

Was Kinder vor der Schule können sollen. Schriftvorbereitende Kompetenzen in Bildungsplänen der Bundesländer für Kindertageseinrichtungen – ein Vergleich

Hans-Werner Huneke, PH Freiburg

„Es ist nicht Aufgabe von Erzieherinnen, die Kinder das Alphabet zu lehren.“
(Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten 2006, S. 61)

„Das Abdrängen von Schreiben und Lesen in den schulischen Bildungskanon befriedigt die Neugierde der meisten Kinder nicht. Das Fundament zum Schreiben- und Lesenlernen legt der Kindergarten.“

(Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg 2004, S. 18)

0 Ausgangslage und Fragestellung

Das Sozialgesetzbuch VIII, das die Kinder- und Jugendhilfe regelt, weist den Tageseinrichtungen des Elementarbereichs einen Förderungsauftrag zu, der die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern umfasst (SGB VIII §22). Aus fachdidaktischer Perspektive ist von diesen drei Aufgaben besonders der Bildungsauftrag von Interesse. Dieser Aspekt hat gegenwärtig in der Öffentlichkeit verstärkte Beachtung gefunden; erfolgreiche Publikationen wie etwa Donata von Elschenbroichs Buch über das *Weltwissen der Siebenjährigen* aus dem Jahr 2001 belegen dies. Die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz haben mit ihren Beschlüssen vom 13./14.5.2004 und vom 3./4.6.2004 einen *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* geschaffen und gezeigt, dass sich auch die Politik mit der Thematik befasst.

Der *Gemeinsame Rahmen* weist den Kindertageseinrichtungen einen eigenständigen Bildungsauftrag zu. Als Vereinbarung über Bildungsziele soll er Transparenz ermöglichen, als Orientierungshilfe für Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte dienen und die Grundlagen für eine individuelle Förderung der Kinder verbessern. Dabei sollen aber keine „Qualifikationsniveaus [normiert werden], die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat“.

Die Konkretisierung des Rahmens erfolgt in den 16 Bundesländern. Dort wurden Bildungspläne für den Elementarbereich teilweise bereits vorgelegt, teilweise befinden sie sich in

der Erprobung oder in einem fortgeschrittenen Entwurfsstadium. Die verstärkte Gewichtung des Bildungsauftrages im Elementarbereich drückt sich auch darin aus, dass die Federführung bei der Erstellung der Bildungspläne überwiegend nicht mehr bei den Sozialministerien, sondern bei den Kultusministerien liegt oder dass kooperiert wird (11 Bundesländer: BW, BE, BB, HE, NI, NRW, PR, SL, SN, SH, TH). Auch auf die Gestaltung des Übergangs zur Grundschule wird nachdrücklich hingewiesen.

Struktur, Genese und Verbindlichkeit der einzelnen Bildungspläne sind durchaus unterschiedlich. Das Spektrum reicht von einem umfangreichen, fachlich differenzierten und Analogien zu einem Grundschulcurriculum aufweisenden Text wie dem *Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan* (Erstellung: Bayerisches Staatsinstitut für Frühpädagogik) bis zur *Bildungsvereinbarung NRW*, einer knappen und offenen Verabredung zwischen den Trägerverbänden über Rahmeninhalte frühkindlicher Bildung. Auch die kindlichen Lebensphasen, auf die sich die Pläne beziehen, werden unterschiedlich gewählt. Teils ist dies die Zeit zwischen dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung nach dem Erreichen des dritten Lebensjahres bis zur Einschulung, teils werden auch die Zeitspanne bis zum dritten Lebensjahr und die Grundschulzeit einbezogen (z.B. im *Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen* und im Textentwurf für den *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*).

Zu den typischen Inhalten der Bildungspläne gehört eine Beschreibung von Charakteristika der kindlichen Entwicklungs- und Erwerbsverläufe. Sie benennen dabei wichtige Gegenstands- bzw. Kompetenzbereiche (meist als „Bildungsbereiche“ bezeichnet) und strukturieren sie, z. B. nach „personale“ / „soziale“ „sachliche“ Kompetenzbereiche o.ä.

Die Bildungspläne sind, wie dies schon der Gemeinsame Rahmen vorgibt, kindorientiert aufgebaut. Darunter wird verstanden, dass Prozesse der Selbstbildung eine zentrale Rolle spielen, dass der Bildungserwerb jedoch ko-konstruktiv geschieht. Entsprechend finden sich – soweit die Texte über eine bloße Rahmenvereinbarung hinausgehen und etwas umfangreicher sind – Hilfen zur strukturierten bereichsspezifischen Beobachtung der einzelnen Kinder, Hinweise zur passgenauen Förderung und Umsetzungsbeispiele und Hinweise zum Arrangement einer anregenden und das Lernen begünstigenden Umgebung.

Wenn es darum geht, den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen für einzelne Bildungsbereiche zu konkretisieren, sind die Fachdidaktiken angesprochen. Unter sprachdidaktischem Gesichtspunkt rückt dann auch die Frage nach frühen Komponenten und Aspekten des Schrifterwerbs und der Teilhabe an Schriftkultur ins Interesse. Es ist reizvoll, dabei auch die Perspektive dieses Symposiums, die Frage nach *Kompetenzen*, einzubeziehen, selbst wenn der

Zusatz *im Deutschunterricht* hier nicht trifft – womöglich erweist er sich als zu eng? Einen vergleichenden Blick auf Zugänge zur Schriftkultur in den Bildungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich haben bereits Ada Sasse (2005) und Karin Jampert u.a. (2005) geworfen. Aufgrund der lebhaften Entwicklung in diesem Bereich scheint es gerechtfertigt, diesen Blick nach einem Jahr noch einmal zu wiederholen. Der vorliegende Beitrag stellt dazu folgende Fragen:

- Welche frühen Komponenten des Schrifterwerbs und der Teilhabe an Schriftkultur lassen sich aus fachdidaktischer Sicht identifizieren?
- Welche Lernerfahrungen, Ziele und Kompetenzen zu diesen Komponenten sehen die Bildungspläne für die Phase der Elementarbildung vor? Entsprechen sie einer fachdidaktischen Sicht?
- Welche Schlussfolgerungen und Vorschläge lassen sich ableiten?

1 Welche frühen Komponenten des Schrifterwerbs und der Teilhabe an Schriftkultur lassen sich aus fachdidaktischer Sicht identifizieren?

Die neueren Forschungen und didaktischen Ansätze (vgl. z.B. Balhorn/Brügelmann 1995, Valtin 2000, Scheerer-Neumann 2003) sehen den Schriftspracherwerb als zentral für die Weiterentwicklung sprachlicher und kognitiver Prozesse an und betonen die individuellen Wege der Kinder bei der Schriftaneignung. Dabei spielen zwei Komponenten eine wichtige Rolle:

Einerseits: Die Auseinandersetzung mit Schrift erfordert individuelle metasprachliche Fähigkeiten und sprachanalytisches Vorgehen und fördert dieses zugleich (vgl. Andresen 1985, 2002, 2005). Vorschulkinder machen sich die sprachlichen Ausdrucksmittel, die sie erworben haben, zunehmend auch von der konkreten Verwendungssituation abgelöst verfügbar (Dekontextualisierung; fruchtbare Gelegenheiten sind z.B. das kindliche Phantasiespiel, Sprachspiele und die Sprachverwendung in Liedern, Abzählversen usw). Sprachliches Material kann dann als solches Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit werden. In der konkreten Begegnung mit der Schrift können sie dann individuelle Hypothesen über deren Strukturprinzipien aufstellen und ausdifferenzieren und sie sich so aneignen. Diese Komponente der Schriftaneignung wird im Folgenden als metasprachliches Verhalten bezeichnet.

Andererseits: Schriftaneignung bedeutet die Teilhabe an Schriftkultur und ist insofern ein Prozess der Enkulturation, der in einen bestimmten sozialen Rahmen eingebettet ist. Die Chance zu entsprechenden Erfahrungen wird nicht unwesentlich vom soziokulturellen Milieu bestimmt. Barton (1994), Barton/Hamilton (1998) und Barton/Hamilton/Ivanovič (2000) untersuchen in diesem Zusammenhang unterschiedliche *literacy practices*, die für verschiedene Domänen, lokale und soziale Lebenszusammenhänge charakteristisch sind. Sie weisen darauf hin, dass Schriftgebrauch stets historisch und sozial situiert ist und dass *literacy events* stets als an spezifische Wissensbestände, Werte und Einstellungen gebunden sind. Sie sind als Teil eines Habitus zu verstehen. Dieser Rahmen bestimmt, welches Bild sich das Kind von der Funktionalität der Schrift aneignet. Auch die deutsche Forschung vor allem zur Lesesozialisation hebt solche Faktoren, insbesondere den zentralen Stellenwert der Herkunftsfamilie, als Vermittlerin von Lesekompetenz hervor, daneben aber auch den Einfluss von Schule, Gleichaltrigengruppe und Geschlecht (Hurrelmann 2002). Lesesozialisation beginnt oft im Kleinkindalter mit dem Vorlesen. Forschungsergebnisse gerade zur zentralen Bedeutung des Vorlesens beschreiben Vorlesehäufigkeit sowie Art und Ausmaß begleitender Gespräche als schichtabhängig (vgl. Bruner 2002, Wieler 1997). Diese Komponente der Schriftaneignung wird im Folgenden als elementare literale Praxis bezeichnet.

Zur Darstellung des Zusammenhangs zwischen den beiden skizzierten Komponenten des Schrifterwerbs¹ soll ein Modell von Whitehurst & Lonigan (1998, 2003) adaptiert und für den vorliegenden Zweck modifiziert werden, das die Ergebnisse einer größeren Zahl empirischer Arbeiten aus dem angelsächsischen Sprachraum und einer eigenen Langzeitstudie zusammenführt (vgl. Abb.1).

Das Modell lässt sich entsprechend der Zeitachse von links nach rechts, unter didaktischer Fragestellung aber auch in entgegengesetzter Richtung lesen. Es unterscheidet dann zunächst zwei Aspekte der Schriftkompetenz, das Lesen und Schreiben als Dekodier- und Enkodierfertigkeit einerseits und das Lesen und Schreiben als (rezeptives) Textverstehen und als (produktive) Textkompetenz andererseits. Auch wenn diese beiden Aspekte in den konkreten Lese- prozessen aufeinander bezogen und miteinander verknüpft sind, sind sie analytisch zu trennen – es gibt ja, wie unter anderem auch IGLU und PISA (vgl. Bos u.a. 2003, Baumert u.a. 2001) gezeigt haben, beispielsweise durchaus Kinder und Jugendliche, die Texte zwar dekodieren

¹ Der Abgrenzung von metasprachlichem Verhalten und elementarer literaler Praxis korrespondieren das Begriffspaar Literalität (Schreiben „im Hinblick auf den Buchstaben als Bestandteil des Alphabets“) und Literarität (Schreiben „im Hinblick auf den Text als Text zwischen Texten“), das Mechthild Dehn (1999, S. 33 und S. 33 – 41) vorschlägt, und die Gegenüberstellung von medialer und der konzeptioneller Schriftlichkeit, wie sie Peter Koch und Wulf Oestereicher (1990) mit Bezug auf Ludwig Söll untersuchen.

(im ‚technischen‘ Sinne lesen) können, aber nicht zu einem adäquaten Textverstehen gelangen. Die Dekodierfertigkeit ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für erfolgreiches Textverstehen.

Das Modell unterscheidet zwischen zwei getrennten Faktorengruppen, die diese beiden Aspekte der Schriftkompetenz bedingen, den *inside-out skills* und den *outside-in skills*. Das Begriffspaar entspricht der Unterscheidung von metasprachlichem Verhalten und elementarer literaler Praxis. Die *inside-out skills* zielen auf Fertigkeiten zur sprachlichen Analyse, wie sie für das Lesen und Schreiben als Umgehen mit Buchstaben benötigt werden. Sie lassen sich dem metasprachlichen Verhalten zuordnen. Metasprachliches Verhalten resultiert ja daraus, dass die Kinder die Sprache selbst (und nicht nur die außersprachlichen Zwecke der Sprachverwendung) zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit machen. Dies impliziert einen dekontextualisierten Sprachgebrauch. Als starke Anstöße dazu gelten, wie oben erwähnt, das Phantasiespiel (Andresen 2002, 2004), die Begegnung mit anderen Sprachen (Reich u.a. 2002, 32, Reich 2002), Sprachspiele (Whitehead 1999, 16–26) und die Schriftbegegnung (Andresen 1985). Metasprachliches Verhalten basiert auf der im frühkindlichen Spracherwerb erworbenen Sprachkompetenz und bedeutet eine Fortführung des Spracherwerbs. Bezogen auf das Deutsche ist hier für die Vorschulzeit vor allem die phonologische Bewusstheit zu nennen, deren Ausprägung bei Vorschulkindern als guter Prädiktor für den Erfolg im späteren Schrifterwerb gilt (Marx 1992) und deren auch isoliertes Training z.T. von psychologischer Seite vorgeschlagen wird (Schneider, Roth & Küspert 1999). Allerdings wird in der Sprachwissenschaft und in der Sprachdidaktik darauf hingewiesen, dass unter dem Begriff der phonologischen Bewusstheit teilweise unterschiedliche Phänomene in unzulässiger Weise zusammengefasst werden (vgl. Schmid-Barkow 1999, 2003 und Birk & Häffner 2005): Das Segmentieren von Einzelwörtern ist eine grammatische und keine phonologische Operation, es kann also nicht unter der Kategorie der phonologischen Bewusstheit gefasst werden, wie dies manchmal geschieht. Und auf der phonologischen Ebene ist zwischen der suprasegmentalen Ebene von Silbe, Onset und Reim (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bzw. phonologische Bewusstheit 1, dem Vorschulkind vor der Begegnung mit Schrift und Buchstaben bereits zugänglich) und der segmentalen Ebene des einzelnen Phonems (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bzw. phonologische Bewusstheit 2, dem Kind erst in der Auseinandersetzung mit der Buchstabenschrift zugänglich) zu unterscheiden.

Die *outside-in-skills* lassen sich der elementaren literalen Praxis zuordnen. Sie resultieren aus Erfahrungen im funktionalen Umgang mit Geschriebenem, wie sie Kinder etwa beim schon angesprochenen Vorlesen (Wieler 1997) und bei Beobachtungen zur Schriftverwen-

derung in ihrer Umgebung machen. Solche Erfahrungen lassen das Kind bedeutsame Inhalte bei der Begegnung mit Geschriebenem erwarten, sie befähigen es zur sachgemäßen Handhabung von Druckmedien u.ä. Elementare literale Praxis erleben Kinder, wie oben skizziert, vielfach vor allem in der Familie; hier wirken sich soziokulturelle Unterschiede deshalb besonders stark auf die Ausgangschancen für einen erfolgreichen Schrifterwerb aus (Brito & Brooks-Gunn 2001).

Ein zentraler Hinweis von Whitehurst & Lonigan ist, dass die beiden genannten Komponenten der Schriftkompetenz in zwei voneinander weitgehend unabhängige Erwerbsfolgen einzuordnen sind. Dafür sprechen die Belege aus einer Vielzahl von empirischen Arbeiten, die ausgewertet werden. Es ergeben sich dann zwei getrennte Faktorenketten. Eine führt vom frühkindlichen Spracherwerb über das metasprachliche Verhalten zum Lesen- und Schreibenkönnen im medialen Sinn, die andere von der meist schon in der Familie erfahrenen elementaren literalen Praxis zum Lesen- und Schreibenkönnen im konzeptionellen Sinn. Eine Verknüpfung ist zwar in den ersten Jahren noch vorhanden, insbesondere insoweit, als sich das dialogische Bilderbuchbetrachten und Vorlesen nachweislich sehr positiv auf den Wortschatzerwerb als einer Komponente des Spracherwerbs auswirkt (Hargrave & Sénéchal 2000). Während der Kindergartenzeit wird diese Verknüpfung aber immer schwächer. Elementare literale Praxis, die in die Kompetenz zu konzeptioneller Schriftlichkeit und Teilhabe an Schriftkultur mündet, leistet dann also einen immer geringeren Beitrag zur Förderung des metasprachlichen Verhaltens. Und metasprachliches Verhalten, das in die Kompetenz zu medialer Schriftlichkeit mündet, leistet keinen erkennbaren Beitrag zur literalen Praxis und zur Teilhabe an Schriftkultur. Eine Förderung der elementaren literalen Praxis, zu der es in den angelsächsischen Ländern eine besonders reiche und fruchtbare Tradition gibt (vgl. z.B. Whitehead 1999 und 2004, Ulich 2003), ist allein also ebenso wenig ausreichend wie z.B. ein isoliertes Training der sog. phonologischen Bewusstheit (vgl. Purcell-Gates 2001).

Als Fazit ergibt sich,

- dass die (auch kompensatorische) Förderung der frühen Komponenten des Schrifterwerbs bereits Aufgabe der Kindertagesstätten ist und sich am aktuellen, individuellen Erwerbsstand der Kinder orientieren sollte (also z.B. nicht nur wegen des bloß administrativen Datums ‚Einschulungstermin‘ an der Grenze zur Buchstabenschrift unterbrochen werden sollte),

- dass Kinder sowohl Erfahrungen mit elementarer literaler Praxis als auch mit metasprachlichem Verhalten machen können müssen und umfassend in beiden Bereichen zu fördern sind
- und dass bei der Förderung des metasprachlichen Verhaltens bzw. der phonologischen Bewusstheit zu unterscheiden ist zwischen Komponenten, die den Kindern bereits vor der Schriftbegegnung zugänglich sind, und solchen, die ihnen erst als Ergebnis der Untersuchung der Buchstabenschrift zugänglich werden können.

An diesen Aspekten kann sich eine Durchsicht der Bildungspläne orientieren. Sie hat dann danach zu fragen, ob die Bildungspläne für den Bereich des metasprachlichen Verhaltens eine Förderung des dekontextualisierten Sprachgebrauchs, der phonologischen Bewusstheit 1 und ggf. der phonologischen Bewusstheit 2 (im Zusammenhang mit einem ersten Untersuchen der Buchstabenschrift) vorsehen und für den Bereich der elementaren literalen Praxis das Sammeln und Verarbeiten von Erfahrungen mit der Begegnung mit Schrift inkl. ihrer pragmatischen Funktionen sowie die frühe Teilhabe an Schriftkultur inkl. ihrer ästhetischen Aspekte, also z. B. die Chancen zu intensivem Vorlesen. (vgl. Synopse).

2. Welche Lernerfahrungen, Ziele und Kompetenzen zu diesen Komponenten sehen die Bildungspläne für die Phase der Elementarbildung vor? Entsprechen sie einer fachdidaktischen Sicht?

Die Durchsicht der Bildungspläne ergibt zunächst, dass frühe Lernerfahrungen mit Schriftlichkeit und / oder Schriftvorbereitung in allen Bundesländern vorgesehen sind, wenn dieser Aspekt auch deutlich unterschiedlichen Stellenwert hat. Hinweise zur elementaren literalen Praxis finden sich in allen Bildungsplänen, in 12 Ländern auch zu beiden ihrer Komponenten ‚Schriftbegegnung‘ und ‚Schriftkultur‘. Hinweise zum metasprachlichen Verhalten bieten 11 der 16 Länder, wobei nur in einem Text (TH) alle seine vier unterschiedenen Komponenten erwähnt werden.

Einige weitere Beobachtungen:

- Der Schriffterwerb wird weitgehend der Schule zugewiesen, die Kindertageseinrichtung hat ganz überwiegend nur propädeutische Funktion. Hier gibt es jedoch eine erhebliche Spannweite der Positionen, wie die beiden Eingangszitate aus dem Saarland und aus Brandenburg

belegen.

Da der Einschulungstermin meist ein administrativ gesetzter Termin ist, der sich nicht am tatsächlichen bereichsspezifischen Erwerbs- und Aneignungsstand der Kinder orientiert, liegt hier ein meist nicht erkannter Widerspruch zum kindorientierten Ansatz; man denkt – entgegen der ausgewiesenen eigenen Intention – institutionenorientiert.

- Die ph B 2 soll in 5 Bundesländern ohne Untersuchung der Buchstabenschrift geschehen (BE, HE, MV, RP, SH). Dies ist aus fachdidaktischer Sicht nicht sinnvoll. Geradezu als Kunstfehler muss die einseitige Orientierung an „Wahrnehmungsdifferenzierung“ und Training der Schreibmotorik im Plan aus MV gelten; hier bleibt völlig unberücksichtigt, dass die Schriftspracherwerbsforschung den Schriftspracherwerb bereits seit längerem als kognitiven Prozess modelliert.
- In etlichen Texten findet sich ein unangemessen enger oder nur vage (z.B. mit dem Hinweis auf die angebliche Unübersetzbarkeit des englischen *literacy*) umrissener Begriff von Schriftlichkeit. So wird öfters vor allem oder ausschließlich der Aspekt der medialen Schriftlichkeit gesehen. Dies begünstigt eine einseitige Förderung, die nur die Förderung des metasprachlichen Verhaltens in den Mittelpunkt stellt.
- Kompetenzen oder Könnensbeschreibungen werden nur in vier Plänen angeboten (HH, HE, MV, TH). Überwiegend werden solche Angaben vermieden, Sachsen schließt sie sogar explizit aus:

„Es werden im Bildungsplan bewusst keine Kompetenzkataloge formuliert, die die Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht haben müssen – zum Beispiel um eingeschult werden zu können.“ (S. 14).

Hier liegt allerdings ein einseitiges Verständnis von Kompetenzorientierung vor. Dass damit eine Selektionsentscheidung verbunden sein sollte, ist ja in keiner Weise zwingend. Der Kompetenzansatz muss, wenn er didaktisch hilfreich sein soll, vielmehr einen verbesserten Beitrag zur Beobachtung und passgenauen Förderung von Kinder leisten.

Es ist auch zu fragen, ob mancherorts nicht (unausgewiesen) doch Kompetenzen erwartet werden, vor allem im Bereich der ph B, die ja z.T. durch Screenings erhoben und mit speziellen Trainings gefördert wird.²

² Übrigens haben offenbar auch viele Lehrkräfte der Grundschule klare Kompetenzerwartungen an die einzuschulenden Kinder. Reinhold S. Jäger und Julia Riebel (2006) stellten dies in einer Delphi-Studie fest, der die Befragung von 169 (erste Teiluntersuchung) bzw. 110 (zweite Teiluntersuchung) Lehrkräfte aus der Region Landau/Pfalz zugrunde lagen. Es wurden folgende Kompetenzen mit Bezug zum Schrifterwerb genannt und auf einer sechsstufigen Skala (0=keine Bedeutung, 5= sehr bedeutend) gewichtet (Mittelwerte):

Silben klatschen können	3,29
Reime hören und bilden können	3,53

- Die Texte der Bildungspläne enthalten teilweise fachlich stark vereinfachende oder sogar bedenkliche Darstellungen. So begegnet zur PGK öfters mehr oder weniger deutlich die Auffassung, Schrift bestehe in der unmittelbaren graphischen Wiedergabe der „hörbaren“ Laute (Belege: ‚Bedeutung‘ von Buchstaben, NI S. 21; „Einzellaute heraushören“, „Schriftbilder sind Symbole für gesprochene Wörter“, MV S. 31; Förderung der „Fähigkeit, Laute differenziert wahrzunehmen“, SL S. 61; „Laute und Lautverbindungen differenziert hören und bilden“, HH S. 45; Gelegenheit, „zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache aus einzelnen Lauten besteht, die man voneinander unterscheiden kann“, RP S. 42).

Die Texte vermeiden im untersuchten Gegenstandsbereich weitgehend die Verwendung von Fachsprache. Auch die Auswahl der angeführten Fachliteratur tendiert meist deutlich zu Praxisratgebern. Man strebt offenbar ‚Allgemeinverständlichkeit‘ an und nimmt dafür in manchen Fällen auch ein geringeres Maß an Präzision und Klarheit in Kauf. Offenbar gehen etliche Texte davon aus, dass die Adressatinnen und Adressaten – in erster Linie die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen – nicht in vollem Umfang als Fachleute mit eigenständiger Expertise anzusprechen sind. Dies erscheint problematisch.

3. Welche Schlussfolgerungen und Vorschläge lassen sich ableiten?

- Inhaltlich:
 - Die Förderung beider Komponenten, der elementaren literalen Praxis und des metasprachlichen Verhaltens, sollte noch konsequenter in den Bildungsplänen aller Länder vorgesehen werden.
 - Insbesondere erscheinen isolierte Maßnahmen zur Förderung der ph B 2 nicht sinnvoll.
- Institutionell: Die überwiegend vorgenommene scharfe Abgrenzung von Vorläuferfertigkeiten (Förderung in der Kindertageseinrichtung) und eigentlichem Erwerb der Alphabetschrift (Förderung in der Grundschule) orientiert sich an institutionellen Gesichtspunkten, nicht an der kindlichen Entwicklung. Hier sind die Ansätze vielversprechend, die institutionenübergreifend denken.

Lese- und Schreibrichtung kennen	3,65
Vornamen erkennen und schreiben können	3,78
Laute hören und unterscheiden können	4,15

- Curricular: Die vorliegenden Bildungspläne sind überwiegend inputorientiert strukturiert, nicht outputorientiert: Sie empfehlen pädagogische und methodische Grundsätze und benennen förderwürdige Inhalte zu den einzelnen Bildungsbereichen, die angezielten Kompetenzen der Kinder werden aber weitgehend nicht identifiziert. Wenn der Kompetenzansatz, um den es auf diesem Symposium geht, tragfähig ist, wäre aber zu fordern, dass Kompetenzen ausgewiesen werden – nicht als Grundlage für Selektionsentscheidungen bezüglich einzelner Kinder, dies wäre sachfremd, sondern als Grundlage für eine geschärfte individuelle Beobachtung von Kindern und auch als Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen.
- Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auch im Elementarbereich wesentliche Fragestellungen für die Fachdidaktik liegen. Die Fachdidaktik sollte sich diesen Aufgaben stärker widmen; bei aller Sympathie für interdisziplinäres Denken ist nicht zu erwarten, dass sie von anderen Disziplinen, etwa der Psychologie oder der allgemeinen Erziehungswissenschaft, quasi nebenbei miterledigt werden können.
- Hieraus ergibt sich auch, dass fachdidaktische Inhalte Gegenstand der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich sein sollten. Im vorliegenden Fall gehören dazu etwa Kenntnisse zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Kenntnisse über das Schriftsystem, Kenntnisse und Beobachtungsfähigkeit zu Komponenten des Schriftspracherwerbs, Kenntnisse zur Mediensozialisation, zur literarischen Sozialisation und zur Kinderliteratur. Solche Qualifikationen, die auf Hochschulniveau zu vermitteln wären, ermöglichen den Fachkräften ein erhöhtes Maß an Autonomie im Beruf und auch verstärkte Souveränität im Umgang mit Bildungsplänen, wie sie ihnen in den einzelnen Bundesländern begegnen.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen.
- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen.
- Andresen, Helga (2005): Sprachliches Handeln, sprachliche Zeichen und die Entwicklung mentaler Repräsentationen im Vorschulalter. In: H.-W. Huneke (Hrsg.): Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen. Weinheim/Basel. (=Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg). 11-27.
- Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg. 1995): *Rätsel des Schriftspracherwerbs*. Lengwil.

- Barton, David & Hamilton, Mary (1998): *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London.
- Barton, David (1994): *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford.
- Barton, David; Hamilton, Mary & Ivanovič, R. (eds., 2000): *Situates Literacies. Reading and Writing in Context*. London.
- Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg. 2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Birk, Elisabeth & Häffner, Sonja (2004, im Druck): Was ist phonologische Bewusstheit? Schrifttheoretische Analyse einer psychologischen Fragestellung. In: H.-W. Huneke (Hrsg.): *Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen*. Weinheim/Basel. (=Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg). 53-73.
- Bos, Wilfried u.a. (Hrsg., 2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster.
- Brito, Pia Rebello & Brooks-Gunn, Jeanne (Eds., 2001): *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills. New Directions for Child and Adolescent Development 92*. San Francisco.
- Dehn, Mechthild (1999): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin, Düsseldorf
- Elschenbroich, Donata von (2001): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München.
- Günther, Hartmut (1997): *Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. In: Heiko Balhorn & Heide Niemann (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit*. Lengwil. 64-73.
- Hargrave, Anne C. & Sénéchal, Monique (2000): *A Book Reading Intervention with Pre-school Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading*. In: *Early Childhood Research Quarterly* 15-1. 75-90.
- Hurrelmann, Bettina (2002): *Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren*. In: Norbert Groeben/ Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München. 123–149.
- Jäger, Reinhold S. & Julia Riebel (2006): *Kompetenzen von Schulanfängern: Was sollten Schulanfänger können?* Landau: Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Jampert, Karin u.a. (2005): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Weimar, Berlin.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen.
- Purcell-Gates, Victoria (2001): *Emergent Literacy Is Emerging knowledge of Written, Not Oral, Language*. In: *New Directions for Child and Adolescent Development 92*. 7-22.
- Reich, H. (2002): *Zweisprachig schreiben lernen. Erste Ergebnisse von Sprachstandserhebungen. Grundschule Sprachen 6*. 38–41.
- Reich, H. u.a. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Sasse, Ada (2005): *Aufwachsen mit Schrift. Zugänge zur Schriftkultur in den Bildungsprogrammen der Bundesländer für den Elementarbereich*. In: Bern Hofmann & Ada Sasse (Hrsg.): *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. Frankfurt. 192 – 222.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2003): *Entwicklung der basalen Lesefähigkeit*. In: Ursula Bredel u.a. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache 1*. Paderborn. 513–524.

- Schmid-Barkow, Ingrid (1999): „Phonologische Bewusstheit“ als Teil der metasprachlichen Entwicklung im Kontext von Spracherwerbsprozessen und Spracherwerbsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit 44 (6). 307 – 317.
- Schmid-Barkow, Ingrid (2003): Das Unbewusste der phonologischen Bewusstheit. In: Grundschule 35. 38 – 40.
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kiga heute. Heft 3. 6-18.
- Valtin, Renate (2000): Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens. In: Dies. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt. 17 – 22.
- Whitehead, Marian (1999): Supporting language and literacy development in the early years. Buckingham, Philadelphia.
- Whitehead, Marian (2004): Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In: W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden. 295-311.
- Whitehurst, Grover J. & Lonigan, Christopher J. (1998): Child Development and Emergent Literacy. In: Child Development 69-3. 848-872.
- Whitehurst, Grover J. & Lonigan, Christopher J. (2003): Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In: Susan B. Neuman & David K. Dickinson (eds.): Handbook of Early Literacy Research. New York, London. 11 – 29.
- Wieler, P. (1997): *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim, München.

Was Kinder vor der Schule können sollten. Schriftvorbereitende Kompetenzen in Bildungsplänen und -vereinbarungen der Bundesländer für Kindertagesstätten – ein Vergleich

Land	BEP	Ministerium	Erstellung durch	Status	Inhalte						Kompetenzen: Was sollen Kinder kennen / können?
					Metasprachliches Verhalten				Elementare literale Praxis		
					Dekontextualisierung	phonologische Bew. 1	Schriftuntersuchen	phonologische Bew. 2	Schriftbegegnung	Schriftkultur	
BW	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. 2006	K	MKJS, ZNL	Erprobung	nein	ja	Anlaut-tabelle	ja	ja	ja	
By	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2005	S	IFP	eingeführt	ja	ja	nein	nein	ja	ja	
BE	Das Berliner Bildungsprogramm für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. 2004	K	INA	eingeführt	ja	nein	nein	ja	ja	ja	
BB	Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. 2004	K		eingeführt	ja	nein	nein	nein	intensiv	ja	
HB	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. 2004	S		eingeführt	nein	nein	nein	nein	ja	nein	
HH	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. 2005	S	INA	verbindlich	ja	ja	nein	nein	ja	ja	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse an Schrift und Schriftmedien • Laute und Lautverbindungen differenziert hören und bilden • Laute anderer Sprachen kennen • eigenen Namen schreiben • graphische Zeichen experimentell nutzen

											<ul style="list-style-type: none"> • Lesen als Entschlüsselung von Botschaften • Erzählungen ohne Veranschaulichung folgen und selbst erzählen • nach Bedeutungen fragen • Bücher u.a. Medien als Informationsquelle nutzen
HE	Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Entwurf für die Erprobungsphase. 2005	S + K	IFP	Erprobung in 46 Tandems mit GS	ja	ja	nein	ja	ja	ja	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung nicht situativ gebundener Sprache • Textverstehen • Interesse und Kompetenzen rund um Bücher und Schriftkultur • differenziertes phonologisches Bewusstsein
MV	Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule. 2004	S	Uni Rostock	verbindlich	nein	nein	nein	ja („auditive Wahrnehmung“) ³	„Schriftbilder“ kennen	ja	<ul style="list-style-type: none"> • visuelle Wahrnehmung: Raum-Lageorientierung • auditive Wahrnehmung: Laute, Lautverbindungen, kurze und lange Wörter unterscheiden; Einzellaute heraushören und unterscheiden • Symbolverständnis: graphische und akustische Zeichen verstehen und zuordnen • Schreibmotorik: Schreibspuren mit rhythmischen Schwüngen verbinden usw.
NI	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. 2005	K	AG: Träger + KM	eingeführt; empfehlend	nein	nein	nein	nein	ja	nein	
NRW	Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. 2003. Handreichung zur Entwicklung träger- oder einrichtungsspezifischer Bildungskonzepte	K		eingeführt; empfehlend	nein	nein	nein	nein	ja	nein	

³ Der Rahmenplan von Mecklenburg-Vorpommern folgt nicht dem Konzept der phonologischen Bewusstheit, sondern geht von der auditiven Wahrnehmung der einzelnen Sprachlaute aus. Er sieht deshalb die Förderung der „Wahrnehmungsdifferenzierung“ vor und ergänzt zum Schreiben die Schulung der Handmuskulatur und der Motorik.

RP	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. 2004	K		eingeführt	nein	ja	nein	ja	ja	ja	
SL	Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. 2006 Handreichungen für die Praxis. Entwurf. 2004	K	INA	eingeführt	nein	nein ⁴	nein	nein ²	teilweise ⁵	teilweise	
SN	Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. 2006	S + K	TU Dresden	eingeführt	„keine Vorverlagerung des Lese- und Schreibunterrichts“ (S. 59)			ja	ja	„Es werden im Bildungsplan bewusst keine Kompetenzkataloge formuliert, die die Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht haben müssen – zum Beispiel, um eingeschult werden zu können. Denn Grundschulen in Sachsen erkennen die Heterogenität der Schulanfängerinnen und Schulanfänger an.“	
ST	Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Entwurf. 2004	S	Projektgruppe	Entwurf ⁶	nein	nein	nein	nein	ja	nein	
SH	Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 2004	K		Erprobung	nein	ja ⁷	nein	ja	ja	ja	
TH	Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Arbeitsfassung 11.8.2006 (basale, elementare, primäre Bildung)	S + K	Projektgruppe	Entwurf ⁸	ja	ja	ja	ja	ja	ja	<ul style="list-style-type: none"> • schriftliche Situationen erkunden können (Post, ...) • Schreibgeräte und –materialien nutzen • schriftliche Gegenstände sammeln • den eigenen und fremde Namen untersuchen

Quellen: <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=1658>

⁴ Aber: Erprobung des Würzburger Trainingsprogramms „Hören – lauschen – lernen“.

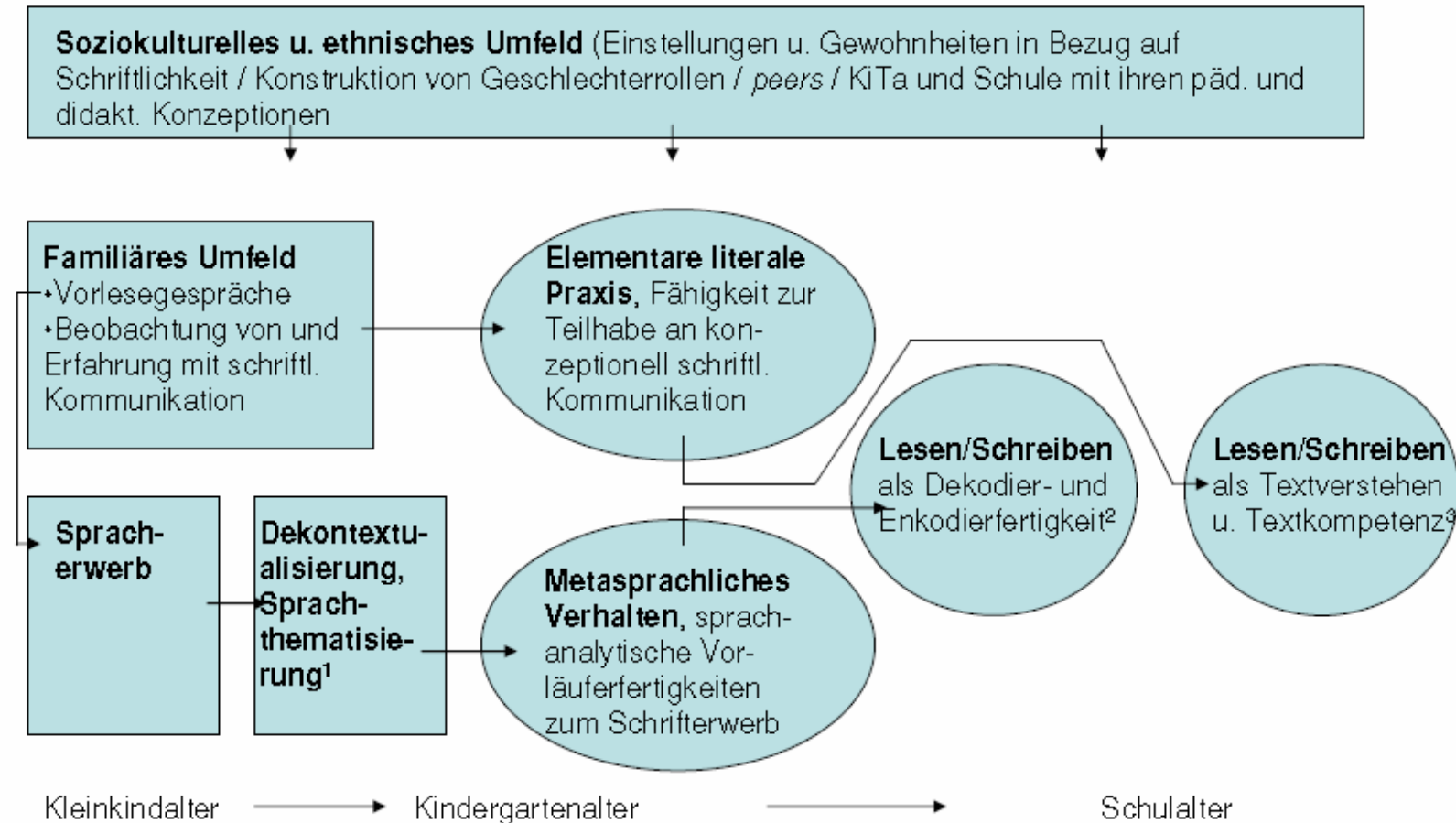
⁵ „Es ist nicht Aufgabe von Erzieherinnen, die Kinder das Alphabet zu lehren. Sie sollten aber das Interesse, das Kinder an Schrift, Schriftkultur und Zahlen im Vorschulalter zeigen, wahrnehmen und unterstützen.“ (Handreichungen, S. 61).

⁶ Z.Zt. gilt eine skizzenhafte „[Vereinbarung zur Umsetzung des Bildungsauftrags und des Bildungsprogramms für Kindertageseinrichtungen](#)“ zwischen Sozialministerium und Trägern vom [21.09.2004](#).

⁷ Teil der Sprachförderung ist das „Landesprojekt zur ‚Förderung der phonologischen Bewusstheit‘ (Fördephon) zur Vorbereitung auf den späteren Schriftspracherwerb und als mögliche Vorbeugemaßnahme für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten“. Es orientiert sich inhaltlich am Würzburger Trainingsprogramm.

⁸ Z.Zt. gelten die knappen „Leitlinien frühkindlicher Bildung“ von 2003.

Einflussfaktoren auf die elementare literale Praxis und auf das metasprachliche Verhalten (vgl. Whitehurst/Lonigan 1998, 858)



¹angesprochen durch Phantasiespiel, Sprachspiele, Begegnung mit anderen Sprachen, Schriftbegegnung
²medialer Aspekt von Schriftlichkeit ³konzeptioneller Aspekt von Schriftlichkeit

Abb.1