

Füssenich, Iris

## Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 21 S. - (Sprache. WiFF Expertisen; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Füssenich, Iris: Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 21 S. - (Sprache. WiFF Expertisen; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285875 - DOI: 10.25656/01:28587

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285875>

<https://doi.org/10.25656/01:28587>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches  
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Iris Füssenich**

## Vom Sprechen zur Schrift

Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.  
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)  
Nockherstraße 2, 81541 München  
Telefon: +49 (0)89 62306-173  
E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)  
Koordination: Nina Rehbach  
Lektorat: Jürgen Barthelmes  
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig  
Titelfoto: BildPix.de © Fotolia.com  
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

ISBN 978-3-935701-93-8

**Iris Füssenich**

## Vom Sprechen zur Schrift

Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten

**Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

# Vorwort

Der Schriftspracherwerb ist für den Bildungserfolg von Kindern ein wichtiger Meilenstein. Über den Erwerb von Schrift herrscht jedoch auch bei frühpädagogischen Fachkräften häufig noch Unklarheit – unter anderem, weil sie zum Teil mit unterschiedlichen Sichtweisen konfrontiert werden. Nach Erkenntnissen aus der Fachdidaktik Deutsch sind Fördermaterialien, die sich nur auf Teilleistungen beziehen, nicht hilfreich für die Förderung des Schriftspracherwerbs, vielmehr wird betont, dass die Sicht der Lernenden zu beachten sei. Kinder durchlaufen auf dem Weg zur Schrift unterschiedliche Stufen. Dies betrifft ihre Zugriffsweisen, ihre Vorstellungen von Schrift und ihr individuelles Lernverhalten. Um Kinder beim Schriftspracherwerb zielführend begleiten und auf diese Weise den Übergang zur Schule unterstützen zu können, benötigen frühpädagogische Fachkräfte für sie aufbereitete Informationen über diesen Lernprozess.

In der vorliegenden Expertise „Vom Sprechen zur Schrift – Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten“ zeigt Iris Füssenich, welche Phasen auf dem Weg zum Schriftspracherwerb von Kindern durchlaufen werden. Sie vermittelt anschaulich, wie Kinder hierbei unterstützt werden können und öffnet anhand eines Beispiels den Blick auf die Wahrnehmung von Schrift aus Kindersicht. Die Autorin geht dabei auch auf die Bedeutung von Schrift im Elementarbereich ein.

Veranlasst wurde die im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellte Expertise von der WiFF-Expertengruppe „Sprachförderung“. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Expertisen bieten Material für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und sollen zudem den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen.

München, im März 2011



Angelika Diller  
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu  
Wissenschaftliche Leitung WiFF

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Vorbemerkung und Gliederung</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Zum Beispiel: <i>Saskia</i> und <i>Julian</i></b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Zur Bedeutung der Schrift im Elementarbereich</b>	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>Kindliche Bildung: Vom Sprechen zur Schrift</b>	<b>9</b>
4.1	Zum Schriftspracherwerb – in Bezug zur sprachlich-kognitiven Entwicklung	9
4.2	Zur Funktion von Schrift und ihren Konventionen	10
4.3	Zur Einsicht in den Aufbau von (Schrift-)Sprache	14
4.4	Zur Dekontextualisierung von Sprache	16
4.5	Zur Kenntnis von Begriffen	18
<b>5</b>	<b>Von der Schrift zum Sprechen</b>	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	<b>20</b>

# 1 Vorbemerkung und Gliederung

Die Bedeutung der sprachlichen Bildung im Elementarbereich ist erneut ins öffentliche Bewusstsein gedrungen. Verpflichtende Sprachtests und Förderprogramme überschwemmen den Markt und sollen Kindern einen besseren Schulstart ermöglichen. Ein unüberschaubares Angebot an Vorschulmappen und Fördermaterialien soll Eltern und pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen, den Lese- und (Recht-) Schreibschwierigkeiten bei Kindern vorzubeugen. Unsicherheit besteht jedoch in der Einschätzung dieses Förderangebots: Welches Material ist für welches Kind wirklich geeignet?

Die Betrachtung der notwendigen „Voraussetzungen“ für den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache hängt vom Verständnis des Lerngegenstands ab. Wird der Schrifterwerb als Aneignung von Teilleistungen verstanden (beispielsweise von visuellen und motorischen Fähigkeiten oder von Vorläuferfertigkeiten wie phonologischer Bewusstheit), dann wird die Förderung dieser Bereiche als Bedingung für einen erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache angesehen. Zahlreiche Veröffentlichungen, diagnostische Verfahren und Materialien lenken den Blick auf diese Sicht.

Demgegenüber wird in der Fachdidaktik Deutsch sowie im Elementarbereich durch den Blick auf „Literacy“<sup>1</sup> (Ulich 2003) die Ansicht vertreten, Lesen- und Schreibenlernen aus der Sicht der Lernenden zu betrachten. 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. Bei einem allgemeinen Funktionstraining werden sie nicht

berücksichtigt, weshalb Trainingsprogramme den Schriftspracherwerb nicht fördern (Wespel 2003). Aus diesem Grund könne es auch keine Vorläuferfähigkeiten geben. Sie würden nur im Kopf von Erwachsenen existieren. 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 (Ramseger 2008).

Diese unterschiedlichen Sichtweisen führen zu Unsicherheiten bei pädagogischen Fachkräften sowie bei Eltern. Die vorliegende Expertise soll eine Hilfestellung für pädagogische Fachkräfte in ihrer Aus- und Weiterbildung sein. Sie ermöglicht einen Überblick zur Bedeutung der Schrift im Elementarbereich und zeigt auf, wie sich Kinder vom Sprechen zur Schrift entwickeln. Da Erwachsene Sprache über den Filter der geschriebenen Sprache wahrnehmen, müssen sie lernen, diese Kinderperspektive (wieder) einzunehmen. Zahlreiche Kinder verfügen bereits im Elementarbereich über beeindruckende schriftsprachliche Fähigkeiten.

Kapitel 2 stellt zwei Kinder vor, bei denen die Perspektive von Kindern im Schriftspracherwerb verdeutlicht wird.

Kapitel 3 macht die Bedeutung der Schrift im Elementarbereich zum Thema.

Kapitel 4 stellt den Schriftspracherwerb in Bezug zur sprachlich-kognitiven Entwicklung dar und gibt einen Überblick, wie Kinder den Übergang vom Sprechen zur Schrift leisten.

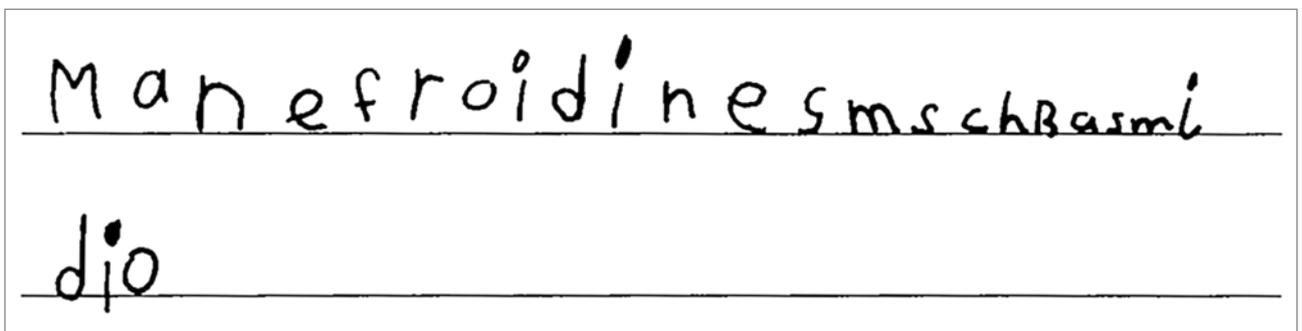
Kapitel 5 zeigt auf, wie Erwachsene lernen können, den Blick der Kinder einzunehmen.

<sup>1</sup> Die Bedeutung der Schrift für den Elementarbereich betont Michaela Ulich (2003) und fasst sie mit dem Begriff *Literacy* zusammen. In fachdidaktischen Diskussionen und mit Blick auf die frühkindliche Lesesozialisation wird die Funktion von Schrift für diese Altersgruppe mit dem Begriff *Literalität* bezeichnet, der im Folgenden verwendet wird. Diese Fähigkeiten sind Teil des Schriftspracherwerbs.

## 2 Zum Beispiel: *Saskia* und *Julian*

*Saskia* (6 Jahre alt) schreibt zu Beginn des ersten Schuljahres folgenden Text an ihre Freundin (vgl. Abb. 1):

Abbildung 1: „ManefroidinesmschBasmi dio“ (Meine Freundin es macht Spaß mit dir).



Quelle: Eigene Projektdaten

Der auf den ersten Blick unverständliche Text zeigt, dass *Saskia* einen Zusammenhang zwischen der mündlichen Sprache und der Schrift herstellen kann. Da Kinder die mündliche Sprache ohne Schriftkenntnisse erwerben, sind *Saskia* die Wortgrenzen noch weitgehend unbekannt. Sie beherrscht jedoch schon zahlreiche Laut-Buchstaben-Beziehungen, was sich z.B. bei „m“ und „d“ zeigt:

**Mane froidin es m schBas mi dio**

**Meine Freundin es macht Spaß mit dir**

Einige Laut-Buchstaben-Beziehungen, die nicht der Erwachsenennorm entsprechen, verdeutlichen, dass *Saskia* ihren Fähigkeiten entsprechend ihre gesprochene Sprache in Schrift umsetzt: **Meine** (**Mane**), **Freundin** (**froidin**), **Spaß** (**schBas**). Der Freundin bzw. einer lesenden Person wird nicht mitgeteilt, was mit der Freundin „Spaß“ macht.

Falls *Saskia* die Freude an der geschriebenen Sprache nicht verliert, wird sie erkennen, dass Texte expliziter sein müssen als Äußerungen in der mündlichen Sprache, denn bei Geschriebenem ist der Rückgriff auf den Kontext sowie Gestik und Mimik nicht möglich.

Dafür, dass *Saskia* erst kurze Zeit die Schule besucht, sind ihre Fähigkeiten beeindruckend. Es ist offensichtlich, dass das Mädchen bereits im Elementarbereich über Schriftkenntnisse verfügte.

*Julian* (22 Monate) sieht, wie seine Mutter im Restaurant die Speisekarte liest. Er sagt: „Auch lesen“ und blättert die Speisekarte langsam von vorne nach hinten durch und schaut auf die einzelnen Seiten. Dabei hält er die Speisekarte verkehrt herum. Ähnlich verhalten sich viele Kinder. Für Eltern wird dies meist nicht mit dem Erwerb der Schrift in Verbindung gebracht, obwohl diese Kinder das Wesentliche der Schrift erkannt haben, nämlich dass sie Bedeutung vermittelt.

### 3 Zur Bedeutung der Schrift im Elementarbereich

Das Alltagsverständnis geht davon aus, dass Kinder im Kindergarten spielen und in der Schule lesen und schreiben lernen. Kinder eignen sich jedoch Schriftsprache nicht nur im Rahmen der Schule an, sondern für die meisten Kinder ist sie schon vor Schuleintritt bedeutsam. Kinder entdecken bereits im Elementarbereich die Schrift und verfügen über ähnliche beeindruckende Fähigkeiten wie *Saskia*. Zahlreiche Mädchen und Jungen (wie *Julian*) leben in einer häuslichen Umgebung, in der Schrift ihre Bedeutung hat.

Für Kinder gehört Schrift zu ihren Alltagserfahrungen, an die sie bei Eintritt in die Kindertageseinrichtung anknüpfen: Sie bekommen regelmäßig vorgelesen und können schriftkundige Menschen in ihrer Umgebung bei Schrifttätigkeiten beobachten. Sie werden zudem in schriftbezogene Handlungen, wie der Erstellung eines Einkaufszettels, einbezogen. Dadurch erkennen sie die Bedeutung von Schrift, und sie lernen Lesen und Schreiben als wichtige Tätigkeiten kennen.

Manche Eltern, deren Kinder bereits vor der Schule lesen und schreiben, fürchten, dass sich ihre Kinder in der Schule langweilen. Andere Eltern wiederum fördern den Schriftspracherwerb bereits vor der Einschulung. So können fast alle Kinder bei Schuleintritt das *Abc* aufsagen. Dabei sprechen die meisten Kinder die Buchstabennamen A, Be, Ce, De... und nicht die Laute A, B, C, D..., was für den weiteren Schriftspracherwerb kontraproduktiv ist. Diese Kinder würden beispielsweise das Wort „Ente“ nur mit den Buchstaben „E“ (en) und „T“ (te) verschriften. Vor allem Kinder, die noch nie ein Bilderbuch angeschaut haben und denen die Funktion der Schrift unbekannt ist, verfügen über diese angelernten Fähigkeiten (Füssenich 2009).

Im Jahr 1970 wurde der Elementarbereich durch die *Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates* als eigenständige Stufe verankert. Im Gegensatz zu der bereits in den 1960er-Jahren vorherrschenden schulvorbereitenden Vorschulerziehung stellen der Elementarbereich und die dort umgesetzte Pädagogik der Kindheit seither eine eigenständige Bildungsstufe

dar. Der Primarbereich sollte an die Entwicklungs- und Lerngeschichte eines jeden Kindes anknüpfen.

Die *Kultusministerkonferenz* (KMK) forderte bereits 1974, dass die Schule eine Passung zwischen den Voraussetzungen der Kinder und den schulischen Angeboten vornehmen müsse. Doch es kam zu keiner Einigung über die inhaltliche Abstimmung zwischen Elementar- und Primarbereich, sodass sich die weiteren Überlegungen nur mit organisatorischen Übergängen beschäftigten.

Als Folge des „Sputnik-Schocks“ wurde in Anlehnung an behavioristische Theorien der *funktionsorientierte Ansatz* für den Elementarbereich entwickelt, der Übungen und Trainingsprogramme zur vorschulischen Erziehung favorisierte. Durch diese sollte die kognitive und vor allem die sprachliche Entwicklung von Kindern gefördert werden. Ausgehend von den Studien von Basil Bernstein, der die Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung von Kindern auf deren schichtenspezifische Sozialisation zurückführte, wurden kompensatorische Sprachförderprogramme entwickelt, von denen eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern erhofft wurde.

Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass sich kaum langfristige Lernerfolge zeigten und ein isoliertes Training zu keinem wesentlichen Lernerfolg führte (Valtin 2006; Sasse 2006; Valtin 1975). Auch heute werden in Kindertageseinrichtungen oft Trainingsprogramme zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten eingesetzt.

Im Elementarbereich wurde ausgehend von der Kritik an dem *funktionsorientierten Ansatz* der *situationsorientierte Ansatz* entwickelt, der stärker an den Erfahrungsbereichen der Kinder und ihrer Eltern ansetzt. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht nun mehr in der Schaffung von Rahmenbedingungen, in denen kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse unterstützt werden. Der Kindergarten sieht sich nicht weiter als Zulieferer für die Schule und wehrt sich gegen die Aufgabe, „nur“ eine schulvorbereitende Einrichtung zu sein. Begriffe wie „Vorschulerziehung“ oder „Vorschulkind“ werden kritisch betrachtet und die Eigenständigkeit des Elementarbereichs betont. Vermeintlich schulische Inhalte wurden deshalb im Kindergarten gestrichen und somit auch die Schrift aus diesen Einrichtungen weitgehend verbannt. Generationen von Kindern haben ihre Garderobe nicht an einem Haken aufgehängt, an dem ihr Name stand, sondern sie mussten sich meist an Tierbildern orientie-

ren, um ihren Kleiderhaken zu erkennen. Auch heute variiert das Schriftangebot in den Kindertagesstätten bezüglich seiner Vielfältigkeit und Präsenz.

Internationale Studien zeigen, dass Kinder in den Jahren vor der Einschulung wesentliche Lernerfahrungen mit Schrift sammeln (Hall u. a. 2007; Neuman/Dickinson 2001). Dass in der heutigen Zeit die Schrift in den Kindertageseinrichtungen ihre Bedeutung hat, belegen beispielsweise die Bildungs- und Erziehungspläne für den Elementarbereich (Huneke 2008). Um an diese Fähigkeiten der Kinder anzuknüpfen, müssen sich pädagogische Fachkräfte auf die Lernerperspektive der Kinder einlassen, die noch nicht die Sprache über den Filter der Schrift wahrnehmen.

Die Bedeutung der Schrift im Elementarbereich wird heute kaum geleugnet. Es ist offensichtlich, dass Kinder, bevor sie in die Schule kommen, in eine Welt der Schriftlichkeit eintauchen. Deshalb spielt die Förderung von *Literalität im Elementarbereich* eine bedeutende Rolle. Zahlreiche Veröffentlichungen geben dazu Anregungen (z. B. Füssenich/Geisel 2008; Ulich 2003). Die Entwicklung von *Literalität* ist Teil des (Schrift-)Spracherwerbs (Street/Hornberger 2008).

Hans-Werner Hunecke (2008) arbeitet anhand der Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer sowie der Ausbildungskonzepte für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die Bedeutung von „Schriftkultur und frühem Schriftspracherwerb“ heraus. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Sprachdidaktik mit ihrer sprach- und medienwissenschaftlichen Fundierung als eigenständige Fachdidaktik kaum als Orientierungsrahmen genutzt wird. Die Bildungspläne des Elementarbereichs seien zwar auch wie die Bildungspläne der Schulen aus Sicht von Kindern formuliert und würden den Prozess der Selbstbildung als wesentlich ansehen. So werde in allen Bildungsplänen auf die frühen Lernerfahrungen mit Schriftlichkeit hingewiesen, wobei jedoch nur in einigen Plänen auch auf den Zusammenhang zur mündlichen Sprache eingegangen werde:

Die Vermittlung des Schriftspracherwerbs ist (nach Hunecke 2008) in der Schule meist an Lehr- und Lernprozesse gekoppelt und weist eine eigene Fachdidaktik auf, die nicht berücksichtigt werde. Der Schriftspracherwerb werde immer noch weitgehend der Schule zugewiesen und die Kindertageseinrichtungen hätten nur eine propädeutische Funktion (vgl. auch Rank 2008).

## 4 Kindliche Bildung: Vom Sprechen zur Schrift

### 4.1 Zum Schriftspracherwerb – in Bezug zur sprachlich-kognitiven Entwicklung

Der Schriftspracherwerb ist im Zusammenhang mit der sprachlich-kognitiven Entwicklung zu sehen. Der Übergang vom Sprechen zur Schrift stellt erhebliche Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Lernenden, die beispielsweise die *Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache* wahrnehmen müssen.

Ein weiteres Kennzeichen der Schrift ist das *Fehlen eines Gesprächspartners*. Schreibende richten sich an vorgestellte Gesprächspartner, Lesende erhalten keine zusätzlichen Hinweise für das Verstehen. Hinzu kommt bei der Schrift das *Fehlen außersprachlicher Ausdrucksmittel*, wie Gestik, Mimik und Intonation. Damit Inhalte dennoch verständlich sind, müssen schriftsprachliche Formulierungen expliziter sein als lautsprachliche.

Die Verschriftung von *Saskia* („Meine Freundin es macht Spaß mit dir“) (vgl. Abb. 1) zeigt, dass diese Fähigkeit erst langsam erworben wird: Aus ihrer Perspektive ist es selbstverständlich, was mit der Freundin Spaß macht, doch die lesende Person erfährt dies nicht. In den Verschriftungen der Kinder spiegeln sich ihre Einsichten vom Wort- und Satzkonzept wider. Sie gelangen erst allmählich zu der Erkenntnis, dass alle Redeteile verschriftet werden. Sie schreiben (wie *Saskia*) die Wörter zunächst meist ohne Lücken, da die Wortgrenzen erst in der Auseinandersetzung mit Schrift erworben werden.

Der Schrifterwerb ist als Entwicklungsprozess zu sehen, bei dem sich Kinder schrittweise das System der Schrift aneignen und selbstständig Regeln zur Verschriftlichung entdecken. Um Lesen und Schreiben zu lernen, ist meist ein gewisser Entwicklungsstand an sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten erforderlich; doch bereits die Beschäftigung mit Schrift in alltäglichen Kontexten (z. B. Beschriftungen von Funktionsbereichen im Kindergarten) erweitert vorhandene Fähigkeiten. Beim Erwerb der Schriftsprache setzen Kinder sich bewusst und willkürlich mit ihrer

Sprache auseinander. Lesen- und Schreibenlernen ist ein kognitiver Konstruktionsprozess und durch das Schreiben wird das Denken neu konstruiert (Ong 1987).

Bei alphabetischen Schriften (wie der deutschen Schrift) besteht eine besondere Beziehung zwischen der Laut- und Schriftsprache. So wird es möglich, mit einer geringen Anzahl an Schriftzeichen die Lautfolgen zu verschriften. Diese Beziehungen zwischen den Phonemen (Lauten) und Graphemen (Buchstaben) ist dabei äußerst komplex (Bierwisch 1976).

Kinder müssen lernen, dass sich das Schriftbild von Wörtern nicht ähnelt, wenn die bezeichneten Gegenstände Ähnlichkeiten aufweisen. Vielmehr zeigt die Schrift Gemeinsamkeiten auf, wenn Wörter ähnlich klingen:

„Stange“ und „Rohr“ sind semantisch ähnliche Gegenstände, aber in den Wörtern wird dies nicht sichtbar. Demgegenüber weisen die Wörter „Stange“ und „Wange“ keine Ähnlichkeit in der Bedeutung auf. Da sie sich reimen, entsprechen sich die Buchstabenfolgen (Brügelmann 1983). Lernende erfassen schrittweise die Beziehungen zwischen der Laut- und Schriftstruktur, die sich nicht aus den jeweiligen Wortbedeutungen erklären lassen. Das Wort „Kuh“ ist ein kurzes Wort, obwohl das Tier groß ist. Das Rotkehlchen ist ein kleines Tier, das entsprechende Wort aber sehr lang. Schriftunkundige Menschen verfügen in der Regel nicht über die Fähigkeit, Sprache nach inhaltlichen (bedeutungsmäßigen) und formalen (klanglichen) Aspekten zu trennen:

Peter, 29 Jahre, ein Null-Anfänger in einem Lese- und Schreibkurs reflektiert über Sprache: „Messer schreibt man mit <ss>, also schreibt man ein kleines Messer mit <s>“ (Crämer/Schumann 1990, S. 217).

Solange Schrift nicht verfügbar ist, sind einige kognitiv-sprachliche Leistungen kaum möglich. Dies haben eine Forschergruppe aus Brüssel sowie der sowjetische Psychologe Alexander Lurija (1986) in den 1930-Jahren gezeigt:

Die Brüsseler Forschergruppe hatte ihren Probanden mündliche Aufgaben wie „Lassen Sie den ersten Teil des Wortes Opa weg“ gestellt. Durch den Vergleich der Leistungen von Erwachsenen mit und ohne Schriftkenntnisse und denen von Kindern konnten sie nachweisen, dass es ausschließlich das Verfügen über Schrift ist, um die Lösung solcher Aufgaben zu ermöglichen. Menschen ohne Schriftkenntnisse waren nicht in der Lage, diese Aufgaben über das Zufallsprinzip hinaus richtig zu beantworten. Die zentrale Leistung

der Schrift sei es demnach, Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, sie ihrer Situationsgebundenheit zu entreißen und somit neue kognitive Möglichkeiten zu schaffen (Günther 1993).

Zu ähnlichen Ergebnissen kam Alexander Lurija viele Jahre zuvor: Er erforschte, dass Menschen unter den Bedingungen der reinen Mündlichkeit in einer alphabetisierten Gesellschaft die Wirklichkeit nicht in abstrakten wissenschaftlichen Begriffen abbilden. Er legte schriftunkundigen Bauern geometrische Figuren vor. Sie benannten diese Figuren nicht mit ihren abstrakten Namen wie „Kreis“ oder „Rechteck“. Vielmehr sahen sie in einem „Kreis“ einen „Teller“, eine „Münze“ oder den „Mond“. Die gewählten Bezeichnungen verweisen dabei immer auf ihre persönliche Erfahrungswelt.

Diese Ergebnisse werden auch heute in Alphabetisierungskursen bestätigt. Menschen ohne Schriftkenntnisse fehlen die Fähigkeit, über formale Aspekte der Sprache nachzudenken sowie wissenschaftliche Begriffe anzuwenden. Abstraktere Begriffe, wie „Wort“ oder „Satz“, sind ihnen in der Regel unbekannt. Wenn sie gebeten werden, ein Wort zu sagen, wählen sie meist eine Sinneinheit, wie „meine Frau“ oder „Guten Tag“. Erst in der Auseinandersetzung mit der Schrift wird das Wort bewusst als isoliert bedeutungstragende Einheit erfasst.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Fähigkeiten Kinder erwerben, wenn sie sich der Schrift zuwenden. Dies sind die Funktion von Schrift und ihre Konventionen (Kapitel 4.2), die Einsicht in den Aufbau von Schriftsprache (Kapitel 4.3), die Dekontextualisierung von Sprache (Kapitel 4.4) sowie die Kenntnis von Begriffen (Kapitel 4.5).

## 4.2 Zur Funktion von Schrift und ihren Konventionen

Kinder eignen sich Schriftsprache nicht nur im Rahmen der Schule an, sie hat bei vielen Kindern auch vor Schuleintritt ihre Bedeutung (Bürgin/Menz 2008; Füssenich/Geisel 2008; Ramseger 2008; Dehn 2007). Einige Kinder verfügen bereits im Elementarbereich über beeindruckende schriftsprachliche Fähigkeiten.

*Orfeas* (6 Jahre alt) schreibt: „Darf ich (gleich) zu dir kommen zum Spielen“ (vgl. Abb. 2). Typisch für Schreibanfänger wählt er große Druckbuchstaben und hält bereits Wortgrenzen bei einigen Wörtern ein.

Abbildung 2: „Darf ich (gleich) zu dir kommen zum Spielen“

DAFICH = ZU DIR KOMEN ZUMSPIELEN

Quelle: Bürgin/Menz 2008

Orfeas schreibt zu einem anderen Zeitpunkt folgenden Text an seine pädagogische Fachkraft (vgl. Abb. 3):

Abbildung 3: Text von Orfeas „Wie geht es dir, Herr Menz? Wann machen wir das wieder mit dem Griechisch?“

WIGEZTIR HR MENZ WdN MACH EWIDE DES  
WIDERDES MITTEM KRISIS

Quelle: Bürgin/Menz 2008

Wie ein Kind die Bedeutung der Schrift erkannt hat und dies durch Kritzelschrift festhält, zeigt folgendes Beispiel (vgl. Abb. 4):

Abbildung 4: Kritzelschrift

am ...  
um ...  
in ...

Durchschrift für Auftraggeber

606365 ...

Empfänger (genaue Anschrift)	Bankleitzahl
Konto-Nr. des Empfängers	bei Sparkassen (u.w.) - oder ein anderes Konto des Empfängers *
Verwendungszweck (nur für Empfänger)	DM
Konto-Nr. des Auftraggebers - Auftraggeber (genaue Anschrift)	Unterschrift
Datum	

\*Soll die Überweisung auf ein anderes Konto ausgeschlossen sein, so sind die Worte „oder ein anderes Konto des Empfängers“ zu streichen.

1111103024H

Quelle: Füssenich/Geisel 2008, S. 34, 36

Kinder begegnen der Schrift zu Hause und im Kindergarten, wenn sie mit Erwachsenen aktiv in Lese- und Schreibsituationen eingebunden sind, beispielsweise beim Schreiben eines Briefes oder beim (Vor-)Lesen eines Buches. Dabei lernen sie auch die Konventionen unserer Schrift sowie die Lese- und Schreibrichtung kennen. Sie erkennen den Unterschied zwischen Bild und Schrift und erwerben weitere wichtige Einsichten.

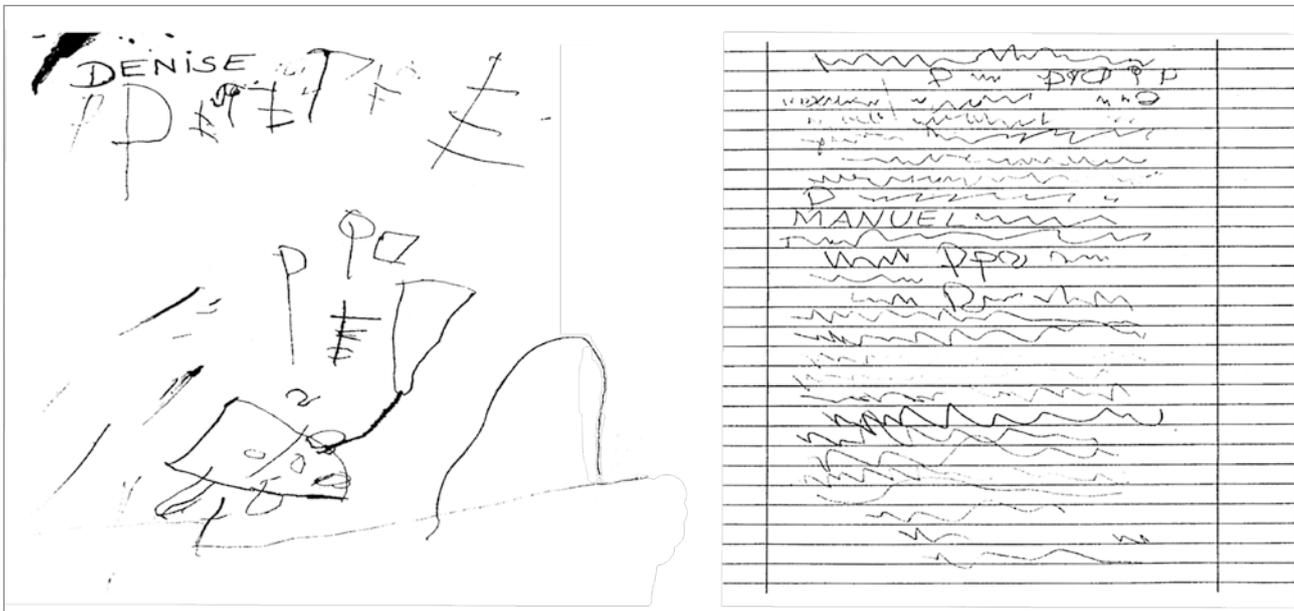
Viele Kinder interessieren sich bereits *lange vor der Einschulung* für Symbole und Zeichen, wozu auch Schriftzeichen gehören. Sie erkennen Eis-Fahnen oder die Werbung von McDonald's, die sie z.B. „Hamburger-Schild“ nennen. Sie verstehen, dass diese Symbole für sie relevante Bedeutungen ausdrücken:

*Johanna* sieht, wie eine ihr fremde Frau im Flughafen ein Kinderbuch liest. Sie geht zu ihr hin und sagt: „Lies mir vor!“

*Anna* bekommt zu ihrem dritten Geburtstag einen Pullover, in dem vorne ihr Name eingestrickt ist. Sie ist sehr stolz auf dieses Geschenk und zeigt in der Stadt auf alle Schriftzeichen, die mit „A“ beginnen (auch auf das Apothekenzeichen) und meint, dort würde überall „ANNA“ stehen.

Schon früh lernen fast alle Kinder ihren Namen schreiben. Sie können ihn schon vorher erkennen und lesen. Dabei orientieren sie sich (wie *Anna*, drei Jahre alt) zunächst am ersten Buchstaben. Erst mit zunehmenden Fähigkeiten können sie die Wörter voneinander unterscheiden. Doch es gibt auch Kinder wie die sechsjährige *Denise*, die ihren Namen weder schreiben noch lesen kann. Als er ihr vorgeschrieben wird, glaubt sie nicht, dass dies ihr Name ist (vgl. Abb. 5).

**Abbildung 5: Denise (6 Jahre) kann ihren Namen weder schreiben noch lesen.**



Quelle: Eigene Projektdaten

Um die unterschiedlichen Entwicklungen von Kindern zu erfassen, bieten sich vor allem Spiele an. Ob Kinder die Funktion von Schrift wahrnehmen, lässt sich beispielsweise durch ein *Gezinktes Memory* erfassen und gegebenenfalls fördern. Memory spielen fast alle Kinder gerne. Das Besondere beim *Gezinkten Memory* ist die Verwendung von Schrift. Alle Karten sind auf ihrer Oberseite mit Großbuchstaben beschriftet. Diese verweisen auf den abgebildeten Gegenstand der Karte. Wenn die Kinder eine Beziehung zwischen der Schrift auf der Oberseite und den verdeckten Bildern auf der Rückseite herstellen können, haben sie die Funktion der Schrift erkannt.

*Gregoris* vergleicht die Wortbilder schon beim Spiel und findet entsprechende Paare. Auf die Frage, wie er dies gemacht habe, antwortet er: „Da habe ich gelest“.

Der gleichaltrige *Jonathans* spielt das *Gezinkte Memory* mehrmals und nimmt die Schrift auf der Oberseite der Karten nicht wahr.

Wie unterschiedlich die Entwicklung von Kindern sein kann, zeigt folgendes Beispiel mit *Liridion*, *Melanie* und *Johannes* (Füssenich/Geisel 2008): Die Kinder schauen sich *ein halbes Jahr vor der Einschulung* mit einer pädagogischen Fachkraft das Bilderbuch „TONI FEIERT GEBURTSTAG“ an. Das Buch endet mit der Frage: „UND WAS WÜNSCHT DU DIR ZUM GEBURTSTAG?“

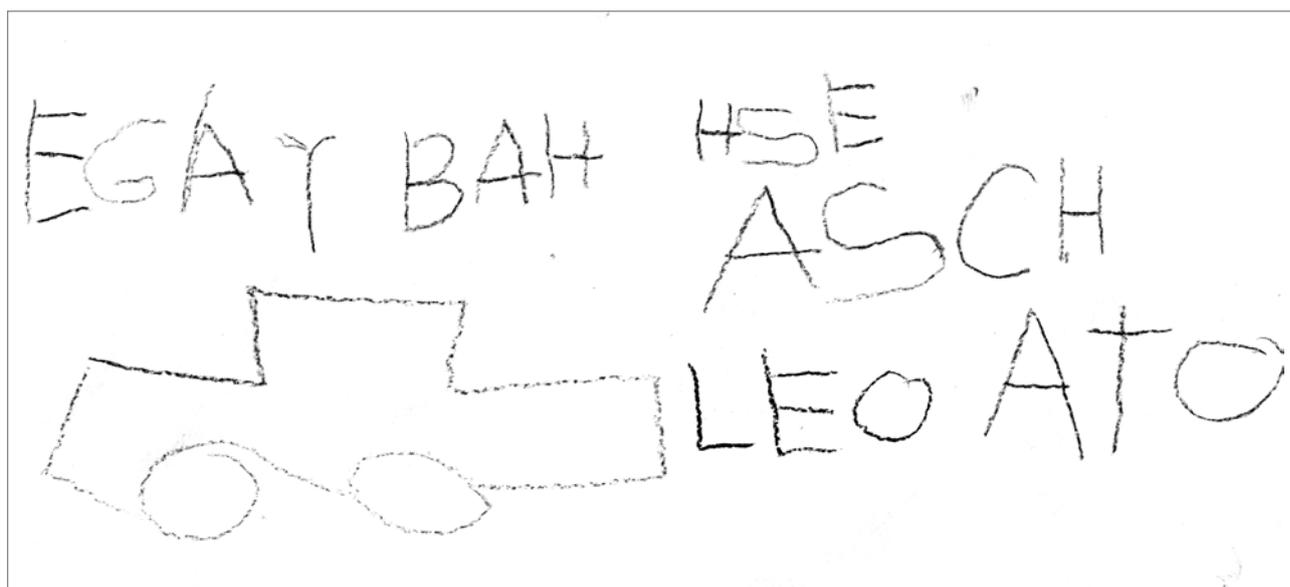
Alle drei Kinder können ihre Geburtstagswünsche äußern. Anschließend werden sie gebeten, ihre Wünsche zu malen, zu schreiben oder zu diktieren.

*Liridion* wünscht sich zum Geburtstag „ein Auto, ein Buch, eine Jacke und eine Hose“ und verschriftet seine Wünsche. Weiterhin schreibt er einige Buchstaben, die im Namen seiner Mutter vorkommen (vgl. Abb. 6). Er kennt zahlreiche Buchstaben und kann seinen Namen und andere Wörter bereits lautierend verschriften.

*Melanie* schreibt einzelne Wörter untereinander. Sie bestehen aus Buchstaben und Doppelpunkten, weisen aber noch keinen Laut-Buchstaben-Bezug auf. Da *Melanie* ihren Namen und einzelne Buchstaben schreiben kann, fügt sie die Buchstaben ihres Namens in verschiedenen Kombinationen zusammen (vgl. Abb. 7). Sie hat die kommunikative Funktion von Schrift erkannt, denn sie kann genau erklären, was welches Wort bedeutet, z.B.: Schuhe oder Armband.

Der gleichaltrige *Johannes* wünscht sich rote und blaue Spielsachen. Er hat erkannt, dass Schreiben bedeutet, Spuren auf einem Papier zu hinterlassen und dass durch Schrift Bedeutung vermittelt wird. Er weiß noch nicht, dass Schrift aus einzelnen Buchstaben besteht. Seinen Namen kann er auswendig schreiben, einen Buchstaben benennen kann er jedoch (noch) nicht (vgl. Abb. 8).

### Abbildung 6: Wunschzettel von *Liridion*



Quelle: Füssenich/Geisel 2008

Abbildung 7: Wunschzettel von *Melanie*

Quelle: Füssenich/Geisel 2008

Abbildung 8: Wunschzettel von *Johannes*

Quelle: Füssenich/Geisel 2008

Diese drei Schriftproben verdeutlichen, dass Kinder (vor ihrer Einschulung) über sehr differenzierte schriftsprachliche Fähigkeiten verfügen. Hans Brügelmann (1985) führt Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb eher auf mangelnde Erfahrungen von Kindern im Umgang mit Schrift als auf eine allgemeine visuelle oder auditive Wahrnehmungsleistung zurück. Manfred Wespel (2003) fordert ein entwicklungsorientiertes Fördern der Sprachwahrnehmung und Sprachverarbeitung, weil ein allgemeines Funktionstraining nicht an der spezifischen Sprachwahrnehmung anknüpfen würde.

Für Kinder gehört Malen und Schreiben zusammen (vgl. Abb. 6). Sie verschriften ihre Gemälde, in dem sie buchstabenähnliche Zeichen verwenden. Sie schreiben ihren Namen auf oder sie schreiben Wörter ab. Dabei ist die Schreibrichtung noch variabel und stabilisiert sich erst in der Auseinandersetzung mit der Schrift.

#### 4.3 Zur Einsicht in den Aufbau von (Schrift-)Sprache

Zwischen dem Erwerb von Bedeutungen und der Fähigkeit, Sprache zu segmentieren, besteht ein Zusammenhang. Der Bedeutungserwerb knüpft an individuelle Erfahrungen sowie an das Weltwissen der Kinder an und stellt die subjektiv bedeutsamen Begriffe des Kindes dar – das Wort ist die geäußerte sprachliche Form.

Die exakte Gegenstandsbezogenheit eines Wortes ist ein langer Prozess in der Entwicklung von Kindern. Zuerst ist das Wort eng mit der Situation, der Gestik, der Mimik und der Intonation verbunden. Sprache wird rein „sympraktisch“ (Lurija 1982) verwendet:

Wörter werden nicht aus dem Kontext gelöst und sind folglich nur mit dem Handlungskontext verflochten. Sie werden auch nur in diesem verstanden. Erst allmählich löst sich das Wort von der Handlung und symbolisiert die Realität. Es wird „synsemantisch“ verwendet. Lernende haben dann den Symbolcharakter der mündlichen Sprache erfasst, was Vygotskij (2002/1925) auch *erste Symbolstufe* im Unterschied zur Schrift nennt, die die *zweite Symbolstufe* darstellt.

Kinder verwenden schon früh Wörter von Erwachsenen. Da sie über andere Erfahrungen und Kategorisierungen verfügen, verbinden sie mit diesen Wörtern

oft eigene Bedeutungen. In der kindlichen Entwicklung verändern sich die Bedeutungen von Wörtern, und Kinder lernen von ihren subjektiven Begriffen zu abstrahieren. So werden beispielsweise zu Beginn des Spracherwerbs alle runden Gegenstände als „Ball“ bezeichnet. Sie entdecken die objektiven Beziehungen zwischen den Wörtern und dem bezeichneten Inhalt. Sie erweitern ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht nur quantitativ (Wortschatzspurts), sondern auch in qualitativer Hinsicht: Sie imitieren sprachliche Äußerungen, fragen nach und teilen mit, dass sie Äußerungen nicht verstehen.

In den gemeinsamen Handlungen und in Dialogen mit Erwachsenen und anderen Kindern nimmt das Gespräch über Sprache einen wichtigen Stellenwert ein. Die Entstehung von Sprachbewusstheit in seiner Bedeutung für den Erwerb der mündlichen und schriftlichen Sprache wird seit vielen Jahren von unterschiedlichen Disziplinen und mit unterschiedlichen Begriffen erforscht (Gornik 2010; Vygotskij 2002/1925; Andresen 1985; Augst 1978).

Erste Formen des Nachdenkens über Sprache setzen vor allem dann ein, wenn Kinder in der Kommunikation Verständnisprobleme haben, die es zu lösen gilt. Sie geben Kommentare über Sprache ab und korrigieren ihre Kommunikationspartner:

Mutter: Das Kind hat *Sommersprossen*.

Kind: Welche *Sommersprossen*? Es ist doch *Winter*.

Hilke Elsen (1989, S. 232) berichtet von ihrer Tochter, die mit drei Jahren eine Äußerung ihrer Mutter korrigiert: „Ohrenschmerzen – ich hab nicht ‚Ohrenschmerzen‘ gesagt, ich hab ‚Ohrschmerzen‘ gesagt, mir tut nur ein Ohr weh.“

Kinder korrigieren auch ihre eigene Sprache, wenn ihre Äußerungen nicht verständlich sind:

K: Nimm mal das *Eisenbügel*.

E: Wie?

K: Nimm mal das *Bügeleisen*.

Das Nachdenken über Sprache zeigt sich auch in den Eigenschöpfungen von Kindern. Eve Clark (1993) zieht eine Parallele zwischen der Erweiterung des Wortschatzes bei Kindern und der Erstellung eines Wörterbuches. Genau wie Wörterbücher würden Kinder ihren Wortschatz um Äußerungen erweitern: Die Kinder gehen von sprachlichen Einheiten aus und kombinieren diese neu, um unbekannte Bedeutungen auszudrücken. Ihre Äußerungen stimmen oft nicht mit den Wörtern der Erwachsenen überein. Doch zeigen

diese Eigenschöpfungen, dass Kinder mit Sprache kreativ umgehen, sprachliche Einheiten erkennen und diese in ihr Sprachsystem integrieren. Beispiele von Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sind (nach Füssenich 2008) beispielsweise:

„Bahnhofsmann“ für Schaffner – „Zugbahn“ für Straßenbahn – „Fensterfeger“ für Scheibenwischer – „Riesenturm“ für Leuchtturm – *Nichtschwimmer/Jaschwimmer* – *zerknallt* statt *verknallt*.

Diese Äußerungen zeigen, dass Kinder sprachanalytisch tätig sind. Dabei entdecken sie linguistische Einheiten wie Wörter (*Sommersprossen*) und Morpheme (*Eisenbügel* – *Bügeleisen*), die sie in der Kommunikation verwenden, jedoch nicht willentlich aus der gesprochenen Sprache heraus isolieren können.

Fast alle Kinder entwickeln weiterhin Freude an Sprachspielen. Dabei tauschen sie Einheiten wie Silben („*Ene, meene* miste, es rappelt in der Kiste ...“), Morpheme (*einatmen, zweiatmen, dreiatmen*...) oder Laute (*Rira -rutsch* ...) aus. Diese Äußerungen zeigen, dass Kinder mittlerweile über die Fähigkeit verfügen, Sprache auch außerhalb von Kommunikationssituationen zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und sich auf die Form von Sprache einzulassen. Sprache in Einheiten zu segmentieren ist für die weitere Sprachentwicklung bedeutsam, denn Kinder erwerben Sprache und erkennen ihre Einheiten erst mündlich; denn sie verfügen nicht über ein Wortkonzept – im Unterschied zu schriftkundigen Erwachsenen.

Ausgehend von der Psychologie wurde die *phonologische Bewusstheit* als wesentliche *Vorläuferfertigkeit* beim Lesen- und Schreibenlernen in die Diskussion eingebracht und zahlreiche Fördermaterialien legen den Schwerpunkt auf diesen Bereich. Eine einheitliche Definition von „phonologischer Bewusstheit“ liegt nicht vor und ihre Bedeutung wird kontrovers diskutiert (Valtin 2010; Küspert u.a. 2007; Schneider 2001).

Da die deutsche Sprache in einer alphabetischen Schrift erfasst ist, herrscht Übereinstimmung darin, dass es sich bei diesem Konstrukt um die Fähigkeit handelt, von der Bedeutung sprachlicher Einheiten zu abstrahieren und sich mit formalen Aspekten der lautlichen Struktur der Sprache zu befassen. Studien zur Wirksamkeit des Trainings der phonologischen Bewusstheit kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen (siehe die Zusammenfassung von Valtin 2010):

In einigen Untersuchungen werden keine Erfolge aufgezeigt. Studien, die zwar den erfolgreichen Erwerb

der Schriftsprache gegenüber Klassen belegen, in denen die Kinder vor der Einschulung keine derartige Förderung erhalten haben, berücksichtigen nicht das schulische Lehren, das fördernd oder weniger unterstützend sein kann. Praktiker berichten, dass zahlreiche Kinder durch Spiele und Lieder, in denen mit Reimen, Silben und Lauten operiert wird, profitieren. Übereinstimmend ziehen sie die Schlussfolgerung, dass diese Kinder über fundierte Sprachfähigkeiten verfügen. Kinder, die eine Förderung nötig haben, würden kaum profitieren, weil ihnen die Grundlagen fehlten, um sich auf die formale Seite von Sprache zu konzentrieren. Viele Wörter, die sie segmentieren sollen, sind ihnen unbekannt. Annika Sandu sieht noch ein weiteres Problem: „Die Erzieherinnen denken von der Schrift und die Kinder von der gesprochenen Sprache“ (Sandu 2009, S. 30).

Kontrovers wird auch diskutiert, ob Kinder in der Lage sein müssen, die formale Seite der Sprache zu erfassen, *bevor* sie die Schriftsprache erwerben, oder ob sich diese Fähigkeit in der Auseinandersetzung mit der Schrift entwickelt? Mittlerweile sehen Vertreter des Trainings bzw. der Förderung von *phonologischer Bewusstheit* auch die Notwendigkeit, Schrift zu berücksichtigen (Plume/Schneider 2004). Weiterhin wird der Begriff „Vorläuferfertigkeiten“ kritisch gesehen: Jörg Ramseger (2008, S. 17) schlägt vor, diesen Begriff in der Pädagogik nicht mehr zu verwenden. Wer nämlich die Wege der Kinder in die Welt der Schrift als Kontinuum einer sich ständig ausdifferenzierenden Lese- und Schreibpraxis begreift, wird kaum „vorläufige“ von „endgültigen“ Phasen unterscheiden können, sondern allenfalls „frühe“ von „späten“ Phasen der Entwicklung.

Wie unterschiedlich die Entwicklung von Kindern sein kann, zeigt folgende Beobachtung:

Sechs Kinder suchen aus Bildkarten „Reimpaare“: z.B. „Tuch“ und „Buch“ sowie „Kanne“ und „Pfanne“. Vier Kinder finden zahlreiche Reimpaare:

*Cem* ist begeistert von diesem Spiel. Er erfindet selbst Reimpaare, merkt aber gar nicht, dass einige seiner Reimwörter keine Wörter der deutschen Sprache sind und sie somit keine Bedeutung haben, z.B.: „Frosch“ – „Brosch“, „Kaulquappe“ – „Paulquappe“, „Gras“ – „Bras“. Weitere Reimwörter haben zwar eine Bedeutung, die *Cem* aber nicht kennt: „Flöte“ – „Röte“.

*Michel* findet keine Reimwörter. Ihr sind viele abgebildeten Begriffe unbekannt: Zur Abbildung vom „Eimer“ sagt sie „Topf“ und die „Tasse“ benennt sie mit „Glas“.

Mit förderdiagnostischen Beobachtungen wie Reime erkennen, Wörter in Silben gliedern oder auch Anlaute heraushören, lässt sich der Entwicklungsstand von Kindern erkennen und fördern (Füssenich/Löffler 2009, 2008):

Mit Kindern können beispielsweise die Bildkarten „Haus“, „Maus“ und „Bär“ betrachtet und benannt werden, wobei sich von drei Karten jeweils zwei reimen. Zu einem der Reimwörter (z.B. „Maus“) wird ein weiteres Wort gewählt (z.B. „Bär“), das einen semantischen Bezug zu diesem Wort hat. Für Kinder, die noch inhaltlich-anschaulich denken, klingen „Maus“ und „Bär“ ähnlich, weil beides Tiere sind. Dass sich „Maus“ und „Haus“ reimen, können sie jedoch noch nicht wahrnehmen.

*Alice* hört einige Reimpaare richtig, z.B. „Mund“ und „Hund“. Eine semantische Zuordnung nimmt sie allerdings bei „Auto“ und „Bus“ vor, statt zuerkennen, dass sich „Nuss“ und „Bus“ reimen. Sie kann beim Spiel in der Kindertageseinrichtung zudem nicht alle Wörter in Silben gliedern. Einige Begriffe sind ihr unbekannt, z.B. „Lampe“, „Ananas“, „Papagei“. Aus den einsilbigen Wörtern, wie „Bus“ und „Haus“ macht sie zweisilbige: „Bu-us“, „Ha-aus“, „Tomate“, „Auto“ und „Pinzel“ gelangen ihr problemlos zu untergliedern. Obwohl *Alice* noch Unterstützung benötigt bei der Erweiterung der semantischen Fähigkeiten und bei der Einsicht in den Aufbau von (Schrift-)Sprache, kann sie stattdessen bereits ein halbes Jahr vor der Einschulung fast fehlerfrei das Alphabet aufsagen. Dabei äußert sie nicht die Laute, sondern die Buchstabennamen. Diese antrainierten Fähigkeiten helfen dem Kind jedoch nicht, die Regularitäten der (Schrift-)Sprache zu entdecken.

#### 4.4 Zur Dekontextualisierung von Sprache

Die Fähigkeit, dass Schreiben die Sicht von Leserinnen und Lesern berücksichtigen muss, wird erst langsam erworben. Dies zeigt das Beispiel von *Saskia* (vgl. Abb. 1). Für sie ist es selbstverständlich, was ihr mit ihrer Freundin Freude macht. Kinder erfahren im Laufe ihrer Entwicklung, dass die Sprache nicht die Wirklichkeit ist, sondern sie nur symbolisiert. Sie lernen dabei auch, über Lebewesen und Gegenstände zu sprechen, die nicht real vorhanden sind.

Die frühkindliche Kommunikation setzt gemeinsame Handlungen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen voraus. Dabei passen die Bezugspersonen ihre kommunikativen Handlungen an die Fähigkeiten des Kindes an, was in zur Routine gewordenen Alltagssituationen oder Formaten möglich ist. Es findet eine Feinabstimmung zwischen den Kindern und ihren Interaktionspartnern statt, in dem sich letztere auf die zunehmenden Fähigkeiten der Kinder einstellen. Erste Formate sind z.B. Baden, Füttern oder „Guckuck-da“-Spiele.

Jerome Bruner (2002) untersuchte das Format *Bücherlesen* und nennt es den „Beginn des Benennens“. Er entdeckte die Gleichförmigkeit des Ablaufs: Die Mutter zeigt auf vertraute Bilder in einem Buch und benennt sie. So wird die Entwicklung der bezugnehmenden Sprache des Kindes beobachtet. Das Kind lernt, dass Wörter für Dinge oder Ereignisse stehen. Es findet ein Austausch bezüglich nicht konkreter, sondern lediglich in Bildern repräsentierter Themen statt. Das Kind erweitert somit seine Fähigkeiten und erfasst die Symbolfunktion von Sprache. Es kommuniziert über Lebewesen und Dinge, die nicht aktuell präsent sind. Wichtig ist dabei, dass die Bezugsperson eine wohlwollend interpretierende Gesprächspartnerin ist, die sich auf die Fähigkeit des Kindes einstellt. Bruner (2002, S. 73) nennt vier Schlüsseltypen von Äußerungen der Bezugsperson:

Aufruf („Schau!“)

Frage („Was ist das?“)

Bezeichnung („Dort ist ein ...“)

Rückmeldung („Ja.“; „Nein, es ist ein ..., kein ...“).

Diese Äußerungen treten meist in dieser Reihenfolge auf. Aktivitäten des Kindes sind „stimmliche Äußerungen, Gesten, Lächeln, Augenkontakt mit der Mutter und Suchen“ eines gemeinsamen Gegenstandes. Die Entwicklung des Benennens entwickelt sich auch durch die Teilnahme am Format Bücherlesen und weniger durch Imitation von mütterlichen Äußerungen.

Durch Vorlesen erfahren Kinder schon früh, dass Schrift eine Bedeutung hat, die man sich durch Lesen erschließen kann:

*Carina* entdeckte diese Funktion bereits im Alter von einem Jahr. Sie blättert Bilderbücher von vorne nach hinten. Dabei zeigt sie auf abgebildete Gegenstände sowie Lebewesen und benennt sie: „Wauwau“, „Ball“, „Eis“.

Eine Mutter erzählt, dass ihr kleiner Sohn die kommunikative Funktion der Schrift entdeckt habe: Beim

gemeinsamen Bilderbuchbetrachten habe der Junge immer „Ende“ gesagt, wenn die Bilder im Buch aufgehört und nur noch Schrift zu sehen war. Eines Tages habe er „Lesen“ gesagt und auf die Schrift gezeigt.

Wie bedeutsam Lesen auch schon für junge Kinder ist, zeigt folgendes Beispiel:

*Die Mutter (mündlich berichtet von Kristina Singer) liest ihrem Sohn Konstantin (4 Jahre, 6 Monate) „Käpt'n Sharky“ von Jutte Langreuter vor. Er hat die Geschichte auch als Hörspiel, die sich am Film orientiert, und demnach viele Dialoge enthält, z.B.:*

*Käpt'n Sharky: „Segel setzen.“*

*Ratte (ist ein bisschen schwerhörig): „Wen soll ich verpetzen?“*

*Käpt'n Sharky: „Wasch dir mal die Ohren.“*

*Solche Dialoge stehen nicht im Buch. Beim Vorlesen protestiert Konstantin an den Stellen, an denen nach der Hörbuchversion mal wieder Dialoge stehen.*

*K: „Das steht da nicht. Du sollst vorlesen: „Wen soll ich verpetzen?““*

*M: „Das steht da nicht. Das gibt es nur auf der Kasette.“*

*Konstantin ist enttäuscht und akzeptiert weiteres Vorlesen ohne Dialoge zwischen Käpt'n Sharky und der Ratte.*

In der Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache entwickelt sich die mündliche Sprache weiter. Beobachtungen und Experimente belegen, dass Kinder, denen viel vorgelesen wird oder die viele Geschichten hören, in der Lage sind, ihre eigene Sprache an die jeweilige Umgebung anzupassen. In mündlichen Kontexten wählen sie Merkmale, die eher zur gesprochenen Sprache gehören. In eher schriftlichen Kontexten, z.B. wenn sie eine Geschichte nacherzählen, wählen sie einen Sprachstil, der eher schriftlichen Texten entspricht. Sie entwickeln eine *literale Sprache*.

Victoria Purcell-Gates (2001) beobachtete, wie Kinder von einer Geburtstagsfeier berichteten. Anschließend sollten die Kinder in einer Spielsituation ihren Puppen vorlesen. Diese Vorlesesprache unterschied sich von der mündlichen Erzählung vom Geburtstagsfest insofern, als die grammatische Form komplexer und der Wortschatz differenzierter waren. Auch wenn die Vorlesegeschichte mündlich vorgetragen wurde, wählten die Kinder die Schriftsprache des Buches. Purcell-Gates fand heraus, dass Kinder in der Lage sind, mündliche und schriftliche Sprache zu unterscheiden und ihre eigene Sprache dem Kontext anzupassen.

In der Literatur werden zunehmend Kinder beschrieben, die schon sehr früh das Vorlesen im Spiel zeigen:

„Die 3-jährige Katharina spielt mit ihrem Freund Max in der Puppenecke. Katharina nimmt sich ein Buch und setzt sich Max gegenüber. Sie erzählt die Geschichte von Frederick, der Maus. Sie blättert die Seiten des Buches so um, dass man den Eindruck hat, sie würde vorlesen. Dabei hält sie aber gar nicht das Buch von Frederick in den Händen, sondern ein Märchenbuch mit einer anderen Geschichte“ (Kieferle 2009, S. 3).

Helga Andresen (2010) stellt in der Expertise „Erzählen und Rollenspiel zwischen drei und sechs Jahren“ die Bedeutung des Erzählens und der Rollenspiele für die weitere Entwicklung von dekontextualisierter Sprache dar.

#### 4.5 Zur Kenntnis von Begriffen

*Marius* spielt das *Gezinkte Memory* und orientiert sich an der Schrift. Auf die Frage, wie er vorgegangen sei, antwortet er: „Ich hab immer geguckt, dass es gleich viele Zahlen sind.“ Anhand der Äußerung von *Marius* wird deutlich, dass das Kind begrifflich nicht zwischen Buchstaben und Zahlen (Ziffern) unterscheiden kann, was Kinder im Elementarbereich auch nicht können müssen. Diese Beobachtung zeigt andererseits, dass Kinder Begriffe erwerben, um über Sprache zu sprechen, auch wenn diese nicht immer mit der Erwachsenennorm übereinstimmen.

Wenn Kinder in dieser Form über Sprache nachdenken, sind sie in der Lage über Sprache nachzudenken und sie zum Gegenstand ihrer Betrachtung zu machen. Dies können sie nur, wenn sie entsprechende Begriffe erwerben, um über Sprache zu sprechen.

Bei der wissenschaftlichen Begleitung der *Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten* (Füssenich 2009) wurde ein halbes Jahr vor der Einschulung erfasst, ob Kinder die Begriffe „Lesen“, „Schreiben“, „Rechnen“ vom „Malen“ unterscheiden können: *Jannik* kennt alle Tätigkeiten und kann sie sprachlich exakt benennen, während *Sveda* zu allen Tätigkeiten „Der malt was“ sagt.

Zahlreiche Begriffe entstehen meist erst in der Auseinandersetzung mit der Schrift, wie „Wort“ oder „Satz“. Da ihnen diese Begriffe als Schreibangefangene nicht vertraut sein können, enthalten die

ersten Schreibungen von Kindern auch meist keine Wortgrenzen (vgl. Abb. 1). Wenn diese Begriffe ohne Schrift thematisiert werden, ist nicht sicher, dass sie auch die Bedeutungen der Erwachsenen erwerben, wie folgendes Beispiel zeigt:

In einer Fördereinheit des Trainingsprogramms *Hören, lauschen, lernen* (Küspert/Schneider 2006) wurden Kinder mit linguistischen Begriffen wie „Satz“ und „Wort“ konfrontiert. Bauklötze symbolisieren entsprechende Begriffe. Kinder bekommen dabei (nach Sandu 2009, S. 29) individuelle Vorstellungen von den Begriffen. Ein Kind sagt: „Ein Wort ist ein Klotz“.

Insbesondere mehrsprachig aufwachsende Kinder (aber nicht nur diese) verfügen nicht über den Wortschatz, der in schulischen Lehr- und Lernsituationen sowie auch im Elementarbereich bedeutsam ist – angefangen vom Wortschatz der verwendeten Begriffe (wie Stift oder Heft), über die oben aufgeführten Tätigkeiten (wie Lesen und Schreiben) bis hin zu Arbeitsanweisungen („Oben auf der Seite steht...“). Dieser Blick auf die Begriffe, die zum (Schrift-)Spracherwerb gehören, ist jedoch in den unüberschaubaren Materialien zur sprachlichen Förderung im Elementarbereich kaum thematisiert.



## 6 Literatur

- Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen
- Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. WiFF Expertisen, Band 12. München
- Augst, Gerhard (1978): metakommunikation als element des spracherwerbs. In: Wirkendes Wort, Heft 5, S. 328–339
- Bierwisch, Manfred (1976): Schriftstruktur und Phonologie. In: Hofer, Adolf (Hrsg.): Lesenlernen. Theorie und Unterricht. Düsseldorf
- Brügelmann, Hans (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz
- Brügelmann, Hans (1995): Erkennen und fördern, was Kinder schon können. Zur Beobachtung naiver Erfahrungen mit Schrift für das Lesen- und Schreiblernen. In: Bergk, Marion/Meiers, Kurt (Hrsg.): Schulanfang ohne Fibeltritt. Überlegungen und Praxisvorschläge zum Lesenlernen mit eigenen Texten. Bad Heilbrunn, S. 38–48
- Bruner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. 2. bearb. Auflage. Bern
- Bürgin, Tanja/Menz, Mathias (2008): OIAASCHATAN! Wie Kindergartenkinder schreiben. In: Grundschule, Heft 5, S. 10–13
- Clark, Eve V. (1993): The Lexicon in Acquisition. Cambridge: University Press
- Crämer, Claudia/Schumann, Gabriele (1990): Äußerungen in einem Volkshochschulkurs mit sogenannten „Null-Anfängern“. In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, S. 217
- Dehn, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber
- Elsen, Hilke (1998): Ansätze einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik. Konsequenzen der Regularitäten des Erstspracherwerbs. Habilitationsschrift. München
- Füssenich, Iris (2008): Sind Schwierigkeiten beim Spracherwerb immer hörbar? Im Dialog mit mehr- und einsprachigen Kindern. In: KiTa aktuell Baden-Württemberg, Heft 10, S. 192–195
- Füssenich, Iris (2009): Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase), Schwerpunkt Frühförderung. (Abschlussbericht). Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Ludwigsburg
- Füssenich, Iris/Geisel, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. München/Basel [incl. Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“]
- Füssenich, Iris/Löffler, Cordula (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung. Erstes und zweites Schuljahr. 2. bearb. Auflage. München
- Füssenich, Iris/Löffler, Cordula (2009): Materialheft Schriftspracherwerb. 2. bearb. Auflage. München
- Gornik, Hildegard (2010): Über Sprache reflektieren. Sprachthematization und Sprachbewusstheit. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Medien-didaktik. Hohengehren, S. 232–249
- Günther, Hartmut (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart, S. 85–96
- Hall, Nigel/Larson, Joane/Marsh, Jackie (2007) (Eds.): Handbook of Early Childhood Literacy. London
- Hunecke, Hans-Werner (2008): Schriftkultur und früher Schrifterwerb in Bildungs- und Erziehungsplänen. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS). Berlin, S. 90–109
- Kieferle, Christa (2009): Was heißt Literacy in der frühen Kindheit? In: Welt des Kindes, Heft 3, S. 9–11
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (2006): Hören, lauschen, lernen. Arbeitsbuch. 5. bearb. Auflage. Göttingen
- Küspert, Petra/Weber, Jutta/Marx, Peter/Skowronek, Helmut (2007): Prävention von Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten. In: Suchodoletz, Waldemar v. (Hrsg.): Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen, S. 81–96
- Lurija, Alexander R. (1982): Sprache und Bewusstsein. Köln
- Lurija, Alexander R. (1986): Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Weinheim
- Neuman, Susan B./Dickinson, David K. (2001): Handbook of Early Literacy Research. New York

- Plume, Ellen/Schneider, Wolfgang (2004): Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Göttingen
- Purcell-Gates, Victoria (2001): Emergent Literacy is Emerging Knowledge of Written, not Oral Language. *New Directions for Child und Adolescent Development*. San Fransisco. Heft 92, S. 7–22
- Ramseger, Jörg (2008): „Richtig“ lesen lernen erst in der Grundschule? In: *Die Grundschulzeitschrift*, Heft 211, S. 15 ff.
- Rank, Astrid (2008): *Subjektive Theorien von Erzieherinnen zum vorschulischen Lernen und zum Schriftspracherwerb*. Berlin
- Ong, Walter J. (1987): *Oralität und Literalität*. Opladen
- Sandu, Annika (2009): Ein Wort ist ein Klotz. Zum Training sprachlicher Fähigkeiten aus der Sicht von Kindern. In: *Grundschule*, Heft 4, S. 28–31
- Sasse, Ada (2006): Vom restringierten Sprachcode der Unterschicht zu Wertvorstellungen und Alltagssprachen in schriftfernen Milieus. In: Sasse, Ada/Valtin, Renate (Hrsg.): *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS). Berlin S. 66–75
- Schneider, Wolfgang (2001): Training der phonologischen Bewusstheit. In: Klauer, Karl J. (Hrsg.): *Handbuch Kognitive Trainings*. 2. Auflage. Göttingen
- Street, Brian V./Hornberger, Nancy H. (2008): Volume 2: Literacy. In: Hornberger, Nancy H. (Ed.): *Encyclopedia of Language and Education*. New York
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: *Kindergarten heute*, Heft 3, S. 6–18
- Valtin, Renate (1975): Analyse von Sprachförderprogrammen im Bereich der Eingangsstufe. In: *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Band 2/2: Soziales Lernen und Sprache*. Stuttgart, S. 71–96
- Valtin, Renate (2006): Das Reformprojekt der kompensatorischen Erziehung: Nostalgie oder Notwendigkeit? In: Sasse, Ada/Valtin, Renate (Hrsg.): *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS). Berlin, S. 66–75
- Valtin, Renate (2010): *Phonologische Bewusstheit. Eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen?* In: *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR*, Heft 1, S. 4–10
- Vygotskij, Lev Semenovic (2002/1925): *Denken und Sprechen*. Weinheim/Basel
- Wespel, Manfred (2003): Vom Funktionstraining zur Schriftwahrnehmung. In: *Grundschule*, Heft 4, S. 10–13
- Wolf-Weber, Ingeborg (1991): *Geheimschrift für Eltern*. In: *Die Grundschulzeitschrift, Sonderheft*, S. 20

## Zur Autorin



### **Professorin Dr. Iris Füssenich**

lehrt den Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen; Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien (Germanistik und Erziehungswissenschaft); Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen (Sprach- und Lernbehindertenpädagogik), Promotion an der Universität Düsseldorf, Habilitation an der Universität Dortmund. Sie war als Lehrerin und Sprachtherapeutin tätig, ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. Sprachförderung und -therapie bei kindlichen Sprachstörungen, Alphabetisierung und Prävention von Analphabetismus.

---

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: [www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik



**Band 10:**  
Helga Andresen: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren



**Band 9:**  
Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen



**WiFF Wegweiser Weiterbildung**  
erscheinen ab 2011.



**Band 1:**  
Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie

**Zuletzt erschienen:**

**Band 9:**  
Iris Füssenich: Vom Sprechen zur Schrift

**Band 8:**  
Jörg Maywald: Kindeswohlgefährdung

**Band 7:**  
Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff: Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven

**Band 6:**  
Barbara Zollinger: Sprachverstehen

**Band 5:**  
Annedore Prengel: Inklusion in der Frühpädagogik

**Band 4:**  
Anna von Behr: Kinder in den ersten drei Jahren

**Zuletzt erschienen:**

**Band 8:**  
Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

**Band 7:**  
Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten

**Band 6:**  
Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte

**Band 5:**  
Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Europäischer Sozialfonds  
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches  
Jugendinstitut

Über die Voraussetzungen für den Erwerb von Schrift bei Kindern besteht häufig Unklarheit. Es liegen zahlreiche Fördermaterialien für den Elementarbereich vor, die den Schriftspracherwerb in der Schule vorbereiten und unterstützen sollen. Kaum Beachtung findet dabei die Erkenntnis aus der Fachdidaktik Deutsch, der zufolge das Erlernen von Lesen und Schreiben aus Sicht der Lernenden zu betrachten ist. Aus dieser Perspektive werden unterschiedliche Stufen auf dem Weg der Kinder zur Schrift deutlich. Dies betrifft ihre Zugriffsweisen, ihre Vorstellungen von Schrift und ihr individuelles Lernverhalten. Die Autorin gibt einen Überblick zur Bedeutung der Schrift im Elementarbereich und zeigt die Schritte der Kinder auf dem Weg vom Sprechen zur Schrift auf. Ihre Expertise bietet pädagogischen Fachkräften wichtige Anregungen, wie sie Kinder dabei begleiten und unterstützen können.