

Frühe Lesekompetenzen im Konnex der vorschulischen kindlichen Gesamtentwicklung.

Das Konzept des norwegischen Projektes „Das lernende Kind“

Britta Juska-Bacher

Abstract

Im Gegensatz zum Gros der psychologischen und pädagogischen Lesestudien, die den Zusammenhang zwischen den Vorläuferfertigkeiten phonologische Bewusstheit und/oder Buchstabenkenntnis oder kognitiven Kompetenzen und der Leseleistung testen, ist das Projekt „Das lernende Kind“ der Universität Stavanger ganzheitlich konzipiert. Mit Hilfe von Beobachtungen durch das Betreuungspersonal sollen in dieser Langzeitstudie Daten aus verschiedenen kindlichen Entwicklungsbereichen, i. e. Sprache, Mathematik, Motorik und sozio-emotionale Entwicklung, erfasst und mit den Lese-, Schreib- und Mathematikleistungen in der zweiten und vierten Klasse korreliert werden. Ziele dieser interdisziplinären Studie sind eine genaue Erforschung dieser Entwicklungsbereiche und ihrer Zusammenhänge sowie die Identifikation von Prädiktoren der späteren schulischen Leistung, um Risikokinder früh ausmachen und unterstützen zu können. Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept dieses laufenden Projekts vorgestellt, um Einblick in einen vielversprechenden neuen Forschungszugang zu geben.

Schlüsselwörter

Lesekompetenz, Mathematik, Motorik, sozio-emotionale Entwicklung

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

Autorin

Britta Juska-Bacher, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen
Kasernenstrasse 20, CH-5000 Aarau
britta.juskabacher@fhnw.ch

Frühe Lesekompetenzen im Konnex der vorschulischen kindlichen Gesamtentwicklung.

Das Konzept des norwegischen Projektes „Das lernende Kind“

1 Lesekompetenzen und ihre Prädiktoren

Ein grosser Teil der aktuellen Leseforschung aus der Psychologie und (Sonder-)Pädagogik ist defizitorientiert. Dem Problem defizitärer Leseleistungen versucht man gegenzusteuern, indem in Langzeitstudien, welche die Zeit zwischen Kindergarten und den ersten Schuljahren umfassen, Faktoren gesucht werden, die mit diesem Problem in Zusammenhang stehen, sie möglichst vorhersagen können. Auf diese Weise sollen Risikokinder früh erkannt und eine spezielle Förderung ermöglicht werden. Dass eine frühe Unterstützung Früchte trägt, wurde in der Forschung verschiedentlich belegt (z. B. Lyytinen et al. 2004).

Als relevanter Faktor, der mit der frühen Leseleistung in Zusammenhang steht, wurde in einer schier unüberschaubaren Zahl von Untersuchungen, am häufigsten für das Englische, aber auch für andere Sprachen, die phonologische Bewusstheit herausgestellt (Englisch: z. B. Muter et al. 2004, Schatschneider et al. 2004; Deutsch: z. B. Stock 2009, Bredel & Reich 2008). Ebenfalls als einflussreich wurde bereits früh die Buchstabenkenntnis¹ (Bond & Dykstra 1967) nachgewiesen. Auch dieses Ergebnis konnte für verschiedene Sprachen bestätigt werden (Deutsch: z. B. Schneider & Näslund 1993). Neben diesen Vorläuferfertigkeiten wurde die Bedeutung der allgemeinen sprachlichen Entwicklung für das Lesen verschiedentlich herausgestellt (z. B. Lervåg et al. 2009 und Muter et al. 2004), nicht selten verbunden mit der Klage, dass diese bisher sehr zurückhaltend untersucht worden sei (McGuinness 2005). Dass (sprach-)domänenspezifisches Wissen, soll heissen allgemeine Sprachkompetenz und Vorläuferfertigkeiten, in der Vorschulzeit zentrale Prädiktoren des späteren sprachlichen Schulerfolgs darstellen, wurde für das Deutsche u. a. in den so genannten Logik- und Scholastik-Studien des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung (siehe z. B. Weinert 1998) herausgestellt.

Neben diesen sprachlichen Kompetenzen wurde der Blick in der psychologischen Leseforschung auf eine Reihe anderer kognitiver Kompetenzen und ihre Verbindung zum Lesenlernen gerichtet. Als wichtig erwiesen sich insbesondere die Faktoren Intelligenz, Arbeitsgedächtnis und die Fähigkeit des schnellen Benennens. Die pädagogische Forschung hat Schwerpunkte u. a. auf die Untersuchung des sozialen Umfeldes gelegt und motivationale Einflüsse erforscht. Verschiedentlich wurde auch auf die Bedeutung der biologischen Faktoren Alter und Geschlecht für die sprachliche Entwicklung im Allgemeinen und das Lesen im Besonderen hingewiesen.

In der Regel testen diese Studien den Zusammenhang zwischen der Leseleistung und einem oder einer sehr begrenzten Zahl der hier angesprochenen sprachlichen, kognitiven, motivationalen und sozialen Faktoren. Davon setzt sich das hier vorzustellende Projekt „Das lernende Kind“ durch seinen multifaktoriellen und interdisziplinären Ansatz grundsätzlich ab. Entwicklungspsychologen (z. B. Kail 2010, Aldgate 2006 und Grohnfeldt 1999) haben immer wieder darauf hingewiesen, dass die verschiedenen Entwicklungsbereiche des Kindes, wie Sprache, Kognition, Sozialverhalten und Motorik, in Zusammenhang stehen, und fordern ganzheitlichere Betrachtungen der kindlichen Entwicklung. Diesem Ruf folgt das Lesesenteret² der Univer-

¹ Adams (1990) hebt hervor, dass es sich bei der Buchstabenkenntnis nicht nur um eine reine Vorläuferfertigkeit handelt, sondern dass diese auch mit der Vertrautheit des Kindes mit der Schriftsprache und mit ihr verbundenen Prozessen korreliert (siehe auch Scheerer-Neumann 2006).

² Das Lesezentrum (Lesesenteret. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Informationen auf Norwegisch unter: <http://lesesenteret.uis.no/>; auf Englisch siehe unter: <http://lesesenteret.uis.no/frontpage/>) wirkt auf drei Ebenen: Erstens ist es Institut der Humanistischen Fakultät Stavanger mit Aufgaben in Lehre und Forschung, zweitens wirkt es als sonderpädagogisches Kompetenzzentrum für Dyslexie und drittens ist es Nationales Zentrum für Leserziehung, das direkt dem Bildungsministerium unterstellt ist. Derzeit arbeitet das Lesezentrum an rund 45 nationalen und internationalen Forschungsprojekten. Forschungsschwerpunkte bilden u.a. Dyslexie und andere Entwicklungsstörungen (z. B. autistische und ADHD-Kinder), die Ermittlung von Lesekompetenztests (Beteiligung an den internationalen Vergleichsstudien ALL = Adult Literacy

sität Stavanger (Norwegen), indem es frühe schulische Lesekompetenzen des Kindes im Konnex seiner vorschulischen Gesamtentwicklung untersucht. Dabei werden Umwelteinflüsse von Seiten des Elternhauses, von Peers oder der Bildungsinstitution, die diese Entwicklung beeinflusst haben, aus der Betrachtung ausgeklammert.

2 Stavangerprojekt „Das lernende Kind“³

Bei diesem Projekt (2007–2018) handelt es sich um eine interdisziplinäre Longitudinalstudie, die das Lesezentrum unter der Leitung von Prof. Dr. Ann-Mari Knivsberg in Zusammenarbeit mit der Stadt Stavanger durchführt. Im Fokus steht die kindliche Entwicklung zwischen 2,5 bis 10 Jahren. Die Studie verfolgt verschiedene Ziele in den Bereichen Forschung und Entwicklung:

1. Zunächst soll neues Wissen zur kindlichen Entwicklung in den Bereichen Sprache, Mathematik, Motorik und soziale Kompetenzen im Vorschulalter erworben werden.
2. Durch die Untersuchung dieser Kompetenzbereiche und ihre Korrelation mit späteren Lese-, Schreib- und Mathematikleistungen sollen Faktoren ermittelt werden, welche die Aneignung dieser grundlegenden Fähigkeiten im sprachlichen und mathematischen Bereich (in den ersten Schuljahren) fördern oder hemmen.
3. Auf der Grundlage dieses Wissens hofft man, Risikokinder früh identifizieren und weitere Fördermöglichkeiten entwickeln zu können, um ...
4. ... durch Sensibilisierung und geeignetes Material die Förderkompetenz des Kindergartenpersonals und weiteren pädagogischen Fachpersonals zu erhöhen.

2.1 Projektdesign

Vorgesehen ist die Erhebung von vier Datensätzen pro Kind. Zwei individuelle Erhebungen finden jeweils während eines Zeitraums von drei Monaten im Kindergarten (umfasst die gesamte vorschulische Zeit in einer institutionellen Einrichtung) statt, sobald das Kind das vorgegebene Alter von 2;6 und 4;6 Jahren erreicht hat. Zwei weitere Datensätze stammen aus der Primarschulzeit, wenn die Kinder 7;5 und 9;5 Jahre alt sind. Im Vorschulalter werden folgende Entwicklungsbereiche erfasst:

1. sprachliche,
2. mathematische,
3. motorische und
4. sozio-emotionale Entwicklung

Im Schulalter werden Daten aus den Kompetenzbereichen:

1. Lesen
2. Schreiben
2. Mathematik

herangezogen. An der Studie beteiligen sich alle öffentlichen und ein Teil der privaten Kindergärten der Stadt Stavanger, gerechnet wird mit einer Stichprobengröße von ca. 1500 Kindern. Da Stavanger demografisch als repräsentativ für die städtische norwegische Bevölkerung angesehen werden kann und die Kindergärten der viertgrößten norwegischen Stadt sich relativ flächendeckend am Projekt beteiligen, kann die Stichprobe als repräsentativ gelten.

and Life Skills, PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study und IALS = International Adult Literacy Survey), die Untersuchung von Blickbewegungen beim Lesen und das im Folgenden vorgestellte Stavangerprojekt „Det lærende barnet“ – „Das lernende Kind“.

³ Für ausführliche Informationen zu diesem Projekt, das Zur-Verfügung-stellen des Testmaterials sowie Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Artikels geht mein herzlicher Dank an Ann-Mari Knivsberg, Ragnar Solheim und Åse Kari H. Wagner. Zum Projekt siehe auch: http://lesesenteret.uis.no/research/the_stavanger_project/

2.2 Methode und Erhebungsinstrumente

2.2.1 Kindergartenalter: strukturierte Beobachtungen „im Feld“

Die Kinder werden vom Kindergartenpersonal in ihrer natürlichen Umgebung, d.h. ohne Störung durch externe Beobachtende, im Spiel und bei alltäglichen Aktivitäten beobachtet. Den Kindergärtner(inne)n wird pro Kind ein Beobachtungsbogen zur Verfügung gestellt. In einem übersichtlichen Kreismodell (Modell zur Erfassung der sprachlichen Entwicklung siehe Abb. 1) sollen sie markieren, über welche der aufgeführten Kompetenzen das Kind bereits verfügt. Auf diese Weise werden sowohl Daten für das Forschungsprojekt als auch für die Kindergarten interne Verwendung (Monitoring der Entwicklung des Kindes, z. B. als Grundlage für die Erarbeitung pädagogischer Settings in der Institution, für eine frühe Diagnose von Auffälligkeiten, für die Kooperation mit Eltern und Erziehungseinrichtungen) erfasst. Folgendes Beobachtungsmaterial kommt zum Einsatz (in derselben Abfolge wie die oben genannten Entwicklungsbereiche):

1. TRAS (Espenakk et al. 2003)
2. MIO (Davidsen et al. 2006)
3. EYMSC (Chambers & Sugden 2006; in norwegischer Übersetzung)
4. Alle Med (Løge et al. 2006)

Da bereits oben die Klage über die noch ausstehende detaillierte Untersuchung der allgemeinen Sprachkompetenzen angesprochen wurde, soll hier besonders der Bogen zur sprachlichen Entwicklung Aufmerksamkeit erhalten, der sowohl rezeptive und produktive Sprachkompetenzen, die Vorläuferfertigkeit phonologische Bewusstheit als auch kommunikative Kompetenzen umfasst. TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling = Frühe Erfassung der Sprachentwicklung) wurde für die Identifikation von Risikokindern konzipiert, an 450 Kindern erprobt und standardisiert. Der Bogen umfasst jeweils drei Fragen (im Folgenden ist jeweils eine davon als Beispiel angeführt) zu acht sprachlichen und sprachhandlungsbezogenen Kompetenzbereichen, die für drei Altersstufen vorgesehen sind. Im Projekt werden sie zweimal pro Kind (im Alter von 2,5 und 4,5 Jahren) erfasst. Die Kompetenzbereiche sind:

1. Sprachverstehen

Alter 2–3 Jahre: Kann das Kind bei Benennung durch die Betreuungsperson auf alltägliche Gegenstände zeigen?

Alter 4–5 Jahre: Versteht das Kind die Steigerung von einigen Adjektiven (Komparative und Superlative gängiger Wörter)?

2. Sprachbewusstheit

Alter 2–3 Jahre: Beteiligt sich das Kind mit Interesse am Sprechen von Reimen und Versen?

Alter 4–5 Jahre: Kann das Kind selbst reimen?

3. Artikulation

Alter 2–3 Jahre: Spricht Kind meist verständlich?

Alter 4–5 Jahre: Kann das Kind Konsonantenkombinationen im Wort artikulieren (z. B. sk in *Maske*)?

4. Wortproduktion

Alter 2–3 Jahre: Verwendet das Kind Wörter aus seinem Alltag (*Ball, Schuh, Milch*)?

Alter 4–5 Jahre: Bildet das Kind Pluralformen von Substantiven?

5. Satzproduktion

Alter 2–3 Jahre: Bildet das Kind 2- bis 3-Wort-Sätze?

Alter 4–5 Jahre: Kann das Kind Sätze bilden, die in die Vergangenheit oder Zukunft verweisen?

6. Interaktion (soziale Kompetenz)

Alter 2–3 Jahre: Zeigt das Kind Interesse, mit Anderen zu spielen?

Alter 4–5 Jahre: Beteiligt sich das Kind an Rollenspielen?

7. Kommunikation

Alter 2–3 Jahre: Zeigt das Kind ein Bedürfnis, sich Anderen auf eigene Initiative mitzuteilen (z. B. durch Mimik, Gestik, Wörter)?

Alter 4–5 Jahre: Kann das Kind eine Geschichte erzählen, die einen gewissen Zusammenhang aufweist?

8. Aufmerksamkeit

Alter 2–3 Jahre: Kann das Kind seine Aufmerksamkeit auf eine Aufgabe lenken?

Alter 4–5 Jahre: Kann das Kind seine Aufmerksamkeit längere Zeit auf etwas halten?

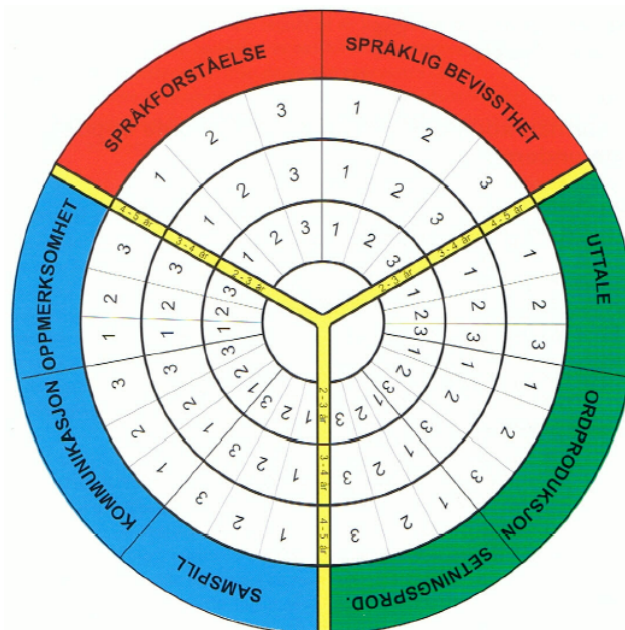


Abb. 1: Kreismodell TRAS⁴ zur Erfassung der sprachlichen Entwicklung in den Bereichen Sprachverstehen, Sprachbewusstheit, Artikulation, Wortproduktion, Satzproduktion, Interaktion, Kommunikation, Aufmerksamkeit. Der innere Kreis repräsentiert die kindliche Entwicklung zwischen 2 und 3 Jahren, der mittlere Kreis diejenige zwischen 3 und 4 und der äussere Kreis diejenige zwischen 4 und 5 Jahren. Auf jeder Stufe sind drei Fragen zu Kompetenzen der Kinder zu beurteilen.

Das übrige Beobachtungsmaterial soll hier nur kurz zusammengefasst werden, weitere Informationen finden sich in den im Literaturverzeichnis angegebenen Unterlagen zum Material. MIO (Mathematik – Individuum – Umgebung, ebenfalls für Kinder zwischen 2 und 5 Jahren konzipiert) ist ein sehr ähnlich strukturierter Beobachtungsbogen zu den mathematischen Kompetenzbereichen Problemlösen (z. B. Unterschied zwischen *gross* und *klein*), Geometrie (Unterscheidung verschiedener Formen), Mengen und Zählen (Unterschied zwischen *einem* und *vielen* oder Verwendung von Zahlwörtern). Da geeignetes Beobachtungsmaterial für motorische Fähigkeiten im Kindergartenalter fehlte, wird die ins Norwegische übersetzte EYMSC (Early Years Movement Skills Checklist) verwendet. Das Material ist auf 3- bis 6-Jährige abgestimmt und enthält 23 Aktivitäten, die sich vier Bereichen zuordnen lassen: Alltagsaktivitäten (z. B. Anziehen, Essen mit Löffel oder Gabel), Feinmotorik (einfache Konstruktionen mit mindestens 3 Bauklötzen bauen), typische Gruppenaktivitäten (Bewegung im Raum, ohne bei der Bewegung gegen Personen oder Gegenstände zu stossen) und Freizeit- und Spielplatzaktivitäten (Spielen an fest montierten Geräten wie Klettergerüst oder Rutsche). Alle Med (Alle dabei, für 2- bis 6-Jährige) schliesslich fragt die sechs Bereiche sozio-emotionale Entwicklung (z. B. Interesse an anderen Kindern und Nachahmen ihres Spiels), Spiel (Ausprobieren von Spielzeug), Wohlbefinden (Verhältnis zur Gruppe) und Alltagsaktivitäten (Einnahme von Mahlzeiten und Gefallen daran) ab.

Um mit diesen relativ offen formulierten Bögen reliables und vergleichbares Material zu erheben, ist eine gründliche Schulung des Kindergartenpersonals vorgesehen (Tagungen, Referenzgruppe, Kooperation mit

⁴ Mit freundlicher Genehmigung Ragnar Solheims im Namen der TRAS-Gruppe (Modell aus: Espenakk et al. 2003: 136).

Kindergärtner(inne)n, Anleitungen zu Beobachtungsbögen). Erste Erhebungen haben gezeigt, dass das Ausfüllen des Beobachtungsmaterials von Seiten der Kindergärtner(innen) sehr sorgfältig und zuverlässig erfolgt.

2.2.2 Schulalter: obligatorische Tests

Für das Schulalter werden die Ergebnisse von obligatorischem schulischen Prüfungsmaterial und nationalem Testmaterial der zweiten und vierten Klasse zum Lesen, Schreiben und Rechnen verwendet. Diese Daten werden standardmässig von den Lehrpersonen in der Schule erhoben.

2.3 Auswertung

Die statistische Auswertung der Daten kann einerseits *auf synchroner Ebene* (d. h. mit Daten von einem Erhebungszeitpunkt) innerhalb sowie zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen erfolgen. Dabei lassen sich vielfältige Fragen aufgreifen, z. B.:

- innerhalb der sprachlichen Entwicklung: Lässt sich ein Zusammenhang von Artikulation und Sprachbewusstheit nachweisen?
- zwischen den Bereichen Sprache und Motorik: Sind Kinder, die sich in Gruppenspielen als motorisch besonders geschickt erweisen, auch in ihren kommunikativen Fähigkeiten besonders fortgeschritten?

Andererseits können auch *auf diachroner Ebene* (d. h. mit Daten von verschiedenen Erhebungszeitpunkten) Daten innerhalb der sowie zwischen den Bereichen in Verbindung gebracht werden, z. B.:

Vergleich der Erhebungszeitpunkte t_1 und t_2 (nur Vorschule)

- innerhalb der sprachlichen Entwicklung: Wie haben sich die einzelnen Kompetenzen (z. B. die phonologische Bewusstheit) entwickelt und steht die Entwicklung dieser Kompetenzen in Zusammenhang (z. B. steht die Wortproduktion in Zusammenhang mit den grammatischen Kompetenzen?)?
- zwischen den Bereichen sozio-emotionale Entwicklung und Sprache: Sind Kinder, die sich früh im Kindergarten bereits für Andere interessieren, in ihren späteren rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen weiter entwickelt?

Vergleich der Erhebungszeitpunkte t_2 und t_3 (Vorschule – Schule)

- innerhalb der sprachlichen Entwicklung: Erbringen Kinder, bei denen im Kindergarten früh phonologische Bewusstheit nachgewiesen werden konnte, in der Schule eine bessere Leseleistung?
- zwischen den Bereichen sozio-emotionale Entwicklung und Schreiben: Weisen Kinder, die im Kindergarten früh mit Anderen in sozialen Kontrakt getreten sind, in der Schule bessere sprachliche Kompetenzen auf?

Vergleich der Erhebungszeitpunkte t_3 und t_4 (nur Schule)

- innerhalb der sprachlichen Entwicklung: Wie entwickeln sich die individuellen sprachlichen Kompetenzen im Lesen und Schreiben im Laufe der ersten Schuljahre? Behalten diejenigen Kinder einen Vorsprung, die bereits zu Beginn der Schulzeit zu den besseren Schüler(inne)n zählten?
- zwischen den Bereichen: Lässt sich ein Zusammenhang zwischen sprachlichen und mathematischen Kompetenzen feststellen?

3 Was kann diese Studie leisten?

Im Vergleich zu der überwiegenden Zahl der Studien, die den Zusammenhang zwischen einzelnen Vorläuferkompetenzen oder kognitiven Kompetenzen im Vorschulalter und der späteren schulischen Leseleistung testen oder solchen, die nur die schulische Entwicklung dokumentieren, werden im Stavangerprojekt aus entwicklungspsychologischer Sicht verschiedene kindliche Kompetenzbereiche, nämlich Sprache, Mathematik, Motorik und die sozio-emotionale Entwicklung im Kindergartenalter erfasst, um sie mit der späteren Lese-, Schreib- und Mathematikleistung zu korrelieren. Damit wird der Gedanke der gegenseitigen Beeinflussung dieser Bereiche aufgegriffen, der bspw. von Kail (2010), Aldgate (2006) und Grohnfeldt (1999) hervorgehoben und in verschiedenen Arbeiten für einzelne dieser Bereiche bereits nachgewiesen werden konnte (zum Zusammenhang motorischer Fähigkeiten im Kindergarten und der Leseleistung am Ende des

ersten Schuljahres siehe z. B. Son & Meisels 2006, zum Zusammenhang langsamer motorischer Entwicklung und Leseschwächen bei Dyslexie-Kindern siehe Viholainen et al. 2006, zum Zusammenhang zwischen mathematischen und Lesefähigkeiten sowie sozialem Verhalten und Lesefähigkeiten kurz nach Schulbeginn vgl. z. B. Moser et al. 2005). Umfassende Untersuchungen, die das komplexe Zusammenspiel der Entwicklungsbereiche untersuchen, stehen bisher noch aus.

Dabei bleiben weitere Aspekte wie Motivation, Förderung im Elternhaus oder in der Bildungsinstitution, welche die kindliche Entwicklung beeinflussen, unberücksichtigt. Dies liegt u. a. in der Methodik (zentral: Beobachtung) begründet, denn diese Daten werden üblicherweise durch Befragungen von Kindern, Eltern oder Lehrpersonen erhoben.

Durch die synchrone Auswertung wird im Projekt neues Wissen zur kindlichen Entwicklung aus den beteiligten Bereichen akquiriert. In einem ersten Schritt lassen sich nach der Erhebung der Daten im Kindergartenalter Zusammenhänge innerhalb der Bereiche Sprache, Mathematik, Motorik und sozio-emotionale Entwicklung wie auch zwischen diesen Bereichen aufzeigen (mögliche Fragestellungen siehe Kapitel 3). In der sprachlichen Entwicklung ist besonders die Erhebung im Alter zwischen 4 und 5 Jahren interessant, da die linguistische Erstspracherwerbsforschung, die sich auf die Phase des „natürlichen“ Erwerbs konzentriert, in diesem Alter abbricht (zum Deutschen siehe in Arbeiten von Klann-Delius 2008, Szagun 2008, Dittmann 2006 u. a.). Beispielsweise ist bisher nicht eindeutig geklärt, auf welchen semantisch-kognitiven Strukturierungsebenen Kinder dieses Alters arbeiten, ob sie bereits über Hyperonyme (Oberbegriffe wie: Möbel, Spielsachen etc.) verfügen. Auch hinsichtlich dieser Fragestellung liefert der TRAS-Beobachtungsbogen Informationen (zu Kindern im Alter von 4 bis 5 Jahren).⁵

Auf der diachronen Ebene zentral ist der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule (d. h. ein Vergleich der Erhebungszeitpunkte t_2 und t_3). Lassen sich musterhafte Zusammenhänge zwischen frühen sprachlichen, mathematischen, motorischen und sozio-emotionalen Kompetenzen und späteren Lese-, Schreib- und Mathematikleistungen belegen, so können Daten zu den erklärenden Variablen (= die erstgenannten) mit Hilfe des Beobachtungsmaterials in Zukunft früh erhoben und zur Identifikation von Risikokindern eingesetzt werden, um diese früh zu fördern. Auf der diachronen Ebene lassen sich daneben weitere Entwicklungsdaten für die Kindergartenzeit (Erhebungszeitpunkte t_1 und t_2) in den vier Entwicklungsbereichen sowie fachspezifisch für die ersten Primarschuljahre (Erhebungszeitpunkte t_3 und t_4) gewinnen.

Aus methodischer Sicht neu ist, dass die Kinderdaten nicht – wie in der weitaus grössten Zahl neuerer Arbeiten zur Lesekompetenz und ihren Zusammenhängen – über Tests (evtl. ergänzt um eine Befragung), sondern durch Beobachtung in der natürlichen Umgebung und durch das den Kindern vertraute Kindergartenpersonal erhoben wird. Die Einbindung der Kindergärtner(innen) erfordert zwar eine intensive Einführung und Begleitung, ermöglicht aber für das Projekt die Erhebung reliabler und valider Daten. Die Beobachtung, zumal über einen Zeitraum von drei Monaten (siehe 2.1), gewährleistet, dass die Kinder die erfassten Kompetenzen tatsächlich im Alltag und nicht nur in der Testsituation zeigen. Die Erhebung in der natürlichen Umgebung und durch die den Kindern bekannten Betreuer liefert vom Forschungsprozess weitestgehend unbeeinflusste Daten (Minimierung des Beobachterparadoxes) und ermöglicht eine attraktive Stichprobengrösse. Sollten in Folge dieses Projektes in der Praxis Daten zur Früherkennung von Risikokindern standardmässig erhoben werden, stellt diese Methode eine Voraussetzung für die sehr frühe (das Kindergarten-Eintrittsalter ist in Norwegen flexibel, die Kinder treten aber deutlich früher ein als in der Schweiz) und breite Erfassung der Daten dar.

Es bleibt zu erwähnen, dass diese Methode auch einige Beschränkungen mit sich bringt. Die ausschliessliche Erhebung durch individuelle Beobachtungen mit Hilfe von Betreuungspersonen im Kindergartenalter bringt es mit sich, dass erstens nur Daten erhoben werden, die beobachtbar sind (d. h. keine Tests, z. B. zur zweiten wichtigen Vorläuferkenntnis Buchstabenkenntnis, keine umfassende Erhebung sozialer Faktoren), und zweitens der Zeitaufwand begrenzt gehalten werden muss, was sich in einer beschränkten Zahl von

⁵ Nach Gipper (1987) werden besonders superordinierte Konzepte relativ spät erworben (siehe auch Andresen 2005). Untersuchungen zu Kompetenzen in diesem Bereich fielen im Deutschen unterschiedlich aus: Während Siegmüller (2003) bereits ab 5 Jahren Deckeneffekte für Oberbegriffe festgestellt hat, d. h. ein sehr grosser Anteil der Kinder beherrschte entsprechende Aufgaben, haben Baumann et al. (im Druck) diese bei der Erprobung ihres niveauähnlichen Testmaterials für Schweizer Kinder gleichen Alters nicht feststellen können.

Items niederschlägt. Da allerdings eine beschränkte Zahl von Faktoren, wie die Verweildauer in der Bildungsinstitution oder Daten zum Sprachgebrauch der Kinder im Kindergarten wie zu Hause, über Elternbefragungen erhoben wurden, können auch diese in die Analyse einbezogen werden.

Erste (englischsprachige) Publikationen zu diesem forschungs- wie praxisrelevanten Projekt befinden sich derzeit in Vorbereitung.

Literaturverzeichnis

- Adams, Marilyn J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aldgate, Jane (2006). Children, development and ecology. In Jane Aldgate, David Jones, Wendy Rose & Carole Jeffery (Eds.), *The developing world of the child (17–34)*. London: Jessica Kingsley Publishers. Pp. 17–34.
- Andresen, Helga (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Baumann, Sandra, Knechtel, Nora & Kruse, Gerd (im Druck). *Parcours Sprache*. Bern: Schulverlag Plus.
- Bond, Guy L. & Dykstra, Robert (1967). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5– 42.
- Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008). Literale Basisqualifikationen I und II. In Konrad Ehlich, Ursula Bredel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (95–105)*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bd. 29/I.
- Chambers, Mary E. & Sugden, David (2006). *Early years movement skills: description, diagnosis and intervention*. London: Whurr.
- Davidsen, H., Løge, I. K., Lunde, O., Reikerås, E. & Dalvang, T. (2008). MIO, Matematikken, Individet og Omgivelsene. Observasjon av matematisk utvikling 2-5 år. Oslo: Aschehoug.
- Dittmann, Jürgen (2006). *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: Beck.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Grove, H., Horn, E. Løge, I. K. Solheim, R. G. & Wagner, Åse Kari Hansen (2003). *TRAS. Tidlig registrering av språkutvikling*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Gipper, Helmut (1987). Kinder unterwegs zur Sprache. In Klaus R. Wagner (Hrsg.), *Wortschatz-Erwerb (11–29)*. Bern etc.: Peter Lang.
- Grohnfeldt, Manfred (1999). *Störungen der Sprachentwicklung*. Berlin: Marhold.
- Kail, Robert V. (2010). *Children and Their Development*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Education/Prentice Hall.
- Klann-Delius, Gisela (2008). *Spracherwerb*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Lervåg, Arne, Bråten, Ivar & Hulme, Charles (2009). The Cognitive and Linguistic Foundations of Early Reading Development: A Norwegian Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 45 (3), 764–781.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T., Kulju, P. & Kaakso, M.-L. (2004). Early development of children at familiar risk for dyslexia-Follow-up from birth to school age. *Dyslexia*, 10, 146–178.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., Waldeland, T., & Myklebust, R. (2006). *Alle med: veiledningshefte*. Klepp st.: Info vest.
- McGuinness, Diane (2005). *Language Development and Learning to Read*. Cambridge/Massachusetts, London/England: The MIT Press.
- Moser, Urs, Stamm, Margrit & Hollenweger, Judith (Hrsg., 2005). *Für die Schule bereit? Oberentfelden: Sauerländer*.
- Muter, Valerie, Hulme, Charles, Snowling, Margaret J. & Stevenson, Jim (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundation of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681.
- Schatschneider, Christopher, Fletcher, Jack M., Francis, David J., Carlson, Coleen D. & Foorman, Barbara R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 265–282.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2006). Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner & Gesa Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache (513–524)*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Schneider, Wolfgang & Näslund, Jan Carol (1993). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: results of the Munich longitudinal study on the genesis of individual competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education*, VIII (3), 273–287.
- Siegmüller, Julia (2003). *Entwicklungen, Störungen, Diagnostik semantischer Prozesse – Begriffsklassifikation*. Sprache, Stimme, Gehör, 27, 101–109.
- Son, Seung-Hee & Meisels, Samuel J. (2006). The Relationship of Young Children's Motor Skills to Later School Achievement. *Merrill-Palmer Quarterly* 52 (4), 755–778.

Stock, Claudia (2009). Der Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Leseleistung bei Grundschulkindern. In Lenhard, Wolfgang & Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses (81–95). Göttingen etc.: Hogrefe.

Szagun, Gisela (2008). Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

Weinert, Franz E. (1998). Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Beltz.

Autorin

Britta Juska-Bacher, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der PH FHNW und im Deutschen Seminar der Universität Basel. Zu ihren Interessensschwerpunkten gehören Lesekompetenzen, (Schrift-)Spracherwerb, Phraseologie und Dialektologie.

Compétences précoces en lecture dans le contexte préscolaire du développement de l'enfant: le projet norvégien « l'enfant apprenant »

Britta Juska-Bacher

Chapeau

Alors que la promotion de la lecture se limite le plus souvent à tester le rapport entre des compétences individuelles et les performances en lecture, le projet norvégien "l'enfant apprenant" adopte une approche globale. Son but est de mettre en relation les compétences préscolaires au niveau linguistique, mathématique, moteur et socio-émotionnel des enfants, et les compétences du début de l'école en lecture, en écriture et en mathématiques. L'article présente la conception de ce nouveau projet de recherche.

Mots clés

compétences en lecture, mathématiques, motricité, développement socio-émotionnel, développement

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 4/2010 von leseforum.ch veröffentlicht.