

Familiäre Sprachsozialisation und schriftsprachliches Lernen im Vorschulalter: Bedingungen und Voraussetzungen

Claudia Müller

Abstract

Die familiäre Sprachsozialisation hat für das schriftsprachliche Lernen eine tiefgreifende Funktion. Sie gibt Kindern nicht nur die Möglichkeit, grundlegende Kommunikationsfähigkeiten auszubilden, sondern kann sie an Sprachpraktiken (z. B. Vorlesen von Bilderbüchern) teilhaben lassen, die für den Schriftspracherwerb eine wichtige Grundlage bilden. Jüngste Schulleistungsuntersuchungen weisen gleichwohl darauf hin, dass Kindern aus sozial nicht privilegierten Familien diese für den Schriftspracherwerb zentralen Spracherfahrungen weitgehend fehlen. Um diesem Zusammenhang näher auf den Grund zu gehen und Aufschluss über die Sprachpraxis von Familien unterschiedlicher sozialer Milieus zu erhalten, stellt der vorliegende Beitrag die Sprachlernbedingungen in zwei unterschiedlichen Familien kontrastiv dar und diskutiert diese in Bezug auf den kindlichen Schriftspracherwerb. Aus den Ergebnissen werden Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis gezogen.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, kindliches Erzählen, frühes Schreiben, familiäre Sprachsozialisation, soziale Ungleichheit, Bildungschancen

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

Autorin

Claudia Müller, Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut, Universitätsstraße 150
D-44801 Bochum, c.mueller@rub.de

Familiale Sprachsozialisation und schriftsprachliches Lernen im Vorschulalter: Bedingungen und Voraussetzungen

Claudia Müller

1. Einleitung

Der Raum, in dem die kindliche Sprachsozialisation in den ersten Lebensjahren stattfindet, ist die Familie. Sie bildet durch das Interaktionsverhalten der Familienmitglieder einen sprachlichen Rahmen, in dem die frühe Sprachentwicklung des Kindes Antrieb erhält und voranschreitet. Wie bedeutend sie im Speziellen für den Schriftspracherwerb ist, wird in den Befunden jüngster Schulleistungsuntersuchungen ersichtlich (Prenzel u. a., 2007). So sind SchülerInnen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen in der Gruppe der SchülerInnen aus sozial nicht privilegierten Familien überdurchschnittlich vertreten (Bos u. a., 2007). Aus Forschungssicht stellt sich die Frage, worin sich das Sprachlernen in sozialer Hinsicht unterscheidet und welche Bedeutung Differenzen in der familialen Sprachpraxis für den Schriftspracherwerb haben. Während die Forschung auf Befunde zum familialen Sprachlernen in sozial privilegierten Familien durchaus zurückgreifen kann, sind Ergebnisse zur Sprachpraxis in sozial nicht privilegierten Familien rar. In dem hier vorliegenden Beitrag wird daher anhand von zwei Fallbeispielen rekonstruiert, wie sich frühes schriftsprachliches Lernen in Familien unterschiedlichen sozialen Milieus gestalten kann.

2. Das schriftsprachliche Richtmaß der Schule

Wenn Kinder Lesen und Schreiben lernen, stellen sich ihnen gleich mehrere Aufgaben. Sie müssen sich die Schrift als Zeichensystem erschließen, sowohl auf rezeptiver (lesen) als auch auf produktiver Ebene (schreiben), und, sobald sich ihre Lese- und Schreibfähigkeiten ausweiten, standardisierte Texte handhaben. Der kompetente Umgang mit Texten erfordert es wiederum, einerseits mit der Sprachvarietät vertraut zu sein, in der standardisierte Texte verfasst sind, andererseits den strukturellen Aufbau und die Genreigenschaften verschiedener Textsorten zu kennen (Bredel, 2008). Hinzu kommen kognitive Leistungen, die mit dem Erwerb der Schrift als Zeichensystem einhergehen. Denn Lesen- und Schreibenlernen bedeutet, sich von der unmittelbaren Sprachwahrnehmung zu distanzieren und die Schrift als Symbolträger des Gesprochenen, damit die formalen Eigenschaften von Sprache verstehen zu lernen. „Die durch den Schrifterwerb gegebenen „breitere[n] Möglichkeiten zur kulturellen Evolution von Gesellschaften“¹ (Pekrun, 1994, S. 466) beruhen neben der Externalisierung von Gedächtniskapazität vor allem auf den zentralen kognitiven Leistungen der Schrift: einer Distanzierung und Dekontextualisierung von Sprache, einer Abstraktion von der Kommunikationssituation und einer Objektivierung von Wirklichkeitserfahrungen“ (Fritzsche, 2004, S. 212). Die Anforderungen des Schriftspracherwerbs sind also multipel. Um schriftsprachliches Lernen mit familialen Sprachlernbedingungen in Beziehung setzen zu können, werden im Folgenden Teilbereiche des Schriftspracherwerbs fokussiert, die ihren Entwicklungsbeginn im Vorschulalter haben.

2.1 Das literate Register erwerben

Schulische Texte, die unabhängig von ihrer Fächerzugehörigkeit mit zunehmender Klassenstufe elaborierter und komplexer werden, enthalten Sprachformen, die weder in der Alltags- noch in der vertrauten Familienkommunikation eine Rolle spielen. Sie sind Teil eines Registers, dessen Gebrauch in institutionellen Kontexten erwartet wird und bei Unterlassung zu sozialen Sanktionen führt (Maas, 2008). Um die Funktion von verschiedenen Registern in der gesellschaftlichen Sprachpraxis zu verdeutlichen, beschreibt Maas (2008) mehrere Sprachverwendungsräume, die sich auch unter sprachentwicklungsbezogenen Aspekten betrachten lassen²:

¹Hervorhebung im Original.

²Dabei ist anzumerken, dass die hier dargestellte Spiegelung des Registergebrauchs auf drei „Domänen“ (Maas 2008) eine weite Kategorisierung repräsentiert. Es ist in einem sozialen Raum wie dem Alltag durchaus möglich, dass sich Anteile des formellen Registers mit Anteilen des informellen Registers vermischen, sobald sich beispielsweise der Adressat ändert. So wäre eine Situation denkbar, bei der sich mehrere, einander bekannte Personen in einem Café treffen und im informellen Register agieren würden, diese aber in das formelle Register wechseln würden, sobald ein Arbeitskollege dazu käme und Fachfragen thematisiert werden würden.



Grafik 1: Register und ihre Verwendungsräume nach Maas, 2008

Nach Maas erfahren Kinder in der Familie eine Sprachform, die zwischen sehr vertrauten Kommunikationspartnern verwendet wird. Aufgrund dieser Vertrautheit ist sprachliche Explizitheit und Komplexität zum gegenseitigen Verstehen nicht notwendig. In alltäglichen Sprachverwendungssituationen sind die Interaktionspartner weniger vertraut, folglich muss für das gegenseitige Verstehen sprachlich mehr geleistet werden. Obwohl die Kommunikation im Alltag vielschichtiger als die intime Familienkommunikation ist, ist es auch hier irrelevant, ob die Interaktionspartner sprachliche Normen einhalten. So hat ein Gespräch im Supermarkt oder ein Chat, im Gegensatz zu einer mündlichen Prüfungssituation an der Universität, keine sozialen Folgen für die SprecherInnen/SchreiberInnen, wenn ihre Äußerungen syntaktisch oder lexikalisch nicht elaboriert sind. Die Sprachform, die hingegen in standardisierten Texten integriert ist, ist weder an einen vertrauten noch „konkreten“ Kommunikationspartner adressiert (ebd., S. 332). Der Kommunikationspartner ist unabhängig von der medialen Verständigungsweise (schriftlich/mündlich) vielmehr ein variabler Interaktant, der kein Vorwissen im Sinne eines übereinstimmenden Erfahrungsschatzes aufweist. Die SprecherInnen/SchreiberInnen sind also gezwungen, möglichst explizitsprachlich vorzugehen. Damit wird das sprachlich Ausgedrückte in ein distanziertes Verhältnis zur Situation der Sprachproduktion gerückt, d. h. es wird mit Sprachformen versehen, die aus dem bestehenden Sprachverwendungskontext isoliert und in einen neuen Kontext gestellt, also „dekontextualisiert“ sind. Als Elemente des literaten Registers wird der Gebrauch dieser Sprachformen in vielfältigen gesellschaftlichen Zusammenhängen erwartet: in der Schule in fachlichen Texten, in Vortragssituationen, an der Universität in Abschlussarbeiten und mündlichen Prüfungen, in der Behörde im Umgang mit Formularen und in Beratungsgesprächen (ebd.; auch Müller, i.E.; 2012b).

2.2 Genrekenntnisse aufbauen und diskursive Fähigkeiten entwickeln

Im Umgang mit standardisierten Texten stellt sich für SchülerInnen nicht nur die Aufgabe, literate Sprachformen auf Syntax-, Grammatik- oder Lexikebene zu produzieren oder zu entschlüsseln. Kompetentes Be- und Verarbeiten von Texten setzt voraus, den Aufbau von Texten zu verstehen und die spezifischen Eigenschaften von Textsorten zu kennen. Diese Genrekenntnisse sind auch für mündliche Leistungen relevant, z. B. wenn es darum geht, zu argumentieren oder zu erzählen (Quasthoff, 2006), und werden, wie frühkindliche Erzählpraktiken zeigen, bereits im Vorschulalter aufgebaut.

Kindliche Erzählpraktiken sind zu einem frühen Zeitpunkt des Spracherwerbs, ab dem Alter von 2 Jahren, beobachtbar: “It is as natural to talk about “what happened to me yesterday,” or “last week,” or “once on the way to ...” as it is to discuss the here-and-now. [...] Even children as young as 2 years of age at times talk about their past adventures in their conversations with parents” (McCabe & Peterson, 1991, S. 29). Dabei ist zu berücksichtigen, dass „Erzählen nicht gleich Erzählen“ ist. Becker (2013) untersuchte die Erzählleistungen von Kindern im Vor- und Grundschulalter (5, 7 und 9 Jahre) in Relation zu verschiedenen Erzählvorgaben: a. Erzählen zu einzelnen Bildfolgen, b. Erzählen einer Fantasiegeschichte, c. Erzählen nach einem vorgegebenen auditiven Stimulus, d. Erzählen eines persönlichen Erlebnisses. Beckers Ergebnisse

zeigen, dass Kinder je nach „Erzählform“ (ebd.) auf verschiedene Weise mit interaktiven Erzählaufgaben verfahren. So stellte sich beim Erzählen zu Bildfolgen heraus, dass eine Vielzahl von Kindern, vor allem die Vorschulkinder, bei ihren Darstellungen beschreibend vorgehen und keine narrativen Strukturen produzierten. Bei den anderen Erzählformen konnte beobachtet werden, dass die vorschulischen Kinder sich noch sehr stark auf die Assistenz des erwachsenen Zuhörers stützten und die jeweiligen Genremerkmale nicht einhielten, sondern fusionierten. Ohlhus und Quasthoff (2005), die mündliche und schriftliche Erzählleistungen von GrundschülerInnen in den Genres Fantasie- und Erlebniserzählung vergleichend untersuchten, fanden außerdem heraus, dass der Transfer narrativer Ressourcen vom Mündlichen ins Schriftliche bei der Erlebniserzählung weniger erfolgreich gelingt. Quasthoff und Mitarbeiter begründen diesen Befund mit den Bedingungen der schriftlichen Kommunikation, bei der sich der Erzähler nicht auf einen die Interaktion stützenden (z. B. durch Fragen und Zuhörersignale) Kommunikationspartner verlassen kann. Da Fantasieerzählungen sprachstrukturell eher an idealtypischen, monologischen Erzählformen orientiert seien und Musterhaftigkeiten enthielten, die der Kinderliteratur entstammen, sei der Ausfall des interaktiven Unterstützungssystems bei der Fantasieerzählung weniger drastisch als bei der Erlebniserzählung, die neben ihrer alltagssprachlichen Kontur einen stärker dialogischen Sprachcharakter habe.

Für den Schriftspracherwerb sind literate Erzählformen relevant: Erfolgen narrative Erfahrungen in einem literaten Genre wie der Kinderliteratur rezeptiv (z. B. beim Zuhören von vorgelesenen Geschichten), können Kinder vor Beginn der schulischen Textproduktion mit den Genremerkmalen von Erzählungen vertraut werden, ihre Musterhaftigkeiten internalisieren und literate Formen erfahren. Das hierbei entstehende Sprachwissen kann wiederum für das Erzählen im Mündlichen (Reese & Newcombe, 2007) und Schriftlichen genutzt werden (Ohlhus & Quasthoff, 2005).

3. Schriftsprachliches Lernen in der Familie

Wie bereits angedeutet, hat das Interaktionsverhalten erwachsener Bezugspersonen für den Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung eine zentrale Bedeutung. Nachdem in den 1970er Jahren genetische Aspekte des Sprachlernens stark diskutiert wurden (Chomsky, 1972), entstanden in Verbindung mit der kommunikativen Wende und der Etablierung des interaktionalen Forschungsparadigmas zunehmend Arbeiten, die die Funktion des erwachsenen Interaktionspartners im Spracherwerb zeigten (z. B. Bruner, 1985; Ninio & Bruner, 1978). Demzufolge stellen Erwachsene beim Spiel, Vorlesen oder Erzählen (z. B. in Form von Fragen oder Wiederholungen) einen Sprachkontext her, der nicht an den bereits bestehenden Sprachfähigkeiten des Kindes ansetzt, sondern sprachliche Bereiche umfasst, die das Kind zwar noch nicht erworben hat, deren Erschließung es aber auch nicht überfordert (Vygotskij, 1986). Der Spracherwerb des Kindes erhält dadurch wichtige Impulse, um sich weiter zu entwickeln.

3.1 Vorlesen, Bilderbuchrezeption und gemeinsame Schreibaktivitäten

Als wichtiger Förderaspekt in der frühen schriftsprachlichen Entwicklung von Kindern werden das Vorlesen und die gemeinsame Rezeption eines Bilderbuches erachtet. Kinder begegnen, wie bereits dargestellt, in diesen mündlichen Kontexten nicht nur literaten Sprachformen, sie lernen auch genrespezifische Elemente kennen, die für Geschichten der Kinderliteratur distinktiv sind (z. B. Palmer u. a., 2001). Zudem regt die gemeinsame Bilderbuchrezeption dekontextualisierende Leistungen und den Aufbau symbolischen Wissens an – kognitive und sprachliche Wissensbereiche, die für das spätere Schreiben- und Lesenlernen basal sind: „Das gemeinsame Lesen eines Bilderbuchs erlaubt [...] einen Prozess der Dekontextualisierung von Wörtern aus ihrem direkten Handlungszusammenhang [...] und fördert die kommunikative Funktion von Sprache. Das Kind lernt dabei den Symbolcharakter von Bildern und Sprache durch die symbolische Konstruktion des abstrakten Charakters der visuellen Repräsentation im Buch (wie auch der Sprache beim Vorlesen) anhand von bestimmten Interaktionsritualen kennen“ (Artelt u. a., 2007, S. 39). Daraus ergibt sich in Orientierung an obige Darstellung (Grafik 1) folgende Modellierung:



Grafik 2: Spracherfahrungen in der Familie nach Maas, 2008

Empirisch spiegelt sich die schriftsprachliche Bedeutung des Vorlesens in zahlreichen Studien wider, die die Beteiligung des Kindes an Vorlesesituationen mit den späteren schriftsprachlichen Leistungen in Beziehung setzen (z. B. Baker u. a., 2001; Burgess u. a., 2002). Positive Effekte können neben dem Erwerb narrativer Fähigkeiten (Reese & Newcombe, 2007) für die lexikalische Entwicklung (z. B. Richman & Colombo, 2007; Burgess u. a., 2002), aber auch für den Aufbau von Schriftbewusstheit und alphabetischen Wissens nachgewiesen werden. So fanden Evans u. a. (2008) heraus, dass vorschulische Kinder bei Vorleseinteraktionen Schriftbewusstheit ausbilden können, wenn die Erwachsenen auf die vorgelesenen Wörter deuten.

Ob Vorlesen als Praxis in der Familie verankert ist und zu einem Zugewinn sprachlichen Wissens auf Seiten des Kindes führt, hängt von mehreren Faktoren ab. Zu berücksichtigen sind, wie auch beim Erzählen, die interaktiven Strategien der erwachsenen Vorleser: Ist die Vorleseinteraktion dialogisch aufgebaut, d. h. stellt der Erwachsene offene Fragen an das Kind, regt er es an, Elemente der Geschichte narrativ wiederzugeben oder greift er Äußerungen des Kindes erweiternd auf, so begünstigt dies die Entwicklung von narrativen Fähigkeiten (Reese & Newcombe, 2007). Dabei spielt Affektivität und Empathie eine nicht unwesentliche Rolle: Liegt beides in starkem Maße vor, so gehen Erwachsene beim Vorlesen stärker auf das Kind ein und gestalten die Situation durch Fragen und interaktive Anregungen offener (Clingenpeel & Pianta, 2007).

Dieses sprachentwicklungsförderliche Interaktionsverhalten des Erwachsenen kann aber nicht nur beim Erzählen oder Vorlesen, sondern auch bei gemeinsamen Schreibinteraktionen zwischen Kind und Erwachsenem dokumentiert werden. Frühes Schreiben zeigt sich bei Kindern in unterschiedlichen Formen bereits im Alter von 2 Jahren (Barkow, 2012). Dabei entstehen Einsichten in den Symbolgehalt von Schrift, die zur Entwicklung von Schriftbewusstheit beitragen (Neumann & Neumann, 2010). Erwachsene unterstützen diesen Erwerbsprozess, indem sie beispielsweise Schreibmaterial bereitstellen, Buchstaben benennen, Buchstaben und Wörter vorschreiben oder dem Kind beim Halten des Stiftes Unterstützung geben (ebd., S. 80).

In der Familie werden also durch die erwachsenen Bezugspersonen Interaktionsformate etabliert, die, auch wenn sie nicht institutionell geprägt sind, einen schulvorbereitenden Charakter haben und die Kinder für das schriftsprachliche Richtmaß der Schule ausstatten. Doch sind die obigen Darstellungen als Idealtypen einer Sprachpraxis zu sehen, die für Familien sozial privilegierter Milieus eine Gültigkeit haben. Ein anderes Bild familialer Sprachpraktiken zeigt sich, wenn Faktoren wie elterliche Bildung und soziale Herkunft berücksichtigt werden.

3.2 Soziale Gesichtspunkte

„Proto-literate“ Erfahrungen (Maas, 2008), d. h. Spracherfahrungen, die vor dem schulischen Lesen- und Schreibenlernen im Rahmen von mündlichen Sprachaktivitäten wie z. B. Vorlesen gemacht werden, sind für den Schriftspracherwerb maßgebend. Doch sind sie in Familien je nach sozialer Herkunft unterschiedlich

distribuiert. Bernstein (1971), der die Frage von sozialer Herkunft und Bildungserfolg lange Zeit vor der Entwicklung der PISA- und IGLU-Studie stellte, nahm bereits in den 1950er Jahren eine soziale Gebundenheit des Sprachgebrauchs von Individuen an. Zwar konnte Bernstein diese Frage nicht hinreichend empirisch beantworten, doch folgten im Anschluss an seine Arbeiten zahlreiche, überwiegend internationale Studien, die soziale Differenzen in der Sprachpraxis von Familien zeigten. Für schriftspracherwerbsrelevante Fragen wurden u. a. folgende Beobachtungen angestellt:

- Studien wie Stiftung Lesen (2007), Baker & Scher (2002) oder Bracken & Fischel (2008) dokumentieren, dass Vorlesepraktiken in sozial nicht privilegierten Familien mit niedrigem Bildungsstand in geringem Maße umgesetzt werden.
- Wieler (1997) wies sozial bedingte Differenzen im Vorleseverhalten von sozial privilegierten und sozial nicht privilegierten Eltern (in diesem Falle Mütter) nach. So konnten dialogische Vorleseformen bei Müttern mittelständischer Gruppen belegt werden, aber nicht bei Müttern sozial weniger privilegierter Milieus.
- Zugleich konnten in englischsprachigen Studien für Kinder aus sozial nicht privilegierten Familien Entwicklungsrückstände im Bereich der Lexik und Syntax nachgewiesen werden (Wasik & Bond, 2001) bzw. *vice versa* Einflüsse des Vorlesens auf den Wortschatzerwerb und den Aufbau morphologischen Wissens (Sénéchal u. a., 2008).
- Unterschiede in der familialen Sprachpraxis zeigen sich ebenso bei Familien, die nach Deutschland eingewandert sind. Ergebnisse der Stiftung Lesen (2010) haben zum Ergebnis, dass Vorlesepraktiken in verschiedenen Migrantengruppen divergieren und beispielsweise im Falle von aus der Türkei immigrierten Familien nicht regelmäßig realisiert werden (Kuyumcu, 2006). Internationale Studien wie Lopéz (2005), bei der Sprachpraktiken in sozial nicht privilegierten puerto-ricanischen Familien untersucht wurden, machen allerdings die Notwendigkeit deutlich, diese Ergebnisse differenziert zu betrachten. So konnte Lopéz in der Untersuchungsgruppe von 51 Mutter-Kind-Paaren vier unterschiedliche Familientypen ausmachen: Diese unterschieden sich durch das von den Eltern favorisierte Sprachentwicklungskonzept (z. B. Sprachlernziele für das Kind, Vorstellung über den Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung etc.) und die von ihnen formulierte Bildungserwartung. Die elterlichen Orientierungen standen wiederum in Relation zur familialen Sprachpraxis und zur lexikalischen Entwicklung der sich im Vorschulalter befindenden Kinder in beiden Sprachen.

4. Rekonstruktion familialer Sprachpraxis – 2 Fallbeispiele

Anknüpfend an die eingangs gestellte Forschungsfrage, wie sich schriftsprachliches Lernen in Familien unterschiedlicher sozialer Milieus gestalten kann, werden im Folgenden schriftsprachliche Praktiken in der Familie anhand von zwei Fallbeispielen näher untersucht. Dabei wird differenziert nach Spracherwerbskontexten, die

- literate Spracherfahrungen zulassen,
- narrative Kenntnisse vermitteln,
- zum Experimentieren mit Schrift animieren.

Datengrundlage bilden die Befunde eines Dissertationsprojektes (Müller, 2012a), an dem sechs Familien mit unterschiedlicher Erstsprache (Deutsch, Russisch) und sozialer Gruppenzugehörigkeit partizipierten. Das Dissertationsprojekt zielte darauf ab, neben der Untersuchung des (vor-)schulischen Erzählerwerbs von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache (siehe hierzu Kapitel 5) Aufschluss über die familiäre Sprachpraxis, die sprachlichen Erwerbschancen der Kinder sowie die Alltagsstruktur der Familien zu erhalten. Um die familiäre Sprachpraxis rekonstruieren zu können, wurden mit den Eltern zum einen leitfadengestützte Interviews geführt, zum anderen über einen Zeitraum von einem Jahr teilnehmende Beobachtungen mittels regelmäßiger Hausbesuche durchgeführt. Die Interviews umfassten Themen wie (schrift-)sprachliche Praktiken in der Familie, elterliche Sprachsozialisation und Lese-/Schreibaktivitäten, Mediennutzung, familialer Alltag und im Falle der Familien mit russischer Erstsprache die Einwanderungsbiografie der Familie. Die Analyse der transkribierten Interviews erfolgte mit Hilfe des Analysewerkzeuges MAXQDA nach den Arbeitsprinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003). Die Feldnotizen wurden sowohl handschriftlich als auch elektronisch vorgenommen. Das Interviewmaterial wurde außerdem

durch Fachkolleginnen aus der Sprachdidaktik und Erziehungswissenschaft rezipiert, um subjektiven Einflüssen, die im Zusammenhang mit der Feldforschung entstehen können, entgegenzuwirken.

Im Folgenden wird der Darstellungsfokus auf die Realisierung von schriftsprachlichen Praktiken in den Familien Sarah und Söncke gelegt, die aufgrund des elterlichen Bildungshintergrundes und der Lebenssituation als unterschiedlich sozial privilegiert eingeschätzt werden können.

4.1 Schriftsprachliches Lernen in Sarahs Familie

Sarah (4 Jahre) lebt mit ihrer Familie, die aus ihren Eltern und drei weiteren Geschwistern besteht (Martin Säuglingsalter, Fritz 2 Jahre, Lea 3 Jahre), in einem Vorort einer süddeutschen Großstadt. Der Vater arbeitet als Lehrer einer Hauptschule und unterrichtet die Fächer Deutsch und Englisch. Die Mutter ist Angestellte und arbeitet auf Halbtagsbasis. Sie verfügt über einen Realschulabschluss. Schriftsprachliche Praktiken lassen sich anhand von Feldnotizen, die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung angefertigt wurden, und den Interviewdaten wie folgt rekonstruieren:

Vorlesen: Die Eltern beschreiben das Vorlesen als eine im Familienalltag fest verortete und vertraute Sprachpraxis, an der Sarah von frühen Kindheitsjahren an regelmäßig partizipierte und dabei eigene Buchinteressen ausbilden konnte. Die Eltern merken jedoch an, dass sich die familiäre Vorlesepraxis seit der Geburt des jüngsten Kindes (Martin), das während der Erhebungsphase des Projekts zur Welt kam, bezüglich der Häufigkeit und Qualität des Vorlesens verändert habe.³

Interviewerin: Also ich hab ja schon so rausgehört, dass Ihr den Kindern auch zuhause vorlest. [...]

Mutter: Inzwischen ist es ein bisschen weniger geworden.

Vater: Weniger wegen dem Martin halt. [...]

Mutter: Weil man sich nicht hinsetzen kann, ohne dass der einem aufs Buch krabbelt und ohne dass der auch [...] und auch beim Einschlafen. Wir haben viel zum (.) Einschlafen Bücher vorgelesen. Und das passt ihm einfach noch nicht. Das will er nicht. Licht an geht bei dem einfach noch nicht.

Mutter: Und wir haben jetzt grad nicht die Möglichkeit, es zu trennen. Ich les inzwischen mal, (.) grad dem Fritz, weil der kennt des eigentlich kaum, (.) durch den Martin. Ist auch schade, der bleibt auch relativ wenig sitzen.

Interviewerin: Und wie war es früher, als der Martin noch nicht da war?

Mutter: Da haben wir schon viel gelesen.

Vater: Viel gelesen. Ha da ((hustet)), ist einfach auch so, dass es von den (.) grad von Sarah [...] ja lies mal vor, lies mal vor, aber von der Lea eigentlich auch.

Mutter: Also ich weiß noch, die Sarah hatte schon wirklich mit achtzehn Monaten (.) hatte die nen Lieblingsbuch.

Vater: Des Leni Blaunase oder was?

Mutter: Des kannte die. (.) Da wusste die welches Wort wann kommt.

Beim Vorlesen würden die Eltern darauf achten, dass die Kinder die Inhalte der Bücher verstehen. Dazu würden sie bei Bedarf Fragen zum Buch stellen, ihnen komplex erscheinende Begriffe erklären, das Vorlesen an den Entwicklungsstand der Kinder anpassen.

Interviewerin: /Ehm/ achtet Ihr auf irgendwas beim Vorlesen? Was ist Euch da wichtig?

Mutter: Dass sie es verstanden haben. Also schon (.) wenn ich jetzt denk, (.) grad fürn Fritz, für die Sarah weniger, die versteht eigentlich die Sätze, egal wie sie abgebildet sind. (.) Lea fragt. Und fürn Fritz, wenn ich glaub, es ist jetzt schwierig gewesen, dann erklär ich ihm des noch mal. Und die Sarah erzählt dann sowieso von sich aus oft schon, was da drin vorkam, noch mal. Und die Lea macht des auch. Und der Fritz sogar auch mit seinen Worten. Wenn man ihn versteht, dann weiß man auch, [...] dass er das Buch auch verstanden hat. [...] wenn man liest, also man muss ihm erzählen, was auf dem Bild ist, in seiner Sprache mit seinen Worten. [...] also zwischendurch versuch ich dann, so Passagen zu lesen. Und ihm des dann noch mal zu erklären, dass er dann beides gehört hat.

Erzählen und Rollenspiele: In Verbindung mit dem Vorlesen lassen sich auch Sprachkontexte ausmachen, in denen Sarah mit narrativen Strukturen und dekontextualisierter Sprache produktiv experimentieren kann. So käme es nach Aussage der Mutter beim Vorlesen häufiger dazu, dass Sarah die Geschichte selbst erzählen oder die Inhalte mit ihren Geschwistern in Rollenspielen nachspielen würde.

³[...] steht für Auslassungen im Transkript.

Interviewerin: Würdet Ihr sagen, Ihr sprecht auch über das Buch dann, also wenn Du sozusagen /ehm/ auch fragst (.) sicher gehst, dass er jetzt es verstanden hat (.) der Fritz?

Mutter: Beim Fritz gehe ich sicher, ja. Also da versuche ich schon, bei der Sarah und der Lea eigentlich nicht. Da gehe ich davon aus, wenn sie nix sagen, dass sie es verstanden haben. Und dann erzählen sie ja auch mal. Also mein (.) bei denen ist es oft so, dass sie dann halt des noch mal nachspielen wollen in so in Rollenspielen [...] oft auch von Filmen, aber auch von Büchern, dass sie dann halt so ne spezielle Szene jetzt grad (.) spielen wollen.

Hörspiele: Literates Lernen erfolgt auch durch den Gebrauch von Hörspielen, die, da sie aufgenommene Erzählungen der Kinderliteratur enthalten, ebenso narrative Elemente und literate Sprachformen aufweisen.

Mutter: Und was halt jetzt in dem dreiviertel Jahr extrem zum Tragen kam, waren halt die CDs und die Kassetten, so Hörspiele (.) stattdessen.

Interviewerin: Also das kam (.) kam des von den Kindern aus oder war das so etwas, was Ihr mal so reingegeben habt?

Vater: Haben wir reingegeben. Das hat die Sarah ja auch schon (.) keine Ahnung. Die Sarah war achtzehn Monate oder so, du hast Benjamin Blümchen angemacht, und die saß (.) die saß im Kinderzimmer und hat ne dreiviertel Stunde, (.) wie lang des geht, [...]

Mutter: Also auch sogar die Lea hat mit Winnetou.

Vater: Und zwar die Alten. Das sind die alten Europahörspiele von

Winnetou. Also die sind lang, komplex. [...] Und und und (.) auch traurig und so was (.) und da (.) die Sarah, nee das macht die Lea nicht, gell? Die Sarah steht immer vor der Box und ((lacht)) hört, und die Lea hockt dann. (.) Aber das finden sie beide auch sehr (.) des haben sie sozusagen so als Substitut fürs Vorlesen, glaub ich, ein bisschen momentan [...] Von Märchen (.) von Märchen CDs, ne? [...] Und dann hatten wir dieses Märchen "Von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen". Da saß sie da, und sagt auf einmal vor sich hin: „Was? Du willst mich erwürgen? Gleich sollst du wieder zurück in deinen Sarg!“ Ja und (.) die hat dann eben diese (.) diese teilweise dann so geschwollene Sprache.

Mutter: Jaja. Des n e r v t als schon.

Schreibaktivitäten: Ein weiterer Erwerbskontext für den Umgang mit dekontextualisierter Sprache lässt sich in der elterlichen Beschreibung von gemeinsamen Schreibaktivitäten rekonstruieren.

Interviewerin: Also könnt Ihr des ungefähr zeitlich sagen, wann das bei Sarah das Interesse an Buchstaben losging?

Vater: Mit drei.

Interviewerin: und dass sie angefangen hat zu schreiben?

Vater: Ich weiß nicht wie (.) ich weiß nur, dass ich immer gesagt hab, das kann nicht sein, dass die mit drei schon schreiben kann.

Mutter: Mit dreiundeinhalb Jahre konnte sie ihren Namen auf jeden Fall schon schreiben und hat schon verstanden, was diese Buchstaben bedeuten.

Interviewerin: Und habt Ihr des irgendwie angeregt oder war es so?

Mutter: Bei der Lea hab ichs dann doch schon angeregt. Also bei der Sarah wars von ihr aus und (.) klar, dann hab ich ihr natürlich alles gezeigt. Sie hats aufgesaugt und (.) bei der Lea wars dann so, sie wollts dann auch, weil sie bei der Sarah gesehen hat, und dann hab ich versucht ihrs alles zu erzählen, zu erklären.

Die hier gesammelten Eindrücke zur familialen Sprachsozialisation, die sich aus dem elterlichen Interview ergeben, spiegeln sich in den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtungen wider. So konnten etwa in den Räumlichkeiten der Familie zahlreiche altersvariierende Kinderbücher und Hörspiele dokumentiert werden. Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass den Kindern eine Schreib- und Malecke zur Verfügung stand und der Vater regelmäßigen Lesegewohnheiten und einem eigenen literarischen Interesse nachging.

4.2 Schriftsprachliches Lernen in Sönckes Familie

Söncke (5 Jahre) lebt in einem Stadtviertel, das als nicht sozial privilegiert gilt, zusammen mit seiner Mutter und seinem Bruder Konradin (12 Jahre alt). Sönckes Mutter verfügt über einen Hauptschulabschluss und ist zum Zeitpunkt des Projekts arbeitslos. Schriftsprachliche Erwerbskontexte erweisen sich sowohl bei den Hausbesuchen als auch bei der Analyse der Interviewdaten im Familienalltag als nicht frequent:

Vorlesen: Zwar bejaht die Mutter im Interview das Praktizieren von Vorlesesituationen, insbesondere zu Bettgezeiten. Doch lassen ihre Darstellungen im zweiten Interviewabschnitt erkennen, dass das Vorlesen im Familienalltag keine etablierte Sprachpraxis darstellt.

Interviewerin: Mhm okay. Und /ehm/ haben denn die Kinder ein (.) Lieblingsbuch?

Mutter: Lieblingsbuch?

Interviewerin: Oder mögen Sie besondere Geschichten gerne?

Mutter: Diese (.) diese dreihundertfünfundsechzig Tage-Dings-da-Geschichte, indem se [...] genau, dass se jede Tag ne neue Geschichte haben. Jahresbuch, da isch des dann, wo jeden Tag ne neue Geschichte isch. Des möge se gern vorgelese haben.

Interviewerin: Ah okay. Und dem Älteren lesen Sie auch noch vor manchmal?

Mutter: Ja, der hockt sich dann mit rein, und dann (.) hört er au gern zu.

Interviewerin: Ja. Und wie läuft denn dann das Vorlesen ab? Also (.) machen Sie das zur ne bestimmten (.) Tageszeit?

Mutter: Ja, abends gern mach ich des.

Interviewerin: [...] Kommen die Kinder zu Ihnen, oder sagen Sie, wir lesen jetzt vor oder?

Mutter: Ja, die fragen mich halt dann, machen wir es jetzt oder? Und dann geht ich halt hin und hock mich mit denen zusammen hin, und dann les ich vor. Also freiwillig würd ich's au net anbiete, glaub ich. Also manchmal, wenn ich kei Luscht hab, dann bin ich froh, wenn sie net komme. Also es gibt schon Tage, wo ich wirklich mal (.) bin froh, wenn ich mei Ruh hab.

Interviewerin: Wahrscheinlich dann auch von der Arbeit?

Mutter: Ja, des isch halt au /eh/ keine Ahnung. Durch des, weil /eh/ ich ich hab fascht gar net (.) ich hab ja keine Zeit für mich gar net. Ich weiß nicht und manchmal, wenn die dann schlafe, bin ich froh, wenn ich mal fünf Minute nur für mich hab.

Vorlesesituationen finden demnach statt, aber sind zeitlich begrenzt:

Interviewerin: Und wenn Sie vorlesen, achten Sie da auf irgendwas oder?

Mutter: Nee, (.) die suchen sichs meischtens aus. (.) Also ich hab ja so ein dreihundertfünfundsechzig-Tage-Buch, Geschichte-Dings. (.) Und dann suchen sie sich des (.) entweder suche die sichs aus, oder ich mach meischtens, was eigentlich (.) net so lang dauert.

Interviewerin: Okay.

Mutter: Weil dann guck ich au schon auf die Zeit, dass wir net (.) ä Stund lese, sondern dass wir nur ein Kapitel au nur durchlese, aber meischtens komme ich bei drei ((gemeint sind die Kapitel)) erscht raus. ((räuspert sich)). Des isch es, (.) weil Söncke hat die längere Ausdauer als der Konradin. [...] Konradin macht irgendwann: Rrrr. ((Schnarchgeräusch))

Interviewerin: Die Augen zu.

Mutter: und der Söncke: (.) Ja weiter, ja weiter. So.

Interviewerin: Also er will das dann eher?

Mutter: Ja, (.) der hat dann die längere Ausdauer.

Vorlesen wird von der Mutter als eine Tätigkeit gesehen, die für sie mit körperlichen Anstrengungen verbunden ist.⁴

Interviewerin: /E h m/ ich hatte ihnen ja (.) /ehm/ diese Vorlese (.) also dieses Buch mitgegeben. Wie war denn das für Sie?

Mutter: Zu vorlese? /Eh/ schwierig. Durch des, weil ich ja schnell les. Und ich sprich ja auch schneller (.) e i g e n t l i c h. Und da isch für mich des Konzentra /eh/ des Konzentriere so schwierig, weil ich eigentlich ratata runter les, weil ich find des grauenvoll, vorzulese. Also von de Stimm her [...]. Deswege les ich net gern vor.

Interviewerin: Und /ehm/ lesen Sie denn auch viel selber noch?

Mutter: Nee. [...] Da bin ich ehrlich gesagt faul, weil ich kann die kleine (.) [...] ich kann ja nur mit einem Aug seh ich ja nur fascht. Also mit dem anderen ganz schlecht, also les ich mit einem Aug, und das strengt mich schnell an.

Spielen: Sprachpraktiken, die darüber hinaus literates Lernen ermöglichen würden (z. B. das Erzählen von Geschichten oder die Rezeption von Hörspielen), lassen sich nicht rekonstruieren. In Spielsituationen verhält sich die Mutter, so wie sie es beschreibt, eher passiv.

⁴Die Interviewerin bezieht sich eingangs des folgenden Interviewabschnitts auf eine Vorlesesituation, die im Rahmen des Projektes videographiert, aber nicht ausgewertet wurde.

Interviewerin: Und /ehm/ also würden Sie sagen, dass ist (.) ist wirklich viel? ((gemeint ist das Fernsehen schauen))

Mutter: Ja manchmal (.) also manchmal hat der Söncke so ne Phase, da guckt er (.) viel. Da muss ich ihm wirklich verbiete des Fernsehe also. Ich hab zu ihm gesagt, er kann abends zwei Serie angucke. Des reicht. Vorhin war er jetzt auch am Fernsehe, hat ganz schnell ausgemacht, Claudi kommt⁵. [...] Aber meischens verzieht er sich eh ins Zimmer und hat seine Autowelt, seine richtige Autowelt, wo ich äh.

Interviewerin: Spielzeugwelt?

Mutter: Genau die Autos, da muss er (.) da baut er seine ganze Autos auf und seine Dinosaurier. (.) Und dann hockt er stundelang drin und schwätzt mit dene Dinger. Und dann fragt er mich immer, ob ich mitmach. Dann hab ich gesagt, nee, mit Autos hab ich nichts zu tun.

Hausaufgaben: Gemeinsame Nachmittagsaktivitäten umfassen, seitdem Söncke die erste Klasse besucht, vor allem die Bearbeitung der Hausaufgaben, auf die die Mutter besonderen Wert legt.

Interviewerin: [...] mit den Hausaufgaben da sind Sie ja fleißig dabei.

Mutter: Ja, isch mir wichtig. (.) Die Lehrerin hat gesagt: I soll net dabei sein. Aber so wie Sies grad vorhin⁶ (.) er wollt einfach schnell schnell machen. [...] und ich find's halt wichtig, w e i l (.) ich hab die Chance net gehabt. [...] mir ist halt wichtig, dass die was mache, (.) dass die nicht da hocke und sind später arbeitslos so wie ich.

Die teilnehmenden Beobachtungen in der Familie bestätigen die Aussagen der Mutter und die Annahme einer nicht ritualisierten Vorlesepraxis. Während gemeinsame Hausaufgaben-situationen häufig beobachtet werden konnten, waren schriftspracherwerbsunterstützende Medien wie Bilderbücher oder Hörspiele im Haushalt der Familie nicht auszumachen. Generell waren Bücher im häuslichen Umfeld kaum sichtbar.

5. Die frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten der Kinder

Um erfassen zu können, in welcher Beziehung die in der Familie vorgefundenen schriftsprachlichen Erwerbskontexte mit dem schriftsprachlichen Lernen der Kinder stehen, wurden die Erzählfähigkeiten der Kinder im Vor- und Grundschulalter zu insgesamt 5 Erhebungszeiten untersucht sowie ihre frühen Schreibleistungen bis zum Ende des 1. Schuljahres dokumentiert:

– Erfassung der narrativen Fähigkeiten:

Die Kinder wurden gebeten, ein ihnen bis dahin unbekanntes Bilderbuch (McKee & Inhauser, 2007)⁷ anzusehen und die darin dargestellten Handlungen der anwesenden Forscherin zu erzählen. Um Äußerungen im Zeigfeld von Sprache entgegenzuwirken, befand sich das Bilderbuch ausschließlich im Sichtfeld der Kinder. In einem zweiten Schritt wurden die Kinder dazu aufgefordert, ihre Geschichte nochmals zu erzählen. Ihre Darstellungen wurden dabei nach folgender Aufgabenstellung verschriftet:

```
68      F:      MENSCH; (-)
69              das haste aber GUT erzählt; (-)
70              GANZ toll.
71              () <<lobt das Kind>>
72              WEIßte WAS, (.)
73              ich SCHREIB jetzt auch nochmal AUF,=
74              =was du mir erzÄHLST; (-)
75              du hast das SO !SCHÖN! erzählt. (-)
76              ich würd die geSCHICHte gern MITnehmen nach HAUse,
77              (-)
78              und ich SCHREIB einfach MIT, (.)
79              was du mir erzählst; (-)
```

⁵Gemeint sind hier die Hausbesuche der Forscherin.

⁶Hier nimmt die Mutter Bezug auf eine Hausaufgaben-situation, die stattfand, als die Forscherin die Familie besuchte.

⁷Das Bilderbuch thematisiert die Geschichte zweier „Kerle“ oder „Monster“, die an zwei unterschiedlichen Seiten eines Berges leben und sich noch nicht begegnet sind. Durch ein Loch im Berg sind sie aber in der Lage, miteinander zu kommunizieren. Zwischen den Handlungsfiguren kommt es eines Tages zu einem Streit, der dazu führt, dass diese nicht nur unfreundliche Worte miteinander austauschen, sondern beginnen, Felsstücke über den Berg zu werfen. In ihrem Zorn werfen sie mehr und mehr Steine, so dass der Berg erschüttert und schließlich zusammenbricht. Das Ereignis hat aber auch etwas Gutes: Die Aktanten können sich zum ersten Mal sehen, sie beenden ihre Streitigkeiten und werden Freunde.

Ziel der Verschriftungsmethode (Maas, 2008) war es, die Kinder dazu anzuregen, ihre Erzählung zu überarbeiten und im Zuge des veränderten, stärker formalen Rahmens der Sprachverwendungssituation literate Sprachformen und narrative Elemente zu verwenden. Die Auswertung der Erzähltdaten basierte auf einem Verständnis von Erzählen, das dieses als interaktive Tätigkeit begreift, bei der ErzählerInnen die Aufgabe haben, die ihnen zugewiesene Diskurseinheit narrativ zu bearbeiten. Mit Bezug auf Quasthoff (1980) wurde als wesentliches Merkmal einer Erzählung die Realisierung eines „Planbruchs“ (sprachliche Umsetzung eines unerwarteten Ereignisses) und, da es sich hierbei um eine literate Erzählform handelt, die Verwendung dramatisierender Mittel und literater Sprachformen gesehen (Müller, 2012a).

– *Dokumentation der frühen Schriftkenntnisse:*

Anknüpfend an die Erzählsituation wurden die Kinder gebeten, einmal selbst die Geschichte aufzuschreiben oder, falls ihnen das nicht möglich war, das aufzuschreiben, was sie konnten.

Im Folgenden werden eine Auswahl von Erzählungen und frühen Schreibungen der Kinder Sarah und Söncke vorgestellt. Als Analysetool wurde das von Hausendorf und Quasthoff (2005) erarbeitete Modell GLOBE („Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten“) herangezogen. Dieses beschreibt Erzählkompetenz in drei unterschiedlichen Dimensionen (Quasthoff u. a., 2011):

- *Kontextualisierung:* Eingliederung der narrativen Diskurseinheit in den Interaktionsverlauf; Identifikation und Bearbeitung des narrativen Zugwangs
- *Vertexung:* Semantischer Aufbau und Ausrichtung der Diskurseinheit; Gebrauch von sprachlichen Mitteln gemäß der jeweiligen Erzählform; hier z. B. Integrierung von Evaluationen, Dramatisierung, Zentrierung eines Kernereignisses, Umsetzung von Unerwartetheit
- *Markierung:* Formenbezogene Gestaltung der Diskurseinheit; Gebrauch von sprachlichen Formen; hier vor allem literater Sprachformen wie formale, nicht alltagssprachliche Lexik, Ausdrücke aus der Kinderliteratur, komplexe syntaktische Strukturen (z. B. Nebensätze; Maas, 2008), Gebrauch literater Tempora wie Präteritum oder Plusquamperfekt (Weinrich, 2007).

Aus vereinfachenden Gründen wird für die Betrachtung der drei Ebenen eine integrierende Darstellung gewählt.

5.1 Erzählen und frühes Schreiben - Sarah

Sarah ist, als ihr die Erzählaufgabe gestellt wird, 4;8 Jahre alt. Wie im folgenden hier verkürzt dargestellten Transkript zu erkennen ist, geht Sarah zunächst deskriptiv vor und fällt dann in den Modus des Erzählens, indem sie einen Planbruch als wesentliches Merkmal einer Erzählung realisiert (Z. 48-53).

Sarah, 4;8 Jahre: Erzählen

```

39  S: [da SITzen zwei (.) zwei TIERe- (.)
40      aber ich WEIß nicht,=
41      =wie die !HEI!ßen;; (-)
42  F: hm, (-)
43  S: und auf der !NÄCHS!ten SEIte stehen die; (---)
44  F: mhm; (.)
45  S: und auf der DRITten SEIte (---) stehen die AUCH; (--)
46      auf der !VIER!ten SEIte liegen die. (--)
47      auf der !FÜNF!ten spielen=se BALL. (-)
48      Aber !!DA:!! SCHREIT ↑!!EIN!! TIER von denen- (.)
49      durch des LOCH- (.)
50      DASS da ein !STEIN! <<dim weggefallen ist>.=
51  F: OCH; (.)
52  S: und !DANN! rennt !EIN! !EIN!ziges TIER auf einen Hügel=
53      =und der Hügel geht ka!PUTT!. (.)

```

[...]

Die Diskurseinheit, die unter der Bedingung der Verschriftung entsteht, weicht von Sarahs Leistungen im ersten Interaktionsmodus ab. Während Sarahs Darstellungen verschriftet werden, ist ihre Aufmerksamkeit auf den Schreibprozess gerichtet. Prosodische Markierungen (grau schattiert im Transkript), eine einfache

Satzstruktur sowie die Unterlassung narrativer Mittel zeigen, dass es Sarah hier nicht um das Erzählen einer Geschichte geht. Sie wählt vielmehr eine Darstellungsweise, die es der Forscherin erlaubt, ihre Äußerungen wortgetreu zu notieren. Metasprachliche Handlungen wie in den Zeilen 109-116 weisen zudem darauf hin, dass Sarah bereits über ein alphabetisches Wissen verfügt, das es ihr ermöglicht, einzelne Phoneme aus einem Wort auszugliedern.

Sarah, 4;8 Jahre: Erzählen bei simultaner Verschriftung

100 S: DA (.) DA setzen die zwei DA; (--)
 101 F: hm, (-)
 102 S: ich !WEIß! nicht was des SIND; (2.0)
 103 F: hm, (---)
 104 S: was SCHREIBST du da DRUNter? (--)
 105 F: mhm: (.) ich schreib DAS auf==
 106 =was du mir erzÄHLST; (---)
 107 S: und !DANN! (.) DANN STE:hen=se <<p zuSAmmen>. (---)
 108 F: hm, (1.9)
 109 S: hh (.) SCHREIBST du STE:hen⁸ mit STE:hen⁹?
 110 (-)
 111 F: hm; (1.0)
 112 S: mit [s]?=
 113 F: =mit [s] (--) und? (---)
 114 S: [ts] (--)
 115 F: hm? (.)
 116 S: und [h]; (.)
 117 F: geNAU; (1.3)
 118 SO; (.)
 119 und DANN STEhen sie zusammen,=
 120 =wie GEHT=S dann WEIter? (.)

Das Phänomen des Diktierens zeigt sich bei Sarah besonders stark im Alter von 5;8 Jahren. Ein entscheidender Indikator für eine Diktierpraxis bildet ihr Korrekturverhalten in Zeile 90-92 („Sie liegen in der Nacht auf=n Stein“ hin zu „auf den Steinen“) und 151-154 („sitzen auf den Stein“ hin zu „sitzen auf den Steinen“), das darauf abzielt, die Verschriftung durch exakte phonologische Realisierung zu erleichtern. Neben den längeren Pausen, der deutlichen Aussprache (siehe die prosodischen Markierungen im Transkript) sowie den metasprachlichen Handlungen (siehe Kasten im Transkript), die ebenso dafür sprechen, dass Sarah ihre Äußerungen an den Verschriftungsprozess angleicht, bilden Äußerungen wie „gell, da kommt zweimal rot vor?“ (Z. 101-102) oder „du schreibst immer, wie ich sag“ (Z. 86-87) Sarahs frühes Schriftwissen und ihre Fähigkeit zur Dekontextualisierung ab.

Sarah, 5;8 Jahre: Erzählen bei simultaner Verschriftung

65 S: sie SITzen an einem BERG mit !WIE!se, (---)
 66 F: mhm; (---)
 67 S: <<beugt sich vor zu dem Blatt, auf dem die Forscherin
 68 die Äußerungen notiert>>
 69 SCHREIB=S RIChtig bitte,=
 70 =dass [ich=s
 71 F: [(.) (1.0)
 72 hm; (1.8)
 73 mit !WIE!se, (2.1)
 74 S: äh; (1.7)
 75 <<lehnt sich zurück und blättert weiter>>
 76 der BLAUe ruft <<dim den ROTn durch ein BERGloch (.)
 77 was hin>; (5.4)<<beobachtet die Verschriftung>>
 78 F: hm; (1.0)
 79 S: <<p (HALten); (4.0)
 80 der !RO:!te re' (.)
 81 ruft dem !BLAU!en durch=s BERGloch was hin; (-)
 82 <<beugt sich vor und guckt auf das Blatt>>
 83 JETZT iss:es genau ABgewechselt; ((lacht))=

⁸[t] im Anlaut gesprochen.

⁹[s] im Anlaut gesprochen.

84 F: =ja; ((lacht)) (4.9)
85 hm; (-)

86 S: DU schreibst immer,=
87 =wie ich SA:G; (-)

88 F:: geNAU; (.)
89 S: <<lehnt sich zurück und blättert weiter>>
90 sie LIEgen (.) in der NACHT auf=n STEIN, (---)
91 F: mhm;=
92 S: auf den !STEI!nen, (1.9)

93 <<beobachtet die Verschriftung>>
94 F: mhm; (2.9)
95 S: <<blickt auf das Blatt>>
96 HAB ich !SO:! ↑VIEL geSAGT? (.)
97 F: ja; (1.4)

98 S: der BLAUe ruft dem RO:tn was,=
99 =und SCHMEIßT (.) dem ein !STEIN! an,=
100 =und der Rote rennt !WEG!; (2.2)

101 GELL,=
102 =da kommt !ZWEI!mal ROT vor? (-)

103 F: mhm; (1.8)

104 S: <<lehnt sich vor zu dem Blatt>>
105 KOMMT da !NOCH! was ZWEImal vor? (-)

106 F: <<p WEIß ich nicht;> (1.1)
107 <<p wie GEHT=S denn WEIter?>
108 S: der BLAU' (.)
109 <<lehnt sich zurück und blättert weiter>>
110 Rote schmeißt dem BLAUen ein STEIN an::, (3.1)
111 und (.) der !BERG! bricht; (-)
112 F: mhm;=
113 S: =ein BISSchen. (3.9)
114 <<beobachtet die Verschriftung>>
115 F: mhm; (1.0)

116 S: JETZT brauchst du n NEUes BLATT,=
117 gell? (.)

118 F: geNAU; (.)
119 jetzt DREH ich einfach die SEIte um; (-)
120 S: <<blättert>>
121 die SCHMEIßen sich gegenseitig !STEI!ne an, (1.2)
122 und=der RO:te springt zur !SEI!te,
123 <<lehnt sich vor zu dem Blatt>>
124 (--)
125 hhh (3.3)

126 HEY; (.)
127 du SCHREIBST ja !KRIT!zel !KRAT!zel;=

128 F: =((lacht)) ich muss doch so schnell MITschreiben; (3.2)
129 S: <<lehnt sich zurück und blättert>>
130 d (.) die (.) STEIne machen=s !EI::S! kaPUTT; (-)
131 F: hm;
132 <<beobachtet die Verschriftung und wartet, bis
133 diese abgeschlossen ist>>
134 (3.1)
135 S: die HEben zwei GROße !STEI!ne hoch, (.)
136 F: hm;
137 <<beobachtet die Verschriftung>>
138 (5.6)
139 S: <<dim sie HEben zwei !KLEI!ne STEIne hoch>, (-)
140 F: hm; (-)
141 S: gell,=

142 es wird IMmer !WIT!ziger,=
143 F: =ja; ((lacht)) (1.5)
144 S: und IMmer !GLEI::C!her; <<gähnt>> (-)
145 und sie WERfen zwei große !STEI!ne weg, (--)
146 F: mhm; (3.0)
147 SO::; (3.0)
148 S: sie GEhen zuei↑!NAN!der,=
149 F: hm; (3.9)

150	S:	<<beobachtet die Verschriftung>>
151		sie SITzen <u>auf den</u> !STEIN:!,=
152		<<beobachtet die Verschriftung>>
153	F:	=hm; (.)
154	S:	<u>auf den</u> STEI!NEN!; (1.2)

155 F: hm; (4.9)
156 S: !EN!de;

Das bereits bei der Erzählsituation erkennbare frühe Schriftwissen Sarahs zeigt sich ebenso in der Lösung der Schreibaufgabe. Es umfasst erste regelhafte Bezüge zwischen Gesprochenem und Geschriebenem im Alter von 5;0 Jahren, Einsichten in den Aufbau von Wörtern (z. B. Realisierung der Reduktionssilbe), das Experimentieren mit literaten Strukturen („als es Nacht wird“), Gebrauch des unbestimmten Artikels („ein Berg“, „ein Loch“) im Alter von 5;8 Jahren.

SIWER V E N SCHOA N E
 DER
 EIN
 SCHRIT D E N A N D E R E N
 A N
 A N B E R K
 G E K A P U T

Sie werfen Steine. Der eine schreit den anderen an. Ein Berg geht kaputt.

ZWEI MONSTER SITZEN
 AUF EINEM BERG
 DER BLAUE SCHREIT DURCH
 EIN LOCH
 G E T Z T S C H R E I T
 DAS ROTE MONSTER
 DURCH DAS LOCH
 A L S E S N A C H T W I R T
 S C H L A F E N D I E
 B E I D E N M O N S T E R
 A U F D E R W I E S E
 D E R R O T E S C H M E I ß T E I N E N
 S T E I N

Zwei Monster sitzen auf einem Berg. Der Blaue schreit durch ein Loch. Jetzt schreit das rote Monster durch das Loch.

Als es Nacht wird, schlafen die beiden Monster auf der Wiese. Der Rote schmeißt einen Stein.

5.2 Erzählen und frühes Schreiben – Söncke

Wie das anschließende Transkript zeigt, geht Söncke bei der Lösung der Erzählanforderung anders vor. Die Ereignisse des Bilderbuches reiht er in Verwendung der adverbialen Konstruktion „und dann“ linear und stellt diese analog zum Blättern im Bilderbuch in einen chronologischen Zusammenhang. Auf der Ebene der Vertextung lassen sich keine sprachlichen Mittel feststellen, die für eine narrative Umsetzung der Diskurs-einheit sprechen würden. Vielmehr stellt Söncke die Ereignisse beschreibend dar. Dabei geht er allerdings

elaborierend und an einigen Stellen sprachlich komplex vor (s. die (versuchten) Präteritumformen in Z. 43, 45 und Nebensatzkonstruktionen in Z. 33, 37-38).

Söncke, 5;8 Jahre: Erzählen

25 S: ähm; (--)
 26 die ZWEI sitzen sich (-) wo↑HI:N auf einen- (--)
 27 (TRA::ften), (0.5) (-)
 28 <<genuschelt> un-> (--) (2.6)
 29 der ANdere (---)
 30 sitzt auf die ANdere seite,=
 31 =und der ANdere is auf einer ANDeren. (3.3)
 32 F: [hm? (--)
 33 S: [da !HÖRT! der ANdere wie der AN:dere (.) schwätzt, (5.9)
 34 hu'; (1.2)
 35 und DANN hört- (-)
 36 äh; (1.3)
 37 DANN hört er, (.)
 38 wie ER (.) der ANdere Rote schwätzt, (.) der DRAChe, (-)
 39 F: hm? (3.2)
 40 S: äh (.) QUATSCH; ()
 41 DANN (.) haben die zwei sich !HIN!gelegt, (-)
 42 EI:ner (-) bleibt auf seinem !RÜC!ken,=
 43 =Einer (.) der DRache lag auf seinen !RÜC!ken, (.)
 44 mit dem EINhorn (.) mit dem spitzen (.) DING; (-)
 45 und der ANdere legte sich mit dem BAUCH hin; (.)
 46 F: hm, (5.4)
 47 S: und DANN hat der ANdere ganz laut ge!SCHREIN! ,=
 48 =und d (.) und=der DRache hat !ANGSCHT! gekriegt; (--)
 49 F: aha; (1.9)
 50 S: äh=äh- (.)
 51 moMENTmal; (-)
 52 DANN hat er ein STEIN ↑!HO:CH! geSCHMISSen, (-)
 53 F: hm; (-)
 54 S: und hat ein KLEI:nes STÜCK ABgebrochen, (-)
 55 F: hm; (-)
 56 S: ÄH-=
 57 =WArte,=
 58 =ich mach GANze ZEIT immer zu !WEIT!; (1.9)
 59 <<meint das Blättern>>
 60 und DANN ha- (.)
 61 hat=er- (--)
 62 hat der ANdere=
 63 =die GANze ZEIT mit !GANZ! viel SITteSTEIne ABgeSCHMISSen;
 64 (4.6)
 65 und DANN (.) hat er GANZ VIEle !STEI!ne geschmissen, (.)
 66 und alle sin auf einen BERG gekommen,=
 67 =und DANN isch alles kaPUTT gegangen, (-)
 68 F: aHA; (1.4)
 69 S: und DANN haben die ZWEI (.)
 70 sich gestritte mit !GANZ!viel ↑!SITten!STEIne, (-)
 71 (mit) die ↑!GANZ! ↑!GANZ! (.) die GANZ GRO:ßen; (-)
 72 F: hm; (2.0)
 73 S: DANN haben sie sich NOCH !WEI!ter GANZ lange beschmeißen;
 74 (-)
 75 und dann sind die wieder FREUNDe gewesen,=
 76 =und DANN <<dim> haben sie sich (halt) wieder hingesitzt>.

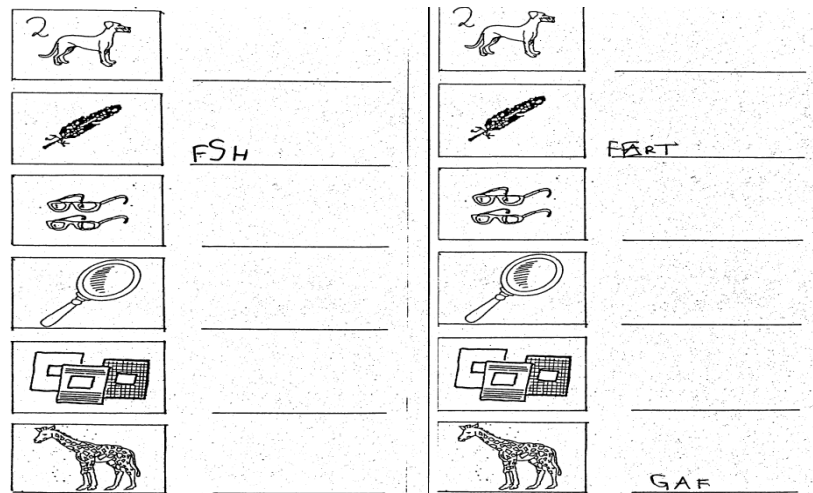
Im Interaktionsmodus „Erzählen bei simultaner Verschriftung“ zeigt sich bei Söncke eine stärkere Tendenz zur Steuerung des Sprachgebrauchs: Vagheitsausdrücke wie „wohin“ oder „Ding“ (s. o., Z. 26, 44) werden ausgelassen, Alltagssprachliche Lexik leicht reduziert (siehe der Gebrauch des Adjektivs „ganz“), Darstellungen konkretisiert (z. B. in den Z. 109-110: „und einer liegt auf dem Bauch, der Blaue liegt auf dem Bauch“). Aber nicht nur diese Indikatoren sprechen dafür, dass Söncke seinen Sprachgebrauch an die Verschriftungssituation anpasst. Auch die Dialogpartikel „also“ in Zeile 97, die die Funktion hat, den Beginn des Verschriftungsprozess zu markieren, und Sönckes unruhiges Verhalten in den Zeilen 114,128 stützen diese Annahme.

Söncke, 5;8 Jahre: Erzählen bei simultaner Verschriftung

94 S: [DA sitzen die ZWEI [schon;
 95 F: [genau;=
 96 erZÄHL mir mal die geSCHIChte; (-)
 97 S: Also [DA;

98 F: [und ICH schreib mit. (-)
 99 S: die ZWEI haben sich HINGesitzt; (2.0)
 100 und DANN ha- (.)
 101 hat der ANDere !ZU!gehört,=
 102 =wie der ANDere ↑!SCHWÄTZT!, (.)
 103 der BLAUe; (2.3)
 104 ähm=der=der (.) der DRAChe; (--)
 105 **und DANN hat der (.) !RO:!te geSAGT,=**
 106 =und der BLAUe hat ZUgehört, (3.2)
 107 und DANN haben die zwei sich HINGelegt, (-)
 108 einer liegt=(wieder) auf den RÜCKen;=
 109 =und einer liegt auf dem ↑!BAUCH!,=
 110 =der BLAUe liegt auf dem BAUCH, (.)
 111 und ein RÖte lagte (.) auf (.) SEI::N (.) RÜCKen; (-)
 112 DA schreit DER: ganz LAUT,=
 113 =und DANN hat=er ANGSCHT gekriegt,=
 114 =dann isch=ein <<hektisch> (.) ein sch (.) .h (.) ein (-)
 115 ein STEIN RUNter gefallen>,=
 116 =(und dann bin ich halt erSCHROCKen). (5.0)
 117 F: hm; (2.9)
 118 SUpEr Söncke. (---)
 119 ((5.0 sec. Auslassung, da ein anderes Kind den Raum
 120 betritt und wieder geht))
 121 S: und DANN haben die ZWEI sich ABgeschmissen,=
 122 F: =hm;=
 123 =un der ANDere (.) HAT mit seine drei ZE:henspitze geSTANDen,
 124 (1.8)
 125 DANN (-) hat der andere schon alle GANZ (.) die !VIER!
 126 STEIne ka'- (.) VIER STEIne (ge↑WERfen),=
 127 F: =hm;=
 128 S: =<<hektisch> der (.) BLAUe>; (--)
 129 und DANN hat der AN- (.)
 130 !GANZ! VIER auf EINmal mit einer (.)
 131 ZWEI HANDe geschmissen; (3.2)
 132 DANN hat- (.)
 133 streiten die sich !WEI!ter, (-)
 134 und !WEI!ter, (-)
 135 F: hm; (-)
 136 S: und ↑!IM:!mer, (---)
 137 und dann wer' (-)
 138 ↑<<dim,p beschmeißen die sich nicht mehr>, (-)
 139 äh- (.) der RÖte hat ihn !WEG!geschmissen, (--)
 140 und der BLAUe hat ihn noch in der HAND geHEben, (--)
 141 und dann waren die wieder BEStE FREUNDe==
 142 =<<acc> und der andere **wollte**=ihn>; (.)
 143 die ANderen zwei haben sich wieder be' (.) beFREUNdet, (-)
 144 F: hm;=
 145 S: =und !↑AL!les.

Eigenständige Schreibungen Sönckes erfolgten im Vorschulalter nicht. Die ersten Schreibungen konnten zu Beginn des ersten Schuljahres gesammelt werden (Vorlage: Röber, 2009). Wie zu erkennen ist, steht Söncke am Anfang des Schreibenlernens.



1. Schuljahr September

1. Schuljahr Oktober

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die hier dargestellten Fallbeispiele unterstreichen die eingangs skizzierten Befunde internationaler Schulleistungsuntersuchungen, nach denen in Deutschland eine besonders hohe Korrelation zwischen sprachlichen Fähigkeiten und sozialer Herkunft vorliegt, indem sie, wie folgende Tabelle veranschaulicht, in Abhängigkeit von sozialen Faktoren eine jeweils unterschiedliche familiäre Sprachpraxis zeigen: im Falle von Sarah eine familiäre Sprachpraxis mit reichhaltigem Sprachangebot, im Falle von Söncke eine familiäre Sprachpraxis mit wenig reichhaltigem Sprachangebot:

Soziale Merkmale	Sarah	Söncke
Aktuelle Berufe der Eltern	Vater: Lehrer Mutter: Angestellte	Mutter: arbeitslos, alleinerziehend
Bildungsabschluss der Eltern	Vater: Abitur Mutter: Realschulabschluss	Mutter: Hauptschulabschluss
Sprachaktivitäten		
Regelmäßiges Vorlesen	Xxx	
Freiwilliges und lustvolles Vorlesen	Xxx	
Dialogisches Vorlesen	Xxx	
Elterliche Lesegewohnheiten	Xxx	
Nutzung von Hörspielen	Xxx	
Rollenspiele	Xxx	
Singen	Xxx	xxx
Reimen	Xxx	
Hoher Medienkonsum (TV, Computerspiele etc.)		xxx
Vorschulisches Sprachwissen		
Narratives Genrewissen	Xxx	
Schriftwissen	Xxx	
Sprachliche Anpassung an die Verschriftungssituation	Xxx	xxx

Tabelle 1: Familiäre Sprachpraktiken und frühes schriftsprachliches Wissen der Kinder

Dieses Ungleichgewicht in den familialen Sprachlernvoraussetzungen findet sich in dem frühen schriftsprachlichen Wissen der Kinder wieder und stützt diese mit ungleichen Ressourcen für die Bewältigung schulischer Sprachanforderungen aus. Damit entsteht eine Bildungsbenachteiligung bzw. -bevorzugung, die sich im Verlauf der Schulzeit nicht neutralisiert.

Die Ergebnisse zeigen somit die Spanne möglicher familialer Sprachpraktiken, die die schriftsprachliche Entwicklung von Kindern bedingen, und pointieren die Heterogenität in den sprachlichen Voraussetzungen von Kindern am Schulanfang.

Die Schule steht vor der Herausforderung, mit dieser Heterogenität umzugehen und über Differenzierung und Individualisierung den verschiedenen Spracherfahrungen der Kinder gerecht zu werden. Die unterdurchschnittlichen Lesekompetenzen von SchülerInnen aus bildungsfernen Milieus belegen jedoch, dass weder Schule noch Kindergarten bislang passende Antworten auf den Einfluss der familialen Sprachsozialisation gefunden haben. Antworten sind aber dringend notwendig. Hier ist nicht nur ein stärkerer Austausch zwischen Sprachdidaktik und Schulpraxis gefragt, sondern auch der Ausbau von Forschungsarbeiten, die die Wirksamkeit von Konzepten und Methoden der Schriftvermittlung im Unterricht überprüfen, das Lehrerhandeln untersuchen oder sprachliche Lernprozesse im Unterricht fokussieren. Dies gilt ebenso für den Elementarbereich: Auch hier ist es wichtig, einerseits die Effektivität von Sprachförderprogrammen, andererseits die Kompetenzen der Fachkräfte stärker in den Blick zu nehmen.

Um Mechanismen der familialen Sprachsozialisation weiter auf die Spur zu kommen, bedarf es des Weiteren einer stärkeren Entfaltung und Erweiterung des Forschungsbereichs „Early literacy“, der sich, im Gegensatz zum internationalen Feld, in Deutschland noch in der Anfangsentwicklung befindet. Von Interesse wären beispielsweise Fragen wie:

- Welche Faktoren können neben dem Sozialstatus familiale Sprachaktivitäten bestimmen (hierzu Müller, 2012a)?
- Welche Rolle spielen die Orientierungen und Bildungsziele der Eltern für die Gestaltung der familialen Sprachpraxis?
- Über welche konkreten Ressourcen verfügen Eltern aus sozial nicht privilegierten Milieus, um die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder im Alltag zu unterstützen?
- Wie kann die Kommunikation und Kooperation mit Eltern von institutioneller Seite aus unterstützend, aber nicht bevormundend realisiert werden (Müller & Zeller in dieser Nummer)?
- Inwieweit kann Sprachförderung im Kindergarten ein schriftspracherwerbsvorbereitendes Angebot sein, das alle Kinder, unabhängig von der Erstsprache, adressiert (Röber & Müller, 2008)?

Zuletzt ist die Aus- und Fortbildung der Fachkräfte zu nennen. Unterrichtliche Veränderungen und eine qualifizierte Sprachförderung im Kindergarten setzen voraus, dass nicht nur Erkenntnisse der Sprachdidaktik durch geeignete Aus- und Fortbildungsmaßnahmen vermittelt werden, sondern auch das (schrift-)sprachliche Wissen der Fachkräfte intensiviert wird (ebd.). Dies ist insofern hervorzuheben, als dass weder die Grammatik noch die Orthografie als „Lieblingsthemen“ des Unterrichts und der Sprachförderung gelten und damit Marginalisierungen ausgesetzt sein können, die die Auswirkungen der familialen Sprachsozialisation potenzieren.

Literaturverzeichnis

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K.. (2007). *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*. Zugriff am 15.02.2010 unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' Interactions with Their First-Grade Children during Storybook Reading and Relations with Subsequent Home Reading Activity and Reading Achievement. *Journal of School Psychology*, 39 (5), pp. 415-438.
- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning Reader's Motivation for Reading in Relation to Parental Beliefs and Home Reading Experiences. *Reading Psychology*, 23 (4), pp. 239-269.
- Barkow, I. (2012). Wie schreiben Kinder, bevor sie schreiben? Eine empirische Untersuchung des „Kritzstadiums“ unter schriftlinguistischen Aspekten. In D. Isler & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern*. Fillibach: Stuttgart, S. 17-32.
- Becker, T. (2013). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. 4., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bernstein, B. (ed.). (1971). *Class, Codes and Control*, Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 225-247.
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family Reading Behavior and Early Literacy Skills in Preschool Children From Low-Income Backgrounds. *Early Education & Development*, 19 (1), pp. 45-67.
- Bredel, U. (2008). Literale Basisqualifikation I und II. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.): Referenzrahmen zu altersspezifischen Sprachaneignung. *Forschungsgrundlagen*. Bonn/Berlin: BMBF (Bildungsforschung, 29/2), S. 135-162.
- Bruner, J. S. (1985). The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In J. P. Forgas (ed.), *Language and Social Situations*. New York: Springer (Springer Series in Social Psychology), pp. 31-46.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), pp. 408-426.
- Chomsky, N. (1972). Die formale Natur der Sprache. In E. H. Lenneberg (Hrsg.), *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 483-539.
- Clingenpeel, B. T. & Pianta, R. C. (2007). Mother's Sensitivity and Book-Reading Interactions With First Graders. *Early Education and Development*, 18 (1), pp. 1-22.
- Evans, M. A., Williamson, K. & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' Attention to Print During Shared Book Reading. *Scientific Studies of Reading*, 12 (1), pp. 106-129.
- Fritzsche, J. (2004). Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa-Verlag (Lesesozialisation und Medien), S. 202-249.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. M. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuyumcu, R. (2006). „Jetzt male ich dir einen Brief“. Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 34-45.
- Lopéz, L. M. (2005). A Look into the Homes of Spanish-Speaking Preschool Children. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadia Press.
- Maas, U. (2008). Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: V&R-Unipress [u. a.] (Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) 15).
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McCabe, A. & Peterson, C. (1991). Linking Children's Connective Use and Narrative Macrostructure. In A. McCabe & C. Peterson (eds.), *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 29-53.
- McKee, D. & Inhauser, R. (2007). *Du hast angefangen! Nein, du!* 18. Aufl. Düsseldorf: Sauerländer [u. a.].
- Müller, C. (2012a). *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 4).
- Müller, C. (in Zusammenarbeit mit U. Quasthoff & L. Hoffmann) (2012b). *Vor und hinter dem Schreibtisch. Eine Praxisbroschüre zur Verbesserung der Behördenkommunikation. Ein Projekt der VolkswagenStiftung*. Zugriff am 07.03.2013 unter http://www.kulturwissenschaften.tu-dortmund.de/lilac/cms/de/broschuere/downloads/LiLaC-Brosch__re_Deutsch.pdf.
- Müller, C. (i. E.). Register. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Handbuch zu zentralen Begriffen der Sprachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Neumann, M. M. & Neumann, D. L. (2010). Parental Strategies to scaffold emergent Writing Skills in the pre-school Child within the Home Environment. *Early Years*, 30 (1), pp. 79-94.
- Ninio, A. & Bruner, J. S. (1978). The Achievement and Antecedents of Labelling. *Journal of Child Language*, 5, pp. 1-15.
- Ohlhus, S. & Quasthoff, U. M. (2005). Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In P. Wieler (Hrsg.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 49-68.
- Palmer, B. C., Harshbarger, S. J. & Koch, C. A. (2001). Storytelling as a Constructivist Model for Developing Language and Literacy. *Journal of Poetry Therapy*, 14 (4), pp. 199-212.
- Pekrun, R. (1994). Sozialisationsbedingungen und Erziehungsinstitutionen: Schule. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 1)*. Göttingen: Hogrefe, S. 465-493.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.). (2007). PISA 2006. *Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Quasthoff, U. M. (1980). *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution 1).
- Quasthoff, U. M. (2006). Erzählkompetenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. *Grundschule*, 38 (12), S. 32-33.
- Quasthoff, U. M., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. (inkl. DVD). [das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE)]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Reese, E. & Newcombe, R. (2007). Training Mothers in Elaborative Reminiscing Enhances Children's Autobiographical Memory and Narrative. *Child Development*, 78 (4), pp. 1153-1170.
- Richman, W. A. & Colombo, J. (2007). Joint Book Reading in the Second Year and Vocabulary Outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 21 (3), pp. 242-253.
- Röber, C. (2009). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Röber, C. & Müller, C. (2008). *Der Aufbau von professionellem sprachlichem Wissen als Voraussetzung für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder. Eine Expertise gefördert durch die Robert Bosch Stiftung im Programm PiK – Profis in Kitas*. Zugriff am 01.09.2013 unter http://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/roeber/publikationen/eigene/manuskript/Bosch_Expertise_abgeschickte_Fassung_9.7.08.pdf.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. & Ouellette, G. P. (2008). Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills. *Early Education & Development*, 19 (1), pp. 27-44.
- Stiftung Lesen (2007). *Vorlesen in Deutschland 2007. Eine Forschungsinitiative der Deutschen Bahn AG, der ZEIT und der Stiftung Lesen*.
- Stiftung Lesen (2010). *Vorlesen und Erzählen in Familien mit Migrationshintergrund. Repräsentative Befragung der größten Migrantengruppen in Deutschland. Eine Studie der Deutschen Bahn, der ZEIT und der Stiftung Lesen*. Zugriff am 02.12.2010 unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie/default.aspx>.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and Language*. Newly rev. Cambridge, MA: MIT Pr.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Pre-school Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 243-250.
- Weinrich, H. (2007). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 4. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa-Verlag.

Autorin

Claudia Müller, Juniorprofessorin für Germanistische Sprachdidaktik mit dem Schwerpunkt Schreib- und Sprechdidaktik an der Ruhr-Universität Bochum.

Alumna der Research School Education and Capabilities der TU Dortmund und Universität Bielefeld.

Lehrbeauftragte der PH Freiburg und anderer Hochschulen sowie Fortbildnerin von ErzieherInnen und LehrerInnen.

Arbeitsschwerpunkte: Erzählerwerb, Schriftspracherwerb, Sprachsozialisation, Mehrsprachigkeit, qualitative Forschungsmethoden, Sprachförderung.

Conditions de la socialisation linguistique dans le cadre familial et de l'apprentissage de la langue écrite à l'âge préscolaire

Claudia Müller

Chapeau

La socialisation linguistique dans le cadre familial a une très grande importance pour l'apprentissage de la langue écrite. Non seulement elle donne aux enfants la possibilité d'acquérir des capacités de communication fondamentales, mais elle leur permet également de participer à des pratiques langagières (p. ex. faire la lecture d'albums) sur lesquelles peut se fonder l'acquisition du langage. D'ailleurs des enquêtes récentes sur les performances scolaires ont montré que des enfants issus de familles socialement défavorisées n'ont pas vécu ces expériences primordiales pour l'acquisition de la langue écrite. Afin d'analyser ce lien de plus près et de mettre en lumière les pratiques linguistiques de familles appartenant à différents milieux sociaux, l'article présente les conditions d'apprentissage linguistique dans deux familles différentes par le biais d'une approche contrastive et les analyse en regard de l'acquisition de la langue écrite par les enfants. Des conclusions pour la recherche et la pratique sont tirées des résultats.

Mots-clés

acquisition du langage écrit, contes pour enfants, écriture précoce, socialisation linguistique dans le cadre familial, inégalité sociale, égalité des chances par rapport à la formation

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2013 von leseforum.ch veröffentlicht.