Drucken im Deutschunterricht der Grundschule – Eine Einleitung

An didaktischen und methodischen Ansätzen zum Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht fehlt es ganz sicherlich nicht: Neben der seit Jahren innovativ zum halboffenen Unterricht weiterentwickelten Arbeit in *Fibel-Lehrgängen*¹ wird in vielen Grundschulen mit bzw. nach dem *Spracherfahrungsansatz*² gearbeitet; seit einigen Jahren nimmt auch die Arbeit nach *silbenorientierten Ansätzen*³ der Schriftsprachvermittlung zu, und selbst das wissenschaftlich nicht fundierte und empirisch als unwirksam entlarvte⁴ Reichen-Konzept des „Lesens durch Schreiben“⁵ findet noch immer in Grundschulen Verwendung.

Ziel und Anspruch dieser Handreichung und des hier vorgestellten Projektes ist es daher keineswegs, neben die etablierten didaktisch-methodischen Ansätze einen neuen zu stellen; vielmehr soll mit der Verknüpfung von Schriftspracherwerb und Schuldruckerei eine Methode vorgestellt und in ihrem Potential ausgelotet werden, die phasenweise in bestehende Ansätze integriert bzw. mit ihnen kombiniert werden kann – wobei sich eine Anbindung vor allem an den Spracherfahrungsansatz schon auf den ersten Blick anzubieten scheint.

Die hier präsentierten Ideen und Konzepte sind damit lediglich als Beispiele zu verstehen, die die Einsatzmöglichkeiten und -chancen einer Schuldruckerei im Sprachunterricht verdeutlichen wollen. Dabei wird der Einsatz der Schuldruckerei in der Grundschule auch über den Anfangsunterricht hinaus diskutiert und mit einem Beispiel illustriert.

Die vorliegende Handreichung versammelt verschiedene Vorschläge, wie Grundschul Kinder durch die Arbeit mit einer Schuldruckerei Sprache kreativ-gestalterisch zum Gegenstand ihres Lernens und Handelns machen können. Indem Sprache und insbesondere Schrift zum Thema wird, sollen die Kinder durch den eigenaktiven, handelnden Umgang mit dem Drucken Grundlagen (bspw. das Prinzip der Alphabetschrift) und Besonderheiten unserer Schriftsprache und Schriftkultur kennenlernen.

Die hier präsentierten Vorschläge sind Projekte, die unabhängig voneinander in Grundschulen durchgeführt werden können; ihre Anordnung entspricht dabei allerdings einem ansteigenden Lernfortschritt.

Es bietet sich an, vor der Durchführung der Projekte eine kleine praktische Hinführung zur Drucktechnik einzuplanen, z. B. durch das Drucken mit vorgefertigten Stempeln, in Form einer Einheit zu Kartoffeldruck o. ä. Dies ist auch insofern sinnvoll, als den Kindern

¹ Vgl. etwa Schröder-Lenzen 2009: 106-118.

² Vgl. etwa Brügelmann/Brinkmann 2001 (insb. S. 179-184).

³ Vgl. etwa Röber 2011.

⁴ Vgl. etwa Schröder-Lenzen 2009: 124-126.

⁵ Vgl. Reichen 2001.

der Aspekt der Spiegelverkehrtheit von Druckvorlage und fertigem Druck von Beginn an bewusst gemacht werden sollte, um spätere Verwirrung zu vermeiden⁶.

Die Idee zum vorliegenden Konzept, den Schriftspracherwerb in Grundschulen durch die Arbeit mit einer Schuldruckerei zu unterstützen, geht auf ein Vorläuferprojekt „Sprache spielend lernen“ zurück, in dem Kindergartenkinder durch die Arbeit mit einer Druckpresse spielerisch und handlungsorientiert an Literalität / Schrift(kultur) und Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, Buchstabenkenntnis) herangeführt werden sollten⁷. Die vorliegende Handreichung will diese Idee fortführen und dabei auf die Grundschule und den Schriftspracherwerb selbst ausweiten.

Das Kindergarten- wie das Grundschulprojekt gehen auf eine Kooperation zwischen der PH Heidelberg (Institut für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik / Dr. Christian Efing) und der Heidelberger Druckmaschinen AG zurück, die auch die technische Ausrüstung für die Projektdurchführung zur Verfügung stellt und in Workshops die Einweisung der ErzieherInnen und LehrerInnen in den Umgang mit den verschiedenen Druckverfahren durchführt. Die in der Handreichung vorgestellten inhaltlichen Projekt-Vorschläge wurden von Studierenden der PH Heidelberg im Rahmen eines themenspezifischen Blockseminars im Mai/Juni 2012 ausgearbeitet. Die Namen der jeweiligen Urheber sind in den Darstellungen der einzelnen Projekte nachzulesen.

Die Handreichung ist in zwei große Teile gegliedert: a) den inhaltlich-thematischen und b) den technisch-handwerklichen Teil.

Der inhaltlich-thematische Teil ist wie folgt aufgebaut: Nach einer Darlegung der pädagogischen und sprachdidaktischen Hintergründe zu den Themen „Potentiale einer Schuldruckerei“ und „Sprachstand von Grundschulkindern bei der Einschulung“ folgt ein Vorschlag, wie man den SchülerInnen den Aspekt der Spiegelverkehrtheit beim Drucken verdeutlichen kann. Sodann folgen drei verschiedene Projekt-Vorschläge, die in der Grundschule umgesetzt werden können. Die Darstellung jedes einzelnen Projekts folgt jeweils demselben Aufbau: Der Angabe des Lernziels, das mit dem Projekt angestrebt wird, folgt ein kurzer Projektüberblick inkl. tabellarischer Projektskizze mit Überblick über den Projektverlauf und Angabe der benötigten Materialien. Darauf folgt eine ausführlichere, chronologisch geordnete Erläuterung zur Durchführung des Projekts in seinen einzelnen Phasen. Jede Projektvorstellung endet mit einem didaktischen Kommentar, in dem die zu Beginn genannten Lernziele begründet werden. Da die Beschreibung der allgemeinen didaktischen Ziele bereits in Kapitel II erfolgt, wird der didaktische Kommentar recht knapp gehalten; hiermit verbunden ist die Anregung, bei Bedarf nach detaillierteren Begründungen der Ziele im Kapitel zu den pädagogischen und sprachdidaktischen Hintergründen nachzulesen.

⁶ Beim Drucken von Buchstaben könnte man auch darauf achten, als Vereinfachung zunächst solche Buchstaben zu drucken, die sich durch die Spiegelung im Druck nicht verändern, bspw. <M, O>.

⁷ Hierbei ging es dezidiert nicht um eine Art Frühlese- oder Fröhschreibunterricht, sondern die Kindergartenkinder sollten im Sinne einer *early literacy* unverbindlich mit dem geschriebenen Wort, mit Buchstaben und Zeichen in Kontakt treten, mit Sprache kreativ umgehen/arbeiten und über Sprache und Schrift nachdenken.

Im Anschluss an die Projektvorstellungen finden sich zwei Kopiervorlagen (Arbeitsplan, Druckplan), die den SchülerInnen helfen können, ihre Arbeit mit der Druckerei zu planen und zu strukturieren. Für die LehrerInnen gedacht ist schließlich eine Überblicksliste über mögliche bedruckbare Materialien für die Gestaltung der Druckvorlagen. Eine zweite Liste gibt interessierten LehrerInnen weitere, nicht-ausgearbeitete Projektideen an die Hand. Im folgenden technisch-handwerklichen Teil finden sich detaillierte Informationen zu Druckprinzipien und -verfahren sowie zum Umgang mit einer Handabzugspresse.

Diese Handreichung richtet sich an GrundschullehrerInnen und PraktikantInnen im Lehramtsstudium, die den Sprachunterricht an der Grundschule durch die Arbeit mit einer Schuldruckerei begleiten wollen. Die Projekte sind dabei lediglich als Anregung gedacht und können das sprachdidaktische Potential einer Schuldruckerei nicht erschöpfend spiegeln.

In die Projektkonzeption gingen Erfahrungen und die Ergebnisse eines Evaluationsworkshops zum Vorläuferprojekt an Kindergärten ein. Da die hier vorgestellten Projekte aber im Seminarraum auf Basis theoretischer Überlegungen entstanden sind und noch nicht mit SchülerInnen durchgeführt, geschweige denn evaluiert wurden, sind die Verfasser an Feedback und Verbesserungsvorschlägen zu den Projekten wie auch zur Handreichung sehr interessiert. Rückmeldungen nehmen wir gerne unter der e-mail-Adresse efing@ph-heidelberg.de entgegen.

Wenn in den folgenden Texten die Abkürzungen L und SuS verwendet werden, so sind damit „die Lehrkraft“ bzw. „die Schülerinnen und Schüler“ gemeint.

Dr. Christian Efing

Literatur

- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (2001): Die Schrift erfinden. Lengwil.
- Reichen, Jürgen (2001): Hannah hat nur Kino im Kopf. Die REICHEN-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg/Zürich.
- Röber, Christa (²2011): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler.
- Schröder-Lenzen, Agi (³2009): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Wiesbaden.

II Sinnlich und sinnhaft:

Sprache fassbar und be-greifbar machen

(Christian E fing)

Sprache ist etwas Selbstverständliches – und zugleich etwas sehr Abstraktes. Und aus beiden Gründen fällt es schwer, sich mit Sprache auf einer Meta-Ebene bewusst auseinanderzusetzen.

Weil Sprache wie eine Brille ist, durch die wir sehen, die wir aber nicht selber sehen; weil Sprache so selbstverständlich ist, wie die Luft, die wir atmen, und weil wir sie erst dann wahrnehmen, wenn wir in Atemnot bzw. Sprachnot geraten¹, fällt es uns „im Normalfall“, ohne Sprachnot, schwer, sie überhaupt in den Blick zu nehmen, in den Fokus unserer Betrachtung zu bekommen – zumal, wenn es sich um mündliche Sprache handelt, die flüchtig und nur über den Hörsinn wahrnehmbar ist. Erst die Verschriftlichung von Sprache, die Sprache in Schrift zu etwas Sicht- und Greifbarem werden lässt, hilft uns, uns mit Sprache auseinanderzusetzen, Sprache formal, losgelöst vom Inhalt, als abstraktes System, zu betrachten: Schon Wilhelm von Humboldt sagte, dass Schrift den Sinn für die Form [= Geformtheit] der Sprache wecke und nähre². Verschriftlichung ermöglicht diesen Blick auf Sprache als Form, da erst durch Schrift

- *Sprache dekontextualisiert wird*; so fehlt dem Leser eines Textes eventuell die Information, wer einen Text wann zu welchem Zweck für wen geschrieben hat; dies führt dazu, dass der Leser sich auf den Text und die Sprachgestaltung fokussieren muss;
- *Sprachproduktion deautomatisiert wird*; so spricht ein Kind vor dem Schriftspracherwerb in automatisierten Routinen; erst beim Schreibenlernen muss es wieder anfangen, über die eigene Sprachproduktion nachzudenken, sie bewusst zu gestalten; nur im Schriftlichen können und müssen z. B. daher auch Texte überarbeitet werden;
- *die Distanzierung des Schreibers/Lesers von Sprache möglich wird*; ein Schreiber kann sich raum-zeitlich vom Geschriebenen wie vom Leser entfernen.³

Weil die Sprache, mit der sich die SchülerInnen im Schriftspracherwerb beschäftigen, aber dekontextualisiert ist, weil die Automatisierung der mündlichen Sprachproduktion aufgebrochen wird und weil die Distanzierung von Sprache den Blick auf die Form, die Gliedertheit (in Laute und Buchstaben) und nicht den leichter zugänglichen Inhalt, lenkt, wird (Schrift-)Sprache sehr abstrakt.

Die deutsche Schriftsprache ist eine Alphabetschrift, d.h., wir setzen beim Schreiben Laute bzw. genauer: Phoneme (als abstrahierte Ideallaute) in Grapheme und Buchstaben um – statt, wie in logographischen Schriften, Schriftzeichen zu verwenden, die als

¹ Vgl. Steinig/Huneke 2004: 159.

² Humboldt 1824: 433.

³ Vgl. Bredel 2007: 38-51.

Ganzes, als Einheit, eine Bedeutung haben und nicht weiter in kleinere Einheiten zu untergliedern sind, da sie als Zeichen für einen gesamten Begriff oder Gegenstand stehen, dem sie – zumindest historisch gesehen – durch äußere Ähnlichkeitsbeziehungen optisch vergleichbar sind. So sind Schriftsysteme wie die altägyptische Hieroglyphenschrift oder auch die sehr handgreifliche Knotenschrift Quipu weit weniger abstrakt als eine Alphabetschrift wie im Deutschen.

Deutsch-SchülerInnen lernen nun also im Rahmen des Schriftspracherwerbs Sprache und Schrift als abstraktes System, losgelöst vom transportierten Inhalt, kennen; erst im Zuge des Schriftspracherwerbs können und müssen sie verstehen, dass Sprache eine vom Inhalt unabhängige Formseite hat, dass sie aus Lauten (und nicht Silben) als kleinsten Einheiten besteht – eine Einsicht, die erst die Verschriftung in Buchstaben (eigentlich: Graphemen, als schriftliches Pendant zu den Phonemen) befördert. Genau aus diesem Grund wird der Schriftspracherwerb auch oft vor allem als Denkentwicklung des Kindes bezeichnet: Schreibenlernen heißt nur sehr vordergründig, Buchstabenformen wahrnehmen, kennen und motorisch korrekt nachfahren zu lernen; Schreibenlernen heißt vor allem, *kognitiv* zu erkennen und zu verstehen, dass Wörter aus Silben und Lauten bestehen, die die deutsche Alphabetschrift als Buchstaben verschriftet. Und in einem zweiten Zuge heißt (Recht-)Schreibenlernen dann, einzusehen, dass es weitere orthographische (abstrakte, für Grundschüler oft schwer/nachvollziehbare) Regeln und Normierungen gibt, die eine rein alphabetische (phonetische oder auch phonologische) Schreibung (bspw. *Vux* oder *Phuks* oder *Fugs* für ‚Fuchs‘) unterbinden.

Eine solche auch aus älteren Fibellehrgängen bekannte sehr analytische, stark kognitiv geprägte Herangehensweise an Sprache (als Form) und Sprachbetrachtung ist nicht jedes Kindes Sache – sowohl was das Verstehen und Nachvollziehen als auch was die Motivation angeht. Sprache wird hier reduziert auf normierte, standardisierte Formen und Rechtschreibregeln. Der **Einsatz einer Schuldruckerei** verspricht hingegen, den SchülerInnen einen ganz anderen, zusätzlichen **Zugang zur Schriftsprache über die Sinne** zu verschaffen, indem Sprache, indem Buchstaben als Lettern oder selbst gebastelte Druckvorlagen etwas sinnlich Erfahrbares werden: Haptisch wird der Buchstabe gefühlt, olfaktorisch wird die Farbe gerochen und visuell werden die verschiedenen Schrifttypen und -größen wahrgenommen. Beim Drucken von Buchstaben können SchülerInnen Sprache anfassen und be-greifen, ehe, während und nachdem sie sie kognitiv er-fassen und begreifen. Und Kindern, generell Menschen, scheint ein gewisser Drang zum kreativ-spielerischen Umgang mit Sprache angeboren, wie Schüler- und Mädchensprachen wie die Löffelsprache (*Du kannst mich... > Duhulefu kannsthanstlefanst michhichlefigh....*) oder B-Sprache (*Ich bin heute... > Ibich bibin heubite nibicht...*) beweisen. Dieser spielerische, gestaltende, verfremdende Umgang mit Sprache kann auch mit Hilfe der Schuldruckerei ausgelebt werden, wenn Buchstabenseiten oder Buchstaben selbst gestaltet werden, statt mit vorgefertigten Lettern zu arbeiten.

Doch nicht nur im Rahmen des Schriftspracherwerbs im engeren Sinne, vor allem im Rahmen der Einführung der bezeichnenderweise so genannten Druck-Schrift, ist der sinnliche Zugang über das Drucken sinnvoll. Wenn man die SchülerInnen darüber hinaus auch Texte drucken lässt und das Drucken damit in seiner Funktion als Mittel der

Vervielfältigung für kommunikative Handlungen ernst nimmt, dann erleben SchülerInnen Schriftsprache auch als sinnhaft – nämlich als kommunikativ zweckgerichtet. In diesem Rahmen steigerte das selbst gedruckte Wort, der selbst gedruckte Text die Wertschätzung der SchülerInnen für Schrift und schriftliche Produkte, wie der Aha-Effekt eindrucksvoll, den jede Lehrperson beobachten kann, wenn ein Schüler erstmals etwas selbst Gedrucktes von der Druckpresse nimmt und betrachtet. Und durch die Vervielfältigung und Weitergabe des Gedruckten an andere wird die Möglichkeit der raum-zeitlichen Distanzierung von Schrift und Verschriftlichtem besonders eindrucksvoll nachvollziehbar.

Mit dem kommunikativen Aspekt zusammenhängend, ermöglicht es ein kreativer, individueller Umgang der SchülerInnen mit Sprache und Buchstaben in Form einer Schuldruckerei auch, einen Kontrapunkt zur Betonung des formalen, normierten, standardisierten Aspekts von Schriftsprache und Rechtschreibung im Regelunterricht zu setzen. Dies wird besonders deutlich, wenn man den Blick auf das schreibdidaktische Potential einer Schuldruckerei wirft. Die beliebten Geschichtenbücher, die als Motivation der SchülerInnen oft am Ende der Erledigung eines schulischen Schreibauftrags stehen, können mit einer Druckerei nicht nur ganz anders gestaltet, sondern auch tatsächlich für alle SchülerInnen mit einem je eigenen Exemplar gedruckt werden. Und dass ein solches Schmuckbuch keine Rechtschreibfehler enthalten sollte, da es eine Art Präsentation und Ausstellungsstück ist, leuchtet auch jedem Schüler ein, so dass die Rechtschreibkorrektur, wie generell ein sorgfältiger Überarbeitungsdurchgang, wie er schon jetzt in Schreibkonferenzen üblich ist, eine ganz andere Motivation bei SchülerInnen erfährt.

Für den Bereich der Entwicklung von Sprachbewusstheit zeigt das Drucken zudem, dass die SchülerInnen sich beim Drucken ganz nebenbei selbstständig mit weiteren Phänomenen unseres Schriftsystems auseinandersetzen, etwa wenn sie beim Letterndruck entdecken, dass ein umgedrehtes <u> ein <n> ergibt; dass ein <N> wie ein auf der Seite liegendes <Z> aussieht; dass ein <u> und ein <v> in bestimmten Schriftarten leicht verwechselt werden können, da sie sehr ähnlich sind; dass es im Setzkasten „viel mehr ‚kleine e‘“ als andere Buchstaben gibt; dass Wörter durch extra zu setzende Leerzeichen voneinander getrennt werden usw. All diese Beobachtungen bieten Anlass, um mit den SchülerInnen ins Gespräch über den Aufbau und die Funktionsweise unseres Schriftsystems zu kommen.

Freinet und die Schuldruckerei

Viele der genannten Aspekte decken sich mit der bzw. spezifizieren die Motivation und Zielsetzung beim Einsatz einer Schuldruckerei, die der französische Reformpädagoge Freinet (1896 – 1966), der Vater der Schuldruckerei, vor Augen hatte:

Freinet erkannte bereits früh (1920er Jahre) das Potential einer Schuldruckerei, die – aus heutiger Sicht auch im Gegensatz zur Arbeit mit dem Computer (!) – Schrift greifbar und also sinnlich erfahrbar macht; Schrift(sprache) wird dadurch sozusagen entmystifiziert und bleibt damit kein abstraktes Zeichen- bzw. Symbolsystem; vielmehr entsteht beim Drucken durch die Kombination von Denken und praktischem Handeln, konkretem Tun und Be-Greifen laut Freinet eine „Einheit des Denkens und Tuns und des kindlichen

Lebens“ („Pädagogik der denkenden Hand“): Die Auseinandersetzung mit einzelnen Buchstaben/der Druckvorlage

„entfaltet ein sinnlich-körperliches Verhältnis zur Schriftsprache. Vom Greifen zum Begreifen, vom Kopf in die Hand in den Kopf, vom freien Ausdruck zum fertigen Druck entsteht eine leiblich-geistige Erfahrungsgrundlage für den Umgang mit Schrift, Text und Sprache.“ (Bosse 1995: 89)

„Beim Drucken wird die Sprache von den Händen der Kinder auseinandergenommen und wieder zusammengesetzt, sie ist keine anonyme Formulierung mehr, sondern wird ihre eigene Schöpfung“ (Girardin 1972: 139, nach Bosse 2005).

Für Freinet war der Wert eines gedruckten Textes höher als der eines handgeschriebenen, denn durch den Druck entstehe, so Freinet, eine „erhabene und endgültige Form“, so dass er auch von der „Dauer des stolzen Druckes“ sprach. Hierdurch, wie durch die Möglichkeit der Vervielfältigung (= Öffentlichkeit), entstehe bei der Arbeit mit einer Druckpresse eine ganz besondere Motivation, da das Schreiben so ein Ziel und eine Funktion habe. Zudem ist der Herstellungsprozess in jeder Phase verstehbar und durchschaubar und die Kinder haben die Technik selber in der Hand, sind also die Akteure des Geschehens.

Die pädagogischen Vorteile der Schuldruckerei fasst Jörg (1991) wie folgt zusammen:

- die Förderung der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Kinder (eigene Auseinandersetzung mit Material, Presse, Papier, Farben ...);
- die Anregung zum schriftlichen und gestalterischen Ausdruck (die Kombination von Text und Illustration erhöht die Freude und den Wert des Druckes);
- die Förderung einer vollendeten Leistung („Montessori-Phänomen“; eine Motivation von der Sache her, die man vollständig fertig bekommen möchte);
- die Steigerung der manuellen Geschicklichkeit;
- die Förderung eines lebensnahen und kindgemäßen Ausdrucks;
- die Förderung des Gemeinschaftsgeistes.

Der Umgang mit einer Handabzugspresse dürfte für Grundschul Kinder technisch keine großen Probleme bereiten, so dass viele der von Freinet benannten pädagogischen Ziele auch auf Schulanfänger übertragbar sind. Im sprachlichen Bereich, in dem Freinet und seine Nachfolger neben der Produktion umfangreicherer Texte beispielsweise auch die Verbesserung der Rechtschreibung durch den Umgang mit der Druckpresse anvisieren, liegen die Ziele beim hier vorgestellten Konzept des Einsatzes einer Schuldruckerei schon im Rahmen des Schriftspracherwerbs natürlich auf viel basalerer Ebene.

Ziele des Einsatzes einer Handabzugspresse im Anfangsunterricht

Vorrangiges Ziel des Einsatzes der Schuldruckerei im Anfangsunterricht ist es, wie ausgeführt, einem analytisch-logisch-kognitiven Zugang zum abstrakten Schriftsystem einen Kontrapunkt entgegenzusetzen, der es den Schulanfängern ermöglicht, Schrift sinnlich, mit allen Sinnen, zu erfahren und zu be-greifen und dabei gleichzeitig die Sinn- und Bedeutungshaftigkeit von Schrift, die kommunikative Funktion und den kommunikativen Mehrwert gegenüber mündlicher Sprache (raum-zeitliche

Unabhängigkeit, Vervielfältigung etc.), nachzuvollziehen. Als einzelne weitere Ziele können genannt werden:

- Die SuS werden an einzelne Buchstaben herangeführt. Durch das Drucken von Buchstaben erhalten die SuS Einblick in den Aufbau und das System der deutschen Schrift als Alphabetschrift – also in den Laut-Buchstabenzusammenhang als Grundprinzip unserer Schrift.
- Die SuS schulen ihre Lautanalyse- und -synthesefähigkeit.
- Die SuS treten beim Drucken in Distanz zur Sprache, bearbeiten Sprache deautomatisiert und verlangsamt und betrachten sie dadurch in ihrem Formaspekt, was die Entwicklung von Sprachbewusstheit begünstigt.
- Durch die Steigerung der Motivation kann in höheren Grundschulklassen auch die Lese- und Schreibkompetenz gefördert werden.
- Durch den Präsentations- und Ausstellungscharakter der Drucke erhöht sich bei den SuS das Bewusstsein für den Sinn von Normierung und Standardisierung (im Bereich der Rechtschreibung/des Rechtschreibunterrichts) sowie die Bereitschaft zur normbezogenen Überarbeitung eigener Schreibprodukte; gleichzeitig ermöglicht die Schuldruckerei einen individuellen, emotionaleren Zugang zur normierten Schriftsprache, indem SuS gestalterisch-kreativ mit Buchstaben und Sprache umgehen.

Als nicht sprachbezogene Ziele ergeben sich aus dem Umgang mit der Handabzugspresse folgende:

- die Vermittlung einer Einsicht in die Spiegelverkehrtheit von Drucken;
- die Vermittlung einer Einsicht in die Funktion des Druckens: die Vervielfältigung;
- die Förderung der technischen Souveränität im Umgang mit der Handabzugspresse sowie damit einhergehend der Feinmotorik.

Ehe man im Anfangsunterricht ein Projekt mit der Schuldruckerei angeht, um den Schriftspracherwerb zu begleiten und zu unterstützen, ist es sinnvoll, sich vorab klar zu machen,

- a) welche Voraussetzungen Kinder für einen gelingenden Schriftspracherwerb zu Beginn der Grundschule erfüllen sollten und
- b) über welche (meta-)sprachlichen Fähigkeiten Vorschulkinder gemeinhin verfügen (Entwicklungsstand).

Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs – Vorläuferfertigkeiten

Gute Voraussetzungen für einen gelingenden späteren Schriftspracherwerb in der Schule stellen vor allem gute Leistungen in den folgenden vier Bereichen dar:

- 1) Kurzzeitgedächtnis;
- 2) Geschwindigkeit des Abrufs aus dem Langzeitgedächtnis;
- 3) visuelle Aufmerksamkeit;
- 4) phonologische Bewusstheit.

Zentral – und gut untersucht – ist insbesondere die phonologische Bewusstheit. Diese lässt sich unterteilen in eine phonologische Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinn. Während die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb darstellt und daher hier im Vordergrund steht,

wird die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn eher als Folge des schulischen Schriftspracherwerbs gesehen und kann daher hier ausgeblendet werdenⁱ. Über phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn verfügt ein Kind dann, wenn es dazu in der Lage ist, größere lautliche Spracheinheiten, insbesondere Sprechsilben und Reime, zu erkennen und ggf. sogar zu verändern. Darüber hinaus zählt zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn die Fähigkeit, vorgegebene Laute als Anlaut (ersten Laut) eines Wortes erkennen zu können.

Generell erleichtert es den Schriftspracherwerb zudem, wenn Kindern bereits vorher das Prinzip der Alphabetschrift, das der deutschen Schrift zugrunde liegt, im Groben verstanden haben, wenn sie also wissen, dass Buchstaben einen Hinweis auf die Lautung eines Wortes geben und von links nach rechts gelesen werden müssen. Dies bringt zumeist ein Verständnis des Leseanfängers für die Gliederung von Wörtern, den Aufbau von Wörtern aus Phonemen mit sich, das den Erfolg beim Erstleseunterricht erheblich erleichtert.

Sprachliche Fähigkeiten Kindern bei der Einschulung – der Entwicklungsstand

„In der Regel ist die Sprachentwicklung bei vierjährigen Kindern fundamental abgeschlossen, was Lautbildung, grammatische Formen, Satzbau und Flexionsformen betrifft. Aussprache und Inhalt der Rede sind verständlich. [...] Damit ist normalerweise die allgemeine Sprachfähigkeit bis zum für das Lesenlernen erforderlichen Niveau entwickelt.“ (Schenk ⁷2007: 60)

Auch mit unserer Schrift(kultur) sind Kindergartenkinder in ihrer alltäglichen Umwelt fast zwangsläufig bereits in Kontakt gekommen. Dieser Kontakt befähigt sie dazu, Schrift schon früh von anderen Zeichen (Bildern, Piktogrammen, Symbolen) unterscheiden zu können: Kinder zwischen dem 4.-6. Lebensjahr verfügen somit bereits über die Fähigkeit, visuelle Reize, bspw. Buchstaben, ganzheitlich und differenziert wahrzunehmen; hierdurch können sie konkrete Buchstaben identifizieren und von anderen unterscheiden. Im Durchschnitt konnten Vorschulkinder in einer Studie vier Monate vor Schulbeginn bereits 11 Buchstaben richtig benennen (Marx 2007: 52)ⁱⁱ.

Diese Befunde ergänzend bzw. erklärend, stellen viele Kinder im Kindergartenalter von sich aus eine Neugier und ein Interesse für Sprachliches – v. a. für Personennamen – unter Beweis; zudem bietet bereits fast jeder Kindergarten vorschulisch zahlreiche Möglichkeiten, Sprachliches wie nebenbei in den Alltag einzubetten, etwa wenn die Namen der Kinder bei der Beschriftung des jeweiligen Faches oder eines neu gemalten Bildes eingesetzt werden.

Im Vorschulalter beginnt sich bei Kindern Sprachbewusstheit zu entwickeln, d.h. sie fangen an, losgelöst vom Inhalt der Wörter und Sätze über Sprache (als Form) nachzudenken, sie zu verändern (bspw. Laute auszutauschen, wie in dem Lied von den *Drei Chinesen mit dem Kontrabass*), Formulierungen und Wörter zu kommentieren und kritisch zu hinterfragen, und vor allem entwickeln sie, wenn sie in Kontakt zu Schrift kommen, ein „deutliches Interesse für schriftliche Zeichen“ (Andresen). Im vierten Lebensjahr beginnt das Kind in Anfängen, Sprache als autonomes Zeichensystem wahrzunehmen, es begreift dabei, dass das sprachliche Zeichen losgelöst von einem konkreten Gegenstand, einem Ereignis oder einer konkreten Handlungssituation

Gegenstand des Betrachtens und Nachdenkens werden kann. Hierbei wird Sprache gleichzeitig als Bedeutungssystem entdeckt.

Diese mentalen Prozesse lösen scheinbar banale Aktivitäten aus: Vorschulkinder malen/zeichnen Buchstaben und ganze Wörter nach, die sie bspw. von Zetteln, Verpackungen o. ä. abschreiben – weil sie dies wollen, und nicht, weil sie dies sollen! Auch beginnen Kinder dieses Alters, „logographemisch“ zu lesen, d.h., sie können in ihrem Umfeld oft wiederkehrende Schriftzüge oder Logos (bspw. *Langnese*; *McDonald's*, ihren eigenen Namen) wiedererkennen, einer Bedeutung zuordnen und sie ganzheitlich – im Sinne eines Benennens, nicht einer Buchstaben-Laut-Zuordnung – „vorlesen“. Dies kann die Kinder möglicherweise animieren, selber „logographemisch“ (ihren Namen o. ä.) zu schreibenⁱⁱⁱ.

Gut entwickelt ist oft vor allem der Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn (s.o.). Die Sprachspiele und Reime, die in der Regel ohnehin zum Kindergartenalltag gehören, knüpfen hier an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder an. Am leichtesten fällt es den Kindern, Sprechsilben zu erkennen (Silbenbewusstheit)^{iv}. Schon mit drei Jahren aber kennen Kinder auch Reime und können in den meisten Fällen feststellen, ob Wörter sich reimen; zudem können sie Reime auch selber produzieren und kategorisieren. Neben dieser Reimbewusstheit verfügen die Kinder auch über die Fähigkeit, die Anlaute von Silben (Onsetbewusstheit) zu erkennen. Einzelne Laute, auch im Inneren eines Wortes (Phonembewusstheit), können Vorschulkinder hingegen kaum erkennen: Denn all diese Fähigkeiten des Kindes sind weitgehend *unbewusste* metalinguistische Fähigkeiten – die aber dennoch eine gute Vorbereitung für das schulische Erlernen der deutschen Alphabetschrift darstellen.

Vorschulischer Sprachförder-Maßnahmen

Heutzutage ist es üblich, dass Kinder bereits im Kindergarten über die sich natürlich entwickelnde Sprachbewusstheit und das sich natürlich entwickelnde Sprachwissen hinaus an gezielte Sprachfördermaßnahmen teilnehmen, so dass Schulanfänger, die zuvor einen Kindergarten besucht haben, bereits an Schriftsprache herangeführt wurden – wie es auch der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten explizit einfordert. Der institutionelle Übergang Kindergarten/Grundschule stellt daher bei vielen Kindern für den Schriftspracherwerb keinen Bruch in dem Sinne dar, dass Schriftspracherwerb erst mit diesem Übergang in der Grundschule beginnt. Die Schwierigkeit für Grundschulen besteht nun aber darin, dass damit auch schon die GrundschülerInnen eine heterogene Lerngruppe darstellen, die in Teilen bereits ansatzweise lesen und schreiben kann, in anderen Teilen aber (etwa bei der Kombination fehlender Kindergartenbesuch/bildungsfernes Elternhaus) noch gar keinen Kontakt zur Schriftsprache hatte – was insofern problematisch ist, als Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten effizient bis weit in die Grundschule hinein reichen und die SuS-Leistungen beeinflussen können.

Mittlerweile gibt es eine Anzahl an Studien, die, vor allem in Hinblick auf spätere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, vorschulische Sprachfördermaßnahmen und Sprachdiagnoseprogramme evaluiert haben. Hierbei hat man vor allem Förderprogramme in den Blick genommen, die die phonologische Bewusstheit von Vorschulkindern fördern, und sie in Bezug gesetzt zu den späteren Lese-Rechtschreibleistungen der Kinder in der Grundschule.

Grundsätzlich kann man diese Evaluationen dahingehend zusammenfassen,

- a) dass fehlende Anregungen im Vorschulalter insbesondere im Bereich Literalität später kaum mehr kompensiert werden können. Der Grundstein für den erfolgreichen Erwerb des Lesens und Schreibens wird also bereits vor dem Schuleintritt gelegt;
- b) dass alle Kinder, auch solche ohne spezifische Sprachprobleme, von einem vorschulischen Training der phonologischen Bewusstheit bei ihrem späteren Schriftspracherwerb in der Grundschule profitieren. Die vorschulische Förderung der phonologischen Fähigkeiten wirkt sich auch längerfristig, nämlich in den ersten drei Grundschuljahren, positiv auf den Schriftspracherwerb aus;
- c) dass die Ergebnisse zur phonologischen Bewusstheit im Kindergartenalter, insbesondere zum Ende der Kindergartenzeit, spätere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bzw. Erfolge im Schriftspracherwerb vorhersagen können;
- d) dass die positiven Effekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit umso größer sind, je früher diese Förderung beginnt (optimal: ein Jahr vor der Einschulung);
- e) dass es einen konkreten Zusammenhang zwischen Kinderreimen und metasprachlichen Fähigkeiten gibt: Eine frühe Kenntnis von Kinderreimen erleichtert den Erwerb der phonologischen Bewusstheit und vereinfacht damit den Zugang zum Schriftspracherwerb;
- f) dass Trainings zur phonologischen Bewusstheit genau dann besonders erfolgreich sind, wenn zusätzlich zu den Übungen zur phonologischen Bewusstheit auch Buchstaben dargeboten werden: Die Visualisierung und damit die materielle Wahrnehmbarkeit von Sprache durch Schrift fördert die Vergegenständlichung und Bewusstwerdung von Sprache als Form. Solch eine Unterstützung durch einen visuellen Wahrnehmungskanal ist vermutlich gerade für die Kinder sinnvoll, die Probleme mit der phonologischen Verarbeitung haben. Im Übrigen zeigt die Buchstabenkenntnis vor Schulbeginn in Deutschland mittelhohe Zusammenhänge mit der späteren Leseleistung.

Zitierte und weiterführende Literatur

- Adrion, Dieter (1991): Schuldruckerei: Rechtschreibvorteil inklusive. Vortrag im Rahmen der „Ludwigsburger Schuldrucktage ´91“ am 19. Oktober 1991. Schuldruckzentrum Ludwigsburg (Sonderdrucke 2).
- Andresen, Helga (2004): Sprachentwicklung im Vorschulalter und Schriftspracherwerb, in: Panagiotopoulou, Argyro/ Carle, Ursula (Hrsg.) Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler, S. 64-70.
- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart.
- Arbeitskreis Schuldruckerei (Hrsg.) (1994): Mit Kindern Schriftsprache entdecken. Schuldruckerei im Anfangsunterricht. Wolfsburg (= aks-Information 6).
- Arbeitskreis Schuldruckerei (Hrsg.) (1994): Vom freien Text zum Bilderbuch – Schreiben und Gestalten in der Grundschule. Wolfsburg (= aks-Information 7).
- Arbeitskreis Schuldruckerei (Hrsg.) (2004): Wie man Kinder zum Schreiben bringt. Beiträge aus der Praxis der Grundschule und Förderschule. Wolfsburg (= aks-Information 16).
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn.

- Bosse, Ulrich (2005): „Gebt den Kindern das Wort“ – Mit der Schuldruckerei oder im Computeratelier?, in: Riemer, Matthias (Hrsg.): Praxishilfen Freinet-Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 86-101.
- Humboldt, Wilhelm von (1841/1988): Über den Zusammenhang der Schrift mit der Sprache. Gelesen am 20. Mai 1824 in der Königlich Akademie der Wissenschaften zu Berlin, in: Gesammelte Werke, Bd. 6. Berlin.
- Huneke, Hans-Werner (2006): Was Kinder vor der Schule können sollen. Schriftvorbereitende Kompetenzen in Bildungsplänen der Bundesländer für Kindertageseinrichtungen – ein Vergleich. Vortrag Symposium Deutschdidaktik 2006. (http://www.symposium-deutschdidaktik.de/fileadmin/template/download/beitraege/praesentationen_vortraege/08Huneke.pdf, 21.9.2010)
- Jansen, Heiner (2004): Früherkennung und Frühförderung bei Risiken zur Ausbildung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, in: Thomé, Günther (Hrsg.): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim/Basel, S. 108-127.
- Jörg, Hans (1991): Schüler drucken ihre Fibel selbst. Einführung in die Schuldruckerei. Wolfsburg.
- Küspert, Petra (1998): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt am Main.
- Küspert, Petra (2004): Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese-Rechtschreib-Problemen. Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern, in: Thomé, Günther (Hrsg.): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim/Basel, S. 144-149.
- Mangold, Roman (2005): Freier Ausdruck durch eine Schuldruckerei. Freinet'sche Traditionspflege oder moderne Bildungschance?, in: Rabensteiner, Gerhard und Pia-Maria (Hrsg.): Kooperative Lehr- und Lernkultur. Ausgangspunkt für Veränderungen und neue Wege in der Lehrer/innenbildung. Baltmannsweiler, S. 78-89.
- Mannhaupt, Gerd (2001): Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb. Köln.
- Marx, Peter (2007): Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn u. a.
- MfKJS (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim/Basel (http://www.kmbw.de/servlet/PB/-s/bo3r7b16u7g5z16flxy1kbh7f6c5mtwx/show/1182991/OrientierungsplanBawue_NoPrintversion.pdf, 29.04.2010).
- Näger, Sylvia (2005): Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg im Breisgau.
- Osburg, Claudia (2008): Schrifterfahrung in Kindergarten und Grundschule – bildungspolitische und didaktische Überlegungen, in: Carle, U./Panagiotopoulou, A. (Hrsg.) (2008): Sprachentwicklung, Schriftspracherwerb und Lesekompetenz: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, S. 111-119.
- Ossner, Jakob (1994): Schuldrucken erwünscht! Der Arbeitsbereich ‚Schreiben‘ im neuen Grundschullehrplan für Baden-Württemberg. Vortrag im Rahmenprogramm zur Mitgliederversammlung des ‚Förderkreises Schuldruck-Zentrum‘ am 24. November 1994. Schuldruckzentrum Ludwigsburg (Sonderdrucke 3).
- Röber-Siekmeyer, Christa/Tophinke, Doris (Hrsg.) (2002): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler.
- Schenk, Christa (2007): Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Baltmannsweiler.
- Schneider, Wolfgang (2000): Das Konzept der phonologischen Bewusstheit und seine Bedeutung für den Schriftspracherwerb. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Diagnose – Förderung – Materialien. Donauwörth, S. 96-105.
- Schnitzler, Carola D. (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart.
- Schröder-Lenzen, Agi (2009): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Wiesbaden.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2004): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.
- Weinhold, Swantje (Hrsg.) (2006): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte, Diagnostik, Entwicklung. Baltmannsweiler.

ⁱ Unter phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn versteht man die Fähigkeit eines Kindes, einzelne Phoneme (abstrakte Laute) erkennen, vorgesprochene Wörter in einzelne Phoneme zerlegen bzw. umgekehrt isoliert produzierte Laute zu Silben bzw. Wörtern zusammenziehen zu können. Auch wenn die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn eher als Folge des Schriftspracherwerbs gesehen wird, scheint sie einigen Studien zufolge schon vor der Einschulung trainierbar mit langfristigen positiven Auswirkungen auf den schulischen Lernerfolg. Die Befundlage scheint hier jedoch z. T. widersprüchlich, wie unterschiedliche Ergebnisse von Jansen zeigen: a) „Phonemanalyse- und -syntheseleistungen [...] bei deutschsprachigen Vorschulkindern sind nicht oder nur in rudimentären Ansätzen nachweisbar.“ (Jansen et al. 2002: 9) vs. b) Untersuchungen konnten zeigen, dass deutsche Vorschulkinder in der Regel lautliche Analyse- und Synthesefertigkeiten auf Silbenebene und Lautebene (insb. betonte Vokale) gut beherrschen (Jansen 2004: 110).

ⁱⁱ Ca. 1/3 aller Kinder kennt aber zehn Monate vor Schulbeginn noch keinen Buchstaben, und auch vier Monate vor Schulbeginn ist die Buchstabenkenntnis nicht bei allen Kindern vorhanden.

ⁱⁱⁱ Einige Kinder können sogar bereits vor der Einschulung die ersten Wörter synthetisierend erlesen oder sogar (halb-)phonetisch schreiben, d.h., sie verfügen bereits über die Fähigkeit, Buchstaben Laute zuzuordnen und umgekehrt.

^{iv} Probleme haben Kinder jedoch mit Einsilbern, aus denen sie beim Sprechen tendenziell Zweisilber machen (*Kamm* > *Ka-hamm*).