungen sind online abrufbar unter <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027> (Stand: 27.12.2007).

⁴⁶⁶ Mittlerweile existiert mit „Hören, Lauschen, Lernen 2“ (Plume/Schneider 2004) eine Programmweiterung, bei der das Augenmerk der beteiligten Kinder ausdrücklich auch auf Buchstaben und Wörter gerichtet werden soll.

⁴⁶⁷ S. ausführlich Kapitel 2.3.2 sowie die erneuerte Kritik von Hüttis-Graff (2006, 14).

⁴⁶⁸ Vgl. Plume/Schneider (2004).

⁴⁶⁹ Vgl. Anhang 5-B. zu Tests zur phonologischen Bewusstheit. – Beispiele für neuere Lesetests: SLS 1-4 (Mayringer/Wimmer 2003), Stolperwörter-Lesetest (Metze 2003), ELFE 1-6 (Lenhard/Schneider 2006). Die Hamburger Schreibprobe (May 2002) wurde ebenfalls erst nach dem Ende unserer Studie veröffentlicht.

hatten.⁴⁷⁰

Fehlende Informationen: Die Aussagekraft der Arbeit hätte gesteigert werden können, wenn weitere Daten und Hintergrundinformationen vorlägen. So gibt es keine zuverlässigen Angaben zu den Lebensbedingungen der Kinder, ihrem jeweiligen sozio-ökonomischen Status, zum Grad an familiärer Unterstützung, zum Sprachstand und in den meisten Fällen auch nicht zum möglichen Einfluss eines Migrationshintergrunds. Was die Lehrerinnen betrifft, wären u. a. genaue Informationen zu ihrem Konzept des Anfangsunterrichts, zu ihrem Unterrichtsstil, zur Arbeit mit und ohne Fibel, zu Fördermaßnahmen im Bereich Lesen und Schreiben sinnvoll gewesen. Infolge mangelnder personeller Ressourcen und zeitlicher Einschränkungen fehlen somit einige Angaben, die zu einer breiteren und umfassenderen Bewertungsgrundlage beigetragen hätten.

Zu bedenken ist ferner das **Alter der Kinder**. Da es sich zum Zeitpunkt des Interventionsbeginns um Mädchen und Jungen im letzten Jahr vor der Einschulung handelte, waren sie zwischen fünf und sieben Jahren alt. Motivation, Konzentration und Aufmerksamkeit sind in diesem Alter noch starken Schwankungen unterworfen. Infolgedessen sind bei den durchgeführten Individual- und Gruppentests teilweise – unabhängig von der tatsächlichen Kompetenz – fehlerhafte Bearbeitungen anzunehmen.⁴⁷¹ Wie hoch dieser Anteil ist, lässt sich jedoch nicht feststellen.

Trotz ausgiebiger Vorinformation und trotz regelmäßiger Besprechungen hätte eine intensivere **Begleitung und Supervision** der Erzieherinnen und Schulkindergärtnerinnen möglicherweise zu höheren Fördereffekten geführt.⁴⁷²

Schließlich soll nochmals erwähnt werden, was sich auf alle Generalisierungen der Auswertungen bezieht: Obwohl die Studie vier Jahrgänge umfasst, bleibt die **Stichprobe insgesamt gering**. Von 140 Kindern existieren vollständige Daten; die Anzahl der Kinder in den drei Fördergruppen und der Kontrollgruppe liegt zwischen 31 und 38. Eine äußerst zurückhaltende

⁴⁷⁰ S. Kapitel 4.3 und 4.7.

⁴⁷¹ Dieses Problem spricht auch Rothe (2007, 199f.) in ihrer Studie an.

⁴⁷² Vgl. Schneider u. a. (1994 und 1997), die die Erfolgsaussichten des Würzburger Trainings stark an eine intensive Begleitung der Erzieherinnen knüpfen sowie Rothe (2007, 120), die ebenfalls eine unzureichende Supervision als nachteilig für Fördererfolge ansieht.

Bewertung aller Befunde ist angesichts der kleinen Teilgruppen, die zudem noch unter voneinander abweichenden Rahmenbedingungen gefördert wurden, zwingend notwendig.

In der vorliegenden Arbeit sind zahlreiche *Daten und Dokumente erst im Ansatz ausgewertet* oder bleiben teilweise unberücksichtigt. Dies trifft für mehrere der in Kapitel 3.3.1 beschriebenen Forschungsinstrumente zu. So flossen die Aufzeichnungen der *Forschertagebücher* unmittelbar in die Bemühungen um eine qualitative Verbesserung der Förderangebote innerhalb der vierjährigen Interventionsphase ein; sie werden jedoch an dieser Stelle nicht eingehender analysiert. In den Kindergärten und Schulkindergärten wurden immer wieder *Schriftprodukte der Kinder* mit BLISS-Symbolen und alphabetischer Schrift gesammelt. Es ist beabsichtigt, sie ebenso wie die *Wortschreibungen* der Kinder im ersten Schuljahr zu einem späteren Zeitpunkt detaillierter auszuwerten.

7 Ausblick

7.1 Erkenntnisgewinn aus der Studie

Aufklärungsorientierung

Der Blick auf die in Kapitel 6.2 geschilderten Einschränkungen verdeutlicht: Einen „*entscheidungsorientierten*“ Fokus kann die vorliegende Studie nicht haben, da sich „Effektivität“ mit den zur Verfügung stehenden Befunden nur eingeschränkt beweisen oder widerlegen lässt. Daher ist eine einfache Beurteilung, ob die eine oder andere Förderung „gut“, „schlecht“, „erfolgreich“ oder „erfolglos“ ist, nicht möglich. Im Sinne von Brügelmann (2002a) versteht sich die vorliegende Studie als „*aufklärungsorientiert*“. Anstatt Lösungen anzubieten und eindeutige pädagogische Konsequenzen daraus abzuleiten, soll sie in dieser Sichtweise zur Schärfung des Blicks für Probleme beitragen. Es wurde u. a. versucht aufzuzeigen, dass die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, die Diagnoseinstrumente, die Durchführungsvarianten und die Weiterentwicklung der Förderangebote und Materialien einen wichtigen, oft jedoch schwer bestimmbareren Einfluss auf die Ergebnisse und deren Bewertung haben. Bei der Projektplanung wie auch im Verlaufe der mehrjährigen Interventionsphase waren so viele Entscheidungen zu treffen, dass letztlich eine Mischung aus sorgfältigen Vorüberlegungen mit wissenschaftlichem Anspruch und pragmatischen Notwendigkeiten entstanden ist. Alle Analysen und Interpretationsversuche sind nur unter diesem Vorbehalt zu sehen. Dabei war es mir wichtig, die jeweiligen Bedingungen bei allen Teilauswertungen möglichst genau zu kennzeichnen und wiederholt darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse unter den beschriebenen Umständen zustande kamen und mit einem bestimmten Auswertungsverfahren ermittelt wurden. Diese Angaben sollen sowohl Schriftspracherwerbsforschern bei der Einschätzung der Tragweite der Befunde und bei der Planung von Folgestudien als auch PädagogInnen beim Einsatz von Elementen der Förderangebote im Kindergarten- und Schulalltag helfen.

Entwicklungsorientierung und Konkretisierung von vorschulischen Förderangeboten

Wie in Kapitel 3.3.1 unter Prämisse (h) ausgeführt wurde, war für unsere Studie der **Aspekt der Entwicklung und Erprobung von Fördermaterial** bedeutsam. Burkhardt/Schoenfeld (2003) und Wittmann (1992) mit ihrem Plädoyer für verstärkten „*engineering approach*“ bzw. den Ansatz eines „*design science*“ innerhalb der pädagogischen Forschung, aber auch Wellenreuther (2007, 11ff.) in seinen Ausführungen zur „Trainings-, Evaluations- und Entwicklungsforschung“ befassen sich mit Phasen der Konzeption und Erprobung von Unter-

richtsprogrammen und -materialien. Wellenreuther beklagt: „In der Regel wird über die Entwicklungsarbeit in der Literatur kaum berichtet, obwohl sie sehr zeitaufwändig und kostspielig ist.“ (ebd., 12) Dabei unterscheidet er eine *formative* bzw. Entwicklungsphase, in der ein Programm ausgearbeitet und erprobt wird, sowie eine anschließende *summative Phase*, in der die Wirksamkeit des Programms im Vergleich zu alternativen Programmen und Kontrollgruppen untersucht wird. Mit dieser Terminologie lässt sich das Siegener BLISS-Projekt der formativen Phase zuordnen, wobei bereits Vorarbeiten für eine summative Fortführung der Entwicklungsarbeit geleistet worden sind.

In Kapitel 6.2 wurde darauf aufmerksam gemacht, dass in den letzten Jahren die Kindergartenzeit als eine sehr prägende Bildungsphase neu entdeckt worden ist, was sich auch in den Bildungsplänen der deutschen Bundesländer widerspiegelt. Obwohl darin Fördermaßnahmen im Bereich Sprache / Schriftsprache als wichtige Aufgaben der Elementarpädagogik bezeichnet werden, bleibt es fast durchweg bei allgemeinen Empfehlungen. Mit unserem Projekt können die für die Praxis oft noch unzureichenden Anregungen in den Bildungsplänen der Länder konkretisiert werden.

Einige **Erkenntnisse aus der vierjährigen Phase der Entwicklungsarbeit** sind folgende:

- Das Spielen mit sowie das Lesen und Schreiben von **BLISS**-Symbolen hat allem Anschein nach bei den beteiligten Kindern der Fördergruppen die stärkste Resonanz gefunden. Frühere Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 2.4) haben sich bestätigt, nach denen Vier- bis Sechsjährige ohne jegliche Schriftkenntnisse mit Hilfe von BLISS oft zum ersten Mal konkret erfahren können, was es bedeutet, sich über ein schriftliches Medium anderen Menschen mitzuteilen und Aufgeschriebenem einen Sinn zu entnehmen.
- Die meisten Inhalte des **SCHRIFT**-Angebots haben ebenfalls das Interesse der Kinder geweckt. Es hat sich gezeigt, dass die frühe Begegnung mit der Alphabetschrift und anderen Notationssystemen vor Schuleintritt auf spielerische und kindgemäße Weise unterstützt werden kann. Vor allem mit den Vorschlägen aus der „Ideen-Kiste Schriftsprache“ (Brinkmann/Brügelmann 1993) liegen zahlreiche fundierte Spiele und andere Aktivitäten vor, die nicht nur im Anfangsunterricht der Grundschule, sondern bereits gegen Ende der Kindergartenzeit zum Einsatz kommen können, ohne dabei den Schulunterricht vorzuerlagern.

- Das **phonologische Trainingsprogramm** wurde von den Kindern insgesamt am wenigsten gerne angenommen, da im Verlauf der Durchführung die Übungsanteile gegenüber spielerischen Elementen immer mehr an Bedeutung gewinnen. Bei zunehmender Konzentration auf den Kern des Förderangebots, die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, ließ das Interesse der Kinder oft schnell nach. Hierzu trug sicherlich bei, dass diese für das Programm zentralen Übungen aus Sicht der Kinder wenig Bedeutung für ihre aktuelle Lebenssituation haben – zumal ein Bezug zur Schrift noch gar nicht hergestellt werden sollte.
- Die beteiligten (**Schul-)Kindergärtnerinnen** äußerten sich im Rückblick sehr positiv über das Siegener BLISS-Projekt.⁴⁷³ Sie begrüßten übereinstimmend die an der Praxis ausgerichteten Materialien, die in der Studie eingesetzt und den Einrichtungen anschließend zur Verfügung gestellt wurden. Die unmittelbar am Projekt beteiligten Schulkindergärtnerinnen beabsichtigten, auch nach Ablauf der Studie in eigener Verantwortung die Förderangebote fortzusetzen. Dabei gaben einige von ihnen an, ihnen sei vor unserem Projekt noch nicht bewusst gewesen, wie man Lesen und Schreiben ohne vorweggenommenen Leselehrgang in den Schulkindergarten-Alltag einbinden könne. Mit der Erprobung der verschiedenen Förderansätze wurden nach Ansicht der Erzieherinnen und Schulkindergärtnerinnen die Vorschuleinrichtungen mit sinnvollen und umsetzbaren Angeboten vertraut gemacht.
- In den beteiligten (Schul-)Kindergärten wurde bezogen auf die BLISS- wie auch die SCHRIFT-Förderung die **Praxistauglichkeit** positiv bewertet: Auszüge daraus lassen sich problemlos je nach zeitlichen Möglichkeiten und dem Interesse der Kinder im Alltag ohne großen Aufwand einsetzen. Innerhalb der Studie wurde zwar die Förderung der Vergleichbarkeit halber jeweils mit einem weitgehend vorstrukturierten Ablauf durchgeführt; in der pädagogischen Praxis unter Normalbedingungen sind individuelle Abweichungen hiervon jedoch ohne weiteres möglich, sodass man nicht ein vorgegebenes „Förderprogramm“ übernehmen muss.

⁴⁷³ Neben individuellen Gesprächen nahmen die Kindergärtnerinnen in Fragebögen Stellung zum Projekt, während die Schulkindergärtnerinnen anlässlich eines Leiterinnen-Treffens über ihre Erfahrungen und Eindrücke berichten konnten.

- Ein Aspekt verdient bei möglichen Replikations- oder Erweiterungsstudien besondere Aufmerksamkeit: Unter den Vorschulpädagoginnen herrschte Einigkeit darüber, dass sich bei **Kindern mit geringen Deutschkenntnissen** das BLISS-Angebot besonders positiv ausgewirkt hat. Eigene Beobachtungen der ProjektmitarbeiterInnen bestätigen diese Einschätzung, dass diese Kinder viele Anreize zum besseren Kennenlernen von deutschen Begriffen, Satzstrukturen, Wortarten u. a. mehr bekamen. Beim Gebrauch von und der Kommunikation mit BLISS konnten auch noch kaum Deutsch sprechende Kinder nach kurzer Zeit Erfolgserlebnisse sammeln, dadurch ihre Kontakte zu den anderen Kindern intensivieren und ihre Sprachfertigkeiten weiterentwickeln.
- Die Idee einer **externen Validierung** der Siegener Studie parallel zur Projektphase ließ sich kaum realisieren. Trotz großen Interesses an für den Vorschulbereich geeigneten Fördermaßnahmen und –materialien zum Thema „Schrift“ anlässlich einer zu Beginn der zweiten Welle eigens anberaumten Fachtagung für Schulkindergärtnerinnen stieß das Angebot, die BLISS- oder SCHRIFT-Förderung in der eigenen Einrichtung mit Betreuung durch unsere Projektgruppe selbst durchzuführen auf eine recht geringe Resonanz.⁴⁷⁴ Von fast vierzig Teilnehmerinnen an der Tagung beteiligten sich sechs Schulkindergärten, von denen drei das SCHRIFT- und drei das BLISS-Angebot zumindest auszugsweise durchführten. Möglicherweise wären heute aufgrund einer gesteigerten Sensibilität für die vorschulische Unterstützung des Schriftspracherwerbs mehr Einrichtungen zu einer eigenen Erprobung bereit als zur Zeit unseres Projekts vor ein paar Jahren.⁴⁷⁵

⁴⁷⁴ Zur Konzeption einer „externen Ergänzungsstudie“ s. Brügelmann/Franzkowiak (1998a, 17f.).

⁴⁷⁵ Walter (2005, 14f.) fordert vermehrte Anstrengungen, die über Appelle hinausgehen; er plädiert dafür, Kindergärtnerinnen durch obligatorische Fortbildungen sowie veränderte Curricula dazu zu veranlassen, auf spielerische Art und Weise Schrift im Kindergarten zu thematisieren und somit die LRS-Prävention zu stärken.

7.2 Pädagogische Folgerungen und offene Forschungsfragen

Förderangebote, die die Schrift, andere Notationsformen oder die gesprochene Sprache in vorschulischen Einrichtungen in den Mittelpunkt stellen, sind mit vertretbarem Aufwand für alle Beteiligten durchführbar – hierüber gibt es keinen Zweifel. In diesem Zusammenhang ist allerdings die Frage nach Umfang, Intensität und Art der Förderung zu stellen. Sollen Kindergartenkinder an kleinschrittigen, genau durchstrukturierten **Trainingsprogrammen** teilnehmen? Die hierzu gehörigen Übungen können von den Erzieherinnen mit Hilfe der Anweisungen in den Handbüchern und dank vorgefertigter Materialien ohne zusätzliche eigene Planungsbemühungen nacheinander „abgearbeitet“ werden. Trainingsprogramme wie „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert/Schneider 1999; Plume/Schneider 2004) sind wissenschaftlich untersucht worden und sofort einsetzbar, was ihre Beliebtheit in vielen Kindergärten nachvollziehbar macht. Ebenso schlüssig sind jedoch die Argumente der Kritiker: Ein Programm, das alle Kinder weitgehend gleich behandelt, nicht an ihre individuellen Vorerfahrungen, Stärken und Bedürfnisse anknüpft und ein bestimmtes Lerntempo vorgeben möchte, kann unmöglich allen Kindern gerecht werden.

Sind vielleicht **offenere Angebote**, die sich an den Interessen der Kinder orientieren und sie dazu veranlassen, intrinsisch motiviert Sprache und Schrift zu erforschen, im Kindergarten angemessener? Neuere Forschungsergebnisse⁴⁷⁶ wie auch zahlreiche Erfolg versprechende Projekte in der pädagogischen Praxis⁴⁷⁷ sprechen dafür, Kindern gerade in der Vorschul- und Schulanfangszeit reichlich Gelegenheit und Zeit dazu zu geben, intensiv mit Sprache und Schrift zu experimentieren. Das Lesen- und Schreibenlernen erfordert wesentlich mehr als gezieltes Funktionstraining, wie in dieser Arbeit wiederholt festgestellt worden ist. Im Kindergarten, so ein Fazit der Vorschulstudie von Lenel (2005), bieten sich hervorragende Möglichkeiten, „praktizierte Schrift in der Umgebung“ zu einem Bestandteil der täglichen Arbeit werden zu lassen. Und: „Diejenigen, die mit diesem schwierigen Lernprozess und der Entwicklung der notwendigen Verarbeitungsstrukturen früher beginnen können, haben Vorteile.“ (ebd., 174) Im vorschulischen Bereich ist es besonders wichtig, Alter, Lernverhalten und Motivation der Mädchen und Jungen im Auge zu behalten. So sollte das, was im Kindergarten

⁴⁷⁶ S. z. B. Lenel (2005) sowie Brinkmann u. a. (2006). Vgl. aber auch bereits Brügelmann (1983).

⁴⁷⁷ Beispiele hierfür findet man u. a. bei Elschenbroich/Schweizer (2001), Backhaus/Schwotzer (2004), Artelt u. a. (2005); mehrere Beiträge, vor allem von Krieg (2005), in Hofmann/Sasse (2005); bei Jampert u. a. (2005) sowie bei Hüttis-Graff (2006). Vgl. auch Kapitel 1.4.

geschieht, statt „vertikaler“ mehr **„horizontale“ Relevanz** für die Kinder haben (vgl. Katz/Chard 2000). Mit anderen Worten: Das Gelernte soll sofort sinnvoll, anwendbar und für die Kinder nachvollziehbar sein, nicht erst in ferner Zukunft („Weil ihr ja demnächst in der Schule lesen und schreiben lernt ...“).⁴⁷⁸ Diese unmittelbare Anwendbarkeit ist bei den im Siegener BLISS-Projekt zum Einsatz gekommenen BLISS- und SCHRIFT-Angeboten gegeben. Dabei hat sich wie auch in anderen Projekten gezeigt: Schrift und alternative Notationsformen lassen sich in den Kindergartenalltag problemlos integrieren. Im Sinne von „*emergent literacy*“ können Kinder in einer Umgebung, in die Schrift ganz selbstverständlich auf vielfältige Weise eingebunden wird, und durch Anstöße von Erwachsenen sowie anderen Kindern mit mehr Schrifterfahrung eigene Zugänge zur Schrift suchen und erproben.

Inhalte aus den BLISS- und SCHRIFT-Angeboten sind **in verschiedenen Umgebungen** sinnvoll einsetzbar: nicht nur im Kindergarten, sondern auch zu Beginn des Anfangsunterrichts, in der Förderung von Kindern mit Entwicklungs- bzw. Lernrückständen sowie bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hierüber sowie über BLISS als Hilfe beim Lesenlernen für fünfjährige Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern in Brasilien ist an anderer Stelle berichtet worden.⁴⁷⁹ Es gibt also zahlreiche Möglichkeiten, die alphabetische Schrift und Schriftvarianten wie BLISS schon im Kindergarten zum Thema zu machen. Allerdings bleiben nach wie vor viele Fragen offen. Die **weitere Forschung** sollte sich u. a. mit diesen Fragestellungen befassen:

Sind offene Angebote im Kindergartenalltag, die den Kindern regelmäßige Begegnungen mit Schrift ermöglichen und zahlreiche Experimentiermöglichkeiten schaffen, effektiver als die Durchführung eines gezielten „Schrift-Projekts“ mit von Erwachsenen weitgehend vorgegebenen Inhalten?

Die Förderangebote BLISS, SCHRIFT und FONO zeigten jeweils spezifische Effekte. Lassen sich kombinierte Fördermaßnahmen konzipieren, um einen besseren Transfer auf den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben zu ermöglichen?

Ist eine gestufte Abfolge von vorschulischen Förderangeboten (denkbar wäre: Kennenlernen

⁴⁷⁸ Ein Vorläufer dieser Forderung war bereits Janusz Korczak (1994), der für Kinder ein „Recht auf den heutigen Tag“ postulierte, d. h. einen Anspruch auf ein autonomes Stadium des „Hier und Jetzt“, das nicht primär auf die Zukunft ausgerichtet ist.

⁴⁷⁹ Vgl. Franzkowiak (2003, 2005a, 2006).

und Erproben von BLISS-Symbolen => Erfahrungen mit alphabetischer Schrift => Spiele und Übungen mit Lauten und Buchstaben) Erfolg versprechend?⁴⁸⁰

In welchem Rahmen kann BLISS in frühen Phasen des Anfangsunterrichts in der Grundschule als effektive Hilfe beim Lesenlernen eingesetzt werden?

Lassen sich die positiven Erfahrungen nichtbehinderter Vorschulkinder beim Umgang mit BLISS-Symbolen auf den Schrifterwerbsprozess von unterstützt kommunizierenden Kindern⁴⁸¹ übertragen? Können „nichtsprechende Kinder“, auch wenn sie vielleicht in der täglichen Kommunikation mit anderen grafischen Symbolen oder mit technischen Hilfen kommunizieren, von BLISS profitieren, um leichter lesen und schreiben zu lernen?⁴⁸²

Die Suche nach *dem* optimalen „Förderprogramm“ für den Vorschul- und Schulanfangsbereich wird in der Forschung und Praxis sicher weiter gehen. Man kann vermuten, dass auch künftig immer wieder mehr oder weniger neue Konzepte und Materialien publiziert und Verbreitung finden werden. Im Interesse derjenigen Kinder, deren Zugang zum Lesen und Schreiben aus unterschiedlichsten Gründen erschwert ist, bleibt jedoch zu hoffen, dass sich zunehmend eine Sichtweise durchsetzen kann, bei der es bezogen auf Fördermaßnahmen nicht um *Entweder-/Oder-Entscheidungen*, sondern um die Nutzung alternativer, einander ergänzender Angebote geht, auch wenn deren Wirksamkeit für sich genommen nur begrenzt sein mag.⁴⁸³

„Es ist normal, verschieden zu sein“, sagte der frühere Bundespräsident Richard von Weizsäcker in einer Rede 1993. Diese Aussage trifft auch für den Schriftspracherwerb zu: Kinder finden auf sehr unterschiedliche Weise zum Lesen und Schreiben und haben daher einen Anspruch auf ein Spektrum vielfältiger Anreize, Angebote und Unterstützungsmaßnahmen. Wenn die Siegener BLISS-Studie einen kleinen Beitrag dazu geleistet hat, im pädagogischen Alltag umsetzbare Möglichkeiten vorschulischer Förderung aufzuzeigen und neue Denkanstöße zu geben, hat sie ihre Aufgabe erfüllt.

⁴⁸⁰ Im Zusammenhang mit diesen Fragen sind die von Wellenreuther (2007, 13f.) beschriebenen Kriterien zur Beurteilung der Fundiertheit von Programmen eine sinnvolle Hilfe bei der Konzeption neuer Forschungsstudien.

⁴⁸¹ Gemeint sind Kinder mit stark eingeschränkter bzw. fehlender Lautsprache, z. B. im Zusammenhang mit einer Körperbehinderung oder einer schweren Hörschädigung.

⁴⁸² Hierfür sprechen u. a. die Befunde, die McNaughton (1998a) in ihrer Dissertation darstellt.

⁴⁸³ Vgl. Brügelmann (2007), der dafür plädiert, die Stärken verschiedener Förderkonzepte zu nutzen und miteinander zu verbinden.

8 Literaturverzeichnis

- Abel, M./Schneider, U. (2000): Die Förderung von Kindern im Kindergartenalter – ein Konzept zur Verbesserung der psychosozialen Versorgung. In: Leyendecker, C./Horstmann, T. (Hrsg.) (2000): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. Reinhardt: München, Basel, 116 – 120.
- Ader, D. (1973): Zeichen in unserer Umgebung. In: Praxis Deutsch, Heft 1/73, 37-38.
- Adam, H. (1985): Kommunikation bei nichtsprechenden geistig behinderten Kindern. In: Geistige Behinderung, 24. Jg., Einlage zu Heft 3/85, 1-23.
- Adam, H. (1993): Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren. Edition Bentheim: Würzburg.
- Adams, M.J. (1990): Beginning to read. The MIT Press: Cambridge.
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (2000): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Auer: Donauwörth.
- Alant, E./Moolman, E. (1998): Blissymbol Learning in Four Children with Down Syndrome. Vortragsmanuskript anlässlich der 8th ISAAC Biennial Conference, Dublin, 25.8.1998.
- Alt, C. (o. J.): Kinder in Deutschland - alle glücklich oder was? Lebenswelten von Kindern in einer sich ändernden Gesellschaft. Online im Internet (am 9.6.2006) unter:
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_1467.html
- Anderson, A.B./Stokes, S.J. (1984): Social and Institutional Influences on the Development and Practice of Literacy. In: Goelman, H., u. a. (Hrsg.) (1984): Awakening to Literacy. Heinemann Educational: Portsmouth, NH; London, 25-37.
- Andresen, H. (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Andresen, H./Buchgeister, K. (1994): Ich kann ja auch nicht Reihher gucken. Kindergartenkinder über Schrift, Lesen und Schreiben. In: Grundschule, 26.Jg., Heft 4 1994, 9-15.
- Andresen, U. (1985): Wie wird man ein Leser? In: Spielen und Lernen, 7/1985, 14 – 16.
- Andresen, U. (2002): Wenn Kinder nicht „rechtzeitig“ lesen gelernt haben. Es darf nicht dabei bleiben! In: Balhorn, H. u. a. (Hrsg.) (2002): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt/M., 136 – 144.
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. DGVT: Tübingen.
- Aram, E. v., u. a. (2003): Idiografische und personorientierte Analysen zur Validierung bzw. Ergänzung nomothetischer Ergebnisse. Ms. für Jahrbuch Jugendforschung 2004.
- Arnold, K.-H./Kretschmann, R. (2000): Lernförderliches Vorlesen: Texterleben als primäre Prävention von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. In: Die neue Sonderschule, 45.Jg., Heft 2/2000, 84-92.
- Artelt, C. u. a. (2005): Expertise Förderung von Lesekompetenz. Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bonn, Berlin.
- Asendorpf, J. (1995): Persönlichkeitspsychologie: Das empirische Studium der individuellen Besonderheit aus spezieller und differentieller Perspektive. In: Psychologische Rundschau, 46. Jg., 235-247.
- Asendorpf, J. B. (1999): Idiographische und nomothetische Ansätze in der Psychologie. Psychologisches Institut/ Vervielf. Ms. Humboldt-Universität: Berlin.
- Aubé, C. (1998): My Real Life. In: Communicating Together, Vol. 15, No.3, Fall 1998, 14.

- Backhaus, A./ Brügelmann, H. (2004): Ab wann sind schwache Leseleistungen ein Problem? Befunde aus den LUST-Studien bei Grundschulkindern und Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24. Jg., H. 3, 326-331.
- Backhaus, S./Schwotzer, G. (2004): Kinder entdecken die Welt der Schrift und Zeichen. Projektbericht der Stadtbibliothek Bremen. Auch online im Internet (am 20.9.2006) unter <http://pages.jugendinfo.de/landesjugendamt/texte/BroschKeSZ2004.pdf> .
- Baker, B. (2000): Dreaming about Language. In Communicating Together, Vol. 17, No. 1, Spring 2000, 20 – 22.
- Balhorn, H. (2001): Aufgaben, die es in sich haben. Den Wörtern auf den Grund gehen. Online im Internet (am 10.3.2006) unter <http://www.dgls.de/ball.pdf> .
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1989): Jeder spricht anders – Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. Jahrbuch „Lesen und Schreiben“ Bd. 3. Ekkehard Faude: Konstanz.
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. „Auswahlband Theorie“ der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil.
- Balhorn, H., u. a. (1987): REGENBOGEN-LESEKISTE. 5x5 Bücher für Schulanfänger. Verlag für Pädagogische Medien: Hamburg.
- Balhorn u. a. (Hrsg.) (1998): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.: Frankfurt, 81 – 93.
- Ball, E.W./ Blachmann, B.A. (1991): Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? In: Reading Research Quarterly, Vol. XXVI, No.1, 49-65.
- Barth, K. (1995): Kinder entdecken die Schrift. In: Kindergarten heute, 2/1995, 3 – 11.
- Barth, K.-H. (1997): Was Hänschen nicht lernt... . Lernstörungen schon im Kindergarten erkennen. In: Kindergarten heute, 27. Jg., März 1997, 6 – 13.
- Barth, K. (2000): Zeitliche Informationsverarbeitung (Ordnungsschwelle), Sprachverarbeitung und Lese- und Rechtschreibleistungen – Möglichkeiten der Früherkennung und Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen im Vorschulalter. In: Leyendecker, C./Horstmann, T. (Hrsg.) (2000): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. Reinhardt: München, Basel, 141 – 144.
- Barth, K. (2005): Früherkennung und Prävention von Lernstörungen. Beitrag für den VBE-Grundschultag am 6.9.2005 in Köln. Online im Internet (am 24.1.2006) unter http://www.vbe-nrw.de/vbe_download/gstak14barth.pdf.
- Barth, K./Gomm, B. (2004): Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS). Reinhardt: München.
- Bartnitzky, H. (1998): „Die rechte weis aufs kürztist lesen zu lernen.“ Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn u. a. (Hrsg.) (1998): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.: Frankfurt, 14-46.
- Bastien-Toniazzo, M./Jullien, S. (2001): Nature and Importance of the Logographic Phase in Learning to Read. In: Reading and Writing, Vol. 14, 119 – 143.
- Baurmann, J. u. a. (1998): Was die Leute über das Schreiben wissen – auch Erwachsene, vor allem Kinder. In: Weingarten, R./Günther, H. (Hrsg.; 1998): Schriftspracherwerb. Schneider: Hohengehren, 205 – 217.
- Baurmann, J. (1999): Deutschunterricht in der Grundschule. In: Brügelmann, H. u. a. (Hrsg., 1999): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., Kallmeyer: Seelze, 43-61.
- Becker, H./ Gangkofler, M. (Hrsg.) (1994): Das BLISS-System in Praxis und Forschung. Julius Groos: Heidelberg.

8 Literaturverzeichnis

- Becker, H., u. a. (Hrsg.; 1991): Kommunizieren mit BLISS -- Sprechen über BLISS. Dokumente der ersten Bremer BLISS-Tagung. Institut für soziale Weiterbildung. Paritätisches Bildungswerk: Bremen.
- Becker-Textor, I. (1994²): Kindergarten 2010. Traum – Vision – Realität. Herder: Freiburg.
- Beelmann, W. (2000): Entwicklungsrisiken und –chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, C./Horstmann, T. (Hrsg.) (2000): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. Reinhardt: München, Basel, 71 – 77.
- Bell, A. (1979): Bliss and the Mentally Handicapped. In: BCI Newsletter, Vol. 5, No. 19, 4-5.
- Bell, M.D. (1977): BLISS-Symbole, Eine Kommunikationshilfe für Kinder mit Anarthrie (Dysarthrie). In: Der Sprachheilpädagoge, 9. Jg., Heft 4 1977, 61-65.
- Bengel, J./Strittmatter, R. /Willmann, H. (2000⁵): Was erhält Menschen gesund? - Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Köln.
- Besner, D./Coltheart, M. (1979): Ideographic and Alphabetic Processing in Skilled Reading of English. In: Neuropsychologia, Vol. 17, 467-472.
- Betz, D./Breuninger, H. (1998⁵): Teufelskreis Lernstörungen. Beltz: Weinheim u. a.
- Bigge, J. (1988): Curriculum Based Instruction for Special Education Students. Mayfield Pub.: Mountain View, CA.
- Bishop, K., u. a. (1994): Impact of graphic symbol use on reading acquisition. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 10, June 1994, 113-125.
- Blackstone, S. (1989): The 3 R's: Reading, Writing, & Reasoning. In: Augmentative Communication News, Vol. 2, No.1, 1-5.
- Blandy, D.E. (1983): Printing poetry in Blissymbols. An arts-of-the-book apprenticeship for four so-called moderately retarded persons. Phil. Diss.: Ohio State University.
- Blank-Mathieu, M. (2001): Was eine Kinderzeichnung verrät. In: Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. Online im Internet (am 21.8.2006) unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/429.html>
- Blischak, D.M. (1994): Phonologic Awareness: Implications for Individuals with Little or No Functional Speech. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 10, Dezember 1994, 245-254.
- Bliss, C.K. (1965²): Semantography (Blissymbolics). Semantography Publications: Sydney.
- Blohm, M./Ruwoldt, A. (1998): Eigene Zeichen erfinden. Ein Unterrichtsversuch zur schriftlichen Kommunikation in einer Sprachbehindertenschule. In: Grundschule, Heft 4/98, 43-45.
- Bloomberg, K. (1984): The comparative translucency of initial lexical Items represented in five graphic symbol systems. Master's thesis, Purdue University: Purdue.
- Blumenstock, L. (2004⁷): Handbuch der Leseübungen. Vorschläge und Materialien zur Gestaltung des Erstleseunterrichts mit Schwerpunkt im sprachlich-phonologischen Bereich. Beltz: Weinheim, Basel.
- Bock, M. (1981): Organisationsprozesse beim Behalten konkreter und abstrakter Wörter – ein Gedächtnis oder zwei ? In: Zeitschrift für Semiotik, 3, 311-326.
- Bodmer, F. (1997): Die Sprachen der Welt. Parkland: Köln.
- Bohnenkamp, A./ Brügelmann, H. (1995): BLISS im Kindergarten. Eine Begriffsschrift als Brücke vom kindlichen Zeichnen zum alphabetischen Schreiben. Antrag an die Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs: Universität-Gesamthochschule: Siegen.
- Bowey, J.A./ Francis, J. (1991): Phonological analysis as a function of age and exposure to reading instruction. In: Applied Psycholinguistics, Vol. 12, 91-121.

8 Literaturverzeichnis

- Bradley, L. (1981): A tactile approach to reading. In: *Special Education--Forward Trends*, Vol. 8, 32-36.
- Bradley, L. (1981b): *Sound pictures. Teacher's notes.* Macmillan Education: London/ Basingstoke.
- Bradley, L. (1982): An experimental evaluation of effective remedial techniques for the learning disabled. In: *Thalamus*, Vol. 2, 43-59.
- Bräm-Leemann, S.L. (1998): *Der Wortschatz besteht aus Symbolen und Zeichen.* Tages-Anzeiger Zürich, 4.9.98.
- Brambring, M., u.a. (eds.) (1989): *Children at risk: Assessment and longitudinal research.* De Gruyter: Berlin/ New York.
- Braun, U. (Hrsg.) (1994): *Unterstützte Kommunikation. Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen.* Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf.
- Braun, U. (1995a): *Unterstützte Kommunikation – ein Weg aus der Isolation nichtsprechender Menschen.* In: *Forum Logopädie*, Heft 4, November 1985, 7-12.
- Braun, U. (1995b): *Wege aus der Isolation. Unterstützte Kommunikation.* In: *Zusammen*, 15.Jg., Heft 9, November 1995, 14-16.
- Bremerich-Vos, A. (1999): *Nachdenken über Sprache: kontrastiv.* In: *Grundschule*, 5/1999, 27 – 30.
- Breuer, H./Weuffen, M. (1993): *Lernschwierigkeiten am Schulanfang: Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung.* Beltz: Weinheim, Basel.
- Briggs, T.R. (1983): *An investigation of the efficiency and effectiveness of three nonvocal communication systems with severely handicapped students.* Phil. Diss.: Georgia State University.
- Brinkmann, E. (1997): *Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster.* OASE-Bericht No. 33, FB 2 der Universität Siegen.
- Brinkmann, E. (1999): *Alle Kinder sind Legastheniker. Ein Beitrag zu einem längst überflüssig geglaubten Diskurs.* In: *Lernchancen*, 2. Jg., H. 11, 2-5.
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (1993): *Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung „Offenheit mit Sicherheit“).* Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.
- Brinkmann, E./Brügelmann, H. (1998): *Oft gestellte Fragen – Antworten im Dialog.* In: Balhorn u.a. (Hrsg.) (1998): *Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.: Frankfurt, 116 – 126.*
- Brinkmann, E./Brügelmann, H. (2004): *Entwicklung der Lesekompetenz.* In: *Grundschule Deutsch*, 1/2004, 38-41.
- Brinkmann, E./Kuhle, C. (1998): *Richtig schreiben von Anfang an?* In: *Die Grundschulzeitschrift*, 115/1998, 8-13.
- Brinkmann, E., u. a. (2006): *Freies Schreiben fördert die Rechtschreibentwicklung: Effekte einer Kurzförderung nach dem Spracherfahrungsansatz.* Beitrag zu: Hofmann, B./Sasse, A. (2006; Hrsg.): *Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen. Beiträge 5 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin.* – Auch online im Internet (am 5.12.2007) unter: http://www.erika-brinkmann.de/daten/forschung/freies_schreiben_foerderprojekt.pdf
- Bristow, D./Fristoe, M. (1984): *Learning of Blissymbolics and Manual Signs.* In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 49, Mai 1984, 145-151.
- Britsch, S.J. (2001): *Emergent Environmental Literacy in the Nonnarrative Compositions of Kindergarten Children.* In: *Early Childhood Education Journal*, Vol. 28, No. 3, 153 – 159.
- Bröder, M./Hilbich, U. (1996): *Das letzte Jahr im Kindergarten.* Herder: Freiburg.

8 Literaturverzeichnis

- Bromme, R. (1990): Sprache und Kognition, 9, Heft 3 1990, 155-167.
- Browarzik, M. u. a. (1973): Wir erfinden eine Zeichensprache. In: Praxis Deutsch, Heft 1/73, 39-42.
- Brügelmann, H. (1982): Von Fall zu Fall. Zur Forschungslogik kumulativer Einzelfalluntersuchungen. Bericht Nr. 0, Projekt KWS: Universität Bremen. (2003 überarbeitet. Manuskript, Universität Siegen.)
- Brügelmann, H. (1984): Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., Heft 1, 69-91.
- Brügelmann, H. (1989a³): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Libelle: Lengwil. (1. Auflage 1983)
- Brügelmann, H. (1989b): Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger. Bericht No. 33 f., FB 12 der Universität: Bremen.
- Brügelmann, H. (1989c): Kinder auf dem Weg zur Schrift. In: Spielen und Lernen, 8/1989, 18 – 21.
- Brügelmann, H. (1990a): Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs – eine Übersicht über Befunde aus laufenden Untersuchungen. In: Brügelmann/ Balhorn (1990a, 236-44).
- Brügelmann, H. (1990b): Ist BLISS eine Sprache? In: Brügelmann/ Balhorn (1990, 185).
- Brügelmann, H. (1994a): Wider den Fibel-Gleichschritt. In: Grundschule, 26.Jg., Heft 2 1994, 30-31.
- Brügelmann, H. (1994b): I OI oder FIA ROISA ? Kinder erfinden Schrift – Schreibversuche am Schulanfang. In: Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994a): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil/ SOVA: Frankfurt, 82 – 86.
- Brügelmann, H. (1994c): Von der Teilchen- zur Wellen-Theorie. Kinder konstruieren Wörter und eigene Recht-schreibsysteme. In: Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994a): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil/ SOVA: Frankfurt, 102 – 108.
- Brügelmann, H. (1995a): BLISS – globales Kommunikationsmittel und zugleich Anfangsschrift für Kinder ? In: Spektrum der Wissenschaft, September 1995, 119-121.
- Brügelmann, H. (1995b): Fehler: „Defekte“ im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand ? Anmerkungen zur erneuten „Legasthenie“-Diskussion. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Libelle: Lengwil, 88 – 97.
- Brügelmann, H. (1995c): Grundlegende Forschung zum Lesenlernen. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Libelle: Lengwil, 127 – 135.
- Brügelmann, H. (1996): Von LOKOMTF zu Lockomohtiefe. Lese- und Schreibunterricht heute. In: Elternratgeber für den Schulanfang. Material zu: Die Grundschulzeitschrift, Heft 94/1996, 4 – 5.
- Brügelmann, H. (1997): Kinder erfinden Sprache und Schrift. In: Friedrich-Jahresheft XV „Lehrmethoden -- Lernmethoden“, Friedrich: Seelze, 58-60.
- Brügelmann, H. (1998): Kinder lernen lesen und schreiben. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): Kinder lernen anders. Libelle: Lengwil, 41 – 57.
- Brügelmann, H. (1999): Fallstudien in der Pädagogik. Perspektiven für die Forschung. OASE-Bericht Nr. 46, Universität Siegen.
- Brügelmann, H. (2001a): Keine Dreiklassengesellschaft bei Lernschwierigkeiten. In: Grundschule, 6/2001, 33 – 36.
- Brügelmann, H. (2001b): Voraussetzungen des Schulerfolgs im Lesen und Schreiben: Risikoprognosen und Schutzfaktoren der Leistungsentwicklung (LOGIK-R). Vortrag vor der LAG „Wirksamkeit des Bildungswesens“ in Essen, 5.12.2001.

8 Literaturverzeichnis

- Brügelmann, H. (2001c): Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben. Gutachten für die Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Brügelmann, H. (2001d). Lesenlernen - Schreibenlernen. In: Einsiedler, W. u. a. (Hrsg.; 2001): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 410-415. Manuskript auch online im Internet (am 9.3.2006) unter <http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/akl-schriftspracherwerb.pdf>.
- Brügelmann, H. (2002a): Entscheidung oder Aufklärung ? Zum Anspruch pädagogischer Forschung (bei PISA „und umzu“). Unveröffentlichtes Manuskript zur Lehr-Lernforschung an der Universität Siegen.
- Brügelmann, H. (2002b): Risikoprognosen im Projekt BLISS. Arbeitspapier im Rahmen des BLISS-Projekts der Universität Siegen. Online im Internet (am 3.1.2008) unter: <http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss/02r.pdf>.
- Brügelmann, H. (2003a): Vorschulische Prädiktoren des Misserfolgs beim Schriftspracherwerb in der Schule. Abschlussbericht des Projekts LOGIK-R an das MWF/ Düsseldorf. Vervielf. Ms. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2 der Universität: Siegen.
- Brügelmann, H. (2003b): Fördern: nur das Reparieren einer unzulänglichen Technik? Zur Prävention von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten durch phonologische Trainings. In: Grundschule, 10/2003, 54-57.
- Brügelmann, H. (2003c): Leseentwicklung von Grundschulkindern in verschiedenen Leistungsgruppen. Längsschnittuntersuchung im Worterkennen, Satzlesen und Textverstehen (LUST-3). Antrag an die DFG. FB 2 der Universität: Siegen.
- Brügelmann, H. (2004): Was ist „normal“ beim Lesen- und Schreibenlernen? Karawanen-Effekt und Standard-Diskussion. [Manuskript für Dehn, M./ Hüttis-Graff, P. (Hrsg.; 2004): Schrift – Bild – Virtualität [Arbeitstitel]. Spurensuche und Zielsetzungen für den Unterricht. Fillibach: Freiburg (i. V.)]. Online im Internet (am 22.3.2006) unter <http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/dehn%5B1%5D.03.karawane.04-02-15.pdf>
- Brügelmann, H. (2005a): Das Prognoserisiko von Risikoprognosen – eine Chance für „Risikokinder“? In: Hofmann, B./Sasse, A. (Hrsg.; 2005): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin, 146-171.
- Brügelmann, H. (2005b): Von Fall zu Fall. Plädoyer für einen Miss-Marple-Stil in der Bildungsforschung. Online im Internet (am 21.4.2007) unter http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/brgelmann.doc.
- Brügelmann, H. (2005c): Der Karawaneneffekt. Eine Zwischenbilanz des Projekts LUST zum Lesenlernen. In: Neue Sammlung, 45. Jg., H. 1, 49-67. Online im Internet (am 14.9.2006) unter <http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/lustkarawane.pdf>
- Brügelmann, H. (2005d): Schule verstehen und gestalten. Libelle: Konstanz.
- Brügelmann, H. (2007): Viermal „Fördern“: Aber wer hat Recht? In: Grundschule Deutsch, 14/2007, 32-33.
- Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.) (1990): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“, Bd.4. Ekkehard Faude: Konstanz.
- Brügelmann, H./ Balhorn, H./ Füssenich, I. (Hrsg.) (1995): Am Rande der Schrift. Zwischen Mehrsprachigkeit und Analphabetismus. DGLS-Jahrbuch Bd. 6. Libelle Verlag: CH-Lengwil/ SOVA: Frankfurt.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Richter, S./Brügelmann, H. (Hrsg.; 1994): Wie wir recht schreiben lernen. Libelle: Lengwil, 44-47.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Libelle: Lengwil.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2006a): Freies Schreiben – Wie und warum? Online im Internet (am 12.5.06) unter <http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/freieschreiben.pdf>
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2006b): Freies Schreiben von Anfang an – wichtig oder schädlich? In: Grundschule aktuell, Nr. 96 (November 2006), 6-13.

8 Literaturverzeichnis

- Brügelmann, H./ Drecoll, F. (1994): Schriftspracherwerb durch Schriftsprachgebrauch: Computer als Lernumgebung für „Schrift als zweite Sprache“. In: Brügelmann/ Richter (1994, 53-59).
- Brügelmann, H./Franzkowiak, T. (1996): BLISS und Schriftspracherwerb. Eine Brücke vom Bild zur Schrift. Bericht No. 21, Projekt OASE, FB 2 der Universität Siegen. (aktualisierter Bericht No. 21 a: Januar 1999)
- Brügelmann, H. / Franzkowiak, T. (1998a): BLISS -- ein konventionalisiertes Zeichensystem als Brücke vom gegenständlichen Zeichnen zur alphabetischen Schrift. Antrag auf Projektförderung an die DFG.
- Brügelmann, H./Franzkowiak, T. (1998b): BLISS als Brücke zwischen kindlichem Malen und alphabetischer Schrift. In: Gogolin, I. u. a. (1998): Über Mehrsprachigkeit. Stauffenburg Verlag, Tübingen, 309-335.
- Brügelmann, H. / Hegelin, R. (1984): Risikoprognosen und Fallberichte zu Voraussetzungen des Schrifterwerbs. Bericht Nr. 13, FB 12/Universität Bremen.
- Brügelmann, H./Kahl, R. (2006): Dürfen Kinder schreiben, wie sie wollen? Ein Gespräch über freies Schreiben im Anfangsunterricht. Online im Internet (am 24.2.2006) unter www.grundschulverband.de .
- Brügelmann, H./Mannhaupt, G. (1990): Lesen vor der Schule – Lesen in der Schule. Kontinuität durch Passung der Lernangebote. In: Die Grundschulzeitschrift, 4. Jg., Heft 33, 43-46.
- Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994a): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil/ SOVA: Frankfurt.
- Brügelmann, H./Richter, S. (1994b): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994a): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil/ SOVA: Frankfurt, 44 – 52.
- Brügelmann, H. u. a. (1984): Die Schrift entdecken -- Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Ekkehard Faude: Konstanz (6. Aufl. 1995).
- Brügelmann, H., u. a. (1988): Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger. Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ Bericht No. 33d. FB 12 der Universität: Bremen FB 12.
- Bryant, P. (1999): Comment: Sound Logic. In: Weinert, F.E./Schneider, W. (Hrsg.) (1999): Individual Development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study. Cambridge University Press: N.Y., N.Y. u. a., 148-153.
- Bryant, P./ Alegria, J. (1989): The transition from spoken to written language. In: Ribaupierre (1989a, 126-144).
- Bryant, P./ Bradley, L. (1985): Children's reading problems. Blackwell: Oxford.
- Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. (Hrsg.) (1995): Handbuch der BLISS-Symbole. Julius Groos: Heidelberg.
- Bundesverband Legasthenie (Hrsg.) (1994): Bericht über den Fachkongress 1993. Eigenverlag: Hannover.
- Burchard, A. (2006): Wie frei dürfen Kinder schreiben? In: Der Tagesspiegel, 2.2.2006.
- Burkhardt, H./Schoenfeld, A.H. (2003): Improving Educational research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. In: Educational Researcher, Vol. 32, Nr.9, 3 – 14.
- Burroughs, J.A., u. a. (1990): A comparative study of language delayed preschool children's ability to recall symbols from two symbol systems. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 6, 202-206.
- Bus, A./Ijzendoorn, M.H. (1999): Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 91, No. 3, 403-414.
- Bütow, W. (1999): Der Zusammenhang von Textlesen und Bildlesen – ein Schlüsselproblem des integrativen Unterrichts. In: Brügelmann, H. u. a. (Hrsg.) (1999) Jahrbuch Grundschule 1999. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt, 67 - 71.

- Butzkamm, W./Butzkamm, J. (1999): *Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Francke: Tübingen, Basel.
- Byrne, B./ Fielding-Barnsley, R. (1991): Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, No. 4, 451-455.
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2002; Hrsg.): „Früh übt sich...“ Gesundheitsförderung im Kindergarten. Impulse, Aspekte und Praxismodelle. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Band 16. Köln.
- Capovilla, F.C. u. a. (1997): Multimedia System for Teaching Blissymbols to the Cerebral Palsied: Exploring Direct and Emergent Learning Processes. In: *Ciencia Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicacao*, Sao Paulo 1, 301 – 352.
- Carmeli, S./Shen, Y. (1998): Semantic Transparency and Translucency in Compound Blissymbols. In: *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 14, September 1998, 171–183.
- Castles, A./Coltheart, M. (2004): Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? In: *Cognition*, Vol. 91, 77-111.
- Chapman, L.J./ Czerniewska, P. (eds.) (1978): *Reading: From process to practice*. Open University/ Routledge & Kegan Paul: London.
- Christiansen, C. (2002³): Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Übungskatalog für den Kindergarten und den Schulanfang. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Kiel.
- Christiansen, C./Stoltenberg, N. (2002): *Arbeitsblätter zur Förderung der phonologischen Bewusstheit am Schulanfang*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Kiel.
- Christie, J.F. (1992): Elements of Play in Young Children's Reading and Writing Development. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6 (4), 265 – 273.
- Christie, J.F./Enz, B. (1992): The Effects of Literacy Play Interventions on Preschoolers' Play Patterns and Literacy Development. In: *Early Education Development*, Vol. 3, No. 3, Juli 1992, 205 – 220.
- Clark, C.R. (1977): A comparative study of young children's ease of learning words represented in the graphic system of Rebus, Bliss, Carrier-Peak, and traditional orthography. *Phil. Diss.: University of Minnesota*.
- Clark, C.R. (1981): Learning words using traditional orthography and the symbols of Rebus, Bliss and Carrier. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 46, 191-196.
- Clark, C.R. (1984): A Close Look at the Standard Rebus System and Blissymbolics . In: *The Journal of The Association for Persons With Severe Handicaps*, Vol. 9, No. 1, Spring 1984, 37-48.
- Clark, M.M. (1984): Literacy at Home and at School: Insights from a Study of Young Fluent Readers. In: Goelman, H. (Hrsg.; 1984): *Awakening to Literacy*. Heinemann Educational: Portsmouth, NH; London, 122 – 130.
- Clark, L./Ireland, C. (1995): *Sprechen lernen – lernen durch Sprechen*. Beust: München.
- Claussen, C. (1997): Vom Rauchzeichen zum Internet. Wie Kinder kommunizieren können. In: *Praxis Grundschule*, 5/97, 4-8.
- Clay, M.M. (1992): *Early detection of reading difficulties*. Heinemann: London u.a. (3rd ed.; 1st ed. 1979).
- Coe, R. (2000): What is an "Effect Size"? A Guide for Users. Online im Internet (am 7.5.2007) unter <http://www.cemcentre.org/File/CEM%20Extra/EBE/ESguide.pdf> .
- Coleman, P. u. a. (1991): *Emerging Literacy Activities for Preschool Augmentative Communicators*. Carolina Literacy Center, University of North Carolina at Chapel Hill.

8 Literaturverzeichnis

- Coltheart, M. (1978): Lexical access in a simple reading task. In: Underwood, G. (Hrsg.;1978): Strategies of information processing. Academic Press: New York, 151-216.
- Coltheart, M. u. a. (1993): Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. In: Psychological Review, Nr. 100, 589-608.
- Comrie, B./Matthews, S./Polinsky, M. (Hrsg; 1998): Bildatlas der Sprachen. Ursprung und Entwicklung der Sprachen dieser Erde. Bechtermünz: Augsburg.
- Conrady, P. (1994a): Wann und wie lernen Kinder lesen und schreiben? In: Grundschule, 26. Jg., Heft 2 1994, 8.
- Conrady, P. (1994b): Mit Fibel und ohne Fibel: Der dritte Weg. In: Grundschule, 26. Jg., Heft 2 1994, 32-33.
- Conrady, P. (1999): Nachdenken über Sprache(n) ... um Sprache(n) zu erforschen. In: Grundschule, 5/1999, 26.
- Correll, W. (1967): Vierjährige lernen lesen. Programmierter Erstleseunterricht mit einer Maschine bei vorschulpflichtigen Kindern. In: Die Grundschule, 1. Jg., H. 1, 19-30.
- Coulmas, F. (1982): Über Schrift. Frankfurt/M.
- Crowder, R.G./ Wagner, R.K. (1991): The psychology of reading: An introduction. Oxford University Press: New York.
- Crystal, D. (1995): Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. Campus: Frankfurt, New York.
- Crystal, D. (2000a): Death Sentence. In: Spotlight, März 2000, 14 – 20.
- Crystal, D. (2000b): English – Which Way Now? In: Spotlight, April 2000, 54 – 58.
- Cunningham, A.E. (1990): Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. In: Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 50, 429-444.
- Dahlgren, A. (2001): Reading and Spelling, Phonological Awareness, and Working Memory in Children with Severe Speech Impairments: A Longitudinal Study. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 17, March 2001, 11 – 26.
- Dahlgren Sandberg, A./Hjelmquist, E. (1996a): Phonologic Awareness and Literacy Abilities in Nonspeaking Preschool Children with Cerebral Palsy. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 12, September 1996, 138-153.
- Dahlgren Sandberg, A./Hjelmquist, E. (1996b): A Comparative, Descriptive Study of Reading and Writing Skills among Non-Speaking Children: A Preliminary Study. In: European Journal of Disorders of Communication, Vol. 31, 289-308.
- Dehn, M. (1988): Zeit für die Schrift. Kamp: Bochum.
- Dehn, M. (1990): Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? In: Muttersprache, H. 4/1990, 305 - 316. und Brügelmann, H. (1994m): Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Persönliche Rück- und Ausblicke. In: Brügelmann/ Richter (1994, 17-34), S. 24.
- Dehn, M. (1994): Schlüsselszenen zum Schrifterwerb. Beltz: Weinheim.
- Dehn, M. (1996a): Einleitung: Elementare Schriftkultur. In: Dehn u. a. (1996, 9-14).
- Dehn, M. (1996b): Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, M. u.a. (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Beltz: Weinheim, 16-30.
- Dehn, M. (2000): Der andere Blick auf das Schreiben von Texten am Schulanfang. In: Grundschule, 7-8/2000, 50-52.

8 Literaturverzeichnis

- Dehn, M. (2007): *Kinder und Lesen und Schreiben*. Kallmeyer: Seelze.
- Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (2002): *Elementare Schriftkultur. Was können wir von Schulanfängern erwarten ?* In: *Grundschule* 5/2002, 20 – 23.
- Dehn, M., u. a. (1994): *Fachtagung „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern.“ Bericht. BLK-Modellversuch des Landes Hamburg.*
- Dehn, M./Sjölin, A. (1995): *Frühes Lesen und Schreiben*. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.; 1995): *Schrift und Schriftlichkeit*. Berlin.
- Dehn, M. u.a. (1996): *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Beltz: Weinheim.
- Detheridge, T./Detheridge, M. (1998): *Literacy Through symbols*. David Fulton Publishers: London.
- Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS) (2003): *Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben*.
- Diehl, J. M./Staufenbiehl, T. (1997): *Statistik mit SPSS für Windows, Version 6.1*. Klotz: Eschborn.
- Diemann, A. (1997³): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Rowohlt: Reinbek.
- Döbert, M./Hubertus, P. (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Bundesverband Alphabetisierung e.V.: Münster, Stuttgart.
- Dollase, R. (2002): *Alles schon mal dagewesen... – Zur Wiederentdeckung der Bildung im Kindergarten*. In: *TPS*, 4/02, 39 – 42.
- Doman, G./ Lückert H.-R. (1966): *Wie kleine Kinder lesen lernen*. Hyperion-Verlag: Freiburg. (engl. 1964)
- Donaldson, M. (1984): *Speech and Writing and Modes of Learning*. In: Goelman, H. u. a. (Hrsg.; 1984): *Awakening to Literacy*. Heinemann: Portsmouth, NH, 174-184.
- Downing, J. (1978): *Some curious paradoxes in reading research*. In: Chapman/ Czerniewska (1978, 118-25). Reprinted from: *Reading*, Vol. 8 (1974), 2-10.
- Downing, J./Valtin, R. (Hrsg.) (1984): *Language awareness and learning to read*. Springer: New York u.a.
- Dworschak, M. (2006): *Schon wida verpend*. In: *Der Spiegel*, 12/2006, 154-155.
- Eco, U. (1972): *Einführung in die Semiotik*. Fink Verlag: München.
- Eggert, D. (1997²): *Von den Stärken ausgehen*. Borgmann: Dortmund.
- Ehlert, T. (2001): *Ursachen, Diagnostik, Therapie. Legasthenie aus der Sicht eines Lerntherapeuten*. In: *Grundschule*, 6/2001, 48 – 49.
- Ehri, L.C. (1987): *Learning to read and spell words*. In: *Journal of Reading Behavior*, Vol. 19, No. 1, 5-31.
- Ehri, L.C. (1980): *The role of orthographic images in learning printed words*. In: Kavanagh/ Venezky (1980, 155-170).
- Ehri, L.C. (1991): *The development of reading and spelling in children: An overview*. In: Snowling/ Thomson (1991).
- Ehri, L./Wilce, L.S. (1985): *Movement into Reading: Is the first stage of Printed Word Learning Visual or Phonetic ?* In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 20, 163-179.
- Einsiedler, W. (1997): *Empirische Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum – Trends und Defizite*. In: *Unterrichtswissenschaft*, 25.Jg., Heft 4/1997, 291 – 315.

8 Literaturverzeichnis

- Einsiedler, W. (2003): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, K. u. a. (Hrsg.; 2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt: Reinbek, 285-341.
- Einsiedler, W. u. a. (1996): Die Entwicklung phonologischer Bewußtheit sowie des Lesens und Rechtschreibens im 1./2. Schuljahr unter verschiedenen unterrichtsmethodischen Bedingungen. Antrag an die DFG. Universität Erlangen.
- Einsiedler, W. u. a. (2000): Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. Bericht Nr. 93, IFG der Universität Erlangen-Nürnberg. (auch in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49. Jg., 3/2002, 194-209)
- Elder, P.S./Bergman, J.S. (1978): Visual Symbol Communication Instruction with Nonverbal, Multiply-Handicapped Individuals. In: Mental Retardation, Vol. 16, April 1978, 107-112.
- Eller, A. (2001): Schriftspracherwerb bei Unterstützt Kommunizierenden. In: Unterstützte Kommunikation, 3/2001, 5 – 11.
- Elschenbroich, D. (1997): Wissensfreie Kindheit. Bildungspolitik macht einen Bogen um die frühen Jahre. In: FAZ, 26.11.1997, Nr. 275, S. N 5.
- Elschenbroich, D. (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Kunstmann: München.
- Elschenbroich, D./Schweizer, O. (2001): Ins Schreiben hinein. Videofilm. Deutsches Jugendinstitut: München.
- Erickson, D. u.a. (1977): Phonetic Activity in Reading: An Experiment with Kanji. In: Language and Speech, Vol. 20, 384-403.
- Ezawa, B. (2001): Lesen und Schreiben ohne sprechen zu können ? Ein Weg der Unterstützten Kommunikation. In: Unterstützte Kommunikation, 3/2001, 12 – 22.
- Fairley, C. u. a. (1988): Reading: From Blissymbols to Traditional Orthography. In: Blackstone, S. (Hrsg.): Augmentative Communication: Intervention Strategies. American Speech-Language-Hearing Association: Rockville, Maryland, 5.6-10 – 5.6.17.
- Fatke, Reinhard (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.; 1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 56-68.
- Faust-Siehl, G. (1994): Schafft die Schulkindergärten ab ! In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 75, Juni 1994, 2-3.
- Feitelson, D. (1988): Facts and fads in beginning reading: A cross-language perspective. Ablex: New Jersey.
- Feneberg, S. (1994): Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens für die Leseentwicklung von Kindern. Ars una Deutsche Hochschuledition Bd. 33: Neuried.
- Ferguson, N. (1977): Bilderschriften und Leselernvoraussetzungen. In: Spitta (1977, 92-101).
- Ferreiro, E. (1984): The Underlying Logic of Literacy Development. In: Goelman, H. u. a. (Hrsg.) (1984): Awakening to Literacy. Heinemann Educational: Portsmouth, NH; London, 154 – 173.
- Ferreiro, E. (1988): Die Darstellung der Sprache und der Schriftspracherwerb. Bericht No. 44a, Teil 1, Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“, Universität Bremen.
- Ferreiro, E./ Teberosky, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del nino. Siglo Veintiuno Editores: Mexico u.a. (engl. Übersetzung 1982a).
- Ferreiro, E./Teberosky, A. (1982): Literacy before schooling. Exeter.
- Ferreiro, E./Teberosky, A. (1988): Umgang mit der Schriftsprache vor der Schule. Bericht No. 44a, Teil 2, Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“, Universität Bremen.

8 Literaturverzeichnis

- Finke, R.A. (1986): Bildhaftes Vorstellen und visuelle Wahrnehmung. In: Spektrum der Wissenschaft, 5/86, 78-86.
- Flick, Uwe (1998³): Qualitative Forschung. Rowohlt: Reinbek.
- Forbus, S.S. (1987): A Comparative Study of the Ease of the Learning of Rebus and Bliss symbols by Severely Mentally Retarded Adults. Master's thesis. University of Arkansas, Little Rock.
- Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (Hrsg.) (1980): Forschung für die Bildungspraxis. 10 Jahre FEoLL. Lese + Budrich: Opladen.
- Forster, M./Martschinke, S. (2003³): Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Auer: Donauwörth.
- Fowler, E.M. (1983): A comparison of two nonverbal forms of communication with institutionalized severely/ profoundly mentally handicapped individuals. Phil. Diss.: University of Alabama.
- Frank, H. G. (1980): Bildung und Berechnung. Zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Instituts für Kybernetische Pädagogik. In: FeoLL (1980, 75-103).
- Franzkowiak, T. (1987a): Talking Blissapple – Deutsches Benutzerhandbuch. Julius Groos: Heidelberg (dt. Bearbeitung von Kelso/ Vanderheiden 1982).
- Franzkowiak, T. (1987b): Der Computer als Hilfe zur Kommunikation mit Blissymbolen. Julius Groos: Heidelberg (1. Aufl. Bundesverband für spastisch Gelähmte: Düsseldorf 1985).
- Franzkowiak, T. (1987c): Technische Hilfen für nichtsprechende Körperbehinderte. Julius Groos: Heidelberg (1. Aufl. Bundesverband für spastisch Gelähmte: Düsseldorf 1985).
- Franzkowiak, T. (1989): Grafische Kommunikationssysteme in der Übersicht. Bundesverband für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte e.V.: Düsseldorf.
- Franzkowiak, T. (1990): Kommunizieren mit grafischen Symbolen: Eine Bestandsaufnahme. In: Brügelmann/ Balhorn (1990, 178-184).
- Franzkowiak, T. (1991a): Grafische Symbolsysteme im internationalen Vergleich. In: Becker u. a. (1991, 145-156).
- Franzkowiak, T. (1991b): Der Einsatz von technischen Hilfen zur Kommunikation. In: Becker u. a. (1991, 145-156).
- Franzkowiak, T. (1994): Verständigung mit grafischen Symbolen. In: Braun (1994, 18-21).
- Franzkowiak, T. (1995): Wann schreibst du Mutter einen Brief? (BLISS) In: Zusammen, 15. Jg., H. 9, 17-18.
- Franzkowiak, T. (1996a): BLISS im Kindergarten – eine Begriffsschrift als Brücke vom kindlichen Zeichnen zum alphabetischen Schreiben. Bericht No. 13, Projekt OASE. FB 2 der Universität-Gesamthochschule: Siegen.
- Franzkowiak, T. (1996b): BLISS-Symbole im Primarbereich. In: FLOH's Ideenliste (Domino-Verlag: München), H. 11/1996, 28-31.
- Franzkowiak, T. (1996c): „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte.“ Verständigung mit Hilfe grafischer Symbole. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.; 1996): Kommunikation für nichtsprechende oder schwerverständliche Kinder. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest, 33 – 55.
- Franzkowiak, T. (1999a): BLISS und Schriftspracherwerb. Früher Einsatz grafischer Symbole als Brücke zum Lesen- und Schreibenlernen. In: ISAAC (Hrsg.) (1999): Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen. Tagungsband der 5. Fachtagung Unterstützte Kommunikation in Dortmund. Von Loeper: Karlsruhe, 40-43.
- Franzkowiak, T. (1999b): Lesen – Schreiben – BLISS. Ein Förderprogramm mit BLISS-Symbolen zur Erleichterung des Schriftspracherwerbs. Projekt OASE, Bericht No. 53, FB 2 der Universität Siegen.
- Franzkowiak, T. (2001): Lesen und Schreiben vor der Schule. Vortragsskript, Olpe, 25.4.2001, 23 Seiten. Online im Internet (am 8.1.2008) unter: <http://www.uni-siegen.de/~agprim/bliss/index.htm>.

8 Literaturverzeichnis

Franzkowiak, T. (2002a): Zu Entwicklung der Rechtschreibung im Verlauf des 1. Schuljahres. Arbeitspapier des Projekts „BLISS“. FB 2 der Universität: Siegen.

Franzkowiak, T. (2002b): Zusatzaufgaben der Enderhebung nach Abschluss der Förderprogramme. Arbeitspapier des Projekts „BLISS“. FB 2 der Universität: Siegen.

Franzkowiak, T. (2002c): Spezifische Effekte der Förderung mit BLISS-Symbolen. Arbeitspapier des Projekts „BLISS“. FB 2 der Universität: Siegen.

Franzkowiak, T. (2002d): Buchstaben, Wörter, Schrifterfahrung: Ergebnisse von acht vorschulischen Erhebungen 1997 – 2001. Arbeitspapier des Projekts „BLISS“. FB 2 der Universität: Siegen.

Franzkowiak, T. (2002e): Erste Schritte auf dem Weg zur Schrift. In: Kindergarten – Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter, 1/Januar 2002, 12-13.

Franzkowiak, T. (2003): Kinder experimentieren mit Schrift und bildhaften BLISS-Symbolen. In: Grundschule, 9/September 2003, 49 – 51.

Franzkowiak, T. (2005a): Kinder als Zeichen- und Schriftforscher. Spielerisches Experimentieren mit BLISS-Symbolen und der alphabetischen Schrift vor und zu Beginn der Schule. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.; 2005): Fit fürs Lernen! Erziehung und Unterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Primarstufe. Verband Sonderpädagogik: Würzburg, 187-193.

Franzkowiak, T. (2005b): Lesen, Schreiben, BLISS. Vorschulkinder erforschen die alphabetische Schrift und grafische Symbole. In: Hofmann, B./Sasse, A. (Hrsg.; 2005): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin, 116-127.

Franzkowiak, T. (2005c): Von BLISS-Symbolen zur traditionellen Orthografie – Eine vorschulische Feldstudie mit quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Beitrag für die Publikation zur Internationalen Fachtagung „IV – Qualitative Research Forum – IQ 2005 „Qualitative Investigation: Current Research and Perspectives“ in Juiz de Fora/Brasilien, August 2005 (im Druck).

Franzkowiak, T. (2006a): "A vaca e o cavalo saltam na banheira. - Die Kuh und das Pferd springen in die Badewanne." Fünfjährige brasilianische Kinder lernen BLISS-Symbole kennen. In: INEDD Newsletter, Wintersemester 2005/06, 4-5. Online im Internet (am 3.1.2008) unter: <http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss/TF2006INEDDNewsI.pdf>

Franzkowiak, T. (2008a): BLISS-Symbole – Eine Brücke zu Buchstaben und zur alphabetischen Schrift. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 2 / 2008, 10-15 und 38-40.

Franzkowiak, T./ Brügelmann, H. (2002a): Unmittelbare Effektivität der Förderung von schriftsprachlichen Voraussetzungen vor der Schule. Arbeitspapier des Projekts "BLISS". FB 2 der Universität: Siegen.

Franzkowiak, T./ Brügelmann, H. (2002b): Transfereffekte der Förderung von schriftsprachlichen Voraussetzungen auf den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Arbeitspapier des Projekts "BLISS". FB 2 der Universität: Siegen.

Franzkowiak, T./ Brügelmann, H. (2002c): Einfluss der Unterrichtsqualität auf die Rechtschreibentwicklung nach Förderende. Arbeitspapier des Projekts „BLISS“. FB 2 der Universität: Siegen.

Franzkowiak, T./Brügelmann, H. (2002d): BLISS – ein konventionalisiertes Zeichensystem als Brücke vom gegenständlichen Zeichnen zur alphabetischen Schrift. Abschlussbericht an die DFG. Universität Siegen, FB 2.

Franzkowiak, T./Frey, H. (1996): BLISS – Eine lebendige Sprache. In: ISAAC-Deutschland (Hrsg; 1996): „Edi, mein Assistent“ und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation. Reader der Kölner Fachtagungen. verlag selbstbestimmtes leben: Düsseldorf, 239 – 249.

Franzkowiak, T./Oed, A. (1999): Charly im BLISS-Land. Ein Bilderbuch mit BLISS-Symbolen. Projekt OASE, Bericht No. 51, FB 2 der Universität Siegen.

8 Literaturverzeichnis

- Frey, S. (1999): Die Macht des Bildes. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik. Huber: Bern u.a. .
- Fried, L. (2004): Sprachstandserhebungen bei Kindergartenkindern und Schulanfängern. In: TPS, 4/2004, 20 – 23.
- Fried, L./Roux, S. (Hrsg.; 2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim, Basel.
- Friedrichs, J. (1985): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen, 13. Auflage. Kap. 5.7 und 5.8.
- Frith, U. (ed.) (1980): Cognitive processes in spelling. Academic Press: London.
- Frostig, M. (1972): Programm zur visuellen Wahrnehmung. Deutsche Bearbeitung von Reinartz. Crüwell: Dortmund.
- Frutiger, A. (1998⁶): Der Mensch und seine Zeichen. Fourier: Wiesbaden.
- Fthenakis, W.F. (2000): Kommentar: Die (gekonnte) Inszenierung einer Abrechnung – zum Beitrag von Jürgen Zimmer. In: Fthenakis, W.E./Textor, M.R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz: Weinheim, Basel, 115 - 131.
- Fthenakis, W.E./Textor, M.R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz: Weinheim, Basel.
- Fuller, D.R. (1987): Effects of Translucency and Complexity on the Associative Learning of Blissymbols by Cognitively Normal Children and Adults. Dissertation, Purdue University, USA.
- Fuller, D.R. (1997): Initial Study into the Effects of Translucency and Complexity on the Learning of Blissymbols by Children and Adults with Normal Cognitive Abilities. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 13, No. 1, March 1997, 30-39.
- Fuller, D.R./Lloyd, L.L. (1987): A Study of Physical and Semantic Characteristics of a Graphic Symbol System as Predictors of Perceived Complexity. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 3, No. 1, 26-35.
- Fuller, D.R./Lloyd, L.L. (1991): Toward a Common Usage of Iconicity Terminology. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 7, September 1991, 215-219.
- Fuller, D.R. u. a. (1992): Further Development of an Augmentative and Alternative Communication Symbol Taxonomy. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 8, March 1992, 67-74.
- Funnell, E./Allport, A. (1989): Symbolically speaking: Communicating with Blissymbols in aphasia. In: Aphasiology, 3, 279-300.
- Füssenich, I. (1998): Analphabetismus aus der Sicht der Sonderpädagogik. In: Huber, L. u.a. (Hrsg.) (1998): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Westermann: Braunschweig, 75-81.
- Füssenich, I. (2001): Bewährte und neue Wege zur Sicherung von Qualität. In: Grundschule, 6/2001, 29 – 32.
- Füssenich, I./Grassmann, M. (2002): Was können wir von Kindern bei der Einschulung erwarten ? In: Grundschule, 5/2002, 8 – 9.
- Füssenich, I./Löffler, C. (2005): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. Reinhardt: München, Basel.
- Futasz, M. (1999): Anspruch und Realität klaffen auseinander. Zum gegenwärtigen Stand der Erzieherinnenausbildung. In: Erziehung und Wissenschaft, 2/99, 14 – 15.
- Gangkofer, M. (1989a): Ist BLISS leichter zu lernen als die alphabetische Schrift? Sind Bilder und Piktogramme leichter verstehbar als BLISS? Projekt "Kinder auf dem Weg zur Schrift" Bericht No. 52. Universität: Bremen.
- Gangkofer, M. (1989b): Zum Stand der Forschung über die BLISS-Symbol-Kommunikationsmethode. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 40. Jg., H. 5, 300-5.
- Gangkofer, M. (1990a): BLISS-Symbole sind leichter zu lernen als alphabetische Schrift! Aber warum? In: Brügelmann/ Balhorn (1990, 186-92).

8 Literaturverzeichnis

- Gangkofer, M. (1990b): Bilder lesen muß man lernen. Grundschüler deuten BLISS-Symbole. In: Brügelmann/ Balhorn (1990, 169-77). Nachdruck in: Balhorn/Brügelmann (1995, 174-183).
- Gangkofer, M. (1991): Warum verstehen wir Piktogramme so leicht? Zur Psychologie und Semiotik der Piktogramme. In: Becker u. a. (1991, 57-91).
- Gangkofer, M. (1992): Gebärdensprache, Gebärden und visumotorische Zeichen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 43. Jg., H. 6, 401-405.
- Gangkofer, M. (1993a): BLISS und Schriftsprache. Libelle: Bottighofen.
- Gangkofer, M. (1993b): Vom Malen zum Schreiben. Ein übersehenes Stufenmodell zum vorschulischen Umgang mit Schrift. In: Balhorn/ Brügelmann (1993, 272-276).
- Gangkofer, M. (1994a): Anhaltspunkte zur Beurteilung vorhandener und möglicher Kommunikationsweisen eines nichtsprechenden Kindes. In: Braun (1994,51-57).
- Gangkofer, M. (1994b): Die besonderen Qualitäten des BLISS-Systems. In: Becker/ Gangkofer (1994, 11-23).
- Gangkofer, M. (1995): Bilder lesen muß man lernen. Grundschüler deuten BLISS-Symbole. In: Balhorn/ Brügelmann (1995, 174-183; Nachdruck von 1990).
- Gangkofer, M. (1996): Über eine Diagnose, die unseren Geist behindert und unsere Kommunikation stört. In: Praxis Ergotherapie, 9. Jg., Heft 1, Februar 1996, 4-11.
- Gangkofer, M./ Brügelmann, H. (1989): Zeichen Sprache Schrift. Geistigbehinderte lernen BLISS. In: Balhorn/ Brügelmann (1989, 142-143).
- Geissler, K. (2003): Kritische Anmerkungen zum Würzburger Trainingsprogramm. In: Forum Logopädie, 17. Jg., 2/März 2003, 26-30.
- Gerlach, F./Kuse, C. (2005): Pädagogische Handreichungen „Kindergartenkinder und Computer“ (vorläufiger Bericht) Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk (LPR Hessen): Kassel. – Auszug „Sich mitteilen mit Zeichen und Schrift“ online im Internet (am 20.9.2006) unter http://www.elisabethenstift.de/2ArbeitszentrumFortWeiterbildung/Vortrag_Sich-mitteilen.pdf#search=%22kinder%20entdecken%20die%20welt%20der%20schrift%20und%20zeichen%20pdf%22.
- Gibson, E.J./ Levin, H. (1980): Die Psychologie des Lesens. Klett-Cotta: Stuttgart (engl. 1975).
- Glaserfeld, E.v. (1989): Constructivism in Education. In: Husen, T./Postlethwaite, T.N. (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education, Supplemental Vol. I. Pergamon Press: London/New York, 162-163.
- Gobet, M./Jaun, S. (1995): Schriftspracherwerb – Erfassung der kognitiven, metasprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen bei Vorschulkindern. In: VHN, 64 (1995), Heft 1, 53-67.
- Goebel, B. (1994): Zum Problem des Schriftspracherwerbs bei Schülern mit schweren Formen der Bewegungsbehinderung und Dys- bzw. Anarthrie. Staatsarbeit zum ersten Staatsexamen. Universität Dortmund.
- Goelman, H., u. a. (Hrsg.) (1984): Awakening to Literacy. Heinemann Educational: Portsmouth, NH; London.
- Gogolin, I. (1999): Mehrsprachigkeit. In: Grundschule 5/1999, 40 – 42.
- Gomby, D.S. u. a. (1995): Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs: Analysis and Recommendations. In: The Future of Children, Vol. 5, No. 3, Winter 1995, 6 – 24.
- Gornik, S. (1999): Vorförderung von Schriftspracherwerb: Fallstudien zu drei Programmen im Vergleich. Unveröffentlichte Examensarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Primarstufe. Universität Siegen.
- Goosens, S.A. (1983): The Relative Iconicity and Learnability of Verb Referents Differentially Represented by Manual Signs, Blissymbols and Rebus Symbols. Dissertation, Purdue University.

8 Literaturverzeichnis

- Goswami, U./ Bryant, P. (1990): Phonological skills and learning to read. Lawrence Erlbaum: Hove.
- Götzfried, W. (1994): Lesenlernen durch Vorlesen ? In: Grundschule, 26. Jg., Heft 4 1994, 24-26.
- Gräsel, C. u. a. (2003): Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Hören - Lauschen - Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Online im Internet (am 15.9.2005) unter <http://www.uni-saarland.de/fak5/graesel/forschung/hll2.pdf> .a
- Graumann, O. (2002): Lernstörungen – Lernschwierigkeiten – Lernbehinderungen. In: Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 35–54.
- Greve, W./D. Wentura (1991): Wissenschaftliche Beobachtung in der Psychologie – Eine Einführung. München. Kapitel 3: Beobachtungsfehler.
- Grimm, H./ Skowronek, H. (Hrsg.) (1993): Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention. Walter de Gruyter: Berlin/ New York.
- Grissmann, Hans (1996): Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb. Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts. Huber: Bern u.a.
- Gross, B./Lang, U. (2000): Kritzelbriefe schreiben und Buchstaben kombinieren. In: Kindergarten – Fachzeitschrift für Erziehung im Vorschulalter, 1/2000, 6 – 7.
- Grüner, K.-W. (1974): Beobachtung. Juventa Verlag, Stuttgart.
- Gümbel, R./Müller-Gaebele, H. (1976): Bildzeichen und Schriftzeichen. Unterrichtsbeispiele zum Lernbereich „Lesenlernen“. In: Neumann, H.-J. (Hrsg.; 1976³): Der Deutschunterricht in der Grundschule. Band 1: Grundlagen und 1. Schuljahr. Herder: Freiburg, Basel, Wien, 67-77.
- Gümbel, R. (1980): Erstleseunterricht. Entwicklungen -- Tendenzen -- Erfahrungen. Scriptor: Königstein (3. akt. Aufl. 1989).
- Günther, H. (1998): Die Sprache des Kindes und die Schrift der Erwachsenen. In: Huber, L. u.a. (Hrsg.) (1998): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Westermann: Braunschweig, 21-30.
- Günther, H./ Ludwig, O. (Hrsg.) (1996): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2. Halbband. Walter de Gruyter: Berlin/ New York.
- Günther, K.-B. (1983): Primäre und sekundäre Vorbedingungen der Entwicklung der schriftlichen Sprache und ihre Bedeutung bei hör- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther, H./Günther, K. B. (Hrsg.; 1983): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit: Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. (Reihe germanistische Linguistik; 49), Niemeyer: Tübingen, 211-244.
- Günther, K.B. (1986/95): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn/Brügelmann (1995, 98-121; Nachdruck aus: Brügelmann 1986u, 32-54).
- Günther, K.B. (2000): Einblicke in eine andere Zweisprachigkeit. In: Grundschule, Heft 4/2000, 55 – 59.
- Haarmann, D. (2001): „Lernschwäche“ – was ist das ? Annäherung an einen schwierigen Begriff. In: Pädagogik, 1/01, 6 – 7.
- Haarmann, H. (1991²): Universalgeschichte der Schrift. Campus: Frankfurt, New York.
- Haase, P. (2002): Schreiben und Lesen lässt sich lehren. Zur Qualitätssicherung im Schreib-Lese-Anfangsunterricht. In: Grundschule, 6/2002, 50 – 51.
- Hacker, Detlef (2004): S-Bahn ist keine Ess-Bahn – Kritische Anmerkungen zum Training phonologischer Bewusstheit. In: Lüdtke, U. (2004; Hrsg.): Fokus: Mensch: Subjektkonzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der Sprachbehindertenpädagogik. Würzburg: Edition von Freisleben, 141-152.
- Häcki Buhofer, A. (1998): Schreiben vor und in der Schule. In: Hollenweger, J./Studer, Th. (Hrsg.) (1998): Lesen

8 Literaturverzeichnis

und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Lang: Bern u. a., 65 – 83.

Hagen, M.A. (1977): An outline of an investigation into the special character of pictures. In H. Pick, H./Saltzman, E. (Hrsg.; 1978): Modes of Perceiving and Processing Information. Hillsdale: Erlbaum.

Hagen, M.A./Jones, R.K. (1978): Cultural Effects on Pictorial Perception: How Many Words Is One Picture Really Worth? In: Walk, R.D./Pick, H.L. (Hrsg.): Perception and Experience. Plenum Press: New York.

Hagtvet, B.E. (1997): Egoinvolving Stimulation of Early Literacy. An Interdisciplinary Approach. Institute for Special Education, Universität Oslo.

Hanke, P. (2000): Rechtschreiben als komplexer Konstruktionsprozess. In: Grundschule, 5/2000, 16 – 18.

Hansen, S.E. (1993): Ein Geheimalphabet für die Klasse. In: Sonderschulmagazin, 11/93, 15-18.

Harris-Vanderheiden, D. (1975): Symbol Communication for the Mentally Handicapped. In: Mental Retardation, Vol. 13, 34-37.

Hartmann, E. (2002): Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern. Schlussbericht zum Forschungsprojekt. Heilpädagogisches Institut, Universität Freiburg. Online im Internet (am 5.7.2005) unter:

http://www.unifr.ch/spedu/de/pdf/forschung/erichhartmann/Bericht_Projekt_1.pdf

Hartmann, E./Dolenc, R. (2005): Olli, der Ohrendetektiv. Test und Förderverfahren zur phonologischen Bewusstheit in Vorschule und Schule. Auer: Donauwörth.

Hasselhorn, M./Schneider, W./Marx, H. (Hrsg.) (2000): Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Hogrefe: Göttingen.

Hatcher, P.J., u.a. (1994): Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. In: Child Development, Vol. 65, 41-57.

Hebenstreit, S. (1994): Kindzentrierte Kindergartenarbeit. Herder: Freiburg.

Hedderich, I. (1992): Sprachersetzende Ausdrucksmöglichkeiten und Persönlichkeitsentwicklung – Bericht über eine Einzelförderung. In: Sprache – Stimme – Gehör, 16.Jg., 89-91.

Heinbokel, A. (2001): Vom Werdegang eines Bewußtseinswandels. Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn. Online im Internet (am 24.8.2006) unter http://www.bmbf.de/pub/hochbegabung_im_spiegel_der_printmedien_seit_1950.pdf)

Hein-Ressel, H.C. (1989): Frühes Lesenlernen als Prophylaxe des Leseversagens? Peter Lang: Frankfurt u.a.

Heitmann, P. (2005): Kindergartenkinder entdecken die Schrift. Auer: Donauwörth.

Helbig, P. u. a. (2005): Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Lernwege bereiten und begleiten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Helmke, A (1997): Das Stereotyp des schlechten Schülers: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Helmke, A./Weinert, F. (Hrsg.; 1997): Entwicklung im Grundschulalter. Beltz: Weinheim, Basel, 269–279.

Helsper, W./Herwartz-Emden, L./Terhart, E. (2001): Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., 2/2001, 251 – 269.

Herting, U. (1998): Leseförderung durch direkte Intervention, exemplarisch dargestellt an vier Fallbeispielen. In: Sonderpädagogik, 28.Jg., Heft 4, 216-229.

Hetzroni, O.E./Lloyd, L.L. (2000): Shrinking Kim: Effects of Active versus Passive Computer Instruction on the Learning of Element and Compound Blissymbols. In: AAC, June 2000, 95 – 106.

- Heuß, Gertrud E. (1971): Vorschule des Lesens. Wahrnehmungs- und Sprachtraining. Oldenbourg: München.
- Hinnrichs, J., u. a. (1990): Bunte Fibel – Fibelhandbuch (Druckschriftausgabe, Beginn mit Großbuchstaben). Schroedel Verlag: Hannover.
- Hofmann, J. (1990): BLISS-Unterricht. Unveröffentlichtes Manuskript, Ludwigsburg.
- Hollenweger, J. (1998): Lesen und Schreiben in der Schule. Überlegungen zu schulischen Lernprozessen. In: Hollenweger, J./Studer, Th. (Hrsg.) (1998): Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Lang: Bern u.a., 15 - 41.
- Hollenweger, Judith/Studer, Thomas (Hrsg.; 1998): Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Lang: Bern u.a.
- Hooper, J./ Lloyd, L.L. (1985): An investigation of the element explanation on the ability of preschool children to learn Blissymbols. Unveröffentlichtes Manuskript, Purdue University: West Lafayette, IN.
- Hooper, J. u. a. (1987): Blissymbols and Manual Signs: A Multimodal Approach to Intervention in a Case of Multiple Disability. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 3, No. 2, 68-76.
- Horn, H.A. (Hrsg.) (1982): Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen. Beltz: Weinheim, Basel.
- Huber, L. u. a. (Hrsg.) (1998): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Westermann: Braunschweig.
- Hubertus, P./Nickel, S. (2002): Alphabetisierung von Erwachsenen. Vorabdruck aus: Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Online im Internet (am 23.4.2002) unter http://www.alphabetisierung.de/Handbuch_Didaktik_der_deutschen_Sprache.pdf.
- Hublow, C. (1985): Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. In: Geistige Behinderung, 24. Jg., Einleger zu H. 2/1985, 1-23.
- Huer, M.B. (2000): Examining Perceptions of Graphic Symbols Across Cultures: Preliminary Study of the Impact of Culture/Ethnicity. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 16, No. 3, September 2000, 180 – 185.
- Hughes, M.J. (1979): Sequencing of visual and auditory stimuli in teaching words and Blissymbols to the mentally retarded. In: Australian Journal of Mental Retardation, Vol. 5, 298-302.
- Hung, D.L./Tzeng, O.J.L. (1981): Orthographic Variations and Visual Information Processing. In: Psychological Bulletin, Vol. 90, No. 3/81, 377-414.
- Hurlbut, B.I., u. a. (1982): Nonvocal language acquisition in adolescents with severe physical disabilities. Blissymbols vs. iconic stimulus formats. In: Journal of Applied Behavior Analysis, Vol. 15, 241-258.
- Hurrelmann, B. (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, U./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.; 2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-60.
- Hurrelmann, K./Bründel, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Beltz: Weinheim, Basel.
- Hüttis-Graff, P. (1996): Beobachten als didaktische Aufgabe. In: Dehn, M. u. a. (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Beltz: Weinheim, 31-39.
- Hüttis-Graff, P. (2006): „Das A von NABEL ist auch in meinem Namen.“ Sprachliche Vorerfahrungen nutzen und weiterführen. In: Unterricht konkret, 2/2006, 14-19.
- Hüttis-Graff, P./Baark, C. (1996): Die Schulanfangsbeobachtung. Unterrichtsaufgaben für den Schrifterwerb. In: Dehn, M. u. a. (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Beltz: Weinheim, 132-155.
- Hüttis-Graff, P./B.A. Widmann (1996): Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreib-

8 Literaturverzeichnis

Schwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern. Abschlußbericht des BLK-Modellversuchs (hrsg. von der Behörde der Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg), Hamburg.

Informationsdienst Wissenschaft (1998): Fremdsprachenlernen hilft gegen Legasthenie. Pressemitteilung vom 10.7.1998.

Jaccard, J./ Dittus, P. (1990): Idiographic and nomothetic perspectives on research methods and data analysis. In: Hendrick, C./ Clark, M. S. (Hrsg.; 1990): Research methods in personality and social psychology. Sage Publ.: London/ New Delhi, 312-351

Jackson, C. (1999): Testen und getestet werden. Hans Huber: Bern u. a.

Jackson, N. E./Coltheart, M. (2001): Routes to reading success and failure. Psychology Press: New York.

Jacobs, B. (2003): Einführung in die Versuchsplanung. Kapitel „Praktische Bedeutsamkeit von Ergebnissen“. Online im Internet (am 7.5.2007) unter: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/seminar/vpl/>.

Jager Adams, M. (1994): The Progress of the Whole Language Debate. In: Educational Psychologist, Vol. 29, No. 4, 217-222.

Jäger, R. S./Riebel, J. (2006): Kompetenzen von Schulanfängern: Was sollten Schulanfänger können? ZEPF: Universität Landau. Online im Internet (am 24.8.2007) unter: <http://www.zepf.uni-landau.de/>.

Jampert, K. u. a. (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Das Netz: Berlin.

Jansen, H. (1992): Untersuchungen zur Entwicklung lautsynthetischer Verarbeitungsprozesse im Vorschul- und frühen Grundschulalter. Deutsche Hochschulschriften 425. Hänssel-Hohenhausen: Egelsbach u. a.

Jansen, H. (1994): Fördert der Besuch des Schulkindergartens die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8.Jg., Heft 3/4, 1994, 165-175.

Jansen, G. (2004): Früherkennung und Frühförderung bei Risiken zur Ausbildung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: Thomé, G. (Hrsg.; 2004): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Beltz: Weinheim u. a., 108-149.

Jansen, H./Skowronek, H. (1997): Forschungsprojekt: Lese-Rechtschreibschwäche und funktionaler Analphabetismus in der Sekundarstufe I. Abschlussbericht, Juni 1997. Universität Bielefeld.

Jansen, H. u. a. (1994): Eignen sich vorschulische oder schulische Erhebungszeitpunkte besser zur Vorhersage von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten ? In: Bundesverband Legasthenie (Hrsg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1993, 223-233. Emden.

Jansen, H. u.a. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Hogrefe: Göttingen.

Johannsen-Horbach u.a. (1985): Treatment of Chronic Global Aphasia with a Nonverbal Communication System. In: Brain and Language, Vol. 24, 74-82.

Jones, E. A./Aoki, C. (1988): The processing of Japanese Kana and Kanji characters. In: de Kerckhove, D./ Lumsden, C. J. (Hrsg.; 1988): The alphabet and the brain. Springer: Berlin, 301-320.

Jones, P.R./Cregan, A. (1986): Sign & Symbol Communication for Mentally Handicapped People. Croom Helm: London u. a.

Juna, J. (1989): Die jungen Wiener schreiben wie die alten Griechen. In: Balhorn/ Brügelmann (1989, 16-25).

Juna, J. (1995): Und Wittgenstein hat doch recht: Der Satz ist ein Bild der Wirklichkeit. In: Brügelmann u. a. (1995, 25-34).

Kahl, R. (2006): Es liegt etwas in der Luft. In: Pädagogik, 5/06, 64.

8 Literaturverzeichnis

- Kammermeyer, G. (2000a): Das Abenteuer mit den Buchstaben. Erste Schritte auf dem Weg zur Schriftsprache. In: Kindergarten heute 1/2000, 30 – 35.
- Kammermeyer, G. (2000b): Schulanfang als Beginn grundlegender Bildung. In: Grundschule, 10/2000, 48 – 49.
- Kammermeyer, G. (2001): Schuleingangsdiagnostik. Bericht Nr. 96, Institut für Grundschulforschung, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Kangas, K.A./Lloyd, L.L. (1988): Early Cognitive Skills As Prerequisites to Augmentative and Alternative Communication Use: What Are We Waiting For? In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 4, No. 4, 211-221.
- Kapitzke, E. (1984): Signalunterricht für das Entwicklungsalter von 2 bis 7 Jahren. Fachverlag für Pädagogische Informationen: Braunschweig (3. Aufl.).
- Katz, L.G./Chard, S.C. (2000): Der Projekt-Ansatz. In: Fthenakis, W.E./Textor, M.R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz: Weinheim, Basel, 209 – 223.
- Kavanagh, J.F./ Venezky, R. (eds.) (1980): Orthography, reading, and dyslexia. University Park Press: Baltimore.
- Kazemi-Veisari u.a. (o.J.): Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. Sonderheft der Zeitschrift Kindergarten heute.
- Keilmann, A./ Wintermeyer, M. (2005): Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern im Vorschulalter mit Sprachentwicklungsstörungen und Teilleistungsstörungen zur Prävention von Leserechtschreibschwächen. Abschlussbericht März 2005. Universität Mainz, Goethe-Universität Frankfurt.
- Kelford-Smith, A. u.a. (1989): The Form and Use of Written Communication Produced by Physically Disabled Individuals Using Microcomputers. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 5, No. 2, 115-124.
- Kelle, U./Erzberger, C. (2001): Die Integration qualitativer und quantitativer Forschungsergebnisse. In: Kluge, S./Kelle, U. (Hrsg.) (2001): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Juventa: Weinheim.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Leske+Budrich: Opladen.
- Kempcke, A. (1983): Das Bliss-Symbol-System in der Arbeit mit zerebralbewegungsgestörten Klein- und Vorschulkindern. In: Sprache – Stimme – Gehör, 7. Jg., 36-39.
- Kern, H. J. (1997): Einzelfallforschung. Eine Einführung für Studierende und Praktiker. Beltz: Weinheim.
- Kern, A./ Kern, E. (1958): Lesen und Lesenlernen. Herder: Freiburg (4.unveränderte Aufl.; 1. Aufl 1930).
- Kiernan, C. u. a. (1982): Signs and Symbols. Heinemann: London.
- Kirschhock, E.-M. u. a. (2002): Vergleich von Unterrichtsmethoden zum Schriftspracherwerb mit Ergebnissen zum Lesen und Rechtschreiben im 1. und 2. Schuljahr. Bericht Nr. 100, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Kirschhock, E.-M. (2005): Schriftspracherwerb verändert Sprachbewusstheit. In: Götz, M./Müller, K. (Hrsg.; 2005): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Jahrbuch Grundschulforschung. VS Verlag: Wiesbaden, 185-192.
- Klauer, K. J. (1993a): Evaluation einer Evaluation. Stellungnahme zum Beitrag von Hager und Hasselhorn. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25/2003, 322-327.
- Klauer, K. (1993b). Denktraining für Jugendliche. Ein Programm zur intellektuellen Förderung. Handanweisung. Hogrefe: Göttingen.
- Klein, F. (1991³): Bilderlesebuch für Geistigbehinderte. Auer: Donauwörth.
- Klein, H. (2002): „Ich habe doch einen Zettel geschrieben...“. Tastende Versuche mit der Schrift. In: TPS, 1/02, 36 – 38.

8 Literaturverzeichnis

- Klein, H. (2004): „Ich habe doch einen Zettel geschrieben.“ Tastende Versuche mit der Schrift. Online im Internet (am 2.11.2005) unter http://www.balance-paedagogik.de/objects/b_leblernforsch.pdf (sechseitiger Auszug aus: Henneberg, R. u. a. (Hrsg.; 2004): Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Kindzentrierung in der Praxis. Kallmeyer: Seelze).
- Klein, H. (2005): Kinder schreiben. Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten. Kallmeyer: Seelze.
- Kleinert, I. (1994): Lesenlernen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen. In: Grundschule, 26. Jg., H. 2, 19-22.
- Klicpera, C./Schabmann, A./Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. Reinhardt: München, Basel.
- Klima, E.S./Bellugi, U. (1975): Perception and Production in a Visually Based Language. In: Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 263, 225-235.
- Klöpfer, I./Klöpfer, S. (1974): Menschen verständigen sich durch Zeichen. In: Schwartz, E. u.a. (Hrsg.) (1974): Lernbereich Sprache. Prinzipien und Beispiele. Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt, 151-194.
- Kniest, G. (1993): Prävention von Lesestörungen. Entwicklung und Erprobung eines Modells beim Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Lang: Frankfurt u.a.
- Kobelt Neuhaus, D. (2006): „Wenn du nicht Deutsch lernst, musst du in die ‚Redezeit!‘“. Eine kritische Auseinandersetzung mit Förderprogrammen. In: TPS, 10/06, 22-25.
- Kochan, B. (1996). Gedankenwege zum Lernen beim freien Schreiben. Ms. für Spitta 1997 (Kurzfassung = Bericht No. 28. Projekt OASE FB 2 der Universität: Siegen).
- Kohtz, K./Schulz, G. (1997): Sprache, Sprechen, Lesen und Schreiben. In: Lompscher, J. u.a. (Hrsg.; 1997): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Luchterhand: Neuwied, 205 - 221.
- Kolers, P.A. (1969): Some Formal Characteristics of Pictograms. In: American Scientist, Vol. 57, 3/69, 348-362.
- König, A. (2003): Prävention/Prozessqualität. In: Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. Online im Internet (am 21.8.2006) unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html>.
- Koppenhaver, D.A. u.a. (1992): The emergence of literacy research in AAC: Methodological issues and research priorities. Carolina Literacy Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Korczak, J. (1994): Das Recht des Kindes auf Achtung. Herausgegeben von Heimpel, E./Roos, H.. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen (5. Aufl.; 1. Aufl. 1967).
- Köster, U./Schwager, A. (1999): „Sprechen kann ich nicht, aber trotzdem alles sagen!“ Schriftspracherwerb bei „nichtsprechenden“ körperbehinderten Kindern. Von Loeper: Karlsruhe.
- Kotarba, S. (1990): „Jeder spricht anders“ – Wie sprechen Behinderte? Unveröffentlichte Hausarbeit, Universität Bremen.
- Koul, R./Lloyd, L.L. (1998): Comparison of Graphic Symbol Learning in Individuals with Aphasia and Right Hemisphere Brain Damage. In: Brain and Language 62, 398-421.
- Krampen, M. u. a. (1980): Zur Mehrdimensionalität ikonischer Zeichen. Varianzanalytische Untersuchungen. In: Zeitschrift für Semiotik, 2, 95-103.
- Krappmann, L./H. Oswald (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Juventa: Weinheim und München.
- Krenz, A. (1991⁷): Der „Situationsorientierte Ansatz“ im Kindergarten. Herder: Freiburg.

8 Literaturverzeichnis

Kretschmann, R. (2002a): Störungen beim Schriftspracherwerb – Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht. In: Balhorn, H. u. a. (Hrsg.) (2002): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt/M., 54 - 78.

Kretschmann, R. (2002b): Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens- und Rechtschreibens. Antworten zur Anfrage des Sekretariats der KMK. Online im Internet (am 8.9.2006) unter <http://lernarchiv.bildung.hessen.de/archiv/grundschule/Deutsch/lrs/grundlagen/kretschmann.pdf>

Kretschmann, R. (2003): Lesen, Schreiben, Rechnen – schon im Kindergarten? Online im Internet (am 13.9.2006) unter http://www.kretschmann-online.de/Aufsaeetze/Lesen_Schreiben_Kindergarten.htm als Manuskriptfassung des Beitrags aus: Wehrmann, Ilse (2003) Zukunft der Kindergärten, Kindergärten der Zukunft. Beltz: Weinheim, Basel.

Kretschmann, R./Dobrindt, Y./Behring, K. (1999²): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Persen: Horneburg.

Krieg, E. (2005): Bedeutsamkeit der Schrift erleben. Schrift im Kindergarten. In: Hofmann, B./Sasse, A. (Hrsg.; 2005): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin, 28-51.

Krueger, E. (1977): Spielschrift. Ein Vorkurs zum Schreiben- und Lesenlernen. Beltz: Weinheim und Basel.

Kruse, N. (1998): Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit am Schulanfang. In: Balhorn u.a. (Hrsg.) (1998): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.: Frankfurt, 81 – 93.

Küspert, P. (2001): Wie Kinder leicht lesen und schreiben lernen. Neue Strategien gegen Legasthenie. Oberstebrink: Ratingen.

Küspert, P./Roth, E./Schneider, W. (2000): Multimedia-Spiele aus dem Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit (CD-ROM). Psychologie & Multimedia: Mannheim.

Küspert, P./Schneider, W. (1998): Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Hogrefe: Göttingen.

Küspert, P./Schneider, W. (1999): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

Küspert, P./Schneider, W. (2001): Sprachlich-kognitives Training im Kindergarten ? Pro. In: Alfa-Forum, 47/2001, 17 – 18.

Küspert, P./Schneider, W. (2003): Stellungnahme zur Kritik an „Hören, lauschen, lernen“. Unveröffentlichtes Manuskript: Würzburg.

Lamnek, S. (1995³): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Kap. 6: Beobachtung, 239-317.

Latham, C. (1980): Symbols with the Pre-School Child. In: BCI Newsletter, Vol. 6, No. 20, 4-10.

Laucht, M. (2005): Die langfristigen Folgen früher Entwicklungsrisiken: Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie zu Risiko- und Schutzfaktoren. In: Arnoldy, P./Traub, B. (2005; Hrsg.): Sprachentwicklungsstörungen früh erkennen und behandeln. Von Loeper: Karlsruhe, 169-183.

Ledger, G.W./ Ryan, E.B. (1982): The effects of semantic integration training on recall for pictographic sentences. In: Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 33, 39-54.

Leichter, H.J. (1984): Families as Environments for Literacy. In: Goelman, H., u. a. (Hrsg.) (1984): Awakening to Literacy. Heinemann Educational: Portsmouth, NH; London, 38 - 50.

Lemler, K./Gemmel, S. (2005): Kathrin spricht mit den Augen. Edition Zweihorn: Neureichenau.

Lenel, Aline (2005): Schriftspracherwerb im Vorschulalter. Beltz: Weinheim, Basel.

8 Literaturverzeichnis

- Lenhard, W./Schneider, W. (2006): ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Hogrefe: Göttingen.
- Leseman, P.P.M./de Jong, P.F. (2004): Förderung von Sprache und Präliteralität in Familie und (Vor-)Schule. In: Faust, G. u. a. (Hrsg.; 2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse in Elementar- und Primarbereich. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 168-189.
- Lienert, G.A./von Eye, A. (1994): Erziehungswissenschaftliche Statistik. Beltz: Weinheim, Basel.
- Light, J. (1999): Do Augmentative and Alternative Communication Interventions Really Make a Difference?: The Challenges of Efficacy Research. In: AAC, Vol. 15, Nr. 1, März 1999, 13 – 24.
- Light, J./Kelford Smith, A. (1993): Home Literacy Experiences of Preschoolers Who Use AAC Systems and of Their Nondisabled Peers. In: AAC, Vol. 9, März 1993, 10-25.
- Light, R.J./Pillemer, D.B. (1982): Numbers and narrative: Combining their strengths in research reviews. In: Harvard Educational Review, Vol. 52, No. 1, Februar 1982, 1-26.
- Lind, G. (2004): Effektstärken: Statistische versus praktische und theoretische Bedeutsamkeit. Online im Internet (am 7.5.2007) unter: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2005_Effektstaerke-Vortrag.pdf .
- Lloyd, L.L./Fuller, D. R./Arvidson, H.A. (Hrsg.) (1997): Augmentative and Alternative Communication: A Handbook of Principles and Practices. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Löffler, C. (2001): Eine Odyssee für Eltern und Kinder. In: Grundschule, 6/2001, 44 - 46.
- Löffler, C. (2003): Kompetenzerweiterung in einer praxisbegleitenden Lehrerfortbildung – Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Auffälligkeiten. Exposé zur Habilitation. Online im Internet (am 15.9.2005) unter http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3c-spch-t-01/user_files/Forschung/L_oeffler_Cordula_-_Kompetenzerweiterung_in_einer_praxisbegleitenden_Lehrerfortbildung_-_Expose.pdf
- Löffler, Cordula (2007): Lernprozesse beim Orthographieerwerb beobachten – im Schulalltag realisierbar?! In: Graf, U./Moser Opitz, E. (Hrsg.; 2007): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Schneider: Hohengehren, 117-130.
- Löffler, C./Füssenich, I. (2002): Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren. In: Grundschule 5/2002, 17 - 19.
- Logan Oelwein, P. (1998): Kinder mit Down-Syndrom lernen lesen. G&S Verlag: Eltersdorf.
- Loncke, F./Lloyd, L.L.(1998): Considerations for Understanding the Nature and Use of Graphic Symbols. Manuskript anlässlich des ISAAC 98 Research Symposiums, Dublin.
- Luftig, R.L./Bersani, H.A. (1985a): An Investigation of the Efficiency of Blissymbolics vs. Print in Symbol Learning by Nonreading Preschool Pupils. In: Journal of Communication Disorders, Vol. 18, 285-294.
- Luftig, R.L./Bersani, H.A. (1985b): An Investigation of Two Variables Influencing Blissymbol Learnability with Nonhandicapped Adults. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 1, No. 1, 32-37.
- Luftig, R.L./Bersani, H.A. (1985c): An Initial Investigation of Translucency, Transparency, and Component Complexity of Blissymbolics. In: Journal of Childhood Communication Disorders, Vol. 8, No. 1, 191-209.
- Luftig, R.L./Bersani, H.A. (1986): Retroactive and proactive interference effects in dual learning of Blissymbolics and manual signs. In: Journal of Psycholinguistic research, Vol. 15, 509-523.
- Lundberg, I., u.a. (1980): Reading and spelling skills in the first school year predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. In: Scandinavian Journal of Psychology, Vol. 21, 159-173.
- Lundberg, I., u.a. (1988): Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. In: Reading Research Quarterly, Vol. 23, No. 3, 263-284.

8 Literaturverzeichnis

- Luria, A.R. (1978): The development of writing in the child. In: Selected writings of Luria. White Plains: New York (russ. in: Voprosy marksistkoi pedagogikii. Academy of Communist Education, Vol. 1, 1929, 143-176).
- MacDonald, A. (1983): Blissymbolics and Manual Signing – A Combined Approach. Paper presented at the International Association of Logopaedics and Phoniatrics Congress, Edinburgh.
- MacDougall, J.C. (1978): Bliss Symbols and Reading. In: BCI Newsletter, Vol.4, No. 2, 13-14.
- Mähler, B./Kreibich, H. (1994): Bücherwürmer und Leseratten. Wie Kinder Spaß am Lesen finden. rororo: Reinbek.
- Mähler, C. (2004): Forschungsprojekt Evaluation von Maßnahmen zur LRS-Prävention: Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern mit Hilfe einer Kurzversion des Trainingsprogramms „Hören, lauschen, lernen“ von Küspert, P./Schneider, W. (1999). (Projektbeschreibung online im Internet am 15.9.2005 unter http://www.psych.uni-goettingen.de/abt/4/fp_maehler_eva_lrs_praevention.htm).
- Mahlstedt, D. (1994): Lernkiste Lesen und Schreiben. Beltz: Weinheim/ Basel.
- Manguel, A. (2000): Eine Geschichte des Lesens. Rowohlt: Reinbek.
- Mannhaupt, G. (1989): Konzeption und Ergebnisse der Intervention bei lese-rechtschreibschwachen Schülern im Bielefelder Längsschnitt. Vervielf. Ms. eines Vortrags in Greifswald.
- Mannhaupt, G. (1990): Strategieberatung zur Lautstrukturanalyse mit Hilfe von abstrakten oder konkreten Symbolen während des frühen Schriftspracherwerbs. Phil. Diss Universität: Bielefeld.
- Mannhaupt, G. (1992): Strategisches Lernen. Asanger: Heidelberg.
- Mannhaupt, G. (1994): Deutschsprachige Studien zu Intervention und Prävention bei Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Ein Überblick zu neueren Forschungstrends. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8. Jg., H. 3/4, 123-138.
- Mannhaupt, G. (1997): Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb. Eine Studie zur Entwicklung der Schriftsprach- und ihrer Teilfertigkeiten sowie deren Voraussetzungen im Vor- und Grundschulalter. Habilitation, Universität Bielefeld. (2001 unter gleichem Titel erschienen im Kölner Studien-Verlag: Köln)
- Mannhaupt, G. (1999): Schulinterne Prävention statt Förderung. In: Lernchancen 11/99, 74 – 76.
- Mannhaupt, G. (2005): Münsteraner Screening (MÜSC) zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.
- Mannhaupt, G. u.a. (1997): Cultural Influences on Literacy Development. In: Leong, C.K./Joshi, R.M. (Hrsg.) (1997): Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell. Kluwer Academic Publishers.
- Marshall, H. (1978): Bliss and Reading. In: BCI-Newsletter, Vol. 4, No. 2, 12.
- Marshall, P. (1999): Learning to Read. In: Communicating Together, Vol. 16, No.3, 21 – 22.
- Martin, E./U. Wawrinowski (1993²): Beobachtungslehre. Juventa: Weinheim und München.
- Martin, J. H./Friedberg, A. (1986): Writing to Read. Warner Books: New York.
- Martin, M. O. u. a. (2003): Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991-2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study. Boston College: Chestnut Hill, MA. Online im Internet (am 13.3.2006) unter http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_TrR.html.
- Martin, S.E. (1972): Nonalphabetic Writing Systems: Some Observations. In: Kavanagh, J. F./Mattingly, I. G. (Hrsg.) (1972): Language by Ear and by Eye. MIT Press: Cambridge, Mass., 80-102.
- Martschinke, S./Kirschhock, E.-M./Frank, A. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 1: Der Rundgang durch Hörhausen. Auer: Donauwörth.

8 Literaturverzeichnis

- Martschinke, S. u. a. (2004): Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger. Auer: Donauwörth.
- Marx, H. (1997): Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Literaturüberblick. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.; 1997): Entwicklung im Grundschulalter, 85-111. Beltz: Weinheim.
- Marx, H. (1998): Knuspels Leseaufgaben. Hogrefe: Göttingen.
- Marx, H./Jansen, H./Skowronek, H. (2000): Prognostische, differentielle und konkurrente Validität des Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). In: Hasselhorn, M./Schneider, W./Marx, H. (Hrsg.) (2000): Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Hogrefe: Göttingen, 10 – 34.
- Marx, H., u. a. (1993): Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielefeld Screening. In: Grimm/Skowronek, H. (1993, 219-241).
- Marx, P./Weber, J. (2006): Vorschulische Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Neue Befunde zur prognostischen Validität des Bielefelder Screenings (BISC). In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 20 (4), 251-259.
- Marx, P./Weber, J./Schneider, W. (2005): Vorschulische Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Neue Befunde bei synthetischem Erstleseunterricht mit und ohne vorhergehendem Training der phonologischen Bewusstheit. (zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript)
- Mason, J.M. (1981): Prereading: A developmental perspective. Technical Report No. 198. Center for the Study of Reading/ University: Urbana-Champaign, Ill.
- 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.
- Matthes, G./Schwarzer, C. (1997): Lernschwierigkeiten und ihre Folgen. In: Lompscher, J. u.a. (Hrsg.; 1997): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Luchterhand: Neuwied, 329 – 341.
- May, P. (1986): Schriftaneignung als Problemlösen – Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Peter Lang: Frankfurt.
- May, P. (1995): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. „Auswahlband Theorie“ der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil, 220-229 [Nachdruck aus: Brügelmann/Balhorn (1990, 245-53)].
- May, P. (1996): Die Hamburger Schreibprobe. In: Grundschule, Heft 4 1996, 17-20.
- May, P. (2002a): HSP. Hamburger Schreibprobe. VPM: Hamburg.
- May, P. (2002b): Lernstandsdiagnose – mit und ohne Test. In: Grundschule 5/2002, 44 – 46.
- May, P. (2004): Unter welchen Bedingungen und mit welchen Mitteln kann man Kindern mit Lernschwierigkeiten im Lesen und Schreiben wirksam helfen? Aspekte lernförderlichen Unterrichts aus Sicht der empirischen Forschung. Online im Internet (am 15.9.2005) unter http://www.rrz.uni-hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/May04a_Effekt_Foerder.pdf
- May, P./Okwumo, S. (1999): Effekte vorschulischer Trainings zur Schrifthanbahnung auf das Rechtschreiblernen im ersten Schuljahr. Forschungsbericht – Psychologisches Institut II der Universität Hamburg. Online im Internet (am 15.9.2005) unter http://www.rrz.uni-hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/May_Okwumo_99_Eff_VS_Train.pdf
- Mayntz, R./Holm, K./Hübner, P. (1972³): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Westdeutscher Verlag: Opladen. Kapitel 4: Beobachtungsverfahren. 87 – 102.

8 Literaturverzeichnis

- Mayringer/Wimmer (2003): SLS 1-4. Salzburger Lese-Screening für die Klassen 1-4.
- McNaughton, S.(1985): Communicating with Blissymbolics. Blissymbolics Communication International: Toronto.
- McNaughton, S. (1986): From Blissymbols to Words. In: Communicating Together, Vol. 4, No. 2, June 1986, 9.
- McNaughton, S. (1989a): Blissymbols and Literacy. In: Communicating Together, Vol. 7, No. 3, September 1990, 12-13.
- McNaughton (1989b): Introducing Blissymbol Component Minspeak Words Strategy. Manuskript, Blissymbolics Communication Institute: Toronto.
- McNaughton, S. (1990a): Blissymbol Technology for Talking, Reading and Writing. Manuskript, CEC Convention 24.4.1990, Toronto.
- McNaughton, S. (1990b): StoryBliss. In: Communicating Together, Vol. 8, No. 1, March 1990, 12-13.
- McNaughton (1992): Parents and Symbols: Charting the Language Pathway Together. In: Communicating Together, Vol. 10, No. 3, 20 – 21.
- McNaughton, S. (1993): Graphic representational systems and literacy learning. In: Topics in Language Disorders, Vol. 13, No. 2, 58-75.
- McNaughton, S. (1995): Responding to "What is your latest thinking on BLISS?". In: Communicating Together, Vol. 12, No. 4, December 1995, 22-23.
- McNaughton, S. (1997): Where Have All the Graphics Gone? In: Communicating Together, Vol. 14, No.4, 14-16.
- McNaughton, S. (1998a): Reading Acquisition of Adults with Severe Congenital Speech and Physical Impairments: Theoretical Infrastructure, Empirical Investigation, Educational Application. Dissertation, OISE: Toronto.
- McNaughton (1998b): Whose Real World? In: Communicating Together, Vol. 15, No. 3, 20 – 22.
- McNaughton, S. (1998c): Climbing the Literacy Ladder. In: Communicating Together, Vol. 15, No.4, 20-23.
- McNaughton (1999): Is the Change Positive? In: Communicating Together, Vol. 16, No. 1, 20 – 23.
- McNaughton, S./Lindsay, P. (1995): Approaching literacy with AAC graphics. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 11, December 1995, 212-228.
- Meiers, K. (1998): Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Meiers, K. (2002): Problem Schulfähigkeit. In: Grundschule, 5/2002, 10 – 12.
- Metze, W. (2003): Stolperwörter-Lesetest. Online im Internet (am 14.12.2007) unter <http://www.lesetest1-4.de/html/stolle.html>.
- Metze, W. (2006): Freies Schreiben im Anfangsunterricht – Kommentierung eines Forschungsüberblicks. Online im Internet (am 26.1.2007) unter www.wilfriedmetze.de/freies_schreiben_kommentierung_metze.pdf.
- Meutsch, D. (1990): Ein Bild sagt mehr als tausend Worte? Befunde zum Bildverstehen. Manuskript für einen Kollegtext, Universität-GH Siegen, 27.10.1990.
- Meyer, R.H. (1981): Reading and the Mentally Retarded: A General Review of the Research Literature with Specific Reference to Blissymbols as an Adjunctive Aid in Teaching Mentally Retarded Persons to Read. In: Sansone, S. (Hrsg.; 1981): Blissymbolics – Current Application with the Multipli-Handicapped and the Mentally Retarded. OISE: Toronto, 69 – 111.
- Milani-Comparetti, A. (1987): Grundlagen der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Italien. In: Behindertenpädagogik, 26.Jg., 3/1987, 227 – 234.

8 Literaturverzeichnis

- Milhoffer, P. (2005): Der Kindergarten kommt zu spät! Förderung der Sprachkompetenz von Geburt an – das Beispiel „Read to me!“ von Neugeborenen in Nova Scotia (Kanada). Online im Internet (am 18.9.2006) unter http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/04_bildungswerkstatt/bw_1/bw1_milhoffer.pdf)
- Miller, G.A. (1993): Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik. Spektrum der Wissenschaft: Heidelberg.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW (2003): Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Düsseldorf.
- Mirenda, P. (1993): AAC: Bonding the Uncertain Mosaic. In: *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 9, No. 1, March 1993, 3-9.
- Mirenda, P./Locke, P.A. (1989): A Comparison of Symbol Transparency in Nonspeaking Persons with Intellectual Disabilities. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 54, May 1989, 131-140.
- Mizuko, M.I. (1986): Iconicity and initial learning of three symbol systems in normal three year old children. Phil. Diss.: University of Wisconsin-Madison.
- Mizuko, M. (1987): Transparency and Ease of Learning of Symbols Represented by Blissymbols, PCS, and Picsyms. In: *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 3, No. 3, 129-136.
- Mizuko, M./Reichle, J. (1989): Transparency and recall of symbols among intellectually handicapped adults. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 627-633.
- Möckel, A. (1997): Lese-Schreibschwäche als didaktisches Problem. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Möller, K. (1999): Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule ? Manuskript des Vortrages auf der 8. Jahrestagung Grundschulforschung an der Universität Lüneburg, 7.10.1999.
- Morais, J., u. a. (1987a): The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive/ European Bulletin of Cognitive Psychology*, Vol. 7, 415-438.
- Morais, J., u. a. (1987b): Segmental awareness: Respectable, useful, and almost always necessary. In: *Cahiers de Psychologie Cognitive/ European Bulletin of Cognitive Psychology*, Vol. 7, 530-556.
- Mullis, I.V.S. u. a. (2003): PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools. Boston College: Chestnut Hill, MA. Online im Internet (am 21.8.2006) unter http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html.
- Musselwhite, C.R. (1982): A comparison of three symbolic communication systems. Phil. Diss.: West Virginia University.
- Musselwhite, C.R./ St. Louis, K.W. (1982): Communication programming for the severely handicapped. Vocal and non-vocal strategies. Houston, Texas.
- Musselwhite, C.R./ Ruscello, D.M. (1984): Transparency of three communications symbol systems. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 27, 436-443.
- Muter, P./ Johns, E.E. (1985): Learning logographies and alphabetic codes. In: *Human Learning -- Journal of Practical Research and Application*, Vol. 4, 105-125.
- Naegele, I./Valtin, R. (2001a): Konkrete Hilfe statt Kritik und unbrauchbare Ratschläge. Was SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten benötigen. In: *Pädagogik*, 1/01, 29 – 34.
- Naegele, I.M./Valtin, R. (Hrsg.; 2001⁵ b) : LRS in den Klassen 1 – 10. Band 1 : Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Beltz: Weinheim und Basel.
- Naegele, I.M./Valtin, R. (Hrsg.) (2001² c) : LRS in den Klassen 1 – 10. Band 2 : Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Beltz: Weinheim und Basel.

8 Literaturverzeichnis

Nagel, R./von Knebel, U. (1990): Kommunikation mit der „Bliss-Symbol-Kommunikationsmethode“ ? Grundzüge einer pädagogischen Kritik und Überlegungen zur Förderung von anarthrischen und dysarthrischen Kindern. In: Blätter zur Kooperativen Pädagogik 3, 29-58.

Näger, S. (2005): Literacy - Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Herder: Freiburg.

National Institute of Child Health and Human Development (Hrsg.; 2000): Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (auch online im Internet am 18.10.2006 unter http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report_pdf.pdf).

Neuhaus-Siemon, E. (1993): Frühleser in der Grundschule. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Neuhaus-Siemon, E. (1994): Buchstaben- und Lesekenntnisse von Schulanfängern. In: Grundschule, 26. Jg., H. 2, 12-15.

Nicholas, A.M. (1978): Semantography as a system of communication: ist relevance to special education. In: The Exceptional Child, Vol. 25, No. 3, November 1978, 149-157.

Nickel, S. (2004): Neue Wege der Prävention von Analphabetismus in Kindergarten, Schule und Familie. In: Genz, J. (Hrsg.; 2004): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung e. V. Klett: Stuttgart, 145-154.

Nickel, S. (2005): Literacy beginnt in der Familie. Family Literacy: Eine Aufgabe für die Schule? In: Hofmann, B./Sasse, A. (Hrsg.; 2005): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin, 179-188.

Nickel, Sven (2007): Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In: Graf, U./Moser Opitz, E. (Hrsg.; 2007): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Schneider: Hohengehren, 87-104.

Nußbeck, S. (2006): Prävention und Therapie. In: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.; 2006): Kompendium Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 319-330.

Oerter, R. (2000): Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. In: Unterrichtswissenschaft, 3/2000, 239 – 256.

Oomen-Welke, I. (1998a): Ein- und mehrsprachige Schülerinnen sprechen über Sprache. Subjektive Theorien. Pädagogische Hochschule Freiburg, März 1998.

Oomen-Welke, I. (1998b): „ich kann da nix!“ . Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Fillibach Verlag: Freiburg.

Ortner, A./Ortner, R. (1997⁴): Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Beltz: Weinheim und Basel.

Oskamp, U. (1993): Kommunikationshilfen und Ersatzzeichensysteme bei schweren Dysarthrien bzw. Anarthrien. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Band 6: Zentrale Sprach- und Sprechstörungen, Marhold: Berlin, 428-445.

Ostermann, R. (1994): Statistik. Oldenbourg: München.

Ott, U., u. a. (2007): Beide wollen Kinder lebensstüchtig machen. Der Hirnforscher sagt: SOS! Fernseher abschalten! Der Kinderarzt rät: Cool bleiben. Und Vorbild sein. [Gespräch mit Remo Largo und Manfred Spitzer]. In: Chrismon, H. 2/07, 24-27. Auch online im Internet (am 6.3.2007)unter <http://www.chrismon.de/396.php>

Ottem, E. (2001): Use of Pictographic-Articulatory Symbols to Promote Alphabetic reading in a Language Impaired Boy: Case Study. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 17, March 2001, 52 – 60.

Paivio, A. (1978a): Imagery, Language, and Semantic Memory. In: International Journal of Psycholinguistics, Vol. 10, 2/78, 31-47.

8 Literaturverzeichnis

- Paivio, A. (1978b). A dual coding approach to perception and cognition. In: Pick, H. L./Salzman, E. (Hrsg.; 1978): Modes of perceiving and processing information. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 39-51.
- Paivio, A./Csapo, K. (1973): Picture Superiority in Free Recall: Imagery or Dual Coding ? In: Cognitive Psychology, Vol. 5, 176-206.
- Papastefanou, C. (2001): Förderung der kognitiven Entwicklung in der Familie. Online im Internet (am 29.3.2007) unter http://www.familienhandbuch.de/cms/Erziehungsbereiche_kognifoerd.pdf.
- Park, S./Arbuckle, T.Y. (1977): Ideograms Versus Alphabets: Effects of Script on Memory in „Biscriptual“ Korean Subjects. In: Journal of Experimental Psychology, Vol. 3, No. 6/77, 631-642.
- Patel, P.G./ Patterson, P. (1982): Preconscious reading acquisition: Psycholinguistic development, IQ, and home background. In: First Language, Vol. 3, 139-153.
- Paulus, P. (1995): Die Gesundheitsfördernde Schule. In: Die Deutsche Schule, Nr. 87, 262 – 281.
- Petermann, G. (1994³): Vorschulkinder lernen Sprachlaute differenzieren. Luchterhand: Neuwied.
- Peters, N.A. (1980): Blissymbols: A Possible Adjunct for the Development of Communication and Cognition in the Hearing Impaired. In: BCI-Newsletter, Vol. 6, No. 21, Juli 1980, 4-10.
- Phillips L.M. u. a. (1996): Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: a kindergarten intervention and five year follow-up. Journal of Literacy Research, 28(1)/1996, 173-195.
- Piaget, J. (1975): L'equilibration des structures cognitives. PUF: Paris.
- Piaget, J./Inhelder, B. (1979): Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. Frankfurt/M.
- Plumb, I.J. (1982): Comparison of stimulus control by Bliss and Rebus symbols in the acquisition of manual communication by nonverbal mentally retarded subjects. Phil. Diss.: Florida State University.
- Plume, E. (2003): Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten – Evaluation eines Förderprogramms der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis. In: Zeitschrift für Legasthenie und Dyskalkulie, 24. Jg., Heft 1, 8-12.
- Plume, E./Schneider, W. (2004): Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben-Laut-Training. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Popp, U. (2005): AUDILEX – aus schulpädagogischer Sicht. Über den Einsatz des finnischen Trainingsprogramms an Volksschulen in Kärnten. Online im Internet (am 11.9.2006) unter <http://www.audilex.de/popp.zip>.
- Posperschill, M. (2006): Statistische Methoden. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg.
- Pott, E. (2002): Zentrale Gesundheitsprobleme im Kindesalter und Entwicklung von Interventionsstrategien. In: BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2002; Hrsg.): „Früh übt sich...“ Gesundheitsförderung im Kindergarten. Impulse, Aspekte und Praxismodelle. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 16. Köln, 22-27.
- Potter, M.C./Faulconer, B.A. (1975): Time to Understand Pictures and Words. In: Nature, Vol. 253, 437-438.
- Probst, H./ Wacker, G. (1986): Lesenlernen. Ein Konzept für alle. Jarick Oberbiel: Solms-Oberbiel.
- Quist, R. W./Lloyd, L.L. (1990): A Comparison of Two Approaches for Teaching Blissymbols to Cognitively Impaired Individuals: A Preliminary Report. Manuskript für die American Association for Mental Retardation, Atlanta, Georgia, 28.5.1990.
- Rackwitz, R. P. (2007): Statistik verstehen: Mittelwert und Standardabweichung. In: Grundschule Deutsch, 14/2007, 44-47.

8 Literaturverzeichnis

- Rackwitz, R.-P. (2008, i. V.): Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Analyse der Anlage und Befunde eines Forschungsprojekts. Diplomarbeit. Pädagogische Hochschule: Schwäbisch Gmünd.
- Raghavendra, P./Fristoe, M. (1990): „A Spinach with a V on it“: What 3-Year-Olds See in Standard and Enhanced Blissymbols. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 55, Februar 1990, 149-159.
- Ramacher-Faasen, N. (1997): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten frühzeitig erkennen – gezielt helfen. Dieck: Heinsberg.
- Ramacher-Frasen, N. (1998): Elternratgeber LRS. Dieck: Heinsberg.
- Rankin, J. L., u. a. (1994): Influence of graphic symbol use on reading comprehension. In *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 10, December 1994, 269-281.
- Rathenow, P./ Vöge, J. (1982): Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten. Westermann: Braunschweig (Vorf.: Erkennen und Fördern lese-recht-schreibschwacher Schüler. HILF: Wiesbaden 1980).
- Ratner, H. (1988): The Transparency and Translucency of Object and Action Vocabulary Represented in Graphic and Gestural Modes. Master`s Thesis, University of Minnesota.
- Rausch, M. (2003): PISA und das Würzburger Trainingsprogramm. In: *Forum Logopädie*, 17. Jg., 2/März 2003, 31-32.
- Reeves, C./Kazelskis, R. (1990): Effects of Expanded Language Experience Instruction on Language Processing Skills of Kindergartners. In: *Language and Education*, Vol.4, 205-214.
- Reichen, Jürgen (1995) Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Heft 1. Lesedidaktische, lernpsychologische und schulpädagogische Grundlagen eines vom Schüler selbstgesteuerten Schriftspracherwerbs. Sabe: Zürich/Heinevetter: Hamburg.
- Richter, S. (1992): Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen. Phil. Diss. FB 12 der Universität Bremen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.
- Richter, S. (1994): Zwei Kinder in einer Klasse: Verschiedene Wege aus ähnlichen Anfängen. In: Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994a): *Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Libelle Verlag: CH-Lengwil/ SOVA: Frankfurt, 109 – 125.
- Richter, S. (1999): „Schulfähigkeit des Kindes“ oder „Kindfähigkeit der Schule“ ? In: Brügelmann, H. u.a. (Hrsg.) (1999) *Jahrbuch Grundschule 1999. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung*. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt, 7 – 29.
- Richter, S. (2000): Schwierigkeiten frühzeitig erkennen. Informelle Diagnostik im Rechtschreibunterricht der ersten und zweiten Klasse. In: *Grundschule*, 7 – 8/2000, 36-39.
- Richter, S./ Brügelmann, H. (1994): Der Schulanfang ist keine Stunde Null. Schrifterfahrungen, die Kinder in die Schule mitbringen. In: Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994a): *Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Libelle Verlag: CH-Lengwil/ SOVA: Frankfurt, 62 – 77.
- Rink, S. (1998): Lesen- und Schreibenlernen vor der Schule ? Zum Potential des Spracherfahrungsansatzes im Kindergarten, untersucht am Beispiel eines Kindes in einem Förderprogramm. Unveröffentlichte Examensarbeit, Universität Siegen, FB 2/Primarstufe.
- Rink, S./Schmalenbach, S. (1999): Ein vorschulisches Förderprogramm als Hinführung zur alphabetischen Schrift. Projekt OASE, Bericht No. 52, FB 2 der Universität Siegen.
- Ritter, I. (1999): Lust auf Schule. In: *Kindergarten heute*, 1/1999, 18 – 23.
- Robra, B.-P. u. a. (2004): Epidemiologie / Bevölkerungsbezogene Aspekte der klinischen Entscheidungstheorie. Institut für Sozialmedizin und Gesundheitsökonomie, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Online im Internet (am 2.11.2007) unter <http://www.med.uni-magdeburg.de/fme/institute/ism/Lehre/gesoekmed/epi.pdf> .

8 Literaturverzeichnis

- Röber-Siekmeier, C. (2001): Der Mythos der Lauttreue. Für eine andere Präsentation der Schrift. In: *Grundschule*, 6 /2001, 40 – 42.
- Röhner, C./Dockhorn, A. (1993): „Ich kann schreiben“. Schriftentwicklung und Schreibenanlässe am Schulanfang. In: Valtin, R. / Naegele, I. (Hrsg.; 1994⁴): „Schreiben ist wichtig!“. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben (lernen). Bd. 67/68, Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt, 131-141.
- Roos, R./Schöler, H. (2002): EVES - Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Design, Methoden und erste Ergebnisse. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Online im Internet (am 15.9.2005) unter http://www.ph-heidelberg.de/wp/Schoeler/EVES_Nr1.pdf.
- Rosemann, B./Bielski, S. (2001): Einführung in die Pädagogische Psychologie. Beltz: Weinheim, Basel.
- Rossa, D./ Rossa, M. (1994): Erstunterricht in Neuseeland. In: Brügelmann u. a. (1995, 142-147).
- Roßdeutscher, W. u. a. (1988): Eine Kommunikationshilfe mit Bliss-Symbolen für Kinder ohne aktive Lautsprache. In: *Orthopädie Technik*, 5/88, 253-258.
- Rost, D. H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Beltz: Weinheim, Basel.
- Roth, E. (1998): Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis. Lang: Frankfurt.
- Roth, E./Schneider, W. (2003): Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 2002, 99–107.
- Rothe, E. (2007): Effekte eines vorschulischen und schulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule: Vergleich der Trainingseffekte bei zwei verschiedenen Altersgruppen von Kindergartenkindern. Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Rozin, P. u.a. (1971): American Children with Reading Problems Can Easily Learn to Read English Represented by Chinese Characters. In: *Science*, Vol. 171, 1264-1267.
- Sachs, L. (1997⁸): *Angewandte Statistik*. Springer: Berlin, Heidelberg, New York.
- Salinger, T. (1996²): *Literacy For Young Children*. Merrill/Prentice Hall: Englewood Cliffs, New Jersey.
- Sandberg, A.D./Hjelmquist, E. (1996): A Comparative, Descriptive Study of Reading and Writing Skills among Non-speaking Children: A Preliminary Study. In: *European Journal of Disorders of Communication*, 31 (3), 289-308.
- Sansone, S. (Hrsg.; 1981a): *Blissymbolics – Current Application with the Multipli-Handicapped and the Mentally Retarded*. OISE: Toronto.
- Sansone, S. (1981b): Sand Printed Blissymbols for Blind Mentally Handicapped Individuals. In: *Blissymbolics – Current Application with the Multipli-Handicapped and the Mentally Retarded*. OISE: Toronto, 63 – 68.
- Sasanuma, S. (1975): Kana and Kanji Processing in Japanese Aphasics. In: *Brain and Language*, Vol. 2, 369-383.
- Sasse, A. (2005): Aufwachsen mit Schrift. Zugänge zur Schriftkultur in den Bildungsprogrammen der Bundesländer für den Elementarbereich. In: Hofmann, B./Sasse, A. (Hrsg.; 2005): *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin, 192-222.
- Sassenroth, M. (1998³): *Schriftspracherwerb*. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien.
- Sassenroth, M. (2001): „Lass dich perturbieren, mein Kind!“ Überlegungen zur Förderung des Schriftspracherwerbs aus konstruktivistischer Perspektive. In: *VHN, 70.Jg. 2001, Vol. 1, 14 – 23*.
- Sawyer-Woods, L. (1987): Symbolic function in a severe nonverbal aphasic. In: *Aphasiology*, 1, 287-290.

8 Literaturverzeichnis

- Saya, M. J. (1980). Blissymbols: an alternate system of communication for the nonverbal adult aphasic patient. In: *Human Communication*, Spring 1980, 43-39.
- Scharlau, R./Schmitz, G. (1980): Untersuchungen zur Entwicklung des räumlichen Denkens bei geistig behinderten Kindern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31. Jg., Heft 4, 228-241.
- Schaum, V. (1981): Bliss-Symbolik. In: *Das behinderte Kind*, Heft 6/81, 44, 50.
- Scheerer-Neumann, G. (1990): Lesestrategien und ihre Entwicklung im 1. Schuljahr. In: *Grundschule*, Heft 10 1990, 20-24.
- Scheerer-Neumann, G. (1995a): Wortspezifisch: JA -- Wortbild: NEIN. Teil 1: Rechtschreiben. In: Balhorn/ Brügelmann (1995, 149-173, Nachdruck aus: Brügelmann 1986u, 171-185).
- Scheerer-Neumann, G. (1995b): Lesenlernen: Entwicklungsprozesse und Probleme. *Studien zur Grundschulforschung*, Heft 4. Universität: Potsdam.
- Scheerer-Neumann, G. (1995c): Prävention von Analphabetismus: eine Aufgabe der Grundschule und der Lehrerbildung. Antrittsvorlesung. *Studien zur Grundschulforschung*, Heft 12. Universität: Potsdam.
- Scheerer-Neumann, G. (1996a): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther/ Ludwig (1996, 2. Hb., 1153-1168).
- Scheerer-Neumann, G. (1996b): Störungen des Erwerbs der Schriftlichkeit bei alphabetischen Schriftsystemen. In: Günther/ Ludwig (1996, 2. Hb., 1329-1352.)
- Scheerer-Neumann, G. (1997): Lesen und Leseschwierigkeiten. In: Weinert, F. E. (Hrsg.; 1997): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Hogrefe: Göttingen, 279-325.
- Scheerer-Neumann, G. (1998a): Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber, L. u.a. (Hrsg.) (1998): *Einblicke in den Schriftspracherwerb*. Westermann: Braunschweig, 31-46.
- Scheerer-Neumann, G. (1998b): Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute ? In: Balhorn u. a. (Hrsg.) (1998): *Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift*. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.: Frankfurt, 54 – 62.
- Scheerer-Neumann, G. (2000): Vorschulische Förderung des Schriftspracherwerbs. In: Siepman, G. (Hrsg.) (2000): *Frühförderung im Vorschulbereich*. Peter Lang: Frankfurt, 197 – 214.
- Scheerer-Neumann, G. (2002): Zum Begriff der Lese-Rechtschreib-Schwäche: Rückblick, Stand – und Zukunft ? In: Balhorn, H. u.a. (Hrsg.) (2002): *Sprachliches Handeln in der Grundschule*. Schatzkiste Sprache 2. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt/M., 41 - 53.
- Scheerer-Neumann, G. (2004): Lese-Rechtschreib-Schwäche: Wo stehen wir heute? In: Thomé, G. (Hrsg.; 2004): *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie*. Beltz: Weinheim u. a., 22-39.
- Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.; 2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlosser, R.W. (1996): Selecting Graphic Symbols: Some Considerations in Making an Informed Choice. In: *ISAAC Bulletin*, 43, 1-3.
- Schlosser, R.W. (1997a): Nomenclature of Category Levels in Graphic Symbols, Part I: Is a Flower a Flower a Flower? In: *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 13, No. 1, März 1997, 4-13.
- Schlosser, R.W. (1997b): Nomenclature of Category Levels in Graphic Symbols, Part II: The Role of Similarity in Categorization. In: *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 13, No. 1, März 1997, 14-29.
- Schlosser, R.W./Lloyd, L.L. (1991): *Augmentative and Alternative Communication: An Evolving Field*. In: *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 7, September 1991, 154-159.

8 Literaturverzeichnis

- Schlosser, R.W./ Lloyd, L.L. (1993): Effects of initial element teaching in a story-telling context on Blissymbol acquisition and generalization. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 36, 979-995.
- Schlosser, R.W./ Lloyd, L.L. (1997): Effects of Paired-Associate Learning Versus Symbol Explanations on Blissymbol Comprehension and Production. in: *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 13, Dezember 1997, 226-238.
- Schmalenbach, S. (1998): Die Bedeutung sozialer Beziehungen für inhaltliches Lernen. Beobachtungen an zwei Kindern im Kindergarten: Befunde und methodische Schwierigkeiten. Unveröffentlichte Examensarbeit, Universität Siegen, FB 2/Primarstufe.
- Schmalohr, E. (1973): Frühes Lesenlernen. UTB 143. Quelle & Meyer: Heidelberg.
- Schmalohr, E. (1997): Das Erlebnis des Lesens. Grundlagen einer erzählenden Lesepsychologie. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Schmeing, U./Meyer-Krahmer, H.-J. (1999): Schulerfolg trotz Lernschwierigkeiten. Beltz: Weinheim, Basel.
- Schmid-Barkow, I. (1999): Störungen des Schriftspracherwerbs und Sprachbewusstheit. In: *Grundschule*, 5/1999, 35 – 38.
- Schmid-Barkow, I. (2001): Sprachlich-kognitives Training im Kindergarten ? Contra. In: *Alfa-Forum*, 47/2001, 19 – 20.
- Schmidt, H. D. u. a. (1990): Frühdiagnostik und Frühförderung von Lese- und Rechtschreibleistungen. Luchterhand: München.
- Schmidt-Denter, U. (1995): Vorschulische Förderung. In: Oerter, R./Montada, L. (1985³): *Entwicklungspsychologie*. Psychologie Verlags Union: Weinheim, 976 - 982.
- Schmitz, G. (1982): Erstleseunterricht bei geistig behinderten Schülern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33. Jg., 752-754.
- Schneider, W. (1991): Auswirkungen der vorschulischen Förderung phonemischer Bewußtheit auf das Lesen und Rechtschreiben in der Grundschule. DFG-Antrag. Institut für Psychologie. Universität: Würzburg.
- Schneider, W. (1995): Auswirkungen der vorschulischen Förderung phonemischer Bewußtheit auf das Lesen und Schreiben in der Grundschule. Antrag an die DFG. Institut für Psychologie der Universität: Würzburg.
- Schneider, Wolfgang (2004a): Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.; 2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-36.
- Schneider, W. (2004b): Geleitwort. In: Barth, K./Gomm, B. (2004): *Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS)*. Reinhardt: München, 1.
- Schneider, W. (2006): Der Weg ist vorgezeichnet. In: *Die Zeit*, 13.7.2006.
- Schneider, W./Brügelmann, H./Kochan, B. (1995): Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.; 1995): *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung*. Lengwil, 14-28 (Nachdruck von 1990).
- Schneider, W./ Küspert, P. (1998): Abschlußbericht zum DFG-Projekt „Weiterentwicklung und Validierung eines Lesetests für den deutschen Sprachraum“. Universität Würzburg.
- Schneider, W./Näslund, J.C. (1999): Impact of Early Phonological Processing Skills on Reading and Spelling in School: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In: Weinert, F.E./Schneider, W. (Hrsg.) (1999): *Individual Development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study*. Cambridge University Press: N.Y., N.Y. u.a., 126-147.

8 Literaturverzeichnis

- Schneider, W./ Reimers, P. (1994): Trainingsprogramm zur phonemischen Bewusstheit -- Handanweisung. Institut für Psychologie der Universität: Würzburg.
- Schneider, W./Stefanek, J. (2007): Entwicklung der Rechtschreibleistung vom frühen Schul- bis zum frühen Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (1) 2007, 77-82.
- Schneider, W./Stern, E. (2000): Die Entwicklung von Kompetenzunterschieden. In: Grundschule, 6/2000, 22-24.
- Schneider, W., u. a. (1994): Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewußtheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8. Jg., H. 4, 177-188.
- Schneider, W., u. a. (1995a): Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: Balhorn, H./ Brügelmann, H. (1995, 14-28; Nachdruck aus: Brügelmann, H./ Balhorn, H. 1990, 220-34).
- Schneider, W., u. a. (1995b): Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. Society for Research in Child Development, Indianapolis, April 1995. – Erschienen auch in: Journal of Experimental Child Psychology, Heft 66, 1997, 311-340.
- Schneider, W. u. a. (1998): Kindergarten Prevention of Dyslexia: Does Training in Phonological Awareness Work for Everybody? Institut für Psychologie der Universität: Würzburg. – Erschienen auch in: Journal of Learning Disabilities, Heft 32(5), 1999, 429-437.
- Schneider, W./Marx, P./Weber, J. (2002): Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung. Risikofaktoren für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: Kinderärztliche Praxis, 73:3, 186-194.
- Schnell, R./P.B. Hill/E. Esser (1988): Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien.
- Schnoor, H. (2000): Salutogenetische Perspektiven. Förderung subjektiver Bewältigungsstrategien als heilpädagogische Aufgabe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 12/2000, 486 – 491.
- Schnotz, W./Dutke, S. (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrerebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, U. u. a. (Hrsg.; 2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 61-99.
- Schöffel, C. (1997): Deskriptive Statistik. Dresden University Press: Dresden.
- Schründer-Lenzen, A. (2004): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Opladen: Leske und Budrich.
- Schubenz, S. u. a. (1996): Unterstützung des Schriftspracherwerbs von nichtsprechenden Kindern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 5/96, 191-195.
- Schulte-Körne, G. (2004): Lese-Rechtschreib-Störung. In: Thomé, G. (Hrsg.; 2004): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Beltz: Weinheim u. a., 64-85.
- Schulte-Sasse, H. (1991): Lesen und BLISS: Frau S. lernt lesen. In: Becker, H./Gangkofer, M./Schröder, E. (Hrsg.; 1991): Kommunizieren mit BLISS – Sprechen über BLISS. Dokumente der ersten Bremer BLISS-Tagung. Institut für soziale Weiterbildung. Paritätisches Bildungswerk: Bremen, 107 – 122.
- Schulte-Sasse, H. (1994): Zur Linguistik von BLISS. In: Becker/ Gangkofer (1994, 24-46).
- Schumann, G. (2002): Wie viele Wörter hat ein Satz? Überprüfungsverfahren und Trainingsmodelle zur phonologischen Bewusstheit. In: Grundschule 5/2002, 14 – 16.
- Schwager, A. (1995): Die Bedeutung der Schriftsprache bei Kindern mit beeinträchtigter Lautsprache. Unveröffentlichte Examensarbeit. Reutlingen.
- Schwarzer, G. u. a. (2002a): Die Vierfeldertafel (in Diagnosestudien). In: Deutsche Zahnärztliche Zeitschrift, 57/2002, Heft 6, 333-334.

8 Literaturverzeichnis

- Schwarzer, G. u. a. (2002b): Nutzen eines diagnostischen Tests in der Praxis: prädiktive Werte. In: Deutsche Zahnärztliche Zeitschrift, 57/2002, Heft 10, 573-575.
- Schuster, M. (1990): Die Psychologie der Kinderzeichnung. Springer: Berlin u. a.
- Scriba, J. (1989): Behindertenschrift „Bliss“: Hilfreiche Hieroglyphen. In: GEO Wissen, Nr. 2, 6.11.1989, 114-115.
- Seidenberg, M. S./McClelland, J. L. (1989): A distributed, developmental model of word recognition and naming. In: Psychological Review, 96, 523-568.
- Seitz, R. (1998): Die Bildsprache der Kinder. In: Brügelmann, H. (Hrsg.; 1998): Kinder lernen anders. Libelle: Lengwil, 23 – 40.
- Sengelhoff, B. (1999): In meiner Sprache ... – Lesen und Schreiben in Mehrsprachigkeit. In: Praxis Grundschule, 3/1999, 16 – 22.
- Sevcik, R.A. u. a. (1991): Roles of Graphic Symbols in the Language Acquisition Process for Persons with Severe Cognitive Disabilities. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 7, September 1991, 161-170.
- Shepard, T.A./ Haaf, R.G. (1995): Comparison of two training methods in the learning and generalization of Blissymbols. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 11, 154-164.
- Sidman, M./Cresson, O. (1973): Reading and Crossmodal Transfer of Stimulus Equivalences in Severe Retardation. In: American Journal of Mental Deficiency, Vol. 77, No. 5, 515-523.
- Sieber, P. (1998): Schreiben lernen. Von der Defizit- zur Entwicklungsorientierung. In: Hollenweger, J./Studer, Th. (Hrsg.) (1998): Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Lang: Bern u.a., 43 – 64.
- Sigel, I.E. (2000): Schlusswort. In: Fthenakis, W.E./Textor, M.R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Beltz: Weinheim, Basel, 259 – 265.
- Silverman, H. (1979): Communication for the Speechless. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N. J.
- Sjölin, A. (1996): Schrift als Geste. Wort und Bild in Kinderarbeiten. Ars Una: Neuried.
- Skowronek, H./ Marx, H. (1989a): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: Heilpädagogische Forschung, 15. Jg., 38-49.
- Skowronek, H./ Marx, H. (1989b): The Bielefeld longitudinal study on early identification of risks in learning to read and write: Theoretical background and first results. In: Brambring u. a. (1989, 268-94).
- Skowronek, H., u. a. (1993): Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche. Skizze für einen Fortsetzungsantrag an die DFG. SFB 227 der Universität: Bielefeld.
- Smith, F. (1984): The Creative Achievement of Literacy. In: Goelman, H. (Hrsg.) (1984): Awakening to Literacy. Heinemann Educational: Portsmouth, NH; London, 143 - 153.
- Smith, M.M./Blischak, D.M. (1997): Literacy. In: Lloyd, L.L./Fuller, D.R./Arvidson, H.A. (Hrsg.) (1997): Augmentative and Alternative Communication: A Handbook of Principles and Practices. Needham Heights: Allyn & Bacon, 414 – 444.
- Snowling, M./ Thomson, M. (eds.) (1991): Dyslexia. Integrating theory and practice. Whurr Publ.: London.
- Sommer-Stumpfenhorst, N. (1991): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Cornelsen Scriptor: Frankfurt/M. .
- Sommer-Stumpfenhorst, N. (2001): Wie man den Rückschritt als Fortschritt feiert. In: Grundschule, 6/2001, 37 – 39.
- Song, A. (1979): Acquisition and Use of Blissymbols by Severely Mentally Retarded Adolescents. In: Mental Re-

tardation, Vol. 17, 10/1979, 253-255.

Soto, G./Olmstead, W. (1993): A Semiotic Perspective for AAC. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 9, No. 2, June 1993, 131-141.

Speck-Hamdan, A. (1998): Individuelle Zugänge zur Schrift. Schriftspracherwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: Huber, L. u. a. (Hrsg.) (1998): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Westermann: Braunschweig, 101-109..

Speck-Hamdan, A. (2001): Schreiben- und Lesenlernen beginnt nicht in der Grundschule. In: Grundschule, 2/2001, 33 – 34.

Spitta, G. (1993): Kinder entdecken die Schriftsprache. In: Valtin, R./ Naegele, I., u. a. (1993): „Schreiben ist wichtig!“. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreibenlernen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 67/68. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt, 67-83.

Spitta (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. Schriftenreihe Deutschdidaktische Perspektiven, Universität Bremen, FB 12.

Spitta, G. (Hrsg.) (1977): Legasthenie gibt es nicht ... Was nun? Scriptor: Kronberg.

Spitta, G. (Hrsg.) (1997): Freies Schreiben -- Eigene Wege gehen. Libelle: CH-Lengwil.

Stahl, S.A. u. a. (1994): The Effects of Whole-Language Instruction: An Update and a Reappraisal. In: Educational Psychologist, Vol. 29, No. 4, 175-185.

Steelman, J.D. (1992): High Tech Literacy Learning: We've Only Begun. Carolina Literacy Center, University of North Carolina at Chapel Hill.

Steinberg, D.D./Yamada, J. (1978): Are Whole Word Kanji Easier to Learn than Syllable Kana ? In: Reading Research Quarterly, Vol. 14, No. 1, 88-99.

Steinbrink, C. (2005): Überprüfung der phonologischen Bewusstheit in der Schuleingangsphase. Manuskript. Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL): Ulm.

Stephenson, J./Linfoot, K. (1996): Pictures as Communication Symbols for Students with Severe Intellectual Disability. In: Augmentative and Alternative Communication, Vol. 12, Dezember 1996, 244-255.

Stock, C./Marx, P./Schneider, W. (2003): BAKO 1-4. Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. Ein Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit vom ersten bis zum vierten Grundschuljahr. Beltz Test: Göttingen.

Störig, H.-J. (1987): Abenteuer Sprache. Langenscheidt: Berlin u. a.

Sugiyama, Y./ Saito, T. (1973): Variables of parent reading in relation to social traits of kindergarten pupils. In: Science of Reading, Vol. 15, 121-130 [Japanese; ref. in Taylor/ Taylor 1995, 132].

Taylor, I./ Taylor, M.M. (1995): Writing and literacy in Chinese, Korean, and Japanese. Studies in Written Language and Literacy, Vol. 3. John Benjamin: Amsterdam/ Philadelphia.

Teale, W.H. (1984): Reading to Young Children: Its Significance for Literacy Development. In: Goelman, H. u. a. (Hrsg.) (1984): Awakening Literacy. Heinemann Educational: Portsmouth, NH; London, 110 – 121.

Teale, W.H./ Sulzby, E. (Eds.) (1986): Emerging literacy: Writing and reading. Ablex: Norwood, NJ.

Temple, C.A., u.a. (1982): The beginnings of writing. Allyn and Bacon: London u.a. (2nd rev. ed. 1988).

Textor, M. (2002): Die "Pisa"-Studie. Online im Internet (am 30.4.2002) unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/570.html> .

Thiel, O. (o. J.): Lernschwierigkeiten. In: Familienhandbuch. Online im Internet (am 17.5.2006) unter http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_892.html

8 Literaturverzeichnis

- Thomé, G. (2002): Was ist falsch am Fehler? Über die Bedeutung des Fehlers in der Rechtschreibentwicklung. In: *Grundschule* 5/2002, 47 –51.
- Thomé, G. (Hrsg.; 2004): *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie*. Beltz: Weinheim u. a.
- Thomé, G./Eichler, W. (2000): Über unterschiedliche Lernwege im Orthographieerwerb. In: *Grundschule*, 5/2000, 12 – 14.
- Thompson, G.B. (1983): Visual Literacy and the Time-Varying Icon. In: *IEEE Journal on Selected Areas in Communications*, Vol. SAC-1, No.2, Februar 1983, 304-305.
- Topsch, W. (2000): *Grundkompetenz: Schriftspracherwerb*. Luchterhand: Neuwied.
- Torgesen, J.K., u. a. (1992): Effects of two types of phonological awareness on word learning in kindergarten children. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84, 364-370.
- Tramontana, M.G., u.a. (1988): Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. In: *Developmental Review*, Vol. 8, 84-146.
- Trudewind, C./ Wegge, J. (1989): Anregung -- Instruktion -- Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: *Unterrichtswissenschaft*, 17. Jg., H. 2, 133-155.
- Turtschi, R. (2000) Kind Bild ohne Legende! In: *Publisher*, 4/2000, 28-29. Online im Internet (am 10.7.2001) unter <http://www.publisher.ch/heft/004/turtschi.pdf>
- Ulich, M. (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: *Kindergarten heute*, 3/2003, 6-18.
- Ulrich, W. (1998): Vorseilendes Schreiben. In: *Grundschule*, Heft 6 1998, 32-39.
- Vach, W./Schumacher, M. (1996): Behandlung von fehlenden Werten in den Einflußgrößen von Regressionsmodellen – Ein Überblick. In: *Informatik, Biometrie und Epidemiologie in Medizin und Biologie*. Heft 1/1996, 48-66.
- Valtin, R. (1972): *Empirische Untersuchungen zur Legasthenie*. Auswahl Reihe B. Schroedel: Hannover.
- Valtin, R. (1981): Zur "Machbarkeit" der Ergebnisse der Legasthenieforschung. In: Valtin u. a. (1981, 88-182).
- Valtin, R. (1984): The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. In: Downing/Valtin (1984, 207-226).
- Valtin, R. (1993a): Vom Kritzelbrief zur verschrifteten Mitteilung. In: Valtin, R./ Naegele, I., u. a. (1993), 54-66.
- Valtin, R. (1993b): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. *Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess*. In: Haarmann, D. (Hrsg.) (1993): *Handbuch Grundschule*. Beltz: Weinheim, Basel, 68 – 80.
- Valtin, R. (1998): Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grundschulpädagogischer Sicht. In: Huber, L. u.a. (Hrsg.) (1998): *Einblicke in den Schriftspracherwerb*. Westermann: Braunschweig, 59-74.
- Valtin, R. (1998): Der „neue“ Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In: Balhorn u. a. (Hrsg.) (1998, 63-80).
- Valtin, R. (2000a): Die Theorie der kognitiven Klarheit – Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In: *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung* (Hrsg.; 2000): *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Auer: Donauwörth, 16-42.
- Valtin, R. (2000b): Schreibenlernen mit der Druckschrift. In: Valtin, R. (Hrsg.; 2000): *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 109. Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband. Frankfurt, 111-115.
- Valtin, R. (2004): Das Konstrukt Legasthenie – Wem schadet es? Wem nützt es? In: Thomé, G. (Hrsg.; 2004): *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie*. Beltz: Weinheim u. a., 56-63.
- Valtin, R. (2005): Aus Fehlern lernen – das sollte auch für Forscher gelten. In: Hofmann, B./Sasse, A. (Hrsg.; 2005): *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. DGLS: Berlin, 173-178.

8 Literaturverzeichnis

Valtin, R./Naegele, I. (1993): Hürden beim Schriftspracherwerb. Von der Legasthenie zur LRS. In: Haarmann, D. (Hrsg.) (1993): Handbuch Grundschule. Beltz: Weinheim, Basel, 143 – 155.

Valtin, R., u. a. (1981): Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Valtin, R., u. a. (1993a): Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken: Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: Valtin/ Naegele (1993), 23-53.

Valtin, R./ Naegele, I., u. a. (1993^b): "Schreiben ist wichtig!". Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreibenlernen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 67/68. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.

Vandervelden, M./Siegel, L. (1999): Phonological Processing and Literacy in AAC Users and Students with Motor Speech Impairments. In: AAC, Vol. 15, Nr. 3, September 1999, 191 – 211.

van Oers (1994): Semiotic Activity of Young Children in Play: The Construction and Use of Schematic Representations. In: European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 2, No.1, 19 – 33.

Vellutino, F.R. u. a. (1996): Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 88, No. 4, 601-638.

Vernon, M.D. (1962): The psychology of perception. Pelican: Harmondsworth.

von Tetzchner, S./ Martinsen, H. (2000): Einführung in Unterstützte Kommunikation. Universitätsverlag Winter: Heidelberg.

Wagner, K. R. (1994): Zwischen Fibel-Gleichschritt und individuellen Lernsprüngen. In: Grundschule, 26. Jg., Heft 2 1994, 27-28.

Wagner, R. K./ Torgesen, J. K. (1987): The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. In: Psychological Bulletin, Vol. 101, 192-212.

Wagner, R. K. u. a. (1994): Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. In: Developmental Psychology, Vol. 30, 73-87.

Walter, J. (1996): Der Spracherfahrungsansatz für den Anfangsunterricht: Empirisch-experimentell abgesicherte Effekte und didaktisch-methodische Konsequenzen aus den USA. In: Sonderpädagogik, 26. Jg., Heft 3 1996, 136-143.

Walter, J. (2002a): Differentielle Effekte des Trainings des phonologischen Wissens auf das Lesen- und Schreibenlernen: Ergebnisse der international angelegten Meta-Analyse von Ehri u. a. (2001). Heilpädagogische Forschung, Band 28, Heft 1, 38-49.

Walter, J. (2002b): "Einer flog übers Kuckucksnest" oder welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte? Ergebnisse ausgewählter us-amerikanischer Meta- und Mega-Analysen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H.11/ 2002, 442-450. Auch online im Internet (am 16.1.2008) unter <http://212.51.20.180/HPI/DService/kuckuck.pdf>).

Walter, J. (2005): Diskrepanz oder nicht-diskrepanz: Ist das noch die Frage? Über eine problematische Untergruppenbildung bei lese-rechtschreibschwachen Kindern und deren diagnostisch-konzeptionelle Überwindung. In: Sonderpädagogik, 35. Jg., Heft 2, 63-79. Manuskript: Online im Internet (am 24.8.2007) unter: http://212.51.20.180/HPI/DService/Diskrepanz%20oder%20nicht_Netz.pdf .

Walter, U./Schwartz, W./Hoepner-Stamos (2001): Zielorientiertes Qualitätsmanagement und aktuelle Entwicklungen in Gesundheitsförderung und Prävention. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA] (Hrsg.; 2001): Qualitätsmanagement in Gesundheitsförderung und Prävention. Grundsätze, Methoden und Anforderungen. BZgA: Köln, 18-37.

Weber, J.-M./Marx, P./Schneider, W. (2002): Profitieren Legastheniker und allgemein lese-rechtschreibschwache Kinder in unterschiedlichem Ausmaß von einem Rechtschreibtraining ? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49, 56 – 70.

8 Literaturverzeichnis

- Weber, J./ Marx, P./ Schneider, W. (2005): Die Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund durch ein Training der phonologischen Bewusstheit. Zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript der Universität Würzburg.
- Weinert, F. E./ Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Weingarten, R./Günther, H. (Hrsg.; 1998): Schriftspracherwerb. Schneider: Hohengehren.
- Weinrebe, H. (2005): ABC – wohin ich seh. Wörter, Laute und Buchstaben entdecken. Herder: Freiburg u. a.
- Weinrich, H. (1971): Bliss gegen Babel. Prospekt für eine Weltsprache mit Herz. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11.9.1971.
- Weiß, R./Osterland, J. (1997⁵): CFT 1 – Grundintelligenztest Skala 1. Hogrefe: Göttingen u. a.
- Wellenreuther, M. (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München.
- Wellenreuther, M. (2007): Quantitative Forschung. (Beitrag für das „Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart“, Beltz: Weinheim, Basel. Online im Internet (am 18.3.2007) unter http://frontalunterricht.virtuelle-akademie.fnst.org/files/32/Wellenreuther_Quantitative_Forschung.pdf .
- Wells, G. (1985): Language development in the pre-school years. Cambridge University Press: Cambridge.
- Wells, G./Raban, E. B. (1978): Children learning to read. Final report to the Social Science Research Council: Bristol.
- Wendeler, J. (1988): Prognose der Lese-Rechtschreib-Schwäche im Anfangsunterricht der Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 39. Jg., H. 11, 770-781.
- Wendeler, J. (2000): Förderdiagnostik für Grund- und Sonderschulen. Beltz: Weinheim u. a.
- Werner, E. (1989): Sozialisation: Die Kinder von Kauai. In: Spektrum der Wissenschaft, Juni 1989, 118 – 123.
- Wespe, M. (1998): Wie wird mein Kind zum Leser? ars edition: München.
- Wespe, M. (2003): Vom Funktionstraining zur Schriftverarbeitung. In: Grundschule, Heft 4/2003, 10-13.
- Westermayer, G. (1996): Der Aufbau von Vertrauensorganisationen durch Betriebliche Gesundheitsförderung. In: Busch, R. (Hrsg.) (1996): Vom Fehlzeitenmanagement zur Betrieblichen Gesundheitsförderung. Freie Universität Berlin: Berlin, 61-82.
- Wetzel, M. (1995): „Ich habe im Kopf die Bedeutung – nicht den Klang eines Wortes“ oder: Nichtsprechende können sich nicht diktieren. In: Die Sprachheilarbeit, 40. Jg., Heft 2 1995, 178-184.
- Wetzel, M./Bauer, M. (1991): Zur Kommunikation und Sprache anarthrischer Kinder unter besonderer Berücksichtigung der Bliss-Symbol-Kommunikationsmethode. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 42. Jg., Heft 11 1991, 746-758.
- WHO [World Health Organization] (2002): The World Health Report 2002. Reducing Risks, Promoting Healthy Life. Genf. Online im Internet (am 1.6.2006) unter <http://www.who.int/whr/2002/en/index.html> .
- Wieler, P. (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Juventa: München.
- Wilken-Timm, K. (1997): Kommunikationshilfen zur Persönlichkeitsentwicklung. Vorschulische Förderung eines cerebral bewegungsgestörten Kindes. Von Loeper Literaturverlag: Karlsruhe.
- Wimmer, H./Hartl,M./Moser, E. (1990): Passen „englische“ Modelle des Schriftspracherwerbs auf „deutsche“ Kinder? Zweifel an der Bedeutsamkeit der logographischen Stufe. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 22, 136 – 154.

8 Literaturverzeichnis

- Wimmer, H., u.a. (1991): The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition, but still important. In: *Cognition*, Vol. 40, 219-249.
- Winsor, P.J.T./ Pearson, P.D. (1992): Children at risk: Their phonemic awareness development in holistic instruction. Technical Report No. 556. Center for the Study of Reading/ University of Illinois: Urbana-Champaign.
- Wippich, W. (1981): Die duale Kode-Theorie und die Konzeption der Analysestufen. In: *Zeitschrift für Semiotik*, 3, 295-310.
- Wisch, F.H. (1990): Lautsprache UND Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Kapitel 2: Was ist Sprache? Signum Verlag: Hamburg.
- Witt, H. (1993): Was Grischa vor Schuleintritt schon schreiben konnte. In: Valtin, R./Naegele, I. (Hrsg.) (1993): „Schreiben ist wichtig!“ . Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreibenlernen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 67/68. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt, 84-88.
- Wittmann, E. (1992): Mathematikdidaktik als „design science“. In: *Journal für Mathematikdidaktik* 13, 55-70.
- Wolfram, W.-W. (1995): Präventive Kindergartenpädagogik. Grundlagen und Praxishilfen für die Arbeit mit auffälligen Kindern. Juventa: Weinheim, München.
- Worrall, N./Singh, Y. (1983): Teaching TMR Children to Read Using Integrated Picture Cueing. In: *American Journal on Mental Deficiency*, Vol. 87, No. 4, 422-429.
- Wygotski, L. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Cambridge.
- Yopp, H.K. (1988): The validity and reliability of phonemic awareness tests. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 23, 159-177.
- York Stoddard, M. (1978): A Diverse Effect of Blissymbolics. In: *BCI Newsletter*, Vol. 4, No. 3, 2-4.
- Zaretsky, J./Sorkin, G. (1987): Language Arts and Blissymbolics: An Alternative Reading Program. In: *Communicating Together*, Vol. 5, No. 3, 15.
- Zeissner, G. (1983³): *Arbeitsbuch Kindergarten*. Bardtenschlager Verlag: München.
- Zielniok, W.J. (1984a): Lesenlernen mit geistig Behinderten. In: *lernen konkret*, H. 2/1984, 1-3.
- Zielniok, W.J. (1984b): Lesen ohne Buchstaben -- der erweiterte Lesebegriff. In: *lernen konkret*, H. 2/1984, 3-5.
- Zielniok, W.J. (1984c): Vom Situationslesen zum Schriftlesen -- Stufen im Lesenlernen mit geistig Behinderten. In: *lernen konkret*, H. 2/1984, 6-12.
- Zielinski, W. (1998³): *Lernschwierigkeiten*. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln.
- Zimmer, B. (2005): Wenn die Sonnenblume dem Seepferdchen einen Brief schreibt. Sich mitteilen ohne Schrift. In: *TPS*, 9/2005, 26-27.
- Zimmer, J. (2000): Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. In: Fthenakis, W.E./Textor, M.R. (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Beltz: Weinheim, Basel, 94 – 114..
- Zimmer, R. (2002): Der Kindergarten als Setting der Gesundheitsförderung. In: BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2002; Hrsg.): „Früh übt sich...“ Gesundheitsförderung im Kindergarten. Impulse, Aspekte und Praxismodelle. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Band 16. Köln, 46-55.
- Zinke, Petra (2005): Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten. Beltz: Weinheim, Basel.

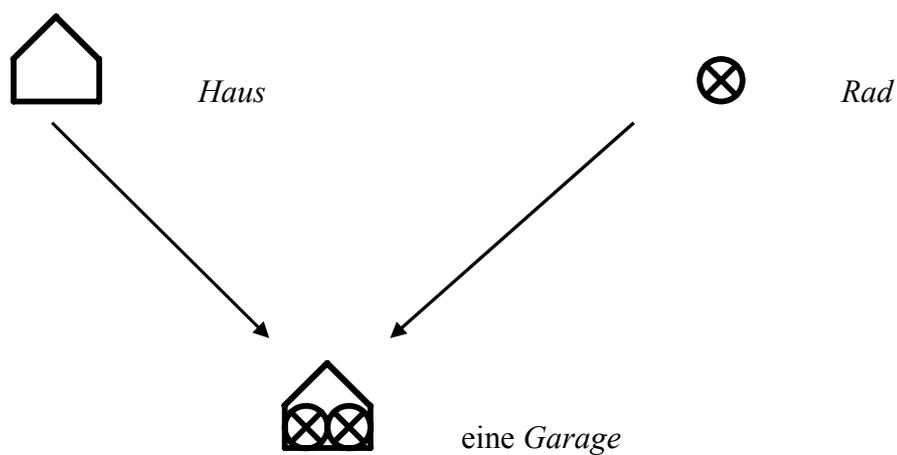
ANHANG

ANHANG 1-A: EINE KURZE EINFÜHRUNG IN DAS BLISS-SYSTEM.....	332
1 GRAFISCHE GRUNDFORMEN	333
2 ARTEN VON SYMBOLEN.....	334
3 ZUSAMMENSETZUNG VON BLISS-SYMBOLEN.....	336
4 INDIKATOREN	339
5 LOGISCHE BEZIEHUNGEN INNERHALB DES BLISS-SYSTEMS.....	341
6 BILDUNG VON SYMBOLSÄTZEN	342
7 BLISS, BUCHSTABEN UND WÖRTER	344
ANHANG 1-B: VERGLEICH ALPHABETISCHE SCHRIFT / BLISS: ZWEI BEISPIELSÄTZE	345
ANHANG 1-C: VERGLEICH ALPHABETISCHE SCHRIFT / BLISS	346
ANHANG 1-D: BLISS-SYMBOLLE ZUM LESEN UND SCHREIBEN VON SÄTZEN	347
ANHANG 2: FÖRDERANGEBOT „BLISS“: SPIELE UND AKTIVITÄTEN.....	348
ANHANG 3: FÖRDERANGEBOT „SCHRIFT“: SPIELE UND AKTIVITÄTEN	354
ANHANG 4: FÖRDERANGEBOT „FONO“: SPIELE UND AKTIVITÄTEN.....	360
ANHANG 5-A: ERWEITERUNGEN VON „HÖREN, LAUSCHEN, LERNEN“.....	367
ANHANG 5-B: AKTUELLE TESTVERFAHREN ZUR PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT	368
ANHANG 6: VERLAUF DES PROJEKTS UND UNTERSUCHUNGSVERFAHREN	369
ANHANG 7: EINGANGSERHEBUNG VOR BEGINN DER FÖRDERANGEBOTE.....	370
ANHANG 8: ENDERHEBUNG NACH ABSCHLUSS DER FÖRDERANGEBOTE.....	373
ANHANG 9: ENDERHEBUNG NACH ABSCHLUSS DES BLISS-FÖRDERANGEBOTS	378
ANHANG 10: ÜBERSICHT ZU DEN NACHERHEBUNGEN IM ERSTEN SCHULJAHR.....	381
ANHANG 11: QUANTITATIVE DATEN INNERHALB DES BLISS-PROJEKTS.....	382
ANHANG 12-A: BUCHSTABEN-HÄUFIGKEIT BEI DEN EINGANGS- UND ENDERHEBUNGEN .	383
ANHANG 12-B: WÖRTER-HÄUFIGKEIT BEI DEN EINGANGS- UND ENDERHEBUNGEN.....	384
ANHANG 13-A: KINDERTEXTE MIT BLISS-SYMBOLEN	385
ANHANG 13-B: WEITERE KINDERTEXTE MIT BLISS-SYMBOLEN	386
ANHANG 14-A: RICHARD UND MANUELS BLISS-DIKTAT	387
ANHANG 14-B: ENDERHEBUNG ZUM UMGANG MIT BLISS-SYMBOLEN.....	388
ANHANG 14-C: RICHARDS „RÄTSELSÄTZE“.....	389
ANHANG 14-D: MANUELS „RÄTSELSÄTZE“	390
ANHANG 15: GLOSSAR	396

ANHANG 1-A

Eine kurze Einführung in das BLISS-System¹

Nachfolgend sollen die wesentlichsten BLISS-Symbole vorgestellt werden, die im Rahmen des Siegener BLISS-Projekts zum Einsatz gekommen sind. Außerdem werden Beispiele für verschiedene Arten von Symbolen, für logische Verknüpfungen und für unterschiedlichste Verwendungsmöglichkeiten aufgezeigt.



¹ *Überarbeiteter Auszug (S. 12-25) aus:* Franzkowiak, T. (1999b): Lesen – Schreiben – BLISS. Ein Förderprogramm mit BLISS-Symbolen zur Erleichterung des Schriftspracherwerbs. Projekt OASE, Bericht No. 53, FB 2 der Universität Siegen.

1 Grafische Grundformen

Bei einem Blick in das *Handbuch der BLISS-Symbole*² fällt auf, dass sich alle Symbole auf sehr wenige grafische Grundformen zurückführen lassen. In dieser Hinsicht ist BLISS alphabetischen Schriften vergleichbar, die ebenfalls auf eine begrenzte Anzahl Zeichen zurückgreifen, die zu sinnvollen Wörtern kombiniert werden können.

Beispiele für häufig auftretende Formen bei BLISS-Symbolen:

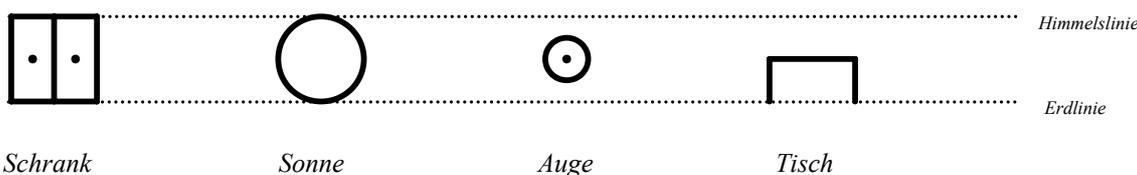


BLISS-Symbole gibt es in unterschiedlichen Größen. Charles Bliss ging es nicht darum, die tatsächlichen Größenverhältnisse wiederzugeben (so ist der ☺ *Apfel* so groß wie der ↑ *Baum*), vielmehr sollten die Symbole leicht erkenn- und reproduzierbar sein.

Will man BLISS-Symbole zeichnen, so kann man eine *Erd-* und eine *Himmelslinie* als Hilfe zeichnen (oder denken); zwischen diesen Linien lassen sich – bis auf wenige Ausnahmen – alle Symbole abbilden.

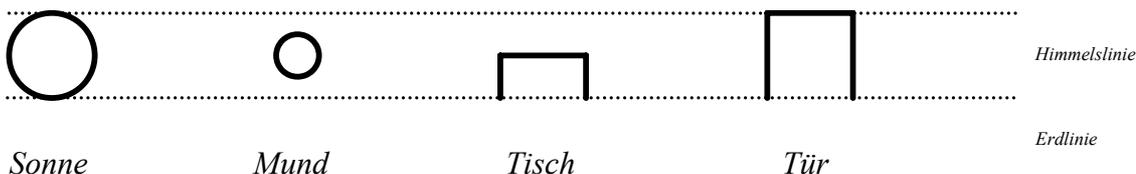


Nicht alle BLISS-Symbole sind gleich groß. Einige reichen von der Erd- bis zur Himmelslinie, andere nicht:



In manchen Fällen kommt es auf genaues Zeichnen der Größe und Lage der Symbole an, damit keine Missverständnisse entstehen können, z. B.:

² Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. (Hrsg.) (1995): *Handbuch der BLISS-Symbole*. Julius Groos: Heidelberg.

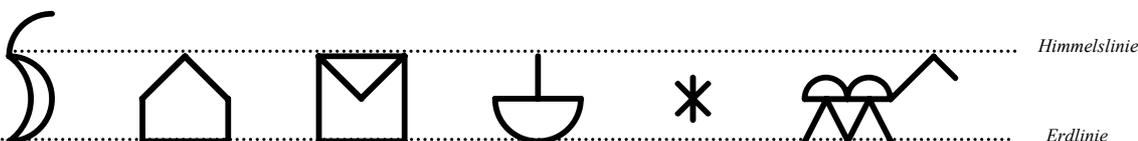


2 Arten von Symbolen

2.1 Piktogramme

Man kann mit Recht bezweifeln, ob *piktografische* BLISS-Symbole in jedem Falle so aussehen wie das, was sie darstellen sollen (es existieren auch bei anderen grafischen Zeichen keine allgemein anerkannten Kriterien für repräsentative, prototypische, eindeutige Piktogramme). Ihnen ist jedoch gemein, dass zwischen der intendierten Bedeutung und dem Aussehen des Symbols ein besonders enger Zusammenhang besteht. Mit unseren langjährigen Erfahrungen im „Lesen“ und Deuten von Bildern und grafischen Zeichen fällt es uns Erwachsenen oft nicht schwer, Piktogramme sofort zu verstehen.

Was bedeuten wohl folgende piktografische BLISS-Symbole?³



Piktografische BLISS-Symbole findet man häufig für konkrete, leicht darstellbare Gegenstände, für Körperteile sowie für Tiere.

Mitunter kann man, wenn man einem piktografischen Symbol erstmals begegnet, seine Bedeutung nicht auf Anhieb erraten. Sein Aussehen erleichtert jedoch das Erinnern an den damit verbundenen Begriff, wenn man auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht worden ist. Beispiele hierfür:



³ Auflösungen (von oben nach unten): *Banane – Haus – Brief – Boot – Stern – Kamel / Nase – Ohr – Buch – Stift – Behälter – Beine und Füße / Katze – Hund – Pferd – Kuh – Vogel.*

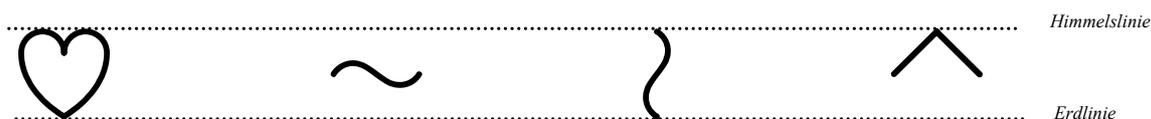
In dem Siegener BLISS-Projekt spielen piktografische Symbole eine besondere Rolle, da sie von jungen Kindern meist in kurzer Zeit und z. T. ohne Instruktion erlernt werden können.

Hier noch ein paar piktografische Symbole für **Tiere** :



2.2 Ideogramme

Ideografische BLISS-Symbole verkörpern eine Idee, einen bestimmten Gedanken. Ihre Form enthält in manchen Fällen piktografische Elemente, der Begriff wird jedoch nicht unmittelbar als Ganzes dargestellt. Beispiele :



Gefühl

Wasser

Feuer

Schutz

(Wellenlinie)

(ähnelt einer Flamme) (abgeleitet vom schützenden Dach)

2.3 Andere Symbole

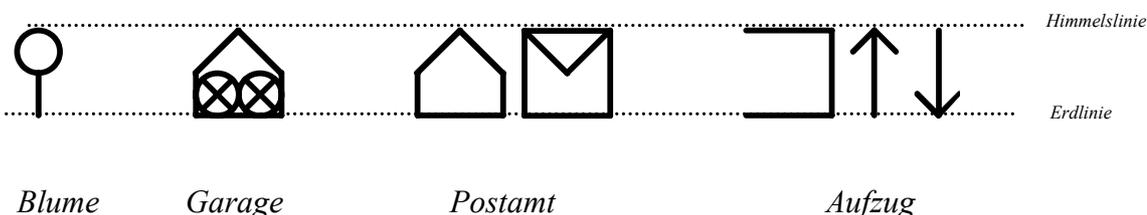
Manche Symbole sind weder piktografisch noch haben sie einen erkennbar ideografischen Bezug zu ihrer Bedeutung. Hierzu zählen z. B. von Charles Bliss festgelegte Symbole für Artikel, Pronomen, Zeiten, außerdem international gebräuchliche Zeichen für Pfeile, mathematische Operationen, Ziffern sowie geläufige Symbole der Zeichensetzung. Da alle diese Symbole im Rahmen einer frühen Förderung mit BLISS so gut wie nicht zum Tragen kommen, soll hier nicht näher darauf eingegangen werden.⁴

Um was für ein BLISS-Symbol (also ob piktografisch, ideografisch oder weder noch) es sich jeweils handelt, spielt für die Kinder keine Rolle, so dass die entsprechenden Begriffe bei der Einführung des BLISS-Systems nicht verwendet werden. Bei der Vermittlung von BLISS-Symbolen und gerade auch im Hinblick auf das Entschlüsseln von Schriftzeichen (also einer wesentlichen Leistung beim Leseprozess) ist jedoch das folgende Kapitel von besonderem Interesse.

⁴ Details s. McNaughton (1985), 7ff.

3 Zusammensetzung von BLISS-Symbolen

Beim Betrachten von BLISS-Symbolen fällt auf, dass sie sich nicht nur in der horizontalen Größe, sondern auch in ihrer vertikalen Ausdehnung unterscheiden:



Einfache Symbole (wie die *Blume*) bestehen aus einem einzigen Zeichen, während **zusammengesetzte Symbole** in zwei oder weitere Symbolelemente untergliedert werden können. Die Symbolelemente werden dabei entweder **überlagert** (wie die *Garage*: *Haus* + *Rad* + *Rad*) oder – falls sie in überlagerter Form nicht mehr gut identifizierbar wären – **gereiht** (Beispiele hierfür sind die *Post*: *Haus* + *Brief* sowie der *Aufzug*: *Zimmer* + *hinauf* + *hinunter*).

Letztlich lassen sich alle BLISS-Symbole auf *einfache* Symbole zurückführen. Die anspruchsvolleren Dekodierleistungen muss ein Leser bzw. eine Leserin bei den *zusammengesetzten* Symbolen erbringen: Die einzelnen Symbolelemente müssen hier wiedererkannt und in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden, bei *gereihten* Symbolen wird zudem wie bei der alphabetischen Schrift von links nach rechts gelesen.

3.1 Einfache Symbole

Sie bilden die Grundlage für das gesamte „BLISS-Vokabular“ und werden auch verwendet um ganz neue Symbole zu kreieren, sofern Begriffe abgebildet werden sollen, für die es bisher kein Symbol gibt (s. hierzu 1.4.3.2.3). Beispiele für einfache Symbole (Bedeutungen siehe Fußnote⁵ :)



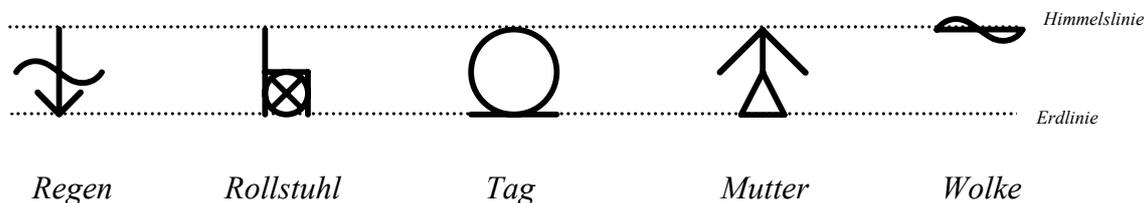
3.2 Zusammengesetzte Symbole

Ein zusammengesetztes BLISS-Symbol besteht aus zwei oder mehr Symbolelementen, die durch ihre gemeinsame Gruppierung einen Begriff abbilden. Dabei beschreibt jedes Symbolelement einen Aspekt des gemeinten Begriffs. Zusammengesetzte Symbole treten entweder in *überlagerter* oder *gereihter* Form auf.

⁵ Einfache Symbole: *Auto* – *Stuhl* – *Leiter* – *Mond* – *Fisch* – *Treppe* – *Fenster*

3.2.1 Überlagerte Symbole

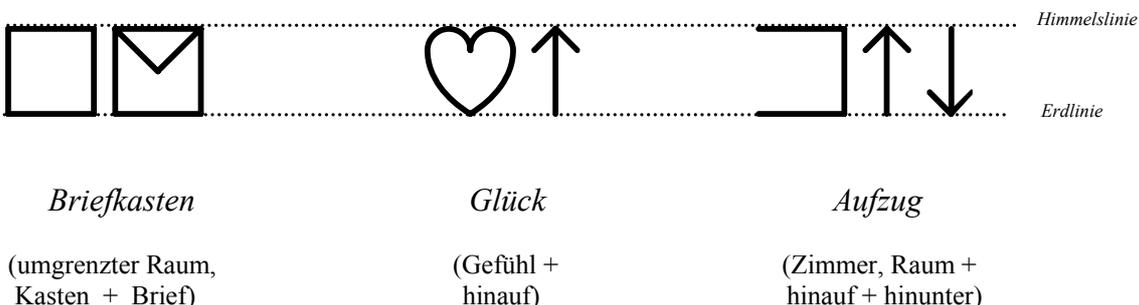
Werden mindestens zwei Symbolelemente an der gleichen Stelle so aufgezeichnet, dass sie einander berühren oder überlappen, so handelt es sich um ein *überlagertes* Symbol, z. B.



Das Symbol für *Regen* ist zusammengesetzt aus *Wasser* + *hinunter*, *Rollstuhl* aus *Stuhl* + *Rad*, der *Tag* aus *Sonne* + *Erde*, die *Mutter* aus *Frau* + *Schutz* und die *Wolke* aus *Wasser* + *Himmel*.

3.2.2 Gereimte Symbole

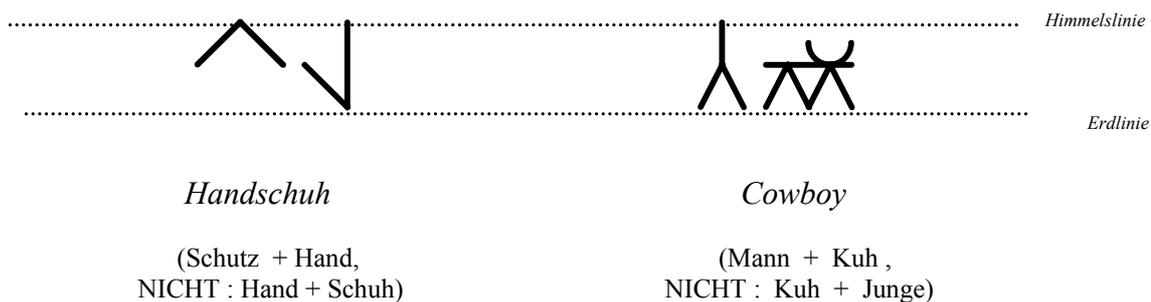
Bei der Mehrzahl der zusammengesetzten BLISS-Symbole werden die einzelnen Elemente hintereinander von links nach rechts angeordnet, so dass sie besser erkannt werden können:



Gereimte Symbole werden von links nach rechts gelesen, wobei die Anordnung der Symbolelemente nicht willkürlich ist: Ein gereimtes Symbol beginnt mit dem *klassifizierenden* Symbolelement, das Aufschluss über die Bedeutungskategorie gibt; weitere, *modifizierende* Symbolelemente umschreiben den Begriff näher (der Briefkasten ist ein Kasten [*klassifizierendes* Symbolelement], in den man einen Brief [*modifizierendes* Element] werfen kann).

Anders formuliert: Bei gereimten Symbolen findet man das für den gemeinten Begriff Wichtigste an erster Stelle, weitere Erklärungen liefern die nachfolgenden Symbolelemente.

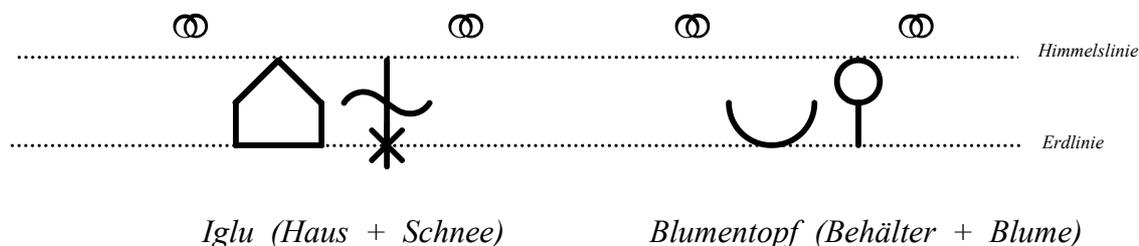
Hierin liegt ein Unterschied zur alphabetischen Schrift, bei der die einzelnen Buchstaben im Wort alle gleich wichtig sind und erst ihre Gesamtheit Rückschlüsse auf die Bedeutung des Geschriebenen zulässt. An zusammengesetzten Hauptwörtern lässt sich gut demonstrieren, dass im BLISS-System Symbole entsprechend ihrer inhaltlichen Bedeutung konstruiert werden – es findet also keine wortwörtliche Übersetzung statt:



3.2.3 Kombinierte Symbole

Trotz der rund 2400 weltweit standardisierten Symbole, die im *Handbuch der BLISS-Symbole* aufgeführt sind, kommt es, wenn BLISS als Kommunikationsmittel eingesetzt wird, immer wieder einmal zu Situationen, in denen kein passendes Symbol zur Verfügung steht. Hier hat *Blissymbolics Communication International (BCI)* ⁶ eine Möglichkeit vorgeschlagen, mit deren Hilfe man selbst neue BLISS-Symbole konstruieren kann: das *Kombinieren* von existierenden Symbolen.

Soll ein Begriff durch ein neues Symbol abgebildet werden, so ist diese „Eigenschöpfung“ durch zwei kleine „Kombinationszeichen“ vor und nach dem Symbol zu kennzeichnen. Selbst kreierte BLISS-Symbole werden grundsätzlich gereiht, nicht überlagert, so dass man die Symbolelemente leichter entschlüsseln kann. Wie bei anderen gereihten Symbolen befindet sich zu Beginn des Symbols das klassifizierende (und somit wesentlichste) Element ganz vorne, weitere Symbolelemente schließen sich daran an. Beispiele :



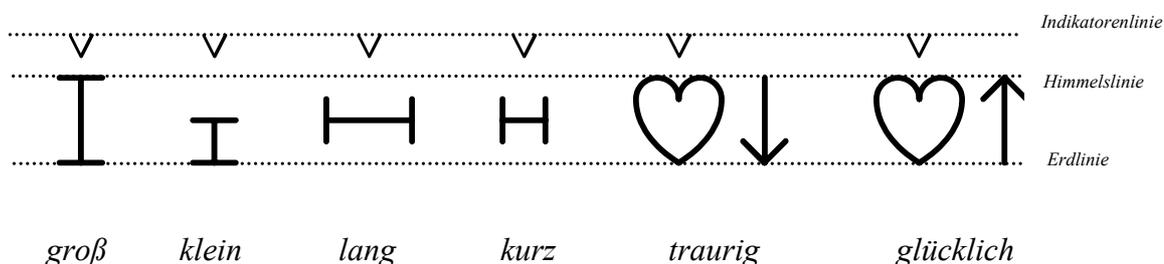
Sowohl das *Iglu* als auch der *Blumentopf* sind keine standardisierten Symbole; wer diese selbst erfundenen Symbole also ohne alphabetische Bedeutung oder in einer nicht beherrschten Sprache vorfindet, muss anhand ihrer Elemente versuchen herauszufinden, was gemeint ist.

Hinweis: Im Rahmen des Siegener BLISS-Projekts ist das von *BCI* vorgeschlagene Kombinieren nicht zum Einsatz gekommen, da das Erfinden eigener Symbole weniger bedeutend ist

⁶ *BCI* (<http://www.blissymbolics.org/>) ist in den siebziger Jahren in Toronto, Kanada, gegründet worden. Das Institut befasst sich in der Nachfolge von Charles Bliss, dem Erfinder der BLISS-Symbole, mit der Standardisierung und Weiterentwicklung der Symbole, die in über 30 Ländern bekannt sind. Nähere Einzelheiten zum Kombinieren neuer Symbole: McNaughton (1985, 123ff.).

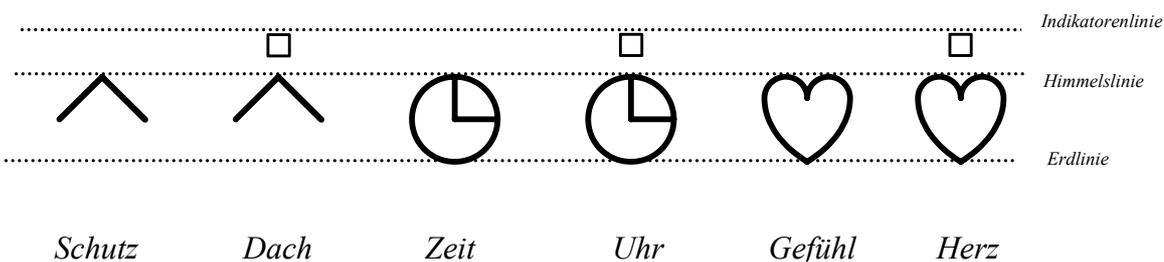
4.2 Indikator für Adjektive

Das *Adjektivzeichen* stellt optisch die Umkehrung des Verbindiktors dar. Es wird analog zu diesem verwendet, befindet sich also auch mitten über dem zugehörigen Symbol (bzw. bei gereihten Symbolen über dem ersten Element):



4.3 Ding-Indikator

Das *Dingzeichen* soll hier nur am Rande erwähnt werden, da es für Vorschulkinder weniger bedeutsam ist. Es wird nicht grundsätzlich bei allen Dingen verwendet, sondern nur dann, wenn es ein Symbol zweimal gibt: einmal in einem eher abstrakten, einmal in einem konkreten Sinne. In solchen Fällen erhält das Symbol mit der konkreten Bezeichnung ein Dingzeichen. Beispiele :



4.4 Pluralindikator

Das Mehrzahlzeichen ähnelt einem verkleinerten Multiplikationszeichen (X) und wird zur Pluralbildung eingesetzt. Beispiele :



Manchen jüngeren Kindern fällt es zunächst leichter, wenn anstelle des Mehrzahlzeichens die Pluralform durch mehrfache Aneinanderreihung desselben Symbols symbolisiert wird.⁸

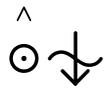
also π^{\wedge} (ein Pferd) und $\pi^{\wedge} \pi^{\wedge} \pi^{\wedge}$ (Pferde).

5 Logische Beziehungen innerhalb des BLISS-Systems

Wer BLISS lernt, muss sich nicht für jeden Begriff ein völlig neues Symbol einprägen. Vielmehr ist es möglich, wenn man grundlegende Symbole kennt, sich viele Bedeutungen weiterer Symbole selbst zu erschließen. Bekannte Elemente kommen in anderen Zusammenhängen wieder vor, und wer sie identifiziert und mit den Konstruktionsprinzipien von BLISS-Symbolen vertraut ist (z. B. dass bei gereihten Symbolen der wesentlichste Aspekt zuerst aufgeführt wird), kann auch noch unbekannte Symbole oft eigenständig erlesen.

Bei der Arbeit mit jungen Kindern erscheint es bei zunehmendem Vokabular besonders wichtig, sie auf für das Symbollesen wichtige Details hinzuweisen wie z. B. die Pfeilrichtung bei $\heartsuit\uparrow$ (glücklich) und $\heartsuit\downarrow$ (traurig) bzw. bei \downarrow (Regen) und \Rightarrow (Fluss).

Beispiele für logische Beziehungen zwischen BLISS-Symbolen :

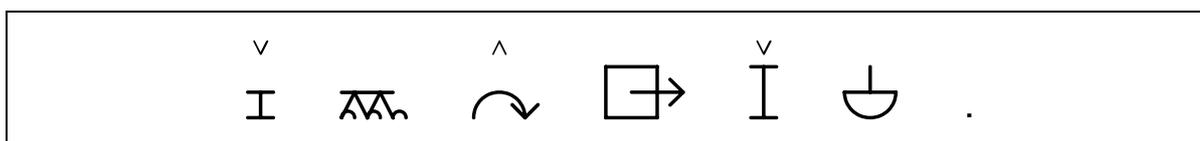
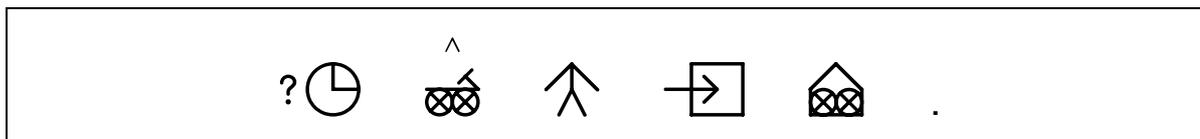
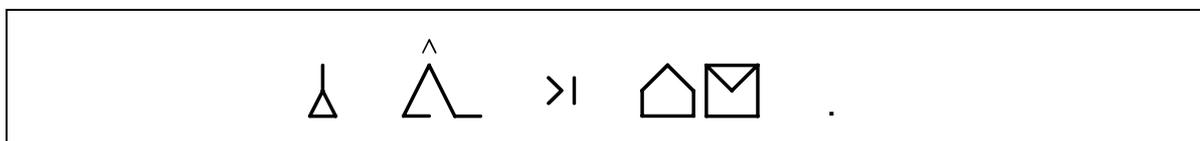
<i>Gefühl</i>	<i>Glück</i>	<i>glücklich</i>	<i>traurig</i>	<i>Zuhause</i>	<i>lachen</i>		
							
<i>Wasser</i>	<i>hinunter</i>	<i>Regen</i>	<i>Zimmer</i>	<i>Dusche</i>	<i>Sonne</i>	<i>Wetter</i>	<i>weinen</i>
							

⁸ Diese Variante ist nicht von BCI vorgesehen, hat sich jedoch – z. B. beim Aufschreiben von Symbolgeschichten und gemeinsamen Lesen – im Vorschulbereich bewährt. Bei häufigeren Anlässen, aber auch wenn BLISS als Kommunikationsmittel von „nichtsprechenden“ Kindern verwendet wird, sollte der Pluralindikator verwendet werden.

6 Bildung von Symbolsätzen

Im Gegensatz zu fast allen anderen grafischen Symbolsammlungen bzw. –systemen, die bestenfalls eine Verständigung im „Telegrammstil“ (also mit Ein- oder Zweiwortsätzen bzw. unvollständiger Syntax) zulassen, können mit BLISS-Symbolen Sätze gebildet werden.⁹ Wer mit Hilfe von BLISS kommuniziert, kann prinzipiell jeden Sachverhalt oder Gedanken äußern, jede Frage stellen, auf alle Fragen antworten – sofern er oder sie über ein entsprechendes Grundvokabular verfügt und mit den Eigenschaften des Systems vertraut ist, die zum Generieren neuer Symbole wichtig sind.¹⁰

Wenn BLISS eine Brückenfunktion zur alphabetischen Schrift übernehmen soll, ist neben dem Dekodieren zusammengesetzter Symbole besonders das Satzlesen entscheidend. Mit Hilfe der im Vorschulprojekt der Universität Siegen eingesetzten BLISS-Symbole können zahlreiche Sätze mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad gebildet werden. Beispiele¹¹ :



BLISS-Sätze können in der gleichen Syntax wie Wörter aufgeschrieben werden. Für unbestimmte und bestimmte Artikel gibt es zwar Symbole, sie werden jedoch in der Regel (und im Rahmen des Siegener Vorschulprojekts auch) weggelassen. Die Leserin bzw. der Leser muss demnach in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext beim Lesen entscheiden, ob etwa „der Vater“, „ein Vater“ oder „Papa“ gemeint ist. Bei den obigen Beispielen fällt weiterhin auf, dass es im BLISS-System keine Deklination und Konjugation gibt: Alle Symbole existieren nur in der Grundform und müssen im Verlaufe des Leseprozesses entsprechend umgeformt werden (aus *wann – fahren – Vater – in – Garage* wird: *Wann fährt der Vater in die Garage?*).

⁹ Vgl. Franzkowiak (1994, 22-32) zu grafischen Symbolen im Bereich der Unterstützten Kommunikation.

¹⁰ z. B. die Verwendung von Indikatoren, Kombinieren neuer Symbole, Gebrauch von Strategiesymbolen (wie „Gegenteil von“, „Teil von“, „ähnlich wie“ – worauf an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden soll)

¹¹ *Die Frau geht zur Post. Wann fährt der Vater in die Garage? Die kleine Katze springt aus dem großen Boot.*

Für in BLISS-Symbolen wie in alphabetischer Schrift geschriebene Sätze gilt gleichermaßen:

- Ein Satz setzt sich aus verschiedenen **Satzgliedern** zusammen; er kann aufgeschrieben und gelesen werden.
- Die **Schreib- und Leserichtung** verläuft von links nach rechts.
- Zunächst müssen die Satzglieder (Symbol bzw. Wort) erlesen, dann dem ganzen Satz ein **Sinn entnommen** werden.
- Für ein erfolgreiches Lesen sind **Details** zu beachten (BLISS: Größe, Lage, Richtung, Pfeilrichtung ... / Schrift: Form eines Buchstaben, Position im Wort ...). Kleine und kleinste Einheiten müssen beim Lesen von BLISS-Sätzen und solchen in alphabetischer Schrift differenziert werden.
- Es gibt **kürzere und längere Satzglieder**; manche Symbole bestehen aus mehreren Elementen, manche Wörter sind aus zwei oder mehreren Wörtern zusammengesetzt.
- Sätze haben eine **Syntax**. Umstellungen von Wörtern wie Symbolen haben u. U. zur Folge, dass sich ein ganz anderer oder gar kein Sinn ergibt.¹²

¹² Im Siegener Vorschulprojekts haben die Kinder immer wieder großen Spaß daran gehabt, Symbole in Sätzen zu verdrehen (z. B. durch Umstecken von Symbolen auf DUPLO-Steinen) und dann zu lesen. Vgl. hierzu ausführlichere Beobachtungen in der Pilotstudie bei Franzkowiak (1996, 57f.).

7 BLISS, Buchstaben und Wörter

Im Zusammenhang mit Schrift gibt es verschiedene Verwendungsmöglichkeiten von BLISS:

- a) **BLISS-Symbole werden durch Schrift ergänzt** – z. B. Anfangsbuchstaben bei Eigennamen:

 P (*Junge + P = Peter*) oder  PETER

- b) **BLISS und Schrift werden parallel angeboten:**

 HAUS  BRIEF  AUTO  LASTWAGEN

- c) **BLISS wird allmählich durch Schrift ersetzt.** Schwierigere Wörter können so z. B. zunächst noch als BLISS-Symbole aufgeschrieben werden:

PETER MALT DEN  ROT AN.

 P HOLT DEN  VON DER   .

- d) **BLISS-Symbole unterstützen an bestimmten Stellen die Schrift** (als Lesehilfe für noch nicht fortgeschrittene Leserinnen und Leser) :

MOGLI ENTDECKT DIE RIESENSCHLANGE.

 M  

Zum Abschluss dieser kurzen Einführung in das BLISS-System sollen auf den folgenden beiden Seiten (Anhang 1-B und 1-C) zwei tabellarische Übersichten noch einmal wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der alphabetischen Schrift und dem BLISS-System deutlich machen.

ANHANG 1-B

Vergleich alphabetische Schrift / BLISS: Zwei Beispielsätze

	Satz in alphabetischer Schrift	Satz mit BLISS-Symbolen
schriftliche Darstellung	<i>Der Hund geht in die Garage.</i>	
Abfolge der Wort- / Symbol-Einheiten	Der - Hund - geht - in - die - Garage	Hund - gehen - in - Garage
intendierte Bedeutung	Der Hund geht in die Garage.	Der Hund geht in die Garage.
Wörter – Schriftzeichen - Zwischenräume	6 Wörter, 22 Buchstaben, 5 Zwischenräume zwischen den Wörtern.	4 Symbole, 8 Teilelemente, 3 Zwischenräume zwischen den Symbolen.
Analyse der Teilelemente	D,e,r,H,u,n,d,g,e,h,t,i,n,d,i,e,G,a,r,a,g,e	
Bedeutung der Teilelemente	(keine eigenständige Bedeutung)	Hund, Beine, Verbzeichen, vorwärts, umgrenzter Raum, Haus, Rad, Rad

	Satz in alphabetischer Schrift	Satz mit BLISS-Symbolen
schriftliche Darstellung	<i>Das glückliche Mädchen küsst die Mutter.</i>	
Abfolge der Wort- / Symbol-Einheiten	Das - glückliche - Mädchen - küsst - die - Mutter	glücklich - Mädchen - küssen - Mutter
intendierte Bedeutung	Das glückliche Mädchen küsst die Mutter.	Das glückliche Mädchen küsst die Mutter.
Wörter – Schriftzeichen - Zwischenräume	6 Wörter, 34 Buchstaben, 5 Zwischenräume zwischen den Wörtern.	4 Symbole, 8 Teilelemente, 3 Zwischenräume zwischen den Symbolen.
Analyse der Teilelemente	D,a,s,g,l,ü,c,k,l,i,c,h,e,M,ä,d,c,h,e,n, k,ü,s,s,t,d,i,e,M,u,t,t,e,r	
Bedeutung der Teilelemente	(keine eigenständige Bedeutung)	Gefühl, Adjektivzeichen, aufwärts, Mädchen, Mund, Mund, Verbzeichen, Mutter

ANHANG 1-C

Vergleich alphabetische Schrift / BLISS

Vergleichs-Kriterium	Alphabetische Schrift	BLISS
Wie verläuft die Schreib-Lese-Richtung ?	von links nach rechts, zeilenweise von oben nach unten	von links nach rechts, zeilenweise von oben nach unten
Lässt sich das System in kleine Einheiten gliedern?	ja, in ca. 40 Lauteinheiten, mit denen Wörter konstruiert werden	ja, in ca. 25 grafische Grundelemente, mit denen Symbole gebildet werden
Gibt es weitere Einheiten ?	u. a. Grapheme, Morpheme, Wörter, Sätze	Symbolelemente, Symbole, Symbolsätze
Besteht auf der Wort-Ebene ein Bezug zwischen Form und Bedeutung ?	kein erkennbarer Zusammenhang	unterschiedlich, häufig ist ein unmittelbarer oder mittelbarer Zusammenhang erkennbar
Ist die Darstellung bildhaft ?	nein, grundsätzlich nicht	unterschiedlich, z.T. ist der Grad der Bildhaftigkeit hoch
Gibt es eine Grammatik ?	ja, in sehr ausdifferenzierter Weise	ja (u. a. Zeichen zur Veränderung von Wortarten, zur Flexion, zur Zeiten- und Mehrzahlbildung, Syntax)
Existiert eine Syntax ?	ja, sie ist bedeutsam fürs Textverständnis	ja, sie ist bedeutsam fürs Textverständnis
Was wird schriftlich festgehalten?	sprachliche Laute	Begriffe (lautsprachunabhängig)
Gibt es eine Orthografie ?	ja, nach Konvention vereinbarte Rechtschreib-Regeln	ja, z. B. festgelegte Größe, Position, Raumlage, Zwischenräume von Symbolen
Ist das System offen angelegt? Kann jede beliebige Äußerung schriftlich fixiert werden?	ja, durch Kombination von Schriftzeichen unbegrenzt	im Prinzip ja - durch Kombination von Symbolen und Anwendung bestimmter Strategien
Wie werden Texte gelesen ?	Jedes Wort wird gelesen, um den Sinn des Ganzen entnehmen zu können.	Die aufgeschriebenen Symbole werden beim Lesen je nach Kontext sprachlich umgeformt (z.B. Verben vom Infinitiv in die jeweils passende Form); nicht aufgeführte Wörter werden beim Lesen ergänzt (z. B. Artikel).

ANHANG 1-D: BLISS-Symbole zum Lesen und Schreiben von Sätzen

Mensch	sagen ^	geben ^	hinauf	Tier	Blume	Tisch	Wasser
ich	essen ^	bekommen ^	hinunter	Katze	Baum	Stuhl	Regen
du	trinken ^		vor	Hund	Apfel	Schrank	Fluss
er	küssen ^	groß v	zwischen	Pferd	Banane	Fenster	Boot
sie	lieben ^	klein v	nach, hinter	Kamel	Trauben	Bett	Gesicht
wir	sehen ^	lang v	hinein	Kuh	Haus	Leiter	Mund
Mann	regnen ^	kurz v	in, im	Fisch	Dach	Uhr	Ohr
Frau	weinen ^	glücklich v	hinaus	Schlange	Garage	Brief	Auge
Kind	schlafen ^	traurig v	draußen	Vogel	Auto	Briefkasten	Nase
Junge	sitzen ^		zu, zur, zum	was	Traktor	Postamt	Stern
Mädchen	gehen ^	und	auf	wer	Raum	Stift	Mond
Vater	springen ^	guten Tag	über	wo	Aufzug	Buch	Sonne
Mutter	Auto fahren ^	auf Wiedersehen	unter	wann	Treppe	Himmel	Erde

Eine Zusammenstellung für Kindergarten- und Grundschul Kinder von Thomas Franzkowiak, 2006. BLISS-Symbole wurden von Charles Bliss erfunden. Weltweite Exklusiv-Lizenz: © Blissymbolics Communication International, Toronto/Kanada, 1982.

ANHANG 2

Förderangebot „BLISS“: Beschreibung der Spiele und Aktivitäten

Die Inhalte der insgesamt 15 Einheiten werden nachfolgend entsprechend ihrer chronologischen Reihenfolge im Projekt kurz erläutert. Viele Aktivitäten entstammen der „Ideen-Kiste 1“ (Brinkmann/Brügelmann, 1993) und werden dort ausführlich didaktisch begründet. Erkennbar sind Vorschläge aus der „Ideen-Kiste“ an ihren Kürzeln (Buchstabe des jeweiligen Lernfeldes + Ziffer zwischen 1 und 20).

Folgende für das BLISS-System spezifische Programmpunkte wurden in der **Pilotstudie „BLISS im Kindergarten“** (Franzkowiak, 1996) bereits erprobt und sind im entsprechenden Bericht umfassend dargestellt:

Einheit 1 a : S. 45f. ; Anschluss an Einheit 1 : S. 33, 48; Einheit 2 a : S. 46; 2 b : S. 46ff.; Anschluss an Einheit 2 : S. 101; Einheit 3 a : S. 48; 3 c : S. 53; Anschluss an Einheit 3, b : S. 103; Einheit 4 a : S. 53f.; 4 b : S. 55; Anschluss an Einheit 4 : S. 101; Einheit 5 a : S. 56; 5 c : S. 56; Einheit 6 a : S. 57; 6 c : S. 33; Anschluss an Einheit 6, b : S. 104; Einheit 7 a : S. 73f.; 7 b : S. 57; 7 d : S. 58; Einheit 8 a : S. 57; 8 c : S. 101, 103ff.; Anschluss an Einheit 8 : S. 103ff.; Einheit 9 : S. 70f.; Anschluss an Einheit 9 : S. 33; Einheit 10 a : S. 67f.; Anschluss an Einheit 11 : S.33; Einheit 12 b : S. 73f.; Einheit 14 c : S. 101, 103ff.; Einheit 15 : S. 74f.

Parallelen zum „SCHRIFT-Förderangebot“, bei denen vergleichbare Themen mit einem anderen Medium (also mit alphabetischer Schrift) im Mittelpunkt stehen, werden mit „☞ SCHRIFT“ gekennzeichnet.

Einheit 1 :

a) Zeichen, Schilder und Symbole in unserer Umgebung ☞ SCHRIFT

Die Kinder dürfen nacheinander Karten und Plastikschilder mit 26 Abbildungen bekannter Schriftzüge, Embleme bzw. Piktogramme aus einem Beutel ziehen. Dann versuchen sie, die Bedeutung der Darstellungen aufgrund eigener Erfahrungen zu benennen oder sie zu erraten.

b) Vergleich verschiedener Schriftformen ☞ SCHRIFT

Anhand unterschiedlicher Beispiele für Schriften (u. a. wird das Poster „*Schriften der Welt - Welten der Schrift*“ - Z.17 - vorgestellt) wird den Kindern bewusst gemacht, wie vielfältig die Möglichkeiten sind, etwas schriftlich festzuhalten.

Anschluss an Einheit 1 (im ergänzenden Vormittagsprogramm) :

a) Auf einem Wandposter finden die Kinder Bilder, in die BLISS-Symbole integriert sind.

b) Große BLISS-Symbole aus Pappe, die farbig ergänzt sind, werden im Gruppenraum aufgehängt.

In beiden Fällen lernen die Kinder spielerisch einige BLISS-Symbole kennen und können Vermutungen über deren Bedeutungen anstellen.

Einheit 2 :

a) Einführung erster piktografischer BLISS-Symbole

Auf großen Pappkarten sehen die Kinder zehn Symbole für Substantive und versuchen, ihre Bedeutungen zu erraten. Wo dies nicht gelingt, werden die Symbolbedeutungen genannt.

b) Zeichentrickfilm „Symbol Boy“

Der Film stellt innerhalb von weniger als fünf Minuten 30 BLISS-Symbole in animierter Form (als Zeichentrick) vor. Die gezeigten Symbole sind z. T. leicht koloriert und minimal ergänzt, verzichten jedoch auf Details. Die ursprüngliche Form bleibt daher gut erkennbar. Die Kinder können den Film dreimal hintereinander ansehen (zunächst ohne, beim zweiten und dritten Mal mit zum Film passenden Symbolkarten).

c) Einführung des Begriffes „Wort“ ☞ SCHRIFT

anhand der Symbole aus dem zuvor gesehenen Film (auf Symbolkarten) und mit farbigen DUPLO-Steinen, die als optische Hilfe verwendet werden, um Wörter unterscheidbarer zu machen.

Anschluss an Einheit 2 :

Gezinktes BLISS-Memory : Memory-Spiel in insgesamt sechs Varianten, wobei die Kartenoberseite mit BLISS-Symbolen, die Unterseite mit passenden Bildern versehen sind. Die Kinder werden gezielt auf den Vergleich der Details bei BLISS-Symbolen gelenkt. Wer die z. T. geringfügigen Unterschiede feststellt, wird mühe-los alle Paare finden.

Einheit 3 :

a) Diaserie „Alltagsgegenstände“

Die Kinder betrachten nacheinander 18 Dias, auf denen alltägliche Gegenstände zu sehen sind. Die Fotos wurden so angefertigt, dass die abgebildeten Dinge aus dem gleichen Blickwinkel zu sehen sind wie die dazu passenden BLISS-Symbole. Während der Diaserie hat jedes Kind eine Symbolkarte, die es zum gegebenen Zeitpunkt dem entsprechenden Foto zuordnen soll.

b) Wörter erraten mit BLISS-Symbolen ☞ SCHRIFT

Hierbei handelt es sich um eine Variante zu dem Spiel „Mein Wort hat ...“ (Z.20). Jedes Kind erhält eine Karte, auf der ein BLISS-Symbol abgebildet ist. Reihum erzählt jedes Kind zu seinem Begriff - Satz für Satz - bis die Symbolbedeutung erraten ist (z.B. bei *Auto*: „Es kann fahren.“ / „Es hat vier Räder“ / „Ich darf es nicht fahren.“).

c) Beschildern von Räumen und Einrichtungsgegenständen

Die Kinder dürfen sich Karten mit BLISS-Symbolen aussuchen. Dann sollen sie im Raum und im Gebäude die passenden Stellen finden und beim Ankleben der Schilder helfen. Für Besucher, die keine BLISS-Symbole kennen, sind die Symbolbedeutungen auch in alphabetischer Schrift aufgeführt. (Vgl. *Ideen-Kiste* 1, F.01, F.06)

Anschluss an Einheit 3 :

a) Schatzkästchen: Hier können die Kinder BLISS-Symbole, die sie schon kennen bzw. besonders interessant finden, auf Kärtchen aufgeschrieben sammeln. (vgl. S.01) ☞ SCHRIFT

b) BLISS-Domino 1: Ein Domino-Spiel zum Unterscheiden und Wiederfinden von 6 einfachen Symbolen.
☞ SCHRIFT

4. Einheit :

a) KIM-Spiel mit BLISS-Hilfe ☞ SCHRIFT

Zehn Gegenstände befinden sich auf einem Tisch und werden den Kindern kurze Zeit gezeigt. Anschließend wird eine Decke über den Tisch gelegt, und die Kinder sollen auf einem Blatt mit 15 BLISS-Symbolen auf diejenigen Symbole Muggelsteine legen, die zu den gesehenen Dingen passen. (vgl. Z.10)

b) Einführung erster Verbsymbole

Ausgehend von sieben bereits bekannten Substantiv-Symbolen werden in Verbindung mit einer Kappe, auf der ein großer „Verbindikator“ aufgezeichnet ist, die dazugehörigen sieben Verbsymbole erarbeitet. Anschließend werden weitere Verbsymbole vorgestellt, deren Bedeutung die Kinder möglichst selbst herausfinden sollen.

c) Ähnliche BLISS-Symbole unterscheiden ☞ SCHRIFT

Hierbei werden Symbole mit z. T. identischen bzw. ähnlichen Symbolelementen miteinander verglichen und logische Beziehungen zwischen BLISS-Symbolen herausgestellt. (vgl. A.01 : Minimalpaare ; Z.14 : Ähnliche Wörter)

Anschluss an Einheit 4 : ☞ SCHRIFT

BLISS-Memory: 18 Paare mit aus einem Symbolelement bestehenden, piktografischen BLISS-Symbolen.

5. Einheit :

a) Einführung erster Adjektivsymbole

In Verbindung mit (bis zu 20 cm) großen Papp-Symbolen, bekannten Gegenständen und Bildmaterial werden die Adjektivsymbole für *glücklich*, *traurig*, *klein*, *groß*, *kurz* und *lang* vorgestellt.

b) Schnipp-Schnapp mit BLISS-Symbolen ☞ SCHRIFT

Die mitspielenden Kinder decken auf das Kommando „Schnipp!“ gleichzeitig Symbolkarten auf. Sind dabei identische Symbolkarten zu sehen, soll möglichst schnell „Schnapp!“ gerufen werden. (vgl. S.08)

c) Bemalen von Baumwolltaschen unter Verwendung von BLISS-Symbolen ☞ SCHRIFT

Die Taschen dürfen nach Wunsch der Kinder mit Stofffarbe bemalt werden, wobei bekannte BLISS-Symbole in die Kinderbilder integriert werden sollen.

Anschluss an Einheit 5:

BLISS-Quartett: Ein Quartettspiel mit piktografischen BLISS-Symbolen und je vier verschiedenen Bildern (u. a. Autos, Häuser, Schiffe, Tiere)

6. Einheit :

a) Kennenlernen zusammengesetzter BLISS-Symbole

Ausgehend von bereits bekannten einfachen Substantiven werden Symbole gezeigt, die vertraute Symbolelemente beinhalten. Dabei sollen die Kinder selbst Vermutungen über die intendierten Bedeutungen anstellen.

b) BLISS-Bingo mit Risiko ☞ SCHRIFT

An der Tafel stehen 15 eingeführte BLISS-Symbole. Von diesen sollen die Kinder 9 Symbole in ihren Spielplan eintragen. Nun nennt die Spielleiterin entsprechend der Tafelanschrift in beliebiger Reihenfolge Symbolbedeutungen, die die Kinder in ihrem Plan durchstreichen. Sieger ist, wer als erster eine Reihe von Symbolen durchgestrichen hat. (vgl. S.12)

c) Malen unter Verwendung von BLISS-Stempeln

Die Kinder dürfen Moosgummistempel mit 19 unterschiedlichen Motiven ausprobieren und in ihre eigenen Bilder integrieren.

Anschluss an Einheit 6 :

a) BLISS-Stempel aus Moosgummi: stehen weiterhin zur freien Verfügung.

b) BLISS-Domino 2: bestehend aus sechs zusammengesetzten Symbolen, deren Symbolelemente einander z. T. ähneln.

7. Einheit :

a) Erzählen eines Märchens unter Verwendung von BLISS-Symbolen

Während das Märchen *Die Bremer Stadtmusikanten* erzählt wird, werden immer wieder Symbole aufgemalt, die die Kinder möglichst benennen und somit am Fortgang der Handlung mitwirken sollen.

b) Lesen von BLISS-Sätzen

Aus dem Bestand der eingeführten Symbole werden zwei- bis viergliedrige Sätze auf großen Karten gezeigt und von den Kindern teilweise oder ganz erlesen.

c) Einführung des Begriffes „Satz“ ☞ SCHRIFT

anhand der gerade erlesenen Symbolfolgen auf den Satzkarten.

d) Vorstellung der BLISS-DUPLO-Steine

Zwei-, Drei- und Vier-Wort-Sätze werden im Beisein der Kinder auf der Grundplatte gesteckt und sollen möglichst entziffert werden. Anschließend dürfen einzelne Kinderselbst versuchen, Symbolsätze zu stecken.

Anschluss an Einheit 7:

BLISS-DUPLO-Steine: verbleiben zum freien Spielen, Lesen, Sätze bilden bei den Kindern.

8. Einheit :

a) Wiederholen des Satzlesens

Vgl. 7. Einheit, a) und b).

b) Lesen neuer zusammengesetzter Symbole

Entsprechend Einheit 6 a sollen weitere, bisher nicht eingeführte zusammengesetzte Symbole von den Kindern analysiert und mit wenig Hilfe identifiziert werden.

c) Aufträge ausführen ☞ SCHRIFT

Einzelne Kinder dürfen sich aus einem Korb ein Auftragskärtchen ziehen, auf dem ein BLISS-Satz steht, der in Handlung umgesetzt werden soll (z.B. „*Gehe zur Tür!*“, „*Setze dich auf einen Tisch!*“).

d) Brett-, Lege und Kartenspiele mit BLISS ☞ SCHRIFT

Die Kinder erproben nach ihren Wünschen mit Partnern bzw. in kleinen Gruppen unterschiedlich komplexe Spiele.

Anschluss an Einheit 8 :

- a) Schneckenspiel : Würfelspiel mit Ereigniskarten (Rätselfragen und Lösungsbogen)
- b) Pferderennen : Würfelspiel mit Ereignisfeldern

9. Einheit :

a) Weitere zusammengesetzte BLISS-Symbole

Um das Dekodieren auf der Ebene einzelner Symbole zu festigen, versuchen die Kinder, mit möglichst wenig Hilfe neue Symbole mit bekannten Elementen zu benennen.

b) BLISS-Diktat

Die Kinder versuchen, aus dem Gedächtnis zehn ihnen vorgesprochene Wörter als BLISS-Symbole auf ein Blatt Papier zu schreiben. Anschließend vergleichen sie ihre Symbole untereinander. In einem zweiten Durchgang werden die Kinder gebeten, die soeben auswendig geschriebenen Symbole von vor ihnen liegenden Kärtchen abzuschreiben. Nach dem gleichen Verfahren werden ein drei- und ein viergliedriger Satz diktiert.

c) BLISS-Symbole jagen ☞ SCHRIFT

In dieser Variante zu Z.06 (Wörter jagen) erhalten die Kinder die Aufgabe, im Raum und Gebäude innerhalb einer vorgegebenen Zeit (10 Minuten) möglichst viele BLISS-Symbole zu finden und aufzuschreiben.

d) Anfertigen eines BLISS-Posters

Als Gemeinschaftsprodukt können die Kinder die zuvor „gejagten“ BLISS-Symbole auf ein großes Plakat schreiben und dazu malen. Die individuellen Schreibweisen der Kinder werden miteinander verglichen.

Anschluss an Einheit 9:

BLISS-Leporellos: 5 Ausziehbücher mit Zuordnungsaufgaben und Symbolsätzen zum Lesen.

10. Einheit :

a) Gemeinsames Lesen des Bilderbuches „Charly im BLISS-Land“ ☞ SCHRIFT

Das Buch wird als „big book“ im Großformat interaktiv gelesen, d. h. den vorgelesenen alphabetischen Text ergänzen die Kinder durch die Benennung der integrierten BLISS-Symbole. Die meisten Symbole innerhalb des Buches sind den Kindern bereits bekannt, erscheinen hier jedoch erstmals im Zusammenhang eines längeren Textes.

b) Kinder lesen vor ☞ SCHRIFT

Einzelne Kinder „lesen“ das eben vorgestellte Buch noch einmal mit ihren eigenen Worten vor. (vgl. Z.15: Als ob wir lesen)

c) Malen zur Geschichte ☞ SCHRIFT

Die Kinder fertigen zu dem *Charly-Bilderbuch* Bilder an und beschriften sie mit BLISS-Symbolen. Anschließend können sie ihre Bilder der Gruppe vorstellen.

Anschluss an Einheit 10:

BLISS-Bilderbücher: Den Kindern werden mehrere Bilderbücher mit BLISS-Symboltexten unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades (u. a. Bücher aus der „Regenbogen-Lesebox“ als BLISS-Version) zur Verfügung gestellt.

11. Einheit :

a) Brief von Charly an die Kinder

Die Kinder werden gebeten, in den Briefkasten des Gebäudes zu sehen. Dabei stellen sie fest, dass Charly (aus dem in Einheit 10 vorgestellten Bilderbuch) ihnen einen Brief geschrieben hat. Der in BLISS-Symbolen verfasste Brief wird von den Kindern möglichst weitgehend selbständig erlesen.

b) Die Kinder diktieren einen Antworttext ☞ SCHRIFT

Um Charly zu antworten, wird ein Brief verfasst, wobei die Kinder den Inhalt des Textes bestimmen können. Der Text wird von einem Erwachsenen so weit wie möglich mit BLISS-Symbolen aufgeschrieben. Da es jedoch

wahrscheinlich ist, dass nicht alle Vorschläge der Kinder problemlos als BLISS-Symbole notiert werden können, ist damit zu rechnen, dass ein Teil des Briefes in alphabetischer Schreibweise bzw. mit ergänzenden Bildern verfasst wird. Die Kinder erfahren bei dieser Variante zu A.12 (Meine Sekretärin), dass andere ihre eigene Sprache aufschreiben können. Zugleich können sie aber auch feststellen, dass das BLISS-System bei komplexeren Texten höhere Anforderungen an den Schreibenden stellt und die alphabetische Verschriftlichung dann schneller verläuft.

c) Einführung der BLISS-Symbol-Elementestempel

Mit Hilfe dieser Stempel können alle BLISS-Symbole zusammengesetzt werden. Auf diese Weise lassen sich logische Zusammenhänge unter verschiedenen Symbolen verdeutlichen. Die Kinder dürfen mit den Stempeln nach Wunsch vorgegebene Symbole reproduzieren oder ohne Vorlage konstruieren.

Anschluss an Einheit 11:

BLISS-Briefkasten: Den Kindern stehen ein eigens angefertigter Briefkasten, Papier, Briefumschläge und Spiel-Briefmarken für ihre gemalten, beschriebenen und gestempelten Bilder zur Verfügung. ☞ SCHRIFT

12. Einheit :

a) BLISS-Tapete ☞ SCHRIFT

In dieser Variante zu B.17 (Buchstaben-Monster) werden die Kinder gebeten, möglichst viele unterschiedliche Symbole aufzuschreiben bzw. aufzumalen, um eine dekorative Tapete zu gestalten.

b) Erzählen einer Geschichte unter Verwendung von BLISS-Symbolen

Wie bei Einheit 7 a wird eine Geschichte (dieses Mal: ein Traum) erzählt, wobei immer wieder BLISS-Symbole aufgeschrieben werden, die die Kinder benennen sollen, um so selbst herauszufinden, was als nächstes passieren wird.

c) Anfertigen eines Buches

Passend zu der gerade gehörten Geschichte gestalten die Kinder selbst Bilder - frei (Malen, Stempeln mit den BLISS-Elemente-Stempeln, Schreiben von Symbolen) bzw. mit Hilfe (Ausmalblätter, Symbole und Bilder zum Aufkleben). Aus ihren Produkten wird für jedes Kind ein eigenes kleines Faltbuch hergestellt.

Anschluss an Einheit 12:

BLISS-Kreuzworträtsel: Die Kinder erhalten zwei Kreuzworträtsel zum Mitnehmen nach Hause, bei denen bekannte und noch unbekannte BLISS-Symbole identifiziert und ihre Bedeutungen in die Rätselfelder geschrieben werden sollen. Diese Aktivität ist als Gemeinschaftsarbeit mit den Eltern oder schreibkundigen älteren Geschwistern gedacht.

13. Einheit :

a) Lustige Sätze lesen

Die Kinder können weitere Erfahrungen im Satzlesen und bei der Sinnentnahme sammeln, wobei als Grundlage hierfür fantasievolle Symbolsätze dienen.

b) Wörter erraten mit BLISS-Symbolen ☞ SCHRIFT

Wie bei Einheit 3 b handelt es sich hier um eine Variante zu dem Spiel „Mein Wort hat ...“ (Z.20). Diesmal stehen zusammengesetzte BLISS-Symbole im Mittelpunkt. Das Wort soll nun nicht von seiner Bedeutung her vorgestellt werden, sondern mit seinen formalen Merkmalen (z. B.: „In meinem Symbol kommt ein *Haus* vor. In diesem *Haus* stehen zwei *Räder*.“).

c) BLISS-Symbole verstecken

Ähnlich dem Spiel „Schiffe versenken“ werden in einer 4 x 4 - Felder-Matrix sechs BLISS-Symbole aus dem Bestand der bei 13 a zum Einsatz gekommenen Symbole von den Kindern aufgeschrieben. Die Mitspieler sollen die Position der „versteckten“ Symbole erraten. Gespielt wird in mehreren Kleingruppen.

Anschluss an Einheit 13:

Lustige Sätze zum Lesen zu Hause: Weitere ungewöhnliche Symbolsätze können die Kinder mitnehmen, um sie für ihre Familien oder gemeinsam mit ihren Eltern bzw. Geschwistern zu lesen.

14. Einheit :

a) BLISS-Sätze lesen

Neue Symbolsätze werden von Kindern und Erwachsenen aufgeschrieben und sinnentnehmend erlesen.

b) Spiel : Die Schatzsuche ☞ SCHRIFT

Die Kinder erhalten eine Karte mit Bildern, Schrift und BLISS-Symbolen. Den versteckten Schatz können sie nur finden, wenn sie die BLISS-Symbole entschlüsseln, kurze Symboltexte erlesen und Notizen machen.

15. Einheit :

Individuelle **Enderhebung** mit Aufgaben zum Erfassung von kurzfristigen Lerneffekten (Wiedererkennen, Benennen und Schreiben von BLISS-Symbolen, Lesen und Bilden von Symbolsätzen, Entschlüsseln zusammengesetzter Symbole)

ANHANG 3

Förderangebot „SCHRIFT“: Beschreibung der Spiele und Aktivitäten

Die Inhalte der insgesamt 15 Einheiten werden nachfolgend entsprechend ihrer chronologischen Reihenfolge im Projekt kurz erläutert. Viele Aktivitäten entstammen der „Ideen-Kiste 1“ (Brinkmann / Brügelmann 1993) und werden dort ausführlich didaktisch begründet. Erkennbar sind Vorschläge aus der „Ideen-Kiste“ an ihren Kürzeln (Buchstabe des jeweiligen Lernfeldes + Ziffer zwischen 1 und 20). Folgende Elemente der Förderung sind umfassend in dem Buch „Lernkiste Lesen und Schreiben“ (Mahlstedt 1994) dargestellt: Einheit 5 c : S. 45f.; Einheit 6 a, b, c, d : S. 47; Anschluss an Einheit 6 : S. 48f.

Ausführliche Hinweise zur Durchführung der Fördermaßnahmen und didaktische Kommentare: s. Rink/Schmalenbach (1999).

Parallelen zum „BLISS-Förderangebot“, bei denen vergleichbare Themen mit einem anderen Medium (also mit BLISS-Symbolen) im Mittelpunkt stehen, werden im Folgenden mit „☞ BLISS“ gekennzeichnet.

Einheit 1 :

a) Anwesenheitsliste

Zu Beginn dieser wie auch aller folgenden Einheiten markieren die Kinder auf einer DIN-a-3-Tafel, dass sie anwesend sind. Dies geschieht anfangs mit Klammern, die neben dem eigenen Namen und einem kleinen Foto befestigt werden. Später dürfen die Kinder ihren Namen selbst schreiben. (vgl. S.02)

b) Embleme und Schrift aus unserer Umgebung ☞ BLISS

Die Kinder dürfen nacheinander Karten und Plastikschilder mit 26 Abbildungen bekannter Schriftzüge, Embleme bzw. Piktogramme aus einem Beutel ziehen. Dann versuchen sie, die Bedeutung der Darstellungen aufgrund eigener Erfahrungen zu benennen oder sie zu erraten.

c) Vergleich der alphabetischen Schrift mit anderen Schriftformen ☞ BLISS

Anhand unterschiedlicher Beispiele für Schriften (u. a. wird das Poster „Schriften der Welt - Welten der Schrift“ vorgestellt - s. Z.17) wird den Kindern vor Augen geführt, wie früher geschrieben wurde und wie vielfältig sich die Schrift in aller Welt entwickelt hat.

Anschluss an Einheit 1:

Was ist gut zum Lesen?: Die Kinder ordnen Schrift und andere Zeichen auf Kärtchen nach Kategorien (Bild / Ornament / Kritzelspur / Ziffer / Blockbuchstabe / Schreibschrift / erfundene Zeichen - vgl. Z.11).

Einheit 2 :

a) Einführung des Begriffes „Wort“ ☞ BLISS

Unter Verwendung von Bildkarten, die von den Kindern benannt und von einem Erwachsenen an der Tafel aufgeschrieben werden, wird der Begriff „Wort“ eingeführt. Anschließend erhalten die Kinder Karten, auf denen Wörter, Buchstaben und andere Schriftzeichen stehen; hierbei sollen sie die Wörter identifizieren (Variante zu Z.11 : Was ist gut zum Lesen ?).

b) Namen-Kreuze

Die Kinder erhalten einen langen Pappstreifen, auf dem ihr Name in Blockbuchstaben auf der einen Seite waagrecht, auf der anderen senkrecht gedruckt ist. Nacheinander werden die Streifen übereinandergelegt, so dass sich ein „Kreuzworträtsel“ ergibt (vgl. B.07).

c) Vorlesen einer Geschichte ☞ BLISS

Als Fortsetzungsgeschichte wird eine Episode aus den *Jeremy James*-Erzählungen von David Henry Wilson (über die Erlebnisse eines Jungen im Einschulungsalter) vorgelesen (auch in künftigen Programm-Einheiten). (vgl. V.13)

d) Wörter jagen ☞ BLISS

Als Aufgabe für die nächste Sitzung sollen die Kinder Wörter in ihrer häuslichen Umgebung suchen, aufschreiben und in der kommenden Woche mitbringen.

Anschluss an Einheit 2:

Gezinktes Memory: Ein Memoryspiel mit Bildern auf der Unter- und Blockschrift auf der Oberseite der Spielkarten. Die Wörter auf der Kartenoberseite ähneln einander z. T. sehr (Z.02). ☞ BLISS

Einheit 3 :

a) Wörter erraten ☞ BLISS

Jedes Kind erhält eine Karte, auf der ein Bild zu sehen ist. Reihum erzählt jedes Kind zu seinem Begriff - Satz für Satz - , bis er erraten ist (z. B. bei *Auto* : „Es kann fahren.“ / „Es hat vier Räder.“ / „Ich darf es nicht fahren.“). (vgl. Z.20)

b) Welches Wort ist länger? ☞ BLISS

Die Kinder betrachten jeweils zwei Karten, auf denen unterschiedlich lange Wörter geschrieben sind (z.B. *Zug* / *Lokomotive*). Die Wörter werden ihnen vorgesprochen und die Kinder gebeten, die beiden Wörter zu identifizieren (vgl. Z.03).

c) KIM-Spiel mit Schrift-Hilfe ☞ BLISS

Zehn Gegenstände liegen auf einem Tisch und werden den Kindern kurze Zeit gezeigt. Anschließend wird eine Decke über den Tisch gelegt, und die Kinder erhalten die Aufgabe, sich auf Papier als Merkhilfe Notizen zu dem Gesehenen zu machen (vgl. Z.10).

Anschluss an Einheit 3:

Schatzkästchen: Hier können die Kinder Wörter, die sie besonders interessant finden, sowie gemeinsame Wörter (z. B. die Namen der Kinder) sammeln. (vgl. S.01) ☞ BLISS

4. Einheit :

a) Minimalpaare ☞ BLISS

Anhand der Namen der Kinder sowie mit fast identischen Wörtern aus dem Gezinkten Memory sollen minimale Unterschiede zwischen zwei Wörtern verdeutlicht werden. Dabei kommen Wortkarten zum Einsatz. (vgl. A.03)

b) Ähnliche Wörter unterscheiden ☞ BLISS

Die Kinder betrachten zwei Wortkarten. Das Wort auf der ersten Karte wird ihnen vorgelesen (z.B. *Blume*). Sie sollen daraufhin entscheiden, wie das zweite - ähnlich aussehende - Wort heißt (also z.B. *Rose* oder *Bluse*). (vgl. Z.14)

3

c) Schrift-Memory

Anstelle von Bildern stehen auf der Kartenunterseite - z. T. ähnliche - Wörter (vgl. S.22).

d) Vorlesen einer Geschichte

Fortführung der Fortsetzungsgeschichte (s. o. unter 2.c).

Anschluss an Einheit 4:

Schrift-Memory: s. o. 4 c) – zur weiteren Erprobung in der Kindertagesstätte und zu Hause.

5. Einheit :

a) Buchstaben-Monster ☞ BLISS

Die Kinder werden gebeten, für das „hungrige Buchstaben-Monster, das von morgens bis abends Buchstaben frisst“, möglichst viele verschiedene Buchstaben aufzuschreiben. (vgl. B.17)

b) Buchstaben des eigenen Namens finden

Jeweils drei Kinder bekommen an einem Tisch die Buchstaben ihres Namens auf Kärtchen. Jedes Kind soll die Buchstaben des eigenen Namens suchen und vor sich auf dem Tisch sortieren.

c) Namen auf Karten kleben

Die zuvor gefundenen und sortierten Buchstaben werden in richtiger Reihenfolge auf Pappkarten geklebt und sollen künftig als Tischkärtchen zum Einsatz kommen.

d) Namen stempeln

Die Kinder dürfen ihren eigenen Namen auf Papier stempeln (zum Beschriften, für zu Hause, als Visitenkarten).

Anschluss an Einheit 5:

Steckleiste und Verbundstempel: Den Kindern werden Buchstabenkärtchen und Setzleisten sowie Verbundstempel zum freien Umgang mit Buchstaben zur Verfügung gestellt (A.13).

6. Einheit :

a) Namensschilder vertauschen

Die Namenskarten der Kinder werden ausgeteilt, so dass kein Kind die eigene Karte hat. Die Kinder werden gebeten, sie so zu verteilen, dass jeder seine Namenskarte vor sich hat.

b) Namen vergleichen

Die Namen der Kinder werden an die Tafel geschrieben und miteinander verglichen (gleiche Buchstaben, Länge der Namen, gleiche Buchstabenanzahl, Buchstabengruppen etc.).

c) Buchstaben des Namens abdecken

Eine Namenskarte wird hochgehalten, wobei ein Buchstabe abgedeckt wird. Die Kinder raten, was fehlt (ggf. durch Zeigen des Buchstabens an der Tafel).

4

d) Namen nachspuren und schreiben

Die Namen der Kinder stehen in verschiedenen Variationen (Umrisschrift, Punktchrift, Blockschrift) auf Papier zum Ausmalen und Nachspuren zur Verfügung, außerdem Papier zum Schreiben des Namens ohne Vorlage. Anschließend gestalten die Kinder gemeinsam ein Plakat, auf dem jedes Kind seinen Namen schreibt oder aufklebt.

Anschluss an Einheit 6 :

Namenschlangen: Für jedes Kind wird an einem Namenskärtchen ein langes Band befestigt, an dem kleine Gegenstände oder Bilder mit Dingen, die mit dem gleichen Anfangsbuchstaben beginnen, aufgehängt werden.

7. Einheit :

a) Wickelwörter

Die auf große Papierstreifen geschriebenen Namen der Kinder werden Buchstabe für Buchstabe entfaltet. Die Kinder stellen Vermutungen an über den Fortgang und versuchen, die Namen zu benennen. Am Schluss bestätigt ein Foto des jeweiligen Kindes die Lösung (vgl. A.16).

b) Gegenstände etikettieren ☞ BLISS

Einige Möbel und Dinge im Raum werden mit großen Pappkarten versehen, auf denen die passenden Bezeichnungen stehen. Auf der Kartenrückseite sind Klettstreifen angebracht, so dass man die Beschilderung häufig wiederholen und Vertauschungen vornehmen kann (vgl. F.01).

c) Wörterjagd im Kindergarten ☞ BLISS

Die Kinder suchen Schrift im Raum und Gebäude, schreiben Buchstaben und Wörter auf, bringen sie zurück und tauschen ihre Schriftprodukte aus. Gemeinsam werden Vermutungen über die Funde diskutiert.

d) Bingo ☞ BLISS

An der Tafel stehen die Namen der Kinder. Von diesen dürfen die Kinder 9 Namen in eine Matrix mit 3 x 3 Feldern übertragen (ggf. mit Hilfe). Nacheinander werden nun Namen genannt, die auf dem Spielblatt durchgestrichen werden. Sieger ist, wer drei Namen in einer Reihe durchgestrichen hat. (Variante zu S.12).

Anschluss an Einheit 7:

Wörter schreiben mit Schablonen: Die Kinder versuchen, mit Schablonen ihre Namen, Wörter auf Schildern oder Wörter aus ihren „Schatzkästchen“ zu schreiben. (vgl. A.14).

8. Einheit :

a) Aufschreiben des Tagesprogramms

Die heutigen Aktivitäten werden mit Wörtern und passenden Bildern schriftlich festgehalten. Ergänzend dazu versuchen die Kinder, einen Programmpunkt, der ihnen in den vergangenen Wochen besonders gut gefallen hat, im Bild festzuhalten, wozu von einem Erwachsenen ein passendes Wort oder ein kurzer Text aufgeschrieben wird. Auch in künftigen Sitzungen soll der jeweilige Ablauf den Kindern in Bild und Schrift vorgestellt werden. (vgl. F.04)

b) Visitenkarten

Für jedes Kind werden drei mit seinem Vor- und Nachnamen bedruckte Visitenkarten auf den Gruppentischen im Raum verteilt. Die Kinder gehen von Tisch zu Tisch, bis jedes seine Karten gefunden hat. Anschließend erhalten alle Kinder je drei leere Kärtchen zum Selbst-Beschriften für zu Hause oder in der Gruppe.

c) Buchstaben-Kunst ☞ BLISS

Jedes Kind fertigt ein Plakat an, auf dem groß der Anfangsbuchstabe seines Namens geschrieben steht. Das Plakat kann mit dem gleichen Buchstaben oder passenden Wörtern (die von einem Erwachsenen vorgeschrieben werden) beschriftet sowie mit Bildern bemalt werden, die zum jeweiligen Anlaut passen (Variante zu B.02).

Anschluss an Einheit 8:

Wörter hamstern: Bei diesem Spiel aus der „Regenbogen-Lesekiste“ geht es darum, Wörter vollständig zu durchgliedern und die richtige Buchstabenreihenfolge zu berücksichtigen. Das Spiel verbleibt in den nächsten Wochen in den Gruppen.

9. Einheit :

a) Ähnliche Wörter ☞ BLISS

Die Aufgabe der Einheit 4 b wird erneut aufgegriffen: Es geht darum, nach einem gezeigten und vom Erwachsenen benannten Wort ein ähnlich aussehendes Wort zu bezeichnen (wobei zwischen zwei Vorschlägen gewählt wird). Diesmal werden Wörter verwendet, die bereits im Laufe der Einheiten vorgekommen sind. (Variante zu Z.14).

b) KIM-Spiel mit Schrift-Hilfe ☞ BLISS

Im Gegensatz zur Einheit 3 c, in der die Kinder dieses Spiel kennengelernt haben, werden ihnen nun Karten mit Bezeichnungen für Gegenstände im Raum bzw. mit Namen und Fotos von Kindern gezeigt. (Variante zu Z.10) Die heutigen Aktivitäten 9 a und 9 b sollen Aufschluss darüber geben, ob die Kinder nach einigen Wochen Teilnahme am „SCHRIFT-Förderangebot“ bei den entsprechenden Spielen vergleichbare Strategien verwenden wie zu Beginn der Förderung.

c) Bemalen und Beschriften von Baumwolltaschen ☞ BLISS

Die Kinder bemalen kleine Stofftaschen und versuchen, sie auch zu beschriften (mit ihrem Namen sowie mit anderen Wörtern, die sie kennen, abschreiben oder diktiert bekommen).

Anschluss an Einheit 9:

Buchstaben-Domino: Bei diesem Spiel aus der „Regenbogen-Lesekiste“ sollen gleiche Buchstaben identifiziert und aneinandergereiht werden.

10. Einheit :

a) Interaktives Lesen ☞ BLISS

Das Buch „Pony, Bär und Apfelbaum“ von S. Heuck wird vorgelesen, wobei die Kinder den alphabetischen Text verfolgen und die in den Text integrierten Bilder benennen.

b) Einführung des Begriffes „Satz“ ☞ BLISS

Die Kinder lernen die Einheit „Satz“ anhand von Beispielen aus dem zuvor gelesenen Buch und mit Hilfe von aneinandergereihten Wortkarten kennen. Weitere Sätze werden mündlich von den Kindern selbst formuliert.

c) Kinder diktieren Text ☞ BLISS

Anhang 3 – Förderangebot „SCHRIFT“ Beschreibung der Spiele und Aktivitäten

Die Kinder dürfen einen Brief an eine Bezugsperson (z.B. Mutter, Vater, Gruppenleiterin) diktieren und erleben so, wie aus ihrer Lautsprache Schriftzeichen entstehen (vgl. A.12).

Anschluss an Einheit 10:

Briefkasten: Im Raum werden ein Briefkasten aufgestellt und Papier, Umschläge und Stifte bereit gelegt, sodass die Kinder einander und den Erwachsenen Briefe zukommen lassen können. Ab und zu werden sie auch selbst einen an sie adressierten Brief vorfinden. (vgl. F.03) ☞ BLISS

11. Einheit :

a) Aufschreiben von diktierten kurzen Sätzen

Die Kinder nennen einen kurzen Satz, der an der Tafel festgehalten wird. Beim Schreiben werden die einzelnen Wörter durch den Erwachsenen versprachlicht. Anschließend wird gefragt, was an der Tafel geschrieben steht und wo sich bestimmte Wörter befinden (vgl. Z.16).

c) Bingo mit Risiko

Dieses Spiel ist bereits bekannt (vgl. Einheit 7 d), wird nun aber nicht mit den Namen der Kinder, sondern mit anderen Wörtern, die inzwischen im laufenden Programm vorgekommen sind, gespielt. (Variante von S.12)

b) Fotoblätter beschriften

Die Kinder machen Vorschläge zur Beschriftung von vorbereiteten Blättern, auf denen Fotos von ihnen zu sehen sind, die während der zurückliegenden Einheiten aufgenommen worden sind. Der Text kann diktiert, z. T. auch von den Kindern selbst geschrieben bzw. gestempelt werden.

Anschluss an Einheit 11 :

Lesen mit der Lupe: Hierbei wird die Aufmerksamkeit besonders auf einzelne Buchstaben und Wörter gerichtet. Zur Verfügung stehen stark verkleinerte Bücher.

12. Einheit :

a) Gemeinsames Lesen eines großen Buches ☞ BLISS

Ein Buch im Großformat mit einfachem Text und vielen Bildern wird vorgelesen, wobei die Kinder durch die Benennung der Bilder und ggf. Teilen des Textes mitwirken (vgl. V.15).

b) Kinder „lesen“ vor ☞ BLISS

Einzelne Kinder „lesen“ das gerade vorgestellte Buch noch einmal aus ihrer Erinnerung bzw. mit ihren eigenen Worten vor (vgl. Z.15: Als ob wir lesen).

c) Malen zur Geschichte ☞ BLISS

Zum Buch malen die Kinder Bilder, die von einem Erwachsenen, z. T. auch von ihnen selbst beschriftet werden.

Anschluss an Einheit 12:

Kinderbilder beschriften: In dieser Woche wird ein besonderer Schwerpunkt darauf gelegt, die von den Kindern gemalten Bilder schriftlich zu kommentieren.

13. Einheit :

a) Interaktives Lesen ☞ BLISS

Die Geschichten „*Das ganz kleine Gespenst*“ und „*Molly kann zaubern*“ von M. Rettich stehen zur Auswahl; wie bei Einheit 10a beinhalten die Bücher eine Mischung aus Text und eingestreuten Bildern, die die Kinder „lesen“, während der alphabetische Text ihnen vorgelesen wird.

b) Erzählen der Geschichten

Jede Gruppe berichtet kurz der anderen Gruppe, was in der gemeinsam gelesenen Geschichte geschehen ist.

c) Kletter-Max

Bei diesem Spiel aus der „Regenbogen-Lesekiste“ geht es darum, bekannte Wörter (u. a. die Namen der Kinder) zu erlesen. Wer ein Wort vorlesen kann, kommt hierbei schneller zum Ziel auf dem Spielplan.

Anschluss an Einheit 13 :

Wörter-Domino: Das Domino wird mit kurzen, bereits bekannten Wörtern gespielt. Es geht hier nicht ums Erlesen, sondern um Vergleichen und Wiedererkennen. Vor Spielbeginn und ggf. auch beim Spielen sollten die Wörter benannt werden.

14. Einheit :

a) Aufträge ausführen ☞ BLISS

Die Kinder versuchen, Auftragskärtchen einen Sinn zu entnehmen und das Gelesene in Handlung umzusetzen. Auf den Kärtchen finden sie z. T. bereits bekannte Wörter, ihre Namen, aber auch noch unbekannte Wörter (z.B. „GEHE“ / „HÜPFE“ / „KLOPFE“), die an der Tafel stehen und durch Bilder erläutert werden.

b) Diktat mit Mogeln ☞ BLISS

Den Kindern werden verschiedene Wörter vorgesprochen, die sie aufschreiben sollen. Die Wörter können die Kinder im Raum wiederfinden (z. B. an Einrichtungsgegenständen). Diejenigen Kinder, die dies merken, können die Wörter von den Schildern abschreiben.

c) Brett-, Lege- und Kartenspiele mit Schrift ☞ BLISS

In kleineren Gruppen bzw. mit Partnern können die Kinder mit den bereitgestellten Spielen implizite Lernerfahrungen mit Schrift machen.

Anschluss an Einheit 14 :

Herstellen kleiner Faltbücher zum Lesen: Mehrere Blätter Papier sind so vorbereitet, dass die Kinder sie ohne großen Aufwand ausmalen, nach eigenem Ermessen beschriften, falten, in kleine Hefter einlegen und auf diese Weise zu Büchlein machen können. ☞ BLISS

15. Einheit :

Die Schatzsuche ☞ BLISS

Dieses Spiel findet im Raum, im und um das Gebäude herum statt. Die Kinder erhalten die Aufgabe, einen versteckten Schatz zu finden, wobei sie Bilder, Wörter und kurze Sätze entschlüsseln und Notizen machen müssen. Beim Lesen der Texte können sie die Hilfe Erwachsener in Anspruch nehmen bzw. Umschläge öffnen, in denen zum Text erläuternde Bilder zu sehen sind.

ANHANG 4

Förderangebot „FONO“: Beschreibung der Spiele und Aktivitäten

Die Inhalte der insgesamt 15 Programm-Einheiten werden nachfolgend entsprechend ihrer chronologischen Reihenfolge im Projekt kurz erläutert. Die Aktivitäten entstammen dem „*Trainingsprogramm zur Phonemischen Bewußtheit*“ (Schneider u. a. 1994) und werden in der zugehörigen Handanweisung ausführlich erläutert. Bei der Durchführung des vorliegenden Projektes und dem von Schneider und seinen Mitarbeiterinnen gibt es einige Parallelen, aber auch organisatorische Unterschiede:

Von den 57 Spielen und Übungen aus dem Trainingsprogramm von Schneider u. a. wurden 47 ausgewählt. Dabei wurde darauf geachtet, die Aktivitäten so dem ursprünglichen Programm anzupassen, dass die Aufeinanderfolge, der zunehmende Schwierigkeitsgrad sowie der Anteil der einzelnen Aktivitäten aus den sechs Bereichen vergleichbar sind. Während in der Studie von Schneider und Mitarbeiterinnen sechs Monate lang täglich zehn Minuten Sprachspiele in der gewohnten Kindergartengruppe (überwiegend mit den ältesten Kindern) durchgeführt wurden, traf sich beim Siegener BLISS-Projekt in den ersten beiden Wellen jeweils eine eigens zusammengestellte heterogene Gruppe von Kindern im letzten Halbjahr vor Schulanfang einmal wöchentlich etwa eine Zeitstunde lang. In den Wellen 3 und 4 fand das FONO-Programm in bestehenden Schulkindergarten-Gruppen statt.

BEREICH	EINHEITEN														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1: Lauschspiele	■	■	■												
2: Reime			■	■	■	■									
3: Sätze, Wörter						■	■	■							
4: Silben									■	■	■				
5: Anlaute										■	■	■	■		
6: Phoneme												■	■	■	■

Übersicht zum Ablauf des phonologischen Förderangebots

	Schneider u. a. (1994)	vorliegende Studie
1: Lauschspiele	9 (= 15,8%)*	7 (= 14,9%)
2: Reime	10 (= 17,5%)	8 (= 17,0%)
3: Sätze, Wörter	8 (= 14,0%)	7 (= 14,9%)
4: Silben	7 (= 12,3%)	6 (= 12,8%)
5: Anlaute	8 (= 14,0%)	8 (= 17,0%)
6: Phoneme	15 (= 26,3%)	11 (= 23,4%)
<i>insgesamt</i>	57 Spiele/Übungen	47 Spiele/Übungen

Anzahl der Spiele/Übungen innerhalb der vorliegenden und der ursprünglichen Studie (Schneider u. a.

1994). * Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl der jeweils geplanten Aktivitäten.

Um bei den Trainingseinheiten eine zu große Belastung der Kinder durch die starke Betonung des Übens und Spielens mit Sprache zu vermeiden und sie zur aktiven Teilnahme zu motivieren, wurden neben den Aktivitäten aus dem Programm von Schneider u. a. zwei ergänzende Inhalte in das FONO-Programm aufgenommen: in den Einheiten 1 bis 8 wurde je ein Kapitel aus dem Buch „Die Insel der sprechenden Tiere“ von G. Mensching vorgelesen, in dem die ungewöhnliche Sprechweise der Tiere im Mittelpunkt steht und zum Nachdenken über die eigene Sprache sowie zu Sprachspielen anregen soll; in den Einheiten 7 bis 15 wurde jeweils ein Spiellied gesungen, bei dem die Kinder mitmachen und in gesungener Form mit Sprache spielen konnten.

Einheit 1 :

a) Wir machen Geräusche und lauschen

Die Kinder versuchen, alltägliche Geräusche (Schneiden mit der Schere, Papier reißen u.ä.) zu benennen, wobei sie die Geräuschquelle nicht sehen können. (vgl. Lauschspiele 1.2 in der Handanweisung von Schneider/Reimers 1994).

b) Jakob, wo bist du?

Die Kinder sitzen still im Kreis. Ein Kind steht mit verbundenen oder zugehaltenen Augen in der Mitte und soll in die Richtung zeigen, aus der von einem in eine Ecke geschlichenen Kind ein Laut („Piep“, „Muh“, „Wau“ ...) gekommen ist. (vgl. 1.3)

c) Den Wecker verstecken

Ein Kind verlässt den Raum. Währenddessen wird ein Wecker oder eine andere tickende Uhr versteckt. Das draußen stehende Kind wird nun hereingebeten und soll versuchen, den Wecker zu finden. (vgl. 1.4)

d) Die Insel der sprechenden Tiere (1)

Vorlesen des Kapitels „Die Entdeckung der Insel“.

Einheit 2 :

a) Flüsterspiel (Stille Post)

Die Kinder sitzen im Kreis. Der Spielleiter flüstert seinem Nachbarn zur Linken einen Satz ins Ohr. Dieser gibt das, was er gehört hat, an seinen Nachbarn weiter. Wenn jedes Kind an der Reihe war, wird der Satz laut gesagt. (vgl. 1.6)

b) Wortpaare

Den Kindern werden zwei Wörter vorgesprochen, woraufhin die Kinder sagen sollen, ob die beiden Wörter ganz gleich (Puppe – Puppe) oder etwas anders (Boot – Brot) klingen. (vgl. 1.8)

c) Hört ihr den Hund?

Eine Geschichte wird vorgelesen, in der das Wort „Hund“ oft vorkommt. Immer, wenn die Kinder dieses Wort hören (auch in zusammengesetzten Hauptwörtern), dürfen sie laut „Wau!“ rufen. (vgl. 1.9)

e) Die Insel der sprechenden Tiere (2)

Vorlesen des Kapitels „Tim macht sich auf die Reise“.

Einheit 3 :

a) Abzählreime

Erproben von Abzählreimen, die die Kinder kennen (vgl. 2.1). Mit einem Abzählreim wird auch bestimmt, wer beim nachfolgenden Spiel beginnen darf.

b) Flüsterspiel mit Reimen

Wie bei der „Stillen Post“ wird eine Mitteilung im Kreis flüsternd weitergesagt. Diesmal handelt es sich um zwei sich reimende Wörter (z.B. Haus – Maus, lachen – krachen). (vgl. 1.7)

- c) Kinderreime
Verschiedene Kinderreime werden von den Kindern selbst oder vom Spielleiter vorgetragen. (vgl. 2.2)
- d) Frei reimen
Jedem Kind wird ein Wort vorgesprochen, zu dem es ein Reimwort finden kann (gleichgültig, ob das Reimwort eine Bedeutung hat oder nicht). (vgl. 2.3)
- e) Die Insel der sprechenden Tiere (3)
Vorlesen des Kapitels „Die Begegnung mit dem Löwen“.

4. Einheit :

- a) Kannst du reimen?
Es werden Sätze vorgelesen, bei denen das sich reimende Wort am Ende fehlt. Die Kinder versuchen, das fehlende Wort zu benennen. (vgl. 2.5)
- b) Handlungsreime
Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Bild wird hoch gehalten und dazu der Anfang des Reimes gesagt (z.B. „Die Sonne scheint.“). Die Kinder schauen auf das Bild, um zu sehen, ob dort etwas abgebildet ist, das sich auf den vorgegebenen Satz reimt (etwa: „Das Kind weint.“) (vgl. 2.7)
- c) Reimspiel
Ein Wort (z.B. „Hut“) wird den Kindern genannt; anschließend zwei weitere (z.B. „Mut“ / „Mütze“). Die Kinder sollen nun das Wort nennen, das sich auf das zuerst vorgesprochene (also auf „Hut“) reimt. (vgl. 2.8)
- d) Die Insel der sprechenden Tiere (4)
Vorlesen des Kapitels „Die Sprache der Inselftiere“.
- e) Wir sprechen in der Giraffensprache
Die Kinder versuchen, die Sprechweise der Giraffe aus dem Vorlesebuch nachzuahmen. Die Giraffe spricht jeden Tag anders, wobei alle Vokale jeweils gleich ausgesprochen werden.

5. Einheit :

- a) Bilderreime
Zu Bildkarten wird ein Wort genannt und anschließend ein passendes Reimwort gefunden. (vgl. 2.9)
- b) Wir reimen mit Tiernamen
Der erste Teil eines Satzes wird vorgegeben (z.B. „Eine Katze hat ´ne ...“), die Kinder finden das Reimwort („Tatze“). (vgl. 2.4)
- c) Reim-Memory
In drei Gruppen spielen die Kinder ein Memoryspiel, bei dem Reimwörter aufgedeckt werden sollen.
- d) Die Insel der sprechenden Tiere (5)
Vorlesen des Kapitels „Räuber besuchen die Insel“.

6. Einheit :

- a) Abzählreime
Neue Abzählreime zum Bestimmen eines Kindes, das im Folgenden als erste Hauptperson fungieren soll. (vgl. 2.1)
- b) Einführung des Begriffes „Satz“
Eine Reihe von Beispielen für Sätze (mit den Kindern als Subjekt) wird den Kindern genannt. Der Begriff „Satz“ wird nach jedem Beispiel wiederholt. (vgl. 3.1)
- c) Einführung des Begriffes „Wort“

Anhang 4 – Förderangebot „FONO“ Beschreibung der Spiele und Aktivitäten

Anhand von Zwei- und Dreiwortsätzen wird mit Hilfe bunter Bauklötze der Begriff „Wort“ eingeführt. (vgl. 3.2)

d) Übungen mit Sätzen und einsilbigen Wörtern

Einige Kinder erhalten je sechs bis sieben Legosteine. Sätze werden den Kindern genannt, anfangs nur mit zwei bis drei Wörtern, woraufhin sie für jedes Wort einen Legostein legen sollen. Der gelegte Satz wird dann mit dem vom Spielleiter ebenfalls mit Legosteinen gelegten Satz verglichen. (vgl. 3.3)

e) Die Insel der sprechenden Tiere (6)

Vorlesen des Kapitels „Die Falle“

7. Einheit :

a) Übungen mit Sätzen und (auch mehrsilbigen) Wörtern

Wie Einheit 6 d) oben, wobei jetzt auch darüber gesprochen wird, dass ein „Wort“ etwas bedeuten muss. So kann z.B. „Tauben“ nicht aus zwei Wörtern bestehen, weil „-be“ keine Bedeutung hat.

b) Beende den Satz

Unvollständige Sätze werden vorgesprochen (z.B. „Das Auto ist“) und von den Kindern beendet („gelb“ / „schnell“ o.ä.). Später bespricht man mit den Kindern, wie viele Wörter der Satz hat; dazu können Klötze verwendet werden. (vgl. 3.5)

c) Wörterpuzzle

Die Kinder versuchen herauszufinden, welches neue Wort entsteht, wenn man zwei Wörter zusammensetzt (sich begegnen lässt). Jede Hand konkretisiert ein Wort, und die Hände werden langsam aufeinander zu geführt, bis sie sich begegnen. Beispiele: „Haar“ – „Spange“, „Auto“ – „Reifen“. (vgl. 3.7)

d) Spiellied : „Das Auto von Lucio“

Bei diesem Lied werden beim Singen nach und nach mehr Wörter fortgelassen und durch Pantomimen ersetzt.

e) Die Insel der sprechenden Tiere (7)

Vorlesen des Kapitels „Tims Begegnung mit den Räufern“

8. Einheit :

a) Übungen mit kurzen und langen Wörtern

Aufgeschriebene Wörter werden zunächst verdeckt. Die Kinder sagen, welches von zwei vorgesprochenen Wörtern sie für das längere halten (z.B. „Zug“ oder „Krankenwagen“). Anschließend werden die Wortkarten aufgedeckt, so dass die Kinder die Form des geschriebenen Wortes und somit seine Länge sehen können. (vgl. 3.6)

b) Beende das Wort

Den Kindern wird der Anfang eines Wortes vorgesprochen, aus dem sie ein zusammengesetztes Wort bilden sollen (z.B. „Kaffee-“, / „kanne“, „Schul-“, / „tasche“). (vgl. 3.8)

c) Wörterpuzzle mit Bildkarten

In dieser Variante zu Einheit 7 c) werden mit Hilfe von Bildkarten zusammengesetzte Wörter gebildet. (vgl. 3.7)

d) Spiellied : „Kopf und Schultern ...“

Damit die Bewegungen zum Lied richtig ausgeführt werden können, ist genaues Zuhören erforderlich.

e) Die Insel der sprechenden Tiere (8)

Vorlesen der letzten beiden Kapitel „Abschied von den Tieren“ und „Ende“.

9. Einheit :

- a) Namen klatschen
Alle sitzen im Kreis. Ein Kind wird ausgewählt, das seinen Namen nennt, den die ganze Gruppe klatscht. Danach kommt das nächste Kind an die Reihe.
- b) Erst lauschen, dann schauen
Zum Üben der Synthese einzelner Silben zu einem ganzen Wort werden Wörter silbenweise vorgesprochen. Wenn die Kinder herausgefunden haben, um welches Wort es sich handelt, wird ihnen ein dazu passendes Bild gezeigt. (vgl. 4.3)
- c) Koboldgeschichte
Eingekleidet in eine Geschichte werden einzelne Wörter silbenweise gesprochen und sollen von den Kindern synthetisiert werden. (vgl. 4.6)
- d) Spiellied „Tiger Raschnipur“
Bei diesem sehr rhythmischen Sprechgesang mit Bewegungen wird deutlich, wie sehr die Stimme die Spannung steigern kann.

10. Einheit :

- a) Namenball
Einem Kind wird ein Ball zugeworfen, woraufhin es seinen Vornamen erst komplett, dann silbenweise sagt. Anschließend wirft es den Ball zu einem anderen Kind, das genauso verfährt. (vgl. 4.2)
- b) Nimm ein Ding aus der Kiste
In einer Kiste werden Gegenstände und Bilder gesammelt. Die Kinder dürfen nach und nach ein Bild oder Ding aus der Kiste nehmen. Das Wort wird benannt und silbenweise geklatscht. (vgl. 4.5)
- c) Namen raten
Die Kinder sitzen im Kreis. Der Anlaut des Namens eines Kindes wird langsam und deutlich vorgesprochen; die Kinder sollen herausfinden, zu welchem Namen der Laut passt. (vgl. 5.1)
- d) Sachen finden
Mit Bildkarten werden Wörter nach gleichem Anfangslaut sortiert. Anschließend werden Bilder mit einem bestimmten Anlaut aus einem Angebot an ausgebreiteten Bildkarten gefunden. (vgl. 5.2)
- e) Spiellied „Verkehrte Welt“
Hier werden die Namen der Kinder in ungewöhnliche Zusammenhänge gebracht.

11. Einheit :

- a) Silbenball
Der Spielleiter sagt z.B. „Gar – di – ne“ mit einer halben Sekunde Pause zwischen den Silben und wirft einem Kind einen weichen Ball zu. Das Kind fängt den Ball und antwortet: „Gardine“ und wirft den Ball zurück usw. (vgl. 4.7)
- b) Ich denke an ...
Die Kinder sollen anhand des Anlautes und einer kleinen Erläuterung, die vorausgeht, ein Wort erraten. Wenn das Wort erraten worden ist, wird es mit gedehntem Anlaut ausgesprochen. (vgl. 5.3)
- c) Achte auf den ersten Laut
Den Kindern wird ein Wort vorgesprochen, dessen Anlaut sie benennen sollen. (vgl. 5.4)
- d) Laute wegnehmen
Den Kindern wird erklärt, dass man ein neues Wort bilden kann, indem man einem anderen Wort einen Laut wegnimmt (z.B. „R---eis“ -> „Eis“). (vgl. 5.5)
- e) Spiellied „Die Löwenjagd“
Ein Mitmachlied mit viel Bewegung, bei dem die Spannung und das Tempo immer mehr gesteigert werden.

12. Einheit :

- a) Laute einsetzen
Einem Wort (z.B. „aus“) wird ein Laut (z.B. „L“) vorangestellt, um so ein neues Wort („Laus“) zu bilden. (vgl. 5.6)
- b) Merkwürdige Geschichten
Kleine Anlautgeschichten (z.T. Zungenbrecher wie „Fischers Fritz ...“) werden den Kindern vorgetragen, wobei beim Sprechen der Anlaut übertrieben wird. Die Kinder versuchen, das Merkwürdige an diesen Geschichten herauszufinden. (vgl. 5.7)
- c) Wie heißt das Wort?
Wörter werden lautierend den Kindern vorgesprochen (z.B. b / a / ll; h / a / s / e). Aus zwei angebotenen Bildern sollen die Kinder das zu dem lautierten Wort passende Bild finden. (vgl. 6.1)
- d) Lautball (mit kurzen Wörtern)
Ein Wort wird vom Spielleiter lautiert, dann ein Ball einem Kind zugeworfen. Das Kind versucht, das ganze Wort zu sagen und wirft dann den Ball wieder zurück. Dann kommt das nächste Kind mit einem anderen Wort an die Reihe. (vgl. 6.2)
- e) Spiellied „Pauls Hühner“: Ein Bewegungslied mit Tiergeräuschen und den Kindern als Hauptdarstellern.

13. Einheit :

- a) Lautball (mit längeren Wörtern)
wie bei Einheit 12 d), nur dass jetzt längere Wörter verwendet werden. (vgl. 6.3)
- b) Finde den letzten Laut
Den Kindern wird ein Wort (z.B. „Haus“) vorgesagt, wobei der letzte Laut deutlich übertrieben wird („Hau--ssss“). Die Kinder sollen den letzten Laut benennen. (vgl. 5.8)
- c) Wir suchen nach dem ...
Der Spielleiter nennt den Kindern Wörter. Die Kinder sollen aufpassen, ob in den Wörtern ein „I“ zu hören ist. Anschließend sind Wörter mit einem „A“ zu identifizieren. (vgl. 6.5)
- d) Wörter mit wenigen (2 – 3) Lauten
Mit Hilfe von Bildkarten werden Wörter benannt. Diese Wörter werden vom Spielleiter lautierend wiederholt; anschließend werden zu jedem erneut ausgesprochenem Laut Plättchen in unterschiedlichen Farben gelegt. (vgl. 6.6)
- e) Lied „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“

14. Einheit :

- a) Wir suchen nach dem ...
Den Kindern werden Wörter genannt, wobei sie aufpassen sollen, ob sie darin ein „E“ heraushören können. Anschließend werden sie gebeten, Wörter mit einem „O“ zu identifizieren.
- b) Kürzere Wörter mit mehreren Lauten
Wörter mit vier Lauten werden den Kindern lautierend vorgesprochen, die Laute durch Plättchen symbolisiert. (vgl. 6.7)
- c) Welches Wort ist das längste?
Zwei Bilder werden auf den Tisch gelegt, und die Kinder sollen jetzt herausfinden, welches der dazu passenden Wörter das längste ist. Die Wörter werden dabei lautiert und mit Plättchen unter den Bildern gelegt. (vgl. 6.9)
- d) An welches Bild denke ich?
Zehn Bildkarten mit Darstellungen kürzerer Wörter liegen auf dem Tisch. Der Reihe nach dürfen sich die Kinder eines der Bilder „denken“ und das entsprechende Wort lautieren. Der Rest der Gruppe findet heraus,

welches Bild gemeint ist. (vgl. 6.10)

e) Spiellied „Wir fahren dreimal um das Haus“

Ein Mitmachlied mit vielen Bewegungsmöglichkeiten und unterschiedlichen Geräuschen.

15. Einheit :

a) Längere Wörter mit mehreren Lauten

Wie Einheit 14 b), nur dass diesmal Wörter mit fünf Lauten (z.B. „r / e / g / e / n“) verwendet werden. (vgl. 6.8)

b) Wir suchen nach dem ...

Wie Einheit 14 a), wobei nun Wörter mit einem „U“ herausgehört werden sollen. (vgl. 6.5)

c) Kiste mit Sachen

In einer zugedeckten Kiste befinden sich Bilder und Dinge, die 3 – 4 Laute beinhalten. Ein Kind darf etwas aus der Kiste nehmen und versuchen, das passende Wort zu lautieren. Danach kommt das nächste Kind an die Reihe. (vgl. 6.13)

d) Finde das kürzeste / längste Wort

Je zwei Wörter werden nacheinander vorgesprochen. Die Kinder sollen dabei auf die Länge der Mundbewegungen achten und sagen, welches Wort das längere von beiden ist. (vgl. 6.14)

e) Spiellied : nach Wunsch der Kinder eines der eingeführten Lieder

ANHANG 5-A

Überarbeitungen bzw. Erweiterungen von „Hören, lauschen, lernen“
(Küspert/Schneider 1999) [in der Tabelle abgekürzt als HLL] sowie ergänzende Materialien

Autorinnen und Autoren, Erscheinungsjahr	Titel	Zielgruppe	Inhalte, Besonderheiten
Küspert/Schneider (1999) basierend auf Schneider / Reimers (1994) [= Grundlage für die Phonologiegruppen im BLISS-Projekt]	Hören, lauschen, lernen	Kinder im letzten Kindergartenjahr	schriftfreies Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit (6 Trainingsbereiche)
Küspert/Roth/Schneider (2000)	Multimedia-Spiele aus dem Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit (CD-ROM)	Kinder im letzten Kindergartenjahr und zu Schulbeginn	Aufgaben aus HLL mit Sprachausgabe, insbesondere zur ergänzenden oder vom Trainingsprogramm unabhängigen Einzelförderung
Plume/Schneider (2004)	Hören, lauschen, lernen 2	Kinder im letzten Kindergartenjahr und Schulanfänger	Buchstaben-Laut-Training (mit 12 Buchstaben) als Ergänzung zu oder in Kombination mit HLL
Gräsel u. a. (2003) [noch nicht abgeschlossene Trainingsstudie und Überarbeitung]	Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache	Kinder im letzten Kindergartenjahr	Überarbeitung von Ungenauigkeiten bei den phonetischen und phonologischen Differenzierungen; Optimierung von HLL für Migrantenkinder, Erstellen einer französischen Version von HLL.
Mähler (2004)	Evaluation von Maßnahmen zur LRS-Prävention: Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindergartenkindern mit Hilfe einer Kurzversion von „Hören, lauschen, lernen“	Kinder im letzten Kindergartenjahr	Erprobung einer kompakten Kurzversion (12 dreißig- bis vierzigminütige Einheiten in sechs Wochen) von HLL mit dem Ziel der Reduzierung des Durchführungsaufwandes für Erzieherinnen.
Christiansen (2002)	Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Leserechtschreib-Schwierigkeiten.	Kinder im letzten Kindergartenjahr und Schulanfänger	Übungskatalog für den Kindergarten und den Schulanfang. Auf HLL aufbauende, zusätzliche und erweiterte Übungs- und Spielideen.
Christiansen/Stoltenberg (2002)	Arbeitsblätter zur Förderung der phonologischen Bewusstheit am Schulanfang.	Schulanfänger	Ergänzung des Anfangsleseunterrichts um phonologische Aufgaben; kann auch im Zusammenhang mit HLL bzw. Christiansen (2002) eingesetzt werden.
Forster/Martschinke (2001)	Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi.	Erstklässler; Beginn unmittelbar nach der Einschulung	Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Fördermaterial im Anschluss an den „Rundgang durch Hörhausen“ (Martschinke/ Kirschhock/ Frank, 2001)

ANHANG 5-B

Einige aktuell gebräuchliche Testverfahren zur phonologischen Bewusstheit

Autorinnen und Autoren, Erscheinungsjahr	Titel	Zielgruppe	Inhalte, Besonderheiten
Jansen u. a. (1999)	Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)	Vorschulkinder im letzten Kindergartenjahr	standardisierter, normierter Einzeltest zu den Bereichen Aufmerksamkeit, Gedächtnis und phonologische Bewusstheit (4 Subtests)
Martschinke/ Kirschhock/ Frank (2001)	Der Rundgang durch Hörhausen	Schulanfänger ab der Einschulung	Einzeltest zur Erhebung der phonologischen Bewusstheit (10 Subtests). Zur Förderung liegt Trainingsmaterial vor (Forster/Martschinke 2001).
Stock/Marx/Schneider (2003)	Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen (BAKO 1-4)	Grundschüler der 1.-4. Klasse (jeweils in den letzten drei Monaten)	standardisierter, normierter Einzeltest (7 Subtests) zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit
Günther (2003)	Sprachförderung: Die Fitness-Probe	Kinder im letzten Kindergartenjahr und Schulanfänger	Einzeltest ohne Normen zur Erfassung des sprachlichen und präliteralen Entwicklungsstandes; einer von sieben Bereichen ist die phonologische Bewusstheit (dazu 6 Subtests). Mit Förderempfehlungen.
Probst (2002)	Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache	Kinder im Einschulungsalter und im ersten Schuljahr	weitgehend standardisierter, aber nicht normierter Einzeltest; 4 der 16 Subtests untersuchen die phonologische Bewusstheit. Beinhaltet Förderhinweise.
Barth/Gomm (2004)	Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (PB-LRS)	Kindergartenkinder im letzten Jahr und Schulanfänger	Gruppentest ohne Normierung zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit (6 Subtests)
Martschinke / Kammermeyer / King / Forster (2004)	Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS)	Vorschulkinder und Schulanfänger	Diagnoseverfahren zur phonologischen Bewusstheit im Kindergarten; mit Fördervorschlägen und CD mit Testanweisungen in anderen Muttersprachen
Hartmann/Dolenc (2005)	Olli, der Ohrendetektiv. Test und Förderverfahren zur phonologischen Bewusstheit in Vorschule und Schule.	Kindergartenkinder im letzten Jahr und Schulanfänger	Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit mit Übungs- und Arbeitsmaterial zur Förderung.
Mannhaupt (2005)	Münsteraner Screening (MÜSC) zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten	Schulanfänger in den ersten fünf Wochen nach der Einschulung	Normierter Gruppentest mit Parallelen zum BISC (phonologische Bewusstheit, Aufmerksamkeit, Gedächtnis).

ANHANG 6:

Verlauf des Projekts und Untersuchungsverfahren

		DFG-BLISS-Projekt : Verlauf und Untersuchungsverfahren																				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Monat	↓	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Jun	Jul	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mrz	Apr	Mai	Jun
		DURCHFÜHRUNG DER FÖRDERMASSNAHMEN										END - ERHEBUNG		NACH- ERH. I		NACH- ERH. II		NACH- ERH. III				
Anzahl und Thema der Untertests												7 : 4 Schrift- erf., 3 fonolog. Bewusstheit		12 : 4 Schrif- erf., 3 fonolog. Bewusstheit, 5 Vorstellungen von Schrift, Lesen und Schreiben		2 (Wörter-Diktat, Wörter lesen)		2 (Wörter-Diktat, Wörter lesen)		4 (Wörter-Diktat, Wort/Ph.eudow . untersch., Satzlesen,2,5-Wörter-Diktat)		
weitere Tests												CFT 1*		BLISS*								
Dokumente												vergleichbare (Aufgaben für alle Kinder) und individuelle Dokumente		Testunterlagen		Testunt.		Testunt.		Testunt.		
Beobachtung												TB mit Beobachtungleitfäden		TB		TB		TB		TB		
Fotodokumentation												XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX=>										
Videoaufzeichnungen												XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX=> Gesamtgruppe, Aufnahmen einzelner Kinder mit besonderem Fokus										
Kinderkartei												XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX=> (kontinuierlich)										
Forscher-Tagebuch												XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX=> (kontinuierlich)										
Fragebögen														Kindergärtnerinnen / SKG-Leiterinnen						Lehrerinnen		
<p>1. Welle (Kindergarten) : 1997/98; 2. Welle (Kindergarten) : 1998/99; 3. Welle (Schulkindergarten) : 1999/2000; 4. Welle (Schulkindergarten) : 2000/01 (endet mit der Enderhebung im Mai 2001)</p> <p>Anmerkungen :</p> <p>weitere Tests : BLISS* : Am Ende des "BLISS-Programms" wird eine zusätzliche Erhebung zu systemspezifischen Fragen durchgeführt. CFT 1* : Bei allen beteiligten Kindern (ab der 2. Welle) findet als Gruppentest eine Intelligenzüberprüfung statt.</p> <p>Beobachtung : TB = Teilnehmende Beobachtung (zu Beginn deskriptiv, während der Fördermaßnahmen fokussiert + Beobachtungleitfäden) Die Beobachtungen fanden, ebenso wie Foto- und Videoaufnahmen, regelmäßig statt, wobei über ihren Einsatz situationspezifisch entschieden wurde.</p>																						

[1] EIGENE BUCHSTABEN SCHREIBEN

Richtig geschriebene Buchstaben :

Punktzahl insgesamt : = : 2 = Index-Punkte

Besonderheiten :

[2] EIGENE WÖRTER SCHREIBEN

Richtig geschriebene Wörter :

Punktzahl insgesamt : = x 2 = Index-Punkte

Besonderheiten :

[3] BUCHSTABEN-DIKTAT

a : A		f : N	
b : T		g : D	
c : E		h : I	
d : P		i : O	
e : H		j : U	

Punktzahl insgesamt : = / 10 = Index-Punkte

Besonderheiten :

[4] EMBLEME UND SCHRIFT

a : BP		f : ARD	
b : Maggi		g : Post	
c : Fanta		h : OPEL	
d : ARAL		i : iglo	
e : Coca Cola		j : Langnese	

Punktzahl insgesamt : = / 10 = Index-Punkte

Besonderheiten :

..... **Schrift-Index-Wert** (Gesamtzahl der Index-Punkte aus [1] - [4])

[5] PHONEMSYNTHESE

(Haken für richtige Antwort, falsche Antwort notieren)

1 : Eis		5 : Auto	
2 : Ohr		6 : Bett	
3 : See		7 : Nase	
4 : Tor		8 : Blatt	

Punktzahl insgesamt : = / 8

Besonderheiten :

[6] PHONEMANALYSE

(Alle Phoneme notieren, die das Kind nennt; z.B. /k/ /u/)

1 : Kuh		5 : Bär	
2 : Uhr		6 : Mann	
3 : Tee		7 : Sonne	
4 : Fuß		8 : Kran	

Punktzahl insgesamt : = / 8

Besonderheiten :

[7] ANLAUT - WORTREST TRENNEN

(/ = Anlautdehnung richtig ; X = Dehnung und Restwort richtig; 0 für falsche Antwort)

1 : Wal		5 : Nabel	
2 : Floß		6 : Tor	
3 : Leiter		7 : Klaus	
4 : Mann		8 : Haus	

Punktzahl insgesamt : = / 8

Besonderheiten :

ANHANG 8

ENDERHEBUNG NACH ABSCHLUSS DER VORSCHULISCHEN FÖRDERANGEBOTE

Protokollbogen

Name des Kindes : _____

Vorname des Kindes : _____

Einrichtung : _____

Testleiter/in : _____

Tag Monat Jahr
Geb.datum : _____
Unters.datum : _____
Geschlecht : [] w [] m Nr. __

ERGEBNISSE DER UNTERTESTS

I. Teil : Gleiche Aufgaben wie in der Eingangserhebung

1: Eigene Buchstaben schreiben	Punkte : 2 = Index-Punkte
2: Eigene Wörter schreiben	Punkte x 2 = Index-Punkte
3: Buchstaben-Diktat	Punkte = Index-Punkte
4: Embleme und Schrift	Punkte = Index-Punkte
5: Phonemsynthese	Punkte
6: Phonemanalyse	Punkte
7: Anlaut-Wortrest trennen	Punkte

insgesamt Punkte || Index-Wert

II. Teil : Zusätzliche Aufgaben :

Mechanismen und soziale Funktionen des Lesens und Schreibens

1: Einsicht in die Funktion der Schrift	Punkte
2: Symbole und Wörter erkennen	Punkte
3: Leserichtung	Punkte
4: Wortkonzept	Punkte
5: Satzkonzept	Punkte

insgesamt Punkte von 11 möglichen Punkten

I. TEIL :

I. [1] EIGENE BUCHSTABEN SCHREIBEN

Richtig geschriebene Buchstaben :

Punktzahl insgesamt : = : 2 = Index-Punkte

Besonderheiten :

I. [2] EIGENE WÖRTER SCHREIBEN

Richtig geschriebene Wörter : _____

Punktzahl insgesamt : = x 2 = Index-Punkte

Besonderheiten :

I. [3] BUCHSTABEN-DIKTAT

a : A		f : N	
b : T		g : D	
c : E		h : l	
d : P		i : O	
e : H		j : U	

Punktzahl insgesamt : = / 10 = Index-Punkte

Besonderheiten :

I. [4] EMBLEME UND SCHRIFT

a : BP		f : ARD	
b : Maggi		g : Post	
c : Fanta		h : OPEL	
d : ARAL		i : iglo	
e : Coca Cola		j : Langnese	

Punktzahl insgesamt : = / 10 = Index-Punkte

Besonderheiten :

..... **Schrift-Index-Wert** (Gesamtzahl der Index-Punkte aus [1] - [4])

I. [5] **PHONEMSYNTHESE**

(Haken für richtige Antwort, falsche Antwort notieren)

1 : Eis		5 : Auto	
2 : Ohr		6 : Bett	
3 : See		7 : Nase	
4 : Tor		8 : Blatt	

Punktzahl insgesamt : = / 8

Besonderheiten :

I. [6] **PHONEMANALYSE**

(Alle Phoneme notieren, die das Kind nennt; z.B. /k/ /u/)

1 : Kuh		5 : Bär	
2 : Uhr		6 : Mann	
3 : Tee		7 : Sonne	
4 : Fuß		8 : Kran	

Punktzahl insgesamt : = / 8

Besonderheiten :

I. [7] **ANLAUT - WORTREST TRENNEN**

(/ = Anlautdehnung richtig ; X = Dehnung und Restwort richtig; 0 für falsche Antwort)

1 : Wal		5 : Nabel	
2 : Floß		6 : Tor	
3 : Leiter		7 : Klaus	
4 : Mann		8 : Haus	

Punktzahl insgesamt : = / 8

Besonderheiten :

1 II. TEIL

II. [1] EINSICHT IN DIE FUNKTION DER SCHRIFTSPRACHE

a) „Wozu kann man Lesen und Schreiben gebrauchen?“

b) „Warum möchtest *du* lesen und schreiben lernen?“

Punktzahl insgesamt : = / 1

Besonderheiten :

II. [2] SYMBOLE UND WÖRTER ERKENNEN

a : Schrank		c : HAUS	
b : Postamt		d : Auto	

Punktzahl insgesamt : = / 4

Besonderheiten :

II. [3] LESERICHTUNG

a) „Kannst du mir zeigen, wo ich anfangen muss, wenn ich dir diese Geschichte vorlesen möchte?“ [] richtig [] falsch :

b) „Und wo lese ich weiter? Zeigst du mir mit deinem Finger, in welcher Richtung ich weiterlesen soll?“ [] richtig [] falsch :

Punktzahl insgesamt : = / 2

Besonderheiten :

II. [4] **WORTKONZEPT**

a) „Kannst du mir einmal ein *Wort* sagen? Es kann irgendein Wort sein, das dir gerade einfällt.“

Antwort :

b) „Kannst du mir hier ein Wort zeigen?“

richtig falsch : _____

Punktzahl insgesamt : = / 2

Besonderheiten :

II. [5] **SATZKONZEPT**

a) „Kannst du mir einmal einen *Satz* sagen? Es kann irgendein Satz sein, der dir gerade einfällt.“

Antwort :

—

b) „Kannst du mir hier einen Satz zeigen?“

richtig falsch :

Punktzahl insgesamt : = / 2

Besonderheiten :

ANHANG 9

ENDERHEBUNG NACH ABSCHLUSS DES BLISS-FÖRDERANGEBOTS IM KINDERGARTEN

Protokollbogen

Name des Kindes : _____ Tag _____ Monat _____ Jahr _____

Vorname des Kindes : _____ Geb.datum _____

Einrichtung : _____ Unters.datum _____

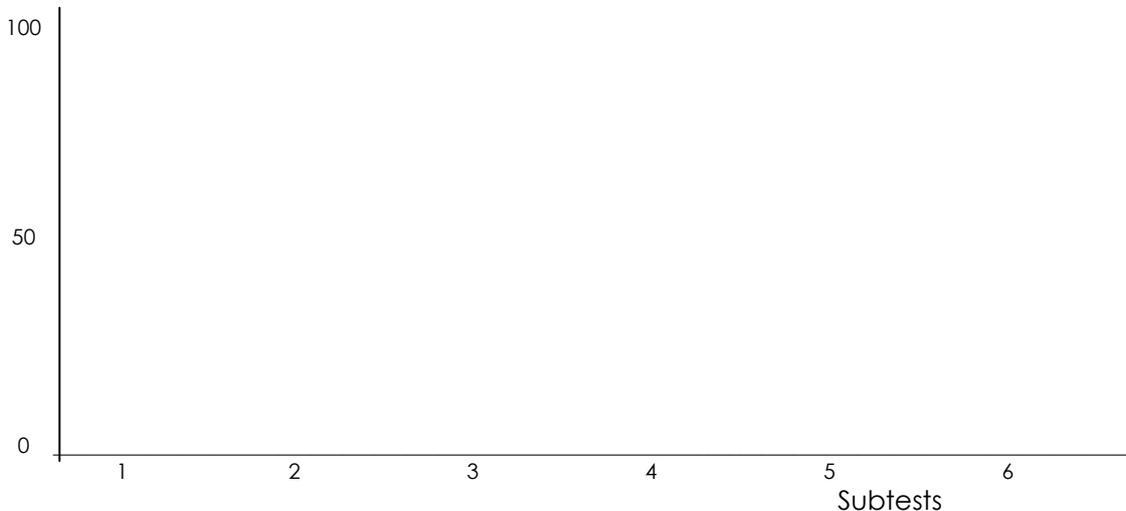
Testleiter/in : _____ Geschlecht w m Nr. _____

ERGEBNISSE DER UNTERTESTS

1: Wiedererkennen	Punkte
2: Benennen	Punkte
3: Schreiben	Punkte
4: Sätze lesen	Punkte
5: Sätze mit DUPLO-Steinen stecken	Punkte
6: Erlesen neuer Symbole	Punkte

insgesamt Punkte

richtige
Lösungen
(Prozent)



[1] WIEDERERKENNEN VON BLISS-SYMBOLEN

a : Haus		f : Garage	
b : gehen		g : Regen	
c : Brief		h : küssen	
d : Vogel		i : glücklich	
e : Pferd		j : Briefkasten	

Punktzahl insgesamt : = / 10

Besonderheiten :

[2] BENENNEN VON BLISS-SYMBOLEN

a : Uhr		f : Post(amt)	
b : Mädchen		g : weinen	
c : Ohr		h : Aufzug	
d : Auto		i : traurig	
e : Baum		j : Fluss	

Punktzahl insgesamt : = / 10

Besonderheiten :

[3] SCHREIBEN VON BLISS-SYMBOLEN NACH DIKTAT

a : Blume		f ₁ : (Der) Mann	
b : Stuhl		f ₂ : geht	
c : Haus		f ₃ : (hinein) ins	
d : Fenster		f ₄ : Haus	
e : Auge			

Punktzahl insgesamt : = / 9

Besonderheiten :

[4] LESEN VON BLISS-SÄTZEN

a : Der Hund sitzt im Auto.	/ 4	b: Der kleine Junge sieht den Vogel.	/ 4	c : Die Mama küsst den Briefkasten.	/ 3
-----------------------------	-----	--------------------------------------	-----	-------------------------------------	-----

Punktzahl insgesamt : = / 11

Besonderheiten :

[5] Sätze mit BLISS-DUPLO-STEINEN STECKEN

a : Das große Kamel isst eine Banane.	/ 4	b: Die Katze geht die Treppe hinauf.	/ 4
---------------------------------------	-----	--------------------------------------	-----

Punktzahl insgesamt : = / 8

Besonderheiten :

[6] ERLESEN VON UNBEKANNTEN ZUSAMMENGESETZTEN SYMBOLEN

a : Kuhstall		b: Dusche	
c : Briefträger		d : Nilpferd	

Punktzahl insgesamt : = / 11

Besonderheiten :

ANHANG 10

Übersicht zu den Nacherhebungen im ersten Schuljahr

Nacherhebung I (November)

Folgende Aufgaben können als Gruppentest der ganzen Klasse gestellt werden, um den möglichen Transfer der Vorschulmaßnahmen auf Fortschritte im Lese- und Schreibunterricht zu erfassen:

1. **Wörter konstruieren** (vgl. Richter 1992)
Ein 5-Wörter-Diktat (Maus – Kanu – Rosine – Schimmel – Leiter).
Dauer : ca. 10 min. (+ ein paar Minuten für Instruktionen und Rückfragen)
2. **Wörter lesen** (vgl. „Würzburger Leise Leseprobe“; Küspert / Schneider 1998)
10 Wörter sollen passenden Bildern zugeordnet werden (Affe – Mond – Giraffe – Kirsche – Schultüte – Roller – Fußball – Brot – Zigarre – Pinsel). Dauer : 5 min.

Nacherhebung II (Februar)

Zur Mitte des ersten Schuljahres werden wiederum zwei Aufgaben als Gruppentest gestellt:

1. **Wörter konstruieren** (vgl. Richter 1992)
Ein 9-Wörter-Diktat (Maus – Kanu – Rosine – Schimmel – Leiter – Wand – billig – Lokomotive - Strumpf). Dauer : ca. 15 min.
2. **Wörter lesen** (vgl. „Würzburger Leise Leseprobe“; Küspert / Schneider 1998)
20 Wörter sollen passenden Bildern zugeordnet werden (Affe – Mond – Giraffe – Kirsche – Schultüte – Roller – Fußball – Brot – Zigarre – Pinsel – Hexe – Biene – Regenwolken – Ampel – Schuh – Nagel – Teekanne – Schlange – Küken - Turm). Dauer : 5 min.

Nacherhebung III (Mai)

Zum Ende des ersten Schuljahres findet ein letzter Gruppentest statt:

1. **Wörter konstruieren** (vgl. Richter 1992)
Ein 9-Wörter-Diktat (Maus – Kanu – Rosine – Schimmel – Leiter – Wand – billig – Lokomotive - Strumpf). Dauer : ca. 15 min.
2. **Sinnvolle Wörter von Pseudowörtern unterscheiden** (May u. a. 1985)
Zehn sinnvolle Wörter sollen angekreuzt werden (je eines von vier angebotenen Wörtern in einer Reihe). Dauer : 3 min.
3. **Satzlesen** (May u. a. 1985)
10 unvollständigen kurzen Sätzen sollen die fehlenden Wörter bzw. Satzteile zugeordnet werden (aus je vier Angeboten ist das richtige anzukreuzen). Dauer : 4 min.
4. **Rätselsätze** (RICHTER 1992)
6 kurze Sätze werden diktiert, wobei die Kinder entscheiden sollen, ob sie einen Sinn ergeben oder nicht. Dauer : ca. 15 min.

ANHANG 11

Quantitative Daten innerhalb des BLISS-Projekts

[s. hierzu : Richter (1992), 111ff.; Ostermann (1994), 6ff.; Diekmann (1997), 249ff.; Posperschill (2006), 22ff.]

IndexEingangserhebung : diskretes Merkmal (aber : kein Höchstwert – etwa, wenn russischstämmiges Kind neben deutschen auch kyrillische Buchstaben aufschreibt -> „approximativ stetig“); Ordinalskala

IndexEnderhebung : diskretes Merkmal (aber : kein Höchstwert – etwa, wenn russischstämmiges Kind neben deutschen auch kyrillische Buchstaben aufschreibt -> „approximativ stetig“); Ordinalskala

Nacherhebung 1 :

I : 5-Wörter-Diktat : diskretes Merkmal (Rechtschreib-Stufe 0,1,...,5); Ordinalskala

II : 10 Wörter Bildern zuordnen : diskretes Merkmal (Punktwerte von 0 bis 10) ; Ordinalskala

Nacherhebung 2 :

I : 9-Wörter-Diktat : diskretes Merkmal (Rechtschreib-Stufe 0,1,...,5); Ordinalskala

II : 20 Wörter Bildern zuordnen : diskretes Merkmal (Punktwerte von 0 bis 20) ; Ordinalskala

Nacherhebung 3 :

I : 9-Wörter-Diktat : diskretes Merkmal (Rechtschreib-Stufe 0,1,...,5); Ordinalskala

II : Pseudowörter : diskretes Merkmal (Punktwerte 0 bis 10); Ordinalskala

III : Satzlesen : diskretes Merkmal (Punktwerte 0 bis 10); Ordinalskala

IV : Rätselsätze : diskretes Merkmal (Punktwerte 0 bis 25 bzw. Prozentsatz der richtig geschriebenen Wörter – vgl. Richter 1992); Ordinalskala

ANHANG 12-A: Buchstaben-Häufigkeit bei allen Eingangs- und Enderhebungen

Alphabetische Reihenfolge			nach Häufigkeit sortiert			
Buchstabe	Häufigkeit	Prozent	Rang	Buchstabe	Häufigkeit	Prozent
A	376	9,1%	1	A	376	9,1%
a	5	0,1%	2	N	264	6,4%
B	173	4,2%	3	E	260	6,3%
b	13	0,3%	4	M	253	6,2%
C	133	3,2%	5	O	228	5,5%
c	0	0,0%	6	R	213	5,2%
D	113	2,7%	7	S	200	4,9%
d	6	0,1%	8	B	173	4,2%
E	260	6,3%	9	T	161	3,9%
e	28	0,7%	10	H	159	3,9%
F	119	2,9%	11	L	158	3,8%
f	1	0,0%	12	P	154	3,7%
G	67	1,6%	13	I	152	3,7%
g	2	0,0%	14	i	143	3,5%
H	159	3,9%	15	C	133	3,2%
h	13	0,3%	16	U	120	2,9%
I	152	3,7%	17	F	119	2,9%
i	143	3,5%	18	K	115	2,8%
J	47	1,1%	19	D	113	2,7%
j	6	0,1%	20	V	82	2,0%
K	115	2,8%	21	G	67	1,6%
k	3	0,1%	22	W	54	1,3%
L	158	3,8%	23	Y	50	1,2%
l	6	0,1%	24	X	48	1,2%
M	253	6,2%	25	J	47	1,1%
m	15	0,4%	26	Z	45	1,1%
N	264	6,4%	27	Q	33	0,8%
n	17	0,4%	28	e	28	0,7%
O	228	5,5%	29	n	17	0,4%
o	4	0,1%	29	t	17	0,4%
P	154	3,7%	31	m	15	0,4%
p	2	0,0%	32	b	13	0,3%
Q	33	0,8%	32	h	13	0,3%
q	4	0,1%	32	Ü	13	0,3%
R	213	5,2%	35	Ä	10	0,2%
r	5	0,1%	36	Ö	9	0,2%
S	200	4,9%	37	d	6	0,1%
s	1	0,0%	37	j	6	0,1%
T	161	3,9%	37	l	6	0,1%
t	17	0,4%	40	a	5	0,1%
U	120	2,9%	40	r	5	0,1%
u	3	0,1%	42	o	4	0,1%
V	82	2,0%	42	q	4	0,1%
v	2	0,0%	44	k	3	0,1%
W	54	1,3%	44	u	3	0,1%
w	1	0,0%	46	g	2	0,0%
X	48	1,2%	46	p	2	0,0%
x	0	0,0%	46	v	2	0,0%
Y	50	1,2%	46	ü	2	0,0%
y	1	0,0%	50	f	1	0,0%
Z	45	1,1%	50	s	1	0,0%
z	1	0,0%	50	w	1	0,0%
Ä	10	0,2%	50	y	1	0,0%
ä	0	0,0%	50	z	1	0,0%
Ö	9	0,2%	50	Π	1	0,0%
ö	0	0,0%	56	c	0	0,0%
Ü	13	0,3%	57	x	0	0,0%
ü	2	0,0%	58	ä	0	0,0%
ß	0	0,0%	59	ö	0	0,0%
Π	1	0,0%	60	ß	0	0,0%
zusammen	4111	Buchstaben		zusammen	4111	Buchstaben

ANHANG 12-B

Wörter: Häufigkeit bei den Eingangs- und Enderhebungen (1. – 4. Welle)

	1.Wel- le EIN	1.Wel- le END	2.Wel- le EIN	2.Wel- le END	3.Wel- le EIN	3.Wel- le END	4.Wel- le EIN	4.Wel- le END	INSG.	Alle EIN	Alle END
kein Wort	7	3	11	5	15	1	11	4	57	44	13
eigene Zeichen als Wort bezeichnet	0	0	0	0	0	0	3	0	3	3	0
Buchstaben als Wort bezeichnet	1	0	13	2	2	8	1	0	27	17	10
Wort falsch oder unvollständig auf- geschrieben	9	2	11	7	4	13	1	5	52	25	27
eigener Name	57	60	55	54	42	48	35	45	396	189	207
anderer Name	24	29	31	36	18	25	11	13	187	84	103
MAMA	16	20	22	24	10	16	5	10	123	53	70
PAPA	11	16	19	17	4	5	5	6	83	39	44
OMA	6	10	10	11	4	8	3	4	56	23	33
OPA	3	8	3	9	2	2	3	3	33	11	22
anderes Wort	1	1	0	4	1	4	2	3	16	4	12
Abkürzung (BVB,ADAC, ...)	0	3	0	0	0	0	1	0	4	1	3
Sonstiges	1	2	0	0	0	0	5	1	9	6	3
insgesamt	136	154	175	169	102	130	86	94	1046	499	547
erfasste Kinder	66	65	62	62	57	55	50	50	467	235	232
richtiger eigener Name	86%	92%	89%	87%	74%	87%	70%	90%	85%	80%	89%

ANHANG 13-A: Kindertexte mit BLISS-Symbolen



René schreibt seine Sätze von links nach rechts und markiert ihr Ende jeweils mit einem dicken Punkt. Die Symbole für Personen ergänzt er stets um Augen, Mund und Nase, sodass sie etwas bildhafter aussehen. René denkt sich selbst oft sinnvolle sowie lustige Sätze aus, die er dann aufschreibt.

- 1. Satz:** Das Mädchen sieht die Uhr.
- 2. Satz:** Das große Pferd sieht den Regen.



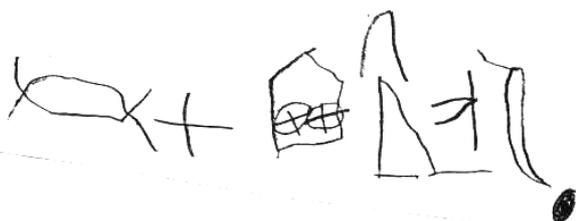
Stefan vermischt eigene Bilder mit BLISS-Symbolen, wobei deren Aussehen z.T. von den eingeführten Zeichen deutlich abweicht. Zwischen den Symbolen eines Satzes lässt er wenig, manchmal gar keine Abstände. Verben werden von Stefan nicht mit den zugehörigen „Indikatoren“ gekennzeichnet. Oft schreibt er keine vollständigen Sätze auf, macht aber beim Vorlesen kleine Geschichten daraus, in diesem Fall:

Die Schnecke geht ins Auto. Da kommt ein Junge.



Viktor hat viel Fantasie und Freude am Erfinden neuer BLISS-Sätze. Er schreibt jeden Satz in eine eigene Zeile und markiert das Satzende jeweils mit einem Punkt. „Indikatoren“ zur Kennzeichnung von Verbsymbolen bzw. Adjektiven lässt er manchmal weg.

- 1. Satz:** Der Vogel und der Hund sehen die Sonne.
- 2. Satz:** Das glückliche Kind küsst den Regen.
- 3. Satz:** Ich esse einen Apfel.
- 4. Satz:** Die Schlange fährt Auto.
- 5. Satz:** Die Kuh schläft und springt auf den Baum.
- 6. Satz:** Der große Fisch geht zum Mond.



Noch ein Satz von Viktor :
Der Fisch und die Garage gehen zur Banane.

ANHANG 13-B: Weitere Kindertexte mit BLISS-Symbolen

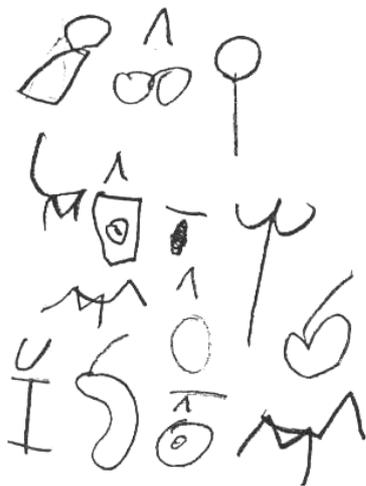


Kevin schreibt selbst erfundene Symbolsätze in richtiger Schreibrichtung auf. Die kleinen „Indikatoren“ zum Markieren von Verbsymbolen setzt er nur unregelmäßig ein. Einen Teil der Symbole hat Kevin abgewandelt: so erhält eines seiner Häuser eine Decke unter dem Dach und die Hunde sehen jedes Mal etwas anders aus. Viele Kinder setzen an das Ende eines Symbolsatzes einen Punkt, einen langen vertikalen Strich oder fangen eine neue Reihe an. Kevin schreibt fortlaufend (wie man es auch z. B. bei alten in Stein gemeißelten griechischen Inschriften finden kann). Beim Vorlesen setzt Kevin die Verben in ihre passende Form und ergänzt mehrfach das fehlende Wort „ins“:

obere Reihe: „Das Mädchen und der Hund gehen ins Haus. Der Hund und das Mädchen gehen ins Haus. Die Katze und das Mädchen gehen.“

untere Reihe: (Hier verwandelt Kevin jeweils das Objekt eines Satzes ins Subjekt des Folgesatzes:)

„Die Schlange sieht den Hund. Der Hund sieht die Katze. Die Katze sieht das Mädchen. Das Mädchen und der Junge und die Katze gehen ins Haus.“



Massimo erfindet sinnvolle, aber auch lustige Sätze. Wie viele Mädchen und Jungen in seiner Gruppe hat auch er besonderen Spaß daran, ungewöhnliche Ereignisse zu verschriften und den anderen Kindern wie auch den Erwachsenen zum Lesen (und Lachen) zu geben. Massimo markiert das Satzende dadurch, dass er den nächsten Satz in einer neuen Reihe anfängt.

1. Satz: Das Mädchen küsst die Blume.
2. Satz: Der Hund schläft unterm Baum.
3. Satz: Das Pferd isst einen Apfel.
4. Satz: Die große Banane sieht das Pferd.



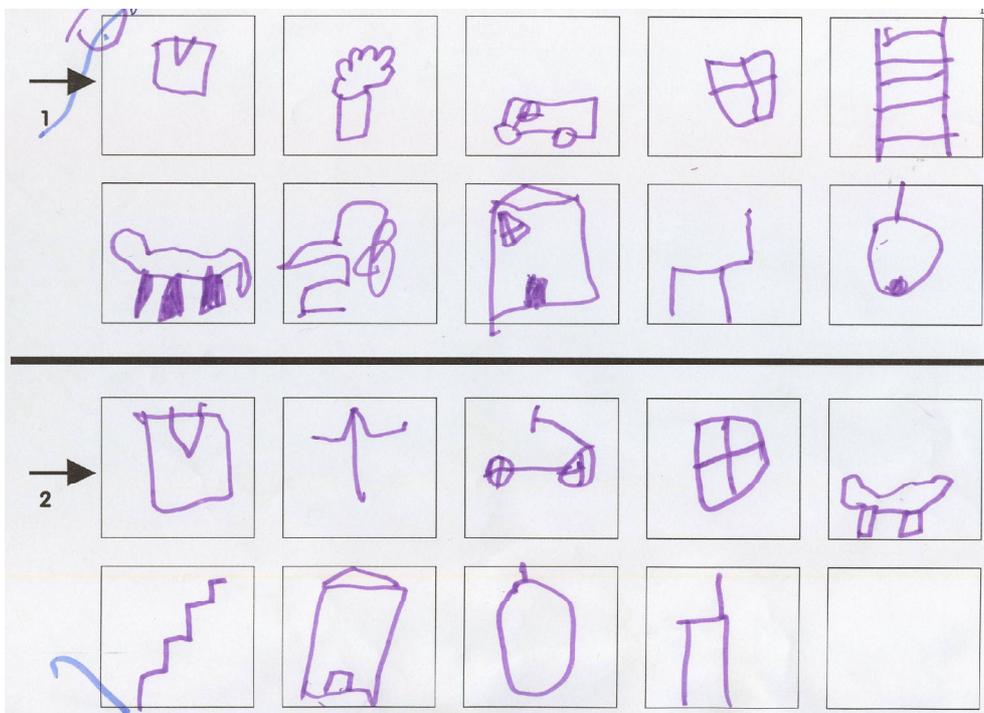
Meltem malt gerne, farbenfroh und sehr detailliert. Ihre Sätze bestehen oft aus BLISS-Symbolen und eigenen Zeichnungen. Meltem schreibt von links nach rechts und setzt ans Satzende jedes Mal einen Punkt.

1. Satz: Der Junge geht ins Haus.
2. Satz: Die Mutter küsst den Vater.

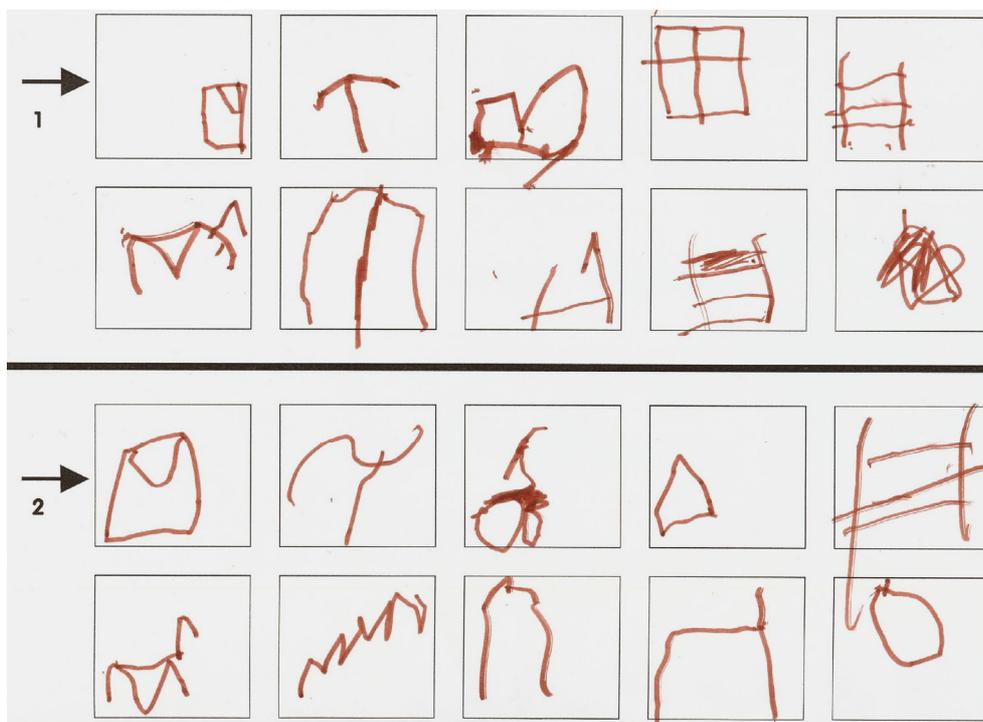
ANHANG 14-A

BLISS-Diktat (9. Einheit im BLISS-Förderangebot)

Aufgabe: Aufschreiben der BLISS-Symbole für *Brief, Baum, Auto, Fenster, Leiter, Pferd, Treppe, Haus, Stuhl, Apfel.* (1 – oben: nach Diktat; anschl. 2 – unten: mit Vorlage)



Richards Symbole



Manuels Symbole

ANHANG 14-B:

Enderhebung zum Umgang mit BLISS-Symbolen nach Abschluss der Fördermaßnahmen im Kindergarten

Subtest	Richard	Manuel	Mittelwert BLISS-Förder- gruppe 2. Welle (n = 11)	Mittelwert aller BLISS- Fördergruppen (n = 33)
Wiedererkennen von Symbolen	10	10	9,8	9,9
Benennen von Sym- bolen	5	9	8,5	7,9
Schreiben (einzelne Symbole und Symbolsatz)	2	4	5,3	5,3
Lesen (Symbolsätze)	6	10	8,9	7,7
Stecken von Sätzen mit BLISS-DUPLO- Steinen	7	8	7,1	6,1
Erlesen unbekannter Symbole	1	4	3,5	2,4
<i>Summe</i>	31	45	43,2	39,8
<i>Quartil</i> (Bezugsgruppe: alle Kin- der in BLISS-Gruppen)	Q1	Q3		

ANHANG 14-C

Richards „Rätselsätze“ (Grundwortschatzdiktat)
in Nacherhebung III / Ende der ersten Klasse

1. meine Nase ist grün ja
 ic nein
2. ich bin ein gint ja
 nein nein
3. Schraesen sint rotant ja
 plau nein
4. Autos haben schulke ja
 nein nein
5. Unser baumm sinen ja
 nein nein
6. Wir haben mit ja
 den ungen nein

ANHANG 14-D

Manuels „Rätselsätze“ (Grundwortschatzdiktat)
in Nacherhebung III / Ende der ersten Klasse

1. Meine Nase ist grünheit ja

nein

2. Ich Bineia Kint ja

nein

3. Strassen si no rat umd blau ja

nein

4. Autos haben Sunute ja

nein

5. Unser Baum kann sinen ja

nein

6. wir hören mit den ja

Augen

nein

Glossar	
BLISS	Kommunikationssystem aus über 3000 grafischen Symbolen, das ursprünglich als universales Verständigungsmittel von Charles K. Bliss (1897-1985) erdacht wurde und seit den 1970er Jahren vor allem von Menschen mit schwerwiegenden Einschränkungen in ihrer Lautsprache verwendet wird.
BLISS-Gruppe	Eine der drei Interventionsgruppen. Im Mittelpunkt der Förderangebote stehen die spielerische Begegnung mit BLISS-Symbolen sowie das Lesen und Schreiben der Symbole im Vergleich zur alphabetischen Schrift.
Eingangserhebung	Prätest vor der Interventionsphase, bei dem in Einzeltestung den an den Förder- oder Kontrollgruppen beteiligten Kindern vier Aufgaben zur Schrifterfahrung sowie drei zur phonologischen Bewusstheit gestellt wurden.
Enderhebung	Posttest unmittelbar nach Ende der Intervention, bei dem in Einzeltestung den an den Förder- oder Kontrollgruppen beteiligten Kindern dieselben vier Aufgaben zur Schrifterfahrung sowie drei zur phonologischen Bewusstheit aus der Eingangserhebung gestellt wurden. Zusätzlich zum Prätest: fünf Subtests zu Mechanismen und sozialen Funktionen des Lesens und Schreibens.
ES _{gepoolt}	Effektstärke, basierend auf der „gepoolten“ Streuung von Experimental- und Kontrollgruppe. Formel zur Berechnung der gepoolten Streuung: $s_p = \sqrt{\frac{(N_{EG} - 1) \cdot s_{EG}^2 + (N_{KG} - 1) \cdot s_{KG}^2}{N_{EG} + N_{KG} - 2}}$
ES _{korr}	korrigierte Effektstärke (nach Klauer 1993b). $ES_{korr} = ES_{Nachtest} - ES_{Vortest}$, wobei die gepoolte Streuung aus beiden Gruppen zugrunde gelegt wird
ES _{KG}	Effektstärke, basierend auf der Streuung der jeweiligen Kontrollgruppe, d. h. $(M_{EG} - M_{KG}) : s_{KG}$
FONO-Gruppe	Eine der drei Interventionsgruppen. Im Mittelpunkt der Förderangebote stehen Spiele und Übungen mit Lauten und der gesprochenen Sprache auf der Basis des Würzburger Trainingsprogramms (Küspert/Schneider 1999).
FONO-Index	Summe der Ergebnisse aus den drei Subtests zur phonologischen Bewusstheit in der Eingangs- und Enderhebung (max. 24 Punkte)
Gesamtstichprobe	816 Kinder (44,9% Mädchen, 55,1% Jungen), von denen im Rahmen der Studie Daten im Kindergarten, Schulkindergarten und/oder im 1. Schuljahr erhoben wurden.
Kernstichprobe	140 Kinder (39% Mädchen, 61% Jungen), von denen vollständige Daten aus der Eingangs- und Enderhebung vor Schuleintritt sowie den drei Nacherhebungen im ersten Schuljahr vorliegen.
K-Gruppe	Kontrollgruppe ohne besondere Förderung

Laufbahn	Drei „Laufbahnen“ werden unterschieden: „Normal“ = altersgemäße Einschulung nach Kindergartenbesuch; „Zurückgestellter“ = Verbleib nach der Intervention im Kindergarten um ein weiteres Jahr oder Zuweisung zum Schulkindergarten; „SKG“ = Besuch des Schulkindergartens vor der (um ein Jahr verspäteten) Einschulung, Teilnahme am Projekt im Schulkindergarten
Messzeitpunkt (MZP)	Zeitpunkt, an dem Einzel- oder Gruppenerhebungen durchgeführt wurden, d. h. innerhalb des vorliegenden Projekts: MZP 1 = Eingangserhebung (individuell) vor Interventionsbeginn MZP 2 = Intelligenztest (bei einem Teil der Kinder; nach Projektbeginn; in Kleingruppen) MZP 3 = Abschlusserhebung (individuell) am Ende der Förderung in den BLISS-Gruppen MZP 4 = Enderhebung (individuell) zum Interventionsende MZP 5 = Nacherhebung I (klassenweise) in der Grundschule MZP 6 = Nacherhebung II (klassenweise) in der Grundschule MZP 7 = Nacherhebung I (klassenweise) in der Grundschule MZP 8 = 1. Folgerhebung (individuell; als Ersatz für NE I) bei den 15 nach dem Projekt einem Schulkindergarten zugewiesenen Kindern MZP 9 = erneute Enderhebung nach einem Jahr (individuell) bei den 15 nach dem Projekt einem Schulkindergarten zugewiesenen Kindern
Nacherhebung (NE) NE I - nach drei Monaten NE II - nach sechs Monaten NE III – nach neun Monaten im ersten Schuljahr	Die an der Interventionsphase beteiligten Kinder wurden im ersten Schuljahr dreimal besucht und unterzogen sich dabei jeweils einem Test, in dem mit ansteigendem Niveau der ganzen Klasse Aufgaben gestellt wurden, die die Dokumentation von Entwicklungen im Lesen und Rechtschreiben ermöglichen sollten.
Normalentwickler	Kinder, die in der 1. oder 2. Welle am Projekt im Kindergarten beteiligt waren und anschließend regulär eingeschult wurden.
Phase	Unterschieden werden Phase I (1. und 2. Welle = Kindergarten) und Phase II (3. und 4. Welle = Schulkindergarten).
Pilotstudie	Erste Erprobung wesentlicher Elemente des BLISS-Förderangebots in einer altersgemischten Kindergartengruppe (vgl. Franzkowiak 1996a)
Relevanz	auch: <i>Positiver prädiktiver Wert</i> bzw. <i>Prognosefähigkeit</i> ; Kenngröße der Klassifizierung, die in Vierfeldertafeln errechnet wird durch $A / (A + B)$ und Aufschluss darüber gibt, bei wie vielen Personen mit positivem Testergebnis tatsächlich ein bestimmtes Problem vorliegt.
SCHRIFT-Gruppe	Eine der drei Interventionsgruppen. Im Mittelpunkt der Förderangebote steht die Auseinandersetzung mit der alphabetischen Schrift auf vielfältige, spielerische Weise (ohne Schreib-/Leselehrgang).
Schrift-Index	Indiz für den aktuellen Entwicklungsstand bzgl. der Schrifterfahrung; ein gewichteter Summen-Score, bei dem in der Eingangs- und Enderhebung die vier schriftbezogenen Subtests jeweils zu einem Gesamtwert verrechnet werden: $(RW \text{ freies Buchstaben-Schreiben} \cdot 2) + (RW \text{ freies Wörter-Schreiben} \cdot 2) + RW \text{ Buchstabendiktat} + RW \text{ Embleme und Schrift}$. Vgl. Richter (1992, 111).
Sensitivität	auch: <i>Trefferquote</i> bzw. <i>Richtigpositiv-Rate</i> ; Kenngröße der Klassifizierung, die in Vierfeldertafeln errechnet wird durch $A / (A + C)$ und Aufschluss darüber gibt, bei wie vielen Personen mit einem bestimmten Problem auch ein positives Testergebnis vorliegt.

Anhang 15 – Glossar

Spezifität	auch: <i>Richtignegativ-Rate</i> ; Kenngröße der Klassifizierung, die in Vierfeldertafeln errechnet wird durch $D / (B + D)$ und Aufschluss darüber gibt, bei wie vielen Personen ohne ein bestimmtes Problem auch ein negatives Testergebnis vorliegt.
Welle	Kohorte/Jahrgang; das BLISS-Projekt wurde in vier Wellen in aufeinander folgenden Jahren durchgeführt (s. auch -> Phase)
Zurückgestellte Kinder	Kinder, die nach der Teilnahme an einem der Förderangebote im Kindergarten (Wellen 1 und 2) noch ein Jahr im Kindergarten verblieben bzw. einem Schulkindergarten zugewiesen wurden.