# Förderung von früher Literalität im Kindergarten

Dieter Isler und Sibylle Künzli

## Abstract des

Im Zusammenhang mit dem Umbau der Schuleingangsstufe in der Deutschschweiz gewinnen fachdidaktische Zugänge zur Bildung 4- bis 6-jähriger Kinder an Bedeutung. In diesem Kontext haben sich Programme zur Förderung so genannter Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens rasch und weit verbreitet. Mit solchen Massnahmen werden aber vorwiegend technische, isoliert vermittelbare Fertigkeiten trainiert, die den Aufbau einer komplexen schriftsprachlichen Handlungsfähigkeit langfristig kaum beeinflussen. In diesem Beitrag werden zunächst die Konzepte "Literalität" und "Textfähigkeiten" erläutert, die für ein umfassendes Verständnis früher Lese- und Schreibfähigkeiten notwendig sind. Anschliessend wird ein forschungsbasiertes Modell von Literalität als sozialer Praxis vorgestellt, das sprachliche, alltagskulturelle und soziale Aspekten integriert und sprachliche Lehr-Lernprozesse als situiertes Handeln verständlich macht. Auf dieser Grundlage skizzieren die AutorInnen drei Ansätze zur Förderung früher Literalität im Kindergarten: den Anschluss an literale Ressourcen, den Aufbau einer literalen Alltagskultur und die gezielte Vermittlung literaler Handlungsformate und Textfähigkeiten.

## Schlüsselwörter

Literalität, Sprachförderung, Kindergarten, Unterricht, Bildungsungleichheit

## AutorInnen

**Dieter Isler** ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Er arbeitet am Zentrum Lesen zu den Themen frühe Literalität und Bildungsungleichheit sowie Lesedidaktik. Kontakt: dieter.isler@fhnw.ch

**Sibylle Künzli** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Mitglied der Forschungsgruppe Schule im gesellschaftlichen Kontext und befasst sich mit den Themen Bildungsungleichheit und politische Bildung. Kontakt: sibylle.kuenzli@phzh.ch

Dieser Beitrag wurde in der Zeitschrift "Buch und Maus" Nr. 2/2009 erstmals publiziert. Wir danken der Redaktion für Genehmigung der Zweitpublikation auf leseforum.ch.

# Förderung von früher Literalität im Kindergarten

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 (vgl. Isler & Künzli 2008, Isler & Künzli 2010 und Künzli, Isler & Leemann im Druck).

## 1. 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 Potential 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* (z.B. Worterkennung, lokales Wort- und Satzverstehen) und komplexere *Textfähigkeiten* (z.B. globales Textverstehen, Textstrukturierung oder Steuerung des Leseprozesses). Schriftfertigkeiten lassen sich zunehmend automatisieren, so dass geübte Leserinnen und Leser 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 (z.B. 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 und Schüler 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.

## 2. 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 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

Emails (vgl. Feilke 2001). Dabei lernen die Kinder zum Beispiel, in längeren Sprechbeiträgen distante oder fantasierte Situationen sprachlich so (explizit, strukturiert, korrekt) darzustellen, dass sie von den Zuhörenden 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 (Explizitheit) 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.

## 3. Literalität als soziale Praxis

Forschungsergebnisse weisen immer wieder darauf hin, dass ökonomisches, kulturelles und symbolisches Kapital der Familien (gemessen mit Indikatoren wie z.B. 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 (vgl. Heath 1983). 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 zuhause eine ausgeprägte literale Handlungsfähigkeit beweisen (und z.B. virtuose erzählen, in ihrer persönlichen Geheimschrift ganze Hefte füllen oder sich selbständig in der Bibliothek bewegen), können solche Ressourcen nicht ohne Weiteres in andere Kontexte übertragen: Ihr 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.

Literale Praktiken werden schliesslich auch durch *Handlungsformate* bestimmt. Bruner bezeichnet mit dem Begriff "Format" ein typisches Interaktionsmuster, das sich in ähnlichen Situationen anhand wechselnder Inhalte wiederholt und allmählich verinnerlicht bzw. habitualisiert wird (vgl. Bruner 2002). 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 immer 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.

## 4. Ansätze zur 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:

a) *Anschluss an die unterschiedlichen Ressourcen der Kinder.* Kindergärtner/innen können sich systematisch über die Lebenswelten ihrer Kinder informieren (z.B. 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 Experte oder Expertin in den Kindergarten einbringen kann (z.B. eine eigene Sprache, ein spezielles Hobby, eine besondere Bezugsperson, technische Kenntnisse).

b) *Ausgestaltung einer literalen Alltagskultur im Kindergarten.* Kindergarten und Schule bestehen nicht nur aus Unterricht: Klassen (und Schulen) sind auch Lebenswelten, und das Zusammenleben bietet vielfältige Möglichkeiten zur Integration von Schrift und Medien (z.B. Geburtstagskarten schreiben, Kalender und Wochenplan lesen, Freundschaftsbücher austauschen, ein Klassenwochenbuch führen, Elterninfos gemeinsam formulieren, eine Büchertauschbörse organisieren usw.; vgl. Näger 2005).

c) *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 (Kinder diktieren der Lehrperson; vgl. Näger 2005 und Sörensen 2005).

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.

## Literaturhinweise


Bruner, J. (2002). Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber

Feilke, H. (2001). Was ist und wie entsteht Literalität? Pädagogik 6/2001, S. 34–38.

Heath, S. (1983): Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Isler, D. & Künzli, S. (2008). Lernwelten – Literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In B. Hofmann & R. Valtin (Hg.), Checkpoint Literacy (S. 77–88). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Isler, D. & Künzli, S. (2010). Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität. In: Brake, A.; Bremer, H. (Hrsg.) Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim: Juventa.

Künzli, S.; Isler, D. & Leemann, R. (im Druck). Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.

Näger, S. (2005). Literacy - Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg im Breisgau: Herder.

Sörensen, B. (2005). Kinder erforschen die Schriftkultur. Verlag KgCH (Verband KindergärtnerInnen Schweiz).