

Mikroprozesse des Schriftspracherwerbs: Peer- und Lehrer-Schüler-Interaktionen beim Schreiben in der Schuleingangsphase

Beate Lingnau / Ulrich Mehlem

Gliederung

1. Ausgangshypothesen und Untersuchungsrahmen
 - 1.1. Theoretische Vorannahmen / Ausgangsfragen
 - 1.2. Orthographisches Wissen: Grenzen des alphabetischen Prinzips
 - 1.3. Entstehung des Wissens in der Interaktion
2. das Projekt LISFör
3. Interaktionsanalyse: „Wie schreibt man Pfirsich?“
4. Zusammenfassung und Ausblick

1.1. Theoretische Vorannahmen / Ausgangsfragen: a.)

Schuleingangsphase

- verbreitete These: In der flexiblen Schuleingangsstufe lernen Kinder von Kindern (Burk, de Boer, Heinzel 2007)
- bisherige Studien zu Kooperationen in altersgemischten Klassen kommen nicht zu einheitlichen Ergebnissen (z.B. Huf 2006, Kucharz & Wagener 2010)
- beim Schriftspracherwerb von Kindern verschiedenen Schulalters treffen unterschiedliche Schreibstrategien aufeinander (Panagiotopoulou 2007)

b.) Ziel der Untersuchung

- Analyse der Kooperation / Interaktion in verschiedenen Sozialformen bei Schreibaufgaben (Kinder unterschiedlichen Schulalters, Kinder mit und ohne Migrationshintergrund)
- Analyse des orthographischen Wissens, das sich in die Schreibstrategien der Kinder zeigt; Problemfall einer nicht-lauttreuen Schreibung
- Bestimmung des Beitrags der Interaktion bei der Entstehung dieses Wissens

c.) Ausgangsfragen

1. Wie wird die korrekte Schreibung eines Wortes (Beispiel: ‚Pfirsich‘) zwischen den Kindern in Kooperation untereinander und mit der Lehrerin ausgehandelt?
2. Welche Art von Wissen entsteht dabei auf Seiten der hilfesuchenden Schülerin?
3. Über welche Möglichkeiten der Hilfe verfügen ältere gegenüber jüngeren Kindern?
4. Welchen Einfluss hat das didaktische Arrangement auf die ko-konstruktiven Lernprozesse?

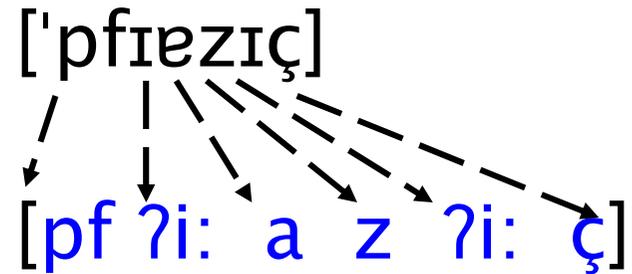
1.2. Orthographisches Wissen

KC Hessen: Kompetenzentwicklung in den Jahrgängen 1 / 2

In den Jahrgängen 1 und 2 steht der Erwerb der Schriftsprache im Mittelpunkt. Die Lernenden **erfassen das Lautprinzip der Schrift**, **ordnen den Buchstaben des lateinischen Alphabets die entsprechenden Laute zu und erkennen ihre Stellung im Wort**. In enger Verbindung mit dem Sprechen erwerben die Lernenden Kompetenzen im Umgang mit Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Texten. Sie entwickeln über die Druckschrift eine auch für andere gut lesbare Handschrift. Dies ist Voraussetzung, um Schriftsprache als Kommunikationsmittel zu nutzen.

Das Lautprinzip der Schrift (1)

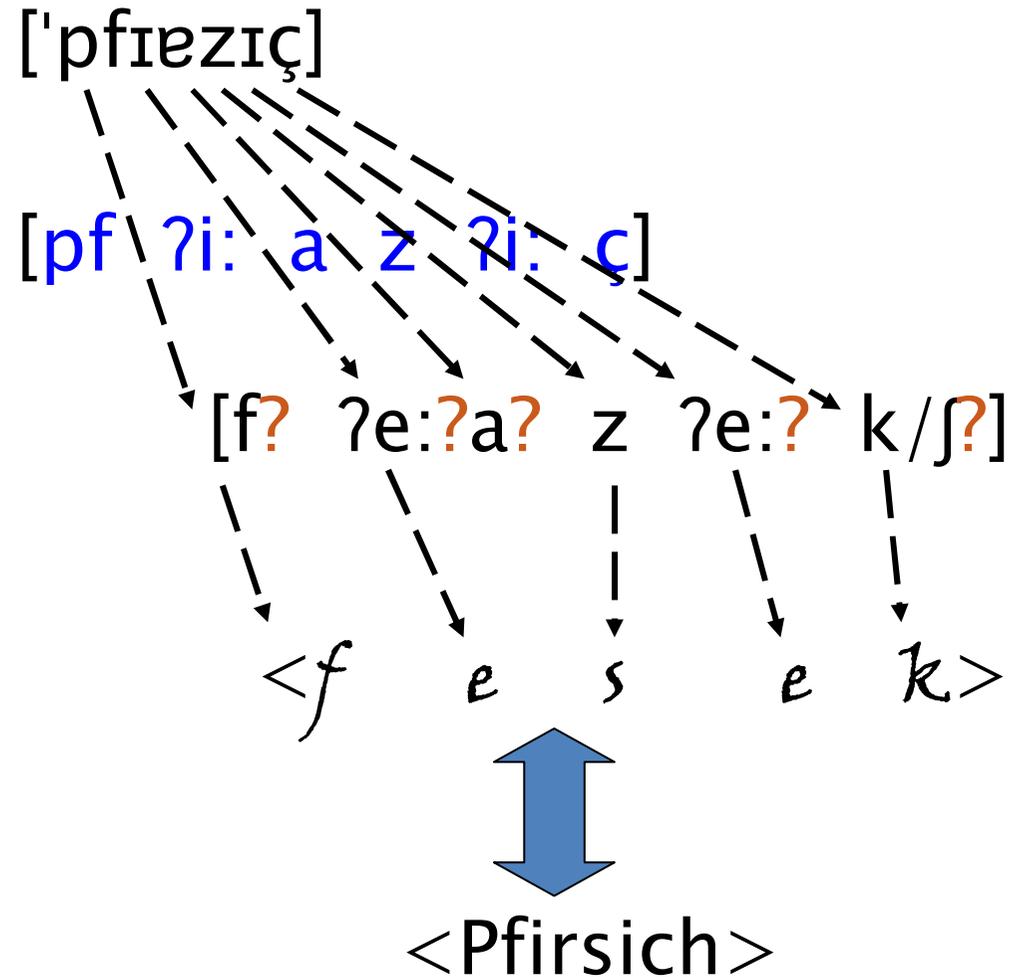
1. Im Erstschreiberwerb lernen Kinder, Wörter in ihre Lautbestandteile zu zerlegen.



Das Lautprinzip der Schrift (2)

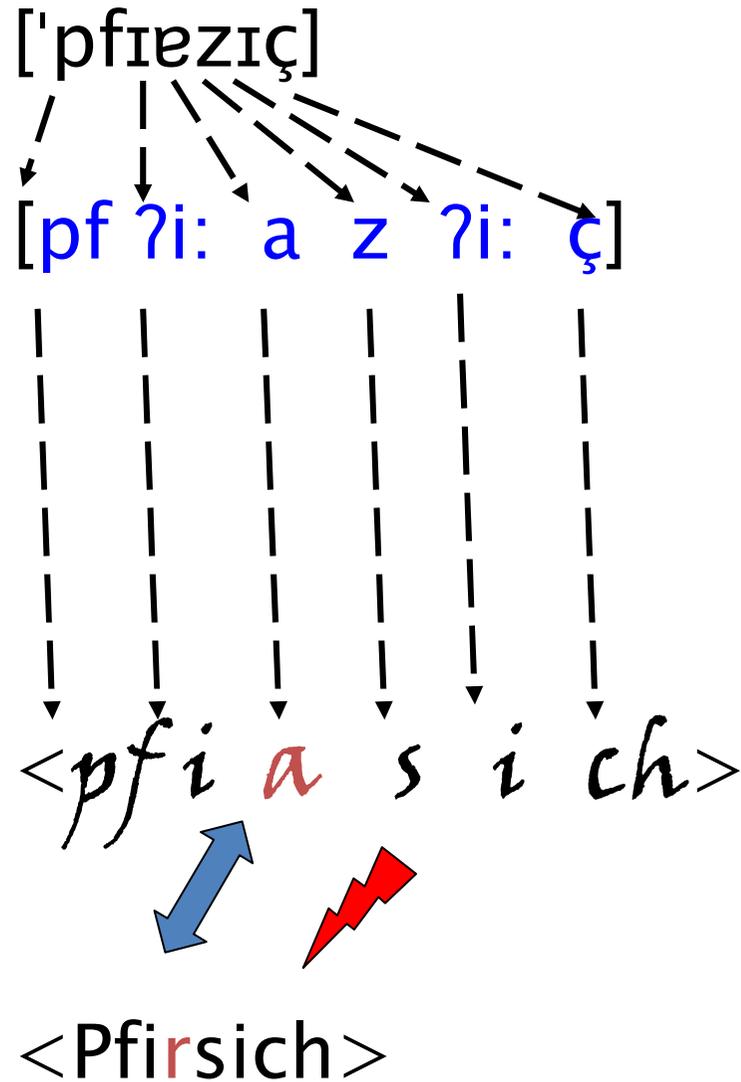
2. Voraussetzung dafür ist eine stabile lautliche Repräsentation der Wörter.

3. Diese ist (nicht nur) bei mehrsprachigen Kindern nicht immer gegeben, auch wenn der mündliche Sprachgebrauch unauffällig ist.



Das Lautprinzip der Schrift (3)

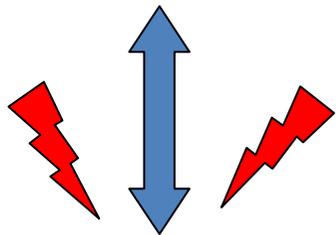
4. Diesen Segmenten
werden im zweiten
Schritt Grapheme
zugeordnet



Das Lautprinzip der Schrift (4)

5. Warum höre ich bei Pfirsich ein <a>, schreibe aber ein <r> ?

[ˈpfiɐzɪç]



<Pfirsich>

häufige Erklärungen:

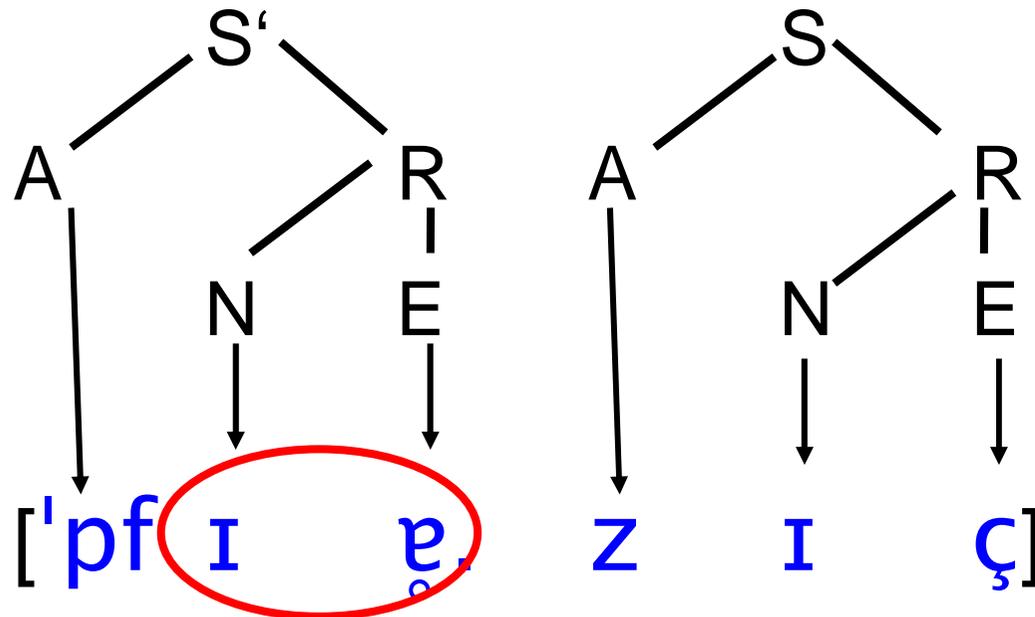
← „Es ist eigentlich ein ‚r‘ zu hören, wenn man es richtig ausspricht.“

← „Dieses Wort schreibt man eben nicht so, wie man es hört.“

← „Die Schreibung ist phonologisch, wenn man sie im Kontext der Silbe (als öffnenden Diphthong) analysiert.“ Das Lautprinzip gilt dann noch, aber nicht im segmentalen Sinn.

Das Lautprinzip der Schrift (5)

6. Laute / Lautfolgen müssen in ihrem größeren silbischen Kontext verschriftet werden



Im Silbenreim der betonten Silbe wird das [ʁ] vokalisiert → [ɐ] es verbindet sich mit dem [ɪ] zum öffnenden Diphthong

Das Lautprinzip der Schrift (6)

6. Warum schreibt man <Pfirsich> am Ende nicht wie <König> mit <g>?
Es heißt ja auch [kø:nɪç]

Hier endet das Lautprinzip: das <g> in ‚König‘ ist eine morphologische Konstantschreibung

→ Es handelt sich hier um eine Auslautspirantisierung, die bei der Pluralform nicht eintritt (Hall 2011)

1.3. Individueller Wissenserwerb

- Wissen = strukturierter, dynamischer Ordnungszusammenhang
- Erwerb neuen Wissens beruht auf vorhandenen kognitiven Schemata
- Wissenserwerb = Wissenskonstruktion
- kognitive Aktivierung der Schüler als zentrales Qualitätsmerkmal von Unterricht

(Thiel 2007; Mandl/Spada 1988; Stehr 2003)

interaktiver Wissenserwerb (1)

- Bei der gemeinsamen Lösung einer Aufgabe (z. B. schreiben) tragen die Interaktionsteilnehmer in unterschiedlichem Umfang zur Lösung bei (Domke, Olhus, Dausendschön-Gay 2010)
- sie erfüllen zur Lösung der Aufgabe erforderliche Jobs, wobei die Jobs auch ungleich auf die Interaktionsteilnehmer verteilt sein können (Hausendorf /Quasthoff 2005)

interaktiver Wissenserwerb (2)

- Nach dem Übergabeprinzip (Bruner 1987) übernimmt der Novize schrittweise vom Experten immer mehr Jobs, die zur selbständigen Lösung der Aufgabe erforderlich sind.
- Bei der Analyse von Interaktion muss das individuell verfügbare Wissen aus den individuellen Beiträgen zur Gesamtinteraktion rekonstruiert werden (Bergmann, Quasthoff 2010)

Multimodalität

- Schreibprozesse sind per se multimodal, da gesprochene Sprache in einen anderen Informationskanal übertragen wird.
- Der Wechsel von gesprochener zu geschriebener Sprache wird häufig nicht nur in Einzelarbeit, sondern in sprachlicher und nonverbaler Interaktion vollzogen,
- dabei beziehen sich die Interaktionsteilnehmer auch auf das Geschriebene als ein ko-konstruiertes Objekt.



Ingwer Paul, Ulrich Mehlem, Friederike Kern,
Birgit Lütje-Klose, Udo Ohm, Susanne
Horstmann, Beate Lingnau,
Karola Pitsch, Said Sahel, Julia Settinieri,
Magdalena Spaude

LISFör - Literalität und Interaktion in der Sprachförderung



3. Beispielanalyse

Situation

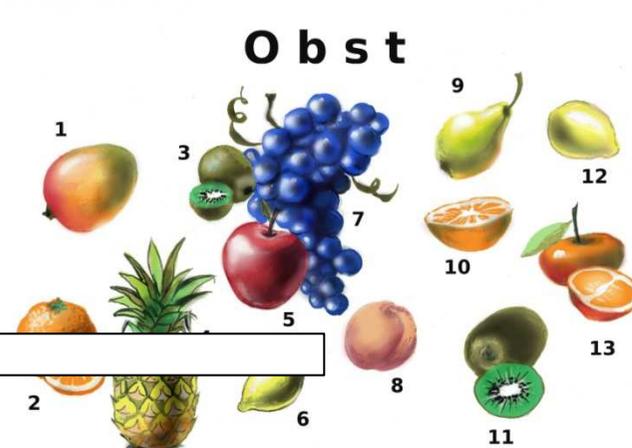
- Jahrgangsübergreifender Unterricht
- Sozialform: Gruppenarbeit
- Lehrerin und Sprachförderkraft sind anwesend
- Thema Obst und Gemüse wurde gut vorbereitet

Aufgabenstellung

hier hattet ihr angefangen die Wörter rauszusuchen wie die einzelnen ähm obst- und gemüsesorten geSCHRIEBen werden, Das machen wir jetzt in DEIner gruppe weiter,

(-) ä:hm die ZWEITklässler achten wieder (--) die zweitklässler achten wieder drauf dass man ähm dass ihr die wörter RICHTig schreibt und dass ihr die wörter FINDet in eurem A bis Z, schreibt es erst mit BLEIstift, (--) und dann (.) ä:hm wenn wir einmal DRÜber geguckt haben und das RICHTig ist dann könnt ihr es hinterher mit schwarzem FILZstift schreiben

Gegenstand der Gruppenarbeit: das Plakat



Analyse: Transkript (1)

[5]	11	12 [14:17.2]	13 [14:17.3]
Lehrerin [v]			
Esra [v]	wie schreibt man [ˈfiɛdʒɪç]?	[pfiɛtsɪf]	[pfə][ʔi:] [z][ʔe:[f:]
Esra [nv]	<i>zur Lehrerin</i>		
nicht z/z [v]			

Transkript (2)

	14 [14:20.7]	15 [14:21.7]
Lehrerin	schreib_ma AUF.	
Esra (nv)		<i>setzt zum Schreiben an</i>
Nicht z/z		[pfiɛtsɪʃ]

Transkript (3)

[6]	..	16 [14:2 2.8]	17 [14:23.1]	18 [14:26.6]
Lehrerin [v]			dann_äh: kuckt ANna_ma ob das RIChtich is.	
Esra [v]				[pf ʔe:]
Esra [nv]	<i>Bleistift auf Blatt</i>		<i>schreibt</i>	<i>schreibt</i>

Pf

Transkript (4)

[7]	19 [14:27.5]	20 [14:28.8]	21 [14:30.1]
Esra [v]		[ʔɛ]	
Esra [nv]	<i>schreibt</i>	<i>schreibt</i>	<i>schreibt</i>
Jonas [v]			hast du APFEL ?

Pfe

Transkript (5)

[8]	22	23/24	25
Lehrerin [v]			(1.5) SO (.) KUCK_ma (-)
Lehrerin [nv]			<i>zu einem anderen Kind</i>
Esra [v]	[z] [ze]	[ʔe:] (.) [kə] (.) [k]	
Esra [nv]	<i>schreibt</i>	<i>schreibt</i>	

Pfes ek

Transkript (6)

[11]	..	30 [14:45.8]	31 [14:47.2]
Lehrerin [v]		nein_nein_nein (.) mit dem	BRAUN: stift.
Lehrerin [nv]		<i>zu einem anderen Kind</i>	
Anna [v]	['e:zik] heißt das ['pfe:zik]?		warte, soll ich?

Transkript (7)

[12]	..	32	33	34	35	36
Lehrerin [v]				(1.65)HIER.	NEIN (-)	nimm (.) nimm
Lehrerin [nv]						<i>zu einem anderen Kind</i>
Ezra [v]		['pfeɛzɪk]				
Esra [nv]						
Anna [v]			[pfe:zɪk]		ich glaub das wird SO	geschrieben.

Pfesesek

Pfirsig

Transkript (8)

[16]	..	39	40]	41
Lehrerin [v]		NEIN		HAST du dein a bis zett?
Anna [v]	wird [pfiəzɪk] geschrieben?	SO	wie DENN.	

Transkript (9)

[18]	44	46	48	49	
Lehrerin [v]	EIN ['pfiɛziç](.) ZWEI,	WIE?	nein		EIN
Ezra [v]				[pfeɛ:]	

Transkript (10)

[19/20]	..	53	
Lehrerin [v]	[fiɐzɪç] zwei	es heißt	[' p f ɪ ɐ z ɪ ' ç : e :] .
[20]	55	56	
Lehrerin [v]		WIE wird dann...	['pfɪɐzɪç] geschrieben?
Ezra [v]	['pfɪɛ:]		
Anna [v]	(mit) [kɪç:] also		
[21]	57	58	59
Ezra [v]		AH da kommt ein	[ʔɛ:]

4. Zusammenfassung (1)

1. Am Ende steht die korrekte Schreibung des Wortes Pfirsich
2. Annas Fehler konnte mithilfe einer orthographischen Strategie korrigiert werden: die Lehrerin griff auf die Verlängerungsregel zurück, Anna konnte daraus die richtige Schlussfolgerung ziehen.
3. Esras erste Schreibung wurde ihr ‚vorgelesen‘, so dass sie den Unterschied zur eigenen Aussprache wahrnehmen konnte.
4. Sie konnte aber auch Annas Schreibung nicht mit ihrem Lautbild des Wortes in Übereinstimmung bringen.

Zusammenfassung (2)

5. Esras Unsicherheiten bei der Schreibung des Diphthongs <ir> wurden nicht bearbeitet. Dazu wäre eine Veranschaulichung der <ir>-Schreibung mit Analogien notwendig gewesen. Dies konnte die fortgeschrittene Mitschülerin - ohne die entsprechende Bearbeitungsroutine - nicht leisten.
6. Esras Versuch, in die Problemlösungsphase mit der Lehrerin einzusteigen, wurde nicht aufgegriffen.
7. Die Irritation alleine ist für die Entdeckung eines regelhaften Zusammenhangs nicht ausreichend

Zusammenfassung (3)

- Stabile lautliche Repräsentation ist noch nicht vorhanden
- Umgang mit der r-Vokalisierung bleibt unbefriedigend (Regelmäßigkeit kann nicht erfasst werden)
- Strategie der Lautdurchgliederung findet auch in unruhiger Umgebung Anwendung
- gemeinsame Wissenskonstruktion ist problematisch, obwohl Problemlösestrategien versucht werden

Literatur (1)

- Bergmann, Jörg; Quasthoff, Uta (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung – Methodische Problemfelder. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Christine Domke und Sören Ohlhus (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin: de Gruyter (Linguistik - Impulse & Tendenzen, 39), S. 21–35.
- Bruner, Jerome S; Herrmann, Theo; Aeschbacher, Urs (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber (Aus dem Programm Huber).
- Burk, Karlheinz; Boer, Heike de; Heinzel, Friederike (2007): Zur (Wieder) Entdeckung der Altersmischung. In: Heike De Boer, Karlheinz Burk und Friederike Heinzel (Hg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt, M: Grundschulverband, S. 10–18.
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Domke, Christine; Ohlhus, Sören (2010): Einleitung "Wissen in (Inter-)Aktion". In: Ulrich Dausendschön-Gay, Christine Domke und Sören Ohlhus (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin: de Gruyter (Linguistik - Impulse & Tendenzen, 39), S. 1–21.
- Hall, T. Alan (2011): Phonologie: Eine Einführung: de Gruyter.

Literatur (2)

- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell.
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kucharz, Diemut/Wagener, Matthea (2009): Jahrgangübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Panagiotopoulou, Argyro (2007): Kinder lernen lesen und schreiben: mit-, von- und füreinander, in: Heike De Boer, Karlheinz Burk und Friederike Heinzl (Hg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt, M: Grundschulverband, S. 171–184.
- Thiel, Felicitas (2007): Stichwort: Umgang mit Wissen. In: *ZfE* 10 (2), S. 153–169.