

## Zum Lesen- und Schreibenlernen im Vorschulalter

### 1. Einleitung

1.1. Lesen und Schreiben sowie Mehrsprachigkeit im Vorschulalter gehören in unserem Kulturkreis noch immer zu den Bereichen, in denen der Graben zwischen Theorie und Wirklichkeit noch nicht überbrückt worden ist. In einer Zeit, in der schon bei Zwei- und Dreijährigen Lesenlernen u.a. nach der Doman-Methode in verschiedenen Ländern erfolgreich praktiziert worden ist (Weeks 1980, Andersson 1981) und man schon lange weiß, daß Vorschulkinder sich auch selbst Lesen und Schreiben beibringen (Stern 1914, Günnewig 1981: 85), nimmt es wunder, daß die Didaktik des Erstlesens und Schreibens sich immer noch an einem les- und schreibkundigen Schulanfänger und nicht an einem jüngeren Kinde orientiert. Man hält daran fest, obwohl es unbestritten ist, daß "Lernen in seiner Kontinuität und kumulativen Wirkung der entscheidende Prozeß ist, der die geistige Entwicklung fördert" (Roth 1969: 31), und man, wie Günnewig (1981: 91) mit Recht feststellt, berücksichtigen muß, daß die Entwicklung zum Lesenlernen "nicht erst mit der Erreichung des sechsten Lebensjahres" beginnt. Sie "erweist sich weder als entwicklungspsychologische Zwangsläufigkeit, noch kann sie in Phasen arrangiert werden" (1981: 91). Dasselbe gilt auch für das frühe Schreibenlernen.

1.2. Ziel meines Vortrages ist es, u.a. anhand von Beobachtungen aus unserem pädolinguisitischen Langzeitprojekt über die Sprachentwicklung ein- bis viersprachig aufwachsender Kinder, das seit 1967 an meinem Lehrstuhl in Hamburg durchgeführt wird, einige prinzipielle und methodische Fragen des Lesen- und Schreibenlernens im Vorschulalter zu erörtern. Von den 20 zweisprachig aufwachsenden Kindern des Projekts (aus der Arbeiter- und Mittelklasse) – die Sprachen sind Deutsch-Schwedisch; Deutsch-Englisch und Schwedisch-Estnisch – konnten 13 (= 65 %) im Alter von 4 - 5 Jahren in beiden Sprachen mehr oder weniger fließend lesen und schreiben. Von der Kontrollgruppe von 6 einsprachigen deutschen und schwedischen Kindern zeigten 4 (= 67 %) dieselben Fähigkeiten.

Neben dem generellen Teil meiner Darstellung, die u.a. als Ziel hat, die Aufmerksamkeit auch bei uns mehr auf frühes Lesen und Schreiben zu lenken – und nicht nur in einer Sprache – liegt das Hauptgewicht auf den sozio- und psychologischen Dimensionen der Lernbereitschaft des

Kindes. Wie wird sein Interesse zur Schrift erweckt? Welche soziokulturellen Faktoren beeinflussen den Erwerbsprozeß, welche Rolle kommt den Bezugspersonen und der Interaktion mit dem Kinde zu?

Am Fall eines dreisprachig aufwachsenden Kindes, das während mehrerer Monate vor dem 4. Lebensjahr auch eine vierte Sprache hörte, wird das Zusammenwirken verschiedener Einzelkomponenten deutlich gemacht. Das Kind lernte lesen und schreiben in Estnisch, Schwedisch und Deutsch im Vorschulalter. Da die Sprache und Entwicklung jedes Kindes anders ist (Truby 1976: 84, Oksaar 1977: 157 f.), sollten Fallstudien gerade im Vorschulalter, wie schon Stern (1914: 3) hervorhebt, im Vordergrund der Datenerhebung stehen.

Wir wenden uns zuerst einigen grundsätzlichen Fragen der Schriftsprachigkeit im Vorschulalter zu, dann dem Lesenlernen, Schreibenlernen und der Fallstudie. Ein Ausblick schließt die Darstellung.

## 2. Prinzipielles und Methodisches

2.1. Die geistige Entwicklung, die ein Kind im Vorschulalter, d.h. in seinen ersten sechs Lebensjahren durchmacht, gehört laut William Stern, dem Pionier der modernen Kindersprachenforschung, zu seinen größten Fortschritten. Schon in den drei ersten Lebensjahren ist eine Entwicklung festzustellen, "deren Umfang und Tragweite kaum geringer ist als die Entwicklung der ganzen folgenden Lebenszeit" (1914: 5 f.). Sechzig Jahre später stellt Burton White (1975: 129 f.) anhand seines Vorschulprojekts an der Harvard Universität fest: "... the educational developments that take place in the year or so that begins when a child is about eight months old are *the most important and the most in need of attention of any* that occur in human life." Diese Feststellungen werden durch eine Reihe von amerikanischen und europäischen Untersuchungen aus den sechziger und siebziger Jahren konkretisiert, auf die u.a. Andersson (1981: 3 - 30) im Kapitel "Children as early learners" hinweist. Sie zeigen, daß das Vorschulkind mühelos nicht nur sprechen, sondern auch lesen und schreiben lernen kann, wenn ihm die entsprechenden Stimuli und das Interesse der Erwachsenen oder älteren Kinder zuteil wird, wie beim Sprechenlernen.

Wir wissen, daß Kinder von Geburt an kommunikative Intentionen entwickeln (Oksaar 1977: 62 ff., Trevarthen 1977, Condon 1977), daß sie aber ohne sprechende menschliche Umgebung, durch die sie Sprache hören, keine sprachlichen Verhaltensweisen erwerben. Frühes Lesen- und Schreibenlernen wird aber kaum in der Weise stimuliert wie das Sprechenlernen, in dem vor allem der Mutter-Kind-Dyade eine zentrale Rolle

zukommt (Oksaar 1977: 122 ff.) Wie unten (3.1.) dargelegt wird, kann die Dyade mit ihrer emotionalen, geborgenheitszeugenden Beziehung jegliche Lernprozesse des Kindes fördern. Zweifelsohne hängt die elterliche Zurückhaltung mit dem Schulsystem zusammen, das nach dem Prinzip aufgebaut ist, daß Lesen- und Schreibenlernen in der Schule anfangen sollen, also in die Kompetenz des schulischen und nicht natürlichen Lehrens und Lernens gehört. Dabei ist es aber keineswegs ungewöhnlich, daß Kinder bei der Einschulung, wenn nicht schon lesen und/oder schreiben, dann doch häufig zumindest gewisse Prinzipien dieser Fertigkeiten zu beherrschen scheinen – sie lesen und schreiben ihren Namen und einige Wörter und Zahlen, kennen Buchstaben. Auf dem Second World Congress on Reading in Kopenhagen 1968 stellte der amerikanische Experte Professor Gates fest, daß 80 % aller Schulanfänger in den USA eine gewisse Anzahl von Wörtern lesen konnten.

2.2. Schon Stern (1914: 148) weist auf Fälle hin, daß Kleinkinder sich selbst Lesen und Schreiben beibringen können. Es sind Fälle, "in denen Lese- und Schreib-Leistungen aus einem wirklichen Spontan-Interesse des Kleinkindes ohne didaktische Einflüsse zustandekommen." Die Praxis bestätigt, daß viele Kinder nicht nur in den Bereich des Lesens, sondern auch des Schreibens erstaunlich schnell eindringen können, d.h., sie entdecken, "daß alles Gesprochene ein Schriftbild habe" (Stern 1914: 149). Aber wie? In dieser Entdeckung der "Schriftsymbolik" sieht Stern eine Ähnlichkeit mit der frühesten Entdeckung des Kindes beim Sprechenlernen, "daß jedes Ding einen Namen habe" (1914: 108). Und wiederum kommt der Interaktion eine entscheidende Rolle zu. Man kann bei Kleinkindern eine Fragestrategie feststellen, die auf die Bedeutung des Geschriebenen hinzielt, z.B. wenn sie bei großgedruckten Buchtiteln, Anzeigen, Namensschildern usw. die einzelnen Buchstaben benannt haben möchten. Allerdings wissen wir noch nicht viel über die schriftsprachlichen Quellen, mit denen ein Vorschulkind in Kontakt kommt. Heute kommt ferner den Fernsehwerbespots und anderen Sendungen, in denen das geschriebene und gesprochene Wort präsentiert werden, eine nicht zu unterschätzende Rolle zu.

Um die oben (1.2.) gestellten Fragen zu beantworten, müssen wir von einem integrierten pädolinguisitischen Ansatz ausgehen, in dem das Kind in seinem soziokulturellen Rahmen, und zwar im Wechselspiel mit seinem ökologischen Nahmilieu, beobachtet wird. In jedem Stadium ihrer Entwicklung muß von der Eigenständigkeit der Kindersprache ausgegangen werden, ohne das Ziel der Entwicklung aus den Augen zu lassen.<sup>1</sup> Die individuumzentrierte Methode, die auch nonverbale und parasprachliche

Verhaltensweisen erfaßt, geht vom kommunikativen Akt aus und schließt die Untersuchung des Verhaltens der Eltern und anderer Bezugspersonen ein, wie bei der Untersuchung des Sprechenslernens (Oksaar 1977: 65 ff.).

2.3. Ein Überblick über die Psychologie des Lesens und Schreibens findet sich bei Kainz (1956). Verschiedene Methoden ("phonic", "word", "sentence") des Lesenlernens erörtert in historischer Perspektive Fries (1963), in der Perspektive der Debatte unseres Jahrhunderts Chall (1967). Entwicklungs- und lernpsychologische Fragen der Leselernbereitschaft analysiert Günnewig (1981), allgemeine Charakteristika der Schreibentwicklung, der psychologischen und didaktischen Prinzipien finden sich bei Diener (1980), s. auch Schumacher (1971). Aus diesen Arbeiten geht auch der immer noch offene Streit zwischen den einzelheitlich-synthetischen und ganzheitlich-analytischen Methoden hervor. Deshalb ist es wichtig, die individuellen Unterschiede bei der Entwicklung der visuellen und auditiv-artikulatorischen Figurwahrnehmungsprozesse und der graphomotorischen Fertigkeiten zu berücksichtigen. Als ein wichtiger Faktor für diese Entwicklung wird die Lernbereitschaft angesehen (Günnewig 1981: 84f.), vgl. Roth (1969).

Worin die Lernbereitschaft aber besteht, muß noch in vielen Einzeluntersuchungen festgestellt werden. Genau so, wie es methodisch nicht richtig ist, mit dem Apparat der auf der Schriftsprache bauenden Grammatik der Erwachsenen die gesprochene Sprache des Kindes zu analysieren (Oksaar 1975: 726), ist es nicht richtig, die vom Erwachsenenstandpunkt gesehenen Motivationsfaktoren als Erklärung für die kindliche Lernbereitschaft anzunehmen. Nicht verallgemeinert kann daher die Feststellung Weigels werden, dem Beginn des Erlernens der Schriftsprache fehle "der für die Aneignung der Lautsprache so entscheidende Anreiz, die vitale Notwendigkeit sprachlicher Kommunikation mit der Umwelt. Das Angebot an schriftlichen Mitteilungen übt auf das lese- und schreibunkundige Kind nicht jene lebendige Anziehungskraft aus, die die Lautsprache so lebensnah und begehrt für das Kind gestaltet" (1972: 65). Denn würde das Kind anfangs mit derselben Intensität der Schriftsprachlichkeit ausgesetzt werden, wie der gesprochenen Sprache, würde es sowohl Neugierde entwickeln als auch Anziehungskraft entdecken, wie aus den Fällen vom frühen Lesen- und/oder Schreibenlernen hervorgeht.

Da wir wissen, daß aus den Anreizen zu schriftsprachlichen Entwicklung in der Umwelt jüngerer Kinder "eine lebendige Anziehungskraft ausgehen kann, die zur allmählichen Erkenntnis der Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache beiträgt" (Günnewig 1981: 84), muß in Mikroanalysen gezeigt werden, in welcher Weise und in welcher Art von Interaktionen

mit den Bezugspersonen die Kinder diese "Anziehungskraft" bearbeiten und ihr Neugierverhalten, das als ein wichtiges Phänomen "des frühkindlichen Lern- und Spieleifers" (Flitner 1974: 40) angesehen wird, realisieren. Es muß aber auch gefragt werden, ob es Parallelen zum Sprechenlernen gibt.

Es fehlt dabei auch nicht an didaktischen Prinzipien. In der Montessori-Methode wird Spielen als eine Form des Lernens angesehen: Aus dem Spiel mit Buchstaben wird der Wunsch zum Wörtermalen erweckt, aus dem Spiel mit groß geschriebenen Wörtern wird der Wunsch zum Lesen erweckt (Montessori 1913). Als Spiel mit Buchstaben und Spiel mit Wörtern können auch die Beschäftigungen bezeichnet werden, die nach der Methode von Doman (1964) zum frühen Lesen führen. Beiden gemeinsam ist die Eigentätigkeit des Kindes, in der das Lernen absorbiert wird.

Die Kritiker dieser Entwicklung können die erfolgreichen Resultate nicht verneinen; schon Stern muß zugeben, daß Montessoris Methode erstaunliche Ergebnisse erbracht hat, da die Kinder in ihren Heimen "mit 4 Jahren zu schreiben anfangen und mit 5 Jahren so gut lesen, wie sonst ein Kind im ersten Schuljahre" (1914: 148). Er ist jedoch der Ansicht, daß die Kinder, hätten sie nur ein größeres Beschäftigungsangebot in den Montessoriheimen gehabt und keine Spielarmut, sich kaum für Lese- und Schreibaufgaben interessiert hätten. Das eine braucht das andere jedoch nicht auszuschließen. In verschiedenen Theorien des Kinderspiels wird betont, daß durch Spielen gelernt werden kann (Flitner 1974: 106 ff.).

Daß Kinder spielend lernen und daß Spiel dem Lernen dient, betont schon Quintilian im ersten Jh. nach Christi. Dies wird heute von der Verhaltensbiologie ebenso hervorgehoben (Franck 1979: 95). Stern selbst hebt auch mit Nachdruck das "spielende Lernen", nach dem Prinzip der "unbewußten Lernauslese" hervor (1914: 152).

Ist das Spontaninteresse des Kindes vorhanden, spricht nichts dagegen, es auch früh spielend zu lesen und schreiben anfangen zu lassen. Die Frage "wozu"?, die man nicht selten im Gespräch auch mit Lehrern hört, scheint mir schon vom entwicklungspsychologischen Standpunkt aus kaum berechtigt. Ist nicht alles, was einem Kinde Anregungen und Denkanstöße gibt, seine Neugier<sup>2</sup> erregt und entwickelt – hier Neugier auf Schriftzeichen – für seine Entwicklung wichtig? Fragt ein Kind nach einem Buchstaben, oder macht es Versuche, etwas zu schreiben, so braucht es, genauso wie bei anderen Beschäftigungen, ein Echo der Umgebung als positive Stimulanz. Es ist allgemein anerkannt, daß vorschulische Lernerfahrungen entscheidende Bedingungsfaktoren für das Lernen in der Schule sind.<sup>3</sup>

Zur Frage, ob das Kind zuerst lesen und dann schreiben lernen sollte, oder umgekehrt, gibt es entgegengesetzte Auffassungen. Die Verfechter der ersten Alternative wie Steinberg/Steinberg (1980: 49) berufen sich auf eine Reihe von früheren Arbeiten und gehen davon aus, daß Lesen für ein normal hörendes Kind gewöhnlich vom Sprachverständnis und Sehvermögen abhängig ist, Schreiben aber vom Lesen. Die Fertigkeit des Lesens ist von der Fertigkeit des Schreibens unabhängig, Schreiben kann aber dem Lernenden beim Lesenlernen behilflich sein, sich an Wörter zu erinnern. Diejenigen, die Schreiben als einen natürlichen Ausgangspunkt ansehen, wie z.B. Charol Chomsky (1976), heben u.a. hervor, daß das Kind eigene Produkte lieber lesen würde als die von anderen. Diese Behauptung kann keineswegs als allgemeingültig angesehen werden. Hier wird eine Frage der Motivation herangezogen; man könnte genauso motivationsbezogene Argumente für die Priorität des Lesens finden. Wie immer, wenn man mit zwei Alternativen im Bereich der Didaktik zu tun hat, ist die Konvergenz in Wirklichkeit als das beste Mittel anzusehen, je nach der Individualität des Kindes.

Nicht nur für die intellektuelle Entwicklung sprechender Kinder ist frühes Lesen- und Schreibenlernen wichtig. Man darf taubstumme Kinder und Kinder mit verschiedenen Sprachstörungen nicht vergessen. Steinberg/Chen (1980) berichten über ein stummes japanisches Kind (3; 9), das im Laufe von 11 Monaten lesen gelernt hat, wobei seine Eltern es täglich 10 Minuten unterrichtet hatten. Sie schließen daraus, daß Sprachproduktion für das Lesen nicht notwendig ist. Kinder mit Sprachstörungen können sehr früh mit dem Lesen anfangen. Taube Kinder können Sprache direkt als geschriebene Sprache erwerben. Steinberg/Haranda (1980:85) schließen aus ihren Untersuchungen mit tauben Kindern: "It is concluded that significant language knowledge can be acquired by deaf children solely on the basis of written language. Because written English was learned by deaf children who had little or no knowledge of its sound system, it is further concluded that written English may be acquired as a morphem-based system similar to Chinese, despite its original sound-based sign". Derartige Beobachtungen haben für die Spracherwerbs- und Sprachlernforschung wichtige Diskussionsperspektiven gegeben.

### 3. Zum frühen Lesenlernen

3.1. Die Prinzipien des frühen Lesenlernens nach der Wortmethode sind erstmals ausführlicher in "Teach your baby to read" von Doman (1964) beschrieben worden. Das Prinzip ist folgendes: Dem Kinde werden Karten mit je einem, mit großen Buchstaben (12, 5 cm) geschriebenen Wort

gezeigt, anfangs nicht mehr als täglich ein Wort. Das erste Wort, *mother*, wird vorgelesen. Am Anfang sollten die Buchstaben rot sein, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu erwecken, später schwarz und kleiner in Form. Wenn das Kind *mother* sagt, wenn man ihm die Karte zeigt, wird die nächste Karte mit *father* gezeigt, dann auch Karten mit Namen von Körperteilen, dem Kinde bekannten Tätigkeiten usw. So kommen langsam auch kurze Sätze an die Reihe, die von den zusammengesetzten Karten gebildet werden, wieder nur ein Satz pro Tag, und immer zuerst vorgelesen. Erst danach werden die einzelnen Buchstaben präsentiert. Das ideale Alter für den Anfang sei 2 Jahre, die Zeit, in der auch das Sprechen schon Fortschritte gemacht hat. Kennzeichnend für die Doman-Methode ist, daß Lesenlernen durch sehr wenig "Unterricht" und durch das Medium der gesprochenen Sprache erfolgt. Ferner ist wichtig, daß, wie schon bei der Montessori-Methode erwähnt, die Eigentätigkeit des Kindes aktiviert wird und es dadurch selbst die Verbindung zwischen Lauten und Buchstaben entdeckt. In seiner über 20jährigen Tätigkeit mit über 6000 gehirngeschädigten Kindern unter fünf Jahren hat Doman seine Methode erfolgreich angewendet, viele lasen schon nach einem Jahr, einige lernten früher lesen als sprechen (Doman/Melcher 1978).

Domans Methode ist mit Erfolg bei 6 schwedischen Kindern im Alter von 1; 5 und 3; 0 angewendet worden (Söderbergh 1971, Andersson 1981: 7). Charakteristisch für das Verhalten der meisten Kinder in über 20 Untersuchungen, die Andersson (1981) bespricht, ist die Freude, das positive Erlebnis, das beim Lesenlernen festgestellt werden konnte. Charakteristisch für die Bezugspersonen war, daß sie das Kind nicht zum Lesen gezwungen haben. Sie haben versucht herauszufinden, wofür das Kind sich interessiert, und sein Interesse durch verschiedene Spiele zu wecken (Andersson 1981: 45). Vgl. auch die Arbeiten von Fowler (1962), Carol Chomsky (1976) und Weeks (1979). Alle diese Untersuchungen relativieren die kategorische Aussage Günnewigs: "In der gegenwärtigen Forschungslage ist keine Veröffentlichung zu finden, die empirisch belegt, *wie* sich in *einzelnen* Fällen die Neugier auf Schriftzeichen entwickelte" (1981: 92).

Es gibt allerdings auch genügend Belege dafür, daß Vorschulkinder auch nach anderen Methoden zu lesen angefangen haben, oder ohne daß man es weiß, vgl. Andersson (1981: 9 ff.). Es dürfte nicht wenig Fälle von dem Typus geben, den Torrey (1969) analysiert: Ohne jegliche Ermunterung und Hilfe hatte sich ein 4jähriger Negerjunge Lesen und Schreiben beigebracht, vorwiegend durch das gleichzeitige Sehen und Hören von Werbetexten im Fernsehen. Der Schluß, den sie daraus zieht, ist jedoch eine ungerechtfertigte Verallgemeinerung: "However useful high verbal ability and high cultural privilege may be in stimulating reading, neither is

necessary" (1969: 555). Aus verschiedenen Untersuchungen kann geschlossen werden, daß die häusliche Atmosphäre dabei eine sehr wichtige Rolle spielt und daß den meisten frühen Lesern täglich vorgelesen worden ist (Hughes 1971, Clark 1976, Patel/Patterson 1982).

3.2. Von den 13 Kindern in unserem Projekt, die vor dem 5. Lebensjahr in zwei Sprachen lesen konnten, war bei 10 Kindern kein bestimmter methodischer Weg festzustellen, sondern eine Art von Methodenpluralismus, in dem die Interaktion mit der Mutter oder mit anderen Bezugspersonen eine dominierende Rolle spielte. Den Kindern wurde schon sehr früh in beiden Sprachen vorgelesen — nach dem altbekannten Prinzip "eine Person, eine Sprache" (Oksaar 1980b: 496), sie konnten vieles davon auswendig und schließlich wollten sie auch selbst lesen. Daraus entwickelte sich ein Fragespiel, indem die meisten Kinder nach beiden Einheiten — Buchstaben und Wörtern — fragten. Das Interesse an Buchstaben wurde auch durch Buchstaben-Bauklötze erweckt. Bei 3 Kindern kam die Initiative von den Eltern, sie wurden im Alter von 3; 5 — 4; 1 nach der Ganzwortmethode vom Bilderbuch aus "unterrichtet", jedoch nur kurze Zeit. Alle Kinder bekamen Impulse in den Landessprachen (Deutsch und Schwedisch) durch das Fernsehen.

Von Interesse ist, daß die Kinder bei zweisprachigen Ehen in der Sprache der Mutter und sonst in der Familiensprache zuerst lesen lernten. Die Tatsache, daß es bei der zweiten Sprache keine Schwierigkeiten gab und es sogar schneller ging als bei der ersten Sprache<sup>4</sup>, scheint die allgemein akzeptierte Feststellung zu bestätigen, daß Kinder eigentlich nur einmal lesen zu lernen haben und daß diese Fähigkeit von einer Sprache zu einer anderen transferiert werden kann.<sup>4</sup>

Aus den soziopsychologischen Projektdaten können wir feststellen, daß sich bei dem heterogenen Komplex, den man als Leselernbereitschaft zusammenfaßt, eine *V o r p h a s e* ergibt, die durch folgende Komponenten gekennzeichnet ist: (1) In der greifbaren Umgebung des Kleinkindes waren Dinge mit Schriftzeichen; (2) dem Kinde wurde fast täglich aus Bilderbüchern in beiden Sprachen vorgelesen; (3) beim Zuhören saß das Kind so, daß es die Schrift und die Bilder sehen konnte, meistens dicht neben der Mutter (Bezugsperson) oder auf ihrem Schoß; (4) das Kind konnte bald vieles auswendig, wollte es aber immer wieder aus dem Buch hören, (5) die meisten Kinder gaben vor, auch selbst zu lesen: gewöhnlich das aus dem Buch Gehörte oder auch etwas anderes; (6) die Mütter bauten das Lesen und Buchstabenbenennungen häufig in die Spiele ein. Diese Komponenten sind auch für das Schreibenlernen wichtig.

Die in (3) angegebene proxemische Komponente scheint grundlegend zu sein für die Entwicklung der sozialen Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen in der Vorlesesituation. Die Vorlesesituation mit der Mutter schafft eine neue Art von Mutter-Kind-Dyade<sup>5</sup>, in der verschiedene Komponenten Geborgenheit und Freude für das Kind bereiten. Mit diesen läßt sich (4) erklären, aber auch andere Momente spielen gleichzeitig eine Rolle und führen zur Beobachtung (5) und (6). Ist das Quasi-Lesen ein besonderes Rollenspiel oder Ausdruck des Imitationsdranges, auf den schon Stern bei dreijährigen Kleinkindern aufmerksam macht? Es kann beides gleichzeitig umfassen.

Geborgenheitsgefühle als Motivationsfaktoren lassen sich aus kindlichen Verhaltensweisen und metasprachlichen Äußerungen belegen. Ein Mädchen (4; 1) sah sich ein Märchen, das sie durch Vorlesen sehr gut kannte, im Fernsehen an. Sie fürchtete sich vor der Hexe, setzte sich auf Mutters Schoß und sagte (auf Schwedisch): "Im Buch ist es besser".

Das Dargelegte dürfte genügen, um zu zeigen, daß im kindlichen Alltag so viele Motive für das Interesse für die Schriftsprache zu finden sind, daß folgende Feststellung Weigels als wirklichkeitsfernes Theoretisieren anmutet. Er nimmt an, daß "die schriftliche Form der Mitteilung vor Schulbeginn dem Kind als etwas Unpersönliches, als eine Anhäufung seltsamer Symbole erscheinen (muß), die in den unmittelbar verständlichen Bereich sonstiger optischer Eindrücke als Fremdkörper eindringen" (1974: 119).

#### 4. Zum Schreiben im Vorschulalter

4.1. Wann ist ein Kind fähig schreiben zu lernen? Aus Forschungsübersichten wie Ames/Ilg (1951) und Askov/Otto/Askov (1970) geht hervor, daß diese Frage nicht so einfach zu beantworten ist. Gerade der Komplex, wie sich die Schreibfähigkeit und das Schreibverhalten bei Vorschulkindern entwickelt, ist noch allzu wenig untersucht worden.

Das Vorschulkind, das schreiben kann, müßte jedoch auch den Grundschuldidaktiker interessieren, da es gewöhnlich zu der dritten Kategorie in der von Wiczerkowski erwähnten Gruppierung gehört: "Kinder haben seit jeher mit jeder Methode, trotz Methode und auch ohne Methode schreiben gelernt" (1980: 11).

Die Praxis bestätigt auch beim Schreibenlernen die Behauptung Metzgers (1954: 83) nicht, es sei ein sinnloser Leerlauf, den Kindern vor dem 6. – 7. Lebensjahr das Lesen und Schreiben beizubringen. Als Argument wird angegeben, daß sie früher doch nicht die Wahrnehmungsfähigkeit

besitzen, durch die "im Sehen die vier (fünf)-stufige Hierarchie Satz-Wort-Silbe-Buchstabe (-Buchstabenteil) bewältigt wird" (1954: 70). Auch wahrnehmungspsychologische Befunde sprechen gegen diese Feststellung (Diener 1980: 51 ff.).

Die Vorbedingungen für das Schreibenlernen werden in der Regel von dem Entwicklungsstand der Motorik, der kognitiven Entwicklung und der Motivation aus erörtert (Weinert u.a. 1966: 21). Sie müssen anhand von Mikroanalysen von Fallstudien konkretisiert werden. Auch die Stufen der Schreibentwicklung, die Cattell (1960) vom Kritzeln des 18 Monate alten Kindes bis zu einem Vierjährigen feststellt, das eine Reihe von Großbuchstaben, vorwiegend runde oder mit einem Strich schreiben kann, müssen in verschiedenen Ländern genauer untersucht werden. Hildreth (1936: 296) stellt fest, daß das Alter 4; 6 - 4; 11 als ein "transition point in writing" anzusehen ist. Dies bezieht sich höchstwahrscheinlich auf die Identifikation der Buchstaben, vgl. Ames/Ilg (1951). Es gibt aber sehr wenig Untersuchungen, die den Erwerb des Alphabets beschreiben. McCarthy's (1977) Fallstudie beschreibt, wie ein 2; 5jähriges Mädchen anfang, selbst das Alphabet zu lernen. Die Buchstaben, die es auswählt, können eingeteilt werden in Kategorien, die erkennbare Züge enthalten von (1) Kreisen: O, C, Q, (2) Geraden: L, I, H, T, F, E, (3) Linien und Schleifen: B, P, R und (4) Winkeln: M, N, Z, K, V, W.

Steinberg et al. (1979) haben die Entwicklung der Schreibfähigkeit von 95 Kindern im Alter von 2 - 6 Jahren in einem japanischen Kindergarten untersucht und stellten fest: Das "kritische Alter"<sup>6</sup> zum Schreibenlernen sei 3 Jahre, das Schreiben der Zweijährigen ist meistens nicht zu identifizieren, bei Vierjährigen ist dies jedoch der Fall. Sie finden, daß Kinder schon im Alter von 2 - 3 Jahren Schreibunterricht haben sollten.

Schon Quintilian empfiehlt frühes Schreibenlernen und sieht es aufs engste verbunden mit dem Lesenlernen (I 1, 31 - 33). Lesen und schreiben haben die Kleinkinder bei ihm schon hinter sich gebracht, wenn sie "vom Schoße klettern und ernsthaft zu lernen beginnen" (I 2, 1). Der Unterricht soll spielerisch sein, Kindern sollte man Buchstaben aus Elfenbein zum Spielen geben.<sup>7</sup> Weiter empfiehlt Quintilian "eingravierte Buchstaben mit dem Griffel nachzuzeichnen, indem sich die Hand von der Rinne führen läßt. Dieser Vorgang erfordert keinen Helfer und kann beliebig oft wiederholt werden; außerdem gewinnt das Kind dadurch an Routine und kräftigt sein Handgelenk" (I 1, 27).<sup>8</sup>

Quintilians Methode schreitet vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort: vom Buchstaben über Silben zu Wörtern und Sätzen (I 1, 28). Seine Gedanken geben dem bewegungsphysiologisch orientierten Teil der

Methodendiskussion eine wichtige Variante für die Übung des allmählichen Einschleifungsvorgangs der Buchstabenformen. Interessant ist auch seine Erklärung, daß, wenn Kinder mit Buchstaben spielten, sie im wahrsten Sinne des Wortes durch das "Begreifen" diese auch lernten (I 1, 26). Nach diesem Prinzip ist die Brailleschrift konstruiert. Die Geschichte der blinden und taubstummen Helen Keller, die erst als Siebenjährige die Sprache lernte, "in der Form des Fingeralphabets, das ihr in das Innere der Handfläche hineingetastet wurde"<sup>9</sup>, zeugt von den Möglichkeiten der taktilen Ansätze.

4.2. So wie die gesprochene Sprache des Kindes ihre von der Erwachsenensprache abweichende Eigenständigkeit hat, die man im Kommunikationsprozeß zu berücksichtigen hat, so muß man das auch bei der originellen Schreibweise der Kinder tun. Die Frage, wie und wann das Kind von seinen Varianten zur konventionalen Schrift hinübergeleitet werden soll, ist noch keineswegs erschöpfend erörtert worden. Untersuchungen von Spontanschreibungen von Vorschulkindern von Reads (1971) und Eichler (1976) lassen auf mehrere Entwicklungsphasen schließen, deren Ausgangspunkt akustische Schemata sind.

Eichler (1976: 250 f.) unterscheidet zwischen drei Phasen der Kinderschrift. In der ersten schreiben die Kinder zuerst nur "akustisch-auditiv ausgezeichnete Lautwerte": FIA für *Finger*, APA für *Papa*. In der zweiten Phase stabilisiert sich diese Schreibweise, wenn nichts dagegen unternommen wird. Sie ist auch durch Dialektinterferenzen gekennzeichnet. Beispiele von einem 5jährigen Kind: ANTREA, WALT, BAL. Die dritte Phase ist durch eine größere Anpassung an die Erwachsenenschrift gekennzeichnet. Nach Eichler (1976: 252) geschieht dies u.a. durch den Einfluß des Lesens. Seine didaktischen Folgerungen, daß "akustische Schreibungen als Schreibungen im Entwicklungsgang betrachtet und als Ausdruck einer Lernaktivität gesehen werden müssen" (1976: 262), berücksichtigen mit Recht das Eigenständigkeitsprinzip der Kindersprache. Die Schlüsse, die er aber für die Anfangszeit und die Reihenfolge — zuerst schreiben, dann lesen — zieht, überzeugen nicht. Warum sollte man, wie er es empfiehlt, gerade mit etwa 4 bis 4 1/2 Jahren mit freien Schreibversuchen (wie in Montessori-Kindergärten) anfangen, aber erst etwa mit 5 bis 5 1/2 Jahren mit dem Lesen? Warum nicht umgekehrt und früher? Warum könnte man nicht mit beiden etwa gleichzeitig anfangen, wie es schon bei Quintilian der Fall ist? Kinder integrieren diese Fähigkeiten sehr oft, wenn sie ihre eigenen Lehrer sind.

Von der Erwachsenensprache abweichende Darstellungsweisen des schreiben lernenden Kindes, wie spiegelbildliche Umdrehungen u.a.,

erörtert auch Moxley (1975). Er sieht das Schreibenlernen des Vorschulkindes vom Standpunkt des Prinzips der Reduktion von Alternativen aus an. Nach ihm wird die Schreibfähigkeit des Kindes genauer und vollständiger, wenn die Informationsverarbeitung in den der Individualität des Kindes angepaßten Schritten erfolgt. Dem Kind sollte die Möglichkeit gegeben werden, seine Alternativen frei auszudrücken und nicht gleich unbedingt die konventionelle Form.

Eigenartigerweise hat man die frühe spontane Freude an der motorischen Bestätigung des kritzelnenden oder malenden Kindes, die man z.B. bei einem Zweijährigen feststellen kann, wenig didaktisiert, obwohl hier der Punkt ist, wo die Neugier und das Interesse für die Schrift erweckt werden könnte. Denn: "Sobald das Kind erkennt, daß diese Kritzelnbewegungen eine Schreibspur hinterlassen, interessiert es sich in zunehmendem Maße für das sichtbare Ergebnis seiner Schreibaktivität" (Diener 1981: 15).

4.3. Bei den meisten Kindern in unserem Projekt konnte festgestellt werden, daß ihr Interesse zum Schreiben vom ersten Kritzeln an und im Zusammenhang mit dem Malen erweckt und konkretisiert wurde. *Malen* war bei einigen auch das Wort für sowohl 'malen' als auch 'schreiben'. Ein 3; 5 Jahre altes deutsch und schwedisch sprechendes Mädchen malte Buchstaben O, A, U, aber auch Briefe, in denen Wortstrukturen in ca. 1,5 cm Höhe mit Buchstabenkonturen und mit Zwischenraum und einem vom übrigen entfernten Punkt vorkamen. Die meisten Kinder um 4; 0 wollten in beiden Sprachen schreiben. So bekamen die Buchstaben, initiiert von den Erwachsenen, sprachbezogene Namen. *W* war für dieses Mädchen "deutsches" [ve:]", *V* "schwedisches [ve:]".

Wie beim Lesenlernen, so gibt es auch hier — etwa ab dem 2. Lebensjahr — eine Vorphase. Diese *V o r p h a s e* der Schreiblernbereitschaft gliedert sich in zwei Subphasen: die *E r k u n d u n g s p h a s e* und die *P r o - d u k t i o n s p h a s e*. Die Erkundungsphase ist durch folgende Komponenten gekennzeichnet: (1) In der greifbaren Umgebung des Kindes waren Buntstifte, Malbücher, Papier usw., und das Kind malte fast jeden Tag; (2) es wurde auf Schriftzeichen u.a. durch Alphabet-Bauklötze, ABC-Bücher und Bücher, die ihm vorgelesen wurden, aufmerksam (vgl. (1) Lesenlernen); (3) es stellte Fragen, z.B. "Was ist das?", auf Buchstaben zeigend und bekam Antworten und weitere Erklärungen; (4) es sah andere schreiben und wollte auch schreiben.

Es darf jedoch nicht vergessen werden, daß die Komponenten, die bei der Leselernbereitschaft festzustellen sind, auch hier nicht wirkungslos sind, wie auch umgekehrt die hier erwähnten den Erfahrungsbereich der Lesemotivation beeinflussen — das Kind liest, was geschrieben worden ist

und schreibt, was es gelesen hat: es handelt mit und durch die sprachlichen Mittel.

Die Erkundungsphase geht in eine Produktionsphase über, indem das Kind einzelne Buchstaben, Ziffern, Wort- und Satzstrukturen malt/ "schreibt", wobei die Raumaufteilung noch ganz frei ist. In dieser Phase waren bei den meisten Kindern Malen und Schreibtätigkeit eng verbunden: es wurde etwas gemalt und dann auch etwas mit großem Eifer "geschrieben". Wir nennen das kindliche Schreiben ohne Alphabet, wie z.B. Wortstrukturen malen, "Quasi-Schreiben". Die Kinder kommentierten diese ihre Tätigkeit manchmal auch ausführlich, z.B. ein Knabe (4; 2): "Ich schreibe auch, mit dem Bleistift schreibe ich." Nicht selten konnte man bei den zweisprachigen Kindern Kodeumschaltung feststellen, z.B. wechselt ein Mädchen (3; 10) vom Deutschen ins Schwedische hinüber, und es wurde sichtbar, daß die Quasi-Schreiberei ein Brief an die Großmutter in Stockholm war. Bei diesen Kindern wird deutlich, wie sehr Malen und Quasi-Schreiben für sie nicht nur eine Vorstufe zur Schrift, sondern auch einen Übergang von Rede zur Schrift bildete. In der Produktionsphase haben diese Kinder ihre Schreibprodukte auch gelesen.<sup>10</sup>

Der Übergang zu zusammenhängenden identifizierbaren Schreiberzeugnissen verläuft individuell verschieden. Es kann aber nicht nur eine *i n t e r* individuelle, sondern auch eine *i n t r a* individuelle Verschiedenheit festgestellt werden. Letzteres bedeutet, daß ein Kind auf einem Gebiet, z.B. im Schreiben seines Namens oder der der Familienmitglieder, sehr gute Leistungen erbringt, während es bei einer Reihe von anderen Wörtern noch zum Teil in der Produktionsphase ist. Die Kinder entwickeln eigene Schreibweisen (vgl. oben), die deutlich von der Aussprache abhängen. Sie kommentieren auch weiterhin gerne ihre Schreibhandlungen: was, wo, wie sie schreiben.

Während all dieser Phasen ist die Interaktion zwischen dem Kinde und den Erwachsenen von entscheidender Bedeutung gewesen, am Anfang für die Stimulierung des Interesses oder der Befriedigung der Neugier, später u.a. wegen Korrekturen und Anleitungen und weiterer Motivation. Parallelen zum Sprechen- und Lesenlernen sind hier sehr deutlich.

Bis auf einige Abweichungen, die auf psychologische Gründe zurückzuführen sind, da die Kinder eine ihrer Sprachen beim Schreiben deutlich bevorzugten, kann festgestellt werden, daß sie in beiden Sprachen etwa gleichzeitig dieselbe Entwicklung durchgemacht haben. Die in der Übergangsphase festgestellten Varianten wie *YU* statt engl. *you* bei einem deutsch und englisch sprechenden Kind, das dt. *DU* richtig schreibt, dürfen nicht ohne weiteres als Interferenzen der beiden Schriftsysteme

angesehen werden, sondern eher als Resultat der akustisch-auditiven Schreibweise. Diese ist nichts anderes als Ausdruck einer modalitäten-bezogenen Interferenz: Einfluß der gesprochenen Sprache auf die geschriebene.

Aus dem Projekt geht für die Vorphase mit aller Deutlichkeit hervor, daß das, was von den Erwachsenen generell als "kritzeln" bezeichnet wird<sup>11</sup>, seiner Funktion nach genau differenziert werden muß. Vom Standpunkt des Kindes aus ist es in gewissen Situationen dem Schreiben (vgl. "Brief" an Großmutter in Stockholm) gleichzusetzen. Vieles dabei paßt in das Schema des Symbolspiels, das laut Flitner (1974: 110) von der frühen Kindheit bis ins Schulalter hinein als eine für das Kind charakteristische und sehr wichtige Tätigkeit anzusehen ist. Man kann die im Zusammenhang mit dem Kinderspiel gemachte Feststellung Flitners für die Vorphase des Schreibenlernens übernehmen: "Auch hier besteht die Kunst des Erziehers darin, daß er sich in beiden Welten zu bewegen weiß und sowohl als Spielpartner auf die Symbolwelt des Kindes eingehen als auch die Brücke bilden kann, über die sie zur Realität hin vermittelt werden muß" (1974: 111).

## 5. Ein Fallbeispiel

5.1. Im folgenden werden wir einen Fall aus unserem Projekt kurz beschreiben. Das Einzelkind Sven wuchs bis 3; 11 Jahren mit Schwedisch und Estnisch in Stockholm auf, nach dieser Zeit kam in Hamburg das Deutsche schnell hinzu.<sup>12</sup> Nach 6 Monaten war sein Deutsch ebenso fließend wie Estnisch und Schwedisch. Als er im Alter von 5; 8 Jahren in Hamburg zur Schule ging, war er nicht nur balanciert dreisprachig, d.h. er konnte in allen drei Sprachen über alle Themen in seiner Interessensphäre kommunizieren, sondern konnte sie auch lesen und schreiben. Da seine beiden berufstätigen Eltern ihn nie zum Schreiben und Lesen "trainiert" haben, ist es aufschlußreich zu verfolgen, wie er dazu gekommen ist. Ausführliche tägliche Aufzeichnungen machen folgenden Entwicklungsgang deutlich.

Svens Interesse und Aktivität im Bereich des Lesens und Schreibens erwachte etwa gleichzeitig im Alter 2; 2 bis 2; 6. Plötzlich wollte er lesen und schreiben und sagte es fast täglich jedem in seiner Umgebung. Seine erste Bekanntschaft mit der Schrift war gleichzeitig auditiv und visuell, obwohl natürlich die Tatsache, daß er in seiner Umgebung schon früh Schriftzeichen sehen konnte, nicht unwichtig war. Gewöhnlich saß er auf dem Schoß der Erwachsenen, die ihm Märchen oder andere Geschichten vorlasen, die Eltern immer auf estnisch, die Hausgehilfin

auf schwedisch. Er hörte die Worte und schaute auf den Text und auf die Bilder; dies geschah am Anfang, als er 1; 4 Jahre alt war, fast täglich, nie mehr, aber häufig weniger als 10 Minuten pro Tag. Um seinen 2. Geburtstag herum konnte man feststellen, daß er häufig an der richtigen Stelle umblätterte, vielleicht erinnerte er sich, an welcher Stelle die Erwachsenen es getan hatten. Er hörte immer gut zu, sowohl der Geschichte als auch den Kommentaren zu den Bildern und stellte auch Fragen zu denen. Bald konnte er viele kurze Geschichten auswendig. Zu der Zeit war er auch allein mit seinen Büchern beschäftigt, u.a. ABC-Büchern in beiden Sprachen. Er spielte auch mit Alphabetklötzchen.

Es scheint, daß er sehr früh die Fähigkeit entwickelt hat, Figuren wahrzunehmen und auch Formen zu segmentieren. Als er 1; 5 Jahre alt war, konnte er verschiedene Autotypen von einander unterscheiden und sie richtig benennen: NSU Prinz, Volvo, Taunus Transit. Das Interesse für Autos war von Anfang an sehr groß. Beim Zuhören scheint ein ähnlicher Identifikationsprozeß vorzukommen: Wahrnehmung des Wortes durch Hören und Sehen, aber auch Wahrnehmung der Laute, die er durch das Zeigen (mit dem Finger) mit Buchstaben verband. Beim Vorlesen (2; 4 – 2; 6) war es für ihn einige Wochen lang ein großes Vergnügen, den Wörtern mit dem Finger zu folgen. Wenn der Erwachsene ein Wort ausließ oder durch ein anderes ersetzte, wurde protestiert. Zwar konnte er einige der Geschichten auswendig, trotzdem muß er eine Art Bewußtsein von der Verbindung zwischen den gesprochenen Lauten und den geschriebenen Wörtern haben, da sonst die konsequente Art und Weise, in der er auf die Wörter und Buchstaben zeigte, nicht erklärt werden kann.

Im Alter zwischen 1; 10 und 2; 2 Jahren stellte er etwa dieselben Fragen bei schwedischen und estnischen Texten; sie galten meistens Buchstaben und nicht Wörtern. Er zeigte auf den ersten Buchstaben in einem geschriebenen Wort und fragte: "Was ist das?" Bei der Antwort: "Das ist ein Buchstabe" fragte er auf estnisch oder schwedisch weiter, welcher Buchstabe das war. Häufig kam er mit seinen Alphabetklötzchen und zeigte dem Erwachsenen, daß A anders ist als V (2; 2). Das war für eine kurze Zeit sein beliebtester Kontrast.

Ein anderes Interessenobjekt war das schwedische  $\overset{\circ}{A}$ , das er selbst "A mit Ball" nannte. Vom Alter 2; 4 Jahre an war er meistens der Initiator der Beschäftigung mit der Schrift: er kam mit seinen Büchern und Klötzchen und wollte, daß man ihm vorlas und mit ihm Buchstabenspiele spielte. Er kannte im Alter von 3; 0 bis 3; 2 die meisten Buchstaben in zwei Alphabeten.

5.2. Wie kam er zum Lesen? Es kam plötzlich, er las, zuerst auf estnisch. Er formte Silben und nannte Einzelbuchstaben in beiden Sprachen zuerst. Ein Beispiel: des estn. *poiss* 'Knabe' wurde zuerst gelesen als *po-i-ss*, der schw. Name *Åke* als *Å-ke*. Er konnte alle Wörter in seinem estnischen und schwedischen ABC-Buch lesen, als er 3; 6 war. Er begann deutsch zu lesen, als er 4; 6 war, also nach 7 Monaten in Deutschland. Die Familie sprach nur Estnisch und Schwedisch zu Hause, das Kind hörte Deutsch von der Hausgehilfin, Spielkameraden, durch Fernsehen und Radio.

Bei seinem Deutsch fällt auf, daß er bis auf einige Ausnahmen nie nach Buchstaben fragte, sondern gleich mit Silben anfang. Anfangs gab es Schwierigkeiten bei *v* [f], *w* [v] und *sch* [s]. Es ist hier nicht möglich, auf die spontanen Kommentare einzugehen, die Sven beim Lesen machte. Sie waren häufig kontrastiv, und wiesen auf unterschiedliche Lautwerte hin, z.B. stellte er fest, daß man im Estnischen *v* als [ve:] liest, im Deutschen aber als [fff] – *viel* (4; 7). Vergleiche zwischen estnischen und schwedischen Buchstaben und Lautwerten kamen viel früher. Aus seinen Kommentaren und Fragen geht hervor, daß er verschiedene vergleichende Beobachtungen machte. Lesenlernen in mehr als einer Sprache gleichzeitig stimuliert das analytische Denken des Kindes in einer bestimmten komparativen Weise. Es eröffnet einen Bereich, der einsprachigen Kindern geschlossen bleibt. – Im Alter von 5 Jahren konnte Sven fließend in drei Sprachen lesen.

5.3. Was Svens Schreiben betrifft, so zeigte er zuerst seit etwa 1; 5 großes Interesse für Malen und dann auch für Schreiben; er unterschied die beiden Begriffe von Anfang an richtig. Schreiben war für ihn zuerst eine ganz bestimmte visuell erfaßbare Tätigkeit: er sah seine Mutter jeden Tag schreiben, und sie erklärte ihm, was sie tat. Irgendwie muß er den Eindruck gewonnen haben, daß *schreiben* mit Mutters Schreibtisch eng zusammenhängt, dagegen aber nicht *malen*. Er wollte auch schreiben und bestand darauf, dies auf Mutters Schoß sitzend am Schreibtisch zu tun. Das erste Mal bestand das Schreiben im Ziehen von horizontalen und vertikalen Wortstrukturen (Quasi-Schreiben). Auf die Frage, was er schreibe, lautete die Antwort: einen Brief. Am nächsten Tag wurde alles genau wiederholt. Svens Schreiben wurde im Gegensatz zu seinem Malen zu einem besonderen Ereignis in der Familie: auf Mutters Schoß, mit Mutters Bleistift. Vater mußte kommen und zusehen: Sven schreibt. Von seinen Kommentaren auf estnisch ist zu entnehmen, daß er das tun wollte, was die Mutter tat: "Mutter schreibt, Nenne (Sven) schreibt" (2; 2). Im Zusammenhang mit dem Lesen gab es keine derartigen personenbezogenen Kommentare. Schreiben war für ihn vielleicht auch

aus einem anderen Grund interessanter als Lesen: man las ihm vor und er war in die Gemeinschaft einbezogen; er sah aber andere schreiben und konnte daran nicht teilnehmen. Die sozialen Aspekte scheinen zur Motivation viel beigetragen zu haben. Diese scheinen auch beim Quasi-Schreiben eine wichtige Rolle zu spielen. Er kommentierte gerne, während er "schrieb", sowohl auf schwedisch als auch auf estnisch, und sagte, an wen er schrieb. Die Vorstellung der sozialen Beziehung "an jemanden schreiben" war dadurch früh gefestigt. Interessant ist die Reziprozität der Beziehung; er sagte (auf schwedisch): "Ich schreibe an dich, du schreibst an mich" (2; 10). Als er schon ab 4; 1 richtig schrieb, stellte er anfangs orthographische, aber nie grammatische Fragen: "Soll ich schwedisches *o* schreiben?" – "Wann kommt estnisches *õ*?" Davon, daß Sven schon früh, was die Schrift angeht, Verschiedenheiten als gegeben voraussetzte, zeugte seine Frage in Australien, wo er im Alter 3; 8 – 3; 11 nach einem kurzen Aufenthalt in den USA mit seinen Eltern war. Er überraschte seine Mutter mit der auf estnisch gestellten Frage: "Schreibst du jetzt auf eine andere Weise?" Auf die Frage der Mutter: "Was meinst du?" kam die Antwort auf englisch: "Australic" (3; 10).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß ein mehrsprachig aufwachsendes Vorschulkind ein vergleichendes Sprachbewußsein nicht nur auf der Ebene der gesprochenen Sprache, sondern auch auf der Ebene der Schrift entwickeln kann. Das alles setzt analytische Eigenschaften in einer Zeit voraus, die nach der Entwicklungsschemata von Piaget erst im Grundschulalter zu finden sind. Auf die Notwendigkeit, diese zu revidieren, ist schon in Oksaar (1980a) und (1981) mit empirischem Material hingewiesen worden.

## 6. Vergleich mit Sprechlernen

Bei der Ontogenese des Sprechens, Lesens und Schreibens kommt normalerweise das Sprechen vor den beiden anderen Fähigkeiten. Daher wird angenommen, daß Funktionen und Strukturen der gesprochenen Sprache im Lernprozeß der anderen Fähigkeiten aktiviert werden. So erwerben die Kinder beim Sprechlernen schon die Fähigkeit, Laute zu segmentieren und zu kombinieren. Diese Fähigkeit kommt ihnen beim Entdecken der Laut-Buchstaben Entsprechungen zugute. Kinder, die früh lesen und schreiben lernten, entwickelten auch früh ein Bewußsein für die Verbindung zwischen Aussprache und Orthographie. Diese metasprachliche Fähigkeit kommt u.a. argumentativ zum Vorschein. So weigerte sich ein 4; 2jähriges estnisches Mädchen, den Namen der Stadt Tallinn mit zwei *l* und *n* zu schreiben, und verteidigte ihre eigene Variante mit der Begründung: "Ich sage [talin]".

Beim Sprechenlernen ist festgestellt worden, daß Kinder Laute und auch schwierige Lautkombinationen leichter und schneller in den Wörtern gelernt haben, die das symbolisieren, wofür das Kind sich besonders zu interessieren scheint (Namen, Automarken, Lieblingspeise usw.).<sup>13</sup> Dieses Prinzip, das mit dem Motivationsprinzip zusammenhängt, macht sich auch bei dem frühen Lesen und Schreiben geltend.

Wenn kleine Kinder sprechen, geschieht dies zusammen mit parasprachlichen und nonverbalen Bewegungen, die häufig mit denen von Erwachsenen nicht übereinstimmen. Um mit Graves (1979: 16) zu sprechen: sie werfen ihre gesprochenen Wörter in mehrere Richtungen — sie schreiben am Anfang auch in dieser Weise. Bei der gesprochenen Sprache müssen sie lernen, die Stimme und die Bewegungen zu beherrschen, bei der geschriebenen u.a. die Normen der Raumeinteilung.

So wie man in der Lallphase des Kindes Laute findet, die später effektiv beim Sprechen verwendet werden und es sehr gewöhnlich ist, daß seine ersten Wörter Lautkombinationen enthalten, die in der Lallperiode vorkamen<sup>14</sup>, so kommen in der Vorphase des Schreibens Strukturierungsversuche vor (Quasi-Schreiben), die später funktionsgerecht eingesetzt werden.

Gibt es eine Entsprechung zu der sog. "Ammensprache, Kindersprache, Babysprache", der nicht ganz treffend bezeichneten Variante, in der Erwachsene gewöhnlich mit Kleinkindern reden<sup>15</sup>, in der Schriftsprache? Diese besondere Variante der gesprochenen Erwachsenensprache ist gekennzeichnet u.a. durch eine sehr vereinfachte Phonologie und Syntax. Theoretisch ist eine entsprechende Variante in der Schrift anzunehmen. Da aber schriftliche Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kleinkindern selten ist, ist diese Frage nie aufgetaucht. Ein Kennzeichen einer derartigen Schriftvariante, die man "Ammenschrift, Kinderschrift, Babyschrift" nennen könnte, sind z.B. große Buchstaben.

## 7. Schlußbemerkungen

Zusammenfassend können aus der vorliegenden Darstellung folgende Feststellungen hervorgehoben werden:

(1) Vorschulkinder können im wahrsten Sinne des Wortes spielend lesen und schreiben lernen, und zwar nicht nur in einer, sondern auch in zwei oder mehr Sprachen. Zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Stabilität ihrer weiteren Lese- und Schreiblernbereitschaft gehören soziopsychologische Komponenten wie Erwachsenen-Kind-Interaktion, Empathie, affektive Zuwendung, Anregungen aus dem ökologischen

Nahmilieu der Kinder, die ihre Eigentätigkeiten aktivieren.

(2) Es gibt keine empirisch zwingenden Gründe, dem Lesen oder dem Schreiben im Vorschulalter Priorität zu geben. Vielmehr sollte das Kind, wenn es für eines davon Interesse gezeigt hat, auch für das andere motiviert werden. Die Fähigkeit zur Schriftsprachlichkeit entwickelt sich dann als Konvergenz vom Lesen und Schreiben.

(3) Lesen und schreiben lernen ist beim Kleinkind gleichzusetzen mit auf positive Ermunterung reagieren, lehren mit positiv ermuntern.

(4) Da jedes Kind anders ist und keine zwei Familien den gleichen soziokulturellen Rahmen haben, müssen die Untersuchungen individuumzentriert sein und auch das Verhalten der Bezugspersonen einschließen.

(5) Es spricht kaum etwas dafür, erst in einer Sprache lesen und schreiben zu lernen und dann erst in einer anderen, wenn das Vorschulkind schon beide Sprachen spricht. Im Gegenteil, vieles spricht dafür, daß dies gleichzeitig geschehen sollte. Beide Sprachen unterstützen einander, indem sie das Kind zum Vergleichen und Unterscheiden anregen und dadurch dem Kinde ein analytisch-kontrastives "Übungsfeld" bieten. Probleme und Schwierigkeiten, die bei Kindern auftauchen, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, werden häufig allzu voreilig der Mehrsprachigkeit zugeschrieben. Man vergißt, daß hier viele andere Problemkomplexe wirksam sein können, von der frühkindlichen Deprivation bis zu Konflikten zwischen kulturellen Systemen, verschiedenen Religionen usw.<sup>16</sup>

(6) Die Vorphasen und Zwischenstufen beim Lesen- und Schreibenlernen sind als wichtige Faktoren beim Fertigkeitserwerb zu berücksichtigen. Das Kind bildet sich beim Quasi-Lesen und Quasi-Schreiben auch eigene Lernstrategien. So wie die dynamische Interimsprache<sup>17</sup> im Fremdspracherwerb auch von ihrer kreativen Seite gesehen werden muß, sollten die alternativen Schreibweisen des Kindes auch berücksichtigt werden.

(7) Traditionelle Schulreifekonzepte müßten anhand der tatsächlichen Fähigkeiten der Vorschulkinder revidiert werden<sup>18</sup>, wobei auch der "natürliche Schriftspracherwerb" der Kinder berücksichtigt werden sollte. Unterforderung des kindlichen Lernpotentials ist eine größere Gefahr als Überforderung. Das Lernen fängt nicht erst in der Schule an.

## Anmerkungen

- 1 Ausführlicher zu dieser Frage in Oksaar (1977: 57ff.).
- 2 Zu Neugierentwicklung s. Günnewig (1981: 92ff.) mit weiterführender Literatur.
- 3 Vgl. die Erörterungen bei Günnewig (1981: 11ff.).
- 4 Andersson (1981: 39).
- 5 Zur Mutter-Kind-Dyade als erster soziopsychologischer Beziehung des Kindes s. Oksaar (1977: 122ff.).
- 6 Zum Begriff des "kritischen Alters" im Spracherwerb s. Oksaar (1977: 153 f.).
- 7 Auch heute gibt es alphabetisches Spielzeug. Die Montessori-Methode verwendet es z.B. zu Wortzusammensetzungsspielen.
- 8 A. Baumgarten, Quintilians pädagogische Gedanken zur Kindererziehung anhand des ersten Buches seiner Institutio Oratoria. (Mimeo). Hamburg 1980.
- 9 Stern (1914: 103), vgl. Oksaar (1977: 87).
- 10 Interessante Parallelen bei sechsjährigen Kindern finden sich bei Graves (1979).
- 11 Vgl. Der Sprach-Brockhaus: *Kritzeln* "Zeichnen ohne Plan", "sinnlose Striche machen", "schlecht schreiben".
- 12 Ausführlicher darüber in Oksaar (1978).
- 13 Vgl. Oksaar (1977: 170 f.).
- 14 Siehe dazu Oksaar (1977: 160 f.).
- 15 Ausnahmen bestätigen die Regel. Zu dieser Variante s. Oksaar (1977: 124ff.).
- 16 Oksaar (1980b: 497 f.).
- 17 Zur Diskussion der Interimsprache s. neuerdings Kasper, G., Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Tübingen 1981, 12ff.
- 18 Vgl. Steinberg (1980: 41): "traditional readiness concepts are very inadequate".

## Literatur

- Ames, L.B./Ilg, F.L. (1951): Developmental trends in writing behavior. In: *Journal of Genetic Psychology* 79, 29 - 46.
- Andersson, Th. (1981): *A guide to family reading in two languages: The preschool years*. Los Angeles.
- Andersson, Th./Boyer, M. (1978): *Bilingual schooling in the United States*. Austin, Texas 2nd. ed.
- Askov, E./Otto, W./Askov, W. (1970): *A decade of research in handwriting: progress and prospect*. In: *Journal of Educational Research* 64, 100 - 111.

- Catell, P. (1960): The measurement of intelligence of infants and young children (rev. ed.). New York.
- Chall, J. (1967): Reading: The great debate. New York.
- Chomsky, C. (1976): Zuerst schreiben, später lesen. In: Hofer (Hrsg.), 239 - 245.
- Clark, M. (1976): Young fluent readers. London.
- Condon, W. (1977): A primary phase in the organization of infant responding behavior. In: Schaffer, H.R. (Ed.), 153 - 176.
- Diener, K. (1980): Schreibenlernen, Psychologische und didaktische Voraussetzungen. Stuttgart. Berlin. Köln. Mainz.
- Doman, G. (1964): How to teach your baby to read: the gentle revolution. New York.
- Doman, G./Melcher, D. (1978): How braininjured children learn to read. In: Andersson/Boyer, 209 - 222.
- Eichler, W. (1976): Zur linguistischen Analyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer (Hrsg.), 246 - 264.
- Flitner, A. (1974): Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München. 3. Aufl.
- Fowler, W. (1962): Teaching a two-year-old to read. In: Genetic Psychology Monographs 66, 181 - 283.
- Franck, D. (1979): Verhaltensbiologie. Stuttgart.
- Fries, Ch. (1963): Linguistics and reading. New York.
- Graves, D.H. (1979): Let children show us how to help them write. In: Visible Language 13, 16 - 28.
- Günnewig, H. (1981): Lesenlehren - Lesenlernen. Stuttgart. Berlin. Köln. Mainz.
- Hildreth, G. (1932): The success of young children in number and letter construction. In: Child Development 3, 1 - 14.
- (1936): Developmental sequences in name writing. In: Child Development 7, 291 - 303.
- (1963): Early writing as an aid to reading. In: Elementary English 40, 15 - 20.
- Hofer, A. (Hrsg.) (1976): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf.
- Hughes, F. (1971): Reading and writing before school. New York.
- Kainz, F. (1956): Psychologie der Sprache, 4. Band. Stuttgart.
- Kress, G. (1982): Learning to write. London.
- Lenneberg, E.H. (1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt/M.
- McCarthy, L. (1977): A child learns the alphabet. In: Visible Language 11, 271 - 284.
- Metzger, W. (1954): Psychologie. Darmstadt.

- Moxley, R.A. Jr. (1975): Acquisition of writing skills. In: *Visible Language* 9, 225 - 248.
- Montessori, M. (1913): *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Stuttgart.
- Oksaar, E. (1975): Spracherwerb und Kindersprache. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 21, 719 - 743.
- (1977): *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik*. Stuttgart. Berlin. Köln. Mainz.
- (1978): On becoming trilingual. In: Peng, F.C.C./v. Raffler-Engel (Eds.). *Language acquisition and developmental kinesics*. Hiroshima.
- (1979): Zur Sprache des Kindes und der Kinderbücher. In: Gorschenek, M./Rucktäschel, A. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur*. München, 94 - 114.
- (1980a): The multilingual language acquisition project. In: *International Review of Applied Psychology* 29, 268 - 269.
- (1980b): Sprachbarrieren. In: *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Band XI, Konsequenzen für die Pädagogik (1), hg. v. W. Spiel. Zürich, 482 - 500.
- (1981): Linguistic and pragmatic awareness of monolingual and multilingual children. In: Dale, Ph. S./Ingram, D. (Eds.), *Child language — An international perspective*. Baltimore, 273 - 285.
- Patel, P.G./Patterson, P. (1982): Precocious reading acquisition: psycholinguistic development, IQ and home background. In: *First Language* 3, 139 - 153.
- Quintilian: *Institutio oratoria*, hg. u. übers. v. H. Rahn, Darmstadt 1972.
- Read, Ch. (1971): Pre-school children's knowledge of English phonology. In: *Harvard Educational Review* 41, 1 - 34.
- Roth, H. (1969): *Begabung und Lernen*. Stuttgart.
- Schaffer, H.R. (Ed.) (1977): *Studies in mother-infant interaction*. London. New York. San Francisco.
- Schmalohr, E. (1971): *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*. München.
- Smith, F. (1971): *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York.
- Söderbergh, R. (1971): *Reading in early childhood. A linguistic study of a swedish preschool child's gradual acquisition of reading ability*. Stockholm.
- Steinberg, D.D./Steinberg, M.T. (1975): Reading before speaking. In: *Visible Language* 9, 197 - 224.
- Steinberg, D.D./Yamada, J./Sida, K. (1979): When are children ready to write? In: *Working Papers in Linguistics* 11, 1, 77 - 97.
- Steinberg, D.D./Chen, Sh. (1980): A three year old mute-hearing child learns to read. In: *Working Papers in Linguistics* 12, 2, 77 - 91.
- Steinberg, D.D./Harada, M./et al. (1980): Acquiring written language as a first language by deaf children. In: *Working Papers in Linguistics* 12, 3, 85 - 134.
- Stern, W. (1914): *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig 1914.

- Torrey, J. (1969): Learning to read. In: *Elementary English* 46, 550 - 556.
- Trevarthen, C. (1977): Descriptive analysis of infant communicative behavior. In: Schaffer, H.R. (Ed.), 227 - 270.
- Truby, H.M. (1976): Prenatal and neonatal speech, "pre-speech", and an infantile-speech lexicon. In: *Word* 27, 57 - 101.
- Weeks, T. (1979): *Born to talk*. Rowley, Mass.
- — (1980): *Encounters with language. Early childhood literacy*. Rowley, Mass.
- Weigel, E. (1974): Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen. In: Eichler, W./Hofer, A. (Hrsg.), *Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes*. München, 94 - 173.
- White, B.L. (1975): *The first three years of life*. Edgewood Cliffs, N.J.
- Wieczerkowski, W. (1980): Vorwort. In: Diener, K., 11.