

# Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprach- sozialisatorische Einflüsse in der Familie

Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein-  
und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern

Claudia Müller

Thema Sprache  
Wissenschaft für den Unterricht





# Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Lena Heine und Björn Rothstein

---

## **Wissenschaftlicher Beirat**

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Paderborn)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

Rosemarie Tracy (Mannheim)

# Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Lena Heine und Björn Rothstein

---

Band 4

## **Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisato- rische Einflüsse in der Familie**

Eine longitudinale Einzelfallstudie mit  
ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern

von  
Claudia Müller



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Diese Arbeit wurde als Dissertation an der Fakultät Kulturwissenschaften der Technischen Universität Dortmund angenommen.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN 978-3-8340-1107-7

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.

Printed in Germany. Druck: Esser Druck, Bretten

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Die Bedeutung familialer Sprachpraktiken für das sprachliche Lernen</b> .....	<b>9</b>
2.1 Spracherwerb als Expandierung sprachlicher Ressourcen .....	10
2.1.1 Sprachliche Register.....	11
2.1.2 Der Erwerb des literaten Registers aus ontogenetischer Sicht.....	15
2.2 Sprachsozialisation in der Familie.....	16
2.2.1 Die Familie als Erwerbsraum literaten Wissens – die einsprachige Perspektive .....	19
2.2.2 Die Familie als Erwerbsraum literaten Wissens – die mehrsprachige Perspektive.....	25
2.2.3 Zur sozialen Bedingtheit familialer Sprachpraxis .....	30
2.2.4 Milieuspezifische Aspekte familialer Sprachpraxis – die einsprachige Perspektive .....	36
2.2.5 Milieuspezifische Aspekte familialer Sprachpraxis – die mehrsprachige Perspektive.....	42
<b>3 Bemerkungen zum kindlichen Erzählen</b> .....	<b>48</b>
3.1 Zur Komplexität des Gegenstandes.....	48
3.1.1 Definitionsfragen.....	49
3.1.2 Erzähltheoretische Aspekte .....	54
3.2 Die Rolle der „Erzählform“ .....	58
3.2.1 Zur Abhängigkeit des Erzählens von der Spezifik der interaktiven Situation .....	58
3.2.2 Erzählen zu Bildern.....	61
3.2.3 Erzählen in verschiedenen Genres .....	67
<b>4 Eigene Fragestellung</b> .....	<b>69</b>
4.1 Theoretische Ausgangspunkte.....	70
4.2 Forschungsfragen.....	72

<b>5 Methodische Vorgehensweise</b> .....	<b>73</b>
5.1 Methodische Grundlagen.....	73
5.1.1 Zur Durchführung von Einzelfallstudien.....	74
5.1.2 Herausforderungen beim Forschen vor Ort.....	75
5.1.3 Die teilnehmende Beobachtung.....	77
5.1.4 Das problemzentrierte Interview .....	78
5.1.5 Erzähltheoretische Überlegungen.....	79
5.2 Datengewinnung.....	81
5.2.1 Rekonstruktion der Sprachpraktiken in der Familie.....	83
5.2.2 Erfassung der kindlichen Erzählfähigkeiten.....	84
5.3 Datenaufbereitung .....	87
5.4 Datenauswertung .....	89
5.4.1 Familiendaten .....	89
5.4.2 Erzählraten.....	91
<b>6 Ergebnisse</b> .....	<b>100</b>
6.1 Literate Erwerbskontexte in der Familie .....	100
6.1.1 Sprachpraxis und Alltag in Bonnies Familie.....	101
6.1.2 Sprachpraxis und Alltag in Sönckes Familie.....	107
6.1.3 Sprachpraxis und Alltag in Sarahs Familie .....	114
6.1.4 Sprachpraxis und Alltag in Ullis Familie .....	118
6.1.5 Sprachpraxis und Alltag in Lews Familie .....	123
6.1.6 Sprachpraxis und Alltag in Valentinas Familie.....	126
6.1.7 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	130
6.2 Zu den Erzählfähigkeiten der Kinder .....	141
6.2.1 Die Erzählfähigkeiten der Kinder im Vorschulalter dargestellt am Einzelfall.....	142
6.2.2 Die vorschulischen Erzählfähigkeiten der Kinder im Vergleich .....	169
6.2.3 Bezüge zur familialen Sprachpraxis.....	173
6.2.4 Die Erzählfähigkeiten der Kinder am Ende des ersten Schuljahres aus einzelfallbezogener Sicht.....	180
6.2.5 Die Erzählfähigkeiten der Kinder am Ende des ersten Schuljahres im Kontrast .....	214

<b>7 Diskussion</b> .....	<b>238</b>
7.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde .....	238
7.2 Sprachdidaktischer Ausblick .....	243
<b>Literatur</b> .....	<b>247</b>



## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit wurde in der Research School Education and Capabilities der TU Dortmund und Universität Bielefeld unter der Betreuung von Prof. Dr. Uta Quasthoff und Prof. Dr. Elke Wild verfasst. Als Stipendiatin der Forschungsschule bin ich insbesondere Prof. Dr. Uta Quasthoff dankbar, die mir in Form von Kolloquien, Beratungsgesprächen, Seminaren und Vorträgen ein fachliches Lernfeld bot, von dem ich inhaltlich sehr profitieren konnte und welches für meine wissenschaftliche und persönliche Entwicklung sehr bedeutsam war.

Ihren thematischen Ursprung hat die vorliegende Arbeit in Freiburg. Mein besonderer Dank gilt hier Prof. Dr. Christa Röber. Bedanken möchte ich mich in diesem Zusammenhang auch bei Prof. Dr. Gerhard Schneider, der mich 2004 nach meiner mündlichen Examensprüfung an der PH Freiburg zum Promovieren motiviert hat.

Des Weiteren danke ich einer Vielzahl an Freunden und KollegInnen für Anregungen, Korrekturen, konstruktive Kritik, Übersetzungen, Datensitzungen und vieles mehr. Dazu zählen insbesondere Anne Siekmeyer, Anke Vorrink, Anke Walzebug, Antje Krah, Hanja Schmidt, Helena Veil, Ingo Steiner, Juliane Stude, Ksenia Kuzmina, Madeleine Domenech, Miriam Morek, Sabine Zeller, Sören Ohlhus, Tobias Kröger, Vivien Heller und Ulrike Strehl. Danken möchte ich an dieser Stelle auch den KollegiatInnen der Forschungsschule, mit denen ich in den letzten drei Jahren an vielen lebhaften und anregungsreichen fachlichen Diskussionen teilhaben und eine lehrreiche Zeit erleben durfte, sowie allen Familien, die an dieser Studie teilgenommen haben.

Der größte Dank gilt meinen Eltern.

## 1 Einleitung

Wie Untersuchungen der empirischen Schul- und Bildungsforschung belegen, verfügen SchülerInnen sozial weniger privilegierter Gruppen, dazu gehören häufig auch Kinder aus immigrierten Familien, nicht über hinreichende schriftsprachliche Fähigkeiten, um im Bildungssystem bestehen zu können (vgl. Bos et al. 2007; Zöllner & Ross 2009). Im Bereich Lesen liegen ihre Leistungen in den unteren Kompetenzbereichen (vgl. Baumert 2001; Baumert & Schümer 2001; Bos et al. 2007; Ehmke & Baumert 2007; Ehmke et al. 2004; Klieme et al. 2010). Damit stellt sich, nachdem diese insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren zur Diskussion gebracht wurde (vgl. Bernstein 1973; 1971), erneut die Frage nach den sprachlichen Voraussetzungen und Grundlagen dieser SchülerInnengruppe.<sup>1</sup> Ihre begrenzten Möglichkeiten, den Spracherwartungen der Schule standhalten zu können, werden in der Forschung auf die geringen ökonomischen, sozialen und bildungsbezogenen Ressourcen ihrer Familien zurückgeführt (vgl. Leseman 2002). Der Einfluss der sozialen Herkunft hat auch dann eine Wirkkraft, und dies gilt insbesondere für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, wenn familiäre Bildungsaspiration (vgl. Dollmann 2010; Kristen et al. 2008) und Lernmotivation (vgl. Artelt et al. 2004) gegeben sind.

Schriftsprachliche Kompetenzen, die für diese SchülerInnengruppe die zentrale Bildungshürde darstellen, sind mit mehreren Leistungsfeldern verbunden (vgl. Bredel 2008; Bredel & Röber i.E.; Maas i.E.). Diese beinhalten kognitive (vgl. Topfink 2002; Wygotski 1971), dekodierende und kodierende Leistungen (vgl. Röber 2010; Maas 1992), aber vor allem auch den Erwerb eines spezifischen „sprachlichen Registers“<sup>2</sup> (vgl. Maas 2008a). Die Aneignung dieses Registers ist komplex:

- Sie umfasst den Aufbau eines spezifischen, formalen Sprachwissens, das über alltagssprachliches, familial geprägtes Sprachwissen hinausgeht: Im Unterschied zu der Sprache, die in der Familie oder im Alltag verwendet wird, ist die im schulischen, damit institutionellen Rahmen gebrauchte Sprache maßgeblich durch explizite, „literate“ Sprachformen (vgl. Maas 2008a) geprägt. Für Kinder, die vorschulisch mehrheitlich Erfahrungen in der Familien- und Alltagssprache sammeln, ist der Erwerb dieser Formen insofern eine Herausforderung, als dass nicht nur die Sprache von Schulbüchern und Medien, die im schulischen Kontext eingesetzt werden, sondern auch die im Unterricht gebrauchte Sprache im Verlauf der besuchten Schulzeit in struktureller Hinsicht zunehmend dichter und komplexer wird und damit insbesondere die Sprachschwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund

---

<sup>1</sup> thematisiert z.B. in den Beiträgen von Auernheimer (2010), Balci (2009), Bos et al. (2010a,b), Bos et al. (2007), Dabrowski & Wolf (2008), Günter (2005), Leseman et al. (2006), MacGillivray & Rueda (2001), Stubbe (2009), Walzebug (i.V.), Müller & Walzebug (2012).

<sup>2</sup> zur Definition dieses und folgender Begriffe siehe ausführlich Kapitel 2.1.

verstärkt (vgl. DeCillia 1998; Knapp 1997a; Maas 2008a; Röber & Müller 2008).

- Sie erfordert nicht nur die Ausbildung eines breiten sprachlichen Repertoires, sondern auch die Fähigkeit, sprachliche Formen adäquat in der Kommunikation gebrauchen zu können: Dies betrifft einerseits die angemessene Wahl der grammatischen, lexikalischen oder phonologischen Sprachform gemäß der jeweiligen Situation (familial-informell-formell) und des jeweiligen Adressaten (vgl. Maas 2008a), andererseits die globale Organisation von Sprachformen innerhalb eines Textes gemäß des Genres, das im aktuellen kommunikativen Kontext erforderlich ist (vgl. Biber 1994; Quasthoff & Katz-Bernstein 2007; Quasthoff 2006; Quasthoff & Kern 2005). Diese globale Strukturierungsfähigkeit (vgl. Quasthoff et al. 2011; Hausendorf & Quasthoff 1996) stellt nicht nur eine zentrale Voraussetzung für die schriftliche Textproduktion dar, mit der darüber hinaus andere mediale Anforderungen verknüpft sind (vgl. Quasthoff et al. 2011, 2009): Soziolinguistische Ansätze argumentieren, dass diese Fähigkeit auch in Hinblick auf die kommunikativen Praktiken des Unterrichts von Bedeutung ist (vgl. z.B. Buttlar i.V.; Heller i.E.; Hicks 1990; Morek 2012).<sup>3</sup>

Die Kenntnis des „literaten Registers“ (vgl. Maas 2008a) wird bereits im ersten Schuljahr relevant. Sowohl im Rahmen von mündlichen als auch schriftlichen Aufgabenstellungen des Anfangsunterrichts wird von SchülerInnen erwartet, Erzählungen zu produzieren (vgl. Guckelsberger 2008: 126). Forschungserkenntnisse zur sprachlichen Entwicklung von Kindern dokumentieren jedoch, dass der Erwerb dieser Fähigkeit seinen Ursprung bereits im Vorschulalter hat. Literate Sprache können Kinder, die noch nicht das Lesen und Schreiben didaktisch angeleitet gelernt haben, durch ihre Teilhabe an Vorlesesituationen, in der Begegnung mit Versen oder Reimen, bei der Rezeption von Hörspielen oder in der Sprache der Medien (z.B. verfilmte Märchen) bereits vorschulisch kennen lernen (vgl. Maas 2008a; Müller 2009).<sup>4</sup> Diese Erfahrungen begünstigen ihre sprachliche Entwicklung (vgl. z.B. Morrow 1985) und können die Entfaltung von literaten Praktiken wie dem Erzählen anregen (vgl. z.B. Bruner 1985, 1983; Maas 2008a; Meng & Schrabback 1994; Ninio & Snow 1996). So lassen sich bereits in der frühen Kindheit narrative Fähigkeiten als frühe Diskursform in der Interaktion mit Bezugspersonen belegen (vgl. McCabe & Peterson 1991).

---

<sup>3</sup> Dass für Kinder mit Migrationshintergrund das Bewältigen dieses sprachlichen Anforderungsbereichs vor allem im Schriftlichen eine Herausforderung darstellt, weisen neben bekannten Schulleistungsstudien Untersuchungen zum schriftlichen Erzählen nach. Diese liegen in zunehmender Zahl vor und werden verstärkt verfolgt (vgl. z.B. Hug 2001; Knapp 1997b; Maas & Mehlem 2003; Mehlem 2012; Olfert et al. 2011).

<sup>4</sup> Zugleich bedingt die damit verbundene Sprachvielfalt und Begegnung mit Zeichen die Entwicklung kognitiver Funktionen und nimmt auf diese einen positiven Einfluss (vgl. Bialystok 1999; Olson 1996; Röber & Müller 2008; Wygotski 1971; auch Müller i.E.b).

Narrative Fähigkeiten haben für schulische Sprachanforderungen insofern eine zentrale Funktion, als durch sie der Schritt weg von der „familiar-oraten“ Sprachverwendung hin zum „(proto)-literaten“ Sprachgebrauch (vgl. Maas 2008a) geleistet und eine Abständigkeit zur Familiensprache bewirkt werden kann. Frühe narrative und literate Erfahrungen stellen damit eine wichtige Ressource für die sprachlichen Aufgaben der Schule dar (vgl. auch Karnoouh-Vertalier 1997; Mehlem 2012; Ohlhus 2011; Quasthoff et al. 2005, 2003; Wells 1991; Wolf 2000)<sup>5</sup> und werden daher auch als „bridge to literacy“ (vgl. Stadler & Ward 2005: 73) beschrieben.

In Rekurs auf die Arbeiten von Bernstein (1973, 1972a,b) oder Heath (1986, 1983) besteht in der Forschung Einigkeit darin, dass die sozialen Bedingungen, unter denen Kinder im familialen Lebensraum Sprache erwerben, ihre Optionen determinieren, bereits im Vorschulalter literates Wissen als „Rüstzeug“ oder „Wissensproviand“ (vgl. Müller & Walzebug 2012; Röber & Müller 2008) für die sprachlichen Erfordernisse der Lehrwerke und Lernmedien aufzubauen. Durch die damit einhergehende unterschiedliche Zugänglichkeit zu frühen, die literate Entwicklung von Kindern fördernden Entwicklungskontexten (oder auch die Verfügbarmachung von „kulturellem Kapital“, vgl. Bourdieu et al. 1971) und zugleich mangelnde Kompensationskraft der Schule, die diese sozial bedingte Kluft (vgl. auch Neuland 2003) oder das „mismatch“ (vgl. Bernstein 1971f.) zwischen den sprachlichen Praktiken der Schule und den sozial bestimmten familialen Sprachlernbedingungen nachweislich nicht schließen bzw. beheben kann (vgl. Bos et al. 2007; Schimpl-Neimanns 2000; Stubbe 2009), hat die Familie Einfluss auf die kindlichen Bildungschancen und begünstigt oder restringiert Kinder in ihren späteren Handlungsfreiheiten (oder auch „capabilities“, vgl. Otto & Ziegler 2010) als Erwachsene, höhere Bildungswege einzuschlagen oder professionsbezogene Ziele zu verwirklichen (vgl. Robeyns 2005).

Mit der Relation von sozialer Herkunft und Bildungserfolg bzw. Sprachkompetenz hat sich die empirische Bildungs- und Schulforschung des letzten Jahrzehnts umfassend auseinandergesetzt. Entsprechende Studien zeigen, dass vor allem in Deutschland eine starke Korrelation von sozialen Faktoren und der durch Eltern im familialen Alltagsleben realisierten sprachlichen Förderung der Kinder vorliegt (vgl. McElvany 2008; Stubbe et al. 2007). Aufgrund der Verwendung von quantitativen Verfahren, die sich zumeist auf die Frequenz realisierter literater Angebote wie das Vorlesen von Bilderbüchern konzentriert, wird häufig die Qualität dieser Sprachlernzusammenhänge in diesen Untersuchungen nicht eingehend beleuchtet. So liegen nur wenige Forschungsbefunde darüber vor, wie konkret sich das sprachliche Lernen in Familien sozial weniger privilegierter Milieus vollzieht und welche Mechanismen darauf einwirken (vgl. Eckhardt 2008). Diese Erkenntnisse sind aber insofern ein notwendiges Desiderat, als dass aus ihnen Schlüsse gezogen werden können, auf welche Weise die Bildungschancen von Kindern aus sozial wenig privi-

---

<sup>5</sup> vgl. dazu auch Bennett-Kastor (1986), Meng et al. (1991), Schmölder-Eibinger (2008), Wells (1991, 1985) und Wolf (2000).

legierten Milieus langfristig verbessert werden können (vgl. Tamis-LeMonda & Rodriguez 2008).

Für ein theoretisch und empirisch fundiertes Verstehen dieser „Sprachbarrieren“ (vgl. Mattheier 1974; auch Nemeth 2008) wird es daher als erforderlich erachtet, sich nicht nur auf Bestandsaufnahmen der sprachlichen Leistungen dieser Schüler-Innengruppe zu beschränken, sondern sich durch einen profunden Einblick in familiäre Sprachpraktiken einem Verstehen der Kluft zwischen familial erworbenem Sprachwissen und den sprachlichen Forderungen der Schule anzunähern (vgl. hierzu auch Eckhardt 2008: 214). Die Forschungen auf dem deutschsprachigen Gebiet weisen hier, wie bereits angemerkt, noch Lücken auf (vgl. ebd.).

Das vorliegende Promotionsprojekt schließt an diese Forschungslücke an. Exemplarisch anhand des Erzählens wird die Diskrepanz zwischen familialen Sprachpraktiken und schulischen Spracherwartungen sowohl in Bezug auf ein- als auch mehrsprachige Verhältnisse rekonstruiert und der Entwicklungsprozess der Kinder vom Oraten zum Literaten nachgezeichnet. Es wird untersucht, welche Möglichkeiten vorschulische Kinder unterschiedlicher sozialer Gruppenzugehörigkeit und Erstsprache in der Familie haben, mit literater Sprache in Kontakt zu treten und auf welche Weise sie diese Erfahrungen für die Entwicklung von Erzählfähigkeit in der Erst- und Zweitsprache nutzen. Dabei geht es nicht um den Nachweis eines Zusammenhangs, sondern um ein Verstehen derjenigen Mechanismen im familialen Alltagsleben, von denen angenommen wird, dass sie die sprachlichen Erwerbsbedingungen der Kinder fundieren. In Abgleich mit schulischen Spracherwartungen wird als Erzählfähigkeit nicht das gezeigte Erzählen in alltagssprachlichen Kommunikationssituationen gesehen, sondern der produktive Umgang mit einer „Erzählform“ (vgl. Becker 2005a), die ein idealtypisches, schriftsprachaffines Erzählen darstellt (vgl. auch Ochs & Capps 2001) und in schulischen Kontexten beurteilungsrelevant ist. Aussagen über das narrative produktive Wissen der Kinder sind vor dem Hintergrund dieses spezifischen Erzählkontexts zu betrachten und repräsentieren lediglich einen Teilaspekt der allgemeinen Sprachfähigkeiten der Kinder (vgl. auch Becker 2005a).

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

- Kapitel 2 fokussiert den Forschungsstand in Hinblick auf Ergebnisse der Sprachentwicklungs-, insbesondere der *Emergent Literacy*-Forschung. Sie legen den Schluss nahe, dass literates Lernen bereits in frühen Kindheitsjahren in der Familie seinen Ausgang nimmt;
- Kapitel 3 fasst die Resultate zentraler Studien zum kindlichen Erzählerwerb zusammen. Hervorgehoben werden dabei Studien, die eine ähnliche methodische Vorgehensweise (reproduzierendes Erzählen in literaten Genres) und eine vergleichbare Zielgruppe (vorschulische Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft und Erstsprache) aufweisen. Durch eine differenzierte Sichtung bisheriger Forschungsbefunde ermöglicht es dieses Kapitel zugleich, den Begriff des Erzählens zu konkretisieren und eine Grundlage für die hier gewäh-

lte erzähltheoretische Konzeption zu schaffen. Diesem Kapitel schließt sich eine ausführliche Darstellung der Forschungsfragen an;

- Kapitel 5 erläutert die methodische Herangehensweise der Studie;
- im 6. Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung einzelfallbasiert vorgestellt – entsprechend nach den Beobachtungen in den Familien und den Erzählleistungen der Kinder beim Übergang vom Kindergarten- zum Grundschulalter;
- im letzten Teil werden die zentralen Befunde der vorliegenden Studie zusammengefasst, diskutiert und um einen sprachdidaktischen Ausblick ergänzt.

## **2 Die Bedeutung familialer Sprachpraktiken für das sprachliche Lernen**

Wie eingangs angesprochen, scheitern SchülerInnen aus sozial schwach gestellten und zugewanderten Familien nicht an unzulänglichen kommunikativen Fähigkeiten, sondern an der Fähigkeit, eine Variante des Deutschen zu nutzen, die im institutionell-gesellschaftlichen Kontext, damit auch schulischen, praktiziert wird. Sie ist als „Sprache der Andern“ (vgl. Maas 2008a: 290) komplexer als die im Alltag oder in familialen Zusammenhängen gebrauchte Sprache. Die Kenntnis der „Sprache der Andern“ ist die Bedingung dafür, dass Sprachverwendungskonventionen in schulischen und gesellschaftlichen Kontexten erfüllt werden können.<sup>6</sup>

Ihre Beherrschung ist zugleich die Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipationschancen.<sup>7</sup> Der Erwerb der „Sprache der Andern“, im Folgenden nach Maas (2008a: 41ff.) als das „literate Register“ bezeichnet, setzt, so die hier angenommene These, nicht erst mit dem Zeitpunkt der Einschulung ein. Er basiert vielmehr auf

---

<sup>6</sup> Anschauliche Beispiele finden sich hierzu auch bei Bauer (2011).

<sup>7</sup> Zur Erklärung des sprachlich bedingten geringen Bildungserfolgs von Kindern nicht-privilegierter Milieus werden in der Literatur unterschiedliche Begrifflichkeiten gewählt (vgl. auch Eckhardt 2008): fehlende Kenntnis der „Sprache der Schule“ (vgl. Gogolin 1994), mangelnde Beherrschung der „Fachsprache“ (vgl. Leisen 1999) oder der „language of schooling“ (vgl. Schleppegrell 2004), nicht hinlänglich ausgebildete „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) (vgl. Cummins 2000, 1986). Auf eine Systematisierung dieser Begriffe wird hier verzichtet. Dennoch ist anzumerken, dass diese Terminologien nicht nur die in schulischen Zusammenhängen gebrauchte Sprache als gleichförmig ohne Berücksichtigung interaktiv hergestellter Kontexte und situativer Varianzen interpretieren (vgl. auch Heller i.E.), sondern auch deren gesellschaftlich-historische Dimension übersehen: „Die schriftkulturelle Entwicklung gehört zum Sprachausbau, ist also universal zu fassen wie die Sprache und ihre Verankerung in der Gesellschaft (beides als generische Terme). Aber als Entwicklung ist sie unter historisch spezifischen Bedingungen zu realisieren: Ihre Demotisierung ist Bestandteil des Projekts der bürgerlichen Gesellschaft [...] – Sprachausbau und gesellschaftlicher Ausbau sind korrespondierende Konzepte“ (Maas 2008a: 395).

sprachlichen Ressourcen, die bereits vorschulisch in der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt aufgebaut werden. Aus dieser Perspektive lässt sich sprachsozialisatorisch herbeigeführte Ungleichheit mit einem Entwicklungsbegriff erklären, der die Herausbildung von sprachlichen Fähigkeiten in Abhängigkeit von Faktoren der sozialen Umwelt beschreibt.

## **2.1 Spracherwerb als Expandierung sprachlicher Ressourcen**

Als Folge der PISA-Diskussion und des damit verbundenen Drucks, Leistungsstandards festzulegen, dem sich auch Eltern nicht entziehen können (vgl. Borchard et al. 2008) und der sich nicht nur in der elterlichen Wahrnehmung von Nachhilfeangeboten (vgl. Dohmen et al. 2008), sondern auch in der angesprochenen hohen Bildungsmotivation zugewanderter Familien zeigt, ist auf bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ebene eine Zunahme der Bemühungen zu erkennen, den (schrift-)sprachlichen Leistungsstand von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zu erfassen. Die diagnostischen Ermittlungsverfahren, die im Zuge der PISA-Diskussion auch den Vorschulbereich erreicht und den gesellschaftlichen Fokus auf das frühe sprachliche Lernen gelenkt haben, werden allerdings in Hinblick auf ihren Wert und ihre Qualität zunehmend kritisch aus verschiedenen Fachdisziplinen heraus diskutiert (referiert und zusammengefasst bei Röber 2011). Diese Kritik richtet sich auf ein spezifisches, diesen Testverfahren zugrunde gelegtes Entwicklungskonzept, das in Orientierung an die Arbeiten von Jean Piaget Entwicklung als ein biologisch determiniertes Durchlaufen einzelner Stufen („Reifung“) interpretiert. Trotz neuerer Forschungserkenntnisse, die die Piagetischen Annahmen verstärkt in Frage stellen (vgl. Goswami 2001; Stern 2004, 2003), prägt dieses Entwicklungskonzept weiterhin die diagnostische Praxis, indem es Haltungen von ErzieherInnen und LehrerInnen bestimmt (vgl. Stern 2003). Es legt einen defizitären Blick auf die sprachlichen Leistungen von Kindern nahe.

Aus kognitionswissenschaftlicher und interaktionstheoretischer Perspektive stellt Entwicklung eine Expandierung bereits vorhandener kognitiver Ressourcen in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt dar – also die Nutzung von genetisch festgelegten Dispositionen (vgl. z.B. Goswami 2001; Maas 2010b; Nisbett 2009). In Anlehnung an dieses Lernverständnis lässt sich auch die sprachliche Entwicklung als ein mit der Umwelt im Austausch stehender „Ausbau“ (vgl. Maas 2010a: 37) von bereits angeeigneten sprachlichen Wissensstrukturen begreifen, die zum Erwerb neuer sprachlicher Wissensdomänen genutzt werden. Der sprachliche „Ausbau“ erfolgt dabei in einem sozialen Kontext. Dieser bestimmt, inwieweit ausgehend von elementaren sprachlichen Strukturen differenziertere, d.h. ausgebaute Strukturen erworben werden und Kinder die familiäre Sprache um informelle und literate Sprache erweitern können (vgl. Maas 2008a):

Die Sprache ist zuerst bei den Anderen da – die Sprachentwicklung ist vor allem die Aneignung der Sprache der andern, also immer auch die Aneignung einer bestimmten Sprache, als Entfaltung der allgemeinen Sprachfähigkeit (Maas 2008a: 294).

Insofern verlieren die (einheitlichen) biologischen Vorgaben ihren dominierenden Stellenwert; sie kommen zunehmend nur noch als sozial valorisierte ins Spiel (Maas 2010b: 160).

### **2.1.1 Sprachliche Register**

Sprachliche Register stellen dem soziolinguistischen Verständnis nach Verwendungskonventionen dar, die situativ und adressatenbezogen gebraucht werden und sozial verortet, d.h. mit einer aus gesellschaftlich gefestigten Konventionen resultierenden Erwartungshaltung verknüpft sind. Maas (2008a) klassifiziert diese in Orientierung an die Rhetorik der Antike in drei unterschiedliche Typen (vgl. hierzu auch Röber & Müller 2008; Müller 2009):

- das familiale, intime Register,
- das informelle Register,
- das formelle Register.

Zwischen den sprachlichen Registern bestehen grammatische, syntaktische, lexikalische und auch phonologische Differenzen. Das formelle Register ist aufgrund seiner Bezogenheit auf einen „generalisierbaren Anderen“ (Maas 2010a: 38) an einem „universalen“ Horizont ausgerichtet und in Bezug auf die kommunikative Situations- und Handlungseinbettung autonom. Dies zeigt sich in seiner stärkeren grammatischen Normiertheit sowie in seiner komplexeren syntaktischen Gestaltung, aber auch in seiner expliziten Lautung und spezifischen lexikalischen Wahl. Aus diesem Grunde wird dieses Register auch als „literat“ bezeichnet. Das familiale und informelle Register wird von Maas (2008a) hingegen als „orat“ beschrieben. Diese



Register weisen in allen sprachlichen Bereichen eine größere Distanz zur grammatisch normierten Sprache auf.<sup>8</sup>

[...] *orate* Strukturen sind auf sprachliche Handlungen mit einem *konkreten Anderen*, einem (wahrnehmbaren) Gegenüber bestimmt, dessen Reaktionen in die Planung der eigenen Aktivitäten einbezogen werden, *literate* Strukturen bestimmen sprachliche Aktivitäten, die auf einen *generalisierten Anderen* abgestellt werden, der prinzipiell keine konkret wahrnehmbaren Eigenschaften hat (als Grenzwert einer solchen Modellierung, die in jeder konkreten [eben auch literaten] Handlung durch kulturell spezifische Prämissen eingeschränkt wird) (Maas 2008a: 332).<sup>9</sup>

Die Begriffe „orat“ und „literate“ sind als zwei idealtypische Extreme zu sehen, zu denen sprachliche Strukturen in Abhängigkeit von den jeweiligen Kommunikationsanforderungen in einem näheren oder entfernteren Verhältnis stehen. Sprachliche Äußerungen können folglich nicht nur nach ihrer jeweiligen medialen Beschaffenheit („geschrieben“ vs. „gesprochen“) klassifiziert werden, sondern auch unabhängig von ihrer medialen Realisierung strukturell vor dem Hintergrund der jeweiligen situativen Kommunikationsanforderungen:

<b>Register</b>	<b>Domänen</b>
intim (orat)	Familie, enge Freunde ...
informell-öffentlich (orat)	Straße, „Markt“, Arbeitsplatz ...
formell (literate)	Institutionen

Tabelle 1: *Sprachliche Register und gesellschaftliche Domänen (nach Maas 2008a: 38).*

Die sprachliche Struktur einer Äußerung („literate“ vs. „orat“) ist demnach funktional bestimmt und auf verschiedene gesellschaftlich determinierte Anwendungsgebiete

<sup>8</sup> Dem formellen, der Schriftsprache am nächsten stehenden literaten Register schreibt Maas (2008a) eine „überdachende“ Funktion zu. Unter ihm sieht er die verschiedenen Varietäten angesiedelt, die einerseits strukturelle Parallelitäten untereinander, andererseits komplexere Strukturen im formellen Register aufweisen. Maas spricht unter Verweis auf Charles S. Peirce von einem „Abduktionsverhältnis“ zwischen dem formellen Register und den von ihm „überdachten“ Varietäten (vgl. Maas 2008a: 23). Maas (2008a) zufolge stelle sich dieses „Überdachungsmodell“ nicht nur in Bezug auf die deutsche Sprache als kompatibel heraus. In der Mehrheit der Länder sei die Beherrschung von unterschiedlichen sprachlichen Registern mit Mehrsprachigkeit verbunden, d.h. der gemeinsam genutzte Sprachraum sei gekennzeichnet durch den funktionalen Gebrauch verschiedener Sprachen in divergenten Anwendungsgebieten. Dies treffe vor allem für die überwiegende Zahl der Herkunftsländer der nach Deutschland immigrierten und migrierenden Bevölkerungsgruppen zu (vgl. auch Maas & Mehlem 2003).

<sup>9</sup> Hervorhebung im Original.

abbildbar.<sup>10</sup> Diese machen ein größeres oder geringeres Maß an Explizitheit erwartbar und weisen damit eine größere oder geringere Nähe zur Schriftsprache auf. Daraus ergibt sich die Bedeutung des literaten Registers für gesellschaftliche Teilhabe und schulischen Erfolg (vgl. Maas 2010a). Als charakteristisch für literate Strukturen sieht Maas (2008a) ihre Eigenschaft an, sich aufgrund ihrer Bezogenheit auf einen „anonymen Anderen“ syntaktisch uneingeschränkt segmentieren zu lassen. Orate Strukturen weisen nach Maas (2008a) hingegen Merkmale auf, die im Zusammenhang mit der interaktiven Kommunikationssituation stehen und der Orientierung im Raum dienen, d.h. im Zeigfeld von Sprache liegen (Deixis). Sie sind außerdem an die Leistungen des Kurzzeitgedächtnisses angepasst, indem sie komplexe Sachverhalte auf parataktische Strukturen reduzieren und in Form von gereihten Segmenten wiedergeben, z.B. „Mein Bruder kommt morgen. Der ist Taxifahrer“ (Maas 2008a: 339). Literate Strukturen folgen laut Maas nicht dieser „analogen Signalstruktur“ (Maas 2008a: 337). Sie ermöglichen eine maximale Ausweitung der Thema-Rhema-Abfolge und eine komplexe Anordnung einzelner Segmente, z.B. „Mein Bruder, der Taxifahrer ist, kommt morgen“ (ebd.: 339).

Die Begriffe „literat“ und „orat“ beziehen sich demnach auf die Sprachstrukturebene und unterscheiden sich in dieser Hinsicht von dem häufig in der Literatur anzutreffenden Begriff „literal“. Dieser bezeichnet ontogenetisch gesehen, ob eine Person des Lesens und Schreibens mächtig und Teil einer Gesellschaft ist, die Schrift als Kommunikationsmedium nutzt (vgl. Ong 1999; Dürscheid 2006: 53ff.). Der Begriff „literal“ (bei Maas „skribal“) ist demnach ausschließlich auf den materialen Aspekt von Sprache zu beziehen und gibt an, ob sich eine Person, eine Gesellschaft oder eine Kultur ein beliebiges Schriftsystem, zu dessen Gebrauch Schreibmaterial und Schreibunterlagen erforderlich sind, aneignet. Folgende Schematisierung verdeutlicht diese Differenz:

material	mündlich (oral)	schriftlich (skribal)
struktural	orat	literat

Tabelle 2: *Materiale und strukturelle Aspekte der Sprache (vgl. Maas 2008a: 329)*

Registervariation kann jedoch nicht nur in Bezug auf sprachformale Kriterien beschrieben werden, sondern auch in Hinblick auf den semantischen Gehalt und die

<sup>10</sup> In zahlreichen wissenschaftlichen Kontexten (z.B. Becker 2005b; Schmid-Barkow 1999; Siebert-Ott 2006) wird in diesem Zusammenhang auf die von Koch & Oesterreicher (1985) genutzten, dichotomischen Termini „Sprache der Distanz“ vs. „Sprache der Nähe“ verwiesen (hierzu kritisch auch Dürscheid 2006; Maas 2010a: 43). Die von Maas konzeptualisierte Registertypologie mit den Begriffen „literat“ und „orat“ ermöglicht eine sprachentwicklungsbezogene Perspektive, die von Koch & Oesterreicher (1985) nicht eingenommen wird. Sie zeigt darüber hinaus die soziale Bestimmtheit der Registerbeherrschung und deren Relevanz für gesellschaftliche Partizipationschancen auf.

Funktion von Äußerungen innerhalb größerer Spracheinheiten wie Texte oder Diskursformen.

In the course of a conversation, two participants may, for example, change the forms of address they use to each other, code switch from one language variety to another, or shift various structural features in accordance with their reactions to each other's messages and their own conversational strategies (Ferguson 1994: 17).

So differenziert Biber (1994) Register sowohl nach sprachformalen Aspekten wie phonologische Realisierung (z.B. prosodische Hervorhebungen, Pausen, Variation der Stimme), Gebrauch von Nominalphrasen und Adjektiven, Tempus, syntaktische Strukturen oder ein spezifischer Wortschatz (vgl. Biber 1994: 35) als auch nach funktionalen und semantischen Gesichtspunkten:

Differences in 'purpose' (the goals or intention of discourse) are very important in distinguishing among registers. Factuality can be considered one aspect of purpose. At one extreme are registers that purport to describe or explain facts, and at the other pole are registers that are overtly imaginative or fictional. However, there is a range of registers in between these poles (e.g. historical fiction, editorials, theoretical position papers, philosophical arguments [...]) Purpose itself can be characterized along four parameters: 'persuade' (or sell), 'transfer information', 'entertain' (or edify), and 'reveal self'. Some registers can be marked by high attention to only one purpose, but registers frequently have multiple purposes [...]. A conversational narrative would likely combine purposes of revealing self and entertaining (and possibly transferring information) (Biber 1994: 43f.).<sup>11</sup>

Unter dem von Biber verwendeten Registerbegriff kann also in einem modernen Sinne die Fähigkeit verstanden werden, Sprachformen in Abhängigkeit verschiedener Genres zu gebrauchen. Luckmann (1988) verwendet in diesem Zusammenhang die Metapher des „kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft“, der aus verschiedenen „kommunikativen Gattungen“ besteht und von den Gesprächsteilnehmern in die Interaktion eingebracht wird. So ist beispielsweise mit dem Erzählen einer Fantasiegeschichte aufgrund der Nähe zur standardisierten Schriftsprache (vgl. Becker 2005a) nicht nur der Gebrauch literater Sprachformen, sondern auch die Berücksichtigung gattungsspezifischer sprachlicher Mittel und deren globalen Organisation innerhalb einer Text- oder Diskurseinheit verbunden (vgl. Quasthoff 2006).

In der vorliegenden Arbeit wird die Kenntnis des „literaten Registers“ modifizierend zu Maas (2008a) und unter Einbezug von Biber (1994) und Quasthoff (2006) als übergeordneter Begriff für die Bezeichnung derjenigen Fähigkeit herangezogen, die es ermöglicht, Sprachformen in Abhängigkeit von einer formalen Anwendungsdomäne, wie es die Schule ist, eines bestimmten Themas oder Genres

---

<sup>11</sup> Hervorhebungen im Original.

(z.B. Märchen), Zweckes (z.B. Unterhaltung) oder eines bestimmten Interaktionsverlaufes funktional verwenden zu können (siehe hierzu ausführlich Kapitel 5.1.5).

### **2.1.2 Der Erwerb des literaten Registers aus ontogenetischer Sicht**

Ontogenetisch lässt sich die hier aufgespannte Polarität von „oralt“ und „literat“, zwischen denen sprachliche Ausbaustadien in Hinblick auf ihre Struktur skalar vertortet sind, auf folgende Weise beschreiben: In der frühen Kindheit sammeln Kinder sprachliche Erfahrungen zunächst in der Familie. Die Sprache dort ist eine „intime“ (vgl. Maas 2008a): „Intim“ insofern, als dass sie in einem begrenzten Kommunikationsfeld mit vertrauten Kommunikationspartnern verwendet wird und keiner grammatisch fixierten Norm gehorchen muss. Sie ist gekennzeichnet durch dialektale und andere umgangssprachliche Merkmale und ist aufgrund des engen und frequenten Kontakts der Familienmitglieder relativ komplex. Die sprachlichen Erfahrungen von Kindern werden expandiert, wenn sie Gelegenheit haben, neue soziale Sprachräume zu betreten. Informelle Alltagsgespräche der Eltern oder Gespräche im Kindergarten mit nicht-vertrauten Kommunikationspartnern weisen sprachliche Formen auf, die von jenen der Familiensprache in unterschiedlicher Weise differieren (z.B. auf der Ebene der Grammatik, des Wortschatzes oder des Satzbaus etc.). Diese Kontakte mit dem informellen Register in außerfamilialen Situationen (also soziale Sprachkontakte der Eltern, neue soziale Sprachräume wie Kindergarten) stellen einen ersten kommunikativen Ausbau dar (vgl. auch Müller 2009).

Der systematische Erwerb literater Sprachstrukturen setzt Maas zufolge jedoch erst mit der Aneignung der Schrift ein, da hier das interaktive Unterstützungssystem (z.B. non-verbales Handeln oder klärendes Nachfragen) wegfällt und der Sprachproduzent gezwungen ist, seine Botschaft strukturiert darzustellen (vgl. Maas 2010a: 38). Erst dadurch wird sein Text für eine nicht am aktuellen Sprachhandlungskontext beteiligte Person verständlich. Die im Zuge des Schriftspracherwerbs angeeigneten literaten Strukturen stellen nach Maas dabei einen „maximalen Ausbau“ der vorschulisch bereits erworbenen oraten Strukturen dar.

Literate Strukturen als Elemente des formellen Registers können Kindern, da diese nicht an das Medium Schrift gebunden sind, jedoch bereits im Vorschulalter in zahlreichen gesprochensprachlichen Kontexten, die sprachlich formal gestaltet sind, begegnen: in Vorlesesituationen, Reimen und Versen, Hörspielen, Sprache der Medien usw.. Die Sprache dieser Medien ist, auch wenn sie mündlich dargeboten wird, literat. Gekennzeichnet durch einen höheren Grad an grammatischer Komplexität stehen die ihr inhärenten Formen der in der Schule anzutreffenden literaten Sprache strukturell näher als der Familiensprache (vgl. Röber & Müller 2008a; Müller 2009). Die Begegnung mit dieser Sprache erfolgt im Vorschulalter primär in narrativen Genres wie Märchen, Fantasiegeschichten oder anderen Formen der Kinderliteratur. Es ist daher anzunehmen, dass Kinder, die das literate Register bereits vorschulisch in narrativen Kontexten wie diesen entdecken können, größere Chancen haben,

literates Wissen von ihren vorschulisch angeeigneten „proto-literaten“ Wissensbeständen zu „booten“ (Maas 2008a: 263f.) und differenzierte Sprachfähigkeiten zu entwickeln.<sup>12</sup>

Diese Erfahrungen ermöglichen, so lässt sich aus diesen theoretischen Überlegungen ableiten, den Aufbau eines narrativen Wissens, welches Kinder dazu befähigt, literate Sprache funktional (beispielsweise für die Gestaltung einer fiktiven Erzählung) unter Einbezug spezifischer Genremerkmale zu gebrauchen (vgl. auch Quasthoff et al. 2009).

In dem Maße, wie sich das Kind die Ressourcen der (Erwachsenen-) Sprache zueigen macht, hat es die Möglichkeit, zum autonomen Akteur zu werden. Und auch hier ist dann wieder der Zugang zur literaten Kultur (vorausgesetzt, diese ist Bestandteil der sozialen Umgebung) eine Potenzierung der so angeeigneten Ressourcen zur symbolischen Verfügbarmachung der Welt (Maas 2008a: 272).

Die familiäre Sprachumgebung kann dieser theoretischen Modellierung nach als zentral für die literate, damit auch für die narrative Entwicklung von Kindern angesehen werden. Inwieweit sich dieser Mechanismus auch empirisch dokumentieren lässt, ist Gegenstand folgender Ausführungen.

## 2.2 Sprachsozialisation in der Familie

Der Familie wird für die Lernentwicklung von Kindern eine zentrale Rolle beigemessen. So legt elterliches Interaktionsverhalten beispielsweise in alltäglichen Familiensituationen wie Hausaufgabenbetreuung den Grundstock für Lernmotivation und -freude (vgl. Exeler & Wild 2003).<sup>13</sup> Und auch die kognitive Entwicklung von Kindern kann durch die Qualität des familialen Zusammenlebens (z.B. emotionale und berufliche Stabilität, Geschwisterverhältnisse, elterliches Interesse am Kind, Konflikte etc.) beeinflusst werden (vgl. z.B. Freijó et al. 2008).

---

<sup>12</sup> Erste empirische Erkenntnisse belegen, dass bereits vorschulische Kinder den Gebrauch von Sprache nach unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen (informell vs. formell) steuern können (vgl. Maas 2008b; Pontecorvo & Zucchermaglia 1989; auch Becker 2009). Studien mit Grund- und SekundarschülerInnen (vgl. Hug 2001; Maas & Mehlem 2003; Oomen-Welke 1987) belegen ferner, dass auch Zweitsprachlerner zu einem frühen Entwicklungszeitpunkt ein Wissen darüber haben, dass es im Schriftlichen anderer struktureller Gestaltungsmittel bedarf und mit dieser Kommunikationsform sprachformale Kriterien, die den Gebrauch expliziter, nicht familialer Sprache vorgeben, verbunden sind.

<sup>13</sup> Als förderlich für eine positive Lernhaltung identifizierten Exeler & Wild (2003) elterliche Interaktionsstrategien, die in geringem Maße kontrollierend, hingegen in starkem Maße unterstützend, autonomiestärkend und einfühlend sind (vgl. dazu auch Wild & Remy 2002).

Für das sprachliche Lernen von Kindern hat die Familie ebenso eine konstitutive Funktion. Die erste sprachliche Prägung nimmt ihren Ausgang bereits pränatal – in der Art, dass das ungeborene Kind Sprache wahrnimmt und diese Sensibilität weiter entwickelt. So ist es zum Zeitpunkt der Geburt mit einem auditiven System ausgestattet, das es ihm ermöglicht, in den ersten Lebensmonaten sprachliche Kontraste zu differenzieren und sich an die bereits pränatal wahrgenommene spezifische Melodie der mütterlichen Stimme, die „Muttersprache“, zu erinnern (vgl. Caspar et al. 1980; Goswami 2001; Papousek 2001). Diese früh ausgebildete kommunikative Orientierung wird unmittelbar nach der Geburt in der Auseinandersetzung mit der sprachlichen Umwelt ausgebaut. Dies zeigt sich beispielsweise an dem hohen Maß an Zweck- und Zielorientiertheit, das für das interaktive Handeln von Säuglingen kennzeichnend ist (vgl. Hauf 2009). Dabei ist das Kind auf das kommunikative Verhalten der erwachsenen Bezugspersonen angewiesen:

Das wichtigste „Werkzeug“<sup>14</sup> des Säuglings zur Erreichung seiner Ziele ist ein vertrauter anderer Mensch (Bruner 2002: 19).

Zur Beschreibung der zentralen Rolle der Familie beim Spracherwerb entwickelte Bruner (1983) das Konzept des *Language Acquisition Support Systems (LASS)*. Bereits im frühen Säuglingsalter lassen sich Interaktionsformen zwischen Erwachsenen und Kind dokumentieren (vgl. Bruner 1990, 1983), die den Prinzipien komplementärer Anpassung und geteilter Aufmerksamkeit folgen und sich sowohl für die kognitive (vgl. Lewis 1989), emotionale (vgl. z.B. Stern 2004) als auch für die physiologische Entwicklung (vgl. Mäntymaa et al. 2003) als bedeutsam erweisen.

Für den Spracherwerb sind sie insofern relevant, als dass Erwachsene durch den Einsatz von kommunikativen Mitteln (z.B. Vokative, non-verbale Handlungen, Intonationskonturen oder Blickkontakt) in aller Regel dem Kind einen strukturierten und altersadäquaten sprachlichen Input anbieten, so dass es sukzessiv von der Erschließung von Begriffen zur adäquaten Verwendung komplementärer Sprachstrukturen

---

<sup>14</sup> Hervorhebung im Original.

gelingen kann (vgl. Wertsch et al. 1980).<sup>15</sup> Diese den Spracherwerb vorantreibende bipolare Erwachsenen-Kind-Beziehung ist durch reziproke, den Entwicklungsprozess festschreibende Regulationen gekennzeichnet (vgl. Papoušek & Papoušek 1989). Sie wird in familialen Interaktionskontexten im Rahmen von wiederkehrenden „Formaten“ im Spiel (z.B. Versteckspiele oder „Kuckucksspiele“ oder „peekaboo“), ritualhaften Alltagssituationen (z.B. bei Bade- und Zubettgehzeiten), aber auch in Vorlesesituationen realisiert (vgl. Bruner 1985, 2002; Bruner & Sherwood 1976).<sup>16</sup>

Diese Formate, die, wie Ninio & Bruner (1978) am Beispiel von frühen Vorleseinteraktionen zeigen konnten, musterhaft organisiert sind<sup>17</sup> und eine feste Rollenzuschreibung aufweisen, werden in Abhängigkeit von dem jeweiligen sprachlichen Kompetenzzuwachs des Kindes und seinen damit einhergehenden fortschreitenden kommunikativen Fähigkeiten durch die erwachsenen Bezugspersonen modifiziert und an seinen Entwicklungsstand adaptiert. Durch das sprachunterstützende Handeln des Erwachsenen wird das Kind dazu befähigt, durch den Aufbau neuen Wissens (Lernen) den Sprung hin zur „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 1986, 2002: 348) zu meistern. In der Interaktion mit dem zu diesem Entwicklungszeitpunkt kompetenteren Gegenüber, der im Idealfall ein Unterstützungssystem gewährleistet, das Fragen und Aktivitäten enthält, die auf einem über dem aktuellen Fähigkeitsstand des Kindes liegenden Niveau liegen, es aber nicht überfordern, kön-

---

<sup>15</sup> Wertsch et al. (1980) forderten 18 Mutter-Kleinkind-Paare dazu auf, gemeinsam ein Puzzle für Kleinkinder zu lösen. Der Verlauf dieser Interaktion zeigte, dass die Mütter mit Hilfe verbaler und non-verbaler Mittel das Kind auf die Lösung der Aufgabe hinsteuerten. Der Blick des Kindes auf die Vorlage des Puzzles wurde als Indikator dafür gewertet, inwiefern das Kind eine fruchtbare Strategie zur Problemlösung verfolgte. Mit zunehmendem Alter waren die Kinder in der Lage, die sprachlichen Hinweise und Gesten der Mutter effektiver zu nutzen. Sie begannen, die Aufforderungen der Mutter zu internalisieren und zunehmend selbständig, ohne die interaktive Assistenz der Mutter, zur Lösung der Aufgabe zu gelangen. Dies wurde an der Verringerung von steuernden Blickbewegungen der Mutter und einem sichtbar angewachsenen, selbst reguliertem Verhalten des Kindes deutlich. Das kommunikative Verhalten der Mütter erwies sich, wie die beobachtbaren altersbezogenen modifizierten Mutter-Kind-Interaktionen illustrierten, je nach Entwicklungsstand des Kindes unterschiedlich funktional bestimmt. Wie sehr Erwachsene den an das Kind gerichteten sprachlichen Input strukturieren und an seinen Kommunikationsbedürfnissen sowie an seinem Entwicklungsniveau ausrichten, zeigen auch Studien zum „Motherese“ oder „baby talk“ (vgl. Dittmann 2010; Grimm 2003; Szagun 2010, 2007; Snow & Ferguson 1978).

<sup>16</sup> Obwohl Säuglinge in den ersten Lebensmonaten primär auf das Schreien als Kommunikationsmittel angewiesen sind, konnten geteilte Aufmerksamkeit und gemeinsames Sprachhandeln zwischen Erwachsenem und Kind im Rahmen derartiger Formate in den Untersuchungen von Bruner bereits im Alter von acht Monaten festgestellt werden.

<sup>17</sup> Dieses Muster gestaltete sich wie folgt (vgl. Bruner 1987: 65ff.): 1. die Aufforderung: z.B. „Schau!“; 2. die Frage: z.B. „Was ist das?“; 3. die Bezeichnung: z.B. „Das ist ein X“; 4. die Rückmeldung: z.B. „Ja“, „Du hast Recht!“.

nen Lernprozesse freigesetzt werden, die für die sprachliche Entwicklung stimulierend und impulsgebend sind.<sup>18</sup>

### 2.2.1 Die Familie als Erwerbsraum literaten Wissens – die einsprachige Perspektive

Wie die *Emergent Literacy*-Forschung belegt, stehen familiäre Sprachpraktiken nicht nur in Relation zur allgemeinen sprachlichen Entwicklung von Kindern (vgl. Karrass & Braungart-Rieker 2005; Richman & Colombo 2007), sondern fundieren in frühen Kindheitsjahren auch die für den Schriftspracherwerb relevanten Leistungen. Untersuchungen belegen, dass das Maß des in der Familie erfahrenen Umgangs mit Schrift und literater Sprache ein wesentlicher Prädiktor für die spätere Lesekompetenz ist und erfolgreiche schulische Bildungsverläufe begünstigt (vgl. z.B. Baker et al. 2001; Bus et al. 1995; Frijters et al. 2000; Mullis et al. 2007; Ruddell & Ruddell 1994; Storch & Whitehurst 2002; Teale 1986; Sénéchal & LeFevre 2002; Wells 1991).<sup>19</sup> Entscheidend für diese frühen schriftsprachbezogenen Lernprozesse sind sprachliche Zusammenhänge, die in einem interaktiven Kind-Umwelt-Geflecht eingebunden und durch den Gebrauch von literater Sprache gekennzeichnet sind, z.B. Vorlesesituationen, Sprachspiele, Begegnungsformen mit Schrift im Allgemeinen, Hörbücher, Reime und Lieder (vgl. z.B. Moll 1988; Purcell-Gates 2000, 1996; Ruddell 1994; Sulzby & Zecker 1991; Yaden et al. 2000; Whitehurst et al. 1994). Diese familialen Angebote bieten im Mündlichen erste Zugänge zu einer von der Familien- und Alltagssprache abgegrenzten Sprache und zugleich ein fortgeschrittenes Niveau kognitiver Prozesse (vgl. Wygotski 1971).

---

<sup>18</sup> Diese interaktive Hilfe wird auch als *progressive change* bezeichnet: “Progressive change involves the adult providing support activities that are just slightly more difficult than what the child could accomplish alone. In a dialogic episode, a parent could facilitate progressive change by asking the child an object’s function after the child recognizes the object’s name. This would require the child to give more information about the object while parental support is given” (Dixon-Krauss et al. 2010: 268). In anderen Kontexten wird wiederum der Begriff *Scaffolding* gebraucht (vgl. Bruner 1977; Gibbons & Cummins 2010; Hausendorf & Quasthoff 2005, 1996 oder in Bezug auf ErzieherInnen-Kind-Interaktionen beispielsweise die Arbeit von Deunk 2009 und Ping 2011).

<sup>19</sup> Für die Beschreibung des frühen schriftsprachlichen Wissens von Kindern werden, wie z.B. bei Sauerborn-Ruhnau (2008) dargestellt, in der Forschung unterschiedliche Termini gewählt: „Early literacy“ (vgl. z.B. McLane & McNamee 1990), „Literacy“ (vgl. z.B. Barton 2004; Kress 1997; Tompkins 2005), „Protoliteralität“ (vgl. Feilke 2003) oder „Emergent literacy“ (z.B. Teale & Sulzby 1986). Es wird hier vernachlässigt, auf die diesen Begriffen zugrunde liegenden unterschiedlichen Notationen und Konzepte von früher schriftsprachlicher Kompetenz näher einzugehen.



Insbesondere Vorlesesituationen wird häufig der Stellenwert eines frühen literaten Lernangebotes zugesprochen, welches Kinder sprachlich mehrdimensional fördert (vgl. z.B. Bruner 1983; Feneberg 1994; Kaderavek & Justice 2002; Schick & Melzi 2010; Snow 2001):<sup>20</sup>

- Es hat aufgrund der differenzierten, von der Familiensprache abständigen Sprache nachweislich einen positiven Einfluss auf die frühe lexikalische Entwicklung von Kindern (vgl. z.B. Richman & Colombo 2007; Sénéchal et al. 2008). Positive Effekte lassen sich auch in Hinblick auf morphologisches und (teilweise) syntaktisches Verständnis dokumentieren (vgl. Sénéchal et al. 2008);
- es ist eingebettet in dekontextualisierten Sprachgebrauch und gibt Anlass, die Grenzen der Familiensprache zu überschreiten und ein ausgebautes Sprachwissen zu erwerben (vgl. z.B. Curenton & Justice 2008: 164; Maas 2008a; Sénéchal et al. 2008);
- es präzisiert die Aufmerksamkeit und fördert die fiktionale und textuelle Entwicklung von Kindern durch Themen, die außerhalb familialer und alltäglicher Erfahrungen liegen, Bezüge zwischen Vergangenen und Gegenwärtigem zulassen und Vergleiche zwischen alltäglichem Wissen und literarischen Themen ermöglichen (vgl. Ellis 1997; Sulzby & Zecker 1991; Torr 2007);
- es regt durch die Einsicht in die symbolische Funktion von Sprache Kinder dazu an, Sprache formal zu betrachten, diese von ihrem aktuellem situativem Kontext zu trennen und sich mit Sprache auf analytisch-intellektuelle Weise zu beschäftigen (vgl. Röber & Müller 2008; Wygotski 1971).

Inwieweit die frühe Begegnung mit Kinderliteratur im Rahmen von literaten Interaktionskontexten wie Vorlesesituationen für Kinder Chancen darstellen, sich ein narratives Genrewissen anzueignen, belegt eine Interventionsstudie von Verhoeven & van Kuijk (1991) zur Literalitätsförderung im Kindergarten. Neben Übungen zur phonologischen Bewusstheit erhielten Vorschulkinder bei dieser Studie Sprachförderereinheiten, bei denen ihnen regelmäßig vorgelesen wurde.<sup>21</sup> Die Untersuchungsgruppe wies im Gegensatz zur Kontrollgruppe, die nicht an diesem Programm teilnahm, am Ende der Interventionsmaßnahme einen klaren Zuwachs früher schriftsprachlicher Leistungen auf, vor allem hinsichtlich der Ausprägung narrativer Fähigkeiten. In welcher Weise sich vorschulische Erzählangebote, in diesem Fall realisiert durch eine im Kindergarten gestaltete „playworld“ mit Spielaktivitäten oder Nachspielformen von Themen der Kinderliteratur, auf erzählerische Fertig-

---

<sup>20</sup> vgl. dazu auch Arnold et al. (1994), Bruner (1983), Mautte (1990), Sulzby & Zecker (1991), Trivette et al. (2010), Valdez-Menchaca & Whitehurst (1992), Weinberger (1996), Wells (1985), Whitehurst et al. (1994) oder Wieler (1997).

<sup>21</sup> Zu den Effekten einer Intervention dieser Art im Grundschulbereich siehe die Arbeit von Pantaleo (2010).

keiten auswirken, zeigt auch die Untersuchung von Baumer et al. (2005). In einer quantitativ ausgerichteten Studie von Leseman et al. (2007), die mit vierjährigen niederländischen Kindern durchgeführt wurde, konnte ferner eine starke Korrelation zwischen dem familialen Sprachgebrauch, dem ermöglichten literaten Erwerbsangebot und den lexikalischen und textverstehenden Leistungen der Kinder sowie ihrer Kompetenz, Inhalte von Erzählungen zu reproduzieren, festgestellt werden (vgl. hierzu im Überblick Lonigan et al. 1999).

Insbesondere die bei Vorlesesituationen häufig stattfindenden Nacherzählungsversuche von Kindern sind als ein Ausdruck ihrer aktiven Auseinandersetzung mit denjenigen genrespezifischen Merkmalen zu sehen, die literaten Erzählungen zugehörig sind (vgl. Karnououh-Vertalier 1997). So haben Kinder beim Vorlesen die Möglichkeit, in einem dekontextualisierten Diskurs zu agieren und mit genrespezifischen Strukturen wie Märchenwendungen zum Eröffnen oder Abschließen der Erzählung spielerisch umzugehen (vgl. Curenton et al. 2008). Sprachverwendungszusammenhänge dieser Art, dazu zählen auch Hörspiele oder verfilmte Märchen, vermitteln die typische Struktur von Erzählungen und können daher nicht nur für die allgemeine literate Entwicklung von Kindern, sondern auch für die Entwicklung von Erzählfähigkeiten als fruchtbar angesehen werden (vgl. z.B. auch Ohlhus 2011; Palmer et al. 2001; Torr 2007).

In other words, children are interpreted as working out what the oral and written standards are within their culture (Sulzby & Zecker 1991: 178).

Auf diese Weise kommt es zu einem sprachlichen Lernen, das den Erwerb des literaten Registers bereits vorschulisch begünstigt.

Wenn die Voraussetzungen dafür vorhanden sind, beginnt die Entwicklung lange vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb im Kennenlernen der Schriftpraxen<sup>22</sup> Erwachsener, im gemeinsamen Konstruieren von Geschichten, beim Betrachten von Bilderbüchern mit Kindern [...], beim Vorlesen oder auch beim literalen Rollenspiel. Kinder spielen das Lesen und Schreiben, bevor sie lesen und schreiben können (Feilke 2005: 39).

Bei der Verfügbarmachung dieser Ressourcen und Wahrnehmung dieses Angebots ist die interaktive Hilfestellung des Erwachsenen elementar. Dies gilt auch für die narrative Entwicklung von Kindern: In einer von Meng & Schrabback (1994) durchgeführten Studie zum Interjektionsgebrauch von Kindern im Kleinkindalter wurden Erwachsenen-Kind-Interaktionen bei der gemeinsamen Rezeption eines Bilderbuches dokumentiert, einmal in einem privat-familialen, ein zweites Mal in einem experimentell-diagnostischen Kontext. Die Kinder waren zwei bis drei Jahre alt. Für das intime Interaktionsformat konnten 17 Interaktionsformen aufgezeichnet werden, in denen die Kinder versuchten, die Handlungen des Bilderbuches zu versprach-

---

<sup>22</sup> oder auch Imitieren der Sprachpraktiken von Erwachsenen (vgl. Stude i.E.).

lichen. Dabei stellte sich heraus, dass die Kinder noch nicht in der Lage waren, eine Geschichte daraus zu entfalten und in starkem Maße auf die interaktive Hilfe der Bezugspersonen angewiesen waren (vgl. Meng & Schrabback 1994: 205).

Ähnliches zeigte sich auch in einer Untersuchung von Hausendorf & Quasthoff (1996). Hausendorf & Quasthoff versuchten möglichst natürliche narrative Sprachdaten von Kindern zu erhalten, indem sie bei einer Untersuchung 5, 7, 10 und 14jährige Kinder unterschiedlicher sozialer Gruppenzugehörigkeit in eine Situation brachten, in der sie selbst Beobachter eines inszenierten Ereignisses wurden, das ein „soziales Dilemma“ enthielt<sup>23</sup> und von den Kindern als realer Konflikt wahrgenommen werden sollte (vgl. auch Nikolaus et al. 1984: 54). Danach erzählte ein Teil der Kinder einer erwachsenen Person diesen Vorfall in einer informellen Kommunikationssituation. Die anderen Kinder der Untersuchungsgruppe wurden in einer formellen Situation durch den Interviewer dazu aufgefordert, sich eine Geschichte ausdenken. Dabei brachte der Interviewer das Thema des beschädigten Kassettenrekorders auf subtile Weise ein. Das Setting wurde an zwei darauf folgenden Tagen modifiziert mit der Präsenz neuer Zuhörer, die keine Kenntnis von dem Ereignis hatten, wiederholt. Die qualitative Analyse ergab unter anderem, dass die Erwachsenen den Kindern eine interaktive Unterstützungsleistung anboten, die es den Kindern erleichterte, der an sie gestellten Aufgabe nachzukommen. So konnten Hausendorf & Quasthoff (1996) beobachten, dass Erwachsene, wenn der globale „Zugzwang“ (Frage oder Erzählaufforderung) zur Produktion einer Erzählung zunächst nicht durch das Kind aufgegriffen wurde, selbst zu einer Narration ansetzten. Sie zielten darauf ab, dem Kind einen zweiten „Zugzwang“ zu offerieren und ihm damit einen erneuten Einstieg in die Diskurseinheit zu ermöglichen (vgl. ebd.: 209ff.). In diesem interaktiven Verhalten des Erwachsenen sehen Hausendorf & Quasthoff den empirischen Beleg für die Existenz eines *Discourse Acquisition Support Systems* (ebd.: 290).

Auch Ninio & Snow (1996), die Vorleseinteraktionen zwischen Bezugsperson und Kind in natürlichen Situationen beobachteten, konnten zeigen, dass Kinder beim Erzählen bis ins Alter von sechs Jahren von der interaktiven Unterstützung des Erwachsenen abhängig sind.<sup>24</sup> Und auch Hoffmann (1984a) geht davon aus, dass die Entwicklung narrativer Fähigkeiten sehr stark durch das interaktive Handeln zwischen Erwachsenen und Kind bedingt ist.<sup>25</sup> Indem erwachsene Zuhörer selbst Evaluationen des Erzählten vornehmen, spezifische Charaktere fokussieren, Teilaspekte der Handlung herausstellen, Genremerkmale benennen oder die Markierung des Erzählabschlusses thematisieren und diesen so als zentrales Element einer Er-

---

<sup>23</sup> ein Projektmitarbeiter beschädigt einen Kassettenrekorder, woraufhin die weiteren beteiligten Personen in Streit geraten.

<sup>24</sup> Die Kinder gehörten der Altersgruppe 3-12 Jahre an und waren englischer und hebräischer Erstsprache.

<sup>25</sup> Siehe dazu auch die Studien von Haden et al. (1997), Melzi (2000) und Peterson & McCabe (1994).

zählung herausstellen (vgl. Meng 1991: 103f.), liefern sie Kindern ein narratives Modell, an dem sie lernen können.

The adult readers are providing a learning experience for the children which is similar to a strategy frequently used in school, where children are encouraged to compare texts of different genres on the same topic, for example, a poem, a fairytale and an informational text about a butterfly (Torr 2007: 87).

Im Idealfall ist das Kind durch die interaktive Hilfe des Erwachsenen schließlich in der Lage, die vorgelesene Geschichte selbst zu erzählen (vgl. Dixon-Krauss et al. 2010). Empirisch weist dies beispielsweise auch eine Studie von Minami (2002, 1996) nach. Minami wählte, um die narrative Entwicklung von japanischen Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren vor dem Hintergrund kulturspezifischer Erfahrungen im Kontext der Familie erfassen zu können, mehrere Typen von Erzählungen: Erzählungen, die eine persönliche Erfahrung enthielten; Erzählungen der Mütter; Mutter-Kind-Interaktionen während der Datenerhebung und Mutter-Kind-Interaktionen bei der gemeinsamen Rezeption eines Bilderbuches. Die Analyse der in Einzelsequenzen gegliederten Erzähldaten ergab, dass die 5jährigen begannen, narrative Strukturen wie Evaluationen zu gebrauchen, die auch in den Erzählungen der Erwachsenen zu finden waren. Sie strebten den von ihren Müttern präferierten Diskursmodus an.<sup>26</sup>

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Peterson et al. (1999), Reese & Newcombe (2007) und Wenner et al. (2008).<sup>27</sup> In den Interventionsstudien von Peterson et al. (1999) und Reese & Newcombe (2007) erhielten Mütter der Untersuchungsgruppe ein Training, bei dem sie lernten, einen „elaborierten Stil“ in narrativen Interaktionszusammenhängen mit ihren Kindern anzuwenden.<sup>28</sup> Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Untersuchung im Kleinkindalter. Nach Abschluss der Intervention konnte ein deutlicher Zuwachs narrativer Fähigkeiten im Falle der Untersuchungsgruppe gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe, deren Mütter nicht an diesem Training partizipierten, verzeichnet werden (vgl. auch Reese et al. 2010 so-

---

<sup>26</sup> Zur Fragestellung von kulturspezifischen elterlichen Interaktionsstilen und ihrer Einwirkung auf die Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeiten siehe z.B. Bloome et al. (2001), Collins (1985), Gutierrez-Clellen & Quinn (1993), Hedberg & Westby (1993) und Melzi (2000).

<sup>27</sup> vgl. hierzu auch Schick & Melzi (2010).

<sup>28</sup> Dieser laborierte Stil wurde in der Forschung (vgl. Ninio & Bruner 1978; Wieler 1997) durch die Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen als spezifische Diskursform dokumentiert. Bei diesem erweitern die Mütter die im Fokus stehende Geschichte durch zusätzliche Informationen, stellen offene Fragen, animieren das Kind zum Erzählen, greifen kindliche Äußerungen auf und expandieren diese. Weniger elaborierende Mütter erwiesen sich in den oben genannten Studien als weniger informationsfreudig, verwickelten die Kinder nicht in längere Gespräche, stellten ihnen stattdessen sich wiederholende, informationsarme Fragen, regten nicht zum Erzählen an (vgl. hierzu zusammenfassend Schick & Melzi 2010).