



Susanne Geyer

Alltagsintegrierte Förderung des frühen Schriftspracherwerbs im Kindergarten

Eine Studie zur Wirksamkeit von thematisch-fokussierten
Rollenspielecken (Literacy-Center)

Geyer

Alltagsintegrierte Förderung des frühen Schriftspracherwerbs im Kindergarten

**Empirische Forschung im
Elementar- und Primarbereich**
Band 9

herausgegeben von
Andreas Hartinger, Friederike Heinzl,
Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke

Susanne Geyer

Alltagsintegrierte Förderung des frühen Schriftspracherwerbs im Kindergarten

Eine Studie zur Wirksamkeit von thematisch-
fokussierten Rollenspielecken (Literacy-Center)

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die vorliegende Arbeit wurde am 20.05.2019 vom Ständigen Promotionsausschuss der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg unter dem Titel „Alltagsintegrierte Förderung des frühen Schriftspracherwerbs im Kindergarten. Eine Studie zur Wirksamkeit von thematisch-fokussierten Rollenspielen (Literacy-Center)“ als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. angenommen.
Erstgutachter: Prof. Dr. Andreas Hartinger (Universität Augsburg).
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gisela Kammermeyer (Universität Koblenz-Landau).
Tag der Disputation: 25.10.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Friedrich Wall, Spreau.
Foto Umschlagseite 1: © Susanne Geyer.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2442-2

Zusammenfassung

Zentrales Ziel der Studie war es zu untersuchen, wie in der Übergangsphase vom Kindergarten zum Anfangsunterricht anschlussfähige Bildungsprozesse im Schriftspracherwerb alltagsnah mit unselektierten Vorschulkindergruppen gefördert werden können. Erfasst wurden neben der phonologischen Bewusstheit und dem ersten Lesen auch die Lernfreude und das Selbstkonzept im Bereich Lesen und Schreiben. Zu diesem Zweck wurde mit 229 Kindern eine empirische Studie durchgeführt in einem Prä-Post-Follow-up Design mit zwei Messzeitpunkten im Kindergarten und einem weiteren am Ende des ersten Schulbesuchsjahres. Als theoretische Grundlage für die Entwicklung der beiden alltagsintegrierten Treatments diente das Konzept des „Literacy-Center“ (Roskos, Christie, Widman & Holding 2010). In thematischen Rollenspielecken wurden Spiele zur phonologischen Bewusstheit und der Gebrauch von Schrift initiiert. Zusätzlich wurde in Treatment 2 eine Anlauttabelle angeboten, um zu überprüfen, ob die kombinierte Förderung mit gezielten Übungen zum Buchstabe-Laut-Zusammenhang (analog zu den Befunden der phonologischen Bewusstheit) (Hatcher, Hulme & Ellis 1994, Schneider, 2008) besonders effektiv ist. Eine Vergleichsgruppe absolvierte das Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen 1“ (Küspert & Schneider 2008).

Unter Berücksichtigung der hierarchischen Struktur der Daten konnte gezeigt werden, dass eine alltagsintegrierte Förderung der Schriftsprache in einem Literacy-Center im Vergleich zu einem bloßen Training der phonologischen Bewusstheit wirkt. Effekte ließen sich insbesondere auf die Leistungsentwicklung im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn beobachten. Gleichzeitig konnte nachgewiesen werden, dass eine alltagsintegrierte Förderung in einem Literacy-Center nicht auf Kosten von Lernfreude und Selbstkonzept geht. Für das zusätzliche Angebot einer Anlauttabelle im Kindergarten ließ sich kein Vorteil feststellen.

Die Umsetzung der Treatments in den Kindergärten wurde durch den Einsatz von Fördertagebüchern und Beobachtungsdaten zur schriftsprachlichen Anregungsqualität kontrolliert.

Abstract

The aim of this study was to investigate whether specialized literacy activities in kindergarten can be integrated in daily kindergarten work for children at risk and children not at risk so there would be positive effects in the children's cognitive efforts and no disadvantage to motivation and interest in reading and writing.

Research has found that a combined training of phonological awareness and letter-sound correspondence is very effective for preschoolers in order to benefit their acquisition of the alphabetic principle (Schneider, 2008). Another possibility to stimulate kindergarteners' interests is to enrich their play settings with print in literacy-centers (Roskos, Christie, Widman & Holding, 2010).

The 229 five-year-old preschoolers participating in the investigation over two years were randomly assigned into three groups:

- 1) experimental group 1 was trained in phonological awareness and participated in reading/writing activities at literacy-centers;
- 2) experimental group 2 did the same, but had an initial sound table showing a picture of an animal and the initial letter of the name of the animal (for example, a picture of a bear and the upper case letter B);
- 3) the control group passed the evidence-based training of phonological awareness "Hören, lauschen, lernen 1" (Küspert & Schneider, 2008).

Results of hierarchical regression analyses indicated positive effects of the literacy treatment on children's phonological skills at the end of kindergarten. The additional offer of an initial-sound table did not improve preschoolers' outcomes. Concerning motivation there were no disadvantages for literacy-treated children at school. The implementation was controlled by kindergarten teacher logs and by assessment of the quality of instructional literacy support.

In conclusion preschoolers do profit from literacy-enriched play settings just as well as from training programs. Literacy-centers are clearly one pathway to educationally beneficial outcomes.

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich bei allen, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Mein ganz besonderer und herzlicher Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Andreas Hartinger und meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, die mich während meiner Tätigkeit als Grundschullehrerin im Kindergarten im Rahmen des Projekts „Kindergarten der Zukunft in Bayern“ (KiDZ) überhaupt erst auf den Weg gebracht haben, wissenschaftlich zu arbeiten. Ihnen danke ich zum einen dafür, dass sie mir die Perspektive eröffnet haben, mich beruflich weiter zu qualifizieren. Zum anderen danke ich ihnen für die kritisch-konstruktive Begleitung der verschiedenen Arbeitsphasen, in denen sie mir kontinuierlich zur Seite standen und mir eine exzellente fachliche und persönliche Betreuung zukommen ließen. Ebenso herzlich bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Erika Brinkmann, die sich von Anfang an für meine Fragestellung interessierte und deren Expertise im Umgang mit einer Anlautabelle sehr wertvoll war bei der Entwicklung der schriftsprachlichen Intervention im Kindergarten.

Ein spezieller Dank geht auch an alle ehemaligen und aktuellen Mitglieder des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik, sowie an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Forschungskolloquiums. Sie haben durch die motivierende Zusammenarbeit, die gegenseitige Unterstützung in empirisch-quantitativen Forschungsmethoden und durch den fachlichen Austausch nicht nur meine Arbeit begleitet, sondern mich auch persönlich gestärkt. Ausdrücklich bedanken möchte ich mich auch bei Frau Irmtraud Fraidl, die mir vor allem in verwaltungsorganisatorischen Dingen, wie z.B. dem Verlängern von Hilfskraft-Verträgen stets eine tatkräftige Unterstützung bot.

Auch über den Lehrstuhl hinaus haben mir viele Menschen ihre Zeit geschenkt. Zu unglaublichem Dank verpflichtet sehe ich mich bei all jenen, die mir bei der Datengewinnung im Kindergarten und in der Grundschule behilflich waren: allen teilnehmenden Kindern, deren Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräften, den Kindergarten- bzw. Schulleitungen sowie der Regierung von Schwaben, die allesamt den Mut hatten, sich auf die Studie einzulassen und damit wertvolle Forschungsdaten zur Verfügung gestellt haben; aber auch allen engagierten Studentinnen und Studenten, die bereitwillig als Versuchsleiterinnen und studentische Hilfskräfte bei der Durchführung und Auswertung der Testverfahren geholfen haben und ohne deren Mithilfe die vorliegenden Analysen in diesem Umfang nicht möglich gewesen wären.

Eine weitere Inspirationsquelle für die Konzeption der Fortbildungen und für die Zusammenstellung von Materialien waren für mich die Spielideen von Elke Waibl, welche mir freundlicherweise die Erlaubnis erteilte, einige für die Intervention anzupassen. Danke, liebe Elke!

Ebenfalls bedanke ich mich beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das über das „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ das vorliegende Dissertationsprojekt finanzierte (Förderkennzeichen 01 JG 0915) und über Vernetzungsangebote und Methodenkursen am Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) sehr gute Rahmenbedingungen für die Arbeit an der Promotion geschaffen hat. Dank sei auch dem Forschungskolleg „Frühkindliche Bildung“ der Robert-Bosch-Stiftung, im Zuge dessen mir die Möglichkeit zu interdisziplinärem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen im In- und Ausland geboten wurde.

Der allergrößte Dank ist meiner Familie auszusprechen, die mich in jeder Hinsicht während der Promotion bedingungslos unterstützt hat und immer an mich geglaubt hat. Hier gebührt mein herzlichstes Dankeschön meiner lieben Mutter, Inge Huber, die mit unendlicher Geduld, Kraft

und Freude ihre Enkelkinder betreut hat und ohne deren Rückhalt es mir an Freiräumen und an Ruhe gefehlt hätte, die Dissertation zu einem Ende zu bringen. Mama, wir haben es geschafft! Danke sagen möchte ich auch bei meinem Mann Dieter und unseren Zwillingen Julia und Sebastian, ohne die ich an manchen Tagen das „wahre Leben“ aus dem Auge verloren hätte. Mit eurer verlässlich guten Laune, eurer Liebe und Zuversicht habt ihr die Fertigstellung der Promotion ein Stück leichter gemacht! Und obgleich Julia und Sebastian es sicherlich vorziehen würden, wenn ich in diesem Buch von „Jim Knopf und Lukas, dem Lokomotivführer“ erzählen würde, statt von phonologischer Bewusstheit, Literacy-Center und Anlauttabelle, so ist diese Arbeit trotzdem besonders ihnen gewidmet.

Augsburg, im September 2020

Susanne Geyer

Inhalt

Einleitung	13
1 Früher Schriftspracherwerb als Teil der sprachlichen Bildung im Kindergarten	19
1.1 Zum Verständnis eines frühen Schriftspracherwerbs	19
1.1.1 Die klassischen Entwicklungsstufenmodelle	19
1.1.2 Der angloamerikanische „Emergent Literacy“-Ansatz	22
1.1.3 Theoretische Annahmen aus dem Spracherfahrungsansatz	24
1.1.4 Inzidentelles Lernen im Vorschulalter	26
1.1.5 Das Rollenspiel als Entwicklungs- und Lernmotor	27
1.1.6 Ableiten einer Arbeitsdefinition für den Kontext des Kindergartens	29
1.2 Unterschiedliche Begründungen	31
1.3 Grundlegende Ziele	36
2 Schlüsselfaktoren für den Erwerb von Lesen und Schreiben	39
2.1 Phonologische Bewusstheit und Buchstabe-Laut-Zusammenhang	39
2.1.1 Begriffsklärung und theoretische Verortung in Schriftsprachmodellen	39
2.1.2 Empirische Befunde zu Vorschulkindern	42
2.2 Lernfreude und Selbstkonzept im Bereich Schriftsprache	49
2.2.1 Begriffsklärung und theoretische Rahmung	49
2.2.2 Empirische Befunde zu Vorschulkindern	51
3 Schriftsprachliche Förderansätze und -strategien im Kindergarten	59
3.1 Bedeutung der schriftsprachlichen Anregungsqualität	60
3.2 Strukturierte Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit	62
3.2.1 Beschreibung des Programms „Hören, lauschen, lernen“	62
3.2.2 Metaanalytische Befunde zur Wirksamkeit	63
3.2.3 Metaanalytische Befunde zu Wirksamkeitsbedingungen	65
3.3 Das Literacy-Center – eine themenbezogene Rollenspielecke für individuelle Erfahrungen mit Schriftsprache	66
3.3.1 Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Rollenspiel	67
3.3.2 Definition und zentrale Charakteristika eines Literacy-Centers	68
3.3.3 Befunde zum positiven Einfluss auf das Spielverhalten der Kinder	69
3.3.4 Befunde zur Vorhersage der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung	72
3.3.5 Ableiten methodischer Gestaltungsgrundsätze für ein Literacy-Center ..	74
3.4 Eine Anlauttabelle als „Denkwerkzeug“ für den Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache	78
3.4.1 Theoretische Ansätze	79
3.4.2 Qualitätsmerkmale aus der Schriftspracherwerbsdidaktik	82
3.4.3 Wirksamkeit im Kindergarten und in der Grundschule	84
3.4.4 Implikationen und offene Fragen zum Einsatz im Kindergarten	87

4	Konkretisierung der Fragestellung	89
4.1	Offene Forschungsfragen – Forschungsbedarf	89
4.2	Zentrale Zielsetzungen	90
4.3	Forschungsleitende Hypothesen	93
5	Methoden	95
5.1	Design und Ablauf der Untersuchung	95
5.2	Ermittlung und Beschreibung der Stichprobe	98
5.3	Konzeption der schriftsprachlichen Interventionen im Kindergarten	104
5.3.1	Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte	105
5.3.2	Das Literacy-Treatment ohne Anlauttabelle (LIT)	109
5.3.3	Das Literacy-Treatment mit Anlauttabelle (LAT)	111
5.4	„Behandlung“ der Kontrollgruppe	114
5.5	Erhebungsinstrumente und Operationalisierung	115
5.5.1	Schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten im Kindergarten	116
5.5.2	Bereichsspezifische Lernfreude und Selbstkonzept im Kindergarten	117
5.5.3	Schulische Rechtschreib- und Leseleistungen	118
5.5.4	Bereichsspezifische Lernfreude und Selbstkonzept in der Schule	119
5.6	„Doppelter“ Treatmentcheck	120
5.6.1	Fördertagebuch zu Häufigkeiten	120
5.6.2	Ratings zur schriftsprachlichen Anregungsqualität	125
5.7	Auswertungsmethoden	128
6	Darstellung der Ergebnisse am Ende des Kindergartens	133
6.1	Bedeutung des Treatments	133
6.1.1	Deskriptive Beschreibung	133
6.1.2	Vorbereitende Korrelationsanalysen	134
6.1.3	Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse	135
6.1.4	Zwischenfazit	140
6.2	Bedeutung des Angebots einer Anlauttabelle	140
6.2.1	Deskriptive Beschreibung und Zusammenhangsanalysen	140
6.2.2	Ergebnisse der Post-Hoc-Vergleiche	141
6.2.3	Zwischenfazit	145
6.3	Subgruppenunterschiede	145
6.3.1	Bedeutung des Vortestergebnisses	145
6.3.2	Bedeutung des Geschlechts	149
6.3.3	Bedeutung der Familiensprache	153
7	Darstellung der Ergebnisse am Ende der ersten Jahrgangsstufe	159
7.1	Bedeutung des vorschulischen Treatments	159
7.1.1	Deskriptive Ergebnisse und vorbereitende Zusammenhangsanalysen	159
7.1.2	Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalysen	161
7.1.3	Zwischenfazit	164
7.2	Bedeutung des vorschulischen Angebots einer Anlauttabelle	164
7.2.1	Deskriptive Ergebnisse	164
7.2.2	Ergebnisse der Post-Hoc-Vergleiche	165
7.2.3	Zwischenfazit	168

8 Diskussion und Ausblick	169
8.1 Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse	169
8.2 Einbettung in den Stand der Forschung	172
8.3 Beschränkungen der Studie	177
8.4 Konsequenzen für die Praxis in den Kindergärten	180
8.5 Ausblick und offene Fragestellungen	182
Verzeichnisse	185
Literaturverzeichnis	185
Tabellenverzeichnis	204
Abbildungsverzeichnis	206
Anlagen	207
Anlage 1: Ergebnisse der Unterschiedsprüfung einzelner Subskalen zu den schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten zum ersten Messzeitpunkt anhand der einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA)	208
Anlage 2: Übersicht der herangezogenen „play and literacy“-Studien	209
Anlage 3: Hinweise zum Ausfüllen des Fördertagebuchs	215
Anlage 4: Fördertagebuch für Kindergärten ohne Anlauttabelle	216
Anlage 5: Fördertagebuch für Kindergärten mit Anlauttabelle	218
Anlage 6: Fördertagebuch für Kindergärten der Kontrollgruppe	220
Anlage 7: Interviewleitfaden in der ersten Jahrgangsstufe	222
Anlage 8: Erhebungsbogen in der ersten Jahrgangsstufe	226

Abkürzungsverzeichnis

LIT	Literacy-Treatment ohne Anlauttabelle
LAT	Literacy-Treatment mit Anlauttabelle
WT	Würzburger Trainingsprogramm
pb eng	phonologische Bewusstheit im engeren Sinn
pb weit	phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn
L	erstes Lesen
Lf	Lernfreude (bereichsspezifisch)
Sk	Selbstkonzept (bereichsspezifisch)
ICC	Intraklassenkorrelation

Einleitung

Seit jeher haben Menschen Erlebnisse, die ihnen wichtig waren, für sich selbst und für andere dokumentiert. Wo früher Höhlenmalerei ihren Zweck erfüllte, stehen uns heute moderne Medien zur Verfügung. Doch das Ziel ist immer noch das Gleiche. Es scheint ein sehr starker, menschlicher Drang zu sein, „raum- und zeitunabhängig“ (Sasse 2009, S. 26) zu kommunizieren. Das heißt aber auch, hier entwickelt der Mensch eine besondere Energie, die aufgegriffen und weiterentwickelt werden kann.

Auch für Kinder sind Zeichen und Schrift in unserer modernen Welt allgegenwärtig. Es ist nicht verwunderlich, dass sie ihnen auffallen und dass daran interessierte Kinder damit experimentieren wollen, lange bevor sie selbst lesen und schreiben können. Zu den allerersten Erfahrungen zählen die Vorstellungen der Kinder über den Zweck und die Funktion der Schriftsprache. Sie orientieren sich dabei an Vorbildern, die sie beobachten. So erfahren sie beispielsweise, dass man sich einen Einkaufszettel oder eine wichtige Telefonnummer notiert, um sich Dinge leichter merken zu können. Was für ein „machtvolleres Werkzeug des Denkens“ (Faust 2008, S. 85) mit der Schriftsprache verfügbar wird, beobachten kleine Kinder aber nicht nur an Modellen im alltäglichen Leben, sondern auch, wenn sie sich im Spiel oder in der Musik mit der Klangstruktur von gesprochener und geschriebener Sprache auseinandersetzen. Vielleicht fällt einem Kind beiläufig auf, dass sich das Wort „Hase“ in zwei Silben klatschen lässt („Ha-se“) und sich auf „Nase“ reimt. Ein wesentlicher Teil dieser Fähigkeiten wird mit dem Begriff „phonologische Bewusstheit“ beschrieben. Darüber hinaus gewinnt gerade im Vorschulalter das Schreiben und Lesen für das Kind an Bedeutung. Es geht beispielsweise um den eigenen Namen, mit dem ein Bild signiert wird oder um eine kurze Notiz „Bin im Garten“, mit der erfahrbar wird, dass nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich miteinander kommuniziert werden kann. Möglicherweise versucht ein Kind auch aus Neugierde unterschiedliche Schriftzüge, Logos und Embleme in seiner Umwelt zu entziffern und sich einzuprägen, weil es so scheint, als ob sie der „Botschaft“ (z.B. in der Werbung) mehr Gewicht verleihen.

Es gäbe noch viele Beispiele und auch empirische Belege dafür, dass manche Kinder bereits vor der Schule über vielfältige Erfahrungen individuell Zugang zur Schriftsprache finden, und dass bei anderen derlei Erlebnisse bis zum Schulalter eher selten sind. Vor dem Hintergrund, dass sich aber gerade diese frühen Erfahrungen mit gesprochener und geschriebener Sprache – im Nachgang zu den großen Schulleistungsstudien PISA und IGLU – als wichtige Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung und für die Bildungsbiographie von Kindern bestätigt haben (Autorengruppe Bildungsbericht 2018), bekommt die schriftsprachliche Bildung nicht erst in der Schule, sondern bereits im Kindergarten individuell wie gesellschaftlich gesehen einen hohen Stellenwert. Einen Schwerpunkt stellt dabei der Schuleingang dar, insbesondere die Frage nach anschlussfähigen Bildungsprozessen im Schriftspracherwerb für Kinder vom Kindergarten in die Grundschule. Konsens besteht darüber, dass sich diese Anschlussfähigkeit, nicht nur auf den Persönlichkeitsbereich, sondern auch auf den Leistungsbereich bezieht. Neben dem traditionellen Anliegen der Stärkung der Persönlichkeit, soll der Kindergarten zunehmend auch bereichsspezifische Bildungsprozesse fördern, von denen erwartet wird, dass sie an die Vorerfahrungen der Kinder anknüpfen und auf das spätere Lernen in der Schule vorbereiten. Deutlich wird dies unter anderem an der Etablierung länderübergreifender Bildungsstandards für unter sechsjährige Kinder, an verbindlichen Bildungsplänen für Kindergärten, an verpflichtenden

Sprachstandserhebungen und Sprachförderinitiativen für Vorschulkinder in nahezu allen Bundesländern sowie an Bestrebungen zur Qualitätssicherung in Kindergarten und Grundschule. Gleichwohl es mittlerweile genügend Belege sowohl international als auch in Deutschland gibt, dass Kinder, die mehr als ein Jahr vor der Einschulung einen Kindergarten besuchten, noch am Ende der Grundschule bessere Leseleistungen zeigen (Mullis, Martin, Foy & Hooper 2017; Autorengruppe Bildungsbericht 2008), attestieren die Ergebnisse der neuesten IGLU-Studie (2016), den deutschen Viertklässlern in ihrer Lesekompetenz unter Berücksichtigung des kulturellen und ökonomischen Hintergrundes ein signifikant schlechteres Abschneiden gegenüber Schülern aus Ländern wie Irland oder Finnland, in denen einer qualitativ hochwertigen Bildung und Erziehung im Elementarbereich eine besondere Bedeutung beigemessen wird (Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy 2017). Es ist zu vermuten, dass in Deutschland die Bedingungen im Kindergarten nicht besonders günstig dafür sind, Kinder neugierig auf Lesen und Schreiben zu machen. Ein Blick in die vorschulische Praxis zeigt, dass bislang kindliche Literacy-Aktivitäten im letzten Kindergartenjahr noch in geringer Anzahl vorkommen (Wirts, Egert & Reber 2017; Smidt & Schmidt 2010). Hinzu kommt eine deutliche Zurückhaltung der Erzieherinnen gegenüber der schriftlichen Sprache (Rank 2008). Als Vorbereitung für das schulische Lesen und Schreiben lernen wird vielfach der Einsatz von hochstrukturierten Trainingsprogrammen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit angegeben (Bülow 2011), die zwar große Erfolge vor der Schule erzielen, die aber aus pädagogischer Sicht fragwürdig erscheinen, wenn damit im „Gießkannenprinzip“ alle Vorschulkinder gleichermaßen gefördert werden. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus berechtigt nachzufragen, ob kindliche Kompetenzen im Bereich der Schriftsprache nicht auch stärker als bisher bereits im Kindergarten „in kommunikativ bedeutsamen Kontexten“ (Valtin 2017, S. 319) aufgebaut werden können. Denn trotz des nachhaltigen Bedeutungszuwachses früher Bildung, hat der Kindergarten traditionell in Deutschland den Stellenwert eines Ortes, an dem gespielt, gesungen und gebastelt wird – ein „Spielort“, an dem sich Kinder von aktuellen Vorlieben geleitet, in ihrem eigenen Tempo entwickeln und ihre Persönlichkeit stärken sollen. Von daher scheint es im Interesse des Kindes durchaus wünschenswert, dass eine stärker kognitiv orientierte Förderung der Schriftsprache sinnvoll in die üblichen spielerischen Aktivitäten der Kindergartenkinder im Alltag eingebettet wird. Die Forschungsbasis hierzu ist in Deutschland vergleichsweise schmal, so dass unsicher ist, wie die herkömmliche pädagogische Arbeit im Kindergarten durch schriftsprachliche Förderangebote „mithilfe entwicklungsangemessener didaktisch-methodischer Vorgehensweisen“ (Kluczniok, Roßbach & Große 2010, S. 136) ergänzt werden kann.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher zum Ziel gesetzt die Frage zu untersuchen, wie anschlussfähige Bildungsprozesse im Schriftspracherwerb für Kinder vom Kindergarten in die Grundschule alltagsnah gefördert werden können, ohne dass dabei die individuelle Gesamtentwicklung eines Heranwachsenden aus dem Auge verloren wird und der Kindergarten zur Schule wird. Zunächst soll überprüft werden, inwieweit die Förderung in einer alltagsintegrierten, themenbezogenen Rollenspielecke vergleichbar „gut“ ist wie die Förderung mit einem hochstrukturierten Trainingsprogramm. Ein weiteres Anliegen ist es zu untersuchen, ob eine Anlauttabelle, als zusätzliches Angebot in einer Rollenspielecke, für die Vorschulkinder hilfreich ist. Denn in den bislang durchgeführten angloamerikanischen Studien zu „play and literacy“ (vgl. im Überblick Roskos & Christie 2013) standen den Kindern keine spezifischen „Strukturierungshilfen“ für den Buchstabe-Laut-Zusammenhang zur Verfügung, die sie gezielt für die Bewältigung der in den Rollenspielen entstehenden Lese- und Schreibsituationen nutzen konn-

ten. Als Drittes soll geklärt werden, ob alle Kinder gleichermaßen von einer schriftsprachlichen Förderung im letzten Kindergartenjahr profitieren.

Eingebettet ist die empirische Studie „Förderung eines entwicklungsorientierten Schriftspracherwerbs im Kindergarten“ in ein „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung in den Fachdidaktiken“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen 01 JG 0915). Sie betrifft zwei Felder, die unabhängig vom wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn von praktischer Relevanz für die „deutsche Bildungslandschaft“ sind: Zum einen die Förderung des frühen Schriftspracherwerbs von der Lauterfassung bis hin zur Schrift, um den späteren Anforderungen der Schule gewachsen zu sein und zum anderen die sprachliche Unterstützung von Kindern im Hinblick auf ihre natürliche Neugierde und ihren Wissensdrang.

Zu Beginn soll grundgelegt werden, was in der vorliegenden Arbeit unter einem frühen Schriftspracherwerb verstanden wird. Eine Herausforderung stellt dabei dar, die in der Literatur bestehenden Gemeinsamkeiten des englischen Begriffs „Emergent Literacy“ mit relevanten entwicklungs- und lernpsychologischen Theorien zu identifizieren, um daraus eine wissenschaftliche Arbeitsdefinition für den Kontext des Kindergartens abzuleiten, mit der ich deutlich machen will, dass große Unterschiede zu dem bestehen, was viele von uns mit dem systematischen Lesen und Schreiben lernen in der Schule verbinden. Nachdem der theoretische Rahmen für das Verständnis eines frühen Schriftspracherwerbs geklärt ist, möchte ich im Anschluss daran begründen, warum entwicklungs- und bildungsförderliche Angebote im Schriftspracherwerb durchaus bereits im Kindergarten ihre Berechtigung haben und welche grundlegenden Ziele damit angestrebt werden. Als Legitimation für das Vertrauen in Schrift im Kindergarten werde ich neben kulturellen, bildungspolitischen und bildungsökonomischen Argumentationen vor allem Befunde zu Lernpotenzialen junger Kinder aus pädagogisch-psychologischer Sicht heranziehen, die zeigen sollen, dass Kinder im Vorschulalter schon bereichsspezifisch angeregt werden können (ohne überfordert zu werden) und dass sie gut weiter zu fördern sind.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich ausführlich mit der Frage, was bereits im Kindergarten gefördert werden kann, damit möglichst allen Kindern ein erfolgreicher Start ins Lesen und Schreiben lernen in der Schule gelingt. Zahlreiche empirische Studien dazu fokussieren auf den Leistungsbereich und damit im Speziellen auf die große Bedeutung der phonologischen Bewusstheit in Kombination mit dem Buchstabe-Laut-Zusammenhang. Gleichzeitig untermauern wenige Studien, die bisher für den Elementarbereich vorliegen, dass auch Merkmale im sozial-emotionalen Bereich, wie die bereichsspezifische Lernfreude und das Selbstkonzept im Schriftspracherwerb, für die Stärkung der Persönlichkeit des Kindes von Relevanz sind. Für den vorliegenden Untersuchungsansatz versuche ich beide Aspekte herauszuarbeiten, weil die Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen zentral zum Selbstverständnis des Kindergartens gehört und auch in ihrer Funktion für die kognitiv-leistungsbezogene Entwicklung wichtig ist. Das dritte Kapitel der Arbeit befasst sich mit theoretischen Ansätzen und Befunden zur Förderung der Schriftsprache im Kindergarten. Dabei sollen sowohl die Potenziale dreier ausgewählter Förderansätze im Kindergarten beschrieben werden, als auch wichtige Kontrollvariablen für den vorliegenden Untersuchungsansatz herausgearbeitet werden. Letzteres betrifft vor allem Qualitätsaspekte der schriftsprachlichen Anregung im Kindergarten, da sich gezeigt hat, dass die Wirkung eines Sprachförderkonzepts maßgeblich auch von der Qualität der pädagogischen Anregung und dem entwicklungsangemessenen, auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmten Umgang mit Schriftsprache abhängt. Während sich das erste Förderbeispiel auf additive Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit bezieht, beruhen die beiden anderen Förder-

konzepte auf einem alltagsintegrierten Vorgehen, bei dem schriftsprachliche Bildungsprozesse der Kinder in einer themenbezogenen Rollenspielecke (sog. Literacy-Center) beiläufig ange-regt werden (Kammermeyer 2010b; Morrow 2002). In Einklang mit den Erkenntnissen der angloamerikanischen „play and literacy“-Forschung wird gezeigt, dass dem themenbezogenen Rollenspiel als Ausdruck von Neugier, Wissensdurst und Kreativität (Lillard 2011) eine herausragende Rolle in vorschulischen Bildungsangeboten zukommt. Das Rollenspiel kann dabei entweder durch die Bereitstellung von Spielmaterialien initiiert werden oder aber auch ohne den Einfluss von Erwachsenen entstehen. Ergänzt wird dieses Konzept im dritten Förderansatz durch das Angebot einer Anlauttabelle im Kindergarten, da sich im amerikanischen Vorschul-programm „Tools of the mind“ (Bodrova & Leong 2007) Hinweise darauf finden lassen, dass Vorschulkinder im Rollenspiel über sogenannte „Denkwerkzeuge“ im Zusammenhang von ge-sprochener und geschriebener Sprache unterstützt werden können.

Aus dem Stand der Forschung werden im vierten Kapitel offene Fragestellungen konkretisiert, sowie zentrale Anliegen und erwartete Ergebnisse der eigenen Studie formuliert.

Im fünften Kapitel möchte ich die Anlage der Untersuchung sowie die Stichproben im Kin-dergarten und in der Schule skizzieren, ehe „das Herzstück“ der Untersuchung, die beiden schriftsprachlichen Interventionen im Kindergarten, ausführlich beschrieben werden. Da die quasi-experimentelle Untersuchung vergleichend angelegt ist, ist das Vergleichskriterium das „schriftsprachliche Treatment“, das von den Erzieherinnen im Kindergarten in den beiden Ex-perimentalgruppen und in der behandelten Kontrollgruppe umgesetzt wurde. Dafür wird vorab sichergestellt, dass die Erzieherinnen fortgebildet wurden und dass die beteiligten Kinder ver-gleichbare Voraussetzungen mitbringen. Um die Untersuchung längsschnittlich zu realisieren, werden die Vorschulkinder vom Beginn des letzten Kindergartenjahres bis zum Ende der ersten Jahrgangsstufe systematisch beobachtet. Bei der Vorstellung der eingesetzten Testverfahren in Kindergarten und Schule, wird relativ detailliert auf die Beschreibung der adaptierten Bildskala zur Erfassung von Lernfreude und Selbstkonzept im Schriftspracherwerb eingegangen, da es sich bei den anderen Testverfahren um standardisierte Instrumente handelt. Die Daten werden ergänzt durch einen „doppelten“ Treatmentcheck, mit dem in der vorliegenden Untersuchung sichergestellt wird, dass in allen beteiligten Kindergartengruppen die wesentlichen Kernele-mente des Treatments vergleichbar gut und häufig realisiert wurden.

In Kapitel 6 werden die zentralen Befunde der Untersuchung zum Ende des Kindergartens be-schrieben. Dabei geht es zunächst um die Ergebnisse hinsichtlich des Vergleichs „alltagsinte-grierte versus additive Förderung der Schriftsprache“, danach wird die Frage nach der Bedeutung der Anlauttabelle geklärt und abschließend folgt die Darstellung von differenziellen Effekten.

Im daran anschließenden siebten Kapitel liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung der Erge-bnisse am Ende des ersten Schulbesuchsjahres. Auch hier werden zunächst wieder die beiden Literacy-Treatments mit dem Würzburger Trainingsprogramm verglichen, und daran anschlie-ßend wird die Wirkung einer Anlauttabelle überprüft.

Zusammenfassend möchte ich im letzten Kapitel die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit bewerten und Beschränkungen der Arbeit aufzeigen. Dabei werden auch potentielle Herausforderun-gen diskutiert, die sich auf dem Weg von der Wirkung einer Fortbildung der Erzieherinnen hin zu den Lern- und Entwicklungsfortschritten der Kinder finden lassen.

Noch drei persönliche Anmerkungen zu Formulierungen in der vorliegenden Dissertation: Wohlwissend, dass in Kindergärten vielfältige Berufsgruppen vertreten sein können, wird in dieser Arbeit stellvertretend für alle pädagogischen Fachkräfte, die im Kindergarten arbeiten, häufig der Begriff „Erzieherinnen“ genutzt, da in der vorliegenden Studie ausschließlich fach-

schulisch ausgebildetes Personal beteiligt war. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichte ich auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht. Bei der Verwendung des weiblichen Terms „Erzieherin“ ist selbstverständlich auch die geringe Anzahl männlichen Fachpersonals in Kindertagesstätten inbegriffen.

Darüber hinaus wird im Rahmen der Arbeit der Begriff „Schriftsprache“ synonym mit „geschriebener Sprache“ und „Schrift“ verwendet.

Den Begriff „Kindergarten“ werde ich im Folgenden als Oberbegriff für die verschiedenen Formen von institutioneller Bildung und Erziehung im vorschulischen Alter benutzen und ihn anderen Bezeichnungen gegenüber vorziehen, da er in der Tradition Fröbels immer schon die Bildungsfunktion betont.

Frühe Erfahrungen mit gesprochener und geschriebener Sprache haben eine Schlüsselrolle für die Bildungsbiographie von Kindern. Weitgehend unklar ist allerdings, inwiefern bereits im Kindergarten anschlussfähige Bildungsprozesse im Schriftspracherwerb gefördert werden können, wenn sie in die üblichen spielerischen Aktivitäten von Kindern im Alltag eingebettet werden. Die Daten der hier vorgelegten Interventionsstudie sprechen eher für als gegen eine „gut gemachte“ alltagsintegrierte Förderung der Schriftsprache im letzten Kindergartenjahr. Insbesondere die Gestaltung von themenbezogenen schriftsprachlichen Rollenspielecken (Literacy-Center) erweist sich als effektiv. Gleichzeitig lassen sich Befürchtungen, nach denen die frühe Beschäftigung mit Lauten und Buchstaben zu einer Verschulung des Kindergartens führen könnte, nicht bestätigen. Aus diesen Befunden werden Hinweise gewonnen sowohl für die Gestaltung der Vorschularbeit in der pädagogischen Praxis, als auch für die Relevanz (schrift-)sprachlicher Unterstützung von Kindern im Hinblick auf ihre natürliche Neugierde und ihren Wissensdrang.



Die Autorin

Dr. Susanne Geyer, Jahrgang 1974, arbeitete mehrere Jahre als Grundschullehrerin u.a. auch im Kindergarten im Rahmen des Modellversuchs KiDZ-Kindergarten der Zukunft in Bayern. Danach promovierte sie am Lehrstuhl

für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Augsburg. Sie war Stipendiatin des Forschungskollegs Frühkindliche Bildung der Robert-Bosch-Stiftung. Seit September 2020 lehrt und forscht sie an der Universität Augsburg als akademische Rätin auf Zeit mit dem Fokus auf Schriftspracherwerb.

978-3-7815-2442-2



9 783781 524422