



Corinna Kühn

## Literacy in der Kita

Dialogische Bilderbuchbetrachtungen  
und deren Bedeutsamkeit für den Schriftspracherwerb

**disserta**  
Verlag

**Kühn, Corinna: Literacy in der Kita. Dialogische Bilderbuchbetrachtungen und deren Bedeutsamkeit für den Schriftspracherwerb, Hamburg, disserta Verlag, 2015**

Buch-ISBN: 978-3-95425-828-4

PDF-eBook-ISBN: 9783954258291

Druck/Herstellung: disserta Verlag, Hamburg, 2015

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:**

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

---

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Diplomica Verlag GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© disserta Verlag, Imprint der Diplomica Verlag GmbH  
Hermannstal 119k, 22119 Hamburg  
<http://www.disserta-verlag.de>, Hamburg 2015  
Printed in Germany



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	3
2. Literacy – eine Begriffsbestimmung .....	7
3. Der Erwerb von Literacy .....	11
3.1 Der Spracherwerb .....	12
3.2 Der Schriftspracherwerb .....	14
3.3 Emergent Literacy .....	15
3.3.1 Interesse an Büchern und Schrift .....	15
3.3.2 Erzähl- und Ausdrucksfähigkeit .....	17
3.3.3 Erweiterung des Wortschatzes .....	19
3.3.4 Kenntnisse über Schrift .....	20
3.3.5 Phonologische Bewusstheit .....	22
4. Die Bedeutung der Bilderbuchbetrachtung für den Schriftspracherwerb .....	25
4.1 Befunde zur Bilderbuchbetrachtungen in Familie und Kindertageseinrichtung....	30
4.1.1 Merkmale einer entwicklungsunterstützenden Interaktion .....	31
4.1.2 Eltern-Kind Interaktionen während der Bilderbuchbetrachtung .....	35
4.1.3 ErzieherIn-Kind-Interaktion während der Bilderbuchbetrachtung .....	40
4.2 Dialogic Reading – eine Methode zur Optimierung der Interaktionen .....	42
4.2.1 Die spezifischen Techniken des Dialogischen Lesens .....	44
4.2.2 Effektivität der Methode .....	47
4.2.3 Durchführungshinweise .....	49
5. Rahmenbedingungen für eine effektive Literacy-Erziehung mit Bilder-büchern in der Kindertageseinrichtung .....	53
5.1 Kooperation mit Eltern, Bibliotheken und LehrerInnen .....	53
5.2 Raumgestaltung .....	56
5.3 Auswahl- und Qualitätskriterien von Bilderbüchern .....	57
5.4 Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte .....	62
6. Analyse des Bilderbuches „Wie Findus zu Pettersson kam“ .....	65
6.1 Inhaltliche Qualität .....	65
6.2 Bildnerische Qualität .....	67
6.3 Sprachliche Qualität .....	68

6.4 Narrative und dramaturgische Qualität .....	71
6.5 Text-Bild-Verhältnis .....	74
7. Analyse der videographierten Bilderbuchbetrachtung.....	79
7.1 Das Verhältnis von Vorlese- und Dialogaktivität .....	79
7.2 Lenkungsverhalten, Sensitivität und Responsivität der Erzieherin .....	81
7.3 Sicht- und Gelegenheitsstrukturen .....	86
7.3.2 Analyse der eingeschränkten Gelegenheitsstrukturen .....	92
7.3.3 Analyse der geringen und sehr geringen Gelegenheitsstrukturen.....	94
7.4 Abschließende Bewertung der Bilderbuchbetrachtung .....	96
8. Schlussbetrachtung.....	99
9. Literaturverzeichnis.....	103
10. Anhang .....	115
1. Transkript der Bilderbuchbetrachtung .....	115
2. Transkript der Bilderbuchbetrachtung .....	127



# 1. Einleitung

„Schulisches Lernen ist vor allem sprachliches Lernen“ (Breuer/Weuffen 2000, S. 178), schulische Wissensvermittlung erfolgt überwiegend über sprachliche Informationen, dementsprechend werden schulische Leistungen vorrangig in sprachlicher Form (mündlich sowie schriftlich) abgerufen (vgl. Holler 2002, S. 119). „Sind die sprachlichen Grundfertigkeiten nicht ausreichend entwickelt – entsprechen sie nicht dem Niveau der Altersnorm – ist jede Form des Lernens, vor allem aber das Lernen in der Schule davon behindert“ (Breuer/Weuffen 2000, S. 178). In der Regel ist bis zum fünften Lebensjahr der Erwerb des Laut- und Flexionssystems sowie der Grammatik als Basis für den schulischen Schriftspracherwerb größtenteils abgeschlossen. Gegenwärtig werden jedoch bei 10 bis 15 Prozent der Kinder mit deutscher Muttersprache und bei 20 bis 30 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund oder aus sozioökonomisch benachteiligten bzw. bildungsfernen Schichten Sprachentwicklungsprobleme konstatiert (vgl. Fried/Briedigkeit 2008, S. 7). Dies kann verhängnisvolle Konsequenzen haben. „Scheitern Kinder schon im Anfangsunterricht am Lesen und Schreiben, so hat dies im Verlauf der weiteren Schulkarriere fatale Auswirkungen auf alle Fächer, das Selbstwertgefühl, die Lernmotivation und vieles mehr“ (Franzkowiak 2008, S.1). Sprach- und Schriftsprachkompetenz sind wesentlich für die volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. „Daher ist wohl begründbar, wenn in der PISA-Studie Sprache und Lesekompetenz als die Schlüsselqualifikationen für alles weitere Lernen [...] bezeichnet werden“ (Ring 2003, S. 17).

Die Ergebnisse der IGLU Studie 2006, die die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe international vergleicht, unterstreichen, worauf bereits durch die PISA Studie 2000 hingewiesen wurde, nämlich, dass Bildung immer noch stark an die soziale Herkunft gekoppelt ist. Kinder aus sozial ungünstigeren Verhältnissen besitzen durchschnittlich eine niedrigere Lesekompetenz (vgl. Valtin et al. 2007, S. 323). Auch Kinder mit Migrationshintergrund zeigen deutlich schlechtere Leistungen im Lesen und Schreiben als Kinder ohne Migrationshintergrund<sup>1</sup> (vgl. Schwippert et al. 2007, S. 266, vgl. Zöllner et al. 2006, S. 61; vgl. Artelt et al. 2002, S. 93). Geringere schriftsprachliche Leistungen sind u.a. auf die „Erfahrungsarmut“ (Holler 2002, S. 122) im Umgang mit Sprache, Schrift und Büchern in der Familie zurückzuführen (vgl. Stubbe et al.

---

<sup>1</sup> Hierbei darf jedoch nicht von einer monokausalen Beziehung ausgegangen werden (vgl. Schwippert et al. 2007., S. 267). „Vielmehr zeigt sich ein vielschichtiger Zusammenhang unter anderem zwischen der Migrationsgeschichte, den Sprachkenntnissen und den Bildungsabschlüssen der Familien, so dass das Merkmal ‘Migration’ als alleiniger Erklärungsfaktor für Bildungserfolg bzw. –misserfolg nicht ausreicht“ (ebd., S. 267 f.). Es ist anzunehmen, dass die entscheidenden Grenzen für die jeweilige Ausprägung der primären Literaturerfahrung und damit einhergehend sprachlichen und schriftsprachlichen Erfahrungen von Kindern in der Familie zwischen den sozialen Schichten und *nicht* zwischen den verschiedenen Sprachkulturen verlaufen (vgl. Wieler 1997, S. 314; vgl. dazu Zöllner et al. 2006, S. 61).

2007, S. 314ff.). Die Institutionen frühkindlicher Bildung erhalten daher „insbesondere für die Kinder, die aus Migrantenfamilien stammen, in denen sie keine oder nicht ausreichende Möglichkeiten haben, die deutsche Sprache zu erlernen sowie für Kinder aus Familien, die durch sprachliche ‘Mangelmilieus’ gekennzeichnet sind“ (Bericht der Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz 2002, S. 2) eine große Bedeutung, denn durch sprachliche Bildungserfahrungen in den Kindertageseinrichtungen können Defizite kompensiert werden. Erwiesenermaßen wirkt sich der Besuch einer Kindertageseinrichtung von mehr als einem Jahr nicht nur für benachteiligte Kinder, sondern für alle positiv auf die schulische Entwicklung aus (vgl. Bien et al. 2006, S. 85). Die IGLU Studie 2006 konstatiert für die Dauer des Besuchs vorschulischer Institutionen eine Anhebung der Leseleistung von Kindern (vgl. Valtin et al. 2007, S. 342), die IGLU Studie 2001 u.a. eine Verbesserung in der Orthographie (vgl. ebd.).

Durch die derzeitige Verstärkung der Bildungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen gewinnen vor allem Maßnahmen, die der Sprach- und Schriftsprachentwicklung dienen, an Bedeutung. Grundsätzlich wird nach mehr Bildungsqualität<sup>2</sup> sowie nach mehr pädagogischer Qualität<sup>3</sup> gefordert. Für den Bereich Sprache sind Sasse zufolge mittlerweile in allen Bundesländern Orientierungsrahmen, Bildungspläne bzw. Bildungsprogramme vorgelegt worden. „In jedem dieser Papiere sind Hinweise zur sprachlichen und schriftsprachlichen Bildung enthalten – allerdings, in sehr unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Qualität“ (Sasse 2006, S. 73). Es lässt sich zwischen zwei Möglichkeiten unterscheiden, Sprach- und Schriftsprachprozesse in Kindertageseinrichtungen anzuregen: der Anreicherung der Bildungsumgebung durch das Durchführen von Programmen und der Anreicherung der Bildungsumgebung durch sprachliche Bildung<sup>4</sup> und Förderung im kommunikativen

---

<sup>2</sup> Im Zentrum der Forderungen nach mehr Bildungsqualität steht die Konsequenz Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen an sozial-konstruktivistischen Lern- und Bildungstheorien auszurichten (vgl. BMFSFJ 2003, S. 71 f.). Im gemeinsamen Rahmenplan der Länder werden gemeinsame Bildungsstandards für Kindertageseinrichtungen vereinbart, u.a. wird in diesem unter dem Aspekt ‘themenorientierter Angebote’ der Bildungsbereich ‘Sprache, Schrift und Kommunikation’ als einer von den sieben Bildungsbereichen aufgeführt. Die Bildungsbereiche sollen sich als Aufforderung an das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen verstehen, die Bildungsmöglichkeiten der Kinder in den jeweiligen Bereichen zu beachten und zu fördern (vgl. Beschluss der Jugendministerkonferenz 2004, S. 41f.).

<sup>3</sup> Die Forderung nach pädagogischer Qualität ist u. a. für die Unterstützung von Sprach- und Schriftsprachentwicklungsprozessen von besonderer Bedeutung. Denn wie beispielsweise Tietze, Roßbach und Grenner (2005) nachweisen konnten, wurden am Ende der zweiten Schulklasse signifikante Effekte der Qualität in Kindertageseinrichtungen auf den Entwicklungsstand der achteinhalbjährigen Kinder festgestellt, und zwar hinsichtlich des Sprachentwicklungsstandes, der Schulleistung und der sozialen Kompetenz (vgl. Kammermeyer/Molitor 2005, S. 130). Insbesondere die prozessuale Dimension von pädagogischer Qualität, die sich auf „Aspekte der sozialen Interaktion zwischen Erzieherin und Kind“ (BMFSFJ 2003, S.88) bezieht, spielt dabei eine wichtige Rolle (vgl. Leu 2005, S. 83). Tietze et al. bezeichnet die pädagogische Prozessqualität in ihrem Zusammenhang mit Lern- und Entwicklungsprozessen als „Schlüsselfunktion [...], denn nur über sie lassen sich Entwicklungsanregungen moderieren“ (Tietze et al. 1998, S. 225).

<sup>4</sup> Während der „neu in die Diskussion eingeführte Begriff ‘sprachliche Bildung’ [...] eher im Sinne eines umfassenden ressourcenorientierten Konzepts verwendet [wird], das auf Sprache als Teil einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung zielt“ (Jampert et al. 2007, S. 11; Zus. v. C.K.), nimmt der Begriff ‘Sprachförderung’ Bezug zu diagnostizierten sprachlichen Defiziten und zu deren Behebung sowie zu allen sprachlichen Aktivitäten mit Kindern (vgl. ebd.). In der

Alltag. Gegenwärtig werden in vielen Einrichtungen ganzheitliche bzw. spezielle Sprachprogramme durchgeführt, wie z.B. das Würzburger Training zur phonologischen Bewusstheit<sup>5</sup> von Küspert und Schneider (2003). Das Literacy-Konzept aus dem anglo-amerikanischen Raum hingegen, welches als Sprachförderung im kommunikativen Alltag aufzufassen ist, bleibt in der deutschen Kindergartenpraxis bisher nahezu unberücksichtigt (vgl. BMFSFJ 2003, S. 75; vgl. Kammermeyer/Molitor 2005, S. 130; vgl. Nickel 2007a, S. 1). Dies ist insbesondere deshalb verwunderlich, weil die durch die Bildungs- und Qualitätsdiskussion hervorgehobene Bedeutung von Interaktion zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft, sowie den Kindern untereinander (vgl. König 2007, S. 153), in der Literacy-Konzeption zum Ausgangspunkt der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder gemacht werden. Zudem kann die Literacy-Erziehung dem Konzept der „kompensatorischen Erziehung“ (Sasse 2006, S. 72f.) zugeordnet werden, bei dem nicht nur negative Sozialisationsbedingungen in sprachlicher Hinsicht, sondern auch in der bedeutungsvollen motivationalen Hinsicht ausgeglichen werden können (vgl. ebd., S. 16).

Forschungsbefunde belegen, dass Kinder mit reichhaltigen Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur, sogenannten Literacy-Erfahrungen<sup>6</sup> (vgl. z.B. Ulich 2003, S. 6), in der frühen Kindheit langfristig Entwicklungsvorteile sowohl im Bereich der Sprachkompetenz als auch beim Lesen und Schreiben besitzen (vgl. Ulich 2003, S. 10). Daraus ergibt sich die notwendige Konsequenz, dass Literacy als bedeutsamer Bestandteil sprachlicher Bildung verstanden werden muss (vgl. Beschluss der Jugendministerkonferenz 2004, S. 41f.) und in der elementarpädagogischen Praxis mehr Berücksichtigung zu finden hat.

In der vorliegenden Bachelorarbeit wird im Anschluss an die einführende Begriffsbestimmung von Literacy sowie nach den Ausführungen zum kindlichen Literacy-Erwerb ein Bestandteil der Literacy-Erziehung in Kindertageseinrichtungen ins Zentrum der Auseinandersetzung gerückt: die Bilderbuchbetrachtung<sup>7</sup>. Sie ist als ein Kernelement der Literacy-Erziehung aufzufassen (vgl. Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan<sup>8</sup> 2006, S. 216). Daraus können vielfältige sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzzuwächse resultieren, insbesondere dann, wenn ein bestimmter

---

vorliegenden Bachelorarbeit wird der Begriff ‘Sprachförderung’ insbesondere als gemeinsame, sprachliche Aktivität mit Kindern aufgefasst.

<sup>5</sup> Erläuterungen zur phonologischen Bewusstheit sind in Kapitel 4.5. vorzufinden.

<sup>6</sup> Literacy-Erfahrungen sind nicht auf die genannten Erfahrungen zu reduzieren, sondern stellen einen großen Katalog verschiedenster Erfahrungen dar. Dieser wird im zweiten Kapitel vorgestellt.

<sup>7</sup> Unter einer Bilderbuchbetrachtung wird das gemeinsame Betrachten und das Vorlesen von Bilderbüchern verstanden. Die Bezeichnung ‘Vorlesesituation’ wird synonym gebraucht.

<sup>8</sup> Der ‘Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung’ wird vom Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik herausgegeben. Aus leserfreundlichen Gründen wird anstelle des Herausgebers, lediglich ein Teil des Titels, nämlich ‘Bayerischer Erziehungs- und Bildungsplan’, in der Quellenangabe aufgeführt.



Vorlesestil angewandt wird. Die Kompetenzerweiterungen sowie die Verbreitung dieses Vorlesestils in Familie und Kindertageseinrichtung wird herausgearbeitet. Des Weiteren wird eine „Förderstrategie“ (Fried/Delfin 4-Team 2007, S. 18) vorgestellt, die die Anwendung eben dieser entwicklungsunterstützenden Interaktionsmerkmale während der Bilderbuchbetrachtung empfiehlt und somit eine Hilfe für die Optimierung der Erwachsenen-Kind Interaktion während der Bilderbuchbetrachtung darstellt. Im Anschluss an die Darstellung der Rahmenbedingungen für eine effektive Literacy-Erziehung mit Bilderbüchern in der Kindertageseinrichtung wird eine Videosequenz analysiert, in der eine Erzieherin und ein Junge gemeinsam ein Bilderbuch betrachten. Exemplarisch soll anhand dieser Videosequenz aufgezeigt werden, wodurch sich ein entwicklungsunterstützender Interaktionsstil während der Bilderbuchbetrachtung auszeichnet und welches Unterstützungspotential in der Bilderbuchbetrachtung sowie im Medium Bilderbuch selbst für die sprachliche und schriftsprachliche Entwicklung steckt.

## 2. Literacy – eine Begriffsbestimmung

Die Terminus Literacy besitzt ein breites Bedeutungsspektrum. Er findet beispielsweise als Metapher für eine anwendungsorientierte Grundbildung Verwendung (vgl. Nickel 2007a, S. 1). Dabei wird u.a. zwischen Mathematik-, Health-, Financial-, Scientific-, sowie Reading- und Writing-Literacy unterschieden (vgl. Nickel 2005, S. 85). Zwar sind Reading- und Writing-Literacy spezifische Formen von Literacy, doch kommt ihnen „eine Schlüsselrolle für alle weiteren Formen von Literacy zu“ (Nickel 2007a, S. 1). Die Konzeption von Literacy ist der Vorstellung von grundlegender Bildung sehr ähnlich, „nicht jedoch als Allgemein-Bildung im Sinne deklarativen Wissens [...], sondern in pragmatischer und funktionalistischer Weise“ (Nickel 2005, S. 86). Die Schlüsselformen Reading- und Writing-Literacy definieren „in pragmatischer Absicht grundlegende Kompetenzen, die in der Wissensgesellschaft für die individuelle Lebensbewältigung praktisch bedeutsam sind und Menschen befähigen, Lesen [und Schreiben<sup>9</sup>] in verschiedenen Verwendungssituationen einsetzen zu können. Dabei werden die kulturellen Bedeutungen von Bildungsinhalten und die Entwicklung von Kompetenzen für ein selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen betont“ (Hornberg et al. 2007, S. 23; Zus. v. C.K.).

Der Begriff ‘Literacy’<sup>10</sup> ist nicht nur konzeptionell, sondern auch terminologisch schwer zu fassen. Im Deutschen existiert für ihn keine angemessene Entsprechung. Die Übersetzung ‘Lese- und Schreibkompetenz’ greift zu kurz, denn „der Begriff bezieht sich auf weit mehr als die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens“ (Ulich 2003, S. 6). Unter Literacy wird „eine komplexe und hoch entwickelte Erweiterung kommunikativer Fertigkeiten und gesprochener Sprache“ (Whitehead 2007, S. 61) durch die Teilhabe an der Buch-, Reim- Erzähl- und Schriftkultur einzelner Sprachgemeinschaften (vgl. Ulich 2006, S. 258) verstanden. Der Begriff ‘Literacy’ umfasst damit Kompetenzen, Einstellungen und Wissen wie Interesse an Schrift, die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Büchern sowie Schriftsprache und ‘literarischer’ Sprache, Schreib- und Lesefreude, Text- und Sinnverständnis, Sprachgefühl, sprachliche Abstraktionsfähigkeit etc. (vgl. Ulich 2003, S. 6). Er impliziert Facetten der sprachlichen, schriftsprachlichen, narrativen und allgemein medialen Entwicklung (vgl. u.a. Kain 2006, S. 19).

---

<sup>9</sup> Bos et al. beziehen sich in seinen Ausführungen lediglich auf die Reading-Literacy. Da sich das Erlernen von Lesen und Schreiben jedoch in Wechselwirkung vollzieht (vgl. u.a. Teale/Sulzby 1989 in Kammermeyer/Molitor 2005, S. 130), und fusioniert als ‘Schriftsprachliche Kompetenz’ die Grundlage für jegliche Formen von weiterem Lernen darstellt, habe ich mir erlaubt, in das Zitat den Aspekt des Schreibens, der Writing-Literacy hinzuzufügen, nicht zuletzt, weil der Reading- und der Writing-Literacy die Schlüsselrolle für das Erlernen aller weiterer Formen von Literacy zukommt.

<sup>10</sup> Im Folgenden findet der Terminus ‘Literacy’ im Sinne von Reading- und Writing-Literacy und allen damit verbundenen Einstellungen, Fähig- und Fertigkeiten Verwendung.

Demzufolge schränkt die zum Teil vorgenommene wörtliche Übersetzung ‘Literalität’ (vgl. u.a. Nickel 2007b) den Bedeutungsbereich des Begriffes ‘Literacy’ stark ein. Der Terminus ‘Literalität’ verweist nämlich ausschließlich „auf die mediale Dimension der Schriftlichkeit, die konzeptionelle Dimension bleibt ausgeklammert“ (Dürscheid 2002, S. 61). „Literacy hingegen bezieht auch den Bereich der Literarität, also die ästhetische Dimension der Ideen und Imaginationen mit ein“ (Nickel 2007, S. 87). Am ehesten lässt sich der Terminus durch die Bezeichnung Schriftlichkeit verdeutlichen<sup>11</sup>. Koch und Oesterreicher unterscheiden sprachliche Äußerungen hinsichtlich zwei Dimensionen, der medialen und der konzeptionellen Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit (vgl. Dürscheid 2002, S. 48). „Die mediale Dimension bezieht sich auf die Realisationsform der sprachlichen Äußerung, die konzeptionelle Dimension auf die in der Äußerung ausgewählten Ausdrucksweise“ (ebd.). Das Medium der Realisierung sprachlicher Äußerungen kann entweder mündlich oder schriftlich sein. Wird eine Äußerung ausgesprochen, wird sie phonisch (in Form von dynamischen Schallwellen) kodiert. Im Falle der Verschriftung liegt eine graphische Kodierung in Form von statischen Symbolen vor (vgl. ebd; vgl. Nickel 2007, S. 87). Während das Medium der Realisationsform dichotomische Merkmale trägt, ist die Konzeption, die die Äußerung prägt, gradierbar. Die jeweilige Ausdrucksweise ist zwischen den Endpunkten eines Kontinuums, dem Mündlichkeitspol und dem Schriftlichkeitspol, einzuordnen<sup>12</sup>. So ist die Kommunikation in Chatrooms konzeptionell dem Mündlichkeitspol zuzuordnen, denn Chatkommunikation weist beispielsweise weniger Informationsdichte auf und ist durch Prozesshaftigkeit gekennzeichnet. Gleichzeitig ist sie jedoch graphisch kodiert und damit medial schriftlich. Ein wissenschaftlicher Vortrag hingegen ist medial mündlich, weist jedoch die für die konzeptionelle Schriftlichkeit charakteristischen Merkmale auf, wie beispielsweise Nominalisierungen, Funktionsverbgefüge und hypotaktische Konstruktionen und ist damit eher als konzeptionell schriftlich zu beschreiben<sup>13</sup> (vgl. Dürscheid 2002, S. 52). Diese zwei Beispiele lassen erkennen, wie unterschiedlich sich Schriftlichkeit im Alltag der Menschen äußert.

---

<sup>11</sup> vgl. diesbezügliche Ausführungen zur schriftlinguistischen Forschung bei Koch und Oesterreicher; sie wurden in jüngster Zeit u.a. wegen undifferenzierter Darstellung des Öfteren kritisiert (vgl. Thaler 2007, S. 150; vgl. Fußnote 12). Die Erläuterung des Terminus ‘Literacy’ anhand der zwei Dimensionen erscheint mir dennoch sinnvoll.

<sup>12</sup> Koch und Oesterreicher verwendeten in diesem Kontext auch die Bezeichnungen ‘Sprache der Nähe’ und ‘Sprache der Distanz’. Die Konzeption der Äußerung weist im Falle der ‘Sprache der Nähe’ beispielsweise Kommunikationsbedingungen von Vertrautheit, Emotionalität, Situations- und Handlungseingebundenheit auf. Zu den distanzsprachlichen Kommunikationsbedingungen zählen u.a. die entgegengesetzten Merkmale (vgl. Dürscheid 2002, S. 51). Allerdings korrelieren die für die „Nähe und Distanz festgelegten Parameter nicht generell mit den Eckpunkten des Kontinuums von Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (ebd., S. 52). Die Unterscheidung zwischen Versprachlichungsstrategien mit geringerer bzw. größerer Informationsdichte, Elaboriertheit etc. ist besser anwendbar, wenn zu entscheiden ist, ob eine sprachliche Äußerung, die keinen prototypischen Charakter besitzt, dem Mündlichkeits- bzw. Schriftlichkeitspol zuzuordnen ist, also *eher* konzeptionell mündlich oder *eher* konzeptionell schriftlich ist (vgl. ebd., S. 53).

<sup>13</sup> Es sei hervorgehoben, dass ein wissenschaftlicher Vortrag lediglich *eher* dem Schriftlichkeitspol zuzuordnen ist, denn auch während Vorträgen ist zu beobachten, dass beispielsweise Worte wiederholt werden oder ineinander verschmelzen. Vorträge können also sehr wohl auch Charakteristika konzeptioneller Mündlichkeit aufweisen.



Von Anfang an begegnen Kinder den variationsreichen sowie vielfach kombinierbaren Formen von medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit. Sie erkennen Buchstaben z.B. auf Straßenschildern, Lebensmittelverpackungen und in der Zeitung. Beim Vorlesen von Geschichten und Texten oder beim Aufschneiden der Worte des Nachrichtensprechers im Radio oder im Fernsehen nehmen sie akustisch konzeptionell Schriftliches wahr. Es wird deutlich, dass Literacy

„ein Prozess der Enkulturation [ist], der in einen bestimmten Rahmen eingebettet ist. Die Chance zu entsprechenden Erfahrungen wird nicht unwesentlich vom soziokulturellen Milieu bestimmt. Barton (1994), Barton/Humilton (1998) und Barton/Hamilton Hamilton/Ivanović (2000) untersuchen in diesem Zusammenhang unterschiedliche *literacy practices*, die für verschiedene Domänen, lokale und soziale Lebenszusammenhänge charakteristisch sind. Sie weisen darauf hin, dass Schriftgebrauch stets historisch und sozial situiert ist und dass *literacy events* stets als an spezifische Wissensbestände, Werte und Einstellungen gebunden sind. Sie sind als Teil eines Habitus zu verstehen“ (Huneke 2008, S. 4; Zus. v. C.K.).

Demnach kann „nicht davon ausgegangen werden, dass Literacy etwas ist, über das man verfügt oder nicht, sondern dass Literacy einem Set sozialer Praktiken entspricht, das sich in seiner Verfügbarkeit und Ausgestaltung von Person zu Person unterscheidet (Barton 1994; 1997)“ (Nickel 2007a, S. 1). Des Weiteren ist die Ausformung von Literacy ein lebenslanger Prozess. „Weder beginnt sie mit der Schulzeit noch endet sie mit ihr. Literacy wird zu allen Zeiten und in verschiedenen Handlungsfeldern im Gebrauch weiterentwickelt“ (Nickel 2007a, S. 1).



### 3. Der Erwerb von Literacy

Das Literacy-Konzept stützt sich auf die Annahme, dass sich die Prozesse des Hörens, des Spracherwerbs<sup>14</sup>, des Lesens und Schreibens nicht zeitlich aufeinander aufbauend, sondern in ständiger Wechselseitigkeit entwickeln (vgl. Teale/Sulzby 1989 in Kammermeyer/Molitor 2005, S. 130). Die Zusammenhänge in der Entwicklung dieser Prozesse sollen im Folgenden erläutert werden. Schwerpunktartig wird dabei auf den Erwerb der mündlichen Fähigkeiten und das Erlernen des Schreibens und Lesens eingegangen<sup>15</sup>, weil eben die mündlichen Fähigkeiten ein wichtiges Fundament für das Schreiben und Lesen lernen bzw. den Literacy-Erwerb sind (vgl. Mand 2008, S. 13). „Wortschatz, Grammatik und pragmatische Kompetenzen [...] sind wichtig, wenn Kinder lesen und schreiben lernen“ (ebd.). Je weiter der Spracherwerb der Kinder fortgeschritten ist, desto erfolgreicher verläuft das Lesen- und Schreibenlernen (vgl. Klein 2005, S. 16). Gleichzeitig ist das Schreiben- und Lesenlernen zentral für die Weiterentwicklung sprachlicher und kognitiver Prozesse (vgl. u.a. Valtin 2000, S. 17). „Die Auseinandersetzung mit der Schrift erfordert individuelle metasprachliche Fähigkeiten<sup>16</sup> [...] [sowie] sprachanalytisches Vorgehen und fördert dieses zugleich“ (Huneke 2008, S. 3; Zus. v. C.K.). „Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben lernen haben [daher auch] Auswirkungen auf die Weiterentwicklung der mündlichen Sprache“ (Füssenich 2005, S. 25, Zus. v. C.K.).

Im Folgenden geht es weniger darum, den Entwicklungsverlauf des Sprach- und des Schriftspracherwerbs differenziert darzustellen, sondern eher darum, aufzuzeigen, was unter dem jeweiligen Terminus zu verstehen ist und auf welche Art und Weise sich der Sprach- und Schriftspracherwerb vollzieht.

---

<sup>14</sup> Kammermeyer verwendet anstelle des Begriffes ‘Spracherwerb’ den Terminus ‘Sprechen’. Die Begriffe ‘Sprache’ und ‘Sprechen’ besitzen jedoch unterschiedliche Bedeutungen. ‘Sprache’ bezieht sich auf ein regelhaftes Zeichensystem, das dem Ausdruck und dem Informationsaustausch dient. ‘Sprechen’ hingegen meint die Realisierung von Sprache durch verschiedene Sprechorgane (Günther/Günther 2004, S. 19). Da sich für den Literacy-Erwerb jedoch u.a. der Erwerb von Sprech- und Sprachfähigkeit von Bedeutung ist, erscheint mir der Begriff ‘Spracherwerb’ geeigneter, da er u.a. den Erwerb der Fähigkeit eben dieser beiden Komponenten impliziert.

<sup>15</sup> Der Prozess des Hörens bzw. insbesondere der Prozess der Ausbildung der phonologischen Bewusstheit wird in Kapitel 4.5 erläutert.

<sup>16</sup> Der Erwerb von metasprachlichen Fähigkeiten meint, „dass Kinder die Sprache selbst (und nicht nur die außersprachlichen Zwecke der Sprachverwendung) zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit machen“ (Huneke 2008, S. 5). Insbesondere die metasprachliche Fähigkeit der Ausbildung der phonologischen Bewusstheit wird hervorgehoben (vgl. Kap. 4.5).



### 3.1 Der Spracherwerb

Der Spracherwerb umfasst die Lautbildung (Phonemik) und den Lautgebrauch (Phonologie), den Erwerb des Flexionssystems (Morphologie), den Erwerb von Satzstrukturen (Syntax), die Begriffsbildung sowie den Bedeutungserwerb (Semantik) und den Ausbau des Wortschatzes (Lexik), die Fähigkeit situationsgemessen und in geordneter Abstimmung zu kommunizieren (Pragmatik) und in Gesprächen zu erzählen (Diskursentwicklung) (vgl. Quasthoff 2003, S. 110ff.). Der Erwerb sprachstruktureller Fähigkeiten, d.h. der Erwerb des Laut- und Flexionssystems, sowie der Erwerb der Syntax ist ungefähr mit vier, spätestens mit fünf Jahren abgeschlossen. Der Erwerb der Semantik, Lexik, Pragmatik und die Diskursentwicklung vollziehen sich mindestens bis zur Adoleszenz (vgl. ebd., S. 108). Letztendlich jedoch ist der Spracherwerb, ebenso wie auch der Schriftspracherwerb, nie abschließend beendet. Die Sprachkompetenzen, gängig ist eine Unterteilung in die Abstrakta Artikulation, Grammatik, Sprachverständnis und kommunikative Kompetenz<sup>17</sup> (vgl. Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006, S. 208), werden während der gesamten Lebenszeit weiterentwickelt und verfeinert. Allerdings, so belegen Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft, ist insbesondere die Vorschulzeit eine sensible und überaus dynamische Entwicklungsphase, in der sich große Lernchancen eröffnen. Die Hirnforschung hat u.a. für den Erwerb von Sprache 'Entwicklungsfenster' im Gehirn festgestellt. „Darunter versteht man die Vernetzung von bestimmten Nervenbahnen im Gehirn während sogenannter sensibler Phasen“ (Strecker 2002, S. 111; vgl. Szagun 2006, S. 248). Sensible Phasen sind Zeiträume, in denen sich der Erwerb gewisser Fähigkeiten besonders leicht und schnell vollzieht (vgl. Klatte 2007, S. 131). Für den Erwerb der Phonetik und Grammatik (d.h. der morpho-syntaktische Erwerb) schließt sich das Entwicklungsfenster ab dem siebten Lebensjahr (vgl. ebd., S. 130). Da laut Singer „Funktionen des Gehirns, die zum erforderlichen Zeitpunkt nicht gefördert werden, [...] unwiederbringlich verloren“ (zit. n. Ring 2003, S. 12) gehen, ist es von besonderer Bedeutung, den Spracherwerb während der sensiblen Periode durch geeignete und entwicklungsangemessene Maßnahmen anzuregen, zu unterstützen und voranzutreiben<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Neben diesen abstrakten und statistischen Kategorien der Sprachkompetenz, gehören unter funktionaler und dynamischer Sicht zur Entwicklung der Sprachkompetenz zusätzlich noch nonverbale Aspekte von Sprache und Kommunikation; Motivation und Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation, zum Dialog; Entwicklung von Literacy sowie Zwei- und Mehrsprachigkeit (vgl. Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006, S. 208).

<sup>18</sup> Ring, Eliot u.a. nehmen für den gesamten Spracherwerb Zeitfenster an, die sich irgendwann definitiv schließen (vgl. Ring 2003, S. 16; vgl. Eliot 2001, S. 557). Bisher konnte die Annahme, dass bestimmte Funktionen des Gehirns unwiederbringlich verloren gehen, jedoch nur für das Sehen und die eben genannten Aspekte des Spracherwerbs bestätigt werden (vgl. Klatte 2007, S. 131). Des Weiteren wird vermutet, dass die Spracherwerbsfähigkeit mit ansteigendem Alter graduell abnimmt.

Die Frage, wie es einem Kleinkind gelingt, sich innerhalb weniger Jahre das Wesentliche des hochkomplexen Systems seiner Muttersprache anzueignen, wird gegenwärtig zumeist mithilfe einer pragmatisch-orientierten Sprachwissenschaft beantwortet (vgl. Eggert/Garbe 2003, S. 100)<sup>19</sup>. Die pragmatisch-orientierte Sprachwissenschaft vertritt die These, dass sich der Gebrauch der Sprache nur durch ihren kommunikativen Einsatz erlernen lässt (vgl. Bruner 1987 in Eggert/Garbe 2003, S. 100). Wechselseitige Interaktionen und Dialoge werden als die zentral vorantreibenden Kräfte des Spracherwerbs aufgefasst (Rau 2007, S. 173). Nicht zu vergessen ist jedoch, dass für den Erwerb der Sprache zunächst bestimmte biologisch-organische und neuropsychologische Voraussetzungen gegeben sein müssen (vgl. Roux 2005, S. 8).

Entsprechend der pragmatisch orientierten Sprachwissenschaft entwickeln sich Sprachkompetenzen nicht durch ein 'passives berieseln lassen' von Sprache, wie dies beispielsweise beim Fernsehen der Fall ist (vgl. Szagun 2007, S. 142). Mündliche Fähigkeiten erwirbt ein Kind natürlich auch durch das Zuhören, ganz wesentlich jedoch bei der aktiven Sprachproduktion (vgl. Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006, S. 207). Dabei ist das Kind auf eine persönliche Beziehung zu einer Person angewiesen, die sich ihm zuwendet, auf seine verbalen und nonverbalen Äußerungen reagiert und sein Tun sprachlich begleitet (vgl. Lill 2004, S. 34). „Wie die Entwicklung insgesamt wird auch die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch positive Emotionen erleichtert. Je aufmerksamer die Erwachsenen, je vergnüglicher die Kommunikation und je interessanter die Erfahrungen für das Kind, umso positiver werden Begriffe und Spracherfahrungen gefühlsmäßig besetzt und entsprechend gespeichert. Sinn und Nutzen von Sprache können so unmittelbar erlebt werden und die Freude an der eigenen sprachlichen Mitteilung wächst“ (ebd.). Kinder lernen also Sprache im Versuch, die Umwelt zu verstehen und zu strukturieren. „In der Auseinandersetzung mit den Menschen und den Dingen, die sie umgeben, entwickeln sie ein Verständnis von Sprachmustern [...] [und] verinnerlichen sprachliche Regeln“ (ebd., Zus. v. C.K.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Spracherwerb gebunden ist an Dialog und persönliche Beziehung, Interesse sowie an Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben (vgl. Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006, S. 207). Diese wesentlichen Aspekte gilt es, in der Sprachförderung und sprachlichen Bildung zu berücksichtigen und zu nutzen (vgl. ebd.).

---

<sup>19</sup> Neben dem pragmatischen Ansatz, auch interaktionistischer Theorieansatz des Spracherwerbs genannt, versuchen weitere Theorien, bekannt sind insbesondere der Nativismus und der Kognitivismus, den Prozess des Spracherwerbs zu erklären. Auf diese Theorien sei an dieser Stelle jedoch lediglich verwiesen (vgl. z.B. Volmert 2005, S. 211 ff.).