

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	Belege für die unterschiedliche Analyse der gesprochenen Sprache bei Schriftkundigen und Schrifthanfängern	2
2.1.2	Die zentralen Aufgaben für die Befähigung zum Lesen- und Schreibenlehren	3
2.1.3	Zur Kritik der gegenwärtigen Didaktik: die Mär von der Lauttreue als eine 1:1-Präsentation von Laut und Buchstabe „mit Ausnahmen“	4
2.2	Die Lautschrift	7
2.2.1	Lautschrift vs. unserer gewohnten Schrift	7
2.2.2	Lautbezogene Markierungen	8
2.2.3	Markierungen der Prosodie (silbische Gliederung, Akzentuierung)	12
2.3	Lesen und Schreiben von Schriftkundigen	17
2.3.1	Dekodierung des Geschriebenen beim Lesen als Anwendung des erworbenen Schriftwissens	17
2.3.2	Beschreibung des Zeichensystems der Schrift für das Lesen von Wörtern im Deutschen	21
2.3.3	Weitere Belege für das Schriftwissen Schriftkundiger für das Lesen	28
2.3.4	Linguistischer Diskurs: Zum Begriff der Prosodie	44
2.3.5	Kodierung des Gesprochenen beim Schreiben als Anwendung des erworbenen Schriftwissens	46
2.3.6	Resümee	62
2.4	Analyse des Schreibens und Lesens von Schrifthanfängern	64
2.4.1	Wortanalysen von Schulanfängern für das Schreiben	64
2.4.2	Gliederung von Wörtern durch Schulanfänger	67
2.4.3	Das Lesen von Schulanfängern	85
2.5	Lerntheoretischer Exkurs: Voraussetzungen	98
2.5.1	Neuere Ergebnisse der Spracherwerbsforschung: Spracherwerb als Verbindung von Gedächtnisleistung und Aufbau von Regelwissen	98
2.5.2	Neuere Ergebnisse der Entwicklungspsychologie: Belege für ein generelles frühes regelgeleitetes Lernen	103
2.5.3	Schrifterwerb als Chance für eine neue Qualität des Lernens	108
2.6	Lösungen der Übungsaufgaben	114

3 Die Prämissen der Bestandsaufnahmen	111
3.1 Historischer Exkurs: Dt. Orthographie und ihre Didaktik	111
3.1.1 Der Aufbau der deutschen Orthographie unter Nutzung der Schrift für das Lateinische	111
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)	118
3.1.3 Das Vergessen der Systematik der frühen Didaktiker in den vergan- genen 500 Jahren	127
3.2 Prosodie als Folge der Artikulationsbewegungen	133
3.2.1 Die Artikulation von Silben	133
3.3 Die Betonungsunterschiede der Silben als Merkmal deutscher Wörter	141
3.4 Vergleichende Beschreibung der Silbentypen des Deutschen	145
3.5 ‚Laute‘ als Resultat abstrahierender Analysen	149
3.5.1 Das Kontinuum des Gesprochenen als Produkt der Artikulation . . .	153
3.6 Analysierende Aktivitäten der Kinder	159
3.7 Auswirkungen der Koartikulation auf die Artikulation	194
3.8 Wortausgliederungen	208
3.9 Lösungen der Übungsaufgaben	219
4 Koartikulation	221
4.1 Die verschiedenen Register der gesprochenen Sprache	221
5 Der Aufbau wortübergreifender literater Strukturen	225
5.1 Wortausgliederungen	225
5.1.1 Annäherung an das Kontinuum durch Erwachsene	227
5.1.2 Analyse der Wortausgliederungen in frühen Schreibungen	230
5.1.3 Die ‚Übersetzungen‘ von Dialektsprechern als Beleg für die Aneig- nung schriftsprachlichen Registers	230
5.1.4 Schriffterwerb als Ausbau eines <i>literaten Registers</i>	240
I Die Silbentypen des Deutschen	253
6 Die Normalsilbe	255
6.1 Das Vorkommen der Normalsilben im Grundschulunterricht	255
6.2 Schreibungen der Normalsilbe	257
6.3 Zur Systematik der Normalsilbe	264
6.4 Die Vokale	266
6.4.1 Die Bildung der Vokale	266
6.4.2 Analyse von Kinderschreibungen der Normalsilbe	276
6.4.3 Unterrichtsbezogenes Resümee	279
6.4.4 Zur unterrichtlichen Erarbeitung der Normalsilbe	280
6.5 Lösungen zu Übungsaufgaben	289
7 Die betonte Silbe	297
7.1 Die Aneignung der Schreibung betonter Silben	298
7.2 Die systematische Darstellung des Reims I	303
7.2.1 Vokale mit losem Anschluss (‘V)	303

7.2.2	Vokale mit losem Anschluss	308
7.2.3	Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso im Unterricht	338
7.3	Diphthonge	341
7.3.1	‚Schließende‘ Diphthonge (<au, eu, ei>)	341
7.3.2	‚Öffnende‘ Diphthonge (<er, ir, . . . >)	346
7.3.3	Resümee	353
7.3.4	Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso im Unterricht	355
7.4	Vokale mit festem Anschluss in geschlossener Silbe	357
7.4.1	Bildung und Wahrnehmung	357
7.4.2	Dialektale Varianten der Vokale mit festem Anschluss ('v)	362
7.4.3	Zur Arbeit mit dem Hausbild und dem Lasso im Unterricht	374
7.5	Konsonanten im Endrand der betonten Silbe	377
7.6	Die systematische Darstellung des Reims II	384
7.6.1	Zum Begriff ‚Schärfung‘	384
7.6.2	Untersuchungen zur Wahrnehmung von Lauten, für die zwei gleiche Konsonantenbuchstaben geschrieben werden (‚Schärfungsschreibung‘)	385
7.6.3	Zur phonologischen Systematik der Schärfungswörter	403
7.6.4	Zur Schreibung der Schärfungswörter	406
7.6.5	Die Darstellung der Schärfungsschreibung in den derzeitigen Lehrgängen zum Schriffterwerb	419
7.6.6	Untersuchung zur Nutzung des Hausbildes für die Bewusstmachung der Struktur der Schärfungswörter	426
7.6.7	Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso	433
7.6.8	Lesen- und Schreibenlernen unter Berücksichtigung des prosodischen Wissens der Kinder	439
7.7	Lösungen der Übungsaufgaben	442
8	Die Reduktionssilbe	461
8.1	Zur Systematik der Reduktionssilbe I	462
8.2	Die Reduktionssilbe in Lehrgängen	474
8.3	Wahrnehmung und Schreibung der Reduktionssilbe	480
8.4	Die Anfangsränder der Reduktionssilbe	498
8.4.1	Komplexe Anfangsränder	499
8.5	Zur Arbeit mit Hausbild und Lasso	504
8.5.1	Die s-Schreibung	506
8.6	Lösungen zu Übungsaufgaben	516
9	Komposita	521
10	Systematik der Orthographie	523
10.1	Die Schreibung des f-Lautes	523
10.1.1	Die Bedeutung der Morpheme im Deutschen als ‚konstante‘ Einhei- ten: die morphologische Konstanzschreibung	529
10.2	Die Schreibung der i-Laute	530
	Literaturverzeichnis	469

Kapitel 2

Bestandsaufnahmen: Lesen und Schreiben von Schriftkundigen einerseits, Schriftanfängern andererseits

2.1 Einleitende Darstellungen: Unterschiede in der Wahrnehmung von gesprochener und geschriebener Sprache bei Schriftkundigen und Schriftanfängern

Von zentraler Bedeutung für den Lese- und Schreibunterricht in der Schule sind folgende Fragen: Wie nehmen schriftunkundige Kinder die Kodierung des Gesprochenen für das Schreiben, wie die Dekodierung des Geschriebenen für das Lesen vor? Was machen schriftkundige Erwachsene beim Lesen und Schreiben und was denken sie, was sie machen? Vergleiche zwischen den Operationen beider Gruppen zeigen sehr schnell didaktisch bedeutsame Unterschiede: Kinder agieren so, als gäbe es ein 1:1-Verhältnis zwischen Elementen des Gesprochenen und den einzelnen Buchstaben der Schrift, Erwachsene nehmen an und geben vor, ebenfalls nach einem 1:1 zu handeln, tun es jedoch nicht. Denn sie haben, wenn sie gute Schreiber und Leser geworden sind, bei ihrem Umgang mit der Schrift eine andere Systematik für die Interpretation der Buchstabenreihen entdeckt und erlernt. Dieser Lernprozess ist ihnen jedoch nicht mehr präsent, sie haben ihn mit seiner Automatisierung vergessen. Ihn zu kennen ist jedoch wesentlich für die Unterrichtung des Schrifterwerbs, die von dem Leistungsvermögen der Kinder am Schulbeginn auszugehen hat: Wie nehmen Kinder ihr ‚Ausgangsmaterial‘ für die analytischen Aufgaben beim Schreiben und Lesen, die gesprochene Sprache, wahr? Wie ist es Lehrerinnen zu ermöglichen, sich von den Prägungen ihrer Schrifterfahrung zu

lösen, um die Wahrnehmungen der Kinder wahrnehmen zu können?

2.1.1 Belege für die unterschiedliche Analyse der gesprochenen Sprache bei Schriftkundigen und Schriftanfängern

Wenn Sie Erstklässler im November / Dezember des 1. Schuljahres fragen: „Wie viele hörst du bei [ˈrɛtɐ] / <Retter>?“¹, werden ihnen – so waren meine Ergebnisse in vielen 1. Klassen – fast die Hälfte der Kinder sagen, sie hörten vier. Fragen Sie Erwachsene – z.B. Lehramtsstudentinnen, wie ich es oft gemacht habe – nach der Anzahl der Laute² erhalten Sie die Antworten „fünf“ oder „sechs“: Bei der Begründung der Antwort „fünf“ werden in der Regel die zwei [t], aber nur ein Laut „am Ende für <er>“ gezählt. Die Antwort sechs meint die Anzahl der Buchstaben, zeigt also die Gleichsetzung von Lauten und Buchstaben. Fragt man weiter nach der Anzahl der *unterschiedlichen* Laute, antwortet rund zwei Drittel der Studentinnen mit der Zahl drei: <Retter> bestehe aus zwei [r], zwei [e], zwei [t] – wieder eine buchstabenbezogene Antwort.

Werden Erstklässler in der Mitte des Schuljahres gebeten, das Wort <Retter> zu schreiben, erhält man folgende Varianten:

RT RA RETR^{AT} RTA
 RTA RTA RETA RETA
 CHEDA RETAR RETAR RETA
 RATER RATER RETA
 RETER R'EDA

Bitten Sie einen Erwachsenen, das Wort zu lesen, wird er auf Anhieb [ˈrɛtɐ] sagen, also zwei unterschiedlich betonte Silben mit je zwei unterschiedlichen Lauten artikulieren. Bitten Sie Erstklässler im April / Mai, das Wort zu lesen, entsteht – häufig nach mehreren Versuchen – bei den meisten als Endergebnis [ˈre:tʰ.ˈtʰe:rɪ], oft gefolgt von einem fragenden Blick: sie lesen ein Wort mit zwei gleichbetonten Silben mit je drei Lauten, womit die meisten Kinder keine Bedeutung verbinden.

Wie sind diese unterschiedlichen Reaktionen erklärbar? Wie gelingt es den Erwachsenen, das Wort auf Anhieb richtig – d.h. als ‚real existierendes‘ Wort mit zwei Silben und vier Lauten, von denen eine Silbe betont ist, zu artikulieren, obwohl sie bei der Analyse des gesprochenen Wortes anderes wahrzunehmen vorgeben: Sie lesen vier Laute, meinen

¹Eine graphische Unterscheidung in diesem Buch ist es, dass die Zeichen der Schrift, also unsere Buchstaben, in spitzen Klammern (z.B. <d>), die Zeichen für die gesprochene Sprache, die sog. Lautschrift, in eckigen Klammern (z.B. [d]) steht. Kinderschreibungen stehen in Anführungsstrichen (z.B. „schuld“ / <Stuhl>). Zur Erleichterung des Lesens werde ich die orthographische Schreibung zu den Lautschrift- und Kinderschreibungen jeweils hinzufügen. Die Einführung in den Gebrauch der Lautschrift erfolgt in Kapitel [querverweis, tp].

²Die Bezeichnung *Laut* spielt in diesem Buch eine große Rolle. Ihr sind die Kapitel [querverweis, tp] gewidmet. Bevor sie dort diskutiert wird, nutze ich sie zunächst als Arbeitsbegriff für die Einheit des Gesprochenen, die *Schriftkundige* als „kleinste auditiv, akustisch oder artikulatorisch unterscheidbare Elemente der gesprochenen Sprache“ (Bußmann, 2002, S. 392) wahrnehmen. Als Laute gelten in der linguistischen Literatur also die Elemente, die Minimalpaare (zwei Wörter mit nur einem Unterschied) unterscheiden.

RE	TTER	RE	TTER	RE	TTER	RE	TTER
VET	TER	RI	TTER	REN	NER	RE	TTE

In dem Zusammenhang des Schrifterwerbs ist – um es erneut zu betonen – es von Bedeutung zu berücksichtigen, dass ‚Laute‘ Größen für Schriftkundige sind – Schriftunkundige kennen nicht die ‚Laute‘ der Schriftkundigen. Dazu im Folgenden noch viel mehr.

Aufg. 2–1: Das Wort <Retter> habe ich aus dem Grunde gewählt, weil es die Mehrfachfunktion von Buchstaben andeuten kann: Sechs Buchstaben mit drei Paaren präsentieren vier Laute. Suchen Sie weitere Wörter, die sich für diese Funktion geeignet hätten!

aber, mehr ‚zu hören‘, teilweise so viele, wie das Wort Buchstaben enthält. Wieso geben viele Kinder die richtige Anzahl der Laute an, artikulieren beim Lesen aber ein Kunstwort, das weit von dem realen Wort entfernt ist?

An dieser Stelle gleich eine wichtige Beobachtung: Sie können die meisten Kinder normalerweise nicht nach ‚Lauten‘ fragen, sie kennen nur Buchstaben. Denn sie lernen, dass beides gleich ist, und Lehrerinnen sprechen in aller Regel auch dann von Buchstaben, wenn sie Laute meinen – teilweise auch umgekehrt (wie große Teile der didaktischen Literatur auch). Das hat, wie wir sehen werden, weitreichende Konsequenzen. Deshalb muss zwischen Lauten (Vokale, Konsonanten) und Buchstaben (Vokalbuchstaben /-zeichen sowie Konsonantenbuchstaben /-zeichen) unterschieden werden.

2.1.2 Die zentralen Aufgaben für die Befähigung zum Lesen- und Schreibenlernen

Aus didaktischer Perspektive, die immer von den Möglichkeiten der Lernenden ihren Ausgang nehmen muss (vgl. Kapitel [querverweis, tp] / Wygotski), stehen daher die Fragen nach der unterschiedlichen Wahrnehmung der Lautung bei Schriftanfängern und Schriftkundigen im Zentrum: Wie gelingt es Lehramtsstudentinnen und Lehrerinnen, eine Analyse von Gesprochenem so vorzunehmen, dass sie verstehen, wieso die Kinder beim dem Beispielwort <Retter> einerseits auf die Zahl vier kommen, sie selber andererseits drei Buchstaben gedoppelt in der entsprechenden Reihenfolge schreiben? Wie kann dargestellt werden, dass die Lautanalyse eines Wortes, auf die Schriftkundige in aller Regel fixiert sind, aber nicht ausreicht, um das Wort richtig zu schreiben – wobei ‚richtig schreiben‘ heißt, dass jeder es anschließend [ˈrɛtɐ] liest? Wie ist es also möglich zu zeigen, wie den Kindern darzustellen ist, in der Buchstabenfolge <R, e, t, t, e, r> das Wort [ˈrɛtɐ] zu erkennen und nicht [ˈreːtɐ] wie z.B. <Reeder> oder [ˈre.ˈtɛr], vergleichbar <Verkehr> zu lesen? Wie wird es also Lehrerinnen möglich, den Kindern zu zeigen, welche Merkmale des gesprochenen Wortes von Bedeutung sind, um [ˈrɛtɐ] <Retter> zu schreiben und <Retter> [ˈrɛtɐ] zu lesen?

Im Folgenden werde ich eine Methode zum Lesen- und Schreibenlernen darstellen und begründen, die in einigen Klassen, vor allem in der Arbeit mit zahlreichen ‚lese- und rechtschreibschwachen‘ Schülern erfolgreich durchgeführt wurde. Sie präsentiert den Kindern Wörter *nicht* als eine Kette der einzelnen Lauten wie die Kette von einzelnen Buchstaben in den geschriebenen Wörtern, sondern stellt ihnen Schrift als ein Zeichensystem vor, dessen Funktion darin besteht, dem Leser Hinweise auf die Artikulation realer Wörter ohne

Umwege³ zu geben: nicht [ˈreː.tə.ˈtʰe:r]⁴, sondern auf Anhiß [ˈrɛtɐ] zu lesen. *Buchstaben sind nämlich keine Zeichen ausschließlich für Laute, sondern für die Lautung von Silben in Wörtern mit einer bestimmten lautlichen ‚Gestalt‘: Wir sprechen keine Laute, sondern ganze Wörter⁵ als Folge unterschiedlicher Silben. Kompetentes Lesen bedeutet, die Buchstabenketten so zu interpretieren, dass Wörter als Zusammensetzungen unterschiedlich betonter Silben entstehen.*

Silben sind die Einheiten, in die Kinder, bevor sie lesen und schreiben lernen, gesprochene Sprache gliedern. Das wird dieses Kapitel in mehrfacher Form belegen. Aber auch Erwachsene analysieren beim Schreiben das Gesprochene silbenbezogen und produzieren beim Lesen Silben. Auch das weisen Experimente, die in diesem Kapitel beschrieben werden, nach. Die Leistungen der Kinder sind die eine Seite, um die es hier geht, die Schrift als Gegenstand, der das Ziel des Lernens darstellt, die andere.

Die Kinder sind in ihren Analysen dem Gesprochenen viel näher als die Erwachsenen. So zeigen sie, wenn sie „TUAM“ statt <Turm> schreiben, dass sie vor dem [m] einen Vokal hören – entsprechend der Artikulation in den meisten Dialektregionen. Erwachsene behaupten, hier ein [r] zu hören – aufgrund ihres Schriftwissens. Und bei <Retter> segmentieren die Kinder vier Elemente, während die meisten Erwachsenen – schriftfixiert – eine höhere Zahl angeben. Weitere Belege für Differenzen in der Wahrnehmung des Gesprochenen durch Kinder und Erwachsene werden folgen. Sie zeigen: *Die Wahrnehmung des Gesprochenen durch Erwachsene ist durch ihr Schriftverständnis geprägt.* Daher wird im Folgenden die Beschreibung der gesprochenen Sprache, wie Kinder sie wahrnehmen, einen breiten Raum einnehmen. Denn diese Wahrnehmungen der Kinder identifizieren zu können, ist eine der vorrangigen Aufgaben für Lehrerinnen.

2.1.3 Zur Kritik der gegenwärtigen Didaktik: die Mär von der Lauttreue als eine 1:1-Präsentation von Laut und Buchstabe „mit Ausnahmen“

Bevor ich als unumgängliche Voraussetzung für die graphische Beschreibung von gesprochener und geschriebener Sprache in den Gebrauch der Lautschrift einführe (und damit wichtige Aspekte der Differenzen zwischen Gesprochenem und Geschriebenem sichtbar werden lassen), noch einmal zurück zu dem Wort <Retter> und seinen unterschiedlichen Wahrnehmungen durch die Schriftanfänger einerseits, die Schriftkundigen andererseits. Wenn wir Erwachsene angeben, das Wort habe fünf oder sechs Laute, ist unsere Analyse – wie gesagt – durch unser Wissen über die Schreibung des Wortes geprägt. Uns ist kaum noch möglich, diese ‚Gehirnwäsche‘ des Schrifterwerbs hinter uns zu lassen, und wir gehen tatsächlich davon aus, dass die Zeichen der Schrift in der Weise eine Entsprechung

³Sowohl die englisch- als auch die deutschsprachige Lesedidaktik geht davon aus, dass es unumgänglich ist, dass Kinder, weil sie beim Lesen buchstabenorientiert Klangprodukte synthetisieren, in aller Regel Kunstprodukte artikulieren. Erst durch das Suchen und Finden im ‚mental Lexikon‘, dem Gedächtnis, kämen sie aufgrund von Assoziationen zur Artikulation eines realen Wortes (vgl. Günther 1998; Valtin 2003 [ergänzen der Titel, tp]).

⁴Im Folgenden werde ich darstellen, dass die Artikulation einzelner Laute wie Plosiven ([t]) zur Artikulation einer neuen Silbe führt (vgl. Kapitel [querverweis, tp]). Deshalb bilden die Kinder bei der buchstabenorientierten Synthese bei <Retter> (mindestens) drei statt zwei Silben (vgl. auch Kapitel [querverweis, tp]), hier angezeigt durch die Punkte (vgl. Kapitel [querverweis, tp]).

⁵Der Einfachheit halber gehe ich zunächst von Wortschreibungen aus: Dabei erspare ich mir zunächst die Definition von dem, was als „Wort“ zu bezeichnen ist; eine Frage, die, wie Kapitel [querverweis, tp] zeigen wird, im didaktischen Zusammenhang nicht unbedeutend ist, weil Kinder Wörter am Anfang gar nicht, danach zunächst recht eigenwillig abgrenzen.

im Gesprochenen hätten, dass sie das Gesprochene als eine Lautfolge buchstabenweise abbildeten: Zu diesem Bild von dem Lautung-Schrift-Bezug gehört, dass wir annehmen, alle Laute würden dann genau wahrnehmbar, wenn wir ‚deutlich‘ sprächen, wobei unter ‚deutlich‘ – zirkulär – eine Lautung verstanden wird, die mit der Schrift korrespondiert. Das führt dazu, dass wir die Kinder, wenn sie „RT“ oder „RTA“ oder „RETA“ schreiben, auffordern, das Wort ‚deutlicher‘ auszusprechen – in der Hoffnung, dass sie dann mehr Buchstaben schreiben. Wenn das auch nichts nützt, sprechen wir ihnen das Wort so vor, wie wir ‚deutliches‘ Sprechen interpretieren: indem wir für jeden Buchstaben, den wir als Schriftkundige natürlich in dem Wort kennen, einen Laut artikulieren: [ʀɛtʰ.tʰɛr] oder ähnliches. Die Kunstsprache, die so entsteht, wird auch noch als ‚Rechtschreibsprache‘ oder ‚Pilotsprache‘⁶ bezeichnet. Diese Anstrengung führt in der Regel zu folgenden schriftlichen Produkten der Kinder:

„rätär, rätähch, retor, rätther“

und zu allen anderen Varianten, die kombinatorisch denkbar sind. Offensichtlich ist diese Methode doch weniger effizient, als immer suggeriert wird.

Wie kann den Kindern nun geholfen werden, das Wort <Retter> richtig zu schreiben, und zwar sogar dann, wenn nicht jemand ihnen ‚deutlich‘ sprechend, also ihnen nicht buchstabierend ‚vorsagend‘, zur Seite steht – was in der normalen Schreibsituation ja der Fall ist? Der Unterschied zwischen den tatsächlich gesprochenen Wörtern und Sätzen und dem, was Lehrerinnen und Verwandte sagen, wenn sie ‚deutlich‘ zu sprechen vorgeben, spielt im Folgenden eine große Rolle. Denn er kennzeichnet ein großes Missverständnis sowohl im schulischen und außerschulischen Alltag des Schrifterwerbs als auch teilweise in der gegenwärtigen Didaktik: Kinder können, wenn sie in die Schule kommen, im Sinne der Erwachsenen noch nicht ‚deutlich‘ sprechen, sie beherrschen keine ‚Pilotsprache, oder ‚Rechtschreibsprache‘. Das setzt nämlich das Wissen über eine schriftorientierte Binnengliederung der Wörter voraus. Die wird aber erst in der Begegnung mit der Schrift erlernt. Dass das eine äußerst komplexe Aufgabe ist, wird im Folgenden ausführlich dargestellt. Die systematische Auswertungen von frühen Schreibversuchen, die ich unter verschiedenen Fragestellungen vorgenommen habe, werden das belegen können.

Bei der Analyse von Kinderschreibungen ist Folgendes zu berücksichtigen: *Es ist ein Fehlschluss anzunehmen, dass die Schreibungen der Kinder einen ‚selbständigen‘, spontanen Umgang mit der Schrift zeigen. Vielmehr sind sie immer vor dem Hintergrund der Instruktionen des Unterrichts zu sehen: Schrifterwerb ist im Gegensatz zum Spracherwerb ein institutionell geregelter Zugang zu sprachlichen Formen, d.h. er geschieht unter Anleitung im normativ und zeitlich kontrollierten Rahmen des Unterrichts (vgl. Kapitel [Wygotski, Pinker]).* Aus diesem Grunde werden an zahlreichen Stellen Belege aus Lehrwerken für die unterschiedlichen schriftsprachlichen Aspekte angeführt und durch die Gegenüberstellung mit Kinderschreibungen auf ihre Funktionalität und Adäquatheit hin überprüft.

Zwar können die allermeisten Kinder vor Schulbeginn nicht die sprachlichen Elemente des Gesprochenen, die die Schrift mit ihrem Zeichensystem markiert, vollständig segmentieren. Aber sie können Gesprochenes in Silben gliedern und dabei deren Betonungsunter-

⁶Das sehen die Erfinder des Begriffs „Pilotsprache“, Helga Breuninger und Dieter Betz, ebenso: „Wer die richtige Schreibung kennt, der kann sie mit Artikulationskontrolle ausführen, wer sie nicht kennt und nicht ableiten kann, dem hilft die Artikulationskontrolle nicht – er muß nachschlagen oder Fehler in Kauf nehmen. Die Pilotsprache ist das Transportmittel vom Wissen zum Schreiben, nicht mehr“ (Breuninger / Betz 1996: 54). Umso erstaunlicher ist es, dass dennoch so oft angenommen wird, die „Pilotsprache“ sei der Schlüssel zum Richtigschreiben – umgekehrt wird ein Schuh daraus: Wer weiß, wie Texte zu schreiben sind, kann eine „Pilotsprache“ artikulieren. Aber wird sie dann noch gebraucht?

schiede in Äußerungen, d.h. in Sätzen und Wörtern wahrnehmen. Alle Gliederungen des Gesprochenen unterhalb der Silbenebene sind – wie zu zeigen sein wird – erst die Folge der Auseinandersetzung mit Geschriebenem (vgl. [querverweis, tp]).

Diese Tatsache – das machen viele Äußerungen von Lehrerinnen deutlich – ist Erwachsenen gar nicht oder nur sehr eingeschränkt bewusst. Sie haben alle, als sie selber im 1. Schuljahr waren, die Information erhalten, dass jeder Buchstabe einen ‚Laut‘ repräsentiere und Wörter sich aus ‚Lauten‘ entsprechend der Buchstabenkette zusammensetzen. Noch immer arbeiten Lehrmaterialien für das Lesen- und Schreibenlernen wie seit Jahrhunderten nach diesem Muster. Hier liegt der zentrale Grund dafür, dass sie nur unzureichend verstehen können, weshalb die Kinder so schreiben, wie sie schreiben, und häufig noch in späteren Jahren zahlreiche Fehler machen – obwohl der Unterricht ‚abwechslungsreich‘ und ‚motivierend‘ gestaltet wurde.⁷

Eine wichtige Aufgabe der folgenden Darstellungen wird also darin bestehen, den Unterschied zwischen der schriftgeprägten Sicht der gesprochenen Sprache durch die Erwachsenen und der vorschriftlichen Wahrnehmung der Kinder herauszustellen. Gesprochene Sprache sowie ihre Präsentation durch Schrift ist für den sprachlichen Anfangsunterricht aus der ‚unschuldigen‘ Perspektive der Kinder zu beschreiben, sonst können wir die Kinder nicht ‚abholen‘: Wieso hat <Retter> für viele Kinder vier Laute, wieso schreiben manche nur einen oder zwei Buchstaben, wieso schreiben Erwachsene sechs, von denen dreimal zwei die gleichen sind? *Es geht also um die Fragen nach dem, wie gesprochene Sprache zu beschreiben ist, was ihre Segmente, die von der Schrift präsentiert werden, sind und wie diese so präsentiert werden, dass ein lernbares System entstanden ist.*

Es geht – allgemeiner gesagt – im Folgenden aus verschiedenen Perspektiven immer um das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache. Das kann am besten analysiert und beschrieben werden, wenn die Unterschiede graphisch anders darstellbar sind, als wir es gewohnt sind. Dieser Aufgabe dient die Lautschrift. Sie ermöglicht zum einen eine Schreibung, losgelöst von den Konventionen unserer orthographisch geprägten Schrift, die – das wurde bereits deutlich – uns bei der Betrachtung des Gesprochenen so stark gefangen halten. Zum anderen – das zeigen die Reaktionen der Studentinnen in meinen Seminaren immer wieder – zwingt ihr Gebrauch zum genauen Wahrnehmen des tatsächlich Gesprochenen und zeigt dabei Merkmale des Gesprochenen, die sonst oft gar nicht wahrgenommen würden. Damit ist häufig ein sehr großes Erstaunen verbunden: ein Ausdruck dafür, wie sehr uns unser Schriftwissen gefangen hält.

Schriftenanfänger segmentieren gesprochene Wörter, wenn sie sie für das Schreiben analysieren, offensichtlich anders als Schriftkundige. Die Wahrnehmung von Gesprochenem durch Schriftkundige ist durch ihr Schriftwissen geprägt. Dieses lässt sie annehmen, dass gesprochene Sprache aus einer Kette von Lauten bestehe und Buchstaben solche Laute abbilde: Laute seien die Entsprechungen der Buchstaben in einem 1:1-Verhältnis (mit ‚Ausnahmen‘). Diese Annahme bestimmt auch die Praxis der Schriftvermittlung. Die frühen Kinderschreibungen, die entsprechend dieser Lehre entstehen und in diesem Sinne ‚lauttreu‘ sind, zeigen auf, dass diese Annahme nicht zutreffen kann. So erweist sich schnell: die Schrift im Deutschen ist keine ‚lauttreue‘ Schrift, keine Laut-Schrift.

Worin unterscheidet sich das Schreiben in der Lautschrift von dem unserer Schrift?

⁷So war jedenfalls meine Erfahrung in den Klassen, in denen ich bis 1990 als Lehrerin gearbeitet hatte: Dadurch, dass in der Schule eine Druckerei zur Verfügung stand, haben die Kinder viele Bücher selber geschrieben. An Motivation zum Schreiben und Lesen hat es ihnen nie gemangelt. Dennoch musste ich beim genauen Hinsehen z.B. für die Benotung feststellen, dass meine Hoffnung, dass sie durch das viele Umgehen mit Schrift auch Rechtschreiben lernten, nicht erfüllt wurde. Die Annahme ‚Schreiben lernt man durch Schreiben‘ traf in meinen Klassen nur auf wenige Kinder zu (vgl. auch Röber-Siekmeyer 1997).

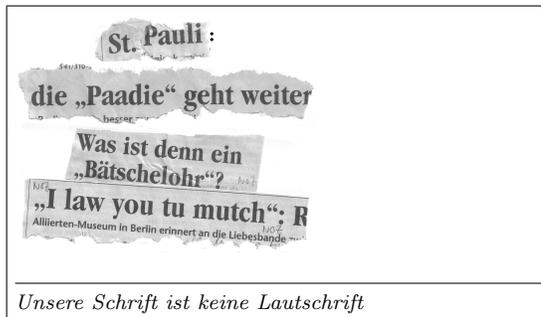
Aufg. 2–2: Versuchen Sie folgende Schreibungen von (norddt.) Kindern zu erklären?

- | | |
|------------------------------|------------------------|
| 1. „fragn“ / <fragen> | 5. „Baen“ / <Bein> |
| 2. „Rola“ / <Roller> | 6. „Swaim“ / <Schwein> |
| 3. „(ich) tantse“ / <tanzen> | 7. „Rin“ / <Ring> |
| 4. „(er) mach“ / <macht> | 8. „Holtz“ / <Holz> |

2.2 Methodischer Exkurs: Der Zugang zur Analyse gesprochener Wörter: lautschriftliches Schreiben

Gesprochene Sprache unterscheidet sich in vielfacher Hinsicht von geschriebener Sprache. Diejenigen, die sich mit dem Schriffterwerb didaktisch beschäftigen, brauchen Wissen über die ‚Übersetzungsleistungen‘, die Kinder beim Schreiben und Lesen erbringen müssen. Um gesprochene Sprache betrachten zu können, bedarf es einer graphischen Form, die der Lautung näher kommt als die uns gewohnte orthographische Schrift: einer Lautschrift. Mit dem Schreiben in Lautschrift werden deren Fesseln, die den Blick auf die gesprochene Sprache, dem Ausgangsmaterial der Kinder, „verhext“ hat (Wittgenstein), sichtbar.

2.2.1 Lautschrift vs. unserer gewohnten Schrift



Das Lautschriftsystem wurde am Ende des 19. Jahrhunderts festgelegt, als bald nach der Etablierung der Sprachwissenschaft das Interesse an „exotischen“ Sprachen anwuchs (vgl. Maas 1999, S. 69-71; Pompino-Marschall 1995, S. 169). Jetzt wurde es nötig, ein Zeichensystem für Laute zu finden, die in den bekannten Sprachen nicht aufgetaucht waren. Gleichzeitig entwickelte sich in den einzelnen Sprachen ein großes Interesse an den einzelnen Dialekten, das ebenfalls ein anderes Zeichenrepertoire als das gewohnte, das an den jeweiligen Standardsprachen in einer bestimmten Epoche der Sprachentwicklung orientiert war, notwendig machte. Einige Jahrzehnte lang entstanden in den einzelnen Nationen je eigene lautschriftliche Systeme, bis sich Ende des 19. Jahrhunderts die neu gegründete *Internationale Gesellschaft der Phonetiker* (*International Phonetic Association, IPA*) auf ein einheitliches System einigte (das „IPA“-System).

Ein Buch wie dieses, das Lehrerinnen ermöglichen will zu erkennen, wie das Ausgangsmaterial der Kinder, deren gesprochene Sprache, geschaffen ist und wie sie – dafür gibt

es viele Anzeichen – von den Kinder wahrgenommen wird, ist ohne lautschriftliche Darstellungen nicht denkbar. Vielen bereitet die Vorstellung, mit Lautschrift umgehen zu müssen, zwar ein gewisses Unbehagen, vielleicht weil sie unangenehme Assoziationen mit ihrem Fremdsprachenunterricht weckt, wo sie ihr das erste Mal begegnet sind. Tatsächlich ist diese Schrift für das deutsche Lautsystem sehr schnell erlernbar, denn es sind nur sehr wenige (aber bedeutsame) Zeichen, in denen die Lautschrift von unserer Schrift abweicht. Das liegt daran, dass die Phonetiker, als sie bei ihrer Analyse der Sprachen festlegen mussten, was als ‚Laut‘ zu bezeichnen und daher mit einem Zeichen zu belegen sei, auf das Schriftsystem zurückgriffen, das in ihren Sprachen bereits vorhanden war. Daher werden viele Elemente der Lautschrift mit lateinischen Buchstaben geschrieben. Dort, wo die lateinischen Schriftzeichen nicht ausreichten, bediente man sich Sonderformen (wie das dänische <ø> und <æ>), oder man erfand Zeichen, die sich durch eine geschickte Nutzung der Schreibmaschine ergaben: <ə> und <ɐ>, die Zeichen für die Schwa, die Vokale in den unbetonten „Endsilben“ deutscher Wörter ([ˈma:ɫə] / <male>, ([ˈma:ɫɛ] / <Maler>) (vgl. Kapitel x und y [querverweis, tp]), entstanden, wenn der Papierbogen aus der Schreibmaschine herausgenommen und verkehrt herum wieder eingespannt wurde: das getippte <e> und <a> auf dem Kopf ergeben <ə> und <ɐ>. Dort, wo Laute Varianten haben, wurden Zusatzmarkierungen erfunden („Diakritika“).

Schwieriger als das Erlernen der Zeichen ist für Lautschriftanfänger vielmehr die Analyse der Wörter in Abkehr von dem besonderen Zeichensystem der Buchstabenschrift im Deutschen (s.o. <Retter>) – und um diese Analyse geht es hier vor allem. Denn im Gegensatz zu unserer Schrift, die, wie zu zeigen sein wird, die Lautung bestimmter Silben auch durch bestimmte Buchstabenfolgen festlegt, will die Lautschrift die Differenzen der Einzellaute markieren. So nimmt unsere Schrift für die beiden Vokale bei <fehl!> und <Fell> das gleiche Zeichen für die Vokale, und die Buchstabenfolge *nach* dem <e> gibt Auskunft darüber, welche lautliche Variante für <e> zu wählen ist – die Lautschrift hingegen hat für die beiden e-Laute zwei Zeichen: [e:] und [ɛ]: Die Lautschrift differenziert lautliche Unterschiede durch je eigene Zeichen, unsere Schrift durch die Buchstabenfolgen (s.u.). Um sich von der Annahme, auch unsere Schrift sei eine Lautschrift in einem 1:1 Verhältnis zu lösen, ist der Umgang mit der Lautschrift äußerst hilfreich, vielleicht sogar notwendig.

Die Annahme, die Lautschrift gäbe die Lautung in einer objektiven, für alle in gleicher Weise wahrnehmbaren Form wieder, ist allerdings nicht zutreffend: Auch sie ist eine Erfindung bereits alphabetisierter Menschen, deren Wahrnehmung durch ihr Schriftwissen kanalisiert ist, d.h. sie segmentieren das Gesprochene in der Weise, wie sie das beim Schreibenlernen gelernt haben: Das lautsprachliche Alphabet ist ein Produkt von Menschen, die mit lateinischen Buchstaben schreiben. Menschen mit einer anderen Schrift oder ohne Schrift segmentieren anders. Dazu an späterer Stelle mehr.

2.2.2 Lautbezogene Markierungen

Präsentation der Vokale

Eine Kongruenz zwischen unserer Schrift und der Lautschrift besteht bei allen Zeichen für die Vokale, die wir als Langvokale zu bezeichnen gewohnt sind (bis auf <ö>, <ü> und <ä>, für die die Lautschriftzeichen <ø>, <Y>, <æ> gewählt wurden.⁸ Da unsere Schrift

⁸In der Wahl der Bezeichnung für den Bezug zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zeigt sich die jeweilige Sichtweise dieses Bezugs. Da hier dargestellt wird, dass Buchstaben keine Laute abbilden, sondern Lautung kodieren, wähle ich die Bezeichnung *Präsentation* oder *Symbolisierung*: Buchstaben-

für ein ‚Kurz- und Langvokalpaar‘, also für zwei Laute⁹, nur ein einziges Zeichen hat (weil der unterschiedliche Klang der Vokale im Lateinischen, dessen Schrift übernommen wurde, nicht angezeigt wurde, dort also ein einziges Zeichen ausreichte, vgl. Kap. [querverweis, ap]), hat die Lautschrift für die ‚Kurzvokale‘ neue Zeichen entwickelt. Die Vokale, die als ‚Langvokale‘ nur in betonten Silben vorkommen (s. Kapitel [querverweis, t.e.]), erhalten als Zeichen für ihre Länge zusätzlich den Doppelpunkt, ein aus der Musik entlehntes Zeichen für Dauer. (Kommen die Vokale, die genauso klingen, in unbetonten Silben vor (<To.'ma.te, Ku.si.ne>), haben sie keine Länge und erhalten keinen Doppelpunkt ([to.'ma:ɪ.tə, ku.'si:ɪ.nə]), vgl. Kap. [querverweis, ap]).

	‚Langvokale‘ (V)	‚Kurzvokale‘ (v)		
<a>	[a:]	<Mahl>	[a]	<Mann>
<e>	[e:]	<Mehl>	[ɛ]	<Mett>
<i>	[i:]	<miet!>	[ɪ]	<mit>
<o>	[o:]	<Mohn>	[ɔ]	<Moll>
<u>	[u:]	<Mut>	[ʊ]	<muss>
<ö>	[ø:]	<mögt>	[œ]	<möcht>
<ü>	[y:]	<müht>	[ʏ]	<Müll>
<ä>	[ɛ:]	<mäht> ¹⁰	[ɛ]	<Mett>, also kein zusätzliches Korrelat (s.o.)

Zusätzlich hat die Lautschrift zwei Zeichen für Vokale, die im Deutschen nur in unbetonten Silben vorkommen und für unsere Schrift <e> bzw. <er> schreibt (vgl. Kap. [querverweis, ap]):

<e>	[ə]	<Schule, laufen, Gabel>
<er>	[ɐ]	<Retter>

Sie werden *Schwa* genannt, ein Wort aus dem Hebräischen. An dem Gebrauch der Schwas in der Lautschrift des Deutschen wird sichtbar, dass die Zeichen – auch in der Lautschrift – mehr als nur einzelne Laute anzeigen: Immer, wenn ein Schwa als einziges vokalisches Zeichen in einer Silbe geschrieben ist, markiert das im Deutschen ‚automatisch‘ gleichzeitig Unbetontheit. (Daher ist die Bezeichnung ‚Lautschrift‘ eine Verkürzung, sie missachtet, dass die Buchstabenwahl auch andere bedeutungstragende Merkmale wie den Akzent anzeigt, vgl. Kap. [querverweis, ap].)

Diphthonge (vgl. Kap. [querverweis, ap]), werden in der phonetischen Literatur unterschiedlich lautschriftlich geschrieben. Ich werde folgende Schreibung gebrauchen:

<ei>	–	[ai]	–	<Bein>
<au>	–	[au]	–	<Baum>
<eu>	–	[oi]	–	<neu>

folgen *präsentieren* Lautung. Da sie ein Zeichensystem sind, *symbolisieren* sie (wie z.B. Piktogramme) Lautung.

⁹Die Bezeichnung von ‚Kurzvokal‘ und ‚Langvokal‘ als zwei Vokale ist nicht unumstritten (vgl. Kap. [querverweis, ap]). Da Kinder hier jedoch zwei unterschiedliche Laute wahrnehmen und die Schrift die Differenz auch anzeigt (vgl. Kap. [querverweis, ap]), werde ich ‚Kurzvokale‘ und ‚Langvokale‘ als je einzelne Laute bezeichnen. Ebenfalls umstritten ist die Bezeichnung der beiden Vokalgruppen als ‚Lang- und Kurzvokale‘. Sie reduziert das Bündel der Merkmale, in denen sie sich unterscheiden, auf das Quantitative. Es lässt sich vielfach belegen, dass es gerade das ist, was Kinder am wenigsten wahrnehmen. Bevor ich die Lautgruppen genauer beschrieben habe, behalte ich diese geläufige Bezeichnung bei, setze sie aber in einfache Anführungszeichen.

¹⁰Die Artikulation mit [ɛ:] für <ä> ist regional sehr unterschiedlich: In vielen Dialektregionen wird der ‚Langvokal‘ für <ä> als [ɛ:] artikuliert ([me:t], [ke:zə] / <mäht>, <Käse>). Für diese Regionen gibt es in betonten Silben nicht 16, sondern nur 15 Vokale (vgl. Kapitel [querverweis, tp]).

Zusätzlich gibt es in den allermeisten Dialektregionen eine zweite Gruppe von Diphthongen: diejenigen die mit Vokalbuchstaben + <r> wie in <Tor, Tier, Tür> geschrieben werden. Bei Artikulation dieser Vokale senkt sich die Zunge zu einer mehr mittleren Position, die dem [ɐ] in [rɛtɐ] / <Retter> gleicht (vgl. Kap. [querverweis, ap]). Der erste Teil des Diphthongs wird entweder als ‚Kurz-‘ oder als ‚Langvokale‘ artikuliert.

	standardsprachlich		dialektal (z.B. westfälisch)
	Vɐ	vr	vɐ
<er>	[ʃvɛrɐ] / <schwer>	[pʃɛrç] / <Pferch>	[ʃvɛrɐ], [fɛrɛç]
<ir>	[bi:rɐ] / <Bier>	[ˈpʃir.ziç] / <Pfirsich>	[bi:rɐ], [ʃi:rɛ.ziç]
<or>	[tʰorɐ] / <Tor>	[fɔrt] / <fort>	[torɐ], [forɛt]
<ur>	[ʃnu:rɐ] / <Schnur>	[ʃnɔrt] / <schnurrt>	[ʃnu:rɐ], [ʃnu:rɛt]
<ör>	[ʃtø:rɐ] / <Stör>	[tœrn] / <Törn>	[ʃtø:rɐ], [tœrn]
<ür>	[ty:rɐ] / <Tür>	[ˈtʏr.kai] / <Türkei>	[ty:rɐ], [ˈtʏr.kai]

Die Aussprachebücher geben nach ‚Kurzvokal‘ als Standardlautung hier die Artikulation von [r] im Endrand an. Sie wird jedoch laut Aussage des Dialektatlases von König (19[ergänzen]) nur in wenigen Regionen gesprochen (vgl. Kapitel [querverweis, tp]).

Präsentation der Konsonanten

Bei den meisten Konsonantenzeichen besteht eine starke Übereinstimmung zwischen Alphabetschrift und Lautschrift:

	–	[b]	<h>	–	[h]	<m>	–	[m]
<d>	–	[d]	<j>	–	[j]	<n>	–	[n]
<f>	–	[f]	<k>	–	[k]	<p>	–	[p]
<g>	–	[g]	<l>	–	[l]	<t>	–	[t]

Diese Kongruenz ist ein Zeichen dafür, dass in Sprachen, die die lateinische Schrift übernommen haben, Laute als das identifiziert werden, was aus dem Lateinischen als Laute durch die Schreibung des Lateins bekannt sind. Dazu gehört auch das Deutsche. Allerdings ist das Deutsche eine Sprache, die sich sehr vom Latein unterscheidet. Das wurde bereits bei den Vokalen deutlich, gilt aber auch für Konsonanten. Deren Artikulation hängt davon ab, ob die Laute zu betonten oder unbetonten Silben gehören und an welcher Position innerhalb der Silben sie stehen (vgl. Kap. [querverweis, ap]). Diese Unterschiede werden in der Lautschrift mit *Zusatzzeichen* („*Diakritika*“) hervorgehoben. So z.B. sind in den meisten Dialektregionen die stimmlosen Plosive [p], [t], [k] zu Beginn von betonten Silben stärker behaucht („aspiriert“) als an anderen Positionen eines Wortes. Sie werden daher in der Lautschrift mit einem hochgestellten <h> versehen [tʰan.tə] / <Tante>.

Für die Laute, die es in unterschiedlichen Sprachen, aber nicht im Lateinischen gibt, wurden besondere Zeichen gewählt – in der Lautschrift ebenso wenig wie in der herkömmlichen Schrift. Zu dieser Gruppe gehören im Deutschen die Laute, die in unserer Schrift mit zusätzlichen Zeichen (wie die Umlaute <ä, ö, ü>) oder mit mehreren Buchstaben („Digraphen“, „Trigraphen“) wiedergegeben werden:

<sch>	–	[ʃ]	–	<schön>
<ch>	–	[ç]	–	<ich>
<ch>	–	[χ]	–	<ach>
<ng>	–	[ŋ]	–	<Ring>

8. Ongkel hans Schbild im
Blanschbeken. Mit Seinem
Bödchen. In Seinem Garten.

4. Ongkelfriz sitzt in dem Planschbe-

Die meisten Kinder im 2. Schuljahr haben gelernt, dass [ŋ] <ng> geschrieben wird – und machen das auch. Nach meiner Auszählung der Schreibung von <Onkel> in drei 2. Klassen schrieben über 60% der Kinder das Wort wie dieser Junge.
(aus dem Korpus von Tobias Thelen)



Der [ʃ]-Laut wird in verschiedenen Sprachen unterschiedlich graphisch präsentiert, z.B. hier:
<sk>: [ʃi:] / <Ski>
<ch>: [ʃi.'neɪ.sp] / <Chinesen> (deutsch umgangssprachlich)

Zusätzlich zu erwähnen sind die Laute, die in unserer Schrift mit <r> bezeichnet werden und für die es entsprechend den zahlreichen dialektalen Varianten in der phonetischen Literatur mehrere Zeichen gibt:

<r> – [ʁ], [χ] [r], [R] – <Rad>

Da jedoch die Differenzen zwischen den einzelnen r-Lauten hier irrelevant sind, verzichte ich hier auf die Differenzierungen und schreibe durchgehend [r].

Als problematisch für die deutschen Lautschriftschreiber erweist sich manchmal die Differenzierung der beiden Laute, die mit <s>, teilweise mit <ß> oder <ss> geschrieben werden (wenn sie überhaupt unterschiedlich wahrgenommen werden, was südlich der Linie Köln / Leipzig in der Regel nicht der Fall ist):

<s, ß, ss>	als stimmloser Laut	– [s]	– <Fuß, Haus, Kuss>
<s>	als stimmhafter Laut	– [z]	– <Saal, Häuser>
<ss>	nur in seltenen Fällen	– [ʒ]	– <quasseln, Dussel>

als stimmhafter Laut:

(In den meisten lateinischen Schriften der Welt steht <z> in der Alphabetschrift für den stimmhaften s-Laut (vgl. <zoo> / [zu:] vs. <Sue> / [su:] im Englischen.)

Weiterhin gibt es Abweichungen zwischen der Buchstabenschrift des Deutschen und der Lautschrift bei

<w> – [v] – <Wald>

und den Doppellauten, die in der Alphabetschrift teilweise von nur einem Buchstaben repräsentiert werden:

<z> - [ts] - <Zelt>
<x> - [ks] - <Taxi> (aber auch <chs> : <Wachs>).

<qu> - [kv] - <Quelle>

besteht ebenfalls aus zwei Lauten, wird allerdings im Deutschen auch immer mit zwei Buchstaben wiedergegeben.

Als letztes muss der Glottisverschluss [ʔ] erwähnt werden (vgl. Kapitel [querverweis]), für den es im Deutschen keinen Buchstaben gibt. Er wird in aller Regel im Deutschen am Beginn vor betonten Silben gesprochen, wenn dort kein anderer Konsonant ist: [ʔau.gə] / <Auge>.

Bewerben geht vor Beerben
taz

Die 2. Silbe beider Wörter beginnt mit einem Konsonanten:
[bə.'vɛɐ̯.bn̩]
[bə.'ʔɛɐ̯.bn̩].

Im 2. Wort beginnt die 2. Silbe mit dem Glottisverschluss. Allerdings gibt es für ihn keinen Buchstaben. Das führt dazu, dass Leseanfänger solche Wörter zwei- statt dreisilbig ['be:ɐ̯.bn̩] bzw. drei- statt viersilbig lesen: ['be:ɐ̯.di.gʊŋ] / <Beerdigung>.

Aufg. 2-3: Stolperwörter: In aller Regel bedarf es auch bei Lesekompetenten eines zweiten Blickes, um den Glottisverschluss einzufügen. Schreiben Sie Artikulation mit und ohne Glottisverschluss in Lautschrift mit der Markierung der Silben.

Arganöl
Frauenkooperativen in Südmarokko, eine Alternative zum touristischen An...

Uraltechnologie

Atomära

Busumleitung am Strothmannsweg
Gretesch
Bauarbeiten wird
mannsweg am

2.2.3 Markierungen der Prosodie (silbische Gliederung, Akzentuierung)

Da zur Artikulation mehrsilbiger Wörter im Deutschen, wie schon angedeutet wurde, auch der Kontrast von Betonung / Nichtbetonung („Akzentuierung“) gehört, setzt die

Lautschrift vor betonte Silben oben einen kleinen Strich¹¹:

[ˈrai.z̥n]¹² / <reisen>
 [fɛɐ̯.ˈrai.z̥n] / <verreisen>
 [rai.zə.ˈrai] / <Reiserei>.

Zusammengesetzte Wörter („Komposita“) haben eine Haupt- und eine Nebenbetonung. Vor der Silbe mit der Hauptbetonung sitzt der kleine Strich oben, vor der mit der Nebenbetonung unten:

[ˈvɪn.t̥ɐ.rai.z̥ə] / <Winterreise>.

Damit ist gleichzeitig ein weiteres Zeichen der Lautschrift eingeführt: Da die Akzentuierung eben an *Silben* gebunden ist – nicht Wörter oder einzelnen Laute tragen den Akzent – kennt die Lautschrift auch Zeichen für die silbische Gliederung: den Punkt. Ich setze ihn immer dort, wo die silbische Gliederung eindeutig ist, wo man also beim Sprechen eine kleine Pause im Wort machen kann ([ˈhy:̣.t̥ə, ˈhʏf.t̥ə, ˈhy:ṃ.ç̣n] / <Hüte, Hüfte, Hühnchen>). Wo diese Pause nicht gemacht werden kann, weil sonst das Wort verändert würde (s. Kapitel [**querverweis, t.e.**]), setze ich keinen Punkt ([ˈhʏt̥ə] / <Hütte>). In den meisten Fällen sind die Punkte überflüssig, weil Silben, wie zu zeigen sein wird, graphisch immer durch Vokalzeichen markiert sind und es einen relativ festen Bauplan für Silben, damit auch für die Zeichenfolge in Silben gibt. Da die Silbengrenzen nicht immer eindeutig sind und da die silbische Gliederung im Folgenden jedoch eine große Rolle spielt, nehme ich dieses Zeichen trotz der Redundanz in meine lautschriftliche Darstellung auf.

In diesem Zusammenhang die Vorstellung eines letzten Zeichens, das bei [ˈrai.z̥n] schon auftauchte: Unbetonte Silben können auch die Konsonanten [l], [m], [n] statt eines Vokals, eines Schwas, an der 2. Stelle haben. Da diese Konsonanten die Funktion, die sonst Vokale in Silben haben, nämlich den *Kern* der Silbe ausmachen (s. Kapitel [**querverweis, t.e.**]), tragen, wird diese Funktion durch einen kleinen senkrechten Strich unter dem Konsonantenzeichen angezeigt:

<wir [ˈfa:̣.r̥n] / <fahren> vs. <der [ˈfa:̣.ṇ] / <Farn>
 <der [ˈta:̣.ḍḷ] / <Tadel> vs. <das [ˈta:̣.ḷ] / <Tal>

Übung zum Erlernen der Lautschrift

Für diejenigen, für die der Gebrauch der Lautschrift fremd ist, hat es sich als eine effiziente Einführung erwiesen, eine Liste auszufüllen, auf der oben in der Waagerechten alle Vokalzeichen stehen, die in einsilbigen Wörtern enthalten sind (d.h. für alle Vokale außer den beiden Schwa [ə], [ɐ] einschließlich der Diphthonge¹³). Links in der Senkrechten stehen alle Konsonantenzeichen, mit denen deutsche Wörter hochsprachlich anfangen können (d.h. alle außer [ŋ], [s], [x]). Die Aufgabe besteht darin, zeilenweise reale Wörter zu suchen, die mit dem in der linken Spalte bezeichneten Konsonanten beginnen, denen dann der oben bezeichnete Vokal folgt – und die mit einem [t] enden. Die Studentinnen schreiben die Wörter mehrfach an die entsprechende Stelle unter das Vokalzeichen: einmal in Lautschrift, einmal oder mehrmals, je nach vorhandenen Möglichkeiten, in unserer Schrift.

¹¹Zum Begriff der Prosodie vgl. Seite ??

¹²Im Prinzip ist dieser Strich als Markierung der Hauptbetonung überflüssig, weil das Zeichen für das Schwa und der kleine Strich unter [ŋ], [l], [m] ([ˈrai.z̥n], [ˈfti:̣.fḷ], [ˈro:̣.t̥ṃ] / <reißen, Stiefel, rotem>) in der 2. Silbe Unbetontheit markiert. Da die Akzentuierung jedoch nicht immer aus der Schreibung ersichtlich ist ([ˈz̥ʊp̣.jekt] vs. [z̥ʊp̣.jekt] / <Subjekt>), werde ich die Betonung immer markieren.

¹³Die lautschriftliche Schreibweise der Diphthonge, die mit <r> geschrieben werden, entspricht wieder der norddt. Sprechweise.

	a:	a	e:	ɛ	i:	ɪ	o:	ɔ	u:	ʊ	ø:	œ	...
b	[bo:t] <i>Bart</i> <i>bat</i>	[bat] <i>Bad</i>	[be:t] <i>Beet</i> <i>bet!</i>	[bɛ:t] <i>Bett</i>	[bi:t] <i>biet</i> <i>Beat</i>	[bit] <i>Bit</i> <i>bitt!</i>	[bo:t] <i>Boot</i>	-	-	[bʊ:t] <i>Butt</i>	[bø:t] <i>böt!</i>	-	
d	[da:t] <i>Dart</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	[dʊ:t] <i>Dutt</i>	-	-	
f	[fa:t] <i>Fahrt</i> <i>fad</i>	-	-	[fɛ:t] <i>fett</i>	-	[fit] <i>fit</i>	-	-	-	-	-	-	
↓													

	y:	ʏ	ai	au	oi	eɪə	iɪə	oɪə	uɪə	øɪə	yɪə
b	-	[by:t] <i>Bütt</i>	[bait] <i>Bite</i>	[baut] <i>baut</i>	[boit] <i>beut!</i>	[be:ɪə] <i>Bert</i>	-	[bo:ɪə] <i>Bord</i>	-	-	[by:ɪə] <i>bürd!</i>
d	-	-	-	-	[doit] <i>Deut</i>	-	-	[dø:ɪə] <i>dort</i>		[dø:ɪə] <i>dörst</i>	[dy:ɪə] <i>dürst</i>
f	-	-	[fait] <i>Veit</i>	-	-	[fe:ɪə] <i>fährt</i> <i>Pferd</i> ¹⁴	[fi:ɪə] <i>viert</i>	[fo:ɪə] <i>fort</i>	[fu:ɪə] <i>Furt</i>		[fy:ɪə] <i>führt</i>
↓											

Aufg. 2–4: Fertigen Sie eine Tabelle nach diesem Muster an und vervollständigen Sie die linke Spalte mit allen Konsonantenbuchstaben, die es im Deutschen im Anfangsrand betonter Silben gibt (s.o.). Tragen Sie alle Wörter nach dem Muster ein!

Immer wieder ist das Erstaunen über die Unterschiede in den Schreibungen gleichklingender Wörter sehr groß: Die Buchstabenschrift, so zeigt sich dann sehr schnell, hat eigene Gesetze, sie bildet die Lautung mit unterschiedlichen Schreibungen ab: Es gibt sehr viele Homonyme im Deutschen. (Das als erster Hinweis auf die Funktion der Schrift, weitaus präziser zu sein als das Gesprochene, weil das Gesprochene situativ durch andere verbale und durch nonverbale Formen ergänzt werden kann, Schrift aber nicht, vgl. Kap. [querverweis, ap])

Auf diese einfache Weise wird Entscheidendes für die Didaktik des Schrifterwerbs erfahrbar: die Alphabetschrift ist keine Lautschrift, „schreib’, wie du sprichst“ oder „sprich deutlich“ sind irreführende Hinweise an Schriftunkundige. Was ist die Folge, wenn die Kinder nach diesen Hinweisen schreiben? Lautschriftschreibungen:

¹⁴<Pf> wird in Norddeutschland auch [f] artikuliert.

MAINE MUTA HATOATLINIS
 GMACH
 BAEI MEINE OMA GEPS
 IMA SCHENKNBROT

„MAINE MUTA HATOATLINIS GMACH“

<Meine Mutter hat Tortel-
linis gemacht.>

[ˈmai.nə.ˈmʊtə.ha.tət.ˈliː.nɪs.gmaç]

„BAEI MEINE OMA GEPS IMA SCHENKNBROT“

<Bei meiner Oma gibt es
immer Schinkenbrot.>

[bai.mai.nə.ˈʔoː.ma.gɪps.ʔɪmə.ˈʃɪŋ.kn.brot]

Im Folgenden geht es darum, Lehrerinnen, die die Kinder ‚abholen‘ wollen und müssen, d.h., die das vorhandene sprachliche Wissen der Kinder für die Anbahnung neuer Lernprozesse nutzen wollen und müssen, zu verdeutlichen, „wo die Kinder stehen“. Es geht darum zu zeigen, wie die gesprochene Sprache, die das Ausgangsmaterial der Kinder bildet, von den Kindern wahrgenommen wird. Dabei wird deutlich werden, dass die beiden Merkmale des Gesprochenen oberhalb der Lautebene, Akzentuierung und silbische Gliederung, von zentraler Bedeutung für die Kinder beim Sprechen und bei ihren Analysen sind – aber nicht nur für die Kinder: Jeder Sprecher artikuliert Silben mit bestimmten Lautungen, keine Laute. Der Hinweis auf die Dekodierung der Buchstabenfolge <R.E.T.T.E.R.> beim Lesen als [ˈrɛtɛ] durch Schriftkundige hat das bereits gezeigt.

Es folgen weitere Belege für den Umgang Schriftkundiger mit der Schrift: Sie dienen der Beantwortung der Frage nach dem impliziten Wissen von Erwachsenen über gesprochene und geschriebene Sprache, das sich als „Know-how“ in ihren Umgang mit Schrift zeigt. Diese Frage ist normalerweise für Erwachsene irrelevant – außer natürlich für Lehrerinnen. Sie müssen sich mit ihr beschäftigen, um das Schriftwissen anderen, die es nicht haben, es aber auch brauchen, vermitteln zu können. Die genaue Analyse dieses Umgangs mit Sprache zeigt die Elemente, auf die es beim Lesen und Schreiben ankommt: Was müssen die Kinder entdecken, um am Ende ebenfalls kompetent mit Schrift umgehen zu können? Und wie können wir ihnen dafür die richtigen Schienen legen, so dass die Gruppe derjenigen, die als Viertklässler (vgl. IGLU) oder 15-jährige (vgl. PISA) keine Lust mehr zum Lesen und Schreiben haben, weil es häufig mit Misserfolgen, damit mit großer psychischer Anstrengung verbunden ist, verkleinert wird? Das implizite Wissen der Lehrerinnen muss also zu einem expliziten Wissen, zu einem bewussten Wissen werden. Nur dann können sie die entsprechenden didaktischen Prozesse adäquat gestalten.



Nicht nur Kinder benutzen unsere Schrift manchmal wie Lautschrift: hier ein Beispiel für die ‚Eindeutschung‘ von Phonemen, die es im Deutschen nicht gibt.

Lautschrift hat die Funktion, gesprochene Sprache graphisch zu präsentieren, indem sie Laute einer Sprache, losgelöst von den Konventionen der herkömmlichen Schrift (wie z.B. Einfügen des Dehnungs-h's, Dopplung von Konsonantenzeichen), darstellt. Durch ihren Gebrauch wird ersichtlich, worin ein Teil der Konventionen und der Funktion des gesamten Zeichensystems, also ihre Orthographie, bestehen. Vielen Schriftkundigen wird durch das Schreiben der Lautschrift erst deutlich, dass die gesprochene Sprache anders strukturiert ist, als sie es als Schreiber der herkömmlichen angenommen haben. Denn für die bewusste Analyse des Gesprochenen hatten sie, nachdem sie lesen und schreiben gelernt haben, kaum Anlässe. Die Aufgabe, Kinder das Lesen und Schreiben zu lehren, erfordert jedoch die Analyse des Gesprochenen: Kinder analysieren für das Schreiben ihre gesprochene Sprache, und sie tun das vor dem Hintergrund dessen, was der Unterricht ihnen vermittelt hat (s. Kapitel [querverweis nach 2.1 einfügen]).

Schriftkundige lesen und schreiben jedoch anders, als der Unterricht Lesen und Schreiben darstellt. Das hat bereits der Umgang mit dem Wort <Retter> gezeigt. Die folgenden Analysen geben Auskunft über die Komplexität des Schriftwissens, das Schriftkundige beim Lesen und Schreiben nutzen.

Aufg. 2–5: Dass Schrift durch unterschiedliche Buchstabenwahl Möglichkeiten hat, die das Gesprochene nicht hat, zeigen folgende Beispiele: Sie legt mit ihren Markierungen fest, welche von mehreren lautlich gleichen Varianten gemeint ist. Wird eine geschriebene Variante in einen Textzusammenhang gesetzt, die die Bedeutung einer anderen Variante assoziiert, wird's lustig:

Zahnärzte unterstrichen eine Demonstration in der alten Bundeshauptstadt mit dem Kalauer „Bohrn to be free“, und im Plenarsaal der neuen Hauptstadt sind die Abgeordneten in „Reichstags-blue“ gehalten. (taz)

Fahrn, Fun, Fahrn
 Berliner Busfahrer sind besser als ihr Ruf. Glaubt jedenfalls Jörg Jasmund. Jasmund ist Fahrlehrer bei den Berliner erkehrsbetrieben. Seinen Schülern liegt er auch bei, wie sie freundlich bleiben, obwol sie fahrt. (taz)

Schreiben sie die unterstrichenen Wörter in Lautschrift! Wo liegen die Pointen der Wortspiele?

2.3 Analyse des Lesens und Schreibens von Schriftkundigen: die Nutzung des Zeichensystems der Schrift

2.3.1 Dekodierung des Geschriebenen beim Lesen als Anwendung des erworbenen Schriftwissens

Beim Lesen¹⁵ von auf Deutsch ‚frisierten‘ Kunstwörtern zeigen kompetente Leser, wie sie die Buchstabenketten nutzen, um (deutsche) Wörter zu artikulieren. Dabei zeigen sie ihr Wissen darüber, dass in deutschen Wörtern gleiche Buchstaben eine unterschiedliche Lautung erhalten und dass die Wörter ein bestimmtes Betonungsmuster haben. In aller Regel können sie jedoch ihr dekodierendes Tun, das offensichtlich ein anderes als die 1:1-Umsetzung von Buchstaben in Laute ist, nicht beschreiben, es ist ihnen nicht bewusst, es ist ein ‚implizites Wissen‘.

Leseuntersuchungen mit Kunstwörtern (bei deutschsprachigen Lehrerinnen und Studentinnen) zeigen also zum einen die Kompetenz der Leserinnen, zum anderen jedoch zugleich die Effektivität unserer Schrift als ein System: Sie gibt Lesern eindeutige Instruktionen für das Dekodieren, unabhängig vom ‚Kennen‘ der Wörter, d.h. es ermöglicht Schriftkundigen, die deutsche Tex-

¹⁵Lesen wird hier ausschließlich als ‚lautes Lesen‘ verstanden. Zahlreiche Untersuchungen lassen annehmen, dass das Strukturwissen, das Leser beim ‚lauten Lesen‘ sichtbar werden lassen, auch ihr ‚leises Lesen‘ bestimmt.

te lesen und schreiben gelernt haben, nach dem Muster deutscher Wörter gestaltete Buchstabenfolgen wie deutsche Wörter zu lesen.

Wie Erwachsene, die deutsche Wörter lesen können, Buchstabenfolgen von Wörtern nutzen, wenn sie lesen, lässt sich sehr schnell in einem kleinen Experiment nachweisen: Es handelt sich um das Lesen von Kunstwörtern, deren Buchstabenfolgen dem Muster deutscher Wörter entsprechen. Diese bringen die Leser dazu, eine Buchstabenkette in Lautung zu ‚übersetzen‘, ohne dass sie dabei auf einen Kontext, der die Bedeutung, dadurch auch die Lautung eines Wortes erwarten lässt, zurückgreifen können: Sie dekodieren das Zeichensystem, die Codes, das der Schreiber ihnen geliefert hat. Hier die Beschreibung eines kleinen Experiments mit vier Kunstwörtern, die wie die überwiegende Mehrzahl deutscher Wörter aufgebaut sind:

Mehrere (5-10) Personen werden gebeten, diese Kunstwörter laut vorzulesen:

1. TERE
2. STESTEN
3. REFFER
4. HEHMTET

Zunächst ist für alle nach Beendigung der Aufgabe erstaunlich, dass alle Leser alle Wörter gleich gelesen haben, obwohl keiner — wie man sagt — die Wörter ‚kannte‘.

1. [t^he:rə]
2. [ʃtɛs.tɪ]
3. [rɛfɛ]
4. [hɛ:m.tət]

Folgt dann die Analyse dessen, *was* alle – **zusätzlich zu der Artikulation von Lauten entsprechend den einzelnen Buchstaben** – gleich artikuliert haben, zeigt sich folgendes Bild:

- Keiner artikuliert einzelne Laute als Entsprechungen der Buchstaben, alle bilden ein lautliches Kontinuum zwischen den Buchstabenreihen, das in zwei **Silben** gegliedert ist. Sie sind geradezu dazu ‚gezwungen‘, weil die Vokalbuchstaben ihnen die Artikulation von Vokalen abverlangt, und jede Artikulation eines Vokals ist die Artikulation einer neuen Silbe (vgl. Kap [querverwerweis, ap]).
- Alle **beginnen die zweite Silbe** an der gleichen Stelle: mit dem Laut für den Buchstaben vor dem letzten <e>.
- Zögerliche Leser setzen bei dem **1., 2. und 4. Wort** die zweite Silbe etwas ab, lesen so etwas wie eine **minimale Pause** zwischen den beiden Silben — im Gegensatz zum 3. Wort, bei dem es keinen ‚artikulatorischen Zwischenraum‘ zwischen beiden Silben gibt — darin unterscheidet es sich von den anderen drei Wörtern.

- Alle Leser geben den Wörtern ein **Betonungsgefälle**, eine Betonungskontur, indem sie die beiden Silben unterschiedlich betonen. Die 1. Silben sind stärker **betont** als die 2., die 2. sind „**reduzierter**“ („**Reduktionssilbe**“): Sie ordnen die beiden Silben damit zwei unterschiedlichen **Silbentypen** zu: den betonten Silben und den Reduktionssilben. So entstehen aus der Buchstabenkette zweisilbige Wörter mit einem bestimmten Rhythmus, einem bestimmten Versmaß: dem Trochäus¹⁶. Auch die Rhythmisierung von Wörtern ist Teil ihrer prosodischen Artikulation.
- Mit der unterschiedlichen Betonung der beiden Silben ist verbunden, dass die Lautung für die beiden <e> in jedem Wort unterschiedlich ist: Obwohl wahrscheinlich niemand im Anfangsunterricht angehalten wurde, <e> einen anderen Laut als [e] / <Beet> oder [ɛ] / <Bett> zuzuordnen, wählt keiner einen dieser beiden Laute für **das <e> der Reduktionssilbe**. Hier wird es entweder als [ə] (in TERE wie in <Schule, Löwe> und in HEHMTET wie in <Ihr rechnet, sagtet> oder in <grünes, dickes>) oder zusammen mit <r> als [ɐ] (in REFFER wie in <Vater, Ruder>) oder – je nach Dialektregion – gar nicht artikuliert (in [ˈfʰɛs.tɪ] / STESTEN wie in <lesen> / [ˈleː.zɪ] oder wie in <Gabel> / [ˈgaː.bl] oder wie in <mit rotem> / [ˈroː.tɪ]).
- Für die **Vokale in den ersten — betonten — Silben** wählen alle Leser zweimal [e], zweimal [ɛ], und zwar nehmen alle die gleiche Verteilung vor. [ɛ] verbinden sie in der Artikulation sehr eng mit dem folgenden Konsonanten. Diese unterschiedliche Lautwahl ist die Folge davon, dass die Leserinnen vier verschiedene Varianten der betonten Silbe, damit vier verschiedene **Wortgestalten** produzieren. Auch hierfür gibt die Schrift offensichtlich eindeutige Hinweise, die sich alle angeeignet haben (was eben Teil ihrer Kompetenz ausmacht): Das <s> am Ende der 1. Silbe bei STESTEN gibt dem Leser nicht nur einen Hinweis auf die Notwendigkeit, im Endrand der Silbe einen bestimmten Konsonanten zu artikulieren, dieser Buchstabe gibt ihm zugleich einen Hinweis auf die Artikulation des gesamten Reims der Silbe: für den Vokal ist ein ‚Kurzvokal‘ zu artikulieren, d.h. der Vokal hat einen sehr engen ‚Kontakt‘ zu dem folgenden Konsonanten, einen *festen Anschluss* an ihn. Bei HEHMTET ist auch ein Konsonantenbuchstabe im Endrand, das <h> wird jedoch als Zeichen für eine andere Artikulation des Vokals, damit des Reims interpretiert. Bei TERE folgt in der 1. Silbe kein Konsonantenbuchstabe auf den Vokalbuchstaben, was als Zeichen für die Artikulation von [eː] interpretiert wird. Die Dopplung des Konsonantenzeichens bei REFFER wird als Zeichen für die Artikulation eines ‚Kurzvokals‘ gesehen.
- Kompetente Leser wissen letztlich auch, dass **Konsonantenbuchstaben unterschiedlich lautlich zu gestalten** sind. So unterscheiden sie die Laute für <t> bei TERE ([ˈtʰeː.rə]), wo sie das [t] aspirieren, von denen bei STESTEN ([ˈfʰɛs.tɪ]) und HEHMTET ([ˈheːm.tət]), die fast wie [d] klingen. Auch für die <r> in TERE, REFFER am Silbenanfang einerseits, in REFFER am Silbenende andererseits wurden unterschiedliche Laute gewählt.

Diese Beobachtungen lassen auf folgende Konsequenzen für das Lautung-Schrift-Verhältnis schließen:

Wenn sich die Artikulation mehrerer Personen bei Wörtern, die keiner ‚kannte‘, in diesen Punkten gleichen:

¹⁶Zur Erinnerung an den Oberstufenunterricht: 'be.ten: Trochäus – Ge.'bet: Jambus (das soll hier zunächst reichen).

- Gliederung in Silben
- Beginn der unbetonten Silbe
- Akzentuierung der Silben
- Artikulation der Vokale in ihrem Zusammenklang mit einem Folgekonsonanten (ihr ‚Anschluss‘ an den Konsonanten)
- Artikulation der Konsonanten

dann kann man davon ausgehen, dass

- dem ein Regelwissen zugrunde liegt,
- also allgemeingültige Regeln für die Umsetzung von Schrift in Gesprochenes existieren,,
- diese Regeln die angesprochenen Punkte betreffen,
- es außer diesen Punkten nichts weiter Wesentliches gibt, was beim Lesen realer Wörter zu berücksichtigen wäre.

Hier zeigt sich, dass

- Lesekompetenz also etwas anderes ist als die lineare Zuordnung von Lauten zu Buchstaben, wie es die meisten von uns meinen zu tun – weil sie das im Anfangsunterricht gelernt haben (und weiterhin unterrichten). Sie ist mehr als das: **Buchstaben und Buchstabenkombinationen werden, bevor sie als Symbole für Laute dekodiert werden, als Symbole für eine Gestaltung von Wörtern gesehen, die mehr ist als die Artikulation einzelner Laute**
- die Leistung kompetenter Leser, die einmal „1 Buchstabe = 1 Laut“ gelernt haben, in starkem Maße darin besteht, sich von dieser Zuordnung zugunsten der lautübergreifenden Interpretationen der Buchstabenfolgen gelöst zu haben.

Das Lesen von Kunstwörtern durch kompetente Leser lässt erkennen, dass sie keine Laute, sondern Silben mit einer je unterschiedlichen Betonung, verbunden zu Wörtern, artikulieren. Daraus lässt sich schließen, dass die Buchstabenfolgen Merkmale für die Leser enthalten, die ihnen Silben mit einer bestimmten Lautung und Betonung anzeigen. Kompetente Leser sind offensichtlich in der Lage, die Merkmale zu erkennen, die nötig sind, um ‚deutsch klingende‘ Wörter zu artikulieren. Die Tatsache, dass das Lesen bei allen zu den gleichen Ergebnissen führt, lässt annehmen, dass hier eine Systematik vorhanden ist: die Systematik der Orthographie des Deutschen¹⁷. Diese Systematik ist die Grundlage dafür, dass Lesen und Schreiben gelernt und gelehrt werden kann.

¹⁷ *Orthographie* oder *Rechtschreibung* ist die Bezeichnung für die „Lehre von der systematischen und einheitlichen Verschriftung von Sprache durch Buchstaben und Satzzeichen“, (Bußmann, 2002, S. 552).

Aufg. 2–6: ‚Übersetzen‘ Sie folgende Kunstwortreihen in unsere Schrift bzw. Lautschrift und ordnen Sie die Wörter entsprechend deren lautlichen Gestalten den Kunstwörtern der Aufzählung 1-4 von Seite 18 zu.

In jeder Reihe passen je zwei Wörter nicht zu den Kunstwörtern 1-4. Benennen Sie die Gründe für die Abweichungen!

5.	trɔpə	13.	gloptel
6.	klɑ:zɐ	14.	betuhl
7.	flypl	15.	schwamer
8.	tə.knɑ:l	16.	knimmes
9.	plim.tʃɪ	17.	flaseten
10.	nuɐ.mə.rə	18.	klohm
11.	krom.tə	19.	dromkel
12.	vɪmp	20.	grahlke

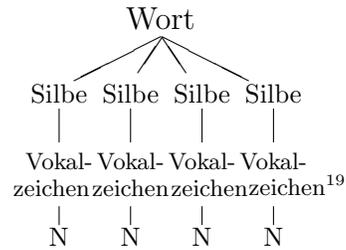
2.3.2 Beschreibung des Zeichensystems der Schrift für das Lesen von Wörtern im Deutschen

Das Lesen der Kunstwörter lässt auf eine verlässliche Systematik der Markierungen der Schrift schließen, die kompetente Leser kennen und beim Dekodieren nutzen. Sie besteht in der Nutzung bestimmter Buchstaben und Buchstabenfolgen für das Anzeigen der entsprechenden Wortgestalten. Von zentraler Bedeutung ist dabei der Wechsel von Vokal- und Konsonantenbuchstaben.

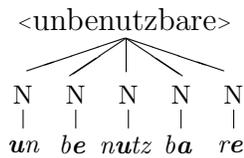
Die Zeichen der Schrift, die dem Leser Instruktionen für die Artikulation deutscher Wörter, d.h. die Wörter mit einer bestimmten Betonungshierarchie und unterschiedlichen Varianten der betonten Silbe artikulieren lassen, lässt sich in folgender Weise systematisieren:

- Wörter gliedern sich entsprechend der Anzahl der **Vokalzeichen** (einschl. <ie> und den Diphthongschreibungen <au, ei, eu>) in Silben. Der Vokal, für den es steht, macht den ‚Kern‘ (N für ‚Nukleus‘ = Kern¹⁸) einer Silbe aus:

¹⁸ ‚N‘ wird gewählt, weil ‚K‘ für ‚Konsonant‘ steht.



nutz
nutzbar
benutzbar
unbenutzbar
unbenutzbare



Hier stimmt's: Jeder Vokalbuchstabe entspricht einer Silbe: Be.am.te

Beante

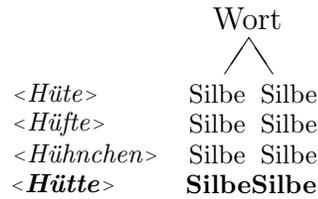
Vorsicht! Immer stimmt es allerdings nicht:

**Künast und
Kuhn wieder
„Dreamteam“?**

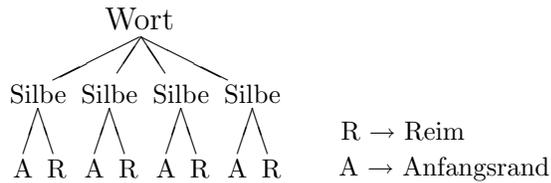
(NOZ)

- Wörter lassen sich entsprechend der Anzahl der Vokale **syllabieren** – bis auf die **Schärfungswörter** (<Löffel, Messer, Kanne>), die ‚ohne Pause‘, ohne silbische Gliederung gesprochen werden müssen, da sie eine eigene Gestalt haben, die sonst zerstört würde (s. Kap. [querverweis, t.e.]).

¹⁹Das Wort ‚Zeichen‘ wird synonym mit ‚Buchstaben‘ benutzt. ‚Zeichen‘ kann auch Buchstabenfolgen (wie z.B. Diphthonge) umfassen.



- Silben **beginnen** (in aller Regel – die Darstellung der wenigen Ausnahmen folgt) mit dem Konsonantenzeichen vor dem Vokalzeichen. Der Konsonant, für den er steht, bildet den Anfangsrand (A) der Silbe, dem der Reim (R) mit dem Vokal folgt:



nutzbar
***b**enutzbar*
*un**b**enutzbar*
*un**b**enutz**b**are*



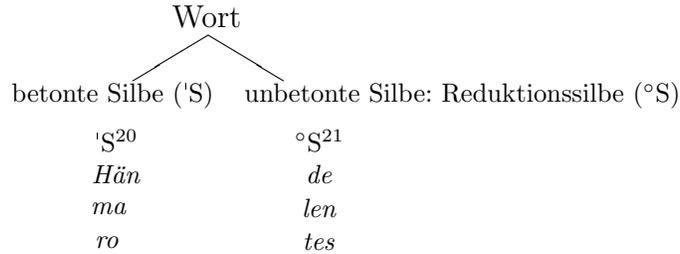
KEINE ANGST VOR DEM WELTFUSSBALLER: Der Bremer Patrick Owomoyela setzt sich energisch gegen Superstar Ronaldinho ein. Foto: contrast

(NOZ)

In den meisten Sprachen der Welt, deren Silben aus einem Konsonanten und einem Vokal bestehen, ist die silbische Ordnung einfacher als im Deutschen. Die Namen vieler Spieler in der deutschen Bundesliga (und der deutschen „National“-Mannschaft!) können das bestätigen (<nh> von <Ronaldinho> steht in der portugiesischen Schrift wie <ch> und <ng> in der deutschen Schrift für einen Laut.

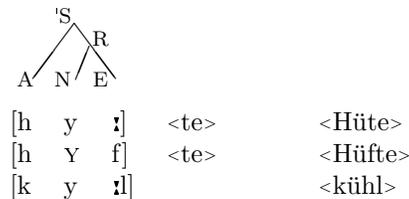
- Das <e> der letzten Silbe bei zweisilbigen Wörtern zeigt (in aller Regel) deren **Unbetontheit**, deren **Reduktion** („Reduktionssilbe“) an. Sie bedingt die Betonungskontur ‚betont / unbetont‘, das ‚trochäische‘ Versmaß der Wörter:

<i>Hand</i>	<i>mal</i>	<i>rot</i>
<i>Hände</i>	<i>malen</i>	<i>rotes</i>



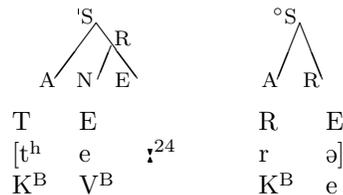
- Weiterhin sagt die **Anordnung der Buchstaben in einer Silbe** etwas darüber aus, welche Artikulation jeweils für die einzelnen Buchstaben zu wählen ist, damit die jeweilige **Wortgestalt** entsteht: Die Artikulation hängt ab von der Folge der Konsonanten- und Vokalbuchstaben in den Silben. Und dabei zeigt sich: **1. gleichen Buchstaben werden nicht immer die gleichen Laute zugeordnet und 2. ist ein Wort mehr als die Summe einzelner Laute:**

1. Konsonantenbuchstaben können völlig **unterschiedliche Laute** (vgl. z.B. <r> in <Rad, vier, Vater>) oder können **Lautvariationen** präsentieren (vgl. z.B. <t> in <Tal, Stein, geht>).
2. Die Artikulation des Reims, wird ebenfalls durch die Buchstabenfolge angezeigt. In der betonten Silbe ist der Reim bei drei Varianten komplex, auch wenn er nur einen Buchstaben enthält: Er setzt sich zusammen aus dem Vokal, dem Kern der Silbe (N), und dem Endrand (E) (vgl. Kap. [querverweis, ap]).



Die vier Kunstwörter repräsentieren die vier Varianten der betonten Silben, die es im Deutschen gibt und die die Schrift unterscheidet:

- (a) Folgt dem Vokalbuchstaben (V^B)²³ der betonten Silbe mehrsilbiger Wörter nur ein einziger Konsonantenbuchstabe (K^B) (der dann ‚zwangsläufig‘ den Anfang einer nächsten Silbe darstellt), ist der Vokal als ‚Langvokal‘ zu artikulieren (TERE wie <Hüte, Löwe, rufen>): **K^BV^B.K^Be**

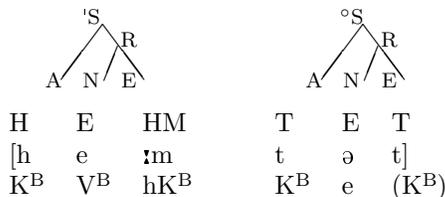


²¹Der Strich vor *S* ist das Zeichen für die Betontheit. In der sprachwissenschaftlichen Literatur wird die betonte Silbe auch als *prominent* bezeichnet.

²²Die Null vor *S* steht für die Reduktion. Die Bezeichnung ‚Unbetontheit‘ wäre ungenau, da es noch einen weiteren unbetonten, aber nicht reduzierten Silbentyp gibt: die *Normalsilbe* (s. Kapitel [querverweis, tp]).

²³V^B, K^B symbolisieren Vokal- und Konsonantenbuchstaben, V, K symbolisieren die Laute.

- (b) Das gleiche trifft zu, wenn dem Vokalzeichen ein <h> folgt (HEHMTET wie <kühl, wohnte>). $\mathbf{K^B V^B h K^B \cdot K^B e}$

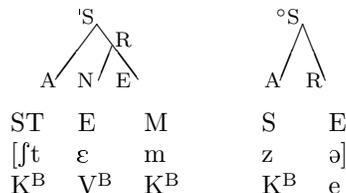


Dieses <h> ist orthographisch notwendig: Es ist als Zeichen für den Leser immer dann zu schreiben, wenn dem ‚Langvokal‘ ein Konsonant in der gleichen Silbe folgt bzw. bei einem Familienmitglied folgen kann. Die Schrift unterscheidet mit dem <h> für die Leser ‚Lang- und Kurzvokale‘ mit einem Folgekonsonanten in der gleichen Silbe:

<Mehl>	vs.	<mel.ken>	<Rahm>	vs.	<Ram.pe>
<Huhn>	vs.	<Hun.de>	<kühn>	vs.	<kün.digen>
<wohl>	vs.	<Wol.ke>	<Mühlstein>	vs.	<Mülheim / Ruhr>

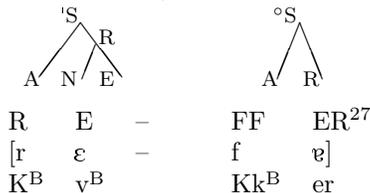
Das <h> als Dehnungsmarkierung steht aus schrifthistorischen Gründen jedoch nur vor <n, m, l, r> (und leider nicht immer völlig regelhaft). Vor anderen Buchstaben kommt es nicht vor: <sag, traf, Fuß>²⁵ (s. auch Kapitel [querverweis, t.e.]).

- (c) Spiegelverkehrt gilt: Folgt dem Vokalzeichen in der gleichen Silbe ein Konsonantenzeichen, ist ein ‚Kurzvokal‘ zu sprechen (STEMSEN <Hüfte, Mantel>): $\mathbf{K^B V^B K^B \cdot K^B e}$.



- (d) Hat ein Wort eine Dopplung des Konsonantenzeichens nach dem Vokalzeichen, ist ebenfalls ein ‚Kurzvokal‘ zu sprechen (REFERER wie <Hütte, Löffel>): $\mathbf{K^B V^B K^B k^B e}$ ²⁶ (‚Schärfungswörter‘).

Silben, die einen Konsonanten am Ende des Wortstammes haben, werden als **geschlossene Silben** bezeichnet ([ˈhʏf.tə ˈky:m] / <Hüf.te>, <kühn>). Silben, denen dieser Konsonant fehlt, werden als **offene Silben** bezeichnet ([ˈhy:.tə ˈhʏtə] / <Hü.te>, <Hütte>).



²⁴Hat der Reim einen ‚Langvokal‘ (V), wird das Längezeichen der Lautschrift im Baumdiagramm in den Endrand gesetzt.

²⁵Das <h> bei <geht, steht, flieht> ist kein ‚Dehnungs-h‘, sondern ein ‚silbentrennendes h‘: Es gehört zum Wortstamm (<geh/en, steh/en, flieh/en>), vgl. Kapitel [querverweis, tp].

²⁶<k> steht für die Dopplung des Konsonantenzeichens.

Durch die silbenbezogene Sichtweise lassen sich die Markierungen der Schrift, die Orthographie, als ein System darstellen, das die verschiedenen Silbentypen (betont / unbetont) und die vier Varianten der betonten Silben, damit der trochäischen Wortgestalten des Deutschen kennzeichnet.

Die vier Varianten der betonten Silben des Deutschen:

	offene Silbe (ohne Konsonant im Endrand)	geschlossene Silbe (mit Konsonant im Endrand)
‚Langvokal‘	1. [ˈhyː.tə] / <Hü.te>	4. [ˈkyːl] / <kühl>
‚Kurzvokal‘	3. [ˈhʏtə] / <Hütte>	2. [ˈhʏf.tə] / <Hüf.te>

Die Schrift markiert also auch die silbische Gliederung von Wörtern, gleichzeitig die Akzentuierung der Silben: **Sie markiert eine Struktur der Wörter**, die zeigt, dass die Lautung von Wörtern mehr ist als die Artikulation einzelner Laute. Sie bindet die Elemente der Silbe, die wir Laute nennen, insbesondere die der Vokale in ihrem spezifischen Verhältnis zu dem folgenden Konsonanten im Reim silbisch ein: Dieses Verhältnis zwischen Vokalen und folgenden Konsonanten bestimmt die jeweilige **Gestalt des Wortes**. Diese ist bei Schärfungswörtern (Typ 3: <Hütte>) insofern eine andere als bei den übrigen Wörtern, als sich die Silben hier nicht isolieren lassen (das gesprochene Wort lässt sich nicht ‚trennen‘), ohne dass das Wort verändert wird (s. Kapitel [querverweis, t.e.]²⁸

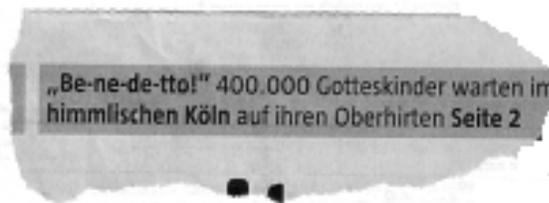
Dieses System²⁹ umfasst die gesamte Schreibung deutscher Wörter und ermöglicht die Formulierung eines orthographischen Regelsystems in einem Kernbereich³⁰. Die wenigen Ausnahmen, die es bei Wörtern des 4. Feldes gibt, (ca. 20% der Wörter mit ‚Langvokal‘ in geschlossener Silbe im Stamm, bezogen auf den Grundwortschatz in Grundschulen, s. Kapitel [querverweis, t.e.], sind nicht regelhaft) bestätigen das System. Die Tabelle oben enthält die vier Wortgestalten im Überblick.

Dieses 1. Experiment zu der Artikulation Schriftkundiger beim Lesen konnte zeigen, dass

- sie keine Einzellaute artikulieren, sondern Wörter als Kombination unterschiedlich betonter Silben

²⁷Die Schreibung der beiden gleichen Buchstaben im Anfangsrand der Reduktionssilbe soll verhindern, dass die erste Silbe als geschlossen interpretiert wird und möglicherweise zwei Konsonanten artikuliert werden (was viele Schulbücher suggerieren, vgl. Kapitel [querverweis, tp]).

²⁸Die Problematik des Syllabierens von Schärfungswörtern machen diese unterschiedlichen Wiedergaben des Kölner Rufs von 2005 in zwei Zeitungen sichtbar: Während die taz vier Silben meint gehört zu haben und sich bei der Zuordnung des [t] zur letzten entscheidet, verzichtet der Karikaturist der NOZ auf die silbische Gliederung zwischen betonter Silbe und deren Folgesilbe:



(taz)



(NOZ)

²⁹Das Modell, das ich bei dieser Einführung darstelle, folgt der Beschreibung der aktuellen Phonologie. In der Beschreibung der silbischen Gliederung von Schärfungswörtern besteht hier allerdings kein völliger Konsens. Dass ich dieser Modellierung folge, hängt mit meinen Beobachtungen der Wahrnehmungen der Kinder zusammen. Darauf werde ich in Kapitel [querverweis, t.e.] ausführlich eingehen.

³⁰Die Sprachwissenschaft spricht von einem regelhaften Kern, der die größte Anzahl von Einzelfällen zusammenfasst und sie zur Grundlage einer Systematik macht. Der zahlenmäßig kleinere Teil wird als ‚Peripherie‘ bezeichnet; sie stellen die Ausnahmen dar, die die ‚Regel bestätigen‘.

<p>Wortgestalt 1</p> <p>[h y : t ə] <Hü.te></p>	<p>Wortgestalt 2</p> <p>[h y f t ə] <Hüf.te></p>
<p>Wortgestalt 3</p> <p>[h y - t ə] <Hütte></p>	<p>Wortgestalt 4</p> <p>[k y :l] - - <kühl></p>

- dass die Buchstaben mehr anzeigen als Laute, nämlich
 - deren Einbindung in den lautlichen Zusammenhang einer bestimmten Silbe
 - die Betontheit der Silben im Wort (*Silbentyp*)
 - die jeweilige *Gestalt* eines Wortes.

Die Orthographie des Deutschen lässt sich also als ein im Kern umfassendes Regelsystem modellieren, wenn ihre Funktion darin gesehen wird, Lesern Instruktionen für die Artikulation eines Textes mit einzelnen Wörtern zu geben. Wörter im Deutschen sind Kombinationen von unterschiedlichen Silben nach einem bestimmten Rhythmus. Entsprechend dieser Funktion wird die Orthographie als regelhaft beschreibbar: Die Buchstabenketten geben Auskunft über die Lautung von Silbentypen und ihren Varianten in einem Wort.

Im täglichen Leben lassen sich viele Belege dafür finden, dass die Fähigkeit kompetenter Leser darin besteht, die Buchstabenketten in regelhafter Weise zu dekodieren. Das wird besonders dann deutlich, wenn das Lesen nicht gelingt.

Aufg. 2-7: Ordnen Sie die folgenden Wörter den Varianten der vier Wortgestalten zu und tragen Sie sie in die vier Strukturbäume mit Lautschriftzeichen ein!

- | | | | |
|----------|-----------|-----------|------------|
| 5) Mitte | 9) Wolke | 13) Rasse | 17) Stuple |
| 6) Miete | 10) Wolle | 14) raste | 18) Stuhl |
| 7) Miet! | 11) Woge | 15) rase | 19) Stulle |
| 8) Minze | 12) wohl | 16) rast | 20) Stube |

Aufg. 2-8: Eine Meldung von der Sportseite: Warum haben auch Insider Mühe mit dem Lesen? Wo liegt das Problem?

Es darf gebeacht werden (taz)

Aufg. 2–9: Jeder Vokal eine Silbe – jeder Vokalbuchstabe eine Silbe (wenn er nicht Teil der Diphthonge <au, ei, eu> ist).



Schreiben Sie die Worte mit Punkten zwischen den Silben.

Aufg. 2–10: Wieso hat sich der Computer hier geirrt?

Sie sind Osnabrücks char-
mantester Gesangsexport-
schlager: die Fishergirls Fri-
ends. Die omniprésente
Truppe lässt keine Feier aus,
um Seemannslieder von Rio
bis Schanghai an die Frauen
den Mann

(NOZ)

Deutschland ne... bei
über 7 Milliarden Euro.“ Bei
den Kommunen sei ein Effizi-
enzvorteil von zehn Prozent
im Vergleich zur konventio-
nellen Haushaltsfinanzie-
rung sowie... trei-
berv...
Projekt
Partner
partner
auf der
ter Ge
bei

(NOZ)

2.3.3 Weitere Belege für das Schriftwissen Schriftkundiger für das Lesen

Das Wissen, das Schriftkundige erworben haben, wird besonders dann sichtbar, wenn die Muster, die erlernt wurden, nicht oder nicht auf Anhieb angewendet werden können. So kommt es zu ‚Verlesern‘. Die Möglichkeit, diese zu korrigieren, lässt erneut das erworbene Schriftwissen sichtbar werden: Es basiert immer auf der Nutzung einer erlernten Systematik. Sie erweist sich damit als das für das Lernen und für die Anwendung des Gelernten wichtige ‚Kontrollwissen‘.

Automatismen in der Interpretation der Buchstabenfolge für die Akzentuierung der Silben

Die Automatik, die Leser beim Lesenlernen entwickelt haben, zeigen folgende kleine Experimente:

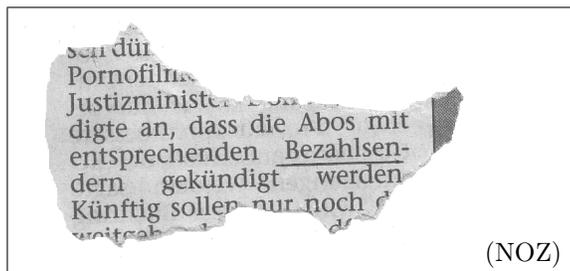
Für die folgende Aufgabe müssen Sie diese Wortreihen von oben nach unten lesen:

NADEL	BETET
STIEFEL	RECHNET
SESSEL	WARTET
FLEGEL	WENDET
KAMEL	PAKET
GABEL	WOLLTET

Die Gewohnheit, Wörter trochäisch (betont / unbetont) zu lesen, von der Schrift abgesichert durch das <e> der letzten Silbe, lässt auch bei den beiden vorletzten Wörtern den Akzent auf die erste Silbe rutschen: Wir erwarten eben den Trochäus, vor allem, wenn alle Zeichen der Schrift so stehen – er ist sozusagen die Normalität in der prosodischen Artikulation deutscher Wörter. Wir haben ihn darum als Muster gelernt. Dieses wenden wir automatisch an, und wenn das nicht gelingt, stutzen wir und suchen dann erst nach einem anderen Muster.

Diese Automatik schnappt beim Lesen häufiger zu: Kennen Sie <Vorse, Ablen, vermes, Tather>? Diese Silbenfolgen u.ä. tauchen in gedruckten Texten auf, und sie zwingen manchmal dazu, den Lesefluss zu stoppen und ein zweites Mal hinzugucken, bis man den Trennungsstrich entdeckt, der dazu führt, dass der Blick noch einmal zurückgeht und die erste, spontane Akzentuierung der Silben dabei verändert wird:

hung	Vorse-	kung	Ablen-	sen	vermes-	te	Gebe-	gang	Tather-
------	--------	------	--------	-----	---------	----	-------	------	---------



Der Lesefehler beruht wieder auf der Anwendung des erlernten Regelwissens und der damit verbundenen Praxis kompetenter Leser, einen Trochäus zu bilden und die zweite Silbe der oberen Zeile aufgrund des <e> als Reduktionssilben zu lesen. Es entstehen Wörter ohne Sinn. So wird deutlich: Die Bedeutung der Wörter hängt offensichtlich auch von der richtigen Akzentuierung der Silben ab und mit ihr ist deren Lautung verbunden.

Regelwissen wird – und das zeigen die kleinen Experimente – auch in der Unsicherheit sichtbar, die aufkommt, wenn es falsch angewandt wird. Das ist bei mehrsilbigen Wörtern der Fall, bei denen mehr als eine Silbe ein anderes Vokalzeichen als <e> (das wir spontan immer als Zeichen für die Unbetontheit der Silbe nehmen), d.h. einen sogenannten Vollvokal hat. Es ist daher nicht sofort ersichtlich, welche dieser Silben die unbetonte ist. Zunächst unproblematische Beispiele:

AUTO
FAMOS
FRANZOSE.

Diese Wörter können wir richtig akzentuiert lesen, weil wir sie ‚kennen‘. Bei Kunstwörtern wie

FOMSAP
KABUM
ZUNOLPA.

könnten wir keine Akzentuierung vornehmen, die Schrift gibt hier keinen Hinweis. Darum können <Büro, Balkon, Karton> (und <Romeo>³¹) auch unterschiedlich betont werden, ohne dass eine Variante nach den Regeln der Schrift als falsch zu bezeichnen wäre:

süddeutsch: Bü.ro, Bal.kon, Kar.ton
 norddeutsch: Bü.ro, Bal.kon, Kar.ton.

Allerdings können kompetente Leser folgende Kunstwörter wieder auf Anhieb korrekt akzentuieren (es sind keine Komposita):

KANELLE
FLOSIEFTES
PROLLASEN
HAMOHNSE.

Das liegt an der besonderen Markierung einer der drei Silben (mit <h, ie> oder Dopplung des Konsonantenzeichens), denn kompetente Leser wissen aufgrund ihrer Schrifterfahrungen, dass die markierte Silbe immer die betonte Silbe ist und dass jedes Wort nur eine betonte Silbe hat – wie z.B. <Giraffe, Madonna, Radieschen>. (So ist begründet, dass der Name der Exministerin Bulmahn unbedingt auf der 2. Silbe betont wird, obwohl anfangs sich viele – wie ich – über die für das Deutsche ungewohnte Akzentuierung wunderten – wieder eine Bestätigung der Regel: Die Schreibung des Namens macht deutlich, wie das Wort zu betonen ist. Genauso weiß jeder, dass <Marie> im Gegensatz zu <Rosi> die Betonung auf der letzten Silbe hat.)

Diejenigen, die anfangen, sich das System der Botschaften der Schrift für Leser zu erarbeiten wie Zweit- und Drittklässler, haben häufig Schwierigkeiten, Wörter wie <Kommode, Kasette> richtig zu lesen: Diese nicht-deutschen Wörter haben eine Dopplung nach unbetonten Silben, eine Schreibung jenseits der regelhaften Schreibung deutscher Wörter, die (leider) trotz der „Eindeutschung“ der meisten Fremdwörter beibehalten wurde – eine Korrektur(!)-Aufgabe für die nächste Rechtschreibreform, wenn ihr an einer vollständiger Systematik gelegen ist. (Leider hat die letzte Reform zu einer weiteren Deregulierung, aus dieser Perspektive betrachtet, beigetragen: ab jetzt vergrößern <nummerieren, platzieren>, vorher: <numerieren, plazieren>, in diesem Sinne die Gruppe der Ausnahmeschreibungen, denn die Betonung dieser Wörter liegt auf der vorletzten Silbe.)

Ebenso besteht Unsicherheit teilweise dann in der Betonung, wenn Silben bei Drei- und Mehrsilbern keine Markierung haben. So können Menschen ohne altsprachliche Bildung Probleme bei der Betonung folgender Wörter haben:

Qinquaesima
retikuloendothelial
Kyrilliza
Hydrokephale.

Aber auch bei einigen häufiger vorkommenden Wörtern wie

Elefant
Kakadu
Dromedar
Imponderabilien.

³¹<Romeo und Julia> vs. <Alfa Romeo>

ist die Schrift unterbestimmt für die Akzentuierung der Wörter. In aller Regel gilt jedoch: Dort, wo keine besondere Markierung vorliegt, ist die Artikulation von Wörtern mit mehr als zwei Silben in aller Regel ebenfalls unproblematisch: sie liegt auf der vorletzten Silbe.

Kalender Kaninchen Margarine
Gardine Holunder Pampelmuse
Kartusche Zylinder Katastrophe

Aufg. 2–11: Namen sind Kunstwörter, sie zu lesen aktiviert unser Schriftwissen. Während Vornamen durch ihre Häufigkeit oft im Gedächtnis gespeichert, daher abrufbar sind, ist das bei Nachnamen in aller Regel nicht der Fall. Es ist anzunehmen, dass schriftkundige Leser folgende Namen wieder gleich akzentuieren. Schreiben Sie die Hausnamen mit einer Akzentuierung!

Waldemar Borowski

Manfred Rabanus

Elisabeth Raykowski

Janina Bojara

Aufg. 2–12: Stellen Sie sich vor, unser derzeitiger Verkehrsminister Tiefensee hätte am Ende nur ein <e>. Schreiben Sie beide Varianten (mit einem und mit zwei <e>) lautschriftlich.

Käpt'n Tiefensees W

Seelotsen von der Weser dürfen nicht sporen wie sie we
 Minderungs-Bedarf durch eine neue Tar- logie d

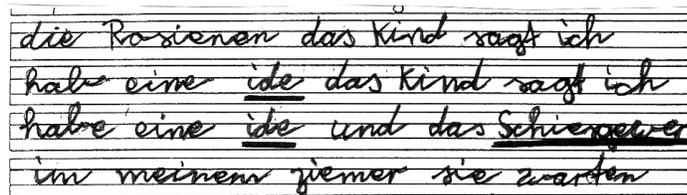
Die Deutsche Krebsgesellschaft rät zum Verzicht auf Deodorants und Kosmetika mit dem Konservierungsmittel Paraben. Zwischen Paraben und Brustkrebs könne es einen Zusammenhang geben, warn-

Das unterstrichene Wort ist auf den ersten Blick wie ein Trochäus mit Auftakt zu lesen: [pa.'ra:bn̩]. Da hier keine besondere Markierung vorliegt, werden nur diejenigen, die Erfahrungen mit Wörtern dieser Art haben, die letzte Silbe betonen. Viele Wörter haben, um beim Lesen dieses Missverständnis zu umgehen, hier eine Sondermarkierung, die Dopplung des <e>:

Idee, Kaffee, Chaussee.

Oder die Schreibung mit <h> vor <r>:

Gewehr, Verkehr, Verzehr.



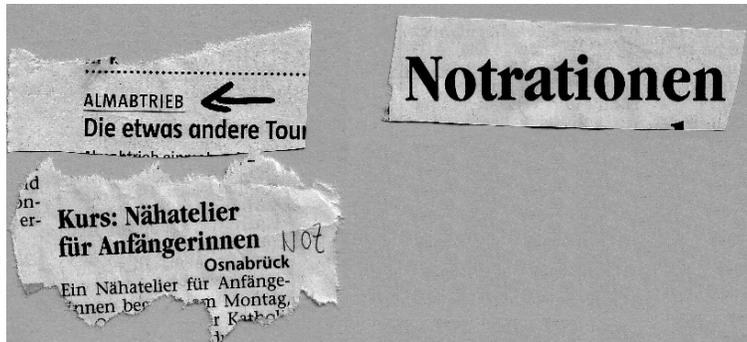
„... das Kind sagt ich hab eine ide und [hole] das Schiesgewer in meinem ziemer...“

Dieses Wissen muss diese Drittklässlerin erst noch erwerben.

Die Interpretation der Buchstabenfolge für die Bestimmung von Silbengrenzen beim Lesen

Die Analyse der Lesungen der Kunstwörter auf S. [einfügen querverweis, ap] machte deutlich, dass alle Leser ‚automatisch‘ die zweite Silbe mit dem Laut für das Konsonantenzeichen vor dem Vokalzeichen beginnen. Zwar ist dieses Wissen stark verankert, so dass sogar kompetente Leser beim Lesen folgender Wörter des 1. Blocks ein zweites Mal hinschauen müssen. Der 2. Block zeigt jedoch, dass hier auch Unsicherheiten auftreten können:

- | | |
|-------------------|--------------|
| 1. nach Hengstart | 2. Verbliste |
| Pfingstochse | Stampframme |
| Sprungangst | Haustraube |
| Hirschessen | hupfrei |
| Verbandsanwalt | kalbreiche |



Auf den ersten Blick lassen wir bei der 1. Gruppe die 2. Silben gewohnheitsgemäß mit einem (bei den oberen beiden Wörtern jeder Gruppe vielleicht sogar mit zwei) Konsonanten beginnen³², ziehen also den (die) Konsonantenbuchstaben vor dem zweiten Vokalbuchstaben zur 2. Silbe – gemäß der Erfahrung, dass Silben in der Regel einen Konsonanten im Anfangsrand haben (aus diesem Grund ist die <Heb-amme> schon lange zur <Hebamme> geworden). Bei der 2. Gruppe von Wörtern ‚weiß‘ das Auge nicht auf Antrieb, an welcher Stelle die zweite Silbe (das zweite Wort) beginnt. Denn die Artikulation der Wörter lässt es zu, dass die Konsonantenfolge ‚in der Mitte‘ an verschiedenen Stellen gegliedert oder auch teilweise in Gänze zum Anfangsrand der 2. Silbe werden kann (vgl. auch Kapitel [querverweis zum Kapitel Sonorität, tp]):

<Stam.pframme> oder <Stamp.framme> oder <Stampf.ramme>

<Hau.straube> oder <Haus.traube> oder <Haust.raube>

<hu.pfrei> oder <hup.frei> oder <hupf.rei>

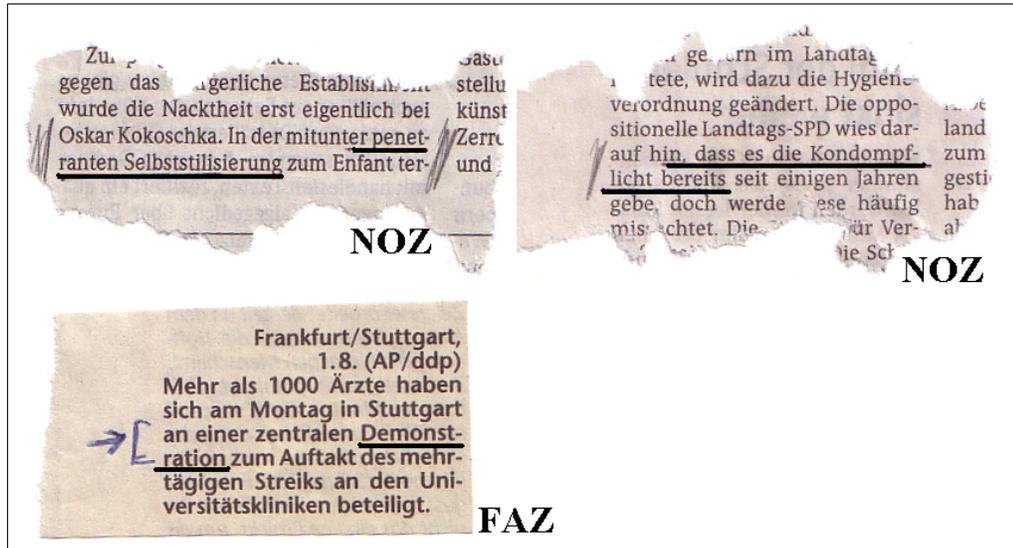
<kal.breich> oder <kalb.reich>.

Einige Textverarbeitungsprogramme für Computer scheinen für Worttrennungen am Zeilenende nach der Regel ‚Jede Silbe beginnt mit einem Konsonantenbuchstaben‘ programmiert zu sein. In den allermeisten Fällen stimmt das ja auch, allerdings kommen so auch solche schönen Produkte zustande wie

³²Bei einem Lesetest mit Hauptschülern hatten 8 von 22 Fünftklässlern Probleme das Wort <Vogeleier> zu lesen. Alle versuchten, das <l> der Silbe <ei> vorzustellen. 5 der 8 blieben auch nach mehreren Versuchen erfolglos und beließen es bei „Voge-leier, Vogel-leiche“.

Eine Kollegin erinnerte in diesem Zusammenhang, dass ihr Schulweg über den <Kalkackerweg> führte und sie sich sehr lange über die Unanständigkeit dieses Namens gewundert hatte. Und meine Tochter erzählt gern von zwei Freundinnen, die nach einem Rezept aus einem alten Kochbuch kochen wollten und dafür „Pot.tasche“ zu kaufen versuchten – erfolglos: keiner konnte ihnen helfen.

ve-reisen Wildpf-lanze
 wasc-hecht Leihk-ran
 Zin-keimer Kuhf-lade



Die Beschreibungen von Leseunfällen und Falschmeldungen durch Trennungsfelder des Computers lassen sich in folgender Weise interpretieren: Kompetente Leser haben feste Erwartungen an eine Systematik der Schrift, mit der diese Gesprochene symbolisiert. Diese Erwartungen haben sie bei ihrem Lesen- und Schreibenlernen aufgebaut, denn Lernen bedeutet die Suche nach einer Systematik, die das Gedächtnis entlastet (vgl. S. [einfügen querverweis Pinker, rs]). Sie haben die Fragen, die sie bei ihrer Suche entwickelt haben, offensichtlich während des Lesen- und Schreibenlernens beantwortet bekommen und eine Systematik gefunden. Diese ist offensichtlich in der Schrift vorhanden, daher aus ihr ablesbar. Berücksichtigt man die Methode, nach der der Schrifterwerb in der Schule angeleitet wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Schriftkundigen die Systematik selbständig in ihrem Umgang mit der Schrift entdeckt haben – teilweise entgegen den Botschaften des Unterrichts. Für leistungsschwache Leser und Schreiber gilt das allerdings nicht.

Die Möglichkeiten der Identifikation von Buchstabenfolgen als charakteristisch für die Schrift in verschiedenen Sprachen

Ein letzter Beleg für die Kompetenz von Schriftkundigen: Sie wird als Verunsicherung sichtbar, wenn Wörter zu lesen sind, deren Buchstabenfolgen nicht den gewohnten deutscher Wörter entsprechen. Enthalten sie Muster von Sprachen, die als Fremdsprachen bekannt sind, lassen sie sich leicht ‚verorten‘ und zeigen das Schriftwissen auch für diese Sprachen. Das kann das folgende kleine Experiment verdeutlichen:

Die Kunstwörter für die 1. Aufgabe (S. **einfügen querverweis, ap**) machten deutlich, dass dann, wenn die Buchstabenfolge eine gewohnte ist, Leser sie auf Anhieb in eine Lautung umsetzen, die wie die von deutschen Wörtern klingt. Dieses Muster zeigt sich wieder in negativer Form dann, wenn dadurch, dass das Gewohnte fehlt, Irritationen entstehen: Dass Buchstabenkombinationen möglich sind, die es im Deutschen nicht geben kann, wissen alle, die eine Fremdsprache gelernt haben und (oder) in nicht deutschsprachige Länder

gefahren sind. Das, was uns dort an Schreibungen als ungewohnt auffällt, zeigt unseren Erwartungshorizont, den wir beim Schrifterwerb im Deutschen aufgebaut haben.

Das können folgende Wörter veranschaulichen (s. auch Röber-Siekmeier 1997). Sie stammen teilweise aus anderen Sprachen (ich habe sie aus der Gebrauchsanweisung für meinen Kühlschrank abgeschrieben) oder sind Kunstwörter. Das erfolgreiche Erkennen der „fremden“ Wörter einerseits, der Kunstwörter als mögliche deutsche Wörter andererseits, zeigt wieder Regelwissen, und zwar Wissen über Lautfolgen und ihre graphischen Präsentationen, die im Deutschen üblich sind (Diejenigen, die die übrigen Wörter anderer Sprachen zuordnen können, beweisen zusätzlich Wissen über die Strukturen in dieser Sprache und deren Schreibung)

Lesen Sie bitte die folgenden Wörter entsprechend der Frage, ob sie deutsche Wörter sein könnten:

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| 1. <i>BROSJYRER</i> | 6. <i>BIRASSE</i> |
| 2. <i>UTILIZZANDO</i> | 7. <i>OORSPRONKELIJK</i> |
| 3. <i>DETAHMTES</i> | 8. <i>CONTRACTUELLE</i> |
| 4. <i>PRZYCISKA</i> | 9. <i>COLOUR</i> |
| 5. <i>KAUPPIAALLASI</i> | 10. <i>TAPORTETER</i> |

In der Reihe dieser Beispielwörter musste ich für die möglichen Vertreter deutscher Wörter natürlich Kunstwörter wählen (hätte ich <Schokolade> geschrieben, hätte das Ganze keine Pointe gehabt). Diese Kunstwörter als möglicherweise deutsche Wörter zu identifizieren, macht den Teilnehmerinnen bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen selten Mühe, so eindeutig sind die hier verwandten Zeichen der Schrift im Deutschen (und so sicher das Wissen kompetenter Leser und Schreiber über sie). Hier die Lösungen:

Nr. 3., weil das Deutsche ein <h> nach einem Vokal haben kann; das <h> zusammen mit dem anderen Merkmal <be> und <te> als Reduktionssilben zeigen, dass das ein deutsches Wort sein kann (wie <bewohntes>);

Nr. 6., weil das <e> ebenfalls als Zeichen für eine Reduktionssilben gesehen werden kann; außerdem lässt sich <ss> als Schärfungszeichen sehen (wie <Giraffe>);

Nr. 10., wegen <or>, das als Kombination vor Vokal + r im Deutschen sehr häufig ist, und wegen der einen, evtl. auch zwei Reduktionssilben am Ende (wie <verhärteter>).

Zusätzlich hilft zur Überprüfung das Ausschlussverfahren: Die übrigen Wörter, die ich ebenfalls nach bezeichnenden Merkmalen der einzelnen Schreibungen in den unterschiedlichen Sprachen ausgewählt habe, enthalten Buchstabenkombinationen, die es im Deutschen nicht gibt.

Sie stammen aus folgenden Sprachen:

1. Norwegisch: BROSJYRER
2. Italienisch: UTILIZZANDO
4. Polnisch: PRZYCISKA
5. Finnisch: KAUPPIAALLASI
7. Holländisch: OORSPRONKELIJK
8. Französisch: CONTACTUELLE
9. Englisch: COLOUR

Nun gibt es jedoch durchaus deutsche Wörter, die ebenfalls Buchstabenkombinationen haben, die im Deutschen unüblich sind oder sogar Regeln verletzen. Die Verunsicherungen, die sie bei kompetenten Lesern hervorrufen, sind ein weiterer Beleg für die Sicherheit, mit der Schreibungen erwartet werden. Diese Wörter sind vorwiegend Namen, die gegen den ‚mainstream‘ der Schriftentwicklungen resistent gewesen sind,

- von Städten wie <Coesfeld>, <Soest>, <Laer> / [ˈkoːs.fɛlt], [zoːst], [laː]



Beispiel für offensichtlich nicht-deutsche Wörter

(in alten Zeiten war das <e> wie das <h> ein Dehnungszeichen hinter allen Vokalbuchstaben. Heute gibt es hier eine neue Aufteilung: <e> nach <i> wie in <lieb>, sonst <h> wie in <Rahm, Stuhl>)

- oder von Personen

Franck *Kaack*
Bismarck *Kiessling*
Bentzien *Lantze*
Dieckmann *Leissler*
Heeckt *Maasser*
Hertz *Naatz*

Pfeiffer (der Name, den Heinz Rühmann in dem Film ‚Die Feuerzangenbowle‘ immer als „mit 3 <f>, eins vor dem <ei>, zwei danach“ buchstabieren musste.)

Viele werden beim Lesen der Namen stutzen, denn die Schreibung ist für das Deutsche paradox, passt zu keiner der erlernten Regeln: Alle haben eine Schärfungsmarkierung (Dopplung des Konsonantenbuchstabens <tz>, <ck>) nach einer Buchstabenfolge, der normalerweise keine Konsonantenzeichendopplung folgt (vgl. Kap. [einfügen querverweis, ap]). Das lässt bei der Artikulation unsicher sein.

Bezogen auf den Anfangsunterricht muss noch eine weitere Gruppe von Wörtern erwähnt werden, deren Schreibung uns zu einer anderen Artikulation als der gebräuchlichen Anlass gibt:

<Mama, Papa>.

Auch sie gehören zu den unregelmäßigen Schreibungen (da sie von anderen Sprachen übernommen wurden), denn sie müssten nach dieser Schreibung ([ˈmaː.ma], [ˈpaː.pa]) gesprochen werden. Wenn Kindern möglichst früh Gelegenheit gegeben werden soll, das Markierungssystem der Schrift zu entdecken, gehören diese Wörter ebenso wenig wie ein großer Teil der Fibelnamen (<Uli, Oli, Roli>, normalerweise mit ‚Kurzvokal‘, also [ˈʔʊli], [ˈʔʊli], [ˈrʊli] gesprochen und daher mit Buchstabendopplung zu schreiben) entweder gar nicht auf die ersten Seiten der Fibel oder sie müssten, wenn orthographische Heterogenität von Anfang an das Programm ist, richtig geschrieben werden. Gleiches gilt für die Wörter <Oma, Opa>, wenn sie in einigen Dialektregionen wie im Westfälischen als [ˈʔʊma], [ˈʔʊpa] gesprochen werden und deshalb „Omma, Oppa“ geschrieben werden müssten (vgl. auch Kapitel [querverweis, tp]).

Probleme beim Lesen ungewohnter Buchstabenfolgen bestätigen erneut das Zweierlei:

1. Nur Buchstabenfolgen, die einem bestimmten Muster entsprechen, enthalten die Instruktionen, die Lesern Sicherheit beim Lesen gibt.
2. Die entsprechende Nutzung der Buchstabenfolgen durch kompetente Leser zeigt diese als Ergebnisse von Lernprozessen, die ihnen ein sicheres implizites Wissen vermittelt haben: Es gibt ihnen die Möglichkeiten, die Instruktionen der Schrift für das Artikulieren von deutschen Wörtern, d.h. von Wörtern mit bestimmten prosodischen Strukturen umzusetzen.

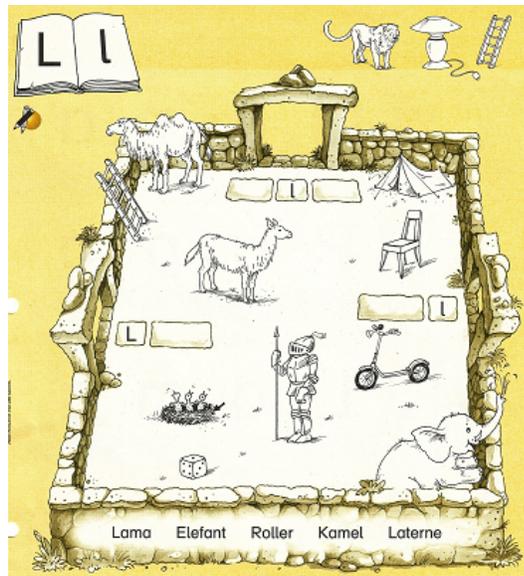
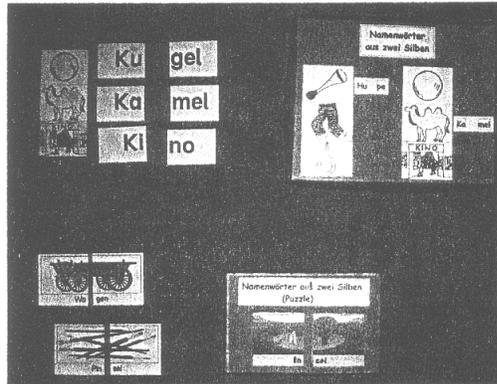
Hieraus folgt als Aufgabe für den Schreiber, Buchstabenfolgen zu produzieren, die diese Instruktionen für den Leser enthalten: „*Schreib, wie du gelesen werden willst!*“ (Maas) oder: *Die Richtigkeit geschriebener Texte lässt sich lesend kontrollieren.*

Gibt es Hinweise in Schreibungen kompetenter Schreiber, die annehmen lassen, dass sie dieser Maxime folgen?

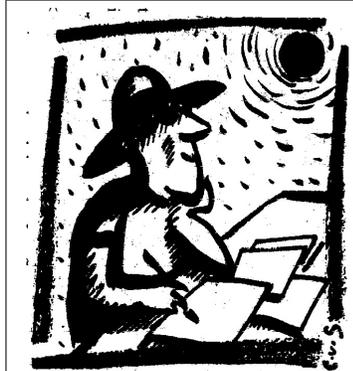
Aufg. 2–13: Sie kennen die türkischen Namen
Ayşe, Güler, Gülten, Öger, Sezer (Name des derzeitigen türkischen Ministerpräsidenten).
Schreiben Sie sie bitte in Lautschrift mit der Betonungsmarkierung!

Aufg. 2–14: Ein Foto aus dem Klassenraum eines 1. Schuljahres, das mit Silben arbeitet, und die Abbildung einer Fibelseite.

Fällt Ihnen etwas auf?



Aufg. 2–15: Was ist die sprachliche Pointe dieses Gedichts?



Plakative Poesie (13)

sommer

soberg
sowald
someer
umsomehr im
sommer

NICOLAI SARAFOV

(aus: taz)

Aufg. 2–16: Warum führen die Trennungen der unterstrichenen Wörter zunächst zu ‚Verlesern‘?

Ordnung und Betragen seien
„bewährtes Element der er-
ziehenden Schule“. Werter-
ziehung mit Bestandteil
aller Fächer sein. Dabei sol-
len Weltoffenheit und Hei-

Doch dertei kleine Fernsehe-
wigkeiten (ein Fußballspiel dauert
nicht mal länger als ein Fernseh-

grünem Kleid, mit langem Hals und eigel-
ben Haaren; und eine Kleine, deren röfli-
che Stupsnase zu steil nach oben strebt.

wohnen ein neues Holzhaus. An einem
Wasserlauf tapsen vier indische Laufen-
ten. Gerhard und Doris heißen die bei-
den weißen. Das schwarze Pärchen be-

Aufg. 2–17: Schreiben Sie die beiden ähnlich aussehenden Namen <Bulmahn> / <Bullmann> in Lautschrift und begründen Sie Ihre Schreibungen:



Warum weiß der Leser genau, welche Lautung für die e-Buchstaben zu wählen ist und wie die Wörter zu artikulieren sind?

Gedehnte

Erlesenes erhalten.

(taz)

Aufg. 2–18: Ein historisches Dokument aus dem Jahre 2006 aus der taz, vermutlich angeregt durch die Schreibung des Namens der Heldin:

Der Gegenengel der Entrechteten

*Lyrische Anrufung zum Rückzug der
Ursula Engelen-Kefer aus der DGB-
Spitze*

Engelen-Kefer! Den DGB ehern
jeher vertretende Erzfee des Rechts,
gegenberserkernd Gesetzesverdrehern,
Engel der Lehre des letzten Gefechts!
Lehrstellenmehrende, Enkel besche-
rend,
Rentenrecht Rettende stets per Behelf!
Besen der Herzen, verwegen bekehrend,
Pflegegeldelend beendende Elf.
Wegebnern Bergers externer Experten,
westerwelleskester Deppendemenz,
Gelder verwehrend, gesetzfern ent-
sperren,
merkend verschwendende Zechpreller-
trends.
Gersterversenkende Merkelentfernte
Clementbefensterlnde, lederbewehrt,
Hebe der Lernenden, Ceres der Ernte,
Engelen-Kefer – per E-Vers verehrt!

Reinhard Umbach

Dieser „E-Vers“ (siehe letzte Zeile) enthält allein in der 1. Strophe 39 mal <e>. Abgesehen von wenigen Stellen (<westerwelleskester> in der 3. Strophe) ist der Text für Lesekompetente relativ flüssig zu lesen. Maßgeblich dafür ist die Fähigkeit, <e>-Buchstaben für prosodische Zwecke zu dekodieren: für Betontheit und Nichtbetontheit einer Silbe sowie für die Artikulation der betonten Silben.

Transkribieren Sie die ersten vier Zeilen (ab „Engelen-Kefer! Den DGB ...“) unter Nutzung der prosodischen Zeichen (Betonungsstriche, Punkte zwischen den Silben).

Aufg. 2–19: Warum haben die Computer die Wörter vermutlich anders getrennt, als Sie es machen würden?

LYork ein unüberschaubarer Moloch war, der seinen Mythos vom bedrohlichen Großstadtschungel in Filmen und Fernsehserien pflegte. Es war An-

... Mitteln mit 10. 13 000 Zuschauern bei 40 Veranstaltungen ein außerordentlicher Erfolg gewesen. Die Entscheidung, die Viehauktionshalle nach einjähriger Pause wieder als „Tanz-

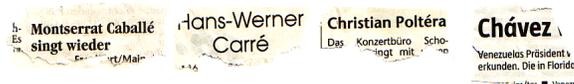
... Studienanfänger in diesem Jahr mit etwa 8500 gegenüber dem Vorjahr um gut 13 Prozent erhöht. Der Andrang der Studierenden sei so groß gewesen, dass über

... er letztlich im gleichen ... ger wie die fundamentalistischsten Verteidiger der von ihm bestrittenen These von der Unvergleichbarkeit des Holocausts. Finkelstein beruft sich bei

Aufg. 2–20: Schreiben Sie die Artikulation von „Pollizei“ in Lautschrift mit der Akzentmarkierung!



Aufg. 2–21: Viele Sprachen wenden besondere graphische Mittel an, um prosodische Strukturen wie die Akzentuierung dem Leser anzuzeigen. Links französische und spanische Beispiele.



An welchen Formen können Sie sich für die Akzentuierung bei den deutschgeschriebenen Wörtern rechts und unten orientieren?



2.3.4 Linguistischer Diskurs: Zum Begriff der Prosodie

Die bisher vorgestellten Analysen von gelungenem und nicht gelungenem Lesen lassen erkennen, dass die Leistungen kompetenter Leser nicht (mehr) die ist, für jeden einzelnen Buchstaben eine bestimmte Artikulation vorzunehmen, so wie es den Kindern im Anfangsunterricht vermittelt wird. Vielmehr geht es darum, der Lautung aufgrund der Buchstabenfolge eine bestimmte Gestalt zu geben: Die richtige Artikulation der Wörter beim Lesen erfordert also mehr als das Aneinanderreihen von einzelnen Lauten, sie erfordert

- *der Bildung von Silben*
 - *mit unterschiedlicher Betonung*
 - *und mit einer spezifischen Gestalt der betonten Silbe*
- *sowie die Kombination dieser Silben.*

So entstehen die spezifischen Gestalten der deutschen Wörter, ihre prosodischen Gestalten.

Jedes mehrsilbige Wort im Deutschen ist rhythmisiert, hat eine Melodie. Sie ist das ‚Dazugesungene‘ zu einer bloßen Aneinanderreihung von Lauten gemäß den einzelnen Buchstaben. Diese Bezeichnung als Dazu-Gesungenes ist die wörtliche Übersetzung des griechischen Wortes **Prosodie**. ‚Dazu‘ wieder als Ausdruck dessen, dass die Buchstaben als Präsentanten von Lauten das Eigentliche seien. Mit ihm wird die Artikulation der unterschiedlichen Wortgestalten bezeichnet. Die Bedeutung der prosodischen Strukturen eines Wortes wird vor allem dann deutlich, wenn diese missachtet werden³³:

- Wörter, die von inkompetenten Lesern, wie es z.B. Leseanfänger noch sind, gelesen werden, haben (noch) keine prosodischen Strukturen (vgl. [ˈrɛtʰ.tʰɛr] vs. [ˈrɛtɐ] in Kapitel [querverweis, tp Kapitel 2.1?!]). Darum ist es häufig nicht möglich, diese Lautung mit Wörtern im Gedächtnis (‚mentales Lexikon‘) abzugleichen und ihnen dadurch eine Bedeutung zu geben.
- Die Bedeutung eines Wortes kann von der Akzentuierung seiner Silben, also seiner prosodischen Gestalt abhängen: Erlangen vs. erlangen, August vs. August (s. Kapitel [querverweis, tp]).

³³Für die Merkmale der Sprache, die hier als die „prosodischen“ bezeichnet werden, lässt sich auch die Bezeichnung „phonologisch“ wählen. Dieser Begriff meint die systematische, regelhafte Verknüpfung von lautlichen Elementen zu Silben, Wörtern, Sätzen.

Um deutlich zu machen, wie elementar die Prosodie für das Sprechen ist, hat Gottsched in seiner „Deutschen Sprachkunst“ von 1762 bereits vor 250 Jahren beschrieben, wie eine Sprache ohne prosodische Muster klingt:

„Da die Aussprache der Wörter entweder so scheinweg geschehen kann, daß alle Syllben gleich laut, und gleich lang gehöret werden; oder so, daß man sie ungleich erhebt oder fallen läßt: so muß in der Sprachkunst auch davon gehandelt werden, wie man die Syllben im gehörigen Tonmaße sprechen soll“ (Gottsched 1762, 60-61).

Die Analysen der Lesung von Schriftkundigen konnten zeigen, dass sie spontan die Buchstaben entsprechend ihren Positionen im Wort nicht nur lautlich, sondern auch prosodisch unterschiedlich interpretierten. So war für sie das <e> der zweiten Silben ein Zeichen für die Unbetontheit dieser Silbe. Damit war eine ganz bestimmte Lautung dieser Silbe, damit des Wortes, verbunden, in der der Buchstaben zu einer anderen Artikulation führte als z.B. dann, wenn er in der 1. Silbe steht. Dieses Wissen zeigen alle diejenigen, die z.B. folgende Wörter, die in den Reimen der beiden Silben die gleichen Buchstabenfolgen haben, richtig lesen:

gebe	Werner	lenken
lese	Berger	wenden
rede	Schwerter	senken

Die Bedeutung der Prosodie für das Sprechen wird auch immer dann deutlich, wenn Menschen anderer Muttersprache ungewohnte Betonungen vornehmen und Vokale ungewohnt artikulieren, in unseren Ohren „mit einem fremden Akzent“ sprechen.

Zur richtigen prosodischen Artikulation von Wörtern gehört also alles das, was in Kapitel 2.3.1 [**querverweis formatieren, tp**] als Leistungen von kompetenten Lesern bei der Dekodierung, die über die Fähigkeit, gemäß den Buchstaben die erwarteten Laute zu artikulieren, hinaus geht, beschrieben wurde:

- die Gliederung des Wortes in Silben (<Schwes.ter>)
- der richtige Beginn jeder Silbe, d.h. Wahrnehmung der Silbengrenzen (nicht „Schwest.er“ und nicht „Schwe.ster“)
- die Akzentuierung der Silben (<'Schwes.ter>, nicht „'Schwes.'ter“ oder „Schwes.'ter“)
- die Artikulation des Reims der betonten Silbe, d.h. des Vokals im Anschluss an einen Folgekonsonanten ([ˈʃvɛs.tɐ] nicht [ˈʃveːs.tɐ])
- die Artikulation der Konsonanten (nicht [ˈʃvɛs.tʰɐ])

Die Beschreibung der prosodischen Komponente der Artikulation macht deutlich, dass sie der Dekodierung der Buchstaben als Symbole für einzelne Laute übergeordnet ist: Es ist mehr als ein Dazu, es ist das Primäre, denn die Lautwahl hängt ab von der Position der Buchstaben in den unterschiedlichen Silben der Wörter. Details der Artikulation in diesem Zusammenhang werde ich im Folgenden mehrfach beschreiben.

In diesem Buch steht zwar das Lesen und Schreiben von Wörtern im Mittelpunkt. Weil Wörter jedoch normalerweise in den Kontext komplexer Äußerungen eingeordnet sind, muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass der Begriff der Prosodie mehr umfasst als eine Merkmalsbeschreibung isolierter Wörter: Er bezieht sich auch auf die „dazugesungenen“ Merkmale umfassender Äußerungen wie z.B. eines Satzes. So können Wörter im Satz zu unbetonten Silben werden:

<Wer ist **m**orgen dran? **Er**.>: [ʔɛɛ]

<Warum **k**ommt er nicht?>: [kɔm.tɐ]

Weiterhin gehört zur Prosodie von Äußerungen ihre Intonation, d.h. die Melodie einer Äußerung:

<Er kommt heute nicht.>

<Er kommt heute nicht?> [**Melodieverläufe einzeichnen, tp**]

Mit diesen Hinweisen soll die Definition von *Prosodie* an dieser Stelle enden, nicht jedoch, ohne zwei didaktisch relevante Bezüge zu erwähnen:

- Neuere Untersuchungen zum Spracherwerb haben nachweisen können, dass es gerade die prosodischen Strukturen sind, die Kinder als erstes erwerben. So konnte durch Messungen der Herzfrequenzen von Babys vor und kurz nach ihrer Geburt nachgewiesen werden, dass sie unterschiedlich reagierten, wenn in ihrer Umgebung ihre Muttersprache (die ihnen durch ihre Mutter vertraut war) oder eine Sprache mit einer anderen Prosodie gesprochen wurde.
- Sowohl in der Antike als auch im Mittelalter war der Leselernprozess erst dann abgeschlossen, wenn die Schüler in der Lage waren, Sätze mit den entsprechenden prosodischen Mustern zu lesen. So lernten sie zunächst die Artikulation von Silben, dann von Wörtern, dann von Sätzen: Lesenlernen als der Erwerb der prosodischen Formen der Sprache – ein Ziel, für das es gegenwärtig im Unterricht selten einen Raum gibt. Eins der letzten Sprachbücher, die hierfür Übungen vorsahen, war [Claudia um bibliographische Angaben fragen, tp] hrsg. von Dieter Wunderlich und [ergänzen, tp] im [ergänzen, tp]-Verlag. Es wird seit Jahren nicht mehr aufgelegt.

2.3.5 Kodierung des Gesprochenen beim Schreiben als Anwendung des erworbenen Schriftwissens

Wenn wir ein Wort schreiben wollen, müssen wir die Merkmale von ihm identifizieren, die von unserer Alphabetschrift präsentiert werden. Dabei sind diese Merkmale so mit Buchstaben wiederzugeben (zu kodieren), dass ein Leser, der das Regelsystem der Schrift kennt, diese in die Lautung des geschriebenen Wortes umsetzen kann (dekodieren): Die Aufgabe beim Schreiben besteht also darin, dem Leser zu ermöglichen, mit seinem Schriftwissen spontan das kodierte Wort zu dekodieren. Die Buchstaben müssen dabei sowohl die Lautfolge als auch die prosodische Gestalt präsentieren, denn beides ist in den Wörtern des Deutschen anzuzeigen. Eine Untersuchung mit Kunstwörtern lässt erkennen, dass die meisten Schriftkundigen (Studentinnen und Lehrerinnen) die Zeichen der Schrift zur lautlichen und prosodischen Präsentation der deutschen Wörter kennen. Manche Schreibungen zeigen auch Wissen über eine weitere Funktion der Schrift an: die morphologische Stammschreibung als eine weitere Funktion der Schrift.

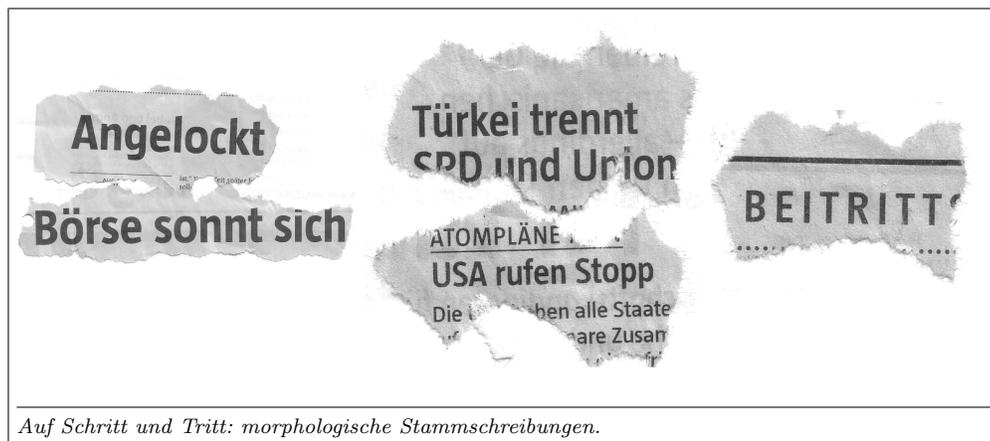
Exkurs: Lautungsunabhängige Funktionen der Schrift: Präsentation morphologischer Strukturen

Wenn Studentinnen und Lehrerinnen gebeten wurden, – wie ich es oft gemacht habe – Kunstwörter zu schreiben, zeigt sich ihr Wissen über die Wortschreibungen: Sie geben durch die Wahl der Buchstaben und deren Abfolge zu erkennen, welche Merkmale der Wörter sie angezeigt wissen wollen, damit beim Lesen wieder das Wort entsteht, das diktiert worden war: In der Form, in der der Schreiber die Wörter schreibt, macht er sein orthographisches Wissen erkennbar.

Die Wörter, die ich für einen Test (s.u.) konstruiert habe, orientieren sich an der dargestellten Systematik der graphischen Markierungen, die die prosodischen Varianten deutscher Trochäen differenziert und die ich mit dem Quartett <Hüte, Hüfte, Hütte, kühl> sym-

bolisiert habe. Wie im Folgenden bei der Analyse aller möglichen Schreibungen für eine Lautung eines Wortes sichtbar werden wird, sind Schreibungen immer dann als orthographisch korrekt zulässig, wenn sie der Lautung nicht widersprechen. Dabei kann es mehrere Lösungen geben (s. Kapitel Lautschrift [**querverweis, tp**]), z.B. welche, die mehr oder andere Buchstaben enthalten als andere ebenfalls korrekte Schreibungen. Das liegt daran, dass die Orthographie im Deutschen mehr anzeigt als nur Lautung: Sie ordnet Wörter Wortfamilien zu, indem sie den gleichen Teil aller Formen, das Stammmorphem, immer gleich schreibt. Diese Funktion der Schrift wird als *morphologische Konstantanschreibung* bezeichnet.³⁴

Die Wörter auf diesen Zeitungsausschnitten enthalten mehr Buchstaben, als es für die Kodierung der Lautung notwendig ist:



³⁴In der Morphologie werden Wörter nach grammatischen Elementen gegliedert, die als Morpheme bezeichnet werden. Sie sind bedeutungstragend. So gliedert sich jedes Wort in ein Stammmorphem (der gleichbleibende Teil) und Flexionsmorphem(e). So ist bei dem Wort <wohnte> <wohn> das Stammmorphem und <te> das Flexionsmorphem, das die Bedeutung von ‚Vergangenheit‘ trägt. Während sich bei diesem Beispiel die morphologische Gliederung mit der silbischen deckt, ist das in der Regel nicht der Fall, so zum Beispiel bei <ge/wohn/t>, <wohn/en> (vgl. Bußmann, 2002, S. 448-450).

Die Möglichkeit der Stammschreibung, eine bestimmte Bedeutung zu assoziieren, ermöglicht schöne Sprachspiele, die von Angehörigen schreibender Zünfte gern genutzt werden:

bis Osterreich

Schüssel soll nicht „stoibern“

NOZ

Klinsmann wirft Huth in den Ring

NOZ

... und das, obwohl Klinsmann kein Hutträger ist

Vorsicht bei der Herstellung von Konstanzen:
 <Köhler> soll nicht von <Kohl> kommen, und <Kohl> hat nichts mit <Kohle> zu tun.

Niemand will die Kohle

„Die Diktaturen leeren Afrika“

taz

Eisangler fast Fischfutter

312 Russen aufs offene Meer abgetrieben – Gerettet

(NOZ)

Die Schreibungen „angelokt“, „trent“, „sont“, „Stop“, „Beitrit“ würden genauso ausgesprochen wie die Wörter auf den Zeitungsausschnitten. Die Markierungen sind von daher im Grunde als Instruktion der Schrift für die korrekte lautliche Umsetzung der Schreibungen überflüssig. Zur Veranschaulichung dieser Tatsache Schreibungen des Holländischen, einer Sprache, die phonologisch genauso gebaut ist wie die Deutsche und eine ähnliche Ge-

schichte hat (vgl. Maas, 2003). Hier sind solche überflüssigen Schreibungen nicht (mehr) anzutreffen:

holländisch:	<i>wetten</i> (Gesetze)	<i>wet</i> (Gesetz)
aber deutsch:	<i>wetten</i>	<i>wett</i>
und		
holländisch:	(ick) <i>weet</i> (ich weiß)	<i>weten</i> (wissen) ³⁵
aber deutsch:	<i>Mehl</i>	<i>mehlig</i>

Die Schreibung des Deutschen zeigt also mehr an als die Lautung von Wörtern: sie ordnet diese zusätzlich einer ‚Familie‘, einem ‚Stamm‘ zu (*Stammschreibung*). Damit geht die Schreibung in ihrer Funktion, dem Leser zu helfen, möglichst schnell einen Text zu verstehen, d.h. seinen Inhalt aus der Kette der Buchstaben zu entnehmen, über die lautbezogene Kodierung hinaus. Es lassen sich hauptsächlich acht Bereiche angeben, in denen die Schreibung des Stammes beibehalten bleibt und somit anderes markiert als die Lautung:

1. die *Dehnungsmarkierung*: <Stühle> ‚wegen‘ <Stuhl> („Stüle“ wäre lautlich auch korrekt, <Stul> braucht jedoch das <h>, vgl. <Stun.de>) – (vgl. Kap. [querverweils, ap]) und
2. die *Schärfungsschreibung*: <rannte> ‚wegen‘ <rennen> („rante“ wäre lautlich auch korrekt, <rennen> braucht jedoch <nn>, vgl. <kamen>) – (vgl. Kap. [querverweils, ap])
Weitere Bereiche sind
3. die *Umlautschreibung*: <Hände> ‚wegen‘ <Hand> , <Bäume> ‚wegen‘ <Baum> („Hende“, „Beume“ wären lautlich auch korrekt) – (vgl. Kap. [querverweils, ap]) – (<Kühe> ‚wegen‘ <Kuh> und <Flöhe> ‚wegen‘ <Floh> gehört auch in diese Kategorie, hat jedoch didaktisch keine so große Bedeutung, weil die Schreibung für [ø] / [œ] als <ö>, für [y] / [Y] als <ü> eindeutig ist, während [ɛ] sowohl <e> als auch <ä> geschrieben werden kann)
4. die *Auslautverhärtung* (<Hund> ‚wegen‘ <Hunde> („Hunt“ wäre lautlich auch korrekt) – (vgl. Kap. [querverweis, ap])
5. die *Schreibung des silbentrennenden <h>:s*: <Schuh> ‚wegen‘ <Schuhe> – (vgl. Kap. [querverweils, ap])
6. die *Schreibung der Laute für <r> im Endrand betonter Silben*: <Tor> ‚wegen‘ <Tore>, <arm> ‚wegen‘ <ärmer> – (vgl. Kap. [querverweils, ap])
7. die *Schreibung des ks-Lautes*: <tags, Keks, des Schecks> (vgl. Kap. [querverweils, ap]); und *des ts-Lautes*: <des Rads, Geburtstag> (vgl. Kap. [querverweils, ap])
8. die *Schreibung der s-Laute*: <Haus> ‚wegen‘ <Häuser>, <Gruß> ‚wegen‘ <Grüße>, <Kuss> ‚wegen‘ <Küsse> (vgl. Kap. [querverweils, ap])

³⁵Dieses Quartett verdanke ich Ulrich Mehlem.

Aufg. 2–22: Diese Ausschnitte aus einer holländischen Zeitung zeigen einen Unterschied zwischen der holländischen Orthographie und der deutschen:



holländisch	deutsch
beweeg / bewegen	beweg / bewegen
gestopt / stoppen	gestoppt / stoppen
win / winnaars	Gewinn / Gewinner

Worin besteht der Unterschied hinsichtlich der besonderen Markierung von ‚Lang- vs. Kurzvokal‘ und geschlossener vs. offener Silbe?

Aufg. 2–23: Ein Vokalbuchstabe ist überflüssig!



Welcher?

Die Schrift hat also die Möglichkeiten der Markierung von Zusammenhängen, die über die des Gesprochenen hinausgehen: Sie symbolisiert semantische Bedeutung und ist damit präziser, als Lautung es ist. Das wird bei Wörtern, die gleich klingen, aber unterschiedlich geschrieben werden (*Homonyme*), schnell deutlich:

[kɛnt]: <kennt>, <Kent>
[bɪs]: <Biss>, <bis>

Aufg. 2–24: Schreiben Sie alle Wörter, die es mit dieser Lautung gibt, in Alphabetschrift auf:

- | | |
|-------------|-----------|
| 1. [ba:t] | 4. [beɪt] |
| 2. [kan.tə] | 5. [me:ɐ] |
| 3. [ʃɛŋ.kə] | 6. [gans] |

Aufg. 2–25: Warum schreiben so viele Kinder <Eltern> und <Henker> mit <ä>?



Aufg. 2–26: Kinder brauchen oft sehr lange, teilweise bis in die Sekundarstufe, um die Regularitäten der Stammschreibung zu erlernen. Sortieren Sie die folgenden Falschreibungen entsprechend den acht Bereichen, die auf Seite 49 genannt wurden, und schreiben Sie die für die Schreibung ‚verantwortliche‘ Wortform hinzu:

- | | |
|-------------------|----------------------|
| 1. „Stelampe“ | 9. „Früstik“ |
| 2. „er küste sie“ | 10. „Hantschu“ |
| 3. „die Weld“ | 11. „Kühlschrang“ |
| 4. „Häfte“ | 12. „Manschafzreume“ |
| 5. „gebrant“ | 13. „Gestewonung“ |
| 6. „er gräpt“ | 14. „Haußverkeufer“ |
| 7. „die Tüa“ | 15. „Plazkate“ |
| 8. „linxherum“ | 16. „des Halpmonz“ |

Nur am Rande sei hier erwähnt, dass die Schrift in ihrem Bemühen um sprachliche Präzision zusätzlich zu der morphologischen Konstantanschreibung Formen entwickelt hat, dem Leser zu einem schnelleren ‚Verstehen‘ eines Textes zu verhelfen. So präsentiert sie weitere grammatische Strukturen, indem sie:

1. Wörter durch ihre Schreibung einer bestimmten Wortart zuordnet (z.B. zeichnet die Schreibung <ih> [i:] Pronomina aus),
2. durch den Einsatz von Großbuchstaben eine grammatische Satzgliederung vornimmt.

Zu 1.: Wörter durch ihre Schreibung einer bestimmten Wortart zuordnen

Ein Beispiel für die Auszeichnung von Wortarten durch die Schrift ist die Schreibung von Pronomina (vgl. auch Kapitel **[querverweis, tp]**: [i:] wird <ih> (<ihr, ihm, ihn, ihre,...) und [i:ə] wird <ir> (<mir, dir, wir> im Gegensatz zu <Bier, vier, Tier>) lediglich bei Pronomina geschrieben, vgl. Röber 2006 / Bredel **[Bibtex..., tp]**.

Ein weiteres Beispiel ist die Differenzierung der Silben [fɔ], [fɔr] entweder als (1) Teil des Wortstammes oder (2) als Wort eines Kompositums (vgl. Röber 2006 / Weinhold **[Bibtex..., tp]**):

- (1) <Folge, Folter>, <fordern, Forke>
- (2) <vollkommen, Vollrausch>, <vorgestern, Vorsehung>

Die Silben der Gruppe (1) werden (bis auf sehr wenige Ausnahmen) mit <f>, die der Gruppe (2) mit <v> geschrieben.

Zu 2.: Durch den Einsatz von Großbuchstaben eine grammatische Satzgliederung vornehmen

Entgegen dem, was der Schulunterricht vermittelt, ist die Großschreibung *nicht* an einzelne Wörter, die sich der Wortart ‚Substantiv‘ zuordnen lassen, gebunden (‚Substantive schreibt man groß‘). Vielmehr ist es ihre Funktion, Sätze zu gliedern: Großgeschrieben werden die Kerne von Nominalgruppen.³⁶ Erkennbar sind sie an ihrer Erweiterbarkeit:

Vor dem Singen präsentierte die Blonde dem Eingebildeten auf der Liege das Aus.

*Vor dem **ermüdenden** Singen präsentierte die **kleine** Blonde dem **unverschämten** Eingebildeten auf der **kuscheligen** Liege das **grausame** Aus.*

<singen, blond, eingebildet, liegen, aus> wird niemand für Substantive halten (darum würden auch nur sehr wenige Kinder nach dem Gelernten diese Wörter in dem Satz groß schreiben). Dass sie groß geschrieben werden, macht die satzgliedernde Funktion der Großschreibung deutlich: Sie beenden eine Nominalgruppe (ein Satzglied).

Das grausame Aus präsentierte ...

Die kleine Blonde präsentierte ...

Dem unverschämten Eingebildeten präsentierte ...

Auf der kuschligen Liege präsentierte ...

Schreiber kodieren mit der Wahl der Buchstaben teilweise mehr als nur Lautung: Sie ordnen ein Wort durch die Anwendung der orthographischen Regeln im Deutschen zugleich einer semantischen Familie und einer grammatischen Funktion zu. Damit ist die Schrift präziser als die gesprochene Sprache, und Schreiben erfordert eine Analyse über die Analyse der Lautung hinaus: Schreiben ist Nachdenken.

³⁶Vergleiche dazu die linguistischen Grundlagen in Maas (1992, 2003) und ihre didaktische Umsetzung in Röber-Siekmeyer (1999) und Günther / Nünke 2006 **[Bibtex..., tp]**.

Aufg. 2–27: Fertigen Sie für die abgebildeten Wörter mit morphologischer Stammschreibung eine Liste nach dem unten stehenden Tabellenmuster an.



Falls Sie noch nicht gänzlich erfolgreich sind: Die Regularitäten werden im Folgenden noch häufiger angesprochen.

Nr.	Wort	Lautschriftl. Schreibung	Orthogr. Stamm	Regel
1.	bedrohlichen	[bə.'droi.li.çp]	drohen	silbentrenn. <h> Auslautverhärtung
2.	lebt	[le:pt]	leben	
3.				
4.				
5.				
...				

Eine Untersuchung zur Erfassung des spontanen Schriftwissens Schriftkundiger

Gestaltung der Kunstwörter Folgende Kunstwörter habe ich mehreren Gruppen von Studentinnen und Lehrerinnen als Diktat vom Band abgespielt³⁷: (Sehen Sie bitte das Lesen dieser Wörter als Einübung in die Lautschrift an. Bevor Sie die ‚Lösungen‘ unten ansehen, sollten Sie die Wörter selber in Alphabetschrift schreiben. Sie könnten dabei Ihr eigenes orthographisches Wissen testen!)

- | | | | |
|---------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 1. [ˈfral.tə] | 5. [ˈkno:k.tə] | 9. [ˈfanə] | 13. [ˈtru:f.tə] |
| 2. [ˈgro:lɪk] | 6. [ˈme:fə] | 10. [ˈzu:lə] | 14. [ˈlu:mɪk] |
| 3. [ˈkvo:pə] | 7. [ˈflɛm.sɪ] | 11. [ˈkne:m.tə] | 15. [ˈgly:m.tə] |
| 4. [ˈvɪn.tə] | 8. [ˈkle:mə] | 12. [ˈflɛs.pɪ] | 16. [ˈfrəmə] |

Folgende Schreibungen sind aufgrund der deutschen Orthographie zu erwarten (die Möglichkeit <ä> statt <e> zu schreiben, lasse ich unberücksichtigt)³⁸:

1. „fralte“ oder „frallte“ wie <Balken> oder <knallte>
2. „grohlig“ wie <mehlig>
3. „quope“ wie <Rose>
4. „winte“ oder „winnte“ wie <Winter> oder <stimmte>
5. „knokte“ wie <parkte> oder „knogte“ wie <wogte>
6. „mefer“ wie <Meter>
7. „flempe“ wie <Ampel>
8. „kleme“ oder „klehme“ wie <Kreme> oder <nehme>
9. „lanner“ wie <Penner>
10. „suler“ oder „suhler“ wie <Taler> oder <Zahler>
11. „knehmte“ wie <lähmte>
12. „flespen“ wie <Wespen>
13. „truftte“ wie <strafte>
14. „luhmig“ wie <lehmig>
15. „glühmte“ wie <wohnte>
16. „tromme“ wie <komme>

³⁷Die Audioaufnahme der zu diktierenden Wörter ermöglicht die immer gleiche Wiederholung, was vor allem bei Kunstwörtern beim spontanen Diktieren nicht gegeben ist

³⁸Unberücksichtigt bleibt bei der folgenden Analyse auch, dass die Markierung von ‚Langvokalen‘ in geschlossenen Silben vor <l, m, n, r> nicht gänzlich regelhaft ist, s.S. [querverweis, t.e.]

Um eine Auswertung unter der Frage, welche Regeln die Schreibungen bestimmen, durchführen zu können, sollen erst einmal die Wörter geordnet werden. Als Kategorien werden die Merkmale zugrunde gelegt, die sich bei der Analyse der Lesungen bereits als aktives und funktionierendes Wissen, als ‚Know-how‘ der Schreibkundigen erwiesen hat: das Wissen um die regelhaften Markierungen der Schrift entsprechend der jeweiligen Wortgestalt von Trochäen, die dadurch für den Leser erkennbar wird, nämlich (s.S. 29 [querverweis, ap])

- dass eine Silbe entweder einen ‚Kurzvokal‘ oder einen ‚Langvokal‘ hat: <Hüte, Hühnchen> / [ˈhyː.tə], [ˈhyːn.çn] vs. <Hüfte, Hütte> / [ˈhʏf.tə], [ˈhʏtə].
- dass dem Vokal in der Silbe entweder ein Konsonant folgt oder nicht: <kühl, Hüfte> / [ky̯l], [ˈhʏf.tə] vs. <Hüte, Hütte> / [ˈhyː.tə], [ˈhʏtə].
- dass der Konsonant, der dem Vokal folgt, der gleichen Silbe (geschlossenen Silbe) oder der nächsten (offenen Silbe) angehört: <kühl, Hüfte> / [ky̯l], [ˈhʏf.tə] vs. <Hüte, Hütte> / [ˈhyː.tə], [ˈhʏtə].

Bei dieser Kategorisierung hat sich gezeigt, dass zwei der Fälle besonders markiert werden:

- wenn das Wort einen ‚Kurzvokal‘ hat und der folgende Konsonant am Beginn der folgenden Silbe steht (<Hütte>),
- wenn das Wort einen ‚Langvokal‘ hat, dem in der gleichen Silbe noch ein Konsonant der Gruppe [n], [m], [l], [r] folgt (<kühl>) ; diese Regel hat allerdings Ausnahmen.

Entsprechend lassen sich die gesprochenen Kunstwörter in folgender Weise kategorisieren und dadurch gleichzeitig mit einer bestimmten Buchstabenfolge schreiben:

	offene Silben	geschlossene Silben
‚Langvokal‘	<i>Block 1: ‚Langvokal‘ / offene Silbe (s. <Hüte>)</i> a) 3. quope, 6. mefer b) 2. grohling, 14. luhmig c) 8. kleme / klehme, 10. suler / suhler	<i>Block 2: ‚Langvokal‘ / geschlossene Silbe (s. <kühl>)</i> d) 11. knehnte, 15. glühnte c) 5. knokte, 13. trufte
‚Kurzvokal‘	<i>Block 3: ‚Kurzvokal‘ / offene Silbe (s. <Hütte>)</i> 16. tromme, 9. lanner	<i>Block 4: ‚Kurzvokal‘ / geschlossene Silbe (s. <Hüfte>)</i> f) 7. flemsel, 12. flespen g) 1. fralte / frallte, 4. winte / winnte

Die Auflistung der erwarteten Schreibungen zeigt bei der größten Gruppe der Wörter (12:4) Eindeutigkeit in der Schreibung. Bei einigen Wörtern lassen sich jedoch zwei Varianten angeben. Die Offenheit liegt daran, dass der Stamm der Kunstwörter nicht bekannt ist. Denn – und das ist auch ein Unterschied zwischen der Anforderung an *Leser* einerseits, an *Schreiber* andererseits: Beim Schreiben im Deutschen reicht es nicht aus, die Lautung wiederzugeben, die Schrift folgt im Deutschen neben der Lautung der „morphologischen Stammschreibung“: Der Stamm eines Wortes ist der Teil, der bei allen Flexionen des Wortes so erhalten bleibt, dass er immer gleich lautet (vgl. Kap. [querverweis, ap]). Das hat jede bereits im 2. und 3. Schuljahr gelernt:

- [gə.'ftilt] braucht zwei <l>: <gestillt>, obwohl „gestilt“ auch [gə.'ftilt] ausgesprochen wird. Es ist aber mit [ftilŋ] „verwandt“, was <stillen> zu schreiben ist, denn die Schreibung „Stile“ wäre [fti:lə] zu sprechen, und das ist ein Wort mit einer anderen Bedeutung: <Stile>. Der Stamm ist also <still>.
- [hünt] wird mit <d> geschrieben: <Hund>, obwohl „Hunt“ genauso ausgesprochen würde (denn im Deutschen gibt es keine stimmhaften Plosive im Endrand). Es ist aber mit [hün.də] verwandt, das ein <d> braucht, denn [hün.tə] ist ein Wort mit einer anderen Bedeutung: <Hunte> (ein kleiner Fluss in Norddeutschland). Der Stamm des Wortes ist also <hund>.

Bei diesen Beispielen (so wie bei einigen anderen, s. Röber-Siekmeyer 1997) ist der zweisilbige Verwandte verantwortlich für die Stammschreibung. Bei der Umlautschreibung und der Dehnungsmarkierung gibt der Einsilber den Ton an:

- <Hände> hat <ä>, weil <Hand> ein <a> hat,
- <Häuser> hat <äu>, weil <Haus> ein <au> hat,
- <nehmen> hat ein <h>, obwohl „nemen“ genauso auszusprechen wäre, weil <nimmt> ein <h> braucht, um nicht [nɛmt] wie <Hemd> ausgesprochen zu werden.

Diese Beispiele für die Stammschreibung im Deutschen mögen genügen um zu zeigen, dass beim Schreiben ein differenzierteres Wissen benötigt wird als beim Lesen.

Der Stamm eines Wortes wird als ein Morphem bezeichnet. Morpheme sind die ‚kleinsten bedeutungstragenden Einheiten‘ der Sprache. Sie werden in Äußerungen häufig ergänzt durch Flexionsmorpheme, die die lexikalische Bedeutung des Stammmorphems grammatisch einordnen, z.B. <e, er> bei der Pluralbildung (<Hund / Hunde>, <Haus / Häuser>) oder bei der Flexion von Verben wie <st> bei der 2. P. Sg. (<du läufst>).

Das Ergebnis der Untersuchung: das implizite Wissen Erwachsener beim Schreiben

Im Folgenden stelle ich dar, inwieweit die Schreiberinnen Wissen über diese doppelte Funktion der Schrift

- entsprechend der lautlichen Gestalt des Wortes
- und entsprechend der ‚Familienzugehörigkeit‘, der Stammschreibung,

an den Kunstwörtern als ihr schriftsprachliches Know-how zeigten. Die Auflistung der Schreibungen wird erneut belegen:

- Es ergeben sich Regeln, die den überwiegenden Teil der Schreibungen für die Dekodierung eindeutig festlegen und damit orthographisch kontrollierbar machen.
- Kompetente Schreiber beherrschen diese Regularitäten, sonst könnten sie Wörter, die sie nicht ‚kennen‘, d.h. nicht als Wortbilder auswendig gelernt haben, nicht normgerecht schreiben.

- Block 2 (Variante wie <kühn>):**
- d) 11. knehnte, 15. glühnte
 - e) 5. knokte, 13. trufte

Vor Block 1 *zunächst Block 2*, denn Wörter des Typs aus Block 1 können als Verwandte von Wörtern von Block 2 für deren Schreibung verantwortlich sind: [me!l] braucht ein ‚h‘ (<Mehl>), sonst hieße es <mel (-ken)>, deshalb hat <mehlig> im Rahmen der Stammschreibung auch ein ‚h‘, obwohl „melig“ genauso ausgesprochen wird.

Beide Gruppen, d) und e), entsprechen der Schreibung, wenn die hier angenommene Regel „Wörter mit ‚Langvokal‘ in geschlossener Silbe vor <l, m, n, r> haben ein ‚h‘ nach dem Vokal“ zugrunde gelegt wird ([ˈkneɪm.tə], [ˈgly:m.tə]). Sowohl die Wörter von d) wie auch die von e) brauchen demnach eine Markierung wie <lähnte, rühnte>, um mit ‚Langvokal‘ gelesen zu werden, sonst würden sie [ˈknɛm.tə], [ˈgɫɪm.tə] wie <Hände, Strümpfe> ausgesprochen. Das trifft nur auf die Wörter von d) zu, darum ist die Schreibung mit ‚h‘ hier regelhaft. Unter Berücksichtigung der Einschränkung „‚h‘ steht nur vor <l, m, n, r>“ sind auch die Wörter der Gruppe e) regelhaft geschrieben: Zwar bedürften auch sie, um für den Leser eindeutig zu sein, einer Markierung. DIE RAST IN KÖLN; DER NEUE WEG.³⁹ Bei den Wörtern mit dieser Gestalt wäre eine besondere Markierung für die ‚Langvokale‘ wie vor <l, m, n, r> wünschenswert. Allerdings haben wir im Deutschen – zum Glück – die Großschreibung, die dem Leser hilft. Hier hat jedoch (leider) noch keine Rechtschreibreform in Deutschland (im Gegensatz zu Holland, vgl. S. [querverweis, tp]) für mehr Eindeutigkeit gesorgt: Vor allen Konsonanten außer <m, n, l, r> fehlt die für Leser wünschenswerte Markierung des ‚Langvokals‘ (bei <ß> ist die Markierung unnötig, da <ß> (seit der letzten Reform) immer nach ‚Langvokalen‘ steht. Zur genaueren Systematik dieser Silbenvariante s. S. [querverweis, t.e.]).

- Block 1 (Variante wie <Hüte>):**
- a) 3. quope, 6. mefer
 - b) 2. grohlig, 14. luhmig
 - c) 8. kleme/klehme, 10. suler/suhler

Der *Block 1* enthält die Wörter mit ‚Langvokal‘ in offener Silbe im Stamm (vgl. <Rose, Nase, gute>). Sie müssen, wenn sie kein [i:] haben, normalerweise wie die von a) nicht besonders markiert werden. Wörter mit [i:] werden, wenn sie ursprünglich deutsche Wörter sind, immer mit <ie> geschrieben (zur Schreibung der i-Laute s. Kapitel [querverweis, t.e.]). Wörter mit ‚Langvokal‘ in offener Silbe werden allerdings dann markiert, wenn sie – wie gesagt – einen Verwandten haben, bei dem der Konsonant der 2. Silbe in die 1. ‚wandert‘, sich also die Gestalt der Wörter von Block 2 ergibt (<mehlig> wg. <Mehl>). Dass es einsilbige Verwandte gibt, ist mit einiger Sicherheit bei b) anzunehmen: „grohlig, luhmig“ wie <mehlig, lehmig>, es gäbe dann „grohl, luhm“ wie <Mehl, Lehm>, und <ig> wäre als Morphem zu sehen. Da dieser ‚wandernde‘, orthographisch entscheidende Konsonant zu der Gruppe [l, m, n, r] gehört, die das <h> erwartet, ist bei diesen Wörtern diese Schreibung als regelmäßig zu sehen – im Gegensatz zu den Wörtern von a): Auch wenn hier Verwandte wie „quop.te, mef.tig“ denkbar sind, würde kein <h> geschrieben, weil [p, f], die ‚wandernden Konsonanten‘, eben nicht zu der Gruppe [m, n, l, r] gehören. Jetzt wird deutlich, weshalb bei c): [ˈkleɪ.mə], [ˈzuɪ.lə] wie bei <Namen / nahmen>, <Taler / Zahler> je zwei Schreibungen möglich sind: entweder gibt es einen Verwandten mit einem ‚wandernden‘ Konsonanten oder nicht. Das weiß bei diesen Wörtern keiner, weil keiner die Stammform von diesen Kunstwörtern kennt. Falls es Wörter wie [ˈkleɪm.tə], [ˈzuɪl.tə] gibt, müssen [ˈkleɪ.mə], [ˈzuɪ.lə] nach der Regel mit <h> markiert werden, denn die ‚wandernden‘ Konsonanten gehören zur Gruppe [m, n, l, r]. Darum sind beide Schreibungen aufgeführt.

³⁹Heißt das Wort <Rast> [rast] oder [rast], heißt das Wort <Weg> [vɛk] oder [vɛk]?

Block 3 (Variante wie <Hütte>): 16. tromme, 9. lanner

Diese Gruppe ist überraschend eindeutig – ‚überraschend‘ aus dem Grunde, weil hier bei Schülern die meisten und hartnäckigsten Fehler auftauchen (zu ihrer Ursache s. Kapitel [querverweis, t.e.]): Um dem Leser anzuzeigen, dass diese Wörter mit ‚Kurzvokal‘ zu lesen sind, braucht die Schrift ein Zeichen. Sonst wären die Wörter [troɪ.mə], [lɑɪ.nə] wie <beten, Düne> statt <Betten, Dünne> zu lesen. Dieses Zeichen der Schrift ist bekanntlich immer die Dopplung des Buchstabens für den Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe (vgl. auch Kap. [querverweis, t.e.]).

Block 4 (Variante wie <Hüfte>): f) 16. flempel, 9. flespen
g) 16. fralte/frallte, 9. winte/winnte

Die Wörter der **Gruppe 4** sind in ihrer Schreibung eindeutig: Dem <Kurzvokal> folgt ein Konsonant in der gleichen Silbe, es ist keine Markierung notwendig wie bei <Hemden, Wespen>, weil <pel, pen> keine Morpheme im Deutschen sind, also zum Stamm dieser Wörter gehören.

Für die Wörter der Gruppe g) kann das ebenfalls gelten, allerdings ist hier durch die Schattensilbe <te>, die dem Vergangenheitsmorphem schwacher Verben entspricht, denkbar, dass es einen Verwandten gibt, bei dem der Konsonant wieder ‚wandert‘, und zwar vom Endrand der 1. Silbe in den Anfangsrand der 2. Silbe:

[ˈfral.tə] → [ˈfralɳ] wie [ˈknal.tə] → [ˈknalɳ] / <knallen>
[ˈvɪn.tə] → [ˈvɪnən] wie [ˈftɪm.tə] → [ˈftɪmən] / <stimmen>

Da die Zweisilber mit offener Silbe (<frallen, winnen>) die Markierung der Buchstabenverdopplung brauchen, um das Lesen mit ‚Kurzvokal‘ anzuzeigen, ist auch bei den jeweils 1. Wörtern, den flektierten Formen, im Rahmen der ‚Sippenhaft‘ („morphologische Konstanz“) der Schrift die Dopplung denkbar. Aus diesem Grunde sind wieder zwei Schreibungen wie bei <Kante / kannte> anzugeben.

Auswertung der Ergebnisse

Die Schreibungen der 69 Studentinnen, die ich ausgewertet habe, zeigen eine hohe Sicherheit in der Anwendung eines orthographischen Wissens, das sie erworben haben: Es gelingt ihnen bis auf einige wenige Ausnahmen, die Strukturen der Wörter, die die Schrift markiert, unter Anwendung dieser Markierungen anzuzeigen. Nur sehr wenige Schreiberrinnen hatten Probleme mit der Schreibung der Reduktionssilbe: teilweise wurde <a> statt <er> geschrieben, da die lautliche Differenz zwischen [a] und [ɐ] nur minimal ist; einige haben [ik] als <ik> geschrieben, was jedoch in einer unbetonten Silbe nie vorkommt. Generell widerspricht nur in sehr wenigen Fällen eine Schreibung der Lautung, ist z.B. dort, wo ein ‚Kurzvokal‘ gesprochen wurde, das Zeichen für einen ‚Langvokal‘ gewählt und umgekehrt. Dort, wo eine morphologische Konstanzschreibung zu erwarten ist, gibt es auch entsprechende Lösungen. Alle Schreibungen, die in diesem Sinne akzeptabel sind, sind fettgedruckt (dabei sind auch die auditiv möglichen Alternativen bei der Schreibung der Anfangsränder und des Reims der Reduktionssilben toleriert).

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Schreibungen im Einzelnen (V = ‚Langvokal‘, v = ‚Kurzvokal‘).

	<i>Offene Silbe</i>	<i>Geschlossene Silbe</i>
--	---------------------	---------------------------

	<i>Offene Silbe</i>		<i>Geschlossene Silbe</i>	
V	2 grolig 36x grohlig 13x grolik 16x	grolig grollick 2x krohlig	1 frahlte 48x fralte 13x vralte phrahlte frarte	verlte pfrahlte 2x ferite frallte
V	3 quope 34x kwope 5x gwope 19x gvope 4x kvope 3x	quohpe quoppe quope quobe	5 knokte 49x knogte 8x gnokte knohkte	knockte 7x klokte 2x Knotke
V	6 mefa 29x mefer 11x mehfa 6x mehfer 4x mepha 3x mever 4x	meva 4x mehfah mefar mehva 2x mähfer meefer	11 knehmte 45x knemte 18x knehmpfte knehmte	gnemte kneemte knähmte knente
V	8 kleme 35x klehme 16x kleeme 2x klemme pleme 5x plene	klähme plehme 4x phlehme Pläme bleme Klempe	13 trofte 23x trohfte 11x troofte 4x trophte 2x trufte 8x troufte troufte toufte tofte 5x	trooften trohvte tufte tropfte tofter drofte tohfte 2x topfte drohfte
V	10 zuler 51x zula 10x zuhler 6x zuhla 2x		15 blühmte 33x blümte 8x blühnte 3x glühmte 14x	glümte 7x glühnte 2x glühmte glümpfte
V	14 lumig 35x lumik 11x luhmig 9x luhmik lumick 2x blumig 4x	lomig lomik lohmig lohmick lummig		
v	9 lanne 66x lamme 2x amme		4 winte 60x winnte 6x windte	vinte winkte
v	16 tromme 63x tronne 4x pfromme 2x		7 flämpen flempel 38x flempel 6x Flämpel 2x	Flämpel 7x vlempel vlempel 2x Flenpel 12x
v			12 flespen 59x Fläspen pflespen 3x	flesben 4x pflesben Flesken

Die folgende Auswertung der Schreibungen geschieht entsprechend der Frage, inwieweit sie den lautlichen und morphologischen Strukturen, die die Schrift zu präsentieren hat, entsprechen bzw. widersprechen. Zunächst lässt sich für die Auswertung dieser Schreibungen zusammenfassend feststellen, dass die Sicherheit, die Schriftkundigen immer wie-

der beim Lesen von Kunstwörtern wie die auf S. [querverweis, ap] zeigen, hier nur in eingeschränkterem Maße vorhanden ist. Das äußert sich nicht nur im häufigen Durchstreichen und Nachbessern auf den Blättern, das zeigt sich auch in den Markierungen, die die Studentinnen vornahmen. **Offensichtlich ist die Anwendung von orthografischem Regelwissen einfacher beim Lesen, wenn die Zeichen bereits vorhanden sind, als beim Schreiben, wenn sie produziert werden müssen: Zum einen scheint das Auge sicherer zu sein als das Ohr, zum anderen erfordert das Schreiben im Deutschen die Berücksichtigung morphologischer Regularitäten: Schreiben ist eine intellektuell anspruchsvollere Handlung als Lesen.** Es ist erstaunlich, in welchem hohem Maße sich in den Schreibungen ein orthographisches Know-how zeigt. Offensichtlich ist die Orthographie in ihrer Komplexität erlernbar. Im einzelnen ist festzuhalten:

- In **Block 3** (Variante wie <Hütte>) gab es keinen einzigen Fehler. Die Schärfungsschreibung beherrschen alle, sicher auch aus dem Grunde, weil sie 100% regelhaft und die Gestalt dieser Wörter eindeutig identifizierbar ist. <Hütte, Löffel, Kanne> unterscheiden sich in ihrem Klang von den anderen Wortgestalten, und wer das erkannt hat, hat auch keine Mühe mehr, die ‚abwegige‘ Schreibung zu erinnern und anzuwenden: Die Prosodie weist den Weg zur richtigen Schreibung.
- In **Block 4** (Variante wie <Hüfte>) doppelten bei a) einige Studentinnen den Konsonantenbuchstaben nach dem Vokal („flemmpel“), ohne einen Grund dafür angeben zu können. In 4g) („fralte / frallte“) wählte ca. 10% die Schreibung mit dem Doppelbuchstaben: Diejenigen, die eine Begründung dafür angeben konnten, wiesen auf das <te> hin, „vor dem meistens zwei gleiche Buchstaben stehen“. Sie haben <te> als Flexionsmorphem eines Verbs (Präteritummorphem) interpretiert (wie <rannte>). Entsprechend endet der Stamm mit der 1. Silbe und hat aufgrund der zweisilbigen Varianten in der Wortfamilie (<rennen>) die Buchstabendopplung.
- In **Block 2d)** (Variante wie <kühn>) nahmen die überwiegende Mehrzahl eine besondere Markierung vor, einige von ihnen doppelten („kneemte“) den Vokalbuchstaben (was Kinder auch gerne tun), statt das weitaus häufigere <h> zu wählen. Bei „knokte“ (mit V) in 2e) nahm keine eine Markierung mit <h> vor, „weil das so komisch aussähe“. Tatsächlich gibt es im Deutschen kein <h> vor <k>. Allerdings schrieben doch ca. 20% „truhfte“, eine ebenfalls unmögliche Schreibung mit <h> vor <f>. Insgesamt haben ca. drei Viertel die Wörter richtig markiert.
- In **Block 1** (Variante wie <Hüte>) haben über 20% bei a) (<quoque, mefer>) ein <h> eingefügt, „weil da ein Langvokal ist“, obwohl es hier nie stehen könnte, denn die 2. Silbe ist kein Morphem im Deutschen, muss daher zum Stamm gehören (wie <Name, Käfer>). 80% haben bei b) („grohlig, luhmig“) kein <h> geschrieben, obwohl es mit einer gewissen Sicherheit dort anzunehmen ist. Auch hier haben fast drei Viertel die Wörter richtig markiert.⁴⁰

Auf die Frage nach dem Warum der jeweiligen Schreibungen an die Studentinnen tauchte – gleichgültig, ob sie richtig oder falsch waren –, wenn nicht ein Achselzucken kam, vorwiegend ‚das Gefühl‘ als Begründung auf. Regeln versuchten nur einzelne Studentinnen zu formulieren, und wenn sie welche nannten, waren es immer die gleichen, und zwar die,

⁴⁰Die Schreibungen mit <k, c> drücken aus, dass der Reim der Reduktionssilbe nicht als Morphem interpretiert wurde. Darum gehörte die 2. Silbe zum Stamm, und die Markierung mit <h> hätte keine Funktion (wie <Alkoholiker>).

die sie wohl in der Grundschule gelernt hatten: „Bei [ˈlanə] hört man zwei [n]“, „Einem Kurzvokal folgen immer zwei Konsonanten“, „Nach Langvokal steht ein <h>.“ (Diese Regeln werden weitaus am häufigsten von Lehrerinnen jenseits der 40 zitiert, sie haben wohl einen anderen Unterricht als die jüngeren genossen.)

Vor allen Dingen die Regelformulierung „Nach einem Kurzvokal sind immer zwei Konsonanten“ ist relativ häufig zu hören und auch in einigen Schulbüchern zu finden. Sie trifft zu, wenn man annimmt, dass mit ‚Vokal‘ und ‚Konsonant‘ ‚Vokalbuchstabe‘ und ‚Konsonantenbuchstabe‘ gemeint ist, d.h. wenn *die Schrift* beschrieben wird:

Hütte, Hüfte.

Dadurch wird die Geltung der Regeln – Regeln ziehen immer Grenzen um eine Gruppe von Fällen, die sich in dem Merkmal, das die Regel nennt, von anderen unterscheidet – in Frage gestellt. Denn auch nach ‚Langvokalbuchstaben‘ folgen zwei Konsonantenbuchstaben: *halte, fragte*. Abgesehen davon hätte sie für die Arbeit mit Schreibanfängern keine Bedeutung: Sie beschreibt die *Schreibung* der Wörter, die die Kinder jedoch erst erlernen müssen. Sie gibt also auf die Frage „Warum muss ich für einen Konsonanten zwei Buchstaben schreiben?“ keine Antwort. Denn für die Analyse der gesprochenen Sprache trifft die Regelformulierung für die Gruppe der Schärfungswörter nicht zu:

[hʏtə, bet] / <Hütte, Bett>

haben beide einen einzigen Konsonanten nach 'v. Entsprechend nehmen Kinder die Wörter natürlich wahr – ihre Schreibungen mit nur einem Konsonantenbuchstaben bis ins 3. Schuljahr, in dem immer noch weit über 50% die Schärfungsschreibung nicht beherrschen, lassen das erkennen. Die Regelformulierung hat also für das Schreibenlernen keine Bedeutung.

Unsicherheiten sind offensichtlich bei der Dehnungsmarkierung am größten. Das rührt wohl daher, dass sie im Vergleich zu der der Schärfungsschreibung seltener auftreten (nur ca. 25% der Wörter mit V). Zwar ist die Regel für ihre Schreibung nicht komplexer als die für die Schärfungsschreibung: In beiden Fällen ist nach einem ‚Verwandten‘ zu suchen, der der besonderen Markierung bedarf. (<rannte> wegen <rennen>, <kühne> wegen <kühn>). Allerdings ist es wohl ungewohnt, die erlernte Suche nach den maßgeblichen ‚Verwandten‘ durch ‚Verlängerung‘ des Wortes umzukippen in die ‚Verkürzung‘: *Bei der Dehnungsmarkierung ist eine einsilbige Form maßgeblich*. Hinzu kommt, dass die Regel – wiederum im Gegensatz zur Schärfungsregel – nicht ausnahmslos zutrifft (vgl. Kapitel [querverweis, tp]).

Die Hauptursache für die stärkere Verunsicherung bei der Dehnungsschreibung muss darin zu suchen sein, dass in den meisten Lehrgängen keine Regel zur Dehnungsschreibung formuliert wird: Während die Schärfungsschreibung in den Didaktiken als „bei langsamen Sprechen hörbar“ dargestellt, damit als wahrnehmbar angesprochen wird, gelten Wörter „mit h“ als Lernwörter / Merkwörter, d.h. als gedächtnismäßig zu speichernde Wörter. Wohl deshalb war von den Studentinnen als Regel lediglich zu hören: „Das ist ein Langvokal, da kommt ein <h> dahinter“.

Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass es den allermeisten nahezu durchgängig gelungen ist, die Analysen des Gesprochenen so vorzunehmen, wie die Schrift es erfordert. Die Schreibungen ergaben beim Lesen nur sehr selten eine andere Lautung als die diktierete: Nur in Einzelfällen wurden Reduktionssilben ohne <e> geschrieben, und ganz selten widersprach die Schreibung der gesprochenen Variante der betonten Silbe.

Sehr deutlich wurde jedoch, dass viele Erwachsene kein Bewusstsein von dem Regelwissen, mit dem sie – so nachweisbar – erfolgreich operieren, haben. Paradoxerweise leugnen viele sogar, dass ein orthographisches Regelsystem im Deutschen vorhanden ist: „Die Rechtschreibung im Deutschen ist chaotisch“ – ein Bild, das jahrzehntelang von der Didaktik vermittelt wurde und noch heute vermittelt wird, wenn das Diktatüben, also das

Auswendiglernen von Wortschreibungen, die vorwiegende Methode im Rechtschreibunterricht ist. In dieser Sichtweise der Rechtschreibung liegt vielleicht der Grund dafür, dass der Unterricht zum Lesen- und Schreibenlernen Methoden folgt, die Erwachsene selber lesend und schreibend nicht praktizieren – ohne dass die Lehrerinnen es bemerken⁴¹. Wie haben wir dieses operable Regelwissen, das unsere Kompetenz als Leser und Schreiber ausmacht, erworben? Warum ist den meisten die Basis ihrer Kompetenz so wenig bewusst?

Diese Fragen sind mit dem Hinweis auf die Diskrepanzen zwischen der erfahrenen Lehre und dem eigenen Lernen zu beantworten: Die Lehre, die erfahren wurde und die fortgesetzt wird, ist bestimmt durch die Fixierung auf Buchstaben, verbunden mit dem Bemühen um eine lautliche Segmentierung des Gesprochenen. Entsprechend ist das Reden über Schrift sowie über das Lesen und Schreiben besetzt durch die Begriffe und Erklärungsmuster dieser Lehre, die selber erfahren wurde: Keine der in dieser Untersuchung Befragten zog prosodische Strukturen in ihre Begründungen ein. Andere Kategorien als die buchstabenspezifischen sind nicht vorhanden, obwohl deren Begrenztheit leicht zu erkennen ist (s. ‚Auf Kurzvokal folgen zwei Konsonanten‘).

Das hat natürlich auch eine Bedeutung für didaktisches Zusammenhänge: Diese Fixierungen machen blind für die Wahrnehmung dessen, was die analytischen und synthetischen Operationen beim Schreiben und Lesen primär bestimmt. Somit verhindern sie eine adäquate Diagnose der Kinderleistungen.

Aufg. 2–28: Testen Sie Ihr ‚implizites‘ Schriftwissen beim Schreiben der folgenden Kunstwörter und Ihr ‚explizites‘, indem Sie Ihre Schreibungen begründen, d.h. Regeln für die Schreibungen benennen. Um die Aufgabe nicht zu leicht zu machen, habe ich Betonungs- und Silbengrenzenmarkierungen nicht vorgenommen. Verteilen Sie die Wörter zunächst auf die vier Varianten der Wortgestalten: <Hüte, Hüfte, Hütte, kühl>. (Die Großschreibung ist irrelevant.)

- | | | |
|------------|-------------|-------------|
| 1. trɛnl | 5. glɑ:mliç | 9. klɔstɪχ |
| 2. tro:pə | 6. flo:sɪŋ | 10. ʃvø:pə |
| 3. knaspl | 7. prɪnze | 11. gnøtə |
| 4. fru:mtə | 8. glyfl | 12. kne:ltɪ |

2.3.6 Resümee

Das Lesen wie auch das Schreiben einzelner Wörter durch Schriftkundige lassen erkennen, dass die Buchstaben mehr anzeigen als einzelne Laute und dass kompetente Leser und Schreiber mit diesem – ihnen aber nicht immer präsenten – Wissen operieren: Die Folge der Buchstaben präsentiert zugleich die prosodische Gliederung des Gesprochenen, sie markiert Silbengrenzen, Silbentypen und Silbenvarianten. Somit ist es eine begriffliche Unzulänglichkeit, unsere Schrift ausschließlich als Alphabetschrift zu bezeichnen: sie ist in diesem Sinne zugleich eine Silbenschrift.

Die Untersuchung hat gezeigt:

- Kompetenten Schreibern gelingt es fast durchgängig, die Regeln für die Markierungen der Schrift beim Schreiben von Kunstwörtern anzuwenden. Zwar zeigen einige

⁴¹Zu diesem Resultat kommt auch V. Mattes in ihrer Untersuchung zur Bedeutung der Silbe für Fünfjährige, Viertklässler und Erwachsene: Nur die Viertklässler operieren nicht mit der Silbe als segmentale Größe, weil der Unterricht primär Buchstaben thematisiert (vgl. Mattes 2005)

hier nicht die gleiche Sicherheit wie beim Lesen, dennoch sind nahezu alle in der Lage, die entscheidenden Strukturen des Gesprochenen, die die Schrift präsentiert, mit den orthographisch notwendigen Markierungen wiederzugeben. Auch das ist wie die Leseergebnisse ein Beleg für eine Systematik, die in der Schrift vorhanden, daher systematisch lehrbar und erlernbar ist.

- Die Interpretationen sowohl ihres Lesens als auch ihres Schreibens der Kunstwörter durch die Studentinnen und Lehrerinnen machen deutlich, dass Schriftkundigen das Wissen darüber, weshalb sie auf diese Weise gelesen und geschrieben haben, fehlt. Sie haben – so nennen wir es – intuitiv oder spontan richtig gehandelt, sie haben ein spontanes, ‚implizites‘, aber kein, explizites Schriftwissen.

Für professionelles Handeln, das Unterrichten sein muss, reichen Intuition und Spontaneität allerdings nicht aus. Es bedarf einer maximalen Fundierung in Wissensstrukturen, die während der Tätigkeit des Unterrichts abrufbar und für die Planung des Unterrichts bestimmend sein müssen. Anders ist weder Diagnose noch Lehre in sachlich und pädagogisch angemessener Form möglich.

Ziel dieses Buches ist es – wie gesagt –, dieses explizite Wissen möglichst umfassend bei Lehrerinnen aufzubauen. Bevor ich der Frage nachgehe, ob die Präsentation der Schrift als Markierung prosodischer Merkmale an das bereits erworbene Sprachwissen der Schulanfänger anschließen kann, noch ein kurzer – aus- und fortbildungsdidaktischer – Kommentar zu den bisherigen Beschreibungen der Orthographie: In einer kompakten Darstellung, wie sie hier bisher gegeben wurde, wirkt das orthographische Regelsystem sehr komplex, und wenn ich mit Lehrerinnen auf Lehrerfortbildungsveranstaltungen die Analyse in dieser Weise vornehme, kommt sehr schnell die Frage, wie Kinder so ein komplexes System lernen können. Darauf lässt sich mehreres antworten:

1. lernen die Kinder die Schreibungen nicht, indem ihnen das Regelsystem an einem Nachmittag wie bei einer Lehrerfortbildungsveranstaltung vorgeführt wird, sondern sie haben 1-2 Jahre, in denen der Unterricht ihnen vielfältige Möglichkeiten gibt, die Regularitäten zu *entdecken* und in zahlreichen spielerischen Übungen *anzuwenden*, sie *funktionieren* zu lassen: Regeln werden ihnen in einem guten Unterricht nicht ‚gegeben‘, sondern der Unterricht verschafft ihnen durch seine Arrangements die Möglichkeiten, diese zu entdecken
2. beweisen die Lehrerinnen mit ihrem kompetenten Lesen und Schreiben, dass dieses Regelsystem – in welchen Formen und Schritten auch immer – durchaus lernbar ist: Dass es von ihnen lesend und schreibend angewandt wird, ist ein Zeichen für die Lernbarkeit. Nicht nur sie, die drei Viertel der Deutschen, die vermutlich (verallgemeinert man die PISA-Daten) gut und schnell lesen und eine relativ sichere Rechtschreibung haben, belegen die Chancen des Erwerbs
3. gehört es zur Professionalität von Lehrerinnen, den Gegenstand, den sie zu unterrichten haben, optimal zu beherrschen, um denjenigen, die bei ihrer Aneignung Unterstützung brauchen, dabei eine maximale didaktische Hilfe geben zu können. Seit PISA und IGLU wissen wir, dass das ein Drittel der Schüler in deutschen Schulen betrifft.

Folgt man dieser Argumentation, muten Zweifel an der Lernbarkeit wie Verweigerungen professioneller Selbstverständlichkeiten an: Auch von Ärzten wird ein maximales Wissen

über Heilverfahren erwartet, und dieses Wissen wird als Bedingung ihres Erfolgs einerseits, des notwendigen Vertrauens der Patienten andererseits angesehen.

Die erste Bestandsaufnahme hat ergeben, dass kompetente Leser beim Lesen Prosodie herstellen: Sie bilden Silben mit einer spezifischen Lautung beim Dekodieren und setzen sie nach einem festen Betonungsmuster zu Wörtern zusammen. Kompetente Schreiber markieren ihre Schreibungen in der Weise, dass Leser die Buchstaben in die notwendige Lautung umsetzen können: sie markieren silbische Strukturen. Diese Beobachtungen können gleichzeitig als Beleg für die Regelmäßigkeit des orthographischen Markierungssystems gelten – eine gute Voraussetzung für eine erfolgreiche Lehre seitens des anzueignenden Gegenstandes, der Schrift.

Sind diese Ergebnisse mit dem anderen Verankerungspunkt didaktischer Konzeptionsbildungen, den Erwerbsbedingungen und -möglichkeiten der Kinder, kompatibel?

2.4 Analyse des Schreibens und Lesens von Schriftanfängern

2.4.1 Wortanalysen von Schulanfängern für das Schreiben

*Kinder im vorschulischen Alter **gebrauchen** Sprache, sie analysieren sie in aller Regel aber nicht und sprechen nicht über sie. Sie haben einen ‚alltäglichen‘ Zugang zur Sprache. Sprache formal, also als Gegenstand zu betrachten, erfordert bei vorschulischen Kindern besonderer Aufgaben. Werden sie angeregt, mit Sprache zu handeln, Äußerungen zu gliedern, indem sie z.B. nach der Anzahl der Wörter in verschiedenen Äußerungen gefragt werden, zeigt sich, wie sie analysieren und welche Segmente sie als Einheiten („Wörter“) wahrnehmen: Es sind bei der überwiegenden Mehrzahl der Kinder prosodische Elemente: Silben oder Takte. Kein einziges Kind am Anfang der 1. Klasse hat im Rahmen einer Untersuchung die Frage nach der Anzahl der Wörter im Sinne der Schrift richtig beantwortet. Gliederungen im Sinne der Schrift erfordern einen formalen, analytischen intellektuellen, d.h. wissensbasierten Umgang mit Sprache. Den haben viele vorschulische Kinder noch nicht erworben.*

Lesen- und Schreibenlernen in einer Alphabetschrift bedeutet, Sprache losgelöst von dem, was sie bezeichnet, in ihrer formalen Struktur betrachten zu können. Die formale Betrachtung ist die Möglichkeit, die Sinneseindrücke, die bei der artikulatorischen und auditiven Wahrnehmung entstehen, entsprechend erlernter Kriterien kategorisieren zu lernen. Zu dieser Leistung sind die Kinder am Schriftanfang in aller Regel noch nicht in der Lage: Wenn Sie 4-5jährige Kinder fragen, womit das Wort <Löwe> anfängt, erhalten Sie von einigen Kindern als Antwort: „mit der Schnauze“ oder „mit dem Kopf“. Als Studentinnen Fünfjährige im Kindergarten gebeten haben, große und kleine Punkte zu zweisilbigen Wörtern zu kleben, um zu sehen, ob sie die silbische Gliederung und vielleicht sogar die Betonungsdifferenz (<Lö> ist betont, <we> ist unbetont) symbolisieren, hat ein Kind bei der Abbildung eines Tigers den dicken Punkt auf den Körper, den kleinen Punkt auf den

Kopf geklebt. Ein anderes Kind hat für das Wort <Fuß> einen dicken Punkt genommen und fünf kleine oben angefügt.

Dass wir Erwachsenen darüber lachen, zeigt den großen Unterschied zwischen den Zugängen zur Sprache, der zwischen Erwachsenen und den meisten vorschulischen Kindern besteht: Erwachsene – und Erwachsenein in diesem Sinne beginnt bereits kurz nach Schuleintritt — reagieren auf analytische Fragen ausschließlich mit einer *formalen*, in aller Regel mit einer lautbezogenen Analyse der Wörter, vorschulische Kinder sehen Wörter fast ausschließlich als Transporteure von *Inhalten*, von deren *Bedeutung*.

Die Beobachtung, dass Kinder Fragen nach sprachlichen Strukturen inhaltsbezogen beantworten, ist absolut nicht neu. Diejenigen, die in letzter Zeit auf diesen Tatbestand aufmerksam gemacht haben, erinnern dann gern an *Bernhard Bosch*. Er hat 1937 über eine Untersuchung berichtet, in der er Erstklässler u.a. gebeten hatte zu entscheiden, ob <klitzeklein> oder <groß>, <Piepvögelchen > oder <Kuh>, <Straße> oder <Straßenbahn>, <fortlaufen> oder <schlafen>, das längere Wort sei. Seine Resultate waren — wie Sie sich denken können — eindeutig: <schlafen> sei länger, und als Begründung kam: „Weil man hier die ganze Nacht schläft“ oder „Weil man so lange schlafen muß“ (Bosch 1937/1990, 24). In einer weiteren Untersuchung hat er die Kinder gefragt, wie viele Wörter einzelne Äußerungen enthielten und wie das jeweils 1. Wort heiße: <Willi malt>, <Fritz hat ein Auto>, <Heute ist Regenwetter> (Bosch 1990, 26). Er kam zu dem Ergebnis, dass lediglich 60 der 215 genannten Sätze, also weniger als ein Drittel, richtig in Wörter gegliedert wurden. Er fasste seine Ergebnisse zu der Aussage zusammen, „*daß dem sechsjährigen Kind die Absetzung der einzelnen Redeteile nicht geläufig ist*“. Zusammenfassend stellte er fest, „*daß das Kind wegen der durchschlagenden Dominanz der Komplexqualität noch nicht zu der erforderlichen Vergegenständlichung der Sprache gelangt ist*“ (Bosch 1990, 29). (Für „Dominanz der Komplexqualität“ würden wir heute „inhaltliche“ oder „semantische Dominanz“, für „Vergegenständlichung“ „formaler Betrachtung“ sagen). Die folgenden Ergebnisse zeigen, dass viele Kinder sehr wohl im vorschulischen Alter formal mit Sprache umgehen, allerdings in einer anderen Form, als viele Erwachsene annehmen.

In anderen Ländern übrigens, in denen wie z.B. in Frankreich, die Kinder bereits vom 3. Schuljahr an angehalten werden, Wörter formal, nicht nur semantisch zu betrachten, erhalten Sie fast durchgängig andere Antworten von Kindern dieser Altersgruppe. So hat eine Freiburger Studentin 3-4-jährigen Kindern in der französischen Vorschule, der école maternelle, die gleichen Aufgaben gestellt wie 5-6-jährigen in deutschen Kindergärten. Den französischen – weitaus jüngeren – Kindern konnte sie insgesamt eine größere Fähigkeit zur formalen Analyse testieren als den deutschen — offensichtlich ein Ergebnis der unterschiedlichen sprachlichen Arbeit im Elementarbereich in den beiden Ländern.⁴²

Die Freiburger Studentin Maike Tost hat diese Aufgabe, die B. Bosch den Kindern vor 70 Jahren gestellt hatte, im Rahmen ihrer Examensarbeit 1999 wieder aufgenommen: Sie hatte sechzehn 4-6-jährigen Kinder im Kindergarten Sätze mit 3-5 Wörtern sowie Namen bekannter Figuren wie <Schneewittchen> und <Michael Jackson> vorgesprochen und die Kinder ebenfalls gebeten zu sagen, wie viele Wörter sie jeweils hörten. Daraufhin haben die Kinder zu zählen angefangen. So kamen sie zu Ergebnissen zwischen 6 und 13, je nachdem, wie weit ihre Zählfähigkeit ging. Es kam vor, dass ein Satz wie <die Kinder laufen>, der bei seiner ersten Nennung laut der Kinder 5 „Wörter“ haben sollte, bei seiner Wiederholung aber die Zahl 9 bekam. Nur sehr wenige Kinder nannten die Zahl 3. Obwohl allen Kindern das Wort „Wort“ vertraut war — jedes konnte einleitend, nachdem die Studentin das vorgemacht hatte, ein Wort nennen — und obwohl sie auch bis 6 abzählen

konnten, war es ihnen nicht möglich, die richtige Anzahl anzugeben. Die Voraussetzung der Aufgabe, die Isolierung von Wörtern, war Kindern auch drei Viertel Jahrhundert nach den Untersuchungen von Bosch nicht möglich.

In einem Seminar zum Sprachbewusstsein von Kindern am Schriftanfang habe ich diese Untersuchung von Bosch wieder aufgenommen, ebenfalls semantisch aktualisiert. Jede Seminarteilnehmerin hatte den Auftrag, fünf Erstklässler (kurz nach der Einschulung im November) zu fragen, wie viele Wörter folgende Äußerungen enthielten.

<i>Boris Becker</i>	<i>Die Sendung mit der Maus</i>
<i>Claudia Schiffer</i>	<i>Bundeskanzler Kohl</i>
<i>Der gestiefelte Kater</i>	<i>Schneewittchen</i>

<i>Michael Jackson</i>	<i>Arnold Schwarzenegger</i>
<i>Hänsel und Gretel</i>	<i>Biolek</i>
<i>Das fleißige Schneiderlein</i>	<i>Da steht ein Porsche</i>

Heute regnet es
Mutter backt Kuchen
Papa kocht eine leckere Suppe

Bei der Auswertung der Antworten der insgesamt 162 Kinder ergab sich – im Vergleich zu denen der Kindergartenkinder einerseits, zu den Erwartungen Erwachsener andererseits – ein teilweise seltsam wirkendes Bild:

1. Ein Drittel der Kinder (in völliger Übereinstimmung mit den Ergebnissen B. Bosch) beantwortete die Frage im Sinne der Grammatik erwartungsgemäß.
2. Fast ein Drittel der Kinder gab durchgängig eine kleinere Zahl als erwartet an.
3. Ein Fünftel der Gruppe gab durchgängig eine — gleiche — höhere Zahl als erwartet an.
4. Der Rest war wie die Kindergartenkinder nicht eindeutig in ihren Angaben, kein einziges nannte durchgängig die richtige Anzahl von Wörtern.

Wenn man die Kinder nach Begründungen für ihre Antworten fragte, antworteten sie – gleichgültig, ob diese den Erwartungen entsprachen oder nicht: „Das ist so.“ oder „Das weiß ich.“ oder „Ich glaube, das sind so viele.“

Interessant ist die Analyse der Angaben der 2. und 3. Gruppe:

Die Zahlen der 3. Gruppe lassen schnell erkennen, dass die Kinder *Silben* für Wörter halten. Die Studentinnen berichteten, dass sie sich bei vielen dieser Kinder zunächst gewundert hatten, dass es relativ lange dauerte, bis sie eine Antwort erhielten. Dann stellten sie fest, dass einige Kinder, bevor sie antworteten, die Äußerungen⁴³ oft unhörbar nachsprachen und dabei an ihren Fingern abzählten. So ist es erklärlich, dass sie sich so selten dabei verzahlten.

Die mittlere Spalte deutet auf eine andere Segmentierung der Kinder hin: Sie haben *Takte* mit Wörtern gleichgesetzt: Ein Wort ist für diese Gruppe offensichtlich die Einheit, die einen Betonungsgipfel hat. Die unbetonten Elemente werden mit dem betonten zu

⁴³Als „Äußerungen“ werden alle zusammenhängend vorgebrachten sprachlichen Sequenzen bezeichnet, gleichgültig, ob es sich um einen Text mit mehreren Sätzen, ein Satz, einen Teil eines Satzes, ein Wort oder eine Silbe handelt.

	Angaben von Kindern zur Anzahl der ‚Wörter‘ / Anteil der Antworten	
	2. Gruppe	3. Gruppe
<i>Boris Becker</i>		4 / 42%
<i>Claudia Schiffer</i>		4 oder 5 / 17%
<i>Der gestiefelte Kater</i>	2 / 32%	6 oder 7 / 19%
<i>Die Sendung mit der Maus</i>	2 / 19%	6 / 19%
<i>Bundeskanzler Kohl</i>		5 / 17%
<i>Schneewittchen</i>		3 / 19%
<i>Michael Jackson</i>		4 / 17%
<i>Hänsel und Gretel</i>	2 / 42%	4 oder 5 / 21%
<i>Das fleißige Schneiderlein</i>	2 / 32%	6 oder 7 / 19%
<i>Arnold Schwarzenegger</i>		5 oder 6 / 17%
<i>Biolek</i>		3 / 19%
<i>Da steht ein Porsche</i>	2 / 37%	5 / 21%
<i>Heute regnet es</i>	2 / 17%	4 oder 5 / 21%
<i>Mutter backt Kuchen</i>	2 / 31%	4 oder 5 / 21%
<i>Papa kocht eine leckere Suppe</i>	2 / 27%	7,8 oder 9 / 21%

Tabelle 2.3:

dieser Einheit verbunden. Als ein Takt wird in der klassischen Verslehre die Einheit von einer betonten Silbe bis zur nachstehenden betonten Silbe gerechnet: <ene meine mu> hat drei Takte, <eine kleine Dickmadam> ebenfalls. (Ein anderer Begriff für ‚Takt‘ ist ‚Fuß‘.) Silben und Takte sind *prosodische Einheiten*, sie sind Elemente des Rhythmus‘ der Sprache (vgl. [querverweis, tp]).

Die Untersuchungsergebnisse lassen sich zu dem Resultat zusammenfassen, dass Kinder gesprochene Sprache nach Silben und Akzentuierungen gliedern. Sie gliedern sie prosodisch. Wörter, eine Segmentierungseinheit der Schrift, können die wenigsten, keiner gänzlich erwartungsgemäß spontan ausgliedern. Wörter sind keine eindeutigen prosodischen Größen innerhalb einer Äußerung, ihre Ausgliederung bedarf des intellektuellen Umgangs mit der Sprache.

Gibt es weitere Belege für die prosodische Gliederung der Sprache bei vorschulischen Kindern?

Aufg. 2–29: Gliedern Sie die Äußerungen, die den Kinder in der Untersuchung vorgesprochen wurden, in Takte (x für betonte, - für unbetonte Elemente), z.B.

x - x -
Boris Becker

2.4.2 Gliederung von Wörtern durch Schulanfänger

Zu den Zeichen der Alphabetschrift gehören Satzzeichen, Wortabtrennungen, Buchstaben und Buchstabenfolgen: Texte werden durch Satzzeichen und Großbuchstaben gegliedert, in Wörtern geschrieben, Wörter sind regelbezogene Buchstabenfolgen, die die prosodische Gliederung der Wörter anzeigen.

Segmentierungen im Sinne der Schrift vorzunehmen sind Kinder am Schriftanfang – das wurde bereits deutlich – nicht in der Lage: Sie gliedern komplexere gesprochene Äußerungen nicht in Wörter im Sinne der Schrift, sondern in prosodische Einheiten. Untersuchungen mit Vorschulkindern zeigen, dass sie, wenn sie angehalten werden, Wörter zu gliedern, – natürlich – auch diese prosodisch segmentieren: in Silben und diese in Anfangsrand und Reim. Laute im Sinne der Schriftkundigen identifizieren sie höchstens dann, wenn Anfangsrand und/oder Reim aus einem einzelnen Laut bestehen. Die Beobachtung kindlicher Segmentierungsleistungen vor dem Schrifterwerb bestätigen Analysen von Schreibungen im 1. und 2. Schuljahr. Diese Resultate lassen Zweifel daran aufkommen, ob Unterrichtskonzepte wie die gegenwärtigen, die ausschließlich auf eine Lautwahrnehmung ausgerichtet sind, dem kindlichen Leistungsvermögen, von dem auszugehen ist, adäquat sind.

Segmentierung von Silben durch Fünfjährige

Aufschlussreich für die Frage, in welcher Weise deutschsprachige Kinder diese Segmentierungen vornehmen und was ihre Reaktionen über ihre Kategorisierung der Elemente des Gesprochenen aussagt, sind die Resultate von Veronika Mattes, die sie mit Fünfjährigen gemacht hat (vgl. Mattes 2005).⁴⁴ Sie sind Teil einer umfassenderen Untersuchung, in der sie der Frage nachgegangen ist, welche Bedeutung Silben einmal für vorschulische Kinder, dann für Schulkinder, dann für Erwachsene haben. Dafür hat sie je neun Vertretern aller drei Gruppen Abbildungen vorgelegt und dabei gefragt, welche Wörter „gleich anfangen“. Hier die Reaktionen der Fünfjährigen. Sie sind in Bezug auf die Frage nach den Kategorien, mit denen Kinder Segmentierungen vornehmen und die in der didaktischen Literatur als Ausdruck eines ‚phonologischen Bewusstseins‘ bezeichnet werden, von großer Bedeutung. (Sie decken sich mit den zahllosen Untersuchungen mit englischsprachigen Kindern, deren Muttersprache nahezu gleiche Strukturen wie das Deutsche hat, vgl. ebd.).

So haben einige Kinder

1. *Blume – Bluse – Blatt* zu einer Gruppe zusammengefasst, aber nicht *Bett – Besen* hinzugenommen;
Schlange / schlafen zusammengefasst, aber nicht *Schränke* hinzugenommen.
2. *Hose – Bogen, Hut – Kuh, Kuh – Blume* zusammengefasst, aber nicht *Wolke* bzw. *Hunde* hinzugenommen.
3. *Katze – Tasse, Flasche – Wanne* zusammengefasst.

Eine Freiburger Studentin hat eine ähnliche Untersuchungen mit zwölf Fünf- und Sechsjährigen in Kindergärten durchgeführt.⁴⁵ Hier haben die Kinder

4. *Betten – Löffel – Hütte* zusammengefasst, aber nicht *Betten – Besen, Betten – Fenster*.

⁴⁴Sie hat sich in ihrer Untersuchung an Resultaten der amerikanischen Schrifterwerbsforschung orientiert, die bereits seit über 30 Jahren auf die prosodischen Segmentierungen von Kindern am Schriftanfang hinweisen (vgl. z.B. Treiman 1991, 1998 [Bibtex, tp]).

⁴⁵Diese Untersuchung war Teil der bereits erwähnten Examensarbeit von Anja Büchmeier.

5. *Besen* – *Feder* zusammengefasst, aber nicht *Besen* – *Teller*;
Nase – *Kragen*, aber nicht *Mantel* – *Tasse*.

6. *Zahn* – *Bahn* zusammengefasst, aber nicht *Mann* hinzugenommen.

Die Beobachtungen lassen sich in folgender Weise interpretieren: Die Kinder kategorisieren die Wörter als „gleich / ungleich“ nach prosodischen Merkmalen: der Klang der Wörter entsprechend bestimmter gleicher silbischer Merkmale sind die Basis ihrer Kategorisierung. Teilweise entsprechen diese Segmente dem, was wir als Laute bezeichnen, häufig aber nicht: z.B. bei <Blume – Blatt> nicht. Denn wenn sie <Blume – Bluse – Blatt> von <Bett – Besen> trennen, dann wird deutlich, dass sie den gesamten konsonantischen Anfangsrand zusammenfassen. Parallel dazu lässt die Abgrenzung von <Hose – Bogen> und <Wolke> darauf schließen, dass die Kinder den zweiten Teil der Silbe, den Reim, ebenfalls als Einheit sehen (vgl. die gleichen Ergebnisse bei englisch sprachigen Kindern bei Treimann 1991, 1998)

Die Kinder segmentieren Silben offensichtlich durch eine Grenzziehung zwischen konsonantischem Anfangsrand und Reim, wobei beides, wenn es lautlich komplex ist, undifferenziert bleibt: So setzen sie nicht <Blume> mit <Besen>, nicht <Schlange> mit <Schranke> gleich, weil [bl] und [ʃl] für sie lautliche Einheiten darstellen, die sich von [b] bzw. [ʃr] unterscheiden. Gleiches gilt für den Reim, den Teil der Silbe nach dem konsonantischen Anfangsrand: Obwohl viele Erwachsene bei einigen Wörtern aufgrund des gleichen Vokalbuchstabens Parallelisierung erwarten, nehmen die Kinder sie nicht vor. Sie bilden in ihren Sprachspielen Zungenbrecher, bei denen die Anfangsränder sich wiederholen, oder Reime, bei denen der rechte Teil der Silbe sich wiederholt:

Gleichheit bzw. Differenz der Anfangsränder

	$\begin{array}{c} \text{'S} \\ \diagdown \quad \diagup \\ \text{A} \quad \text{R} \end{array}$		$\begin{array}{c} \text{'S} \\ \diagdown \quad \diagup \\ \text{A} \quad \text{R} \end{array}$	
<i>Blume</i>	[bl u: me]	vs.	[b εt]	<i>Bett</i>
<i>Bluse</i>	[bl u: ze]	vs.	[b e: zŋ]	<i>Besen</i>
<i>Blatt</i>	[bl at]			
<i>Schlange</i>	[ʃl a ŋə]	vs.	[ʃr aŋk]	<i>Schrank</i>
<i>schlafen</i>	[ʃl a: fŋ]			

Gleichheit bzw. Differenz der Reime

	$\begin{array}{c} \text{'S} \\ \diagdown \quad \diagup \\ \text{A} \quad \text{R} \end{array}$		$\begin{array}{c} \text{'S} \\ \diagdown \quad \diagup \\ \text{A} \quad \text{R} \end{array}$	
<i>Hose</i>	[h o: zə]	vs.	[v ɔl kə]	<i>Wolke</i>
<i>Bogen</i>	[b o: gŋ]			
<i>Zahn</i>	[ts a:ŋ]	vs.	[m an]	
<i>Bahn</i>	[b a:ŋ]			

Besonders aufschlussreich ist der Umgang der Kinder mit Schärfungswörtern. Schärfungswörter erkennen Schriftkundige daran, dass sie mit zwei gleichen Konsonantenbuchstaben

geschrieben werden (<Tasse, Wanne>)(vgl. Kap. [querverweis, ap]). Indem sie sie unabhängig von den Lauten als „gleich“ bezeichnen und von anderen abheben, differenzieren sie hier die unterschiedlichen Rhythmen, Klänge der Wörter, differenzieren also die Wörter nach ihren unterschiedlichen *Wortgestalten*.

	$\begin{array}{c} \text{'S} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{R} \end{array}$		$\begin{array}{c} \text{'S} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{R} \end{array}$	
<i>Teller</i>	[t ε lɐ]	vs.	[f eɪ dɐ]	<i>Feder</i>
<i>Betten</i>	[b ε tɪ]	vs.	[b eɪ zɪ]	<i>Besen</i>
<i>Löffel</i>	[l œ fl]			
<i>Hütte</i>	[h ʏ tə]			

Dass die Kinder die Gestalt von Schärfungswörtern von der anderer Wortgestalten unterscheiden, wird deutlich, wenn Schreibanfänger aufgefordert werden, Wörter zu syllabieren und dabei zu klatschen: Sie klatschen bei den Schärfungswörtern nach meinen Untersuchungen mit 124 Kindern zu fast 60% nur einmal (vgl. Kapitel [querverweis, t.e.]/'S)

Diese Ergebnisse machen deutlich, welche Segmentierungsleistungen von vielen Kindern am Schriftanfang zu erwarten sind:

- Sie können Wörter entsprechend ihren prosodischen Merkmalen, der Gestalt der Wörter, differenzieren.
- Sie können Silben in deren konsonantischen Anfangsrand und den Reim segmentieren.

Meine Untersuchungen, die ich mit zwölf Studentinnen in Kindergärten mit 36 Migrantenkindern durchführte, bestätigten die bisher dargestellten Ergebnisse der Untersuchungen mit deutschsprachigen Kindern. Sie zeigten jedoch zugleich die besonderen Aufgaben der Kinder anderer Muttersprachen auf. So hatten einige Kinder türkischer Muttersprache große Mühe, die Zweisilbigkeit der Wörter zu erkennen: Einige Kinder legten bei Wörtern wie <Löwe>, <Hose> nur einen Punkt statt der erwarteten zwei. Ursache dafür wird sein, dass im Türkischen die letzte Silbe betont wird, sie daher die unbetonten Silben der deutschen Wörter nicht wahrnahmen, obwohl sie sie korrekt nachsprachen. Zusätzlich hatten sie wie auch die Kinder russischer und arabischer Muttersprache, mit denen die Studentinnen arbeiteten, anfangs keine Chance, Wortgestalten wie bei <Hüte / Hütte>, <beten / Betten> zu unterscheiden. Auch diese Differenzen gibt es nicht in ihren Muttersprachen, daher hatten sie für sie keine Wahrnehmungskategorien gebildet. Offensichtlich hängt der Erwerb der prosodischen Strukturen einer neu zu erlernenden Sprache stark von dem prosodischen Raster der eigenen Muttersprache ab.

Diese Annahme erhielt eine weitere Bestätigung dadurch, dass türkisch muttersprachliche Kinder bei Wörtern wie <Baum, Bein> zwei Punkte legten: Sie haben die Diphthonge [ai], [au] als zwei Vokale wahrgenommen, denn sie kennen in ihrer Muttersprache keine Diphthonge. <Ayşe>, der Name, den wir [ʔai.fə] aussprechen, klingt im Türkischen sehr anders: [aj.ʔɛ]. Der Buchstabe <y> steht im Türkischen, das erst seit 100 Jahren mit lateinischen Buchstaben geschrieben wird, daher eine sehr lautorientierte Schrift hat, für [j] (s. <Yasmin, Yusuf>). Dass wir diesen Laut ‚integriert‘ haben, zeigt die Macht der orthographischen Muster: Wir interpretieren die Schreibung <Ay> gleich als Diphthong

(s. <Bayern>), <e> als Zeichen für die Unbetontheit der 2. Silbe. Diese Falle, die sofort zuschnappt, verhindert die Wahrnehmung einer anderen Lautung. Und was für deutsche Ohren gilt, gilt auch für türkische: Die beiden Elemente des Diphthongs werden als zwei Vokale wahrgenommen – jede Vokalartikulation ist die Artikulation einer Silbe (s. Seite [querverweis, t.e.]), für die dann je ein Punkt gelegt wird. Also erhalten <Baum> und <Bein> von ihnen zwei Punkte.

Die Untersuchungsergebnisse lassen sich zu dem Resultat zusammenfassen, dass Kinder Silben nicht in Laute, sondern in Anfangsrand und Reim gliedern.

Aufg. 2–30: Stellen Sie sich vor, Fünfjährige erhielten die Aufgabe, Abbildungen zu folgenden Gegenständen entsprechend dem, „was gleich klingt“ oder „was gleich anfängt“, zusammenzulegen. Welche Zuordnungen würden sie vornehmen, wenn sie wie die oben geschilderten Kinder reagierten?

1. Flasche	2. Nase	3. Löffel
Feder	Zahlen	Kanne
Flügel	Tanne	Brille
Finger	Kasten	Bücher
Füße	Wasser	Tasche

Segmentierung von Silben bei Wortschreibungen durch einen Erstklässler

Eine Bestätigung findet die Annahme, dass das Prosodische bei den Segmentierungen der Kinder das Primäre ist, in der Analyse ihrer früheren Schreibungen. Sie zeigen auch dann, wenn die Kinder im Unterricht ‚Buchstaben lernen‘, durchgängig die Schreibung von Silben, mehrheitlich durch die oder den *Konsonantenbuchstaben in den Anfangsrändern*. Die folgenden Schreibungen eines Jungen, Benny, aus Osnabrück vom Ende der 1. Klasse (Juni), der Lesen und Schreiben nach der Methode von Jürgen Reichen⁴⁶ gelernt hat, zeigen in der Gegenüberstellung zu seiner Artikulation beim ‚Mitsprechen‘ die hartnäckigen Versuche von Erstklässlern, bei der Analyse des Gesprochenen die Elemente identifizieren zu können, für die sie nach einer ‚Anlauttabelle‘ Buchstaben erlernt haben.

Die Analyse seiner Artikulationen lässt keinen Zweifel daran, dass die erste Segmentierung, die er für seine Untersuchung vornimmt, wie bei fast allen Kindern die silbische ist:

<Kinder> : [k^hɪn.'dɐ.'k^hɪn.'k^hɪn.'k^hɪn.dɐ.'k^hɪn]

Die Kinder wissen schon recht bald, dass geschriebene Silben / Wörter in aller Regel aus mehr Buchstaben bestehen, als sie zu schreiben wissen. (Daher ihre häufigen Fragen nach dem Schreiben eines Buchstabens: „Ist das alles?“ – „Was kommt noch?“ – „Was fehlt da?“.) Viele sind wie Benny am Ende der 1. Klasse noch nicht in der Lage, die Analyse bei allen Wörtern mit Hilfe der Methode, die sie gelernt haben, zu leisten. Er schreibt inzwischen die 1. Silbe bei Wörtern wie <Löwe, Schule, male> richtig. Die Wörter haben alle zwei Laute in der betonten Silbe, die für die Kinder bei der Arbeit mit den Anlauttabellen relativ leicht identifizierbar sind:

- einen *Konsonanten*,

⁴⁶Die Kinder lernen lesen und schreiben, indem ihnen eine sogenannte Anlauttabelle zur Verfügung gestellt wird. In ihr werden Buchstaben Bildern zugeordnet, deren Bezeichnung mit dem Laut beginnt, der durch den Buchstaben symbolisiert wird. Den Kinder wird suggeriert, dass die lautlichen Segmente, die sie an Wortanfängen wahrnehmen, in gleicher Form an anderen Positionen in der Silbe zu identifizieren seien. Deshalb wird mit ihnen geübt, Wörter „aufzulautieren“ (Reichen), vgl. Kapitel [querverweis, tp].

- einen *Vokal*, der (fast) so ‚klingt‘, wie der Buchstabe ‚für ihn‘ heißt: [ʔa:], [ʔe:], [ʔi:], [ʔo:], [ʔu:], [ʔy:], [ʔø:]. Der Name des Buchstabens stimmt mit dem Laut für diesen Buchstaben im Kontext dieser Silben überein: Es sind ‚Langvokale‘.

$\begin{array}{c} \text{S} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{N} \quad \text{E} \end{array}$	$\begin{array}{c} \text{R} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{R} \end{array}$	$\begin{array}{c} \text{°S} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{R} \end{array}$		
[l	ø	:	v ə]	<Löwe>
[ʃ	u	:	l ə]	<Schule>
[m	a	:	l ə]	<male>

Die Wörter, die ich Benny diktiert hatte, haben jedoch alle ‚Kurzvokale‘. Hier seine Schreibungen:

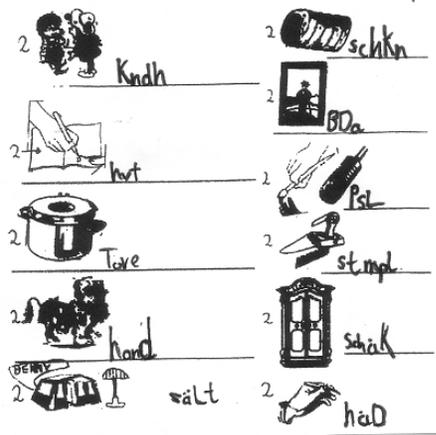


Abbildung 2.1: Die Schreibungen von Benny, Ende 1. Klasse (Juni)

Die Lautung der Wörter

					
[k	i	n	d	ɐ]	<Kinder>
[h	ɛ	f	t	ə]	<Hefte>
[t	œ	p	f	ə]	<Töpfe> ⁴⁷
[h	ʊ	n	d	ə]	<Hunde>
[ts	ɛ	l	t	ə]	<Zelte>
[ʃ	i	ŋ	k	ŋ]	<Schinken>
[b	i	l	d	ɐ]	<Bilder>
[p	i	n	z	l]	<Pinsel>
[ʃt	ɛ	m	p	l]	<Stempel>
[ʃr	ɛ	ŋ	k	ə]	<Schränke>
[h	ɛ	n	d	ə]	<Hände>

Bennys Schreibung der Wörter

				
K		n	t	h
h		v	t	
T		o	v	e
h		o	d	
z		ä	t	
sch			k	n
B			d	a
P			s	L
St		m	p	l
sch		ä	k	
h		ä	D	

Betrachtet man die Schreibungen anders als unter der üblichen Fragestellung, wieviele Buchstaben vorhanden sind („Graphemtreffer“, vgl. die *Hamburger Schreibprobe*) und ob die Reihenfolge stimmt, sondern entsprechend der Frage, was seine Schreibungen über seine Wahrnehmung des Gesprochenen vor dem Hintergrund des erfahrenen Unterrichts aussagen können, so fällt zunächst eines ins Auge: Sie enthalten zwar bei weitem nicht alle Buchstaben, aber die Buchstaben, die vorhanden sind, zeigen eine einheitlich anzutreffende *Ordnung*, ein ‚Gerüst‘ der Wörter, auf: Die geschriebenen Buchstaben *präsentieren alle Silben der zweisilbigen Wörter*, und zwar jeweils zumindest mit einem Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand: *11 zweisilbige Wörter = 22 Silben sind repräsentiert*.

Unter Berücksichtigung der Resultate der Arbeiten mit den Vorschulkindern lassen die Schreibungen Annahmen darüber zu, wie er das Gesprochene segmentiert und wie das, was er inzwischen über die Schrift gelernt hat, mit seiner Wahrnehmung des Gesprochenen in Verbindung bringt: Entsprechend dem, was er als Bestimmung von Lauten und deren Zuordnung zu einzelnen Buchstaben mit Hilfe einer Anlauttabelle im Unterricht erfahren hat, hat er die Reduktionssilben der einzelnen Wörter exakt repräsentiert: In der 2. Silbe bei <Hefte> („hvt“) und <Zelte> („zält“) artikuliert er, wie die Transkriptionen seines Mitsprechens zeigen, den ‚Laut‘, den er für das <t>, das er geschrieben hat, gelernt hat, nämlich [t^hə]:

<Hefte>: [hɛf.tə h: hɛf h: h: hɛf hɛf: hɛf.tə t^hə t^hə], er schreibt „hvt“.

Das Gleiche gilt für das <k> von <Schränke> („schäk“) und die <d> von <Hunde> („hond“) und <Hände> („häD“). Die Analyse der Wörter nehmen die Kinder nach diesem Unterricht offensichtlich in der Weise vor, dass sie die Silben nach den Elementen absuchen, die mit denen übereinstimmen, die sie ‚für‘ die Buchstaben erlernt haben: [t^hə] = <t>, [də] = <d> usw.

Sehr schön wird hier deutlich, was **Lautieren** heißt: Der Versuch, einen Laut zu isolieren, führt zur Artikulation einer Silbe: [tə], [də], [kə]. Das Kind hat also recht, wenn er die Silbe [t^hə] von <Hefte> mit <t> wiedergibt, denn für <t> von <Tisch> in der Anlauttabelle hat er – die Silbe – [t^hə] zu sprechen gelernt: <t> = [t^hə] = <t>.

⁴⁷Zur norddeutschen Variante vgl. Kapitel [querverweis, tp].

In gleicher Weise sind seine Schreibungen von anderen zweiten Silben zu interpretieren: Bei <Kinder> („Knth“) hat er bemerkt, dass der Laut am Ende des Wortes ein anderer ist als z.B. bei <Hefte>:

[dɛ dɛ t^hɛ t^hɛ].

Er nimmt wahr, dass die Silbe aus zwei anderen Lauten besteht als die, die er wie bei [t^hɔ k^hɔ dɔ] durch einen einzigen Buchstaben zu repräsentieren gelernt hat. Da er für den zweiten Laut, den er artikuliert und wahrnimmt, das [ɛ], nach der Anlauttabelle keine Schreibung erlernt hat⁴⁸, wählt er hier, als er beim überdeutlichen silbischen Sprechen den Konsonanten aspiriert, das <h> – vermutlich als Zeichen für die wahrgenommene lautliche Unterscheidung der Silbe von den Silben mit [ɔ] („häD“). Bei <Bilder> („Bda“) schreibt er wie viele andere Kinder auch für den gleichen Laut das <a>: [ɛ] ist in der Reihe der Vokale, die die Kinder entsprechend der Anlauttabelle zu analysieren gelernt haben, dem Laut „für“ <a> am nächsten.⁴⁹

Aufg. 2–31: Dieses Kind hat gelernt, dass der Vokal in der unbetonten Silbe, der „so wie [a] klingt“, mit <er> zu schreiben ist. Woraus lässt sich das schließen?

da kommt eine Enten familie Die
Enten Mama knaberd am ventil

Bei den anderen Wörtern hat der Junge ebenfalls die Reduktionssilbe mit mehreren Buchstaben wiedergegeben. Während [t], [d], [k] (ebenso wie [g], [b], [p]), die als ‚Plosive‘ bezeichnet werden, nicht isoliert artikulierbar sind, sondern bei ihrer Verschlusslösung (s.u.) immer zusammen mit einem vokalischen Element gesprochen werden, können Konsonanten wie [f] bei <Töpfe> und das [z] von <Pinsel> durchaus dehnend isoliert werden, ohne dass ein Vokal angeschlossen werden muss:

[t^hɔ dɔ k^hɔ], aber [fː zː].

Der zweite Laut dieser Reduktionssilbe wird von ihm daher bei diesen Wörtern immer mit einem Buchstaben wiedergegeben: bei <Töpfe> mit <e>, bei <Pinsel> und <Stempel> mit <l>. Das <e> von <Töpfe> weist darauf hin, dass er bereits auf dem Weg ist, die Zeichen der Schrift für die Lautung in Abweichungen von dem Unterrichteten zu entdecken, denn dem Laut, den er hier spricht, entspricht weder das [eː] noch das [ɛ], die er als Laute für das <e> angeboten bekommen hat:

<Esel>: [ʔeː.zl], <Ente>: [ʔɛn.tɔ] in der Anlauttabelle.

⁴⁸Die Lehrerin Karin Winkler berichtete, dass ein Kind mit Hilfe einer Anlauttabelle das Wort <Leiter> schreiben wollte. Nachdem es „Laeit“ geschrieben hatte, kam es zu ihr und beklagte sich: „Ich kann das [ɛ] gar nicht im Bogen [= Anlauttabelle, C.R.] finden“. Es hatte Recht: da das [ɛ] (<er>) nie am Anfang eines Wortes steht, fehlt es in dieser Laut-Buchstaben-Repräsentation – ebenso wie [s] / <ß>, [ŋ] / <ng>, [χ] / <(a)ch>, die auch nicht an Wortanfängen stehen (s.u.).

⁴⁹Vielleicht benutzt er das <h> bei „Knth“ auch als ‚Joker‘ für den Laut, den er nicht identifizieren kann, weil er ihn nicht mit einem Buchstaben in Verbindung bringen kann. Hier ist es das [ɛ]. So habe ich sehr häufig bei Erstklässlern erlebt, dass sie, nachdem sie ein Wort nur mit Konsonantenbuchstaben geschrieben hatten, mich fragten, ob „das alles ist“. Wenn ich mich weigerte, ihnen zu helfen, setzten sie nach nochmaligem Artikulieren und Nachdenken einfach ein <h> ans Ende ihrer Schreibung: „MTLH, TMH“ (<Mantel>, <Turm>). Begründen konnten sie es nicht. Vielleicht hatten sie bereits entdeckt, dass das <h> in Wörtern auftaucht, ohne dass ihm ein Laut zuzuordnen ist, dass es also eine für sie unverständliche Markierung der Schrift ist, und versuchten, es in dieser Weise für die Darstellung dessen, was sie nicht identifizieren konnten, zu nutzen.

Es entspricht dem [ə], das er auch artikuliert:

<Töpfe>: [tœp.fə t^hœp t^hə t^hœp.fə fə fə].

Bei den übrigen Wörtern schreibt er die Reduktionssilbe exakt so, wie er die 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe, die der Unterricht ihm vermittelt hat, erlernt hat: Die 2. Silben von <Pinsel> und <Stempel> haben in dieser norddeutschen Sprachregion nur zwei Laute ([pɪn.zl̩ 'ftɛm.pl̩]), ebenso wie die 2. Silben in <Schinken> und <Bilder> nicht drei Laute haben, was die Buchstabenanzahl annehmen ließe ([ʃɪŋ.kɪn bɪl.dɛ]). Hat er bei <Töpfe> bereits entdeckt, dass das [ə] der 2. Silbe mit <e> wiedergegeben wird, zeigt er bei <Bilder> ebenso wie bei <Kinder>, dass er die Schreibung für den Laut [ɛ] in Loslösung mit den Angaben der Anlauttabelle noch nicht gelernt hat. Bei <Bilder> wählt er – wie gesagt – wie viele andere Kinder auch – das Zeichen für den Laut, der für ihn dem Laut, für den er einen Buchstaben „kennt“, am nächsten ist, nämlich das <a>: „Bda“. Zusammenfassend lässt sich also für die Schreibungen der Reduktionssilbe sagen, dass das Kind sie alle entsprechend dem Prinzip für die Verschriftung, das ihm im Unterricht vermittelt wurde, wiedergegeben hat.

Für die **1. Silben**, die betonten Silben, zeigt sich die Problematik der 1:1-Vermittlung (1 Laut = 1 Buchstabe) in diesen Wörtern in anderer Weise: Abgesehen von den ersten Konsonanten am Anfangsrand der Silben, die von Benny alle orthographisch korrekt verschriftet wurden, schreibt er für die Vokale nur bei weniger als der Hälfte der Wörter einen Buchstaben: Denn alle Wörter enthalten im Reim ‚Kurzvokale‘ mit Folgekonsonanten, und diese Lautungen stimmen nicht mit dem überein, was die Kinder (trotz der Differenzierung der Vokale in den Tabellen durch die Zuordnung von zwei Bildern) als Vokale zu identifizieren gelernt haben, nämlich Laute, die dem Namen für den Buchstaben gleichen⁵⁰: bei <Kinder, Schinken, Bilder, Pinsel> ist kein [i:] wahrzunehmen, bei <Hefte, Zelte, Stempel> kein [e:]. Entsprechend wählt er das <ä> für den ‚Kurzvokal‘ bei <Zelte>, weil es für den Laut [ɛ] neben dem <e> diesen Buchstaben gibt. Der „Name“ [ʔe:] für den Buchstaben kommt dem [ɛ] von <Zelte> lautlich nahe („zält“). Bei <Hefte, Stempel> schreibt er kein Vokalzeichen, sondern nur bei <Zelte, Schränke, Hände>: Diese drei Wörter hat er bei seiner Analyse entsprechend der „Dehnsprache“, die er für die Analyse gelernt hat, gedehnt.

<Zelle>: [tʂɛl.tə 'tʂɛl.tɛ tʂɛl tsɪ tsɪ tʂɛl tʂɛɪl ...].

Dabei verändert er das Wort in einer Weise, die ihn orthographisch in eine falsche Richtung bringt. Die „Dehnlautung“ verfälscht die Merkmale, die „Strukturen“ der Wörter, die für die Schreibung relevant sind. [ɛ:] wird immer <ä> geschrieben.

Während die Identifikation von [ɛ] und [i] („Knth, schkn“ für <Kinder, Schinken>) Benny große Schwierigkeiten bereiten, scheint das [œ] („Töve“ für <Töpfe>) problemloser zu sein. Diese Beobachtung wird von sehr vielen anderen Schreibungen im 1. Schuljahr bestätigt. [œ] ist wahrscheinlich für die Kinder deshalb eher identifizierbar, weil die Aktivität der Lippen für die Rundung bei der Vokalbildung gut wahrnehmbar ist (s. Kapitel [querverweis, t.e.]).

Interessant ist noch sein Buchstabe <o> bei <Hunde> („hond“). Hier wählt er, wie viele andere norddeutsche Kinder auch, einen Buchstaben, der den ‚Kurzvokal‘ [ʊ] ebenso präsentieren kann wie das erwartete <u>: Norddeutsche Kinder sprechen den Vokal [ʊ] so weit offen, dass er vor allem, wenn er gedehnt wird, dem Laut ähnlicher klingt, der mit <o> verschriftet wird, als dem für <u>: [hɔn.də] ([o] allerdings ohne ‚Länge‘).

⁵⁰Vgl. hierzu auch die Beobachtung von zwei Schülern, die im Rahmen eines Spiels Vokale bestimmen müssen, auf Seite 305.

Von den Konsonanten im Endrand der ersten Silbe hat Benny 5 von 11 wiedergegeben, obwohl er alle – das zeigen die lautschriftlichen Transkriptionen – gesprochen hat. Bis auf bei <Pinzel> hat er die Nasale im Endrand immer verschriftet, wenn er den Laut identifizieren konnte, weil er ihn mit einem Buchstaben in Verbindung brachte. Das war bei <Schinken> und <Schränke> nicht der Fall. Seine zahlreichen Versuche, die Worte zu analysieren, machen deutlich, wie sehr er um die Analyse bemüht war und dabei nach graphischen Korrelaten suchte.

<Schinken>: [ʃɪŋ.kŋ 'ʃɪŋ.kŋ ʃɪŋ ʃɪŋ ʃɪ: ʃɪŋ ʃɪŋ 'ʃɪŋ.kŋ kŋ] sowie
 <Schränke>: [ʃrɛŋ.kə ʃɪ: ʃrɛŋ 'ʃrɛŋ.kə ʃrɛŋ ʃrɛŋ kʰə kʰə].

Offensichtlich weiß er nicht, wie er den Endrand der Silben verschriften soll, denn er hat für [ŋ] kein Zeichen gelernt – [ŋ] kommt eben in Anlauttabellen (und vielen Fibeln) nicht vor, weil dieser Laut im Deutschen nicht am Wortanfang anzutreffen ist. (Viele Kinder schreiben dann im 2. Schuljahr, wenn sie [ŋ] als <ng> entdeckt haben, immer das <ng>. So haben in drei 2. Klassen die Kinder in einem Diktattext zu 64% <Onkel> als „Ongel“ oder „Ongkel“ geschrieben (vgl. auch „Engkel“, „tringken“ usw.): Die Kinder haben noch nicht realisiert, dass [ŋ] vor [k] ohne <g> verschriftet wird (vgl. Kapitel [querverweis, t.e.]).

Sein Mitsprechen macht deutlich, dass für ihn noch immer die Silbe die primäre Einheit ist, die er artikuliert, wenn er die Wörter analysiert, und dass er Silben in zwei Teile, in Anfangsrand und Reim segmentiert. Die Gliederung des Reims, dessen Elemente Nukleus und Endrand in diesen Wörtern mit zwei Buchstaben zu schreiben ist, kann er noch nicht im Sinne der Schrift vornehmen.

Fast ein Jahr hat er inzwischen ‚Buchstaben gelernt‘, d.h. fast ein Jahr lang hat der Unterricht versucht, seine Wahrnehmung auf ‚Laute‘ – verstanden als Korrelate von Buchstaben – zu lenken. Dennoch gelingt ihm die Binnengliederung der Silbe im Sinne der Alphabetschrift nur unzureichend. Offensichtlich findet er zu wenige Anhaltspunkte zwischen seinen Möglichkeiten zu segmentieren und dem, was der Unterricht ihm als Hilfen für das Schreiben bietet.

Bemerkenswert ist ein Weiteres in diesem Zusammenhang: Die Buchstaben, die er schreibt, sind vorwiegend Konsonantenbuchstaben. Diese Beobachtung lässt sich bei vielen Schreibungen machen: Die folgende Abbildung zeigt Schreibungen von Erstklässlern, die sie drei Monate nach Schulbeginn gemacht haben (Lehrerin: Karin Winkler). Kind 4 ist das einzige Kind der Klasse, das im November nur Vokalbuchstaben schreibt.

NAME		LEONARD	NA
	OT		
	FD		
	BR		
	SCHIG		
	HD		
	GRF		
		Löwe	

NAME		LOUIS	N
	er		
	Fd		
	Bille		
	Sch'gab		
	HFE		
	Gr		
		<p><i>Ich habe gerade die Gruppe bestimmt, die mit dem Löwen das neue Projektionsspiel durchführen soll. In dem Projektionsspiel...</i></p>	

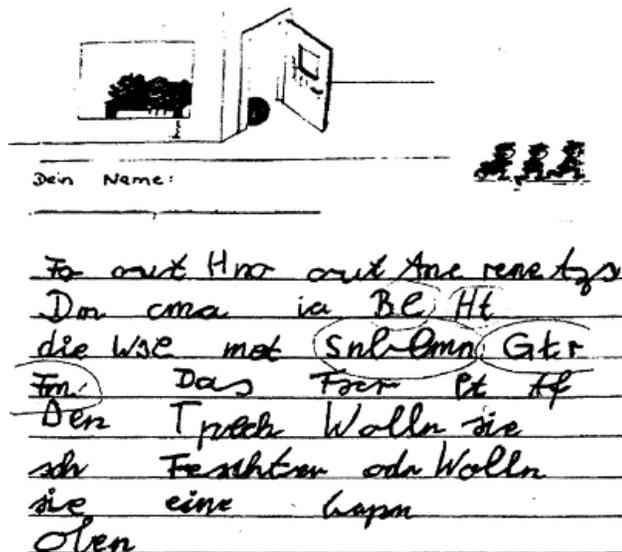
NAME		Lisa-Mai	NA
	HT		
	N	FD	
	BR		
	Sch'g		
	FD		
	GRF		
		Tiger	

NAME		Julia	N
	one		
	E er		
	E		
	i		
	ä		
	ia		
		Fada	

Die Dominanz der Konsonantenbuchstaben in den Schreibungen am Beginn des Schrift-erwerbs lässt darauf schließen, dass die Kinder bei ihren Analysen in starkem Maße den Bewegungsabläufen der Artikulationsorgane beim Sprechen folgen. Die auditive Analyse („Was hörst du? Höre genau hin!“), von der in der Didaktik überwiegend angenommen wird, dass sie die einzige sei, scheint zu diesem Zeitpunkt des Erwerbsprozesses erst sehr wenigen leistbar zu sein. Denn Konsonanten unterscheiden sich von Vokalen darin, dass ihre Produktion durch Berührungen und Engebildungen zwischen zwei Artikulatoren (Zunge, Lippen oder Gaumen) geschieht (vgl. Kapitel [querverweis, tp]). Bei der Bildung von Vokalen gibt es diese ausgeprägten, gut wahrnehmbaren kinästhetisch-taktilen⁵¹ Ereignisse nicht: Hier kann die Luft ungehindert den Mundraum passieren, und Unterschiede zwischen ihnen entstehen lediglich durch eine unterschiedliche Position der Zunge. Sie können daher so gut wie gar nicht auch kinästhetisch-taktil („im Mund“), sondern fast nur auditiv („mit dem Ohr“) wahrgenommen werden (vgl. Kapitel [querverweis, tp]). H. Schmalhofer hat bei ihren Untersuchungen beobachtet, dass diejenigen, die mehr Vokalbuchstaben als Konsonantenbuchstaben schreiben, sich schon mehr mit der Schrift auseinandergesetzt haben: Der Abgleich der Schreibungen mit dem Gesprochenen hat ihre Aufmerksamkeit vermutlich nach der kinästhetischen Beobachtung stärker auf die Vokale, also auf die auditive Analyse gelenkt (vgl. Schmalhofer i.E.).

Segmentierung von Silben beim Diktatschreiben durch einen Zweitklässler

Der folgende Text, ein Diktat eines Zweitklässlers (November)⁵² bestätigt die Beobachtungen aus dem 1. Schuljahr. Er ist aus dem Grunde so bemerkenswert, weil er bereits komplexere Wörter als die meisten Texte der Erstklässler enthält. Zudem zeigt er, dass auch Kinder nach mehr als einem Jahr noch massive Schwierigkeiten haben, die Angebote des Unterrichts mit ihrer Wahrnehmung des Gesprochenen in Einklang zu bringen.

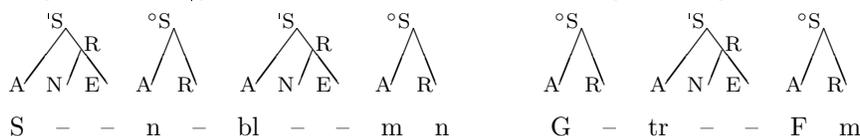


⁵¹ Kinästhetik: Lehre von den Bewegungsempfindungen.

⁵² Diesen Text verdanke ich Mareike Stein, die mit diesem Schüler im Rahmen ihrer Examensarbeit gearbeitet hat

Guckt man mit der Frage „Was hat er verschifft?“ auf den Text, entdeckt man wieder Erstaunliches: Er hat fast alle Silben, die der Text enthält, repräsentiert. Lediglich zwei der 62 Silben sind nicht vorhanden: Bei <Gitte> als „Fg“ gibt es keinen Hinweis auf eine zweite Silbe, ebensowenig ist eindeutig, ob bei „Feschter“ für <verstecken> die letzte Silbe dargestellt ist.

Der Hinweis auf diese durchgängige graphische Konsequenz scheint angesichts der für einen Zweitklässler zunächst erschreckend unzureichend wirkenden Schreibung bemerkenswert. Auffallend zusätzlich zu seiner klaren silbischen Analyse der Wörter, die so deutlich wird, ist, dass viele Silben – weitaus mehr unbetonte als betonte – lautlich vollständig repräsentiert sind: „Ane“, „rene“ (weist vielleicht auf die badische Sprechweise: <renne> statt <rennen> hin), „cma“, „wse“, „Fser“, „odr“, „eine“, „Lprn“, „olen“. Das gilt auch für „Snblmn“: [ʒɔnɪ.bluː.mɪ] / <Sonnenblumen> und „GtrFm“ [gə.'trɔfm] / <getroffen>:



Die erste betonte Silbe von <Sonnenblume> ist wieder lediglich mit dem Konsonantenbuchstaben am Anfang (<S>) präsentiert, die folgende unbetonte gänzlich (<n>), da sie in der gesprochenen Sprache der Lehrerin beim Diktieren vermutlich lediglich aus dem [n] ohne Vokal besteht. Das gleiche gilt für den zweiten Teil des zusammengesetzten Wortes („blmn“), bei dem er beide Konsonanten des Anfangsrandes in der betonten Silbe wiedergegeben hat (<bl>). Auch hier fehlt in der betonten Silbe erneut die vollständige lautliche Präsentation mit dem Vokalbuchstaben. Das <m> am Ende von „GtrFm“ / <getroffen> gibt ebenfalls die Lautung wieder, denn der nasale Laut, der nach dem [f], bei dem die Lippen aktiv sind, artikuliert wird, ist das [m], das in Gegensatz zum orthographisch und grammatisch begründeten [n] ebenfalls mit den Lippen gebildet wird (das <en> zeigt die grammatische Form des Wortes nämlich zusammen mit <ge> das Partizip, an – eine Korrektheit der Schrift, die im Gesprochenen nicht nötig ist, vgl. Kapitel [querverweis, tp]). Bei <Blumen>, wo umgangssprachlich ebenfalls am Ende [m] gesprochen wird, zeigt ihr <n> vielleicht ihr Wissen um die Artikulation der Reduktionssilbe an, oder die Lehrerin hat deutlicher als üblich gesprochen: [ʒɔnɪ.bluː.mɪ] statt des umgangssprachlichen [ʒɔnɪ.mɪ].

Das Kind ist recht genau in seiner phonetischen Wahrnehmung – erstaunlich genau angesichts des ersten Eindrucks des geschriebenen Textes. Ein großer Teil seiner Fehler sind Folge dessen, dass es geschrieben hat, wie er es gelernt hat, was Schreiben sei: Suchen nach ‚Lauten‘, die im Kontinuum des Gesprochenen so klingen wie Laute am Anfang bestimmter Wörter, und deren Präsentation mit den Buchstaben nach dem erlernten Muster. Dabei bleibt es wieder bei der kinästhetisch-taktilen Wahrnehmung, die auch ihm offensichtlich die prägnanteste ist: Bei den Konsonanten gelingt es ihm, bei den Vokalen fast nie. So ist ihm die Identifikation der Vokale bis auf wenige Ausnahmen nur dann gelungen, wenn kein ihm bekannter Konsonant im Anfangsrand war. Wenn er Vokalbuchstaben geschrieben hat, hat er für ‚Kurzvokale‘, die manchmal recht offen gesprochen werden, wie viele Erstklässler einen Buchstaben gewählt hat, der sich so ähnlich wie diese offene Variante anhört (<o> bei „out“ / <und>, <e> bei „met“ / <mit>).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang noch seine Schreibung von <Zimmer> als „cma“. [tse:], der Name des Buchstaben <c> klingt bei einer starken Öffnung des Kurzvokals in der ersten Silbe von [tsemɔ] / <Zimmer> genauso wie diese Silbe, wenn sie isoliert gesprochen wird: Mit dem <c> hat er entsprechend der Maxime ‚Schreib, wie du sprichst!‘, also konsequent nach dem Gelernten die gesamte Silbe präsentiert.

Nun könnte argumentiert werden – und das tun die Verfechter der *Lautiermethode* (die [bø] zu sagen) gegenüber denen der *Buchstabiermethode* (die [be:] zu sagen) schon seit mehreren hundert Jahren –, dass die Gleichsetzung des <c> mit der Silbe [tse:] seinen Grund darin habe, dass das Kind für <c> keinen Laut, sondern den Buchstabennamen, also [tse:] statt [tsə] gelernt habe. So nehmen Studentinnen und Lehrerinnen in meinen Seminaren immer wieder an, die Kinder schrieben „HSE“ für <Hase>, weil sie <h> als [hø:] zu bezeichnen gelernt hätten, das <h> also für die gesamte erste Silbe von <Hase> stünde. Allerdings schreiben Kinder auch für <Hose> „HSE“. Denn das sogenannte Buchstabenlernen nach der Lautiermethode, die alle Lehrgänge des gegenwärtigen Anfangsunterrichts bestimmt ([hø] statt [hø:]) trägt kaum zu der Fähigkeit der Kinder, analysierend die schriftorientierte Binnengliederung der Silbe zu erkennen, bei. Das lässt sich an diesem Text anhand der Vokalschreibungen belegen: Offensichtlich ‚kennt‘ das Kind die Buchstaben, weiß z.B., dass dem Buchstaben <a> bestimmte Lautungen zuzuweisen sind. Demnach schreibt es ihn ausschließlich im Anfangsrand: „Ane, Azs, Af“ für <Anne, als, auf>. Außer bei <das> schreibt er jedoch nie ein <a> für einen Laut nach einem konsonantischen Anfangsrand: „Hno, Bl, Ht, Wse, Fser, Lrpn“ für <Hanno, Ball, hat, Vase, Wasser, Lappen>, also weder für den ‚Kurzvokal‘, noch, was zu erwarten wäre, für den ‚Langvokal‘ (<Vase>), der lautlich dem Namen des Buchstabens entspricht.

	$\begin{array}{c} \text{'S} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{N} \quad \text{E} \end{array}$	$\begin{array}{c} \text{°S} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{A} \quad \text{R} \end{array}$			
<Hanno>	H	–	–	n	o
<hat>	H	–	T		
<Ball>	B	–	L		
<Vase>	W	–	–	s	e
<Wasser>	F	–	–	s	er
<Lappen>	L	–	r	p	n

Mehr noch: Er schreibt das <a> für einen Laut, der dem [a] zwar ähnlich ist, von ihm aber soweit abweicht, dass die Schrift dafür ein anderes Zeichen verwendet: „cima, ia“ für [tʰi.mə ʔi.rə] / <Zimmer, ihr>. Ähnliches lässt sich für ihre Schreibungen des <i> und des <o> sagen: <i> ist vorhanden bei „ia“ / <ihr>, aber nicht bei „cma, met, sch“ / <Zimmer, mit, sich>; <o> ist vorhanden bei „out, odr, olen“ / <und, oder, holen>, aber nicht bei „Snblmn, GtrFm“ / <Sonnenblumen, getroffen>.

Ganz offensichtlich nützt ihm das Lautieren, d.h. die Verbindung eines Schriftzeichens mit einer bestimmten Artikulation und einer bestimmten Lautung, die er kennengelernt hat, nur etwas für den konsonantischen Anfangsrand von Silben und für die Vokale, wenn kein Konsonantenbuchstabe vorweg zu schreiben ist. Für die Wahrnehmung und Analyse des Reims der Silbe bedarf er anderer Hilfen, als die Lautiermethode sie bieten kann.

Diese Belege aus einem 1. und einem 2. Schuljahr sollen zunächst ausreichen um zu bestätigen, dass Silben offensichtlich die Segmente sind, die Kinder an ihrem Schriftanfang als erste und ausschließlich wahrnehmen. Präziser noch: Es sind (in den betonten Silben) mehrheitlich jeweils die Anfangsränder der Silben, die sie als erstes in der Form identifizieren, dass sie den Elementen Buchstaben zuweisen können. Der weitere Teil der Silbe, der Reim, ist für sie noch nicht lautlich in der Form analysierbar, wie die Schrift es erfordert. Der Text des Zweitklässlers macht deutlich, dass einige Kinder bei den Anleitungen, die der Unterricht ihnen gibt, sehr

lange brauchen, um alle Elemente der Silben, die von der Schrift präsentiert werden, darzustellen.

Die Beobachtungen der Dominanz der Konsonantenbuchstaben belegen auch zahlreiche andere Untersuchungen (vgl. z.B. Dehn 1988). Sie werden dort – wie auch schon in früheren Untersuchungen – als „Skelettschreibung“ bezeichnet. Dieses Wort verrät die Perspektive der Interpreten: Dort, wo Wörter als Kette von Lauten gesehen wird, ist die Schreibung ‚skeletthaft‘, dort, wo die Präsentation prosodischer Strukturen, die das Segmentieren von Kindern am Schriftanfang bestimmen, erwartet wird, sind diese Schreibungen Belege für das Können der Kinder, Wörter silbisch zu segmentieren.

Aufg. 2–32: Analysieren Sie die Schreibung folgender Wörter des Kindes unter Nutzung des Silbenbaums (s.S. [querverweis cr]):

<rennen, Zimmer, Ball, hat, getroffen, Wasser, verstecken>.

Eine repräsentative Analyse von Schreibungen im Anfangsunterricht

Die Probleme der Kinder, den Reim zu identifizieren und zu schreiben, bestätigen die Auswertungen von **über 6000 Schreibungen in 1. und 2. Schuljahren**, die ich mit Hilfe von Studentinnen im Rahmen meiner Seminare gemacht habe (vgl. auch Kap. [querverweis, t.e.]). Hier exemplarisch die **Auswertungen von acht Wörtern** mit den Varianten der vier Wortgestalten bei **230 Kindern**. Die Prozentzahlen zeigen die mehrheitlich anzutreffende Schreibung (der fehlende Anteil bis zu 100% enthält teilweise weit über 10 unterschiedliche Schreibungen, die ich zum Teil in Kap. [querverweis, t.e.] dokumentiere:

		1. Klasse		
		November	April	Juli
1.	Löwe Fliege	LW 76% FG 61%	LÖWE 63% FLIGE 68%	LÖWE 91% FLIGE 79%
2.	Hühnchen Wal	HCH 48% WL 58%	HÜCHN 61% WAL 73%	HÜNCHEN 63% WAL 100%
3.	Hunde Schwalbe	HD 83% SCHB 79%	HND 68% SCHWBE 57%	HUNDE 51% SCHWLBE 63%
4.	Bulle Spinne	BL 81% SCHN 63%	BLE 71% SCHBNE 65%	BULE 56% SCHPNE 67%

		1. Klasse													
		November				April				Juli					
		S		°S		S		°S		S		°S			
		A	N	E	A	R	A	N	E	A	R	A	R		
1.	Löwe	L			W		L	Ö		W	E	L	Ö	W	E
	Fliege	F			G		FL	I		G	E	FL	I	G	E
2.	Hühnchen	H			CH		H	Ü		CH	N	H	Ü	CH	EN
	Wal	W		L			W	A	L			W	A	L	
3.	Hunde	H			D		H		N			D		D	E
	Schwalbe	SCH			B		SCHW			B	E	SCHW	U	B	E
4.	Bulle	B			L		B			L	E	B	U	L	E
	Spinne	SCH			N		SCHB			N	E	SCHP		N	E

		2. Klasse											
		November				April				Juli			
1.	Löwe	LÖWE 100%				FLIEGE 53%				FLIEGE 58%			
	Fliege	FLIGE 54%											
2.	Hühnchen	HÜNCHE 68%				HÜNCHE 57%				HÜNCHE 53%			
	Wal												
3.	Hunde	HUNDE 78%				HUNDE 100%							
	Schwalbe	SCHWALBE 84%				SCHWALBE 91%				SCHWALBE 96%			
4.	Bulle	BULE 73%				BULE 73%				BULE 56%			
	Spinne	SCHPINE 73%				SPINE 68%				SPINE 61%			

Auch diese Zahlen lassen sich als Beleg für die prosodisch bestimmte Wahrnehmung der Kinder und deren Umsetzung in einem buchstabenfixierten Unterricht interpretieren: Es fällt auf den ersten Blick auf, wie schnell es den Kindern gelingt, die **Anfangsränder** richtig zu schreiben, auch wenn sie aus mehreren Lauten bestehen. Bezogen auf die **Reime** beschreiben die Zahlen drei Schritte in der orthographischen Entwicklung der Kinder:

1. Silben, dargestellt durch deren konsonantische Anfangsränder

2. erste Vervollständigung der Silben:
 - 2.1 die vollständige – nicht immer richtige („BRDA“ / <Bruder>) – Präsentation der **Reduktionssilben**,
 - 2.2 in der **betonten Silbe** Präsentationen des Reims mit einem einzigen Zeichen:
 - a) mit dem Buchstaben für ‚**Langvokal**‘ für den Nukleus („BRUDER“)
 - b) mit dem Konsonantenbuchstaben im **Endrand** („KNDER“ / <Kinder>)

3. zweite Vervollständigung der betonten Silben: Präsentation von Nukleus und Endrand („Kinder“).

		2. Klasse											
		November				April				Juli			
		°S		°S		'S		'S		'S		'S	
		A	R	A	R	A	R	A	R	A	R	A	R
1.	s.o.	L	Ö	W	E	FL	IE	G	E	FL	IE	G	E
	s.o.	FL	I	G	E	H	Ü	N	CH	EN	H	Ü	N
2.	s.o.	H	Ü	N	CH	EN	H	Ü	N	CH	EN	H	Ü
	s.o.	H	U	N	D	E	H	U	N	D	E	H	U
3.	s.o.	SCHW	A	L	B	E	SCHW	A	L	B	E	SCHW	A
	s.o.	B	U	L	E	B	U	L	E	B	U	L	E
4.	s.o.	SCHP	I	N	E	SP	I	N	E	SP	I	N	E



1.	a)	H	S	a)	<Hose>	
	b)	H	D	b)	<Hunde>	
2.1	a)	H	S	E		
	b)	H	D	E		
2.2	a)	H	O	S	(E)	
	b)	H	N	D	(E)	
3.	b)	H	U	N	D	E

Besondere Markierungen wie die Dehnung und Schärfung tauchen bis zum Ende des 2. Schuljahres nur sehr vereinzelt auf, sie bilden – noch nicht einmal <ie> – nie die Mehrheit der Schreibungen: bei <Hühnchen> nehmen sie im 2. Schuljahr zwar von 13% (Nov.) und 27% (April) bis 43% im Juni zu, die unmarkierte Form („HÜNCHE“ⁿ) bildet jedoch bis zum Ende der 2. Klasse die Mehrheit der Schreibungen. Für <Bulle> und <Spinne> gilt gleiches: 34% bzw. 38% am Ende der 2. Klasse (vgl. Kap. [querverweis, t.e.]).

Dieser Befund bestätigt die unterschiedlich verlaufende Entwicklung in der Schreibung des Anfangsrandes auf der einen Seite, der schon früh präsentiert wird, des Reims auf der anderen Seite, und bei dessen Schreibungen die Abhängigkeit des Erfolgs von der jeweiligen prosodischen Variante. Damit kann er ebenfalls als Bestätigung der prosodischen Wahrnehmung der Kinder, d.h. ihrer Differenzierung der Reime und der Wortgestalten oberhalb der Lautebene, interpretiert werden.

Die sprachliche Situation der Kinder am Schulbeginn lässt sich aufgrund dieser Befunde vor dem Hintergrund des derzeitigen Unterrichts in folgender Weise beschreiben:

- Die meisten Kinder beginnen, sobald sie mit Buchstaben konfrontiert sind, Sprache formal zu betrachten.
- Die Segmentierungen, die sie dafür zu leisten haben, nehmen sie zunächst mit den Möglichkeiten vor, die ihnen spontan zur Verfügung stehen: sie segmentieren das Kontinuum des Gesprochenen prosodisch, d.h. entsprechend den Gliederungsformen, die ihnen körperlich, d.h. intuitiv und spontan zugänglich sind, nämlich in Silben und Takte.
- Wenn sie beginnen, durch die Konfrontation mit Buchstaben diese natürlichen, körperlich erfahrbaren Einheiten zu gliedern, folgen sie zunächst weiterhin ihrer

sinnlichen Wahrnehmung: Die Tatsache, dass sie vorwiegend bis ausschließlich Konsonanten schreiben, lässt darauf schließen, dass sie den Artikulationsbewegungen eher folgen als der auditiven Wahrnehmung: sie fühlen die Kontakte zwischen den Organen eher als sie hören. Fühlen ist offensichtlich für sie leichter als Hören, das ihnen mehr gerichtete Aufmerksamkeit abzuverlangen scheint.

- Die Segmentierungen der Silben, die angeregt werden durch die Konfrontation mit der Schrift, folgen in starkem Maße den Instruktionen des Unterrichts, da Schrifterwerb ein schulisch initiiertes Lernprozess ist. Die Darbietungen eines 1:1-Verhältnisses zwischen Laut und Buchstabe in den Lehrwerken führen nur über Umwege, zu denen nicht alle in der Lage sind, zum richtigen Schreiben, sie erfordern, dass die Kinder die Regularitäten der Schrift, die mit der 1:1-Zuordnung nicht zu beschreiben sind, selbständig erarbeiten. Die Kompetenz der Schriftkundigen zeigt sich darin, dass sie das geleistet haben: das ermöglicht einerseits der ‚Bauplan‘ der Schrift, andererseits die kognitive Ausstattung der Kinder.

Aufg. 2–33: Analysieren Sie diese Schreibungen aus einem 1. Schuljahr entsprechend dem Silbenbaum (siehe S. [querverweis auf Darstellung Seite(n) zuvor, tp]) und ordnen Sie sie wie im folgenden Schema den Entwicklungsschritten 1-3 zu:



- | | | | |
|---------|-----------|----------|---------|
| 1. LWE | 3. SCHWP | 4. HONDE | 7. FLG |
| 2. LÖWE | 4. SCHWLB | 6. HNTE | 8. FLGE |

2.4.3 Das Lesen von Schulanfängern

Schriftkundige lesen – das zeigte ihr Lesen von Kunstwörtern – anders als Kinder am Schriftanfang: Sie produzieren von Beginn an prosodisch korrekte Wortformen. Kinder brauchen dafür sehr lange, viele weitaus länger als ein Jahr. Das Lesen vieler Kinder ist weitgehend Resultat der Instruktionen des Unterrichts. Er verhindert durch seine Buchstabenfixierung die Heranführung der Kinder an die Interpretation der Buchstabenfolgen als Hinweise auf die prosodische Artikulation der Wörter. Leseuntersuchungen weisen nach, dass es vielen Kindern erst sehr allmählich gelingt, diese Funktion der Buchstaben zu entdecken und zu nutzen. Vielen Schülern gelingt das allerdings noch in der Sekundarstufe nicht.

Mit Hilfe des Wortes <Retter> habe ich eingangs die Unterschiede des Lesens von Schriftkundigen und von Anfängern dargestellt: Schriftkundige ‚verwandeln‘ die sechs Buchstaben auf Antrieb in ein Schärfungswort [retɐ], während Leseanfänger relativ lange, einige noch bis über das 3. Schuljahr hinaus ein Wort mit zwei getrennten Silben artikulieren, die erste Silbe häufig mit einem Langvokal ([e:]), häufig auch mit einem aspirierten [tʰ] im Endrand, dadurch dreisilbig sprechen, der letzten Silbe ebenfalls einen Akzent geben

und für die drei Buchstaben auch die Lautung wählen, wie sie sie für den Anfangsrand betonter Silben nach den Fibeln und Anlauttabellen gelernt haben:

[ˈre.tʰ.tʰɛr].

Der Unterschied in den Kompetenzen beider Gruppen liegt auf der Hand: Die erfahrenen Leser interpretieren die Buchstabenreihe als Instruktion für die Artikulation von zwei Silben mit einer Betonungshierarchie, wobei diese einen engen Zusammenhalt haben, der das Typische von Schärfungswörtern ausmacht (vgl. <Hüte> vs. <Hütte>, <Rasen> vs. <Rassen>, vgl. Kapitel [querverweis, tp]). Das kleine Experiment mit den Kunstwörtern bei dem Erwachsene ihnen auf Anhieb die Gestalten deutscher Wörter geben, zeigt die entscheidenden Fähigkeiten kompetenter Leser bei der Dekodierung der Buchstabenketten einzelner Wörter: Sie sind in der Lage,

- die richtige silbische Gliederung vorzunehmen
- die Betontheit bzw. Unbetontheit der Silben zu erkennen
- die jeweils angezeigte prosodische Variante der betonten Silbe bzw. des gesamten Wortes zu artikulieren

Lesekundige interpretieren also Buchstaben nicht ausschließlich als Symbole für bestimmte Artikulationsbewegungen, sondern auch als Zeichen für prosodische Merkmale. Leseanfänger, die mit den derzeitigen Methoden unterrichtet wurden, lernen das im Anfangsunterricht allerdings nicht. Sie lernen jeden einzelnen Buchstaben zu betrachten und ihn ausschließlich als Befehl für die Bildung einer bestimmten Artikulation zu nehmen, so wie es ihnen im Unterricht am Beispiel der ‚Anlaute‘, d.h. für die Artikulation der Anfangsränder betonter Silben dargestellt wurde. Anschließend fixieren sie den nächsten Buchstaben und verfahren genauso. Das Resultat ist die bekannte Bildung von Kunstwörtern: [ˈhuː.nɪ.də.ʔeː] / <Hunde>, [ˈfiː.m.ˈmeːl] / <Schimmel>.

Ein Blick in die Angebote, die das Fibelbegleitmaterial der Schreib- und Leselehrgänge für das Üben zur Verfügung stellt, macht deutlich, dass Lesen dort als ‚Synthese‘, als ‚Zusammenziehen‘ oder als ‚Zusammenschmelzen‘ einzelner ‚Laute‘ (s.u.) gemäß den Buchstaben und ihrer linearen Abfolge vermittelt wird. Die Einbettung der Lautung in die Wortgestalt, d.h. die prosodischen Informationen der Buchstabenfolgen spielen keine Rolle: Jeder Buchstabe wird als Repräsentant eines ‚Lautes‘ dargestellt. Da die Kinder auf diese Weise nicht zur Artikulation der geschriebenen Wörter kommen können, wird ein „Einschleifen“ (s. Kasten) nötig.

Zitate aus Lehrer-Handbüchern einzelner Fibeln zu den Aufgaben der Kinder beim Lesenlernen (alle Unterstreichungen durch mich)

Die Zitatauswahl zeigt die Buchstabenfixierung der Lehrgänge, die die prosodischen Eigenschaften der Wörter, ihre silbische Gliederung und ihre unterschiedlichen Wortgestalten, nicht nur unbeachtet lässt, sondern sogar verdeckt. Teilweise entstehen dadurch falsche Informationen über lautliche Präsentationen der Buchstaben (vgl. Artikulation von [n] in <Anker> – [ˈʔaŋ.kɛʁ]; Gleichsetzung der Laute für <a> in <Ali> – [ˈʔa.liː] – und <Anna> – [ˈʔana]).

Tobi-Fibel. Handbuch, Cornelsen 1992, S. 15:

„Nachdem die Kinder das Prinzip des lautlichen Aufbaus unserer Schrift erfasst haben, geht es zunehmend darum, den Analyse-Synthese-Prozess zu üben, einzuschleifen“ .

Fara und Fu. Das didaktische Konzept. Schroedel 1998, S. 23f.:

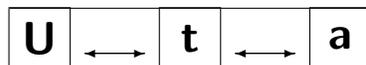
„Da die analytisch-synthetische Methode direkt zur Struktur der alphabetischen Schrift führt . . . , ist sie aus lerntheoretischen Erwägungen die günstigste Leselernmethode Die Kinder prägen sich zunächst einfach strukturierte Wortbilder ein, die von Angebinn an *visuell, auditiv und sprechmotorisch voll durchgliedert werden* Bei dieser sachlogisch begründeten Leselernmethode wird den Schülerinnen und Schülern die *Beziehung von Schriftzeichen und Phonemen* . . . konsequent vermittelt“ („Phonem“ ist hier gleichzusetzen mit ‚Laut‘)

Fara und Fu. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Schroedel 2000, S. 4f.:**Teil 1: Wir lernen lesen**

Der Teil 1 dient der Entfaltung der Lesefähigkeit. Systematisch werden die Schriftzeichen eingeführt, und zwar an einer allmählich wachsenden Anzahl von **Schlüsselwörtern** (Schlüsselwortverfahren). . . . Am Anfang stehen einfache Buchstaben/Laute, am Ende schwierigere bzw. seltenere Schriftzeichen. (S. 4f.)

Rutschbuchstaben

Die Rutschbuchstaben werden auf einer Wäscheleine oder auf der Tafelkante hin und her bewegt. Synchron zu dieser Bewegung werden die Laute mitgesprochen. In dynamischer Weise erleben die Kinder den Prozess der Wortdurchgliederung, wobei Sehen, Sprechen und Hören miteinander verbunden werden (S. 11).



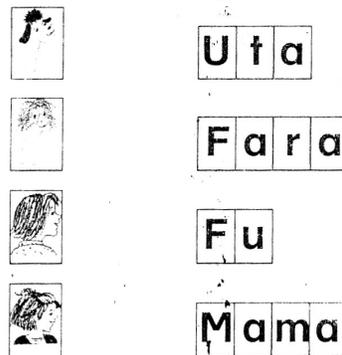
Standardübung ist der ‚Auf- und Abbau‘ von Wörtern gemäß den Buchstaben.

(1) Schlüsselwörter

Die Schlüsselwörter dienen dem Einprägen von Wörtern, dem Gestalten von Sätzen und Texten der analytisch-synthetischen Wortdurchgliederung. Die Karten sind so konzipiert, dass die Durchgliederung der Wörter im Wickelverfahren vollzogen werden kann. Das Wort wird buchstabenweise aufgewickelt (Wortabbau) und anschließend wieder abgewickelt (Wortaufbau) (S. 11):

**(1) Bild und Wortkarten**

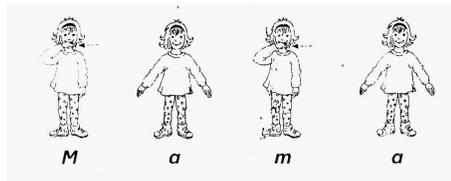
An der Tafel befinden sich vier Bildkarten und vier Wortkarten:



Die Kinder ordnen die Wortkarten den entsprechen Bildkarten zu. Es wird den Kindern nicht schwer fallen, zum Schluss auch die Karten für das Schlüsselwort **Mama** einander zuzuordnen und das neue Schlüsselwort zu erschließen.

(2) Lautgebärdenhilfe

Die Lehrerin/der Lehrer artikuliert das Wort **Mama** und führt synchron die Lautgebärden aus:

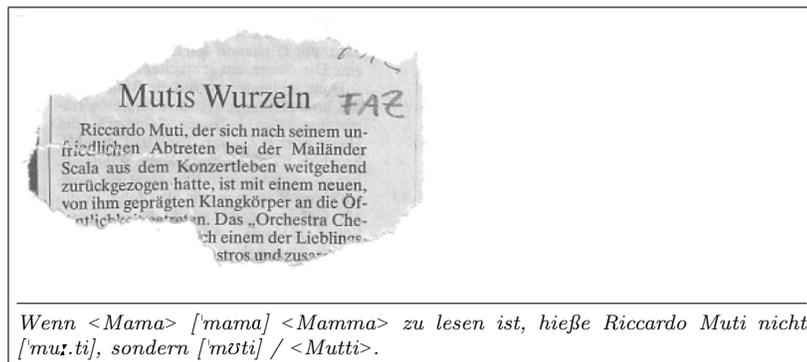


Bei der Gebärde für das ‚M/m‘ wird eine Hand in langer Bewegung über den Mund gezogen (ohne Berührung). Beim Wort Mama fließt die Bewegung für das ‚M‘ in die Gebärde für das ‚a‘ (S. 89)

Lollipop-Fibel. Handbuch für den Unterricht, Cornelsen 2000, S. 59:

„Weitere Arbeit am Wort Nina:

- Wörter bestehen aus Buchstaben. So nennt man die Teile eines Wortes.
- Die Anzahl der Buchstaben wird festgestellt. Kinder zeigen den ersten, den zweiten, den dritten und den letzten Buchstaben (*Leserichtung!*).
- Vorlesen, Dehnsprechen, synchrones Zeigen auf die entsprechenden Buchstaben ohne bei diesen Halt zu machen. . . .
- *Die Zuordnung vom akustischen Wortklangbild zum optischen Wortbild erfolgt durch synchrones Zeigen und Sprechen. Durch das Dehnsprechen wird der Lautaspekt besonders hervorgehoben.“*



Im Folgenden werde ich anhand von Analysen lautschriftlicher Transkriptionen, die in meinen Seminaren entstanden sind, der Frage nachgehen, worin sich gute Leser von schlechten Lesern beim lauten Lesen⁵³ unterscheiden. Zahlreiche Studentinnen haben im Rahmen von Seminararbeiten Transkriptionen von Lesungen verschiedener Schülergruppen unterschiedlichen Alters entsprechend dieser Fragestellung angefertigt. Dabei haben sie Beobachtungen machen können, die sich bei vielen Kindern wiederholten. Sie betreffen, bezogen auf das Lesen einzelner Wörter⁵⁴, hauptsächlich folgende Details. Sie lassen auf einen engen Bezug zwischen den Problemen schlechter Leser und den Instruktionen der Lehrgänge schließen. Gleichzeitig lassen sie erkennen, dass die primäre Leistung der guten Leser vor allem darin besteht, sich von diesen Instruktionen zu lösen (vgl. auch Röber-Siekmeyer 2002 / Lassos [Bibtex, tp]):

1. Schlechte Leser haben häufiger als gute Leser Probleme, die **Silbengrenzen in den Buchstabenfolgen eines Wortes zu bestimmen**. Dieses Problem tritt manchmal schon bei einem einzigen Konsonantenbuchstaben nach dem Vokalbuchstaben auf, häufiger dann, wenn zwei Konsonantenbuchstaben aufeinandertreffen, auf:

- (a) <Nase>: [ˈnaːs.ˈʔeː]
 <Winter>: [ˈviːnt.ˈʔeː].

Noch häufiger ist es, wenn drei Konsonantenbuchstaben nacheinander stehen:

- (b) <Verstecke>: [ˈfɛrst.ˈʔeː.ˈke] oder [ˈfɛrs.ˈteː.ke]

Die Kinder, die wie bei (a) lesen, nehmen die lautliche Addition von links nach rechts solange vor, bis sie durch die Artikulation eines Vokals gezwungen sind, eine neue Silbe zu bilden. Sie beginnt in aller Regel mit einem Glottisverschluss.

Andere Lesefehler entstehen, wenn der Konsonant im Endrand der vorweggehenden Silbe beim Lesen zum Anfangsrand der Folgesilbe gezogen wird:

- (c) <Knospen>: [ˈknoː.spən] / [ˈknoː.ʃpən].

⁵³Dass die Beobachtungen, die für das laute Lesen gelten, nicht undifferenziert auf die Leistungen beim leisen Lesen übertragen werden können, ist bekannt. Um jedoch untersuchen zu können, in welcher Form die Schüler ihr erlerntes Wissen über den Laut-Buchstaben-Bezug beim Lesen umsetzen, ist es notwendig, die Schüler laut lesen zu lassen.

⁵⁴Da es sich bei den Schreibungen, die die Studentinnen den Kindern vorlegten, immer um längere Texte handelte, zeigten sich als Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern auch Differenzen in der Nutzung der Satzzeichen und der grammatischen Binnengliederung der Sätze. Sie sollen hier unberücksichtigt bleiben. Hier der Text, den die Studentinnen den Kindern vom 3. Schuljahr an in der Regel gegeben haben: [Eichhörnchentext einfügen, cr/tp]

Diese Praxis ist besonders dann häufig anzutreffen, wenn die Folgesilbe mit einem Vokalbuchstaben beginnt:

(d) <Vogeleier>: [ˈfoː.gə.ˈlai.ˈer]

Wenn das zweite Wort eines Kompositums mit <e> beginnt, führte das bei einigen Schülern nicht nur zur falschen silbischen Gliederung, sondern auch zur Bildung einer Reduktionssilbe an Stelle einer betonten Silbe:

(e) <Bucheckern>: [ˈbuː.xə.ˈkɛʁn]

2. Ein sehr häufiger Lesefehler entsteht, wenn der Reim der **Reduktionssilben nicht reduziert gesprochen wird**, sondern die Kinder für <e> einen Vokal wie in der betonten Silbe ([ɛ], [e]) und für <er> [ɛr] oder [ɛʁ] artikulieren. Häufig erhält die Silbe dadurch Betonung:

(a) <legen>: [ˈleː.ˈgeːn]

<Verstecke>: [ˈfɛr.ˈftɛ.ˈkeː]

Häufig erhält auch der andere unbetonte Silbentyp, die Normalisilbe, einen Akzent, oft dadurch auch einen Langvokal:

(b) <ständig>: [ˈftɛːn.ˈdiːg]

<parterre>: [ˈpaːr.tə.rə]

3. Nahezu alle Kinder haben Probleme, die Informationen der Buchstabenfolgen in den Silben bzw. Wörtern für die **Artikulation der Reime der betonten Silben** zu nutzen. Dabei treten sowohl ‚Langvokale‘ auf, wenn die Buchstabenfolge ‚Kurzvokale‘ erwarten lässt (3a), als auch das Umgekehrte (3b):

(a) <Winter>: [ˈviːn.tɐ],

<Tannen>: [ˈtaː.nən]

(b) <Samen >: [ˈzamən]

4. Andere Lesefehler betreffen die **Artikulation der Konsonanten**. So sprechen viele Kinder, in deren Dialektregionen für <r> im Endrand der betonten Silbe ein Schwa gesprochen wird ([ˈkøʁ.nə] / <Körner>), beim Lesen hier einen Konsonanten, bilden also ein Wort, das ihnen unbekannt ist:

(a) <Körner>: [ˈkøːr.nə]

Einige aspirieren den stimmlosen Plosiv im Endrand einer Silbe, artikulieren damit bei besonderer Intensität eine neue Silbe:

(b) <geschickt>: [ˈgeː.ˈfiːk.tʰə]

Für Buchstaben, die im Anfangsrand als stimmhafte Plosive gelesen werden, sprechen einige Kinder statt eines Endrands einen stimmhaften Laut, bilden so ebenfalls eine weitere Silbe:

(c) <ständig>: [ˈftɛn.ˈdiː.gə]

In diesen Zusammenhang gehört auch die Lesepraxis vieler Kinder, für die beiden gleichen Konsonantenbuchstaben von Schärfungswörtern zwei Laute zu sprechen:

(d) <fressen>: [frɛs.zən] (norddt.), [frɛs.sən] (süddt.)

Einige Kinder artikulieren komplexe Anfangsränder nicht als Einheit, weil sie den ersten Konsonanten dehnen, ihn damit teilweise zu einer Silbe machen:

(e) <ständig>: [ˈʃt̪ːˈtʰɛn.dɪk]
<smarten>: [ˈs̪t̪ːˈmɑr.tən]

Ein weiterer Lesefehler entsteht beim Lesen von <ng> und <tz>, bei denen Kinder für jeden Buchstaben einen Laut bilden:

(f) <Tatze>: [ˈtat.tsə]
<Ringe>: [ˈrɪn.gə]

5. Die übrigen Lesefehler betreffen das Weglassen einzelner Laute oder ganzer Silben (bei mehr als zweisilbigen Wörtern), das Hinzufügen von Lauten oder die Artikulation von anderen Lauten, als die Buchstaben es vorsehen. Dadurch entstehen teils Kunstwörter, teils sprechen die Kinder aufgrund der semantischen Erwartungen andere Wörter: <Vogelleiche> statt <Vogeleier>⁵⁵, <Partnerwohnung> statt <Parterrewohnung>.

In Zahlreichen Darstellungen der Leseleistungen älterer Schüler, zuletzt in den Interpretationen der Ergebnisse zum Lesen von Viertklässlern und 15-jährigen, die die Autoren der Untersuchungen vornahmen (vgl. IGLU 2003, PISA 2000 [**Bibtex, tp**]), wird als primäre Ursache für das nicht ausreichende Können großer Schülergruppen, deren geringe Motivation genannt. Dabei verzichten die Autoren darauf, andere Ursachen als die bekannten außerschulischen für diese geringe Motivation verantwortlich zu machen. Die hier vorgenommenen Analysen lassen jedoch – als wesentliche Ergänzung der Interpretationen in den beiden großen Untersuchungen – annehmen, dass die geringe Motivation schlechter Leser mit ihrer nicht erworbenen Fähigkeit, die Merkmale der Schrift für das richtige Dekodieren nutzen zu können, zusammenhängen: Es ist sehr plausibel, dass das Unvermögen, die Buchstabenketten schnell in eine Lautung, damit in Wörter und Texte übertragen zu können, die Motivation zum Lesen stark verringert. So konnten wir im Rahmen einer Untersuchung zum sprachlichen Wissen von Hauptschülern (vgl. Röber-Siekmeyer u.a. 2002; Noack 2007 [**Bibtex, tp**]) feststellen, dass Hauptschüler im Vergleich zu gleichaltrigen Gymnasiasten für einen Text („Eichhörchentext“, s. S. [**querverweis, tp**]) ein Viertel der Zeit der Gymnasiasten länger lasen. Aufschlussreicher war jedoch, dass der schlechteste Hauptschüler mehr als doppelt so lange brauchte wie der schlechteste Gymnasiast und die Differenz zwischen dem schlechtesten und dem besten Schüler in je beiden Gruppen bei den Hauptschülern mehr als fünfmal so groß wie bei den Gymnasiasten war:

	Durchschnitt	geringste Dauer	längste Dauer	Differenz
Hauptschüler Kl. 5-7	1'6''	1'11''	2'11''	1'34''
Gymnasiasten Kl 5-7	0'51''	0'44''	1'2''	0'18''

⁵⁵Bei einer Untersuchung mit Hauptschülern, denen nach dem Lesen dieses Textes Fragen zu dessen Inhalt gestellt wurden, gaben einige Kinder auf die Frage nach dem, was Eichhörchen fressen, entsprechend „Vogelleichen“ an.

Im Folgenden referiere ich die Resultate von zwei Untersuchungen Freiburger Studentinnen, die Leseprotokolle unterschiedlicher Schülergruppen analysiert haben.⁵⁶ Sie sind der Frage nachgegangen, welche der oben aufgelisteten Auffälligkeiten beim Lesen am häufigsten vorkommen, einmal bei Zweitklässlern, dann bei Viertklässlern.

Sie hatten dafür die Kinder gebeten, den „Eichhörnchen-Text“ (s.S. [querverweis, tp]) zu lesen, hatten jede Lesung transkribiert und dabei Auffälligkeiten bei der Dekodierung der einzelnen Wörter kategorisiert. Dabei haben sich die fünf angeführten Fehlerquellen erneut als die mit Abstand am häufigsten bestätigt. Zur Beantwortung der Frage nach der Häufigkeit der einzelnen Kategorien haben sie die Gruppe der Wörter, bei denen überhaupt Lesefehler aufgetaucht waren, herausgenommen. An ihnen haben sie berechnet, wie oft Fehler der einzelnen Kategorien generell vorkommen konnten. Als Grundlage für die Vergleiche haben sie einen Quotienten aus der so ermittelten Anzahl der Fehlermöglichkeiten und der tatsächlichen Fehlerhäufigkeit pro Kategorie in der Klasse errechnet, den sie durch die Anzahl der Schüler (20) teilten. Damit erhielten sie eine Größe, die die durchschnittliche Fehlerhäufigkeit pro Schüler und pro Kategorie angab und Vergleiche ermöglichte. Für die Analyse der 2. Klasse zeigte sich folgendes Bild:

Durchschnittliche Fehlerzahl pro Zweitklässler je Kategorie

Kategorie 1: Bestimmung der Silbengrenze:	2,2
Kategorie 2: Akzentuierung (Betonung von Red.silben):	4,6
Kategorie 3: Artikulation der Reime:	2,2
Kategorie 4: Artikulation der Konsonanten:	1,7
Kategorie 5: diverse Fehler:	1,7

Die Daten lassen deutlich werden, dass die größte Fehlerquelle im 2. Schuljahr das Erkennen der Akzentuierung der Wörter darstellt. Die Erhebung im 4. Schuljahr brachte folgendes Ergebnis:

Durchschnittliche Fehlerzahl pro Viertklässler je Kategorie

Kategorie 1: Bestimmung der Silbengrenze:	0,9
Kategorie 2: Akzentuierung (Betonung von Red.silben):	1,9
Kategorie 3: Artikulation der Reime:	2,9
Kategorie 4: Artikulation der Konsonanten:	0,5
Kategorie 5: diverse Fehler:	2,9

Die Zahlen für diese beiden Klassen können in folgender Weise interpretiert werden:

- Das größte Problem der Zweitklässler, die Unbetontheit der Reduktionssilben zu erkennen, spielt im 4. Schuljahr keine große Rolle mehr.
- Problematisch ist weiterhin für Kinder beider Altersgruppen, bei weniger häufigen Wörtern, wie sie in diesem Text vielfach vorkommen, die Artikulation des Reims der betonten Silben entsprechend der prosodischen Variante (mit ‚Langvokal‘ oder ‚Kurzvokal‘) zu erkennen (z.B. bei <ständig, Verstecke, Waldfrüchten, Tanne, Geschwister, Samen, Fiedele>).
- Die Zunahme der Fehlerhäufigkeit in der 5. Kategorie bei den Viertklässlern, in der teilweise andere Wörter konstruiert werden, als sie im Text stehen, kann mit dem Bemühen der Kinder dieses Alters um flüssiges Lesen zusammenhängen: Während

⁵⁶Die Untersuchungen haben Sophie Geibel und Kathrin Susan im Rahmen ihrer Examensarbeiten gemacht.

Zweitklässler die Buchstabenfolgen einzelner Wörter noch genau betrachten und teilweise lautierend lesen, erwarten Viertklässler von sich bereits ein schnelleres Lesen. Dieses geht häufig auf Kosten der inhaltlichen Kontrolle: Schlechte Leser im 4. Schuljahr (und auch später) verzichten beim (lauten) Lesen häufig darauf, dem Text inhaltliche Informationen entnehmen zu können. Diese Annahme bestätigt die individualisierte Korrelation der Lesezeiten mit der Fehlerhäufigkeit und der Fähigkeit, Fragen zum Text zu beantworten. Die Viertklässler lasen im Durchschnitt fast dreimal so schnell wie die Zweitklässler. Allerdings gab es bei den Klassen große Spannen zwischen dem schnellsten und dem langsamsten Leser: Die schnellste Leser lasen im 2. Schuljahr viermal, im 4. Schuljahr fünfmal schneller als der langsamste. Den Viertklässlern wurden anschließend Fragen zum Text gestellt. Dabei waren die schnellen Leser auch diejenigen, die die meisten Fragen richtig beantworten konnten. Aber auch die langsamsten Leser gaben relativ viele richtige Antworten. Zu beiden Gruppen gehörten diejenigen, die am wenigsten Lesefehler gemacht hatten. Die Gruppe der Kinder mit den meisten Lesefehlern war auch die, die am wenigsten richtige Antworten geben konnte. Sie erreichten Durchschnittszeiten, ihnen schien das flüssige Lesen wichtiger zu sein als das Ziel, durch kontrolliertes, dadurch langsames Lesen den Inhalt des Textes zu verstehen.

Das Resultat dieser Erhebungen war Anlass für eine weitere Untersuchung.⁵⁷ Sie ging der Frage nach, wann welche Schülergruppen in der Lage sind, die Informationen der Buchstabenfolgen für die prosodische Realisierung von Wörtern zu nutzen. Aus diesem Grunde bat sie Zweit-, Dritt- und Viertklässler sowie Siebtklässler aller vier Schulformen (Sonder-, Haupt-, Realschule, Gymnasium), 32 Kunstwörter zu lesen. Aus jeder Klasse wählte sie die fünf besten und fünf schlechtesten Leser (laut Aussage der Lehrerinnen) aus. Die Wörter hatte sie in folgender Weise zusammengestellt:

1. Sechs Wörter mit ‚Langvokal‘ in offener Silbe (wie <Hüte>)
2. Sechs Wörter mit ‚Kurzvokal‘ in geschlossener Silbe (wie <Hüfte>)
3. Vierzehn Wörter mit ‚Kurzvokal‘ in offener Silbe (wie <Hütte>), von denen acht Wörter die Sonderschreibungen <ng, tz, sch>, also keine Buchstabendopplung hatten
4. Sechs Wörter mit ‚Langvokal‘ in geschlossener Silbe mit einer h-Schreibung (wie <kühler>), bei denen drei Wörter <h> vor <s> und <f> hatten, das im Deutschen nicht vorkommt.

Folgende Kunstwörter hatte sie konstruiert: ([**einfügen der Tabelle S. 46, cr**])

In einem ersten Schritt zählte die Studentin, wie oft die Lesungen von den Erwartungen aufgrund der Buchstabenfolgen abwichen („Lesefehler“).

1. $K^B V^B K^B e$ Artikulation von ‚Langvokal‘ in offener Silbe (v) (<Hüte>)
 2. $K^B v^B K^B K^B e$ Artikulation von ‚Kurzvokal‘ in geschlossener Silbe (‘vK) (<Hüfte>)
 3. $K^B v^B K^B k^B e$ Artikulation von ‚Kurzvokal‘ in offener Silbe (‘vS) (<Hütte>)
 4. $K^B V^B h K^B e$ Artikulation von ‚Langvokal‘ in geschlossener Silbe
- K^B = Konsonantenbuchstabe, V^B = Vokalbuchstabe, k^B = Doppelung des Konsonantenbuchstabens, e = Kern der Reduktionssilbe, h = Dehnungsmarkierung

Die qualitative Auswertung ergab folgendes Bild für die 260 Lesungen, aufgeteilt nach den Klassen:

⁵⁷Sie wurde von der Freiburger Studentin Andrea Andler im Rahmen ihrer Examensarbeit durchgeführt.

[einfügen der Diagramme von Manuskript S. 11, tp]

Diese Daten lassen sich in folgender Weise interpretieren:

- Ein großer Schritt bei der Entwicklung der Lesekompetenz erfolgte von der 3. zur 4. Klasse.
- Eine Verbesserung nach der Grundschule erfolgte nur für einige Realschüler und für die Gymnasiasten. Jedoch hat auch von ihnen noch fast ein Viertel bzw. ein Fünftel der Wörter abweichend von der Erwartung gelesen.
- Die durchschnittlichen Leistungen der Sonderschüler blieben auf dem Niveau der Zweit- und Drittklässler, die der Hauptschüler unter dem der Viertklässler.
- Die Spanne zwischen dem besten und dem schlechtesten Leser war in der Realschule am größten: Hier leisteten einige Schüler so wenig wie der schlechteste Drittklässler und einige so viel wie der beste Gymnasiast. Die Gruppe der Sonderschüler ist die homogenste, allerdings auf sehr niedrigem Niveau: der beste Sonderschüler ist geringfügig besser als der schlechteste Viertklässler, der schlechteste Sonderschüler las so schlecht wie der schlechteste Zweitklässler.

Die Ergänzung zu dieser schülerbezogenen Analyse der Transkriptionen entsprechend den Ergebnissen für jedes einzelne Wort, dann für jede Wortgestalt, ergab folgende Resultate:

- Insgesamt lasen die Kinder bei Wörtern mit ‚Langvokal‘ weniger erwartungsgemäß als bei denen mit ‚Kurzvokal‘, und zwar in gleichem Maße bei Markierungen mit wie ohne <h>. Am stärksten erwartungsgemäß lasen die Kinder aller Klassen Wörter mit ‚Kurzvokal‘ in geschlossener Silbe, obwohl hier bei drei Wörtern (<Boften, Blepten, Keste>) auch eine Artikulation mit ‚Langvokal‘ möglich gewesen wäre (vor <f, p, s> gibt es keine Markierung mit <h>, so dass die Artikulation beider Vokale möglich ist).
- Von allen Gruppen am besten wurden Wörter mit <ng> gelesen: Nur vier der 70 Kinder lasen die drei Wörter mit ‚Langvokal‘. Ebenfalls wenig Falschlesungen gab es bei zwei der drei Wörter mit <tz> (<Knitze>: 6, <Bitzer>: 2, dagegen <Dätzes>: 25) sowie bei den übrigen Schärfungswörtern (8 Falschlesungen im Schnitt, lediglich <Agges> und <Kaddes> fielen mit 14 bzw. 31 Fehlern aus der Reihe). Ausschließlich der Gruppe der Sonderschüler bereiteten die Schärfungswörter die größten Probleme: Die überwiegende Zahl der Lesefehler bei den Schärfungswörtern waren bei dieser Gruppe zu finden (35), sie ist mehr als doppelt so hoch wie die der anderen Sekundarstufenschüler (15-18) und der Grundschüler (außer dem 2. Schuljahr) (2. Kl.: 23, 3. Kl.: 16, 4. Kl.: 14).

Diese Ergebnisse lassen sich in der Weise zusammenfassen, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder bis auf die Sonderschüler vom 3. Schuljahr an gelernt hat, Buchstaben als Merkmale von Wortgestalten zu interpretieren. Dass ihnen das bei der Schärfungsschreibung in besonders starkem Maße gelingt, liegt vermutlich an der gänzlichen Regelmäßigkeit der Schreibungen sowie an der großen Häufigkeit dieser Wörter, vielleicht auch an der graphischen Auffälligkeit dieser Markierung durch die Buchstabendopplung. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass die Wörter mit den Doppelungen von <d> und <g> (<Agges, Kaddes>) die weitaus meisten Fehlerlesungen verursachten: Die Dopplung dieser Buchstaben ist im Deutschen äußerst selten, so dass sie für die Kinder ein ungewohntes Bild

darstellten. Für die große Sicherheit beim Lesen der Wörter mit <ng, tz> – bis auf wenige Zweitklässler haben nur Sonderschüler hier Fehler gemacht – spricht möglicherweise neben der Regelmäßigkeit auch die Auffälligkeit dieser Schreibungen.

Die Schärfungsschreibung wird vom 2. Schuljahr an im Unterricht thematisiert. Auch wenn die Form, in der sie den Kindern präsentiert wird, problematisch ist (vgl. Kap. [querverweis, tp]), scheint sie doch die Aufmerksamkeit der Kinder zu wecken, so dass sie hier das Wissen, das ihre Lesungen zeigen, aufbauen können. Weiterhin wird die Regelmäßigkeit der Markierung zum schnellen Lernen beitragen. Das hier erkennbare Schriftwissen hat aber, wie zu zeigen sein wird, s. Kapitel [querverweis, tp], kaum Folgen für das Schreiben.)

Anders hingegen die Markierungen mit <h>: Die Tatsache, dass diese Wörter weit überdurchschnittlich oft falsch gelesen wurden – und zwar von allen Schülergruppen – lässt sich möglicherweise ebenfalls mit dem Unterricht in Verbindung bringen: Markierungen mit <h> werden im Unterricht weitaus seltener thematisiert, und wenn sie hervorgehoben werden, dann als ‚Merkwörter‘, für Wörter also, von denen behauptet wird, dass es für sie keine Regelmäßigkeit gäbe. Da sie in geschriebenen Texten weitaus seltener als Schärfungswörter vorkommen, haben die Kinder – so lässt sich vermuten – weniger Möglichkeiten, selbständig Regelmäßigkeiten zu entdecken.

Erstaunlich bleibt die relativ hohe Fehlerzahl bei den Lesungen der Wörter mit ‚Langvokal‘ in offener Silbe. Die Tatsache, dass die Daten durch einige ‚Ausrutscher‘ stark negativ beeinflusst sind und dass diese Wörter in allen Klassen als solche ‚Ausrutscher‘ zu kennzeichnen lässt, lässt vermuten, dass hier die jeweilige Stellung der Wörter in der Reihung der vorgelegten Liste eine Rolle spielen kann. (Zur Überprüfung dieser Annahme ist eine Wiederholung der Untersuchung mit einer anderen Reihung vorgesehen.)

Die Ergebnisse aller drei Untersuchungen lassen sich zu dem Ergebnis zusammenfassen, dass

- Die Mehrzahl der Kinder hat es im Laufe der Grundschule lernt, sich von der Buchstabenfixierung beim Lesen zu lösen und sich prosodischen Mustern zuzuwenden. Dieses gelingt ihnen am ehesten bei der Akzentuierung der Silben. Größere Probleme bereitet ihnen jedoch die Aneignung des Blicks auf die Interpretation der Buchstabenfolgen für die Artikulation der betonten Silben, d.h. für die Wortgestalten.
- Die Tatsache, dass noch häufig Fehler in einigen Bereichen wie bei der Lesung von Wörtern mit ‚Langvokal‘ auftauchten, lässt den Eindruck einer umfassenden Sicherheit dort, wo nur wenig Fehler gemacht wurden, wie bei den Schärfungswörtern, einschränken: Die Sicherheit bestand nur dort, wo die Zeichen wirklich vorhanden waren. Das Lesen von Schärfungswörtern auch an anderer Stelle lässt erkennen, dass das System noch nicht umfassend genutzt wurde.
- Die großen Differenzen zwischen schwachen Lesern und guten Lesern vor allem in Bezug auf die richtigen prosodischen Muster nimmt Ergebnisse vorweg, die sich für das Schreiben im Folgenden immer wieder zeigen werden: Gute Leistungen beim Schrifterwerb, die sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen deutlich werden, unterscheiden sich von schlechten vor allem darin, in welchem Maße es den Kindern gelungen ist, die prosodischen Strukturen als Basis der orthographischen Regelmäßigkeiten zu entdecken. Sie haben also die Instruktionen des Unterrichts in entscheidenden Bereichen zu korrigieren. Die meisten Schüler vollziehen diesen Schritt im 3. Schuljahr. Schlechten Schülern in der Sekundarstufe, insbesondere den Schülern

der Sonderschule gelingt er offensichtlich nicht in ausreichendem Maße. Somit lässt sich feststellen, dass ein zentrales Kriterium für die Leistungsdifferenzen unter den Schülern derzeit in der Fähigkeit der Kinder zu sehen ist, Leistungen zu erbringen, zu denen der Unterricht nur begrenzt Wege gezeigt hat.

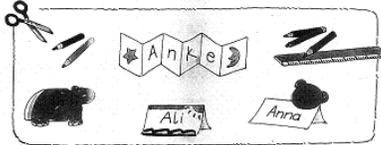
Dass Unterricht sich hier wirksam verändern muss, wird so deutlich. Dass das erfolgreich geschehen kann, zeigen erste Beobachtungen von Kindern, die die Berücksichtigung der prosodischen Funktionen der Orthographie, d.h. die Instruktionen der Buchstaben für die Dekodierung der geschriebenen Wörter, von Anfang an kennengelernt haben. Auf sie werde ich abschließend eingehen (vgl. [querverweis, tp]). Sie lassen erkennen, welches Professionswissen Lehrerinnen brauchen, um in ihrem beruflichen Auftrag diejenigen fördern zu können, die das brauchen.

Das Lesen von Schriftkundigen lässt erkennen, dass die Schrift Hinweise auf die prosodische Struktur der Wörter gibt. Kinder lernen diese Hinweise im Anfangsunterricht nicht kennen – im Gegenteil: durch seine Buchstabenfixierung verhindert er geradezu den Aufbau prosodischen Wissens bei den Kindern. Der unzureichende Aufbau eines Schriftwissens einiger Schüler bis ans Ende der Grundschule, teilweise auch darüber hinaus, kann als Folge dieses Versäumnisses des Unterrichts gesehen werden. Vor allem die schlechten Ergebnisse von Sekundarstufenschülern, insbesondere der Sonderschüler, lassen eine andere Präsentation der Schrift im Unterricht erforderlich erscheinen.

Aufg. 2–34: Schreiben Sie die Wörter, die diese Erst- und Zweitklässler gelesen haben, in unserer Schrift und in der Lautschrift für die standardsprachliche Artikulation! Ordnen Sie dann die Lesefehler, die die Wörter enthalten, den fünf Kategorien, die in diesem Kapitel (vgl. Seite 92) benannt wurden, zu!

- | | |
|---------------------------------------|------------------------|
| 1. [ˈma:nt.ˈʔe:l] | 7. [gə.ˈzʊn.gə.ˈne:l] |
| 2. [ˈʔu:ˈro.ˈma:] | 8. [ˈmal.ˈka.ʂ.tən] |
| 3. [geˈvɔnt] | 9. [ˈvas.ˈzɛr] |
| 4. [ˈma:rk.t ^h ə] | 10. [ˈtɔt.ˈge:ˈfa:ren] |
| 5. [ge:ˈbu:rt ^h ə.ˈsta.gə] | 11. [ˈvil.dən.tə] |
| 6. [ˈfr:ˈre:s.ˈse:n] | 12. [ˈfɛr.ˈtan] |

Aufg. 2–35: Hier finden Sie zwei Beispiele für die Präsentation der Schrift in Fibeln, die den Kindern, die mit den Fibeln zunächst ausschließlich einen 1:1-Bezug zwischen Laut und Buchstaben („lauttreue Wörter“) erlernen sollen, falsche Informationen geben. Worin bestehen sie?



5



2.5 Lerntheoretischer Exkurs: Voraussetzungen der Schulanfänger für die systematische Beschäftigung mit der Sprache beim Schrifterwerb

2.5.1 Neuere Ergebnisse der Spracherwerbsforschung: Spracherwerb als Verbindung von Gedächtnisleistung und Aufbau von Regelwissen

Die Bestandsaufnahmen, die schriftsprachliche Leistungen von Schriftkundigen und Schrifthanfängern aus der prosodisch orientierten Perspektive darstellten, konnten nachweisen, dass der deutschen Orthographie Regularitäten zugrundeliegen, die sie lernbar machen. Eine Beschreibung wie die hier geleistete lässt immer wieder Zweifel daran aufkommen, ob diese orthographische Systematik, die sich, umfassend betrachtet, als relativ komplex darstellt, als Grundlage für eine Konzeption, die Kinder im Schuleintrittsalter an die Schrift heranführen will, altersadäquat, dadurch didaktisch geeignet ist. Eine Antwort gibt die Spracherwerbsforschung im Rahmen einer neuen Entwicklungspsychologie: Beide weisen auf den schon frühen Wissenserwerb der Kinder als Folge gerichteter Aufmerksamkeit und geistiger Verarbeitungsprozesse von Erfahrungen in Verbindung mit einem schnellen Aufbau des Gedächtnisses hin: Die Kinder haben bereits bei Schulbeginn komplexes Wissen als Resultat unterschiedlicher Lernprozesse erworben und haben dabei auf einer elementaren Ebene Lernen gelernt. Allerdings ist es spontan erworbenes und situativ gebundenes, daher noch kein systematisches, kontrollierbares und kontrollierendes Wissen, das die höhere Ebene des Lernens ausmacht.

Beobachtungen des grammatischen Wissens von Schulanfängern

Lesen- und Schreibenlernen bedeutet den Erwerb dieses Regelsystems. Um herauszufinden, welches sprachliche Regelwissen deutschsprachigen Kindern bei Schuleintritt zur Verfügung steht, haben Studentinnen eines meiner Seminare je 12, insgesamt 264 Erstklässlern folgende Aufgaben gestellt⁵⁸:

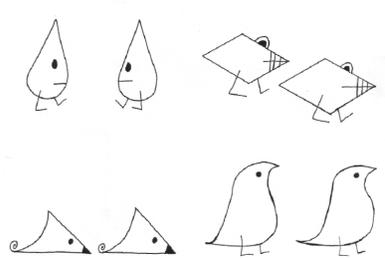
1. ‚Stille Post‘:

Kinder in Vierer- oder Sechser-Gruppen spielen ‚Stille Post‘: Ein Kind flüstert seinem Nachbarn eine Äußerung ins Ohr, die es an seinen anderen Nachbarn weitergibt. Im Gegensatz zu der üblichen Spielweise werden die Kinder vorweg gebeten, sich die ‚gehörten‘ Äußerungen zu merken und am Ende der Runde laut zu sagen. Zusätzlich werden sie gebeten, nicht einzelne Wörter, sondern ‚eine Minigeschichte‘ wie „Meine Oma fährt einen schnellen Porsche“ oder „Die kleine Katze liegt am liebsten in meinem warmen Bett“ ins Ohr zu flüstern. Beide Sätze enthalten zwei Nominalphrasen. Die Frage in dieser Untersuchung gilt den grammatischen Formen, die die Kinder bei ihren Abwandlungen beim Weitersagen, die ja die Pointe des Spiels ausmachen, verwenden.

⁵⁸Die Befragungen wurden von den Studentinnen aufgenommen und transkribiert.

2. Pluralbildungen:

Den Kindern wurden sechs Mal Bilder⁵⁹ mit unterschiedlichen Gestalten gezeigt, auf denen diese einmal allein, dann zu zweit abgebildet waren (vgl. die nachfolgende Abb.). Zu dem ersten Bild wurde gesagt: „Das ist ein Wug“ (vgl. Pinker, 2000, S. 18). Zu dem zweiten Bild wurde gesagt: „Das sind zwei. . .“, und die Kinder hatten die Aufgabe, den Satz zu beenden. Da das Deutsche – im Gegensatz zum Englischen – viele verschiedene Pluralbildungen kennt und diese mit dem Wortstamm in Verbindung stehen, habe ich drei verschiedene Formen von Kunstwörtern gewählt: <Wug / Traf, Fluter / Knoter, Fleten / Klappen>.



3. Verbflexionen: Um Varianten, die Kinder beim Transfer von Verben von der Präsens- in eine Vergangenheitsform und beim Transfer von der Präteritum- in eine Präsensform bilden, zu erhalten, legten die Studentinnen den Kindern Zeichnungen von verschiedenen Personen vor. Als Muster wurde ihnen vorgegeben: „Das ist Frau Meier. Frau Meier singt immer. Heute singt sie wieder. Gestern sang sie auch“ – „Das ist Peggy. Peggy schwimmt immer. Gestern schwamm sie wieder. Heute schwimmt sie auch.“ Anschließend wurden ihnen Kunstverben genannt („Frau Maier pleidet immer“), die sie ins Präteritum oder ins Präsens zu setzen hatten.

Im Anschluss an die Aufgaben fragte jede Studentin jedes Kind, warum es diese Formen gewählt habe. Über 80% der Kinder haben mit einem Lächeln oder einem Schulterzucken reagiert. Die anderen haben mit Sätzen wie „das ist so“, „das weiß ich“, „das denke ich“, „so muss das“ usw. geantwortet. Die Auswertung der Formen, die die 264 Kinder gewählt hatten, ergab für die Seminarteilnehmerinnen erstaunliche Ergebnisse über die grammatischen Ressourcen der Kinder:

1. ‚Stille Post‘:

Insgesamt wurden 145 Runden ausgewertet. 92% der Kinder hielten sich bei ihren Vorgaben an die Bedingung, eine ‚Minigeschichte‘ mit zwei Nominalgruppen ins Ohr ihres Nachbarn zu flüstern, 3% formulierte lediglich eine Nominalgruppe, die übrigen 5% wählten nur ein Wort. Von den 690 Wechseln, die untersucht wurden, blieben 78% unverändert, so dass letztlich 103 Änderungen auf die Verwendung der grammatischen Formen hin analysiert werden konnten. Das Ergebnis lässt sich in folgender Weise zusammenfassen:

- Semantische Stimmigkeit spielte keine Rolle (darin besteht ja auch der Witz des Spiels): „Ein Huhn geht am Gras hoch“, „Auf dem Herd steht der Wald“

⁵⁹Die Zeichnungen verdanke ich der Studentin Julia Weis, die auch meine ersten Erprobungen ausgewertet hat.

- Verändert wurde:
 - durch Ersetzungen: „Ein Wurm geht am Gras hoch.“ → „Ein Huhn geht am Gras hoch.“; „Ich krieg zum Montag 'ne neue Hose.“ → „Ich krieg am Montag 'ne neue Hose.“
 - durch Hinzufügungen: „Der Vinzi hat eine Kuh.“ → „Der Vinzi hat eine wilde Kuh.“; „Die Schule brennt.“ → „Die Schule verbrennt.“
 - durch Korrekturen umgangssprachlicher oder dialektaler Varianten: „Eine Katze, wo schwimmt.“ → „Eine Katze, die schwimmt.“; „Er pennte auf [də] Straß'.“ → „Er pennte auf der Straße“.

Die Äußerungen der Kinder belegen ein bereits stabiles grammatisches Wissen. Grammatische Unkorrektheiten außerhalb einer dialektal bedingten Spanne waren nur in 0,3% der Äußerungen anzutreffen, d.h. nahezu alle Veränderungen, die durchgeführt wurden, enthielten die grammatisch notwendigen Formen.

2. Pluralbildungen:

Unter Berücksichtigung der vielfältigen Formen der Pluralbildung, die im Deutschen möglich sind (vgl. Eisenberg, 1998, s. 152-163):

- <Tag/Tage, Zahl/Zahlen, Tal/Täler, Zahn/Zähne, Tipp/Tipps>
- <Bruder/Brüder, Maler/Maler>
- <Garten/Gärten, Leben/Leben>
- usw.

ist auffällig, dass weniger als 6% der Varianten, die die 264 Kinder wählten, nicht grammatisch zulässig waren. Von diesen 6% waren 76% Bildungen mit <s', einer Variante, die im Deutschen vorrangig für die Pluralbildung von Wörtern mit unbetonter Silbe mit Vollvokal (Normalsilben), von denen die Kinder allerdings viele kennen, anzutreffen ist (<Autos, Kinos, Pizzas>): „Trafts“, „Fluters“.

3. Verbflexionen:

Für die Verbflexionen gaben die Studentinnen den Kindern vier Verben des Deutschen, zwei mit regelmäßiger, zwei mit unregelmäßiger Flexion vor, die die Kinder zweimal von der Präsens- in die Präteritumsform, zweimal von der Präteritums- in die Präsensform zu bringen hatten

- <singt/sang>, <lief/läuft>
- <kauft/kaufte>, <sagte/sagt>

Anschließend erhielten die Kinder je sechs Kunstwörter für den Transfer ins Präsens bzw. Präteritum

- <pleidet, schliet, knabt, fleitet, trollt, flutert>
- <flummerte, frangte, kloterte, flugte, magte, klasste>

Die Auswertung ergab folgende Resultate:

- 35% der Wörter wurden von den Kindern lediglich wiederholt, also nicht in eine andere Zeit transferiert.
- In ca. 22% der Antworten wählten die Kinder die in Süddeutschland geläufige Konstruktion „tut... + Infinitiv“

43% der 3200 Antworten = 1380 Antworten waren daher auf die Flexionsvarianten hin auszuwerten. Sie zeigten folgende Ergebnisse:

- Kein Kind flektierte bei den Sätzen mit den Nicht-Kunstwörtern ein Wort einer anderen Wortart: Offensichtlich hatten sie die Funktion von Verben, damit Verben als eine Kategorie, erkannt.
- Die gebildeten Präsensformen der Nicht-Kunstwörter waren alle korrekt, bei den Präteritumsformen gab es 12% Bildungen mit <te> auch bei den unregelmäßigen Verben („singte, laufte“).
- Die Präsensformen der Kunstwörter waren alle korrekt.
- 65% der Vergangenheitsformen, die die Kinder für die Kunstformen wählten, waren das Perfekt – durchgängig in der morphologisch richtigen Form schwacher Verben („hat . . . gepleidet“). Als grammatische Form waren also auch sie korrekt.
- Bei den Präteritumsformen gab es zu 4% Formen, in denen der Vokal verändert wurde: „schliet → schlut“, „trollt → trallt“. Alle anderen Formen erhielten das erwartete <te>.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich in der Weise zusammenfassen, dass die Kinder ausnahmslos Morpheme gewählt haben, die im Deutschen verwendet werden. Die meisten Kinder wählten die am häufigsten vorkommenden Formen. Da es sich bei den Experimenten mit den Verb- und Substantivflexionen um Kunstwörter handelte, ist eine gedächtnismäßige Reproduktion der Antworten ausgeschlossen: Die Kinder haben gezeigt, welches Regelwissen sie bereits erworben haben und anwenden konnten. Jedes Kind wurde zwei Mal gefragt, weshalb es gerade diese Form gewählt hatte („Warum hast Du gepleidet gesagt?“). Kein Kind hat – wie zu erwarten – eine Begründung angeben können: Ihr Sprachwissen ist ein spontanes Wissen.

Spracherwerb als Grammatikerwerb

Diese Untersuchung folgt einer der vielen kleineren und größeren Experimente, die die Psycholinguistik in den vergangenen 30 Jahren vorwiegend in den USA gemacht hat. Ihren Ergebnissen ist – ebenso wie denen der neueren Entwicklungspsychologie, auf die ich im Folgenden eingehe – zu entnehmen, mit welcher allgemeinen psychischen Ausstattung die Kinder in die Schule kommen und den Schrifterwerb beginnen. Sie beschäftigt sich, soweit sie Sprache thematisieren, in erster Linie mit dem Spracherwerb. Die Untersuchungen zum Schrifterwerb sind zwar international, vor allem in den USA, weitaus zahlreicher als in Deutschland, haben aber noch nicht den Ausbau der Untersuchungen zum Spracherwerb erreicht (vgl. Grümmer / Welling 2002 [**In Lit.verz. aufnehmen, tp**]). Einen großen Teil der Forschungsergebnisse, angereichert mit Resultaten aus eigenen Untersuchungen, hat Stephen Pinker (2000) unter dem bezeichnenden Titel *Wörter und Regeln* veröffentlicht. Bezeichnend ist der Titel aus dem Grunde, weil Pinker nachweist, dass Sprachlernen aus gedächtnismäßigen Anteilen, nämlich dem Aufbau eines ‚mentalen Lexikons‘ (Wortschatzaufbau)⁶⁰ sowie dem Erwerb von Morphemen (z.B. <ge...>, <...te>, <ver...>), gleichzeitig aus dem Entdecken und Anwenden von Regeln für deren grammatische Verknüpfungen besteht. Denn nur durch die Nutzung grammatischer Muster gelingt es dem Menschen „aus einer endlichen Wortliste eine unendliche Menge von Sätzen“ zu erzeugen (Pinker, 2000, S. 25). Pinker weist mit Hilfe zahlreicher Untersuchungen nach,

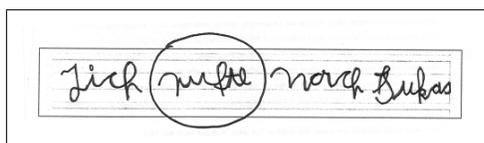
⁶⁰ „Kinder beginnen schon vor ihrem ersten Geburtstag mit dem Lernen von Wörtern und mit zwei Jahren saugen sie durchschnittlich alle zwei Stunden ein neues Wort auf. Beim Schuleintritt beherrschen Kinder 13.000 Wörter.“ (Pinker, 2000, S. 3)

dass das Lernen der Kinder *primär* auf ein Entdecken von Regeln ausgerichtet ist und das Gedächtnis nur eingesetzt wird, wenn etwas nicht regelhaft ist.

Die Frage, welche Ausstattung Kinder für den Schrifterwerb mitbringen, beantwortet Pinker aufgrund seiner empirischen Befunde doppelt: einerseits mit Belegen für die Möglichkeit und die Notwendigkeit kognitiven Handelns beim Spracherwerb, weil Sprache einer Struktur, einer Systematik folgt, andererseits für die Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder, sich in dieser strukturierten Form den Gegenstand Sprache anzueignen. Dabei zeigen sich zahlreiche psychische Strategien, die auch beim Erwerb anderer Wissensbereiche, später dann auch beim Schrifterwerb sichtbar werden. So weist Pinker mit Hilfe mehrerer Experimente nach, dass die Kinder ihre Aufgaben beim Spracherwerb nicht durch Imitation ihrer sprachlichen Umgebung angehen, sondern indem sie die Lösungen in einem Rahmen, den ihnen ihr bereits erworbenes Wissen gibt, „tatsächlich neu erfinden“ (Pinker, 2000, S. 37).

Als Beleg führt er Untersuchungsergebnisse mit Kindern an, deren Eltern sprachbehindert sind (vgl. Pinker, 2000, S. 38-43): Die Voraussetzungen dafür, dass die Kinder zu einer ausgebildeteren Grammatik, als ihre Eltern sie haben, kommen, sieht er – und das ist eine auch für den *Schrifterwerb* relevante Feststellung – eben in der Systematik der Sprache, in dem regelhaften „Bauplan der Sprache“ (Pinker, 2000, S. 48). Ihn brauchen die Kinder sozusagen ‚nur‘ analysierend abzuhören, um die Grammatik ihrer Sprache, die sie sich anzueignen bemüht sind, zu entdecken: Sie analysieren sukzessive den Gegenstand, um seine Strukturen zu erkennen und um sich diese anzueignen.

Dass die Kinder so vorgehen und *wie* sie es machen, macht er exemplarisch an dem Erwerb regelmäßiger und unregelmäßiger Formen bei der Pluralbildung und bei Verbflexionen deutlich. (An sie habe ich mich mit der Untersuchung, die ich einleitend beschrieb, orientiert.) Seine Untersuchungen bestätigen bekannte Ergebnisse, die nachweisen, dass Kinder schon mit zwei Jahren beginnen, Wörter in Sätzen zu flektieren. Dabei zeigt sich nahezu durchgängig eine für das Lernen der Kinder aufschlussreiche Abfolge: Nachdem sie einige Monate bei den unregelmäßigen Formen – imitierend – die richtigen Formen gewählt haben, ‚verschlechtern‘ sie sich nach einer Zeit und hängen an die Stämme die Morpheme an, die sie als regelhaft entdeckt haben: im Englischen das <s> für die Pluralbildung und <ed> für die Präteritumbildung. So entstehen ungrammatische Formen wie „foots“ und „mens“ oder „I singed“ und „I amed“. Sie belegen das regelgeleitete Handeln der Kinder. Im Deutschen entstehen dann Folgen wie „ging / gehte“ „sprach / sprichte“. Die Kinder haben die Möglichkeit, das Präteritum von Verbformen durch sprachliche Zeichen (Morpheme) auszudrücken, entdeckt – sie haben Grammatik entdeckt. Flektiert ein Kind, um das Präteritum auszudrücken, ein Wort einer anderen Wortart, gibt das Kind ihm die Funktion eines Verbs („ich bese“ für <ich fege>). Erst nach längerer Zeit bemerken sie die Differenzierung von regelmäßigen und unregelmäßigen Formen. Da es für die unregelmäßigen eben keine Regeln gibt, lernen die Kinder sie als Wörter des Lexikons, also als gedächtnismäßig zu speichernde ‚Ganzheiten‘. Dieser Prozess dauert, wie auch Schreibungen belegen, individuell weit über den Schulbeginn hinaus. Sie haben und sie nehmen sich für diese Prozesse viel Zeit (im Gegensatz zum Schrifterwerb, der als institutioneller Prozess durch zeitliche Vorgaben, an die Lernerwartungen als Grundlage von Beurteilungen geknüpft sind, bestimmt ist).



Aus Beobachtungen dieser Art schließt Pinker auf das sprachliche Lernen und gleichzeitig – das ist sein Hauptanliegen – auf kognitives Lernen überhaupt. Er sieht es gekennzeichnet vor allem durch eine große Aufmerksamkeit der Kinder für alle Details, die als *Unterschiede* bemerkbar sind:

Kinder sind von Natur aus darauf angelegt, auf kleine Unterschiede in der Aussprache von Wörtern wie in *walk* und *walked* zu achten. Die Bedeutung oder Form des Satzes suchen sie nach einer systematischen Grundlage für den Unterschied, statt ihn als zufällige Variation von Sprechweisen abzutun (Pinker, 2000, S. 318).

Die geistigen Aktivitäten der Kinder beim Sprachlernen sind also auf Unterscheiden und Systematisieren ausgerichtet. Den Motor für die Suche nach der sprachlichen Systematik sieht er in einer pragmatischen Ökonomie des kognitiven Apparates: Im Gedächtnis werden hauptsächlich unregelmäßig Formen gespeichert – das ist aus dem Grunde relativ unproblematisch, weil die unregelmäßigen die am häufigsten gebrauchten Wörter sind (sonst hätten sie ihre Unregelmäßigkeit wohl auch nicht über die Jahrhunderte bewahrt⁶¹). Von den regelmäßigen Varianten werden nur so viele gespeichert, wie es notwendig ist, um deren Formen als Muster ständig parat zu haben (vgl. Pinker, 2000, S. 181f.):

Was wir über Verben und über Konzepte erfahren haben, deutet gemeinsam darauf hin, dass der menschliche Geist ein Mischsystem ist, das in verschiedenen Teilsystemen unscharfe Assoziationen und scharf umrissene Regeln lernt (Pinker, 2000, S. 377).

Sprechenlernen ist vorwiegend der Erwerb einer Grammatik, also eines „kombinatorischen Systems, bei dem ein kleines Inventar von Elementen anhand von Regeln zu einer riesigen Menge verschiedener Objekte angeordnet werden kann“ (Pinker, 2000, S. 9). Die vorrangige geistige Leistung beim Spracherwerb sind intellektuelle Aktivitäten: Analysieren, Kategorisieren, schlussfolgerndes Denken.

Ein gelungener Spracherwerb ist somit als Beleg dafür zu sehen, dass Kinder schon früh in der Lage sind, einzelne Phänomene auf die Elemente hin zu analysieren, die sich zu Regularitäten zusammenfügen lassen: sie haben Grammatik gelernt.

2.5.2 Neuere Ergebnisse der Entwicklungspsychologie: Belege für ein generelles frühes regelgeleitetes Lernen

Die entwicklungspsychologische Forschung hat aufgrund der technologischen Veränderungen der vergangenen zwanzig Jahre neue methodische Möglichkeiten erhalten, durch die sie in die Lage kommt, tradierte Ergebnisse, wie sie vor allem durch die Arbeiten Piagets zu einem entwicklungspsychologischen Allgemeingut wurden, zu erweitern und zu präzisieren. Dabei gelingt es ihr vor allem nachzuweisen, dass der Wissenserwerb der Kinder mit der Geburt, möglicherweise bereits vor der Geburt beginnt und entsprechend der Umgebung, in der ein Kind sich befindet, mehr oder weniger schnell fortschreitet:

⁶¹Als Beispiel für das Deutsche kann das Verb <backen> gelten: Meine Großmutter <buk> noch einen Kuchen, während ich bis vor einigen Jahren Kuchen <backte>, jetzt aber fast nur noch Kuchen kaufe – die Veränderungen in der Lebensführung schlägt sich sprachformend nieder: <backen> wird seit einigen Jahrzehnten weitaus seltener gebraucht als zu Großmutterns Zeiten.

Entwicklung als Lernen von Anfang an. Damit bestätigt sie die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung auf einer generellen Ebene.

Psycholinguistische Untersuchungen wie die, die Pinker vorstellt, erweisen sich als Teil der umfassenden neueren entwicklungspsychologischen Forschungen, die sich auf einer generelleren Ebene mit der Entwicklung des menschlichen Denkens beschäftigt. Die neuere Entwicklungspsychologie, die ihren Ausgang in den späten 1970er Jahren vor allem in den USA nahm, geht Fragen nach, die in den ‚alten‘, in der Tradition Piagets stehenden entwicklungspsychologischen Forschungen offen blieben – offen bleiben mussten, weil ihr eine technische Unterstützung, die die neuere vor allem durch die Entwicklung des Computers hat, nicht zur Verfügung stand. Die Ergebnisse fasst Goswami (2001) unter dem Titel *So denken Kinder* zusammen. Im Zentrum der Untersuchungen stehen weiterhin die Fragen nach Lernen und dessen Nutzung für neuen Wissenserwerb: Wie entwickeln sich die Fähigkeiten, die Umwelt aufmerksam wahrzunehmen, auf sie geistig zu reagieren, sich Elemente im Gedächtnis einzuprägen, sie Kategorien zuzuordnen und diese für Schlussfolgerungen und Problemlösungen zu nutzen? Wie entwickelt sich intellektuelles Denken?

Eine der vielfachen Erweiterungen der Untersuchungen Piagets besteht darin, dass die neuen Untersuchungen teilweise bereits in der pränatalen Phase beginnen und einen neuen Schwerpunkt in der Zeit unmittelbar nach der Geburt legen. Reaktionen der Babys vor und kurz nach ihrer Geburt in besonderen Situationen werden durch Messungen ihrer Herzfrequenzen und ihres Saugreflexes dokumentiert. Dazu verhelfen computergestützte Apparaturen, die in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt wurden.

Für den Aufbau des *Gedächtnisses* konnten Untersuchungen nachweisen, dass es sich sofort entwickelt. So waren Babys beispielsweise bereits in ihren ersten drei bis sieben Wochen in der Lage, sich an Form, Farbe und Größe von geometrischen Figuren, die ihnen regelmäßig gezeigt wurden, zu erinnern. Fünf bis sechs Monate alte Babys erkannten Bilder, die ihnen nach zwei Tagen wieder gezeigt wurden. Langzeituntersuchungen, die entweder Zeiträume von mehreren Monaten bis zu zwei Jahren umfassten, bewiesen, dass die Kinder sich nicht mehr an alle Details der ersten Konfrontationen erinnerten, aber die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale und Phänomene in Erinnerung behalten hatten: Sie hatten ihre Erfahrungen der ersten Untersuchungen kognitiv bearbeitet und dann in einem Langzeitgedächtnis, das sich dabei aufbaute, abgelegt. Diese betrafen vor allem kausale Zusammenhänge, z.B. das Hervorrufen besonderer Reaktionen eines Mobiles, wenn sie es durch Fußbewegungen aktivierten.

Die Ergebnisse dieser Vielzahl von Untersuchungen vor allem der 1980er Jahre fasst Goswami zu folgenden zentralen Aussagen zusammen:

- Kinder beginnen bereits in den ersten Monaten nach ihrer Geburt, ein Langzeitgedächtnis aufzubauen.
- Inhalte, die dem Aufbau dienen und die dort gespeichert sind, sind im Wesentlichen kausale Zusammenhänge in ihrer Umgebung.

Mit Hilfe des Langzeitgedächtnisses sind Kinder schon sehr früh in der Lage, ein ‚explizites‘, ein verfügbares Wissen aufzubauen. Hierzu gehört z.B. das Wissen, dass ein Gegenstand, den ein Kind in der Hand hat, herunterfällt, wenn es seine Hand öffnet, dass Gegenstände vom Tisch fallen, wenn es sie nicht weit genug von der Kante stellt. Dieses Wissen ist jedoch immer an Situationen gebunden, in denen es eine Bedeutung hat. Ein Wissenserwerb, der systematisch angelegt und damit situationsübergreifend ist, findet noch nicht statt.

Auch der Spracherwerb basiert auf diesen sich schon früh entwickelten Fähigkeiten. Hier ist die Feststellung von Bedeutung, dass Kinder schon wenige Tage nach der Geburt zwischen der Stimme ihrer Mutter und der anderer Person unterscheiden. Wie bereits erwähnt, konnten Untersuchungen, dass Kinder auf die Präsentation unterschiedlicher Sprachen reagieren: Es sind die unterschiedlichen Melodien der Sprachen, ihre jeweiligen prosodischen Muster, nach denen die Kinder differenzieren (vgl. Fickert [Lit.angabe ergänzen, tp]).

Zahlreiche Untersuchungen haben sich mit der Frage beschäftigt, wie sich die *Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsfähigkeit* der Kinder entwickelt. Hierfür wurden z.B. die Augenbewegungen der Kinder beim Betrachten von Videovorführungen gemessen. So ließ sich nachweisen, dass Kinder schon in ihren ersten drei Monaten eine gerichtete Wahrnehmung haben, denn sie lenken ihre Augen gezielt in eine erwartete Richtung: Wenn z.B. Bilder immer an einer gleichen Stelle, teilweise im Zusammenhang mit einem bestimmten Geräusch gezeigt wurden, ließen die gezielten Reaktionen der Babys erkennen, dass ihre Aufmerksamkeitsausrichtungen durch Speicherungen im Gedächtnis gesteuert waren. So gibt es zahlreiche Belege für eine schon frühe Kombination von Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Bearbeitung der wahrgenommenen Ereignisse. Kinder entwickeln zu dieser Zeit Kategorien für Differenzen und nehmen dabei *Generalisierungen* vor: Sie entwickeln *Prototypen* und *Schemata*. Dabei erweist sich auch, dass sie schon nach wenigen Wochen mehrere Sinneseindrücke miteinander kombinieren können. So folgen sie bereits in ihren ersten Monaten einer Erzählung länger, wenn die dazu gezeigten Mundbewegungen der gezeigten Sprecher zu dem Gehörten passen.

Das Kombinieren verschiedener Eindrücke ist auch die Voraussetzung für das Nachahmen (wie z.B. dem Zungerausstrecken), zu dem Kinder schon in ihren ersten Monaten in der Lage sind: Es erfordert eine gerichtete Wahrnehmung, die Verarbeitung des Gesehenen im Gedächtnis und die Fähigkeit, das Vorbild durch Kontrolle der eigenen Bewegungen handelnd zu imitieren. Diese Resultate weisen auf einen Punkt hin, der später beim Schreiben von Bedeutung ist, nämlich die Fähigkeit, die Artikulationsorgane zu kontrollieren: Offensichtlich sind Kinder schon wenige Tage nach ihrer Geburt in der Lage, ihre Muskulatur für bestimmte Aktivitäten bewusst zu nutzen.

Die Untersuchungen, die der *Entwicklung höherer kognitiver Prozesse*, dem *schlussfolgernden Denken* und dem *Problemlösen*, gelten, wurden mit Kindern von 5 bis 18 Monaten, teilweise auch mit Kindern bis zu drei Jahren gemacht. In ihnen ging es immer um Fragen, ob die Kinder mit bestimmten Versuchen Zielerwartungen verbanden, daher auf die vorgeführten Abläufe entweder mit Erstaunen oder mit Freuden reagierten. Die Resultate zeigten, dass Babys schon zwischen dem 10. und 14. Monat beginnen, Größer-Kleiner-Relationen zu erkennen, also mathematische Operationen durchzuführen. Zur gleichen Zeit können sie bestimmen, wann ein Gegenstand den Punkt erreicht hat, dass er von einem Tisch kippt: Sie sind also auch schon früh zu elementarem physikalischen Denken in der Lage. Mit 10 bis 13 Monaten zeigen Babys Fähigkeiten zu *Analogieschlüssen*. So entwickeln sie in diesem Alter Zweck-Mittel-Reaktionen, z.B. um Gegenstände mit Hilfe eines anderen Gegenstandes zu erlangen.

Alle Untersuchungen zum schlussfolgernden und problemlösenden Denken weisen darauf hin, dass dieses Kindern gelingt, weil sie schon früh fähig sind, Prototypen und Schemata zu entwickeln, für die sie *Generalisierungen* vorgenommen haben. Alle Bereiche, in denen sie ihre Fähigkeiten zum Denken zeigen, basieren auf dem Aufbau von *Wissen*, das erworben worden sein musste. Wissenserwerb ist die Voraussetzung für kognitive Aktivitäten, er bildet den Unterschied zwischen dem rein mechanischen Bearbeiten der Umwelt, und Babys erweisen sich bereits nach wenigen Monaten als „Wesen, die ihre physikalische

Umwelt unter Rückgriff auf Wissen und Konzepte analysieren“ (Goswami, 2001, S. 110). Die Kinder dieses Alters können jedoch ihre kognitiven Aktivitäten nur begrenzt steuern und willkürlich einsetzen. So suchen sie z.B. einen Gegenstand weiterhin an der gewohnten Stelle, obwohl sie durch Schlussfolgerungen erkennen können, dass er an einer anderen sein muss. Wissen steht ihnen noch nicht als Potential, das sie losgelöst von sinnlichen Eindrücken nutzen können, zur Verfügung, es ist, wie gesagt, situativ gebunden.

Eine besondere Funktion im Rahmen der kognitiven Entwicklung wird seit jeher der *Begriffsbildung* zugewiesen. Ihr liegen ebenfalls Abstraktionsleistungen zugrunde, indem individuelle Merkmale (z.B. die Klasse *Hunde*) zugunsten allgemeiner Merkmale (Klasse *Tier*) zurückgestellt werden. Sie basiert auf abstrahierenden Zuordnungen und weist damit über konkrete Einzelbeobachtungen hinaus. In Untersuchungen, in denen nach den Anfängen solcher Sortierungen bei Kindern gefragt wurde, war zu beobachten, dass Babys zwischen dem 7. und 18. Monat bereits Kategorisierungen vornehmen. Sie zeigen sie darin, dass sie z.B. unter Spielsachen Tiere und Fahrzeuge in zwei getrennten Folgen berühren. Unterscheidungen auf einer basaleren Ebene, in der z.B. Tiere, differenziert in die Gruppe der Hunde von der Gruppe der Fische, unterschieden werden, sind in diesem Alter noch nicht zu beobachten. Sie treten erst nach dem 19. Monat auf.

Die sprachbezogenen Ergebnisse, die Goswami anführt, belegen sowohl ihre generellen Resultate zur Lernentwicklung, als auch psycholinguistische Untersuchungen wie die, über die Pinker berichtet. So bestätigt sich, dass Kinder ab dem 2. Lebensjahr in der Lage sind, begriffliche Zuordnungen entsprechend sprachlichen Anforderungen ihrer Umgebung zu machen. Dabei differenzieren sie grammatisch: Werden ihnen Substantive genannt, ordnen sie sie einer übergeordneten (basalen) Ebene zu, während sie bei Adjektiven Sortierungen auf der Merkmalsebene, einer untergeordneten Ebene, vornehmen.

Die vorrangige Motivation für einen Teil der Untersuchungen ebenso wie für die Psycholinguistik, wie Pinker sie beschreibt, gilt der Frage nach der Bedeutung angeborener vs. erlernter Fähigkeiten in der Entwicklung eines Menschen. Sie ist eine der zentralsten Fragen verschiedener Disziplinen und wird bei neuen Forschungen, deren veränderte methodische Möglichkeiten veränderte Ergebnisse erwartbar machen, immer wieder neu gestellt werden. In Zusammenfassung der Resultate der vergangenen zwanzig Jahre und vor dem Hintergrund der politischen Brisanz der kontroversen Diskussionen beantwortet sie Goswami – ebenso wie Pinker – sehr vorsichtig. So stellt sie sie als möglicherweise angeborene Fähigkeiten heraus,

- kausale Relationen zu suchen und kausale Erklärungen zu geben,
- unbekanntem Reizen Aufmerksamkeit zu schenken,
- aus Kategorisierungen und mit Hilfe von Abstraktionen Prototypen und Schemata zu bilden.

In welchen Formen und mit welcher Intensität das geschieht, ist jedoch abhängig von der jeweiligen sozialen Umgebung, auf die ein Kind trifft. Diese Frage, die hier seitens der Psychologie gestellt und beantwortet wird, hat natürlich auch eine große Brisanz für die Pädagogik: Würde sich herausstellen, dass die Voraussetzungen für das Denken und Lernen ausschließlich genetisch bestimmt sind, wären die Möglichkeiten der Pädagogik, Kinder zu fördern, äußerst beschränkt. Dies würde die Berechtigung, den Sinn pädagogischer, damit auch didaktischer Überlegungen und Handlungen letztlich in Frage stellen. Die Antworten, die die moderne Entwicklungspsychologie gibt, bestätigen jedoch nicht nur die Möglichkeit von Förderung, sie fordern diese geradezu heraus, indem sie die kindliche Entwicklung als

Reaktion auf die jeweilige Umwelt beschreiben. Diese neue Bewertung der Bedeutung des Wissenserwerbs, damit auch der Wissensvermittlung scheint besonders in der Gegenwart, deren pädagogische Praxis in starkem Maße durch reform- und antipädagogische Maxime bestimmt ist, von Gewicht zu sein – belegt sie doch vielfach, dass Lernen zwar ein Prozess des Subjektes ist, sich sein Ablauf aber als ein ständiger Abgleich mit den Einflüssen der Umgebung vollzieht: Je vielseitiger und gezielter diese sind, umso differenzierter sind die Reaktionen und geistigen Aktivitäten des Kindes.

Die Ergebnisse der neueren Entwicklungspsychologie, einschließlich der psycholinguistischen Forschung sind für unsere Fragestellung nach den psychischen Voraussetzungen der Kinder für den Schrifterwerb in folgender Weise zusammenzufassen:

- Kinder beginnen mit ihrem ersten Tag, Wissen in den unterschiedlichsten alltäglichen Bereichen aufzubauen. Dafür nutzen sie ihre Fähigkeit zu lernen, die sie ebenfalls bereits früh zu entwickeln beginnen.
- Mit diesem Wissen bauen sie ihr Langzeitgedächtnis auf, das ebenfalls früh entsteht und neuen Wissenserwerb ermöglicht. Es steht ihnen als Speicher für den Ausbau ihrer Lernfähigkeiten zur Verfügung.

en
Babys lernen
im Mutterleib
fürs Leben

Von Ilka Lehnen-Beyel

Leinfelden ddp
Schon wenige Tage alte Kin-
der lieben Grimassen. Stellt
man sich vor sie und reißt
den Mund auf, tun sie das
ebenfalls. Streckt man ihnen
die Zunge heraus, reagieren
sie auf die gleiche Weise. Das
ist zwar niedlich, scheint aber
auf den ersten Blick keine
große Sache zu sein. Betracht-
tet man dieses Verhalten aber
vom Standpunkt des kindli-
chen Gehirns aus, ist es das
sehr wohl: Um diese simplen
Gesichtsausdrücke zu
imitieren, braucht das Kind
nämlich eine grundlegende
Vorstellung von seinem Kör-
per, muss Sinneseindrücke
verarbeiten und ineinander
umwandeln können. Außer-
dem muss es ein Gesicht er-
kennen und verstehen, dass
dieses dem eigenen gleicht.
Das können Kinder

Mütterwolle können Wis-
senschaftler dank besserer
Ultraschallgeräte, Magnit-
resonanztomografen und
Verhaltensexperimenten, die
immer genauere Einblicke in
den Mutterleib ermöglichen,
diese Frage beantworten.
„Vieles, was die Forscher in
den letzten Jahren herausge-
funden haben, spricht dafür,
zu dass wir den spannendsten
und aufregendsten Teil der
Lebensreise bereits hinter uns
haben, wenn wir auf die Welt
konnen“, formuliert es der
Göttinger Neurobiologe Ge-
rald Hüther. Mit anderen
Worten: Kinder machen
schon vor ihrer Geburt um-
fassende Erfahrungen und
erwerben dadurch grund-
legende Fähigkeiten. D

schlucken... wäch-
wasser, können ab der 28.
Schwangerschaftswoche
riechen und schon ab der 24.
Woche hören. Besonders ihr
neues Gehör nutzen die Klein-
nen im Mutterleib sehr inten-
siv: Sie lauschen aufmerksam
den vielen Geräuschen, die
sie umgeben. Sie reagieren
auf neue Geräusche mit Kopf-
drehen, schnellerem Herz-
schlag und Augenzwinkern
und erkennen direkt nach der
Geburt die Stimme ihrer Mut-
ter, berichtet „bild der wis-
senschaft“.
... auch sonst sind die

NOZ, 23.02.06

Seit einiger Zeit haben die spektakulären Ergebnisse der neueren Entwicklungspsychologie, vor allem unterstützt durch die derzeitige Lieblingswissenschaft des Feuilletons, die Neurobiologie, Eingang auf die Wissenschaftsseiten der Tageszeitungen erhalten.

2.5.3 Schrifterwerb als Chance für eine neue Qualität des Lernens

Entwicklung ist Lernen, sprachliche Entwicklung ist der Erwerb einer Grammatik. Dieses Lernen geschieht zwar in Abhängigkeit von der Umgebung, in der ein Kind lebt, ist jedoch nur in wenigen Bereichen gesteuert, bleibt daher spontan und situativ. Die Aneignung der Schrift gehört in aller Regel für Kinder im vorschulischen Alter zu den Bereichen, die sie spontan erwerben. Sie ist zu komplex. Die Konfrontation der Kinder mit Schrift ist daher an eine neue Form des Lernens gebunden: an eine initiierte, gesteuerte Form, die von der Systematik des Gegenstandes, der Schrift, bestimmt ist. Dieses Lernen setzt Lehre, setzt professionelles Handeln voraus und geschieht daher in spezifischen Zusammenhängen, nämlich denen von schulischem Unterricht. Mit dem neuen Lernen, das durch eine Systematik gelenkt ist, erwerben die Kinder nicht nur einen neuen Gegenstand, sie erwerben gleichzeitig ein neues Wissen über das Lernen: Lernen als ein zielgerichtetes Tun, das ständig neue Aneignungsbereiche eröffnet. Schrifterwerb kann daher mehr sein als Lesen- und Schreibenlernen, es kann zugleich ein neues, ein zukunftsgerichtetes, intellektuelles Lernen-lernen sein. Das Nutzen dieser Chance setzt voraus, dass Schrift als ein Regelsystem präsentiert wird und dass diese Präsentation an bereits Bekanntem anschließt. Unter diesen Bedingungen trägt der Schrifterwerb zur generellen Entwicklung der Kinder bei.

Diese kausalen Bezüge zwischen dem vorschulischen Lernen der Kinder, ihren Aufgaben beim Schrifterwerb, der Funktion, die Schule in diesem Zusammenhang zukommt, und den Chancen, die das neue Lernen für die Entwicklung der Kinder beinhaltet, hat bereits in den 1930er Jahren Wygotski aufgezeigt. Seine Forschungsergebnisse sowie deren Folgerungen für Lehr-Lern-Bezüge haben weiterhin eine große Aktualität.

Es ist kein Zufall, dass in der neueren amerikanischen lernpsychologischen Forschung, die – wie gesagt – sich seit Beginn der 90er Jahre – aufgrund erweiterter methodischer Möglichkeiten – erneut die Frage nach der Entwicklung des kindlichen Lernens stellt, der russische Psychologe Wygotski, der seine Untersuchungen im ersten Drittel des vergangenen Jahrhunderts machte, verstärkt wieder Beachtung findet. So gehören seine Arbeiten zu denjenigen, in denen entscheidende Fragestellungen für die Entwicklungspsychologie, gleichzeitig für die Pädagogik in einer modernen Gesellschaft vorgenommen wurden. Zum einen beschreibt er die qualitativen Veränderungen im Sprachlernen, die mit dem Schrifterwerb verbunden sind, zum anderen hebt er im Rahmen seiner Darstellungen die Funktion, die Schule hier einnimmt, hervor.

Ausgang seiner Psychologie des Schrifterwerbs ist die Tatsache, dass sich die Erwerbsformen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache in starkem Maße unterscheiden: Schrifterwerb bedarf in aller Regel einer besonderen Lernsituation, nämlich der des schulischen Lernens, d.h. des durch Unterricht initiierten, gesteuerten und systematisierten Lernens. Zur Stützung dieser These beschreibt er in seinen Untersuchungsergebnissen die Gegenüberstellung des vorschulischen und des schulischen Lernens: Vorschulisches Lernen geschieht situativ, es ist spontan, unsystematisch und unkontrolliert. Wygotski bezeichnet es als *alltägliches* Lernen, seine Ergebnisse als *alltägliche* Begriffe. Die Fähigkeiten, die da-

bei entstehen, basieren ausschließlich aus Handlungswissen: es ist ein empirisches Wissen, dem Aktion und Beobachtung vorausgegangen sind. Es befähigt die Kinder, Handlungen durchzuführen – eben auch zu sprechen. Werden sie danach gefragt, wie sie die Handlungen vorgenommen haben, weshalb sie beispielsweise einen Satz in einer bestimmten Form gebildet haben, bleiben sie die Antwort schuldig oder reagieren mit kreativen, für sie plausiblen Angaben, die häufig einer logischen, kausalen Überprüfung nicht standhalten („Das Wort <Kuh> ist größer als das Wort <Ameise>“). Die so erworbenen Fähigkeiten reichen für die Kinder aus, ihren Alltag zu bewältigen. Etwas anderes erwarten sie nicht und wird von ihnen in aller Regel auch nicht erwartet. Dieses Lernen ist Teil ihrer natürlichen Entwicklung.

Diesem spontanen und situativ erworbenen Wissen der vorschulischen Phase stellt Wygotski das *wissenschaftliche* Lernen gegenüber. Es zeichnet sich durch Zielgerichtetheit aus, die er als Bewusstheit und Intellektualität beschreibt. Die Kinder können mit ihrem jetzt erworbenen Wissen experimentieren und es zum Aufbau von neuem Wissen nutzen. Es entsteht mit den gleichen psychischen Operationen wie das *alltägliche* Wissen, unterscheidet sich jedoch in dem zentralen Punkt, dass Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und geistige Handlungen jetzt gesteuert sind. Diese Veränderung kommt dadurch zustande, dass der neue Wissenserwerb von außen initiiert ist: er wird durch die pädagogischen Anforderungen angeregt. Da Wygotski dieses geleitete Lernen erst mit der Unterricht der Schule⁶² verbindet, fällt für ihn der Beginn des *wissenschaftlichen Denkens* mit dem Schulbeginn zusammen.

Die neue Qualität des Wissenserwerbs wird dadurch ermöglicht, dass er durch den Unterricht in eine Systematik eingebunden ist. Die didaktische Steuerung lenkt die Wahrnehmung und die Aufmerksamkeit der Kinder auf Phänomene als Teile eines Ganzen und macht so die Teile in ihrer Einordnung als Strukturen des Ganzen deutlich. Der Blick auf das Ganze, die Systematik, weist über das einzelne Phänomen, über das Situative hinaus und regt damit den neuen Wissenserwerb an. Mit ihm sind zugleich weitere Verallgemeinerungen verbunden: so entsteht das *wissenschaftliche* Wissen. Die Funktion des Aufbaus, des *wissenschaftlichen* Wissens, innerhalb der geistigen Entwicklung ist also eine doppelte: sie reichert das Wissen der Kinder an, und dieses ermöglicht den Aufbau neuen Wissens. Zum anderen regt es die Kinder zu intellektuellen Aktivitäten an, bildet die bereits erworbenen psychischen Fähigkeiten weiter, *es lehrt Lernen*.

Voraussetzung dafür, dass der Erwerb des neuen, systematisch anzueignenden Wissens gelingt, ist auf Seiten der Kinder die Möglichkeit, an bereits erworbenes Wissen, an die jeweilige *Zone der Entwicklung*, anzuschließen. War dieses als *alltägliches* Wissen ein Handlungswissen, wird er durch den neuen Zugang, den die Schule ermöglicht, ein kontrollierbares, ein intellektuell handhabbares Wissen. Lernen als Wissenserwerb wird zum Motor der geistigen Entwicklung, zum Motor für das Erreichen der *nächsten Zone der Entwicklung*.

Eine entscheidende Frage für den Übergang vom *alltäglichen* Wissen zum *wissenschaftlichen* ist der nach den Motiven seitens der Kinder, systematisch zu lernen. Während das *alltägliche* Wissen den Bedürfnissen der Kinder zu Bewältigung alltäglicher vorschulischer Aufgaben, Begegnungen und Handlungen (wie z.B. dem Kommunizieren) ausreicht, entsteht durch den Eintritt in die Schule mit ihren Anforderungen und Angeboten einer intellektuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Es geht nicht mehr lediglich um die

⁶²Systematisches Lernen, so wissen wir heute, kann auch im vorschulischen Alter stattfinden. Es ist jedoch auch hier immer ein initiiertes, angeleitetes Lernen (musikalische Früherziehung, Schwimmkurse usw.).

Bearbeitung situativ beobachtbarer Ereignisse, sondern um Fragestellungen, die eine Systematik erkennbar werden lassen und in ihr weiterführen, die also zukunftsgerichtet sind.

Die Chance für den qualitativen Wechsel ist für Wygotski durch die Initiierung von Wissenserwerb als Folge gezielter Anreize im Zusammenhang des schulischen Unterrichtens gegeben. Auf den Wissenserwerb ist die Motivation der Kinder ausgerichtet. Wygotski bringt den Wechsel, wie gesagt, daher zeitlich mit dem Schuleintritt in Verbindung, denn der Wandel im Wissenserwerb kann nicht aus den Kindern selbst kommen, da ihre Aufmerksamkeit und ihre Bedürfnisse sich nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt abrupt ändern. Aus der Chance auf die Weiterentwicklung durch die neue, systematische und zukunftsgerichtete Begegnung mit dem Objekten, die durch Unterricht gegeben ist, leitet er den pädagogischen Auftrag der Schule ab.

Pädagogik muss sich nicht auf die kindliche Entwicklung von gestern, sondern auf die von morgen orientieren (Wygotski 1971, 241 [**Ins Lit.verz. aufnehmen, tp**]).

Von dem Zeitpunkt an, an dem die Kinder mit systematischen Aufgaben konfrontiert werden, verändert sich ihr Lernverhalten. Es ist nicht mehr als Entwicklung in einem biologischen Sinne, also eine Reifung, die naturgemäß und spontan verläuft, zu bezeichnen, sondern entwickelt sich zu einem vom Kind selbst gesteuerten Lernen. So ein durch Vorausschau gesteuerter Wissenserwerb kann dann von den Kindern initiiert werden, wenn sie Widersprüche zwischen ihrem Denken und dem der Erwachsenen wahrnehmen oder – was der schulischen Realität entspricht – diese ihnen durch Hinweise auf Fehler deutlich gemacht werden. Die Empirie der Schule zeigt, dass es allerdings nur einer Gruppe von Kindern gelingt, diese Erfahrungen für neues Lernen zu nutzen und sie zum Antrieb für die Überprüfung des bisherigen Wissens, der bisherigen Prämissen zu machen. Diese Kinder sind in der Lage, schon früh erworbene geistige Potentiale einzusetzen, um die Fakten, die sie vorfinden, so lange zu wenden, bis sie eine Systematik erkannt haben, die die einzelnen Phänomene bestimmt. Sie suchen aufgrund ihrer bisherigen Lernerfahrungen nach Regeln, nach denen das Vorgefundene funktioniert und nach denen man es analysieren und reproduzieren kann (nach denen man z.B. Wörter schreibt). Bedingung für dieses häufig schon früh einsetzende eigene systematische Vorgehen scheinen positive Lernerfahrungen, verbunden mit einem stabilen Wissenserwerb zu sein (vgl. Artelt 2004 [**Ins Lit.verz. aufnehmen, tp**]).

Der Teil der Kinder, der mit Fehlern und eigenen oder fremden Korrekturen andere Erfahrungen gemacht hat, leistet diese Suche nach einer Systematik für seinen Wissenserwerb nicht oder zögerlicher. Die Kinder bleiben länger in ihrer jeweiligen ‚Zone der Entwicklung‘ behaftet und entwickeln sich lediglich entsprechend den Möglichkeiten, die ihnen die Reifung zur Verfügung stellt. Ihr Lernen bleibt häufig auch im Unterricht vorwiegend spontan und situativ, wird nicht systematisch, nicht intellektuell. Besonders für diese Gruppe hebt Wygotski die Funktion und professionelle Verantwortung der Schule hervor: Sie besteht darin, durch didaktische Arrangements allen Kindern Fragestellungen zu ermöglichen, die ihre Aufmerksamkeit von der Wahrnehmung einzelner Phänomene hin zu dem Erkennen von Zusammenhängen lenkt und sie anregt, ihr bereits erworbenes Wissen für den Erwerb von neuem einzusetzen.

Die Formulierung der didaktischen Aufgaben für den Unterricht, der diese Ziele ermöglicht, zentriert Wygotski – zusätzlich zu seiner Forderung nach Systematik – um die beiden Begriffe *Adäquatheit* und *Symbolisierung*. Eine adäquate Heranführung an der Erwerb systematischen Wissens sieht er zweifach gebunden: zum einen muss sie den Stand der

geistigen Entwicklung des Kindes berücksichtigen, muss die jeweilige *Zone der Entwicklung* in Bezug auf den zu erwerbenden Gegenstand als Ausgang der didaktischen Angebote beschreiben können (Diagnose). Zum anderen muss sie die *Systematik* kennen, *durch die sich der Gegenstand als regulär darstellt*.

Als methodisches Mittel, das Kindern die Systematik der anzueignen Sache präsentiert, dient die vergegenständlichende Symbolisierung seiner Elemente als Struktur des Ganzen. Sie ermöglicht die altersadäquate Darbietung von *wissenschaftlichem* Wissen mit dem Ziel, neues Wissen aufzubauen, die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ zu erreichen. Den Horizont des Wissens, der die Funktion des nächsten Schrittes als Teil im Kontext des Systems bestimmt, können die Kinder häufig erst im Nachhinein, also in einem zukünftigen Lernen und Verhalten erkennen. Lernen geht so der Entwicklung voraus, ist so die Bedingung für das Erreichen einer neuen ‚Zone‘: Die adäquate didaktische Präsentation des Gegenstandes ist Voraussetzung für die geistige Entwicklung der Kinder.

Das Lernen . . . kann . . . der Entwicklung vorausziehen, sie dadurch vorantreiben und ihre Neubildungen hervorrufen (Wygotski 1971, 218).

Der für die geistige Entwicklung entscheidende Schritt von dem *alltäglichen*, spontanen, empirischen Wissen über Sprache hin zu dem *wissenschaftlichen*, neuen Wissen am Schulanfang geschieht im Umgang mit der Schrift. Sie bindet die Aufmerksamkeit der Kinder auf Sprache in einer veränderten Weise, indem sie aufgrund der graphisch symbolisierten Fixierung durch Buchstaben Analysen des Gesprochenen provoziert und ermöglicht. Schrift ist also die notwendige Symbolisierung des Gegenstands, die das gezielte Lernen ermöglicht, indem sie Kindern die neue, eine intellektuelle Qualität der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand *Sprache* bietet. Somit bildet der neue Umgang mit Sprache einen Kontrast zu dem der vorschulischen Kinder, für die Sprache primär ein Mittel der Kommunikation ist, Bedeutung transportiert.

Dort, wo die Sprache auch im Gesprochenen Gegenstand von formaler Gestaltung wird, wie z.B. beim Singen, Nachsprechen und Erfinden von gestalteten Formen wie Kinderverse werden analytische Zugänge in dem Rahmen ermöglicht, der den vorschulischen Kindern gegeben ist. Er hängt mit den Bedingungen der körperlichen Produktion von Sprache zusammen, die die Wahrnehmung der vorschulischen Kinder bestimmt. Diese führen zu den Gliederungen, die rhythmisch vorgenommen werden (prosodischen Gliederungen): Silben und Takte (vgl. auch Kapitel Silbenproduktion [[querreferenzen formatieren](#), [tp](#)]). Beides sind die *alltäglichen* Begriffe der Kinder in ihrem handelnden Umgang mit Sprache. Ihr Gebrauch (z.B. bei Abzählversen oder beim Reimen) entsteht in der jeweiligen Situation, ist nicht systematisch und höchstens spielerisch auf Analyse angelegt. Die Möglichkeit der anderen, der abstrahierenden Begegnung mit Sprache, wird vorschulischen Kindern lediglich vorstellbar durch die Beobachtung von Erwachsenen beim Lesen und Schreiben: Dort, wo Kinder diese Beobachtungen früh machen können, beginnen sie teilweise schon vor der Schule, sich intellektuell mit Sprache, auch mit der Funktion von Buchstaben, auseinanderzusetzen. Dabei entwickeln sie häufig einen eigenen analytischen Zugang. Sie nutzen für ihn die psychische Ausstattung, die sie – wie wir jetzt wissen: vom ersten Tag an – in anderen Lernzusammenhängen erworben und erprobt haben, z.B. um wahrnehmend und schlussfolgernd Bezüge zwischen Artikulation, Lautung und Schrift herzustellen. Das Entdecken unterschiedlicher Artikulationsformen im Abgleich mit den Buchstaben ermöglicht ihnen intellektuell die Segmentierung des bis dahin als Kontinuum Wahrgenommenen. Die Basis ihrer Analysen ist dabei weiterhin körperlich, d.h. an die artikulierende Produktion von Sprechen, weniger an das hörende Rezipieren, gebunden. So bestehen spontane Schreibungen von vorschulischen Kindern fast ausschließlich aus Konsonantenbuchstaben. Denn

die Artikulation von Konsonanten ist ein kinästhetisches Ereignis, das – wie gesagt – den Kindern eher wahrnehmbar ist als die Artikulation von Vokalen.

Die Notwendigkeit der intellektuellen Annäherung an die Sprache für den Schrifterwerb bringt es – wie gesagt – mit sich, dass er für die meisten Kinder erst mit dem Eintritt in die Schule, durch die Herausforderungen des Unterrichts beginnt. Schon nach den ersten Wochen zeigen die Schreibungen, dass die Kinder wesentliche Beobachtungen zur graphischen Fixierung gesprochener Sprache gemacht haben: Allen ist bewusst, dass Buchstaben als grafische Zeichen zu wählen sind und dass diese in eine Reihenfolge zu bringen sind, die die zeitliche Abfolge der Artikulation symbolisiert. Viele zeigen bereits mit ihren frühen Schreibungen, dass sie beobachten konnten, dass Silben – die Einheit, die ihnen spontan für ihre Analysen zur Verfügung steht – durch den Wechsel von Konsonanten- und Vokalbuchstaben zu schreiben sind. Dem liegt ein erstes Wissen, das über das spontane Wissen, über die körperlich gegebene prosodische Segmentierung und kinästhetischen Empfindungen bei der Artikulation hinausgeht, zugrunde, ist daher in Wygotskis Sinne als *wissenschaftliches* Wissen zu bezeichnen. Es ist durch die Beobachtung von Schreibungen in Verbindung mit dem *alltäglichen* Wissen, dem Artikulierenkönnen, als Regelwissen entstanden. Ermöglicht wurde es dadurch, dass die Kinder mit Elementen der Sprache, die ihnen bisher unzulänglich waren, veranschaulicht, symbolisiert, materialisiert, konfrontiert wurden – in Form der Buchstaben und der Buchstabenfolgen.

Buchstaben symbolisieren somit Sequenzen des artikulatorischen Bewegungsablaufs und des lautlichen Kontinuums, die aufgrund ihrer Komplexität für Kinder nicht spontan segmentierbar sind: Dabei symbolisiert Schrift die Elemente und Strukturen – das konnten die Analysen der schriftsprachlichen Leistungen der Schriftkundigen in Kapitel **[querverweis, tp]** zeigen – nach bestimmten Merkmalen: „Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache“ (ebd., 225). Sie stellt Sprache als System dar und zeigt an, wie die Elemente in das System eingebunden sind: als Wechsel von betonten und unbetonten Silben, die einen regelhaft beschreibbaren Aufbau haben usw.

Jedes Segment, das kleiner ist als eine Silbe, ist für Kinder dabei zunächst ein Abstraktum, eine Verallgemeinerung, das sie sich mit Hilfe des Symbols Buchstabe erarbeiten müssen. Buchstaben als Zeichen für eine bestimmte Artikulation und einen bestimmten auditiven Eindruck stellen somit *wissenschaftliche* Begriffe im Sinne Wygotskis dar. Die Identifikation der Segmente ist ein erstes Systematisieren der analysierten Ereignisse, das Entdecken der regelhaften Zusammenhänge, die Fortsetzung der systematisierenden, intellektuellen Arbeiten. Somit bietet der Schrifterwerb als ein Umgang mit Symbolen, die Analysen steuern, eine zentrale Möglichkeit der Lernentwicklung der Kinder.

[Bemerkung cr vom 22.01.2006: Seite 21 fehlt, tp]

Die Reduktion eines Buchstabens als Symbol für immer den gleichen Laut verkürzt, widerspricht der Komplexität seiner Funktion, ist daher dem Gegenstand, der Schriftsprache, nicht adäquat: So eine didaktische Präsentation ist nicht an dem orthographischen System orientiert. Didaktisch angebahntes Lernen kann im Sinne Wygotskis nur dann die Entwicklung anregen und ermöglichen, wenn jeder Teilschritt den Zusammenhang, das System repräsentiert. Die Erwartung von Lauttreue im 1. Schuljahr, die weite Teile der gegenwärtigen Unterrichtspraxis bestimmt, ermöglicht den Kindern zwar Segmentierungsleistungen, die ein erster Schritt des intellektuellen Umgangs mit Schrift sind. Sie lenken sie jedoch auf falsche Bahnen, wenn sie nicht zugleich vor der Suggestion eines 1:1-Bezugs warnen, indem sie das Entdecken der Komplexität des Buchstaben-Lautungs-Bezugs von Anfang in ihre Darstellungen aufnehmen. Für eine Gruppe von Kindern ist die Entdeckung der Widersprüche zwischen dem, was der Unterricht vermittelt, und dem, was sie in den geschriebenen Texten vorfinden, ein Anreiz zu selbständigen, intellektuellen An-

strebungen. Allerdings gibt es auch die andere Gruppe: Die Gefahr, dass die vorläufigen Annahmen bei ihnen zu einer Stagnation in der Auseinandersetzung mit der Schrift führen, ist bei einer relativ großen Gruppe von Schülern empirisch nachweisbar jedoch entschieden zu groß, als dass sich an der Präsentation von Buchstaben, die die falsche Erwartung eines 1:1-Bezugs weckt, festhalten ließe: Noch viele Sekundarstufenschüler gehen davon aus, dass man grundsätzlich schreiben könne, wie man spricht, und dass der Rest auswendig zu lernen sei.

Das Lernen ist nur dann gut, wenn es Schrittmacher der Entwicklung ist. Dann werden dadurch eine ganze Reihe von Funktionen, die sich im Stadium der Reifung befinden und in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, geweckt und ins Leben gerufen. Und eben darin besteht die wichtige Bedeutung des Lernens für die Entwicklung. Darin unterscheidet sich auch das Lernen des Kindes von der Dressur eines Tieres (ebd., S. 242).

Dass die Kinder am Schulbeginn die intellektuellen Ressourcen für eine komplexere Begegnung mit der Schrift mitbringen, belegen die zahlreichen Untersuchungen zu der Entwicklung ihrer intellektuellen Fähigkeiten im Vorschulalter, von denen ich einige angesprochen habe. Die Beobachtungen der Reaktionen von Kindern auf eine komplexere, der orthographischen Systematik adäquaten Präsentation der Schrift, auf die ich an späteren Stellen eingehen werde, lässt erkennen, dass Kinder so zwar nicht schneller, aber stabil Wissen über das Zeichensystem der Schrift aufbauen können.

In den bisherigen Darstellungen bezog sich Systematik und Regularität ausschließlich auf die Wortschreibungen. Folgende Kapitel werden aufzeigen, dass Schrifterwerb schon von Beginn an ein weitaus umfassenderes Aufgabenfeld darstellt. So betrifft es als einen weiteren Bereich für das frühe Schreiben die Regeln für die Wortabtrennungen, die Kinder ebenso zu erwerben haben wie die der Segmentierungen der Silben: Auch hier gibt es – wie Kinderschreibungen belegen – keine Regularitäten, die ausschließlich im Gesprochenen verankert sind, sondern Wortabtrennungen sind wieder eine intellektuelle Auseinandersetzung mit dem schriftlich Vorgefundenen als Basis für das anzueignende Wissen. Mit der Konstruktion von Wörtern beim Schreiben ist auch ein wortübergreifendes grammatisches Lernen verbunden – ein weiteres Merkmal, das im Gesprochenen keine Verankerung hat. Auch andere Aufgaben des Schrifterwerbs lassen sich als regulär und systematisch darstellen: sie präsentieren jedes für sich ein Mosaiksteinchen des Gesamtsystems, das als die Grammatik einer Sprache bezeichnet wird. Sie zu entdecken, bereitet Kindern dann Vergnügen, wenn sie davon ausgehen können, dass es als Hintergrund für die Auffälligkeiten, auf die sie aufmerksam werden, systematische, also plausible Erklärungen gibt: Schrift ist die logische Repräsentantin des Systems, „Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache“ (Wygotski 1971, S. 225). Ziel dieser Auseinandersetzung mit der Sprache ist neben der Entwicklung der generellen psychischen Kompetenzen, die hier angesprochen wurden, die Differenzierung des sprachlichen Repertoirs der Kinder: die Erweiterung des *alltäglichen* Wissens, das sich im Gebrauch alltäglicher, d.h. dialektaler und umgangssprachlicher Formen zeigt, um die Fähigkeit, ein neues, ein nicht mehr alltägliches Sprachregister und die Bedingungen für seinen Gebrauch zu erlernen. Zu diesem gehört auch eine standardnähere Variante als sprachlicher Rahmen für die Aneignung der Regularitäten der Schrift: der Erwerb einer neuen Sprache.

Wygotski sah eine seiner Aufgaben darin, auf die hohe Verantwortung, die der Schule in diesem Zusammenhang zukommt, hinzuweisen. Gleichzeitig hob er hervor, dass die unterrichtliche Unterstützung nur dann wirkungsvoll sein kann, wenn sie in doppelter Weise

– bezogen auf die jeweilige „Zone der nächsten Entwicklung“ der Kinder und bezogen auf die *Systematik des Gegenstandes – Adäquatheit* besitzt. Beide Bereiche stehen didaktisch in einem Kausalverhältnis: Nur diejenigen, die die Systematik des Gegenstands kennen, haben die notwendige Ausstattung für die Diagnose kindlicher Leistungen, und: nur diejenigen, die die jeweilige Zone der Entwicklung eines Kindes auf diese Weise beschreiben können, kennen die entsprechenden Lernanforderungen, mit denen das Kind auf dem Weg zur ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ zu konfrontieren ist. So erweist sich, dass die zentrale Basis aller Formen des kompetenten professionellen Lehrens, sowohl die diagnostische als auch die konzeptionelle und die bewertende, das optimale Wissen über den Gegenstand ist, den die Kinder anzueignen haben: die geschriebene Sprache als Symbolisierung von Strukturen des Gesprochenen. Die folgenden Kapitel beschreiben ihn in ständiger Rückkopplung an den Anwendungsbereich, um den es hier geht: um die verschiedenen Aspekte der Didaktik des Schrifterwerbs.

2.6 Lösungen der Übungsaufgaben

2–1: Seite

<nennen, Berber, Sensen, Kerker, (ich) peppe>

2–2: Seite

Die Kinder haben Buchstaben entsprechend der Anzahl der Laute, die sie identifizieren konnten, geschrieben: Sie haben geschrieben wie sie es gelernt haben: jeder Laut, den sie gesprochen haben bzw. wahrgenommen haben, wird durch einen Buchstaben repräsentiert: Sie sprechen keine ‚Pilotsprache‘ oder ‚Rechtschreibsprache‘ und können sie auch nicht produzieren, weil sie die Schreibung der Wörter nicht kennen.

2–3: Seite

(Die Lösungen berücksichtigen auch bereits die Akzentmarkierungen, die erst im nächsten Kapitel erläutert werden.)

<Arganöl>:	[ʔa:.'ga:.,nø!]	(<ar> lässt sich auch anders artikulieren)
	[ʔa:.'ga:n.ʔø!]	
<Ural. . . >:	[ʔu.'ra:]	(<ur> lässt sich auch anders artikulieren)
	[ʔʊv.'ʔa:]	
<Atomära>:	[ʔa.'to:.,mɛ:ra]	
	[ʔa.'to:m.,ʔɛ:ra]	
<Karibikatol>:	[ka.'ri:bi.ka.,təl]	
	[ka.'ri:bi:k.ʔa.,təl]	
<Busumleitung>:	[!bu:zʊm. . .]	
	[!bʊs.ʔʊm. . .]	

2–4: Seite

Bitte Liste von Mareike geben lassen, sie hat sie digital – 29.03.2006, thomas

2–5: Seite

<bohrn> als [bo:ʁn] wie <born> (to be free)
 <Fun> als [fan] (fast) wie <fahn> ([fa:n])

2-6: Seite

5.	[trɔpə]	wie 3.	<troppe>
6.	[kla:zɐ]	wie 1.	<Klaser>
7.	[flʏpl]	wie 3.	<flüppel>
8.	[tə.knɑ:l]	kein Trochäus	<teknahl>
9.	[plim.tsɪ]	wie 2.	<pliemzen>
10.	[nuɐ.mə.rə]	wie 4.	<nurmere>
11.	[kro:m.tə]	wie 4.	<krohnte>
12.	[vɪmp]	wie 3.	<wimmen>
13.	<gloptel>	wie 2.	[ˈglop.tl]
14.	<betuhl>	kein Trochäus	[bə.ˈtu:l]
15.	<schwamer>	wie 1.	[ˈʃva:mɐ]
16.	<knimmes>	wie 3.	[ˈknɪməs]
17.	<flaseten>	kein Trochäus	[ˈfla:zə.tɪ]
18.	<klohmter>	wie 4.	[ˈklo:m.tɐ]
19.	<dromkel>	wie 2.	[ˈdrɔm.kl]
20.	<grahlke>	wie 4.	[ˈgra:l.kə]

2-7: Seite

5)	Mitte	wie 3.	10)	Wolle	wie 3.	15)	rase	wie 1.
6)	Miete	wie 1.	11)	Woge	wie 1.	16)	rast	wie 2. oder 4.
7)	miet!	wie 4.	12)	wohl	wie 4.	17)	Stulpe	wie 2.
8)	Minze	wie 2.	13)	Rasse	wie 3.	18)	Stuhl	wie 4.
9)	Wolke	wie 2.	14)	raste	wie 2. oder 4.	19)	Stulle	wie 3.
						20)	Stube	wie 1.

<raste>, <rast> kann entweder mit ‚Langvokal‘ oder mit ‚Kurzvokal‘ artikuliert werden.

Wortgestalt 1		Wortgestalt 2	
[m i : t ə]	<Miete>	[m i n t s ə]	<Minze>
[v o : g ə]	<Woge>	[v ɔ l k ə]	<Wolke>
[r a : z ə]	<rase>	[r a s t ə]	<raste>
[ʃt u : b ə]	<Stube>	[ʃt ʊ l p ə]	<Stulpe>
Wortgestalt 3		Wortgestalt 4	
[m i - t ə]	<Mitte>	[m i :t]	- - <miet>
[v ɔ - l ə]	<Wolle>	[v o :l]	- - <wohl>
[r a - s ə]	<Rasse>	[r a :s t ə]	<raste>
[ʃt ʊ - l ə]	<Stulle>	[ʃt u :l]	- - <Stuhl>

2-8: Seite

<be> wird ‚automatisch‘ als Reduktionssilbe interpretiert ([gə.bə...]). Dadurch wird <a> zum Kern einer Folgesilbe ([gə.bə.ˈʔaxt]), wie in <Theater>.

2–9: Seite

Koizumi:	[ko.i.'tsu:mi]
Diaspora:	[di.'ʔas.po.ra]
Ruanda:	[ru.'ʔan.da]
Schiitisches:	[ʃi.'ʔi:ti.fəs]
Mooisten:	[ma.o.'ʔis.tɪ]
Paduaallee:	[ˈpa.du.a.a.,le:]

2–10: Seite

Der Computer hat jeden Vokalbuchstaben als Zeichen für eine Silbe interpretiert, denn er macht die Silbentrennung zwischen den beiden Vokalbuchstaben.

2–11: Seite

Bo.'rows.ki	Ray.'kows.ki
Ra.'ba.nus	Bo.'ja.ra

2–12: Seite

Tiefensee: ['ti:fn̩,ze:] Tiefense: ['ti:fn̩,zə]

2–13: Seite

Vermutlich haben Sie folgende Schreibung gewählt:

[ʔai.ʃə], [gyɪ.le], [gyɪ.tən] oder [gyɪ.tɪ], [ze:tsə].

Tatsächlich werden die Namen aber auf der letzten Silbe betont (wie alle türkischen Wörter). Damit verändert sich auch die Artikulation der Silben:

[ʔaj.'fɛ], [gy.'lɛ:r], [gyɪ.'tɛ:m], [se.zɛ:r].

Die in Deutschland übliche Artikulation der Namen hat sie ‚eingedeutscht‘: hat aus den Wörtern Trochäen gemacht (vielleicht die einfachste Integrationsleistung der Deutschen).

2–14: Seite

In der obigen Darstellung ist zwar die silbische Gliederung von Wörtern berücksichtigt, unberücksichtigt bleibt allerdings die Differenzierung der Silbentypen mit ihren spezifischen Merkmalen, deren Beachtung das Lesen und Schreiben erleichtern: Es ist davon auszugehen, dass <el> hier nicht als Merkmal einer Reduktionssilbe präsentiert wurde, was gerade am Kontrast zu <Kamel> ermöglicht hätte. Die Abbildung aus der Fibel ist ein Beispiel für die übliche Buchstabenfixierung: Die Tatsache, dass in den vier Wörtern mit <e> der Buchstabe fünf unterschiedliche Lautungen präsentiert, werden vermutlich nur wenige Lehrerinnen thematisieren:

[ʔe.lə.'fant], ['rɔlə], [ka.'me:l], [la.'tɛɐ.nə].

2–15: Seite

<soberg, sowald, someer> haben den Akzent auf der 2. Silbe (bzw. auf der letzten Silbe: <umsomehr>). Der Rhythmus verführt dazu, das letzte Wort, <Sommer> ebenso zu akzentuieren – worin der Witz des Textes liegt.

2–16: Seite

Die Wortteile in der oberen Zeile lassen durch ihre Schreibungen mit <e, en, er, el> annehmen, dass sie Reduktionssilben seien. Dadurch erhalten die Wörter eine besondere silbische Gliederung und eine bestimmte Gestalt: Die prosodischen Strukturen sind offensichtlich fundamental für die spontane Artikulation von Wörtern.

2–17: Seite

<Bulmahn>: [bʊl.'ma:m], Bullmann: ['bʊl.man]

Bei <Buhlmann> ist die Akzentuierung eindeutig wegen der besonderen Markierung der 2. Silbe. Bei <Bullmann> sind beide Silben markiert. Allerdings

lässt die Gewohnheit des trochäischen Musters, die Betonung auf der 1. Silbe vornehmen.

Bei <gedehnte> ist das <e> der mittleren Silbe besonders markiert., daher ist diese Silbe betont. <ge, te> sind Morpheme, die immer reduziert gesprochen werden: Die richtige Betonung zeigt wieder implizites Schriftwissen.

Bei <Erlesenes> ist die Akzentuierung nicht ganz eindeutig: Da normalerweise die Betonung in deutschen Wörtern auf der vorletzten Silbe liegt, wäre <Er.le.'se.nes> naheliegend. Um das Wort <Er.'le.se.nes> zu artikulieren, bedarf es – wie sehr selten – der Rückkopplung mit dem Lexikon im Gedächtnis.

2–18: Seite

Transkription der 1. Strophe:

[ˈʔɛŋə.ŋ̃.'keɪ.fə.den.'deɪ.'geɪ.'beɪ.'ʔeɪ.ɐn
 'jeɪ.hɛɐ.fə.'treɪ.t̩.də.'ʔɛɐts.fɛɪ.dəs.'rɛçts
 'geɪ.g̃n.bɛɐ.,zɛɐ.kɛnt.gə.'zɛtsəs.fɛ.,dreɪ.ɐn
 'ɛŋl.dɛ.'leɪ.rə.dəs.'ləts.t̩.gə.'fɛçts]

2–19: Seite

Ihnen wurde die Regel beigebracht, dass im Deutschen Silben mit einem einzigen Konsonantenbuchstaben beginnen – und daran halten sie sich sklavisch.

2–20: Seite

1. [ˈpɔli.'tsai] oder 2. [pɔli.'tsai]:

Entweder wird <ll> als Markierung der Betonung der 1. Silbe oder <ei> als Zeichen für die Betonung der letzten Silbe interpretiert (wie <Raserei, Schweinerei> usw.), siehe auch <'Völlerei> oder <Völle.'rei>. // Alternativtext von der letzten Korrektur (tp): die Buchstabendopplung lässt (1.) die Betonung auf der so markierten (ersten) Silbe annehmen, das Morphem <ei> am Ende eines Wortes im Deutschen weist aber gleichzeitig auf die Akzentuierung dieser Silbe (2.) hin (s. <Malerei, Schweinerei>).

2–21: Seite

1. und 7. Dopplung des Konsonantenbuchstabens
- 2., 3., 5., 7. Dopplung der Vokalbuchstaben (bzw. <uh> bei <duh>)
4. <ie>-Schreibung

Alternativtext:

1. <Modell>: l-Dopplung
2. <Idee>: e-Dopplung
3. <Didgeridoo>: o-Dopplung
4. <Konsolidierung>: ie-Schreibung
5. <Törööö>: ö-Verdreifachung
6. <daa-ba-daa-ba-duh>: a-Dopplung, h-Markierung bei <u>

2–22: Seite

Das Holländische verzichtet auf die morphologische Konstantanschreibung und markiert ausschließlich die Artikulation der Reime:

‚Langvokale‘ in geschlossener Silbe (<beweeg>): Dopplung des Vokalbuchstabens
 in offener Silbe (<bewegen>): keine Dopplung

‚Kurzvokal‘ in geschlossener Silbe (<gestopt>): Keine Dopplung des Konsonantenbuchstabens
 in offener Silbe (<stoppen>): Dopplung

Das Deutsche hat eine morphologische Konstantanschreibung und markiert ‚Langvokale‘ in geschlossener Silbe nur vor <l, m, n, r> (nicht vor <g> wie in <beweg>).

Wenn ‚Langvokale‘ (mit <h>) besonders markiert werden, behält das Wort dann die besondere Markierung in der offenen und geschlossenen Silbe bei (<gewohnt / wohnen>) und markiert auch einsilbige Formen von Schärfungswörtern (<bel-len / gebellt>). Dadurch nimmt das Deutsche lautbezogen ‚überflüssige‘ Schreibungen in Kauf.

[Es gibt noch einen von dieser Formulierung abweichenden Alternativtext der Korrektur vom 03/2006. tp]

2–23: Seite

Das <o> bei <Noote> ist überflüssig. <Note> würde reichen (‚Langvokal‘ in offener Silbe).

2–24: Seite

1. <bat>, <Bart> (dialektal), <Bad> (dialektal)
2. <kannte>, <Kante>
3. <schenke>, <Schänke>
4. <Belt>, <bellt>
5. <mehr>, <Meer>
6. <ganz>, <Gans>

2–25: Seite

Sie assoziieren „Altern“ mit <alt> und „Hänker“ mit <aufhängen>.

2–26: Seite

1. <Stelampe> silbentrennendes <h>: <stehen>
2. <küste> Schärfungsschreibung: <küssen>
3. <Weld> keine Auslautverhärtung: <Welten>
4. <Häfte> keine Wortform mit <a> in der einsilbigen Form: <Heft>
5. <gebrant> Schärfungsschreibung: <brennen>
6. <gräpt> Auslautverhärtung: <graben>
7. <Tüa> r-Vokalisierung: <Türen>
8. <linxherum> Stammende mit <k> und Fugen-<s>: <linke>
9. <Früstük> silbentrennendes <h>, Schärfungsschreibung: <frühe, stücken>
10. <Hantschu> Auslautverhärtung, silbentrennendes <h>: <Hände, Schuhe>
11. <Kühlschrang> Auslautverhärtung: <Schränke>
12. <Mannschafzreume> Schärfungsschreibung, Stammende auf t und Fugen-<s>, Umlautbildung: <Männer, schaften, Raum>
13. <Gestewonung> Umlautbildung, Dehnungsmarkierung. <Gast, wohnt>
14. <Haußverkeufer> Auslautverhärtung bei <s>, Umlautbildung: <Häuser, verkaufen>
15. <Plazkate> Schärfungsschreibung, Umlautbildung beim Diphthong: <Plätze, Kärtchen>
16. <Halpmonz> Schärfungsschreibung, Stammende auf <d>: <volle, Monde>

2–27: Seite

Nr.	Wort	Lautschriftl. Schreibung	Orthogr. Stamm	Regel
1.	bedrohlichen	[bə.'dro:li.çŋ]	drohen	silbentrennendes <h>

Nr.	Wort	Lautschriftl. Schreibung	Orthogr. Stamm	Regel
2.	lebt	[le:pt]	leben	Auslautverhärtung
3.	Verjährung	[fɛ.ˈjɛ:r.ʊŋ]	Jahr	Umlautschreibung
4.	Gebühren	[gə.ˈby:ʀ.ɪ]	Gebühr	Markierung des ‚Langvokals‘ in geschlossener Silbe
5.	Jagd	[jɑ:kt]	jagen / Jagden	Auslautverhärtung
6.	angeht	[ˈʔan.ge:t]	angehen	silbentrennendes <h>
7.	lässt	[lɛst]	lassen	Umlaut- / Schärfungsschreibung
8.	nahmen	[na:mən]	nehmt	Markierung des ‚Langvokals‘ in geschlossener Silbe
9.	Erfolg	[ɛv.ˈfɔlk]	Erfolge	Auslautverhärtung
10.	Rück	[rʏk]	rücken	Schärfungsschreibung
11.	Räume	[ˈroi.mə]	Raum	Diphthongschreibung
12.	Groß	[ˈgro:ʃ]	große	s-Schreibung
13.	entsteht	[ɛnt.ˈʃtɛ:t]	entstehen	silbentrennendes <h>
14.	vertagt	[fɛ.ˈtɑ:kt]	vertagen	Auslautverhärtung
15.	Gespräch	[gə.ˈʃprɛ:tʃ]	Sprache	Umlautschreibung
16.	wichtigsten	[ˈvɪç.tɪks.tɪ]	wichtige	[ks]-Schreibung
17.	platzieren	[pla.ˈtʃi:ʀ.ɪ]	Plätze ⁶³	vererbte Schärfungsschreibung
18.	stärkt	[ʃtɛ:kt]	stark	Umlautschreibung
19.	Abriss	[ˈʔap.rɪʃ]	Abrisse ⁶⁴	Schärfungsschreibung
20.	geht	[ge:t]	gehen	silbentrennendes <h>
21.	Träumereien	[ˈtroi.mə.rai.ən]	Traum	Diphthongschreibung
22.	Ellbogen	[ˈɛl.bo:ɡŋ]	Elle	Schärfungsschreibung
23.	Stroh	[ʃtro:]	strohig	silbentrennendes <h>

2–28: Seite

	Offene Silbe	Geschlossene Silbe
V	Variante 1 (<Hüte>)	Variante 4 (<kühl>)
	2. trope	4. fruhnte
	6. flosen	5. glahmlich
	10. schwöpe	12. knehlten
v	Variante 3 (<Hütte>)	Variante 2 (<Hüfte>)
	1. trennel	3. Knaspel
	8. glüffel	7. prinser
	11. gnutter	9. klostig

Begründungen:

Variante 1: Alle Wörter haben einen ‚Langvokal‘ in offener Silbe, eine Markierung mit <h> kann auch nicht morphologisch bedingt vorkommen, weil die

⁶³Vor der letzten Reform wurde das Wort <plazieren> geschrieben. Dieses entsprach der lautungsorientierten Regel, die vorsieht, dass nur betonte Silben markiert werden (<pla> ist unbetont, die <tz>-Schreibung also nicht möglich). Die Reformen haben jedoch die morphologische Schreibung über die lautungsorientierte gesetzt, indem sie die Verwandtschaft dieses Wortes mit <Platz / Plätze> fixieren wollten (Ähnliches gilt für <nummerieren> bisher <numerieren> wegen <Nummer>), vgl. auch Kapitel [querverweis, tp].

⁶⁴Das von <ab> ist nicht morphologisch zu begründen, weil es keinen ‚Verwandten‘ dieses Wortes gibt.

Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe nicht zur Gruppe [l], [m], [n], [r] gehören.

Variante 2: Alle Wörter haben einen ‚Kurzvokal‘ in geschlossener Silbe: Sie gehören zu einer der beiden nicht besonders markierten Varianten.

Variante 3: Alle Wörter haben einen ‚Kurzvokal‘ in offener Silbe: Markierung durch Dopplung des Konsonantenbuchstabens im Anfangsrand der Reduktionssilbe.

Variante 4: Alle Wörter haben einen ‚Langvokal‘ in geschlossener Silbe, haben daher und weil Laute der Gruppe [l], [m], [n], [r] im Endrand sind, eine Markierung mit <h>.

2–29: Seite

x - x -	- x - - x - -
Boris Becker	Das fleißige Schneiderlein
x - - x -	x - x - - -
Claudia Schiffer	Arnold Schwarzenegger
- - x - - x -	x - -
Der gestiefelte Kater	Biolek
- x - - - x	x - - x -
Die Sendung mit der Maus	Da steht ein Porsche
x - - - x	x - x - -
Bundeskanzler Kohl	Heute regnet es
- x -	x - - x -
Schneewittchen	Mutter backt Kuchen
x - x -	x - - - - - x -
Michael Jackson	Papa kocht eine leckere Suppe
x - - x -	
Hänsel und Gretel	

2–30: Seite

Folgende Zuordnungen sind denkbar:

1. a) Flasche / Flügel vs. Feder / Finger / Füße
aufgrund des je gleichen Anfangsrandes
- b) Flasche / Finger vs. Feder / Flügel / Füße
denn <Flasche / Finger> sind Schärfungswörter, haben also eine andere prosodische Gestalt als die anderen Wörter
2. a) Nase / Zahlen vs. Tanne / Kasten / Wasser
denn <Nase / Zahlen> haben ‚Langvokale‘
- b) Tanne / Wasser vs. Nase / Zahlen / Kasten
<Tanne, Wasser> sind Schärfungswörter
3. Löffel / Kanne, Brille / Flasche vs. Bücher
denn die Wörter der ersten Gruppe sind Schärfungswörter

2–31: Seite

Es schreibt die unbetonte Silbe <fa> von <Familie>, die lautlich den Reduktionssilben sehr ähnlich ist ([fa.'mi:l.jə] / [fə.'mi:t.ɪ]) für <Familie> / <vermieten>, mit <er>, so wie sie es für die Schreibung dieser Lautung in unbetonten Silben gelernt hat.

2-32: Seite

$\begin{array}{c} \text{°S} \\ \diagdown \quad \diagup \\ \text{A} \quad \text{R}' \end{array}$		$\begin{array}{c} \text{'S} \\ \diagdown \quad \diagup \\ \text{A} \quad \text{N}' \quad \text{E} \end{array}$		$\begin{array}{c} \text{°S} \\ \diagdown \quad \diagup \\ \text{A} \quad \text{R}' \end{array}$
		r		n e
		c		m a
		b		
		h		
g	-	tr		f m
		F		s er
f e	scht	e		- r <i>oder</i>
f e	scht	-		- er

2-33: Seite

	$\begin{array}{c} \text{'S} \\ \diagdown \quad \diagup \\ \text{A} \quad \text{N}' \quad \text{E} \end{array}$		$\begin{array}{c} \text{°S} \\ \diagdown \quad \diagup \\ \text{A} \quad \text{R}' \end{array}$	
1.	LWE	L	W E	2.1 a
2.	LÖWE	L	Ö W E	2.2 a
3.	SCHWP	SCHW	P	1 b
4.	SCHWLB	SCHW	L B	2.2 b
5.	HONDE	H	O N D E	3 b
6.	HNTE	H	N T E	2 b
7.	FLG	FL	G	1 a
8.	FLGE	FL	G E	2.1 a

2-34: Seite

	<i>Unsere Schrift</i>	<i>Lautschrift</i>	<i>Kategorie der Lesefehler</i>
1.	Mantel	[ˈman.tl̩]	3a, 2a
2.	Uroma	[ˈʔʊr.ʔoɪ.mɑ]	3a, 1d, 2b
3.	gewohnt	[gə.ˈvoɪnt]	2a, 3b
4.	Markt	[mɑ:ɪrkt]	4a, 4c
5.	Geburtstage	[gə.ˈbʊrts̩.taɪ.gə]	2a, 4a, 4c, 1c
6.	fressen	[ˈfrɛsn̩]	4c, 3a, 4d, 2a
7.	gesungene	[gə.ˈzʊŋə.nə]	4f, 2a
8.	Malkasten	[ˈmɑ:l̩.kas.tɪ]	3b, 1c
9.	Wasser	[ˈvasɐ]	4d, 2a
10.	totgefahren	[ˈto:t̩.gə.ˈfa:r̩n̩]	3b, 2a
11.	Wildente	[ˈvɪlt̩.ˈʔɛn.tə]	1f
12.	vertan	[fɛ.ˈta:n]	2a, 3b

- 2-35:** Seite
Beispiel *Lisa*
1. Der i-Laut als Langvokal im Deutschen wird (bis auf regelhafte Ausnahmen, s.S. **[querverweis, tp]**) <ie> geschrieben.
 2. <n> in <Anke> präsentiert nicht [n], sondern [ŋ] (wie jedes <n> vor <k>). <nn> bei <Anna> präsentieren nicht zwei n-Laute, sondern geben einen Hinweis auf die Wortgestalt.
 3. <Lisa, Anna, Ali, Anke> haben drei verschiedene a-Laute:

<i>in betonten Silben</i>	<i>in der unbetonten Silbe (Normalsilbe)</i>
[a:]	[a]
Ali	Anna, Anke
	Lisa

 <Lisa, Ali> haben zwei verschiedene i-Laute:

[i:] [i]
Lisa Ali

4. <Lis> als [li:s] ist nicht in dem Wort <Lisa> enthalten.

Beispiel *Mama, Papa, Lama*

Die Schreibungen <Mama, Papa> entsprechen nicht den Wörtern [ˈmama] und [ˈpapa]. Die Schreibungen – besonders in Gegenüberstellung zu <Lama> ([ˈla:ma]) – missachten die Regularitäten der deutschen Orthographie, dass Schärfungswörter mit der Dopplung des Konsonantenbuchstabens geschrieben werden.