

Christa Röber

## **Die Orthografie als Lehrmeisterin beim Spracherwerb**

### **Die Bedeutung der Rechtschreibung für die Veranschaulichung der Strukturen des Deutschen im DaZ-Unterricht<sup>1</sup>**

#### **1. Einleitung**

Der überwiegende Teil der Konzepte für den DaZ-Unterricht ist kommunikativ ausgerichtet. Daher werden didaktische Entscheidungen in aller Regel von der Prämisse der inhaltlichen Gestaltung unterrichtlicher Themen bestimmt. Die Präsentation sprachlicher (kontextfreier) Strukturen ist demgegenüber nachrangig. Wenn formale Merkmale dargestellt werden, geschieht das kasuistisch und entbehrt oft einer linguistisch abgesicherten Systematik. Ein solcher Unterricht ist für Zweitsprachlerner jedoch oft ineffektiv, da sie mit der Aufgabe, sich die Strukturen der neuen Sprache in einer Form, die über den alltäglichen Sprachgebrauch hinausgeht, ohne eine qualifizierte unterrichtliche Unterstützung erarbeiten zu müssen, überfordert sein können.

Daher soll im Folgenden ein Konzept für den DaZ-Unterricht vorgestellt werden, das den systematischen Erwerb von sprachlichen Strukturen des Deutschen zum Primat des Lernens macht.

Für diese Zielsetzung, die in der Didaktik erst seit kurzer Zeit diskutiert wird, gibt es zwei Gründe:

- Der DaZ-Unterricht sollte die Lerner dazu befähigen, die unterschiedlichen Erwartungen an sprachliches Verhalten in der Zweitsprache zu erfüllen. Um die Angebote der hiesigen Gesellschaft optimal nutzen zu können, ist die Beherrschung standard-sprachlich und grammatisch erwartete Strukturen des Deutschen unerlässlich; dieses Wissen befähigt die DaZ-Lerner, in Situationen Fremden gegenüber wie z.B. in Be-

---

<sup>1</sup> Für hilfreiche Kommentierung danke ich Antje Baumann, Kristian Berg, Manuela Boehm, Christine Dimroth, Anke Lüdeling, Helena Olfert, Iris Rautenberg, Sabine Zeller und Utz Maas.

hören oder vergleichbaren offiziellen“, also nicht vertrauten Begegnungen sprachlich adäquat reagieren zu können – um sich in ihnen „behaupten“ zu können.

- Systematisches, strukturbezogenes Lernen stellt für die Mehrzahl der Lerner die Bedingung dafür dar, dass sie sich auch außerhalb des Unterrichts sprachliches Wissen über das alltägliche Maß hinaus aneignen können: Strukturen repräsentieren Regularitäten, deren Kenntnis den autonomen Erwerb von umfassenderem sprachlichen Wissen erst ermöglicht.

Im zweiten Teil des Aufsatzes werden Möglichkeiten einer systematischen Hinführung zu diesem nicht alltäglichen Strukturen des Deutschen mit Hilfe orthografischer Analysen aufgezeigt. Dies erfolgt exemplarisch an Beispielen aus den drei zentralen sprachlichen Domänen Phonologie, Morphologie und Syntax. Dabei wird deutlich werden, dass sich die Präsentation der orthografischen Markierungen und mit ihr die Beschreibung der Strukturen, die diese darstellen, teilweise gravierend von Modellierungen unterscheiden, die die derzeitige Didaktik (sowohl für DaM als auch für DaZ/DaF) bestimmen.

## **2. Der Einfluss der Orthografie auf den Erwerb sprachlicher Strukturen in didaktischen Zusammenhängen**

### **Merkmale, die die Orthografie zur "Lehrmeisterin" für den Erwerb nicht alltäglicher Strukturen machen**

Die Erinnerung an die eigene Schulzeit kann helfen, um die Bedeutung des Geschriebenen beim Erwerb einer neuen Sprache gebührend einschätzen zu können: So half mir am Beginn des Englischunterrichts immer erst die Schrift, in gesprochenen Wörtern, die ungewohnten Laute [θ, ð] für die Buchstabenkombination <th> wahrzunehmen. Und auch die Song-Texte, die wir gern verstehen wollten, wurden uns erst dann gänzlich zugänglich, wenn wir sie lesen konnten. Diese Erinnerungen werden immer wieder aufgefrischt, wenn ich geschriebene Texte von Menschen anderer Erstsprachen mit nur geringen schriftsprachlichen Kenntnissen des Deutschen (aber auch von Menschen deutscher Erstsprache) sehe, wie z.B. die Texte, die in der jüngsten Studie zum Analphabetismus L.E.O. zitiert wurden: „feiamt“ / <Feierabend>, vgl. L.E.O. 2011): Schreibungen wie „Schultigufü die faschpetuk“ / <Entschuldigung für die Verspätung> lassen sich als Versuche interpretieren, das Gesprochene „lautgetreu“ in Buchstaben umzusetzen.

Es wird schnell deutlich, dass die Sprecher wenig Möglichkeiten hatten, die Form der Sprache, die dem Geschriebenen zugrunde liegt und die uns das Lesen ermöglicht, kennenzulernen. Sie scheinen nur das alltägliche umgangssprachliche Deutsch zu kennen. Sprachenlernen ist jedoch – und das gilt, wie die L.E.O.-Ergebnisse zeigen, nicht nur für DaZ-Lerner - ein lebenslanger Prozess der sozial ausbalancierten Aneignung: Jede Sprache hat eine Vielzahl von Varianten und Varietäten im Gesprochenen. Sie können an soziale Gruppierungen gebunden und in stärkster Graduierung familienbezogen individualisiert sein. Der Gebrauch der zunächst erworbenen Variante ist auf die Kommunikation mit denjenigen begrenzt, die dem Sprecher vertraut sind, deren Sprache er kennt und die er in üblichen vertrauten Situationen weiterhin spricht: die alltägliche Sprache (vgl. Maas 2008).

Der Gebrauch dieser „alltäglichen Varietät ist also an bestimmte soziale Situationen: Sie bestimmt die Kommunikation in Zusammenhängen und entspricht dem sprachlichen Ausdrucksvermögen des in der Familie zuerst erworben wurde. Ihr Gegenüber steht als anderer Pol einer Spanne die Sprache, die in nicht-alltäglichen Situationen, also Fremden gegenüber zu wählen ist. Sie wurde später erworben und ist phonologisch und grammatisch stark kontrolliert.

Den entscheidenden Schub zum Erlernen dieser sprachlichen Form der Muttersprache bringt bei Kindern erst das Lesen- und Schreibenlernen mit sich. Denn systematisch wird sie in aller Regel erst durch die Begegnung mit der Schrift dargeboten: *durch* das Lesen und Schreiben *für* das Lesen und Schreiben – und für das Sprechen. Sie wird häufig als „deutsch“ oder sogar als „korrekt“ bezeichnet – im Kontrast zu den dialektalen und umgangssprachlichen Formen in den alltäglichen Situationen. Diese Beschreibung trifft insofern zu, als die phonologischen und syntaktischen Strukturen der dieser Sprache in Aussprachebüchern und Grammatiken als Standard fixiert sind.

Problematisch wird es, wenn die Normiertheit die damit gegeben ist, zu einer Abwertung des Gebrauchs der vertrauten Sprache führt. Eine solche Sanktionierung verkennt, dass, um in sozial unterschiedlichen Situationen jeweils angemessen sprachlich reagieren zu können, es notwendig ist, dass den Sprechern eine sprachliche Vielfalt zur Verfügung stehen muss. So befähigt der Erwerb komplexen Sprachwissens zur adäquaten sprachlichen Bedienung von Erwartungen in jeweils unterschiedlichen kommunikativen Situationen.

Dieses gilt für alle Menschen, und daher natürlich auch für Menschen, die eine fremde Sprache so lernen müssen, dass sie in dem „fremden“ Land, in dem sie leben wollen, sowohl ihren Alltag gestalten als auch in formellen Situationen sprachlich kompetent auftreten können.<sup>1</sup>

Für sie hat die Begegnung mit der Orthografie im Vergleich zu Muttersprachlern, die eine Verbindung zwischen Mündlichem und Schriftlichem herstellen können, jedoch eine noch weitaus umfassendere Funktion: Die Orthografie ist die eine hervorragende Lehrmeisterin der neuen Sprache, weil sie Sprache gliedert und dabei deren Grammatik, die in der Artikulation alltäglicher Sprache oft verdeckt bleibt, sichtbar macht. Daher kann die Begegnung mit der Orthografie sowohl für das Verstehen als auch für das Sprechen bei Sprachanfängern entscheidend sein: Elemente, die als bestimmte Markierungen regelhaft die Grammatik der nicht-alltäglichen Sprache zeigen, sind im lautlichen Kontinuum des alltäglich Gesprochenen in aller Regel nicht oder nur stark reduziert vorhanden. Darüber hinaus formalisiert und dekontextualisiert Orthografie Sprache und gibt dadurch, dass sie fixiert ist, den Lernern Gelegenheit, sich den Strukturen in einem Tempo auseinanderzusetzen, das von ihnen selbst, nicht von einem Gegenüber bestimmt wird. Sie gibt damit Lernern die Möglichkeit, den Aufbau der Sprache und ihre typischen Merkmale regelbasiert und damit systematisch zu erkennen. So haben in einer Untersuchung, die ich in 1. Schuljahren gemacht habe, 48 von 52 Erstklässlern „fernsa“, oder „fernser“ für <Fernseher> geschrieben, denn dieses Wort wird alltäglich nicht dreisilbig gesprochen (vgl. Röber 2010). Die Dreisilbigkeit erkennen Lerner erst, wenn sie ihnen im Geschriebenen begegnet und der Unterricht ihnen hilft, die sprachlichen Strukturen, die hier repräsentiert werden, zu systematisieren.

Der Blick für die grammatische Bedeutung von schriftlichen Zeichen muss natürlich erst erworben werden. Wir konnten z. B. damals als Achtklässler in den englischen Songtexten Merkmale finden, weil wir schon lesen und schreiben in unserer Erstsprache gelernt hatten und weil uns der Englischunterricht bereits die Augen für die entsprechenden Zeichen im Englischen geöffnet hatte. Wenn dagegen Zweitsprachler noch keine ausreichende Schrifterfahrung in ihrer Erstsprache haben, brauchen sie eine weitaus intensivere Unterstützung als wir damals beim Englischlernen, denn 1. hatten wir, wie gesagt, bereits im Deutschen erlernt, wie Lesen und Schreiben funktioniert, und 2. sind das Deutsche und das Englische eng miteinander verwandt. Anders formuliert: Wer noch keine oder nur sehr rudimentäre Erfahrungen mit Schrift hat und wer eine Erstsprache spricht, die strukturell sehr weit vom Deutschen entfernt ist, braucht sehr intensive, sehr systematische unterrichtliche Unterstützung, um die literaten „Feinheiten“ des Deutschen und die Regeln ihres Zusammenhangs (als Grammatik und als Orthografie) erlernen zu können (vgl. Maas 2008).

Die Orthografie ist aber auch deshalb so eine hervorragende Lehrmeisterin, weil sie Sprache systematisch fixiert, indem ihre graphischen Zeichen die Strukturen, die die Sprache bestimmen, visualisieren dadurch optimal beobachtbar machen (vgl. <th>). Sie markiert diejenigen Merkmale der Sprache, die als gemeinsamer Nenner über allen oraten Varietäten ste-

hen und die für alle Leser, unabhängig von ihrer jeweiligen Varietät, für das Verstehen von geschriebenen Texten von Bedeutung sind. Dieser gemeinsame Nenner ist das, was als Struktur der Sprache bezeichnet wird.

Es ist nun die Aufgabe des Unterrichts, an didaktisch ausgewählten Einzelfällen die Struktur und die Regularitäten, die der Schreibung und der literaten Artikulation zugrunde liegen, erkennbar zu machen. Aufgrund des Erwerbs von Regelwissen erhalten die Lerner dann Gelegenheit, sich weitere Einzelfälle, vor allem auch weitere Strukturen, unabhängig vom Unterricht zu erarbeiten: Sie müssen dafür „nur“ die entsprechenden Merkmale, auf die es ankommt, im Geschriebenen (wieder-)erkennen und die erlernten Regeln anwenden. Dies wiederum setzt voraus, dass sie als primäres Ziel des Unterrichts die Erwartung von Regularität und einen Blick für die Systematik der Sprache erlernt haben („zu lernen lernen“).

Die bisherigen Darstellungen bedürfen jedoch Konkretisierungen. Sie werden im Folgenden an drei zentralen Bereichen sprachlicher Strukturen vorgenommen: dem **phonologischen**, dem **morphologischen** und dem **syntaktischen** Bereich. Alle drei Beispiele werden deutlich machen, dass der Anspruch, das orthografische Zeichensystem des Deutschen als Symbolisierung der Strukturen der Sprache zu nutzen, eine Unterrichtskonzeption erfordert, die zum Teil gravierend von den derzeit vorrangig vertretenen Modellierungen abweicht.

### **3. Die orthografische Analyse der Wortschreibungen als Hinführung zu phonologischen Strukturen deutscher Wörter**

#### **3.1 Die Wahrnehmung der Schrift des Deutschen als eine alphabetische Silbenschrift durch Schriftkundige**

Wir alle haben ein Bild vom Aufbau von Sprachen, natürlich erst recht von dem unserer Erstsprache. So gibt der überwiegende Teil von über 300 Lehramtsstudierenden, die ich befragt habe, an, Sprachen bestünden aus Wörtern und Lauten in der Form, wie sie Schreibungen produzieren. Diese Annahme haben wir durch die Vermittlung der Schrift des Deutschen als einer Alphabetschrift in den ersten Jahren unserer Grundschulzeit aufgebaut. Es spiegelt eine Konstruktion von Sprache wider, die uns der Unterricht im ersten Schuljahr implizit vermittelt hat, indem wir „Buchstaben lernten“,.. Wir haben dieses Bild auf der Metaebene nie revidiert, obwohl wir sehr bald aufgehört haben, beim Lesen zu lautieren und beim Schreiben Buchstaben als Repräsentanten für Laute zu schreiben (z. B. statt „muta“ <Mutter>).

Diese früh entstandenen Annahmen gilt es hier zu revidieren. Denn richtig ist vielmehr, dass das Deutsche zwar eine Alphabetschrift, aber keine Lautschrift ist: Die Schrift des Deutschen ist eine *alphabetische Silbenschrift*, die auf der phonographischen Ebene

die Artikulation von Wörtern als reguläre Kombination von prosodisch unterschiedlichen Silben markiert (vgl. *Maas 1992, Eisenberg 2006*). Die Lautung von Silben auf einer strukturellen Ebene hängt von deren Betontheit ab; wir „synthetisieren“ also beim kompetenten Lesen nicht Laute analog den einzelnen Buchstaben, sondern nehmen die Lautung strukturell unterschiedlicher Silben als Einheit entsprechend einem komplexen orthografischen Wissen, das wir beim Lesenlernen aufgebaut haben, vor. Dazu zwei Beispiele:

Kompetente Leser wissen sofort, wie sie die einzelnen Kunstwörter dieses Paares zu betonen und dabei zu artikulieren haben:

#### 1. ERSE vs. 2. ERSEPPT

Bei 1. deutet <e> in der zweiten Silbe darauf hin, dass diese unbetont, daher die erste Silbe betont ist (wie bei <Erle>), andernfalls hätte die zweite Silbe eine besondere Markierung (wie in <Idee> oder <Gewehr>) erhalten. Darum lesen alle kompetenten Leser Pseudowörter mit gleichen Buchstabenfolgen in beiden Silben wie *SERSER* und *TENTEN* auch sofort wie typisch deutsche Wörter, nämlich mit dem Rhythmus betont / unbetont (als einen „Trochäus“), d.h. genauso wie <Kerker> und <Sensen>. Bei 2. deutet die Komplexität der zweiten Silbe, verstärkt durch die Sondermarkierungen (<pp>), auf deren Betonung hin. Das zeigt: Leser, die Wörter wie diese richtig lesen, leisten mehr und anderes, als für einzelne Buchstaben einzelne Laute - und dann immer die gleichen - zu artikulieren und diese wie eine Perlenkette zusammenzufügen (wie der Anfangsunterricht es lehrt). **Vielmehr bündeln sie die Buchstaben entsprechend ihrem an der Schrift erworbenen orthografischen Wissen zu Silben und artikulieren diese Silben auch bei gleichen Buchstaben und Buchstabenfolgen unterschiedlich.**

Die Markierungen der Schrift repräsentieren sprachliche Strukturen und die Auseinandersetzung mit diesen Markierungen trägt zum Erwerb von sprachlichem Strukturwissen bei. Durch eine systematische Nutzung des Markierungssystems erhalten Lerner Gelegenheit, mit Hilfe der Fähigkeiten, die sie bereits erworben haben, am Geschriebenen immer neue „Einheiten“ der deutschen Sprache zu entdecken: Sie erweitern so permanent systematisch ihr Sprachwissen: <ver> z.B. wird (im Kontrast zu <fer>) als ein Morphem, also ein bedeutungsveränderndes sprachliches Element, erkennbar (<verliebt, vergisst, verläuft> vs. <fertig, Ferkel>, vgl. *Röber 2010*).

Einer der fundamentalen didaktischen Grundsätze besagt, dass Lernen immer ein Anschließen an bereits vorher Erlerntes ist. Worin aber bestehen die Fähigkeiten, die die Lerner in den DaZ-Unterricht mitbringen?

Das sprachliche Wissen, das allen Lernern sozusagen als Plattform für jeden Neustart beim Sprachenlernen – sei es beim Schrifterwerb, sei es der Erwerb einer neuen Sprache – zur Verfügung steht, sind die Erfahrungen beim Erlernen der Erstsprache. Zahlreiche Untersuchungen zum ersten Spracherwerb haben nachweisen können, dass bereits Babys irritierte Reaktionen zeigen, wenn in ihrer Umgebung eine Sprache gesprochen wird, die eine andere Melodie und einen anderen Rhythmus (eine andere „Prosodie“) als ihre Erstsprache hat. Offensichtlich haben sie schon sehr früh, möglicherweise schon pränatal, entscheidende Merkmale der Sprache ihrer Umgebung gespeichert (vgl. *Nazzi 1998*).

Die Hauptarbeit beim Sprachlernen, die die Kinder leisten, ist jedoch der Grammatikerwerb, er garantiert erst Verstehen und Verstandenwerden: Wenn Kinder grammatisch geformte Sätze bauen können, haben sie bereits Sprache analysiert, dabei wiederkehrende Elemente wie Morpheme (z. B. <ge> und <t> als Vergangenheitsmorpheme bei Verben) entdeckt, sie anwendend ausprobiert („ich bin gegangen, ich habe geschlafen“), an dem Sprachgebrauch ihrer Umgebung kontrolliert und sie ggf. korrigiert. Leisten können sie diese sprachlichen Aufgaben, weil sie – ebenfalls von Geburt an – kognitive Fähigkeiten aufbauen, die ihnen diese geistigen Aktivitäten ermöglichen und ihrerseits durch das Lernen eine permanente Erweiterung und Stabilisierung erfahren. So kann die neuere Kognitionsforschung belegen, dass bereits Kinder im Vorschulalter ein hohes kognitives Potenzial haben, das dem von Erwachsenen qualitativ wenig nachsteht (vgl. *Neubauer/Stern 2007*).

### **3.2 Bedingungen für einen lernerorientierten Orthografieerwerb zur Aneignung von sprachlichem Strukturwissen**

Dass der Schrifterwerb der Sprachentwicklung einen besonderen Schub gibt, habe ich bereits angesprochen. Die Schrift bietet mit ihren regelhaften Markierungen der Strukturen das Anschauungsmaterial, an dem angeknüpft und weitergearbeitet werden kann. So können die Leser für das Schreiben und Lesen an den grafischen Markierungen Auffälligkeiten erkennen, die sie kognitiv bearbeiten und als orthografisches Wissen abspeichern. Dieses gilt für jeden Schrifterwerb in jeder Sprache (vgl. *Maas 2008*).

Diese Lernprozesse finden bei geeignetem Lernumfeld bereits im Vorschulalter statt. Bei den meisten Lernern verlaufen sie jedoch im schulischen Unterricht. Erfolgreiche Lerner können

dabei den Unterricht für ihre Lernprozesse nutzen. Wenn Lerner keine ausreichende Lese- und Schreibkompetenz aufbauen konnten, kann angenommen werden, dass es dem Unterricht nicht gelungen ist, ihnen mit seinen Angeboten die adäquate Unterstützung bei den komplexen Lernprozessen zukommen zu lassen.

Studien sowohl in den USA als auch seit einiger Zeit in Deutschland belegen immer wieder, dass dies daran liegt, dass im Unterricht oft Leistungen erwartet werden, die die Lerner noch nicht erbringen können. Hierzu gehört beispielsweise die Erwartung an Schriftunkundige beim Lernen einer Alphabetschrift, dass sie Laute, von Schriftkundigen verstanden als segmentale Korrelate von Buchstaben im Gesprochenen, in gesprochenen Wörtern identifizieren können.

Dass diese Leistung jedoch erst erbracht werden kann, wenn die Lerner entsprechende Wahrnehmungskategorien für die schriftorientierte Segmentierung des Gesprochenen aufbauen konnten, belegen frühe spontane Schreibungen von Schriftanfängern unterschiedlicher Sprachen. So können 126 Kinder in deutschen Klassen vor Schulbeginn zwar bei ca. 20% von gesprochenen Wörtern mit Langvokal (<Brot, Brief>, vgl. Röber 2010) den Vokal identifizieren, aber nur bei 3% der Wörter mit Kurzvokal (<Fisch, Bett>). Allerdings können wiederum 23% von 98 Kindern gleichen Alters – das zeigt eine andere, noch nicht veröffentlichte Untersuchung von mir – Kurzvokale in ihrer engen lautlichen Kombination mit dem Folgekonsonanten als Einheit wahrnehmen: Sie bejahten die Frage, ob in <Hefte> [ɛf], in <Mantel> [an] und in <Wunde> [ʊn] zu hören sei, obwohl sie vorher die Frage nach dem Vorkommen von [ʔ e:], [ʔ a:] und [ʔ u:] in den Wörtern verneint hatten.

Untersuchungen wie diese bestätigen, dass Kinder, wenn sie beginnen, Silben zu analysieren, diese zweiteilen: in den konsonantischen „Anfangsrand“ und den „Reim“, der vokalisches beginnt – Leistungen, die auch dem Sprechen der von ihnen geliebten Stabreime („Zwischen zwei Zwetschgengzweigen...“) und Endreimen („Es war einmal ein Mann, der lebte in einer Kann.“) zugrunde liegen. Laute im Sinne der Schriftkundigen werden dabei aber noch nicht systematisch segmentiert: [tʃv] bei <zwischen> usw. sowie [an] bei <Mann, Kann> bilden noch Einheiten (vgl. Mattes 2005).

Diese Beobachtung deckt sich mit Untersuchungsergebnissen bei Erwachsenen, die wie viele Japaner eine Silbenschrift (1 Silbe = 1 Zeichen) erlernt haben: Auch sie sind nur zu 20% in der Lage, Laute in unserem Sinne in gesprochenen Wörtern systematisch zu identifizieren (vgl. Röber 2010): Was Schriftkundige als „Laute“ bezeichnen, wird für Lerner erst eine Wahrnehmungskategorie durch die Auseinandersetzung mit Geschriebenem: Die Laute

für die Buchstabenkombination <th> sind erst beim Lesen englischer Wörter eine lautliche Größe für uns geworden, vorher haben wir als deutsche Muttersprachler möglicherweise im gesprochenen Englisch etwas Ungewohntes wahrgenommen, konnten es jedoch nicht innerhalb des lautlichen Kontinuums der Silbe identifizieren.

Ein anderes Beispiel dafür, dass die Gliederung von Silben in Segmente, die wir als Laute bezeichnen, das Produkt eines intensiven schriftsprachlich gesteuerten Lernprozesses ist, sind die Diphthonge: Schriftanfänger im Deutschen lernen erst beim Schreiben und Lesen, dass Diphthonge ([ai, ao, oi]) für das Schreiben als eine besondere lautliche Einheit wahrzunehmen sind. Dieses lassen die Schreibversuche von Schriftanfängern erkennen: „Bajn, Baen, Bain, Baein“, „noj, noi, noe“ (vgl. Röber 2010). Lerner anderer Muttersprachen, die diese Diphthonge in ihrer Sprache nicht kennen, lernen so zusätzlich, sie als besondere Lautung zu artikulieren.

### **3.3 Anforderungen an einen sprachlich angemessenen Anfangsunterricht im Deutschen für alle Lerner, insbesondere für DaZ-Lerner**

Was können DaZ-Lerner Neues über die deutsche Sprache lernen, wenn sie sich die Schrift als ein Buchstabensystem, das sprachliche Strukturen anzeigt, im Unterricht aneignen? Die bisherigen Darstellungen machten deutlich, dass der Schrifterwerb im Deutschen eine große Aufgabe für *alle* Lerner darstellt: Alle müssen für ihn und können an ihm viel über die Sprache lernen, einige müssen und können jedoch mehr als andere lernen. Zu der letzten Gruppe gehören die Lerner, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, vor allem die, die vor dem Schriftbeginn im Deutschen noch wenige Erfahrungen mit nicht-alltäglicher Sprache machen konnten. Zunächst – aufbauend auf dem bereits Dargestellten - eine Auflistung dessen, was *alle* Lerner am Anfang zu erlernen haben:

1. Schreibungen repräsentieren eine Sprache, die einem grammatisch und entsprechend orthografisch festgelegten Regelsystem entspricht. Der Leser muss dieses kennen, um (schnell) den Inhalt des Textes aufnehmen zu können. Der Schreiber muss es kennen, um beim Schreiben die Muster des Regelsystems anwenden zu können, damit Texte optimal lesbar sind (<Mutter> statt „muta“).
2. Buchstaben sind Zeichen, die sich (genau wie Ziffern) in ihren graphischen Gestalten unterscheiden. Ihre individuellen Formen sind (genauso wie die der Ziffern) im Gedächtnis zu speichern (<e, r>), sie sagen isoliert nichts Systematisches über ihre lautliche Funktion in verschiedenen Wörtern aus (genauso wenig wie die von Ziffern in

den verschiedenen Zahlen): vgl. <Lerner: [ˈlɛp.nɐ] mit zwei <e>, zwei <r> mit je anderer lautlicher Funktion.

3. Die einzelnen Buchstaben haben für die Artikulation eines Wortes (wie Ziffern in Zahlen, z.B 7; 0,7; 7.000.000) unterschiedliche Funktionen (vgl. auch <t>, <h> in englischen Wörtern: <tea, hot, that, path>). Diese Funktionen sind für das Deutsche überwiegend regelhaft zu erschließen, wenn berücksichtigt wird, an welcher Position welcher Silbe bzw. im Wort ein Buchstabe steht. Dieses Regelwissen ist die Grundlage für flüssiges, richtiges Lesen.

Aufgabe beim Lesen- und Schreibenlernen ist es demnach, die Funktion eines Buchstabens innerhalb einer Folge für die Lautung eines Wortes identifizieren zu lernen:

So repräsentiert <r> nur im Anfangsrand der Silben einen Konsonanten ([ˈrɛ .tɐ] / <Retter>, [ˈtre:.tɪ] / <treten>) im Endrand der Silbe repräsentiert der Buchstabe (in der überwiegenden Anzahl der deutschen Dialektregionen) einen Vokal ([ˈtʰe: ɐ] <Teer>, [ˈrɛ .tɐ] / <Retter>).

4. Die Orthografie von Wörtern zeigt mehr als eine lineare Lautfolge, da Wörter mehr als lineare Lautfolgen sind. Sie weist Buchstaben lautliche und phonologische Funktionen zu, da sich Wörter durch lautliche und phonologische Eigenschaften auszeichnen. Zugleich stellt sie Bedeutungszusammenhänge her, indem sie morphologische Markierungen vornimmt (<Kante> vs. <kannte>, <Küste> vs. <küsste>, <Wände> vs. <Wende>). Beim Erlernen der Orthografie erkennen die Lerner Strukturmerkmale, deren Funktion es ist, semantische und grammatische Kontexte herzustellen.
5. Weiterhin dient das Zeichensystem der Schrift dazu, die grammatische Gliederung von Texten und Sätzen für ein schnelles Lesen zu markieren. Der Textgliederung dient die Nutzung von Satzzeichen.

Das Erlernen dieser Markierungen führt zur Grammatisierung der Sprache und damit zu ihrem Ausbau über das alltäglich Gesprochene hinaus. Schriftlerner mit deutscher Erstsprache und DaZ-Lerner mit guten Kenntnissen im gesprochenen Deutsch können für die Lösung erster Lernaufgaben im Bereich Orthografie auf bereits erworbenes sprachliches Wissen zurückgreifen.

Für Menschen, die sich diese Merkmale des Deutschen erst erarbeiten müssen, wird der Lernprozess demgegenüber auf den Kopf gestellt. Denn sie müssen die Strukturen, die den im Deutschen Kompetenten bereits bekannt sind, erst erwerben. Schriftgewohnte Lerner –  
10

egal welcher Muttersprache – können bereits auf Erfahrungen mit einer regelhaften Repräsentation von Gesprochenem durch das Geschriebene zurückgreifen, andere müssen das erst entdecken. Der Unterricht, der sie bei diesen Aufgaben unterstützt, hat die Möglichkeit, das Markierungssystem der Orthografie als systematische Veranschaulichung der zu erlernenden Strukturen des Deutschen zu nutzen. Die bisherigen Darstellungen für das Deutsche konnten bereits zeigen, dass die orthografischen Modellierungen, die diesem Ziel folgen, weitestgehend andere sind als die, die im herkömmlichen Schrifterwerbsunterricht sowohl mit Sprechern der deutschen als auch mit Sprechern anderer Erstsprachen verwendet werden.

### **3.4 Das didaktische Potenzial der phonologischen Modellierung der Orthografie deutscher Wörter für den Erwerb ihrer Strukturen**

Wenn an den Beispielwörtern <Teer, treten, Retter> oben dargestellt wurde, dass Buchstaben unterschiedliche Funktionen zur Fixierung eines Wortes haben und diese von ihrer Position im Wort abhängen, so wurde dabei zugleich auf die Regelmäßigkeit der Orthografie bei der Nutzung der Buchstaben für die Lautung eines Wortes hingewiesen: Welche Lautungen eines Wortes ein Buchstabe anzeigt, lässt sich genau angeben, wenn seine Position in den unterschiedlich betonten Silben eines Wortes berücksichtigt ist.

Dies zeigt, welche zentrale Bedeutung das Erkennen der Silben in den Buchstabenketten der Wörter und die strukturelle Analyse der Silben für das Lesen und Schreiben haben: Silben sind die Einheiten, die für eine regelbasierte Beschreibung der Orthografie maßgeblich sind – und die die Schrift (auch) des Deutschen als eine Silbenschrift bezeichnen lassen – so wie Silben die Einheiten sind, die beim Lesen zu produzieren und zu größeren Einheiten zu kombinieren sind – Lautieren führt nicht zur Artikulation von Wörtern.

Hieraus folgt für das Lesenlernen (vgl. Röber 2010): Um ein Wort richtig lesen lernen zu können, ist es zunächst notwendig, seine Buchstabenfolge silbisch zu gliedern. Für diese Aufgabe gibt es (für die trochäischen Wörter) eine feste Regel. Sie lässt sich, wie die folgende Wortliste zeigt, leicht entdecken:

1 LUPE	1 LEDER
2 LINKER	2 LEMPEL
3 LOBTE	3 LEGTEN
4 LAHMTE	4 LEHNTEN
5 LÜCKE	5 LETTE

Die Wörter machen sichtbar, dass die silbische Gliederung immer vor dem Buchstaben vor dem <e> der letzten Silbe beginnt. Dabei wird zugleich bestätigt, dass die Schreibungen alle letzten Silben – und das trifft auf 100 % von Zweisilbern deutschen Ursprungs zu (d. h. auf keine Fremdwörter wie <naiv, Museum>) – in der letzten Silbe den Buchstaben <e> haben. Werden die Wörter von Schriftkundigen gelesen, so fällt auf, dass <e> hier entweder gar keinen Laut (<LEDER, LEMPEL, LEGTEN> / [ˈle:.dɐ, ˈlɛm.pl, ˈle:k.tɪ]) oder einen anderen Laut als in der ersten Silbe repräsentiert. . Das Lesen dieser Wörter lässt erneut das wesentliche Merkmal zweisilbiger deutscher Wörter beobachten: Die erste Silbe ist betont, die zweite unbetont („Trochäus“). Die Schreibung der betonten Silben der Wörter der Listen zeigen an, dass in ihnen alle Vokalbuchstaben des Deutschen anzutreffen sind. Welche lautliche Funktion sie für die Artikulation der Wörter haben, lässt sich dagegen am besten an den Wörtern der rechten Liste, die nur den Vokalbuchstaben <e> haben, verdeutlichen.

Die folgende Analyse belegt die Bedeutung der Buchstabenfolgen in den Silben entsprechend deren Zuordnung zu der Gruppe der Vokal- und der Konsonantenbuchstaben. Dabei ist der Teil in den Silben, der mit dem Vokalbuchstaben beginnt (als „Reim“ bezeichnet: <mein, dein, Schwein>) für die strukturellen Differenzen primär verantwortlich:

betonte Silbe ('S)		unbetonte Silbe	
Anfangsrand	Reim	Anfangsrand	Reim
1 L	E	D	ER
2 L	EM	P	EL
3 L	EG	T	EN
4 L	EHN	T	EN
5 L	E	TT	E

Vergleicht man die Lautung der Wörter LEDER und LEMPEL miteinander, wird deutlich, dass die Reime der betonten Silben dieser beiden Wörter gänzlich anders artikuliert werden: Zum einen ist in 1 im Kontrast zu 2 nur ein Laut im Reim zu artikulieren, didaktisch wesentlicher

ist jedoch Folgendes: 2 hat im Kontrast zu 1 nicht nur zusätzlich einen Konsonanten im Endrand der Silbe, auch beide Vokale (die mit dem gleichen Buchstaben repräsentiert werden) haben eine unterschiedliche Lautung und – was für die Artikulation bedeutsam ist – in 2 bilden Vokal und Konsonant eine enge lautliche Einheit. Die Bedeutung dieser Enge wird deutlich, wenn der Vokal isoliert artikuliert wird. Denn dann verändert sich seine Lautung und damit die des Wortes. Dessen Bedeutung ist dann nicht oder nur auf langen Umwegen zu erschließen.

Andere Beispiele sind die sind die Buchstabenfolge <b, i, s, t>, die bei einer Isolierung des Vokals das Wort und eine Aufhebung der Engebildung <Biest> ergeben, <Bann> wird <Bahn> und <Schiff> wird <schief>.

Meistens werden diese komplexen lautlichen Unterschiede lediglich mit der Unterscheidung von „Langvokal“ vs. „Kurzvokal“ bezeichnet. Diese Begriffe treffen die Wahrnehmung derjenigen, die gelernt haben, Deutsch zu sprechen, und gelernt haben, den Unterschied von Wörtern wie in 1 und 2 als die Differenz lang / kurz zu bezeichnen. Mag diese quantitative Unterscheidung für einige dialektale Varietäten (wie z.B. das Alemannische) zutreffen, gilt sie jedoch nicht für die zu erlernende Standardlautung, die zu erlernen ist: Schriftunkundige, für die die Reime lautliche Einheiten sind, identifizieren in den Reimen mit „Kurzvokal“ wie in <Hunde, Hefte, Wälder> keine zwei einzelne Laute, sondern eine lautliche Einheit, was die Antworten von vorschulischen Kindern und Erwachsenen ohne Erfahrungen mit einer Buchstabenschrift deutlich machen (s. o.): Nach meinen Untersuchungen gliedern über 90% von 148 Kindern am Schriftanfang die erste Silbe von <Hunde> in <H> und <un>, die von <Hef-te> in <H> und <ef> usw. (vgl. Röber 2010). Dass sie für den Reim von diesen Wörtern, die dem Beispiel 2 entsprechen, zwei Buchstaben schreiben müssen, lernen sie erst in der Auseinandersetzung mit der Schrift, die hier zwei Zeichen hat. Dieses können über 50 % von über 300 Schülern am Ende des 1. Schulhalbjahres noch nicht (vgl. ebd.). Der zweite Grund: Beim Lesen kommt es darauf an, den Reim dieser Wörter als Einheit zu artikulieren: nicht [h, u:, n] (wie sie es im Unterricht lernen), sondern [hʊn] bei <Hunde>: <Hunde> hat keinen Laut [u:], überhaupt keinen isolierbaren Vokal, denn die sogenannten Kurzvokale sind – wie gesagt – immer Vokale in enger Verbindung mit einem Konsonanten, von ihm isoliert erhalten sie „Länge“, die Wörter somit eine andere Lautung und werden sinnlos.

Die beiden Wörter in 3 und 4 haben auch einen Konsonanten im Endrand, werden jedoch ohne die enge Verbindung zwischen Vokal und Konsonant gesprochen. Auch hierfür gibt es eindeutige Hinweise der Schrift für die Leser: Wenn dem Vokalbuchstaben ein <h> folgt, ist das immer der Fall. <h> als besondere Markierung steht jedoch nur vor <l, m, n, r>. Vor <b,

d, g, ß, z> ist eine besondere Markierung nach den Vokalbuchstaben nicht nötig, dort gibt es nahezu ausschließlich „Langvokale“, weil mit der Artikulation der Enge in aller Regel eine Fortisierung des Folgekonsonanten verbunden ist (<sagen / sacken>, <sagt / sackt>). Auch dieses Regelwissen erwerben viele Lerner unterschiedlicher Herkunftssprachen recht schnell, wenn sie die Gelegenheit im Unterricht erhalten, es zu entdecken und zu trainieren.

Um es aufgrund der notwendigen Veränderungen der didaktischen Perspektiven noch einmal zu wiederholen: Das Entscheidende für die richtige Artikulation deutscher Wörter ist neben der Betonungsdifferenz der beiden Silben die richtige Artikulation ihrer Reime. Diese beiden Faktoren bestimmen, ob ein Wort richtig artikuliert wird und oft auch seine Bedeutung schnell erschlossen werden kann. Voraussetzung für dieses Können ist das Wissen über die richtige optische Bündelung der Buchstaben zu Silben und die strukturelle Interpretation des Geschriebenen entsprechend dem erlernten orthografischen Wissen.

Untersuchungen weisen nach, dass unerwartete Schreibungen, die manche Lerner beim Schreibenlernen produzieren, nicht darin begründet sind, dass sie falsche Buchstaben wählen (vgl. Röber 2010, Bredel u.a. 2011). Vielmehr liegen die Gründe darin, dass sie entweder die schriftrelevanten Segmente („Laute“), wenn sie das lautliche Kontinuum ihrer Artikulation zu gliedern versuchen, nicht wahrnehmen oder dass sie bei dem Bemühen um eine „lautgetreue“ Schreibung andere als die orthografisch erwarteten Buchstaben wählen („Hond“/<Hund>, „Kend“/<Kind>, „Tuam“/<Turm>). Es gibt im Deutschen eben keine „Lauttreue“, sondern orthografische Konventionen zum Schreiben silbischer Strukturen, losgelöst wenn regionalen Varietäten, Beides, sowohl die Konventionen als auch die Strukturen, müssen beim Schriffterwerb erst erlernt werden.

Darum haben diejenigen, die nur gelernt haben, einen Buchstaben mit dem Laut zu verbinden, den er bei einer dialektfreien Lautung am Wortanfang repräsentiert (was „Anlauttabellen“ suggerieren), bei Aufgaben zum Lesen- und Schreibenlernen oft erhebliche Schwierigkeiten. (Bezeichnenderweise werden diese Beobachtungen nur vereinzelt in der DaM- und DaZ-Didaktik, aber zunehmend mehr von unspezifischen Medien vorgebracht, vgl. z.B. sat1: Planetopia (21.11.2011), Martensteiner-Kolumne im ZEIT-Magazin (28/2011), Matthias Merkl, „Wir kennen keine Regel“, in: Forschung und Lehre (4.4.2012)

Dass die Bedeutung eines Wortes daran gebunden ist, wie seine Reime beim Lesen artikuliert werden und dass diese beim Schreiben entsprechend silbischer Kategorien analysiert werden müssen, belegen auch die folgenden Beispiele. Diese Erfordernisse werden besonders dann deutlich, wenn die Anzahl der Laute (nicht der Buchstaben!) in der betonten Silbe

bei zwei Wörtern gleich ist, aber beide Wörter aufgrund einer unterschiedlich engen Verbindung zwischen Vokal und Folgekonsonant eine unterschiedliche Lautung haben:

[hy:.tə - hytə]	<Hüte – Hütte>
[mi:.tə - mɪtə]	<Miete – Mitte>
[vi:.dɐ – vɪdɐ]	<wieder – Widder>
[be:.tn - bɛtn]	<beten – Betten>
[o:.fn – ɔfn]	<Ofen – offen>

Vergleicht man die orthografischen Schreibungen mit den lautschriftlichen, wird auf einen Blick deutlich, dass es zwischen beiden Darstellungen einen Unterschied gibt: Weil die Lautschrift für jeden Laut einen eigenen Buchstaben schreibt, steht ihr für die unterschiedlichen Vokale, die wir unter dem Etikett „Lang-/Kurzvokale“ zu unterscheiden gelernt haben, jeweils ein eigenes Zeichen zur Verfügung. Die Orthografie arbeitet dagegen mit anderen Mitteln, um dem Leser die Lautung der Wörter zu signalisieren: Für die Differenz der Lautung beider Wortgruppen (<Hüte, Miete> vs <Hütte, Mitte>) wählt sie ein anderes unterscheidendes Zeichen: Wenn der erste Vokal im Wort mit dem Folgekonsonanten eine enge lautliche Einheit bildet (<Hütte, Mitte...>), doppelt die Schrift den Buchstaben für den Folgekonsonanten (oder schreibt <ck, tz> statt <kk, zz>). So kann der Leser, der diese Regel kennt, sofort die Bedeutung des Wortes (wenn diese ihm bekannt ist) erkennen.

Auch dieses Beispiel zeigt den entscheidenden Faktor Orthografie für das Erlernen sprachlicher Strukturen: <Hütte> hat nicht zwei t-Laute, sondern die beiden t-Buchstaben sagen strukturell etwas über die Lautung – und die Bedeutung – des Wortes (im Kontrast zu <Hüte>) aus. Das ist ein Wissen, über das jeder im Deutschen kompetente Leser verfügt. Lerner mit Deutsch als Erstsprache sowie Zweitsprachler mit guten Kenntnissen in gesprochenem Deutsch können dieses Wissen relativ schnell erwerben, weil sie die gesprochensprachliche Differenz zwischen Wörtern wie <Hüte> und <Hütte> kennen und daher die Bedeutung der orthografischen Differenzierung (ein t-Buchstabe in <Hüte>, zwei t-Buchstaben in <Hütte>) relativ schnell als Merkmal für die beiden Wortstrukturen und die Bedeutungs-differenz erkennen können.

Für DaZ-Lerner, die den gesprochensprachlichen Unterschied zwischen den Unterschieden wie bei <Hüte / Hütte> nicht kennen, weil er in ihrer Erstsprache nicht vorkommt, ist es jedoch weitaus schwieriger, die Funktionen der orthografischen Markierungen nachvollziehen zu können. Sie können weder der Dehnungsmarkierung (mit <h>: <Huhn>) noch der Dop-

pelschreibung (wie in <Hütte>) eine lautungsbezogene Bedeutung zuweisen, denn weder hören noch sprechen sie diese Differenzierung: <Hüte> und <Hütte> unterscheidet sich für sie lautlich nicht.

Diesen Zusammenhang hat bereits *Trubetzkoy* in den 1930er Jahren beschrieben:

*„Das phonologische System einer Sprache ist gleichsam ein Sieb, durch welches alles Gesprochene durchgelassen wird. Haften bleiben nur jene lautlichen Merkmale, die für die Individualität der Phoneme relevant sind (...) Jeder Mensch gewöhnt sich von Kindheit an, das Gesprochene so zu analysieren, und diese Analyse geschieht ganz automatisch und unbewusst. Dabei ist aber das System der „Siebe“, das eine solche Analyse ermöglicht, in jeder Sprache anders gebaut. Der Mensch eignet sich das System seiner Muttersprache an. Wenn er aber eine andere Sprache reden hört, wendet er unwillkürlich bei der Analyse des Gehörten das ihm geläufige „phonologische Sieb“ seiner Muttersprache an. Und da dieses für die fremde Sprache nicht passt, so entstehen zahlreiche Fehler und Missverständnisse. Die Laute der fremden Sprache erhalten eine unrichtige phonologische Interpretation, weil man sie durch das „phonologische Sieb“ der eigenen Muttersprache durchlässt.“*  
(Trubetzkoy 1939/1971, 49)

Vor diesem Hintergrund wird die große Chance für DaZ-Lerner deutlich, die für sie in einer systematischen Analyse orthografischer, also visualisierter Markierungen typischer sprachlicher Strukturen liegt: Dort, wo sie keine Unterschiede *hören* können, können sie sie *sehen* – wenn sie gelernt haben, einen systematischen Blick für die orthografischen Markierungen von Phonologischem zu entwickeln. So erhalten sie die Möglichkeit, die entsprechenden Wahrnehmungskategorien sowohl für die Artikulation anderer als auch für die eigene zu entwickeln: Die grafischen Markierungen, die die unterschiedlichen phonologischen Strukturen deutscher Wörter anzeigen, richten die Aufmerksamkeit der Lerner auf die phonologischen Merkmale, die bei ihnen sonst „durch das Sieb fallen“.

Daher ist zu lernen, dass z.B. <Hütte> in eine Gruppe mit <Betten, offen, Mitte> gehört, welche wiederum einen Kontrast zu der Gruppe mit <beten, Ofen, Miete> bildet. Werden die Schreibungen in der Weise präsentiert, wie es hier dargestellt wurde, entwickeln die Lerner einen Blick für die grafischen Differenzen und können lernen, von ihnen die richtige Bedeutung sowie beim lauten Lesen die richtige Lautung der Wörter abzuleiten: Sie lernen, beides geradezu zu *sehen* – und lernen dabei systematisch das Strukturen der Lautung deutscher Wörter kennen.

### **3.5 Methodische Konsequenzen für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**

Von zentraler Bedeutung sind also folgende Aufgaben:

- Die Buchstabenfolgen in Wörtern müssen silbisch gebündelt werden: Beginn der 2. Silbe mit dem Konsonantenbuchstaben vor <e> (z.B. SCHWE.DEN, SCHWES.TERN)
- Die Betontheit der Silben muss identifiziert werden: <e> als Zeichen für die Unbetontheit der 2. Silbe (in beiden Wörtern)
- Die Artikulation des Reims der betonten Silbe muss als Einheit entsprechend seiner Markierung ([e:] vs. [ɛs]) vorgenommen werden,
- Schließlich muss die Schreibung des ganzen Wortes entsprechend dieser orthographischen Detailwissengelesen werden.

So kann das Wissen über die Funktionen orthografischer Markierungen eine entscheidende Voraussetzung für richtiges Lesen sein. Dieses Wissen wird in der unterrichtlich gesteuerten Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen erworben. Es kann die Grundlage für den Aufbau der Fähigkeiten bilden, zum einen Gesprochenes zu analysieren und zu verstehen, zum anderen die eigene Artikulation zu kontrollieren – mit anderen Worten: literate Strukturen produzieren zu können. Die Übungen des Unterrichts haben somit dem Ziel zu dienen, dieses Wissen in immer anderen methodischen und inhaltlichen Formen schreibend und lesend für das Erlernen des richtigen Schreibens und Lesens und damit auch des richtigen Sprechens und Verstehens zu automatisieren.

### **3.6 Beispiele für einen Unterricht zur Repräsentation phonologischer Strukturen durch orthografische Markierungen**

Im Folgenden werde ich methodische Wege vorstellen, die den dargestellten Prinzipien einer adäquaten Aneignung der phonologischen Strukturen deutscher Wörter entsprechen. Sie haben sich im DaZ-Unterricht sowohl in Schulen (vgl. *Röber-Siekmeyer* 2002, *Bredel* u.a. 2002) als auch in außerschulischen Einrichtungen bewährt (vgl. *Pracht* 2011). Allerdings ist es an dieser Stelle nur möglich, einige wenige unterrichtliche Darbietungen anzusprechen. Sie dienen dem Ziel, einen Eindruck von der methodischen Umsetzung eines linguistisch kontrollierten Unterrichts zu vermitteln<sup>2</sup>.

---

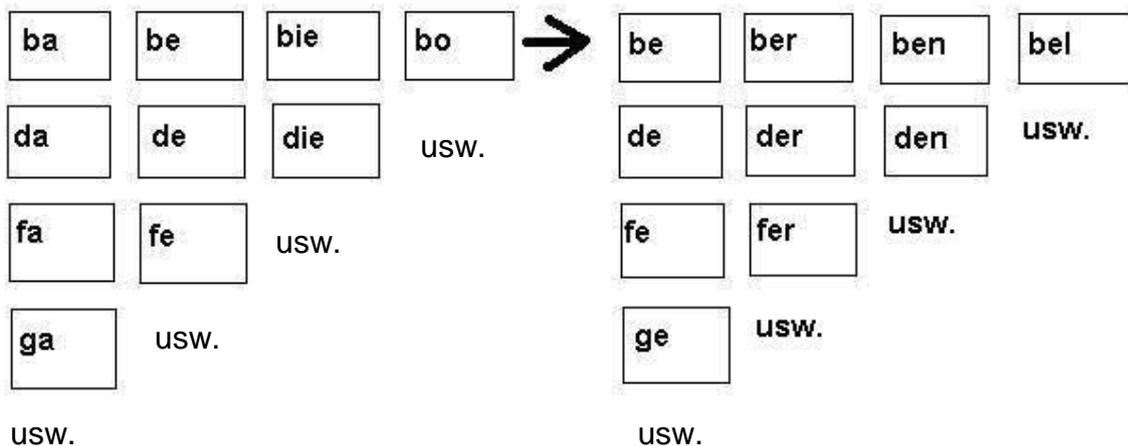
<sup>2</sup> Entsprechende Materialien liegen derzeit zumeist als Kopiervorlagen vor (zu bestellen bei [stefanie.guse@ph-freiburg.de](mailto:stefanie.guse@ph-freiburg.de)), eine Produktion von Materialien, die unmittelbar unterrichtlich zu nutzen sind, steht für 2012 an. Erste bereits für den Einsatz im Unterricht fertig gestellte

Um die Lerner systematisch an die Artikulationsprozesse im Deutschen heranzuführen, die von den silbisch gebündelten Buchstabenfolgen repräsentiert werden, hat sich im Unterricht mit Menschen unterschiedlicher Altersgruppen und unterschiedlicher Erstsprachen die Arbeit mit sogenannten Silbenteppichen bewährt (vgl. *Lehker* 2010). Diese eignen sich dazu, dass die Lernenden keine Laute, sondern Silben als lautliche Einheiten artikulieren, und müssen dafür nach den vier unterschiedlichen Gestalten deutscher Wörter (s. 1-4 bei den Beispielwörtern) sortiert sein. Für die Artikulation deutscher Wörter müssen sie trochäische Kombinationen von betonten und unbetonten Silben ermöglichen.

Das von den Lehrern zu kontrollierende rhythmische Lesen der Reihen und Spalten sowie das Schreiben von (auch Nonsens-)Wörtern, die dabei als Zusammensetzungen von betonten und unbetonten Silben entstehen, ermöglichen es den Lernenden, sich systematisch die Artikulation deutscher Wörter mit Hilfe der Differenzierungen, die die Schrift vornimmt, als Strukturwissen anzueignen. Hier beispielhaft zwei „Teppiche“, die Wörter bilden lassen, die den Strukturen in 1 und 2 bei den Musterwörtern in Kapitel 2.4 (1 <Hüte>, 2 <Hüfte>) gleichen:

*betonte Silbe:*  
mit „Langvokal“

*unbetonte Silbe*




---

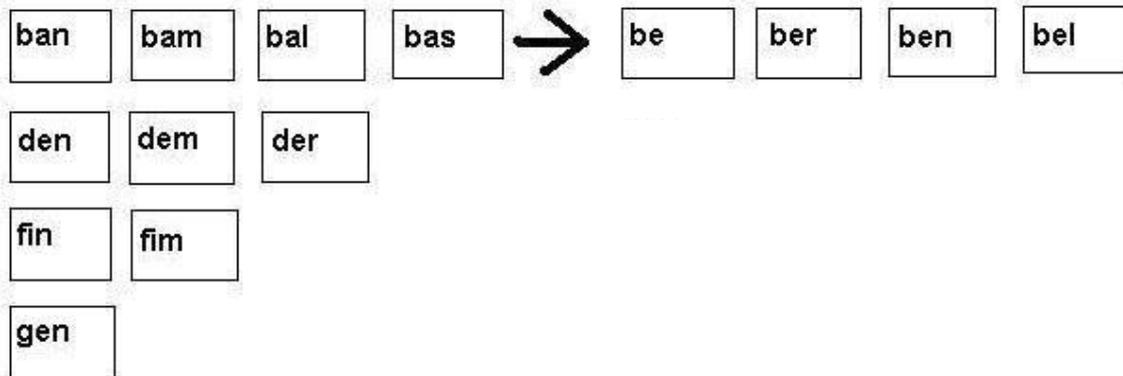
Spiele hat der „Verein zur pädagogischen Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien“ (VPAK), Osnabrück, 2011 erstellt ([www.vpak.de](http://www.vpak.de)). Eine große Verbreitung haben Lieder (Mechthild Fuchs / Christa Röber, PH Freiburg) gefunden, deren Texte in der Form konstruiert wurden, dass sie sprachstrukturelle und orthographische Themen veranschaulichen (ebenfalls zu bestellen bei St. Guse, s.o.) Eine ausführlichere methodische Hinführung zu der Arbeit mit den Spielen enthält *Röber* 2010.



## betonte Silbe:

mit „Kurzvokal“ und Folgekonsonant

unbetonte Silbe



Andere Übungen, die zugleich dem Wortschatzaufbau dienen können, enthalten die Aufgabe, strukturell ausgewählte Wörter der phonologischen Wortgestalten entsprechend den vier Varianten der betonten Silbe in Schemata einzutragen, die die Silben und deren Binnengliederung symbolisieren (das Bild von Haus und Garage bei *Röber-Siekmeyer* 2002, 2010, Bredel u.a 2011, von Kreisen bei *Pracht* 2011, das den Wechsel von betonten und unbetonten Silben und deren Binnengliederung symbolisiert). Die Differenz der Reime der betonten Silben wird durch zwei Farben gekennzeichnet, sodass die Lerner (in Umgehung der für sie gehaltenen Bezeichnungen „lange“ und „kurze“ Vokale) von „roten“ und „blauen“ Wörtern sprechen. Das Eintragen in die Schemata wird zunächst von den Lehrenden vorgenommen. Die Lerner beschreiben, Wörter gleicher Struktur vergleichend, die Auffälligkeiten bei der Verteilung der Buchstaben, nach Vokal- und Konsonantenbuchstaben sortiert, in dem Schema und differenzieren auch hier durch unterschiedliche Kolorierungen.

Nur ein Buchstabe (Vokalbuchstabe) im Reim des „Hauses“ (der blau koloriert wird):

<b>Abb.</b>	
<b>Löwe</b>	

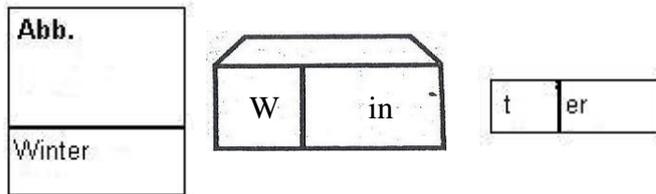
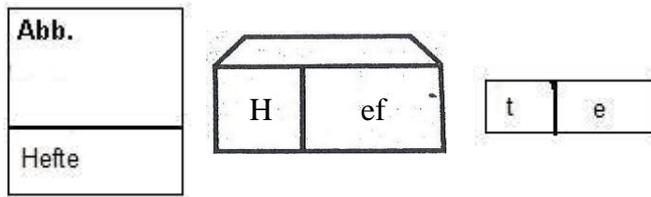
<b>Abb.</b>	
<b>Schule</b>	

<b>Abb.</b>	
<b>Blume</b>	

Nachdem die Abfolge der Buchstaben in den beiden Silben sowie ihre Funktion für die Artikulation erkannt sind, folgt im Kontrast zu dieser Struktur eine weitere: Wörter mit Vokalbuchstaben und Konsonantenbuchstaben im Reim, die eine feste Einheit darstellen (Kolorierung des Vokalbuchstabens im Unterschied zu dem blauen mit Rot).

<b>Abb.</b>	
<b>Mantel</b>	

<b>Abb.</b>	
<b>Hunde</b>	



Aufgaben für das Üben, die sich an diese Gegenüberstellung anschließen, können die folgenden sein:

- Abbildungen zu Wörtern nur mit Vokal im Reim zunächst mit, dann ohne Beschriftung, die sich entsprechend den gleichen Vokalen sortieren lassen (<Hose / Vogel / Sofa; Nase / Gabel / Maler...>)
- Abbildungen zunächst mit, dann ohne Beschriftungen entsprechend den Reimen der unbetonten Silbe sortieren (<Gabel / Stiefel; Rose / Hüte: Maler / Bücher: Besen / Faden>)
- Zusammenfügen von Abbildungen mit geschriebenen Wörtern beider Wortgestalten, die der „roten“ oder der „blauen“ Gruppe zuzuordnen sind (<Mantel, Tafel, Hefte, Feder...>), zu den beiden Häuserbildern mit rotem und blauem Dach
- die gleichen Abbildungen ohne Beschriftung, die den Farben Rot oder Blau zuzuordnen sind (also aufgrund der Analyse der Artikulation entsprechend der erlernten Kontrolle)
- weitere Wörter ohne Schreibung aufgrund des bereits erworbenen Schriftwissens in das Schema schreiben und kolorieren

Zahlreiche weitere Übungen dieser Art können sich anschließen. Sie werden erweitert durch Hinzunahme der beiden anderen Wortgestalten (Typ 3: <lobte, lahmte>, Typ 4: <Latte, Lücke>).

Das Ziel dieser Aufgaben und damit auch die Prinzipien ihrer Gestaltung werden deutlich: Im Kontrast zu der Mehrzahl der aktuellen didaktischen DaZ- (und DaM-) Konzepte sind inhaltliche Aspekte in diesen Übungen sekundär. Hier geht es vielmehr darum, den Lernern durch Vermittlung eines angeleiteten schriftanalytischen Umgangs mit den Schreibungen die Identifizierung

tifikation der verschiedenen Wortgestalten zu ermöglichen. So erlernen sie systematisch die lautliche Struktur von Wörtern – differenzierend gegliedert nach den phonologischen Merkmalen der Silben – sowohl für das Lesen und Schreiben als auch für das Sprechen und mündliche Verstehen des Mündlichen.

## **4. Die orthografische Analyse der Wortschreibungen als Hinführung zur Morphologie deutscher Wörter**

### **4.1 Die morphematische Struktur deutscher Wörter**

Bisher habe ich die phonologischen Elemente beschrieben, die in allen Sprachen bei allen Unterschieden, die zwischen ihnen bestehen, spontan auszugliedern sind und mit denen Kinder daher schon sehr früh z.B. in Sprachspielen zu hantieren wissen: Silben und ihre Betonungsunterschiede, die der Sprache einen Rhythmus geben (vgl. *Berg* 1992). Zusätzlich zu den Aufgaben für *alle* Lerner habe ich in Bezug auf den Erwerb einer Zweitsprache auf die Aufgabe hingewiesen, dass die Lerner für deren Analyse erst Kategorien aufbauen müssen, die ihnen die Wahrnehmung „fremder“ phonologischer Merkmale einer Sprache ermöglichen. Ich habe auch erwähnt, dass Spracherwerb generell mehr ist als das Nachsprechen von Gehörtem und seiner Sicherung im Gedächtnis: Zu ihm gehört vor allem die Fähigkeit zu einer systematischen Analyse des Gehörten mit dem Ziel, Elemente, die auffallen, weil sie häufig in unterschiedlichen Zusammenhängen auftauchen und damit Strukturen anzeigen, zu isolieren und ihre Funktion zu bestimmen („gehte, schlafte“).

In Ergänzung zu den phonologischen Merkmalen haben viele Sprachen wie das Deutsche Elemente, die die grammatische Funktion und die semantische Bedeutung eines Wortes verändern (<lieben/verlieben/“entlieben“). Teilweise entsprechen sie Silben (<lieb.**te**, lieb.**lich**, Lieb.**lich**, **keit**>), teilweise sind sie Teile von Silben (<be-lie-**big**, lie-**ber**>). Eine Betrachtung der Sprache aus dieser Perspektive wird als die „morphologische“ Analyse bezeichnet. Jedes Element, das sich bei dieser Analyse als bedeutungstragend erweist und das nicht mehr in kleinere bedeutungstragende Einheiten unterteilt werden kann, wird „Morphem“ genannt. Entsprechend ihren Funktionen lassen sich drei verschiedene Morphemtypen unterscheiden: das Stammmorphem (StM), das Flexionsmorphem (FM) und das Ableitungsmorphem (AM).

Die folgenden Wörter können diese Einteilung verdeutlichen:

<b>AM</b>	<b>StM</b>	<b>FM</b>	<b>FM</b>	<b>StM</b>	<b>FM</b>	<b>FM</b>	<b>StM</b>	<b>AM</b>	<b>AM</b>
ver	lieb	en	ge	lieb	t	es	lieb	los	
ent	lieb	te		lieb	end		lieb	lich	
be	lieb	t		lieb	e		Lieb	lich	keit

Die Beispiele zeigen:

- das Stammmorphem ist der Teil, dem die unterschiedlichen Ableitungs- und Flexionsmorpheme zugefügt werden können
- Flexionsmorpheme geben dem Wort die grammatische Form, die es im Satz braucht (Deklinationsformen bei Substantiven und Adjektiven, Konjugationsformen bei Verben)
- Ableitungsmorpheme spezifizieren oder verändern die semantische Bedeutung des Stammmorphems.

Die Fähigkeit, Morpheme identifizieren zu können und ihre Funktion zu kennen, ist eine wesentliche Voraussetzung zum Erlernen einer Sprache. Auch hier gilt: Stärker, zeitlich ungebundener vor allem systematischer als im wenig ausartikulierten Gesprochenen sind sie (nicht nur) für DaZ-Lerner im Geschriebenen erkennbar, denn die Orthografie des Deutschen zeigt die Morphematik – teilweise wieder durch Sondermarkierungen – an: Ableitungsmorpheme können eine eigene Markierung haben (z.B. durch <v> in <ver> (AM) im Kontrast zu <fer> (Teil eines StM: <verteilt> vs. <fertig> (s. o.); <ent> (AM) vs. <end> (StM) als Stammmorphem: <entgleiten> vs. <endgültig>). Die Stammmorpheme werden besonders markiert, indem eine grafische Form, wenn sie in nur einer Form phonografisch „gebraucht“ wird, beibehalten bleibt, obwohl auch eine andere Schreibung die Lautung des Wortes repräsentieren würde [ˈran.tə] = <rannte> und \*rante). Diese orthografische Regel wird als „morphologische Konstantenschreibung“ bezeichnet.

Die folgende Tabelle kann an einigen Beispielen zeigen, dass die uns vertraute orthografische Schreibung dann als morphologisch bedingte Sondermarkierung deutlich wird, wenn sie frühen „lautgetreuen“ Schreibungen von Grundschulern gegenübergestellt wird:

*Orthografische Schreibungen**Kinderschreibungen*

<i>ge woll t</i>	„wegen“	<i>woll en</i>	„gewolt“
<i>ge sag t</i>	„wegen“	<i>sag en</i>	„gesakt“
<i>unter weg s</i>	„wegen“	<i>Weg e</i>	„unterwex“
<i>(du) back st</i>	„wegen“	<i>back en</i>	(du) „baxt“
<i>Geburt stag</i>	„wegen“	<i>Geburt en</i>	„Geburzttag“
<i>wohn en</i>	„wegen“	<i>wohn t</i>	„gewont“
<i>Händ e</i>	„wegen“	<i>Hand</i>	„Hende“
<i>Häus er</i>	„wegen“	<i>Haus</i>	„Heuser“

Die morphologische Konstantanschreibung hat – wie gesagt – die Funktion, dem Leser zu helfen, ein Wort schnell in einen inhaltlichen und grammatischen Kontext einzuordnen, indem das Stammmorphem gegenüber den anderen Morphemen orthografisch hervorgehoben und einer semantischen „Familie“ zugewiesen wird. Sie dient daher dem schnellen Verstehen des Textes (vgl. <Kante> / <kannte>). Die Schreibungen der Beispielwörter in der obigen Tabelle lassen erkennen, dass sie nur dann richtig zu schreiben sind, wenn der Schreiber weiß, welche orthografische Regularität die Schreibung des Stammes bestimmt, d.h. er die phonologische Analyse des Wortes (<kannte> „wegen“ <kennen>) beherrscht. So muss er, um die Stämme der fünf oberen Wörter schreiben zu können, wissen, dass der Stamm für die Schreibung zu einem Trochäus „verlängert“ werden muss und dass bei den drei unteren Formen die einsilbige Form maßgeblich ist für die Stammschreibung (vgl. Maas 1992).

Die Bedeutung einer morphologischen Analyse, die den Reim der unbetonten Silbe als Ableitungsmorphem interpretiert (vgl. Eisenberg 2006, Bredel u.a. 2011) modelliert (<Hose / Höschen>), für den Erwerb von Strukturen des Deutschen gerade für Zweitsprachler kann noch weiter sprachsystematisch genutzt werden: So weisen Ableitungsmorpheme auf das Geschlecht von Nomen hin (allerdings ohne dabei immer eine absolute Regelmäßigkeit zu erlangen):<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Spiele zu diesem morphologischen Themenbereich hat der VPAK Osnabrück (s.o.) hergestellt und sind dort zu erwerben. Lieder der CDs mit den sprachstrukturierenden Liedertexten der PH Freiburg thematisieren ebenfalls morphologische Bezüge (s.o.=

<e> - Morphem:	feminin:	<die Lampe >	
<er> - Morphem:	maskulin:	<der Maler, Spieler>	
<chen> - Morphem:	neutral:	<das Mäuschen, Füßchen>	
<heit> - Morphem:	feminin:	<die Faulheit, Krankheit>	
<keit> - Morphem:	feminin:	<die Leichtigkeit, Kleinigkeit>	usw.

Die Darstellung zur Morphologie kann erneut verdeutlichen, dass die am Geschriebenen orientierte Analyse didaktisch notwendig ist, um Lernern einen Zugang zu dem Wortaufbau sowie zu den Formen der Flexionen in syntaktischen Zusammenhängen zu gewähren. Diese grammatisch normierten Strukturen sind, wie gesagt, in aller Regel Merkmale des literaten Registers, denn sie kommen im Gesprochenen systematisch nahezu ausschließlich in formellen Situationen vor, können daher im alltäglich Gesprochenen nicht analytisch erschlossen werden. So wird im „normal“ Gesprochenen <Helm> und <(mit) hellem (Mantel)> gleich artikuliert ([ɛlm]), ebenso wie <grünen>/<grün>, <seher>/<sehr>, <gehen>/<Gen> usw.

Die Notwendigkeit, die orthografische Analyse von Geschriebenem zur Grundlage der strukturierenden unterrichtlichen Arbeit zu machen, gilt in besonderer Weise für Lerner mit Erstsprachen, deren morphologische Strukturen sich sehr von denen des Deutschen unterscheiden. So drücken viele Sprachen der Welt grammatische und semantische Formen, für die im Deutschen einzelne Wörter (also Stammmorpheme) gewählt werden, durch Ableitungsmorpheme aus. Übungen zur Morphologie benötigen daher im DaZ-Unterricht einen sehr breiten Raum.

#### **4.2 Beispiele für einen Unterricht zur Repräsentation morphologischer Strukturen durch orthografische Markierungen**

Wenn im Folgenden Beispiele für die unterrichtliche Erarbeitung morphologischer Strukturen im Deutschen genannt werden, so stellen diese nur einen kleinen Ausschnitt aus der Vielzahl der morphologisch analysierbaren Wortbildungsmuster dar. Die bisherigen Beispiele haben gezeigt, dass im Gesprochenen oft die morphologische Zugehörigkeit, also der semantische Kontext, dem ein Wort angehört, nicht wahrnehmbar ist. Als Muster für Übungen mit Schrift, die sich auch als Spiele gestalten lassen (vgl. auch *Röber-Siekmeyer 1997*), kann ein Memory mit 28 Karten dienen, bei dem sowohl Paare als auch Quartette zu bilden sind. Die Basis bilden homonyme Wörter, die ausschließlich aufgrund ihrer Schreibung den unterschiedlichen semantischen Familien zugewiesen werden können:

(die) Welt	(es) welt
bald	(er) ballt

(der) Verband	(er war) verbannt
(das) Gewand	(ihr) gewannt
(das) Rind	(es) rinnt
(das) Volt	(ihr) wollt
(der) Brand	gebrannt

Zusätzlich zu den Kärtchen mit diesen Wörtern enthält das Spiel Kärtchen, die die jeweilige Schreibung für „andere Familienmitglieder“ als phonologisch notwendig begründen: Bei dieser Gruppe von Wörtern wurde immer die „Verlängerung“, d.h. eine zweisilbige Form in der „Wortfamilie“, gebildet:

(die) Welten	wellen
baldig	ballen
(die) Verbände	verbannen
(die) Gewänder	gewinnen
(die) Rinder	rinnen
Volt	wollen
(die) Brände	brennen

Die Ziele solcher Spiele, die für die Lerner eine intensive unterrichtliche Beschäftigung mit dem jeweiligen grammatischen/orthografischen Thema ermöglicht, liegen auf mehreren Ebenen:

- Die Analyse der beiden Wörter einer „Familie“ lässt durch die Markierung der gleichen Buchstabenfolge in beiden Wörtern das Stammmorphem und die übrigen Buchstaben als Flexionsmorpheme sichtbar werden.
- Es besteht eine phonologische Notwendigkeit, die Zweisilber entsprechend orthografisch zu markieren (<Wellen> ohne Dopplung hätte eine andere Lautung, ebenso <baldig> mit <t>); deshalb übernehmen die Einsilber die Schreibung, obwohl für ihre Lautung phonologisch auch eine andere Schreibung zulässig wäre ([rɪnt] → <Rind>, \*Rint, <rinnt>, \*rint).

Nach der gleichen Methode – als Spiel, in dem Paare und/oder Quartette zusammenzufügen sind – lassen sich auch andere morphologische Themen im Unterricht ansprechen und üben:

- die Umlautschreibung im Kontrast zu keiner Umlautschreibung bei gänzlich homonymen oder zumindest im Reim der betonten Silbe homonymen Lautungen: <Häute / Haut> vs. <heute / heute>; <Bäume / Baum> vs. <Beule / Beule>
- bei der Schreibung der Wörter, deren Reim mit einem Diphthong artikuliert wird, obwohl seine Schreibung einen Konsonantenbuchstaben (<r>) im Endrand hat, (<Tor, Schnur, Bier>). Die „Verlängerung“ des Einsilbers mit <r> am Ende macht die Schreibung mit <r> begründbar: <Tor / Tore> ([t<sup>h</sup>o: ɐ / t<sup>h</sup>o: r ə]) ; <Schnur / Schnüre> ([ʃnue / ʃny: rə]) ; <Bier / Biere> ([bi: ɐ / bi: rə])
- die Schreibung von Wörtern mit <ar>, die in den meisten Dialektregionen ohne Konsonant im Endrand artikuliert werden. Deren Schreibung mit <r> wird (als Zeichen für den Vokal [ɐ]) bei der Umlautbildung (<ar> → <är>) lautlich wahrnehmbar: <Gärtchen / Garten>.

Die Liste der morphologischen Schwerpunktsetzungen ließe sich noch um einiges erweitern (vgl. ebd.). Die dargestellten Beispiele sollten jedoch genügen, um erneut hervorzuheben, worum es hier geht: um den Nachweis, dass die systematischen Analysen orthografischer Markierungen Strukturen des Deutschen offenlegen können, die im Gesprochenen verdeckt bleiben und die die Systematik der Sprache und der Orthografie vielfach sichtbar machen. Auch hier wird deutlich, dass ein Unterricht, der diese Chancen des Grafischen nutzen will, ein gut fundiertes sprachliches (phonologisches, grammatisches, orthografisches) Wissen bei den Lehrenden voraussetzt.

## **5. Die orthografische Analyse von Sätzen als Hinführung zur Syntax des Deutschen**

### **5.1 Die syntaktische Struktur der Sätze im Deutschen**

Sprachen, die eine gänzlich andere Morphologie als das Deutsche haben, bauen entsprechend auch Sätze anders. Im Deutschen zeichnen sich Sätze dadurch aus, dass sie mindestens aus einem verbalen Ausdruck (<Komm!>), in aller Regel ergänzt durch mindestens eine nominale Gruppe (<Komm nach Hause!>) bestehen. Zusätzlich kann es einzelne Wörter als sog. Füllwörter geben („Partikeln“), die selbst keine nominale Gruppen sind und sich auch nicht in diese eingliedern lassen. Der folgende Satz kann den Aufbau deutscher Sätze veranschaulichen:

- 1 In der großen Pause
- 2 hatten

- 3 die starken Jungen
- 4 die kleinen Kinder
- 5 auf ihren Schultern
- 6 wieder
- 7 über den Schulhof
- 8 getragen.

Der verbale Ausdruck dieses Satzes ist <hatten... getragen> (2, 8). Zusätzlich hat der Satz fünf nominale Gruppen (1, 3, 4, 5, 7) und eine Partikel (6).

Eine Spezifik der Sätze im Deutschen ist die Satzklammer, die durch die beiden Teile einer komplexen verbalen Ausdruck gebildet wird (2, 8). Durch ihn erhält der Satz seine Einteilung in „Felder“ (seine „Topologie“), die die Matrix für alle Sätze bildet und die als „Satztopologie“ bezeichnet wird (vgl. *Weinrich* 1993, *Wöllstein* 2010):

Die Verbklammer lässt drei topologische Felder entstehen



Trägt man den Beispielsatz in diese topologische Gliederung ein, ergibt sich folgendes Bild (die Markierungen vor den Silben weisen auf deren Betonung im Satz hin, Doppelmarkierung = Hauptbetonung).

	Vorfeld	Verb I	Mittelfeld	Verb II	Nachfeld
1	In der großen Pause	hatten	die starken 'Jungen die kleinen 'Kinder auf ihren 'Schultern wieder über den ''Schulhof	getragen.	
2	'Warum	haben	sie das	ge''macht?	
3		'Mögen	die 'Kleinen das		, wenn sie ei- gentlich auf

				dem `Schulhof `spielen wol- len?
4	`Viele	laufen	weg	, um sich in den `Büschen zu verstek- ken.

Weil jedes sprachlich adäquate Mittel einer strukturierenden grafischen Veranschaulichung Lernen befördert, hat sich auch die Übernahme des topologischen Schemas sowohl für die Analyse als auch für die Erstellung von Texten bewährt. Es ermöglicht den Lernern, an einer Anzahl von Beispielsätzen z.B. folgende Beobachtungen über die Regularitäten des Satzaufbaus in geschriebenen Texten des Deutschen zu machen (vgl. Röber 2011):

- Das konjugierte Verb (Verb I) steht in einer Frage ohne W-Wort (<Wo, warum, ...> s. Satz 2 in der Tabelle) am Anfang des Satzes (s. Satz 3 in der Tabelle): Es lässt die Äußerung als Frage erkennen.
- Hat eine verbale Äußerung zwei Teile, steht der zweite Teil (Verb II) nach den syntaktischen Einheiten, die Verb I (im Mittelfeld) folgen. Verb II ist (in der Schriftsprache) zumeist das Satzende. Im Nachfeld stehen in aller Regel lediglich „satzwertige Ergänzungen“ (Nebensätze, Infinitivkonstruktionen, s. Sätze 3 und 4 in der Tabelle).
- Eine grammatisch normierte Festlegung für die Besetzung von Vor-, Mittel- und Nachfeld gibt es im Deutschen – im Kontrast zu anderen Sprachen – nicht. Ihre Anordnung erfolgt nach pragmatischen Kriterien: diejenige Äußerung, die der Sprecher/Schreiber als die bedeutsamste herausstellen will („Rhema“), bildet das Ende des Mittelfeldes, und diejenige Phrase, die die Verbindung zu dem vorhergehenden Text herstellt (in aller Regel das Subjekt: „Thema“), steht im Vorfeld oder bildet den Anfang des Mittelfeldes. Die Verteilung der Akzentsetzung stützt diesen Aspekt prosodisch.
- Phrasen haben einen regelhaften Aufbau durch die Anordnung der Wortarten und sind dadurch als Einheiten erkennbar. So sind nominale Gruppen (<die starken Jungen, die kleinen Kinder>) in folgender Weise zu analysieren:

Initiales Element	Erweiterung	Kern
Artikel	Adjektive,	Wörter aller Wortarten,

Possessivartikel	Adverbien,	hier: Substantive
Zahlwort	Partizipien...	
usw.	eingefügte nominale Gruppe	
	usw.	

Das Erkennen der verschiedenen syntaktischen Einheiten im Satz hat eine große Bedeutung für das Textverständnis: Jede Phrase enthält eine zusätzlich semantische Information, d. h. die Fähigkeit, die Aussagen eines Satzes sukzessive aufzunehmen, wird durch seine syntaktische Strukturierung in Phrasen erleichtert, oft sogar erst ermöglicht

Im ´Vergangenen	Im ´Vergangenen	Im ´Vergangenen
kam	kam	kam
ich	ich	ich
immer erst	<i>mit dem großen ´Blonden</i>	mit dem großen ´Blonden
	immer erst	<i>nach dem ausdauernden ´Laufen</i>
		immer erst
		<i>zu dem tollen ´Essen.</i>
im ´´Dunklen	im ´´Dunkeln	im ´´Dunklen

## 5.2 Die Großschreibung als orthografische Markierung syntaktischer Phrasen im Deutschen

Im Gesprochenen wird eine syntaktische Strukturierung in aller Regel durch die Betonung einzelner Silben vorgenommen. Das Geschriebene hilft dem Leser bei der Gliederung dagegen mit grafischen Mitteln: Besteht das Ende einer nominalen Gruppe aus einem Kern, wird dieser durch die Großschreibung markiert (<Vergangenen, Dunklen, Blondes, Laufen, Essen>). Kerne von nominalen Gruppen sind durch ihre Erweiterbarkeit durch Attribute erkennbar (mit dem *großen* Blondes, nach dem *andauernden* Laufen, zu dem *tollen* Essen). So lässt sich als Regularität für die satzinterne Großschreibung im Deutschen formulieren: Die Kerne von nominalen Gruppen werden großgeschrieben, und sie sind durch ihre attributive Erweiterung erkennbar (vgl. Maas 1992, Röber-Siekmeyer 1998).

Diese orthografische Modellierung der Großschreibung korrigiert die didaktisch übliche Regel, dass Wörter einer bestimmten Wortart großzuschreiben seien, nämlich Substantive. So hat keine nominale Gruppen in dem zweiten Beispielsatz ein Substantiv als Kern, sondern Verben (<vergangen, laufen, essen>) und Adjektive (<blond, dunkel>). Auch Wörter anderer Wortarten können als Kerne fungieren, also großgeschrieben werden: <Charmante Sie erklärte ängstlichem Er das Aus>. Bezogen auf die These, dass die Markierungen der Orthografie sprachliche Strukturen auszeichnen und diese dadurch optisch wahrnehmbar machen, lässt sich die Großschreibung des Deutschen als Funktion der grafischen Satzgliederung und damit der Textgliederung, darstellen. Die orthografischen Markierungen gliedern somit nominale Gruppen aus, womit (DaZ)-Lerner erneut die Möglichkeit bekommen, mit deren Hilfe Strukturen des Deutschen, in diesem Fall syntaktische Strukturen, zu erkennen, z.B die Bildung der Verbklammer, die Feldereinteilung und ihre Füllung oder den Aufbau von nominale Gruppen mit ihren grammatischen Merkmalen der Flexion.

### **5.3 Beispiele für einen Unterricht zur Repräsentation syntaktischer Strukturen durch orthografische Markierungen**

Beispiele für die unterrichtliche Nutzung dieser orthografischen Markierung der syntaktischen Strukturierung liegen seit vielen Jahren vor (vgl. *Röber-Siekmeyer* 1997, 1998). Sie beschreiben Aufgaben zum Erwerb der Regularitäten der syntaxbezogenen Großschreibung, deren Ziel es zugleich ist, den Lernern Sicherheit in der syntaktischen Gliederung zu geben und ihnen spezifisches Wissen und Können über das alltägliche hinaus zu vermitteln. Diese Aufgaben dienen der Identifikation der verbalen Ausdrücke einerseits, der nominalen Gruppe andererseits sowie deren Kerne durch attributive Ergänzungen. So erweitern die Lerner zu Beginn der unterrichtlichen Arbeit zu diesem Thema zwei nominale Gruppen eines Satzes, die sich reimen, mehrfach, indem sie fortlaufend Attribute hinzufügen, und sie lernen bei dem Bau dieses Gedichtes und seiner grafischen Anordnung („Treppengedicht“) die Ausgliederung der nominalen Gruppe und die Identifikation ihrer Kerne durch attributive Erweiterungen:

Die Grüne

die temperamentvolle Grüne

die temperamentvolle, leidenschaftliche Grüne

die temperamentvolle, leidenschaftliche, gestikulierende Grüne

purzelt

von der Bühne

von der hölzernen Bühne

von der hölzernen, geschmückten Bühne  
 von der hölzernen, geschmückten, schmalen Bühne.

(vgl. *Röber-Siekmeyer* 1998)

Andere Aufgaben zu Satzkonstruktionen in Form von Spielen variieren die verbalen Ausdrücke (Gebrauch von Präfixverben wie <austrinken>, von modalen Hilfsverben wie <können, wollen, dürfen>, von reflexiven Verben wie <sich waschen>) und erhöhen die Anzahl der nominalen Gruppen (vgl. ebd.).

Nachdem Sicherheit in der Wahrnehmung von syntaktischen Phrasen erreicht wurde, fertigen die Lerner eigene Texte an, indem sie auf Papier schreiben, auf dem die Feldereinteilung vorgegeben ist. So werden sie, vergleichbar den Wortschreibungen in dem Hausbild, angehalten, nach erlernten Kriterien Bündelungen vorzunehmen, die die Strukturen der deutschen Syntax repräsentieren (vgl. *Röber* 2011):

	<b>Vorfeld</b>	<b>Verb I</b>	<b>Mittelfeld</b>	<b>Verb II</b>	<b>Nachfeld</b>
1	Gestern	war	ich auf dem Fußballplatz.		
2	Ich	habe	ein schönes Spiel	gesehen.	
3	Unsere Mannschaft	hat	drei Tore	geschossen.	
4	Wir	haben		gewonnen.	
5	Wir	sind	jetzt auf dem 3. Platz.		

Die Übungen, die sich an diese syntaktischen Strukturierungen anschließen, haben sich vielfach bewährt. Sie lassen sich bereits mit Grundschulkindern (ab dem Ende des 1. Schuljahres), in komplexeren Formen auch mit Erwachsenen durchführen. Lehrerinnen berichten immer wieder über ihre Beobachtungen, dass die Lerner zunehmend differenziertere, stärker ausgebaute Texte verfassen: Die grafischen Unterstützungen helfen dabei, ihr sprachliches Wissen auszubauen.

## **6. Abschließende Bemerkungen**

Einleitend habe ich darauf hingewiesen, dass der DaZ-Unterricht, um Lernern die Möglichkeit zu geben, an den Chancen der hiesigen Gesellschaft gleichberechtigt teilzuhaben, die deut-

sche Sprache in der Form vermitteln muss, dass die Lerner die sprachlichen Erwartungen auch in nicht-alltäglichen Situationen erfüllen können. Hierzu befähigt sie der Erwerb anderer sprachlicher Formen. Er erfordert im Gesprochenen die Beherrschung phonologisch und grammatisch varietätenunabhängiger Strukturen. Der Erwerb setzt die intensive Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen voraus, die im Gesprochenen nur in Ausnahmesituationen, nämlich in nicht-alltäglichen Situationen oder in der Rezeption geschriebener Texte vorkommen und daher im alltäglichen Sprachgebrauch kaum systematisch erlernbar sind. Sie bestimmen jedoch die Schriftsprache, soweit sie nicht auch geschrieben familiären Kontexten dienen (E-Mails, Chat). Deshalb muss die geschriebene Sprache im Zentrum von Sprachlernsituationen stehen, wenn es darum geht, diejenigen Strukturen zu erwerben, die den Ausbau einer Sprache über ihren alltäglichen Gebrauch hinaus ausmachen.

Darüber hinaus visualisiert Schrift sprachliche Strukturen, wobei insbesondere die Orthografie deren Markierung dient. Orthografisches Lernen leitet – durch den Erwerb der orthografischen Regularitäten – zum Erkennen und zur Aneignung von literaten Strukturen des Deutschen an. Voraussetzung dafür, dass dieses Ziel erreicht wird, ist die Präsentation der orthografischen Muster und der ihnen zugrundeliegenden Regeln als Präsentation der entsprechenden Merkmale der Sprache. Dies können die Beispiele, die ich ausgewählt habe, deutlich machen.

Die Beispiele weisen auf zwei unumgängliche Bedingungen für ein solches Unterrichtskonzept hin: zum einen auf die Notwendigkeit für die Didaktik (nicht nur für DaZ, sondern auch für andere sprachdidaktischen Bereiche), die tradierten sprachanalytischen und lerntheoretischen Prämissen auf ihre Systematisierbarkeit hin zu kontrollieren; zum anderen, damit zusammenhängend, auf die Anforderung an die Lehrkräfte, fundiertes sprachwissenschaftliches Wissen zu erwerben. Sicherlich können dabei Lehrmaterialien, die der dargestellten schriftgestützten sprachstrukturierenden Konzeption folgen, eine Absicherung im Unterricht sein – um sie in ihrer intendierten Funktion nutzen zu können, bedarf es jedoch erfahrungsgemäß gesicherter sprachwissenschaftlicher Kompetenzen derer, die sie im Unterricht einsetzen.

## **Literaturangaben**

Bauer, Patrick 2011: Die Parallelklasse. München: Luchterhand.

Berg, Thomas 1992: Umriss einer psycholinguistischen Theorie der Silbe. In: Eisenberg, Peter / Rames, Karl-Heinz / Vater, Heinz (Hrsg.): Silbenphonologie des Deutschen. Tübingen: Narr.

Bredel, Ursula / Fuhrhop, Nanna / Noack, Christina 2011: Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke

Eisenberg, Peter 2006: Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 1: Das Wort. 3., durchges. Aufl. Stuttgart-Weimar: Metzler

Lehker, Marianne, 2010: Flüssig lesen lernen mit Speedy. Augsburg: Brigg.

L.E.O., 2011. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/>,

Maas, Utz 1992: Grundzüge der deutschen Orthografie. Tübingen: Niemeyer.

Maas, Utz 2008: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die strukturelle Dimension. Göttingen: V&R

Mattes, Veronika 2005: Der Einfluss von Rechtschreibkenntnissen auf die intuitive Syllabierung von Wörtern mit fester Anschlusskorrelation. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellierung. Heidelberg: Mattes, S. 73-92.

Neubauer, Aljoscha / Stern, Elsbeth 2007: Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muss. München: Dt. Verl.-Anst.

Pinker, Steven 2000: Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akad. Verl.

Pracht, Henrike: Typische Muster – brauchbare Schemata. In: Deutsch als Zweitsprache 1/2011, 9-19. Klett.) (vergriffen, s. auch <http://home.ph-freiburg.de/roeberfr>

Röber, Christa 2010: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundzüge der Silbenanalytischen Methode. Hohengehren: Schneider.

Röber, Christa 2011: Schrift lehrt Schreiben, Lesen und mehr. <http://home.ph-freiburg.de/roeberfr>

Röber-Siekmeyer, Christa 1997: Die Schriftsprache entdecken: Rechtschreiben im offenen Unterricht. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Röber-Siekmeyer 2002: Schrift als Visualisierung sprachlicher Strukturen beim Zweitspracherwerb. In: Wolff, Armin / Lange, Martin (Hrsg.): Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Regensburg: Rust.

Röber-Siekmeyer, Christa 1998: Ein anderer Weg zur Großschreibung. Leipzig: Klett

Trubetzkoy, Nikolai 1939/1971: Grundzüge der Phonologie. Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht.

Wöllstein, Angelika 2010: Topologisches Satzmodell. Heidelberg: Winter

---

<sup>i</sup> Dieses beschreibt in beeindruckender Weise der Journalist Patrick Bauer, Jahrgang 1983. Er wurde 1990 in Berlin-Kreuzberg in eine heute als „mehrsprachig“ zu bezeichnende Klasse eingeschult. 2010 hat er begonnen, die Lebenswege aller seiner ehemaligen Mitschüler in den Jahren nach der Beendigung der Grundschule nachzuzeichnen – und nennt aufgrund seiner Ergebnisse sein Buch „Die Parallelklasse. Die Lüge von der Chancengleichheit“. In nahezu jeder Biographie spielt Sprache eine für die unterschiedlichen Karrieren symbolische Rolle: So unterscheidet sich das „kantige Berlinerischtürkischdeutsch“ (104) einer Gruppe der Migranten von dem Deutsch anderer Migranten, von denen es z. B. einem aufgrund eines Schreibens gelungen ist, trotz seines iranischen Namens bei einer Wohnungssuche zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen worden zu sein (die Begründung der Vermieterin: „Ich muss da immer besonders vorsichtig sein bei ausländisch klingenden Namen... Ich hätte Sie gar nicht eingeladen, wenn Sie mir nicht so nett geschrieben hätten“, 77): Die Gruppe, zu der dieser Mann gehört, hat die sprachliche Vielfalt, die als Registerdifferenz bezeichnet wird, gelernt und weiß, sie entsprechend sozial zu nutzen. Die andere Gruppe hat diese Möglichkeit nicht erhalten. Die gleiche Spanne sprachlicher Kompetenz findet sich in der Gruppe der Deutschstämmigen. So erinnert sich ein ehemaliger türkischer Mitschüler daran, dass Bauer, der Autor, ein „Kinderladenkind mit akademischen Hintergrund“, in der Grundschule nie berlinert hat – ein Zeichen für das Sprachbewusstsein auch derjenigen, die über die Grenzen ihres familiären Registers und das „der Straße“ nie hinausgekommen sind (Ahmed: „Das Ding ist... , dass du deutsch werden musst, wenn du Karriere machen willst als Türke. Du musst deutsch reden, deutsch denken, deutsch essen“, 174). Dass diejenigen, die das literate Register beherrschen, das familiäre ebenfalls beherrschen, belegt Bauer mit einer Szene aus einer Kneipe, in die ihn ein wenig erfolgreicher türkischer ehemaliger Mitschüler mitnimmt. Hier berlinert das „Kinderladenkind“, gebraucht also ein anderes Register – was bei der weiblichen Bedienung dazu führt, dass ihre anfängliche Scheu dem Fremden gegenüber sofort verschwindet (153). Wie ein Brennglas der sozialen Entwicklung der vergangenen 30 Jahrzehnte wirken die Beschreibungen der Übereinstimmung zwischen sprachlichem Verhalten, Herkunft und Karriere der einzelnen: Bis auf wenige – Frauen – passen die drei Faktoren in die bekannten Muster der sozial unterschiedlichen Biographien: (sprach-

---

lich) anregungsarme Herkunft / geringe Registervielfalt / soziale und ökonomische Stagnation – und umgekehrt. Die Frage nach der Chancengleichheit, die hinter den individuellen Biographien steht, bringt auch die Schule in Gestalt von zwei Grundschullehrkräften ins Spiel: Während diejenige, die ein großes (interkulturelles) Herz für alle hatte und daher in den 90er Jahren sehr beliebt war, auf Leistungsanforderungen verzichtete, war der Lehrer, der Leistung erwartete, unbeliebt und isoliert. Dieses Bild hatte sich jedoch zwanzig Jahre später völlig geändert: „Unsere Grundschule war echt viel zu locker... Die haben uns überhaupt nicht gefordert, die haben mich behandelt wie einen dummen Ausländer. Die haben mein Potential nicht erkannt“ (87).