

Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen?

Renate Valtin

Abstract

Die „phonologische Bewusstheit“ gilt in der Pädagogischen Psychologie und in der öffentlichen Diskussion als wichtige „Vorläuferfertigkeit“ beim Lesen- und Schreibenlernen, „Defizite“ sollen zu Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten führen und sollten möglichst vor Schulbeginn diagnostiziert und durch ein gezieltes Training kompensiert werden. Der Beitrag setzt sich kritisch unter zwei Fragestellungen mit dem Begriff auseinander: 1. Ist das Konzept theoretisch überhaupt sinnvoll und 2. Ist es praktisch brauchbar, das heißt sollen im Vorschulalter derartige Trainings durchgeführt werden?

Keywords

Schriftspracherwerb, Vorläuferfertigkeiten, phonologische Bewusstheit, Sprachbewusstheit, vorschulische Sprachförderung

⇒ *Titre, Résumé et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Prof. Dr. Renate Valtin
Winkler Str. 22, 14193 Berlin
renate.valtin@rz.hu-berlin.de

Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen?

1. Das Konzept der phonologischen Bewusstheit in der Pädagogischen Psychologie

Der Begriff wird durchaus unterschiedlich verwendet. Aus der Fülle der Definitionen seien exemplarisch zwei herausgegriffen:

„Phonologische Bewusstheit entwickelt sich anhand eines Kontinuums von der Bewusstheit sprachlicher Einheiten (Sätze, Wörter, Silben, Reime) hin zu Phonemen, den kleinsten Spracheinheiten“ (Rothe, 2008, S. 2). Nach Küspert, Weber, Marx und Schneider (2007) bezieht sich die phonologische Bewusstheit auf die Fähigkeit von Kindern, die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu erfassen, beispielsweise Sätze in Wörter, Silben oder Laute zu zerlegen. Dabei wird unterschieden zwischen der phonologischen Bewusstheit *im weiteren Sinne*, der „Wahrnehmung der größeren sprachlichen Einheiten wie Wörter im Satz und Silben in Wörtern, des Klangs der Wörter beim Reimen usw.“ sowie *im engeren Sinne* als „Fähigkeit, Laute in Wörtern und Silben zu erkennen und zu unterscheiden“ (Küspert, Weber, Marx & Schneider 2007, S. 87).

Phonologische Bewusstheit gilt als einer der stärksten Prädiktoren des Schriftspracherwerbs in fast allen alphabetischen Orthografien (vgl. Landerl & Wimmer, 1994). Jedoch ist die empirische Befundlage nicht eindeutig. Die bisherige Forschung geht weitgehend theoriefrei vor, indem statistisch Korrelationen berechnet werden zwischen Maßen der phonologischen Bewusstheit und Maßen des Lesens (meist Lesegeschwindigkeit und Lesefehler) beziehungsweise des Rechtschreibens (als Summe der Fehler) – und zwar als zeitgleicher Zusammenhang oder als Prädiktor. Die Maße für Lesen und Rechtschreiben sind im Übrigen produktorientiert und entsprechen nicht dem neuesten didaktischen Stand der Entwicklungsmodelle (s. u.) und der qualitativen Fehleranalysen. Betrachtet man die Korrelationen, so zeigen sich die folgenden Werte (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Korrelationen zwischen Maßen der phonologischen Bewusstheit und Lesen (L) und Rechtschreiben (Rs) (vgl. Brügelmann, 2005)

aus der Nürnberger Studie von Martschinke u. a. (2001, S. 37):

.39**-.44** FONO Schulanfang – L/RS Ende 1./2. Klasse;

aus der Bielefelder Studie von Skowronek u. a. (Jansen et al., 2002, S. 48):

.51**-.60** BISC vor der Schule – L/Rs Ende 2. Klasse;

aus der LOGIK-Reanalyse von Brügelmann (2005, S. 151)

.43** BISC vor der Schule – Rs mit 8 Jahren

.39** BISC vor der Schule – Lesen mit 8 Jahren

.26** BISC vor der Schule – Rs mit 17 Jahren

.44** Buchstaben vor der Schule – Rs mit 8 Jahren

.34** Buchstaben vor der Schule – Rs mit 17 Jahren.

Die Korrelationen liegen in niedriger bis mittlerer Höhe (ebenso wie bei der vorschulischen Buchstabenkenntnis) und können nicht für eine Individualprognose herangezogen werden. Dementsprechend wird die prognostische Validität des Bielefelder Screening (BISC) zunehmend stärker angezweifelt: Die sehr hohen Trefferraten, die in der Evaluierungsstudie für das BISC ermittelt wurden, konnten bislang nicht repliziert werden. Weniger als 20 Prozent der Kinder, die in den ersten beiden Klassen im Lesen oder Schreiben unterdurchschnittlich abschnitten, konnten durch das BISC entdeckt werden. Zudem entwickelten die mei-

sten „Risikokinder“ weitgehend unauffällige Lese-Rechtschreib-Leistungen (vgl. Marx & Weber, 2006; Brügelmann, 2003, 2005).

In einer Reanalyse der LOGIK-Daten konnte Brügelmann (2005) feststellen, dass die Entwicklungen der „Risikokinder“ nicht linear verlaufen. Er folgert: „Lernschwierigkeiten sind nicht als Indikator für eine Schwäche als 'Eigenschaft' interpretierbar, sie sind vielmehr die Folge einer Interaktion von persönlichen Merkmalen und Kontextbedingungen.“ (Brügelmann, 2005, S. 158).

In einer Studie von Deimel, Ziegler und Schulte-Körne (2005) erwies sich das Vorwissen der Kinder bei der Einschulung, gebildet als Mittelwert aus dem BISC (Bielefelder Screening), Buchstabenkenntnis und Zahlenkenntnis als stärkster Prädiktor für die Schriftsprachleistungen am Ende der zweiten Klasse. Als stärkster Einzel-Prädiktor für die Rechtschreibleistung erwies sich die Buchstabenkenntnis bei der Einschulung. Bei der Vorhersage des Lesens lagen IQ und BISC als Prädiktoren praktisch gleichauf an der Spitze. Die Autoren folgern: „Da das BISC ein vergleichsweise aufwändiges Verfahren ist, stellen diese Daten den Wert dieses Tests durchaus in Frage“ (Deimel, Ziegler & Schulte-Körne, 2005, S. 102).

Auch die Bedeutsamkeit von vorschulischen Trainings zur phonologischen Bewusstheit (z. B. „Hören, lauschen, lernen I und II“, Küspert & Schneider, 2003) gerät in die Kritik. Rothe (2008) konnte keinen Transfer auf den Schriftspracherwerb feststellen. Schneider, Marx und Weber (2008) beobachteten, dass sich präventive Effekte vor allem auf die frühe Lesefertigkeit (Dekodieren) und weniger auf das Leseverständnis ergeben. Auch Hartmann (2002) berichtet von ausbleibenden Langzeiteffekten eines Trainings der phonologischen Bewusstheit unter Einbeziehung von Buchstaben, das mit sprachentwicklungsgestörten Kindergartenkindern über 18 Wochen in logopädischer Einzelintervention durchgeführt wurde. Hartmann befürwortet deshalb eine Verlängerung der Förderung in die erste Klasse hinein, bis die Kinder sicher über die alphabetische Lese- und Schreibstrategie verfügen.

Neuere Studien zeigen, dass durch Lese-Lehrmethoden, die Kinder direkt zum Begreifen des alphabetischen Prinzips anleiten, auch die phonologische Bewusstheit geübt wird (vgl. Marx & Weber, 2006). Eine triviale Erkenntnis, denn beim alphabetischen Prinzip unserer Schrift handelt es sich um die Sichtbarmachung von Phonemen durch Grapheme.

Verschiedene Studien zur Wirksamkeit verschiedener vorschulischer Förderprogramme ergaben keine Überlegenheit phonologischer Trainings gegenüber anderen Maßnahmen zur Förderung schriftsprachlicher Kenntnisse. In einer Hamburger Vergleichsstudie (vgl. May & Okwumo, 1999) zeigten sich keine Transfereffekte eines Trainings der phonologischen Bewusstheit auf das Rechtschreiblernen. Als wirksam erwiesen sich jedoch einerseits eine gezielte Vermittlung schriftspezifischer Vorkenntnisse sowie der Einfluss des schulischen Unterrichts auf den schriftsprachlichen Lernzuwachs und auf die Rechtschreibleistung im ersten Schuljahr. In einer Vergleichsstudie von Lenel (2005), in der die Effekte verschiedener vorschulischer Förderprogramme verglichen wurden, ergaben sich die nachhaltigsten Effekte in einem vorschulischen Programm, das die direkte Schrifterfahrung in den Mittelpunkt der Förderung stellte (vgl. Lenel, 2005). Auch die Vergleichsstudie von Franzkowiak (2008) erbrachte keine Vorteile einer phonologischen Förderung.

Als Fazit dieses summarischen Überblicks über einige Studien bleibt festzuhalten: Der Nutzen einer expliziten und isolierten Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter konnte nicht nachgewiesen werden. Eine Förderung muss vielmehr direkt beim Schriftspracherwerb, das heißt in der Schule, ansetzen.

2. Einbettung der phonologischen Bewusstheit in die Psycholinguistik

Aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht ist festzustellen, dass es sich beim Konzept der phonologischen Bewusstheit, wie es in der Pädagogischen Psychologie verwendet wird, nicht um eine ein-

heitliche psychische Funktion handelt (Andresen, 2005, S. 232), sondern um eine willkürliche Zusammenfassung heterogener sprachlicher Einheiten und Operationen (vgl. Schmid-Barkow, 1999):

- Wörter sind eine grammatische Kategorie, und das Segmentieren von Einzelwörtern ist eine grammatische Operation, die nichts mit der phonologischen Ebene zu tun hat.
- Silben sind elementare, artikulatorische Einheiten des Sprechens.
- Phoneme sind abstrakte Einheiten (Sprachlaute mit unterscheidender Funktion), wobei Sprechlaute künstlich klassifiziert werden (Zungen- und Zäpfchen-R, l - r).

Aus psycholinguistischer Sicht handelt es sich bei der phonologischen Bewusstheit um einen Teilaspekt der Sprachbewusstheit. Schon vor mehr als 20 Jahren wurden die Entwicklung der Sprachbewusstheit und ihre Beziehung zum Schriftspracherwerb theoretisch und empirisch untersucht. Die Arbeiten von Andresen (1985) sowie Downing und Valtin (1984) sind noch immer aktuell. Allerdings wurde in der Pädagogischen Psychologie die entwicklungs- und spracherwerbspsychologische Perspektive, die diese früheren Diskussionen bestimmte, ausgeblendet. Schon damals wurde darauf verwiesen, dass Kinder die genannten sprachlichen Operationen weitgehend unabhängig voneinander und zu verschiedenen Zeiten ihrer Entwicklung ausbilden. Bereits im Vorschulalter sind Kinder in der Lage, Wörter in Sprechsilben zu gliedern. Die Reimbildung ist spontan und auch nach Übung möglich (allerdings mit gelegentlicher Verwechslung der lautlichen und semantischen Ebene, wie folgende Kinderfrage zeigt: „Birne und Apfel reimen sich doch, oder?“).

Eine Anlauterkennung ist Kindern im Vorschulalter begrenzt möglich, zum Beispiel wenn Anlaute Silbenqualität haben (wie bei Ameise) oder wenn es sich um Dauerkonsonanten handelt. Bei Explosiva und Konsonantenhäufungen versagen Kinder.

Die Entwicklung des Wortkonzepts ist in der Entwicklungspsychologie und Psycholinguistik schon seit vielen Jahrzehnten gut erforscht. Allerdings werden diese Studien von den Anhängern des Konzepts der phonologischen Bewusstheit, welche die Segmentierung in Wörter als Merkmal der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne auffassen, nicht zur Kenntnis genommen. Aus der Psycholinguistik wissen wir, dass der Sprachgebrauch des Vorschulkindes als „sympraktisch“ zu verstehen ist: Sprachliche Äußerungen sind mit dem nichtsprachlichen Handlungskontext verflochten. Dementsprechend werden Wörter als Eigenschaft von Gegenständen aufgefasst beziehungsweise nicht aus dem Handlungs- und Bedeutungskontext gelöst. So lauten typische Kinderantworten auf die Frage: Warum heißt Geburtstag Geburtstag? Weil man Geschenke beziehungsweise Kuchen bekommt. Vorschulkindern fällt es schwer, Wortlängenvergleiche durchzuführen, wie Bosch schon 1937 festgestellt hat (Welches Wort ist länger: Kuh oder Piepvögelchen?).

Vorschulkind und Schulanfänger haben ebenfalls Schwierigkeiten, gesprochene Sätze in Wörter zu segmentieren. Eigene Studien verweisen auf verschiedene Stadien (zu einer Zusammenfassung älterer Studien vgl. Valtin, 1993). Kinder segmentieren zunächst nach Sinneinheiten (Phrasen). Auf die Frage: „Wie viele Wörter hat der Satz: Vater geht in die Garage?“ erhält man folgende Antworten: „Viele, wie viele weiß ich nicht“ – „Zwei: Vater geht – in die Garage“ – „Drei: Vater – geht – in die Garage“.

Nur Inhaltswörter (Nomen, Verben) werden von diesen Kindern als Wörter angesehen. Funktionswörter (Artikel, Präpositionen) werden zunächst nicht als Wörter erkannt.

Die Fähigkeit, Wörter vollständig in Sprachlaute aufzugliedern, ist nur im Zusammenhang mit dem Erlernen einer Alphabetschrift notwendig und bildet die zentrale Leistung beim phonetischen Verschriften von Wörtern (Silbenschriften wie das Japanische oder logografische Schriften wie das Chinesische erfordern diese Leistung nicht). Deshalb ist es sinnvoll, das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit im Rahmen einer Theorie des Schriftspracherwerbs zu verorten.

3. Einordnung der phonologischen Bewusstheit in eine Theorie des Schriftspracherwerbs

In den letzten Jahren haben Erkenntnisse aus der Psycholinguistik und der kognitiven Entwicklungstheorie unser Verständnis davon, wie Kinder lesen und schreiben lernen, erheblich verändert. Einen fruchtbaren theoretischen Rahmen bietet die Theorie der kognitiven Klarheit (vgl. Downing, 1984), die besagt: Beim Schriftspracherwerb müssen die Lernenden die Einsichten in die Sprache, die die Erfinder des Schriftsystems besaßen, rekonstruieren und die Kodierungsregeln für sich neu entdecken. Es geht darum, zu einer kognitiven Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift zu gelangen. Die Lernenden müssen folgende, im Wesentlichen sprachanalytische Fähigkeiten und Einsichten erwerben:

1. Vergegenständlichung von Sprache/Abstraktion von Bedeutungszusammenhang

Hier handelt es sich tatsächlich um eine notwendige Voraussetzung für das Erlernen der alphabetischen Schrift. Erst wenn Kinder zur Konzentration auf die lautliche Seite der Sprache fähig sind, können sie vom Bedeutungszusammenhang abstrahieren. (Lehrerin: „Womit fängt Auto an? Hör genau hin!“ – Kind: „Mit einer Stoßstange“)

2. Segmentierung von Äußerungen in Wörter: Wortbegriff

Zu Schulbeginn wissen viele Kinder noch nicht, was ein Wort ist, und können sprachliche Äußerungen nicht in einzelne Wörter zerlegen. In ihren spontanen Schreibversuchen lassen Kinder auch häufig Funktionswörter weg und schreiben Wörter zusammen, wie charakteristische Schreibungen zeigen:

- OPAOMALESN (Der diktierte Satz hieß: „Oma und Opa lesen.“. Das Kind orientiert sich beim Schreiben offensichtlich an seiner gesprochenen Sprache)

- Liwe Juta, wigezdia, gezgut („Liebe Jutta, wie geht es dir? Geht es gut?“)

3. Phonemanalyse

Lernanfänger haben große Probleme mit der auditiven Analyse eines gesprochenen Wortes. Das ist nicht verwunderlich, weil wir beim Sprechen nicht einzelne Laute aneinanderreihen, sondern in Silben sprechen und beim Reden die einzelnen Laute aufgrund der Koartikulation miteinander verschmelzen. Auch wenn die Kinder die Zuordnung von einzelnen Lauten und Buchstaben erlernt haben, dauert es noch eine ganze Weile, bis sie zur vollständigen Phonemanalyse – vor allem bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen – fähig sind. Die Segmentierung von Wörtern in Sprachlaute zeigt charakteristische Entwicklungsstufen, die sich in den spontanen Schreibungen zeigen:

- Erkennen von prägnanten Phonemen (L für Elefant)

- unvollständige Lautanalyse: Skelettschreibungen (GBSA für Geburtstag)

- phonetische Verschriftungen, an Artikulation gebunden (aien = ein)

Allerdings verhelfen Phonemanalyse und -synthese allein nicht zu korrekten Schreibungen, wie das folgende Beispiel, die Verschriftungen des Wortes „Elefant“ von rechtschreibschwächeren Kindern zeigt: Älefant, Ellefant, Elefant, Ehlefant, Elevant, Ellefant und so fort. Die Hauptschwierigkeit ist nicht die Phonem-Analyse und -synthese, sondern das

4. Lernen der Phonem-Graphem-Korrespondenzen und orthografischen Prinzipien

Wie Kompetenzmodelle der Orthografie verdeutlichen, sind dabei phonographische Fähigkeiten (Phonemanalyse – Graphemzuordnung) und (wort-, satz-) grammatische Fähigkeiten beteiligt (vgl. Löffler & Meyer-Schepers, 2005).

Die von den Lernenden zu meisternde Schwierigkeit besteht darin, dass es keine Eins-zu-eins-Zuordnung von Sprachlauten und Schriftzeichen gibt. Im Deutschen stehen für die circa 40 Phoneme fast 200 Grapheme (wenn man Groß- und Kleinschreibung berücksichtigt) zur Verfügung, im Englischen sind es über 400, im Französischen sogar über 500.

Die hier genannten Einsichten und Kenntnisse werden von Kindern nicht schlagartig von heute auf morgen und auch nicht kontinuierlich erworben. Vielmehr lassen sich charakteristische Stufen beim Lesen und Schreiben unbekannter Wörter beobachten (bekannte Wörter werden zunächst nur auswendig gelernt), die jeweils durch eine dominante Strategie gekennzeichnet sind (vgl. u. a. Scheerer-Neumann, 2001). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Entwicklungsstufen.

Tabelle 2: Entwicklungsmodell für das Lesen- und Schreibenlernen

Stufe	Fähigkeiten und Einsichten des Kindes	Lesen	Schreiben
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Lesen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben	Naiv-ganzheitliches Lesen	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig am ersten Buchstaben orientiert	Verschriften prägnanter Lautelemente, Skelettschreibungen (HS – Hase)
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (G-a-r-t-e-n), gelegentlich ohne Sinnentnahme	Nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“ (aien – ein, Khint – Kind, Nart – Nacht)
5	Kenntnis und Verwendung orthografischer Muster Kenntnis und Anwendung von Behaltens- und Lernstrategien	Fortgeschrittenes Erlesen: Verarbeitung größerer Einheiten (z. B. mehrgliedrige Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthografischer Muster (Auslautverhärtung, Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen (Oper statt Opa)
6	Automatisierung von Teilprozessen	Entfaltete Lesefähigkeit	„Wörterbuchschriftweise“

In dieses Stufenmodell der Schriftsprachentwicklung können die unter dem Konzept phonologischer Bewusstheit zusammengefassten Phänomene eingeordnet werden. Die Vergegenständlichung von Sprache im Sinne der Abstraktion vom Bedeutungszusammenhang bildet eine notwendige Voraussetzung zum Erwerb des alphabetischen Schriftsystems, denn Kinder sind erst dann zur Konzentration auf die lautliche Seite der Sprache fähig, wenn sie vom Bedeutungszusammenhang abstrahieren können. Die Einsicht in den Aufbau der Schrift, das Wortkonzept, das bewusste Operieren mit Lauten beziehungsweise die Phonemanalyse und -synthese sind schriftspracherwerbsspezifische Fähigkeiten, die primär durch die Auseinandersetzung mit der Schrift erworben werden. Phonembewusstheit und die Fähigkeit der Phonemanalyse und -synthese sind zentral für das Verständnis des alphabetischen Prinzips, aber nur wichtig für die Stufe des Erlesens beziehungsweise des alphabetischen Verschriftens (Stufe 4 des Modells).

Aus Sicht einer Theorie des Schriftspracherwerbs ist auch zu kritisieren, dass sich die phonologische Bewusstheit auf einen verengten Lese- und Schreibbegriff bezieht. Lesen und Schreiben sind nicht nur eine Technik zur Entschlüsselung von Schrift (Dekodieren und Umkodieren), sondern auch kulturelle, literale Praktiken des Umgangs mit Schriftsprache, wobei es sich bei Schriftsprache um eine besondere Sprachform handelt („Bildungssprache“, konzeptionelle Schriftlichkeit), die durch Elaboriertheit, Systematik und Unabhängigkeit vom Handlungskontext gekennzeichnet ist.

4. Phonologische Trainings zur Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen?

Ein vorschulisches isoliertes Training von Lautanalyse und -synthese ist in begrenztem Umfang möglich (vgl. dazu die Zusammenfassung zahlreicher, zwar älterer, aber immer noch gültiger Studien bei Valtin, 1984; vgl. auch Hartmann, 2007) und hat auch einen kleinen signifikanten Effekt auf den Erfolg im Lesenlernen. Die Frage ist aber, ob sich dieser Aufwand lohnt. Sowohl in der Internationalen Grundschrift-Lese-Untersuchung (IGLU) im Jahr 2001 als auch 2006 war die Korrelation der Leseleistung mit den schriftsprachlichen Vorkenntnissen zu Schulbeginn unbedeutend (vgl. Bos et al., 2007).

Gegenwärtig zeichnet sich ein Dissens zwischen PsychologInnen und LesedidaktikerInnen ab. Während PsychologInnen sich dafür aussprechen, eine gezielte vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne (zum Teil in Kombination mit einem gezielten Buchstaben-Laut- Zuordnungstraining) als wirksame Vorbeugung von Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache zu betreiben, befürworten PädagogInnen und LesedidaktikerInnen die Einbindung eines derartigen Trainings in den Unterricht zum Schriftspracherwerb in den ersten Schulmonaten (vgl. Kirschhock, 2004) beziehungsweise verweisen darauf, dass derartige Übungen ohnehin Bestandteil der anerkannten analytisch-synthetischen Lesemethode und des spontanen Schreibens sind (vgl. Valtin, 2003).

Brügelmann (2005) sowie Marx und Weber (2006) belegen, dass es in der Grundschule gelingt, vermeintliche „Defizite“ von Schulanfängern in sprachanalytischen Leistungen auszugleichen.

Schriftspracherwerb ist jedoch mehr als das Erlernen des alphabetischen Prinzips: Schriftaneignung bedeutet die Teilhabe an Schriftkultur, und die Chance zu entsprechenden Erfahrungen wird wesentlich durch die Lesesozialisation im Elternhaus bestimmt, daneben aber auch durch den Einfluss von Schule, Gleichaltrigengruppe und Geschlecht (vgl. Hurrelmann, 2004). Lesesozialisation beginnt oft im Kleinkindalter mit dem Vorlesen und mit Gesprächen über das Gelesene, was als elementare literale Praxis bezeichnet wird.

Aus pädagogischer und sprachdidaktischer Sicht ist als Vorbereitung auf das schulische Lernen bei Kindern im Vorschulbereich eine umfassende Förderung zu empfehlen, die viele Elemente enthalten muss:

- *Sprachförderung*: Erweiterung des Wortschatzes und der grammatischen Kenntnisse
- *Förderung metasprachlichen Verhaltens*: Nutzung aller Möglichkeiten, in denen die sprachlichen Ausdrucksmittel zunehmend auch von der konkreten Verwendungssituation abgelöst verfügbar werden, zum Beispiel durch kindliche Phantasiespiele und Rollenspiele (vgl. Andresen, 2005).
- *Anleitung zur Vergegenständlichung von Sprache durch spielerische Übungen*: Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lautung durch Zungenbrecher, Silbenklatschen, Reime bilden, Anlauterkennen: „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das beginnt mit R“
- *Begegnungen mit konzeptioneller Schriftlichkeit durch Vorlesen und den Umgang mit Büchern*, was auch die Motivation zum Lesenlernen fördert
- *Malen, Zeichnen und Schreiben, Umgang mit Schreibmaterialien*

In diesem Zusammenhang möchte ich auf ein hilfreiches Material verweisen. Im Heft „Lesen und Schreiben vorbereiten“ (Sasse, 2006) aus der Reihe „Das schaffe ich!“ werden die Kinder im Sinne der „literacy-Erziehung“ vielfältig angeregt, sich für die Schrift in ihrer Umwelt zu interessieren und sich mit Schrift und Sprache gezielt auseinanderzusetzen. Dabei geht es um folgende Ziele:

- Kindgemäße Zugänge zu Schrift und Schriftkultur über die den Kindern vertrauten Ebenen der Sprache anzubieten
- Vertiefung von Einsichten in Funktion und Struktur von Sprache und Schrift
- Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lautebene
- Einbettung der pädagogischen Angebote in den Alltag der Kinder

Zielgruppe sind Kinder aus Kindergärten, Eingangsstufen, aus dem Anfangs- und Förderunterricht der Grund- sowie der Sonderschule. Die Hefte A und B setzen diese Reihe mit dem Ziel fort, Kindern zu einer kognitiven Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift zu verhelfen (vgl. Naegele & Valtin 2007).

Erst in der Schule sollte die Fähigkeit zur Phonemanalyse von Wörtern gefördert werden, allerdings nicht als isoliertes Training, sondern als Bestandteil von Erstleselehrgängen. Neuere Leselehrverfahren betonen die Eigentätigkeit des Kindes und sind auf die kommunikative Funktion der Schrift fokussiert, wie die *analytisch-synthetische Methode*, welche die Einheit von Lesetechnik und Sinnentnahme betont und die Lernenden direkt zur Struktur der Alphabetschrift führt. Beispielhaft sei hier auf den halboffenen Lehrgang „Fara und Fu“ (Hinnrichs, 2007) verwiesen. Die Kinder prägen sich zunächst einfach strukturierte Wortbilder („Schlüsselwörter“) ein, die von Beginn an voll durchgegliedert werden. Diese Analyse erfolgt mit allen Sinnen: visuelles Erfassen und Gliedern, lautliches Unterscheiden, Mitartikulieren und Nachsprechen, Handieren mit Buchstaben- und Wortkarten, Legen, Nachfahren und Schreiben von Buchstaben und Wörtern. Die Funktion der Schriftzeichen (Grapheme) als Repräsentant eines Sprachlauts innerhalb einer Klangfolge wird somit von Anfang an den Lernenden bewusst gemacht und die Beziehung von Graphem und Phonem sowie das Durchgliedern der Wörter konsequent vermittelt. Lese- und Schreiblehrgang sind integriert. Beim freien Schreiben erproben die Kinder Phonem-Graphemzuordnungen und lernen und erfahren die kommunikative Funktion von Texten.

5. Zusammenfassung und Fazit

In dem Artikel wurde herausgearbeitet, dass es sich bei der phonologischen Bewusstheit, wie sie in der Pädagogischen Psychologie verwendet wird, nicht um eine einheitliche psychische Funktion handelt, sondern um ein heterogenes Konstrukt, das – weil es völlig unterschiedliche linguistische Ebenen vermischt – als globale Kategorie wenig Erklärungskraft besitzt. Notwendig ist eine Einbettung und theoretische Verortung in die Linguistik, die Entwicklungspsycholinguistik und in Theorien des Schriftspracherwerbs. Phonologische Bewusstheit erweist sich als Komponente der Sprachbewusstheit, wobei eine Differenzierung in drei Aspekte nötig ist:

1. Silbensegmentierung und Reimerkennung als Fähigkeit der Vergegenständlichung von Sprache
2. Wortkonzept als grammatische Kompetenz
3. Lautanalyse und -synthese als kognitive Fähigkeit des Erkennens und des Umgangs mit Phonemen.

Im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb zeigt sich: Während die Fähigkeit der Vergegenständlichung von Sprache eine notwendige Voraussetzung zum Lesen- und Schreibenlernen darstellt, handelt es sich bei der Fähigkeit der Lautanalyse und -synthese um eine wichtige Komponente des Erlernens und der Beherrschung des alphabetischen Codes unserer Schrift, die jedoch nur eine begrenzte Bedeutung für die ersten Phasen des Schriftspracherwerbs (bis zum Stadium des Erlesens und der phonetischen Verschriftung) hat. Ein guter Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben kann vermeintliche „Defizite“ ausgleichen.

Der Beitrag endet mit Überlegungen zur pädagogischen Brauchbarkeit: Inwieweit ist ein phonologisches Training zur Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen geeignet und sinnvoll? Aus pädagogischer und sprachdidaktischer Sicht ist ein isoliertes Funktionstraining im Vorschulalter abzulehnen. Sinnvoll und empfehlenswert sind:

- eine umfassende Sprachförderung (Wortschatz, Grammatik, Erzählen)
- spielerische Erfahrungen mit Schrift und Schriftsprache, die konzeptionelle Schriftlichkeit durch Vorlesen und den Umgang mit Büchern (und damit auch die Motivation zum Lesenlernen) fördern
- ein Anfangsunterricht, der die Kinder mithilfe der analytisch-synthetischen Methode direkt zur Struktur der Alphabetschrift führt.

Voraussetzung für die Umsetzung dieser Vorschläge ist allerdings eine erheblich verbesserte Ausbildung der ErzieherInnen und der Lehrkräfte.

Literatur

- Andresen, H. (1985). Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Andresen, H. (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Stuttgart: Klett.

- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bosch, B. (1937). Grundlagen des Erstleseunterrichts. Korrigierte Reprintausgabe. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule 1984.
- Brügelmann, H. (2003). 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. www.agprim.uni-siegen.de/logik-r/logik%5B1%5D.03.bericht_an_mswf.11-232.pdf (geladen am 16.6.2009).
- Brügelmann, H. (2005). Das Prognoserisiko von Risikoprognosen – eine Chance für „Risikokinder“? In B. Hofmann & A. Sasse (Hrsg.), *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule* (S. 146-172). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Deimel, W., Ziegler, A. & Schulte-Körne, G. (2005). Modell Schriftsprach-Moderatoren (MSM). Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach zwei Jahren – Kurzfassung. www.info-legasthenie.de/downloads/MSM-Zwischenbericht.pdf (geladen am 22.3.2009).
- Downing, J. (1984). Task awareness in the development of reading skill. In J. Downing & R. Valtin, (Eds.), *Language awareness and learning to read* (S. 27-56). New York: Springer.
- Downing, J. & Valtin, R. (Eds.). (1984). *Language awareness and learning to read*. New York: Springer.
- Franzkowiak, T. (2008): Vom BLISS-Symbol zur alphabetischen Schrift. Entwicklung und Erprobung eines vorschulischen Förderansatzes zur Prävention von Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Dissertation im FB 2. Universität: Siegen. Download unter <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/351/index.html> (Abruf vom 3.2.2010).
- Hartmann, E. (2002). *Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von laut-sprachgestörten Kindergartenkindern*. Fribourg: Sprachimpuls.
- Hartmann, E. (2007). Erfolg versprechende Prävention von Leseschwierigkeiten in Kindergarten und Primarschule: ein Überblick. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete*, 76., 114-127.
- Hinnrichs, J. (2007). (Hrsg.). *Fara und Fu*. Hannover: Schroedel.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 169-201). Weinheim: Juventa.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Kirschhock, E.-M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2003). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Küspert, P., Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 81-96). Göttingen: Hogrefe.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (1994). Phonologische Bewusstheit als Prädiktor für Lese-Rechtschreibfertigkeiten in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 153-164.
- Lenel, A. (2005). *Schriterwerb vor der Schule. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U (2005). Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, & G. Walther (Hrsg.), IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. (S. 81-108). Münster: Waxmann.
- Martschinke, S., (2001). *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb*. Bd. 1: Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer.
- Marx, P. & Weber, J. (2006). Vorschulische Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Neue Befunde zur prognostischen Validität des Bielefelder Screenings (BISC). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 251-259.
- Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2005). Phonologische Bewusstheit und ihre Förderung bei Kindern mit Störungen der Sprachentwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 37, 2, 80-90.
- May, P. & Okwumo, S. (1999). Effekte vorschulischer Trainings zur Schrifthanbahnung auf das Rechtschreiblernen im ersten Schuljahr. www1.uni-hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/May_Okwumo_99_Eff_VS_Train.pdf (geladen am 16.6.2009)
- Naeyege, I. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *Das schaffe ich!* Hannover: Schroedel.
- Rackwitz, R.-P. (2008): Ist die phonologische Bewusstheit wirklich Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb? In: „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung kontrovers“ (November 2008) è <http://paedagogisches-journal.de/download.php?view.36> [Abruf: 15.12.2008]
- Rothe, E. (2008). Effekte vorschulischen und schulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb. *Wortspiegel, Fachzeitschrift von LOS*, 1/2, 3-5.
- Sasse, A. (2007). *Lesen und Schreiben vorbereiten. Basisheft der Reihe „Das schaffe ich!“*. Hannover: Schroedel.
- Scheerer-Neumann, G. (2001). Förderdiagnostik beim Lesenlernen. In I. M. Naeyege & R. Valtin (Hrsg.), *LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Band 2. (S. 70-86). Weinheim: Beltz.
- Schmid-Barkow, I. (1999). „Phonologische Bewusstheit“ als Teil der metasprachlichen Entwicklung im Kontext von Spracherwerbsprozessen und Spracherwerbsstörungen. *Die Sprachheilarbeit*, 6, 307-317.

- Valtin, R. (1984). The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. In J. Downing & R. Valtin (Eds.). *Language awareness and learning to read* (207-226). New York: Springer.
- Valtin, R. (1993). Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken – Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In R. Valtin & I. Naegle (Hrsg.). „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen) (S. 23-53). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Valtin, R. (2003). Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 2 (S. 760-771). Paderborn: Schöningh.

Biographie

Dr. Renate Valtin ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität zu Berlin (i. R.), Vize-Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben und Mitglied der "Reading Hall of Fame". Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schriftspracherwerb, Legasthenie, Leistungsbeurteilung, (geschlechtsspezifische) Sozialisation und Entwicklung schulleistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale.

Titre

La conscience phonologique est-elle une condition sine qua non pour apprendre à lire et à écrire?

Chapeau

La conscience phonologique est considérée comme un prérequis important de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Comment ce concept est-il fondé théoriquement? Est-il judicieux d'exercer la conscience phonologique? Renate Valtin examine ces questions dans son article.

Mots-clés

Apprentissage de l'écriture – aptitudes premières – conscience phonologique – conscience langagière – développement langagier préscolaire