

BA Fachbezogene Bildungswissenschaft

Hochschuldidaktische Handreichungen

Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich

Literacy

Dr. Sven Nickel

Herausgegeben
von

Jochen Hering

und

Sven Nickel



Universität Bremen

Vorwort

Die Reihe

Die „Hochschuldidaktischen Handreichungen“ zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik in der Elementarbildung sind Teil der Arbeit an der Studiengangsentwicklung „Bachelor of Arts (BA) Fachbezogene Bildungswissenschaften“ an der Universität Bremen. In diesem polyvalenten Studiengang können sich Studierende für eine Tätigkeit im Elementarbereich und/oder in der Schule qualifizieren. Dieser Studiengang entstand in Zusammenarbeit eines Hochschulverbundes mit der Robert-Bosch-Stiftung (PiK: Profis in Kitas). Die vorliegenden Bremer Handreichungen skizzieren ein professionsorientiertes Curriculum für die sprachdidaktische und literarisch-ästhetische Arbeit im Elementarbereich.

Die Handreichungen sind digital erhältlich unter

www.elementargermanistik.uni-bremen.de.

Die Herausgeber

Dr. Jochen Hering ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Bremen.

Dr. Sven Nickel ist Dozent für Didaktik der Schriftsprache an der Universität Bremen.

Der Autor

Sven Nickel

Dr. Sven Nickel ist Dozent für die Didaktik der Schriftsprache an der Universität Bremen. Er war Mitbegründer des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. („Schreib dich nicht ab“! Lern lesen und schreiben!“) und lange Jahre dessen Vorstandsmitglied. Sein fachlicher Arbeitsschwerpunkt liegt derzeit u.a. in der familienorientierten Bildungsarbeit (»Family Literacy«) an der Schnittstelle zwischen kindlichem Lernen und Erwachsenenbildung.



Kontakt

Arbeits- und Forschungsstelle Literacy www.literacy.uni-bremen.de

Mitwirkung

Sita Freihold

Sita Freihold ist Kinderbuchbibliothekarin an der Stadtbibliothek Bremen. Sie war Leiterin des von der Stiftung Lesen mit der „AusLese2005“ prämierten Projektes „Kinder entdecken die Welt der Schrift und Zeichen (KeSZ)“.



Kontakt

Sita Freihold: www.buchstabensuppe-online.de

Inhalt

Vorbemerkung	5
A Die Ziele des Moduls	6
B Bausteine des Moduls	7
Baustein 1: Literacy als soziale Praxis	7
Erster Schritt: Die eigene Literacy-Praxis in den Blick nehmen	10
Zweiter Schritt: Literacy gestern-heute-morgen	11
Dritter Schritt: Schriftgebrauch aus Sicht von Kindern	11
Baustein 2: Literacy aus sprachwissenschaftlicher Sicht	13
Erster Schritt: Ein Gefühl für die Besonderheiten schriftlicher Sprache entwickeln	15
Zweiter Schritt: Grundlegende Einsichten in den Aufbau unserer Schrift gewinnen	17
Baustein 3: Emergent Literacy: Das Erwachen der Literacy in der frühen Kindheit	18
Erster Schritt: Theoretische Basis schaffen	22
Zweiter Schritt: Wirkungen des Vorlesens in sprachlicher Hinsicht untersuchen	23
Baustein 4: Literacy im Elementarbereich	24
Erster Schritt: Gestaltung von Raum und Materialien (indirekte Anregung)	24
Zweiter Schritt: Methodischer Fundus (direkte Anregung)	25
Dritter Schritt: Systematisch planen und analysieren	27
Vierter Schritt: Sozialraumorientierung andenken	28
Baustein 5: Beobachtung und Dokumentation der Literacy-Entwicklung	31
Erster Schritt: Literacy-Entwicklung beobachten	32
Zweiter Schritt: Literacy-Entwicklung rückmelden & dokumentieren	32
Literaturverzeichnis	34

Vorbemerkung



Literacy is fundamental.
Literacy makes a difference.

Literacy is a right – Für das Recht auf Literacy
Öffentliche Werbung in Kanada

Lange Zeit war der Begriff Literacy nur wenigen Fachleuten bekannt. In den letzten Jahren verbreitete er sich auch im deutschen Sprachraum – und ist noch immer etwas schillernd, weil so ganz und gar nicht eindeutig. Mittlerweile entwickelt sich Literacy, vorerst an dieser Stelle verstanden als Umgang mit einer Erzähl-, Lese-, Schreib- und Buchkultur, zu einem zentralen Thema der elementarpädagogischen Arbeit. Denn dort hat Literacy den traditionellen Bildungsbereich Sprache um ganz neue Facetten erweitert.

Die Schrift ließe sich nicht gegen die Alltagswelt der Kinder durchsetzen, meinte einst die Kollegin Mechthild Dehn. Die frühpädagogische Arbeit im Elementarbereich muss daher Kindern Schrift als sinnhaften Bestandteil ihres Alltags erfahrbar machen, will sie erfolgreich sein. In diesem Alltag sollte es den Kindern möglich werden, einen persönlichen Sinn im Betrachten von Bilderbüchern, im Kritzeln von Postkarten und kurzen Notizen, im Zuhören und Miterzählen von Geschichten oder in der Beteiligung an Rollenspielen, die eine vom Kontext losgelöste Verwendung von Sprache erfordern, zu entwickeln.

Eine Faszination von Sprache und Schrift erfahren Kinder dadurch, dass sie lustbetont damit umgehen. Für den Elementarbereich folgt daraus, Kindern – und vor allem Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern – eine spielerisch-lustvolle, aber gleichsam systematisch strukturierte Begegnung mit Literacy zu ermöglichen. Ihre Förderung in pädagogischen Kontexten setzt u.a. theoretisches Wissen, methodische Fähigkeiten und praktisch-ästhetische Fertigkeiten voraus. Die vorliegende Handreichung fokussiert bewusst die frühe Produktion von Schrift. Zu den Literacy-Aspekten „Bilderbücher/Vorlesen“ und „Erzählen“ sind separate Handreichungen erschienen, sodass sie an dieser Stelle nur eine Nebenrolle spielen.

Wer im Kindergarten Literacy-Arbeit betreibt, benötigt zuallererst Freunde am Umgang mit Sprache, aber auch eine Reihe von theoretischem Wissen und Fertigkeiten. Er oder sie:

1. braucht ein grundlegendes Wissen um die Bedeutung von Literacy als sozialer Praxis einer literalen Gesellschaft. Welchen Einfluss hat Literalität auf das Leben und Erleben der Menschen?
2. braucht eine semantische Füllung des Begriffes Literacy: Was ist sprachwissenschaftlich damit eigentlich gemeint? Worin unterscheiden sich beispielsweise Literalität und Oralität, Schriftlichkeit und Mündlichkeit?
3. benötigt Wissen über die Dynamiken des Literacyerwerbs: Wie entwickelt sich Literacy als individuelle Verfasstheit?
4. sollte Möglichkeiten kennen, diese Entwicklung strukturiert bzw. systematisch stimulieren zu können. Für die Gestaltung entsprechender Settings ist ein Fundus nötig, aus dem didaktisch-methodisch geschöpft werden kann.
5. benötigt schließlich verschiedene Verfahren, mit denen sich die Literacy-Entwicklung von Kindern beobachten lässt

Aus diesen Aspekten ergaben sich die fünf Bausteine der Handreichung:

1. Literacy als soziale Praxis
2. Literacy aus sprachwissenschaftlicher Sicht
3. Emergent Literacy: das Erwachen der Literacy in der frühen Kindheit
4. Literacy im Elementarbereich
5. Beobachtung und Dokumentation der Literacy-Entwicklung

weitere Handreichungen

Hering, Jochen (2007). Vorlesen in Bremer Familien.
Merkel, Johannes (2007). Mündlichkeit.

A Die Ziele des Moduls

Literacy bzw. Literalität ist eine Basiskompetenz,
“die vor und über aller Fachlichkeit steht,
weil sie nahezu jedes Lernen konstituiert“

Annemarie von der Groeben

Das Modul soll die Studierenden befähigen,

- a) den zentralen Stellenwert von Literacy für die kindliche Entwicklung im Allgemeinen und die kindliche Sprachentwicklung im Besonderen belegen zu können und
- b) diesem Stellenwert in ihrer pädagogischen Praxis Ausdruck verleihen zu können.

Kognitive Kenntnisse und Fähigkeiten

- Grundlagenliteratur zum Bereich Literacy kennen.
- Ziele der Literacy-Arbeit in der Elementarpädagogik nennen können.
- In Ansätzen die Sichtweise der New Literacy Studies erläutern können.
- Eine Unterscheidung von Literalität und Oralität vornehmen können.
- Die Entwicklung kindlicher Literacy modellieren können.
- Aus einem didaktisch-methodischen Fundus für die elementarpädagogische Literacy-Arbeit adressatenorientiert auswählen können.
- Mit einem Planungs- und Analyseraster arbeiten können.
- Diverse Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren kennen.

Praktische Fertigkeiten

- Direkte Anregungen für Literacy-Aktivitäten geben können. Dazu zählt beispielweise, Impulse in Rollenspielen zu geben, dialogische Vorlesesituationen zu gestalten, Schrift als Kommunikationsmittel mit den Kindern einzusetzen, auf Schrift in der Umwelt hinzuweisen etc.
- Durch die Raumgestaltung vielfältige Anregungspotentiale für eigenaktive Literacy-Handlungen der Kinder stimulieren können.
- Eltern als Partner in konkrete Literacy-Events einbeziehen.
- Verschiedene Möglichkeiten der Beobachtung von Literacy-Aktivitäten einsetzen und diese Beobachtungen dokumentieren und an die Kinder rückmelden können.

Haltungen, Einstellungen, Gefühle.

- Freude am Umgang und am Spiel mit Sprache und Schrift..
- Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und mit ihnen zu fühlen.
- Bereitschaft zu biographischem Arbeiten.

Kompetenzen der Lehrenden

Über die für die Hochschullehre selbstverständlichen wissenschaftlichen und didaktischen Kompetenzen hinaus, ist es für diese Veranstaltung unabdingbar, dass der Lehrende praktische Erfahrungen und praktische Kompetenzen im Bereich Literacy-Erziehung hat und die Arbeit der Studierenden entsprechend anleiten kann. Darüber hinaus kann es äußerst anregend sein, KollegInnen aus primär nicht-wissenschaftlichen Institutionen in die Arbeit mit einzubeziehen. In diesem Fall hat die für ihr Literacy-Projekt KeSZ ausgezeichnete Kinderbibliothekarin Sita Freihold die Durchführung des Moduls unterstützt.

B Bausteine des Moduls

Baustein 1: Literacy als soziale Praxis



Themen

- Das Konstrukt Literacy aus sozioökologischer Sicht der New Literacy Studies.
- Literacies: die pluralistische Sicht von Literacy.
- Literacy als dynamisches Konstrukt in historischer und kultureller Hinsicht
- Literacy als individuelle und gesellschaftliche Größe

Was ist Literacy? Immer wieder wird konstatiert, dass es keine exakte Definition des Verständnisses von Literacy gibt. Begründet wird dies meist damit, dass ein deutsches Synonym für diesen anglistischen Begriff fehlt; die meist verwendeten Termini wie Literalität, Schriftkultur etc. würden dem Literacy-Begriff nur teilweise entsprechen. So richtig diese Tatsache auch ist, als alleinige Begründung greift sie zu kurz. Auch im Englischen ist man nicht sich einig darüber, was Literacy eigentlich ist: Eine allgemeingültige, wörterbuchgeeignete Definition zu finden, sei eine unmögliche Aufgabe, möglicherweise ein Mythos, heißt es dort.

Je nach Fachrichtung (Psychologie, Soziologie, Kulturanthropologie und andere Disziplinen) wird das Literacy-Konzept ganz unterschiedlich ausgelegt. Diese verschiedenen Sichtweisen ziehen nicht zuletzt sehr unterschiedliche Implikationen nach sich, wenn es um die Förderung von Literacy geht. Die derzeit wohl am stärksten verbreitete Auffassung darüber, was Literacy meint, basiert auf einem Verständnis, das Literacy als Set einzelner Teilfertigkeiten (skills) begreift und im Bildungssektor, in der Schule, verortet. Literacy wird in dieser Auffassung gleichgesetzt mit einer kompetenten Verwendung des Lesens und des Schreibens. Diese schulbezogene Sicht ist jedoch nur eine mögliche und damit eine eingeschränkte. Denn die konkreten Literacy-Formate in der Schule, beispielsweise das Ausfüllen von Arbeitsblättern oder das Schreiben von Inhaltsangaben, haben in aller Regel sehr wenig mit dem zu tun, was Menschen tagtäglich mit Schrift tun.

Die New Literacy Studies haben in den letzten etwa 15 Jahren eine Art Paradigmenwechsel vorgenommen. Ausgangspunkt ihrer Betrachtung ist das alltägliche Leben der Menschen. Diese sozioökologische Sicht versucht, psychologische, soziologische und historische Ansätze zu verbinden. Besonders integrativ ist dieser Ansatz angelegt bei David Barton (1994). Im Folgenden sollen die wesentlichsten Aspekte hinter der Idee von Literacy als sozialer Praxis konturenhaft umrissen werden.

► Literacy ist situiert

Die meisten von uns sind rund um die Uhr von Literacy umgeben. Stellen Sie sich beispielsweise eine Person vor, die morgens um sieben von ihrem Radiowecker geweckt wird. Die erste Stimme, die sie hört, ist vielleicht der Mensch, der die Nachrichten liest, ein gesprochener Text geschriebener Sprache. Beim Gang zum Frühstück nimmt sie die Zeitung aus dem Briefkasten, evtl. sogar schon mit der Post, sofern diese schon so früh zugestellt wird. Das Frühstück besteht möglicherweise aus einem Caffé und einem Käsebrötchen, gleichzeitig wird Radio gehört, die Zeitung überflogen oder einige Briefe, Rechnungen und Werbesendungen gesichtet. Eventuell wird noch schnell eine Einkaufsliste, eine Merknotiz, eine kurze Mitteilung oder eine SMS geschrieben. Vielleicht ist unsere imaginäre Person beruflich gar in Kontexten tätig, die sehr literal organisiert sind. Möglicherweise wird sie in diesem Fall noch kurz die emails abrufen, bevor sie notwendige Unterlagen zusammensucht und sich auf den Weg

zur Arbeit macht. Kurz, Literacy ist eingebettet in die Aktivitäten des Tages.

Vielleicht kommt Ihnen diese Szene sehr vertraut vor, anderen mag sie unter Umständen sehr fremd sein. Sie zeigt einen möglichen Ausschnitt der Literacy als sozialer Praxis, einen Ausschnitt, der auf einige Menschen zutrifft, auf andere nicht. Sicherlich gilt es dabei zudem, kulturelle oder historische Dimensionen zu berücksichtigen. Die Verwendung von Literacy ist nicht per se gegeben, sie ist nicht statisch, sondern dynamisch. Sie verändert sich, wird in unterschiedlichen Kulturen, Schichten und Milieus mit ihren spezifischen Einstellungen und Wertehaltungen stets neu ausgehandelt. Und sie unterscheidet sich von dem, was vor Jahren war, aber auch von dem, was in einigen Jahren wohl sein wird.

► Literacy Events / Literacy Praktiken

Literacy ist eine menschliche Aktivität, die sich am besten als eine soziale Praxis beschreiben lässt, die sich auf einzelne Events stützt. Mit dem Terminus Event lässt sich beschreiben, wie Literacy aktuell im Leben der Menschen genutzt wird. Als Literacy Event können alle kommunikativen Situationen gelten, in denen Literacy eine Rolle spielt. Oftmals wiederholen sich diese Events im alltäglichen Leben, quasi als „pattern“. Dies ist bedeutsam, um den impliziten Erwerb von Literacy durch Kinder wie durch Erwachsene zu erklären. Die meisten lerntüchtigen Events sind implizit, nur wenige, meist in formalen Settings wie Schule zu finden, besitzen einen expliziten Charakter.

Ein Mensch, der im Supermarkt seine Einkaufsliste abarbeitet, dabei mit einem befreundeten Kollegen die Berichterstattung der Tageszeitung zum Fußballspiel des Vortages diskutiert und nebenbei noch eine SMS von seiner Tochter empfängt, verbindet in diesem Beispiel gleich drei verschiedene Literacy Events innerhalb weniger Minuten.

Literacy Events sind eingebunden in eine Literacy Praxis. Menschen bringen ihr kulturelles Wissen in diese Praxis ein. Jede Literacy Praxis ist somit eingebunden in einen übergreifenden, sozialen Zusammenhang.

Literacy lässt sich somit in sozioökologischer Sicht am besten verstehen als ein Set literaler Praktiken, die Menschen in Form einzelner literaler Events ausüben. Diese literalen Praktiken sind situiert in größeren sozialen Relationen. Zur Verdeutlichung dieser Beziehungen soll folgende Tabelle dienen:

<i>Literacy Event</i>	<i>Literacy Praxis</i>	<i>Soziale Praxis</i>
Unterschreiben eines Schecks	Ausfüllen von Formularen	Bargeldloser Geldverkehr
Lesen eines Kinderromans	Vorlesen	Gute-Nacht-Ritual
Schreiben des Einkaufszettels	Merkzettel	Einkaufen

► Eine Literacy oder viele?

So unterschiedlich die Aspekte von Literacy auch sind, die die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen fokussieren, sie alle sehen Literacy als ein separates Etwas und unterstellen dabei, dass man sich auf dieses Etwas beziehen könne.

Es gibt jedoch nicht nur eine Art des Lesens und Schreibens. Ein Erwachsener, der an einem Nachmittag seinem Kind bei den Hausaufgaben hilft, dabei versucht, den Antrag auf Arbeitslosengeld zu verstehen, anschließend den Stern quer liest und eine kurze eMail schreibt, ist in mehrere Literacy Praktiken eingebunden. Ein anderer nutzt die Stadtbibliothek auf sehr unterschiedliche Weise. Jeden zweiten Tag durchblättert er verschiedene Tageszeitungen, besucht ausgewählte Nachrichtenportale im Internet, bringt manchmal ein Buch für die Nachbarin mit, liest aber niemals die Pinnwand mit den Kleinanzeigen. Er selbst hat nicht sehr viele Bücher, darunter aber etwa ein Dutzend zur Stadtgeschichte, für die er sich seit vielen Jahren interessiert und diese Bücher daher regelmäßig zur Hand nimmt.

Wenn man die Vielfalt dieser Literacy Praktiken mit dem Wandel von Literacy in einer historischen Perspektive (einschließlich möglicher Wandlungen für die Zukunft) kombiniert, wird deutlich, dass das Wesen von Literacy nicht so fixiert ist, wie man gemeinhin auf den ersten Blick annimmt. Wenn der Gebrauch der geschriebenen Sprache von Situation zu Situation, aber auch von Zeit zu Zeit und von Ort zu Ort variieren kann, wenn also Literacy zum einen situiert ist, zum anderen eine historisch wie kulturell wandelbare Größe darstellt, dann haben wir es nicht mit Versionen einer einzelnen Sache namens Literacy zu tun haben, sondern mit völlig verschiedenen und voneinander unterscheidbaren Formen von Literacy. Wo sich die verschiedenen Praktiken des Schriftgebrauchs zu kohärenten Gruppen clustern lassen, ist es sehr hilfreich, von ihnen als unterscheidbaren Literacies zu sprechen. Eine Literacy ist dabei eine stabile, kohärente, identifizierbare Konfiguration von Praktiken wie z.B. die Literacy des Rechts oder die Literacy von spezifischen Arbeitsplätzen.

► Aktivitätsbereiche und Räume der Literacy

Mit dem Blick auf Literacy Events und Literacy Praktiken wird deutlich, dass Literacy nicht in allen Kontexten das Gleiche ist, sondern dass verschiedene Literacies mit verschiedenen Lebensbereichen (domains) wie Familie, Schule, Arbeitsplatz, Kirche etc. assoziiert sind. Hier werden Sprachen jeweils unterschiedlich gebraucht, wie in einer Art ökologischer Nischen, in denen sich spezielle Formen von Literacy herausbilden. Die Schule ist somit nur einer unter mehreren Lebensbereichen, in denen sich Literacy konstituiert, wobei allerdings betont werden muss,

dass diese unterschiedlichen Formen von Literacy gesellschaftlich nicht gleich bewertet werden.

Die Lebens- oder Aktivitätsbereiche (domains) sind jedoch nur bedingt mit konkreten Orten (sites) der Schriftverwendung verbunden. Bestes Beispiel sind die Hausaufgaben oder zu erledigende berufliche Arbeiten, die Formate eines Lebensbereiches in einen anderen hineinbringen. Die Übergänge sind somit in der Praxis fließend.

Die Gestaltung konkreter Literacy Praktiken innerhalb eines Lebensbereiches unterscheidet sich selbstredend von Individuum zu Individuum. Verschiedene ethnographische Studien haben gezeigt, dass das, was Kinder zu Hause über Literacy lernen, abhängig ist von der Kultur und den Werthaltungen ihrer Umgebung. Sie zeigen, dass im Prinzip alle Kinder vor der Schule und außerhalb der Schule etwas über Literacy lernen, doch ihre Erfahrungen sind zum einen sehr unterschiedlich, zum anderen sind sie – mehr oder weniger - sehr verschieden zu dem, was in der Schule in Bezug auf Literacy erwartet und praktiziert wird.¹ Es liegt in der Verantwortung der Schule. Differenzen zwischen den verschiedenen domains (und damit ihren eigenen Erwartungen) wahrzunehmen und die entsprechenden Konflikte produktiv zum Ausgang der eigenen Arbeit zu machen.

- ▶ Literacy Praktiken sind Ausdruck unserer Identität.

Täglich sind Menschen eingebunden in verschiedene Aktivitäten mit ganz unterschiedlichen Anforderungen. Täglich nehmen sie verschiedene Rollen ein: Sie sind Eltern, Kollegen, Nachbarn, Studenten, Kunden, Patienten... Währenddessen greifen sie auf verschiedene Aspekte ihrer Identität zurück und entwickeln diese gleichzeitig. In jeder Situation kann ein Mensch verschiedene Rollen einnehmen, was auch zu Konflikten zwischen diesen Rollen führen kann. Die einzelnen Rollen beeinflussen den Literacy-Gebrauch. Je nach Rolle werden andere Erfordernisse aber auch andere Erwartungen und Haltungen evident. Literacy wird Teil der sozialen Praxis des Subjekts und geht in dessen Habitus ein.

Als Beispiel soll die genderspezifische Sicht angeführt werden. Es ist lange bekannt, dass Jungen und Mädchen sich in ihrem Lese- und Schreibverhalten unterscheiden. Als Begründung für dieses Phänomen wird meist eine soziale Orientierung am genderspezifischem Verhalten angeführt.

- ▶ Literacy hat eine Geschichte

Der Wandel der Zeit hat zwei Erscheinungsformen: die individuelle Entwicklung sowie kulturelle und

gesellschaftliche Veränderungen während einer Periode. In beiden Fällen hat sich das Aktuelle entwickelt aus dem Vergangenen. Es hat sich entwickelt, weil es Anstöße zu dieser Entwicklung gab. Und das Aktuelle wird sich weiterentwickeln zu dem Zukünftigen.

Bezogen auf die individuelle Entwicklung kennt unsere Lebensgeschichte eine Vielzahl verschiedener Literacy Events, von der frühen Kindheit bis heute. Wir verändern uns und die Welt um uns herum verändert sich. Menschen lesen und schreiben zu verschiedenen Zeiten ihres Lebens in unterschiedlichem Maße. Die Anforderungen des Lebens verändern sich: Es gibt Zeiten, in denen Literacy eine größere Rolle und Zeiten, in denen sie eine weniger große Rolle spielt. Neue Anforderungen können erwachsenen beispielsweise aus beruflichen Veränderungen oder sie können resultieren aus persönlichen Veränderungen im Leben, beispielsweise mögen Eltern sich neuen Anforderungen ausgesetzt sehen, wenn ihr Kind eingeschult wird.

Nicht zuletzt bringen technologische oder politische Veränderungen eine Variation von Literacy hervor. An diesem Punkt treffen sich die beiden eingangs angeführten Betrachtungsweisen vom Wandel der Zeit. Neue soziale Praktiken bringen umwälzende Veränderungen insgesamt wie für den einzelnen Menschen hervor. An vielen Arbeitsplätzen nutzen Menschen Computertechnik, um Aufzeichnungen festzuhalten, auch die Art der Kommunikation verändert sich. Veränderungen bringen teilweise neue Anforderungen hervor, zum Teil reduzieren sie auch andere Anforderungen an Literacy.

Literacy ist historisch wandelbar, noch vor 100 Jahren reichte es aus, mit dem eigenen Namen zu schreiben, um – zumindest in der offiziellen Zählweise – als alphabetisiert zu gelten. Die heute oft gestellte quantitative Frage „Verringert sich die Lese- und Schreibkompetenz der Menschen?“ ist keine weiterführende. Die Anforderungen an Literacy verändern sich stetig und diese Veränderungen erfordern ein stetiges, lebenslanges Lernen. Zu jeder Zeit unseres Lebens lernen wir bezüglich Literacy dazu, erweitern unser Spektrum. Schule ist ein Teil dieses Lernprozesses. Und ihre Möglichkeiten müssen, mit Blick auf die anderen Lebensbereiche, durchaus als begrenzt angesehen werden. D.h., Schule muss dem training-on-the-job, vor, nach und neben der Schule mehr Aufmerksamkeit schenken.

Das Wesen von Literacy innerhalb einer Kultur wird oft aufgefasst als ein Ergebnis gesellschaftlicher und vor allem technologischer Veränderungen. Die Konsequenzen solcher Veränderungen können sehr komplex sein. Technologien machen zunächst vertraute Dinge einfacher, später bieten sie Möglichkeiten, neue Dinge zu tun. Beispielsweise könnte die Möglichkeit, textfreie Grafiken zu kreieren und in Dokumente einzubinden, weitreichende Konsequenzen haben. Wir sind groß geworden mit einem sehr textgebundenen Konzept des Schreibens, weil die

¹ Auf den Bereich der frühkindlichen Literacy wird der Baustein 3 genauer eingehen.

Produktion von Grafiken, Abbildungen, Diagrammen etc. bis vor Kurzem für den gewöhnlichen Schreiber sehr schwierig war.

Möglicherweise wird jeder bald mit Grafiken in dieser Weise schreiben und die Natur des Schreibens selbst wird sich dadurch verändern. Vielleicht könnte dies gar eine Demokratisierung durch neue Möglichkeiten der Verbreitung individueller Bedeutungen darstellen... Der entscheidende Punkt ist, dass unse-

re Sicht auf Literacy immer auf der Basis der Konzeptionen unseres eigenen, aktuellen Gebrauchs von Schrift entsteht. Wir lehren, was wir (derzeit) wichtig finden. Die Gefahr liegt darin, eine Veränderung nicht mehr als Entwicklung anzunehmen. Erinnert sei nur an die Verketzerung von Büchern nach Erfindung des Buchdrucks oder an die noch anhaltenden Diskussionen um den Computer...

Literatur zur Einführung

Barton, David (1994). Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford.

Barton, David & Hamilton, Mary (1998). Local Literacies. Reading and Writing in One Community. London.

Hannon, Peter (2000). Reflecting on Literacy in Education. London.

Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer (2005). Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom. London.

Eine besonders intensive Möglichkeit, sich mit den New Literacy Studies auseinanderzusetzen, bietet der von der University of Sheffield angebotene Online MA in New Literacy: www.shef.ac.uk/education/courses/masters/onlineliteracies

Erster Schritt: Die eigene Literacy-Praxis in den Blick nehmen

Literacy ist etwas, das Menschen tun. Sie nutzen Schrift zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Es erscheint sinnvoll, die eigene Literacy-Praxis bzw. die eigenen Literacy-Erfahrungen zum Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem Thema zu machen.

Aktivität: Unsere soziale Praxis der Literacy

- Wir teilen unseren Alltag in Lebensbereiche (domains) bzw. Orte (sites) ein, in denen wir Literalität ausüben: zu Hause, Schule, Uni, Freizeit etc. Zu jedem Lebensbereich erstellen wir eine Auflistung der literacy events, die wir benennen können und ordnen diese entsprechenden literalen und sozialen Praxen zu.
- Wir schauen uns die Listen der Literacy Events und die der Praxen an, die diese Events situieren. Welche weisen Ähnlichkeiten auf, welche unterscheiden sich stark voneinander? Können wir die Unterschiede (in vorläufigen Begriffen) klassifizieren?
Ein Beispiel: Zahlreiche Literacy Praktiken am Arbeitsplatz, z.B. Formulare ausfüllen, stellen andere Anforderungen an uns als beispielsweise das der Home Literacy zuordbare Schreiben ins Tagebuch. Aber worin bestehen diese Unterschiede genau?
- Wir erinnern uns an eine Situation, in der wir etwas geschrieben haben und dabei sehr emotional waren. Das kann ein Abschiedsbrief gewesen sein, eine Versöhnungsmail, ein Leserbrief an die Tageszeitung, ein Gedicht oder ein Beschwerdebrief an die Deutsche Bahn. Inwieweit haben die Gefühle das beeinflusst, was wir geschrieben haben? Welche Auswirkungen hatten sie auf die Art unseres Schreibens, unserer Wortwahl etc? Welchen Zusammenhang zwischen Identität und Literacy können wir aus diesem einen singulären Ereignis ableiten?

Aktivität: Negation der eigenen Literacy

- Ein gedankliches Experiment: Wir stellen uns vor, dass wir – aus welchen Gründen auch immer – unsere literale Kompetenz verlieren, aber trotzdem weiterhin in dieser literalen Gesellschaft leben müssen. Welche Konsequenzen hätte dies?¹
Für die meisten wird es bedeuten, ihre derzeitige Beschäftigung aufgeben zu müssen, ein großes Stück ihrer Unabhängigkeit zu verlieren sowie Familie, Freunde und andere um Unterstützung bei der Bewältigung einfachster Aufgaben des alltäglichen Lebens zu bitten. Es wird bedeuten, von all den bisher wahrgenommenen Umgangsweisen mit Literalität ausgeschlossen zu sein. Nicht zuletzt wird da die permanente Angst sein, als sog. Analphabet und als dumm stigmatisiert zu werden.
Die Implikationen einer solchen fiktiven Situation sind ein Beleg für den gesellschaftlichen und für den individuellen Wert von Literacy, sie verdeutlichen sowohl, wie sehr Literalität mit unserer Identität verknüpft ist, als auch wie stark Literalität und Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation miteinander verbunden sind.

¹ Zu Lebensgeschichten illiteraler Erwachsener vgl. Tröster 1994 und zu biographieanalytischen Studien bezüglich der Genese von Illiteralität siehe Egloff 1997; 2007. Eine geeignete Einführung in das Feld des funktionalen Analphabetismus bieten Döbert & Hubertus 2000.

Zweiter Schritt: Literacy gestern-heute-morgen

Wir leben in einer Zeit zunehmender Beschleunigung. Was wird als Nächstes passieren? Wir können versuchen, die Veränderungen während unserer eigenen

Lebenszeit zu reflektieren und uns dann mit der Frage konfrontieren, ob das Hier und Jetzt das Ende der Entwicklung markiert.

Aktivität: Veränderungen während unseres Lebens

- Wir denken an die Zeit zurück, in der wir lesen und schreiben lernten. Dabei vergleichen wir die Technologien und die Materialien, die zu dieser Zeit verfügbar waren, mit denen, die wir heute nutzen bzw. die den heutigen Kindern zu Verfügung stehen. Es folgt die Überlegung, auf welchen Ebenen sich etwas verändert hat.
Eigene Erfahrungen sind immer begrenzt, es könnte sich lohnen, Nachbarn, Eltern, Großeltern oder auch andere Dozenten zu interviewen, deren Literalisierung zu einer anderen Zeit stattfand. Zu meiner Zeit wurde per Hand oder mit der Schreibmaschine geschrieben. Vervielfältigungen in der Schule wurden mit Blaupause hergestellt. Der Geruch dieser Arbeitsblätter war sehr spezifisch. Bei der Wahl des Füllers (Kugelschreiber waren streng verboten...) gab es die Pelikan- und die Geha-Fraktion. Schönschrift wurde in der Grundschule gesondert benotet, mein Lehrer sprach von der „Sonntags-Ausgeh-Schönschrift“. Wir besuchten regelmäßig die der Schule angegliederte Filiale der Stadtbibliothek. Außerhalb der Schule waren Hörspielkassetten der Renner, insbesondere natürlich die „Drei Fragezeichen“, aber auch diverse Reihen von Enid Blyton. Später, in der Sekundarstufe, besaß ich eine elektrische Schreibmaschine und war dadurch unentbehrlich für die Schülerzeitung. Inwieweit unterscheidet sich diese Erfahrungen schon von den Erfahrungen heutiger StudentInnen, geschweige denn heutiger Kinder?
- Ausgehend von dieser Kontrastierung mit Vergangenen fragen wir im Sinne einer Zukunftswerkstatt nach dem möglichen Zukünftigen: Welche der bisherigen Entwicklungen bewerten wir für uns positiv bzw. negativ? Welche Entwicklung können wir uns für die nächsten Jahre vorstellen? Welche Handlungsspielräume sehen wir?

Dritter Schritt: Schriftgebrauch aus Sicht von Kindern

Fragt man Kinder, wozu man Lesen und Schreiben braucht oder weswegen sie lesen und schreiben lernen wollen, so fragt man implizit auch nach ihren inneren Einstellungen und Lernmotiven. In der Regel ergeben sich ganz unterschiedliche Antworten. Diese lassen sich auf verschiedene Weise klassifizieren und zu Gruppen zusammenfassen. In unserem Versuch ergab sich die nebenstehende Auflistung. Kinder, die später in der Schule Schwierigkeiten mit dem Erwerb des Schriftsystems haben, äußern sich meist schon früh in Form der ersten beiden, pragmatischen Perspektiven.

Perspektiven von Kindern auf Schriftlichkeit

- *Überlebens-Perspektive*
„Weil man sonst keine Arbeit bekommt.“
- *Instrumentelle Perspektive*
„Weil man doch muss, oder?“
- *Kommunikativ-soziale Perspektive*
„Damit ich Oma was aus der Schule erzählen kann.“
- *Emotional-affektive Perspektive*
„Weil ich mir dann was vorstellen kann, was eigentlich gar nicht da ist.“

Übung: Erinnernde Biografiearbeit

- An welche Momente aus unserem Lese- und Schreiblernprozess erinnern wir uns? Gibt es Situationen von zu Hause oder aus der Schule, die in unser Bewusstsein drängen? Welche Emotionen lassen sich aktivieren?
Wir können Listen anfertigen, die z.B. nach Art der literarischen Begegnung mit Geschichten (Unterhaltung, Spannung, Abenteuer, Antwort auf Alltagsfragen etc.) oder nach Motiven der Schriftverwendung (funktionalistisch, emanzipatorisch ...) geordnet sind.
- Auch die Förderung sozialer Kompetenzen durch Literalität kann in diesem Zusammenhang mit angesprochen werden, beispielsweise mit der Frage: „Was verdanke ich dem Lesen- und Schreibenlernen?“ In den Mutmaßungen darüber tauchen Vorstellungen/Theorien über die sozialisatorische Wir-

kung von Literacy auf, die mit theoretischen Texten vertieft werden können.

Auch hier können wir die Erfahrungen der Seminarteilnehmer/innen in einer Liste systematisieren. Wie in Schritt 2 gilt: Eigene Erfahrungen sind immer begrenzt. Es lohnt sich, den eigenen Blickwinkel mit den Erfahrungen und Bedürfnissen anderer zu erweitern: Kindheitserinnerungen von Freunden, Bekannten, Eltern etc. erweitern unser Spektrum. Um den kinderliterarischen Fundus der Studierenden zu erweitern, kann es auch sinnvoll sein, ergänzend nach literarischen Belegen in Kinderbüchern (vgl. Genuneit 2001a; 2001b) suchen zu lassen.

- Wir befragen Kinder zu ihren Lernmotiven. Lassen sich ihre Äußerungen unserer Liste der Motive von Schriftverwendung zuordnen? Tauchen vielleicht neue Motive auf?

Anschlüsse und Varianten: Eigene Feldforschung

- Die Studierenden interviewen Kinder und Eltern. Dazu soll ein Interviewleitfaden erstellt werden, der die Einstellungen, Haltungen und auch die kulturellen Praktiken erfasst. Eine Forschungsskizze könnte Teil einer Modulprüfung sein, bei fortgeschrittenen Studierenden könnte sie Ausgangspunkt einer theoriegeleiteten Bachelor- oder einer empirischen Master-Thesis werden

Weitere Anschlüsse und Alternativen

Je nach konkreter Seminargestaltung lassen sich einzelne Perspektiven gezielter vertiefen. Einige dieser Perspektiven werden hier nur aufgezeigt, aber nicht hochschuldidaktisch ausgestaltet. Selbstredend eignen sich diese Aspekte auch zur eigenständigen Erarbeitung im Rahmen eines Portfolios als Modulprüfung:

- Literacy und Macht
- Literacy und Identität
- Literacy und Gender
- Literacy und Bildung
- Literacy und gesellschaftliche Teilhabe
- Literacy und ökonomische Leistungsfähigkeit
- ...

Baustein 2: Literacy aus sprachwissenschaftlicher Sicht

Themen

- Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- Konzeptionelle Schriftlichkeit
- Grundlegende Einsichten in der Aufbau einer alphabetischen Schrift

Bereits im ersten Baustein wurde deutlich, dass es bei Literacy um mehr geht als um das Erlernen einzelner Zeichen. Aus sprachdidaktischer Sicht hat der Begriff Literacy viele Aspekte, je nach Perspektive, die man einnehmen möchte. Helmuth Feilke (2007) folgend lassen sich drei Sichtweisen unterscheiden, die nachfolgend mit Erkenntnissen der Schriftlichkeitsforschung (Günther 1997) angereichert sind:

- Ein Kulturaspekt mit der Leitfrage: Was bedeutet Schriftlichkeit?
- Ein Handlungsaspekt mit der Leitfrage: Wie funktionieren Lesen und Schreiben?
- Ein Strukturasspekt mit der Leitfrage: Was eigentlich ist die schriftliche oder geschriebene Sprache?

► Kulturaspekt

Unter dem Kulturaspekt ist der Erwerb von Literacy als literaler Sozialisation zu bestimmen. Hier wird in erster Linie das Erkennen und Nutzen der Funktion von Schrift in den Blick genommen. Die Leitdifferenz für den Kulturaspekt ist der Gegensatz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Oralität und Literalität. Eine Gesellschaft ist dann literal verfasst, wenn sie ihr Wissen vorwiegend in Texten niederlegt bzw. es aus Texten bezieht und wenn sie ihre Institutionen auf Texttraditionen und Textkritik aufbaut. Literacy meint also auch ein verändertes Verhältnis der Menschen zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft.

Wichtig ist jedoch, dass das gesellschaftliche Vorhandensein und der Gebrauch von Schrift nicht an sich schon sprachliche, kognitive und Verhaltenskonsequenzen haben, wie es die Great Divide Theory postuliert hat. Die möglichen Konsequenzen hängen von den kulturell vermittelten Gebrauchsweisen, den individuellen literalen Praktiken ab. Erst in Abhängigkeit von diesen Gebrauchsweisen entwickeln sich unterschiedliche Werte, Interessen und kognitive Schemata des Umgangs mit Schrift. Diese literalen Praktiken, also das, was Menschen konkret mit Schrift tun, wie sie sie persönlich sinnstiftend einsetzen und mit ihr Bedeutung konstituieren, ist höchst unterschiedlich. Deutlich wird dies bspw. im Hinblick auf den Migrationsaspekt, der auf differente literale Kulturen verweist oder im Hinblick auf den Genderaspekt, also auf die unterschiedliche literale Sozialisation von Jungen und Mädchen.

Es sind die Instanzen der soziologischen Meso-Ebene, also die Familie, die peer-group, der Elementarbereich etc., die im Rahmen gesellschaftlicher Leitideen ihre

eigenen, subjektiv getönten literalen Kulturen ausgestalten und praktizieren. Dies verweist uns auf die Milieubedingtheit von Literacy, über die wir jedoch im Detail noch wenig wissen.

Unter Erwerbgesichtspunkten wird für diese sozialisatorische Sichtweise der Literacy-Entwicklung oftmals Wygotskis Konzept der Zone der nächsten Entwicklung herangezogen. Wygotski (1986) hat darauf aufmerksam gemacht, dass Lernangebote (und Lernen ist für Wygotski der Motor von Entwicklung) sich nicht auf die Zone der aktuellen Leistung, also auf das richten sollten, was Kinder augenblicklich können, d.h. selbstständig zu leisten im Stande sind. Lernen fände in der Zone der nächsten Entwicklung statt. Diese sei dadurch charakterisiert, dass Kindern die Lösung einer Aufgabe oder eines Problems noch nicht alleine, wohl aber in Zusammenarbeit mit kompetenten anderen (z.B. Eltern, Frühpädagogin, ältere Kinder) möglich ist. Schriftkultur machen sich Kinder somit zu eigen, wenn sie an literalen Tätigkeiten beteiligt werden. Mechthild Dehn (1996) prägte dafür den Begriff „elementare Schriftkultur“, diese sei Grundlage für das eigentliche Erlernen der Schrift – nicht umgekehrt.

► Handlungsaspekt

Unter dem Handlungsaspekt wird der Erwerb von Literacy als kognitive und sozialkognitive Entwicklung analysiert und mit den Begriffen der Entwicklungspsychologie beschrieben. Die Leitdifferenz besteht im Gegensatz von Schreiben zu Sprechen bzw. von Lesen zu Hören. Schreiben und Lesen funktionieren anders als Sprechen und Hören. Die Unterschiede zeigen sich in semiotischer und temporaler Sicht.

Sprechen & Hören	Schreiben & Lesen
Ohr, Mund	Auge, Hand
Schallwellen	graphische Zeichen
flüchtig, prozesshaft	fixiert, konstant
zeitlich organisiert	räumlich organisiert
Produktion: ca. 200 Wörter/min.	Produktion: ca. 20 Wörter/min.
verbal, paraverbal, non-verbal	verbal, Layout/Typographie

► Strukturasspekt

Dieser Aspekt beschäftigt sich mit den Strukturen der mündlichen und der schriftlichen Sprache. Medial kann Sprache entweder phonisch (in Form von dynamischen Schallwellen) oder graphisch (in Form von statischen Symbolen) kodiert werden. Konzeptionell

kann Sprache eher mündlich (oral) oder eher schriftlich (literal) geprägt sein. Eine konzeptionell schriftliche Sprache zeichnet sich durch differente Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien aus: Sie ist abstrakter, stärker monologisch strukturiert und hypotaktischer organisiert, sie ist elaborierter und dichter bzw. komplexer.

Eine konzeptionell schriftliche Sprache kann auch medial phonisch übertragen werden. So sind TV-Nachrichten konzeptionell in hohem Maße schriftlich, wiewohl sie phonisch übertragen werden. Umgekehrt sind private E-Mails beispielsweise – obwohl medial graphisch kodiert – meist eher konzeptionell mündliche Texte.

Letztendlich lässt sich die sprachliche Konzeption immer nur am Einzelfall festmachen. Inwieweit ein Hörspiel, ein Theaterskript oder eine mündliche Abschlussprüfung Bestandteile einer oralen oder einer literalen Konzeption aufweisen, hängt von den Strukturen des konkreten Beispiels ab. Während also die mediale Unterscheidung eine dichotomische ist (Sprache ist immer entweder phonisch oder graphisch repräsentiert), handelt es sich bei der konzeptionellen Betrachtung um eine graduelle (Sprache ist entweder eher oral oder eher literal), Mündlichkeit und Schriftlichkeit existieren oft durchmischt.

konzeptionell oral	konzeptionell literal
eher dialogisch eher spontan stärker parataktisch situationsverschränkt	eher monologisch eher überlegt stärker hypotaktisch situationsüberdauernd
→ Sprache der Nähe	→ Sprache der Distanz

Kinder kommen mit einer konzeptionell literalen Sprache bereits in der frühen Kindheit in Berührung, und zwar beim mündlichen Erzählen und beim Vorlesen. Sie lernen damit eine neue Form der Sprache kennen, die sich von der alltäglichen Sprachverwendung deutlich unterscheidet.

Um dies an einem Beispiel deutlich zu machen: „Der Regentropfen sauste hinab zur Erde und zersplitterte in tausend kleine glitzernde Tröpfchen, die das Sonnenlicht in sich aufnahmen und wie kleine Diamanten funkelten“. Wie würde sich diese Passage anhören, wenn wir sie Kindern als Erlebnis erzählen würden?

Ein noch simpleres Beispiel: Wie viele Synonyme für „langsam gehen“ fallen Ihnen ein? Schleichen, wandeln, stromern, herumstreichen, trippeln, laufen, schlendern, trotten, latschen, wandern, stolzieren... Das Gleiche für „sehen“: gucken, starren, spicken, luken, schauen, betrachten, beobachten, wahrnehmen, beachten, anblicken, erkennen, mustern. Wie viele dieser Wörter gebrauchen wir in unserer Alltagssprache? Die Variation von Wörtern ist in der konzeptionell schriftlichen Sprache ungleich höher als im mündlich geprägten Alltagsgespräch.

Bettina Hurrelmann (1994) hat daher das Vorlesen einst treffend als „Schaukelstuhl“ zwischen Mündlich-

keit und Schriftlichkeit beschrieben. Vorlesen macht mit einem anderen Wortschatz (Lexik) und anderen grammatischen Wendungen (Syntax) vertraut, gleichzeitig unterstützt es Prozesse der Imagination, der Empathie und Perspektivenübernahme, der Identifikation und des Erkennens von story grammars. Die Folgen der Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache sind offensichtlich eminent: Wygotski behauptete, das Kind erlerne seine Sprache neu.

Wygotski hat schon früh wesentliche Unterschiede beim Erwerb der Schrift im Vergleich zur Lautsprache beschrieben. Waren Wörter bisher an semantische Inhalte gekoppelt, müssen Kinder nun Wörter selbst zum Gegenstand der Betrachtung machen, sich also auf die lautliche Seite der Sprache einlassen. Zusätzlich zu dieser Abstraktion ist auch der Adressat nur in der Vorstellung vorhanden. Um sich diese Sprachsituation vorzustellen, ist die Bildung eines Motivs nötig. Schreiben, einschließlich der einzelnen kognitiven Operationen (z.B. Wörter in Phoneme zergliedern), geschieht damit nicht unwillkürlich, sondern geht mit einem erhöhten Maß an Willkürlichkeit, Bewusstheit und Absicht einher.

Gebrauch von Literalität
<ul style="list-style-type: none"> • höhere Abstraktion notwendig • höhere Motivation notwendig • höhere Bewusstheit notwendig • höhere Willkürlichkeit notwendig

Für den Bereich der frühen Kindheit ist hinsichtlich der Strukturen von Sprache noch ein weiterer Aspekt von Interesse. Ihre frühen Erfahrungen mit der Schriftsystem machen Kinder weit vor ihrer Einschulung, d.h., der Prozess des Schriftspracherwerbs von Kindern ist zum Zeitpunkt ihres ersten Schultages bereits in vollem Gang. Seit mehreren Jahren haben Kinder durch ihre Teilhabe an der Schriftkultur vielfältige Erkenntnisse bezüglich der Funktion von Schrift gewonnen und dabei erste Strukturen ihres Aufbaus erkannt. Ihre implizit gemachten Erfahrungen haben sie intuitiv zu Mustern geordnet, zu kognitiven Schemata. Sie besitzen Hypothesen darüber, wie die Schrift aufgebaut ist. Neue Erfahrungen werden mit diesen Hypothesen abgeglichen, diese werden dann entweder bestätigt oder entsprechend modifiziert. Die Anforderung beim Schreibenlernen besteht also nicht darin, Buchstaben zu lernen (wie es leider in einigen Publikationen für die Arbeit im Elementarbereich nahe gelegt wird), sondern das System der Schrift zu verstehen, indem nach und nach grundlegende Einsichten in die Prinzipien unseres alphabetischen Schriftsystems gewonnen werden. Diese Einsichten in das System sind durchaus basale, wie Hans Brügelmann & Erika Brinkmann (1998) eindrücklich beschreiben:

- Kinder erkennen, dass Buchstaben keine willkürlichen Striche und Rundungen sind, sondern fest definierte Zeichen, die eine Bedeutung tragen und somit eine Funktion ha-

- ben. Schrift ist mithin Trägerin von Bedeutung.
- Kinder erkennen, dass Schrift etwas mit dem zu tun hat, was wir sprechen. Unsere Schrift ist keine Lautschrift, bildet also die Lautung nicht exakt ab. Gleichwohl ist sie lautorientiert. Das war historisch nicht immer so und ist auch heute in anderen Kulturräumen anders – dort, wo es Sinn macht. Zum Beispiel kennt das Japanische eine Schrift, die mit einem Zeichensatz für eine überschaubare Anzahl abgrenzbarer Silben auskommt. Und im Chinesischen sichert eine Begriffsschrift nicht zuletzt die Verständigung in einem Kulturraum, in dem die Menschen angesichts der starken Dialekte mündlich nicht miteinander kommunizieren könnten.
Haben Kinder diese Einsicht in die lautliche Bindung von Schrift noch nicht gewonnen, argumentieren sie beispielsweise, dass das geschriebene Wort „Kuh“ länger sein müsse als das Wort „Eichhörnchen“, weil die Kuh das größere Tier sei. Sie denken also noch in semantischen Bezügen.
 - Kinder erkennen, dass unsere Schrift von links nach rechts geschrieben und gelesen wird. Auch dies ist nicht selbstverständlich, wie das Arabische oder das Hebräische zeigen. Gerade Kinder mit Migrationshintergrund sind in ihrem familiären Sozialisationsraum häufig mit Menschen konfrontiert, die von rechts nach links schreiben bzw. beim Lesen die Zeilen in dieser Richtung betrachten.

- Kinder erkennen, dass die Raumlage der Buchstaben bedeutungsvoll ist. Mühevoll haben sie im Laufe ihrer Entwicklung eine Objektpermanenz entwickelt und erkannt, dass eine Tasse eine Tasse bleibt – egal wohin der Henkel zeigt. Ein jedoch ist ein ganz anderes Zeichen als <d> und ein <p> ist ein anderes als <q>. Ähnliches gilt selbstredend für <M> vs. <W>, <u> vs. <n> usw. Den einzelnen Zeichen kommt dabei eine bedeutungsunterscheidende Funktion zu.
- Kinder erkennen schließlich, dass die Zuordnung von graphischen Zeichen und gesprochenem Laut willkürlich ist. So werden /g/ und /k/ an derselben Artikulationsstelle gebildet, sehen graphisch jedoch sehr verschieden aus. Die visuelle Ähnlichkeit von <k> und <h> hingegen findet keine Entsprechung in einer ähnlichen Lautung.
- Mit vorschreitendem Schriftspracherwerb erkennen Kinder schließlich, dass die Beziehung zwischen Lautzeichen (Phonem) und Schreibzeichen (Graphem) nicht eindeutig ist. So existieren Korrespondenzen, bei denen ein Phonem für verschiedene Grapheme stehen kann (/f/ → <f>, <v>) als auch solche, bei denen umgekehrt ein Graphem für diverse Phoneme steht (<v> → /f/, /w/).

Literatur zur Einführung

- Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (1998). Die Schrift erfinden. Konstanz.
- Feilke, Helmuth (2007): Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In: Panagiotopolou, Argyro; Wintermeyer, Monika (Hg.): Schriftlichkeit - Interdisziplinär: Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Frankfurt: Johann-Goethe-Universität, S. 13–29.
- Günther, Hartmut (1997). Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, Heiko & Niemann, Heide (Hrsg). Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. CH-Lengwil am Bodensee, 64-73.
- Sting, Stephen (2005): Literacy versus Schriftlichkeit. In: Ecarius, Jutta, Friebertshäuser, Barbara (Hg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Budrich, S. 18–38.
- Wygotzki, Lew Semjonowitsch (1986). Denken und Sprechen. Frankfurt a.M.

Erster Schritt: Ein Gefühl für die Besonderheiten schriftlicher Sprache entwickeln

Oralität und Literalität stehen in einem sehr komplexen Zusammenhang. Für eine Literacy-Förderung in pädagogischen Handlungsfeldern ist zumindest ein (deklaratives und prozedurales) Grundwissen über die Besonderheiten von Mündlichkeit und Schriftlichkeit nötig.

Aktivität: Einführende Gegenüberstellung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Wir sammeln Aspekte, in denen sich Laut- von Schriftsprache bzw. Hören & Sprechen von Lesen & Schreiben unterscheiden. Gemeinsam versuchen wir, diese Aspekte zu ordnen, sie zu kategorisieren.

Aktivität: Übersetzen zwischen den Konzeptionen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Wir nehmen aus Kinder- bzw. Bilderbüchern geeignete Beispiele einer konzeptionell schriftlichen Sprache und „übersetzen“ diese in einen oralen Modus, so als ob wir diese Situation jemandem erzählen würden. Wie würde

sich diese Passage anhören? Welche sprachlichen Aspekte (Lexik, Syntax) sind in dieser Passage anders als in unserer erzählten Variante? Beispiele:

1. „Potilla“ von Cornelia Funke: „Arthur kniff die Lippen zusammen und trottete der Fee hinterher. Zwischen meterhohen Farnen und Brennnesseln hindurch, über samtweiche Moospolster, durch stacheliges Gras. Rehe sahen ihnen verwundert nach. Mäuse huschten in ihre Löcher. Ein Specht hörte auf zu klopfen, als sie vorbeikamen. Arthur hörte die Tiere flüstern. Die einen sprachen von saftigen Blättern und Beeren, von der Angst und der Flucht, die anderen vom Jagen, von der Suche nach Beute und dem bohrenden Hunger“.

2. „Leonard“ von Wolf Erlbruch: „Leonard liebte Hunde. Er wusste alles über sie, kannte alle Rassen, wusste, ob sie spitze Ohren hatten oder Schlappohren, und wenn Leonard sagte: „Das ist kein Dalmatiner!“, dann war das auch so. Natürlich wusste Leonard auch, dass alle scharfe Zähne hatten. Und das war eine Schwierigkeit. Jeden Morgen weckte Leonard seine Mama und seinen Papa mit lautem Gebell. „Unser Fifi ist wach,“ brummte sein Papa dann immer und rieb sich die kleinen Morgenaugen. „Deine Milch wird kalt!“ rief seine Mama, während er, wie jeden Morgen vor dem Frühstück, aus dem Fenster bellte. Vormittags, nachdem er ungefähr fünfundzwanzig gefährliche Hunde gemalt hatte, besuchte er oft seine Oma. Sie wohnte nur eine Treppe höher, war schon neunundsiebzig und freute sich deshalb immer, wenn Leonard zu ihr kam.“

Umgekehrt nehmen wir eine fiktive Erzählung (von unserem eigenen Wochenende oder die eines Kindes in einem Erzählkreis) und formulieren sie im Modus einer konzeptionellen Schriftlichkeit.

Sofern sich Studierende mit Kenntnissen einer Migrantensprache (alternativ lässt sich sicherlich auch mit der Fremdsprache Englisch arbeiten) finden, können diese Übersetzungen zwischen den Konzeptionen von Oralität und Literalität auch in einer anderen Sprache vorgenommen werden. Dies eröffnet den Blick für die Unabhängigkeit der Literacy von einer konkreten Sprache. Orale und literale Konzeptionen von Sprache gibt es in allen Sprachen, sofern diese ein Schriftsystem hervorgebracht haben. Kinder mit Migrationshintergrund, die ihre Erstsprache (L1) nur als Alltagssprache kennen, müssen in der Schule die für sie neue Sprachform der Literalität in der von ihnen schlechter beherrschten Zweitsprache (L2) entwickeln. Für Kinder mit Migrationshintergrund ist es daher wichtig, die konzeptionelle Schriftlichkeit auch in ihrer Erstsprache kennen zu lernen.²

Aktivität: Vereinfachen von Texten

Bilderbücher haben einen ganz spezifischen Reiz für Kinder. Die Texte sind jedoch oftmals komplex und schwer zu verstehen. Sowohl für das Vorlesen, aber vor allem für das erste eigene Lesen kann es sinnvoll sein, einen Paralleltext zu entwickeln.

Auf der Basis der einfachen, nebenstehenden Übersicht oder alternativ: auf der Grundlage von Benholz u.a. (2005) vereinfachen wir den Text von Bilder- oder Sachbilderbüchern. Pappkarten lassen sich mit Scotch-Magic-Klebeband so vorsichtig ins Buch kleben, dass der Text nun in zweifacher Weise vorhanden ist: als vereinfachter-Text und als originaler. Das Verfahren ist beschrieben bei Brinkmann (2003). Bedeutsam ist die abschließende Reflexion dieses Vorhabens: An welchen Stellen tauchten besondere Schwierigkeiten auf? Wie sind wir damit umgegangen?

Was ist einfach zu lesen?
Kriterien leicht lesbarer Lektüre

Typografie & Layout

- große Schrifttype (14-18 pt., ggf. noch größer)
- eindeutige, serifenlose Schrifttype
- gesperrte Darstellung der Zeichen (größerer Abstand zwischen den Zeichen) erleichtert die Graphemidentifizierung
- Platz zwischen den Zeilen (1,5zeilig)
- Nur ein Satz pro Zeile oder zumindest häufige Absätze
- Flattersatz (linksbündig), kein Blocksatz
- Zeilenabbruch (nach Sinnabschnitten oder "qualitativen Flattersatz")
- Illustrationen regen die Sinnvermutung an
- Klare Abtrennung des Textes von der Illustration
- ansprechende Gestaltung des Textes

Sprechstruktur

- einfache Wortstruktur (Vermeidung von Doppelkonsonanten & seltenen Graphemen, möglichst wenig Kurzvokale, Reduzierung von mehrgliedrigen Schriftwörtern)
- syntaktisch einfache Satzstrukturen (Vermeidung von Nebensätzen usw.)
- begrenzte, aber unterschiedliche Satzlänge (max. 7-8 Wörter) (Entlastung des Kurzzeitgedächtnisses)
- begrenzte Länge des Textes (je nach Leseneiveau 50-200 Wörter)
- geringe Informationsdichte
- Zwischenüberschriften als Gliederungshilfe
- hohe Redundanz (z.B. Wiederholung von Wörtern oder Wortstämmen)
- Verwendung bekannter Begriffe (Alltagssprache). Vermeidung von im Sprachgebrauch der Lernenden unüblichen und wenig geläufigen Ausdrücken.

Motivation

- Aktualität: Inhalte sollen den aktuellen Bedürfnissen und Erfahrungen der Lernenden entsprechen
- Information: Texte sollten neben bekannten Elementen neue, bedeutsame Informationen enthalten
- Gebrauchsorientierung: Texten sollten Perspektiven der Handlungskompetenz eröffnen.
- Ich-Zentrierung: Wenn möglich, sollten Texte den Lernenden Gelegenheit geben, Biographisches (Erfahrungen, aber auch Wünsche, Hoffnungen oder Ängste) thematisieren und zu bewältigen.

Anmerkung

² vgl. hierzu Kuyumcu 2006; Apeltauer 2004.

Generell wissen wir in soziokultureller und didaktischer Sicht noch sehr wenig über den Literacyerwerb von Kindern mit Migrationshintergrund; vgl. Ehlers 2002 sowie die Publikationen aus dem Kieler Projekt „Literalität und Spracherwerb von zweisprachigen Kindern“: Apeltauer 2003; 2004; Grabow 2005.

Zweiter Schritt: Grundlegende Einsichten in den Aufbau unserer Schrift gewinnen

Unser Schriftsystem zeichnet sich durch spezifische Charakteristika aus. Wer es sich aneignen möchte, muss Einsichten in diese Charakteristika gewinnen. Unser Schriftsystem ist ein alphabetisches (im Gegensatz zum Chinesischen), es ist lautorientiert, aber keine Lautschrift (wie tendenziell das Türkische), es ist silbenbasiert, aber keine Silbenschrift (wie das Japa-

nische), jede Silbe hat einen markierten vokalischen Kern (anders: das Hebräische). Die Schreibrichtung erfolgt von links nach rechts und von oben nach unten (anders: das Arabische). Dass unsere Schrift also so funktioniert wie sie funktioniert, ist keineswegs selbstverständlich, schon gar nicht aus Sicht von Kindern als Schrift-Novizen.

Aktivität: Diktat

Diese Aktivität dient der Dekonstruktion bisheriger Ansichten. Ansichten beeinflussen unsere Art und Weise des Lehrens. Für gewöhnlich gehen Studierende davon aus, dass Schreiben das Notieren der gesprochenen Sprache ist und dass Kinder daher nur Buchstaben lernen müssten, um dann Wörter aufschreiben zu können.

Wir öffnen die Datei „finnisch.mp3“ [hinterlegt in stud.ip] und versuchen, die finnischen Sätze zu verschriften (das Verfahren ist beschrieben bei Krey & Fölling-Albers (1999)). Wir vergleichen unsere Verschriftungen. [z.B. <mista lastu leinahilla perre on gottana napiri on seudanut> mit der tatsächlichen Verschriftung: [###]. Welche Schlussfolgerungen lassen sich ziehen hinsichtlich des Zusammenhangs von Laut- und Schriftsprache? Bildet Schrift wirklich die gesprochene Sprache ab? Oder ist sie ein Symbolsystem mit eigenen Regeln?

Oft wird von Studierenden anschließend argumentiert, dass es sich um eine Fremdsprache mit völlig anderen Korrespondenzen zwischen Phonemen und Graphemen als im Deutschen handele. In einem zweiten Beispiel wird daher ein Beispiel aus der deutschen Sprache genutzt.

Jemand diktiert folgende Sätze melodisch fließend und ohne besondere Betonung der Satzpausen: „Mähen Äbte Heu? Äbte mähen nie Heu. Äbte beten“. Auch hier vergleichen wir unsere Lösungsversuche (z.B.: *Mehn epteioep-te mehn nioiebte beetn). Was bedeuten diese Erfahrungen für unser Verständnis des Lesen- und Schreibenlernens?

Aktivität: Verstehen eines fremden Schriftsystems

Diese Aktivität entstammt Brügelmann & Brinkmann (1998, Kap. 3) und dient einer Situierung durch Übernahme der Lernerrolle. Dabei sollen die eigenen Gedankengänge (Kognitionen) und die Empfindungen (Emotionen) beobachtet werden.


„Eine Bekannte von uns hat beruflich viel mit Menschen aus anderen Kulturräumen zu tun. Sie berichtet von einem älteren Mann, der sich neulich mehrere ihrer unbekannten Zeichen notiert hatte, was sie sehr neugierig machte. Sie schrieb diese Zeichen ab, konnte aber das System bisher nicht entschlüsseln.

Der ältere Mann schrieb für die Wörter „Boot“  und „Tod“ .

1. Aufgabe:


Wir schreiben jedes Wort je 3x nach Vorlage ab. Dann jedes Wort je 3x aus dem Kopf. Dabei beobachten wir exakt unser Vorgehen. Worauf achten wir, welchen Details schenken wir Bedeutung?

2. Aufgabe:

Die Bekannte berichtet ferner, dass der ältere Mann für die Wörter „Dogge“, „Puma“ und „Banane“ folgende Zeichenkette notierte: .

Was könnte der alte Mann geschrieben haben für die Wörter „Bett“, „Beet“ und „Tomate“? Auch hier beobachten wir unser Vorgehen und unsere Empfindungen.

3. Aufgabe:

Was könnten die folgenden Zeichen bedeuten? .

Lösungen

2. Aufgabe: 

3. Aufgabe: Kanu/Kino/Gene, Dom/Tom/Tim

Baustein 3: Emergent Literacy: Das Erwachen der Literacy in der frühen Kindheit



Frühe Literacy ist untrennbar mit der kindlichen Sprachentwicklung und der Symbolisierungsfähigkeit verknüpft und beginnt bereits im ersten Lebensjahr. Eine solche frühe Literacy (Early Literacy) wird im Englischen auch als „wachsende“ oder „beginnende“ Literacy (Emergent Literacy) ausgedrückt. Diese Termini machen deutlich, dass es sich bei emergent literacy (häufig auch: Prä-Literalität) nicht um „Vorläuferfertigkeiten“ handelt, sondern eben um frühe Formen von Literacy. So wie das Krabbeln keine Vorstufe und kein Vorläufer des Gehens und der Zweiwortsatz keine Vorstufe bzw. kein Vorläufer des „richtigen Sprechens“ ist, so ist die Kritzelschrift keine Vorstufe des eigentlichen Schreibens, sondern eine frühe Form dessen, mit einem eigenen Wert. Frühe Formen von Literacy markieren entwicklungstypische Zwischenstufen des Prozesses, sie sind elementarer Ausdruck konstitutiver Merkmale des Lesens und Schreibens (Dehn/Sjölin 1994).

► „literacy development“

Im Hinblick auf die Entwicklung früher Literacy werden drei theoretische Perspektiven diskutiert:

- a) die Entwicklung von (Teil-)fertigkeiten (sog. skills)
- b) die kognitionspsychologische Sicht, meist als Stufenmodell dargestellt
- c) eine soziokulturelle Perspektive der Teilhabe an Schriftkultur.

a): Die skills-Perspektive auf Literacy-Entwicklung

Nur wenige würden wohl bestreiten, dass an Literacy eine große Anzahl von Teilfertigkeiten beteiligt ist, die sich entwickeln müssen. Und selbstredend existieren diese skills unabhängig von den Tätigkeiten, in die sie eingebunden sind. Aber die Frage ist, ob das Trainieren dieser Fertigkeiten die Tätigkeit als Ganzes erleichtert?

Eine Analogie mag dies verdeutlichen: Selbstverständlich sind beim Fahrradfahren verschiedenen Teilfertigkeiten nötig, allen voran das Gleichgewicht. Aber führt ein vestibuläres Wahrnehmungstraining zum Erlernen

des Fahrradfahrens? Es würde vermutlich vergeblich sein, jemanden das Fahrradfahren zu lehren, indem man einzelne Teilfähigkeiten unterrichtet und dann erwartet, dass am Ende Fahrradfahren als Kompetenz herauskommt. Es ist wohl eher so, dass die Fähigkeit ganzheitlich gelernt wird und die spezifischen Teilfertigkeiten sich als Teil dieses Ganzen ausbilden.

Auf Literacy bezogen: Selbstverständlich sind visuelle und auditive Diskriminierungsfähigkeit, Auge-Hand-Koordination etc. bedeutsame Teilfertigkeiten. Aber sie sind weniger trainierbare Vorläuferfertigkeiten, sondern (auch) Ergebnis des Literacy-Prozesses selbst. Es erscheint daher problematisch zu behaupten, dass diese oder jene Teilfertigkeit notwendig sei für die Ausbildung von Literacy.

Auf der anderen Seite muss man sehen, dass bestimmte Fertigkeiten oder ein bestimmtes (Vor-)Wissen, wenn sie auch keine notwendige Vorbedingung darstellen, sehr hilfreich sind. Die Forschung unterscheidet diesbezüglich gegenstandsferne und -nahe Fertigkeiten. Während gegenstandsferne Fertigkeiten (z.B. allgemeine Wahrnehmungsleistungen wie eine visuelle Diskriminierungsfähigkeit) kaum einen bedeutsamen Einfluss haben, sind gegenstandsnahe Fertigkeiten stark mit der Literacy-Entwicklung verbunden. Insbesondere die phonologische Bewusstheit (die Fähigkeit, sich der formalen, phonologischen Struktur der Sprache zuzuwenden, sie zu analysieren und mit ihren Bestandteilen operativ umzugehen) sowie die Buchstabenkenntnis gelten als vorzügliche Prädiktoren der Literacy-Entwicklung. Doch auch hier ergeben sich Probleme bei der didaktischen Nutzbarmachung: Lässt sich Literacy-Entwicklung stimulieren, indem man die phonologische Bewusstheit trainiert oder Buchstaben lehrt?

Gerade vorschulische Trainings der phonologischen Bewusstheit (Küspert/Schneider 2000) verbreiten sich derzeit in Deutschland massiv. Sie gelten als empirisch überprüft, werden jedoch aus verschiedenen Gründen kritisiert. Die Trainings sind nicht in alltägliche Situationen des elementarpädagogischen Alltags integriert, sie decken zudem nur einen gewissen Teil der metasprachlichen Entwicklung ab, ganz zu schweigen von anderen Strängen, die für die Literacy-Entwicklung nötig sind. Zudem muss zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne (bezieht sich auf den Umgang mit Silben, diese sind körperlich spürbar) und im engeren Sinne (bezieht sich auf den Umgang mit Phonemen, hierzu ist eine kognitive Analyse notwendig) unterschieden werden. Während die erste Form sich ohne Schriftmaterial und durch die Erfahrung von Sprachspielen etc. ausbildet, entwickelt sich die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (auch: phonematische Bewusstheit) erst in der Inter-

aktion mit Schrift, da durch die Buchstaben als in der Schrift vorgenommene Materialisierung von Phonemen die Schrift sichtbar und vorstellbar wird. Die angesprochene empirische Evidenz bezieht sich zudem nur auf das erste Schuljahr (in dem die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne beim Erwerb der alphabetischen Schreib- und Lesestrategie maßgeblich ist). Längsschnittuntersuchungen zeigen, dass die Trainings keinen signifikanten Vorteil auf längere Sicht haben, was damit erklärt wird, dass es bei Literacy um mehr geht als um metaphonologische Operationen. Ähnlich problematisch stellt sich die Buchstabenkenntnis dar. Auch sie gilt als guter Prädiktor. Doch die Versuche, die Literacy-Entwicklung durch das Lehren von Buchstaben zu stimulieren, scheiterten. Denn die zitierte Buchstabenkenntnis ist eher als ein Indikator für die Schrifterfahrung eines Kindes zu verstehen. Und diese gilt es anzuregen.

b) Die kognitive Perspektive auf Literacy-Entwicklung

In Anlehnung an Arbeiten Piagets formuliert sich eine kognitive Perspektive auf Literacy. Die Kernidee hier ist, dass das Kind das System der Schrift versteht. Nach und nach gewinnt es aktiv Einsichten in die Funktion und die Struktur der Schrift (vgl. Baustein 2, zweiter Schritt). Durch Erfahrungen mit Literacy bildet es Hypothesen heraus, die durch weitere Erfahrungen gefestigt oder ausdifferenziert werden. Die kognitive Perspektive wurde in zahlreichen Modellen (z.B. K.-B. Günther 1987) als Abfolge von Phasen oder Stufen dargestellt.:

- Aus der gegenständlichen Tätigkeit heraus entwickelt sich eine präliterale-symbolische Strategie. Die Produktion und Rezeption von graphisch repräsentierter Bedeutung ist noch nicht an Schriftzeichen gebunden. Phänomenologisch äußert sich dies in Kritzelbildern (denen Kinder eine Bedeutung zuweisen) und Kritzelbriefen (mit denen Kindern kommunizieren und damit eine wesentliche Funktion von Schrift nutzen), aber auch in der Imitation des Leseprozesses (so-tun-als-ob: das Kind hält das Buch und liest die Geschichte vor, in dem es sie erzählt; häufig werden dabei schon literate Register erkennbar, also Formen einer konzeptionellen Schriftlichkeit).
- Die nachfolgende logographemische Phase ist charakterisiert durch einen visuellen Zugriff auf Schrift und ein sich entwickelndes Symbolbewusstsein. Kinder unterscheiden Geschriebenes an-

hand von markanten und individuell bedeutsamen graphischen Merkmalen, so genannten »cues«. So merkt sich Mette ihren Namen anhand der „beiden Kreuze in der Mitte“. Ihre Wahrnehmung von Schrift richtet sich auf prägnante Einzelheiten. Von diesem Merkmal aus schließen die Kinder auf das Wort.

Im Alltag äußert sich die logographemische Strategie auch im Erkennen von Logos und Emblemen, wobei die Kinder noch stark auf den Kontext angewiesen sind. Außerhalb dieses Kontextes wird der Schriftzug oftmals noch nicht erkannt. So kommt es vor, dass Kinder das Emblem einer Supermarktkette als solches erkennen, in einer Werbebeilage der Zeitung aber noch nicht.

Der erste Zugang zur logographemischen Strategie ist durch die Modalität Lesen, also durch eine Rezeption von Schrift geprägt. Erst danach setzt die

	Schreiben	Lesen
1	<i>präteral-symbolische Strategie</i>	
	Kritzelstufe: Nachahmung von beobachtetem Verhalten, erste Einsicht in die bedeutungstragende Funktion von Schrift	Als-ob-Lesen: Nachahmung von beobachtetem Verhalten, erste Einsicht in die bedeutungstragende Funktion von Schrift
2	<i>logographemische Strategie</i>	
	Produktion willkürlicher Buchstabenfolgen: Schreiben von einzelnen Buchstaben oder -gruppen	Naiv-ganzheitliches Lesen: Logos, Namen etc. werden wie Bilder gelesen.
3	<i>Beginnende alphabetische Strategie</i>	
	Schreiben von ersten Buchstaben mit Lautbezug	Benennen einiger Buchstaben mit ihrem Lautwert, zunächst meist das Anfangsgraphem einer Silbe
4	<i>entfaltete alphabetische Strategie</i>	
	Volle Einsicht in den phonemisch-graphemischen Korrespondenzcharakter, lautliche Verschriftung	Synthese der Buchstaben eines Wortes und Abgleich mit dem inneren Lexikon

Produktion von Schrift, zum Beispiel das Schreiben des Namens oder anderer für das Kind wichtiger Wörter ein. Dabei kommt es zu typischen Verschreibungen. Beispielsweise werden alle Grapheme des eigenen Namens geschrieben, aber immer wieder in einer anderen Reihenfolge, da das Kind noch keine auditive Kontrollmöglichkeit (Mitsprechen) ausgebildet hat.

- Die logographemische Strategie ist ökonomisch begrenzt, da sich nicht alle Wörter visuell speichern lassen. Mit zunehmender Schrifterfahrung erkennen Kinder allmählich einen Zusammenhang zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Diese Erkenntnis leitet die alphabetische Strategie ein, der Zugriff auf Schrift ist nun auditiv geprägt. Hier setzt die Entwicklung mit der Produktion von Schrift ein, die Rezeption folgt später nach. Die Kinder fühlen ihre Artikulation ab und

versuchen, eine Zuordnung der gesprochenen Phoneme zu geschriebenen Graphemen zu finden. Dies tun sie auch bei Wörtern, die sie logographe-misch schon kennen. Das heißt, dass sie Wörter nun auditiv orientiert falsch schreiben, die sie zuvor visuell orientiert korrekt verschriftet haben. Diese Zunahme von Falschschreibungen markiert an dieser Stelle jedoch einen Fortschritt der Entwicklung. Mit Beginn der alphabetischen Strategie entwickeln sich das phonologische Bewusstsein (im engeren Sinne) und zunehmend differenziertere Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Dieser Zugriff auf Schrift verfeinert sich mit der Zeit. Zunächst können Kinder oftmals den Anlaut, also das erste Phonem des Wortes isolieren. Im nächsten Stadium schreiben Kinder immer mehr Phoneme, oftmals Konsonanten, da diese kinästhetisch besser fühlbar sind. Dieser Punkt der Schreibentwicklung ist nicht selten durch eine wachsende Schreibbegeisterung gekennzeichnet: „Ich kann alles schreiben, was ich spreche!“

Die Problematik solcher Stufungen liegt darin, dass sie eine gewisse Linearität der Entwicklung nahe legen, die es so im Einzelfall nicht gibt. So nutzt ein Kind zwar eine dominierende Strategie, die einer bestimmten Phase zuordbar ist, es greift aber je nach Kontextbedingungen auf verschiedene Strategien zu. Daher wird häufig davon gesprochen, dass Kinder verschiedene Zugriffsweisen oder Taktiken im Umgang mit Schrift nutzen.

Diese Entwicklung vollzieht sich nicht als biologische Reifung, sondern ist Ergebnis eines (sozio-)kulturellen Prozesses. Wir müssen daher die kulturellen Arrangements mit in Betracht ziehen, in die ein Kind eingebunden ist, um es angemessen in die Literacy-Praktiken einzuführen.

c) Die Perspektive der Teilhabe an sozialer Praxis

Kinder erwerben Literacy durch die Teilhabe an einer Gemeinschaft von kompetenten Lesern und Schreibern. Diese nutzen die Schrift, um reelle Bedürfnisse zu befriedigen. Literacy entwickelt sich in dieser Perspektive ähnlich wie im mündlichen Spracherwerb durch ein „training on the job“, also durch vielfältige, meist nicht zielgerichtete Erfahrungen mit Schrift.

Wygotski (1986; zur Einführung auch geeignet: Brandes 2005) hat darauf aufmerksam gemacht, dass interne psychologische Prozesse Ausdruck vorangegangener Interaktionen des Individuums mit seiner Umgebung sind. In Konsequenz dessen beschrieb er das kindliche Entwicklungsniveau nicht mit der Leistung, zu der das Kind augenblicklich imstande ist („Zone der aktuellen Entwicklung“), sondern mit der Leistung, zu der Kinder in Kooperation mit anderen fähig sind („Zone der nächsten Entwicklung“). „Was das Kind heute in Zusammenarbeit zu leisten vermag, das wird es morgen selbständig auszuführen im Stande sein“ (Wygotski 1986, 348).

► „roots of literacy“

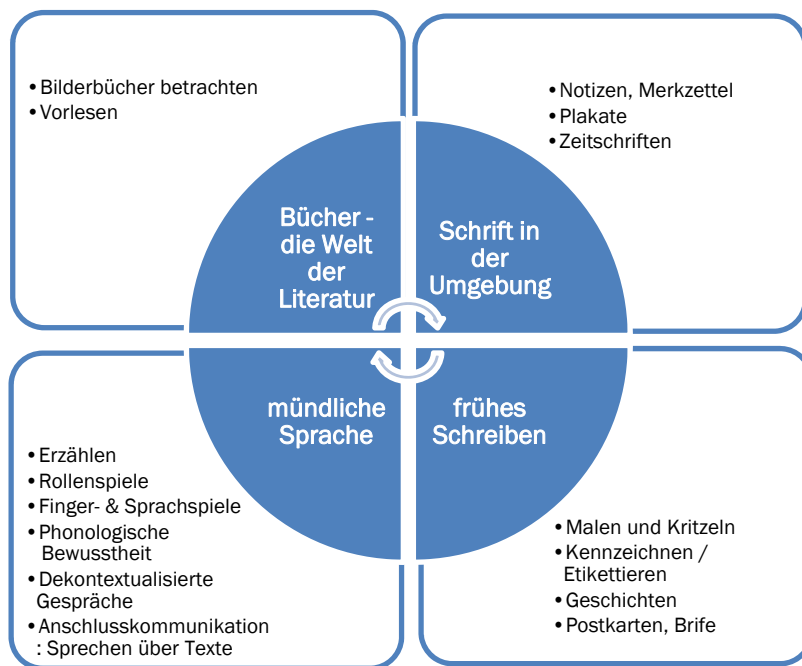
Ein anderer Zugang zur Literacy-Entwicklung liegt darin, verschiedene Wurzeln der Literacy-Entwicklung zu beschreiben. Die Forschung hat dazu eine ganze Reihe prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen ermittelt. Dazu gehören z.B. das *Bilderbuchbetrachten*, das *Vorlesen*, das *Geschichtenerzählen* sowie *Sprachspiele*, *Kinderreime* und *Kinderlieder* (Hurrelmann, Hammer & Nieß 1993). Diese Kommunikationsformen sind medial mündlich. machen aber mit einer „neuen“ Sprache vertraut, die konzeptionell vom alltäglichen, situationsorientierten Sprachgebrauch abweicht. Sie bilden eine Brücke, eine Art „Schaukelstuhl“ (Hurrelmann 1994) zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Ihre Wirksamkeit profitiert „von der Herstellung einer Atmosphäre dichter emotionaler Verbundenheit zwischen Bezugsperson und Kind in gemeinsamer, lustvoller Beschäftigung mit Sprache“ (dies. 2004, S. 178f).

Fingerspiele sind im Prinzip kleine, prosodisch rhythmisch mit Hilfe der Finger gestaltete Geschichten mit einer überschaubaren Komplexität. Solche Geschichten lassen sich auch über andere Körperteile erzählen: über die Nase, den Mund. Krabbelspiele sind nicht nur ein hochkonzentrierter sprachlicher Input, sondern darüber hinaus ein sensorisches Ereignis für das Kind in einer emotional stabilen, sicheren Situation.

Überhaupt ist freies, mündliches *Erzählen* (Merkel 2006; ### 15 gute Gründe 2005) eine wunderbare Methode, um den Kindern den Übergang zur literarischen Sprache zu erleichtern und sie mit Erzählstrukturen vertraut zu machen. Besonders für Kinder, die die deutsche Sprache gerade erst lernen, ist gestisches Erzählen, bei dem die Kinder die Bewegungen und Geräusche mitmachen dürfen, ideal. Mündliche Erzählungen können als „Brücke zur Literacy“ fungieren.

Das Leitmotiv vieler lustbetonter *Sprachspiele* (Andresen 1993) kann in der experimentellen Verarbeitung kindlicher Spracherfahrungen gesehen werden. Dies geschieht durch Veränderung des Gegebenen und durch Schaffung einer zunehmenden Distanz zur Sprache. Diese Distanzierung zur Sprache ist grundsätzlich ein Teil der Entwicklung von Literacy.

Im *Rollen-* und besonders im *Fiktionspiel* markieren Kinder den Kontext, in dem ihre Handlungen zu deuten sind. Diese fiktiven Gegebenheiten müssen implizit oder explizit metakommunikativ erzeugt werden. Kinder wechseln während des Spiels auf eine Meta-Ebene, auf der sie die Rollen und den weiteren geplanten Lauf des Spiels vereinbaren. Häufig sind Sätze zu beobachten wie „ich tue jetzt mal so, als ob ...“, „Du machst jetzt mal das und ich mache dann das“, „Du bist jetzt mal der Vater und ich bin ...“. Fiktions- und Rollenspiele unterstützen somit den Prozess der Dekontextualisierung, indem Kinder einen Rahmen schaffen, der sich außerhalb des eigentlichen situati-



Rahmens machen Kinder ihre ersten Erfahrungen mit Literacy, der Familie kommt damit eine Schlüsselrolle zu. Aus Erfahrung wissen wir aber nun, dass sich die Erfahrungen, die Kinder in der Familie machen, stark unterscheiden (vgl. Wieler 1997). Soziologisch bzw. milieutheoretisch wird dies mit den unterschiedlichen Familienkulturen erklärt. Familien konstruieren auf der Basis ihrer Einstellungen und Wertehaltungen

ven Kontextes befindet, in dem sie sich momentan bewegen. Dieser imaginative Spielkontext fordert von den Kindern einen Sprachgebrauch, der deutlich vom alltäglichen, empraktischen Sprachgebrauch abweicht (vgl. Andresen 1998; 2002a; 2002b).

Das *Bilderbuchbetrachten* schafft eine Situation ungestörter Nähe, in der der Fokus auf der sprachlich vermittelten Geschichte und der Anschlusskommunikation liegt. Gleiches gilt für das *Vorlesen*, das häufig als die einfachste und wichtigste Möglichkeit der Sprachförderung beschrieben wird. Beim dialogischen Vorlesen stehen die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind im Mittelpunkt, es kommt zum Rollentausch. Das Kind wird angeregt, selbst die Geschichte zu erzählen, das Buch dient in erster Linie als Impuls zum Gespräch.

Die Wahrnehmung von *Schrift in der Umwelt* (z.B. „Da steht mein Name!“, „Da gibt es Eis“) unterstützt die Ausbildung kognitiver Schemata ebenso wie die Beobachtung und Imitation literaler Modelle und Vorbilder. In der Produktion von Literacy drücken sich derartige Schemata im *frühen Schreiben* aus, zunächst als Kritzelbilder und -briefe sowie im Schreiben persönlich wichtiger Wörter (z.B. der eigene Namen sowie MAMA; PAPA, OMA etc.).

► Literale Sozialisation in der Familie

Die Entwicklung von Literacy lässt sich nur verstehen als Folge des Austausches eines Individuums mit seiner sozialen Umwelt, in der Literacy als kulturelle Praxis etabliert ist. Dieses Verhältnis von individueller Aneignung und literalem Umfeld wird als literale Sozialisation beschrieben.

Die kindliche Literacy beginnt in der informellen lisationsinstanz Familie. Im Rahmen des familiären

gen spezielle Erscheinungsformen von Familienkulturen. Im Positivfall der literalen Sozialisation sieht Familie es als ihre Aufgabe an, Lesen und Schreiben als qualifizierende Bildungsleistung von Anfang an zu fördern und den Umgang mit Literacy als Funktion der Lebensfreude zu vermitteln. Dazu bietet sie den Kindern ein Unterstützungssystem, das sich beispielsweise durch Interaktionsformate in der Zone der nächsten Entwicklung, durch das Praktizieren vielfältiger spielerischer prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen und durch die Beteiligung an konstruktiven Textdeutungen ausdrückt. Der Negativfall hingegen kennzeichnet sich in der Ausgestaltung eines vom obigen Szenario abweichenden Bildungsverständnisses. Literale Angebote und ihre mündlichen Varianten werden als leistungsbesetzte Tätigkeiten gesehen, die von außen an die Kinder herangetragen werden und nicht von der Familie initiiert werden müssen. Familie hat hier in erster Linie die Aufgabe, dem Kind einen Rückzugsraum vom Leistungsanspruch in Richtung auf Lebensfreude anzubieten. Somit werden prä- und paraliterarische Kommunikationsformen nur selten praktiziert; Vorlesen findet in einem rigiden Handlungsgerüst statt, das keinen Spielraum für Anschlusskommunikationen bietet; bei der unterhaltungsorientierten Nutzung audiovisueller Medien werden Kinder weitestgehend sich selbst überlassen und ein Zugang zu elaborierter, situationsdistanzierter Sprache wird kaum angeboten. Die Eltern nutzen Literalität selbst kaum (Groeben & Schroeder, 2004). Vieles spricht daher dafür, Familien von Anfang an in die Literacy-Arbeit des Elementarbereiches einzubeziehen, mit ihnen zu kooperieren.

- Browne, Ann (1996²): Developing Language and Literacy 3-8. London.
- Brügelmann, Hans (1997) Kinder lernen lesen und schreiben. In: ders.: Kinder lernen anders – vor der Schule, in der Schule. Lengwil, S. ###
- Brügelmann, Hans & Brinkmann, Erika (1998). Die Schrift erfinden. Konstanz.
- Dehn, Mechthild; Smölin, Amelie (1994). Frühes Lesen und Schreiben. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Halbband 2. Berlin, New York, S. 1141-1153.
- Hall, Nigel; Larson, Joanne; Marsh, Jackie (Hg.) (2003). Handbook of Early Childhood Literacy. London.
- Neuman, Susan B.; Dickinson, David K. (Hg.) (2002). Handbook of Early Literacy Research. New York.
- Neuman, Susan B.; Dickinson, David K. (Hg.) (2006). Handbook of Early Literacy Research. Volume 2. New York.
- Ulich, Michaela (2005). Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, Sigrid (Hrsg.). Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Freiburg i.Br., 106-124.
- Wagner, Daniel A.; Venezky, Richard L.; Street, Brian V. (Hg.) (1999): Literacy. An International Handbook. Boulder.
- Wasik, Barbara Hanna (Hg.) (2004). Handbook of Family Literacy. Mahwah, New Jersey & London.
- Whitehead, Marian R. (1990). Language and Literacy in the early years. London.
- Whitehead, Marian R. (1991). Supporting Language and Literacy Development in the early years. Maidenhead.
- Whitehead, Marian R. (2007). Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Troisdorf. (Übersetzung von: dies. Developing language and literacy with young children. London 2002.)
- Whitehurst, G. J.; Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. In: Child Development, Jg. 69, S. 848-872.
- Wieler, Petra (1997). Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim.

Der besondere Tipp

- Für zwei Aspekte bzw. Entwicklungslinien der Literacy existieren separate Handreichungen, die dezidiert auf diese Aspekte eingehen und zahlreiche Beispiele für eine professionsorientierte Arbeit an der Hochschule aufzeigen:
- Hering, Jochen (2007). Vorlesen in Bremer Familien. In: Hering, Jochen & Nickel, Sven (Hg.): Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich. Universität Bremen. URL: www.elementargermanistik.uni-bremen.de
- Merkel, Johannes (2007). Mündlichkeit. In: Hering, Jochen & Nickel, Sven (Hg.): Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich. Universität Bremen. URL: www.elementargermanistik.uni-bremen.de

Erster Schritt: Theoretische Basis schaffen³

Zunächst erscheint es von Bedeutung, dass sich die Studierenden aktiv und fundiert mit dem Erkenntnisstand zu den Aspekten bzw. den Entwicklungslinien der kindlichen Literacy auseinandersetzen.

Aktivität: 12 Thesen zur emergent literacy

Die Studierenden erarbeiten in Kleingruppen fachwissenschaftliche Texte und empirische Studien, die die folgenden „Thesen zur emergent literacy“ belegen und ausführen (Dokumentenanalyse). Die Thesen sollen das Lesen auf ein Ziel ausrichten und die Rezeption des komplexen Gegenstandes erleichtern. Die Arbeit in kleinen Gruppen ermöglicht einen Dialog über die Thesen bzw. Texte und somit eine konstruktive Aneignung des Themas.

1. Literacy ist die Basis für schulisches Lernen; möglicherweise ist der Begriff Literacy auf dem Weg, eine Art moderner Intelligenzbegriff zu werden.
2. Emergent Literacy vereinigt das, was im Deutschen mit den Begriffen der literalen und der literarischen Sozialisation beschrieben ist, in einem übergreifenden Konzept.
3. Literacyförderung ist Sprachförderung, Literacy ist Element sprachlicher Bildung.
4. Literacy beginnt in der Modalität des Mündlichen. Dabei die Funktion geht vor der Struktur. Kein Kind beschäftigt sich mit der Sprache und Schrift, um deren Struktur zu entschlüsseln.
5. Das Spielen mit Sprache kann als kreativer Ausdruck kindlicher Erfahrungen gesehen werden.
6. In literarischen Erzählungen und in Rollen- bzw. Fiktionsspielen üben sich Kinder ein in einen dekontextualisierten Sprachgebrauch, eine wesentliche Voraussetzung für die weitere Literacy-Entwicklung.
7. Sprach- und Fingerspiele sind prädestiniert dazu, phonologische Bewusstheit auszubilden, ebenfalls eine wesentliche Voraussetzung für die weitere Literacy-Entwicklung..
8. Die frühkindlichen dialogischen Vorlesesituationen gehören zu den idealen Sprachlernsituationen. Diese Form der beiläufigen Literacy-Förderung ist abhängig vom soziokulturellen Hintergrund.
9. Lesefreude und Lesemotivation sind soziokulturell geprägt und entstehen da, wo Lesen sozial in den Alltag eingebunden ist.
10. Reichhaltige Literacy-Erfahrung äußert sich u.a. in der Kenntnis vieler Buchstaben und in einer weit entwickelten phonologischen Bewusstheit.
11. Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit sind allenfalls dann nötig, wenn Kinder nicht genügend Literacy-Erfahrungen in der Familie und im Elementarbereich machen.
12. Die Teilhabe an einer (elementaren) Schriftkultur ist Grundlage für das Erlernen der Schrift.

Geeignete Texte zur Arbeit mit den Thesen sind zum Beispiel

- ### 15 gute Gründe für das Geschichtenerzählen in Kindergarten und Grundschule. In Grundschule Deutsch, Heft 8/2005, 40 ff.
- Andresen, Helga (2002). Spiel, Interaktion und Dekontextualisierung von Sprache vor Schulbeginn. Der Deutschunterricht 3, 39-46.
- Apeltauer, Ernst (2004). Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich“. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrevielfalt im Unterricht, Sonderheft 1. Flensburg. [pp 39-54: Anbahnen von Literalität].
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael & Nieß, Ferdinand (1993). Leseklima in der Familie. Gütersloh. [pp 226-235: Dimensionen des Leseklimas in der Familie].
- Kammermeyer, Gisela (2003). Chancen des Kindergartens nutzen – Förderung von „literacy“ in der frühen Kindheit. In: Arnold, Rolf & Günther, Herbert (Hg). Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse. Schriftenreihe Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Heft 19, 71-80.
- Lenel, Aline (2005). Schrifterwerb im Vorschulalter. Weinheim, Basel. [pp ###]
- Merkel, Johannes: Erzählen und Textverständnis. Inwiefern mündliches Erzählen die Lesefähigkeit vorbereitet. In: „Die Grundschulzeitschrift“ 197/2006, 10f.
- Ulich, Michaela (2005). Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, Sigird (Hrsg.). Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Freiburg i.Br., 106-124.
- Whitehead, Marian (2004). Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. & Oberhuemer, Pamela (Hg.). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, 295-279.
- Wieler, Petra (1995). Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuchrezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosenbrock, Cornelia (Hrsg.). Lesen im Medienzeitalter, Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München, 45-64.

Zu der Arbeit mit den Texten und der Vorstellung einzelner Thesen gehört

- Klärung der in den Thesen verwendeten Schlüsselbegriffe. Beispiele: Was ist phonologische Bewusstheit? Was meint der Begriff Dekontextualisierung?
- Veranschaulichung des Gemeinten. Beispiel: Lernpotentiale von Fingerspielen, verdeutlicht an konkret ausgewählten Beispielen
- Anfertigen eines Handouts: Essentials der vorgestellten Thesen, des bearbeiteten Textes und der Arbeitsergebnisse.
- Einbezug der anderen: Zu Beginn der jeweiligen Präsentation werden die Teilnehmer/innen mit einer praktischen Aufgabe auf das jeweilige Thema eingestimmt. Beispiel: Quiz vorweg als Aktivierung des Vorwissens, Fragen vorweg als Zielorientierung. Während der Präsentation erleichtern Zwischenüberschriften (Momentaufnahmen, Zwischenfazits etc.) die Strukturierung für die Teilnehmer/innen.

Anmerkung

- ³ Hier wurde vorausgesetzt, dass durch die curriculare Situation vor Ort bereits Grundkenntnisse zum kindlichen Spracherwerb (z.B. zum interaktionstheoretischen Verständnis) erworben wurde. Sollte dies nicht der Fall sein, müsste ein entsprechendes Angebot zwischengeschaltet werden. Für Frühpädagoginnen als erster Zugang geeignet sind folgende Texte:
- Merkel, Johannes (2005): Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1296.html>.
- Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.

Zweiter Schritt: Wirkungen des Vorlesens in sprachlicher Hinsicht untersuchen

Das Vorlesen gilt als immens wichtige Literacy-Erfahrung in der frühen Kindheit. Belegt ist, dass das Vorlesen Wirkungen auf die mündliche Ausdruckskompetenz hat. Es zeigte sich, dass Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wurde, deutlich kompetenter mit dem literaten Register der Sprache umgehen konnten.

Aktivität: Spuren des Vorlesens erforschen

Wir starten eine kleine sozialwissenschaftliche Mini-Studie. Dazu lassen wir Kinder eine Geschichte zu einem Bilderbuch erzählen, das keinen Text enthält und nehmen die Erzählungen auf. Später vergleichen wir die Texte von drei Kindern, die angaben, dass ihnen regelmäßig vorgelesen wird mit den Erzählungen von drei Kindern, die so gut wie keine Vorleseerfahrungen machen konnten. Lassen sich Unterschiede entdecken? Können wir die Annahme erhärten, dass vorleseerfahren Kinder kohärenter, syntaktisch korrekter, semantisch variabler erzählen?

Baustein 4: Literacy im Elementarbereich



„Zur Pflege der sprachlichen Gesundheit empfehlen PädagogInnen ein tägliches Literacy-Bad...“

Themen

- Wissen und Fundus für direkte und indirekte Anregungen in der pädagogischen Praxis
- Literacy Center
- Das ORIM-Modell als Planungs- und Analyseraster
- Einbezug von Eltern / Family Literacy
- Sozialraumorientierte Literacy-Arbeit

Wissen zum Themenbereich Literacy allein ermöglicht noch nicht die kompetente Gestaltung entsprechender lern- und entwicklungsförderlicher Angebote. Für die konkrete pädagogische Arbeit können zwei sich ergänzende Zugangsweisen unterschieden werden:

- gestaltete Spiel- und Lernumgebungen (Raum, Materialien) ermöglichen als indirekte Anregung eine selbsttätige Auseinandersetzung mit Literacy,
- direkte Handlungsimpulse evozieren diese Auseinandersetzung mit Literacy.

Literacy Center versuchen beide Stränge zusammenzuführen und ermöglichen eine sehr zentrierte,

projektorientierte Zugangsweise. Rahmenmodelle helfen, die Komplexität von Literacy im Blick zu behalten und in der pädagogisch-didaktischen Arbeit angemessen zu berücksichtigen. Eine umfangreiche Literacyförderung ist jedoch nur zu erreichen, wenn wir beginnen, über unseren Gruppenalltag hinauszudenken. Zum einen betrifft dies den Einbezug der Eltern, die eine gewichtige Rolle in der Ausbildung der kindlichen Literacy haben. Zum anderen wäre es wünschenswert, wenn sich die frühpädagogische Einrichtung als Baustein eines sozialraumorientierten Bildungsangebotes begreift und sich stärker mit anderen Bildungspartnern im Stadtteil vernetzt.

Erster Schritt: Gestaltung von Raum und Materialien (indirekte Anregung)

Dass der Raum (u.a., die Reggio-Pädagogik hebt dies ausdrücklich hervor) der „3. Erzieher“ ist, wissen die meisten KollegInnen. Trotzdem berichten Studierende immer wieder, dass sie während ihrer praktischen Arbeit in den Einrichtungen eher ungeeignete Bedingungen vorgefunden hätten. Ein typisches Beispiel aus einem Bremer Kindergarten: „Da stand eine Kiste mit Büchern im Flur als Anregung für die Eltern. Die Kiste war aus Pappe, da drin waren nur Bilderbücher aus den 70er Jahren, alle durcheinander. Und vorne drauf stand: „nach dem anschauen [sic!] wieder in die Kiste sortieren!“ Dass es auch anders geht, zeigen andere Erfahrungen. Das folgende Beispiel stammt zwar aus einer an einen Kindergarten angrenzenden Grundschule (Pfälzer Weg, Bremen), ist aber prinzipiell auch auf den Elementarbereich übertragbar:

„Im Foyer gab es einen Tisch mit einem schönen Tuch. An der Säule war groß das Cover angeschlagen. Das Bilderbuch stand aufrecht aufgestellt. An beiden Seiten des aufgeschlagenen Buches waren Klammern angebracht: Man durfte nicht umblättern. Jeden Tag gab es eine neue Seite. Den Kindern war es ganz wichtig, von ihrer Erzieherin oder ihren Eltern die Seite des Tages vorgelesen zu bekommen, weil sie wissen wollten, wie die Geschichte



weitergeht. Einmal war ein Kind drei Tage krank und ließ sich von den anderen erzählen, was in der Zwischenzeit im Buch passiert war ...“

Ein solches Verfahren ermöglicht zudem Anschlusskommunikation, also Gespräche über ein Buch über die Gruppengrenzen hinweg. Ein Bilderbuch wird zum verbindenden Element.

Schrift kann in der Einrichtung auch funktional (z.B. als Aushang des Essensplans für Kinder) oder als Etikette eingesetzt werden. Das beginnt bei den Namen an den Haken der Kinder, geht über Tagesplan, Ämterplan etc. zu den Beschriftungen von Schubladen, Kisten usw. Bücher sollten einen Aufforderungscharakter haben: Sie stehen – z.B. auf Leisten, mit einem Gummizug gesichert – mit dem Cover nach vorn, gleich neben einer möglichen Lesesegelegenheit, sei es ein großer Regenschirm oder ein gemütlicher Lesesessel. Neben Büchern sollten auch andere Schriftprodukte (Werbung, Zeitschriften, Atlanten, Straßenkarten ...) als Anregung zur Verfügung stehen. Als Pendant zur Lesecke sollte es eine Schreibwerkstatt geben, in der verschiedene Papiere, Materialien und Stifte zum Experimentieren mit Schrift einladen. Ein ähnlicher Grundgedanke findet sich bei Apeltauer (2004), der u.a. von Hörstationen mit Hörspiel-CDs und Funklautsprecher berichtet. Interessant ist die Organisation als Atelier, wie es Zinke (2004) als Praxis der Berliner KLAX-Kindergärten beschreibt. Für KLAX spielen die Ge-

staltung der Räume und die Materialausstattung die entscheidende Rolle bei der Frage, wie intensiv sich Kinder mit der Produktion von Zeichen und Schrift beschäftigen. Bietet der Kindergarten an vielen Stellen Anreize, sich mit Schrift auseinanderzusetzen, müssen die Erwachsenen ihrer Erfahrung nach kaum mehr tun, als die Impulse der Kinder aufzugreifen. Die nachfolgende Checkliste beinhaltet Kriterien, mit denen die Literacyfreundlichkeit eines Kindergartens eingeschätzt werden kann (vgl. Zinke 2004):

Die lese- und schreibfreundliche Kita

- o Wird im Kindergarten mehrmals wöchentlich vorgelesen?
- o Wird regelmäßig gereimt und mit Sprache gespielt?
- o Finden regelmäßige Besuche in der Stadtbibliothek statt?
- o Gibt es im Kindergarten eine jederzeit zugängliche Schreibcke mit Schreibtisch, Schreib- und Büromaterialien, Schreibpapier?
- o Hängt im Kindergartenraum eine gekaufte oder selbst hergestellte Anlaut-Tabelle aus?
- o Haben die Kinder Möglichkeit, einander Post zu schicken?
- o Gibt es eine Schreibtafel mit Kreide?
- o Können Kinder Erwachsene bei deren Schreibarbeiten im Kindergarten-Alltag erleben?
- o Unterstützen die Erwachsenen die Kinder dabei, Bücher selbst herzustellen?
- o Wird die Schreibentwicklung der Kinder in einer Mappe dokumentiert?

Zweiter Schritt: Methodischer Fundus (direkte Anregung)

Für die Förderung von Literacy im Elementarbereich ist ein methodischer Fundus unerlässlich. Wir beschränken uns im Folgenden im Wesentlichen auf den Bereich der schriftlichen Zeichen, einschließlich der Zuordnung dieser Zeichen zu ihren lautlichen Repräsentationen. Für andere Bereiche, beispielsweise die Arbeit mit Bilderbüchern oder das literarische Erzählen

verweisen wir auf die Handreichungen von Jochen Hering und Johannes Merkel.

Ausgangspunkt der im Seminar erprobten Ideen war das von Sita Freihold (Stadtbibliothek Bremen) te Projekt „Kinder entdecken die Welt der Schrift und Zeichen (KeSZ)⁴“, dessen Konzeption 2005 mit dem „AusLese“-Preis der Stiftung Lesen gewürdigt wurde.

Anmerkung

⁴ Eine Projektbroschüre ist erhältlich unter: <http://pages.jugendinfo.de/landesjugendamt/texte/BroschKeSZ2004.pdf>

Neben diesen indirekten Anregungen für eigenaktive Exploration mit Schrift und Zeichen ist es sinnvoll, direkte Impulse zu setzen. Entsprechende Vergleichsstudien legen nahe, dass es nicht ausreicht, auf das zufällige Auftreten der Aktivitäten zu vertrauen. FrühpädagogInnen können einen wesentlichen Beitrag leisten, wenn sie sich selbst aktiv in den ko-konstruktiven Akt der Kinder einbringen oder gezielt entsprechende Szenarien gestalten, die den Kindern untereinander eine derartige Auseinandersetzung ermöglichen. Direkte Anregungen können sich dabei entweder aus der Situation ergeben oder systematisch geplant sein.

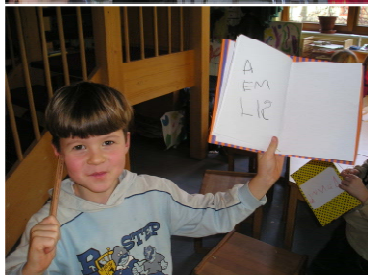
Ein Beispiel für einen situativen Impuls gibt Schmid-Barkow (2008, i.D.): „Ein Junge hat einen Papierflie-



ger gebastelt und bittet eine Erzieherin, ihm da „Feuerflieger“ draufzuschreiben. Die Erzieherin kommt dieser Bitte wortlos nach und beschriftet den Flieger beiläufig in ihrer Handschrift. Diese Situation könnte exemplarisch genutzt werden, um dem Kind eine Einsicht in die Parallelität von Gesprochenem und Geschriebenem, in den Lautbezug der Schrift und in die lautliche Konstitution gesprochener Sprache zu ermöglichen. Die Erzieherin braucht dazu lediglich beim Schreiben laut zu artikulieren, Blockbuchstaben beim Schreiben verwenden und beim Schreiben und Sprechen auf die gleiche Initiallautung bei Feuer und Flieger hinzuweisen, evtl. noch unter Bezug auf weitere Wörter bzw. auf Namen von Kindern aus der Gruppe, die ebenfalls mit dem Laut/Buchstaben F beginnen“.

Oftmals benötigt es daher nur einer Bewusstheit für Literacy-Prozesse, um situativ Entwicklungsanreize zu geben.

Darüber hinaus sind konkrete Projekte oder Aktivitäten systematisch planbar. Die folgenden Ideen stammen im Wesentlichen aus dem erwähnten Bremer Projekt.



Mit Fotos von Emblemen, Schriftzügen und Logos ziehen wir los und suchen das Zeichen im Umfeld unserer Einrichtung (das hat den Nebeneffekt, dass man selbst diese Zeichen wesentlich bewusster wahrnimmt ...). Die Kinder äußern ihr Wissen bzw. ihre Vermutungen bezüglich der Bedeutung der Symbole. Vielfach ist es auch möglich, in Läden etc. nach der Bedeutung der Symbole zu fragen. Mithilfe einer kleinen Digitalkamera können Kinder auch selbst Symbole in der Umgebung fotografieren. Diese können gesammelt oder nach Kriterien geordnet werden. Oder sie werden zu Spielmaterial (z.B. Memory) verarbeitet. Natürlich können auch die Eltern oder die Kinder der Nachbargruppe auf die Suche nach den fotografierten Symbolen geschickt werden.

Wir gestalten mit den Kindern ein kleines Heft, in das sie alle Buchstaben, die sie irgendwo entdecken, hineinschreiben. Diese an Einfachheit kaum noch zu überbietende Aktivität war der Renner in vielen Kindergruppen. Jüngere Kinder suchten begeistert den Raum ab, einige kamen in den Austausch miteinander, wo denn „ihr“ Buchstabe (manchmal auch als „ihr Name“ bezeichnet; gemeint war stets der Anfangsbuchstabe des eigenen Namens) so überall zu finden sei. Ältere Kinder schrieben viele Buchstaben und Wörter aus dem Kopf auf und zeigten ihr Wissen auf diese Weise.

Was geschrieben und/oder gemalt ist, kann prinzipiell auch verschickt werden. Geburtstagskarten, Genesungswünsche etc. können zu realen Anlässen werden, die kommunikative Funktion von Schrift zu erfahren.

Eine Sammlung kleiner Gegenstände kann zum Ordnen und Kategorisieren einladen: Wir können die Dinge nach Wortfeldern ordnen (alles, was zum Bauernhof gehört ...), nach Farbe oder nach Größe. Lässt man die Kinder eigene Kategorien finden, wählen sie zunächst semantische. Wir können die Gegenstände aber auch nach sprachlich-formalen Gesichtspunkten ordnen: nach Anfangslaut, nach Silbenanzahl oder alles zusammen tun, was sich miteinander reimt. Das Ganze eignet sich auch als Forscheraufgabe: „Ich habe hier Paare gebildet, wer findet raus, warum die zusammengehören?“ So einmal auf die Reimstruktur gelenkt, bietet es sich an, auch die anderen Gegenstände des Raumes zu untersuchen. Finden wir etwas, das sich auf Tisch reimt? Oder auf Wand? Klar. Aber auch auf Schrank? ...

Dazu passen natürlich auch die Abwandlungen bekannter Ratespiele: „Ich sehe was, das fängt mit /m/ an“, „ich sehe was, das hat fünf Silben!“, „ich sehe was, reimt sich auf ...“. Selbstredend lassen sich auch andere Spiele oder Rituale entsprechend abwandeln: Im Morgenkreis dürfen heute zuerst die Kinder aufstehen, „die ein <A> in ihrem Namen haben“, „deren Namen drei Silben haben“ usw.

Literatur mit weiteren methodischen Vorschlägen

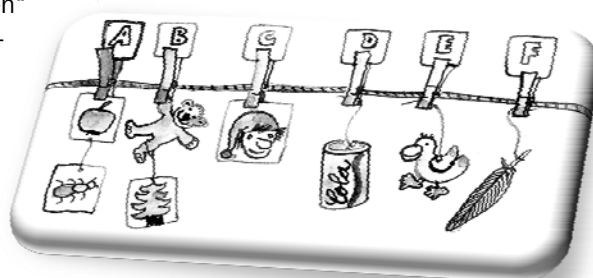
- Füssenich, Iris; Geisel, Carolin (2008). Literacy im Kindergarten: Vom Sprechen zur Schrift. München.
 Jugendamt der Stadt Nürnberg (2004): SpiKi – Sprachförderung in Kindertagesstätten (erhältlich sind Praxishilfen zu Lesefreude, Phonetische Bewusstheit, Literacy-Center u.a.). Nürnberg.
 Klein, Helke (2005). Kinder schreiben. Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten. Seelze.
 Näger, Sylvia (2005). Literacy - Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg.
 Tenta, Heike (2002). Schrift- & Zeichenforscher. München
 Tenta, Heike (2007). Literacy in der Kita: Ideen und Spiele rund um Sprache und Schrift. München.
 Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kiga heute, Nr. 3, S. 6-18.
 Zinke, Petra (2004). Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten. Weinheim/Basel.

DVDs und Videos – Audiovisuelle Eindrücke

- Jugendamt der Stadt Nürnberg (o.J.). SpiKi. Sprachförderung im Kindergarten (Video). Schorndorf-Miedelsbach.
 King, Monica (2006). Lesen im Dialog (DVD) [Produkt des Projektes SpiKi]. Oberursel.
 Landeshauptstadt Kiel (2007). Literalität und Spracherwerb von zweisprachigen Kindern. Das Kieler Modell (DVD). Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen: Kiel.
 Ulich, Michaela (2004). Lust auf Sprache – Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen (DVD). Freiburg i.Br.

Aktivität:

- Wir gestalten einen „Markt der Möglichkeiten“ und erarbeiten dazu eigene Vorschläge für methodische Impulse, die eine Auseinandersetzung mit Literacy evozieren. Das Verfassen eines kleinen didaktischen Kommentars hilft bei der Bewusstmachung des Potentials. Die nebenstehende Anlautschnur (aus: Tenta 2007) beispielsweise hebt sich von den bekannten Anlauttellern („diese Woche kommen nur Gegenstände, die mit /d/ beginnen, auf den Teller“) dadurch ab, dass sie a) alle Buchstaben gleichzeitig präsentiert, b) für längere Zeit erweiterbar ist und c) Zugriffe auf verschiedenen Repräsentationsebenen zulässt (ikonisch, enaktiv, symbolisch). Nach Wunsch kann dieses freie Sammelsurium im Vorfeld stärker gesteuert werden, indem beispielsweise Kategorien oder Ziele vorgegeben werden, nach denen sich die auszubereitenden Angebote richten sollen. Im sog. Peer-Review-Verfahren nehmen wir abschließend schriftlich Stellung zu den einzelnen Vorschlägen des Möglichkeiten-Marktes.
- Wir gehen in Kindergärten und erproben unsere Idee. Kommen Sie auch bei Kindern an? Sollte an der Idee etwas geändert werden?



Literacy-Center sind eine hierzulande noch ungebrauchliche Methode. In den USA wird unter diesem Begriff eine Art räumliche Konzentration literacybezogener Formate beschrieben. In Deutschland hat lediglich das Nürnberger SpiKi-Projekt⁴ diesen Gedanken aufgegriffen. Gemeinsam mit den Kindern wurden in Anlehnung an Prinzipien der Projektarbeit verschiedene Literacy-Center entwickelt. Diese Center sind themenspezifisch (z.B. Restaurant, Frisörsalon, Flugha-

fen, Eisdielen, Schönheitssalon, Fußballturnier, Museum über das Mittelalter, Ferienfahrt und die Einrichtung einer Bücherei.) und ermöglichen zudem die Gestaltung von Rollenspielen. Diese Center ermöglichen eine sehr konzentrierte Form der Sprach- und Literacyförderung. Schriftliche Sprache ist hier ein Zugang zur Auseinandersetzung mit inhaltlichen Themen.

Anmerkung

⁵ Überhaupt ist das SpiKi-Projekt wegen seiner strukturierten und systematischen Herangehensweise positiv hervorzuheben. In dem Projekt wurden bestimmte Zweige der Literacy-Arbeit (Lesefreude, phonologische Bewusstheit, Literacy-Center, interkulturelle Erziehung, Elternarbeit) entwickelt und gezielt miteinander verknüpft. Da es zudem von der Stadt getragen wird, die für die Entwicklung und die Multiplikation dieser Arbeit seit mehreren Jahren eine eigene Stelle eingerichtet hat, ist die Reichweite der Angebote sehr hoch, die Nachhaltigkeit der Bemühungen vermutlich auch. Mehr Information zu den einzelnen Bausteinen des Projektes geben die Kurzinformationen und Praxishilfen: www.jugendamt.nuernberg.de/fachkraefte/projekte_spiki.html

Dritter Schritt: Systematisch planen und analysieren

Im Moment existiert in der Fachwissenschaft kein schlüssiges didaktisches Modell zur Förderung früher Literacy im Elementarbereich. Möglich wäre es, die in Baustein 3 genannten Wurzeln der Literacy-Förderung zu nutzen, sie systematisch zu verknüpfen und in den elementarpädagogischen Alltag zu integrieren. Im Einzelnen erfordert das,

- dass Kinder vielfältige Anregungen für die eigenaktive Aneignung und Zeit für die innere Strukturierung ihrer Erfahrungen erhalten;
- dass die Auseinandersetzung der Kinder mit Literacy in Kooperation mit anderen geschieht

- dass ein für die Kinder sinnstiftender Rahmen (z.B. thematische Projektorientierung, echte Spielhandlung, reell-authentische Lese- oder Schreibtätigkeit...) gegeben ist und
- dass das kindliche Literacy-Verhalten wahrgenommen, gewertschätzt und dialogisch begleitet wird.

Etwas allgemeiner formuliert ließe sich elementarpädagogische Literacy-Arbeit in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie konzipieren. Im Wesentlichen geht es dabei darum, dass eine Tätigkeit mit den drei grundlegenden psychologischen Bedürfnis-

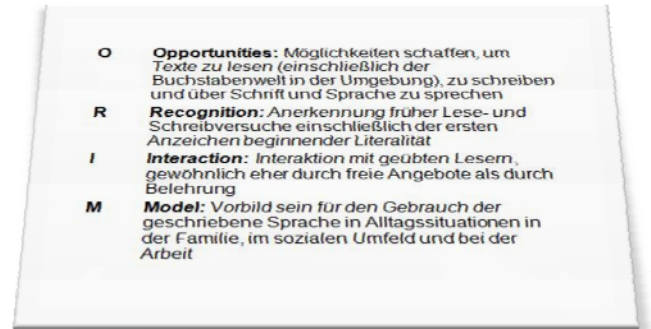
sen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit im Einklang steht.

Die Entwicklung von Literacy kann also nicht auf der Ebene des Individuums allein betrachtet werden. Sie ist immer Resultat des Austausches des Individuums mit seiner Umwelt. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass es nicht reicht, darauf zu vertrauen, dass sich lernintensive Begegnungen zwischen den Kindern von allein ergeben. Der Frühpädagogin kommt eine bedeutende Rolle als Mediatorin dieses Prozesses zu. Sie kann zu entsprechenden Aktivitäten anregen, das Material strukturieren, Impulse setzen und die Handlungen der Kinder wertschätzen.

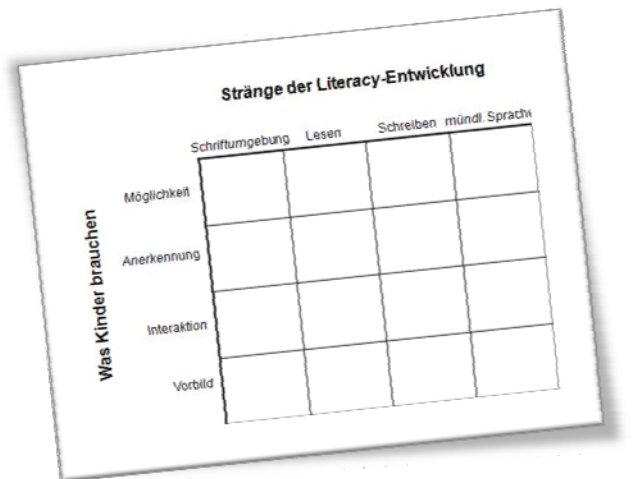
Frühpädagoginnen können zum Beispiel Möglichkeiten eröffnen, indem sie Kinder zu Kritzel- und Schreibaktivitäten anregen, sinnstiftende Kontexte für diese Aktivitäten herstellen, sie zu Rollenspielen ermuntern, vielfältige Sprach- und Fingerspiele einführen, auf Schrift in der Umwelt hinweisen etc. Ihre Anerkennung und Wertschätzung drückt sich darin aus, dass Produkte der Kinder ausgestellt werden, Bücher mit Erzählungen der Kinder gebunden werden u.ä. Anerkennung drückt sich vielfach im Umgang mit den Kindern aus, der Art der Rückmeldungen, der Ermunterung oder Unterbindung explorativen Verhaltens.

Die Kinder sehen Erwachsene lesen und schreiben, diese wiederum beziehen die Kinder in diese Literacy-Praktiken ein, beispielsweise wenn Grußkarten mit dem eigenen Namen unterschrieben werden.

In einem in Sheffield erprobten Modell („ORIM“) wurden die Literacy-Stränge (wie in Baustein 3 aufgezeigt) verknüpft mit vier wesentlichen Grundkategorien menschlichen Lernens. ORIM steht dabei als Akronym für diese vier Kategorien:



Mithilfe dieses Rahmenmodells kann nun das momentane pädagogische Handeln analysiert werden. Es eignet sich aber auch zur systematischen Planung von Literacy-Prozessen. Für jede Zelle kann gefragt werden: „Was können wir tun, um die Literacy-Entwicklung der Kinder noch stärker zu unterstützen?“ (Hannon 2000).



Literatur

Hannon, Peter (2000). Reflecting on Literacy in Education. RoutledgeFalmer: London.

Nutbrown, Cathy; Hannon, Peter; Morgan, Anne (2005): Early literacy work with families: policy, practice and research. London.

Aktivität: von best-practice lernen

Eine immer wieder in der Hochschuldidaktik gemachte Erfahrung ist die Rückmeldung Studierender, sie hätten am meisten aus anschaulichen Beispielen und deren Reflexion gelernt. Es bietet sich an, gemeinsam in die Praxis zu gehen und interessante Ausgestaltungen der Literacy-Arbeit aufzuspüren.

- Wie ist der Raum gestaltet? Zeigt sich die Einrichtung als Einladung zum Lesen und Schreiben?
- Sind die verschiedenen Wurzeln der Literacy erkennbar?
- Was ist das Besondere dieser Einrichtung? Lässt sich ein spezifisches Literacy-Profil erkennen? Hat die Einrichtung eine bestimmte Vision ihrer Arbeit?
- Was davon halten wir für übertragbar auf andere Kontexte, wo sehen wir Schwierigkeiten? Was müssten wir verändern, um auch diese Aspekte zu nutzen?

Vierter Schritt: Sozialraumorientierung andenken

Eine effektive Literalisierungsstrategie kann nicht auf ein pädagogisches Handlungsfeld begrenzt sein. Bildungsprozesse verlaufen in einem stetigen Wechsel zwischen vielfältigen Lernwelten und Bildungsorten. Literacy als soziale Praxis ist ein komplexes

Konstrukt und lässt sich auch nur auf komplexen Wegen nachhaltig unterstützen: indem verschiedene gesellschaftliche Institutionen auf unterschiedlichen sozialen Ebenen zusammenwirken (Nickel 2001). Eine effektive Literacyförderung muss

- (a) möglichst früh einsetzen (nicht erst einige Wochen vor Schulbeginn),
- (b) möglichst lang (über den Kindergarten hinaus) konzipiert und
- (c) möglichst breit angelegt sein (nicht nur in institutionalisierten Handlungsfeldern).

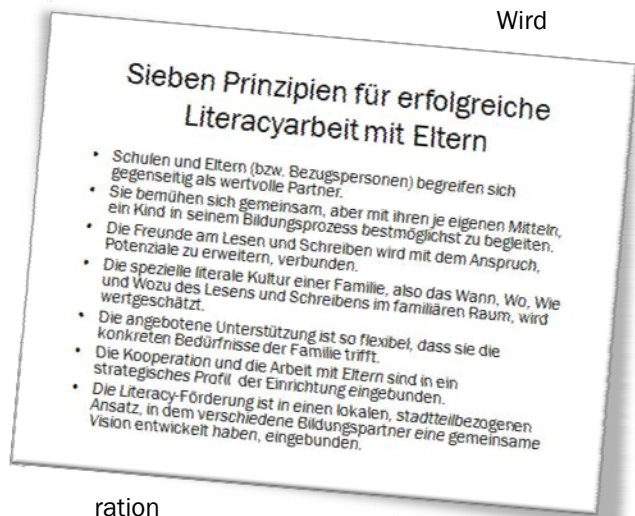
Erster und wichtigster Bezugspunkt ist sicherlich die Familie, die für die kindliche Literacy-Entwicklung eine herausragende Bedeutung hat (siehe Baustein 3). Die Bedeutung des Einbezugs von Eltern ist gar nicht zu überschätzen. In einem Kieler Projekt (Apeltauer 2004) konnten türkische Mütter gewonnen werden, Hörbücher herzustellen. Die gebrannten Lesungen konnten von den Kindern an den Hörstationen der Einrichtung genutzt werden und hatten neben dem sprachlich-literarischen vor allem einen identifikatorischen Wert.

Über die Kooperation hinaus ist es auch möglich, in der Einrichtung generationsübergreifende Angebote vorzuhalten und so die Eltern in den Lernprozess einzubeziehen (Brooks 1996). Dabei soll es darum gehen, mit Kindern und Bezugspersonen gleichermaßen zu arbeiten, das heißt die pädagogische Arbeit nicht auf das Individuum Kind zu zentrieren, sondern den sozialen Bezugsraum des Kindes in den Blick zu nehmen. Ein besonders gelungenes Beispiel stammt aus dem Hamburger Projekt FLY (Rabkin 2006). Das Projekt bezog in erster Linie Mütter mit Migrationshintergrund ein. Die Mütter gestalteten eine Bildermappe, in der sie zu älteren Fotos ihrer Kinder entsprechende Berichte, Erlebnisse, aber auch Wünsche, Hoffnungen und Ängste niederschrieben. Die hier skizzierte Episode zeigt wesentliche Elemente eines biographischen Anzuges, der dazu prädestiniert ist, eine sinnstiftende Kommunikation zwischen Müttern und Kindern zuregen. Da das raphische Gedächtnis erst mit etwa vier Jahren einsetzt und zudem einige der Kinder ihre ersten Lebensjahre in einem anderen Kulturraum verbrachten,



tützte das gewählte Format zusätzlich die Bildung der Kinder. Die persönliche Bedeutung, die Texte für Individuen haben, wurde hier für Kinder wie für ihre Mütter unmittelbar erfahrbar.

Wird die



ration

mit Eltern erweitert zu einem Bildungsangebot für Eltern, ist das gesamte Selbstverständnis der Einrichtung einem Wandel unterzogen. Modelle wie die neuen Early Excellence Center, in denen verschiedene Leistungen für Familien gebündelt aus einer Hand angeboten werden (Beispiel vgl. Nickel 2007a), verwandeln herkömmliche, traditionell voneinander getrennte Bildungseinrichtungen in bildungsorientierte Gemeinwesen, in die Bildungsorte für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Dies ist Teil eines Bemühens, die einzelnen Bildungsträger sowie die Jugendhilfe, die ethnischen Communities und andere relevante Gruppen in ein kommunales Bildungsnetzwerk zu integrieren und so lokale Bildungslandschaften gestalten.

Eine solche Sozialraumorientierung lässt sich auch in kleinem Rahmen denken. Für die elementarpädagogische Einrichtung ist der Austausch mit anderen Kindergärten des Stadtteils wichtig, aber auch die enge Kooperation mit den Grundschulen. Abseits solcher Bildungseinrichtungen ist zu prüfen, wer im Stadtteil in die eigene Literacy-Förderung einbezogen werden kann: Bibliotheken, Einzelhandel, Seniorenheime, Kinderärzte⁶ etc.

Anmerkung

⁶ Eine Untersuchung zu vorhandenen Bilderbüchern in den Wartezimmer Bremer Kinderärzte mit dem Titel „Lesen bis der Arzt kommt“ findet sich auf der Homepage des Bremer Instituts für Bilderbuch- und Erzählforschung (BIBF) unter www.bibf.uni-bremen.de

- Apeltauer, E. (2006): Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Nr. 40/41.
- Brooks, Greg et al (1996). Family Literacy Works: The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes. London.
- Nickel, Sven (2004). Family Literacy - Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Panagiotopoulou, Argyro / Carle, Ursula (Hrsg.). Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, 71-83.
- Nickel, Sven (2007) (a). Family Literacy in Deutschland: Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: Elfert, Maren & Rabkin, Gabriele (Hrsg.). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart, 65-84.
- Elfert, Maren & Rabkin, Gabriele (2007). Das Hamburger Projekt Family Literacy (FLY). In: dies. (Hg). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart, 32-57.
- Şanlı, Mehtap (2005): Frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. In: Fachforum Orte der Bildung im Stadtteil. Dokumentation der Veranstaltung am 16./17. Juni 2005 in Berlin. Regiestelle E&C der Stiftung SPI, S. 85-90.
URL: www.eundc.de/pdf/36000.pdf
- Rabkin, Gabriele (2004). Mütter schreiben Geschichten für ihre Kinder. Eine Zusammenarbeit von Müttern und Schulen im Rahmen des Hamburger Pilotprojektes „Family Literacy. Grundschulunterricht 9, S. 20-22.
- Schlösser, Elke (2004). Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell. Münster.
- Viele neue Initiativen richten sich auch Eltern von Kindern um Alter von unter 3.
- „Lesestart“: www.lesestartdeutschland.de
 - „Buchstart“: www.buchstart-hamburg.de
- Milhoffer, Petra (2005): Der Kindergarten kommt zu spät! Förderung der Schriftsprachkompetenz von Geburt an – das Beispiel „Read to me“ für Familien von Neugeborenen in Nova Scotia (Kanada). URL: www.mckinsey-bildet.de/downloads/04_bildungswerkstatt/bw_1/ bw1_milhoffer.pdf

Aktivität: Bildungspartner vernetzen

In Teams analysieren wir die Bedingungen einer konkreten Einrichtung und versuchen, sozialraumorientierte Perspektiven aufzuzeigen:

- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Schulen? Gibt es eine gemeinsame Kommunikation über die Entwicklung der Kinder? Sind darüber hinaus gemeinsame Projekte denkbar? Wie wäre es mit Lesungen von GrundschülerInnen, die ihre ehemalige Einrichtung aufsuchen?
- Sind in der Einrichtung bereits Programmpakete wie „Mama lernt Deutsch“, „Rucksack“, „Opstapje“ oder andere eingebunden bzw. wäre das erstrebenswert?
- Sind Bildungsmaßnahmen für Mütter intendiert? Wie wäre es mit einer Schulung von Müttern mit Migrationshintergrund als Vorleserin für das Präsentieren von Bilder- und Kinderbüchern in den Herkunftssprachen?
- Gibt es eine Bibliothek im Stadtteil? Welche Angebote hält sie vor? Bestehen bereits Kooperationen zwischen ihr und der frühpädagogischen Einrichtung?
- Gibt es eine Seniorenresidenz im Bezirk? Wären Lesepatenschaften denkbar? Evtl. mit einer Fortbildung im Vorlesen?
- Lassen sich Kinderärzte für Literacy sensibilisieren oder als Multiplikatoren gewinnen? Wie ist das Angebot in den Wartezimmern? Werden hier literacybezogene Angebote gemacht?
- Kann der Einzelhandel eingebunden werden? Wer würde unsere Projekte finanziell unterstützen – z.B. durch die Spende von Bilderbüchern in mehrfacher Anzahl, sodass diese auch an wenig literale Familien ausgeliehen werden können? Wer würde am Abend Lesungen für Kinder und Eltern organisieren? Wer würde für unsere Arbeit auf dem Stadtteilstern mit den Menschen über die Wichtigkeit von Literacyförderung ins Gespräch kommen? Kurz: Wer würde sich für Literacy im Stadtteil engagieren?

In der Präsentation und Gegenüberstellung unserer Ergebnisse entdecken wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Was bedeuten sie?

Baustein 5: Beobachtung und Dokumentation der Literacy-Entwicklung

Themen

- Strukturierte und unstrukturierte Beobachtung
- Einsatz von Beobachtungsrastern zur Schulung der bewussten Wahrnehmung
- Portfolio und Lerntagebuch als Formen der Dokumentation
- Learning Stories und andere Formen der Rückmeldung

Einsichten in die Struktur der Schrift sind Resultate von Erfahrungen mit Schrift und Schriftkultur, die zu Mustern (kognitiven Schemata) geordnet wurden. Diese sozial vermittelten Erfahrungen lassen sich nur schwerlich mit Hilfe von normierten Tests oder Screenings messen. Literacy lässt sich besser über Indikatoren erfassen, die auf das Vorhandensein entsprechender Erfahrungen hinweisen.

Eine pädagogische Beobachtung grenzt sich damit deutlich von einer psychologischen Diagnostik ab, die darauf abzielt, Leistungen möglichst objektiv zu ermitteln, zu klassifizieren und typologisieren. Pädagogische Beobachtung findet im pädagogischen Alltag statt, sie ist dialogisch und prozessorientiert. Hinter ihr steht eine Haltung, die Beobachtung mit Be-Achtung verbindet. Im Vordergrund steht eine alltägliche, d.h. lernwegsbegleitend stattfindende, kompetenzorientierte Beschreibung des Kindes in seiner Gesamtheit, in der sich Achtung vor dem Kind und Wertschätzung seiner Fähigkeiten und Interessen ausdrücken.

Grundsätzlich lassen sich zwei unterschiedliche methodische Herangehensweisen unterscheiden. Zum einen kann die freie Beobachtung zur Anwendung kommen, also die Wahrnehmung von kindlichen Äußerungen, Spontanschreibungen oder Gesprächen mit bzw. zwischen den Kindern. Zum anderen lassen sich strukturierte Beobachtungsmomente schaffen, in denen die Kinder eine inszenierte Aufgabe lösen sollen. Diese strukturierten Situationen haben den Vorteil, dass sie sich wiederholen lassen, so vergleichbar werden und Entwicklungen sichtbar machen.

Es empfiehlt sich zudem, die eigenen Beobachtungen zum Zwecke der Reflexion durch pädagogische Tagebücher oder mit Hilfe von Beobachtungsbögen zu dokumentieren. Derartige Beobachtungsbögen, wie sie im Bereich der Primarstufe immer stärker zum Einsatz kommen, lassen sich gut selbst herstellen, als Orientierung kann der SELDAK-Bogen (Ulich & Mayr 2006) dienen.

Eine pädagogische Beobachtung ist immer dialogisch orientiert. Es geht also auch darum, die den Kindern entgegengebrachte Achtung zu dokumentieren und ihnen (aber auch ihren Eltern) rückzumelden.

In dem von Margaret Carr (2001; Neuß 2007) in Neuseeland entwickelten Konzept der Learning Stories wird Lernen als ein Prozess der zunehmenden Beteili-

gung an sozialen Praktiken und Aktivitäten verstanden. Carr unterscheidet fünf aufeinander aufbauende Lerndispositionen, die Ergebnisse einzelner Lernprozesse sind:

- Interessiert sein (taking an interest)
- Engagiert sein (being involved)
- Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten (persisting with difficulty or uncertainty)
- Austausch mit anderen (communicating with others)
- Verantwortung übernehmen (taking responsibility).

Diese Dispositionen sind Ergebnisse einzelner Lernprozesse, sie entwickeln sich in der Regel nacheinander und bauen aufeinander auf. Bezogen auf das Thema Literacy kann bei der Beobachtung von Alltagssituationen deutlich werden, dass sich ein Kind beispielsweise an vielfältigen Literacy-Aktivitäten interessiert zeigt, aber bei keiner dieser Aktivitäten wirklich bei der Sache ist. Deutlich kann auch werden, ob ein Kind bei Schwierigkeiten schnell aufgibt oder eben das aufgetretene Problem versucht kreativ zu lösen. Für die Dokumentation dieser Beobachtungen schlägt Carr vor, Lerngeschichten zu verfassen, die an das Kind gerichtet sind und in denen die Beobachtung und die Wertschätzung des Beobachteten zum Ausdruck kommen.

Die Lerngeschichten werden in der Praxis im Portfolio des Kindes aufbewahrt. Die Arbeit mit Portfolios hat sich in der Sprachdidaktik mittlerweile stark verbreitet. Portfolios sind keine einfache Sammelmappe, sondern vielmehr die Zusammenstellung der Bildungsprozesse eines Kindes, mit dem Ziel, die Bildungsbiographie auf diese Weise zu dokumentieren. Jedes Dokument, jede Notiz etc. in dem Portfolio, wurde mit einem bestimmten Grund aufgenommen, es handelt sich also um bewusst ausgewählte Inhalte. So sind Schreibprodukte des Kindes, Äußerungen während des Vorlesens, eine Fotoserie von der Beteiligung an einem Literacy-Center etc. dann bedeutend für das Portfolio, wenn sie bestimmte Einsichten, Interessen oder Entwicklungsprozesse anzeigen. Grundsätzlich sollen die Inhalte des Portfolios Ergebnisse (Produkte), Erkenntnisse (Lernerfolge) und Erlebnisse (Prozesse des Zustandekommens) dokumentieren.

Erster Schritt: Literacy-Entwicklung beobachten

Beobachtung will gelernt sein. Besonders die konsequente Fokussierung auf bereits vorhandene Kompetenzen (und nicht auf Defizite) scheint etwas, zu sein, was Studierenden (aber nicht nur ihnen) schwer fällt. Aber auch die konsequente Trennung der Wahrnehmung, also des beobachtbaren Verhaltens, von der Deutung und Interpretation dieses Verhaltens muss geradezu eingeübt sein, denn im Alltag gehen diese beiden Prozesse meist Hand in Hand.

Für eine gerichtete Beobachtung ist es zudem notwendig, dass wir über Kategorien der Sache verfügen,

die wir zum Fokus der Beobachtung machen. Gerade bei noch geringer Berufserfahrung sind Beobachtungsbögen hilfreich, die solche Kategorien auflisten und das Sehen auch in unstrukturierten Situationen schulen können. Gleichwohl ist immer zu beachten, dass derartige Raster immer Ausschnitte der Wirklichkeit in den Blick nehmen; zu fragen ist demnach stets, was neben diesem Ausschnitt noch beobachtenswert wäre.

Literatur

- Brinkmann, Erika & Brügelmann, Hans (2005). Deutsch. In: Bartnitzky, Horst u.a. (Hrsg.). Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 119. Frankfurt. [setzt entgegen dem Titel bereits neun Monate vor der Einschulung an!]
- Füssenich, Iris; Geisel, Carolin (2008). Literacy im Kindergarten: Vom Sprechen zur Schrift. München.
- Martschinke, Sabine; Kammermeyer, Gisela, King & Forster, Maria (2004). Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen: Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit in der Vorschule. Donauwörth
- Nickel, Sven (2007) (b). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In: Graf, Ulrike & Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.). Diagnose und Förderung am Schulanfang. Baltmannsweiler, 87-104.
- Probst, Holger (2005). Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache. Horneburg.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006). Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Freiburg.

Aktivität: Beobachtung in strukturierten Situationen

Um uns an die Beobachterrolle zu gewöhnen, wählen wir aus den vorhandenen Möglichkeiten (z.B. aus Nickel 2007b; Füssenich & Geisel 2008) eine begrenzte Auswahl an Spielen bzw. Aktivitäten aus, die wir mit den Kindern durchführen. Dabei wird das Spielverhalten beobachtet und anschließend dokumentiert.

Der anschließende Austausch in der Seminargruppe sollte unbedingt auch das Erleben der eigenen Rolle fokussieren.

Aktivität: Einsatz von Beobachtungsbögen

Wir setzen für die Beobachtung von je 2-3 Kindern den Seldak ein und reflektieren anschließend die Erfahrungen. Welche Dimensionen bildet der Seldak gut ab? Welche Aktivitäten ließen sich gut frei beobachten, für welche würden wir eine stärker strukturierte Situation schaffen? Gibt es Literacy-Aktivitäten, die der Bogen nicht erfasst?

Auf der Basis dieser Reflexion und unter Verwendung von Kategorien (z.B. aus Nickel 2007b) erstellen wir einen eigenen Beobachtungsbogen, den wir in der Praxis, wieder mit 2-3 Kindern, erproben.

Zweiter Schritt: Literacy-Entwicklung rückmelden & dokumentieren

Um die Bedeutung von Learning Stories, Portfolios oder ähnlichen Verfahren professionsorientiert zu vermitteln, ist es notwendig, dass Studierende über einen längeren Zeitraum in die elementarpädagogische Praxis eingebunden sind. Wo das institutionell gegeben ist, zeigt sich, dass insbesondere der authentische Charakter der Ernst-Situation motivierend und entwicklungsfördernd wirkt. Das Verfassen und Aushängen von Learning Stories an Kinder indiziert nicht nur eine Theorie-Praxis-Verknüpfung, sondern auch eine reflexive Distanz zur bisherigen, eigenen Wahrnehmung. Die Erfahrungen im Arbeitsgebiet Pädagogische Diagnostik (Dr. Ulrike Graf, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen) mit Learning Stories belegen, dass es intensive Arbeit an der eigenen Person ist, die übliche Wahrnehmung von schnell ins Bewusstsein tretenden Schwierigkeiten zu überwinden und sich einer Situation zunächst kompetenzorientiert zu nähern. Das übergeordnete Ziel solch hochschuldidaktischer Vorhaben ist daher, Studierenden zu ermöglichen, Kompetenzorientierung als grundlegende pädagogische Haltung zu entfalten.

Literatur

- Bostelmann, Antje (Hg.) (2007). So gelingen Portfolios in Kita und Kindergarten. Mülheim. (Grundlage der Berliner KLAX-Kitas)
- Carr, Margaret (2001). Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London.
- Krok, Göran; Lindewald, Maria (2007). Portfolios im Kindergarten. Das schwedische Modell. Mülheim.
- Neuß, Norbert (Hg.) (2007). Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Berlin u.a.
- Viernickel, Susanne; Völkel, Petra (2005). Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg.

Aktivität: Literacy Learning Stories

Nach einer theoriegeleiteten Vorstellung des Konzepts von Margaret Carr entwickeln wir erste Learning Stories, die im Gespräch kritisch unter Merkmalen wie Konkretionsbezug und Entwicklungsförderung betrachtet werden. Beim Schreiben und Überarbeiten von Learning Stories werden wir immer wieder mit gängigen Fragen konfrontiert:

- Wo nehme ich wahr, wo deute ich schon?
- Habe ich etwas (noch) nicht gesehen, weil ich (noch) nicht genug darüber weiß?
Inwieweit beschreiben die Grenzen meines Kriterienrepertoires die Grenzen meiner Beobachtungen?
- Welche Beobachtungen sind wichtig, welche nicht?
Gibt es überhaupt Beobachtungen, die nicht wichtig genug sind?
- Wie drücke ich das Beobachtete aus, sodass das Kind es versteht (Adressatenorientierung)?
- Wann neige ich dazu, zuerst Defizite zu sehen und benennen?
- Wie kann ich auf Defizitzuschreibungen verzichten, aber dem Kind Lernhinweise geben und mögliche Lernwege aufzeigen?
- Wie gewinne ich aus den Einzelsituationen ein Gesamtbild der Lernmuster eines Kindes?

...

Aktivität: Portfolios

Wir gehen in die elementarpädagogische Praxis und lassen zwei bis drei Kinder ihr Portfolio präsentieren. Da die Kinder noch nicht lesen können, sind viele Elemente des Portfolios ohne Schrift gehalten (vgl. Bostelmann 2007). Beispielsweise enthalten Portfolios Fotos von Situationen, in denen die Kinder eine neue oder außergewöhnliche Fähigkeit zeigen. Eindrucksvoll erleben durften wir das in einem Berliner Klax-Kindergarten, in dem ein Junge anhand von Fotos darstellte, was er alles (Fahrradfahren, Schleife binden...) gelernt hatte und wie es dazu gekommen sei.

Wieder stellen sich eine Reihe von Fragen:

- Sind Kinder bereits auf der Meta-Ebene in der Lage, ihren Lernprozess zu reflektieren?
- Wie nehmen wir diese Präsentation auf der identifikatorischen Ebene wahr?
Zeigt Portfolio-Arbeit Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung des Kindes?

- ...

Im Seminar lassen sich anschließend Vorteile und mögliche Nachteile dieser Arbeit kontrovers diskutieren.

Für die Innensicht, also für das eigene Erleben, ist es aber unabdingbar, dass Studierende selbst Erfahrungen mit dieser relativ neuen Lern- und Dokumentationsform machen. So haben wir in dem von uns verfassten curricularen Baustein⁷ des frühpädagogischen Orientierungsrahmens ein sprach- und literaturdidaktisches Portfolio als Prüfungsform vorgeschlagen. Inhalte des Portfolios könnten beispielsweise sein:

- Ausarbeitung zu einer selbst gewählten Schlüsselfrage aus dem Bereich Literacy (incl. grafischer Umsetzungen).
- Kommentierte Auszüge aus dem während des Seminars geführten Lerntagebuches,
- Interpretation selbst erhobener Beobachtungen kindlicher Literacy-Aktivitäten,
- eine ausgewählte, selbst verfasste Literacy Learning Story
- kommentierte (Video-)Dokumentationen von eigenen praktischen Angeboten im Feld,
- selbst gewählte Arbeiten als additive Erweiterung / Vertiefung der vorgegebenen Kategorien,
- ...

Die Studierenden haben so die Möglichkeit zur eigenen Schwerpunktsetzung innerhalb eines festgelegten Rahmens. Sie werden durch diese Prüfungsform veranlasst, kontinuierlich und nachhaltig an der Erweiterung ihrer Kompetenzen zu arbeiten, zudem ist eine stärkere Selbstreflexion intendiert.

Anmerkung

⁷ Den curricularen Baustein „Sprache und Literatur“ erhalten Sie auf der Seite www.elementargermanistik.uni-bremen.de
Der komplette Orientierungsrahmen der Robert Bosch-Stiftung ist einsehbar unter www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/bausteine/bildungsbereiche

Literaturverzeichnis

Gesamtverzeichnis

- ### 15 gute Gründe für das Geschichtenerzählen in Kindergarten und Grundschule. In: Grundschule Deutsch 8/2005, 40f.
- Andresen, Helga (1993). Sprachspiele als Fenster zu entstehender Sprachbewußtheit bei Kindern. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hg.). Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart. 119-133.
- Andresen, Helga (1998). Spiel, Zeichen, Kontext. Zur Ontogenese dekontextualisierten Zeichengebrauchs. In: Giese, Heinz W. & Ossner, Jakob (Hg.). Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg i.B., 21-41.
- Andresen, Helga (2002) (a). Spiel, Interaktion und Dekontextualisierung von Sprache vor Schulbeginn. Der Deutschunterricht 3, 39-46.
- Andresen, Helga (2002) (b). Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen.
- Apeltauer, E. (2003). Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Nr. 32. Flensburg.
- Apeltauer, Ernst (2004). Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich“. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Sonderheft 1. Flensburg.
- Apeltauer, E. (2006): Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Nr. 40/41.
- Barton, David & Hamilton, Mary (1998). Local Literacies. Reading and Writing in One Community. Routledge: London.
- Barton, David (1994). Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford.
- Benholz, Claudia; Lipkowski, Eva; Iordanidou, Chartini (2005). Bedingungen des Textverstehens – Stolpersteine und Fördermöglichkeiten In: Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hg.), Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt a.M., S. 242-258.
- Bostelmann, Antje (Hg.) (2007). So gelingen Portfolios in Kita und Kindergarten. Mühlheim. (Grundlage der Berliner KLAX-Kitas)
- Brandes, Holger (2005): Lev S. Vygotskij und die elementarpädagogische Reformdebatte heute. Studententexte aus der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden, Heft 3. URL: www.ehs-dresden.de/fileadmin/uploads_hochschule/Forschung/Publicationen/Studententexte/Studententext_2005-03_Brandes.pdf
- Brinkmann, E. (2003): Lesefutter für AnfängerInnen – "übersetzte" Bilderbücher verlocken zum Lesen. In: Praxis Deutsch (Themenheft: Verständlich formulieren), Heft 179, 12-16.
- Brinkmann, Erika & Brügelmann, Hans (2005). Deutsch. In: Bartnitzky, Horst u.a. (Hrsg.). Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 119. Frankfurt. [setzt entgegen dem Titel bereits neun Monate vor der Einschulung an!]
- Brooks, Greg et al (1996). Family Literacy Works: The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes. London.
- Browne, Ann (1996²): Developing Language and Literacy 3-8. London.
- Brügelmann, Hans (1997) Kinder lernen lesen und schreiben. In: ders.: Kinder lernen anders – vor der Schule, in der Schule. Lengwil, S. ###
- Brügelmann, Hans & Brinkmann, Erika (1998). Die Schrift erfinden. Konstanz.
- Carr, Margaret (2001). Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London.
- Dehn, Mechthild (1996). Einleitung: Elementare Schriftkultur. In: Dehn, Mechthild ; Hüttis-Graff, Petra & Kruse, Norbert (Hrsg). Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim, Basel, 8-14.
- Dehn, Mechthild; Smölin, Amelie (1994): Frühes Lesen und Schreiben. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Halbband 2. Berlin, New York, S. 1141-1153.
- Döbert, Marion & Hubertus, Peter (2000). Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung e.V. Münster, Stuttgart.
- Egloff, Birte (1997). Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrukturen von funktionalen Analphabeten. Frankfurt a.M.
- Egloff, Birte (2007). Biographieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotlüschen, Anke & Andrea Linde (Hrsg.). Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Waxmann, S. 70-80.
- Ehlers, Swantje (2002): Lesesozialisation zugewanderter Sprachminderheiten. In: Hug, M./Richter, S. (Hrsg.) (2002): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, S.
- Elfert, Maren & Rabkin, Gabriele (2007). Das Hamburger Projekt Family Literacy (FLY). In: dies. (Hg). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart, 32-57.
- Feilke, Helmuth (2007): Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In: Panagiotopolou, Argyro; Wintermeyer, Monika (Hg.): Schriftlichkeit - Interdisziplinär: Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Johann-Goethe-Universität Frankfurt, S. 13-29.
- Füssenich, Iris; Geisel, Carolin (2008). Literacy im Kindergarten: Vom Sprechen zur Schrift. München.
- Genuneit, Jürgen (2001). „Lesen müsste man können“, seufzte Mäusefriederike“. Kinderbücher über Lesen und Schreiben als Prävention von Analphabetismus. Alfa-Forum 47, 38-40.
- Genuneit, Jürgen (2001). Lesen- und Schreibenlernen im Kinderbuch. Grundschule Sprachen 4, 22-25.
- Grabow, Annkathrin (2005): Das Leseklima in türkischen Migrantenfamilien. Eine explorative Untersuchung auf der Basis von vier Fallstudien. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Sonderheft 2.
- Groeben, Annemarie von der (2001): Literalität: Modewort, alter Hut oder neue Aufgabe? In Pädagogik 6, 6-9.
- Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München
- Groeben, Norbert & Schroeder, Sascha (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München, S. 306-348.
- Günther, Hartmut (1997). Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, Heiko & Niemann, Heide (Hrsg). Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. CH-Lengwil am Bodensee, 64-73.

- Günther, Klaus-B. (1987). Schriftspracherwerb: Modellhafte und individuelle Entwicklung. In: Balhorn, Heiko & Brügelmann, Hans (Hg.). *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. Konstanz, 103-109.
- Hall, Nigel; Larson, Joanne; Marsh, Jackie (Hg.) (2003): *Handbook of Early Childhood Literacy*. London.
- Hannon, Peter (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. RoutledgeFalmer: London.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: *Praxis Deutsch* 127, S. 17-26.
- Hurrelmann, Bettina (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim, München, S.169-202.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael & Nieß, Ferdinand (1993). Leseklima in der Familie. Gütersloh.
- Jugendamt der Stadt Nürnberg (2004): SpiKi – Sprachförderung in Kindertagesstätten (erhältlich sind Praxishilfen zu Lesefreude, Phonologische Bewusstheit, Literacy-Center u.a.). Nürnberg.
- Jugendamt der Stadt Nürnberg (o.J.). SpiKi. Sprachförderung im Kindergarten (Video). Schorndorf-Miedelsbach.
- Kammermeyer, Gisela (2003). Chancen des Kindergartens nutzen – Förderung von „literacy“ in der frühen Kindheit. In: Arnold, Rolf & Günther, Herbert (Hg.). *Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse. Schriftenreihe Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern*. Heft 19, 71-80.
- King, Monica (2006). *Lesen im Dialog* (DVD) [Produkt des Projektes SpiKi]. Oberursel.
- Klein, Helke (2005): *Kinder schreiben. Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten*. Seelze.
- Krey, Marianne & Fölling-Albers, Maria (1999). »Man hört, was man weiß«. *Linguistische Übung zur Sensibilisierung für Verschriftungen von Schülern. Grundschulunterricht* 10, 11-14.
- Krok, Göran; Lindewald, Maria (2007). *Portfolios im Kindergarten. Das schwedische Modell*. Mühlheim.
- Küspert, Petra & Schneider, Wolfgang (2000). Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen.
- Kuyumcu, Reyhan (2006). „Jetzt male ich dir einen Brief“. *Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter*. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg, 34-45.
- Landeshauptstadt Kiel (2007). *Literalität und Spracherwerb von zweisprachigen Kindern. Das Kieler Modell* (DVD). Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen: Kiel.
- Lenel, Aline (2005): *Schrifterwerb im Vorschulalter*. Weinheim, Basel.
- Martschinke, Sabine; Kammermeyer, Gisela, King & Forster, Maria (2004). *Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen: Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit in der Vorschule*. Donauwörth.
- Merkel, Johannes (2005): *Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache*. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/1296.html.
- Merkel, Johannes (2006). *Erzählen und Textverständnis. Inwiefern mündliches Erzählen die Lesefähigkeit vorbereitet*. *Die Grundschulzeitschrift* 197, 10-12.
- Milhoffer, Petra (2005): *Der Kindergarten kommt zu spät! Förderung der Schriftsprachkompetenz von Geburt an – das Beispiel „Read to me“ für Familien von Neugeborenen in Nova Scotia (Kanada)*. URL: www.mckinsey-bildet.de/downloads/04_bildungswerkstatt/bw_1/bw1_milhoffer.pdf
- Näger, Sylvia (2005): *Literacy - Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg.
- Neuman, Susan B.; Dickinson, David K. (Hg.) (2002): *Handbook of Early Literacy Research*. New York.
- Neuman, Susan B.; Dickinson, David K. (Hg.) (2006): *Handbook of Early Literacy Research. Volume 2*. New York..
- Neuß, Norbert (Hg.) (2007). *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten*. Berlin u.a.
- Nickel, Sven (2001). *Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule*. In: *Alfa-Forum* 47, 7-11.
- Nickel, Sven (2004). *Family Literacy - Familienorientierte Zugänge zur Schrift*. In: Panagiotopoulou, Argyro / Carle, Ursula (Hrsg.). *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler, 71-83.
- Nickel, Sven (2007) (a). *Family Literacy in Deutschland: Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung*. In: Elfert, Maren & Rabkin, Gabriele (Hrsg.). *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart, 65-84.
- Nickel, Sven (2007) (b). *Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule*. In: Graf, Ulrike & Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.). *Diagnose und Förderung am Schulanfang*. Baltmannsweiler, 87-104.
- Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. Sage: London.
- Probst, Holger (2005). *Testaufgaben zum Einstieg in die Schriftsprache*. Horneburg.
- RAA (Hg.) (2006). *Literacy-Erziehung im Elementar- und Primarbereich. An Schrift- und Erzählkultur heranführen – Ein Ansatz für Kinder und Eltern mit Zuwanderungsgeschichte*. Essen.
- Rabkin, Gabriele (2004). *Mütter schreiben Geschichten für ihre Kinder. Eine Zusammenarbeit von Müttern und Schulen im Rahmen des Hamburger Pilotprojektes „Family Literacy“*. *Grundschulunterricht* 9, S. 20-22.
- Şanlı, Mehtap (2005): *Frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. In: *Fachforum Orte der Bildung im Stadtteil*. Dokumentation der Veranstaltung am 16./17. Juni 2005 in Berlin. Regiestelle E&C der Stiftung SPI, S. 85-90. URL: www.eundc.de/pdf/36000.pdf
- Schlösser, Elke (2004). *Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell*. Münster.
- Schmid-Barkow, Ingrid (2008): *Schriftspracherwerb als Gegenstand der gemeinsamen Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen*. In: Carle, Ursula; Daiber, Barbara (Hg.): *Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule*. Hohengehren, i.D.
- Sting, Stephen (2005): *Literacy versus Schriftlichkeit*. In: Ecarius, Jutta, Friebertshäuser, Barbara (Hg.): *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Budrich, S. 18–38.
- Tenta, Heike (2002): *Schrift- & Zeichenforscher*. München
- Tenta, Heike (2007). *Literacy in der Kita: Ideen und Spiele rund um Sprache und Schrift*. München.
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen.
- Tröster, Monika (Hrsg.) (1994). *Lebensgeschichten aus Ost und West*. Frankfurt.
- Ulich, Michaela (2004). *Lust auf Sprache – Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen* (DVD). Freiburg i.Br.
- Ulich, Michaela (2005). *Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich*. In: Weber, Sigird (Hrsg.). *Die Bildungsbereiche im Kindergarten*. Freiburg i.Br., 106-124.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006). *Seldak – Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg
- Viernickel, Susanne; Völkel, Petra (2005). *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg.

Wagner, Daniel A.; Venezky, Richard L.; Street, Brian V. (Hg.) (1999): Literacy. An International Handbook. Boulder.

Wasik, Barbara Hanna (Hg.) (2004): Handbook of Family Literacy. Mahwah, New Jersey & London.

Whitehead, Marian R. (1990): Language and Literacy in the early years. London.

Whitehead, Marian R. (1991): Supporting Language and Literacy Development in the early years. Maidenhead.

Whitehead, Marian (2004). Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. & Oberhuemer, Pamela (Hg.). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, 295-279.

Whitehead, Marian R. (2007): Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Troisdorf. (Übersetzung von: dies.: Developing language and literacy with young children. London 2002.)

Whitehurst, G. J.; Lonigan, C. J. (1998): Child Development and Emergent Literacy. In: Child Development, Jg. 69, S. 848–872.

Wieler, Petra (1995). Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuchrezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosenbrock, Cornelia (Hrsg.). Lesen im Medienzeitalter, Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München, 45-64.

Wieler, Petra (1997). Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1986). Denken und Sprechen. Frankfurt a.M.

Zinke, Petra (2004): Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten. Weinheim/Basel.

Abbildungsnachweise

Cover: photocase.de
Seite 3+25: selbst
Seite 5: Petra Milhoffer
Seite 8: ###, fotocommunity.de
Seite 19+28: unbekannt
Seite 25: Laborschule Bielefeld
Seite 27+30: Sita Freihold, Projekt KeSZ.