

1 **Schriftspracherwerb. Das große Ganze und die kleinen Details: Ein kombiniertes Modell zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen (KOMET-Modell)¹**

Hanna Sauerborn & Stefanie Köb

1.1 **Funktionen von Schrift**

Lesen und Schreiben lernen, schriftsprachliche Kompetenzen erwerben ist ein großer Schritt in der Entwicklung eines Kindes, der ganz neue Horizonte eröffnet. In Orientierung an den Funktionen von Schrift nach Coulmas (1991) sowie Brügelmann und Brinkmann (2016, S. 64) wird die Handlungserweiterung durch Schrift an einigen Beispielen deutlich: Mit Hilfe von Schrift kann sich das Kind auf weiteren Kommunikationskanälen äußern wie z.B. in Briefen, geschriebenen Nachrichten bei Messengern auf dem Handy, es kann E-Mails usw. eigenständig verfassen und empfangen (u.a. kommunikative Funktion von Schrift). Das Kind kann Schrift nutzen, um Gedanken und Ideen durch die Materialität von Schrift zeitüberdauernd festzuhalten und wieder abzurufen (u.a. Distanzierungsfunktion mit Überwindung von räumlicher und zeitlicher Distanz bei zerdehnter Kommunikationssituation (Ehlich 1994). Auch die mnemonische Funktion von Schrift wird erlebbar, z.B. beim Aufschreiben und der Nutzung von Erinnerungshilfen (wie das Notieren der Hausaufgaben, Einkaufszettel usw.). Schließlich wird im schulischen Kontext zudem die epistemische oder heuristische Funktion von Schrift relevant, indem Schrift z.B. genutzt wird, um Gedanken zu präzisieren und beim Schreiben weiterzuentwickeln (Fix 2008, S. 7, der von *Lernen durch Schreiben* spricht). Außerdem dient Schrift der Erreichung von Erkenntnisgewinnen (ebd.), was auch durch die Informationsentnahme beim Lesen von Texten stattfindet. Gerade in der Grundschule ist zudem die ästhetische Funktion von Schrift bedeutsam, nämlich beim Schreiben von Geschichten oder anderen kreativen Schreibenanlässen, ebenso beim Lesen literarischer Texte. So lässt sich konstatieren, dass der Erwerb und die Erweiterung schriftsprachlicher Kompetenzen Lernende in die Lage versetzen soll, kritisch reflektiert für »schriftkulturelle Erfordernisse adäquate Lösungen zu finden, die den jeweiligen sprachlichen, situations- und interaktionsspezifischen Erwartungen entsprechen« (Böhm & Hohenstein 2023, S. 8).

1 Wir bedanken uns bei unseren Kolleg:innen an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg für ihre kritische und konstruktive Rückmeldung zu diesem Beitrag. Der Dank geht an Dr. Christina Bär, Prof. Dr. Hans Lösener und Prof. Dr. Birgit Mesch.

Auf dem Weg zur Beherrschung der Schrift vollzieht das Kind zahlreiche Entwicklungsschritte und baut seine Kompetenzen auf vielen verschiedenen Ebenen aus. Was bei geübten Schreibenden und Lesenden wie von selbst abläuft, stellt im Erwerb die Integration unterschiedlicher, komplexer Teilkompetenzen dar, die wiederum voneinander abhängen und deren Entwicklung und Koordination sich in einem langwierigen Prozess vollzieht.

1.2 Phasen des Schriftspracherwerbs

Viele Modelle beschreiben den Prozess des Schriftspracherwerbs in mehreren Phasen (z. B. Günther 1986, Scheerer-Neumann 2001 und 2003, Spitta 1996, Valtin 1997). Diverse dieser Modelle (z. B. Scheerer-Neumann 2001 und 2003) beziehen sich u. a. auf das von Frith (1986) für den englischsprachigen Raum entwickelte sechsschrittige Modell zum Lese- und Schreiberwerb.

Nach Frith (1986) ist der Zugriff der Kinder zunächst ein *symbolischer*, bei dem ein erstes Verständnis davon entsteht, dass Schrift überhaupt eine bestimmte Bedeutung trägt (Frith 1986, S. 76). Ein Beispiel dafür ist die Aussage eines Kindes über den Namenszug PUKY an seinem Fahrrad: *Da steht Raphael*. Das Kind hat also bereits verstanden, dass Schrift für etwas anderes steht, auch wenn es die tatsächliche Bedeutung nicht so benennt (Sauerborn 2015a, S. 4). Auf den symbolischen Zugriff aufbauend entwickelt sich das *logographische Lesen*, bei dem die Kinder Wörter bzw. Logos anhand markanter Merkmale erkennen. Es folgt das *logographische Schreiben*, bei dem ein Wort wie ein Bild notiert (»gemalt«) wird und zunächst noch kein Bezug zwischen Buchstaben und Lauten vorliegt, wobei die Kinder am Ende dieser Phase z. B. den Anfangsbuchstaben benennen und auch bei anderen Wörtern wiedererkennen können (z. B. *M wie Mathilda* und *M wie Mara*). Durch das Schreiben gewinnen Kinder folglich erste Buchstaben-Laut-Korrespondenzen und können Schrift schließlich in der alphabetischen Phase phonographisch nutzen.

Daran schließt sich das *alphabetische Lesen* an, bei dem buchstabenweise Wörter *erlesen* werden. Hierbei erschließen Kinder zunehmend größere schriftstrukturelle Einheiten (z. B. Silben oder Morpheme) und lesen mit mehr und mehr Lesepraxis schließlich *orthographisch*. Shares Self-teaching-Hypothese (1995, S. 151) besagt, dass Lernende beim phonologischen Rekodieren auf der alphabetischen Stufe ein orthographisches Lexikon im Gedächtnis aufbauen, das es ihnen ermöglicht, zunehmend mehr Wörter durch das häufige Lesen sicher abzurufen. Eine Repräsentation der Wörter ist also im Gedächtnis abgespeichert. Der Weg zum *orthographischen Schreiben* vollzieht sich langsamer als beim orthographischen Lesen und steht nach Frith am Ende der Entwicklung (Frith 1986, S. 79).

Friths Modell wurde für das Englische entwickelt. Bei der englischen Orthographie handelt es sich im Vergleich mit dem deutschen um ein tieferes Schriftsystem (Nübling & Dammel 2006, S. 172). Flache Schriftsysteme (z. B. Spanisch) sind stark phonographisch determiniert, es gibt daher regelmäßige Phonem-Graphem-Korre-

spondenzen (Eisenberg 1996, S. 86). Das Deutsche ist »durch silbenstrukturelle wie morphologische Einflüsse systematisch überformt« (ebd.), hat aber auch einige unmarkierte Graphem-Phonem-Bezüge. Demnach lässt sich das Modell von Frith nicht eins zu eins auf das Deutsche übertragen. Modelle aus dem deutschsprachigen Raum beschreiben aber ebenso sehr ähnliche Phasen (z. B. Günther 1986; Scheerer-Neumann 2001).

Die logographische Phase ergibt sich bei Kindern im Kleinkind- bzw. Vorschulalter aus der Auseinandersetzung mit Schriftzeichen und Logos im Alltag auch ohne schulische Instruktion: Kinder nehmen z. B. das Logo eines Einkaufsladens wahr und können dieses dem jeweiligen Geschäft zuordnen (z. B. »Da ist ein Edeka!«). Auch bei der vorschulischen Beschäftigung mit Schrift (wie beim Schreiben von Namen) können Kinder schon vor der Einschulung den Code der Schrift knacken, was Lenel (2005, S. 66f.) als Buchstabenkonzept bezeichnet. Damit meint sie die Einsicht, dass es einen Zusammenhang von Lauten und Buchstaben gibt. Manche Kinder erreichen auch schon im Vorschulalter die alphabetische Phase, was einzelne Fallbeispiele (z. B. Sauerborn 2015a) zeigen. Der Schritt zur alphabetischen und erst recht zur orthographischen Phase ist jedoch bei den meisten Kindern kein natürlicher Verlauf (im Gegensatz zu den Entwicklungen beim Spracherwerb), sondern Ergebnis schulischer Instruktion.

Die in den genannten Modellen beschriebene Entwicklung von einem logographischen zu einem alphabetischen Zugriff auf Schrift spiegelt die Entwicklung von Kindern ohne einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf wider. Bei Schüler:innen der einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkte können sich teilweise beträchtliche Unterschiede ergeben. So können beispielsweise blinde Kinder im Vorschulalter Schwarzschrift nicht wahrnehmen und haben folglich andere Zugänge zur Schrift (► Kap. 3). Hörgeschädigte Kinder wiederum sehen zwar die sie umgebenden Schriftzeichen, haben jedoch einen anderen oder keinen lautbasierten Zugang zur Schrift, je nach Grad der Hörschädigung. Im Hinblick auf Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung kann es wiederum sinnvoll sein, den überwiegend literal verankerten Zeichenbegriff der dargestellten Modelle um ikonische, also bildhafte Zeichen zu erweitern (► Kap. 4).

Auch wenn Modelle zum Schriftspracherwerb einige Kernerkenntnisse der Lernenden in Bezug auf Schrift aufgreifen wie z. B. den Schritt von einem logographischen zu einem alphabetischen Zugriff auf Schrift, bei dem die Kinder einen Buchstaben-Laut-Bezug herstellen können, müssen die Modelle in ihrer Relevanz für die Schulpraxis und vor allem im inklusiven Deutschunterricht angemessen eingeordnet werden. Neben den bereits genannten Limitationen besteht die Gefahr einer Zirkelschluss-Argumentation. So wird der in den Modellen skizzierte Entwicklungsverlauf oft als Begründung für ein bestimmtes methodisches Vorgehen verwendet, nach dem Kinder zunächst einfache Buchstaben-Laut-Beziehungen (Anlautposition als lautliche Realisierung des jeweiligen Buchstabens, beispielsweise /r/ für <r> wie in Rabe; der Buchstabe <r> taucht aber auch in anderen Positionen im Wort auf und hat dann eine andere lautliche Entsprechung: ['ʁa:bə] (Rabe), [hɛʁts] (Herz), ['fa:tə] (Vater)) lernen und durch Synthese bzw. Analyse lesen bzw. schreiben. Erst in einem zweiten Schritt werden dann orthographische Aspekte vermittelt – deklariert als Abweichung der bereits gelernten lautbasierten Regel (zur Kritik

daran siehe Bredel & Röber 2011, S. 5). Der Verlauf des Schriftspracherwerbs ist jedoch nicht natürlich, sondern von (schulischer) Instruktion geprägt. Die Entwicklung spiegelt folglich, welche Sicht auf Schrift im Anfangsunterricht vermittelt wird: Ein lautorientiertes Vorgehen (»Schreib, wie du sprichst/hörst!«) führt zunächst zu einem lautbezogenen Verständnis von Schrift. So sind die Schreibungen in Abbildung 1.1 auch Resultat des Unterrichts, den das Kind erfährt (► Abb. 1.1).

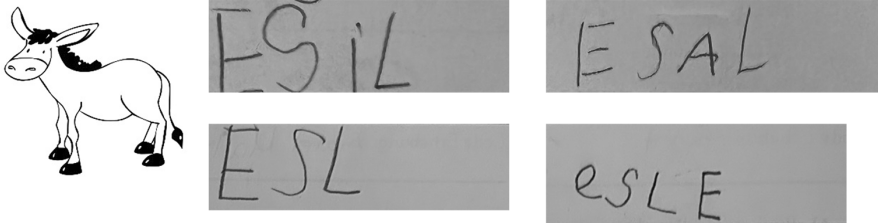


Abb. 1.1: Vier Schreibvarianten des Wortes *Esel* von vier Kindern (Klasse 1 nach vier Monaten Schule; Vorlage gezeichnet von Manuela Ostadal)

Gerade die beiden linken Schreibungen (*ESIL und *ESL) weisen einen starken Bezug zur gesprochenen Sprache auf. Bei den rechten Schreibungen zeigt sich, dass das Kind noch keine Einsicht in den Aufbau von Reduktionssilben gewonnen hat, aus welchem sich die Schreibung des Vokalgraphems <e> am Beginn des Silbenreims ergibt. Bei einer Analyse des Prozesses beim Schreiben könnte möglicherweise auch beobachtet werden, dass das Kind alle Laute identifiziert, jedoch beim Schreiben dann die Reihenfolge vertauscht.

Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung der Prozessebene ist das Folgende: Ein Junge schreibt Ende Klasse 1 das Wort *Kühe* auf. In früheren Schreibungen wechselt er auf der Buchstabenformebene das *j* mit dem *l*. Er lautiert das Wort *Kühe* als ['ky:jə] und möchte diese Wortform notieren. Da er jedoch für den Buchstaben *j* die Lautgestalt /jə/ abgespeichert hat und damit wiederum die Buchstabenform des *l* verknüpft hat, schreibt er schließlich *kül, was in seinem Denken jedoch die Form für ['ky:jə] ist (► Abb. 1.2).



Abb. 1.2: Schreibung des Wortes *Kühe* (Ende Klasse 1; Datenerhebung Annika Greiss, Datenauswertung Lea Hartmann; beide Masterstudentinnen an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg 2024)

Würde nur das Produkt analysiert werden, wäre die Wortform eindeutig falsch. Mit dem Wissen um den Prozess und die Gedanken des Kindes ergibt sich eine neue Interpretation des Geschriebenen und entsprechend auch ein anderer Ansatz zur Förderung. An den Beispielen wird eine weitere Limitation von Modellen zum Schriftspracherwerb deutlich, die nur das Produkt als Basis der Analyse heranziehen

können: Aus der Beobachtung des Prozesses beim Schreiben von Wörtern oder beim Sprechen über die Wörter mit dem Kind lassen sich oft weitere Schlüsse über die Denkprozesse der Kinder ziehen.

Eine andere Modellierung des Anfangsunterrichts zum Lesen und Schreiben kann im Vergleich zu einem lautorientierten Vorgehen zu einem in bestimmten Aspekten abweichenden Lernverlauf führen. So kann beobachtet werden, dass Kinder, bei denen von Anfang an die Aufmerksamkeit auf bestimmte schriftstrukturelle Phänomene (u. a. abhängig vom Aufbau der betonten bzw. unbetonten Silbe in trochäischen Simplizia) gelenkt wird, schon früh im Verlauf der ersten Klasse Wörter, die das jeweilige Phänomen enthalten, richtig schreiben bzw. die richtige Schreibung herleiten können. Dabei geht es z. B. um die gerade genannte Schreibung der Reduktionssilbe mit dem Graphem <e>, wie die eigenständig in die Wörterburg notierte Beispielschreibung des Wortes *Maler* einer Schülerin der ersten Klasse mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen (► Abb. 1.3) zeigt.



Abb. 1.3: Eigenständige Schreibung mit Reduktionssilbe einer Schülerin mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Ende Klasse 1 (Vorlage gezeichnet von Manuela Ostadal)

Die Schülerin verschriftet den a-Schwa in der Reduktionssilbe bereits mit <e> und <r>, da sie gelernt hat, dass im kleinen Tor immer ein <e> stehen muss und der a-Schwa entsprechend verschriftet wird. Ebenso gewinnen Kinder bei einem graphematisch orientierten Unterricht noch im ersten Halbjahr der ersten Klasse Einsicht in die <ie> oder <ß>-Schreibung (► Abb. 1.4, ► Abb.1.5).



Abb. 1.4: Eigenständige Schreibung des Wortes *Biene* (Junge, sieben Jahre, Herkunftssprache Türkisch) Mitte Klasse 1



Abb. 1.5: Eigenständige Schreibung des Wortes *FüBe* (Junge, sieben Jahre alt, Herkunftssprache Albanisch) Ende Klasse 1

Die Einordnung der Leistungen von Kindern bei der Schriftproduktion in ein gängiges Phasenmodell ist bei einer graphematisch orientierten Schriftvermittlung daher nur zum Teil möglich, da orthographische Elemente viel früher zu erwarten sind. Wie und wann sich die in den Phasenmodellen beschriebenen Phasen ausgestalten, hängt folglich unter anderem vom Unterricht ab.

Bei der Einordnung von Schreibungen in ein Modell muss zudem die Komplexität des Wortes selbst mitberücksichtigt werden, um die Leistung des Kindes entsprechend einordnen zu können. In Abbildung 1.6 sind Schreibungen eines Kindes zu vier Zeitpunkten im ersten Schuljahr abgebildet (► Abb. 1.6). Die Schreibungen wurden in das Stufenmodell nach Valtin (1997) eingeordnet.

	T0 Oktober	T1 November	T2 Dezember	T3 Januar
eigener Name	LUCIA	-	-	-
	o	P	NA2	NASE
	o	o	E2	ESEL
	o	O	O	UFU
	o	o	WV	WAL
	-	R	l	SALAT
Stufen nach Valtin 1997, S. 83	2: Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale	2: Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale	3: Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	4: Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung 5: Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente (z.B. -en)

Abb. 1.6: Einordnung von Schreibungen eines Kindes in das Stufenmodell von Valtin (1997), Darstellung von Marie Müller, Masterstudentin an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg (WS 2023/24)

Wenngleich die Einordnung der isolierten Schreibungen von T3 in Anlehnung an die Kategorisierung von Valtin durchaus plausibel ist, ergeben sich für andere Schreibungen des Kindes zum gleichen Messzeitpunkt deutlich weniger Hinweise auf Stufe 5 bzw. 4 (► Abb. 1.7).



Abb. 1.7: Schreibung weiterer Wörter zum Messzeitpunkt T3

Möglicherweise entstanden manche Unsicherheiten beim Schreiben der Wörter dadurch, dass das Kind bestimmte Buchstaben zu diesem Zeitpunkt noch nicht gelernt hatte. Bei dem Wort *Sonne* ist der Vokal der Hauptsilbe jedoch bereits bekannt (siehe Schreibung T1 und T2 für *Ufo*), im Vergleich zum Wort *Ufo* handelt es sich allerdings beim Wort *Sonne* um eine betonte Hauptsilbe mit Kurzvokal, die Buchstaben-Laut-Zuordnung ist in diesem Fall anspruchsvoller. Die Schreibungen aus Abbildung 1.7 wären eher auf Stufe 3 oder 4 zu verorten. Eine eindeutige Zuordnung des Entwicklungsstands des Kindes in das Modell ist folglich kaum möglich. Gerade auf der alphabetischen Stufe bzw. bei Valtin auf Stufe 4 und 5 ist eine deutlich detailliertere Sichtweise nötig, die auch die Struktur der zu schreibenden Wörter berücksichtigt.

Wie in diesem Abschnitt deutlich wird, versuchen Modelle zum Schriftspracherwerb vor allem das Schreiben auf Wortebene abzubilden, es geht also um die Entwicklung eines orthographischen Bewusstseins. Auch wenn sich die Modelle auf das Lesen übertragen lassen (z. B. Scheerer-Neumann 2001), wird dabei auch nur das Lesen auf der Wortebene berücksichtigt (ebd., S. 72). Durch die stark wortbezogene Orientierung der Modelle kann in der Rezeption derselben zudem eine eingeschränkte Sicht auf den Schriftspracherwerb und auf das, was Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen leisten, stattfinden. Schriftspracherwerb ist weitaus mehr als das Lesen und Schreiben von Wörtern.

Gerade die frühen Zugänge zur Schrift werden in vielen Modellen zum Schriftspracherwerb vor allem mit dem Erkennen von Symbolen und dem logographischen Lesen beschrieben (z. B. Scheerer-Neumann 2001, S. 72). Wie die Forschung zur Early Literacy zeigt (z. B. Sauerborn 2015 a/b), beinhalten diese frühen Zugänge zur Schrift jedoch weitaus mehr: u. a. ein Verständnis davon, dass das Geschriebene z. B. Vorstellungen abbildet, dass aus dem Geschriebenen Gedanken eines Senders vom Empfänger entschlüsselt werden können usw.

Für die Schule relevant ist außerdem die Frage, welcher Nutzen sich aus den Modellen für förderdiagnostische Zwecke ergibt. Die Feststellung, ein Kind befände sich in der alphabetischen Phase, ist, wie gerade dargestellt, zu grob, um daraus unmittelbare Ziele für die weitere Förderung abzuleiten. Zwar gibt zum Schreiben auf Wortebene die Darstellung von Dehn (2000) eine relativ differenzierte Sicht,

zum Lesen leistet dies Scheerer-Neumann (2001). Allerdings gibt es diverse weitere Herausforderungen beim Schriftspracherwerb im weiteren Sinne, die sich aufgrund verschiedener Dispositionen bzw. Vorerfahrungen und ebenso aus der Erwerbsaufgabe an sich (z. B. eine Geschichte schreiben, einen Text lesen usw.) ergeben können und einen über die Modelle hinausgehenden Blick auf den Schriftspracherwerb erforderlich machen. Aus didaktischer Sicht bedarf es folglich einer weiteren Ausdifferenzierung der Modellierung des Schriftspracherwerbs (Hoffmann-Erz 2024, S. 103). Dies gilt umso mehr, wenn man den Schriftspracherwerb von Kindern begleitet, bei denen der Lernverlauf in einem oder mehreren Bereichen anders verläuft. Zu nennen sind z. B. Kinder mit Sehbehinderung oder hörgeschädigte Kinder oder Kinder mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Förderangebot im Bereich Lernen oder Geistige Entwicklung sowie Kinder, die die Unterrichtssprache Deutsch gerade erwerben oder noch nicht so beherrschen wie andere Kinder. In diesen Fällen müssen Ressourcen sowie mögliche Hürden bei allen Erwerbsfacetten identifiziert werden, um angemessene Lernangebote unterbreiten zu können. Eine differenziertere Darstellung der verschiedenen Teilbereiche bildet dafür die Basis und wird im folgenden Kapitel erläutert.

1.3 Teilbereiche des Schriftspracherwerbs

Im KOMET-Modell (*kombiniertes Modell zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen*) werden verschiedene Teilbereiche des Schriftspracherwerbs stark vereinfacht aufgeschlüsselt.

Kernaspekte schriftsprachlicher Kompetenzen (*Schriftproduktion, Textproduktion, Leseverstehen und Lesefertigkeiten*) werden im oberen Bereich des Modells dargestellt. Lesen und Schreiben sind dabei getrennt aufgeschlüsselt, dennoch können beide Kompetenzbereiche weder im Erwerb noch in der Ausführung zwangsläufig getrennt betrachtet werden. Im Hinblick auf das Lesen- und Schreibenlernen zeigt sich dies daran, dass beide Kompetenzbereiche eine gemeinsame Basis haben (z. B. Erwerb der Phonem-Graphem- bzw. Graphem-Phonem-Korrespondenzen, Einsicht in das Schriftsystem etc.), zudem begünstigen sich die beiden Tätigkeiten im Erwerb (Frith 1986) und auch bei der automatisierten Ausführung (Graham 2020). Mesch (2017) skizziert verschiedene Studien zum Verhältnis von Lese- und Schreibfähigkeit und schlägt vor, beim Lesen prototypische Muster zu aktivieren und durch Analogiebildung auch beim (Recht-)Schreiben nutzbar zu machen (ebd., S. 17).

Innerhalb der Bereiche des Schreibens und des Lesens wird im KOMET-Modell jeweils eine weitere Unterteilung vorgenommen: Beim Schreiben wird in Anlehnung an Bachmann und Becker-Mrotzek (2017, S. 28) zwischen Schrift- und Textproduktion, beim Lesen zwischen Lesefertigkeit und Leseverstehen (Richter & Müller 2017) unterschieden. Im Hinblick auf den Schriftspracherwerb ist die Unterscheidung von Schrift- und Textproduktion gewinnbringend: Bereits im Vorschulalter können Kinder oral Texte produzieren und z. B. einer schreibenden Per-

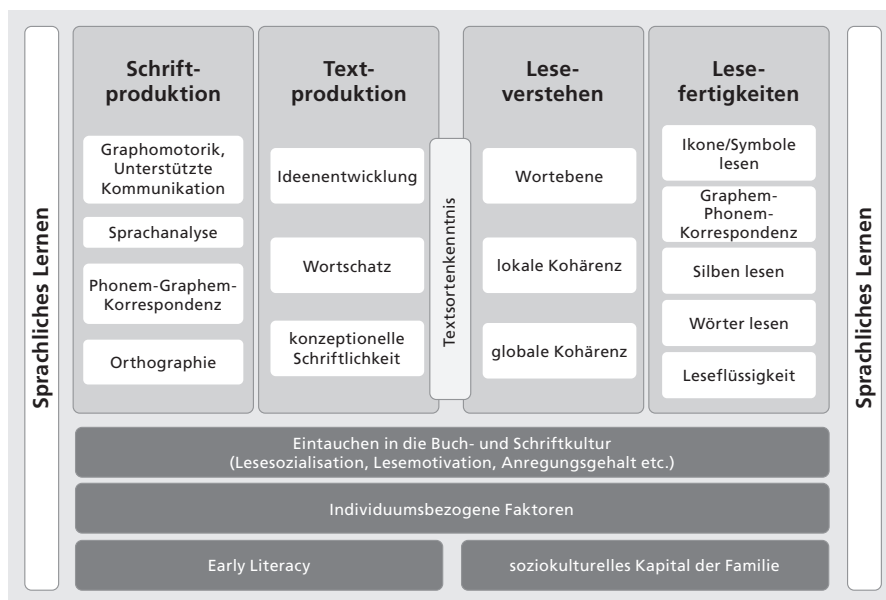


Abb. 1.8: Kombiniertes Modell zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen (KOMET-Modell, aufbauend auf Sauerborn 2023, S. 51)

son (Merklinger 2011; Sauerborn 2015b) oder mit Hilfe eines Geräts mit Spracherkennung Texte diktieren (Köb et al. 2023), im Sinne einer Textproduktion ohne Schriftproduktion (s.u.). Außerdem sind viele Übungen in der frühen Phase des Anfangsunterrichts reine Schriftproduktionsaufgaben, wie z.B. beim Schreiben einzelner isolierter Wörter. Dennoch sollte der Schriftspracherwerb nicht auf den Erwerb von Wörtern beim Lesen und Schreiben beschränkt werden.

Auch beim Lesen liegt in den frühen Phasen des Anfangsunterrichts der Fokus vor allem auf dem Ausbau der Lesefertigkeiten. Das Leseverstehen auf der Wort- und Satzebene ist dabei durchaus relevant, Textverstehen auf der globalen Kohärenzebene beim Lesen hingegen erst nach Erwerb der basalen Lesefertigkeiten (auf der Textebene Leseverstehen nicht ohne Lesefertigkeit, auf der Wortebene wäre dies z. B. bildunterstützt bzw. mit einem logographischen Zugriff auf Schrift durchaus möglich). Dennoch spielt der Ausbau des rezeptiven Sprachverstehens durch das Zuhören von Anfang an eine große Rolle, ebenso das Eintauchen in fiktive Welten usw.

Neben einer Beschäftigung mit den Teilbereichen des Schriftspracherwerbs ist es für didaktische Zwecke ebenso wichtig, individuumsbezogene Faktoren in den Blick zu nehmen, welche im unteren Bereich des Modells grau aufgeführt werden. Marx (2007, S. 38; ► Tab. 1.1) unterscheidet zwischen internalen und externalen Faktoren: Zu den externalen Faktoren zählt er »den Umgang mit Schrift in der Familie, die im Kindergarten erfahrenen Anregungen oder auch den Erstleseunterricht« (ebd.). Es handelt sich also um Faktoren, die die Umwelt des Kindes betreffen. Bei den internalen Faktoren berücksichtigt Marx wiederum z. B. die Sprachentwicklung oder

Gedächtnisentwicklung (ebd.), dies sind also Kompetenzen bzw. Kapazitäten, die beim Individuum selbst liegen. Die Early Literacy setzt sich nach dem dem KOMET-Modell zugrunde liegenden Verständnis (s.u.) sowohl aus internalen Faktoren (Dunst et al. 2006; Sauerborn 2015a/b) als auch externalen Faktoren zusammen (Hurrelmann et al. 1993; Muratović 2015) und weist zudem Zusammenhänge mit dem soziokulturellen Kapital der Familie auf (Hertel et al. 2010).

Gerahmt werden die Teilbereiche des Schriftspracherwerbs im oberen Bereich des Modells sowie die individuumsbezogenen Aspekte (unten im Modell) vom sprachlichen Lernen, das Bezüge zu allen Elementen des Modells aufweist. Innerhalb der Begriffstrias *Sprachkompetenz*, *sprachliche Bildung* und *sprachliches Lernen* kann der Begriff des sprachlichen Lernens als Aneignung, Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung von Sprachkompetenz im Rahmen von expliziter (schulischer) und impliziter (nonformaler) sprachlicher Bildung verstanden werden, die jedoch auch im schulischen Kontext stattfinden kann. In Anlehnung an Becker-Mrotzek und Roth (2017, S. 20) wird Sprachkompetenz als dynamisches Konstrukt aus Entwicklungs- und Bildungsprozessen aufgefasst, innerhalb derer dispositionell verfügbare Fähigkeiten entfaltet und von sprachlicher Sozialisation und sprachpädagogischen Einwirkungen beeinflusst werden, so dass Sprachkompetenz immer »sowohl ein Sein und demnach – je nach Entwicklungs- und Bildungsstand unterschiedlich – immer schon vorhanden als auch [...] ein Sollen, d. h. ein Bildungsziel« darstellt (ebd.). Sprachliche Bildung kann sowohl gezielt und systematisch angelegt im Kontext schulisch-institutionalisierter Prozesse (ebd.) als auch implizit, beispielsweise im familiären Alltag (Topalovic & Settineri 2023, S. 16), aber auch in nonformaler Interaktion in der Schule verortet werden.

Der Begriff des *sprachlichen Lernens* unterstreicht, dass die Auseinandersetzung mit Sprache in ihrer Vielfältigkeit zu einem dynamischen Ineinandergreifen stetiger Entdeckungen und neuer Erkenntnisse führt und als lebenslanger Prozess verstanden wird (Becker-Mrotzek et al. 2023, S. 10), der von hoher Bedeutung ist, beispielsweise auch für das literarische Lernen (Topalovic & Settineri 2023, S. 9) bzw. für das Lernen in vielen anderen Bereichen, in denen das Lernen ohne Sprache nicht denkbar wäre.

Die folgenden Ausführungen greifen die einzelnen Bereiche des KOMET-Modells auf und diskutieren diese entlang aktueller fachwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektiven, wobei zunächst weitgehend vom Schriftspracherwerb eines Regelgrundschulkindes ausgegangen wird. Unter dem durchaus diskutablen Konzept des Regelgrundschulkindes verstehen wir ein Kind, das die Anforderungen in der Schule, die sich z. B. in den Aufgaben der Lehrwerke spiegeln, altersangemessen bewältigen kann. In der Regel sind damit Anforderungen eines Unterrichts gemeint, der auf Kinder ausgerichtet ist, welche die Unterrichtssprache Deutsch so beherrschen, dass keine sprachlichen Schwierigkeiten auftreten (vgl. muttersprachlicher Deutschunterricht im Sinne von Hildebrand 1954, S. 32ff.). Dass das Bild vom Regelgrundschulkind auf eine Klasse übertragen weder zeitgemäß noch praxistauglich ist, ist den Autorinnen bewusst. Ebenso sollte der Deutschunterricht nicht muttersprachlich deutsch konzipiert sein, sondern an der sprachlichen Vielfalt der Lernenden ausgerichtet werden (Mesch & Sauerborn 2024). Die Schablone eines Regelgrundschulkindes wird dennoch verwendet, um im weiteren Verlauf des Buchs eine