

Zur Bedeutung früher Schriftverwendung für den Orthographieerwerb

Cordula Löffler und Laura von Albedyhll

Abstract

Im Beitrag werden Ergebnisse des Forschungsprojekts „Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standard unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – SpriKiDS“ vorgestellt. Das Forschungsprojekt befasst sich u.a. mit der Frage, wie sich Dialekt und Mehrsprachigkeit auf den Schriftspracherwerb auswirken. Der Fokus des Beitrags liegt auf der vorschulischen Schriftverwendung und dem Orthographieerwerb von Kindern bis zum Ende des 1. Schuljahres (n=842). Dabei wurden die schrifterwerbsbezogenen Fähigkeiten der Kinder zu drei Zeitpunkten erhoben: zu Beginn des letzten Kindergartenjahres (MZP1), im späten Frühjahr des letzten Kindergartenjahres (MZP2) und zum Ende des ersten Schuljahres (MZP3). Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die in ihrem letzten Kindergartenjahr die Schrift noch nicht nutzen, in der HSP 1+ am Ende der ersten Klasse (hoch-)signifikant geringere Ergebnisse erzielen, als Kinder, die bereits zehn Monate vor der Einschulung einzelne Buchstaben oder Buchstabenreihen ohne Bezug zum Zielwort schreiben oder sogar über erste Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln verfügen.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, Orthographieerwerb, Schrifterfahrung, frühe Schriftverwendung, phonologische Bewusstheit

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorinnen

Cordula Löffler, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten, loeffler@ph-weingarten.de

Laura von Albedyhll, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten, vonalbedyhll@ph-weingarten.de

1. Einleitung – Ausgangslage

Während einige Kinder bei der Einschulung bereits erste Wörter konstruieren (z.B. IGÄL, TIGEA) oder auswendig gelernt aufschreiben können (MAMA, PAPA, OMA, Namen von Geschwistern), können andere Kinder ausschliesslich ihren eigenen Namen schreiben, manchen Kindern gelingt auch das noch nicht (Füsse-nich & Löffler, 2018, S. 43-47). Kinder blicken offensichtlich auf unterschiedliche vorschulische Schrifterfahrung zurück. Dass diese den Schriftspracherwerb positiv beeinflusst, wird angenommen, ist aber empirisch kaum belegt.

Der vorliegende Beitrag fusst auf Daten von Kindern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die in deren letztem Kindergartenjahr und am Ende des ersten Schuljahres im Rahmen des trinationalen Forschungsprojekts „Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standard unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – SpriKiDS“ erhoben wurden. Das von Interreg geförderte Projekt (Förderkennzeichen ABH033) untersuchte den Sprachgebrauch von insgesamt 120 pädagogischen Fachkräften sowie die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen der von ihnen in den Kindergartengruppen betreuten Kinder (n=842). Mit 589 dieser Kinder wurde am Ende des ersten Schuljahres die Hamburger Schreib-Probe HSP 1+ (May, 2013) durchgeführt. Der Fokus des Forschungsprojekts lag auf der Bedeutung der Verwendung von Standardsprache und Dialekt im Kindergarten. Insbesondere in der Schweiz ist die Frage, ob pädagogische Fachkräfte im Kindergarten eher Dialekt oder Standard sprechen sollten, vehement diskutiert (Vogt & Quiring, 2020). Im Forschungsprojekt wurde unter anderem untersucht, ob die Verwendung von Dialekt im Kindergarten eine Auswirkung auf den Schriftspracherwerb hat (Löffler et al., 2017; Vogt et al., 2019). Für den vorliegenden Beitrag liefert das Projekt Daten von Kindern aus dem letzten Kindergarten- sowie ersten Schuljahr, die im Hinblick auf den Schriftspracherwerb und seine Vorläuferfähigkeiten aufschlussreich sind. Der Blick wird hier – unabhängig vom Dialekteinfluss und von Länderunterschieden – zunächst auf die Frage gerichtet, ob die vorschulische Schriftverwendung mit dem Fortschritt des Orthographieerwerbs am Ende der ersten Klasse in Beziehung steht.

2. Forschungsstand und Fragestellung

Der vorliegende Beitrag fokussiert den Orthographieerwerb von Kindern bis zum Ende des 1. Schuljahres sowie mögliche Vorläuferfähigkeiten im letzten Kindergartenjahr.

In vielen Studien untersucht und als Prädiktor für den Schriftspracherwerb häufig an erster Stelle benannt ist die phonologische Bewusstheit (u.a. Scheerer-Neumann, 2018, S. 140), zum Teil wird auch der Benennungsgeschwindigkeit eine gute Vorhersagekraft für den Schriftspracherwerb zugeschrieben (u.a. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt, 2017, S. 20-26). Das Konzept der phonologischen Bewusstheit wird seit geraumer Zeit diskutiert und kritisiert, zum einen hinsichtlich der sehr unterschiedlichen Aspekte, die zur phonologischen Bewusstheit zusammengefasst werden (Valtin, 2010), zum anderen in Bezug auf die Frage, ob phonologische Fähigkeiten vor oder auch erst mit dem Schriftspracherwerb zu erwarten sind (Bredel, 2013; Müller, 2015). Die vorschulische phonologische Bewusstheit steht vor allem mit der Rechtschreibleistung in Zusammenhang, sogar über die Grundschule hinaus (Scheerer-Neumann, 2018, S. 140). Unterschiedliche Untersuchungen weisen für die vorschulische phonologische Bewusstheit eine Korrelation mit der Buchstabenkenntnis nach (Scheerer-Neumann, 2018, S. 141). Burgess und Lonigan (1998) konnten zeigen, dass sich bei Vorschulkindern (n=97) die Buchstabenkenntnis und die phonologische Bewusstheit wechselseitig beeinflussen. Scheerer-Neumann (2018, S. 141) interpretiert die Ergebnisse dahingehend, dass phonologische Unterschiede einerseits an Buchstaben verankert werden können, andererseits ein Buchstabenkonzept die Fähigkeit unterstützt, die Aufmerksamkeit auf phonologische Merkmale zu richten. Dabei steht die Buchstabenkenntnis mit der phonologischen Bewusstheit auf höherem Niveau in Zusammenhang, also der Fähigkeit zur Phonemanalyse (Burgess & Lonigan, 1998). Diese Korrelation zeigt noch einmal die Notwendigkeit der Begriffsdifferenzierung. Mannhaupt und Jansen (1989, S. 50) unterscheiden phonologische Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne. Als Indikatoren für die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne betrachten sie den indirekt erschlossenen Zugang zu phonologischen Regelmäßigkeiten (z.B. Erkennen von Reimpaaren, Silbengliederung), der sich in der Regel vor dem Schriftspracherwerb entwickelt. Für die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne benennen Mannhaupt & Jansen (1989, S. 50) das Erkennen/Benennen von lautlichen Segmenten (Analyse) sowie das Verschmelzen

von vorgegebenen lautlichen Segmenten zu einer grösseren sprachlichen Einheit (Synthese) als Indikatoren. Es ist die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, die mit dem Buchstabenkonzept in Zusammenhang steht und sich erst mit dem Schriftspracherwerb ausdifferenzieren kann.

Neben der phonologischen Bewusstheit steht auch die morphologische Bewusstheit mit dem Schriftspracherwerb im Zusammenhang; im deutschsprachigen Raum ist sie jedoch wenig untersucht (Bangel & Müller, 2014, Volkmer, Schulte-Körne & Galuschka, 2019). In einer Studie mit 172 Zweitklässler:inne:n konnten Volkmer et al. (2019) zeigen, dass die morphologische Bewusstheit im Deutschen mit der Lesefähigkeit (Lesegeschwindigkeit, Leseflüssigkeit, lautierendes Lesen von Pseudowörtern) sowie mit der Rechtschreibfähigkeit und der phonologischen Bewusstheit korreliert. Aus den Ergebnissen ihrer Studie folgern Volkmer et al. (2019), dass auch die morphologische Bewusstheit beim Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle spielt und bei der Förderung berücksichtigt werden sollte. Im Hinblick auf die Rechtschreibleistungen gehen Volkmer et al. (2019, S. 341) davon aus, dass die morphologische Bewusstheit in höheren Klassen eine noch stärkere Auswirkung hat als in Klasse 2.

Schaut man auf die Prädiktoren für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS), wird neben phonologischen Fähigkeiten vor allem der vorschulische Spracherwerb als wichtiger Prädiktor genannt (u.a. Klicpera et al. 2017, S. 192). Untersuchungen belegen, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen häufiger LRS entwickeln als Kinder mit ungestörtem Spracherwerb (Schneider, Marx und Weber, 2002). Hübner (2015) zeigt mit ihrer Studie (n=172), dass Schüler:innen mit Sprachentwicklungsstörungen nicht nur häufiger LRS zeigen als Kinder mit ungestörtem Spracherwerb, sondern darüber hinaus, dass bei einem Teil der Schüler:innen mit Sprachentwicklungsstörungen umfangreiche und schwerwiegende Rechtschreibschwierigkeiten bis ins höhere Grundschulalter persistieren.

Von Füssenich und Löffler (2018) werden zudem Vorerfahrungen mit der Schriftsprache als wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb aufgezeigt, deren Förderung in vorschulischen Einrichtungen im Sinne einer Early Literacy wird befürwortet (u.a. Sauerborn, 2015). Einen begrenzten Gebrauch von schriftlicher und gedruckter Sprache, eine geringe Anzahl von Büchern und damit verbunden wenig Zeit, die mit Vorlesen verbracht wird, nennen Klicpera et al. (2017, S. 199) als mit Armut assoziierte Faktoren, die für die Entstehung von LRS ausschlaggebend seien.

Burgess und Lonigan (1998, S. 119) verweisen auf Studien, die einen Zusammenhang von vorschulischer Schrifterfahrung (Kenntnis der Leserichtung, Kenntnis von Buchstabennamen) und nachfolgender Lesefähigkeit nachweisen. Als elementarste Strategie der Schriftproduktion frankophoner Schweizer Vierjähriger dokumentiert Saada-Robert (2005) diskontinuierliche Spuren, die auf dem Blatt verstreut, aber klar von einer Zeichnung zu unterscheiden sind. Für den nächsten Schritt beschreibt Saada-Robert (2005) die Verwendung diskontinuierlicher Einheiten, auch Pseudobuchstaben oder Zahlen, dann die Verwendung von Buchstaben in einer Reihe, zunächst ohne Lautentsprechung, aber aus dem Gedächtnis des Kindes (z. B. die Buchstaben des eigenen Vornamens). Sie stellt fest, dass die Kinder in diesem Stadium der Schriftproduktion in verschiedenen Wörtern die gleichen Buchstaben unterschiedlich und durch Variation ihrer Anzahl kombiniert produzieren, z.B. franz. *Léo pleure* als <MNA AINM> (Saada-Robert, 2005). Eine silbische Verschriftung von franz. *Léo pleure* als <LO PR> bildet die Vorstufe der alphabetischen Strategie, bei der jeder Laut durch einen Buchstaben repräsentiert wird (Saada-Robert, 2005). Für den deutschsprachigen Raum gibt es zur Relevanz vorschulischer Schrifterfahrung für den Schriftspracherwerb wenige empirische Untersuchungen. Für den vorliegenden Beitrag interessante Ergebnisse stammen von Lenel (2005), die in einer Längsschnittstudie mit vier Teilstudien (n=120, letztes Kindergartenjahr bis Ende Klasse 2) das für den Schriftspracherwerb wirksame Vorwissen untersuchte. Als ein Resultat hält Lenel (2005, S. 161) fest, dass die Gelegenheit, Schrift wahrzunehmen und nachzuahmen, die phonemanalytischen Leistungen der Kinder im Vergleich zu Kindern, die im Kindergarten keine Gelegenheit zur Schrifterfahrung hatten, verbessert. Lenel (2005, S. 161) sieht durch ihre Ergebnisse die Annahme bestätigt, dass sich Phonemkompetenz aufgrund von Schrifterfahrung entwickelt. Schrifterwerb beginne mit der visuellen Wahrnehmung der Schrift, dafür müsse Schrift in der Umgebung prominent sein (Lenel, 2005, S. 163). Aus ihrer Forschung leitet sie ab, dass die visuelle Wahrnehmung von Schrift die Erkenntnis ermöglicht, dass Schrift Sprache darstellt. Alle vor der Einschulung gemessenen schriftbezogenen Kompetenzen weisen einen hohen Zusammenhang mit den nach Einsetzen des systematischen Schriftunterrichts gemessenen Fähigkeiten auf (Lenel, 2005, S. 168). Lenel (2005, S. 169) zieht das Fazit, dass Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb weniger Folge

schwacher phonologischer Fähigkeiten sind, sondern als Ursache vielmehr ein Mangel an Schrifterfahrung zu vermuten ist (Lenel, 2005, S. 169). Lenel und Knopf (2015) untersuchten (n=91) die Bedeutung eines (vorschulischen) Wortkonzepts für die Leseentwicklung und kommen zu dem Schluss, altersgemäßes Wortlesen am Ende der ersten Klasse habe als Voraussetzung, dass bereits im Kindergarten Einsicht in die Symbolfunktion der Schrift und in das alphabetische Prinzip gewonnen werden kann (Lenel & Knopf, 2015, S. 20).

Modelle zum Schriftspracherwerb wurden vor allem in den 1980er und 1990er Jahren entwickelt, beginnend mit Frith (1985). Seit geraumer Zeit sind solche Modelle in der Diskussion (vgl. dazu Weinhold, Jagemann & Stahr, 2020), trotz aller Kritik wurde jedoch der stufenweise Erwerb von (Recht-)Schreibstrategien bislang nicht widerlegt. Thomé (2006) führt die Modelle für den Orthographieerwerb zusammen und beschreibt – der Diskussion um die Bezeichnungen „Phase“ und „Stufe“ zum Trotz – den Erwerb beginnend mit der präliteral-symbolischen Phase über die protoalphabetisch-phonetische, die alphabetische und die orthographische Phase bis hin zur hierarchischen Parallelität der Entwicklungsphasen. Die Bezeichnung „hierarchische Parallelität“ bringt dabei zum Ausdruck, was als Kritik an den Modellen immer wieder benannt wurde: Mit einer neu erworbenen Fähigkeit werden die der vorausgehenden Phase, die wiederum in Stufen differenziert ist, nicht abgelegt oder ersetzt. Die – im Sinne einer Hierarchie – aufeinander aufbauenden Strategien werden situations- und wortabhängig, aber eben parallel genutzt. May (1990) dokumentiert aus seiner Untersuchung zum Rechtschreiberwerb von Grundschulkindern von Mitte Klasse 1 bis Mitte Klasse 4 (n = 400) die typischen Schreibungen der Wörter *Blätter* und *Fahrrad*. Dabei unterscheidet er fünf Leistungsniveaus. Deutlich wird, dass die Kinder dieser fünf Niveaugruppen typische Schreibungen jeweils in derselben Reihenfolge produzieren, d.h. die Rechtschreibstrategien in derselben Reihenfolge erwerben, wenn auch in unterschiedlicher Geschwindigkeit. Die dokumentierten Schreibungen veranschaulichen den von Thomé (2006) modellierten Orthographieerwerb sehr eindrücklich. Neben dieser sukzessiven Aneignung von Rechtschreibstrategien wird für den Beginn des Schriftspracherwerbs in einigen Modellen – allen voran Frith (1985) – die logographemische Phase beschrieben, in der Kinder häufig gesehene – i.d.R. von Bezugspersonen vorgeschriebene – Wörter wiedererkennen und soweit wie möglich reproduzieren. Diese logographemische Phase wird für den deutschsprachigen Raum weitestgehend abgelehnt resp. ihre Reichweite als begrenzt eingeordnet, weil sie nur einzelne Wörter betrifft (z.B. den eigenen Namen). Doch auch in ihrer Begrenzung ist die Phase relevant, denn sie erklärt, warum Kinder in ihrer Reproduktion Fehler erzeugen. In dieser Phase orientieren sich Kinder an herausstechenden Merkmalen der Wörter, Phonem-Graphem-Korrespondenzen sind in dieser Phase so unbekannt wie unwichtig, sodass einzelne Buchstaben fehlen, an der falschen Stelle oder spiegelverkehrt geschrieben sein können.

Dass solchen frühen Schriftproduktionen nur eine begrenzte Relevanz zugemessen wird, spiegelt sich auch in der Forschungslandschaft wieder: Während die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb hinreichend belegt ist, gibt es bislang kaum Belege für die Bedeutung vorschulischer Schrifterfahrung. Der vorliegende Beitrag geht somit der Frage nach, ob vorschulische Schrifterfahrung einen Einfluss auf den Orthographieerwerb hat. Dabei werden auch Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache betrachtet. Betrachtet wird hier nicht der Schriftspracherwerb insgesamt, die Untersuchung fokussiert den Erwerb der (Recht-)Schreibung. In Bezug auf die vorschulische Praxis ergibt sich die Frage, inwieweit Kinder schon im Kindergarten angeregt werden sollten, die Schriftsprache zu nutzen. Dies jedoch nicht nur, um sie zu guten Rechtschreiber:innen zu machen, sondern vor allem mit dem Ziel, ihnen den Weg zum Erwerb und zur aktiven Nutzung der Schriftsprache zu ebneten.

3. Methodisches Vorgehen

Im Projekt SpriKiDS wurden die schrifterwerbsbezogenen Fähigkeiten der Kinder zu drei Zeitpunkten erhoben: zu Beginn des letzten Kindergartenjahres (MZP1), im späten Frühjahr des letzten Kindergartenjahres (MZP2) und zum Ende des ersten Schuljahres (MZP3). Die Zeitpunkte orientierten sich dabei an den Vorgaben der gewählten standardisierten Verfahren. Die Stichprobe wurde in der Bodenseeregion gewonnen. Gerade am deutschen Standort gestaltete sich die Teilnehmerakquise durch eine Sättigung der Kindergärten mit Fortbildungs- und Forschungsaktivitäten schwierig, auch der Übergang in die Schule sorgte für Nachverfolgungsschwierigkeiten. So erklärt sich die in Deutschland insgesamt kleinste Stichprobengröße. Ein Dropout gerade zu Schulbeginn war in allen Länderstichproben zu verzeichnen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Stichprobengröße nach Ländern

Land	MZP1	MZP2	MZP3
Deutschland	220	189	109
Österreich	232	230	194
Schweiz	390	359	286
gesamt	842	778	589

Bezogen auf die schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder und deren Vorläuferfähigkeiten wurden drei Verfahren verwendet: Zu MZP1 und MZP2 jeweils das Bielefelder Screening (BISC) zur Früherkennung von LRS (Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002) sowie eine Schreibaufgabe, die auch Wörter der zu MZP3 eingesetzten Hamburger Schreib-Probe HSP 1+ (May, 2013) enthält, zu MZP3 die HSP 1+ sowie eine weitere Schreibaufgabe.

Das BISC dient primär der Früherkennung von LRS und überprüft in 9 Untertests die Faktoren „Phonologische Bewusstheit“, „Schneller Abruf aus dem Langzeitgedächtnis“, „Phonetisches Rekodieren im Kurzzeitgedächtnis“ und „Visuelle Aufmerksamkeitssteuerung“ (Jansen et al., 2002, S. 8). Das Verfahren ist normiert für die Messzeitpunkte zehn und vier Monate vor der Einschulung und erfüllt wissenschaftliche Gütekriterien (Marx & Weber 2006). Obwohl das Verfahren nicht eigens für mehrsprachige Kinder normiert wurde, ist es dennoch Verfahren der Wahl in Forschungsvorhaben zum vorschulischen Schriftspracherwerb (u.a. Souvignier, Duzy, Glück, Pröscholdt & Schneider, 2012; Lenel & Knopf, 2015). Das BISC ermöglicht eine Einordnung der Kinder in eine sogenannte Risikogruppe für LRS, sobald sie die Normleistung in vier oder mehr Untertests unterschreiten. Der 2017 erschienene Würzburger Vorschultest WVT (Endlich et al., 2017) lag zu Projektbeginn noch nicht vor. Die Aufgabenstellungen beider Verfahren im Hinblick auf schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten sind jedoch vergleichbar, auch die Zeiträume, für die Vergleichsnormen vorliegen (10 Monate sowie 4 Monate vor der Einschulung) sind dieselben. Aufgrund der Stichprobengröße und der geplanten quantitativen Datenauswertung wurde von Beobachtungsverfahren abgesehen.

Für die Hamburger Schreib-Probe HSP 1+ (May, 2013) liegen für Mitte und Ende der ersten Klasse Normen vor. Sie erfasst „das Rechtschreibkönnen und die grundlegenden Rechtschreibstrategien“ (May, 2013, S. 7) der Kinder. Die HSP 1+ ist ein Gruppentest und besteht für Ende Klasse 1 aus acht Wörtern und einem Satz. Die Ergebnisse können quantitativ nach Anzahl der richtig geschriebenen Wörter und Graphemtreffer ausgewertet werden, zudem qualitativ hinsichtlich der angewandten Rechtschreibstrategien (alphabetisch, orthographisch) (May, 2013, S. 18 f.). Die letzte Normierungsstichprobe wurde 2012 erhoben und umfasste insgesamt etwa 270.000 Schüler:innen (May, 2013, S. 18 f.), wobei die Normierungsskalen zwar auf eine Binnendifferenzierung der Stichprobe hinweisen, diese aber im Bericht zur Durchführung nicht nachvollziehbar ist. Insgesamt werden die Gütekriterien durch die HSP hinreichend erfüllt; es gibt allerdings Zweifel, ob die Leistungsbewertung durch die HSP nicht weiterhin zu positiv ausfällt (Hartmann, Winkes & Studer, 2018, S. 5).

Um vorschulische Schrifterfahrung zu untersuchen, wird vielfach das „Leere Blatt“ (Dehn, 2013, S. 172 ff.) eingesetzt (Füssenich & Löffler, 2018; Topalović & Drepper, 2019). Legt man Kindern bereits in den ersten Schultagen ein leeres Blatt vor und fordert sie dazu auf, zu schreiben, was sie schon können, produzieren die Kinder Buchstaben oder auswendig gelernte resp. als Ganzheiten gespeicherte Wörter – meist den eigenen Namen – oder sie konstruieren Wörter auf der Basis der ihnen bereits verfügbaren Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Diese Produktionen erlauben einen bedeutsamen Einblick in die vorschulischen Schrifterfahrungen der Kinder. Da ein im Design des Forschungsprojekts SpriKiDS begründeter quantitativer Vergleich der vorschulischen Schreibungen (MZP1 und MZP2) mit den Ergebnissen der HSP 1+ (MZP3) erfolgen soll, wurde basierend auf den Wortschreibungen der HSP 1+ ein eigenes Verfahren entwickelt: Die Schreibaufgabe für die Vorschule umfasst die Schreibung des eigenen Namens des Kindes und – wie auch in der HSP durch Bilder repräsentiert – sechs weitere Wörter, deren Auswahl sich an der HSP 1+ (*Hund, Mäuse, Nase, Fliege*), aber auch an dialektalen (und orthographischen) Besonderheiten (*Wurst, Treppe*) orientiert. Die Wörter *Mäuse, Wurst, Treppe* und *Fliege* werden im alemannischen Sprachraum dialektal verändert. Im Dialekt werden beispielsweise *Wurst* als „Worscht“ oder *Fliege* als „Muck“ realisiert, für das Wort *Treppe*

gilt „Stiege“ in Deutschland als dialektal, in der Schweiz als standardsprachlich. Im Projekt wurde auch untersucht, ob Dialektgebrauch im Kindergarten verstärkt zu dialektal orientierten Schreibung führt, was im vorliegenden Beitrag allerdings nicht weiter ausgeführt werden kann. Bei der Schreibaufgabe wurden die Kinder in den frühpädagogischen Einrichtungen durch die Testleitung angeregt, ihren Namen und die Wörter oder auch einzelne Buchstaben zu den Bildern zu schreiben, soweit sie können, und anschliessend die Bilder zu den Wörtern auszumalen. Zu MZP₃ wurde die HSP 1+ (May, 2013) auf einem zusätzlichen Arbeitsblatt ergänzt um die Wörter, die exklusiv für die vorschulische Schreibaufgabe ausgewählt wurden (Wurst, Treppe). Um eine weitere Facette der Schreibkompetenz zu erfassen, hatten die Schüler:innen auf dem Arbeitsblatt darüber hinaus Raum, ihre Erlebnisse des letzten Wochenendes zu notieren; auch diese Aufgabe wurde mündlich gestellt.

Das BISC (MZP₁ und MZP₂) sowie die HSP 1+ (MZP₃) wurden gemäss der Testvorgaben ausgewertet, die Ergebnisse stellen bei den statistischen Berechnungen jeweils eigene Variablen dar. Für die sechs zu allen drei Messzeitpunkten zu schreibenden Wörter wurde zudem ein Auswertungsbogen erstellt, auf dem eine Kategorisierung für die Schreibung des eigenen Namens, für die Graphemtreffer bei den sechs Testwörtern sowie die angewandten Schreibstrategien (latorientiert, dialektal, alphabetisch, orthographisch) dokumentiert werden können. Festgehalten wird auch, wenn Kinder sonstige Buchstaben(-reihen) oder andere als Ganzheiten gespeicherte Wörter produzieren. Die freie Textproduktion zu MZP₃ wird in einem weiteren Schritt separat ausgewertet. In der vorliegenden Untersuchung wurde nicht erhoben, nach welchem didaktischen Konzept die Kinder in den einzelnen Schulklassen unterrichtet wurden. Der Ursprung der Stichprobengewinnung lag im letzten Kindergartenjahr. Zu MZP₃ besuchten diese Kinder viele unterschiedliche Schulen und Klassen; in einigen Klassen nahmen nur einzelne Kinder an der Erhebung teil. Eine aussagekräftige Datenauswertung hinsichtlich des Einflusses unterschiedlicher didaktischer Konzepte auf den Schriftspracherwerb ist daher aufgrund der Anlage des Forschungsprojektes nicht möglich.

Zur Überprüfung der Fragestellungen wurden quantitative Verfahren unter Zuhilfenahme der Statistiksoftware SPSS durchgeführt. Dabei musste der besonderen Qualität der Daten Rechnung getragen werden. Erwartungsgemäss entsprechen die Ergebnisse der erzielten Graphemtreffer in der Stichprobe keiner Normalverteilung (Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2013, S. 133). Da vor dem Schuleintritt die wenigsten Kinder Graphemtreffer erzielen konnten, nach dem Schuleintritt dagegen beinahe alle, mussten die Berechnungsverfahren so ausgewählt werden, dass sie sich robust gegenüber der Verletzung bestimmter Voraussetzungen zeigen (Stigler & Reicher, 2005, S. 268 f.).

4. Ergebnisse

Zunächst wird die Zusammenstellung der Stichprobe zu den drei Messzeitpunkten dargestellt und erläutert, warum in den folgenden Berechnungen zugunsten eines Fallausschlusses gegen Imputationsverfahren entschieden wurde. Die Entwicklung der Schreibfähigkeit der Kinder wurde zu drei Messzeitpunkten erhoben. Im Mittel erzielen die Kinder bei den sechs Wörtern, die zu allen drei Messzeitpunkten zu schreiben waren, zu MZP₁ 2,40 Graphemtreffer (SD=5,15, n=842), zu MZP₂ 3,83 Graphemtreffer (SD=6,81, n=778) und zu MZP₃ 21,5 Graphemtreffer (SD= 5,17, n=589) von 27 maximal möglichen. Die Unterschiede in der Stichprobengrösse resultieren von MZP₁ zu MZP₂ primär aus dem Dropout einzelner Einrichtungen, von MZP₂ zu MZP₃ erweiterte sich der Dropout durch Schwierigkeiten bei der Nachverfolgung der Kinder (s.o.). Dropout aus Gründen fehlender Teilnahmebereitschaft der einzelnen Schüler:innen betrifft nur wenige Einzelfälle. Diese Faktoren wurden statistisch überprüft und zeigten Hinweise auf das oben beschriebene Muster: Der Dropout ist nicht zufällig (MCAR-Test nach Little: Chi-Quadrat=97.96, DF=51, Sig.<0.001), die Häufungen beziehen sich auf die Gruppen, die zu den jeweiligen Messzeitpunkten gemeinsam ausschieden, weil sie beispielsweise die gleiche Einrichtung besuchten. Ein wesentlicher Hinweis zeigt sich auch in den T-Tests für Gruppen nach Indikatorvariablen: Die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen, von denen vollständige Datensätze vorliegen, und denen, bei denen ein Anteil fehlt, sind bezogen auf die Ergebnisse der Schreibproben zu allen Messzeitpunkten nicht signifikant ($p > 0.1$). Ein Unterschied fällt lediglich beim Faktor „Risikopunkte im BISC zu MZP₂“ auf ($t(37,7) = -2,5$, $p < 0.02$): Der Mittelwert der korrekten Graphemtreffer zu MZP₃ ist höher in der Gruppe, in welcher der Wert „Risikopunkte im BISC zu MZP₂“ im Datensatz fehlt ($MD_{\text{vorhanden}} = 21,45$; $MD_{\text{fehlend}} = 22,68$). Allerdings umfasst die Gruppe der Fälle, bei denen ein BISC-Ergebnis zu MZP₂ vorliegt, aber die Schreibprobe zu MZP₃ fehlt, nur 25 Fälle. Auch der Unterschied der Mittelwerte der BISC-Risikopunkte zwischen der Gruppe der Kinder, bei denen kein Wert für „Graphemtreffer“ ($MD = 1,67$)

vorliegt und denen, bei denen sie im Datensatz vorhanden sind ($MD=1,43$), ist nicht besonders gross. Entsprechend wird auf ein Imputationsverfahren zum Ausgleich der fehlenden Daten verzichtet, stattdessen werden Fälle mit unvollständigem Datensatz bei den Berechnungen zwischen verschiedenen Messzeitpunkten ausgeschlossen.

Im Allgemeinen erlauben die Ergebnisse den Schluss, dass Kinder, die bereits im Kindergarten Grapheme korrekt produzieren, am Ende der ersten Grundschulklasse tendenziell bessere Schreibleistungen erzielen. In der HSP 1+ zeigen die Kinder ($n=554$) zu MZP3 im Mittel 47,42 Graphemtreffer bei einer Standardabweichung von 10,83. Dabei gibt es einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen den Graphemtreffern zu MZP1 und der Schreibleistung zu MZP3, gemessen mit der HSP 1+ ($r=0.22$, $p<.001$, $n=554$). Die Effektstärke ist nach Cohen (1992) schwach bis mittel. Auch zwischen MZP2 und den Ergebnissen der HSP 1+ findet sich ein solcher Zusammenhang ($r=0.26$, $p<.001$, $n=554$), der ebenfalls einer schwachen bis mittleren Effektstärke entspricht. Betrachtet man die Ergebnisse im Regressionsmodell, zeigt sich, dass 7 % der Streuung in den Ergebnissen der HSP 1+ durch die Graphemtreffer zu MZP2 erklärt werden können ($F(1,553) = 40.15$, $p<.001$). Die Effektstärke ist nach Cohen (1992) mit $f=0,26$ als mittel zu bezeichnen. Eine Steigerung von 2,2 Graphemtreffern in der Schreibprobe im Kindergarten bedeutet einen Punkt mehr bei der Anzahl der Graphemtreffer in der HSP 1+.

Nimmt man an, dass Interesse an Schrift einen positiven Effekt auf den Schriftspracherwerb hat, müsste die Produktion von Buchstabenreihen oder anderer Wörter im Kindergarten (MZP1 und MZP2) ebenfalls einen Einfluss auf die Ergebnisse der HSP 1+ (MZP3) haben. Für diese Berechnung wurde die Stichprobe rechnerisch zu MZP1 und MZP2 in drei Gruppen unterteilt:

- (1) Kinder, die weder Graphemtreffer noch andere Wörter oder Buchstabenreihen produzieren,
- (2) Kinder, die nur andere Wörter und Buchstabenreihen, aber keine Graphemtreffer schreiben, und
- (3) Kinder, die bereits über Phonem-Graphem-Korrespondenzen verfügen, also die alphabetische Rechtschreibstrategie anwenden.

Die folgenden Berechnungen weisen darauf hin, dass Kinder, die zu MZP1 Verschriftungen jeder Art zeigen, in der HSP 1+ mehr Graphemtreffer erzielen als Kinder, die nichts schreiben. Zu MZP2 unterscheiden sich hingegen nur die Kinder, die korrekte Graphemtreffer produzieren, von den anderen. Sie zeigen am Ende des ersten Schuljahres mehr Graphemtreffer in der HSP 1+. Dabei ist die Entwicklung der Kinder nicht linear. Kinder, die zu MZP1 bereits Schrift produziert haben, zeigen das zum Teil zu MZP2 nicht mehr.

Für diese Gruppen wurde ein Mittelwertvergleich auf Grund von fehlender Varianzhomogenität mit der Welch-ANOVA (Delacre, Leys, Mora & Lakens, 2019) gerechnet. Dabei werden Unterschiede zwischen den Gruppen zu MZP3 deutlich ($F(2,194.29)=11.63$, $p<.001$, est. $\omega^2=0.04$). Setzt man die Messungen zu MZP1 und die HSP 1+ mit dem Games-Howell Post-Hoc-Test in Beziehung, zeigt sich, dass sich Gruppe (1) ($MD=45.16$, $SD=12.77$, $n=267$) von Gruppe (3) ($MD=49.76$, $SD=8.19$, $n=223$) hochsignifikant ($p<.001$), aber auch von Gruppe (2) ($MD=48.69$, $SD=7.8$, $n=64$) signifikant unterscheidet ($p<.02$). Gruppe (2) unterscheidet sich von Gruppe (3) nicht signifikant ($p=.62$). Somit erzielen Kinder, die zu MZP1 zu Gruppe (1) gehören, in der HSP 1+ sowohl weniger Graphemtreffer als Kinder aus Gruppe (2) (-3.52 , 95%-CI[-6.49, -0.56]) aber auch weniger als diejenigen aus Gruppe (3) (-4.60 , 95%-CI[-6.84, -2.35]). Dabei zeigt sich bezogen auf die Effektstärken im Zwischengruppenvergleich nach Cohen (1992) beziehungsweise Hedges (1981) ein geringer Effekt bezogen auf die Unterschiede zwischen der Gruppe (1) und (2) ($d=0.30$) und ein geringer bis mittlerer Effekt bezogen auf die Unterschiede zwischen der Gruppe (1) und (3) ($d=0.42$). Zum Vergleich wurden die Gruppen zu MZP2 analog zu den Gruppen aus MZP1 gebildet. Da die Kinder in der Produktion von Graphemen oder Schriftbildern im Kindergarten keine konstante Entwicklung zeigen, unterscheiden sich auch die Fallzahlen. So ist es beispielsweise aus motivationalen Gründen möglich, dass Kinder zu MZP1 zu Gruppe (2) gehören, zu MZP2 aber nichts schreiben. Umgekehrt gibt es Kinder, die zu MZP1 zu Gruppe (1) gehören, zu MZP2 in Gruppe (3) eingeordnet werden. Gruppe (1) umfasst zu MZP2 $n=206$, Gruppe (2) liegt bei $n=130$ und Gruppe (3) nunmehr bei $n=218$. Auch hier lassen sich Gruppenunterschiede bei mittlerer bis grosser Effektstärke (Field 2013: 474) feststellen ($F(2,247.74)=30.29$, $p<.001$, est. $\omega^2=0.1$). Im Gegensatz zu den Gruppen, die zu MZP1 gebildet wurden, unterscheiden sich im Games-Howell Post-Hoc-Test bei den Gruppen zu MZP2 sowohl Gruppe (1) ($MD=44,97$, $SD=12,82$) als auch Gruppe (2) ($MD=45,20$, $SD=12,87$) signifikant (jeweils

$p < .001$) von Gruppe (3) ($MD=51,28$, $SD=4,77$). Zwischen den Gruppen (1) und (2) finden sich keine signifikanten Unterschiede ($p=.986$). Es zeigt sich, dass sowohl Gruppe (1) als auch Gruppe (2) im Mittel weniger Graphemtreffer erzielt als Gruppe (3). Dabei sind die Effektstärken mit $d=0.66$ (Gruppe (1) und Gruppe (3)) und $d=0.70$ (Gruppe (2) und Gruppe (3)) jeweils im mittleren Bereich.

Einen exemplarischen Einblick sollen die Entwicklungsverläufe von drei Kindern (Tab. 2) geben. Hier zeigt sich der Einfluss der frühen Schriftnutzung nicht nur im Erwerb der Orthographie, sondern auch im Umfang der zu MZP3 produzierten Texte zum vergangenen Wochenende resp. Urlaub.

Tab. 2: Entwicklungsverläufe dreier Kinder (Namen geändert) von MZP1 bis MZP3

Name	MZP	Nase	Hund	Mäuse	Wurst	Fliege	Treppe
Anabel (CH)	MZP1	-	-	-	-	-	-
	MZP2	ALN	OAK	O	L	L	A
	MZP3	Nase	Hund	Moise	Fust	Flige	Trepe
		Badii (Schweizerdeutsch für Schwimmbad)					
Leonie (A)	MZP1	-	AOK	AOK	AIH	AIHIEGNəW	NHIEGəNW
	MZP2	NS	KNT	SNS	ST	SE	SIE
	MZP3	Nase	Hund	Mause	Wurst	Flige	Trebe
		im drei tagen hat Jakob geburstag					
Anton (D)	MZP1	NSC	HON	NC	HOS	NK	RP
	MZP2	NASE	HONT	MÜS	WST	FIG	RÄB
	MZP3	Nase	Hund	Mäuse	Wurst	Fliegt	Trepe
		ich war im urlaub beim Lagomatschore es war schön und ich war in der Kinderdisco ich hate file freunde					

An den ausgewählten Beispielen – die nicht als repräsentativ für das jeweilige Land stehen sollen – zeigen sich bereits zu MZP1 unterschiedliche Kompetenzen hinsichtlich der Schriftnutzung. Anabel schreibt ihren eigenen Namen (aufgrund der Anonymisierung hier nicht abgebildet), aber keine Grapheme oder andere Zeichen zu den Bildern. Leonie schreibt ebenfalls ihren Namen, zu den Bildern schreibt sie ausserdem Buchstabenreihen ohne Bezug zum Zielwort. Anton schreibt bereits zu MZP1 nicht nur seinen Namen, sondern verschriftet die Zielwörter zum Teil rudimentär. Ein Lautbezug lässt sich dabei vielfach feststellen. Bei allen drei Kindern erkennt man zu MZP2, also bereits zum Ende des letzten Kindergartenjahrs, eine Veränderung: Anabel produziert einzelne Buchstaben mit geringem Bezug zu den Zielwörtern, der bei Leonie zum Teil stärker zu erkennen ist. Anton schreibt <NASE> bereits vollständig. Auch <HONT> ist vollständig mit einer phonetisch begründeten Abweichung. Obgleich die anderen Wörter nicht vollständig sind, lassen seine Verschriftungen den lautlichen Bezug zu den Zielwörtern klar erkennen. Zu MZP3, am Ende der ersten Klasse, schreiben alle drei Kinder die Zielwörter zum Teil richtig, wobei der Orthographieerwerb von Anton am weitesten fortgeschritten ist. Bei den Texten sind ebenfalls Unterschiede sichtbar, aber alle erfüllen ihre kommunikative Absicht. Anabels Text besteht aus nur einem Wort, trotzdem bringt sie mit diesem Wort ihr Erlebtes auf den Punkt. Leonie schreibt einen Satz, der ebenfalls persönlich relevant ist und Anton gelingt eine kleine Geschichte, die trotz ihres assoziativen Charakters eine Wertung des Erlebten enthält.

Zu erwarten ist zudem ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen des BISC und der HSP 1+. Da beides standardisierte, etablierte Verfahren zur Messung schriftbezogener Kompetenzen entweder im Kindergarten (BISC) oder in der Grundschule (HSP 1+) sind, wären entsprechende Ergebnisse logisch. Tatsächlich zeigt sich, dass ein höherer Wert bei den Risikopunkten im BISC mit schlechteren Ergebnissen in der HSP 1+ korreliert. Die Anzahl der Risikopunkte im BISC korreliert zu MZP1 ($r=-0.37$, $p < .001$, $n=552$) beziehungsweise

MZP2 ($r=-0.40$, $p<.001$, $n=547$) jeweils signifikant mit der Anzahl der Graphemtreffer in der HSP 1+. Der Zusammenhang ist dabei negativ, das heisst, dass niedrigere BISC-Risikopunkte mit höheren HSP-Werten beziehungsweise niedrige HSP-Werte mit höheren BISC-Risikopunkten zusammenhängen.

Die Schreibungen der Kinder, die Deutsch als Erstsprache (DaE) erwerben, und die der Kinder, bei denen Deutsch die Zweitsprache (DaZ) ist, wurden in einem weiteren Schritt jeweils gesondert betrachtet. Für die vorliegenden Berechnungen wurde die Stichprobe wie folgt gruppiert: Sofern die Hauptbezugsperson des Kindes eine andere Sprache als Deutsch mit ihm spricht, wird das Kind als DaZ-Kind betrachtet. Spricht die Hauptbezugsperson mit dem Kind Deutsch, zählt das Kind zur DaE-Gruppe, auch wenn im häuslichen Umfeld weitere Sprachen gesprochen werden. Damit ergibt sich für die Gruppe der DaZ-Kinder $n=190$ für die DaE-Kinder $n=364$. Die Stichprobengrösse bleibt dabei durch den Ausschluss unvollständiger Datensätze über die Messzeitpunkte konstant.

Zu allen Messzeitpunkten unterscheiden sich die schriftsprachbezogenen Kompetenzen der Kinder mit DaE und DaZ (Tab. 3). So zeigen sie sowohl mehr Risikopunkte im BISC als auch signifikant weniger Graphemtreffer in der Schreibaufgabe für die Vorschule: Zu MZP1 ($t(426.67)=2.43$, $p=.016$), zu MZP2 ($t(484.29)=4.24$, $p<.001$) und zu MZP3 ($t(259.32)=3.97$, $p<.001$).

Tab. 3 Mittelwert der Graphemtreffer nach Sprachhintergrund

Mittelwert der Graphemtreffer nach Sprachhintergrund				Standard-ab-	Standard-feh-
		N	Mittelwert	weichung	ler des Mittel-
Graphemtreffer	DaE	364	2,98	5,491	,288
MZP1	DaZ	190	1,88	4,855	,352
Graphemtreffer	DaE	364	4,81	7,338	,385
MZP2	DaZ	190	2,46	5,516	,400
Graphemtreffer	DaE	364	22,32	3,827	,201
MZP3	DaZ	190	20,28	6,493	,471

Die Effektstärken liegen bei $d=0.27$ zu MZP1, $d=0.39$ zu MZP2 und $d=0.38$ zu MZP3 und damit nach Cohen (1988) jeweils im schwachen Bereich. Im BISC haben Kinder mit DaZ signifikant mehr Risikopunkte zu MZP1 ($MD_{DAZ}=2.71$, $SD_{DAZ}=1.92$, $MD_{DAE}=1.32$, $SD_{DAE}=1.31$, $t(281.50)=-8.94$, $p<.001$) und MZP2 ($MD_{DAZ}=1.98$, $SD_{DAZ}=1.60$, $MD_{DAE}=1.11$, $SD_{DAE}=1.14$, $t(290.76)=-6.59$, $p<.001$). Die Effektstärken sind hier mit $d=-0.80$ zu MZP1 und $d=-0.59$ MZP2 nach Cohen (1988) als stark zu bewerten.

5. Diskussion

Es zeigt sich, dass Kinder bereits vor der Einschulung und ohne systematische Unterweisung in der Lage sein können, alphabetisch zu verschriften, sich also mit den Zusammenhängen von Lauten und Buchstaben produktiv auseinandersetzen. Auch Müller (2015, S. 147) konstatiert, dass Kinder vor der Einschulung keinesfalls auf logographische Schreibungen festgelegt sind. Ähnliche Schlüsse lassen die Studien von Lenel (2005), Lenel und Knopf (2015), Topalović und Drepper (2019), aber auch von Füssenich und Löffler (2018) zu. Durch die hier referierten Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass Kinder, die bereits vor der Einschulung einen Zusammenhang von Lauten und Buchstaben herstellen können, am Ende des ersten Schuljahres (hoch-)signifikant bessere Ergebnisse in der HSP 1+ erzielen als Kinder, die dies vor der Einschulung noch nicht können. Aufgrund der Stichprobengrösse konnten nicht erhoben werden, inwieweit die Kinder Schriftsprache im häuslichen Umfeld erfahren, von einer Fragebogenerhebung zum häuslichen schriftsprachlichen Angebot wurde abgesehen. Auch schriftsprachliche Anregungen im Kindergarten wurden nicht systematisch erfasst. Da aber in den Kindergärten aller drei Länder keine gezielte schriftsprachliche Unterweisung erfolgt, ist davon auszugehen, dass sich die Kinder diese Kompetenzen eigenaktiv angeeignet haben. Offensichtlich setzen sich einige Kinder bereits im Kindergarten intensiv mit sprachlichen Strukturen auseinander, nähern sich dem Verhältnis von Gesprochenem und Geschriebenem an und versuchen Regeln abzuleiten; dies sogar bei eher selten vorkommenden Zusammenhängen von Phonemen und Graphemen im Sinne von Orthographemen (Thomé, 2006), sodass sie <v> für /f/ verschriften, z.B. *<VLÜG> für

Fliege (MZP1). Doch auch Kinder, die zu MZP1 noch keine Wörter konstruiert haben, die eine erste Auseinandersetzung mit Phonem-Graphem-Korrespondenzen nahelegen, sondern ausschliesslich Buchstabenreihen (z.B. zu MZP1: <MRATA, NTRNA>, <BEFBE, BRWW, EFB>) oder auswendig gelernte Wörter (z.B. <MAMA, PAPA, OMA, OPA, GOTI>), „Goti/Gotti“ ist die alemannische Bezeichnung für (Paten-)Tante) produziert haben, zeigten in der HSP 1+ am Ende von Klasse 1 bessere Ergebnisse als Kinder, die keine Buchstaben oder Wörter geschrieben hatten. Sogar solche willkürlich produzierten Buchstabenreihen oder das logographemische Reproduzieren von Wörtern scheint Kindern auf dem Weg zur Schriftsprache nützlich zu sein. Je näher die Kinder der Einschulung kommen, desto zielgerichteter müssen die Verschriftungen erfolgen, um Einfluss auf den systematischen Schriftspracherwerb zu haben. Zu einem früheren Zeitpunkt scheint jede Art des Schriftinteresses beziehungsweise der Schreibmotivation relevant zu sein. Hier zeigt sich auch das Ausmass der schriftsprachbezogenen Entwicklung, zu dem Kinder im Jahr vor der Einschulung in der Lage sind. Die logographemischen Reproduktionen weisen deutlich darauf hin, welchen kommunikativen Wert die Schriftsprache für die Kinder bereits zu diesem Zeitpunkt hat: Sie schreiben Wörter, die für sie eine persönliche Bedeutung haben resp. für sie bedeutsame Menschen bezeichnen. Mit diesen Wörtern können sie diese bedeutsamen Personen direkt adressieren: <MAMA, PAPA, OMA, OPA, GOTI>.

Bei der genaueren Betrachtung der Schreibungen – die hier nur exemplarisch erfolgen kann – werden die von Thomé (2006) beschriebenen Schritte in der Aneignung von Rechtschreibstrategien deutlich. Kinder, die nicht mehr Buchstabenreihen ohne Bezug zum Zielwort oder andere, logographemisch reproduzierte Wörter schreiben, produzieren zu Beginn zunächst die auffälligen Basisgrapheme der Zielwörter, häufig deren Anfangsgraphem (<M> für *Mäuse*, protoalphabetisch-phonetische Phase, Stufe der rudimentären Verschriftungen). Über Skelettschreibungen (z.B. <MSE> für *Mäuse*, protoalphabetisch-phonetische Phase, Stufe der beginnenden lautorientierten Schreibung) werden die Wörter sukzessive vollständiger, bis hin zu vollständig alphabetisch verschrifteten Wörtern (z.B. <TREPE>, <FLIGE>, alphabetische Phase). Orthographische Elemente sind zu MZP 2 selten, zu MZP3 häufiger, aber nicht durchgängig zu beobachten. Die Geminata <pp> im Wort *Treppe* wurde auch zu MZP3 eher selten korrekt verschriftet.

Auch wenn Lese- und Schreibunterricht in der Schule verortet ist, findet die Begegnung mit der Schriftsprache in der Regel vor der Einschulung statt, allerdings in unterschiedlichem Masse. Eine Erhöhung des schriftsprachlichen Angebots im Sinne der Early Literacy (Sauerborn, 2015) wäre somit nicht nur wünschenswert, sondern dringend erforderlich. Graf (2015, S. 130) betont die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen neben der Familie als wichtige Sozialisationsinstanz für die frühe Begegnung von Kindern mit der Schrift. Begegnungen mit Schrift müssten bewusst angeregt und thematisiert werden, ein blosses Bereitstellen von Materialien reiche nicht aus (Graf, 2015, S. 293). In unserer Untersuchung wurde nicht erhoben, wie viel und welche schriftsprachlichen Anregungen in den einzelnen Einrichtungen gegeben wurden. Da die Kinder in Klasse 1 in vielen unterschiedlichen Schulen und Klassen unterrichtet wurden, wären Effekte unterschiedlicher Kita-Konzepte nicht nachweisbar gewesen. Allerdings zeigten die Ergebnisse, dass sich die Anzahl korrekter Verschriftungen, gruppiert nach dem Faktor der Zugehörigkeit zu einer Fachkraft, zu MZP1 hochsignifikant (Kruskall-Wallis-Test: $\chi^2(89)=163,76$, $p<0.001$) bei nach Cohen (1988) mittlerer Effektstärke ($\eta^2=0.09$) und zu MZP2 ebenfalls hochsignifikant (Kruskall-Wallis-Test: $\chi^2(89)=182,89$, $p<0.001$) bei nach Cohen (1988) mittlerer Effektstärke ($\eta^2=0.13$) unterscheiden. Die Schreibleistungen unterscheiden sich also je nachdem, welche Fachkraft die Kinder betreut. Ob das auf die unterschiedliche Qualität der pädagogischen Arbeit oder auf Verteilungsfaktoren der Kinder, wie beispielsweise die Lage in einem Quartier mit hohem Anteil mehrsprachiger Familien oder Familien mit hohem Bildungsgrad, zurückzuführen ist, erfordert weitere Untersuchungen.

Qualitativ hochwertige, professionelle und – nicht nur für Kinder mit DaZ – individualisierte Angebote benötigen jedoch ein entsprechend ausgebildetes Personal. Auch wenn eine ausführliche Darstellung dieses Aspekts hier nicht möglich ist, soll doch darauf verwiesen werden, dass in der vorliegenden Studie Länderunterschiede zugunsten der Schweiz hinsichtlich der vorschulischen Verwendung von Schrift feststellbar sind (Vogt et al., 2019). Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass sich die drei Länder in Bezug auf die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte und Verortung des Kindergartens im Bildungssystem deutlich unterscheiden: In Deutschland und Österreich verfügt die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte über eine Fachschulausbildung, darüber hinaus ist eine geringe Anzahl von Fachkräften mit Hochschulstudium in Kindergärten tätig. In der Schweiz werden die Fachkräfte für den Kindergarten seit ca. 15 Jahren gleich wie

die Grundschullehrkräfte an einer Pädagogischen Hochschule ausgebildet und als Kindergartenlehrpersonen bezeichnet. Während es in Deutschland bislang keine Kindergartenpflicht gibt, müssen Kinder in Österreich im letzten Jahr vor ihrem Schulbeginn einen Kindergarten besuchen. In der Schweiz sind zwei Kindergartenjahre Pflicht, diese zählen zur Primarstufe, sind also Teil des Schulwesens. Inwieweit der Vorteil der Schweiz hinsichtlich der vorschulischen Schriftverwendung darauf zurückgeführt werden kann, dass die Kindergärten in der Schweiz Teil des Schulwesens und somit auch die Angebote stärker strukturiert sind, kann nur vermutet werden. Auch der Einfluss des Alters der Kinder muss weiter untersucht werden: Die Kinder in der Schweiz sind im Mittel zu jedem Messzeitpunkt etwa 100 Tage (ca. 3 Monate) älter als die Kinder in Österreich oder Deutschland. Weitere Länderunterschiede finden sich im Anteil mehrsprachiger Kinder in der Stichprobe, der ebenfalls in der Schweiz am grössten ist. Diese Faktoren dürfen keinesfalls isoliert betrachtet werden und verlangen weitere Analysen mit multivariaten Verfahren, die noch ausstehen.

Dem quantitativ angelegten Forschungsdesign mit drei Messzeitpunkten sind der Einsatz auch standardisierter Verfahren sowie die Quantifizierung der vorschulischen Schreibproben geschuldet; die Stichprobengrösse erforderte den Einsatz von zeitökonomisch durchführbaren Verfahren. Einerseits ermöglichen die Ergebnisse somit einen weiten Blick auf die Kompetenzen von Kindern, andererseits können individuelle Entwicklungsschritte kaum erfasst werden. Graf (2015, S. 178) konstatiert, sozial vermittelte Erfahrungen mit Schriftkultur liessen sich mittels normierter Tests oder Screenings nicht messen. Für ihre explorative Studie mit drei- bis vierjährigen Kindern ($n=9$) macht es sich Graf (2015) zur Aufgabe, Merkmale zu identifizieren, die auf Schrifterfahrung hinweisen. Eine Beobachtung und qualitative Auswertung dieser Form war für die hier dargestellte Untersuchung aufgrund der Stichprobengrösse nicht möglich. Einzelfallstudien werden jedoch auf der vorhandenen Datenbasis erfolgen.

Bei den Kindern mit DaZ wurde für die hier dargestellte quantitative Auswertung nicht untersucht, ob sie Schreibungen in ihrer Erstsprache produzieren. Dass die potentielle Mehrschriftlichkeit von Kindern mit DaZ in der deutschdidaktischen Forschung meist vernachlässigt wird, kritisieren Montanari und Panagiotopoulou (2019, S. 48). Solche Analysen erfordern jedoch eine qualitative Perspektive, die bei den hier referierten Daten noch weiter spezifiziert werden müsste, weil die Sprachsituation in den drei Ländern nicht identisch ist. Die Studie wurde im Gebiet rund um den Bodensee durchgeführt, das vom alemannischen Dialekt geprägt ist, allerdings mit länderspezifischen Unterschieden. Für die deutschsprachige Schweiz sowie für Vorarlberg lassen sich die Sprachverhältnisse als Diglossie beschreiben (Ender & Kaiser, 2014), einer funktionalen Zweisprachigkeit, bei der nach Heinrich Löffler (2010, S. 73) zwei sprachliche Varietäten derselben Sprache – Dialekt und Standardsprache – in unterschiedlichen Situationen zu voneinander abgegrenzten Zwecken getrennt eingesetzt werden. Für Deutschland geht Löffler (2010, S. 141) hingegen von einem Sprach-Kontinuum mit Übergängen vom Basis-Dialekt über verschiedene Dialektalitätsgrade in die dialektnahe Umgangssprache hin zur standardnahen Umgangssprache und Standardsprache aus. Dieses Kontinuum hat seinen Schwerpunkt im süddeutschen Raum stärker in Richtung Dialekt (Kehrein, 2012). In Schweizer Kindergärten wird vorwiegend Dialekt gesprochen, in einzelnen Phasen resp. Situationen wird in die Standardsprache gewechselt, wobei es für die Verwendung der Standardsprache kantonale Vorgaben gibt (Vogt & Quiring, 2020). In Österreich sind die pädagogischen Fachkräfte angehalten Standard zu sprechen. Für Deutschland gibt es keine klaren Vorgaben. Aufgrund der gelebten Diglossie lernen Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund in Schweizer Kindergärten in der Regel zunächst den Dialekt, erst im letzten Kindergartenjahr kommt die Standardsprache hinzu. Aufgrund der Anlage der Studie, die bedingt durch den Mittelgeber auf das Gebiet rund um den Bodensee beschränkt war, sind die Daten nicht repräsentativ für alle Regionen der drei Länder. Zudem wurde die Stichprobengewinnung beeinflusst durch die Bereitschaft der Träger und Institutionen, am Projekt teilzunehmen. Darüber hinaus ist zu fragen, warum die Kinder mit DaZ in dieser Studie signifikant niedrigere Schreibleistungen erbringen. Prinzipiell scheint dieser Befund anschlussfähig an die Erkenntnisse zur schwächeren Schreibleistung bei mehrsprachigen Kindern in der Schule (Siebert-Ott, 2013). Gleichwohl ist zumindest beim BISC zu fragen, ob er die Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs auch im mehrsprachigen Kontext hinreichend gut abfragt. Möglich ist, dass Teile der Vorläuferfähigkeiten eng an den Sprachstand in der abgefragten Sprache gekoppelt sind und so Einsichten in sprachstrukturelle Merkmale qua Vorerfahrung eine Deckelung erfahren (Lenel & Knopf, 2016; Schmidt & Fay, 2018). Da für die vorliegende Studie der Sprachstand der Kinder in Erst- und Zweitsprache nicht erhoben wurde, zeigt sich hier ein weiteres Forschungsdesiderat.

6. Ausblick und Forschungsdesiderata

Nach der hier dargestellten quantitativen Datenanalyse sollen im nächsten Schritt Erwerbsverläufe anhand ausgewählter Fallbeispiele und die von den Kindern zu MZP₃ produzierten Texte qualitativ analysiert werden; dabei wird der Blick verstärkt auf den Einfluss von Dialekt und Mehrsprachigkeit gerichtet. Auch der Zusammenhang von Faktoren, die mit dem BISC gemessen wurden, und der schriftsprachlichen Kompetenzentwicklung soll detailliert betrachtet werden. Zum Einfluss des Dialekts auf den Orthographieerwerb stehen weitere quantitative sowie qualitative Auswertungen aus. Zu klären wäre zudem der Einfluss unterschiedlicher Kindergartenkonzepte auf den Schriftspracherwerb resp. die Anzahl verschrifteter Grapheme zu MZP₁ und MZP₂. Da die untersuchten Kinder im Kindergarten (MZP₁ zu MZP₂) nicht schriftsprachlich unterwiesen wurden, wäre es zudem möglich, die Daten zur Validierung von Modellen zum Orthographieerwerb (Thomé, 2006) zu nutzen; im schulischen Kontext ist der Orthographieerwerb von Unterricht beeinflusst, was Modellierungen in Frage stellt (Weinhold et al., 2020).

Literatur

- Bangel, M. & Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort(bildungs)strukturen: Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch*, 20(36), 43-63.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2., durchgesehene Aufl.). Schöningh (UTB).
- Burgess, S. R. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 117-141.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Dehn, M. (2013). *Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht*. Mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff. Cornelsen.
- Delacre, M., Leys, C., Mora, Y. L. & Lakens, D. (2019). Taking Parametric Assumptions Seriously: Arguments for the Use of Welch's F-test instead of the Classical F-test in One-Way ANOVA. *International Review of Social Psychology*, 32(1), 13, 1-12. <https://doi.org/10.5334/irsp.198>
- Ender, A. & Kaiser, I. (2014). Diglossie oder Dialekt-Standard-Kontinuum? Zwischen kollektiver, individueller, wahrgenommener und tatsächlicher Sprachvariation in Vorarlberg und im bairischsprachigen Österreich. In D. Huck (Hrsg.), *Alemannische Dialektologie: Dialekte im Kontakt* (S. 131-146). Steiner.
- Endlich, D., Berger, N., Küspert, P., Lenhard, W., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2017). *WVT Würzburger Vorschultest. Erfassung schriftsprachlicher und mathematischer (Vorläufer-)Fertigkeiten und sprachlicher Kompetenzen im letzten Kindergartenjahr*. Hogrefe.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (4th Ed.). Sage.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (p. 301-330). Routledge.
- Füssenich, I. & Löffler, C. (2018). *Schriftspracherwerb* (3., aktualisierte Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Graf, A. (2015): *Begegnungen mit Schrift im Kindergarten. Eine Studie zur Initiierung früher Schrifterfahrung*. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/456/file/Dissertationaktuellonlineversion.pdf>
- Hartmann, E., Winkes, J. & Studer, F. (2018). Zur diagnostischen Eignung von deutschen Rechtschreibnormen in der Deutschschweiz: Exemplarische Studie zur Hamburger-Schreib-Probe aus dem Kanton Freiburg. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87, 1-22. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2018.art19d>
- Hedges, L. V. (1981). Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect size and Related Estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107-128. <https://doi.org/10.3102/10769986006002107>
- Hübner, K. (2015). *Schriftspracherwerb unter sprachlich erschwerten Bedingungen*. Peter Lang.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)* (2., überarbeitete Aufl.). Hogrefe.
- Kehrein, R. (2012). *Regionalsprachliche Spektren im Raum*. Zur linguistischen Struktur der Vertikale. Franz Steiner Verlag.

- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag (UTB).
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung* (2. Aufl.). Springer VS.
- Lenel, A. (2005). *Schrifterwerb im Vorschulalter. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie*. Beltz.
- Lenel, A. & Knopf, M. (2015). Die Entwicklung des Wortkonzepts im letzten Kindergartenjahr und seine Wirkung auf das Lesen in den ersten beiden Grundschuljahren: Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 45(2), 43-70. <https://doi.org/10.1007/BF03379723>
- Lenel, A. & Knopf, M. (2016). Lernen mehrsprachige Kinder anders lesen? Die Bedeutung alltäglicher Schriftpraxis im Kindergarten für den Erwerb des Lesens in der Zweitsprache. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung* (S. 63-79). Narr.
- Löffler, C., Vogt, F., Haid, A., Frick, E., Zaugg, A., Bohnert-Kraus, M., Eckhardt, O., Quiring, J., von Albedyll, L., Waibel, A., Willi, A. & Zumtobel, M. (2017). Dialekt und Standard im Kindergarten. *didattica Babylonia*, 2, 45-47.
- Löffler, H. (2010). *Germanistische Soziolinguistik* (4., neu bearbeitete Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Mannhaupt, G. & Jansen, H. (1989). Phonologische Bewusstheit: Aufgabenentwicklung und Leistungen im Vorschulalter. *Heilpädagogische Forschung*, 15(1), 50-56.
- 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(4), 251-259. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.4.251>
- May, P. (1990). Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In H. Brügelmann & H. Balhorn (Hrsg.), *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten* (S. 245-253). Faude.
- May, P. (2013). HSP 1-10. *Hamburger Schreib-Probe. Manual/Handbuch: Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibkompetenzen*. Unter Mitarbeit von Ulrich Vieluf und Volkmar Malitzky (Neunormierung 2012). Ernst Klett Verlag.
- Montanari, E. G. & Panagiotopoulou, J. A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Narr.
- Müller, C. (2015). Sprachliches Wissen von Kindern am Schriftanfang. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Bd. 2. Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben*. (S. 140-162). Schneider Verlag Hohengehren.
- Saada-Robert, M. (2005). Ecrire pour lire dès 4 ans: une recherche en classe enfantine. *forumlecture.ch*, 14, 1-3. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/69/2005_14_Saada-Robert%20Madelon_f_4-6_f.pdf
- Sauerborn, H. (2015). Raphael entdeckt die Schrift – Aspekte der Early Literacy am Beispiel einer Feldstudie. *leseforum.ch*, 3, 1-17. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/553/2015_3_Sauerborn.pdf
- Scheerer-Neumann, G. (2018). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung* (2., aktualisierte Aufl.). Kohlhammer.
- Schmidt, H. M. & Fay, J. (2018). Lesen- und Schreibenlernen in der Fremde: Eine Übersicht nationaler und internationaler Vorgehensweisen. *leseforum.ch*, 2, 1-20. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/629/2018_2_de_schmidt_fay.pdf
- Schneider, W., Marx, P. & Weber, J. (2002). Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung: Risikofaktoren für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. *Kinderärztliche Praxis*, 73(3), 186-194.
- Siebert-Ott, G. (2013). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5. Aufl.) (S.145-160). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01828-3>
- Souvignier, E., Duzy, D., Glück, D., Pröscholdt, M. & Schneider, W. (2012). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Effekte einer muttersprachlichen und einer deutschsprachigen Förderung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(1), 40-51. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000059>
- Stigler, H. & Reicher, H. (2005). Von der Exploration zum inferenzstatistischen Schluss – Angewandtes Basiswissen zur sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 239-272). Studienverlag.
- Thomé, G. (2006). Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. (2., durchgesehene Aufl.) (S. 369-379). Ferdinand Schöningh.
- Topalović, E. & Drepper, L. (2019). Nähe-Distanz als multimodaler Strukturierungsraum: Empirische Daten zum vorschulischen Schriftspracherwerb. In D. Tophinke, E. Topalović & K. Rohlfing (Hrsg.), *Sprachstrukturelle Modelle. Konvergenzen theoretischer und empirischer Forschung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(4), 320-326.
- Valtin, R. (2010). Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? *leseforum.ch*, 2, 1-10. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_2_Valtin_PDF.pdf
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Zaugg, A., Frick, E., Bohnert-Kraus, M., Eckhardt, O., Quiring, J., von Albedyll, L., Waibel, A. & Zumtobel, M. (2019). *Zentrale Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt SpriKiDS – Sprachförderung im Kindergartenalltag in*

Dialekt und Standardsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Zusammenfassung für die trinationale Tagung vom 23. November 2019 in Rorschach.

Vogt, F. & Quiring, J. (2020). Dialekt oder Standardsprache? 4 bis 8. *Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 3, 28-29.

Volkmer, S., Schulte-Körne, G. & Galuschka, K. (2019). Die Rolle der morphologischen Bewusstheit bei Lese- und Rechtschreibleistungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 47(4), 334-344.
<https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000652>

Weinhold, S., Jagemann, S. & Stahr, B. (2020). Entwicklungsmuster von (schwachen) Rechtschreibleistungen und individuellen Schriftlösungen. Ergebnisse aus der Längsschnittstudie EntLeS. In I. Rautenberg (Hrsg.), *Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb* (S. 5-30). Schneider Verlag Hohengehren.

Dank

Unser Dank gilt den am Projekt SpriKiDS beteiligten Kolleg:inn:en: Prof. Dr. Franziska Vogt (PH St.Gallen), Prof. Dr. Andrea Haid (SHL Rorschach), Dr. Alexandra Zaugg (PH Graubünden), Prof. Dr. Eva Frick (PH Vorarlberg), Dr. Mirja Bohnert-Kraus (SHL Rorschach), Dr. Oscar Eckhardt (PH Graubünden), Johanna Quiring und Alexandra Waibel (PH St.Gallen) sowie Martina Zumtobel (PH Vorarlberg).

Autorinnen

Cordula Löffler, seit 2006 Professorin für Sprachliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Fach Deutsch mit Sprecherziehung. Arbeitsschwerpunkte: Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen, Schriftspracherwerb, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, geringe Literalität bei Erwachsenen.

Laura von Albedyhll, seit 2016 akademische Mitarbeiterin im Fach Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Arbeitsschwerpunkte: Spracherwerb und Sprachförderung, Early Literacy, Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, Fachkraft-Kind-Interaktion, dingliche Umwelt

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

Importance de l'utilisation précoce de l'alphabet pour l'acquisition de l'orthographe

Cordula Löffler et Laura von Albedyhl

Chapeau

L'article présente les résultats du projet de recherche « Développement de la langue à l'école primaire – dialecte et allemand standard – en prenant en compte le plurilinguisme – SpriKiDS (NdT) » (*Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standard unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit – SpriKiDS*). Ce projet de recherche examine notamment comment l'emploi du dialecte et le plurilinguisme influencent l'acquisition de l'écriture. L'article analyse l'utilisation de l'alphabet lors des deux premières années d'école primaire et l'acquisition de l'orthographe des élèves jusqu'à la fin de la troisième année scolaire (n=842). Les compétences des enfants en matière d'écriture ont été évaluées à trois moments distincts de l'école primaire : au début de la deuxième année, à la fin du printemps de la deuxième année et à la fin de la troisième année. Les résultats montrent des différences significatives entre les enfants à la fin de la première année primaire. En effet, ceux qui n'utilisent pas encore l'alphabet au cours de leur seconde année d'école primaire ont des résultats moins bons au test d'écriture d'allemand *Hamburger Schreib-Probe HSP 1+*, que ceux qui forment déjà des lettres isolées ou une suite de lettres sans lien au mot cible dix mois avant de commencer l'école. Les enfants qui possèdent les premières règles de correspondance phonème-graphème ont aussi de meilleurs résultats.

Mots-clés

acquisition de la langue écrite, acquisition de l'orthographe, expérience de l'écriture, utilisation précoce de l'écriture, conscience phonologique

Cet article a été publié dans le numéro 3/2021 de forumlecture.ch

Cenni all'importanza dell'uso precoce della scrittura per l'acquisizione dell'ortografia

Cordula Löffler e Laura von Albedyhl

Riassunto

Questo articolo presenta i risultati del progetto di ricerca "Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standard unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit - SpriKiDS". Il progetto di ricerca si occupa, tra l'altro, della questione di come il dialetto e il plurilinguismo influenzino l'acquisizione della lingua scritta. Il focus dell'articolo è posto sull'uso della scrittura in età prescolare e l'acquisizione dell'ortografia dei bambini entro la fine del primo anno scolastico (n=842). In questo contesto, le capacità di acquisizione della scrittura dei bambini sono state valutate in tre momenti: all'inizio dell'ultimo anno di scuola materna (MZP1), nella tarda primavera dell'ultimo anno di scuola materna (MZP2) e alla fine del primo anno scolastico (MZP3). I risultati mostrano che i bambini che non usano ancora la scrittura nell'ultimo anno di scuola materna ottengono un punteggio (altamente) significativamente più basso in HSP 1e alla fine della prima elementare rispetto ai bambini che scrivono già lettere singole o serie di lettere senza riferimento alla parola obiettivo dieci mesi prima di iniziare la scuola o che addirittura hanno le prime regole di corrispondenza fonema-grafema.

Parole chiave

acquisizione della lingua scritta, acquisizione dell'ortografia, esperienza di scrittura, uso precoce della scrittura, consapevolezza fonologica

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2021 di forumlettura.ch