

ANJA WILDEMANN

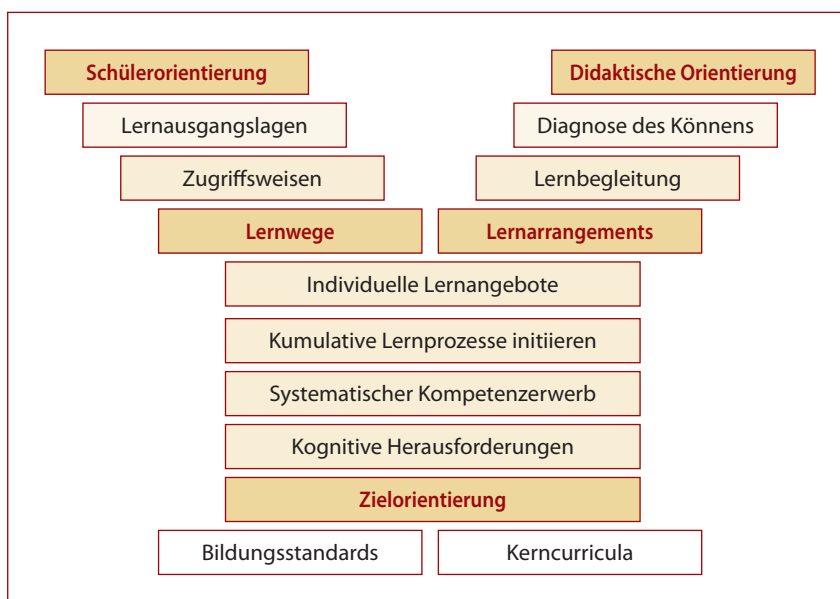
Das Können der Kinder in den Blick nehmen

Kinder wissen zu Beginn ihrer Schulzeit schon viel über das Schreiben und die Schrift. Darauf sollte der Sprachliche Anfangsunterricht aufbauen und weitere Sprachkompetenzen daran anknüpfen.

Der Schulanfang nimmt in der kindlichen Lernentwicklung eine Schlüsselposition ein. Das gilt besonders für den Sprachlichen Anfangsunterricht, der zwischen kindlichen Voraussetzungen und curricularer Zielorientierung individuelle wie strukturierte Lerngelegenheiten schaffen

muss. Der Bandbreite dessen, was Kinder mitbringen, sind kaum Grenzen gesetzt: Einige können bereits lesen, viele kennen schon einige Buchstaben, einem Teil wurde vorgelesen oder sie haben sich Geschichten auf Hörmedien angehört und verfügen über primäre literarische Erfah-

rungen, nicht wenige erproben sich in ersten Schreibversuchen, andere hatten kaum Berührungen mit Schrift und Schriftsprachlichkeit und einige verfügen über Erfahrungen in einer anderen Erstsprache. Diese Liste ließe sich ohne Weiteres fortsetzen; deutlich wird die Bedeutsamkeit der individuellen Lernausgangslagen für das Lesen- und Schreibenlernen (vgl. Wildemann 2010 a und b). **Im Anfangsunterricht bedarf es zunächst eines verstehenden Blickes auf die schriftsprachlichen Leistungen der Schüler(innen) – im Sinne einer alltagsimmanenten, systematischen Diagnose des Könnens –, um daran anschließend Lernangebote bereitzustellen.**



1 | Kompetenzorientierung im Sprachlichen Anfangsunterricht

Grundsätzliches

Kompetenz – so die geteilte Meinung – wird als Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen verstanden. Dieser Definition Weinerts (2001) folgen die Bildungsstandards ebenso wie die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer. Die Orientierung am Kompetenzbegriff in der Deutsch-

didaktik ist in erster Linie zielgerichtet auf die Kenntnisse und Fähigkeiten, über die Schüler(innen) am Ende eines Lernabschnittes verfügen sollen. Eine reine Zielorientierung reicht noch nicht aus, um einen kompetenzorientierten Unterricht zu realisieren. Hinzukommen muss eine Schülerorientierung, in deren Rahmen individuelle Lernvoraussetzungen, Lernwege der Kinder und deren Zugriffsweisen auf Schrift Berücksichtigung finden. Das kann nur geschehen, wenn Lehrkräfte über eine didaktische und diagnostische Expertise verfügen, d. h. wenn eine systematische Diagnose des Könnens erfolgt und anschließend der Transfer in individuelle Lernangebote stattfindet, wie im Modell dargestellt (vgl. Abb. 1).

Kompetenzorientierung heißt, die Kompetenzen der Lerner(innen) vor dem Hintergrund von Bildungsstandards und curricularen Vorgaben systematisch zu erfassen und daraus möglichst passgenaue Lernangebote abzuleiten, die die Schüler(innen) kognitiv herausfordern und ihren Kompetenzerwerb fördern. Die Komplexität eines kompetenzorientierten Unterrichts droht dann verlorenzugehen, wenn ausschließlich die Kompetenzen im Sinne eines zu erlangenden Endzustandes in den Blick genommen werden, ohne den Weg dorthin zu berücksichtigen. Kompetenzorientierung lässt sich auf der Ebene des Unterrichts nur dann realisieren, wenn eine Vernetzung der verschiedenen Dimensionen stattfindet. Für den Sprachlichen Anfangsunterricht heißt das, zunächst die frühen schriftsprachlichen Leistungen der Kinder nachzuvollziehen und diese zum Ausgangspunkt für den eigenen Unterricht zu machen.

Von den Schreibungen der Kinder ausgehen

Wenn ein kompetenzorientierter Sprachlicher Anfangsunterricht auf einer Diagnose des Könnens aufbaut, dann stellt sich die Frage nach den Kompetenzen der Kinder im Schriftspracherwerb. Schülerarbeiten aus Klasse 1 veranschaulichen, welche Schreibungen am Beginn der schriftsprachlichen Entwicklung vorkom-

men können und was diese über das Können des Schreibers / der Schreiberin aus-sagen.

Fantasieschreibungen

Gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs probieren sich die Kinder aus, indem sie das Schreiben imitieren oder Zeichnen zu Papier bringen, die keine konventionellen Zeichensysteme darstellen, jedoch eine Schriftnähe erkennen lassen. Sie zeigen, dass sie bereits Vorstellungen über Schrift und ihren Gebrauch entwickelt haben. So z. B. im Schreibversuch einer Erstklässlerin mit polnischer Erstsprache (s. Abb. 2): Sie verschriftet neben konventionellen Wörtern (Oma, Opa, Omi, Nina) Fantasiewörter (z. B. Fania, Anrima, Mgnia), die auf den ersten Blick keine konventionellen Bedeutungszuschreibungen aufweisen. Betrachtet man die Schreibungen genauer, so lassen sich Kenntnisse in Bezug auf die Normschrift ableiten. Beispielsweise greift das Mädchen auf Lautstrukturen des Polnischen zurück, indem sie Lautelemente und Graphemkombinationen aus der Erstsprache umsetzt, wie z. B. die *a*-Endung (Anrima, Sgmina) und die *ia*-Kombination (Mgnia, Fania). Besonders deutlich wird ihre Kenntnis von der referentiellen Funktion der Schrift, die die Schreibanfängerin durch das Anbringen der Pfeile expliziert hat. Im Unterricht kann daran angeknüpft werden, indem Bezeichnungen für Gegenstände gefunden und verschriftet werden, z. B. Beschriftungen im Klassenraum oder indem eigene Bildwörter-Bücher erstellt werden. Hier kann die Erstsprache der Schülerin kontrastiv hinzugenommen werden.

Buchstabeninventar

In der Regel kennen die meisten Kinder zu Schulbeginn einige Buchstaben. Diese Kenntnisse erweitern sie sukzessive. Frühzeitig ist bekannt, dass die Buchstaben für etwas stehen und damit Referenzcharakter besitzen. Deutlich wird das in der Schreibung einer Schulanfängerin, die aufgefordert wurde, Wörter zu acht Bildern dazuzuschreiben (s. Abb. 3, S. 40). Sie verschriftet Buchstaben, die sie in scheinbar wahlloser Reihenfolge aneinander reiht (z. B. bei OMNAWI). Interessant ist,

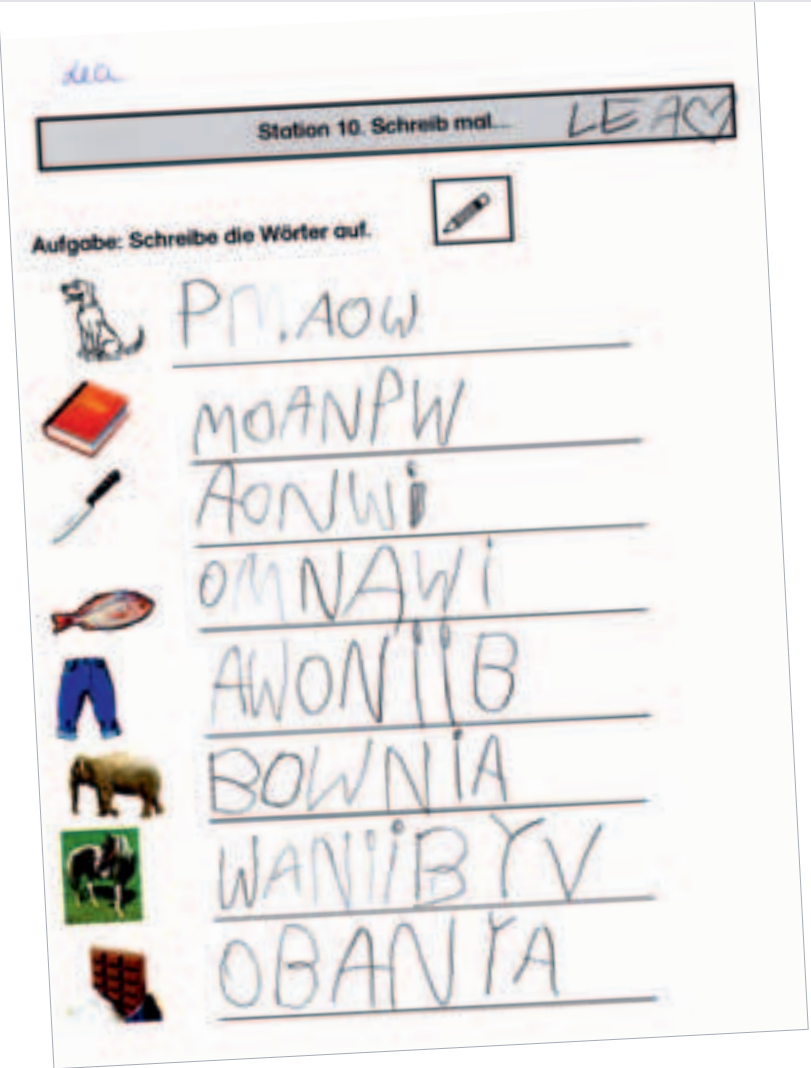


2 | Erste Schreibversuche zu Beginn von Klasse 1

dass sie alle Bilder mündlich benennen kann und dennoch feststellt, dass sie noch nicht schreiben könne. Ihr ist bewusst, dass „richtiges“ Schreiben normorientiert ist und sich damit von Pseudoschreibungen unterscheidet. Trotz ihrer Zweifel versucht sie, ihre Vorstellungen von Geschriebenem umzusetzen. Dazu greift sie auf ihr Buchstabeninventar zurück und schreibt „Wörter“, wie sie ihr im Alltag begegnen, als Aneinanderreihung einzelner grafischer Zeichen. Obwohl das Mädchen noch nicht in der Lage ist, normorientierte Schreibungen zu realisieren, zeigen ihre Schreibversuche, dass sie bereits über grundlegende schriftsprachliche Kompetenzen verfügt.

Phonographische Schreibungen

Andere Schreibungen verdeutlichen, dass zu Beginn des Schreiberwerbs die lautliche Orientierung dominiert. Hierbei handelt es sich noch nicht um Schreibungen, die im klassischen Sinne als alphabetische Schreibungen zu verstehen sind (Phonem-Graphem-Umsetzungen), sondern um phonographische Schreibungen, bei denen eine Verschriftung des Lautflusses



3 | Verschriftung mithilfe vorhandenen Buchstabeninventars

erfolgt (vgl. auch Noack 2008). Bei diesen Schreibungen werden in der Regel diejenigen Zeichen verschriftet, die auch lautlich realisiert werden. Gemeint sind nicht Einzellaute, sondern Lautqualitäten, die beim Sprechen zum Tragen kommen. Das wird am Beispiel (s. Abb. 4) anschaulich, da

hier der Sprach- in einen Schreibfluss umgesetzt wurde, wobei kaum Wortgrenzen (DisesJa, Hamwia), jedoch Merkmale der gesprochenen Sprache verschriftet wurden (<Ja> statt „Jahr“).

Orthographische Schreibungen

Auch am Übergang zum orthographischen Schreiben sind Schreibungen zu finden, die zum einen eine Progression im Schriftspracherwerb aufzeigen und zum anderen kindliche Zugriffsweisen auf Schrift als ein Hin- und Herpendeln zwischen Erfahrungen und Wissen offenbaren. Gerade hier zeigt sich die Wirkung des Sprachlichen Anfangsunterrichts, da die Schüler(innen) zunehmend zu korrekten Schreibungen fähig sind. Dennoch bleiben Phänomene wie Übergeneralisierungen (z.B. *Fiesch*), Folgen des gedehnten Sprechens (z.B. *Föhsch* statt *Fisch*), regionale Spracheinflüsse auf lautlicher Ebene (z.B. *Fösch*) und erstsprach-

liche Einflüsse (z. B. *Fiş*) oft noch lange Zeit erhalten.

Frühe Verschriftungen zeigen, dass Schreibanfänger(innen) frühzeitig Vorstellungen von Schrift entwickeln und versuchen, diese mit bereits erworbenem Wissen anzuwenden. **Dabei ist für den Sprachlichen Anfangsunterricht das Zusammenspiel von vorhandenen Kenntnissen, einer darauf aufbauenden Hypothesenbildung und neu gewonnen Einsichten von besonderer Bedeutung.** Die kindlichen Herangehensweisen beim Lesen- und Schreibenlernen gruppieren sich genau in jenem Erfahrungs- und Lernfeld.

Kompetenzorientierter Sprachlicher Anfangsunterricht

Bei den ersten Schreibungen der Schulanfänger(innen) handelt es sich um phonographische Umsetzungen, in denen gehörte Sprache in graphische Zeichen transferiert werden. In zahlreichen Schreiblehrgängen wird dieser lautorientierte Zugriff auf Schriftsprache zunächst fortgesetzt. Tatsache ist jedoch, dass die primären phonographischen nicht automatisch zu orthographischen Schreibungen führen. An dieser Lupenstelle setzt der Sprachliche Anfangsunterricht an, der auf Grundlage der kindlichen Lernvoraussetzungen differenzierende Lernangebote bereitstellt und zugleich die Kinder in ihrem Schriftspracherwerb systematisch fördert. Um einen solchen kompetenzorientierten Sprachlichen Anfangsunterricht zu gewährleisten, müssen Unterrichtsprinzipien eingehalten werden, die durch fünf Thesen dargestellt werden:

**1. THESE:
Kindliche Vorstellungen von Schrift im Unterricht thematisieren.**

Die Kinder bringen Vorstellungen (Präkonzepte) von Schrift mit in den Anfangsunterricht. Diese gilt es im Unterricht zu thematisieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Schulanfänger(innen) in der Regel noch keinen Begriff davon haben, was ein Buchstabe oder Wort ist. Lange Zeit verbinden sie Begriffe mit ihren individuellen Erfahrungen und Handlungen (*Ein Stuhl heißt Stuhl, weil man darauf sitzen*

Kompetenzorientierter Sprachlicher Anfangsunterricht heißt ...

- die Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigen;
- die kindlichen Zugriffsweisen auf Schrift durchdringen;
- die Systematik der Schrift thematisieren;
- die kindliche Lernprogression kontinuierlich überprüfen;
- kognitive Herausforderungen bereitstellen.

kann.). Erst durch das Sprechen über Sprache und Schrift wird der Weg vom Konkreten zum Abstrakten beschritten, z. B. indem man mit der Schülerin die Fantasiwörter von den „echten“ Wörtern unterscheidet.

2. THESE:

Frühe phonographische Schreibungen als solche belassen und nicht versuchen, daraus orthographische zu machen.

Wenn einmal deutlich ist, dass die phonographischen Schreibungen eine Umsetzung des Sprachflusses in Schrift darstellen, dann ist auch ersichtlich, dass diese sich nicht dazu eignen, daraus orthographische Regularitäten abzuleiten. Dazu bedarf es einer systematischen Auseinandersetzung, in deren Vollzug die Schrift anhand der orthographischen Phänomene erschlossen werden kann (s. dazu These 3). Die frühen phonographischen Schreibungen können von der Lehrkraft in „Erwachsenenschrift“ präsentiert werden, sodass für das Kind die korrekte Schreibweise sichtbar und damit nachvollziehbar wird.

4. THESE:

Anknüpfen an kindliche Entdeckerfreude und orthographische Regularitäten an Mustern erarbeiten.

Mithilfe des morphologischen bzw. morphematischen Prinzips als eines von sechs Rechtschreibprinzipien (vgl. dazu Thelen 2002, S. 72 ff.) lassen sich eine Reihe von abweichenden Schreibungen erklären, so z. B. die Schärfungsregel, die Auslautverhärtung, das silbentrennende -h, usw. Diese sollten in einem kompetenzorientierten Anfangsunterricht an Mustern und Beispielen erarbeitet werden. Auch dabei gilt es die kindlichen Erfahrungen und Kenntnisse aufzugreifen, z. B. indem problematische Schreibungen mit den Kindern besprochen und nachvollzogen werden.

4. THESE:

Erschließung der Systematik der Schrift durch einen systematischen Anfangsunterricht.

Ein kompetenzorientierter Sprachlicher Anfangsunterricht ist nicht nur individu-

umsorientiert und damit differenziert, sondern auch systematisch im Sinne der Schriftsystematik. Buchstaben und Buchstabenkombinationen werden als Repräsentanten von Lauten und Silben eingeführt, schriftrelevante Einheiten im Sinne der morphologischen Konstanz erfasst und sog. „Rechtschreibhürden“ als Ausgang für Auseinandersetzungen mit orthographischen Regularitäten („Ich schreibe <Pferd> immer falsch.“) genommen.

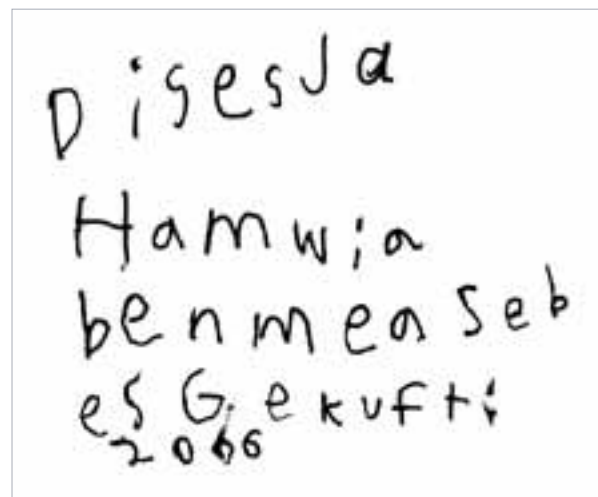
5. THESE:

Regelmäßige Diagnose der individuellen schriftsprachlichen Kompetenzen.

Mit der Orientierung an den Lernvoraussetzungen ist eine diagnostische Haltung verbunden, die Diagnose und Unterrichtsangebot aufs Engste miteinander verzahnt (vgl. Wildemann 2010 b). **Ein kompetenzorientierter Sprachlicher Anfangsunterricht nimmt zuerst die Kompetenzen der Schreibanfänger(innen) in den Blick und ist erst im zweiten Schritt kompetenzorientiert im Hinblick auf die zu erreichenden Kompetenzen.** Ein solcher Unterricht ist nicht vom Ende her gedacht, wie es sich am Beispiel der Buchstabenkenntnis eindrücklich veranschaulichen lässt. Im traditionellen Anfangsunterricht werden die Buchstaben in der Regel sukzessive eingeführt, mit dem Ziel, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt alle Buchstaben bekannt sind. Ein solcher Unterricht lässt außer acht, dass es immer Kinder gibt, die bereits über ein Buchstabenrepertoire verfügen, wenn sie in die Schule kommen. Für sie müssen andere Ziele formuliert werden. Aufbauend auf ihre Buchstabenkenntnis sollte eine Erweiterung erfolgen, die z. B. das Erkennen und Memorieren von Buchstabenkombinationen (Morphemen) – im Hinblick auf den Leselernprozess – beinhaltet.

Literatur

- Feindt, Andreas: *Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit*. In: Friedrich Jahresheft „Lehrarbeit – Lehrer sein“. Seelze: Friedrich 2010, S. 85–89.
- Hüttis-Graff, Petra: *Beobachten als didaktische Aufgabe*. In: Dehn, M./Hüttis-Graff, P./Kruse, N. (Hrsg.): *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim/Basel: Beltz 1996, S. 31–39.



4 | Beispiel für phonographische Schreibungen am Schulanfang: *Dieses Jahr haben wir den Mercedes gekauft. 2006*

- Noack, Christina: *Wenn der Hont auf dem Faarat Kuren holt: Junge Sprachexperten auf dem Weg zur Schrift*. In: Denkler, Markus (Hrsg.): *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Aschendorff: Münster 2008, S. 203–218.
- Röber, Christa: *Die Leistungen der Kinder beim Lesen und Schreibenlernen. Grundlagen der silbenanalytischen Methode*. Schneider: Baltmannsweiler 2009.
- Thelen, Tobias: *Schrift ist berechenbar. Zur Systematik der Orthographie*. In: Röber-Siekmeier, Ch./Tophinke, D. (Hrsg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Schneider: Baltmannsweiler 2002, S. 66–82.
- Weinert, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in der Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz 2001, S. 17–31.
- Wildemann, Anja: *Anfangsunterricht Deutsch*. (Reihe „Start in den Unterricht“). Seelze: Friedrich 2010a.
- Wildemann, Anja: *Lesen und Schreiben erfolgreich unterrichten. Wege im Sprachlichen Anfangsunterricht*. München: Oldenbourg 2010b.
- Wildemann, Anja (i.D.): *Qualität im Sprachlichen Anfangsunterricht – fachdidaktische Perspektiven und empirische Notwendigkeiten*. In: Bauer, K.-O./Logemann, N. (Hrsg.): *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



ANJA WILDEMAN

ist Juniorprofessorin für Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Vechta.