

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Geisteswissenschaften

Institut für Germanistik

Dozentin: Dr. Ulrike Behrens

Seminar: Erwerb der Schreibkompetenz

Sommersemester 23

Eine Anfangsdiagnose des frühen Schriftspracherwerbs bei Erstklässlerinnen und Erstklässlern

Tamara Okon

BA-Grundschullehramt

5. Fachsemester

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theorieteil	1
2.1 Die deutsche Orthografie als Grundlage des Schriftspracherwerbs	1
2.2 Das dreistufige Basismodell des Schriftspracherwerbs	2
2.3 Das erweiterte Stufenmodell der Schreibentwicklung	3
3. Methodenteil	5
3.1 Das Ziel der Untersuchung	5
3.2 Durchführung und Rahmenbedingungen	5
4. Darstellung der Ergebnisse	7
5. Analyse der Ergebnisse	8
6. Fazit	11
Anhang: Anlauttabelle	12
Literaturverzeichnis	13
Eigenständigkeitserklärung	14

1. Einleitung

Die Aufgabe von Grundschullehrern und Grundschullehrerinnen im Deutschunterricht besteht nicht nur darin, Schülerinnen und Schülern das richtige Schreiben und orthografische Regeln zu vermitteln. Ein großer Teil der Vorarbeit besteht darin, den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, um geeignete Fördermaßnahmen individuell auf die Schülerinnen und Schüler abzustimmen, sodass künftige Unterrichtseinheiten präziser und zielführender geplant werden können.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einer Anfangsdiagnose des frühen Schriftspracherwerbs bei Grundschulkindern der ersten Klasse. Dazu sollten Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse Spontanschreibungen unbekannter Wörter mithilfe einer Lauttabelle produzieren. Theoretische Grundlage dazu bietet unter anderem die Erziehungswissenschaftlerin Renate Valtin mit ihrem Stufenmodell der Lese- und Schreibentwicklung, welches auf dem Basismodell der Entwicklungspsychologin Uta Frith basiert. Diese Modelle werden im Theorieteil detaillierter dargelegt. In die Stufen werden die Schreibungen der Schülerinnen und Schüler eingeordnet, um abschließend eine anfängliche Diagnose über den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler stellen zu können. Darüber hinaus kann anhand des Modells festgestellt werden, was die Kinder als nächstes lernen müssen, um die nächste Stufe erreichen zu können. Dieser Diagnoseprozess ist für Lehrkräfte an Grundschulen unumgänglich und hilfreich.

2. Theorieteil

Der Schriftspracherwerb meint die Prozesse, die zum Auf- und Ausbau der (Lese- und) Schreibkompetenz führen (vgl. Bredel 2016, S. 436). Die Sprachwissenschaftlerin Ursula Bredel (2016, S. 436) unterscheidet dabei eine strukturelle und eine konzeptionelle Teildimension. In der strukturellen Dimension geht es um den Aufbau orthografischer Kompetenz, worauf sich auch diese Arbeit beziehen soll (vgl. Bredel 2016, S. 436).

2.1 Die deutsche Orthografie als Grundlage des Schriftspracherwerbs

Das Deutsche ist eine Alphabetschrift, setzt sich also aus einzelnen Lauten und Zeichen zusammen. Den systematischen Sprachlauten, Phonemen, werden bestimmte Schreibzeichen, Grapheme, gegenübergestellt. Die Grapheme, die einem bestimmten

Phonem am häufigsten zugeordnet sind, werden Basisgrapheme genannt, während Grapheme, die seltener auf dieses Phonem bezogen sind, als Orthographeme bezeichnet werden. So gibt es beispielsweise für das Phonem /p/ ein zugeordnetes Basisgraphem <p> wie in *Panda* und mehrere Orthographeme wie das in *Staub* oder das Graphem <pp> wie in *Suppe*. Die grundlegende Zuordnung, die Phonem-Graphem-Korrespondenzen, ordnen einem Phonem das grundlegende Basisgraphem zu. Der Sprachdidaktiker Günther Thomé beschreibt unter anderem das phonematische Prinzip. Dieses besagt, dass so geschrieben wie gesprochen wird, also auf Basis der Phonem-Graphem-Zuordnung. Für Schülerinnen und Schüler sind die Basisgrapheme die grundlegenden Grapheme, da keine Rechtschreibregeln benötigt werden, während Orthographeme erst mit der Zeit erlernt werden (vgl. Thomé 2000, S. 12ff.).

Als Voraussetzung für einen gelingenden Schriftspracherwerb gilt die „phonologische Bewusstheit“ (Birk, Häffner 2005, S. 66f.). Die Definitionen sind nicht eindeutig, jedoch meint phonologische Bewusstheit allgemein die Gliederung eines Wortes in dessen lautliche Einheiten, also Silben und Laute (vgl. Birk, Häffner 2005, S. 53ff.). Das Aufgliedern eines Wortes in Silben stellt dabei geringere kognitive Anforderungen an die Kinder als das Aufgliedern in Phoneme, wodurch die Stellung der phonologischen Bewusstheit als Voraussetzung oder als Folge des Schriftspracherwerbs zum Teil umstritten ist (vgl. Birk, Häffner 2005, S. 53ff.). Die phonologische Bewusstheit als Fähigkeit des Zerlegens von Wörtern in lautliche Segmente, Phoneme, wird von Renate Valtin als „Phonembewusstsein“ (Valtin 1994, S. 70) bezeichnet und im Folgenden wird auch dieser Begriff verwendet werden.

2.2 Das dreistufige Basismodell des Schriftspracherwerbs nach Uta Frith

Uta Frith stellt ein Basismodell mit drei Stufen auf, das als Grundlage für viele weitere Modelle des Schriftspracherwerbs gilt. Dabei unterscheidet Frith die logographemische, alphabetische und orthografische Stufe des Lesens und Schreibens. Auf der logographemischen Stufe können Kinder Wörter anhand äußerer Merkmale erkennen und Buchstaben nachmalen. Die alphabetische Stufe ist dadurch gekennzeichnet, dass die gehörten Laute zunehmend Buchstaben zugeordnet werden. Auf der letzten, orthografischen Stufe beginnen die Lernenden, orthografische Regeln und Muster beim Schreiben zu erkennen und anzuwenden (vgl. Frith 1986, S. 225ff.).

2.3 Das erweiterte Stufenmodell der Schreibentwicklung von Renate Valtin

Das Basismodell von Uta Frith wurde von Renate Valtin zu einem Mehrstufenmodell der Schreib- und Leseentwicklung erweitert. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Modell der Schreibentwicklung, wobei die Prozesse des Lesen- und Schreibenlernens natürlich nicht vollständig voneinander zu trennen sind. Das Modell soll dabei helfen, die Schreibungen von typisch lernenden Kindern sowie von lese- und rechtschreibschwachen Kindern einzuordnen (vgl. Valtin 1994, S. 70). Valtin differenziert sieben Etappen des Schriftspracherwerbs, wobei die letzten beiden Stufen zunächst weniger beachtet werden sollen, da der Fokus auf der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs liegt.

Zu Beginn des Schriftspracherwerbs, nach Valtin Stufe Null oder „Kritzelsstufe“ genannt, beginnen schon Kleinkinder das Schreiben nachzuahmen, das sie bei Erwachsenen beobachtet haben. Sie kritzeln auf Papier und ahmen damit die beobachteten Schreibbewegungen nach. Auf dieser Stufe fehlt den Kindern noch das Wortkonzept, also die Bewusstheit, dass alle Redeteile eines Satzes aufgeschrieben und zwischen ihnen Lücken gelassen werden, sowie das Phonembewusstsein (vgl. Valtin 1994, S. 70f.).

Auf der folgenden Stufe beginnen die Kinder, willkürliche Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen zu malen, die jedoch keinen Bezug zur Lautung eines Wortes aufweisen. Sie verfügen hier bereits über Kenntnisse einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale, jedoch fehlt ihnen auch hier noch das Phonembewusstsein sowie das Wortkonzept (vgl. Valtin 1994, S. 71ff.).

Stufe zwei und drei werden von Valtin teilweise zusammengefasst: Auf Stufe zwei kommt es zu vorphonetischen Schreibungen, also zu ersten Ansätzen lautorientierter Schreibung. Einzelne Lautwerte werden von den Kindern wiedergegeben, jedoch bleiben die Schreibungen rudimentär. Häufig wird auch nur der Anlaut oder der zweite artikulatorisch deutlichere Laut verschriftet. Auf dem sich anschließenden halbphonetischen Niveau finden sich die sogenannten „skelettartigen Schreibungen“ (Valtin 1994, S. 72). Bei Skelettschreibungen werden meist nur die wichtigsten bzw. auditiv am stärksten wahrnehmbaren Laute aufgeschrieben und es kann zu Auslassungen von Übergangskonsonanten kommen. Zum Beispiel wird das Wort *Gans* als GAS

verschriftet: Der Konsonant /n/, der den Übergang vom Vokal /a/ zum Wort- bzw. Silbenrand /z/, wird ausgelassen. Auf der zweiten und dritten Stufe beginnen die Schülerinnen und Schüler, Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug sowie Kenntnisse einiger Buchstaben und Laute zu erwerben (vgl. Valtin 1994, S. 71ff.).

Auf der vierten Stufe, dem phonetischen Verschriften, werden alle hörbaren Laute von den Kindern phonetisch abgebildet. Dabei schreiben sie basierend auf ihrer eigenen Artikulation, indem die Wörter laut aufgesagt werden und jeder gehörte Buchstabe einzeln verschriftet wird, also nach dem phonetischen Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“. Auch hier kommt es teilweise zur Auslassung von Übergangskonsonanten und künstlich andersartigen Lauten, wenn die Kinder Wörter übertrieben oder besonders langsam artikulieren: Aus *lesen* wird beispielsweise „*lesehn*“. Die Lernenden haben zu diesem Zeitpunkt bereits Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen erlangt (vgl. Valtin 1994, S. 72ff.).

Auf der fünften Stufe beginnen Kinder, orthografische und sprachstrukturelle Regeln und Muster zu verwenden, um phonetisch geschriebene Wörter zu verbessern (vgl. Valtin 1994, S. 73f.). Ein Beispiel ist hier der Schwa-Laut /ə/ am Ende von *Note* oder *Rose*, welcher für Kinder häufig schwierig als <e> zu identifizieren ist.

Auf der sechsten und letzten Stufe der Schreibentwicklung entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine Rechtschreibfähigkeit, wodurch Wörter vollständig und orthografisch korrekt aufgeschrieben werden können. Teilprozesse werden automatisiert und die Kinder weisen entfaltete orthografische Kenntnisse auf (vgl. Valtin 1994, S. 73ff.).

Anhand des Schreibentwicklungsmodells von Renate Valtin können die gemachten „Fehler“ von Kindern Hinweise auf ihren Entwicklungsstand geben und die individuellen Entwicklungsverläufe von Kindern belegen. Außerdem kann Valtins Modell als frühdiagnostisches Hilfsmittel eingesetzt werden: Anhand von Spontanschreibungen unbekannter Wörter kann der Entwicklungsstand der Lernenden ermittelt werden. Ausgehend von der Diagnose können geeignete Fördermaßnahmen ausgewählt werden, um ihnen den Schritt zur nächsten Entwicklungsphase zu ermöglichen (vgl. Valtin 1994, S. 75ff.).

3. Methodenteil

3.1 Das Ziel der Untersuchung

Der Entwicklungsstand von Erstklässlerinnen und Erstklässlern soll nun mithilfe von produzierten Spontanschreibungen ermittelt werden. Durch die Untersuchung soll eine Diagnose ermöglicht werden, auf welcher Stufe sich Schülerinnen und Schüler in ihrem frühen Schriftspracherwerb befinden. Dadurch kann nicht nur herausgefunden werden, was sie bereits können, sondern auch, was als nächstes gelernt werden muss.

3.2 Durchführung und Rahmenbedingungen der Untersuchung

Für die Untersuchung sollten acht Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse etwa einen Monat nach Schulbeginn jeweils drei Wörter schreiben. Hierbei konnten sie aus sechs Bildkarten auswählen. Die ausgesuchten Wörter sollten dann mithilfe einer Lauttabelle verschriftlicht werden. Die Kinder sollten die Wörter vor dem Schreiben einmal laut und deutlich aufsagen, damit zu Beginn eventuelle Undeutlichkeiten verbessert werden konnten. Als Hilfestellung hatten sie die Lauttabelle (vgl. Urbanek, Rüdiger et al. 2018) vorliegen, die sie auch im Unterricht bereits kennenlernten. Es gab keine Zeitvorgabe, wann die Wörter fertig geschrieben sein mussten, sodass sich die Kinder die Zeit nehmen konnten, die sie benötigten. Die Untersuchung wurde außerhalb der Schulzeit im Nachmittagsbereich durchgeführt. Außerdem gab es die Möglichkeit, einen separaten Raum, keinen Klassenraum, zu nutzen. Um Ablenkungen zu vermeiden, vor allem, weil nicht alle die gleichen Wörter geschrieben haben, schrieben die Schülerinnen und Schüler nacheinander.

Zu Beginn wurde die Aufgabe erklärt und die Kinder dazu aufgefordert, die ausgesuchten Bilder einmal zu verbalisieren. Die Schülerinnen und Schüler kennen zwar das Verfahren, Wörter mithilfe einer Lauttabelle aufzuschreiben, aus dem Unterricht. Dennoch wurde ihnen noch einmal erklärt, dass alle gehörten Laute auch verschriftlicht werden sollen. Ihnen wurde versichert, dass die Ergebnisse nicht bewertet werden und es sich um keinen für sie relevanten Test handelt. Während des Schreibprozesses wurden keine Fragen bezüglich der Wörter beantwortet. Bei den Wörtern, die die Lernenden zur Auswahl hatten, wurde sich auf Nomen des deutschen Grundwortschatzes

NRW 2022 beschränkt. Adjektive, Verben usw. sollten vermieden werden, da die bildliche Darstellung eindeutig sein sollte, was bei Verben und Adjektiven nicht der Fall wäre. Außerdem wurde sich auf Nomen beschränkt, die ausschließlich aus Basisgraphemen bestehen. Kinder zu Beginn der ersten Klasse konnten noch keine Erfahrung mit Rechtschreibregeln und ähnlichem machen, wodurch sie zunächst nach dem phonematischen Prinzip, also der grundlegenden Phonem-Graphem-Zuordnung schreiben (vgl. Thomé 2000, S. 14). Letztendlich wurden die Wörter *Milch*, *Fisch*, *Kirche*, *Brief*, *Fliege* und *Biene* ausgewählt. Diese wurden als Bildkarten vorbereitet und den Schülerinnen und Schülern vorgelegt.

Um die Schreibungen der Kinder auszuwerten, schlägt Mechthild Dehn vor, eine Perspektive einzunehmen, die das Können des Kindes statt Defiziten in den Mittelpunkt rückt (vgl. Dehn 1996, S. 16). Vom Können des Kindes ausgehend kann anschließend ein Weg zu schulischen Anforderungen gesucht werden (vgl. Dehn 1996, S. 16). Dabei stellt Dehn folgende Fragen: Was kann das Kind schon? Was muss es noch lernen und was kann es als nächstes lernen? (vgl. Dehn 1996, S. 16). Mit der ersten Frage wird das Können des Kindes in den Mittelpunkt gestellt und die Lernausgangslage soll wissenschaftlich fundiert analysiert werden, während durch die zweite Frage eine Leistungsanforderung gestellt wird (vgl. Schröder-Lenzen 2013, S. 71). Anhand dieser Fragen sollen die Schreibungen der Erstklässler und Erstklässlerinnen analysiert werden. Die Fehler können als Hinweise auf das Rechtschreibwissen eines Kindes gesehen werden (vgl. Bredel, Fuhrhop & Noack 2017, S. 136). Außerdem soll das Stufenmodell von Renate Valtin als diagnostische Hilfestellung dienen, um die Schreibungen der Schülerinnen und Schüler den Phasen zuzuordnen und die nächsten Anforderungen festzulegen.

4. Ergebnisse der Untersuchung

Die Schreibungen der Schülerinnen und Schüler sind im Folgenden in einer Tabelle dargestellt. Die Namen wurden anonymisiert.

zu schreibendes Wort	Biene	Fliege	Brief	Fisch	Milch	Kirche
Ronja	<u>MIRAUZM</u> Vollständiges Fehlen der PGK			<u>FAMU</u> Fehlende PGK, aber korrekter Anfangsbuchstabe	<u>ÖSRIAME</u> Vollständiges Fehlen der PGK	
Leon	<u>BNH</u> z.T. richtig verschriftet; <h> am Ende			<u>WC</u> Vollständiges Fehlen der PGK		<u>GJKN</u> Vollständiges Fehlen der PGK
Alea				<u>Fösch</u> Fast komplett richtige Grapheme; <ö> statt <i>;	<u>Mlch</u> Viel richtig; Vokal /l/ fehlt	<u>Kiche</u> Viel richtig; /r/ fehlt, aber /ə/ verschriftet
Vincent	<u>BINH</u> nah an richtiger Schreibung; <h> am Ende	<u>FLIG</u> z. T. richtige Grapheme		<u>FIS</u> z.T. richtige Grapheme; // durch <s>		
Moritz	<u>Bine</u> fast richtig; /i/ als <i> statt <ie> (Orthostatt Basisgraphem)	<u>FLIG</u> Viel richtig; /ə/ fehlt; <i> statt <ie>		<u>Fesch</u> Fast vollständig richtig; <e> statt <i>		
Rike				<u>Fch</u> Anfangsbuchstabe richtig; Vokal fehlt	<u>MMch</u> Anfangsbuchstabe richtig, <ch> richtig	<u>Kch</u> Anfangsbuchstabe richtig; <ch> richtig
Jana	<u>Bin</u> z.T. richtige Grapheme; /ə/ fehlt; <i> statt <ie>			<u>Fösch</u> fast richtig; <ö> statt <i>		<u>Kisch</u> z.T. richtige Grapheme; <sch> statt <ch>
Eva		<u>FLIG</u> Viel richtig; /ə/ fehlt; <i> statt <ie>	<u>HRS4</u> Vollständiges Fehlen der PGK	<u>Föschs</u> Viel richtig; <ö> statt <i>; <z> am Ende		

5. Analyse der Ergebnisse - Einordnung der Kinder in die Stufen der Schreibentwicklung

Im Folgenden soll anhand der Schreibungen der Schülerinnen und Schüler der individuelle Entwicklungsstand festgestellt werden. Dabei soll nach Mechthild Dehn vom Können des Kindes ausgegangen werden, um anschließend festzustellen, welche Einsichten das Kind als nächstes erlangen muss (vgl. Dehn 1996, S. 16).

Ronja schrieb die Wörter MIRAUM (Biene), FAMU (Fisch) und ÖSRIAME (Milch). Sie hat offensichtlich bereits verstanden, dass Wörter aus einzelnen Buchstaben bestehen. Die Buchstaben scheinen ihr entweder bekannt zu sein oder sie hat sie von der Lauttabelle abgemalt. Über das anfängliche Kritzeln ist sie bereits hinaus, doch die Schreibungen der Schülerin haben noch keinen Bezug zur tatsächlichen Lautung der Wörter (vgl. Valtin 1994, S. 71). Eine Ausnahme ist das <F> bei FAMU, welches auf den Anfangsbuchstaben von *Fisch* hindeuten könnte. Sie spricht keine weiteren Sprachen außer Deutsch, wodurch sich eine Orientierung an einer anderen Sprache ausschließen lässt. Ronja befindet sich also auf der Stufe des Malens willkürlicher Buchstabenfolgen (vgl. Valtin 1994, S. 71). Sie hat noch nicht verstanden, dass Wörter aus lautlichen Segmenten bestehen, die mit bestimmten Schriftzeichen verschriftlicht werden, ihr fehlt also noch das Phonembewusstsein (vgl. Valtin 1994, S. 71). In einem nächsten Schritt muss Ronja beginnen, eine Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu erlangen.

Leon verschriftlicht BNH (Biene), WC (Fisch) und GJKN (Kirche). Er kennt bereits die Buchstaben und versteht, dass Wörter aus einzelnen Phonemen bestehen, denen ein Graphem zugeordnet werden muss. Bei den Wörtern WC und GJKN kann jedoch, wie bei Ronja, kein Bezug zwischen den Graphemen und den tatsächlichen Phonemen der Wörter hergestellt werden. Bei der Verschriftlichung von BNH jedoch handelt es sich um eine Skelettschreibung (vgl. Valtin 1994, S.71). Der Schüler schreibt einzelne Segmente des Wortes <Biene>, den Anfangsbuchstaben sowie den Konsonanten <n> in der Mitte des Wortes korrekt auf. Auch das geschriebene <h> hat einen Bezug zur Lautung: Das Phonem /ə/ wird von Leon als <h> aufgeschrieben. Er hat also teilweise verstanden, dass bestimmte Phoneme mit bestimmten Graphemen aufgeschrieben

werden. Allerdings nutzt er dieses Wissen nicht konsequent bei allen Wörtern, sonst hätte er wahrscheinlich auch die Wörter <Fisch> und <Kirche> als Skelettschreibungen geschrieben. Möglicherweise hat er das Wort Biene bereits in der Schule oder außerschulisch kennengelernt. Das Wissen um die Graphem-Phonem-Zuordnungen sollte bei Leon also weiter trainiert werden, damit es auf alle zu schreibenden Wörter angewendet werden kann.

Rike schreibt FCH (Fisch), MMCH (Milch) und KCH (Kirche). Wie bei Leon können hier die für Stufe zwei und drei typischen Skelettschreibungen beobachtet werden (vgl. Valtin 1994, S. 71f.). Die Schülerin verschriftet die Anfangsbuchstaben sowie prägnante Laute der Wörter. Sie hat teilweise verstanden, dass Wörter in Laute segmentiert werden können, kann diese jedoch nicht vollständig identifizieren und zuordnen. Bei den Wörtern Milch und Kirche verschriftet Rike zusätzlich zu den Anfangsbuchstaben den Frikativ /ç/ mit dem Graphem <ch>. Auffällig ist bei ihr, dass sie keine Vokale verschriftet. Eventuell hört oder spürt sie diese nicht. Rike muss nun die Einsicht in Graphem-Phonem-Zuordnungen vertiefen und verstehen, dass alle gehörten Laute verschriftlicht werden müssen (vgl. Valtin 1994, S. 75).

Eva verschriftlicht FLIG (Fliege), HRSH (Brief), Föschz (Fisch). Sie kennt bereits einzelne Buchstaben. Die Wörter FLIG und Föschz sind bereits nah an der orthografisch richtigen Form und gehören zu den phonetischen Schreibungen (vgl. Valtin 1994, S. 72). Sie hat also schon verstanden, dass den gehörten Phonemen die entsprechenden Grapheme zugeordnet werden müssen. Dies gelingt ihr beim Wort HRSH für Brief jedoch noch nicht. Sie schreibt auch hier einzelne Buchstaben auf, jedoch ohne Bezug zur Lautung des Wortes. Die Erkenntnis, die sie für die Wörter *Fliege* und *Fisch* bereits richtig nutzt, muss bei ihr noch weiter vertieft werden, damit alle Wörter so aufgeschrieben werden.

Vincent schreibt die Wörter BINH (Biene), FIG (Fliege) und FIS (Fisch). Er hat bereits verstanden, dass eine Graphem-Phonem-Zuordnung existiert und hält sich auch insoweit daran, als er alle gehörten Laute verschriftlicht. Bei seinen Schreibungen handelt es sich um phonetische Schreibungen nach dem phonetischen Prinzip (vgl. Valtin 1994, S. 72f.). Manche Grapheme werden noch weggelassen oder nicht gehört. Vincent muss seine Einsicht in die Zuordnungen von Graphemen und Phonemen weiter

ausbauen und vertiefen, um auch weniger prägnante Laute wie das <l> in *Fliege* zu verschriftlichen. Auch sprachstrukturelle Elemente wie das /ə/ am Wortende wie bei *Fliege* und *Biene* muss er noch kennenlernen. Bei *Biene* wird dieses Phonem wie bei Leon bereits durch das Graphem <h> verschriftet.

Jana verschriftlicht die Wörter BIN (Biene), Fösch (Fisch) und Kisch (Kirche). Sie hat wie Vincent bereits ein anfängliches Phonembewusstsein entwickelt und produziert phonetische Schreibungen (vgl. Valtin 1994, S. 70f.). Sie ordnet den gehörten Phonemen die Grapheme zu. Dies funktioniert allerdings noch nicht komplett zuverlässig: Sie bemerkt manche Laute nicht oder ordnet ihnen nicht das orthografisch richtige Graphem zu, was durch eine falsche oder künstliche Artikulation geschehen kann (vgl. Valtin 1994, S. 72). Jana muss zum einen noch die Graphem-Phonem-Zuordnungen vertiefen und kann sich zum anderen schon mit orthografischen Mustern wie dem Phonem /ə/ am Ende von *Biene* und *Kirche* auseinandersetzen.

Alea schreibt Fösch (Fisch), Mlch (Milch) und Kiche (Kirche). Es zeigt, dass die Schülerin bereits verstanden hat, dass Wörter aus einzelnen lautlichen Segmenten bestehen, die mit bestimmten Graphemen verschriftlicht werden. Ihre phonetischen Verschriftungen sind bereits nah an der orthografisch richtigen Schreibung. Sie verschriftlicht alle Laute, die sie bei ihrer eigenen Artikulation hört, wodurch sich das <ö> in Fisch und das fehlende <i> in Milch erklären lassen. Außerdem lässt sie den Übergangskonsonanten /r/ im Wort Kirche weg. Alea schreibt die Wörter nach dem phonetischen Prinzip und hat bereits ein Phonembewusstsein entwickelt (vgl. Valtin 1994, S. 72). Im nächsten Schritt sollte sie beginnen, orthografische Regeln und Muster kennenzulernen (vgl. Valtin 1994, S. 75).

Moritz verschriftlicht BINE (Biene), FLIG (Fliege), Fesch (Fisch). Auch hier kann man erkennen, dass der Schüler bereits versteht, dass die Phoneme, die er hört, mit bestimmten Graphemen verschriftlicht werden. Möglicherweise hat er bei Fesch das Phonem /ɪ/ mit dem /e/ oder dem /ə/ verwechselt, was durch eine undeutliche oder übertriebene Artikulation passieren kann (vgl. Valtin 1994, S. 72). Für das Phonem /i:/ schreibt Moritz das Orthographem <i> statt des Basisgraphems <ie>. In der Lauttabelle ist das Wort Igel für das Phonem /i:/ deutlich präsenter als das Wort Knie für das gleiche Phonem, wodurch diese Schreibung erklärt werden könnte. Der Schwa-Laut /ə/

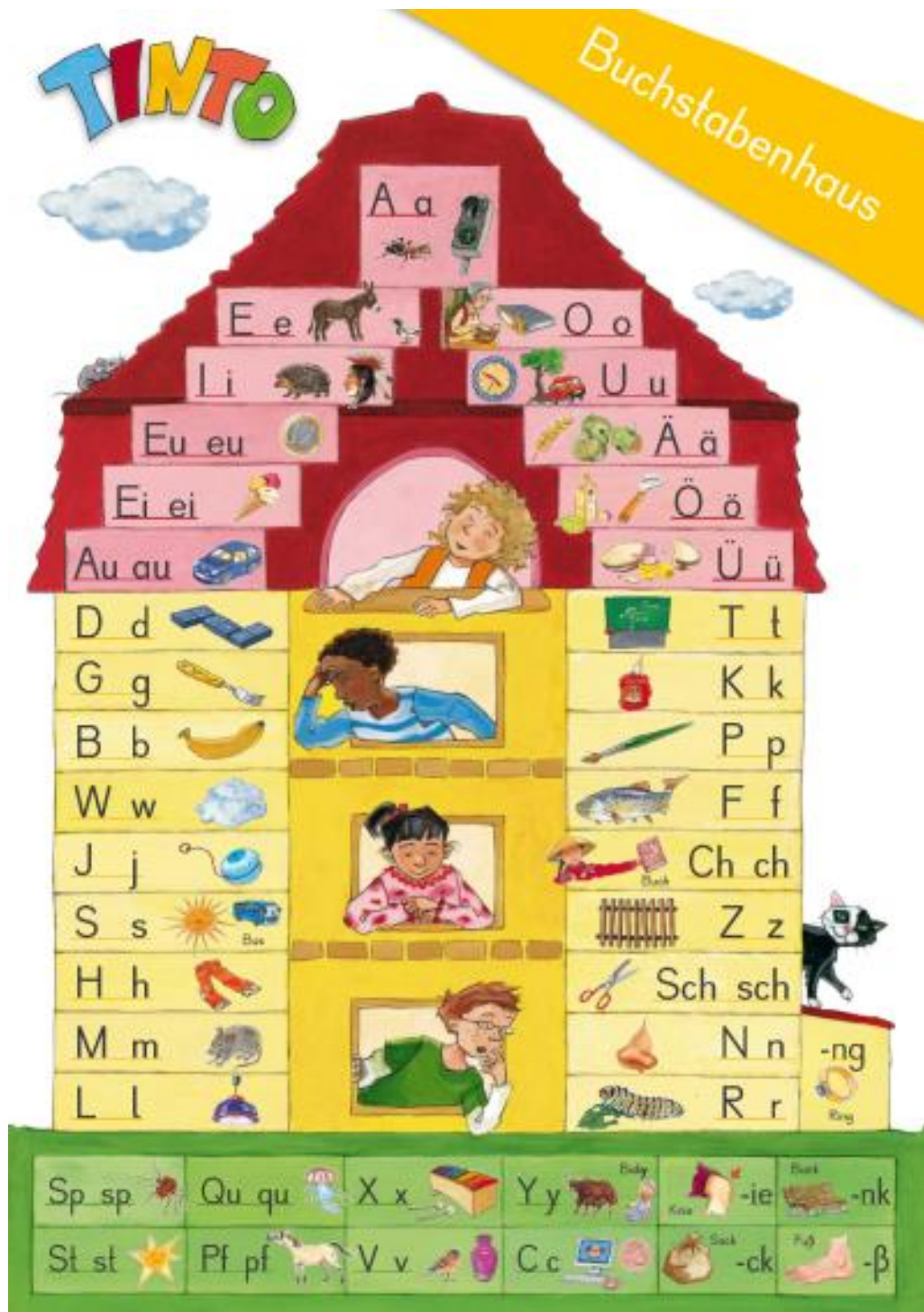
am Wortende von *Biene* wird von ihm bereits korrekt als <e> identifiziert, während ihm das bei *Fliege* noch nicht gelingt. Moritz sollte also orthografische Muster noch besser kennenlernen und sicherer in ihrer Anwendung werden.

Moritz und Alea sind im Vergleich zu den anderen Kindern schon fortgeschritten in ihrem Schriftspracherwerb, während Ronja und Leon noch am Anfang des Schreiberwerbsprozesses stehen.

6. Fazit

Bei den Schreibungen der Schülerinnen und Schüler fällt zunächst die Differenz zwischen den einzelnen Kindern auf. Alle Kinder besuchen seit August die erste Klasse und haben die gleiche Beschulung erhalten. Obwohl sie zum jetzigen Zeitpunkt das gleiche in der Schule gelernt haben sollten, unterscheiden sich die Schreibungen zum Teil gravierend voneinander. Am stärksten ist dies bei den Worten *Fisch* und *Biene* zu erkennen, da diese von (fast) allen Lernenden geschrieben wurden. Einige Kinder, zum Beispiel Ronja, haben gerade verstanden, dass Wörter aus Buchstaben bestehen, welche sie auch schon aufmalen können, während Alea und Moritz bereits phonetische Schreibungen produzieren und damit beginnen, orthografische Muster zu erforschen und zu verstehen. Wörter werden also von Kindern im gleichen Alter als wahllose Aneinanderreihung von Buchstaben bis hin zu fast korrekten Schreibungen verschriftet. Dies zeigt, wie individuell der Erwerbsprozess der Schriftsprache bei Schülerinnen und Schülern ist. Die Forderung an den Deutschunterricht in der Grundschule ist folglich nicht, dass alle Schülerinnen und Schüler in einer Stunde das gleiche lernen müssen und die Lehrkraft den gleichen Stoff vermitteln muss. Stattdessen sollten die Lernenden in ihren individuellen Entwicklungsstufen wahrgenommen und respektiert werden. Dafür ist ein angepasster Unterricht nötig, der alle Schülerinnen und Schüler auf dem jeweiligen Niveau fördert und fordert. Die Kenntnis der Lehrkraft über den Entwicklungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler ist folglich unumgänglich für den Deutschunterricht.

Anhang



Verwendete (An-)Lauttabelle aus dem Tinto Buch für das erste Schuljahr für die Untersuchung

Literaturverzeichnis

BIRK, ELISABETH/HÄFFNER, SONJA (2005): Was ist phonologische Bewusstheit? Schrifttheoretische Analyse einer psychologischen Fragestellung. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Geschriebene Sprache. Struktur, Erwerb, didaktische Modellbildungen. Heidelberg, S. 53-72

BREDEL, URSULA (2016): Schriftspracherwerb. In: Dohmahs, Ulrike/Primus, Beatrice (Hrsg.): Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe. Berlin: Walter de Gruyter, S. 436-454.

BREDEL, URSULA/FUHRHOP, NANNA/NOACK, CHRISTINA (2017): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

DEHN, MECHTHILD (1996): Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 16-30.

FRITH, UTA (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, Gerhard: New Trends in Graphematics an Orthography. Berlin und New York: Walter de Gruyter, S. 218-233.

SCHRÜNDER-LENZEN, AGI (2013): Schriftspracherwerb. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

THOMÉ, GÜNTHER (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: Die Schrift und das Schreibenlernen. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Hemsbach: Druckhaus Beltz, S. 12-16.

URBANEK, RÜDIGER et al. (2018): Tinto. Klasse 1. Cornelsen Verlag

VALTIN, RENATE (1994): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung, Band 2. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 68-80.

Eigenständigkeitserklärung

„Hiermit bestätige ich, Tamara Okon, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle sichtbar gemacht.“

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'T. Okon', enclosed in a thin black rectangular border.

Duisburg, den 06.01.2023