

Stefanie K. Sachse

Das Merge-Modell beim Schriftspracherwerb

Eine Zusammenführung verschiedener Perspektiven

Auf der Grundlage von drei Gegensätzen (Schrifterwerb vs. Schriftspracherwerb; Reading Readiness vs. Emergent Literacy; transparente vs. weniger transparente Orthographie) werden unterschiedliche Perspektiven auf den Schriftspracherwerb diskutiert. Ziel ist es, Grundlagen und Begriffe zur Reflexion der Vorstellungen vom Schriftspracherwerb zusammenzutragen, die über die sogenannten Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs hinausgehen. Auf der Grundlage der Betrachtungen wird das Merge-Modell des frühen Schriftspracherwerbs vorgestellt. Abschließend werden Konsequenzen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen mit schweren Beeinträchtigungen abgeleitet, wobei auch Angebote für Kinder und Jugendliche beschrieben werden, die aufgrund fehlender Lautsprache auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind.

Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene Perspektiven auf den Schriftspracherwerb im Deutschen zusammengetragen. Da verschiedene Aspekte in der Gegenüberstellung besonders deutlich herausgearbeitet werden können, werden die verschiedenen Perspektiven anhand von drei Gegensätzen erläutert: Der Schrifterwerb wird dem Schriftspracherwerb gegenübergestellt; die Idee der Reading Readiness der Auffassung der Emergent Literacy und Aspekte des Schriftspracherwerbs in einer transparenten bzw. konsistenten Orthographie (dem Deutschen) einer weniger transparenten Orthographie (dem Englischen). Ziel des ersten Teils ist es, Grundlagen und Begriffe zum Schriftspracherwerb zusammenzutragen und so verschiedene Perspektiven zu reflektieren und zu erweitern. Im Anschluss wird das Merge-Modell vorgestellt.

Der Schriftspracherwerb wird oft anhand der Stufenmodelle beschrieben (z. B. Günther, 1986; Kirschhock, 2004; Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2020; Valtin & Sasse, 2018). In diesen Modellen werden bestimmte Phasen der Auseinandersetzung mit Schrift bzw. „kindliche Lese- und Schreibstrategien“ (Günther, 1986, S. 31) erläutert: In der präliterale-symbolischen Phase werden Erfahrungen beschrieben, die Kinder beim Vorlesen und mit Stiften machen. Kinder tun so, als ob sie lesen (Mayer, 2014). In der logographischen bzw. logographemischen Phase erkennen Kinder Logos und Wörter aufgrund herausragender graphischer Merkmale; Lernende malen Buchstabenreihen und den eigenen Namen (Füssenich & Löffler, 2008; Valtin & Sasse, 2018). In der alphabetischen Phase beginnen Kinder Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu erkennen und anzuwenden, sie lernen das synthetisierende Lesen und schreiben Wörter lautgetreu (Mayer, 2014). In der orthographischen Phase werden häufig vorkommende Graphemfolgen und Wörter als Einheiten verarbeitet, das Lesen wird zunehmend flüssiger (Mayer, 2014).

Mit diesen Stufenmodellen wird u. a. eine Antwort auf die Frage gegeben, wie Kinder Einsichten in die alphabetische Struktur unserer Schrift erwerben (Valtin & Sasse, 2018): Sie lernen die Phonem-Graphem-Korrespondenzen beim Schreiben von Wörtern bzw. die Graphem-Phonem-

Zusammenfassung

Schrifterwerb vs. Schriftspracherwerb

Korrespondenzen beim Lesen von Wörtern anzuwenden. Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte der Stufenmodelle akzentuiert. Vorab soll betont werden, dass es nicht um eine Kritik an den Stufenmodellen an sich geht, sondern dass Bezeichnungen, assoziierte Vorstellungen und z. T. fehlende Einordnungen reflektiert werden sollen (siehe auch Sachse, 2020a).

Die häufig verwendete Bezeichnung Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs (z. B. Diehl, 2010; Dönges, 2007; Valtin & Sasse, 2018) kann den Eindruck vermitteln, dass nicht nur frühe Erfahrungen mit Schrift sowie das Lesen und Schreiben von Wörtern beschrieben werden, sondern auch andere Aspekte des Schriftspracherwerbs wie das Formulieren und Aufschreiben von Sätzen oder das Textverstehen. Bredel, Fuhrhop & Noack (2017, S. 73) unterscheiden zwischen Schrifterwerb und Schriftspracherwerb: „Der Ausdruck Schrifterwerb bezieht sich eher auf den technischen Aspekt des Lesens und Schreibens. Er bezeichnet im Allgemeinen die Aneignung [...] eines schriftlichen Zeicheninventars, der Schreib- und Lesetechnik, des Alphabets, der Buchstabenformen, des motorischen Schreibens und der Fähigkeit, beim Lesen geschriebene Zeichen in gesprochene Sprache zu übertragen. Demgegenüber impliziert der Ausdruck Schriftspracherwerb einen sehr viel weiteren Gegenstand, nämlich den Erwerb eines von der gesprochenen Sprache unterschiedlichen Codes“. Zum Schriftspracherwerb gehören demnach auch das Formulieren und Aufschreiben von Sätzen (Stichwort: konzeptionelle Schriftlichkeit), das Verstehen der Funktionen von Schrift (z. B. als Erinnerungshilfe beim Einkaufszettel, zur Information beim Essensplan, zur Unterhaltung beim Lesen von Büchern, als Mitteilung in einer Nachricht/SMS) sowie das Leseverstehen usw.

Der Fokus der Stufenmodelle muss demnach genau reflektiert werden – sonst besteht die Gefahr, dass Studierende und Lehrkräfte die Vorstellung entwickeln, dass der Fokus im Anfangsunterricht Deutsch vorrangig auf den in den Stufenmodellen beschriebenen Phasen und der Vermittlung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen liegt (Dönges, 2007). Ein Unterricht, der zunächst die Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu vermitteln versucht, kann mit Kindern mit umfassenden Beeinträchtigungen schnell an seine Grenzen stoßen. Das kann so weit führen, dass der Schriftspracherwerb nicht weiterverfolgt wird, weil Unsicherheiten bestehen, ob die Kinder die Graphem-Phonem-Korrespondenzen anwenden lernen können und deshalb andere Fach- und Förderziele verfolgt werden. Formulierungen (wie die folgende), die den Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzen als Beginn des Schriftspracherwerbs markieren, sind vor diesem Hintergrund als problematisch einzustufen: „Das Lesenlernen ist ein Entwicklungsprozess, bei dem es zu Beginn darum geht, dass die Kinder den Schriftzeichen Laute zuordnen und versuchen, sich aus der Lautfolge die Bedeutung zu erschließen“ (Brinkmann, 2018, S. 177).

Zwischenfazit: Die Stufenmodelle erklären spezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs: frühe Erfahrungen mit Schrift, Stiften und Büchern in der präliterale-symbolischen Phase und in den höheren Phasen das Erkennen, Lesen und Schreiben von Wörtern. Diese Modelle haben national und international eine große Bedeutung, wenn es um die Erläuterung der Phasen oder Strategien beim Verstehen der alphabetischen Struktur der Schrift und beim phonologischen Rekodieren geht (Landerl, Wimmer & Frith, 1997). Insbesondere bei Erläuterungen zur alphabetischen und zur orthographischen Phase sollte der Fokus auf Wörter betont werden.

Müssen bestimmte Voraussetzungen, Vorerfahrungen oder bestimmte ‚Vorläuferfähigkeiten‘ vorhanden sein, um Angebote zum Schriftspracherwerb unterbreiten zu können? Zu dieser Frage werden zwei Perspektiven gegenübergestellt: Erstens die Reading Readiness-Auffassung, nach der Kinder erst zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Entwicklung bereit (ready) sind für den Schriftspracherwerb. Sanderson (1963, S. 3) erläutert diese Auffassung als „the idea that there is, for each child, a stage of development at which he is ‘ready’ to read.“ Die Diskussion um mögliche Voraussetzungen birgt die Gefahr, dass Kinder mit umfassenden Beeinträchtigungen von Angeboten zum Schriftspracherwerb ausgeschlossen werden, da sie bestimmte Voraussetzungen (noch) nicht zeigen. Diese historische Reading Readiness-Auffassung wurde durch

Reading Readiness vs. Emergent Literacy

die Vorstellung der sich entwickelnden Literacy-Fähigkeiten (emergent literacy skills) infrage gestellt (Clay, 1966; Rohde, 2015): Emergent Literacy beschreibt die Verhaltensweisen, Erfahrungen und Einsichten, die dem Lesen- und Schreibenlernen vorausgehen und in die Entwicklung konventionellen Lesens und Schreibens münden (Sulzby, Branz & Buhle, 1993).

EMERGENT LITERACY-MODELL

Teale & Sulzby, 1986

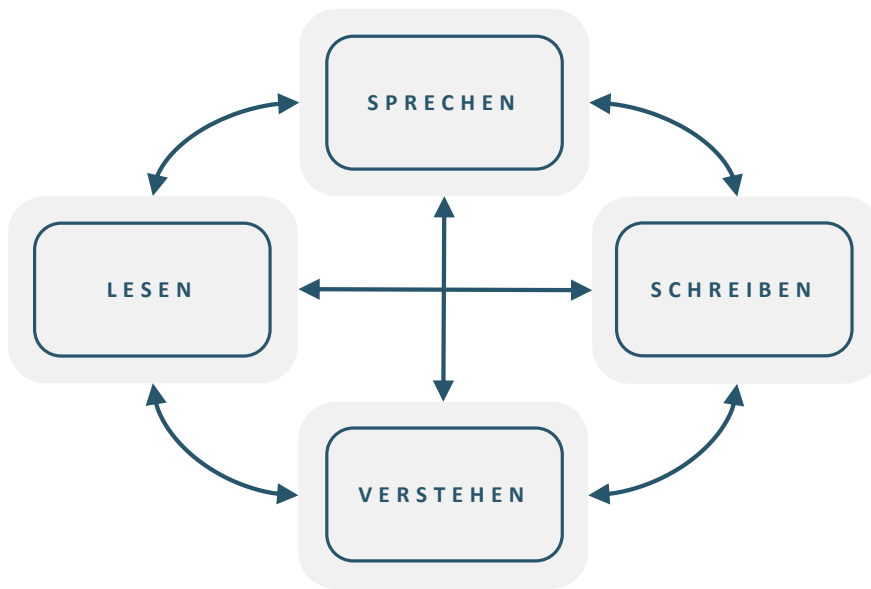


Abb. 1:

Das Emergent Literacy-Modell nach Teale & Sulzby, (1986).

Anmerkung: Im Original heißt es ‚listen‘, vgl. ‚listening comprehension‘. Als Übersetzung wurde nicht ‚hören‘ oder ‚zuhören‘ gewählt, sondern – in Anlehnung an die in den KMK-Empfehlungen (2005) verwendete Formulierung des ‚verstehenden Zuhörens‘: ‚verstehen‘.

Diese Entscheidung wird auch mit der lexikalischen Nähe zum Hörverstehen und Textverstehen begründet.

Die zentralen Aussagen der Emergent Literacy-Auffassung lauten: Die Fähigkeiten zu sprechen und zu verstehen, zu lesen und zu schreiben entwickeln sich gleichzeitig und beeinflussen sich gegenseitig (Teale & Sulzby, 1986). Kein Bereich ist wichtiger als ein anderer oder geht einem anderen voraus. Es wird betont, dass diese Entwicklung sehr früh im Leben der Kinder beginnt – wenn Angebote unterbreitet werden. Hier ist das Umfeld gefordert: das Kind anzusprechen, vorzulesen, Stifte zur Verfügung zu stellen, zu zeigen, was man mit Stiften machen kann, wie man seinen Namen auf ein Bild schreibt und zu erklären, warum das eine gute Idee sein kann. Von Seiten der Kinder sind keine Voraussetzungen zu erfüllen (Erickson & Koppenhaver, 2020). Hier wird der Unterschied zur Reading Readiness-Auffassung deutlich: Die Kinder müssen nicht sprechen können, nicht nach Büchern greifen und brauchen auch noch keine Aufmerksamkeit zu zeigen, wenn vorgelesen wird. Angebote werden ganz unabhängig davon unterbreitet.

Nach der Emergent Literacy-Auffassung werden Erfahrungen mit der Funktion von Schrift als genauso wichtig wie Erfahrungen mit der Form von Schrift angesehen (Rhyner, Haebig & West, 2009). Mit der Form von Schrift sind die Formen der Buchstaben und die Schreibungen der Wörter gemeint. Beispiele für Funktionen von Schrift sind, dass etwas aufgeschrieben werden kann, um es nicht zu vergessen (Einkaufszettel), dass auf dem Essensplan nachgesehen werden kann, was es zu Essen gibt, dass jemandem geschrieben werden kann, wenn man abgeholt werden möchte. Die Emergent Literacy-Auffassung richtet – dem Namen nach – den Fokus auf die frühen Phasen des Schriftspracherwerbs. Anders als im Stufenmodell wird die Entwicklung nicht anhand von Phasen beschrieben, die modellhaft von einer Abfolge ausgehen (s. Abb. 1). Die dem Emergent Literacy-Modell zugrundeliegende Annahme ist dahingegen die, dass sich die lautsprachlichen und die schriftsprachlichen Fähigkeiten parallel entwickeln und gegenseitig beeinflussen: Wenn es einen Austausch darüber gibt, was ins Kommunikationstagebuch

Schriftspracherwerb in transparenten vs. weniger transparenten Orthographien

geschrieben und wie dies formuliert werden kann, dann entwickeln die Kinder ihre kommunikativen Fähigkeiten weiter (sprechen/unterstützt kommunizieren), sie verstehen zunehmend mehr, sie beginnen, ihre Buchstaben und Namen zu schreiben und erkennen/lesen.

Die Kinder sammeln dabei frühes Wissen über Schrift (Rhyner et al., 2009), demonstrieren frühe schriftsprachliche Fähigkeiten (wie das Blättern in die richtige Richtung, Rhyner et al., 2009) und zeigen, dass sie sich selbst als kompetent wahrnehmen (Sénéchal, LeFevre & Smith-Chant & Colton, 2001): Die Kinder kritzeln und tun so, als ob sie schreiben und lesen oder bestehen beim Singen auf einem Liedtext (Osburg, 2004). Ergänzend sei erwähnt, dass verschiedene Autoren diese Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen unterschiedlich benennen und beschreiben (z. B. Sénéchal et al., 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998; Übersicht bei Rhyner et al., 2009 oder Erickson & Koppenhaver, 2020; dt. Korntheuer, 2014). Die Fähigkeiten, welche die Kinder dabei nach und nach entwickeln, werden auch als erfahrungsbasierte Fähigkeiten bezeichnet (Sachse, 2015). Damit soll betont werden, dass die beschriebenen Fähigkeiten als Ergebnis umfangreicher Erfahrungen verstanden werden. D. h. wenn Kinder noch nicht über diese Fähigkeiten verfügen, wird nicht die Behinderung als Ursache gesehen, sondern die bisher begrenzten Erfahrungen mit Schrift, mit Stiften, Büchern, Namensschildern etc.

Hier wird deutlich, welche große Bedeutung dem Umfeld zukommt: ob und welche Erfahrungen ein Kind mit umfassenden Beeinträchtigungen mit Stiften oder Alternativen wie Tastatur, Augensteuerung, ABC-Klapptafel (Sachse, 2019a) und mit Büchern macht und ob es sich für den Anfangsbuchstaben des eigenen Namens interessiert, hängt ganz maßgeblich von den Angeboten des Umfelds ab (Eltern, Geschwister, Kita, Schule, Freizeit usw.). Das Umfeld ist entsprechend aufgefordert, hier vielfältige Angebote zu unterbreiten, die für das Kind eine persönliche Bedeutung haben.

Zwischenfazit: Die Reading Readiness-Annahme beschreibt die Vorstellung, dass Kinder erst ab einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Entwicklung für den Schriftspracherwerb ‚bereit‘ sind.

Demgegenüber steht die Emergent Literacy-Auffassung, die beschreibt, dass Kinder keine Voraussetzungen zu erfüllen brauchen: Alle Kinder können Erfahrungen sammeln und Fortschritte machen, wenn Angebote zum Schriftspracherwerb unterbreitet werden, d. h., dass dem Umfeld hier viel Verantwortung zugesprochen wird.

Nachfolgend wird aufgezeigt, welche Überlegungen im Kontext der unterschiedlichen orthographischen Transparenz der deutschen und der englischen Sprache zum frühen Schriftspracherwerb diskutiert wurden. Dazu werden in Anlehnung an Kirschhock (2004) und Valtin (1998) die historischen Debatten aus dem deutschsprachigen und dem nordamerikanischen Raum um die ‚richtige Lesekonzeption‘ skizziert: Während in den siebziger Jahren im deutschsprachigen Raum überlegt wurde, ob der analytische oder der synthetische Zugang der ‚einfachere Weg‘ zum Lesen sei, wurde in den USA diskutiert, ob das Lesenlernen über die Graphem-Phonem-Korrespondenzen oder über die Inhalte (bzw. Sinnentnahme) leichter sei (Kirschhock, 2004). Während in der Diskussion im deutschsprachigen Raum das Wort im Fokus beider Ansätze stand, spielten im englischsprachigen Raum auch Aspekte wie Sinnkonstruktion und Kontext-erwartung über das einzelne Wort hinaus eine Rolle (dazu auch Sachse, 2020b).

Zuerst zum Fokus auf das Wort im Deutschen: Dieser Fokus lässt sich u. a. durch die verhältnismäßig transparente deutsche Orthographie begründen (Landerl et al., 1997: d. h. gleiche Grapheme werden meist gleich ausgesprochen). In einer Sprache wie dem Deutschen – mit einer eher transparenten Orthographie – lernen sprechende Kinder verhältnismäßig schnell die Graphem-Phonem-Korrespondenzen-Regeln anzuwenden. In Vergleichsstudien untersucht man dazu, wie sicher Deutsch und Englisch sprechende Kinder beim Erlesen von Wörtern und Nichtwörtern sind (Wimmer, Hartl & Moser, 1990). Deutsche Kinder, die sprechen kön-

nen (!), bewältigen diese Aufgaben oft schon nach wenigen Wochen (Wimmer et. al, 1990). Im Vergleich dazu haben Englisch sprechende Kinder deutlich länger Schwierigkeiten, auch, weil die englische Orthographie weniger konsistent bzw. transparent ist (Landerl & Wimmer, 1998): So werden z.B. gleiche Grapheme (ball, park, hand) und gleiche Morpheme (nation/nationality oder heal/healthy) unterschiedlich ausgesprochen, was das Lesen erschwert. Aber auch das Schreiben ist schwieriger, da häufig nicht von der phonologischen Kodierung auf die Schreibweise geschlossen werden kann (z. B. to, two, too, Aro, 2004). Es sei betont, dass die Wahl der Unterrichtsmethoden auch Einfluss auf die Ergebnisse der Vergleichsstudien hat; diese Wahl hängt aber gleichzeitig auch von der jeweiligen Orthographie und vom Bildungssystem ab (Landerl & Wimmer, 1998; Soodla, Torppa, Kikas, Lerkkanen & Nurmi, 2019).

Im Englischen können Kinder deshalb oft nicht allein über das Lernen der Graphem-Phonem-Korrespondenzen Wörter lesen und schreiben lernen – wie aber können Kinder Lesen lernen, wenn nicht über einen Fokus auf Wörter und Graphem-Phonem-Korrespondenzen? Aus diesem Grund werden ergänzend andere Strategien gebraucht. Goodman (1967) formuliert die Annahme, dass Lesen nicht ein Erlesen (Dekodieren) einzelner Laut-Buchstaben-Beziehungen sei, sondern ein Vorgang der Sinnkonstruktion, bei dem Lesende aufgrund von Vorkenntnissen mit Hilfe der graphischen, semantischen und syntaktischen Informationen mehr oder weniger den Inhalt errät bzw. konstruiert (zit. nach Kirschhock, 2004). Der Fokus wird hier nicht allein auf die Analyse und Synthese des Wortes gerichtet, sondern auch auf den Kontext bzw. Inhalt (steht ein Wort auf einem Schild, in einem Rezept oder ein Name am Schuhregal?). Dabei werden nicht nur einzelne Wörter betrachtet. Es wird also nicht die Frage gestellt, wie Kinder mit Hilfe der Graphem-Phonem-Korrespondenzen Wörter lesen lernen, sondern, wie sie dabei unterstützt werden können, sich die Bedeutung von Wörtern und Sätzen zu erschließen und dabei Anhaltspunkte wie bekannte Buchstaben, wo die Schrift steht, was da stehen könnte usw. zu berücksichtigen. Es ist zu betonen, dass der Kontext allein nicht genügt, um Wörter sicher zu dekodieren (Adams, 1998) – es geht also weder um ein „guessing game“ (Goodman, 1967), noch darum, sogenannte „Kontextspekulanten“ (Brügelmann, 2018) anzuleiten, sondern um eine Balance und um Lesen als kontextbezogene Sinnsuche (Brügelmann, 2018) – von Anfang an.

Welche Konsequenzen ergeben sich für den Leseunterricht? Beim sog. whole language approach (Goodman), den Valtin (1998) als ganzheitlichen Spracherfahrungsansatz übersetzt und der viele Ähnlichkeiten zum Spracherfahrungsansatz nach Brügelmann (2014) aufweist, wird von Anfang an mit echten und interessanten Texten gearbeitet. Lesen und Verstehen sind immer in kontextuelle Zusammenhänge eingebettet (Lenhard, 2019).

Zwischenfazit: Aufgrund der im Verhältnis zum Englischen transparenteren Orthographie des Deutschen können sich viele sprechende (!) Kinder im deutschsprachigen Raum die Graphem-Phonem-Korrespondenzen schnell und erfolgreich aneignen. Die eigene Lautsprache ist dabei ein wichtiges Unterstützungssystem: Beim Lesen werden die Phoneme lautsprachlich gebildet und verbunden, die phonologische Kodierung wird gebildet und abgehört. Auch beim Schreiben nutzen sprechende Kinder ihre Lautsprache als Unterstützungssystem: Sie sprechen sich selbst die Wörter vor und versuchen dann, die einzelnen Phoneme herauszuhören und übersetzen diese in die Buchstaben bzw. Grapheme. Vor diesem Hintergrund ist der Fokus auf die Graphem-Phonem-Korrespondenzen im Deutschen nachvollziehbar.

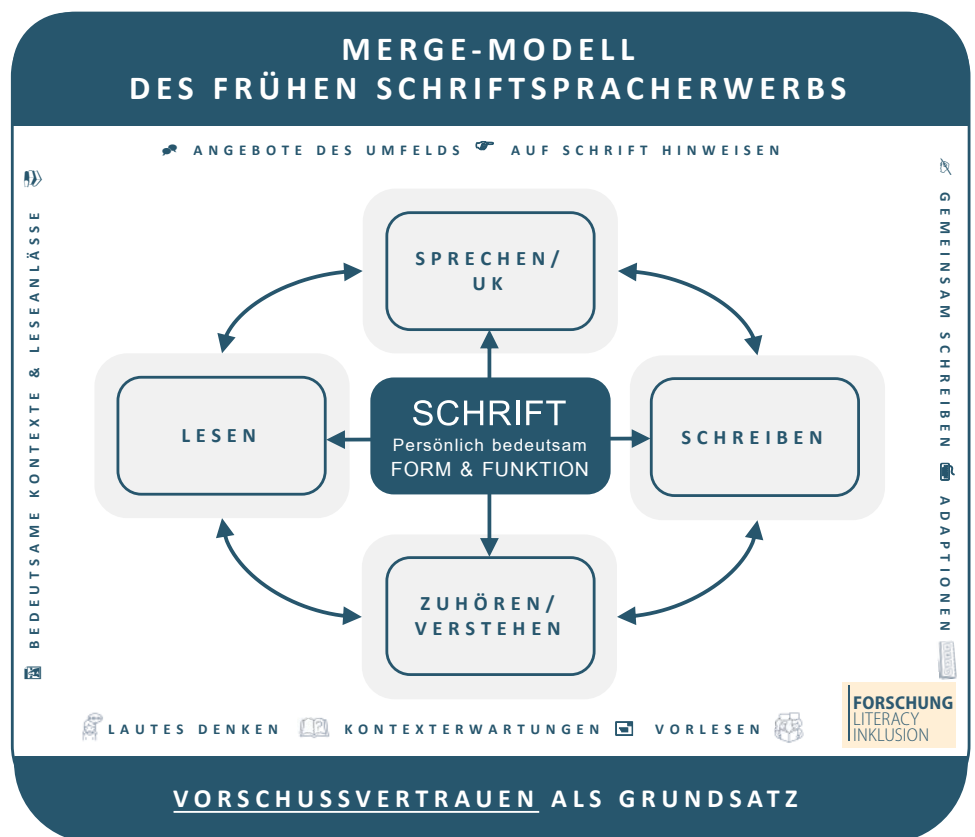
Was bedeutet das aber für den Schriftspracherwerb von Kindern, die aufgrund schwerer Beeinträchtigungen gar nicht sprechen können? Hier fällt die eigene Lautsprache als Unterstützungssystem weg. Deshalb muss für den Deutschunterricht mit Kindern, die auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind, überlegt werden, welche ergänzenden Unterstützungssysteme hilfreich sind. Nach dem ganzheitlichen Sprachansatz stellen der Kontext, in dem Schrift gebraucht wird, und die Funktion, die Schrift in den verschiedenen Kontexten erfüllt, wesentliche Hilfestellungen dar.

Das Merge-Modell

Im Folgenden werden ausgewählte Perspektiven auf den Schriftspracherwerb im Merge-Modell (Abb. 2) zusammengeführt (engl. ‚to merge‘; das Wort steckt auch in ‚emergent‘) und weiterentwickelt. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass alle Kinder und Jugendlichen, auch Kinder mit schweren Beeinträchtigungen, Fortschritte auf ihrem Weg zur Schrift machen können und zwar dann, wenn echtes Vorschussvertrauen in die Fähigkeiten der Kinder gezeigt wird und adäquate Angebote, d. h. ansprechende und herausfordernde Lernangebote unterbreitet werden. Dabei steht Schrift im Fokus (nicht – wie beim erweiterten Lesebegriff – das Deuten von Symbolen oder Situationen); es geht um die Unterstützung des Schriftspracherwerbs mit den langfristigen Zielen verstehend lesen und so schreiben zu lernen, dass eigene Gedanken in Form von Buchstaben, Wörtern und Texten festgehalten werden können. Als mittelfristige Ziele der Angebote im Bereich des frühen Schriftspracherwerbs nennen Erickson und Koppenhaver (2020) die folgenden: die Buchstaben kennenlernen, sich aktiv am dialogischen Vorlesen beteiligen, ggf. das eigene Kommunikationssystem nutzen lernen und verstehen, dass Schrift Bedeutung hat.

Im Merge-Modell werden Aspekte des frühen Schriftspracherwerbs betrachtet. Dieser wird nach Erickson und Koppenhaver (2020) vom ‚Schriftspracherwerb im engeren Sinne‘ (z. B. Lesen und Schreiben von Wörtern, Leseverstehen, Texte schreiben und überarbeiten) unterschieden.

Abb. 2:
Das Merge-Modell.
Weiterentwicklung des Emergent
Literacy-Modells
(Teale & Sulzby, 1986, Ergänzung von
UK durch Koppenhaver,
Coleman, Kalman & Yoder, 1991)



Die Merge-Merkmale basieren auf Annahmen der Emergent Literacy-Auffassung:

- Merkmal 1: Die Fähigkeiten zu sprechen bzw. unterstützt zu kommunizieren, zuzuhören und zu verstehen, zu lesen und zu schreiben entwickeln sich gleichzeitig und beeinflussen sich gegenseitig (Teale & Sulzby, 1986, Ergänzung von Unterstützter Kommunikation bzw. UK durch Koppenhaver, Coleman, Kalman & Yoder, 1991).
- Merkmal 2: Kein Bereich ist wichtiger als ein anderer oder geht einem anderen voraus (Erickson & Koppenhaver, 2020).
- Merkmal 3: Entwicklung beginnt früh, wenn Angebote unterbreitet werden (ebd.). Das Umfeld stellt den Rahmen für den frühen Schriftspracherwerb. Es geht darum, dass die Bezugspersonen potentielle Lese- und Schreibanlässe als Lernanlässe erkennen und nutzen, so dass die Kinder Erfahrungen mit Schrift in ganz unterschiedlichen Kontexten machen können. Hier

sind alle Kinder gemeint, auch und ausdrücklich Kinder, die aufgrund von schweren Beeinträchtigungen gar nicht sprechen können. Aus diesem Grund findet sich im Modell auch der Hinweis auf Adaptionen (z. B. Blätterhilfen, alternative Stifte).

- Merkmal 4: Von Seiten der Kinder müssen keine Voraussetzungen erfüllt werden (ebd.).
- Merkmal 5: Im Fokus steht die Schrift; genauer: persönlich bedeutsame Erfahrungen mit der Form von Schrift (Wörter, Buchstaben, Graphem-Phonem-Korrespondenzen) sowie persönlich bedeutsame Erfahrungen mit verschiedenen Funktionen von Schrift (Abb. 2).

Ziel ist es dementsprechend nicht, verschiedene Funktionen von Schrift analysieren oder bezeichnen zu können, sondern persönlich bedeutsame Erfahrungen mit verschiedenen Funktionen von Schrift zu sammeln (z. B., wenn wir in der Schule etwas ins Kommunikationstagebuch eintragen, können meine Eltern das lesen und erfahren, was in der Schule passiert ist; wenn ich jemanden frage, was auf dem Essensplan steht, erfahre ich, was es heute zu essen gibt'). Ob es gelingt, einem Kind mit einer schweren Behinderung mit einem konkreten Lese- oder Schreibenanlass persönlich bedeutsame Erfahrungen mit Schrift zu ermöglichen, zeigt das Kind selbst: Wenn es Interesse/(Momente der) Aufmerksamkeit zeigt, dann kann das ein Indikator für ein adäquates und ansprechendes Angebot sein.

Die Umsetzung und Implementierung der Angebote aus dem Merge-Modell ist abhängig vom jeweiligen Bildungskontext und von der Systematik, nach der gearbeitet wird. In Kindertagesstätten werden die Angebote vorrangig alltagsintegriert angeboten (systematische Ideen zu den vier Bereichen Lesen, Schreiben, ABC & Wörter, Austausch finden sich im LINK-Kalender, FBZ-UK, 2021). Zur Gestaltung systematischer Angebote im Bereich des frühen Schriftspracherwerbs liefern auch Erickson & Koppenhaver (2020) umfangreiche Hinweise. Sie empfehlen die tägliche Berücksichtigung der folgenden fünf Angebote: Lesen im Dialog, selbstgewähltes Lesen, gemeinsames Schreiben, selbstständiges Schreiben, ABC und phonologische Bewusstheit.

Für Schulen liegen die Kompetenzerwartungen zum Fach Deutsch (KMK, 2005, S. 7) vor: „In der Grundschule erweitern die Kinder ihre Sprachhandlungskompetenzen in den Bereichen des Sprechens und verstehenden Zuhörens, des Schreibens, des Lesens und Umgehens mit Texten und Medien sowie des Untersuchens von Sprache und Sprachgebrauch“.

Die verschiedenen Systematiken bieten den Rahmen, konsequent Angebote zu den verschiedenen Fähigkeitsbereichen zu unterbreiten (auch wenn diese z. T. unterschiedlich bezeichnet werden). Im Folgenden werden einige Beispiele mit Bezügen zu den Kompetenzbereichen beschrieben.

Kompetenzbereiche Sprechen und Zuhören sowie Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Die konsequente Berücksichtigung des Merge-Modells heißt hier, nicht nur regelmäßig vorzulesen und die begleitenden Gespräche zu gestalten, sondern auch alltägliche Leseanlässe als Lernanlässe zu erkennen und die Kinder aktiv einzubeziehen. Die Erwachsenen nutzen das laute Denken, modeln mögliche Aussagen oder Fragen mit der Kommunikationshilfe (Merge-Merkmal 1, die verschiedenen Bereiche – hier Lesen, Verstehen, Sprechen/UK – entwickeln sich gleichzeitig und beeinflussen sich gegenseitig) und thematisieren gemeinsam Kontexterwartungen, z. B. wenn gemeinsam nach Informationen gesucht wird – auf dem Essensplan: ‚Wir wollen doch mal schauen, was es heute zu Essen gibt‘. Die erwachsene Person sollte jetzt genau auf das Wort zeigen, das interessiert (auf Schrift hinweisen). Vielleicht erkennen einige Kinder schon den ersten Buchstaben, dann kann dieses Wissen aufgegriffen werden und gemeinsam überlegt werden, was dort stehen könnte.

Kompetenzbereich Schreiben

Verschiedenste Anlässe werden genutzt, um gemeinsam etwas aufzuschreiben: ein Klassentagebuch zu führen, Namen in die Anwesenheitsliste einzutragen, etwas zu beschriften (die Kleiderhaken der Kinder, „so dass alle wissen, das ist dein Haken, hier hängen deine Sachen“).

Konsequenzen für die Praxis

Durch den Fokus auf Schrift, das laute Denken und Erklären, warum man etwas aufschreibt und wie das geschrieben wird (Fokus auf die Funktion und die Form, Merge-Merkmal 5), werden die verschiedenen Bereiche (hier: Schreiben, Lesen, Verstehen) parallel berücksichtigt. Ein Beispiel: Miriam trägt sich jeden Tag zuverlässig in die Anwesenheitsliste ein (selbstständiges Kritzeln/Schreiben). Noch sind keine Buchstaben zu erkennen, sie weiß aber genau, wo sie sich eingetragen hat und dass ihre Lehrerin später auch nachschaut. Miriam lernt, dass ihre Unterschrift auf der Liste eine Bedeutung hat.

Wenn verschiedene Anlässe genutzt werden, etwas Bedeutungsvolles aufzuschreiben, sammeln die Kinder Ideen, warum (und besonders wichtig: für wen) man etwas aufschreiben und wie man das formulieren kann. Beim gemeinsamen Schreiben dürfen die Kinder zunehmend mehr Entscheidungen treffen – nicht nur was ins Kommunikations- oder Klassentagebuch geschrieben werden soll, sondern auch, wie das genau formuliert werden soll (Fokus: syntaktische Fähigkeiten). Die Lehrerin fragt ein Kind, das lernt, mit seiner Kommunikationshilfe zu kommunizieren: „Soll ich LISA WAR TRAURIG oder LISA HAT GEWEINT schreiben“ (die Wörter in Großbuchstaben werden mit der Kommunikationshilfe gemodelt) – so kann das Kind seine Kommunikationsfähigkeiten erweitern und lernt, wie man bestimmte Gedanken aufschreiben kann (siehe Merge-Merkmal 1: parallel werden die Bereiche UK, Verstehen, Schreiben berücksichtigt).

Die Schülerinnen und Schüler haben zudem täglich die Möglichkeit, beim Kritzeln und Schreiben Erfahrungen mit den eigenen Stiften zu sammeln (bei Bedarf werden Adaptionen angeboten, z. B. mit sogenannten alternativen Stiften wie Tastatur, Augensteuerung, Buchstabentafel oder ABC-Klapptafel, Sachse, 2019a).

Ein weiteres Angebot, das u. a. zum Kompetenzbereich Schreiben gehört, ist das Flipchartschreiben (engl. Predictable Chart Writing, Erickson & Koppenhaver, 2020; dt. Erklärvideo von Sachse, 2019b): Bei diesem Angebot wird eine ganze Woche mit den Sätzen der Kinder gearbeitet – diese werden auch laut und leise (bzw. ‚mit der inneren Stimme‘) gelesen, sodass die Kinder auch lernen, die innere Stimme anstelle der Lautsprache zu nutzen, um z. B. phonologische Kodierungen bilden zu können. Beim Flipchartschreiben werden auch Aufgaben aus dem Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersucht/an Wörtern und Sätzen arbeiten abgedeckt: Wenn Schülerinnen und Schüler ihre Sätze zerschneiden und die Wörter dann wieder zusammenfügen, wenn sie sich mit einem Wort pro Kind so aufstellen, dass die anderen Kinder den Satz richtig lesen können, lernen sie nach und nach, was ‚ein Wort‘ ist, wo das Kind mit dem Punkt am Ende stehen muss, wo das Kind mit dem großen Anfangsbuchstaben. Auch so sammeln die Kinder Erfahrungen mit verschiedenen Merkmalen der Schrift.

Diese Beispiele zeigen, wie auch Kinder mit schweren Beeinträchtigungen und ohne Lautsprache im Schriftspracherwerb unterstützt werden können. Für diese Personengruppe bedeuten Fortschritte auf dem Weg zur Schrift auch erweiterte Ausdrucksfähigkeiten, z. B. indem ein Hinweis auf den ersten Buchstaben eines Worts gegeben werden kann, wenn das Wort nicht auf der Kommunikationshilfe gespeichert ist.

Abschluss

Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene Perspektiven zum Schriftspracherwerb aufgezeigt. In diesem Kontext wurden ausgewählte Perspektiven im Merge-Modell des frühen Schriftspracherwerbs zusammengeführt. Ziel der Ausführungen ist es, Perspektiven auf den Schrift(sprach)erwerb genau zu reflektieren und verschiedene Aspekte in den Fokus zu rücken. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund des Deutschunterrichts mit Kindern mit schweren Beeinträchtigungen hilfreich, weil sich besondere Herausforderungen ergeben können – wenn z. B. die eigene Lautsprache nicht als Unterstützungssystem zur Verfügung steht. Es wird aufgezeigt, welche Grundannahmen (Vorschussvertrauen), Rahmenbedingungen und Angebote des Umfelds sichergestellt sein sollten, so dass alle Kinder und Jugendlichen Fortschritte auf ihrem

Weg zur Schrift machen und diese auch im Alltag zur Erweiterung ihrer Kommunikationsfähigkeiten nutzen können.

Ein wichtiger Hinweis zum Schluss: Im vorliegenden Beitrag wird der frühe Schriftspracherwerb in den Fokus genommen. Der Schriftspracherwerb im engeren Sinne (auch ergänzende Angebote zur Synthese, die für Kinder ohne Lautsprache oft schwierig ist, oder die Unterstützung des Leseverstehens) wird hier nicht behandelt. Das ist dem Fokus dieses Beitrags geschuldet. Der frühe Schriftspracherwerb wird nicht als ausschließlicher Gegenstand oder als das Ziel des Deutschunterrichts dieser Personengruppe verstanden. Im Gegenteil: Die Ausführungen sind als Beitrag zu der Frage zu verstehen, wie der Schriftspracherwerb aller Kinder von Anfang an umfassend unterstützt werden kann.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, Schriftspracherwerbsmodelle, Emergent Literacy, Orthographische Tiefe, Unterstützte Kommunikation

Abstract

Learning to read and write is a complex task. Different models and conceptions (i.e., stage models, reading readiness, emergent literacy, orthographic depth) are used to reflect on the focus of stage models, the emergent literacy approach, and consequences for teaching – especially students with complex communication needs who use augmentative or alternative communication. The Merge-model is presented as a new model of the early stages of learning to read and write.

Keywords

literacy acquisition, stage models, emergent literacy, orthographic depth, augmentative and alternative communication

Adams, M.J. (1998). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Aro, M. (2004). *Learning to read. The effect of orthography*. University Library of Jyväskylä, Jyväskylä.

Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (2., überarbeitete Auflage). Tübingen: Narr Francke.

Brinkmann, E. (2018). „... und es hat ZOOM gemacht!“. Wie Kinder kompetente und begeisterte Leser werden. In M. Gutzmann (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen* (Bd. 146, S. 177–183). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.

Brügelmann, H. (2014). *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Eine Fibel für Lehrer und Laien (9. Aufl.). Lengwil: Libelle.

Brügelmann, H. (2018). Lesen als Sinnsuche. *Lernen und Lernstörungen*, 7(1), 21–31. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000201>

Clay, M. (1966). *Emergent reading behaviour*. University of Auckland.

Diehl, K. (2010). Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen im Anfangsunterricht - Leselehrwerke im Vergleich. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 109–117.

Dönges, C. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (9), 338–344.

Erickson, K.A. & Koppenhaver, D. (2020). *Comprehensive literacy for all. Teaching students with significant disabilities to read and write*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

FBZ-UK (Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation & Forschungsstelle Literacy & Inklusion) (2021). *LINK-Kalender. Literacy, Inklusion & Kommunikation*. Universität zu Köln. Zugriff unter <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/projekte/link> [06.05.2022].

Füßsenich, I. & Löffler, C. (2008). *Schriftspracherwerb - Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. München: Reinhardt.

Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>

Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (Bd. 6, S. 31–54). Konstanz: Faude.

Kirschhock, E.-M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Literatur

- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). *Legasthenie - LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (6. aktualisierte Aufl., revidierte Ausgabe). München: Reinhardt.
- Koppenhaver, D.A., Coleman, P.P., Kalman, S.L. & Yoder, D.E. (1991). The Implications of Emergent Literacy Research for Children with Developmental Disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1(1), 38–44. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0101.38>
- Korntheuer, P. (2014). Startklar fürs Lesen. *Frühe Bildung*, 3(1), 43–51. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000117>
- Landerl, K. & Wimmer, H. (1998). Lesenlernen bei deutsch- und englischsprachigen Kindern. Normaler und gestörter Leseerwerb. In R. Weingarten & H. Günther (Hrsg.), *Schriftspracherwerb* (S. 82–97). Baltmannsweiler: Schneider.
- Landerl, K., Wimmer, H. & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63(3), 315–334. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(97\)00005-x](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(97)00005-x)
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayer, A. (2014). Schriftspracherwerbsstörungen - Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 3(4), 182–190.
- Osburg, C. (2004). Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Kindergartenalter. *Die Sprachbeilearbeit*, (3), 104–110.
- Rhyner, P.M., Haebig, E. & West, K. (2009). Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage. In P.M. Rhyner (Eds.), *Emergent Literacy and Language Development. Promoting learning in early childhood* (Challenges in language and literacy, S. 5–35). New York: Guilford Press.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model. *SAGE Open*, 5(1), 215824401557766. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Sachse, S.K. (2015). Literacy-Förderung von Anfang an. Rahmenbedingungen, Ziele und Inhalte. In G. Antener, A. Blechschmidt & K. Ling (Hrsg.), *UK wird erwachsen. Initiativen in der Unterstützten Kommunikation* (S. 245–264). Karlsruhe: Von Loeper.
- Sachse, S.K. (2019a). Ein Stift wie jeder andere? Die ABC-Klapptafel als Alternative zu Stiften beim Kritzeln und Schreiben. *Unterstützte Kommunikation*, (4), 14–16.
- Sachse, S.K. (2019b). *Flipchartschreiben* [Erklärvideo]. Zugriff unter <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/materialien/literacy-materialien> [06.05.2022].
- Sachse, S.K. (2020a). Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und ein Emergent Literacy-Modell. Orientierungshilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen ohne Lautsprache. *uk & forschung*, Beilage der *Unterstützten Kommunikation*, 4(10), 4–13.
- Sachse, S.K. (2020b). *Schriftspracherwerb. Podcast zum Thema Literacy und Unterstützte Kommunikation*. Zugriff unter <https://open.spotify.com/show/4bFbn3C9K8bKbtEVKzNWIw?si=Ai2WExjYTai8Sr9XsQdKpg&nd=1> [06.05.2022].
- Sanderson, A.E. (1963). The idea of reading readiness: a re-examination. *Educational Research*, 6(1), 3–9. <https://doi.org/10.1080/0013188640060101>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. & Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460.
- Soodla, P., Torppa, M., Kikas, E., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2019). Reading comprehension from grade 1 to 6 in two shallow orthographies: comparison of Estonian and Finnish students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(5), 681–699. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1445963>
- Sulzby, E., Branz, C. M. & Buhle, R. (1993). Repeated readings of literature and low socio-economic status Black kindergartners and first graders. *Reading & Writing Quarterly*, 9(2), 183–196. <https://doi.org/10.1080/1057356930090205>
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy. Writing and reading*. Norwood, N.J.: Ablex.

Valtin, R. (1998). Der „neue“ Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In H. Balhorn, H. Bartnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 1* (S. 81–93). Frankfurt am Main: Grundschulverband, Arbeitskreis Grundschule.

Valtin, R. & Sasse, A. (2018). Angemessen fördern - mithilfe des Stufenmodells. *Grundschule*, 6, 12–15.

Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Wimmer, H., Hartl, M. & Moser, E. (1990). Passen „englische“ Modelle des Schriftspracherwerbs auf „deutsche“ Kinder? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 136–154.

Dr. Stefanie K. Sachse
Universität zu Köln
Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen
der körperlichen und motorischen Entwicklung
Habsburgerring 1
50674 Köln
stefanie.sachse@uni-koeln.de

