

Pädagogische Hochschule Freiburg
Christa Röber

Lautung und Schrift in der Grundschule.
Ein sprachanalytisches Konzept für Unterricht und
Lehrerbildung

Band I
Grundlagen für die Diagnose der sprachlichen
Leistungen von Grundschulkindern

Band II
Grundlagen für ein Unterrichtskonzept

Freiburg Januar 2006

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	vii
2	Bestandsaufnahme	1
2.1	Unterschiede in der Wahrnehmung	1
2.1.1	Die unterschiedliche Analyse der gesprochenen Sprache bei Schriftkundigen und Schriftanfängern	2
2.1.2	Die zentralen Aufgaben für die Ausbildung zum Lesen- und Schreibenlehren	3
2.1.3	Die Mär vom deutlichen Sprechen und von der Lauttreue	4
2.2	Die Lautschrift	7
2.2.1	Lautschrift vs. Alphabetschrift	7
2.2.2	Lautbezogene Markierungen	8
2.2.3	Markierungen der Prosodie	11
2.3	Linguistischer Exkurs: Zum Begriff der <i>Prosodie</i>	14
2.4	Lesen und Schreiben von Schriftkundigen	15
2.4.1	Dekodierung des Geschriebenen beim Lesen als Anwendung des erworbenen Schriftwissens	15
2.4.2	Beschreibung des Zeichensystems der Schrift für das Lesen von Wörtern im Deutschen	19
2.4.3	Weitere Belege für das Schriftwissen Schriftkundiger für das Lesen	25
2.4.4	Kodierung des Gesprochenen beim Schreiben als Anwendung des erworbenen Schriftwissens	36
2.4.5	Zur Gestaltung von Kunstwörtern für eine Untersuchung zur Erfassung des spontanen Schriftwissens Schriftkundiger	43
2.4.6	Resümee	51
2.5	Analyse des Schreibens und Lesens von Schriftanfängern	53
2.5.1	Wortanalysen von Schulanfängern für das Schreiben	53
2.5.2	Gliederung von Wörtern durch Schulanfänger	56
2.5.3	Das Lesen von Schulanfängern	72
2.6	Lerntheoretischer Exkurs: Lernvoraussetzungen	80
2.6.1	Neuere Ergebnisse der Spracherwerbsforschung: Spracherwerb als Verbindung von Gedächtnisleistung und Aufbau von Regelwissen	80
2.6.2	Neuere Ergebnisse der Entwicklungspsychologie: Belege für ein generelles frühes regelgeleitetes Lernen	85
2.6.3	Schrifterwerb als Chance für eine neue Qualität des Lernens: für das systematische Lernen	89
2.7	Lösungen der Übungsaufgaben	94

3 Die Prämissen der Bestandsaufnahmen	97
3.1 Historischer Exkurs: Dt. Orthographie und ihre Didaktik	97
3.1.1 Der Aufbau der deutschen Orthographie unter Nutzung der Schrift für das Lateinische	97
3.1.2 Das Bemühen der ersten Didaktiker der deutschen Sprache zur Er- klärung des Schriftsystems als Markierung der Strukturen des Deut- schen (Valentin Ickelsamer)	104
3.1.3 Das Vergessen der Systematik der frühen Didaktiker in den vergan- genen 500 Jahren	113
3.2 Prosodie als Folge der Artikulationsbewegungen	119
3.2.1 Die Artikulation von Silben	119
3.3 Die Betonungsunterschiede der Silben als Merkmal deutscher Wörter	127
3.4 Vergleichende Beschreibung der Silbentypen des Deutschen	131
3.5 ‚Laute‘ als Resultat abstrahierender Analysen	135
3.5.1 Das Kontinuum des Gesprochenen als Produkt der Artikulation	139
3.6 Analysierende Aktivitäten der Kinder	145
3.7 Auswirkungen der Koartikulation auf die Artikulation	180
3.8 Wortausgliederungen	194
3.9 Lösungen der Übungsaufgaben	205
4 Koartikulation	207
4.1 Die verschiedenen Register der gesprochenen Sprache	207
5 Der Aufbau wortübergreifender literater Strukturen	211
5.1 Wortausgliederungen	211
5.1.1 Annäherung an das Kontinuum durch Erwachsene	213
5.1.2 Analyse der Wortausgliederungen in frühen Schreibungen	216
5.1.3 Die ‚Übersetzungen‘ von Dialektsprechern als Beleg für die Aneig- nung schriftsprachlichen Registers	216
5.1.4 Schriffterwerb als Ausbau eines <i>literaten Registers</i>	226
I Die Silbentypen des Deutschen	239
6 Die Normalsilbe	241
6.1 Das Vorkommen der Normalsilben im Grundschulunterricht	241
6.2 Schreibungen der Normalsilbe	243
6.3 Zur Systematik der Normalsilbe	250
6.4 Die Vokale	252
6.4.1 Die Bildung der Vokale	252
6.4.2 Analyse von Kinderschreibungen der Normalsilbe	262
6.4.3 Unterrichtsbezogenes Resümee	265
6.4.4 Zur unterrichtlichen Erarbeitung der Normalsilbe	266
6.5 Lösungen zu Übungsaufgaben	275
7 Die betonte Silbe	283
7.1 Die Aneignung der Schreibung betonter Silben	284
7.2 Die systematische Darstellung des Reims I	289
7.2.1 Vokale mit losem Anschluss (‘V)	289

7.2.2	Vokale mit losem Anschluss	294
7.2.3	Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso im Unterricht	324
7.3	Diphthonge	327
7.3.1	„Schließende“ Diphthonge (<au, eu, ei>)	327
7.3.2	„Öffnende“ Diphthonge (<er, ir, . . . >)	332
7.3.3	Resümee	339
7.3.4	Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso im Unterricht	341
7.4	Vokale mit festem Anschluss in geschlossener Silbe	343
7.4.1	Bildung und Wahrnehmung	343
7.4.2	Dialektale Varianten der Vokale mit festem Anschluss ('v)	348
7.4.3	Zur Arbeit mit dem Hausbild und dem Lasso im Unterricht	360
7.5	Konsonanten im Endrand der betonten Silbe	363
7.6	Die systematische Darstellung des Reims II	370
7.6.1	Zum Begriff ‚Schärfung‘	370
7.6.2	Untersuchungen zur Wahrnehmung von Lauten, für die zwei gleiche Konsonantenbuchstaben geschrieben werden (‚Schärfungsschreibung‘)	371
7.6.3	Zur phonologischen Systematik der Schärfungswörter	389
7.6.4	Zur Schreibung der Schärfungswörter	392
7.6.5	Die Darstellung der Schärfungsschreibung in den derzeitigen Lehrgängen zum Schriffterwerb	405
7.6.6	Untersuchung zur Nutzung des Hausbildes für die Bewusstmachung der Struktur der Schärfungswörter	412
7.6.7	Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso	419
7.6.8	Lesen- und Schreibenlernen unter Berücksichtigung des prosodischen Wissens der Kinder	425
7.7	Lösungen der Übungsaufgaben	428
8	Die Reduktionssilbe	447
8.1	Zur Systematik der Reduktionssilbe I	448
8.2	Die Reduktionssilbe in Lehrgängen	460
8.3	Wahrnehmung und Schreibung der Reduktionssilbe	466
8.4	Die Anfangsränder der Reduktionssilbe	484
8.4.1	Komplexe Anfangsränder	485
8.5	Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso	490
8.5.1	Die s-Schreibung	492
8.6	Lösungen zu Übungsaufgaben	502
9	Komposita	507
10	Systematik der Orthographie	509
10.1	Die Schreibung des f-Lautes	509
10.1.1	Die Bedeutung der Morpheme im Deutschen als ‚konstante‘ Einhei- ten: die morphologische Konstanzschreibung	515
10.2	Die Schreibung der i-Laute	516
	Literaturverzeichnis	469

Kapitel 5

Der Aufbau wortübergreifender literater Strukturen

5.1 Wortausgliederungen

Dieses sind Texte von Erstklässlern, die sie Mitte Oktober, sechs Wochen nach ihrer Einschulung, zur Beschriftung eines Bilderbuches geschrieben haben¹.



1. A Fe H te i u t o u
Affe hat einen Hut
2. R D A F H A T S a i N O U T G L A T O L a f H A G A N T U R
K
Der Affe hat seinen Hut geklaut. Olaf hat seinen Hut zurück
3. O L a f | g T n D Z O
Olaf geht in den Zoo

¹Ich danke Monika Siebs aus der Grundschule Gellenbeck bei Osnabrück dafür, dass sie mir die Texte zur Verfügung gestellt hat. Frau Siebs arbeitet mit der silbenanalytischen Methode.

4.

Olaf ght hdzozle rgtzO

Olaf geht in den Zoo. Er geht Zoo



5.

Olaf ferlietsah Hut
Er Est fOm Wit
weg6 wet

Olaf verliert seinen Hut. Er ist vom Wind weggeweht

6.

DER AFF
Krt DN
HUT

Der Affe klaut den Hut

7.

D	H	F	A	F	E	K	L	T
H	a	t						

Der freche Affe klaut (den) Hut

8.

Olaf's	Hut	fligt
weg.	Hilfe	Schreit
Olaf.	Die anderen	schauen
Olaf	an.	Sie haben ihren Hut!
Noch auf dem Kopf und der		
Hut	von Olaf	kommt in einem Sturm
Der	Sturm	treibt weiter, und bringt
den	Hut	Weiter.

Die ersten zwei Texte erinnern sehr an die *scripto continua* des Mittelalters: Sie enthalten kleinere Wortabtrennungen. Die Autoren des 3. und 4. Textes haben schon entdeckt, dass Texte gegliedert sind: Sie haben im Nachhinein senkrechte Striche nach >Olaf> gezo-

gen. Der Autor des 4. Textes hat zwei Sätze geschrieben und trennt sie zusätzlich durch einen senkrechten Strich.

Der 5. und 6. Text enthalten bereits Wortzwischenräume (Spatien). Während der 5. Text alle Wörter abgetrennt hat, hat der 6. Text statt neun nur acht Wörter, bei denen lediglich vier (<Olaf, Hut, er, ist>) korrekt isoliert sind. Das Wort <weggeweht> ist auseinandergeschrieben, wobei das Morphem <ge> dem Präfix <weg>, nicht dem Verbstamm <weht> zugeordnet wurde.

Der 7. und der 8. Text zeigen in besonderer Weise, welche Aufmerksamkeit die Schreiber der Wortabtrennung gewidmet haben: Sie haben sich nicht mit der Markierung durch Spatien begnügt, sondern zusätzlich jedes Wort in einen Block gesetzt: Sätze scheinen sich für den 8. Schreiber aus Wörtern wie aus Bauklötzen zusammensetzen. Offensichtlich ist für die Kinder am Schriftanfang Gesprochenes ein Kontinuum, und die Segmentierung erfordert eine sehr bewusste Analyse, deren Ergebnisse einige Kinder durch graphische Hervorhebungen einen besonderen Nachdruck verleihen möchten.

Bis auf wenige Ausnahmen wurden bisher Segmentierungsaufgaben für die Kinder beim Schreiben ausschließlich auf Wörter bezogen: Wie sind für sie die Elemente zu identifizieren, die mit den Buchstaben angezeigt werden? Wörter wurden als lautliche Zusammenhänge dargestellt, deren Kontinuum durch die Aktivitäten der Muskulatur im infralottalen Bereich und durch den Bewegungsablauf der verschiedenen Artikulationsorgane im Ansatzrohr entsteht und als Schall auditiv wahrgenommen wird. Was ein Wort ist, scheint für Schriftkundige im alltäglichen Sprachgebrauch selbstverständlich zu sein². Meine Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder jedoch vor dem Schriftanfang eigene Kriterien haben zu bestimmen, was ein Wort sei, wenn sie nach Wörtern gefragt werden (vgl. Kap. [querverweis, ap]): Sie gliedern Äußerungen nach dem, was sie spontan als Segmente wahrnehmen: in prosodischen Einheiten, d.h. in Takten (eine betonte und mehrere unbetonte Silben) und Silben. Ihre frühen Schreibungen aus dem 1., teilweise auch aus dem 2. Schuljahr bestätigen, wie gering ihre anfängliche Aufmerksamkeit für die Ausgliederung von Wörtern ist. Sie zeigen jedoch auch, wie diese langsam entsteht, zunimmt und durch die Auseinandersetzung mit der Schrift zu einem Aufbau von Wissen führt. Es befähigt viele, bis zum Ende der Grundschulzeit eine relativ stabile Sicherheit in der Wortausgliederung erworben zu haben. Dieses Wissen ist ein grammatisches Wissen: ‚Grammatik‘ als die ‚Lehre von der Schrift‘ (vgl. Kap. [querverweis, ap]). Denn Wörter sind Einheiten der Schrift, nicht des Gesprochenen.

Gerade der Erwerb der Fähigkeit, Wörter abzutrennen, zeigt, in welchem Maße es Kindern gelungen ist, sich von ihren spontanen Analysen zu trennen und sich bewussten Analysen zuzuwenden: Wortabtrennungen als Merkmal der Entwicklung literarischer Kompetenz, d.h. als Ausbau eines kognitiven Umgangs mit Sprache.

5.1.1 Annäherung an das Kontinuum durch Erwachsene

Mehrfach habe ich angesprochen, dass auch Studentinnen und Lehrerinnen, die mit diesen Fragen professionell umgehen müssen, oft große Mühe haben, sich die vorschrittliche Wahrnehmung von Sprache, also die der Kinder am Schulanfang, vorzustellen. Wenn ich z.B. in Seminaren fragte, wie viele Wörter folgender umgangssprachlich (norddeutsch) gesprochener Satz hat

[vas.'vɪls.tn.hɔi.tə.f.'miʁ],

²Die endlos lange Diskussion der Rechtschreibkommission und ihrer Kritiker über die Getrennt- und Zusammenschreibung zeigt, dass allerdings professionell mit Sprache Beschäftigten nicht eindeutig anzugeben vermögen, was als Wort zu bezeichnen ist.

antworteten alle mit der Zahl sieben. Wenn ich sie anschließend bat, den Satz erst für sich zu notieren, um ihn dann an die Tafel zu schreiben, kamen Ergebnisse, die sehr orthographienah sind, wie

„Was willst d'n heute von mir?“

Erst ganz allmählich, durch das wiederholte Abhören des Satzes, der auf Band gesprochen war, wurde den Studentinnen deutlich, dass diese Schreibungen weit von der Lautung des gesprochenen Satzes entfernt sind. Darauf folgten Schreibungen wie

„Was willst'n heute von mia?“

„Was welst'n heute vom mia?“

usw., bis sie langsam erkannten, dass sie vor allem die Wortgliederung, die ihnen offensichtlich fraglos war, daran hinderte, das Gesprochene extakter wiederzugeben.

„Was wiltstnhoitevomir?“

Gleichzeitig stellten sie fest, dass die Buchstaben, vor allem die zur Präsentation der Vokale, die Lautung nicht treffen – was in den Seminaren zwangsläufig zur Einführung der Lautschrift führte.

Sie ist zwar im Vergleich zur Alphabetschrift der Lautung näher:

[vaswilstnhoitefo.'miɾe].

Das Kontinuum kann sie jedoch – das wurde in den Diskussionen über abweichende Schreibungen deutlich – lediglich in der Weise darstellen, dass sie Wörter, deren Abtrennung die Schrift durch Lücken vornimmt, nicht markiert. Der Gebrauch einzelner Zeichen gliedert das Ungegliederte zwangsläufig, und zwar durch Schriftkundige: in lautliche Segmente, so dass der Eindruck des Gegliederten besteht. Es wird deutlich: Jede Schrift, welches Zeichensystem sie auch wählt, gliedert Teile aus, unterbricht damit das Kontinuum, abstrahiert: Bilderschriften (wie das Chinesische) in Satzteile wie Wörter, Silbenschriften (wie das Japanische) in Silben, abstraktere Zeichensysteme wie die Alphabetschrift in Silben oder deren Segmente, die mit Buchstabenfolgen wiedergegeben werden. Schrift gliedert immer und stellt durch die Festlegung der Gliederungen eine Grammatik her. Schrift kann das Kontinuum nicht graphisch wiedergeben, das können nur phonetische Apparate wie Sonagraphen oder Oszillographen, die vorführen, was Sprache ist: ein physikalisches Ereignis (vgl. Kap. [querverweis, ap]).

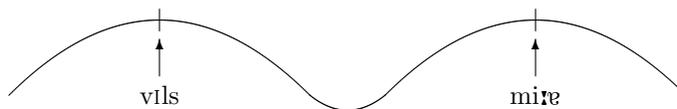
Die weitere Betrachtung des Satzes zeigte jedoch bald, dass er durchaus nicht ungegliedert ist: Es fiel den Studentinnen auf, was Kindern zuerst auffällt, nämlich dass er durch Betonungen segmentiert ist (['] als Betonungszeichen):

[vas'vilstnhoitefo.'miɾe].

So ergeben sich zwei Teile, wobei der erste einen Auftakt hat:

[vas'vilstnhoitefo] und [miɾe].

Die gleiche Wahrnehmung hatten die Kinder, die angaben, dass <Hänsel und Gretel>, <Das fleißige Schneiderlein> und <Papa kocht eine leckere Suppe> für sie zwei ‚Wörter‘ enthielten (s. Kap. [querverweis, t.e.]). Gesprochene Sprache gliedert sich also auf einer 1. Ebene in Takte (oder Füße), Takte definiert als die Zusammenfassung eines betonten Elementes mit einem oder mehreren unbetonten. Das gibt einer Äußerung ihre Kontur.



Beim erneuten Abhören stellten die Studentinnen fest, dass es einen Unterschied gibt zwischen den beiden Betonungen: [vils] ist stärker betont als [miɾe].

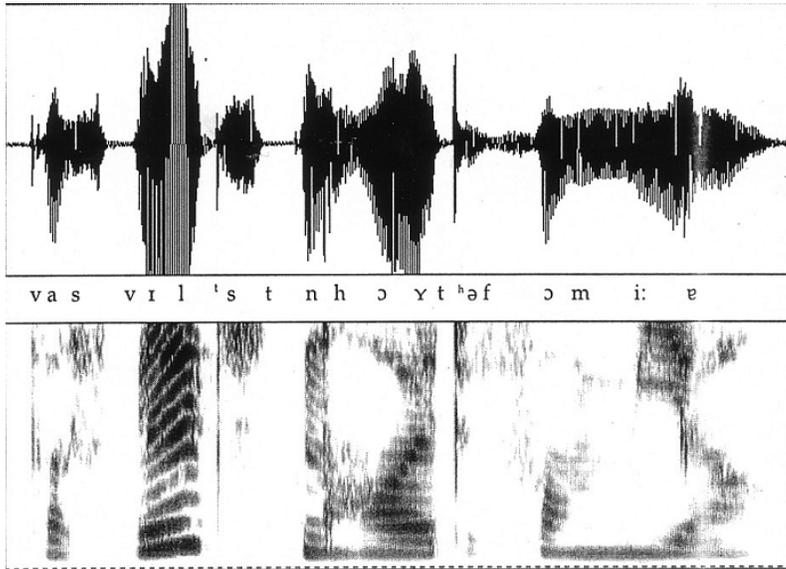
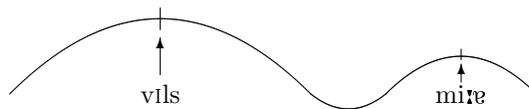


Abbildung 5.1: Auch eine ‚Schrift‘: Oszillographen- und Sonographenbild des Satzes *Was willst'n heut von mir?*: Das Lesen dieser Schrift kann nur derjenige vornehmen, der gelernt hat, diese Bilder zu dekodieren – ebenso wie es einer entsprechenden Kompetenz bedarf, andere Schriften wie die Alphabetschriftzeichen zu lesen: Immer geht es darum, mit Hilfe erworbener Kompetenzen ein Zeichensystem in Lautung umzusetzen.



Dieser Unterschied wird in der Lautschriftschreibung durch einen Strich oben für die Hauptbetonung und einen Strich für die Nebenbetonung unten angezeigt:

[vas'vilstnhɔitəfɔ,mirɐ]

Die Entdeckung, dass Äußerungen auf einer 2. Ebene spontan segmentierbar sind, machten die Studentinnen dann bei der Fortsetzung der Analyse spontan. In dem ersten als Takt ausgegliederten Teil sind weitere Elemente wahrnehmbar, nämlich Silben. Das führte dazu, dass eine weitere Gliederung der lautschriftlichen Schreibung vorgenommen werden konnte: die Markierung der Silbengrenzen durch Punkte. Allerdings war es ein längerfristiges Unterfangen, den Punkt in der Einheit [vilstn] zu setzen, denn die Studentinnen waren zu sehr in ihrem Schriftwissen gefangen. So wollten anfangs alle das lautschriftliche <t> der Silbe [vils] zuordnen – entsprechend der Schreibung des <t> im Endrand des alphabetisch geschriebenen Wortes <willst>. Viele wollten auch noch das lautschriftliche <n> anfügen, stellten aber fest, dass mit ihm ein neuer Anstoß, eine neue Silbe verbunden ist: [n] hat die Funktion eines Silbenkerns. Um das zu kennzeichnen, erhält es unten einen Strich [ṇ]. Nachdem soweit Konsens bestand, stellten alle fest, dass diese Silbe mit [t] beginnt. Also war der Punkt zwischen <s> und <t> zu setzen. Der Vergleich mit der alphabetischen Schrift ließ erkennen, dass die Lautung [ˈvils.ṭṇ] für drei Wörter des Geschriebenen steht: <willst du denn> – Schrifterwerb als neuer Spracherwerb.

So hatten die Studentinnen oft erst nach 30 Minuten erkannt,

- dass gesprochene Sprache ganz andere Merkmale hat als geschriebene,
- dass sie sich nämlich, wenn sie segmentiert wird, nicht in Wörter gliedert, wie sie bis dahin annahm, sondern in prosodische Einheiten, in Takte und in Silben,
- dass Wörter, so wie sie im Lexikon stehen, hier teilweise nicht vorkommen – daher auch ihre Lautung eine andere Form als bei einer isolierten Artikulation einzelner Wörter hat
- dass ihre eigene Wahrnehmung zunächst gänzlich durch ihre Schrifterfahrung geprägt ist.

Es dauerte relativ lange – und zwar viel, viel länger als diese 30 Minuten –, bis sie in der Lage waren, sich aus diesem Gefängnis der Schrift zu befreien und hinzuhören, was, losgelöst von ihrer Buchstabenfixierung, wirklich im Gesprochenen vorhanden ist – was also die Wahrnehmung der Kinder bestimmt, wenn sie beginnen, sich mit Schrift zu beschäftigen. Sehr hilfreich waren bei diesem Rekonstruktionsprozess Analysen von Kindertexten aus den ersten beiden Schuljahren, die zeigen, wie viel Wissen sich die Kinder aneignen müssen, um die Segmentierungen, die die Schrift vornimmt, zu lernen: So dokumentieren sie auf ihre Weise die Merkmale ihres Gesprochenen.

5.1.2 Analyse der Wortausgliederungen in frühen Schreibungen

Text dieses Kapitels nach Kapitel Lautung-Schrift-Verhältnis verschoben: Thomas, 04.11.2005

5.1.3 Die ‚Übersetzungen‘ von Dialektsprechern als Beleg für die Aneignung schriftsprachlichen Registers

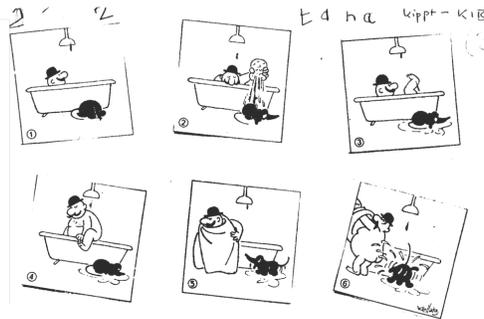
Die frühen Schreibungen von Kindern ‚verraten‘ in starkem Maße die jeweilige Variante ihrer gesprochenen Sprache, da ihre ersten Schreibversuche von der Maxime „Schreib, wie du sprichst“ bestimmt sind. Schreibungen aus unterschiedlichen Dialektregionen lassen erkennen, dass die Distanzen zur Standardsprache, an der die Schriftsprache orientiert ist, zwar unterschiedlich groß sind, dass aber in allen Regionen eine Distanz vorhanden ist: Nirgends wird die Standardsprache gesprochen, die als Schriftsprache zu bezeichnen ist – ein weiterer Beleg dafür, dass ein Befolgen der Maxime nicht zur Schrift führen kann.

Vergleiche zwischen standardferneren (z.B. aus Baden) und standardnäheren Dialekten (z.B. aus Norddeutschland) lassen annehmen, dass eine größere Distanz die Kinder schon früh zu einer intensiveren Beschäftigung mit den Regularitäten der Schrift, damit zu einer schnelleren Aneignung der Spezifik geschriebener Sprache kommen lässt. Die vielfältig gewählten Formen, beim ‚Übersetzen‘ des Gesprochenen ins Geschriebene lassen erneut erkennen, wie Kinder mit zunehmendem Alter die geschriebene Form der Sprache als eine

entdecken, die sich in vielerlei Hinsicht von der gesprochenen Sprache unterscheiden.

Die folgenden Texte sind in einem Seminar zum Thema „Schrifterwerb bei Dialektsprechern“ entstanden³. Sie basieren auf einer Methode, die sichtbar machen kann, welche ‚Übersetzungsleistungen‘ die Kinder erbringen, wenn sie umgangssprachlich gesprochene Texte aufschreiben: Die Kinder wurden gebeten, einige Bildergeschichten zu erzählen, die auf Kassette aufgenommen wurde. Anschließend erhielten sie die Aufgabe (die ihnen vorher nicht angekündigt worden war), das Band in eigener Regie aufzuschreiben (Diese Methode habe ich von Untersuchungen aus Osnabrücker sprachwissenschaftlichen Seminaren übernommen, vgl. Maas 2003, 12). Die folgenden Auswertungen basieren auf 30 Texten (je 10 aus dem 1., 2. und 4. Schuljahr) aus Niedersachsen, Baden, Schwaben, Hessen, der Südpfalz und dem Saarland.⁴ Sie sind exemplarisch für die 72 Texte, die in Seminaren gesammelt wurden⁵.

Zur ‚Einstimmung‘ der Text einer Erstklässlerin aus der Südpfalz:



En Man isch in de Badwan
 und newe dra ist sön hund
 dan nimt Er ein schwam und
 schbrizt seirnen hund nas
 und dan schteicht Er aus
 der badwan und der hund
 isch jetzt ganz nas
 dan droenet sich ab
 und dan ~~sch~~ schodelt der
 hund sich wieder aus
 und der Man wörd wieder
 e dns nas

Die Parallelisierung der Transkription des Gesprochenen und der Schreibung lässt auf den ersten Blick den Eindruck einer großen Nähe zwischen beiden Texten entstehen:

³Die Texte und Transkriptionen, die ich hier abdrucke, haben mir die Studentinnen A. Andler, U. Eckhoff, B. Edenhofner, A. Friedenberger, T. Krusche, S. Lange, L. Lieder und M. Striebisch zur Verfügung gestellt. Sechs Aufnahmen habe ich gemacht. Das Seminar habe ich zu Teilen zusammen mit Pia Bergmann geleitet.

⁴Diese Zusammenstellung ergab sich aufgrund der Zusammensetzung des Seminars: Die Studentinnen hatten die Aufnahmen in ihren Heimatorten gemacht.

⁵Auf die besondere Textsorte Bildergeschichte gehe ich nicht ein.

1. [əˌn̩,man.ɪʃ. ɪn.də.'bɑːd.van]
<en mann isch in de badwann>⁶
En Man isch in de Badwan
2. [ʊ.nɛ və,drɑ.ɪʃ.sain.hʊnt]
<unewedra isch sein hund>
und neue dra ist sein hund
3. [da,ˌnɪm.dɛn.'ʃvam.ʊnt]
<da nimm den schwamm und>
dann nimt Er ein schwam und
4. [ʃ'brɪtst.sain.hʊnt. 'nas]
<schpritzt sein hund nass>
schbrizt seirnen hund nas
5. [ʊn.dan. ʃ'deɪç.dɛ. aus]
<undan steigter aus>
und dan schteicht Er aus
6. [dɛ.'bɑːd.van.ʊn.dɛ.,hʊn]
<der badwann under hun >
der badwan und der hund
7. [dɪʃ.'jɛtst.gants.'nas]
<disch jetzt gants nass>
isch jelt ganz nas
8. [dan,ˌdrɔg.nɛ.dɛ. sɪç.'aː.'nab]
<dan trockneter sich ah nab>
dan drognet sich ab
9. [ʊn.dan.ɛː,ʃ'ʏdəl. dɛɐ̯]
<undan äh schüttel der>
und dan schödelt der
10. [hʊn.sɪç.vɪdɛ.'aus]
<hun sich wider aus>
hund sich wieder aus
11. [ʊn.dɛɐ̯,ˌman.vert.vɪdɐ̯]
<under mann wird wider>
und der Man wörd wieder
12. [gants.'nas]
<ganz nass>
gans nas

Die Schreibungen des Kindes lassen sich vor dem Hintergrund des gesprochenen Textes in folgender Weise interpretieren:

1. Das einzige Wort, außer den häufigen ‚kleinen‘ Wörtern (Artikel, Präposition), dessen Schreibung das Kind als Bild gespeichert zu haben scheint, ist <wieder>. Hier schreibt es eine Sondermarkierung, die es sonst nirgends vorgenommen hat (und der seine Artikulation mit 'v widerspricht). <Hund> schreibt es klein und ebenso wie <und> nicht immer gleich. <Man> schreibt es zwar groß, aber ohne Dopplung. Die Schreibungen deuten darauf hin, dass das Kind sich in starkem Maße an seiner Lautung orientiert. Dabei zeigt sich zweierlei deutlich: welche Auswirkungen die Annahme von einer Abbildung des Gesprochenen durch die Schrift haben und wo das Kind sie bereits überwunden hat.
2. Auffällig ist die bereits völlig korrekte Wortausgliederung: Es setzt nicht nur die Spatien, es kann seine in normalem Tempo gesprochene dialektale Sprache auch da, wo Wörter assimiliert werden, in eine standardsprachlich orientierte Schreibung ‚übersetzen‘:

Z. 3. [da.nɪm.dən.'ʃvɑm]
da.nim.dern.schwamm
 da nimmt er ein Schwam

Hier hat es ein bereits sehr stabiles schriftsprachliches Wissen erworben.

3. Ebenso auffällig ist die durchgängig korrekte Schreibung (bis auf „hun“ in Z. 10) des t-Lautes am Wortende: Es beendet die Wörter, die hier schriftlich <t> oder <d> haben, mit diesen Buchstaben, obwohl es den Plosiv nicht im Endrand artikuliert:

Z.3: [nɪm.dən]
 nimmt er den
 Z. 5 usw.: [ʊn.dan]
 und dan
 Z. 5: [ʃdeɪç.dɐ]
 schdaicht Er
 Z. 6/7: [hʊn.dɪʃ]
 hund isch

Diese Assimilationen sind allerdings – das zeigen Schreibungen aus anderen Sprachgebieten (vgl. Kapitel [**querverweis, tp**]) – nicht dialektal, sie sind die übliche Artikulation im Deutschen: Hier gibt es keine ‚Geminaten‘, d.h. keine langen Konsonanten oder keine zwei gleich gebildeten Konsonanten nacheinander (vgl. Kap. [**querverweis, ap**]). Assimilationen kommen bei allen, auch bei den norddeutschen Kindern vor (s.u.). Die Transkription lässt erkennen, dass der Plosiv ausschließlich im Anfangsrand der unbetonten Silbe gesprochen wird. Dialektal ist jedoch, dass das Kind ihn ausschließlich lenis spricht ([d]). Es schreibt für ihn jedoch dennoch <t>, wenn das vorweggehende Wort ein Verb ist. Dieses lässt ebenfalls auf eine schon fortgeschrittene schriftsprachlich orientierte grammatische Analyse schießen: Es beendet das Wort mit dem notwendigen Flexionsmorphem, obwohl das im Gesprochenen nicht vorhanden ist.

⁶Die Verschriftung des gesprochenen Textes in Alphabetschrift dient als Lesehilfe für den Lautschrifttext – und zeigt zugleich die Unverbindlichkeit des Schreibens nicht schriftsprachlich ‚übersetzter‘ Texte.

4. In zwei Bereichen ist – vor dem Hintergrund der in 2. und 3. herausgestellten Leistungen – erstaunlich, dass die Schreibungen das Gesprochene in der 1:1-erlernten Form abbilden: In der zweifachen Schreibung von <isch>für <ist> (Z. 1, 7; Z. 2 hat <ist>) und in dem Weglassen der Reduktionssilben mit <e> und <en> (bis auf <seinen> in Z. 4):

Z. 1, 6 ['bɑ:d.van]

Badwan

Z. 2 [nɛvə]

newe / <neben>

Hier ist es dem Kind noch nicht gelungen, die schriftsprachlich (standardsprachlich) notwendige Form zu entdecken – ein Zeichen für die Übergangssituation, in der sich das Kind nach seinem Bemühen um eine Verabschiedung von der Maxime „Schreib, wie du sprichst“ befindet.

Der Text lässt, resümierend betrachtet, trotz seiner noch vorläufigen Orthographie, erkennen, in welchem starkem Maße das Kind bereits erkannt hat, dass Schreiben keine Wiedergabe des Gesprochenen ist, sondern Analysieren und Abstrahieren voraussetzt.

Die Interpretation der übrigen 29 Schreibungen, die im Folgenden in einem Überblick vorgenommen werden, bestätigen und vervollständigen dieses Bild. Sie zeigen, dass gerade die Schreibungen vieler Reduktionssilben mit ihren grammatischen Flexionen Kindern relativ lange Probleme bereiten: Sie geben denjenigen, die sich am Gesprochenen orientieren, keine Basis, denn sie sind durch ihre Unbetontheit in starkem Maße von Eliminierung und Assimilationen bestimmt: Sie werden ‚verschluckt‘. Die Reduktionssilben werden so erkennbar als Träger der grammatischen Information und sind daher im Schriftlichen exakt zu gestalten, während die Information im Gesprochenen leichter aus dem Kontext zu erschließen ist.⁷ In den Dialekten der Kinder, die hier zitiert werden, werden die Silben entweder eliminiert ([kʊm] / <gekommen>, [gɑŋ] / <gegangen>) oder sie haben ein [ə] statt [ən] oder [ŋ]⁸.

Die Kinder aus dem Saarland (Z. 8), von denen die folgenden Schreibungen stammen, haben die Übersetzung der Reduktionssilben geleistet:

Erstklässlerin

[dɔ.vɑ.so.ə.'man.baɪ.də.gɑŋ]

do war so e mann bade gang

Da war so ein Mann Baden gegangen

[dɔ.sɪnɪ.'ʔɛn.tə. kʊm]

do sin ente kum

da sind Enten gekommen

⁷Zu ergänzen ist hier die Beobachtung, dass ältere Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, die sich bemühen, Texte im Deutschen ‚flüssig‘, d.h. relativ schnell zu lesen, Reduktionssilben auslassen oder wenig artikuliert sprechen. So beklagen sich Studentinnen immer wieder, wenn sie Transkriptionen solcher Lesungen anfertigen, dass sie das Gesprochene nicht lautlich identifizieren können: Leser, die die deutsche Sprache grammatisch beherrschen, wissen, welche Lautung hier zu artikulieren ist, ohne die Buchstaben in den Blick nehmen zu müssen. Diejenigen, die das nicht wissen, müssen die Buchstabenfolge betrachten, werden dadurch bei ihrem Bemühen, schnell zu lesen, behindert.

⁸Laut einigen Aussprachebüchern sind sowohl [ən] als auch [n] standardsprachlich gestattet (vgl. Kapitel [querverweis, tp]).

[ˈdan. han.di.ʔɛ.ˈʃvɪm.bɛgə.ka.bʊt.gə.bɪs]
dan han di äh schwimmbecke kaputt gebiss
 dann haben die Enten das SchwümmBeken kaqutgebiesen

Zweitklässlerin

[ˈdɛɐ̯.hat.sai.ʃvɪm.bɛgə.ʔuf.gə.baut]
der hat sei schwümmbecke ufgebaut
 Der Mann hat sein Schwimmbecken aufgebaut

[dɔ.kumə.ˈʔɛn.də]
do kume ente
 Da kommen Enten

Die nächste Abbildung auf Seite 222 zeigt Beispiele von zwei Erstklässlern aus dem norddeutschen Sprachraum. Sie lassen erkennen, dass hier zwar standardnäher als im süddeutschen gesprochen wird, dass die gesprochene Sprache aber auch hier bei weitem nicht die grammatische Präzision hat, die die Schrift erfordert und markiert.

Diese Texte zeigen viele Parallelen zu dem Text oben: Auch sie enthalten schon sehr viel schriftsprachliches Wissen. Ebenso wird deutlich, dass es diesen Kindern ebenfalls gerade bei der Schreibuung der Reduktionsilben noch nicht gelungen ist, sich von der Annahme, beim Schreiben das Gesprochene abbilden zu können, gelöst haben: Sie markieren sie in einigen Fällen ebenfalls nicht.

[dan.kœn.di.ˈʔɛn.tɪ.da.ɪ.drɪn.ʃvɪm]
 <dann könn die enten da drin schwimm>
 dan kön die Enten da drin Schwimmen

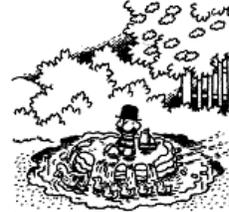
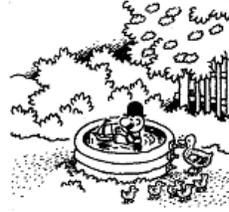
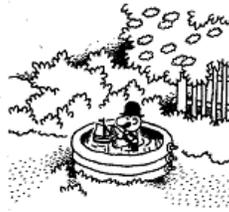
[auf.m.ɪ.tsvai.tɪ.kom.ˈɛn.tɪ]
 <auf m zweiten kom enten>
 auf dem zweiten komm Enten

[di.ˈɛn.tɪ.ʃvɪm]
 <die enten schwümm>
 die Enten schwim

[mitaim.ˈse.ɪ.gl.bo:t]
 <miteim segelboot>
 mit eim segelbot

Es ist auffällig, dass es vor allem Wörter sind, die einen Nasal im Anfangsrand der Reduktionssilbe haben, bei denen die schriftsprachlich zweisilbigen Formen einsilbig geschrieben werden (vgl. Kapitel [**querverweis**, **ap**]).

15. Bad hinterm Holunderbusch



Franziska

Allso da sitzt ein Mann
im so ein kleinen Becken
und spielt mit ein Segelboot
auf dem Zweiten kommen Enten
und kochen den anand der
Mann kuckt die Enten an

und da kuckt er dot und das
ganze wasser rüber beut
und die Enten schwim da
und da schritz das lganze
wasser raus

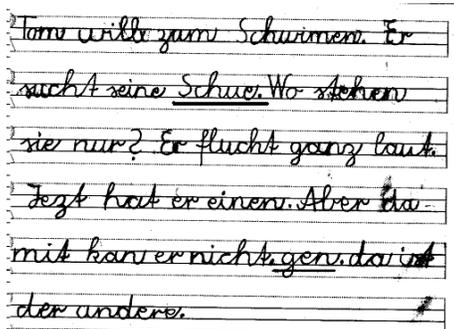
Mann der ist da in
Schömpul mit
Segel schif und im
2 zweiten bild da
kommen Enten die
Blasen dan das
Schöm bat auf und
machen da hinten
discen Pienökel auf

und dan * Schprit das ganze
Wasser da rü ba
eigentliche mätze der
durch der Luft flign
und dan kön die
Enten da drin
Schwimmen

Schreibungen von Erstklässlern aus dem norddeutschen Sprachraum

Schriftsprache					umgangssprachliche (norddt.) Artikulation								
$\begin{matrix} & \text{S} & & & \text{R} & & \\ & / & & & / & & \\ \text{A} & & \text{N} & & \text{E} & & \end{matrix}$		$\begin{matrix} & \text{S} & & & \text{R} & & \\ & / & & & / & & \\ \text{A} & & \text{N} & & \text{E} & & \end{matrix}$		$\begin{matrix} & \text{S} & & & \text{R} & & \\ & / & & & / & & \\ \text{A} & & \text{N} & & \text{E} & & \end{matrix}$		$\begin{matrix} & \text{S} & & & \text{R} & & \\ & / & & & / & & \\ \text{A} & & \text{N} & & \text{E} & & \end{matrix}$							
k	œ	-	n	ə	n	k	œ	n	-	-	-	<können>	„kön“
k	ɔ	-	m	ə	n	k	ɔ	m	-	-	-	<kommen>	„komm“
ʃv	ɪ	-	m	ə	n	ʃv	ɪ	m	-	-	-	<schwimmen>	„schwim“
ʔ	a	i	n	ə	m	ʔ	ai	m	-	-	-	<einem>	„eim“

In den gleichen Bereich gehören Wörter mit dem sog. silbentrennenden <h> (vgl. Kapitel [querverweis, tp]):



Auszug aus dem Diktattexten einer Untersuchung zur Schreibung von Reduktionssilben (vgl. Kapitel [querverweis, ap])

Explizitlautung		umgangssprachliche (norddt.) Artikulation		
$\begin{array}{c} \text{'S} \\ / \quad \backslash \\ \text{A} \quad \text{R} \\ / \quad \backslash \\ \text{N} \quad \text{E} \end{array}$	$\begin{array}{c} \text{°S} \\ / \quad \backslash \\ \text{A} \quad \text{R} \\ / \quad \backslash \\ \text{N} \quad \text{E} \end{array}$	$\begin{array}{c} \text{'S} \\ / \quad \backslash \\ \text{A} \quad \text{R} \\ / \quad \backslash \\ \text{N} \quad \text{E} \end{array}$	$\begin{array}{c} \text{°S} \\ / \quad \backslash \\ \text{A} \quad \text{R} \\ / \quad \backslash \\ \text{N} \quad \text{E} \end{array}$	
g e : - ə n	g e : - ə n	g e :n - - -	f u :n - - -	<gehen> „gen“
(mit) f u : - ə n	f u :n - - -	f u :n - - -	f u :n - - -	<Schuhen> „Schun“

Im Rahmen der Beschreibung der Reduktionssilbe (Kapitel [querverweis, ap]) werde ich meine Ergebnisse einer Untersuchung in zwei norddeutschen und einer badischen 2. Klasse ausführlich darstellen, bei der die Kinder nach einem (umgangssprachlich diktieren) Diktat Sätze mit diesen hier angesprochenen Wörtern geschrieben haben. Zusätzlich enthielt das Diktat Wörter mit ‚silbentrennendem h‘ (<stehen, Schuhe, gehen>, vgl. Kapitel [querverweis, tp]), die im Norden ebenfalls einsilbig gesprochen werden:

Die Untersuchung ergab, dass Wörter wie

- <rennen, summen, schwimmen> usw. von den Zweitklässlern im Norden nur zu 13% , im Süden zu 22%
- <gehen, stehen, Schuhe, froher> usw. von allen zu unter 50%, im Norden zu unter 30%

wie Zweisilber geschrieben wurden. Offensichtlich erfordert die ‚Übersetzungsleistung‘ im Norden mehr Mühe, braucht daher auch mehr Zeit.

Der Vergleich des gesprochenen und geschriebenen Textes wie der folgende von einer norddeutschen Viertklässlerin lassen erkennen, dass einigen Kindern die Aufgabe der ‚Übersetzungen‘, die sie hier zu bewältigen haben, in ihrer Grundschulzeit sehr bewusst wird – und sie dadurch zu den verräterischen Übergeneralisierungen kommen: Die inzwischen aufgebaute Erfahrung, dass Reduktionssilben im Geschriebenen von dem gesprochenen abweichen können, hat sie verunsichert. Vorsichtshalber wählt sie daher Formen, die ‚richtiger‘ sein könnten, als ihre gesprochene Sprache es annehmen lässt. So entstehen diese Übergeneralisierungen.

[ʔes. va:ɪ.ain.'man.ʔɪnɪm'tsi:m.liç.klɪn.plaɪf.beɪn]

es war ein mann in ein ziemlich klein planschbecken

Es war ein Mann in einem ziemlich kleinem Plantschbecken.

Es war ein Mann in einem ziemlich kleinern Plantschbecken. Er spielte mit einem Legelboot. Nun kam noch eine Entenmutter mit ihren fünf Küken. Der Mann befahl ihnen weg zu gehen. Nun dachte der Mann die Enten wären weggegangen, also spielte er in ~~der~~ Ruhe mit seinem Legelboot im kleinern Plantschbecken weiter, aber die Entenmutter ging zu dem Stöpsel des Plantschbeckens. Sie riss ihn heraus. Nun kam die ganze Luft heraus und der Mann guckte wie blöd aus der Wäsche. Das Legelboot schwamm den Wasserfall hinunter. Nun schwammen die Enten auf dem Wasser was auf dem Boden lag.

„kleinem“ ist der einzige Fehler dieses Mädchens, es schreibt auch sonst fehlerträchtige Wörter wie <befahl, riss> korrekt. Damit weist es sich als sehr gute Rechtschreiberin aus. Dieses Beispiel bestätigt Beobachtungen, die schon häufig dokumentiert sind: Die Gruppe der Kinder ist beim Schrifterwerb erfolgreich, die schon früh entdeckt, dass Schreiben keine Abbildung des Gesprochenen darstellt, sondern dass es nach anderen Regeln erfolgt, und die *diese* Erkenntnis zu ihrer Maxime machen, um die orthograpischen Regularitäten zu entdecken.⁹

Die Eliminierung von Reduktionssilben sowohl im Gesprochenen als auch dann in frühen Schreibungen ist vorwiegend im norddeutschen Sprachraum anzutreffen. Sie kommt jedoch auch in anderen Dialektregionen vor. Denn die Artikulation der Reduktionssilben hängt nicht allein von der dialektalen Variante einer Region ab, sie ist auch davon bestimmt, ob der Sprecher schnell oder langsam spricht: eine exakte (,explizite‘), der Standardausprache nahe Artikulation kostet Zeit. So kommt zu dem Merkmal *dialektale Variante* ein zweites Merkmal gesprochenen Sprache hinzu: die *Geschwindigkeit*, mit der sie gesprochen wird. Diese doppelte Differenzierung erfordert eine systematische Beschreibung der gesprochenen Sprache in Gegenüberstellung zur geschriebenen.

Die Gegenüberstellung von gesprochenen Texten mit ihren ‚Übersetzungen‘ ins Geschriebene können als ein letzter Beleg dafür gelten, dass Schrift gesprochene Sprache nicht abbildet. Und die schriftsprachlichen Leistungen der Kinder bestehen gerade darin, sich vom Gesprochenen zu lösen: Nur dann, wenn sie diesen Schritt gemacht haben, sind sie in der Lage, die Regularitäten der Schrift zu entdecken. Dabei erlernen *alle* eine neue Variante ihrer Sprache (Wygotski: *Schrifterwerb als neuer Spracherwerb*), da in keiner Region, auch nicht in der standardnächsten, die Schriftsprache gesprochen wird.

Schrifterwerb basiert also auf der intellektuellen Auseinandersetzung mit Sprache, um deren für die Schrift bedeutsame Variante zu erkennen, sowie die Situationen, in die sie passen. Schrifterwerb führt somit über den Erwerb orthographischen Wissens hinaus: Es ist eingebettet in ein umfassendes ‚literates Wissen‘, an dessen Aufbau er teilhat und den er forciert. Welche Belege gibt es dafür, wie Erfolgreiche diesen Weg gehen?

⁹Ein weiterer Beleg für die Produktion einer anderen Sprache beim Schreiben ist in diesem Text die Verwendung der Wörter <heraus> und <herunter>, die im Gesprochenen nicht vorkommen: Sie hat auch auf der lexikalischen Ebene erkannt, dass Schriftsprache eigene Formen hat.

Artikel aus der Süddeutschen Zeitung vom 18.07.2005: *Dialekt macht schlau. Pisa-Studie stützt wissenschaftliche These, dass Mundart die Sprachfähigkeit der Kinder verbessert.*

5.1.4 Schriffterwerb als Ausbau eines *literaten Registers*

Die bisherigen Analysen konnten zeigen: Die Gegenüberstellung von gesprochenen Texten vor allem von tiefen Dialektsprechern mit deren Verschriftungen dieser Texte lassen in besonderem Maße deutlich werden, dass Schreiben keine Abbildung des Gesprochenen ist, und dass es die primäre Aufgabe der Kinder ist, sich das Wissen über diesen Unterschied zu erarbeiten. Dabei gelingt es ihnen zusehens auf unterschiedlichen Ebenen zu entdecken, dass die geschriebene Sprache andere Formen hat: Sie entwickeln ein literates Register. Ihm steht das orate Register gegenüber. Beide lassen sich durch unterschiedliche Merkmale beschreiben. Diese betreffen sowohl das unterschiedliche ‚artikulatorische Erscheinungsbild‘ einzelner Wörter, das sowohl von der dialektalen Variante als auch von der Geschwindigkeit, mit der gesprochen wird, abhängt. Sie betreffen jedoch auch Aspekte der Textgestaltung wie die Wortwahl und den grammatischen Aufbau der Texte. Der Gebrauch einmal des oraten, dann des literaten Registers ist allerdings nicht daran gebunden, ob gesprochen oder geschrieben wird, vielmehr ist er situationsabhängig. Literate Formen kommen auch im Gesprochenen vor, nämlich dann, wenn eine Situation das erfordert, sowie gesprochen-sprachliche Formen auch geschrieben anzutreffen sind.

Die folgenden Schreibungen von Erst- und Zweitklässlern lassen Merkmale des Gesprochenen deutlich werden, die die Wahrnehmung der Kinder am Beginn des Schriffterwerbs bestimmen. Sie zeigen – zunächst – auf der Wortebene den Stand des sprachlichen Wissens der Kinder an.

[Du hast geschrieben: "Schreibungen von <gib mal>, <komm mal>, <willst Du>." Meinst Du neue Schreibungen oder alte, die hierhin zu verschieben sind? tp]

Diese Schreibungen von Erstklässlern lassen darauf schließen, dass sie die Artikulation verschriftet haben, die sie sprechen:

[ˈgɪmɑ] / <gib mal>

[kɔmɑ] / <komm mal>

[ˈvɪl.stə] / <willst du>

Sie haben zu diesem Zeitpunkt offensichtlich noch nicht erfahren, dass Schrift Gesprochenes nicht abspiegelt. Die allermeisten Kindern verändern ihr Schriftwissen, damit ihre Schreibungen, im Laufe der 1. Klasse, so dass Schreibungen dieser Form im 2. Schuljahr kaum noch anzutreffen sind. Aber auch dann kommen noch Schreibungen vor, deren Ursache die Studentinnen gern als ‚Verschlucken von Lauten‘ bezeichnen: Die Parallelisierung des gesprochenen mit dem geschriebenen Text lässt erkennen, dass die Kinder tatsächlich die Wörter in einer reduzierten Form (im Vergleich zu den lexikalischen Wörtern) gesprochen haben:

Zweitklässlerin aus Niedersachsen

[ʊn.auf.dəm.'nɛ:st.ɪp.bɪlt]

un auf dem nesten bild

und auf dem nästen Bild

Da ist ein Mann der sitzt im Planschbecken.
 Hat ein Segelschiff ~~was~~ und das ist Sommer.
 Und auf dem nächsten Bild sitzt der auch
 noch im Planschbecken. Und das ~~te~~ Schiff ist
 hinter im und da kommt fünf kleine Enten und
 eine große Ente an. Und auf dem nächsten Bild
 spielt er dann wieder mit dem ~~te~~ Schiff. Weil die
 wolle weg um das Planschbecken gegangen sind.
 Und dann leist die große Ente das Planschbecken
 kaputt. Und das Wasser läuft raus.

Zweitklässler aus Hessen

[ɪns.vasɐ.val.ɪn.zo.'hais.ɪs]

ins wasser wal so heiß is

ins Wasser wal es so warm is

Dass die Kinder diese Assimilierungen (<nächsten> / "nesten", <weil> / "wal") vorgenommen haben, obwohl sie – wie Kinder dieses Alters das in aller Regel noch machen – die Wörter beim Schreiben langsam mitgesprochen haben, weist darauf hin, dass sie sie in dieser Form in ihrem (persönlichen) Lexikon in der reduzierten Weise gespeichert haben. Die korrekte Artikulation ist ihnen nicht bekannt, denn niemand wird die Kinder bei ihrem gesprochensprachlichen Gebrauch von [nɛ:s.tɪ] und [val] korrigiert haben, weil die Wörter in ihrem jeweiligen Kontext auch mit dieser reduzierten Artikulation verständlich sind (vgl. Kapitel [querverweis, tp])¹⁰: Wörter des Gesprochenen sind häufig nicht die Wörter des Lexikons, müssen es auch nicht sein, denn sie werden auch in den vom Lexikon als abweichenden Formen verstanden: Die gesprochene Sprache trifft auf andere Bedingungen und andere Erwartungen als die geschriebene.

Die Tatsache, dass Schreibungen dieser Art in allen Dialektregionen vorkommen, weist darauf hin, dass es Merkmale des Gesprochenen gibt, die oberhalb der dialektalen Varianten anzutreffen sind. Sie hängen von dem Grad ab, mit dem die Sprache ‚ausartikuliert‘ ist. So kann die Äußerung <gib mal> in zahlreichen Varianten artikuliert werden, z.B.

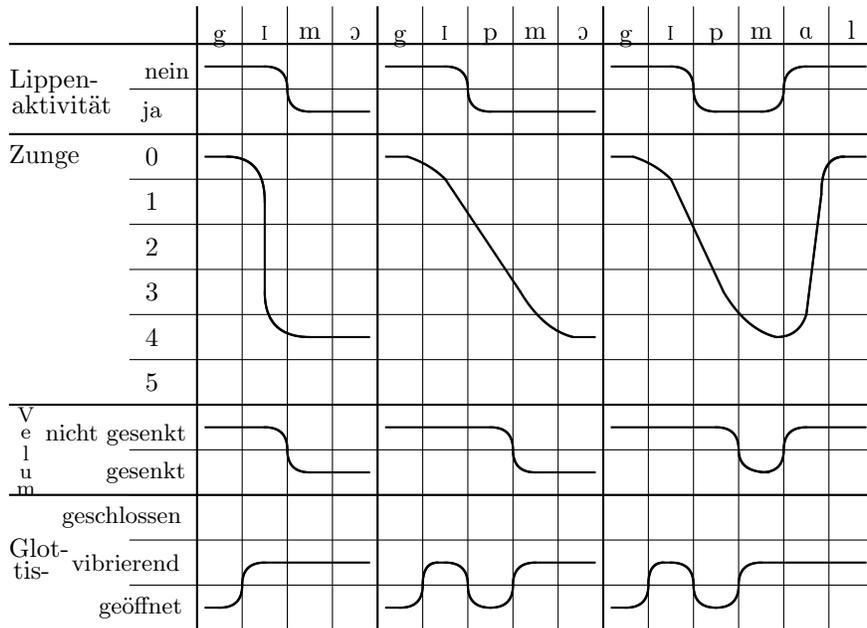
[gɪmɔ]

[gɪmɔl]

[gɪp.mal]

Die Darstellung der Bewegungsabläufe bei diesen drei Varianten zeigt die minimalen Unterschiede, die teilweise nur die Aktivität eines einzigen Artikulationsorgans betreffen:

¹⁰Als die Kinder meiner letzten Klasse bereits im 3. Schuljahr waren, fiel mir auf, dass ein türkisch-muttersprachlicher Junge in mehreren Texten nacheinander "wal" statt "weil", ein anderer "beil" schrieb. Erst dann achtete ich auf die Artikulation dieser Wörter bei den Kindern: Sie sagten "wal" und "beil" – es war niemandem aufgefallen, weil alle die Konjunktion <weil> in den Sätzen erwarteten – und hörten.

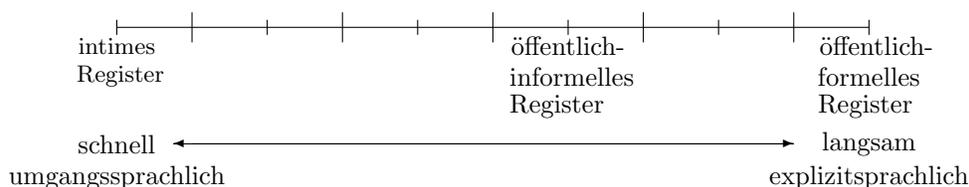


Entscheidend für die Differenz der drei Varianten ist jedoch die unterschiedliche Zeitdauer. So kann diese Darstellung für die Bewegungsabläufe veranschaulichen, dass – wenn Raum für Zeit genommen wird – jede feinere („explizitere“) Artikulation mehr Zeit braucht. Denn ein größerer artikulatorischer Aufwand ist auch zeitaufwändiger. Eine weniger ‚aus-artikulierte‘ Sprache bezeichnen wir als Umgangssprache. Die umgangssprachliche Artikulation ist in aller Regel eine schnelle Artikulation – im Gegensatz zu der expliziten Artikulation. Entsprechend ist sie vor allem dort anzutreffen, wo diese ‚reduzierte‘ Sprache verstanden wird, also für die Kommunikation ausreicht: in der Familie und im engsten Freundeskreis. Hier versteht man sich ‚ohne viele Worte‘. Mit zunehmender Distanz zu den Gesprächspartnern verändert sich die Sprache in aller Regel: Je fremder die Umgebung, um so expliziter, langsamer die Sprache:

<i>Situation</i>	<i>Gesprächspartner</i>	<i>Sprachform</i>	<i>Äußerung</i>
<i>intim</i>	Familie, engster Freundeskreis	Umgangssprache, tiefer Dialekt	[ˈgimɔ]
<i>öffentlich-informell</i>	Nachbarschaft, weiterer Freundeskreis	gemäßigte Umgangssprache, gemäßigter Dialekt	[ˈgip.mɔl]
<i>öffentlich-formell</i>	Institutionen, gesellschaftliche Öffentlichkeit	mehr oder weniger dialektal geprägte Standardsprache	[ˈgip.mal]

Die unterschiedlichen Sprachformen in Abhängigkeit von den jeweiligen Situationen werden als unterschiedliche ‚Register‘ bezeichnet: ‚intimes Register / öffentlich-informelles Register / öffentlich-formelles Register‘.

Entsprechend lässt sich folgende weitere Zuordnung vornehmen:



Viele Kinder erfahren schon recht früh, dass ihre Eltern außerhalb der Familie eine Sprache mit einem anderen Register, teilweise mit mehreren anderen Registern sprechen: Die meisten Erwachsenen wählen ihren Sprachgebrauch entsprechend den Situationen, in denen sie sich befinden. So unterscheiden sie zwischen dem Sprechen in einer näheren Umgebung, d.h. dem Reden mit Freunden und Nachbarn, und dem offiziellen Sprachgebrauch wie bei Behörden oder bei Reden und Vorträgen. Einen anderen Gebrauch der Sprache erleben die Kinder in den Medien: Auf ihren Kassetten, im Fernsehen und Radio, im Kino. Der jeweilige Sprachgebrauch, d.h. die Wahl des jeweiligen sprachlichen Registers, hängt also von der jeweiligen Situation ab und von der Vertrautheit mit den Personen, die in ihr anzutreffen sind. Dieses können viele Kinder früh lernen, wenn sie Gelegenheit dazu haben, sie müssen es lernen, wenn sie in die Schule kommen, da die Schulsprache eine andere ist als die Familiensprache. Ist davon auszugehen, dass in Familien mit einem relativ komplexen sozialen und kulturellen Umfeld eine große Varianz an sprachlichen Registern anzutreffen ist, erklärt sich, weshalb Kinder aus diesen Familien häufig einen erfolgreicherer Start in der Schule überhaupt, beim Schrifterwerb insbesondere haben: Auch der Registerwechsel regt – vergleichbar dem Dialektwechsel – zur kognitiven Auseinandersetzung mit den unterschiedlich vorgefundenen sprachlichen Erscheinungsformen an.

In den bisherigen Beschreibungen sprachlicher Formen kam die Schriftsprache nicht vor: sie ist eben keine gesprochene Sprache, sondern folgt – wie an vielen Stellen bereits deutlich wurde – eigenen Regeln. Dieses kann an der Artikulation des Wortes <einmal> und seiner Schreibung durch Grundschul Kinder verdeutlicht werden:

es Wa eimal for Langzeit
ein Phantomo und Batman
hate es bekemft

Am Gesprochenen orientierte Wortschreibungen eines Erstklässlers (aus Weinhold 2000)

Nachdem ich in unterschiedlichen Dialektregionen einheitlich die Schreibung "eimal" bei Erst- und Zweitklässlern vorfand, habe ich die Schreibung dieses Wortes mit Hilfe eines Diktats, in dem es doppelt vorkam, untersucht. Dieses sind die Ergebnisse der Schreibungen am Beginn des Schuljahres von einer 2. Klasse (23 Schüler), einer 3. Klasse (24 Schüler) und einer 4. Klasse (je 24 Schüler), einem standardnahen Sprachgebiet:

	"eimal"	"einmal"	
2. Klasse	44	2	= 46 Schreibungen
3. Klasse	12	36	= 48 Schreibungen
4. Klasse	4	44	= 48 Schreibungen

Die Zunahme der Richtigschreibungen zeigt wieder die Zunahme des Schriftwissens der Kinder. An der Differenz von ['ai.ma:l], der explizitesten, d.h. am langsamsten gesprochenen Form, die Erstklässler beim Schreiben wählen, und <einmal>, der geschriebenen Form,

lässt sich zeigen, dass sich gesprochene Sprache auch in einer extrem langsamen Variante von dem geschriebenen Wort unterscheiden kann: Die Aussprache [ˈain.mɑ:l] wirkt in einem normalen Kontext eben künstlich – und ist es auch, weil sie nur in Extremsituationen vorkommt: z.B. erzieherisch einem bettelnden Kind gegenüber:

Kind: ”Ich will in das Karussell!”
 Mutter: ”Okay, [ʔain.mɑ:l]”.

oder im Gespräch mit Menschen anderer Muttersprache. Dann verändert sich häufig der Trochäus zu zwei gleich betonten Silben, zu zwei Wörtern, und Zunge und Lippen müssen eine zusätzliche Bewegung machen – eine Anstrengung, die für das Verstehen nicht nötig ist, daher schon eines zusätzlichen Anlasses bedarf. Diese Artikulation können jedoch nur die vornehmen, die die Schreibung des Wortes bereits kennen. Kinder, die das Wort mit Emphase artikulieren, bleiben bei [ʔai:.mɑ:l]. Solche Assimilationen treten sehr häufig auf, z.B. bei

[ˈhɔl.ʃu:] / <Holzschuh> [ˈtɑ:.gə.ʃau] / <Tagesschau>
 [ˈtsɑ:.me.di.tsi:n] / <Zahnmedizin> [ˈve:.kroits] / <Wegkreuz>
 [a.ˈmɑχn] / <anmachen> [ˈal.doitʃ] / <altdeutsch> usw.

Sie finden häufig dann statt, wenn zwei Konsonanten zusammentreffen, die sich in mindestens einem Merkmal gleichen.

	Artikulationsort			Artikulationsmodus					Artikulationsorgane	
	Lippen	harter Gaumen	weicher Gaumen	nasal	plosiv	frikativ	stimmh.	stimm.	Lippen	Zunge
[s]		x				x		x		x
[ʃ]	x	x				x		x	x	x

<Holzschuh>, <Tagesschau>: anderer Ort, gleicher Modus, anderes Organ: [s] ohne, [ʃ] mit Lippenrundung

	Artikulationsort			Artikulationsmodus					Artikulationsorgane	
	Lippen	harter Gaumen	weicher Gaumen	nasal	plosiv	frikativ	stimmh.	stimm.	Lippen	Zunge
[n]		x		x				x		x
[m]	x			x				x	x	

<anmachen>, <Zahnmedizin>: gleicher Modus, anderer Ort, anderes Organ

	Artikulationsort			Artikulationsmodus					Artikulationsorgane	
	Lippen	harter Gaumen	weicher Gaumen	nasal	plosiv	frikativ	stimmh.	stimm.	Lippen	Zunge
[t]		x			x			x		x
[d]		x			x			x		x
[k]			x		x			x		x
[g]			x		x			x		x

<altdeutsch>, <Weggabelung> ([ve:k] + [ˈgɑ:.bə.lʊŋ]): gleicher Modus, gleicher Ort, gleiches Organ, Differenz stimmhaft / stimmlos

Alle Schreiber von korrekten Schreibungen haben gelernt, dass die Schrift morphologische Strukturen repräsentiert. Diese Erfahrung machen sie jedoch erst beim Umgang mit Schrift.

- Die bisherigen Darstellungen haben aus einer weiteren Perspektive bestätigt, dass**
- **gesprochene Sprache zahlreiche Varianten zahlreiche ‚Register‘ hat**

- das Beherrschen mehrerer Register den Kindern zu Beginn des Schifterwerbs den Zugang zur Schriftsprache erleichtert
- die Schriftsprache eigene Strukturen hat, die von den Kindern kognitiv in der Auseinandersetzung mit der Schrift zu erlernen sind.

Die bisherigen Beispiele für die Differenz zwischen dem oraten und dem literaten Register betreffen vorwiegend den lautlichen Bereich und seinen Bezug zur Schrift. Die folgenden Analysen lassen erkennen, dass literate Strukturen sich auf einer umfassenderen Ebene von oraten unterscheiden: Sie betreffen die gesamte Textproduktion.

Der Vergleich der gesprochenen Texte und ihrer ‚Übersetzungen‘ in geschriebene ließ vielfach erkennen, dass Kinder teilweise Wörter beim Schreiben wählten, je älter sie waren, umso häufiger kam das vor: Symptomatisch sind in diesem Zusammenhang die Bezeichnungen, die die Kinder der verschiedenen Schuljahre für das Behältnis, in dem der Held der Geschichte badet, sowie für das Ventil, das die Entenmutter betätigt, wählten (s. die Abbildung der Bildergeschichte von Seite 222).

1. Schuljahr	2. Schuljahr	4. Schuljahr
zwiling (pul) pool ¹¹	Swiminpul	Pool
so eim kleinen Beken	blanschbeken	Swingingpool /
Blanschbeken	Blanschbeken	Planschbecken
Schwümbbeken	Schwimmbecken	
Schwünbad	Planschbecken	
Swumbeken		

1. Schuljahr	2. Schuljahr	4. Schuljahr
schdopzel	Stüpfel	Stöpfel
	Knöpfe	Ventille
		Stopsel

Kinder, die keine Bezeichnungen kannten, wählen Umschreibungen, die häufig dem gesprochenen Register zuzuordnen sind:

di Enten Mutter Knabert.
an am wo man di lauft raus-
macht

Ein Vergleich der Texte nach den einzelnen Schuljahren lässt zweierlei deutlich werden:

- Die Kinder lernen – mit unterschiedlicher Ausprägung – im zunehmenden Umgang mit Schrift, dass geschriebene Sprache eine exakte Sprache ist: Sie erfordert nicht nur eine größere grammatische Präzision als das Gesprochene. Sie erfordert auch eine andere Textgestaltung.
- Die Kinder erkennen mit ihren zunehmenden Kompetenzen beim Schifterwerb zunehmend mehr die Notwendigkeit der Veränderung ihres Sprachgebrauchs für das Schreiben: Schriftsprache ist nicht nur eine grammatische und begrifflich präzisere Sprache, sie folgt auch in ihrer textualen Konstruktion anderen Anforderungen.¹²

¹¹Im Text vom Kind korrigiert

¹²Die Studentinnen, die mit den Kindern gearbeitet hatten, berichteten vielfach über die Frage der Kinder beim Verschriften ihrer auf Band aufgenommenen Erzählungen, „ob man das so schreiben kann“.

Hierfür einige weitere Belege:

Die Kinder, die schon relativ früh begonnen haben, ihre dialektal oder umgangssprachlich gesprochene Erzählung in Schriftsprache zu ‚übersetzen‘, zeigen auch in anderen Bereichen, dass sie Differenzierungen zwischen dem Geschriebenen und dem Gesprochenen erkannt haben. So kommen Wiederaufnahmen von Substantiven (<der Mann, der>), Wiederholungen, Abbrüche und ‚Füllwörter‘ (<halt, eben>), die Charakteristika der gesprochenen Sprache sind, bereits bei Erstklässlern im Geschriebenen kaum noch vor: Hier zwei der wenigen für das Gesprochene typische Wiederaufnahmen von Substantiven (Texte von Erstklässlern):

Aus Hessen:

[dɛ.hɛɪ.'ja:k.ɔb.də.ba:dɛt]
 <dä hä Jakob de badet>
 der herr Jakob der badet

Aus Niedersachsen:

[n.'man.dɛ.is.da.in.zɔn.'fʋim.pu:l]
 <n mann der is da in son schwimmpool>
 Der Mann der ist in Schwömpul

Die meisten Erstklässler eliminieren bereits Merkmale des Gesprochenen beim Schreiben:

Aus dem Saarland:

[ʊn.dan.'ʔɛɪ.vɔlt.'vɔl.tɛr.nɪt]
 <undan ä wollt wollter nit>
 und der Mann wollte nicht

Aus Baden:

[dan.dan.,kɔm.dan.,kɔm.di'mama.ɛn.tə.ʔɛn.maχ.di.'ftɔɐp.sɛl]
 <dann dann komm dann komm di mamaente un mach die stöpsel>
 Dan komt die Mama Ente und macht die stopsel

[aus.dɐ.ʔaos.dɛm.'planf.bɛkən.he.raus]
 <aus der aus dem planschbecken heraus>
 aus dem Blanschbeken heraus

Viertklässler, die ihre Sprache schon gern mit ‚chicen‘ Partikeln („halt“) anreichern, – (auch wenn sie stark dialektal sprechen), vermeiden auch diese beim Schreiben:

Viertklässler aus Baden:

[n.manɪ.dɐ.'ʃpi:l.t.halt.fri:d.liç.mɪd.sai.nɪn.'sɛ.gəl.bo:t]
 <n mann der spielt halt friedlich mit seinem segelboot>
 Der Mann spielt friedlich mit seinem Segelboot

[dan.kʊmə.halt.ts.kʊmt.ʔɛ.'ʔɛn.tə.mʊdɐ.mɪd.ʔi:rə.fʏnf.kʏ.gə]
 <dann kumme halt z kumt äh entemutter mit ihre fünf küke>
 Dann kommt eine Entenmutter mit ihren fünf Küken

Gerade die Texte der Viertklässler – und dann in stärkerem Maße noch in der Sekundarstufe die vor allem von Gymnasiasten – lassen erkennen, dass Schüler, die sich um eine Distanz zwischen geschriebenen und gesprochenen Texten bemühen, diese in ihrer gesamten Textgestaltung zeigen. So haben weitaus mehr Viertklässler als Erstklässler trotz der einschränkenden Aufgabe, den gesprochenen Text auf dem Band zu verschriften, diesen beim Schreiben verändert („Das schreibt man nicht!“):

Viertklässlerin aus Baden:

1. [dan,main.də.halt.si:ˈgɛ:n]
<dann meinder halt sie gen>
Danach meint er das die Enten gegangen sind

2. [dan,du:t.tə.halt,du:t.sə.halt.ʔa:l.lə.drai.vən.ti:lə.fʊm.planf.bɛ.gə.ʔuf.ma.χə]
<dann tuter halt tut se halt alle drei ventile vum planschbecke ufmache>
dann macht sie alle drei Ventile vom Planschbecken auf

Im 1. Satz bildet die Schülerin aus zwei Hauptsätzen ein Satzgefüge mit einem Objektsatz und stellt dadurch die grammatisch notwendige Konstruktion her (<...meint ... , dass>). Im 2. Satz korrigiert sie die häufig im Gesprochenen anzutreffenden Infinitivkonstruktionen mit <tut> durch die Flexion des Verbs.

Gravierende Veränderungen hat die Schreiberin des folgenden Textes vorgenommen: Sie hat nicht nur Satzreihungen des Gesprochenen durch den Gebrauch von Nebensätzen und Infinitiven hierarchisiert, sie hat zusätzlich ihre gesamte Erzählung vom Perfekt im Gesprochenen beim Schreiben ins Präteritum gesetzt. Hier die ersten Sätze:

Viertklässlerin aus Baden:

[ʔa.mən.dɪg.'mɔ:ɡə.ɪf.dɛ.ˈfrits.tsʊm.ʔai.jɐ.man.ganʝə.ʊn.hat.ʔai.jɐ.kau.fə.vələ]
<am mendig morge isch dä fritz zum Eiermann gange un hat Eier kaufe wolle>
Am Montag Morgen gieng Fritz zum Eiermann um Eier zu kaufen

[vəl.sɪnɪ.hɛnə.ko.kəʃ.kɑ.kai.nɪ.'klɔgt.hət]
<wel sini henne kokoschka keini glegt het>
da seine Henne Kokoschka keine Eier legen wollte

Das Perfekt gilt in der Textlinguistik (vgl. Weinrich 1993, 198-201) als das Tempus des ‚Besprechens‘, d. h. dem Tempus für die Form, in der Gespräche geführt werden. Das Präteritum hingegen ist das Tempus des Erzählens. Mit dieser Tempuswahl gibt der Redner seinen Zuhörern ein Signal für die Absicht, die er mit seiner Rede verfolgt: Er kennzeichnet sie damit als Erzählung und bittet die Hörer um einen „Vertrauensvorschuss“ und eine „entspannte Rezeptionshaltung“ (ebd. 199). Er teilt so mit, dass er einen längeren Monolog halten wird. Diese sprachlichen Muster als Ausdruck von bestimmten Absichten des Sprechers werden mit dem Spracherwerb erworben. Wer sie beherrscht, beherrscht damit auch die entscheidenden Strukturen, die Kommunikation steuern. Dieses Kind hat diese Bedingung der Tempuswahl offensichtlich bereits gelernt und wendet sie im geschriebenen Text an.

Voraussetzung für das Beherrschen dieser Formen sind natürlich Gelegenheiten, sie zu erwerben. Diese sind immer dann gegeben, wenn die Kinder entsprechende Situationen erleben: vor allem Situationen, in denen ihnen erzählt und vorgelesen wird, wie das in einigen Familien schon sehr früh der Fall ist. Die Abhängigkeit des schriftsprachlichen

nɪmd.de:n.'fna:̣.bəl.maχ.ʔʊn.pɪkd.ʔain.ɫəχ.ʔɪn.das.'bəkən.
nimmt den schnabel macht und pickt ein loch in das becken
 niemt den Schnadel und Piekt ein Loch ien das Becken

.loifd.da:s.,bəkɪ.ʔaus.ʔʊnd.ʔes.,bɪl.dəd.sɪç.ʔai.nə.'pfʏtsə
läuft das becken aus und es bildet sich eine pfütze
 dan leuft das Becken aus und es Bieldet sich eine Pfütze

di:.'ʔen.di:kʏgɪ. ha:̣.bɪ.de:̣.mʊtə.'tsu:̣.gə.kʏgd.
die endieküken haben der mutter zugeguckt
 die Küken haben der Mutter zu gekukt

ʔʊnt^h.'ba:̣d.kʏgd.gants.fe:̣,ʃdʊmd.ʔauf.di:.'ʔen.dɪ]
und bad guckt ganz verstummt auf die enten>
 und Bad kukt ganz fersdumt auf die Enten.“

Der Text zeigt Literalität auf verschiedenen Ebenen: So wirkt er schon auf den ersten Blick literat durch seine detaillierten Beschreibungen der Kleidung des Helden und durch die Erwähnung seiner psychischen Befindlichkeiten. Dafür verwendet sie Adjektive (<gemütlich, freundlich, ganz verstummt>), die in sämtlichen übrigen 19 Texten der Erst- und Zweitklässler nicht vorkommen. Zusätzlich ist die elaborierte Formulierung „es bildet sich eine Pfütze“ eine sprachliche Form, die sie in einer anderen Situation gesprochen-sprachlich vermutlich nicht verwenden würde.

In besonderem Maße auffällig ist die explizite Artikulation der Reduktionssilben ([auf.ai.nəm.se:̣, ɪn.ʔai.nəm.'bəkɪ] usw.).

Sie sind insofern Merkmale des literaten Registers dieses Textes, als sie die üblichen Formen der umgangssprachlichen Assimilation und Eliminierung nicht haben. Diese Artikulation bezeugt eine ausgebaute grammatische Kompetenz sowie das Wissen um die notwendigen sprachlichen Formen des Registers in der spezifischen Situation.

Aufschlussreich ist der Zusammenhang dieser literaten Artikulation des Textes und der beachtenswerten orthographischen Kompetenz, die er bereits zeigt: Die Reduktionssilben des geschriebenen Textes, die in anderen Texten von Erstklässlern häufig fehlerhaft sind, sind hier bis auf ein einziges Mal sämtlich richtig geschrieben: Lediglich in der 3. Zeile schreibt sie „ein“ statt <einen>, und dieses ist das einzige Mal, bei dem sie die Silbe nicht explizit mit [ə] gesprochen hat.

Der Text wirkt in dieser – vor allem von einem Kind gesprochenen – Form künstlich, eben literat: Mit seinen Formulierungen und der extremen Explizitheit seiner Artikulation lässt das Kind erkennen, dass ihm literate Formen sehr vertraut sind und es weiß, was von ihm erwartet wird, wenn es eine Geschichte erzählen soll, die aufgenommen wird – es hat bereits gelernt, sprachliche Situationen zu differenzieren und sein Register der jeweiligen Situation anzupassen.

Weitere beachtliche orthographische Leistungen dieser Erstklässlerin lassen annehmen, dass die literaten Kenntnisse, die sie hat, ihr ermöglichen, generell bewusst und explorativ mit Schrift umzugehen. Sie gebraucht bereits die Schrift in beachtlichem Maße als Repräsentation sprachlicher Strukturen. So nutzt sie in einer für Erstklässler erstaunlich konsequenten Weise Großbuchstaben ausschließlich für Substantive, Verben und Adjektive, wobei alle Substantive einheitlich großgeschrieben sind. Wörter, die nicht zu diesen drei Wortarten gehören, sie durchgängig kleingeschrieben. Ebenso konsequent sind alle Verben in der 3. Pers. Singular mit <t> markiert, obwohl sie dort einen Lenisplosiv, nie einen

aspirierten Plosiv, den die meisten Kinder dieses Alters noch zum Schreiben von <t> im Gesprochenen erwarten¹⁴, gesprochen hat.

Die Fehler, die der Text enthält, betreffen in erster Linie die Markierungen der phonologischen Strukturen von Wörtern. Es sind vor allem die i-Laute, die falsch geschrieben sind. Die orthographischen Studien des Kindes haben noch nicht ausgereicht, um es hier die Systematik entdecken zu lassen.

Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen Befunden als Antworten auf die Frage nach dem Schriftlernen der Kinder einerseits, nach einer didaktischen Konzeptbildung andererseits ziehen?

1. Die Parallelisierung des gleichen Textes einmal in gesprochener, dann in geschriebener Form lässt mit Nachdruck erkennen, dass die Maxime „Schreib, wie du sprichst“ die Kinder in eine Sackgasse führt: Ihre gesprochene Sprache hat in den meisten Fällen eigene Strukturen, nämlich die Strukturen des gesprochenen Registers. Diese sind für das Hören bestimmt, während die geschriebene sich an einen Leser wendet und ihm systematisch Instruktionen für das Dekodieren und zum Herstellen grammatischer Bezüge, die er anzuwenden gelernt hat, bieten müssen.
2. Erfolgreiche Schreiber sind die Kinder, die bereits schon früh über eine Differenzierung von oraler und literater Strukturen verfügen: Sie sind beim Textschreiben auf mehreren Ebenen in der Lage, literate Formen losgelöst von ihrem ‚normalen‘ Sprachgebrauch, anzuwenden.
3. Es ist auffällig, dass Texte, die sich durch eine Vielzahl von literaten Strukturen auszeichnen, in aller Regel auch orthographisch weit überdurchschnittlich korrekt sind. Der Erwerb der unterschiedlichen Register und die Fähigkeit, sie zu nutzen, ist – das lässt die Häufigkeit dieses Zusammentreffens annehmen – mit einer generellen explorativen Haltung der Sprache gegenüber verbunden: Das Entdecken der Differenz der sprachlichen Register führt zu einem bewussten Umgang mit Sprache und lässt die Kinder experimentell mit ihnen umgehen. Offensichtlich entdecken sie auch auf diese Weise auch schneller die regelhaften Bezüge zwischen Gesprochenem und Geschriebenem, die Orthographie.
4. So wie Lernen generell in einer Abhängigkeit von den Anregungen der Umgebung geschieht, ist auch sprachliches Lernen von den sprachlichen Angeboten in ihr abhängig. Literate Formen lassen sich nur dort als Kontrast zu der alltäglichen Sprache entdecken, wo sie in der sprachlichen Umgebung der Kinder vorkommen. In dem Maße, in dem eine literate Praxis gepflegt wird und literate Angebote an die Kinder zur sprachlichen Praxis bestimmter sozioökonomischer Gruppen gehört, ist die seit langem bekannte (vgl. Bernstein 197 [ergänzen, C.R.]) und seit PISA und IGLU erneut belegte enge Korrelation zwischen der sozialen Herkunft eines Kindes und seinen schriftsprachlichen Fähigkeiten erklärbar.
5. Wenn Schule entsprechend ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag auch hier ausgleichend wirken will, bedeutet das ein kompensatorisches Angebot der Lernmöglichkeiten für die Kinder, die es bisher nicht hatten: Sie muss den Kindern Gelegenheit bieten, literate Formen, d.h. strukturierte Formen, zu entdecken und für eigene Experimente zu nutzen, indem sie den Kindern die Differenzen bewusst macht. Sie muss

¹⁴Die häufigen Schreibungen von Erstklässlern wie „erged“ / <er geht> lassen vermuten, dass sie die Tatsache, dass Plosive im Endrand nicht aspiriert werden, veranlasst, hier <d> statt <t> zu schreiben, vgl. auch Kapitel [querverweis, tp] und Röber / Schöler.

den Kindern vielfältige Formen einer systematischen Analyse von Sprache ermöglichen.

6. Hierbei kommt Schrift eine wesentliche Funktion zu: Sie symbolisiert die sprachlichen Strukturen (vgl. Kap. [**querverweis, ap**]), fixiert sie, macht sie so anschaulich und lässt mit ihnen operieren. Entsprechend vermag der Umgang mit Schrift vor allem denjenigen Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die die Hilfe der Schule für den Ausbau ihres sprachlichen Wissens brauchen: Schrift ist nicht – im Gegensatz zu der nahezu uneingeschränkt verbreiteten Annahme in Theorie und Praxis – ein Erschwernis für die Kinder beim (sprachlichen) Lernen, sondern erleichtert es und macht es effizienter. Schrift als ein Symbolsystem ermöglicht Bewusstwerdung, Systematisierung, Operationalisierung – die Voraussetzungen für anspruchsvolles Lernen, das auf diese Weise gelernt werden kann.
7. Das Ziel des Sprachunterrichts ist also darin zu sehen, die kognitiven Ressourcen der Kinder generell, ihr sprachliches (implizites) Wissen insbesondere für den Ausbau dieser Fähigkeiten zu nutzen – um sie "intelligenter" zu machen (Wygotski). Der didaktische Weg, den der Unterricht für dieses Ziel zu beschreiten hat, ist die Bewusstmachung, sein Mittel ist die Symbolisierung, d.h. die Veranschaulichung der Strukturen, die die Kinder durch Analyse zu entdecken haben. Diese didaktische Zubereitung setzt Systematik voraus, und eine systematische Darbietung erfordert das Wissen über eine adäquate Analyse des Gegenstandes: Schrifterwerbskonzepte, die sich als Teil des Lernen lernens verstehen, bedürfen eines großen Fachwissens der Lehrerinnen, das sie zu dem erforderlichen professionellen Handeln befähigt: die Leistungen sowohl der Kinder, die bereits viel leisten können, würdigen und durch entsprechende Angebote fortführen zu können, sowie die Leistungen der Kinder, die basalere Hilfen brauchen, zu initiieren.

Teil I

Die Silbentypen des Deutschen

Kapitel 6

Die Normalsilbe

6.1 Das Vorkommen der Normalsilben im Grundschulunterricht

Wörter mit Normalsilben sind Ausnahmen im Deutschen, die meisten Wörter setzen sich aus betonter Silbe und Reduktionssilbe zusammen. Dennoch kommt sie im Grundschulunterricht vor. Darum werden sie trotz ihrer ausnahmslos systematischen Struktur relativ falsch geschrieben. Deshalb sollten sie im Unterricht thematisiert werden. Der Grund, weshalb sie hier den Beginn der detaillierten Analyse der einzelnen Silbentypen bilden, ist die Möglichkeit, an ihnen a) die Vokale, b) die Verbindung von Lautvarianten und Silbenstruktur zu zeigen.

Zur Erinnerung: Normalsilben sind unbetonte Silben, in denen – im Gegensatz zu den Reduktionssilben – alle Vokale des Deutschen vorkommen können (die betonte Silbe ist fett gedruckt, die Normalsilben sind unterstrichen):

1.	2.	3.	4.
[a] <u>Ba</u> .salt	[a] <u>Ban</u> .dit	[a:] 'ba.den	[aK] 'ban.den
[e] <u>E</u> .le.fant	[ɛ] <u>Ex</u> .port	[e:] 'E.kel	[ɛK] 'En.kel
[i] <u>I</u> .dee	[ɪ] <u>In</u> .di.a.ner	[i:] 'I.gel	[ɪK] 'In.der
[o] <u>Ko</u> .rinth	[ɔ] <u>Kon</u> .takt	[o:] 'ko.sen	[ɔK] 'Kon.to
[u] <u>Ku</u> .si.ne	[ʊ] <u>Kul</u> .tur	[u:] 'Ku.chen	[ʊK] 'kul.tig

Der Unterschied in der Wahrnehmung der beiden Silbentypen in 1./ 2. vs. 3./ 4. – das wurde bereits in Kap. [querverweis, t.e.] dargestellt – basiert auf Akzentunterschieden: Mit der Betonung, d.h. dem größeren Druck, erhält die betonte Silbe einen anderen lautlichen Charakter, obwohl sich die Einzellaute gleichen (wie die gleichen Buchstaben anzeigen).

Dass die Darstellung der einzelnen Silbentypen mit der Normalsilbe beginnt, mag erstaunen, kommt sie doch im Deutschen seltener vor, nämlich nahezu ausschließlich in (ehemaligen) Fremdwörtern (<Auto>, <Instrument>, <Zigarre>). Deutsche Wörter hingegen bestehen in der überwiegenden Mehrzahl aus betonter und reduzierter Silbe. Die Normalsilbe hier dennoch an die 1. Stelle zu setzen, hat einen doppelten Grund: Zum einen

lässt sich die Besonderheit der betonten und reduzierten Silben, ihre ‚Anormalität‘, am besten vor dem Hintergrund des ‚Normalen‘ aufzeigen, dient also die ‚Normalität‘ der Normalsilbe als Folie der generellen Beschreibung der Silben im Deutschen (vgl. Becker 1998; Maas 1999) — ‚normal‘ also verstanden als das Nichtvorhandensein besonderer Merkmale wie Betontheit oder Reduktion.

Der zweite Grund ist ein didaktischer: Die Analyse der ersten zehn Wörter in zehn Fibeln ergab, dass mehr als ein Drittel der Wörter Normalsilben haben (s.S. 15 [**quer**verweis, **ap**]).

Begründet wird die Auswahl dieser Wörter, die in einigen Fibeln zu ‚Schlüsselwörtern‘ erklärt werden, obwohl sie Ausnahmen im Deutschen darstellen, mit ihrer ‚Einfachheit‘ und ihrer ‚Lauttreue‘. Die Analysen, die den Kindern an diesen Wörter vorgeführt werden, sind jedoch absolut nicht unproblematisch: Sie suggerieren die Gleichheit aller Silben und damit die der Laute in allen Silbentypen, die mit den gleichen Buchstaben repräsentiert werden. Meine Auswertung der Schreibungen der Normalsilben von ca. 800 Zweit-, Dritt- und Viertklässlern, die ich im Folgenden darstelle, zeigt, dass

- im 2. Schuljahr von 14 Wörtern 32% der Normalsilben falsch geschrieben wurden (wobei extrem häufig falsch geschriebene Wörter wie <Indianer> (42%) und <Instrument> (77%) aufgrund ihrer spezifischen Bedingungen (s. S. [**quer**verweis, **t.e.**]) unberücksichtigt blieben) und
- im 3. und 4. Schuljahr von 12 Wörtern 13% der Normalsilben falsch geschrieben wurden (<spazieren> (36%) blieb unberücksichtigt).

Ausgehend von den im Folgenden dargestellten Resultaten wird die gängige Praxis, den Kindern eine Gleichheit von Lauten suggerieren zu wollen, weil sie mit gleichen Buchstaben geschrieben werden, erneut fragwürdig: Galt diese Kritik bisher den Konsonanten, bezieht sie sich hier auf die Vokale (vgl. auch [**Quer**verweis, **S. 20/S, r.s.**]: Die Gruppe ist nicht nur geteilt in ‚kurz‘ oder ‚lang‘, sie unterscheiden sich darin, ob die Silbe betont oder unbetont ist. Die Schrift repräsentiert auch diesen Unterschied. Darum gehört er in die Darstellung der orthographischen Systematik im Unterricht.

Aufg. 6–1: Unterstreichen Sie in den folgenden Wörtern die Normalsilben und kreisen Sie die betonten Silben ein! (Lassen Sie den 3. Silbentyp, die Reduktionssilbe unmarkiert!)

Beispiel: **Tomate**

Pavian	Philosophie	Kanu
Elefant	Konglomerat	rasant
Kakadu	Daktylus	Taxi
Rhenozeros	Reservisten	Idee
Papagei	Katalysator	Reperatur
Känguru	Nonkonformist	Instrument
Krokodil	Ypsilon	Gardine
Dromedar	Protestant	Schokolade

Aufg. 6–2: Die ersten zehn Wörter in elf Fibeln:
Dieses sind die ersten zehn Wörter in aktuellen Fibeln. Unterstreichen Sie die Normalsilben:

Tobi-Fibel 1 (Cornelsen 1999)

Leo, Ole, Ela, Alo, Opa, Oma, Mama, Papa, alle, malen

Bausteinefibel (Diesterweg 1999)

Lea, Ela, Lele, Alle, rufen, wo, ist, Lea, lernen, Anna

Leporello 1 (Westermann 1999)

Ich, bin, male, Mama, Ampel, Lese, Lamm, Lama, Lila, Melle

Lollipop 1 (Cornelsen 2001)

An, Nina, Oma, Mama, Papa, Opa, Lama, Lolli, Plan, mit

Die blaue Fibel (Cornelsen 1998)

Oma, Amo, Mama, Malo, Olma, Lola, Loloma, Imala, Mimi, Imo

Die Fibel (Westermann 1998)

Toni, malt, Fine, Toto, ein, Foto, und, Tobi, spielen, das

Fara und Fu (Schroedel 1998)

Fu, Fara, ruft, Uta, Mama, malt, rat, mal, Lama, Uli

Fimi-Fibel (Konkordia 1998)

Oma, und, Timo, Rolli, Hallo, komm, Mimi, au, wau, miau

Jo-Jo-Fibel (Cornelsen 1997)

Ali, Lia, Mama, mit, Tim, ist, Samti, am, Ast, Mast

Bücherwurm (Klett 1997)

Nina, Nino, Mama, ruft, Mami, Moni, ist, am, im, Lola,

Mimi die Lesemaus ([Verlag] 1997)

Mimi, am, im, Omi, Mami, Lamm, Lama, Lotta, malt, Ali

Von den insgesamt 154 zwei- und dreisilbigen Wörtern haben 58 Normalsilben. Das ist mehr als ein Drittel.

6.2 Schreibungen der Normalsilbe im 2., 3. und 4. Schuljahr. Eine Untersuchung

Die Schreibungen der Normalsilbe in zumeist drei- und viersilbigen Wörtern durch über 500 Zweitklässler und 250 Dritt- und Viertklässler ergibt eine relativ hohe Fehlerzahl. Die Analyse der Fehler lässt erkennen, dass die Kinder sich entweder am Gesprochenen orientieren und Buchstaben wählen, die beim Lesen eine andere Lautung ergeben, oder besondere Markierungen, die nur für betonte Silben gelten.

In Texten von Zweit- und Drittklässlern, teilweise auch noch von Viertklässlern, war mir aufgefallen, dass einige Kinder in den Normalsilben andere Vokalbuchstaben als die erwarteten wählten (die betonte Silbe ist fett gedruckt, die Normalsilbe unterstrichen):

1. „Renozeros“ / <Rhinozeros>
„Kenese“ / <Chinese>

- „Pestole“ / <Pistole>
 „Kosine“ / <Kusine>
 „Zegarre“ / <Zigarre>
 „Tonesien“ / <Tunesien>
 „Kengoru“ / <Känguru>
 „Instroment“ / <Instrument>

Vor allem im 3. und 4. Schuljahr traten Falschschreibungen auf wie

2. „Gorrilla“ / <Gorilla>
 „Kallender“ / <Kalender>
 „Kammel“ / <Kamel>
 „Matratze“ / <Matrratze>

aber auch

3. „Tohmate“ / <Tomate>
 „Martrose“ / <Matrose>
 „friesieren“ / <frisieren>
 „Kusine“ / <Kusine>
 „Tuhnesien“, „Tohnesien“ / <Tunesien> .

Um den Auffälligkeiten in den Kinderschreibungen systematisch nachzugehen, d.h. um die Frage beantworten zu können, ob die Schreibungen der Kinder Zeichen dafür enthalten, dass sie die Normalsilbe in besonderer Weise wahrnehmen, bat ich mehrere Lehrerinnen in verschiedenen Regionen, Kindern im 2., 3. und 4. Schuljahr, jeweils im Sept./Okt., einige Sätze zu diktieren, die folgende Wörter enthielten:

Ich hatte die Lehrerinnen gebeten, die Sätze, insbesondere die einzusetzenden Wörter, in normaler Sprechweise zu diktieren, ihr Diktat auf Kassette aufzunehmen und mir mitzuschicken. Die Transkriptionen der untersuchten Wörter in dem Diktieren der Lehrerinnen zeigten bis auf <Indianer> (s.u.) lediglich die erwarteten dialektalen Varianten, keine gekünstelte ‚deutliche‘ ‚Rechtschreibsprache‘, dass sie also meinem Wunsch entsprochen hatten.

Zusätzlich hatte ich einige trochäische Zweisilber mit Reduktionssilben und ‚Kurzvokal‘ in geschlossener betonter Silbe (<Tinte, Wünsche, Münze, Wunder, Binde, bunte>) und Langvokal in offener betonter Silbe (<Bude, gute, Fliege, Flieder, Flieger>) als Kontrollwörter dazugenommen. Ich hatte vor allem Wörter mit <i> ausgewählt, um zu sehen, wie die Kinder diese schreiben, weil viele Kinder hier ‚Länge‘, wenn sie sie wahrnehmen meinen, graphisch (durch das <ie>) markieren, während sie die anderen Vokalbuchstaben in der Regel unmarkiert lassen.

An der Untersuchung nahmen in Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen 25 Klassen mit 543 Zweitklässlern und 12 Klassen mit 249 Dritt- und Viertklässlern teil. Diese Klassenstufen wurden ausgewählt, weil ab der 3. Klasse die Mehrzahl der Kinder nach dem bisherigen Unterricht anfangen, orthographische Markierungen vorzunehmen und dadurch auf ihre orthographischen „Theorien“ schließen lassen.

S = Normalsilbe, *'S* = betonte Silbe, *°S* = Reduktionssilbe

2. Klasse

	S	S	°S	'S	°S
Kultur		Kul		tur	
Kusine		Ku		si	ne
studieren		stu		die	ren
Undine		Un		di	ne
Instrument	In	stru		ment	
Sirene		Si		re	ne
frisieren		fri		sie	ren
Indianer	In	di		a	ner
rasieren		ra		sie	ren
spazieren		spa		zie	ren
Matrose		Ma		tro	se
Matratze		Ma		tra	tze
Wünscherei		Wün	sche	rei	
Klüngelei		Klün	ge	lei	

3./4. Klasse zusätzlich

	S	S	'S	°S	S	S	°S
Kamele		Ka	me	le			
Kakadu			Ka		ka	du	
Gorilla		Go	ri		lla		
Kalender		Ka	len	der			
Fanatiker		Fa	na		ti		ker
Kommando		Kom	man		do		
schikanieren	sch	ka	nie	ren			
Chinesen		Chi	ne	sen			
interessiert	in	t(e)res	siert				

Die Ergebnisse der Untersuchung sind in vielerlei Hinsicht aufschlussreich. An dieser Stelle interessieren ausschließlich die Schreibungen der Normalsilbe: Wo weichen sie von den Erwartungen ab und was lässt sich daraus auf die Wahrnehmung der Kinder schließen? Hier die Ergebnisse der Zweitklässler¹:

¹In der Tabelle sind alle Schreibungen enthalten, die bei mehr als 1% der Kinder (=5 Kinder) auftraten.

Dein Vorname: Eva-Lotta 3b

1. Im Zoo mag ich am liebsten die Kamele, Kakadus und Gorillas.
2. Meinem Vater schenke ich zu Weihnachten einen Kalender.
3. Wer hat meine neue Kassette geklaut?
4. Diese Kanarienvogel beim Fußball gehen mir auf die Nerven.
5. Nie hört jemand auf mein Kommando.
6. Mattrosen müssen sich immer ganz gründlich Rasieren.
7. Meine Kusine kann meine Oma am besten Frisieren.
8. Ganz stolz geht er mit seinem Instrument spazieren.
9. Die Kultur der Indianer interessiert meinen Opa seit 50 Jahren.
10. Wie schläft es sich auf der neuen Matratze?
11. Immer muss Claudia ihre Männer schmeicheln.
12. Fleißige Chinesen hassen jede Klingelkette beim Essen.
13. Heute Morgen hat mich eine Sperone geweckt.

Dein Vorname: Muscel Klasse 3b

1. Im Zoo mag ich am liebsten die Kamele, Kakadus und Gorillas.
2. Meinem Vater schenke ich zu Weihnachten einen Kalender.
3. Wer hat meine neue Kassette geklaut?
4. Diese Kanarienvogel beim Fußball gehen mir auf die Nerven.
5. Nie hört jemand auf mein Kommando.
6. Mattrosen müssen sich immer ganz gründlich Rasieren.
7. Meine Kusine kann meine Oma am besten Frisieren.
8. Ganz stolz geht er mit seinem Instrument spazieren.
9. Die Kultur der Indianer interessiert meinen Opa seit 50 Jahren.
10. Wie schläft es sich auf der neuen Matratze?
11. Immer muss Claudia ihre Männer schmeicheln.
12. Fleißige Chinesen hassen jede Klingelkette beim Essen.
13. Heute Morgen hat mich eine Sperone geweckt.

Abbildung 6.1: Schreibungen von Normalsilben durch Drittklässler

	1. fehlender Vokalbuchstabe		2. fehlender Konsonantenbuchstabe im Endrand		3. Dehnungsmarkierung		4. Schärfungsmarkierung		5. abweichender Vokalbuchstabe	
	Nord/West	Süd	Nord/West	Süd	Nord/West	Süd	Nord/West	Süd	Nord/West	Süd
<a> Matratze	M.tr... 2%		Mar.tr... 4%		Ma.tr.r... 2%		Ma.tr.r... 2%			
Matrose	M.tr... 5%		Mar.tr... 8%		Ma.tr.r... 8%		Ma.tr.r... 8%			
rasieren	r.s... 2%		rah.s... 1%		ra.s... 1,5%		ra.s... 1,5%			
spazieren	sp.z... 3%		spar.z... 4%		spa.tz... (13%)		spa.tz... (13%)			
<i> frisieren	fr.s... 4%		frie.s... (15%)		fre.s... 5%		fre.s... 5%			
Sirene			Sie.r... (37%)		se.r... 33%		se.r... 33%			
Instrument			I.str... 6%		En.s... 6%		En.s... 6%			
Indianer			I.d... 3%		En.d... 1,5%		En.d... 1,5%			
Indianer	In.d.ja... (42%)		In.die.a... (10%)		In.de.a... —		In.de.a... —			
<u> Kusine	K.s... 1%		Kuh.s... 7%		Kü.ss... 5%		Kü.ss... 5%			
studieren	st.d... 3%		stuh.d... 3%		stu.dd... 2%		stu.dd... 2%			
Undine			U.d... 2%		sto.dd... —		On.d... 15%			
Kultur	Kl.t... 3%		Kuu.lt... 11%		Koo.lt... 4%		Kol.t... 19%			
Instrument							In.stro.m... (77%)			
<ü> Klängelei							Klön.g... 17%			
Wünscherei			Wü.sch... 16%				Klein.g... 2%			
rund	<Indianer> ausgenommen (42%)	2%	<i> in offener silbe (20%) ausgenommen	3%	vor <z> (13%) ausgenommen	2%	<Instrument> ausgenommen	15%	4%	(77%)

Tabelle 6.1: Schreibungen der Zweitklässler (1% = 5.4 Schüler)

Aufg. 6–3: Notieren Sie alle Auffälligkeiten, die Sie aus den Angaben der Tabelle 6.1 herauslesen!

Die Kategorisierung der verschiedenen Auffälligkeiten ergibt sich entsprechend der Beobachtung,

- dass der Buchstabe
 - für den Vokal (Spalte 1),
 - für den Konsonanten im Endrand (Spalte 2) fehlt,
- dass Kinder eine Längemarkierung vorgenommen haben (Spalte 3),
- dass sie eine Kürzemarkierung vorgenommen haben (Spalte 4),
- dass sie einen unerwarteten Buchstaben für den Vokal geschrieben haben (Spalte 5).

In der Auswertung wurden die drei Dialektgebiete in Nord- und Westdeutschland (mit Hessen) aufgrund der Ergebnisse zusammengefasst [**Querverweis a.p. (zu Dialekte 1. Teil)**], und Süddeutschland dort gegenüber gestellt. Die Ergebnisse lassen sich für die Zweitklässler in folgender Weise zusammenfassen:

- Nur 1,6% der Kinder haben den Vokalbuchstaben (Spalte 1) nicht geschrieben (abgesehen von dem zweiten <i> bei <Indianer>, das durch seine Schreibung mit <i> für [j] einen Sonderfall darstellt: [Ind.'ja:ne]) (13 der 25 Lehrerinnen das Wort viersilbig [In.di.'a:ne] diktiert). Das ist nur ein Drittel der Auslassungen der Vokalbuchstaben in den betonten Silben mit ‚Kurzvokalen‘ in den zweisilbigen Kontrollwörtern in dieser Untersuchung (4,9%). Die Zahlen machen deutlich, dass es der überwiegenden Mehrzahl der Kinder zu Beginn der 2. Klasse gelingt, die vokalischen Segmente der Normalsilbe zu identifizieren und zu repräsentieren.
- Gleichzeitig kann das darauf hinweisen, dass es den Kindern leichter fällt, Normalsilben als betonte Silben mit ‚Kurzvokal‘ zu schreiben. Das wiederum kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Kinder einen Unterschied zwischen den beiden Silbentypen wahrnehmen.
- Im Vergleich zu den betonten Silben (1%) ist die Zahl der ausgelassenen Konsonantenbuchstaben im Endrand hier erstaunlich hoch: 6% (Spalte 2). Das mag mit der Ungewohntheit einiger Wörter dieser Gruppe für die Kinder zusammenhängen. Möglicherweise ist es aber auch eine Folge der unterschiedlichen Wahrnehmung der unterschiedlichen Reime: in der Normalsilbe scheint das vokalische Element das konsonantische in der Wahrnehmung einiger Kinder zu dominieren (im Gegensatz zur betonten Silbe, wo die Dominanz der Konsonanten nach ‚Kurzvokalen‘ von ihnen wahrgenommen zu werden scheint, s.u.).
- Die Spalten 3 und 4 quantifizieren die Markierungsschreibungen (Buchstabendoppelung, Dehnungs-h) durch die Kinder: Offensichtlich haben sie eine Lautung wahrgenommen, die sie mit der Notwendigkeit zu markieren in Verbindung bringen. Die Schreibungen, die in Spalte 3 betrachtet werden – Wörter mit offenen Silben – lassen

eine Wahrnehmung von Länge vermuten. Sie kann entstanden sein, wenn die Kinder die Wörter, wie gelernt, ‚deutlich‘, d.h. verlangsamend beim Schreiben mitgesprochen haben. Erwartungsgemäß haben sie in besonderem Maße das <i>markiert: Sie haben diese Schreibung in den Fibeln für ‚das lange i‘ spezifisch gelernt und treffen sie in Texten aufgrund ihrer Häufigkeit (Wörter deutschen Ursprungs mit [i:] haben generell <ie>) oft an – im Gegensatz zu der Markierung der anderen Buchstaben (mit <h>), die weitaus seltener ist (vgl. [querverweis a.p. (zu i-Schreibung und Dehnungsmarkierung)]). Will man die Dopplung des Konsonanten- nach dem Vokalbuchstaben als Markierung von Kürze interpretieren, fällt – abgesehen von dem häufigen <tz> bei <spazieren> – auf, dass die Zweitklässler im Vergleich zu den Dritt- und Viertklässlern sie relativ wenig vorgenommen haben: Da die meisten Kinder erst nach der 2. Klasse beginnen, Markierungen vorzunehmen, sehen die Zahlen bei den älteren Schülern entsprechend anders aus:

Tabelle 6.2: Schreibungen der Dritt- und Viertklässler (1% = 2,5 Schüler)

		Längemarkierung		Kürzemarkierung	
1.	<a> offene Silbe				
	Kalender	Kar.l. . . , Kah.l. . .	13%	—	
	Kamele	Kar.m. . . , Kah.m. . .	9%	Ka.mm. . .	4%
	Kakadu	—		Ka.ck. . .	8%
	Matrose	—		Ma.tt. . .	6%
	Matratze	Mar.t. . .	2%	Ma.tt. . .	5%
	spazieren	spar.z. . .	8%	spa.tz. . .	28%
	rasieren	—		ra.ss. . .	3%
	schikanieren	—		sch.ka.nn. . .	4%
	Fanatiker	Far.n. . . , Fah.n. . .	3%	Fa.nn. . .	3%
	∅ rund		7%	(außer <z>)	5%
2.	<i> offene Silbe				
	frisieren	frie.s. . .	20%	—	
	schikanieren	schie.k. . .	14%	sch.ck. . .	25%
	Fanatiker	Fa.na.tie.k. . .	6%	Fa.na.ti.ck. . .	15%
	Chinesen	Chie.n. . .	15%	—	
	Sirene	Sie.r. . .	52%	—	
	∅ rund		21%		20%
3.	<i> geschlossene Silbe				
	Indianer	—		—	
	Instrument	—		—	
	Interessant	—		—	

Aufg. 6–4: Notieren Sie alle Auffälligkeiten, die Sie aus den Angaben der Tabelle 6.2 herauslesen!

Auf den ersten Blick fällt auf, dass die Kinder in geschlossenen Normalsilben (3.) keinerlei Markierung vorgenommen haben. Ebenfalls fällt auf, dass sie bei Wörtern mit <u, o, ü> ebenfalls nicht markiert haben. Insgesamt haben sie für 14% der Schreibungen Dehnungsmarkierungen gewählt, und zwar ausschließlich nach <a> und <i> (für <r> nach <a> wird im Norddeutschen, wo diese Schreibungen der Kinder („Matratze“) gehäuft vorkommen, in vielen Regionen kein Laut gesprochen: <Garbe> und <Gabe> werden gleich gesprochen, so dass <r> als Dehnungsmarkierung fungiert ([ma:s]

= <Mars> = <Maß>).

„Kackadu“, „spatziere“, „Fanatiker“ und „schickanieren“ machen 19% der Schreibungen aus. Dafür wird die häufig anzutreffende Annahme von Kindern, [ts] und [k] würden nur im Anfangsrand <z> und <k>, sonst <tz> und <ck> geschrieben (vgl. auch Kap. [querverweis, t.e.]), verantwortlich sein. Die übrigen Wörter der Liste sind immer noch zu 5% falsch markiert.

- Bei einigen Schreibungen fällt auf, dass sie für einige Vokale einen orthographisch unkorrekten Buchstaben gewählt haben (Spalte 5 auf S. [querverweis, ap]) – kaum bei den Schreibungen der älteren (abgesehen von „Instrument“ in 63%) und kaum bei denen der süddeutschen Kinder, in starkem Maße aber bei den norddeutschen Zweitklässlern. Diese Abweichungen von den Erwartungen betreffen jedoch nicht <a, o, ö>, sondern lediglich <i, u, ü>, für die <e, o, ö> geschrieben werden. Hier wird eine starke dialektale Differenz deutlich: Abgesehen von <Instrument>, dass drei Viertel aller Kinder mit <o> statt <u> geschrieben haben, haben die süddeutschen nur zu 1,3%, die nord- und westdeutschen aber zu 15% <e, o, ö> gewählt.

Wie sind nun diese Abweichungen von den orthographischen Erwartungen zu erklären und welche Interpretationen lassen sie über die lautliche Wahrnehmung und das Schriftwissen der Kinder zu? Um diese Fragen beantworten zu können, hilft eine systematische Beschreibung dieses Silbentyps, vor allem seiner Reime. Sie dient gleichzeitig der Darstellung der großen Vokalvarianz im Deutschen.

Aufg. 6–5: In dem folgenden Zitat berichtet eine Lehrerin über die Überlegungen einer Drittklässlerin bei der Schreibung <Limonade> (nach Eckert 2005, 14a):

„Die hat an diesem Wort <Limonade> sehr lange ... gearbeitet, und dann hat sie gesagt: Frau Zwiessel, das [i], ist das jetzt kurz? Das [i] ist doch kurz, hat sie während des Diktats gesagt ... [li:]], das ist doch kurz, also kommt doch <mm>.“

Wie hätte die Lehrerin auf die Beobachtung der Kinder reagieren müssen?

6.3 Zur Systematik der Normalsilbe

Die Varianten der Normalsilbe lassen sich ausnahmslos systematisieren. Die Folgen von Vokal- und Konsonantenbuchstaben zeigen dem Leser die Lautung der Varianten.

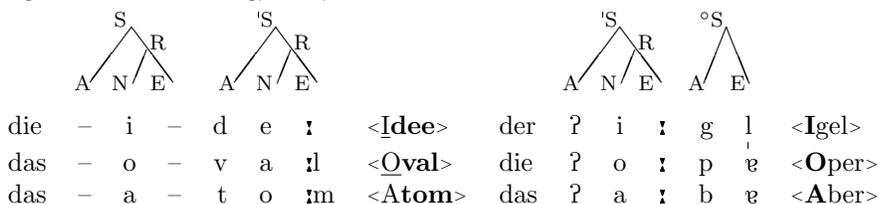
Können Sie sich noch an den folgenden Satz aus Kap. [querverweis t.e.] erinnern?

[zi: | ha: bɪ dən o | va: lɪ ˈtʰɪʃ gə | kaɔft]
<sie ha ben den o va len Tisch ge kauft>

[] = Hauptbetonung – [|] = Nebenbetonung

Hier war [o] das Beispiel für eine Normalsilbe, und sie wurde in folgender Weise beschrieben:

- Sie ist nicht betont. Sie kann daher – im Gegensatz zur betonten Silbe – in einer komplexen Äußerung auch ohne Anfangsrand (also auch ohne Glottisverschluss, vgl. S. [querverweis, t.e.]) und/oder ohne Endrand vorkommen:



- Sie unterscheidet sich durch die Gestaltung des Reims mit Vollvokalen von den Reimvarianten der Reduktionssilbe.

Dass die Normalsilbe in Äußerungen keinen Glottisverschluss hat, kann bei einigen Kindern Verunsicherungen bei der Wortabtrennung hervorrufen: Der Glottisverschluss ist im Deutschen ein Zeichen der Wortabtrennung im Gesprochenen, er zeigt an, dass ein neues Wort beginnt, oder: ist er nicht vorhanden, wird die Wortgrenze umgangssprachlich verändert. Entsprechend kann man im 1. Schuljahr Schreibungen finden wie folgende:
 „der blintam isen sündet“ / <der Blinddarm ist entzündet>
 „er wa kansem pört“ / <er war ganz empört>

der blintam isen
er war kansem

Diese Schreiber haben <entzündet> und <empört> nicht als Wort identifiziert. Dazu kann beigetragen haben, dass die Normalsilben <ent> und im umgangssprachlich Gesprochenen keinen Glottisverschluss haben, der als Merkmal dafür wahrgenommen wird, dass ein neues Wort beginnt. Die Kinder mögen daraus die Konsequenz gezogen haben, dass diese Silben ein Teil, nämlich als Reduktionssilben des vorweggehenden Wortes, seien, weil sie unbetont sind und der Vokal eine Artikulation mit Schwa zulässt ([ʔʔi.sən.ʔtzoen.dət], [gan.tsəm.ʔpœət])

Die nächsten Beispielwörter lassen erkennen, dass (vgl. zum Folgenden Maas 1999, S. 150-164; Eisenberg 1998, S. 69 und 95):

1. die Normalsilbe sowohl der betonten Silbe vorweggehen als auch folgen kann,
2. der Anfangsrand der Normalsilbe aus einem oder zwei Konsonanten bestehen kann und
3. die Normalsilbe einen Konsonanten im Endrand haben kann (geschlossene Silben) oder nicht (offene Silben).

		einfacher Anfangsrand	komplexer Anfangsrand
Normalsilbe vor betonter Silbe	offene Normalsilbe	To.'ma.te	Gra.'na.te
	geschlossene Normalsilbe	Kon.'fikt	Fran.'zo.se
Normalsilbe nach betonter Silbe	offene Normalsilbe	'Au.to	'Ze.bra
	geschlossene Normalsilbe	'Tar.zan	'Neu.trum

(Die eingangs referierte Untersuchung ließ erkennen, dass nur sehr wenige Kinder Probleme mit der Konsonantenschreibung im Anfangsrand der Normalsilbe haben.)

Spielereien mit Silbentypen

stadt
voller leben

Welchen Sinn diese Wörter erhalten, hängt davon ab, ob <er>Reim einer Reduktionssilbe (<voller>) oder einer Normalsilbe wird (<erleben>). Diese Spielerei mit einer Kippfigur ist nur im Geschriebenen möglich. Im Gesprochenen ist die Differenz wegen der unterschiedlichen Artikulation von Reduktionssilbe und Normalsilbe eindeutig:

[vɔlg]	/ voller	→	Reduktionssilbe
[vɔl.ɛg.'le:bn]	/ voll erleben	→	Normalsilbe

**Die Entsorgungsbranche im Aufwind
Auf der „Entsorga“-Messe ...**

Normalsilben sind im Deutschen etwas Ungewöhnliches, Besonderes, und sie können deshalb auch als spezifizierende Markierungen eingesetzt werden: <Entsorga>, <Dokumenta>, <Didakta> zeigen durch ihre Endung auf <a>den Hinweis auf ihre Bezeichnung von Messen, <Rosi>, <Hansi>, <Rolli> zeigen durch ihre Endung auf <i>eine besondere Intimität zu den Personen.

Abbildung 6.2: Spielereien mit Silbentypen

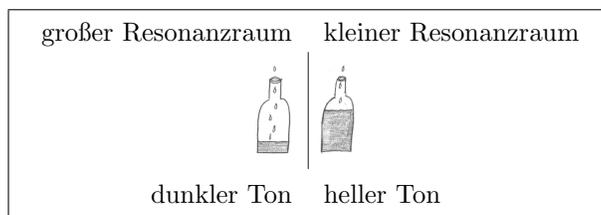
6.4 Die Vokale

6.4.1 Die Bildung der Vokale

Die Vokale unterscheiden sich durch die Positionierung der Zunge innerhalb des Mundraums und die unterschiedliche Aktivität der Lippen. Dabei ergeben sich durch weitere Differenzierungen dreizehn verschiedene Vokale für die Normalsilbe.

Didaktisch sind Vokale interessant, weil sie von den Grundschulern in unterschiedlichster Weise geschrieben werden: Um die vielen Varianten erklären zu können, bedarf es der Beschreibung, wie Vokale im Deutschen gebildet werden. Sie erinnern sich: Sprechen und Hören sind biologische und physikalische Ereignisse, und Sprechen ist eine Aktivität nahezu des gesamten Körpers (vgl. Kapitel [querverweis, t.e.]). Der infraglottale Bereich (unterhalb des Kehlkopfs) ist für den Druck verantwortlich, mit dem Silben gebildet werden, der supraglottale Bereich (das ‚Ansatzrohr‘ oberhalb des Kehlkopfs) hingegen für die gezielte Formung des Atemstroms, die die Lautdifferenzen entstehen lässt. Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass die Vokale – eben im Gegensatz zu den Konsonanten – gebildet werden, indem die Zunge, die durch ihre vielen Muskeln ein sehr gelenkiges Organ ist, unterschiedliche Positionen im Mundraum einnimmt. Dadurch entstehen unterschiedliche Resonanzräume: Hat sie eine hintere Position, ist der Resonanzraum größer und der Laut klingt dunkler und umgekehrt. Vergleichbar ist dies mit einer sich langsam füllenden Flasche, bei der sich das Geräusch entsprechend dem immer kleiner werdenden

Resonanzraum verändert, immer heller wird².



Zusätzlich zu der Bewegung nach vorne und hinten bewegt sich die Zunge noch nach oben und unten, was an dem mehr oder weniger geöffneten Mund sichtbar wird: Die Zunge drückt bei der Öffnung den Kiefer nach unten, der Mund öffnet sich.

Um meine Studentinnen anzuregen, die Positionen der Zunge im Mundraum für die Artikulation der einzelnen Vokale ‚am eigenen Leibe‘ zu entdecken – was ihre zukünftigen Schüler auch tun sollten – lege ich ihnen ein Schema des Mundraums vor (vgl. Abb. 3.5 [querverweis, ap]). So haben sie die Gelegenheit, im Ickelsamerschen Sinne („so nimmt er jedes Wort ... selber in seinen Mund“) die Veränderungen in der Artikulation der Silbe zu spüren und die ‚Mikrosegmente‘, die die Unterscheidung der Wörter lautlich tragen, identifizieren zu lernen.

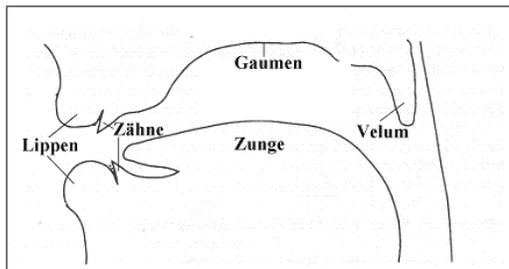


Abbildung 6.3: Einteilung des Mundraumes, nach Maas (1999, 153)

Sie erhalten die Aufgabe, durch eigenes Ausprobieren die Position der Zunge bei der Bildung der einzelnen Vokale in diesen Raum einzutragen. Das ist für die meisten Studentinnen nicht leicht. Eine Hilfe ist ihnen erst die Empfehlung, folgende Reihen häufig nacheinander zu sprechen, erst langsam, dann immer schneller werdend:

[i:] / [a:]
 [u:] / [ɑ:]
 [i:] / [u:]

Aufg. 6–6: Artikulieren Sie die Vokale [ai, u:, i:, y:, e:, ø:, o:] und versuchen Sie, die jeweilige Position der Zunge durch die Kontraste zu anderen Vokalen zu bestimmen und in das Schema in Abb. 6.4 einzutragen!

²Entsprechend werden die Vokale, bei denen die Zunge eine hintere Position hat ([o], [u]), den Mundraum vergleichbar der Laute aus der Flasche mit wenig Wasser als ‚dunkle Vokale‘ bezeichnet – und ergänzend die vorne gebildeten ([i], [y], [e], [ø]) als ‚helle‘.

Bei den Gegenüberstellungen von [a:], [i:], [u:] ergibt sich eine Aufteilung des Mundraumes nach folgenden vier Merkmalen: oben / unten, vorne / hinten.

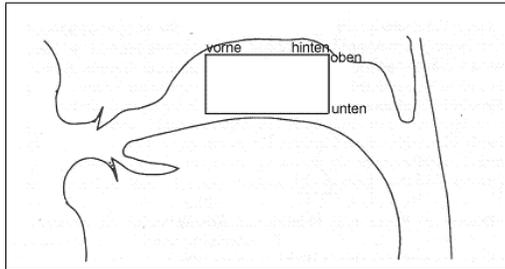


Abbildung 6.4: Einteilung des Mundraumes für die Vokalartikulation, nach Maas (1999, 153)

Durch die artikulatorischen Gegenüberstellungen ist wahrnehmbar, dass [i:] und [a:] sich ebenso wie [u:] und [a:] durch den Kontrast oben/unten unterscheiden, während [i:] vorne, [u:] hinten gebildet wird. So entsteht ein Dreieck, das als ‚das Vokaldreieck‘ bezeichnet wird. Darin sind [i:] und [u:] die ‚oberen Vokale‘, und [a:] ist der ‚untere Vokal‘: [i:] ist ein ‚vorderer oberer Vokal‘, [u:] ein ‚hinterer oberer Vokal‘.

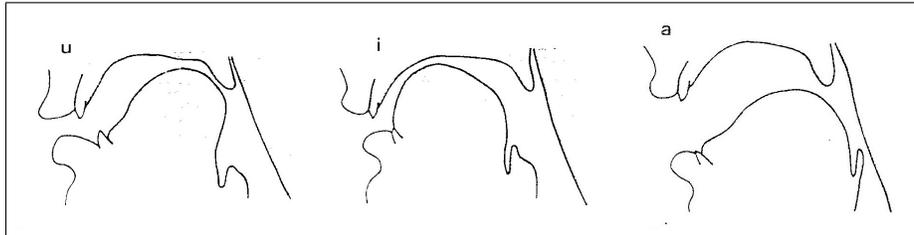


Abbildung 6.5: Die Zungenstellung bei der Artikulation der Vokale [i:], [u:], [a:], aus: König 1998, 18

Schematisiert ergibt die Verbindung dieser drei Punkte das Dreieck von Abb. 6.6. Wenn sich die Zunge senkt, senkt sich automatisch auch der Unterkiefer, eine Bewegung, die äußerlich sichtbar ist.

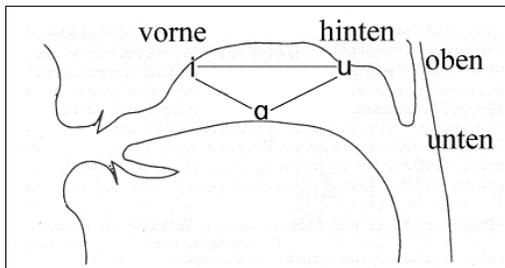


Abbildung 6.6: Das Vokaldreieck mit den Vokalen [i:], [u:], [a:]

Zur Positionierung von [e] und [o] sprechen die Studentinnen die Reihen

[i] / [e] / [a]
 [u] / [o] / [a]
 [e] / [o]

und stellen fest, dass [e] vorne, [o] hinten, und zwar beide auf der gleichen Höhe zwischen den Eckpunkten [i], [u], [a] des Dreiecks liegen:
 [e] / [o] sind ‚mittlere Vokale‘, [e] der *mittlere vordere Vokal*, [o] der *mittlere hintere Vokal*.

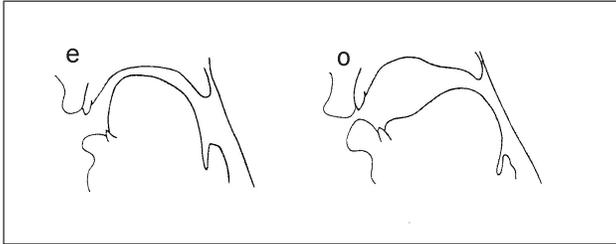


Abbildung 6.7: Die Zungenstellung bei der Artikulation der Vokale [e], [o] aus: König 1998, 18

Abschließend folgen [y] und [ø] durch die Reihen

[u] / [y]
 [y] / [i]

und

[o] / [ø]
 [ø] / [e]

Diese Beobachtungen lassen sie erkennen, dass [u] / [y] / [i] die gleiche Höhe haben (‚*obere Vokale*‘ sind), wobei [u] / [y] sich wieder durch vorne/hinten unterscheiden, [y] also an der gleichen Position wie [i] gebildet wird. Es unterscheidet sich jedoch dadurch von [i], dass es mit gerundeten Lippen – genauso wie [u] gebildet wird. Gleiches lässt sich für das Trio [ø] / [o] / [e] sagen: [ø] / [e] werden vorne gebildet, [ø] / [o] haben wieder Lippenrundungen. [y] ist ein *oberer, vorderer, gerundeter Vokal*, [ø] ist ein *mittlerer, vorderer, gerundeter Vokal*. So ergibt sich folgendes Gesamtschema:

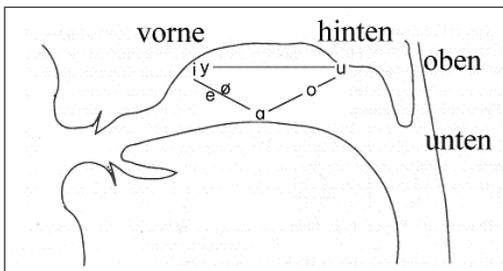


Abbildung 6.8: (Vorläufig) vollständiges Vokaldreieck der Normalsilbe

Entsprechend werden diese Vokale in folgender Weise nach ihren Merkmalen geordnet (vgl. Abb. 6.9:

Somit kommen allen Vokalen (außer [a]) drei Eigenschaften zu:

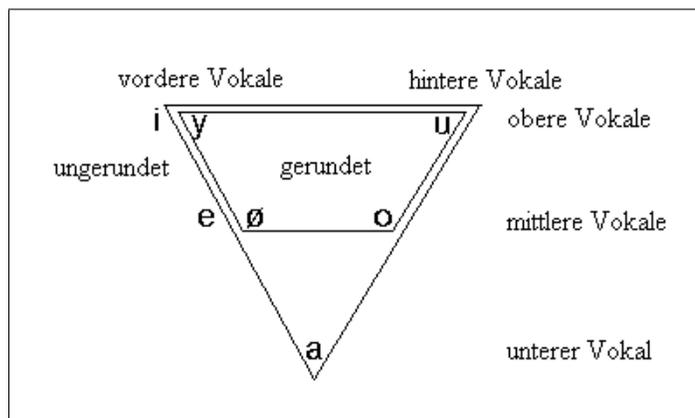


Abbildung 6.9: Die Merkmalsbeschreibung (vorläufig) aller Vokale

[e] ist ein mittlerer, vorderer, ungerundeter Vokal

[u] ist ein oberer, hinterer, gerundeter Vokal

usw.

[a] ist ein unterer, ungerundeter Vokal

Aufg. 6–7: Beschreiben Sie alle bisher erwähnten Vokale mit den zwei bzw. drei Merkmalen, die ihnen zukommen und sie von den anderen unterscheiden. Zeichnen Sie ein Vokaldreieck.

Die Artikulation wird entsprechend der jeweiligen Position der Zunge durch die unterschiedlichen Resonanzräume im Mund gebildet werden: ‚mit dem Ohr‘ als ein je spezifischer Klang wahrgenommen [**bitte den satz kontrollieren, ap**]. Da es zu keinen Berührungen oder Engebildungen bei der Vokalartikulation kommt wie es bei der Konsonantenartikulation der Fall ist, gibt es hier keine kinästhetische Wahrnehmung. Das ist — wie gesagt — vermutlich die Ursache dafür, dass viele Kinder erst Konsonantenbuchstaben schreiben, bevor sie die Vokalbuchstaben schreiben. Offensichtlich fällt ihnen die kinästhetische Wahrnehmung leichter als die auditive.

Für die Kennzeichnung der Normalsilbe wurde bereits gesagt, dass in ihr — im Gegensatz zur Reduktionssilbe — das gesamte Spektrum der Vollvokale anzutreffen ist:

[i], [y], [u]: <I.'dee, By.'zanz, Ku.'si.ne >
 [e], [ø], [o]: <E.le.'fant, Phö.'ni.zier, Ko.'rin.te >
 [a]: <ra.'die.ren >

Es fällt auf, dass diese Silben keinen Konsonanten im Endrand haben, also offen sind³. Nun können Normalsilben – das zeigten bereits die Wörter der Listen vorne – auch (durch einen Konsonanten) geschlossen⁴ sein⁵:

³In sehr vielen Sprachen der Welt gibt es nur Silben mit diesem Aufbau. Sie kennen nur Silben, die aus einem Konsonanten und einem Vokal bestehen (KV oder englisch: CV -Sprachen). Einige haben zusätzlich zwei oder mehr Konsonanten im Anfangsrand – sie kennen jedoch keinen Konsonanten im Endrand (haben nur offene Silben).

⁴Ein weiterer Teil der Sprachen der Welt hat zusätzlich diese Struktur: KVK (oder CVC). In diesen Sprachen gibt es diese beiden Silbenvarianten – sonst keine.

⁵Die Beschreibung der Vokale in den Normalsilben, die hier vorgenommen wird, ist in der phonetischen

In.'sekt, Klün.ge.'lei, Kul.'tur
Ent.'zün.dung, Rös.te.'rei, Kon.'takt
Ban.'dit.

Man hört es sofort: Diese Vokale klingen anders (sie haben eine andere ‚Qualität‘) – und wenn sie anders klingen, muss die Zunge hier auch andere Positionen einnehmen als bei den bisher beschriebenen Vokalen. *Tatsächlich ist es so, dass die 8 Vokalbuchstaben <a, e, i, o, u, ä, ö, ü> im Deutschen nicht nur 8 Vokale (Laute) repräsentieren – was viele annehmen –, sondern 13.*

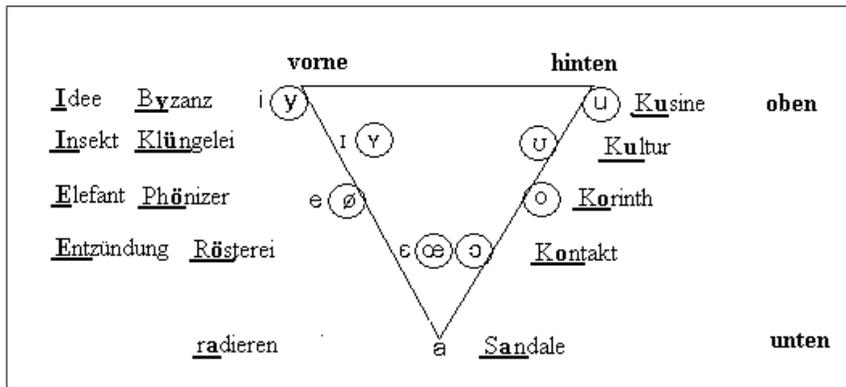


Abbildung 6.10: Alle Vokale der Normalsilbe

Diese zweite Gruppe entsteht auf die Weise, dass die Zunge kurz vor den bereits beschriebenen Positionen sozusagen umkehrt und sich der Bildung des nächsten Lautes zuwendet. Die ‚Idealpositionen‘, die sie so erreicht, d.h. die mikrosegmentalen Punkte, die wir als Artikulationsorte aufgrund einer bestimmten Lautung zu identifizieren gelernt haben, liegen in unmittelbarer Nähe der Punkte für die bereits beschriebenen Vokale, und zwar alle etwas mehr zur Mitte hin, also etwas unterhalb der bereits beschriebenen Laute. Der Mund ist etwas stärker geöffnet (was man wieder schnell entdecken kann, wenn man die Paare mit dem gleichen Buchstaben wie <Idee/Insekt, Elefant/Entzündung> usw. nacheinander spricht).

So ist es möglich (und für das Schreiben nötig), von 7 Vokalpaaren mit zwei Varianten zu sprechen. Alle 14 Vokale sind zwei Gruppen zuzuordnen. Diese beiden Gruppen werden von einem mittleren Ruhepunkt betrachtet (den die Zunge allerdings nur hat, wenn sie vorweg nicht mit der Bildung eines Konsonanten beschäftigt ist), in der phonetischen Literatur als

periphere Vokale ([a], [e], [i], [o], [u], [ø], [y]) und
zentralisierte Vokale ([ɛ], [ɪ], [ɔ], [ʊ], [œ], [ʏ])
bezeichnet⁶.

Diskussion nicht unumstritten (zum Stand der Diskussion vgl. Becker 1998, 82). Ich übernehme diese Beschreibung (vgl. Maas 1998, 150–165), da sie in ihrer Modellierung einen plausiblen Rahmen für die Interpretation der Kindersreibungen bildet.

⁶Gleichzeitig findet man die Differenzierung „gespannte / ungespannte Vokale“: Sie beschreibt die Tatsache, dass die Artikulation der Vokale am Rande („periphere Vokale“) mit einer stärkeren Anspannung der an der Artikulation beteiligten Muskulatur verbunden ist. Das kann jeder beim Sprechen von Minimalpaaren wie z.B. <Idee / Insekt>, <Korinth / Kontakt> spüren: Bei der Artikulation der peripheren Vokale ist eine größere Muskelanspannung festzustellen als bei den zentralisierten.

Mit der peripheren bzw. zentralisierten Position ist, wie das Vokaldreieck es modelliert, eine stärkere oder geringere Öffnung des Mundes verbunden:

peripher = eng [e] [i] [o] [u] [ø] [y]
 zentralisiert = geöffnet⁷ [ɛ] [ɪ] [ɔ] [ʊ] [ʏ]

Die Unterscheidung ‚eng / geöffnet‘ ist aus dem Grunde gut wahrnehmbar, weil sie auch im Artikulationsprozess zu sehen ist. Daher übernehme ich sie als Bezeichnung der Differenz der beiden Vokalgruppen im didaktischen Zusammenhang: Enge Vokale klingen hochsprachlich anders als geöffnetet. Graphisch symbolisiere ich enge Vokale mit (V), geöffnete Vokale mit (v).

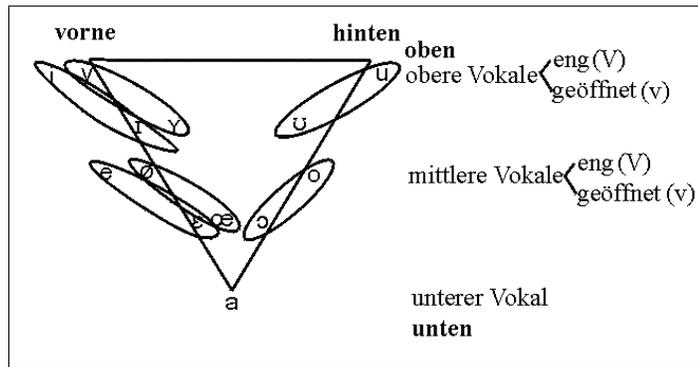


Abbildung 6.11: Alle Vokalzeichen der Normalsilbe mit den Positionen ihrer Bildung

Nur bei dem Laut für <a> kommt kein Öffnungsunterschied vor, denn der Laut hat bereits die größte Öffnung.

Die kinästhetische Verortung der Lautbildung, die bei Konsonanten nicht nur Kindern relativ leicht fällt, ist bei Vokalen, wie gesagt, weniger leicht möglich. In nahezu allen Dialektregionen – außer den süddeutschen – ist aber an der Kieferbewegung aufgrund der Senkung der Zunge ‚abzulesen‘, ob die enge oder die geöffnete Variante eines Vokalpaares gesprochen wird. So haben mir russisch sprachige Schüler, in deren Muttersprache es die Differenzierung von geöffneten und engen Vokalen nicht wie im Deutschen gibt, als ich mit ihnen die lautlichen Unterschiede der deutschen Vokale erarbeitete (vgl. Röber-Siekmeyer 1997, 1998), häufig gesagt, sie könnten sehen, welche Variante ich spräche (denn hören konnten sie es zunächst nicht): „Ich sehe an deinem Mund, welches Wort du gesagt hast. Mal ist er offen, mal nicht.“

Nun ist es kein Zufall – wie die Darstellung der Schriftgeschichte des Deutschen zeigt –, dass jeweils zwei Laute mit einem einzigen Buchstaben wiedergegeben werden: Die Ursache dafür ist darin zu sehen, dass das Lateinische, dessen Schrift für das Deutsche übernommen wurde, keine zwei Buchstaben für die zwei Laute zur Verfügung stellte (vgl. ? [querverweis r.s]). Die Systematik der Normalsilben zeigt, dass eine Dopplung der Buchstabenmenge (14 statt 7 entsprechend den 14 Lauten) auch überflüssig ist: Den Hinweis für den Leser darauf, welche Vokalvariante jeweils zu wählen ist, gibt in diesem Fall nicht der Buchstabe, sondern der graphische Aufbau des Reims in der Silbe:

- hat die Silbe ein Konsonantenzeichen im Endrand, ist die geöffnete Variante des Paares, das mit einem Buchstaben bezeichnet wird, zu wählen: [mɔn.ʔɛ:n] / <mon'dän>

⁷Ich wähle die Bezeichnung ‚geöffnet‘ statt ‚offen‘, weil ‚offen‘ bereits für die Beschreibung der Silben (im Gegensatz zu ‚geschlossen‘) besetzt ist.

- hat die Silbe kein Konsonantenzeichen im Endrand, ist (hochsprachlich) die enge Variante des Paares zu wählen: [mo.'dɛɐ̃n] / <mo'dern >.

Diese Verteilung ist regelhaft, d.h. es kann – abgesehen von zwei Ausnahmen⁸ – hochsprachlich nicht sein, dass eine Silbe mit konsonantischem Endrand einen engen Vokal hat und umgekehrt.

	<i>geöffneter Vokal</i>	<i>enger Vokal</i>
<i>Konsonant im Endrand (geschlossene Silbe)</i>	<In.sekt>, <Kon.takt>, <Lon.don>, <Zei.tung>	gibt es nicht
<i>kein Konsonant im Endrand (offene Silbe)</i>	gibt es nicht	<I.dee>, <Stu.dent>, <Au.to>, <Man.ta>

So ergibt sich für die Normalsilbe folgende Systematik:

entweder a)		oder b)	
enge Variante in offener Silbe	geöffnete Variante in geschlossener Silbe	enge Variante in offener Silbe	geöffnete Variante in geschlossener Silbe
<e> [e] E.le.'fant	[ɛ] Ent.'zün.dung	<i> [i] I.'dee	[ɪ] In.'sekt
<o> [o] Ko.'rin.te	[ɔ] Kon.'takt	<u> [u] Ku.'si.ne	[ʊ] Kul.'tur
<ö> [ø] Phö.'ni.zier	[œ] Rös.te.'rei	<ü> [y] Bü.'ro	[ʏ] Klün.ge.'lei

Normalsilben haben keine langen und kurzen Vokale, also keine *Quantitätsunterschiede*. Ihre Vokale haben, wie dargestellt, ausschließlich *Qualitätsunterschiede*.⁹ Hier als Beleg einige Sonographenbilder, die die Quantitäten in der Normalsilbe im Kontrast zur betonten Silbe sichtbar machen können (vgl. Abb. 6.12 sowie Abb. ?? auf Seite ??).

Abb-nummerierung vorletzte Zeile bitte kontrollieren, ap

Die Sonographenbilder machen es sichtbar: Das [o] in der betonten Silbe bei <Thomas> ‚trudelt aus‘, hat dadurch Länge, während das [o] in der Normalsilbe bei <Tomate> zwar gleiche Ausschläge und eine gleiche Schwärzung, also einen gleichen Klang hat, aber keine Länge: Quantität ist kein Merkmal der Vokale in Normalsilben (vgl. Abb. 6.12)

Die Sonographenbilder in Abb. 6.13 stellen das enge [o] (<Tomate>) und das offene [ɔ] (<Tom Dooli>) in Normalsilben gegenüber: Es gibt kaum einen Quantitätenunterschied, das offene ist minimal länger. Jedoch gibt es einen qualitativen Unterschied, der in der unterschiedlichen Enge der Linienführung sichtbar wird.

⁸Für diejenigen, die es ganz genau wissen wollen, hier die zwei Ausnahmen: Dann, wenn bei Wörtern mit Normalsilben am Ende der Plural oder Genitiv gebildet wird, bleibt die enge Vokalvariante vorhanden, gibt es also enge Vokale mit konsonantischem Endrand: <1 Kino / 2 Kinos>, <1 Bambi / 2 Bambis> Als 2. Ausnahme können die Wörter gesehen werden, die wie <Kommando, Kasette> nach dem Vokal der Normalsilbe zwei gleiche Konsonantenbuchstaben haben. Die Aussprachebücher sehen hier einen geöffneten Vokal mit Konsonanten am Silbenende vor: [kɔm.'man.do]. Das spricht jedoch keiner, vielmehr sind wir gewohnt, hier einen engen Vokal zu sprechen. (ko.'man.do)). Daher bezeichnet Maas die Notierung der Aussprachebücher, die er mit der Schärfungsschreibung betonter Silben in Verbindung bringt, als ein „orthographisches Missverständnis“ (Maas 1999, S. 155). Allerdings kommen Wörter mit dieser Struktur durchaus im Wortschatz von Grundschulkindern vor: <Kasette, Zigarette, Kommando>. Neuerdings nach der letzten Rechtschreibreform auch <Packet> und <nummerieren>. Deshalb ist es angebracht, diese Wörter als ‚Ausnahmen‘ anzusprechen und sie auf einer Liste, die immer im Klassenzimmer hängt, zu sammeln. Die Wörter gehören zu den wenigen, deren Schreibung auswendig zu lernen ist.

⁹Darum werden Normalsilben im Baumdiagramm nach engen Vokalen mit leerem Endrand dargestellt: [m o -]<dern> / <modern>. Im Gegensatz zur betonten Silbe mit engen Vokalen, in der jede Position besetzt ist (vgl. Kapitel [querverweis, t.e.]): [m o :]<de> / <Mode>; [i] steht für die Länge des Vokals (zur sprachwissenschaftlichen Diskussion dieser Frage vgl. Maas (1999, 155)).

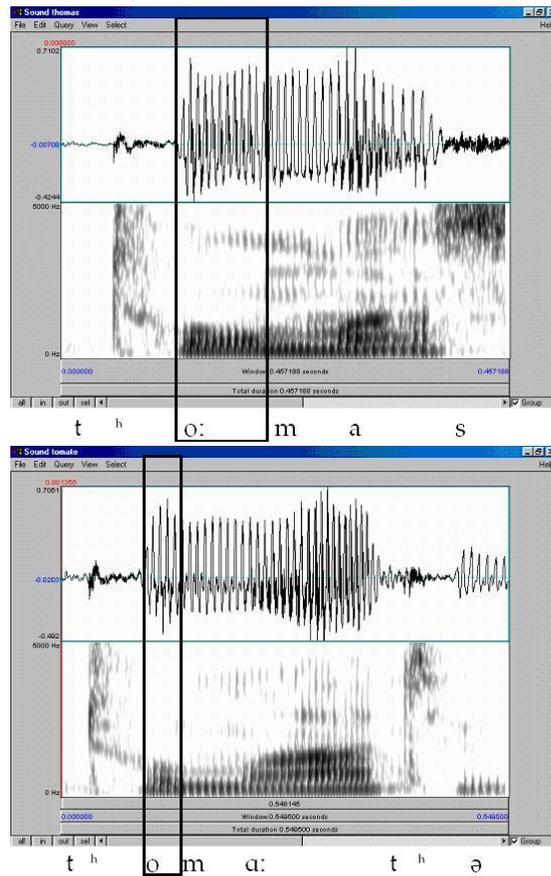


Abbildung 6.12: Sonographienbilder zur Veranschaulichung der Vokale in betonter Silbe versus Normal Silbe: [o:] versus [o]



Dieses Wortspiel aus der Postkartenserie ‚Die 100 Wörter des Jahrhunderts‘ hat im Geschriebenen eine Pointe – bei der Lautung stockt es: <Demo-kratⁱsierung> und <Demos-traⁱtion> haben zwar vier Buchstaben am Anfang gemeinsam aber zwei verschiedene Laute für <o>, denn bei <Demo-kratⁱsierung> ist der enge Laut für <o> in einer offenen Silbe, in <Demos-traⁱtion> hingegen der geöffnete in einer geschlossenen: [de.mo.kra.'ti:] vs. [de.mɔns.tra.'tʃjo:n].

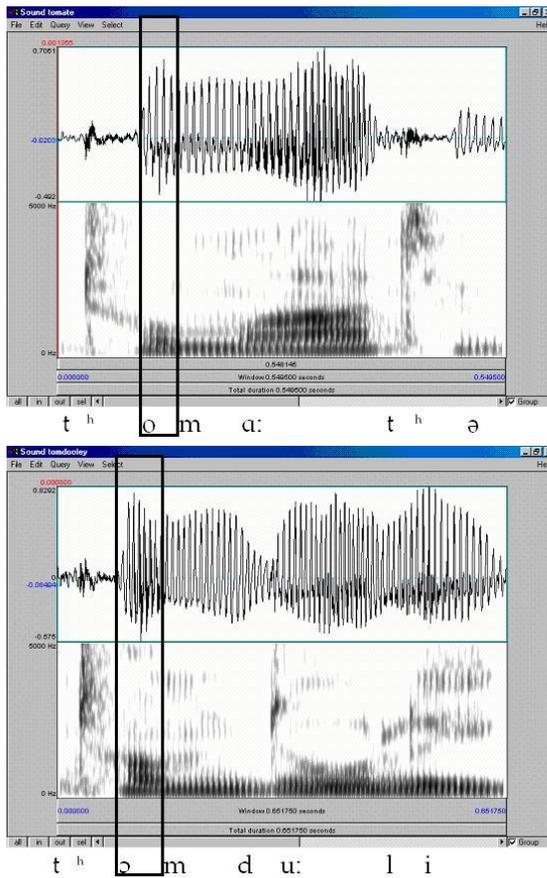


Abbildung 6.13: Sonagrammenbilder zur Veranschaulichung des geöffneten versus engen Vokals der Normalsilbe: [o] versus [ɔ]

Zwei Laute fallen heraus aus dieser Systematik: das [a], das es eben in beiden Silbengruppen gibt

<a> [a] ra.sie.ren [a] Ran.da.le

und das [ɛ], das auch ohne Konsonanten im Endrand auftreten kann und dann mit <ä> geschrieben wird¹⁰

<a> [ɛ] Mä.an.der

¹⁰Bisher wurden als Kern der Normalsilbe alle Vokale des Deutschen erwähnt. Zusätzlich können Normalsilben auch alle Diphthonge des Deutschen haben, sowohl

- die sog. „schließenden Diphthonge“ (s. S. [querverweis, t.e.]) [ai], [au], [oi]: 'Faul.heit, Zau.be.'rei, 'E.feu
- als auch die Diphthonge, die in den meisten Dialektregionen durch die Vokalisierung des [r] im Endrand gebildet werden (zu der Bildung der Diphthonge vgl. S. [querverweis, t.e.]): [æɪ], [eɪ], [iɛ], [œɪ], [uɛ], [øɪ], [yɛ]: Mar.ga.'ri.ne, ser.'vie.ren, Fir.ma.'ment, Por.tu.'gie.se, Fur.'nier, Mör.de.'rei.

Diese Silben bilden jedoch im Sinne einer Systematik der Beschreibung deutscher Wörter eine Ausnahme: Sie sind morphologische Abwandlungen ‚normaler‘ Trochäen (<zaubern> / <Zauberei>) oder (noch) nicht eingedeutschte Fremdwörter. Die Kinderschreibungen zeigen hier keine weiteren Auffälligkeiten als bei der Schreibung der Diphthonge in den betonten Silben (vgl. S. [querverweis, t.e.]).

Aufg. 6–8: Unterstreichen Sie die Normalsilben. Ordnen Sie sie der Gruppe a) oder b) (s.o.) zu:

Konflikt		Banane	
Mandat		Kostüm	
Kusine		Student	
frisieren		Minister	
Vandale		Atom	
Klavier		antik	
Problem		rasant	
Giraffe		Franzose	
Tabak		Spinett	

Aufg. 6–9: Beschreiben Sie jetzt die Merkmale für die Vokale [a, e, œ, ɔ, i, ε] der Normalsilbe wie in der [querverweis zu Textmarke von S. 23, t.e.] unter Hinzunahme der Merkmale eng / geöffnet und dem Vorkommen in offener oder geschlossener Silbe!

Beispiel:

[i] ein oberer, vorderer, ungerundeter, geöffneter Vokal in geschlossenen Silben

6.4.2 Analyse von Kinderschreibungen der Normalsilbe

Eine Analyse der fehlerhaften Kinderschreibungen zeigt, dass die Kinder sich am Gesprochenen orientiert haben, ohne ihre Schreibung anschließend lesend mit Hilfe ihres Schriftwissens zu kontrollieren.

Nun könnte bei dieser Eindeutigkeit der Lautverteilung angenommen werden, bei diesem Silbentyp könne von ‚Lauttreue‘, d.h. von einer eindeutigen Laut-Buchstaben-Zuordnung ausgegangen werden. Daran lassen jedoch Schreibungen von Kindern wie die eingangs aufgelisteten zweifeln: Hier steht einer ‚Lauttreue‘ zunächst einmal im Wege, dass acht Buchstaben vierzehn Laute repräsentieren und dass der Leser für die Wahl der richtigen den Aufbau des gesamten Reims berücksichtigen muss. Weiterhin zeigen die Schreibungen, dass natürlich auch hier die Wahrnehmung der ‚Idealpositionen‘ der Vokale nicht leicht zu bestimmen sind: Sie sind beeinflusst durch zusätzliche Akzentdifferenzen, Koartikulation und dialektale Eigenheiten.

In Schreibungen wie

1. „Instroment“, „Instrement“
2. „Serene“, „fresieren“, „Menolta“
3. „Enstroment“, „Omgebung“
4. „Apperat“, „Apperrat“, „Micherel“

haben die Kinder den Buchstaben für einen Laut gewählt, der im Vokaldreieck direkt unter dem Laut liegt, dessen Buchstabe erwartet wird (vgl. S. [querverweis, t.e.]; zu den Schreibungen vgl. 6.4.2).

Umgebung	
menolta	
Serene	Instrument
fesiren	instrement
	Enstroment

Entsprechend wählen sie dann den ‚falschen‘ Buchstaben:

statt <u>ein <o>

statt <i>ein <e>.

Der Grund dafür liegt darin, dass die Zunge bei der Artikulation der Vokale der Normalsilben bis in die extrem oberste Position geht: Nicht nur die Kinder, wir alle sagen [ʔins.tro.ment], denn [ʔins.tɹu.ment] erfordert mehr artikulatorische Anstrengung als umgangssprachlich üblich. Eine Artikulation mit [u] setzt voraus, dass der Sprecher weiß, wie das Wort zu schreiben ist – die Kinder wissen es noch nicht, sie lernen es erst durch die Konfrontation mit dem korrekt Geschriebenen.

Die Gruppierung der oben dargestellten Falschreibungen der Kinder zeigt an, dass unerwartete Buchstaben anzutreffen sind:

- wenn — und das ist besonders häufig — die Normalsilbe zwischen einer anderen Normalsilbe und der betonten Silbe steht: Die Normalsilbe hat unmittelbar vor der betonten Silbe noch weniger Druck erhält als an der 1. Position (daher weitaus mehr Schreibungen mit <o> bei <Instrument> als bei <studieren>). Sie hat fast so wenig Druck wie eine Reduktionssilbe, was die Ursache für die Schreibung „Instrement“ sein kann¹¹,
- in selteneren Fällen allerdings auch, wenn die Normalsilbe allein der betonten Silbe vorweggeht: „Serene, Menolta“
Während die 1. und 2. Gruppe die engen Vokale betreffen ([i], [u]), zeigt die
- wenn wie in der 3. Gruppe die geöffnete Variante ([ɪ], ʊ) mit einem anderen Buchstaben wiedergegeben werden kann: „Enstroment, Umgebung“
- wenn wie in der 4. Gruppe die Kinder ihre Wahrnehmung des Lautes für <a> zeigen: der geringe Druck dieser Silbe reduziert den Vokal, aus explizitsprachlich [a] wird [ə] oder [ɐ]: „Apperat“ / [ʔa.pə.ˈrɑ:t], „Apperrat“ / [ʔa.pɐ.ˈrɑ:t], „Mandarine“ / [man.də.ˈri:nə], „Manderrine“ / [man.dɐ.ˈri:nə].

In Normalsilben, die der betonten Silbe nachgestellt sind, sind diese orthographisch unerwarteten Schreibungen unterschiedlich häufig anzutreffen: seltener in offenen Silben wie <‘Ka.ka.du> und <‘Ba.bi> als in geschlossenen Silben wie „Omnibos“, „Rütmos“, „Kandeszucker“ / <Omnibus>, <Rhythmus>, <Kandiszucker>.

¹¹Durch diese zusätzliche Druckminderung der Normalsilbe an 2. Stelle wird deutlich, dass Normalsilben mit <e> wie in <le>von <Elefant>, in <the> von <Kathedrale> mit [ə] gesprochen werden: [ʔe.lə.ˈfant], [ka.tə.ˈdru:lə] statt dem hochsprachlichen [ʔe.le.ˈfant, ka.te.ˈdru:lə].

An dieser Stelle wird wieder deutlich: Schreibung kann nicht ausschließlich mit dem Gehör erschlossen werden, vielmehr bedarf es der permanenten Überprüfung durch das Lesen entsprechend einem erworbenen Wissen über die Dekodierung: „Omnibos, Rütmos“ haben die geöffnete Variante wegen der geschlossenen Silbe: [ʔɔm.ni.bɔs], nicht [ʔɔm.ni.bʊs], „Kandes“ ist [ʔan.dɛs], nicht [ʔan.dɪs].

Auf mögliche Ursachen für Fehler, die durch die besonderen Markierungen der Normalsilbe (Spalten 2 und 3 der Auflistung von S. [querverweis, ap]) entstehen,

1. entweder durch eine Dehnungsmarkierung: „Sierene“, „Kuhsine“, „Martrose“ oder
2. durch Konsonantenbuchstabendopplung: „Mattrose“, „Kammel“

bin ich bereits eingegangen: Die 1. Schreibungen werden vermutlich Folge dessen sein, dass die Kinder analysierend langsam und ‚deutlich‘ gesprochen haben, dabei die Silben betont und gedehnt und die Vokale, die den gleichen Klang haben (die gleiche Qualität) wie die ‚Langvokale‘ der betonten Silben, als ‚Langvokale‘ interpretiert haben.

Fehler wie die in der 2. Gruppe tauchen, das zeigt die Untersuchung deutlich, hauptsächlich ab der 3. Klasse und zwar vor allem nach <a>auf. Ihr Grund wird darin liegen, dass die Kinder gelernt haben, in der Schreibung für den Laut mit dieser Qualität in der betonten Silbe (<Matte>) der folgende Konsonantenbuchstabe zu doppelnd („Schärfungsschreibung“): [ma.'tro:zə] / <Matrose> als „Mattrose“ wie [matə] / <Matte>.

Wahrscheinlich haben die Kinder die Normalsilbe, wieder ‚deutlich‘ sprechend, betont. Da es — im Gegensatz zu den anderen Vokalen — für <a>keine zwei Laute, einen engen und einen geöffneten Vokal, gibt, sie also keinen qualitativen Unterschied feststellen können, interpretieren sie das [a] wie einen ‚Kurzvokal‘ in der betonten Silbe und wenden die Schärfungsschreibung an.

Auch an diesen Fehlern lässt sich gut veranschaulichen, dass sich die Kinder für ihre Kontrolle nicht auf ihre sinnliche Wahrnehmung verlassen können. Sie brauchen bei ihren Analysen exakte, wissensbasierte Kriterien, die ihre Segmentierungen kanalisieren und ihnen helfen, ein orthographisches Regelsystem aufbauen zu können. Hier ist es

- die Wahrnehmung der Differenzierung betont/unbetont
- und das Wissen, dass die Schrift besondere Markierungen nur in/nach betonten Silben vornimmt.

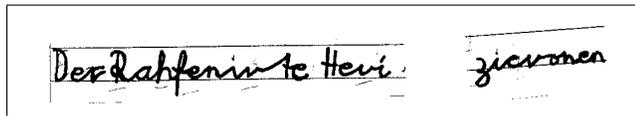


Abbildung 6.14: Diese Fünftklässlerin hat noch nicht gelernt, dass unbetonte Silben nie markiert werden

Dass die Schrift hier keine besonderen Zeichen braucht, um dem Leser die Artikulation der Laute anzuzeigen, wurde an der bereits angesprochenen Verteilung der engen Varianten einerseits und der geöffneten andererseits auf Normalsilben mit bzw. ohne konsonantischen Endrand deutlich: Der engen Variante folgt in aller Regel kein, der geöffneten immer ein Konsonant. So lassen sich verlässliche Regeln für das Lesen (und Schreiben) entdecken – was Kinder ab dem 1. Schuljahr, die den entsprechenden Blick gelernt haben, auch anwenden:

- zum Lesen sagt die graphische Belegung des Endrandes eindeutig aus, wie der Vokal der Silbe zu sprechen ist:
 - kein Konsonantenzeichen → enge Variante: <Fo.'relle> → [fo.'relə]
 - Konsonantenzeichen → offene Variante: <Fon- 'täne> → [fɔn.'tɛɪ.nə]
- für das Schreiben ist die Regel ebenfalls ganz einfach: Unbetonte Silben haben keine Markierung. (Schreibungen wie <Kommando, Kasette, Zigarrette> sind Ausnahmen, die als solche gedächtnismäßig zu lernen sind).

Die Kinder, die diese Regularitäten nicht entdeckt / gelernt haben, erhalten die frustrierenden roten Striche und können sich die Ursache ihrer Fehler oft nicht anders als durch eigenes Versagen erklären. Zu den Fehlern kommt es, wenn sie die Berücksichtigung der prosodischen Strukturen beim Schreiben, d.h.: das Beachten der Unterschiede der Akzentuierungen, nicht gelernt haben. Schlimmer noch: Sie wurden durch die Methode, ‚deutlich‘ zu sprechen oder eine ‚Pilotsprache‘ zu gebrauchen, sogar dazu angehalten, die Betonungsstruktur der Wörter zu zerstören. Was ihnen fehlt, ist der Hinweis darauf, dass zuerst die Silben, differenziert nach ihrer Betonung, dann deren Binnengliederung zu betrachten sind. Das setzt die systematische Vorstellung der verschiedenen Silben als zentrale Aufgabe des Anfangsunterrichts voraus.

Rüruppen oder Riestern, das ist die Frage

Da die Kapitallebensversicherungen jetzt versteuert werden müssen, hoffen die ...
Hit: Neben der bislang geflopten Riestern...

Wieso zwei <p> bei <rüruppen>? Normalsilben haben keine Markierung: [ryɪ.rü.pɪ]. So wird der Leser in die irre geführt: Er müsste wegen der Markierung die 2. Silbe betonen.

6.4.3 Unterrichtsbezogenes Resümee

Bezogen auf die schulische Arbeit zum Schrifterwerb lässt sich die Analyse der Normalsilbe in folgender Weise zusammenfassen:

- Zur Beschreibung der Silbe:
 - Die Betrachtung der Normalsilbe lässt die Vielzahl der Vokale des Deutschen erkennen: Es gibt im Deutschen fünf Gruppen gemäß den fünf Artikulationsorten, die hochsprachlich zu unterscheiden sind, und der Lippenformung. An jedem Artikulationsort sind zwei Varianten anzutreffen. Sie unterscheiden sich gemäß einer peripheren oder einer zentralisierten Position der Zunge in zwei Gruppen (bis auf die Lautung für <a>). Entsprechend gibt es im Deutschen zumindest für die Normalsilbe 13 Vokale: 6 ‚enge‘, 6 ‚geöffnete‘, 1 für [a].
 - Die Normalsilbe hat zwei Gestalten: die offene Variante (ohne Konsonant im Endrand) und die geschlossene Variante.
 - Die beiden Vokalgruppen eng / offen verteilen sich (bis auf [a] und [ɛ], die in beiden Varianten vorkommen) auf die beiden Varianten der Silbengestalten.
- Zur Schreibung der Silbe:

- für die 13 Vokale der Silbe hat die Schrift nur 8 Buchstaben. Die Artikulation der Vokale wird daher nicht nur durch die Buchstaben, sondern auch durch die beiden Varianten ihrer Gestalt angezeigt: offene Silben (ohne Konsonantenbuchstaben im Endrand) haben hochsprachlich enge Vokale, geschlossen Silbe (mit Konsonantenbuchstaben) die geöffneten (Ausnahmen bilden nur <a>, für das es keine zwei Laute gibt, und <ä>, das nur in offenen Silben vorkommt).
 - Das Lautung-Schrift-Verhältnis der Normalsilbe veranschaulicht die Abhängigkeit der Dekodierung beim Lesen, d.h. der Artikulation der Laute entsprechend den Buchstaben von der Gestalt der gesamten Silbe: Die Artikulation des Vokals hängt davon ab, ob der Endrand besetzt ist oder nicht.
- Zur Didaktik des Schrifterwerbs:
 - Daraus folgt, dass die Kinder beim Lesenlernen
 - (a) die Identifikation von Silben in der Buchstabenkette eines Wortes
 - (b) die Berücksichtigung der einzelnen Gestalten (offen / geschlossen) erlernen müssen.
 - Die im folgenden Kapitel vorgenommene Beschreibung des Unterschiedes zwischen Normalsilben und betonten Silben wird zeigen, dass sie zusätzlich Kriterien für die Markierung der Betonung der Silben erlernen müssen, da die Betonung die Lautung der Silben beim Lesen beeinflusst.
 - Das gilt auch für das Schreiben: Wenn die Kinder die Unbetontheit der Silbe berücksichtigen, werden sie keine besonderen Markierungen (mit <h> oder Buchstabendopplung) durchführen.
 - Die Kontrolle der richtigen Buchstabenwahl für die Vokale erfordert das nachträgliche Lesen unter Berücksichtigung des Wissens darüber, dass Vokalbuchstaben in geschlossenen Silben eine andere Lautung haben als in offenen.

6.4.4 Zur unterrichtlichen Erarbeitung der Normalsilbe

Differenzierung betonter und unbetonter Silben

Ein Unterricht, der die Fähigkeit der Kinder zur prosodischen Analyse des Gesprochenen nutzen will, hebt zunächst auf die Bewusstmachung der Betonungsdifferenzen der Silben ab. Da Bewusstmachung an Symbolisierung (vgl. Kap. [querverweis, ap]) gebunden ist, erhalten die Kinder zunächst zahlreiche Aufgaben, bei denen sie den Silben mehrsilbiger Wörter, repräsentiert durch Abbildungen, Symbole wie zwei unterschiedlich große Steine, zwei unterschiedlich große Punkte, Stein und Feder usw. zuordnen. Am Beginn stehen die Betrachtung von Trochäen (s. nächstes Kapitel). Sobald dreisilbige Wörter als Erweiterung des ‚Untersuchungsmaterials‘ für die ‚Sprachforscher‘ hinzukommen, begegnen die Kinder der Normalsilbe als eine unbetonte Silbe. Die Differenzierung der beiden unbetonten Silbentypen, Normalsilbe und Reduktionssilbe, ist an dieser Stelle nicht möglich, sie ist prosodisch für die Kinder noch nicht zu unterscheiden. Die Differenzierung bedarf der weiteren Symbolisierung durch die Schrift.

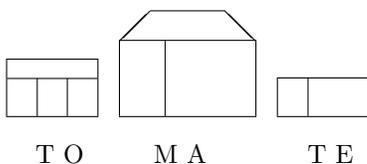
Schreiben

Da die Analyse der Wörter durch das Eintragen in das Häuserbild [querverweis a.p. (vgl. S....)] gemäß einer Progression geschieht (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]), kommt die

Betrachtung der Normalsilbe relativ spät vor. Die Kinder lernen zunächst den ‚Prototyp‘ deutscher Wörter, den Trochäus, in einigen seiner Varianten kennen. Ihre Betrachtung der Normalsilbe erfolgt also vor dem Hintergrund des Wissens über silbische Strukturen, das die Kinder bereits am Trochäus erworben haben.

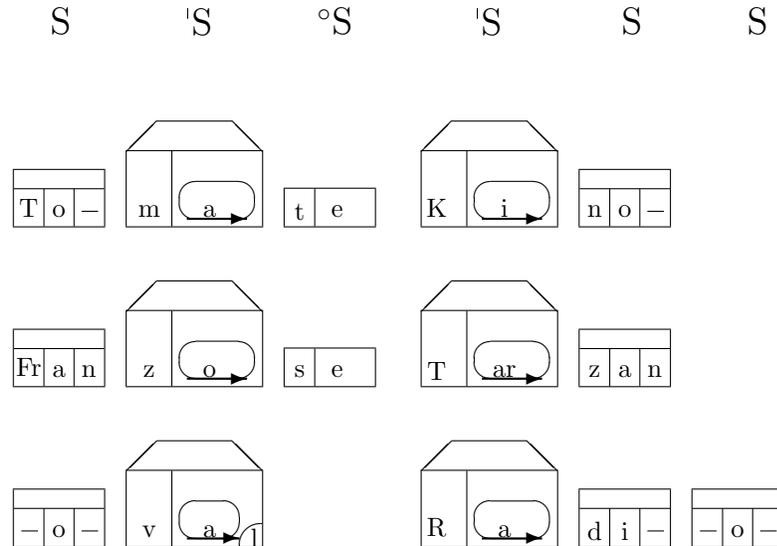
So wie die betonte Silbe als Haus, die Reduktionssilbe als dazugehörige Garage symbolisiert wird, muss das Gebäude für die Normalsilbe ein von beiden abweichendes graphisches Merkmal bekommen: entweder ein Haus ohne Schornstein im Gegensatz zur betonten Silbe (die dann einen Schornstein hat) oder mit einem ‚Flachdach‘ (dem Merkmal, das die 1. Klasse, mit der ich vor ca. 10 Jahren das erste Mal Wörter mit Normalsilben betrachtete, festlegte). Natürlich sind auch andere graphische Unterscheidungsmerkmale denkbar – je nach Entscheidung der Klasse, die wie immer mit dem Suchen nach einer Markierung gleichzeitig auch an der Differenzierung der Silbentypen arbeitet. Als zusätzliches Unterscheidungsmerkmal gilt, dass ‚Flachdachsilben‘ immer drei Zimmer haben, gleichgültig, ob alle belegt sind. Damit unterscheidet sich die Symbolisierung des Reims dieser Silbe von der des Reims der betonten Silbe, der aufgrund der Betonung eine Einheit bildet (s. Kap. [querverweis, ap]).

Hier das Bild eines dreisilbigen Wortes mit allen drei Silbentypen:



Das ‚große Haus‘ symbolisiert die betonte Silbe (‘S) (vgl. Kap. [querverweis, t.e.] [querverweis, t.e.]), das Haus ohne Dach, die ‚Garage‘, symbolisiert die Reduktionssilbe (°S) (vgl. Kapitel [querverweis, t.e.]

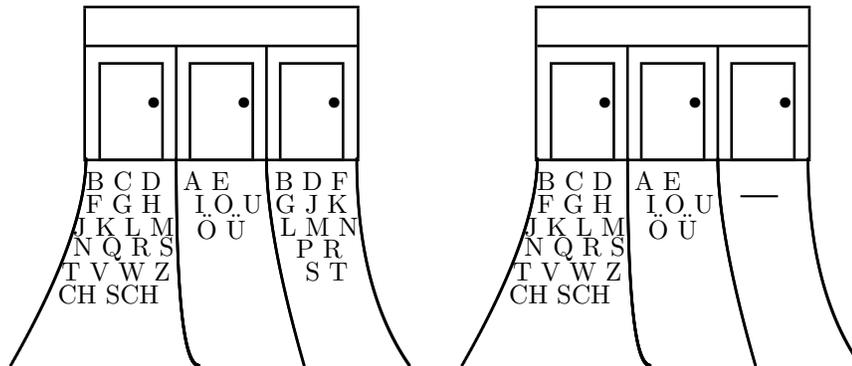
Im Gegensatz zur betonten Silbe ist hier die Besetzung aller drei silbischen Positionen Anfangsrand, Nukleus und Endrand nicht obligatorisch, d.h. ein oder zwei Zimmer können leer bleiben. Lediglich das mittlere (der vokalische Nukleus) muss besetzt sein. Der Vokal macht die Silbe existent (vgl. Kap. [querverweis, ap]).



Während in der betonten Silbe die graphische Differenzierung der Vokale durch zwei Farben und Kreise und / oder Pfeile von zentraler Bedeutung ist, um die lautlichen Grundlagen für die orthographischen Markierungen hervorzuheben (vgl. S. [querverweis, t.e.]), ist hier die Unterscheidung der Vokale nicht von Bedeutung, weil die Besetzung des letzten Zimmers Auskunft gibt über die enge oder geöffnete Artikulation eines Vokalpaars. Weitere Markierungen müssen hier daher nicht vorgenommen werden (<Ku.si.ne> vs. <Kul.tur>). Dennoch bestehen die meisten Schüler auf der Kolorierung der Vokalbuchstaben (im Abgleich mit den Kolorierungen der Vokale in der betonten Silbe, die sie bereits vornehmen), um den unterschiedlichen Klang ebenso wie in der betonten Silbe zu kennzeichnen: Sie entscheiden sich dann häufig für Farben, die eine optische Nähe zu den Blauen und Roten der betonten Silben haben: hellblau oder türkis für die Buchstaben der engen Vokale, hellrot oder orange für die der geöffneten.

Wenn die Kinder nach einiger Zeit der Arbeit an Normalsilben beobachten, welche Buchstaben bei der ‚Flachdachsilbe‘ hinter welcher Tür wohnen, kommen sie auf eine ähnliche Verteilung wie bei den Häusersilben (vgl. S. [querverweis, t.e.]). Die Schwarzen (Konsonanten) im 1. und 3. Zimmer (außer <h> im 3. Zimmer, andere Ausnahmen bleiben unerwähnt), die beiden Vokalgruppen (die Orangen und die Türkisen) im mittleren Zimmer. Entsprechend den zwei Varianten der Vokale und der Besetzung oder Leere des letzten Zimmers (orange oder türkis) fertigen die Kinder zwei Darstellungen an, bei denen Buchstaben auf die Türen ‚zugehen‘, durch die sie Einlass finden (<ä> ist in dieser Silbe so selten, dass es in der Beobachtung der Kinder nicht vorkommt.).

Hierbei kommt es nicht von Anfang an auf Vollständigkeit an: Das Bild, das auf einer Pappe im Klassenraum hängt, wird nach einigen Analysen begonnen und immer dann, wenn es durch ein neu auftretendes Wort eine neue Beobachtung gibt, vervollständigt. Von Bedeutung ist dabei, dass die Kinder die Abfolge von Vokalen und Konsonanten sowie die nahezu durchgängige Unmarkiertheit der Silben erkennen (kein <h>, keine Konsonantensilbendopplung – bis auf einige Fremdwörter wie <Kassette>, <Pullover>, die auf einer Liste zu sammeln sind).



Lesen

Für das Lesen, bei dem es um das Erkennen der Zeichen für eine bestimmte Artikulation des Reims der Normalsilben geht, gilt:

- Steht der Vokalbuchstabe allein, ist die enge Variante zu sprechen (<Kusine>).
- Folgt dem Vokalbuchstaben ein Konsonantenbuchstabe, ist die geöffnete Variante zu sprechen (<Kultur>).

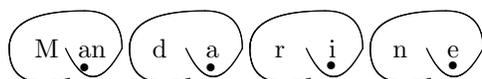
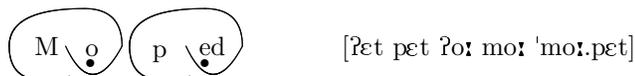
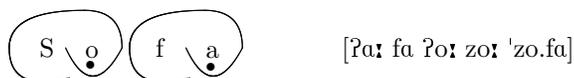
Um diese ‚Botschaft der Schrift‘ entdecken zu können, ist es zunächst notwendig, die Grenzen der Normalsilbe bestimmen zu können. Für die überwiegende Mehrzahl, die mit einem einzigen Konsonantenbuchstaben beginnt, ist ihr Anfang eindeutig: Sie beginnt mit dem Konsonantenbuchstaben vor dem Vokalbuchstaben. Da die Folgesilbe in aller Regel ebenfalls mit einem Konsonanten beginnt, ist ihr Endrand ebenfalls erkennbar.

Mo.ped

Man.da.ri.ne

Daher empfiehlt es sich, für die Aufgabe, die Silbengrenzen beim Lesen zu bestimmen, von rechts auf das Wort zu gucken (vgl. Kap. [**querverweis, ap**]): Der Beginn einer Silbe ist leichter bestimmbar als ihr Ende. Sie beginnt, auf diese Weise betrachtet, „immer mit dem Schwarzen vor dem Bunten“ (Beschreibung eines Erstklässlers).

Die Wörter, an denen die Kinder die Regeln der Einleitung der Buchstabenfolge eines Wortes für das Lesen entdecken können, sollten ausschließlich dieser mehrheitlich anzutreffenden Silbenstruktur folgen („Lehre als strukturierende Reduktion von Komplexität“). Um den Kindern hier durch Visualisierungen zu helfen, wird ein Cowboy engagiert, der die Buchstaben eines Wortes silbenweise mit einem Lasso einfängt. Dafür sucht er zunächst den Vokalbuchstaben (mit Punkt markieren) und beginnt dort seinen Wurf, ihn zunächst nach rechts fortsetzend, weil die Besetzung des Endrandes die Artikulation des Vokals bestimmt. Abschließend wird der Anfangsrand hinzu genommen.



Da die ersten Wörter, in denen die Kinder selber die Silben mit Lassos einfangen, Wörter mit betonter Silbe und Reduktionssilbe sind, wird die Arbeit des Cowboys an entsprechender Stelle genauer beschrieben (vgl. S. [querverweis, t.e.]). Hier reicht der Hinweis, dass die Regeln für die Arbeit des Cowboys auch für die Mehrzahl der Normalsilben gilt. Problematische Fälle wie die, bei denen Silben mit mehreren Konsonantenzeichen beginnen (<In.stru.ment>, <Ma.tro.se>) oder kein Konsonantenzeichen haben (<The.a.ter>), sollten im Anfangsunterricht, in dem die Sicherheit des Regelsystems zu vermitteln und zu erwerben ist, für die Analysen zunächst vermieden werden.

Von Bedeutung für die richtige Artikulation der Wörter beim Lesen ist vor allem die Unterscheidung von betonten und unbetonten Silben. Die Schrift enthält (außer der Markierung der Reduktionssilben mit <e>, vgl. S. [querverweis, t.e.]) für die Differenzierung von Normalsilbe und betonter Silbe, die ja beide das (fast) gleiche Buchstabeninventar haben, nur dann Hinweise, wenn die betonte Silbe (mit <h> oder Konsonantenzeichendoppelung) markiert ist:

<gewohnte, Giraffe>

sind durch die Markierungen eindeutig zu akzentuieren. Problematisch sind jedoch die Fälle, in denen die betonte Silbe keine Markierung braucht: Bei

<Kalender, Tomate, Banane>

ist die Bestimmung der zu betonenden Silbe nicht eindeutig. Da die überwiegende Mehrzahl mehrsilbiger Wörter die Betonung auf der zweitletzten Silbe hat, können Kinder das sehr gut an Drei- und Viersilbern beobachten und als Regel (mit Ausnahmen) formulieren. Untersuchungen, die wir gemacht haben, zeigen, dass sie dieses Wissen, dass im Deutschen in der Regel die vorletzte Silbe betont wird, nutzen: So haben 83% von 128 Grund- und Hauptschülern das Kunstwort <Fiedele> (ein Name) auf der 2. Silbe betont, obwohl die 1. markiert ist. **Zweisilber sind hingegen unbestimmbar** (<'Auto vs. Kamel>), sie können nur durch das Suchen im ‚mentalen Lexikon‘ nach der Lautung richtig betont werden.

Übungsaufgaben

Aufg. 6–10: Dieser Hinweis der taz auf die Aussprache des Namens von dem Krimiautor ist sehr sinnvoll. Warum?

Der Name Mankell wird übrigens auf der ersten Silbe betont.

Aufg. 6–11: Unterstreichen Sie bei diesen Namen die Silbe, die nach den Instruktionen der Orthographie zu betonen wäre:

Anni Marotz

Christoph Matschie

Alwine Roloff

Uwe Friederici

Gawehn

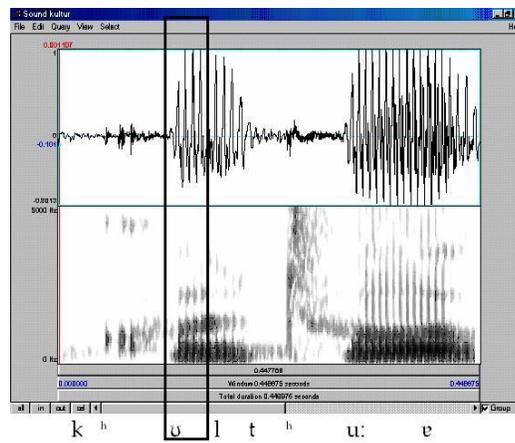
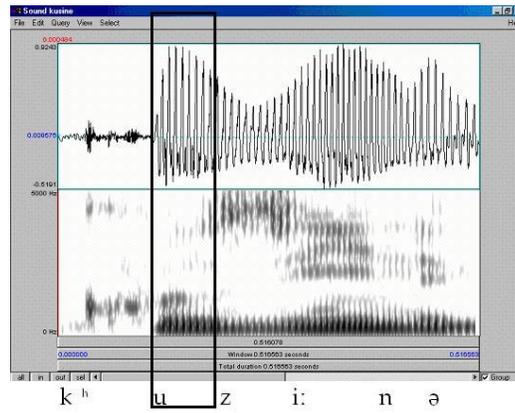
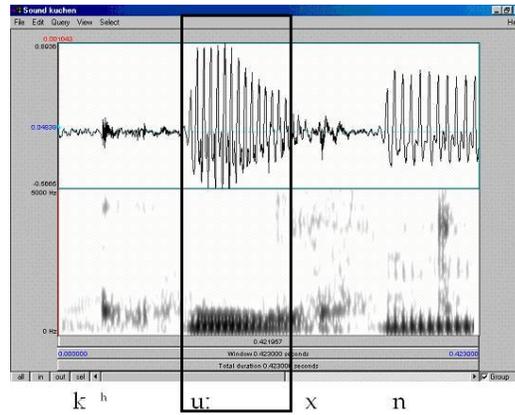
Magdalena Gurjahn

Karl Dependahl

Paul Kuballe

Aufg. 6–12: Tragen Sie die Wörter von Aufgabe 1, S. 242, in Häuser ein und werfen Sie Lassos um ihre Silben!

Aufg. 6–13: Vergleichen Sie die Länge der Ausschnitte der u-Vokale in den vier Wörtern <Kuchen, Kunde, Kusine, Kultur>!



Aufg. 6–14: Schreibungen von Viertklässlern

Der Daffentete Hevi. zicromen

Wie sind solche Schreibungen zu erklären?

Aufg. 6–15: Schreibung eines Fünftklässlers

Immer Bergab
 Axel packt Brot, Saft und Apfel in einer Korp.
 Er Wiel mit seiner Freund Michoel einen Ausflug.

Warum schreibt das Kind das Wort <Michael> mit <er> für <a>?

Aufg. 6–16: 1. Der folgende Ausschnitt ist die Überschrift über einen Artikel zu Vorkommnissen in dem Solebad Bad Laer (nahe Osnabrück). Was ermöglicht dem Autor dieses Sprachspiel?

„Sole-darität“ hat Bad Laer NOZ

2. Diese historische ‚lautgetreue‘ Schreibung stimmt mit der von einigen Grundschulern überein („Instroment“). Wie kommt es zu der Wahl von <o> statt <u>?

**Früher harte Strafen für
 „Bettler und Vagabondirer“**

Jahrhundertealte Akten im Flensburger Gerichtsmuseum NOZ

Aufg. 6–17: In dieser ersten Strophe eines Gedichtes von John Updike (Übersetzung: N. Stingl) können diejenigen, die gewohnt sind [ˈkaːnu] zu sagen, Probleme kriegen. Sie müssen wegen [peːruː] auf [kaːnuː] wechseln. Wieso sind beide Betonungen möglich?



FAZ v. 30.8.05

Aufg. 6–18: Wie lassen sich folgende Schreibungen erklären?

1. von Drittklässlern:
 - (a) Kanninchen
 - (b) Kallender
 - (c) Ehlefant
 - (d) Karmel
2. von Erstklässlern:

„alean tenen warn ap ge knig“ / <alle Antennen waren abgeknickt>
3. von Viertklässlern:

„Argoment“ / <Argument>
 „Kandedat“ / <Kandidat>
 „raffeniert“ / <raffiniert>
4. von Drittklässlern:

„Testerment“ / <Testament>
 „Reperertur“ / <Reparatur>
5. Welches Wissen müssen die Kinder in Bezug auf die Normalsilbe beobachtend und experimentierend aufbauen,
 - um sie lesen zu können,
 - um sie schreiben zu können?

6.5 Lösungen der Übungsaufgaben zur Normalsilbe

6-1:	Seite			
	1	<u>Pavian</u>	9	<u>Philosophie</u>
	2	<u>Elefant</u>	10	<u>Konglomerat</u>
	3	<u>Kakadu</u>	11	<u>Daktylus</u>
	4	<u>Rhinozeros</u>	12	<u>Reservisten</u>
	5	<u>Papagei</u>	13	<u>Katalysator</u>
	6	<u>Känguru</u>	14	<u>Nonkonformist</u>
	7	<u>Krokodil</u>	15	<u>Ypsilon</u>
	8	<u>Dromedar</u>	16	<u>Protestant</u>
			17	<u>Kanu</u>
			18	<u>rasant</u>
			19	<u>Taxi</u>
			20	<u>Idee</u>
			21	<u>Reparatur</u>
			22	<u>Instrument</u>
			23	<u>Gardine</u>
			24	<u>Schokolade</u>
6-2:	Seite			

Die ersten zehn Wörter in aktuellen Fibeln:
Tobi-Fibel 1 (Cornelsen 1999)
 Leo, Ole, Ela, Alo, Opa, Oma, Mama, Papa, alle, malen
Bausteinefibel (Diesterweg 1999)
 Lea, Ela, Lele, Alle, rufen, wo, ist, Lea, lernen, Anna
Leporello 1 (Westermann 1999)
 Ich, bin, male, Mama, Ampel, Lese, Lamm, Lama, Lila, Melle
Lollipop 1 (Cornelsen 2001)
 An, Nina, Oma, Mama, Papa, Opa, Lama, Lolli, Plan, mit
Die blaue Fibel (Cornelsen 1998)
 Oma, Amo, Mama, Malo, Olma, Lola, Loloma, Imala, Mimi, Imo
Die Fibel (Westermann 1998)
 Toni, malt, Fine, Toto, ein, Foto, und, Tobi, spielen, das
Fara und Fu (Schroedel 1998)
 Fu, Fara, ruft, Uta, Mama, malt, rat, mal, Lama, Uli
Fimi-Fibel (Konkordia 1998)
 Oma, und, Timo, Rolli, Hallo, komm, Mimi, au, wau, miau
Jo-Jo-Fibel (Cornelsen 1997)
 Ali, Lia, Mama, mit, Tim, ist, Samti, am, Ast, Mast
Bücherwurm (Klett 1997)
 Nina, Nino, Mama, ruft, Mami, Moni, ist, am, im, Lola
Mimi die Lesemaus ([Verlag] 1997)
 Mimi, am, im, Omi, Mami, Lamm, Lama, Lotta, malt, Ali

- 6-3: Die Lösung steht im Text S. 10–11 [querverweis, t.e.]
 6-4: Die Lösung steht im Text, S. 12–13 [querverweis, t.e.]
 6-5: Die Lösung ist das Schema in Abb. 7, S. 19 [querverweis, t.e.]
 6-6: Die Lehrerin hätte mit dem Kind (oder der gesamten Klasse) an Gegenüberstellungen wie
 <Limonade / Liebe / Lippe>
 <Lineal / Lieder / Liste>
 sowie anderen Wörtern mit betonter und unbetonter Silbe wie
 <Matrose / Magen / Matte>
 die Differenzen der drei Vokale und die entsprechenden der Schreibungen erarbeiten können.
 6-7: [i] ist ein oberer, vorderer, ungerundeter Vokal

[y] ist ein oberer, vorderer, gerundeter Vokal
 [u] ist ein oberer, hinterer, gerundeter Vokal
 [e] ist ein mittlerer, vorderer, ungerundeter Vokal
 ø ist ein mittlerer, vorderer, gerundeter Vokal
 [o] ist ein mittlerer, hinterer, gerundeter Vokal
 [a] ist ein unterer, ungerundeter Vokal

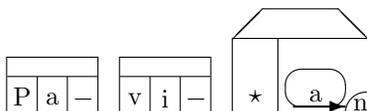
- 6–8:** Seite
- | | |
|-------------------------------------|--|
| a) <u>enger Vokal/ offene Silbe</u> | b) <u>geöffneter Vokal/ geschlossene Silbe</u> |
| <u>Ku.si</u> .ne | <u>Kon.fikt</u> |
| <u>fri.sie</u> .ren | <u>Man.dat</u> |
| <u>Kla.vier</u> | <u>Van.da</u> .le |
| <u>Ba.na</u> .ne | <u>Kos.tüm</u> |
| <u>Stu.dent</u> | <u>an.tik</u> |
| <u>Mi.nis</u> .ter | <u>Fran.zo</u> .se |
| <u>A.tom</u> | <u>Ta.bak</u> |
| <u>Pro.blem</u> | |
| <u>ra.sant</u> | |
| <u>Gi.ra</u> .ffe | |
| <u>Spi.nett</u> | |

- 6–9:** Seite
- [a] ist ein unterer, ungerundeter Vokal in beiden Silbenvarianten
 [e] ein mittlerer, vorderer, ungerundeter, enger Vokal in offener Silbe
 [ø] ein mittlerer, vorderer, gerundeter, enger Vokal in offener Silbe
 [œ] ein mittlerer, vorderer, gerundeter, geöffneter Vokal in geschlossener Silbe
 [ɔ] ein mittlerer, vorderer, gerundeter, geöffneter Vokal in geschlossener Silbe
- [i] ein oberer, vorderer, ungerundeter, enger Vokal in offener Silbe
 [ɛ] ein mittlerer, vorderer, ungerundeter, geöffneter Vokal in beiden

- 6–10:** Die besondere Markierung der letzten Silbe lässt auch deren Betonung annehmen: <Skalpell, zurück, verknallt>

- 6–11:** Seite
- | | |
|-----------------|-------------------|
| <u>Marotz</u> | <u>Biewald</u> |
| <u>Gawehn</u> | <u>Dependahl</u> |
| <u>Matschie</u> | <u>Kuballe</u> |
| <u>Gurjahn</u> | <u>Friederici</u> |

- 6–12:** Seite



P a v i an

-E- l e f ant
 E l e f ant

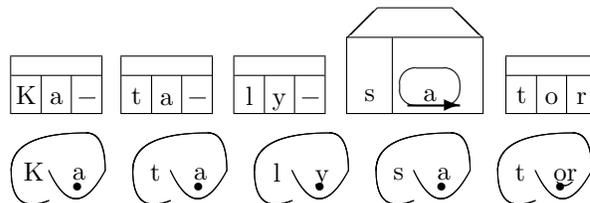
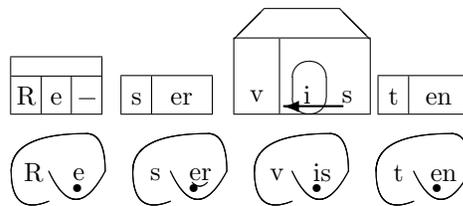
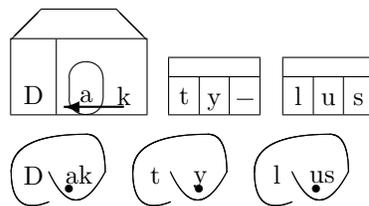
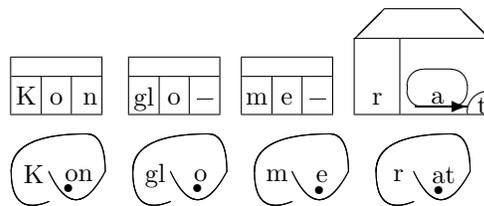
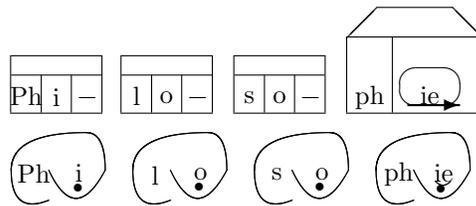
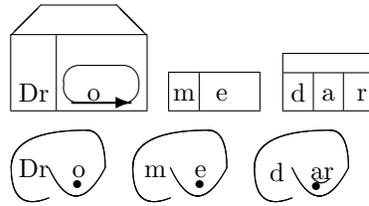
K a k a - d u -
 K a k a d u

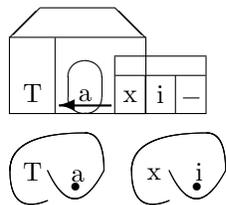
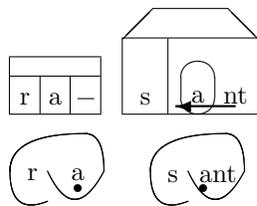
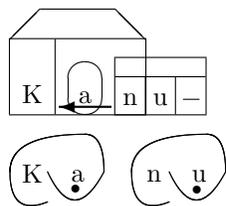
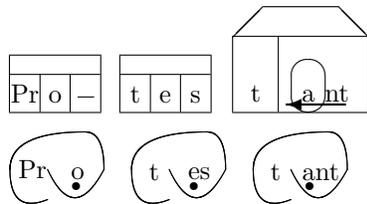
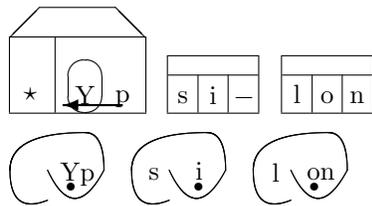
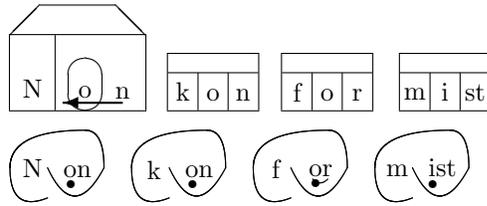
Rh i - n o z e r o s
 Rh i n o z e r os

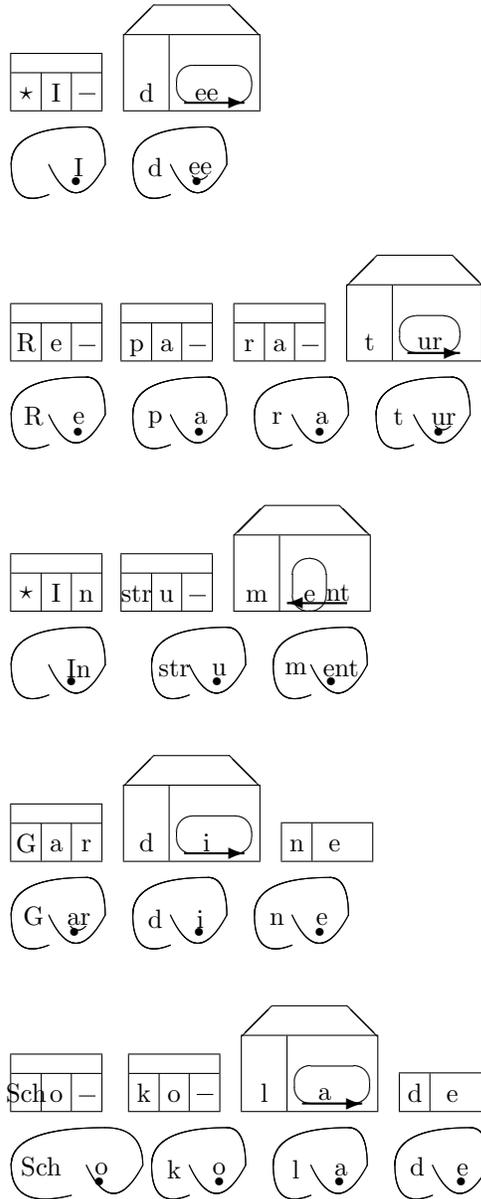
P a - p a - g ei
 P a p a g ei

K ä n g u - r u -
 K ä n g u r u

Kr o - k o - d i
 Kr o k o d il



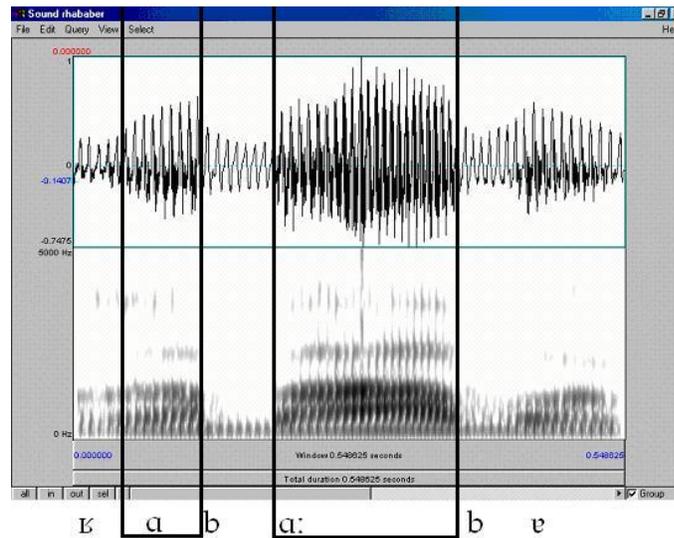


**6-13:** Seite

Die Ausschnitte zeigen, dass der Raum für den U-Laut bei <Kuchen> (V in der betonten Silbe) ungefähr doppelt so groß ist wie für den bei <Kusine> (V in der Normalsilbe). Der bei <Kusine> ist sehr ähnlich dem bei <Kunde> (v in der betonten Silbe). Am kleinsten ist er bei <Kultur> (v in der Normalsilbe). Von der Qualität ergeben sich zumindest drei Varianten. Nimmt man die unterschiedlichen Verteilungen der Schwärzungen und der Ausschläge des Oszillographen hinzu, wird sichtbar, dass es sich um vier unterschiedliche Laute handelt – und sie werden von den Kindern auch als unterschiedlich wahrgenommen, wie die Schreibungen einiger zeigen.

6–14: Seite

Die Kinder haben die Wörter beim Schreiben gedehnt und dabei die ersten Silben auch betont. Sie haben sie dann mit ihrem Wissen über die Dehnungsmarkierungen geschrieben. Sie haben nicht gewusst, dass die Betonungen der Silben für deren Schreibungen von Bedeutung sind. Dieses Sonagrammenbild des Wortes <Rhabarber> (norddt. Artikulation) zeigt den relativ großen Unterschied zwischen dem a-Laut in der Normalsilbe <rha> und der betonten Silbe <bar>, der auch für Kinder wahrnehmbar ist, aber verschwindet, wenn bei der Analyse des Wortes für das Schreiben die Betonungsunterschiede nicht beachtet werden.

**6–15:** Seite

Es hat vermutlich die Unbetontheit der Silbe wahrgenommen, und für unbetonte Silben hat es gelernt, den Laut, der wie [a] klingt, mit <er> zu schreiben.

6–16: In beiden Wörtern wird der Vokal der Normalsilbe zentraler gesprochen, als die Schrift es anzeigt. Zwischen <Sole-darität> und <Vagabundierer> besteht umgangssprachlich kein Unterschied.

6–17: Beide Betonungen sind (wie bei <Büro, Balkon, Karton>) möglich, weil beide Silben Vollvokale haben und keine markiert ist. Bei <Madonna> wäre das nicht möglich: Die mittlere Silbe hat eine Sondermarkierung.

6–18: Die Schüler haben nicht gewusst, dass Normalsilben nicht markiert werden. Sie haben vermutlich die Wörter in der gelernten Weise langsam und deutlich gesprochen und dabei die Betonungsstruktur zerstört, indem sie die Normalsilben betont haben. Dann haben sie ihr orthographisches Wissen, das sie für die betonten Silben erworben haben, auch hier angewandt.

6–19: Dadurch, dass die Normalsilbe <an> von <Antennen> keinen Glottisverschluss im Normalgesprochenen hat, hat das Kind hier vermutlich keinen Wortbeginn angenommen.

6–20: Die Kinder haben die Vokale so stark geöffnet gesprochen, dass sie sie mit den nach unten benachbarten Vokalen gleichgesetzt haben (s. das Vokal-

dreieck S. [querverweis, t.e.]). Sie haben ihre Schreibungen nicht lesend kontrolliert, sonst hätten sie die abweichende Lautung nach den Regeln der Schrift erkannt.

- 6–21:** Die Kinder haben die Unbetontheit der Silbe erkannt und ihre Erfahrung, dass für einen [a]-ähnlichen Laut in unbetonten Silben <er> geschrieben wird, auf diese Silben übertragen.
- 6–22:** Die Kinder müssen für das Lesen
- Wörter silbisch gliedern können: Silben beginnen mit dem Konsonantenbuchstaben vor dem Vokalbuchstaben
 - den Bau der Silbe analysieren: offene Silben sind mit engem Vokal, geschlossene Silben mit geöffnetem Vokal zu artikulieren.
 - Sie müssen für das Schreiben Normalsilben im gesprochenen Wort in Unterscheidung zu betonten Silben (‘Häusersilben’) und Reduktionssilben (‘Garagensilben’) erkennen und wissen, dass sie keine Markierungen haben. Bei einigen Wörtern (<Instrument>, <Apparat>, <Reparatur>) erwerben die Kinder die Explizitlautung, damit das Wissen über den zu wählenden Vokalbuchstaben erst an dem Vorbild des geschriebenen Wortes. Hier führt häufig die Schrift erst zu der hochsprachlich korrekten Lautung.

Kapitel 7

Die betonte Silbe

Die betonte Silbe ist natürlich die spannendste: Sie kommt in jedem Wort vor, und in ihr zeigt sich am deutlichsten das, was Kinder beim Schrifterwerb zu lernen haben, nämlich:

- 1. die Identifikation der Merkmale, die für die unterschiedlichen Wortgestalten verantwortlich sind, weil sie von der Schrift markiert werden (vgl. <Hüte, Hüfte, Hütte, kühl>)(vgl. Kap. [**querverweis ap**]), sowie*
- 2. die Zeichen, mit denen sie durch die Schrift markiert werden (Dehnungs- und Schärfszeichen als besondere Markierungen).*

Darum nimmt die betonte Silbe hier einen recht großen Raum ein. Die Darstellungen zeigen wieder

- worin Schwierigkeiten derjenigen liegen, die dem erlernten 1:1-Bezug zwischen Laut und Buchstabe folgen (denn andere Kinder gibt es kaum),*
- wie die erfolgreichen Kinder allmählich in Abkehr von den Botschaften der Lehrgänge die notwendigen Analysen leisten und dieses beim Schreiben zeigen.*

Um die Kinderleistungen sachlich adäquat diagnostizieren und um Unterricht den sprachlichen Anforderungen gemäß konzipieren zu können, bedarf es demnach des Wissens der Lehrerinnen

- über die Strukturen des Gesprochenen, die graphisch repräsentiert werden*
- über die Regularitäten, mit denen die Schrift diese repräsentiert.*

Zur Erinnerung:

Betonte Silben wurden beschrieben als Silben, die aufgrund ihres besonderen Drucks zwei Varianten mit Reim haben:

- *einen losen Anschluss zwischen Vokal und (eventuell) folgenden Konsonanten (<Hüte, kühl>),*
- *einen festen Anschluss zwischen Vokal und einem (bestimmt) folgenden Konsonanten (<Hüfte, Hütte>)
aufgrund der Möglichkeit des Deutschen,*
- *sowohl offene (ohne Konsonanten im Endrand: <Hüte, Hütte>)*
- *als auch geschlossene (mit Konsonanten im Endrand: <Hüfte, kühl>)
Silben zu bilden.*

7.1 Die Aneignung der Schreibung betonter Silben durch Erst- und Zweitklässler

Die Auswertung von ca. 6000 Schreibungen von Wörtern aller vier trochäischen Wortgestalten in 1. und 2. Schuljahren lässt aufzeigen, in welchen Schritten sich die Mehrzahl der Kinder, die in herkömmlichen Form buchstabenfixiert unterrichtet wurden, die Schreibungen der einzelnen Varianten der betonten Silbe aneignen.

Erhalten Erstklässler die Aufgabe, die Betonung der Silben zwei- und dreisilbiger Wörter mit dicken und dünnen Punkten zu markieren und ihre Entscheidungen zu begründen, beschreiben die Kinder dabei den Kontrast betont/unbetont mit den Worten "heller / dunkler", "lauter / nicht so laut" oder "lauter / leiser" sowie "stark / nicht so stark" (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]). Damit treffen sie den Tatbestand, den die Phonetik benennt, wenn diese bei den betonten Silben die größere Energie, mit der die Luft ausgestoßen wird, als veränderte Tonhöhe und als stärker wahrnehmbar beschreibt. Diese Merkmale entstehen dadurch, dass die Atemluft, die gestaut wurde, mit mehr Druck die Glottis sprengt und dabei die Stimmbänder stärker vibrieren lässt: Die betonte Silbe unterscheidet sich durch ihre stärkere Wahrnehmbarkeit von den anderen Silben. Damit sind natürlich auch Spezifika in der Artikulation und der Wahrnehmung ihrer Segmente (der Laute) verbunden.

In Kap. 1 konnten zahlreiche Beispiele von frühen Kinderschreibungen belegen, dass die Kinder zunächst Silben, dann erst deren Binnengliederung wahrnehmen. Die folgenden Wörterlisten veranschaulichen, in welchen Schritten Kindern im Laufe der ersten beiden Schuljahre — **vor dem Hintergrund der Lehrgänge, mit denen sie lesen und schreiben gelernt haben** — die Binnengliederung der betonten Silbe gelingt. In den Jahren 1992–1998 habe ich hierfür mit Hilfe der Studentinnen in meinen Seminaren ca. 6000 Schreibungen von Erst- und Zweitklässlern – zu verschiedenen Zeitpunkten zwischen November der 1. Klasse und Juni der 2. Klasse geschrieben – aus verschiedenen Dialektregionen sammeln und analysieren können. Die Kinder hatten die Wörter in wenigen Fällen als Lückendiktat, in den meisten Untersuchungen als Bezeichnung von Abbildungen geschrieben. Die Schreibungen lassen eine systematisierbare Entwicklung nachzeichnen. Hier als ein exemplarisches Beispiel die Schreibungen einer Wortliste, die von 146 norddeutschen Erstklässlern (im Mai/ neun Monate nach Schulbeginn) geschrieben wurden. Sie

enthält 16 Wörter mit allen vier Varianten im Reim (R) der betonten Silbe zweisilbiger Wörter mit zum Teil morphologisch begründeten Schreibungen (s.o.) (<rannte / rennen, wählen / Wahl, gelb / gelbe>):

1. enge Vokale (V) ohne Konsonant im Endrand (<spielen, sagen, Uhren, Kreise, wählen>)
2. geöffnete Vokale (v) mit Konsonanten im Endrand (<Fenster, binden, Hunde, Münze, rannte, gelb>)
3. geöffnete Vokale (v) ohne Konsonanten im Endrand (<Schlitten, Hocker, Schnuller, Witze>)
4. enge Vokale (V) mit Konsonanten im Endrand (<wohnt, zahlt, Stuhl, Sohn>).

Die Anfangsränder (A) der Wörter sind sowohl einfach (<f>, <h>, <m>, [...]>) als auch komplex (<sp, kr, schl, [...]>). Die Auswertung nehme ich entsprechend der eingangs belegten Beobachtung vor, dass Kinder mit den Buchstaben, die sie schreiben, Silben und deren Segmente repräsentieren. Sie folgt der Frage, wo es den Kindern bereits gelungen ist, weitere Teile der Silbe als nur den schon früh repräsentierten Anfangsrand zu identifizieren und dafür Buchstaben zu schreiben. Hier die häufigsten Varianten der Schreibungen:

Tabelle 7.1: Analyse von 146 norddeutschen Schreibungen Mai/ 1. Klasse (die Wahl von großen Buchstaben ist unbeachtet) ('S = betonte Silbe, °S = unbetonte Silbe, A = Anfangsrand, R = Reim)

1. enger Vokal in offener Silbe

<spielen>	schp	i		l	n	41%
	sp	i		l	en	29%
	schb	i		l	n	19%
	sp	ie		l	en	2%
<sagen>	s	a		g	en	68%
	s	a		g	n	17%
	s	ah		g	en	4%
	s	aa		g	n	3%
<Uhren>		urn				79%
		uh		r	en	8%
		uchn				4%
		uu		r	en	3%
<Kreise>	kr	ei		s	e	64%
	kr	a		s	e	11%
	kr	aei		s	e	7%
	gr	ai		s	e	7%
	kr	ei		ß	e	3%
<wählen>	w	e		l	en	71%
	f	e		l	en	12%
	w	e		l	en	8%
	w	ä		l	n	6%

2. geöffneter Vokal in geschlossener Silbe

<Fenster>	f	e	ns		t	er	46%
	f		ns		t	a	12%
	f	e	nz		t	a	7%
	f	ä	ns		t	er	7%

	f		z		t	a	4%
	w		s		t	a	4%
	f				t	a	4%
	f	eh	ns		t	er	3%
<binden>	b	i	n		d	n	32%
	b	e	n		t	n	28%
	b		n		d	n	17%
	b	ie	n		d	en	11%
	b	i	nn		d	en	7%
<Hunde>	h	u	n		d	e	58%
	h	o	n		d		5%
	h		n		d		9%
	h				d		17%
	h	u	nn		d	e	5%
<Münze>	m	ü	n		ts	e	27%
	m	ü	n		z	e	22%
	m	ö	n		s	e	21%
	m		n		s	e	9%
	m	ü			z	e	5%
	m				s	e	4%
	m		n		c		3%
	m	ü			x	e	2%
<rannte>	r	a	n		t	e	38%
	r		n		t	e	12%
	r		n		t		4%
<gelb>	g	e	lp				41%
	g	ä	lp				27%
	k	e	lp				16%
	g	e	lb				8%
	g	ä	lb				7%

3. geöffneter Vokal in offener Silbe

<Schlitten>	schl	i			t	n	49%
	schl	e			t	en	28%
	sch				t	n	9%
	schl				t	n	7%
	schl	i			tt	en	2%
<Hocker>	h	o			k	er	71%
	h	o			k	a	16%
	h				k	er	3%
	h	o			q	a	3%
	h	oh			k	er	3%
<Schnuller>	sch	u			l	er	44%
	sch	o			l	a	31%
	sch	u			l	a	12%
	sch				l	a	6%
<Witze>	w	i			ts	e	29%
	w	e			ts	e	21%
	w	e			z	e	19%
	w				s	e	4%
	w				z	e	4%
	f	e			s	e	4%

	w		c	2%
4. enger Vokal in geschlossener Silbe				
<wohnt>	w	o	nt	84%
	f	o	nt	13%
	w	oo	n	2%
	w	o	t	
<zahlt>	z	a	lt	86%
	ts	a	lt	3%
	ts	a	t	2%
	z	aa	lt	2%
<Stuhl>	scht	u	l	39%
	st	u	l	34%
	schd	u	l	17%
	St	uu	l	3%
<Sohn>	s	o	n	91%
	s	oo	n	4%
	z	oo	n	2%

Aufg. 7–1: Notieren Sie alle Auffälligkeiten in Bezug auf die betonte Silbe, die Sie an den Schreibungen und den angeführten Häufigkeiten beobachten!

Diese Zusammenstellung aus der 2. Hälfte des 1. Schuljahres lässt erkennen, dass

- der weitaus überwiegende Teil der Kinder (am Ende der 1. Klasse waren es über 99%) ihre Wahrnehmung der Zweisilbigkeit zumindest durch die Schreibung der beiden Anfangsränder angezeigt hat: „hd“ / <Hunde>
- nahezu alle Kinder bei komplexen Anfangsrändern schon beide Konsonanten repräsentiert haben: „schltn“ / <Schlitten>
- die konsonantischen Endränder mehrheitlich vorhanden sind, bei Komplexität auch beide Laute repräsentiert sind: „fnsta“ / <Fens.ter>
- enge Vokale (V) und Diphthonge durchgängig geschrieben werden, teilweise die Vokale als gedehnt markiert werden: „spiilen“ / <spielen>
- geöffnete Vokale (v) in vielen Fällen noch nicht geschrieben werden, weder in Silben mit Endrand (geschlossene Silben) noch in Silben ohne Endrand (offene Silben): „fnsta“ / <Fenster> : „schltn“ / <schlitten>

(Auf die Schreibungen der Reduktionssilben gehe ich in Kapitel 8, S. 447ff. ein).

Das Bild, das die Untersuchung dieser einen Gruppe zu diesem Zeitpunkt zeigt, bestätigt die Auswertung aller 6000 Schreibungen, die mir vorliegen, im Längsschnitt der ersten zwei Schuljahre zuzüglich der Ergebnisse von 146 Kindern aus 3. Schuljahren: Gleichgültig, nach welchem der buchstabenorientierten Lehrgängen die Kinder unterrichtet wurden, zeigt die Entwicklung ihrer Schriftaneignung in der 1., 2. und 3. Klasse folgende Progression:

1. Schreibung ausschließlich der Anfangsränder beider Silben, bei komplexen Silben teilweise zunächst nur erstes Element („HD“, „FG / RG“ / <Hunde, fragen>)
2. (a) zusätzliche Schreibung der engen Vokale (V) und (,lautgetreue‘) Schreibung der Diphthonge („SCHILN“, „SAT“ / <spielen, sagte>, „KRAISE“ / <Kreise>, „BOIME“ / <Bäume>)
- (b) zusätzliche Schreibung der Endränder der betonten Silbe („BND“, „FNSTA“ / <binden, Fenster>, „STUL“ / <Stuhl>)
3. zusätzliche Schreibung der geöffneten Vokale (v) („bendn“, „Hoka“ / <binden, Hocker>)
4. selten bereits im 2. Schuljahr
 - (a) Übernahme der besonderen Markierungen für die Schärfung („Schlitten“)
 - (b) Übernahme der besonderen Markierungen für die Dehnung („zahlt“)
 - (c) Übernahme der morphologischen Markierungen („gelb“, „rannte“, „wählen“, ...)

Um eine Zuordnung dieser Progression zu bestimmten Zeitpunkten vornehmen zu können habe ich 320 Schreibungen daraufhin untersucht, wann über 50% der Schreibungen ein Kriterium, das eine bestimmte Erweiterung der Wortschreibungskompetenz anzeigt, ausweisen. Dabei bin ich zu folgenden Ergebnissen gekommen:

50% der Schreibungen enthielten jeweils zumindest in der 1. Klasse im November/nach drei Monaten:

- Schreibung der Anfangsränder, soweit die Buchstaben ‚bekannt‘ sind, (was häufig mehr sind als die ‚durchgenommenen‘) („SG“, „KRS“ / <sagen, Kreise>)

Januar/nach fünf Monaten:

- zusätzliche Schreibung der engen Vokale (V) („SAGN“, „URN“ / <sagen, Uhren>)
- zusätzliche – oft im Sinne der Lehrgänge lautorientierte – Schreibung der Diphthonge („KRAISE“, „BOIME“ / <Kreise, Bäume>)

April/nach sieben Monaten:

- zusätzliche Schreibung der konsonantischen Endränder („WONT“, „BNDN“ / <wohnt, binden>)
- zusätzliche Schreibung der geöffneten Vokale (v) („HONDE“, „SCHETN“ / <Hunde, Schlitten>)

in der 2. Klasse

- Übernahme der Auslautverhärtung („gelb“)

bis zum Ende der 2. Klasse haben

- weder bei Schärfungsschreibung (<Schlitten>)

- noch bei der Dehnungsmarkierung (<Stuhl>)
- noch bei den übrigen Markierungen der Stammschreibung

50% der Kinder die notwendigen orthographischen Formen sicher erworben.

Zunächst können die Ergebnisse als ein weiterer systematischer Beleg dafür gesehen werden, dass auch buchstabenfixiert unterrichtete Kinder zuerst eine silbische Gliederung vornehmen und ganz allmählich in die Lage kommen, die Binnengliederung in der Weise vorzunehmen, wie die Alphabetschrift es erwartet. Die Fragen, weshalb die Progression bei Kindern so gleichmäßig verläuft und weshalb sie diese Abfolge hat, lässt sich mit der systematischen Darstellung der Bildung und Wahrnehmung der betonten Silben vor dem Hintergrund des Unterrichts, den die Kinder erfahren, beantworten. Dabei interessieren an dieser Stelle ausschließlich die lautlichen Bedingungen und Schreibungen des Reims. Die Schreibungen des konsonantischen Anfangsrandes wurden bereits dargestellt (s. S. [querverweis, t.e.]).

7.2 Die systematische Darstellung des Reims I: loser und fester Anschluss in ‚gesättigten‘ Silben

Vorbemerkung zur Bezeichnung und graphischen Symbolisierung von Vokalen in betonten Silben

In Normalsilben (S) wurde die Gruppe der engen Vokale (V) von der der geöffneten Vokale (v) unterschieden. Diese Unterscheidung gilt für die betonte Silbe auch. Allerdings kommen einige weitere Merkmale hinzu, die im Folgenden beschrieben werden. Deshalb müssten die Vokale hier mit mehreren Attributen benannt werden. Um diese Formulierung, die wegen ihrer Komplexität den Lesefluss sehr hemmen würde, zu umgehen, werde ich ab jetzt die Symbole 'V für die engen Vokale der betonten Silbe 'S, 'v für die geöffneten Vokale der betonten Silbe 'S benutzen.

7.2.1 Vokale mit losem Anschluss ('V)

Der Unterschied zwischen den Vokalen in der Normalsilbe und in der betonten Silbe

Die Darstellung der Abfolge, nach der Kinder sukzessive zur vollständigen Schreibung der vier Reimvarianten kommen, weist nach, dass sie für geöffnete Vokale ('v) weitaus später Buchstaben schreiben als für enge ('V). Die Begründung für diese Tatsache liegt in der unterschiedlichen Wahrnehmbarkeit beider Vokalgruppen, die wiederum auf ihre unterschiedliche Produktion bei der Artikulation zurückzuführen ist.

Zur Erinnerung:

1. Kinder segmentieren Gesprochenes, bevor sie ‚Buchstaben gelernt‘ haben, prosodisch: sie gliedern es spontan in Silben. Dabei unterscheiden sie sie (bei entsprechenden Aufgaben) nach ihrer Betonung sowie entsprechend den Wortgestalten (<Besen / Feder> vs. <Teller>)(vgl. Kapitel [**querverweis**, t.e.]). Beim Schreiben kommen die Kinder schrittweise zur Binnengliederung, was sie mit der Wahl der Buchstaben und deren zunehmender Menge dokumentieren (vgl. Kapitel [**querverweis**, t.e.]). Dabei lässt die Beobachtung der Entwicklung der Kinderschreibungen erkennen, dass für viele Kinder die Reime der betonten Silben unterschiedlich schnell segmentierbar sind: Während sie relativ früh enge Vokale (V) mit Buchstaben wiedergeben, haben sie bei den geöffneten (v) weitaus länger Mühe. In Silben mit geöffneten Vokalen (v) in geschlossenen Silben (<Hüf.te>) repräsentieren viele eher die Konsonanten im Endrand als die Vokale. Ein Vergleich der Schreibungen der geöffneten Vokale in Normalsilben (v – wie in <Kul.tur>) und in betonten Silben (wie in <Hunde>) zeigt, dass einigen deren Identifikation in den Normalsilben eher gelingt als in den betonten Silben.
2. Wenn kompetente Leser Wörter lesen, nutzen sie die Zeichen der Schrift, um die Wörter, die mit unterschiedlichen prosodischen Gestalten eine unterschiedliche Lautung haben, zu artikulieren (vgl. Kapitel [**querverweis**, t.e.]). Dabei lassen sich vier Varianten feststellen, deren Differenzen sich an den unterschiedlichen Gestaltungen der betonten Silben, genauer: der Reime der betonten Silben, festmachen lassen. So konnten Reime
 - mit engen Vokalen (‘V): <Hüte, kühl> (1., 4.)
 - mit geöffneten Vokalen (‘v): <Hüfte, Hütte> (2., 3.)
 - ohne Konsonanten im Endrand: <Hüte, Hütte> (1., 3.)
 - mit Konsonanten im Endrand: <kühl, Hüfte> (2., 4.)

differenziert werden.

	offene Silbe (ohne Konsonant im Endrand)	geschlossene Silbe (mit Konsonant im Endrand)
‘V	1. [‘hy:tə] / <Hü.te>	4. [ky:l] / <kühl>
‘v	3. [‘hʏtə] / <Hütte>	2. [‘hʏf.tə] / <Hüfte>

Alle diese Beobachtungen führen zu dem Schluss (wie ihn 1534 bereits Ickelsamer zog, (vgl. Kap. [**querverweis**, t.e.]), dass es im didaktischen Kontext notwendig ist, den Reim betonter Silben als zentrale Größe für die Gestaltung gesprochener deutscher Wörter (also für das Lesen) sowie für ihre Präsentation durch die Schrift (Schreiben) zu betrachten. In der Beschreibung des Aufbaus der Silben wurde deutlich, dass Laute sich durch die Veränderung der Artikulation ergeben. Die Abfolge der Laute ist nicht beliebig, sie ist in eine Ordnung eingebunden, die sich durch die ansteigende und abfallende Sonorität der Silbe ergibt. Die einzelnen Laute unterscheiden sich durch ihre jeweilige Sonorität voneinander und erhalten dadurch bestimmte Plätze innerhalb der Sonoritätshierarchie der Silben. Um die artikulatorischen Bedingungen der Reime der betonten Silbe, deren Analyse vielen Kindern relativ lange Probleme bereitet, zu systematisieren, müssen die Besonderheiten der Artikulation dieses Silbentyps hier dargestellt werden. Zur Verdeutlichung der besonderen Situation, die durch die Akzentuierung der betonten Silbe gegeben ist (und die es in den meisten Sprachen nicht gibt), bietet sich der Vergleich mit der Normalsilbe an.

Bei der Analyse der Normalsilbe ließen sich zwei Gruppen von Vokalen feststellen, deren Unterscheidung sich dadurch ergibt, dass bei der Bildung der einen Gruppe die Zunge eine relativ periphere Position einnimmt, während sie bei der anderen in einem zentraleren Bereich bleibt (vgl. Kapitel [querverweist, t.e.]):

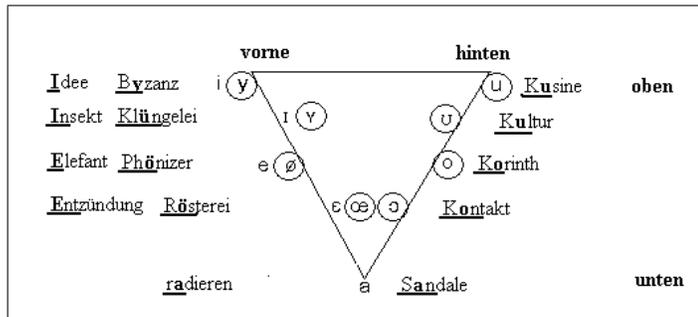


Abbildung 7.1: Alle Vokale der Normalsilbe

So entstehen unterschiedliche Klänge, die zu zwei Gruppen mit je 6 Lauten zusammengefasst werden können. Jede Gruppe hat 6 Laute entsprechend dem Unterschied „eng / geöffnet“, so dass sich 6 Paare ergeben:

enge Vokale (V)

[e]	<u>E</u> .le.' f ant
[i]	<u>I</u> .dee
[o]	<u>Ko</u> .'rin.the
[u]	<u>Ku</u> .'si.ne
[ø]	<u>Phö</u> .'ni.zier
[y]	<u>Bü</u> .'ro
[a]	kommt nur in einer Variante vor

geöffnete Vokale (v)

[ɛ]	<u>Ent</u> .'zün.dung
[ɪ]	<u>In</u> .'sekt
[ɔ]	<u>kon</u> .'takt
[ʊ]	<u>Kul</u> .'tur
[œ]	<u>Rös</u> .te.'rei
[ʏ]	<u>Klün</u> .ge.'lei

Die Normalsilbe hat also 13 Vokale.

Nun zur betonten Silbe:

Die allermeisten Kinder – das haben meine Untersuchungen gezeigt – repräsentieren diese beiden Varianten der Normalsilbe am Anfang der 2. Klasse vollständig. Ebenso schreiben weit über 90% den Buchstaben für den engen Vokal (V) in betonten Silben (<Hüte>, <kühl>). Wieso haben zu diesem Zeitpunkt aber noch ca. 20-30% der Kinder – so meine Resultate – Probleme, geöffnete Vokale ('v) in geschlossenen (<Hüfte>) und offenen (<Hütte>) betonten Silben durchgängig zu schreiben? Die folgende Szene gibt exemplarisch Aufschluss:

Eine Beobachtung aus einer Klasse, die nach der Methode von Jürgen Reichen (vgl. Kap. [querverweist, t.e.] unterrichtet wurde, im November des 1. Schuljahres (vgl. Röber-Siekmeyer 1999 [in Klotz / Preyer, t.e.]): Mit verschiedenen Methoden lernen die Kinder, selbständig Wörter „aufzulautieren“, wie Jürgen Reichen, der die Methode der Arbeit mit Anlauttabellen wieder in die Didaktik gebracht hat, die Tätigkeit der Wortanalyse nennt. Als Hilfsmittel steht

ihnen lediglich die Anlauttabelle zur Verfügung, in der Buchstaben Bildern von Gegenständen zugeordnet sind, deren Bezeichnung mit dem Laut beginnt, der von diesem Buchstaben im Anfangsrand betonter Silben repräsentiert wird. Die Kinder sollen mit Hilfe dieser Tabelle eine Laut-Buchstaben-Zuordnung für das gesamte zu schreibende Wort erkennen können. Zwei Kinder müssen mit Hilfe eines Spiels entscheiden, ob ein Wort, für das es eine Abbildung gibt, einen Vokal für [ʔa:] enthält: „Hörst du ein a?“; so die Überschrift des Spiels (vgl. Abb. ?? im Anhang auf Seite ??). Sie haben eine Pappe mit Abbildungen erhalten, neben die ein Loch für ‚ja‘, ein Loch für ‚nein‘ gestanzt sind. Das Loch für die richtige Antwort hat auf der Rückseite einen Kranz. Zwei Kinder setzen sich gegenüber, ein Kind überlegt und steckt einen Stöpsel in das passende Loch, das andere Kind kontrolliert die Antworten mit Hilfe der Markierungen.

Bei den Wörtern <Nase, Kragen, Schnabel> haben sie keine Mühe, und die Kontrollen bestätigen ihnen ihre Annahmen. Bei dem Wort <Katze> entscheiden sich die Kinder nach häufigen Wiederholungen einigen Überlegungen für <nein>. Als sich die Antwort als falsch erweist, sind beide Kinder enttäuscht und ratlos.

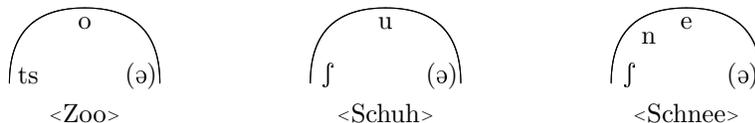
Wie kommt es, dass die beiden Kinder so ratlos sind bei <Katze>, obwohl sie sicher sind bei <Nase>, <Kragen>, <Schnabel> und ihre Schreibungen bereits alle Konsonanten und auch fast alle engen Vokale (‘V’) enthalten:

„hoit kmtntn RQSI“ <Heute kommt Tante Rosi>
 „ich magean ais“ <Ich mag gern Eis>

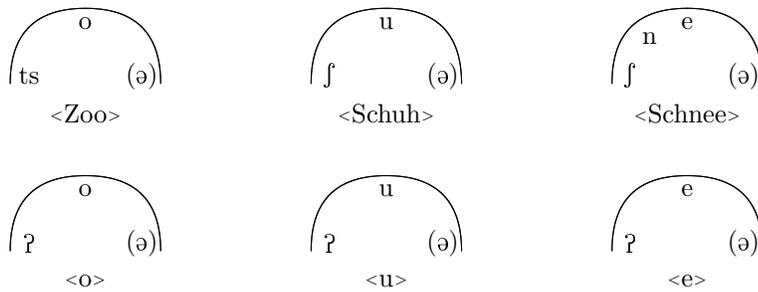
Die Antwort liegt auf der Hand: Der Vokal in <Nase> ist ein anderer als in <Katze>. Die beiden Kinder sind zwar in der Lage, den Vokal, der so klingt wie sein Name (a:] zu identifizieren. Aber dass auch eine andere Lautung der betonten Silbe mit <a> zu schreiben ist, haben sie noch nicht entdeckt. Aus diesem Grunde sind sie noch nicht in der Lage, die Reime von Wörtern mit geöffneten Vokalen (‘v’) zu segmentieren. Bei <Mantel> gab es die gleiche ratlose Reaktion.

Der zentrale Unterschied zwischen der Normalsilbe und der betonten Silbe besteht — wie gesagt — darin, dass die betonte Silbe mit einem stärkeren Druck, mit mehr Energie gesprochen wird. Dies wirkt sich auf die lautliche Gestaltung der Silbe in der Weise aus, dass die Vokale, die als die Sonoritätsgipfel den stärksten Druck ‚abkriegen‘, zusätzlich zu den Merkmalen, die sie in der Normalsilbe haben, nämlich zu den unterschiedlichen Klängen je nach Enge / Öffnung (‘Qualität‘), ein weiteres Merkmal für die Wahrnehmung erhalten. Dieses Merkmal scheint die Wahrnehmung der Kinder zunächst zu bestimmen:

- Enge Vokale (‘V’) haben bei Betonung mehr Zeit, bis ihre Artikulation endet, d.h. bis die Zunge die periphere Artikulationsstelle erreicht hat. Sie wirken länger — was sich im Sonographenbild als relativ viel Raum zeigt: sie können ‚austrudeln‘, bis die Bildung des folgenden Konsonanten beginnt. Sie haben zu ihm einen ‚losen Anschluss‘. Hört man genau hin, kann man feststellen, dass sich der Vokal bei diesem Austrudeln verändert: Dadurch, dass die Anspannung der Zunge die sie im Nukleus hat, durch die Druckreduzierung zum Silbenende hin wieder abnimmt, entsteht ein zentraler Laut, beinahe das [ə]. Wird das Wort langsam gesprochen, verändert sich die Vokalartikulation, also die Wortgestalt, nicht.



Damit gleicht der enge Vokal eines Wortes der Bezeichnung, dem Namen des Vokals, den die Kinder kennen:



Auch diese Veränderung in der Lautung wird im Sonographenbild durch die Verringerung der geschwärtzten Fläche sichtbar (vgl. Abb. 7.2).

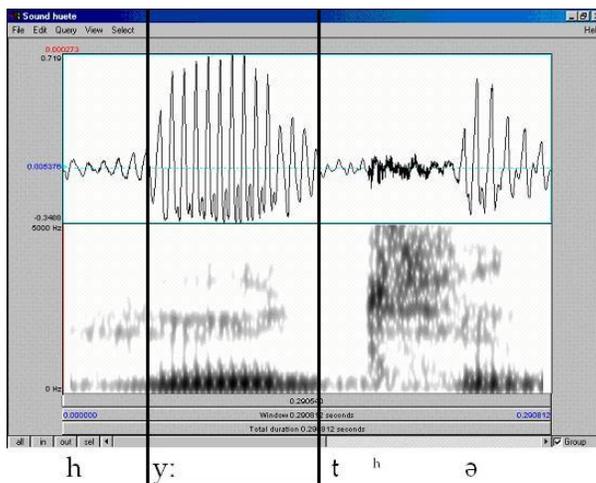


Abbildung 7.2: Sonographenbild des Wortes <Hüte>



Abbildung 7.3: 'V sind dehnbar, ohne dass das Wort seine typische Gestalt verliert

- Geöffnete Vokale (v) wirken im Vergleich dazu relativ kurz, weil die Zunge relativ schnell, relativ abrupt zur Bildung eines Konsonanten übergeht. Das Sonographenbild stellt dar, dass die gleiche Zeit, d.h. im Bild: den annähernd gleichen Raum, den der austrudelnde Vokal hat, sich jetzt Vokal und folgender Konsonant teilen. Vokal (v) und Konsonant bilden hier eine stärkere Einheit (vK), der Vokal hat einen **festen Anschluss** an den Konsonanten, weil er in seiner Bildung ‚abgeschnitten‘, durch den Konsonanten ‚gebremst‘ wird (vgl. Abb. 7.4). Geöffnete Vokale haben in betonten Silben **immer** einen Konsonanten in ihre Folge.

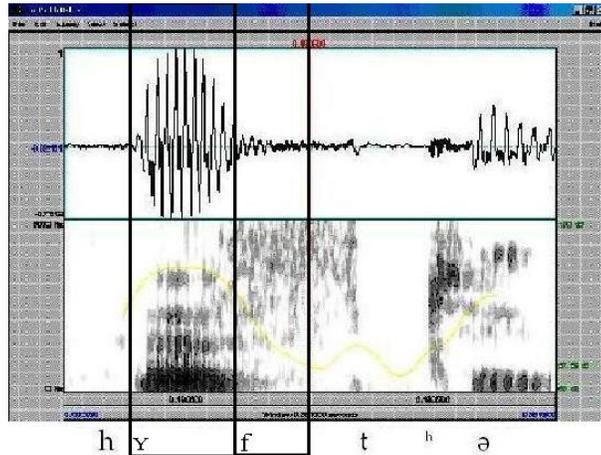


Abbildung 7.4: Sonographenbild des Wortes <Hüte>

Die Vokale haben in betonten Silben, betrachtet man sie isoliert (was, wie gesagt, die Kinder am Anfang noch nicht können), in der Wahrnehmung immer zwei Eigenschaften: Sie sind – wie in der Normalsilbe – *eng* oder *geöffnet*, was im Standarddeutschen als ihr spezifischer Klang (‘Qualität’) wahrgenommen wird, **und** sie sind – als Folge des stärkeren Drucks, der den Anschluss des folgenden Konsonanten bestimmt – *länger* oder *kürzer* (‘Quantität’).

Allerdings gibt es starke dialektale Unterschiede darin, ob die Qualität oder die Quantität stärker wahrgenommen und gesprochen wird: Die Vokale werden in den einzelnen Dialektregionen unterschiedlich gebildet. Da das eine große Bedeutung für die Arbeit im Anfangsunterricht hat, gehe ich darauf noch an exemplarischen Beispielen ein.

Aufg. 7–2: Sortieren Sie die Wörter nach den Anschlussverhältnissen in der betonten Silbe und fügen Sie jeder Reihe 5 weitere Wörter zu! Transkribieren Sie sie lautschriftlich!

Beispiel:

loser Anschluss: rote, kleiner, [...]

fester Anschluss: gelbe, wandern, [...]

holen, tanzen, fällt, wollte, suchte, Wald, Winter, Löffel, machen, Sohn, rennen, singen, Buch, Kuchen, malte, waschen, Füßchen

7.2.2 Vokale mit losem Anschluss in offenen und geschlossenen Silbe (‘V / ‘VK: <Hüte, kühl>)

Bildung und Wahrnehmung

Die engen Vokale (‘V) der betonten Silben unterscheiden sich von denen der Normalsilben (V) nicht in ihrem Klang (in ihrer Qualität), sondern darin, dass sie austrudeln! So entsteht der Eindruck von Länge. Schulbücher

berücksichtigen die Betonungsunterschiede der Silben nicht und tragen daher wenig zu einer differenzierten Analyse der Kinder bei.

Die Darstellung der Progression, mit der sich die Kinder die Wortschreibungen im 1. und 2. Schuljahr aneignen (s. S. [querverweis, t.e.]), machte deutlich, dass ihnen Wörter mit Vokalen mit losem Anschluss in offenen Silben ('V) am wenigsten Mühe bereiten: Bereits im Januar schrieben über 50% der Kinder für diese Vokale einen Buchstaben, die meisten den richtigen. Über der Hälfte der Kinder war es also bis zu diesem Zeitpunkt bereits gelungen, den Laut nach dem Konsonanten im Anfangsrand wahrzunehmen, zu identifizieren und mit dem richtigen Buchstaben zu verbinden. Erleichtert wird die Ausgliederung und Zuordnung dadurch, dass der Laut eben dem Namen des Buchstabens entspricht und dass er dehnbar ist, ohne dass er sich bzw. das Wort sich verändert:

Name des Buchstabens	Laut		
[ʔa:]	[ja: fa: ra: tɔ]	/	<ja, fahr, raten>
[ʔe:]	[ze: kle: 'le: zɪ]	/	<See, Klee, lesen>
[ʔu:]	[ʃu: ku: 'zu: xɪ]	/	<Schuh, Kuh, suchen>

1. Rose NaSe BREzel
 2. Ich LESe VEn
 PIPi
 3. hoit kmttnte Rosl

Diese Schreibungen aus dem Februar der 1. Klasse zeigen sehr schön Schritte der Aneignung:

- alle 'V sind vorhanden
- in 1. und 2. differenzieren die Kinder zwischen den Vokalzeichen in den verschiedenen Silben, indem sie <e> in der Reduktions-silbe mit einem kleinen Buchstaben schreiben
- Diphthonge werden noch nicht geschrieben.

Wenn Fehler Ende der 1. und in der 2. Klasse auftauchen, dann nahezu ausschließlich dadurch, dass die Kinder die Länge fälschlicherweise markiert haben: „Naase, guute, Bruhder, Tauhbe“, vielleicht, um der Betontheit oder der Dehnbarkeit Ausdruck zu geben. Fragt man sie nach den Gründen für diese Schreibung, erhält man keine anderen Antworten als: „Das hört sich so an.“ – „Das höre ich“.

Auf der anderen Seite – nämlich dort, wo eine Markierung nötig ist – bleibt sie oft aus: „Shtul, Stul, wont, Brif“. Die unzureichende Markierung – sogar des <i> – ist noch sehr häufig in der Sekundarstufe anzutreffen (in den von uns untersuchten Klassen zu 76%, vgl. Röber-Siekmeier u.a. 2002, Röber 2005). Dieser Mangel mag als Ursache haben, dass die Anzahl der markierten Wörter so groß ist, dass diese nicht gedächtnismäßig gespeichert werden können. Für den Teil der Kinder, die sich selbstständig auf die Suche nach den Regularitäten, die den Schreibungen zugrunde liegen, machen, scheint es hier äußerst schwierig zu sein, diese zu entdecken. Das mag darin begründet liegen, dass sie der Unterricht nicht nur völlig allein lässt, sondern sie zum Teil, z.B. bei der i-Schreibung, sogar

verunsichert werden: So führen Fibeln zunächst <i> für den i-Laut ein (<Igel>, <Tiger>), um an späterer Stelle <ie>, sozusagen als Ausnahme darzustellen – obwohl die ie-Schreibung die Normalität ist (vgl. S. 95).

Viele Kinder begeben sich schon relativ früh auf die Suche nach Regularitäten für den Gebrauch des Dehnungs-h's. Das wird wieder besonders deutlich an seinem Missbrauch: Abgesehen von dem überflüssigen Gebrauch des <h> in offenen Silben bei Wörtern, deren Stamm mehrsilbig ist wie in <Nase> („Nahse“) und <Schule> („Schuhle“) findet man diese Schreibung im 2., vor allem im 3. Schuljahr häufig in geschlossenen Silben mit 'V wie in „sahgt“, „suhcht“, „Wehg“. Lehrerinnen äußern immer wieder ihr Erstaunen darüber, dass es gerade die „cleveren kleinen Mädchen“ sind, von denen sie solche Fehler eigentlich nicht erwarten, die sehr häufig so schreiben. Es ist anzunehmen, dass gerade diese Gruppe diejenige ist, die auf ihrer Suche nach dem orthographischen Regelsystem die Notwendigkeit, hier zu markieren, entdeckt hat. Schreibungen mit diesem Fehler bei älteren Schülern lassen hingegen eher auf eine starke Verunsicherung schließen.

Wenn man den Klang (die Qualität) der engen Vokale in der Normalsilbe und in der betonten Silbe vergleicht, ist kein Unterschied wahrnehmbar: Qualitativ stimmen die Vokale in der betonten Silbe ('V) mit den Vokalen der Normalsilbe (V) gänzlich überein, da alle an den gleichen (peripheren) Stellen gebildet werden, d.h. die Zunge bei beiden Silben die gleiche Position einnimmt:

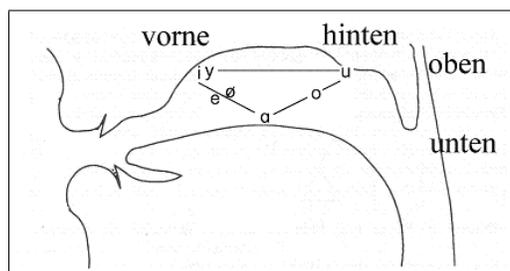


Abbildung 7.5: Artikulationsorte der engen Vokale (V) der betonten Silbe und der Normalsilbe

Die Differenz liegt darin, dass die Vokale der betonten Silbe ‚austrudeln‘, dadurch der Eindruck von Länge aufkommt: die engen Vokale haben in der betonten Silbe auch noch das Merkmal Länge (vgl. die Sonagraphenbilder von <Kusine Kuchen>, S. [querverweis, ap]).

Der Eindruck des ‚Austrudeln‘ in der betonten Silbe basiert darauf, dass die Zunge, bis sie für die Artikulation der peripheren, engeren Vokale einen extrem äußeren Ort erreicht (vgl. S. [querverweis, t.e.]), längere Zeit braucht, bevor sie die Position für die Artikulation des folgenden Konsonanten einnimmt – wenn überhaupt ein Konsonant folgt: Enge / lange Vokale ('V) können ein Wort beenden (<Zoo, See, nie>).

Im Gegensatz zu den engen Vokalen der Normalsilbe (V) trudeln die engen / langen Vokale der betonten Silbe ('V) aus, weil sie mehr Druck, dadurch mehr Zeit haben¹. Jeder kann an Minimalpaaren wie folgenden wahrnehmen, dass die Vokale gleich klingen, aber nicht gleich lang sind:

¹Darum die phonologische Beschreibung, dass Normalsilben keinen Endrand haben müssen, während die betonte Silbe, die allein stehen kann, mit ihrem stärkeren Druck immer den maximal ausgebauten Sonoritätsbogen hat.

	S	'S	°S	'S	°S
	A E	A N E	A E	A N E	A E
<Tomate/toben>	t o m	a : t ə	t o	: b ɲ	
<Renate/Rebe>	r e n	a : t ə	r e	: b ə	
<Sirene/siegen>	z i r	e : n ə	z i	: g ɲ	
<Kusine/Kuchen>	k u z	i : n ə	k u	: χ ɲ	

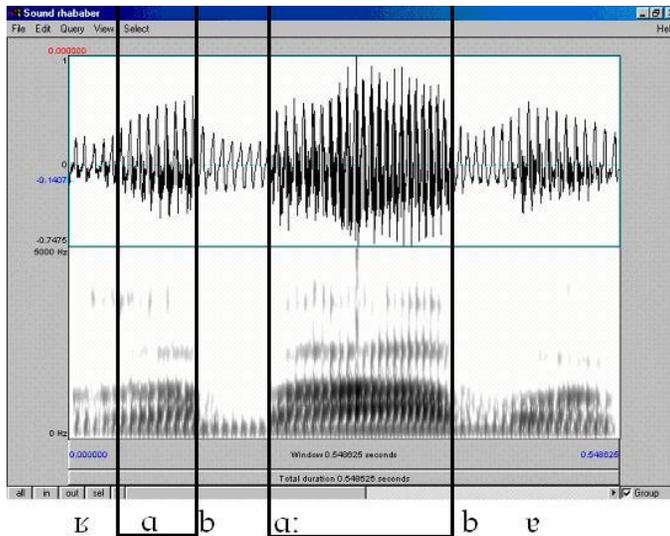


Abbildung 7.6: Sonographenbild des Wortes <Rhabarber>

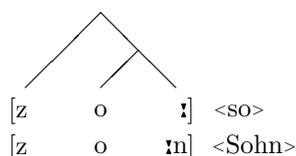
Aufgrund dieser Gegenüberstellung ergibt sich für beide Silben folgendes Gesamtinventar enger Vokale (V, 'V)

Die Gegenüberstellung macht – zusammenfassend gesagt – zweierlei deutlich:

1. Die engen Vokale (V) der Normalsilbe haben lediglich das Merkmal Qualität: Sie sind – abgesehen von ihrer Positionierung im Vokaldreieck als oben / unten, vorne / hinten, sowie als gerundet / nicht gerundet – lediglich als ‚eng‘ zu beschreiben, während die Vokale der betonten Silbe ('V) aufgrund des stärkeren Drucks zusätzlich das Merkmal ‚lang‘ erhalten, (<Fa.brik> versus <Va.ter>).
2. Enge Vokale in der Normalsilbe haben keinen Konsonanten nach sich im Endrand (V – offene Silbe), in betonten Silben sind enge Vokale – in offenen und geschlossenen Silben anzutreffen ('V, 'VK), (<Va.ter> versus <Pfahl>).

Die lautsprachliche Notierung der Silbenstrukturen durch das Baumdiagramm markiert die Länge des Vokals in betonten Silben (im Gegensatz zu der in Normalsilben) durch den Doppelpunkt im Endrand:

Normalsilbe		Betonte Silbe		
offene Silbe (V)		offene Silbe ('V)	geschlossene Silbe ('VK)	
<Fasan>	[a]	[a:]	<Vater>	<Pfahl>
<Renate>	[e]	[e:]	<Rebe>	<zehn>
<Sirene>	[i]	[i:]	<sieben>	<Sieb>
<Tomate>	[o]	[o:]	<toben>	<Ton>
<Kusine>	[u]	[u:]	<Kuchen>	<gut>
<Phönizier>	[ø]	[ø:]	<Römer>	<Rhön>
<Byzanz>	[y]	[y:]	<grüßen>	<grüßt>
<Mäander>	[ɛ]	[ɛ:]	<Mädel>	<mäht>



Abgesehen von sehr wenigen Ausnahmen wie <Mond> und <Obst> hat nach dem langen Vokal nur ein einziger Konsonant ‚Platz‘ in der Silbe: Engen / langen Vokalen ('V) – so lässt sich als Regularität für das Deutsche formulieren – folgt nur ein einziger Konsonant². (Bei <Mond> und <Obst> geht diese Schreibung auf Veränderungen der Sprachentwicklung zurück: <Mond> als Verkürzung von <Monat> <Obst> als Verkürzung von <Oberst> : das, was ‚oben‘ wächst.)

Zur Problematik der Präsentation der Vokale in Fibeln und in Lehrgängen mit Anlauttabellen

Dass ich die Gegenüberstellung dieser beiden Silbentypen, Normalsilbe und betonte Silbe, hier so ausführlich beschreibe, hat primär die Funktion, an diesem Kontrast die Spezifik der betonten Silbe, des Silbentyps, der in jedem Wort vorkommt, aufzuzeigen. Hier gilt es besonders zu lernen, die Botschaften der Schrift an den Leser zu dekodieren, um auf Anhieb ‚reale‘ Worte artikulieren zu können, und für das Schreiben die Merkmale des Besprochenen zu identifizieren, um sie regelhaft kodieren zu können. Die Gegenüberstellung gerade der Vokale in den beiden Silbentypen hat im didaktischen Zusammenhang jedoch noch eine zusätzliche Bedeutung: Beide Silbentypen kommen – wie gesagt – auf den allerersten Fibelseiten sehr häufig vor, sie bilden oft die sog. Schlüsselwörter, auf denen die Kinder ihr Wissen über den Lautung-Schrift-Bezug aufbauen sollen. Lehrbuchanalysen zeigen jedoch, dass dabei weder der Betonungsunterschied der Silben noch die Differenz der Vokale in seiner Folge gesehen wird.

So bestehen die Namen fast aller Fibelfiguren aus einer betonten Silbe und einer Normalsilbe. Wörter auf den ersten Seiten sind:

'O.li, 'U.li, 'Ni.na, 'O.ma, 'Ma.ma, 'La.ma, Sa.'la.mi.

In den Fibelbegleitbüchern wird davon ausgegangen, dass das [i] von <Oli> der gleiche Laut ist wie von <Tiger>, <Igel>. Einige Fibeln differenzieren noch nicht einmal zwischen 'v und 'V. So wird z.B. die Differenz der drei Laute für <i> in Wörtern wie <ich>, <Igel>, <Oli> nicht thematisiert. Von den Kindern wird entsprechend erwartet, dass sie bei ihren Analyse- und Syntheseleistungen die Vokale in gleicher Weise wahrnehmen und artikulieren. Wenn man jedoch davon ausgeht,

²Dieses ‚Gesetz‘ bezieht sich auf den Stamm der Wörter, z.B. bei <wohn>, morphologische Zusätze (z.B. <t, st,> in <wohnt, wohnt>) bleiben hierbei unberücksichtigt.

- dass Lernen immer der Ausbau bereits erworbenen Wissens ist und dabei kognitive Sicherheit durch die Bestätigung der Korrektheit dieses Wissens entsteht,
- dass Kinder sehr genau phonetisch wahrnehmen und verunsichert sind, wenn ihre Wahrnehmung in Frage gestellt wird (wie bei der Behauptung, <Katze> enthielte ein [a:], s.S. [querverweis, t.e.]

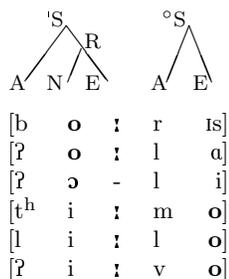
dann sind diese Gleichsetzungen der Laute für <i> bei <Oli>, <Igel>, und <ich> als didaktisch und damit auch als pädagogisch sehr bedenklich zu bezeichnen. Die Missachtung der silbischen Strukturen der Wörter provoziert zusätzlich ein Lesen ohne Betonungshierarchie, also das Produzieren von Kunstwörtern, das die Kinder unnötigerweise auf Umwege schickt und viele am Entdecken der Botschaften der Schrift für das Lesen hindert.

In Abb. 7.7 im Anhang auf Seite 300 zeigt eine Fibelseite drei verschiedene **o-Laute**:

1. <Boris, ola> ³ (als ['bo:ris], [ʔo:la]): eng / lang, betonte Silbe ('V)
2. <Oli> (als [ʔɔli]): geöffnet / kurz, betonte Silbe ('v)
3. <Timo, Lilo, Ivo> (als ['ti:mo], ['li:lo], [ʔi:vo]): eng, Normalsilbe (V)

und drei verschiedenen **i-Lauten**:

1. <Boris> (als ['bo:ris]): geöffnet, Normalsilbe (v)
2. <Oli> (als [ʔɔli]): eng, Normalsilbe (V)
3. <Timo, Lilo, Ivo> (als ['ti:mo], ['li:lo], [ʔi:vo]): eng, betonte Silbe ('V).



Die Abb. 7.8 auf Seite 301 zeigt eine Seite aus einer Fibel, durch die den Kindern suggeriert wird, der Buchstabe <a> repräsentiere jeweils den gleichen Laut – obwohl er ebenfalls wieder dreimal zu unterscheiden ist:

1. <Ali>: eng/lang, betonte Silbe ('V)
2. <Anke, Anne>: geöffnet/kurz, betonte Silbe ('v)⁴.
3. <Lisa, Aнна>: eng, Normalsilbe (V).

In der in Abb. 7.9 auf Seite 302 gezeigten Anregung zur Arbeit mit einer Anlauttabelle wird suggeriert, die Laute für die a-Buchstaben bei <Mama, Papa, Lama> seien gleich, der i-Laut von <Insel> entspräche dem i-Laut von <Limo>, der o-Laut von <Ofen> entspräche dem o-Laut von <Limo>, der a-Laut von <Affe> entspräche dem a-Laut von <Oma>.

Die Probleme, die Kinder bis zum Ende der Grundschule, teilweise darüberhinaus beim Schreiben der Reime der verschiedenen Silben haben, zeigen, dass es ihnen nicht gelungen ist, die Klarheit und Systematik, die die Orthographie bietet, zu erwerben. Bedenklich ist diese Missachtung lautlicher Differenzen trotz gleicher Buchstaben auch für das Lesen: Schlechte Leser am Ende der Grundschule und in der Sekundarstufe machen immer

³Fett: betonte Silbe; unterstrichen: Normalsilbe.

⁴Zum Unterschied 'V / 'v vgl. S. [querverweis, t.e.].



Abbildung 7.7: Fibel ‚Zauberalphabet‘, Klett 1999, S. 9

noch die gleichen Fehler wie Erst- und Zweitklässler, weil sie nie gelernt haben, Buchstaben als Elemente spezifischer silbischer und wortbezogener Strukturen zu sehen (vgl. Kap.[[querverweis ap](#)]).

Aufg. 7-3: Tragen Sie die Fibelnamen <Ali, Timo, Tina, Rosi, Nino, Jana, Ela, Rosa, Maria> in Häuser ein und bestimmen Sie den Vokal nach den Differenzen V, 'V! Schreiben Sie die Lautschriftzeichen unter die Vokalebuchstaben.

Aufg. 7-4: Wie erklären Sie das Lesen dieses Zweitklässlers:
<Die Kinder sind alle mit Mantel gekommen.>
[di:.'ki:n.də.ʔe:r:.'zi:n.də.ʔa:.'le:mi:t^hə.'mɑ:nt.'ʔel.
ge.ko:m:me:n]
Was muss dieses Kind lernen?

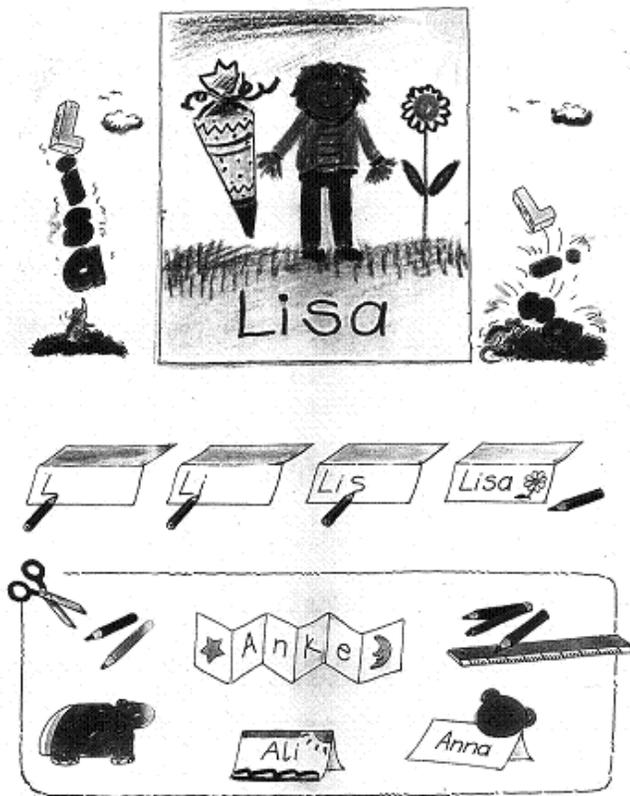


Abbildung 7.8: Kunterbunt-Fibel, Klett 1993, S. 5



Abbildung 7.9: Eine Seite aus: Lollipop, Fibel-Arbeitsheft, Cornelsen 2000, S. 17

Zur Schreibung von Wörtern mit 'V und 'VK (<Hüte>, <kühl>) (,Dehnungsmarkierung')

Die Markierung des losen Anschlusses durch die Schrift ist nur dann notwendig, wenn in der gleichen Silbe ein Konsonant folgt (VK). Instruktionen für den Leser, hier keinen festen (vK) Anschluss zu lesen, eindeutig zu machen ist. Das Regelsystem, das der Leser für die Artikulation von VK kennen muss, ist jedoch komplexer als bei der Instruierung der Leser bei den drei anderen Varianten. Dieses Regelsystem wird im Folgenden entwickelt. Kinderschreibungen ab dem 3. Schuljahr zeigen, dass einige von ihnen schon früh anfangen, die Notwendigkeit der Markierung von losem Anschluss in geschlossener Silbe ('VK) zu entdecken.

Die Regel für die Dehnungsmarkierung, die hier in diesem Buch dargestellt wird (vgl. auch Maas 1992, 2003; Thelen 2003; vgl. auch Kap. [querverweis, t.e.]), findet ihre Verankerung in einer systematischen prosodischen Analyse des Gesprochenen, also dem Material der Kinder, das sie ‚mitbringen‘. Für den Schriffterwerb ist es ihre Aufgabe, sich der prosodischen Strukturen bewusst zu werden und sie analysieren und systematisieren zu lernen („Welche Gestalt hat dieses Wort?“). Für die Notwendigkeit der Schrift, dem Leser eindeutige Instruktionen zu geben, gilt, dass zwei Varianten der betonten Silbe **keiner** Markierung bedürfen. Die Lautungen dieser Varianten sind unmissverständlich unterscheidbar:

'V	<hü.te>	<Bu.de>	<Be.sen>
'v	<Hüf.te>	<bun.te>	<bes.ten>

Hier haben wir eine eindeutige Verteilung, vergleichbar der Normalsilbe:

- offene Silbe: V in der Normalsilbe (<Ku.sine>), 'V in der betonten Silbe (<Ku.chen>)
- geschlossene Silbe: v in der Normalsilbe (<Kul.tur>), 'v in der betonten Silbe (<Kun.de>).

Ob eine Silbe offen oder geschlossen ist (also einen Konsonanten im Endrand hat oder nicht), nehmen die Kinder wahr, sobald sie gelernt haben, die Silbe in Anfangsrand und Reim zu segmentieren: Das machen ihre Schreibungen deutlich.

Nun gibt es im Deutschen bei den betonten Silben auch offene und geschlossene Varianten, die – genau spiegelverkehrt – die andere Vokalvariante haben (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]):

Offene Silbe

1. mit 'V: [hyɪ.tə] / <Hüte>
2. mit 'v: [hʏtə]⁵ / <Hütte>

Geschlossene Silbe

1. mit 'V: [ky:l] / <kühl>
2. mit 'v: [hʏf.tə] / <Hüfte>

Um dem Leser zu verdeutlichen, welche Vokalvariante er bei dieser doppelten Möglichkeit in der offenen und in der geschlossenen Silbe zu artikulieren hat, bedarf es also zusätzlicher Zeichen der Schrift, da aus dem Lateinischen nur ein Vokalbuchstabe für beide Varianten geerbt wurde (vgl. Kap. [querverweis, ap]). Für die Variante 'v in offener Silbe

war und ist das die Dopplung des Konsonantenzeichens (s.u.), für 'V in geschlossener Silbe ist es die Markierung mit <h> (bzw. <e> nach <i>).

	offene Silbe	geschlossene Silbe
'v	1. [hʏtə] <Hütte>	2. [hʏf.tə] <Hüfte>
'V	3. [hyɪ.tə] <Hüte>	4. [kyɪ] <kühl>

Hätten wir diese Markierungen nicht, d.h. hätten wir eine ‚lautgetreue‘ Schreibung, sähe das Schema so aus:

	offene Silbe	geschlossene Silbe
'v	1. [hʏtə] <Hüte>	2. [hʏf.tə] <Hüfte>
'V	3. [hyɪ.tə] <Hüte>	4. [kyɪ] <kül>

Die orthographischen Markierungen des Deutschen erhalten durch diese Anbindung an die phonologische (= prosodische/ silbenbezogene) Betrachtung eine große Plausibilität, und es wäre – nicht nur aus didaktischer Perspektive – zu wünschen, dass ihr alle Wortschreibungen des Deutschen eingeordnet werden könnten.

Piksende barocke Pracht

Die Sachsen sind mörderisch stolz auf das wieder eröffnete Federrzimmer Augusts des Starken in
als exotische Vogelfedern en vogue waren, erwarb der Kurfürst die Pracht, um die sich noch immer (taz)

[ˈpɪk.zɪ.də] wird automatisch [ˈpɪk.zɪ.də] ohne die Markierung mit
<e> nach <i>.

In Kapitel ([**querverweis**, **ap**]) habe ich bereits darauf hingewiesen, dass für das Holländische, eine dem Deutschen sehr verwandte Sprache, eine Rechtschreibreform diese umfassende Systematik in vorbildhafter Weise zur Basis der Wortschreibungen gemacht hat. Alle Wörter des 3. Feldes haben einen einzigen Vokalbuchstaben, alle Wörter des 4. Feldes haben zwei Vokalbuchstaben.

Für das Deutsche würde die Übernahme dieser konsequenten holländischen ‚Phonographie‘ folgende Schreibungen für 'V bedeuten:

	offene Silbe ('V)	geschlossene Silbe ('V)
1.	<wonen>	<woont> oder <wohnt>
2.	<Stüle>	<Stuul> oder <Stuhl>
3.	<lesen>	<(ihr) leest> oder <leht> statt <lest>
4.	<fragen>	<(ihr) fraagt> oder <frahgt> statt <fragt>

Die rechten Wörter in 1. und 2. zeigen, dass die Regelhaftigkeit des Holländischen auch in der Schreibung deutscher Wörter anzutreffen ist: Zwar hat das Deutsche hier das <h> statt der Dopplung des Vokalzeichens (<wohnt, Stuhl>), aber hier ist die notwendige Markierung vorhanden, die der Leser braucht und der Schreiber systematisch in Abhebung von den anderen silbischen Varianten erlernen kann. Die linken Wörter bei 1. und 2. sehen im Deutschen jedoch anders aus als im Holländischen: Obwohl sie auch ohne Markierung

Es schneite ganz ang. Der mann haben ~~nicht~~ nicht
 schnell voranz. Der Hund versteckte sich in seiner
 Hundehütte

der mann dehen fußsorenen vom hund.

Mit der Fußmatte gemüthlich mac
 sich nur öneten wenn mann sie källich
~~erät~~ oder sie an der richtigen stecke kizelt.
 Es war auch schwierig sich daran zu erenern,
 die sich nur affrieten, wenn man sie höft
 lich erart oder sie an der richtigen stelle
 kittzelt. Es war auch schwierig, sich daran

Überflüssige h-Markierungen bei Zweitklässlern (Corpus Thelen) und
 Hauptschülern

für Leser eindeutig sind, übernimmt die deutsche Schreibung diese: <wohnen, Stühle>. Die Schreibung wird dadurch redundant. Im Deutschen dominiert – das wird deutlich – das Prinzip der Stammschreibung die lautungsorientierte Schreibung. Allerdings darf die Stammmarkierung nicht dazu führen, dass die Instruktionen der Schrift der Lautung widersprechen: <er kam> hat kein <mm> wie <kommen> wegen des 'V, <er traf> hat kein <ff> wie <treffen>.

Bei dem 3. und 4. Wortpaar ist es umgekehrt. Dort ist die deutsche Schreibung der linken Wörter ('V) ausreichend und nicht redundant, dabei aber die Schreibung der Wörter ganz rechts unterbestimmt: <lest> wäre mit 'vK zu sprechen wie <Fest>. (Viele Grundschüler und noch einige Hauptschüler lesen auch so). Bestimmend für den Unterschied zwischen 1./2. und 3./4. ist das orthographische Erbe, das <h> nur vor <l, m, n, r> stehen lässt (vgl. Kap. [einfügen querverweis ap]).

Eine Reform wie die holländische ist in Deutschland nicht in Sicht. Hier spielt die Stammschreibung weiterhin eine bedeutende Rolle. Demnach sind die Regeln für die Dehnungsmarkierung, die von der Analyse des Gesprochenen ausgehen, in folgender Weise zu formulieren:

Das Dehnungs-h steht in Wörtern, die einsilbige Formen mit geschlossener Silbe haben und in denen <n, m, l, r> dem Vokalbuchstaben folgen.



indu.
u. a. TV-Show
neen, mehrere Kinofil.
wie ein eigenes Museum
(„Otto-Huus“) in Emden.
Otto Waalkes ist in zweiter
Pla

Ostfriesland ist Holland recht nahe — nicht nur geographisch, sondern auch orthographisch.

Ein Beispiel für die Redundanz der Stammschreibung in lautlicher Hinsicht: ob <Krumbein> oder <Krummbein> – beide Wörter werden gleich gelesen. Bei dieser Schreibung ist allerdings anzunehmen, dass Herr Krumbein keine krummen Beine hat.

Herrn
Johann Krumbein

Um das Wort mit 'V zu lesen ([kru:m]), würden wir ein <h> hinter <u>, vor <m> erwarten.

Ein weiteres Beispiel:



Dieses Sprachspiel (<man>) als [man] in <woman>) gelingt, weil <man> auch ohne <nn> [man] lautet.

Tchibo sahnt kräftig ab
satz um 14 Prozent, Gewinn um sechs Prozent erhöht

Diese Regel gegründet, weshalb Wörter wie <Name>, <Bluse> kein <h> haben: Die 2. Silbe gehört zum Stamm, es gibt keine verwandten Wörter mit *<Nam>, <Blus>, wie es sie z.B. bei <Sahne>: <er sahnt ab> gibt.

Sprachspielereien mit den Markierungen der Schrift. Die gewählte Markierung lässt die Bedeutung ‚kippen‘:

Die Markierung der Schreibung macht's möglich: Vieldeutiges Wortspiel der taz (01.06.02) nach dem missglückten Endspiel der deutschen Mannschaft bei der Fußballweltmeisterschaft (Torwart: Oliver Kahn).

Kahn ja mal passieren

Vizeweltmeister: Deutschland unterliegt Brasilien im Endspiel um die Fußballweltmeisterschaft mit 0:2. Zwei Treffer des Stürmerstars Ronaldo besiegeln das deutsche Schicksal. Das erste Tor war ein schwerer Torwartfehler: Stimmen zum Spiel.

**seine Nachfolgerin Angela
wenden lassen würden**

verhalten der'sches Gedönsdeutsch. Das
on zu ak- hätte er auch allein gekonnt. Um bet
an dafür gekehrt wäre die Plakatreihe Mar
die ^{rrr} Meilensteine der Merke'foto. Abe.
sch als Sr

Weil hier kein <h> steht, muss manch ein Leser (wie ich) hier zweimal hingucken.

urke'nd

sch mit Horst Buhtz, in den 70ern Trainee
ams gegen Fenerbahce, seine Türkei-

sehr paradox ...

Trotz der Plausibilität dieser Regel gibt es – und darauf machen mich Lehrerinnen in Lehrerfortbildungen immer sehr schnell aufmerksam – eine Gruppe von Wörtern, auf die diese Regel nicht zutrifft. Nach meinen Auszählungen des niedersächsischen Grundwortschatzes bin ich (vgl. Röber-Siekmeier 1997) auf ca. 15% gekommen, legt man einen größeren Korpus zugrunde, ist die Gruppe aber größer. Das ist das Ergebnis eines Projektes der Universität Osnabrück mit dem Titel: „Computerbasierte Modellierung orthographischer Prozesse“ gewesen (vgl. Maas u.a. 1997; Thelen 2002). In ihr wurden zahlreiche Wortlisten des Deutschen inklusive dem Lexikon des Dudens in den Computer eingegeben (insgesamt 215.000 Einträge), um rechnerbasiert zu kontrollieren, welche Wörtergruppen sich den verschiedenen Regelformulierungen subsumieren lassen (vgl. Maas 2003, 511ff). Dabei zeigte sich, bezogen auf den Grundwortschatz, dass die hier angenommene Grundlage für die Dehnungsmarkierung auf ca. 50% der Wörter mit 'V zutrifft. Der Rest lässt

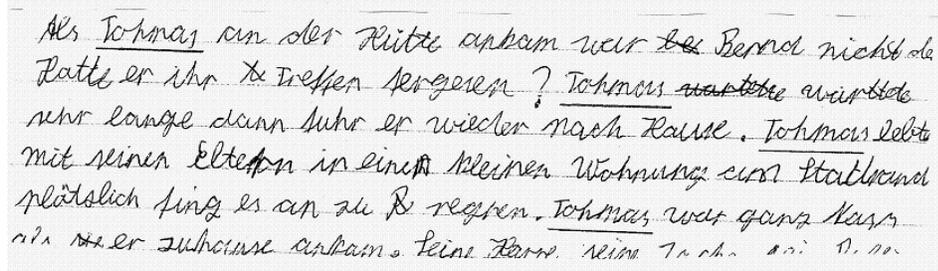
sich (teilweise) durch folgende Beobachtungen gruppieren:

- **Wörter, die ein <t> im Stamm haben (<Tal, Tor>)**

Sie sind Opfer der Rechtschreibreform von 1901 geworden, in denen das <h> (außer bei <Thron>, s.o.) gestrichen wurde. (Insofern hat die Reform von 1901 zur Deregulierung der deutschen Orthographie beigetragen, statt ihre Systematik zu stabilisieren.)

Namen, die reformresistent sind, zeigen uns die alte Schreibung noch an:		
Edith	Erika Tholen	Magath:
Löthar	Wilma Barth-	Paul Gerth
BRIGITTE POTHMER Foto: Klaus Lindt	Theune-Meyer:	Jonathan
A. Rethschulte	<small>„ungsbereit“ des ... den „Schutztruppe“ in Deutsch-St. a, General Lothar von Trotha, verkünd. 1904:</small>	

Die heute ungewohnte Schreibung kann durchaus zu Gedächtnisproblemen führen:



Schreibung eines Fünftklässlers

	<p>Sprachspiel nach dem Sieg des VfL Osnabrück gegen die SpVgg Greuther Fürth: <th> gibt es nur noch in Namen und in der Werbung.</p>
--	---

- **Wörter mit Vokalbuchstabendopplung**

Diese Gruppe, die für die schulische Arbeit relevant ist, ist relativ klein:

Aal, Aas, Haar, Paar, Saal, Waage;

Beere, Beet, Heer, leer, Meer, Speer, Teer, Fee, Klee, Schnee, See, Tee

Boot, doof, Moor, Moos;

<u> und <i> werden nicht gedoppelt.

Zu ergänzen ist diese Gruppe durch mehrsilbige Fremdwörter mit der Betonung auf der letzten Silbe (die automatisch als Reduktionssilbe gelesen würde, wenn sie keine besondere Markierung hätte):

Allee, Armee, Chaussee, Idee, Kaffee usw. vs alle, Arme, Ida

- **Flexionsformen starker Verben**

Verbformen in der Vergangenheit werden nur dann markiert, wenn das Verb auch im Präsens entsprechende Markierungen hat: <kam> hat kein <h>, weil <kommt> keins hat, <nahm> hat ein <h>, weil <nimmt> auch eins hat.

- **Homonymdifferenzierung**

Bei Homonymen ist eine der beiden Formen für das Textverständnis nicht besonders (oder anders) markiert:

Wal /Wahl, Mal/Mahl, malen/mahlen, hol/hohl, Moor/Mohr, Meer/mehr

Spielereien mit Homonymen, die möglich werden, weil die Schrift die Bedeutungsunterschiede anzeigt:



Billy Badger

Zwischen dem Meer und dem Nichtmehr

Anxiety, Repression and Hope in the Works of Erich Fried

Der Wal-Kieler

im der Finnwal „Kielian“ mindestens einmal falsch nach Süden abget

ch- ra- sci- in-	das fünfzehn Meter lange Tier strandete auf einer Sandbank und war zwei Wochen lang eine Besucherattraktion. Es gibt gelbstichige Postkarten von damals, die den Kitz zeigen. Weitere Beobachtungen größer in diesem Teil der Ostsee ...	Rücken des Tieres, das am Tag 500 Kilogramm junge Heringe, Krill und andere Krebstiere verzehrt. Die Wasserschutzpolizei ... eine Angst vor dem Wal, ... größer!“ An ... Wassersle
---------------------------	--	--

Schlagzeile nach dem Ausflug eines Wals in die Kieler Bucht. (taz)

Vermeertes Kunstinteresse

„Das Mädchen mit dem Perlenohrring“ – ein druckvollen Hände am Teebecher und sieht plötzlich aus wie die Studentin, die „für sechs Monate“ aus

Besprechung einer Vermeer-Ausstellung (taz)

Die bisher dargestellte Perspektive ist die der Schreiber: Wann ist der Vokal zu markieren? Die nicht durchgängige Kennzeichnung von 'V in der Schrift hat auch eine Relevanz für das Lesen: Wie erkenne ich, ob 'v oder 'V zu artikulieren ist? Hier erweist sich

von Bedeutung, die Konsonantenbuchstaben nach 'V im Endrand zu differenzieren. Ihre Berücksichtigung lässt eine relativ sichere Verteilung auf Wörter mit 'V einerseits, 'v andererseits erkennen, bei der es nur wenige Ausnahmen gibt, bei denen die Zuordnung weniger eindeutig ist.

Aufg. 7–5: Versuchen Sie, die folgenden Wörter in die drei Rubriken zu verteilen und anschließend Aussagen darüber zu machen, welche Hinweise die Schrift dem Leser für die Artikulation des Reims gibt und wo eine zusätzliche Markierung notwendig wäre (! zeigt Imperative an):

1. Wörter mit 'V	2. Wörter mit 'v	3. Uneindeutigkeit

oft, Glut, Stab, Gruß, hup!, spring!, Hof, Fisch, hops!, Hek.tik, Koch, Gras, mat.schen, Grad, mach!, Busch, Floß, tob!, klat.schen, Kas.ten, red!, lüg!, Tak.tik, Brot, such!, fang!, Schnaps, Sog, Graf, Nes.ter

Die Verteilung ergibt folgende Systematik:

'v vor:

<k>: <Nektar>, <Traktor>

<ng>: <Ring>, <fang!>

<sch>: <fesch>, <lasch>.

'V vor stimmhaften Plosiven und <ß>:

: <Grab>, <lebte>, <schob>

<d>: <Grad>, <red!>, <lad!>

<g>: <zaghaft>, <sagte>, <Steg>

<ß>: <Fuß>, <Floß>, <grüßte>.

Uneindeutigkeit vor stimmlosen Plosiven und einigen Frikativen:

<t>: <tot> vs. <deut.sche> (seit 1901 s.o.)

<p>: <hup.te> vs. <hop.sen>

<ch>: <Buch> vs. <krach.te>

<f>: <Schaf> vs. <Hef.te>

<s>: <ras.te> vs. <ras.te>

Vor den Nasalen <m, n> und vor <l, r> steht – wie gesagt – in der Mehrzahl der Fälle <h>.

Aufg. 7–6: Lesen Sie die folgenden Kunstwörter und schreiben Sie sie in Lautschrift auf:

- | | | | |
|-------------|----------|-----------|-----------|
| 1. gnob.te | 2. fluk | 3. tab | 4. knauf |
| 5. kles.tel | 6. Knep | 7. grusch | 8. sut |
| 9. breß | 10. brag | 11. treng | 12. knach |

<p>Strikte Auflagen für umstrittene Fahd-Akademie</p> <p style="text-align: right;">Heinrich Gahbler</p> <p style="text-align: center;">Bonn, 16. 2. (dp) Die wegen islamistischer T denzen umstrittene Ber</p> <p>Diese Schreibungen kommen uns sehr fremd vor: Im Deutschen gibt es kein <h> vor <d> oder .</p>
--

Historischer Exkurs

Zur Genese der Dehnungsmarkierung mit <h> bzw. <e> (nach <i>) im Deutschen

Durch die durchgängige Markierung mit <e> ist die i-Schreibung in einem gewissen Sinn konsequenter als die gegenwärtige orthographische Diskussion zur Frage der Dehnungsmarkierung. Die tritt seit 300 Jahren auf der Stelle: Die ‚Erfindung‘ des Dehnungs-hs durch die Schreiber und Drucker sowie die Versuche der Didaktiker, seiner Funktion und der dahinter stehenden Regel auf die Schliche zu kommen, ist symptomatisch für die Orthographiegeschichte bis in die Gegenwart. In der kurzen Darstellung der Schriftgeschichte des Deutschen hatte ich beschrieben, dass es die am Lateinischen grammatisch ausgebildeten Drucker waren, die die Formen erfanden, die sich unter Berücksichtigung bereits bewährter Muster für die Schreibung des Deutschen als geeignet zeigten. Sie entwickelten das Zeichensystem, das die Leser sich beim Lesenlernen aneignen müssen, um beim Dekodieren in den Buchstabenreihen ‚reale‘ Wörter entdecken zu können. Die Didaktiker, die (wie Ickelsamer) das Lesen unterrichten wollten, hatten die Aufgabe, das, was sie in der Schrift vorfanden, zu einem Regelsystem zusammenzufassen, das sie an ihre Schüler weitergeben konnten. Natürlich war und ist **das** System das Beste, das den größten Teil der Phänomene unter einen Hut bringt, d.h. die geringste Menge an ‚Ausnahmen‘ übrig lässt. Der Blick in das *Amtliche Regelwerk*, das seit 1998 die deutsche Rechtschreibung kodifiziert, zeigt, dass dort für die Dehnungsmarkierung aber heute noch immer keine Regel genannt wird, die eine systematische Unterrichtung in der Sache ermöglichte:

§8 „Wenn einem betonten langen Vokal einer der Konsonanten [l], [m], [n] oder [r] folgt, so wird in *vielen, jedoch nicht in der Mehrzahl der Wörter* nach dem Buchstaben für den Vokal ein h eingefügt“ (Amtliche Regelung 1998, Hervorhebung C.R.)

Die Vagheit der Formulierung lässt erkennen, dass in dem offiziellen – „amtlichen“ – Regelwerk (noch) auf keine verlässliche Regularität zugegriffen werden konnte. Sie spiegelt sowohl die 500jährige Geschichte der Dehnungsmarkierung als deren historische und aktuelle orthographische Diskussion wider (vgl. Maas 1997, 2003, S. 497ff; Thelen 2002): Im Gegensatz zur Schärfungsschreibung (s.u.) ist die Dehnungsmarkierung, seitdem über die Kodifizierung von Rechtschreibregeln nachgedacht wurde, strittig gewesen. Dafür gab es mehrere Ursachen:

- Zum einen waren es die Widerstände der Schreiber im 16. und 17. Jahrhundert, für das Deutsche ein Markierungssystem zu kreieren, das im Lateinischen kein Vorbild hatte: Zwar gab es im Lateinischen die Dopplung von Konsonantenzeichen, die dann für das Deutsche genutzt wurde, um die Schärfung zu markieren, aber keine Möglichkeit, die Dehnung von Vokalen anzuzeigen.
- Zusätzlich wurden (und werden) in den einzelnen Dialektregionen Vokale nicht durchgängig gleich als 'V oder als 'v gesprochen, so dass die Markierung, die im Norddeutschen notwendig war und ist, z.B. für süddeutsche Dialekte teilweise falsch wäre. Dieses Dilemma bestimmte die Diskussion bis ins späte 18. Jahrhundert, als die Bemühungen um eine Nationalsprache mit einer einheitlichen Orthographie ihren Anfang nahmen.

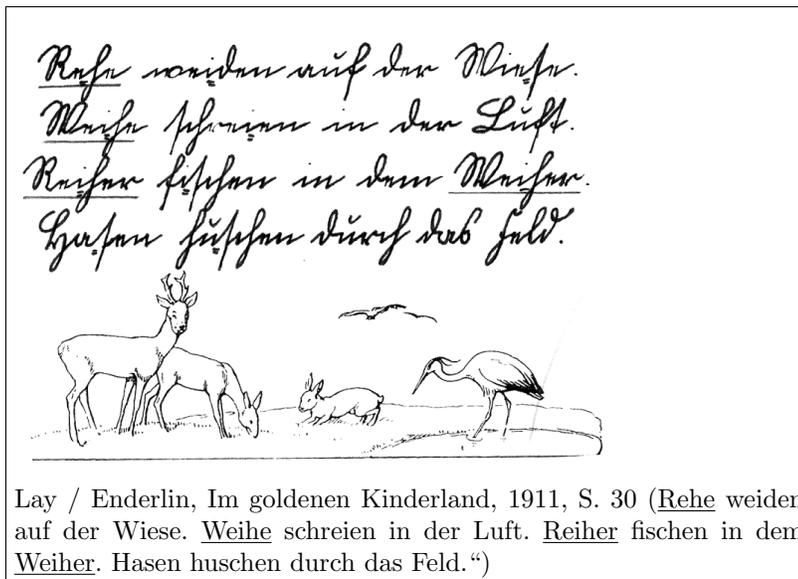
- Außerdem hatten sich bis zum 16. Jahrhundert in den verschiedenen regionalen Schreibschulen unterschiedliche Markierungsformen verfestigt, die nur schwer zu vereinheitlichen waren, (sie werden heute noch in Ortsnamen sichtbar: So markieren <e> und <i> in <Soest> und <Troisdorf> an Stelle des <h> die Länge des Vokals).

Elisabeth Voigtländer

Namensschreibungen sind – wie gesagt – häufig resistent gegen orthographische Regularisierungen: Wie „Troisdorf“ zeigt auch hier <i> an, dass <o> als Zeichen für 'V zu sehen ist.

Das <h> als Zeichen der Dehnungsmarkierung wurde in der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts für das Deutsche durchgängig übernommen, und zwar aus zwei Gründen: Zum einen hatte <h> seine Lautung als [x], die es im Mittelhochdeutschen gehabt hatte, verloren, hatte also bereits (genauso wie heute) als Repräsentant für einen Laut nur noch eine Funktion im Anfangsrand betonter Silben⁶. Zum anderen eignete sich seine Form mit Ober- und Unterlänge in den Handschriften in der deutschen Schrift sehr, die Gleichmäßigkeit der Buchstaben, die vorwiegend aus unterschiedlichen Schäften (schräg angesetzte von oben nach unten und von unten nach oben verlaufende Linien) bestanden, zu unterbrechen und dadurch das Lesen zu erleichtern.

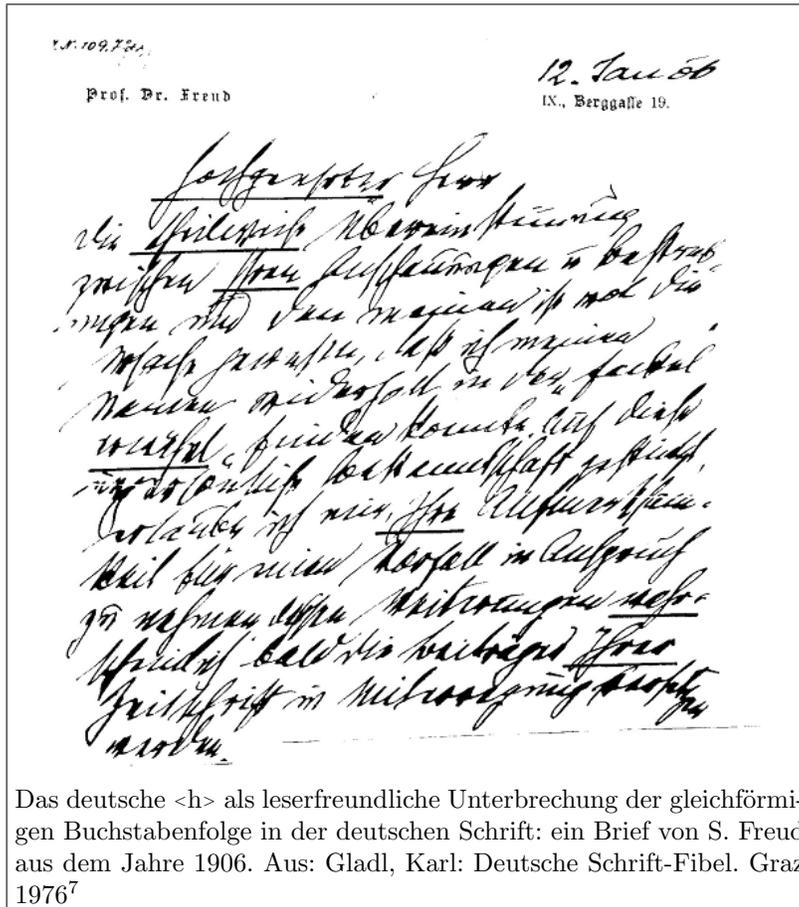
Die Seiten einer Fibel (Deutsche Fibel von Chr. Hering) aus dem Jahre 1919 lassen den geringen Formenwechsel der Buchstaben der deutschen Schrift, damit das hohe Maß an Aufmerksamkeit, das Leser brauchten, deutlich werden (vgl. Abb. ?? auf Seite ??).



Lay / Enderlin, Im goldenen Kinderland, 1911, S. 30 (Rehe weiden auf der Wiese. Weihe schreien in der Luft. Reiher fischen in dem Weiher. Hasen huschen durch das Feld.“)

Der Fibeltext in Abb. 7.2.2 lässt z.B. bei den unterstrichenen Wörtern die Möglichkeit / Funktion des <h>, die Gleichförmigkeit der Schrift zu unterbrechen und zum schnelleren Lesen beizutragen, erkennen. Der graphische Wert des <h> wird besonders in individuell ausgeformten Handschriften – wie dieser von Freud – deutlich (Unterstreichung des Dehnungs-h in geschlossener Silbe: C.R.)

⁶In folgenden Wörtern bleibt das <h> ‚stumm‘: <Buch, Busch, wohnt, Rehe>. Nur in <Hose, Haus, Herd> hat es Lautung.



Das deutsche <h> als leserfreundliche Unterbrechung der gleichförmigen Buchstabenfolge in der deutschen Schrift: ein Brief von S. Freud aus dem Jahre 1906. Aus: Gladl, Karl: Deutsche Schrift-Fibel. Graz 1976⁷

Die formgleichen Buchstaben sind <i, u, n, m, c, t> in einigen Schriften auch das <e>. Der graphisch gliedernden Funktion des <h> entsprach, dass es zunächst nach dem Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand, also vor dem Vokalbuchstaben geschrieben wurde: <ihesus, nhemen, thor> (vgl. Maas 1997, 348). Diese Positionierung blieb nach <t> bis Ende des 19. Jahrhunderts erhalten, bei den anderen Konsonantenbuchstaben (das <l> war erst später hinzugekommen) wechselte das <h> hinter den Vokalbuchstaben. Diese leserorientierte Praxis aus den Schreibschulen des 16. und 17. Jahrhunderts, die zur Regel wurde, brachte es mit sich, dass noch bis heute das <h> nur vor <l>, <m>, <n>, <r>, nicht vor anderen Buchstaben anzutreffen ist (vgl. Maas 1997, 347).

Der erste offizielle, d.h. staatlich gestützte Versuch, die Schreibungen im Deutschen einer Systematik einzuordnen, war der von Adelung 1788, dessen Auftrag es gewesen war, die Grundlage für ein Lehrbuch in den preußischen Schulen zu schaffen. Bereits er stellte fest, dass die Dehnungszeichen für das Lesen notwendig sind, allerdings nicht ausreichend und systematisch angewandt werden: <schonen> braucht keine Dehnungsmarkierung, um den ‚Vokal‘⁸ in der betonten Silbe als

⁷ ‚Übersetzung‘ des Briefes: „Hochgeehrter Herr Die theilweise Übereinstimmung zwischen Ihren Anschauungen u[nd] Bestrebungen und den meinen ist wol die Ursache gewesen, daß ich meinen Namen wiederholt in der ‚Fackel‘ erwähnt finden konnte. Auf diese unpersönliche Bekanntschaft gestützt, erlaube ich mir, Ihre Aufmerksamkeit für einen Vorfall in Anspruch zu nehmen, dessen Weiterungen wahrscheinlich die Beiträger in Ihrer Zeitschrift in Mitterregung versetzen werden.“ (aus: ebd., Beispiel Nr. 23).

⁸ Auch er differenziert nicht zwischen Vokalen und Vokalbuchstaben.

'V zu erkennen, aber <schonst> wohl, <trüben> braucht keine Markierung, aber <trübst> wohl. Leider war „der biedere Adelung“ (Maas) zu wenig revolutionär, um hier eine Veränderung, damit eine Systematisierung anzustreben und durchzusetzen. Stattdessen versuchte er, das, was er vorfand (den ‚Usus‘), systematisch zu beschreiben. Er kam dabei auf einen Begründungszusammenhang, der die Wörter unabhängig von ihrer prosodischen Artikulation und der Notwendigkeit, diese zu markieren, betrachtet: Er zählte die Buchstaben und stellte fest, dass Wörter mit weniger als vier Buchstaben aufzufüllen seien. Dort würde das <h> zur Ergänzung hinzugenommen:

<Ahn, Thal, Muth>, aber nicht <Barth, Graham, Thadel>.

Das folgende Jahrhundert, das in starkem Maße um eine Reform der weiterhin unverständenen Regularitäten bemüht war (und sie unter Dudens Leitung 1901 dann auch durchführte), einigte sich auf eine schlichte Regel, die auch heute noch häufig anzutreffen ist und lediglich beschreibt, was sie in der Schrift vorfindet:

- Vokalzeichen vor einfachem Konsonantenzeichen → Langvokal,
- Vokalzeichen vor mehrfachen Konsonantenzeichen → Kurzvokal.

Vor diesem Hintergrund schienen zahlreiche Dehnungsmarkierungen überflüssig. Sie wurden in der Reform von 1901 zwar nicht alle gestrichen, aber die h-Markierung hinter <t>. <th> finden wir heute nur noch bei deutschen Wörtern in <Thron> (aufgrund des Einspruchs des Kaisers: „An meinem Thron wackelt niemand“) und in Namen, die von Rechtschreibreformen ausgenommen sind. Beibehalten wurde das <h>, wo sonst Unsicherheiten bei Lesern auftreten könnten:

- in Wörtern mit [e:] in der betonten Silbe:
„Semmelmel“ → <Semmelmehl>
„entert“ → <entehrt>
- wenn die Wörter Morpheme im Endrand haben: <wohnst, nahmst, lehnst‘ braucht ein <h>, sonst würden sie nach der Regel mit 'v gesprochen (wie <Gunst, Hengst, Hemd>).

Daher wurde die Regel ergänzt durch den Zusatz, dass sie für die Stämme der Wörter gelte. Die Unzulänglichkeit dieser Regel können die Beispiele auf Seite **[querverweis, tp]** belegen.

Die unzulängliche Thematisierung der Dehnungsmarkierung in den Schulbüchern

Die Formulierung einer Regel für die Dehnungsmarkierung in der orthographischen Diskussion hat weiterhin den Stand von vor 300 Jahren, so wie Adelung sie beschrieben hat: Sie wird dargestellt aus der Perspektive derjenigen, die bereits schreiben können (vgl. Augst 1991; Eisenberg 1995; Augst / Dehn 1998):

- Folgt dem Vokalzeichen im Stamm nur ein Konsonantenzeichen, ist es ein ‚Langvokal‘.
- Hat ein Wort weniger als vier Buchstaben, folgt dem Vokalbuchstaben (vor <l, m, n, r>) ein <h>.

Sie beschreibt das, was geschrieben bereits vorliegt (den ‚Usus‘), lässt jedoch ungeklärt, wie Lerner, ausgehend von ihrem Gesprochenen, zu dieser Schreibung kommen können. Was fangen Schreibanfänger, deren ‚Ausgangsmaterial‘ ihre gesprochene Sprache ist mit solchen Regeln an? Die Erfahrungen, die zeigen, dass diese Perspektive für den Anfangsunterricht ungeeignet ist, wird der Hintergrund dafür sein, dass in Schulbüchern den Kindern keinerlei Hilfe für die Schreibung der Dehnungsmarkierung genannt wird, die auf ihrer Analyse des Gesprochenen basiert. Wird für die Schärfungsschreibung der Versuch gemacht, den Kindern zu suggerieren, dass zwei Konsonanten bei silbischem Sprechen analog der Buchstabendopplung zu hören sein („Trep-pe“), wird den Kindern für die Dehnungsmarkierung

nur das Auswendiglernen mit Hilfe anspruchsvoller Aufgaben abverlangt⁹: Entweder sortieren sie Wörter eines Textes den einzelnen Vokalen zu (vgl. Abbildung ?? auf Seite ??), oder sie machen schriftliche Übungen zu Wortfamilien mit h-markierter Stammschreibung, ebenfalls ohne die Möglichkeit zu enthalten, eine Begründung für die Schreibung entdecken zu können (vgl. Abbildung 7.10).

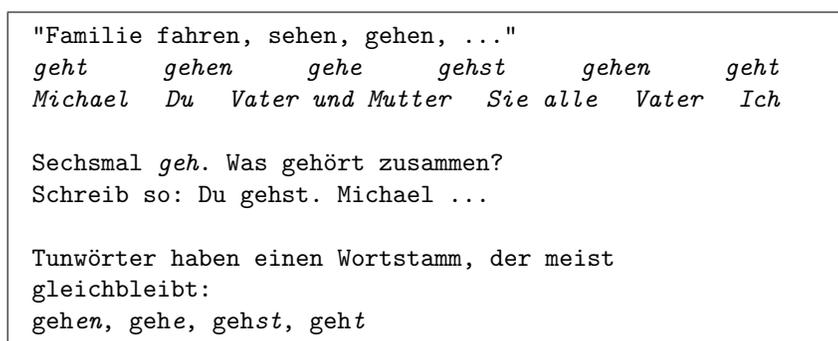


Abbildung 7.10: aus: Jo-Jo-Sprachbuch 2, Cornelsen-Verlag, 64

Dass diese Heranführung an die Schrift unzureichend ist und von den Kindern auch als unzureichend wahrgenommen wird, zeigen die Versuche einiger, sich selber einen Reim auf das, was sie im Geschriebenen beobachten, zu machen. Was sie, wie gesagt, teilweise experimentierend zu einem unüblichen, aber regelorientierten Gebrauch der Vokalmarkierung führt: „Er fehg“ (s.S. [querverweis, tp]). Die Konsequenz, mit der viele Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg diese Schreibungen vornehmen, lässt darauf schließen, dass sie entgegen einer in der derzeitigen Didaktik verbreiteten Annahme, Grundschul Kinder könnten keine Regeln anwenden, auf der Suche nach Regeln sind.

Zur Systematik der i-Schreibung und ihrer unsystematischen Präsentation im Unterricht

10

Die i-Schreibung lässt sich als Exempel der derzeitigen Situation von Schrifterwerb und -vermittlung bezeichnen. Sie ist – im Sinne des klassischen ‚didaktischen Dreiecks‘ – in folgender Weise zu kennzeichnen:

- seitens der Schüler durch eine erstaunlich hohe Fehlerzahl bis in die Sekundarstufe hinein,
- seitens der Sache, der Schrift mit ihrer lautungsbezogenen und grammatischen Funktion (vgl. Kap....)[querverweis ap]), als systematisch darstellbar,
- seitens der didaktischen Präsentation in den Lehrwerken als ein völliger Verzicht auf Systematik und die Einschränkung auf Übungen, die ausschließlich auf das Erinnern ausgerichtet sind.

⁹Eins der sehr wenigen Schulbücher, die Regeln für die Rechtschreibung formulieren, ist „Bausteine“ (Diesterweg-Verlag). Dort stehen für das Ende der Grundschulzeit (4. Schuljahr, 108f.) elf Rechtschreibregeln. Eine Regel für die Dehnungsmarkierung ist allerdings nicht dabei.

¹⁰Vgl. auch Röber 2005.

In Tabelle 7.2 sind Schreibungen von Viert-, Fünft- und Siebtklässlern aus Baden zu sehen. Die Auszüge zeigen, dass Schüler, die in vielen Bereichen bereits eine relativ große Sicherheit erlangt haben, bei der i-Schreibung noch große Probleme aufweisen¹¹:

Viertklässler/1

erig sich daran zu erinnern, wo etwas bestim-
mtes war, denn alles schien Morgens ziemlich
oft die ~~an~~ angestammten Plätze zu wechseln
Er musste über viele Treppen in dem
verwinkelten Gebäude: enge, kurze,
krumme, wacklige. Manche führten
den weg ins Klassen-zimmer zu finden.
Er raste über viele Treppen in dem
Verwinkelten Gebäude: enge, kurze, grumme,

Viertklässler/2

sich daran zu erinnern, wo ~~es~~ etwas
bestimmtes war, denn alles schien Morgens ziemlich
oft die angestammten Plätze zu wechseln.
sich daran zu erinnern, wo etwas bestimmtes war,
denn alles schien Morgens ziemlich oft die angestam-
mten Plätze zu wechseln. Harry Potter musste noch
wo etwas bestimmtes war, denn alles
schien Morgens ziemlich oft die
angestammten Plätze zu wechseln

Fünftklässler

schwierig stelle ~~zu~~ hielten. Es war auch
schwierig, sich daran zu erinnern, wo
etwas bestimmtes war, denn als schien Morgen
etwas bestimmtes war, denn alles schien
Morgens ziemlich oft die angestammten
Plätze zu wechseln. Harry Potter ~~schien~~
schwierig, sich daran zu erinnern, wo etwas be-
stimmtes war, denn alles schien Morgens ziemlich
oft die angestammten Plätze zu wechseln. Harry

¹¹Die Texte der Viertklässler hat mir Margarita Kolezi zur Verfügung gestellt, die der Fünft- und Siebtklässler stammen aus einem Hauptschulprojekt (vgl. Röber-Siekmeier/Noack/Dongus/Eckert 2002).

Siebtklässler

war den es schin Morgens zümlich oft
 die angestammten Plätze zu ende
 wechseln. Harry Peter musste noch
 so war doch schwierig sich daran zu erinnern
 wo etwas bestimmte war denn alles schin
 Morgens die angestammten Plätze zu wechseln
 an alles zu Denken. Immer weder
 vergas er etwas etwas. Aber er gab
 das Hoffen nicht auf.

Tabelle 7.2: I-Schreibungen von Viert-, Fünft- und Siebtklässlern aus Baden

Folgende Unsicherheiten sind festzustellen:

- Sehr viele Kinder schreiben statt <ie> nahezu durchgängig <i> („schin“)
- Das <h> wird auch bei Nicht-Pronomina als Dehnungsmarkierung nach <i> genutzt, („schihn“), teilweise auch nach <ie> („ziehlich“),
- <ie> wird zur Schreibung von 'v gewählt, teilweise bei gleichzeitiger folgender Doppelung des Konsonantenbuchstabens („Brielle“).

In einem Seminar zum Thema ‚Legasthenie‘ hatten Studentinnen den Auftrag, in unterschiedlichen Klassenstufen je einem von der Lehrerin als unauffällig und einem als legasthen eingestuften Schüler einer Klasse ein Diktat zu diktieren, in dem 17 Wörter mit allen i-Schreibungen vorkamen (<Ziege, frisst, ihn, flieht> usw.). So standen Texte von 53 Paaren der Klassen 2 bis 7 aller Schulformen für die Auswertung zur Verfügung. In der Auswertung wurde zunächst der Prozentsatz der falschen i-Schreibungen festgehalten. Hier das Ergebnis:

	Klasse					
	2.	3.	4.	5.	6.	7.
als unauffällig eingestuft	63%	46%	34%	23%	14%	9%
als legasthen eingestuft	67%	69%	49%	42%	21%	16%

Diese Zahlen sind – in Relationen zu anderen Fehlerquellen (abgesehen von der Großschreibung) – sehr hoch. So war für alle erstaunlich, wie viele Kinder der nicht-legasthenen Gruppe noch bis in die Sekundarstufe hinein hier Fehler machten: Einige hatten noch immer Mühe, die Pronomina mit <h> zu schreiben („im“, „ire“), die meisten machten Fehler, indem sie den i-Laut als 'V ohne Markierung durch das <e> schrieben („fligen“). Ursache für diese Unsicherheiten der vielen Schüler können die Darstellungen in den Lehrgängen sein, denn sie lassen jegliche Form der Systematik vermissen, in die die verschiedenen i-Schreibungen ausnahmslos einzubinden sind: So wird den Kindern von den ersten Schulwochen an <i> als ‚normale‘ Schreibung für 'V präsentiert, alle anderen Schreibungen werden als Ausnahmen dargestellt und in der gängigen memorierenden Form ‚geübt‘:

- In Fibeln ist <i> einer der Buchstaben, der auf den ersten Seiten in Wörtern wie <Lisa>, <lila>, <Ali>, <Igel>, <Tiger>, <Kino> ‚eingeführt‘ wird.
- <ie> erscheint 25-40 Seiten, d.h. einige Wochen oder sogar Monate später an Wörtern wie <Fliege>, <nie> (aber auch <Tier>, wo der i-Laut Teil eines Diphthongs ist, vgl. S. [querverweis, t.e.]).
- In den Sprachbüchern aller drei Folgeklassen ist mindestens eine Seite Wörtern mit <ie> gewidmet. Auf diese Weise wird den Kindern erneut suggeriert, die <ie>-Schreibung sei die Ausnahme, um daher nur bei einigen – auswendig zu lernenden – Wörtern anzutreffen. In Abb. 7.2.2 eins von vielen Beispielen.

Das reimt sich auf Tier :			
Tier	V_____		
St_____	Pap_____		
h_____	Klav_____		
Andere Reimwörter mit ie :			
Biene	liegen	Ziege	Spiegel
Sch_____	fl_____	w_____	z_____
	kr_____	Fl_____	R_____

„Kunterbunt“, 2. Klasse, Klett-Verlag, 53

Einige Sprachbücher erwähnen im 4. Schuljahr auch die beiden anderen i-Schreibungen von 'V: <ih> und <ieh> allerdings ohne auf die grammatikalische Systematik einzugehen, vgl. Abb. 7.11.

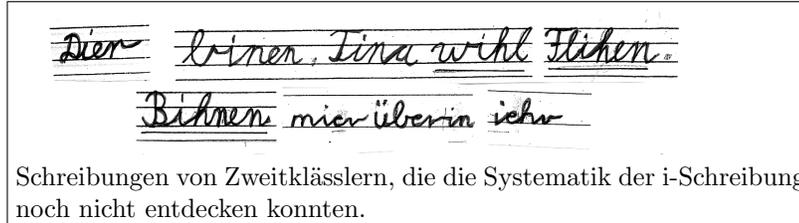
Sonja und _____ Bruder haben einen Siebenschläfer	Wörter mit
gefangen. Sie geben _____ Apfelstückchen zum	<i>ih!</i>
Fressen.	ihn
Sie möchten _____ noch eine Weile beobachten und	ihr
_____ Freunden zeigen. Danach wollen sie _____ auf	ihnen
einer	
Obstwiese in der Nähe einer Scheune wieder	ihren
freilassen.	
Schreibe die Sätze ab und setze dabei die	ihm
fehlenden Wörter ein.	

Abbildung 7.11: „Wir sprechen schreiben lesen“, 4. Klasse, Oldenbourg-Verlag, 19

Diese Übungen repräsentieren das alte Muster: Rechtschreibenlernen heißt in erster Linie Wörter abzuschreiben oder in neuen Zusammenhängen zu schreiben. Dort, wo sie geordnet werden sollen, geschieht es entweder nach für die Schreibung irrelevanten Kriterien¹² oder wie in dem oben zitierten Schulbuch aus dem Oldenbourg-Verlag nach Kategorien, die in ihrer Funktion nicht thematisiert werden.

¹²So sollen z.B. die Kinder nach dem zitierten Sprachbuch aus dem Oldenbourg-Verlag Wörter mit <ie> nach „Namenwörtern, Zeitwörtern, Eigenschaftswörtern“ ordnen (S. 18).

Offensichtlich ist es Aufgabe der Kinder, die Fehlinformationen und Vagheiten selber in der Weise zu korrigieren, damit sie keine roten Striche mehr erhalten. Zahlreiche Kinder sind mit dieser ‚offenen‘ Situation jedoch überfordert, wie ihre Fehlschreibungen zeigen. Auch sie versuchen, sich einen Reim auf das, was sie in der Schrift vorfinden, zu machen, geraten dabei jedoch in Sackgassen:



Offenbar – das zeigen die Fehlerstatistiken – ist es nur relativ wenigen Kindern möglich, die Regularitäten der i-Schreibung aus den Texten zu entnehmen, obwohl sie – wie gesagt – sehr klar sind und keine Ausnahmen haben:

- In deutschen Wörtern wird 'V durchgängig <ie> geschrieben. <ie> ist also keine Markierung des Vokals in geschlossenen Silben (wie <h> in <Stuhl>), sondern es ist die ‚Normalschreibung‘: Auch Wörter ohne Einsilber mit offener Silbe wie <Stiefel, Ziege, Biene>, bei denen eine Schreibung mit <i> für den Leser ausreichen würde, haben <ie>: Die Schreibung ist in diesen Wörtern redundant.
- <i> steht für 'V nur,
 - wenn kein Konsonantenbuchstabe im Anfangsrand ist wie in <Igel>,
 - bei wenigen Trochäen nicht deutschen Ursprungs (die auf einer Liste zu sammeln sind: <Tiger, Kino, lila, Bibel, Fibel>),
 - bei Drei- und Mehrsilbern (auch nicht deutschen Ursprungs) wie ‚Margarine, Gardine, Maschine >.
- Das <ih> taucht nur in Pronomina auf: <ihr, ihm, ihnen, ihre> usw.¹³ <ih> ist also eine grammatische Markierung. Pronomina werden in vielen Sprachbüchern bereits im 2. Schuljahr im Rahmen des Aufsatzunterrichts angesprochen.
- Innerhalb des Diphthongs [ɪɐ] wird [i] in aller Regel durch <ie> geschrieben, wenn im Stamm kein Konsonant folgt: <Bier>, <vier>, <Tier> vs. <Schirm>, <First>, <Kirche>, <Birne>. Graphisch hervorgehoben werden wieder die Pronomina mit Konsonantenbuchstaben am Wortanfang: <wir>, <mir>, <dir> (aber <ihr>!!) – erneut ein Beispiel für die grammatische Funktion der Schrift.

Irmgard Bihlmann

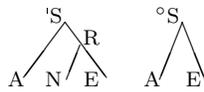
... als wäre sie ein Pronomen

¹³Um Kindern im Anfangsunterricht zu vermitteln, was Pronomina sind, lassen sich Spiele machen, bei denen Kinder Gegenstände, die geheim eingesammelt wurden, an ihre Besitzer mit Äußerungen wie „Das gehört ihm“, „Das ist ihr Schuh“ zurückgegeben werden. Dabei werden gleichzeitig Aufkleber mit <ihr, ihm> usw. an die Besitzer angeheftet.

Was für ein Sommer! Lange haben
 wir auf ~~zu~~ schönes Wetter
 warten müssen. S4a4 Hitze

Konsequente Schreibung eines Freiburger Zweitklässlers für den Diphthong: Er hat die besondere Schreibung von Pronomina noch nicht entdeckt (Corpus von A. Grömminger).

- <ieh> kommt nur bei sehr wenigen Wörtern vor: Es sind Wörter, die im Anfangsrand der Reduktionssilben keinen Konsonanten haben (auf sie gehe ich in der systematischen Darstellung der Reduktionssilbe ausführlich ein, vgl. Kapitel 8 ab Seite 447ff.).



[fl i :	-	ŋ]	<fliehen>	→	<flieht>
[z e :	-	ŋ]	<sehen>	→	<sieht>
[ts i :	-	ŋ]	<ziehen>	→	<zieht>
sonst: Konsonant in A von °S und kein <h>					
[ts i :	l	ŋ]	<zielen>	→	<zielt>

Das <h>, das die Stelle des Konsonantenbuchstabens im Anfangsrand der Reduktionssilbe einnimmt, weist den Leser auf die Zweisilbigkeit dieser Wörter in der Explizitform hin. So werden mögliche Verwechslungen vermieden: <Seen / sehen<– beides artikulierbar als [ze:ŋ]. In der flektierten einsilbigen Form wird das <h> des Zweisilbers als Teil des Stammes wie die übrigen Konsonantenbuchstaben der Anfangsränder beibehalten:

<er flieht, sieht, zieht> von <fliehen, sehen, ziehen<.

Daher ist das <h> hier keine Dehnungsmarkierung, sondern ein sog. silbentrennendes h¹⁴.

Diese Wörter sind relativ häufig. Sie müssen den Kindern jedoch nicht als Merkwörter dargeboten werden, da sie bei entsprechendem Unterricht systematisch mit Hilfe ihres Wissens über den Wortaufbau erschlossen werden können – was die Systematik selbst sowie das Bewusstsein für sie stützt.

Hier zeigt sich wie an allen anderen Stellen auch: Die lernpsychologisch fundierte Annahme, dass Lernen eine Aktivität des Subjektes ist, kann nicht zu dem Umkehrschluss führen, dass alle Kinder ohne Unterstützung die Systematisierung des Lerngegenstands vornehmen, deren Darstellung die Lehrwerke nicht leisten, von der sie zum Teil sogar ablenken. Die Hilflosigkeit einiger Schüler noch nach vielen Jahren zeigt die Notwendigkeit des Unterrichts auf, einem Teil von ihnen durch adäquate Angebote zu zeigen, welche Regularitäten sich entdecken lassen: Die Aufgabe des Unterrichts ist es, das Lernen zu ermöglichen.

¹⁴Bei <stiehlt> wird das <h> vom Stamm <stehl> als Dehnungsmarkierung ‚geerbt‘ bei gleichzeitiger Veränderung des Vokals im Stamm (<e> →<ie>).

Aufg. 7-7: Mitbringsel aus dem letzten Holland-Urlaub



Auch wenn Sie kein Holländisch sprechen, können Sie diese Wörter korrekt aussprechen (<ij> = [ai]). Schreiben Sie folgende Wörter in Lautschrift:

1. Friesche Vlag
2. Slagroom, vol van smaak
3. Natuurlijk Mineraalwater

Literatur

Sprinter auf der Langstrecke

In Augenhöhe mit seiner Zeit: Cees Nootboom (Werkausgabe)

Warum entspricht der Name "Kees Nootboom" nicht ganz den Regeln der holländischen Orthographie? Schreiben Sie den Namen auch in Lautschrift.

Aufg. 7–8:

“Lest die Sätze so vor, dass man das gedehnte ie deutlich hört.
* Schreibe aus der Wörterliste unter B, F und R Tüwörter auf, die in der Vergangenheit ein ie haben: *bleiben* -- *blieb*, ...” (Aus: *Bausteine Deutsch*, 3. Klasse, Diesterweg-Verlag, S. 7).

Die Studentin Dorothee Brenner (St.)arbeitete mit einem leistungsschwachen Viertklässler, dessen Lehrerin mit *Bausteine Deutsch* arbeitet, an Wörtern mit i-Lauten. Sie gibt ihm 15 geschriebene Wörter mit <i> und mit <ie>, und er soll sie sortieren, ohne dass sie ihm Kriterien nennt. Er schreibt alle Wörter mit <i> (<Insel, bringen, ...> aber auch <Igel>) untereinander, dann alle mit <ie>.

St.: Kannst du mir mal sagen, warum du die Wörter da und die da untereinander geschrieben hast?

K.: Die Wörter, die mit <ie> geschrieben habe, habe ich hierhin geschrieben, und die mit <i> habe ich hierhin geschrieben.

St.: Mmh, gibt es noch einen Unterschied?

K.: Ja, bei den <ie>-Wörtern hört man das <ie>, z.B. bei <schießen>. Aber bei <Filme> hört man keins.

St.: Erklär mir mal, wie hört man das <ie>.

K.: Bei z.B. <riechen>, da hört man noch ein bißchen <e>.

St.: Wo denn?

K.: Ja, das höre ich. Bei <schmieren>, da hört man das auch, das <e>. Bei <Bilder>, da hört man das nicht.

St.: Und bei <Igel> ?

K.: Da ist ja kein <e>, da höre ich auch keins.

1. Welche Theorie hat der Junge über das Lautungs-Schrift-Verhältnis entwickelt?

2. Welche Konsequenzen wird das für das Schreiben haben?

3. Wie schreibt er nach Ihrer Vermutung Wörter wie <Brief, Stiefel>?

Aufg. 7–9: Schreibungen von Zweitklässlern:

1. lönen 2. Böhnen 3. Änen 4. überin
5. Flöhen 6. will 7. mier 8. iehr

Was haben diese Kinder noch nicht gelernt?

Aufg. 7–10: Aus dem Sprachbuch *Wir sprechen schreiben lesen*, 4. Klasse, Oldenbourg-Verlag, 18

Tier	liegen	tief
Kiefer	riesig	schließen
schwierig	frieren	Wiesel
niedrig	neugierig	Frieden
lieber	schief	Spiel
fliegen	Wiese	verlieren

Lies die ie-Wörter deutlich!

Ordne die ie-Wörter nach Namenwörtern, Zeitwörtern, Eigenschaftswörtern!

diese	sieben	ziemlich
viele	wieder	niemals
hier	schließlich	verschieden
vier	vielleicht	niemand

Übe auch die ie-Wörter [...] oben mit einer Wörterliste!

Welche Annahme

- über das Lautung-Schrift-Verhältnis,
- über das Lerner der Rechtschreibung haben die Autoren dieses Sprachbuchs (ebenso wie fast alle anderen Sprachbücher, die Kindern gleiche Aufgaben stellen)?

Aufg. 7–11: Schreibungen einer Dritt- (oben) und einer Viertklässlerin (unten) (aus dem Corpus von A. Grömminger)

Was für ein Sommer!
 Lange haben wir
 auf schönes Wetter warten
 müssen. Stattdes gab
 es Kälte, statt Sonne
 Regen. Hoffentlich
 ist es in den Ferien
 schön.

„Was für ein Sommer“!

Lange haben wir auf schönes Wetter warten müssen.
 Statt hitze gab es Kälte, statt Sonne regen.
 Hoffentlich ist es in Ferien schön.

Welche Begründung könnte es dafür geben, dass die Drittklässlerin (in 1.) „schönes“, aber „schön“, die Viertklässlerin (in 2.) „schönes“ und „schön“ schreibt?

Aufg. 7–12: Robert Gernhardt gebraucht keine Lautschrift. Um dem Leser zu zeigen, was er so von den Paris-Fahrern zu hören gekriegt hat, bedient er sich der Markierungen der deutschen Schrift. Dabei kennt er zur Kennzeichnung von Vokallängen offensichtlich nur die <h>-Schreibung:

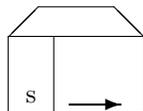
Paris Ojaja
 Oja! Auch ich war in Parih
 Oja! Ich sah den Luver
 Oja! Ich hörte an der Sehn
 die Wifdegohle-Rufer
 Oja! Ich kenn' die Tüllerien
 Oja! Das Schöhdepohme
 Oja! Ich ging von Notterdam
 a pjeh zum Plahs Wangdohme
 Oja! Ich war in Sackerköhr
 Oja! Auf dem Mongmatter
 Oja! Ich traf am Mongpahnass
 den Dichter Schang Poll Satter
 Oja! Ich kenne mein Parih.
 Mäh wih!¹⁵

Stellen Sie sich vor, Sie wären seine Deutschlehrerin:
 An welchen Stellen würden Sie diesen Text orthographisch korrigieren?

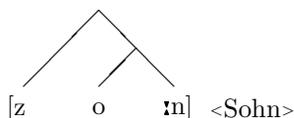
7.2.3 Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso im Unterricht

In der ersten Phase des Unterrichts ist es das Ziel, den Kindern zu ermöglichen, Kategorien zur Segmentierung der betonten Silbe zu entwickeln (nachdem sie sie von der unbetonten zu unterscheiden gelernt haben, vgl. S. [querverweis, t.e.]). Diesem Ziel dient die Differenzierung von Konsonanten und Vokalen, die sie mit Hilfe des Vergleichs zahlreicher Wörter, die in Häuser eingetragen sind, vornehmen: Die Buchstaben, die im 1. Zimmer stehen, stehen nie im 2. und umgekehrt. Zur Kennzeichnung der beiden Gruppen erhalten die Vokalbuchstaben eine andere Farbe (z.B. blau), während die Konsonantenbuchstaben schwarz bleiben. Zusätzlich erhalten sie einen Kreis und einen Pfeil nach rechts, weil sie das gesamte große Zimmer ‚für sich allein‘ haben, während die Konsonantenbuchstaben sich den Platz oft mit anderen teilen müssen (<sch>, <st>, <str>). Es hat sich gezeigt, dass es die graphischen Zusätze später ermöglichen, wenn die Kinder sie mit den geöffneten / kurzen Vokalen ('v) vergleichen, sie z.B. als „dickes, fettes <u>“ oder als „richtiges <u>“ zu bezeichnen (weil es im Gegensatz zum geöffneten [ʊ] ‚richtig‘, d.h. wie der Name des Buchstabens klingt) (vgl. S. [querverweis, t.e.]). In dieser Phase des Unterrichts, in der die Kinder ausschließlich Wörter mit 'V analysieren, reicht die Unterscheidung ‚Schwarze‘ und ‚Blaue‘ als Unterscheidung für Vokale und Konsonanten bzw. Vokalbuchstaben und Konsonantenbuchstaben sowie der Pfeil als Zeichen für das ‚Dickmachen‘, das ‚Austrudeln‘ des Vokals.

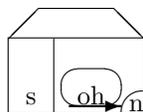
¹⁵Robert Gernhardt: Gedichte: 1954–1997. Vermehrte Neuausgabe. Zweitausendeins 2000: 73.



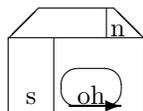
Zu einem späteren Zeitpunkt werden Wörter mit 'V in geschlossenen Silben analysiert: Folgt dem Vokal in der gleichen Silbe noch ein Konsonant ('VK) hat der lediglich einen Platz „ganz am Rande“, weil das Zimmer ja bereits mit dem ‚Blauen‘ gefüllt ist (im Gegensatz zu 'vK wie <Hüfte>, wo der Konsonant einen gleichberechtigten Platz neben dem Vokal hat, vgl. Seite [querverweis, t.e.]).



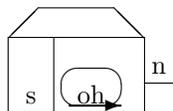
Im Hausbild erhält er eine marginale Position, weil das [o:] ‚sich dick macht‘: entweder – je nach Vorschlag der Kinder – in einer ‚Besenkammer‘



oder im Dachboden



oder auf dem Balkon



Alle drei Lösungen sind Symbolisierungen, die Erstklässler zur Visualisierung der spezifischen Wortgestalt gefunden haben. Andere Klassen mögen andere Darstellungen finden – lassen Sie sich von den Kindern überraschen¹⁶

¹⁶Bei Wörtern, die keinen Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand haben, können die Kinder für das 1. Zimmer, d.h. für den Glottisverschluss (vgl. Kap. [querverweis ap]), einen neuen Buchstaben ‚erfinden‘,

Aufg. 7–13: Tragen Sie folgende Wörter in die verschiedenen Häuserbilder ein!
Schuh, Salat, sagt, auch, China, Kamel, Zoo, Moral, zähmt, Japan, Bar, Heimat.
 Suchen Sie zwei weitere Wörter für jede Hausvariante!

Für das Dekodieren beim Lesen haben sich folgende Teilaufgaben als zentral erwiesen:

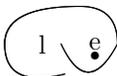
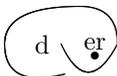
- das Zusammenfassen der Buchstaben, die zu einer Silbe gehören,
- das Erkennen der Akzentuierung der Silben,
- die Artikulation des Reims der betonten Silbe.

Die Hinweise in der Buchstabenfolge auf die silbische Gliederung können die Kinder an den Hauseintragungen beobachten: Dem/den Konsonantenbuchstaben folgt der Vokalbuchstabe. Der Konsonantenbuchstabe, der ihm folgt, bildet den Anfang der nächsten Silbe. Folgt auf ihn ein <e>, handelt es sich um eine unbetonte Silbe („Garagensilbe“) (vgl. S. [querverweis, t.e.]). Darum ist die primäre Aufgabe für die Kinder beim Lesen zu entdecken, an welcher Stelle in der Buchstabenfolge die Silbengrenze liegt. Durch die regelhafte Folge von Konsonantenbuchstabe(n), Vokalbuchstabe, Konsonantenbuchstabe, <e> bei den Wörtern mit 'V (<Schule>, <Bruder>) ist es bei dieser Gruppe von Wörtern relativ leicht, die Silbengrenze zu bestimmen. Sie kann auch mit der Markierung der Silbengrenze durch einen senkrechten Strich o.ä. erfolgen:

Schu / le
 Bru / der

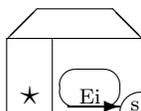
Um den Kindern jedoch von Anfang an den Blick für die Strukturierungen der Buchstabenkette, der nach der Analyse auch der anderen prosodischen Wortvarianten von Bedeutung ist, entwickeln zu lassen, taucht bereits nach wenigen Wochen der Cowboy in den 1. Klassen auf, dessen Einfangen der Wörter mit einem Lasso den Kindern das unmittelbare Artikulieren der geschriebenen Wörter ermöglicht:

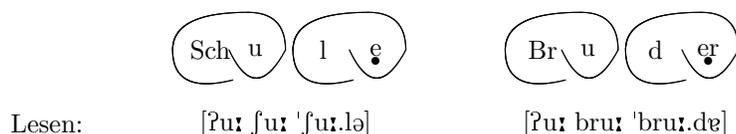
1. Einfangen der ‚Garagensilbe‘ durch die Ortung des ‚Garagen-e‘ (vgl. S. [querverweis, t.e.]) sowie des Buchstabens vor ihm

Schu  Bru 
 Lesen: [lə] [dɐ]

2. Einfangen des ‚Blauen‘ sowie des / der Buchstaben vor ihm

z.B. einen Stern, einen Mond ...:





Die systematische Arbeit an Wörtern mit 'VK (<kühl>) erfolgt in Gegenüberstellung zum Lesen der Wörter mit 'vK (<Hüfte>) zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. S. [querverweis, t.e.]).

Aufg. 7–14: Welches Wissen über gesprochene und geschriebene Sprache erlangen die Kinder beim Lassowerfen um Wörter dieser Gestalt?

7.3 Diphthonge

Diphthonge kommen im Deutschen – im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen der Welt, die teilweise gar keine Diphthonge kennen – sehr häufig und mit vielen Varianten vor: Allen bekannt sind die sogenannten schließenden Diphthonge <au, ei, eu>. Häufig sind auch Wörter mit den Lautungen, die durch Vokalzeichen + <r> (<er, ir, or, ...>) geschrieben werden. In den meisten Dialektregionen wird für <r> ein Schwa gesprochen, so dass auch hier ein Diphthong vorliegt. Obwohl der Lautung-Schrift-Bezug regelhaft ist, brauchen einige Kindern angesichts der 1:1-Instruktionen des Unterrichts relativ lange, bis sie die Schreibungen beherrschen.

7.3.1 ‚Schließende‘ Diphthonge (<au, eu, ei>)

In allen Fibeln und Anlauttabellen werden zusätzlich zu den Einzelbuchstaben auch Buchstabenkombinationen angeboten, die nicht wie <ch, sch> einen Laut markieren. Offensichtlich wird bei ihnen davon ausgegangen, dass sie ‚Ausnahmen‘ nach dem für das Deutsche erwartete 1:1-Verhältnis von Laut und Buchstaben darstellen und daher den Kindern gesondert gezeigt werden müssen. Dazu gehören Lautkombinationen wie <st, sp>, aber auch die drei Laute, die als ‚Zwielaute‘ oder ‚Diphthonge‘ bezeichnet werden. Beide Bezeichnungen geben vor, es handele sich hier um zwei Laute – gemäß der Schreibung mit zwei Buchstaben.

Zur Systematik der schließenden Diphthonge und ihrer Schreibung

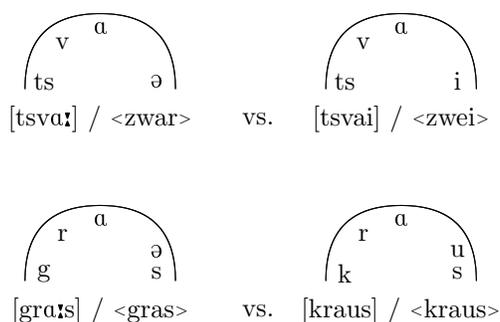
Die Kontrolle der eigenen Artikulation lässt jedoch erkennen, dass hier eine andere Lautung vorliegt als bei der Koartikulation von Vokal und Konsonant im Reim:

[bai] / <bei>	vs.	[bal] / <Ball>,
[trɔy] / <treu>	vs.	[trɔl] / <Troll>,
[blau] / <blau>	vs.	[blas] / <blaus>.

Bei der Artikulation der rechten Wörter, d.h. bei der Verbindung 'v und K, ist eine deutliche Veränderung der Zungenaktivität wahrnehmbar. Phonologisch liegen hier zwei

Phoneme vor, da jedes Element ersetzbar ist: <Ball>/<Bill>, <Ball>/<Bass>. Anders hingegen bei den Diphthongen: Hier liegt, phonetisch betrachtet, die Differenz nicht in einer besonders engen Koartikulation zweier Laute, sondern in einer besonderen Steuerung des Vokals zu seinem Ende hin vor. Sie wird gut wahrnehmbar in der Gegenüberstellung 1. von 'V, 2. eines Diphthongs und 3. zweier Vokale, die zu zwei Silben gehören. Sie zeigt: Ein Diphthong ist ein Vokal, der zum Silbenende bei der Abnahme der Sonorität nicht bei [ə] endet (vgl. S. xx) (**Seitenzahl Querverweis einfügen, ap**), sondern eine Steuerung zu einem anderen Vokal hin erfährt.

[tsva:] vs. [tsvai] vs. [za.'i:ɐ] / <zwar> vs. <zwei> vs. <Zaire>
 [gra:s] vs. [kraus] vs. ['kɑ:ɪs] / <Gras> vs. <kraus> vs. <Chaos>.



Die Abb. 7.3.1 zeigt die ‚Ausrichtung‘ der drei Diphthonge des Deutschen (andere Sprachen, die auch Diphthonge haben wie das Französische, Englische und Holländische, haben entsprechend auch andere Steuerungen). Sie beschreibt, dass der Endrand höher/enger ist als der Startpunkt und dass bei [au] und [ɔy] auch die Lippen beteiligt sind¹⁷:



Artikulation der Diphthonge [ai], [au], [oi], aus König (1996, 18)

Im Vokaldreieck (vgl. Kapitel [querverweis, t.e.]) schematisiert ergibt sich daraus eine Darstellung, wie sie in 7.12 abgebildet ist.

Sie veranschaulicht, weshalb diese Diphthonge auch als „schließende Diphthonge“ (vgl. Maas 1999, S. 219f.) bezeichnet werden: Der Mund schließt sich vom ersten zum zweiten Element. Mit der Schließung des Mundes ist die Abnahme der Sonorität gemäß der Gesetzmäßigkeit der Silbenstruktur verbunden: Die oberen Vokale haben eine geringere Sonorität als die unteren entsprechend der Sonoritätsdifferenz von Kern und Endrand (vgl. Kapitel [querverweis, t.e.])¹⁸.

¹⁷In den lautschriftlichen Darstellungen der unterschiedlichen AutorInnen differieren die Angaben für das 1. Segment. So wählt König für <eu> die Umschrift [oi], während [ɔy], das ich wähle, eine stärkere Öffnung annimmt und eine Rundung des zweiten Elements infolge des gerundeten ersten berücksichtigt. Hiermit folge ich dem Aussprache-Duden von 1990.

¹⁸Sievers empfiehlt zur Unterstützung der Wahrnehmung der Zungenbewegung: „Man lege einen Finger (oder auch zwei übereinander) auf die Vorderzunge“ (Sievers 1901, S. 163) – ein Experiment, das Erst-

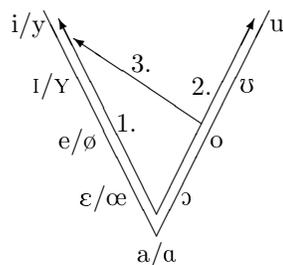


Abbildung 7.12: Vokaldreieck mit Bewegungsrichtungen bei den schließenden Diphtongen, nach Maas (1999, 193f.)

Die Tatsache, dass es nicht unerhebliche lautliche Varietäten vor allem bei den zweiten Elementen der Diphtonge in den einzelnen Dialektregionen gibt (z.B. <au> als [au, aū, ao]), braucht hier nicht zu interessieren: Die Kinder müssen die jeweils von ihnen gesprochene Artikulation des diphtongischen Reims erkennen und mit der Schreibung zu verbinden lernen.

Die frühen Kinderschreibungen weisen wieder sehr schön auf das hin, was phonetisch bei der Artikulation von Diphtongen vorliegt: Es wird ein Vokal artikuliert, dessen gesteuertes Austrudeln durch einen weiteren Vokalbuchstaben angezeigt wird. Dabei werden von den Kindern jedoch Buchstaben gewählt, die nach einem 1:1 Bezug ([a] = <a>, [ɔ] = <o>) zu erwarten sind. So wird

- [ai] (mehrheitlich) nicht <ei>, sondern ‚lautgetreu‘ ”ai” oder ”ae” geschrieben.
- [ai] wird nicht <eu> oder <äu>, sondern ”ei” geschrieben (wie im Englischen (<noise> / <Lärm>), in unserer Fremdwortschreibung (<Konvoi>) oder bei vielen Namen (<Stoiber>).
- [au] wird zumeist <au> geschrieben (was vielleicht an dem wichtigen Wort <Auto> liegt).

noie	loite	froinde
------	-------	---------

Untersuchung zur Aneignung der Schreibungen der Diphtonge <au, ei, eu>

Einen systematischeren Überblick über die Aneignung der Diphtongschreibung können die Ergebnisse aus Examensarbeiten von Meike Quast aus Hamburg und Pia Algeier aus Freiburg geben. Sie haben die Schreibungen von je zehn Erstklässlern aus Klassen, die nach der Methode von J. Reichen unterrichtet wurden, ausgewertet. Sie hatten für ihre Untersuchung den zehn Kindern vierzehntägig zunächst 6, später 10 Wörter mit unterschiedlichen orthographischen Markierungen diktieren. Darunter waren auch Wörter mit den Diphtongen <au, ei, eu>: <Maus, Zauberer, Zäune, Feuer, Meise>. Die Untersuchungen brachten

klässler sehr gern machen. Es unterstützt sie bei der Wahrnehmung der Kinästhetik in Ergänzung zur auditiven Wahrnehmung, vor allem, wenn die Diphtongartikulation mit der von Vokalen verglichen wird: <sah>/<Sau>, <Bau>/<bei>.

Dampflok fährt zur MaiFire

Osnabrück

Zur MaiFire, bei der am Samstag, 1. Mai, der 10. Geburtstag des Museums Industriekultur groß gefeiert wird, begleiten die Dampflokfreunde mit ihrem historischen Gefährt

Wenn [ai] nicht mit <ei> geschrieben wird, hat es eine besondere Bewandnis: <ai> bezeichnet in der Regel Namen: <Mai>, <Maier>, <Baiern> oder unterscheidet Homonyme: <Seite>/<Saite>, oder wird – wie hier – werbewirksam genutzt.

folgende Ergebnisse (weil die Differenzen zwischen den beiden Städten äußerst gering sind, werden die Ergebnisse zusammengefasst; Anzahl der Schreibungen in Klammern):

< Maus>

Okt	„Mas“ (8), „MS“ (4), „Maos“ (3), <Maus> (3), „Manos“ (2)
Nov	<Maus>(7), „Maos“ (6), „Mas“ (6), „MS“ (1)
Jan	<Maus> (11), „Maos“ (9)
März	<Maus> (16), „Maos“ (4)
Mai	<Maus> (20)

< Zäune>

Okt	„Zone“ (7), „ZN“ (3), „Zaine“ (2), „Zöine“ (2), „Zeune“ (2), „Zeune“ (2), „Zeune“ (2), „Zune“ (1), „Zoine“ (1)
Nov	„Zone“ (8), „Zeune“ (5), „Zeune“ (3), „Zn“ (2), „Zoine“ (1), „Zune“ (1)
Jan	„Zoine“ (8), „Zoeune“ (6), „Zeune“ (3), „Zeune“ (3)
März	„Zeune“ (9), „Zoine“ (7), „Zeune“ (4)
Mai	„Zeune“ (13), „Zoine“ (4), „Zeune“ (3)

< Meise>

Okt	„Mase“ (7), „MS“ (4), „Maise“ (4), „Maeise“ (3), „Maese“ (1), <Meise> (1)
Nov	„Maise“ (9), „Maeise“ (5), „MS“ (2), „Mase“ (2), <Meise> (2)
Jan	„Maise“ (10), „Maeise“ (3), <Meise> (5), „Mase“ (2)
März	<Meise> (10), „Maise“ (9), „Maeise“ (4), „Mase“ (1)
Mai	<Meise> (11), „Maise“ (6), „Maeise“ (5), „Mase“, (1)

Aufg. 7–15: Beschreiben Sie Ihre Beobachtungen, die Sie an den Wortschreibungen und den angegebenen Häufigkeiten machen!

Die Tabellen lassen erkennen, dass einige Kinder zunächst lediglich einen Vokalbuchstaben schreiben, und zwar für den Laut im Nukleus („a“ bei <au>, „ä“ bei <ei>, „o“ bei >eu>). Die überwiegende Zahl ist jedoch schon recht bald bemüht, die Veränderung des Lautes im Silbenreim darzustellen. Aufschlussreicherweise hat kein Kind einen Konsonantenbuchstaben gewählt. Ebenso aufschlussreich ist, wie lange einige Kinder für die richtige Schreibung brauchen, obwohl Diphthongschreibungen in den Fibeln relativ früh thematisiert werden und in den Anlauttabellen enthalten sind (z.B. <Auto>, <Eichhörnchen>, <Eule>). Die Heterogenität der Schreibungen lässt erkennen, wie lange eine Gruppe von Kindern bei dieser Lehrmethode, bei der sie in der Umsetzung der Lautung in die Schrift nur eine Empfehlung für gedehntes Sprechen erhalten, Probleme haben, die unterschiedlichen lautlichen Zusammenhänge in der Silbe wahrzunehmen: Dadurch, dass sie beim ‚Auflautieren‘ und ‚Dehnsprechen‘ gelernt haben, die Silben in ‚gleichberechtigte‘ Elemente einer Link- Rechts- Ebene zu segmentieren, die sie lautlich mit einem Rechtsstaben



Dieses Muster behalten einige auch noch bei, nachdem sie gelernt haben, in der Fortsetzung der lautlichen Analyse den Diphthong nachträglich zu entdecken. Hier die Lautierungen und Schreibungen der Wörter <Mai> und <Zeug> eines Erstklässlers (Mai):

[m] (schreibt M)
 [ma:] (schreibt A)
 [ma:i:] (schreibt EI: MAEI für <Mai>)
 [ts] (schreibt Z)
 [tsɔ:] (schreibt O)
 [tsɔ:i:], [tsoi] (schreibt EU: ZOEU)
 [tsɔy,kə] (schreibt ZOEUK für <Zeug>)

Das gleiche Dilemma zeigt sich beim Lesen, wenn die Kinder gemäß den Anweisungen des Unterrichts von links nach rechts lautlich addieren. Hier die Transkription eines Erstklässlers (April):

<Meise>: [m: m:e: 'me:'?i: 'me:,i:z:.'?e: 'me:i:.'ze:].

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Beobachtung, die wir im Rahmen eines Projektes in Kindergärten mit Fünfjährigen türkischer Muttersprache gemacht haben: Sie hatten die Aufgabe, für einzelne Silben Punkte oder Steine auf den Tisch zu legen, und zwar große für die betonten, kleine für die unbetonten Silben. Bei Wörtern wie <Bein> oder <Baum> erwarteten wir einen einzigen Stein: 9 von 12 Kindern legten jedoch zwei, und zwar zwei gleichgroße: Im Türkischen (wie in vielen anderen Muttersprachen von Migrantenkindern) gibt es keine Diphthonge, und die Kinder – so ist zu vermuten – haben das ungewohnte silbische Element als zwei Vokale, damit als Kerne von zwei Silben interpretiert.

tiert.

Die Probleme bei der Analyse und Synthese der Diphthonge machen sehr schön deutlich, wie wichtig es ist, den Reim sowohl lautlich als auch graphisch als Einheit darzustellen. Eine Dehnung beim „Auflautieren“ mit dem Ziel, ähnliche lautliche Segmente zu entdecken wie die, die die Kinder mit einzelnen Buchstaben in Verbindung bringen sollen, führt – das lassen die Diphthongschreibungen und –lesungen erkennen – dazu, dass sie die kinästhetische und auditive Veränderung innerhalb des Reims als zwei Laute wahrnehmen, die sie mit einem dazu ‚gelernten‘ Buchstaben wiedergeben: „Bain, noi“. Eine Präsentation des Reims als Ganzes hingegen, wie es die Silbenanalyse mit Hilfe des Häusermodells vorsieht, lässt die lautliche Spezifik der Diphthonge erkennen. Das Erlernen von deren Schreibung ist dann, wenn dieses Ziel erreicht ist, in aller Regel unproblematisch.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass zehn Erstklässler in einer mit Fibel unterrichteten Klasse, deren Schreibungen die Freiburger Studentin Maren Klein für eine Kontrolluntersuchung analysiert hatte, ab März alle Wörter mit <ei> richtig schrieben und nur zwei Kinder „oi“ statt <eu>, „ao“ statt <au> schrieben. Im Mai trat nur noch einmal „oi“ auf. So vorsichtig diese Befunde aufgrund ihrer schmalen statistischen Basis zu interpretieren sind, kann doch unter Hinzunahme mehrerer anderer Befunde vermutet werden, dass die Konfrontation mit geschriebenen Texten von Anfang an den ‚Fibelkindern‘ im Gegensatz zu den ‚Reichen-Kindern‘ die Möglichkeit gibt, ihr Gesprochenes ständig mit der Schrift abzugleichen. Dabei können sie eher ihre ersten Theorien über die Bezüge zwischen Schrift und Lautung permanent überprüfen: Sie erkennen an den zu lesenden Texten schneller, dass ‚Schreib, wie du sprichst‘ keine verlässliche Maxime ist.

7.3.2 ‚Öffnende‘ Diphthonge (<er, ir, ...>)

Aufgrund unserer Buchstaben-Laut-Fixierung sind wir gewohnt, nur dann von ‚Diphthongen‘ zu sprechen, wenn in der Schrift in einer Silbe zwei Vokalbuchstaben aufeinander folgen: <au, ei, eu>. Nun gibt es im Deutschen hochsprachlich (festgelegt in den Aussprachewörterbüchern) bei einer großen Anzahl von Wörtern auch Diphthonge, die nicht nur mit Vokalbuchstaben wiedergegeben werden: Ihr erstes Element ist 'V, das zweite ein Schwa, d.h. ein Vokal, der als silbisches „Schlussglied nicht mehr mit Vollstimmen, sondern nur noch mit (kräftiger oder schwächerer) Murmelstimme gesprochen wird“ (Sievers 1901, S. 161, vgl. Auch Kap. [Querverweis einfügen ap.]:

[fve ^{re}]	/	<schwer>	[flu ^{re}]	/	<Flur>
[bi ^{re}]	/	<Bier>	[ftø ^{re} t]	/	<stört>
[to ^{re}]	/	<Tor>	[ty ^{re}]	/	<Tür>

(Darauf, dass <ar> hier nicht auftaucht, gehe ich später ein.)

Zur Systematik der ‚öffnenden Diphthonge‘ und ihrer Schreibung

Die Tatsache, dass nach dem Vokalbuchstaben ein <r> steht, lässt Schriftkundige annehmen, dass hier die Silbe einen Konsonanten im Endrand hat, also geschlossen ist. Die folgenden Worttrios können jedoch nachweisen, dass für <r> im Endrand der Silben nicht immer der Konsonant, den <r> im Anfangsrand (aller Silben) repräsentiert, gesprochen wird:

<Ruth>, <Uh.ren>, <nur>,
<rief>, <schmie.ren>, <Tier>.

[r] wird immer am Silbenanfang für <r> gesprochen, am Ende betonter Silben steht der Buchstabe <r> bei Wörtern, die einen engen Vokal (V) vor dem Laut für <r> haben, für ein Schwa:

[ru:f], /['ʔu:r.ɾɪ] aber [nu:rɐ] / <Ruf, Uhren, nur> oder
[ri:f], ['fmi:r.ɾɪ], aber [ti:rɐ] / <rief, schmieren, Tier>.

Im Gegensatz zu den schließenden Diphthongen <ei, au, eu> wird die Gruppe der Diphthonge mit [ɐ] als ‚öffnende Diphthonge‘ bezeichnet: Bei ihnen macht die Zunge eine Bewegung von einer oberen Position zu einer unteren (s.Abb. 7.13, Maas (vgl. 1999, S. 193–196)).

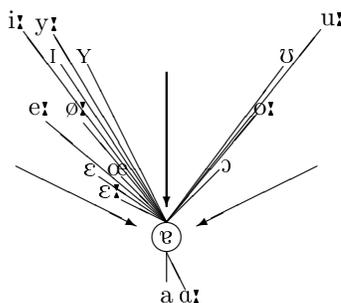


Abbildung 7.13: Kohler (1977), nach Maas (1999, S. 195)

Auch diese Veränderung lässt sich wieder mit den Kindern durch die Beobachtung der Zungenbewegung entdecken, wenn die Kinder zwei Finger auf die Vorderzunge legen.

Das Schema macht deutlich, weshalb nach [a] wie (z.B. in <Bart>) in einigen Regionen kein [ɐ] folgt: Die Zunge müsste eine Bewegung nach oben vornehmen. Für das <r> wird nach <a> nur in den Regionen ein Laut artikuliert, wo der Laut für <r> als stimmloser ‚Bruder‘ von [r], das [x] artikuliert wird. Das ist z.B. im Rheinland der Fall.

Diese sog. Vokalisierung des [r] zu einem ‚Murmelvokal‘, einem Schwa, oder gar sein völliger Schwund nach [a] ist Folge der Sprachentwicklung: Vor einigen Jahrhunderten wurde hier durchgängig noch [r] gesprochen – darum steht dort dieser Buchstabe. Seine ‚Berechtigung‘ kann den Kindern schnell verdeutlicht werden, indem die Wörter ‚verlängert‘ werden und dabei für <r> tatsächlich ein Konsonant im Anfangsrand der Reduktionssilbe zu hören ist:

<schwer / schwerer>	<Flur / Flure>
<Bier / Biere>	<stört / stören>
<Tor / Tore>	<Tür / Türen>

Das Schema in Abb. 7.13 macht deutlich, dass [ɐ] jedoch nicht nur nach V, sondern auch nach v folgen kann.

Die Einschränkung, dass das [r] nur nach Langvokal vokalisiert sei, ist eine Festlegung der Aussprachewörterbücher, der sich weniger mit der empirischen Sprachpraxis als mit einer Normierung für die Standardsprache beschäftigen. Das, was wirklich gesprochen wird, zeigen dialektbezogene Untersuchungen, wie sie die Dialektatlanten dokumentieren. So zeigt König in seinem Dialektatlas auf, dass in einzelnen Dialektregionen

- auch nach geöffneten/kurzen Vokalen ('v) das [r] vokalisiert sein kann: [brɛ.nə] / <Birne>

- das vokalisierte [r] zu einer Dehnung des Vollvokals führen kann: [bɪr̥.nə] / <Birne>.

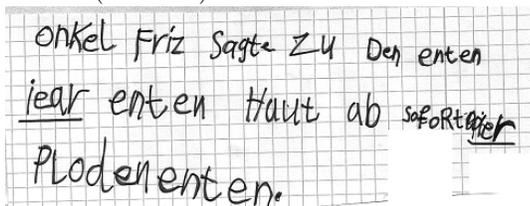
Er fasst seine Ergebnisse zu der Feststellung zusammen, dass die [r]-Vokalisierung sehr häufig anzutreffen ist, da „die Diphthonge ... sich relativ regelmäßig über das ganze Untersuchungsgebiet [der ehemaligen Bundesrepublik, Ch.R.] verteilen“ (König 1989, Bd. I, 72).

Untersuchung zur Aneignung der Schreibung der öffnenden Diphthonge für das Schreiben und Lesen nach dem derzeitigen Unterricht

Die Lehrgänge des Anfangsunterrichts, die ‚Buchstabenkenntnis‘ vermitteln, thematisieren die Funktion von <r> nur als Konsonant, eine andere von <r> repräsentierte Lautung kommt nicht vor. Diesen Bezug müssen die Kinder dann entsprechend ihrer gesprochenen Sprache selber leisten. Hier ein Beispiel aus einer Fibel (*Kunterbunt*, Klett Verlag) bei der <r> an <Rad> und <rollen> ‚gelernt‘ wird. Die Kinder werden auf dieser Grundlage einen entsprechenden Laut bei <Motor> artikulieren, da ihnen kein anderer Bezug angeboten wird:

Alles rollt
 ein Rad und kein Motor
 ein Rad ein Rad und ein Motor
 ein Rad ein Rad ein Rad und kein Motor
 ein Rad ein Rad und kein Motor
 ein Rad ein Rad ein Rad ein Rad und ein Motor
 ein Rad ein Rad ein Rad und ein Motor
 ein Rad ein Rad ein Rad ein Rad und kein Motor

Die Probleme, die die Darstellung der Lehrwerke von <r> = [r] für die Kinder mit sich bringen, belegen frühe Kinderschreibungen. In den meisten Regionen, aus denen sie mir aus den ersten Monaten nach Schulbeginn vorliegen, schreiben die Kinder generell kein <r> im Silbenendrand. Für den Laut, den sie hier als kinästhetische Veränderung und/oder auditiv wahrnehmen, schreiben sie zunächst in aller Regel ein <a> (”‘Toa’”), dann <ar> (”‘Toar’”).



Hier wieder exemplarisch Schreibungen von Wörtern mit diesen Diphthongen aus den Untersuchungen in Hamburg und Freiburg, die ich bereits angesprochen habe¹⁹:

<Zwerg>

Okt „ZWK“ (6), „Zwek“ (4), „SK“ (3), „ZK“ (3), „ZWG“ (2), „Zwäk“ (2)

¹⁹Laut Aussprache-Duden 1990, der sich um eine Normierung der Standardlautung bemüht, werden hochsprachlich die folgenden Wörter mit 'v' und [r] gesprochen: [ˈkɪr.çə], [ˈtsvɛrk] / <Kirche>, <Zwerg>. Die Schreibungen der Kinder zeigen an, dass sie hier jedoch kein konsonantisches [r] sprechen. Die Aussprache mit [ɐ] statt [r] bestätigt auch der Dialektatlas von König für diese Regionen.

Jan „Zwek“ (5), „Zwäk“ (4), „ZWK“ (4), „ZK“ (3), „ZWG“ (2), „Zweak“ (2)

Mai „Zwärk“ (9), „Zwäk“ (4), „Zwerk“ (4), „Zweak“ (3)

<Kirche>

Okt „Kch“ (9), „Köche“ (3), „Keche“ (3), „Kche“ (2), „Kiche“ (2), „Kiache“ (1)

Jan „Köche“ (6), „Kch“ (3), „Kche“ (3), „Kiache“ (3), „Keche“ (2), „Keache“ (2), <Kirche> (1)

Mai „Kiäche“ (6), „Körche“ (5), „Kirche“ (5), „Köche“ (2), „Keche“ (2)

<Birne>

wurde im Mai 16 mal mit <är>, 4 mal mit <er>, nicht einmal mit <ir> geschrieben.

<Schorn(stein)>

Okt „Sch“ (7), „Schn“ (6), „Schon“ (5), „Schoan“ (2)

Jan „Schon“ (12), „Schoan“ (5), „Schn“ (2), „Schorn“ (1)

Mai „Schon“ (10), „Schorn“ (6), „Schohn“ (2), „Schoan“ (2)

<Hörner>

Okt „Höna“ (11), „Hn“ (6), „Hna“ (2), „Hoaner“ (1)

Jan „Höna“/„Höner“ (12), „Hner“ (3), „Hoaner“ (3), „Hörner“ (2)

Mai „Hörner“ (10), „Honer“ (6), „Hoaner“ (3), „Heuna“ (1)

<Fürst>

Okt „Fäst“ (7), „Fst“ (5), „Fs“ (4), „Fist“ (3), „Föast“ (1)

Jan „Fst“ (6), „Föst“ (3), „Foast“ (3), „Fist“ (2), „Fiast“ (2), „Feast“ (2), „Först“ (2)

Mai „Först“ (5), „Fäst“ (4), „Feust“ (3), „First“ (3), „Ferst“ (3), „Foast“ (2)

<Kartoffel>, <scharf>

Beide Wörter schrieben alle Kinder bis auf eins auch noch im Mai ohne <r>.

<Pferd>

< Pferd> schrieben 14 Kinder ab Januar, 18 Kinder ab März richtig, sie hatten es offensichtlich als ‚Wortbild‘ gedächtnismäßig gespeichert.

Aufg. 7–16: Wie sind diese Schreibungen der Kinder zu begründen?

Die Schreibungen lassen darauf schließen, wie in den beiden Regionen Wörter gesprochen werden: Alle Kinder sprechen keinen Konsonanten, sondern ein Schwa im Endrand. Sie lassen ebenso feststellen, dass, verglichen mit <au, ei, eu>, die Kinder weitaus länger

brauchen, bis sie die korrekten graphischen Formen gefunden haben. Sie dokumentieren damit wieder einerseits die Hilfslosigkeit der Kinder, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln aus dem Unterricht das, was sie lautlich erkennen, richtig zu verschriften: Für das zweite Element des Diphthongs [ɛ] enthalten Fibeln und Anlauttabellen kein Zeichen — und mit dem Buchstaben <r>, der erwartet wird, verbinden die Kinder lediglich [r] von <Rad>. Folglich schreiben sie für den Laut gar nichts oder sie wählen das <a>, eben einen Vokalbuchstaben — was wiederum zeigt, dass sie diesen Laut (in ihrer Artikulation zu Recht) als vokalisches Element identifizieren. Gleichzeitig belegen die Schreibungen, wie es einigen Kindern aufgrund ihrer Beobachtungen in geschriebenen Texten gelingt, sich die dort ablesbaren Regularitäten des Lautung-Schrift-Verhältnisses zu erarbeiten — vielen allerdings nicht.

Dieses Bild wird durch Reaktionen von Kindern bestätigt, die ich bei Einzelbeobachtungen notiert habe und die oft in Arbeiten von Studentinnen belegt wurden: Einige norddeutsche Kinder, die z.B. im Rahmen von „Lernbeobachtungen“ (Dehn 1988) das Wort <Turm> schreiben, fragen, nachdem sie „TM“ oder „Tum“ geschrieben haben, nach, ob das „alles“ sei: Ihnen ist durchaus bewusst, dass das Wort mehr Laute enthält, als sie Buchstaben geschrieben haben. Einzelne Kinder hängen an das <m> noch ein <h>: „TMH“ oder „TUMH“, wobei sie vermutlich dieses <h>, das ihnen wohl öfter begegnet ist und dessen Funktion sie nicht einschätzen können, als einen ‚Joker‘ behandeln:

C.R.: „Wurm“.
 Kind: „[vu:ɐm vu:ɐm:].“ (schreibt WUM)
 C.R.: „Fertig?“
 Kind: „Warte! [vu:ɐm vu:ɐm]. (es fügt noch ein <h> an: WUMH)

Für Kinder in sehr vielen Regionen — vor allem im Rheinland — besteht hier — wie in Kapitel [querverweis, t.e.] schon angesprochen, ein anderes Problem: Für <r> ebenso wie für <ch> wird im Endrand [x] gesprochen: [dɔxt] als <dort> oder <Docht>. So entstehen Schreibungen wie:

„die Tochte“ / <die Torte>
 „die Torter“ / <die Tochter>.

Problematisch sind in diesen Dialektregionen die Wörter, bei denen der Laut für <r> wie bei diesen Beispielwörtern nicht das Stammende bildet. Dort, wo er am Stammende steht, können die Kinder durch ‚Verlängerung‘ kontrollieren, ob sie ein <r> oder ein <ch> zu schreiben haben, für die es eine lautliche Differenz zwischen dem Laut für <r> einmal im Anfangsrand, dann im Endrand gibt:

er narrt	—	narren:	[naxt]	—	[narən]
Buch	—	Bücher:	[bu:χ]	—	[by:çɐ]
Tor	—	Tore:	[tɔχ]	—	[to:ɪ.rə]

Das unzureichende Wissen über das Lautung-Schrift-Verhältnis für das <r> im Endrand hat auch Auswirkungen auf die Lesekompetenz der Kinder. Nahezu alle Kinder, die herkömmlich mit Fibeln und / oder Anlauttabellen unterrichtet wurden, artikulieren für <r> zunächst den Konsonanten [r]: [ʃ.ʔi:r:m], [ʃi:r:m] / <Schirm>. Nur sehr wenige vermochten in dieser Lautung das Wort <Schirm> zu entdecken. 84 Transkriptionen von Texten mit neun Wörtern mit öffnenden Diphthongen, die Studentinnen in meinen Seminaren von Lesungen Freiburger Grundschüler aller vier Grundschulklassen unterschiedlicher Leistungsstärke (nach Einschätzung der Lehrerinnen) zu zwei Zeitpunkten im Jahr (November, Mai) gemacht haben, ergaben folgende Beobachtungen:

Zunächst artikulierte(n) die Kinder, die das Wort lasen, synthetisierend durchgehend [r] für <r> ([fi:rm] <Schirm>); schon zum Ende der 1. Klasse begannen einige, den Diphthong zu sprechen, artikulierte(n) mehrheitlich danach jedoch zusätzlich [r] ([fiɛrm]); vom Ende der 2. Klasse an las die Mehrheit der Schüler die Wörter problemlos [fiɛm], entsprechend der Artikulation in dieser Region. Eine Gruppe schwacher Leser, die es noch bis zum 4. Schuljahr gab, hatte weiterhin Probleme mit der Artikulation der Diphthonge in diesen Wörtern. (Eine Untersuchung mit Hauptschülern belegt die Probleme schwacher Kinder mit der Diphthongartikulation sogar in der Sekundarstufe.)

Zu den einzelnen Zeitpunkten waren für <Schirm> und <Bier> folgende Daten feststellbar:

	1. Schuljahr ²⁰		2. Schuljahr		3. Schuljahr		4. Schuljahr	
	Nov.	Mai	Nov.	Mai	Nov.	Mai	Nov.	Mai
'Vr [fi:rm] / <Schirm>	96%	75%	30%	12%	10,5%	9%	10,5%	9%
'Ver [fiɛrm]	–	21%	57%	33%	12%	6%	4,5%	4,5%
've [fiɛm] oder 'Ve: [biɛ] / <Bier>	–	1,5%	12%	54%	78%	87%	84%	87%

Die Mehrzahl der Kinder wiederholte das Wort beim Lesen ein- bis dreimal. In der 1. und 2. Klasse konnte bis zu zwei bzw. einem Drittel der Schüler das Wort nicht normalsprachlich wiederholen, damit auch nicht seine Bedeutung angeben. Gleiches galt für <Kirstin>, <Dörte>, <Kirche>, <spazierte>, <verlor>.

Aufg. 7–17: Lesehilfen wie diese (aus *ABC-Fuchs*, Klett-Verlag) gibt es in fast allen Fibeln.

Schal schwer
Sch a l sch w e r

Tier
fliegen
nie

Sch sch



Die ‚Lesehilfen‘ folgen der ’Einführung des r’, die an Wörtern wie <Rad, rollt> erfolgte. Transkribieren Sie die Wörter <schwer, Tier> wie Kinder sie in den meisten Regionen am Anfang der ersten Klasse voraussichtlich lesen!
Worin besteht Ihre Kritik an dieser Form der Darstellung?

²⁰Für die Angaben zu Vr (96% und 75%) gilt: Diese Zahlen beziehen sich auf die Gruppe der Kinder, die die Wörter überhaupt lasen: im November 26% der Kinder, im Mai 84%.

Aufg. 7–18: Dieses sind Schreibungen aus unterschiedlichen Dialektgebieten (aus dem Corpus Thelen).

1. ein Hund hatte halt in seinen Hütte.
Deswegen ging er zum Nichte und holte den
2. Es war ein mal ein Amer Hund
er wolte die furmate zum frau schlafen
3. der hond wa ganz glücklich
das in wib er wam wa da
sakt n gut du kanzt die
4. es kam ein Hunt, eines Targes
aus seinen Fensder. er kam raus. er sar nur

Die Falschreibungen der ersten drei unterscheiden sich von denen im vierten Beispiel. Worin liegt der Unterschied? Wie kommen diese Falschreibungen zustande? Wie kann den Kindern geholfen werden, diese Wörter richtig zu schreiben?

Aufg. 7–19: Dieses sind alle Varianten des Wortes <Tochter>, die in drei 2. Klassen: 1. in Osnabrück, 2. in Hamburg, 3. im Schwarzwald geschrieben wurden.

1. Osnabrück

Tochter tocht tochte Tochte tochter
Tochder

2. Hamburg

Torter tchtel Tochter tchter
Takta Tochter Toher torta
Tohter

3. Schwarzwald

Tochter tochter Tochte Torta
Tohter tochter

Vergleichen Sie die Schreibungen der betonten Silbe der drei Gruppen! Interpretieren Sie die Schreibungen!

Wie würden Sie nach diesen Ergebnissen mit den Kindern arbeiten?

7.3.3 Resümee

Bevor die Präsentation von Wörtern mit Diphthongen im Häuserbild dargestellt wird, eine Zusammenfassung von unterrichtsrelevanten Anmerkungen zu Diphthongen:

- Am wichtigsten ist — das wird erneut deutlich —, dass die Lehrerin ihre ‚Schrift-Brille‘ abnimmt, um hören zu können, wie die Kinder die schließenden und öffnenden Diphthonge artikulieren. Sie muss mit ihnen eine genaue lautliche Analyse unter Berücksichtigung der kinästhetischen Abläufe vornehmen, um ihnen auf diese Weise bei der Identifikation dieses silbischen Segments als Grundlage für die Schreibung zu helfen (”‘Der Mund geht zu bei <au, ei, eu>, er geht auf bei <ier, ur, or, ... >’“).
- Als weiteres eignen sich die Diphthonge, um die Kinder — ganz im Gegensatz zum herkömmlichen Unterricht — auf den mehrfachen Gebrauch von Buchstaben zur Kennzeichnung lautlicher Strukturen hinzuweisen: Der Laut für <r> im Anfangsrand „klingt“ ganz anders als der Laut für <r> im Endrand, der Laut für <e> klingt anders, wenn ein <i> oder ein <u> folgen, als wenn <e> kein Vokalzeichen folgt. Buchstaben zeigen eben Lautung gemäß ihrer Position und Umgebung in der Silbe an.
- Für Kinder, die eine Gleichheit von <r> und [r] gelernt haben, bestehen Schwierigkeiten beim Schreiben der schließenden Diphthonge, und zwar vor allem bei den Wörtern, in denen hier ein vokalisiertes r gesprochen ([ɐ]) und für <r> nur eine konsonantische Artikulation erwartet (wie in <Rad>, <fahren>) wird. Sobald die Kinder in diesen Dialektregionen in gezielten Übungen²¹ entdecken konnten, dass der Reim dieser Wörter diese spezifische lautliche Gestalt Vokal plus [ɐ] hat und er immer mit Vokalbuchstaben plus <r> geschrieben wird, gibt es hier nach meinen Erfahrungen keine Probleme mehr.
- Für das Lesen gilt, dass die Kinder zu lernen haben, die beiden Buchstaben für die Diphthonge als Einheit, als Digraphen (wie <ch>, <ng>), zu sehen.
- Dehnungsmarkierungen mit <h> kommen bei schließenden Diphthongen weder in offenen noch in geschlossenen Silben vor. Wörter wie <Weihnachten>, <Leihgabe> haben kein Dehnungs-h, sondern ein sog. silbentrennendes h: Es gehört zum Stamm der wenigen Wörter, die nach <ei> — nach <au> und <eu> gibt es das nicht — ein silbentrennendes h haben: <Weihe>, <leihen>, <Reihe>

Wahlkampf der US-Demokraten rauer

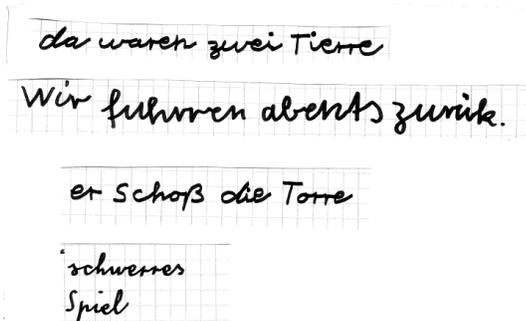
Attacken gegen John Kerry vor Entscheidung in sieben Staaten

Seit der Rechtschreibreform der 90'er Jahre hat das einzige Wort mit <au>, <rauh> kein <h> mehr²²(vgl. auch S. xxx [**querverweis einfügen, ap**]). Nun haben nur noch einige Wörter mit dem Diphthong-<ei> ein <h>: <Reihe>, <Weihnachten>

²¹Als Übung machen Lehrerinnen, mit denen ich zusammenarbeite, gerne Bilderrätsel, bei denen die Kinder Wörter mit den Diphthongen, die durch Abbildungen angegeben sind, in ein Kästchengitter einzutragen: Jeder Buchstabe erhält ein Kästchen. Die Kästchen sind so angeordnet, dass die Buchstaben für die Diphthonge immer untereinander stehen.

²²Hier hat die letzte Rechtschreibreform zu einer orthographischen Konsequenz geführt, indem sie bei <raue> das <h> gestrichen hat — allerdings unter Missachtung der Ethymologie: <rauh> stammt von <Rauch> im Sinne von <Rauchwaren> = Pelze, das <h> ist also hier kein silbentrennendes h.

- Bei der Gruppe der öffnenden Diphthonge hat eine kleine Gruppe von Wörtern eine Dehnungsmarkierung nach dem Vokalbuchstaben mit <h> (<fahr>, <fuhr>, <Mohr>, <ihr> oder <e> nach <i> (<vier>, <Tier>). Diese Gruppe lässt sich differenzierter betrachten:
 1. Für die Gruppe mit [iɐ̯] lässt sich Folgendes feststellen (vgl. auch Kap. [querverweis, ap])
 - Die Schrift, die an der Hochlautung orientiert ist (vgl. Kapitel [querverweis, tp]) unterscheidet, ob hochsprachlich im ersten Teil des Diphthongs ein enger / langer Vokal ('V) (<Tier>) oder ein geöffneter / kurzer ('v) (<wirr>) anzutreffen ist. Wörter mit 'V haben immer <ier>, Wörter mit 'v haben immer <ir> – völlig regelhaft entsprechend der Maßgabe, dass im Deutschen [i:] mit <ie>, [ɪ] mit <i> wiederzugeben ist.
 - Eine regelhafte Ausnahme bilden Pronomina (vgl. Kapitel [querverweis, tp]), die durch die Ausnahmeschreibungen als grammatische Gruppe gekennzeichnet sind: <ih>, wenn kein Konsonantenbuchstabe im Anfangsrand steht (<ihr> wie <ihre>, <ihm>, <ihn>, <ihnen>), <i>, wenn ein Konsonantenbuchstabe im Anfangsrand vorhanden ist (<mir>, <dir>, <wir>).
 2. Eine weitere Gruppe bilden Homonyme: <wahr>/ <war>, <Moor>/ <Mohr>
 3. Es bleibt ein kleiner Rest von Wörtern mit <h>, die sich dadurch auszeichnen, dass der Stamm mit dem Diphthong endet und sie nur einen einzigen Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand haben: <fahr!>, <Jahr>, <bohr!> im Gegensatz zu <Flur>, <Star>, <klar>. (Die Wörter <Tor>, <Tür> wurden bis zur Reform 1901 noch regelhaft markiert, und zwar mit <h> nach <t>: <Thor>, <Thür>). Allerdings ist diese Regularität nicht 100%ig regelhaft, die Ausnahmen betreffen jedoch vorwiegend Fremdwörter wie <Bar>, <Zar>.
- Eine besondere Fehlerquelle stellen ‚Verlängerungen‘ von Wörtern mit schließenden Diphthongen teilweise noch bis in die 3. Klasse dar: „schwerrer“, „fuhrren“, „Tierre“, „Torre“. Diese Schreibungen werden ihre Ursache darin haben, dass die Kinder auch beim ‚Verlängern‘ den Diphthong beibehalten und dann — sozusagen zusätzlich — die Reduktionssilbe mit [r] beginnen: [ˈtoːr̥.rə], [ˈfuːr̥.rɪ]. Deshalb schreiben sie ein <r> für den Diphthong plus das <r> für den Anfangsrand der Reduktionssilbe. Die Hochlautung erwartet hier die Veränderung des Reims der betonten Silbe zu 'V: [ˈtoː.rə], [ˈfuː.rɪ]. Dieses ist den Kindern, die das nicht entdecken, zu erläutern.



[ˈti:ɐ.rə]	→ „Tier.re“
[ˈfu:ɐ.rən]	→ „fuhr.ren“
[ˈtɔ:ɐ.rə]	→ „Tor.re“
[ˈʃvɛ:ɐ.rəs]	→ „schwer.res“

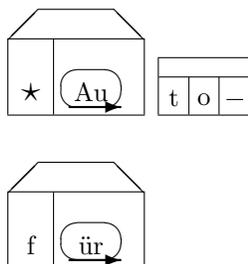
Die Kinder haben ihre Artikulation verschriftet.

Für den Anfangsunterricht lässt sich festhalten, dass die Erarbeitung der Diphthongschreibungen für Kinder ein weites Feld für Entdeckungen bietet. (Mit den orthographischen Entdeckungen entdecken die Kinder gleichzeitig, dass die Orthographie einem Regelsystem folgt — entdecken damit die Möglichkeit und Notwendigkeit, mit ihr kognitiv umzugehen.) Jede einzelne Entdeckung ist mit anschließenden Übungen zu bestätigen und zu ‚festigen‘.

7.3.4 Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso im Unterricht

Schreiben

Diphthonge sind phonologisch enge, lange Vokale (V, 'V). Sie nehmen daher das gesamte rechte Zimmer im großen Haus ein und werden mit den gleichen Markierungen wie 'V gekennzeichnet: blaue Farbe, Kreis, Pfeil.



Für das Lesen von Wörtern mit Diphthongen gilt, dass die Kinder die beiden Buchstaben im Reim als Digraphen erkennen müssen. Zur Unterstützung dieser Kontrolle markieren sie sie vor dem Lassowurf mit einem Bogen:

Schw	er	[ʔɛ:ɐ]	B	aum	[ʔau]
Schw	er	[ʔɛ:ɐ]	B	aum	[ʔaum]
Schw	er	[ʃvɛ:ɐ]	B	aum	[baum]

Aufg. 7–20: Tragen Sie folgende Wörter entsprechend ihrer Artikulation in Häuser ein!
Frisör, schwer, Couvert, Auto, Klavier, spaziert, Kleid.
 Schreiben Sie zur Kontrolle die Wörter lautschriftlich!

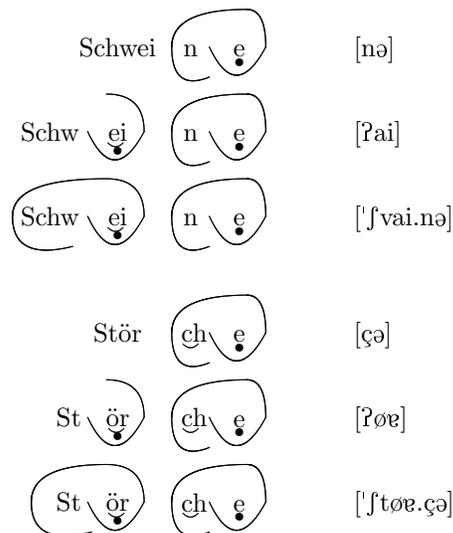
Aufg. 7–21: Erklären Sie die Unterschiede folgender Diphthongschreibungen:
<wir/vier>, <ihr/Tier>, <Bier/Schirm>

Aufg. 7–22: Erklären Sie Kinderschreibungen wie <Bärren, Türren>!

Aufg. 7–23: 1. **Hartz-Gesetze**
2. Pierre Gerckens
3. Irmgard Reitzer
4. Kinderschreibungen: „kurtze, paucken, Gürttel“
Namen und Kinderschreibungen, die den Regeln der Rechtschreibung widersprechen: Benennen Sie für jedes Wort den Widerspruch zu den orthographischen Regularitäten.

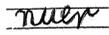
Lesen

Beim Lesen fängt der Cowboy, wenn er die zweite Silbe abgetrennt hat, beide Buchstaben für die Diphthonge, die in der ersten Zeit des Lesenlernens mit einem Bogen zusammengefasst werden, gemeinsam ein:



Aufg. 7–24: Werfen Sie Lassos um die Buchstabenfolgen folgender Wörter und schreiben Sie lautschriftlich die einzelnen Schritte der Artikulation dazu (s. S. 7.6!)

schraubt
marschiert
Bier
bohrt

Aufg. 7–25:  – Wie ist die Schreibung dieses Osnabrücker Kindes zu erklären?

Aufg. 7–26: Erklären Sie die Begriffe ‚öffnende‘ und ‚schließende‘ Diphthonge!

7.4 Vokale mit festem Anschluss ('v) in geschlossenen Silben ('vK: <Hüfte>)

Vokale mit festem Anschluss ('v) kommen — ebenso wie die mit losem Anschluss ('V) — 1. in geschlossenen, 2. in offenen Silben vor. Der feste Anschluss bei 1. erfolgt an einen Konsonanten, der zur Silbe gehört [hʏf.tə] / <Hüfte>. Dieser Fall erhält die Abkürzung " 'vK". Der Anschluss in 2. erfolgt an einen Konsonanten, der zur Folgesilbe gehört ([hʏtə] / <Hütte>). Er erhält die Abkürzung " 'vS" ("S" für ‚Silbe‘).

'v in	geschlossener Silbe	offener Silbe
	'vK	'vS
	<Hüfte>	<Hütte>

In diesem Kapitel werden Wörter mit 'vK thematisiert.

Die Wahrnehmung von 'v macht Kindern relativ lange große Mühe. Die Beschreibung ihrer Bildung zeigt, dass ihre (nicht nur) in der Didaktik übliche Bezeichnung als ‚Kurz- und Langvokale‘ nicht zutrifft, worin der Unterschied der beiden Vokalgruppen in der Produktion und der Wahrnehmung liegt: Es ist der Unterschied zwischen der Nähe, dem Anschluss von Vokal und folgendem Konsonanten, der die unterschiedliche Lautung der gesamten Silbe bestimmt. Entsprechend sollten die Wörter im Unterricht den Kindern zum Entdecken von deren Spezifika dargeboten werden: als Vergleich eines Kontrastes.

7.4.1 Bildung und Wahrnehmung

Die Aufstellungen der Entwicklung der Kindersreibungen in den ersten zwei Jahren (vgl. S. [querverweis, t.e.]) haben belegt, dass die Identifizierung von geöffneten Vokalen (v) Kindern relativ lange Schwierigkeiten bereitet. Das hängt zum einen damit zusammen,

dass die Kinder lernen, Wörter ausschließlich in Laute zu gliedern und diese als Entsprechungen von Buchstaben zu sehen. Lautliche Korrelate zu Vokalbuchstaben suchen die (standardnah sprechenden) Kinder — wie die Kinder mit dem beschriebenen Stöpselspiel (vgl. Abb. **querverweis, ap**) — zunächst nur in der Gruppe der engen Vokale ('V): Nur diese klingen für sie wie der Name der Buchstaben, den sie mit dem Zeichen verbinden. Aber 'v haben keine Namen. Die Wahrnehmungskategorien für sie haben sie (noch) nicht gebildet.

Ein anderer Grund dafür, dass die geöffneten Vokale für sie so schlecht wahrnehmbar sind, liegt in der ‚schnellen‘ Produktion des Lautes innerhalb der Silbe, die Folge der festen Verbindung zwischen ihm und dem nächsten Konsonanten ist. Um so wichtiger ist es, dass der Unterricht hier adäquate Hilfe für die Wahrnehmung bietet.

Um die Charakteristika von geöffneten Vokalen (v) zu beschreiben, bietet sich wieder der Rückgriff auf die Analyse der Normalsilbe an. Da wurden die geöffneten Vokale (v) als diejenigen beschrieben, bei deren Bildung die Zunge eine Position einnimmt, die näher als bei den engen Vokalen (V) zu einer imaginären Mitte liegt („zentralisiertere Vokale“), so dass dadurch die ‚anderen‘ Klänge der geöffneten Vokale entstehen. Ebenso wie die Bildung der engen Vokale (V) hängt auch die Gruppe der geöffneten Vokale (v) in den betonten Silben mit den besonderen Bedingungen der Akzentuierung zusammen: Der starke Druck, mit dem die betonte Silbe gebildet wird, führt dazu, dass auch der Konsonant, der dem offenen Vokal folgt, noch einen relativ starken Druck hat — einen stärkeren jedenfalls als in der Normalsilbe²³. So entsteht hier die Situation, dass der Konsonant – bildhaft gesprochen — den Weg der Zunge bei der Bildung des Vokals sozusagen abschneidet. Das wird als eine sehr feste Verbindung zwischen Vokal und Konsonant wahrgenommen, die in der phonologischen Literatur als „fester Anschluss“ (im Gegensatz zum „losen Anschluss“ der engen Vokale) bezeichnet wird. Fragt man Kinder vor dem und am Schriftanfang danach, womit <Hund> und <Wald> anfangen und was danach folgt, so segmentieren sie deshalb <Hund> in [h] und [ʔʊnt], <Wald> in [v] und [ʔalt]. Aufgrund des festen Anschlusses wirkt das vokalische Segment in dieser festen Verbindung sehr kurz und ist trotz seiner hohen Sonorität wenig wahrnehmbar. Die alten Phonetiker wie z.B. Sievers haben die Verbindung von Vokal und Konsonant im Reim auch als Diphthong bezeichnet.

In der dargestellten Untersuchung zu Kindersreibungen der Normalsilben (vgl. S. [querverweis, t.e.]) gab es nur sehr wenige Schreibungen, in denen das Konsonantenzeichen im Endrand der Normalsilbe gedoppelt wurde (z.B. als "Kulltur"). Hingegen tauchten Schreibungen mit einer Buchstabendopplung im Endrand von betonten Silben relativ häufig auf ("Hunnde", "Kinnder"), oft auch schon im 1. und 2. Schuljahr, in denen sie nicht als Übergeneralisierungen der Schärfungsschreibung anzunehmen sind: Sie zeigen — so ist anzunehmen — die Dominanz des Konsonanten im Endrand dem Vokal gegenüber in der Wahrnehmung der Kinder.

Exkurs: Zur Bezeichnung und Symbolisierung der Vokale in der betonten Silbe in der Linguistik

Zur Erinnerung: Bei der Beschreibung der Vokale in den **betonten Silben** ('V, 'v) ist zu unterscheiden:

1. die Beschreibung eines Lautes nach den Merkmalen seiner Bildung, d.h. der Position der Zunge (im Vergleich zu anderen Sprechorganen), die den Laut sozusagen indi-

²³Darauf, dass diese Darstellung nicht alle Phonologen teilen, weist Maas 1999, S. 155 hin: So beschreiben einige auch die offenen Vokale in Normalsilben als Kurzvokale. Zur Diskussion vgl. ebd.

viduell machen: er ist entweder eng oder offen, oben oder unten, vorne oder hinten (vgl. Abb. [querverweis, tp])

2. die Beschreibung eines Lautes im Verhältnis zu seinem Folgelaut: entweder ‚austrudelnd‘ im losen Anschluss oder ‚abgeschnitten‘ im festen Anschluss.

Die Beschreibungen von 1. und 2. hängen kausal zusammen:

- Weil die Bildung der Konsonanten im Endrand bei der einen Variante erst relativ spät (<Woge>, <wohl>) oder gar nicht (<wo>) erfolgt, die Zunge also einen sehr peripheren, höheren Punkt im Mundraum erreicht (der Vokal ist ‚eng‘), hat der Vokal die Möglichkeit „auszutrudeln“, wirkt er länger ('V).
- Weil die Bildung des Konsonanten bei der anderen Variante relativ schnell (<Wolke>, <Wolle>) erfolgt, die Zunge also nur einen zentralisierten Punkt erreicht (der Vokal ist ‚geöffnet‘), hat der Vokal keine Möglichkeit „auszutrudeln“, wird er ‚abgeschnitten‘ und wirkt kürzer ('v).

Dadurch ergeben sich die beiden Gruppen entsprechend dem Merkmal ‚loser‘ oder ‚fester Anschluss‘ mit je sieben Vokalen.²⁴ Die beiden Vokalgruppen der betonten Silbe müssten vollständigerweise bezeichnet werden als

1. enge/‚austrudelnde‘ Vokale aufgrund des losen Anschlusses ('V) (<Hüte>, <kühl>)
2. geöffnete/‚abgeschnittene‘ Vokale aufgrund des festen Anschlusses ('v) (<Hüfte>, <Hütte>).

Um diese langen Beschreibungen zu umgehen, wähle ich die Abkürzungen 'V und 'v. Diese komplexen Bezeichnungen sind redundant, denn die Vokale, die einen losen Anschluss haben, sind (standardsprachlich) eng und zugleich lang (über dialektale Abweichungen s. Kap. [querverweis, t.e.]). Ein einziges Merkmal für die Bezeichnung zu wählen, wie wir das mit der Bezeichnung „Langvokal/Kurzvokal“ gewohnt sind, birgt — wie gesagt — die Gefahr, dass dieses Merkmal ausschließlich, absolut gesehen wird. Das ist in der Didaktik der Fall. Dabei wird zweierlei übersehen, was entscheidend für die Differenzierung der beiden Vokalgruppen generell ist:

1. Kinder nehmen in den meisten Dialektregionen dieses quantitative Merkmal am wenigsten wahr: Viele Kinder können, wie Untersuchungen mit Kindern am Schriftanfang zeigen (s. S. [querverweis, t.e.]) und wie Lehrerinnen immer wieder bestätigen, kurz / lang nicht unterscheiden. Deshalb nützt ihnen (und ihren Lehrerinnen) diese Bezeichnung nicht viel — zumal Kinder in dieser wichtigen Phase der ‚Bewusstmachung‘ (Wygotski) andere Merkmale erkennen:
2. Sie nehmen Laute, eingebunden in die Silbe, wahr. Für diese Bedingung der Lautbildung im Reim der betonten Silbe steht der Begriff ‚Anschluss‘: Zwar können Laute wie [ɔ] / [ɛ] / [ʊ], die wir als ‚Kurzvokale‘ zu bezeichnen gewohnt sind, identifiziert werden, z.B. indem der Konsonant im Reim ersetzt wird: [Im il Is]. Man kann ihn jedoch nicht isoliert sprechen. Denn der Vokal, der dann gesprochen wird, hat zwar die Qualität eines geöffneten Vokals (v), ihm fehlt aber der feste Anschluss an einen

²⁴Während die Normalsilbe je Gruppe *sechs* Vokale hat (für <e, i, o, u, ö, ü>), hat die betonte Silbe je Gruppe *sieben*, denn für <a> gibt es hier auch zwei Varianten (s.u.).

Folgekonsonanten, der seine Spezifik in der betonten Silbe ausmacht ('v): Geöffnete / abgeschnittene Vokale können nie am Ende eines Wortes stehen, sind daher auch nicht isoliert artikulierbar, denn sie bedürfen des ‚abschneidenden‘ Konsonanten – Laute sind eben Segmente einer je spezifischen silbischen Gestalt²⁵.

Ein Blick in die **Geschichte der Sprachwissenschaft** zeigt: Die Beschreibung dieser Vokalgruppe als Laute mit einem besonderen Anschluss an den folgenden Konsonanten ist sehr alt. Sie wurde immer dann vorgenommen, wenn Laute als Segmente von Silben gesehen wurden. Spiekermann (2000, S. 20f) hat zusammengestellt, welche Bilder in der Geschichte der Phonetik / Phonologie jeweils für die Beschreibung der Lautung der Reime betonter Silben gewählt wurden (vgl. auch Röber-Siekmeyer 2002). Weil sie oft anschaulich das beschreiben, was auch Kinder, wie ihre Äußerungen zeigen, hier wahrnehmen, sollen sie referiert werden:

Ickelsamer (1500-1541) (vgl. auch Kap. [querverweis, t.e.]) stellt Silben, „wo man den laut lang dehnet“, Silben gegenüber, bei denen „mit ainem gewalt und sturmm über den laut auff den mitstymmer [Konsonant, R.-S.] springt“, sodass man „den laut [Vokal, R.-S.] auß behender nennung kaum hört“ (Ickelsamer 1534). **Adelung**²⁶ (1732-1806), preußischer Gymnasiallehrer mit dem Auftrag, eine Schulgrammatik zu schreiben (‚Deutsche Sprachlehre‘ 1781), hat 250 Jahre nach Ickelsamer als einer der ersten wieder einen Versuch unternommen, das Deutsche systematisch zu beschreiben. Er stellt dabei zwei Silbentypen ‚mit ungefähr gleichem Zeitmaße‘ gegenüber, bei denen einmal

die Stimme länger auf dem Vocale verweilet, und alsdann schnell über den folgenden Consonanten hinschlüpft, hingegen in andern schnell über den Vocal hineilet, sich aber dafür desto stärker bey den End-Consonanten aufhält (Adelung 1788, S. 216).

Jespersen und **Trubetzkoy**, Phonetiker und Phonologen der 1. Hälfte des vergangenen Jahrhunderts, sprechen in ihren Arbeiten in Bezug auf den festen Anschluss von einem ‚Abbrechen des Vokals‘,

wo dieser am kräftigsten gesprochen wird“ (Jespersen 1926, S. 202) bzw. „wo der Vokal noch nicht den Höhepunkt seines normalerweise steilfallenden Ablaufs überschritten hat (Trubetzkoy 1939, S. 196).

Sievers beschreibt Anschlüsse in der anschaulichen Sprache der klassischen Phonetik des 19. Jahrhunderts in folgender Weise:

589. Für den Gesamthabitus einer Silbe ist die Druckabstufung des Silbenanschlusses von grosser Bedeutung, d.h. die Art wie oder unter welchen Druckverhältnissen die Silbe vom Silbengipfel ab ihr Ende erreicht, oder, wie man sich auch ausdrückt, ‚abgeschnitten‘ wird. [...]

592. Wir wollen die erstere Art des Silbenanschlusses . . . als den ‚stark geschnittenen‘, die zweite Art als den ‚schwach geschnittenen Silbenaccent‘ bezeichnen [...]

²⁵Dieser Konsonant kann in umgangssprachlichen Äußerungen auch der Glottisverschluss sein: [ʔax.zʔ] / <ach so!>. Dabei entsteht der Eindruck, <so> habe einen Kurzvokal am Ende — weil wir den Glottisverschluss, für den es keinen Buchstaben gibt, wieder nicht wahrnehmen.

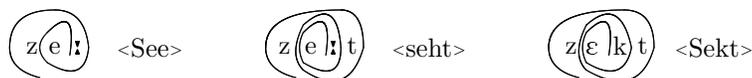
²⁶Zu den biographischen Angaben vgl. Maas 2003, 760-766.

596. Folgt einem stark geschnittenen Sonanten ein derselben Drucksilbe (demselben Druckstoss) angehörender Consonant, so participirt dieser mindestens in seinem Eingang noch an der Stärke des geschnittenen Sonanten, erhält also mehr oder weniger fortisartigen Charakter, . . . Dies zeigt sich sowohl im Auslaut der Drucksilbe (vgl. z.B. . . . in Fällen wie soll: wol, sollte: holte . . .), als beim Schluss blosser Schallsilben mit durchlaufender Expiration (vgl. z.B. solle: hole, amme: ahme . . .) (Sievers 1901, S. 222-224).

Entsprechend der bisherigen Beschreibung lässt sich in der Gegenüberstellung von Normalsilbe und betonter Silbe wieder Spezifisches zeigen: Geöffnete Vokale (v) kommen in beiden Silbentypen mit Konsonant im Endrand vor, allerdings — und das ist in der Wahrnehmung ein wichtiger Unterschied — in der betonten Silbe aufgrund der größeren Energie im festen Anschluss.

<Enzym>	?	ε	n	ts	y	ɪm	<Ente>	?	ε	n	t	ə		
<Insekt>	?	ɪ	n	z	ε	kt	und	<Inder>	?	ɪ	n	d	ɐ	
<Undine>	?	ʊ	n	d	i	ɪ	n	ə	<unten>	?	ʊ	n	t	ɪ

Ein Vergleich der Lautschriftschreibungen von Normalsilben und betonten Silben macht deutlich, dass die Lautschrift keine Möglichkeit hat, die Anschlussverhältnisse graphisch zu unterscheiden. Zwar weist der Doppelpunkt nach den Zeichen für enge Vokale auf Länge, damit auf den losen Anschluss hin. Für die geöffneten Vokale besteht die graphische Möglichkeit, den festen Anschluss darzustellen, jedoch nicht (weil die Lautschrift Laute nicht als Segmente verschiedener Silben sieht und darstellt). Wie die Gegenüberstellung oben zeigt, besteht in der lautschriftlichen Darstellung der Normalsilbe und der betonten Silbe kein Unterschied, wenn sie einen festen Anschluss hat. Ebenso wenig vermag das Baumdiagramm, das Lauten lediglich Positionen innerhalb der Silbe zuweist, den unterschiedlichen Grad der Kontakte zwischen den Lauten in Anfangsrand und Nukleus einerseits, zwischen denen des Reims andererseits, wie er sich als loser vs. fester Anschluss zeigt, zu präsentieren. Aus diesem Grund wählt Maas (1999, S. 187 und 204), um die unterschiedlichen Bindungen in der Silbe hervorzuheben, für die Wortschreibungen einen Pfeil für den festen Anschluss ([zε → kt] / <Sekt>) und anstelle des Baumdiagramms die Darstellung des Silbenmodells mit Spiralen. Sie symbolisieren die Grade der Koartikulation / die Anschlüsse.



Die Windung nach rechts verbindet die Segmente des Reims, symbolisiert damit deren spezifischen Kontakt dort, bevor an 2. Stelle die Bindung zwischen Anfangsrand und ganzem Reim hergestellt wird. Weil diese Darstellungsform die unterschiedlichen Bindungen der Laute innerhalb der betonten Silbe graphisch berücksichtigt, habe ich sie für das Lesenlernen genutzt.

Aufg. 7–27: Beschreiben Sie den Unterschied zwischen den geöffneten Vokalen in der Normalsilbe und in der betonten Silbe und begründen Sie ihn phonetisch / phonologisch!

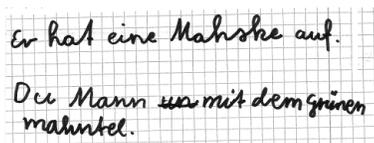
7.4.2 Dialektale Varianten der Vokale mit festem Anschluss ('v)

Analysen von Schreibungen zeigen, dass viele Kinder im 1. und 2., teilweise auch noch später, falsche Buchstaben für 'v' wählen. Gezielte Beobachtungen in unterschiedlichen Dialektgebieten lassen unterschiedliche Falschschreibungen erkennen. Wenn diese als Formen einer ‚lautgetreuen‘ Schreibung der Kinder gesehen werden, bestätigen sie die Ergebnisse der Dialektforschung, die auf Differenzen vor allem in der Artikulation von 'v' hinweist. Der Unterricht hat die jeweiligen dialektalen Varianten dieser Vokalgruppe zu berücksichtigen.

Beobachtungen an Kindertexten

Dass der Gebrauch einer ‚Dehnsprache‘ oder ‚Pilotsprache‘ für den Aufbau des Schriftwissens der Kinder äußerst negative Folgen haben kann, machen zahlreiche, noch in der Sekundarstufe I anzutreffende Schreibungen wie folgende deutlich:

1. „Kahsten“ / <Kasten>, „Pflahnze“ / <Pflanze>, „Mahske“ / <Maske>, „Bielder“ / <Bilder>
2. „Honde“ / <Hunde>, „bonte“ / <bunte>, „Kent“ / <Kind>, „benden“ / <binden>, „wönschen“ / <wünschen>, „Höndin“ / <Hündin>



Er hat eine Mahske auf.
Der Mann war mit dem grünen mahntel.

Diese Fehler sind, je nach Dialektregionen, unterschiedlich häufig anzutreffen: Fehler der 1. Gruppe nahezu überall, Fehler der 2. Gruppe weitaus mehr im Norddeutschen. Sie lassen sich wieder als Beleg für die Abhängigkeit der lautlichen Analyse von der Gestalt der Silbe / des Wortes sehen: Die Kinder können erst dann, wenn sie die Gestalt der Silbe erkannt haben, entscheiden, welchen Buchstaben sie wählen müssen. Denn die Schrift einer Akzentsprache, wie das Deutsche es ist, markiert — das wurde bereits vielfach deutlich — Lautung auf mehreren Ebenen: bezogen zunächst auf die silbische Gestalt, dann auf die Segmente der Silbe. Um die Bemühungen der Kinder, sich dieser Aufgabe zu stellen, zu belegen, folgt die Vorstellung einiger Untersuchungen und Beobachtungen zu den Schreibungen der geöffneten Vokale in betonten Silben ('v), die ich mit Hilfe der Studentinnen in meinen Seminaren gemacht habe.

Untersuchungen zur Schreibung von Wörtern mit Vokalen mit festem Anschluss (v), differenziert nach verschiedenen Dialektregionen

Eine erste Analyse von Schreibungen von Wörtern mit Vokalen mit festem Anschluss ergab eine überproportional starke Häufigkeit von Fehlschreibungen vor allem in Norddeutschland, aber auch in Westdeutschland, mit diesen Auffälligkeiten:

nord- / westdeutsch:

<o> für <u>: „Hont“

<e> für <i>: „Kent“

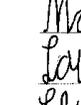
<ö> für <ü>: „Schtök“

Hingegen waren in Südwestdeutschland diese Schreibungen häufiger anzutreffen:

<ie> für <i>: „Kiender“

<uh> für <u>: „Huhnt“

<eh> für <e>: „bienden“.

	KIND	Kind	Kind
	HUND	HOND	Hond
	MÜTZE	MÜZE	Möze
	LUFT	LOFT	Loft
	STÜCK	Schtök	Schdög
	BINDEN	BenDen	Benden
		Kend	Kend
		Hond	Hund
		Möze	Müse
		Loft	luft
		Schtök	Schdök
		BenDen	Benden

Schreibungen von Wörtern mit 'vK von norddeutschen Zweitklässlern

Um hier ein systematischeres Bild zu erhalten, bat ich Lehrerinnen von 15 Klassen in 6 Regionen einer westlichen Nord-Süd-Linie von Hamburg über das Rheinland und das Saarland bis in den Schwarzwald, Kinder am Ende der 1., Beginn der 2. Klasse an mehreren Tagen Listen mit insgesamt 96 Wörtern ausfüllen zu lassen. Die 96 Wörter gliedern sich in Gruppen mit den sechs Vokalen mit festem Anschluss ('v) (außer [a]), zur Begründung s. S. [querverweis, t.e.]. Jede Gruppe enthielt Wörter, in denen dem Vokal alle im Deutschen hier vorkommenden Konsonanten folgten²⁷ (vgl. Röber-Siekmeier / Spiekermann 2000;

²⁷Ich danke der ehemaligen Freiburger Studentin Carola Nuss für die Auswertung der Ergebnisse im

Röber-Siekmeyer 2002). 305 Kinder haben an der Untersuchung teilgenommen. Sie brachte folgende Ergebnisse:

- Bis zum Oktober der 2. Klasse schrieben die Kinder für 80% dieser Vokale ('v) bereits Buchstaben, d.h. Schreibungen wie „Blder“ / <Bilder> und „Stke“ / <Stücke> machen weniger als 20% der Schreibungen aus. Keinerlei Auffälligkeiten gibt es bei der Schreibung des [ɔ]: „Sokn“ / <Socken>, „Wolkn“ / <Wolken>. Eine ähnlich geringe Auffälligkeit zeigen die Wörter mit [œ] wie in „Röke“ / <Röcke>. Hier sind durchgängig weniger als 1,5% Falschschreibungen der Vokale anzutreffen (einige Kinder, vermutlich Kinder anderer Muttersprachen, haben statt des <ö> ein <e> geschrieben).
- Die Schreibungen der Wörter mit <i, u, ü> bringen hingegen relativ aufschlussreiche Ergebnisse: In Hamburg wählen im Schnitt 30% der Kinder einen anderen Buchstaben für den Vokal als den orthographisch geforderten:
 - für [i] schrieben sie <e>: „Belder“ / <Bilder>, „streken“ / <stricken>,
 - für [ʊ] <o>: „bont“ / <bunt>, „Moschel“ / <Muschel>, „Hont“ / <Hund>,
 - für [y] <ö>: „döne“ / <dünne>, „wönscht“ / <wünscht>.

Diese Schreibungen sind in Osnabrück noch zu 28% und in Köln zu 21% anzutreffen, verschwinden in den süddeutschen Klassen aber nahezu gänzlich: Saarland 2,5%, Baden-Württemberg weniger als 2%.

- Bei Wörtern mit [i] schreiben 10% der Kinder im Saarland, 16% der Kinder in Baden-Württemberg ein <ie>, das wiederum bei nord- und westdeutschen Kindern nur zu 2% anzutreffen ist.

Über 15% der Wörter, bei denen dem [i] ein labialer Konsonant ([p], [b], [f], [v], [f], [m]) vorweggeht oder ihm folgt, erhalten in allen Regionen den Buchstaben für die gerundeten Varianten, also <ö, ü> statt <i> („schwömt“, „schwümt“ / <schwimmt>).

Auffällig ist also an den Ergebnissen dieser Untersuchung, dass bei fast allen Schreibvarianten, die auftreten, bestimmte Schreibungen regional gehäufiger auftreten als in anderen Regionen.

Weitere Untersuchungen

Bestätigungen finden diese Ergebnisse in einigen weiteren Untersuchungen, die ich mit — norddeutschen — Kindergartenkindern sowie Erst- und Zweitklässlern durchgeführt habe um herauszufinden, wie sie Schärfungswörter artikulieren und wahrnehmen. Die Ergebnisse, auf die ich später ausführlicher zurück komme, bestätigen die Ergebnisse der überregionalen Untersuchung:

1. Ca. 700 Kinder haben vom Mai der 1. bis Ende der 2. Klasse Wörterlisten mit 10 Schärfungswörtern (s.), sowie ca. 300 Erst- und Zweitklässler Minimalpaare (<Düne / Dünne>, <Hüte / Hütte>...) geschrieben (vgl. zum Folgenden auch Röber-Siekmeyer 2002). In ihnen enthielten ca. 30% der Wörter <e> statt <i>, <ö> statt <ü>.

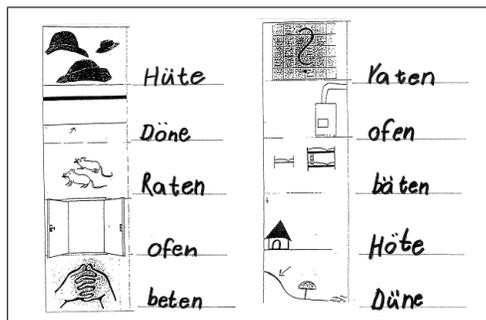


Abbildung 7.14: Minimalpaarschreibungen von Zweitklässlern

2. Diese schriftlichen Ergebnisse passen zu (auditiven) Untersuchungen der Artikulation von norddeutschen Kindern in diesem Alter.

In Klassengesprächen mit Osnabrücker Zweitklässlern (Januar) beschrieben einige Kinder diese entsprechende Lautwahrnehmung angesichts der Aufgabe, den Unterschied zwischen <Hüte> und <Hütte> darzustellen (vgl. Auch S. 164 [einfügen **querverweis ap**]):

R.: „Wer schreibt <Hüte> an die Tafel?“

K1 schreibt HÜTE.

R.: „Das zweite Wort ist <Hütte>. Wer schreibt es an die Tafel?“

K2 schreibt HÜTE.

R.: „So, <Hüte> und <Hütte>“

K3: „Es ist fast das Gleiche. Das sieht gleich aus.“

R.: „Ah, ja. Das meinst du. Wie kann man denn zeigen, welches Wort <Hüte> heißt und welches <Hütte>?“

K4: „Dass bei <Hütte> vielleicht ein [ø] ist? Das hört sich so an.“

3. Eine mit akustischen Methoden durchgeführte Pilotuntersuchung, die Helmut Spiekermann vorgenommen hat²⁸, bestätigt diese Beobachtungen (vgl. Spiekermann 2002): In ihr wurden je 5 Hamburger, Leipziger und Schwarzwälder Zweitklässler gebeten, eine Bildergeschichte auf Kassette zu erzählen und anschließend den Text, den sie selbstgesteuert abhörten²⁹, aufzuschreiben. Damit war garantiert, dass die Wahrnehmung des Gesprochenen nicht durch einen anderen Sprecher beeinflusst war. Die geschriebenen Texte wurden auf die Schreibungen der Vokalzeichen der betonten Silbe hin, die gesprochenen auf Merkmale, die mit Hilfe des Sonographen sichtbar wurden, untersucht. Die Sonographenbilder lassen den Schluss zu, dass die regional differenzierten Auffälligkeiten in den Schreibungen der Wörter mit geöffneten / kurzen Vokalen (‘v) als Folge der jeweiligen dialektalen Artikulation im Zusammenhang mit den Methoden, die die Kinder im Unterricht gelernt haben, zu sehen sind.

²⁸Die Auswertungen wurden im Rahmen eines von der PH Freiburg finanzierten Pilotprojektes vorgenommen, das Peter Auer, Doris Tophinke und ich leiteten.

²⁹Diese Methode, die zuerst 1986 an der Universität Osnabrück im Rahmen eines Projektes mit Migrantenkindern unter der Leitung von Utz Maas erprobt wurde (vgl. Beckemeyer u.a. 1986), ermöglicht den Kindern, so nahe, wie sie wollen, am Gesprochenen zu bleiben und dabei gleichzeitig zu zeigen, inwieweit sie bereits Formen des Geschriebenen erlernt haben.

Auswertung der Ergebnisse unter Berücksichtigung der Dialektforschung

Offensichtlich bestimmen dialektale Differenzen die Schreibungen der Kinder.

Zur Erinnerung (vgl. Kapitel [querverweis, t.e.]):

- Wörterpaare wie <Bude / bunte, Süden / Sünden, biete / binde> unterscheiden sich darin, dass die Reime des je linken Paarteils einen Vokal im losen Anschluss ('V) haben, die Reime des je rechten Paarteils einen Vokal im festen Anschluss ('vK).



- Die Wahrnehmung jeder Vokalgruppe basiert darauf, dass in der 1. Gruppe die Zunge bei der Artikulation des Vokals ‚ungestört‘ den peripheren Punkt, den anzustreben für die Artikulation des Lautes notwendig ist, erreicht und dabei relativ viel Zeit hat, anschließend eine neue Position einzunehmen: der Vokal ‚trudelt aus‘. Hingegen wendet sich — weiterhin bildhaft gesprochen — die Zunge bei den Silben mit Vokal mit festem Anschluss bereits ‚auf halbem Wege‘ (an einer zentraleren Position) der Artikulation des folgenden Konsonanten zu: Die Artikulation des Vokals wird ‚gebremst‘, der Vokal wirkt ‚gequetscht‘, er geht eine sehr enge Verbindung zu dem Konsonanten ein. Wir haben gelernt, die unterschiedlichen Kombinationen von 'v und K zu schreiben. Kinder müssen das erst im Umgang mit der Schrift lernen.

Die herkömmlichen Beschreibungen der Lautwahrnehmung und -produktion lassen häufig dialektale Varietäten außer Acht. Dass es sie gibt, weiß aber jeder, der in Deutschland herumgereist ist und / oder Interviews ‚auf der Straße‘ in den Medien gehört hat. Dass der Dialekt Auswirkungen hat auf die Bemühungen der Kinder, beim Schreibenlernen Silben im Sinne der Schrift zu segmentieren, zeigen die regional differierenden Fehlerhäufigkeiten in den Schreibungen der Erst- und Zweitklässler, die ich dargestellt habe. Sie weisen auf das jeweilige Wie der Artikulation der Reime in den Dialektregionen hin.

Zur Veranschaulichung der Differenzen dient das Vokaldreieck als Darstellung des Gesamtinventars der betonten Silbe in einer Form, die die Spanne der dialektalen Varianten berücksichtigt.

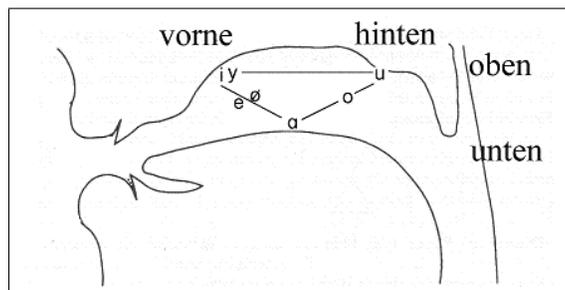


Abbildung 7.15: Zur ‚Verortung‘ des Vokaldreiecks mit 'V im Mundraum

Die Darstellung in Abb. 7.16 nimmt die phonetische Beobachtung auf, dass die Bildung dessen, was wir als Laut bezeichnen, innerhalb eines größeren Spektrums stattfindet, abhängig von der lautlichen Umgebung, der Koartikulation sowie von dialektalen Prägungen: Darum symbolisieren Flächen (als Kreise) statt Punkte die Verortung der Vokale im

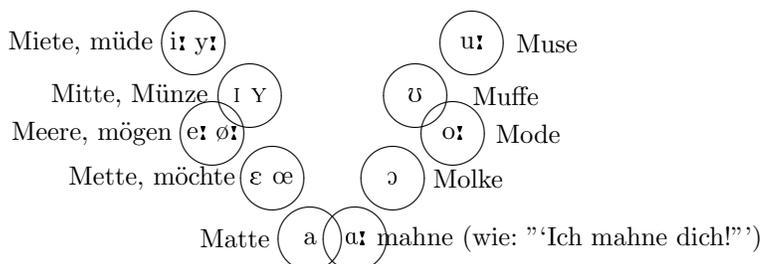


Abbildung 7.16: Die Vokale der betonten Silbe im Standarddeutschen

Mundraum. Dabei zeigt sie, dass es bei einigen benachbarten Spektren zu Überschneidungen kommen kann, während andere so weit voneinander entfernt sind, dass sie sich nie ins Gehege kommen. Zu der letzten Gruppe gehören [ɛ], [œ], [ɔ], [a]. Dieser phonetische Tatbestand spiegelt sich darin wieder, dass für die meisten Kinder Wörter mit <e, o, ö, a> beim Schreiben relativ unproblematisch sind: Der Klang dieser Laute ist — gleichgültig, ob in einer ‚Dehnsprache‘ ‚deutlich‘ gesprochen oder nicht — immer leicht identifizierbar, so dass hier die Buchstabenzuordnung keine Schwierigkeiten bereitet.

Gedehnte Artikulation	Gedehnte Artikulation	
von 'V	von 'v	
[ˈro:z̩.t̩]	[ˈrɔ:z̩.t̩]	„Rosen“, „rosten“
[ˈmø:g̩.t̩]	[ˈmœ:g̩.t̩]	„mögen“, „möchten“
[ˈbe:z̩.t̩]	[ˈbɛ:z̩.t̩]	„Besen“, „besten“

Anders hingegen bei Wörtern mit [ɪ], [ʏ], [ʊ]: hier sprechen standardnahe Sprecher wie die norddeutschen die geöffnete Variante eines Paares ('v) so weit offen, dass sie sich lautlich (qualitativ) nicht von dem darunter liegenden engen Vokal eines anderen Paares ('V) unterscheidet:

[ɪ] klingt (qualitativ) wie [e]:	<sind>	klingt gedehnt ähnlich	<sehnt>:	[ɪ] = [e]
[ʏ] klingt (qualitativ) wie [ø]:	<Bütt>	klingt gedehnt ähnlich	<böt!> ³⁰ :	[ʏ] = [ø]
[ʊ] klingt (qualitativ) wie [o]:	<dumm>	klingt gedehnt ähnlich	<Dom>:	[ʊ] = [ø]

Wenn Standardsprecher zwischen den rechten und den linken Beispielwörtern bei normaler Sprechweise dennoch einen Unterschied wahrnehmen, ist das die Wahrnehmung der Anschlussdifferenz, mit der der Eindruck von Länge bzw. Kürze der Vokale verbunden ist: Die Vokale der linken Wörter mit festem Anschluss ('v) scheinen kürzer als die der rechten mit losem Anschluss ('V).

³⁰Von <bieten>.

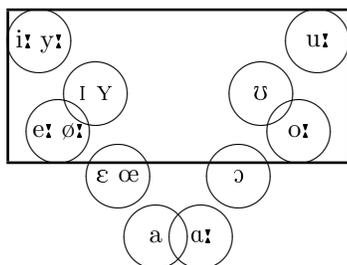


Abbildung 7.17: Hervorhebung des vokalischen Bereichs, der zu ‚Verwechslungen‘ beim Schreiben führen kann

Die Übereinstimmung der Klänge der Vokalpaare ($[i]$ / $[e]$, $[Y]$ / $[\emptyset]$, $[\upsilon]$ / $[o]$) hat 1981 ein phonetisches Experiment von Walter Sendlmeier bewiesen, in dem er in Kunstwörtern mit Hilfe phonetischer Apparaturen engen Vokalen (${}^{\prime}V$) die Länge genommen geöffneten Vokalen (${}^{\prime}v$) Länge gegeben hat. Er hat diese so manipulierten Wörter Studenten vorgespielt und sie gebeten, auf einer Liste anzukreuzen, ob das Wort mit $\langle e \rangle$ oder $\langle i \rangle$, mit $\langle o \rangle$ oder $\langle u \rangle$, mit $\langle ö \rangle$ oder $\langle ü \rangle$ zu schreiben sei. Die Ergebnisse waren noch auffälliger als bei den Kindern meiner Untersuchungen: Während die Kinder nur zu 30% einen unerwarteten Buchstaben wählten, entschieden sich die Studenten 50:50 (vgl. Sendlmeier 1981).

Bei Wörtern, die im Standard gesprochen werden, ist aufgrund der Bildung der verschiedenen Anschlüsse die Qualität der Vokale immer mit dem Eindruck einer bestimmte Quantität gebunden:

${}^{\prime}V$	${}^{\prime}v$
$[e:]$	$[\varepsilon]$
$[i:]$	$[I]$
$[o:]$	$[\text{ɔ}]$
$[u:]$	$[\upsilon]$
$[y:]$	$[Y]$
$[\emptyset:]$	$[\text{œ}]$

Demnach kann eine Unsicherheit in der Buchstabenwahl (und / oder in der Markierung mit $\langle h \rangle$ oder als Dopplung des Konsonantenbuchstabens, s.u.) bei Wortschreibungen nur aufkommen, wenn eins der beiden Merkmale — Qualität oder Quantität — umgangssprachlich verschwindet (wie im Extremfall in dem Sendlmeierschen Experiment, wo Lang- und Kurzvokale auf die gleiche Länge geschnitten wurden). Das passiert Kindern durch den Gebrauch einer ‚Dehnsprache‘, ‚Rechtschreibsprache‘, ‚Pilotsprache‘, die den Kindern im Anfangsunterricht antrainiert wird: Sie landen häufig durch das Dehnen bei einem Laut, den sie mit einem anderen Buchstaben verbinden. Somit können diese Schreibungen der Kinder als weiterer Beleg dafür gewertet werden, dass Lautung als Teil einer bestimmten

Gestalt einer Silbe zu analysieren ist: Wird sie z.B. durch die Dehnung zerstört, geht ein entscheidender Fixpunkt für die lautliche Analyse verloren.

Wenn die Kinder bei ihren ersten selbständigen Schreibversuchen die Silben dehnen, um die Segmente zu entdecken, die sie mit Buchstaben verbinden können, kommen bei denjenigen, die schon relativ früh auch Buchstaben für 'v schreiben, Schreibungen wie folgende zustande:

ICH WÖNSCHE MIA EIN HONT
MEIN PAPA WILMET MIA EN KINO

Solche Schreibungen sind in Norddeutschland sehr häufig anzutreffen. Sie können nur korrigiert werden, wenn die Kinder ihre Schreibungen durch Lesen kontrollieren und dabei die Zeichen der Schrift für die Artikulation nutzen. Beim kontrollierenden Lesen ihrer Schreibungen („Lies einmal! Wie klingt das?“) erkennen sie, dass ihre Schreibungen nicht wie die Wörter, die sie schreiben wollten, lauten. So entdecken die Kinder in den Klassen, die den Laut-Buchstaben-Bezug „mit Häuschen“ erlernt haben, dass

- <önscht> bei „wönscht“ [œnft] wie bei <Mönch> zu lesen ist,
- <ont> bei „HONT“ für <Hund> [ɔnt] wie bei <gekonnt> zu lesen ist,
- <el> bei „WEL“ für <will> [ɛl] wie bei <hell> zu lesen ist.

Denn der unmarkierte Vokalbuchstabe (ohne <h>) in der geschlossenen Silbe ‚befiehlt‘ die Artikulation der geöffneten Variante ('v) für diesen Buchstaben.

So wird deutlich, dass die silbenbezogene / leserorientierte Darbietung der Schrift den Kindern ein verlässliches Kontrollwissen zur Verfügung stellt — ein Wissen, das sie zu ‚geistiger Arbeit‘ herausfordert und sie ihnen ermöglicht.

Noch einmal zurück zu der Untersuchung mit den Schreibungen der 96 Wörter mit festem Anschluss durch die 305 Erstklässler (s.S. [querverweis, te]) und damit zu dialektalen Differenzen in den Schreibungen, hier zwischen denen standarddeutscher und alemannischer Sprecher. Ich hatte schon erwähnt, dass die orthographisch unerwarteten Buchstaben <e, ö, o> statt <i, ü, u>, die im norddeutschen Sprachraum zu 30% auftraten, im süddeutschen lediglich zu 5% vorkamen. Dafür traten hier — vor allem bei Wörtern mit <i> — relativ häufig (über 10%) Schreibungen auf, die Länge markieren: „trienken“, „Stieffe“, „Fielter“.

Bei den übrigen Vokalen mit festem Anschluss haben die Kinder Dehnungsmarkierungen seltener vorgenommen (allerdings doch häufiger als in Norddeutschland); wahrscheinlich weil Dehnungsmarkierungen nach <a, e, o, u> generell weitaus weniger anzutreffen sind als nach engem, langem <i>, wo sie die Normalität sind.

Diese Schreibungen sind wieder als Zeichen für dialektale Varietäten bei der Vokallartikulation zu interpretieren: Im Alemannischen werden die geöffneten Vokale weniger geöffnet gesprochen als im Standarddeutschen, so dass die Kinder hier weniger Möglichkeiten haben, sich an das sonst verlässliche Merkmal Qualität zu halten (vgl. Abb. 7.18).

Der Unterschied ist ein doppelter: Zum einen werden die im Standard geöffnet gesprochenen Vokale ('v) ("du best" <du bist>) in vielen dialektalen Bezirken des alemannischen Sprachraums so eng gesprochen, dass sie sich qualitativ kaum von dem jeweiligen engen ‚Bruder‘ ('V) ("du biest") unterscheiden:

[i]	klingt wie [i]:	[bist] / <bist>	ähnlich wie	[bi:st] / <Biest>	[i] = [i]
[y]	klingt wie [y]:	[ˈmʏn.de] / <Münder>	ähnlich wie	[my:ˈde] / <müder>	[y] = [y]
[ɔ]	klingt wie [ɔ]:	[hɔlt] / <hold>	ähnlich wie	[ho:lt] / <holt>	[ɔ] = [o]

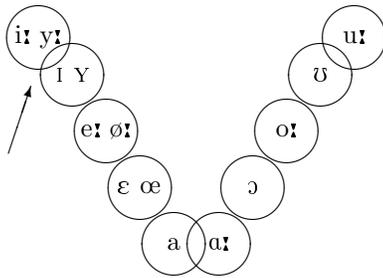


Abbildung 7.18: Vokale im Alemannischen

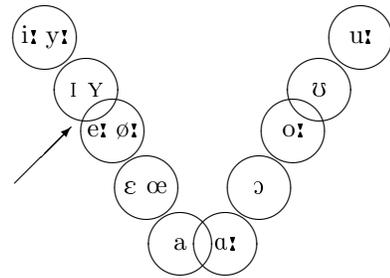
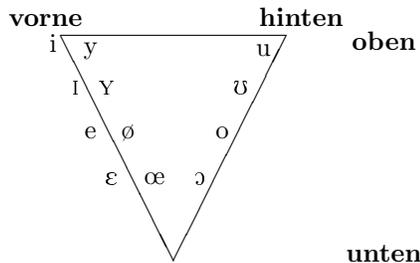


Abbildung 7.19: Vokale im Standarddeutschen

Daher die relativ vielen Schreibungen alemannisch sprechender Erst- und Zweitklässler wie „Kiender“, „Huhnt“, „Wohlge“ / <Wolke> usw. Die alemannisch sprechenden Schüler haben nur geringe Möglichkeiten, den Klangunterschied zwischen den beiden Varianten eines Phonems wahrzunehmen.

Im Zusammenhang der Schreibungen von Vokalen im festem Anschluss ('v) ist noch einmal auf eine Beobachtung zurückzukommen, die bereits im Zusammenhang mit der Veranschaulichung der Koartikulation angesprochen worden war (vgl. Kapitel [querverweis, t.e.]). So finden sich im norddeutschen Dialektbereich häufig Schreibungen wie „schwümt“, „schwömt“ / <schwimmt> „stümt“, „stömt“ / <stimmt> im Süddeutschen fast ausschließlich „schwümt“ „schtümt“, „stümt“.

Diese Schreibungen sind nur wenig dialektal bedingt, primär sind sie Folgen der Bequemlichkeit der Artikulation, vor allem in der schnelleren Umgangssprache: Durch die Aktivitäten der Lippen bei [ʃ], [v], [m] bleiben diese gerundet, so dass jeweils die gerundete Variante des vokalischen Lautes, der an der gleichen Position gebildet wird, gesprochen wird (vgl. Abb. 7.4.2).



Die Nachbarschaft von gerundeten und ungerundeten vorderen Vokalen (gerundete Vokale im Dreieck); zur vollständigen Ansicht vgl. Seite **querverweis, t.e.**

Das Dialektale wirkt sich folgender Weise aus: Dort, wo — wie im Alemannischen — der engere Vokal für 'v gesprochen wird ([i]), entsteht als gerundete Variante das[ʏ]



Schreibung einer norddeutschen Zweitklässlerin: nicht — wie sehr häufig — „Brele“, sondern „Bröle“ aufgrund der labialen Artikulation von [b], die die Lippen auch bei der Vokalartikulation noch gerundet sein lässt

(„schwümt“), dort wo — wie in Norddeutschland — eher die offenere Form für 'v' gesprochen wird ([e]), entsteht als gerundete Variante das [ø] („schwömt“). Entsprechend schreiben die Kinder, wenn sie schreiben, wie sie sprechen. Hier haben die Kinder nur die Möglichkeit, die korrekten Formen über das Gedächtnis zu lernen, denn weder ihre Sprache noch die der Erwachsenen, wenn nicht angestrengt und gekünstelt gesprochen wird, hat hier andere als gerundete Formen: Das kann jeder ausprobieren: [ʃvɪmt] kostet mehr Anstrengung als [ʃvYmt].

Die Schreibungen der Kinder und die Hinweise auf ihre phonetischen Anlässe machen ein weiteres Mal deutlich, wie wenig angebracht es ist, Kinder zum deutlichen Sprechen aufzufordern, wenn damit langsames, gedehntes Sprechen gemeint ist: Wörter mit 'v' verlieren ihre Gestalt, wenn sie in der Weise gesprochen werden, dass der Vokal gedehnt wird: [kɑ:n] ist nicht [kan]. In einigen Dialektregionen führt das Dehnen zur Schreibung anderer Wörter: [vɪlt] → [ve:lt] → <Welt> statt <wild>, [ˈblɪn.də] → [ble:n.də] → <Blende> statt <Blinde>. Die Kinder müssen die normale Artikulation für die Analyse der Wörter beibehalten, müssen sogar über die Gefahren eines gedehnten Sprechens bescheid wissen und deshalb kontrollierend immer Alternativen kennen, an denen sie überprüfen können, ob sie die richtigen Strukturen kodieren (”‘wild’”, nicht ”‘wield’” oder ”‘Welt’”). Sie müssen vor allem ihren geschriebenen Text nach den Regeln, die sie für das Dekodieren kennen, kontrollierend lesen.

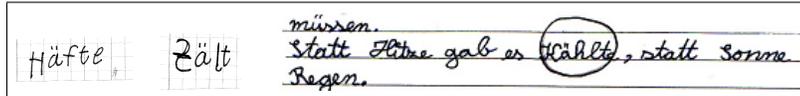
Der Laut / die Laute für <a>

Alle Darstellungen des Vokalschemas zum Alemannischen enthalten zwei Laute für <a>. Diese verbreitete Darstellung (die nicht unumstritten ist und die es in dieser Form bei einigen Phonetikern auch für das Standarddeutsche gibt, vgl. Becker 1998, S. 14f., vgl. auch S. 137), geht davon aus, dass die Kinder die Möglichkeit haben, zwei Laute für <a> zu differenzieren. Meine Auswertungen haben jedoch gezeigt, dass in Baden ebenso wie in Regionen, in denen Standarddeutsch gesprochen wird, Wörter mit <a> besonders häufig falsch geschrieben werden: Es werden

- sowohl 'V relativ häufig falsch markiert: „Vasse“ / <Vase>, „Zann“ / <Zahn>
- als auch 'v relativ häufig falsch markiert wird: „Mahntel“ / <Mantel>, „Waser“ / <Wasser>.

So machten in einer einjährigen Untersuchung zur Entwicklung der Schärfungsschreibung bei der Unterrichtung ‚mit Häusern‘ in einer Freiburger 2. Klasse (ohne starke Dialektsprecher) am Ende des Schuljahres diejenigen Schüler, die bei allen übrigen Wörtern die Schärfungsschreibung beherrschten, nur noch Fehler bei Wörtern mit <a> (vgl. Röber-Siekmeier 1997; s. auch S. [querverweis, t.e.]).

Die Ursache für die Probleme der Kinder mit diesen Wörtern liegt in Norddeutschland darin, dass das [a] ein Laut ist, bei dem die Zunge bereits die unterste Position



Fehler durch die Dehnungsmarkierung bei Silben mit 'v nach <ä>

einnimmt, der bereits die maximale Öffnung hat, dadurch keinen qualitativen Unterschied zwischen dem langen und dem kurzen Laut zulässt: Zwar beschreiben — wie gesagt — einige phonetische Darstellungen einen Unterschied, der durch eine vordere und eine hintere Zungenposition zustande käme. Die Probleme der Kinder, hier die richtigen Markierungen vorzunehmen, lassen jedoch daran zweifeln, dass ein qualitativer Unterschied vorhanden und wahrnehmbar ist (vgl. auch S. 137f. **querverweis, ap**). Diese lautlichen Bedingungen haben vor allem Folgen für den Erwerb der Schärfungsschreibung durch die Kinder, auf die ich am Ende dieses Kapitels eingehen werde.

Der Laut [ɛ:]

Abschließend zu einem letzten Problem in der Schreibung der Vokale von 'v-Wörtern: Viele Kinder schreiben für [ɛ] bis in die 2. Klasse hinein sehr häufig <ä>: „Häfte“, „Fänster“, „Käler“ / <Hefte, Fenster, Keller>. Diese Buchstabenwahl liegt aus dem Grunde nahe, als der Laut [ɛ] als einziger zweimal im Vokalsystem vorkommen kann: sowohl mit festem ('v) als auch mit losem ('V) Anschluss: [kɛi.zə], [kɛl.tə] / <Käse>, <Kälte>. (In einigen — nördlichen — Dialektregionen wird [ɛ:] allerdings als [e:] gesprochen: [kei.zə] / <Käse> wie [kei.rɪ] / <kehren>, in anderen — südlichen — sehr weit offen, wofür die Lautschrift [æ] zur Verfügung hat.) Die Kinder, die „Häfte“ usw. schreiben, identifizieren jeden [ä]-Laut mit dem Buchstaben, der so heißt: [?ɛ:]. Bestätigung haben sie in ihrer eigenständigen Erforschung des Lautung-Schrift-Verhältnisses immer dann gefunden, wenn der [ɛ]-Laut mit <ä> geschrieben wurde (<Hände> usw.). Ihnen fehlt jedoch das Wissen über die morphologische Komponente dieser Schreibung: <ä> ist ein grammatisches, kein lautliches Zeichen, es weist das Wort einer bestimmten Familie zu.

Die Tatsache, dass [ɛ] im Gegensatz zu den anderen Vokalen sowohl mit losem Anschluss (mit Länge: <Käse>) als auch im festem Anschluss (<Kälte>, <Hefte>) anzutreffen ist, mag der Grund dafür sein, dass nach <ä> das <h> nach meinen Zählungen häufiger in den Kinderschreibungen anzutreffen ist als nach den übrigen Buchstaben: Bei der fehlerhaften Markierung mit <h> in Silben mit 'v waren bei 212 Texten von Süddeutschen Dritt- und Viertklässlern in denen Wörter mit <e, o, a, ä> vorkamen (<Hefte, Wolke, Mantel, Kälte>), <ä> fast doppelt so oft markiert wie die anderen Buchstaben (7% zu 3,8%).

In den Klassen, mit denen ich zusammenarbeite, kommt der Buchstabe <ä> im Unterricht zunächst nicht vor. Er taucht erst in morphologischen Zusammenhängen auf: als ‚Bruder‘ von <a> dort, wo die Lautung von [a] zu [ɛ] oder [ɛ:] wechselt:

- <Hände>, weil <Hand>,
- <schälen>, weil <Schale>.

Für die Wörter, deren verantwortliche ‚Verwandten‘ für die Kinder nicht zu erkennen sind, wird eine Liste angelegt, die im Klassenraum hängt: <Käse, Mädchen, ...>.

Aufg. 7–28: In Tabelle 7.4.2 auf Seite 359 sind Schreibungen von acht Wörtern mit 'v einer Hamburger 2. Klasse. Berechnen Sie in %, wieviele Kinder <e> statt <i>, wieviele <o> statt <u> geschrieben haben.

	Brille	Bilder	Witze	Gipfel	Summen	Brunnen	bunt	Pfund
Helge	Brelhe	Bilder	Wizeh	Geqfhel	sumten	Brunenhn	bund	Pfond
Josi	Brele	Belder	Weze	Gefel	somen	Bronen	bond	fond
Jan	Brile	Bilder	Wize	Gipfel	sumen	Brunen	bund	pflügt
David	Brele	Belddh	Wese	Gefal	sumen	Bronen	bond	Fond
Laila	Brele	Bilder	Wiese	Gepfel	somen	Bronen	bont	Pfont
Maurice	Brle	Belda	Weze	Gefel	sumn			
Katrina				Gipfel	sumen	Brunen	bund	Pfund
Sedef	Briler	Bilder	Wize	Gefel	sonnen	Brunen	bont	fond
Aylin	Brile	Bilder	Wize	Gepfel	sumen	Brunen	bunt	Pfont
Felix					sumen	Brunen	bund	vund
Niuscha	Brile	Bilder	Wize	Gipel	sumen	Brunen	bind	qfund
Dennis	Brile	Blder	Wize	Gefel	sommen	Bronen	bond	fönd
Yvonne	Briele	Bielder	Wittze	Gipfel		Brunen	bund	Pfund
Michaela	Brle	Beter	Wize	Gefl	somen	Bronen	bont	Font
Ann-Kathain	Brele	Belder	Witze	Gepfl	sumen	Bronen	bund	pfud
Stefan	Brele	Bilder	Wize	Gepfel		Brunen	bund	fpund

Aufg. 7–29: Wie sind diese Schreibungen zu erklären?

Kadida, 7 Jahre,
 Tästa Fänzta

Aufg. 7–30: Begründen Sie die Schreibungen der angekreuzten Wörter durch diesen Erstklässler! Welcher Dialektregion würde sie ihm zuordnen?

<u>Löfe</u>	<u>Löwe</u>	<u>Pupe</u>	<u>Pappe</u>
<u>Laufn</u>	<u>laufen</u>	<u>Fensta</u>	<u>Fenster</u>
X <u>Schtöke</u>	<u>Stücke</u>	X <u>Bendn</u>	<u>Binden</u>
X <u>Schenkn</u>	<u>Schinken</u>	<u>Tote</u>	<u>Torfe</u>
<u>Esl</u>	<u>Esel</u>	X <u>Möze</u>	<u>Mütze</u>
<u>Wende</u>	<u>Wände</u>	X <u>Schpokn</u>	<u>Spucken</u>

Aufg. 7–31: Erklären Sie folgende Kinderschreibungen und stellen Sie Vermutungen über die Dialektregion der Schreiber an!

„fönf“ / <fünf>
 „föhter“ / <füttern>
 „frösche“ / <frische>
 „Tuhlpe“ / <Tulpe>
 „Bole“ / <Bulle>
 „Bröke“ / <Brücke>
 „schwümt“ / <schwimmt>

Resümee

Hiermit ist die Beschreibung des Vokalsystems der betonten Silbe vollständig. Sie lässt sich resümierend (für das Standarddeutsche) in der Gegenüberstellung in Tabelle 7.4.2 zusammenfassen.

	'V		'v			
<a>	[a:]	[ˈra:̩.tə]	<rate>	[a]	[ˈran.tə]	<rannte>
<e>	[e:]	[ˈre:̩.də]	<Rede>	[ɛ]	[ˈrɛn.tə]	<Rente>
<i>	[i:]	[ˈri:̩.zə]	<Riese>	[ɪ]	[ˈrɪn.də]	<Rinde>
<o>	[o:]	[ˈro:̩.tə]	<rote>	[ɔ]	[ˈrɔs.tə]	<Roste>
<u>	[u:]	[ˈru:̩.tə]	<Rute>	[ʊ]	[ˈrʊn.də]	<runde>
<ö>	[ø]	[ˈrø:̩.tə]	<Röte>	[œ]	[ˈrœs.tə]	<röste>
<ü>	[y:]	[ˈry:̩.də]	<Rüde>	[ʏ]	[ˈrʏs.tə]	<rüste>
(<ä>	[ɛ:]	[ˈrɛ:̩.tə]	<Räte>)		

Bezogen auf den Anfangsunterricht ist festzuhalten,

- dass betonte Silben im Deutschen 13 Vokale (nicht 8 entsprechend der 8 Vokalbuchstaben) haben und
- dass es Kindern zunächst sehr schwer fällt, 'v (<Hüfte>) zu identifizieren, da diese Vokale einen sehr festen Bezug zu den folgenden Konsonanten haben, die für sie eher wahrnehmbar sind,
- dass es dialektale Differenzen in der Artikulation von 'v gibt, die bei den Fehleranalysen zu berücksichtigen sind,
- dass ‚genaues Hinhören‘ und ‚deutliches Sprechen‘ den Kindern Leistungen abverlangt, die die Kinder in die Irre führen können, ihnen dadurch bei Misserfolgen subjektive Defiziterfahrungen vermitteln, für die sie keine Verantwortung tragen und
- dass die Korrektheit der Buchstabenwahl nur durch das kontrollierende Lesen des Geschriebenen nach den silbenorientierten Regeln überprüft werden kann.

7.4.3 Zur Arbeit mit dem Hausbild und dem Lasso im Unterricht

Schreiben

Aufgrund der Tatsache, dass 'v nicht isoliert artikulierbar sind, der Reim dieser Silben eine Einheit bildet, führt das Häuserbild für das Schreibenlernen den Kindern den Reim als Einheit vor: Die 1. Silbe von <Hunde> gliedert sich in [h] und [ʔʊn]. So bleibt die Koartikulation zwischen den Lauten erhalten, und der Vokal 'v wird als fest angeschlossener Laut gesprochen. Dafür gibt es in den verschiedenen Klassen z.B. folgende Bezeichnungen. Mir haben die Kinder bisher

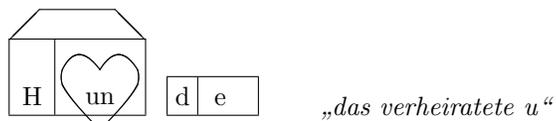
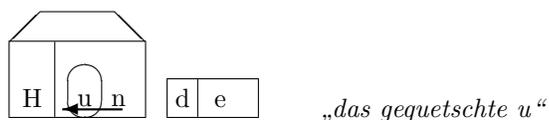
„das verheiratete u“

„das gequetschte u“

angeboten.³¹ In Gegenüberstellung zu diesen Bezeichnungen für 'v kennen sie 'V als „Dicke“ (zu „Gequetschte“ passend) oder als „Selbständige“ (zu „Verheiratet“ passend!!!).

³¹Maas berichtet über einen Schüler, der von dem „gebremsten u“ sprach (vgl. Maas 1992)

Entsprechend wählen die Kinder Visualisierungen, die die besondere Lautung dieser Silben — im Gegensatz zu denen mit 'V — symbolisieren:

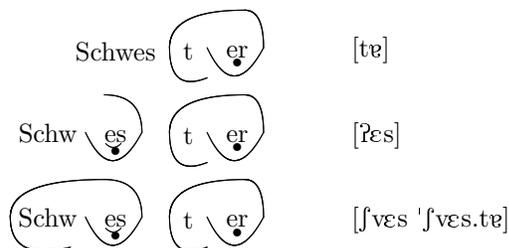


Der Vokalbuchstabe zusammen mit seinem „Quetscher“ oder „Ehepartner“ erhält eine andere Farbe als 'V (in den meisten Klassen: rot).

Aufg. 7–32: Tragen Sie folgende Wörter in Häuser ein und verwenden Sie die dargestellten Symbolisierungen! (Farben, Kreise, Pfeile...)
Konzept, Stier, Kamel, Korsett, Idee, Mango, Kaviar, Aspirin, Schirm, Ball

Lesen

Wie bereits mehrfach aufgezeigt, hängt die richtige Artikulation eines Wortes beim Lesen neben der richtigen Akzentuierung der Silben von der richtigen Artikulation der Reime ab. Beim Eintragen von Wörtern mit 'vK in Häuser haben die Kinder den engen Anschluss von Vokalen und Konsonanten im Kontrast zum losen Anschluss wahrgenommen. In Gegenüberstellung von Wörtern mit 'V und mit 'vK (<Hüte>/ <Hüfte>) haben sie die Regel entdeckt, dass die Vokale, denen ein Konsonant in der gleichen Silbe (im Haus) folgt, anders klingen als die ohne Konsonanten. Dieses Wissen lässt sich für das Lesen nutzen: „Wenn im großen Zimmer auch ein schwarzer Buchstabe wohnt, ist er mit dem Roten verheiratet, und die klingen zusammen“ (Beschreibung einer Erstklässlerin). Entsprechend bekommen Vokal- und Konsonantenbuchstaben beim Lesen mit Lassos einen Bogen und werden als Einheit gesprochen:



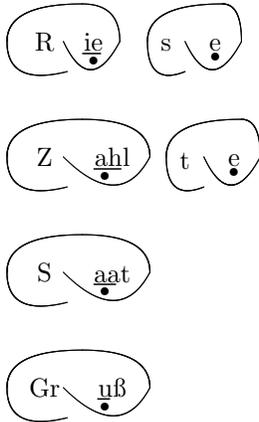
In der Darstellung der Reime mit 'V in geschlossenen Silben ('VK: <kühl>) habe ich darauf hingewiesen, dass es für das Lesen problematisch ist, dass nicht alle 'VK markiert sind (vgl. S. [querverweis,t.e.]). Das Dilemma für die Leseanfänger ist, dass sie bei den

unmarkierten Schreibungen mit einem einzigen Konsonantenbuchstaben im Endrand nicht wissen, ob hier ein „selbständiger / dicker“ oder ein „verheirateter / selbständiger“ Vokal „zusammen mit Partner / Quetscher“ zu artikulieren ist.

Als 'V' markiert sind folgende Fälle (vgl. S. [querverweis, tp]):

Markierung durch <e> bei <i>:	<Riese>
Markierung durch <h> vor <l>, <m>, <n>, <r> in vielen Fällen:	<Zahl>, <zahm>, <Zahn>, <fahr!>
Markierung durch Vokalzeichendopplung:	<Moor>, <Meer>, <Saal>
Markierung durch , <d>, <g>, <ß> im Endrand:	<Grab>, <Grad>, <wag!>, <Maß>

Für das Lesen der Wörter dieser Gruppe haben Kinder vorgeschlagen, einen Strich entweder unter den Vokalbuchstaben allein oder unter ihn und seine Markierung zu machen:



Diese Markierung zwingt sie am Lesebeginn zur intensiven, regelgeleiteten Betrachtung des Reims, der für die Artikulation des Wortes maßgeblich ist. Bei zwei Gruppen von Wörtern gibt die Schrift keinen Hinweis auf die Artikulation des Reims (vgl. S. [querverweis, tp]):

- bei ausbleibender Markierung vor <l>, <m>, <n>, <r>: <Schal>, <Kran>
- bei Wörtern mit <p>, <t>, <k>, <f>, <s>, <ch>: <hup!>, <rot>, <Schaf>, <rasten>, <Buch>

Bei dieser — relativ kleinen — Gruppe können die Kinder die Artikulation erst durch den Abgleich eines ‚Lautbildes‘ mit den Einträgen in ihrem ‚mentalen Lexikon‘ vornehmen — die Aufgabe, die die derzeitige Lesedidaktik für alle Wörter, die nicht als ‚Wortbilder‘ gedächtnismäßig gespeichert sind, vorsieht. Die Gefahr des Umweges über eine Lautsynthese = ‚Vorlautierung‘ ist bekannt: Schwacher Leser ab Klasse 3, wenn sie sich um flüssiges = schnelles Lesen nach dem Vorbild der guten Leser in der Klasse bemühen, verzichten oft auf Korrekturen: Sie „lesen“ teilweise für sie sinngemäß mögliche Wörter, die einige graphische Merkmale mit dem geschriebenen Wort gemeinsam haben (in einer Hauptschuluntersuchung z.B. <Vogelleiche> statt <Vogeleier>, <Partnerwohnung> oder <Pastorwohnung> statt <Parterrewohnung> (vgl. Röber-Siekmeier u.a. 2002) und übernehmen diese falsche Dekodierung als Information des Textes. („Was fressen Eichhörnchen?“ „Vogelleichen.“) Eine Systematisierung der Botschaften der Schrift an die Leser und die Vermittlung dieser ‚Lesetricks‘ grenzt die Gruppe der nicht eindeutig kodierten Wörter sehr stark ein.

Beim Aneignen dieser ‚Lesetricks‘ entwickeln die Kinder – im wahrsten Sinne des Wortes – einen Blick für die graphischen Strukturen, die eine stärkere Aufmerksamkeit verlangen.

Aufg. 7–33: Spielen Sie Cowboy und werfen Sie die Lassos um folgende Buchstabenreihen, nachdem Sie die vorgeschlagenen Zusatzmarkierungen vorgenommen haben! Welche Fälle sind eindeutig, welche sind nicht eindeutig für Leser?
Strumpf, Tier, Wal, Buch, Bach, Mohn, Glut, klein, Trost

7.5 Konsonanten im Endrand der betonten Silbe

Bevor ich nach den Silbenvarianten

1. 'V in offener Silbe: <Hüte>
2. 'V in geschlossener Silbe: <kühl>
3. 'v in geschlossener Silbe: <Hüfte>

die 4. (und letzte) Silbenvariante des Deutschen:

4. ‚v in offener Silbe: <Hütte>

anspreche, beschreibe ich zunächst zur Vervollständigung der Systematik der ersten drei Varianten die Konsonanten im Endrand der geschlossenen Silben. Hier sind zu unterscheiden

- (a) Endränder von Silben, denen eine weitere Silbe folgt, und
- (b) Endränder von Silben, die zugleich Wortendränder sind.

Für beide gilt, dass der Silbenendrand sowohl einfach also auch komplex sein kann:

- (a) <Hun.de>, <Fens.ter> ³²
- (b) <Ton>, <Hund>.

Abgesehen von sehr wenigen Ausnahmen (<Mond, Obst>, vgl. S. [querverweis, t.e.]) folgt 'V grundsätzlich nur ein Konsonant (<Ton>), 'v folgen (im Stamm) ein ([mit] / <mit>) oder zwei Konsonanten ([hünt] / <Hund>), entsprechend ein oder zwei Buchstaben. Wenn im Endrand drei Laute anzutreffen sind, handelt es sich bei einem Laut um eine Affrikata: [ʃtrümpf] / <Strumpf>, [tants] / <Tanz>. Das Spektrum der Möglichkeiten ist in beiden Fällen (nach 'V und nach 'v) generell begrenzter als im Anfangsrand, hier sind weniger Kombinationen anzutreffen. Der Endrand hat jedoch zusätzliche Laute, die hochlautlich im Anfangsrand deutscher Wörter nicht vorkommen:

- [ŋ]: <Ring, sang>/ [rɪŋ], [zɑŋ]; <Anker, Schinken>/ [ʔŋ.kə], [ʃɪŋ.kɪ]
- [χ]: <Krach, Buch, Koch>

³²Zur Trennung von <s>, <t> vgl. S. [querverweis, t.e.] und S. [querverweis, t.e.].

- [s]: <Gruß, Haus, Küste>

nissvolle zu erreichen. Er ließ sich von vielen reizgen.
 Aber es viel im anfangs sehr schwer, immer an
 an alles zu denken. Immer wieder vergas er etwas.
 das ganze tal war zu geschneit
 als ein kleiner hund kam der lansam
 zum Haus kam und die Fursmate
 den er wuste nicht wo die Furs
 schburen Her kamen er gin lansam
 bis er die Hute des Hundes erreicht

Schreibungen eines Fünft- und eines Siebtklässlers

Die Schreibung für [ŋ] macht vielen Kindern noch lange – wie diese Beispiele darstellen können – Probleme. Die Ursache dafür wird im Folgenden liegen: Fibeln, die die Buchstaben ‚einführen‘, thematisieren <ng> zumeist nicht, weil [ŋ] nicht am Wortanfang vorkommt. Möglicherweise suggeriert auch die Praxis, Wörter mit <ng> am Zeilenende zwischen beiden Buchstaben zu trennen (<Rin-ge>) die Annahme, es handelte sich um zwei Laute, zumal <g> am gleichen Artikulationsort gebildet wird. Es ist zu vermuten, dass die Kinder, die hier Fehler machen, keine Gelegenheit hatten, eine Wahrnehmungskategorie für diesen Laut zu entwickeln.

Generell wird das Deutsche als eine Sprache beschrieben, in der im Endrand keine stimmhaften Konsonanten anzutreffen seien:

kein [b], [d], [g], [z], [v], [j], aber [p], [t], [k], [s], [f], [ç] —

nicht [hʊnd], [bæŋ], [gra:b], sondern [hʊnt], [bæŋk], [gra:p]³³

Tatsächlich ist es so, dass sich die Mehrzahl der Kinder an dieser Stelle entsprechend für den Buchstaben für den stimmlosen Laut (‐Hunt‐) entscheidet. Hier liegt die Ursache für die Regel zur sog. Auslautverhärtung, der in allen Sprachbüchern große rechtschreibliche Aufmerksamkeit geschenkt wird: Der Plosiv von [hʊnt] lässt einen anderen Buchstaben als <d> erwarten, das <d> ist aber morphologisch notwendig ([ˈhʊn.də]), ebenso das von <gräbt> ([grɛ:pt]) in [ˈgra:bm] / <graben>). In Kapitel [querverweis, tp] habe ich jedoch darauf hingewiesen, dass sehr viele Erst- und Zweitklässler Verben in der 3.Pers.Sg. mit <d> enden lassen. Es ist bei ihnen nicht anzunehmen, dass sie die Auslautverhärtung bereits kennen und dann übergeneralisierend anwenden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass der Laut, den sie am Silbenende wahrnehmen, nicht mit dem übereinstimmt, den sie mit [tʰ] von <Tisch, Tina> usw. in Verbindung bringen. Hier fehlt dem Plosiv die Aspiration. Darum schreiben sie den Buchstaben für den Laut, der genauso gebildet wird, aber nicht aspiriert ist.

Zusätzlich zu den erwähnten stimmlosen, aber nicht aspirierten Lauten [p], [t], [k], [s], [f], [ç] kommen der stimmlose Laut [ʃ] sowie die (stimmhaften) Nasale [m], [n], [ŋ] / <ng> und das [l] vor. [r] kann gesprochen werden — wie bereits bei den Diphthongen (vgl. S. [querverweis, t.e.]) erwähnt — ist jedoch häufig vokalisiert, so dass der Buchstabe <r> in vielen Dialektregionen für den zweiten Teil eines öffnenden Diphthongs steht: [tɪrɐ]

³³Dass die Artikulation stimmhafter Konsonanten im Endrand eine besondere Anstrengung bedeutet, weiß jeder, der sich um korrektes Englisch bemüht: [hi.'sɛ:z] / <he says> wird in Deutschland schnell zu [hi.'sɛ:s]. Aus dem Französischen wissen wir, dass die Artikulation eines stimmhaften Konsonanten im Endrand immer die Artikulation einer neuen Silbe ist: [ʃo:dʒ] / <haude>/ <warm>.



Abbildung 7.20: Sonoritätsverlauf für <Milch> und <Wind>

/ <Tier>. [χ] / [ç] / <ch> wurde ebenfalls bereits angesprochen: [χ] folgt den hinteren, [ç] den vorderen Vokalen (<Buch> vs. <Pech>) (vgl. S. [querverweis, t.e.]).

Für die komplexen Endränder gilt wieder gemäß der Sonoritätshierarchie der Silbe, dass die Laute mit der geringeren Sonorität am Ende stehen (vgl. S. [querverweis, t.e.]). Die Kombinationen, die hier im Deutschen vorkommen, sind weniger als die Varianten für den Silbenanfang (vgl. Abb. 7.20).

Vorletzte Position	Letzte Position						
	p	t	k	f	s	ʃ	ç
m	plump	Amt		Senf	Ems	Ramsch	
n		Wind			Haus	Wunsch	Mönch
ŋ		bangt	Bank		rings	thüringisch	
l	Kalb	Wild	Balg		Fels	falsch	Elch
r	(Korb)	(Art)	(arg)		(Kurs)	(forsch)	(durch)
f		Heft			auf's	Orffsch	
s		Last			Tischs		
ʃ		wischt			(Haus)Dach		
ç		Wicht					
χ		lacht					

Tabelle 7.9: Kombinationsmöglichkeiten bei komplexen Endrändern nach Maas (1999, S. 191)

Zusätzlich gibt es die Affrikata im Endrand — allein oder in Kombination mit einem anderen Laut vorweg.

-[pf]	-[ts]	-[ks]
< Topf>	<Reiz>	<Wachs>
< Strumpf>	<Tanz>	<Fax>
		<Klecks>
		<Wegs>
		<Keks>

Auffällig ist die Vielfalt der Schreibungen für [ks]. Sie lassen sich in folgender Weise systematisieren:

- <chs> ist die Schreibung des Lautes in deutschen Wörtern, wenn [ks] Teil des Stammes ist, ist also die ‚normale‘ Schreibung (<Wachs, Fuchs>).
- <x> ist die Schreibung in Fremdwörtern (<Taxi, Fax, boxen>). Sie scheinen viele Kinder wortbildartig gespeichert zu haben, vielleicht aufgrund der einprägsamen Buchstabenform und/oder weil <x> im Gegensatz zu <chs> ein einziger Buchstabe

ist. Entscheidend wird auch sein, dass <x>-Wörter in Fibeln vorkommen, <chs>-Wörter aber nicht. Jedenfalls kommen bei <x>-Wörtern nur sehr wenige Fehler vor, und das <x> wird häufig generalisiert: „nix, Klex, Wux“.

- <cks, gs, ks, ngs> sind Kombinationen des [k]-Lautes im Endrand des Stammes mit einem [s] als Morphem: <Klecks / kleckern>, <unterwegs / Wege>, <tankst / tanken>. Auch hier gibt es Schreibungen wie „montax“ / <montags>, „fenxt“ / <fängst>, „denxtu“ / <denkst du>

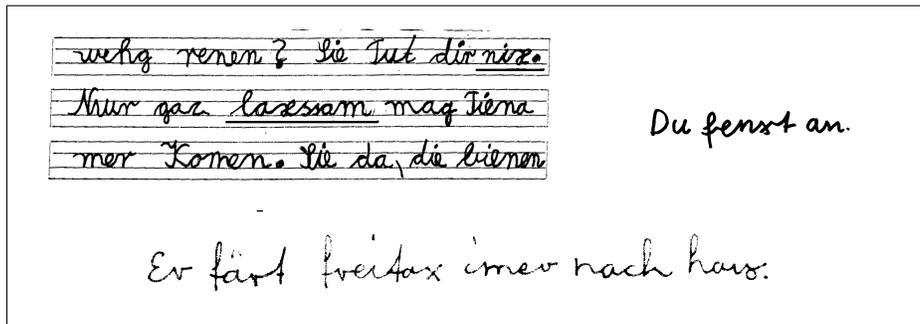
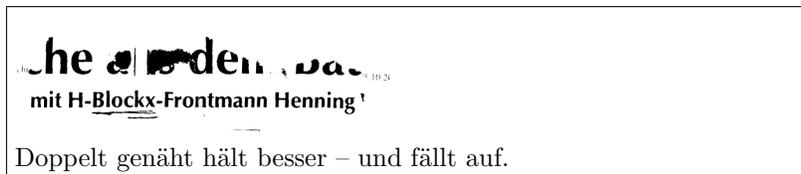


Abbildung 7.21: Diese Schreiber haben bei <langsam> und <fängst> [ŋs] mit [ks] gleichgesetzt

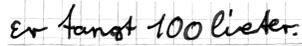


Abschließend eine Bemerkung zu den Schreibungen des konsonantischen Endrands bei Wörtern mit [ŋ] vor <k>:

- <stinkt>, <tankt> / [ʃtɪŋt], [taŋt]
- <flink>, <Tank> / [flɪŋk], [taŋk]
- <Onkel>, <Anker> / [ɔŋ.kl], [ʔaŋ.ke]

in Schreibungen wie

- „stingt“, „tangt“ haben sich die Kinder wieder ausschließlich an der Lautung ([ʃtɪŋt taŋt]) orientiert und dabei die morphologische Schreibung (<stin.k*en>: <k> ist Teil des Stammes) nicht beachtet: Die Schreibung der Kinder entspricht der Lautung, für <k> vor <t> gibt es beim Einsilber keinen Laut.




in Schreibungen wie

- (b) flingk“, „Tangk“
- (c) „Angker“, „Ongkel“ (in drei 2. Schuljahren 60% der Schreibungen) haben sich die Kinder ebenfalls an der Lautung orientiert, haben jedoch nicht gelernt, dass im Deutschen vor [k] das [ŋ] aber nur mit <n> geschrieben wird — sowohl im Endrand als auch dann, wenn [k] den Anfang der nächsten Silbe bildet: [ʔaŋ.kə] / <Anker> („Angker“).

Als letztes ist die Frage der Bestimmung der Endränder von Silben innerhalb eines Wortes anzusprechen. Sie ist nicht immer eindeutig beantwortbar. Relativ leicht sind die Silbenränder festlegbar, wenn 'V nur ein Konsonant folgt.

Hü.te

oder wenn bei mehreren Konsonanten die Lautfolge aufgrund der Sonoritätshierarchie keinen Anfangsrand einer Silbe bilden kann:

„Hü.fte“, „Hüh.nchen“

sind im Deutschen nur schwer artikulierbar, daher liegt die Silbengrenze zwischen den Konsonanten.

Uneindeutig ist die Festlegung der Grenze aber dann, wenn die Konsonantenfolge ‚in der Mitte des Wortes‘ auch einen komplexen Anfangsrand bilden kann (vgl. auch Kapitel [vermutlich Kapitel 2.1, tp]).

<Adler>, <neblig>

ist sowohl [ʔaɪ.t.lə], [ʔneɪ.p.lɪç] als auch [ʔaɪ.dlə], [ʔneɪ.blɪç] möglich. (Wie bezeichnen Sie das amerikanische Auto namens ‚Chevrolet‘? [ʔʃɛf.ro.lə] oder [ʔʃɛɪ.vro.lə]? Diese Frage impliziert beide Möglichkeiten.) Die Thematisierung der doppelten Möglichkeit hat (außer bei der Silbentrennung am Zeilenende, die beide Formen zulässt: Ad-ler / A-dler, neblig / ne-blig) eine Bedeutung, wenn Schreibungen wie „Atler“, „neblig“ auftauchen: Die Kinder haben den 1. Konsonanten vermutlich zum Endrand der 1. Silbe gemacht: [ʔaɪ.t.lə], [ʔneɪ.p.lɪç]. Nur die (wenigen) Wörtern, bei denen die 2. Silbe zum Stamm gehört (<Adler>, <Erbse>), haben die Kinder die Schreibung gedächtnismäßig zu lernen. Hingegen kann sie bei Wörter, bei denen der Konsonant das Stammende bildet (<ge.b*en>, <ster.b*en>) die Schreibung morphologisch begründet und entsprechend erarbeitet werden.

Möglich ist das so.

Diese Wörter sollten auch für das Lesen besonders angesprochen werden: Sie können – wie gesagt – zweifach artikuliert werden. Um den Kindern jedoch Sicherheit in der Regelanwendung zu geben, schwingt der Cowboy auch hier sein Lasso zum Abtrennen der hinteren Silbe wieder nur um ‚den vor dem <e>‘.

Aufg. 7–34: Erklären Sie Schreibungen wie

- (a) „freitax“, „Franx Auto“/ <freitags>, <Franks Auto>
- (b) „Schrangke“, „wingt“/ <Schranke>, <winkt>
- (c) „sterplich“, „Siep“/ <sterblich>, <Sieb>

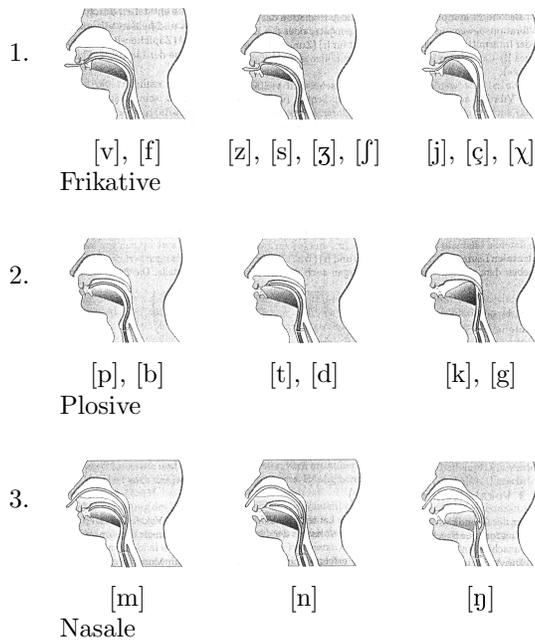


Abbildung 7.22: Differenzierung der Konsonanten nach den Artikulationsmodi, vgl. ?, S. 26f.

Der Laut [ŋ] bedarf einer besonderen Erwähnung, weil er den meisten – so meine Erfahrung mit Studentinnen und Lehrerinnen – als Laut unbekannt ist ([zɪn] vs. [zɪŋ] / <Sinn> vs. <sing>). Das kommt wohl daher, weil er von der Schrift mit zwei Buchstaben (als Digraph) wiedergegeben wird. Im Gegensatz zu den anderen Di- bzw. Trigraphen im Deutschen (<ch> und <sch>) wird <ng> von vielen mit zwei Lauten in Verbindung gebracht ([n] und [g]), vermutlich aus dem Grunde, weil bei mehrsilbigen Wörtern laut DUDEN die Trennung zwischen beiden Buchstaben <n> und <g> vorgenommen wird: <Klin-gel>, anders als bei <ch> und <sch>. Im Gegensatz zu <ch> und <sch> wird dieser Digraph nur von sehr wenigen Fibeln als Abweichung von dem 1:1-Schema vorgestellt. Im Rahmen der Übungen zur Silbentrennung im 2. Schuljahr verfestigt sich der Eindruck bei den Kindern, dass es sich um zwei Laute analog den beiden Buchstaben handeln muss, denn <ch> und <sch> bleiben bei der Silbentrennung zusammen, während von ihnen erwartet wird, dass sie <n> und <g> zwei Silben zuordnen (s. Abb. **[querverweis, t.e.]**).

Kinder nehmen den Laut korrekt wahr. So schrieben 13 von 19 Zweitklässlern „Ongkel“ statt <Onkel>. Oft trennen sie, bis sie etwas anderes lernen müssen, Wörter mit <ng> in folgender Weise: „Kli-ngel“ [ˈkliŋəl], <si-ngen> [ˈziŋən]. Ist der [ŋ]-Laut am Ende der 1. Silbe, trennen sie – völlig korrekt, wenn sie der Lautung folgen: „Sching-ken“ [ˈʃɪŋ.kən], „Ang-ker“ [ˈʔaŋ.kɐ]. Bei vielen bleibt eine Unsicherheit bei der ng-Schreibung relativ lange (s. Abb. **[querverweis, t.e.]**).

Aufg. 7-35: Dieses sind sämtliche Varianten des Wortes <langsam> von je einer zweiten Klasse 1. aus Hamburg, 2. aus Osnabrück, 3. aus dem Schwarzwald.

1. LaKSam LanKSam Langsan LaSam LaZah
 langsam LanSam langsam lansa
2. langsam lanksam km lamsam
 langshan lamsam langsam
 lankam lamsan
3. lamsan langsam lamsam
 langsam lagsam lamam
 langsam lagsam lamsan
 lamam lassam lngsam

1. Beschreiben Sie die Auffälligkeiten bei den Schreibungen für den [ŋ]-Laut!
2. Erkennen Sie dabei dialektale Differenzen?

Aufg. 7-36: Welche Varianten sind beim Lesen möglich und verwirren manch einen Leser auf den ersten Blick?

TRINKENDER ERBLASSER
 Testament unwirksam

Appertal
 Tanklaster
 betrunkenen Mann
 den Tanklaster tragen

der Boheme

les aus: Frank Castorf inszeniert Pitigrillis Roman
 n ein ungemein rauschmimetischer Abend
 „Lichtune“. Außerdem sei die nur-Este... Manchmal

Aufschrift eines Schildes an einem Haus
 mitten im Schwarzwald:
FEINDREHTEILE

7.6 Die systematische Darstellung des Reims II: Der Sonderfall der Schärfungsschreibung ('vS³⁴: <Hütte>)

7.6.1 Zum Begriff ‚Schärfung‘

Der Begriff ‚Schärfung‘ taucht in orthographischen und didaktischen Darstellungen der vergangenen Jahre (z.B. Augst / Dehn 1998; Eisenberg 1998) nicht mehr auf, obwohl er bis in die 80er Jahre noch selbstverständlich war (Kern 1973; Riehme 1974; vgl. zum Folgenden Maas 2002). An seine Stelle ist in der gegenwärtigen Literatur der Begriff des ‚Silbengelenks‘ getreten (vgl. u.a. Eisenberg 1995, 1998, Hanke 2002; Risel 2002; Huneke 2002). Der terminologische Wandel steht für einen Wandel in der Betrachtung des Laut-Schrift-Verhältnisses:

- Die Modellierung dieser Wortgruppe mit einem ‚Silbengelenk‘ geht von einer *Aneinanderreihung von Lauten* aus, bei der einem Kurzvokal in betonter Silbe ein Konsonant folgt, der zugleich Anfangsrand der unbetonten Folgesilbe ist.
- Die Modellierung dieser Wortgruppe als ‚geschärft‘ geht davon aus, dass der Vokal seinen besonderen ‚Charakter‘ durch den festen Anschluss an den folgenden Konsonanten erhält: Wörter nicht als eine Kette von Lauten, sondern als *prosodische Gebilde mit bestimmten lautlichen Hierarchien*.

Der Begriff ‚Schärfung‘ beschreibt also die prosodischen Verhältnisse innerhalb eines Wortes. Damit knüpft die Darstellung, die mit ihm verbunden ist, an das an, was Kinder ‚mitbringen‘, wenn sie beginnen, sich mit der Schrift zu beschäftigen: an der prosodischen Gliederung von Texten (vgl. S. [querverweis, t.e.]). ‚Schärfung‘ ist die Übersetzung des lateinischen *acutus* bzw. griechischen *oxy-ton*. Die Sprachwissenschaftler der Frühen Neuzeit, die die Besonderheiten des Deutschen mit den Begriffen der klassischen Sprachen, deren Grammatik für sie Maßstab war, verwandten den Begriff, um die Eigenschaften des Deutschen zu kennzeichnen (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]): Die Redeweise vom ‚geschärften‘ Vokal legte den Fokus auf den Reim dieser betonten Silbe und hob sie ab von anderen Varianten der betonten Silbe, beschrieb also die prosodische Gestalt der Wörter: ‚geschärft‘ wird der Vokal von dem Folgekonsonten, sie bilden somit einen engeren Zusammenhang, einen ‚festen Anschluss‘. Die Bezeichnung beschreibt also das, was das hervorstechende Merkmal dieser Wörter ist – das, was gerade Schriftunkundige wahrnehmen.

Für die meisten Lehrerinnen und Studentinnen, mit denen ich gearbeitet habe, bestand die erste Aufgabe in der Betrachtung des Lautung-Schrift-Bezugs bei Schärfungswörtern darin, sich von ihrer buchstabengeprägten Wahrnehmung des Gesprochenen zu lösen und zu entdecken, dass die beiden gleichen Buchstaben nicht zwei Laute repräsentieren: Wenn ich nach dem Unterschied zwischen <Hüte / Hütte> fragte, erhielt ich immer die Antwort, dass man den höre. Auf meine Nachfrage kam in aller Regel als Antwort, dass man bei <Hüte> ein <t>, bei <Hütte> zwei <t> höre. Kinder ‚hören‘ nicht zwei Laute an dieser Stelle, weil sie sie auch bei noch so deutlicher Artikulation nicht sprechen. Daher im Folgenden Beschreibungen für die Wahrnehmung dieser Wortstruktur, zum Ausräumen dieses verbreiteten Missverständnisses.

³⁴Die Notierung vS impliziert, dass der Konsonant für den festen Anschluss des Vokals den Anfangsrand der Folgesilbe ausmacht: die gesamte Folgesilbe ‚quetscht‘ sozusagen den Vokal – im Gegensatz zu vK als Notierung für den Fall, bei dem der ‚quetschende‘ Konsonant im Endrand der gleichen Silbe ist.

Text: 6. Schuljahr	Text: 2. Schuljahr
<p>14.5.96 Diktat 6. Klasse Marco Die Bienen zurren um der <u>hellen</u>. Die ersten Regen rannen aus ihren ferchelten. Die Trauben guren um die <u>Wetter</u>. Keiner muß mer libam und mit den zehnen klalbam. Das Wetter wirt Besser. wir können endlich dünne gaben ansien, dem Jetzt kommt der Sommer. Könnt ihr och noch an Letzte Jahr Eerinnern? Alle Waren glücklich über die herliche lange Frozene Zeit. one reggen gise, Blits und doner. wir waren Teglich in Schwimbad und haben dort gechlilt, geschwommen und die Letzte Maß gechliltst. Glosen lich glabt es dieses Jahr wieder so tol wieder mit den Wetter. Marco 42 Zeilen 40 Fächer</p>	<p>Gestan Mongen waren wir in einen grossen Zoo. Unsere <u>Klasse</u> Beschta te die <u>Vehen</u> <u>Aen</u>. Das kleine <u>Aferkind</u> as eine gelbe Banane. Es Warf die lere Bananen schale auf den <u>glaten</u> Boden. und nid einem lauten knal Rutste der <u>dike</u> <u>Aen</u> fater aus, alle lahts</p>
<p>Ein Beleg dafür, dass für die beiden gleichen Buchstaben der Schärfungswörter keine zwei Laute wahrnehmbar sind – sonst hätten die Zweitklässlerin und der Sechstklässler sie sicherlich öfter geschrieben – denn ‚lauttreu‘ schreiben sie</p>	

7.6.2 Untersuchungen zur Wahrnehmung von Lauten, für die zwei gleiche Konsonantenbuchstaben geschrieben werden (,Schärfungsschreibung‘)

Ein Perzeptionstest mit Erwachsenen Folgenden Test habe ich in zahlreichen Seminaren durchgeführt. Sein Ziel war es, den Studentinnen zu beweisen, dass im Deutschen nur ein Laut gesprochen / wahrgenommen wird, auch wenn die Schrift zwei Buchstaben vorsieht.

Eine Studentin diktierte den Teilnehmerinnen des Seminars Kunstwörter im Kontext eines Satzes, bei denen das eine Wort mit dem gleichen oder einem verwandten Konsonanten endet, mit dem das andere beginnt. Sie wurde gebeten, die Sätze im normalen Tempo vorzulesen. Es ging hier grundsätzlich um die Frage, ob Erwachsene zwei Laute für zwei Buchstaben oder nur einen Laut wahrnehmen, wenn die Buchstaben gleiche oder verwandte Laute repräsentieren. Hier einige der insgesamt 28 Sätze:

1. Mein Flinp Perler lässt dich grüßen.
2. Das Tros Tuma schmeckt mir besonders.
3. Was hältst du von Lauf Flase?

4. Immer klopft sein Trost Tuma.
5. Willst du nicht mal wieder Lauf Flase kaufen?
6. Und dann holte er noch das Flin Perler raus.
7. usw.³⁵

Die Seminarteilnehmerinnen schrieben die Kunstwörter bei dem Diktat auf. Das Diktieren wurde für die spätere Überprüfung aufgenommen. Die Frage für die Auswertung, die erst gestellt wurde, nachdem der diktierte Text an alle verteilt worden war, lautete: Haben sie für die beiden gleichen aufeinander folgenden Konsonantenzeichen an Wortgrenzen einen Laut oder zwei wahrgenommen, d.h. wurden ein oder zwei Buchstaben geschrieben?

Die Teilnehmerinnen waren beim Lesen der Wörter sehr erstaunt: fast keine hatte hier zwei gleiche Buchstaben erwartet. Entsprechend hatten in jedem Seminar höchstens drei oder vier der jeweils über 50 Teilnehmerinnen bei den 28 Wortpaaren (= über 1400 geschriebene Wörter) ein- oder zweimal den Konsonanten im Endrand des ersten Wortes geschrieben. Alle übrigen hatten ihn nicht wahrgenommen / geschrieben — nicht wahrnehmen können. Nur einmal, als eine Studentin einige Sätze doch langsamer vorgelesen hatte (das zeigte das Abhören des aufgenommenen Diktats), gab es mehr Schreibungen mit den beiden gleichen Konsonantenbuchstaben. Daran änderte auch nicht, dass über die Hälfte einen großen Teil der Wörter zu einem Wort gemacht hatten.

Diese Befunde belegen, dass im Deutschen die Möglichkeit (wie es sie in anderen Sprachen gibt), die Dauer von Konsonanten zu differenzieren oder zwei gleiche Konsonanten nacheinander zu sprechen, um Bedeutungen zu unterscheiden, in der normalen Artikulation, daher auch in der Wahrnehmung nicht vorhanden ist: Es gibt im Deutschen (abgesehen von einigen alemannischen Dialektbereichen im Südwesten) in der im normalen Tempo gesprochenen Sprache keine ‚konsonantischen Quantitäten‘³⁶.

Eine Bestätigung finden diese Ergebnisse durch einen Perzeptionstest und durch akustische Analysen des Phonetikers Reinhold Greisbach (2004). Er hat untersucht, ob bei Komposita, bei denen an der Begegnungsgrenze zwei gleiche Laute zusammentreffen (<Schiff-fahrt>, <Frick-Katalog>, <Pack-Karton>), einmal beim Sprechen, dann beim Wahrnehmen zwei Laute identifiziert werden. In seiner Untersuchung hat er Studenten mehrfach Sätze mit den Minimaltrios <... Volk klagen ... , ... Volk lagen ... , ... voll klagen ... > und <... Ski fliegen ... , ... schief liegen ... , ... schief fliegen ... > in unterschiedlichen Abfolgen vertragen. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass Differenzierungsmöglichkeiten bestehen, dass sie aber in starkem Maße abhängen von der Geschwindigkeit, damit von der Explizitheit, mit der gesprochen wird: „In einer natürlichen Kommunikationssituation steht zu erwarten, dass zwei identische Konsonanten an der Wortgrenze verschmelzen“ (ebd 44). Bezogen auf die Situation beim Schreiben bedeutet das wieder: Nur, wer weiß, dass hier zwei gleiche Konsonanten zusammentreffen, wird sie schreiben, denn gesprochen / wahrgenommen werden sie nicht.

³⁵Jeweils zwei Sätze enthielten einmal die Buchstabendopplung, einmal nicht: (1/6, 2/4, 3/5 usw.).

³⁶Diese Tatsache lässt sich historisch belegen: Es lässt sich eine Linie der Sprachveränderung nachzeichnen, die die Entwicklung des Deutschen von einer Quantitätensprache zu einer Akzentsprache beschreibt. Das Gotische des 5. / 6. Jahrhunderts wies durchaus Quantitätenkontraste auf, kannte dafür jedoch keinen Akzentunterschied. Während Quantitäten in althochdeutscher Zeit bereits nur noch am Ende betonter Silben vorzufinden waren, lässt sich ab dann schrittweise ihr gänzlicher Abbau feststellen. An ihre Stelle trat der Ausbau des Akzentsystems mit den Silbentypen und Wortgestalten, die wir heute haben (vgl. Eisenberg 1998; Maas 1999)).

Der Vergleich verschiedener Sprachen in ihren unterschiedlichen historischen Entwicklungen erleichtert bekanntlich die Beschreibung der spezifischen Merkmale einer einzelnen Sprache. Das lässt sich am Beispiel der Artikulation aufeinander folgender gleicher Konsonanten exemplifizieren: Für ihre Beschreibung wird in der sprachwissenschaftlichen Literatur von einer ‚Gemination‘ gesprochen (vgl. z.B. v. Essen 1979). Dieser Begriff bezeichnet die Artikulation eines zweiten Konsonanten entweder mit einem „neuen Willensakt“ (Sievers 1901), mit zwei „Druckgipfeln“ (v. Essen 1979), oder mit einer besonderen Dauer (vgl. ebd.). In einigen Sprachen, den sogenannten Quantitätssprachen, haben Geminaten die Funktion eines Phonems, d.h. dort hängt die Bedeutung eines Wortes davon ab, ob ein Konsonant Länge hat oder nicht (ob er ‚geminert‘ ist oder nicht). Zu dieser Sprachengruppe gehört z.B. das Finnische. Sonographen und Oszillographen zeigen den Längenunterschied eines geminierten im Vergleich zu einem nicht geminierten Konsonanten in den Quantitätssprachen. Er kann z.B. im Finnischen das Verhältnis 1:5 haben (z.B. <Kakku> vs. <Kakun> im Finnischen, vgl. dazu die Abbildungen 7.23 und 7.24). Im Vergleich dazu ist die Fläche in der sonographischen Darstellung für den Konsonanten in Minimalpaaren des Deutschen (wie z.B. für den [t]-Laut in den Wörtern <Rate / Ratte>) gleich groß — obwohl die Buchstabendopplung (bei <Ratte>) viele einen lautlichen Unterschied erwarten lässt (‚Sprich deutlich! Hör genau hin!‘). So lässt sich visuell veranschaulichen, dass „dem Hochdeutschen . . . echte Geminaten [fehlen]“ (v. Essen 1979, 173).

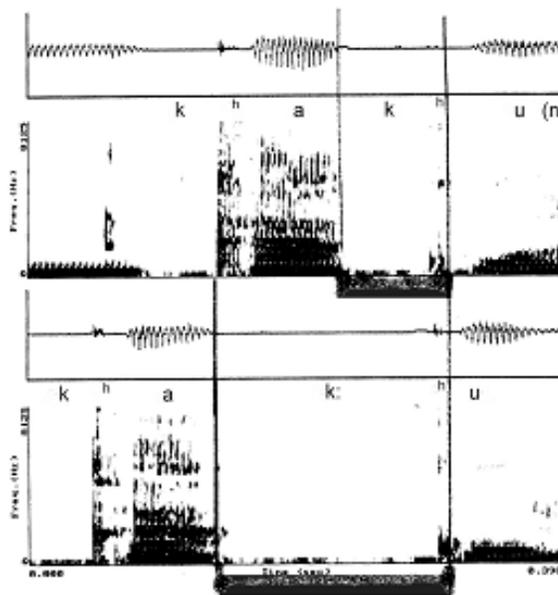


Abbildung 7.23: Gegenüberstellung der beiden finnischen Wörter <Kakun> und <Kakku>. Das Sonographenbild macht sichtbar, dass die beiden hinteren k-Laute unterschiedlich lang gesprochen werden: Bei <Kakku> wird der Verschluss doppelt so lange gehalten wie bei <Kakun>; vgl. Maas (1999, S. 377)

Das ist der Hintergrund dafür, dass die Studentinnen keinen Unterschied zwischen <Tros Tuma> und <Trost Tuma> hörten: Er war dort (von der deutschen Muttersprach-

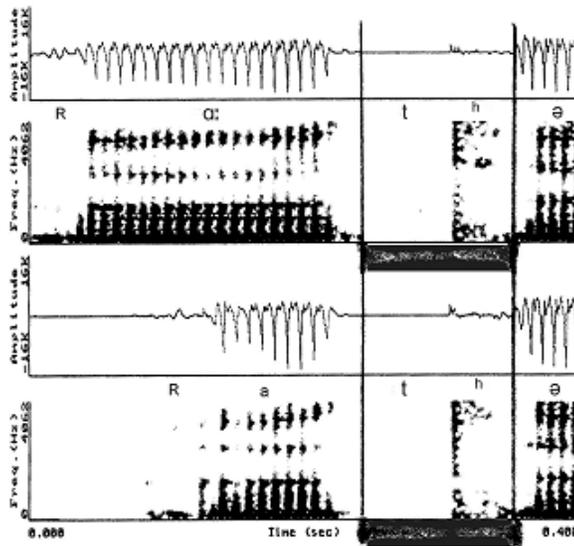


Abbildung 7.24: Im Vergleich zu <Kakun> und <Kakku> gibt es bei [t] in <Rate> und <Ratte> keinen Längenunterschied; vgl. Maas (1999, S. 375)



lerin) in dem normalen Sprechtempo nicht gesprochen worden. Das Ausbleiben von Gemination können Sie an Ihrer eigenen alltäglichen Artikulation auch selber beobachten: Wenn Sie im normalen Tempo sprechen, werden Sie feststellen, dass Sie bei

['ta:ge.ʃau]	/	<Tagesschau>	keinen s-Laut sprechen ³⁷
['han.tuχ]	/	<Handtuch>	nur ein ‚normales‘ [t] sprechen,
['rau.mi:tə]	/	<Raummiete>	nur ein ‚normales‘ [m] sprechen,
['fʏm.'fʏmf.tsɪk]	/	<fünf fünfzig>	nur ein ‚normales‘ [f] sprechen.

Jede Artikulation, die Laute für jeden Buchstaben zu sprechen versucht, wäre um einiges anstrengender und vor allem gekünstelt. An dieser Stelle wird wieder deutlich: Die Schrift repräsentiert anderes als Lautung. Sie repräsentiert prosodische und grammatische Strukturen – entsprechend ihrer Aufgabe, dem Leser das Verstehen zu erleichtern. Auch hier sind es 2 Buchstaben an Stellen, an denen nur 1 Laut gesprochen wird. Dabei haben

³⁷Dieses Beispiel verdanke ich Peter Gilles.

die Buchstaben recht unterschiedliche Funktionen:

- Sie schaffen "vollständige", d.h. morphologisch zu verortende Wörter da, wo sie im Gesprochenen unvollständig sind / sein können:
 - „jagte den [ˈhʊn.dʊɐ̯ç] die Stadt“: <Hund durch> weist <Hund> einer Wortfamilie zu (<Hunde>)
 - „er [ˈlɔif.dʊɐ̯ç] die Stadt“: <läuft durch> weist auf die grammatisch notwendige Flexion des Verbs (3.P.Sg., Präs.) hin
 - das 2. <r> bei <wirrt> unterscheidet das Wort von <Wirt>
- Sie sind ein Zeichen für die Gestalt eines Wortes, d.h. für seine korrekte Artikulation
 - die 2 <t> bei <Hütte> unterscheiden die Artikulation des Wortes von <Hüte>
 - das 3. <s> von <Rosspuren> unterscheidet das Wort eindeutig von Rosspuren>: [ˈrɔ.ʃpʊrn] vs. [ˈro.ʃpʊrn].

So erweitert sich die Dreifachschreibung von Konsonantenbuchstaben bei Komposita als durchaus leserfreundlich: Sie weist das erste Wort der Komposita der entsprechenden Familie zu:

Pappaletten als Dämmmatten

Die Drei-Konsonanten-Parabel des Rechtschreibreformdichters Horst Bollstedt

te Eugen machte es sich dann im
Doppelrippollunder mit einer
Flasche Bier vor dem Fernseher
gemütlich und betrachtete voller
Behagen das traumhaft sichere
Rückpassspiel der deutschen
Fußballnationalmannschaft.“

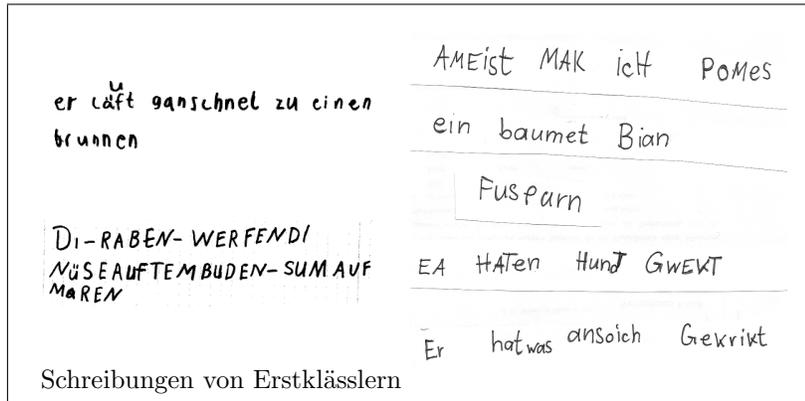
RÜDIGER KIND

taz, 20.08.2004

Als einen weiteren Beleg dafür, dass Geminaten (auch an Wortgrenzen) im Deutschen nicht gesprochen, daher auch nicht gehört werden, können frühe Kinderschreibungen von aufeinander folgenden Wörtern angesehen werden, deren erstes mit dem gleichen oder einem ähnlichen Konsonanten endet wie der, mit dem das nächste beginnt. Das führt bei vielen Erstklässlern zur Schreibung eines einzigen Konsonantenbuchstabens³⁸:

EA HAT <u>EN</u> HUNT GWEKT	<Er hat den Hund geweckt>
ein ba <u>um</u> et Bian	<ein Baum mit Birnen>
Er hatwas <u>ans</u> oich Gekrikt	<Er hat was ans Zeug gekriegt>
AMEIST MAKICH POMES	<Am meisten mag ich Pommes>
Fuspu <u>rn</u>	<Fußspuren>

³⁸D. Tophinke hat in einer Analyse von elektronischen Chat-Schreibungen Zusammenschreibungen dieser Art dokumentiert. Interessanterweise behalten die Erwachsenen jedoch die orthographischen gelernten Formen für Schärfungswörter, die so entstanden, bei: „hatter, isser, gibbet, jibbet, isset, musse, inner, umme“ (Tophinke 2002, 172).



Geminaten werden von den Kindern (und Erwachsenen!, s. den Test auf Seite 372) offensichtlich weder bei dem Aufeinandertreffen betonter Silben mit unbetonten (EIMAL / <ein Mal>, HATEN / <hat den>, BAUMET / <Baum mit>) noch bei dem unbetonter mit betonter (ENTEUSCHT / <enttäuscht>, ANSOICH / <ans Zeug>, AMEISTN / <am meisten>) wahrgenommen — und auch nicht gesprochen: Das Sprechen beider Laute, dem des Endrandes und dem des Anfangsrandes, wäre eben mit einem großen artikulatorischen Aufwand („einen neuen Willensakt“, Sievers) verbunden, und es setzt das Wissen über die Wortgrenzen und über die grammatische Form jedes Wortes voraus — ein Wissen, dass die Kinder erst mit dem Schrifterwerb aufbauen, aufbauen können (vgl. Kap.[**querverweis**, t.e.]). In den Beispielen verschriften die Kinder noch ihre gesprochene Sprache — trotz der permanenten Aufforderungen von Lehrerinnen und Müttern usw., ‚deutlich‘ zu sprechen³⁹

Aufg. 7–37: Sammeln Sie weitere Äußerungen (Komposita, Wortgrenzen überschreitend), in denen die zwei (oder mehr) Zeichen der Schrift nur durch einen Laut wiedergegeben werden, wie in <Holzschuh> und <Kauf für mich ein!>.

Aufg. 7–38: Schreiben Sie folgende Kunstwort-Komposita in Lautschrift
<Klemmah>, <Tippunt>, <Frahnnast>, <Rufffiem>,
<Schnieffohrt>, <Knurttuhm>

Die Wahrnehmung der Schärfungswörter durch Kinder

Wie nehmen Kinder Schärfungswörter wahr? Immer wieder wurde versucht, eine Antwort auf diese Frage zu finden, indem Kinder aufgefordert wurden, diese Wörter zu syllabieren, d.h. zu ‚trennen‘ (vgl. u.a. Tacke [**Jahreszahl ergänzen**, t.e.]; Hanke 2002; Riesel 2002;

³⁹Die Artikulation von Geminaten ist im Deutschen lediglich auf wenige Fälle beschränkt:

- In der kontrastiven Hervorhebung einer Silbe bei gleichklingenden Wörtern:
<nicht abbeißen, sondern abreißen>
<nicht an Meer, sondern am Meer>
- In der normalsprachlichen Artikulation von Reduktionssilben, deren Anfangsrand mit einem Nasal beginnt: [ʃø:nn̩] / <schönen>, [ziŋŋ] / <singen>, [la:ɪmm̩] / <lahmen> oder <lahmem> (vgl. S. [**querverweis**, t.e.]).

Huneke 2002). Dabei zeigte sich immer wieder, dass die Reaktionen der Kinder abhängig waren von der jeweiligen Aufgabenstellung, mit der sie konfrontiert wurden: Wurde von ihnen die silbische Artikulation der Wörter erwartet, führten sie sie auch durch – bei Zerstörung der Wortgestalt (vgl. Röber-Siekmeyer 2002).

Hier die Ergebnisse einiger Untersuchungen, die Studentinnen meiner Seminare oder ich in den vergangenen zehn Jahren durchgeführt haben.

Untersuchung I: Segmentierungen durch Kindergartenkinder Für eine erste Antwort im Rahmen meiner Untersuchungen zu der Frage, wie Kinder Schärfungswörter segmentieren, hat der Osnabrücker Student Martin Bangemann für seine Examensarbeit mit Hilfe des Sonographen analysiert, wie 84 Fünfjährige in Kindergärten Schärfungswörter vs. Wörter mit 'V artikulieren, wenn sie gebeten werden, während ihres Sprechens zu klatschen oder zu klopfen. Die Untersuchung hatte folgendes Ergebnis:

- 60% der Kinder dehnen entweder den ersten Vokal ([ka:.'tsə] / <Katze>), doppelten Plosive mit einer Pause zwischen den beiden Lauten ([ʃnək 'kə] / <Schnecke>), dehnen Frikative und Nasale ([hüm'təl] / <Hummel >), oder isolieren den Vokal in der Reduktionssilbe, teilweise durch zusätzliche Artikulation eines Glottisverschlusses ([hüm'ʔəl] / <Hummel>). Dabei werden alle Silben betont. Zusätzlich gibt es die Variante, bei der der Vokal der ersten Silbe als 'V wiederholt und ein 'V an den Beginn der neuen Silbe gesetzt ([a:.'ha:.'fə] / <Affe>). Alle drei Silben werden dabei in der Regel gleich betont.
- Die übrigen 40% der Kinder sprechen die Wörter ohne diese Auffälligkeiten, d.h. ohne Verkünstlichungen, dabei
 - klatschen ca. 45% zweimal
 - klatschen ca. 55% (bei Wörtern mit Plosiven häufiger als bei Wörtern mit Frikativen und Nasalen) nur einmal.

Am bemerkenswertesten an diesen Resultaten ist, dass über die Hälfte der Kinder, die die Wörter normal sprechen, keine silbische Gliederung der Wörter vornehmen, obwohl die Aufgabe durch die Aufforderung zu klatschen das von ihnen verlangt. Diejenigen, die die Wörter syllabieren, verändern die Wörter immer.

Vier Studentinnen, die gleiche Untersuchungen in verschiedenen Regionen durchgeführt haben, kommen zu gleichen Resultaten: 23-49% der Kinder klatschen Schärfungswörter nur einmal (Untersuchungen anderer Autoren kommen zu ähnlichen Ergebnissen, vgl. Risel 2002; Huneke 2002). Sehr aufschlussreich ist, dass ca. 70% der Kinder, die die Konsonanten bei den Schärfungswörtern doppelten, bei Wörtern mit 'V (<Löwe, Tiger> usw.) in den untersuchten Wortreihen dieses Muster übernehmen: [lɔ:.'və 'ti:g.'gə] wenn in der Abfolge Schärfungswörter vorweggehen.⁴⁰

Untersuchung II: Segmentierungen von Erstklässlern durch Silbendopplungen

In einer zweiten Untersuchung (im Anschluss an Fallows 1981) habe ich 10 Osnabrücker Erstklässler (im Februar) gebeten, 10 Schärfungswörter zu sprechen, indem sie zuerst die zweite Silbe, dann die erste Silbe wiederholten. Die Untersuchung dient der Beantwortung der Frage nach der Silbengrenze in der Artikulation der Kinder: Wo beginnen sie die zweite Silbe, wie artikulieren sie die erste Silbe, wenn sie die Wörter gliedern? 5 der Kinder könnten die Aufgabe bei allen Wörtern, 3 weitere bei über 50% der Wörter korrekt erfüllen.

Bei der Aufgabe, die 1. Silbe zu wiederholen, bestätigten sich die Ergebnisse der 1. Untersuchung: Die Mehrzahl der Kinder (ca. 60%) zog bei der Wiederholung der ersten Silbe den

⁴⁰Diese Beobachtung machen auch Lehrerinnen, die nach der Methode des Silbenschwingsens von H. Buschmann (vgl. Tacke u.a. 1993) unterrichten: Die Kinder artikulieren [lɔ:f,'fɛl], [gʌ:b,'bɛl], [hɔ:l,'lɛn] / <Löffel, Gabel, holen> und schreiben: „Gabbel, hollen“, vgl. auch S. [querverweis zu Buschmann, t.e.].

Daniel
 Was wir ein Sommer!
 Lange haben wir auf schönes
 wetter warten müssen. Stat
 tesse garb es kelte, stat Sonn-
e garb es regen Regen.
 Sofend bint ist es in dem
 ferien schön.



Nach einem Jahr beg-
 innen sich die Reiten Kennen zu lernen

ragt: Warum willst du wechre-
men?

Aus Texten von Erst- und Zweitklässlern (September) (vgl. auch Röber-Siekmeyer 1977, 76): Sie haben die Wortschreibung erlernt, lösen die Notwendigkeit, das Wort am Zeilenende trennen zu müssen, auf ihre Weise

folgenden Konsonanten mit in die erste Silbe (['hʏt.'hʏt.tə]); andere Varianten waren wieder die Dehnung des Vokals oder seine Wiederholung als 'V mit einem silbeneleitenden [h]: ['bu:.'hu:..lə] / <Bulle>.

Äußerst aufschlussreich war die relativ große Sicherheit (bei 70-100% der Wörter) bei 9 der 10 Kinder, mit der sie die 2. Silbe isolierten: Sie begannen sie immer konsonantisch. (Meine Ergebnisse stimmen in der Tendenz mit denen von M. Fallows überein, die diese Untersuchung bereits 1980 in Amerika gemacht hatte, vgl. Fallows 1981; vgl. auch Ramers 1992).

Bei der auditiven Analyse der Äußerungen der (norddeutschen) Kinder fällt in besonderem Maße dann, wenn sie die Vokale der 1. Silbe gedehnt haben, auf, dass sie sie sehr offen sprachen. Bei [ɪ], [ʏ], [ʊ] (in <Wippe, Hütte, Bulle>) führte das zur Artikulation von Lauten, die mit anderen Buchstaben repräsentiert werden (vgl. auch Kap. [querverweis, t.e.]):

Wippe	[vɪpə]	→	[ve:ve:..pə]
Hütte	[[hʏtə]	→	[hø:..hø:..tə]
Bulle	[bʊlə]	→	[bo:..bo:..lə]

Zur Erinnerung: Die Lautungen der 'v [ɪ], [ʏ], [ʊ] klingen im Norddeutschen ähnlich den Lauten, die im Vokaldreieck der nächsten Öffnungsstufe zugeordnet werden.

Die Transkriptionen zeigen, dass alle Kinder der Untersuchung diese Vokale mit einer ebenso starken Öffnung wie die "darunter liegenden" engen / langen Vokalen sprachen.

ɪ = e: ʏ = ø ʊ = o:

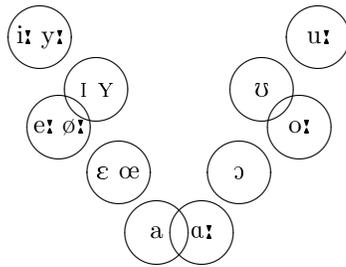


Abbildung 7.25: Vokalsystem für das Standarddeutsche (vgl. auch S. 356)

„Je Geraffel, das passt gut zusammen: Tim Grobe hantiert als Griechenrecke gern mit spitzen U.“

Kahahampf und Krahahampf

„lauf: Thirza Bruncken verrennt sich mit dem „Aias“ des Sophokles an den Kölner (taz)

BUCHÉ by Oton

(taz)

Die Praxis, 'v zu dehnen und dabei mehrere Silben zu artikulieren, die – in Ermangelung eines anderen Konsonanten – dann mit [h] begonnen werden, scheint nicht nur bei Vorschulkindern und Erstklässlern vorzukommen.

Aufg. 7–39: Schreiben Sie lautsprachlich die Varianten auf, in die Kinder Schärfungswörter verändern, wenn sie sie durch Klatschen silbisch gliedern sollen!
 Beispiel: <Wecker>: ['vɛɪ.kɐ], ['vɛk.'kɐ], ['vɛk.'ʔɐ]
 <Sonne>, <Betten>, <(ich) lache>

Untersuchungen III: Schreibungen einzelner Schärfungswörter in 1. und 2. Klassen mit Fibel- und Anlauttabellenunterricht In zwei weiteren Untersuchungen im Rahmen von Seminaren in Hamburg und Osnabrück ging ich der Frage nach, was die Schreibungen der Erst- und Zweitklässler über ihre Wahrnehmung der Schärfungswörter annehmen lassen: Wie werden sie von Kindern, die herkömmlich mit Fibern oder Anlauttabellen unterrichtet worden waren, in den ersten zwei Schuljahren geschrieben? Für eine Untersuchung erhielten die Kinder neun Abbildungen, deren Bezeichnung sie neben das jeweilige Bild zu schreiben hatten:

<Puppe, Schlitten, Hammer, Trommel, Spinne, Schiffe, Treppe, Sonne, Tonne>.

Insgesamt konnten Schreibungen von über 700 Kindern vom Mai der 1. Klasse bis Ende der 2. Klasse gesammelt werden.

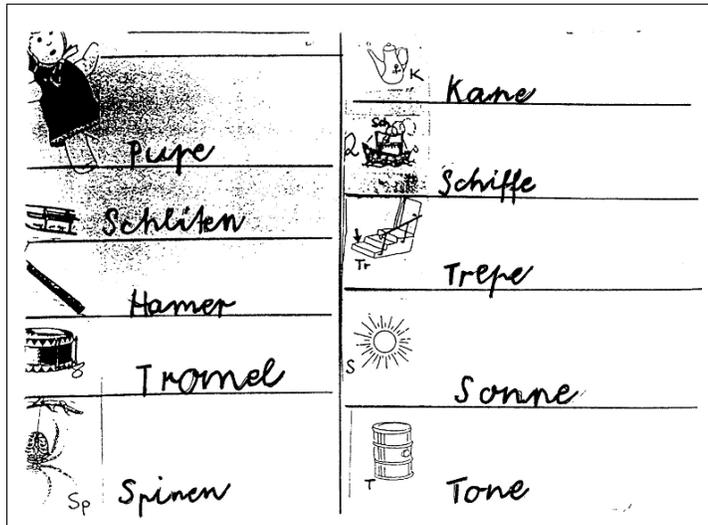


Abbildung 7.26: Schreibungen aus 2. Klassen: Die Schärftungsmarkierung wird nur bei Wörtern vorgenommen, deren Schreibung die Kinder kennen. Dass sie nicht mit der Lautung in Verbindung gebracht wird, zeigt der Unterschied zwischen "Sonne" und "Tonne"

Die Untersuchung brachte folgende Ergebnisse:

Die Anwendung der Buchstabendoppelung variiert

1. innerhalb der Gruppe der gewählten Wörter,
2. im Laufe des Untersuchungszeitraums:

	<Puppe, Sonne>	<Schiffe>	<Tonne>	übrige Wörter
Mai 1. Klasse	62%	13%	4%	3%
Nov. 2. Klasse	67%	26%	9%	6%
Jan. 2. Klasse	71%	36%	23%	18%
Juni 2. Klasse	87%	79%	43%	35%

Tabelle 7.10: Richtigschreibungen von Schärftungswörtern in 2. Klassen

Die Ergebnisse lassen sich in folgender Weise interpretieren:

- Die Wörter <Puppe, Sonne> waren vielen Kindern in ihrer Schreibung vermutlich bekannt, sie hatten sie am Ende der 1. Klasse als ‚Wortbilder gespeichert‘: Bei einigen, häufiger vorkommenden Wörtern scheint vielen Kindern das Memorieren durchaus zu gelingen.
- Gleiches lässt sich — allerdings für eine geringere Zahl der Kinder — für <Schiffe> annehmen.
- Die Schreibungen des Wortes <Tonne> sind äußerst aufschlussreich: Es steht in der Liste unmittelbar unter <Sonne>. Dennoch haben nur sehr wenige Kinder den zu erwartenden

Analogieschluss für die Schreibung geleistet. Das bestätigt die Vermutung, dass sie <Sonne> nicht aufgrund der phonologischen Analyse des Wortes, sondern memorierend geschrieben haben: Die gleiche silbische Struktur von <Sonne> und <Tonne> wird erst gegen Ende der 2. Klasse wahrgenommen und veranlasst die Kinder — und dann noch immer weniger als die Hälfte von ihnen — dazu, von der strukturellen Gleichheit der beiden gesprochenen Wörter auf deren gleiche Schreibung zu schließen. Der Unterricht, der ihnen einzig eine Wahrnehmung von Lauten als vermeintliche Korrelate von Buchstaben vermittelt hat, hat ihnen die Möglichkeit genommen, die spezifische Gestalt dieser Wörter oberhalb der Lautebene zu entdecken. Nur wenige Kinder sind am Ende der 2. Klasse in der Lage, Schrift als Präsentation von Strukturen zu erkennen und damit von der Schreibung von <Sonne>, die sie kennen, auf die von <Tonne> zu schließen. Alle anderen bleiben bei der erlernten Zuordnung 1 Laut = 1 Buchstabe und würden — in logischer Umkehrung dieser Zuordnung — <Sonne> mit zwei [n] artikulieren⁴¹.

Dass insgesamt nur ein Drittel der ‚unbekannten‘ Wörter am Ende der 2. Klasse richtig geschrieben wird, lässt also ahnen, wie wenige Kinder die Funktion der Schrift, Strukturen oberhalb der Lautebene zu repräsentieren, erkannt haben. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die schülerbezogene Betrachtung der Leistungen:

	Richtigschreibungen ⁴²			
	über 75%	50-75%	25-50%	unter 25%
Nov. 2. Klasse	-	8%	4%	88%
Juni 2. Klasse	24%	12%	28%	36%

Tabelle 7.11: Anteil der Kinder mit Richtigschreibungen

Die Zahlen lassen erkennen, dass es fast einem Viertel der Schüler bis zum Ende der 2. Klasse gelungen ist, bei dem größten Teil der Wörter die Notwendigkeit der Markierung erkannt zu haben. Einem Drittel ist das überhaupt noch nicht gelungen – Relationen, die an die PISA- und IGLU-Ergebnisse erinnern.

⁴¹Diese Interpretation des Verhältnisses von Lautung und Schrift findet sich sogar noch bei Sekundarstufenschülern, vgl. S. [querverweis: S. 127, t.e.].

⁴²Diese Ergebnisse werden von denen einer späteren Untersuchung, die ich in drei Freiburger 2. Schuljahren gemacht habe, bestätigt (vgl. S. [querverweis, t.e.]).

Aufg. 7–40: Dieses sind typische Schreibungen, die Ende der 2. Klasse entstanden (aus dem Corpus von A. Grömminger).

Sedasthan
 Was für ein Sommer! Lange haben wir auf
 Schönes Wetter warten müssen. Schdat
 Hitze gab es kälte, Stat Sonne gab es
 Regen. Hofendlich wirt es in den Ferien
 Schön.

Sarah 17.7.1997
 Was für ein Sommer!
 Lange haben wir auf schönes
 weter warten müssen. Schdat
 hitze gab es kälte, Schdat
 Sonne regen. Hofendlich ist
 es in den Ferien schön.

Wie erklären Sie die Tatsache, dass ein Teil die Schärfungswörter richtig, ein anderer Teil falsch geschrieben ist?

Eine andere Gruppe von Studentinnen dieser Seminare hat über 300 Kindern im 1. und 2. Schuljahr eine Liste mit Abbildungen vorgelegt, in die sie die Wörter von fünf Minimalpaaren durcheinander gemischt (s. Abb. 50) eintragen sollen:

<Düne / dünne, beten / Betten, Hüte / Hütte, rate / Ratte, Ofen / offen>.

Die Ergebnisse entsprechen mit wenigen Abweichungen bis zur Mitte der 2. Klasse (Januar) denen der vorherigen Untersuchung, zeigen jedoch am Ende der 2. Klasse bessere Ergebnisse: 53% der Wörter sind jetzt richtig geschrieben. Vermutlich hatten viele Kinder die lautliche Nähe der Paarteile, damit gleichzeitig die Notwendigkeit erkannt, deren Unterschied beim Schreiben markieren zu müssen, und sich dabei an gesehene graphische Muster erinnert. Die individualisierte Auswertung macht wieder deutlich, dass jedoch auch hier eine breite Leistungsspanne bei den Kindern anzutreffen ist: 38% machten keine oder nur sehr wenige Fehler, 18% hatten kein Wort oder lediglich <Betten> mit Markierung geschrieben.

Aufschlussreich sind die Schreibungen derjenigen, die ebenfalls die Minimalpaare entdeckt und sich um graphische Unterschiede bemüht hatten, dabei aber nicht auf die Konsonantenzeichendopplung ‚in der Mitte des Wortes‘ gekommen sind. So haben 48 Kinder Wörter mit ‚V durch Dopplung des Vokalzeichens‘ markiert:

„Hüüte, beeten, raate“.

Das <h> tauchte nur dreimal auf („behten“). Zweien war die Möglichkeit der Konsonantenbuchstabendopplung offensichtlich bereits aufgefallen, sie setzen sie jedoch an einer falschen Stelle ein: „Rate, bbeten“ für <Ratte>, <Betten>.

Ein großer Teil der norddeutschen Kinder markiert den lautlichen Unterschied der Minimalpaare <Düne / Dünne> und <Hüte / Hütte> wieder, indem sie die ‚vS mit <ö> schreiben:

Mai 1. Klasse:	56%	Jan. 2. Klasse:	31%
Nov. 2. Klasse:	38%	Juni 2. Klasse:	18%

In dem zuvor angesprochenen Test sind die Wörter <Schlitten, Spinne, Schiffe> in ähnlichen, nicht ganz so hohen Anteilen (46–51%) mit <e> geschrieben worden, und <Puppe> hatte zu 12–18% ein <o>. Eine Begründung für die Wahrnehmungen, die zu diesen Schreibungen führen,

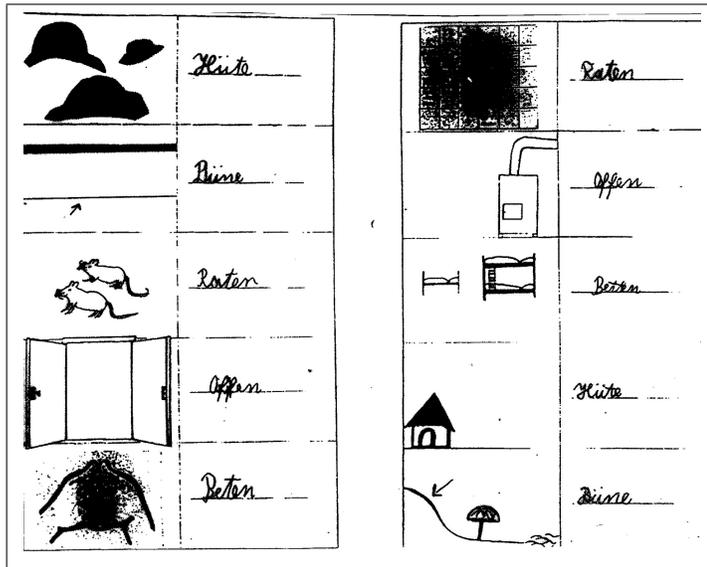


Abbildung 7.27: Schreibungen eines Zweitklässlers (Januar)

ist mit der Darstellung der vokalischen Positionen im Vokaldreieck bereits angesprochen worden (vgl. S. [querverweis, t.e.] und S. [querverweis: 129, t.e.]). Wörter mit [ɛ] und [ɔ] erfahren wieder keine abweichenden Schreibungen, weil zu dem Vokal der nächsten Öffnungsstufe ([a]) eine größere Distanz besteht als bei den oberen Vokalen. Bei Wörtern mit <a> besteht ebenfalls keine Gefahr einer orthographisch falschen Laut-Buchstaben-Zuordnung, da hier keine Differenzierung in der Öffnung besteht und eine Differenzierung einer vorderen und einer hinteren Position der Zunge offensichtlich nicht wahrgenommen wurde (vgl. S. [querverweis, t.e.]).

Für die Kinder — so lässt sich auch aufgrund ihrer Schreibungen vermuten — liegt das entscheidende Merkmal der Schärfungswörter in ihrer Opposition zu der anderen Variante des Paares. Allerdings sind viele lange hilflos in der graphischen Markierung dieses Unterschieds, denn sie nehmen in beiden Wörtern die gleiche Anzahl von Lauten wahr, und sie haben gelernt, pro Laut ein Zeichen zu schreiben. Daher führen sie die Markierung so lange nicht durch, wie sie das spezifische dieser Wortgestalt (mit 'vS) einerseits, der Konsonantenzeichendopplung als ihre graphische Kennzeichnung nicht erkannt haben: „Bei <Betten> hält das [t] das Wort zusammen. Immer dann muss ich zwei schreiben“, kommentiert eine Zweitklässlerin ihre Schreibung. Eine andere nannte als Begründung: „<Betten> klingt wie <besten>. Entweder höre ich zwei oder ich schreibe zwei.“ Formulierungen wie diese lassen darauf schließen, dass sie sich von der 1:1-Erwartung lösen und die prosodische Funktion der Schrift entdecken.

Die im Folgenden dargestellten Untersuchungen bestätigen diese Interpretation.

Untersuchung IV: Äußerungen von norddeutschen Zweitklässlern mit Fibelunterricht zu der Analyse von Schärfungswörtern In mehreren 2. Klassen habe ich (von November bis Januar) die Kinder gebeten, Wortpaare wie <Hüte / Hütte>, <beten / Betten> an die Tafel zu schreiben und dabei ihre Schreibungen zu kommentieren (vgl. auch S. 164 querverweis einfügen, ap). Die Unterrichtsgespräche bestätigen, dass die Zweitklässler, die mit Fibern unterrichtet wurden, ausschließlich Merkmale der Vokale nennen. Silben- bzw. wortgestalterische Differenzen werden zu dieser Zeit noch nicht genannt — sie wurden im Unterricht auch nie angesprochen, denn der Unterricht mit Fibel kennt nur Laute und Buchstaben.

R.S.: „Wer schreibt <Hüte> an die Tafel?“

- K1 schreibt HÜTE.
 R.S.: „Das zweite Wort ist <Hütte>. Wer schreibt es an die Tafel?“
 K2 schreibt HÜTE.
 R.S.: „So. <Hüte> und <Hütte>.“
 K3: „Es ist fast das Gleiche. Das sieht gleich aus.“
 R.S.: „Ah, ja. Das meinst du. Wie kann man denn zeigen, welches Wort <Hüte> heißt und welches <Hütte>?“
 K4: „Dass bei <Hütte> vielleicht ein [ø] ist? Das hört sich so an.“
 R.S.: „Du meinst, der Unterschied liegt bei [y] und [ø]?“
 K4: „Ja.“
 R.S.: „Wer schreibt von euch <beten>an?“
 K1 schreibt BETEN.
 R.S.: „Genau, schön. So, wer schreibt <Betten>an?“
 K2 schreibt BETEN.
 R.S.: „Was sagt ihr dazu?“
 K3: „Das gleiche Wort.“
 R.S.: „Die sehen beide gleich aus.“
 K3: „Ja, die sind auch gleich.“
 R.S.: „Welches heißt denn nun <beten> und welches heißt <Betten>?“
 K4: „Keins davon heißt <Betten>.“
 R.S.: „Aha.“
 Pause
 R.S.: „Wo ist der Unterschied? ... <beten>, <Betten>. Wenn ihr euch den Klang der Wörter mal anhört, wo ist der Unterschied?: <beten>, <Betten>.“
 K6: „Bei <beten> wird das [e] länger gezogen und klingt wie ein richtiges [e].“
 R.S.: „Und bei <Betten>?“
 K6: „Da ist es nicht so lang. Klingt wie [ɛ:].“

Von zentraler Bedeutung dieser Gespräche mit Zweitklässlern ist die Beobachtung, dass bis zur Mitte (Januar) des zweiten Schuljahres nahezu kein Kind angibt, in den Wörtern zwei Konsonanten wahrzunehmen. Das bestätigten neun weitere Protokolle, die Gespräche von Studentinnen mit Kindern aus 2. Klassen zur gleichen Aufgabenstellung dokumentieren: Bis zu diesem Zeitpunkt haben nur wenige Kinder, die bei <Betten> auch zwei gleiche Buchstaben schrieben, weil sie das Wort ‚kannten‘, lautliche Entsprechungen für die Konsonantenschreibung gesucht und gemeint, gefunden zu haben: Sie artikulierten [ˈbɛt.tən]. Alle anderen Kinder, die sich geäußert haben, beschrieben vokalische Differenzen. Sechs weitere Protokolle von Gesprächen im Juni und Juli der 2. Klasse zeigten bereits ein anderes Bild: Jetzt gaben schon zunehmend mehr Kinder an, lautliche Korrelate für die beiden Buchstaben zu hören. Sie haben — wie gesagt — ihre Wahrnehmung der Maxime, die sie im 1. Schuljahr gelernt haben, angepasst: 1 Buchstabe = 1 Laut. „Sprich, wie du schreibst, denn man schreibt, wie man spricht!“ bestimmt jetzt ihre Wahrnehmung der Schärfungswörter, die sie entsprechend auch als Kunstwörter mit zwei gleichen Konsonanten artikulieren.

Erstes Resümee Die entscheidende Frage für die Analyse der Kinder ist offenbar erneut, inwieweit es den Kindern gelungen ist, sich von den Instruktionen (1:1) des Anfangsunterrichts und des Unterrichts, der sich an den Sprachbuchdarstellungen orientiert, zu lösen. Den Kindern, die gelernt haben, Schärfungswörter zu markieren, ist es offensichtlich gelungen, die entscheidende Struktur der Schärfungswörter zu erkennen. Die Lehrgänge des 2. Schuljahres basieren alle auf der Annahme, für die Analyse seien die Wörter in Silben zu gliedern wie die Wörter mit anderen Wortgestalten auch (”Worttrennung”). Dabei wird jedoch das spezifische Merkmal dieser Wörter,

ihre Gestalt, die sich gerade durch die Untrennbarkeit der beiden Silben abhebt, von den übrigen Wortgestalten zerstört. Forciert wird diese Zerstörung durch die motorische Begleitung beim Sprechen wie Klatschen oder Schwingen.

Für die Gruppe der Schreiber ist zu vermuten, dass sie in der Auseinandersetzung mit der Schrift auf die Konsonantendopplungen aufmerksam geworden sind. Dabei haben sie Wörter mit dieser Schreibung mit den gesprochenen Wörtern in Beziehung gesetzt. So haben sie diese Wörter zu kategorisieren gelernt: als eine Gruppe, die aufgrund eines wahrnehmbaren Merkmals entsteht, mit dem sich diese Wörter gleichen und von anderen unterscheiden. ([ˈtɔnə] wie [ˈsopenonə]: wenn <Sonne> mit zwei <n> dann auch <Tonne>.) Nach diesem Merkmal befragt, können die meisten keine Antwort geben. Denn die Muster, die sie für die Begründung ihrer Schreibungen erlernt haben, treffen hier nicht zu: Sie haben ausschließlich gelernt, über Buchstaben als Repräsentanten von Lauten zu sprechen. Also geben sie, nachdem ihnen die Identifikation von Schärfungswörtern im Gesprochenen gelungen ist, vor, bei diesen Wörtern zwei Konsonanten zu ‚hören‘: [ˈbet.tən], [ˈdʏn.nə], [ˈhʏt.tə] / <Betten, dünne, Hütte>. Diese ‚orthographische Selbstsuggestion‘ ist letztlich unproblematisch, wenn die Kinder also in die Lage gekommen sind, die Gruppe der Schärfungswörter von den anderen zu unterscheiden. Dass schwache Rechtschreiber diese Sicherheit nicht erlangt haben, macht eine Untersuchung mit Hauptschülern deutlich.

Untersuchung V: Äußerungen zu richtigen und fehlerhaften Schärfungsschreibungen von Hauptschülern

Im Rahmen einer Untersuchung der Rechtschreibprobleme alemannisch sprechender Hauptschüler (vgl. Röber-Siekmeyer u.a. 2002) schrieb 34 Schüler aus drei Klassen in Baden und Niedersachsen ein Diktat u.a. mit 20 Schärfungswörtern. Im Anschluss an das Diktat wurden die Kinder gebeten, sowohl Richtigschreibungen als auch Falschschreibungen zu kommentieren. Es gab bei den Schärfungswörtern insgesamt zwar nur 3% Falschschreibungen, aber die individualisierte Auswertung zeigte, dass in jeder Klasse 3-4 Schüler (ca. 30% der Gesamtgruppe) waren, die 25-50% der Wörter falsch schrieben. Zusätzlich schrieben die Kinder dieser Gruppe einige weitere Wörter falsch, indem sie die Schärfungsmarkierungen überflüssigerweise vornahmen: „kurtze, reitzen, fürten, verwinkelte, Stufe“ usw.

Die Begründungen der Kinder für ihre Schreibungen waren äußerst aufschlussreich: So behaupteten nahezu alle Richtigschreiber, sie würden die Wörter beim Schreiben ‚schwingen‘ oder ‚trennen‘, d.h. silbisch sprechen ([ˈtrɛp.ˈpə], [ˈkrʊ.ˈmə] / <Treppe, krumme>) und hätten dabei zwei Konsonanten analog den zwei Buchstaben ‚gehört‘. Wenn wir nachfragten, ob sie das Wort auch ‚normal‘ so aussprächen, verneinten das alle und gaben an, dann nur einen Konsonanten zu sprechen. Die schlechten Schreiber reagierten bei den richtig geschriebenen Wörtern genauso. Allerdings gaben sie bei den falsch geschriebenen Wörtern ebenfalls an, die Wörter geschwungen oder getrennt zu haben: [ˈkruː.ˈmʲ], [ˈʔaː.ˈləs] / <krumme, alles>. Dabei hatten sie den Vokal der betonten Silben gedehnt. Bei ihren Begründungen für die überflüssige Schärfungsschreibung (”dencken”, ”kurtze”) artikulierten sie erneut Kunstwörter: [ˈdɛŋk.,ˈkən] [ˈkuɐ̯.ˈtsə] / <denken, kurze>.

Die Kinder hatten die Rechtschreibung von schärfungswörtern in der Grundschule entweder nach der Methode von H. Buschmann⁴³ oder mit Hilfe herkömmlicher Sprachbücher als ‚Worttrennung‘ erlernt. Dabei war ihnen vermittelt worden, dass auch Schärfungswörter zu syllabieren seien, und zwar so, dass zwei Konsonanten analog den beiden Buchstaben zu sprechen sein. Die Kunstwörter, die dabei entstehen, mögen für Kinder, die diese Wörter aufgrund ihrer typischen Merkmale identifizieren können und die besondere Schreibung kennen, eine Hilfe sein. Für die anderen Kinder sind sie es offensichtlich nicht. Wie stark diese Gruppe verunsichert sein kann, wurde deutlich, als wir sie nach ihrer Begründung für morphologische Schreibungen wie „öffnen, bestimmten“ gefragt haben. Hier begründeten sie ihre Schreibungen ebenfalls damit, dass

⁴³Nach der Methode von H. Buschmann lernen die Kinder, Wörter silbisch zu gliedern, indem sie das Syllabieren durch ”rhythmisch-melodisches Sprechen”, schwingen mit den Armen und Schreiten unterstützen. Dazu gehören auch Schärfungswörter, die z.B. ”Fo-rel-len-mei-sen” zu gliedern sind. Vgl. Tacke 1993, s.auch S. 189 [einfügen querverweis, ap].

sie analog den beiden Konsonantenbuchstaben zwei Konsonanten hörten und artikulierten die Wörter entsprechend: [ˈœf.ˈfneɪ.ˈtən, bæ.ʃtim.ˈm.tən].

Die Hilflosigkeit der Schüler, Haltepunkte im Gesprochenen für die Schrift zu finden, wird hier beeindruckend sichtbar. Gleichzeitig weisen die Antworten aller Kinder auf die Langzeitwirkung der Darstellungen aus der Grundschule hin: Die Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses bietet die Grundlage, mit der sie orthographisches Wissen erwerben – oder auch nicht. Auch diejenigen, die in selbständiger Auseinandersetzung mit den Markierungen der Schrift deren Regularitäten erkannt haben und daher (z.B.) Schärfungswörter richtig schreiben, wiederholen als Begründung oft die Regelvermittlungen der Grundschule – obwohl sie deren Unzulänglichkeit kennen. Der größten Gruppe ist es gelungen, sich – wie es die Lehrpläne⁴⁴ beschreiben – von der Lehre des Grundschulunterrichts zu lösen. Sie hat jedoch für den Fall von Unsicherheiten kein Kontrollwissen zur Verfügung: Kontrollwissen ist bewusstes Wissen aufgrund von entdeckten, formulierbaren Regularitäten. Den Schülern, die mehrheitlich richtig schreiben, sind sie jedoch nicht bewusst – sie sind nie formuliert worden. Für die Gruppe der schlechten Rechtschreiber werden die Auswirkungen der unzulänglichen Lehre bis in die Sekundarstufe deutlich: Sie zeigen sich in ihrer Verunsicherung, Ankerpunkte im Gesprochenen für ihre Schreibungen zu finden⁴⁵.

Aufg. 7–41: Was spricht gegen das Klatschen und Schwingen als Unterstützung der silbischen Gliederung von Schärfungswörtern?

Untersuchung VI: Analysen von Erst- und Zweitklässlern mit Hilfe des Häuserbildes

Äußerungen von Kindern, die im Gegensatz zu der herkömmlichen Unterrichtung im 1. Schuljahr Buchstaben nicht ausschließlich als Repräsentanten von Lauten kennen gelernt, sondern zugleich erfahren haben, dass die graphische Repräsentation einzelner Laute von ihrer Umgebung in den unterschiedlichen Silben abhängt, zeigen eine andere Aneignung der Schärfungsschreibung.

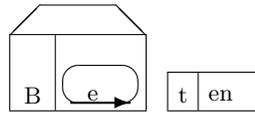
Die Kinder haben im 1. Schuljahr von Anfang an Silben gemäß der hier dargestellten Erarbeitung mit den Häuserbildern betrachtet und analysiert: Als erstes arbeiteten sie lediglich mit Wörtern mit 'V (<Löwe, Nase>) (vgl. Röber-Siekmeyer 1997 [= in: Oomen-Welke]; Fuchs / Röber-Siekmeyer 2002). Als Wörter mit 'v (<Hunde, Mäntel>) benannten sie den Unterschied der betonten Silben nicht lediglich Laut-Buchstaben-bezogen, sondern beschrieben ihn gemäß den beiden Gestalten der betonten Silben: Der Unterschied zwischen beiden liegt für sie darin, dass eine der beiden Silben einen Konsonanten im Endrand hat und dass in diesen Wörtern der Vokal dadurch anders ‚klingt‘. Entsprechend bezeichneten sie 'v als die Vokale, die „eng mit dem nächsten Laut zusammen“ oder „gequetscht“ oder „verheiratet“ sind (vgl. auch Maas' Zitat eines Erstklässlers, der von „gebremsten Vokalen“ spricht, vgl. Maas 1992, vgl. S. [querverweis, t.e.]).

In einem Folgeschritt wurden die Kinder in diesen Klassen gebeten, Wörtertrios wie <beten, besten, Betten>, <Hüte, Hüfte, Hütte>, <Miete, Milde, Mitte> und <Bude, bunte, Buddel> an der Tafel mit Häusern einzutragen (L = Lehrerin, K = Kind):

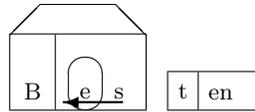
L: „Wer schreibt <beten> an?“
K1 schreibt BETEN und zieht das E im Haus blau nach.

⁴⁴In dem Bildungsplan für Grundschulen des Landes Baden-Württemberg 1994 ist – wie gesagt – zu lesen: „Zunehmend sollen die Kinder die üblichen Schreibkonventionen übernehmen. Sie entwickeln eine Vorstellung von den Regeln der deutschen Orthographie und lassen direkte Laut-Buchstaben-Zuordnungen nunmehr hinter sich“ [Hervorhebung C.R.].

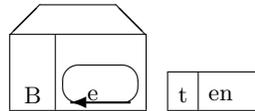
⁴⁵Die erneute Aufnahme der Wortschreibungen in den Unterricht mit Hilfe des Häuserbildes ermöglichte den Kindern eine deutliche Verbesserung ihrer Rechtschreibleistungen, vgl. Röber-Siekmeyer u.a. im Erscheinen.



L: „Jetzt kommt <besten>.
K2 schreibt BESTEN und zieht E im Haus rot nach.



L: „Und jetzt <Betten>.“
K3 schreibt BETEN und zieht das E im Haus ebenfalls rot nach.



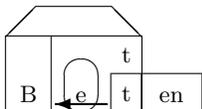
K4: „<beten> und <Betten> sieht gleich aus.“
L: „Klingen die denn auch gleich?“
K4: „Nein.“
L: „Was ist denn der Unterschied?“
K5: „<Betten> klingt wie <besten>.“
L: „Wieso? Warum klingt <Betten> wie <besten> und nicht wie <beten>?“
K6: „Bei <Betten> sind die wieder eng zusammen, das <e> und ... Das ist ein rotes <e>.“
L: „Das <e> und wer?“
K5: „Das <e> und das <t>.“
L: „Genau. Aber was ist denn anders als bei <besten>?“
K7: „Bei <besten> sind zwei, und einer ist mit <e> eng zusammen.“
L: „Und bei <Betten>?“
K7: „Da ist nur einer.“
L: „Richtig. Darum hat Marie auch nur das <t> bei Betten geschrieben. Nun sieht es wie <beten> aus. Aber ihr sagt, die klingen anders. Was klingt denn anders?“
K6: „<Betten> klingt enger zusammen. Das <e> und das <t> sind enger zusammen. Das <t> quetscht das <e>. Das <t> hält das ganze Wort zusammen.“

Entsprechend dieser dreifachen Differenzierung fällt es den Kindern nicht schwer, eine plausible Begründung dafür zu finden, dass der Buchstabe für den Laut, der „das ganze Wort zusammenhält“, doppelt zu schreiben ist. Er habe, wie ein Kind feststellte, zwei Aufgaben: er müsse „in der ‚Garagensilbe‘ sein und trotzdem vorne quetschen“. Dafür die zwei gleichen Buchstaben. Zur Symbolisierung der Spezifik des Häuserwortes wird die Garage ins Haus ‚geschoben‘⁴⁶. So erhält die spezifische phonologische Gestalt des Wortes auch eine spezifische graphische Gestalt:

⁴⁶Bei dem Computerprogramm MoPS, das die Schärfungsschreibung thematisiert, nimmt ein Bagger diese Schiebearbeit vor (vgl. Röber-Siekmeyer 1997; Thelen 2002):

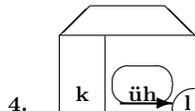
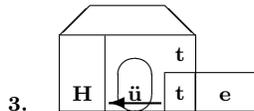
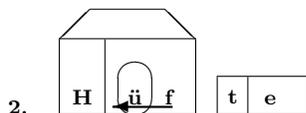
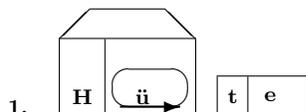


Das Bild symbolisiert den untrennbaren Zusammenhalt beider Silben. Damit ist der Konsonantenbuchstabe sowohl im Haus („zum Quetschen“) als auch in der Garage. Er wird ‚wegen seiner doppelten Aufgabe‘ zweimal geschrieben (vgl. auch S. [querverweis, t.e.]).



Aufg. 7-42: Suchen Sie weitere Wort-Trios, an denen die Kinder die Differenzen der Wortgestalten mit 'V (<Hüte>), 'vK (<Hüfte>) und 'vS (<Hütte>) entdecken können, und tragen Sie sie in Häuser ein!

Aufg. 7-43: Ordnen Sie folgende Kinderäußerungen den Abbildungen 1, 2, 3 oder 4 zu:



- „... weil der gequetscht ist, und der Quetscher ist im Haus“
- „[tə] ist alleine, und die im großen Zimmer sind verheiratet“
- „Das [ʔy:] macht sich ganz dick und ist ganz alleine, da stört keiner“
- „Das [te:] quetscht das [ʔy:], und die sind ganz eng zusammen“
- „Das [te:] hält beide zusammen“
- Die beiden wohnen zusammen in einem Zimmer, die rücken ganz eng zusammen“
- „Wenn die Garage daneben wäre, würde das [ʔy:] sich dick machen. Dann wäre es <Hü.te>“
- „Das [ʔy:] ist dick und fett, aber da ist noch einer im Zimmer“

Bevor ich darstelle, wie diese prosodische Gestalt, die von den Kindern auf ihre Art beschrieben wird, in Häuserbilder für den Unterricht gefasst wurde und wie Kinder darauf reagieren, ein erstes Resümee. Ihm folgt danach eine systematische phonologische Begründung der silbischen Modellierung von Schärfungswörtern, die deren spezifische Wahr-

nehmung (nicht nur durch die Kinder) zu beschreiben versucht. Sie gibt eine Antwort auf die Frage, warum Kinder keine Dopplung oder Dehnung des Konsonanten nach dem Vokal in Schärfungswörtern wahrnehmen, sprechen und schreiben, daher die Erwartung der Lehrgänge, dass die Doppelung durch ‚langsames, deutliches‘ und silbisches Sprechen für die Kinder erkennbar würde, nicht zutrifft. Sie stellt eine Modellierung dieser Wörter vor, die mit der die Wahrnehmung der Kinder, wie sie sich in meinen Untersuchungen gezeigt haben, übereinstimmen.

Resümee: Auswertung der Untersuchungsergebnisse Als Resultate der beschriebenen Untersuchungen kann festgehalten werden:

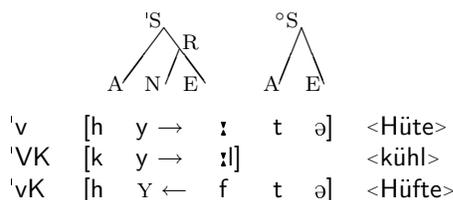
- Eine relativ große Anzahl der Kinder am Schriftanfang (ca. 30%) gliedert Schärfungswörter auch dann nicht, wenn sie zum ‚Wörtertrennen‘, unterstützt durch Klopfen und Klatschen, aufgefordert werden: Sie klopfen und klatschen nur einmal.
- Die Gruppe, die die Wörter durch Klatschen oder Schwingen zu gliedern versuchen, verändert sie: teilweise durch die Dehnung des Vokals oder die Dehnung bzw. Dopplung des Konsonanten ‚in der Mitte‘. So gebrauchen sie eine Kunstsprache. Häufig hat das zur Folge, dass sie Wörter mit 'V in der gleichen Weise verändern, hier ebenfalls zwei Konsonanten sprechen (oft auch die Buchstabendopplung schreiben): Ihnen fehlt die Möglichkeit zu entscheiden, ob und wann diese Kunstsprache einzusetzen ist (darum schreiben einige Jugendliche noch in der Sekundarstufe „hollen“, „Stuffe“, „geben“).
- Den Unterschied zwischen den Minimalpaarwörtern mit 'V und 'vS erklären Erst- und Zweitklässler, die herkömmlich unterrichtet wurden, mit lautlichen Unterschieden der beiden Vokale. Sie beschreiben ihn vorwiegend qualitativ („ein richtiges <o>“/ „kein richtiges <o>“). Kein Kind argumentiert mit zwei Konsonanten, wenn es nicht die Schreibung der Wörter kennt.
- Die Notwendigkeit, die Schärfung graphisch zu markieren, erkennen bei den herkömmlichen Lehrmethoden nur sehr wenige Kinder vor dem 2. Schuljahr, bis zum Ende des 2. Schuljahres [30-40%]. Auch für viele Hauptschüler stellt das ein Problem dar.
- Kinder, die Laut-Buchstaben-Bezüge in Abhängigkeit von silbischen Strukturen und Wortgestalten erlernt haben („mit Häusern“), erkennen die spezifische Gestalt der Schärfungswörter im Vergleich zu anderen Wörtern und können sie beschreiben. Ihre Schreibungen sind, soweit das bisherige Untersuchungen belegen konnten, im Bereich der Schärfung weitaus besser (vgl. S. [querverweis, t.e.]).

7.6.3 Zur phonologischen Systematik der Schärfungswörter

Zur Erinnerung:

1. Die Wortgestalten / Silbenvarianten, die bisher beschrieben wurden, unterscheiden sich danach,
 - ob ihr Reim einen konsonantischen Endrand hat oder nicht (offene vs. geschlossene Silbe) und
 - ob es zwischen Vokal und Konsonant im Endrand einen festen oder einen losen Anschluss gibt ('V / loser Anschluss versus 'v / fester Anschluss).

	offene Silbe	geschlossene Silbe
'V	Hü.te ('V)	kühl ('VK)
'v	Hütte ('vS)	Hüf.te ('vK)



2. Silben sind zu definieren als Einheiten, die durch Druck entstehen, als

Schallmasse, die es als in sich und im Gegensatz zu andern ähnlichen Schallmassen relativ enger geschlossene Einheiten auf- und zusammenfasst (Sievers 1901, S. 198).

Die „Discontinuitäten“ (Sievers) innerhalb der Kontinuität des Gesprochenen, die so ‚für das Ohr‘ entstehen, sind Folge der „Abstufungen in der Schallstärke“ (= „Sonorität“) der einzelnen Segmente, die den Aufbau der Silbe nach einer festen Gesetzmäßigkeit bestimmen: an den Rändern Laute mit einer geringen Schallstärke/ Sonorität, im Kern der Silbe die maximale Schallstärke / Sonorität. Entsprechend ist die Silbe als „Sonoritätskurve“ darstellbar (vgl. Kap. **[querverweis, t.e.]**).

Um die 4. Silbenvariante / die 4. Wortgestalt für didaktische Zusammenhänge zu beschreiben, ist es angebracht, sich die Äußerungen und Operationen der Kinder zu vergegenwärtigen: Viele klatschen bei <Hütte> nur einmal. Diejenigen, die das Wort syllabieren, zerstören seine Gestalt; einige beschreiben das Wort <Hütte> als „durch das [t] zusammengehalten“. Diese Äußerungen bestätigen eine Beschreibung, die die Sprachwissenschaft seit einigen Jahren in Wiederaufnahme ‚klassischer‘ phonologischer Beschreibungen, vor allem von Sievers, vornimmt (vgl. Maas 1999, S. **[querverweis, t.e.]**). Hier ist folgende Unterscheidung von zentraler Bedeutung:

- die Silbe als Produkt der Artikulation, das durch Druck entsteht und durch Druckzunahme und -abnahme gekennzeichnet ist (Drucksilbe)
- die Silbe als ‚Schallereignis‘, das aufgenommen (perzipiert) wird (Schallsilbe).

Um die spezifischen lautlichen Bedingungen der Schärfungswörter zu erkennen, ist die Beobachtung von Bedeutung, dass beide Erscheinungen der Silbe aber nicht kongruent sein müssen: „Schallsilben und Drucksilben können sich begrifflicher Weise decken, müssen es aber nicht“ (Sievers 1901, S. 203). Wenn keine Kongruenz vorhanden ist, wird der Druck stärker wahrgenommen als die Schallunterschiede:

In allen . . . Fällen wird als eine Silbe empfunden, was mit einem selbständigen und zugleich kontinuierlichen Druckstoß hervorgebracht wird . . . und die Grenzen der einzelnen Silben liegen allemal in den Momenten geringster Druckstärke“ (ebd., S. 201).

Schall- und Drucksilbe stimmen überein bei den Worttypen des Deutschen, bei denen die Silbengrenzen fraglos sind (‚gesättigte Silben‘): <Hü.te, Hüf.te, kühl>. Jede Silbe hat eine eigene Sonoritätskurve und einen eigenen Druckbogen. Es besteht eine Inkongruenz von Druck- und Schallsilbe. Die Schallsilben, die durch Zunahme und Abnahme von ‚Lautheit‘ gekennzeichnet sind, sind der Drucksilbe sozusagen eingelagert:

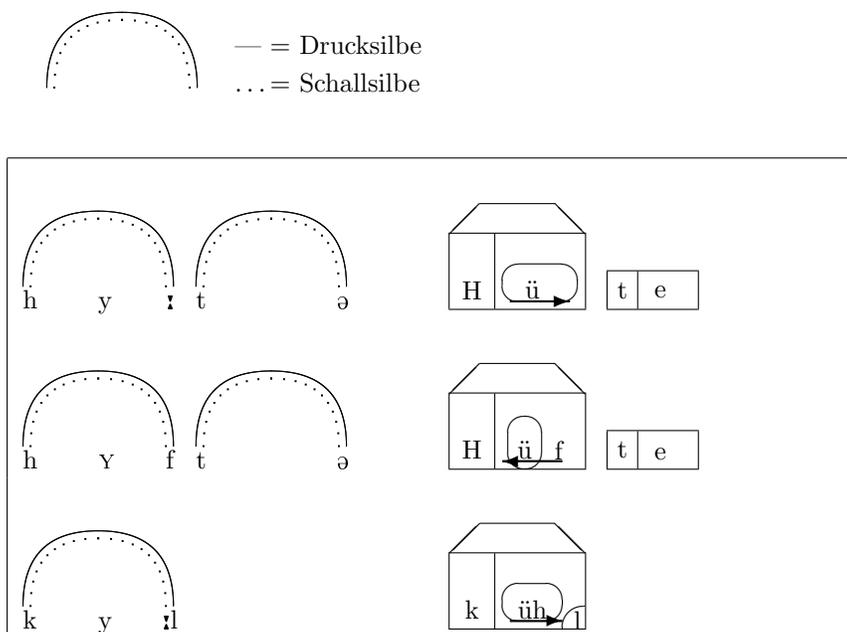


Abbildung 7.28: Die Kongruenz von Druck- und Schallsilbe bei Wörtern mit ‚gesättigten Silben‘

Anders jedoch bei den Schärfungswörtern: Hier stimmen Drucksilbe und Schallsilbe (=Sonoritätskurve) nicht überein. Ein Schärfungswort besteht aus 1 Drucksilbe! Da die Sonorität von ihren Segmenten jedoch nicht eine einheitlich ansteigenden und abfallenden Linie ergeben, entsteht der **Eindruck** von zwei Silben⁴⁷. Der Eindruck der Mehrsilbigkeit z.B. bei dem Wort <Hütte> dadurch, dass [t] weniger ‚Schall‘ / Sonorität hat als [Y] und [ə]. Dadurch kommen zwei Sonoritätsgipfel, getrennt durch das [t], zustande. Dem Wort entspricht jedoch insgesamt eine einzige Drucksilbe (vgl. Abb. 7.29).

Das phonologisch Bemerkenswerte zeigt sich darin, dass die erste Silbe, die fast im Zenit der Sonoritätskurve abbricht, keine vollständige Silbe ist, ihr ‚Decrescendo‘ (de Saussure) trägt die zweite Silbe. Die 1. Silbe, und damit das Wort, lässt sich daher nicht einzeln artikulieren, ohne dass es eine Veränderung erfährt. Das wurde an den Versuchen der Kinder, sie zu isolieren, deutlich. Durch den festen Anschluss des Vokals an den Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe bilden **beide Silben** die Einheit der Drucksilbe. Diese Beschreibung der Schärfungswörter deckt sich, so ist anzunehmen, mit der Wahrnehmung der Kinder, die bei Schärfungswörtern nur einmal geklatscht haben.

⁴⁷Sievers beschreibt diesen phonologischen Tatbestand so: Es entsteht ‚bei gleichbleibender und sonst kontinuierlicher Druckstärke der bloße Durchgang durch Laute geringer Schallfülle [der] **Eindruck** der Mehrsilbigkeit eines Lautcomplexes‘, nämlich aufgrund ‚der Begrenzung von der Abstufung der natürlichen Schallfülle ihrer Elemente‘ (Sievers 1901, S. 202; Hervorhebung C.R.).

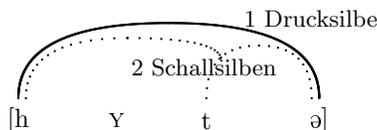


Abbildung 7.29: Diskontinuität von Sonorität und Druck bei dem ‚geschärften‘ Wort <Hütte>

Schärfungswörter wirken daher „enger zusammen“, im Sinne der Sieverschen Definition von ‚Drucksilbe‘: einsilbig. Über 30% der Kinder vor dem Schrifterwerb gliedern Schärfungswörter daher nicht, auch nicht, wenn sie dazu aufgefordert werden: Für sie dominiert, so ist anzunehmen, die Wahrnehmung der Drucksilbe die der Schallsilbe.

Aufg. 7–44: Schreiben Sie folgende Wörter in Lautschrift und kennzeichnen Sie Druck- und Schallsilbe wie in Abb. 7.28 und Abb. 7.29:
Fliege, Bulle, Panther, Löwe, Wespe, Affe, Känguru, Giraffe, Krokodil, Elefant

7.6.4 Zur Schreibung der Schärfungswörter

Um Schärfungswörter zu erkennen und sie richtig zu schreiben, müssen die Kinder die besondere Gestalt dieser Wörter im Gegensatz zu der der anderen identifizieren:

1. <Hütte> klingt anders als <Hüte>
2. <Hütte> klingt anders als <Hüfte>
3. <Hütte> und <Hüte> unterscheiden sich darin, dass <Hütte> einen ‚gequetschten‘ / ‚verheirateten‘ Vokal hat, und <Hüte> aber einen ‚dicken‘ / ‚unverheirateten‘ / ‚richtigen‘.
4. <Hütte> und <Hüfte> unterscheiden sich darin, dass der ‚Quetscher‘ / ‚Ehepartner‘ nicht in derselben Silbe, sondern am Anfang der nächsten Silbe ist.

Mit anderen Worten: Die Kinder müssen

- Vokale mit festem Anschluss („gequetschte“) von Vokalen mit losem Anschluss voneinander unterscheiden⁴⁸ (‘v versus ‘V) und
- erkennen, ob der „quetschende“ Konsonant zur betonten oder zur unbetonten Silbe gehört (‘vK versus ‘vS).

⁴⁸Die verbreitete Regel der Schulbücher „Folgen dem Vokal zwei Konsonanten, muss nicht gedoppelt werden; folgt ihm nur einer, muss gedoppelt werden“, ist unzureichend: [ˈrɔːzə] / <Rose> und [ˈrɔsə] / <Rosse> haben je nur einen Konsonanten nach dem Vokal. Diejenigen, die diese Regel formuliert haben, denken an die Schreibung — die müssen die Kinder aber erst erlernen, vgl. meine Kritik an der ‚Pilotsprache‘ von S. [querverweis, t.e.].

Erst- und Zweitklässler sind aufgrund ihres erworbenen Sprachwissens — das haben die eingangs dargestellten Untersuchungen gezeigt — in der Lage, diese Differenzierungen vorzunehmen und das zu zeigen, wenn der Unterricht ihnen entsprechende Möglichkeiten gibt. Ihre Beschreibungen der Unterschiede machen das deutlich („eng“ / „nicht so eng zusammen“, „gequetscht“ / „nicht gequetscht“, „gestoppt“ / „nicht gestoppt“ usw., s.o. [ggf. **querverweis, t.e.**]).

Aus einem Unterrichtsprotokoll der Freiburger Studentin Maren Kleinert, die mit lese- und rechtschreibschwachen Zweiklässlern gearbeitet hat:

St.: „Jetzt haben wir <Briefe> und <Bilder> im Haus. Jetzt schreib mal <Brille>.“

K.: „<Brille>. Erstmal ist das [i] gestoppt von dem [l].“

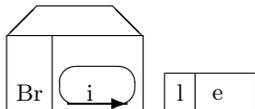
St.: „Genau.“

K.: „Das ist wie bei <Bilder>, aber anders.“

St.: „Wieso?“

K.: „Ja. . . Ah, das [l] ist nicht im Haus, es ist in der Garage.“

St.: „Genau. Trag es mal ins Haus ein.“



K.: „Das geht nicht, das [i] ist jetzt dick.“

St.: „Genau. Du hast gesagt, es ist ein [i] wie in <Bilder>, ein gestopptes. Wer stoppt das [i]?“

K.: „Das [l]. . .“

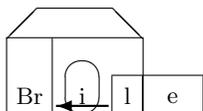
St.: „Was nun?“

K.: „Tja. . . Ah, wir können einen Gang malen von der Garage zum Haus, dann kann das [l] immer hin- und herwandern.“

St.: „Genau, es wird zweimal gebraucht: im Haus zum Stoppen und in der Garage auch, damit die Garagensilbe [lə] ist.“

Ich hätte eine andere Lösung für Dich: Wir bauen die Garage ins Haus. Dann ist das [l] in beidem: im Haus **und** in der Garage.“

St.: [zeichnet es auf]



K.: „Das geht auch. Dann kann man von der Garage ins Haus gehen und wird gar nicht mehr nass.“

St.: „Genau. Und weil das [l] zwei Mal gebraucht wird, schreiben wir den Buchstaben dafür zwei Mal.“

St.: [schreibt <Brille>]

K.: „Ah, das kann ich.“

Ein Unterricht, der — im Sinne Wygotskis — darauf aufbaut, dass er das ‚Alltagswissen‘ der Kinder mit Hilfe von Symbolen bewusst macht und durch Systematisierung zu operablem Wissen (‚Kontrollwissen‘) führt (vgl. Kap. [b] **querverweis, t.e.**), muss die sprachlichen Spezifika, die die einzelnen Silbenvarianten und Wortgestalten voneinander unterscheiden und die von der Schrift angezeigt werden, die also Schriftwissen ausmachen, thematisieren und veranschaulichen.

Dabei sind natürlich Bezeichnungen zu wählen, die die Wahrnehmung der Kinder treffen, so wie das bereits bei der Unterscheidung 'V / 'vK angesprochen wurde (vgl. S. [querverweis, t.e.]).

Heftiger Polenflug (taz)
Adem Maizy zeigt beim Skifahren-Wettbewerb in Zillertal-Bergland ein Schreit auf der Höhe - (Hessenthal)

Die Kicker auf dem Kieker (taz)
... wird die ARD ausdauernder berichten als ...

Wer erkennt, dass <Polen> nicht [pɔlp], <Kieler> nicht [kʏlɐ] heißt und wie <Kicker> und <Kieker> zu lesen sind, hat schon den entscheidenden Schritt zur richtigen Interpretation der Schärfungsschreibung gemacht.

Dann, wenn es den Kinder gelingt, die Wortgestalten zu differenzieren und die einzelnen Wörter ihnen zuzuordnen, ist es kein Problem mehr, die entsprechenden Schreibungen und Dekodierungen durchzuführen: Ebenso wie sie relativ schnell gelernt haben, [ʃ] als <sch>, [j] als <eu>, [t] als <st>, [ɐ] als <er> zu schreiben, gelingt es ihnen dann, Wörter mit 'vS wie [hytə] mit <tt> (im Gegensatz zu [hyt.ə]) zu schreiben und <betten> als [betɐ] zu lesen.

Aus dem Unterrichtsprotokoll der Studentin Dorothee Brenner, die mit einer rechtschreibschwachen Drittklässlerin gearbeitet hat:

- St.: „So, jetzt weißt Du: <Rose> mit einem <s>, <Rosse> mit zwei. Ich sage Dir jetzt mal Wörter mit einem Schwarzen, und Du sagst mir das Wort, wenn es mit zweien geschrieben ist: <betten>.“
- K.: „<Betten>.“
- St.: „Gut, <Miete>.“
- K.: „<Mitte>.“
- St.: „Gut. Jetzt kannst Du auch Quatschwörter machen: <Schüler>.“
- K.: „<Schüller>.“

Folgende Wortpaare entstehen:

<Gabel / Gabbel>, <Meter / Metter>, <holen / hollen>, <fragen / fraggen>, <grüne / grünne>. Danach sage ich Schärfungswörter, und Jasmin sucht den ‚Bruder‘: <Messer / Meser>, <Löffel / Löfel>, <Bäcker / Bäker>, <Tanne / Tane> usw.

Aufg. 7–45: Suchen Sie Minimalpaare wie <Hüte / Hütte>, an denen 'V vs. 'v die einzige Differenz ist (ohne bei 2-32 abzugucken! kontrolle / querverweis ap)!

Die Markierung der Schärfungswörter durch die Manipulation des Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand der Reduktionssilbe ist absolut regelhaft: Sie besteht — als Beibehaltung einer Schreibung aus dem Althochdeutschen, in dem es auch im Deutschen lange Konsonanten (Geminaten, vgl. S. [querverweis, t.e.]) gab — bis auf wenige Ausnahmen in der Dopplung des entsprechenden Buchstabens. Hier sämtliche im Deutschen häufig anzutreffenden Varianten:

Die Markierungen der übrigen Konsonanten des Deutschen sind als Ausnahmen zu bezeichnen (und unterrichtlich entsprechend zu thematisieren),

	°S		°S	
	/ \		/ \	
	A' E'		A' E'	
< f >	k	ɪ	f	ə (ich) kiffe
< l >	k	ɛ	l	ə Kelle
< m >	k	ɛ	m	ə Kämme
< n >	k	a	n	ə Kanne
< r >	k	a	r	ə Karre
< s >	k	a	s	ə Kasse
< t >	k	ɛ	t	ə Kette

- entweder 1. aufgrund ihres geringen Vorkommens
- oder 2. durch regelhafte Sonderschreibungen.

Zur 1. Gruppe gehören die stimmhaften Plosive (, <d>, <g>) und <s>: Sie kommen relativ selten im Anfangsrand der Reduktionssilben geschärfter Wörter vor und wenn, dann in der Regel bei geerbten Wörtern der norddeutschen (Umgangs-)Sprache (als Relikte des Niederdeutschen): <Buddel>, <Paddel>, <Wegge>, <Krabbe>, <Ebbe>, <bibbern>, <quasseln> oder bei Namen oder bei Fremdwörtern.

Knuddelfaktor Bauch

Wissenschaftler untersuchen männliche Rundung

BERLIN taz ■ 17. März 2011 10:00 Uhr

„Schmuddeleien“

Leipzig's oberster Olympiabewerber Tiefensee gibt Fe

Loddar un
Kicker-Lu

Freispruch im Mobbing-Prozess

HAGEN dr ■ Vier Polizist
amt



Bibbern



WADDE HADDE DUDDO DA? Eine neue Chefin könnte Pro

Ordentliche Wörter des Deutschen haben in aller Regel kein <dd>, <bb>, <gg> – höchstens einige aus der Nachbarschaft Skandinaviens:

Torjäger Ebbe Sand

aktpartie gegen PSV Eindhoven

Zweitklässler müssen das erst noch entdecken:

und waggeln mit dem Schwanz
Schwanz

hat eine Kedde geknigt Diggel

die Jung, hollen sich Klabbre

Leider hat das dieser Fünftklässlerin, die das noch nicht entdecken konnte, bisher noch keiner gesagt:

Wie die affen die Stämme hinauf und schlagen
die Daddeln ab. 150 Kilogramm können sie
von einer Palme ernten und damit auch
ihre Tiere füttern.

Dieses Wissen hat vor allem für Kinder der Dialektbereiche eine Bedeutung, in denen gar kein oder ein geringer Unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten besteht, also (vorrangig) im Süden. Aber auch in Norddeutschland kommen Schreibungen wie „Kedde“ / <Kette> und „Brügge“ / <Brücke> vor. Ein Hinweis für diese Kinder auf das sehr geringe Vorkommen der Dopplung der Buchstaben für stimmhafte Plosive, verbunden mit dem Sammeln dieser wenigen Wörter auf einer Liste im Klassenraum, kann wieder zur Schreibsicherheit der Kinder beitragen: „Normalerweise schreibe ich das so, sonst wäre es auf der Liste“ (Äußerung einer Zweitklässlerin). Das gilt vor allem für Kinder mit Muttersprachen, die die Differenzierung V / v wie im Deutschen nicht kennen und deshalb besonders große Schwierigkeiten mit der Schreibung haben.

Zu der Gruppe der Wörter mit regelhaften Sonderschreibungen gehören Wörter

- (a) mit [ts] / <z> und [k] / <k>
- (b) mit [ʃ], [ç], [x], [ŋ] / <sch>, <ch>, <ng>
- (c) mit [ks] als <x>
- (d) mit [pf] (in den Regionen, in denen [pf] als Affrikata (vgl. Kap. [einfügen quer-
verweis, ap]) gesprochen wird.)

Zu (a): Dass Wörter mit [ts] wie <Katze> und mit [k] wie <lecker> im Deutschen eine abweichende Schreibung haben, lässt sich den Kindern sehr schnell durch — regelhafte — Gegenbeispiele verdeutlichen. Nahezu jedes Kind kann <Pizza> schreiben. Der Vergleich mit <Flitzer> macht die Besonderheit der deutschen Schreibung deutlich. („Eigentlich muss <Pizza> „Pitza“ geschrieben werden.“) Gleiches lässt sich an <Mekka>, ein Wort, das auch einige Grundschüler kennen (nicht nur islamischen Glaubens), zeigen.

Wintertassen

200 Gramm handgefertigte
Lebkuchen aus biologischen
Zutaten.

Pizzeria

Mekka für

Skizze für eine Elite:

Die besten Studis, die b
... die besten Lö...

te bei Razzia

...he Soldaten haben Fri

zeugabsturz am Golf

...urz einer iranischen Fokker-Maschine

Wurst-Stakkato

35 Stück in zehn Minuten verspeist

Nach der deutschen Schreibung würde <Pizza> "Pitza geschrie-
ben, und <Mekka> "Mecka", <Fokker> "Focker", <Razzia> "Rat-
zia", <Skizze> "Skitze", <Tazzen> "Tatzen", <Stakkato> wäre
aber nicht "Stackato", weil nicht die 1. Silbe betont ist.



(NOZ)

Norwegen kennt kein <ck> ...

... und Finnland auch nicht.

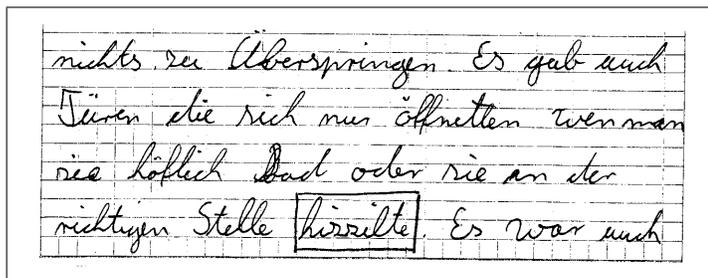


Abbildung 7.30: Schreibung eines Siebtklässlers: "kizzilte"

Beide Sonderschreibungen sind jedoch systematisch erst im Zusammenhang der Schärfungsschreibung zu thematisieren. Ihre ‚Einführung‘ als Buchstabenkombination wie <ch>, <sch>, die nahezu alle Fibeln vornehmen, trägt nicht zur Klärung des Lautung-Buchstaben-Bezugs bei den Schreibanfängern bei (vgl. Abb. ??, im Anhang Seite ??, und ?? im Anhang auf Seite ??).

Es ist fraglich, ob diese ‚Einführung‘ der Schreibungen des k-Lautes den Kindern ermöglicht, deren Systematik zu erkennen. Die zeitlich getrennte ‚Einführung‘ von <k> (auf S. 30 der Fibel) und <ck> (auf S. 42) wird nur wenige Kinder dazu bringen, nach Zusammenhängen zu suchen. Diejenigen, die das dennoch tun, werden durch die Gleichzeitigkeit der phonologischen Präsentation von <ck> (<Hecke, Decke, ... >) von der morphologischen (<versteckt>) zu dem Resultat kommen (trotz <Wolken> auf S. 30), dass <k> nur am Wortanfang, <ck> an allen anderen Positionen vorkommt. So begründen Kinder auch ihre Schreibungen von "tancken" und "Paucken".

Gleiches gilt ebenfalls für die zusammenhanglose Einführung von <z> und <tz>, in der "Kunterbunt-Fibel" (Klett 1997), z.B. auf S. 54 und 62 (vgl. Abb. ?? und ??, im Anhang auf den Seiten ?? bis ??).

<k> und <ck> repräsentieren beide [k] (<flinke> / <ich flicke>), <z> und <tz> repräsentieren beide [ts] (<im Glanze> / <Glatze>). Die Systematik der Verteilung der beiden Schreibungen entsprechend den Wortgestalten wird den Kindern auf diese Weise vorenthalten. Vermutlich liegt darin eine Ursache, dass sehr viele Kinder sehr lange Zeit bei allen Wörtern mit [k] und [ts] <ck> und <tz> ‚in der Mitte der Wörter‘ schreiben⁴⁹: Die größere Häufigkeit dieser Schreibungen im Vergleich zu der mit <k> und <z> wird sie in Ermangelung eines besseren Wissens zu der Annahme geführt haben, dass an dieser Stelle [k] immer <ck>, [ts] immer <tz> geschrieben wird.

Aus Interviews mit Fünftklässlern (St. = Studentin; Sch. = Schüler)

St.: „Hier hast du <reizen> mit <tz> geschrieben.“

Sch. 1: „Ja, wird doch [ˈait.ˈsən], das hör ich.“

St.: „Und warum <reizen> mit <tz>?“

Sch. 2: „[ts] wird doch <tz> geschrieben, nur nicht am Anfang.“

55% der 33 Fünft- und Siebtklässler hatten <reizen> mit <tz> geschrieben, über die Hälfte von ihnen begründete die Schreibung mit der Wahrnehmung der beiden Laute. Ihnen war nicht bewusst, dass die beiden Laute mit einem einzigen Buchstaben <z> repräsentiert werden und dass <tz> nur in Schärfungswörtern anzutreffen ist, nämlich als deren spezifische Markierung genauso wie in anderen Schärfungswörtern <nn>, <mm>, <ff>, <... >.

⁴⁹Schreibungen wie „Tzaubrer“ / <Zauberer> sind sehr selten, höchstens in den ersten Monaten.

Den Kindern kann — das hat die Praxis in vielen Klassen gezeigt — die Systematisierung ermöglicht werden, indem sie die Wortgestalten unterscheiden und dabei die Notwendigkeit der Schärfungsschreibung erkennen (vgl. auch S. [querverweis, t.e.]):

'V	'vK	'vS
Haken	tanken	hacken
reizen	Ranzen	ritzen

Zu (b): Die Thematisierung der Schreibung von Schärfungswörtern mit <ch>, <sch>, <ng> (<machen>, <waschen>, <Zange>) dient der analytischen Systematik, Fehlerquellen stellen sie m.W. nicht dar. In meinen Seminaren sind die Studentinnen zumeist sehr überrascht, wenn sie (z.B. beim Eintragen in Häuser) entdecken, dass der allergrößte Teil dieser Wörter Schärfungswörter sind: Zu der Gruppe mit dieser Wortgestalt gehören für sie als Schreibkundige offensichtlich ausschließlich die Wörter, von denen sie wissen, dass sie mit Doppelkonsonantenzeichen geschrieben werden. Das ist jedoch bei dieser Gruppe 1.1.15 nicht der Fall — obwohl das Kriterium 'vS auf sie zutrifft:

	'S		°S		
	A	R	A	E	
	N	E			
v	a	f	ɲ	waschen	
b	ε	ç	ɸ	Becher	
m	a	χ	ɲ	machen	
ts	a	ɣ	ə	Zange	

Dass hier keine Dopplung stattfindet, ist auf eine Regel für die Buchdrucker zurückzuführen, nach der dann, wenn ein Laut mit mehreren Buchstaben wiedergegeben wird, auf die Dopplung zu verzichten sei. Diese Regel geht auf Kosten der Eindeutigkeit für die Leser:

<Lache>: ['la:χə] oder ['laχə].

Allerdings sind diese Minimalpaare sehr selten. Wörter mit <ng> sind eindeutig: Vor <ng> gibt es keinen 'V, daher ist hier auch keine Markierung notwendig. Eine Bedeutung hat diese Unterbestimmtheit für die Leser jedoch beim Lesen von Wörtern, die am Zeilenende getrennt sind: <wa-schen>, <Be-cher> lässt Leseanfänger zuerst 'V artikulieren, führt daher zunächst in die Irre⁵⁰

Zu (c): Der besonderen Erwähnung bedürfen Wörter mit <x>. Schreibungen wie „Hexe“ und „boxxen“ sind im 3. Schuljahr nicht selten.

⁵⁰Aus diesem Grunde wurde <ck> bisher beim Trennen in <k-k> verändert. Die Rechtschreibreform der 1990iger Jahre hat diese Regel aufgehoben: <le-cker>. Damit hat sie zur Verunsicherung der Leser, die hier auch zunächst 'V artikulieren, beigetragen. Der Sinn dieser Reform leuchtet daher in keiner Weise ein:

loszukommen versuchen. Wird das glü-
cken? Da sind wir aber auf die Folter ge-
spannt, sozusagen. Der (hauptsächliche)

Die dunkle Seite des Winters

O Welt! O Weh!
 O Pulverschnee!
 Wie ist der Loipen weites Rund
 Vom scharfen Langlaufski so wund
 Wie ist des Berghangs weiße Pracht
 Fürs Wedeln völlig platt gemacht

 Der Schnee, auf dem wir rodeln
 Ist innerlich am Brodeln
 Gespurt, planiert und arg zerfetzt
 Spart er sich's auf bis ganz zuletzt
 Ciao, ciao!
 Ich tau!
 Und meine Rache
 Ist die Lache

Ralf Oberndörfer. In: taz vom 14.10.2003

Das Spiel von Schrift und Lautung: <Lache> wie <Rache> oder [ˈlaːχə] oder beides?

er wolte mit mir Rossen.

Die Schreibungen belegen ein kompetentes orthographisches Wissen, denn die Kinder haben diese Wörter zurecht der Gruppe der Schärfungswörter zugeordnet.

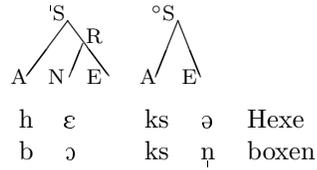
**Die Vorgruppe „Maxximal“
 avancierte zum Top-Act**
 HipHop und Jazz aus Kassel beim „Unikeller-Open-air“

e Vioxx-Opfer?
 Je Woche erste Klagen in den USA

**ExxonMobil je
 am wertvollst**

Wer will K
 „Ohne uns geht nixx“ –
 Osnabrück tos gressit
 „Ohne uns geht nixx!“ nennt
 sich ein frisch gegründeter Os
 nabrücker Verein, der sich dei
 Anti-Ge
 r und

Konsequente Regelanwendung wie bei den Kindern: <xx> als Doppelung der Schreibung des Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe bei <ExxonMobil> und <Maxximal>, morphologische Stammschreibung bei <Vioxx> und <nixx> wie <Schiff, Ball> usw.

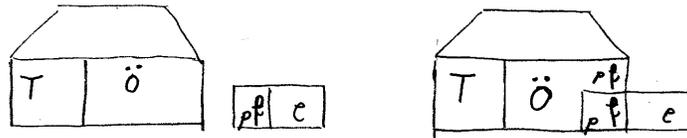


Die Schreibung des [ks]-Lautes mit nur einem Buchstaben lässt die Kinder hier doppelten. Da es sich bei diesen Wörern um Fremdwörter handelt, die (noch?) nicht den Regeln der deutschen Orthographie untergeordnet sind, findet hier keine Dopplung statt. Zusätzlich besteht Eindeutigkeit für den Leser, da vor <x> kein 'V vorkommt.

Zu (d): In einigen Dialektregionen — so im gesamten Süden — bilden [pf] keine zwei Laute, sondern eine Affrikate wie [ts] (vgl. S. [querverweis, t.e.]). Da sie mit zwei Buchstaben (im Gegensatz zu [ts] = <z>) geschrieben wird, hier also keine Sonderschreibung vorzunehmen ist, gibt es hier keine spezifischen Probleme für diese Kinder. Sie können jedoch entstehen, wenn die Kinder aufgefordert werden, die Wörter bei einer Analyse der Wortgestalt einem besonderen Häusertyp zuzuordnen. So entdeckte eine Gruppe von Freiburger Zweitklässlern bei dieser Arbeit, dass <Zöpfe> ein Schärfungswort ist, und sie überlegten, ob sie das <pf> nicht doppelten müssten. Nach einem längeren Gespräch einigten sie sich darauf, <Zöpfe> wie <Rachen> und <waschen> zu behandeln.

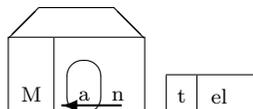
Aus einem Protokoll eines Unterrichtsgesprächs zwischen dem Studenten Thomas Eckert und Freiburger Zweitklässlern über die silbische Gliederung von <Töpfe> für das Eintragen in ein Hausbild:

- K1: Hey, hey, kommt <pf> in die Garage?
 K2: Ja.
 K3: Aber dann heißt es doch ['tø:pfə]. Das geht doch nicht, das [ø:] ist doch gequetscht.
 St.: ['tœ.pfə] oder ['tœpfə]?
 K3: ['tœpfə]. Anderes Haus.
 St.: Was kommt in die Garage?
 K1: [pfə], und das [ø:] ist gequetscht, ist [œ:]. (Es schreibt „Töpfpfe“)
 St.: Warum schreibst du denn zwei <pf>?
 K1: Ja, wie bei <Puppe>, wegen Quetschen.



Aufg. 7–46: Begründen Sie, weshalb die folgenden Wörter falsch geschrieben sind! Tragen Sie die Wörter in ihrer orthographischen Schreibung in Häuser ein!

1. wincken, 2. geitzen, 3. kloppfen, 4. faxxen, 5. ruttschen, 6. harcken, 7. tantzen, 8. Käützchen, 9. Bancken, 10. geboxxt
Beispiel: "Mantel":



Der Konsonant für den festen Anschluss ist in der 1. Silbe → keine Markierung notwendig.

Aufg. 7–47: Tragen Sie die folgenden Wörter in Häuser ein!

1. Bücher, 2. naschen, 3. Ingrid, 4. Finger, 5. suchen, 6. Ingo, 7. Dusche, 8. rauchen, 9. Inge, 10. Wache, 11. achten, 12. kuscheln

Schreiben Sie das 3., 6. und 9. Wort in Lautschrift.

Aufg. 7–48: Tragen Sie folgende Wörter in Häuser, a) wie süddeutsche Kinder es machen, b) wie die übrigen es machen: *Zöpfe, Klopfen, geschöpft, verzapft*

Soweit die Darstellung der Systematik der Schärfungsschreibung. Der Vollständigkeit halber soll in diesem Zusammenhang noch auf ein graphisches Phänomen hingewiesen werden, das in der orthographischen Literatur manchmal als Einschränkung der absoluten Regelmäßigkeit der Schärfungsschreibung benannt wird: die Dopplung von Konsonantenbuchstaben nach Normalsilben in Fremdwörtern wie <Kassette>, <Pullover>. Dieser Einwand ist sehr schnell mit dem Hinweis darauf zurückzuweisen, dass die Schärfungsmarkierung gebunden ist an die Akzentuierung der Silbe. Das bedeutet für die Analyse der gesprochenen Wörter für das Schreiben: Bei drei- oder mehrsilbigen Wörtern — und nur um sie handelt es sich hier bis auf ganz wenige Ausnahmen⁵¹ — steht die Kontrolle der silbischen Akzentuierung wieder an erster Stelle: „Welches ist die betonte Silbe? Wie ist sie aufgebaut?“

Zusammengefasst Die bisherigen Darstellungen zur Aneignung der Schärfungsschreibung im Anfangsunterricht lassen sich jetzt in folgender Weise zusammenfassen:

- Die Präsentation durch den herkömmlichen Anfangsunterrichts, nach der 1 Buchstabe 1 Laut entspricht, führt dazu, dass die Mehrheit der Kinder (60-70%) am Ende des 2. Schuljahres und ein Viertel der Hauptschüler in 5. und 6. Klassen die Schärfungsschreibung noch nicht sicher erlernt haben. Die Erwartung der Lehrgänge, dass sie

⁵¹Eine der sehr wenigen Ausnahmen hier ist neuerdings auch <Packet>, das seit der letzten Reform nicht mehr <Paket> zu schreiben ist: die erstaunliche Herstellung eines gemeinsamen Stammes von <Paket> und <packen> hat zu dieser Festlegung geführt und damit eine angebliche morphologische Stammschreibung über die phonologisch orientierte, nach der eine Markierung nur nach betonten Silben stattfindet, gesetzt. Dgl. auch bei <nummerieren> statt bisher <numerieren>, jetzt wegen <Nummer>.

für die gedoppelten Konsonantenbuchstaben zwei Laute oder einen gedehnten Laut (,Geminaten‘) wahrnehmen, trifft nicht zu — kann im Deutschen nicht zutreffen, weil das Deutsche keine Geminaten kennt.

- Das Erkennen der Schärfungsschreibung basiert auf dem Erkennen der spezifischen Wortgestalten. Das leistet eine doppelte Analyse:
 - das Erkennen des festen Anschlusses zwischen Vokal und Konsonanten: nicht [ˈhyː.tə] / <Hüte>, sondern [ˈhytə] / <Hütte>.
 - das Erkennen der silbischen Position des Konsonanten für den festen Anschluss: nicht in der gleichen (betonten) Silbe ([ˈhyf.tə] / <Hüfte>), sondern in der Reduktionssilbe ([ˈhytə] / <Hütte>).

Zur morphologischen Konstantschreibung der Schärfung

In Kapitel [querverweis, tp] habe ich dargestellt, dass die Schrift im Deutschen (im Gegensatz zum Beispiel zu der im Holländischen) Markierungen vornimmt, die im Sinne der lautungsbezogenen Dekodierung unnötig sind: <Kante> und <kannte> haben beide die gleiche Lautung, die Dopplung des <n> bei <kannte> ist als Instruktion der Schrift für die lautliche Dekodierung überflüssig. Hier übernimmt die Schrift eine grammatische Funktion: Sie weist das Wort der Familie zu, in der <kennen> vorkommt, und <kennen> braucht zwei <n>, um [ˈkɛnən] gelesen zu werden. Entsprechend dieser Aufgabe der Schrift im Deutschen muss es Ziel des Unterrichts sein, den Kindern schon relativ früh die Familienschreibung zu zeigen. Grundlage ist jedoch die Beherrschung der Schärfungsschreibung bei den Zweisilbern: Wenn die Kinder wissen, wann Wörter mit der Buchstabendopplung markiert werden, kann der Schritt zur Übertragung der notwendigen Markierung auf die einsilbigen ‚Geschwister‘ folgen:

- <Bälle> → <Ball, Fußball, ballverliebt>, aber nicht ”bällen”
- <können> → <kannst, konnte, Gekonntes>, aber nicht ”Konnto”

Im letzten Semester fiel einer Studentin im Zusammenhang mit der Konstantschreibung von Schärfungswörtern die Begründung dafür ein, weshalb ”Dittsche” mit <tt> geschrieben wird: es ‚kommt‘ von <Dittrich>. Aber warum hat <Dittrich> zwei <t>? Ihre Nachforschungen blieben unbefriedigend: Sie hatte im Lexikon nur <Dittographie> als

1. fehlerhafte Doppelschreibung von Buchstaben,
2. doppelte Lesart von Stellen bei antiken Schriftstellern

gefunden. Beides erschien ihr im Zusammenhang mit Olli Dittrich wenig plausibel.

ON-Interview mit Olli Dittrich über Country-Liebe,

Milieustudien, Dittsche und das wahre Leben

Aufg. 7–49: Tragen Sie folgende Wörter in Häuschen ein:

- | | | |
|-------------|------------|---------------|
| 1. Flecken | 4. naschen | 7. Mannschaft |
| 2. gewollt | 5. gelacht | 8. gefegt |
| 3. verdammt | 6. hoffte | 9. Erster |

Aufg. 7–50: Alle vier Wörter werden mit 'vK gesprochen.

**Trap schlapp,
Klopp topp?**

11 Gründe, warum die Fußball-Bundesliga
diesmal ganz besonders spannend wird

Grund 1: Ralf Rangnick

Grund 2: Jürgen Klopp

Grund 3: Giovanni Trapattoni FOTO

(taz v. 05.08.2005)

Warum hat <Trap> nur ein <p>, die drei anderen
Wörter aber zwei?

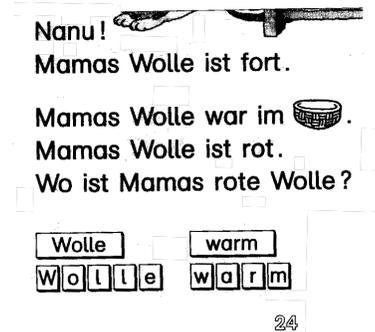
Pop-pop-populismus!

Warum hat <topp> zwei <p>, <popp> aber nur eins?

7.6.5 Die Darstellung der Schärfungsschreibung in den derzeitigen Lehrgängen zum Schriffterwerb

Häufig wird von den Kindern in den Lehrgängen erwartet, dass sie für die gedoppelten Buchstaben der Schärfungswörter zwei Laute sprechen, generell fehlen ihnen Formen, den Kindern die Eindeutigkeit des Lautung-Schrift-Bezugs hier erkennbar zu machen:

- Zahlreiche Fibeln vermitteln den Kindern, dass in Schärfungswörtern die beiden Konsonantenzeichen zwei Laute repräsentieren. Gleichzeitig suggerieren sie, dass <Mama> eine andere Lautung habe als <Lama>: die Präsentation eines Buchstabens als Entsprechung eines Lautes unter Missachtung der jeweiligen Wortgestalten trägt nicht dazu bei, dass die Kinder die Funktion der Schreibungen bald entdecken.
- Die unzureichende Klarheit in der Analyse zeigt sich auch darin, dass in der didaktischen Literatur fälschlicherweise nahezu durchgängig von einer ‚Mitlautdopplung‘ gesprochen wird: Es ist jedoch nicht der Laut, sondern der Buchstabe, der gedoppelt wird.
- Im 1. Schuljahr bestehen zahlreiche Schreib- und Leseübungen der Lehrmaterialien darin, dass die Kinder Silben zusammenfügen. Dabei kommen auch Schärfungswörter wie <Affe, Sonne, Puppe> vor, deren Silben – natürlich – zwischen den „Zwillingen“ getrennt werden.



Aus: ABC-Fuchs, Klett-Verlag
1997, S. 25



Aus: ABC-Fuchs, Klett-Verlag
1997, S. 24

So wird das Vorhandensein von zwei Lauten suggeriert. Wörter wie <Mama, Papa> mit 'vS, geschrieben ohne Dopplung, neben Wörtern wie <Pippi, Nanni>, geschrieben mit Dopplung, und Wörtern wie <Oma, Opa> mit 'V in der Fibel verhindern ebenfalls das Erkennen der Regelmäßigkeit der Schärfungsschreibung.

- Im 2. Schuljahr werden die Kinder auf die Schreibweise von Schärfungswörtern bewusst aufmerksam gemacht. Das geschieht im Rahmen der ‚Silbentrennung‘, bei der davon ausgegangen wird, dass die Silben in Wörtern mit 'vK („Hüf-te“) und 'vS („Hütte“) gleich zu behandeln sein. Hier ein Beispiel für die Aufgaben zum Entdecken der Schärfungsschreibung, bei denen die Kinder Silben zusammenfügen sollen: Es wird kein Unterschied zwischen <Ente, Unglück> und <Messer> gemacht.

Do	Au	ser	Un	1. Mädchenname mit D.
ris	Mes	Na	te	2. Fahrzeug.
to	se	En	glück	3. Gegenteil von Glück.
				4. Man kann damit schneiden
				5. Tier, schwimmt auf dem See
				6. Man kann damit riechen
Schreibe:	1.	Doris		
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
	6.			

Aus: Bausteine Deutsch 2, Diesterweg-Verlag, S. 37

- Im 3. Schuljahr werden die Kinder aufgefordert, Schärfungswörter zu schreiben, indem sie sie ‚deutlich‘ sprechen. Dabei wird ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf den ‚kurzen Selbstlaut‘ gerichtet. Die Annahme, dass für die zwei gleichen Konsonantenbuchstaben zwei Laute zu sprechen seien, ist fraglos:
- Im 4. Schuljahr werden die Aufgaben des 2. und 3. Schuljahres wiederholt und durch spezielle Übungen zu <tz> und <ck> ergänzt:

(Zur Kritik der Redeweise von ‚Kurz- und Langvokalen‘ und die Wahrnehmung der vokalischen Merkmale durch die Kinder s.S. [querverweis, t.e.]

Aber auch dort, wo Silben den Ausgang eines Lehrgangs bilden, bleibt die Suggestion von zwei Lauten für die gedoppelten Konsonantenbuchstaben erhalten. So nimmt der

Abbildungen zu den folgenden Wörtern:
Puppe, Tasse, Sessel, Bett,
Ball, Tanne, Kamm, Hammer,
 dazu folgende Aufgaben:
 Sprecht die Wörter mit den doppelten Mitlauten deutlich.
 Schreibe die Reime auf! Setze unter die kurzen Selbstlaute
 einen Punkt: Puppe -- Suppe -- ...

Aus: Bausteine Deutsch 3, Diesterweg-Verlag, S. 22 [Hervorhebung C.R.]

Text zum Thema ‚Feuer‘
 In dem Lied vom Feuer kommen viele Wörter vor, die einen kurz
 gesprochenen Selbstlaut haben.
 Suche diese Wörter heraus!
 Sprich die Wörter so, dass man den kurzen Selbstlaut deutlich
 hört!
 Nach einem kurzen Selbstlaut folgen:
zwei gleiche Mitlaute: Flammen
verschiedene Mitlaute: flüstern, sinken
tz: brutzeln
ck: hocken
 Notiere zu jeder Gruppe möglichst viele Beispielwörter!

Aus: Bausteine Deutsch ..., **Quelle ergänzen, t.e]**

in Südwestdeutschland verbreitete Lehrgang von H. Buschmann und G. Renk, der auch Aufnahme in die Legasthenie-Therapie gefunden hat (vgl. Reuter-Liehr [**Jahr ergänzen, t.e.]**) die Fähigkeiten der Kinder, gesprochene Sprache rhythmisch / prosodisch zu gliedern, auf: In seinem Zentrum steht die silbische Gliederung der Sprache. Allerdings basieren die Übungen des „rhythmisch-melodischen Lehrgangs“ wieder — wie alle anderen Lehrgänge auch — auf der Sicht des Gesprochenen durch die Brille der Schrift: Das buchstabenorientierte Sprechen führt

- zur Missachtung der Betonungsunterschiede der Silben und deren damit verbundenen spezifischen Lautungen, damit auch
- zur Artikulation von zwei Konsonanten bei Schärfungswörtern (vgl. dazu auch die Abb. 7.31 auf Seite 408).

Alles schwingt im freischwingenden Wortinneren (ohne M) zum Rhythmisieren/Synchronisieren

dynamische Schwierigkeitsstufung
ab 1. Klasse → 2./3. Klasse

2. rhythmisch-melodisch schwingende Doppelkonsonanten
von den klingenden
ll mm nn
bb xx aa
zu den nichtklingenden
pp tt

3. "schwierige" Mehrfachkonsonanten
zz
ng/nk
pb
orthographische Regelhaftigkeit → [ck]

Sprechen
sprechschwingendes Laufen / Gehen

Schreiben
sprechschwingendes Schreiben

lustige Tiere

Forellenweiser
Libellenhennen
Schimmelschafe
Giraffenaffen
Hammelhonissen
Kappenkatzen
Ketten (beiden) hunde
Wetterkletterfrösche

Watschelenten
Einhornochsen
Pferdedäcke

Katzenfinhen
Ringelengelinge
Heu (schrecken) hüpfer
→ Mückenzwicken

Lesen
bogenschwingendes Lesen

Schreiben
sprechschwingendes Schreiben

Libellenhennen

Ringelengelinge

Leseflußübungen
Klangmuster / Klangreihen

(zu 2.)
fidirallalafidirallala
rabimmelrabammelrabum

(zu 3.)
tingeltangelringelrangel
ritzeratzeritrscherutsche
stipfestapfepitschepatsche
zickezackeruckizucki

Dynamisch-integrative Förderung
von Sprechen Schreiben Lesen

Rhythmisch-melodisches
Sprechen Schreiben Lesen

und ein einfacher
Rechtschreiblehrgang
für die Schüler

Abbildung 7.31: Aus: H. Buschman / G. Renk, Begleitheft zum Video-Lehrgang

Die Folge der Kunstsprache, die dabei entsteht, ist die gleiche wie die bei der Einübung von einer ‚Dehn-, Rechtschreib- oder Pilotsprache‘, die die meisten Lehrgänge vorsehen: Den Kindern wird die Verankerung ihrer Analysen in ihrer spontanen Sprache genommen. Statt ihnen Sicherheit zu geben, die durch die prosodische, silbische Gliederung, auf die der Lehrgang aufbaut, möglich wäre, werden die Kinder verunsichert: Dem Lehrgang fehlt die Berücksichtigung dessen, dass gesprochene Wörter nicht aus einer Kette gleicher Silben und Silben nicht aus einer Kette gleicher Laute bestehen wie geschriebene Wörter aus Buchstaben: Die Kinder müssen die differenzierte Analyse wieder allein leisten, und zwar in Korrektur der Botschaften des Lehrgangs. Die Folge für diejenigen, die dazu nicht in der Lage sind: Die Kinder ‚schwingen‘ (als motorische Unterstützung des silbischen Staccatos) noch im 5. und 6. Schuljahr <Treppe> als [ˈtrɛp.ˈpeː] und <Stufe> als [ˈʃtuːf.ˈfeː] und schreiben „Treppe“ und „Stufe“ (vgl. Röber-Siekmeyer u.a. 2002, zur Kritik des Lehrgangs vgl. auch Hinney [**Angaben ergänzen, r.s.**]).

Diese falschen Botschaften an die Kinder basieren, wie gesagt, auf der Interpretation von Gesprochenem durch die Brille der Schrift mit der Annahme, Gesprochenes ließe sich in Laute segmentieren wie Geschriebenes in Buchstaben: Dort, wo ein 1:1-Verhältnis zwischen Laut und Buchstabe erwartet wird, wird die Sprache so lange verändert, bis die Annahme erfüllt scheint — auch auf die Gefahr hin, dass Wörter entstehen, die es im Deutschen gar nicht gibt (und diese Kunstsprache erhält dann ironischerweise auch noch die Bezeichnung „Rechtschreibsprache“).

Hintergrund dieser Annahme, die die Didaktik schon lange verbreitet, ist die (ästhetische) Regel für die Buchdrucker, dass Wörter mit gedoppelten Konsonantenbuchstaben am Zeilenendrand zwischen den beiden zu trennen seien. Sehr häufig äußern Lehrerinnen auf Lehrerfortbildungen die Befürchtung, dass Kindern ein Unterricht, in dem an dieser Stelle nur von einem Konsonanten gesprochen wird, die Kinder verwirrt, denn sie sähen diese Trennungen in den Texten, die sie lesen. Die Lehrerinnen nehmen an, auch die Kinder würden erwarten, dass 1 Buchstabe immer 1 Laut entspräche. Dass die Wahrnehmung des Gesprochenen durch die Kinder, von der bei der Präsentation der Schrift auszugehen ist, auch bei Schärfungswörtern, eine völlig andere ist, werde ich im Folgenden belegen.

Aufg. 7–51: Kommentieren Sie die Arbeitsaufträge der Schulbuchseiten in Abb. 7.32 und Abb. 7.33 für das 2. Schuljahr, die das Ziel haben, den Kindern die Regularitäten der Schärfungsschreibung erwerbbar zu machen (es ist die einzige Übung des gesamten Buches zu diesem orthographischen Thema!).

RechtschreiblehrgangMitlautverdoppelung nach kurzem
betonten Selbstlaut → S. 101, 102**Sonja feiert Geburtstag**

Am Nachmittag erwartet Sonja Kinder aus ihrer Klasse. Mutter hat einen Kuchen gebacken. Sonja deckt den Tisch mit Tellern und . . . Da hört sie auf der . . . die Stimmen von Uli und Anja. Sie läuft zur Tür. Die Kinder bringen Geschenke mit. Uli bringt einen . . . mit und Anja eine . . . Von Mutter und von Vater hat Sonja einen . . . bekommen.

- ① In diesem Text fehlen einige Wörter. Kannst du ihn trotzdem lesen? Die Bilder sollen dir helfen.



- ② Schreibe den Text mit den fehlenden Wörtern auf. Achtung! Die fehlenden Namenwörter haben einen verdoppelten Mitlaut:

ss - pp - ll - pp - ll

Vor verdoppelten Mitlauten wird der Selbstlaut immer kurz gesprochen.

- ③ Wir prüfen es nach mit der **Lautprobe**. Sprecht jedes Wort im Chor. Sprecht es zuerst ganz lang und dann ganz kurz aus. Ihr könnt den Unterschied gut hören:

Treppe Ball Puppe Roller

**Rätsel**

- ④ Ich weiß ein Wort mit pp. Man kann damit spielen. Es ist eine . . . Sicher fallen euch noch viele solcher Rätsel mit verdoppelten Mitlauten ein. Schreibe einige auf.

Rechtschreiblehrgang Mitlautverdoppelung nach kurzem betonten Selbstlaut

Nach der Geburtstagsfeier



Die Geburtstagsfeier ist vorbei. Mutter spült Tassen und Teller. Sie stellt das Geschirr in den Schrank. Sonja putzt die Treppe und saugt den Teppich. Sie bringt die Geschenke ins Kinderzimmer. Dann räumt sie auf. Alles kommt wieder an seinen Platz: das Puppenbett, die Rollschuhe, die Teller, die Tassen, der Ball, die Kanne, das Stofftier, der Arztkoffer, die Schlüssel.

- ① In diesem Text haben sich viele Wörter mit verdoppelten Mitlauten versteckt. Kannst du sie finden?
- ② Färbe alle verdoppelten Mitlaute.
- ③ Setze unter den kurzen Selbstlaut einen Punkt.
- ④ Sprich alle Wörter richtig aus.

Mutter, T..., ...

ff, ll, mm, nn, rr, pp, ss oder tt?

Die Hunde be...en. Die Lchi...e schwi...en. Die Kugeln
ro...en. Die Kette ra...elt. Der Apfel fä...t vom Baum.
Die Vogelmutter fü...ert ihre Jungen. Kinder tre...en ihre
Freunde. Der Hase ho...elt über das Feld.

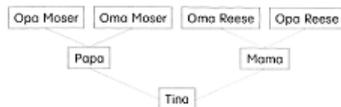
- ⑤ Schreibe den Text einmal richtig ab. Diktire nun deinem Nachbarn den ersten Satz. Er darf den zweiten Satz diktieren, usw.
- ☒ Schreibe Tunwörter und Namenwörter mit doppeltem Mitlaut in diese Tabelle:

Namenwörter	Tunwörter	Bilde lustige Sätze:
Teppich	bellen	Der Teppich bellt.

Abbildung 7.33: Aus: Sprache und Heimat. Konkordia-Verlag, S. 59

Aufg. 7–52: Kommentieren Sie die Texte der folgenden Fibelseiten von Abb. 7.34, die es in ähnlicher Form auch in zahlreichen anderen Fibeln gibt!

8 Tina und Martin malen



Zoffel soll
einen Eimer und einen Lappen holen.



Abbildung 7.34: Wihlem Strank: Dürr-Fibel, Leseteil. Dürr und Kessler Verlag, S. Seitenzahl ergänzen, t.e.

Aufg. 7–53: Die Unterhaltungsindustrie ist hier der Orthographie näher als die Fibeln. Wieso?



7.6.6 Untersuchung zur Nutzung des Hausbildes für die Bewusstmachung der Struktur der Schärfungswörter

Bei einer Untersuchung, die mit 16 Zweitklässlern im Mai und 36 Erstklässlern im Juni in drei Osnabrücker Grundschulklassen durchgeführt wurde, stand die Frage im Mittelpunkt, ob und wie Kinder, die bisher herkömmlich unterrichtet worden waren, die ihnen angebotenen bildlichen Darstellungen nutzen würden, um zwischen Wörtern mit ‚gesättigten‘ Silben mit 'V' (<Hüte>) und Schärfungswörtern (<Hütte>) in Minimalpaaren zu unterscheiden und den Unterschied zu begründen.

Untersuchungsanordnung

Als Darstellung wurden die bereits erwähnten ‚Häuser‘ gewählt: Sie waren in zwei ‚Räume‘ aufgeteilt im Verhältnis 1:2 / (= Anfangsrand im kleinen linken Zimmer, Reim der betonten Silbe im großen rechten Zimmer), deren ebenfalls 1:2 geteilte ‚Garage‘ (Reduktionssilbe mit Anfangsrand und Reim) einmal abgetrennt neben ihnen steht, das andere Mal zu einem Drittel ins Haus eingebaut ist, sodass der erste Raum der Garage einen Teil des rechten Raumes im Haus abdeckt (s. Abb. 55 **kontrolle/querverweis, ap**). Das Dach des 2. Hauses bedeckte in dieser Untersuchung Haus und Garage und symbolisiert die Schallsilbe ‚über‘ den beiden Sonoritätssilben. Das eine Haus steht also für die Wörter mit der ‚gesättigten‘ betonten Silbe (<Hüte>, 'V), das andere (mit der eingeschobenen Garage) für die Silbe mit Vokal mit festem Anschluss an die Reduktionssilbe (<Hütte>, 'vS). Die unterschiedliche Gestaltung der Bilder soll die Möglichkeit des einen Vokals darstellen, viel ‚Raum‘ einzunehmen, um ‚austrudeln‘, die Silbe beenden zu können, bevor ein Konsonant folgt (<Hü.te>): großes Zimmer, zwei Begrenzungsmauern zur folgenden Silbe hin (zum einen die rechte Hauswand des ‚großen Haus‘ und zum anderen die linke Wand der neben dem Haus stehenden Garage). Der Vokal der ersten Silbe von Schärfungswörtern („kleines Haus‘) hingegen, der den festen Anschluss an einen Konsonanten braucht (<Hütte>), erfordert ein Bild, bei dem die Garage in das Haus integriert ist. Wäre sie nicht da, wäre das Haus offenes, wäre es kein ‚fertiges‘ Haus / kein ‚fertiges‘ Wort.

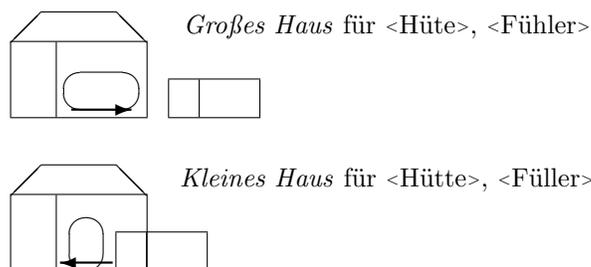


Abbildung 7.35: Häuser-Darstellung zur Symbolisierung des losen und festen Anschlusses

Die Wortpaare, die die Kinder, mit denen einzeln gearbeitet wurde, den Häusern zuzuordnen hatten, waren <Fühler / Füller>, <Hüte / Hütte>. Sie erhielten Aufkleber, mit denen sie die Laute darstellen sollten und die sie in die einzelnen Räume von Haus und Garage einzukleben hatten: kleine und große Punkte für die Vokale und Rechtecke für die Konsonanten (für die Kinder, die die Differenzierung der Laute in Vokale und Konsonanten noch nicht kannten, waren die Buchstaben für die beiden Lautgruppen auf dem Blatt differenziert aufgeführt). Die unterschiedliche Größe der Punkte sollte die Unterschiede der Vokale ('v / 'V), den das Buchstabenrepertoire der Schrift nicht darstellt, symbolisieren. Nachdem mit den Kindern die Unterschiede der beiden Häuserdarstellungen benannt worden waren, bestand die erste Aufgabe für sie darin, die beiden zweiten Silben der Wörter mit den entsprechenden Aufklebern in die Garage einzutragen. Einige Kinder brauchten eine längere Zeit, die Reduktionssilben zu isolieren, aber alle Kinder — auch die Erstklässler — konnten die Aufgabe selbständig erfüllen, wenn ich die Wörter mehrfach wiederholte, und zwar ohne zu den Wörtern zu klatschen oder zu klopfen. Fast alle erkannten sehr schnell, dass bei beiden Paaren die Reduktionssilben jeweils gleich sind. Anschließend wurden sie gefragt, welches der beiden Wörter sie in welches Haus eintra-

gen und welche Punkte sie dabei auswählen wollen. Zum Abschluss wurden die Kinder gebeten, die Wörter aufzuschreiben.

Ergebnisse

Zweitklässler Mehr als ein Drittel der Zweitklässler wollte das Schärfungswort in das große Haus setzen: Sie hatten die Wörter in der Form, die sie gelernt hatten, ‚getrennt‘ und dabei die 1. Silbe konsonantisch geschlossen ([ˈhʏt.ˈtɛ], [ˈfʏl.ˈlɛr]). Sie hatten jedoch bis auf zwei Kinder hier noch keine orthographische Sicherheit erlangt, denn sie schrieben nach dem Aufkleben nur ein <l> oder <t>, obwohl sie zwei Aufkleber für den t- bzw. l-Laut wählten. Insgesamt benannten die Zweitklässler bei der anfänglichen Frage nach dem Unterschied zwischen den Wortpaaren folgende Merkmale:

- 6 von 16 Schüler gaben an, dass <Hütte> mit zwei <t>, 7 Schüler, dass <Füller> mit zwei <l> geschrieben wird („Das hört sich mit Doppel-l an“, „Da hört man zwei <l>“). 4 bzw. 5 Kinder dieser Gruppe verteilten die großen und die kleinen Punkte trotzdem erwartungsgemäß: großer Punkt bei <Hüte>, kleiner Punkt bei <Hütte>.
- 4 Schüler vermuteten, <Hütte> werde mit <ö> geschrieben, 3 vermuteten das bei <Füller>. Sie waren sehr unsicher in der Verteilung der dicken und dünnen Punkte auf die beiden Häuser und entschieden sich sehr zögerlich, zwei nicht erwartungsgemäß.
- 6 Kinder bezeichneten den Unterschied bei <Hütte / Hüte>, 5 bei <Füller / Fühler> als „kurz / lang“ („Das Wort ist kurz, und das ist lang“), ein Kind sprach von „schneller / langsamer“, zwei von „groß / nicht so groß“. Nur 1 Kind dieser Gruppe verteilte die Punkte entgegen der Erwartung.

Bei der Verteilung der Aufkleber für <Hüte / Hütte> in den Häusern sowie bei der abschließenden Schreibung der Wörter zeigte sich, dass 2 der 6 Schüler, die <Hütte> als Wort mit zwei [t] angegeben hatten, das Wort in das große Haus eintragen wollten, um die gedoppelten Buchstaben unterzubringen. Sie interpretierten den großen bzw. kleinen Platz im Haus nicht als Symbol für den losen und festen Anschluss. Nur sie gaben an, Laute für die beiden Buchstaben zu hören („Weil das wird mit Doppel-t geschrieben. Das hört man. Da [ins ‚große Haus‘] könnte ja noch ein <t> hin“). Die anderen 4 Kinder zeigten Unsicherheiten bei der Zuordnung ihres Wissens über die Schreibung zu dem, was sie bei der künstlichen Artikulation mit zwei Konsonanten wahrnahmen. Die Irritationen führten dazu, dass sie ihre Entscheidungen für das eine oder das andere Haus länger herauszögerten und ein-, zwei-, manchmal dreimal revidierten. Ihre abschließenden Schreibungen unterschieden sich nicht von den anderen: Sie waren ohne Dopplung.

So schrieben die 16 Zweitklässler insgesamt:

HÜTE <Hüte> / HÜTE <Hütte> (8mal)

HÜTE <Hüte> / HÖTE <Hütte> (5 mal)

HÖTT <Hüte> / ÖÖT <Hütte> (1 mal)

HÜTE / HÜTTE (2 mal, wobei HÜTTE in das große Haus eingeordnet wurde).

Von zentralem Interesse bei dieser Untersuchung war die Frage, wie die Kinder auf die angebotenen Symbolisierungen der beiden Wortgestalten reagierten: 5 Kinder ordneten <Hüte> dem großen, <Hütte> dem kleinen Haus auf Anhieb zu. Alle übrigen 11 artikulierten die Wörter immer wieder. Dabei schwankten sie zwischen den beiden Bildern mehrmals hin und her. Zwei erklärten ihre Entscheidung zunächst semantisch: eine Hütte sei größer

als Hütte, darum müsse sie in das größere Haus. 5 Kinder entschieden sich nach dem Hin und Her erwartungsgemäß. 4 blieben bei ihrer Zuordnung, obwohl ich ihnen die Wortpaare öfter vorsprach. Sie hatten die Wörter syllabiert und dabei nach den erwähnten Mustern verändert, so dass die Strukturen, die die beiden Häuserbilder symbolisierten, zerstört waren.

Dass die Symbolik der Zeichnungen und der unterschiedlichen Größe der Punkte von Kindern, die sich erwartungsgemäß entschieden hatten, quantitativ interpretiert wurden, lassen die Begründungen derjenigen erkennen, die <Hüte> mit dem großen Raum in dem isolierten Haus assoziiert haben.

- „Weil da die Garage im Haus ist, ist das <Hütte>. Und bei <Hüte> klingt das lang, da ist die Garage draußen, da ist mehr Platz.“
 „Das große Wort für das große Haus, für <Hüte>.“
 „Weil <Hüte> länger ist wie <Hütte>.“

In Bezug auf <Fühler / Füller> ergab sich ein ähnliches Bild. 4 Kinder wussten allerdings, dass <Fühler> mit <h> geschrieben wird, und sie begründeten mit dem Platz für das <h>, dass sie das Wort in das große Haus einordnen wollten. Auch hier gaben 3 Kinder wieder zunächst spontan semantische Erklärungen: Ein Fühler sei kleiner als ein Füller, darum gehöre das Wort in das kleine Haus. Diejenigen, die <Fühler> ohne Wissen um das <h> in das größere Haus eintragen wollten, begründeten diese Entscheidung mit quantitativen Merkmalen, wie es das Bild anbietet:

- „Weil <Fühler> lang ist und <Füller> kurz.“
 „Weil das auch wieder länger gesagt wird.“

Allerdings brachten 3 von 6 Kindern, denen ich die Wörter aufgeschrieben und die graphischen Unterschiede von <Hüte / Hütte> am Ende der Untersuchung gezeigt hatte, Formulierungen, die den losen oder festen Anschluss der Vokale zu den folgenden Konsonanten ansprechen:

1. R.S.: „Und was sagt dir das jetzt, wenn hier bei <Hütte> zwei <t> sind?“
 K: „Dann sagen wir das ganz schnell: [hʏtə].“
 R.S.: „Richtig.“
 K: „Weil, das wird dann, das <ü> dann eingequetscht wird. Das muss so.“
2. R.S.: „Guck mal, damit man sieht, was <Hüte> und was <Hütte> heißt, schreiben wir dann hier noch ein zweites <t> hin.“
 K: „Ja, das macht das klein, das <ü>.“
3. K: „Ja, weil das <ü>, das hält das <t> fest.“

Die Untersuchung mit den Zweitklässlern hatte also gezeigt, dass bei einigen von ihnen die Wahrnehmung der Wörter durch ihre erlernte Buchstabenfixierung beeinflusst war. Sie machten — dennoch oder darum — überwiegend einen äußerst verunsicherten Eindruck.

Erstklässler Ich setzte die Untersuchung mit 35 Erstklässlern (zwei Klassen) am Ende des Schuljahres (Juni) fort. Ihre Ergebnisse bestätigten die Resultate der Voruntersuchungen: Nur sehr wenige (6) von ihnen brauchten längere Zeit, um die zweiten Silben benennen zu können, und wenn sie die Wörter syllabierten, veränderten sie sie zwangsläufig in den zu erwarteten Weisen. Nur 2 Kinder sprachen von zwei Konsonanten, ignorierten das aber

bei der Zuordnung der Aufkleber und beim Schreiben. Bei vier war die Zuordnung von Wort und Haus, der zentralen Frage dieser Untersuchung, wieder durch andere Faktoren bestimmt als durch die Orientierung an den formalen, prosodischen Unterschieden:

- „Ich habe mir einfach gemerkt, dass du erst <Hütte> gesagt hast. Darum in dieses Haus.“
 „Hier könnte eine gute Hundehütte hinpassen.“
 „Das hier könnte eine Hundehütte sein. Deswegen würde ich hier die Hütte hin machen. Weil da ein Hund drin lebt.“
 „Die Hütte ist kleiner als ein Haus.“

22 Kinder (ca. 60%) ordneten die Worte erwartungsgemäß den Häusern zu, 19 (52%) von ihnen verteilten auch die großen und kleinen Aufkleber relativ schnell erwartungsgemäß. Viele Begründungen für ihre Zuordnungen zeigten erneut, dass sie, vielleicht aufgrund der Bezeichnungen durch die Lehrerinnen, sicher auch forciert durch die Gestaltung der Bilder und die unterschiedliche Größe der Punkte, quantitative Unterschiede benannten. Einige wählten entsprechende Beschreibungen. Die Bezeichnung „Klatscher“ für Silbe war die in der Klasse gebräuchliche Redeweise:

- „Weil sich das ein bisschen länger anhört.“
 „Weil der erste Klatscher, der braucht mehr Platz bei <Hüte>.“
 „Weil’s ja ein Kurzer ist. Kurzer Klatscher, kurzes Haus. Das andere nicht.“
 „Das [ɪ], das ist, weil bei <Hüte> mehrere <ü> sind wie bei <Hütte>.“
 „Ja, <Hüte> ist länger.“
 „Weil das so lang, das Wort ist.“
 „Weil es hört sich länger an.“
 „Weil das Wort größer ist.“
 „Ja, der erste Klatscher ist größer.“
 „Weil <Fühler> länger ist.“
 „Ja, weil <Fühler> ist länger als <Füller>.“
 „Weil das hier länger ist und das kürzer.“

Fast 30% der Kinder beschrieben den Unterschied trotz der Angebote der quantitativen Differenzierung qualitativ:

- „Weil das so, so sich anhört, so... , weil das [hYɪ] und dann [hyɪ] ist.“
 „Weil das eine mit [yɪ], das andere mit [ø].“
 „Hier höre ich [yɪ] und hier [ø].“

Aufschlussreich ist, dass fast alle Kinder — sicherlich animiert durch die zwei Bilder — ihre Beschreibungen durch Vergleiche, häufig als Komparative formuliert, vornahmen: Sie stellten eine Relation zwischen den beiden Wörtern her und trafen damit den phonetischen / phonologischen Tatbestand: Die Merkmale gesprochener Einheiten werden in Relation zu anderen wahrgenommen.

Die abschließenden Schreibungen brachten folgende Ergebnisse bei den Erstklässlern:

- HÜTE <Hüte> / HÖTE <Hütte> (18 mal)
 HÜTE / HÜTE (14 mal)
 HÜTE / HÖÖTE (2 mal)
 HÜÜTE / HÖTE (1mal)

FÜLER <Fühler> / FÜLER <Füller> (21 mal)
 FÜLER / FÖLER (12 mal)
 FÜÜLER / FÖLER (2 mal)

Diese Schreibungen interpretierten wir als Antwort auf die Frage, wie die Kinder das Häuserbild zur Symbolisierung des Unterschieds 'V / 'vS auf folgende Weise: Die graphischen Angebote der quantitativen Differenzierung durch unterschiedliche Punkte und Bilder (auf die die übliche Bezeichnung der Vokale als ‚Kurz- und Langvokale‘ abhebt) wurde von den (norddeutschen) Kindern nur bedingt aufgegriffen: Lediglich drei hatten bei ihrer Schreibung eine quantitative Markierung vorgenommen („HÜÜTE“ / „HÖTE“, „FÜÜLER / FÖLER“). Knapp die Hälfte beschrieb den Unterschied als einen der Lautung (qualitativ) und markierten das durch die Nutzung unterschiedlicher Buchstaben für die beiden Laute. (32 von 70 Schreibungen: „HÜTE“ / „HÖTE“, „FÜLER“ / „FÖLER“ und dgl.).

Folgeuntersuchung

Aufgrund dieses Resultats wiederholte ich die Untersuchung ein Jahr später mit zehn Erstklässlern (im April), bot ihnen dabei aber gleich große Punkte mit dem Unterschied rot / blau, und zwar in fester Zuordnung zu den Wörtern an: blau für <Hüte>, <Fühler>, rot für <Hütte>, <Füller>. Acht Kinder wählten auf Anhieb die blauen Punkte für das große Haus, und zwar bei beiden Wörtern gleich. Zwei Kinder schwankten wieder länger in ihrer Zuordnung, eins von ihnen verteilte die Punkte für die beiden Wortpaare <Hüte> / <Fühler> und <Hütte> / <Füller> ungleich auf die Hausbilder.

Drei der acht sicheren Kinder konnten ihre Wahl nicht begründen. Fünf stellten einen Bezug zwischen dem ‚Klang‘ der Wörter untereinander und dem Klang der Wörter und den Bildern her:

- „Weil das auch so klingt, <Hütte> und <Füller>.“
- „Weil das so klingt und das Haus so aussieht.“
- „Weil <Hüte> muss in das Haus, das hört sich so an, und <Hütte> ist anders.“
- „<Hüte> und <Hütte>, das klingt anders, weil [...] <Hütte> klingt so eng, so wie hier (zeigt auf das Schärfungshaus).“
- „<Hüte> ist wie <Fühler>, und <Hütte> ist wie <Füller>, und dass muss hier rein und das muss da rein, das klingt so (zeigt nacheinander auf die beiden entsprechenden Hausbilder).“

Zum Schreiben der Wörter habe ich ihnen schwarze, blaue und rote Stifte angeboten. Alle Kinder schrieben „HÜTE“ und „FÜLER“, einmal mit einem roten <ü> und einmal mit einem blauen. Beim anschließenden ‚Lesen‘ zeigten drei Kinder Unsicherheit, die übrigen sieben ordneten die Wörter den beiden Farben entsprechend ihrer Punkteverteilung zu.

Acht Studentinnen, die im Rahmen von Seminararbeiten die Untersuchungen in Norddeutschland mit je sechs Kindern wiederholt hatten, kamen zu ähnlichen Ergebnissen. Drei weitere Studentinnen haben sie mit alemannisch sprechenden Erstklässlern im Schwarzwald durchgeführt. Ihre Protokolle weisen nach, dass die Schüler hier die unterschiedlichen Farben als Symbole für Länge und Kürze beschreiben (vgl. S. [querverweis: alemannisches Vokaldreieck, t.e.]):

- „Weil der so lang klingt bei <Hüte>, und der nicht.“
- „<Hüte> ist langsamer und <Hütte> schneller.“

Die Beobachtungen dieser Untersuchungen lassen sich in folgender Weise — auch in Bestätigung der Ergebnisse vorweggehender Untersuchungen — zusammenfassen:

- Die silbische Gliederung der Wörter aus dem Anlass, die Silben den beiden Teilen ‚Haus‘ und ‚Garage‘ zuzuordnen, war für nahezu alle Kinder ohne motorische oder artikulatorische Unterstützung, die eine Kunstsprache provoziert hätte, möglich, da zu Beginn nach der Reduktionssilbe gefragt wurde: Diese können die meisten Kinder offensichtlich problemlos isolieren.
- Unsicherheiten in der Zuordnung eines Wortes zu einem der beiden Haustypen traten dann auf, wenn die Kinder die Wörter kontrollierend veränderten/dehnten. Nur die Gegenüberstellung beider ‚normaler‘ Sprechweisen ließ die entscheidenden Strukturen erkennen, die schriftrelevant sind: nur dann war es ihnen möglich, die erwarteten Zuweisungen mit der entsprechenden Wahl der Hausform und der Punkte für die verschiedenen Vokale vorzunehmen.
- Auf die graphische Möglichkeit, die Schärfungswörter mit zwei Konsonantenzeichen zu schreiben, kamen nur wenige Zweitklässler und zwei Erstklässler. Das lange Zögern dieser Kinder bei der Zuordnung der Wörter zu den Bildern und bei deren Schreibung zeigten ihre Unsicherheit, dieses Wissen über die Schreibung mit den Bildern, die den phonologischen Unterschied symbolisieren, in Verbindung zu bringen: <Hütte> in das große Haus einzuordnen widersprach ihrer Wahrnehmung der ‚Enge‘ des Wortes, für die das kleine Haus steht.
- Die Begründungen einiger der Kinder lassen erkennen, dass die meisten dann, wenn ihnen adäquate Symbolisierungen angeboten werden, mit großer Sicherheit prosodische Segmentierungen beschreiben können.
- Die Gegenüberstellung der beiden Untersuchungen bestätigt die Interpretationen der Schreibungen der Kinder aus den unterschiedlichen Dialektregionen: Die standardnäher sprechenden Norddeutschen interpretieren den Unterschied zwischen den beiden Vokalgruppen eher qualitativ: Die Farben unterscheiden für sie den Klang, während die süddeutschen sie quantitativ deuten. Für fast alle ist es trotz dieser Differenz möglich, die Wörter eindeutig dem einen oder dem anderen Häuserbild zuzuordnen. Soweit sie ihre Aufteilung begründen können, lassen ihre Formulierungen erkennen, dass sie die Darstellungen für den Unterschied der prosodischen Wortgestalten interpretieren und sie damit eine hinlängliche Basis für die orthographisch notwendige Differenzierung haben.

Die graphischen Symbolisierungen, Hausformen, Kolorierung mit Zusatzzeichen (Pfeile, Herz), so lässt sich schließen, sind geeignet, den Kindern zu helfen, ihr mit dem Spracherwerb angeeignetes Wissen über strukturelle Unterschiede operationalisierbar zu machen: Sie symbolisieren die entscheidenden Strukturen, die den Kindern bekannt sind, und machen sie in dem Maße bewusst, dass sie sie für das Schreiben und Lesen nutzen können.

Dieses Ergebnis wurde in weiteren Untersuchungen mit Erst- und Zweitklässlern (einzeln, in Gruppen oder in der gesamten Klasse) überprüft. Sowohl meine eigenen Erfahrungen als auch die von Studentinnen und Lehrerinnen bestätigen die Annahme der Häuserbilder durch die Kinder (vgl. Röber-Siekmeyer 1998 [**Quelle hier: Röber-Siekmeyer, Christa: Mut zum Abstrahieren. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): „... ich kann da nix!“ Mehr Zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach 1998, t.e]**). In mehreren Examensarbeiten konnten Studentinnen nachweisen, dass es sowohl im

1. als auch im 2. Schuljahr gerade die allgemein leistungsschwächeren Kinder waren, die immer wieder nach den Hausdarstellungen griffen und mit großer Ausdauer die Schreibung von Wörtern an ihnen ausprobierten. Die leistungsstärkeren hingegen wiesen sie relativ schnell zurück: für sie waren die Konstrukte schnell unnötiger Ballast, sie hatten das Wissen bereits automatisiert. Lehrerinnen bestätigen diese Beobachtungen und berichten, dass einige Kinder sich sogar noch im 4. Schuljahr bei Unsicherheiten Hausbilder aufzeichnen, um sich Klarheit über die Struktur und die Schreibung eines Wortes zu verschaffen. Auf erste Untersuchungen, die über diese Arbeit vorliegen, werde ich im Folgenden eingehen.

Aufg. 7–54: Wie lassen sich folgende Schreibungen der norddeutschen Erstklässler für <Hüte>/ <Hütte> interpretieren?

1. HÜTE / HÜTE
2. HÜTE / HÖTE
3. HÜÜTE / HÖTE

7.6.7 Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso

Schreiben

In den meisten Klassen, mit denen ich zusammenarbeite, wird die Schärfungsschreibung thematisiert, wenn ein Kind zum ersten Mal nach dem Grund für die ihm unerklärliche Schreibung fragt. Das ist in aller Regel am Ende der 1. oder zu Beginn der 2. Klasse der Fall. Dort, wo so eine Frage nicht auftaucht, führen die Lehrerinnen sie herbei, z.B. indem sie mit den Kindern Lieder mit entsprechenden Wörtern singen.⁵²

Quasselliese

1. Die Liese ist 'ne Quasslerin,
sie quasselt immerzu,
in der Schule, auf der Straße,
auch im Haus ist keine Ruh.
Und wenn ihr was durch den Kopf geht,
sagt sie's dauernd und nochmal.
Alle ändern müssen mithör'n,
klar, sie haben keine Wahl.

(*gesprochen*) Sie quasselt:
Rabe – Rappe
Knabe – Knappe
Frage – Falle
Sage – Halle
Wahl – Watte
Mahl – Matte
Qual – Qualle
Kral – Kralle

2. Zu Mittag gibt es Curry-Wurst,
doch Liese quasselt laut,
sie merkt nicht mal, wie Paulchen
ihr ein Stück vom Teller klaut.

⁵²Diese Lieder sind im Rahmen interdisziplinärer Seminare (Musik, Deutsch, Pädagogik) entstanden, die die Musikdidaktikerin Mechthild Fuchs und ich an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt haben (vgl. Fuchs / Röber-Siekmeyer 2002). Die CD *Quasselliese*, die neben den nachfolgend abgedruckten Liedern noch neun weitere für den Schriffterwerb enthält, ist an der Pädagogischen Hochschule Freiburg am *Institut Erziehungswissenschaft I* zu erwerben.

(*gesprochen*) Sie schmatzt:

Miete – Mitte
 biete – Bitte
 schiefe – Schiffe
 Riese – Risse
 lieb – Lippe
 Hieb – Hippe
 Sieb – Sippe
 rieb – Rippe

3. Am Nachmittag ist Liese
 Wieder mal im Fußballtor,
 doch sie schaut nicht auf die Bälle
 sondern quasselt allen vor.

(*gesprochen*) Sie ruft:

Sohle – Sonne
 wohne – Wonne
 Wohle – Wolle
 Dohle – tolle
 rot – Roller
 Kohl – Koller
 Floß – Flosse
 Thron – Trosse

4. Und abends beim Zubettgehn
 Fall'n ihr fast die Augen zu,
 doch Liese quasselt weiter,
 denn ihr Mund gibt keine Ruh.

(*gesprochen*) Sie murmelt:

Fusel – Fussel
 Dusel – Dussel
 Guter – Kutter
 Fuder – Futter
 Beet – Betten
 Reet – retten
 Heer – Heller
 Teer – Teller

Die kleine Schnecke (E. Smidt)

1. Eine kleine Schnecke,
 'ne kecke,
 schaut fort aus dem Grase.
 Da biegt um die Ecke
 'ne Zecke,
 zwickt sie in die Nase.
2. Eine weiße Qualle,
 'ne dralle,
 gleitet durch die Wogen.
 Da kommt eine Welle,
 'ne schnelle,
 hat sie weggezogen.
3. Eine graue Motte,
 'ne flotte,
 flattert auf den Hügel.
 Trifft in einer Grotte
 die Lotte,
 streift sie mit dem Flügel.
4. Eine alte Ratte,
 'ne glatte,

findet nachts am Hafen
 eine weiche Matte
 aus Watte.
 Kann jetzt prima schlafen.
 5. Eine kühle Quelle,
 'ne helle,
 lädt mich ein zum Baden.
 Da kommt die Forelle,
 die schnelle,
 stupst mich an den Waden.

Schneller-Teller-Rap (H. Osthof, A. Reiner)

Neulich in der Schule kam Kathrin angerannt.
 So aufgeregt und überdreht hab ich sie nie gekannt.
 „He, Kathrin, was ist los mit dir, du bist ja richtig bleich.
 Komm setz dich und erzähle mir – jetzt, sofort und gleich!
 „Wie kann ich es wissen, es ist so furchtbar schwer, denn
 Teller hat ja zwei <l> – ich glaub ich lern's nicht mehr.“
 „Kathrin jetzt mal langsam, das lernen wir ganz schnell.
 Hör her, das <e> ist richtig kurz und wird gequetscht vom <l> .

Teller, Teller, Teller, Teller
 Ein schneller Teller, eine tolle Wolle (2x)

„Jetzt wird mir so manches klar, du hast recht!
 Komm, wir suchen noch ein Paar, das wäre doch nicht schlecht!“
 „Okay – wir machen draus ein richtig cooles Spiel.
 Wörter mit 'nem Zwilling drin, die gibt es viel.“

Teller, Teller, Teller, Teller
 Ein schneller Teller, eine tolle Wolle (2x)

schneller	Teller	schlimme	Stimme
tolle	Wolle	helle	Welle
nasse	Tasse	schlappe	Kappe
flotte	Motte	volle	Rolle
schlaffe	Giraffe	klamme	Flamme
satte	Ratte	klasse	Rasse
glatte	Matte	schroffer	Koffer
nette	Kette	fitter	Ritter

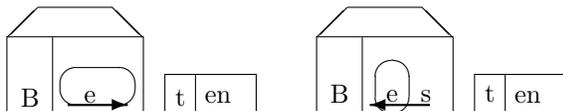
Teller, Teller, Teller, Teller Ein schneller Teller, eine tolle Wolle (4x)

Voraussetzung für die gemeinsame Analyse der Schärfungswörter ist die Sicherheit der Schüler in der Differenzierung von 'V und 'v (<Hüte>/ <Hüfte>). Die Darstellung der Schärfungsschreibung (<Hütte>) basiert auf folgenden ‚Entdeckungen‘ der Kinder:

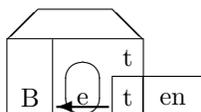
1. Schärfungswörter haben 'v: „<Hütte> klingt wie <Hüfte>.“
2. Im Gegensatz zu den Wörtern mit 'vK ist der Konsonant für den festen Anschluss im Anfangsrand der Reduktionssilbe.

Um den Kindern die entsprechenden ‚Entdeckungen‘ zu ermöglichen, hat sich folgender Ablauf bewährt:

1. Die Kinder tragen das 'V-Wort und das 'vK-Wort eines Minimal-Trios wie <beten> / <besten> / <Betten>, <Woge> / <Wolke> / <Wolle> oder <Bude> / <bunte> / <Bulle> in die entsprechenden Häuser ein:



2. Ein Kind wird gebeten, <Betten> einzutragen:

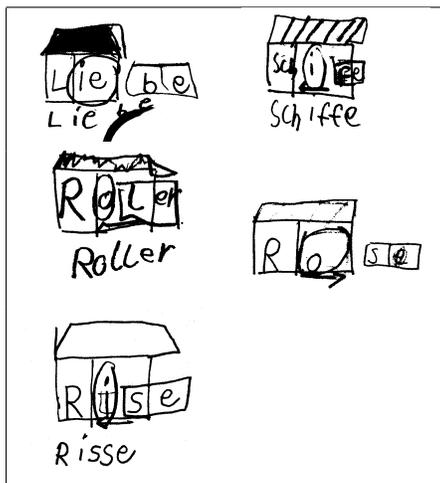


In allen Klassen, in denen ich unterrichtet oder hospitiert habe, stellen die Kinder fest, dass bei dieser Darstellung das Wort im Haus [^hbet.tɪn] gelesen werden muss, „weil keiner das [e] quetscht“. Die Überlegungen, die sich daran anschließen, haben durchgängig das gleiche Ziel: Die Kinder suchen nach einer Darstellung, die erkennbar werden lässt, dass „das <t> das <e> quetscht.“ Folgende Lösungen haben sie in den unterschiedlichen Klassen angeboten:

- Türen in der Haus- und der Garagenwand ermöglichen den Wechsel des <t>
- ein unterirdischer Gang ermöglicht den Wechsel
- das Schieben der Garage ins Haus lässt das <t> seiner Doppelfunktion gerecht werden.

Der Vorteil der 3. Lösung besteht darin, dass die besondere Gestalt des Wortes, bei der die Drucksilbe beide Sonoritätssilben umfasst, im Kontrast zu den anderen Wortgestalten sichtbar wird: Das Haus wird durch die Garage geschlossen, während es bei allen anderen Gestalt-Darstellungen eine eigene Mauer hat (‘gesättigte Silben’).

Diese Beobachtung überprüfen die Kinder an einigen weiteren Minimal-Trios, bevor sie in zahlreichen Übungen und Spielen die Zuordnungen von gesprochenen Wörtern (die sie als Abbildungen erhalten) und Wortgestalten mit den entsprechenden Schreibungen vornehmen (zum Übungsmaterial s. S. [querverweis, t.e.]). Dabei wird ihnen immer wieder bestätigt — und das ist sicher der wesentliche Unterschied zu allen anderen Darstellungen der Schärfungsschreibungen —, dass die Schärfungswörter nur einen einzigen Konsonanten nach dem Vokal der betonten Silbe haben und dass die Dopplung des Buchstabens für ihn ein notwendiges Zeichen der Schrift ist, dass dem Leser zeigt, wie die Wörter zu lesen sind.



Häuser-Zeichnungen von Zweitklässlern. Unter die Häuser haben sie die Wörter geschrieben, "wie sie im Heft stehen müssen"

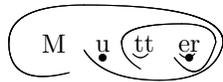
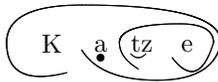
Lesen

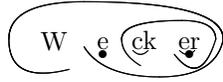
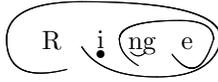
Das Lesenlernen geschieht zur gleichen Zeit wie das Schreibenlernen. Den Kindern ist durch die Analyse der Wörter beim Eintragen ins Haus deutlich geworden, dass die beiden gleichen Konsonantenbuchstaben einem einzigen Laut entsprechen und dass ihre Funktion darin besteht, den Hinweis auf die Artikulation des vorweggehenden Vokals zu geben, ihn ‚gequetscht‘ zu sprechen.

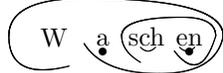
Entsprechend verbinden sie die beiden Buchstaben zunächst mit einem Bogen (wie <ch>, <sch>, <ng>, <er> usw.). Dann fängt der Cowboy in der gewohnten Weise die Garagensilbe ein:

Mu 

Da der Quetscher für den Vokal bereits durch das Lasso eingebunden ist, verbindet der Cowboy jetzt den Vokalbuchstabe der Häusersilbe mit der gesamten Garagensilbe, bevor er den Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand hinzunimmt: Der zweite Lassowurf stellt den Zusammenhang der beiden Silben in den Schärfungswörtern her:

M  K 

W  R 

W 

Aufg. 7–55: Tragen Sie folgende Wörter in Häuser mit den entsprechenden Markierungen ein und werfen Sie anschließend Lassos um ihre Buchstaben!

Kanzler, Korken, wollte, Trecker, Deutscher, Straße, bringen, Fliesen, Küche, Kuchen, tanzen, Glatze

Aufg. 7-56: Sortieren Sie folgende Wortreihen den vier Wortgestalten / Haustypen zu:

1.

2.

3.

4.

(a) Wolle, Wohle, wollte, wohl
 (b) Sohne, Sonne, Sonde, Söhnchen
 (c) Bude, bunte, buhlte, Bulle
 (d) Knappe, Knabe, Knäblein, knappte
 (e) Liebe, liebte, Lippe, Liste
 (f) Kasten, Kassen, Karten, Kahn

7.6.8 Lesen- und Schreibenlernen unter Berücksichtigung des prosodischen Wissens der Kinder

Als Beleg für die Effektivität dieser Präsentation der Schrift im Anfangsunterricht dienen die Ergebnisse einer umfassenderen Untersuchung in diesen Zusammenhängen: Von 1995 bis 1997 entstand im Rahmen eines Studienprojektes des Instituts für Semantische Informationsverarbeitung der Universität Osnabrück ein Computerprogramm mit dem Namen „MoPs“ (= Modellierung orthographischer Prozesse). Es stellt Zweitklässlern den silbenstrukturierenden Zugang zur Schärfungsschreibung dar (vgl. Saure / Thelen / Trommer 1997; Röber-Siekmeyer 1998 [Quelle: Röber-Siekmeyer, Christa: Die sprachstrukturierende Einführung der Schärfungsschreibung im 2. Schuljahr. Pädagogische Hochschule Freiburg: Manuskript 1998]; Thelen 2002). Seine Erprobung fand 1997/1998 als ein von der Pädagogischen Hochschule Freiburg gefördertes Projekt in einer Freiburger 2. Klasse statt. In der Untersuchung wurde die orthographische Entwicklung der 19 Kinder dieser Klasse (2c) ein Jahr lang beobachtet und mit den Resultaten der beiden Parallelklassen, die einmal mit einem Sprachbuch (2a/18 Kinder), zum andern nach der Methode des Silbenschwingers von H. Buschmann (vgl. Tacke 1993; Michel 2001) (2b/18 Kinder) unterrichtet wurden, verglichen. Die Klassen 2a und 2c waren im 1. Schuljahr mit Fibeln unterrichtet worden.

Die Kinder der untersuchten Klasse hatten zu Beginn des Schuljahres mit dem Computerprogramm „MoPs“ gearbeitet. Der Vergleich der Ergebnisse des Vortestes und des an die Computerarbeit anschließenden Testes ließ erkennen, dass nur drei Kinder die Angebote des Programms intensiv nutzten. Bevor eine Gruppe leistungsschwächerer Schüler nach einigen Monaten erneut mit ihm arbeitete, erhielten alle Kinder ein Arbeitsheft, das ich in Anlehnung an die Übungen des Programms entwickelt hatte. Sie arbeiteten in jeder Woche zwei Stunden mit ihm. Wöchentliche Überprüfungen der Schreibungen der Kinder sowie Transkriptionen der Gruppengespräche während der Arbeit mit dem Material, die die studentischen MitarbeiterInnen anfertigten, ließen den teilweise spielerischen Umgang der Kinder mit den strukturierenden Darbietungen der Wörter sichtbar werden.

Im Folgenden einige Beispiele aus den Transkriptionen:

Die Kinder schlagen die Seite auf, auf der den Wörtern mit 'V Wörter mit 'vK gegenübergestellt werden (<Hüte / Hüfte>). Ein Kind liest den einführenden Text vor. Fortsetzung des Gruppengesprächs (St.: Studentin, K: Kind):

- St.: „Das war bei MoPs auch. Könnt ihr euch erinnern?“
 K1: „Ja, das mit den ‚Quetschbuchstaben‘.“
 K2: „Ja, die rutschten da in das rechte Zimmer vom Haus rein. Nämlich, da waren immer zwei Buchstaben in einem Zimmer und die haben sich gegenseitig gequetscht.“
 K3: „Ja, der ging in das große Zimmer vom Haus.“
 St.: „Haben die sich wirklich gegenseitig gequetscht?“
 K3: „Nein, nur der Vokalbuchstabe wurde gequetscht. Der wurde ganz klein.“
 K4: „Ah, das ist. . . , das macht immer so. . . “ [er versucht, das Geräusch des Computers nachzumachen].
 K1: „Ja, und man hatte einen Pfeil.“
 K3: „Ja, der zeigt, wie der ‚Quetschbuchstabe‘ quetscht.“
 St.: „Hört man denn auch, dass der Vokal gequetscht ist?“
 K1: „Ja, [hyɪ.tə], [hyf.tə]. Der klingt anders, das <ü>.“

Zur Arbeit mit unterschiedlichen Wortgestalten (wie <Hüte>, <Hüfte>, <Hütte>), die sie Abbildungen zuordnen sollen (als ‚Zwillinge‘ werden die gedoppelten Konsonantenbuchstaben bezeichnet):

- K1: „<Wolke> mit zwei <l>?“
 K2: „Nein, es hat überhaupt keine Zwillinge. Da ist doch noch das <k> in der Garage.“
 K3: „Ich habe es auch ohne Zwillinge geschrieben. Und <Rose> auch. [ˈrɔɪ.sə].“
 K2: „Sonst wäre es ja auch <Rosse> [ˈrɔ.sə]. Das ist was anderes.“
 K1: „<Katze>. <Katze> mit <tz>.“
 K2: „Ja, ich weiß. Nicht mit <zz>. Das schreibt man immer so.“
 K3: „<Teller> mit zwei <l>?“
 K1: „Das ist mein [ˈtɛɪ.lə], das ist mein [ˈtɛlɐ]. Mit zwei <l>.“
 K3: „<Brille> mit <ie>, oder?“
 K1: „<Brille> mit <ie>? Ich glaub. . . [ˈbrɪlə], das heißt doch nicht [ˈbrɪ:lə].“
 K4: „Wo ist meine [ˈbrɪ:lə]. Hast du eine [ˈbrɪ:lə] Wer hat eine [ˈbrɪ:lə]“
 K1: „Frau B. . . [die Lehrerin] hat eine [ˈbrɪ:lə].“
 Alle Kinder lachen.
 K3: „Mein Papa hat keine [ˈbrɪ:lə].“
 K1: „Mein Papa auch nicht.“
 K4: „Aber Paulus’ Papa hat eine [ˈbrɪ:lə].“

Sie setzen ihr Spiel noch länger fort und nehmen es an einem anderen Tag mit anderen Wörtern wieder auf:

- K3: „<Nase>. [ˈnɑɪ.sə] oder [ˈnasə]?“
 K1: „Ach, ich muss mir mal meine [ˈnasə] putzen.“
 Alle lachen.

Die Ergebnisse der Vergleichstests der drei Klassen geben Auskunft über die Effektivität der strukturierenden Darbietungen. Sie wurden an drei Zeitpunkten im Schuljahr (Oktober, Mai und Juli) durchgeführt und bestanden aus Listen mit Bildern Wörter aller drei Silbentypen repräsentierten, die die Kinder der 2c systematisch zu analysieren gelernt hatten (<Hüte, Hüfte, Hütte>). Der Vergleich am Anfang des Schuljahres ergab, bezogen auf die Schärfungswörter, einen großen Unterschied der 2a zu den beiden anderen Klassen, die sich hier kaum unterschieden, (über die Gründe lässt sich nur spekulieren).

Oktober: Wortliste mit 10 Schärfungswörtern (Durchschnittswerte)

- 2a: 0,77% Richtigschreibungen pro Kind
 2b: 2,35% Richtigschreibungen pro Kind
 2c: 2,56% Richtigschreibungen pro Kind

Entsprechend fiel die individualisierte Betrachtung der Ergebnisse aus:

- in der Klasse 2a gab es 14 Schärfungsschreibungen von 7 Kindern
- in der Klasse 2b gab es 47 Schärfungsschreibungen von 12 Kindern, von denen zwei alle Wörter richtig schrieben
- in der Klasse 2c gab es 43 Schärfungsschreibungen von 8 Kindern, in denen ebenfalls 2 Kinder alle Wörter richtig schrieben.

Im Mai zeigte sich bereits ein Unterschied zwischen allen drei Klassen:

Mai: Wortliste mit 14 Schärfungswörtern (Durchschnittswerte)

- 2a: 30% Richtigschreibungen pro Kind
 2b: 45% Richtigschreibungen pro Kind
 2c: 82% Richtigschreibungen pro Kind

Aufschlussreicher ist wieder die individualisierte Auswertung der Ergebnisse:

Klasse	2a	2b	2c
Fehlerlose Schreibungen	-	-	13
75-100% richtig	1	6	2
50-75% richtig	-	2	-
25-50% richtig	4	3	-
10-25% richtig	8	4	2
Unter 10% richtig	5	1	2

Die vier Kinder der 2c mit geringen Leistungen waren Kinder anderer Familiensprachen bzw. mit Eltern anderer Familiensprachen.

Das Bild wurde in der letzten Untersuchung im Juli bestätigt, in der die Kinder eine Liste mit 56 Wörtern mit festem Anschluss (<Mantel, Mappe>) erhielten, von denen 36 Schärfungswörter waren:

Juli: Wortliste mit 36 Schärfungswörtern

Klasse	2a (Sprachbuch)	2b (Silbenschwinger)	2c ("Häuschen")
Fehlerlose Schreibungen	-	-	2
75-100% richtig	-	1	8
50-75% richtig	-	2	3
25-50% richtig	2	4	1
10-25% richtig	7	4	2
Unter 10% richtig	8	7	2

Das schlechtere Abschneiden bei der letzten Untersuchung im Vergleich zu der im Mai wird Folge der Länge der Wortliste gewesen sein. Im Vergleich der Klassen kann jedoch auch dieser Test als Bestätigung der Effektivität des Unterrichts in der 2c gesehen werden – eines Unterrichts, der zum einen auf einer Präsentation des Laut-Schrift-Verhältnisses, die die Kinder die strukturellen Unterschiede der Silben- / Wortgestalten erkennen ließ, zum anderen auf der relativ intensiven und systematischen Arbeit der Kinder an diesem Thema basierte. Beides scheint von großer Bedeutung zu sein.

Zwei der vier Kinder, die bis zum Schluss erfolglos blieben, waren, wie gesagt, Kinder anderer Familiensprachen, die teilweise noch nicht lange in Deutschland lebten. Sie hatten nicht die Möglichkeit, ihre Artikulation zur Aneignung der deutschen Orthographie kontrollierend zu nutzen. Die Arbeit mit ihnen — das wurde deutlich — erfordert eine andere Fundierung, die kontrastiv die spezifischen phonetischen und phonologischen Bedingungen ihrer Familiensprachen berücksichtigen muss. Das konnte in diesem Projekt nicht geleistet werden. Das gleiche betraf zwei Kinder mit guten Deutschkenntnissen im lexikalischen und grammatischen Bereich, deren Eltern mit anderen Familiensprachen aufgewachsen waren (Italienisch / Spanisch, Russisch). Es ist zu vermuten, dass auch diese Kinder die notwendigen phonologischen Differenzierungen bei ihrem Spracherwerb nicht erlernt haben.

Eine Untersuchung mit den Kindern der ‚MoPs-Klasse‘ am Ende ihrer 4. Klasse bestätigte ihr orthographisches Leistungsvermögen: In einem Diktat mit 19 Schärfungswörtern schrieben 11 der 19 Kinder alle Schärfungswörter richtig, 3 schrieben je 1 Wort ohne Markierung, 1 Kind machte 2, 2 Kinder machten 4 Fehler. 2 der Kinder anderer Familiensprachen schrieben immer noch weniger als 50% der Wörter richtig.

7.7 Lösungen der Übungsaufgaben

7–1: (siehe auch S. 52 im Text) 'V in offener Silbe

- alle Kinder schreiben die betonte Silbe und markieren dabei sowohl deren Anfangsrand als auch deren Reim
- Der enge Vokal "i" wird nur von 2% der Kinder in der korrekten Form als <ie> wiedergegeben
- Bei <wählen> wird als vokalischer Nukleus des Reims durchweg "e" geschrieben.

'V in geschlossener Silbe ('VK)

- Alle Kinder wählen den richtigen Vokalbuchstaben für die betonte Silbe
- Allerdings gelingt nur wenigen die Dehnungsmarkierung. In diesen Fällen wird auf die Vokalbuchstabendopplung zurückgegriffen.
- Konsonantische Endränder sind vorhanden.
- Keines der Kinder schreibt auch nur ein Wort korrekt

'v in geschlossener Silbe ('vK)

- Auffällig ist hierbei, dass – im Gegensatz zu 'V in offenen und geschlossenen Silben – weniger als 50% der Kinder den jeweils richtigen Vokalbuchstaben für die betonte Silbe wählen
- Häufig wird der Vokalbuchstabe entweder ganz ausgelassen (vgl. 12% bei <rannte> und <Fenster>) oder durch einen "benachbarten" Vokalbuchstaben ersetzt (z.B. "hond", </ hund> oder "bentn" / <binden>)
- Einige Kinder markieren die Kürze des Vokals durch eine Konsonantendopplung (Bsp. "hunnde")
- 84% der Probanden beherrschen die Schreibung der Auslautverhärtung nicht (Bsp. "gelp")
- Die konsonantischen Endränder sind vorhanden

v in offener Silbe ('vS)

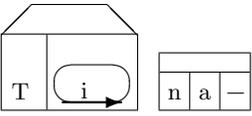
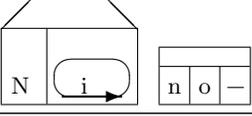
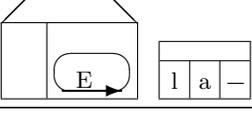
- Wie bei 'v in geschlossenen Silben ('vK) kommt es auch hier zur Schreibung falscher Vokalbuchstaben oder zu Auslassungen
- Bei <Schlitten> und <Schnuller> gelingt über 80% der Kinder die Markierung der komplexen Anfangsränder
- Die Schärfungsschreibung gelingt fast keinem Kind

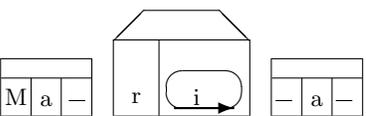
7-2: Seite

loser Anschluss ('V)	fester Anschluss ('vK)
holen ['ho:l̩n]	tanzen ['tan.ts̩n]
suchte ['su:χ̩.te]	fällt [fɛlt]
Sohn [so:n]	wollte ['vɔl.tə]
Buch [bu:χ̩]	Wald [valt]
Kuchen ['ku:χ̩n]	Winter ['vɪn.tə]
malte ['ma:l̩.tə]	Löffel ['lœfl̩]
Füßchen ['fy:s̩.ç̩n]	machen ['mɑχ̩n]
	rennen ['rɛnən]
	singen ['zɪŋ̩n]
	waschen ['va:f̩n]

7-3: Seite

	'V	V
	a:	i
	i:	o
	o:	i
	a:	a
	o:	a
	i:	a

	i: a
	i: a
	e: a

	V	'V	V
	a	i:	a

7-4: Seite

- Das Kind betont alle Silben gleich.
- Es erkennt die silbische Gliederung einiger Buchstabenreihen nicht (<Kind.er>, <Mant.el>).
- Es dehnt alle Vokale und zerstört damit die Gestalt der Silben mit 'v.
- Es öffnet die Verschlüsse der Plosive im Endrand und artikuliert dadurch zusätzliche Silben [ˈki:n.də.ʔɛr] / <Kinder> und bei <sind, mit>.
- Es artikuliert für die beiden Buchstaben der Schärfungsmarkierung bei <genommen> zwei Laute und zerstört dadurch die Wortgestalt.

7-5: Seite

1. Wörter mit 'V	2. Wörter mit 'v	3. Uneindeutigkeit
Gruß	spring!	Glut ('V)
Floß	fang!	Brot ('V)
Grad	Fisch	Klat.schen ('v)
red!	Busch	hup! ('V)
lüg!	Hek.tik	hops! ('v)
Sog	Tak.tik	Schnaps ('v)
tob!		such! ('V)
Stab		Koch ('v)
		mach! ('v)
		oft ('v)
		Hof ('V)
		Graf ('V)
		Nes.ter ('v)
		Kas.ten ('v)
		Gras ('V)
		mat.schen ('v)

7-6: Seite

- | | | | |
|--------------|-------------|------------|---------------------|
| 1. [ɡno:p] | 2. [flʊk] | 3. [ta:p] | 4. [knu:f], [knʊf] |
| 5. [klɛs.tl] | 6. [knɛp] | 7. [grʊf] | 8. [zʊt], [zʊt] |
| 9. [bre:s] | 10. [bro:k] | 11. [trɛŋ] | 12. [kna:χ], [knaχ] |

7-7: Seite

- | | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Friesche Vlag: | [fri:.fə.'vla:k] |
| 2. Slagroom vol van smaak: | [slak.ro:m.vəl.mi:.nə.ra:l.va:tɛ] |
| 3. Natuurlijk Mineraalwater: | [na:.tu:r.la:k.mi:.nə.ra:l.va:tɛ] |

Kees Nooteboom: [kɛs.'no:t.tə.bo:m]

Die Silbe [no:] ist nicht geschlossen, braucht daher nicht die Dopplung des Vokalbuchstabens.

7-8: Seite

- Der Junge nimmt an, jeder Laut werde durch einen Buchstaben repräsentiert und anders herum.
- Wenn er in Wörtern wie <Brief, Stiefel> kein e-Laut hört, wird er auch kein <e> schreiben.
- ”Brif”, ”Stifel”

7-9: Seite

- ”binen”: 'V wird mit <ie> geschrieben.
- ”Bihnen”: <ih> markiert nur Pronomina.
- ”Dier”: Der Diphthong in Pronomina wird <ir> geschrieben.
- ”Überin”: <ihn> ist ein Pronomen und wird mit <h> geschrieben.
- ”Flihen”: 'V wird mit <ie> geschrieben.
- ”wihl”: Das Wort hat 'vK, <ih> markiert nur Pronomina.
- ”mier”: Siehe 3 (”Dier”).
- ”iehr”: das einzige Wort, bei dem der Diphthong <ih> geschrieben wird.

7-10: Seite

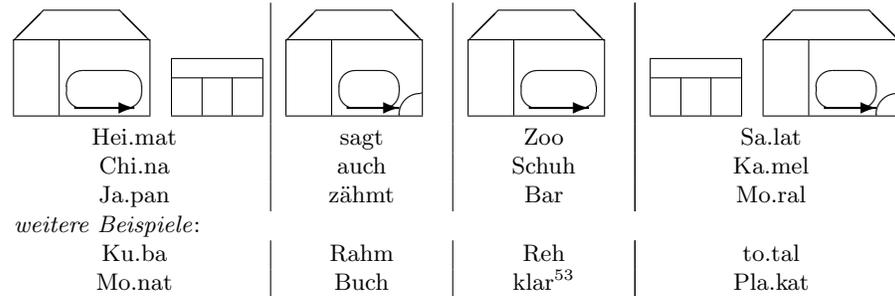
- Schrift bildet ‚deutlich‘ gesprochene Sprache ab.
- Die Schreibung mit <ie> ist zu hören.
- Schreibenlernen heißt, die Buchstabenfolge der Wörter durch üben in unterschiedlichen Zusammenhängen auswendigzulernen.

7-11: Seite *Das erste Kind* folgt den Regularitäten, die (wie die holländische Orthographie) plausibel sind: 'V (in offener Silbe) braucht keine Markierung, 'VK (in geschlossener Silbe) muss sich von 'vK unterscheiden, braucht daher eine Markierung.

Das *zweite Kind* übernimmt die ihm notwendig erscheinende Markierung des Wortes mit 'VK ("schön") als Stammschreibung auch für die übrigen Wortformen (wie <wohnt> für <wohnen>).

7-12: Seite "Parih", "wih": müssten mit <ie> geschrieben werden, weil <ih> Pronomina markiert.

7-13: Seite



7-14: Seite *Die Kinder lernen* zugleich,

- dass sich Wörter in betonte und unbetonte Silben gliedern lassen und dass die Schrift diese silbischen Strukturen wiedergibt,
- dass Vokale und Konsonanten in einer regelhaften Abfolge in den Wörtern anzutreffen sind,
- dass ein Buchstabe verschiedene Lautungen repräsentiert,
- letztlich dass das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache systematisch ist.

7-15: Seite

Schreibung	Lautung	Kinder-Lesungen
<schwer>	[ʃvɛrɐ]	[ʃveɪr]
<Tier>	[tɪrɐ]	[tɪ:ɛr] oder [tɪr]

Die Kinder lernen nicht <er>, <ier> als Schreibung für einen Laut kennen. Deshalb artikulieren sie ‚für‘ jeden Buchstaben einen Laut, wie sie die einzelnen Laut-Buchstaben-Zuweisung gelernt haben. Die Kinder müssen lernen, die Buchstabenfolge ist wie <eh, sch, ng, ei, au, eu> als *Digraph* oder *Trigraph* und evtl. mit dem folgenden Konsonanten (<irm> bei <Schirm>) als Einheit des Reims zu artikulieren.

7-16: Seite

Die ersten drei Schreiber artikulieren für den Reim der Silben nur [a:], schreiben es auch. Der vierte Schreiber kennt die Schreibung <ar>, die er als [a] spricht. Daher schreiben er – übergeneralisierend – für jedes [a:] das <ar>.

Zum Erlernen der Schreibungen:

- Die Schreibung einiger Wörter wie <Gardine, Margarine, Marken> sind auf einer Liste zu sammeln und auswendig zu lernen.

⁵³In den meisten Dialektregionen.

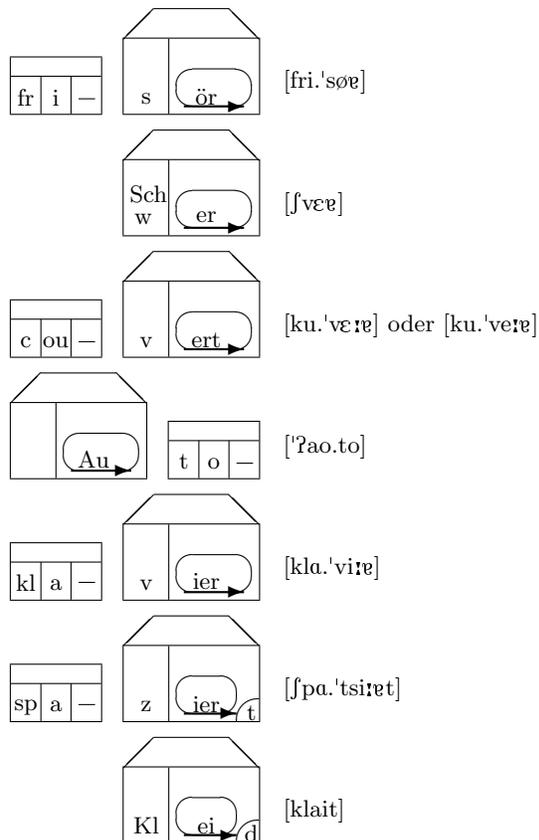
- Bei den meisten Wörtern wird durch morphologische Ableitungen ein Schwa nach [a] gesprochen [*es handelt sich dann aber nicht mehr um ein [a], sondern um ein [ɛ] !!!, tp*], so dass ein Diphthong entsteht: <arm / ärmer>, <Arm / Ärmel>, <Garten / Gärten>, <Karte / Kärtchen>, <fahrt / fährt>,
- Ist [a] im absoluten Endrand der Silbe, fängt die nächste Silbe bei der Wortverlängerung mit [r] an, wenn das Wort mit <ar> geschrieben wird: <war / waren>, <Nachbar / Nachbarin>, <Star / Stare>,

7–17: In allen drei Regionen sind gleiche Schreibungen zu beobachten. Hier gibt es – zumindest zwischen diesen Regionen – keine dialektalen Differenzen in diesem Bereich.

Das Problem der Kinder ist – so ist anzunehmen – die Unsicherheit in der Differenzierung der Laute für <r> und für <ch> im Endrand. Vermutlich sprechen sie Wörter mit <r> im Endrand (<Torte, Körner, Bürste>) in einer ‚Rechtschreibsprache‘, d.h. mit einem Konsonanten im Endrand. Durch die Artikulation gibt es lautlich keine Differenz zwischen <Tochter> und <Torte> in der Artikulation der betonten Silbe: [ʰtɔχ.tə] vs. [ʰtɔχ.tə].

Die Kinder müssen durch die normale Artikulation der Wörter mit <r> (mit Diphthong: [ʰtɔɐ.tə]) die Schreibung *Vokalbuchstabe + <r>* als Markierung der Diphthonge erlernen. Dafür eignen sich bei Kindern, die diese Fehler machen, Minimalpaare wie <Tochter / Torte>, <Morde / mochte>, <Geburt / Bucht>.

7–18: Seite



7-19: <wir, ihr> unterscheidet sich von <vier, Tier>, weil die Schrift die Gruppe der Pronomina spezifisch markiert:

- mit <ir> (statt <ier>), wenn kein Konsonantenbuchstabe im Anfangsrand ist
- Bier / Schirm unterscheiden sich durch die Länge der Vokale für <i> in der Hochsprache

7-20: Die Schreibungen folgen der Lautung

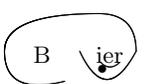
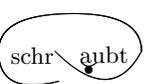
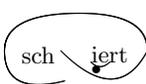
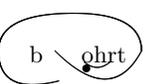
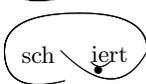
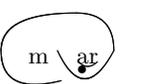
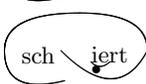
[b	ɛr̩.	r	ɪ]	[t	y̩r̩.	r	ɪ]
<er. r>				<ür. r>			

Die Kinder haben noch nicht gelernt, dass die Pluralbildung in der Schrift erfolgt, in dem ein Morphem (hier: <en>) dem Stamm angefügt wird: <Bär / en>, <Tür / en>, auch wenn die Lautung anders ist. Ein Diphthong entspricht einem losen Anschluss ('V).

7-21: Alle Wörter haben in der betonten Silbe einen Diphthong. Die Schreibungen mit <tz, ck, tt> markieren einen festen Anschluss ('v) über die Silbengrenze hinweg ('vS "Schärfung", vgl. Kap [einfügen querverweis, ap]), sie sind daher nach einer Diphthongschreibung paradox: Nach einer Diphthongschreibung folgt nie eine Schärfungsmarkierung.

7-22: Seite

Vor dem Lesen zeichnen die Kinder einen Bogen unter die Diphthongbuchstaben.

Bier	schraubt	[ʔau]
B 	schr 	[ʔaupt]
		[ʃraupt]
marschiert	bohrt	[ʔo:r̩]
mar sch 	b 	[ʔo:r̩t]
mar 		[bo:r̩t]
m 		[ʔa:]
		[mar:ʔi:r̩t]

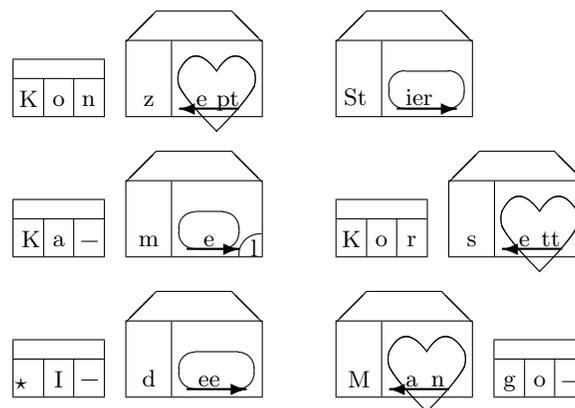
(Die Betonung wird durch die Markierung der 2. Silbe mit <ie> hier angezeigt.)

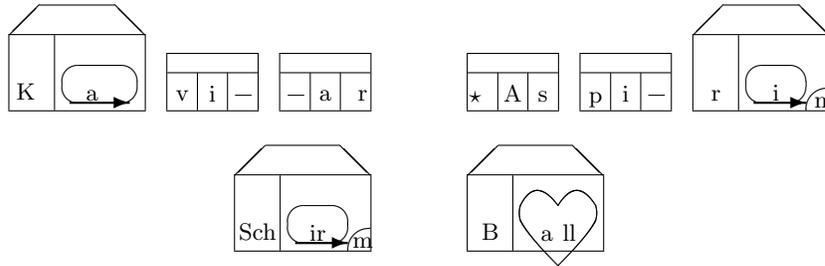
7-23: Die Schreibung "nuer" kann als Anwendung der Regel interpretiert werden, dass für [ɐ] <er> geschrieben wird: [ɐ] in [nu:r̩] wie in [ʔu:r̩.t̩]. Das Kind wird das Wort bei seiner Analyse zweisilbig gesprochen haben.

- 7-24:** Die Bezeichnungen beschreiben die Steuerungsbewegungen der Zunge vom 1. zum 2. Element:
- bei <ai, au, oi> bewegt sich die Zunge nach oben, der Mund schließt sich
 - bei V_e bewegt sich die Zunge nach unten, der Mund öffnet sich
- 7-25:** Seite
 <e>statt <i>: 41%
 <o>statt <u>: 41%
- 7-26:** Das Kind nimmt den Laut wahr, für das auch <ä> geschrieben wird. Es weiß nicht, dass <ä> eine morphologische Markierung ist.
- 7-27:** Der Schüler ist ein norddeutsches Kind. Er hat die Wörter vermutlich analysierend gedehnt und dabei die geöffneten Vokale mit Lauten gleichgesetzt, für die er andere Buchstaben zu schreiben gelernt hat: statt <e>, <ü>, <ö>, statt <i>,<u>, <o>, also die Buchstaben für die Laute, deren Artikulationsorte in großer Nähe zu denen der geöffneten Vokale liegen.
- 7-28:** Vergleiche die Abb. 7.18 und 7.19 auf Seite 356.

<i>südwestliche Schreibungen</i>	<i>norddeutsche Schreibungen</i>
"fühler": stark geschlossene Variante von [ɣ] ([ɣ] = [y]), keine quantitative Differenzierung	"fönf": stark geöffnete Varianten von [ɣ] ([ɣ] = [ø])
"Tuhlpe": stark geschlossene Variante von [ʊ] ([ʊ] = [u]), keine quantitative Differenzierung	"frösche" / <frische>: stark geöffnete Variante von [ɪ] ([ɪ] = [e]), durch die Labilisierung der koartikulierenden Konsonanten ([f,ʃ]) Artikulation des gerundeten Vokals am gleichen Artikulationsort ([e] → [ø])
"schwimmt": stark geschlossene Variante von [ɪ] ([ɪ] = [i]), keine quantitative Differenzierung	"Böle": stark geöffnete Varianten von [ʊ] [ʊ] = [o]
"schwümt": aufgrund der Labilisierung der koartikulierten Konsonanten ([ʃ, v, m]) Artikulation des gerundeten Vokals am gleichen Artikulationsort ([ɪ] → [ɣ])	"Bröke": stark geöffnete Varianten von [ɣ] [ɣ] = [ø]

- 7-29:** Seite





7-30: Seite
eindeutig

Strumpf

wegen mehrerer Konsonantenbuchstaben im Endrand

Tier

wegen der Diphthongschreibung

Mohn

wegen der Dehnungsmarkierung

klein

wegen der Diphthongschreibung

uneindeutig

Wal

wegen der Unmarkiertheit bei <l> im Endrand ([val] wäre die regelorientierte Artikulation)

Bach

wegen der Möglichkeit, vor <ch>, <t>, <s> 'v oder 'V zu sprechen (<Bach>: 'v / <Buch>: 'V; <mit>: 'v / <Glut>: 'V; <Kost>: 'v / <Trost>: 'V)

Buch

Glut

Trost

7–31: Seite

Es fällt auf,

- dass viele Kinder in der Schreibung für [ŋ] unsicher sind,
- dass die Kinder nur Buchstaben für Nasale und Plosive gewählt haben,
- dass die Kinder
 - entweder den richtigen Artikulationsmodus (nasal), aber den falschen Artikulationsort dargestellt haben: wenn sie <n> oder <m> geschrieben haben (vgl. Kapitel [querverweis, tp]),
 - oder den richtigen Artikulationsort, aber den falschen Artikulationsmodus dargestellt haben, wenn sie <g, k, x> ([ks]) geschrieben haben.

Dialektale Differenzen lassen sich aus den Schreibungen nicht ablesen. Das Problem vieler Kinder wird darin begründet sein, dass die Schreibung für [ŋ] im Unterricht nicht thematisiert wurde, die Kinder daher keine Kategorie für die Identifikation des Lautes entwickeln konnten.

7–32: Seite

ERBLASSER:	Er-blasser, Erb-lasser
TANKLASTER:	Tan-klaster, Tank-laster
RAUSCHMIMETISCH:	rau-schmimetisch, rausch-mimetisch
FEINDREHTEILE:	Feind-rehteile, Fein-drehteile

7–33: Weitere Beispiele

Enttäuschung	der Sieg gelang
Sackkarre	er ist diesen Weg gegangen
Heimmannschaft	Weihnachtsstern
bist du	das Süppchen
er will lieber...	ich mag gar nicht...

7–34: Seite

[ˈklɛma:l]	[ˈtɪpʊnt]
[ˈfra:nast]	[ˈrʊfɪn]
[ˈfni:fɔt]	[ˈknʊr.tu:m] oder [ˈknʊv.tu:m]

7–35: Seite

<Sonne>:	[ˈzɔ:nə ˈzɔn'nə ˈzɔn:ə ˈzɔn'ʔə]
<Betten>:	[ˈbɛ:t'n ˈbɛt.'tɪ ˈbɛt.'ɪ]
<lache>:	[ˈla:.'xə ˈlaχ.'χə ˈlaχ:ə ˈlaχ.'ʔə]

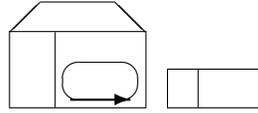
7–36: Seite

<Sommer> und <Sonne> werden in beiden Texten richtig geschrieben, <Hitze> in einem: Diese Wörter haben die Kinder als "Wortbilder" gespeichert. Nahezu alle anderen Schärfungswörter haben keine Markierung: Die Kinder haben die Funktion der Buchstabendoppelung noch nicht erkannt und schreiben weiterhin – wie gelernt – einen Buchstaben für einen Laut.

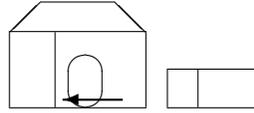
7–37: Seite

Motorische Unterstützungen beim Syllabieren (Klatschen, Schwingen, Schreiten) zerstört das spezifische Merkmal von Schärfungswörtern, nämlich die Untrennbarkeit beider Silben beim Artikulieren der Wörter. Gerade dieses Merkmal, das diese Gruppe der Wörter von allen anderen unterscheidet, gilt es für die Kinder wahrzunehmen, zu identifizieren lernen. Wenn das geleistet wird, ist die Anwendung der Schreibung (die Doppelung der Konsonantenzeichen) eine ebenso leichte Aufgabe wie z.B. das Erlernen des <sch> für [ʃ]. Alle didaktischen Formen, die die Kinder davon abhalten, verhindern oder verlangsamen ihre orthographischen Lernprozesse.

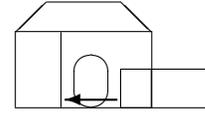
7-38: Seite



Ra.te
Ma.te
Ha.se
Bu.de
La.che
E.kel
hei.zen



ras.te
mal.te
has.te
bun.te
lach.te
En.kel
heiz.te



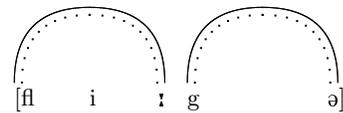
Ratte
Matte
hasse
Bulle
lache
Engel
Hitze

7-39: Seite

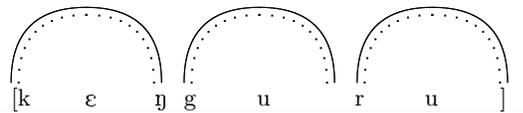
1. c
2. a, b, f
3. d, e, g
4. h

7-40: Seite

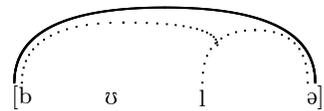
<Fliege>



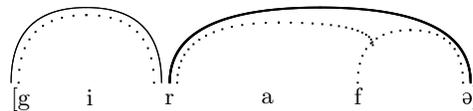
<Känguru>



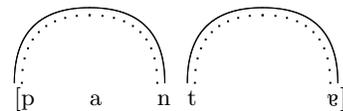
<Bulle>



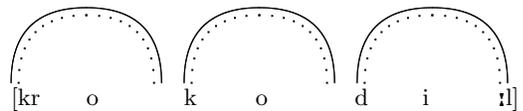
<Giraffe>



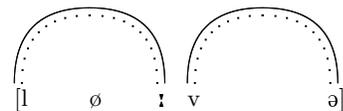
<Panther>



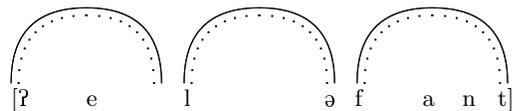
<Krokodil>



<Löwe>

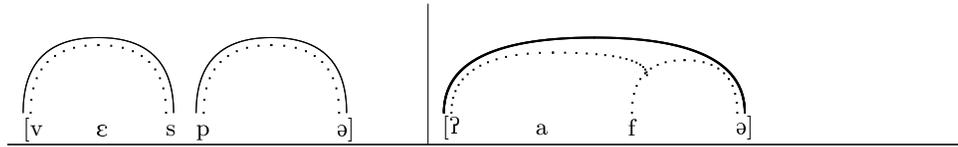


<Elefant>



<Wespe>

<Affe>

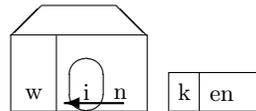


7-41: Seite

Rate	-	Ratte	Ede	-	Ente	Qualen	-	Quallen
Mate	-	Matte	stehlen	-	stellen	rasen	-	Rassen
Schalen	-	schallen	Düne	-	dünne	Lache	-	lache
Hase	-	hasse	beten	-	Betten	Liebe	-	Lippe
Karen	-	Karren	Nase	-	nasse	Ziege	-	Zicke
Wesen	-	wessen	Ofen	-	offen	quälen	-	Quellen

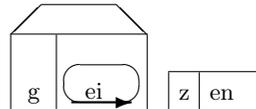
7-42: Seite

1. <winken>:



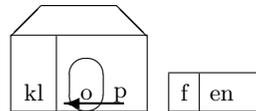
Der Konsonant ‚für‘den festen Anschluss ist in der 1. Silbe ('vK) → keine Markierung notwendig

2. <geizen>:



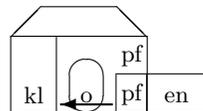
Im Reim der ersten Silbe ist 'V → keine Markierung notwendig

3a. <klopfen>:



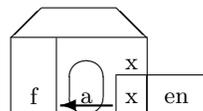
In den Regionen, in denen <pf> zwei Laute repräsentieren: siehe 1.

3b. <klopfen>:



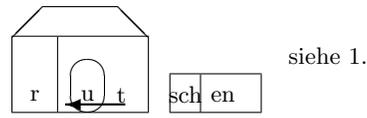
Im Süden Deutschlands, wo <pf> [pf] als Affrikata repräsentiert wird, müsste <pf> gedoppelt werden. Eine graphische Regularität verbietet jedoch die Dopplung von Digraphen

4. <faxxen> :



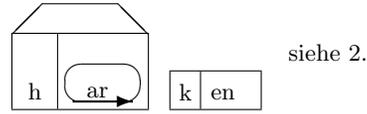
Der Konsonant ‚für> den festen Anschluss ist in der 2. Silbe ('vS → Dopplung erforderlich, findet jedoch wegen der Fremdschreibung (mit <x>) nicht statt

5. <ruttschen>:



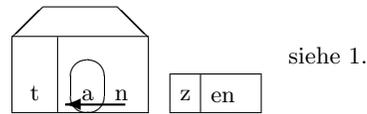
siehe 1.

6. <harcken>:



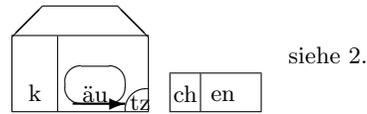
siehe 2.

7. <tantzen>:



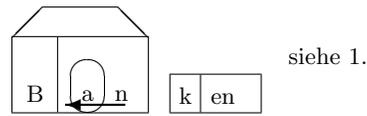
siehe 1.

8. <Käützchen>:



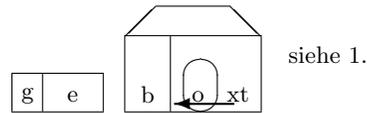
siehe 2.

9. <Bancken>:



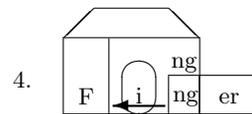
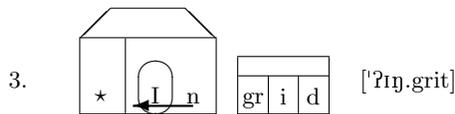
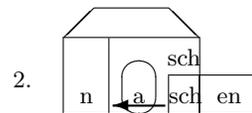
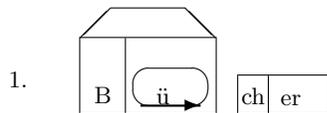
siehe 1.

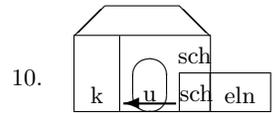
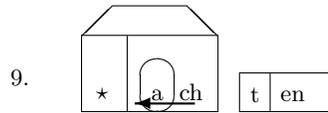
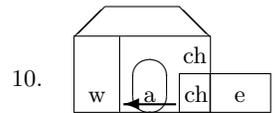
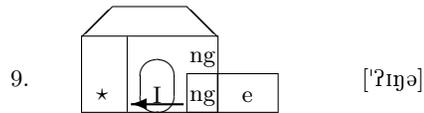
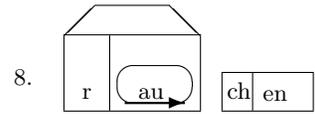
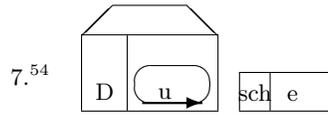
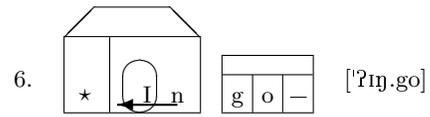
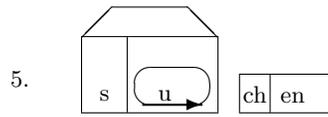
10. <geboxxt>:



siehe 1.

7-43: Seite

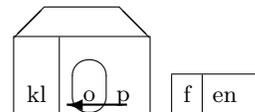
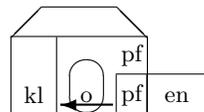
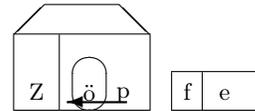
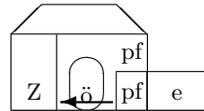




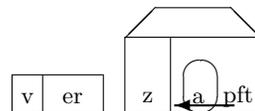
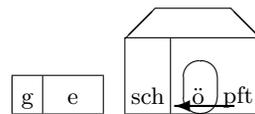
7-44: Seite

a) süddt.: [pf] als Affrikata

sonst: [pf] als zwei Laute

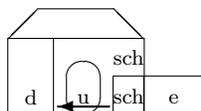


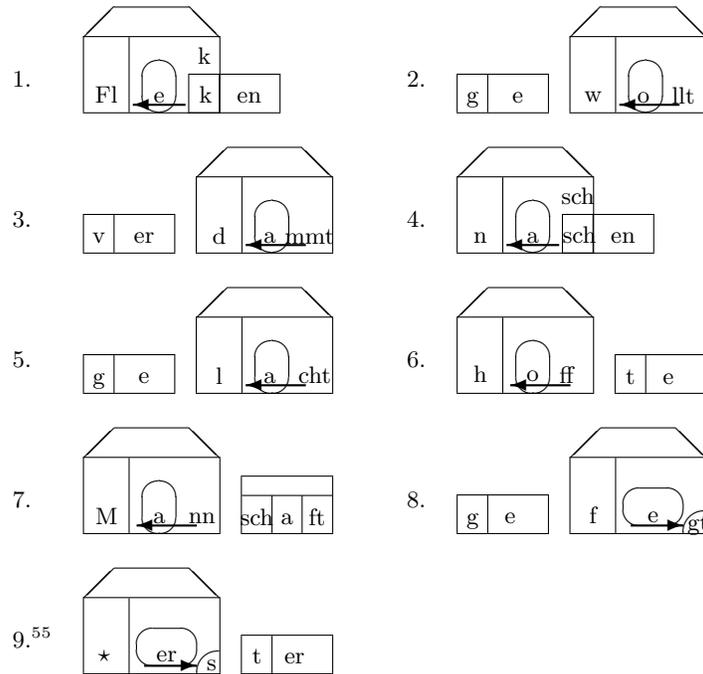
keine Differenz im Silbenendrand



7-45: Seite

⁵⁴Alternative Lösung:





Die Dopplung des Konsonantenbuchstabens hat dann, wenn der Konsonant im Endrand ist, keine Bedeutung: Die Wörter gehören zur 2. Wortgestalt ('vK).

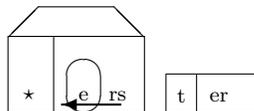
7–46: Seite

- <Trap> ist die Abkürzung von <Trapattoni>, hat daher im Rahmen der Stammschreibung nur ein <p> – was ausreicht, um 'v zu lesen.
- <Klopp> ist ein Name, und Namen haben oft eine eigenwillige Schreibung (<Klop> hätte für die 'vK-Artikulation gereicht: Dass das Wort von <kloppen> kommt, wird sich schlecht nachweisen lassen).
- <schlapp> braucht zwei <p> wegen der Verwandtschaft zu <Schlappe>.
- <topp> wurde bis zur letzten Rechtschreibreform <top> geschrieben – und das war auch ausreichend, es sei denn, man nimmt <toppen> in den deutschen Sprachschatz auf.

7–47: Seite

1. Positiv ist an dieser Darstellung im Gegensatz zu den anderen Sprachbüchern zu vermerken, dass sie
 - durch das Bemühen, eine Regel zu formulieren, die Rechtschreibung als regelhaft darstellen

⁵⁵Ohne Diphthong:



- nicht (mehr) suggeriert, dass den gedoppelten Buchstaben zwei Laute entsprechen, sondern
 - die Aufmerksamkeit der Kinder für die Wahrnehmung der Schärfungswörter auf den Reim der betonten Silben ("der Selbstlaut") lenkt,
 - den Kindern durch die Alternativbildung ("das Wort ganz kurz und ganz lang aussprechen") die Möglichkeit gibt, das Spezifische der Wortgestalten zu entdecken.
2. Problematisch ist, dass zwar eine Regel für das Lesen, aber keine für das Schreiben genannt wird. Die Kinder erhalten hier wieder keine Hilfe. Schreibenlernen ist Abschreiben ("Schreibe den Text mit den fehlenden Wörtern auf!"). Die notwendige Analyse, die sie beim selbständigen Schreiben leisten müssen, um Schärfungswörter zu identifizieren, wird nicht angesprochen.

7–48: Seite

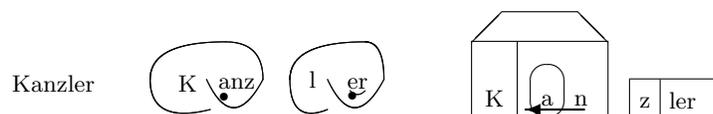
1. Zahlreiche Wörter auf dieser Seite sind untypisch, weil sie keine Reduktionssilbe haben (<Tina, Martin, Mama, Papa, Oma, Opa>).
2. Problematisch für ein Erkennen der orthographischen Regularitäten von Anfang an ist die Gegenüberstellung von
 1. 'vS 2. 'V 3. 'vS
 - Mama Oma Hammer
 - Papa Opa Lappen.

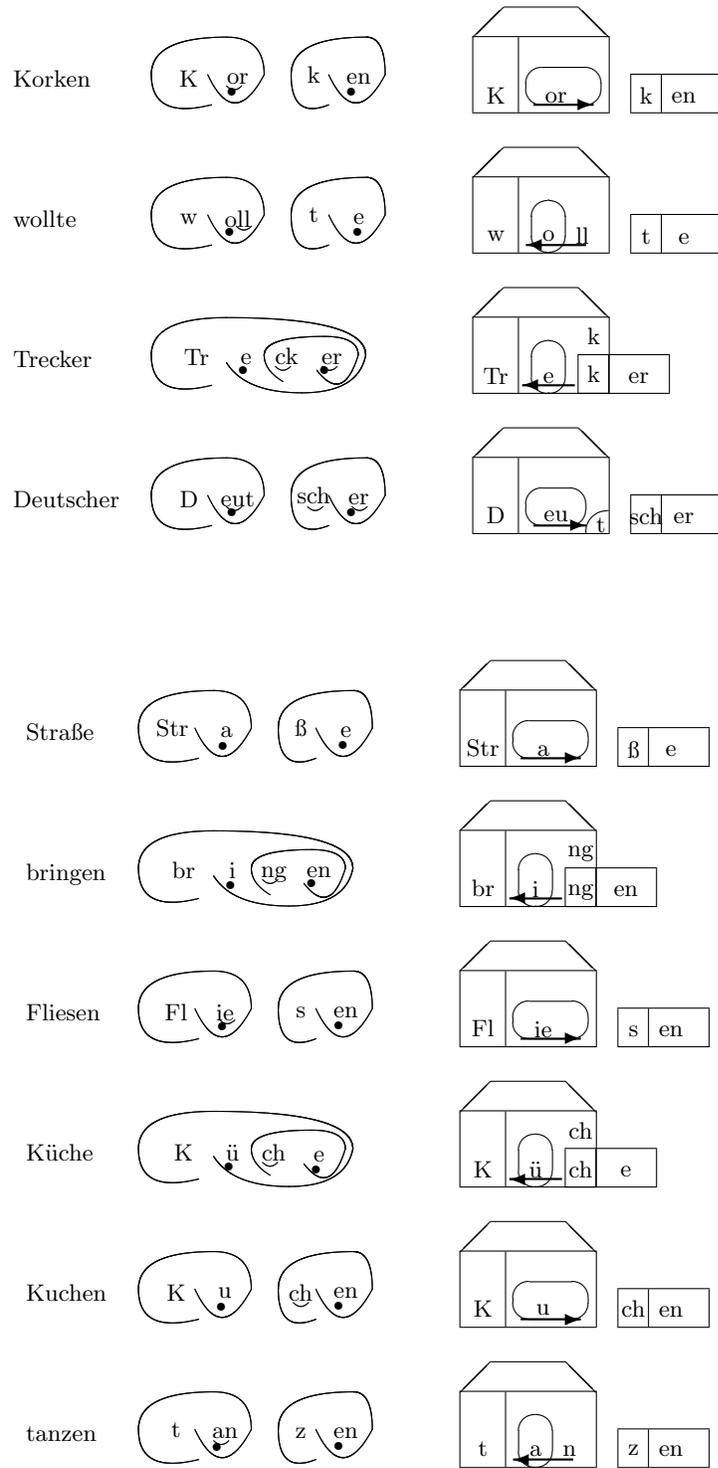
denn

- Wörter mit der gleichen lautlichen Gestalt ('vS = Schärfungswörter) werden unterschiedlich geschrieben: <Mama / Hammer>, <Papa, Lappen>
- Wörter mit unterschiedlicher lautlicher Gestalt werden gleich geschrieben: <Mama / Oma>, <Papa / Opa>

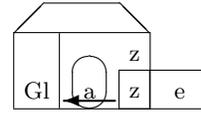
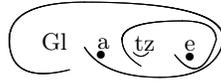
7–49: Seite

1. Die Kinder praktizieren die gelernte lautliche Analyse der Wörter. Sie repräsentieren vier Laute gemäß der Schreibung, die sie für sie gelernt haben. Sie sehen keine Notwendigkeit / Möglichkeit, die Differenzierung der beiden Wörter anzuzeigen.
2. Die Kinder nehmen den Unterschied zwischen den beiden Wörtern als qualitative Differenz der Vokale wahr. Das zeigen sie durch unterschiedliche Buchstaben an. Dabei wählen sie für [ɣ] den Buchstaben für den Laut [ø], der im Norddeutschen sehr nahe bei [ɣ] liegt (vgl. S. [einfügen querverweis, ap]).
3. Die Kinder haben die Wörter beim Sprechen stark gedehnt.

7–50: Seite



Glatze



7-51: Seite

- 3, 1, 2, 4
- 1, 3, 2, 4
- 1, 2, 4, 3
- 3, 1, 4, 2
- 1, 4, 3, 2
- 2, 3, 1, 4

Kapitel 8

Die Reduktionssilbe

Die unbetonte Reduktionssilbe, der dritte und letzte Silbentyp des Deutschen, zeichnet sich durch eine geringe Vielfalt des Reims, aber eine große Vielfalt des Anfangsrandes aus. Im Geschriebenen hat sie die Funktion der grammatischen Markierung von Wörtern im Satz. Die Schreibung (mit <e>) lässt den kompetenten Leser die Silbe sofort in ihrer Spezifik erkennen. Buchstabenfixierte Lehrgänge geben den Kindern nur über Umwege die Möglichkeit, diese Instruktion der Schrift für den Leser zu erkennen. Ein großer Teil der Fehler, den einige Kinder sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben noch am Ende der Grundschule machen, können durch eine systematische Analyse der Reduktionssilbe mit den Kindern verhindert werden.

Jästä	Schopkn	Lu la 54 sekunden
Rhla	Söfe	Erst
Schegkn	Mözch	Hae blo eopche ^{Puppe}
Mt	Bröle	
Bpnh		er sich <u>AN GE SÖSN.</u> UNT DEN HAT

Dan ist der Mann ganz ferdadad.

Dieses sind Schreibungen von norddeutschen Kindern aus dem 1. und 2. Schuljahr. Auch sie zeigen, dass die Schreibungen der Reduktionssilben alles andere als ‚lautgetreu‘ sind.

Bevor ich ihre Schreibungen von Kindern systematisch aufliste und analysiere, zunächst eine Darstellung der Spezifik dieses Silbentyps als Basis der folgenden Interpretationen. Es folgt dann ein Überblick über ihre (Nicht-)Thematisierung in den Lehrwerken als zu vermutender Hintergrund für die Schreibungen der Kinder. Abschließend werde ich die Darstellung der Systematik durch die Beschreibung einiger Sonderformen sowie die Darbietung

dieses Silbentyps im Unterricht sowie der Thematisierung der s-Schreibung als wiederholendes Exempel für die orthographische Systematik im Deutschen dieses Kapitel beenden.

8.1 Zur Systematik der Reduktionssilbe I: die Reime

Zur Erinnerung: die Reduktionssilbe in Abgrenzung zu den anderen Silbentypen

Jeder, der im Deutschen Lesen und Schreiben gelernt hat, wird die folgenden Wörter in den beiden linken Gruppen wieder ohne großes Zögern lesen. Und ein Vergleich der Lesungen mehrerer Leser wird wieder ergeben, dass alle, obwohl sie vorher die Wörter nie gesehen haben, diese gleich lesen. Hingegen werden einige bei der rechten Gruppe zögerlicher beim Lesen sein:

- | | | |
|------------|------------|------------|
| 1. Hossler | 5. Flemmen | 9. Noma |
| 2. Blahnte | 6. Krenken | 10. Misof |
| 3. Knasfen | 7. Tahnben | 11. Deflat |
| 4. Krofel | 8. Fluhen | 12. Keutul |

Aufg. 8–1: Schreiben Sie die Wörter entsprechend ihrer Artikulation in Lautschrift und begründen Sie Ihre Notation!

Die beiden linken Gruppen zu lesen ist für jeden, der die Schrift im Deutschen kennt, deshalb völlig unproblematisch, weil die Wörter die für das Deutsche typischen Zeichen der Schrift haben. Sie erinnern sich (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]):

- Jeder wird jedes Wort zweisilbig sprechen, weil alle Wörter zwei Vokalbuchstaben haben, die durch Konsonantenbuchstaben voneinander getrennt sind. Jeder Vokalbuchstabe ist für Leser ein ‚Befehl‘, eine Silbe zu artikulieren, d.h. eine neue Druckeinheit zu beginnen. Eine andere Artikulation wäre auch nicht möglich, denn jede Artikulation eines Vokals bedeutet die Artikulation einer Silbe. Jeder wird bei allen Wörtern die erste Silbe so enden lassen, dass die zweite Silbe mit einem Konsonanten beginnt: Auch das gehört zum Sprach- und Schriftwissen, mit dem Erwachsene beim Lesen und Schreiben operieren.
- Jeder wird jedem Wort einen Betonungskontrast geben: Die erste Silbe wird betont, die zweite nicht — unter Anwendung des Wissens über die Artikulation der Wörter im Deutschen. Dieses Wissen ist Resultat des Spracherwerbs, bei dem auch Wissen über die prosodischen Strukturen der Sprache erworben wurde. Es wurde beim Schrifterwerb genutzt und verstärkt: Wörter im Deutschen, deren letzte Silbe die Buchstaben <en, e, er, el> haben, sind in aller Regel trochäisch, d.h. mit dem Metrum betont-unbetont zu lesen. (Die Artikulation der ersten Silben, für die die Schrift ebenfalls Zeichen zur Verfügung stellt, soll an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben.)

Zu einigen Unterschieden in der Artikulation der Wörter 3–8 kann es allerdings beim Lesen der zweiten Silben kommen:

- Viele Leser werden sie mit einem Vokal vor dem Konsonanten im Endrand lesen. Sie orientieren sich — aus Unsicherheit angesichts der Unbekanntheit der Wörter vermutlich — stark an der Schrift, oder sie kommen aus Dialektregionen, in denen diese unbetonten Silben immer mit einem Vokal gesprochen werden. Diejenigen, die hier keinen Vokal sprechen (3. [ˈknas.f̩], 4. [ˈkroː.fl̩] usw.), lesen die zweiten Silben sofort so, wie sie gewohnt sind, strukturell gleiche Wörter in ihrer Dialektregion zu lesen: wie [ˈlau.f̩], [ˈftiː.fl̩] / <laufen, Stiefel>.
- Keiner — außer den Bayern, Österreichern und Schweizern —, der bei den Wörtern 3 - 8 einen Vokal in der zweiten Silbe artikuliert, wird hier jedoch ein [eː] oder [ɛ] sprechen, die beiden Laute, die Kinder in der Schule für <e> lernen, sprechen, alle wählen [ə] gemäß ihrem Wissen über die Artikulation dieser Silben in deutschen Wörtern.
- Eine größere Variationsbreite in der Artikulation der zweiten Silben gibt es bei den Wörtern der mittleren Gruppe als bei denen der linken: Die Spanne reicht von der stark an die Schrift orientierten Artikulation mit [ən] für 5. <FLEMMEN> und 6. <KRENKEN> [ˈflɛ.mən], [ˈkrɛŋ.kən] bis hin zu mehr umgangssprachlichen Artikulationen, die für das <n> im Endrand assimilierend einen anderen Nasal als [n] wählen: 6. [ˈkrɛŋ.kŋ], 7. [ˈtaː.bm̩] wie [ˈtrɪŋ.kŋ] / <trinken> und [ˈhaː.bm̩] / <haben> oder das Wort sogar einsilbig werden lassen: 5. [flɛm], 8. [fluːn] wie [sʊmː] / <summen> und [ruːn] / <ruhen>.

Die *Wörter der rechten Gruppe* unterscheiden sich von denen der linken Gruppen: Sie haben das für die Betonung verräterische <e> in der zweiten Silbe nicht. Dennoch bemüht sich jeder Leser darum, sie mit einem Betonungsunterschied zu lesen, denn Wörter mit mehreren gleich betonten Silben gibt es im Deutschen nicht. Allerdings ist es — sind die Wörter wie diese Kunstwörter ohne Bedeutung — nicht möglich zu bestimmen, welches die betonte, welches die unbetonte Silbe ist: Darüber, ob das Wort <Büro> wie im Norddeutschen [byː.roː] oder wie im Süddeutschen [ˈbyː.ro] ausgesprochen wird, lässt sich streiten, denn die Schrift gibt darüber keine Auskunft. Und der <August> kann ebenfalls unterschiedlich betont sein, je nachdem, ob der Männername oder der Monat gemeint ist (vgl. auch <Erlangen / erlangen, Subjekt / Subjekt, Objekt / Objekt, Passiv / passiv, Aktiv / aktiv>, die ich schon in Kap. [querverweis, t.e.] erwähnt habe). So können die beiden letzten Kunstwörter <DEFLAT> und <KEUTUL> wie <Demut> und <Reichtum> auf der ersten Silbe, aber auch wie <debil> und <Phantom> auf der zweiten Silbe betont werden. Bei <DEFLAT> ließe sich auch die Artikulation mit [ə] für <e> wie bei [gəˈzɪçt] / <Gesicht> annehmen, aber die Gruppe der Vorsilben des Deutschen mit <e> für [ə] ist genau bestimmt (<ge-, be-, ver->), und <de> ist nicht dabei. <De> als Morphem (<dekodieren>) wird [de] gesprochen.

Als Ergebnis der Analyse des kleinen Leseexperiments lässt sich erneut festhalten: Lesekundige des Deutschen wissen,

- dass alle Zweisilber im Deutschen eine betonte und eine nicht betonte Silbe haben,
- dass es in der Gruppe der unbetonten Silben zwei Varianten gibt: eine von ihnen hat in der Schrift ein <e> und das weist auf ihre Unbetontheit hin, die andere hat alle vokalischen Zeichen und kann daher durchaus für eine betonte Silbe gehalten werden und

Dass die Reduktionssilbe ein typischer Bestandteil *deutscher* Wörter ist, lässt sich sehr schön an der Artikulation von Menschen mit Muttersprachen, die keine Reduktionssilben kennen, darstellen — und an der Form, wie diese bei uns – humoristisch – verschriftet wird: das <e>, das Signal für die Reduktion, wird ersetzt durch andere Vokalbuchstaben, und jeder weiß, dass hier keine deutsche Lautung wiedergeben wird:



»Ändlich!«

»Deutsche Untertitell auf TV5!«

Ab dem 16. Januar auf TV5-Teletext, Seite 892

Betr.: „geseegnätä Wejnaacht“ usw.

Washington (AFP/taz) – Aufgrund seiner fortschreitenden Krankheit wird Papst Johannes Paul II., Oberhaupt der katholischen Kirche, möglicherweise nicht mehr in der

(taz)



(taz)

- dass die Silben mit <e> am Ende eines Wortes, anders als mit [e:], [e] oder [ɛ] zu artikulieren sind, das <e> bei <er> Teil eines einzigen Lautes ist, sowie bei <en>, <el> gar nicht gesprochen werden muss, um ein reales Wort zu artikulieren.

Die drei Silbentypen wurden hier als betonte Silben, Reduktionssilben und Normalsilben bezeichnet.

<i>Normalsilben</i>	<i>betonte Silben</i>	<i>Reduktionssilben</i>
Kalender	Kalender	Kalender
Konzerte	Konzerte	Konzerte
Reichtümer	Reichtümer	Reichtümer
Katastrophe	Katastrophe	Katastrophe

Die Funktion der Reduktionssilbe bei der Bildung deutscher Wörter

Die Reduktionssilbe ist die Silbe, die

- mit relativ wenig Energie gesprochen wird (unbetont ist),
- eine sehr eingeschränkte, aber spezifische lautliche Variation im Reim hat und daher nie betont wird (im Gegensatz zur Normalsilbe, siehe <'Sub.jekt> vs. <Sub.'jekt>)¹.

Zeitweise wird die Reduktionssilbe auch als ‚Schattensilbe‘ bezeichnet. Die bildhafte Bezeichnung zeigt das typische Merkmal der Betonungshierarchien in deutschen Wörtern: Wie in aller Regel der Schatten dem Objekt folgt, folgt die Schattensilbe der betonten Silbe. Die betonte Silbe, das Objekt, kann allein stehen, die Schattensilbe nicht (gelb / gelbe). Zusammen bilden sie den bereits beschriebenen Trochäus, die ‚Normalform‘ deutscher Wörter:

1. *Nase, Stempel, Maler, Garten.*

2. *Wälder, welten, hole, holen, holte, grüne, grüner, grünes, grünen.*

Je nach Sonnenstand — um im Bild zu bleiben — kann ein Schatten auch vor dem Objekt sein:

3. *geholt, bemerkt, versucht;*

oder, wenn die Sonne im Zenit steht, gänzlich wegfallen:

4. *Wald, hol, grün.*

Die Reduktionssilbe ist wie in der 1. Gruppe (<Nase...>) entweder ein Element des Wortes, gehört also zum Stamm, oder sie wird — wie in der 2. Gruppe (<Wälder...>) — grammatisch genutzt, indem sie die in einem Text notwendige flektierte Form eines Wortes bildet: bei der Pluralbildung (<Bälle>), bei der Konjugation (<wollte, gewollt>) und bei der Deklination (<mit rotem, des Gastes>) (vgl. Eisenberg 1998, S. 135ff.). Hier ist die Reduktionssilbe Träger einer syntaktischen Information: Sie ordnet das Wort in die Grammatik des Satzes ein:

Sie bevorzugen Grün.

Sie bevorzugt ein grünes Kleid.

Sie begrünen es seit zwei Jahren nicht mehr.

Der begrünte Wald zeigte den Frühling an.

Damit tragen sie zum Verstehen einer Äußerung bei: <Kleinen Kindern sind Marsmenschen fremd> / <Kleine Kinder sind Marsmenschen fremd>.

Menschen deutscher Muttersprache ist der Bezug zwischen Reduktionssilbe und grammatischer Information so geläufig, dass sie beim Lesen intuitiv antizipierend die richtige Form wählen, dadurch ‚flüssig‘ lesen. Das wurde in Transkriptionen von Leseprotokollen von Siebtklässlern deutscher Muttersprache im Vergleich zu denen nicht-deutscher Muttersprache sichtbar: In einem Seminar zur PISA-Thematik hatten die Studentinnen den Auftrag, einen der Test-Texte von je einem deutsch-muttersprachlichen und einem nicht-deutsch-muttersprachlichen Schüler lesen zu lassen und das Gelesene zu transkribieren. Dabei zeigte sich, dass die deutschsprachigen Schüler, wenn sie Probleme beim Dekodieren hatten, diese in stärkstem Maße bei den betonten Silben, äußerst selten bei den Normalsilben hatten: Reduktionssilben machten ihnen nur Probleme, wenn sie vor der betonten Silbe standen ([ˈge.tsˈvi:tʃe] / <Gezwitscher>). Reduktionssilben am Wortende wurden von ihnen größtenteils schnell und richtig artikuliert. Allerdings hatten einige

¹Dass Reduktionssilben mit Schwa auch — in Ausnahmesituationen — betont werden können, ohne sich lautlich zu verändern, zeigt dieses Beispiel: [ˈnaχ.dɛŋ.kŋ] vs. [gə.dɛŋ.kŋ]:

Erst nachdenken, dann gedenken

Schüler Mühe beim Lesen der Dativmorpheme: [mit.ʃvæ.tʃn.'ge:fi:de] / „mit schwarzen Gefieder“ statt <mit schwarzem Gefieder>. Es ist anzunehmen, dass diese Schüler an dieser Stelle auch kein Dativmorphem () sprechen. Wenn diese Vermutung zutrifft (was wir leider nicht überprüft haben), lässt das den Schluss zu, dass ältere Leser überwiegend die Reduktionssilben lesen, ohne sie zu dekodieren. Sie artikulieren sie innerhalb des textualen Zusammenhangs entsprechend ihren lexikalischen Erwartungen, ohne eine gezielte Dekodierung vornehmen zu müssen.

Die genaue Betrachtung der Lesungen der Reduktionssilben durch deutschsprachige Schüler war Folge der Beobachtungen bei den Schülern anderer Muttersprachen: Bei einigen von ihnen hatten die Studentinnen große Schwierigkeiten, die Transkriptionen vornehmen zu können: Die 14- bis 15jährigen Schüler, die genauso schnell und flüssig lesen wollten wie ihre Mitschüler, artikulierten die Reduktionssilben so unverständlich, dass diese kaum zu transkribieren waren: Offensichtlich fehlten ihnen das grammatische Wissen über das Deutsche, über das die Deutschsprachigen verfügen, um die Silben ‚ohne zu gucken‘ (Beschreibung einer Studentin), richtig artikulieren zu können: Diese Beobachtung ist zweifach zu interpretieren:

1. als Beleg des Wissens der im Deutschen Lesekundigen über die für die grammatisch bedeutsame Funktion der Reduktionssilben,
2. didaktisch als Beleg für die Möglichkeit und Notwendigkeit für Deutschlerner, in der Auseinandersetzung *mit der Schrift* die grammatischen Formen des Deutschen zu erwerben — das ‚Sprachbad‘ des Gesprochenen leistet das offensichtlich nicht (vgl. S. [querverweis, t.e.]; vgl. auch Röber-Siekmeyer 1998, 2002).

Um die Dominanz, die ‚Normalität‘ der trochäischen Zweisilber im Deutschen zu unterstreichen einerseits, ihre Bedeutung für die Orthographie (Wörter werden kontrollierend „verlängert“) hervorzuheben andererseits, werden Einsilber (4. Gruppe: <Wald>) sowie Wörter mit jambischer Struktur (3. Gruppe: <geholt>) als ‚degenerierte Trochäen‘ bezeichnet **Satzbau bitte kontrollieren, ap**. Nahezu alle deutschen Wörter können die trochäische Form haben.

<i>Hund</i>	/	<i>Hunde</i>		<i>Gewand</i>	/	<i>Gewänder</i>
<i>bunt</i>	/	<i>bunte</i>		<i>gewandt</i>	/	<i>gewandte</i>
<i>legt</i>	/	<i>lege</i>		<i>konfus</i>	/	<i>konfuse</i>

Ausnahmen sind lediglich einige sogenannte Funktionswörter wie <der, dem, weil, wo> usw.: Sie bilden keine ‚Familien‘, haben daher auch keine zweisilbigen ‚Verwandten‘. Wie gesagt orientiert sich die Schrift zur Kennzeichnung der ‚Familie‘ in den meisten Fällen² an den notwendigen Schreibungen des Zweisilbers, was wir in der Schule durch den Hinweis auf die ‚Verlängerungsregel‘ nutzen: <Wald> ‚wegen‘ <Wälder>, <bellt> ‚wegen‘ <bellen> usw.

Der Reim der Reduktionssilbe

Dadurch, dass der Reim der Reduktionssilbe nur so wenige Varianten hat, ist ihr phonologischer Aufbau relativ einfach zu beschreiben: Sie besteht — in der Regel — aus einem einfachen konsonantischen Anfangsrand und dem Reim, der seinerseits lediglich zwei Vokale, die als ‚Schwa‘ bezeichnet werden, und — in den meisten Dialektregionen — einen ‚sonoren Konsonanten‘, [l], [m], [n], als Varianten hat.

²Der Einsilber, d.h. der Stamm, ist bei der Schreibung mit verantwortlich bei der Umlautbildung (<Hände> wegen <Hand>, <Häuser> wegen <Haus> und bei der Dehnungsschreibung (<wohnen> wegen <wohnt>).



Reime mit Schwa

1. ma: l ə <male>
2. ma: l ɐ <Maler>

Reime mit sonorem Konsonanten

3. ma: l ŋ <malen>
4. (mit) ro: t m̩ <rotem>
5. pɪn z l̩ <Pinsel>

Die beiden Schwa in 1. und 2. (zur Erinnerung: die Bezeichnung kommt aus dem Hebräischen, wo diese Vokale eine große Bedeutung haben, sie heißt übersetzt ‚nichts‘) sind zwei Vokale, bei denen die Zunge die geringste artikulatorische Anstrengung vornimmt. Bei [ə] (<male>) hat sie ihre Ruheposition, bei [ɐ] (<Maler>) hat sie sich minimal nach unten bewegt. (Wer nach einigen Glas Bier oder Wein eine ‚schwere Zunge‘ bekommen hat, und dem es daher schwer fällt, sich noch in die peripheren Positionen oder vokalischen Artikulationsorte zu bewegen, artikuliert fast durchgängig Schwas und wird dadurch äußerst unverständlich, vgl. die Trinksprüche von James beim ‚Dinner for one‘, spätestens nachdem er den Fisch serviert hat.)³

Jetzt lässt sich die Darstellung der Vokale vollständig ergänzen:

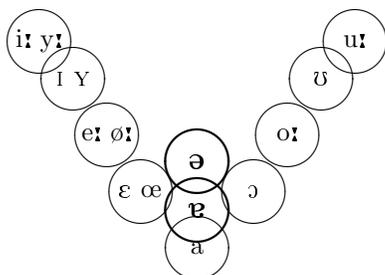
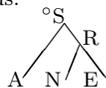


Abbildung 8.1: Alle Vokale im Standarddeutschen

Nun wäre eine plausible Annahme, dass der geringere Druck der Reduktionssilbe in einem Zusammenhang mit einer geringeren Wahrnehmbarkeit / Sonorität der Schwa [ə], [ɐ], den Vokalen in ihrem Reim stünde. Das trifft aber nicht zu, denn bei der Bildung der

³Reduktionssilben können auch einen verzweigten Reim haben: Dann sind [t], [s] im Endrand und [ə] im Nukleus:



- | | | | | |
|------|---|---|---|-----------|
| ro: | t | ə | s | <rotes> |
| be: | t | ə | t | <betet> |
| van. | d | ɐ | n | <wandern> |

Einige Sprachschöpfungen lassen sogar komplexe Endränder zu:

- | | | | |
|-------------------------------------|-------|---------------------------------|-------|
| „Fensterln“ endet
in kühlem Pool | (taz) | Solbes onkelt,
Clement zickt | (taz) |
| fens.tɛln | | <fensterln> | |
| ɔŋ.kəlt | | <onkelt> | |

Schwa nimmt die Zunge eine untere Position ein, ist der Mund ziemlich weit geöffnet — bei [ɐ] ähnlich wie bei [a], bei [ə] etwas weniger. Dadurch entsteht ein großer Resonanzraum, d.h. eine große Schallfülle (= Sonorität). Sonorität ist also nicht an Betonung gebunden. Und die Unbetontheit der Reduktionssilbe ist Folge des geringeren Drucks, also Folge der infraglottalen Artikulation (vgl. S. [querverweis, t.e.]). Das, was die Reduktionssilben ‚reduziert‘ erscheinen lässt, ist die Tatsache, dass sie im Gegensatz zu den anderen Silben nicht deren Vokalvielfalt hat: Es gibt hier an Vokalen tatsächlich nur die beiden Schwa [ə], [ɐ], und diese sind diejenigen, die mit der geringsten Anstrengung der Zunge gebildet werden, weil die Zunge sich kaum aus ihrer (zentralen) Ruheposition entfernt. Die Schwa werden daher auch als Reduktionsvokale bezeichnet.

Weitere Spiele der Werbung mit sprachlichen Strukturen, bei denen sie unser Sprachwissen für die Pointen nutzt:

[ˈfɛɐ̯.ˌrɑi.zɪ] vs. [fɛ.ˈrɑi.zɪ]

[ˈfɛɐ̯.ˌfyː.rɛ] vs. [fɛ.ˈfyː.rɛ]

Die Gegenüberstellung macht deutlich: Sobald die Silbe eine Betonung erhält, verschwindet das Schwa, hier zugunsten des Diphthongs (wie bei [ˈvɛ[rɛ.nɛ] / <Werner>, der beide Varianten der Artikulation von <er> hat).

fairreisen – mehr Urlaub

fairführer

[fɛ] als Reduktionssilbe wird hier mit <v> geschrieben (vgl. Kap. [querverweis, ap])

Stoibär schlägt ↘

Einkaufstipp für Kurzentschlossene: Der CSU-Online-Shop b (taz)

Hier ist leicht vorstellbar, wie das Kuscheltier des CSU-Online-Shops aussieht.

Erstaunlich ist nach den bisherigen Beschreibungen der Silben, nach denen Vokale als konstituierend für Silben genannt wurden, dass Konsonanten im Reim anzutreffen sind. Es ist nur eine bestimmte Gruppe, und zwar die der sonorsten. Sie garantieren den Sonoritätsunterschied zu den Konsonanten im Anfangsrand (Ausnahmen folgen) und ermöglichen damit die Wahrnehmung einer Silbe (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]):

Christa: Du hast geschrieben: "hier Schnipsel von vorne" – welche Schnipsel hast Du gemeint?

lau-[fɪ] Ga-[bɪ] (mit) ro-[tɪ]

8,6

9,5

10,6

Position in der Sonoritätsskala

Die kleinen Striche unter den Konsonanten in den Lautschriftschreibungen der Reime der Reduktionssilben sind das Zeichen dafür, dass die Konsonanten hier den Kern im Reim der Silbe bilden. So kann <hellem> (<mit hellem Kleid>) zweisilbig artikuliert werden, was als [hɛ.lɪ] lautschriftlich zu schreiben ist, während das [m] bei dem einsilbigen <Helm> [hɛlm] keinen Strich erhält (vgl. auch [froː.ɪ] / <frohen> vs. [froːm] / <Fron>). Die Alphabetschrift hat hier ein anderes, für Leser aber nachweislich ebenso eindeutiges Zeichen, wie Lesungen von Kunstwörtern jedesmal aufs Neue belegen: eben das <e> in der Reduktionssilbe: <hellem> vs. <Helm>.

In diesem Sinne zeigen die Schreibungen der Reduktionssilben beispielhaft, was gemeint ist, wenn ‚Schrift als Zeichen für die Strukturen des Gesprochenen‘ beschrieben wird: Es gilt für die Schrift im Deutschen, dass jede Silbe mit einem Vokalzeichen markiert wird. Da es in der lateinischen Sprache, deren Schriftsystem übernommen wurde, keine Betonungsunterschiede in Wörtern, daher auch keine Reduktionssilbe mit ihrer eigenen Lautung wie im Deutschen gibt, musste für das Schreiben deutscher Texte zur Markierung dieser Silben auf ein graphisches ‚Hilfsmittel‘ zurückgegriffen werden: eben der Buchstabe <e>, der also — ebenso wie viele andere Buchstaben — für mehrere Aufgaben hinhalten muss.

Aufg. 8–2: In einem Seminar sammelten die Studentinnen die Nutzungen des Buchstabens <e> im Deutschen. Sie kamen auf 13 Varianten. Tragen Sie durch Beispielwörter in Alphabet- und in Lautschrift zusammen, welche unterschiedlichen Funktionen dem Buchstaben <e> in der Schrift des Deutschen zukommen!

Besonders deutlich wird die unterschiedliche Funktion des Buchstabens <e> immer dann, wenn er in einem einzigen Wort mehrfach vorhanden ist, aber eine unterschiedliche Lautung repräsentiert:

<lese> / [ˈleː.zə] mit zwei verschiedenen Artikulationen für <e>

<Werner> / [ˈvɛɐ̯.nɐ] oder [ˈvɛɐ̯.nɛ] mit zwei verschiedenen Artikulationen für <er>

<Lenden> / [ˈlɛn.dɪ] oder [ˈlɛn.dən] mit zwei verschiedenen Artikulationen für <en>

<Nelke> vs. <Nebel> / [ˈnɛl.kə] vs. [nɛː.bl] oder [nɛː.bəl] mit zwei verschiedenen Artikulationen für <el>.

In Abb. 8.2 kommt viermal der Buchstabe <e> vor, und es gibt vier verschiedene Lautungen ‚für‘ ihn:

[ʔɛv.ˈrɛtə.tɪ]

<er.rette.ten>

rücksichtsloser als alle andern, dachte ich. Der größte Irrtum ist es, zu glauben, die so genannten einfachen Leute erretteten einen. Man geht zu ihnen in äußerster Bedräng-

Abbildung 8.2: Thomas Bernhard, Der Untergeher

Die Signalwirkung des <e> für den Leser zeigen auch folgende Minimalpaare, deren rechte Wörter nicht nur eine andere Lautung der 1. Silbe als die linken haben ([ʔ] vs. Vollvokal), sondern ebenfalls eine andere Akzentuierung:

Verrat	vs.	Vorrat
Verbote	vs.	Vorbote
beschaffen	vs.	beischaffen
Gesteig	vs.	Gehsteig
Modell	vs.	Model
Besitz	vs.	Beisitz



Konsequenterweise ist die Schreibung der Reduktionssilben mit <er, en, el, em> in den Dialektregionen, in denen diese mit nur einem Laut im Reim gesprochen werden ([ʰau.fɪ], [pɪn.zl]), als eine Digraphen-Schreibung zu bezeichnen: Für einen Laut werden zwei Buchstaben (<er, en, . . . >) geschrieben — genauso wie für [ç] und [χ] das <ch> und für [ŋ] das <ng>. Erfahrene Leser nehmen die Schrift, wie mehrfach gezeigt, auch so wahr.

Auf S. [querverweis, tp] waren bereits einige Beispiele, bei denen der Leser durch die Signalwirkung des <e> in eine Lesefalle gerät. Hier ein weiteres:



Zur Erinnerung noch einmal ein Spiel mit dem Betonungsmuster (vgl. S. [querverweis, t.e.]):

In der Reihe

1. Spiegel
2. Stiefel
3. Nebel
4. Kamel
5. Stempel
6. Hotel

werden das 4. und 6. Wort — Sie erinnern sich — schnell als Trochäen gelesen.

Ein weiterer Beleg für unsere Automatismen (Sie erinnern sich): die türkischen Namen <Ayse> und <Güler>, die von ihren Müttern [ai.'ʃɛ] und [gy:.'lɛr] gerufen werden, werden bei uns sofort als [ʰai.fə] und [ˈgy:lɛ] — zumindest sprachlich — integriert.

Dass das <e> in der letzten Silbe automatisch als Zeichen der Reduktion dieser Silbe mit einer entsprechenden Artikulation gelesen wird, zeigt die graphische und orthographische Praxis, hier Zusatzzeichen zu verwenden, wenn diese Silbe die Betonung erhalten soll: <Idee> vs. <Ede>, <Chaussee> vs. <Chause>, <Frikassee> vs. <Barkasse>.

Hier einige weitere Lösungen, die Leser davon abhalten sollen, <e> für die Unbetontheit der Silbe zu interpretieren.

Olé, olé, oLéo Kirch

Nach einem einstigen Verhandlungstreffen: 1. Sch.ARD und 2. WF mit der Kirch-GW-Übertragung 2002 und 20' (taz)

Gott-we-deh (taz)



(taz)



Die rote Färbung von <Acti> auf dem Etikett bewahrt die Firma davor, dass ihr Produkt [ʔak.'ti:.ml] wie <Primel> ausgesprochen wird.

Dialektale Varianten in der Artikulation von Reduktionssilben

Die lautschriftliche Darstellung des Reims der Reduktionssilbe ausschließlich mit dem silbenbildenden Konsonanten löst in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, auch in den Regionen, in denen so gesprochen wird, oft Erstaunen aus: Lehrerinnen und Studentinnen nennen auf die Frage, wie viele Laute die Reduktionssilbe z.B. bei <laufen> enthält, in der Regel mit ungetrübter Sicherheit die Zahl drei, auch wenn sie nur zwei sprechen — im Gegensatz zu Kindern zu Beginn der 1. Klasse, die die Zahl zwei angeben. Die Antwort der Erwachsenen ist wieder von der Schreibung geprägt, die der Kinder, die „laufn, Pnsl“ schreiben, von ihrer Wahrnehmung des Gesprochenen in Verbindung mit dem, was sie über das Schreiben gelernt haben. Die Reduktionssilbe der ‚normal‘ gesprochenen Sprache mit [l], [m], [n] im Endrand enthält in den meisten Regionen umgangssprachlich tatsächlich nur zwei Laute, d.h. die Laute des Reims sind silbische Konsonanten ohne ein zusätzliches Schwa. Seit neuerem lassen auch Aussprachewörterbücher diese Lautung zu.

Die beliebte Familienserie „Hannelore, Helmut und die Bubb'm“ lief Anfang der 90er in der Fachzeitschrift

In der Regel wird umgangssprachliche und dialektale Artikulation in der Schrift angedeutet, indem das <e> in den Reduktionssilben ausgelassen und durch ein Apostroph ersetzt wird.

Der Ausspracheatlas von König, der dialektale Varianten in den Sprachregionen der alten BRD dokumentiert, zeigt, dass — allerdings in Abhängigkeit von den vorweggehenden Konsonanten — in fast allen Dialektregionen Reduktionssilben mit <en>, <el> und ohne Schwa gesprochen werden (vgl. König I, 1989, S. 119f.). Der Deutsche Sprachatlas von Wrede (1927-56; vgl. auch Maas 1999, S. 21ff., 262ff.) weist zusätzlich aus, dass im

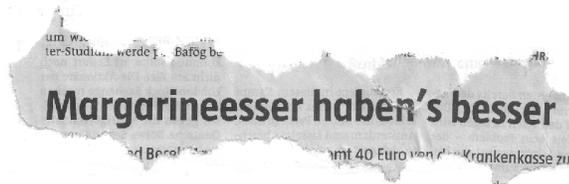
Porsche „Panamera“

Hier bedarf es keiner besonderen Markierung des <e>: Wir betonen ‚automatisch‘ die vorletzte Silbe in mehrsilbigen Wörtern – wenn es keine Markierung gibt, die uns umleitet.



(FAZ)

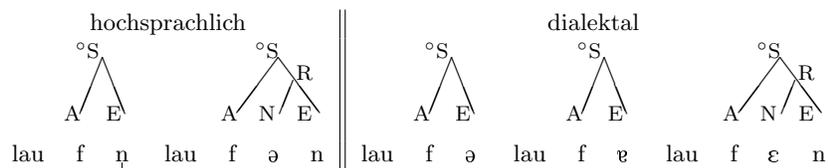
Auch bei diesen insgesamt neun <e>s wissen wir sofort, wie wir sie zu lesen haben: Weil wir die Wörter zuerst silbisch gliedern.



(taz)

Auch hier gibt es bei <ee> deshalb keine Probleme.

südwestlichen Sprachraum (südlich der Linie Karlsruhe / Prag, westlich der Linie Lübeck / Augsburg) — allerdings bei Infinitiven die Endung <en> als [a] oder als [ə] gesprochen wird: [ˈlau.fɑ] oder [ˈlau.fə] statt mehrheitlich / hochsprachlich [ˈlau.fən] oder [ˈlau.fɪn]. Im Südosten des deutschen Sprachraums wird [ɛ] gesprochen. Entsprechend sind dialektal unterschiedlich folgende Varianten für <laufen> in der Reduktionssilbe anzutreffen:



Schreibungen von Erstklässlern aus den verschiedenen Dialektregionen bestätigen diese Beschreibungen der Dialektologen (s.S. 197 [/ **nächste seite, querverweis, ap**]).

In einigen größeren Dialektregionen werden Reduktionssilben mit [ə] in der Hochsprache (vgl. ebd.) auch gänzlich weggelassen oder [ə] wird durch [ɪ] ersetzt:

[vi:ɪs] / [ˈvi:ɪ.sɪ] / <Wies> statt [ˈvi:ɪ.zə] / <Wiese>,
[my:t] / <müd> statt [ˈmy:ɪ.də] / <müde>.

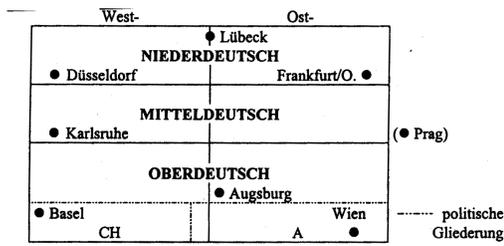


Abbildung 8.3: Die deutschen Dialektregionen, Maas (vgl. 1999, S. 28)

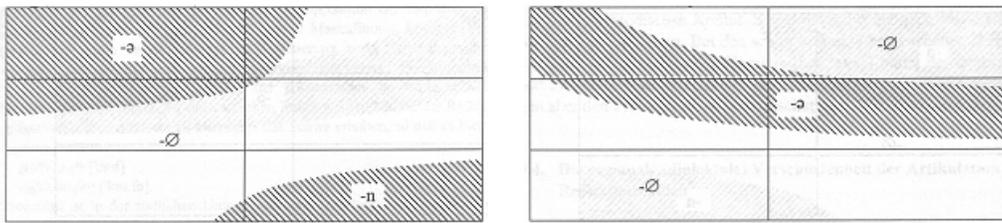


Abbildung 8.4: Die Artikulation der Reduktionssilbe von <Wiese> und <müde> nach Wrede 1927-56, Karte 42 und 98, abgedruckt bei Maas (1999, S. 263, 264)

Im bayrischen Sprachraum ist die Artikulation ohne Schwa schon in die Schreibung — zumindest von Begriffen und Eigennamen — eingegangen:

nd die Biermösl Blosn mixer
gegen Wiesn-Polizist

Verzogenes Kindl
Alexander Fest wird Verlagsleiter
 Alexander Fest übernimmt zum 1. September die Leitung des Kindler. Fest wird diese Position zu als Gesce

Wolfgang Mayrhuber (Bild), Vorstandsvorsitzender der Lufthansa, wird nach Informationen des „Manager Magazins“ weitere Jahre an der Spitze

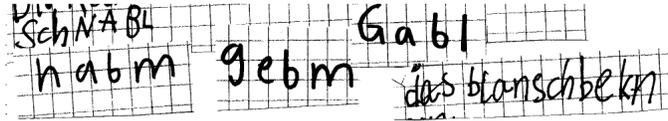
Daher ist schnell erraten, um welches Volksfest es sich in der folgenden Schlagzeile handelt.

One, two, gsuffa

Aber der Ostfrieser Otto zeigt, dass diese Artikulation kein Privileg der Bayern ist:

der sein engster und Geschäftsführer wurde, gründete Waalkes 1972 eine eigene Plattenfirma („Rüssl Räckords“). Mit der ersten Längspielplatte „Otto“

Auch Erstklässler aller Dialektregionen sprechen und schreiben so:



Ein weiterer Nachweis für die Reduziertheit dieses Silbentyps ist gesehen werden. In diesen Zusammenhang gehört auch die Beobachtung, dass die Reduktionssilben für die Bildung von Reimen keine Bedeutung haben:

- | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------------|
| 1. es reimen sich | 2. es reimen sich | 3. es reimen sich nicht |
| <i>Ball</i> | <i>lesen</i> | <i>lesen</i> |
| <i>Knall</i> | <i>Besen</i> | <i>rasen</i> |
| <i>Schall</i> | <i>Wesen</i> | <i>Wiesen</i> |

Die Wörter in 1. und 2. reimen sich, weil der Reim der betonten Silbe gleich ist. Die Wörter von 3. reimen sich nicht, obwohl die Reduktionssilben gleich sind.

Die Reduktionssilben sind ein Beleg für die Sprachentwicklung des Deutschen (sowie der verwandten Sprachen Englisch und Holländisch⁴): Während die Wörter des Althochdeutschen weitaus silbenreicher waren, haben wir heute fast durchgängig Zweisilber. Formen wie [gtsapft] für <gezapft> im Süddeutschen und [ʊ:] für <summen> im Norddeutschen weisen auf die Fortführung der Tendenz zum Silbenabbau hin.

Aufg. 8–3: Welche Funktion kommt dem Buchstaben <e> in der Reduktionssilbe zu?

8.2 Die Reduktionssilbe als (Nicht-)Thema in den derzeitigen Lehrgängen zum Schriffterwerb

In Anbetracht der Bedeutung der Reduktionssilbe in der Phonologie und Grammatik des Deutschen einerseits und der Regelhaftigkeit, mit der diese geschrieben werden, andererseits ist es erstaunlich, dass kaum einer der derzeitigen Lehrgänge des Anfangsunterrichts auf deren Schreibung eingeht. Verantwortlich dafür ist wieder das generelle Ignorieren der Silbe als Größe in den Lehrgängen seit 30 Jahren. Die meisten Fibeln noch bis in die 1970er Jahre hinein enthielten kleine Lücken zwischen den Silben mehrsilbiger Wörtern, (allerdings entsprechend der Silbentrennung am Zeilenende) häufig zusätzlich einen Bogen unter dem Reim der Reduktionssilbe als Hinweis auf deren spezifische Artikulation als <e, er, en, el>.

Auf den folgenden Seiten 461 bis 464 sind in den Abb. 8.5 bis 8.11 Hilfen für das syllabierende Lesen in den Fibeln bis in die 1970er Jahre zu sehen (diese Zusammenstellung verdanke ich A. Grömminger).

Aufschlussreich ist in Abb. 8.5 die Differenzierung von offenen (in 7.) und geschlossenen (in 8.) Silben; allerdings mit nicht konsequenter Differenzierung von 'v und 'V: vergleiche <lachen> in 7.

⁴Im Englischen ist die Tendenz der Reduktion weitaus stärker, weil dort auch die lautlichen Unterschiede zwischen betont / unbetont stärker sind: So singen:

→ Howard Carpendale für den deutschen Markt: ['bei.bi],

→ Mick Jagger aber ['bei.bə] und

→ Tina Turner sogar: [beib].

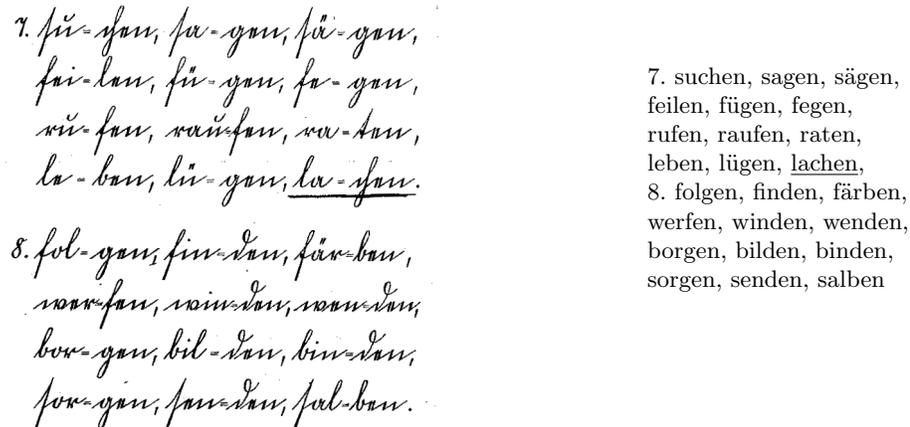


Abbildung 8.5: K. Pfeiffenberger, Des Kindes erstes Schulbuch 1898

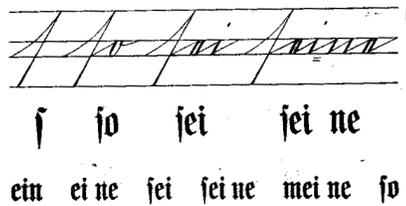


Abbildung 8.6: Chr. Hering, Deutsche Fibel 1919

Rrrr! Hör! da ist wie der je mand an der Tür.
 Kar li und Re si! sag te Lot te, wet ten?
 Rich tig! Kar li und Re si. Kar li hat te für Lot te
 ein Rät fel buch und Re si ei ne Kü che. Ei ne rich-
 ti ge Ka chel kü che mit ei nem Koch her de.
 Nun spiel ten sie Ko chen und Mut ter und Kind.

Abbildung 8.7: O. Zimmermann, Hansa-Fibel 1927

Die Schnitter schwingen die
Sensen, und die Halme sinken
um. Die Frauen legen die
Halme im Garten zusammen.
Dann kommen die Wagen
und holen die Frucht heim.

Die Schnitter schwingen die
Sensen, und die Halme sin-
ken um. Die Frauen legen
die Halme im Garten zusam-
men. Dann kommen die Wa-
gen und holen die Frucht
heim.

Abbildung 8.8: Deutsche Fibel 1936; zwischen ‚den‘ Silben sind kleine Unterbrechungen der Schreiblinien

Eine Ziege woll te über einen Steg hin über.
Zu glei cher Zeit woll te ei ne an dere Zie ge her-
über. Mit ten auf dem Steg ka men sie zu sam men.
Trot zig sprach die erste: „Wei che mir aus, ich war
zu erst auf dem Ste ge!“ Wie geht es wei ter?

Abbildung 8.9: Fibel der Stadt Basel 1945

*Die arme Wandtafel
Was muß sie sich alles gefallen lassen!
Frau Kreide spaziert auf ihr heim und
macht allerlei Krickelbrakel.*

Abbildung 8.10: Fibel für Stadt und Land 1952

Neuere Lehrgänge gehen nur noch höchst selten auf die prosodiebezogene ‚Botschaft‘ der <e>-Buchstaben in den Reduktionssilben ein. So ist mir keine Anlauttabelle bekannt, die neben [e:] (<Esel>) und [ɛ] (<Ente>) [ə] anbietet. Auch die Lehrgänge zum silbischen Schwingen (Buschmann und Nachfolger) ignorieren die Botschaften der Schrift für die prosodische Artikulation des Deutschen. In den didaktischen Kommentaren vieler Fibel-Begleitbücher zur ‚Einführung‘ des <e> wird das <e> der Reduktionssilbe als ‚Kurzvokal‘ wie der Laut für <e> in <Ente> bezeichnet. Das Resultat: <Bruder> ist als [ˈbruː.ˈdɛr] zu ‚synthetisieren‘ und wird entsprechend von den Kindern gelesen — und von einigen noch lange als „bruda“ geschrieben.

Hier eine Analyse einiger exemplarischer Darstellungen in didaktischen Kommentaren zu Fibeln: Zwar weisen die meisten Lehrerhandbücher zu Fibeln auf die „unterschiedlichen Klangmöglichkeiten der Buchstaben“ (Handbuch [HB] zur „Tobi-Fibel“ 1992, 29) bei Vokalen generell hin (vgl. auch Kap. [querverweis, t.e.]) und dabei für <e> in besonderem Maße, „weil die Umkodierung in den richtigen Laut für die Kinder so schwierig ist“ (ebd., 156). Auch heben einige, aber nur sehr wenige Handbücher in der Beschreibung der „Klangmöglichkeiten“ die häufige Nutzung des e-Buchstabens hervor („in eu, ei, ie, ee“) und dabei auch seine Funktion in „häufig auftretenden Wortendungen (wie en, el, er)“ (HB zu „Fara und Fu“, 156), also in Reduktionssilben. Die Funktion des <e> hier als Zeichen für Unbetontheit wird jedoch nicht angesprochen. Die meisten Handbücher bleiben, wenn sie überhaupt differenzieren, bei der einzig üblichen Differenzierung in ‚Lang- und Kurzvokal‘. Sie kommen dabei

1. zu einer Terminologie, die — wie in Kap. [querverweis, t.e.] ausgeführt — nicht mit den Wahrnehmungsmöglichkeiten der Kinder in den meisten Dialektregionen übereinstimmt, die verschiedene Klänge (Qualitäten), aber keine Dauer (Quantitäten) unterscheiden
2. zu den bereits dargestellten unzureichenden Präzisierungen, indem sie alles, was kein ‚Langvokal‘ ist, als ‚Kurzvokal‘ bezeichnen:
 - Beispiele für ‚Langvokale‘ in <Emil, lesen, Elefant, Leo, Eesel>
 - Beispiele für ‚Kurzvokale‘ in <Eltern, er, alle munter, lesen, Ele, Ole> (Beispielwörter der Handbücher zu „Fara und Fu“, Schroedel 1996; „Tobi-Fibel“, Cornelsen 1992; „Lesezauber“, Volk und Wissen 1998).

Dabei wird die Differenzierung der Lautung für <e> in diesen Wörtern ignoriert:

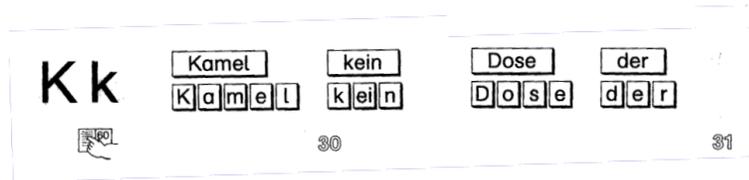
- <e> in betonten Silben als vK: <Eltern, Ele>, als Teil eines Diphthongs in <el>
- <e> in Normalsilben als V: <Ele.ˈfant>
- <e> in Reduktionssilben
 - als [ə]: <alle, Ole>
 - als Teil der Schreibung für [ɐ]: <munter>
 - als Teil der Schreibung für [ɪ], [ɪ]: <lesen, Esel>.

Diese unzureichende Analyse des lautung-Schrift-Bezuges findet ihre Folge in den praktischen Leseübungen, wenn die Kinder angeleitet werden, beim buchstabenorientierten Auf- und Abbau der Wörter ‚Laute‘ in einem 1:1-Bezug zu Buchstaben aneinanderzufügen, ohne die silbenorientierte Funktion der Buchstaben zu berücksichtigen:

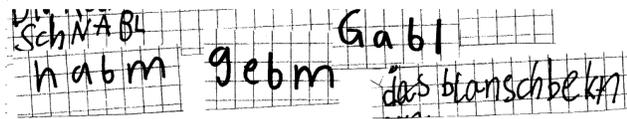
Transkriptionen von Leseprotokollen von 12 Erstklässlern zu diesen beiden Wörtern <Ente>, <Elefant> entsprechend der Auf- und Abbau-Aufgabe eines Fibel-Lehrgangs (im Februar) zeigen, dass vier von ihnen — die schwächeren Leser —, sobald das ‚Bild‘ des Wortes verändert ist und sie synthetisieren, ausschließlich 'V (‚Langvokal‘) artikulieren (HB zu Fara und Fiu, 157).

Ente	: [ʔɛn.tə]	Elefant	: [ʔe.lə.'fant]
Ent	: [ʔe:ntʰ]	Ele	: [ʔe:.'le:]
En	: [ʔe:n]	E	: [ʔe:]
E	: [ʔe:]		
En	: [ʔe:n]		
Ent	: [ʔe:ntʰ]		
Ente	: [ʔe:n.'te: ʔɛn.'te:]		

Geradezu als Kalauer ist folgende Darstellung aus einer Fibel („ABC-Fuchs“, Klett-Verlag) zu sehen, in der das Wort <Kamel> auf einer der ersten Seiten (zur „Einführung“ des Buchstaben <K>) den Kindern in folgender Weise präsentiert wird:



Dann sind Schreibungen wie die folgenden nur konsequent - aber leider falsch:



Ha se	+	Na se
Ho se	+	Ro se
Bau er	+	Mau er
Mei se	+	Rei se
Eu le	+	Beu le
E ber	+	Le ber
Leim	+	Heim
<u>ha</u> schen	+	<u>na</u> schen
<u>wa</u> chen	+	<u>la</u> chen
lau fen	+	rau fen

Abbildung 8.11: W. Behrens / E. Beuck, Fröhliches Kinderjahr 1962 (vgl. die Fibel aus dem Jahre 1898 in Abb. 8.5 auf Seite 461: Berücksichtigung der offenen Silben, keine Berücksichtigung von 'V vs. 'v)

Aus einem Protokoll einer Studentin zum Lesen im 1. Schuljahr (März):
 K. = Erstklässler, St. = Studentin
 K1: „[ʔo:ˈma: vi:l ˈpeːˌtɛr veˈkɛ:n].“ [<Oma will Peter wecken>]
 St.: „Sag mal, wie heißt der Junge?“
 K1: „[ˈpe:ˌtɛr].“
 St.: „Wie heißt der?“
 K1: „[ˈpe:ˌtɛr].“
 St.: [zeigt auf einen Jungen am Nachbartisch] „Sag mal, wie der heißt.“
 K1: „[ˈpe:ˌtɛ].“
 St.: Aha.
 Peter [mischt sich ein] „Nein, eigentlich heiße ich ‚[ˈpe:ˌtɛr]‘. Man sagt nur ‚[ˈpe:ˌtɛ]‘ zu mir.“
Protokoll: Lena Frank

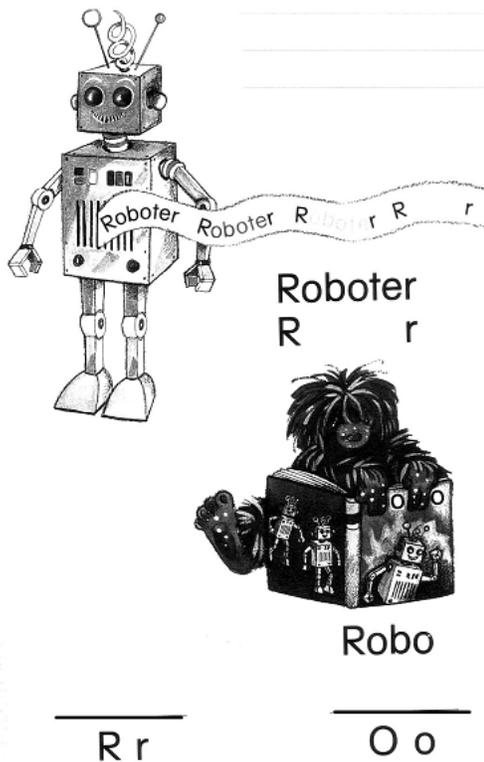


Abbildung 8.12: Aus: Dürr-Fibel, Leseteil, Verlag Dürr und Kessler

Zur ersten Konfrontation der Kinder mit der Reduktionssilbe mit [ɐ] geschieht häufig auf der Fibelseite, auf der der Buchstabe als Konsonant ‚eingeführt‘ wird (vgl. die Abb. 8.12 auf Seite 465): Der Roboter, der ‚deutlich‘ spricht (‚Robotersprache‘), artikuliert für beide r-Buchstaben den Konsonanten [r]. So entsteht die Annahme über die ‚eigentlich‘ richtige Artikulation von <Peter> – und damit eine Verwirrung in den Köpfen vieler Kinder, die dann „Bruda, lieba ...“ schreiben, weil sie am Wortende kein [r] sprechen.

Das Lesen vieler Kinder oft bis in die 3. Klasse (oder sogar länger) zeigt vor allem

an der nahezu durchgängig anzutreffenden Artikulation von [eɪ] für alle e-Buchstaben (auch in den Reduktionssilben), dass es ihnen bis dahin nicht gelungen ist, die Botschaften des Unterrichts entsprechend den Lautungen der Texte zu korrigieren. Viele meiner Studentinnen, die mit leseschwachen Grundschulern arbeiten, klagen in besonderem Maße darüber, welche Mühe es macht, die Kinder von der gleichmäßigen Betonung aller Silben ‚zu entwöhnen‘, ihnen also die Notwendigkeit der reduzierten Betonung der Reduktionssilben zu verdeutlichen.

K. = Drittklässlerin, St. = Studentin
 K.: „[ˈmain ˈfa.ˈtɛər ˈhat ˈɡɛs.ˈtɛərɪn . . .]“ [<mein Vater hat gestern>]
 St.: „Stopp. Wer hat was gemacht?“
 K.: „Mein [ˈfa.tɛ].“
 St.: „Ja. Warum liest du nicht [ˈfa.tɛ]?“
 K.: [zuckt mit den Schultern]
 St.: „Und wann hat er etwas gemacht?“
 K.: „[ˈɡɛs.tɛn].“
 St.: „Und warum liest du „[ˈɡɛs.ˈtɛərɪn]?“
 K.: „Aber das steht da doch.“
Protokoll: Mareike Kaiser

Aufg. 8–4: Viele Begleitmaterialien zu Fibeln enthalten Übungen zum buchstabenorientierten Wortaufbau. Schreiben Sie lautschriftlich die anzunehmende Artikulation von Erstklässlern beim buchstabenorientierten Aufbau folgender Wörter auf:

Beispiel:

W [v]

WI [vi]

WIN [vi:n]

WINT [vi:nt^h]

WINTE [vi:n.t^hɛr]

WINTER [vi:n.t^hɛ:r]

Für <Finger>, <Fenster>, <Torte>.

8.3 Zu der Wahrnehmung und Schreibung der Reduktionssilben durch die Kinder

Die <er>-Schreibung: Perzeptionstest mit Erstklässlern zur Differenzierung von [a] und [ɛ]

Die Analyse der Schreibungen von Erst- und Zweitklässlern machten deutlich, dass Kinder, die das Buchstaben-Lautung-Verhältnis an den ‚Anlauten‘ von Wörtern gemäß der Maxime ‚Schreib, wie du sprichst‘ lernen, (natürlich) zunächst keine Chance haben, für das Schwa [ɛ] <er> zu schreiben: Da ihre Segmentierung der Silben in Abhängigkeit zu den Zeichen der Schrift, die sie kennenlernen, geschieht, (vgl. S. [querverweis, t.e.]), haben sie keine Chance, [ɛ] als Phonem zu identifizieren, da sie hierfür kein eigenes Zeichen kennen gelernt haben:

Aus einer Klasse, die mit einer Anlauttabelle arbeitet:
 Ein Erstklässler will das Wort <Leiter> schreiben (Januar). Er hat „LEIT“ geschrieben. Darnn geht er mit seiner Tabelle zu seiner Lehrerin: „Ich finde das [ɐ] gar nicht.“

Die überwiegende Mehrzahl greift auf <a>, den Buchstaben für den [ɐ] am nächsten liegenden Laut zurück: „Fata“, „BRUDA“.

mei Bruda heist timo
 wandat blüstan
 Da komt ein Schwaza hünt.

Ein kleiner Perzeptionstest konnte verdeutlichen, dass Kinder zunächst tatsächlich nicht in der Lage sind, einen Unterschied zwischen dem [ɐ]-Laut und dem [a] der Normalsilbe zu hören. So bat ich Lehrerinnen von über 200 Kindern in verschiedenen Dialektregionen (Hamburg, Osnabrück, Köln, Augsburg, Freiburg) Ende der 1. und Anfang der 2. Klasse, weniger geläufige Wörter mit [a] und mit [ɐ] im Reim der unbetonten Silben in unregelmäßigem Wechsel in normaler Sprechweise als Lückendiktat zu diktieren:

<Mofa, Oper, Brüter, Puter, Opa, Sofa, lila, Meter, Brater, Thema>.

Die Kassetten mit ihrem Diktat bewiesen die ‚Normalität‘ ihres Sprechens, gleichzeitig ihre jeweilige Abweichung vom Standarddeutschen: Die bayrischen Lehrerinnen sprachen einen Unterschied, indem sie ein [ə] und einen r-ähnlichen Laut für <er> artikulierten, die badischen fast ein [a]. Es gab kein Kind, das die Reime der unbetonten Silben aller Wörter richtig schrieb, und es tauchten nahezu genauso viele falsche <er> wie falsche <a> auf. Lediglich die bayrischen Kinder schnitten mit 34% weniger Fehler besser als alle anderen ab – sicherlich aufgrund der Spezifik ihres Dialektes hier.

Die meisten Kinder dieses Alters sind, so lässt sich daraus schließen, nicht in der Lage, [a] und [ɐ] voneinander zu unterscheiden. Vielleicht können ältere (und Erwachsene) in den meisten Regionen das auch nicht – nur wissen Schriftkundige inzwischen, dass unbetonte Silben, die diesen Laut haben, in aller Regel mit <er> geschrieben werden. Die Wörter, deren unbetonte Silben graphisch mit <a> enden, sind so wenige, dass ihre Schreibung erinnert werden kann. Die unterrichtliche Konsequenz hieraus sollte sein, dass diese wenigen Wörter vom 1. Schuljahr an auf einer Liste gesammelt werden, die im Klassenzimmer ausgehängt und bei jeder Gelegenheit erweitert wird. Die Listen, die ich mit Kindern angefertigt oder die ich in anderen Klassen gesehen habe, enthielten in den ersten zwei Klassen selten mehr als 12 Wörter:

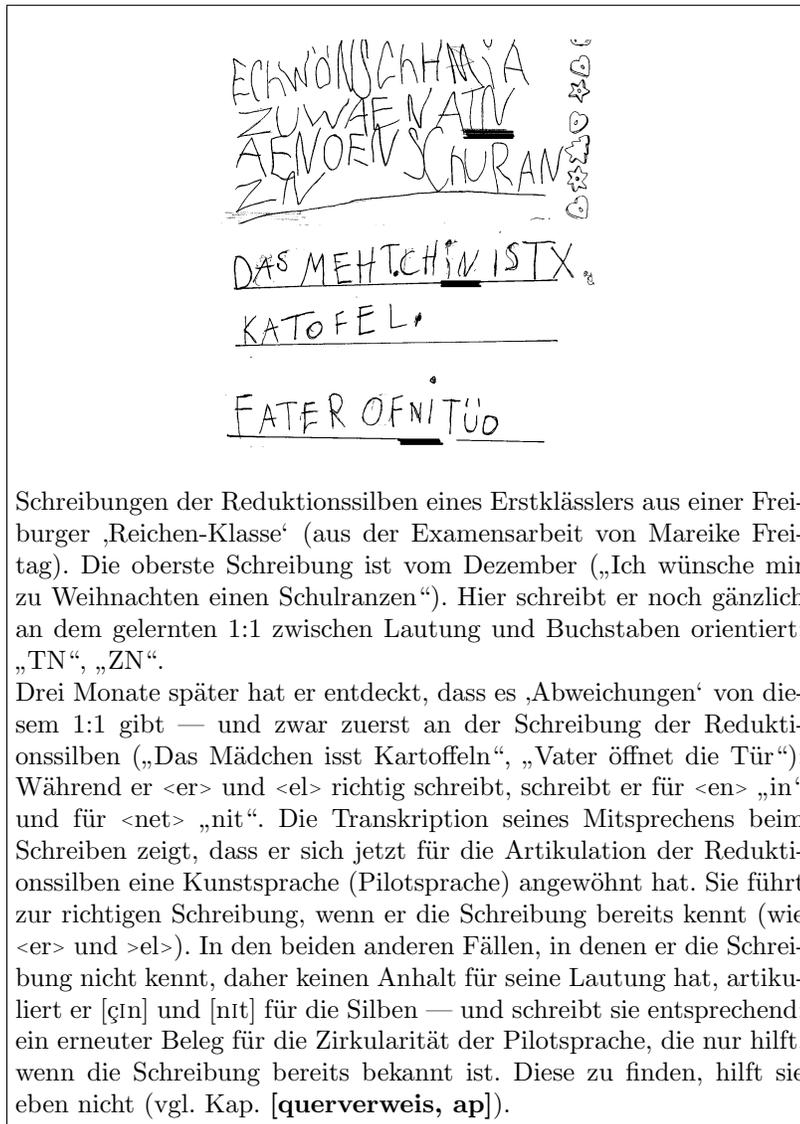
Mama, Papa, Oma, Opa, rosa, lila, Sofa, Mofa, Pizza, China, Fabrik,...

Die Listen entstehen und füllen sich durch die Arbeit in der Klasse. So wurde in einer Klasse <Fabrik>, <Sofa>, <Kaminkehrer> hinzugefügt, nachdem Kinder „Farbrik“, „Sofer“, „Kerminkehrer“ geschrieben hatten.

...viele Lehr...
 ...e keinen. Auch me...
 hule nie Kippa getrag...
 r Gutmenschen typis...
 nen Anlass für diese...
 ierzulande, in der

Das <a> in der unbetonten Silbe ist ein Merkmal dafür, dass das Wort nicht deutschen Ursprungs ist: <Firma, Madonna, Pizza> usw.

Listen dieser Art geben vor – darauf habe ich schon in anderen Zusammenhängen hingewiesen –, dass nur die Wörter, die auf ihnen hervorgehoben sind, eine von der Regularität abweichende Schreibung haben. Alle anderen Wörter folgen der Regel (sind, wie es eine Erstklässlerin formulierte, „Immer-Wörter“). So veranschaulichen solche Listen geradezu das Wissen über die Regelmäßigkeit der Sprache und der Schrift — völlig im Sinne der sprichwörtlichen Beschreibung der ‚Ausnahmen als Bestätigungen der Regel‘.



Schreibungen der Reduktionssilben eines Erstklässlers aus einer Freiburger ‚Reichen-Klasse‘ (aus der Examensarbeit von Mareike Freitag). Die oberste Schreibung ist vom Dezember („Ich wünsche mir zu Weihnachten einen Schulranzen“). Hier schreibt er noch gänzlich an dem gelernten 1:1 zwischen Lautung und Buchstaben orientiert: „TN“, „ZN“.

Drei Monate später hat er entdeckt, dass es ‚Abweichungen‘ von diesem 1:1 gibt — und zwar zuerst an der Schreibung der Reduktionssilben („Das Mädchen isst Kartoffeln“, „Vater öffnet die Tür“): Während er <er> und <el> richtig schreibt, schreibt er für <en> „in“ und für <net> „nit“. Die Transkription seines Mitsprechens beim Schreiben zeigt, dass er sich jetzt für die Artikulation der Reduktionssilben eine Kunstsprache (Pilotsprache) angewöhnt hat. Sie führt zur richtigen Schreibung, wenn er die Schreibung bereits kennt (wie <er> und <el>). In den beiden anderen Fällen, in denen er die Schreibung nicht kennt, daher keinen Anhalt für seine Lautung hat, artikuliert er [çIn] und [nit] für die Silben — und schreibt sie entsprechend: ein erneuter Beleg für die Zirkularität der Pilotsprache, die nur hilft, wenn die Schreibung bereits bekannt ist. Diese zu finden, hilft sie eben nicht (vgl. Kap. [querverweis, ap]).

Die Wahrnehmung der Reduktionssilben bei Kindergartenkindern und Schreibanfängern

Äußerungen von vorschulischen Kindern weisen darauf hin, dass sie die Reduziertheit von Silben durchaus wahrnehmen. So ist zu beobachten, dass viele Kindergartenkinder in den norddeutschen Sprachgebieten bei Wörtern mit 'V und 'vK, die sie zweisilbig sprechen, nur bei der betonten Silbe klatschen. Frühe Schreibungen lassen darauf schließen, dass sie das ‚Schattendasein‘ dieser Silbe wahrnehmen, z.B. wenn diejenigen, die noch vorwiegend große Buchstaben gebrauchen, einen kleinen Buchstaben für das <e>der Reduktionssilbe wählen.

”Ich lese gern Pipi”

Rose NAsE BRZEL
 Ich LESe KEN
 PIPi

In einer Untersuchung zu der Möglichkeit von Fünfjährigen, Silben zu segmentieren, fragte die Studentin Maren Henrichs 24 Kinder, ob sie einen bestimmten Laut in einem Wort hören: „Hörst du bei <Graben> ein [o]...ein [i]...ein [a] ...?“ Auf die Frage, ob sie bei <Blume> ein [e] hörten, antworteten nahezu alle Kinder mit „nein“. Drei Kinder antworteten mit Formulierungen wie „Ja, aber nicht so richtig“. Im Laufe der Untersuchung stellte sich heraus, dass diese Kinder mit ihrer Auseinandersetzung mit der Schrift bereits begonnen hatten und schon einiges lesen konnten. Ihre Antwort lässt darauf schließen, dass sie die Schreibung von <Blume> bereits kannten und die Diskrepanz für sie zwischen [e], nach dem gefragt wurde, und dem Laut am Ende des Wortes, der mit dem gleichen Buchstaben geschrieben wird, ansprachen. Hier zeigt sich — wie an vielen anderen Stellen auch — wie wichtig es für Lehrerinnen ist, die phonologische Spezifik des Deutschen zu kennen und zu wissen, was die Kinder leisten, wenn sie an der Präsentation ihrer Lautungen durch die Schrift arbeiten.

Obwohl die Schreibung der Reduktionssilben so regelhaft, daher unproblematisch ist, haben dennoch einige Kinder relativ lange Mühe, diese Silben richtig zu schreiben. So untersuchte die Studentin Pia Garber in Diktatschreibungen von 152 Schülern der Klassen 2-6, von denen jeweils eine Hälfte als legasthen, die andere als nicht-legasthen galt, Schreibungen der Reduktionssilben. Dabei fand sie folgende Relationen heraus (76 ‚legasthene‘ / 76 nach Aussagen der Lehrerinnen durchschnittliche Schüler):

	nicht legasthen	:	legasthen
2. Klasse:	1	:	4
3. Klasse:	0	:	6
4. Klasse:	1	:	12
5. Klasse:	1	:	7
6. Klasse:	1	:	5

Nur die nicht-legasthenen Drittklässler waren völlig fehlerfrei. In allen übrigen Klassen machten auch Kinder dieser Gruppe Fehler. Durchgängig fand sich bei den als legasthen bezeichneten Schülern eine erhebliche Fehlerhäufigkeit: Während die nicht-legasthenen Kinder im Schnitt 1,3% der Reduktionssilben falsch schrieben, waren es bei den sog. legasthenen 10,7%.

Aufg. 8–5: Wie lässt sich die Schreibung von <Araber> durch diese Fünftklässlerin erklären?

*Die Araber sagen über die datenme: „Sie wöl
mit den Eisen im Wasser stehen und mit*

Eine systematische Untersuchung zum Erwerb der Schreibungen der Reduktionssilbe im 1. Schuljahr

Um einen systematischeren Überblick über die Entwicklung der Schreibungen der Reduktionssilben zu erhalten, habe ich Schreibungen von 49 Wörtern von 216 Kindern aus 9 Klassen in drei Dialektregionen Ende der 1. Klasse ausgewertet. Vier der Klassen arbeiteten nur mit Anlauttabellen. Die Wörter waren in kurzen Sätzen als Lückendiktate an mehreren Tagen diktiert worden: je 7 Wörter mit <e>, mit <en>, mit <er>, mit <el>, mit <et> (<findet>), mit <ern> (<wandern>), mit <ert> (<flüstert>). Auch hier wurden die Lehrerinnen gebeten, keine ‚Rechtschreibsprache‘ zu benutzen, was anhand der Tonbandaufnahmen ihres Diktats kontrolliert wurde.

Da aufgrund der Darstellungen in der Didaktik zum Anfangsunterricht sowie in den Lehrwerken anzunehmen ist, dass in den wenigsten Klassen die Schreibung der Reduktionssilben im Anfangsunterricht thematisiert wird, kann das Erlernen von deren Schreibung als eine Aneignung orthographischer Strukturen durch die Kinder entgegen dem, was der Unterricht lehrte (<e> = [e] oder [ɛ]) interpretiert werden.

Hier die Ergebnisse:

Richtigschreibungen	-e	-en	-er	-el	-et	-ern	ert
Norddeutschland	68%	88%	37%	71%	74%	13%	12%
Saarland	61%	79%	38%	79%	77%	12%	14%
Baden	69%	81%	42%	78%	81%	23%	19%
Durchschnitt	66%	82%	39%	76%	74%	16%	15%

Zunächst einmal ist erstaunlich, wie viele Kinder bereits das <e> für eine Lautung, die sie nicht mit diesem Buchstaben in Verbindung zu bringen gelernt haben, nutzen. Sie haben vermutlich bereits bei ihren Begegnungen mit der Schrift beobachten können, dass der Buchstabe <e> auftaucht, obwohl keins der lautlichen Korrelate, die sie dafür gelernt haben, in der Silbe zu hören ist (s. Abb. [querverweis aus Fibeln S. 275a, t.e.]). Ein Teil der Falschschreibungen war, dass -en-Wörter ein <m> an Stelle des <n> hatten: „habm“, „laufm“, „gebm“. Diese Schreibungen waren noch gänzlich an der Artikulation orientiert: Umgangssprachlich wird nach Konsonanten, die mit den Lippen (labial) gebildet werden, im Reim der Reduktionssilbe der labiale Nasal gebildet: [m] statt [n] (vgl. Kap. [querverweis, ap]). Denn in der Umgangssprache wird die bequemste artikulatorische Lösung gewählt. Laut dem Dialektatlas von König folgt nach [b] nahezu ausnahmslos [m], nach [p] folgt [m] zu 94%, nach [f] nur 2% (vgl. König 1989, 119). Allerdings war <trinken> ([ˈtrɪŋ.kɪŋ]) nie mit <ng> geschrieben (obwohl es von 91% gesprochen wird, vgl. ebd.) – das <ng> ist den Kindern zu diesem Zeitpunkt wohl noch zu fremd, da es nicht zu den ‚Anlauten‘ gehört, für die sie bisher Wahrnehmungskategorien entwickeln konnten.

Während die falsch geschriebenen Wörter mit -el und -en in der Regel in allen Klassen kein Vokalzeichen hatten, enthielten die falsch geschriebenen Wörter mit -et in hohem Maße ein <i>, teilweise ein <ä>: Da diese Wörter relativ selten sind, haben die Kinder diese Silbe vermutlich nicht als Reduktionssilbe wahrgenommen, vermutlich auch betont – was als eine Bestätigung ihrer Regelanwendung zu interpretieren ist.

Die Zahlen belegen, dass große Probleme bei der <er>-Schreibung bestanden. Während mehr als ein Drittel der Kinder bei Wörtern mit <er> den Lautung-Buchstaben-Bezug bereits erkannt

hat, ist es bei den Wörtern mit <ern> und <ert>, sicherlich auch aufgrund der Seltenheit dieser Wörter, weniger als ein Fünftel. In fast allen falsch geschriebenen Wörtern steht an Stelle des <er> ein <a>, manchmal ein <o>.

Die Aneignung der Schreibungen der Reduktionssilben ist offensichtlich ein sichtbares Zeichen für das, was die Kinder zu leisten haben, wenn sie vor dem Hintergrund der derzeitigen Lehrgänge schreiben lernen: Sie müssen lernen, Wörter auch / zuerst nach ihren prosodischen Merkmalen zu analysieren, um so den jeweiligen Silbentyp zu identifizieren. Dann erst können sie Teile der Wörter, nämlich die Silben segmentieren, die mit den entsprechenden graphischen Zeichen wiedergegeben werden — und zwar regelhaft.

Dass die Interpretationen des Lautung-Schrift-Verhältnisses, die die Kinder im gegenwärtigen Unterricht größtenteils ohne Unterstützung leisten müssen, ausschließlich in der permanenten Konfrontation mit Vor-Geschriebenem geschieht, kann die Gegenüberstellung der Ergebnisse von den vier Reichen-Klassen, die an der Untersuchung teilgenommen hatten, mit denen der fünf Fibelklassen zeigen. Die Aufschlüsselung der Ergebnisse nach dieser Differenzierung ergab folgendes Bild:

Richtig Schreibungen	-e	-en	-er	-el	-et	-ern	ert
Reichen-Klassen	67%	83%	30%	77%	67%	13%	13%
Fibelklassen	65%	80%	39%	74%	85%	19%	17%

Während die Ergebnisse bei <e, en, el> den ‚Reichen-Kindern‘ einen minimal größeren Erfolg bescheinigen, haben sie bei den Silben mit <er> größere Schwierigkeiten als die ‚Fibel-Kinder‘: Hier schreiben sie nahezu durchgängig „a“ bzw. „an“ oder „at“ statt <ern, ert>. Es ist zu vermuten, dass diese Kinder, die bis zu diesem Zeitpunkt im Unterricht weitaus weniger mit gedrucktem Material als die ‚Fibel-Kinder‘ konfrontiert wurden und gänzlich in der Analyse ihrer gesprochenen Sprache auf den Abgleich mit der Anlauttabelle angewiesen waren, weniger Chancen hatten, die Schreibung <er> zu entdecken: Sie kommt in der Anlauttabelle bekanntlich nicht vor. Die Kinder lernen, ihre gesprochene Sprache „auflautierend“ so zu deformieren, dass sie Laute produzieren / wahrnehmen, für die die Anlauttabelle Buchstaben anbietet: ‚Schreiben lernt man durch Schreiben (und Lesen ebenfalls)‘, die oberste Maxime dieser Methode, gilt offensichtlich nicht für alle Kinder, denn Schreibungen dieser Art findet man bei ‚Reichen-Kindern‘ auch noch im 2., sogar im 3. Schuljahr.

Aufg. 8-6: Wie lässt sich diese Schreibung einer Fünftklässlerin erklären?

denn Kopf in der Sonne. "Immer wenn die Früchte Reif sind, ~~Es~~ salotten junge Männer

Schreibungen von umgangssprachlich einsilbigen Wörtern, die in der Explizitsprache zweisilbig sind

Abschließend zu der Darstellung meiner Beobachtungen zum Umgang der Kinder mit Reduktionssilben am Schriftanfang möchte ich die Ergebnisse einer Untersuchung referieren, die zeigen, wann es Kindern gelingt zu entdecken, dass Schrift Grammatik präsentiert (vgl. Kap. [querverweis, ap]).

Sie erinnern sich: Beim Lesen der Kunstwörter zu Beginn dieses Kapitels (S. [querverweis, t.e.]) gab es einige Wörter, die durchaus auch einsilbig zu sprechen waren,

nun Laste er das Wasser in der
 Pralle Sonne schten weil

Aus einem freien Text eines Zweit-
 klässlers

Tom will zum Schwimmen. Er
 sucht seine Schuhe. Wo stehen
 sie nur? Er flucht ganz laut.
 Jetzt hat er einen. Aber das
 mit kann er nicht gehen. Das ist
 der andere.

f r a u n
 Aufschrift der Einkaufsstüte meiner Lieblingsboutique

im Norddeutschen auch tatsächlich einsilbig gesprochen werden, obwohl die Zeichen der Schrift durch die zwei Vokalbuchstaben zwei Silben präsentieren: FLEMMEN, FLUHEN. In Schreibungen von Erst- und Zweitklässlern war mir immer wieder aufgefallen, dass die Kinder Wörter dieser Struktur ohne Reduktionssilben schrieben:

„schwim“, „schwem“	/	<schwimmen>
„ren“	/	<rennen>
„ein“	/	<einen>
„gen“	/	<gehen>
„sten“, „schten“	/	<stehen>
„warn“	/	<waren>
„farn“	/	<fahren>

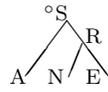
Tom will zum schwim. er sucht
 seine schue. Wo schide stehen sie nur?

Gabriel
 Tom will zum Schwimmen. Er
 sucht seine Schuhe. wo stehen sie nur?

Zwei unterschiedliche Schreibungen von <schwimmen> durch einen norddeutschen und einen badische) Zweitklässler: Der norddeutsche Schüler hat das Wort vermutlich einsilbig gesprochen, der untere zweisilbig, aber ohne Schwa: [ˈʃvɪ.mɪ]

Das Besondere an diesen Wörtern ist, dass ihre Reduktionssilben mit einem Nasal beginnen und enden (<rennen, summen, fangen> usw.) oder keinen Konsonanten im Anfangsrand haben ([ge:n] oder [ˈge:ɪ.n] <gehen>).

Hier die Notierung einer Lautung, die Schriftkundige bei der isolierten langsamen Artikulation der Wörter wählen (‚Explizitsprache‘, vgl. Kap. [querverweis, t.e.], vgl. auch Greisbach 2004).



schwi	m	ə	n
re	n	ə	n
ei	n	ə	n
ge	-	ə	n
ste	-	ə	n
wa	r	ə	n
fah	r	ə	n

Wörter mit Nasalen im Anfangsrand der Reduktionssilben werden in den meisten Regionen mit folgender Spanne zwischen Explizitlautung und Umgangssprache / Dialekt gesprochen (vgl. Tabelle 8.3).

Lautung nach Aussprachewörterbuch (Explizitform)	(norddeutsche) Umgangslautung schnell → langsamer/expliciter werdend				dialektale (alemannische) Variante
Variante 1 r ε - n ə n fʋ I - m ə n r I - ʊ ə ʊ f α - r ə n	Variante 2 r ε n fʋ I m r I ʊ f α n f a ɐn	Variante 3 r ε nꞌ fʋ I mꞌ r I ʊꞌ -	Variante 4 r ε - n ɲ fʋ I - m ɲ r I - ʊ ɲ -	 r ε n ə fʋ I m ə r I ʊ ə -	

Artikulationsvarianten zwischen Explizitlautung und Umgangssprache / Dialekt bei Nasalen im Anfangsrand der Reduktionssilbe

In den meisten Regionen herrschen die einsilbigen Varianten (2,3) vor. Im Südosten, vor allem in Österreich, erhält hier die Reduktionssilbe sogar einen ‚Vollvokal‘: [ʀɛnɛn]/ <rennen>.

Über den Kuchen vom roten Bein

Auch dieser Junge hat <summen> und <Bienen> offensichtlich einsilbig gesprochen und die Funktion der Schrift, die grammatisch notwendigen Formen zu präsentieren, noch nicht gelernt.

<p>Fahrn, fahrn, fahrn...</p> <p>... auf der Autobahn.</p> <p>Umgangssprachliche Artikulation wird hier in dem schriftlichen Texten angedeutet, indem die explizitsprachlichen zweisilbigen Wörter als einsilbige (also ohne <en>) geschrieben werden. Nur das <e> von <es> erhält ein Apostroph</p>	<p>... wandel warngssanitäter. Er hat ...orgebracht, Eid habe ihm ...während einer kurzen Be- ...handlung in der Brandnacht ...gesagt: „Wir warn’s.“ Der An- ...geklagte hatte diese angebli- ...che Äußerung entschieden be- ...stritten und erklärt, er habe ...gesagt: „Die warn’s“ und habe ...damit Neonazis gemeint.</p>
--	--

Um herauszufinden, wie Kinder Wörter dieser Strukturen schreiben, (vermutlich auch wahrnehmen), haben zwei norddeutsche (Rita Wascher und Meike Koch) und eine badische Studentin (Jasmin Malto) je drei 2. Klassen (September) in Hamburg, Osnabrück und im Schwarzwald an mehreren Tagen (Mai) die Sätze *Erster Text* bis *Vierter Text* von Seite 476 diktieren.

Die Studentinnen hatten dabei wieder den Auftrag, keine ‚Diktiersprache‘, sondern Umgangssprache im normalen Tempo (Variante 2 der Tabelle von S. 221 **querverweis**, **ap**) zu sprechen ([ʃvɪm] im Norden, ([ʃvɪmən] im Süden). Sie haben die Wörter auch nicht isoliert wiederholt, so dass die Kinder sie sich für die Kontrolle selbst vorsprachen.

Wörter mit Nasal im Anfangrand der Reduktionssilbe

Das Problem für die Schreiber, die allein der Lautung zu folgen versuchen, liegt hier auf der Hand: Durch die Gleichheit der Konsonanten in der Reduktionssilbe besteht in der umgangssprachlichen norddeutschen Sprechweise kein Kontrast zwischen Anfangsrand und Reim, der die Artikulation einer Silbe ausmacht. Die zweite Silbe ist daher in den Wörtern nicht vorhanden (Variante 2). Um sie zu schreiben, mussten die Kinder bereits orthographisches Wissen — in Abkehr von der gelernten Maxime ‚Schreib‘, wie du sprichst‘ — gelernt haben.

Schreibungen, die auf eine einsilbige Artikulation schließen lassen, gab es zu 22% im Norden und zu 13% im Süden („ren“, „sum“, „gen“). Bei Schreibern, die hier eine zweite Silbe aufgrund ihres Sprachwissens (grammatisch) erwarten, kann das entweder wie bei der Variante 3 zur Dehnung dieses (dehnbaren) Konsonanten im Endrand führen – die einzige Form, in der im Deutschen gedehnte Konsonanten („Geminaten“, vgl. S. [querverweis, t.e.]) anzutreffen sind. Die Schreibungen der Kinder mit der Dopplung des Konsonanzenzeichens („renn“, „schwimm“), 5% der norddeutschen Schreibungen, sind vielleicht als Zeichen für so eine Dehnung zu interpretieren und können als Ausdruck eines bereits erworbenen Wissens über die grammatische Zweisilbigkeit der Wörter gesehen werden, wobei jedoch das orthographische Wissen über die Markierung jeder Silbe mit einem Vo-

<p><i>Erster Text</i> Über dem Kuchen <i>summen sieben Bienen</i>. Tina will <i>fliehen</i>. Oma sagt: Warum willst du <i>weg rennen</i>? Sie <i>tun</i> dir gar nichts. Nur ganz langsam mag Tina <i>näher kommen</i>. Siehe da, die <i>Bienen nehmen</i> Tina gar nicht wahr. Alle lachen.</p>	<p><i>Zweiter Text</i> Sarah mag Finger mit <i>Ringen</i>. Sechs Ringe hat sie schon. Oma will ihr noch zwei <i>leihen</i>. Dann braucht sie nur noch welche für die <i>Daumen</i>. Dann ist sie froh, <i>froher</i> als je zuvor.</p>
<p><i>Dritter Text</i> Tom will zum <i>schwimmen</i>. Er sucht seine <i>Schuhe</i>. Wo <i>stehen</i> sie nur? Er flucht ganz laut. Jetzt hat er <i>einen</i>. Aber damit kann er nicht <i>gehen</i>. Da ist der andere. Nun muß er ganz schnell <i>rennen</i>.</p>	<p><i>Vierter Text</i> Gestern hat meine Tochter zwei Gartenzwerge mitgebracht, einer mit <i>grünem</i> Mantel, einer mit <i>rotem</i> Mantel. Neben dem einen <i>stehen</i> zwei <i>Rehe</i>. Sie <i>lehnen</i> sich an ihn an. Den mochte sie gleich am liebsten.</p>

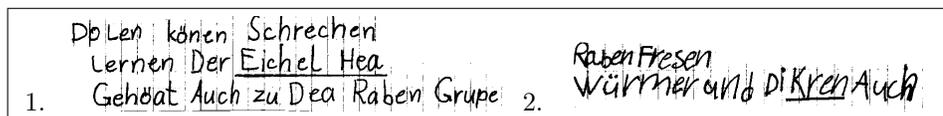
kalbuchstaben noch fehlt. Die ‚dialektale (alemannische) Variante‘ war nur sehr vereinzelt repräsentiert (weniger als 2% der süddeutschen Schreibungen).

Diese Ergebnisse finden eine Bestätigung durch die Schreibungen in ‚freien Texten‘. Wörter mit diesen Strukturen kommen zwar nicht sehr häufig vor. Aber wenn sie anzutreffen sind, sind sie vor allem in Norddeutschland oft bis ins 3. Schuljahr fehlerhaft. Das weist darauf hin, dass es vielen Kindern hier noch nicht gelungen ist, sich von der Annahme, dass Schrift eine Abbildung von Gesprochenem sei, zu lösen.

Die meisten Kinder, ca. 73% in Norddeutschland und 85% in Süddeutschland, schrieben Anfang der 2. Klasse das <en> der Reduktionssilbe. Sie haben damit gezeigt, dass sie dabei sind, sich Schriftwissen anzueignen. Zusätzlich bestätigt sich, was auch der Vergleich anderer orthographischer Bereiche in Schreibungen aus unterschiedlichen Regionen zeigt: Entgegen der herkömmlichen Meinung sind es nicht die starken Dialektsprecher, die Probleme beim Schrifterwerb haben, sondern eher die Kinder, deren Sprache als relativ standardnah gilt: Dialektsprecher wissen, dass sie nicht schreiben können, ‚wie sie sprechen‘, ihre hochsprachliche Variante, die sie oft schon früh als ‚Zweitsprache‘ an dem Vorbild der Medien entwickeln und die durch den Schrifterwerb verstärkt wird, ist relativ dicht an der Lautung, die strukturell der Schrift zugrunde liegt. In Bezug auf die Reduktionssilben sind dafür die Schweizer und Österreicher ein beeindruckendes Beispiel, die die Reduktionssilben gemäß der Schreibung mit dem Buchstaben <e> mit Vollvokal artikulieren: [ˈfaː.tɛʁ] oder sogar [ˈfaː.tɛr].

Silbentrennendes <h>

Die gleiche Spanne zwischen umgangssprachlicher Artikulation einerseits und den Erfordernissen der Schrift andererseits zeigen die Schreibungen der Wörter mit leerem Anfangsrand der Reduktionssilben, der von der Schrift mit <h> gefüllt wird (vgl. Tabelle S. [querverweis (tab. nächste seite), ap. Ihre Lautung lassen Schreibungen von Erstklässlern, aber auch noch von Zweit- und Drittklässlern, die sich noch ausschließlich am Wahrgenommenen orientieren, erkennen.



Schreibungen von Wörtern mit <h> im Anfangsrand von Reduktionssilben:

1. <Der Eichelhäher gehört auch zu der Rabengruppe.>
2. <Raben fressen Würmer und die Krähen auch.>

In den angesprochenen Diktattexten der Zweitklässler ist das deutlich beobachtbar.

Die Diktattexte der Zweitklässler enthielten folgende Wörter mit dem silbentrennenden <h>:

1. Siena will vlin. Oma sagt:
warum willst du Utkrenen? Die
kondier nika. Nur Gama langsam
Makt Siena ner Komen. sie da,
die Biernu nennn Siena garicht
var. alle lachen.

K R i s t i n

Siena mag fenger mit ringen.
Legs ringe hat sie schon. Oma
wiel is noch zwei luen. Den
brennt sie nur noch welche für die
daumen. Den ist sie froer, abt
je rufot.

Diese typische Schreibungen von Wörtern mit ‚silbentrennendem‘ <h> durch (badi-
sche) Zweitklässler zeigen: Entweder wird ihre einsilbige Artikulation wiedergege-
ben (Text1: „vlin“, „ner“ / <fliehen>, <näher>) oder die grammatisch notwendige
Zweisilbigkeit wird erkannt, jedoch noch nicht ihre graphische Markierung mit
<h> (Text 2)

	Lautung nach Aussprachewörterbuch (Explizitform)	norddeutsche Umgangslautung
	$\begin{array}{c} \text{S} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{N} \quad \text{E} \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{°S} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{E} \end{array}$	$\begin{array}{c} \text{S} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{N} \quad \text{E} \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{°S} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{E} \end{array}$
<siehe>	z i : - ə	z i : - ə
<fliehen>	fl i : - ən	fl i : m
<leihen>	l a i - ən	l a in
<frohe>	fr o : - ə	fr o : - ə
<Schuhe>	ʃ u : - ə	ʃ u : - ə
<Rehe>	r e : - ə	r e : - ə
<stehen>	ʃt e : - ən	ʃt e : m
<gehen>	g e : - ən	g e : m

Die 2. Silbe entsteht durch einen neuen Druckanstoß (‚Drucksilbe‘). Beim schnellen
umgangssprachlichen Sprechen ‚rutscht‘ der Konsonant der Reduktionssilbe in den End-
rand der betonten Silbe. So erklärt sich, dass es bei umgangssprachlicher Artikulation
keinen Unterschied zwischen

<Gen>	/	[ge:m]	und	<gehen>	/	[ge:m]
<einen>	/	[ʔain]	und	<ein>	/	[ʔain]
<Seen>	/	[ze:m]	und	<sehen>	/	[ze:m]
<froe>	/	[froə]	und	<froher>	/	[froə]
<See>	/	[ze:]	und	<sehe>	/	[ze:]

gibt. Lediglich bei Flexionsformen von Substantiven und Adjektiven mit anderen Vokalen
als [e] in der betonten Silbe und [ə] in der Reduktionssilbe bleiben in aller Regel auch die
umgangssprachlichen Varianten zweisilbig (<frohe, Schuhe>).



Eine zweisilbige Artikulation und / oder Schreibung von Wörtern dieser Kategorie zeigt wieder das Wissen um die grammatisch notwendige Zweisilbigkeit einiger Wörter: Z.B. bei [zi:'ge:n] / <sie gehen> muss [ge:n] zweisilbig geschrieben werden. Die Schrift lässt hier keinen Zweifel, sie ist korrekter als das Gesprochene, d.h., sie ist an den Anforderungen der Grammatik orientiert: Sie unterstreicht die Zweisilbigkeit der Wörter ohne Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe, indem sie das <h> als ein graphisches Zeichen in den Anfangsrand setzt. Es wird – wie gesagt – als ‚silbentrennendes h‘ bezeichnet: <se.hen, zie.hen, fro.hes, Schu.he. . . >. Aufgrund dieser Position gehört es mit zum Stamm (Stamm = gleiche Form aller Wörter der Familie ohne Endungsmorpheme) und ist daher Teil jeder Wortform der ‚Familie‘:

<gehe, geh, geht, Gehweg
fliehe, flieh, flieht>.

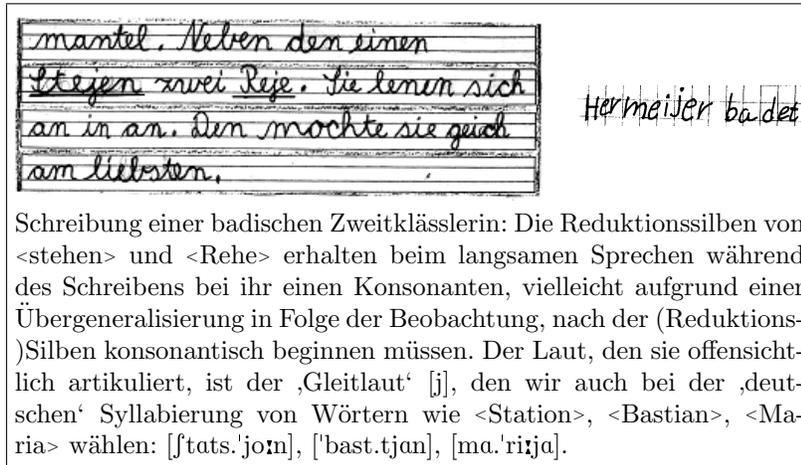
Folgt man der Darstellung, nach der die Schreibungen <er> für [ɐ] ([ˈfa:ɪ.tɐ] / <Vater>) und <en> für [ɪ] (ˈza:ɪ.gɪ] / <sagen>) als ‚Digraphen‘ (= zwei Buchstaben für einen Laut wie <ch> und <ng>) zu sehen sind, ist das <h> als Teil eines ‚Trigraphen‘ zu bezeichnen: <hen> steht bei Reduktionssilben von Wörtern wie <gehen, stehen, fliehen> für ɪ wie <sch> für [ʃ].

In Kap. [querverweis, t.e.] habe ich bereits darauf hingewiesen, dass das ‚silbentrennende h‘ ausnahmslos nach Vokalen (in der betonten Silbe) geschrieben wird, nach den Diphthongen <au, eu> nicht: <Bauer, neue>. Zur Stabilisierung dieser Regularität haben die Rechtschreibreformer das <h> bei <raue> gestrichen⁵. Allerdings haben sie bei Wörtern mit <ei> die Unregelmäßigkeiten gelassen: <freie, Leier>, aber <Reihe, Weihe>. Im Unterricht gehören die Wörter mit ‚<h> nach <ei>‘ wieder auf eine Liste, die ins Klassenzimmer gehängt wird: Das sind wieder (wenige) Ausnahmen, die die Regel bestätigen:

„Bei Wörtern, die am Anfang der Garagensilbe keinen Schwarzen (= Konsonanten) haben, steht nach dem Blauen (= 'V) immer ein <h>, nach <au,

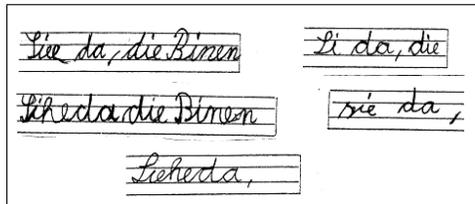
⁵Dabei haben sie die lautorientierte Schreibung dieses Mal über die morphologische gesetzt: <rauh> stammt etymologisch von <Rauch> = <Pelz> (<Rauchtiere> = Tiere mit Fell), vgl. Maas 2003

eu> aber keins, manchmal nach <ei> doch“ (Formulierung eines Erstklässlers).



Schreibung einer badischen Zweitklässlerin: Die Reduktionssilben von <stehen> und <Rehe> erhalten beim langsamen Sprechen während des Schreibens bei ihr einen Konsonanten, vielleicht aufgrund einer Übergeneralisierung in Folge der Beobachtung, nach der (Reduktions-)Silben konsonantisch beginnen müssen. Der Laut, den sie offensichtlich artikuliert, ist der ‚Gleitlaut‘ [j], den wir auch bei der ‚deutschen‘ Syllabierung von Wörtern wie <Station>, <Bastian>, <Maria> wählen: [ʃtats.ʝɔm], [ˈbast.tʃan], [ma.ˈriːja].

Da alle Wörter, die ein ‚silbentrennendes h‘ haben, im Reim der betonten Silbe ausnahmslos 'V haben, wird dieser h-Buchstabe bei den Einsilbern häufig mit der Dehnungsmarkierung (<Stuhl>) verwechselt. Das bleibt generell folgenlos, stört jedoch die Beschreibung der orthographischen Systematik bei der i-Schreibung, vor allem, wenn es darum geht, die Markierungen des 'V ([iː]) zu kategorisieren (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]): Hier kommt das <h> als Dehnungsmarkierung lediglich bei Pronomen vor (<ihr, ihm, ihre> usw.), ist also eine grammatische Markierung, eine Markierung der Wortart. (Generell steht für 'V [iː] das <ie>. Folgt dem <ie> noch ein <h> (<flieht, stiehlt>), ist es ein ‚silbentrennendes h‘ und gehört zum Stamm (<flieh*en>, <stehl*en>).



Sämtliche Varianten von <siehe da> in einem badischen 2. Schuljahr

Die Auswertung der Schreibungen in den Diktattexten der Wörter mit ‚silbentrennendem h‘ zeigt ein sehr heterogenes Bild. Insgesamt machen hier alle Kinder am Ende des 1. Schuljahres weitaus mehr Fehler als bei den Wörtern mit Nasal im Anfangsrand der Reduktionssilbe (<rennen>). Dieses Bild setzt sich im 2. Schuljahr fort: Lediglich <Rehe> und <Schuhe> erreichen 60% im Norddeutschland, 90% in Südwestdeutschland Richtigschreibung, wahrscheinlich aufgrund dessen, dass die Kinder diese Wörter bereits geschrieben haben und sie erinnern. Erstaunlicherweise trifft das nicht auf <gehen> und <stehen> zu (nur 50% bzw. 65% richtig) — Wörter, die ebenfalls relativ häufig vorkommen (wahrscheinlich kennen die Kinder sie eher konjugiert in der einsilbigen Form: <geht, steht>). Die Wörter mit <er> im Reim der Reduktionssilben (<froher, näher>) wurden zu 70% bzw. 90% zweisilbig geschrieben, allerdings nur selten mit <h> („froa“, „froer“, „näa“, „näer“). Die Wörter mit <en> wurden zu 40% einsilbig geschrieben: „gen“, „flien“, „sten“. Der Vergleich der Regionen zeigt, dass auch hier wieder der Norden schlechter abgeschnitten

hat: zu 20-30%. Allerdings haben die Kinder des Südwestens jedoch ebenfalls nur unter 50% der Wörter mit <h> geschrieben.

Dieses Ergebnis kann erneut als Bestätigung dafür gewertet werden, dass auch die standardnähere Variante, die Kinder aus Dialektregionen als ‚Zweitsprache‘ neben ihrem Dialekt sprechen oder spätestens mit dem Schrifterwerb erlernen, nicht einer ‚Pilotsprache‘ im Sinne der Didaktik entspricht: Zeichen der Schrift wie das <h> in diesen Wörtern haben keine Entsprechung in der gesprochenen Sprache, und dort, wo sie — analysierend — gesprochen werden, sind sie Folge der Aneignung der Schrift — im Süddeutschen wie im Norddeutschen: Nur diejenigen können das [h] mitsprechen, die wissen, dass es dort zu schreiben ist. Die Tatsache, dass kein Zweitklässler alle Wörter dieser Gruppe richtig geschrieben hat, kann darauf hinweisen, dass sie noch keine Sicherheit bei dieser Schreibung erlangt hatten, sondern, wenn sie die Wörter richtig geschrieben haben, Wortbilder reproduzierten („Schuhe“). Lediglich einige süddeutsche Kinder, die aufgrund ihrer dialektalen Entfernung von der Standardsprache stärker angehalten sind, sich mit den Spezifika der Schrift zu beschäftigen, haben hier eine geringere Fehlerzahl.

Dass die Zweisilbigkeit von Wörtern ohne Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilben im ‚normalen‘ Sprachgebrauch auch von Erwachsenen akustisch nicht wahrgenommen wird, zeigt ein Perzeptionstest, über den Maas berichtet (1999, S. 250): Für diesen Test hatte eine Studentin den Seminarteilnehmerinnen die Minimalpaare <höher / hör, Geher / Ger⁶, Seher / sehr, roher / Rohr> in unregelmäßigem Wechsel genannt. Die Auswertung zeigte, dass diese Unterscheidung fiktiv ist: die Zuordnungen der Studentinnen waren willkürlich, überwiegend wurde auf die einsilbigen Formen ‚getippt‘.

Wenn diese Formen (etwa zur Verdeutlichung) zweisilbig artikuliert werden ([ˈhøʁə] / höher — im Gegensatz zu der morphologisch einfachen Form: hör! [høʁ]) ist das ein Zeichen für das grammatische Wissen im Zusammenhang mit semantischem Wissen (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]).⁷

... umfassend betreut werden. Es ist d:
 e gestellt sind, zuviel Fernseh gucken u
 haben schon einen eigenen Fernseher auf
 Aus einer studentischen Hausarbeit: Offensichtlich haben auch noch
 Ältere Probleme mit Wörtern mit dem ‚silbentrennenden <h>‘

Bei Hospitationen habe ich sehr häufig gehört, wie Lehrerinnen in ihrem Bemühen, ‚deutlich‘ zu sprechen oder eine ‚Pilotsprache‘ / ‚Schreibsprache‘ / ‚Rechtschreibsprache‘ (s.o. [querverweis, t.e.]) zu verwenden, die Reduktionssilbe mit einem stark gehauchten [h] haben beginnen lassen: [re:ːhə]. Einige behaupten sogar, das sei ihre alltägliche Sprechweise. Dieses implizieren auch die Fibeln, wenn sie auf der Seite, auf der <h> eingeführt wird, neben <Hans> und <Himmel> auch <sehen> aufnehmen (vgl. Abb. [querverweis, skript s. 218, hier nächste seite, ap]??).

⁶ger = germanischer Wurfspieß (wie alle Kreuzworträtsselfreunde wissen).

⁷Ähnliche Erfahrungen in Bezug auf die Wahrnehmung und Artikulation von Ein- oder Zweisilbigkeit kann man mit Minimalpaaren wie <Helm / hellem> (<mit hellem Mantel>) und <Alm / allem> machen.

Hans holt einen Sessel
 Er stellt ihn ans Fenster
 Am Himmel kann er Sterne sehen.
 Mama kennt ihre Namen.

Aus: Bausteine-Fibel, Diesterweg-Verlag 1999, S. 44

Die Artikulation mit [h] im Anfangsrand von Reduktionssilben⁸ ist jedoch lediglich in der Schweiz anzutreffen, in allen übrigen Sprachregionen ist sie laut Aussage der Dialektatlanten nicht vorhanden (vgl. König 1989). Häufig ist mit der künstlichen Artikulation des [h]s in der ‚Pilotsprache‘ verbunden, dass die Reduktionssilbe einen Akzent bekommt und sich so auch ihr Kern / Reim verändert: [ˈzeː.ˈhɛn]. Auch hier gilt, was generell für den Gebrauch dieser gutgemeinten Kunstsprache im Anfangsunterricht gilt: Die an der Schreibung orientierte Lautung eines Wortes hilft vielleicht für die Schreibung dieses einen Wortes, verhindert aber, Regularitäten zu entdecken: Wie soll ein Kind, das gelernt hat, [ˈzeː.ˈhɛ] / <sehe> zu artikulieren, ohne die helfende Artikulation der Lehrerin wissen, dass [ˈfroː.ə] / <frohe>, [ˈnaː.ə] / <nahe>, [ˈtseː.ə] / <Zehe> ebenfalls mit <h> geschrieben werden? Das weiß es erst dann, wenn es die phonologische Analyse (kein Konsonant im Anfangsrand der Reduktionssilbe) geleistet hat und die entsprechende orthographische Regel kennt. Diese kognitive Anstrengung geht — wie gesagt — immer dem Gebrauch einer Pilotsprache voraus — die ihrerseits dann aber nur noch eine sprachliche Spielerei ist.

Dass hier für viele Kinder unterrichtliche Unterstützung notwendig ist, zeigen freie Schreibungen zu Bildergeschichten von 67 Drittklässlern aus drei Klassen in Hamburg, Osnabrück und Freiburg: Abgesehen von den häufigen Wörtern wie <gehen>, das zu 80% richtig geschrieben wurde, und <stehen> (67%) haben kaum mehr als ein Drittel der Kinder Zweisilber mit dem ‚silbentrennenden h‘ (<(an)ziehen, fliehen>) geschrieben, weniger als 10% in anderen Wörtern deren morphologische Konstantenschreibung beachtet (<Frühstück, Schuhladen, Rehkitz>). Auch hier schnitten die süddeutschen Kinder wieder deutlich besser ab.

Zusammenfassung

Die hier aufgezeigten Bezüge zwischen Gesprochenem und Geschriebenem lassen eine klare Systematik für die Schreibung der Reduktionssilben erkennen. Diese wird — abgesehen von den zuletzt aufgeführten Grenzfällen —, wie bereits dargestellt, von den meisten Erstklässlern relativ mühelos erlernt. Sie erkennen die Regeln der Schreibung, obwohl die Betrachtung von Reduktionssilben in nur wenigen Lehrgängen Thema des Unterrichts ist. Im Gegenteil: durch die Darstellung eines 1:1-Bezugs zwischen Laut und Buchstabe sowie durch die Propagierung einer ‚Dehn‘- oder ‚Pilotsprache‘, die Betonungsunterschiede ignoriert, werden die Kinder vom Entdecken der Reduktionssilbe geradezu abgehalten. Die Tatsache, dass viele Kinder dennoch relativ schnell ihre Schreibungen erlernen, lässt sich als Bestätigung der Annahme interpretieren, dass diese Kinder in der Lage sind, entgegen den Vorgaben des Unterrichts die Strukturen der Sprache zu entdecken, die für ihre Verschriftung von Bedeutung und in einem Regelsystem zu fassen sind. Aber auch hier gilt: Schreibungen von Drittklässlern, teilweise von Fünftklässlern, zeigen, dass es einigen auch hier nicht gelungen ist, die Sicherheiten zu entwickeln, die möglich sind.

⁸Bei <Uhu> wird für <h> der Konsonant gesprochen: Hier steht er am Beginn einer Normalsilbe.

Insbesondere die Analyse der Spanne zwischen Gesprochenem und Geschriebenem bei den Wörtern mit Nasal im Anfangsrand der Reduktionssilbe (<Bienen, summen>) bzw. bei leerem Anfangsrand (<sehen, fliehen>) lässt sehr deutlich erkennen, dass der Schrifterwerb weitaus mehr als eine Analyse der Lautung ist: Er setzt stabiles, grammatisches Wissen voraus: Nur dann, wenn die Kinder wissen, dass das Wort, das sie schreiben wollen, eine Form erfordert, die im Geschriebenen immer auf <en> endet, schreiben sie <gehen> und <stehen> statt „gen“ und „sten“. Das gleiche trifft auf die Dativflexionen von Substantiven (<mit den Schuhen>, <nach den Rehen>) und Adjektiven (<mit den frohen Kindern>) und den maskulinen unbestimmten Artikel im Akkusativ zu (<er trinkt einen Schnaps>). Schrifterwerb — das wird hier erneut deutlich — ist ein komplexer kognitiver Prozess, den zu leisten viele Kinder kompetenter Anregungen bedürfen.

Aufg. 8-7: Erklären Sie diese norddeutschen Schreibungen: in Hannas Text die Schreibungen „flien“ / <fliehen>, „ner“ / <näher> und in Emilys Text die Schreibung von „tuhen“ / <tun>!

Hanna

über den kuchen sunen
 siben Bienen. Tina wil
 flien. Oma sagt: warum
 wilst du weg renen? Sie
 tun dir nitet. nur ganz
 langsam mag Tina ner ko-

Emily

Über dem kuchen rümen siben
 Bienen. Tina wil fliehen.
 Oma sagt: warum wilst
 du wäg ränen? Sie tuhen dir
 nichtet. nur ganz langsam
 mag Tina näher k omen.

8.4 Zur Systematik der Reduktionssilben II: die Anfangsränder

Einfache Anfangsränder

Eine systematische Betrachtung des Anfangsrands der Reduktionssilbe zeigt, dass, abgesehen von dem Sonderfall der Reduktionssilbe mit leerem Anfangsrand (mit ‚silbentrennendem h‘, s.S. [querverweis, skript s. 215, ap]) nicht nur alle Konsonanten des Deutschen hier anzutreffen sind, die es auch im Anfangsrand der übrigen Silben gibt, sondern sogar einige mehr.

1. [χ] - <Kuchen>, <machen>, <Woche>
2. [ŋ] - <singen>, <Zange>, <Ringe>
3. [s] - <Straße>, <Füße>, <reißen>

Unterrichtlich hat das in folgender Weise eine Bedeutung:

1. [χ]

Das [χ] / <ch> folgt den hinteren Vokalen [u] / [ʊ], [o] / [ɔ], [ɑ] / [a] (<Kuchen, machen, Woche>, vgl. Kap. [querverweis, ap]), während das [ç], ebenfalls <ch> geschrieben, das den gleichen Artikulationsmodus, aber einen anderen, vorderen Artikulationsort hat, den vorderen Vokalen folgt (<Becher, kichern, Köcher, Küche>). Kinder am Schrifanfang in allen Teilen des deutschen Sprachraums ‚verwechseln‘ hier häufig die Buchstaben <r> und <ch> / [χ]: „Küre“, „larn“ / <Küche, lachen>. Zwar kommen diese Fehler in einigen Dialektgebieten wie dem Rheinland besonders häufig vor, die Tatsache, dass diese Fehler in den meisten Regionen zu beobachten sind, deutet jedoch darauf hin, dass sie nicht allein mit den unterschiedlichen dialektalen Varietäten zusammenhängen (vgl. Löffler 2000). Vielmehr müssen sie wieder mit der Lautung-Buchstaben-Zuordnung der Lehrgänge des Anfangsunterrichts in Verbindung gebracht werden: Wenn die Kinder dort gelernt haben, dass mit einem hinteren Reibelaut der Buchstabe <r> zu verbinden ist (<r> = [r] wie in <Roller, Rad, Rudi, . . .>), verbinden sie mit <ch> nur den vorderen Reibelaut: <ch> = [ç] wie in <Chinese. . .>. Zwar wird [χ] in einigen Fibeln als Laut nach [u], [o], [ɑ] im Endrand von Silben (<Buch, Koch, acht>) ‚eingeführt‘, diese Erwähnung scheint jedoch nicht auszureichen, um allen Kindern die Identifikation dieses Lautes generell und ebenfalls nicht am Anfang von Reduktionssilben zu ermöglichen. Auch hier ist es offensichtlich von Bedeutung, den Kindern systematisch an Minimalpaaren wie <Kuren / Kuchen>, <Ware / Wache>, <Poren / pochen> usw. den Unterschied vorzuführen. Wo hier nur eine geringe lautliche Differenz gesprochen wird (wie z.B. im Rheinland), gehören die Wörter als ‚Merkwörter‘ in eine Liste.

2. [ŋ]

Die Thematisierung des [ŋ] am Anfang von Reduktionssilben wurde bereits im Zusammenhang der Schärfungsschreibung angesprochen (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]) und soll hier nur aus Gründen der Systematik für den Anfangsrand der Reduktionssilbe wiederholt werden: [ŋ] steht nur nach ‚v‘, und zwar entweder am Ende der betonten Silbe (<Ring, sprang>) oder — bei der ‚Verlängerung‘ der Wörter — am Anfang der Reduktionssilbe (<Ringe, springen>).

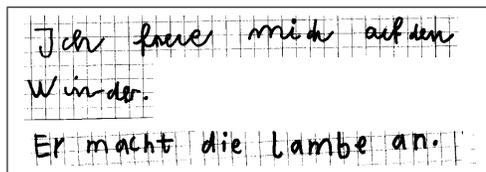


Abbildung 8.13: Schreibungen von <Finger, Ringen, Ringe> in einem zweiten Schuljahr

3. [s]

Der 3. Bereich betrifft einen der fehlerträchtigsten Bereiche der deutschen Rechtschreibung. Deshalb ist ihm ein eigener Punkt (3.4.2 [einfügen querverweis, ap]) gewidmet.

Soweit die Beschreibung der Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe, die nur hier anzutreffen sind. Generell kann festgehalten werden, dass alle Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe dadurch, dass die Silbe ‚reduziert‘, d.h. mit weniger Druck artikuliert wird, auch ‚reduziert‘ sind. Für die aspirierten Plosive ([t], [k], [p]) bedeutet das, dass sie sich von denen am Anfang der betonten Silbe durch eine geringere Aspiration unterscheiden. Darin kann eine Ursache dafür gesehen werden, dass nicht nur süddeutsche, sondern auch norddeutsche Kinder hier den nichtaspirierten ‚Bruder-Buchstaben‘ wählen: „Winder“ statt <Winter>, „Hube“, <Hupe>, „Masge“ statt <Maske> – sie nehmen hier zurecht eine Abweichung des Lautes von dem Laut wahr, den sie ‚für‘ den Buchstaben <t, k, p> in den Lehrgängen gelernt haben.



Schreibungen von <Winter> und <Lampe>

8.4.1 Komplexe Anfangsränder

In der Darstellung der Anfangsränder der Reduktionssilbe wird bisher davon ausgegangen, dass sie aus nur einem einzigen Konsonanten bestehen. Damit ist verbunden, dass

die Grenzziehung zwischen der vorweg gehenden Silbe und der Reduktionssilbe eindeutig vorzunehmen sei, indem der Konsonant vor dem Reim den Beginn der Reduktionssilbe anzeigt (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]). Hierzu bedarf es jedoch einiger Präzisierungen, die, auch wenn es sich lediglich um Einzelfälle handelt, dennoch die Kinder — das zeigen ihre Schreibungen — verunsichern können.

Die Betrachtung der Silbengrenzen hat — darauf wurde bereits vielfach hingewiesen — große Bedeutung für das Lesen- und Schreibenlernen: Beim Lesen — das machten die Transkriptionen in Kapitel [querverweis, t.e.] deutlich — ist es sehr wichtig, die Reihe der Buchstaben silbisch gliedern und bündeln zu können. Beim Schreiben hängen die orthographischen Markierungen vom Reim der betonten Silbe, d.h. auch von der Bestimmung ihres Endrandes, ab. Die bisherige Beschreibung des Anfangsrandes der Reduktionssilbe als ‚einfach‘ (mit nur einem Konsonanten) oder als ‚leer‘ (mit ‚silbentrennendem h‘) trifft zwar auf die überwiegende Mehrzahl der Wörter zu. Ausnahmen bilden allerdings die Wörter, bei denen zwei Konsonanten vor dem Reim der Reduktionssilbe eine lautliche Kombination ermöglichen, die entsprechend ihrer Sonoritätsfolge gemeinsam den Beginn einer Silbe bilden können — es aber nicht müssen:

	Komplexer Anfangsrand					Einfacher Anfangsrand						
	S		R			S		R				
	A	N	E	A	N	E	A	N	E	A	N	E
Positionierung in der Sonoritätsskala	10	4	7	11/6	2		10	4	7/11	6	2	
<dunkle>	d	ʊ	ŋ	kl	ə		d	ʊ	ŋk	l	ə	-
	11/6	4	7	11/7	2		11/6	4	7/11	7	2	
<trunkne>	tr	ʊ	ŋ	kn	ə		tr	ʊ	ŋk	n	ə	-
	12	2		10/6	2		12	2	11	6	2	
<Adler>	?	a	ː	dl	ɐ		?	a	ːt	l	ɐ	-
	7	3		10/6	4	9	7	3	11	6	4	9
<neblich>	n	e	ː	bl	l	ç	n	e	ːp	l	l	ç
	12	3		9/6	4	9	12	3	9	6	4	9
<höflich>	h	ø	ː	fl	l	ç	h	ø	ːf	l	l	ç

(Erinnern Sie sich an den <Chevrolet> aus Kapitel [querverweis t.e.] als [ˈfɛ.vro.lɛ] oder [ˈfɛf.ro.lɛ]?)

(Über die Kategorisierung von <lich> als Reduktionssilbe im Folgenden mehr.)

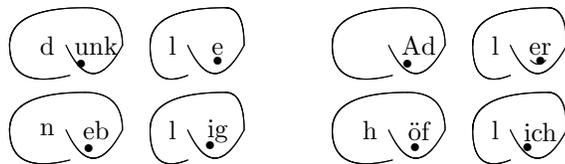
Diese Fälle sind uneindeutig, sie lassen artikulatorisch beide Lösungen zu (wobei [d], [b] ‚verhärtet‘ werden zu [t], [p]; s. ‚Auslautverhärtung‘). Beim Hören bestehen manchmal Unsicherheiten in der Zuweisung der Konsonanten zu den Silben. Die Irritation rührt daher, dass der Konsonant im Anfangsrand der Reduktionssilbe sonorer ist als der vor ihm. Die Relation ist gewöhnlich umgekehrt.

Die ‚Normalität‘

	S			°S		
	A	N	E	A	N	E
<Mantel>	7	2	7	11	2	7
	m	a	n	t	ə	l
<Wolke>	8	3	7	11	2	
	v	ɔ	l	k	ə	
<Hamster>	12	2	7/9	11	2	
	h	a	ms	t	ɐ	
<Walzer>	8	2	7	11/9	2	
	v	a	l	ts	ɐ	
Aber:						
<Adler>	12	2	11	7	2	
	ʔ	a	ɪt	l	ɐ	
<neblig>	7	3	11	7	4	9
	n	e	ɪp	l	ɪ	ç

Die Aufteilung der Konsonanten hat nur dann eine Folge für die Schreibung der Wörter, wenn der Plosiv zwischen den Silben den Endrand der vorderen Silbe bildet und dabei ‚gehärtet‘ wird. So gibt es Schreibungen wie „reknet“, „Waknis“, / <regnet>, <Wagnis>, aufgrund der Artikulation [re:ɪ.knət], [ˈva:k.nɪs]. Wörter dieser Gruppe bedürfen daher für die Schreibung einer besonderen Betrachtung im Unterricht.

Im Prinzip kann den Kindern zwar überlassen werden, wie sie die silbische Segmentierung vornehmen. Um jedoch die ‚Leseregeln‘, dass eine Folgesilbe immer mit einem Konsonantenbuchstaben vor dem Vokalbuchstaben beginnt, eine möglichst umfassende Geltung zu geben, haben die Kinder, mit denen ich über diese Wörter gesprochen habe, sie mit einem einfachen Anfangsrand der Reduktionssilbe gegliedert.



In diesem Zusammenhang soll noch einmal erwähnt werden (vgl. auch S. [querverweis auf S. 135k, t.e.]), dass in Norddeutschland und anderen standardnah sprechenden Regionen bei <pf> (<Töpfe>, <klopfen>), <p> der 1., <f> der 2. Silbe zugeordnet wird. Im Süden, wo [pf] eine Affrikata (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]) ist, bildet <pf> zusammen den Anfangsrand der Reduktionssilbe. Somit haben Wörter wie <Töpfe>, <klopfen> im Süden eine andere Wortgestalt als im Norden: Sie sind hier Schärfungswörter (brauchen daher ein anderes Haus).

Aufg. 8–8: Schreiben Sie folgende Wörter in Häuser, a) in der norddeutschen Variante, b) in der süddeutschen Variante!
klopfen, schimpfte, Zapfen, gepflastert

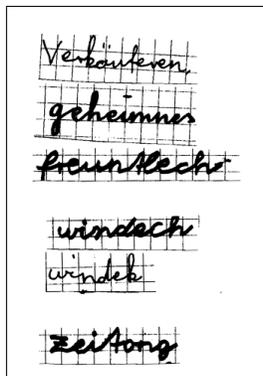
Besondere Reduktionssilben

Um die Beschreibung der Silbentypen des Deutschen abzuschließen, als letztes eine Gruppe, die viele Kinderschreibungen als durchaus problematisch ausweisen: Silben mit <in>, <nis>, <lich>, <ig>, <isch>, <ung>.

Schreibungen wie „Verkäufern“ / „Verkäuferin“, „Geheimnes“, „freundlich“, „fertisch“, „windek“, „Zeitong“ weisen auf die Notwendigkeit hin, diese Silben im Unterricht zu thematisieren. Sie nehmen auch durchaus eine Sonderposition ein: Sie sind unbetont, aber

1. keine ‚normalen‘ Reduktionssilben, weil sie eine andere Reimbildung haben (kein Schwa, keine sonoren Konsonanten).
2. keine Normalsilben, weil ihr Reim eine morphologische Endung ist, d.h. eine Bedeutung trägt.

zu 1.: Die Silben haben ausschließlich [ɪ] und [ʊ] im Reim, zwei Vokale, die sehr zentral (‚ungespannt‘) gebildet werden und damit dem [ə] vergleichbar sind. Das mag die Ursache dafür sein, dass die Kinder für den Vokal <e> schreiben, ihn vermutlich mit dem Schwa gleichsetzen. Das [ʊ] von <ung> hat lautlich eine größere Nähe zu [o] als zu [u], daher wohl die Wahl von <o> statt <u> durch viele Kinder.



zu 2.: Die besonderen Reduktionssilben zeigen als Suffixe (Nachsilben an Stämmen) immer eine bestimmte grammatische und semantische Bedeutung an (sind daher Morpheme, vgl. Kap. [querverweis, t.e.]):

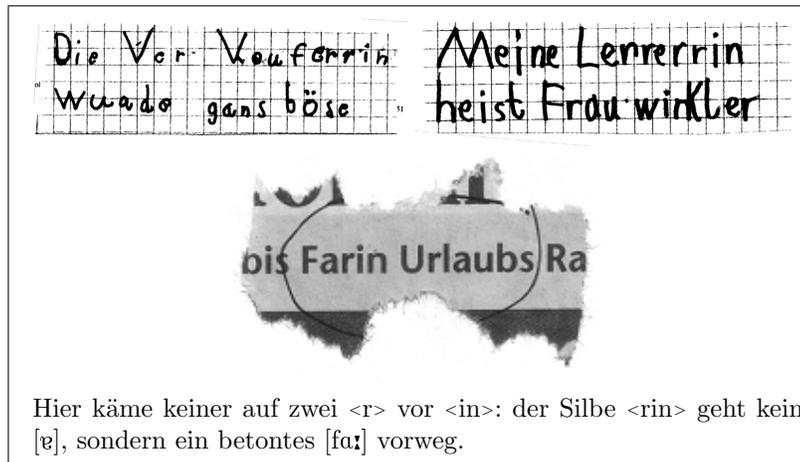
- <-in> dient der Feminisierung (<Lehrer / Lehrerin>);
- <-nis>, <-ung> markieren Substantivierung (<faul – Fäulnis>, <heizen – Heizung>);
- <-lich>, <-ig>, <-isch> markieren ‚Entsubstantivierungen‘ (<Freund – freundlich>, <Kreme – kremig>, <Neid – neidisch>).

Andere Rechtschreibprobleme dieser Silben für die Kinder werden in folgenden Schreibungen sichtbar:

1. „Verkeuferrin“, „Lererrin“
2. „Hindernise“, „Geheimnise“
3. „Könich“, „ueblich“, „mehlich“, „windich“

das Eisen ist Fertisch
 ruft die Mutter.

Schreibung aus dem Rheinland (Nähe Koblenz)



zu 1.: Diese Schreibungen sind konsequent in der Wiedergabe der umgangssprachlichen Lautung, in der im Reim der vorletzten Silbe ein [ɐ] gesprochen wird, das <er> zu schreiben ist, und die letzte Silbe mit [r] beginnt: Verkäu[fe.rɪn]. Die an der Schrift orientierten Aussprache Verkäu[fə.rɪn] ist unüblich. Demnach ist die Schreibung mit zwei <r> (<er> + <rin>) durchaus plausibel (vgl. auch S. ? [querverweis ap]).

zu 2.: Die Pluralbildung mit einer Dopplung eines Konsonantenbuchstabens nach einer unbetonten Silbe ist irregulär (Dopplung erfolgt nur nach betonten Silben), so dass auch hier die angeführten Falschschreibungen den Erwerb einer Systematik zeigen. Die Funktion der Dopplung hier ist es, dem Leser nicht die falsche Botschaft zu geben, dass der Vokal bei der Pluralform als V gefolgt von einem stimmhaften [z] zu lesen sei: *Hinder[ni.zə].

zu 3.: Die Schreibung mit <ch> oder <sch> statt <g> ist vor allem in den nord- und westdeutschen Dialektregionen anzutreffen, in denen für <g> im Endrand generell ç] oder [ʃ] gesprochen wird ([ˈkø.nɪç], [tsvɛç] / <König>, <Zwerg>). Die Schreibung ist wie bei der Auslautverhärtung nur durch die Verlängerung erkennbar: [ˈvɪn.diç], aber [ˈvɪn.di.gə].

Für Kinder, die die Schreibung mit <ch> mit dem Morphem <lich> verbinden, sind Wörter, deren Stamm mit [l] endet, eine ‚Gefahr‘: So gehört das [l] von neb[lɪç] und mehl[lɪç] zum Stamm (<Nebel>, <Mehl>), und das Suffixmorphem ist <ig>, nicht <lich> (was wieder in der Verlängerung hörbar wird).

Resümee

Soweit die systematische Darstellung der Reduktionssilben im Gesprochenen und ihre schriftlichen Präsentationen. Der Überblick hat – aus didaktischer Perspektive – Folgendes erneut dokumentieren können:

- Gesprochene Sprache lässt sich umfassend systematisch, d.h. für den Schrifterwerb analysierbar und modellierbar beschreiben, wenn sie als Produkt biologisch-physikalischer Prozesse und deren Wahrnehmung gesehen wird: Die zentrale Gliederung

ist die prosodische, die auf den Aktivitäten des infraglottalen Bereichs beruht. Jede andere Segmentierung ist ihr eingegliedert und von ihren ordnenden Vorgaben abhängig.

- Die Schrift markiert beides: die prosodische Gliederung ebenso wie die unterschiedliche lautliche Gestaltung der unterschiedlichen prosodischen Elemente.
- Fehler beim Lesen und Schreiben entstehen dann, wenn die Kinder die doppelte Funktion der Buchstaben, nämlich die Markierung der Prosodie ebenso wie die der Lautung, nicht erkennen und Buchstaben ausschließlich als Entsprechungen von — isolierbaren — Lauten sehen: Die frühen Schreibungen und das Lesen der jungen Kinder, aber auch noch die Fehler älterer sind zu interpretieren zunächst als Umsetzungsversuche der Anordnungen der Lehrgänge, dann als ein allmähliches Bemühen, sich von ihnen zu lösen und sich einen Reim auf das zu machen, wie die Buchstabenfolgen anders zu interpretieren sind. Auch das ließ sich mit der hier vorgestellten Systematik belegen.

Gleichzeitig wurde in der Interpretation der Schrift ein weiteres deutlich: Schrift präsentiert nicht nur prosodische und lautliche („phonologische“) Strukturen, sie hat in ihrem Auftrag, dem Leser zu einem möglichst schnellen Erkennen der semantischen Bedeutung des Textes zu verhelfen, zwei weitere Funktionen erhalten: Sie weist mit ihren besonderen Markierungen Wörter 1. einem semantischen Zusammenhang, 2. ihrer grammatischen Funktion im Satz zu: die morphologische und die systematische Funktion der Schrift. Auch das müssen die Kinder lernen. Frühe Schreibungen belegen, dass viele schon am Ende der 1. Klasse diese Funktionen erkannt haben, indem sie beginnen, anders zu schreiben als sie sprechen. Diese „andere Sprache“ ist wiederum Resultat der Beschäftigung mit der Schrift — ohne den Zwang, schreiben zu wollen und zu müssen, hätte sie keine Bedeutung für die Kinder.

8.5 Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso

Schreiben

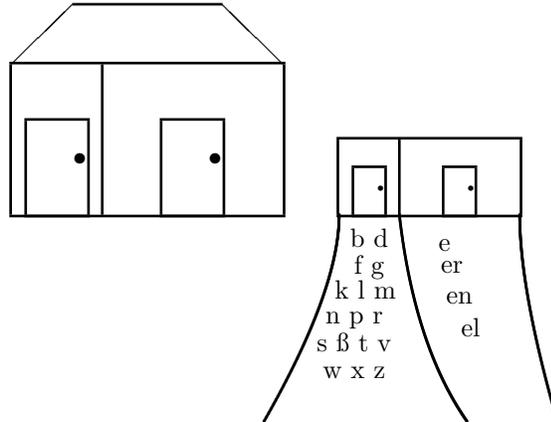
Das Entdecken der Spezifika der Reduktionssilbe (in den meisten Klassen ‚Garagensilbe‘ genannt) ist eine der ersten Aufgaben der Kinder, da die Wörter, die sie ‚in Häuser eintragen‘ – d.h. die sie analysieren, um deren Systematik zu beschreiben – trochäische Zweisilber (der ‚Prototyp‘ deutscher Wörter) sind. So entdecken die Kinder schon nach wenigen Wochen in der Schule, dass

- für jedes Wort ein Haus und eine Garage notwendig sind, weil eine Silbe die „starke“ oder „laute“ ist, die andere die „nicht so starke“ oder „nicht so laute“⁹
- die Garagensilben immer ein <e> enthalten; weil es „anders als das <e> im Haus klingt“ (<lese>, <rede>, <gebe>), erhält es die gelbe (blassere) Farbe (im Gegensatz zum blauen und roten <e> im Haus): „das gelbe Garagen-e“.
- manchmal dem <e> noch ein <r>, <n>, <l> folgt.

⁹In vielen Klassen arbeiten die Lehrerinnen zu Beginn der 1. Klasse mit Materialien, die wir für vor-schulische Kinder hergestellt haben und die Aufgaben zur Kennzeichnung der betonten Silben in Wörtern enthalten (vgl. Röber-Siekmeier 2002; Tophinke 2003; vgl. auch S. [querverweis, t.e.]).

- im 1. Zimmer der Garage die Buchstaben anzutreffen sind, die es auch im 1. Zimmer des Hauses gibt.

Diese Beobachtungen werden auf einem Plakat, ergänzend zur Systematik der Verteilung im Haus, dargestellt:



Buchstaben wohnen in bestimmten Zimmern: ‚Garage mit Wegen‘

Der rechte Weg ist relativ schnell gefüllt, der linke füllt sich allmählich, je nach den Wörtern, die analysiert werden. Dadurch, dass der Reim der Reduktionssilbe nur so wenige Varianten hat, die die Kinder relativ schnell schreiben und lesen können, kommt der Betrachtung der Reduktionssilbe in starkem Maße die Funktion zu, den Lautung-Schrift-Bezug für die Konsonanten zu zeigen: Dieses ‚Buchstabenlernen‘ geschieht durch das Eintragen der Wörter in Haus und Garage. Die Artikulation der gesamten Silbe ermöglicht den Kindern, Laute so zu sprechen, wie sie im Gesprochenen vorkommen, nämlich koartikuliert. Die relativ geringe Varianz der Lautung des Reims der Reduktionssilbe lässt sie den Zusammenhang zwischen Bildung, auditiver Wahrnehmung und Schreibung relativ leicht wahrnehmen:

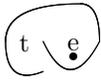
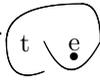
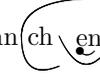
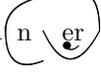
Veränderung des Reims, Beibehalten (”üben”) des Konsonanten: <le.se, Le.ser, le.sen> oder des Reims: <le.se, le.be, le.ge>.

Lesen

Die erste Aufgabe beim Lesenlernen, das mit Hilfe des lassowerfenden Cowboys geschieht (vgl. S. [querverweis, t.e.]), ist es — darauf wurde vielfach hingewiesen — die silbische Gliederung der Buchstabenreihe vorzunehmen, um Silben artikulieren zu können, denn Wörter setzen sich aus unterschiedlichen Silben, nicht aus einzelnen Lauten zusammen. Beim Eintragen der Wörter in Häuser konnten die Kinder beobachten, dass die Garagensilbe immer „mit dem Schwarzen vor dem gelben <e>“ beginnt. Da der Cowboy sich den Wörtern von hinten nähert (was für das Erkennen der Struktur der 1. Silben von Bedeutung ist, vgl. S. [querverweis, t.e.]), haben die Kinder mit dieser Beobachtung ein verlässliches Merkmal für die Abtrennung der Reduktionssilben und damit für die Bestimmung der betonten Silbe und ihrer Artikulation erhalten. Bei den Schärfungswörtern („den Wörtern mit Zwillingen“) wissen die Kinder vom Eintragen in die Häuser, dass die

beiden Buchstaben den Laut am Beginn der 2. Silbe und so gleichzeitig die spezifische Wortgestalt repräsentieren (vgl. S. [querverweis,t .e.]).

Hüte, Hüfte, Hütte, Hühnchen, Hühner, Bügel

- | | | | |
|--------|---|---------|---|
| 1. Hü |  | 2. Hüf |  |
| 3. Hü |  | 4. Hühn |  |
| 5. Hüh |  | 6. Bü |  |

Im Unterricht hat es sich bewährt, dass die Kinder vor dem ‚Einfangen‘ <er>, <en>, <el> mit einem Bogen verbinden. Dann setzen sie einen Punkt unter das <e> und beginnen an ihm den Lassowurf nach rechts und nehmen dann den Konsonantenbuchstaben vor dem <e> hinzu (Einige Kinder artikulieren dabei sofort die ganze Silbe.):

1. bis 3. [ʔə tə],
4. [ɪ çɪ],
5. [ʔə nɐ],
6. [l gɪ].

Wie lange die einzelnen Kinder diese Analysen zum Artikulieren der Silben fortsetzen, hängt von dem Tempo ab, in dem sie den Blick für die prosodischen Verhältnisse der Wörter entwickeln und ihn automatisieren.

8.5.1 Die s-Schreibung als Exempel für die Systematik der Orthographie des Deutschen

Die s-Schreibung an dieser Stelle zu thematisieren, hat seinen Grund darin, dass sehr viele Kinder Fehler in der Wahl der richtigen Buchstaben für den s-Laut am Anfang der Reduktionssilbe machen. So zeigt eine Untersuchung, deren Ergebnisse im Folgenden genau angesprochen werden, dass über 60% der Fehler bei der s-Schreibung an dieser Stelle gemacht werden. Es gibt jedoch noch einen weiteren Grund, sie hier als Abschluss der Beschreibung der Lautung des Deutschen und seiner regelhaften Präsentation durch die Schrift zu wählen: Die Regularitäten der s-Schreibung nehmen alle Faktoren der prosodisch orientierten Orthographie auf, die bisher angesprochen wurden und belegen damit noch einmal in einem Fokus deren Bedeutung:

- die Differenzierung der Silbentypen (‘S vs. °S)
- die Markierung der Anschlussverhältnisse (‘V vs. ‘vK vs. ‘vS)
- die Differenzierung von Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit bei den Konsonanten
- die morphologische Stammschreibung

Die folgenden Schreibungen zeigen die Konfusionen, die bei Schülern bis in die Sekundarstufe bei der s-Schreibung bestehen. Dieses sind Auszüge aus Diktaten von Grundschulern und Hauptschülern aus Baden. Die Schreibungen sind exemplarisch: Es ist kaum einem Schüler gelungen, eine stabile Sicherheit bei der s-Schreibung zu erlangen – obwohl sie als gänzlich regelhaft zu beschreiben ist.

wechseln. Harry Potter musste noch
 viel lernen um das Geheimnis
 volle zu erreichen. Er lies sich von
 Filern zeigen. Aber sein fiel anfangs
 sehr schwer an alles zu denken.
 Immer wieder vergas er wieder.
 Aber er gab das hoffen nicht auf.

Wegeln. Harry Potter musste noch viel
 lernen um das Geheimnisvolle zu er-
 reichen. Er lies sich von vielen Reisen.
 Aber es viel in anfangs sehr schwer
 an alles zu denken. Immer wieder
vergas er etwas etwas. Aber er gab

Abbildung 8.14: Kinderschreibungen zur Aufgabe 9 von Seite 495

mein Großvater. Er hasst immer sofort los, wenn er sie sieht. Alle hasen sie, weil sie immer unser Gemüse abpressen. Mein Opa hasst sie besonders und nennt sie fiese Parasiten. Aber ich weil genau, morgen besuchen sie uns bestimmt wieder.

Denn ich habe ihnen zugeflüstert, das ich morgen meinen sechsten Geburtstag habe. Deshalb sagt mein Opa davon nichts.

Auf unserer großen Wiese vor dem Haus spielten gestern zwei süße kleine

zu spielen. Er kroch über viele Treppen im Garten und
gebäude: enge, kurze, krumme und wackelige.

rapte über viele Ecken in dem Verwirrtem
Gebäude: enge, kurze, krumme und wackelige.

zu reichen. Harry Potter musste noch viel lernen um das geheimnisvolle zu erreichen. Er lies sich von vielem reiten aber es viel ihm Anfangs sehr schwer ^{immer} an alles zu denken. Immer wieder vergass er etwas. Aber es gab das hoffen nicht auf

Plätze zu wechsel. Harry Potter mußte noch viel lernen um das Geheimnisvolle zu erreichen. Er lies sich von vielen reiten, aber es viel ihm Anfangs sehr schwer, immer an alles.

Abbildung 8.15: Kinderschreibungen zur Aufgabe 9 von Seite 495

Auf unserer großen Wiese vor dem Haus spielten gestern
 zwei süße kleine Hasen. Leider musste ich sie for-
 jagen. Das wollte mein Grossvater. Er rast immer sofort
 los, wenn er sie sieht. Alle haben sie, weil sie immer
 unser Gemüse abfressen. Mein Onkel hat sie besonders
 und nennt sie Viehparasiten. Aber ich weiss genau,
 Morgen besuchen sie uns bestimmt wieder. Denn
 ich habe ihnen zugelächelt, dass ich morgen meinen
 nächsten Geburtstag habe. Deshalb sagt mein Onkel
 dann nichts. (7. Kl. #S)

Abbildung 8.16: Untersuchungstext als Diktat zur s-Schreibung

Aufg. 8–9: Systematisieren Sie die von den Kindern und Jugend-
 lichen falsch geschriebenen Wörter der Abbildungen
 8.15 und 8.14 nach den prosodischen Kategorien

1. s-Laut im Endrand (E) der betonten Silbe (°S)
 - (a) nach 'V (lautliche Veränderung nach der
'Verlängerung' beachten!)
 - (b) in 'vK-Wörtern
 - (c) in 'vS-Wörtern (Stammschreibung beach-
ten!)
2. S-Laut im Anfangsrand (A) der Reduktionssilbe
(°S)
 - (a) nach 'V
 - (b) nach 'v
3. s-Laut im Endrand (E) der Reduktionssilbe (°S)

Formulieren Sie Regeln für die s-Schreibung. Suchen
 Sie für jede Kategorie weitere Beispielwörter.

In einem Seminar zur s-Schreibung hatten die Teilnehmerinnen den Auftrag, den Text
 von Abb. 8.16 Klassen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Schulformen zu dik-
 tieren:

Auf diese Weise ergeben sich folgende Resultate für die Schreibungen aus den einzelnen
 Klassen:

Klassenstufe	Schulform	Anzahl der Schüler	Anteil der Falschschrei- bungen in der Gruppe der s-Wörter
3	GS	72	14%
4	GS	76	13%
5	RS	78	11%
5	HS	58	21%
5	SOS	19	33%
7	HS	67	16%
7	SOS	22	36%

Die Daten belegen

- eine relativ große Unsicherheit aller Schüler auf diesem Gebiet
- eine (geringe) Abnahme der Fehlerzahl mit zunehmendem Alter lediglich in der Gruppe der Realschüler
- keine Abnahme im Vergleich zu den Grundschulklassen bei den Hauptschülern
- eine sehr starke Unsicherheit bei den Sonderschülern

Wenn im Folgenden die umfassende Systematik der s-Schreibung (die allerdings für süddeutsche dialektnahe Sprecher mit geringen Einschränkungen gilt) dargestellt wird, lässt sich dieses Ergebnis als erneute Bestätigung dafür lesen, dass es einem Teil der Schüler gelingt, sie in ihrer Beschäftigung mit Geschriebenem zu entdecken, einem relativ großen Teil diese Leistung ohne die adäquate Unterstützung des Unterrichts jedoch nicht gelingt.

Die Systematik der s-Schreibung

An dieser Stelle – im Kapitel über die Reduktionssilbe – wäre zu erwarten, dass lediglich die Schreibungen der s-Laute im Anfangsrand der Reduktionssilbe angesprochen werden. Da sie jedoch – mehr als bei anderen Laut-Buchstaben-Bezügen – abhängig sind von der Lautung und Schreibung der betonten Silbe, muss an dieser Stelle die gesamte Systematik dargestellt werden. Zusätzlich gibt diese die Möglichkeit, noch einmal abschließend die Regelmäßigkeit der Orthographie vorzuführen.

In Bezug auf einen Teil der systematischen Beschreibung der s-Lautung und ihrer Schreibung gilt es zu differenzieren zwischen den beiden großen Dialektgebieten, in denen stimmhafte und stimmlose Laute entweder unterschieden werden können oder nicht. Entsprechend dieser Differenzierung ergibt sich für sämtliche Zusammenhänge der s-Laute und ihrer Schreibung folgende Systematik (die Affrikata [ts] und [ks], in denen auch ein s-Laut vorhanden ist (vgl. Kinderschreibungen wie "Tsaubra" / <Zauberer>, "Heitsonk" / <Heizung>, aber auch "Geburzttag", "Hekse" / <Hexe> und "freitax", vgl. Kapitel [querverweis, tp]), bleiben hierbei unberücksichtigt. Ebenso die Schreibungen <s> für [ʃ] ["Stein, Sport", vgl. Kapitel [querverweis, tp] sowie in Normalsilben und der besonderen Reduktionssilbe <nis>).

		hochsprachlich					süddeutsch					
		°S		'S			°S		'S			
		A	N	E	A	R	A	N	E	A	R	
[z]	1.	z	ɑ	ɪ	n	ə	<Sahne>	s	ɑ	ɪ	n	ə
	2.	r	o	ɪ	z	ə	<Rose>	r	o	ɪ	s	ə
[s]	3.	sv	ɛ	n			<Sven>	sv	ɛ	n		
	4.	gr	u	ɪs			<Gruß>	gr	u	ɪs		
	5.	h	ɑ	us			<Haus>	h	ɑ	us		
	6.	k	ʊ	s			<kuss>	k	ʊ	s		
	7.	n	ɛ	st			<Nest>	n	ɛ	ʃt	oder gleich	
	8.	gr	y	ɪ	s	ə	<Grüße>	gr	y	ɪ	s	ə
	9.	k	Y	-	s	ə	<Küsse>	k	Y	-	s	ə

Aufg. 8–10: Suchen Sie für alle 9 Kategorien zwei Beispiele! Beschreiben Sie alle Differenzierungen in dieser Systematik in Bezug auf

1. Lautung
2. Schreibung!

Die Tabelle lässt sich folgender Weise analysieren:

- Es gibt im Hochdeutschen einen stimmhaften [z] und einen stimmlosen [s] s-Laut. Das Süddeutsche kennt diese Differenzierung nicht.
- In der Hochsprache steht [z] immer am Anfang betonter Silben. Nur bei nicht-deutschen Wörtern kann dort auch [s] stehen (s. oben 3.: <Sven>)
- Die beiden Laute [s], [z] werden von drei Schreibungen repräsentiert:
 - <s>
 - <ss>
 - <ß>

Dabei ergibt sich folgende Zuordnung:

<s>

- im Anfangsrand der betonten Silben (1.: <Sahne>)
- im Anfangsrand unbetonter Silben, wenn der Laut im Hochdeutschen stimmhaft ist (2.) – entweder im Stamm (<Rose>) oder nach ‚Verlängerung‘ (<Häuser>)
- im Endrand betonter Silben, wenn der Laut bei ‚Verlängerung‘ im Anfangsrand der unbetonten Silbe stimmhaft wird (5.: <Haus> / Häuser>)
- im Endrand des Stammes, wenn [t] folgt ([st] (7.: <Nest>))

<ß>

- im Endrand betonter Silben nach 'V, wenn der Laut im Anfangsrand der unbetonten Silbe stimmlos ist (4.: <Gruß> / <Grüße>)
- im Anfangsrand unbetonter Silben, wenn der Laut stimmlos ist (8.: <Grüße>)

<ss>

- im Endrand betonter Silben, wenn sie den Stamm von Schärfungswörtern ('vS) bilden (6.: <Kuss>)
- im Anfangsrand unbetonter Silben nach 'v ('vS) (9.: <Küsse>)

Diese Zuordnungen gelten ausnahmslos.

Die Systematik macht deutlich, welche Analyse Kriterien die Kinder kennen müssen, um die s-Schreibung kontrollieren zu können: Sie müssen unterscheiden,

1. ob der s-Laut im Endrand oder im Anfangsrand einer Silbe steht,
2. ob ihm im Endrand ein [t] im Stamm folgt (<Nest>),

3. ob ihm ein loser oder ein fester Anschluss ('V oder 'v) vorweg geht,
4. ob er bei der ‚Verlängerung‘ stimmhaft oder stimmlos ist.

Aufg. 8–11: Ordnen Sie folgende Wörter den Kategorien 1-9 der Tabelle zu:

- | | |
|-----------------|----------------|
| (a) [ˈsoeː.vɪs] | (b) [ˈklasə] |
| (c) [ˈnaː.zə] | (d) [ˈfyː.sə] |
| (e) [ˈfɛst.lɪç] | (f) [ˈziː.bn̩] |
| (g) [ˈgrais] | (h) [ˈhais] |
| (i) [ˈbɔs] | |

Da dieses Regelsystem ausnahmslos zutrifft, habe ich 1997 entsprechend den Veränderungen der Rechtschreibreform einen Spielplan entwickelt, an dem die Kinder die Anwendung dieser Kriterien zur Kontrolle der Schreibungen einzelner Wörter üben können. (Den Kindern einer 3. Klasse von Karin Winkler ist es gelungen, diesen Spielplan selbst zu erstellen.) Die Arbeit mit Plänen dieser Art vermittelt den Kindern implizit immer wieder den Eindruck der Regelmäßigkeit der Orthographie. Vergleiche dazu den *Spielplan zur S-Schreibung* in Abb. 8.17 auf Seite 499.

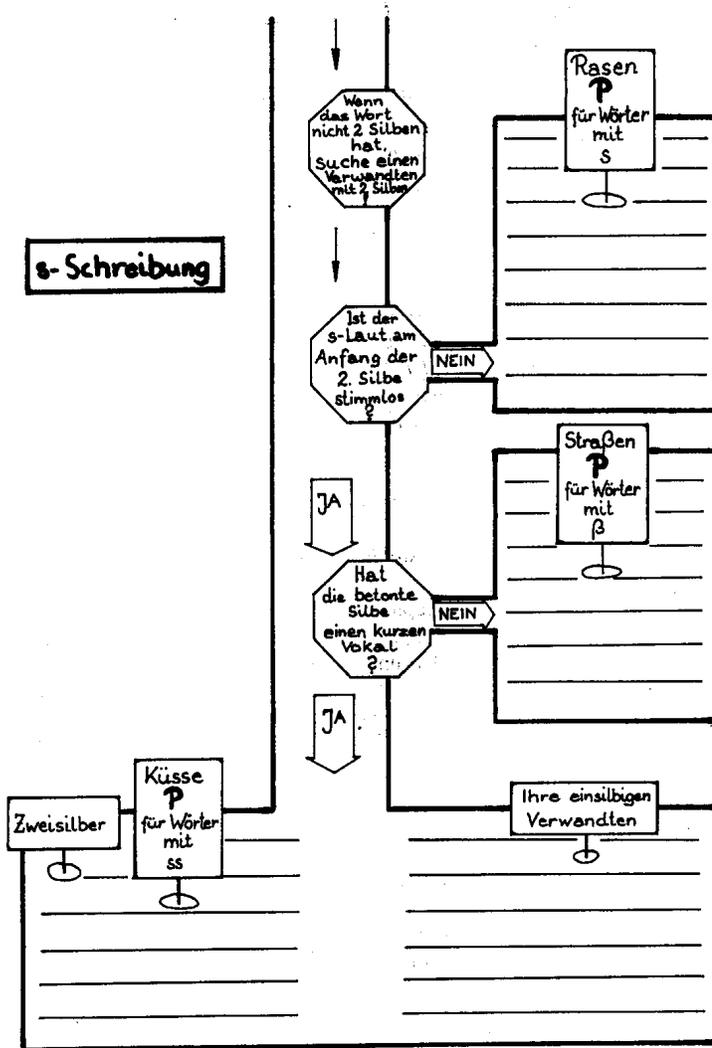


Abbildung 8.17: Spielplan zur S-Schreibung aus: Röber-Siekmeier 1997, S. 232

Das 4. Kriterium für die Kontrolle der s-Schreibung, die Differenzierung von stimmhaft und stimmlos, lässt erkennen, dass die Gruppe der süddeutschen Schüler bei einer Gruppe von Wörtern keine Möglichkeit der Kontrolle durch ihr Gesprochenes hat. Eine orthographische Bedeutung hat dieses für die Gruppen

2.: <Häuser>

4.: <Gruß>

5.: <Haus>

6.: <Grüße>

Hierbei handelt es sich ausschließlich um Wörter mit 'V. Wörter mit 'v haben die Schreibung mit <ss>(bis auf die wenigen Fremdwörter wie <Bus>). In dem Seminar zur s-Schreibung in Freiburg haben die Studentinnen ausgezählt, ob die verschiedenen Grundwortschätze, die in den 70er Jahren erstellt wurden, mehr Wörter mit <s> oder mit <ß> am Stammende enthalten. Dabei hat sich eine – allerdings nur geringe Mehrheit (ca. 60% : 40%) für die Schreibung mit <ß> ergeben. Die Folge dieser Auszählung ist die Empfehlung an die Kinder, Wörter mit 'V und [s] im Endrand des Stammes grundsätzlich mit <ß> zu schreiben (<beißt / beißen>). Für Wörter, die <s> brauchen (weil hier hochsprachlich eben ein stimmhafter s-Laut gesprochen wird), wird wieder eine Liste angelegt, die im Klassenzimmer hängt: <verreisen, Besen, Laus . . . >.

Die Wörter mit <s, ss, ß> sind für den Leser in Bezug auf die Differenzierung von stimmhaft / stimmlos von Bedeutung. Zusätzlich geben sie Hinweise auf die Artikulation der betonten Silbe:

- <ß> ist das Zeichen für den stimmlosen Laut und erfordert die Artikulation von 'V (<Gruß, Grüße>),
- <ss> ist in aller Regel ein Zeichen für den stimmlosen Laut und erfordert 'v (<Kuss, Küsse>), stimmhaft wird <ss> nur in ganz seltenen Fällen gesprochen (<Dussel, quasseln>),
- <s> im Anfangsrand der Reduktionssilbe wird stimmhaft nach offener Silbe gesprochen (<Nase, Erbse>),
- <s> am Ende der betonten Silbe wird stimmlos gesprochen, und ihm geht entweder 'V oder 'v vorweg (<raste>: ['ra:ts.tə] oder ['ras.tə]).

Aufg. 8–12: In der Fibel "Lesen in Silben" (Mildenberger-Verlag 2000) wird <s> auf S. 21 u.a. mit Hilfe folgender Wörter ,eingeführt':

<Su.si, Li.sa, le.se, Rita rase los>

Fünf norddeutsche Kinder einer Untersuchung lesen ['zu:.'zi:] und [lo:z], drei Kinder korrigieren sich: [lo:s], zwei Kinder korrigieren sich nicht.

S. 31 folgen:

Tas se Mes ser Was ser es sen.

Zwei Kinder lesen ['taz.'ze:]. Drei Kinder lesen ['tas.'ze:]. Nur ein Kind korrigiert sich: ['tas.'se, 'tasə].

Wie erklären Sie die Beobachtungen?

Abschließend lässt sich feststellen:

- Die s-Schreibung ist eine der größten Fehlerquellen noch in der Sekundarstufe.

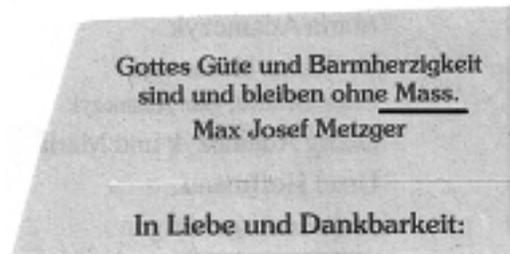
- Sie basiert auf einem regelhaften Bezug zwischen Lautung und Morphologie einerseits und der Schrift andererseits. Um ihn zu erkennen, bedarf es sowohl der phonologischen (Position der s-Laute im Wort, Differenzierung stimmhaft / stimmlos) als auch der morphologischen Analysen.
- Die Schreibung ist daher als regelhaft zu lehren und zu lernen.
- Dabei ermöglicht sie den Schülern exemplarisch, die Funktionen der Schrift und deren Umsetzung vorzuführen: Schrift als Zeichensystem für Leser, Wörter lautlich zu dekodieren und sie grammatisch (morphologisch) einzuordnen.

Aufg. 8–13: Worin steckt die Pointe dieses Mottos?



(NOZ)

Aufg. 8–14: Transkribieren Sie das unterstrichene Wort sowie nachfolgende Kunstwörter lautschriftlich.



- | | |
|------------|------------|
| 1. Knuspel | 4. flasste |
| 2. Kloßer | 5. gres |
| 3. Tiesen | 6. braß |

Aufg. 8–15: Schreiben Sie folgende Wörter in Alphabetschrift und suchen Sie ähnliche ‚reale‘ Wörter.

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. [brʌ:s] | 4. [ˈglo:zɪ] |
| 2. [ˈtrʊsɐ] | 5. [ˈfe:ɪs] |
| 3. [frast] | 6. [sʏst] |

Aufg. 8–16: Zitate aus einem einzigen Artikel:



Wie muss der Name bei der 1., wie bei der 2. Schreibung ausgesprochen werden?

8.6 Lösungen der Übungsaufgaben zur Reduktionssilbe

- 8–1:**
- Die beiden Vokalzeichen in den Wörtern weisen auf Zweisilbigkeit hin.
 - Das <e> in der 2. Silbe der Wörter 1-8 weist auf die Unbetontheit dieser Silbe hin.
 - Die Betonungsverhältnisse der Wörter 9-12 sind nicht aus der Schrift ableitbar
 - Die 2. Silben beginnen immer mit dem Konsonantenbuchstaben vor dem Vokalbuchstaben
 - Für die Artikulation der Wortgestalt gilt:

1.	<Hosser>	[ˈhɔsɐ]	Buchstabendopplung weist auf 'vS hin
2.	<Blahnte>	[ˈblɑːn.tə]	Markierung mit <h> und Konsonantenbuchstabe im Endrand weist auf 'VK hin
3.	<Knasfen>	[ˈknas.fɪ] oder [ˈknas.fən]	Markierung kann auf 'vK oder 'VK hinweisen
4.	<Krofel>	[ˈkroː.fl]	Vokalbuchstabe ohne Konsonantenbuchstabe im Endrand der 1. Silbe weist auf 'V hin
5.	<Flemmen>	[ˈflɛmən]	S. 1.
6.	<Krenken>	[ˈkrɛŋ.kɪ]	<n> im Endrand der 1. Silbe ohne Markierung weist (vorwiegend) auf 'vK hin
7.	<Tahnben>	[ˈtaːn.bn]	S. 2.

8. <Fluhen> ['fluː.ən] <h> im Anfangsrand der 2. Silbe weist auf Artikulation ohne Konsonanten im Anfangsrand der 2. Silbe hin
9. <Noma> a) ['noː.ma] a) und b) s. 4.
oder
b) [no.'mɑː]
10. <Misof> a) ['miː.sɔf] a) s. 9. , b), c) s. 3. (bei <f> im Endrand)
oder
b) [miː.'sɔf]
oder
c) [mi.'soɪf]
11. <Deflat> a) ['deː.flat] S. 10
oder
b) [de.'flat]
oder
c) [de.'flaɪt]
12. <Keutul> a) ['kɔi.tʊl] a) 'V (Diphthong), b) s. 6. (<n> im Endrand)
oder
b) [kɔi.'tʊl]

8-2: Seite

	S			°S				°S	
	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	A	N	E	A	N	E	A	E	E
1.				z	e	ːt			seht
2.				z	ɛ	kt			Sekt
3.				z	a	it			seit
4.				z	ɔ	iftst			seufzt
5.				z	o	ːst			Soest
6.				z	i	ː			sie
7.				ts	i	ɐ			Zier
8.				s	ɛ	ɐ			sehr
9.	s	e		n	i	l			senil
10.				b	a	ː	z	ə	Base
11.				b	a	ː	z	ɿ	Basen
12.				b	a	ː	z	l	Basel
13.				ʔ	a	ː	t	ɿ	Atem

8-3: Das <e> in der Reduktionssilbe zeigt dem Leser

- die – hochsprachliche – Existenz dieser Silbe,
- ihre Unbetontheit,
- je nach Kombination mit anderen Buchstaben ihre Lautung.

8-4: 1. <Finger>

F	[f]
FI	[fiː]
FIN	[fiːnː]
FING	[fiːn.'gə]
FINGE	[fiːn.'geː]
FINGER	[fiːn.'geːr]

2. <Fenster>

F	[f]
FE	[fe:]
FEN	[fe:n]
FENS	[fe:ns]
FENST	[fe:nst ^h]
FENSTE	[fe:ns.'t ^h e:]
FENSTER	[fe:ns.'t ^h e:r]

3. <Torte>

T	[t ^h]
TO	[t ^h o:]
TOR	[t ^h o:r]
TORT	[to:rt ^h]
TORTE	[to:ir.'t ^h e:]

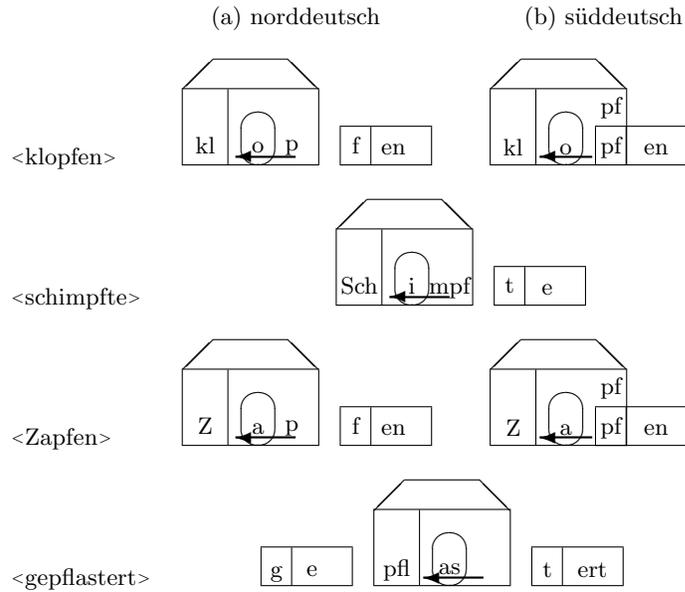
8-5: Ihre gesamte Schreibung zeigt, dass sie in noch starkem Maße der 1:1-Maxime des Anfangsunterrichts folgt, wenn sie nicht die Wörter als Wortbilder reproduziert (z.B. <Wasser, stehen>). Entsprechend schreibt sie in der Reduktionssilbe von <Araber >für den 1. Laut, den sie wahrnimmt, einen Buchstaben, der gemäß ihrer Wahrnehmung weder <e> noch <r>sein kann.

8-6: Vermutlich ist die Schreibung von Reduktionssilben mit 2 Konsonantenbuchstaben für das Kind so fremd (da sie sehr selten sind), dass es kein <r> für [ɐ] geschrieben hat.

8-7: Hanna
 "flien", "ner"
 vermutlich einsilbig artikuliert als [fli:n], [nɛ:rɐ], Schreibung von 'VK und 'V (Diphthong)

Emily
 "tuhen"
 Übergeneralisierung der zweisilbigen Schreibung von Verben im Plural nach dem Muster von Wörtern, die [tu:n] im Gesprochenen gleichen [fu:n, fro:n] / <Schuhen, frohen>, die aufgrund ihrer Zweisilbigkeit mit silbentrennenden <h> und <e> geschrieben werden. <tun> ist aber einsilbig.

8-8: Seite



8–9: Seite

1. s-Laut in 'S

a) s-Laut in E von 'S nach 'V

bei [z] in A von °S	bei [s] in A von °S
rast (,wegen' <rasen>)	weiß (wegen' <wissen>)
raste (,wegen' <rasen>)	ließ (wegen' <lassen>)
(reiste)	vergaß (wegen' <vergessen>)
	(heißt)

b) s-Laut in E von 'S nach 'vK-Wörtern

geflüstert
(Kiste)

c) s-Laut in E von 'S nach 'vK-Wörtern

musste (,wegen' <müssen>)
(hasste)

2. s-Laut in A von °S

a) nach 'V

bei [z] in A von °S	bei [s] in A von °S
fiese	süße
(Reise)	(weiße)

b) nach 'v

hassen
(müssen)

3. s-Laut in E von °S

geheimnisvolle
(Erkenntnis)

Die Regeln werden im Text, der der Aufgabe folgt, entwickelt.

8–10: Seite

1. suchen, sauber
2. lesen, leise
3. Kurse, Gänse
4. Service, Serviette
5. fleiß, Maß
6. lies, Gras
7. friss, Pass
8. Kunst, Brust, Muster, Schwester
9. fließen
10. Wasser

Die Beschreibung folgt im Text S. [einfügen querverweis, ap]

8–11: Seite

- | | |
|----------------|--------------|
| a) Service: 3 | f) Silben: 1 |
| b) Klasse: 9 | g) Greis: 5 |
| c) Nase: 2 | h) heiß: 4 |
| d) Füße: 8 | i) Boss: 6 |
| e) festlich: 7 | |

8–12: Seite

1. Die Kinder haben bei der ‚Einführung‘ des s-Buchstabens ausschließlich gelernt, dass <s> [z] repräsentiert.
2. Die drei Kinder, die sich korrigiert haben, haben entsprechend ihrer Suche in ihrem „mentalen Lexikon“ für [loʔz] das Wort [loʔs] gefunden.
3. Diejenigen, die [ˈtaz.ˈzeʔ] gelesen haben, sind bei <s>= [z]. Diejenigen, die [ˈtas.ˈzeʔ] gelesen haben, haben bereits realisiert, dass <s> silbenauslautend [s] zu artikulieren ist, bleiben aber bei dem stimmhaften [z] silbeneinleitend.
4. Alle haben für die zwei<s> zwei s-Laute gelesen. Nur ein Kind war in der Lage, die Lautung beim Lesen mit dem Wort <Tasse> in Verbindung zu bringen.

8–13: <Ist> und <ist> werden gleich artikuliert. Die Schrift ist daher doppeldeutig.

8–14: <Mass>: [mas], nicht [ma:s]

- | | |
|---------------|-------------------------|
| 1. [ˈknʊs] | 4. [ˈflas.tə] |
| 2. [ˈkloʔ.se] | 5. [ˈgrɛs] oder [grɛ:s] |
| 3. [ˈtiʔ.zɪ] | 6. [ˈbras] |

8–15: Seite

1. <bras> oder <braß> wie <lies> oder <Floß>
2. <trusse> wie <Schüsse>
3. <frast> oder <frasst> wie <Ast> oder <hasst>
4. <glosen> wie <kosen>
5. <fleßen> wie <gießen>
6. <süst> oder <süsst> wie <Gerüst> oder <küsst>

8–16: Seite

1. [ˈgroʔs.man]
2. [ˈgrʊs.man]

Kapitel 9

Komposita

Kapitel 10

Zur unterrichtsbezogenen Systematik der Orthographie des Deutschen: Merkmale der Sprache, die von der Schrift angezeigt werden

Im Folgenden werde ich auch darauf eingehen, welche sprachlichen Strukturen die Schrift zusätzlich zum Lautlichen darstellt. Wie sie es tut, werde ich exemplarisch an zwei Beispielen aufzeigen, ansonsten auf die Stellen verweisen, an denen das ausführlich geschieht.

10.1 1. Beispiel: Die Schreibung des f-Lautes [*Kann man das "Beispiel" in den Überschriften weglassen?, tp*]

In Abb. 10.1 sind Texte zu sehen, die Erstklässler in Osnabrück am Ende der 1. Klasse geschrieben haben.

Diese Kinder haben bei ihrer Beschäftigung mit Geschriebenem ‚eines Tages‘ entdeckt, dass [f] auch mit <v> geschrieben wird – und sind vermutlich so überzeugt von ihrer Entdeckung, dass sie für eine Zeit alle f-Laute mit <v> schreiben, bis sie eine neue Entdeckung machen: dass es nämlich neben <v> durchaus auch <f>(und später: auch <ph> und – in Norddeutschland – auch <pf> gibt. In aller Regel entdecken die Kinder in ihrem Umgang mit Geschriebenem bis zum Ende der Grundschulzeit, dass die Schreibung mit <f> die ‚normale‘, regelhafte, weil häufigste ist, und dass es für die <v>-Schreibung die Regel gibt: Wörter mit <ver> und <vor> und das Wort <von> haben ein <v>. Alle Wörter mit anderen Schreibungen für [f] sind auswendig zu lernen.

Diese auswendig zu lernenden Wörter lassen sich sehr genau benennen, denn es ist eine relativ begrenzte Gruppe:

- <v> für den f-Laut gibt es in dem Wortschatz von Grundschulkindern ausschließlich

DAS SIEND
 KATHRIN
 UND
 MARCEL
 SIE
 FRAU BITER
 SIE VORTEILT
 BUS VAKATEN
 VREVEN
 SPCH
 SIE IN DAS
 KÖMERLE

Ein amer Hund

Ein alten man kragt aus dem Haus er sieht ein
 Hund er geht zur Tür der Hund vena vog der man
volgt den puschuren dann kommt er zu einer Hundehüt
 da ist der Hund. ALEX. R.

Der Vonster bennew ke das und ganz dem
 Schpinen onarch und zahn die Hüte und
 das Mundchen

Abbildung 10.1: Solche Schreibungen sind bei Erst- und Zweitklässlern in allen Dialektregionen zu finden (hier: oben: Osnabrück, untere zwei: Schwarzwald, aus dem Korpus von T. Thelen)

in

<Vater, Veilchen, Vetter, Vieh, viel, vielleicht, vier, Volk, Vogel>¹

- Norddeutsche Kinder, die kein [pf] in Anfangsrändern sprechen, müssen zusätzlich <Pfahl, Pfarrer, Pfau, Pfeffer, Pfeil, Pfennig, Pferd, Pfiff, Pfingsten, Pfirsich, Pflanze, Pflaster, Pflaume, Pflege, Pflicht, pflücken, Pfosten, Pfote, Pfund, Pfüte> lernen.
- <Ph> gibt es ausschließlich in Fremdwörtern, deren Schreibung aufgrund ihrer geringen Häufigkeit (im Gegensatz zu <Foto>) nicht verändert wurde, die daher auch in der Grundschule selten auftreten und darum als Wortform zu lernen sind (<Physik, Phantom>).

Entdeckungen von Schreibungen, die für die Kinder nach dem Gelernten wie z.B. hier [f] = <f> unerwartet sind und daher eine Zeitlang ihre gesamte Aufmerksamkeit erhalten (was sich in solchen ‚Übeneralisierungen‘ zeigt), sind im 1. und 2. Schuljahr recht häufig (vgl. z.B. „Sofer“ „rosor“ / <Sofa, rosa>, „Qusine“ / <Kusine> usw.). Wenn in der Folgezeit die Schreibungen differenzierter werden, lässt das darauf schließen, dass die Kinder sich zusehens mehr von den 1:1-Instruktionen des Anfangsunterrichts lösen und anfangen, andere Funktionen der Schrift zu entdecken. Die Entwicklung des in Abb. [querverweis, ap] zitierten Osnabrücker Schülers zeigt dabei eine Entwicklung, wie sie für den frühen

¹Weitere Wörter, die die Aussprachewörterbücher nennen, sind außer Namen wie <Veit, Voker> noch <Venn, Vesper, Vettel, Vlies, Voigt>. **Christa, stimmen die Wörter? ap** Ansonsten steht <v> für den Laut [v] (<Vase, Ventil>).

Spracherwerb bekannt ist (vgl. Kap. [querverweis, ap]): Den zitierten Text hat er im Mai geschrieben. Wenige Wochen zuvor hatte er „Freunt, Fest, fligen, Vogel, viele“ geschrieben: Diese Wörter hatte er – darauf lässt vor allem die richtige Groß- und Kleinschreibung schließen, im Gedächtnis gespeichert. allerdings schien er zu dieser Zeit schon anzufangen, seine Lautung zu analysieren: Darauf lassen die Falschreibungen von <Freund, fliegen> schließen. Auch die Differenzierung in der Schreibung des f-Lautes zu diesem Zeitpunkt lässt jedoch noch eine primär wortbildorientierte Produktion annehmen. Die zitierten Schreibungen aus dem Mai deuten den Schritt zur analytischen Schreibung an, der mit dem Aufbau eines eigenen Regelsystems aufgrund eigener Beobachtungen verbunden ist: Das ‘brave’ Reproduzieren wurde abgelöst durch eigene geistige Tätigkeit – vergleichbar beim Wechsel von „er ist gegangen / er ging“ der Dreijährigen, eine Imitation aus der sprachlichen Umgebung, über „er ist gegeht / er gehte“, der Anwendung entdeckter Regeln, zurück zu den korrekten Formen als Resultat weiterer Beobachtungen und Differenzierungen: Entwicklung als Ausbau der geistigen Tätigkeit, sowohl beim Erlernen der gesprochenen Sprache als auch der Geschriebenen².

Allerdings gelingt das nicht allen. Hier ist die Unterstützung durch den Unterricht, der das Entdecken und Bearbeiten der Entdeckungen ermöglichen muss, gefragt. So zeigt der Text eines Viertklässlers in Abb. 10.2, dass ihm das Sortieren des unterschiedlichen Gebrauchs von <f> und <v> nicht gelungen ist. Seine Schreibungen lassen eine große Verwirrung erkennen.

- <viele / viel>: Zeile 4: „vile“, Z. 16 „fiel“, Z. 18 „filem“
- <ver...>: Z. 4: „verwinkelten“, Z. 8 „ferschwand“, Z. 9 „fergesen“, Z. 20 „vergas“
- <vor>: Z. 9 „unforhersiebare“
- <fand>: Z. 2 „vand“
- <finden>: Z. 3 „venden“
- <fiel / fallen>: Z. 16 „vil“

Die Auswertung von Schreibungen dieses Diktats aus sechs Hauptschulklassen mit 148 Schülern (5., 6. Schuljahr in Norddeutschland und Südwestdeutschland ergab folgende Zahlen (Angaben der Falschreibungen):

	Norddeutschland:	Südwestdeutschland:
<viele>mit <f>	76%	53%
<fiel>mit <v>	84%	72%
<ver>	43%	32%
<vor>	37%	22%
<von>	8%	4%
andere <f>-Wörter	8%	5%
Durchschnitt	44%	31%

(<v> statt <f> trat sonst nur fünfmal auf: „Stuve“, „vürten“)

Über ein Drittel der Schreibungen war falsch. Dass – wie bei so vielen anderen Untersuchungen auch – die Kinder im Süden besser abschneiden als die im Norden, hat nämlich viele Gründe. Mit großer Sicherheit hängen diese Ergebnisse auch damit zusammen, dass die Kinder im Süden, die standardferner sprechen als die im Norden, schon sehr früh merken, dass die Maxime „Schreib“, wie du sprichst“ nicht verlässlich ist. Sie machen sich daher weitaus eher und vielleicht auch intensiver auf die Suche nach einem orthographi-

²Vergleichbares lässt sich bei vielen anderen Schreibungen aufzeigen wie z.B. bei folgendnen Ketten, die Studentinne bei Erstklässlern beobachtet haben (vgl. Kap. [querverweis, ap])

Jan.: „Heike, mein“ → April: „Bein, kaen, naein“ → Juli: „Schwein, frei“

Nov.: „Sport, Stern“ → Dez.: „Schpoat, Schdean“ → Feb.: „Spas, Stein, Strase“

In der Zauber Schule

1 Steve Patter war erst seit wenigen ~~Tagen~~ ⁱⁿ
 2 der Zauber Schule. Er vant es eben ~~hoben~~ ^{zu vinden}
 3 schwer, den weg ins Klassenzimmer. Er
 4 rauste über vile ^{tr}trepen in dem verwinkelten
 5 gebäude: enge, kurze, ~~frume~~ ^{krumme}, awakelge Heide
 6 fürten Freitags nicht zum dem glekten.
 7 Manchmal hate auf heiber hör ein stufe,
 8 die ganz plötzlich ferschwand, und marren
 9 ~~die sie hoben~~ dörte, nicht fergeren dieses unpohetzllbare
 10 nicht überspringen. Es gab auch türen, die
 11 sich mit öneten wenn mann sie köpise
 12 bat oder sie an der richtigen stelle kizelt.
 13 Es war auch schwirig sich daren zu erlernen,
 14 wo etwas bestimmt den alles schen hoxen.
 15 zimtelich oft angeschamten pletze zu wechseln.
 16 Steve Patter musste noch piel betonen um
 17 das gehuimsvolle zu erreichen. Er liss sich
 18 for filern reizen. Aber es vile im anfänge.
 19 sech schwer, imer am aber zu denken.
 20 Ime wider zetgas er etwas. Aber er gaf
 21 das hopen nicht auf.

Abbildung 10.2: Text eines Viertklässlers mit Blick auf seine Schreibungen im Bereich <v/f>

schen Regelsystem, das diese Maxime des Anfangsunterrichts korrigiert. Dabei stoßen sie auf weitere Funktionen der Schrift: nämlich die Repräsentation prosodischer und grammatischer – und zwar morphologischer und syntaktischer – Merkmale der Sprache.

Die Schreibungen des <f>-Lautes sind ein exemplarischer Beleg. Sie zeigen das Zusammenspiel semantischer, lautbezogener, prosodischer und grammatischer Merkmale (vgl. Maas 1999, 272-287). Das lässt sich an der Unterscheidung, die die Schrift mit <ver> vs. <fer> vornimmt, aufzeigen:

- <ver> ist ein Morphem, d.h. eine sprachliche Einheit, die die Bedeutung eines Wortes verändert (vgl. Maas 2003, 299ff): <laufen / verlaufen>, <loben / verloben>. Es steht – ebenso wie <be> (<gießen / begießen>) und <ge> (<sichten / Gesicht>) vor einem Wort, das im Lexikon steht („lexikalisches Wort“). Das Morphem selbst ist nicht im Lexikon aufgeführt, es ist kein Wort, sondern ein „Suffix“. Suffixe sind unbetont und werden umgangssprachlich reduziert [fɐ] (hochsprachlich laut Aussprachebücher [fɛɐ̯]) ausgesprochen. Es verändert nichts an der prosodischen Struktur des lexikalischen Wortes, lässt sich daher als Auftakt für den Trochäus beschreiben: <'lau.fen / ver.'lau.fen>.
- <fer> ist Teil eines lexikalischen, trochäischen Wortes, und zwar seine betonte Silbe. Sie wird daher [fɛɐ̯], [fɛɪ̯ɐ̯] oder [fɛr], je nach Dialektregion, artikuliert. Entsprechend kommt sie weitaus seltener vor: Die einzigen Wörter sind <Ferkel, Ferse, fertig>. (<Fermat> und <Ferment>, die die Lexika zusätzlich nennen, sind in der Gundschule wohl selten anzutreffen.) Dass [fɛɐ̯] als Teil des Stammes auch mit <v> geschrieben wird, kommt im Repertoire der Gundschule nur bei <Verse> vor. Die Lexika nennen zusätzlich neben einigen Namen wie <Verden> (Stadt in Norddeutschland) nur noch <Vertiko>.

Dadurch ergibt sich folgende Systematik für <ver> / <fer>-Wörter:

Suffix	zum lexikalischen Wort gehörend
unbetont: [fɐ]	betont: [fɛɐ̯], [fɛɪ̯ɐ̯] oder [fɛr]
zum Beispiel: [fɛ.'gɛsɪŋ] / <vergessen> [fɛ.'lau.fɪŋ] / <verlaufen> [fɛ.'lʊst] / <Verlust>	ausschließlich: [fɛɐ̯.kl] / <Ferkel> [fɛɐ̯.zə] / <Ferse> [fɛɐ̯.tɪk] / <fertig>

Kriterien für die Entscheidung für eine der beiden Schreibungen können die Kinder also recht leicht erwerben:

- Sie lernen die drei Wörtern mit den „Ausnahmeschreibungen“ mit <fer> auswendig oder
- sie orientieren sich an der Betonung und / oder
- sie entdecken auf der semantischen Ebene <vor> als ein bedeutungsmodifizierendes Suffix, grammatisch-systematisch als ein Morphem.

Das Entdecken der Regularität ermöglicht nicht nur, dem Aufbau von Krontröllwissen bei Unsicherheiten, es ist vor allem ‚Futter‘ für geistige Aktivitäten.

Für die Frage nach der orthographischen Systematik, d.h. nach der Funktion der kontrastiven Schreibungen lässt sich festhalten, dass die Differenzierung durch <v> und <f> erneut als Hinweis der Schrift für den Leser darauf, wie er ein Wort zu betonen hat und es zugleich morphologisch / semantisch einordnen kann, zu interpretieren ist.

Diese Parallelisierung von Morphologie und Prosodie gilt für <vor / for> nur in sehr eingeschränktem Maße:

- <for> ist wieder [vergleichbar <fer>) ausschließlich als betonter Teil eines lexikalischen Wortes
 - entweder als die betonte Silbe: <Forke, forschen, formen> im Grundschulwortschatz,
 - oder als Teil der betonten Silbe: <Form, forsch, fort³>
- <vor> ist ebenfalls ein lexikalisches Wort, kann daher im Gegensatz zu dem Suffix <ver> auch die Betonung erhalten: <'vor.gestern, 'vor.kommen, 'Vor.fall>. Daher sind Zusammensetzungen mit <vor> als Komposita zu sehen. (Viele Kinder trennen es auch im 1. und 2. Schuljahr von dem Folgewort ab.) In seltenen Fällen kann es auch unbetont sein, dann hat es die Funktion eines Suffixes: <vor.'bei, vor.'weg, un.vor.'her.seh.bar>.

Aufgrund der Betonbarkeit beider Varianten ist lautlich kein Unterschied vorhanden: [fɔɐ̯] oder [fɔrɐ̯] oder [fɔr] gilt für <vor> und <for>. Daraus ergibt sich folgende Systematik für <vor / for>Wörter:

<vor> als Wort, d.h. als betonter oder unbetonter Teil einer Komposition	<for> als Teil eines Wortes	
	als Silbe	als Teil einer Silbe
zum Beispiel:	ausschließlich:	
vorgestern	Forke	Form
vormittags	forschen	forsch
unvorhersehbar	formen	fort

Für die Entscheidung, ob <f> oder <v> zu wählen ist, müssen die Kinder hier erneut morphologische Kriterien anlegen: Handelt es sich um das Wort <vor> in Zusammensetzung mit einem anderen Wort oder gehört die Lautung zu einem Wort, das sich a) aus [fɔɐ̯] und einer Reduktionssilbe oder b) aus [fɔrɐ̯] und einem weiteren Konsonanten zusammensetzt? Aufgrund der geringen Anzahl der lexikalischen Wörter mit <for> lassen sie sich auch auswendig lernen. Das Entdecken der Regularität verhilft – wie gesagt – jedoch zum Aufbau eines Kontrollwissens dort, wo Unsicherheiten auftreten und trägt zur Präsentation der Orthographie als System bei⁴.

Zusammenfassung

Auch am Beispiel der Schreibung des f-Lautes lässt sich zeigen, dass die Wortschreibungen des Deutschen einen (großen) regelhaften Kernbereich und eine (sehr kleine) unregelmäßige Gruppe von Ausnahmen („Periphere“) hat (Maas 1992, 6-43).

Im systematischen Kernbereich kann teilweise mit Hilfe der prosodischen Analyse (betont / unbetont) zur Identifikation der Differenzen beitragen. Durchgängig hilft die morphologische Analyse zur Bestimmung der orthographischen Varianten beim Schreiben:

³<Forelle> hat die Buchstabenfolge <f, o, r>, das Wort hat jedoch eine Silbengrenze nach <f, o>. Ergänzt werden könnte die Auflistung noch durch die Wörter (außerhalb des Grundschulwortschatzes) <Fortuna, formulieren, Formel, Formular>, bei denen <for> allerdings unbetont ist

⁴Im Endrand wird durchgängig <f> geschrieben, lediglich <brav> hat <v> wg. [bra:f / 'bra.və]

Dann, wenn ein Worтеlement bedeutungstragende Funktion hat (wenn es ein Morphem ist), wird es durch eine besondere Schreibung ausgezeichnet: hier durch <v> statt <f>, das der ‚normalen‘ Wortschreibung dient.

Schrift zeigt – anders herum betrachtet – dem Leser durch sein Zeichensystem Wortbedeutungen an und weist ihn gleichzeitig auf die Betonungsmuster hin.

Die unterrichtliche Darstellung von Systematiken wie die der Schreibung des f-Lautes lässt sich nutzen, um den Kindern (erneut) die Regelmäßigkeit der Orthographie vorzuführen. Diese Form der Präsentation der Schrift kann sie motivieren, mit Schrift auf der Suche nach Regeln zu experimentieren, lässt sie Schrift nutzen als Material für kognitive Aktivitäten. Auf der pragmatischen Ebene helfen ihnen die Regularitäten, die sie so entdecken, Wissen aufzubauen, das ihnen zur bewussten Kontrolle bei Unsicherheiten zur Verfügung steht.

10.1.1 Die Bedeutung der Morpheme im Deutschen als ‚konstante‘ Einheiten: die morphologische Konstanzschreibung

Morpheme tauchen in der didaktischen Literatur vorwiegend in orthographischen Zusammenhängen im Rahmen einer morphologischen Konstanzschreibung auf: diese wurde als Merkmal der deutschen Orthographie wie an mehreren Stellen bereits angesprochen:

1. Wurde sie in der Darstellung der Geschichte der orthographischen Reformen als die Position der Gruppe um die Brüder Grimm erwähnt, wofür es darum ging, in der Schreibung der Wörter deren Geschichte sichtbar werden zu lassen (z. B. bringt <a> in <Mädchen> das Wort in Verbindung mit <Madel>, einem Wort, das heute nur noch wenigen geläufig ist). Diese Fraktion der Reformer war so stark, dass die Gruppe um Konrad Duden, die für die Bestimmungen der 2. orthographischen Konferenz 1901, die unsere Rechtschreibung immer noch im Wesentlichen prägt, verantwortlich war, sie zu einem festen Bestandteil der Schreibungen gemacht hat. Sie gibt dem Leser die Möglichkeit, ein Wort sofort in einen Kontext zu stellen (<kannte / Kante>, Fell / fällt!, statt / Stadt>), trägt dadurch zum schnelleren Verständnis eines Textes bei.
2. wurde sie im Zusammenhang mit der holländischen Orthographie angesprochen (vgl. Kap. [querverweis, ap]: Der Verzicht auf die Konstanzschreibung dort lässt 1. deren Erscheinungen im Deutschen, die uns vertraut sind, verfremdet sichtbar werden und macht 2. den Unterschied zu einer primär lautorientierten Schreibung deutlich:

holländisch	deutsch
< been> / <Bein>	<Bahn>
< benen> / <Beine>	<bahnen>
< bessen> / <Beeren>	<Bissen>
< bes> / <Beere>	<Biss>

Die holländische Schreibung macht deutlich, dass die Wörter auch ohne Konstanzschreibung zu lesen sind. Allerdings widerspricht die morphologische Schreibung nicht den Regeln für die Kodierung von Lautlichem: <fennen> und <bahnen>, <bes> und <Biss> zeigen jeweils die gleiche Artikulation des Reims an. Dort, wo es Veränderungen gibt, ist die Schreibung auch eine andere: <kommen / kam>. Orthographisch ist die Stammschreibung also als redundant zu bezeichnen. Sie erfüllt eben eine andere Funktion als die Kopplung an Lautung (s. 1).

3. war sie verantwortlich für zwei Varianten der zitierten Schreibungen von Kunstwörtern, von Studentinnen, die beide orthographisch möglich sind (vgl. Kap. [querverweils, ap]):

- (a) [ˈkleː.mə] → „kleme“, „Klehme“
- (b) [ˈzuː.lə] → „suler“, „suhler“
- (c) [ˈfral.tə] → „fralte“ „frallte“
- (d) [ˈvɪn.tə] → „winte“, „winnte“

Die ersten beiden Formen lassen mit <h> eine morphologische Stammschreibung schließen, die davon ausgeht, dass die Wörter einen einsilbigen Stamm haben: „klehm“, „suhl“ (wie <Lehm, Stuhl>) „Kleme“ und „suler“ gehen davon aus, dass die Wörter in dieser Form einen zweisilbigen Stamm bilden (wie <Name, Schule>).

Die Beispiele für die morphologische Konstantanschreibung, die hier angesprochen wurden, thematisieren zwei der insgesamt acht Bereiche, in denen sie anzutreffen ist (vgl. auch Rober-Siekmeyer 1997, 192-231):

1. die Dehnungsmarkierung (<Stuhl / Stühle>) (vgl. Kap. [querverweils, ap]) und
2. die Schärfungsschreibung (<rennen / rannte>) (vgl. Kap. [querverweils, ap])
Weitere Bereiche sind
3. die Umlautbildung (<Hand / Hände>, <Baum / Bäume>) (vgl. Kap. [querverweils, ap])
4. die Auslautverhärtung (<Hund / Hunde>) (vgl. Kap. [querverweils, ap])
5. die Schreibung des silbentrennenden <h> s (<Schul, flieht>) (vgl. Kap. [querverweils, ap])
6. die Schreibung der Laute für <r> (<Tor / Tore>, arm / arme>) im Endrand betonter Silben (vgl. Kap. [querverweils, ap])
7. die Schreibung des ks-Lautes (<Wachs, tags, Keks, des Schecks>) (vgl. Kap. [querverweils, ap])
8. die Schreibung der s-Laute (<Haus, Gruß, Kuss, Nest>) (vgl. Kap. [querverweils, ap])

Details dieser vier Bereiche werden an den Stellen, an denen sie ausführlich dargestellt werden, angesprochen. An dieser Stelle reicht ihre Erwähnung im Zusammenhang einer Konzipierung der unterrichtsbezogenen Systematik der Orthographie.

10.2 2. Beispiel: Die Schreibung der i-Laute

Wenn im Folgenden die Schreibung der i-Laute systematisiert wird, hat das eine doppelte Funktion: Die Darstellung lässt erneut exemplarisch den Zusammenhang zwischen Lautung in deren prosodisch bedingter Differenziertheit einerseits, der Morphologie andererseits deutlich werden. Zusätzlich weist die auf eine weitere Aufgabe der Schrift hin, die

sich daran zu erinnern, wo ~~es~~ etwas
bestimmtes war, denn alles schin morgens ziemlich
oft die angestammten plätze zu wechseln.

sich daran zu erinnern, wo etwas bestimmtes war,
denn alles schin morgens ziemlich oft die angesta-
mmten plätze zu wechseln. Harry Potter musste nach
sich richtigen stelle ~~zu~~ hinsetzen. Es war auch
schwierig, sich daran zu erinnern, wo wo
etwas bestimmtes war, denn als schin morgens
etwas bestimmtes war, denn alles schin
morgens ziemlich oft die angestammten
plätze zu wechseln. Harry Potter ~~war~~
schwierig, sich daran zu erinnern, wo etwas be-
stimmtes war, denn alles schin morgens ziemlich
oft die angestammten plätze zu wechseln. Harry
es war auch schwierig sich daran zu erinnern
wo etwas bestimmtes war, denn alles schin
morgens die angestammten plätze zu wechseln
an alles zu denken. Immer weder
war den schin morgens ziemlich oft

Abbildung 10.3: Schreibungen von Wörtern, in denen ein <i> vorkommt, aus fünften und sechsten Klassen von Hauptschulen aus Norddeutschland und Baden

bisher noch nicht angesprochen wurde: ihre Auszeichnung der Funktion von Wörtern in einem Satz, d.h. die Zuordnung von Wörtern zu einer bestimmten Wortart: die syntaktische Markierung der Orthographie.

Die Abb. 10.3 ist eine ‚Collage‘ von Varianten verschiedener Wörter mit i-Lauten, die von norddeutschen und badischen Hauptschülern in sechs Klassen (5.-6. Schuljahr) geschrieben wurden. So tauchten z.B. für das Wort <ziemlich> alle denkbaren Varianten auf.

	Norddeutschland	Baden
ziemlich	27%	47%
zimlich	59%	38%
zimmlich	1%	–
zihmlich	5%	3%
ziehmlich	7%	12%
zmlich	1%	–

Aufgrund dieser Ergebnisse konstruierte ich ein Diktat (s. Abb. 10.4, Seite 519), das alle

Schreibungen der i-Laute enthält. In mehreren Seminaren haben Studentinnen es Schülern von 2. bis zum 9. Schuljahr aller fünf Schulformen (Grund-, Sonder-, Haupt- Realschule, Gymnasium) schreiben lassen. Eine exemplarische Auswertung von 372 Schreibungen der Klassen 2-7 aller Schulformen ergab, dass es lediglich den Gymnasiasten gelungen war, die Wörter mit den i-Lauten richtig zu schreiben (vgl. Röber 2006 / Bredel / Günther). Die Mehrzahl der Sonderschüler sowie viele Haupt- und Realschüler erreichten nicht die Leistungen einiger Dritt- und Viertklässler. Die große Fehlerzahl ließ auf eine unzureichende Systematik ihres Zugangs schließen. Der größte Teil von ihnen schrieb für alle i-Laute nur ein <i>, nur in Baden, wo es im Klang von [i:] und [i] bei den meisten Wörtern kaum einen Unterschied gibt (vgl. Kap. [querverweis, ap]), überwog die ie-Schreibung – allerdings auch für [i]: „schiempft“. Die Analyse von Grundschullehrwerken ließ erkennen, dass diese den Kindern nicht nur die Systematik der i-Schreibungen vorenthielten, sie brachten die Kinder auch durch die ‚Einführung‘ des i-Buchstaben als Regelschreibung auch für ‚Langvokale‘, verbunden mit der Darstellung von <ie> als Ausnahme, auf falsche Spuren (vgl. Kap. [querverweis, ap]).

Wenn im Folgenden die Systematik der i-Schreibungen dargestellt wird, dient das zum Einen dem Ziel, Systematik (mit einer sehr geringen Peripherie) zu beschreiben. Gleichzeitig eignet sich die i-Schreibung, alle Funktionen der Schrift zu veranschaulichen:

1. die Kodierung lautlich relevanter Merkmale wie die Akzentuierung einer Silbe und die lautliche Gestaltung des Reims.
2. die Einbettung eines Wortes in eine ‚Familie‘ (‚morphologische Konstanz‘)
3. die Kennzeichnung der syntaktischen Eigenschaften einzelner Wörter (‚Wortartenzugehörigkeit‘).

Hier die Sortierung der Wörter des Diktats:

1. Kriterium Lautung

Die im Lautlichen oberste Kategorie ist die Differenzierung der Silben in betont / unbetont.

betont	unbetont ⁵
(a) lieb.sten	(a) Zi tronen
(b) lie.bend	(b) pfiff igen
(c) Filme	
(d) immer	

Die i-Laute in den unbetonten Silben werden immer <i> geschrieben. Die Gruppe der Wörter mit den i-Lauten in der betonten Silbe lässt sich differenzieren: in Silben mit ‚Langvokal‘ und Silben mit ‚Kurzvokal‘:

betont	
‚Langvokal‘	‚Kurzvokal‘
(a) lieb.sten	(c) Filme
(b) lie.bend	(d) immer

Beide Gruppen sind weiterhin danach zu differenzieren, ob sie einen Konsonanten im Endrand haben (‚geschlossene Silben‘) oder nicht (‚offene Silben‘):

⁵<Zitronen> hat den i-Laut in einer ‚Normalsilbe‘, der hintere i-Laut bei <pfiffigen> ist in einer besonderen Reduktionssilbe (vgl. Kap. [querverweis, ap]). Diese Differenzierung soll hier unbeachtet bleiben, obwohl es sich um zwei unterschiedliche i-Laute handelt, denn beide werden <i> geschrieben.

11.2.04 4. Klasse

Diktat

Mein opa sieht sich liebent gerne
 Harry Potter Filme an. Am liebsten
 ginge er vier mal ins Kino. Meine Oma
 schimpft immer öfter mit ihm.
 Sie sagte mir über ihm: Er vergisst
 immer dings alles, kauft zitrone
 statt apfelsinen, bringt den müll
 nicht mer weg, alles wegen des pfifigen
 zaubers mit brille. Neudings neme
 er ihre anwesenheit nur noch war,
 wenn sie diesen wichtigen Hut frage.
 Der malinirte Harry stiel ihre
 letzte geduld. Wo das wol hin
 führt?

Klasse 9 17.02.06

Diktat

Mein Opa sieht sich liebent gerne
 Harry Potter Filme an. Am liebsten
 ginge er jede Woche einmal ins Kino.
 Meine Oma schimpft immer öfter mit ihm.
 Sie sagte mir über ihm: Er vergisst neudings
 alles, kauft zitrone statt apfelsinen,
 bringt den müll nicht mer weg,
 alles wegen des wichtigen zaubers mit
 brille. Neudings neme er ihre anwesenheit
 nur noch wahr, wenn sie den wichtigen
 Hut frage. Der neudinge Harry stiel ihre
 letzte geduld. Wo das wol hin führt?

Abbildung 10.4: Diktatbeispiele mit dem Schwerpunkt <i>-Schreibung

betont			
„Langvokal“		„Kurzvokal“	
geschlossene Silbe	offene Silbe	geschlossene Silbe	offene Silbe
(a) liebsten	(b) liebend	(a) Filme	(b) immer

Diese Aufteilung ermöglicht folgende Zuordnung der meisten Wörter des Diktats:

betonte Silbe				unbetonte Silbe
loser Anschluss		fester Anschluss		
(1) geschlossene Silbe	(2) offene Silbe	(3) geschlossene Silbe	(4) offene Silbe	(5)
liebsten	liebend	Filme	ginge	Zitronen
	vier	ins	immer	raffinierte
	Kino	schimpft	pfiffigen	pfiffigen
	Apfelsinen	mit	Brille	witzigen
	fliegende	vergisst	witzigen	
	sie	neuerdings		
	raffinierte	bringt		
		nicht		
		hinführt		

Die Liste lässt erkennen, dass die Schreibungen in den Spalten (3), (4), (5) durchgängig mit <i> erfolgen. Spalte (1) hätte bei mehreren Wörtern durchgängig <ie> (<Brief, Lied, fliegt>). Nur spalte (2) ist weiterhin zu differenzieren:

- regelhafte Schreibung mit <ie>:
<liebend, liebsten, fliegenden, sie>
- <Kino> als Wort nicht-deutschen Ursprungs (erkennbar daran, dass es keine Reduktionssilbe hat wie <lila, Riga, minus>)
- <Apfelsine> als Mehr- als Zweisilber (wie <Mandarine, Gardine, Margarine>)
- <vier>, <raffinierte> als Diphthongschreibung (vgl. Kap. [querverweis, ap])

Der Blick auf das Diktat zeigt, dass einige i-Wörter, die bei ihrem isolierten Sprechen in die Spalte (2) gehören, in dieser Aufstellung nicht vorhanden sind:

- sieht
- ihm, ihn, ihr, ihre
- mir

Ihre Schreibung ist nicht mehr im Rückgriff auf die Lautung zu begründen, sie ist grammatisch, morphologisch und syntaktisch begründet:

Bei <sieht> ist das <h> „geerbt“: Es ist hier nicht wie sonst immer, wenn es nicht im Anfangsrand steht, Zeichen für einen „Langvokal“, sondern gehört als silbentrennendes <h>⁶ zur Schreibung des Stammes: <seh*en>. Durch die Ersetzung des Vokals ([e] → [i]) in der Flexion, regelhaft mit <ie> geschrieben, kommt es zu dieser Schreibung, die wie eine doppelte, redundante Dehnungsmarkierung aussieht.

⁶Immer dann, wenn im Anfangsrand der Reduktionssilbe kein Konsonant ist, ist dort nach einem Vokal (nicht nach einem Diphthong) in der betonten Silbe <h> zu schreiben (vgl. Kap. [querverweis, ap])

Die übrigen Wörter (<mir, ihm, ihn, ihr, ihre>) haben ebenfalls eine außergewöhnliche Schreibung. Sie ist nur bei Pronomina anzutreffen, zeichnet damit Wörter als Angehörige einer bestimmten Wortart aus: <Mir> hat ebenso wie <wir, dir> den gleichen Diphthong wie <Bier, vier, Stier> usw., der sonst regelhaft <ier> geschrieben wird. Alle anderen Pronomina – und nur sie (außer <Ihle>, ein heute unbekanntes Wort) – haben <h> nach <i>.

Die Schrift gibt hier dem Leser einen Hinweis auf die grammatische Funktion eines Wortes:

1. (a) <Sie will im Stoff einer Königin kommen>
(b) <sie will ihm Stoff geben>
2. (a) <Sie will im Sport glänzen>
(b) <Sie will ihm Sport näherbringen>
3. (a) <Sie will in drei Stunden kommen>
(b) <Sie will ihn drei Stunden sehen>
(c) <Sie will ihnen drei Stunden was erzählen>
4. (a) <Sie will in der Nacht kommen>
(b) <Sie will ihn der Nacht übergeben>
(c) <Sie will ihnen der Nacht Schönheit zeigen>

Dass viele Kinder hier sehr lange, teilweise bis in die Sekundarstufe Rechtschreibprobleme haben, wird damit zusammenhängen, dass die umgangssprachlich, also schnell gesprochene Sprache hier keine Unterschiede zwischen Pronomen und Präpositionen macht:

1. (a) [zi.vi.li:m.ʃtɔf.ai.nø.'kœ.ni.gɪn.kɔm]
(b) [zi.vi.li:m.'ʃtɔf.ge:bm]
2. (a) [zi.vi.li:m.'ʃpɔet.glɛn.tsɪ]
(b) [zi.vi.li:m.ʃpɔet.'nɛrɐ.brɪŋ]
3. (a) [zi.vi.li:n.drai.ʃtʊn.dɪ.'kɔm]
(b) [zi.vi.li:n.drai.ʃtʊn.dɪ.se:ŋ]
(c) [zi.vi.li:n.drai.ʃtʊn.dɪ.wa.sɛr.'tsɛ:ɪŋ]
4. (a) [zi.vi.li:n.ɐ.naχ.kɔm]
(b) [zi.vi.li:n.dɐ.naχ.ty.bɛ.'ge:bm]
(c) [zi.vi.li:n.dɐ.naχ.'tʃø.nai.tsai.gɪ]

Das Schreiben erfordert also eine grammatische Analyse. Wenn Kinder teilweise noch in der Sekundarstufe <ihn, ihnen, ihm> als <in, im> schreiben, während sie <ihr, ihre> bereits richtig schreiben, deutet das darauf hin, dass sie durchaus die besondere Schreibung von Pronomina kennen, jedoch sich weiterhin am Gesprochenen orientieren und nicht die Notwendigkeit der grammatischen Analyse erkannt haben.⁷

⁷Ebenso wie die Markierung von Wortarten beruht die Zeichensetzung, die Wortabtrennung, insbesondere die Gtrennt- und Zusammenschreibung sowie die Großschreibung auf grammatischen Analysen. Sie werden hier jedoch nicht alle angesprochen.

Gleiches trifft auf die Schreibung von Reduktionssilben bei Artikeln und Flexionen z.B. von Verben zu: Vor allem in Norddeutschland, wo Reduktionssilben in aller Regel ohne [ə], dadurch oft einsilbig gesprochen werden, sind entsprechende Schreibungen der Kinder teilweise bis zum Ende der Grundschule zu finden⁸:

- | | | | |
|----|--|---|--|
| 1. | <p>franziska
 Also da sitzt ein Mann
 im so ein kleinen Beten
 and spielt mit <u>ein</u> segelboot
 auf dem <u>Zweiten</u> <u>komm</u> Enten
 and koken den <u>anand</u> der
 Mann kukt die Enten an</p> | <p>and da kukt er dof und dos
 ganze wasser rüber beaft
 and die Enten <u>schwim</u> dra
 and da schritz das tganze
 waser raus</p> | <p>[... zo.ai.m.,k.lain.'bəkŋ]
 [... ml.taim.'zɛ:gl.bort]
 [... kom.'ʔɛn.tŋ]</p> |
| | <p>und die <u>Enten</u> <u>schwim</u> dra</p> | <p>[... di.'ʔɛn.tŋ.fvɪm.da]</p> | |
| | <p>und da schritz das tganze
 waser raus</p> | | |
| 2. | <p>eigentlich mätze der
 dūch der Luft <u>flign</u>
 und dan <u>kön</u> die
 Enten da drin
 Schwimmen</p> | <p>[flɪ:gn]
 [... dan.kœn.di...]
 [... drɪn.fvɪm]</p> | |

Abbildung 10.5: Auch diese Schreibungen zeigen Übergänge, nämlich von Wortbildproduktion („Mann“) hin zur Orientierung an der Lautung: „eim, komm, schwim“, „flign, kön“

Die zahlreichen mit <e> geschriebenen Reduktionssilben lassen darauf schließen, dass die Kinder durchaus schon orthographische Muster erworben haben: bis auf „flign“ immer dann, wenn die Wörter zweisilbig gesprochen wurden. Dort, wo das – norddeutsch – nicht der Fall war, wäre für die Rechtschreibung eine grammatische Analyse aufgrund von grammatischem Wissen notwendig gewesen:

[aim]: der unbestimmte Artikel mit [m] muss zweisilbig geschrieben werden

[kɔm, fvɪm, kœn]: die Wörter sind in dem Satz Verben im Plural, die graphisch immer durch <en> markiert sind.

Abschließend in Abb. 10.6 der Text eines Viertklässlers aus der gleichen Erhebung in Norddeutschland. Er zeigt die Übertreibung grammatischer Muster beim Schreiben: Im geschriebenen Text erhalten die Attribute überflüssige Dativmarkierungen, obwohl er sie nicht gesprochen hat. Dieser Schüler – das zeigen auch einige Formulierungen – hat gelernt, dass gesprochene Sprache ‚elaborierter‘ ist als geschriebene.

Auf die Schreibungen der Reduktionssilben gehe ich in Kap. [querverweis, ap] ausführlich ein.

Resümee

Die Darstellung konnte nachweisen,

- dass die Schrift ein differenziertes Zeichensystem entwickelt hat, mit dem sie dem Leser hilft, Wörter

⁸Text und Transkriptionen des gesprochenen Textes, den die Kinder auf einer Kassette hörten (s.S. [querverweis, ap]), verdanke ich der Studentin Uta Eckhoff.

Es war ein Mann in einem ziemlich kleinern
 Plantschbecken. Er spielte mit einem Legelboot. [... 'kloain ...]
 Nun kam noch eine Entenmutter mit ihren fünf Küken.
 Der Mann befahl ihnen weg zu gehen. Nun dachte
 der Mann die Enten wären weggegangen, also spielte
 er in ~~am~~ Ruhe mit seinem Legelboot im kleinern Plantsch-
 becken weiter. Aber die Entenmutter ging zu dem Stöpsel [... im.kloain ...]
des Plantschbeckens sie riss ihn heraus. Nun kam die
 ganze Luft heraus und der Mann guckte wie blöd aus
 der Wäsche. Das Legelboot schwamm den Wasserfall
~~hin~~ hinunter. Nun schwammen die Enten auf dem
 Wasser was auf dem Boden lag.

Abbildung 10.6: Text eines Viertklässlers aus Norddeutschland: ‚Übertreibung‘ grammatischer Muster

- gemäß ihrer Lautung (<Hüte / Hütte>)
- gemäß ihrer semantischen Bedeutung (<Kante / kanne>)
- gemäß ihrer grammatischen Funktion (<in / ihm>)

einzuordnen.

- dass Schrift dadurch ihre Aufgabe, exakter als gesprochene Sprache sein zu müssen, nachkommt
- dass Schreibenlernen bedeutet, zur Anwendung dieses Zeichensystems einen in der entsprechenden Komplexität analysierenden Umgang mit Sprache zu erlernen
 - zur Identifikation der lautlichen Elemente, die die Schrift im Deutschen repräsentiert
 - zur Identifikation morphologisch notwendiger Schreibungen
 - zur Identifizierung grammatisch notwendiger Schreibungen.
- dass Lesen bedeutet, dieses Zeichensystem der Schrift zu dekodieren, d.h. es für die lautliche und grammatische Interpretation des Geschriebenen zu nutzen.

Mit dieser Darstellung der Funktion der Schrift im Deutschen ist ein weiterer Beweis dafür erbracht, dass Schreiben eine andere Aufgabe ist als eine Abbildung der gesprochenen Sprache. An mehreren Stellen ist darauf hingewiesen, dass ein großer Teil der Kinder diese Aufgabe selbständig, oft entgegen den Instruktionen des Unterrichts leistet. Abschließend einige Belege, die zeigen, welche Wege Kinder, die dazu in der Lage sind, dabei zurücklegen. Sie berücksichtigen die zuletzt angesprochenen Funktionen der Schrift, die die Einordnung von Wörtern in den Zusammenhang umfassenderer Äußerungen berücksichtigt. Sie zeigen als eine abschließende Betrachtung des Verhältnisses von gesprochener und geschriebener Sprache die Eigenständigkeit beider Bereiche – als Hintergrund für didaktische Diagnose und Konzeptbildungen.

