



Winfried Ulrich (Hrsg.)

# Deutschunterricht

in Theorie und Praxis (DTP)

# 11/2

## Lese- und Literaturunterricht

Teil 2: - Kompetenzen und Unterrichtsziele  
- Methoden und Unterrichtsmaterialien  
- Gegenwärtiger Stand der empirischen  
Unterrichtsforschung

Michael Kämper-van den Boogaart  
Kaspar H. Spinner  
(Hrsg.)



# **Deutschunterricht in Theorie und Praxis**

## **DTP**

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache  
und Literatur in elf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

**Band 11<sub>1/2</sub>**



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

# **Lese- und Literaturunterricht**

**Teil 2**

**Kompetenzen und Unterrichtsziele  
Methoden und Unterrichtsmaterialien**

Gegenwärtiger Stand der  
empirischen Unterrichtsforschung

3., stark überarbeitete Auflage

herausgegeben von

Michael Kämper-van den Boogaart

und

Kaspar H. Spinner



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Umschlag:** PE-Mediendesign, Elke Boscher,  
88521 Ertingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: **978-3-8340-1932-5**

ISBN: 978-3-8340-1950-9 (→ Band 11.1 bis 11.3)

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“</b> . . . . .	VII
---	-----

<b>Vorwort der Herausgeber der drei lese- und literaturdidaktischen Bände</b> . . . . .	XI
---	----

## C Kompetenzen und Unterrichtsziele

C1	Literalitätserziehung in der Vorschule von <i>Helga Andresen</i> . . . . .	3
C2	Kompetenzerwerb im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule von <i>Petra Bükler/Claudia Vorst</i> . . . . .	21
C3	Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I von <i>Klaus Maiwald</i> . . . . .	51
C4	Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II von <i>Stefan Born/Michael Kämper-van den Boogaart</i> . . . . .	91
C5	Konzepte und Kompetenzen Lehrender für den Lese- und Literatur- unterricht von <i>Michael Kämper-van den Boogaart</i> . . . . .	112

## D Methoden und Unterrichtsmaterialien

D1	Lesekompetenz systematisch und systemisch fördern von <i>Daniel Nix</i> . . . . .	165
D2	Methoden des Literaturunterrichts von <i>Kaspar H. Spinner</i> . . . . .	217
D3	Das Schulbuch und andere Bildungsmedien im Literatur- und Lese- unterricht von <i>Karla Müller</i> . . . . .	268

## **E Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung**

E1	Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zur Vermittlung von Lesekompetenz <i>von Wolfgang Lenhard</i> . . . . .	305
E2	Ein Forschungsprojekt zur Lesekompetenz als Beispiel für fachdidak- tisch orientierte Unterrichtsforschung: „Lese- und Schreibkompeten- zen fördern“ <i>von Hansjakob Schneider</i> . . . . .	330
E3	Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht <i>von Dorothee Wieser</i> . . . . .	353
E4	Ein Forschungsprojekt zu professionsbezogenen Überzeugungen von Deutschlehrkräften <i>von Iris Winkler</i> . . . . .	385
<b>Sachwortregister</b> . . . . .		407

# Vorwort des Herausgebers des Handbuchs

## Zur Konzeption des Handbuches DTP

Der Deutschunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, das Kernfach im allgemeinbildenden Schulwesen Deutschlands mit der Aufgabe, nicht nur die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern die an Sprache und Texte gebundenen kognitiven, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu fördern. Dabei geht es um „Schlüsselqualifikationen“, die zur Bewältigung vieler Situationen im privaten und beruflichen Alltag benötigt werden, sowie um Kompetenzen, die zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft befähigen.

Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln. Sie hilft beim Erwerb von Weltwissen, bei der Begriffsbildung und bei Denkopoperationen; sie erlaubt den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen, rezeptiv beim Zuhören und Lesen, produktiv beim Sprechen und Schreiben. Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentfaltung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung.

Sprachkompetenz wird von früher Kindheit an erworben und erweitert, zunächst auf „natürliche“ Weise in der Familie, dann in Vorschule und Schule systematisch und zielorientiert angeleitet in Lehr- und Lernprozessen, vor allem im Deutschunterricht. Auf die Unterrichtspraxis in den Schulen und die dort erzielten Ergebnisse richten sich deshalb häufig sowohl die kritischen Blicke der Öffentlichkeit wie auch die hoffnungsvollen Erwartungen von Eltern und Bildungspolitikern.

Welche Aufgaben soll der Deutschunterricht haben? Wie soll Deutschunterricht erteilt werden? Eine Antwort auf diese Fragen darf von der „Fachdidaktik Deutsch“ erwartet werden, der Theorie des Deutschunterrichts. Sie ist eine in Forschung und Lehre an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vertretene wissenschaftliche Disziplin. Als solche ist sie relativ jung und bislang noch nicht voll entwickelt. Sie hat es gegenwärtig nicht leicht. Einerseits muss sie sich an den Hochschulen im Kreis etablierter Disziplinen behaupten und mit vorzeigbaren, kritisch diskutierten Forschungsergebnissen um Anerkennung kämpfen. Andererseits darf sie sich dabei nicht in wirklichkeitsferne Theorie verirren. Sie muss die gegebene Unterrichtspraxis, die konkreten Lehr- und Lernprozesse im Alltag der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst



institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

Diesem Ziel ist das vorliegende dreizehnbändige Handbuch „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) verpflichtet. Mit ihm wird erstmals der Versuch unternommen, ein Schulfach einer in diesem Ausmaß noch nie durchgeführten wissenschaftlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen und aus dieser Bestandsaufnahme schlüssige Vorschläge für eine zukünftige Weiterentwicklung abzuleiten. Die Theorie des Deutschunterrichts in der klassischen Ausformung von Sprachunterricht und Literaturunterricht unterzieht sich damit einer Selbstevaluation, besinnt sich auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Zustand, artikuliert ihr Selbstverständnis und beschreibt antizipierend ihre Zukunft. Dabei bekennt sie sich zu den in den letzten Jahren/Jahrzehnten erfolgten Erweiterungen ihres Zuständigkeitsbereichs: So sind z. B. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Mediendidaktik und frühkindliche Sprachförderung in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt.

Die Komplexität des Gegenstands „Fachdidaktik Deutsch“ und die Schwierigkeiten seiner Beschreibung zeigen sich auch darin, dass es in vielen Aspekten Überschneidungen zu anderen Wissenschaften gibt, die sich mit der Ontogenese, der Erziehung, der Psyche von Kindern, der Sprache als System und Gebrauch, der Literatur, den Kommunikationsmedien usw. beschäftigen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit gegenseitiger Befruchtung ist notwendig, z. B. mit den unmittelbaren Bezugswissenschaften Linguistik und Literaturwissenschaft, aber auch mit Schulpädagogik, Lernpsychologie, den Kognitionswissenschaften.

Außer der Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen ist die „Fachdidaktik Deutsch“ auf empirische Unterrichtsforschung angewiesen. Eine solche ist bislang erst in Ansätzen vorhanden, muss aber für die Zukunft in größerem Umfang gefordert und durchgeführt werden. Das gilt besonders, wenn aktuell Schulen und Lehrkräften einerseits viel mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird als bisher, andererseits der Erfolg ihrer Arbeit mit Hilfe fester Bildungsstandards überprüft werden soll. Beides ist erklärter Wille der Bildungspolitik.

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Ziel- und Inhaltsbereichen anzusehen. Eine solche Aufteilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskus-

sion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante Bereiche. So ergeben sich insgesamt elf Themenbereiche (verteilt auf dreizehn Bände bzw. Teilbände), die in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern liegen:

- 1 Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule  
Prof. Dr. Herbert Günther, Universität Koblenz-Landau
- 2 Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben  
Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 3 Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik  
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln
- 4 Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen  
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen  
Prof. Dr. Thorsten Pohl, Universität Oldenburg
- 5 Weiterführender Orthographieerwerb  
Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Köln
- 6 Sprachreflexion und Grammatikunterricht  
Prof. Dr. Hildegard Gornik, Universität Hildesheim
- 7 Wortschatzarbeit  
Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau  
Prof. Dr. Winfried Ulrich, Universität Kiel
- 8 Digitale Medien im Deutschunterricht  
Prof. Dr. Volker Frederking, Universität Erlangen-Nürnberg  
Prof. Dr. Thomas Möbius, Universität Gießen  
Axel Krommer, Universität Erlangen-Nürnberg
- 9 Deutsch als Zweitsprache  
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg  
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Universität Jena
- 10 Deutsch als Fremdsprache  
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg  
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Universität Jena
- 11–13 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1–3  
Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg  
Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität Berlin

Als Projektleiter und Gesamtherausgeber des Werkes zeichnet Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Winfried Ulrich, Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, verantwortlich.

Alle Teilbände fügen sich in eine gemeinsame Gesamtkonzeption ein, andererseits sind sie auch als in sich geschlossenen Abhandlungen zu verstehen. Inhaltliche

Überlappungen der Einzelbände sind nicht ganz zu vermeiden, bis zu einem gewissen Grad sogar wünschenswert. So gibt es z. B. einen speziellen Band für Deutsch als Zweitsprache; unabhängig davon muss die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund auch in anderen Bänden erfolgen. Obgleich sich die einzelnen Bände marginal aufgrund des jeweiligen Standes der Forschung in Aufbau und Umfang unterscheiden, orientieren sich alle Autorinnen und Autoren grundsätzlich an folgender Binnengliederung:

- 1 Geschichte und Entwicklung des Teilbereichs des Deutschunterrichts
- 2 Konzeptionelle und empirische Grundlagen
- 3 Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele
- 4 Methoden und Medieneinsatz
- 5 Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung
- 6 Erfolgskontrollen und Leistungsmessung
- 7 Exemplarische Unterrichtsmodelle

Der Herausgeber des Gesamtwerks und die Herausgeberinnen und Herausgeber der Einzelbände hoffen, dass von dieser Veröffentlichung über viele Jahre hin fruchtbare Impulse ausgehen werden: erstens auf die schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Bundesländern), zweitens auf die fachdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, drittens auf eine stärker praxisorientierte Lehrerbildung in den Studienseminaren und viertens schließlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen.

Möge im Umfeld der Wissenschaften die mit DTP vorgelegte Strukturierung der Theorie des Deutschunterrichts zusammen mit den unterbreiteten Vorschlägen zu vertiefter Forschung in ihren Gegenstandsbereichen einer weiteren Präzisierung und Profilierung der „Fachdidaktik Deutsch“ dienlich sein!

Stampe, im Sommer 2008

Winfried Ulrich

Die Konzeption des Handbuchs hat sich nicht verändert. Das Vorwort des Herausgebers ist auch noch nach zehn Jahren aktuell.

Stampe, im Sommer 2018

Winfried Ulrich

## **Vorwort der Herausgeber der drei lese- und literaturdidaktischen Bände**

Das Lesen ist mit Beginn des 21. Jahrhunderts zu einem zentralen bildungspolitischen Thema geworden. Lesefähigkeit wird, vor allem seit der ersten PISA-Studie, als eine Schlüsselqualifikation betrachtet, die für Beruf und privates Leben in der zivilisatorisch entwickelten Gesellschaft der Gegenwart grundlegend ist. Entsprechend hat die Forschung zur Lesedidaktik in den letzten Jahren international eine enorme Steigerung erfahren, deren Auswirkungen auf die Schulpraxis zunehmend sichtbar werden. Dabei ergibt sich ein Spannungsverhältnis zum bisher in den deutschsprachigen Ländern vorherrschenden Verständnis von Literaturunterricht, weil der international gebräuchliche Begriff der „Literacy“ mehr am Umgang mit nichtliterarischen als mit literarischen Texten orientiert ist. Dies hat in der deutschdidaktischen Diskussion nicht nur zu verstärkter Forschung im Bereich der Lesekompetenz geführt, sondern gerade auch ein neues Nachdenken über die Rolle, die der Literatur im Unterricht zukommen soll, ausgelöst. Die vorliegenden drei Bände sind entsprechend mit „Lese- und Literaturunterricht“ betitelt und greifen mit dieser Doppelformulierung die beiden hauptsächlichen Schwerpunktsetzungen in der didaktischen Diskussion auf. Die Tatsache, dass „Lesen“ und „Literatur“ kategorial eigentlich nicht auf der gleichen Ebene liegen (wie man kritisch vermerken könnte), soll dabei als Hinweis auf die Überlappungen verstanden werden. Die einzelnen Beiträge in den Bänden beziehen sich zum Teil schwerpunktmäßig nur auf die Lese- oder die Literaturdidaktik (so gibt es einen Beitrag zur Modellierung der Lesekompetenz und einen anderen zur literarischen Rezeptionskompetenz), teilweise aber auch auf beide Aspekte (z. B. die schulstufenspezifischen Beiträge in Teil C). Darin spiegelt sich die Tatsache, dass in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion und Forschung Lese- und Literaturunterricht mal getrennt und mal integriert zum Thema gemacht werden.

Die drei Bände zum Lese- und Literaturunterricht bilden eine Einheit; die Grundstruktur, die für alle DTP-Bände gilt, erstreckt sich hier entsprechend auf drei Bände. Band 11,1 gilt der Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts und den konzeptionellen und empirischen Grundlagen. Als „Grundlagen“ haben wir die Lesesozialisation und -psychologie, die Literatur- und Texttheorie und die Kompetenzorientierung ausgewählt. Damit soll nicht gesagt sein, dass sich die theoretischen Grundlagen, die für die Lese- und Literaturdidaktik wichtig sind, darauf beschränken – Bildungstheorie und Entwicklungspsychologie wären z. B. ebenfalls zu nennen. Deren Bedeutung wird hier nicht in eigenen Beiträgen erörtert, entsprechende Zusammenhänge werden aber innerhalb anderer Beiträge angesprochen.

In zweiten Band (11,2) finden sich Beiträge zu den Kompetenzen und Unterrichtszielen, die für die einzelnen Schulstufen leitend sind, ergänzt durch einen Beitrag zu den fachspezifischen Lehrerkompetenzen (Teil C). Ein zweiter Teil des Bandes gilt den Unterrichtsmethoden im Lese- und Literaturunterricht und den Unterrichtsmaterialien (Teil D). Schließlich wird in Teil E im selben Band über den Stand der empirischen Unterrichtsforschung informiert; zur Konkretisierung werden auch zwei Forschungsprojekte ausführlicher vorgestellt.

Der dritte Band (11,3) gilt in einem ersten Teil F der Leistungsbeurteilung und –messung. Da durch die großen Evaluationsstudien und die Bildungsstandards die Frage der Leistungsmessung bildungspolitisch und fachwissenschaftlich derzeit in noch nie dagewesener Intensität diskutiert wird, werden entsprechende Fragestellungen theoretisch und praxisbezogen in fünf Beiträgen des Bandes ausführlich dargestellt. Unterrichtsmodelle schließen den Band ab (Teil G); sie sind jeweils auf bestimmte methodische Vorgehensweisen fokussiert. Es versteht sich, dass verschiedene methodische Zugänge in der Praxis nicht getrennt in einzelnen Unterrichtseinheiten erfolgen (sollen) – so hat z. B. ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht auch mit Interpretieren zu tun und szenische Interpretation kann der Auseinandersetzung mit Literaturgeschichte dienen. Dies wird in den Unterrichtsmodellen, auch wenn sie einem bestimmten methodischen Verfahren gelten, auch deutlich gemacht.

Da die drei lese- und literaturdidaktischen Bände im Kontext des gesamten DTP-Werkes zu sehen sind, werden einige Fragestellungen, die man eventuell in ihnen erwartet, nur angeschnitten. Das gilt vor allem für den Umgang mit den digitalen Medien. Da Kindern und Jugendlichen Literatur überwiegend im Medienverbund begegnet und ihre alltägliche Lesepraxis zu einem großen Teil am Bildschirm und mit dem Handy erfolgt, muss Lese- und Literaturunterricht auch zu diesen Medien einen Bezug herstellen. Dieser Aspekt wird in den vorliegenden literatur- und lese-didaktischen Bänden zwar angesprochen, ausführlich entfaltet wird er jedoch in DTP 8, dem Band zu den digitalen Medien im Deutschunterricht. Das Gleiche gilt für die auditive und audiovisuelle Literaturrezeption, also vor allem die Arbeit mit Hörbuch und Film. Für die speziellen Belange des Erstlesens ist ferner auf DTP 2 „Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben“ hinzuweisen. Die vorliegenden drei lese- und literaturdidaktischen Bände gehen zwar auf alle Schulstufen von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II ein; ausführliche Information zu den Methoden des Schriftspracherwerbs werden jedoch in DTP 2 gegeben.

Für die vorliegende zweite Auflage sind die Beiträge überarbeitet worden – mit Ausnahme des Beitrags von Karlheinz Fingerhut; dieser Beitrag ist unverändert, da Fingerhut verstorben ist und unseres Erachtens für den Beitrag auch kein Überarbeitungsbedarf bestand. An weiteren Veränderungen sind zu nennen: Der bisherige Beitrag B5.3 „PISA und Output-Orientierung: Standards und Evaluation“ ist ge-

strichen – die darin angesprochenen Fragestellungen sind, soweit noch aktuell, in den erweiterten Beitrag B5.1 aufgenommen, für den nach dem Tod von Karl Holle nun allein Steffen Gailberger verantwortlich zeichnet. Den Beitrag C4 „Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II“ hat Michael Kämper-van den Boogaart neu verfasst, den Beitrag E1 „Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zur Vermittlung von Lesekompetenz“ Wolfgang Lenhard und den Beitrag F5 „Bewerten mündlicher Leistungen im Literaturunterricht“ Kerstin Hillegeist.

Berlin und Augsburg, 2009/2018

Michael Kämper-van den Boogaart  
Kaspar H. Spinner



**C**

**Kompetenzen  
und Unterrichtsziele**





---

HELGA ANDRESEN

## **C1 Literalitätserziehung in der Vorschule**

### **1 Einleitung**

Fragt man Kinder in deutschen Kindergärten, was sie später in der Schule machen werden, so antworten die meisten: „Lesen, schreiben und rechnen lernen.“ In dieser Antwort zeigt sich, dass sie ein wesentliches Merkmal des deutschen Bildungswesens erfasst haben, nämlich dass das Lesen- und Schreibenlernen der Schule vorbehalten ist und nicht wie in manchen anderen Ländern bereits in Kindergarten oder Vorschule begonnen wird.

Traditionell sind in Deutschland Elementar- und Primarbereich strikt voneinander getrennt. Das gilt für Ausbildungsgänge und -voraussetzungen der dort Tätigen, für institutionelle Trägerschaften und Zuständigkeiten, für die Verpflichtung der Kinder zur Teilnahme, für pädagogische Zielsetzungen und nicht zuletzt auch für das pädagogische Selbstverständnis des Fachpersonals. Eine Folge davon ist, dass sich die Deutschdidaktik bislang nicht systematisch mit dem Elementarbereich befasst hat.

Allerdings durchläuft der Elementarbereich seit geraumer Zeit eine Phase des Umbruchs, der inhaltliche und institutionelle Bereiche erfasst. Kennzeichnend dafür ist beispielsweise, dass die Jugend- und Kulturministerien 2004 erstmals einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten“ beschlossen haben, der durch Bildungspläne der einzelnen Bundesländer konkretisiert wird. Darüber hinaus wird eine Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich eingefordert, wobei insbesondere der Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Die aktuelle Entwicklung in Deutschland geht aber nicht in Richtung auf eine Integration von Elementar- und Primarbereich, sondern auf Kooperation und gegenseitige Ergänzung.

Entsprechend der skizzierten Situation des elementaren Bildungswesens in Deutschland kann es in diesem Beitrag nicht darum gehen, etablierte Fundamente fachdidaktischer Theorie und Praxis literaler Bildung im vorschulischen Raum zu beschreiben, sondern darum, programmatisch Leitlinien für deutschdidaktische Fundierungen der Arbeit mit Sprache und Schrift im Kindergarten zu entwickeln. Allerdings heißt das nicht, an einem Nullpunkt zu beginnen. Vielmehr kann auf reichhaltige theoretische und empirische Forschungen zu früher Literalität und deren Förderung zurückgegriffen werden. Denn ungefähr seit den siebziger Jahren

des 20. Jahrhunderts hat sich wissenschaftlich ein Verständnis von Schriftspracherwerb durchgesetzt, wonach es sich um einen lang währenden Prozess handelt, der weit vor der Einschulung und dem Erwerb basaler Lese- und Schreibfertigkeiten beginnt und wesentlich mit der frühen Teilhabe der Kinder an literalen und medialen Praktiken verbunden ist. Der vorliegende Beitrag wird zunächst kurz den Ist-Zustand der Förderung von Sprache und Literalität im Kindergarten beschreiben. Es folgen Thesen zur Entwicklung eines didaktischen Rahmens und didaktischer Orientierungen einer schriftbezogenen Sprachpädagogik im Elementarbereich, die erläuternd und begründend diskutiert werden. Dieser programmatische Teil soll dann durch die Beschreibung eines bereits durchgeführten Praxisprojektes konkretisiert werden. Auf diese Weise ergänzen und vertiefen sich theoretische und praktische Perspektiven gegenseitig.

Klärend anzumerken ist, dass hier nicht die Vorschule im engeren Sinne, die als ein Jahr der institutionalisierten Vorbereitung auf die Schule nicht in allen Bundesländern existiert, behandelt wird, sondern dass der Beitrag Kindergartenkinder im Alter von ca. drei bis sechs Jahren ins Auge fasst. Aus Gründen, die in Abschnitt 3 erläutert werden, wird im Folgenden die Förderung von Literalität in enger Verbindung mit der Unterstützung von Spracherwerbsprozessen, die der genannten Altersphase zuzuordnen sind, thematisiert.

## **2 Literalität in der Elementarpädagogik: Zur aktuellen Situation**

Seit ungefähr der Jahrtausendwende hat sich in Deutschland das Verständnis von den Aufgaben und Zielsetzungen elementarpädagogischer Einrichtungen grundlegend gewandelt. Früher stand – zumindest in der alten Bundesrepublik – die Betreuung und spielerische Beschäftigung der Kinder als Ergänzung zur Erziehung in der Familie im Vordergrund, bevor Kinder dann mit der Einschulung die Welt der gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen betraten. Heute wird dahingegen der Elementarbereich als Ort frühkindlicher Bildung verstanden. Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass mittlerweile alle Bundesländer Bildungspläne für den Elementarbereich erarbeitet haben. Huneke stellte 2008 nach Durchsicht der damals vorliegenden Bildungspläne und Curricula für die ErzieherInnenausbildung fest:

„Im Zusammenhang mit Schriftkultur und Schrifterwerb ist im Elementarbereich weithin auch eine eher einseitig medizinisch-psychologische Orientierung zu beobachten. Auf diesem Feld werden vor allem Entwicklungsrisiken und Defizite befürchtet, z. B. später auftauchende LRS. Seltener ist in den Bereichen Sprache und Schriftlichkeit von kultureller Praxis, Entfaltung von Kreativität und Stimulierung des eigenaktiven Erwerbs die Rede – anders als z. B. in den Bildungsbereichen Musik und Kunst.“ (Huneke 2008, 106).

Zehn Jahre später hat sich dies grundlegend geändert. Fast alle Bildungspläne<sup>1</sup> gehen von einem umfassenden Literalitätsbegriff aus, der verschiedene Formen und Felder literaler Praktiken einbezieht. Auch eine Fokussierung auf die Förderung phonologischer Bewusstheit im letzten Jahr vor der Einschulung zur Prävention späterer Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, die die erste Dekade der 2000er Jahre prägte, scheint weitgehend überwunden zu sein. Das heißt nicht, dass phonologischer Bewusstheit keine Aufmerksamkeit mehr geschenkt wird. Aber sie wird als Teil vielfältiger Aktivitäten und Lernsituationen verstanden, die Erfahrungen von Kindern mit Büchern und anderen schriftvermittelten Medien, mit Buchstaben und anderen Zeichen aufnehmen, anregen und didaktisch weiterführen. Die Bildungspläne der Länder unterscheiden sich hinsichtlich Umfang, Detailliertheit und Schwerpunktsetzungen deutlich voneinander. Aber alle lassen die Rezeption von Forschungsarbeiten zu „early literacy“ (Ulich 2003), Schriftspracherwerb und Schriftsprachdidaktik (Andresen 2005; Dehn 2007) erkennen. Unter deutschdidaktischen Gesichtspunkten ist insbesondere auf Arbeiten zum Übergang von der vorschulischen zur schulischen Auseinandersetzung mit Schriftlichkeit hinzuweisen (Dehn 2008; Merklinger 2011). Gemeinsam ist den Bildungsplänen auch, zu betonen, dass das Lesen- und Schreibenlernen keinesfalls in den Kindergarten vorverlegt werden sollte; vielmehr gehe es darum, Interesse für und Freude an Schriftlichkeit zu wecken und zu fördern sowie durch gezielte Beobachtung der sprachlichen, sensorischen und motorischen Entwicklung der Kinder ungünstige Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken.

### **3 Didaktische Überlegungen zur literalen Bildung im Elementarbereich**

#### **3.1 Vorklärungen**

In diesem Beitrag wird die in Deutschland geltende Aufgabenteilung zwischen Kindergarten und Schule vorausgesetzt, nach der die systematische Einführung in das Lesen und Schreiben der Schule vorbehalten ist. Das heißt aber nicht, dass schriftbezogene Handlungen und Materialien aus dem Kindergarten verbannt werden sollten – ganz im Gegenteil. Kinder brauchen schon Jahre vor der Einschulung vielfältige Möglichkeiten der Erfahrung und Erkundung von Schrift, die Grundlagen für das Lesen- und Schreibenlernen im engeren Sinne schaffen.

Schriftspracherwerb ist ein komplexer Prozess, der Motorik, auditive und visuelle Wahrnehmung, Sprache, Kognition und Gedächtnis umfasst. Schrift erfüllt ver-

---

<sup>1</sup> Eine Ausnahme stellt der Bildungsplan von Mecklenburg – Vorpommern dar, der in starkem Maße durch ein Konzept von Schriftspracherwerb als Kombination verschiedener Teilleistungen, wie auditive und visuelle Wahrnehmung, geprägt ist, die im Kindergarten trainiert werden sollen (zu diesem Konzept vgl. Breuer/Weuffen 2006).

schiedene Funktionen, die sich sowohl auf gesellschaftliche als auch auf individuelle Vorgänge und Bedürfnisse beziehen. Wie jedes Lernen braucht Schriftspracherwerb Motivation als Grundlage, und da es sich um langwierige und schwierige Lernprozesse handelt, muss diese Motivation entsprechend stark sein, um auch Phasen, in denen schnelle Erfolge ausbleiben, überstehen zu können. Alle genannten Komponenten des Schriftspracherwerbs zu thematisieren, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Daher werden Motorik, Wahrnehmung und Gedächtnis nicht eigens behandelt, sondern finden nur insofern Berücksichtigung, als sie im Schnittbereich von sprachlicher und literaler Entwicklung jüngerer Kinder von Bedeutung sind.

Sprachliche und literale Entwicklung im Vorschulalter lässt sich analytisch in drei verschiedene Bereiche differenzieren: erstens Spracherwerbsprozesse, die aufbauend auf den basalen Prozessen im Kleinkindalter die mündlichen Fähigkeiten weiter ausbauen und einerseits eine Grundlage für den Schriftspracherwerb bilden, andererseits aber auch selbst durch Schrifterfahrungen gefördert werden können; zweitens Prozesse der Vergegenständlichung und Reflexion von Sprache, die im Zusammenhang entstehender Sprachbewusstheit stehen; drittens Schriftlichkeit als kulturelle Praxis, an der bereits kleine Kinder teilhaben. Jedem dieser drei Bereiche lassen sich je spezifische Handlungen zuordnen, wie beispielsweise das mündliche Erzählen eigener Erlebnisse, das spontane Erfinden von Sprachspielen oder das Zuhören beim Vorlesen. Aber häufig vollziehen Kinder Handlungen, bei denen zwei oder auch alle drei Bereiche vertreten sind und diese sich gegenseitig verstärken.

Wenn man im 21. Jahrhundert über Literalität bei Kindern schreibt, dann schließt dies nicht nur den Umgang mit Printmedien, sondern auch mit den Neuen Medien ein, die in ihren vielfältigen Möglichkeiten längst zur Kinderkultur, schon für die Kleinsten, gehören. Der Begriff Literalität wird daher in diesem Sinne verwendet.

In den im nächsten Abschnitt formulierten Thesen und deren Diskussion werde ich gelegentlich auf Entwicklungsprozesse rekurrieren, die für Kinder zwischen drei und sechs Jahren typisch seien. Deshalb soll vorab betont werden, dass hier kein Stufenmodell der kindlichen Entwicklung vertreten wird. Stufenmodelle – wie etwa Piagets Entwicklungstheorie – rekonstruieren kindliche Entwicklung als Abfolge von Entwicklungsstadien, die strikt gegen einander abgrenzbar sind, bestimmten Altersphasen korrespondieren und gleichförmig verlaufen in dem Sinne, dass die für die jeweilige Stufe charakteristischen Funktionsweisen in allen Entwicklungsdomänen des Kindes wirksam sind. Dagegen verstehe ich mit Nelson (2007) Entwicklung als variablen Prozess mit großer Variationsbreite (vgl. dazu auch Andresen 2009). Variabel bedeutet in diesem Zusammenhang, dass ein Kind nicht in allen Entwicklungsdomänen auf dem gleichen Stand ist, also z. B. sprachlich und kognitiv auf unterschiedlichem Niveau agiert und selbst verschiedene sprachliche Subsysteme bis hin zu unterschiedlichen Teilbereichen des Grammatikerwerbs unter-

schiedliche Entwicklungsdynamiken durchlaufen. Entsprechend wird angenommen, dass Entwicklung nicht linear aufwärts, sondern mit scheinbaren Rückschritten, die aber für den gesamten Entwicklungsprozess funktional sind, verläuft. Ein Beispiel dafür sind die vielfach beschriebenen u-förmigen Entwicklungsprozesse (Karmiloff-Smith 1992; Andresen 2009). Variation von Entwicklung ist sowohl individuell als auch kulturell-gesellschaftlich bedingt. Selbstverständlich erstreckt sich die Absage an Stufenmodelle nicht nur auf den Spracherwerb, sondern ebenfalls auf den Schriftspracherwerb. Damit wird aber nicht negiert, dass Kinder im Erwerbsprozess verschiedene Strategien des Sprach- und Schriftgebrauchs verwenden und dass diese in systematischem Zusammenhang mit den Lernprozessen stehen können, etwa im Sinne zunehmender Komplexität, die basale Fähigkeiten zur Voraussetzung hat. Während für den Spracherwerb ungefähre Altersangaben möglich sind, gilt das für den Schriftspracherwerb weit weniger, da dieser in besonderer Weise kulturell vermittelt stattfindet – bis hin zum formalen Unterricht.

Als letzte Vorklärung sei darauf hingewiesen, dass die hier vorgestellten didaktischen Überlegungen auf die Förderung aller Kinder der genannten Altersgruppe abzielen und nicht eine spezielle Förderung besonders benachteiligter Kinder ins Auge fassen. Es geht um die Erarbeitung eines didaktischen Rahmenkonzepts, das Grundlagen schafft für schriftbezogene Sprachpädagogik im Elementarbereich, von der im Prinzip alle Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Voraussetzungen und Interessen profitieren können. Spezielle und zusätzliche Förderungen, z. B. für Kinder mit Verzögerungen im Spracherwerb oder mit Deutsch als Zweitsprache, werden dadurch nicht ausgeschlossen.

### 3.2 Thesen

**These 1: Förderung von Literalität im Kindergarten muss bei den Interessen der Kinder ansetzen, um Motivation zum Umgang mit Schrift zu wecken und nachhaltig zu stärken.**

Das Interesse kann sich sowohl auf Schrift und schriftbezogene Medien richten als auch auf Tätigkeits- und Themenfelder, für deren Erschließung der Einsatz von Schrift für die Kinder nachvollziehbar neue Möglichkeiten bietet. Bei der Motivation geht es nicht in erster Linie darum, kurzfristig für einzelne Stunden oder Tage die Aufmerksamkeit der Kinder zu fesseln, sondern darum, Bereitschaft und Fähigkeit zu stärken, sich mit einer bestimmten Tätigkeit bzw. einem bestimmten Thema intensiv und lang anhaltend zu befassen.

**These 2: Mündlichkeit und Schriftlichkeit gehören in der Förderung früher Literalität zusammen. Beide Formen des Sprachgebrauchs können sich nicht nur ergänzen, sondern auch gegenseitig verstärken.**

Mit dieser These wird eine spracherwerbsorientierte Perspektive eingenommen. Unmittelbar einleuchten dürfte die Annahme, dass die mündlichen Sprachfähig-

keiten der Kinder die Basis für die – durch Erwachsene vermittelte – Rezeption geschriebener Texte und für die reflektierende Auseinandersetzung mit Schrift bilden. Das gilt sowohl für die mündlich erworbenen Verstehensfähigkeiten als auch für gesprochene Sprache als Medium des kommunikativen Austauschs über Texte und Schrift. Aber es gibt auch Wirkungen geschriebener Sprache auf den Erwerb der gesprochenen, z. B. auf der Ebene von Erzählstrukturen, des Wortschatzes und der Fähigkeit, sprachlich auf Vorgänge und Gegenstände Bezug zu nehmen, die in der aktuellen Sprechsituation nicht präsent sind, unter Einschluss fiktiver Gestalten und Handlungen (vgl. dazu z. B. Andresen 2005, 168 ff.).

**These 3: Zur Förderung früher Literalität sollte die Rezeption (von anderen) geschriebener Texte verbunden werden mit der Produktion eigener Texte der Kinder.**

Literarische Vorlagen, die Kinder z. B. durch Bilder- und Hörbücher kennen, unter Einschluss mündlich tradiierter Formen der Kinderkultur, wie Verse, Finger- und Singspiele, regen Kinder zu eigenen kreativen Versuchen an. Die selbst verfassten Texte können durch Erwachsene aufgeschrieben werden, z. B. um ein Geschichten- oder Sachbuch für die Kindergartengruppe anzulegen. Sie können aber auch im Medium der Mündlichkeit verbleiben, indem z. B. durch Lektüre angeregte gemeinsame Erzählrunden Bestandteil des Kindergartenalltags werden. Durch den Einsatz verschiedener Medien sind vielfältige Mischformen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit denkbar.

**These 4: Die Förderung früher Literalität lässt sich in vielfältiger Weise mit Spiel verbinden, und zwar insbesondere mit solchen Spielen, die sich bei Kindern im Vorschulalter großer Beliebtheit erfreuen. Die Erzeugung von Fiktion, das Umgehen mit und Agieren in ausgedachten Szenarien, ist dabei von großer Bedeutung.**

Ungefähr im vierten Lebensjahr entsteht das Rollenspiel als neue Spielform (Andresen 2002), die für viele Kinder während einiger Jahre zur dominanten Form wird (Wygotski 1981). Kern des Rollenspiels ist die Erzeugung fiktiver Bedeutungen, indem die Kinder reale, in der Sprechsituation vorhandene Personen, Gegenstände, Handlungen umdeuten und dann im Spiel auf der Basis dieser vorgestellten, selbst erzeugten neuen Bedeutungen agieren. Auch in den Erzählungen der Kinder zeigt sich die Freude an Fiktion, z. B. in der Weise, dass sie Erzählungen eigener Erlebnisse mit phantasierten und phantastischen Elementen ausgestalten (Nelson 2007, Andresen 2009). Schließlich ist noch das Vergnügen an spontanen Sprachspielen zu nennen, das viele Kinder zur gleichen Zeit entwickeln und das ebenfalls mit dem Überschreiten der gegebenen, von den Kindern vorgefundenen Realität verbunden ist. Alle diese Formen des spielerischen Handelns können in den Zusammenhang der Förderung früher Literalität gestellt werden, wie in der Diskussion zu den Thesen begründet wird.

**These 5: Die Förderung von Literalität im Kindergarten sollte nicht nur auf die Interaktion von Kindern mit Erwachsenen fokussieren, sondern auch auf die Interaktion zwischen Kindern. Es gilt, didaktische Konzeptionen zu entwickeln, die systematisch die Förderung der Kind-Kind-Interaktion in Grupsituationen einbezieht.**

Kinder werden ungefähr im vierten Lebensjahr dazu fähig, mit anderen gleichaltrigen Kindern kooperativ zu handeln. Vorher bedürfen sie der strukturierenden Unterstützung durch ältere Interaktionspartner – Erwachsene oder ältere Kinder. Im Spiel – z. B. dem Rollenspiel – gelingt ihnen Kooperation früher als beim Erzählen (Andresen 2002, Meng u. a. 1991), wo Kinder häufig noch bis ins Schulalter hinein auf Unterstützung durch Erwachsene angewiesen sind (Becker 2005, 2011). Trotzdem ist es möglich, durch entsprechende didaktische Strukturierungen gemeinsames Erzählen von Kindergartenkindern anzubahnen und darüber hinaus sogar schriftbezogene sprachliche Fähigkeiten in besonderer Weise zu fördern (Schmidt 2017). Darauf wird in 4 näher eingegangen werden.

### 3.3 Diskussion der Thesen

Die Diskussion soll vor allem Verbindungen zwischen den Thesen herstellen. Sie setzt bei These 2 an.

In der Frühphase des Spracherwerbs beginnt das Kind, in Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit und gemeinsamen intentionalen Handelns mit erwachsenen Bezugspersonen verbal zu kommunizieren (Bruner 1987; Nelson 1996, 2007; Tomasello 2006). Die sprachlichen Äußerungen sind eng verknüpft mit den vertrauten, häufig interaktiv ritualisierten Handlungssituationen. Auf der Ebene mentaler Repräsentationen schlägt sich das in der Weise nieder, dass sprachliche Einheiten – Wörter, häufig produzierte Äußerungen – eingebettet in die Erfahrungsszenen, also an den nichtsprachlichen Kontext gebunden, repräsentiert sind. Ungefähr zu Beginn des dritten Lebensjahres beginnt ein Prozess der Umstrukturierung der mentalen Repräsentationen von Sprache, indem sprachliche Einheiten aus den Repräsentationen der Handlungssituationen herausgelöst und zu anderen sprachlichen Einheiten in Beziehung gesetzt werden, so dass in einem mehrjährigen Prozess ein mentales System sprachlicher Zeichen entsteht. Bei diesem Vorgang handelt es sich um sog. u-förmige Entwicklung. Im Sprachgebrauch manifestiert er sich so, dass Kinder nun Fehler machen, wo sie vorher schon korrekt gesprochen haben, beispielsweise neu die Form *gangte* produzieren, obwohl sie vorher schon *ging* sagten. Der Grund liegt darin, dass sie anfangs die komplette Form aus dem Sprachgebrauch der anderen übernommen haben, ohne grammatische Kategorien zu bilden. Die falsche Form entsteht dadurch, dass das Kind Sprache aus den Erfahrungsszenen herauszulösen, zu anderen Verbformen in Beziehung zu setzen und die Kategorie Präteritum zu bilden beginnt. Das ist mit Übergeneralisierungen verbunden, die typisch für solche



Phasen entstehender Kategorisierungen sind (vgl. Tomasello 2006, 178 ff.). Selbstverständlich vollziehen sich diese Prozesse unbewusst, d.h. die Kinder haben keinen analytisch-expliziten Zugriff darauf. Vielmehr geht es um die Entstehung eines sprachlichen Systems, das dem Sprachgebrauch zugrunde liegt. Derartige Umstrukturierungsprozesse sind für morphologische, syntaktische und semantische Strukturen empirisch gut belegt. Sie vollziehen sich für verschiedene Subsysteme in unterschiedlicher Dynamik, aber im Laufe des vierten Lebensjahres ist das neu gebildete System so komplex geworden, dass die Repräsentationen zum Träger sprachlich vermittelter und erzeugter Bedeutungen werden können, die nicht mehr an nonverbale Kontexte gebunden sind. Das wirkt sich nachhaltig auf viele Entwicklungsdomänen des Kindes aus und ist für den Schriftspracherwerb von großer Bedeutung. Das Rollenspiel (These 4) lebt davon, dass die Kinder mental den Wahrnehmungsraum der aktuellen Sprechsituation überschreiten, indem sie sich selbst (als Rollenträger), ihre Handlungen und den nonverbalen Kontext umdeuten. Sprache erfüllt dafür eine zentrale Funktion, da die fiktiven Bedeutungen in hohem Maße sprachlich erzeugt werden, beispielsweise durch solche formelhaften Wendungen wie *Aus Spaß ist das wohl...* oder *Jetzt schläft der Vater wohl*. Auch der Konjunktiv wird als Markierung des fiktiven Charakters der Spielbedeutungen verwendet. Bereits Wygotski (1981) hat darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder damit durch Sprache Bedeutungsrepräsentationen erzeugen, die im Spiel die in der Realsituation gegebenen Bedeutungen überdecken. In Wygotskis Terminologie: Das von den Kindern verbal erzeugte Bedeutungsfeld dominiert das Sichtfeld, also den Wahrnehmungsraum, in dem sich die Kinder tatsächlich befinden. Im Rollenspiel lösen die Kinder also sprachliche Zeichen von den bezeichneten Gegenständen und Handlungen ab und verwenden Wörter, um jenen neue Bedeutungen zu verleihen. Für den Schriftspracherwerb ist das relevant, weil die Aufmerksamkeit beim Lesen und Schreiben auf Wörter und nicht auf die durch sie bezeichneten Referenten gelenkt werden muss. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass es noch Erstklässlern schwerfällt, sich bei der Antwort auf die Frage, womit ein bestimmtes Wort anfangt (Anlautbestimmung), tatsächlich auf das Wort und nicht auf das Bezeichnete zu konzentrieren (Bosch 1984; Andresen 1985). So kommt es zu solchen Antworten, dass „Auto“ mit der Stoßstange anfangt. Derartige Beispiele zeigen, dass die systematische Trennung zwischen Wort und bezeichnetem Referenten eine hohe Abstraktionsleistung darstellt und in einem langen Lernprozess angebahnt werden muss. Grundlegende Voraussetzung dafür, dass dieser Abstraktionsprozess eingeleitet werden kann, ist, dass Wörter aus dem nonverbalen Kontext, mit dem sie verbunden sind, herausgelöst werden können. Da nach neueren Spracherwerbstheorien die oben beschriebenen Prozesse der Umstrukturierung mentaler Repräsentationen wesentlich durch die sprachliche Praxis der Kinder, also die sprachlichen Handlungen, die sie vollziehen, induziert wird, kommt dem Rollenspiel eine wichtige Funktion für die genannten Veränderungen zu.

Im Hinblick auf literale Bildung ist die Frage nach der Bedeutung von Fiktion für den Erzählerwerb von Kindern interessant. Dabei ist zweierlei angesprochen: zum einen die rezeptive Seite, also Erfahrungen von Kindern mit fiktionalen Geschichten; zum anderen die produktive Seite, also die Frage, ob Kinder selbst Geschichten erfinden. Zunächst soll auf die zweite Frage eingegangen werden. Becker (2011) differenziert in ihrer Untersuchung zum Erzählerwerb zwischen verschiedenen Erzählformen, u. a. zwischen Erlebnis- und Phantasieerzählung. Als jüngste Altersgruppe hat sie Fünfjährige untersucht und festgestellt, dass diese Erlebnis- und Phantasieerzählung miteinander vermischen, was bei den älteren Probanden nicht mehr vorkam. Das stimmt überein mit der häufig zu lesenden These, dass Kinder zwischen vier und sechs Jahren Probleme hätten, zwischen Fiktion und Realität und zwischen selbst Erlebtem und Phantasiertem zu differenzieren (Nelson 2007). Becker deutet ihr Ergebnis so, dass zu Beginn des Erzählerwerbs nicht zwischen Erlebnis- und Phantasieerzählung differenziert werde und deren Trennung bereits Ausdruck eines fortgeschritteneren Erwerbsprozesses sei.

In einem Forschungsprojekt zur Entwicklung von Erzählen und Rollenspiel, das bei vierjährigen Kindern ansetzt, stellten wir dahingegen fest, dass diese Erlebnis- und Phantasieerzählung klar trennten (Andresen 2009, Schmidt 2017). Auf die Aufforderung, über selbst Erlebtes zu erzählen, reagierten die Kinder mit einer Erlebnis-erzählung, die keine phantasierten Bestandteile enthielt; der Impuls zu einer Phantasieerzählung wurde entsprechend aufgenommen. Allerdings waren nur wenige Vierjährige dazu in der Lage, sich fiktive Geschichten auszudenken. Als wir dieselben Kinder ein Jahr später erneut aufnahmen, stellte sich die Situation völlig anders dar. Nicht nur, dass alle Kinder Phantasiegeschichten erzählten – wie in Beckers Untersuchung vermischten auch in unserer Studie die dann Fünfjährigen Erlebnis- und Phantasieerzählungen miteinander. Das führt zu der Schlussfolgerung, dass die Vermischung zwischen beiden Genres nicht am Beginn des Erzählerwerbs steht, sondern bereits Ausdruck eines Entwicklungsprozesses ist. Betrachtet man die von den Fünfjährigen in unserem Projekt produzierten Mischformen näher, so lassen sich diese weiter differenzieren. Es gibt solche Erzählungen, die in der Realität ansetzen, bei tatsächlich Erlebtem, und irgendwann in Phantasiertes übergehen. Für Zuhörer ist der Übergang nicht immer erkennbar. Dann gibt es Erzählungen, bei denen die Kinder sich selbst als Protagonisten in eine phantastische oder zumindest höchst unwahrscheinliche Szenerie platzieren (Andresen 2015). Das wird meist durch metakommunikative Signale wie Lachen begleitet, die den fiktionalen Charakter des als tatsächlich geschehen Dargestellten markieren. Schließlich kommen Erzählungen vor, die von durchaus möglichen Erlebnissen handeln, von den Kindern aber als nicht real gekennzeichnet werden.

Hinsichtlich der Frage, ob die Kinder zwischen Fiktion und Realität differenzieren, ist festzustellen, dass sie den fiktionalen Charakter der angeblich wahren Ereignisse

durch unterschiedliche Mittel markieren: implizit, z. B. durch Lachen, und explizit, durch Kommentare wie „*Das ist aber gar nicht in echt passiert*“. Es gibt aber auch Erzählungen, bei denen solche Markierungen fehlen und Zuhörern unklar bleibt, ob und wo ein Übergang von real Erlebtem zu Erfundenem stattgefunden hat. Anders als bei Erzählungen ist aber im Rollenspiel immer klar, ob die Kinder jeweils innerhalb oder außerhalb des Spielrahmens handeln. Ein Vergleich der Rollenspiele mit den Erzählungen ergibt, dass die Mischformen zwischen Erlebnis- und Phantasieerzählungen später entstehen als das Rollenspiel. Offensichtlich ist, dass die meisten Kinder, die an unserer Untersuchung teilnahmen, zwischen vier und fünf Jahren zunehmende Faszination und Begeisterung für das Erfinden fiktiver Szenarien im Spiel und beim Erzählen zeigen. Das stimmt mit der von Gardner (1993) auf der Grundlage großer quantitativer Untersuchungen getroffenen Feststellung überein, dass Kinder dieses Alters ein starkes Interesse für Phantasiewelten, Zeichen und Symbole entwickeln, das sich nicht nur auf Sprache, sondern beispielsweise auch auf Zahlen erstreckt.

Zieht man die oben dargestellte Bedeutung eines Sprachgebrauchs, in dem die Kinder den gegebenen Wahrnehmungsraum überschreiten und mit Sprache phantasierte Szenarien erfinden, in Betracht, so liegt die Forderung nahe, dieses Interesse zu stärken und als Grundlage der Förderung früher Literalität zu nutzen (These 1). Rezeption und Produktion lassen sich dabei hervorragend mit einander verbinden (These 3), indem Vorlesen, Erzählen, Spielen und die Dokumentation davon in Schrift, Bild und Ton Hand in Hand gehen. Phantasiegeschichten, die Kinder selbst erfinden, zeigen deutliche Spuren literaler und medialer Erfahrungen, z. B. im Gebrauch formelhafter Wendungen wie „Es war einmal . . .“, in der Wortwahl, wenn ein vierjähriges Kind in seiner Erzählung das Wort „frühmorgens“ verwendet, in der Einführung von Handlungsprotagonisten, die aus Fernsehserien bekannt sind, oder auch in der Verbindung bestimmter Figuren mit für sie typischen Handlungen wie Piraten, die auf Schatzsuche gehen. Literale und mediale Erfahrungen sollten pädagogisch systematisch gefördert und erweitert werden. So können Kindern durch Vorlesen, gemeinsames Hören von Hörbüchern oder Erzählen zu Bilderbüchern sprachlich vermittelte Phantasiewelten eröffnet werden, die die Kinder im Spiel und in eigenen Geschichten aktiv aus- und umgestalten. Auf diese Weise erschließen sie sich neue Handlungsräume und -möglichkeiten. Wichtig ist, die verschiedenen Formen gemeinsamer literaler Praxis zwischen Erwachsenen und Kindern einzubetten in sog. Anschlusskommunikation, in das Sprechen über die auditiv und visuell aufgenommenen Inhalte. Literalität wird dadurch in mehrfacher Hinsicht gefördert: Die Kinder lernen Erzähl- und Sprachmuster kennen, die in ausschließlich mündlicher Interaktion selten vorkommen, sie erfahren, dass Schrift Bedeutungen transportiert und auch ihre eigenen mündlich produzierten Texte fixiert, und sie erweitern ihre kognitiven Möglichkeiten, indem sie auf einer starken emotionalen Basis

den Wahrnehmungsraum der aktuellen Handlungssituation gedanklich überschreiten.

Selbstverständlich sollten auch künftig traditionelle mündliche Formen der Kinderkultur wie Finger- und Singspiele, Verse und Abzählreime ihren Ort im Kindergarten haben. Zum Schriftspracherwerb lassen sich vielfältige Beziehungen herstellen (Wildemann 2003), nicht nur, aber doch in besonderem Maße in Verbindung mit der Förderung phonologischer Bewusstheit.

In 3.1 wurden drei Bereiche sprachlicher und literaler Entwicklung unterschieden, nämlich Spracherwerbsprozesse, Reflexion über Sprache und Schriftlichkeit als kulturelle Praxis. Verbindungen zwischen Spracherwerb und literaler Praxis wurden hier bereits thematisiert. Dass aber beispielsweise durch Vorlesen auch Reflexionen über Sprache angeregt werden können, soll durch ein Beispiel belegt werden.

Eine Projektmitarbeiterin liest Jakob (5;11), Emma (5;10) und Sandra (5;10) eine Geschichte vor. Jakob, der schon einige Wörter logographisch lesen kann, bittet darum, alle „*ja's*, *so's*, *wo's* und *und's*“ lesen zu dürfen, was ihm auch gestattet wird. Es gelingt ihm, an entsprechenden Stellen in den von der Erwachsenen vorgelesenen Text seine Wörter korrekt einzufügen und gleichzeitig die Inhaltsebene weiter zu verfolgen. Angeregt durch Jakob, bittet Emma, nun auch lesen zu dürfen. Wenn die Vorleserin eine Pause macht, füllt Emma diese stereotyp mit „*und*“, auch wenn das Wort semantisch und syntaktisch nicht passt. Sie konzentriert sich auf ihren Einsatz, ohne den Textinhalt zu verfolgen. Nach einer Weile fragt sie: „*Was bedeutet 'und'?*“ Offensichtlich hat die Heraushebung des Wortes aus dem Sprachfluss durch das arbeitsteilige Lesen ihre Aufmerksamkeit auf dieses Wort gelenkt und einen Prozess sprachlicher Bewusstwerdung in Gang gesetzt, der dann ein Gespräch über die Wortbedeutungen zur Folge hatte. Solches geschieht in Vorlesesituationen häufig, und zwar meist so, dass die Kinder sich für die Schriftzeichen und die durch diese anschaulich wahrnehmbaren Wörter zu interessieren beginnen. Der gedankliche Austausch zwischen Kindern ist dabei genau so wichtig wie der mit Erwachsenen. Parallelen zur Situation des Leeren Blattes nach Dehn/Hüttis-Graff (2013) drängen sich auf.

These 5, die die Förderung der Interaktion zwischen Kindern auch im Zusammenhang der Förderung von Literalität fordert, mag auf den ersten Blick trivial anmuten. Schließlich sind Kinder im Kindergarten doch ständig mit anderen Kindern zusammen und haben dort anders als in der Schule Raum zum gemeinsamen Spielen. Aber gerade im Kontext didaktischer Überlegungen gerät die Kind-Kind-Interaktion auch für den Elementarbereich häufig aus dem Blick. In Bezug auf die Förderung des Erzählens bringt These 5 große didaktische Herausforderungen mit sich, die aber gemeistert werden können. Das soll im nächsten Abschnitt am Beispiel einer in der Realität erprobten erzählendidaktischen Konzeption konkretisiert werden.

### 3.4 Beispiel: Erzählförderung im Kindergarten

Das oben bereits erwähnte Forschungsprojekt zum Erzählen und Rollenspiel hat neben den Fragestellungen zum Spracherwerb auch einen didaktischen Schwerpunkt (vgl. Schmidt 2017, 154 ff.). Denn auf der Basis der Daten zum Erzählen und Rollenspiel zwischen vier und sechs Jahren wurde eine Förderkonzeption für beide Formen sprachlichen Handelns entwickelt und erprobt. In diesem Beitrag wird nur auf das Erzählen näher eingegangen.

Die Entwicklung der Förderkonzeption ging von folgenden Vorüberlegungen aus: Sie richtet sich an vier- und fünfjährige Kinder, orientiert sich am Erzählerwerb in dieser Altersphase und soll in den Kindergartenalltag integriert werden können. Die Förderung wurde in zwei Gruppen mit jeweils acht Kindern durchgeführt, wobei in jeder Gruppe die Hälfte der Kinder vier, die andere Hälfte fünf Jahre alt war. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder differierten stark, aber alle Kinder sprachen Deutsch als Muttersprache und bei keinem Kind lag eine diagnostizierte Sprachstörung vor. Auf der Basis von Untersuchungen zum Erzählerwerb, differenziert nach verschiedenen Erzählformen, entschieden wir uns, in der Förderung auf Phantasieerzählungen abzielen. Zwar hatten wir festgestellt, dass von den an unserer Studie teilnehmenden vierjährigen Kinder alle zu Erlebniserzählungen in der Lage waren, während dies für Phantasieerzählungen nicht galt. Dieser Befund hätte nahelegen können, auf Erlebniserzählungen zu fokussieren, um bei vorhandenen Fähigkeiten der Kinder anzusetzen. Aber eine vergleichende Analyse der Texte beider Erzählformen ergab, dass die Phantasieerzählungen erzählstrukturell komplexer ausfielen als die Erlebniserzählungen. Darüber hinaus haben Längsschnittuntersuchungen gezeigt, dass Erlebniserzählungen auch längerfristig, mindestens bis zum Ende der Grundschulzeit, sprachlich hinter Phantasieerzählungen zurückbleiben (Becker 2005, 2011). Das gilt nicht nur für mündliche, sondern auch für schriftliche Texte (Ohlhus/Quasthoff 2005). Nach Becker und Ohlhus/Quasthoff spielt für Erlebniserzählungen die interaktive Unterstützung durch erwachsene Gesprächspartner über Jahre hinweg eine wichtige Rolle, während Kinder bei Phantasieerzählungen früher zum selbstständigen Erzählen gelangen. Diese Beobachtung ist gerade für den Schriftspracherwerb von Bedeutung, da Kinder beim Schreiben von einem physisch anwesenden Kommunikationspartner abstrahieren und ihren Text sprachlich so planen müssen, dass er von Lesern zu anderer Zeit und an anderem Ort als in der Schreibsituation verstanden werden kann (Vygotskij 2002; Andresen 2005). Wenn ihnen dies bei Phantasieerzählungen leichter fällt als bei Erlebniserzählungen, so spricht das für die besondere didaktische Relevanz des fiktionalen Genres. Mit unserer Entscheidung, in der Förderung auf Phantasieerzählungen zu setzen, orientierten wir uns also gerade für die vierjährigen Kinder an der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij), indem wir eine Erzählform auswählten, die für einige Kinder noch oberhalb des aktuell Realisierbaren lag, aber im nächsten Entwicklungshori-