

Mehrsprachiges Schreiben vor und während der Schuleingangsphase Eine Fallstudie

Ursula Ritzau

Abstract

Empirisch basierte Modelle des Schriftspracherwerbs (z.B. Frith 1985; Valtin 1997) beschreiben die Phasen von den ersten Imitationen der Schrift bis hin zur Automatisierung der orthographischen Regeln. Solche Modelle gehen aber stets von einem einsprachigen Schriftspracherwerb aus und können den Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder nicht ausreichend erklären. In dieser Fallstudie wird die Beschreibung der Phasen des Schriftspracherwerbs mit einer mehrsprachigen Dimension erweitert. Die Daten wurden von zwei zweisprachig aufwachsenden Kindern vor und während der Schuleingangsphase erhoben. Die beiden Kinder wachsen in einer dänisch- und deutschsprechenden Familie in der Deutschschweiz auf. Der Beitrag bietet Potential für eine Diskussion der gängigen Modelle des Schriftspracherwerbs, damit diese in Zukunft auch die grosse Gruppe der mehrsprachigen Kinder entsprechend berücksichtigen können.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, frühe Literalität, frühes Schreiben, Mehrsprachigkeit, Translanguaging, Schuleingangsphase.

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

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorin

Ursula Ritzau, Institut Kindergarten-/Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW,
Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
ursula.ritzau@fhnw.ch

Mehrsprachiges Schreiben vor und während der Schuleingangsphase

Eine Fallstudie

Ursula Ritzau

1. Einleitung

Der Schriftspracherwerb ist ein faszinierendes Phänomen, das vor, während und nach der Schuleingangsphase beobachtet werden kann. Empirisch basierte Modelle beschreiben die Phasen des Schriftspracherwerbs von den ersten Imitationen der Schrift bis hin zur Automatisierung der orthographischen Regeln. Solche Modelle (z.B. Frith 1985; Valtin 1997) gehen aber stets von einem einsprachigen Schriftspracherwerb aus. Neuere Diskussionen über frühe Literalität und Multiliteralität (z.B. Wildemann 2011) argumentieren aber, dass Mehrsprachigkeit und die Begegnung mit Schrift in verschiedenen Sprachen und Modi zur Entwicklung des Schriftspracherwerbs beitragen können. Dieser Artikel soll zu einer Diskussion der gängigen Modelle des Schriftspracherwerbs anregen, weil diese den Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder nicht ausreichend erklären können. Ziel des Artikels ist es, die Beschreibung der Phasen des Schriftspracherwerbs mit einer mehrsprachigen Dimension zu erweitern.

Im Abschnitt 2 zum theoretischen Hintergrund werden zuerst Modelle zu den Phasen des Schriftspracherwerbs vorgestellt und danach die Begriffe frühe Literalität, Multiliteralität und Translanguaging skizziert. Der methodische Abschnitt 3 diskutiert die Datenerhebung und beschreibt die Teilnehmerin und den Teilnehmer der Fallstudie. Im Abschnitt 4 folgt der Hauptteil des Artikels mit Analysen der Datenauszüge. Abschnitt 5 bietet Perspektiven für eine Weiterentwicklung der gängigen Modelle und Abschnitt 6 schliesst den Artikel mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick ab.

2. Theorie

In diesem Abschnitt werden erstens einige traditionelle Modelle der Phasen des Schriftspracherwerbs dargestellt, zweitens die Begriffe frühe Literalität, Multiliteralität und Translanguaging skizziert.

2.1 Modelle des Schriftspracherwerbs

Verschiedene und teils aufeinander aufbauende Modelle beschreiben Phasen des Schriftspracherwerbs, entweder isoliert vom (Gentry 1982) oder in Zusammenhang mit dem Leseerwerb (Frith 1985; Günther 1986; Valtin 1997).

Eine frühe Kategorisierung (Gentry 1982) beschreibt fünf Phasen des Schriftspracherwerbs: 1) Die vorkommunikative Phase mit Kritzeleien, buchstabenähnlichen Zeichen und Buchstaben, 2) die semiphonetische Phase, wo die ersten Zusammenhänge zwischen Laut und Buchstabe vorkommen, z.B. als Skelettschreibung, 3) die phonetische Phase mit einer ausgeprägten Graphem-Phonem-Korrespondenz, 4) die Übergangsphase, wo erste orthographische Konventionen vorkommen, und 5) die korrekte Phase, die Anwendungen der meisten orthographischen Regeln und Ausnahmen reflektiert. Gentry (1982) betont, dass die Übergänge zwischen den Phasen graduell verlaufen, weshalb Schreibungen von verschiedenen, aneinander angrenzenden Phasen gleichzeitig auftreten können.

Für Frith (1985) ist der Schriftspracherwerb mit dem Leseerwerb verflochten und beide bewegen sich von der logographischen über die alphabetische zur orthographischen Phase. In der logographischen Phase erkennen und produzieren Kinder Wörter als auswendig gelernte Reihenfolgen von Buchstaben. In der alphabetischen Phase wird die phonologische Bewusstheit entwickelt, während in der orthographischen Phase Rechtschreibregeln sichtbar werden. Den Übergang von einer Phase in die nächste beschreibt Frith (1985: 309) als *merging*, das heisst die Schreibstrategien zwei aneinander angrenzenden Phasen treten gleichzeitig auf. Frith (1985) erwähnt auch eine Phase 0, da grundlegendes Symbolverständnis vor der logographischen Phase eine Voraussetzung ist, und eine Phase 4, wo die Schriftsprache unabhängig von der mündlichen Sprache automatisiert wird. Im Modell kommen aber nur die logographischen, alphabetischen und orthographischen Phasen vor, weshalb die Phasen 0 und 4 in Darstellungen des Modells vergessen gehen (z.B. in Jeuk & Schäfer 2013: 74). Günther (1986: 33) kritisiert, dass Frith die Phasen 1 bis 3 nur „geringfügig erweitert“ durch die Phasen 0 und 4. Günthers (1986) Modell baut auf Frith (1985) auf, ist aber ausführlicher.

Das Modell von Valtin (1997; Abb. 1) verknüpft wie die Modelle von Frith (1985) und Günther (1986) das Lesen- mit dem Schreibenlernen, ist aber übersichtlicher und umfasst leicht verständliche Erklärungen der einzelnen Phasen.

Fähigkeiten und Einsichten	Lesen	Schreiben
1 Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln
2 Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens
3 Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“
4 Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“
5 Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen
6 Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse

Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens.

Abb. 1 Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens nach Valtin (1997: 83).

Valtins (1997) erste Phase fängt bei der Nachahmung an. Diese Phase geht der Buchstabenkenntnis voraus und bezieht sich auf die Imitation der Schrift und Verständnis für Funktionen der Schrift. Hierzu gehören Kritzleien, die Schrift imitieren, ohne dass einzelne Symbole identifiziert werden können. Diese Phase entspricht bei Gentry (1982) die vorkommunikative Phase und bei Frith (1985) die Phase 0. Die zweite Phase in Valtins Modell betrifft das Malen von Buchstabenreihen und einzelne Wörter wie z.B. den eigenen Namen, was bei Frith (1985) der logographischen Phase entspricht. Valtins (1997) Phase 3 und 4 sind eng miteinander verbunden und betreffen verschiedene Stufen der Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Bei Frith (1985) würde das der alphabetischen und bei Gentry (1982) der semiphonetischen und phonetischen Phase entsprechen. Valtins (1997) Phase 5 beschreibt die Verwendung orthographischer und sprachstruktureller Merkmale wie z.B. Umlaute und Endungen wie -en und -er. Bei Gentry (1982) und Frith (1985) wird die Phase als Übergangsphase bzw. orthographische Phase bezeichnet. Die sechste und letzte Phase bei Valtin (1997) ist die Automatisierung von Teilprozessen, was bei Gentry (1982) und Frith (1985) der korrekten Phase bzw. Phase 4 entspricht.

Auch wenn die Phasen der verschiedenen Modelle sich nicht vollständig überlappen, sind doch mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede festzustellen. Eine wichtige Gemeinsamkeit ist auch, dass die Modelle stets Einsprachigkeit voraussetzen. Die Modelle sind schon älter, werden aber weiterhin in Darstellungen des Schriftspracherwerbs aufgeführt (Bredel et al. 2011; Helbig et al. 2005; Jeuk & Schäfer 2013; Sassenroth 2003).

2.2 Early Literacy, Multiliteralität, Translanguaging

Die aus der Angelsächsischen Forschung stammenden Begriffe frühe Literalität (*early literacy*), Multiliteralität (*multiliteracies*) und *Translanguaging* haben in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum Eingang gefunden (Abendroth-Timmer & Hennig 2014; Isler & Künzli 2010; Küster 2014; Panagiotopoulou & Kassis 2016; Sauerborn 2015; Wildemann 2011).

Der Begriff frühe Literalität bezieht sich auf den frühen Umgang mit der Schrift, oft vor der Schule. Untersucht werden Vorläuferfähigkeiten wie Buchstabenkenntnis, Imitation der Schrift und Verständnis von der Funktion von Schrift. Isler & Künzli (2010: 1) betonen, dass «technische, isoliert vermittelbare Fertigkeiten» wie z.B. phonologische Bewusstheit nicht ausreichen, um die Literalität dauerhaft zu fördern. Literale Praktiken in sozialen Situationen sind entscheidend für die literalen Leistungen der Kinder. Kinder entdecken Schrift und handeln schriftlich in sozialen Situationen, beispielsweise indem sie Geheimschriften erfinden, Warnschilder an der Zimmertüre aufhängen oder ein Bilderbuch zuklappen um soziale Grenzen zu ziehen (Isler & Künzli 2010). Auch Holm & Pitkänen-Huhta (2012) heben den Unterschied zwischen einem kognitiven und einem sozialen Verständnis der Literalität hervor. Literalität wird dementsprechend als «something people do» (Holm & Pitkänen-Huhta 2012: 5), als eine soziale Aktivität, eine soziale Praxis gefasst. Die Datenauszüge in diesem Beitrag sind durchaus als literale Praktiken in sozialen Situationen zu sehen, obwohl der Fokus auf den Modellen des Schriftspracherwerbs liegen soll.

Der Begriff Multiliteralität (Elsner 2009; Franco et al. 2019; Wildemann 2011) betrifft den Umgang mit Schriftlichkeit in verschiedenen Modalitäten sowie in verschiedenen Sprachen und verschiedenen Schriften. Die Mehrsprachigkeit spielt hier eine zentrale Rolle, aber auch Unterschiede wie handgeschrieben/gedruckt, digital/analog oder Erwachsenenschrift/Kinderschrift können mit einbezogen werden. Franco et al. (2019) zählen dazu auch visuelle und räumliche Modi sowie Gestik und gesprochene Sprache. Wildemann (2011: 285) argumentiert, dass „multiliterale Unterrichtskonzepte“ wesentlich zur schriftsprachlichen Entwicklung der Schüler und Schülerinnen beitragen können, unter anderem indem Verknüpfungen zwischen Mehrsprachigkeit, Schrift und Sprachbewusstheit (*language awareness*) gestärkt werden. Begegnungen mit Schrift in verschiedenen Sprachen und Modi sollen somit „Wege in die Schrift eröffnen und begleiten“ (Wildemann 2011: 286). Diese frühe Multiliteralität ist in den gängigen Modellen des Schriftspracherwerbs noch ein Desiderat.

Translanguaging bezeichnet das Phänomen, dass Menschen sprachliche Elemente aus ihren sprachlichen Repertoires neu kombinieren und simultan einsetzen (García & Li Wei 2014). Der Begriff Translanguaging wird in pädagogischen Zusammenhängen verwendet (z.B. Panagiotopoulou & Kassis 2016) und wurde auch ursprünglich als ein pädagogisches Konzept entwickelt (Baker 2011)¹. Das sprachliche Repertoire (Blommaert 2009) bezeichnet die sprachlichen Elemente, die ein Individuum im Laufe seines Lebens lernt und reflektiert damit die individuelle Lebensgeschichte und soziale Relationen zu anderen Menschen. Der theoretische Begriff Repertoire impliziert, dass Sprache(n) nicht als einzelne, getrennte Einheiten erworben wird, sondern als «real bits and chunks of language» (Blommaert 2009: 425), die ein dynamisches, sprachliches Repertoire ausmachen.

Diese neuere Begriffe - Early Literacy, Multiliteralität und Translanguaging – sind für die Analysen in diesem Beitrag relevant und für eine Diskussion der Weiterentwicklung der Modelle zu Schriftspracherwerb in einem mehrsprachigen Kontext unabdingbar.

3. Methode

Die Daten dieses Beitrags stammen von meinen eigenen Kindern. Die Beobachtung des Spracherwerbs der eigenen Kinder hat einleuchtende forschungspraktische Gründe (Gogolin 2009). Die Forscher und Forscherinnen müssen keine Probanden und Probandinnen suchen, keine Einverständnisse aussenstehender Eltern einholen und können rund um die Uhr und über mehrere Jahre Daten erheben. Die familiäre Situation und das schulische Umfeld sind bekannt und müssen nicht zuerst erforscht werden.

Diese forschungspraktischen Vorteile werden in wissenschaftlichen Beiträgen zur sprachlichen Entwicklung der eigenen Kinder oft nicht ausreichend oder gar nicht thematisiert. Dafür gibt es (mindestens) zwei mögliche Gründe. Erstens kann die Anonymität der teilnehmenden Kinder, im Gegensatz zum wissenschaftlichen Usus, nicht gewährt werden. Zweitens wird die wissenschaftliche Arbeit mit eigenen Kindern möglicherweise als methodisch anfechtbar gesehen, da die Distanz zu den Probanden und Probandinnen geringer ist. Allerdings wird diese Position in der Literatur auch nicht ausreichend diskutiert.

¹ Für eine Diskussion der eng verwandten Begriffe Translanguaging, Polylinguaging und Metrolingualism, siehe Ritzau & Madsen (2018) sowie Auer (in press).

Es gibt aber einige Studien, die klar darstellen, dass die Analysen auf dem Sprachgebrauch der eigenen Kinder beruhen (z.B. Faingold 1999; Dewaele 2007; Kazzazi 2010; Barnes 2011). Die Erforschung von sprachlichen Daten der eigenen Kinder ist eine methodische Vorgehensweise, die historisch üblich war und im neuen Jahrtausend auch nicht selten ist. Ein frühes Beispiel ist Ronjat (1913: 3), der seine Observationen zur Sprachentwicklung auf den eigenen Sohn basierte: «Mon fils Louis». Weitere Studien zur Sprachentwicklung der eigenen, mehrsprachigen Kinder findet man bei Leopold (1970), Hoffmann (1985), Oksaar (1987) und Faingold (1999). Auch nach 2000 gibt es etliche Studien zur mehrsprachigen Entwicklung der eigenen Kinder (Maneva 2004; Cruz Ferreira 2006; Dewaele 2007; Kazzazi 2010; Barnes 2011; Sauerborn 2015). Rispaill (2011) bringt ein schriftliches Beispiel ihres eigenen Sohnes. Linguistische Selbststudien haben ebenfalls zum wissenschaftlichen Diskurs der Mehrsprachigkeit beigetragen (Elwert 1973) und in Schmidts (1990) Fall zur breit rezipierten *noticing hypothesis* geführt.

Die beiden Kinder in diesem Beitrag sind zweisprachig aufgewachsen und haben seit ihrer Geburt Dänisch und Schweizerdeutsch gehört und gesprochen. Ihre schulische Sozialisation findet in der Deutschschweiz statt, zu Hause sprechen sie aber mehr Dänisch als Deutsch. Sie besuchen keinen Dänischunterricht und haben wenig Kontakt mit anderen dänischsprachigen Kindern, aber sie haben eine grosse Auswahl an dänischen Medien zur Verfügung, darunter Bücher, Filme und Musik.

Die Daten wurden in erster Linie für den privaten Gebrauch gesammelt, so wie viele Eltern Zeichnungen und Fotos der Kinder behalten. Für die Lehre an einer pädagogischen Hochschule benötigte ich Beispiele von Kinderschrift und habe deshalb private Daten mitgenommen. Dabei ist mir aufgefallen, dass die Schriften von Nora und Anton nicht den gängigen Modellen des Schriftspracherwerbs entsprechen, was mich zum Verfassen dieses Beitrags motiviert hat. Die Daten wurden während knapp 3,5 Jahre erfasst.

4. Analyse

In den folgenden Abschnitten werden Schreibungen der Kinder dieser Fallstudie analysiert. Die Reihenfolge ist meistens chronologisch, wird aber auch mit Querschnittsdaten ergänzt. Die Abbildungen sind jeweils mit dem Namen des Kindes und dem Alter versehen. Das Alter wird in Jahren und Monaten angegeben, z.B. (5;3) für 5 Jahre, 3 Monate.

4.1 Sprachunabhängiges Kritzeln

Kindliche Kritzeleien imitieren die Tätigkeit des Schreibens, ohne dass es sich um buchstabenähnliche Zeichen handelt (Valtins Phase 1). Kein bestimmtes Schriftsystem ist erkennbar, die Schreibrichtung ist in dieser frühen Phase der Literalität noch nicht festgelegt, was vermuten lässt, dass solche Kritzeleien unabhängig von links- und rechtsbündigen Schriftsystemen gemalt werden.

Die Nachahmung äusserer Verhaltensweisen der beiden Kinder dieser Fallstudie weist auf keine Unterschiede zu einsprachigen Kindern hin. Ob dies auch der Fall wäre bei Kindern, die mit zwei sehr unterschiedlichen Schriftsystemen aufwachsen, wie z.B. Deutsch (alphabetisch) und Chinesisch (logographisch), müsste in zukünftigen Studien untersucht werden.

4.2 Buchstaben aus zwei Alphabeten

Die nebenstehend abgebildete Schreibung umfasst statt Kritzeleien Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen.

Die Buchstaben- und Zahlenreihen in Abbildung 2 zeigen, dass Nora (5;3) zwischen Buchstaben (über der Linie), Zahlen (unter der Linie) und anderen Symbolen und Zeichnungen (ganz unten) unterscheiden kann. Die Reihenfolge der Buchstaben ist willkürlich, die der Zahlen geordnet von 1 bis 20 und in Zehnerabständen von 20 bis 90. Der eigenen Namen unten links entspricht dem „Malen des eigenen Namens“ (Valtin 1997).

Dazu wird hier deutlich, dass sie sich zweier verschiedener Schriftsysteme bedient, obwohl die meisten Buchstaben in beiden Schriftsystemen vorkommen. Der Buchstabe <ü> in der dritten Zeile kommt im deutschen Alphabet vor, im

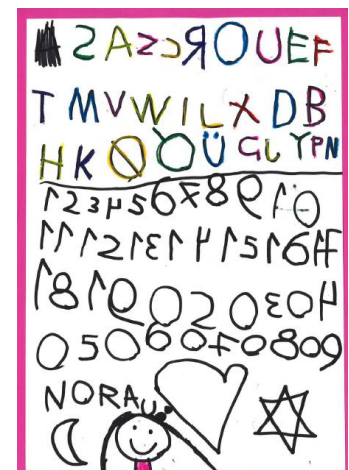


Abb. 2: Buchstaben- und Zahlenreihen. Nora (5;3).

Dänischen nicht; der Buchstabe <ø> kommt umgekehrt nur im dänischen Alphabet vor. Einige Buchstaben sind noch spiegelverkehrt, und ein Zeichen (zwischen ø und ü) ist buchstabenähnlich. Abbildung 2 weist also auf „Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale“ (Valtins Phase 2) hin. Die Beschreibung dieser Phase können für mehrsprachige Kinder mit der Bemerkung erweitert werden, dass es sich um Buchstaben oder Schriftzeichen aus verschiedenen Schriftsystemen handeln kann. Die Verschriftlichung mittels Buchstaben aus verschiedenen Schriftsystemen wird in der nächsten Abbildung noch deutlicher.

4.3 Phonetische Schreibungen anhand von zwei Schriftsystemen

Abbildung 3 zeigt lautgetreue Schreibungen der dänischen Wörter für 5 (fem) und 10 (ti). Die Schreibrichtung ist noch nicht festgelegt, und zwei Buchstaben <F> und <Ø> sowie die Ziffer <5> sind noch spiegelverkehrt.



Abb. 3: Die Zahlen 5 und 10. Nora (6;6)

Nora (6;6) besucht die 1. Klasse, liest und schreibt in der Schule Deutsch und zu Hause auch Dänisch. Deutsche und dänische Elemente sind hier vorhanden: Das <ø> ist dänisch, die Anwendung von <z> ist deutsch. Der Buchstabe <z> ist auf Dänisch eher selten. Die Aussprache des initialen <t> wie im Wort 10 (ti) auf Dänisch ist eine Affrikate, das heißt ein <t> am Anfang eines Wortes wird ähnlich wie die Folge <ts> ausgesprochen [t^s], was auf Deutsch dem <z> entspricht. Kinder, die in Dänemark schulisch sozialisiert werden, verbinden den Laut [t^s] mit dem Buchstaben <t>.

Die Buchstaben-Laut-Beziehung muss in Zusammenhang mit der schulisch-sprachlichen Sozialisation betrachtet werden. Die Verknüpfung des Lautes [t^s] mit dem Buchstaben <z> ist nicht neutral, sondern hängt eng mit der Schreibsozialisation zusammen. Die Verbindung zwischen [t^s] und <z> entspricht der deutschen Orthographie, nicht der dänischen. Schon in dieser frühen Phase fließen orthographische Merkmale der Schulsprache in die alphabetische Schreibung des Kindes ein.

In Abbildung 3 zeigt Nora Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung (Valtins Phase 4). Die Abbildung weist dazu darauf hin, dass sie zwar Dänisch spricht, aber dass ihre Schreibsozialisation deutschsprachig ist. Diese Behauptung wird mit der Analyse der nächsten Abbildung erläutert.

4.4 Phonetische Schreibung mit Verwendung orthographischer Muster aus einer anderen Sprache

Die deutschsprachige Schreibsozialisation zeigt sich auch zwei Jahre später (8;7) in der Wunschliste für Weihnachten (Abbildung 4, nächste Seite). Der Wortschatz in der Liste ist ganz auf Dänisch gehalten und der Buchstabe <ø> kommt mehrmals vor, manchmal spiegelverkehrt, obwohl auch das deutsche Äquivalent <ö> im Wort „köss“ in der 3. Zeile vorhanden ist. Interessant ist es auch, dass die zwei anderen typisch dänischen Buchstaben <æ> und <å> nicht vorkommen, obwohl entsprechende Wörter aufgeschrieben sind.

Das Wort „köss“ (Kuss; auf Dänisch orthographisch *kys*) weist neben dem Buchstaben <ö> ein weiteres deutschsprachiges Merkmal auf, eben die Konsonantenverdoppelung <ss> wortfinal. Auf Dänisch kommen Konsonantenverdoppelungen lediglich zwischen zwei Vokalen vor und somit nicht am Wortende. Die Kleinschreibung des Nomens „köss“ entspricht der dänischen Orthographie und unterscheidet sich von den anderen Nomen, die alle grossgeschrieben sind, z.B. „En Skralespan! til Werlset“ (ein Papierkorb! für das Zimmer; 4. Zeile).

Die Schreibung von „Werlset“ ist auch deutlich von der deutschen Orthographie geprägt. Die Verknüpfung des Lautes [v] mit dem Buchstaben <w> ist typisch für die deutsche Rechtschreibung (Lindauer & Schmelentin 2007). Der Buchstabe <w> ist im Dänischen selten und wird nur für Fremdwörter verwendet (z.B.

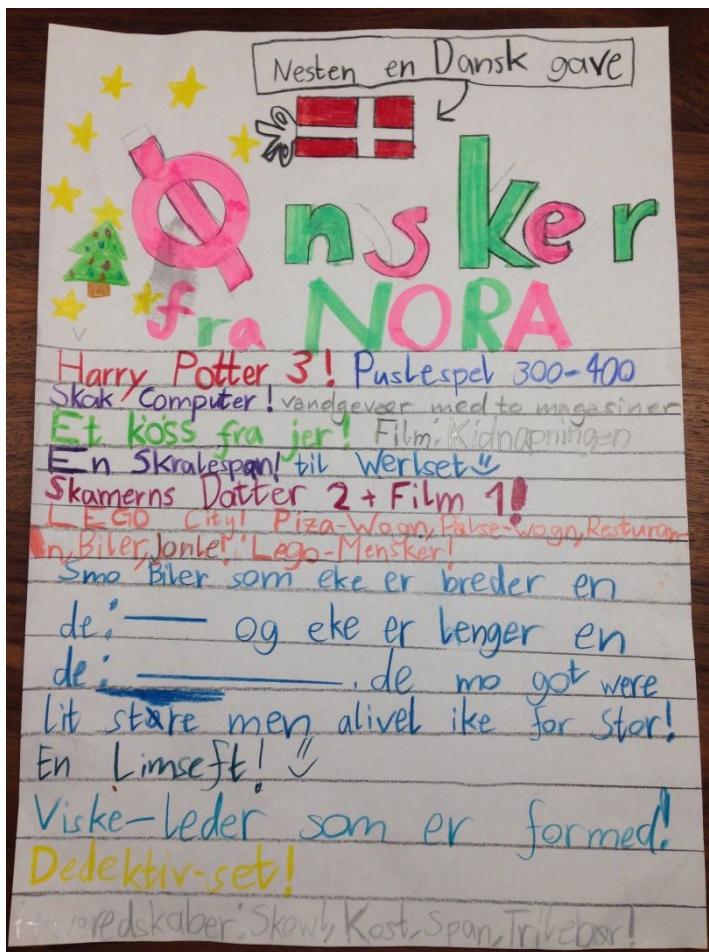


Abb. 4: Wunschliste für Weihnachten. Nora (8;7).

weekend). Der Laut [v] entspricht auf Dänisch der Buchstabe <v>. Alle Wörter mit <w> oder <v> auf der Wunschliste werden auf Dänisch orthographisch mit <v> geschrieben. In Abbildung 4 sind die beiden Buchstaben <w> und <v> Konkurrenzformen, was auf ein Testen von Hypothesen hinweist (Swain 1995).

Nora untersucht (unterbewusst), wo die beiden Buchstaben eingesetzt werden können. Beide kommen in der Wunschliste wortinitial vor, z.B. „Werlset“ (*das Zimmer*; auf Dänisch orthographisch *værelset*, 4. Zeile) und „Viske-leder“ (*Radiergummi*; auf Dänisch orthographisch *viskelæder*, 3. Zeile von unten), das <v> auch Silbeninitial im Wort, z.B. „gave“ (*Geschenk*, ganz oben) und das <w> nach dem Vokal im Wort „Skowl“ (*Schaufel*; auf Dänisch orthographisch *skovl*, letzte Zeile).

Die Wunschliste in Abbildung 4 enthält dänische Wörter, deren schriftliche Formen deutlich von der deutschen Orthographie beeinflusst sind. Die Wörter werden hier alphabetisch (Valtins Phase 4) nach dem Prinzip „schreibe wie du sprichst“ geschrieben. Dieses Prinzip wird in der Regel aus einer einsprachigen Perspektive betrachtet

(Frith 1985; Valtin 1997; Lindauer & Schmellentin 2007; Sauerborn 2015), was dazu führt, dass das Prinzip als unmarkiert oder natürlich wahrgenommen wird. Die Graphem-Phonem-Korrespondenz ist aber immer sprachspezifisch. Das lautgetreue Schreiben entsteht nicht in einem orthographischen Vakuum, sondern hängt eng mit der Schreibsozialisation zusammen und wird somit auch von einer (oder mehreren) sprachspezifischen Orthographie(n) geprägt.

Auf Dänisch befindet sich Nora in Valtins Phase 4, da sie keinen Dänischunterricht besucht. Auf Deutsch befindet sie sich schon in Valtins Phase 5, das heisst, sie verwendet orthographische Muster wie z.B. Konsonantenverdoppelungen oder die Grossschreibung von Nomen. Das phonetische Schreiben auf Dänisch wird somit von orthographischen Mustern aus dem Deutschen geprägt. Das heisst erstens, dass sich ein mehrsprachiges Kind gleichzeitig in verschiedenen Phasen befinden kann, und zweitens dass die Sprache der schulischen Sozialisation einen orthographischen Einfluss auf die Schreibung der nicht-schulischen Sprache haben kann. Orthographische Muster aus dem Dänischen konnten in Noras deutsche Orthographie bis jetzt nicht beobachtet werden (abgesehen vom gelegentlichen Gebrauch von <ø> statt <ö>), vermutlich weil sie keinen Dänischunterricht besucht. Das sind neue Einsichten, die in den gängigen Modellen nicht berücksichtigt werden.

4.5 Funktion der Schrift und der verschiedenen Sprachen

Noras Schreiben des Wunschzettels wird vom kleinen Bruder imitiert (Abbildung 5a, folgende Seite). Er schreibt den Wunschzettel zusammen mit einer erwachsenen Person. Einen Teil des Wunschzettels schreibt er selber, einen Teil diktiert er der erwachsenen Person.



Abb. 5a: Wunschzettel. Anton (5;6)

er weiss, dass man Zahlen zum Messen braucht. Das Symbolverständnis ist also vorhanden (vgl. Abbildung 2), aber die Graphem-Phonem-Korrespondenz noch nicht – das wird aufgrund der Abbildung 5c deutlich.

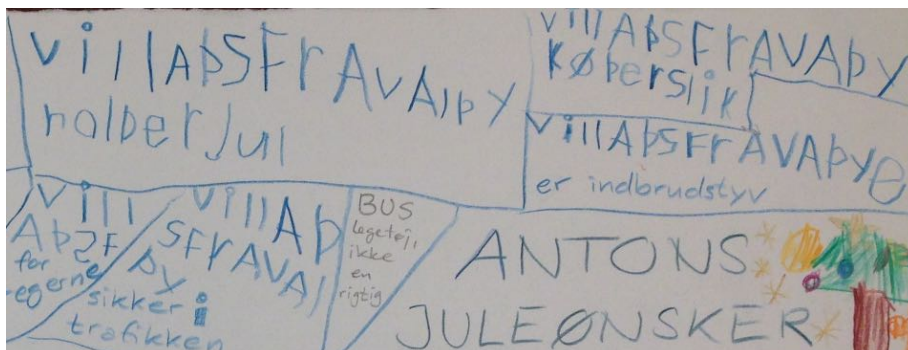


Abb. 5c: Ausschnitt aus Wunschzettel. Anton (5;6)

schreibt er sonst alle Buchstaben gross. Die Buchstaben und <d> werden auf dem Wunschzettel nicht unterschieden, das <a> wird stets grossgeschrieben, da er das kleine <a> nach eigener Aussage nicht schreiben kann. Vom eigenen Namen kennt er das grossgeschriebene <A>. Dieses Nachschreiben der Buchstaben entspricht der „Kenntnis einzelner Buchstaben“ und dem „Malen von Buchstabenreihen“ (Valtins Phase 2, vgl. auch Abbildung 2).

Anton versteht die Funktion der Schrift: Der Wunschzettel hält fest, was er sich für Weihnachten wünscht und er weiss, dass sie ihre Bedeutung über räumliche und zeitliche Entfernung behält; er will den Zettel an die Grosseltern in Dänemark schicken. Weiter versteht er, dass die Buchstaben auf dem Umschlag des Lieblingsbuchs auf weitere Bücher der gleichen Reihe hinweisen, obwohl er den Titel nicht lesen kann. Diese Kenntnisse entsprechen dem „Wissen über Bücher und deren Wertschätzung“ (Sauerborn 2015: 7), das auch einsprachige Kinder haben.

4.6 Geheime und unbekannte Sprachen übersetzen

Die Abbildungen 6a und 6b (folgende Seite) zeigen auf eine andere Weise die Bewusstheit für verschiedene Sprachen und deren Sprecher und Sprecherinnen. Nora (8;7) lernt in der 3. Klasse neu Englisch und übt zu Hause. Anton (5;6) zeigt eine gewisse Frustration, weil er die englischen Wörter nicht versteht. Deshalb entscheidet er, selber eine „geheime, afrikanische Sprache“ zu erfinden. Nora spielt mit und transkribiert die Wörter für ihn.

Mitte links auf dem Wunschzettel zeichnet Anton das Geodreieck, das er sich wünscht (Abbildung 5b). Die Zahlen auf dem Geodreieck sind geordnet von 1 bis 14, von unten nach oben im Uhrzeigersinn. Die Abbildung zeigt, dass Anton die Zahlenreihe kennt und schreiben kann, wenn auch zum Teil spiegelverkehrt, und dass



Abb. 5b: Ausschnitt aus Wunschzettel mit Geodreieck. Anton (5;6)

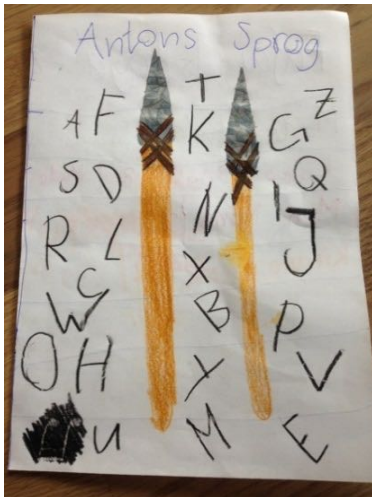


Abb. 6a: Antons Sprache, Titelblatt. Nora (8;7).

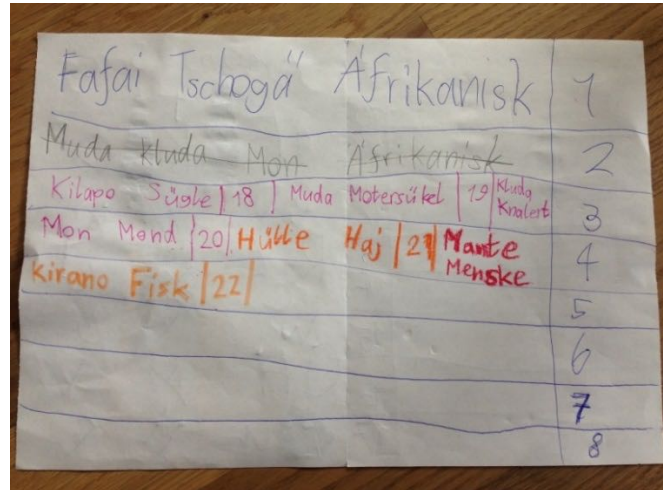


Abb. 6b: Antons Sprache, Wörterbuch. Nora (8;7)

Auf dem Titelblatt eines selbst gebastelten Heftchens (Abbildung 6a) steht auf Dänisch „Antons sprog“ (Antons Sprache). Einige Buchstaben in zufälliger Reihenfolge schmücken das Titelblatt zusammen mit Zeichnungen. Klappt man das Heftchen auf (Abbildung 6b), sieht man ein Verzeichnis von Wörtern einer geheimen, afrikanischen Sprache. Das Wort „Äfrikanisk“ kann als Hybride zwischen dem dänischen Wort *afrikansk* und dem deutschen Wort *Afrikanisch* gesehen werden, mit dem Umlaut als zusätzlichem orthographischen Merkmal aus dem Deutschen.

Die Wörter der geheimen Sprache stehen immer links oder oben, die Übersetzungen rechts oder unten. Die Geheimwörter werden zum Teil ins Deutsche, zum Teil ins Dänische übersetzt, aber stets mit einer vom (Schweizer-)Deutschen geprägten Schreibung. Das Geheimwort „Fafai“ in der ersten Zeile wird als „Tschogä“ (Joggen) übersetzt, also an die schweizerdeutsche Aussprache angelehnt. Das Geheimwort „Kilapo“ in der dritten Zeile wird als „Sügle“ übersetzt, was der Aussprache des dänischen Verbs „cykle“ (Fahrrad fahren) entspricht. Das Geheimwort „Kilapo“ wird mit dem typischen, schweizerdeutschen Krachlaut (Lindauer & Schmellentin 2007: 36) als [ˈkʰilɑ.pɔ] ausgesprochen. Eine Übersicht über die acht Geheimwörter und deren Übersetzung befindet sich in Tabelle 1.

Geheimwort	Übersetzung	Orthographisch Dä-	Orthographisch Deutsch
Fafai	Tschogä	jogge	Joggen
Kilapo	Sügle	cykle	Fahrradfahren
Muda	Motersükel	motorcykel	Motorrad
Kluda	Knalert	knallert	Mofa
Mon	Mond	måne	Mond
Hülle	Haj	haj	Hai
Mante	Menske	menneske	Mensch
Kirano	Fisk	fisk	Fisch

Tabelle 1: Geheimwörter. Anton (5;6) und Nora (8;7).

Aufgrund der Abbildungen 6a und 6b und der Tabelle 1 kann folgendes festgestellt werden: Die Kinder wissen, dass nicht alle Menschen alle Sprachen verstehen. Sie wissen auch, dass Übersetzungen zwischen verschiedenen Sprachen möglich sind, aber nur von Personen, die beide Sprachen verstehen. In diesem Fall ist Anton der Übersetzer, da nur er die geheime Sprache beherrscht.

Die Kinder verstehen das Konzept „Wörterbuch“ und entwickeln hier selber ein Wörterbuch, obwohl sie das Wort in diesem Zusammenhang nicht anwenden. Die geheime Sprache wird mit zwei Bezeichnungen explizit erwähnt (Antons Sprache, Afrikanisch), die Sprache(n) der Übersetzungen aber nicht (vgl. der Begriff *enregisterment*, Agha 2005). Für Anton und Nora spielt es keine Rolle, ob die Geheimwörter ins Stan-

dardeutsche, Schweizerdeutsche oder Dänische übersetzt werden und diese Bezeichnungen kommen folglich gar nicht vor. Für sie sind (Schweizer-)Deutsch und Dänisch unmarkierte Sprachen, die sie nicht unterscheiden müssen, so lange keine aussenstehenden Personen involviert sind. Es scheint, als seien (Schweizer-)Deutsch und Dänisch für die Kinder in dieser Situation nicht zwei Sprachen, sondern eine gemeinsame Sprache. Die beiden Kinder bedienen sich von ihrem sprachlichen Repertoire (Blommaert 2009), die sie grösstenteils gemeinsam haben. Ihre sprachlichen Praktiken können als Translanguaging bezeichnet werden, weil sie sprachliche Elemente aus verschiedenen Sprachen simultan und nahtlos einsetzen.

Aus Abschnitt 4.5 ist klar, dass die Kinder die Sprachen Dänisch und Deutsch unterscheiden können, wenn es für sie sinnvoll ist. Sie schreiben die Wunschzettel auf Dänisch, weil sie diese an die Grosseltern in Dänemark schicken wollen. Wenn die Kinder aber unter sich sind, gibt es für sie keinen Grund, die Sprachen zu trennen, da sie beide Sprachen beherrschen. Eine eventuelle Trennung der Sprachen wird aufgrund des Kontextes und der Gesprächsteilnehmenden vorgenommen.

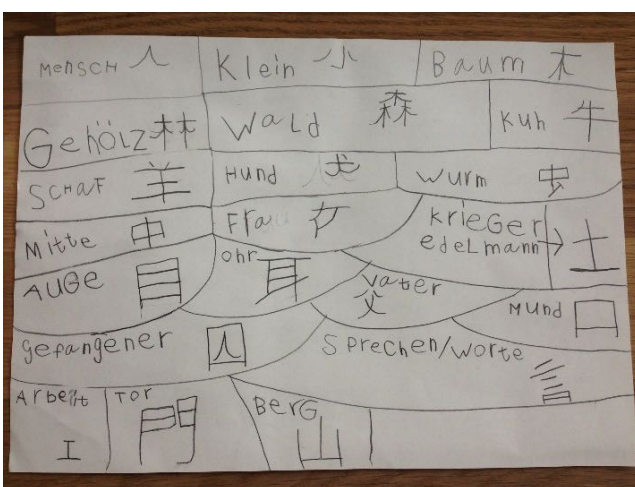
Sauerborn (2015: 9) beschreibt die „Fähigkeit zur Dekontextualisierung“ als ein Nachdenken über Schrift oder eine Meta-Ebene, wo die eigenen sprachanalytischen Fähigkeiten reflektiert werden. Mit der Analyse der Abbildungen 6a und 6b wird es klar, dass diese Beschreibung für mehrsprachige Kinder erweitert werden muss. Für mehrsprachige Kinder gehört zur Dekontextualisierung auch das Übersetzen. Übersetzungen können wie in der Schule von Sprache X in Sprache Y erfolgen, oder wie oben gezeigt von einer selbst erfundenen Sprache in die eigene, unmarkierte Sprache, unabhängig davon, ob Aussenstehende diese als eine Sprache oder mehrere Sprachen wahrnehmen.

Beide Kinder verstehen, dass Antons Sprache keine „richtige“ Sprache ist, sondern eine selbst erfundene Sprache, die noch nicht viele Wörter umfasst. Im Alltag verwenden die beiden ab und zu aus Spass Wörter der Sprache und lachen darüber. Es ist ihnen klar, dass niemand sonst die Sprache versteht.

Sie verstehen auch beide, dass Englisch eine Sprache ist, zu der andere Personen Zugang haben, z.B. die Englischlehrerin und im begrenzten Umfang auch Nora und ihre Klassenkameraden. Englisch ist somit eine „richtige“ Sprache, deren Wörter von einer Lehrperson oder anderen legitimen Sprechern als authentisch oder nicht-authentisch (Blommaert & Varis 2011; Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller 2011) bewertet werden können. Die Kinder verstehen, dass eine Autorität, z.B. eine Lehrperson, die Echtheit der Wörter überprüfen kann.

Die Benennung der geheimen Sprache als Afrikanisch ist eine Exotisierung, die Antons Sprache legitimiert. Afrika ist für ihn ein exotischer Ort, den es wirklich gibt und wo nicht Deutsch oder Englisch oder Dänisch gesprochen wird, sondern „Afrikanisch“. Er kennt aber niemanden, der „Afrikanisch“ spricht und deshalb kann auch niemand die Echtheit seiner Sprache bestätigen oder verwerfen.

In der nächsten Abbildung wird noch eine für die Kinder exotische Sprache thematisiert. Hier geht es um



das Chinesische, und zwar nicht als Legitimation für eine selbst erfundene geheime Sprache, sondern als eine richtige Sprache, zu der andere Menschen Zugang haben. Die Abbildung zeigt tatsächliche chinesische Schriftzeichen und nicht frei erfundene Zeichen, die das Chinesische nachahmen sollen.

Abbildung 7 zeigt ein Wörterbuch (oder Wörterverzeichnis), zweisprachig Chinesisch-Deutsch. Mit knapp 7 Jahren hat Nora in der Schule ein Kinderbuch mit chinesischen Schriftzeichen entdeckt, die Zeichen selbständig abgezeichnet und mit deutschen Übersetzungen aus dem gleichen Buch versehen.

Abb. 7: Chinesische Schriftzeichen. Nora (6;11).

2 Die Frage, inwiefern das Verständnis vom Phänomen Sprache als zählbare Sprache(n) eine eurozentrische, ideologische Erfindung ist, wird in der Soziolinguistik rege diskutiert. Makoni & Pennycook (2007) argumentieren, dass Sprachen ideologische Konstrukte sind, ähnlich wie Nationalstaaten und Ethnizität. Siehe auch Auer (in press).

Die Schriftzeichen entsprechen den tatsächlichen chinesischen Zeichen; sie sind also abgezeichnet und nicht frei erfunden. Nora befindet sich im Alter von 6;11 nach Frith (1985) in der alphabetischen Phase oder Valtins Phase 4 (vgl. Abbildung 3 im Alter 6;6) und kann schon phonetisch schreiben. Die deutschen Wörter sind vom Buch abgeschrieben und halten deshalb die orthographischen Regeln des Deutschen ein.

In der Begegnung mit der chinesischen Schrift ist die Graphem-Phonem-Korrespondenz nicht relevant, da die Schrift logographisch ist, das heisst ein Zeichen steht für ein Wort. Visuelle Konzepte der geschriebenen Schrift (Sauerborn 2015) werden hier wieder relevant, und zwar nicht nur die Differenzierung zwischen Buchstaben und anderen Zeichen, sondern auch zwischen Buchstaben und anderen Schriftzeichen. Es handelt sich hier um ein erweitertes Symbolverständnis, das nur im Kontakt mit anderen Schriftsprachen entstehen kann. Dafür spricht auch die Genauigkeit, womit die Zeichen abgemalt worden sind. Die Schriftzeichen erhalten ihre Bedeutung nur, wenn sie genauso aussehen wie im Buch. Das Symbolverständnis und die Schriftlichkeit sind hier ausgeprägt, wobei keine Hinweise zur Aussprache der Wörter vorkommen. Nora weiss, dass Chinesisch eine richtige Sprache ist, die von vielen Menschen gesprochen und geschrieben wird und sie weiss auch, dass sie nicht zu dieser Gruppe gehört. Sie kann kein Chinesisch und muss sich deshalb auf das Buch verlassen, was die Genauigkeit erklärt. Eine chinesisch sprechende Person könnte die Echtheit der Schriftzeichen überprüfen, weshalb sich Nora bei der Abschreibung keine Freiheiten nimmt.

Dies kontrastiert mit den Wörtern in Abbildung 6b, wo die Referenzperson, Anton, die Sprache nur sprechen, nicht aber schreiben kann. Es gibt keine schriftliche Vorlage, weshalb Nora die Wörter frei nach eigener Aussprache schreibt.

Die Abbildungen 6b und 7 zeigen Übersetzungen aus exotischen Sprachen in bekannte Sprachen. Für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, sind Übersetzungen alltäglich, mindestens in der mündlichen Form. Für eine Beschreibung der frühen Multiliteralität ist dies aus zwei Gründen wichtig: Erstens zeigen Übersetzungen eine ausgeprägte Dekontextualisierung der Sprache. Zweitens bedeutet der Umgang mit Übersetzungen, dass die Kinder ein frühes Verständnis für den Zusammenhang zwischen Sprachen und Sprachgemeinschaften entwickeln. Sie lernen, dass Sprache als Ein- oder Ausschluss funktionieren können, abhängig davon, wer zu den verschiedenen Sprachen Zugang haben. Die im Abschnitt 4.6 erwähnten dänischen Bücher kann Grosi nicht lesen; die englischen Wörter aus der Schule versteht Anton nicht; die Geheimwörter Antons verstehen nur die Personen, die von ihm eingeweiht werden.

Nicht nur das Verständnis der Funktion von Schrift ist hier relevant, sondern auch das Verständnis der Funktion der einzelnen Sprachen. Abhängig vom Kontext können die Sprachen Deutsch und Dänisch mit verschiedenen Gesprächspartnern verschiedene Funktionen haben oder sie können als eine gemeinsame Sprache für mehrsprachige Personen funktionieren. Inwiefern diese Einsicht auch in ein weiterentwickeltes Modell des Schriftspracherwerbs miteinbezogen werden sollte, müsste aufgrund von weiteren Studien untersucht werden.

5. Perspektiven für Weiterentwicklung der Modelle zu Schriftspracherwerb

Die Analysen der vorangehenden Abschnitte weisen auf einige Punkte hin, die als Erweiterung der gängigen Schriftspracherwerbsmodelle in Betracht gezogen werden können. Mindestens drei Punkte müssen dabei beachtet werden: Der Zusammenhang zwischen der schulischen Schreibsozialisation und dem Schriftspracherwerb, ein erweitertes Verständnis für die Dekontextualisierung und Funktion der Schrift, sowie das Phänomen Translanguaging. Diese Punkte sollen hier erläutert werden.

Erstens ist es eine entscheidende und oft übersehene Einsicht, dass das phonetische Schreiben von der Schreibsozialisation geprägt wird und dementsprechend nicht neutral, unmarkiert oder natürlich ist. Die Graphem-Phonem-Korrespondenz ist sprachabhängig, sowie auch die Verwendung orthographischer Muster. Orthographische Muster einer (in der Regel schulisch sozialisierten) Sprache können in andere Sprachen übertragen werden. Diese Einsicht ist zwar nicht neu, wird aber in den gängigen Modellen nicht thematisiert. Buchstabenkenntnis ist eine Voraussetzung fürs Schreiben lernen und es muss betont werden, dass sich die Kenntnisse der Kinder möglicherweise auf Buchstaben oder Schriftzeichen aus verschiedenen Sprachen beziehen. Dazu kommt, dass mehrsprachige Kinder sich abhängig von ihren verschiedenen Sprachen auf verschiedene Stufen des Schriftspracherwerbs befinden können.

Zweitens soll hier das erweiterte Verständnis für die Dekontextualisierung und die Funktion der Schrift behandelt werden. Der Schriftspracherwerb bringt eine sprachliche Abstraktion und Dekontextualisierung mit sich, wenn die Kinder lernen, dass Form und Inhalt getrennt behandelt werden können. Für mehrsprachige Kinder umfasst die Dekontextualisierung weitere Aspekte wie z.B. Übersetzungen. Auch das Wissen, dass verschiedene Schriftsprachen im Lebenswelt der Kinder unterschiedliche Funktionen haben können, sollte berücksichtigt werden. Mehrsprachige Kinder wissen oft, dass bestimmte Schriften nur von bestimmten Personen gelesen werden können. Sprachen können einzelnen Personen oder ganzen Sprachgemeinschaften zugeordnet werden. Die Kategorie «Wissen über Bücher und ihre Wertschätzung» (Sauerborn 2015) könnte neu als «Wissen über Bücher, ihre Wertschätzung und ihre Sprachen» formuliert werden. Dass mehrsprachige Kinder im Bereich der sprachlichen Dekontextualisierung gewisse Vorteile haben können ist schon bekannt, wurde aber bisher in den Modellen des Schriftspracherwerbs nicht berücksichtigt.

Drittens wäre es ertragreich, die Modelle des Schriftspracherwerbs und das Phänomen Translanguaging zusammenzubringen. Der Schriftspracherwerb muss nicht auf eine Sprache beschränkt sein, wenn die Kinder im Alltag andere Schriften begegnen, z.B. in der Familie. Der Translanguaging-Zugang zu mehrschriftlichen Spracherwerb ermöglicht einen kompetenzorientierten Blick auf die schriftsprachlichen Praktiken, in denen die Kinder teilnehmen. Zu oft wird der mehrsprachige Schriftspracherwerb defizitorientiert als «Interferenz» bewertet (Bredel et al. 2011: 199) und nicht als Teil des Prozesses gesehen. Die beiden Kinder in dieser Fallstudie setzen ihre gesamten schriftsprachlichen Repertoires ein um kommunikative und soziale Ziele zu erreichen. Ihre Repertoires trennen sie nach Bedarf in Varietäten (wenn die Rezipienten und Rezipientinnen nur Dänisch oder Deutsch verstehen) oder sie setzen simultan und nahtlos sprachliche Elemente ein, die nach einer strukturellen Analyse mit verschiedenen Sprachen assoziiert werden (wenn die Kinder unter sich sind).

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Modelle des Schriftspracherwerbs, die in diesem Beitrag diskutiert werden, beziehen sich alle implizit auf den einsprachigen Schriftspracherwerb. Dies ist problematisch, da viele Schüler und Schülerinnen heute mehrsprachig aufwachsen und in verschiedenem Ausmass Zugang zu mehreren Schriftsprachen haben. Die Analysen der Kinderschriften im Abschnitt 4 zeigen, dass die Lernprozesse der beiden mehrsprachigen Kinder dieser Fallstudie nicht in die gängigen Modelle passen.

Die drei im Abschnitt 5 genannten Punkte sind nicht unbedingt für alle mehrsprachigen Kinder relevant, wie auch die Phasen der gängigen Modelle nicht immer für alle Kinder relevant sind, z.B. kommt Valtins Phase 3 „Skelettschreibung“ nicht bei allen Kindern vor. Dazu kommt, dass nicht alle mehrsprachigen Kinder Zugang zu mehreren Schriftsprachen haben – oder zur Schrift überhaupt. Dies ist aber nicht anders als bei einsprachigen Kindern. Sauerborn (2015: 11) schreibt, dass die frühe Auseinandersetzung mit Schrift ein Umfeld voraussetzt, „in dem Schrift und Schriftpraktiken alltäglich sind“ (vgl. auch Feilke 2011; Kuyumcu 2013; Müller 2013).

Bevor ein neues Modell zu Schriftspracherwerb für ein- und mehrsprachige Kinder entwickelt werden kann, sind weitere empirische Untersuchungen nötig. Gibt es vielleicht weitere ergänzende Punkte, die in diesem Artikel nicht entdeckt wurden? Können frühe Kritzereien vielleicht doch noch sprachabhängig sein? Solche Fragen müssen in zukünftigen Studien erforscht werden. Dieser Artikel lädt vorerst zu einer Diskussion möglicher Erweiterungen der gängigen Modelle zum Schriftspracherwerb im Hinblick auf mehrsprachige Kinder ein.

Literatur

- Agha, A. (2005). Voice, footing, enregisterment. *Journal of linguistic anthropology*, 15(1), 38-59.
- Auer, P. (in press). 'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'. J. MacSwann (ed.), *Language(s): Multilingualism and Its Consequences. Multilingual Matters*.
https://www.researchgate.net/publication/332593230_'Translanguaging'_or_'doing_languages'_Multilingual_practices_and_the_notion_of_'codes' (abgerufen am 16.5.2019)
- Abendroth-Timmer, D. & Hennig, E. (2014). *Plurilingualism and Multiliteracies*. International Research on Identity Construction in Language Education. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th edn. Bristol: Multilingual Matters.
- Barnes, J. (2011). The influence of child-directed speech in early trilingualism, *International Journal of Multilingualism* 8/1, 42–62.
- Blommaert, J. (2009). Language, Asylum, and the National Order, *Current Anthropology*, 50, 415-441.
- Blommaert, J. & Varis, P. (2011). Enough is enough: The heuristics of authenticity in superdiversity, *Tilburg Papers in Culture Studies*, 2.
- Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Cruz-Ferreira, M. (2006). *Three is a Crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (2007). Still trilingual at ten: Livia's multilingual journey, *Multilingual Living Magazine* March/April, 68–71.
- Elsner, D., Küster, L. & Viebrock, B. (2009). Einleitung: Multiliteralität - ein Begriff mit vielen Facetten.
- In Elsner, D., Küster, L. & Viebrock, B. (Hrsg.): *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“* (9-20). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Elwert, W.T. (1973). Das zweisprachige Individuum: Ein Selbsterzeugnis. *Studien zu den romanischen Sprachen*, Band IV (1-81). Wiesbaden: Franz Steiner.
- Faingold, E.D. (1999). The re-emergence of Spanish and Hebrew in a multilingual adolescent. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2/4, 283–295.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur, *leseforum* 1/2011.
- Franco, J., Orellana, M.F. & Franke, M.L. (2019). 'Castillo blueprint': How young children in multilingual contexts demonstrate and extend literacy and numeracy practices in play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-27.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, *Surface dyslexia*, 32, 301-330.
- García, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York & Basinstoke: Palgrave Macmillan.
- Gentry, J.R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK, *The reading teacher*, 36(2), 192-200.
- Gogolin, I. (2009). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(11), 79-90.
- Günther, K.B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32-54). Konstanz: Faude.
- Helbig, P., Kirschhock, E., Martschinke, S. & Kummer, U. (2005). *Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Lernwege bereiten und begleiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, C. (1985). Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6/6, 479–495.
- Holm, L., & Pitkänen-Huhta, A. (2012). Literacy practices in transition: Setting the scene. In: Pitkänen-Huhta, A. & Holm, L. (Hrsg.). *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries*, 1-24.
- Isler, D., & Künzli, S. (2010). Förderung von früher Literalität im Kindergarten, *leseforum* 1/2010.
- Jeuk, S. & Schäfer, J. (2013). *Schriftsprache erwerben: Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jørgensen, J.N., Karrebæk, M.S., Madsen, L.M. & Møller, J.S. (2011). Polylanguaging in Superdiversity. In: Blommaert, J., Rampton, B. & Spotti, M. (Hrsg.). *Diversities* 13, 23-37.
- Kazzazi, K. (2011). Ich brauche mix-cough: cross-linguistic influence involving German, English and Farsi, *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 63-79.
- Küster, L. (2014). Praktiken der Multiliteralität in einem mehrsprachig-multimedialen Kontext. Ergebnisse einer empirischen Erhebung, *Fremdsprachen lehren und lernen*, 43(2), 74-90.
- Kuyumcu, R. (2013). Mach meine Tochter schlau! Literale Praktiken in türkisch-, arabisch- und kurdischsprachigen Familien, *leseforum* 3/2013.
- Lindauer, T. & Schmellentin, C. (2007). *Die wichtigen Rechtschreibregeln. Handbuch für den Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.

- Makoni, S. & Pennycook, A. (2007). Disinventing and Reconstituting Languages. In: Makoni, S. & Pennycook, A. (Hrsg.): *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-41.
- Maneva, B. (2004). 'Maman, je suis polyglotte!': A case study of multilingual language acquisition from 0 to 5 years, *International Journal of Multilingualism* 1/2, 109-122.
- Müller, C. (2013). Familiäre Sprachsozialisation und schriftsprachliches Lernen im Vorschulalter: Bedingungen und Voraussetzungen, *leseforum* 3/2013.
- Panagiotopoulou, A., & Kassis, M. (2016). Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Geier, T. & Zaborowski, K. (Hrsg.) *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 153-166.
- Rispail, M. (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques, *leseforum* 1/2011.
- Ritzau, U., & Madsen, L.M. (2018). Speaker Perspectives, Linguistic Hybridity and Language Learning. In: Jaspers, J. & Madsen, L.M. (Hrsg.). *Critical Perspectives on Linguistic Fixity and Fluidity. Linguagised Lives*. New York: Routledge, 192-213.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Sassenroth, M. (2003). *Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung*. 5. Auflage. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bern: Haupt.
- Sauerborn, H. (2015). Raphael entdeckt die Schrift - Aspekte der Early Literacy am Beispiel einer Feldstudie, *leseforum Schweiz*, 3, 2-11.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In: Cook, G. & Seidhofer, B. (Hrsg.). *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford University Press, 125-144.
- Valtin, R. (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung*, Band 2 (S. 76-88). Weinheim: Beltz.
- Wildemann, A. (2011). Multiliteralität als Ausgangspunkt und Zielperspektive auf dem Weg in die Schrift. In P. Hüttis-Graff & P. Wieler (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (S. 273-290). Freiburg im Brsg.: Filibach.

Autorin

Ursula Ritzau, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Deutschdidaktik und Mehrsprachigkeit im Kindesalter, Institut Kindergarten-/Unterstufe an der Pädagogischen Hochschule FHNW. In der Lehrer- und Weiterbildung unterrichtet sie Sprachdidaktik, Sprachwissenschaft sowie Forschungsmethoden und forscht zu den Themen Mehrsprachigkeit, Zweit- und Fremdspracherwerb sowie Soziolinguistik.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

L'écriture plurilingue avant et pendant la phase de scolarisation

Une étude de cas

Ursula Ritzau

Chapeau

Les modèles empiriques de l'apprentissage de la langue écrite décrivent différentes phases allant des premières imitations de l'écriture jusqu'à l'automatisation des règles d'orthographe (Frith 1985 et Valtin 1997, par exemple). Or, ces modèles se basent toujours sur une acquisition unilingue et n'offrent pas un éclairage suffisant sur l'apprentissage de la langue écrite chez les enfants plurilingues. Dans cette étude de cas, la dimension plurilingue vient étoffer la description des étapes de l'apprentissage. L'analyse se fonde sur l'exemple de deux enfants dans un milieu bilingue. Les données sont recueillies avant et pendant la phase de scolarisation. Ces enfants vivent en Suisse alémanique et grandissent dans une famille à la fois germanophone et danophone. L'article ouvre la voie à une discussion sur les modèles habituellement mobilisés dans l'apprentissage de la langue écrite, afin d'encourager la prise en compte future du groupe – non négligeable – des enfants plurilingues.

Mots-clés

apprentissage de la langue écrite, littératie précoce, écriture précoce, plurilinguisme, translanguaging, phase de scolarisation

Cet article a été publié dans le numéro 2/2019 de forumlecture.ch

Scrittura plurilingue prima e durante la fase di ingresso nella scuola

Un caso di studio

Ursula Ritzau

Riassunto

Modelli empirici di acquisizione del linguaggio scritto (es. Frith 1985; Valtin 1997) descrivono le fasi che vanno dalle prime imitazioni della scrittura sino all'automatizzazione delle regole ortografiche. Tuttavia, tali modelli partono sempre da un'acquisizione monolingue della lingua scritta e non possono spiegare a sufficienza l'acquisizione della lingua scritta da parte di bambini plurilingue. In questo caso di studio, alla descrizione delle fasi di acquisizione della lingua scritta viene aggiunta una dimensione plurilingue. I dati sono stati raccolti da due bambini bilingue prima e durante la fase di ingresso nel sistema scolastico. I due bambini crescono in una famiglia di lingua danese e tedesca nella Svizzera tedesca. L'articolo offre del potenziale per una discussione sugli attuali modelli di apprendimento della lingua scritta, in modo che tali modelli possano tenere conto in futuro anche del grande gruppo di bambini plurilingue.

Parole chiave

Acquisizione della lingua scritta, Alfabetizzazione precoce, Scrittura precoce, scrittura precoce, Plurilinguismo, Translanguaging, Fase di ingresso nella scuola

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2019 di forumlettura.ch