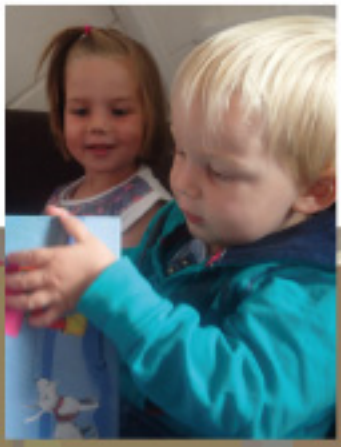
Waltraud Richter-Greupner

Budrich UniPress



Literacy-Sozialisation in Familie, Kindergarten und Grundschule

Eine Ethnographische Collage

Waltraud Richter-Greupner

Literacy-Sozialisation in Familie, Kindergarten und Grundschule

Waltraud Richter-Greupner

Literacy-Sozialisation in Familie, Kindergarten und Grundschule

Eine Ethnographische Collage

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2016

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.

D.30

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2016 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-721-6 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-276-1 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: André Greupner
Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin
Satz: Anja Borkam, Jena

Inhalt

Vorwort 7

1 Literacy-Sozialisation – Einleitende Gedanken zu einer aktuellen Diskussion 8

2 Theoretische Annäherung an kindliche Literacy-Sozialisation 24
2.1 Literacy und Sozialisation 26
2.1.1 Dimensionen von Literacy 26
2.1.2 Literacy und kindliche Sozialisation 30
2.2 Vergleichende Diskussion von Lesekompetenzmodellen 32
2.3 Literacy-Sozialisationsinstanzen 38
2.3.1 Literacy-Sozialisation im familialen Rahmen 39
2.3.2 Vorschulische Literacy-Sozialisation im institutionellen Rahmen 42
2.3.3 Literacy-Sozialisation in der Grundschule 47

3 Methodische Zugänge zu komplexen Feldern 52
3.1 Forschen mit Kindern 54
3.2 Die ethnographische Forschungsstrategie 56
3.3 Erhebungsinstrumente 60
3.3.1 Teilnehmende Beobachtung 61
3.3.2 Befragungen (Interviews und Fragebogen) 65
3.3.3 Sammlung von Kontextmaterial 71
3.4 Die Untersuchungsgruppe und der Ablauf der Erhebungen 73
3.5 Reflexion der eingesetzten Methoden 78
3.5.1 Kinder-Interviews mit der Forscherin 79
3.5.2 Kinder-Interviews mit Studierenden 80
3.5.3 Eltern-Interviews in Verbindung mit Beobachtungen 83
3.5.4 Eltern-Fragebogen 84
3.5.5 Interviews mit Erzieherinnen 85
3.5.6 Teilnehmende Beobachtung im Kindergarten 86
3.5.7 Teilnehmende Beobachtung im schulischen Umfeld 87
3.5.8 Kontextmaterial 88
3.6 Methoden der Auswertung und Darstellung 88
3.6.1 Dokumentation und Datenaufbereitung 89
3.6.2 Grounded Theory 90
3.6.3 Ethnographische Collage 91
3.6.4 Qualitative Einzelfallanalysen 94
3.6.5 Typologische Analyse 96

4 Institutionelle Begegnungen mit Literacy 98
4.1 Literacy im Kindergarten erleben 100
4.1.1 Kindergarten A: Grashüpfer (Alim, Elak, Damian, Mateusz) 101
4.1.2 Kindergarten B: Regenbogen (Elisa, Jonathan, Özgur) 103
4.1.3 Kindergarten C: Wirbelwind (Samira, Timo) 105
4.1.4 Kindergarten D: Stoppelhopser (Tamin, Nazrin, Justin) 107
4.1.5 Kindergarten E: Pusteblume (Adila, Christopher) 109
4.1.6 Kindergarten F: Quakfrösche (Sascha) 111
4.2 Zugangsmöglichkeiten zu Literacy im schulischen Bereich 113
4.2.1 Literacy-Aktivitäten in der Vorklasse 114
4.2.2 Von ersten Erfahrungen mit Schriftsprache zum Schriftspracherwerb 115
4.2.3 Deutschunterricht als Wegbereiter für Literacy-Praktiken 119
4.2.4 Besondere schulische und außerschulische Literacy-Ereignisse 123

5 Eintauchen in die Welt der Sprache 127
5.1 Literacy-Umgebungen der Kinder – Fallbeschreibungen 128
5.2 Analyse kindlicher Literacy-Umwelten 189
5.2.1 Analyse des Literacy-Umfeldes in den Kindergärten 189
5.2.2 Analyse des Literacy-Umfeldes in den Familien 196
5.2.3 Literacy als Schlüsselkompetenz in Bildungsplänen 202
5.3 Rekonstruktion von Mustern kindlicher Literacy-Verläufe 205
5.4 Theoretische Einordnung der Ergebnisse 239

6 Formelle und informelle Literacy-Förderung – Fazit und Ausblick 243

7 Literaturverzeichnis 258
7.1 Forschungsliteratur 258
7.2 Kinderbücher 274

8 Verzeichnis Tabellen und Grafiken 278
8.1 Tabellen 278
8.2 Grafiken 278

Anhang 279

„Wenn ein Kind lesen gelernt hat und gerne liest,
entdeckt und erobert es eine zweite Welt,
das Reich der Buchstaben."
(Erich Kästner)

Vorwort

Dem weiten Feld der Schriftsprachlichkeit galt von jeher mein besonderes Interesse im Rahmen meiner Arbeit als Grundschullehrerin. Viele Fragen zur großen Heterogenität einer Schulklasse im schriftsprachlichen Bereich blieben jedoch unbeantwortet. Erklärungsversuche beschränkten sich vordergründig nur auf den schulischen Rahmen und ließen die vorschulischen Felder kindlicher Sozialisation wie Familie und Kindergarten im Dunkeln. Mit der vorliegenden Studie wird der Versuch unternommen, Einblicke in dieses Dunkel zu erhalten.

Die Arbeit verfolgt anhand von Fallbeispielen die in der Familie beginnende und sich im Kindergarten fortsetzende Literacy-Sozialisation der Kinder einer Schulklasse und erkundet, wie das Umfeld und die vorschulischen Instanzen diese Sozialisation beeinflussen. Darüber hinaus wird der Versuch unternommen, aus der Perspektive der Kinder auf die schulische Literacy-Sozialisation zu blicken.

Zur Umsetzung meines Vorhabens erhielt ich vielerorts große Unterstützung.

Ich danke allen, die einer erfahrenen, praxisnah orientierten Pädagogin wissenschaftliches Forschen zugänglich gemacht haben.

Während meines Erweiterungsstudiums waren dies besonders Prof. Dr. Ilonca Hardy und Dr. Christian Rachner.

Als Doktorandin wurde ich sehr engagiert von Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser, Prof. Dr. Helga Kelle und dem Doktorandenkolloquium ‚Friebertshäuser' unterstützt.

Bei GRADE möchte ich mich für die Möglichkeit der Teilnahme an zahlreichen qualitativ wertvollen Workshops im Rahmen des Trainingsprogramms für Doktorandinnen und Doktoranden bedanken.

Hilfe bei der Durchführung der Untersuchungen erhielt ich von Studierenden, die die Interviews mit den Kindern führten. Die in der Untersuchungsklasse mitarbeitende Referendarin bereicherte die Untersuchungen durch ihre teilnehmenden Beobachtungen.

Nicht zuletzt gilt mein Dank allen Kindern der Untersuchungsgruppe und deren Eltern für ihre Bereitschaft zur Mitwirkung.

„Der Schulbeginn ist – wie gemeinhin bekannt – keine Stunde Null, auch nicht bzw. schon gar nicht im Hinblick auf die Literacy-Entwicklung. Doch es ist bekannt, dass nicht alle Kinder diese wichtigen Erfahrungen mit Schrift vor ihrer Schulzeit machen."
Sven Nickel (2007: 101)

1 Literacy-Sozialisation – Einleitende Gedanken zu einer aktuellen Diskussion

„Einige hatten zwar Ungutes geahnt. Dass es aber so schlimm kommen sollte, damit hatte keiner gerechnet. Als vor zehn Jahren am 5. Dezember 2001 der erste weltweite Pisa-Test veröffentlicht wurde, zerbrach in Deutschland die Illusion, über eines der besten Schulsysteme der Welt zu verfügen. Der Pisa-Schock löste eine Dauerreform aus. Ein Ende ist noch lange nicht in Sicht. Das deutsche Ergebnis war niederschmetternd: Schulleistungen im weltweiten Vergleich allenfalls unterdurchschnittlich. Fast jeder vierte 15-Jährige konnte nur auf Grundschulniveau lesen und Texte verstehen und zählte zur Risikogruppe. In Sachen Chancengleichheit gab es für Deutschland die Note sechs. Und auch die Defizite in der Migrantenförderung waren unübersehbar" (Badische Zeitung 2012).[1]

„Die erste PISA-Studie […], die auf Erhebungen des Jahres 2000 beruht, rief ein überwältigendes Echo in der deutschen Öffentlichkeit, in der Bildungspolitik, in vielen Teilen der Wissenschaft und in der Bildungspraxis hervor" (Klieme u.a. 2010: 277). Der einleitende Artikelausschnitt aus einer regionalen Tageszeitung bringt im Rückblick noch einmal das Erschrecken über die Ergebnisse dieser ersten Studie zum Ausdruck. Die Auswahl dieses Artikels soll beispielhaft zeigen, dass das schlechte Abschneiden der fünfzehnjährigen deutschen Schüler[2] nicht nur in der Fachwelt, sondern über die Medien auch in der breiten Öffentlichkeit ausführlich diskutiert wurde. Klaus-Jürgen Tillmann macht in einem Vortrag[3] konkrete Angaben zur Häufigkeit von Veröf-

1 Vgl. www.badische-zeitung.de/deutschland-1/pisa-studie-bilanz-nach-einem-jahrzehnt--52737702.html 22.09.2012 (Stand 03.12.2013).

2 Ich schreibe im Folgenden Lehrerin und Referendarin, wenn Lehrer und Lehrerinnen und Referendare und Referendarinnen gemeint sind, da in der Grundschule überwiegend Frauen unterrichten. Ebenso schreibe ich Erzieherinnen, wenn Frauen und Männer gemeint sind, da ich in meiner Untersuchung ausschließlich mit Erzieherinnen zu tun habe. Für Schülerinnen und Schüler dagegen wähle ich den maskulinen Begriff, da im Lehrberuf von Schülern gesprochen wird, auch wenn beide Geschlechter gemeint sind. Die männliche Form verwende ich für alle weiteren Personengruppen und schließe in dieser Formulierung sowohl die weiblichen als auch die männlichen Vertreter ein.

3 Den Vortrag hielt Tillmann auf dem Symposium zum Gedenken an Hermann Lange am 01.10.2008 in der Universität Hamburg. Der Vortrag ist veröffentlicht unter: www.gew.de/

fentlichungen zum Thema PISA in einigen verbreiteten Printmedien. „Welch großen Umfang diese Debatte angenommen hat, lässt sich anhand einiger Zahlen aus unserem Forschungsprojekt verdeutlichen: In dem einen Jahr nach der Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse – also zwischen Dezember 2001 und Dezember 2002– haben wir im SPIEGEL 54, im FOCUS 81 und in der ZEIT 125 Artikel gefunden, die sich unmittelbar auf PISA beziehen. Und in der Süddeutschen Zeitung waren es im gleichen Zeitraum 462 Artikel."

Besonders die Lesekompetenz der deutschen Schüler befand sich laut des PISA-Befundes auf einem unterdurchschnittlichen Niveau (vgl. Baumert u.a. 2001).[4]

Inzwischen wurden in dreijährigem Turnus weitere Studien durchgeführt. Eckhard Klieme, der die deutsche PISA-Studie 2009 gemeinsam mit Manfred Prenzel leitete, konnte im Vergleich zur ersten Studie statistisch signifikante Verbesserungen ausmachen. In einem Interview[5] äußerte er: „Wir haben im deutschen Schulsystem natürlich noch viele Probleme. Aber im Vergleich zum Jahr 2000 haben wir uns in fast allen Aspekten verbessert" (Prenzel 2010). Trotzdem bleibt die Aussage unwidersprochen, dass auch nach der vierten Wiederholung der PISA-Studie noch immer nach Wegen gesucht wird, um die Lesekompetenz der deutschen Schüler zu verbessern. „Alles in allem war dies ein lehrreicher Schock, der bis heute Auswirkungen auf die Bildungspolitik, die Bildungspraxis und die Bildungsforschung hat" (Klieme u.a. 2010: 277).[6]

Ein Jahr nach PISA wurde eine ähnliche Studie für die Grundschulen durchgeführt, die erste IGLU-Studie.[7] Die Ergebnisse wurden im beruflichen Feld der Grundschule mit Spannung erwartet, denn gerade in der Primarstufe

---

Binaries/Binary38502/TillmannVortragHamburg1008.pdf (Stand 03.10.2014). Tillmann bezieht sich in seiner Aussage auf das DFG finanzierte Forschungsprojekt „Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien" (von 2003 – 2006 an der Uni Bielefeld durchgeführt).

4 Gemäß der ersten Vergleichsstudie von 2000 erzielten die deutschen Schüler im Bereich Lesekompetenz gegenüber den Schülern der anderen OECD-Staaten nur unterdurchschnittliche Ergebnisse. Die Anzahl der Schüler im oberen Leistungsbereich bewegte sich zwar im Durchschnitt, dagegen musste eine zahlenmäßig große Gruppe dem unteren Leistungsbereich zugeordnet werden. Es zeigte sich eine große Leistungsstreuung (vgl. Baumert u.a. 2001).

5 Das Interview mit Klieme und Prenzel wurde unter www.zeit.de/2010/50/C-Pisa-Studie-Interview (Stand: 27.06.2014) veröffentlicht.

6 Im September 2013 startete beispielsweise die Bund-Länder Initiative zur Sprachdiagnostik, Sprachförderung und Leseförderung BiSS, getragen vom BMBF, vom BMFSFJ, der KMK und der JFMK.

7 Die Abkürzung IGLU steht für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. International ist sie unter der Bezeichnung PIRLS bekannt. Bei der IGLU-Studie handelt es sich um eine quantitative Querschnittstudie, deren Erhebungen jeweils am Ende der vierten Klasse, also am Ende der Grundschulzeit durchgeführt werden.

ist der weit gefasste Bereich *Lesen* ein zentraler Bildungsinhalt, dem besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Lesen als Rezeption und Schreiben als Produktion von Schriftsprache sind Kompetenzen, die in der Grundschule erworben und entfaltet werden.

„Seit Deutschland an internationalen Schulleistungsstudien teilnimmt, sind Fragen der Heterogenität und Chancengleichheit in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion gerückt" (Schwippert u.a. 2004: 165). Forschungsergebnisse von Sven Nickel (2007) zur Literacy-Entwicklung von Kindern weisen auf einen Zusammenhang zwischen den heterogenen Voraussetzungen von Schulanfängern im schriftsprachlichen Bereich und ihren mehr oder weniger reichhaltigen vorschulischen Literacy-Erfahrungen hin (vgl. Zitat des Kapitelmottos). Damit Unterschiede in den Voraussetzungen nicht zu Bildungsbenachteiligung führen, gilt es, in der Schule an den Lernstand der einzelnen Kinder anzuknüpfen, um so eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Diese Studie fragt danach, wie sich die Heterogenität einer Grundschulklasse beim Übergang in die Grundschule darstellt, wo die Ursachen dafür liegen und welche Entwicklungen sich bei den Kindern in diesem Bereich von der Familie über den Kindergarten bis zur Grundschule vollziehen. Anliegen dieser Studie ist es, eine Diskussion über Aspekte der Chancenungleichheit im literalen Bereich anzuregen und damit zur Entwicklung pädagogischer Konzepte beizutragen.

In der Wissenschaft besteht Einigkeit darüber, dass Lernen nicht nur durch schulischen Unterricht, sondern auch durch vorschulische und außerschulische Bedingungen mit beeinflusst wird. Hans Brügelmann (2011) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung, die der Betreuung der Kinder in ihren Familien zukommt. Auch Bettina Hurrelmann (1993), rückt die bedeutende Rolle der Familie als frühester Sozialisationsinstanz ins Blickfeld. In unserem Kulturkreis begleitet die Familie die Kinder neben den institutionellen Betreuungs- und Bildungsinstanzen in den überwiegenden Fällen bis ins Erwachsenenalter hinein. Sven Nickel beobachtet das Phänomen einer „sozialen Vererbbarkeit" von Illiteralität[8]. Kinder, die im Alltag ihrer Herkunftsfamilie einen niedrigen Stellenwert von Sprache und Schrift erleben, geben diese Erfahrungen an die nächste Generation weiter (vgl. Nickel 2007: 34). Dieser Zusammenhang beinhaltet implizit die Frage nach Bildungsgerechtigkeit, der Anna Brake und Peter Büchner (vgl. 2012: 40) nachgehen. Sie stellen zur Diskussion, inwieweit sich beim Eintritt von Kindern ins Bildungssystem Chancengleichheit durch institutionelle Maßnahmen erhöhen lässt. Vor dem Hintergrund von Bildungsgerechtigkeit warnt Nickel (vgl. 2007a: 28) davor, Bildungsprozesse wie Literalisierung nur auf pädagogische Lernwelten zu beschränken. Er fordert ein Zusammenwirken der verschiedenen

8 Illiteralität oder funktionaler Analphabetismus beschreibt Menschen, die zwar elementare Lesefertigkeiten besitzen, „die jedoch einer praktischen Bewährung in lebensnahen Kontexten nicht standhalten" (Baumert u.a. 2002: 363).

gesellschaftlichen Institutionen. „Literacy als soziale Praxis ist ein komplexes Konstrukt und lässt sich auch nur auf komplexen Wegen nachhaltig unterstützen“ (ebd.).

Die Basis einer literalen Sozialisation[9] bilden der bereits im Säuglingsalter beginnende Erwerb mündlicher Sprachkompetenz sowie spezifische Vorläuferfertigkeiten, wie etwa die phonologische Bewusstheit, die den Schriftspracherwerb begünstigen. Somit ist die Literacy-Sozialisation als ein Verlaufsprozess zu sehen, der lange vor der Schulzeit einsetzt und über die Schulzeit hinausführt.

In der Anfangsphase schulischen Unterrichts steht im sprachlichen Bereich der Schriftspracherwerb im Vordergrund. Je nach Art des methodischen Ansatzes werden literarische Texte entweder von Anfang an in den Leselernprozess einbezogen oder erst nach Abschluss dieses Prozesses im Unterricht eingesetzt.[10] Im projektbezogenen Unterricht und im Sachunterricht werden kindgerechte Sachtexte zur Bearbeitung von Themen herangezogen. Das Verfassen eigener Texte beginnt mit dem Schreiben einzelner Wörter und führt über das Formulieren kurzer Sätze zum Abfassen kleiner Geschichten. Die didaktische und methodische Aufbereitung schriftsprachlicher Unterrichtsinhalte verfolgt dabei das Ziel, nicht nur die Motivation zum Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz zu erhöhen, sondern auch das Leseinteresse zu steigern und Freude am Umgang mit Schriftsprache zu ermöglichen. Differenzierung als Unterrichtsprinzip mit Angeboten, die nicht nur den individuellen Lernstand, sondern auch die individuellen Interessen berücksichtigen, wird als ein Weg gesehen, Bildungsungleichheiten innerhalb einer Grundschulklasse zu begegnen, bevor sie sich zu Chancenungleichheit ausweiten. Bereits im Rahmenplan Grundschule von 1995 wird das „didaktische Prinzip der Differenzierung“ (Hessisches Kultusministerium 1995: 29) als Antwort auf die Heterogenität von Lerngruppen eingefordert. Differenzierung kann nicht nur zu Chancengleichheit beitragen, sondern auch die Motivation von Schülern erhöhen, wenn diese ihrer Lernausgangslage entsprechende Anforderungen erfolgreich meistern können.

In dem Bewusstsein, individuelle Schülermerkmale nach den Möglichkeiten, die die institutionellen Rahmenbedingungen zulassen, weitest möglich in die pädagogische Arbeit einzubeziehen, wurden im Primarbereich durchwegs positive Ergebnisse von der ersten „Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung“ (2001) erwartet. Diese Erwartungen schienen auf den ersten Blick auch nicht enttäuscht zu werden. Die Resultate der Grundschuluntersuchung

9 In Anlehnung an Feilke (2011) wird in dieser Arbeit der Ausdruck *literal* benutzt, wenn es darum geht, den Inhalt des Terms *Literacy* mit einem Adjektiv auszudrücken.

10 In der Diskussion wird auf der einen Seite die Ansicht vertreten, speziell zum Lesenlernen konzipierte Texte würden sich als langweilig und somit wenig motivierend auf Kinder auswirken, auf der anderen Seite wird befürchtet, die Wirkung literarischer Texte durch ein anfängliches mühsames Erlesen zu zerstören.

stellten sich als recht befriedigend dar: Für ihre Lesekompetenz erhielten die deutschen Schüler einen Rangplatz im oberen Leistungsdrittel aller teilnehmenden Staaten (vgl. Bos u.a. 2004: 57).

Eine nähere Betrachtung der Veröffentlichungen zu IGLU wirft jedoch zahlreiche Fragen auf und fordert eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen aus dieser Studie. Anliegen meines Arbeitsvorhabens ist es gleichwohl nicht, die Ergebnisse von IGLU zu interpretieren. Dies wurde an anderer Stelle bereits sehr ausführlich vorgenommen.[11] Die Befunde der IGLU-Studie gaben dennoch einen Anstoß, diese Studie, die ich als Literacy-Studie bezeichne, in vorliegender Form zu konzipieren. Die inzwischen drei Mal durchgeführte IGLU-Studie zeigt keine kontinuierliche Abnahme der Schüler, die zur Risikogruppe gehören. Das sind Schüler, die ausschließlich Wörter decodieren und bestenfalls noch explizit angegebene Informationen aus einem Text entnehmen können. Obwohl eine Vielzahl an Fördermaßnahmen initiiert wurde, befindet sich die Zahl der lesestarken Schüler in 2011 auf dem niedrigsten Stand aller drei bisher durchgeführten Untersuchungen. Es zeigt sich also trotz zahlreicher Interventionen und Fördermaßnahmen noch immer keine nennenswerte Änderung, die eine Entwarnung rechtfertigen könnte. Agi Schründer-Lenzen (2010: 156f.) stellt dazu fest, dass „das bloße Erheben von Leistungsergebnissen […] in der Praxis kaum zu Veränderungen [führt], wenn die Perspektiven der Akteure vor Ort unberücksichtigt bleiben". Hans Brügelmann (2011) sieht den Forschungsansatz[12] der internationalen Leistungsvergleichsstudien mit Skepsis: „Die Kategorien, mit denen sich Daten einer derart großen Stichprobe statistisch verarbeiten lassen, sind zu grob, um die Vielfalt relevanter Bedingungen zu erfassen".

Hier setzt der Beitrag der vorliegenden Literacy-Studie mit einer qualitativen Herangehensweise an. Mit Fölling-Albers (1995: 15) gesprochen geht es darum, „genauer zu eruieren, welche Konsequenzen die jeweiligen Erfahrungen für das je einzelne Kind hatten und haben. Auf diese Weise konnte und kann ein differenzierteres Bild […] ermittelt werden".[13] Im Rahmen der Studie wird untersucht, wie ähnliche schulische Unterrichtsbedingungen im schriftsprachlichen Bereich, die die Kinder einer Klasse erfahren, auf das einzelne Kind wirken. Damit zusammenhängend werden Ursachen für die differenten Wirkungen auf die Individuen erforscht und es wird untersucht, inwiefern diese mit familialen und vorschulischen Sozialisationseinflüssen in

11 Wilfried Bos, der die IGLU-Studie auf nationaler Ebene leitet, diskutiert gemeinsam mit anderen Autoren die Ergebnisse dieser Studie (vgl. beispielsweise die Veröffentlichungen von Bos u.a. 2003 und 2004, die sich auf die erste IGLU-Studie beziehen).

12 Hans Brügelmann bezieht sich auf das Forschungsparadigma der PISA-Studie, das meiner Einsicht nach auf die IGLU-Studie übertragen werden kann.

13 Ihre Überlegungen zum „Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung und seiner Relevanz für die Schule" bezieht Fölling-Albers allgemein auf ein Bild „von Kindheit und vor allem vom individuellen Kindsein" (1995: 14f.); die Literacy-Studie untersucht nur einen spezifischen Ausschnitt dieser Kindheit.

Verbindung zu bringen sind. Der Frage nach den Rahmenbedingungen und Impulsen, die die Literacy-Sozialisation von Kindern beeinflussen, wird in einer ethnographischen Längsschnittstudie nachgegangen. Hierfür wird die Literacy-Sozialisation von Kindern in ihren Lebensumwelten Familie und Kindergarten verfolgt. Das familiale Umfeld wird (auch im Rückblick auf die frühe Kindheit) mittels Eltern- und Kinder-Interviews sowie Beobachtungen während eines Besuchs der Forscherin in der Familie beleuchtet. Das Literacy-Umfeld der verschiedenen Kindergärten wird mithilfe Teilnehmender Beobachtung während der letzten Kindergarten-Besuchswochen der zukünftigen Schulkinder und mithilfe von Interviews mit den Erzieherinnen und den Kindern erforscht. Die schulischen Sozialisationsprozesse werden zum einen durch Teilnehmende Beobachtung untersucht und zum anderen wird in Interviews mit den Kindern deren Sicht auf die schulische Literacy-Förderung erhoben.

Entsprechend der neueren Kindheitsforschung, die Kinder als kompetente Akteure in ihrer Lebenswelt sieht und sie als Ko-Konstrukteure eben dieser Wirklichkeit betrachtet,[14] ist es unabdingbar, die Perspektive von Kindern auf Literacy-Aktivitäten zu ergründen. Nur so kann die Wirkung von Maßnahmen auf Kinder beschrieben werden, die von Pädagogen als Literacy-förderlich eingeschätzt werden. Die Frage nach den Hintergründen, wie sich kindliche Zugänge zu Literacy gestalten, erfordert eine detaillierte Beschreibung der Lebenswelten an denen die Kinder teilhaben. Die Instanzen Kindergarten und Schule folgen zeitlich aufeinander; die Familie als erste Instanz dagegen bleibt neben Kindergarten und Schule eine das Kind fortlaufend begleitende Größe. Ein ethnographisch ausgerichteter Ansatz verfolgt das Ziel, durch den Blick auf die Lebenswelt und die pädagogischen Konzepte Literacy-Sozialisationsprozesse bei Kindern zu ergründen. Die ethnographische Herangehensweise unterstützt somit das forschungsleitende Erkenntnisinteresse, Einsicht in kindliche Literacy-Prozesse zu erhalten und zu untersuchen, ob und wie sich diese fördernd beeinflussen lassen. Die Langzeitstudie ist über vier Jahre angelegt, arbeitet fallspezifisch und beschränkt sich in der Anlage auf die relativ kleine Untersuchungsgruppe einer Schulklasse. Am Einzelfall können komplexe und teilweise unerwartete Zusammenhänge verdeutlicht werden, die Aufschluss über die Hintergründe bestimmter Beobachtungen geben können. Ein Anspruch auf Repräsentativität wie dies bei

14 In diesem Zusammenhang soll auf die Herausgeberbände zu der Sicht auf Kinder als aktiv Handelnde und (Mit-)Gestaltende verwiesen werden: Die Beiträge des Sammelbandes: Honig/Lange/Leu 1999: „Aus der Perspektive von Kindern“, beschäftigen sich mit dem Umgang der Differenz von Kindern und Erwachsenen. Der Band: Heinzel 2000: „Methoden der Kindheitsforschung“, gibt „ein[en] Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive“ und beinhaltet Beiträge zur methodischen und methodologischen Herausforderung. In dem Band: Behnken/Zinnecker 2001: „Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte“, werden die Beiträge von Kapitel II unter der Überschrift „Mit Kindern das Leben und den Alltag erforschen“ subsummiert.

einer quantitativen Studie (beispielsweise der IGLU-Studie) der Fall ist, kann hier nicht erhoben werden.

Gemeinsamer Bezugspunkt der IGLU-Studie und der vorliegenden Literacy-Studie ist die Erforschung schriftsprachlicher Kompetenzen von Schülern im Grundschulalter. Während es bei der IGLU-Studie um Kompetenzen geht, die zu einem festgelegten Zeitpunkt einmalig abgerufen werden, verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, den Prozess des Literacy-Erwerbs über den Zeitraum von vier Jahren zu begleiten und die dabei wirksamen Einflussfaktoren detailliert zu erkunden. Begrifflich beschränkt sich die IGLU-Studie auf *reading literacy* und berücksichtigt drei Bereiche von Lesekompetenz, die Verstehensleistung, die Leseintention und die Einstellungen des Lesers (vgl. Bos u.a. 2003: 74). Die Literacy-Studie reicht weit über den Aspekt von *reading literacy* hinaus. In Anlehnung an Nickel (vgl. Nickel 2007b: 5) macht sie Literacy als Erzähl-, Lese-, Schreib- und Buchkultur zu ihrem Untersuchungsgegenstand. Den sozialen Komponenten von Literacy, wie sie beispielsweise beim Vorlesen wahrnehmbar werden, wird besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht.

Die Literacy-Studie beschreibt über den Zeitraum von vier Grundschuljahren und in der Retrospektive bis ins Kleinkindalter zurückblickend, wie sich familiale und institutionelle Bedingungen auf die Literacy-Sozialisation von Kindern auswirken und macht somit die Prozesshaftigkeit von Literacy deutlich. Die Erhebungen der IGLU-Studie dagegen werden nur in einer einmaligen Untersuchung zum Ende der Grundschulzeit durchgeführt. Hierbei geht es um einen groß angelegten Länder-Vergleich des Lese-Kompetenzniveaus von Grundschülern.

Literacy als Teil des Bildungsbereichs *Sprache* ist genau wie der übergeordnete Bildungsbegriff einem gesellschaftlichen Wandel unterworfen[15] und muss diesem Wandel geschuldet immer wieder neu verhandelt werden. Das Thema *Bildung* ist nicht nur in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion ein Schwerpunktthema, sondern ist auch der Auslöser für immer wieder neu aufgerollte politische Debatten. Die Konzeption dieser Arbeit beschränkt sich auf das Beforschen von Literacy, einer grundlegenden Komponente von Bildung; gleichwohl wird an einigen Stellen allgemein von Bildung gesprochen. Der Versuch, den Bildungsbegriff in einem Lehrbuch (Faulstich-Wieland/Faulstich 2006) zu umreißen, macht die Bedeutung von Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung deutlich. „Bildung heißt demnach, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, um Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können“ (ebd.: 53). Literacy als eine Komponente von Bildung liefert demgemäß ebenfalls ihren Beitrag, indem einhergehend

15 So wurden beispielsweise in den 1980er Jahren „Lernen, Bildung […] gleichgesetzt mit ‚Leistungsanspruch‘ und diesen nicht ‚vorzuziehen‘ galt als die besondere Aufgabe von Erziehern“ (Elschenbroich 2001: 17).

mit der Literacy-Sozialisation Kompetenzen rund um Schriftsprache erworben werden, die das Individuum auf dem Weg zu Emanzipation und Mündigkeit unterstützen. Der Begriff *Bildung* muss, so führen die Autoren weiter aus, „abgestützt werden durch einen Begriff von Lernen, der instrumentelle Reduktionen abstreift, und einen Begriff von Sozialisation, der nicht auf externe Determination abstellt; es muss vielmehr das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft betrachtet werden" (ebd.: 55). In der vorliegenden Literacy-Studie wird diese Forderung berücksichtigt, indem die Verflechtungen zwischen gesellschaftlichen Instanzen und Institutionen und dem einzelnen Kind erforscht und ausführlich beschrieben werden.

Als Reaktion auf die Ergebnisse der IGLU- und PISA-Studien wurde von den Bundesländern die Ausarbeitung von Bildungs- und Orientierungsplänen vorangebracht. Darin werden Sprachförderung und Literacy-Erziehung als substantielle Aufgaben von Familie, Kindergarten und Grundschule definiert. Diese Pläne machen den Wandel der Sicht auf Bildung deutlich, die nicht mehr länger nur als *Schulbildung* begriffen wird. Im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2007)[16] mit dem Titel *Bildung von Anfang an* steht der Grundsatz „Kinder haben ein Recht auf Bildung von Anfang an" (ebd.: 16) im Mittelpunkt der Konzeption. Basierend auf dieser zentralen Aussage ist der Bildungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren angelegt. Das Kind wird als aktiver Mitgestalter seiner Bildungsprozesse gesehen, da von der Prämisse ausgegangen wird, dass es von sich aus lernen wolle (vgl. ebd.: 20). Bildung wird als sozialer Prozess verstanden, an dem sowohl Kinder als auch Erwachsene beteiligt sind. „Bildungsprozesse werden von Kindern und Erwachsenen gemeinsam konstruiert" (ebd.: 21).[17] Als Leitziel von Bildung wird die Stärkung kindlicher Kompetenzen angesehen (vgl. ebd.: 25). An dieser Stelle führt die Einlassung über den Bildungsbegriff wieder zurück zum Thema *Literacy*, das im Bildungsplan unter dem bildungsprozessualen Schwerpunkt „Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder" verortet ist (ebd.: 3/66).

Im aktuellen Bildungsplan wird Literacy in einen Zusammenhang mit Kommunikation und Medienkompetenz eingebettet. Dies weist auf eine sich wandelnde theoretische Diskussion in der Lese- und Schreibdidaktik hin. Lese- und Schreiblehrgang standen bis vor einigen Jahren nur insofern mit-

16 Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan, künftig zitiert als *BEP,* wird hier stellvertretend für ähnliche Pläne in anderen Bundesländern angeführt, weil die Studie an einer hessischen Grundschule durchgeführt wird.

17 Der Ansatz der Ko-Konstruktion: „Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von Fachkräften und Kindern gemeinsam ko-konstruiert wird. Der Schlüssel dieses Ansatzes ist die soziale Interaktion. Die Ko-Konstruktion hat sich aus dem philosophischen Ansatz des Konstruktivismus herausgebildet, nach dem man die Welt interpretieren muss, um sie zu verstehen" (Fthenakis 2009: 6).

einander in Verbindung, als beide Lehrgänge Inhalt des Lehrplans des ersten Schuljahres waren. Bis in die 1970er Jahre hinein beschäftigte sich Leseforschung hauptsächlich mit der Untersuchung von Leselehrmethoden und deren Auswirkung auf die Lesefertigkeit von Kindern. Die Grundschulzeit war dem Erwerb der basalen Kulturtechniken vorbehalten. Noch im Jahre 2001 nennt das Deutsche PISA-Konsortium als „vorrangige Aufgabe" der Grundschule „die erfolgreiche Vermittlung der Techniken des Lesens und Schreibens" (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 76). Folglich setzte auch die Literaturdidaktik ihren Forschungsschwerpunkt auf den Deutschunterricht der nachfolgenden Schuljahre in der Sekundarstufe I (vgl. Richter/Plath 2007: 19). Der mediale Wandlungsprozess stellte dann die Integration neuer Medien in den Unterricht in den Vordergrund der Diskussion. Erst die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU lenkten den Fokus weg von den neuen Medien und hin zu dem Thema Lesen und Literatur im Unterricht (vgl. Richter/Plath 2007: 15). Auch stehen Lesen- und Schreibenlernen heute nicht mehr nebeneinander, sondern bilden im sogenannten Schriftspracherwerb eine Einheit.

Darüber hinaus sind Lesen und Schreiben nach der Literacy-Konzeption dieser Studie nicht isoliert als zu vermittelnde Kompetenzen zu sehen, sondern als Komponenten einer Struktur, deren Faktoren auf verschiedenen Ebenen miteinander in Beziehung treten. Literacy-Sozialisation vollzieht sich innerhalb der Wirkmechanismen dieses Gefüges. Die Erhebungen dieser Studie beleuchten die individuelle Mikroebene der Kinder zum einen als handelnde Akteure und zum anderen als Mitglieder einer Familie in ihrem Beziehungsgeflecht. Auf der Meso-Ebene sind die Untersuchungen zu verorten, die die institutionellen sozialen Umwelten der Kinder als soziale Gebilde betrachten. Das Handeln der Kinder innerhalb dieser Institutionen führt wieder auf die Mikroebene zurück, denn die Erhebungen zielen darauf ab, individuelle Merkmale von Literacy-Verläufen, beginnend in der frühen Kindheit bis zum Ende der Grundschulzeit, zu erfassen. Als Langzeitstudie angelegt macht sie sowohl Spuren erfolgreicher als auch problematischer Verläufe sichtbar, indem sie beschreibt, wie sich familiale aber auch institutionelle Umwelten auf die literale Sozialisation von Kindern auswirken und den Kindern den Zugang zu Literacy erleichtern oder erschweren. Die Erfassung dieser Umwelten thematisiert ausschließlich die Facetten von Literacy-Sozialisation, die sich auf die Begegnung mit Schriftsprache im Zusammenhang mit traditionellen Medien beziehen und die Teilhabe an der Schriftkultur anbahnen und weiterentwickeln. Ein Involviertsein neuer Medien in die Literacy-Sozialisation kann mit dieser Konzeption nur in ihrer Relevanz für die individuellen Einzelfälle umrissen werden. Chancen und Gefahren, die die neuen Medien für die Literacy-Sozialisation im Allgemeinen bergen, werden

bereits an anderer Stelle diskutiert.[18] Die vorliegende Studie bearbeitet die Frage, welche Rahmenbedingungen und Impulse Literacy-Sozialisation fördern oder auch hemmen. Die Erhebungen dazu finden in verschiedenen Settings statt:

- zu Hause
- in Kindergarten und Vorklasse
- in der Schule.

Die Entwicklungsumwelten, also die Bedingungen, die die Kinder in ihren Familien und in den Bildungsinstitutionen vorfinden, werden dargestellt und der Einfluss von Familie sowie von frühpädagogischen und schulischen Institutionen auf die kindliche literale Sozialisation wird beschrieben. Die Untersuchungen in Familie und Kindergarten sollen zur Klärung der Frage beitragen, wie sich Literacy-förderliche Umgebungen im vorschulischen Bereich darstellen. Die vorschulisch erlebte familiale und institutionelle Anregungsqualität wird in dichten Beschreibungen der einzelnen Fallbeispiele nachvollziehbar gemacht. Die Beschreibungen basieren vorwiegend auf qualitativen Daten, die durch Befragungen der Kinder und erwachsener Bezugspersonen in ihrem Umfeld erhoben werden. Teilnehmende Beobachtung unterstützt die Datensammlung, denn es kann nicht davon ausgegangen werden, alles sei erfragbar. Quantitative Daten werden nur in einem geringen Umfang hinzugezogen. Es wird ferner der Frage nachgegangen, wie sich ein Zusammenhang früher Literacy-Erfahrungen in Familie und Betreuungsinstitutionen und der weiteren, durch schulische Förderung unterstützten, Literacy-Sozialisation darstellt. In der Retrospektive werden die Ressourcen, die die Kinder aus dem vorschulischen Bereich mit in die Schule bringen, untersucht und die Wirkungen auf die schulische Sozialisation werden überprüft. Als Grundlage für eine ausführliche Interpretation werden die aus den Fallbeispielen gewonnenen Erkenntnisse zu einer Systematik der Dimensionen zusammengeführt. Diese Systematik gibt einen Überblick über Zusammenhänge, die sich in kindlichen Literacy-Verläufen entdecken lassen.

Einer Literacy-Sozialisation in der Grundschule gehen unterschiedliche kindliche Erfahrungen mit Literacy in den vorschulischen Lebensbereichen und Bildungseinrichtungen voraus. Diese Erfahrungen, die teilweise durch Variablen wie Geschlecht, Ethnie oder soziale Herkunft bedingt werden, tragen zu einer großen Heterogenität innerhalb einer Schulklasse bei. Obwohl diese Variablen nicht explizit thematisiert werden, stehen sie mit den kindlichen Literacy-Erfahrungen in einem Zusammenhang und fließen in die Fallbeschreibungen ein. Auch die schulische Literacy-Förderung führt bei Schülern einer Klasse erfahrungsgemäß zu sehr differenten Ergebnissen. Ange-

18 Zu dieser Diskussion sei auf Beiträge verwiesen, die sich mit den Verflechtungen von neuen Medien und Literacy auseinandersetzen (vgl. beispielsweise Rosebrock 1995, Nickel 2002, Groeben/Hurrelmann 2004, Sting 2005).

sichts dieser unterschiedlichen Wirkungen wird in der Studie untersucht, ob Verbindungen zwischen vorschulischen kindlichen Literacy-Erfahrungen und schulischen Literacy-Verläufen erkennbar sind. Bezogen auf die schulische Sozialisation führt Bettina Hurrelmann (1993: 202) aus, „daß die bisherige Leseforschung übereinstimmend eine relative Unwirksamkeit der schulischen Leseerziehung […] festgestellt hat“.[19] Sie kritisiert an diesen quantitativen Untersuchungen das Fehlen einer „Beschreibung der lesepädagogischen Rahmenbedingungen und der jeweils didaktischen Gestaltung des Unterrichts“ (ebd.), so dass eventuelle positive Wirkfaktoren, die dieser pauschalisierenden Aussage widersprechen könnten, sich nicht identifizieren ließen. In einer qualitativen Untersuchung könnten nach Ansicht Hurrelmanns diese Aspekte sichtbar gemacht werden und vielleicht zu einem differenten Ergebnis bezüglich der Rolle, die Schule bei der Literacy-Sozialisation spielt, führen. Diese Einschätzung Hurrelmanns benennt gleichzeitig ein Forschungsdesiderat. Die vorliegende Literacy-Studie greift Hurrelmanns Hinweis als einen Aspekt ihrer Fragestellung auf und bezieht in die Beschreibung des kindlichen Literacy-Umfeldes auch die schulische Umgebung ein. Der schulische Unterricht wird allerdings keiner Bewertung unterzogen. Es werden methodische und didaktische Arrangements beschrieben und dahingehend durchleuchtet, wie dieses schulische Angebot auf die einzelnen Schüler wirkt. Dies ist umso wichtiger, seit in der Forschung der Konsens besteht, dass die „heranwachsenden Individuen den schulischen ‚Lernstoff‘ nicht rezipieren, sondern (ko-)konstruieren“ (Fritsche 2004: 203). Die Lebensumwelten in Familie und Kindertagesstätten werden ausschließlich im Hinblick auf mehr oder weniger Literacy-förderliche Anregungsbedingungen analysiert. Literacy-Umgebungen, die vielfältige Gemeinsamkeiten aufweisen, werden in Kategorien gebündelt. Bei der Auswertung der Ergebnisse werden weder die Qualität der familialen Umwelten noch die der vorschulischen Einrichtungen in ihrer Gesamtheit beurteilt, denn diese Forschung erfasst nur einen Teilaspekt eines weiten pädagogischen Feldes und kann deshalb nicht den Anspruch erheben, das umfassende Qualitätsniveau in seinen unterschiedlichen Facetten beurteilen zu können.

Die an der Literacy-Studie teilnehmenden Kinder kommen aus sechs verschiedenen vorschulischen Einrichtungen. Sie werden mit dem Eintritt in die Schule in einer Klasse zusammengeführt und erfahren hier auf institutioneller Seite ein ähnliches schulisches Milieu, denn sie verbringen die ersten beiden Grundschuljahre gemeinsam in derselben Klasse. Obwohl der Anregungsgehalt schulischer Literacy-Förderung für alle Kinder der Untersuchungsklasse

19 Hurrelmann bezieht sich dabei auf zwei Untersuchungen von 1988: Schweizerisches Jugendbuchinstitut (Hg.) 1988: Leselandschaft Schweiz. Eine Untersuchung über das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen unter dem Einfluss von Buchangebot und Leseförderung. Zürich; Köcher, Renate 1988: Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluss des Elternhauses auf das Leseverhalten. Frankfurt/M.

von außen betrachtet gleich ist, gestaltet sich die Wirkung, die davon auf die einzelnen Kinder ausgeht, als sehr different. Die Erforschung der Ursachen für diese Diversität macht eine Untersuchung der vorschulischen und außerschulischen Einflussfaktoren erforderlich, die in der frühen Kindheit, aber auch parallel zum Schulbesuch auf die Literacy-Sozialisation der Kinder einwirken. Keinesfalls dürfen bei der Interpretation dieser Vielfalt der Indikatoren, die Faktoren, die in der Persönlichkeit des Kindes begründet liegen, außer Acht gelassen werden, denn Kindsein ist mehr als das Produkt eines Sozialisationsprozesses zu sein.

Die Fragestellungen, die in der Studie bearbeitet werden, haben sich aus der Arbeit in der pädagogischen Praxis heraus entwickelt. Schülerbeobachtungen gehören zur Professionalität von Lehrenden. Erkenntnisse aus solchen Beobachtungen fließen direkt in die Konzeption des Unterrichts ein, denn seitens der Lehrenden steht die pädagogische Verantwortung für die Lernentwicklung der Kinder an erster Stelle (vgl. Huf 2006: 81). Wissenschaftliches Forschungsinteresse dagegen zieht nicht in jedem Falle ein Einbringen in die Praxis nach sich. Auch diese Studie legt das Hauptaugenmerk auf die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse, will aber dennoch Impulse für die pädagogisch-didaktische Arbeit geben, damit relevante Erkenntnisse auch in der Praxis genutzt werden können. Insbesondere geht es darum, Handlungsbereiche aufzuspüren, innerhalb derer sich die Möglichkeit bietet, Entwicklungen, die eine voraussehbare Problematik beinhalten, mit entsprechenden Maßnahmen entgegenzuwirken. Ausdrücklich wird die Aufmerksamkeit dabei nicht nur auf den schulischen Bereich gerichtet, wenngleich mit dem Eintritt in die Grundschule im deutschen Bildungssystem erstmalig alle Kinder erfasst werden. Fördermaßnahmen allen Kindern mit Bedarf im vorschulischen Bereich zugänglich zu machen, stellt daher eine besondere Herausforderung dar.

Angesiedelt ist diese Literacy-Forschung in den Erziehungswissenschaften, wobei der Schwerpunkt in der Frühpädagogik sowie der Pädagogik der Elementar- und Primarstufe liegt. Die Erziehungswissenschaft steht als Disziplin in enger Verbindung mit der Soziologie und der Psychologie, sodass das institutionelle und außerinstitutionelle Lernen von Kindern auch aus Sicht dieser Fachrichtungen beleuchtet wird (vgl. Kiper 2007: 33). Die Thematik dieser Studie reicht überdies in die Fachdidaktik Deutsch hinein, denn Literacy-Komponenten wie Lesekompetenz und Schreibkompetenz,[20] zusammengefasst als schriftsprachliche Kompetenzen sind substanzielle Inhalte des Deutschunterrichts.

Die Literacy-Studie gliedert sich in insgesamt sechs Kapitel. Eingeleitet wird die Arbeit mit dem Verweis auf den aktuellen Bezug der Studie und der Erläuterung des daraus abgeleiteten Forschungsinteresses.

20 Unter Schreibkompetenz wird hier nicht in erster Linie orthographisch richtiges Schreiben verstanden, sondern die Fähigkeit, schriftliche Texte situationsadäquat zu verfassen.

Kapitel 2 beschäftigt sich mit dem theoretischen Hintergrund des Forschungsvorhabens. Es wird ausgelotet, welche Fachwissenschaften das Thema *Literacy-Sozialisation* tangiert, um deren Beiträge für die theoretische Auseinandersetzung hinzuziehen zu können. Die Studie stellt den Terminus *Literacy* in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses. Das macht eine Diskussion dieses zentralen Begriffes erforderlich. Der Vieldeutigkeit dieses Ausdrucks wird mit einer Abgrenzung zu anderen, in engem Zusammenhang mit *Literacy* stehenden Begriffen begegnet, um schließlich zu definieren, wie *Literacy* in dieser Arbeit verstanden wird. Der Begriff *Sozialisation* interessiert in diesem Zusammenhang vor allem in seiner Verbindung mit *Literacy*, denn die Ausbildung und der Gebrauch von *Literacy* sind untrennbar mit der Interaktion des Individuums mit seiner sozialen Umwelt verknüpft. Untersuchungsteilnehmer der Studie sind Kinder, die ab der frühen Kindheit bis zum Ende der Grundschulzeit forschend begleitet werden. Deshalb spielen Erkenntnisse aus der neueren Kindheitsforschung,[21] die Kindheit als eigenständige Lebensphase und das Kind als aktiven Mitgestalter seiner Lebenswelt sehen, eine wichtige Rolle. Das Mehrebenen-Modell der Lesesozialisation (Groeben 2004/Hurrelmann, B. 2006) verdeutlicht, welche Faktoren dabei auf das Kind wirken und wie diese miteinander verknüpft sind. Weiterhin wird eine vergleichende Diskussion von Lesekompetenzmodellen geführt. Diese Modelle liegen verschiedenen Studien[22] zugrunde, deren Ergebnisse für Forschungen zu Literacy-Sozialisation relevant erscheinen. Dabei handelt es sich um Studien zur Lesekompetenz von Grundschülern und zur Lesesozialisation. Zuletzt werden die Literacy-Sozialisationsinstanzen Familie, Kindergarten und Grundschule aus theoretischer Sicht beleuchtet.

In Kapitel 3 werden die methodischen Zugänge erörtert. Der erkenntnisleitenden Fragestellung, welche Rahmenbedingungen und Impulse für die Literacy-Sozialisation von Kindern in ihren sozialen Lebenswelten förderlich sind, wurde mit einem qualitativen Forschungsansatz nachgegangen. Den speziellen Anforderungen, die das Forschen mit Kindern verlangt, musste dabei besondere Beachtung geschenkt werden. Da für die Datenerhebung eine umfassende Untersuchung des Literacy-Umfeldes der Kinder unabdingbar war, bot sich eine ethnographische Forschungsstrategie an, die durch Beobachtung und Rekonstruktion den Blick auf die verschiedenen Lebensumwelten der Kinder eröffnete. Der methodische Pluralismus, der den ethnographischen Ansatz auszeichnet, ermöglichte nicht nur ein Ausleuchten aus unterschiedlichen Perspektiven, sondern auch eine Datentriangulation. Als

21 Stellvertretend für diese Forschungsrichtung, die in die 1990er Jahre zurückreicht, seien hier Imbke Behnken, Burkhard Fuhs, Friederike Heinzel, Michael-Sebastian-Honig, Thomas Olk, Helga Zeiher und Jürgen Zinnecker genannt.

22 Auf folgende Studien wird kurz eingegangen: IGLU-Studie; DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ (1999–2004).

Erhebungsinstrumente für die forschende Begleitung der Kinder wurden zur Ermittlung ihres jeweiligen Literacy-Umfeldes und ihres Literacy-Sozialisationsprozesses Teilnehmende Beobachtungen, Interviews und das Sammeln von Kontextmaterial eingesetzt. Teilnehmend beobachtet wurde in den drei untersuchten Literacy-Umfeldern Familie, Kindergarten und Grundschule. Interviews kamen in unterschiedlichen Varianten mit verschiedenen Personengruppen zum Einsatz: Mit den Eltern wurden ero-epische Gespräche geführt, die Erzieherinnen wurden anhand eines Leitfadens befragt und für die Kinder-Interviews wurde ebenfalls ein Leitfaden vorbereitet. Die Befragung der Kinder wurde in zuvor festgelegten Intervallen mehrmals im Verlaufe der Grundschulzeit durchgeführt. Aus der reichhaltigen Sammlung von Kontextmaterial wurden zur Auswertung die Arbeitshefte des ‚Kennenlern-Tages', an dem die Kinder in Kleingruppen unterrichtet werden, die ILeA1-Lernstands-Erhebungen, die Notizen zur Buchausleihe der einzelnen Schüler sowie zahlreiche Schülerarbeiten herangezogen. Das methodische Design erforderte eine Begrenzung des Untersuchungsrahmens auf eine relativ kleine Untersuchungsgruppe. Diese, aus den siebzehn Schülern einer ersten Klasse bestehende, Gruppe wird vorgestellt und der Untersuchungsablauf wird geschildert: Noch vor der Einschulung wurde das Literacy-Umfeld der zukünftigen Schüler in den sechs betreffenden Kindergärten mittels Teilnehmender Beobachtung und Interviews mit den Erzieherinnen erhoben. In den ersten beiden Schulwochen wurde das erste Interview mit den Kindern geführt. Zu dieser Zeit begannen auch die Hausbesuche in den Familien verbunden mit den Eltern-Interviews. Auf erstes Kontextmaterial konnte in dieser Anfangsphase ebenfalls schon zurückgegriffen werden. Während der ersten beiden Grundschuljahre wurden die Kinder-Interviews in halbjährlichem Rhythmus durchgeführt, in Klasse drei und vier jeweils nur noch am Schuljahresende. Die explizite Teilnehmende Beobachtung wurde nach Ende des zweiten Schuljahres aus organisatorischen Gründen nur noch sporadisch fortgeführt. Die Auswertung der Daten geschah in Anlehnung an die Grounded Theory.

Aufbauend auf dieser empirischen Basis werden die Ergebnisse der Erhebungen in einer Ethnographischen Collage[23] präsentiert. Diese Collage vereint drei unterschiedliche ethnographische Quellentexte, die in den Kapiteln 4 und 5 vorgestellt werden.

Kapitel 4 umfasst als einen ersten Baustein der Ethnographischen Collage die Beschreibungen des Literacy-Umfeldes der sechs Kindergärten, die die Kinder vor ihrer Einschulung besucht haben. Es geht dabei um die Fragestellung, wie Kindern in den einzelnen elementarpädagogischen Institutionen Literacy-Erfahrungen ermöglicht werden. Dieser Beschreibung liegen Teilnehmende Beobachtungen in den Kindergärten, Interviews mit den Erzieherinnen und die Aussagen der Kinder in einem ersten Interview zugrunde.

23 Begriffsfassung von Richter/Friebertshäuser (vgl. Friebertshäuser u.a. 2010: 379–396).

Die schulische Literacy-Umwelt gestaltete sich für alle Untersuchungsteilnehmer in den ersten beiden Schuljahren gleich. Deshalb werden die schulischen Literacy-Angebote kompakt erfasst und als weiterer Baustein der Ethnographischen Collage vorgestellt. Besonders ausführlich werden dabei die Rahmenbedingungen für die Bereiche *Vorklasse, Schriftspracherwerb, Deutschunterricht* und *‚Besondere schulische und außerschulische Aktivitäten'* erläutert. Es wird geschildert, welche literalen Arrangements und Aktivitäten die Kinder in der Vorklasse erwartet, wie im ersten Schuljahr der Schriftspracherwerb angelegt ist und welche didaktischen Überlegungen im Deutschunterricht der folgenden Schuljahre umgesetzt werden. Die Förderung von Literacy beschränkt sich nicht auf den Unterricht am Schulvormittag. Deshalb werden überdies besondere mit Literacy verknüpfte Ereignisse, die in den schulischen Rahmen integriert oder den Kindern außerhalb der Schule zugänglich gemacht werden, entfaltet.

Die in Kapitel 5 folgenden fallbezogenen dichten Beschreibungen konzentrieren sich im Gegensatz zu den vorausgegangenen Beschreibungen auf das Individuelle des Einzelfalls. Die Ergebnisse, die aus der Teilnehmenden Beobachtung in Familie und Schule, dem Eltern-Interview und den Kinder-Interviews sowie dem Kontextmaterial resultieren, werden in diesem Kapitel in Form von ethnographischen Quellentexten in Einzelfallstudien präsentiert und bilden die soziale Literacy-Instanz *Familie* im Kleinkind-, im Vorschul- und im Grundschulalter ab. Aufgenommen werden in diese Beschreibungen auch die Wirkungen des Kindergarten-Literacy-Umfeldes auf die Kinder sowie Ausführungen über die Literacy-Verläufe während der Grundschulzeit. Diese Quellentexte sind als ein weiterer Baustein der Ethnographischen Collage zu sehen.

Diese Collage bietet den Ausgangspunkt für eine Interpretation nach folgenden Gesichtspunkten:

Über den einzelnen Fall hinausgehend werden Muster literaler Sozialisation generiert. Grundlage hierfür bilden erstens die Kategorien, die den Stellenwert von Literacy-Angeboten in Kindertagesstätten beschreiben und vergleichend analysieren. Zweitens wird das ebenfalls kategorisierte familiale Anregungsniveau und drittens die schulische Kompetenzentwicklung in die Muster integriert.

Kapitel 6 fasst in einem Fazit die Ergebnisse der Studie zusammen. Diese Ergebnisse beschreiben, welche Verbindungen zwischen den Einflüssen der verschiedenen kindlichen Sozialisationsinstanzen und der Literacy-Sozialisation eines Kindes sichtbar werden. Dabei wird der Perspektive der Kinder auf ihre Sozialisation in den untersuchten Settings ein weiter Raum gegeben.

Das Forschungsdesign, das die kindliche Literacy-Sozialisation ethnographisch begleitete, ermöglichte es, individuellen Spuren zu folgen und zugleich diese in Lebenswelten und pädagogischen Umwelten einzubetten. Dieses Vorgehen macht Linien sichtbar, die die Literacy-Verläufe von Kin-

dern, beginnend im familialen Umfeld über die vorschulische Betreuungseinrichtung bis zur schulischen Sozialisation, nachzeichnen.

Im sich anschließenden Ausblick werden bereits existierende Initiativen und Projekte vorgestellt, die Literacy-Förderung voranbringen sollen. Insbesondere wird auf Maßnahmen eingegangen, die sich mit dem Ansatz von ‚Family Literacy' beschäftigen. Dieser Ansatz versucht über Beratung und Schulung der Eltern, Literacy in der Familie zu fördern.

Bevor die Untersuchungen zur Literacy-Studie näher vorgestellt und die Ergebnisse präsentiert werden, ist es notwendig, eine theoretische Annäherung an das Thema zu unternehmen, um den Forschungsgegenstand *Literacy-Sozialisation* begrifflich und theoretisch zu fassen.

„Literacy kann also nicht als neutrales Einheitskonzept
von Literalität konzipiert werden, da sie in mediale,
kulturelle und soziale Kontexte eingebunden ist."
Stephan Sting (2005: 18)

2 Theoretische Annäherung an kindliche Literacy-Sozialisation

Literacy prägt das Zusammenleben in unserer Gesellschaft in vielen Bereichen und in unterschiedlichen Facetten. Egal ob es um Entspannung in der Freizeit beim Lesen literarischer Texte, um Informationsentnahme aus Sachtexten, um das Schreiben von Nachrichten, um das Ausfüllen von Formularen oder um den Umgang mit interaktiven Texten am Computer geht, all diese beispielhaft angeführten Aktivitäten verkörpern Dimensionen von Literacy.

Bereits ab der Geburt umfängt das Kind in seiner Familie ein mehr oder weniger Literacy-haltiges Umfeld. In den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule setzt sich die kindliche Literacy-Sozialisation fort.

Welche Faktoren auf diesen Sozialisationsprozess Einfluss nehmen, wird in der vorliegenden Studie untersucht.

Vor dem Hintergrund der erkenntnisleitenden Frage nach Rahmenbedingungen und Impulsen, die die kindliche Literacy-Sozialisation beeinflussen, wird in dieser Arbeit Literacy aus soziokultureller Perspektive mit Blick auf den Kontext ihrer Anwendung beleuchtet. Im Mittelpunkt stehen „die im Alltag üblichen vielseitigen Praktiken des Sprechens, Lesens und Schreibens als soziale Prozesse […]. Gefragt wird nach den Sprechenden, Lesenden und Schreibenden" (Stagl/Ribarits 2010: 12).

Literacy-Sozialisation vollzieht sich in einem sozialen Umfeld und ist deshalb an gesellschaftliche Rahmenbedingungen geknüpft, die einem ständigen Wandel unterworfen sind. Ein Modell, das im Rahmen eines Forschungsprojekts mit dem Schwerpunkt *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*[24] entwickelt wurde, wird zur Veranschaulichung der Determinanten, die den unterschiedlichen Sozialisationsprozess der Individuen beeinflussen, herangezogen. Das Modell von *Lesekompetenz im Sozialkontext* verortet „das Verstehen von Texten in einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung […]. Dieses Modell schließt die personalen, sozialen und medialen Bedingungen einer erfolgreichen Lesesozialisation ebenso ein wie die sozia-

24 DFG-Forschungsschwerpunkt (1998–2004); vgl. Groeben 2002: 11-18, Hurrelmann 2002a.

len und personalen Wirkungen einer entwickelten Lesekompetenz“ (Garbe 2009: 31).

Die Untersuchungen zur Literacy-Studie stehen nicht allein im Forschungskontext der Soziologie, sondern sind gleichermaßen in erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge eingebettet:

Die Schaffung eines motivierenden Lernumfeldes, das Neugier, Wissbegierde und Kreativität fördert, ist Aufgabe der Pädagogik. In enger Verbindung dazu steht die Didaktik des Faches Deutsch, die sich mit der Theorie und Praxis des Lesen- und Schreiben-Lehrens und des Lesen- und Schreiben-Lernens beschäftigt. In Deutschland fallen die Literacy-Komponenten Lese- und Schreibkompetenz vor allem in den Zuständigkeitsbereich von Schule, denn erst hier beginnt Schriftspracherwerb im engeren Sinne. In neuerer Zeit wird vermehrt auf die Bedeutung von Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb und auf die frühkindlichen Literacy-Erfahrungen in Familie und Elementarbereich hingewiesen. Diese Erkenntnis findet nach und nach Eingang in die Bildungscurricula. Auch die Literaturtheorie und die Literaturdidaktik, die sich mit den Wirkungen des literarischen Lesens in Bezug auf Kultur, Altersgruppe oder Geschlecht beschäftigen, gewinnen zunehmend an Relevanz für den Primarstufenbereich.

Entwicklungspsychologische Grundsätze spielen bei der theoretischen Annäherung ebenfalls eine Rolle. Die Entwicklungspsychologie beschreibt einerseits den Einfluss, den die Umwelt auf die Entwicklung der Individuen ausübt und andererseits den Einfluss, den die Individuen ihrerseits auf die Umwelt nehmen. Im Bereich Literacy wird beispielsweise die Interaktion von Leser und Text und damit einhergehend die Konstruktionsleistung des Lesers oder die Interaktion zwischen Leser und Zuhörer bei interaktivem Vorlesen untersucht. Problemlösestrategien in Zusammenhang mit Lesekompetenz, die Entwicklung der Leseleistung während des Leselernprozesses (vgl. Oerter/Dreher 2002: 480ff.) und die Bestimmung motivationaler Determinanten sind weitere Aspekte psychologischen Interesses.

Die Untersuchungen der vorliegenden Literacy-Studie beziehen sich ausschließlich auf die Literacy-Sozialisation im Kindesalter. Deshalb ist es unabdingbar, die Erkenntnisse der neueren Kindheitsforschung in die Analyse einzubeziehen. Diese sieht die Kinder als Ko-Konstrukteure ihrer Lebenswelt und tritt für ein Forschen mit Kindern ein. Dabei versuchen die Kindheitsforscher, sich der Sicht der Kinder auf die Dinge zu nähern und zu erkunden wie die lebensgeschichtlichen Hintergründe in einem Kind zusammenfließen.

2.1 Literacy und Sozialisation

Die Ausbildung von Literacy wird mit dem Begriff *Sozialisation* umschrieben. In dieser Studie beschränkt sich die Untersuchung von Literacy-Sozialisation auf den Lebensabschnitt der Kindheit, sodass es als legitim erscheint, eine Begrenzung des Diskurses auf die theoretische Perspektive der neueren Kindheitsforschung vorzunehmen.

Zu Beginn der Untersuchung, die die Literacy-Sozialisation der Kinder einer Schulklasse zu ihrem Gegenstand macht, bedarf es der Erläuterung der zentralen Begrifflichkeiten. Im Folgenden wird daher ausgeführt, mit welchen Inhalten der Term *Literacy* in dieser Studie gefüllt ist. Eine Klärung des Konstrukts *Sozialisation* wird reduziert auf seine Beziehung zu Literacy vorgenommen.

2.1.1 Dimensionen von Literacy

Die Komplexität des weiten Feldes der Schriftsprachlichkeit scheint kein anderer Begriff so treffend zu erfassen, als das vielschichtige und inhaltsreiche Konstrukt *Literacy*. In der Diskussion um Lesekompetenz wurde der aus dem anglo-amerikanischen stammende Begriff *Literacy* Anfang des 21. Jahrhunderts in den deutschen Sprachschatz übernommen. Die wörtliche Übersetzung von *Literacy* bedeutet *Lese- und Schreibkompetenz*[25] (vgl. Ulich 2003). Wie eng die Verbindung der beiden Kompetenzen hier interpretiert wird, ist in der Verwendung *eines* englischen Wortes für beide schriftsprachlichen Bereiche zu erkennen. Auch in Deutschland spricht die Grundschuldidaktik nicht mehr von Lese- und Schreiblehrgang, sondern seit Mitte der 1970er Jahre begrifflich zusammengefasst von Schriftspracherwerb.

Das Konstrukt *Literacy*, das sich nicht in der wörtlichen Übersetzung erschöpft, lässt sich kaum in eine enge Definition pressen. Deshalb soll von ähnlichen Begrifflichkeiten ausgehend eine Annäherung an *Literacy* versucht werden, um dann die Konzeption von Literacy zu entfalten, wie sie dieser Arbeit grundgelegt wird.

Dieses Vorgehen erhebt keinen Anspruch auf alleinige Gültigkeit, denn wie bereits erwähnt ist *Literacy* im Deutschen eine relativ neue Vokabel, die in der weiteren Forschung im deutschsprachigen Raum inhaltlich noch konkretisiert werden muss. Sven Nickel (2007: 3) bezeichnet den Begriff als

25 In der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) wird von dem komplexen Begriff *Literacy reading literacy* abgespalten, was angesichts der Verwobenheit von Schrift und Sprache als problematisch erscheint, denn gerade der Begriff *Literacy* steht für ein Konstrukt mit vielfältigen Aspekten. Ist eine Studie daraufhin angelegt, allein die Lesekompetenz zu testen, sollte durchaus auch dieser Begriff verwendet werden.

„etwas schillernd“ und umreißt damit treffend die inhaltliche Vielschichtigkeit, die dahinter steht. Umso wichtiger ist es, *Literacy* als Basisbegriff dieser Arbeit zu definieren und einzugrenzen. In jedem Fall umfasst der Begriff ein weitaus größeres Spektrum, als es nach der wörtlichen Übersetzung den Anschein erweckt. *Literalität, Literarität, Literarische Sozialisation, Lesesozialisation, Lesegenese, Leseerziehung* und die bereits erläuterte *Lese- und Schreibkompetenz* sind Begriffe, die in einem engen Zusammenhang mit *Literacy* stehen. Deshalb werden sie im Folgenden in ihrer Deutungsvielfalt kurz vorgestellt.

- *Literalität* wird häufig als deutsches Synonym für den englischen Begriff *Literacy* verwendet, obwohl einige Autoren darauf hinweisen, dass diese deutsche Übersetzung kaum das gesamte Bedeutungsspektrum von *Literacy* abdecken kann.[26] Annemarie von der Groeben (2001: 6) fasst den begrifflichen Inhalt von *Literalität* als „jegliche schriftsprachliche Kompetenz“ zusammen und steckt damit den Rahmen so weit, dass ihr *Literalitäts*-Verständnis dem Konstrukt *Literacy* sehr nahe kommt. Sven Nickel verwendet in seinen späteren Arbeiten den Begriff *Literalität* im Sinne des Vorhandenseins literaler Kompetenzen ausschließlich in einer Gebundenheit an graphische Zeichen (vgl. Nickel 2007d: 87). Mirja Brandenburg (2006: 11ff.) bezieht *Literalität* dagegen auf den kompetenten Umgang mit Literatur.
- *Literarität*, ein zum Verwechseln ähnliches Wort, wird dem Term *Literalität* verschiedentlich gleichgesetzt, wenn damit das Beherrschen von Schrift als Kulturtechnik gemeint und Schreiben, Lesen und das Entschlüsseln diskontinuierlicher Texte verstanden wird. Nickel (2007d: 87) interpretiert in den Terminus der *Literarität* „die ästhetische Dimension der Ideen und Imaginationen“. Gitta Stagl und Eva Ribants verwenden in ihrer Abhandlung den Begriff *Literarität* „für die Übertragung des englischen Denkkonzepts ‚literacy‘“ (Stagl/Ribants 2010: 3) und meinen damit „ein höchst komplexes Instrumentarium, das sich in der sozialen Praxis bei der Lösung unterschiedlicher Aufgaben entwickelt“ (ebd.: 9). Dazu gehören auch die „unterschiedlichen Rahmenbedingungen der sozialen, sachlichen und individuellen Anwendung von Lesen und Schreiben“ (ebd.: 9). In einer engeren Interpretation umfasst *Literarität* ausschließlich den produktiven Umgang mit Schrift.

26 So bezweifeln beispielsweise Jutta Ecarius und Barbara Friebertshäuser die Tauglichkeit des Begriffs als Übersetzung von Literacy, da Literacy-Competence „nicht allein die elementare Alphabetisierung in Form von Schreib- und Lesefähigkeit, sondern die Fähigkeit zum Verstehen und Formulieren von Texten und schriftlichen Informationen“ zum Ausdruck bringe (Ecarius/Friebertshäuser 2005: 7).

- *Literarische Sozialisation* signalisiert eine Verbindung zu Literatur und bezieht sich auf einen Sozialisationsprozess, der „die Genese des Lesens auf Verhaltensebene“ beschreibt (Graf 2007: 11). Sie umfasst nach Werner Graf „die Bildung der literarischen Dimension einer Persönlichkeit“ und deren „literarischer Rezeptionskompetenz“ (Graf 2007: 16). Hartmut Eggert und Christine Garbe (2003: 10) legen dabei großen Wert auf die „Eigenaktivität“ des Lesers. Nach Sabine Wollscheid (vgl. 2008: 29) geschieht diese Sozialisation konkret durch die Wirkungsweise von Leseinhalten im Rahmen verschiedener Lektüreformen mit ihren unterschiedlichen Funktionen.
- *Lesesozialisation* verbindet *Lesen* mit dem Konstrukt *Sozialisation* und ist somit ebenfalls ein Teil des Prozesses der Persönlichkeitsbildung. „Lesesozialisation […] bezieht sich auf Erwerb und Habitualisierung der Kulturtechnik Lesen“ (Graf 2007: 16), erfordert den Umgang mit Printmedien und erfasst sowohl die Lesefähigkeit als auch die Lesegewohnheiten (vgl. Eggert/Garbe 2003: 7). Sabine Elias (2009: 21) weitet den Begriff aus auf einen „ko-konstruierende[n] Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und unterschiedlicher Modalität.“
- *Lesegenese* bezieht sich ebenfalls auf Gedrucktes, ist „auf die biografische Entwicklung des Lesens zentriert“ (Graf 2007: 15) und schließt das Lesenlernen ein. Den Begriff *Genese der literarischen Rezeption* verwendet Graf, um auch „andere Formen der Vermittlung des Literarischen, insbesondere das Vorlesen“ zu beschreiben (ebd.).
- *Leseerziehung* steht in engem Zusammenhang mit schulischem Lernen und bezieht sich auf absichtsvolle Maßnahmen, die sich auf Lesen beziehen. Diese Maßnahmen beschränken sich nicht nur auf den Erwerb von Lesekompetenz und Textverständnis, sondern können auch die Fremdbestimmung der Textauswahl einschließen (vgl. Rosebrock 1995: 13)

Diese Begriffe weisen in ihren Inhalten zentrale Dimensionen von *Literacy* auf. Will man das Wesen von *Literacy* in seiner Komplexität erfassen, müssen die einzelnen Aspekte verbunden und um weitere Aktivitäten des Lesens, Schreibens und Sprechens ergänzt werden.

Sven Nickel ist einer der Autoren, die sich in neuerer Zeit im deutschsprachigen Raum intensiv mit *Literacy* beschäftigen. Sein Literacy-Konzept umfasst Erzähl-, Lese-, Schreib- und Buchkultur (vgl. Nickel 2007a: 5).[27] *Lite-*

27 Nickel hat 2007 im Rahmen der *Hochschuldidaktischen Handreichungen* der Universität Bremen den Bereich *Literacy* für das Curriculum *Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich* bearbeitet (Nickel 2007a).