

GRU 10- 2011
KiTA - SCHULE

HEFT 10 | Oktober 2011 | www.die-grundschule.de

GRUNDSCHULE

MAGAZIN FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG



EXTRA:
Handreichung für
Eltern in 7 Sprachen

Von der KiTa in die Schule

Den Übergang professionell gestalten

PLUS: WELT DER SCHULE

westermann

Dieser Artikel ist aus:

Grundschule
Ausgabe 10/2011

Wenn Sie mehr Informationen über die Zeitschrift haben möchten
oder an einem Abo-Angebot interessiert sind, klicken Sie bitte hier:

www.die-grundschule.de

westermann

Von der KiTa in die Schule

Schriftspracherwerb beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule

VON IRIS FÜSSENICH

Kinder machen bereits vor der Schule vielfältige Erfahrungen mit mündlicher Sprache und Schrift. Es herrscht Verunsicherung darüber, wie diese aussehen und welche Förderung im Elementarbereich und in der Schule sinnvoll ist, damit ein reibungsloser Übergang gelingt.



FOTO: DIEGNO/PIXELIO.DE

Selbst beim Spielen ist Sprache interessant: So reimt sich „Hand“ auf „Sand“. Aber sprechen solche Reimspiele bereits für wesentliche sprachliche Einsichten?

Der Elementarbereich wurde bereits 1970 als eigene Bildungsstufe verankert. Der Deutsche Bildungsrat forderte damals, dass die Schule die Bildungsprozesse des Elementarbereichs aufgreifen müsse. Dieser Schwerpunkt der Bildungspolitik war lange in Vergessenheit geraten.

Schon damals wurde gefordert, Kontinuität des kindlichen Lernens zu gewährleisten: „Vor allem in dieser Anfangsphase sind die vorangegangenen Lernerfahrungen unterschiedlicher Art zu berücksichtigen“ (Flitner u. a. 1975, S. 25). Es wurde auf die Diskrepanz hingewiesen, die zwischen den Anforderungen an die Kinder und ihren Fähigkeiten besteht: „Diese Diskrepanz ergibt sich aus der mangelnden Abstimmung

von familiärer und schulischer Sozialisation, aus ungenügender Kooperation der Pädagogen im Elementar- und Primarbereich und schließlich aus fehlender Kontinuität in Erziehungszielen, Lernzielen und Vermittlungsverfahren“ (Flitner u. a. 1975, S. 25).

Heute ist die Bedeutung der Elementarbildung erneut ins öffentliche Bewusstsein vorgedrungen. Doch wie steht es mit dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule? Um den Übergang ohne Brüche zu gestalten, ist eine Kooperation zwischen der Pädagogik des Elementarbereichs und der der Schule unter Einbeziehung fachdidaktischer Diskussionen erforderlich. (siehe auch Kasten auf S. 9.

WANN BEGINNT DER SCHRIFTSPRACHERWERB?

Sabrina (25 Monate) blättert ein Bilderbuch Seite für Seite um und kommentiert diese: „Wauwau“, „Muh“ und „Ball“. Auf die Abbildung einer Katze zeigt sie und schaut dabei fragend ihre Mutter an. Diese sagt: „Das ist die Katze, die macht miau“. Die fünfjährige Nathalia erfindet ständig neue Reimwörter, wie „Hand“ und „Sand“. Peter ist seit drei Monaten ein Schulkind. Der Lehrerin fällt plötzlich auf, dass er das Lesebuch nicht von der richtigen Seite aufschlagen kann.

Ulrike Graf erzählte mir von einem Gespräch mit einem Mädchen einer ersten Klasse. Dieses antwortete auf die Frage „Na, habt ihr gerade in der Fibel gelesen?“: „Ja, ich kann die Sätze schon ganz gut auswendig, ohne Buch lesen.“ Mustafa kann vor Eintritt in das erste Schuljahr fehlerfrei das ABC aufsagen.

Haben Sabrina und Nathalia bereits im Elementarbereich wesentliche Einsichten in den Schriftspracherwerb gewonnen? Ist den Erstklässlern die Funktion von Schrift vertraut? Verfügt Mustafa beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule über schriftsprachliche Fähigkeiten?

Schrift in der KiTa vermeiden?

Bis vor einigen Jahren war es selbstverständlich, dass der Schriftspracherwerb erst in der Schule beginnt und unmittelbar mit dem schulischen Lehren verbunden ist. Eltern waren verunsichert, wenn ihre Kinder bereits vor der Einschulung über Schriftkenntnisse verfügten, denn sie befürchteten, dass sich die Kinder in der Schule langweilen.

Oder zulassen?

Heute akzeptieren wir, dass sich viele Kinder für Schrift interessieren und zum Teil schon kurz nach der Einschulung beeindruckende Fähigkeiten zeigen (siehe Abb. 1). In allen Bildungsplänen für den Elementarbereich wird auf die Bedeutung der Schrift in Kindertageseinrichtungen hingewiesen. Nun könnte man meinen, dass die Verunsicherung von Eltern, pädagogischen Fachkräften und Lehrerinnen und Lehrern ein Ende hat. Doch ist das so?

Oder Laute üben?

Pädagogische Fachkräfte üben mit Kindern, Anlaute in Wörtern herauszuhören. „Wenn wir dies nicht übernehmen würden, gäbe es sicher noch mehr Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb“, so die Einschätzung einer pädagogischen Fachkraft. Eine Lehrerin fordert die Mitarbeiterinnen einer Kindertageseinrichtung auf, nicht so viel auf Schrift einzugehen, denn sonst würden sich die Kinder in der Schule langweilen.

Eine Mutter kauft ihrem vierjährigen Sohn ABC-Kekse. Beim Benennen eines Buchstabens können sich Mutter und Kind nicht einigen: Für die Mutter handelt es sich um den Buchstaben <H>. Der Junge beharrt, dass er ein [a] in der Hand hat. Erst als die Mutter einen Vortrag zum Thema „Mein Kind kommt in die Schule“ besucht, versteht sie dieses Missverständnis. Der Junge stellt zwischen dem Buchstabennamen <Ha> und seiner Lautsprache eine Verbindung her und hört nur den zweiten Laut, nämlich [a]. Die Mutter hatte verstanden, dass es sinnvoll ist, vom Laut [h] zu sprechen und nicht vom Buchstabennamen <Ha>.

EIN BLICK IN DIE FACHLITERATUR

Im Anfangsunterricht wurde bereits vor mehr als 25 Jahren auf die Zugriffsweisen von Kindern und ihre Vorstellungen über Schrift bei der Einschulung hingewiesen. „In die Schule bringen Kinder eigene, sehr oft ausgeprägte Vorstellungen davon mit, wie Schrift aufgebaut ist und wozu sie im Alltag dient ... Die Erfahrungen der Kinder sind zudem sehr unterschiedlich – sie entsprechen am Schulanfang dem Durchschnittsniveau von Vier- bis Siebenjährigen. Untersuchungen zeigen, dass gerade diese Unterschiede in den naiven Erfahrungen mit Schrift bestimmen, wie Kinder mit dem Lese- und Schreiblehrgang zurechtkommen. Das Ausmaß der naiven Schrifterfahrung ist vorhersagekräftiger für den Lernerfolg als Unterschiede in allgemeinen Grundeigenschaften wie Feinmotorik, visuelle und auditive Wahrnehmung oder als der jeweilige Sprachentwicklungsstand“ (Brügelmann 1984, S. 38). Zurzeit mehren sich Veröffentlichungen (z. B. Bürgin/Menz 2008; Dehn 2007; Füssenich/Geisel 2008) über beeindruckende schriftsprachliche Fähigkeiten von Kindern aus dem Elementarbereich.

Literacy im Elementarbereich

Die Bedeutung der Schrift für den Elementarbereich betont Michaela Ulich (2003) und fasst sie mit dem Begriff „Literacy“ zusammen. Für den aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Begriff gibt es keine deutsche Übersetzung. Ulich definiert den Begriff als ein Konzept, das sich auf die frühe Kindheit bezieht und kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur um-

SCHNELL GELESEN

Früher war das Schreibenlernen der Schule vorbehalten. Heute werden Sprachtests und Frühförderung vielerorts verlangt. Wie diese aussehen sollte, wird in Elternhäusern, Einrichtungen des Elementarbereichs, Schule und Forschung höchst divergent gesehen. Der Beitrag führt einige wichtige Punkte auf, die Erwachsene über den Erwerb der Schrift wissen sollten.

fasst. Es gibt Autorinnen und Autoren, die den Begriff „Literacy“ nicht in Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb sehen: „Das Konzept der Literacy-Erziehung im Vorschulalter ist nicht gleichbedeutend mit vorgezogenem Schriftspracherwerb“ (Kieferle 2009, S. 26 f.).

Schulischer Schriftspracherwerb

Andere Autorinnen und Autoren verbinden den Beginn des Schriftspracherwerbs weiterhin mit dem ersten Schultag. Nach einer Untersuchung von Gerd Mannhaupt beginnen fast alle deutschen Schulanfängerinnen und -anfänger mit dem Lesen und Schreiben erst in der Schule und nicht vorher: „Schriftsprachliche Fähigkeiten, die als Resultat des Schriftspracherwerbs konzipiert wurden, sind erwartungsgemäß sehr gering ausgebildet. Damit kann für die meisten deutschen Kinder der Tag der Einschulung als der Zeitpunkt der ersten Auseinandersetzung mit Schrift festgehalten werden“ (Mannhaupt 2002, S. 246). Helga Andresen betont die für das deutsche Bildungswesen charakteristische Trennung zwischen Elementarbereich und Schule: „So ist das Lesen- und Schreibenlernen der Schule vorbehalten, im Kindergarten sollen nur Voraussetzungen dafür gefördert werden“ (Andresen 2010, S. 404).

VORLÄUFERFÄHIGKEITEN DES SCHRIFTERWERBS?

Wird der Schrifterwerb als Aneignung von Teilleistungen verstanden (beispielsweise von visuellen und motorischen Fähigkeiten oder von Vorläuferfertigkeiten wie phonologischer Bewusstheit), wird die Förderung dieser Bereiche als Bedingung für einen erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache angesehen. Zahlreiche Veröffentlichungen, diagnostische Verfahren und Materialien lenken den

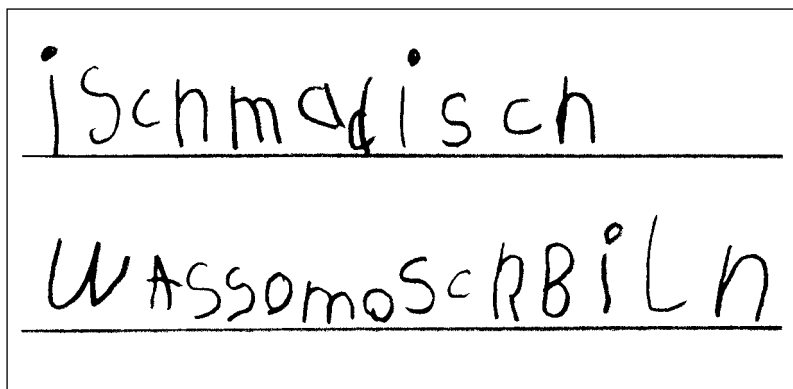


Abb. 1: Ein Erstklässler schreibt: „Ich mag dich. Was sollen wir spielen?“

Land	Landesweite Programme	Fördermaterialien	Basisqualifikationen				
			Phonetik-Phonologie	Morphologie-Syntax	Semantik-Lexikon	Pragmatische Kommunikation	Literacy
BW	Verfahren	SETK 3-5	-	x	x	-	-
	Fördermaterial	Förderprogramme sind Trägerentscheidung	Fördergrundlage sind die individuelle Ergebnisse der SETK 3-5				
BY	Verfahren	SISMIK	x	x	x	x	x
		Kenntnisse in DaZ erfassen	-	-	x	x	-
BY	Fördermaterial	„Handreichung Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.“	x	x	x	x	x
	Verfahren	QuaSta	x	-	x	x	x
BE		Deutsch Plus 4	-	-	x	x	-
	Fördermaterial	Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen	x	x	x	x	x
		Sprachkoffer	x	x	x	-	-
BB	Verfahren	KISTE	-	x	x	x	-
	Fördermaterial	„Handlung und Sprache“	-	x	x	-	-
		Würzburger Programm	x	x	-	-	-
HB	Verfahren	CITO	x	-	x	-	-
	Fördermaterial	Arbeitsmaterialien für die Sprachförderung im Elementarbereich	x	x	x	x	x
		Bremerhaven: Leitfaden zur Sprachförderung in Kitas	x	x	x	x	x
HH	Verfahren	HAVAS 5	x	x	x	x	-
	Fördermaterial	Materialien zur frühkindlichen Sprachförderung (Vorlaufkurse)	Fördergrundlage sind die individuellen Ergebnisse der HAVAS 5				
HE	Verfahren	KISS	x	x	x	x	-
	Fördermaterial	Handreichung „Deutsch – Frühförderung Vorlaufkurs“	-	x	x	-	-
MV	Keine landesweite Sprachstandserhebung, keine additiven Sprachfördermaßnahmen						
NI	Verfahren	Fit in Deutsch	-	x	x	x	-
	Fördermaterial	Kon-Lab	-	x	x	-	-
		„Osnabrücker Materialien“	x	x	x	-	x
NW	Verfahren	Delfin 4	x	x	x	x	-
	Fördermaterial	Delfin 4 – Sprachförderorientierungen	x	x	x	x	-
RP	Verfahren	VER-ES	x	-	x	x	-
	Fördermaterial	Förderprogramme sind Trägerentscheidung	keine bestimmten Materialien vorgeschrieben				
SL	Verfahren	„Früh Deutsch lernen“	-	-	x	x	-
	Fördermaterial	Ratgeber „Früh Deutsch lernen“	-	x	x	-	-
SN	Verfahren	SSV	x	x	-	-	-
	Keine additiven Sprachförderungsmaßnahmen						
ST	Verfahren	Delfin 4	x	x	x	x	-
	Fördermaterial	Delfin 4 – Sprachförderorientierungen	x	x	x	x	-
SH	Verfahren	Landesweit kein einheitliches Verfahren					
	Fördermaterial	Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich	x	x	x	x	-
		Handreichung Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht.	x	x	x	x	x
	Fördephon – Konzept „phonologisches Bewusstsein“	x	-	-	-	-	
TH	Keine additiven Sprachfördermaßnahmen						

Abb. 2: Verfahren zur Sprachstandserhebung und Sprachfördermaßnahmen in den einzelnen Bundesländern (vgl. Lisker 2011); Literacy wird nicht überall berücksichtigt.

Blick auf diese Sicht (siehe den Beitrag von Renate Valtin auf S. 27–29 sowie den kritischen Beitrag von Marcus Hasselhorn und Hermann Schöler auf S. 30–32).

In der Fachdidaktik sowie im Elementarbereich wird Lesen- und Schreibenlernen aus der Sicht der Lernenden betrachtet. Kinder befinden sich in unterschiedlichen Stufen auf dem Weg zur Schrift. Dies betrifft ihre Zugriffsweisen, ihre Vorstellungen von Schrift und ihr individuelles Lernverhalten. Diese Aspekte sind bereits im Elementarbereich bedeutsam. Aus diesem Grund könne es keine Vorläuferfähigkeiten geben. Diese existieren nur im Kopf von Erwachsenen. Im Leben kleiner Kinder würde es weder „Vor-Erfahrungen“ noch „Voraussetzungen“ geben, sondern nur Erfahrungen, die in Wechselwirkung stehen und vom lernenden Subjekt weiter ausdifferenziert werden (vgl. Ramseger 2008).

Literarische Bildung setzt nicht erst ein, wenn Kinder selbst schreiben, sondern sie beginnt in der frühen Kindheit durch Vorlesen, Bücher anschauen und andere Medien, z. B. durch Hörbücher. Dass sich Kinder in dieser Entwicklung sehr unterscheiden, hat nicht nur Reyhan Kuyumcu (2008) herausgearbeitet.

WAS SIE ÜBER DEN ERWERB DER SCHRIFT WISSEN SOLLTEN

Die Sicht der Kinder zählt

Schreibkundige Menschen nehmen Sprache über den Filter der Schrift wahr, deshalb beginnt für pädagogisch nicht gebildete Menschen z. B. das Wort „Auto“ mit [a]. Da Schreibanfängerinnen und -anfänger an ihre mündliche Sprache anknüpfen, hören sie ein [au] (vgl. Füssenich 2011). Zu welchen Missverständnissen dies führen kann, zeigt das Gespräch zwischen Mutter und Sohn zum Buchstaben-Keks <Ha>.

Sich auf die Sicht von Kindern einzulassen, erfordert ein Umdenken bei Erwachsenen. Zahlreiche Fördermaterialien sind aus der Sicht von schriftkundigen Menschen verfasst und enthalten gravierende sprachliche Fehler. So werden z. B. für den Buchstaben <s> Anlautwörter wie „Schaufel“ und „Spaten“ gewählt. Fast alle Kinder können bei der Einschulung das ABC aufsagen. Dabei gehen sie vom

Buchstabennamen und nicht vom Laut aus, was für den Schriffterwerb kontraproduktiv ist.

Druckbuchstaben machen vieles leichter

In Kindertageseinrichtungen und zu Hause schreiben Erwachsene im Beisein von Kindern. Damit Kinder erste Laut-Buchstaben-Beziehungen erwerben, sollten sie zuerst mit großen Druckbuchstaben vertraut werden. Eine Laut-Buchstaben-Beziehung, die sie bei einem Wortanfang erkennen, z. B. beim Wort „ANNA“, können sie leichter auch in einer anderen Position eines Wortes wiederentdecken. Wenn Kinder von sich aus schreiben, wählen sie Großbuchstaben der Druckschrift. Schreibmotorisch sind sie auch einfacher als die Schreibschrift – jeder Buchstabe steht für sich (vgl. Dehn 2007). Sinnvoll ist es, Bilderbücher mit großen Druckbuchstaben vorzulesen (vgl. Füssenich/Geisel 2008), sodass die Kinder mitlesen oder selbst lesen können und somit verstehen, dass jedes Wort verschriftet wird.

Kontextunabhängige Sprache will gelernt sein

Schreibanfänger lernen erst in der Auseinandersetzung mit Schrift, dass sie expliziter formulieren müssen als in der mündlichen Sprache, da der Kontext sowie Gestik und Mimik zur Unterstützung des Inhalts fehlen. Das Aufschreiben von kindlichen Erzählungen fördert diese kontextunabhängige Sprache und Kinder formulieren schriftsprachlicher, wenn sie ihre Erzählungen diktieren (vgl. Andresen 2011).

Probleme mit dem Sprachverstehen müssen erkannt werden

Reime erkennen gehört mittlerweile zum Standardprogramm jeder Kindertageseinrichtung. Immer wieder berichten pädagogische Fachkräfte, dass Kinder Reimpaare finden, dabei aber gar nicht merken, dass es manche Wörter im Deutschen nicht gibt, z. B. „Forsch“ und „Brosch“. Oft tritt dies bei Kindern auf, die über fehlende Strategien verfügen, ihren Wortschatz zu erweitern, und die Probleme mit dem Sprachverstehen haben. Die Erwachsenen bestätigen, dass gerade diese Kinder nicht mit-

ZUM ÜBERGANG IN DIE SCHULE

Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarbereich optimieren

(Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009 – Auszug)

Leitsätze und Handlungsempfehlungen erleichtern den Übergang

JFMK und KMK unterstreichen, dass die Kindertagesstätten und die Grundschule die Kinder in ihrer Neugierde, Lernbereitschaft und lernmethodischer Kompetenz durch die Ermöglichung vielfältiger Lernerfahrungen und die Förderung ihrer Fähigkeiten unterstützen. Dazu zählt auch eine zuverlässige Förderung der Fertigkeiten in der deutschen Sprache. Beide Einrichtungen fördern die Lernmotivation und das aktive Heranführen der Kinder an Themen aller Bildungsbereiche. Informationen über Annäherungen an die Schule erfolgen bereits während der Kita-Zeit.

Aus den gemeinsamen Grundsätzen ergeben sich nach Auffassungen der KMK und der JFMK daher gemeinsame Leitsätze und Handlungsempfehlungen für die Sicherung und Weiterentwicklung guter Praxis. Dies sind vor allem:

1. Stärkung des Selbstvertrauens der Kinder und Wertschätzung ihrer jeweiligen speziellen Fähigkeiten erfolgt in beiden Systemen. Die Kinder sollen ihr Können und Wissen als nützlich für die jeweilige neue Situation erleben können.
2. Einbeziehung und Begleitung der Eltern beim Übergang ihrer Kinder in die Schule und Eröffnung von Beteiligungsmöglichkeiten sowie Wertschätzung der Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner.
3. Soziale Integration der Kinder und Vermittlung einer positiven Haltung in der Rolle als zukünftige Schülerin/ Schüler.
4. Unterstützung und Förderung der Kinder in der individuellen Lebenssituation und bei der Bewältigung möglicher Konflikte.
5. Altersgemäße und individuelle Betrachtung und Begleitung des Entwicklungs- und Bildungsprozesses eines jeden Kindes. Nicht die Institutionen mit ihren Zielen und Bedingungen stehen im Mittelpunkt, sondern der Blick auf das Kind mit

seinen Bedürfnissen und Alltagserfahrungen.

6. Gegenseitiges Kennenlernen und Wertschätzen der professionell tätigen Akteure beider Systeme, insbesondere durch gemeinsame Praxiserfahrungen.
7. Berücksichtigung der im pädagogischen Handeln zu beteiligenden Akteure „Kind – Eltern – Institutionen“ insbesondere bei der Weitergabe von Bildungsdokumentationen; Einbezug aller an der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beteiligten Personen und Institutionen unter Beachtung des Datenschutzes.
8. Abstimmung der jeweiligen frühpädagogischen und schulischen Bildungskonzepte auf lokaler Ebene zwischen den Trägern der freien Jugendhilfe und den Schulen.
9. Herstellung von Verbindlichkeit durch konkrete Kooperationsvereinbarungen zwischen beiden Systemen vor Ort unter Berücksichtigung des organisatorischen Rahmens, der Methoden und Inhalte, der Planung und Umsetzung der Elternarbeit und gemeinsamer Fortbildung der Fachkräfte.
10. Nutzung der Erkenntnisse aus Schuleingangsstudien, – sofern sie gemeinsam durchgeführt werden können – zur gezielten Förderung und Kooperation bis zum Schuleintritt.
11. Aufbau und Sicherung der Kooperationsprozesse durch Expertinnen und Experten und durch ein unterstützendes Coaching (Prozessbegleitung).
12. Förderung der bildungsbiografischen Orientierung in den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen durch gemeinsame Projekte und Fortbildung.

Schlussbemerkungen

KMK und JFMK sehen – trotz bereits erreichter wichtiger Fortschritte in dem Zusammenwirken von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – die Notwendigkeit, dass die Länder durch Rechtssetzung oder Vereinbarung Ziele zur Gestaltung des Übergangs und der Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule verbindlich formulieren und durch geeignete Instrumentarien auf ihre Umsetzung achten. Sie bitten die Länder und die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe zudem, das ihnen Mögliche zu tun, damit beide Partner der frühen Bildung und Erziehung systematisch zusammenwirken und so den Prozess des Übergangs im Interesse des Kindes entsprechen gestalten.

teilen, wenn sie Äußerungen nicht verstehen. Sie bilden keine Neuschöpfungen und geben auch keine Kommentare über Sprache ab (Füssenich/ Geisel 2008). Für diese

Kinder ist „Reime finden“ kein Sprachspiel, bei dem Wörter auch erfunden werden können, die es in der Realität nicht gibt, denn diese Unterscheidung können sie noch nicht leis-

ZU DEN WEITEREN BEITRÄGEN IN DIESEM HEFT

Anhand von biografischen und literarischen Texten beschreibt Jürgen Genuneit auf S. 12–14, wie Kinder den Übergang von der Elementarstufe in die Schule meistern. Der (Lern-)Weg ist für manche Kinder bereits während der Zeit in der Elementareinrichtung mit erschwerenden Umständen verbunden und bleibt in der Schule bestehen. Im Beitrag von Mathias Menz auf S. 15–17 wird diese Entwicklung am Beispiel eines Kindes aufgezeigt. Uwe Sandfuchs führt auf S. 38–39 aus, dass in der DDR der Übergang vom Kindergarten in die Schule linear betrachtet wurde.

Wie Literacy im Elementarbereich konkret gefördert werden kann, macht Stefanie Wannemacher auf S. 18–20 deutlich. Iris Füssenich zeigt am Beispiel einer eigenen Erinnerung ans Lesen auf S. 22–23, wie die Funktion von Schrift bereits im Elementarbereich von Kindern genutzt wird. Und Sigrid Luchtenberg weist auf

S. 24–26 auf die Bedeutung von Fachsprachen im Kindergarten und in der Schule hin.

Die Beiträge von Marcus Hasselhorn und Hermann Schöler sowie von Renate Valtin widmen sich dem Pro und Kontra von Vorläuferfertigkeiten: Hasselhorn und Schöler zeigen auf S. 30–32, dass Entwicklungsrückstände auch durch die Förderung von Vorläuferfertigkeiten verbessert werden. Der Beitrag von Renate Valtin auf S. 27–29 setzt sich kritisch mit dem Begriff „phonologische Bewusstheit“ auseinander und stellt in Frage, dass Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit hilfreich sind.

Im Beitrag von Peter Jansen auf S. 34–37 wird schließlich deutlich, dass Handlungserfahrungen im Alltag auch Mathematik enthalten und diese das Potenzial für eine sehr gute mathematische Förderung auch schon vor der Schule in sich tragen.

ten. Eine sinnvolle Förderung dieser Kinder beginnt deshalb bei der Förderung semantischer Fähigkeiten, wozu auch später das Entdecken von Reimen gehört.

Auch Fachbegriffe müssen erworben werden

Zahlreiche Kinder können zwischen Tätigkeiten wie „lesen“, „schreiben“ und „malen“ begrifflich nicht unterscheiden. Ebenfalls sind ihnen Begriffe wie „Buchstaben“ oder „Zahl“ unbekannt. Eine Förderung des Übergangs vom Sprechen zur Schrift berücksichtigt auch Begriffe, die im Kontext der Auseinandersetzung mit Schrift wichtig sind.

VERPFLICHTENDE SPRACHDIAGNOSE – UND DANN?

Die Sprachförderung in der Elementarstufe nimmt bildungspolitisch einen bedeutsamen Stellenwert ein. Es besteht Konsens, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der sprachlichen Bildung und dem zukünftigen Schulerfolg gibt.

Andrea Lisker betont die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule und zeigt die schleppende Umsetzung in einigen Bundesländern auf. Der Überblick zu den eingesetzten Verfahren zur Sprachstandserhebung und den Sprachfördermaßnahmen der einzelnen Bundesländer (vgl. Lisker 2011, siehe Abb. 2) zeigt, dass nicht alle diagnostischen Verfahren die Bedeutung der Schrift in der kindlichen Entwicklung berücksichtigen. Lisker fasst die Berücksichtigung der Schrift mit dem Begriff „Literacy“ zusammen. Ebenfalls wird ersichtlich, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Sprachdiagnose und der Sprachförderung gibt: „denn die Erhebung des Sprachstandes bildet nur selten die Grundlage für den Einsatz von Sprachförderprogrammen“ (Lisker 2011, S. 81). Die Autorin weist auf eine weitere Schwachstelle hin: Die Durchführung von Sprachstandsverfahren sei in der Regel in den einzelnen Bundesländern administrativ geregelt. Die Umsetzung der Sprachförderung und ihre inhaltliche Aus-

richtung würden allerdings in der Verantwortung der Träger der Kindertageseinrichtung liegen und seien somit nicht verbindlich geregelt. |

DIE AUTORIN

Dr. Iris Füssenich

ist Professorin an der Fakultät für Sonderpädagogik der PH Ludwigsburg. Sie gehört dem wissenschaftlichen Beirat der Zeitschrift „Grundschule“ an und moderierte dieses Heft.

LITERATUR

- Andresen, H.:** Sprachliches Lernen im Elementarbereich. In: Frederking, V. u. a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Hohengehren 2010, S. 391–408
- Andresen, H.:** Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. WIFF Expertise 10. München 2011
- Brügelmann, H.:** Erkennen und fördern, was Kinder schon können. In: Bergk, M./Meiers, K. (Hrsg.): Schulanfang ohne Fibel-trott. Bad Heilbrunn 1984, S. 38–48
- Bürgin, T./Menz, M.:** OIAASCHATAN! Wie Kindergartenkinder schreiben. In: Grundschule, Heft 5/2008, S.10–13
- Dehn, M.:** Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velbert 2007
- Flitner, A. u. a.:** Voraussetzungen der Eingangsstufe. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission 47. Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Band 1. Stuttgart 1975, S. 25–38
- Füssenich, I.:** Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WIFF Expertise 9. München 2011
- Füssenich, I./Geisel, C.:** Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. (Mit Bilderbuch: Geisel, C./Geisel, J.: Toni feiert Geburtstag) München, Basel 2008
- Kieferle, Chr.:** Literacy-Entwicklung. In: Katholische Erwachsenen Bildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e.V. für den Trägerverband Förderung der Integration durch Fortbildung (Hrsg.): Sprache – Schlüssel zur Welt. Modul 2. Mainz 2009, S. 26–27. (Zu bestellen: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz. Landesarbeitsgemeinschaft e.V. Welchnonnengasse 2–4)
- Kuyumcu, R.:** Mediennutzung zweisprachig aufwachsender Kinder mit Erstsprache Türkisch im häuslichen Umfeld und im Kindergarten. In: Wieler, P. (Hrsg.): Medien als Erzählanlass. Freiburg 2008, S. 209–231
- Lisker, A.:** Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München 2011. Unter: www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf
- Mannhaupt, G.:** Lernvoraussetzungen im Schriffterwerb. Köln 2002
- Ramseger, J.:** „Richtig“ Lesen lernen erst in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 211/2008, S. 15–16
- Ulich, M.:** Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, Heft 3/2003, S. 6–18