



Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Björn Rothstein

Wissenschaftlicher Beirat

Ursula Bredel (Hildesheim)
Andreas Grünewald (Bremen)
Lena Heine (Bochum)
Karin Kleppin (Bochum)
Nicole Marx (Paderborn)
Grit Mehlhorn (Leipzig)
Johannes Müller-Lancé (Mannheim)
Claudia Riemer (Bielefeld)
Dirk Siepmann (Osnabrück)
Markus Steinbach (Göttingen)
Rosemarie Tracy (Mannheim)

Thema Sprache – Wissenschaft
für den Unterricht
Hrsg. von Björn Rothstein

Band 14

**Zur Bedeutung der
Early Literacy für
den Schriftspracherwerb**

von

Hanna Sauerborn



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Zgl. Dissertation XXXXX

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1466-5

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015.

Printed in Germany. Druck: Esser Druck, Bretten

Danksagung

Das vorliegende Buch ist eine überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die ich im September 2013 an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg einreichte. Beim Entstehen dieser Arbeit wurde ich von verschiedenen Personen unterstützt, bei denen ich mich gerne bedanken möchte.

Zunächst danke ich in besonderer Weise meiner Betreuerin Ingrid Barkow und meinem Betreuer Hans-Werner Hunke für die kompetente Beratung und Begleitung über den Forschungsprozess hinweg.

Danken möchte ich auch den Kindern und Eltern, die an dieser Studie teilnahmen sowie den dazugehörigen Kindergärten und Schulen, die die Untersuchung ermöglichten.

Mein Dank gilt zudem meinen Kolleginnen und meinen Kollegen für ihre Zeit, die sie für Diskussionen und Fragen aufwendeten, ebenso Doris Schreck vom Gleichstellungsbüro der Pädagogischen Hochschule in Freiburg, die sich immer wieder mit viel Engagement für mich einsetzte. In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch für die Förderung durch das Schlieben-Lange Stipendium bedanken.

Meine große Dankbarkeit möchte ich außerdem meinen Freunden Angie Evans und John Dunning gegenüber zum Ausdruck bringen, die mich über Jahre immer wieder zur Weiterarbeit motivierten und durch Abwechslung zwischendurch Atempausen möglich machten. Thank you!

Ich danke außerdem meiner Familie, vor allem meinem Bruder Benedikt Sauerborn, der mich u.a. in technischen Fragen unterstützte, außerdem meinem Patenonkel Hermann-Josef Zoche, der mich über die Jahre begleitete.

Natürlich möchte ich von Herzen meinem Mann Michael Ruhnau und unseren Söhnen Jacob, Raphael und Elias danken. Sie haben mich immer in meinem Projekt bestärkt und mussten dabei auch hin und wieder zurücktreten. Danke!

Mein abschließender Dank gilt meinem Vater, Martin M. Sauerborn, der immer an mich glaubte und die Saat für diese Arbeit säte. Ich wünschte, ich könnte ihm dieses Buch noch überreichen. Es sei ihm gewidmet!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Auf und in den Spuren von Literalität	5
2.1 Literalität – eine kurze Begriffsklärung	5
2.2 Betrachtung zu Aspekten der Konstitution unserer Schrift	6
2.3 Kulturelle Dimension: Schriftlichkeit in unserer Gesellschaft	12
2.3.1 Wirkung von Schriftlichkeit	12
2.3.2 Literalisierung für alle? IALS, PISA, leo	16
2.4 Individuelle Dimension: Verändert Schrift das Denken?	20
2.4.1 Mentale Repräsentationen zur Beschreibung von Kognition	20
2.4.2 Sprachbewusstheit und der Umgang mit Schrift	26
2.4.3 Beschäftigung mit Schrift und die Veränderung des Denkens	27
2.5 Zur Situation in vorschulischen Bildungseinrichtungen	29
3 Phonologische Bewusstheit – Teil eines Mythos?	30
3.1 Was ist phonologische Bewusstheit?	31
3.1.1 Phonologische Bewusstheit als Teil von Metasprache	31
3.1.2 Vier zentrale Komponenten für den Schriftspracherwerb?.....	33
3.1.3 Phonologische Bewusstheit als Schnittstelle von Metasprache und phonologischer Informationsverarbeitung	35
3.1.4 Ebenen phonologischer Bewusstheit	36
3.1.5 Mangelnde Konvergenz des Begriffs der phonologischen Bewusstheit..	38

3.2 Phonologische Bewusstheit – Bedingung oder Folge des Schriftspracherwerbs?	40
3.2.1 Die Vorläuferhypothese	41
3.2.2 Die Konsequenzhypothese	44
3.2.3 Die Interaktionshypothese	46
3.2.4 Die Independenzhypothese	48
3.2.5 Fazit	50
3.3 Kritik am Konstrukt der phonologischen Bewusstheit	53
3.3.1 Kritik an wissenschaftlichen Studien zur phonologischen Bewusstheit ..	53
3.3.1.1 Relativierung der Prädiktionskraft durch andere Studien	53
3.3.1.2 Interne Inkonsistenzen der Studien	57
3.3.1.3 Meta-Analysen zur phonologischen Bewusstheit	63
3.3.2 Kritische Betrachtung der Trainingsprogramme	64
3.4 Alternative Betrachtungsweise des vorschulischen Schriftspracherwerbs	69
4 Literacy	71
4.1 Set von Teilfertigkeiten – curriculare Beschreibung von Early Literacy ...	73
4.2 New Literacy Studies – The Great Divide	84
4.3 Family Literacy	92
4.4 Literacy: Bedeutung schaffen in sozialen Kontexten	101
4.5 Situierung des eigenen Forschungsvorhabens im Kontext verschiedener Literacy Konzepte	106
5 Empirische Studie	108

5.1 Hypothesenbildung	108
5.2 Forschungsdesign.....	110
5.2.1 Untersuchungsplan.....	110
5.2.2 Stichprobe	112
5.2.3 Erhebungsinstrument - Gütekriterien.....	112
5.2.3.1 Für den quantitativen Forschungsteil.....	112
5.2.3.2 Für den qualitativen Forschungsteil.....	114
6 Kategorien der Datengewinnung	115
6.1 Kategorien der Analyse der Erhebung von Lit ₁	115
6.1.1 Unterscheidung Schrift von anderen Zeichen.....	119
6.1.2 Dekontextualisierung.....	119
6.1.3 Lesen.....	122
6.1.4 Schreiben	124
6.1.5 Buchstabenkenntnis	125
6.1.6 Sinn und Zweck des Lesens und Schreibens	126
6.1.7 Lese und Schreibfähigkeiten erkennen und benennen	127
6.1.8 Gezinktes Memory.....	128
6.2 Kinderdiktat zur Erhebung von Lit ₂	129
6.2.1 Methoden und Besonderheiten der Aufgabenstellung.....	130
6.2.2 Auswertung.....	133
6.3 Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit sowie weiterer Aufgaben aus dem MÜSC	140

6.4 Erfassung der Lese- und Schreibleistungen am Ende der 1. Klasse	141
6.4.1 Lesegeschwindigkeit.....	141
6.4.2 Rechtschreibleistung.....	142
6.5 Zusammenfassung Forschungsdesign.....	142
7 Auswertung und Ergebnisse	143
7.1 Elternfragebogen.....	143
7.2 Ergebnisse zur Lit ₁	143
7.3 Phonologische Bewusstheit, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen	145
7.4 Lese- und Schreibleistungen	148
7.5 Hypothesenüberprüfung.....	149
7.6 Diskussion der quantitativen Ergebnisse	153
7.7 Einzelfallbeschreibungen.....	155
7.7.1 Kathrin – Homogenität im oberen Spektrum.....	156
7.7.2 Johannes - Homogenität im mittleren Spektrum	160
7.7.3 Connor - Homogenität im unteren Spektrum.....	163
7.7.4 Ferdinand – Auseinanderfall (positiver Effekt)	166
7.7.5 Sebastian – Auseinanderfall (negativer Effekt)	169
7.7.6 Diskussion der Einzelbeschreibungen	174
8 Resümee.....	177
9 Literaturverzeichnis	183

10 Anhang.....	201
10.1 Statistische Daten.....	201
10.2 Erhebung von Lit ₂	212
10.2.1 Erzählungen	212
10.2.2 Daten aus der Korpusanalyse	219
10.3 Sonstige Anhänge	220

1 Einleitung

Nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Preußen im Jahre 1717 (Konrad 2007: 63) nahm der prozentuale Anteil der Bevölkerung, der lesen und schreiben konnte, stetig zu. Heute, knapp 300 Jahre später sollte man annehmen, Fragen der Alphabetisierung und Literalität¹ einer westlichen Gesellschaft wie der deutschen seien obsolet. Schriftlichkeit ist ein nicht wegzudenkender Teil unseres Alltags, so dass es für Menschen, die zu Trägern der Schriftkultur geworden sind, schwer vorstellbar ist, wie es wäre, nicht lesen und schreiben zu können. Literalität scheint auf den ersten Blick vor allem Unterschiede zwischen literalen und oralen Kulturen zu markieren. Bei genauem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass das Verfügen oder Nicht-Verfügen über Literalität auch innerhalb einer Gesellschaft Grenzen zieht und Menschen aufgrund dessen unterschiedliche Zugänge zu verschiedenen Lebensbereichen und Berufen haben. Wie neuere Untersuchungen (z.B. die leo-Studie, Grotlüschen und Riekmann (2011a) zeigen, ist ein erheblicher Anteil der Bevölkerung in Deutschland im erwerbsfähigen Alter nicht hinreichend in der Lage, mit Schriftlichkeit rezeptiv und produktiv umzugehen. Sie sprechen von ungefähr einem Viertel der von ihnen untersuchten Gruppe, das sich auf den unteren Alpha-Leveln² befindet.

Schon lange vor der Veröffentlichung der Ergebnisse aus der leo-Studie oder PISA (Stanat et al. 2002) wurde vor allem von Seiten der pädagogischen Psychologie nach Ursachen für Defizite in der Lese- und Schreibentwicklung gesucht (z.B. Jansen und Marx 1999a, Einsiedler et al. 2002). Ein Schwerpunkt lag hierbei auf den individuellen Voraussetzungen von Kindern zum Schulanfang. Mit dem vermehrten Aufkommen empirischer Studien konnten so in den 80er Jahren Belege erbracht werden, dass einzelne kognitive Komponenten eine wesentliche und zentrale Rolle im frühen Erwerbsverlauf spielen (z.B. Lundberg et al. 1988, Wagner und Torgesen 1987, Jansen und Marx 1999b). So konstatiert Mannhaupt:

Die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb sind nicht vielfältig. Es gibt vier kognitive Komponenten als notwendigen Bestandteil des frühen Lesens und Schreibens: die phonologische Bewusstheit, ausreichende Kurzzeit-

¹ Literalität wird einerseits verstanden „als die gesellschaftlich-kulturelle Seite der Lese- und Schreibkompetenz“ (Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2009a, Abstract) und andererseits als „die Fähigkeit (...), mit Schrift lesend und schreibend, sinnentnehmend und sinnproduzierend umzugehen“ (Grotlüschen und Riekmann 2011b: 13).

² Alpha-Level beschreiben unterschiedliche Kompetenzniveaus des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter, aufbauend auf diverse vorhandene Modelle zum Schriftspracherwerb. In der leo-Studie werden sechs Alpha-Level angenommen (Grotlüschen und Riekmann 2010: 3). Die Autoren sprechen von akutem Analphabetismus, wenn das Lesen und Schreiben einer Person auf den unteren drei Alpha-Leveln eingeordnet wird (ebd.).

gedächtniskapazität, ausreichende Geschwindigkeit beim Abruf aus dem Langzeitgedächtnis und visuelle Aufmerksamkeit (Mannhaupt 2003: 46).

Von diesen vier Komponenten wurde in kurzer Zeit vor allem derjenige Faktor fokussiert, der trainierbar war: die phonologische Bewusstheit. Es wurden Screeningverfahren zur Diagnose sogenannter Risikokinder entwickelt (Jansen et al. 2002), die mit hohen Trefferquoten Kinder mit potentiellen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb bereits vor Schulanfang identifizierten. Ebenso entstanden Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit (z.B. Küspert und Schneider 2003). So wurde das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit bald zu der zentralen Vorläuferfertigkeit des Schriftspracherwerbs stilisiert. In Folge einer Art Mythologisierung der phonologischen Bewusstheit findet seit Ende der 80er Jahre eine verengte Sichtweise auf das komplexe Bedingungsgefüge des Schriftspracherwerbs und den Vorläuferfertigkeiten zum Lesen und Schreiben statt. Diese Verengung hat sich vor allem im deutschen Sprachraum verschärft, da hier bisher alternative Erklärungsansätze kaum rezipiert und beachtet wurden.

Anders verhält es sich im englischen Sprachraum: Vorschulische Schrifterfahrung bzw. Vorläuferfertigkeiten zum Lesen und Schreiben werden dort unter dem Konstrukt Early Literacy subsumiert (z.B. Strickland und Riley-Ayres 2007), worunter die phonologische Bewusstheit lediglich einen (kleinen) Aspekt bildet. Daher ergeben sich aus der Theorie und Praxis einige Fragen, die in zwei zentralen Blöcken zusammengefasst werden können:

- Hält das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit einer kritischen Überprüfung stand oder muss das Konstrukt hinterfragt und seine Bedeutung für den Schriftspracherwerb neu eingeschätzt werden?
- Bietet das Konstrukt der Early Literacy eine alternative Betrachtungsweise auf den vorschulischen Schriftspracherwerb? Welche Konzepte sind zur (Early) Literacy entwickelt worden?

Während der erste Fragenblock in dieser Arbeit vor allem aus theoretischer Sicht beantwortet werden soll, leitet sich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit (Early) Literacy eine empirische Überprüfung des Konstrukts ab. Eine Einbettung in den größeren Zusammenhang zu diesen beiden Vorgehensweisen ergibt sich aus dem Aufbau der Arbeit, der im Folgenden dargestellt wird.

Im ersten Kapitel findet eine Darstellung verschiedener Aspekte von Schriftlichkeit statt. Zunächst soll der Begriff der Literalität geklärt werden. Es zeigt sich, dass Literalität immer auf zwei Wirkrichtungen hin gedeutet werden muss: einerseits gibt es eine gesellschaftliche Perspektive – hier spricht man von literalen oder illiteralen (oder auch oralen) Gesellschaften; andererseits im Hinblick auf eine individuelle Dimension, bei der es sich nicht um ein dualistisches Verhältnis von Literalität und Illiteralität handeln kann, vielmehr bewegt man sich bei dieser Betrachtung auf einem Kontinuum von Illiteralität zu Literalität (Scheerer 1993) – zumindest, wenn man von Menschen innerhalb einer literalen Gesellschaft spricht.

Daran schließt sich eine kurze Beschreibung zur Konstitution unserer Schrift an. Dabei soll einerseits die historische Entwicklung der Schrift skizziert werden, darüber hinaus auch auf die Prinzipien der deutschen Orthographie und die Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit (Koch und Oesterreicher 1985) eingegangen werden.

Darauf aufbauend werden verschiedene Wirkungsdimensionen von Schrift auf eine Gesellschaft beschrieben. In diesem Zusammenhang wird oft die sogenannte Literalitätshypothese (Giesecke 2002, Jäger 2002) genannt, die besagt, dass Schriftlichkeit das Denken verändere. Hierzu gibt es sehr konträre Positionen, die thematisiert werden (Sting 2003, Gee 2007 vs. Goody 1983, Olson 1977). Anschließend geht es um die pädagogische Dimension von Literalität. Hier werden drei große Bildungsstudien zum Lesen und Schreiben zitiert, die jeweils zu dem Ergebnis kommen, dass ein erheblich größerer Teil der Bevölkerung als angenommen an der Schneide zur Semi-Literalität zu verorten ist, so dass ein sicherer Umgang mit Schriftlichkeit für diese Bevölkerungsgruppe im Alltag nicht möglich ist.

Im Anschluss daran wird im folgenden Teil der Arbeit der Fokus auf das Individuum gelenkt und konkret nach dem Zusammenhang vom Umgang mit Schrift und dem Denken gefragt. Dazu wird zunächst auf das Modell mentaler Repräsentationen nach Nelson (1999) zurückgegriffen, um darauf aufbauend nach den Voraussetzungen für den Umgang mit Schrift zu fragen, aber ebenso den möglichen Einfluss von Schrift auf das Denken zu beschreiben. Die Überlegungen hierzu werden im Verlauf der Arbeit immer wieder von Bedeutung sein, da die Entwicklung der mentalen Repräsentationen hin zu einem zunehmend abstrakten Denken als ein zentrales Moment im frühen Schriftspracherwerb verstanden werden sollte.

Ausgehend von der Feststellung eines Mangelzustands durch die drei Bildungsstudien, soll im zweiten Kapitel nach möglichen Ursachen für Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben gefragt werden. Ein Erklärungsansatz bezieht sich auf eine vorschulische Fertigkeit im Umgang mit Einheiten gesprochener Sprache, der phonologischen Bewusstheit. Wie bereits in der Begründung der Themenwahl erwähnt, findet sowohl in der Theorie als auch der Praxis eine verengte Sicht auf diesen Faktor statt. Daher soll im zweiten Kapitel zunächst das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht werden. Daran schließt sich die Erörterung von vier Hypothesen zum Verhältnis von phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb an. Während die Vorläuferhypothese (Stanovich 1987, Mannhaupt und Jansen 1989) die phonologische Bewusstheit als unabdingbare Voraussetzung zum Lesen und Schreiben versteht, postulieren Vertreter der Konsequenzhypothese, dass sich phonologische Bewusstheit als Folge des Schriftspracherwerbs entwickelt (Morais et al. 1979). Die Interaktionshypothese hingegen geht davon aus, dass die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne Voraussetzung, die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne jedoch Folge des Schriftspracherwerbs sei (Tunmer und Hoover 1992, Marx und Weber 2006). Die Independenzhypothese misst der phonologischen Bewusstheit nur eine kleine Rolle

zu. Sie betont die Bedeutung anderer kognitiver Faktoren (Wesseling und Reitsma 2000).

Wie bereits angedeutet, wird die einseitige Fokussierung auf die phonologische Bewusstheit in dieser Arbeit kritisch betrachtet. Daher folgt im Anschluss an die Beschreibung der vier Hypothesen zum Verhältnis von phonologischer Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb ein Unterkapitel, in dem die Kritik an der Mythologisierung des Konstrukts, die vor allem im Zusammenhang mit den Überzeugungen der Vertreter der Vorläuferhypothese gesehen wird, erfolgt. Die Kritik bezieht sich einerseits auf die Relativierung der Bedeutung der phonologischen Bewusstheit durch weitere empirischen Befunde (Mayringer et al. 1998, May und Okuwumo 1999, Einsiedler et al. 2002, Marx und Weber 2006) und Meta-Analysen (Bus und van Ijzendoorn 1999) sowie schließlich auf die Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit.

Auf der Suche nach alternativen Erklärungsansätzen zum vorschulischen Schriftspracherwerb stößt man auf das Konstrukt der (Early) Literacy. Dieses wird im dritten Kapitel aus unterschiedlichen Perspektiven erläutert: einerseits als Set von Teilfertigkeiten (z.B. Springmeyer und Severens 2010), außerdem aus der Sicht der New Literacy Studies (z.B. Street 1984), im Hinblick auf Family Literacy (z.B. Harris und Hodges 1995) und Literacy ausschließlich bezogen auf Schriftlichkeit (z.B. Whitehead 2007). Auf Grundlage dieser Konzeptionen wird Literacy für die Empirie dieser Arbeit definiert.

So erfolgt im 5. Kapitel die Hypothesenbildung. Nach der Beschreibung des Forschungsdesigns, es handelt sich um eine methodenmischende Längsschnittstudie (N= 76), folgt im 6. Kapitel eine Darlegung der Kategorien der Datengewinnung. An die Darstellung der Ergebnisse (7. Kapitel) knüpft im 8. Kapitel das Resümee an.

2 Auf und in den Spuren von Literalität

2.1 Literalität – eine kurze Begriffsklärung

Der Begriff *Literalität* wurde bis vor wenigen Jahren kaum diskutiert (Günther 2003: 14). Allerdings ist die Frage des Erwerbs von Literalität in industrialisierten Ländern heute von wachsender Bedeutung (Nuissl 2006: 551). Im Zusammenhang von Lesen und Schreiben ist mittlerweile ein reger Gebrauch des Terms zu verzeichnen (z.B. Albrecht 2005, Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2009a, Huneke 2010b, Schmid-Barkow 2009a). Daneben werden andere Begriffe teilweise synonym, teilweise in Abgrenzung voneinander verwendet:

Alphabetisierung, mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit, Literalität und Literarität, Schreib- und Lesekompetenz, Literacy, Reading Literacy, Grundbildung [stecken das] Gegenstandsfeld (...) jeweils in unterschiedlicher Weise begrifflich ab (Huneke 2010b: 19).

Für diese Arbeit wird auf eine weitergehende Erläuterung der synonymen bzw. antonymen Begrifflichkeit verzichtet, da dies von anderen schon geleistet wurde (z.B. Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2009a, Huneke 2010b). Grundlegend für diese Arbeit ist dagegen die Annahme, dass Literalität – und dem wird auch in diesem Kapitel gefolgt – zunächst im Hinblick auf zwei Dimensionen unterschieden und betrachtet werden muss: einerseits geht es dabei um Merkmale einer Gesellschaft (Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2009b: 7), andererseits beschreibt Literalität die Kompetenz eines Individuums, nämlich die

Fähigkeit, gedruckte und geschriebene Informationen zu nutzen, um an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, selbstgesteckte Ziele zu verwirklichen und eigene Kenntnisse und Möglichkeiten weiterzuentwickeln (Sting 2003: 321).³

So zeigt sich, wie eng Literalität mit dem Konzept und der Struktur von Kultur verbunden ist, denn die skizzierte Doppeldeutigkeit von individueller Leistung und gesellschaftlicher Dimension ist auch in der Entwicklung von Kultur sichtbar: Kultur ist Tätigkeit wie Resultat (Lüddemann 2010: 7), ist „Hinwendung zu individuellen Entwicklungsprozessen wie (...) Abhängigkeit von einer kollektiven Gegebenheit“ (ebd.). Das heißt, Ausgangspunkt von Literalität ist die Beschreibung eines Aspekts von Gesellschaft, die individuelle Dimension nimmt hierauf Bezug und stellt dar, welche Fähigkeiten ein Individuum haben muss, um an einer literalen Gesellschaft partizipieren zu können (Hurrelmann 2009: 23).

Vergleicht man Kulturen, in denen Schriftlichkeit das Leben prägt, mit solchen, die nicht über Schrift verfügen, befindet sich der Begriff *Literalität* in einem dichotomen Verhältnis zu *Illiteralität* (Scheerer 1993: 148). Diese Sichtweise wurde

³ Sting (2003) orientiert sich an der Literacy-Definition der UNESCO (2005: 21).

zunächst auch für die Beschreibung von Individuen übernommen, was sich im Gebrauch der Termini *Alphabet* und *Analphabet* spiegelt (vgl. Husfeldt 2001: 63). Sowohl *Illiteralität* als auch *Analphabet* werden negativ definiert und als Mangelbestimmung zu verstehen (Kamper 1994: 573). Husfeldt (2001) plädiert jedoch für die Ablösung einer dichotomen Sichtweise individueller Literalität und Illiteralität und begründet dies durch die steigenden Anforderungen an schriftsprachliche Kompetenzen innerhalb der Gesellschaft (ebd.). Daher sei bei der Betrachtung eines Individuums innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe Literalität auf einem Kontinuum anzuordnen (Scheerer 1993: 148). Damit gibt es innerhalb einer Gesellschaft nicht die Alphabetisierten auf der einen und die Illiteralen auf der anderen Seite, vielmehr sind Individuen auf unterschiedliche Art und Weise fähig, innerhalb der Schriftkultur – der literalen Kultur – zu agieren. Literalität ist dann nicht nur Deskription, vielmehr gebe es auch eine normative Seite von Literalität, die vor allem im pädagogisch-didaktischen Kontext auftrete (Hurrelmann 2009: 23). Folglich sind nicht mehr nur diejenigen für Alphabetisierungsbemühungen von Interesse, die überhaupt nicht lesen und schreiben können, sondern auch solche, die aufgrund mangelnder Kenntnisse nicht hinreichend an den gesellschaftlichen Prozessen einer literalen Gesellschaft teilhaben können (Husfeldt 2001: 63).

Im Verlauf der Arbeit wird in Kapitel 4 nochmals auf die Begriffe Literalität bzw. Literacy eingegangen werden. Zunächst sollen jedoch einige Aspekte von Schrift erläutert werden. Dabei wird es vor allen Dingen um das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit gehen.

2.2 Betrachtung zu Aspekten der Konstitution unserer Schrift

Schon lange vor der Entstehung der Schrift gestalteten Menschen Abbildungen von der Natur, die als symbolische Kunstwerke Repräsentationen von etwas darstellten und daher als eine sprachunabhängige Codierung zu verstehen sind (Scheerer 1993: 167–168). Aufgrund ihrer Repräsentationsabsicht und ihres Symbolcharakters könnten sie als Vorläufer von Schrift angesehen werden, sie sind aus vielen Teilen der Welt bekannt. Ihnen ist gemeinsam, dass sie zwar eine Nachricht transportieren, es jedoch keine eindeutige sprachliche Übersetzung zu den jeweiligen visuellen Signalen gibt (vgl. Günther 1988: 18). Die Entwicklung eines Schriftsystems, wie wir es heute vorfinden, war sehr komplex. Ein einschneidender Schritt war die Entdeckung des Rebus- Prinzips,

nach dem das piktographische Zeichen für ein Wort auf die Darstellung eines anderen, gleich oder ähnlich lautenden verwendet wird. Dieses Prinzip der lautlichen Abstraktion hat in drei Schriftsystemen (...) eine wichtige Rolle gespielt (Coulmas 1994: 259).

Ein weiterer Meilenstein war die Entwicklung des griechischen Alphabets (Havelock 1990: 39), das sich im Vergleich zu logographischen Schriftsystemen vor allem durch das Prinzip der Ökonomie auszeichnet (Coulmas 1994: 262), wobei nach Coulmas durch das Ökonomieprinzip „allenfalls partielle Entwicklungen

einzelner Schriftsysteme erklärt werden [können], nicht aber die Geschichte der Schrift als solche“ (ebd.: 263).

Die alphabetische Schrift entstand im Nahen Osten, „wo die Einflüsse dreier wichtiger Schriftkulturkreise wirkten“ (Haarmann 2011: 74). Das System wurde jedoch nicht nur von einer Sprachgemeinschaft verwendet, sondern über lokale Grenzen hinaus von verschiedenen Kulturen adaptiert (ebd.: 94) und hat sich „in der Moderne als äußerst flexibles System bewährt“ (ebd.: 109).

Das wesentliche Prinzip der Alphabetschrift stellt – wie der Name schon angibt – das alphabetische (auch phonographische) Prinzip dar, also der Versuch einer Eins-zu-Eins-Entsprechung von Schriftzeichen und Laut (ebd.: 75), was nach Eisenberg auch die Basis der deutschen Wortschreibung darstellt (Eisenberg 2013: 288). Daher wird die deutsche Schrift auch als eine Alphabetschrift bezeichnet, in der 20 Konsonantenphoneme und 16 Vokalphoneme 21 Konsonantengraphemen und acht Vokalgraphemen gegenüberstehen (vgl. ebd.: 289). Eisenberg erläutert, es ergeben sich „einfache und eindeutige Korrespondenzen“ zwischen Phonemen und Graphemen (ebd.: 290). Noack sieht hingegen wenig Sinn darin, „vom einzelnen Segment auszugehen, um das Laut-Schrift-Verhältnis zu beschreiben“ (Noack 2010: 75). Sie stellt dar, eine solche Beschreibung zum Verhältnis von Phonemen und Graphemen habe lediglich "Modellcharakter", aus Sicht der Phonetik jedoch sei eine solche Sichtweise unhaltbar (ebd.: 78). Noack sagt, dass

mit kontextfreien Graphem-Phonem-Bezügen die Schreibweisen nicht angemessen beschreibbar sind. Erst auf Grundlage der Silbenstruktur wird es möglich, eindeutige Bezüge herzustellen und Konventionen der deutschen Wortschreibung als regelhaftes System darzustellen (ebd.: 76).

Folglich betont sie die Bedeutung der Silbenstruktur. In der Beschreibung orthographischer Prinzipien entspricht dies dem silbischen Prinzip, das neben dem bereits genannten phonographischen sowie dem morphologischen Prinzip ein weiteres Prinzip der deutschen Orthographie darstellt (Eisenberg und Drosdowski 2007: 61ff.). Das silbische Prinzip ergibt sich aus den Unterschieden von Sprech- und Schreibsilbe: Die Schreibsilbe ist deutlich stärker regularisiert als die Sprechsilbe und zeichnet sich durch mehr Formkonstanz aus (ebd.: 71). Auch hinsichtlich des morphematischen Prinzips ergeben sich Abweichungen vom phonographischen Prinzip, indem im Geschriebenen – ähnlich wie beim silbischen Prinzip – eine höhere Formkonstanz angestrebt wird: „In der Schrift gibt es eine allgemeine Tendenz, (...) [lautliche] Veränderungen von Morphemen nicht mitzumachen“ (ebd.: 76). Dadurch sind die unterschiedlichen lautlichen Varianten eines Morphems „im Geschriebenen meist ähnlicher als im Gesprochenen“ (ebd.).

Eisenberg (2011, 83) unterscheidet zwischen Regularitäten, die sich auf die Buchstabenfolge im Wort beziehen (phonographisches, silbisches und auch morphematisches Prinzip) und wortübergreifenden Regelungen, die in der Graphematik dem grammatischen (Eisenberg 2006, 342 ff.) bzw. syntaktischen Prinzip (siehe bei Röber 2011, 296 ff.) zugeordnet werden. Dabei handelt es sich um

die Groß- und Kleinschreibung⁴, Interpunktion sowie Getrennt- und Zusammenschreibung (Mesch 2011).

In der Forschung zur Schriftlichkeit und Mündlichkeit wurde die geschriebene Sprache lange nur unter dem Primat der gesprochenen Sprache betrachtet: Das Schriftsystem sei Teil eines Sprachsystems, und zwar hyponym zum mündlichen Sprachsystem (Eisenberg 1996: 1369). Die dieser Sichtweise immanente Primatstellung der Mündlichkeit wird mehr und mehr kritisch beurteilt (z.B. Erfurt 1994: 1391). Erfurt legt dar, dass

die Mündlichkeit der Schriftlichkeit ontogenetisch und phylogenetisch vorge-
lagert ist, beide aber für den Erwachsenen in literaten Gesellschaften seit
Jahrhunderten als zwei verschiedene Inventare der sprachlichen Artikulation
koexistieren, Varianten bilden und damit eine Ressource für den sprachlichen
Wandel darstellen (Erfurt 1994: 1389).

Mündlichkeit und Schriftlichkeit bilden gemeinsam das Haus der Sprache, und stehen dennoch hinsichtlich verschiedener Aspekte in Abgrenzung zueinander. Hawkins (1996) nennt hier drei Punkte:

- *Chronologically*: Mündlichkeit entstand vor der Schriftlichkeit.
- *Socially*: Schriftlichkeit erfährt in der (literalen) Gesellschaft eine höhere Priorität als Mündlichkeit.⁵
- *Logically*: gesprochene und geschriebene Sprache sind nicht nur einfache Repräsentationen voneinander (Hawkins 1996: 115–117).

Vygotskij bezeichnet das Schreiben auch als

schriftliche[s] Sprechen (...), ein Sprechen im Denken, in der Vorstellung, aber ein Sprechen, dem das wesentlichste Merkmal des mündlichen Sprechens fehlt – der materielle Laut (Vygotskij 2002: 314).

Er beschreibt dieses schriftliche Sprechen als „eine vollkommen eigene Sprechfunktion, die sich in Struktur und Funktionsweise vom mündlichen Sprechen nicht weniger unterscheidet als das innere Sprechen vom äußeren“ (ebd.). Dabei sieht er die Entwicklung von einem Sprechen für sich selbst hin zu einem „maximal entfalteten Sprechen für einen anderen“ (ebd.: 318). Das, was Vygotskij mit maximal entfaltetem Sprechen meint, entspricht dem Konzept *konzeptionelle Schriftlichkeit*, das in Anlehnung an Sölls Kreuzklassifikation (Söll 1974: 17f.) von

⁴ Nerius (2007) ordnet die Großschreibung dem lexikalischen Prinzip zu. Ich schließe mich der graphematischen Forschung (Fuhrhop und Peter 2013: 181) an und betrachte die Großschreibung als unter dem syntaktischen Prinzip geregelt.

⁵ So wird Schriftlichkeit von vorneherein reglementiert institutionell erworben (vgl. Ehlich 1996: 28). In der Schule spielt der Ausbau schriftlicher Fähigkeiten eine weitaus größere Rolle als die Förderung von Mündlichkeit.

Koch und Oesterreicher (1985) definiert wurde. Deren Modell, mit Fokus auf die Unterscheidung *gesprochen/geschrieben* (Koch und Oesterreicher 1985: 16), wurde in den letzten Jahren immer häufiger zur differenzierenden Beschreibung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf einer über das Medium hinausgehenden Ebene zitiert (z.B. bei Günther 1997, Enders 2007, Feilke 2003). Zunächst benennen Koch und Oesterreicher eine Sprache der Nähe und eine Sprache der Distanz (Koch und Oesterreicher 1985: 16). Darüber hinaus unterscheiden sich jedoch sprachliche Äußerungen hinsichtlich ihres Mediums und ihrer Konzeption: Auf der medialen Ebene verwenden Koch und Oesterreicher daher die Begriffe *medial mündlich* und *medial schriftlich*. Hinsichtlich der Konzeptionen beschreiben die Autoren sprachliche Äußerungen zwischen den Polen *konzeptionelle Mündlichkeit* und *konzeptionelle Schriftlichkeit*. Diese beiden Konzeptionen sind medial nicht an die jeweiligen Ausdrucksmedien gebunden (ebd.).⁶ Dennoch erzwingen die zunächst genuinen Entstehungsmomente – die lautliche Äußerung auf der einen und die materielle Symbolisierung auf der anderen Seite – nach Becker-Mrotzek (2003) ihre eigenen sprachlichen Strukturen:

in der Schrift wird die ursprüngliche Einheit von Wissen und Darbietung aufgelöst. An ihre Stelle tritt mit dem Text eine abstrakte Darstellung, die das Wissen auf seinen verbalen Anteil reduziert oder besser: reduzieren muss (Becker-Mrotzek 2003: 76).

Während man also medial ein dichotomes Verhältnis mit den Polen *phonisch* auf der einen Seite und *graphisch* auf der anderen Seite annimmt, liegt hinsichtlich der Konzeptionsmöglichkeiten ein Kontinuum mit zahlreichen Abstufungen vor (Koch und Oesterreicher 1985: 17). Die jeweilige Ausprägung auf diesem Kontinuum resultiert aus „dem Zusammenwirken mehrerer kommunikativer Parameter“ (ebd.: 19). Diese Parameter lassen sich in unterschiedlichen Dimensionen beschreiben, was Abbildung 1 zeigt:

⁶ Quasthoff kritisiert das Modell von Koch und Oesterreicher als „nicht sehr aussagekräftige Aufteilung“ und sagt stattdessen: „Ich fasse sie [Anmerkung: die Mündlichkeit] (...) als somatische Kommunikation (...), die in ihrer Gebundenheit an die Körperlichkeit von Stimme und anderen körperlichen Ausdrucksmitteln perzeptive und deiktische Möglichkeiten der face-to-face Interaktion nutzt, die schriftlichen Produktions- und Rezeptionsformen fehlen“ (Quasthoff 2003: 108).

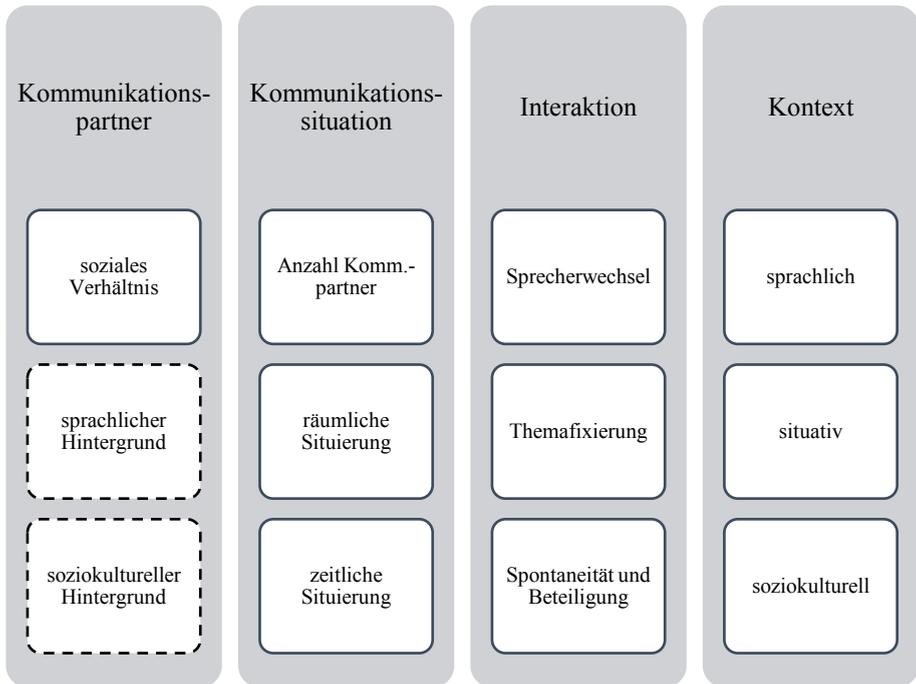


Abbildung 1: *Parameter von Kommunikation in Anlehnung an Koch und Oesterreicher (1985)*

Nimmt man die (verkürzt dargestellten) Eigenschaften von medialer Mündlichkeit und medialer Schriftlichkeit an, so lassen sich im Hinblick auf die in Abb. 1 aufgeführten Punkte, vor allem in der *Kommunikationssituation* und *Interaktion*, Unterschiede finden, aber auch in den anderen genannten Punkten. Durch diese kommunikativen Parameter ergeben sich unterschiedliche Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache, die sich drei Bereichen zuordnen lassen (vgl. ebd.: 27):

- dem morphosyntaktischen Bereich
- dem lexikalischen Bereich
- und dem textuell-pragmatischen Bereich.

So führt genuine Schriftlichkeit zu höherer „Kompaktheit, Integration, Komplexität, Elaboriertheit, Planung und Informationsdichte“ (Günther 1997: 66, vgl. ebenso Erfurt 1994: 1391) von sprachlichen Äußerungen, dies entspricht Vygotskijs Vorstellung von einem maximal entfaltetem Sprechen.

Die Grammatik gesprochener und geschriebener Sprache bezieht sich zwar auf dasselbe System, allerdings nutzen die beiden Kommunikationsformen das System in unterschiedlicher Art und Weise. Während bei gesprochener Sprache das grammatische System als relativ weiter Rahmen wirkt, „verengt [die geschriebene Sprache] demgegenüber die Norm und nutzt die Möglichkeiten des Systems“ (Koch

und Oesterreicher 1985:28). Sprachliche Äußerungen, die sprachstrukturell Merkmale von Schriftlichkeit aufweisen, werden von Koch und Oesterreicher als *konzeptionell schriftlich* bezeichnet.

Auch Maas beschäftigt sich mit unterschiedlichen sprachlichen Registern. Seine Betrachtung geht über die gerade beschriebene Einteilung hinaus, indem er sich fast gänzlich von den Kategorien *mündlich* und *schriftlich* löst und sich damit von Koch und Oesterreichers Klassifikation distanziert. Vielmehr bezeichnet er diese Darstellung als eine nicht sehr glückliche „Polarisierung von [einer] Sprache der Nähe gegenüber [einer] Sprache der Distanz“ (Maas 2010: 43). Diese gewählte Terminologie sei u.U. mystifizierend (ebd.). In der Tat ist der Ausgangspunkt bei Koch und Oesterreicher die jeweilige Kommunikationsform (Koch und Oesterreicher 1985: 21), das Medium, wenngleich von der Kommunikationsform nicht auf die Ausgeprägtheit von Nähe und Distanz innerhalb einer sprachlichen Äußerung geschlossen werden kann.

Maas nimmt, wie Koch und Oesterreicher, zwei Oberkategorien zur Beschreibung von Sprache an: Hinsichtlich des Kommunikationswegs wählt er den Begriff *empirisch*, der sich auf die Möglichkeiten von mündlicher bzw. schriftlicher Kommunikation bezieht. Dieser Aspekt spielt in der weiteren Darstellung bei Maas keine Rolle. Hinsichtlich der sprachlichen Struktur benennt er die Oberkategorie *analytisch* mit den dazugehörigen Begriffen *orat* und *litterat*. Die Termini *orat* und *litterat* (Maas 2010: 1) sind Kunsttermini, die „eine formale Explikation verlangen“ (ebd., 43). Was bedeutet also *orat*? Was *litterat*? Maas zeigt auf, dass *orat* nicht sinnvoll systematisch zu definieren sei, sondern nur negativ durch das, was nicht *litterat* sei. Literate Strukturen lägen dort vor, wo „durch die Ressourcen des Symbolfelds die Möglichkeit [genutzt wird], sich von der situativen Abhängigkeit kommunikativer Strukturen zu emanzipieren“ (ebd., 11). Dadurch ergeben sich Unterschiede auf zwei Ebenen zwischen dem, was *orat* und dem, was *litterat* ist:

in Hinblick auf die sozialen Bedingungen der Sprachpraxis: **orat** als kontextgebundener Umgang mit sprachlichen Äußerungen (ihrer Interpretation), **litterat** als kontextfreier Umgang damit,

in Hinblick auf die strukturellen Bedingungen der sprachlichen Äußerungen: **litterat** strukturierte Äußerungen sind (im Idealfall) aufgrund ihrer Form (lexikalisch, grammatisch) allein interpretierbar, **orat** strukturierte eben nicht (Maas 2013: 25).

Maas unterscheidet folglich anders als Koch und Oesterreicher, wobei in der Grundstruktur viele Parallelen sichtbar werden (siehe Abb. 2: Maas = weiße Formen, Koch und Oesterreicher = hellgraue Formen):

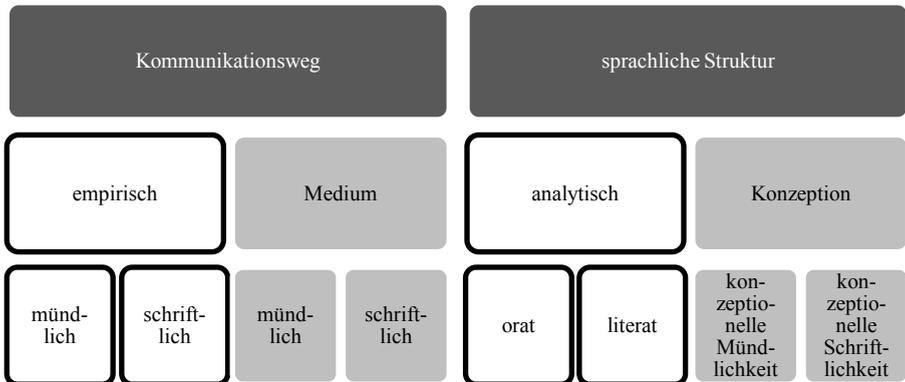


Abbildung 2: *Unterschiedliche Konzeptionen zur Beschreibung von Sprache*

Sowohl bei Koch und Oesterreichers Kategorie *konzeptionelle Schriftlichkeit* als auch in Maas' Beschreibung von *literat* wird – mit den Begriffen Vygotskijs – maximal entfaltete Sprache beschrieben, wobei bei Maas' Begriff *literat* noch stärker **soziale Bedingungen** von Sprachpraxis enthalten sind und er damit auch Bezug zu sprachlichen Registern herstellt (Maas k.A.: 9).

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden mit Bezug auf die Gemeinsamkeit, maximal entfaltete Sprache zu beschreiben, die Begriffe *konzeptionell schriftlich* und *literat* annähernd synonym verwendet. Konzeptionell schriftliche bzw. literate sprachliche Äußerungen werden jedoch als Teil des literaten Registers verstanden, das neben sprachstrukturellen Merkmalen ebenso die sozialen Bedingungen eines kontextfreien Umgangs beinhaltet.

Schriftlichkeit kann jedoch – wie bereits im Zusammenhang von Literalität beschrieben – neben medialen und konzeptionellen bzw. strukturellen Eigenschaften außerdem im Hinblick auf zwei Wirkungsfelder hin untersucht werden: Zum einen im Hinblick auf den gesellschaftlichen Zustand, der sich als Folge von Schriftlichkeit innerhalb einer Kultur ergibt, zum anderen hinsichtlich der individuellen Fähigkeiten (Sting 2003: 324). Auf diese beiden Dimensionen soll im Folgenden eingegangen werden.

2.3 Kulturelle Dimension: Schriftlichkeit in unserer Gesellschaft

2.3.1 Wirkung von Schriftlichkeit

Schrift ist „eine Technologie, die sich der Mensch geschaffen hat, um Informationen für den Wiedergebrauch zu konservieren“ (Haarmann 2011: 7). In einem Wechselspiel von gesellschaftlichen Veränderungen und neuen Möglichkeiten der Konservierung von Informationen entwickelte sich ein System, das eine prinzipielle Loslösung von der Sprechsituation möglich machte (Ehlich 1996: 19).

Der Begriff von Geschichte ist sehr eng mit Schriftlichkeit verbunden: So spricht man von Vorgeschichte (oder Frühgeschichte) als der Zeit, in der es noch keine

Schrift gab (vgl. Günther 1988: 18; Goody und Watt 1975: 304). Daraus lässt sich folgern, dass der Beginn von Schriftlichkeit innerhalb von Gesellschaften ein einschneidendes Moment darstellt. Nach Sting (2003) wirkt Schrift gesellschaftlich in drei Dimensionen:

Vermittlungsdimension: (...) Verwendung von Schrift als Praxis in der sozialen Kommunikation. (...)

Ordnungsdimension: (...) Möglichkeit, in schriftliche Zeichen transformierte Informationen zu zerlegen und zu kombinieren, zu vergleichen, zu kategorisieren und zu strukturieren.

Gedächtnisdimension: (...) Die dauerhafte Fixierung und generationsübergreifende Tradierung von Geschriebenem führt zur Stabilisierung und Erweiterung des kulturellen Gedächtnisses (Sting 2003: 327ff.).

Schrift erfüllt also die Funktion eines externalisierten Gedächtnisses (ebd.). Vor allem die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Einfluss der in der Ordnungsdimension angesprochenen Aspekte auf eine Gesellschaft – also der Einfluss von Schrift durch die veränderten Möglichkeiten von verdauerter Sprache – führte zu sehr konträren Positionen innerhalb der Sprach- und Kulturwissenschaften bzw. Kognitionspsychologie, die Jäger (2002: 197) und Giesecke (2002: 227) als Literalitätshypothese bzw. Literalitätsmythos bezeichnen.⁷

Der Literalitätshypothese werden häufig die Arbeiten von Goody und Watt sowie Olson zugeordnet (z.B. bei Sting 2003 oder Gee 2007). Vertreter dieser Hypothese verweisen auf die Veränderung des Denkens durch Schriftlichkeit (z.B. Goody 1983, Olson 1977). Darüber hinaus betonen sie, wie stark Schrift die gesamte Kultur verändert habe (z.B. Goody und Watt 1975: 344; Postman 1994: 51):

writing was the sine qua non. It made possible a special kind of debate, not, I think, based exclusively on a particular political system, nor upon the clash of cultures in a general sense, but upon the framed opposition of theories which writing makes possible. Writing renders contradiction and proof explicit – the ideas themselves are certainly present in oral societies – and it not only makes possible a particular type of formalised proof (...), it also accumulates and records these proofs for future generations and further operations (Goody 1983: 96).

Gee (2007) beschreibt, dass im Laufe der Geschichte Sprache oft als das Merkmal verstanden wurde, das Menschen von anderen Lebewesen unterscheidet. Literalität scheint ebenso als Unterscheidungsmerkmal innerhalb der Gruppe der Menschen zu dienen:

Literate people, it is widely believed, are more intelligent, more modern,

⁷ Hierbei beziehen sie sich auf Vertreter der New Literacy Studies (siehe Kapitel 4.2).