

# Warum Erwachsene die „Schriftbrille“ ablegen müssen

Um die Grammatik der Sprache hinter den Zeichen der Schrift zu entdecken, brauchen Kinder gezielte, strukturierte Anleitungen. Aufforderungen wie "Kind sprich deutlich, dann schreibst du auch richtig!" führen sie auf die falsche Spur, denn vom deutlichen Sprechen auf die richtige Schreibung schließen, das kann nur ein Schriftkundiger. Kinder brauchen strukturierte Anweisungen, um die Grammatik der Sprache zu entdecken.

- In zwei norddeutschen 1. Klassen wurde <schwimmen> von den 39 Kindern 32 Mal einsilbig („schwim“), nur sieben Mal mit einer (anzunehmenden) Zweisilbigkeit geschrieben („schwimen“, „schwimn“, „schwimm“). Ähnliche Ergebnisse zeigten die Schreibungen von <summen, kennen, springen> (vgl. Röber 2009, S. 116).
- In 17 freien Schülertexten zu einer Bildergeschichte aus dem 2. Schuljahr, in denen <willst du> elf Mal vorkam, gab es zehn Zusammenschreibungen mit nur einem Plosivbuchstaben (d bzw. t) an der Silbenfuge wie „wilsdu“, „wilztu“; und in neun Texten mit <komm mal> schrieben acht Kinder entsprechend „koma“ oder „komal“ (vgl. Röber 2009, S. 226).
- In drei 1. Klassen mit 53 Schülern haben bis auf vier das Wort <Fernseher> zweisilbig statt dreisilbig geschrieben: „Fernser“, „Fernse“, „Fernsa“ usw. (vgl. Röber 2009, S. 6 f.).

jedoch nicht vorkommt. Erst das Wissen über diese Form würde ein langsames („deutliches“) Mitsprechen im Sinne der Erwachsenen ermöglichen.

Immer wieder deuten Lehrerinnen und Lehrer Schreibungen wie die in den Beispielen als Folge einer „verschluckenden“, „verwaschenen“, „undeutlichen“ oder schlicht falschen Aussprache. An der Wortwahl lässt sich ablesen, dass die Schreibungen aus der Perspektive der Schriftkundigen beurteilt werden. Sie werden durch die „Schriftbrille“ betrachtet, das heißt, sie werden einer Norm unterworfen, die Schriftkundige kennen – die aber erst mit dem Schreibenlernen erworben wird: Schriftkundige sind in der Lage, die „explizitsprachlichen“ Formen zu sprechen, die die Schriftsprache fundieren, – die meisten Schreibanfänger sind das noch nicht. Die Wahl der Attribute lässt erkennen, dass

## Beobachtungen in frühen Schreibungen

Die Schreibungen im Kasten sind alle Resultate von „deutlichem“, nämlich gedehntem Mitsprechen beim Schreiben, wie Kinder es in den ersten Schuljahren

machen und wie es viele Lehrerinnen auch erwarten. Alle Beispiele zeigen die Unkenntnis der orthografischen, das heißt der grammatischen Form der Wörter, so wie sie im Geschriebenen erkennbar ist, im Gesprochenen

die Kinder für ihre fehlerhaften Schreibungen verantwortlich gemacht werden. Häufig werden sie – aufgrund der Interpretation der Schreibungen – auch einer bestimmten Gruppe zugeordnet: „Dialektsprecher“, „Migranten“, „Unterschichtkinder“ oder auch „Legastheniker“. Die Ursache für die Fehler sehen viele Lehrerinnen und Lehrer darin, dass die Kinder nicht richtig zuhören. Und so kommen sie zu der Schlussfolgerung: „Kind, hör mir gut zu und sprich das Wort deutlich nach! Dann kannst du es auch schreiben!“

### Umgangssprache versus Explizitsprache

Die Kinder, die kreativ solche plausiblen Schreibungen wie im Kasten anbieten, haben die Wörter vermutlich nie geschrieben gesehen. Denn *schriftlich erwartete Formen werden häufig erst durch die Auseinandersetzung mit der Schrift erlernt*, weil sie sich

von den im Alltag gesprochenen Formen strukturell oft deutlich unterscheiden.

Die drei Beispiele können das belegen. Sie zeigen Unterschiede zwischen den beiden sprachlichen Formen, nämlich der Variantenvielfalt des Gesprochenen auf der einen und der normiert grammatischen Verfasstheit des Geschriebenen auf der anderen Seite. Die Varianten der gesprochenen Sprache hängen maßgeblich mit der Geschwindigkeit beim Sprechen zusammen. Sie reicht vom einen Ende der Skala, die durch eine artikulatorische Bequemlichkeit gekennzeichnet ist, was zu Verschmelzungen („fernser“, „schwim“) und Auslassungen („koma“, „kukma“) führt, bis hin zu einer Variante, die grammatisch kontrolliert ist und als „Explizitsprache“ bezeichnet wird.

Die Fehler in den Beispielen zeigen, dass die Kinder diese Differenzen noch nicht erkannt haben: Sie bilden beim Schreiben

die von ihnen umgangssprachlich gesprochenen Wörter ab. So kann das Wort <Fernseher> zwar, wenn das entsprechende Wissen vorhanden ist, dreisilbig statt zweisilbig artikuliert werden. Diese Artikulation dauert jedoch länger und erfordert zusätzliche Bewegungen. Aber auch dann, wenn es dreisilbig gesprochen wird, beginnt die letzte Silbe nicht mit einem Konsonanten: [fɛ̃n.se:.ɐ]. Der Buchstabe <h> ist hier ein Merkmal der Orthografie, dessen Funktion es ist, dem Leser die grammatische (dreisilbige) Form des Wortes anzuzeigen.

### Unterschiede zwischen Gesprochenem und Geschriebenem

Die Varianten des Gesprochenen, die den schriftsprachlichen Strukturen am nächsten sind, werden als „Explizitsprache“ bezeichnet, weil sie grammatische Strukturen explizit (deutlich) machen. Explizitsprache wird meist in „formellen“ Situationen verwendet (zum Beispiel auf Ämtern oder in Institutionen). In familiären, vertrauten Situationen dagegen ist Verständigung auch mit weniger ausgebauten und grammatisch kontrollierten Formen möglich und angemessen.

Diese Unterscheidung hat sowohl für die Diagnose als auch für die Konzeption des Unterrichts weitreichende Bedeutung: Die Sprache, die ein Kind in seinen ersten Lebensjahren erwirbt, ist die Sprache seiner Familie, also die „familiäre“ Sprachvariante. Die drei Textbeispiele repräsentieren diese Variante.

## ENTWICKLUNG VON SPRECHEN UND SCHREIBEN

vertraute,  
familiäre  
Situation

fremde,  
formelle  
Situation

**schwim**  
[fʋim]

**schwim.m**  
[fʋim.m]

**schwim.n**  
[fʋim.n]

**schwim.men**  
[fʋimən]

Die zweite Schreibung lässt Zweisilbigkeit, die dritte grammatisches Wissen ([n] am Ende von Verben im Infinitiv), die vierte zusätzlich Schriftwissen vermuten.

Umgangssprache  
Dialekt  
normgrammatisch unkontrolliert

Explizitsprache  
schriftorientiert  
normgrammatisch kontrolliert



Die veranschaulichende Bedeutung, die die Schrift für den Erwerb von explizitsprachlichen Wortbildungen hat, hat sie – auf einer anderen Ebene der Sprachbetrachtung – ebenfalls für die Segmentierung der Wörter, die die Kinder befähigt, die erwarteten Buchstabenfolgen zu schreiben. So konnten zwar 22 Prozent von 22 Kindern kurz vor der Einschulung in insgesamt 88 Wörtern mit „Langvokal“ (<Brot, Buch, Brief, Zahn>) den Vokal der betonten Silbe identifizieren, aber nur 3 Prozent in insgesamt 88 Wörtern mit „Kurzvokal“ (<Ball, Fisch, Hund, Topf>) (vgl. Röber 2009, S. 3–5): Laute sind ebenso wie Wörter und Sätze in den schulisch erwarteten Formen Elemente, die erst durch eine Symbolisierung der Sprache

durch die Schrift zergliedert und identifiziert werden können: Vor dem Schrifterwerb können Kinder sie nicht erkennen, ihnen fehlt die Systematik dieser Wahrnehmungskategorie. Die entsprechende Analyse, die die literate Sprache als „neue Sprache“ systematisch erlernbar macht, muss sich an dem Zeichensystem der Schrift orientieren: Buchstabenfolgen, Wortabstände, Satzzeichen zeigen Systematik durch ihre (orthografischen) Regeln an. Die Kinder brauchen gezielte, strukturierende Anleitungen im Unterricht, um die Grammatik der Sprache hinter den Zeichen der Schrift zu entdecken.

Daraus folgt: So lange die Kinder keine Möglichkeit haben, diese Strukturen im Unterricht zu entdecken, können sie nicht „deutlich“ sprechen. „Deutlichkeit“, das heißt eine explizitsprachliche Artikulation, setzt Wissen über explizite Formen voraus. Es entsteht hauptsächlich erst als Folge einer strukturierten, systematischen Auseinandersetzung mit Geschriebenem, kann daher in der Regel nicht als Voraussetzung für das Schreiben angenommen werden. Wenn Lehrerinnen sich dieses Zusammenhangs nicht bewusst sind, werden sie den Kindern nicht gerecht – und bewerten letztlich die unterschiedlichen sozialen Bedingungen, die die Kinder mehr oder weniger reich mit Sprachwissen ausgestattet haben. Lehrerinnen müssen ihre Schriftbrille abnehmen, um einschätzen zu können, was Kinder am Schriftanfang überhaupt leisten können. Dafür müssen ihnen die Unterschiede zwischen der gesprochenen

und der geschriebenen Sprache bewusst sein.

Die entsprechenden Fähigkeiten können den Kindern nur vermittelt werden, wenn das kindliche Wissen von der Sprache gezielt ausgebaut wird. Das hat die Schule zu tun – bevor sie den Kindern Aufgaben stellt, die für sie (noch) nicht zu bewältigen sind.

Wie können Lehrerinnen das leisten? Indem sie ihre einzelbuchstabenorientierte Schriftbrille austauschen gegen eine, die ihnen einen anerkennenden Blick auf das ermöglicht, wie die Kinder ihr Wissen um die Sprache erweitern und entwickeln und durch Schrift in Schrift umsetzen. Voraussetzung dafür ist das Wissen der Lehrerinnen vom Variantenreichtum des Gesprochenen und vom Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache sowie das Wissen von der Systematik der Orthografie. ■

## Was hat es mit dem „deutlichen Sprechen“ auf sich?

1. „Deutliches Sprechen“ ist erst dann möglich, wenn das Wort den Kindern in der Form bekannt ist, wie die Schrift es symbolisiert („koma“ \_ <komm mal>,,fernser“ \_ <Fernseher>).
2. Um ein Wort orthografisch schreiben zu können, muss das Kind in der Lage sein, es auf die Merkmale hin zu untersuchen, die für die Schrift bedeutsam sind: die Unterscheidung der Akzentuierung der Silben und die Merkmale der betonten Silben.
3. Das Bestimmen dieser schriftrelevanten Merkmale setzt die „natürliche“ Artikulation des Wortes, also das Vermeiden einer künstlichen „Zerdehnung“ im Sinne einer „Pilot-sprache“ voraus. Aus diesem Grunde ist auch die motorische Begleitung beim Sprechen wie Klatschen, Schwingen usw. kontraproduktiv: Auch sie zerstört die Wortgestalten.



Eduard Haueis: Lernen in der Landessprache. Hohengehren: Schneider 2007.

Utz Maas: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Osnabrück: Universitätsverlag 2008

Christa Röber: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Hohengehren: Schneider 2009

Anja Wildemann: Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2003.

Leo S. Wygotski: Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: Fischer 1991 (1. Aufl. 1934).