

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
9. Jahrgang 2004 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Otto Schober

**„SPRACHLICHE BILDUNG UND
FÖRDERUNG“.**

**Deutschdidaktischer Blick auf einen Teil
des neuen Bildungs- und Erziehungsplans
für Kinder in Tageseinrichtungen**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 17. S. 91-100.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Otto Schober

„SPRACHLICHE BILDUNG UND FÖRDERUNG“.

Deutschdidaktischer Blick auf einen Teil des neuen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder in Tageseinrichtungen

Professor Dr. Theodor Diegritz
zur Vollendung des 65. Lebensjahres

*Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/
Staatsinstitut für Frühpädagogik München: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung. Weinheim: Beltz 2003*

0. Vorbemerkungen zum Gesamtplan

Soll sich die Didaktik Deutsch mit Bildungsplänen für Vorschulkinder auseinander setzen? Ihre Vertreterinnen und Vertreter, an Universitäten tätig und insbesondere DeutschlehrerInnen ausbildend, nehmen Kindertagesstätten nur in Ausnahmefällen wahr; zudem denken sie bei „Bildungsplänen“, „Lehrplänen“, „Richtlinien“, „Curricula“, selbst wenn diese die Schulzeit betreffen, wohl nicht mehr wie vor Jahrzehnten an aufregende Diskussionen um behördliche Vorschriften für die Schule. Heute geht es, statt um Lehrplankritik, eher um konstruktive Mitwirkung in den entsprechenden Kommissionen. Fragen, die die offiziellen Curricula wieder in den Brennpunkt des Interesses rücken würden, schienen deswegen lange nicht mehr in Sicht zu sein. Allerdings machten für den Pflichtschulbereich die PISA-Studie, an 15-Jährigen erhoben (vgl. zu PISA in Bezug auf den Deutschunterricht u. a. Abraham, U. u. a. (Hrsg.) 2003; Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.) 2004), und machen nunmehr noch die IGLU-Ergebnisse zu Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich bezüglich vernachlässigter Bildungsaufgaben und versäumter Qualitätssicherung hellhörig (vgl. zu IGLU u. a. Bos, W. u. a. (Hrsg.) 2003). Für den Vorschulbereich, lange eher an Betreuung und Erziehung orientiert, gibt man sich nicht mehr damit zufrieden, dass „der Bildungsauftrag der Tageseinrichtungen für Kinder hierzulande ein Schattendasein [führte]. Nun ist er endlich ins Blickfeld der Öffentlichkeit getreten, nicht zuletzt unter dem Druck der Debatten über die Ergebnisse der Delphi-Befragung, der PISA-Studie oder des Forums Bildung, die auf internationale Entwicklungen verweisen, hinter denen Deutschland zurückbleibt, weil es zahlreiche Defizite aufweist“ (Fthenakis, W. E. 2004a, S. 11; speziell zum Einfluss des englischen Rahmencurriculums für den Elementarbereich auf die Entwicklungen in Deutschland – besonders in Berlin – vgl. Hebenstreit-Müller, S. 2004).

Es sind ganz besonders die aktuellen Thematisierungen von Leseverstehen und Lesemotivation, die auf die zwingende Notwendigkeit von solchen Erziehungs- und Bildungskonzepten verweisen, die längere Zeitspannen und somit Einrichtungen für Vorschulkinder, Grundschule und auch Sekundarstufe I umfassen. „Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementarbereich und Primarbereich“ (vgl. Faust, G. u. a. 2004) werden gefordert. Von daher hat es breitere deutschdidaktische Bedeutung, was der in Bayern für Kindergärten vorgelegte Plan in seinem Teil „Sprachliche Bildung und Förderung“ schreibt. (Das sind die Seiten 155-168 des etwa 320-seitigen Buches. Es erschien im Frühjahr 2004; vorab standen Vorauszugsexemplare zur Verfügung.) Eine besondere Aufmerksamkeit der Deutschdidaktikerinnen und -didaktiker könnte daraus resultieren, dass der ganze Plan und so auch der dem deutschdidaktischen Fokus entsprechende Teil zu Sprache und Kommunikation aus internationalen und interdisziplinären Perspektiven heraus entwickelt wurde.

Der zunächst trockene, widerständige Stoff „Bildungsplan“ erscheint rasch in ganz neuem Licht, wenn man von der Entstehung und Verwendung des ja sehr umfangreichen „Entwurfs für die Erprobung“ erfährt. Der Plan ist, wie die Pläne einer Reihe anderer Staaten, in dem äußerst einflussreich gewordenen „Position Statement“ der „National Association of the Education of Young Children (NAEYC)“ aus dem Jahre 1987 verankert. Dieses Statement beachtet Kindgemäßheit und Zeitgemäßheit; durch die neue Sicht des für sich kompetenten, „ko-konstruierenden“ Kindes „wurde international eine Entwicklung eingeleitet, die zu einem paradigmatischen Wechsel im Verständnis von Bildungsqualität in den Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren und zu einer Neubewertung der vorschulischen Erziehung im Bildungsverlauf geführt hat“ (Fthenakis, W. E. 2004b; vgl. auch ders. 2003; zu frühpädagogischen Curricula weiterer zehn Länder vgl. Fthenakis/ Oberhuemer (Hrsg.) 2004).

Derart weltweite Perspektiven, wie sie sich hier für die vorschulische Bildung eröffnen, lassen sich für schulbezogene nationale Fachcurricula freilich nicht in vergleichbarer Weise einfordern; die Gegebenheit internationaler Hintergründe macht aber neugierig auf die Fundiertheit und Qualität solcher Pläne gerade auch im Bereich der Sprachentwicklung und -förderung. Interessante Impulse auf Lehrplanarbeit überhaupt ergeben sich aus der kooperativen Erstellung des Plans und aus seiner jetzt angelaufenen Erprobung in Kindergärten/ Kindertagesstätten. Beteiligt an seiner Entstehung im Rahmen eines gelungenen Verständigungsprozesses waren neben den im Buchtitel genannten und einigen weiteren Institutionen „die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, die kommunalen Spitzenverbände, Fach- und Lehrkräfte aus Tageseinrichtungen und Grundschule, Vertreterinnen und Vertreter [...] der Fachakademien für Sozialpädagogik und der Eltern sowie viele weitere Expertinnen und Experten“ (Plan S. 8 f.) – wobei die Beteiligung der Administration gezielt sehr klein gehalten wurde! Ähnlich demokratisch vorbildlich verläuft die Erprobungsphase unter wissenschaftlicher Begleitung durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik: etwa 100 Modelleinrichtungen geben derzeit ermutigende Rückmeldungen. Sie legen eigene Gestaltungsideen dazu vor, wie mit dem Plan gearbeitet werden kann

und wie er sich, unter Einbeziehung von Fachkräften, Eltern und Trägern, in jeweils lokale Pläne und Vorhaben umsetzen lässt. (Vgl. dazu und zum Folgenden Fthenakis, W. E. 2004b.)

Das Mitwirken an Entscheidungen ist das immer wieder bedachte Grundprinzip für Erwachsene wie für Kinder. Die Auffassung, dass die Fachkräfte das, was sie bei den Kindern fördern sollen, in ihrer Institution an sich selbst durchgängig erfahren müssen, führt auch immer wieder zur Reflexion und Umgestaltung der eigenen Organisation. Bildung wird so umfassend als ein früh beginnender Prozess „der Ko-Konstruktion und Sinnkonstruktion“ (Plan, S. 8) gesehen. Der Plan und die begleitende Literatur verwenden hier Stichworte, die deutlich mehr erfassen wollen als traditionelle „Selbstbildung“ u. Ä. Mit gesehen werden die Zusammenhänge einer postmodernen Welt in ihrer Diversität und mit ihren Wandlungsprozessen und Diskontinuitäten. Die in den Bildungsplänen für Kindertagesstätten angestrebten Werte „sind nicht nur individuumbezogene, sondern auch und in hohem Maße solche, die das Individuum befähigen, verantwortungsvoll im sozialen Kontext zu handeln [...]: Die Situation anderer berücksichtigen, Empathie zeigen und hilfsbereit sein; ethische Dilemmata des täglichen Lebens entdecken und reflektieren, eine eigene Position dazu entwickeln; verstehen, dass alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, sozialem oder ethnischem Hintergrund – den gleichen Wert haben. [Solche Werte ermuntern das Kind], Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen und demokratische Prinzipien zu verstehen und in Einklang damit zu handeln, indem es kooperiert und an Entscheidungen mitwirkt“ (Fthenakis, W. E. 2004c, S. 390 f.). Wieder implizieren solche Überlegungen die auch auf die Einrichtungen als solche bezogene Frage: welches Umfeld braucht die Fachkraft, dass ihr innerhalb ihres Teams anschaulich wird, was derartige Wertorientierungen bewirken?

Die pädagogischen Aussagen des Planes fußen also auf einem internationalen Anregungspotenzial. Dieses ist – aus der Sicht der meisten unserer Schulpläne unge-wohnt, aber durchaus auch für sie bedenkenwert – explizit in die einzelnen Diskurse und deren Terminologie eingebunden und wird durch jeweilige Literaturangaben und reichhaltige Lesehilfen zur Vertiefung nachgewiesen. Die gleiche Vorgehensweise bestimmt auch den der Sprachförderung gewidmete Teil. Seine Gliederung:

Sprachliche Bildung und Förderung

- (1) Zielformulierung, Leitgedanken
- (2) Bildungs- und Erziehungsziele im Einzelnen
- (3) Anregungen und Beispiele zur pädagogischen Umsetzung
- (4) Weitere Hilfen zur Vertiefung

Diese Punkte mit ihren Unterpunkten und Erläuterungen sollen im Folgenden nicht der Reihe nach behandelt werden. Vielmehr wird aus deutschdidaktischer Sicht versucht, einige Themen herauszuziehen, bei denen sich Vorschulbereich und Grundschulbereich besonders deutlich miteinander verbinden lassen und voneinander Bescheid wissen sollten. Mindestens drei solcher Themen bzw. Themengruppen fallen

auf, bei denen sich Berührungspunkte ergeben und in denen Möglichkeiten der gemeinsamen Weiterentwicklung in der Theoriebildung und Praxisgestaltung liegen.

1. Körpersprache, nonverbale Kommunikation

Bei der Sprachförderung, deren wichtigste Form das Gespräch mit zugewandten Bezugspersonen ist, wird erfreulich klar die Einbettung der „Wörtersprache“ in die „Körpersprache“ hervorgehoben: „Nonverbale Aspekte der Kommunikation sind ein wesentliches Element von Kommunikation und Spracherwerb. Zu einer sprachfördernden „Atmosphäre“ gehört die differenzierte Wahrnehmung und Förderung auch der nonverbalen Signale und Ausdrucksformen von Kindern.“ (Plan, S. 155.) Mimische, gestische usw. Äußerungen zu entwickeln und an sich und anderen zu beobachten muss Anliegen der Fachkräfte sein, zumal dies zu den Schritten gehört, „Gefühle und Bedürfnisse auch sprachlich auszudrücken“ (ebd., S. 157). Weiterhin findet das Nonverbale im Plan deswegen Beachtung, weil sich in ihm die Beziehungsprozesse innerhalb der Einrichtung spiegeln und damit auch die Erwachsenen hier in einem sozialen Lernprozess stehen; sie bauen also die atmosphärischen Bedingungen der Sprachförderung mit auf. Zu ihnen gehören „nonverbale Aspekte von Kommunikation (Augenkontakt, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Stimmlage, Ton, Satzmelodie), wobei nicht nur die nonverbalen Signale von Kindern, sondern auch die eigene Körpersprache der ErzieherInnen zu reflektieren sind (z. B. Videoaufzeichnung, kollegiale Beobachtung).“ (Ebd., S. 160.)

Literaturangaben zur Vertiefung solcher Aspekte werden nicht gemacht, wären aber in zwei Richtungen – in die Richtung „Körpersprache als Medium“ und in die Richtung „Körpersprache als Gegenstand“ – sehr wünschenswert. Insbesondere für die zweite Richtung liegen bereits durchaus brauchbare Materialien und Anregungen für den Kindergarten vor. Auch ergeben sich interessante Möglichkeiten des Vergleichs und der Zusammenarbeit Kindergarten und Schule beim Blick auf schulbezogene Literatur zur Körpersprache. Zur ersten Richtung, das heißt für die Arbeit an der eigenen Körpersprache im vielschichtigen pädagogischen Handeln, geben z. B. Rosenbusch/ Schober (Hrsg.) 2004 Anregungen; für das Beobachten der sich langsam entwickelnden nonverbalen Fähigkeiten der Kinder setzt z. B. die empirische Arbeit von Diegritz/ Rosenbusch 1986 über Entschlüsselungsfähigkeiten von Kindern für nonverbale Handlungen Impulse und verweist auf – inzwischen vermehrte – Forschungsliteratur. Zur zweiten Richtung, also zur Thematisierung und Verbalisierung von Körpersprache und Gefühlen zusammen mit den Kindern finden sich theoretische Hintergründe und Praxisanregungen bei Schober, O. 2004 und Schober, O. (Hrsg.) 2004.

2. Sprachbewusstheit, phonologische Bewusstheit

„Sprachbewusstheit“ („Wissen“ über Sprache) und „phonologische Bewusstheit“ sind Leitbegriffe aktueller sprachdidaktischer Forschung und Diskussion. Auch für die Texte des Planes sind sie zentral. Förderung von Interesse an „Sprache“ gehört zu den Zielsetzungen; sie werden auch formuliert als „Interesse an Wort- und Lautspielen, Reimen und Gedichten“ (Plan, S. 158) oder „differenziertes Bewusstsein für Laute (z. B. Anfangslaute oder Endreim)“ (ebd.). Die Verknüpfung von Sprachentwicklung und Interesse an Sprache wird u. a. dadurch berücksichtigt, dass der Plan den sog. Beobachtungsbogen Sismik für „Sprachverhalten und das Interesse an Sprache“ anbietet – für Migrantenkinder wie auch für deutsche Kinder. Für zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder werden die entsprechenden Fachkräfte wiederum auf den didaktisch so wichtigen Tatbestand der „language awareness“ aufmerksam gemacht: „Fördern sie nur die Kinder derselben Sprachgruppe oder wird auch die sprachliche Neugierde, das Sprachbewusstsein insgesamt mit den fremdsprachigen Fachkräften gefördert?“ (Ebd., S. 164.) Und für ErzieherInnen, die sich im fremdsprachlichen – z. B. englischen – Bereich bewegen, aber keine native speakers bzw. keine flüssigen SprecherInnen sind, gibt es den wohl erwogenen und wiederum die language awareness fördernden Rat: „Beim Einsatz fremdsprachiger Materialien (z. B. Tonkassetten) durch deutschsprachige ErzieherInnen sollte [...] „Respekt“ vor der Originalsprache Kindern vermittelt werden. Eine deutsche Erzieherin, die nicht fließend Englisch spricht, sollte beim Vorspielen einer englischsprachigen Tonkassette den Kindern deutlich machen, dass nun auch sie eine Lernende ist (und nicht eine Lehrende und Wissende) – eine Lernende, die z. B. genau „hinhört“, um die korrekte Aussprache zu lernen.“ (Ebd., S. 165.)

Die AdressatInnen des Planes finden zur Vertiefung des Aspektes „Sprachbewusstheit“ viel Forschungsliteratur und Übungsmaterial (auch mit Videokassetten) vor. Manches davon gehört zum Besten, was international vorliegt und oft die Kindergärtnerin ebenso wie die Grundschullehrerin angeht. Das gilt etwa bezüglich der Sprach- und Lautspiele (die ja auch eine klassisch deutsche Tradition haben) für die Arbeit von Whitehead, M. 2004. In anderen Literaturempfehlungen liegt bereits eine Verbindung von Kindergarten und Grundschule vor, so in dem Trainingsprogramm für phonologische Bewusstheit von Küspert/ Schneider 2000, das den in beiden Institutionen viel verwendeten „Rundgang durch Hörhausen“ (Martschinke/ Kirschhock/ Frank 2001) vorbereitet hat. Es wäre sicher lohnend, auch Berührungspunkte beider Institutionen bezüglich dessen zu suchen, was in der Grundschule „Sprache untersuchen“ o. Ä. heißt. Sie werden wohl nicht in der formalen „Grammatik“, also bei Syntaxfragen liegen. Vermutlich aber in einem spontanen Sprechen über Sprache, wenn Kindern etwas zu pragmatischen und semantischen Sachverhalten auffällt. Dieser Weg könnte gut im Sinne der Überlegungen beschritten werden, die Diegritz, T. 1996 und Diegritz/ Riegler/ Thieme 2000 zum Aufbau eines Sprachbewusstseins der Kinder durch Reflexion über Sprache vorgelegt haben.

3. Sprachbarrieren, Bildungschancen, „Literacy-Erziehung“

In einem Plan, in dem sich die internationale Diskussion und gerade auch die angloamerikanische linguistische und sprachdidaktische Forschung widerspiegeln, erwartet man mit Recht auch profunde Aussagen dazu, wie mit sozial bedingten Einflüssen auf das Sprach- und Lernverhalten umzugehen ist. Dieser Fragenkomplex, dies sei in einem Exkurs zu wichtigen Auseinandersetzungen dazu gerade auch in der Deutschdidaktik erläutert bzw. nochmals ins Bewusstsein gerufen, hat Sprachwissenschaftler, Soziologen, Pädagogen und Bildungspolitiker der 1960er und 1970er Jahre zentral beschäftigt (vgl. als Bestandsaufnahme Ermert, K. (Hrsg.) 1979). Sie sahen sich damit konfrontiert, dass Basil Bernstein für die „Unterschicht“ einen „restricted code“ (nicht identisch mit Dialekt, obwohl er faktisch als Dialekt auftreten kann), für die „Mittelschicht“ einen „elaborate code“ (nicht identisch mit Standardsprache, die u. U. auch restringiert auftreten kann) herausstellte. Die hier bestehende Hierarchie machte er für den mangelnden Schulerfolg der Arbeitkinder verantwortlich – denn die Schule bevorzuge in ihrem Sprachgebrauch den „besseren“, den „elaborate code“ der Mittelschicht. Um den Mangel und die Benachteiligung zu beheben, sei der elaborierte Code durch kompensatorischen Unterricht bzw. kompensatorische Erziehung auch den Unterschichten zugänglich zu machen. In dieser oder ähnlicher Form dienten Bernsteins Analysen jedenfalls als Ausgangspunkt für nur bedingt erfolgreiche schulische und vorschulische Maßnahmen gegen Sprachbarrieren in der Gesellschaft.

Die wissenschaftliche und öffentliche Diskussion dieser Thesen, Forderungen und Fördermaßnahmen beinhaltete von Anfang an viel Klärungsbedarf (z. B. hinsichtlich der Vergleichbarkeit englischer und deutscher Verhältnisse, des Codebegriffs, des Schichtbegriffs, des Zusammenhangs von „restricted code“ und Dialekt, der Abgrenzung bzw. Überlagerung von Dialekt und Soziolekt, der Pragmatik der mündlichen Rede, der Effektivität von Sprachkompensatorik, der Bezüge zwischen Sprache und Kognition usw.). Insbesondere die Zielvorstellung des Erwerbs eines „elaborierten Codes“ blieb linguistisch wie didaktisch unklar. Modifizierte Grundlagen für die Lösung der zweifellos dringlichen Sprachförderungsaufgaben resultierten aus der Erforschung der Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Die jetzige pädagogische Zielrichtung widmet sich dem Abbau von Bildungsbarrieren, die dadurch entstehen, dass Kinder bildungsferner Schichten zu wenig Anteil an der Schriftkultur haben. Der sich hier zeigende Unterschied wird gerne mit Hilfe des Begriffs „literacy“ umschrieben. Er ist schwer übersetzbar bzw. dringt als „Literalität“ erst allmählich in die deutschdidaktische Diskussion ein (vgl. u. a. Günther, H. 2003). Für den neuen Bildungsplan wird er bereits – in der englischen Form belassen – für die Begründung einer frühen sprachlichen Förderung herangezogen, die auf die Beachtung aller Sprachvarietäten und auf eine dem Kind angemessene Heranführung an die Welt der Schriftlichkeit zielt. Beispielsweise heißt es sehr treffend:

- Vielen Vorschulkindern fehlen literarisch mitgeprägte Sprachvorbilder. Häusliche Defizite soll die pädagogische Fachkraft ausgleichen, „und zwar in mehrfacher Hinsicht: in ihrem Sprachgebrauch, in ihrer Haltung gegenüber sprachlicher Kommunikation [...] sowie in ihrer [respektvollen! O. S.] Einstellung gegenüber Dialekten und anderen Sprachen“ (Plan, S. 155).
- „Kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur“ (ebd., S. 156) können fehlen und müssen ausgleichend vermittelt werden, auch, um den Schriftspracherwerb vorzubereiten.
- Zu fördern ist auch die Fähigkeit zu sprachlicher Abstraktion durch „Verständnis und Gebrauch von nicht-situativ gebundener Sprache, d. h. sprachlicher Mittel, die sich nicht [wie meist im Mündlichen! O. S.] auf die unmittelbare Situation beziehen oder auf etwas, das beiden Gesprächspartnern vertraut ist“ (ebd., S. 158).
- Unter dem Aspekt der Wertschätzung verschiedener Sprachvarietäten ist bei entsprechenden Rückständen an der Fähigkeit zu arbeiten, „zwischen verschiedenen Sprachstilen [...] situationsgemäß zu wechseln“ (ebd., S. 158 f.).

Solche Formulierungen für den Vorschulbereich nehmen Bezug auf die Bildungsbarrieren darstellenden Unterschiede in der Teilhabe an der Schriftkultur. Aus linguistischer Sicht wird aber berücksichtigt (und werden frühere Sackgassen bezüglich des Sprachverständnisses und der pädagogischen Förderungsmöglichkeiten dadurch geschickt vermieden!), dass die bei Bernstein benannten Merkmale für Restringertheit syntaktischer, lexikalischer und pragmatischer Art sich nicht einfach auf eine „Sprache der Unterschicht“ begrenzen lassen, sondern schichtunabhängig auftreten können. Wie der Soziolinguist Veith in Anschluss an Porzig zusammenfassend feststellt, gelten sie „für die mündliche Kommunikation schlechthin. Sie gelten auch für die normale Alltagssprache [...]: Erstens dient sie der Verständigung in praktischen Lebenslagen und zweitens der emotionalen Entladung. Die Folgen sind: einfachste Satzbildung, die nur das Wesentliche ausspricht, und nachlässige Wortwahl, da es auf Genauigkeit entweder nicht ankommt oder die Lage/ die Situation die notwendigen Ergänzungen liefert“ (Veith, W. H. 2002, S. 104). Auf der Basis solcher Einsichten wird man für alltägliche Situationen also keine „elaborierten“ Sprachformen aufzwingen wollen. Der Plan verbietet ein „Einüben von korrekten Sätzen“ (vgl. Plan, S. 156) sogar ausdrücklich und hält dazu an, bei inkorrekten Formulierungen nicht korrigierend einzugreifen, sondern einen Weg der einfühlsamen Erweiterung der Äußerungen des Kindes in der Interaktion mit der Fachkraft zu gehen (vgl. ebd., S. 160 f., S. 157). Wohl aber sind, dies fordert der Plan dezidiert, für sozial benachteiligte Kinder immer wieder zusätzliche Erfahrungen mit der literalen Welt mit ihren besonderen Sprachformen und Sprachverwendungsweisen erforderlich. (Vgl. zu Bilderbüchern, Geschichten, Lautspielen, Reimen und Gedichten ebd., S. 158, zum Kommentieren von Vorgelesenem und Angeschautem durch die Kinder S. 162, zum szenischen Lesen und Spielen von Literatur ebd.)

„Literacy-Erziehung“ ist ein übergreifender Prozess, den die Kindertagesstätte vorbereitet und den die Schule weiterführt. Für Kindergärtnerin wie für Grundschullehrerin bieten heute dank der breiten Literalitätsdiskussion, wie sie im Blickpunkt des bildungspolitischen Interesses steht, die verschiedenen didaktischen Materialien und Pläne „vielfältige Anregungen und Erfahrungen, Kinder auf ihrem Weg von der Mündlichkeit hin zur Schriftlichkeit zu begleiten“ (Günther, H., 2003, S. 14). Die obigen Bildungsplanzitate verweisen noch auf einen verwandten und in ähnlicher Weise übergreifenden Prozess durch die Unterscheidung zwischen dem unmittelbaren, an die Situation gebundenen Kommunizieren einerseits (das, in Bernstein'schen Begriffen, „restringiert“, „kontextgebunden“ sein kann) und dem „Gebrauch nicht-situativ gebundener Sprache“ (Plan, S. 158) andererseits (entsprechende Begriff wären bei Bernstein „elaboriert“ oder „kontextungebunden“). Alle Kinder müssen sich in Situationen des Erklärens „abstrakterer Zusammenhänge“, des Berichtens, des ausführlichen Erzählens usw. (vgl. ebd.) besonders anstrengen. „Mittelschichtkinder“ erfahren in der Familie freilich oft mehr Anregung dazu, dies zu tun, und bekommen größere Anerkennung, wenn es ihnen gelingt. Deshalb müssen sozial benachteiligten Kindern verstärkt Situationen und Sprecherrollen angeboten werden, in denen auch sie die Funktion und gelegentliche Notwendigkeit eines expliziteren Versprachlichens erfahren. Wie die „alte“ Sprachbarrierendiskussion bereits vielfältig zeigte und durch Experimente belegte (etwa des Linguisten Hawkins, der Fünfjährige verschiedener sozialer Herkunft zu Bilderfolgen Geschichten darstellen ließ), wirken sich Nachteile des häuslichen Umfeldes (besonders die „Schriftferne“ der Familie) in die Richtung aus, dass kontextgebundene, situativ gebrauchte, „hindeutende“ Sprache (ablesbar z. B. an einer Vielzahl von Pronomen, für die die Bezugswörter nicht genannt werden) in größerem Umfang als bei „Mittelschichtkindern“ vorliegt und von den Kindern zunächst auch als angemessen erlebt wird. Vorschulischer wie schulischer Einfluss wirkt sich aber deutlich auf die Fähigkeit aus, gegebenenfalls auch zunehmend kontextunabhängig, nicht-situativ formulieren zu können (vgl. Veith, W. H. 2002, S. 116; Plan, S. 158). Es erscheint als sehr hilfreich für die Gestaltung „anschlussfähiger Bildungsprozesse“ und für die Zusammenarbeit der Kindertagesstätten und der Grundschulen mit ihrem Deutschunterricht, dass der Bildungsplan die Erzieher und Erzieherinnen auch bezüglich soziolinguistischer Zusammenhänge gründlich informiert und die Rolle der Sprachförderung, besondere als „Literacy-Erziehung“, hervorhebt: „Frühe Literacy-Erziehung steht für vielfältige Erfahrungen und Lernchancen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur, Erfahrungen, die für die Sprachentwicklung, spätere Lesekompetenz und Bildungschancen von Kindern von großer Bedeutung sind. In Einrichtungen mit einem hohen Anteil von sprachlich und sozial benachteiligten Kindern soll mit Blick auf mehr Chancengleichheit dieser Bereich besonders betont werden.“ (Ebd., S. 161.)

Literatur

- Abraham, Ulf/ Bremerich-Vos, Albert/ Frederking, Volker/ Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach 2003
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung. Weinheim: Beltz 2003
- Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2003
- Diegritz, Theodor: Sprachbewusstsein und Sprachwissen. Entwurf eines heuristisch-hypothetischen Rahmenkonzepts für „Reflexion über Sprache“ im Deutschunterricht der Grundschule. In: *Wirkendes Wort* 2/1996, S. 301-322
- Diegritz, Theodor/ Rosenbusch Heinz S.: Wie Schüler die Körpersprache des Lehrers lesen. Eine empirische Studie über die Dekodierungsmöglichkeiten nonverbaler Bewertungshandlungen von Lehrern durch Schüler. In: Rosenbusch, Heinz S./ Schober, Otto (Hrsg.): *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1986, S. 73-83
- Diegritz, Theodor/ Riegler, Susanne/ Thieme, Simone: Der Aufbau von Sprachbegleitbewußtsein bei GrundschülerInnen durch Reflexion über Sprache. In: *Wirkendes Wort* 1/2000, S. 67-85
- Ermert, Karl (Hrsg.): Gibt es die „Sprachbarriere“ noch? Soziolinguistik – Sprachdidaktik – Bildungspolitik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1979
- Faust, Gabriele u. a. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004
- Fthenakis, Wassilios E.: Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Ders. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg i. Br.: Herder 2003, S. 18-37
- Fthenakis, Wassilios E.: In der Erprobung. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen. In: *klein & groß* 1/2004a, S. 7-11
- Fthenakis, Wassilios E.: Bildungsqualität im Blickpunkt: Internationale Trends und Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der vorschulischen Erziehung und Bildung. Bressanone, Brixen: Tagungspapier und Vortrag bei „La Pedagogia e la Didattica, oggi. Pädagogik und Didaktik, heute“. Mai 2004b
- Fthenakis, Wassilios E.: Implikationen und Impulse für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität in Deutschland. In: Fthenakis, Wassilios E./ Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004c, S. 387-402
- Fthenakis, Wassilios E./ Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004
- Günther, Herbert: Wege zur Schriftkultur. Die Entwicklung der Literalität und deren Probleme. In: *Grundschule* 6/2003, S. 14-16
- Hebenstreit-Müller, Sabine: Bildungspläne allerorten. In: *Welt des Kindes* 1/2004, S. 22-24
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Frankfurt am Main: Lang 2004

- Küspert, Petra/ Schneider, Wolfgang: Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2000
- Martschinke, Sabine/ Kirschhock, Eva-Maria/ Frank, Angela: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer 2001
- Rosenbusch, Heinz S./ Schober, Otto (Hrsg.): Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004
- Schober, Otto: Nonverbale Aspekte der Kommunikation im Deutschunterricht. In: Rosenbusch, Heinz S./ Schober, Otto (Hrsg.): Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 210-232
- Schober, Otto (Hrsg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004
- Veith, Werner H.: Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr 2002
- Whitehead, Marian: Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E./ Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 295-311