

Stefanie K. Sachse

# Das mehrdimensionale Interaktionsmodell des Schriftspracherwerbs (MIAS)

## Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird ein neues Schriftspracherwerbsmodell vorgestellt: das mehrdimensionale Interaktionsmodell des Schriftspracherwerbs (MIAS). Grundlagen bilden die Emergent Literacy-Auffassung, das heißt, dass nicht von Voraussetzungen für Angebote rund um Schrift ausgegangen wird, sowie die Literacy-Auffassung, die auch in den PISA-Untersuchungen Verwendung findet. Entsprechend werden u. a. Erfahrungen mit und der Gebrauch von Schrift in verschiedenen Alltagskontexten und mit verschiedenen Absichten betrachtet, evidenzbasierte Angebote und lebenslanges Lernen. Es werden vier Dimensionen (Lesen als Praxis, Schreiben als Praxis, subjektbezogene Dimension, Form-Dimension) und fünf Phasen beschrieben. Ziel ist es, einen Überblick über verschiedene Aspekte des Schriftspracherwerbs vorzulegen.

In der Literatur und in der Ausbildung von Lehrkräften wird bei Einführungen zum Schriftspracherwerb der Fokus oft auf das Lesen- und Schreibenlernen von Wörtern gerichtet, meist unter Bezug auf Stufenmodelle (Übersicht bei Mayer, 2014). Das Lesen- und Schreibenlernen von Wörtern ist zwar eine zentrale Aufgabe im Schriftspracherwerb, aber zum Schriftspracherwerb gehört weit mehr. Kinder lernen beim Vorlesen Geschichten zu verstehen, sie lernen Stifte zu verwenden und den Gebrauch von Schrift in verschiedenen Alltagskontexten. Kinder mit Beeinträchtigungen der körperlich-motorischen und geistigen Entwicklung sind hier auf umfassende Unterstützung angewiesen. Während sich in der Didaktik die Betrachtung verschiedener Bereiche des Deutschunterrichts etabliert hat (KMK, 2022), fehlt bisher ein Überblicksmodell, das die verschiedenen Bereiche bzw. Dimensionen so abbildet, dass auf der Grundlage Angebote geplant und reflektiert werden können. Ein solches Überblicksmodell ist das mehrdimensionale Interaktionsmodell des Schriftspracherwerbs (MIAS), das im vorliegenden Beitrag vorgestellt wird. Grundlagen bilden die Emergent Literacy-Auffassung sowie verschiedene Aspekte aus den OECD/PISA-Veröffentlichungen zu den Themen

Lesekompetenz, Leseverstehen und Literacy (z. B. Fokus auf die Teilhabe an schriftsprachlichen Tätigkeiten, auf die Funktionen von Schrift, auf den kompetenten Schriftsprachgebrauch in verschiedenen Kontexten, die eigenen Ziele beim Lesen, Selbstbild, kommunikatives Schreiben, lebenslanges Lernen; OECD, 2019, 2025; Harrison et al., 2025). Durch die Integration von Aspekten aus den Stufenmodellen (Mayer, 2014; Valtin & Sasse, 2018) wird auch das „technische“ Lesen- und Schreibenlernen bzw. die Formseite berücksichtigt.

Ein Zusammenführen des Schriftspracherwerbsmodells mit der Emergent-Literacy-Auffassung ist mit der zentralen Herausforderung verbunden, dass nach der Emergent-Literacy-Auffassung nicht von Stufen der Entwicklung, sondern von individuellen Lernwegen ausgegangen wird (Erickson & Koppenhaver, 2020). Gleichzeitig ist es sowohl für Curricula, die diagnostische Einschätzung als auch für die Forschung, Lehre und Praxis hilfreich, wenn ein Überblick über verschiedene Aspekte und Phasen des Schriftspracherwerbs gegeben werden kann. Um auch konzeptionell auf diese Herausforderung zu reagieren, wird von Entwicklungsskizzen gesprochen.

Im ersten Teil des vorliegenden Beitrags werden die konzeptionellen Grundlagen zusammengetragen. Im zweiten Teil werden das MIAS-Modell mit den Phasen, den vier Dimensionen und Entwicklungsskizzen vorgestellt, Informationen zur Entwicklung des Modells sowie zum weiter ausdifferenzierten MIAS-Beobachtungsbogen gegeben.

## Grundlagen des MIAS-Modells

### Überblick

Zum Schriftspracherwerb gehört weit mehr als das technische Lesen- und Schreibenlernen von Wörtern: Kinder lernen viel über den Gebrauch von Schrift, über Schriftkultur. Sie lernen Stifte und eine Tastatur zu verwenden, entwickeln ihre Handschrift, lernen, sich schriftlich und adressatenbezogen auszudrücken etc. Häufig

werden bei der Betrachtung des Schriftspracherwerbs jedoch nur ausgewählte Aspekte thematisiert, z.B. wenn im Studium oder Referendariat die Einführung in den Schriftspracherwerb anhand des Stufenmodells erfolgt, werden vorrangig Schritte hin zum Lesen und Schreiben von Wörtern betrachtet. Im MIAS-Modell werden verschiedene Dimensionen integriert, um einen Überblick über den Schriftspracherwerb zu geben.

### Unterscheidung des frühen und konventionellen Schriftspracherwerbs

Der Schriftspracherwerb wird als ein Kontinuum verstanden: die frühen Phasen werden als der frühe Schriftspracherwerb bezeichnet (Emergent Literacy) und die späteren Phasen als der konventionelle Schriftspracherwerb. Der konventionelle Schriftspracherwerb baut auf den Emergent-Literacy-Erfahrungen auf. Im Fokus steht von Anfang an Schrift („print-literacy“, Erickson & Koppnhaver, 2020) – kein erweiterter Lesebegriff, nicht das „Lesen“ von Bildern oder Symbolen oder Ähnliche (Terfloth & Bauersfeld, 2019).

### Umfeld, Angebote, Interaktionen

In allen Phasen beeinflussen verschiedene Rahmenbedingungen den Schriftspracherwerb und den Schriftsprachgebrauch der Kinder und Jugendlichen. Das sind beispielsweise die bereitgestellten Angebote des Umfelds, die Interaktionen, die sich beim alltäglichen Gebrauch von Schrift ergeben, die Art der Einbindung der Kinder, aber auch die Bildungsangebote, die Qualität des Unterrichts oder der Ausbildung und viele weitere.

### Frühe Phasen und Emergent Literacy-Auffassung

Im Fokus des MIAS-Modells stehen zunächst die frühen Phasen des Schriftspracherwerbs – diese werden auch als „Emergent Literacy“ bezeichnet. Emergent Literacy beschreibt die Verhaltensweisen, Erfahrungen und Einsichten, die dem technischen Lesen- und Schreibenlernen vorausgehen und in die Entwicklung konventionellen Lesens und Schreibens münden (Sulzby et al., 1993). Die Kinder sammeln frühes Wissen über Schrift, sie demonstrieren frühe schriftsprachliche Fähigkeiten wie das Blättern in die richtige Richtung und die Kinder nehmen sich selbst als kompetent wahr (Rhyner et al., 2009; Sénéchal, 2001). Diese Einsichten und Erfahrungen sind genauso wichtig, wie spätere konventionelle schriftsprachliche Fähigkeiten (Niedermann & Sassenroth, 2022; Clay, 1966).

Die zentralen Aussagen der Emergent Literacy-Auffassung lauten (basierend auf Erickson & Koppnhaver, 2020):

- Die Fähigkeiten zu sprechen und zu verstehen, zu lesen und zu schreiben, entwickeln sich gleichzeitig und beeinflussen sich gegenseitig (Teale & Sulzby, 1986).
- Kein Bereich ist wichtiger als ein anderer oder geht einem anderen voraus.
- Es wird betont, dass die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bereits früh im Leben der Kinder beginnt, sofern Angebote unterbreitet werden. Hier ist das Umfeld gefordert: Vorlesen, Stifte zur Verfügung stellen, zeigen, was man mit Stiften

machen kann, wie man den Namen auf ein Bild schreibt und erklären, warum das eine gute Idee sein kann.

- Von Seiten der Kinder sind keine Voraussetzungen zu erfüllen.
- Erfahrungen mit der Funktion von Schrift werden als genauso wichtig wie Erfahrungen mit der Form von Schrift angesehen (Rhyner et al., 2009). Mit der Form von Schrift sind die Formen der Buchstaben und die Schreibungen der Wörter gemeint. Beispiele für Funktionen von Schrift sind, dass etwas aufgeschrieben werden kann, um es nicht zu vergessen (Einkaufszettel), oder dass auf dem Essensplan steht, was es zu essen gibt.

Manche Kinder kommen mit ca. 1000 Stunden (Erickson & Koppnhaver, 2020) ganz unterschiedlicher Erfahrungen mit Schrift in die Schule: Kinder, die laufen, sprechen, hören, sehen, zeigen, fragen, Stifte und Bücher nehmen können, deren Umfeld viele Modelle für die Verwendung von Schrift bietet, machen viele Erfahrungen scheinbar nebenbei. Kinder mit zum Teil schweren Beeinträchtigungen, die viele dieser Erfahrungen nicht so einfach sammeln können, sind hier deutlich benachteiligt, wenn das Umfeld nicht entsprechende Adaptionen vornimmt:

- ...wenn Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung nicht mit Gebärdensprache erläutert wird, was vorgelesen wird,
- ...wenn Kinder ohne Lautsprache keine Möglichkeit haben, sich an den Gesprächen über Geschichten zu beteiligen,
- ...wenn Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen nicht mit Stiften experimentieren können.

Auch Kinder aus soziökonomisch benachteiligten Kontexten können aufgrund verschiedener Rahmenbedingungen deutlich weniger Erfahrungen mit Schrift haben. Auch Kinder, die die Sprache der Einrichtung noch nicht lange sprechen, können hier auf Unterstützung angewiesen sein. Die PISA-Studien belegen die gravierenden Auswirkungen dieser Unterschiede und dokumentieren die bislang unzureichenden Erfolge bildungspolitischer Maßnahmen zur Schließung dieser Bildungslücke (zusammenfassend bei Harrison et al., 2025). In diesem Kontext wird in einem EU-Report zum Thema „Effective Literacy Teaching Practices“ eines Expertengremiums um Harrison (2025, 44) auch der Emergent-Literacy-Ansatz empfohlen und die Abkehr von der traditionellen Sicht der sogenannten „Reading Readiness“ beschrieben. Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, dass Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Entwicklung „bereit sind“ für den Schriftspracherwerb. Im EU-Report heißt es dazu:

„the once prevalent concept of ‚reading readiness‘ [...] has been replaced by the insight that children develop ideas about function and features of written language from an early age“ (zur Gegenüberstellung von Reading Readiness und Emergent Literacy: Bernasconi & Sachse, 2025, S.9).

### PISA und Literacy

Das neue Modell basiert auch auf den PISA-Ausführungen zu Literacy und Lesekompetenz. Literacy bezeichnet all jene schriftbezogenen Fähigkeiten und Tätigkeiten, die für die reale Lebensbewältigung und für die Teilhabe am kulturellen Leben notwendig sind (in Anlehnung an Artelt et al., 2001). Relevant ist hier unter

anderem der Fokus auf Teilhabe. In der Definition der Lesekompetenz wird deutlich, welche Ziele angestrebt werden:

„Lesekompetenz ist die Fähigkeit, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu evaluieren, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD, 2019, S. 38).

Weitere relevante Aspekte sind das lebenslange Lernen, die Einstellung zum Lesen sowie die Integration ins tägliche Leben:

„Vor dem Hintergrund einer lebenslangen Lernperspektive ist es vor allem auch die Einstellung zum Lesen, die zu einer regelmäßigen Praxis und Integration des Lesens ins tägliche Leben führt (Artelt et al., 2001, S. 73).

### Spätere Phasen

Im Modell werden exemplarisch auch Ziele aus den späteren Phasen des Schriftspracherwerbs – oder besser: „der weiteren Entwicklung“ beschrieben. Dabei wird zum einen deutlich, welche Aufgaben Bildungsinstitutionen auch nach dem Anfangsunterricht und auch außerhalb des Deutschunterrichts haben. Zum anderen können solche Ziele bei der Gestaltung der Angebote auf dem Weg dahin eine hilfreiche Orientierung bieten. Beispielsweise wenn in den späteren Phasen Mehrsprachigkeit als Ressource erlebt und genutzt werden soll, indem z. B. Nachrichten in anderen Sprachen gelesen und entsprechend der Konventionen geschrieben werden, dann hat das Auswirkungen auf die aktuelle Praxis, die Lernkultur und den Umgang mit verschiedenen Sprachen (Ling, 2025).

## Das MIAS-Modell

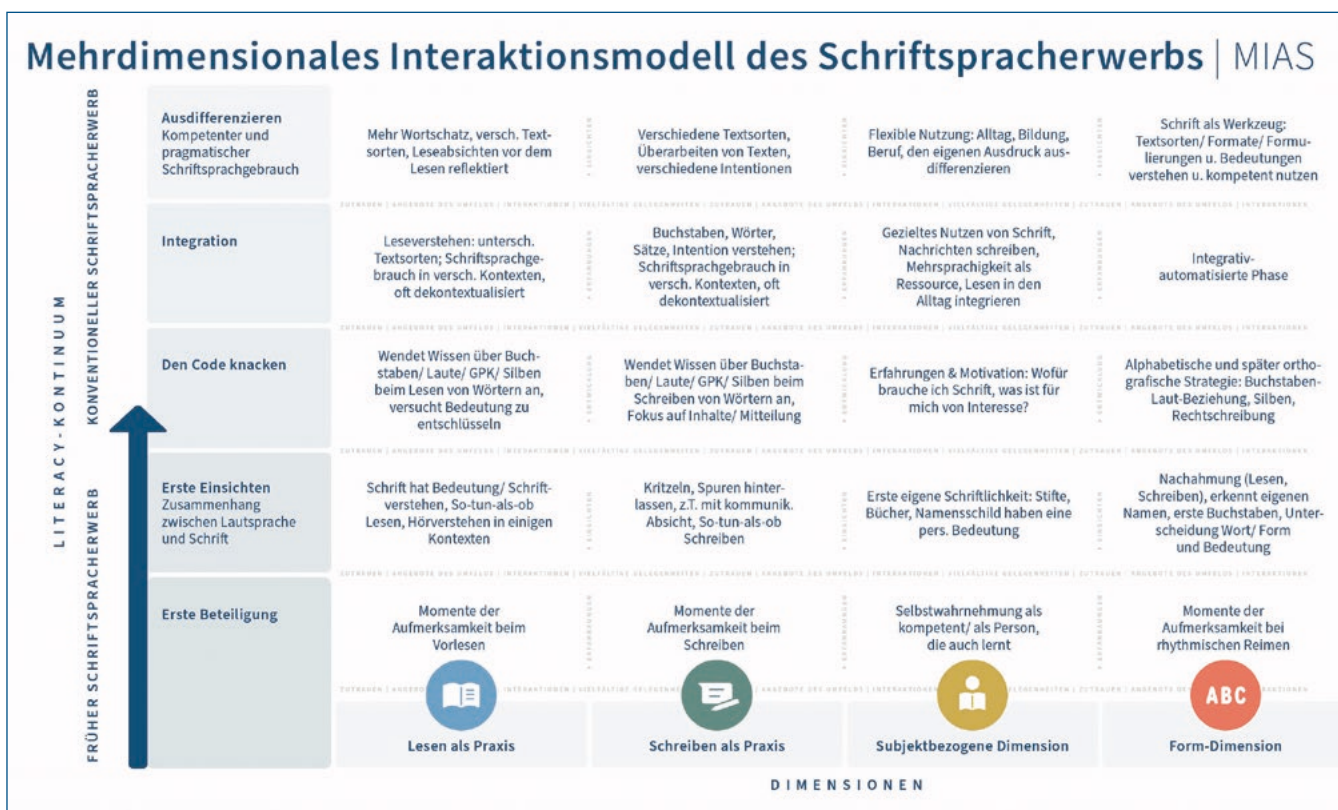
Das MIAS-Modell besteht aus mehreren Dimensionen, die sich gleichzeitig entwickeln und gegenseitig beeinflussen (interagieren). Nicht nur aus diesem Grund heißt das Modell „Interaktionsmodell“. Der Name wurde auch gewählt, weil den Interaktionen mit dem Umfeld so viel Bedeutung zukommt – sowohl im frühen Schriftspracherwerb (Clay, 1966) als auch später, wenn Jugendliche und Erwachsene im Austausch mit Lehrkräften z. B. lernen, Verstehensstrategien beim Lesen neuer Textformate oder bestimmte Formulierungen und deren Bedeutung beim Schreiben neuer Texte zu verwenden (z. B. Ausbildung, Studium, beim Schreiben von Förderplänen oder Arbeitszeugnissen: „Er hat sich stets sehr bemüht“).

Folgende vier Dimensionen werden betrachtet (siehe Abb. 1):

- Lesen als Praxis,
  - Schreiben als Praxis (beide mit Fokus auf die Funktionen von Schrift, auf den Gebrauch von Schrift im Alltag),
  - die subjektbezogene Dimension (persönliche Bedeutung von Schrift, Lesen und Schreiben als Teil der eigenen Entwicklung, Schrift als persönlicher Ausdruck)
  - die Form-Dimension (mit Fokus auf phonologische Bewusstheit, Buchstaben und Laute, Graphem-Phonem-Korrespondenzen, alphabetische Strategie/Silben, das technische Lesen- und Schreibenkönnen von Wörtern, Leseflüssigkeit usw.).

Die Phasen des Schriftspracherwerbs nach dem MIAS-Modell lauten:

- erste Beteiligung an schriftsprachlichen Tätigkeiten (besonders relevant für Kinder mit schwerer Beeinträchtigung),



- erste Einsichten in die Zusammenhänge zwischen Lautsprache und Schrift,
- den Code knacken (die alphabetische Strategie verstehen und anwenden lernen),
- die Integration von Fähigkeiten, Strategien, (Vor-)Wissen, aber auch die Integration des Lesens und Schreibens in den Alltag sowie
- das Ausdifferenzieren der Fähigkeiten (Weiterentwickeln eines kompetenten und pragmatischen Schriftsprachgebrauchs).

Diese Beschreibungen basieren auf umfassenden Literaturrecherchen sowie auf Beobachtungen von Kindern mit und ohne Behinderungen (siehe auch Pierce et al., 2005). Der Fokus auf die parallele Entwicklung der verschiedenen Dimensionen unterscheidet sich von anderen Darstellungen, die – stark vereinfacht – zunächst die Alphabetisierung, im Anschluss die Förderung der Leseflüssigkeit und dann die Entwicklung des Leseverstehens in den Fokus nehmen (z. B. Jambor-Fahlen, 2018).

Mit dem mehrdimensionalen Interaktionsmodell des Schriftspracherwerbs (MIAS) werden zwei Ziele verfolgt. Erstens soll der Schriftspracherwerb in einem angemessenen Auflösungsgrad so beschrieben werden, dass der Fokus der Stufenmodelle (Übersicht bei Mayer, 2014; Valtin & Sasse, 2018) um verschiedene Dimensionen und mit den Entwicklungsskizzen in Anlehnung an die (Emergent) Literacy-Auffassung erweitert wird. Damit rücken verschiedene (frühe) schriftsprachliche Fähigkeiten stärker in den Fokus der Fachdiskussion, Ausbildung und Bildungspraxis.

Zweitens sollen die Bedeutung und die Aufgaben des Umfelds konzeptionell stärker verankert werden. Bei der genauen Betrachtung wird deutlich, dass die Angebote des Umfelds das Gerüst für die Entwicklung darstellen. Statt der horizontalen Linien heißt es „Zutrauen, Angebote des Umfelds, Interaktionen, vielfältige Gelegenheiten“. Die Erwachsenen bieten Modelle, lesen vor, schreiben etwas auf, denken laut, zeigen, wo sie lesen etc. Solche Interaktionen, die Angebote des Umfelds und deren Erwartungen bilden das Gerüst für den Schriftspracherwerb – das wird insbesondere bei den Kindern mit (schweren) Beeinträchtigungen deutlich (siehe auch „Scaffolding“, Clay, 1966). Die vom Umfeld gestalteten Lernanlässe ermöglichen allen Kindern bedeutsame Erfahrungen mit Schrift, Einsichten und Entwicklung. Entsprechend steht im Modell statt der vertikalen Linien: „Erfahrungen, Einsichten, Entwicklung“.

### Dimensionen

Es folgen kurze Beschreibungen der Dimensionen und der jeweiligen Entwicklungsskizzen. In Bezug auf die Entwicklungsskizzen ist zu reflektieren, dass die Beschreibung einzelner Kompetenzen hier der theoretischen Betrachtung dient. Der Schriftspracherwerb verläuft individuell, dynamisch und ist abhängig von einer Vielzahl an Faktoren. Daher dürfen einzelne Fähigkeiten nicht isoliert „geübt“ werden.

### *Lesen als Praxis, Schreiben als Praxis*

Mit der Beschreibung der Dimensionen ‚Lesen als Praxis‘ und ‚Schreiben als Praxis‘ wird der Blick auf verschiedene schriftbezogene Tätigkeiten gerichtet, die für die reale Lebensbewältigung und die Teilhabe am kulturellen Leben notwendig sind (Artelt et al., 2001; Lenhard, 2019). Bei beiden Dimensionen stehen die Inhalte im Fokus. Ab einem frühen Alter können Kinder Erfahrungen mit Schrift und dem Schriftsprachgebrauch sammeln, beispielsweise beim Vorlesen von Büchern, durch die Einbindung beim Schreiben und Lesen der Einkaufsliste oder bei der Beobachtung der Eltern beim Lesen von Zeitungen und Schreiben von Karten. Die Kinder erhalten so Modelle, was kompetente Leserinnen und Schreiberinnen tun. Je nach Umfang der Angebote und dessen, was Erwachsene hier laut denken, um es mit den Kindern zu teilen (siehe „Teilhabe“), lernen Kinder schon viel über die Verwendung von Schrift in verschiedenen Kontexten. Wie können diese Entwicklungen skizziert werden?

Entwicklungsskizze: Kinder zeigen zunächst sogenannte „Momente der Aufmerksamkeit“. Erste Beteiligung wird beobachtet, wenn vorgelesen, im Alltag auf Schrift verwiesen oder gemeinsam etwas geschrieben wird. Nach und nach sammeln Kinder erste Einsichten, z.B. dass Schrift Bedeutung hat. Die Kinder tun so, als ob sie etwas lesen oder schreiben, sie kritzeln und hinterlassen Spuren, zum Teil mit kommunikativer Absicht (Sturm et al., 2012). Mit Unterstützung lernen sie verschiedene Texte zu verstehen, wenn vorgelesen wird (Hörverstehen). Wenn Kinder den „Code geknackt“ haben, das heißt Beziehungen zwischen Buchstaben und Lauten erkannt werden (siehe auch Form-Dimension), wenden sie ihr Wissen beim Lesen und Schreiben von Wörtern in verschiedenen Kontexten an. Nach und nach werden verschiedene Funktionen von Schrift erkannt und genutzt, beispielsweise die Funktion ‚Kommunikation‘ beim Schreiben von Nachrichten bzw. beim „kommunikativen Schreiben“ als auch die Funktion ‚Information/Erinnerung‘ beim Schreiben und Lesen von Notizen oder Einkaufszetteln. Im weiteren Verlauf gelingt es zunehmend, das Wissen über den Gebrauch von Schrift in verschiedenen Kontexten, über verschiedene Textsorten sowie die Schreibung der Wörter zu integrieren. Die Kinder lesen und schreiben unterschiedliche Texte und erweitern ihren Wortschatz. Sie differenzieren ihre Fähigkeiten bis ins Erwachsenenalter weiter aus, werden mit mehr Textsorten vertraut, lesen und schreiben mit verschiedenen Intentionen, adressatenorientiert, kompetent und pragmatisch.

### *Subjektorientierte Dimension*

Bei der Betrachtung des frühen Schriftspracherwerbs wird insbesondere in Veröffentlichungen zu Emergent Literacy betont, dass sich die Kinder durch die Auseinandersetzung mit Schrift als kompetent wahrnehmen und dass Angebote zum frühen Schriftspracherwerb sowohl das Interesse als auch die Motivation zur Auseinandersetzung mit Schrift unterstützen (Whitehurst & Lonigan, 1998). Auch bei der Betrachtung der Entwicklung von Leseinteresse werden subjektbezogene Aspekte wie Interesse und Motivation beschrieben (Garbe, 2020). Vor diesem Hintergrund

und weil in der Praxis zunehmend von Kindern berichtet wird, die sich selbst nicht als kompetent wahrnehmen und deshalb z. B. auch nicht versuchen möchten, etwas zu schreiben oder zu lesen, werden diese Aspekte in einer eigenen Dimension dargestellt. Die beschriebenen Aspekte sind für den individuellen Schriftspracherwerb hoch relevant (siehe auch Harrison et al., 2025).

**Entwicklungsskizze:** Die Kinder nehmen sich selbst als kompetent wahr bzw. als Person, die auch lernt und z. B. einen Liedtext benötigt (erste Beteiligung/Teilhabe). Erste Einsichten können beobachtet werden, wenn die Kinder den eigenen Namen erkennen und vielleicht auch schon den ersten Buchstaben als etwas Besonderes wahrnehmen (Justice et al., 2006). Manche Kinder haben Lieblingsbücher, die sie immer wieder anschauen möchten. Die Kinder erkennen, dass Schrift für sie persönlich wichtig sein kann, sie entwickeln Interesse an verschiedenen Inhalten und Formaten. In der Phase der Integration lernen sie, Schrift gezielt mit verschiedenen Anliegen zu nutzen, sie schreiben Nachrichten, erkennen Mehrsprachigkeit als Ressource, entwickeln die eigene Ausdrucksweise, die eigene Handschrift und das eigene Leseinteresse weiter. Zudem werden Lesen und Schreiben ins tägliche Leben integriert. Im weiteren Verlauf wird Schrift zunehmend flexibel genutzt und weiter ausdifferenziert. Im Alltag oder bei neuen Themen werden Wortschatz und Sprachgebrauch erweitert und zum Teil individueller. Wortschatz, Formulierungen und Kontexte werden auch in verschiedenen Bildungskontexten, im Beruf etc. erweitert.

### Form-Dimension

In der Form-Dimension wird der Schrifterwerb (Bredel et al., 2017) betrachtet, das heißt, es werden die Schritte hin zum technischen Lesen- und Schreiben-Können von Wörtern skizziert.

**Entwicklungsskizze:** Auch hier sind zunächst sogenannte „Momente der Aufmerksamkeit“ zu beobachten, beispielsweise beim Reimen oder beim gemeinsamen Schreiben. Im Hinblick auf die Aufmerksamkeit der Kinder für die „Form-Seite“ der Schrift kann die Nachahmung beobachtet werden. Kinder kritzeln und tun so, als ob sie schreiben, sie beginnen, den eigenen Namen und Buchstaben zu erkennen und zu schreiben bzw. abzumalen. Sie lernen, zwischen Form und Inhalten zu unterscheiden, können Reimwörter finden und die Frage beantworten: Welches Wort ist länger: Zug oder Lokomotive? Sie knacken den Code und lernen die Buchstaben-Laut-Beziehung anzuwenden (alphabetische Strategie, Valtin & Sasse, 2018) bzw. Silben und Wörter zu lesen und zu verstehen. Sie können auch Wörter aufschreiben, zu Beginn allerdings teils noch lautorientiert. Im weiteren Verlauf werden auch orthografische Besonderheiten korrekt verschriftlicht und zunehmend mehr Wörter automatisch erkannt und sicher geschrieben (orthografische Strategie, Automatisierung von Teilprozessen, Valtin & Sasse, 2018). Im weiteren Verlauf wird Schrift wie ein flexibles Werkzeug verstanden und genutzt, um z. B. verschiedene Textsorten, Formate und Formulierungen kompetent und pragmatisch zu verwenden und zu produzieren.

Durch die Betrachtung der verschiedenen Dimensionen und der Entwicklungsskizzen werden auch solche Aspekte in den Fokus gerückt, deren Bedeutung für Fortschritte auf dem Weg zum kompetenten Schriftsprachgebrauch bisher noch (zu) wenig Beachtung finden (z. B. Erfahrungen mit Schrift im Alltag, Hörverstehen, wenn vorgelesen wird, gemeinsames kommunikatives Schreiben, Selbstwahrnehmung und eigener schriftlicher Ausdruck, (Benson-Goldberg & Erickson, 2025). Diese ergänzen den Fokus auf phonologische Bewusstheit und das Lesen- und Schreibenlernen von Wörtern. Es wird betont, dass es nicht um wichtigere oder weniger wichtige Aspekte geht, sondern darum, die Beobachtungsfähigkeiten zu schulen. Fach- und Lehrkräfte können besser erkennen, welche Erfahrungen und Einsichten Kindern und Jugendlichen möglicherweise fehlen und entsprechend im Rahmen pädagogischer Angebote sichergestellt werden müssen (siehe dazu auch Bildungsauftrag im Elementarbereich, Harrison et al., 2025).

### Zur Entwicklung des MIAS-Modells

Bei der Entwicklung des MIAS-Modells wurden zunächst umfangreiche Literaturrecherchen durchgeführt, um die Entwicklungsskizzen in einem fachlich abgesicherten Format, anschlussfähig und in einem angemessenen Auflösungsgrad so zu beschreiben, dass auch bisher wenig/nicht betrachtete Aspekte einfließen. In die Recherche wurden unter anderem folgende Aspekte und Referenzen einbezogen:

- Erickson & Koppenhaver, 2020; Korntheuer, 2017; Liebers et al., 2023; MSB NRW, 2022; OECD, 2019, 2025; Rank, 2020; KMK für das Fach Deutsch, 2022; Benson-Goldberg & Erickson, 2025
- Forschungsergebnisse rund um Literacy-Angebote in der Kita, z. B. Graf et al., 2024; Empfehlungen aus dem EU-Report, Harrison et al., 2025
- Beobachtungsbögen und Entwicklungsskalen, z. B. Pierce et al., 2005; Sturm et al., 2012; Valtin & Sasse, 2018.

Im Rahmen dieser Recherchen entstand nicht nur das MIAS-Modell, sondern auch der MIAS- Beobachtungsbogen mit

- elf weiter ausdifferenzierten Entwicklungsskizzen zur Einschätzung der Literacy-Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen sowie
- Fragen an das Umfeld/zur Selbsteinschätzung zu jeder der vier zuvor genannten Dimensionen (Sachse, 2025).

Entsprechend der Zielstellung, im MIAS-Modell und -Bogen auch die Aufgaben des Umfelds mitzuverankern, wird bei den Fragen zur Selbstreflexion nicht nur erfasst, welche Angebote unterbreitet werden. Es wird auch erfragt, inwiefern evidenzbasierte Strategien zur alltagsimmanenten Literacy-Förderung verwendet und Empfehlungen (Harrison et al., 2025; Erickson & Koppenhaver, 2020) berücksichtigt werden. Ausgewählte Beispiele sind nachfolgend aufgelistet:

- auf Schrift verweisen („print-referencing“, Justice & Ezell, 2004): Wird im Rahmen von alltäglichen Leseanlässen (z. B. in der Kita, in der Schule, zu Hause, beim Einkaufen) gezeigt, wo man liest?

- lautes Denken („think aloud“, Cunningham & Allington, 2016, z. B. ‚Das erinnert mich an...‘, ‚Oh, was steht denn hier: Bitte Tür schließen.‘ – ‚OK, dann machen wir die Tür zu.‘). Diese Strategie lässt sich bei verschiedenen alltäglichen Begegnungen mit Schrift nutzen: wenn etwas gelesen, nachgeschaut, überprüft oder aufgeschrieben wird.
- Modelle bieten (Harrison et al., 2025; Peters et al., 2022): Erwachsene lesen und schreiben Notizen, binden die Kinder ein, wenn nach Rezept gekocht wird, tragen sich zuerst in die Anwesenheitsliste ein oder unterschreiben zuerst auf einer Karte.
- angeleitete Praxis („guided practice“, Peters et al., 2022, S. 1572), z. B. die Anwendung von Verstehensstrategien demonstrieren: Wird vor dem Lesen gesagt, nach welchen Informationen man sucht?
- Vor dem Lesen eine Leseabsicht formulieren: Die sogenannte Leseabsicht („purpose“, Duke et al., 2021; Erickson & Koppenhaver, 2020) hat Einfluss auf das Verstehen: Kompetente Leserinnen und Leser haben in der Regel vor dem Lesen eine Absicht: Sie schauen nach, wann die Geburtstagsfeier losgeht; lesen, was es Neues in der Welt gibt oder schauen, warum jemand eine Nachricht schickt – sie haben bestimmte Fragen oder Kontexterwartungen. Es wird empfohlen, dass sich Fach- und Lehrkräfte angewöhnen, Leseabsichten oder/und Kontexterwartungen vor dem Lesen laut zu formulieren und so die Teilhabe aller Kinder an verschiedenen Leseanlässen ermöglichen, z. B.: „Wir lesen mal, was es heute zu essen gibt“ (weitere Beispiele: LINK-Kalender, Forschungsstelle Literacy & Inklusion, 2019: Warum wir lesen).
- Leseverstehen vorbereiten, Hörverstehen unterstützen: Werden Textteile vorgelesen und werden die Inhalte mit eigenen Wörtern wiedergegeben (Sachse, 2024); wird bei den begleitenden Gesprächen auf einen responsiven Interaktionsstil geachtet (Buschmann, 2019)?
- die Kombination verschiedener Strategien, z. B. Modelle bieten, lautes Denken, die Anwendung von Verstehensstrategien demonstrieren, wenn beim angeleiteten Lesen gemeinsam auch die Denkopoperationen/Verstehensstrategien verwendet werden (auf den Titel achten, Vorannahmen formulieren, unbekannte Wörter klären, Peters et al., 2022, S. 1572).

Nachdem das Modell und der Beobachtungsbogen mit den Entwicklungsskizzen erstellt, Bezeichnungen und Fragen entwickelt sowie Zuordnungen vorgenommen wurden, wurden erste Expertinneninterviews durchgeführt. Innerhalb dieser wurden Bezeichnungen, Formulierungen sowie Zuordnungen diskutiert und im Nachgang überarbeitet (Dank an Kathrin Klapper, Dr. Sally Kröger, Verena Vogt und Viktoria Boender).

Mit dem Bogen können auch Kinder und Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen mit Herausforderungen auf ihrem Weg zum kompetenten Schriftsprachgebrauch konfrontiert sind (z. B. Beeinträchtigung, soziale Benachteiligung, unterschiedliche Familien- und Einrichtungssprachen, siehe Harrison et al., 2025), eingeschätzt und besser unterstützt werden. Da zunehmend mehr Kinder auf Unterstützung angewiesen sind und es trotz der Initiativen der

letzten Jahre (z. B. Trägerkonsortium BiSS-Transfer, o.J.) noch zu wenig verbreitetes und etabliertes Fachwissen und Handlungskompetenzen in den (Aus-)Bildungseinrichtungen und bei Entscheidungsträgern gibt (Hintz & Grünke, 2009; Peters et al., 2022; Rank, 2020), kann mit der Kombination aus Modell und Beobachtungsbogen ein Beitrag zur Weiterentwicklung geleistet werden.

Aktuell (Stand: Juli 2025) wird die erste Version des MIAS-Beobachtungsbogens auf der Homepage der Forschungsstelle Literacy & Inklusion zum Download angeboten, weiter Feedback eingeholt und eine umfangreiche Beschreibung bei Sachse und Kröger (im Druck) vorbereitet. Der Bogen ergänzt das mehrdimensionale Interaktionsmodell des Schriftspracherwerbs, indem sowohl frühe, beobachtbare Fähigkeiten als auch verschiedene Ziele in den späteren Phasen in elf Entwicklungsskizzen beschrieben werden und das Umfeld anhand der Fragen zu den vier Dimensionen zur Reflexion der eigenen Praxis aufgefordert wird.



## Abschluss und Ausblick

Mit dem MIAS-Modell wird eine Struktur für die Betrachtung des gesamten Schriftspracherwerbs aus der Perspektive der sonderpädagogischen Förderung vorgelegt. Damit ist gemeint, dass auch solche Aspekte beschrieben werden, die Kinder ohne Unterstützungsbedarf meist ohne gezielte Anleitung lernen bzw. entwickeln. Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sind hier auf ein speziell geschultes Umfeld angewiesen. Durch Betrachtung der verschiedenen Dimensionen und durch die Unterscheidung von frühem und konventionellem Schriftspracherwerb wird eine hilfreiche Struktur vorgelegt.

In Verbindung mit dem MIAS-Beobachtungs- und Reflexionsbogen wird die praktische Relevanz von Modell und Bogen deutlich: Die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen können diagnostisch

## Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, Schriftspracherwerbsmodell, Literacy, Emergent Literacy, Lehrkräftebildung

## Abstract

This paper introduces a new model of written language acquisition: the multidimensional interaction model of written language acquisition, based on the emergent literacy perspective and the OECD's literacy definitions. Accordingly, the focus is on early and meaningful experiences with print in different contexts and for a variety of purposes, high-quality instruction, and lifelong learning.

The model integrates four dimensions (reading as practice, writing as practice, a subject-related dimension, a form-related dimension) and five phases. The goal is to provide a model with a broader view on the topic.

## Keywords

Learning to read, written language acquisition, literacy, emergent literacy, teacher education

eingeschätzt werden, mit den Dimensionen und Hinweisen zu Strategien werden die Rahmenbedingungen reflektiert und Aufgaben des Umfelds deutlich; die Kommunikation im Team und bei der Planung des Unterrichts sowie individueller Angebote wird unterstützt.

## Literatur

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 69-137). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_4)

Benson-Goldberg, S. & Erickson, K. (2025). Intervention and Sampling Trends in Literacy Research for Young Augmentative and Alternative Communication Users: A Scoping Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 68(2), 685–704. [https://doi.org/10.1044/2024\\_JSLHR-24-00473](https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-24-00473)

Bernasconi, T. & Sachse, S.K. (2025). Früher Schriftspracherwerb und der Emergent Literacy-Ansatz. *Unterstützte Kommunikation*, 1, 7–10.

Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (2., überarb. Aufl.). Narr Francke Attempto.

Buschmann, A. (2019). Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung. *Unterstützte Kommunikation*, 2, 14–20.

Clay, M. (1966). *Emergent reading behaviour*. University of Auckland.

Duke, N. K., Ward, A. E. & Pearson, P. D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>

Erickson, K. A. & Koppenhaver, D. (2020). *Comprehensive literacy for all: Teaching students with significant disabilities to read and write*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Forschungsstelle Literacy & Inklusion, Uni Köln. (2019). *LINK-Kalender*. <https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/projekte/link>

Garbe, C. (2020). *Lesekompetenz fördern. Bildung und Unterricht: Nr. 19693*. Philipp Reclam jun.

Harrison, C., Brooks, G., Pearson, P. D., Sulkunen, S. & Valtin, R. (2025). *Effective practices for literacy teaching. EENEE-NESET Bericht*. Publications Office of the European Union. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2025/04/NC-02-24-811-EN-N-NESET-EENEE-Effective-Practices-for-Literacy-Teaching-REPORT-pdf-web.pdf>

Hintz, A.-M. & Grünke, M. (2009). Einschätzungen von angehenden Lehrkräften für Sonder- und allgemeine Schulen zur Wirksamkeit von Interventionen für den Schriftspracherwerb bei lernschwachen Kindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 45–61.

Jambor-Fahlen, S. (2018). *Basiswissen Leseförderung*. [https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user\\_upload/PDF/05\\_Publikationen\\_und\\_Material/201124\\_Basiswissen\\_Lesefoerderung\\_CC.pdf](https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/201124_Basiswissen_Lesefoerderung_CC.pdf)

Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B. & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 374–389.

Korntheuer, P. (2017). Erfassung früher Schriftsprachkompetenz mit „Concepts about Print“ (CaP). *Frühe Bildung*, 6(4), 183–190. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000344>

Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz*. Kohlhammer.

Liebers, K., Redersborg, H. & Ratz, C. (2023). Nachhaltige Bildungsprozesse in inklusiven Übergängen grundlegen – anschlussfähige Förderung Früher Literalität bei Kindern mit erheblichen domänenspezifischen Lern- und Entwicklungs-herausforderungen. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 217–222). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6035-28>

Lingk, L. (2025). *Mehrsprachigkeit und Sprachgebrauch. Deutsch als Zweitsprache in der Unterstützten Kommunikation*. transcript Verlag.

Mayer, A. (2014). Schriftspracherwerbsstörungen - Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 3(4), 182–190.

MSB NRW (2022). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in NRW*.

Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2022). *Lesestufen: Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung; Kommentar und Auswertungsbogen zum Bilderbuch „Dani hat Geburtstag“* (9. Auflage). Bergedorfer Förderdiagnostik. Perlen.

OECD (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*. OECD Publishing, [doi.org/10.1787/f5b82176-en](https://doi.org/10.1787/f5b82176-en)

OECD (2019). *PISA 2018 Ergebnisse* (Band I). OECD. <https://doi.org/10.1787/1da50379-de>.

Peters, M. T., Förster, N., Forthmann, B. & Souvignier, E. (2022). Business-as-usual reading instruction in 2nd grade: teacher centered and rarely evidence-based. *Reading and Writing*, 35(7), 1569–1597.

Pierce, P., Summer, G. & O’DeKirk, M. (2005). *The Bridge: A Portfolio Rating Scale of Preschoolers’ Oral and Written Language*. [https://alternativepencils.weebly.com/uploads/2/4/6/6/24669270/bridge\\_protocol\\_guidelines.pdf](https://alternativepencils.weebly.com/uploads/2/4/6/6/24669270/bridge_protocol_guidelines.pdf)

Rank, A. (2020). Pädagogische Orientierungen zum Schriftspracherwerb von Fachkräften im Kindergarten (2006 und 2016). *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 339–355.

Rhyner, P. M., Haebig, E. & West, K. (2009). Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage. In P. M. Rhyner (Hrsg.), *Challenges in language and literacy. Emergent Literacy and Language Development: Promoting learning in early childhood* (S. 5-35). Guilford Press.

Sachse, S. K. (2025). *MIAS-Beobachtungsbogen*. Forschungsstelle Literacy & Inklusion.

Sachse, S. K. & Kröger, S. (im Druck). *Literacy und Leseverstehen in der Kita*. (Arbeitstitel). Kohlhammer.

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A. & Smith-Chant, B. & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*(5), 439–460.

Sturm, J. M., Cali, K., Nelson, N. W. & Staskowski, M. (2012). The Developmental Writing Scale. *Topics in Language Disorders, 32*(4), 297–318.

Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex.

Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten: Didaktik für Förder- und Regelschule* (3. aktualisierte Auflage). UTB: Bd. 3677. UTB.

Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.). (o.J.). *BiSS Sprachbildung*. <https://www.biss-sprachbildung.de/> [05.07.2025]

Valtin, R. & Sasse, A. (2018). Angemessen fördern - mithilfe des Stufenmodells. *Grundschule, 6*(6), 12–15.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872.

Dr. Stefanie K. Sachse

Universität zu Köln

Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen  
der körperlichen und motorischen Entwicklung

Habsburgerring 1

50674 Köln

stefanie.sachse@uni-koeln.de

### **Bildbeschreibung Seite 337:**

Das Foto zeigt das Gesicht von Dr. Stefanie K. Sachse

### **Grafik Seite 339:**

Die Abbildung zeigt das Mehrdimensionale Interaktionsmodell des Schriftspracherwerbs (MIAS). Es ist als Raster mit sechs Entwicklungsstufen (vertikal) und vier Dimensionen (horizontal) aufgebaut. Von unten nach oben verläuft das Literacy-Kontinuum in Form eines Pfeils vom frühen Schriftspracherwerb hin zum konventionellen Schriftspracherwerb. Die sechs Entwicklungsstufen lauten von unten nach oben: erste Beteiligung, erste Einsichten, den Code knacken, Integration, Ausdifferenzieren. Die vier Dimensionen auf horizontaler Ebene sind: Lesen als Praxis, Schreiben als Praxis, subjektbezogene Dimension, Form-Dimension. In jedem Schnittpunkt der Matrix sind typische kindliche Lernhandlungen und Erfahrungen zugeordnet, beispielsweise bei „Lesen als Praxis“ steht „Momente der Aufmerksamkeit beim Vorlesen“.