

Einleitung

Der Einführung in diesen Band, dessen Beiträge ‚Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter‘ vielfältig betrachten, sei ein thematisch einschlägiges Zitat zu den untersuchten Prozessen sprachlichen, kognitiven und (inter-)kulturellen Lernens vorangestellt:

„Wenn Kinder ein ganz besonderes kulturelles Artefakt, nämlich die Sprache, beherrschen lernen, hat das tiefe Auswirkungen auf ihre Kognition. [...] Die Neuerung [dieser Form der kognitiven Repräsentation [P.H.-G. und P.W.]] besteht darin, dass sprachliche Symbole sowohl intersubjektiv als auch perspektivisch sind. [...] Die so gebildeten sprachlichen Repräsentationen sind vom unmittelbaren Wahrnehmungskontext nicht nur in dem Sinne frei, dass Kinder mit diesen Symbolen über räumlich und zeitlich entfernte Dinge kommunizieren können, sondern auch in dem Sinne, dass sogar dieselbe wahrnehmungsmäßig gegenwärtige Entität sprachlich auf zahllose verschiedene Weisen symbolisiert werden kann“ (Tomasello 2002, S. 246).

Tomasellos Kennzeichnung des frühen sprachlich-kulturellen Lernens und seiner Bedeutung für die Neuorganisation des kindlichen Denkens, die sowohl die sprachliche als auch die kognitive Entwicklung des Kindes in Prozesse intersubjektiver Interaktion eingebettet und durch diese vorangetrieben sieht, eignet sich in besonderer Weise auch zur Charakterisierung des Schriftspracherwerbs sowie der Begegnung mit Schriftkultur – durch ein- und mehrsprachige Kinder. Angesichts der spezifischen Ausprägung von Schul- und Unterrichtssprache gilt dies ebenso für das Erkennen der „perspektivische[n] Natur sprachlicher Symbole“, der gemäß „ein und dasselbe Phänomen für verschiedene Kommunikationszwecke auf verschiedene Weisen aufgefasst werden kann“ (ebd. S. 247). Die wiedergegebene Charakterisierung erfasst nicht zuletzt die vielzähligen kommunikativen, spielerischen und/oder narrativen Aktivitäten – einschließlich solchen der Medienrezeption –, durch die die auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit ausgerichteten Erwerbsprozesse immer wieder neu ineinander greifen. Der Untersuchung dieser Übergänge unter besonderer Berücksichtigung der sich vertiefenden Einsicht des Kindes in den Symbolcharakter der Sprache und in die damit gegebene Möglichkeit zur Ablösung sprachlichen Handelns und Denkens aus der konkret vorliegenden Situation zugunsten der Artikulation von Erfahrungen, Vorstellungen, hypothetischen Überlegungen in (Unterrichts-)Gesprächen, (fiktiven) Spielsituationen, aber auch in Texten von Kindern gilt das besondere Interesse der in diesem Band versammelten Beiträge.

Diese reagieren nicht zuletzt auf den Umstand, dass die Erwartungen an die Sprache und das Denken der Schulanfänger gegenwärtig eher zu steigen scheinen, die Kinder zugleich jedoch ganz unterschiedlich ausgeprägte Erfahrungen und Fähigkeiten zum Lesen- und Schreibenlernen in die Schule mitbringen. Diese betreffen ihre Vertrautheit im Umgang mit Büchern und Vorlesegesprächen, ihre Aufmerksamkeit für vorgelesene oder erzählte Geschichten, für Sprache(n) und Schrift, ihre Fähigkeit zur sprachlichen Dekontextualisierung und nicht zuletzt ihre Fähigkeiten, selbst etwas zu erzählen, zu beschreiben, zu erklären oder zu entfalten. Diesen bereits erworbenen Zugängen zu Schriftlichkeit sowie den begleitenden Handlungs- und Kommunikationsformen kommt eine maßgebliche Bedeutung für den schulischen Schrifterwerb und die sprachlich-kognitive und sozial-emotionale Entwicklung, einschließlich der ästhetischen Sensibilisierung des Kindes zu. Die zunächst in medial mündlich strukturierten Situationen erworbenen Erfahrungen mit sprachlichen, bildlichen und schriftlichen Symbolen und Medien, die unterschiedlichen Perspektiven der Kinder auf Sprache(n) und Schrift gilt es in ihrer Brückenfunktion auch in der Schule als Inhalte und anregungsreiche Kontexte des Lesen- und Schreibenlernens fruchtbar zu machen.

Wie dies gegenwärtig praktiziert wird, untersuchen die Beiträge dieses Bandes unter besonderer Berücksichtigung von ‚Sprachförderung und Sprachbewusstheit in Vor- und Grundschule‘ (Teil I) sowie mit dem Fokus auf ‚Fach- bzw. domänenspezifisches Sprachlernen im schulischen Anfangsunterricht‘ (Teil II). Andere Studien erforschen ‚Annäherungen an die Schriftlichkeit (im Spiel) unter Kindern und in der Erwachsenen-Kind-Interaktion‘ (Teil III) und schließlich den ‚Umgang mit Büchern und anderen Medien als Wegbereiter in die Schrift‘ (Teil IV).

Wiebke Hortsch und **Argyro Panagiotopoulou** gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie finnische PädagogInnen in frühen Bildungsinstitutionen die (auch) in Finnland (relativ) neuen curricularen Vorgaben und fachdidaktischen Entwicklungen bezüglich einer möglichst früh einsetzenden und kontinuierlichen Literacy-Förderung in der Praxis realisieren. Dazu stellen sie aus ihrer international vergleichenden ethnographischen Studie ‚Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich‘ ausgewählte Beobachtungen zur Alltagspraxis des Vorlesens in zwei finnischen Bildungsinstitutionen vor: Vorschulklassen, in denen schulpflichtige Siebenjährige für ein Jahr in kleineren Gruppen gefördert werden, und Anfangsklassen der Grundschule. Anhand exemplarischer Unterrichtsbeobachtungen untersuchen die Autorinnen die alltägliche und zugleich spezifische Inszenierung des Vorlesens – auch mit Schülern mit Migrationshintergrund – in diesen beiden Bildungsinstitutionen. Herausgearbe-

itet werden Kontinuitäten und Entwicklungslinien am Übergang von der Vor- in die Grundschule, die nicht nur als Einführung in Literalität, in diesem Fall: in ein spezifisches Vorleseformat des Zuhörens und Textverstehens, sondern zugleich als Vorbereitung auf schulische Kommunikationssituationen, und nicht zuletzt ‚Test-situationen‘ interpretiert werden.

Sara Fürstenau und **Imke Lange** widmen sich der als grundlegend erkannten „Querschnittsaufgabe“ von Schule und Unterricht, allen Schülern diejenigen sprachlichen Mittel zu vermitteln, die sie für ihren Schulerfolg benötigen. Sie beziehen sich dabei auf Arbeiten von Cummins zum Zweitspracherwerb und ‚Empowerment‘ benachteiligter Schülergruppen sowie auf verschiedene linguistische Positionen (u.a. Bernstein, Wandruszka, Koch/Oesterreicher), um Bildungssprache als ein von der Alltagssprachlichen Verständigung unterschiedenes (konzeptionell schrift-)sprachliches Register zu beschreiben, das durch spezifische diskursive, lexikalisch-semantische und morpho-syntaktische Merkmale gekennzeichnet ist. Mit dem Ziel, innovative und Erfolg versprechende Charakteristika bildungssprachförderlichen Unterrichts zu bestimmen, wurde eine Best-Practice-Studie in Klassen mit einem hohen Anteil an sprachlich benachteiligten SchülerInnen mit Migrationshintergrund durchgeführt, in allen Schulformen und -stufen und in verschiedenen Unterrichtsfächern. Zur Unterrichtsanalyse nutzen die Autorinnen die im FörMig-Projekt entwickelten Qualitätskriterien für ‚durchgängige Sprachbildung‘. Im vorliegenden Beitrag wird dies am Beispiel des Unterrichts in einer mehrsprachigen ersten Klasse und deren Schreibversuchen zum Bilderbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ ausgeführt.

„Was macht eine ‚gute‘, sach- und höreradäquate mündliche Erklärung eines Schülers in der Primarstufe aus?“ Zur Beantwortung dieser Frage diskutieren **Barbara Graßer** & **Angelika Redder** in funktional-pragmatischer Perspektive das Fallbeispiel eines achtjährigen Zweitklässlers ‚auf dem Weg‘ hin zu einer solchen Erklärung. Als Merkmale des schulischen Erklärens heben sie sowohl die Rücksichtnahme auf eine Sachstruktur als auch die diskursive Einbindung in den gemeinsamen Wissenserwerb hervor. Die Elizitierung von Schüleräußerungen erfolgte in der vorgestellten Untersuchung durch die Aufforderung zur Wiedergabe ‚stummer‘ Videoclips, in diesem Fall mit einem Experiment zur elektrostatischen Aufladung. Anhand der jeweils auch auf partikulares Erlebniswissen rekurrierenden ko-perzeptiven Äußerungen des Schülers bereits während der Filmvorführung und seiner anschließend vorgenommenen Einbettung der sprachlichen Wiedergabe des Gesehenen in ein Muster von Aufgabenstellen-Aufgabenlösen rekonstruieren die Autorinnen, wie der Junge im Zuge der Ergänzung von Wahrnehmungsbeschrei-

bungen durch funktionale Beschreibungen den Ursache-Wirkungs-Zusammenhang des Experiments erschließt und sein Verstehen interaktiv zugänglich macht. Die dabei aufgezeigte Verknüpfung von funktional angelegtem Beschreiben mit Erläutern, beispielhaftem Demonstrieren und Erklären wird im Sinne eines komplexen Zusammenspiels diskursiver, semantischer und pragmatischer Basisqualifikationen erläutert.

Mit dem Zusammenhang und den Voraussetzungen von sprachlichem Lernen und dem Lernen von Mathematik im Grundschulalter beschäftigt sich **Uwe Gellert** in seinem Beitrag. Ausgehend von einer durch ein fünfjähriges Kind entwickelten ‚Lösung‘ und deren Begründung zu einer mathematischen Aufgabe wird mit Blick auf den für Grundschul Kinder besonderen Interaktions- und Sprachraum ‚Unterricht‘ die dort vorherrschende Sprachvarietät ‚Bildungssprache‘ erörtert. Daran anknüpfend diskutiert der Beitrag die in teils unterschiedlichen Forschungstraditionen entwickelten Begriffe der ‚konzeptionellen Schriftlichkeit‘, des ‚vertikalen Diskurses‘ und der ‚dekontextualisierten Sprache‘, die mit Sprachproduktionen von Kindern, ebenso wie mit den sprachlichen Anforderungen im Mathematikunterricht in der Grundschule in Beziehung gesetzt werden. Diese Ansprüche zeigen sich – insbesondere gegen Ende der Grundschulzeit – etwa bezogen auf das Verständnis grammatischer Metaphern in Aufgabenstellungen. Sie verweisen auf das grundsätzliche Problem der schon im mathematischen Anfangsunterricht geforderten Fähigkeit zu Denken und sprachlichem Handeln unter Ablösung von Kontexten. In dieser Perspektive werden insbesondere die aufgezeigten Differenzen bei der Bewältigung mathematikspezifischer Aufgabenstellungen als ein Forschungsdesiderat interpretiert, die für sprachliches und mathematisches Lernen gleichermaßen bedeutsame Entwicklung entsprechender Orientierungen auf vertikalen Diskurs und dekontextualisierte Sprache zu rekonstruieren.

Natascha Naujok stellt ihrer Erörterung zum Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit die Ergebnisse international vergleichender Leseleistungsstudien, ferner eine Bestimmung von Sprache und Schriftspracherwerb im Horizont kultureller Entwicklung sowie die Betrachtung der sprachspielerischen Elemente in einem von einer deutsch-türkischen Schülerin verfassten Text voran. In die sich anschließende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Definitionen, Ausprägungen und Bedingungen von Mehrsprachigkeit integriert die Autorin einen Exkurs zur primären Sprachentwicklung und erläutert die in diesem Prozess erworbenen Einsichten des Kindes – etwa in die Symbolfunktion von Sprache – in ihrer sowohl für Mehrsprachigkeit als auch für den Schriftspracherwerb konstitutiven Bedeutung. Ferner erörtert der Beitrag

die unterschiedlichen Dimensionen/Niveaus von Mündlichkeit und Schriftlichkeit und die darauf bezogenen didaktischen Konzeptionen zur Heranführung an Schriftkultur und Bildungssprache, ebenso wie die Befunde empirischer Studien zum Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder. Die Diskussion mündet in einem didaktischen Plädoyer, dem gemäß Bilingualität in allen Bildungs- und Erziehungskontexten grundsätzlich in Richtung medialer sowie konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit in beiden Sprachen gefördert werden sollte, dies auch unter Wertschätzung der durch Mehrsprachigkeit eröffneten zusätzlichen Dimensionen für sprachliches, kognitives und kulturelles Lernen.

Bildungssprachliche Aspekte in Gesprächen und Texten von Kindern (nicht nur) im Deutschunterricht der Grundschule untersucht der Beitrag von **Petra Wieler**. Ein Ausgangspunkt der Argumentation ist die Präsentation eines angelsächsischen Konzepts zur schrittweisen Heranführung an das bildungssprachliche Register naturwissenschaftlicher Unterrichtskommunikation in einer Zweitsprache. Dieses wird in Beziehung gesetzt zu empirischen Fallbeispielen, die dokumentieren, auf welcher vielfältigen Weise (auch mehrsprachige) Kinder sich ganz eigene Zugänge zu ‚gehobener Sprachverwendung‘ erarbeiten. Die Rekonstruktion dieser Gesprächs- und Textbeispiele offenbart grundlegende Übereinstimmungen mit den Anfängen von Sprache und Denken in der primären Entwicklung des Kindes und verweist zugleich auf eine Kontinuität früher Literacy-Aktivitäten im Horizont von Fiktion und Sachorientierung. Das spezifische Potential der Produktion und Rezeption von ‚Geschichten‘, Kindern Möglichkeiten zur Strukturierung von Erfahrungen ebenso wie zur Selbstartikulation zu eröffnen, wird der Studie zufolge durchaus auch im Sinne der Erprobung eigener bildungssprachlicher Fähigkeiten wahrgenommen. Hinsichtlich der Entfaltung solcher Versuche komme der Bereitstellung eines möglichst breiten Spektrums musterhafter Sprachangebote und Gesprächskonstellationen und einer zugleich sorgfältigen Abstimmung von Situationen des Textschreibens und der entsprechenden Anschlusskommunikation erhöhte didaktische Aufmerksamkeit zu.

Im Mittelpunkt des Beitrags von **Helga Andresen** steht das Verhältnis von erlebten Ereignissen und phantasierten, fiktiven Inhalten im Erzählen von Kindern zwischen vier und sechs Jahren. Der Beitrag basiert auf den Daten einer dreijährigen Längsschnittstudie zum Erzählen und Rollenspiel. Wie aus dieser Untersuchung hervorgeht, sind Kinder zu Erlebniserzählungen in der Lage, bevor sie Phantasieerzählungen produzieren können. Auch wenn die Kinder anfangs eher von wenig spektakulären Erlebnissen erzählen und sich selbst dabei noch nicht thematisieren, sind ihre Erzählungen doch insofern sehr aufschlussreich, als sie

auf die Anfänge des autobiographischen Gedächtnisses verweisen. Ferner gelangt die Studie zu neuen Erkenntnissen bezüglich des bei Fünfjährigen zu beobachtenden Phänomens der ‚Vermischung‘ von Erlebnis- und Phantasieerzählungen, das auf ein bereits fortgeschrittenes Niveau der Erzählentwicklung verweist, die sich u. a. in der Veränderung von Phantasieerzählungen in Richtung Verkehrte-Welt-Geschichten durch Sechsjährige fortsetzt. Eine weitere Beobachtung gilt der Perspektivierung phantasierter Inhalte, die Vierjährigen beim Erzählen noch erhebliche Schwierigkeiten bereitet, während eine entsprechende Anforderung bei der Erzeugung von Fiktion im Rollenspiel ganz problemlos gemeistert wird.

Barbara Lang betrachtet sprachliche Fähigkeiten, die einerseits als Voraussetzung für die Aneignung von Alphabetschriften gelten und zugleich in Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache erworben werden: den Wechsel der Aufmerksamkeit vom Inhalt auf die Form der Sprache. In ihren Beitrag zeigt sie frühe Indizien für solche sich vollziehenden Dekontextualisierungs- und Bewusstwerdungsprozesse in kindlichen Sprachspielen auf: Spiele mit sprachlichen Bezeichnungen, in denen bedeutungstragende sprachliche Einheiten von üblichen Kontexten abgelöst und an neue geheftet werden, als auch lautlich-klangliche Sprachspiele, in denen sich eine sensomotorische oder enaktive Funktionslust mit der Erkenntnis vereint, dass Sprache auch nicht-referentiell verwendet werden kann. Im Anschluss an die Klärung von Unterschieden zwischen diesen vorschulischen Leistungen und den metasprachlichen Anforderungen in der Schule schließt der Beitrag mit didaktischen Überlegungen, inwiefern die spontane sprachspielerische Kreativität sich grundlegend von vorschulischen Übungen zur phonologischen Bewusstheit unterscheidet und welches Potential Lieder, Spiele und Kinderliteratur zur Anregung des Sprachspiels im Elementarbereich aufweisen.

Petra Hüttis-Graff untersucht Texte zu selbst gemalten Medienfiguren, die Vorschulkinder 2006 am Beginn ihrer Langzeituntersuchung zu Hörmedien und Leseförderung diktieren haben, auf Zugänge zu Schriftlichkeit: Auf welche Praktiken des Sprachgebrauchs verweisen die von einzelnen Kindern diktierten Texte und welche Spuren von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind darin sichtbar? Die Analysen zeigen, dass Kinder beim Diktieren Schrift unterschiedlich gebrauchen und Erfahrungen mit ihrer Aufzeichnungsfunktion machen, dass das Diktieren nicht aber immer auch geeignet ist, Zugänge zu konzeptioneller Schriftlichkeit zu eröffnen. Insbesondere Kinder, die bislang erst wenig Erfahrungen mit Schriftlichkeit gesammelt haben, sind dazu auf ein Skriptorverhalten angewiesen, das durch eine Haltung des Schreibens dem Kind Wege zur Schriftlichkeit ebnet, sowie auf eine auf Schriftlichkeit ausgerichtete didaktische Vorstrukturierung der Diktieraufgabe.

Ausgeführt werden an Beispielen die Bedeutung von Hörmedien als inhaltliche und (schrift-)sprachliche Ressource, die Kindern Material für die Transformation vom Gedanken zur Schrift bereit stellt, und die Vorstrukturierung von medialen und kommunikativen Rahmenbedingungen der Diktiersituation, die Kindern das Diktieren als monologische, dekontextualisierte Schreibsituation erfahrbar macht.

Katrin Dammann-Thedens erforscht Eltern-Kind-Dialoge zu einer textlosen Bildgeschichte im Hinblick auf die Bedeutung des Erwachsenen, der als kompetenter Anderer ein Vorschulkind im Gespräch über dessen aktuelles Verstehensniveau, das Verstehen der Handlungsstruktur, hinausführen kann. Ausgehend von theoretischen Überlegungen zur Bedeutung der emotionalen Beteiligung und Perspektivenübernahme sowie von entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von Geschichten werden zwei Eltern-Kind-Dialoge zur Bildgeschichte „The Strawberry Snatcher“ analysiert und verglichen. Vor diesem Hintergrund zeigt die Autorin, wie sich solche prä- und paraliterarischen Kommunikationen über das „kindliche Rezeptionsterrain Bild“ in der Weise intensivieren lassen, dass dem Kind auch ein Verstehen der Perspektive der handelnden Figuren möglich wird, dies einschließlich der Ziele, Motive, Intentionen, Überzeugungen und Gefühle, die den fiktiven Protagonisten einer Bildgeschichte zugeschrieben werden können.

Der zweite Beitrag von **Petra Hüttis-Graff** gilt dem Potential von Kindern zwischen 4 und 6 Jahren für implizite und inzidentielle Sprachlernprozesse. Die Bedeutung und Berücksichtigung dieses Vermögens auf dem Weg zu konzeptioneller Schriftlichkeit wird am Beispiel einer Hamburger Vorschulklasse betrachtet: im Blick auf den Lerngegenstand, das Bilderbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“, den dazu erteilten Schreibauftrag, die diktieren Texte sowie das soziale und materielle Unterrichtsarrangement. Implizite Lernmöglichkeiten werden nachgezeichnet im schriftsprachlich komplexen und zugleich strukturierten Angebot des Bilderbuchs, in der prosodisch markierte Spracheinheiten zur Verfügung stellenden Vorlesegestaltung, in Vorlesegesprächen, die im Zuge der gemeinsamen Bedeutungskonstruktion die Verknüpfung der Sprachmittel des Bilderbuchs mit denen der Kinder ermöglichen, sowie in der die Involviertheit der Kinder aufgreifenden Aufgabenstellung zum Diktieren, die zu intersubjektiv verständlichen und auch perspektivierten Texten führte. Erfahren Kinder das Vorlesen ihrer Texte später nicht nur als eine Würdigung der Schreiber, sondern auch als (expliziten) Einblick in die Vielfalt sprachlicher Konzeptionen, eröffnet dies den Kindern zugleich neue Perspektiven für das Schreiben.

Anja Wildemann konzipiert in ihrem Beitrag eine Didaktik der Multiliteralität zum (schrift-)sprachlichen, sozio-kulturellen und medialen Lernen ein- und mehrsprachiger Kinder, das die Sprachbegegnung im Elementarbereich und in der Grundschule die Sprachaufmerksamkeit sowie das Nachdenken über mündlich und schriftlich kontrastierte Sprachen beinhaltet, die die Lerner in ihrer Lebenswelt und im Fremdsprachenunterricht erworben haben. In Überwindung eines additiven Erwerbs von Fremdsprachen (Plurilingualität) und der kompensatorischen Förderung der mündlichen Sprache (BICS) geht es ihr um einen ressourcenorientierten Blick auf junge Sprachlerner sowie um die Verknüpfung ihrer mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten in mehreren Sprachen mit ihren multimedialen Erfahrungen. Entwickelt und erforscht werden von der Autorin derzeit multilinguale Talking Books als neue Lernmedien, die die Auseinandersetzung mit mehreren hörbaren Sprachen und sichtbaren Schriften anregen, um Lesekompetenz und -motivation zu fördern, schriftsprachliches Lernen anzuregen und metalinguistische Fähigkeiten sowie interkulturelle und multimediale Kompetenzen zu erweitern.

Petra Hüttis-Graff und Petra Wieler
Hamburg und Berlin im Juni 2011

* Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt/M.