

Raphael entdeckt die Schrift - Aspekte der Early Literacy am Beispiel einer Feldstudie

Hanna Sauerborn

Abstract

Early Literacy – die Literacy vor der Schule – ist im englischen Sprachraum ein Konstrukt, das in Curricula für das Vorschulalter einen wichtigen Raum einnimmt. Entsprechend gibt es dort zahlreiche Kompetenzbeschreibungen zur Early Literacy, die sich teilweise stark von Anregungen und Vorgaben in Bildungs- und Orientierungsplänen für das Vorschulalter im deutschsprachigen Raum unterscheiden. Dies ist Ausdruck unterschiedlicher Bildungsverständnisse für diese Altersgruppe: auf der einen Seite an Selbstbildung, auf der anderen Seite an einem Curriculum orientiert (vgl. Drieschner 2010). In einer Feldstudie wurden Beobachtungen zu Schriftpraktiken im häuslichen Umfeld von einem Jungen im Alter von 3,3 – 6,6 Jahren gesammelt und im Sinne der adaptive theory nach Layder (1998) ausgewertet. An dieser Studie wird sichtbar, dass Selbstbildung im Hinblick auf die Early Literacy möglich ist, sie jedoch eines Umfeldes bedarf, in dem Kinder sich aktiv mit Schrift auseinandersetzen können. Entsprechend ist es Aufgabe vorschulischer Bildungseinrichtungen, allen Kindern – unabhängig von ihrem sozio-kulturellen Hintergrund – Erfahrungen im Bereich der Schriftkultur zu ermöglichen und zu fördern.¹

Schlüsselwörter

Early Literacy, Schriftspracherwerb, Vorschulalter, Fallstudie

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Hanna Sauerborn, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg, hanna.sauerborn@ph-freiburg.de

¹ Dieses Projekt wird im Rahmen des Brigitte-Schlieben-Lange-Programms gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

Raphael entdeckt die Schrift - Aspekte der Early Literacy am Beispiel einer Feldstudie

Hanna Sauerborn

Im englischen Sprachraum ist die Verwendung des Begriffs *Literacy* weit verbreitet. Dennoch liegt dem Konstrukt kein einheitliches Begriffsverständnis zugrunde – vielmehr bewegt sich dieses auf einem Spektrum, *Literacy* als einen allgemeinen Kompetenzgrad – fast schon dem Begriff der Intelligenz gleichgesetzt (Sting 2003, S. 322) – zu verstehen, oder im engeren Sinne als die Fähigkeit, mit geschriebener Sprache umzugehen: aus geschriebener Sprache Bedeutung zu entnehmen (Lesen) oder durch sie Bedeutung auszudrücken (Schreiben) (vgl. Kress 2000). Im Englischen wird im Zusammenhang mit *Literacy* häufig der Ausdruck *meaning making* verwendet (vgl. Sauerborn 2015).

Jedoch auch bezogen auf ein enges Verständnis von *Literacy*, das sich nur auf Schriftlichkeit bezieht, wird das Konstrukt wiederum unterschiedlich verstanden: Während vor allem in Curricula *Literacy* als Set von Teilfertigkeiten definiert wird (z.B. New York State 2011), beschreiben die New Literacy Studies *Literacy* als *social practice* – eine Handlung, die immer in einem bedeutungsvollen Kontext eingebettet ist: „*Literacy is doing, it's only meaningful in practice*“ (Street 1984, S. 219).

Neben dem Ausdruck *Literacy* gibt es außerdem den Term *Early Literacy*, oder *Emergent Literacy*. Beide Begriffe beziehen sich auf die *Literacy* vor der Schule. Auch hier kann unterschieden werden zwischen einem Konstruktverständnis, welches stark reflektiert, dass Kinder in die Schriftkultur hineinwachsen (z.B. Goodman 1992). Andererseits finden sich im englischen Sprachraum gerade in den Curricula für die Kindergartenzeit dezidierte Auflistungen von Teilfähigkeiten, die der *Early Literacy* zugerechnet werden (z.B. Springmeyer & Severens 2010), Pahl & Rowsell 2005). Ein solches Verständnis liegt auch dieser Arbeit zugrunde, in der verschiedene Teilfertigkeiten von *Early Literacy* (siehe Abbildung 1) beschrieben werden, diese Teilfertigkeiten jedoch in einem größeren Kontext in die *social practice* eingebunden sind, was an den Beispielen der Feldstudie deutlich wird (vgl. außerdem Sauerborn 2015).

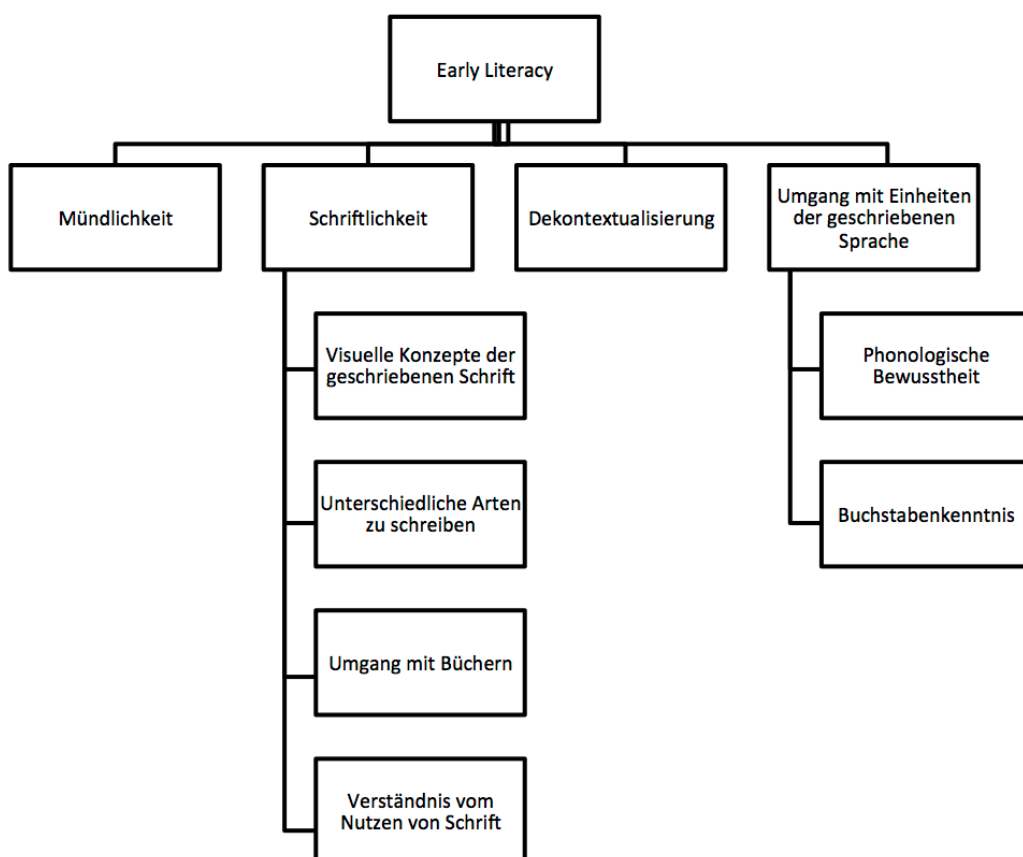


Abbildung 1: Aspekte der Early Literacy

Die Zusammenstellung in Abbildung 1 ergibt sich aus der Synthese verschiedener Curricula aus den USA (Springmeyer & Severens 2010, U.S. Department of Health and Human Services) und wurde zudem ergänzt durch weitere Aspekte (z.B. Dekontextualisierung). Die Auflistung in Abbildung 1 sowie deren nun folgende Erläuterung soll nicht als finale Beschreibung der Early Literacy verstanden werden. Vielmehr dient die Übersicht dazu, sich dem Bereich der vorschulischen Schrifterfahrung anzunähern und davon ausgehend Handlungen für den Alltag mit Kindern in Familie oder Beruf abzuleiten, welche es Kindern möglich machen, in die Schriftkultur hineinzuwachsen und mit Schrift vertraut zu werden.

Wie Abbildung 1 zeigt, setzt sich Early Literacy aus vier Kernbereichen zusammen, von denen jedoch zwei als Herzstücke zu verstehen sind: Schriftlichkeit und der Umgang mit Einheiten der geschriebenen Sprache. Im Folgenden werden die einzelnen Kernbereiche der Early Literacy beschrieben und anhand von Beispielen aus der Feldstudie wird veranschaulicht, wie Kinder im Vorschulalter sich in dem jeweiligen Bereich der Schrift annähern können. Am Ende des Texts befindet sich nochmals eine tabellarische Zusammenstellung der Aspekte der Early Literacy.

Mündlichkeit



Lange bevor Kinder lesen und schreiben, verarbeiten sie Sprache rezeptiv und produzieren mündlich Sprache. An dieser Stelle soll es nun jedoch nicht um Sprachfähigkeit allgemein gehen, sondern vielmehr um das, was Koch und Oesterreicher (1985) als konzeptionelle Schriftlichkeit bezeichnen. Konzeptionelle Schriftlichkeit beschreibt Eigenschaften von Sprache, die man zunächst geschriebenen, also medial

schriftlichen Texten, zuschreiben würde: eine höhere Kompaktheit, Integration, Komplexität, Elaboriertheit, Planung und Informationsdichte (Günther 1997, S. 66). Jedoch verwenden wir konzeptionelle Schriftlichkeit nicht nur in der medialen Schriftlichkeit, sondern je nach Kontext auch in der medialen Mündlichkeit. Entscheidend im Hinblick auf Bildungsprozessen bei Kindern ist, dass der Erwerb eines solchen Registers der konzeptionellen Schriftlichkeit nicht erst mit dem eigentlichen Schreiben beginnt (Pätzold 2005, S. 88), vielmehr vollzieht er sich bereits vorher und wird in der Schule lediglich ausgebaut (Gretsch & Sauerborn-Ruhnau 2011). Entsprechend ist es bedeutsam, dass Kinder Gelegenheit haben, bereits im Vorschulalter konzeptionelle Schriftlichkeit zu erwerben, was vor allem geschieht durch das Vorlesen von Büchern oder das Hören von Hörspielen, die konzeptionell schriftliche Sprache enthalten. Wenn Kinder monologisch eine Geschichte erzählen oder im sogenannten Kinderdiktat diktieren (vgl. z.B. Merklinger 2010 oder Sauerborn 2015), evoziert dies einen mündlichen Text in konzeptioneller Schriftlichkeit zu produzieren (ebd.). Daher eignet sich ein solches Kinderdiktat, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit im Hinblick auf verschiedene Aspekte genauer zu betrachten. Dabei kann es z.B. um den Wortschatz gehen, aber auch um die grammatische Struktur von Sätzen.

Als Raphael 5,11 Jahre alt ist (5 Jahre und 11 Monate), diktiert er nach einer Bilderbuchvorlage, welche er nicht kennt, eine Geschichte.

Der Junge mit sein Affe

Der Raphael liebte sein Junge sehr. Sein Affe heißt Leon. Dann gingen sie Fahrrad fahren, in Kindergarten, weil Raphael in Kindergarten musste. Am nächsten Tag, wo es regnete, flog der Affe in den Matsch. Die Mäuse hatten ihn geholt. Sie hatten ihn und hatten ihn und hatten ihn.

Sie haben ihn kaputt gemacht. Und dann kam ein Igel und wollte die Mäuse fressen und hat sie geholt und dann hat er den Affe entdeckt und hat ihn herausgezogen. Und dann trampelte er auf den Affen rum und dann zog er damit weg und dann hatte er eine Krächze gesehen.

Die Krächze hat den Affe genommen, ins Nest. Und unten war ein Teich, hatte sie den ein Auge rausgezogen, platsch flog er ins Wasser. Herr Tierarzt war grad an Angeln und hatte dann plötzlich den Affe geangelt. Hatte ihn gepflegt und hat ein neues Auge hereingemacht. Hatte ihn einmal gebadet, dass er wieder schön aussah. Und dann gab's Schnee, weil's Winter war und Mama hatte ihn dahingefahren. Und dann sind sie reingegangen und da hatte er sein Affe wieder bekommen. Dann fragte er den Verkäufer. „Guck mal, guck mal, da ist mein Affe. Krieg ich ihn wieder?“ hatte

Raphael ihn gefragt. Dann hatte er ihn wieder gegeben.

„Mein Affe“.

Zu Ende.

Eine Analyse des Textes soll in diesem Rahmen nicht im Detail erfolgen (siehe dazu Gretsche & Sauerborn 2011 und Sauerborn 2015). An einigen Beispielen soll jedoch gezeigt werden, dass Raphael sich bereits konzeptionell schriftlich ausdrückt. Dies wird vor allem in der Tempusverwendung (häufig Präteritum: z.B. liebte, gingen, musste usw.) und in hypotaktische Satzstrukturen (hier bei Sätzen mit *weil* oder *dass*) deutlich. Darüber hinaus weist der Text typisch literate Elemente auf, die Kinder aus Büchern kennen, z.B. die Einleitung, in der der Protagonist skizziert wird, märchenhafte Formeln (Wiederholungen: Sie hatten ihn und hatten ihn und hatten ihn), die Verzeitigungsstruktur, eine klare Markierung des Schlusses sowie die wörtliche Rede.

Das hier beschriebene Kinderdiktat eignet sich jedoch nicht nur zur Diagnose sprachlicher Fähigkeiten, vielmehr stellt es eine Lernsituation dar, in der Kinder sich gezielt in der Produktion eines Textes losgelöst vom Kontext üben (vgl. Merklinger 2010).

Die im folgenden Teil beschriebenen Aspekte beziehen sich zunächst alle auf den Bereich der **Schriftlichkeit** aus Abbildung 1.

Visuelle Konzepte der geschriebenen Schrift



Ohne jede Instruktion erwerben Kinder eine Vorstellung von den visuell sichtbaren Eigenschaften geschriebener Sprache, indem sie Schriftzeichen wahrnehmen, sich Gedanken darüber machen und danach fragen. Schon früh können Kinder bestimmte Firmenlogos erkennen (Andresen 2005b, S: 197). So erkennt Raphael bereits mit 2 Jahren die Zeichen von bestimmten Supermärkten und weiß, dass man dort einkaufen kann.

Ebenso unterscheiden Kinder im Kindergartenalter zwischen Bild und Schrift (Lenel 2005, S. 65).

Raphael ist gerade 4 Jahre alt geworden und hat ein neues Fahrrad bekommen, nun äußert er sich zu dem Schriftzug auf dem Schutzpolster seines Rads, auf dem „PUKY“ steht (Sauerborn-Ruhnau 2009, S. 82).

Raphael: „Gell Mama, hier steht Raphael?“

Mutter: „Nein, da steht Puky.“

Raphael: „Nein, das heißt Raphael.“

Bruder (9,0): „Raphi schau mal, RAPHAEL hat äh, sieben Buchstaben. Und Puky hat nur vier. Da steht Puky.“

Raphael: „Ne, Raphael hat vier und Puky sieben. Da steht Raphael. Ist doch mein Fahrrad.“

Raphael setzt sich in diesem Kontext merklich mit Schrift auseinander, indem er einerseits die Buchstaben als Zeichen für Wörter identifiziert, zudem schreibt er ihnen Bedeutung zu. Er ist sich jedoch nicht der Arbitrarität der schriftlichen Zeichen bewusst und fokussiert auf das Merkmal von Schrift, dass man damit etwas mit den eigenen Namen versehen kann.

Mit 4,8 Jahren beginnt er verstärkt Schriftzüge imitierend zu lesen. Z.B. trinkt er aus einem Glas Kaba mit Milchschaum, auf dem Glas steht *Latte macchiato*. Er schaut sich den Schriftzug eine Weile an und sagt dann:

Raphael: „Ka -ha -ba mi- hit Schaum. Mama, gell hier steht Ka-ba mit Schaum?“

Auffallend ist zunächst die (angedeutet) silbische Aussprache der Wörter. Zudem wird hier - wie schon beim vorangegangenen Beispiel - deutlich, dass er der Schrift Bedeutung zuweist, die etwas mit seinem Lebensalltag zu tun hat. Auch wenn es sich hierbei um ein vorübergehendes Konzept handelt, ist daran zentral, dass er erkennt, dass Schrift Bedeutung trägt. Des Weiteren unterscheidet er auch in diesem Beispiel Buchstaben von anderen Zeichen, denn die Bedeutungszuschreibung in dieser Form findet nur im Zusammenhang mit Buchstaben statt - nicht bei Zahlen oder Abbildungen.

Dass Raphael ein Konzept von geschriebener Sprache hat, zeigt sich auch beim Vorlesen. Als seine Mutter eines Abends eine sehr textlastige Seite eines für Raphael unbekannten Bilderbuchs kürzt und im Register der konzeptionellen Schriftlichkeit frei erzählt, beschwert sich Raphael (4,6 Jahre), dass das Vorlesen viel länger gehen müsse, da auf der Seite viele Buchstaben seien. Er hat somit den Zusammenhang von Textlänge und Lesedauer erkannt und kann beides in ein ungefähres Verhältnis bringen. Diese Erkenntnis ist auch Folge eines Konzepts von Schrift.

Unterschiedliche Arten zu schreiben, zunehmendes Bewusstsein für Konventionen der Schrift



Schon bevor Kinder sprechen beginnen sie, Spuren zu hinterlassen. Sie zeichnen mit Stiften oder anderen Materialien und geben dem Geschriebenen Bedeutung. Lenel stellt dar, dass Kinder Schrift aktiv nachahmten und so eine Annäherung an die äußere Form der konventionellen Schrift stattfände; „im Zuge dieser Entwicklung bilden sie immer feinere Diskriminationskriterien für graphische Elemente der Schrift aus“ (Lenel 2005, S. 65). So

werden aus buchstabenähnlichen Zeichen lesbare Wörter. Barkow unterscheidet im Hinblick auf Repräsentationsstufen von Kindernotaten zwischen Symbolen erster Ordnung (direkt) und Symbolen zweiter Ordnung (sprachlich vermittelt). „Der entscheidende Entwicklungsschritt zeigt sich (...) darin, ob das graphisch auf dem Papier Notierte mit verbalen Repräsentationen verknüpft ist und damit einen repräsentationalen Charakter als Symbol zweiter Ordnung erlangt.“ (Barkow 2013, S. 11)

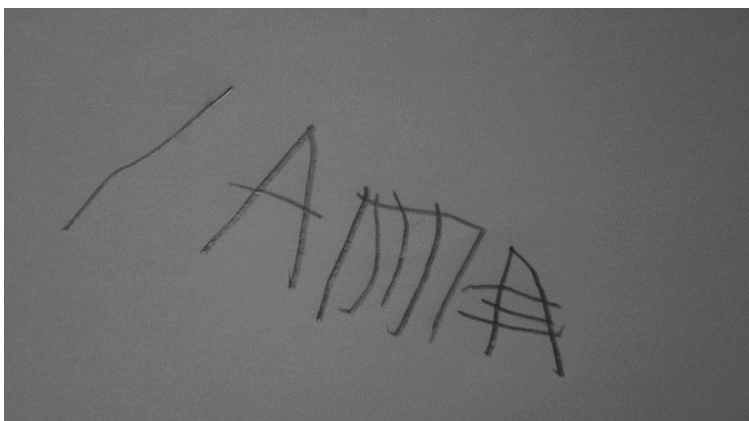


Abbildung 2: Raphael (3,3) schreibt.

Raphaels Schreibung mit 3,3 Jahren (Abbildung 2) enthält buchstabenähnliche Zeichen, die Anordnung der Buchstaben ist zudem linear. Hierbei handelt es sich bereits um Symbole zweiter Ordnung, da Raphael dem Notat sprachlich vermittelt Bedeutung zuschreibt: „Schlangen darf man nicht anfassen, weil sie so leckrig sind.“

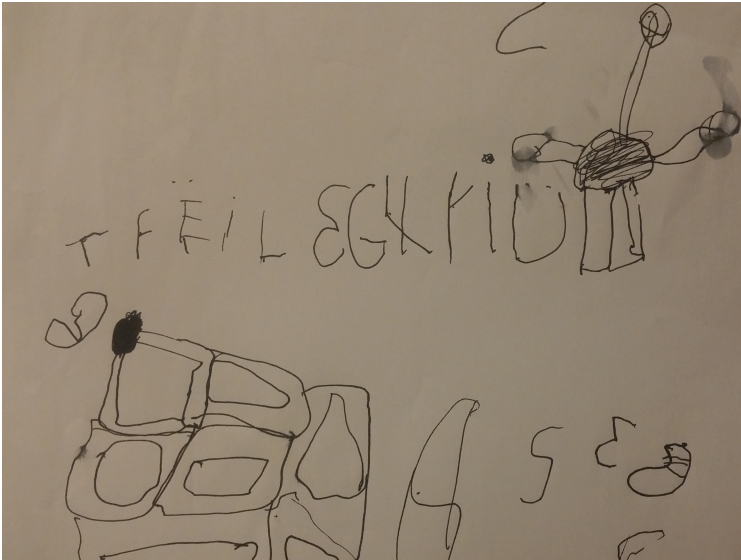


Abbildung 3: Raphael (3,9) schreibt einen Gutschein.

Auch der „Gutschein für Zelten in Frankreich, Brasilien oder Deutschland“, den Raphael mit 3,9 Jahren schreibt, enthält buchstabenähnliche Zeichen in einer linearen Anordnung (Abbildung 3) und ist als Symbol zweiter Ordnung zu verstehen. Neben der Ähnlichkeit zu Schriftzeichen bedient Raphael sich eines ihm bekannten Schriftstückformats: Denn die Idee, einen Gutschein für etwas zu schreiben, bedarf der Kenntnis, dass man in Form eines schriftlichen Gutscheins ein Geschenk machen kann. In der Tat bekam Raphael einige Wochen davor selber einen Gutschein für eine Reise von seinem Patenonkel geschenkt. Diese Erfahrung ermöglicht ihm dann, selber mit dem Konzept *Gutschein* zu operieren.

Das Schreiben des eigenen Namens scheint eine wichtige Initialzündung für den weiteren Schrifterwerb und die Auseinandersetzung mit Buchstaben und Schrift zu sein. Auch Andresen (2005) stellt fest, dass mit dem Lesen und Schreiben des eigenen Namens häufig ein erhöhtes Interesse an Schrift festzustellen sei (Andresen 2005a, S.24). Mit 4,8 Jahren beherrscht es Raphael seinen Namen zu schreiben. Diese Schreibungen sind als logographisch zu bezeichnen, d.h., dass Raphael ein Bild des Schriftzugs reproduziert, ohne notwendigerweise einzelne Buchstaben zu kennen oder benennen zu können. Der Schriftzug ist vielmehr ein Abbild, entsprechend ist er auch nicht immer vollständig (siehe Abbildung 4). Andresen (2005a) betont die Bedeutung einer logographischen Strategie, die „dem Umgang mit Bedeutungsrepräsentation [entspricht], der im Vorschulalter eine innovative Entwicklung ist. Die Förderung in der Bildung derartiger Repräsentationen sollte daher ein Ziel der Vorschulpädagogik sein.“ (Andresen 2005a, S. 26)

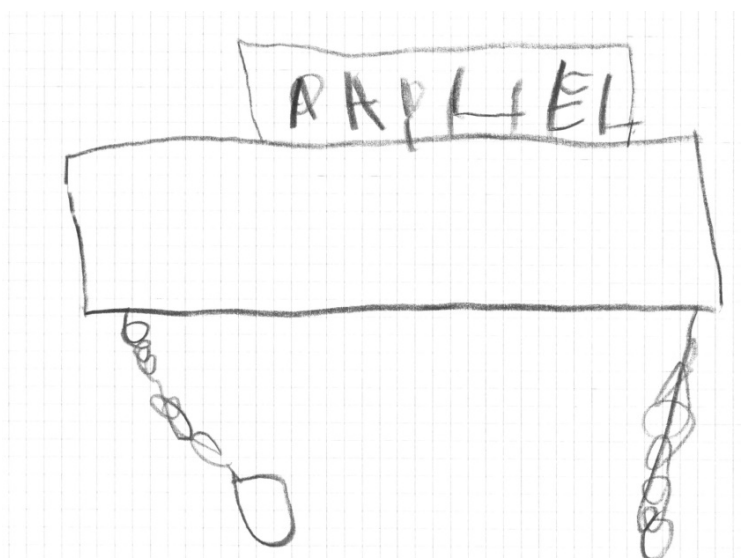


Abbildung 4: Raphael (4,8) schreibt seinen Namen auf.

Mit der Beherrschung der Schreibung seines Namens, intensivieren sich die schriftlichen Aktivitäten von Raphael. Er beschriftet immer mehr Zeichnungen mit seinem Namen und schreibt Briefe. Er fragt zudem, wie man andere Namen schreibe. So erweitert sich nach und nach sein Repertoire an Namen, die er logographisch schreibt und damit verbunden auch seine Buchstabenkenntnis (→ siehe Buchstabenkenntnis).

Wissen über Bücher und deren Wertschätzung



Kinder, die mit Büchern aufwachsen, entwickeln schon früh ein Interesse an Büchern. U.a. beim Vorlesen verbessern sie die Fähigkeit, die Bedeutung von Geschichten und anderen Texten zu verstehen. Dies setzt voraus, dass ein Kind in eine Geschichte eintaucht, was man u.a. daran erkennen kann, dass es Fragen zu der Geschichte stellt, Geschehnisse kommentiert oder Fragen zu der Geschichte beantwortet.

Im Hinblick auf den Umgang mit Büchern kann man jedoch auch feststellen, dass Kinder schon früh Lesehandlungen imitieren. So hält Raphael mit 3,11 Jahren ein Buch in der Hand und sagt:

Raphael: „Ich lese gerade, Mama.“

Mutter: „Was liest du denn?“

Raphael: „Ich kann es nicht laut lesen. Nur mit Mund zu.“

Raphael gibt also vor, wie Erwachsene zu lesen.

Über den beobachteten Zeitraum hinweg hat Raphael immer mindestens ein Lieblingsbuch. Er wird nicht müde, dieses Buch immer wieder vorgelesen zu bekommen. Mit 4,11 Jahren handelt es sich bei dem Lieblingsbuch um ein Bilderbuch über den Elefanten Elmar. Täglich nimmt Raphael das Buch in die Hand und liest die Geschichte seinem kleinen Bruder vor. Dabei rezitiert er Textpassagen auswendig, andere verändert er leicht, drückt sich jedoch immer in einem literaten Register mit Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit aus. Auffallend ist außerdem die Stimmführung: Raphael betont bestimmte Passagen besonders ausdrucksstark und interpretiert dabei die Geschichte.

Verständnis vom Nutzen von Schrift



Vertreter der New Literacy Studies betonen die Bedeutung, mit Schrift bedeutungsvoll zu handeln. Vygotskij stellt dar, dass einem Kind, das Schreiben erst noch erlerne, die Motive, warum es Lesen und Schreiben lernen sollte noch nicht zugänglich seien und dass Schüler nur eine vage Vorstellung davon habe, wozu das Schreiben bräuchte (Vygotskij 2002, S. 315).

Frühe Schreibungen zeigen jedoch, dass diese Annahme die Early Literacy nicht differenziert genug abbildet. Denn wie bereits weiter oben im Zusammenhang mit dem Gutscheine beschrieben, entdecken Kinder bereits vor der Schule den Gebrauchswert von Schrift für sich selbst. Sie verstehen, dass Schrift eine Kommunikationsmöglichkeit für verschiedene Zwecke sein kann und versuchen diesen Weg der Kommunikation für sich selber zu nutzen. So möchte Raphael bei verschiedenen Gelegenheiten anderen Personen eine Brief, eine Karte oder eine Mitteilung schreiben, auch wenn er dabei nach Hilfe durch schreibkundige Personen fragt. Dabei erlebt er sich selbst als Sender einer Nachricht.

Mit 5,2 Jahren schreibt Raphael bereits lautgetreu. Er kann nun schriftlich kommunizieren, ohne dabei auf die Hilfe einer anderen Person angewiesen zu sein. Nach einem Streit wählt er den Weg der schriftlichen Kommunikation, um das Problem zu klären (Abbildung 5).

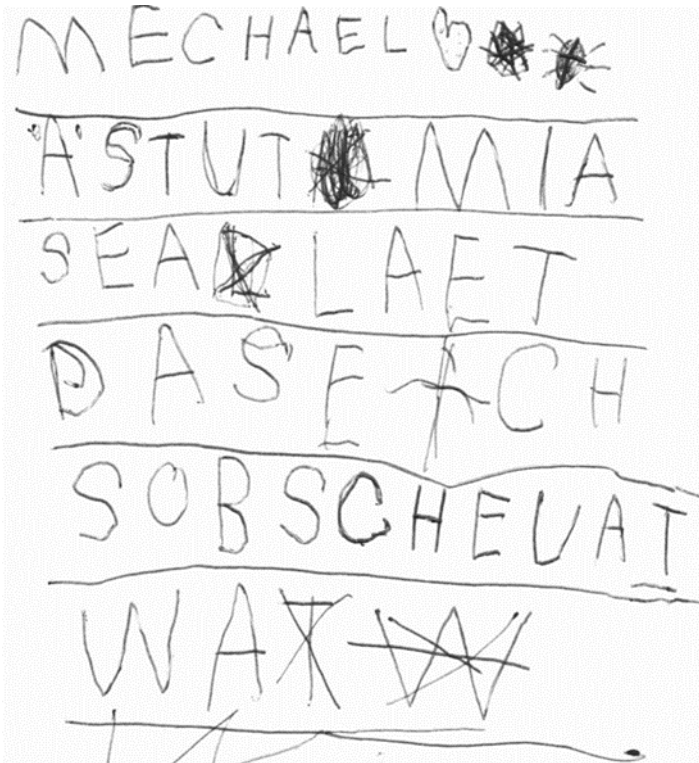


Abbildung 5: Raphael (5,2) schreibt eine Nachricht.

Er schreibt: MECHAELO ÄSTUT MIA SEA LAET DASECH SOBSCHEUAT WA (Michael, es tut mir sehr leid, dass ich so bescheuert war). Betrachtet man die Form des Schriftstücks, sind in dieser Schreibung fast alle Laute repräsentiert. Einzig bei „bescheuert“ fehlt in der ersten Silbe eine Repräsentation für [e]. Auch die Buchstaben sind in ihrer Form korrekt dargestellt. Zwischen den Wörtern fehlen die Wortgrenzen, dennoch wird kein Wort über eine Zeile hinweg geschrieben, vielmehr beginnt Raphael z.B. in der vierten Zeile neu mit dem Wort „das“ – dieses Wort hätte er u.U. auch am Ende der dritten Zeile anfangen können. Neben dem Entwicklungsschritt, lautgetreu schreiben zu können, ist die Nachricht jedoch vor allem aufgrund ihres Eingebundenseins in eine social practice von Bedeutung.

Doch schon bevor er Nachrichten dieser Art schreibt, versteht Raphael (4,0 Jahre) die mnemotische Funktion von Schrift, was sich in der folgende Unterhaltung zeigt.

- Raphael: „Was gibt's heute, Mama? Ich muss des aufschreiben.“
 Mutter: „Reis, Zwiebeln, Pilze und Brokkoli.“
 Raphael: „Ich schreib des hier auf. Schau, da.“ (Er schreibt auf einen kleinen Zettel.)
 „Jetzt hab ich alles aufgeschrieben.“
 Mutter: „Kannst du mir noch mal vorlesen, was du aufgeschrieben hast? Was gibt es heute?“
 Raphael: (nimmt den Zettel in die Hand) „Pilze, Reis und Brakoli. Ist des alles, Mama?“
 (Faltet den Zettel und steckt ihn seiner Mutter in die Hosentasche.)
 „Ich mach dir des da rein. Dann weißt du immer, was es gibt. Da kannst du lesen.“

Gerade in der letzten Äußerung wird deutlich, dass Raphael versteht, dass Schrift Sprache verdauert festhält und eine Kommunikation losgelöst von Raum und Zeit möglich macht.

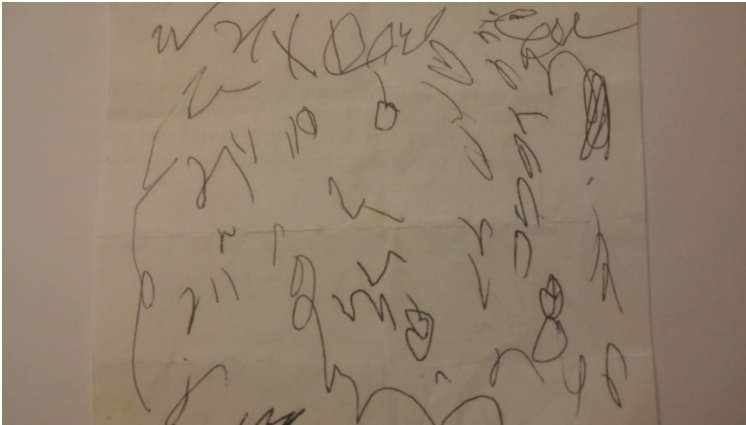


Abbildung 6: Raphael (4,0) schreibt auf, was es zum Essen gibt (vgl. Schmid-Barkow 2009, S. 206)

Betrachtet man nun die Schreibung (Abbildung 6) wird deutlich, dass es sich hierbei nicht um buchstabenähnliche Zeichen handelt, vielmehr wird die Tätigkeit des schnellen Schreibens imitiert. Die Anordnung der Schreibungen auf dem Papier ist weitläufig verteilt und sie unterscheiden sich deutlich von den schon gezeigten Schreibungen, die linear notiert sind.

Fähigkeit zur Dekontextualisierung auf verschiedenen Ebenen

 Um eine alphabetische Schrift schreiben zu können, muss man Form und Sprache voneinander trennen (Sauerborn 2015). Dies wiederum hängt von der Entwicklung einer ToM (Theory of Mind) ab (Walker & Murachver 2012, S. 518).

Schmetterling

Eine spielerische Form Sprache dekontextualisiert zu betrachten, ist der Wortlängenvergleich, bei dem Kinder aus zwei Wörtern das längere identifizieren (z.B. Bär und Schmetterling) (Bosch 1984, S. 84ff). Während manche Kinder den Vergleich aufgrund semantischer Kriterien durchführen (der Bär ist größer als der Schmetterling, daher ist das Wort länger), trennen andere Kinder zwischen Form und Inhalt und erkennen, dass das Wort *Schmetterling* länger ist.

Raphael setzt sich eigenständig mit der Form von Wörtern auseinander. So sagt er mit 4,6 Jahren: „Eine Kuh geht ganz schön schnell. Kuh.“

Als er 5,11 Jahre alt ist, schreibt er folgenden Text am Computer:

EN AMEREKA KHS KEALELCHE TIRE AN SCHLMSTEN IS DEA DRARE

(In Amerika gibt es gefährliche Tiere. Am schlimmsten ist der Drache.).

Während des Schreibens kommentiert er:

Raphael: „Voll krass, dass des „d“ an Anfang ist [bei Drache] und so kurz ist und ich des höre.“

An dieser Äußerung wird deutlich, dass Raphael einerseits über die Formseite von Schrift nachdenkt und außerdem auf einer Meta-Ebene über seine sprachanalytischen Fähigkeiten reflektiert. Die Fähigkeit hierzu hängt ab von dem Entwicklungsstand der mentalen Repräsentationen (Nelson 1999).

Im Hinblick auf das, was Kinder lernen, ist ein weiterer Aspekt im Kontext der Dekontextualisierung, dass ein geschriebener Text in der Regel dekontextualisiert rezipiert wird und dadurch eine maximal entfaltete Sprache benötigt um die Bedeutung zu transportieren. Darüber hinaus muss der Schreiber/Erzähler antizipieren, was der Leser/Zuhörer bereits weiß, um die Nachricht entsprechend dekontextualisiert verständlich zu übermitteln. Wie bereits im Zusammenhang mit den Darlegungen zur konzeptionellen Schriftlichkeit entwickeln und bahnen sich diese Fähigkeiten bereits vor Schulbeginn an.

Phonologische Bewusstheit



Phonologische Bewusstheit meint die Fähigkeit, gesprochene Sprache in kleinere Einheiten zu zerlegen und mit diesen zu operieren. Zunächst geht es hierbei um Silben, in der Auseinandersetzung mit Schrift kommen zudem Laute hinzu. Viele

Aufgaben/Übungen zur phonologischen Bewusstheit setzen die Fähigkeit zur Dekontextualisierung voraus. Denn die Bestimmung des Anlauts eines Wortes setzt voraus, dass die Aufmerksamkeit auf den Formaspekt von Sprache gerichtet wird.

Die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit wird im Hinblick auf den vorschulischen Schriftspracherwerb immer wieder betont. Sie ist jedoch nur ein Teilaspekt der Early Literacy und eingebettet in den größeren Kontext vorschulischer Schrifterfahrung (Sauerborn 2015). Man unterscheidet zwischen phonologischer Bewusstheit im engeren und weiteren Sinne. Bei der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne geht es um den Umgang mit Silben und dem Anlaut der Silbe. Auch Raphael beschäftigt sich mit dem silbischen Aufbau von Wörtern: So ist er 4,1 Jahre alt, als er sich Gedanken über seinen Namen macht:

Raphael: „Ra –pha –el. Das geht so: Ra -pha -el. Ich hab drei Namen.“

Auch wenn er hier nicht den richtigen Begriff für die Silbe verwendet, zeigt seine Analyse, dass er seinen Namen in Silben gliedern kann und er die richtige Anzahl der Silben bestimmt. Ebenso zeigen andere Beispiele, die bereits beschrieben wurden, dass Raphael über eine phonologische Bewusstheit verfügt (z.B. der Entschuldigungsbrief, Anlaut des Wortes Drache identifizieren).

Zunehmende Buchstabenkenntnis



Bereits weiter oben wurde dargestellt, dass oft im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit dem eigenen (und anderen) Namen eine intensive Auseinandersetzung mit Buchstaben stattfindet und so Kenntnisse zu ersten Buchstaben erworben werden. Hierbei geht es einerseits um die Formkenntnis. Nach Lenel (2005) ist es jedoch vor allem entscheidend, dass ein Kind das Buchstabenkonzept entwickelt. Sie vergleicht dieses Konzept mit dem Knacken des Schriftcodes, was die Erkenntnis meint, dass Buchstaben Laute repräsentieren. Diese Buchstaben-Laut-Zuordnung ist somit ein weiterer Aspekt der Buchstabenkenntnis.

Raphael beobachtet bei seinem großen Bruder, dass dieser manche Dinge buchstabiert und so vermeidet, etwas auszusprechen (Darf ich S Ü S S E S? Darf ich F E R N S E H?). Raphael imitiert dies und fragt mit 4,5 Jahren:

Raphael: „Mami, darf ich E S I E.“ (Dabei spricht der die Buchstabennamen aus.)

Mutter: „Was heißt das?“

Raphael: „Darf ich Fernseh schauen?“

Auch wenn Raphael de facto nicht das Wort buchstabiert, das er im Kopf hat, verwendet er doch ausschließlich Buchstabennamen, was zeigt, dass er hier eine Unterscheidung zu anderen Zeichen oder Wörtern vornimmt.

Im Hinblick auf den Phonem-Graphem Bezug wird außerdem deutlich, dass Raphael (6,2 Jahre) sein Konzept von verschiedenen Buchstaben überdenkt und hinterfragt. Er schreibt seinen Namen am Computer und sagt:

Raphael: „Mama, eigentlich müsste ich Raphael mit dem hier schreiben [zeigt auf das „F“ am Computer] und nicht mit „P“.“

Mutter: „Warum?“

Raphael: „Ja weil in Raphael ist ja ein „F“.“

So können Fehlschreibungen im eigenen Namen ein Hinweis darauf sein, dass das Kind die logographische Phase bereits abgeschlossen hat und sich nun in der sogenannten alphabetischen Phase befindet.² Fehlschreibungen im Namen können somit ein Zeichen von Entwicklungsfortschritt sein, auch wenn sie für Außenstehende wie ein Rückschritt erscheinen mögen.

Die Beschreibung der Elemente der Early Literacy unter Hinzunahme der Beispiele aus der Feldstudie zeigen, dass der Schriftspracherwerb lange vor der Schule beginnt und Kinder nach und nach verschiedene Einsichten in Schrift und in weitere damit verbundene Aspekte gewinnen. Diese Auseinandersetzung setzt jedoch ein Umfeld voraus, in dem Schrift und Schriftpraktiken alltäglich sind. Denn die Entwicklung vollzieht sich durch die Wahrnehmung von Schrift, daran schließt die Imitation von schriftsprachlichen Handlungen an. Sie wird schließlich durch die eigenständige Nutzung der Ressource Schrift gekrönt. Schmid-Barkow beschreibt dies als Prozess der Mimese zur Erschließung hin zur Kompetenz (Schmid-Barkow 2009, S. 205). Um jedoch diesen Prozess anzustoßen und fruchtbar werden zu lassen, bedarf es für „Kinder die Gelegenheit (...), sich irgendeine Vorstellung von der Schrift zu machen. Der Versuch, sie nachzuahmen und zu verstehen führt zur Ausbildung angepasster Verarbeitungsstrukturen“ (Lenel 2005, S. 173). Diese Gelegenheiten beziehen sich auf ein Umfeld, in dem Schrift alltäglich und selbstverständlich genutzt wird. Die frühe Konzeptbildung zur Schrift setzt Schrift im Umfeld der Kinder voraus. Denn in „einer Welt ohne Schrift kann keine Schrift im Kopf entstehen. Wo Schrift nicht in den Köpfen ist, ist Schrift in der Welt sinnlos.“ (Lenel 2005, S. 173)

² Die Beschreibung des Schriftspracherwerbs in verschiedenen Phasen kann aus verschiedenen Gründen kritisiert werden. An dieser Stelle geht es nicht darum, ein solches Phasenmodell zu propagieren, vielmehr soll deutlich werden, dass Kinder ab einem bestimmten Punkt den Zugang zum Phonem-Graphem Bezug gefunden haben und diesen zum Schreiben nutzen. In den Phasenmodellen wird dies als alphabetische Phase bezeichnet.

Early Literacy – Übersicht über die verschiedenen Bereiche

Gesprochene Sprache

Umgang mit Sprache im Hinblick auf Produktion und Rezeption.



Das Kind...

- verfügt über einen Wortschatz, der es ihm möglich macht, eigene Bedürfnisse auszudrücken.
- verfügt über einen Wortschatz, der es ihm möglich macht, andere zu verstehen.
- fragt nach, wenn es etwas nicht versteht.
- hört zu, wenn andere sprechen.
- versteht Aufforderungen, auch wenn diese mehrgliedrig sind (Bsp.: Gehe ins Bad (1), hole dort den Waschlappen (2) und mache ihn nass (3)).
- erzählt Geschichte aus Büchern oder mündlich erzählte Geschichten nach (z.B. in Gesprächen oder in der kreativen Auseinandersetzung wie im Malen oder Theaterspielen).
- kann eine Geschichte nach Bildvorlage monologisch diktieren.
- kann in entsprechend arrangierten Angeboten in seinen sprachlichen Äußerungen Elemente konzeptioneller Schriftlichkeit einbringen (wie z.B. diverse Verben im Präteritum, Wortschatz, der über den alltäglichen Sprachgebrauch hinausgeht).
- entwickelt zunehmend Vertrauen und Sicherheit, je nach Situation, in einem literaten Register zu kommunizieren.

Visuelle Konzepte der geschriebenen Schrift

Vorstellung von den visuell sichtbaren Eigenschaften geschriebener Sprache.

Das Kind...

- stellt Fragen zu Schriftzeichen / Geschriebenem.
- beantwortet Fragen und macht Kommentare zu Schriftzeichen / Geschriebenem.
- unterscheidet Buchstaben von anderen Zeichen wie Zahlen.
- erkennt Schriftzeichen wie Buchstaben, den eigenen Namen, vertraute Logos und Zeichen im alltäglichen Leben.
- versteht, dass Schrift Bedeutung trägt.
- kennt bestimmte Konventionen von Schrift wie die Schreibrichtung (von links nach rechts und von oben nach unten auf einer Seite) oder Groß- und Kleinbuchstaben. Es wendet diese Konventionen noch nicht notwendigerweise an.
- hat eine Vorstellung davon, dass lange Texte viel Zeit brauchen, um gelesen zu werden und es bei kurzen Texten entgegengesetzt ist.



Unterschiedliche Arten zu schreiben, zunehmendes Bewusstsein für Konventionen der Schrift

Vertrautheit mit Schreibwerkzeugen und -konventionen, zunehmende Fähigkeiten, durch Geschriebenes, Symbole und Buchstaben zu kommunizieren.

Das Kind...

- experimentiert mit Schreibwerkzeugen und Schreibmaterialien.
- verwendet Kritzeleien, Bilder und Buchstaben um Objekte, Geschichte, Erfahrungen oder Ideen darzustellen.
- schreibt Wörter auf (abschreiben, nachfahren oder selbständiges Schreiben).
- schreibt seinen eigenen Namen auf Bilder u.ä. um diese zu kennzeichnen.



Wissen über Bücher und deren Wertschätzung

Interesse an Büchern und deren Eigenschaften und die Fähigkeit, die Bedeutung von Geschichten und anderen Texten zu verstehen.

Das Kind...

- interessiert sich für das Vorlesen.
- weiß, wie man ein Buch richtig hält und umblättert.
- stellt Fragen zu Texten und Geschichten.
- macht Kommentare zu Texten und Geschichten.
- beantwortet Fragen zu Texten und Geschichten.
- stellt einen Zusammenhang her von Bild und Text.
- zeigt Interesse an verschiedenen Genres und Themen.
- hat ein Lieblingsbuch oder mehrere Bücher, die ihm etwas bedeuten.
- taucht in eine Geschichte ein.
- macht sich Gedanken zum Fortgang einer Geschichte.



Verständnis vom Nutzen von Schrift

Gebrauchswert von Schrift für sich selbst entdecken.

Das Kind...

- versteht, dass Schrift eine Kommunikationsmöglichkeit ist für verschiedene Zwecke.
- kennt den Wunsch, jemandem einen Brief / eine Karte / eine Mitteilung zu schreiben und sich selbst als Sender einer Nachricht erfahren.
- hat schon einmal einen eigenen Brief bekommen und sich selbst dabei als Adressat erfahren.



Fähigkeit zur Dekontextualisierung auf verschiedenen Ebenen

Form und Sprache voneinander trennen, Entwicklung einer ToM.

Das Kind...

- kann beim Wortlängenvergleich das längere Wort identifizieren.
- übt sich darin, beim Erzählen von Alltäglichem oder einer fiktiven Geschichte zu antizipieren, was der Zuhörer über das Gesagte nicht wissen kann, um entsprechende Informationen anzureichern.
- stellt einen Zusammenhang von gehörten Geschichten und sich selbst her.
- übt sich im Sprechen über Sprache.



Schmetterling

Phonologische Bewusstheit

Bewusstsein, dass Sprache in kleine Einheiten zerlegt werden kann wie Silben und kleinere Laute.

Das Kind...

- identifiziert Silben.
- identifiziert den Onset eines Wortes.
- bildet Reimpaare.



Zunehmende Buchstabenkenntnis

Kenntnis von Namen und Laut von einzelnen Buchstaben.

Das Kind...

- erkennt, dass die Buchstaben des Alphabets besondere graphische Zeichen sind und eigene Namen haben.
- erkennt, dass Buchstaben verschiedene Laute repräsentieren.
- erkennt Buchstaben und deren Laut in vertrauten Wörtern wie dem eigenen Namen.
- erkennt einige Buchstaben und verbindet den entsprechenden Laut damit, auch in unbekannten Wörtern.



Graphomotorische Aspekte

Das Kind...

- hält den Stift sicher.
- fährt vorgezeichnete Spuren mit einem Stift nach.
- zeichnet Formen richtig nach.

Literatur

- Andresen, H. (2005a). Sprache im Vorschulalter: Mit Bedeutungsrepräsentationen handeln. Ein Plädoyer für den Umgang mit Schrift im Kindergarten. In B. Hofmann (Hrsg.), *Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*, (S. 13–27). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Andresen, H. (2005b). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barkow, I. (2013). Kritzeln als Vorformen des Schreibens und Zeichnens. In I. Barkow (Hrsg.), *Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität*, (S. 7–17). Stuttgart: Fillibach; Fillibach bei Klett.
- Bosch, B. (1984). *Grundlagen des Erstleseunterrichts*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *'Bildung' jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik*, (S. 183–220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Goodman, Y. (1992). Children Coming to Know Literacy. In W. H. Teale (Hrsg.), *Emergent literacy: writing and reading*, (S. 1–15). Norwood, N.J.: Ablex Publ.
- Gretsch, P. & Sauerborn-Ruhnau, H. (2011). Zum Verhältnis von einfachen zu komplexen Prozessen im Bereich der Early Literacy. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (162), (S. 93–113).
- Günther, H. (1997). Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In H. Balhorn & H. Niemann (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit*, (S. 64–73). Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In O. Deutschmann, H. Flasche, B. König, M. Kruse, W. Pabst & W.-D. Stempel (Hrsg.), *Romanistisches Jahrbuch*, (S. 15–43). Berlin, New York: de Gruyter.
- Kress, G. R. (2000). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Layder, D. (1998). *Sociological practice. Linking theory and social research*. London, Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Lenel, A. (2005). *Schrifterwerb im Vorschulalter. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Merklinger, D. (2010) Schreiben ohne Stift: Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens. http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/423/2010_2_Merklinger_PDF.pdf (24.11.2013).
- Nelson, K. (1999). *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- New York State. (2011). *New York State P-12 Common Core Learning Standards for English Language Arts & Literacy* <https://www.engageny.org/resource/new-york-state-p-12-common-core-learning-standards-for-english-language-arts-and-literacy> (19.6.2015).
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Pätzold, M. (2005). Frühe literale Textkompetenz. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*, (S. 69–92). Frankfurt am Main: Lang.
- Sauerborn, H. (2015). Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sauerborn-Ruhnau, H. (2009). Vorformen des Lesens. *Grundschulzeitschrift*, 23 (225.226), (S. 82–85).
- Schmid-Barkow, I. (2009). *Schuleingangsdagnostik des Schreibens und Perspektiven auf das Schreiben "vor der Schrift"*.
- Springmeyer, T. & Severens, A. (2010). *Nevada Pre-Kindergarten Standards*. http://www.doe.nv.gov/Standards/Pre-K/Pre-K_Standards.pdf (9.5.2012).

- Sting, S. (2003). Stichwort: Literalität - Schriftlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (3), (S. 317–337).
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- U.S. Department of Health and Human Services. *The Head Start Child Development and Learning Framework. Promoting Positive Outcomes in Early Childhood Programs Serving Children 3–5 Years Old*.
[http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/ttasystem/teaching/eeed/Assessment/Child%20Outcomes/HS_Revised_Child_Outcomes_Framework\(rev-Sept2011\).pdf](http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/ttasystem/teaching/eeed/Assessment/Child%20Outcomes/HS_Revised_Child_Outcomes_Framework(rev-Sept2011).pdf) (24.5.2012).
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Walker, R. F. & Murachver, T. (2012). Representation and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 48 (2), (S. 509–520).

Autorin

Dr. Hanna Sauerborn arbeitet als akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg. Sie ist außerdem als Grundschullehrerin an einer staatlichen Grundschule und Schule für Erziehungshilfe tätig.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2015 von leseforum.ch veröffentlicht.

Raphael découvre l'écrit : aspects de la littératie précoce à l'exemple d'une étude de terrain.

Hanna Sauerborn

Chapeau

Early Literacy - soit la littératie précoce - est un concept très important dans les programmes préscolaires anglo-saxons. Les compétences en littératie des enfants d'âge préscolaire ont fait l'objet de nombreuses descriptions qui s'écartent parfois considérablement des propositions, des prescriptions des plans d'étude et des orientations définies pour l'âge préscolaire dans le monde germanophone. Ces divergences sont l'expression de conceptions différentes de l'enseignement destiné à cette classe d'âge, axées dans un cas sur l'auto-apprentissage et dans l'autre sur des programmes scolaires (cf. Drieschner, 2010). Des observations ont été réunies dans le cadre d'une étude de terrain sur les pratiques scripturales dans l'environnement familial d'un enfant âgé de 3,3 à 6,6 ans, et analysées à l'aune de l'« adaptive theory » de Layder (1998). Cette étude a démontré que l'auto-apprentissage, tel que défini dans le domaine de la littératie précoce, était possible mais nécessitait un environnement dans lequel l'enfant peut se confronter activement à l'écriture. Il appartient donc aux institutions préscolaires de mettre tous les enfants, indépendamment de leur origine socioculturelle, en contact avec la culture de l'écrit et de développer celle-ci.

Mots-clés

littératie précoce, acquisition de l'écrit, âge préscolaire, étude de cas

Cet article a été publié dans le numéro 3/2015 de forumlecture.ch