

Der Erwerb von Schrift in der frühen Kindheit

Sven Nickel

1 Einleitung: Emergent Literacy

Schrift ist ein zentrales Merkmal unserer Kultur, in unserer Gesellschaft wachsen Kinder in einer durch und durch literat geprägten Umgebung auf. Dieses frühe Hineinwachsen in eine Welt der Schriftlichkeit wird durch den Terminus Emergent Literacy begrifflich markiert. Er grenzt die frühen Formen von Literacy vom konventionellen Lesen und Schreiben ab. Der frühe Literacy-Erwerb gilt als Teil des Spracherwerbs, weswegen zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen Sprach- und Literacyerwerb festzustellen sind. Beide Prozesse werden als Hypothesen testende Aneignungsvorgänge beschrieben, bei denen Kinder in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt Erfahrungen machen, die sie zu Mustern und Schemata ordnen, fortlaufend ausdifferenzieren und weiterentwickeln. Lerntheoretisch handelt es sich um ein sozialkonstruktivistisches Verständnis, spracherwerbstheoretisch ist ein interaktionistisches Paradigma zu verorten.

Im Rekurs auf Whitehurst & Lonigan (1998; 2002) wird Emergent Literacy als psychologisches Konstrukt meist zweidimensional konzeptionalisiert, d.h. die zahlreichen Komponenten, die die Entwicklung der frühkindlichen Literacy beeinflussen, werden in zwei getrennten Faktorenbündel zusammengefasst. Es handelt sich einerseits um metasprachliche Teilfertigkeiten des Kindes (inside-out-skills) und andererseits um die Teilhabe an einer elementaren literalen Praxis (outside-in-skills). Beide Zugriffe auf Schrift werden für die Entwicklung der frühkindlichen Literacy benötigt.

- Inside-out-skills zielen auf Fertigkeiten zur sprachlichen Analyse, wie sie für das Umgehen mit der graphischen Repräsentation von Sprache benötigt werden (hierzu zählen: allgemeines Sprachbewusstsein, phonologisches Bewusstsein, Buchstabenamen, Phonem-Graphem-Korrespondenzen);

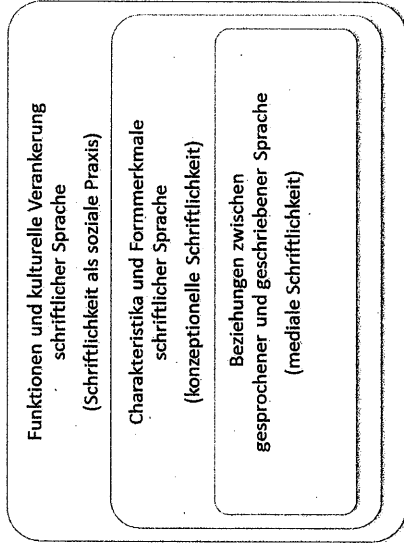
- Outside-in-skills beschreiben das kindliche Erfahrungswissen über den soziokulturellen Gebrauch von Schrift (dazu gehören: das Erkennen der Funktion von Schrift, die Entwicklung eines Buchstaben- bzw. Schriftkonzepts, die Ausbildung narrativer Fertigkeiten).

Beide Perspektiven bilden sich im Diskurs um die frühkindliche Literacy ab. Dabei stehen entweder die Entwicklung metasprachlicher Fertigkeiten oder die Lesesozialisation der frühen Kindheit im Mittelpunkt der Betrachtung. Dem frühen Schreiben als einem möglichen Ausdruck von Literacy wird traditionell weniger Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Yaden et al., 2000).

Purcell-Gates (2001; 2004) hingegen beschreibt Emergent Literacy als die sich entwickelnde Fähigkeit, geschriebene Texte zu lesen und zu schreiben. Die Beobachtung der frühkindlichen Literacy müsse vornehmlich das Wissen der Kinder um Schrift umfassen. Dieses Wissen erwerben Kinder durch beiläufige Erfahrungen mit Schrift in ihrem Alltag.

- Zunächst machen Kinder Erfahrungen mit Schrift innerhalb ihrer sozialen und kulturellen Umgebung. Sie lernen auf diese Weise die Funktionen der Schrift sowie die Wertigkeit, die schriftlichem Handeln zugeschrieben wird, kennen (vgl. Abb. 1).
- Innerhalb dieses Rahmens erkennen sie sowohl die zentralen Charakteristiken und Organisationsmerkmale von Schrift (Lautbezug der Schrift, Schreibrichtung etc.) als auch das von der mündlichen Sprache abweichende Register der geschriebenen Sprache.
- Zudem erkennen Kinder im Rahmen ihrer Teilhabe an schriftlichen Aktivitäten die einzelnen Regularitäten, nach denen sich gesprochene Sprache graphisch abbildet.

Abbildung 1
Dimensionen von Schrift
und Schriftlichkeit.



2 Linguistische Merkmale

Grundsätzlich kann Schrift als Mittel zur Bedeutungsrepräsentation gelten. Die Geschichte kennt ganz unterschiedliche Entwicklungsformen von Schriften. Die überwiegende Mehrheit heutiger Schriftsysteme steht in einer Beziehung zur Lautsprache. Die deutsche Orthographie ist eine solche alphabetische Schrift, die sich durch einen Lautbezug und eine silbische Gliederung auszeichnet. Die Bedeutung von Wörtern wird in alphabetischen Schriften nicht direkt, sondern vermittelt über deren Lautung abgebildet.

Das zugrunde liegende Strukturprinzip alphabetischer Schriften ist das phonographische. Phoneme als kleinste Einheiten des Lautsystems werden in der Schrift durch ein- oder mehrgliedrige Grapheme repräsentiert. Die Zuordnung von Phonemen und Graphemen ist nicht eindeutig-umkehrbar. Phoneme können durch verschiedene Grapheme verschriftet werden, ebenso können unterschiedliche Phoneme durch dasselbe Graphem abgebildet werden. Das phonographische Prinzip wird zudem durch das morphematische und das syntaktische Prinzip überformt. Allerdings sind diese Überformungen und die hieraus abzuleitenden orthographischen Schreibregeln ausschließlich für den späteren, schulisch intendierten Schriftspracherwerb interessant.

Die geschriebene Sprache materialisiert und fixiert die gesprochene Sprache in einer graphischen Form. Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache existieren in mehrfacher Hinsicht (vgl. Feilke, 2006). Temporal vollziehen sich Schreiben und Lesen wesentlich langsamer als Sprechen und Hören. Semiotisch nutzt die gesprochene Sprache paraverbale und nonverbale Merkmale wie Intonation, Mimik und Gestik. Die Schrift kennt diese Mittel nicht, sie benötigt alternative Formen wie Satzzeichen. Anders als in der gesprochenen Sprache wird in der Schrift die Trennung von Wörtern durch Spatien deutlich markiert und sichtbar gemacht. Kommunikativ wird gesprochene Sprache als flüchtige Form meist dialogisch-interaktiv innerhalb situativer Kontexte verwendet, während geschriebene Sprache stärker monologisch organisiert ist.

Damit wäre jedoch nur die mediale Seite der Schrift beschrieben. Eine Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit kann jedoch nicht nur auf der Ebene der Medialität, sondern muss auch auf der Ebene der Konzeption erfolgen (vgl. Günther, 1997). Die schriftliche Sprache stellt meist – auch wenn die digitalen Online-Medien diesen Aspekt ein wenig auflösen – eine Kommunikation ohne direkten Gesprächspartner dar und wird als „Sprache der Distanz“ beschrieben. Allein die fehlende Nutzungsmöglichkeit paraverbalen und nonverbalen Mittel sowie die kontextfreie Verwendung von Schrift zwingen dazu, beim Schreiben die Sprache wesentlich stärker zu entfalten. Die konzeptionell schriftliche Sprache unterscheidet sich von der mündlichen Sprache u.a. durch die notwendige Explizitheit, komplexere Satzstrukturen, die Nutzung eines alltagsfernen Wortschatzes und die intensive Verwendung des Präteritums sowie von Konjunktionen und Passivkonstruktionen.

Im Übergang zur Schriftlichkeit stellt sich Kindern somit neben der Aneignung von Schriftzeichen (als mediale Seite der Schriftlichkeit) die Aufgabe, den ihnen vertrauten, situationsgebundenen Sprachgebrauch mit Blick auf die Entfaltung einer sogenannten bildungssprachlichen, konzeptionell schriftlichen Sprachform zu überwinden. Schriftliches Handeln erfordert es, den Formaspekt von Sprache zu beachten. Der Erwerb der Schrift ist daher von Anfang an durch ein höheres Maß an Bewusstheit und Absicht gekennzeichnet (vgl. Wygotski, 1995).

3 Schriftlichkeit als eine soziale und kulturelle Praxis

Einer ‚vertexteten‘ Sprache, die verstärkt unter dem Stichwort ‚Bildungssprache‘ (vgl. Gogolin & Lange, 2011; Dehn, 2011; Hüttis-Graff et al., 2010) diskutiert wird, begegnen Kinder der zunächst im Medium der Mündlichkeit. Kinderreime, Sprachspiele, Gedichte und Lieder oder das narrative Erfinden und Erzählen von Geschichten können den Kindern den Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit erleichtern. Diese Kommunikationsformen sind medial mündlich, machen aber mit einem für sie neuen Register von Sprache vertraut, das in seiner literaten Ausprägung vom alltäglichen und situationsorientierten Sprachgebrauch abweicht. Auch das Rollenspiel ermöglicht Kindern durch seinen Wechsel von situiertem Spiel und metasprachlicher Aushandlung komplexe sprachliche Leistungen. Diese Formen mündlicher Sprachkultur werden im Gebrauch angeregt und können durch Erwachsene unterstützt werden. Ihre Wirksamkeit profitiert „von der Herstellung einer Atmosphäre dichter emotionaler Verbundenheit zwischen Bezugsperson und Kind in gemeinsamer, lustvoller Beschäftigung mit Sprache“ (Hurrelmann, 2004, 178f.). Gleiches gilt auch für das dialogische Vorlesen, eine Situation emotionaler Zuwendung. Das Bilderbuch verkörpert das gemeinsame Referenzobjekt, auf das sich die Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen bezieht. Das dialogische Vorlesen hat sich als äußerst wirksame Sprachfördersituation erwiesen, besonders im Hinblick auf eine Erweiterung des Wortschatzes sowie auf den Erwerb grammatischer Strukturen (vgl. die Übersicht bei Schönauer-Schneider, 2012).

Allerdings handelt es sich bei den geschilderten Handlungssituationen um sprachliche Interaktionsformate, wie sie vorwiegend in den Milieus der sozialen Mittel- und Oberschicht praktiziert werden (vgl. Wieler, 1995). Zudem sind diese Formate kulturell bedingt und gestalten sich in den verschiedenen Kulturräumen sehr unterschiedlich (vgl. Kuyumcu, 2006). Kinder wachsen im Kontext sozial gebildeter Traditionen auf, die es ihnen in unterschiedlichem Maße ermöglichen, an literalen Praxen zu partizipieren. Im Rahmen dieser Praxen erwerben Kinder grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit der Schrift, vor allem aber bilden sie Orientierungen und Einstellungen gegenüber Schriftlichkeit aus. Diese frühen Erfahrungen, die sich zu Vorkenntnissen und Prädispositionen verdichten, prägen den Zugang der Kinder zu weiteren literalen Angeboten. Die empirische Forschung bestätigt den Zusammenhang zwischen Home Literacy Environment und sprachlich-literalen Fähigkeiten der Kinder (vgl. Niklas & Schneider, 2010; Bracken & Fischel, 2008; Farver et al., 2006; van Steensel, 2006). Frühe Schriftlichkeitserfahrungen wirken somit wie ein Filter auf weitere Bildungsprozesse.

Als maßgeblicher Ort der frühkindlichen Schriftsozialisation gilt eindeutig die Familie (vgl. Hurrelmann, 2004). Dabei wird von einem erweiterten Familienbegriff ausgegangen, der Großeltern, Geschwister oder Tagesmütter explizit einschließt. Die Familie gilt als Ort der sozialen und kulturellen Praxis von Schriftlichkeit (vgl. Purcell-Gates, 2004). In ihr erleben Kinder lesende und schreibende Modelle und sie erfahren sowohl Anregungen zu einem eigenen explorativen Umgang mit Schrift als auch Aufmerksamkeit und Bestätigung für diese Aktivitäten. Der Lesesozialisationsforschung zufolge gilt dies besonders für Familien aus bildungsnahem Milieu, in denen Kinder durch die Mitglieder ihrer Familie in der Konstruktion ihrer eigenen Schriftsprachlichkeit unterstützt werden (vgl. Hurrelmann, 2006; Groeben & Schroeder, 2004). Ein deutliches Forschungsdesiderat ist im Bereich der Lesesozialisation für Familien mit Migrationshintergrund zu konstatieren. Vieles deutet darauf hin, dass unterschiedliche Zugänge zur Schriftlichkeit möglich sind, beispielsweise durch die Weitergabe oraler Erzähltraditionen oder durch die Situierung von Literalität in Moscheen und an anderen religiösen Orten.

Eine ethnographisch-deskriptive Emergent Literacy-Forschung hebt die kindlichen Zugänge zur Schrift in Familien hervor, die die genannten bildungsnahe Schriftaktivitäten nicht aufweisen. Dort finden Kinder ihren Zugang zu Schrift in der Auseinandersetzung mit Aufschriften, Labels, TV-Zeitschriften, Katalogen oder Kassenzetteln (vgl. Teale, 1986; Purcell-Gates, 1996). Auch diese Kinder machen Erfahrungen mit medialer Schriftlichkeit in einer sozialen Situierung, ihnen fehlt jedoch weitestgehend die Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Register der konzeptionellen Schriftlichkeit. Bildungseinrichtungen stehen vor der Aufgabe, diese Heterogenität literaler Erfahrungen zu berücksichtigen und allen Kindern anknüpfungsfähige Angebote zu machen (vgl. Duke & Purcell-Gates, 2003). Gefordert sind dabei eine Haltung der Anerkennung und Wertschätzung familiärer Schriftverfahren einerseits und Angebote zur Erweiterung der bisherigen Erfahrungen in Richtung der Entwicklung einer konzeptionellen Schriftlichkeit andererseits.

4 Entwicklungpsychologische Modellierungen

Die Modelle zur allgemeinen Entwicklung von Emergent Literacy (für einen Überblick der Modelle vgl. Rhyner et al., 2009) betonen, dass die Schrift zunächst als tragendes Medium von Bedeutung erkannt wird, bevor ein Verständnis für ihre Formseite entsteht. Entsprechend stellt sich Kindern in der Phase der frühen Kindheit zunächst die Aufgabe, Schrift als Repräsentationssystem zu erkennen und anschließend seine grundlegenden Organisationsmerkmale (Buchstabenbindung, Schreibrichtung etc.) und das Prinzip der Lautorientierung zu erfassen. In der Folge werden dann sukzessive die einzelnen Zuordnungsregeln des konkreten Schriftsystems erkannt.

Aufbauend auf entsprechenden ethnographischen Arbeiten in englischsprachigen Kontexten wurden verschiedene Modelle entwickelt, die den kindlichen Schriftspracherwerb als eine Abfolge von Phasen oder Stufen beschreiben. Ursprünglich entstanden diese Modelle als Rekonstruktion aus Falluntersuchungen und Querschnittserhebungen, sie konnten jedoch auch in Längsschnitterhebungen bestätigt werden. Die einzelnen Modellierungen belegen übereinstimmend eine entwicklungslogische Abfolge, die trotz Unterschieden in Details als universell angesehen wird. Lesen als Rezeption und Schreiben als Produktion von Schrift stehen dabei in einem engen Wechselverhältnis, je nach Entwicklungsstand gilt dabei eine der beiden Modalitäten als Triebkraft der weiteren Entwicklung (vgl. K.-B. Günther, 1986). Die verschiedenen Phasen gehen mit zentralen Einsichten einher und drücken sich in der Bevorzugung unterschiedlicher Strategien aus (zu den elementaren Einsichten vgl. Nickel, 2007).

4.1 Symbolisierungsphase (präliterale-symbolische Strategie)

Der Erwerb der Schriftsprache beginnt mit der zentralen Erkenntnis von präliteralen Repräsentations- und Symbolisierungsformen jenseits sprachlichen Zeichenmaterials. Die Auseinandersetzung mit ersten Bilderbüchern, den sogenannten Early Concept Books (vgl. Kümmerling-Maibauer, 2011; Rau, 2007), in denen auf jeder Seite des Buches ein Gegenstand aus der kindlichen Lebenswelt abgebildet wird, ermöglicht Kindern die Einsicht, dass ein Gegenstand oder eine Aktivität durch etwas anderes repräsentiert werden kann. Sie lernen, das Symbol vom Gegenstand und den ihn umgebenden Kontext zu lösen und erfassen somit das Prinzip der Dekontextualität. Zu den neuen Fähigkeiten in dieser Phase gehören die Bildanschauung sowie die Entwicklung einer dekontextualisierten Sprache durch Rollen-, Sprach- und Symbolspiele.

Das graphische Gestalten spielt eine besondere Rolle. Gegen Ende dieser Phase ahmen Kinder in Ergänzung zu Mal- und Zeichenaktivitäten das Schreiben nach, die Orientierung ist dabei auf die Oberflächenstruktur der Handlung gerichtet. Die Beobachtung von Schreibsituationen hat großen präfigurierenden Einfluss. Sie äußert sich im Malen von Kritzelbildern, aus denen zunehmend Kritzeltexte oder -briefe werden. Damit sprechen Kinder ihren frühen präliteralen Darstellungen einen kommunikativen Charakter zu,

was das Erfassen der grundlegenden Funktion der Schrift bedeutet (vgl. Baghban, 1984; 2007; Gorman & Brooks, 1996). Allmählich erkennen Kinder im Zuge eines wachsenden Symbolbewusstseins Grapheme als spezifische Symbole, wobei schriftliche Zeichen von anderen graphischen Formen unterschieden werden. Kinder erfassen somit an dieser Stelle die geschriebene Modalität von Sprache. Prinzipiell konstatieren Barkow (2012) und Graf (2012) ein Forschungsdesiderat in diesem Bereich der sehr frühen graphischen kindlichen Repräsentationsformen im Spannungsfeld von Bild und Schrift.

4.2 Funktions- und Emblempase (logographemische Strategie)

Die zentrale Einsicht in dieser Phase ist die in den von anderen Zeichensystemen unterschiedlichen Charakter der Schrift. Kinder entdecken durch eine visuelle Vorgehensweise markante und/oder individuell bedeutsame graphische Merkmale. Dies äußert sich im Erkennen von Logos, Emblemen etc., wobei die Kinder noch stark auf den Kontext angewiesen sind. Schrift wird zunehmend zu einem Gegenstand der Betrachtung.

Besonders bedeutsam ist die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Form des eigenen Namens, insbesondere mit dem Initialgraphem. Dieses ist Ausgangspunkt für das Merken der Formen anderer Buchstaben. Kinder produzieren zu diesem Zeitpunkt häufig willkürliche Buchstabenfolgen und weisen ihnen eine Bedeutung zu. Da der Zugriff auf Schrift in dieser Phase rein visueller Natur ist, kommt es bei der (Re-)Produktion gespeicherter Schriftbilder häufig zu Vertauschungen, Auslassungen und Verdrehungen von Buchstaben. Eine lautlich orientierte Strategie zur akustischen Kontrolle steht noch nicht zur Verfügung.

Kinder stehen in dieser Phase vor der Herausforderung, sich von der Inhaltsseite der Sprache ab- und der Formseite zuzuwenden. Recht bekannt ist der sogenannte Wortlängengleich, bei dem Kinder bestimmen sollen, welches der Wörter ‚Kuh‘ oder ‚Eichhörnchen‘ das längere sei. Wenn Kinder noch die Inhaltsseite der Sprache fokussieren, gehen sie davon aus, dass das größere Tier auch durch das längere Wort symbolisiert wird. Erst mit der zentralen Einsicht in den Lautbezug unserer Schrift sind die Ausbildung einer phonemischen Strategie und der Übergang in die nächste Phase möglich.

4.3 Strukturphase (phonemische Strategie)

Diese Phase hält länger an und wird allgemein in mehrere Stadien unterteilt. Zu Beginn der Phase (beginnende phonemische Strategie) erkennen Kinder das grundlegende phonographische Prinzip unserer Schrift und erwerben sukzessive erste phonemisch-graphemische Zuordnungen. Sie entwickeln damit einen willkürlichen Zugriff auf sprachliche Elemente.

Der Erwerb einer phonemischen Strategie ist eng verknüpft mit der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, also der Fähigkeit, Phoneme zu isolieren

und mit ihnen zu operieren. Durch das frühe phonematische Verschriften wird diese Fähigkeit weiterentwickelt. Da Kinder zunächst die markant wahrnehmbaren konsonantischen Phoneme verschriften, stellt die konsonantische ‚Skelettschrift‘ ein typisches Kennzeichen der Anfangsphase dar. Röber (2009) betont, dass meist schon zu Beginn phonemisch orientierter Verschriften jede Silbe durch mindestens ein Graphem repräsentiert wird; dabei scheint die Reihenfolge zu gelten, dass der konsonantische Anfangsrand der betonten Silbe zuerst verschriftet wird. Die phonemische Strategie wird sukzessive verfeinert und auf diese Weise entfaltet. Das Schreiben wird häufig durch ein gedehntes Sprechen begleitet, auch Vokale werden nun abgebildet. Bei dem Versuch, diesen Zugriff auf Schrift zu perfektionieren, bilden Kinder nicht selten phonetische Nuancen ab, die in unserem Schriftsystem nicht relevant sind (Beispiel: *Aeima für »Eimers; *EICH für »Ich«; *Gahn für »Garten«). Ergänzend zu den regelgeleiteten Konstruktionen bedienen sich Kinder bereits einiger weniger Lernwörter (Sichtwortschatz). Regelgeleitete Konstruktionen überformen zeitweise die bisherige Speicherung von Lernwörtern, eigentlich beherrschte Wortschreibungen aus dem Sichtwortschatz werden nun immer wieder neu konstruiert und es kommt zu Übergeneralisierungen. Später nimmt der Anteil der abgerufenen Sichtwörter wieder zu.

Die ersten Wortgrenzen werden, wenn auch noch selten, berücksichtigt, die Links-Rechts-Orientierung wird sicherer, Raumlageveränderungen der Grapheme treten jedoch noch recht häufig auf. Wenn gegen Ende der Phase auch bei unbetonten Silben immer häufiger der notwendige Vokal verschriftet wird, ist die phonemische Phase voll entwickelt. Bei bilingual aufwachsenden Kindern kann es infolge der differenzierenden-Graphem-Korrespondenzen in der Erstsprache gelegentlich zu Interferenzen kommen. Prinzipiell jedoch lässt sich ein Einfluss der Erstsprache auf den Schriftspracherwerb kaum belegen (vgl. Feuk, 2012).

Wenn Kinder ihre individuelle Lautung verschriften, bezieht sich dies jedoch nur auf den medialen Aspekt von Schriftlichkeit. Feilke (2006) umschreibt diese Verschriften als »(auf)-geschriebene Sprache«, also als graphisch notierte Sprache. Um den entsprechenden Text, der noch keine Anzeichen einer konzeptionellen Schriftlichkeit enthält, verstehen zu können, muss ein Leser in aller Regel den Kontext kennen, auf den er sich bezieht. Eine »schriftliche Sprache« (Feilke, 2006) hingegen ist zunehmend konzeptionell schriftlich, was sich in der Verwendung spezifischer schriftsprachlicher Mittel wie Spalten, einer phonologischen Explizitsprache oder einer morphologischen Gliederung von Wörtern auszeichnet.

Die Verwendung von Gemischtautiqua sowie das einsetzende Gespür für erste orthographische Regelmäßigkeiten verweisen auf einen nahenden Übergang in die anstehende Normphase.

4.4 Normphase (orthographische Strategie)

In der folgenden Normphase erkennen Kinder die orthographische Eigenständigkeit der Schrift und erwerben die morphologischen und syntaktischen Prinzipien, die das grundlegende phonographische Prinzip überformen und sich beispielsweise in Markierungen der Auslautverhärtung am Silbenende oder der Vokalquantität äußern. Diese Entwicklung fällt in den Zeitraum des schulisch intendierten Schriftspracherwerbs und wird hier lediglich genannt, um die Perspektivität der Schreibentwicklung aufzuzeigen.

5 Frühes Schreiben im fröhpädagogischen Kontext

Abschließend soll ein kurzer Blick auf die pädagogische Arbeit im Elementarbereich geworfen werden. Während Trainings einzelner Literacy-Komponenten, insbesondere der phonologischen Bewusstheit, sehr umfassend wissenschaftlich überprüft wurden, liegen empirische Wirksamkeitsstudien mit dem Fokus auf ein umfassendes Verständnis von Emergent Literacy bislang kaum vor (vgl. Sauerborn-Ruhnau, 2011). Diese Einseitigkeit in der Forschung gilt es zukünftig zu überwinden. Hier scheint eine Integration von kognitionspsychologischen Zugängen einerseits und soziokulturellen Zugängen andererseits zwingend notwendig zu sein. Eine isolierte Förderung einzelner meta-sprachlicher Fertigkeiten (inside-out-skills) ist ebenso wenig zielführend wie ein bloßes Angebot des Umgangs mit Schrift (outside-in-skills).

Für die Ausbildung der medialen Schriftlichkeit wirkt sich bereits die bloße Bereitstellung von Printmaterialien und Schreibutensilien förderlich aus (vgl. Lenel, 2005), was in der Praxis vielfältig aufgegriffen wird (z.B. Ulich, 2005, Brinkmann & Brögelmann i.V.). Speziell eingerichtete Schreibbecken strukturieren zwar das angebotene Material, stellen jedoch letztendlich lediglich pädagogisch-didaktisch inszenierte Ergänzungen zu den authentischen Schriftmomenten aus der Lebenswelt der Kinder dar. Authentische Momente der Schriftverwendung werden unter dem gemeinsamen Dach des Sprach- und Schrifterfahrungsansatzes breit diskutiert und praktiziert. Der zentrale Gedanke des Ansatzes ist, die vorhandenen Sprach- und Schrifterfahrungen der Kinder aufzunehmen und ihnen die Möglichkeit zur Erweiterung dieser Erfahrungen zu geben. Dies vor dem Hintergrund, dass die schriftlichen Erfahrungen in der Familie sehr stark variieren (vgl. Adams, 1990) und dass sich diese unterschiedlichen Schrifterfahrungen in den schriftsprachlichen Fähigkeiten der Kinder widerspiegeln (vgl. Purcell-Gates, 1996; 2004). Morrow (1990) ergänzte die Perspektive des Spiels für das kindliche Lernen. Er konnte belegen, dass themenspezifische Literacy-Handlungen dem Angebot allgemeiner Lese- und Schreibmaterialien überlegen sind. Als besonders bedeutsam erwies sich zudem die Rolle der pädagogischen Fachkraft: Die Wirksamkeit sprachlicher Angebote wurde durch Spielvorschläge der Pädagogin stark beeinflusst. Morrow entwickelte daraufhin den Ansatz der Literacy-Center (Morrow, 2002; Neuman & Roskos, 1990), bei dem thematisch fokussierte Spielumgebungen (beim Friseur, beim Arzt, im Restaurant usw.)

zum Rollenspiel, zum dekontextualisierten Sprachgebrauch und zum Schriftgebrauch mit Formularen, Kalendern, Kochbüchern, Speisekarten, Spielgeld etc. einladen.

Für die Ausbildung der konzeptionellen Schriftlichkeit ist der reichhaltige und vielfältige Kontakt mit vertexteter Sprache notwendig. Neben den mündlichen Formen der prä- und paraliterarischen Kommunikation nimmt das dialogische Lesen eine Schlüsselrolle ein. Neben den allgemein sprachfördernden Aspekten wird dem dialogischen Lesen eine Wirkung auf die Entfaltung von Bildungssprache zugesprochen. Kinder, die im Spiel einer Puppe ‚vorlesen‘, verändern ihre Sprache, sie wählen ein schriftnahes Register und betonen zudem Wörter und Wortendungen besonders (vgl. in: Purcell-Gates, 2004).

Ähnliches berichten Hüttis-Graff (2011a; 2011b) und Merklinger (2011) vom Diktieren zu Bilderbüchern und Medienfiguren. Sofern die Skriptorin entsprechende Prozesse durch Langsamkeit des Schreibens, durch schreibbegleitendes Sprechen und durch Fragen präziser Formulierungen herausfordert, sind Kinder in der Lage, beim Diktieren von Texten ihre Artikulation und ihre Formulierungen den Erfordernissen eines schriftnahen Registers anzupassen. Sie sprechen betonter, artikulieren Endungen mit und erschaffen, um über räumlich und zeitlich entfernte Dinge kommunizieren zu können, mit Sprache einen Kontext, d.h. sie nehmen in ihren Formulierungen zunehmend eine Adressatenspektive ein. »Wie dialogische Interaktionsformate mit erwachsenen Bezugspersonen als Gerüst für den mündlichen Spracherwerb eine zentrale Bedeutung haben (...), so unterstützt ein distanzsprachliches Interaktionsformat beim Diktieren den Erwerb der konzeptionellen Schriftlichkeit« (Hüttis-Graff, 2011a, S. 222). Zugleich erhalten die Kinder beim Verschriften durch SkriptorInnen die Chance, den Prozess der graphischen Codierung des Erzählten zu beobachten und auf diese Weise einen Einblick in die Aufzeichnungsfunktion von Schrift zu gewinnen.

Aus strukturell-organisatorischer Sicht sei abschließend auf die Bedeutung der Kooperation von Elementarbildung und Familie hingewiesen. Eine wirksame Förderung von Kindern aus gering literalisierten Milieus erfordert eine Koppelung dieser beiden Sozialisationsinstanzen. Denkbar ist es, literacybezogene und generationenübergreifende Erfahrungsgelegenheiten zu ermöglichen, wie es in Family Literacy-Projekten praktiziert wird (vgl. Elfert & Rabkin, 2007; Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). Derartige Projekte und Ansätze ermöglichen eine sensible Verknüpfung von sozial und kulturell geprägten, in der Familie situierten Alltagserfahrungen einerseits und schulisch orientierten Bildungsspracheangeboten andererseits.

6 Literatur

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Massachusetts: MIT.
- Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baghban, M. (1984). *Our daughter learns to read and write: A case study from birth to three*. Newark: International Reading Association.

Baghban, M. (2007). Scribbles, Labels and Stories. The Role of Drawing in the Development of Writing. *Young Children* 62(1), 20–26.

Barkow, I. (2012). Wie schreiben Kinder bevor sie schreiben? Eine empirische Untersuchung des „Kritzstadiums“ unter schriftlinguistischen Aspekten. In D. Isler & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern* (S. 17–32). Stuttgart: Filibach bei Klett.

Bracken, S. & Fischel, J. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development* 19(1), 45–67.

Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (i.V.). Lesende und Schreibversuche fördern vor der Schule – Kindern Zugänge zur Schriftsprache eröffnen ohne Lesende- und Schreiblehrgang. In Bildungsressort Südtirol (Hrsg.), *Abenteuer Sprache*. Bozen.

Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 129–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Duke, N. & Purcell-Gates, V. (2003). Genres at home and at school: bridging the known to the new. *The Reading Teacher* 57(1), 30–37.

Elfert, M. & Rabkin, G. (Hrsg.) (2007). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett.

Farver, J., Xu, Y., Eppes, S. & Lonigan, C. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly* 21(2), 196–212.

Feilke, H. (2006). Literalität. Kultur – Handlung – Struktur. In A. Panagiotopoulou & M. Wintermeyer (Hrsg.), *Schriftlichkeit interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten* (S. 13–30). Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachförderung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gorman, T. & Brooks, G. (1996). *Assessing Young Children's Writing*. London.

Graf, A. (2012). Falldarstellungen zur Entwicklung des Kritzens und Schreibens von drei- bis vierjährigen Kindern im Kindergarten. In D. Isler & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern* (S. 33–48). Stuttgart: Filibach bei Klett.

Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 306–348). Weinheim und München: Juventa.

Günther, H. (1997). Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In H. Balhorn & H. Niemann, H. (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit* (S. 64–73). Lengwil: Libelle.

Günther, K.-B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache* (S. 32–54). Konstanz: Libelle.

Hannon, P. (1995). *Literacy, Home, and School*. London: Falmer.

Hüttis-Graff, P. (2011a). Diktierete Texte zu Medienfiguren. Chancen und Grenzen des Diktierens. In P. Hüttis-Graff & P. Wieler (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (S. 205–225). Freiburg: Filibach.

Hüttis-Graff, P. (2011b). Implizites Lernen in frühen Bildungseinrichtungen. Vorschulkinder schreiben für den Löwen. In P. Hüttis-Graff & P. Wieler (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (S. 249–272). Freiburg: Filibach.

Hüttis-Graff, P., Merklinger, D., Klenz, S. & Speck-Hamdan, A. (2010). Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege* (S. 238–265). Frankfurt, Grundschulverband.

Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 69–202). *Ein Forschungsüberblick*. Weinheim und München: Juventa.

- Hurrelmann, B. (2006). Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung: sozialhistorische Prämissen. In B. Hurrelmann, S. Becker & I. Nickel-Bacon (Hrsg.), *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel* (S. 15–30). Weinheim und München: Juventa.
- Jenk, S. (2012). Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In W. Griefhaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (105–123). Freiburg: Fillibach.
- Kuyumcu, R. (2006). „letz male ich dir einen Brief“. Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 34–45). Freiburg: Fillibach.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2011). Emergent literacy and children's literature. In B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Emergent Literacy. Children's Books from 0 to 3* (S. 1–14). Amsterdam: John Benjamins.
- Lenel, A. (2005). *Schriftlerwerb im Vorschulalter*. Beltz: Weinheim, Basel.
- Merklinger, D. (2010). Lernendes Schreiben am Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (117–142). Duisburg: Gilles & Francke.
- Morrow, L. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly* 5, 537–554.
- Morrow, L. (2002). *The Literacy Center. Contexts for Reading and Writing*. Portland: Stenhouse.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1991). The influence of literacy-enriched play centers on preschoolers' engagement conceptions of the functions of print. In J. Christie (Hrsg.), *Play and early literacy development* S. (169–187). Albany: State University of New York.
- Nickel, S. (2007). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In U. Graf (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten* (S. 87–104). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30(2), 149–165.
- Nutbrown, C., Hannon, P., Morgan, A. (2005). *Early Literacy Work with Families. Policy, Practice and Research*. London: Sage.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide. Relations between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. In: *Reading Research Quarterly* 31(4), S. 406–428.
- Purcell-Gates, V. (2001). Emergent Literacy Is Emerging Knowledge of Written, Not Oral, Language. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literacy Skills* (S. 7–22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Purcell-Gates, V. (2004). Family Literacy as the Site for Emerging Knowledge of Written Language. In B. Wasik (Hrsg.), *Handbook of Family Literacy* (S. 101–115). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rau, M.-L. (2007). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Haupt: Bern.
- Rhyner, P., Haebig, E. & West, K. (2009). Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage. In P. Rhyner (Hrsg.), *Emergent Literacy and Language Development* (S. 5–35). New York: Guilford.
- Röber, C. (2009). Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schönauer-Schneider, W. (2012). Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In H. Günther & W.R. Bindel (Hrsg.), *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. 238–266). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Sauerborn-Ruhnau, H. (2011). Bedeutung der Early Literacy – Zur Komplexität des Schriftspracherwerbs. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & Leu, H.-R. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik*. Band 4. (S. 265–292). Freiburg: FEL.
- Teale, W. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. Teale & E. Suzy (Hrsg.), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (S. 173–206). Norwood NJ: Ablex.
- Ulich, M. (2005). Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In S. Weber (Hrsg.), *Die Bildungsbereiche im Kindergarten* (S. 106–124). Freiburg: Herder.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading* 29(4), 367–382.
- Wieler, P. (1995). Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachten zur Bilderbuchrezeption mit Vierjährigen in der Familie. In C. Rosebrock (Hrsg.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation* (S. 45–64). Weinheim und München: Juventa.
- Whitehurst, G. & C. Lonigan (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development* 69 (3), 848–872.
- Wygotzki, L.S. (1995). Die Besonderheit der Schriftsprache. In G. Schorch (Hrsg.), *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb* (S. 13–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Yaden, D., Rowe, D. & MacGillivray, C. (2000). Emergent Literacy. A Matter (Polyphony) of Perspectives. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, Volume III (S. 425–454). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.