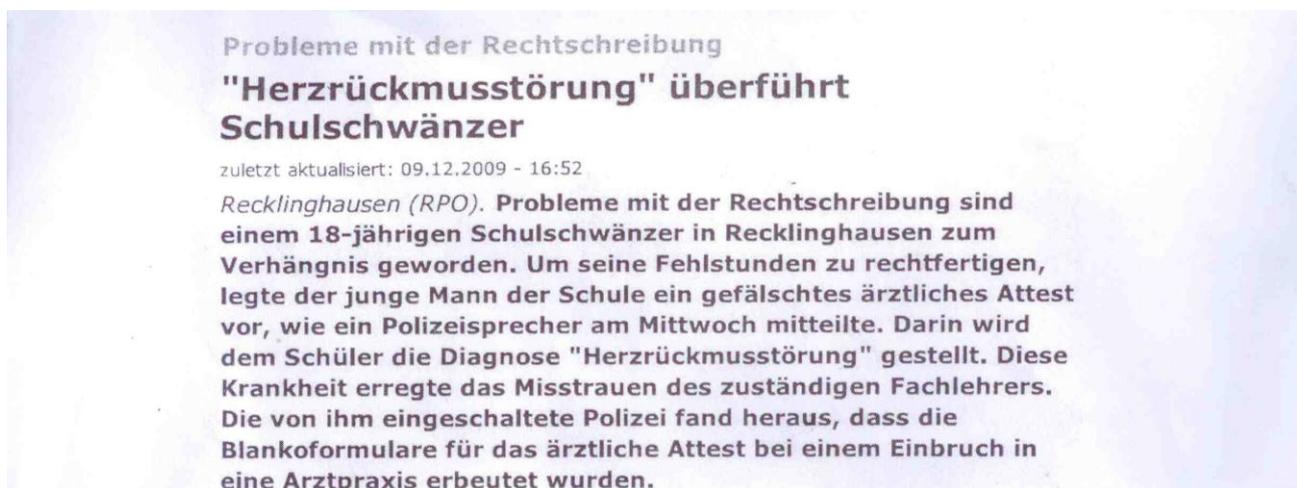


Schrift lehrt Hören, Sprechen und Verstehen: orate Sprache – Schrift – literate Sprache¹

Einleitung

Am 10. 12. 2009 brachte die Rheinische Post eine kurze Notiz über das Pech eines Schulschwänzers:



Sein Pech bestand darin, dass er ein Wort geschrieben hatte, das es geben könnte, das es aber nicht gibt. Ursache für dieses Missverständnis war vermutlich die lautliche Nähe beider Wörter: abgesehen von dem Plosiv im Endrand der zweiten Silbe ([k] vs. [t]) sind beide Wörter lautlich gleich. Es ist anzunehmen, dass der Schüler das Wort nur gesprochen kennt und dabei statt <rhyth> <rück> wahrgenommen und interpretiert hat (die Schreibweise mit <ck> verstärkt diese Vermutung) – ein durchaus plausibler „Verhörer“, da er einer morphologischen Kontrolle standhalten kann: Wenn es z.B. <Handrücken> gibt, könnte es durchaus auch einen <Herzrücken> geben. Falls er das Wort je anderen gegenüber gesprochen gebraucht hat, wird ihn auch dann, wenn seinen Zuhörern das Wort bekannt war, vermutlich niemand korrigiert haben, weil Hörer in der Regel das hören, was sie kennen. So wird deutlich: Er hätte die Korrektur nur über die Analyse des

¹ Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaften (DGfS), Feb. 2010 in Berlin. Für hilfreiche Kommentare danke ich Claudia Müller

Geschriebenen Wortes erwerben können – hätte er das Wort <Herzrhythmusstörung> je geschrieben gesehen, wäre ihm möglicherweise dieser Fehler seitdem nicht mehr unterlaufen (und er hätte weiter schwänzen können).

Zu dem Verdacht einer unzulänglichen Auseinandersetzung mit den Strukturen des Geschriebenen führt auch die Schreibung „is feiamt“ / <ist Feierabend>. Ihre Herkunft ergibt jedoch weniger Anlass zum Schmunzeln: Sie stammt aus den Schreibungen, die im Rahmen der jüngsten Analphabetenstudie der Universität Hamburg, deren Ergebnisse im März 2011 veröffentlicht wurden (vgl. Grotelüschen 2011). Sie hat in einer repräsentativen Untersuchung 18-65jährige, die Gruppe der Erwerbstätigen in Deutschland, untersucht und nachweisen müssen, dass

- 7,5 Mill. (=ein Siebtel) Funktionale Analphabeten (definiert als Unfähigkeit, kürzere Texte zu lesen)
- 13 Mill. (= fast ein Viertel) orthographisch unzureichend Kompetente (definiert als Gruppe mit zahlreichen fehlerhaften Schreibungen)

also 20,5 Mill. (ca. 40%) Menschen dieser Altersgruppe schriftsprachlich kompetenzlos sind. 56% von ihnen haben Deutsch als Muttersprache. Eine Vielzahl der Textbeispiele aus der Analphabetenstudie wie das folgende weisen nach, dass es dieser Gruppe von Menschen nicht gelungen ist, dir für das Leben in der hiesigen Gesellschaft notwendige literalen Kenntnisse zu erwerben. Das zeigt nicht allen das mangelhafte orthographische Wissen, sondern die gesamte Textgestaltung:

„Es fing alles an...Weil immer mein Vata zuspät kommt.
Und er kam wo ich eine stunde allt wa.
Das war dan immer so.
Immer bisen zuschpet.
Da haben wir uns schon dran gewönt. So ist es ebent“

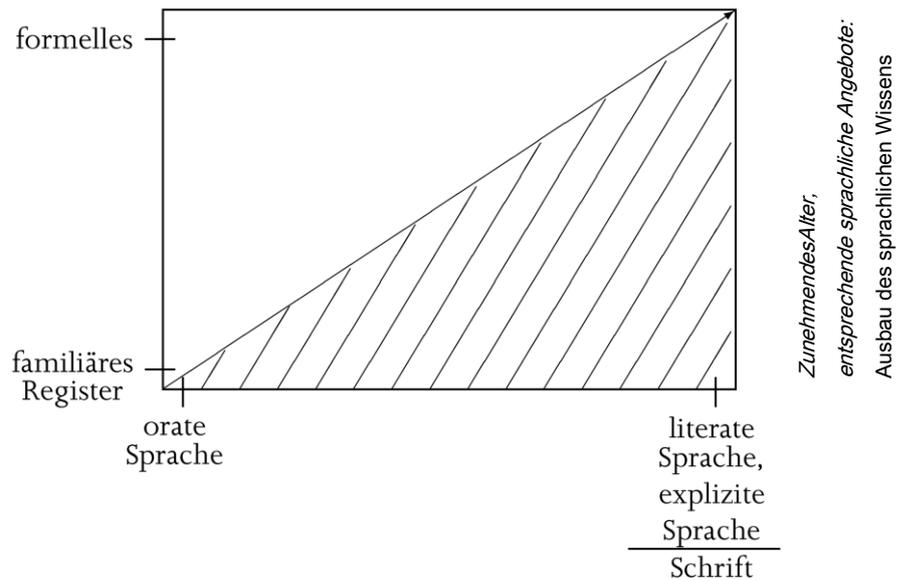
Sowohl die individuelle als auch die soziale Bedeutung der unzulänglichen literaten Kompetenz wird dadurch deutlich, dass die Untersuchung das Scheitern der Karrieren der Angehörigen dieser Gruppe belegt.

Diese Beispiele zielen auf das hin, worum es im Folgenden geht: um Unterschiede zwischen einer „oraten“, d.h. in vielfacher Hinsicht wenig expliziten Sprach, die der Kommunikation in vertrauten, „familiären“ Gruppen dient, also unter besonderen Bedingungen ihre Geltung und auch ihre Berechtigung („familiäres Register“) hat,

einerseits – in Gegenüberstellung zu der Sprache, deren Geltungsbereich außerhalb dieser Gruppen liegt, sich also an Fremde wendet und daher expliziter, „literater“ ist („formelles Register“). Ontogenetisch besteht eine zeitliche Abfolge zwischen dem Erwerb der beiden Register. Der Erwerb des neuen Registers ist ein komplexer Lernprozess, der (wie alles Lernen) von den sprachlichen Angeboten der jeweiligen sozialen Umgebung eines Menschen geprägt ist (vgl. hierzu und zum folgenden Masse 2008, 2010).

Orate und literate Formen – das zeigen diese Beispiele – können sowohl im gesprochenen als auch im geschriebenen Medium angetroffen werden. Die Artikulation des literaten Registers ist in aller Regel langsamer als die des oraten. Entsprechend wird seine Sprache auch als „Lentosprache“ im Kontrast zur „Allegrosprache“ bezeichnet. Im geschriebenen herrschen literate Formen vor. Denn Schrift wendet sich an Abwesende, deren Sprachvarietät in aller Regel dem Schreiber unbekannt sind. Geschriebenes bedarf daher einer Sprachform, die als „Sprache für Andere“ sozial und regional grenzenlos verständlich ist. Es repräsentiert somit im Kontrast zu den oraten Strukturen des familiären Registers die literate Strukturen des formellen Registers. Diese sind als phonologisch relativ stark artikuliert, im Sinne der grammatischen Norm kontrolliert und semantisch komplex zu beschreiben: Sie repräsentieren explizite Sprachformen, Formen, die, wenn sie produziert werden, vor allem durch eine geringe Geschwindigkeit (*lento*) im Gegensatz zu der in aller Regel schneller gesprochenen familiären Sprache (*allegro*) markiert sind

Der Erwerb dieser anderen, ontogenetisch betrachtet, neuen Sprache ist Bedingung dafür, in kommunikativen Situationen eine stabile Position einnehmen zu können. Sie ist die Sprache, die für formelle Situationen bestimmt ist. Je formeller die Situationen werden, umso kontrollierter, literater hat die Sprache zu sein. Diejenigen, die sie nicht beherrschen, haben auch nur geringe Chance, die Situationen kommunikativ zu beherrschen. Die Fähigkeit des Registerwechsels, wenn sie erworben wird, ist Folge als Ausbau des sprachlichen Wissens und Könnens zu beschreiben. Sie hängt daher mit der Zunahme an sprachlichen Erfahrungen aufgrund entsprechender sprachlicher Angebote bei zunehmendem Alter zusammen.



(vgl. Maas 2008)

Das Folgenden wird zeigen, dass der Erwerb der Schrift von entscheidender Bedeutung für den Zugang zu diesen sprachlichen Formen, die eine notwendige Explizitheit erkennbar und einsetzbar machen, ist: Sie werden systematisch erst durch den Umgang mit der Schrift erlernt. Die einleitenden Beispiele konnten veranschaulichen, dass die Schrift Explizitheit, zu der an vorderer Stelle auch lexikalische Korrektheit gehört, erst umfassend erwerbbar macht.

Diese Zusammenhänge, und mit ihnen Merkmale ihres Erwerbs, werde ich im Folgenden anhand von Kinderschreibungen und von Transkriptionen gesprochener Texte von Schriftanfängern analysierend belegen. Sie dokumentieren die sprachlichen „Rahmenbedingungen“ der Kinder zu Beginn des Schrifterwerbs. Mit ihrem Kontrast zu normiert Geschriebenen machen sie die Chancen, aber auch die Aufgaben sichtbar, die mit dem Schrifterwerb gegeben sind. Dabei wird deutlich werden, dass sie von zentraler Bedeutung für die beiden didaktischen Funktionen der Schriftvermittlung sind:

- für den Erwerb der Orthographie als Symbolisierung sprachlicher Strukturen, damit als Grundlage für kompetentes Lesen und Schreiben,
- für den Erwerbs literater Sprachformen als Grundlage für den (sozial bedeutsamen) Erwerb der sprachlichen Bedingungen des formellen Registers im Geschriebenen und Gesprochenen,

zusätzlich ermöglicht die Hinführung zu Schrift einer sachübergreifenden Ebene einen weiteren Kompetenzerwerb: die Betrachtung der Schrift als fixierte Form einer „anderen“ Sprache lässt die Kinder Kontraste zur eigenen Sprache sichtbar werden. Die Differenzen können sie zu der analysierenden Auseinandersetzung mit dem graphisch vorgegebenen, damit zu kognitiven Aktivitäten herausfordern. So ergibt sich ein fruchtbares Wechselverhältnis: Das inhaltliche Ziel dieser intellektuellen Arbeit ist das Erkennen sprachlicher Strukturen, d.h. die Identifikation sprachlicher Elemente und ihre Einbindung in eine umfassende Systematik (Grammatik). Es ermöglicht, Sprache regelorientiert zu beschreiben. Das Wissen um ein Regelsystem bildet die Basis für weitere Heuristiken, die sowohl zu weiterem Wissenserwerb (im Sinne des sprachlichen Ausbaus), damit zur Autonomisierung der Lernprozesse führen kann (vgl. auch Neubauer/Stern 2007). Das Folgende will, wie gesagt, solche Lernprozesse veranschaulichen. (Die hier gewählte Progression in der Darstellung, nämlich vom Wort zum Text, deckt sich nur begrenzt mit der Progression individuell beobachtbarer Lernprozesse: diese können gänzlich andere Verläufe haben).

Die explizierende Funktion von Schrift beim Aufbau von phonologischem und morphologischem Wissen über Wörter im Geschriebenen

Die Aufgaben, die Kinder für den Erwerb literarer Strukturen am Schulbeginn mit dem Ziel des Schrifterwerbs zu lösen haben, werden in ihren frühen Schreibungen sichtbar: In dem Maße, wie Orthographie phonetisch/phonologische, morphologische und syntaktische Strukturen markiert, lässt sich aus den frühen Schreibungen die noch geringe Explizitheit und Systematik des kindlichen Sprachwissens herauslesen. Die folgenden Analysen beschreiben Entsprechendes.

Phonetisch/phonologische Aspekte

Die ersten Schreibungen der Kinder, die erst durch den Unterricht entstehen, nachdem sie sich die graphischen Formen der Buchstaben angeeignet haben, folgen mehrheitlich dessen Instruktionen (vgl. Röber 2009, Bredel u.a. 2010). Entsprechend schreiben sie Buchstaben gemäß ihren Segmentierungen der gesprochenen Wörter. Diese nehmen sie mit Hilfe der Bezeichnungen für die einzelnen Buchstaben, die sie im Unterricht als Hilfe für das Analysieren („Auflautieren“) erlernt haben, vor. Sobald die Kinder Wörter

entsprechend diesen Instruktionen, die auf der Annahme einer prinzipiellen „Lauttreue“ der deutschen Orthographie beruht und Laute als natürlich zu erschließende Einheiten definiert, schreiben, lassen ihre Wortschreibungen das Dilemma dieses Unterrichts erkennen: Er erwartet von den Kindern Leistungen, die sie erbringen wollen („Ist das richtig?“), aber noch nicht erbringen können (vgl. Röber 2009, 2011). Hierfür gibt es viele Gründe. Sie kulminieren alle in der Tatsache, dass die Sprache, die Kindern zu Beginn des Schrifterwerbs ausschließlich zu Verfügung steht, ihre familiär erworbene ist: Die folgenden Textbeispiele dokumentieren Beispiele aus meiner Sammlung mit Kinderschreibungen, die ihre jeweiligen dialektalen Varietäten (Alemannisch, Hamburgisch) verraten.

Der Mann werft de Schneman um wörfe und de Schneman gracht	gracht / <kracht>
dan zäme und der kind weind und am nekrschdag da isch vick e Schneman aber bei erschta und der wilder Mann vider in umwerfen und da gibt der Mann wo isch so fergleidet drit und dn gukt der Mann wo de Schneman forin in um gwofelt sich dan undarum	dag / <Tag> fergleidet / <verkleidet> drit / <Tritt>

Text einer alemannisch sprechenden Erstklässlerin: Verschriftung einer Bildergeschichte (vgl. Röber 2009)

Dieser Text zeigt auf mehreren Ebenen die Umsetzung oraler Strukturen in das schriftliche Medium. Bezogen auf die Differenzen im Phonetischen/Phonologischen belegt er z.B. den fehlenden Kontrast „stimmhaft/stimmlos“ im Alemannischen, der es dem Kind unmöglich machte, die orthographisch relevanten Merkmale im Gesprochenen wahrzunehmen: „gracht“/<kracht>, „dag“/<Tag>, „fergleidet“/<verkleidet>, „drit“/<Tritt>.

Die folgenden Wörter zeigen typische Merkmale norddeutscher Schreibanfänger: die gewählten Vokalbuchstaben verraten die starke Öffnung der ungespannten Vokale im norddeutschen, die sich qualitativ nicht von den „benachbarten“ gespannten

Vokalenunterscheiden:

[ɪ] = [e:], [ʊ] ,[= o], [ʏ] = [ø]

Die geringe Unterscheidung bei der Artikulation – folglich auch bei der auditiven Wahrnehmung – hat Folgen für das Schreiben, wenn der Schreiber der Maxime einer „Lauttreue“ folgt:

	KIND	Kind	Kind	Kind	Kind	Kind
	HUND	HOND	Hond	Hond	Hund	Hund
	MÜTZE	MÜZE	Müze	Möze	Müze	Muse
	LUFT	LOFT	Loft	Lauft	Luft	Luft
	STÜCK	SCHTÖCK	Schdöck	Chth	Stück	Schdick
	BINDEN	BERDEN	Berden	Bonden	Binden	Benden

Schreibungen von Wörtern mit ungespannten Vokalen Hamburger Zweitklässlern (vgl. Röber 2009)

Aufschlussreich sind auch die Schreibungen von Schülern anderer Muttersprachen. Die Ursachen für die Abweichungen von den orthographischen Erwartungen haben bei ihnen die gleichen Ursachen wie bei denen der Kinder mit deutscher Muttersprache, allerdings sind die Kontraste zwischen ihren Artikulationen und Wahrnehmungen und den explizitsprachlichen Formen, die die Orthographie fundieren, in der Regel weitaus größer, erfordern daher ein größeres Lernpensum, um die Aufgaben lösen zu können. Die Schreibungen weisen auf das jeweilige phonetische/phonologische System, das das Kind primär erworben hat und das daher auch seine Wahrnehmung zu Beginn des Lernprozesses bestimmt, hin. So schrieb ein spanisch muttersprachlicher Schüler noch am Ende der 2. Klasse *<beil> statt <weil> aufgrund seiner muttersprachlichen Bildung der labialen Konsonanten entsprechend ihrer Koartikulation.

und er ging, weil er halbschmerzen gekriekt hatte. Aber

Textauszug eines Zweitklässlers mit spanischer Muttersprache (vgl. Röber 2009)

Diese wenige Beispiele können bereits zeigen, dass der Ausbau des sprachlichen Wissens eine Präzisierung erfordert, die den Erwerb literater Formen erst möglich macht. Sie lassen aber zugleich sichtbar werden, dass die Chancen zu dem Ausbau wiederum erst durch die analysierende Konfrontation mit Geschriebenem als die visualisierte Symbolisierung sprachlicher Strukturen gegeben sind. Der Wert des Lernprozesses, der durch diese Konfrontation initiiert werden kann, ist vielfacher: Er besteht neben dem bereits angesprochenen Erwerb expliziter Sprachformen für den Orthographieerwerb mit dem Ziel der Aneignung einer „anderen“ Sprache in der „Verführung“ zu kognitiven Aktivitäten wie dem Vergleichen sprachlicher Formen aufgrund der Kontraste zwischen dem Bekannten und dem Neuen. Die Produktivität dieser „Verführungen“ sind aus der Forschung mit bilingualen Kindern bekannt (vgl. Tracy 2007), bleiben in der Einschätzung ihrer didaktischen Relevanz jedoch in aller Regel auf diese Gruppe beschränkt. Sie haben jedoch für alle Kinder eine lernrelevante Bedeutung, da literate Formen für alle neu zu erwerben sind.

Morphologische Aspekte

Die Orthographie, deren Regelsystem darauf ausgerichtet ist, Lesern eine schnelle Aufnahme des graphisch kodierten Inhalts zu ermöglichen, repräsentiert im Deutschen morphologische Stämme. Mit deren Konstantanschreibung gibt sie die Chance, beim Lesen schnell Kontexte herzustellen, dadurch den Inhalt schnell zu erschließen. Sie ist somit wesentlicher Bestandteil der Symbolleistung der Orthographie in ihrer Funktion für den Leser. Im Gesprochenen sind sie Basis der expliziten Lentoartikulation, die das literate Register (im Kontrast zur Allegrosprache des familiären Register) bestimmt (s.o.).

Dass morphologisches Wissen ein zentraler Moment der schriftsprachlichen Kompetenz ausmacht und es von Kompetenten in seinen Funktionen wahrgenommen werden kann, lässt sich in oft amüsanten Form an der Tatsache ablesen, dass Redakteure, Karikaturisten und Werbefachleute gern mit morphologischen Konstanzen spielen.



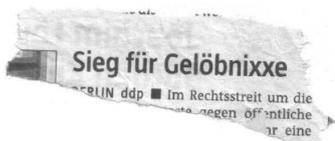
Der Glückwunsch der taz an Günter Grass zum 80. Geburtstag



Schlagzeile der Neuen Osnabrücker Zeitung zu Schwächeanzeigen des damaligen Österreichischen Bundeskanzlers



Schlagzeile zu einem Bericht über neue Eskapaden des Models Kate Moss (taz)



Schlagzeile über einem Bericht zur Verweigerung von Soldaten, an einem öffentlichen Gelöbnis teilzunehmen (taz)



(Neue OZ)



(taz)

Dass Leser über solche Schreibungen schmunzeln können, beruht auf ihrer

schriftsprachlichen Kompetenz (deren Erleben beim Lesen den Genuss noch erhöht): Sie können die Schreibungen orthographisch doppelt dekodieren und erkennen dabei doppelte Bedeutungen, die der Autor konnotiert hat

Die folgende Abbildung, mit der die *taz* in Nordrhein-Westfalen eine Werbeaktion mit einem reduzierten Preis startete (für 60 Cent), gibt die Möglichkeit, eine Differenz zwischen kompetenten und noch inkompetenten Schreibern, bezogen auf die Morphologie, zu veranschaulichen:



Kompetente Schreiber werden durch die Schreibung des Wortes <tazächlich> auf eine Konnotation des Wortes <tatsächlich> mit dem Wort <taz> gebracht, die vom Autor aufgrund ihrer Werbewirksamkeit erwünscht ist. Dieses gelingt, weil in beiden Wörtern [ts] artikuliert wird, so dass die Lautung trotz der Differenzen in der Schreibung eine morphologische Nähe (auf die semantisch abgezielt wird) suggerieren kann:

[tats]

[ta.´tsɛç.ɪç]

Das Schmunzeln beim Lesen entsteht aufgrund des Wissens, dass das zweite Wort des Kompositum morphologisch einer anderen Schreibung bedarf, so dass die Absicht des Schreibers für ihren durchschaubar wird: <tat.sächlich>. auch hier ist die Schreibung die Bedingung für die beabsichtigte Pointe: Die Schreibung lässt stutzen und animiert zu der von den Autoren erwünschten werbewirksamen Beschäftigung mit dem Text.

Kinder am Schrifanfang haben dieses morphologische Wissen – natürlich – noch nicht. Das macht z.B. folgende Schreibung eines Erstklässlers deutlich (vgl. Röber 2009). Er ist ein Schüler, der bereits am Schulbeginn eine erstaunliche Kompetenz in der Segmentierung des Gesprochenen entwickelt hat:

S da oben sagt
Te einertaz
echlich gärd
entlo gen
tausentvögel

vgl.



Text eines Erstklässlers (nach fünfmonatigem Schulbesuch):

„Da oben, sagt einer. Tatsächlich, da oben flogen tausend Vögel.“

Es ist anzunehmen, dass der Junge die Pointe des taz-Werbers nicht verstanden hätte: Ihm ist die Funktion der morphologischen Symbolisierung der Schrift noch weitgehend fremd. Das zeigen zahlreicher Beispiele wie die beiden folgenden Sequenz aus einem (vierseitigen) Text:

Die Geschich
Te von der
Vogel Verm
ilie.


Der Titel des Textes

es waren einm
al Sexvögel

„Es waren einmal sechs Vögel“

(Der Folgetext lässt annehmen, dass seine Schreibung „Sexvögel“ auf dem noch vorläufigen Schriftwissen beruht.)

Die abgebildete Schreibung von <einmal> (vgl. Röber 2009) in dem zuletzt zitierten Beispiel (sowie die einiger anderer Wörter im Text) weist nach, dass er bereits begonnen hat, morphologische Schreibungen vorzunehmen. Auch darin erweist er sich als überdurchschnittlich kompetent. Das kann die folgende Auflistung belegen. Sie zeigt die Schreibung des Wortes <einmal> (<noch einmal>) in einer freien Beschreibung einer Bildergeschichte von 36 Erstklässlern und 41 Zweitklässlern (zwei Klassen je aus

Norddeutschland: Osnabrück und aus Süddeutschland: Schwarzwald). (In einigen Texten kam das Wort mehrfach vor.)

	Norddtld.		Süddtld.	
	1. Kl. / 38 Schr.	2. Kl. / 43 Schr.	1. Kl. / 38 Schr.	2. Kl. / 46 Schr.
einmal	2	23	3	29
eimal	32	20	23	13
einma	–	–	3	2
eima	4	–	9	2
eim...	36	20	32	14
...ma	4	–	12	8
ein...	2	23	6	31



Die Schreibungen der Kinder basieren auf unterschiedlich gesprochenen Varianten:

- norddt. [ˈai.mal]
- alemannisch: [ˈai.ma]

Auch in der expliziten Lentosprache, die dem Standard entspricht, wird nur ein Nasal an der Wortfuge gesprochen ([ˈain.mal]). Das Wort mit zwei Nasalen (als Geminanten) zu sprechen bedürfte einer Artikulation, die im Deutschen nicht vorgenommen wird: das Deutsch kann keine Geminanten (vgl. v. Essen 1979), die Schreibungen mit <n> im Endrand des ersten Wortes erfordert daher entweder die Speicherung der Wortschreibung im Gedächtnis und/oder morphologisches Wissen. Wie die Tabelle zeigt, haben in der ersten Klasse nur sehr wenige Schüler diese Schreibung vorgenommen. Im 2. Schuljahr haben sich die Zahlen verzehnfacht. Das ist als Zeichen für die Zunahme des Schriftwissens, das mit dem Anwachsen der Schrifterfahrung der Kinder zusammenhängt, zu interpretieren. Dass im 2. Schuljahr in Süddeutschland drei Viertel, in Norddeutschland aber nur die Hälfte der Klassen <n> schreiben, ist vermutlich als größere Aufmerksamkeit der starken standardfernen Sprecher für Orthographie, daher auch für morphologische

Zusammenhänge, die die Schrift präsentiert, zu deuten. Für diese Vermutung lassen sich bei Vergleichen von Schreibungen norddeutscher und süddeutscher Kinder viele Nachweise finden (vgl. Röber 2009).

Als ein weiterer Beleg für die Notwendigkeit der reflektierten Begegnung mit Schrift als Grundlage für den Aufbau der Kompetenz, die explizitsprachliche Struktur von Wörtern erkennen können, kann folgende Dokumentation gesehen werden. Sie gilt der Frage nach den Ursachen der oft beschriebenen Differenz in der silbischen Gliederung von gesprochenen Wörtern durch Kinder am Schriftanfang und, den Erwartungen Erwachsener (vgl. Huneke 2002, Günther 2006): Die folgende Abbildung zeigt alle Varianten des Wortes <schwimmen> in Texten zu einer Bildergeschichte in einer norddeutschen (Osnabrück) und einer süddeutschen (Heidelberg) 2. Klasse. In dem Wort beginnt die Reduktionssilbe mit einem Nasal, Anfangsrand und Reim sind also homophon, so dass das Wort daher in der Allegrosprache in aller Regel einsilbig ist (wie auch <rennen, einen, singen>). In zwei 1. Klassen (41 Schüler) gleichen Schulen gab es je nur eine Schreibung, die eine zweisilbige Artikulation vermuten ließ. Die Schreibungen der Zweitklässer, die eine zweisilbige Artikulation vermuten lassen, können als Zeichen für die Zunahme des Wissens der Kinder über die orthographisch/grammatisch notwendige Zweisilbigkeit von geschriebenen Verben im Infinitiv und Plural, also als grammatisches Wissen interpretiert werden.

Die Schreibungen „lim“/<lieben> und „lobm“/<loben> weisen auf eine einsilbige Artikulation hin. Sie entspricht der allegrosprachlichen Artikulation einer Folge von Konsonanten wie [b] und [m], die den gleichen Artikulationsort haben. An ihr haben sich die Kinder beim Schreiben orientiert.

Die Schreibung „sein“ statt <seinen> weist auf die umgangssprachliche Einsilbigkeit von Wörtern mit Nasalen im Anfangsrand der Reduktionssilben hin, die explizitsprachlich/grammatisch Zweisilbigkeit mit [n] im Reim der Reduktionssilbe erfordern: [zain] -> <seinen>. Die folgende Abbildung zeigt als ein weiteres Beispiel dieser Wortgruppe alle Varianten des Wortes <schwimmen> in Texten zu einer Bildergeschichte in einer norddeutschen (Osnabrück) und einer süddeutschen (Heidelberg) 2. Klasse. In ihr sind die Schreibungen, die Einsilbigkeit vermuten lassen, von denen, die Zweisilbigkeit in der Artikulation vermuten lassen, getrennt. Auch hier kann die zweisilbige Schreibung als

Zeichen für das Wissen dieser Kinder über die grammatisch notwendige Zweisilbigkeit der geschriebenen Verben im Infinitiv oder Plural, also als grammatisches Wissen interpretiert werden.

Norddeutschland: 24 Schreibungen

<i>Schreibungen</i>	<i>mit</i>	<i>einem</i>	<i>Hinweis</i>
<i>auf Einsilbigkeit : 14 (58 %)</i>			<i>auf Zweisilbigkeit : 10 (42 %)</i>

Two examples of the word 'schwimmen' written on handwriting lines. The first is 'schwimm' and the second is 'schwim', both written as single-syllable words.

Three examples of the word 'schwimmen' written on handwriting lines. The first is 'schwimmnen', the second is 'schwimnen', and the third is 'schwimmnen'.

Süddeutschland: 21 Schreibungen

<i>Schreibungen</i>	<i>mit</i>	<i>einem</i>	<i>Hinweis</i>
<i>auf Einsilbigkeit : 6 (31 %)</i>			<i>auf Zweisilbigkeit : 15 (69 %)</i>

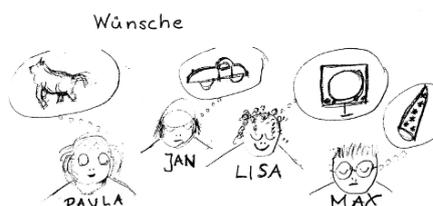
Three examples of the word 'schwimmen' written on handwriting lines. The first is 'schwimm', the second is 'schwim', and the third is 'schwim'.

Seven examples of the word 'schwimmen' written on handwriting lines. The examples are: 'schwimmnen', 'schwimme', 'schwimmnen', 'schwimmnen', 'schwimmnen', 'schwimmnen', and 'schwimmnen'.

Dieses Resultat lässt vermuten, dass die in Norddeutschland häufig anzutreffende Maxime „Schreib, wie du sprichst“ eine gefährliche Instruktion ist: Auch hier gibt es starke Abweichungen des Gesprochenen von den grammatischen Formen die der Schrift zugrunde liegen. Die Propagierung der Maxime scheint die Kinder – das zeigt sich erneut – von der Beobachtung der orthographischen Merkmale im Kontrast zu ihren gesprochensprachlich geprägten Erwartungen abzuhalten.

Bestätigt wird die Notwendigkeit der Visualisierung explizitsprachlicher Formen für deren Erwerb durch die Analyse von Schreibungen von Hiaten durch Grundschul Kinder

(vgl. auch Röber 2009). Die folgenden Schreibungen des Wortes <Fernseher> aus norddeutschen und süddeutschen 2. Klassen lassen das noch nicht vorhandene Wissen über die grammatisch notwendige Zweisilbigkeit von Hiaten (<seher>) vermuten. Diese ist ebenfalls nur in literaten Texten anzutreffen. Umgangssprachlich ist das Wort – in diesen beiden Dialektregionen einheitlich einsilbig: [ˈfɛn.ze:ɐ]. Entsprechend lassen sich die folgenden Schreibungen der Kinder interpretieren. Ihre Aufgabe bestand darin, die Sätze der folgenden Abbildungen zu vervollständigen. Ich hatte die Lehrerinnen gebeten die Bögen zum Ausfüllen zu verteilen, ohne die Wörter zu benennen oder sie zu diktieren.



Paula will <u>einen Hund,</u>	Paula will <u>ein Pfet</u>
Jan will <u>ein Auto,</u>	Jan will <u>ein AUTO</u>
Lisa will <u>Fersen,</u>	Lisa will <u>Fersen</u>
Max will <u>einen Zylinder</u>	Max will <u>einen Hund</u>
Ich will <u>ein Stika Fon fc</u>	Ich will <u>ole</u>
<u>Baian München</u> <u>LUKAS Pobolski</u>	<u>ZUSTINE</u>
Paula will <u>ein Hund</u>	Paula will <u>Pfert</u>
Jan will <u>ein Auto</u>	Jan will <u>Auto</u>
Lisa will <u>ein Wernser</u>	Lisa will <u>Fnset</u>
Max will <u>ein Sauberhut</u>	Max will <u>Einzaunhut</u>
Ich will <u>einen Schönen Tag</u>	Ich will <u>Besondersches</u>
<u>Marieke</u>	

Julien

Hier alle Schreibungen des Wortes <Fernseher> im April des 1. Schuljahres in drei badischen Klassen und einer norddeutschen Klasse (insgesamt 70 Schüler):

<i>Klasse 1a aus Lahr / Baden (14)</i>	<i>Klasse 1b aus Lahr / Baden (13)</i>	<i>Klasse aus Freiburg (25)</i>	<i>Klasse aus Osnabrück (18)</i>
ein <u>Ferntseer</u>	Fernsen (2 x)	Färnse	Fernsen
ein <u>Frnsemtzeer</u>	Fernser (2 x)	<u>Fernseer</u>	(einen) Feansig
Einen Fernser	Fernze	Fernser (2 x)	Fengseh
Einen Fernser	Fernse (2 x)	Fänse (3 x)	Pfernzen
Einen <u>Fernseher</u>	Fanze	Fenzen	Fengsen
Einen <u>Fernzeher</u>	Fense	Fernse (4 x)	Weernser
Einen <u>Fernsher</u>	Fernse	Fense	Fernser (5 x)
Einen <u>Fernseher</u>	Fernsed	Fente	Fersen (2 x)
Einen <u>Fernnseher</u>	Fennse	Fenze (3 x)	Fesa
Ein <u>Fernseher</u>	Frse	Fernze (4 x)	Fnser
Ein <u>Fernsehr</u>		<u>Fernzea</u>	Fernsen
Einen Fernser		<u>Fensea</u>	Fernse (2 x)
Ein <u>Fernseher</u>		<u>Fensia</u>	
Einen <u>Fernsehrer</u>		Ferze	

Die Schreibungen lassen sich gemäß ihrer Anzahl der Vokalbuchstaben, die als Indiz für die Präsentation einer gesprochenen Silbe zu sehen sind, in folgender Weise interpretieren:

- In den 56 Schreibungen der drei rechten Spalten lassen nur die vier Schreibungen (unterstrichen) auf eine dreisilbige Artikulation des Wortes durch die Kinder schließen.
- Dass 11 der 14 Kinder in der linken Spalte, die einen dreisilbiges Wort (die unterstrichenen Varianten) geschrieben haben, kann Folge dessen sein, dass die Lehrerin die Wörter entgegen der Anweisung diktiert hat. Dabei wird sie vermutlich in der Weise („pilotsprachlich“) gesprochen haben, dass alle zu schreibenden Buchstaben eine Lautung enthielten. Diese Vermutung liegt nahe, weil
 - alle Kinder nur dieser Klasse den Diphthong in der 1. Silbe (<Fern>) <r> geschrieben haben,

- zwei Drittel der Kinder <h> am Anfang der Reduktionssilbe geschrieben haben, obwohl es auch in der dreisilbigen (expliziten) Variante nicht gesprochen wird
- zwei Drittel der Kinder <einen> geschrieben haben, obwohl hier auch in der Lentosprache in der Regel <ein> gesprochen wird.

Die Betrachtungen aller hier dokumentierten Wortschreibungen können in der Weise zusammengefasst werden: die Differenzen zwischen den graphischen Formen der Kinder am Schriftanfang und dem orthographischen Erwarteten lassen darauf schließen, dass die Kinder sich mehrheitlich beim Schreiben nur an der Artikulation, die ihnen am Schriftanfang zur Verfügung steht, orientieren können. Die Sprache, die das Geschriebene fundiert („Explizitsprache“), steht ihnen nur kasuistisch noch nicht systematisch zur Verfügung. Diese muss ihnen erst durch die gezielte, didaktisch reduzierte Auseinandersetzung mit Geschriebenem sichtbar gemacht werden: Erst die unterrichtlich gesteuerte Konfrontation mit der Schrift befähigt die Kinder

- Kriterien und Kategorien zu erwerben, die ihnen ermöglichen, ihre Artikulation für das Schreiben zu kontrollieren und zu präzisieren und damit zugleich Elemente eines anderen Registers zu erlernen („Denken für das Schreiben“, Maas 2008),
- die morphologische und grammatische notwendigen Formen der literaten Wörter als Erweiterung ihres Sprachwissens zu lernen.

Die Beobachtung der orthographischen Fixierungen eröffnet den Kindern Wege zur systematischen Reflexion über Sprache in einer Weise, die ihnen (mehrheitlich) vorschulisch noch nicht zur Verfügung stand. Sie erhalten Möglichkeiten, ihr bisheriges Wissen und ihr Repertoire zu präzisieren, zu systematisieren, zu explizieren und auszubauen und werden befähigt, beides für weiteren Wissenserwerb zu nutzen.

Die explizierende Funktion der Schrift beim Aufbau von syntaktischem und textstrukturierendem Wissen

Eine zentrale Differenz zwischen oraten und literaten Texten ist die Aufteilung literater Texte in wohlgeformte Sätze. Dieses Merkmal gilt als Basis der Literalität. Die folgende Transkription des Textes einer Sechsjährigen (aus einer akademischen Familie) im

Kindergarten ist exemplarisch für gesprochensprachliche Texte von Kindern dieses Alters, die bereits literate Erfahrungen haben (der Text gibt den Inhalt eines Bilderbuches, das nur dem Kind bekannt ist und das in der Situation nicht vorliegt, wieder).²

1. *In einer passiert sowas.*
2. *Zuerst, da haben, da s..., äh ankern vier Piraten im Hafen,*
3. *nee, drei Piraten mit ´nem Papagei, ´ne Ratte ((lacht))*
4. *und `n Junge und `n richtiger Piratenschiff soo.*
5. *Aber der sieht auch aus wie `n Kind. ((lacht))*
6. *Und dann kauft ´n, will der Junge ´n Beutel Salz kaufen.*
7. *Dann stellt sich aufm Weg ´n anderer Pirat hin.*
8. *Und dann, und dann wird der ... Dings, Dings, Dings ...*
9. *Dann sagt der..., äh nee, der Junge heißt Michi, ja?*

Der Text enthält zahlreiche Merkmale, die orate Texte kennzeichnen (vgl. Maas 2008):

- Präsensgebrauch
- Pass-partout-Wörter: „dings“ (11)
- Überbrückungsphänomene: „äh“ (2)
- Korrektursignale: „Vier, nee, drei Piraten“ (3), „äh nee, der Junge heißt ...“ (9)
- verstärkende Ausdrücke: „soo“ (4)
- Abtönungspartikel: „sieht auch so aus“ (5)
- Wiederholungen temporaler Strukturierungsmittel: „und dann, und dann“ (8)
- Reduktionsformen: „`n Junge“ usw.
- Satzverbindungen mit <und> (5/6)
- Wortverschmelzungen: „aufm Weg“ (7)
- Rema-Thema-Abfolge: „stellt sich aufm Weg `n anderer Pirat“ (7)
- Anakoluthe: „da haben, da s..., äh ankern“ (1), „dann kauft `n, will der Junge“ (6)

² Die folgenden Schülertexte verdanke ich Isabel Rodriguez.

Der folgende Text dokumentiert die erste Erzählung der Bildergeschichte:

1. Und `n Mann, ders grad aufwecken will.
2. Dann will der Mann, zieht der Mann die Decke mit.
3. und das Kind schreit:
4. Nein.
5. Und da steht immer noch das Bett.
6. Und dann, und dann geht das, is das Kind wieder drin.
7. Und dann hat, nimmt des des Kopfkissen hoch und schreit.
8. Und der Mann geht weg.
9. Und dann liegt der Mann dann drauf auf das Bett.
10. Und am andern Ende vom Bett steht das Kind.

Im Vergleich zu dem ersten Text (über die Piraten) enthält dieser Text zwar noch immer zahlreiche Merkmale des Oraten (z.B. Präsensbildung, Konstruktionsbrüche, Satzverknüpfungen mit <und>, Vermeidung von Explizitformen bei <drin> und <drauf>). Er ist jedoch – vermutlich aufgrund der Aufgabenstellung und dem Vorliegen der Illustrationen – weitaus kontrollierter als der erste. Die entscheidende Differenz wird darin sichtbar, dass er sich ausnahmslos in Sätze aufteilen lässt.

Der dritte – diktierter – Text lässt noch eine weitere Steigerung zum Literaten hin beobachten:

1. Mmh. Es war einmal ein Vater und ein Kind.
2. Und eines Morgens lag das Kind im Bett und schlief.
3. Und der Vater wollte es aufwecken.
4. Und dann zog der Vater an der Bettdecke.
5. Aber das Kind, das wollte nicht raus ausm Bett.
6. Dann lag das Kind auf dem Boden
7. und kletterte wieder aufs Bett rauf.
8. Und dann legte das Kind sich wieder ins Bett.

9. Und der Vater wollte es wieder aufwecken.
10. Und dann saß das Kind aufrecht im Bett
11. und hob das Kissen hoch.
12. Und dann lag der Vater aufm Boden.
13. Und das Kind stand auf der andern Seite vom Bett.
14. Und dann redete der Vater
15. ein ernstes Wörtchen mit dem Kind.

Nur an wenigen Stellen (z.B. Wiederaufnahme in „das Kind, das“ (5), die Satzverknüpfung mit <und>, Reduktionen (5, 7, 12)) enthält der Text Merkmale, die als orat zu bezeichnen sind. Literate Strukturen zeigen sich in der ritualisierten Floskel am Anfang, in der Wahl des Präteritums, im Trennen von Präposition und Artikel, in dem Genetivgebrauch (2), und in einer elaborierten Wortwahl („aufwecken“ (3, 9), „aufrecht“ (10), und in dem Phrasologismus „ein ernstes Wörtchen“ (15)).

Der Vergleich aller drei Texte macht die Spanne in der Wahl sprachlicher Mittel, die dem Kind zur Verfügung stehen, sowie das Wissen um deren situative Abhängigkeit, erkennbar: Hierin zeigt sich seine große proliterare Kompetenz. Ausschlaggebend für die Differenz war – so ist anzunehmen – die Aufgabenstellung selbst und die jeweilige situative Einbettung der Aufgabe: Der erste Text wurde aus der Erinnerung produziert, ein Erschwernis der Aufgabe. Bei dem folgenden Texten zeigte sich, dass, solange die sprachliche Produktion direkt an ein gegenüber gerichtet war, das Kind in seiner ihm gewohnten, oraten Sprache blieb. Sobald der Text für ein unbekanntes Publikum formuliert wurde (was das Aufgeschriebene motiviert) wurden die Texte formaler, strukturiert, kontrollierter, grammatisch normierter, also literater.

Die Beobachtung, dass Kinder schon früh die besonderen Strukturen geschriebener Sprach im Kontrast zu den gesprochenen entdecken können, findet ihre Bestätigung in der Analyse früher Schreibungen. Die folgenden Texte sind im Dezember eines 1. Schuljahrs, d.h. fünf Monate nach Schulbeginn, in einer norddeutschen Klasse entstanden.³ Alle sind am gleichen Tag geschrieben worden, und zwar als Vertextungen eines Bilderbuches,

³ Die Schülertexte verdanke ich Karin Winkler.

dessen Bilder die Kinder kopiert erhalten hatten. Im Kontrast zu den ersten beiden Texten des Kindergartenkindes haben alle fünf Texte ein gemeinsames literates Merkmal: Sie bestehen ausschließlich aus wohlgeformten Sätzen.

RAFHAT SAI NOUTG LATOLG FHASANTUR
K

<Der Affe hat seinen Hut geklaut. Olaf hat seinen Hut zurück>

OLaf | gTn DZ O

<Olaf geht in den Zoo>

OLaf Ferlietsah Hut
Er Est fOm Wit
wekg wet

<Olaf verliert seinen Hut. Er ist vom Wind weggeweht>

DER AFF
Krt DN
HUT

<Der Affe klaut den Hut>

Olafs Hut fligt
 weg. Hilfe schreit
 Olaf. Die anderen staunen
 Olaf an, sie haben ihren Hut.
 noch auf dem Kopf und der
 Hut von Olaf kommt in einen Sturm
 Der Sturm treibt weiter und bringt
 den Hut weiter.

<Olafs Hut fliegt weg. Hilfe, schreit Olaf. Die anderen staunen Olaf an. Sie haben noch auf dem Kopf und der Hut von Olaf kommt in einen Sturm. Der Sturm treibt weiter und bringt den Hut weiter.>

Offensichtlich hatten alle fünf Kinder – sie gehören bis auf das letzte unteren Sozialschichten an – bereits Erfahrungen mit literaten Texten machen können und sich dabei elementare literate Formen angeeignet. Angesichts der Aufgabe, Geschriebenes zu produzieren, wenden sie ihr Wissen an. Trotz noch sehr vorläufigen orthographischen Formen der ersten vier Texte lassen sich hier noch weitere literate Strukturen annehmen. So finden sich Explizitformen an Stellen der gesprochensprachlich üblichen Reduktionsformen und Wortverschmelzungen im 2. Text:

„gt n d zo“ / <geht in den Zoo>

im 4. Text:

„Klt DN HUT“ / <klaut den Hut>.

Der 3. Text enthält sogar eine Passivkonstruktion mit der entsprechenden Dativbildung: „Er Est fom Wit WeKG Wet“ / <Er ist vom Wind weggeweht>.

Bei einem Vergleich der fünf Texte fällt ein großer Kontrast zwischen den ersten vier und dem fünften auf. Er besteht zunächst einmal in der Länge: Die ersten vier Texte haben maximal zwei Sätze, der fünfte hat sieben. Weiterhin enthält er markante literate Merkmale: eine Genetivkonstruktion („der Hut von Olaf“), eine Ellipse im letzten Satz und eine – teilweise sogar überzogene – elaborierte Wortwahl („staunen ... an“, „treibt ... weiter“, „bringt ... weiter“). Die relativ hohe literate Kompetenz dieses Kindes im Vergleich

zu den Schreibern der ersten vier Texte wird dadurch, dass es sich um geschriebene Texte handelt, vor allem in dessen orthographischer Gestaltung deutlich:

- Im Gegensatz zu den drei ersten Texten hat dieser Text alle erwarteten Wortabtrennungen, verstärkt noch durch eine Einrahmung jedes Wortes.
- Im Gegensatz zu allen vier Texten nimmt er bei den Wortschreibungen alle orthographischen Markierungen bis auf die Sondermarkierungen („fligt“, „komt“) vor.
- Im Gegensatz zu den vier anderen Texten haben die Wörter hier die grammatisch notwendige orthographische Form: bis auf „bring“ sind alle Konjugations- und Deklinationsmorpheme graphisch repräsentiert (<staunen, haben>).
- Im Gegensatz zu allen anderen Texten wird in diesem Text jeder Satz mit einer Majuskel und einem Punkt markiert.

Die Auswahl dieser Texte ist exemplarisch für einen Teil der Leistungsspanne, die am Schriftanfang anzutreffen ist – zwei Schreibungen der Klasse mit nur wenigen Buchstaben und nur wenigen Wörtern, wurden hier nicht berücksichtigt. Ihre Analyse lässt sich in folgender Weise resümieren: Der überwiegende Teil der Kinder hat bereits Erfahrungen mit proliferaten Strukturen und verbindet sie mit den Aufgaben beim Schreiben. Dennoch gibt es eine große Differenz zwischen den Leistungen. Dabei ist übereinstimmend auffällig, dass Texte, die bereits wie der fünfte ausgebaute literate Strukturen auf der textualen Ebene haben, in aller Regel auch eine relativ ausgebaute Orthographie haben. Diese Beobachtung lässt vermuten, dass Kinder die einen früheren Erwerb proliferaten Wissens sich bereits früh und intensiv mit Geschriebenem auseinandersetzen. In einer dialektischen Folge befördert ein relativ ausgebautes Sprachwissen die sprachliche Neugierde, die sich sprachlichen Gestaltungen zuwendet, um aus ihnen weitere Anreicherungen zu gewinnen. Schrift spielt in diesem Prozess als visualisierte, zugleich maximal strukturierte Form von Sprache eine entscheidende Rolle, für den Wissensaufbau.

Der Vergleich der ersten vier mit dem fünften Text bestätigt erneut – dieses Merkmal auf der textualen und syntaktischen Ebene – die Beobachtung, dass die Begegnung mit geschriebener Sprache für die grammatische Analyse und Strukturierung sowohl erforderlich als auch förderlich ist. Diese Fähigkeiten konkretisieren sich bei den

Lösungsversuchen, Texte in Sätze, Sätze in Verb- und Nominalphrasen, Phrasen in Wörter, Wörter in orthographisch relevante Segmentierungen zu strukturieren. Alle Segmente sind grammatisch reguliert und im Gesprochenen nicht verlässlich identifizierbar, da sie nicht in expliziter Form artikuliert werden und da die Prosodie, das Mittel der Kontrastbildungen im Gesprochenen, variabel und nicht regelhaft an grammatische Formen gebunden ist. Dieses kann der folgende Text veranschaulichen: Das Kind hat zwei von drei komplexen Nominalphrasen aufgrund seiner Orientierung an prosodischen Merkmalen, die Segmentierung als Text, also durch die Orientierung an den betonten Silben, jeweils zusammengeschrieben, nur bei der dritten hat es den Kern (<Frosch>) abgetrennt.



Der FrOSchkönig

DIKUGEL FLOK

INDENPRUNEN UNDER

FROSCH

HOLTE SIWI

- x - x - - x -

Die Kugel flog in den Brunnen

- - x x - - x -

und der Frosch holte sie wieder

x = betonte Silbe

- = unbetonte Silbe

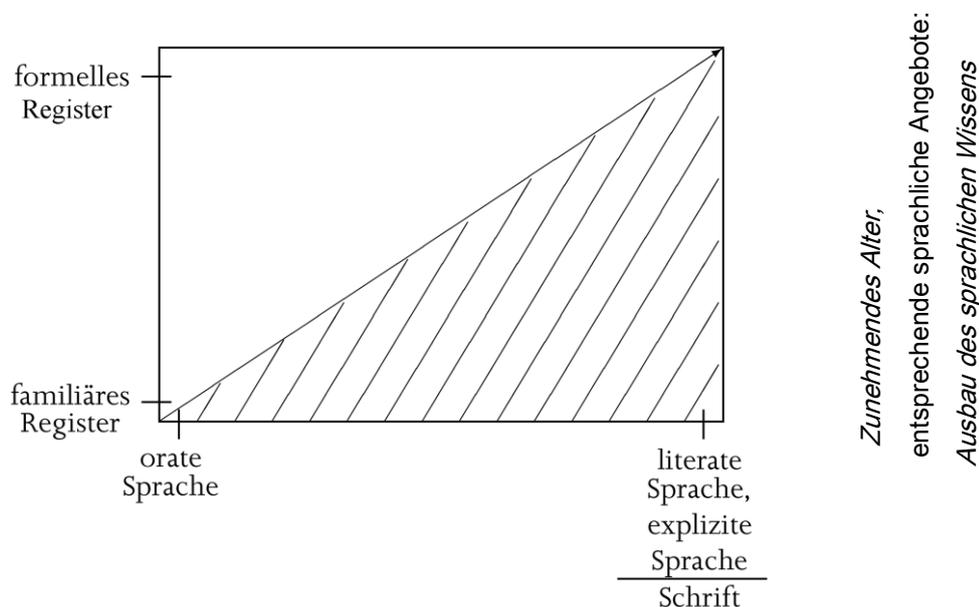
Die Segmentierungsleistungen als Leistungen, schriftrelevante Merkmale zu identifizieren, zu kategorisieren und die entsprechenden graphischen Markierungen zu gebrauchen, wachsen im Laufe der ersten zwei Schuljahre bei der Mehrheit der Schüler an. Sie sind bei Muttersprachlern als Ausdruck des Ausbaus ihre bereits erworbenen sprachlichen Strukturwissens zu verstehen: Sie zeigen kognitive Verarbeitungen von Beobachtungen am Geschriebenen im Abgleich mit den prosodischen und grammatischen Formen ihrer familiären Sprache, die ihnen als Ressourcen zur Verfügung stehen. Die

Schrift mit ihren systematischen Markierungen ist das Medium, das erworbene Strukturen bewusst macht, sie grammatisch präzisiert, sie dabei verfügbar macht und zugleich systematisiert. Auf diese Weise macht sie das vorhandene sprachliche Wissen der Kinder für die kognitiven Prozesse beim Schrifterwerb nutzbar. Nicht-Muttersprachler eröffnet die Beobachtung des Geschriebenen in der Zweitsprache häufig erst die Gelegenheit, phonologische und grammatische Merkmale des Deutschen systematisch zu erkennen (vgl. Röber 2002).

In dem Maße, wie das Sprachwissen der Kinder an Differenzierung und Explizitheit zunimmt, weitet sich auch ihre Fähigkeit aus, es für weitere heuristische Beobachtungen der Schrift zu nutzen. Belege dafür sind in nahezu allen Texten der ersten Schuljahre zu finden. Kinder wie der Autor der Vogelgeschichte, der des 5. Textes aus dem 1. Schuljahr und der Erzähler der Piratengeschichte sind, so lassen ihre Texte annehmen, aufgrund der sprachlichen Ressourcen, die sie als Mittelschichtkinder bereits familiär erwerben konnten, in der Lage, den notwendigen Ausbau ihrer Sprache ohne eine intensive Unterstützung des Unterrichts zu erarbeiten. Diese Kinder kommen aus Familien, in denen sie vermutlich oft Gelegenheit hatten, sprachliche Vielfalt, damit die Möglichkeit des Registerwechsels kennenzulernen. Hierzu trägt in diesen Familien nicht nur die häufige Konfrontation der Kinder mit literaten sprachlichen Formen sowohl in gesprochener als auch in geschriebener Form bei, maßgeblich ist auch die Möglichkeit der Kinder, den situationsgebundenen Sprachgebrauch ihrer Eltern, d.h. deren Registerwechsel beobachten zu können. So können sie erfahren, dass Differenzierungen, die die Eltern sprachlich vornehmen, von den jeweiligen kommunikativen Feldern abhängen, auf die hin ihre sprachlichen Gestaltungen ausgerichtet sind. Diese Situationen geben den beobachtenden Kindern Gelegenheiten, die unterschiedlichen sprachlichen Formen in Abhängigkeit von den jeweiligen Feldern zu vergleichen und damit Strukturen zu entdecken, die über den üblichen Sprachgebrauch in der Familie hinausgehen. Die situative Abhängigkeit der sprachlichen Formen lässt – wie eingangs bereits dargestellt – entsprechende Kategorisierungen entstehen, die das Anwachsen der Explizitheit der Schrift mit der Zunahme der Fremdheit der Gesprächspartner beschreibbar macht:

Kinder wie der Autor des 5. Textes und der Erzähler der Piratengeschichte sind, so lassen ihre Texte annehmen, aufgrund der sprachlichen Ressourcen, die sie als Mittelschichtkinder bereits familiär erwerben konnten, in der Lage, den notwendigen Ausbau ihrer Sprache ohne die intensive, adäquate Unterstützung des Unterrichts zu erarbeiten. Beide Kinder kommen aus Familien, in denen sie vermutlich oft Gelegenheit

hatten, sprachliche Vielfalt kennenzulernen. Hierzu trägt in diesen Familien nicht nur die häufige Konfrontation der Kinder mit literalen sprachlichen Formen im Zusammenhang mit geschriebenen bei, es ist vor allem die Möglichkeit der Kinder, den situationsgebundenen Sprachgebrauch ihrer Eltern beobachten zu können. Dabei haben sie Gelegenheit, Differenzierungen, die die Eltern sprachlich vornehmen, als abhängig von den jeweiligen kommunikativen Feldern, auf die hin ihre jeweiligen Sprachformen ausgerichtet sind wahrzunehmen. Die Eltern geben den beobachtenden Kindern Chancen, die unterschiedlichen Formen zu vergleichen und damit Strukturen zu entdecken, die über den üblichen Sprachgebrauch in der Familie hinausgehen. Die situative Abhängigkeit der Sprachformen lässt – wie eingangs bereits dargestellt – entsprechende Kategorisierungen entstehen, die das Anwachsen der Literalität der Sprache mit der Zunahme der Gesprächspartner außerhalb der Familien beschreibbar macht:



(vgl. Maas 2008)

Kinder, deren Eltern diese sprachliche Vielfalt und das Wissen um ihre adäquate Nutzung nicht erworben haben und/oder nicht präsentieren, haben in ihrer primären Umgebung nur wenige Chancen, Registervielfalt bereits vorschulisch kennenzulernen. Damit verbunden sind geringere Chancen, die notwendigen Ressourcen als Grundlage für einen autonomen Ausbau der sprachlichen Kompetenz, die an Wissenserwerb gebunden sind, auszubilden. Vor allem diese Kinder bedürfen der kompetenten Unterstützung durch die Schule. Die Aufgabe des Unterrichts ist es, das Wissen, das die Kinder mit ihrem Spracherwerb bereits aufgebaut haben, zu nutzen, um es in ein Strukturwissen zu

überführen, dass autonomes Lernen ermöglicht. Der unterrichtliche Gebrauch von Symbolen ermöglicht, den Kindern Gelegenheiten zur Verbalisierung ihrer Beobachtungen, d.h. zur Bildung einer Metaebene voraus. Auch sie hat Instrument der kognitiven Verarbeitung Ziel des Unterrichts zu sein.

Prinzipien für ein didaktisches Schrifterwerbskonzept mit dem Ziel, die Schüler zu einem autonomen Sprachausbau zu befähigen

Aus einer didaktischen Perspektive lassen sich die bisherigen Darstellungen zum Schriftspracherwerb in ihrer Funktion für den Ausbau des kindlichen sprachlichen Wissens und Könnens und der Autonomisierung des Lernens in folgender Weise zusammenfassen:

- Der Teil der Kinder, der prolierte Strukturen in seiner familiären Sprache noch nicht oder nur unzureichend kennengelernt hat, ist auf intensive Unterstützung durch den Unterricht angewiesen. Dessen Mittel ist die Veranschaulichung der zu erlernenden Strukturierungen durch Symbolisierung. Dieses leistet die Schrift mit ihrem regelhaften Markierungssystem. Das Erlernen seiner Dekodierung erfordert zusätzlich zu den Buchstaben systematisierende Veranschaulichungen, die es den Kindern ermöglichen, die notwendigen Bündelungen der singulären Zeichen vorzunehmen (s.u.)
- Dieses Ziel des literaten Ausbaus kann an sprachlichen Erfahrungen der Kinder – wenn sie die deutsche Sprache sprechen, anschließen. Denn die Strukturen, die die Orthographie repräsentiert, schließen an Strukturen des familiär Gesprochenen an und heben sie auf eine Ebene, die systematisch alle Varietäten „überdacht“ (Maas 2008).
- Mit dem Ziel, orthographische Kompetenz als Fähigkeit, sprachliche Systematik zu erkennen und als grammatisches Wissen anzueignen, ist die Chance der Erweiterung der bereits erworbenen Ressourcen verbunden. Diese Erweiterung befähigt die Lernen, Situationen zu definieren und sich in ihnen sprachlich adäquat zu verhalten.

Die didaktische Konsequenz der dargestellten Zusammenhängen besteht in einer Konzeptbildung für den Schrifterwerb, die

- ihren Ausgang in der Anleitung zur systematisierenden Betrachtung strukturiert dargebotener Schreibungen unter Berücksichtigung des bereits aufgebauten Sprachwissens der Kinder nimmt,
- die notwendige schriftrelevanten Kategorienbildung der Kinder anhand adäquater Schwerpunktsetzungen und unter Hinzunahme zusätzlicher graphischer Markierungen steuert und fördert,
- dabei fortschreitend eine Systematik darbietet, die die Kinder befähigt, Elemente des Geschriebenen als Markierungen zu identifizieren, die Regularitäten, d.h. Grammatik erkennbar machen,
- damit zugleich ein grammatisches Wissen aufzubauen, das sie befähigt, ihre familiär gesprochene Sprache mit literaten Formen anzureichern, sie zu präzisieren und durch den Aufbau einer symbolisch und sprachlich verfassten Metaebene zu kontrollieren.

Symbolisierungen für die unterrichtliche Erarbeitung von Strukturen

Schriftaneignung ist also zunächst Analyseleistung: Sie basiert auf der kognitiven Auseinandersetzung mit graphisch Repräsentanten sprachlichen Strukturen, die den Schrifanfängern zwar spontan, aber noch nicht systematisch, und nicht als explizites Wissen zur Verfügung stehen. Sie müssen ihnen mit Hilfe entsprechender Veranschaulichungsmuster erkennbar gemacht werden. Diese Muster kanalisieren und systematisieren die Wahrnehmung sprachlicher Merkmale, die einerseits den vorschulischen kindlichen Spracherfahrungen entsprechen, andererseits die phonologische, morphologische und syntaktische Systematik herausstellen. Sie lässt die Kinder Regularitäten erkennen, die als Regelsystem die Basis für den weiteren Wissenserwerb sind.

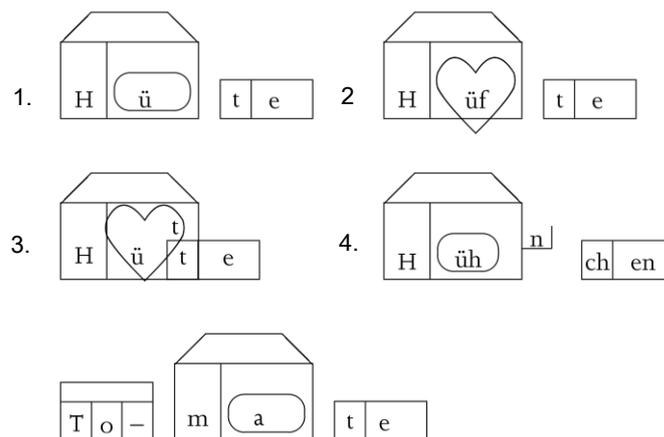
Solche Veranschaulichungsmuster liegen oberhalb der ebenen der graphischen Zeichen Buchstabe und Wort, indem sie grammatische Bündelungen („chunks“) anzeigen: Sie bündeln:

- Buchstaben zu Silben und Wörtern,
- Wörter zu Phrasen,

- Phrasen zu Sätzen und Hypotaxen,
- Sätze und Hypotaxen zu Texten.

Dabei folgen sie der phonologischen, morphologischen und syntaktischen Ordnung geschriebener Texte, deren Aneignung Ziel des Lernens ist. Mit der Hervorhebung des orthographischen Zeichensystems stellen sie Symbolisierungen der entsprechenden Strukturen her. Die Zeichen dienen dazu, den Kindern den Aufbau von Kategorien zu ermöglichen, die ihre Spracherfahrungen im Sinne einer literaten Ausweitung systematisieren. So erhalten die Kinder durch die Muster Instrumentarien für eigene Theoriebildungen, die sie zu einem heuristischen Umgang mit gesprochener und geschriebener Sprache, dem vorrangigen Ziel des Unterrichts, anleiten. Solche Veranschaulichungsmuster können folgende Gestalten haben

- für die Phonologie der Wörter: die Grammatikalisierung der prosodischen Strukturen von Wörtern, beginnend mit den trochäischen Varianten (mit und ohne Auftakt)

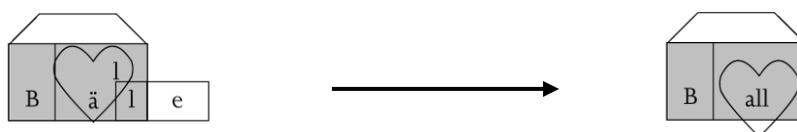


(vgl. Röber 2002, 2009)

- für die Morphologie der Wörter

die Markierung einsilbiger Stämme entsprechend der orthographischen Markierung der Trochäen („Vererbung“):

z.B. „Vererbung“ der Schärfungsmarkierung



z.B. Schreibung des silbentrennenden <h>s

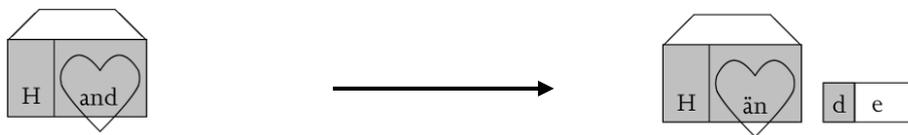


die Markierung der Trochäen entsprechend der orthographischen Markierung des einsilbigen Stamms:

z.B. Dehnungsmarkierung



z.B. Umlautbildung



(vgl. auch Bredel 2010)

- für den Aufbau von Sätzen: die Einteilung in Phrasen, deren erweiterbaren Kerne mit Majuskeln markiert werden

der dicke **B**är rettet den kleinen **M**ogli vor der bösen **S**chlange

- für die Textgestaltung: die Aufteilung in Sätze durch die Hervorhebung ihrer topologischen Struktur und deren Markierung mit Majuskel und Interpunktion

<i>Anfang</i>	<i>rotes Wort</i>	<i>Mitte</i>	<i>blaues Wort</i>	<i>Ende</i>
Meine Mutter	will	für meine Oma einen leckeren Kuchen	backen.	
Meine Oma	hat	nämlich Geburtstag.		

Dann	kommen	zu uns	
		ganz viele Leute.	
Und wir	schmücken	das ganze Zimmer	
		mit schönen Blumen.	
Ich	male	für meine Oma	, weil sie sich
		ein schönes Bild	dann immer
			so freut.

- für die Hervorhebung von Hypotaxen: die Einteilung in Sätze und satzwertige Konstituenten mit den vorgesehenen paarigen Markierungen (satzinterne Großschreibung, Satzzeichen)

mein Papa liest immer Zeitung , weil er alles über den SC wissen will,

Weil er alles über den SC wissen will, liest mein Papa immer Zeitung.

Mein Papa liest immer Zeitung , weil er alles über den SC wissen will.

Mein Papa liest , weil er alles über den SC wissen will, immer Zeitung.

(vgl. Fritsche 2008)

Die Beispiele machen die Ziele des Orthographieerwerbs als generalisierte Ziele schulischer Arbeit deutlich: Das Erlernen des Gebrauchs orthographischer Markierungen hat zwar eine Funktion für das Erfüllen gesellschaftlicher Normerwartungen, so dass sein individueller und sozialer Wert unbezweifelbar ist. Dieses Ziel wird jedoch überlagert durch das der Anreicherung von sprachlicher Vielfalt als Ausstattung für ein adäquates Verhalten in definierbaren Situationen (Erwerb des formellen Registers) sowie in der Herausforderung zu einem kognitiven intellektuellen Umgang mit unterschiedlich dargebotenen Inhalten: dem Ausbau der „geistigen Fähigkeiten“ (Wygotski). Mit dieser Zielsetzung entspricht es den Zielen, die derzeit als der Erwerb von „Literacy“ zusammengefasst werden (vgl. Dt. PISA-Konsortium 2001).

Die didaktisch angeleitete Explizierung von implizitem Wissen durch die Beschreibung und Bezeichnungen sprachlicher Beobachtungen

Veranschaulichungen wie die dargestellten sind Bilder. Bilder sind Symbole und lassen sich beschreiben. Sie tragen somit durch die Verbalisierungen zum Aufbau einer Metaebene bei. Dieser Prozess ist bei den meisten Kindern schnell anzuregen, da sie noch relativ wenig Scheu haben, Darstellungen zu beschreiben, indem sie die Bilder assoziativ mit ihren Erfahrungen verbinden.

Mit Hilfe der Protokolle von Studentinnen, die mit diesen Bildern gearbeitet haben, sind Listen mit Beschreibungen und Etikettierungen von Kindern entstanden, die ihre Verbindungen eigener Wahrnehmungen und Erfahrungen mit dem Dargestellten dokumentieren und dadurch kognitive Bearbeitungen der sprachlichen Aufgaben zeigen. So bezeichnen die Kinder den Kontrast betont / unbetont als „laut/leise“, „stark/nicht so stark“, „dick/dünn“, „hoch/tief“, bezeichnen den festen Anschluss von ungespanntem Vokal und Folgekonsonanten mit Attributierungen wie „eng zusammen“, „gequetscht“, „verheiratet“ usw.

Die folgenden Beschreibungen sind Auszüge aus Praktikumsprotokollen. Sie dokumentieren die sprachanalytische Arbeit einer Studentin mit je einem Schüler, in der die angesprochenen Veranschaulichungsmuster genutzt werden. Für diese Ausbildungssituation an der Hochschule werden vorwiegend Schüler ausgewählt, die schriftsprachlich zu der Gruppe der schwächeren gehören. Die Protokolle zeigen die Leistungen, zu denen Erst-, Zweit- und Drittklässler in der Lage sind, wenn sie entsprechende Aufgaben erhalten und kompetent auf ihren Entdeckungstouren begleitet werden. Im Folgenden einige Belege der Arbeit von Studentinnen mit leistungsschwachen Zweitklässlern:

1. Zur Aufteilung von gesprochenen Wörtern nach der phonologischen Differenz zwischen Wörtern mit gespanntem Vokal in offener Silbe (1) (<Hase>) ungespanntem Vokal in geschlossener Silbe (2) (<Tulpe>) erhalten Kinder zwei Häuser-Bilder mit einem blauen Dach für (1), einem roten Dach für (2). Die Vokale werden ebenfalls in den Farben geschrieben, und unterscheiden die beiden Vokalgruppen. Die Aufgabe des Kindes besteht darin, Wörter den beiden Häuser-Bildern zuzuordnen und

dabei die phonologische Gestalt des Wortes unter Benennung der Farbe zu bestimmen.
(St.: Studentin, K.: Kind „Schwarze Buchstaben“ ist die Bezeichnung für Konsonantenbuchstaben.)

St.: Wohin gehört <Hase>?

K.: [ˈha:.zə]. Das ist einfach. [ˈha:]. Das hört ja mit [a:] auf. Dann darf es ja alleine ins Zimmer.

St.: Also welches Haus?

K.: Das blaue.

K.: [tʊl.pə] Das ist ja eng.

St.: Warum?

K.: Weil das [<ɪ>] noch mit im Haus ist. Das am Ende merkt man im Mund. Da ist die Zunge oben. Also rot.

1b

St.: Jetzt kommt <Zwiebel>. Weißt Du noch, woran man erkennt, ob man <i> oder <ie> schreiben muss?

K.: Bei <Zwiebel> zum Beispiel, da steht das <i> ja ganz alleine, weil da keiner mehr ist. Deshalb ist es ja <ie>.

St.: Genau! Und warum hast du <Stifte> in das andere Haus geschrieben?

K.: Da ist ja eben der Schwarze noch mit im Zimmer drin, am Ende ist [f], das merkt man und das <i> kann sich nicht so ausbreiten. Also nur <i>.

2. Zur Beschreibung der phonologischen Spezifik von Schärfungswörtern (<Hütte>) als Wörter, deren Silben nicht isoliert artikulierbar sind, wird ein spezifisches Bild gewählt. Der Zweitklässler hat ein Papier mit dem Bild des Hauses, zusätzlich kleine Aufkleber mit dem Bild der Garage erhalten.



Seine Aufgabe ist es, nachdem er Wörter mit gespannten Vokalen in offener Silbe (<Hüte>) und Wörter mit ungespannten Vokalen in geschlossener Silbe (<Hütte>) in das

Häuserbild einordnen kann, (<Hütte>) ein Häuserbild für Schärfungswörter zu entwickeln.

St.: Versuch mal, das Wort <Brille> in das Haus einzutragen.

K.: [ˈbrɪə], [ˈbrɪlə], [bri:], [brɪlə] Da kann man die Silbe nicht sagen. Das gehört irgendwie zusammen noch dazu. [ˈbri:.lə], das geht nicht; da geht keine Pause dazwischen.

St.: Und was können wir jetzt da machen?

K.: Weiß nicht. Das [lə] gehört noch dazu.

St.: Wo dazu?

K.: Zu dem Ersten.

St.: Versuch mal, die Garage und das Haus so zu legen, dass man das Wort so reinschreiben könnte, so wie du das meinst.

Er legt die Garage unter das Haus.

K.: Man müsste die so zusammen machen. Aber das geht ja nicht, sonst ist es keine Garage mehr, sondern ein Keller.

St.: Das macht ja nichts. Dann haben wir halt eine Tiefgarage. Guck mal, man kann die Garage auch reinschieben in das Haus.

K.: Okay, dann kann man die so zum Haus dazu machen. Dann sieht man, dass die zusammengehören. Wie man es hört.

Er klebt einen Teil der Garage ins Haus.

3. Eine Studentin lässt einen Drittklässler zum Erwerb der i-Schreibung dreisilbige Nomen mit einem geschlossenen i-Vokal in das Häuserbild schreiben. <Maschine>, <Gardine>, <Sardine>, <Marine> sowie, <Zitrone> (<i> in unbetonten Silben). Das Kind schreibt „Maschiene“ und „Zietrone“.

St.: Warum hast du <Maschine> und <Zitrone> mit <ie> geschrieben, aber <Gardine> und <Sardine> ohne <ie>?

K.: Weiß nicht. Weil bei <Maschine> das <i> das ganze Zimmer für sich allein hat. Und bei <Zitrone> auch. Das <i> ist immer alleine und kann sich lang machen.

St.: Und bei <Sardine> und <Gardine>?

K.: Auch allein. dann muss ich das ja auch mit <ie> schreiben, oder?

St.: Eigentlich hast du recht, aber das sind Wörter, bei denen es noch eine Zusatzregel gibt. Du hast diese Wörter (<Gardine> und <Sardine>) nämlich richtig geschrieben. Guck mal, wie ich die Wörter geschrieben habe (sie deckt ein Blatt mit ihren Schreibungen auf).

- K.: Aber woher weiß man, dass man das jetzt mit oder ohne <ie> schreibt, wenn sich das doch allein anhört und sich das <i> dick machen kann?
- St.: Da gibt es einen Trick. Den findest du bestimmt.

Die Studentin lässt das Kind zweisilbige Wörter mit gespanntem i-Vokal schreiben (<Biene>, <Stiefel>, <Briefe> usw.). Das Kind schreibt immer <ie>. Danach legt sie eine Liste mit Wörtern mit der i-Schreibung daneben.

- St.: Vergleich mal, fällt dir was auf?
- K.: Deine Wörter schreibt man nur mit <i>.
- St.: Gibt es noch eine Gemeinsamkeit bei dir?
- K.: Alle Wörter haben drei Silben und die anderen nicht.
- St.: Gut, und was kannst du dann sagen?
- K.: Die Wörter haben alle drei Silben und man schreibt sie nur mit <i>.
- St.: Und kannst du eine Regel daraus machen?
- K.: Alle Wörter mit drei Silben schreibt man nur mit <i>, auch wenn das <i> allein ist.
- St.: Genau, so ist das.
- K.: Das ist alles? Ist das immer so?
- St.: Ja. Es gibt nur wenige Ausnahme: <Radieschen> und solche Wörter wie <spazieren, radieren, verlieben>.
- K.: Toll!

Die Studentin diktiert ihm abschließend eine Liste von Kunstwörtern, die das Kind alle richtig schreibt: Merani, Torino, Miede, Kieme, Tiffe, Tifte, Wifte, Wirina.

Diese wenigen Sequenzen können verdeutlichen, zu welchen differenzierten kognitiven Leistungen in der Aneignung sprachlicher Regularitäten Kinder angeleitet werden können, wenn ihnen die Aufgaben entsprechend sachlich und methodisch dargeboten werden. Sprachliche Neugierde und Explorationsfreude mit dem Gewinn von vielfachen systematisierenden Beobachtungen, letztlich dem Aufbau von verlässlichem Wissen, das „funktioniert“, bildet die Basis für weitere Beobachtungen der Sprache, kann zur Explizierung der anfänglich erworbenen familiär begrenzten Strukturen für das sprachliche Bestehen in der großen weiten Welt führen. Sprachliches Lernen – das wird erneut deutlich – ist keine Folge einer natürlich, sich gestuft vollziehenden Entwicklung,

vergleichbar der biologischen Reifung, sondern Folge adäquater Aufgabenstellungen der sozialen Umgebung der Kinder, insbesondere der Schule. Hierbei haben orthographische Markierungen als Medium für die Sprachbetrachtung eine wichtige, vielleicht die entscheidende Funktion, denn sie zeigen den Kindern was sie noch nicht wissen können.

Schrift lehrt Hören, Sprechen, Verstehen – und mehr.

Literatur

- Maas 2008 Maas, Utz: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: V&R unipress, 2008 (Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).15).
- Maas 2010 Maas, Utz (Hrsg): Grazer linguistische Studien. Graz: Universität, 2010.
- Neubauer/Stern 2010 Neubauer, Aljoscha; Stern, Elsbeth: Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: Dt. Verlagsanstalt 2007.
- Bredel 2010 Bredel, Ursula; Müller, Astrid; Hinney, Gabriele Einleitung. In: Bredel, Ursula; Müller, Astrid; Hinney, Gabriele (Hrsg.): Schriftsystem und Schriffterwerb. Berlin, New York: De Ginyter 2010, S.1-9.
- Röber 2009 Röber, Christa: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Hohengehren: Schneider, 2009.
- Röber 2011 Röber, Christa (i.E.): Zur Ermittlung rechtschreiblicher Kompetenz. In: Bredel (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb, Band 5 der Reihe DTP. Hohengehren: Schneider 2011.

- Tracy Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen: Narr-Francke 2007
- Günther 2006 Günther, Hartmut: Kennen Kinder der ersten und zweiten Klassen Silbengrenzen?. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut: Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer 2006. S. 127-138.
- v. Essen 1979 von Essen, Otto: Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin: Akademie-Verlag 1979.
- Huneke 2002 Huneke, Hans-Werner: Intuitiver Zugang von Vorschulkindern zum Silbengelenk – eine Grundlage für die Schärfungsschreibung? In: Tophinke, Doris; Röber-Siekmeyer, Christa: Schärfungsschreibung im Fokus. Hohengehren: Schneider 2002. S. 85–105.
- Röber 2002 Röber, Christa: Schrift als Visualisierung sprachlicher Strukturen beim Zweitspracherwerb. In: Wolff, Arnim; Lange, Hartmut (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 65, S. 322-311.