

SPRACHE BRAUCHT EIN SOZIALES UMFELD

Literalität auf der Kindergartenstufe ist soziale Praxis. Denn Forschungsergebnisse zeigen, dass die sprachlichen und literalen Praktiken im familiären (und schulischen) Alltag entscheidend sind. Deshalb sollte Sprache nicht isoliert, sondern als sozial und alltagskulturell bedingte Praxis verstanden und gefördert werden. VON SIBYLLE KÜNZLI UND DIETER ISLER*

Leseförderung und vorschulische Bildung stehen seit einigen Jahren im Fokus der Bildungspolitik. Gleichzeitig wird in der Deutschschweiz der Kindergarten zu einer schulischen Institution umgebaut. Für die Sprachförderung im Kindergarten – traditionellerweise auf Mündlichkeit ausgerichtet und in eine allgemeine Stufendidaktik eingebunden – stellen sich damit zwei grundlegende Fragen: 1. Wie soll frühe Literalität im Kindergarten gefördert werden? 2. Soll die Sprach- und Literalitätsförderung im Kindergarten stärker fachdidaktisch ausgerichtet werden?

Obwohl die Grundlagen zur Beantwortung dieser Fragen noch weitgehend fehlen, drängen heute verschiedene kommerzielle Programme auf den neuen Markt, die zumeist einseitig auf eine stoff- und instruktionsorientierte Vermittlung isolierter Fertigkeiten ausgerichtet sind, viel Unterrichtszeit beanspruchen und damit die traditionellen Formen der Sprachförderung im Kindergarten konkurrenzieren. In diesem Beitrag sollen alternative Ansätze zur Förderung von früher Literalität im Kindergarten skizziert werden, die auf den Stärken der traditionellen Kindergarten-Lernkultur aufbauen. Dazu wird ein Konzept von Literalität als sozialer Praxis vorgestellt, das auf der Grundlage von Beobachtungen und Mikroanalysen literaler Aktivitäten in Familien und Kindergärten entwickelt wurde.

Was ist Literalität?

Der Begriff "Literalität" (englisch: literacy) gewinnt in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum zunehmend an Bedeutung. In Anlehnung an den Lesekompetenz-Begriff von PISA 2000 definieren wir Literalität als "Fähigkeit, schriftliche Texte rezeptiv, produktiv und reflexiv zu nutzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial

weiter zu entwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen." Literalität umfasst also Lesen und Schreiben und ist auf eine umfassende Handlungsfähigkeit in allen Lebensbereichen ausgerichtet. Welche Bedeutung hat ein solches Verständnis für die Förderung von Vorschulkindern?

Aktuelle Modelle der Lesekompetenz unterscheiden zwischen kognitiven, emotional-motivationalen und sozialen Dimensionen. Zur kognitiven Dimension zählen basale Schriftfertigkeiten (zum Beispiel Worterkennung, lokales Wort- und Satzverstehen) und komplexere Textfähigkeiten (globales Textverstehen, Textstrukturierung oder Steuerung des Leseprozesses). Schriftfertigkeiten lassen sich zunehmend automatisieren, so dass geübte LeserInnen den Kopf frei haben für die Prozesse des Textverstehens. Aus der Leseforschung ist bekannt, dass sich Schriftfertigkeiten und Textfähigkeiten relativ unabhängig voneinander entwickeln. Massnahmen zur frühen Förderung von Schriftfertigkeiten (zum Beispiel Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit) begünstigen zwar den technischen Schriftspracherwerb im ersten und zweiten Schuljahr, wirken sich aber nicht nachweislich auf anspruchsvollere Textfähigkeiten aus, die ab dem dritten Schuljahr für das Lernen in allen Fächern immer wichtiger werden und letztlich über den Bildungserfolg der SchülerInnen entscheiden. Die Förderung von früher Literalität im Kindergarten darf sich deshalb nicht auf Schriftfertigkeiten beschränken, sondern muss auch und vor allem auf Textfähigkeiten ausgerichtet sein.

Was sind frühe Textfähigkeiten?

Schriftliche Texte unterscheiden sich nicht nur medial (durch ihre Speicherung als Schrift), sondern auch konzeptionell (durch ihre kommunikativen Funktionen und deren sprachliche Formen) von der mündlichen Alltagssprache: Schriftsprache ist typischerweise monologisch, kontextunabhängig, explizit, syntaktisch komplex und stark normiert. Die Fähigkeit, konzeptionell schriftliche Sprache zu verstehen und zunehmend selber zu produzieren, erwerben viele Kinder schon

*SIBYLLE KÜNZLI ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozialisation und Differenz an der PH Zürich.
DIETER ISLER ist Dozent im Fachbereich Deutsch/Deutsch als Zweitsprache an der PH Zürich und am Zentrum Lesen der PH FHNW.

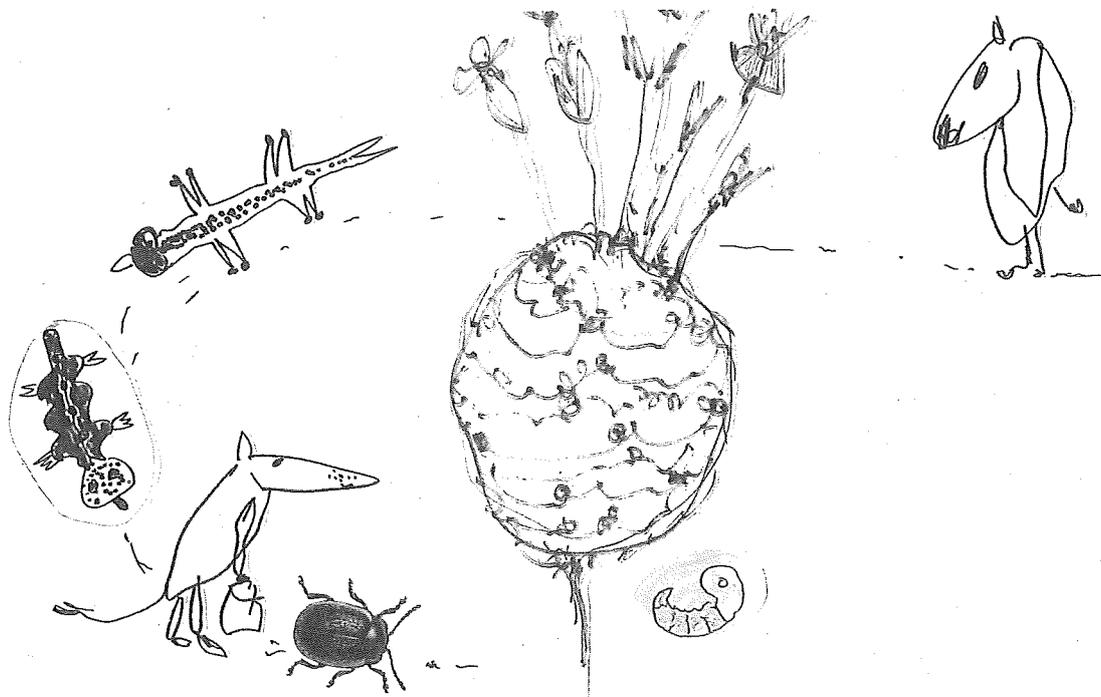


ILLUSTRATION BARBARA SCHWARZ

Ellerli sellerli ribedi ra, ribedi rabedi knoll.

Kauderwelsch regt Bildfantasien an und lässt Geschichten entstehen.

ab dem ersten Lebensjahr: beim Erzählen von Erlebnissen, Erfinden von Fantasiegeschichten, Hören von Audiotexten und Gutenachtgeschichten, Betrachten von Bilderbüchern oder Verschicken von Postkarten, Briefen und E-Mails. Dabei lernen die Kinder zum Beispiel, in längeren Sprechbeiträgen distante oder fantasierte Situationen sprachlich so (explizit, strukturiert, korrekt) darzustellen, dass sie von den Zuhörern verstanden werden. Oder sie rekonstruieren im Bilderbuchgespräch die Vorstellungen der Autorin bzw. des Illustrators und lernen allmählich, nicht nur Schauplätze und Handlungen, sondern auch Gedanken der Figuren oder literarische Stilmittel zu verstehen. Bei unseren Beobachtungen und Analysen haben sich insbesondere die sprachliche Bezugnahme auf einen anderen Kontext (Dekontextualisierung), die Vollständigkeit und Verbindlichkeit sprachlicher Äusserungen (Explizithheit) sowie deren Ausprägungen als längere Redebeiträge (Monologizität) als häufige und bedeutsame Aspekte früher Textfähigkeit herausgestellt. Sie lassen sich nicht isoliert trainieren, sondern müssen im Rahmen kommunikativer Handlungssituationen erworben werden.

Literalität als soziale Praxis

Forschungsergebnisse weisen immer wieder darauf hin, dass ökonomisches, kulturelles und symbolisches Kapital der Familien (gemessen mit Indikatoren wie Einkommen, Anzahl Bücher oder Bildungsabschlüsse der Eltern) nur indirekt mit den literalen Leistungen der Kinder zusammenhängen. Entscheidend sind die sprachlichen und literalen Praktiken im familiären (und schulischen) Alltag.

In unseren eigenen Analysen haben sich die Dimensionen der sozialen Situationen und der Handlungsformate als besonders bedeutsam erwiesen:

Literale Praktiken ereignen sich nicht im luftleeren Raum, sondern sind immer eingebettet in soziale Situationen. Kinder, die zu Hause eine ausgeprägte literale Handlungsfähigkeit beweisen (und etwa virtuos erzählen, in ihrer persönlichen Geheimschrift ganze Hefte füllen oder sich selbstständig in der Bibliothek bewegen), können solche Ressourcen nicht ohne weiteres in andere Kontexte übertragen: Ihre Fähigkeiten bleiben wirkungslos, wenn ihnen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe verweigert wird. Umgekehrt haben wir oft beobachtet, dass Kinder ihre literalen Fähigkeiten für soziale Ziele verwenden: Sie setzen sich mit einem Buch in der Hand in die Nähe einer Kindergruppe, der sie sich anschliessen möchten, schreiben Warnschilder, um ältere Geschwister wirksam vom eigenen Zimmer fernzuhalten, oder klappen ihr Bilderbuch zu, wenn sich ein anderes Kind ungefragt zu ihnen setzt. Literales Handeln ist immer auch soziales Handeln, es geht um Zugehörigkeit und Ausschluss, um Definitionsmacht und Anerkennung.

Sicherheit gewinnen

Literale Praktiken werden schliesslich auch durch Handlungsformate bestimmt. Jerome Bruner bezeichnet mit dem Begriff "Format" ein typisches Interaktionsmuster, das sich in ähnlichen Situationen anhand wechselnder Inhalte wiederholt und allmählich verinnerlicht bzw. habitualisiert wird. Es bietet verschiedene Rollen und Aktivitäten an, die von den Kindern mit zunehmender Sicherheit übernommen, variiert und erweitert werden. Zum Beispiel können Kinder beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs einfach nur zuhören, mit dem Finger auf Bilder zeigen, auf Fragen nonverbal oder verbal antworten, selber Fragen stellen, eigenes Wissen einbringen, anderen Kinder etwas erklären oder das Buch selber erzählen.

Im Kindergarten sind viele Beispiele dafür zu beobachten: Erlebnisse erzählen, Geschichten erfinden, Bilderbücher betrachten, Briefe diktieren, Kalendereinträge lesen, Einkaufslisten zeichnen, nach Rezept kochen, im Bildlexikon nachschlagen – solche Praktiken passen gut zur Lernkultur des Kindergartens.

Literalität umfasst nach diesem Verständnis die drei Dimensionen der sozialen Situationen, der Handlungsformate und der Sprache sowie, innerhalb der sprachlichen Dimension, die Aspekte Schriftfertigkeiten und Textfähigkeiten. Diese Dimensionen und Aspekte sind in der Praxis eng verwoben. Nur wenn die soziale Situation geklärt und das Handlungsformat vertraut ist, können Kinder ihre Aufmerksamkeit auf Inhalte und Formen von Sprache und Literalität richten. Umgekehrt können sie bereits erworbene sprachliche und literale Fähigkeiten nutzen, um neue Handlungsformate (bzw. Rollen) zu erwerben oder ihre sozialen Positionen auszuhandeln.

Förderung von früher Literalität im Kindergarten

Wenn es darum geht, dass alle Kinder die spezifischen sprachlichen und literalen Praktiken des Kindergartens (und später der Schule) erwerben können, dann muss für die Förderung zusätzlich die Passung von lebensweltlichen und schulischen Praktiken berücksichtigt werden. Viele Kinder sammeln schon in ihren Familien schulnahe Schrifterfahrungen, für andere gibt es kaum Berührungspunkte zwischen den familiären und schulischen Praktiken: Sie müssen die benötigten Formatkenntnisse, Schriftfertigkeiten und Textfähigkeiten weitgehend neu aufbauen. Für Kindergarten-Lehrpersonen ergeben sich aus dieser Situation drei unterschiedliche Handlungsansätze:

1. Anschluss an die unterschiedlichen Ressourcen der Kinder. KindergärtnerInnen können sich systematisch über die Lebenswelten ihrer Kinder informieren (bei Gesprächen mit dem Kind und/oder mit den Eltern, evtl. auch bei Hausbesuchen) und versuchen, für jedes Kind mindestens eine spezifische Ressource zu kennen, die es bei passender Gelegenheit als ExpertIn in den Kindergarten einbringen kann (zum Beispiel eine eigene Sprache, ein spezielles Hobby, eine besondere Bezugsperson, technische Kenntnisse).

2. Ausgestaltung einer literalen Alltagskultur im Kindergarten. Kindergarten und Schule bestehen nicht nur aus Unter-

richt: Klassen (und Schulen) sind auch Lebenswelten und bieten vielfältige Möglichkeiten zur Integration von Schrift und Medien (Geburtstagskarten schreiben, Kalender lesen, Freundschaftsbücher austauschen, ein Klassenwochenbuch führen, Elterninfos gemeinsam formulieren, eine Büchertauschbörse organisieren).

3. Vermittlung von literalen Handlungsformaten und Textfähigkeiten. Im Unterricht werden zu wichtigen literalen Praktiken regelmässig Lernsituationen angeboten, die den Kindern die Übernahme zunehmend initiativer Rollen und den Erwerb von Textfähigkeiten ermöglichen. Dazu gehören Erlebniserzählungen, Bilderbuchbetrachtungen, erfundene Geschichten, Rezepte und Anleitungen, Memos und Einkaufszettel, Briefe, Hörtexte und mündliches Schreiben.

Die hier skizzierten Ansätze der frühen literalen Förderung sind gut mit der situations- und handlungsorientierten Lernkultur des Kindergartens vereinbar. Im Unterschied zu vielen neuen Sprachförderprogrammen wird Sprache nicht isoliert, sondern als sozial und alltagskulturell bedingte Praxis verstanden und gefördert. Entscheidend ist, dass beim Eintritt in das Bildungssystem alle Kinder eine Chance erhalten, mit den spezifisch sprachlichen und literalen Praktiken der Schule vertraut zu werden.

LITERATUR

JEROME BRUNER (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.

HELMUTH FEILKE (2001): Was ist und wie entsteht Literalität? *Pädagogik* 6/2001, S. 34–38.

SHIRLEY BRICE HEATH (1983): *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

DIETER ISLER & SIBYLLE KÜNZLI (2008): Lernwelten – Literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In: Hofmann / Valtin (Hg.), *Checkpoint Literacy* (S. 77–88). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

SIBYLLE KÜNZLI, DIETER ISLER & REGULA LEEMANN (2009, im Druck): Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*.

SYLVIA NÄGER (2005). *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau: Herder.

BARBARA SÖRENSEN (2005): *Kinder erforschen die Schriftkultur*. Verlag KgCH (Verband KindergärtnerInnen Schweiz).

DIE ZEITSCHRIFT DES
SCHWEIZERISCHEN INSTITUTS FÜR
KINDER- UND JUGENDMEDIEEN

BUCH & MAUS

2/09

FRÜHFÖRDERUNG:

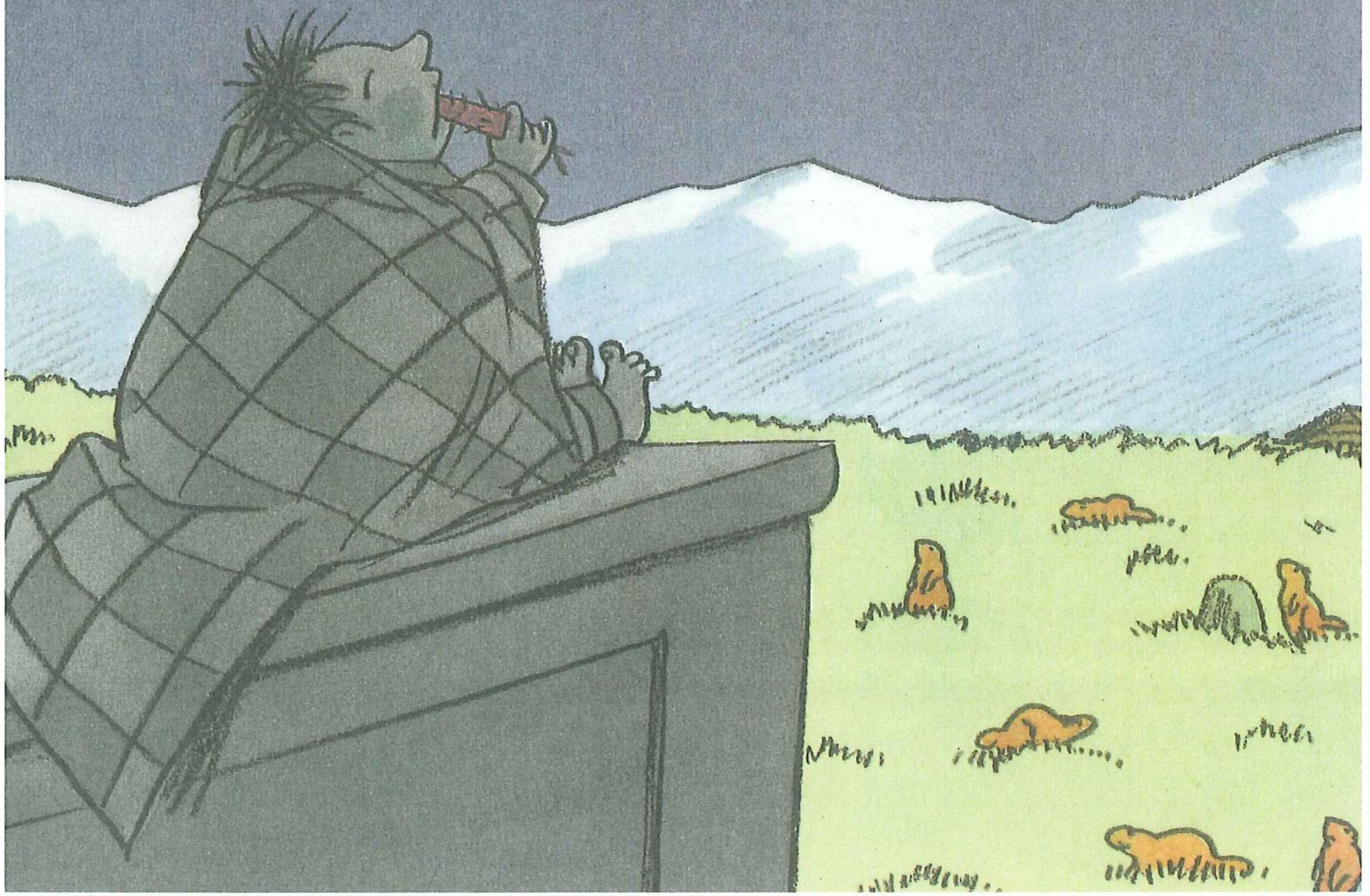
Mehr als eine bildungspolitische Diskussion

BUCHALLTAG MIT KLEINKINDERN:

Projekte und ihre MacherInnen

LEIDENSCHAFTLICHE KINDERBUCHFORSCHERIN:

Verena Rutschmann geht in Pension



Liebe Leserinnen und Leser

Lesenlernen fängt schon lange vor dem Lesen an. Das wussten die Pädagogen schon Ende des 18. Jahrhunderts, und sie forderten dazu auf, bei Kindern durch Verse und Reime das Gefühl für Sprache zu wecken. Es ist nicht unbedingt so, dass man seither vergessen hätte, wie wichtig das anschauliche und sinnliche Spiel mit Sprache ist, in Verbindung mit der frühkindlichen Lebenswelt. Und dass, wer später Leserin oder Leser werden will, die Initiation in das Erzählen und dessen Strukturen im zartesten Alter übers Zuhören erleben sollte, geborgen bei einer Bezugsperson, mit der sich auch über das Gehörte und Gesehene reden lässt. Ob ein Kind vor dem Kindergarten in Kontakt mit Büchern und Geschichten kam, blieb bis vor kurzem dem Zufall beziehungsweise den Eltern überlassen.

Die Lesesozialisationsforschung seit PISA 2000 zeigt jedoch, dass die frühen Erfahrungen mit Sprache für die Chancen auf Bildung entscheidend sind. Um möglichst vielen Kindern die Tore zur Welt der Sprache zu öffnen, sind in den letzten Jahren zahlreiche Projekte entstanden, die sich direkt an die Eltern richten oder die Kinder über Kindertagesstätten und Spielgruppen erreichen wollen. Buch&Maus informiert über Erfahrungen mit diesen Projekten und beleuchtet das Konzept der frühkindlichen Literalität, auf dem die Leseförderung vor dem Lesen aufbaut.

Im Juli geht Verena Rutschmann, die langjährige Forschungsleiterin des SIKJM, in Pension. Sie hat die Forschungsbibliothek des SIKJM aufgebaut und mit entscheidenden Impulsen als Pionierin der Kinderbuchforschung gewirkt. Im Gespräch schaut sie auf ihre Erfahrungen zurück.

CHRISTINE LÖTSCHER, Redaktorin Buch&Maus



Schweizerisches Institut
für Kinder- und Jugendmedien

TITELBILD AUS: HANS TRAXLER. FRANZ, DER JUNGE, DER EIN MURMELTIER SEIN WOLLTE. HANSER 2009. SIEHE S. 23

INHALT

FRÜHE LITERALITÄT

Welche Förderung brauchen Vorschulkinder?	2
BARBARA JAKOB	

Lerngeschichten – mit allen Sinnen	4
CORINA WUSTMANN	

Sprachförderung im Kindergarten	6
SIBYLLE KÜNZLI / DIETER ISLER	

Vorlesen in der Familie	9
PETRA WIELER	

Buchstart – vom ersten Tag an	12
CHRISTINE TRESCH	

Leseanimation als Pionierarbeit	14
CHRISTINE LÖTSCHER	

STANDPUNKT

Geschichte – literarisch vermittelt	16
CHRISTINE LÖTSCHER / MAREN BONACKER	

GESPRÄCH MIT VERENA RUTSCHMANN

Die Forschungsleiterin des SIKJM hält Rückschau	18
CHRISTINE TRESCH / CHRISTINE LÖTSCHER	

ZUM 100. GEBURTSTAG VON BETTINA HÜRLIMANN

Das SIKJM veranstaltete ein Kolloquium in Zürich	22
CHRISTINE LÖTSCHER	

NEUERSCHEINUNGEN

Bilderbücher	23
Kinderbücher	27
Jugendbücher	29
Sachbücher	32
Comics	32

AUS DEM INSTITUT	33
------------------	----

INFOS	35
-------	----

VERZEICHNIS / IMPRESSUM / AGENDA	36
----------------------------------	----