

**Glaís Sales Cordeiro, Dieter Isler und Thérèse Thévenaz-Christen**

Die frühe Förderung von Sprache und Literalität ist ein aktuelles Thema der Schweizer Bildungspolitik. Die Integration des Kindergartens in das Schulsystem und die Übernahme von Bildungsaufgaben durch Betreuungsinstitutionen sind Entwicklungen, die –obwohl kontrovers diskutiert– auf eine grundlegende Veränderung des Bildungsverständnisses hinweisen, die sich auch in der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) manifestiert. Diese Vereinbarung, die im Rahmen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK CH) ausgearbeitet, 2006 in einer nationalen Volksabstimmung gutgeheissen und 2009 in Kraft gesetzt wurde, definiert Rahmenbedingungen der schulischen Bildung, die sich direkt auf die Unterrichtsgegenstände und -aktivitäten von zukünftigen Vorschulkindern auswirken werden. Dazu gehören unter anderem: der Schuleintritt mit vier Jahren, eine elfjährige obligatorische Schulzeit und deren Gliederung in eine achtjährige Primarstufe (die auch die Vorschule umfasst) und eine dreijährige Sekundarstufe I; die Ausarbeitung von sprachregional einheitlichen Lehrplänen zur Regelung der allgemeinen und fachspezifischen Ziele der obligatorischen Schule; die Ausarbeitung von Standards zur Überprüfung der Bildungsziele am Ende des vierten, achten und elften Schuljahres. Das Projekt HarmoS hat in der Schweiz eine Debatte über die strukturelle Ausgestaltung des Schuleintritts ausgelöst, die sich in den Sprachregionen erheblich unterscheidet. In der Romandie ist die Einschulung ab dem vierten Altersjahr in Klassen mit einem oder zwei Jahrgängen heute unbestritten. In der Deutschschweiz bestehen in den Kantonen für den Kindergarten unterschiedliche Angebots- und Besuchspflichten. Ausserdem wurden in verschiedenen Deutschschweizer Kantonen versuchsweise Schuleingangsstufen mit drei oder vier Jahrgängen pro Klasse durchgeführt.

Diese neuen Rahmenbedingungen der Vorschule sind für die sprachliche Bildung im Allgemeinen und für den Schriftspracherwerb im Besonderen von hoher Relevanz. In Zukunft müssen alle Kinder ab dem vierten Altersjahr dabei unterstützt werden, unabhängig von ihrer sozialen und sprachlichen Herkunft, die für die Verwendung der Schriftsprache und der schulischen Bildungssprache

notwendigen Fähigkeiten auf- und auszubauen. Der neue Lehrplan der französischsprachigen Schweiz (Plan d'étude romand, PER, vgl. CIIP 2008) hat sich bereits klar für eine frühe schriftsprachliche Förderung ausgesprochen, in der Deutschschweiz ist diese Frage noch offen. Dabei spielt das Grundverständnis von Sprachförderung im Kindergarten eine wesentliche Rolle: Aus stufendidaktischer Perspektive sollte sie in die themenorientierte Arbeit und in das Spiel integriert werden, aus sprachdidaktischer Perspektive wäre auch eine stärker gegenstandsbezogene systematische Vermittlung zu prüfen. Diese Frage steht ihrerseits im Kontext der Debatte um die Annäherung bzw. Abgrenzung von Kindergarten und Schule.

Mit der vorliegenden Nummer 1/2011 der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften wollen wir zur Diskussion um den vorschulischen Schriftspracherwerb beitragen, indem wir das Konzept der frühen Literalität und damit ein erweitertes Verständnis schriftsprachlicher Fähigkeiten, ihres Erwerbs und ihrer Förderung thematisieren.

### **L i t e r a l i t ä t – e i n K o n z e p t m i t v i e l e n F a c e t t e n**

Zahlreiche Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Sprachräumen und Diskursen haben mit ihren Forschungsarbeiten belegt, dass Literalität (abgeleitet vom englischen Begriff *literacy*) nicht auf technische Fähigkeiten zur Rezeption und Produktion von Schrift reduziert werden kann. Seit den frühen 80er Jahren, als ForscherInnen wie Heath (1983), Scribner & Cole (1981), Street (1984) und andere die komplexen, dynamischen Bezüge zwischen sozialen, kulturellen und technischen Bedingungen des Schriftgebrauchs erstmals belegten, wurden die Definitionen von Literalität laufend verändert. Heute wird gerne im Plural von "literacies" gesprochen, um zu unterstreichen, dass Literalität einerseits durch unterschiedliche soziokulturelle Kontexte (wie Familie, Schule, Kirche, oder Arbeit) und die dort gebräuchlichen Praktiken bedingt ist (vgl. Grossmann, 1999 oder Kleimann, 1998) und sich andererseits unter dem Einfluss der digitalen Informations- und Kommunikationsmedien zu vielfältigen Formen des interaktiven Gebrauchs semiotischer Mittel (neben Sprache auch Bild, Film und Ton) ausdifferenziert hat (vgl. Kress, 2003 oder Moita-Lopes & Rojo, 2004).

Die Pluralisierung des Literalitäts-Begriffs verdeutlicht einerseits die Bedingtheit, Vielfalt und Komplexität, des Lesens und Schreibens in der Mediengesellschaft und der dazu benötigten Fähigkeiten. Andererseits wurde der Begriff in den letzten Jahren aber auch inflationär auf diverse andere Fähigkeits- bzw. Lebensbereiche übertragen. In der englischsprachigen Version von Wikipedia werden unter dem Suchbegriff "literacy" u.a. Konzepte wie multimediale, ökologische oder gesundheitliche Literalität aufgeführt. Eine so breite Verwendung des Begriffs kann zu einer Verallgemeinerung führen, die seine konzeptionelle Aussagekraft im Hinblick auf ein genaueres Verständnis der Zusammenhänge zwischen multimodaler Kommunikation und der Rezeption und Produktion schriftlicher Texte schwächt (Kress, 2003).

Die Beantwortung solcher Fragen kann nicht das Ziel dieser Nummer der SZBW sein. Diese Überlegungen erlauben uns aber, einen Rahmen abzustecken, um die spezifischen Fähigkeiten des Kodierens und Dekodierens von Schrift im breiteren Kontext einer Schriftkultur (Feilke, 2006) zu situieren und so der Vielfalt und Bedingtheit der schriftbezogenen Funktionen, Texte und Fähigkeiten Rechnung zu tragen. Zudem verdeutlicht der Literalitätsbegriff die Verwobenheit des Lesens und Schreibens als komplementäre, aber schwer zu trennende schriftsprachliche Handlungen (Jaffre, 2004, mit Bezug auf Frith 1985). Schliesslich steht Literalität auch in engem Bezug zum Konzept der Praktiken im Sinne von sozialen Handlungen, die durch Werte, Normen und Ziele geprägt sind, die ihrerseits von institutionellen Bedingungen, den beteiligten Personen (Hudelot & Froment, 2006) und deren sozialer Herkunft (Heath, 1983) beeinflusst werden.

Die Beschäftigung mit frühen literalen Praktiken erfordert es, sie in Bezug zu den oben dargestellten Aspekten des Literalitäts-Begriffs zu setzen. Ziel ist es, die ersten schriftsprachbezogenen Bildungserfahrungen von Kindern mit ihren Eltern und Geschwistern, ErzieherInnen und Lehrpersonen in familiären, sozialpädagogischen und schulischen Kontexten besser zu verstehen.

#### Frühe Literalität, frühe literale Praktiken und ihre Kontexte

Nach Grossmann (1999) "ist der Begriff der *frühen Literalität* [...] reserviert für die schriftkulturelle Sozialisation der frühen Kindheit" (S. 142; Übersetzung der AutorInnen). Die frühe literale Sozialisation geht dem formellen Erstunterricht im Lesen und Schreiben voraus und betrifft die ersten Kontakte des Kindes mit der Welt der Schriftlichkeit. Dieser Prozess des Eintritts in die Schriftkultur vollzieht sich im Rahmen früher literaler Erfahrungen und ermöglicht die Konstruktion erster Konzepte von schriftbezogenen Objekten, ihren Gebrauchsformen und Funktionen und von der Beziehung zwischen Lautsprache und Schrift sowie den Aufbau phonologischer Bewusstheit.

Wie oben bereits ausgeführt, vollziehen sich diese Erfahrungen im Rahmen vielfältiger literaler Praktiken, die ihrerseits durch unterschiedliche institutionelle Kontexte wie Familie, Kindertagesstätte oder Vorschule geprägt sind. Aus diese Sichtweise wird deutlich, dass die unterschiedlichen Lernprozesse und Entwicklungsverläufe der Kinder nur unter Berücksichtigung dieser variierenden Erwerbsbedingungen verständlich sind. Unterschiede bestehen auf mehreren, interagierenden Ebenen: Im familiären Kontext spielen die zugänglichen Schriftmedien, die Häufigkeit und Funktion schriftbezogener Interaktionen und die Art der schriftbezogenen Reflexionen eine wichtige Rolle (Heath 1983; Hurrelmann, 2004; Wieler, 1997). In vorschulischen Betreuungseinrichtungen scheint das Modellhandeln der ErzieherInnen im Umgang mit Schrift- und Bildmedien einen starken Einfluss auf die literalen Aktivitäten der Kinder (Corcoran Nielsen & Monson, 1996) oder auf die Sinn-Ko-Konstruktion durch ErzieherInnen und Kinder beim Betrachten von Bilderbüchern (Gamba, 2010)

zu haben. Im schulischen Unterricht kommen wieder andere Formen des Entdeckens und Besprechens unterschiedlicher Schriftmedien (z.B. Kinderbücher) vor (Grossmann, 1996; Pasa, 2006), die den Erwerb andersartiger Fähigkeiten ermöglichen.

Diese familiären, vorschulischen und schulischen Erfahrungen mit gesprochener und geschriebener Sprache können mehr oder weniger kongruent oder divergent sein. Hinzu kommen variierende Konzeptionen von früher Literalität und frühen literalen Praktiken, die in Forschungsgemeinschaften aus unterschiedlichen Diskursen und Sprachräumen verwendet werden. So lässt sich etwa feststellen, dass die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb bei vielen Forschungsarbeiten im Zentrum steht, und dass entwicklungspsychologische Sichtweisen bei der Untersuchung von Interaktionen im Vergleich mit didaktischen Perspektiven auf die institutionell bedingten Gegenstände und Aushandlungsprozesse zurzeit deutlich überwiegen.

Das Konzept der nun vorliegenden Nummer beruht auf dieser Ausgangslage. Eingeladen wurden Autorinnen und Autoren, die sich mit Bedingungen und Prozessen des Literalitätserwerbs von 2- bis 6-jährigen Kindern in familiären und (vor-)schulischen Kontexten befassen. Neben der Darstellung von aktuellen Forschungsprojekten sollte auch eine Diskussion des oben skizzierten Literalitätsbegriffs geführt werden.

Weil die Resonanz auf diese Einladung sehr gross war, wurden einzelne eingereichte Beiträge in die Nummer 2/2011 (zum Thema Mündlichkeit) verschoben. Die verbleibenden fünf Arbeiten –deutsch-, französisch- und englischsprachige Studien aus der Schweiz und mehreren anderen Ländern– sind folgendermassen angeordnet: Wir beginnen mit der theoretischen Arbeit von van Kleeck und Schwarz über spezifische Merkmale der Unterrichtssprache (*school talk*), ihre Bedeutung für Bildungsungleichheit und Ansätze zu ihrer Förderung im Kontext der Vorschule. Danach folgen Beiträge aus zwei kombinierten quantitativen und qualitativen Studien zur Entwicklung literaler Leistungen von Kindern und Praktiken der schulischen Förderung: eine Studie aus Spanien von Buisán, Rios und Tolchinsky und eine Deutschschweizer Studie von Juska-Bacher, Bertschi-Kaufmann, Knechtel und Schneider. Die weiteren Beiträge untersuchen vorschulische und familiäre Kontexte mit qualitativen Methoden: Tominska beschreibt eine Unterrichtsinteraktion aus einer Genfer Klasse für taubstumme Kinder beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs. Kuyumcu und Senyildiz diskutieren anhand von Daten aus Interviews mit türkisch- und russischsprachigen Eltern von Vorschulkindern in Deutschland, ob und wie die familiären Bildungserfahrungen vom Stellenwert der Schrift in verschiedenen Herkunftskulturen geprägt werden. Im Folgenden werden diese fünf Studien kurz vorgestellt.

Van Kleeck und Schwarz diskutieren das Konzept der Literalität und literale Praktiken im Zusammenhang mit der Unterrichtssprache (*school talk*) als einer spezifisch schulischen Form des Sprachgebrauchs, die Kindern aus sozial benachteiligten Milieus oft wenig zugänglich ist. Da diese Situation in den Vereinigten Staaten weit verbreitet ist, betonen die Autorinnen die Notwendigkeit, Vorschullehrpersonen für diesen Sachverhalt zu sensibilisieren. Dazu erläutern sie in ihrem Beitrag die Eigenschaften des schulischen Sprechens, soziokulturelle Unterschiede bezüglich der Vertrautheit mit dieser Sprache und mögliche Handlungsansätze, um diese Kinder beim Erwerb der Unterrichtssprache zu unterstützen. Van Kleeck und Schwarz vertreten den Standpunkt, dass sich schulische von alltäglichen Sprechsituationen unterscheiden, wobei erstere der schriftlichen Kommunikation ähnlicher sind und deshalb die Grundlage für den Erwerb literaler Fähigkeiten (und insbesondere für das Verstehen schriftlicher Texte) bilde. Die Autorinnen beurteilen Ansätze zur impliziten Vermittlung der Unterrichtssprache wie den Erzählkreis oder das Sprachatelier (bei welchen die schulischen Gesprächsregeln aus den Interaktionen erschlossen werden müssen) als wenig wirksam und plädieren für eine explizite Vermittlung von unterrichtssprachlichen Regeln im Kontext von gemeinsamen Bilderbuchlektüren. Diese Situationen halten sie für besonders geeignet, um bildungsbenachteiligten Kindern den Zugang zur Unterrichtssprache zu erleichtern. Durch geeignete Fragen und Erklären ihres Handelns und Sprechens können die Lehrpersonen diese Kinder bei Erwerb eines schulischen Sprachgebrauchs unterstützen und auf diese Weise dazu beitragen, die sozial und kulturell bedingten Bildungsnachteile beim Erwerb literaler Fähigkeiten abzubauen.

Buisán, Rios und Tolchinsky berichten in ihrem Beitrag von einer Studie, die in neun Regionen Spaniens durchgeführt wurde und darauf abzielte, Zusammenhänge zwischen der Entwicklung literaler Fähigkeiten, Praktiken der literalen Förderung im Unterricht und Strategien der Kinder zu untersuchen. Zu Beginn des dritten Vorschuljahres und am Ende des ersten Schuljahres (im Alter von 5 und 6 Jahren) wurden verschiedene basale Lese- und Schreibfertigkeiten (Silben, Wörter und Sätze schreiben, gehörte Wörter abgrenzen sowie gelesene Wörter und Sätze verstehen) gemessen. Die Praktiken der Lehrpersonen der ersten Klasse wurden durch eine schriftliche Befragung und (bei einem Subsample) vertiefende Interviews erhoben, die Strategien durch Beobachtungen ausgewählter Kinder. Aus einer Faktorenanalyse der Fragebogendaten resultierten drei Unterrichtstypen: ein instruktionsorientierter, ein situationsorientierter und ein mehrdimensionaler Typ. Auf dieser Grundlage konnten Zusammenhänge zwischen der Leistungsentwicklung der Kinder und den verschiedenen Unterrichtstypen untersucht werden. Dabei zeigten sich allerdings keine signifikanten Korrelationen (weder für schwächere, mittlere noch stärkere Kinder). Zudem konnten die Ausgangsleistungen der Kinder ihre Leistungen am Ende der ersten Klasse besser erklären als die Unterrichtstypen. Die Analyse der Beobachtungen zeigte, dass

schwächere Kinder in hohem Mass von der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen oder anderer Kinder abhängig waren, um ihre Lernaufgaben zu bewältigen, und Schwierigkeiten zeigten, sich auf die Lerngegenstände auszurichten.

Juska-Bacher, Bertschi-Kaufmann, Knechtel und Schneider berichten über qualitative Auswertungen von Daten aus einer Korrelationsstudie, die in 14 Klassen der neuen, altersgemischten Schuleingangsstufe durchgeführt wurde. In ihrem Beitrag erklären die AutorInnen zunächst ihr Verständnis von frühen literalen Fähigkeiten und offenem Unterricht sowie die Anlage der Gesamtstudie. Anschliessend charakterisieren sie anhand verschiedener Merkmale (Entwicklung des lokalen Leseverstehens, Intelligenz, literale Praktiken der Familien und schulische Vorlieben) fünf Kinder aus dem ersten und zweiten Bildungsjahr, deren Leseleistungen sich gemäss ihrer Testergebnisse und der Einschätzungen durch die Lehrperson überdurchschnittlich gut entwickelt hatten. Im dritten Teil des Beitrags beschreiben und konzeptionalisieren die AutorInnen Praktiken der literalen Förderung, die den Unterricht in der Klasse dieser fünf besonders erfolgreichen Kinder kennzeichnen. Gestützt auf Auskünfte der Lehrperson (in in Logbüchern und Leitfaden-Interviews) identifizieren sie fünf günstige Prinzipien der Förderung von Literalität: den Zugang zu Schrift im Klassenzimmer, die Kombination von offenen und lehrgangsorientierten Lernangeboten, der Einsatz ritualisierter sprachlicher und literaler Aktivitäten, das Verständnis von Sprachförderung als Haupt- und Querschnittsaufgabe und den gezielten Einsatz von altersgemischten Gruppen für die Lernförderung.

Tominska behandelt in ihrem Beitrag eine Problematik, die in der Forschung zu frühen literalen Praktiken oft übersehen wird: Sie untersucht die Emergenz literaler Fähigkeiten im Rahmen einer Interaktion zwischen taubstummen Kindern im Alter von 5-6 Jahren, einer taubstummen und einer hörenden Lehrerin beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs in einer Genfer Klasse für taubstumme Kinder mit zweisprachigem Unterricht (Gebärdensprache und Französisch). Die Autorin situiert in ihrem Beitrag zunächst den zweisprachigen Ansatz der Förderung taubstummer Kinder und seine Geschichte im nationalen und internationalen Kontext, gibt dann einen Überblick der literalen Fähigkeiten taubstummer Kinder und führt einige Studien an, die –analog zu ihrem eigenen Ansatz– literale Praktiken im Unterricht aus einer didaktisch-mikrogenetischen Perspektive untersuchen. Dabei betont sie die Bedeutung dieses selten gewählten Zugangs gerade für Förderung taubstummer Kinder.

Auf der Grundlage einer vorhergehenden Analyse des verwendeten Bilderbuchs und mit Bezug auf die Richtlinien der Genfer Vorschule analysiert Tominska den ersten Teil einer Lektionsreihe rund um dieses Buch anhand von videografierten und transkribierten Daten. Die Ergebnisse zeigen, dass die beiden Lehrpersonen vor allem auf die Vermittlung von Wortbedeutungen und ihren doppelten –

gebärden- und schriftsprachlichen– Repräsentationen Wert gelegt hatten. Auch andere vermittelnde Aktivitäten –etwa Anregungen zur Bildung von Hypothesen anhand von Elementen der Bilder und der Titelseite– dienten letztlich der Arbeit an den Wortbedeutungen und an kleineren linguistischen Einheiten wie Buchstaben. Abschliessend plädiert Tominska für eine zweisprachige sprachliche und literale Förderung von taubstummen Kindern und für eine Intensivierung der Forschung über die wirksame literale Förderung dieser spezifischen Population.

Der Beitrag von Kuyumcu und Senyildiz befasst sich mit literalen Praktiken in familiären Kontexten. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund nicht nur mit der sozialen Lage, sondern auch mit der ethnischen Herkunft ihrer Familien zusammenhängt. In einer fallvergleichenden Studie untersuchen die Autorinnen, wie sich die Bildungserfahrungen von je drei Kindern aus türkisch- und russischstämmigen Migrationsfamilien unterscheiden, und wie diese familiären Bildungsangebote mit der Bedeutung von Literalität in der türkischen und russischen Gesellschaft korrespondieren. Dazu verwenden sie Daten aus teilnehmenden Beobachtungen und Interviews, die bei den Familien zuhause und im Umfeld von zwei Förderprogrammen erhoben wurden. Diese Daten werden im Hinblick auf die sozioökonomische Lage, das Lese- und Medienverhalten, mündliche Kommunikationen und Bildungsaspirationen der Eltern inhaltsanalytisch ausgewertet und verglichen. Die Ergebnisse zeigen erstens, dass die sozioökonomische Lage das familiäre Bildungsangebot nicht deterministisch bestimmt: Familien mit weitgehend übereinstimmender sozialer Lage können sich bezüglich literaler Praktiken grundlegend unterscheiden. Zweitens zeigt sich, dass die Bedeutung von Literalität in der Herkunftsgesellschaft das familiäre Bildungsangebot tendenziell, aber ebenfalls nicht deterministisch beeinflussen dürfte. Die Autorinnen fordern deshalb, dass Massnahmen zur frühen Sprach- und Literalitätsförderung auch die Herkunftskulturen mitberücksichtigen sollten, um je nachdem Literalität in der Zweitsprache neu anzubahnen oder an literale Erfahrungen in der Erstsprache anzuschliessen. In jedem Fall sollten die Erstsprachen gleichwertig mit der Zweitsprache und im Hinblick auf Biliteralität gefördert werden. Im letzten Teil des Beitrags werden einige konkrete Formen einer solchen Förderung skizziert.

Die fünf hier vorgestellten Arbeiten geben exemplarische Einblicke in die aktuelle Forschung zum Thema frühe Literalität. Auf dieser Grundlage ist keine zuverlässige Standortbestimmung möglich. Wir möchten aber einige der oben angeführten Fragen und Anliegen nochmals aufgreifen und zu den fünf Beiträgen in Beziehung setzen. Inhaltlich interessiert, wie frühe Literalität konzeptionalisiert wurde: Welche Fähigkeiten wurden in den Blick genommen? Welche medialen Formen wurden mit einbezogen? Welche Altersgruppen standen im Fokus? Welche Kontexte wurden untersucht? Mit diesen inhaltlichen Aspekten eng verknüpft ist die Frage nach der methodischen Anlage der Studien: Wie

wurden diese Forschungsinteressen operationalisiert? Abschliessend diskutieren wir kurz die bildungspolitische Relevanz der vorgestellten Beiträge.

### Konzeptionalisierung von früher Literalität

Die angestrebte Diskussion des Literalitätsbegriffs und seiner Potenziale und Grenzen wurde in den fünf Beiträgen nur ansatzweise geführt. Es finden sich aber Hinweise auf die Literalitätskonzepte der AutorInnen. Van Kleeck und Schwarz betonen die konzeptionelle Nähe von Unterrichtssprache (*school talk*) und Literalität. Damit verweisen sie auf die zentrale Bedeutung des medial mündlichen Gebrauchs konzeptionell schriftlicher (d.h. situationsunabhängiger, expliziter, stärker normierter, monologischer, öffentlicher) Sprache (vgl. dazu etwa Erard & Schneuwly, 2005; Feilke, 2003) als Grundlage für den Erwerb hierarchiehöherer Textverstehens- und -produktionsfähigkeiten. Kuyumcu und Senyildiz konstatieren für türkischstämmige Kinder eine Unvertrautheit mit literalen Handlungsmustern und verweisen damit indirekt ebenfalls auf die Relevanz spezifischer Diskursfähigkeiten. In den anderen Studien werden literale Fähigkeiten enger gefasst. Juska-Bacher et al. unterscheiden zwischen kognitiven, emotional-motivationalen und sozialen Dimensionen literaler Kompetenz (vgl. auch Hurrelmann, 2002), als Indikator der für die literale Entwicklung verwenden sie die basale Leseleistung. Buisán et al. subsumieren unter literaler Kompetenz vorwiegend hierarchieniedrige basale Schriftfertigkeiten, die typischen Gegenstände des schulischen Erstunterrichts in Lesen und Schreiben. Tominska definiert literale Fähigkeiten nicht explizit, in ihren Analysen konstatiert sie aber eine Fokussierung der Lehrpersonen auf basale (lexikalische und sublexikalische) Schriftelemente.

Zusammengenommen decken die fünf Studien ein breites und differenziertes Konzept literaler Fähigkeiten ab. Es fällt aber auf, dass hierarchiehöhere Kognitionen sowie motivationale und pragmatische Aspekte empirisch kaum mit einbezogen wurden. Zudem sind zwei Studien nur auf Lesen ausgerichtet, und Fähigkeiten im Umgang mit multimodalen Texten bleiben in allen Studien ausgeblendet.

Was die untersuchten Altersgruppen betrifft, ist festzustellen, dass sich alle empirischen Arbeiten mit Kindern zwischen vier und acht Jahren befasst haben – jüngere Kinder und ihre literalen Bildungserfahrungen wurden nicht untersucht. Damit wird ein Anliegen dieser Nummer nur ansatzweise eingelöst. Dieser Umstand ist damit zu erklären, dass die Studien von Buisán et al., Juska-Bacher et al. und Tominska in schulischen Einrichtungen (Vorschule, erste Klasse der Primarschule, Schuleingangsstufe) und jene von Kuyumcu und Senyildiz im Umfeld vorschulischer Förderprogramme durchgeführt wurden. Damit liegt der Fokus dieser Nummer einseitig auf den schulischen Bildungsangeboten für ältere Kinder am Übergang von der Vorschule in die Schule. Nur Kuyumcu und Senyildiz haben familiäre Praktiken untersucht, alle anderen Beiträge befassen sich mit schulischen Praktiken der literalen Förderung durch die Lehrpersonen. Zumindest ansatzweise werden aber auch Bezüge zu den familiären Kontexten herge-

stellt. Juska-Bacher et al. haben in anderen Publikationen zu ihrer Studie gezeigt, dass literale Praktiken der Familien – im Gegensatz zu Unterrichtsmerkmalen – mit der Leistungsentwicklungen der Kinder korrelieren (Schneider Bertschi-Kaufmann, Juska-Bacher & Knechtel, 2010). Im Aufsatz von van Kleeck und Schwarz bildet die fehlende Passung zwischen familiären und schulischen Praktiken den argumentativen Kern, wird aber nicht mit eigenen Daten empirisch untermauert. Damit zeigt sich ein Forschungsbedarf im Hinblick auf Erwerbsprozesse jüngerer Kinder sowie auf familiäre (und weitere ausserschulische) Bildungserfahrungen und ihre Passung mit schulischen Förderangeboten.

### **Methodische Anlage der Studien**

Von den vier in dieser Nummer präsenten empirischen Arbeiten können zwei (Buisán et al. und Juska-Bacher et al.) als quantitative, um qualitative Elemente ergänzte und zwei (Tominska, Kuyumcu und Senyildiz) als qualitative Studien eingeordnet werden. Buisán et al. untersuchten anhand einer grossen Stichprobe Zusammenhänge zwischen der Leistungsentwicklung der Kinder im Lesen und Schreiben und Typen der literalen Förderung im Unterricht, die sie durch Faktoranalysen von Daten aus schriftlichen Befragungen empirisch gebildet hatten (die ergänzenden Unterrichtsbeobachtungen wurden bisher erst im Hinblick auf das Verhalten individueller Kinder ausgewertet, weiterführende Analysen, etwa zu den schriftlichen Produktionen der Kinder, sind aber angekündigt). Die drei Unterrichtstypen mussten zwangsläufig auf einem sehr allgemeinen Niveau (als instruktionsorientiert, situationsorientiert, multidimensional) beschrieben werden. Mit diesem Vorgehen wurden zwar grobe allgemeindidaktische Orientierungen der Lehrpersonen, aber keine situierten literalen Praktiken erfasst. Aus den Ergebnissen zu schliessen, dass die Ausgestaltung schulischer Lehr-Lernprozesse für den Erwerb literaler Fähigkeiten von marginaler Bedeutung sei, wäre deshalb heikel. Juska-Bacher et al. haben die Ergebnisse ihrer quantitativen Analysen an anderer Stelle publiziert (vgl. Schneider et al., 2010): Sie konnten zeigen, dass familiäre Praktiken – im Unterschied zu Unterrichtsmerkmalen – mit dem Leistungszuwachs der Kinder korrelierten. Im vorliegenden Beitrag präsentieren sie ergänzende inhaltsanalytische Auswertungen von a) Leistungs-, Individual- und Kontextdaten zu fünf Kindern und b) schriftlichen und mündlichen Aussagen ihrer Lehrerin zur Ausgestaltung der Sprachförderung in ihrem Unterricht. Dieses explorative Vorgehen erlaubt keine Verallgemeinerungen. Es verweist aber auf das wichtige Anliegen, die Praktiken der literalen Förderung differenziert und kontextvalide zu erfassen und in Beziehung zu den Erwerbsbedingungen und -verläufen der Kinder zu setzen. Da die Formen der literalen Förderung über Selbstaussagen der Lehrperson erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, bleiben die Logiken der Lehr-Lernprozesse und die subjektiven Perspektiven der Beteiligten unberücksichtigt und die Konturen des Unterrichts vergleichsweise allgemein.

Ganz anders angelegt ist die Studie von Tominska: Die Autorin untersucht in der Genfer Tradition der mikrogenetischen Didaktik eine einzige videografierte Unterrichtssequenz im Hinblick auf die gemeinsame Wissenskonstruktion in der Interaktion von Lehrerinnen, SchülerInnen und Unterrichtsgegenstand (hier: einem Bilderbuch). Dabei analysiert sie die Sequenz der Sprechbeiträge und Sinneinheiten, um so den Prozess der Kokonstruktion zu dokumentieren und zu verstehen. Diese Vorgehensweise fördert Praktiken der literalen Förderung quasi in höchster Auflösung zutage. Allerdings erlaubt die Analyse einer einzelnen Sequenz weder Vergleiche mit anderen Lehrpersonen noch Rückschlüsse auf längerfristige Wirkungen unterschiedlicher Praktiken. Kuyumcu und Senyildiz beschreiben die familiären Praktiken, die sie durch Inhaltsanalysen von Elterninterviews ermittelt haben, wieder auf einer sehr viel allgemeineren Ebene. Sie kombinieren diese Befunde aber mit Angaben über die Lebenssituationen der Familien und die Bildungsaspirationen der Eltern zu mehrdimensionalen Profilen, die sich innerhalb und zwischen den Sprach- und Kulturgruppen gut vergleichen lassen. Auf dieser Grundlage lassen sich keine allgemeingültigen Erkenntnisse formulieren, aber interessante Fragestellungen für zukünftige Forschungsvorhaben entwickeln.

Insgesamt ziehen wir im Hinblick auf die Untersuchung literaler Praktiken folgende methodischen Schlüsse: 1. Lehr-Lernprozesse sind situiert, dynamisch und komplex (multimodal, sequentiell), sie erfordern deshalb detaillierte Erhebungs- und Auswertungsverfahren und den systematischen Einbezug von Kontextinformationen. 2. Ergebnisse von qualitativen Einzelfallstudien sind kaum generalisierbar, fallvergleichende und methodenkombinierende Designs können diesen Nachteil kompensieren. 3. Breit angelegte quantitativen Studien liefern auf einer allgemeinen Ebene wertvolle Resultate, die gewinnbringend mit qualitativen Analysen verbunden werden können. Eine solche Kombination methodischer Zugänge muss aber von Anfang an konsequent im Forschungsdesign angelegt werden.

### **Bildungspolitische Relevanz**

Die Beiträge dieser Nummer geben verschiedene wertvolle Einblicke in das Feld der ersten schulischen Förderung literaler Fähigkeiten. Sie bearbeiten vornehmlich die klassische Fragestellung der Bildungsforschung nach den Ausgestaltung und Wirkung des Unterrichts, hier fokussiert auf die Phase des Schuleintritts und den Schriftspracherwerb. Dabei werden auch Fragen nach dem Übergang von der vorschulischen zur schulischen Bildung und nach der Diskrepanz zwischen Praktiken der literalen Förderung in diesen beiden Kontexten angeschnitten.

Die beiden Schweizer Beiträge zeigen, dass sich die Bildungsforschung auch in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz zunehmend mit dem Erwerb und der Förderung von Literalität in der Vorschule befasst. Es ist wichtig, dass dieses Feld zum aktuellen Zeitpunkt der Umsetzung von HarmoS in verschiede-

nen Schweizer Kantonen nicht ausschliesslich aus entwicklungspsychologischer und sprachwissenschaftlicher Sicht bearbeitet wird. Für die Diskussion der anstehenden Fragen und die Entwicklung von Handlungsansätzen ist es unerlässlich, die Praktiken der zentralen AkteurInnen des Bildungssystems – der Lehrpersonen und SchülerInnen – mit Bezug zu den Unterrichtsgegenständen der Sprach- und Literalitätsförderung noch genauer in den Blick zu nehmen. Dieses Ziel ist weiter zu verfolgen. Die Vorschläge, die von verschiedenen Autorinnen und Autoren gemacht werden, wären erst noch empirisch zu untermauern.

Die Beiträge dieser thematischen Nummer der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaft haben Erfordernisse und Herausforderungen an die Bildungsforschung deutlich gemacht. Die Befunde verweisen auf die fundamentale Frage nach der Bedeutung von Schule und Familie für den Erwerb früher Literalität. Die familiäre Herkunft scheint auch im Licht dieser Beiträge einen determinierenden Einfluss zu haben. Die damit verbundenen Fragen nach der Rolle und dem Handlungsspielraum der Schule und nach Möglichkeiten der Stärkung familiärer Bildungsangebote müssen dringend weiter verfolgt werden!

### Literatur

- CIIP (2008). Plan d'études romand. Neuchâtel: Confédération intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Consulté le 15.2.2011 dans <http://www.ciip.ch/index.php?m=2&sm=2&page=230>
- Corcoran Nielsen, D. & Monson, D. L. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *The Journal of Educational Research*, 89/5, 259-271.
- Erard, S. & Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea M. Pouliot (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 69-97). Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- Feilke, H. (2002). Die Entwicklung literaler Textfähigkeit. Ein Forschungsbericht. *Sieger Arbeitspapiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen SPASS*, 10/10, 1-24.
- Feilke, H. (2006). Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In A. Panagiotopoulou & M. Wintermeyer (Ed.), *Schriflichkeit - interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten* (pp. 13-29). Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Gamba, C. (2010). La compréhension narrative en situation de lecture d'images à 3 ans. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Ed.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.183-210). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture*. Berne: Peter Lang.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudelot, Ch. & Froment, M. (2006). Soutien langagier dans deux milieux institutionnels, la crèche et l'école maternelle. *La Lettre de l'AIRDF*, 39/2, 10-14.
- Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Ed.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (pp. 275-286). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Ed.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (pp. 169-201). Weinheim: Juventa.

- Jaffré, J.-P. (2004). La literacy: histoire d'un mot, effet d'un concept. In Ch. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (Ed.), *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris: L'Harmattan.
- Kleimann, A. (1998). Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a Critical Approach to the Study of Literacy. In M. K. de Oliveira & J. Valsiner (Ed.), *Literacy in Human Development* (pp. 183-225). London: Ablex.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Moita-Lopes, L. P. & Rojo, R. H. R. (2004). Linguagens, Códigos e suas tecnologias. In Brasil/MEC/SEB/DPEM (Ed.), *Orientações curriculares de ensino médio* (pp. 14-56). Brasília: MEC/SEB/DPEM.
- Pasa, L. (Ed.) (2006). *La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques* (Les dossiers des sciences de l'éducation N° 15). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Schneider, H., Bertschi-Kaufmann, A., Juska-Bacher, B. & Knechtel, N. (2010). Literale Förderung und Entwicklung von Kindern in der Schuleingangsstufe. *leseforum.ch Online-Plattform für Literalität 2010/1*. Abgerufen am 29.03.2011 in [www.leseforum.ch/archiv](http://www.leseforum.ch/archiv) (Suchbegriff: Schneider)
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.