

Pädagogische Hochschule Freiburg  
Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft

## **Diplomarbeit**

Thema:

Orthographisches Wissen von HauptschülerInnen und seine  
Abhängigkeit von der unterrichtlichen Präsentation des  
Lautung-Schrift-Verhältnisses in der Grundschule

Fach: Schulpädagogik

Themenstellerin: Prof'in Dr. Chr. Röber-Siekmeyer

vorgelegt von: Mareike Stein, Freiburg

Freiburg, November 2003

# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG</b>	<b>4</b>
<b>THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b>	<b>7</b>
<b>1 SPRACHWISSENSCHAFTLICHE ORTHOGRAPHIETHEORIEN</b>	<b>8</b>
<b>1.1 „Lauttheorie“: Lautorientierter Ansatz</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Silbenphonologische Orthographietheorie</b>	<b>14</b>
1.2.1 Zum Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache	14
1.2.2 Die Silbe	15
1.2.3 Die Anschlusskorrelation	19
1.2.4 Zur Modellierung von Schärfungswörtern	22
1.2.5 Die lokale Ebene: Zur Binnengliederung der Silbe	25
<b>1.3 Zusammenfassung</b>	<b>26</b>
<b>2 DIE SCHRIFTSPRACHERWERBSFORSCHUNG</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Die Schriftspracherwerbsforschung der vergangenen 25 Jahre</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Die Schriftspracherwerbsforschung in der Diskussion</b>	<b>30</b>
<b>2.3 Ergebnisse der linguistisch orientierten Schriftspracherwerbsforschung</b>	<b>33</b>
<b>2.4 Zusammenfassung</b>	<b>36</b>
<b>3 RESÜMEE: SCHREIBENLERNEN – EIN VERÄNDERTES VERSTÄNDNIS AUFGRUND AKTUELLER FORSCHUNGSERGEBNISSE AUS SPRACHWISSENSCHAFT UND SCHRIFTSPRACHERWERBSFORSCHUNG</b>	<b>38</b>
<b>UNTERSUCHUNGEN</b>	<b>40</b>
<b>4 DAS FORSCHUNGSPROJEKT: „ENTWICKLUNG EINES LINGUISTISCH ORIENTIERTEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS FÜR ALEMANNISCH SPRECHENDE HAUPTSCHÜLER“</b>	<b>41</b>
<b>4.1 Das Projekt</b>	<b>41</b>
<b>4.2 Schriftsprachliche Analysen</b>	<b>42</b>
4.2.1 Groß- und Kleinschreibung	42
4.2.2 Schärfungsschreibung	43

<b>4.3</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>SCHÜLERÄUßERUNGEN ZUM SCHRIFTSPRACHLICHEN WISSEN I</b>	<b>48</b>
<b>5.1</b>	<b>Die Interviews zum Diktat „In der Zauberschule“</b>	<b>48</b>
5.1.1	Die Begründungen der Schüler im Interview	49
<b>5.2</b>	<b>Quantitative und qualitative Interviewauswertung I</b>	<b>53</b>
5.2.1	Die Begründungskategorien	53
5.2.2	Der Zusammenhang zwischen den Begründungskategorien in Bezug auf Falsch- und Richtigschreibungen	58
5.2.3	Schriftgeprägte Artikulation und Wahrnehmung	64
5.2.4	Explizites und implizites Wissen um prosodische Strukturen und ihre graphische Repräsentation	64
5.2.5	Unsicherheiten und mangelndes Kontrollwissen	66
<b>5.3</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>70</b>
<b>6</b>	<b>UNTERSUCHUNG ZUR PRÄSENTATION DES LAUTUNG-SCHRIFT-VERHÄLTNISSSES IN DER GRUNDSCHULE</b>	<b>72</b>
<b>6.1</b>	<b>Gespräche mit den GrundschullehrerInnen der Schüler</b>	<b>73</b>
<b>6.2</b>	<b>Darstellung und Interpretation des Lautung-Schrift-Verhältnisses in den Fibellehrgängen</b>	<b>75</b>
6.2.1	Darstellung der Fibellehrgänge	75
6.2.2	Interpretation des Lautung-Schriftverhältnisses	84
<b>6.3</b>	<b>Weiterführende Schrifterwerbslehrgänge</b>	<b>94</b>
<b>6.4</b>	<b>Darstellung und Interpretation des Lautung-Schrift-Verhältnisses im Lehrgang „Dynamisch – integratives Sprechen – Schreiben – Lesen“</b>	<b>105</b>
6.4.1	Darstellung des Lehrgangs	105
6.4.2	Interpretation des Lautung-Schrift-Verhältnisses	111
<b>6.5</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>113</b>
<b>7</b>	<b>DER UNTERRICHT ZUR WORTSCHREIBUNG</b>	<b>114</b>
<b>7.1</b>	<b>Das Modell eines linguistisch orientierten Orthographieunterrichts</b>	<b>114</b>
<b>7.2</b>	<b>Rahmenbedingungen des Unterrichts</b>	<b>118</b>
<b>7.3</b>	<b>Der Unterricht</b>	<b>119</b>
7.3.1	Aufbau des phonologischen Unterrichts mit dem Häusermodell	119
7.3.2	Analyse und Auswertung einzelner Unterrichtssequenzen	138

7.3.3	Der Unterricht zur morphologischen Konstantschreibung	152
7.3.4	Der Unterricht zur S-Schreibung	153
7.3.5	Zusammenfassung	159
<b>8</b>	<b>SCHÜLERÄUßERUNGEN ZUM SCHRIFTSPRACHLICHEN WISSEN II</b>	<b>160</b>
<b>8.1</b>	<b>Quantitative und qualitative Interviewauswertung II</b>	<b>161</b>
8.1.1	Die Begründungskategorien	161
<b>8.2</b>	<b>Zum Zusammenhang zwischen den Begründungskategorien in Bezug auf die Veränderungen der Schreibungen im Abschlussdiktat</b>	<b>178</b>
<b>8.3</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>179</b>
<b>9</b>	<b>RESÜMEE</b>	<b>180</b>
<b>A</b>	<b>LITERATUR</b>	<b>182</b>
<b>B</b>	<b>ANHANG</b>	<b>190</b>

## Einleitung

Schreibung	Interview
<Treppen>	<p><i>&lt;Treppen&gt;, da hast du zuerst nur ein &lt;p&gt; und hast dann noch eines drübergeschrieben.<sup>1</sup></i>                      Ja, [ˈtrɛpm̩], weißt du, wir haben das mal so gelernt, [ˈtrɛp.pən], mit Klatschen, und da hab ich mir das halt so ein bisschen im Kopf geklatscht so.  <i>Gut, und woher weißt du jetzt, ob du zwei &lt;p&gt; schreibst oder nicht?</i>                      Durch das Klatschen. Wir haben das immer mit Klatschen gemacht.  <i>Und wenn du zu deiner Mutter sagst, du bist in der Schule die ... hochgelaufen?</i>                      [ˈtrɛpə].  <i>Wie viele &lt;p&gt; hörst du da?</i>                      [ˈtrɛpə], eines eigentlich. Man hört ja immer nur eines. Aber wenn man das dann so macht [S. klatscht], [ˈtrɛp.pə], dann hört man zwei.                      Ja.                      So in Silben. Weil die Silben werden meistens ja durch, also durch einen doppelten Buchstaben getrennt, wenn einer vorhanden ist.  <i>Wie meinst du das? Das habe ich nicht ganz verstanden. [...]</i>                      Wenn zum Beispiel [ˈkrʊmə], die zwei &lt;m&gt;, [ˈkrʊm.mə].                      Mmh.                      Da ist das getrennt und das ist meistens so oder immer so, ob das immer oder meistens ist, das weiß ich nicht genau.</p>

Schreibung	Interview
*<bestimtes>	<p><i>&lt;bestimtes&gt;?</i>                      [S. spricht das Wort leise vor sich her] Also [be.ˈʃtɪm.təs], das/ da kommt für mich nichts Besonderes vor.  <i>Deshalb hast du ein &lt;m&gt; geschrieben?</i>                      [be.ˈʃtɪm.m.təs], das würde sich ja scheiße anhören.                      Mmh.                      Das geht ja auch schlecht.                      [bɐ.ˈʃtɪm.m.təs]?                      [bɐ.ˈʃtɪm.m.təs], das würde sich nicht gut anhören und das geht auch gar nicht.</p>

Diese und ähnliche Äußerungen zur Rechtschreibung, sowie zahlreiche fehlerhafte Schreibungen von Schülern<sup>2</sup>, mit denen sich LehrerInnen konfrontiert sehen und die das unzureichende orthographische Wissen eines Großteils der deutschen Hauptschüler aufzeigen, spiegeln das Dilemma wider, in dem sich viele Schüler befinden. Auf der einen Seite möchten sie die Rechtschreibung erlernen und versuchen mit Hilfe den ihnen in der Schule angebotenen Strategien das Lautung-Schrift-Verhältnis und somit die Orthographie zu durchdringen und ihre gefundenen Erkenntnisse in Regeln zu fassen. Auf der anderen Seite – so zeigen die Interviewausschnitte – führen diese Strategien immer wieder in Sackgassen und somit trotz ihrer Bemühungen zu vielen schlechten Noten in Diktaten und Aufsätzen, die zu Frustration und in einigen Fällen zur völligen Resignation führen. Viele Kinder haben sich damit abgefunden, dass die Rechtschreibung nicht nur schwer sondern für sie nicht zu lernen ist.

<sup>1</sup> Kursivdruck markieren die Redeteile des Interviewers.

<sup>2</sup> In der vorliegenden Arbeit verwende ich vereinfachend nur die maskuline Form.

Diese Situation ist der Anlass für kontroverse Diskussionen im Bereich der Schriftspracherwerb- und Orthographieforschung:

Das Lautung-Schrift-Verhältnis wurde lange Zeit sowohl von Seiten der Fachwissenschaft als auch der Didaktik als graphische Repräsentation von Einzellauten gesehen und entsprechend diesem Verständnis ausschließlich auf der Grundlage von sogenannten Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln dargestellt und im Unterricht didaktisch modelliert (vgl. Nerius u.a. 2000; Augst/Dehn 2002). Der Versuch einer Regelbildung blieb somit auf die Parallelisierung von Lauten und Buchstaben reduziert. Die Aufgaben, die die Kinder leisten müssen, um zu orthographisch korrekten Schreibungen zu gelangen, werden in der Zergliederung der Wörter der gesprochenen Sprache in ihre einzelnen Laute und der anschließenden Zuordnung zu den entsprechenden Buchstaben gesehen. So sollen sie es mit ihrer Anlauttabelle oder im Fibelunterricht entsprechend der Maxime „Schreib, wie du sprichst“ lernen.

Demgegenüber haben in den letzten Jahren sprachwissenschaftliche Darstellungen (vgl. z.B. Maas 1999, 2003; Eisenberg 1998) und Untersuchungen im Bereich der linguistisch orientierten Schriftspracherwerbsforschung (vgl. Röber-Siekmeyer 1998, 2002a) einen anderen Blick auf den Bereich der Orthographie gezeigt, der es ermöglicht, diese als ein System mit im Kern eindeutigen Regeln darzustellen. Ausgehend von der Grundannahme der Fundierung der Schriftsprache in der gesprochenen Sprache sieht Maas (1992) die Grundlage für die Analyse nicht primär – wie er es nennt - in den „lokalen Eigenschaften“ der Laute sondern in den „globalen Eigenschaften“, den prosodischen Strukturen von Wörtern wie Betonung und Silbenstruktur mit den entsprechenden Anschlussverhältnissen. Rechtschreibung wird strukturierbar und systematisierbar, wenn neben ihrer Fundierung in der Laut-Buchstaben-Beziehung (lokale Ebene) primär phonetisch-phonologische Eigenschaften wie Silbenschnitt und Prosodie (globale Ebene) betrachtet werden (vgl. Maas 1992, S. 286-288; Noack 2002; Thelen 2002).

Die Untersuchungen dieser Arbeit sind im Rahmen des Forschungsprojektes<sup>3</sup> „Entwicklung eines linguistisch orientierten Rechtschreibunterrichts für alemannisch sprechende Hauptschüler“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg entstanden. Ziel des Projektes war es zu überprüfen, in welchem Maße der Dialekt Einfluss auf die orthographischen Leistungen der untersuchten Schülergruppe hat.

Erste Untersuchungsergebnisse zeigten, dass die bei der Analyse der Schülerschreibungen festgestellten gravierenden Unsicherheiten und Falschschreibungen in nahezu allen orthographischen Bereichen nicht – wie ursprünglich vermutet - auf den Dialekt zurückzuführen sind und damit andere Ursachen haben müssen. Bald zeichnete sich eine neue These ab, die zu überprüfen Inhalt dieser Arbeit ist: Die Rechtschreibleistungen der Hauptschüler sind zu großen Teilen nicht dialektabhängig, sondern das Ergebnis der Schriftpräsentation in der Grundschule.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es – ausgehend von einer veränderten Sichtweise des Lautung-Schrift-Bezugs - zum einen aufzuzeigen, wo die Ursachen des geringen und oft unzutreffenden orthographischen Wissens der in dieser Arbeit untersuchten Hauptschüler zu suchen sind und zum anderen darzustellen, dass durch eine veränderte, phonologisch fundierte und didaktisch modellierte Präsentation von Schrift

---

<sup>3</sup> Eine ausführliche Darstellung des Projektes findet sich in Kapitel 4

im Unterricht den Kindern ein regelhafter Zugang zur Orthographie und somit ein verlässliches schriftsprachliches Wissen vermittelt werden kann. Im Mittelpunkt der Auswertungen stehen dabei die Probleme bei der Wortschreibung, dem phonographischen Bereich der Orthographie, vor allem der Schärfungsschreibung.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile: In einem ersten Teil werden die für den argumentativen Rahmen notwendigen theoretischen Grundlagen dargestellt und diskutiert. Dabei wird im ersten Kapitel die dieser Arbeit zugrundeliegende phonologische Orthographietheorie in Abgrenzung zu der bisher vorherrschenden linearen Sichtweise der „Lauttheorie“ skizziert (s.o.). Im Zusammenhang mit der Orthographievermittlung spielt natürlich nicht nur die Sprachwissenschaft sondern auch die Schriftspracherwerbsforschung mit der Aufgabe, die Lernprozesse der Kinder auf dem Weg zur Schrift zu erforschen und entsprechende Unterrichtskonzepte zu erarbeiten, eine wichtige Rolle. Deren Aufgaben und Zielsetzungen der vergangenen Jahre sowie aktuelle Forderungen hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzung sind Thema des zweiten Kapitels. In Kapitel 3 werden die Grundannahmen und somit das Verständnis von Schreibenlernen, wie sie sich aufgrund der aktuellen Forschungsergebnisse aus Sprachwissenschaft und Schriftspracherwerbsforschung für diese Arbeit darstellen, abschließend zusammengefasst.

Inhalt des zweiten Teils ist die Darstellung der zur Überprüfung der formulierten These durchgeführten Untersuchungen. In Kapitel 4 wird in einem ersten Schritt das Forschungsprojekt, in dessen Rahmen diese Untersuchungen entstanden sind, mit dem Ziel diese in den Gesamtzusammenhang des Projektes einzubetten, vorgestellt. Um herausfinden zu können, welche Faktoren für das offensichtlich mangelnde orthographische Wissen und die daraus resultierenden Falschschreibungen der Schüler ausschlaggebend sind, wurden verschiedene Untersuchungen durchgeführt:

Um einen Einblick in das Schriftwissen der Schüler zu erhalten wurden sie in Interviews zu einigen ihrer Schreibungen befragt. Die Begründungen der Schüler können dabei Hinweise auf ihr Lautung-Schrift-Verständnis geben und werden in Kapitel 5 dargestellt. Kapitel 6 beschäftigt sich mit der Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses in der Grundschule. Durch die Analysen verschiedener Lehrgänge des 1. und 2. Schuljahres, mit denen die GrundschullehrerInnen der Untersuchungsgruppen unterrichteten, können Aussagen über mögliche Zusammenhänge zwischen dem von den Schülern geäußerten Schriftwissen und den Lerninhalten gemacht werden.

In Kapitel 7 schließt sich in einem ersten Schritt die Beschreibung eines Orthographiekonzeptes an, das auf der Grundlage aktueller linguistischer Ergebnisse erarbeitet wurde und den Schülern eine wortanalytische Arbeit ausgehend von ihrer gesprochenen Sprache ermöglicht. Im weiteren Verlauf wird der in den Untersuchungsgruppen durchgeführte Unterricht mit diesem Konzept dargestellt und ausgewertet, um aufzeigen zu können, ob und inwieweit es gelungen ist, den Schülern ein sichereres orthographisches Wissen zu vermitteln. Den Abschluss des Untersuchungsteils bildet in Kapitel 8 die abschließend durchgeführte Befragung der Schüler zu ihren Schreibungen. Im Vergleich mit den Ergebnissen des ersten Interviews ermöglichen sie weitere Aussagen über die Veränderungen des Schriftwissens der Schüler durch den Unterricht.

Abschließend erfolgt in Kapitel 9 eine Zusammenfassung der Ergebnisse und die Diskussion der untersuchten Fragestellung.

---

## **Theoretische Grundlagen**

## 1 Sprachwissenschaftliche Orthographietheorien

Interpunktion, Logographie und Phonographie sind Bereiche der deutschen Orthographie, die sich mit je spezifischen Fragen, Problemen und Regelungen befassen. Von diesen drei Teilbereichen steht in dieser Arbeit die „phonographische“ Komponente der Orthographie im Vordergrund. Diese erfasst den Bezug der gesprochenen zur geschriebenen Sprache (Laut-Buchstaben-Verhältnis), die „Durchgliederung des Geschriebenen als Abbildung der Gliederung des Lautlichen“ (Maas 1992, S.63) und regelt somit die Wortschreibung. Demnach sind die Bereiche Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung und die Zeichensetzung ausgenommen.

In der Sprachwissenschaft gibt es verschiedene Ansätze, die versuchen, diesen Bereich unserer Schrift zu erklären und zu regeln. Zwei Ansätze möchte ich hier darstellen, die zwar das gleiche Grundanliegen – die Darstellung der Beziehung von geschriebener und gesprochener Sprache, mit dem Ziel, die Regularitäten der Rechtschreibung zu formulieren - haben von ihrer Ausgangsthese jedoch zwei unterschiedliche Zugänge zu diesem Problemfeld wählen und somit zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen gelangen. Dem hier als „Lauttheorie“ bezeichneten Ansatz liegt die Annahme eines linear aufgebauten Laut-Buchstaben-Verhältnisses zugrunde, während die silbenphonologische Theorie von einer hierarchischen Struktur ausgehend, prosodische Kodierungen in den Vordergrund stellt<sup>4</sup>. Beide Theorien beziehen sich bei ihren Modellierungen auf die Standardsprache, auf die die deutsche Orthographie bezogen ist.

Da die silbenphonologische Theorie der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung zugrunde liegt, wird diese im Folgenden jedoch ausführlicher dargestellt.

---

<sup>4</sup> Beide Theorien thematisieren im Zusammenhang mit der Wortschreibung auch die Funktion der morphologischen Stammschreibung. Grundsätzlich ist die Berücksichtigung der Morphologie und eine regelhafte Vermittlung dieses Bereiches in didaktischen Zusammenhängen für das Schreiben deutscher Wörter unerlässlich. Auf eine ausführliche sprachwissenschaftliche Darstellung wird hier jedoch verzichtet, da sie für den argumentativen Rahmen dieser Arbeit nicht notwendig ist.

## 1.1 „Lauttheorie“: Lautorientierter Ansatz

Linguistische Beschreibungen der Orthographie, die zu diesem ersten Ansatz gehören, können als das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses gesehen werden, deren Ziel es ist, eine einheitliche und leicht lernbare Orthographie zu erarbeiten, die allen Bevölkerungsschichten zugänglich ist. Im Laufe dieser Entwicklung<sup>5</sup> wurde die Struktur der Orthographie und das ihr zugrundeliegende System zugunsten dieses Ziels immer weiter in den Hintergrund gedrängt. Maßgeblich ist die Tatsache, dass das deutsche Schriftsystem eine Alphabetschrift ist und die daraus resultierende Vorstellung einer Phonographie - d.h. eines segmental-linearen Schriftsystem - beruhend „auf einer Zuordnung von graphischen Zeichen zu Lauten oder Lautsegmenten [...]“ (Bußmann 1990, S.72).

Das Ergebnis dieser Sichtweise ist eine Orthographietheorie auf der Basis des *phonetischen Prinzips*, deren Regularitäten auf die in der 2. Orthographischen Konferenz im Jahre 1901 gefassten Beschlüsse zurückgehen. Sie ist bis heute Grundlage des aktuellen Orthographieverständnisses und bestimmt die Regelungen und Darstellungen sowohl in der Wissenschaft als auch in der Didaktik.

Dementsprechend wird von den Vertretern dieser Theorie (Nerius, Naumann, Augst, Augst/Dehn) Rechtschreibung und das Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache als eine Zuordnung von Lauten und Buchstaben verstanden, bei der eine lineare Abfolge von Phonemen auf eine lineare Abfolge von Graphemen abgebildet wird:

„Hauptregel: Unter Berücksichtigung des **Wortaufbaus** gelten bei heimischen Wörtern und Fremdwörtern – bezogen auf die Standardlautung – folgende Zuordnungen zwischen abstrakten Lauten (Phonemen) und Buchstaben als Basis.“ (Augst/Dehn 2002<sup>2</sup>, S.95)

„Aus der Entwicklung der Schreibung [...] ergibt sich, dass Phoneme und Grapheme, phonologische und graphische Ebene nach erkennbaren Regeln aufeinander bezogen sind. Anders könnte die Schreibung ihre Funktion nicht erfüllen; Gesprochenes könnte nicht in Geschriebenes und Geschriebenes nicht in Gesprochenes überführt werden.“ (Nerius 2000<sup>3</sup>, S.107)

„Phonemprinzip: Die Basis-Regelung für die deutsche wie für jede Alphabetschrift lautet vereinfacht: Schreibe für jeden Laut einen und immer den gleichen Buchstaben.“ (Naumann 1999, S.122)

„Das Deutsche hat eine Alphabetschrift, und damit ist klar, dass die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben grundlegend für die Schreibung ist; die Schreibung so drücken es einige aus, ist lautlich fundiert.“ (Augst/Stock 1997, S.115)

„Den Phonemen lassen sich regelhaft Segmente des Geschriebenen, nämlich Grapheme zuordnen (phonographisches Prinzip)“ (Eisenberg 1995 S.62).

Dieses Verständnis bildet die Grundlage der im Duden formulierten orthographischen Regelungen und wird mit Hilfe von Laut-Buchstaben-Zuordnungen oder sogenannten Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) genauer dargelegt, um „[...] die Systematik der Orthographie herauszustellen“ (Eisenberg 1995 S.60) und die Grundlage der im Rechtschreibduden formulierten Regelungen zu erklären. Diese Zuordnungen werden als Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (GPK-Regeln) bezeichnet. Sie legen fest,

---

<sup>5</sup> Zur historischen Entwicklung siehe ausführlich Noack 2000 und Maas 1992, 2003

„welches Segment des Geschriebenen einem bestimmten Phonem im Normalfall entspricht“ (Eisenberg 1995 S.63) und sind für Vokale und Konsonanten in folgender Weise festgelegt (DUDEN):

„Buchstaben und Sprachlaute sind einander zugeordnet.“ (Amtliches Regelwerk S.861)

Als grundlegend im Sinne dieser orthographischen Regelung gelten die folgenden Laut-Buchstaben-Zuordnungen. (ebd. S.862ff)

Besondere Zuordnungen werden in den sich anschließenden Abschnitten behandelt.

#### Kurze einfache Vokale

Laute	Buchstaben	Beispiele
[a]	A	ab, Alter, warm, Bilanz
[ɛ], [e]	E	enorm, Endung, helfen, fett, penetrant, Prozent
[ə]	E	Atem, Ballade, gering, nobel
[ɪ], [i]	I	immer, Iltis, List, indiskret, Pilot
[ɔ], [o]	O	ob, Ort, folgen, Konzern, Logis, Obelisk, Organ
[œ], [ø]	Ö	öfter, Öffnung, wölben, Ökonomie
[ʊ], [u]	U	unten, Ulme, bunt, Museum
[ʏ], [y]	Ü	Küste, wünschen, Püree

#### Lange einfache Vokale

Laute	Buchstaben	Beispiele
[a:]	a	artig, Abend, Basis
[e:]	e	edel, Efeu, Weg, Planet
[ɛ:]	ä	äsen, Ära, Sekretär
[i:]	ie i	(in einheimischen Wörtern:) Liebe, Dieb (in Fremdwörtern:) Diva, Iris, Krise, Ventil
[o:]	o	oben, Ofen, vor, Chor
[ø:]	ö	öde, Öfen, schön
[u:]	u	Ufer, Bluse, Muse, Natur
[y:]	ü	üben, Übel, fügen, Menü, Molekül

#### Diphthonge

Laute	Buchstaben	Beispiele
[aɪ]	ei	eigen, Eile, beiseite, Kaleidoskop
[aʊ]	au	auf, Auge, Haus, Audienz
[ɔʏ]	eu	euch, Eule, Zeuge, Euphorie

#### Einfache Konsonanten

Laute	Buchstaben	Beispiele
[b]	b	backen, Baum, Obolus, Parabel
[ç], [x]	ch	ich, Bücher, lynchen; ach, Rauch
[d]	d	danken, Druck, leiden, Mansarde
[f]	f	fertig, Falke, Hafen, Fusion
[g]	g	gehen, Gas, sägen, Organ, Eleganz
[h]	h	hinterher, Haus, Hektik, Ahorn, vehement
[j]	j	ja, Jagd, Boje, Objekt
[k]	k	Kiste, Haken, Flanke, Majuskel, Konkurs
[l]	l	laufen, Laut, Schale, lamentieren

[m]	m	machen, Mund, Lampe, Maximum
[n]	n	nur, Nagel, Ton, Natur, nuklear
[ŋ]	ng	Gang, Länge, singen, Zange
[p]	p	packen, Paste, Raupe, Problem
[r], [ʀ], []	r	rauben, Rampe, hören, Zitrone
[s]	s	skurril, Skandal, Hast, hopsen
[z]	s	sagen, Seife, lesen, Laser
[ʃ]	sch	scharf, Schaufel, rauschen
[t]	t	tragen, Tür, fort, Optimum
[v]	w	wann, Wagen, Möwe

## Konsonantenverbindungen (innerhalb des Stammes)

Laute	Buchstaben	Beispiele
[kv]	qu	quälen, Quelle, liquid, Qualität
[ks]	X	xylographisch, Xenophobie, boxen, toxisch
[ts]	z	zart, Zaum, tanzen, speziell, Zenit

Die GPK-Regeln stellen bei dieser Orthographietheorie die Grundlage und das Grundprinzip des alphabetischen Teils der Rechtschreibung dar und sollen dem Schreiber die orthographisch korrekte und problemlose Verschriftung von Wörtern ermöglichen. Problemlos vor allem deshalb, da „in den meisten Fällen einem Phonem genau ein Graphem zugewiesen“ wird (Eisenberg 1995, S.63). Beim Schreiben muss einzig und allein die Aufgabe gelöst werden, ein gesprochenes Wort in seine linear angeordneten Segmente/Laute zu zerlegen und diesen entsprechend den GPK-Regeln Buchstaben zuzuordnen. Aufgabe und Funktion von Schrift wird in der Abbildung der gesprochenen Sprache gesehen, was in der Didaktik an Maximen, wie „Schreib wie du sprichst“<sup>6</sup> oder „Schreibe, wie du sprichst, wie du schreibst“ (Augst/Dehn 2002) u.a. deutlich wird.

Jedoch wird schon an den hier häufig formulierten Einschränkungen, wie „in den meisten Fällen“ oder „im Normalfall“ deutlich, dass dieses phonographische Prinzip trotz des Versuchs einer elementweisen Zuordnung nicht immer zutrifft und daher eben nicht den gesamten, zum phonographischen Teil der Rechtschreibung gehörenden Wortschatz erfasst.

Schwierigkeiten ergeben sich in den folgenden Bereichen:

- unterschiedliche Phoneme werden mit demselben Graphem wiedergegeben  
[s], [z], [ʃ] → <s> (Bsp.: [kɪs.tə]/<Kiste>; [zɔnə]/<Sonne>; [ʃdaj.nə]/<Steine>)  
[ç], [x] → <ch> (Bsp.: [bɛçɐ]/<Becher>; [bax]/<Bach>)
- unterschiedliche Grapheme werden mit demselben Phonem wiedergegeben  
[t] → <d>, <t> (Bsp.: [hʊnt]/<Hund>; [vɪn.tə]/<Winter>)  
[ts] → <z>, <ts> (Bsp.: [tʃi:.gə]/<Ziege>; [naxts]/<nachts>)
- Grapheme ohne entsprechendes Phonem:  
Zu diesem Bereich gehören das Silbentrennende-<h> und die sogenannten Sondergraphien, wie Dehnung und Schärfung. Sie gehören auch zum phonographischen Bereich der Rechtschreibung, obwohl sie „[...] aber eben nicht bedeuten, ei-

<sup>6</sup> Eine ausführliche Darstellung zur Entwicklung dieser Maxime gibt Müller 1990.

nen *Laut zu schreiben*[...]“ (Noack 2000; S.24). Der Lautbezug betrifft hier größere lautsprachliche Einheiten wie die Silbe. Es werden prosodische Strukturen eines Wortes markiert (s.u.).

All diese Bereiche werden innerhalb dieser Orthographietheorie als Ausnahmen von der eigentlich phonographischen Grundstruktur des Deutschen behandelt, was zur Formulierung von zahlreichen, unstrukturierten und schwer nachvollziehbaren Zusatzregelungen führt, die auswendig gelernt oder im anschließenden Wörterverzeichnis nachgeschlagen werden müssen, d.h. kognitiv nicht erschließbar sind (vgl. Maas 1992, S.222f).<sup>7</sup> Dieser Vorgehensweise folgt auch Nerius (2000). Er stellt nach einer ausführlichen Darstellung der „Polyrelationalität“ (Nerius 2000, S.119) der Einheiten der phonologischen und graphischen Ebene, die phonographische Struktur der deutschen Orthographie in folgender Tabelle dar.

Dehnung und Schärfung werden entsprechend der linearen Sichtweise mit Hilfe der zugrundegelegten Korrespondenz von Laut und Buchstabe erklärt und in die Graphem-Phonem-Zuordnungstabellen integriert.

---

<sup>7</sup> Bei Augst/Dehn (2002, S.101) finden sich dementsprechend neben der `Hauptregel` (s.o.) die sogenannten `Allgemeinen Abweichungen von der Hauptregel`.

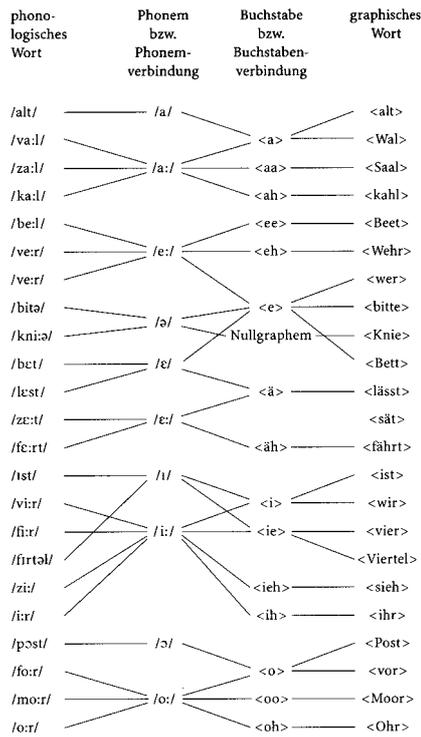


Abb. 1: Graphem-Phonem-Beziehungen (Nerius 2000, S.120)

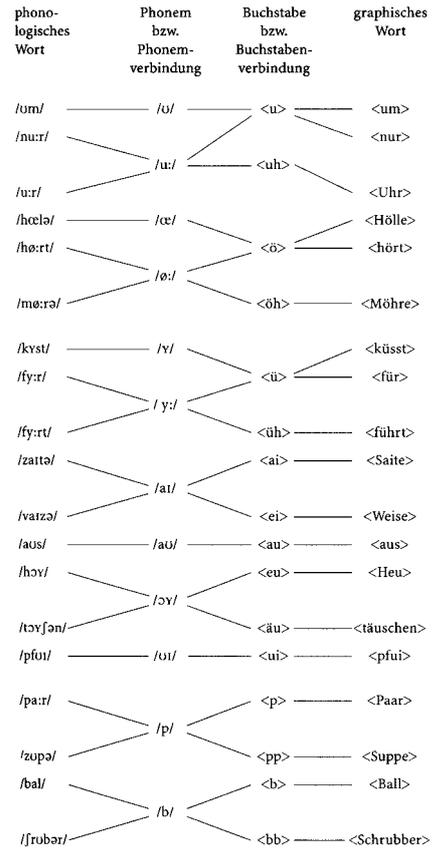


Abb. 2: Graphem-Phonem-Beziehungen (Nerius 2000, S.121)

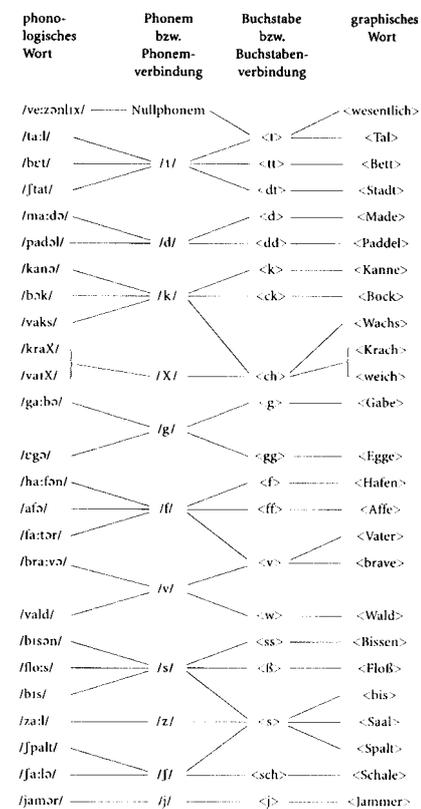


Abb. 3: Graphem-Phonem-Beziehungen (Nerius 2000, S.122)

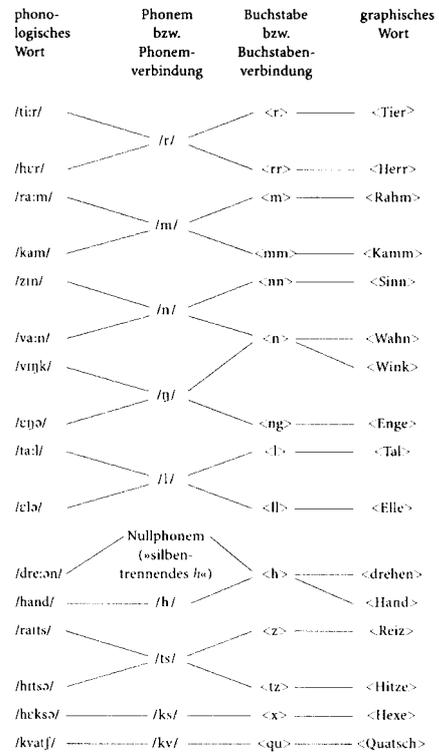


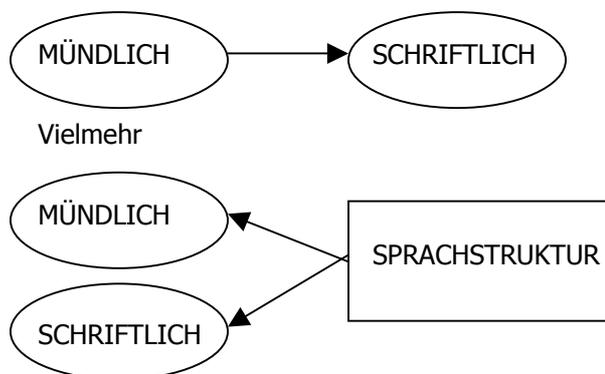
Abb. 4: Graphem-Phonem-Beziehungen (Nerius 2000, S.123)

## 1.2 Silbenphonologische Orthographietheorie

### 1.2.1 Zum Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache

„Einer systematischen Klärung der Schriftprobleme steht die verbreitete Abbildungsvorstellung von dem Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache entgegen, nach der Schrift ihre Funktion darin hat, die ihr gegenüber primäre („natürliche“) gesprochene Sprache abzubilden. Zwar fundiert das Erlernen der Schriftsprache in der bereits gelernten gesprochenen Sprache, aber diese ist nicht in der Schrift repräsentiert. Grundlegend (strukturierend) für die Schrift sind vielmehr die Sprachstrukturen, die mit der gesprochenen Sprache erworben worden sind. Zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besteht also kein direktes (Abbildungs-) Verhältnis, sondern ein Dreiecksverhältnis der Fundierung.“ (Maas 2003, S.9)

Statt



Dieses Verständnis des Verhältnisses von geschriebener und gesprochener Sprache stellt die Grundlage der Orthographietheorie<sup>8</sup> von Utz Maas (vgl. 1992, 2000, 2003) dar. Aufgrund dieser Sichtweise rekonstruiert er die orthographischen Regularitäten und stellt durch die „Nutzung der Sprachstrukturen“ (Maas 2003, S.1) die Orthographie als ein regelhaftes und somit lernbares System dar.

Aufgabe der Orthographie wird in einer Leserorientierung gesehen, d.h. die Regularitäten der Schrift sind nicht für das Schreiben (wie es die Maxime „Schreib, wie du sprichst“ suggeriert) sondern für das Lesen entwickelt worden, mit dem Ziel einem Leser eindeutige Anweisungen für das Dekodieren eines Textes zu geben. Dementsprechend wird als Zielvorgabe der Orthographie die Maxime „Schreib, wie du gelesen werden willst!“ (Maas 2003, S.16) sowie die Randbedingung „Die Orthographie soll durch ihre Fundierung in der Struktur der gesprochenen (deutschen) Sprache optimal lernbar sein“ (ebd.) genannt.

Bezogen auf die Wortschreibung bedeutet dies, dass in unserem phonographischen Schriftsystem (Alphabetschrift) nicht bzw. nicht nur die phonetischen Verhältnisse des Gesprochenen sondern primär phonologisch-prosodische Strukturen abgebildet werden.

<sup>8</sup> Die Hochlautung ist in dieser Darstellung die den phonologischen Analysen zugrundeliegende Sprache. Sie fundiert den phonographischen Bereich der Orthographie.

„Die phonographischen Probleme ergeben sich hier durch die Überlagerungen der alles in allem einigermaßen klaren lokalen Phänomene (Lauteigenschaften) und den globalen Eigenschaften (Äußerungsgestalten wie der Silbe):

Die globalen Eigenschaften sind primäre Gliederungseigenschaften wie Silbenschnitt und relative Verhältnisse in der konkreten Äußerung (syntagmatisch betrachtet),

Die lokalen Eigenschaften sind Produkt sekundärer Abstraktionen an solchen Äußerungselementen, insbesondere Lauten in ihrer wechselseitigen (paradigmatischen) Definition.“ (Maas 1992, S.286)

Diese Tatsache wird in der zuvor dargestellten Orthographietheorie nicht beachtet:

„Ein großer Teil der hier entstehenden Schwierigkeiten der Rechtschreibdiskussion rührt daher, dass diese beiden Dimensionen der phonetischen Fundierung der Orthographie nicht gesehen werden, und insbesondere die Rede von Laut und Buchstabe (oder modischer: „Phonem-Graphem-Korrespondenz“) die Problematik auf lokale Merkmale zu reduzieren versucht – was für einige Sprachen mit entsprechender phonologischer Struktur angehen mag, nicht aber für das Deutsche. Die Trennung von lokalen und globalen phonetischen Eigenschaften ist natürlich nur analytisch berechtigt – empirisch liegt ein komplexes Wahrnehmungsproblem vor.“ (Maas 1992, S.287)

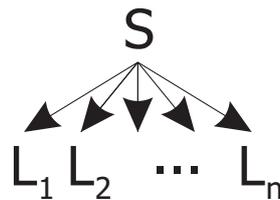
In diesem Sinne geht Maas von einer doppelten Kodierung der Orthographie<sup>9</sup> aus. Dabei ist die phonetische (segmentale) Struktur der prosodischen (Akzent-) Kontur untergeordnet (vgl. Maas 2003, S.447). Diesem Ansatz liegt ein Vorgehen „von oben nach unten“ zu Grunde, bei dem - im Gegensatz zu einem Vorgehen von „unten nach oben“ („Top-Down-Analyse“ vs. „Bottom-Up-Analyse“) - zuerst die globaleren, prosodischen Strukturen analysiert und von diesen ausgehend der Ausbau der kleineren Elemente auf lokaler Ebene betrachtet wird (vgl. Maas 1999, S.111). Entsprechend dieser primären phonologisch-prosodischen Fundierung müssen für eine Strukturierung und Modellierung der Orthographie zunächst die schriftrelevanten Strukturen der gesprochenen Sprache analysiert und dargestellt werden. Bezogen auf den phonographischen Bereich der Orthographie steht die phonologische Größe Silbe als prosodische Gliederungseinheit der gesprochenen Sprache im Mittelpunkt der Analyse und Strukturbildung. Im Folgenden wird nun der für die Argumentation und die Modellbildung dieser Orthographietheorie grundlegende Silbenbegriff nach Maas (1999) dargelegt.

### *1.2.2 Die Silbe*

Die Silbe ist „nicht einfach eine lineare Kette aus ihren Segmenten [...], wie es das Schriftbild mit seiner Buchstabenkette suggeriert und wie es auch in neueren phonologischen Arbeiten öfters präsentiert wird.“ (Maas 1999, S.121). Ein solches lineares Silbenverständnis, wie es die folgende Abbildung symbolisiert, verdeckt Strukturen, die von elementarer Bedeutung für eine regelhafte Strukturierung unserer Schriftsprache sind:

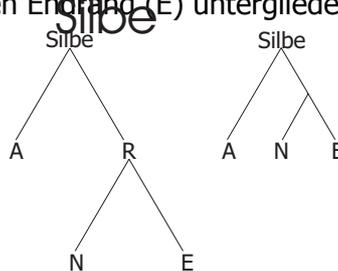
---

<sup>9</sup> Maas knüpft somit an Orthographieanalysen an, die in dieser/ähnlicher Form schon vor 500 Jahren getätigt wurden, dann allerdings durch den Normierungsprozess mit dem Ziel einer eindeutigen phonetischen Struktur und somit einer eindeutigen Abbildung der gesprochenen Sprache in der Schrift, in Vergessenheit gerieten (vgl. z.B. Sievers, Jespersen). Als ein weiterer aktueller Vertreter dieses Ansatzes ist Eisenberg (vgl. z.B. 1998) zu nennen.



Dementsprechend liegt der Silbentheorie von Maas kein linearer sondern ein hierarchischer Silbenbegriff zugrunde. Zur Darstellung dieser hierarchischen Silbenstruktur wird im Weiteren folgendes Konstituentenmodell mit den beschriebenen Abkürzungen verwendet:

Silben sind komplexe Einheiten, die aus einem Anfangsrand (A) und einem Reim (R), der in den Nukleus (N) und den Endrand (E) untergliedert ist, bestehen.



Grundlage der Silbenbildung im Deutschen sind verschiedene prosodische Faktoren zu denen auf einer globaleren Ebene die Druckkontur und auf der lokalen Ebene bezüglich den einzelnen Elementen die Sonoritätskontur gehört. Diese unterschiedlichen Ebenen der Konturierung prägen die phonologischen Strukturen des Deutschen. Dabei ist die Druckkonturierung für die Wahrnehmung der Silbe als Einheit verantwortlich. Sievers beschreibt dies folgendermaßen:

„dass unter 'Silbe' eine Lautmasse zu verstehen sei, welche mit einem selbständigen, einheitlichen, ununterbrochenen Expirationshub hervorgebracht werde.“ (Sievers 1876, S.111)

„In allen diesen Fällen wird also als eine Silbe empfunden, was mit einem selbständigen und zugleich kontinuierlichen Druckstoss hervorgebracht wird.“ (Sievers 1901, S.201)

Die Silbe ist somit im Gegensatz zum Laut eine höchst reale Einheit, die unsere Äußerungen gliedert, unmittelbar wahrgenommen und als die Grundeinheit unserer Artikulation bezeichnet werden kann. Der Einzellaute dagegen ist zwar phonetisch nachweisbar kann jedoch weder perzeptiv noch artikulatorisch isoliert werden und stellt somit keine wahrnehmbare Einheit des Gesprochenen dar.

Die Sonoritätskontur<sup>10</sup> prägt dagegen die interne Strukturierung der Silbe und somit deren Ausbau hinsichtlich ihrer Segmente. Sie ergibt sich aufgrund der unterschiedlichen Schallfülle (Sonorität) ihrer Segmente. Je nach Stärke ihrer Sonorität können Lau-

<sup>10</sup> Das Konzept der Sonorität in dieser Form wurde schon sehr früh zur Erklärung der Silbenbildung herangezogen, so z.B. von Eduard Sievers (1876), der hier den Begriff der „Schallfülle“ anführt oder von Otto Jespersen (1913). Sie geriet dann jedoch aus dem Blickfeld in der linguistischen Theoriebildung und ist erst seit Mitte der 70er Jahre als Grundlage der Silbentheorie wiederzufinden. (Einen zeitlichen Überblick über die jeweiligen Vertreter bietet Neef 2002) Die hier dargestellte Silbenphonologie knüpft an diese Darstellungen an.

te auf einer Sonoritätsskala<sup>11</sup> in eine feste Ordnung gebracht werden. Die Lautverbindungsmöglichkeiten innerhalb der Silbe sind durch diese beschränkt:

Rangstufe	Phonetische Qualität	Laute (in IPA)	
1	Vokale, nasal	ã ě õ	Vokale
2	Vokale, oral, offen	a u	
3	Vokale, oral, halb-offen	e ε o ɔ ø œ	
4	Vokale, oral, geschlossen	i y u	(konsonantische) Sonanten
5	Halbvokale	ʃ ʎ ʝ	
6	Liquiden	l r ʀ	Konsonanten (konsonantische Geräuschlaute)
7	Nasale	m n ŋ	
8	Frikative, oral, stimmhaft	v ð z ʒ ʒ ʒ	
9	Frikative, oral, stimmlos	f θ s ʃ ç x χ	
10	Plosive, oral, stimmhaft	b d g	
11	Plosive, oral, stimmlos	p t k	
12	Glottale	h ?	

Abb. 5: Sonoritätsskala nach Maas (1999, S.127)

Die Segmente mit maximaler Sonorität bilden den Kern einer Silbe, Segmente mit minimaler Sonorität finden sich in den jeweiligen Silbenrändern. Aufgrund dieser steigend-fallenden Sonoritätskontur kann die Silbe als eine Kurve dargestellt werden:

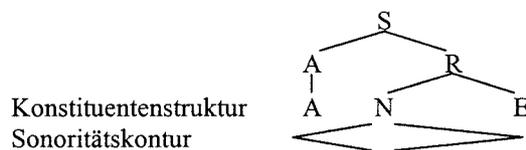


Abb. 6: Sonoritätskontur (Maas 1999, S.128)

Komplexe Wortformen bestehen im Deutschen aus mehreren Sonoritätssilben. Die Anzahl der Silben ergibt sich aus der Anzahl der Sonoritätsgipfel. Dabei handelt es sich nicht um eine Abfolge homogener Silben sondern um unterschiedliche Silbentypen, die durch eine unterschiedliche Akzentkonturierung, d.h. die Hervorhebung einzelner Silben gegenüber anderen Silben, zustande kommen. Maas (1999) unterscheidet drei Silbentypen:

- Prominente Silbe/betonte Silbe (im Folgenden S')
- Reduktionssilbe/unbetonte Silbe (im Folgenden S°)
- Nicht-prominente, nicht-reduzierte Silbe (im Folgenden S)

Bei diesen Silbentypen interagieren die Akzentkontur und die Sonoritätskontur in der Form, dass die jeweiligen Akzentkonturen durch einen unterschiedlichen segmentalen Ausbau auf der lokalen Ebene geprägt sind:

Prominente Silbe (S'): ['krɪn.de]/<Kinder>; ['ha:sə]/<Hase>

Die prominente Silbe gibt komplexen Wortformen ihre Kontur. Ausgezeichnet ist sie durch einen maximalen Ausbau der silbischen Kontraststruktur. Dies bezieht sich auf der einen Seite auf die Komplexität der Konstituenten Anfangsrand und Reim (R muss

<sup>11</sup> Mittlerweile finden sich in der Literatur viele verschiedene Schallfüllenskalen. Sie alle gehen auf die Skale von Oskar Wolf zurück, der diese 1871 als Ergebnis eines perceptiven Experimentes entwickelte (vgl. Maas 1999, S.139)

verzweigt sein). Auf der anderen Seite ist der Kontrast zwischen A und R durch eine Maximierung der Sonorität im Reim (vokalisch belegter Nukleus) optimiert:

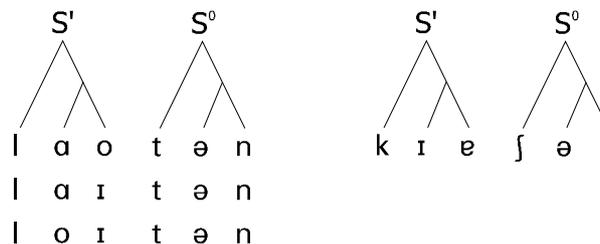
A obligatorisch: konsonantisch K

N obligatorisch: Vokal V

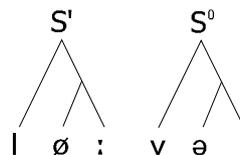
E obligatorisch (fakultativ: konsonantisch und/oder vokalisch)

Die vokalische Artikulation von E ist eine Besonderheit der prominenten Silbe, bei der zwei Fälle unterschieden werden:

- Die vokalische Artikulation von E ist ungleich der von N:  
Es handelt sich hierbei um Wörter mit Diphthongen. Hierzu zählen im Folgenden sowohl die schließenden Diphthonge ([aj, au, ɔy]) als auch durch die Vokalisierung des r-Lautes entstehenden öffnenden Diphthonge ([ɛə, oə, ɪə, uə, yə, øə]).



- Die vokalische Artikulation von E ist gleich der von N



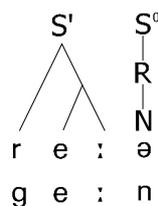
Silben mit konsonantisch artikuliertem Endrand werden in diesem Zusammenhang als 'geschlossene Silben' ([ˈkɪn.dɐ]), Silben ohne konsonantischen Endrand als 'offene Silben' ([ˈhɑ:sə]) bezeichnet (vgl. Maas 1999, S.165ff).

Reduktionssilbe S°: [ˈkɪn.dɐ]/<Kinder>; [ˈhɑ:sə]/<Hase>

Die Reduktionssilbe ist durch einen reduzierten Ausbau sowohl bzgl. ihrer Konstituenten als auch der Minimierung des Sonoritätskontrastes zwischen A und R gekennzeichnet:

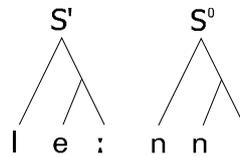
A fakultativ: (konsonantisch)

Bei nicht belegtem Anfangsrand entstehen die sogenannten Hiäte:

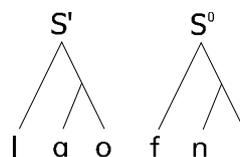


N obligatorisch: Reduktionsvokal ([ə]/[ʰɑ:sə]; [ɐ]/[ʰkɪn.dɐ]) oder fakultativ auch mit (sonoren) Konsonanten belegbar ([ʰle:sŋ]/<lesen>).

Bei Wörtern wie <lehnen>/[ʰle:nn] entstehen hier sogenannte „Pseudogeminaten“ (Maas 1999, S.245), obwohl das Deutsche keine Geminaten hat.



Aufgrund der Regel, dass jede Silbe mit einem Vokalbuchstaben markiert wird, wird der Reduktionsvokal in der Schriftsprache immer mit <e> gekennzeichnet (<lesen>/[ʰle:sŋ]; <Hase>/[ʰɑ:sə]; <Kinder>/[ʰkɪn.dɐ])



E fakultativ: nur konsonantisch

Die Silbentypen S' und S° bilden zusammen die für den deutschen Wortschatz charakteristische trochäische Wortform (vgl. Maas 1999, S.244ff).

Nicht-prominente, nicht-reduzierte Silbe (S): [me.lo:nə]/<Melone>

Bei diesem Silbentyp handelt es sich um den „Normalfall“ des Silbenbaus, der weder eine Maximierung der Konstituenten noch eine Minimierung der Sonorität im Sinne eines Reduktionsvokals aufzeigt.

A obligatorisch: konsonantisch K

N obligatorisch: Vokal V

E fakultativ, nur konsonantisch K (vgl. Maas 1999, S.150ff)

Es wird deutlich, dass die für das Deutsche charakteristischen prosodischen Verhältnisse durch einen unterschiedlichen Silbenbau repräsentiert werden, der auch in der Schrift markiert wird und somit für die Orthographie regelhaft genutzt werden kann (vgl. Maas 2003, S.447).

### 1.2.3 Die Anschlusskorrelation

Die für diese Orthographietheorie grundlegende Annahme ist die Beschreibung des Deutschen als eine Sprache mit einer Anschlusskorrelation (vgl. Maas 1999, S.165). Maas ordnet somit das Deutsche den „Silbenschnittsprachen“ zu.<sup>12</sup>

Eine Beschreibung des Silbenschnitts findet sich in der Literatur sehr früh. So zeigt Spiekermann (2000, S.20f) in einem Überblick, dass schon Ickelsamer (1534), Adelung

<sup>12</sup> Einen Abriss über die historischen Entwicklungen, die zur Herausbildung einer Silbenschnittkorrelation im Deutschen führten, gibt Maas (1999, S.206ff).

(1760), Sievers (1872), Jespersen (1926) und Trubetzkoy (1939) diese phonologische Größe in derselben Art und Weise wie sie in aktuellen Darstellungen (Maas z.B. 1992, 1999, 2003; Eisenberg 1998) zu finden ist, beschrieben und für ihre phonologischen Modellierungen des Deutschen nutzten. Da es sich hierbei jedoch um eine phonologische Größe handelt, die zwar „ein perzeptiv-intuitiv [ebenso] markantes“ aber leider auch ein „phonetisch notorisch schwierig zu explizierendes Phänomen“ (Maas 1999, S.51) darstellt und lange Zeit phonetisch nicht nachgewiesen werden konnte, wurde die Silbenschnittkorrelation in sprachwissenschaftlichen Darstellungen lange Zeit nicht mehr thematisiert. Erst die Ergebnisse von Spiekermann (2000), dem es gelungen ist den Silbenschnittkontrast phonetisch aufgrund unterschiedlicher Energiekonturen nachzuweisen, stützen die Wiederaufnahme dieser Größe (vgl. Maas 1999, S.231f).

Die Silbenschnittkorrelation beschreibt den „Anschluss“ des Vokals zu dem folgenden Konsonanten, und zwar innerhalb der betonten Silbe, wenn der Endrand konsonantisch belegt ist, als auch über die Silbengrenze hinweg, wenn die betonte Silbe vokalisch auslautet. Dementsprechend werden hinsichtlich der Vokaloppositionen in betonten Silben, die häufig als „Lang- und Kurzvokale“ beschrieben werden, weder quantitative noch qualitative Unterschiede als primäre (distinktive) Unterscheidungsmerkmale gesehen, sondern die Anschlussopposition des betrachteten Vokals zu dem folgenden Konsonanten. Quantitative und qualitative Vokalmerkmale werden als Folge des Kontrastes von losem und festem Anschluss beschrieben:

„Im ‚mehrdimensionalen‘ phonetischen ‚Raum‘ ist der Unterschied in der Aussprache von Rate : Ratte, bieten : bitten, roten : Rotten und dergleichen offensichtlich mehrfach fundiert:

Die Vokale sind qualitativ und quantitativ verschieden [bi:t̩] versus [bit̩], insbesondere aber sind die ‚Übergänge‘ von den Vokalen zu den folgenden Konsonanten verschieden:

Bei losem Anschluß ‚trudelt‘ die vokalische Artikulation gewissermaßen aus, bevor der folgende Konsonant einsetzt (symbolisierbar als [Rɑ:→t̩]), während bei festem Anschluß der Verschluss des Konsonanten die vokalische Artikulation gewissermaßen abbricht (symbolisierbar als [Rɑ←t̩]). (Maas 1999, S. 51)

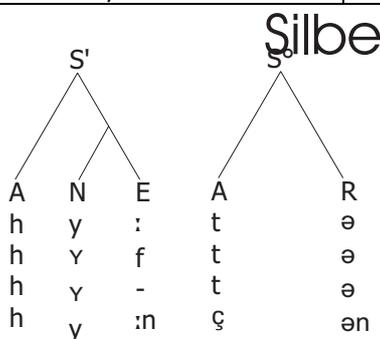
Diese Beschreibung macht deutlich, dass es nicht um die isolierte Betrachtung einzelner Laute auf einer lokalen Ebene geht, sondern dass die unterschiedlichen lautlichen Begebenheiten Folge der globalen, prosodischen Verhältnisse bzw. Folge der silbischen Anschlussverhältnisse sind. Die quantitativen Unterschiede resultieren aus diesen unterschiedlichen Anschlussarten und zeigen sich auf der segmentalen Ebene als Folge des ‚Austrudelns‘ oder ‚Abbrechens‘ des vokalischen Kerns aufgrund seines Anschlusses an den folgenden Konsonanten. Diese Modellierung ermöglicht es, die problematische Darstellung der Vokalopposition in Form von „Lang- und Kurzvokalen“<sup>13</sup> zu umgehen. Problematisch aus dem Grund, da es sich zum einen nur um eine relative Dauer in Abhängigkeit des allgemeinen Sprechtempos handelt (vgl. Maas 1999, S.177) und zum

---

<sup>13</sup> Sowohl in didaktischen als auch in sprachwissenschaftlichen Darstellungen (s.o.) werden Vokale meist nur hinsichtlich ihrer Quantität unterschieden. Dementsprechend werden in den Regelformulierungen des Dudens wie auch in den Sprachbüchern der Schule einzig und allein das Begriffspaar Lang- und Kurzvokal verwendet und der Unterschied zwischen den Vokalen somit auf ein einziges Merkmal reduziert ohne auf für die Schüler relevanten Wahrnehmungskategorien zu achten.

anderen diese Opposition in den verschiedenen Dialektregionen unterschiedlich realisiert und somit wahrgenommen wird. In Norddeutschland existiert z.B. vorrangig eine qualitative Differenzierung, während in Süddeutschland neben der qualitativen auch quantitative Vokalunterschiede nachgewiesen werden konnten. Die Anschlusskorrelation dagegen ist eine perzeptorische Eigenschaft des Deutschen und somit eine von Dialekten unabhängige prosodische Wahrnehmungskategorie, deren Folge auf segmentaler Ebene qualitative Vokaldifferenzen sind. (vgl. Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000) Ausgehend von dieser Beschreibung und dem Vorkommen der verschiedenen Anschlussformen in offenen und geschlossenen Silben ergibt sich die Modellierung von vier phonologischen Varianten der betonten Silbe und somit vier Wortgestalten (vgl. Maas 1992, 2003; Fuchs/Röber-Siekmeyer 2002):

	Looser Anschluss	Fester Anschluss
Offene Silbe	Orthographisch unmarkiert <Hüte> / V'	Orthographisch markiert <Hütte> / v'S
Geschlossene Silbe	Orthographisch markiert <Hühnchen> / V'K	Orthographisch unmarkiert <Hüfte> / v'K



Die Darstellung der Wortgestalten im Konstituentenmodell macht dabei deutlich, dass es im Hinblick auf die zuvor beschriebenen silbenstrukturellen Realisierungen von  $S'$  und  $S^\circ$  in zwei Fällen zu Verletzungen kommt. Der Konsonant für den festen Anschluss bei [hʏtə] ist nicht der Endrand der betonten Silbe wie bei [hʏf.tə] sondern der Anfangsrand der Reduktionssilbe.<sup>14</sup> Somit wird die als obligatorisch festgelegte Belegung von E in  $S'$  verletzt. Bei [hʏ:n.çən] dagegen ist E von  $S'$  trotz eines losen Anschlusses konsonantisch und somit doppelt belegt. Aufgrund dieser phonologischen Besonderheiten werden im Deutschen zur orthographischen Diskrimination Sonderschreibungen benötigt. Dabei ermöglicht es der hier dargestellte Blick auf die Strukturen der gesprochenen Sprache, die Orthographie als ein System mit im Kern verlässlichen Regeln darzustellen. Die beschriebenen vier Wortgestalten werden in der Schrift regelhaft repräsentiert:

- Wörter mit losem Anschluss in offener Silbe [hʏ:tə] und Wörter mit festem Anschluss in geschlossener Silbe [hʏf.tə] benötigen keine gesonderte Markierung.

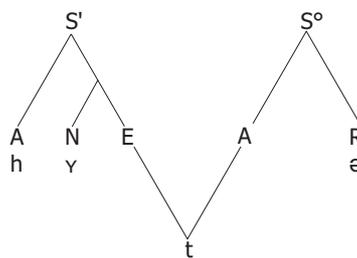
<sup>14</sup> Bei dieser Modellierung unterscheidet sich Maas von vielen anderen Darstellungen (z.B. Eisenberg 1998), die hier von einem Silbengelenk sprechen und somit von einem ambisyllabischen im Gegensatz zu einem heterosyllabischen Konsonanten ausgehen.

- Um jedoch den Unterschied zwischen [ˈhy:tə] und [ˈhvtə] in der gesprochenen Sprache auch in der Schrift zu repräsentieren, werden Wörter mit festem Anschluss in offener Silbe durch die Dopplung des Konsonantenzeichens (<Hütte>) graphisch markiert.
- Ebenso erhalten Wörter mit losem Anschluss in der geschlossenen Silbe eine Markierung durch das sogenannte Dehnungs-<h><sup>15</sup> (<Hühnchen>) (vgl. Maas 2003, S.486ff).

In diesem Sinne leisten die Sondergraphien „das, was eine rein segmentale Repräsentation i.S. der vom lateinischen System tradierten Graphem-Phonem-Korrespondenzen, [...] nicht leisten kann: Die Repräsentation der prosodischen Struktur der Wortformen“ (Maas 2003, S.453).

#### 1.2.4 Zur Modellierung von Schärfungswörtern

Aufgrund der spezifischen Struktur der sogenannten Schärfungswörter ergibt sich hier das Problem einer nicht eindeutig feststellbaren Silbengrenze. Diese Schwierigkeit bezieht sich dabei sowohl auf eine theoretische Modellierung als auch auf die Wahrnehmbarkeit. In beiden Fällen ist es schwierig eine Silbengrenze festzulegen. In vielen sprachwissenschaftlichen Darstellungen wird diese Schwierigkeit durch das Konzept der Ambisyllabizität gelöst (vgl. z.B. Eisenberg 1998, S.295ff; Ramers 1992). Diesem Verständnis entspricht die Annahme, dass der intervokalische Konsonant sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe gehört. Dadurch wären sowohl der Endrand von S' und der Anfangsrand von S° belegt und alle Bedingungen der Silbenrealisierung erfüllt. Das folgende Konstituentenmodell verdeutlicht eine solche Modellierung (vgl. Spiekermann 2000, S.29f).



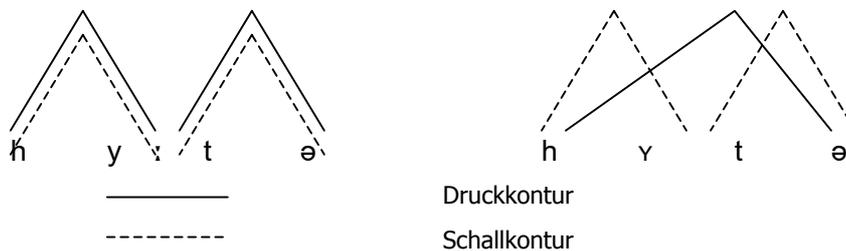
Maas dagegen modelliert die besondere Struktur der Schärfungswörter in Anlehnung an Sievers (1901, S.198ff) über dessen Unterscheidung von Druck- und Schallsilbe und somit über die oben dargestellte Silbenschnittdifferenz und lehnt die Annahme eines ambisyllabischen Konsonanten ab. Der dabei für die Wahrnehmung und Modellierung entscheidende Punkt ist, dass sich Druck- und Schallsilbe im Deutschen nicht decken müssen.

„Schallsilben und Drucksilben können sich begreiflicherweise decken, müssen es aber nicht...“ (Sievers 1901, S.203).

Während bei Wörtern der anderen Wortgestalten (<Hüte, Hüfte, Hühnchen>) diese kongruent sind, sind sie bei Schärfungswörtern inkongruent:

<sup>15</sup> Die Dehnungsmarkierung ist jedoch im Gegensatz zur Schärfungsschreibung nicht zu 100% regelhaft.

Beispiel:



Die Sonoritätskontur legt bei [hʏtə] zwei Silben fest, die Druckkontur zeigt jedoch eine Einheit und somit nur eine einzige Silbe auf. Diese einheitliche Druckkontur ist dafür verantwortlich, dass nur eine Silbe artikuliert und somit auch die beiden Schallsilben nicht getrennt werden. Diese Beschreibung, die die Schwierigkeit einer Trennung von Schärfungswörtern deutlich macht, spiegelt die Wahrnehmung von Schärfungswörtern wider. Der Versuch, hier zwei Drucksilben zu artikulieren führt zudem unweigerlich zu einer Veränderung der Wortgestalt. Aus diesem Grund ist es in der didaktischen Umsetzung einer solchen Analyse wichtig, von einer Einheit im Sinne einer Untrennbarkeit dieser Wörter auszugehen. (vgl. Maas 1999, S.143/201; 2003, S.491; Röber-Siekmeyer 2002a, S.127f)

Zudem wird deutlich, dass der Unterschied zwischen [hʏ:tə] und [hʏtə] nicht beim intervokalisches Konsonanten zu suchen ist. Hierin liegt die Kritik von Maas an einer Modellierung im Sinne der Ambisyllabizität begründet, durch die die Annahme sogenannter Geminaten (v.a. in der Didaktik) gefördert wurde. Der Unterschied zwischen [hʏ:tə] und [hʏtə] wird nicht im Vokal bzw. nicht im Unterschied von losem und festem Anschluss gesehen, sondern im Konsonanten. Dabei wird entweder die Artikulation eines zweiten Konsonanten oder aber ein quantitativer Unterschied der Konsonanten angenommen.

„Der hier entwickelten Sichtweise steht nun allerdings die verbreitete orthographie-induzierte Sichtweise entgegen, die als Gegenstück zur graphischen Verdoppelung der Konsonantenzeichen („Schärfung“) Geminaten auf die Lautstruktur projiziert und sie eventuell sogar in einer Hyperlautierung im Anfangsunterricht verlangt.“  
(Maas 1999, S.203)

Dass es sich jedoch um einfache Konsonanten im Anfangsrand der unbetonten Silbe handelt, machen Ergebnisse verschiedener phonetischer Messungen deutlich. Dabei wurden Wörter aus dem Finnischen, das zu den sogenannten Quantitätensprachen zählt, mit Wörtern des Deutschen verglichen. Die Sonagraphen- und Oszillographenbilder (Abb. 7/8) machen den Unterschied zwischen einem geminierten und einem nicht geminierten Konsonanten im Finnischen deutlich. Der Konsonant im Wort <Katto> wird eindeutig länger gesprochen, als der Konsonant in <Katon>. Beim Vergleich der Deutschen Wörter <Rate> und <Ratte> zeigt sich bezüglich des Konsonanten kein Unterschied. Der Kontrast ist eindeutig nicht in der konsonantischen Dauer zu suchen.

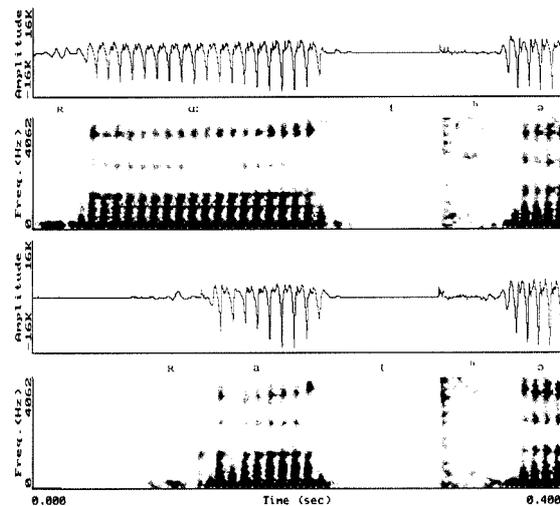


Abb. 7: Sonographische Darstellung von <Rate/Ratte> (Maas 1999, S.375)

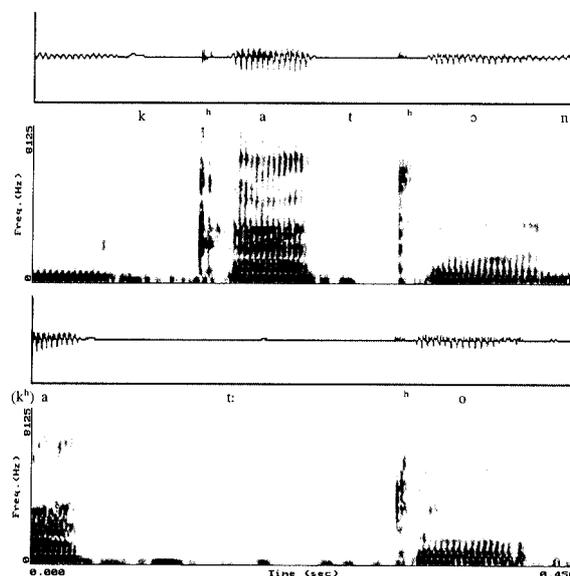


Abb. 8: Sonographische Darstellung von <Katon/Katto> (finnisch) (Maas 1999, S.376)

Eine durch Geminierung des intervokalischen Konsonanten hervorgerufene Artikulation entspricht in keiner Form den Strukturen des Deutschen - weder bezüglich der Artikulation noch der Perzeption - und führt zu einer Veränderung der phonologischen Form der Wörter, die für eine differenzierende Analyse der gesprochenen Sprache im Hinblick auf die Schrift problematische Folgen hat.

Wie schon dargestellt, ist die Schärfungsschreibung in den prosodischen Verhältnissen der gesprochenen Sprache, den Anschlussverhältnissen, fundiert. Diese durch festen Anschluss an den Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe gekennzeichnete Sonderform wird in der Schrift durch die Dopplung des Konsonantenzeichens regelhaft markiert.

Schärfungsschreibung kann und muss - das wurde an dieser Darstellung deutlich - durch eine Differenzierung der Wortgestalten in der gesprochenen Sprache fundiert werden und ist nicht im Sinne der weit verbreiteten Annahme einer phonographischen Fundierung der Orthographie, d.h. einer 1:1 Beziehung zwischen Laut und Buchstabe zu modellieren.

#### *1.2.5 Die lokale Ebene: Zur Binnengliederung der Silbe*

Die bisherigen Darstellungen haben den Rahmen für eine mögliche Modellierung von 'Graphem-Phonem-Korrespondenzen' verdeutlicht. Die segmentale Struktur ist der prosodischen Kontur untergeordnet. Die Grundeinheit der phonographischen Analyse und Repräsentation sind demnach nicht einzelne, isolierbare Laute, die einer Abfolge von Buchstaben linear und mit immer gleicher Lautung zugeordnet werden können, sondern die Silben mit ihrer in sich hierarchischen Anordnung der Segmente und den spezifischen Betonungsmustern. Laute werden nicht als isolierbare Elemente sondern als Segmente von Silben verstanden. Entsprechend einem Vorgehen von 'oben nach unten' werden die phonographischen Bindungen ausgehend von der Silbe modelliert.

„Aus diesen Überlegungen folgt das Fazit, dass die Grundeinheit der Lautanalyse keineswegs die Laute sind, wie wir es gewohnt sind, als Rückprojektion von den Buchstaben unseres Alphabets anzunehmen, sondern größere Einheiten, insbesondere die Silben, die den Rahmen für die lautliche Koartikulation bilden.“ (Maas 1999 S. 52)

Für die lautlichen Realisierungen spielen die jeweiligen Positionen der einzelnen Elemente innerhalb dieser Einheit und somit die koartikulatorischen Bezüge ebenso eine Rolle, wie die prosodischen Merkmale. Diese Bindung wird an den Reduktionsvokalen in  $S^{\circ}$  und den Vokalen in  $S'$ , deren Realisierung von den Anschlussformen abhängig ist, deutlich. Dazu zählen auch die orthographischen Markierungen von  $S'$ . Ebenso werden z.B. Plosive im Anfangsrand von  $S'$  anders realisiert (aspiriert) als im Anfangsrand von  $S^{\circ}$  (z.B. [ $t^h$ an.tə]).

Durch diese Sichtweise, d.h. die Steuerung durch die prosodische Kontur, ist es auch im Deutschen durchaus möglich unterschiedliche Artikulationen auf der lokalen Ebene zu fassen. Es geht dabei jedoch nicht um die Betrachtung von konkreten, isolierten Lauten, wie dies bei den im Zusammenhang mit der „Lauttheorie“ dargelegten Graphem-Phonem-Korrespondenzen der Fall ist.

„Die phonographische Zuordnung erfolgt nicht durch phonetisch spezifizierte Laute“ (Maas 2003, S.451)

Eine solche Modellierung entspricht den Ergebnissen der Phonetik, die aufzeigen, dass zum einen eine Isolierung einzelner Laute aus dem Sprachfluss schwierig ist und zum anderen die in der Phonetik bekannten lautlichen Ausprägungen nur Idealpositionen<sup>16</sup> darstellen, wie sie in der Koartikulation<sup>17</sup>, der zufolge ein Element immer von seinem Vorgänger und Nachfolger beeinflusst wird, nicht vorkommen. Dementsprechend kriti-

---

<sup>16</sup> Diese bilden sowohl in den aufgezeigten Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln als auch in der didaktischen Umsetzung (s.u.) die Grundlage für die Analyse des Laut-Schrift-Bezugs.

<sup>17</sup> „Koartikulation [lat. *coarticulare* >zusammen artikulieren<]. In der Phonetik Bezeichnung für die antizipierenden Bewegungsabläufe bei der Artikulation: Im Unterschied zur orthographischen Wiedergabe durch einzelne Buchstaben sind die den Sprachlauten entsprechenden Lautereignisse keine diskreten Einheiten. Die Sprachproduktion ist ein kontinuierlicher Bewegungsablauf artikulatorischer Vorgänge ohne natürliche Einschnitte, bei dem nicht alle Sprechwerkzeuge, insbesondere nicht alle Artikulationsorgane immer in gleicher Weise beteiligt sind [...]“ (Bußmann 1990, S.386)

siert Maas (1992, S.302) die bestehenden Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln folgendermaßen:

„Bei diesen Graphem-Phonem-Korrespondenzen ist die unzureichende Schriftvorstellung offensichtlich:

- Abgesehen von der unangemessenen Vorstellung eines Wortes als einer Abfolge von isolierbaren Lauten,
- wird vorausgesetzt, daß die Orthographie definiert ist als isolierte Zuordnung von Buchstaben zu diesen Lauten.“

### **1.3 Zusammenfassung**

Trotz des gleichen Grundanliegens, den phonographischen Bereich der Orthographie und somit die Wortschreibung zu regeln, kommen beide Ansätze zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Ausschlaggebend dafür ist die unterschiedliche Auffassung bezüglich des Verhältnisses von geschriebener und gesprochener Sprache:

Die Vertreter der „Lauttheorie“ sehen die Funktion der Schrift und somit der Rechtschreibung in der direkten Abbildung der gesprochenen Sprache. Bei der Formulierung ihrer Annahmen gehen sie dabei von der Schrift aus. Das Wissen um den Aufbau der Schrift als eine lineare Aneinanderreihung einzelner Buchstaben zu Buchstabenketten wird auf die Struktur der gesprochenen Sprache als eine lineare Anordnung von Lauten übertragen. Dies führt zu der Annahme, dass jedem Laut der gesprochenen Sprache ein Element der geschriebenen Sprache zugeordnet werden kann. Die zahlreichen Fälle in denen eine solche Zuordnung nicht möglich ist, werden als Ausnahmen oder Zusatzregelungen formuliert. Dazu gehören somit auch die Sondermarkierungen wie Schärfung und Dehnung. Neben der sehr fragwürdigen Darstellung der gesprochenen Sprache als eine lineare Aneinanderreihung einzelner Segmente ist das Ergebnis der „Lauttheorie“ eine unsystematische Darstellung der Orthographie, die von Ausnahmen und Strukturlosigkeit geprägt ist.

Demgegenüber ermöglicht die silbenphonologische Darstellung von Maas auf der Grundlage einer ausführlichen Analyse der gesprochenen Sprache einen anderen Blick auf den Bereich der Orthographie. Ausgehend von der Grundannahme der Fundierung der Schriftsprache in der gesprochenen Sprache sieht Maas (1992) die Grundlage für die Analyse nicht primär – wie er es nennt - in den „lokalen Eigenschaften“ der Laute sondern in den „globalen Eigenschaften“, d.h. den prosodischen Strukturen von Wörtern wie Betonung und Silbenstruktur mit den entsprechenden Anschlussverhältnissen. Rechtschreibung wird strukturierbar und systematisierbar, wenn neben ihrer Fundierung in der Laut-Buchstaben-Beziehung (lokale Ebene) primär phonetisch-phonologische Eigenschaften wie Silbenschnitt und Prosodie (globale Ebene) betrachtet werden. Orthographie verstanden als „die Festigung der Silbenstrukturanalyse“ (Maas 1992, S.269) kann somit als ein System mit im Kern eindeutigen Regeln dargestellt werden, das auch die Sonderschreibungen wie z.B. Schärfung und Dehnung einschließt.

Auch in der aktuellen Schriftspracherwerbsforschung gibt es Untersuchungen, denen diese phonologischen Modellierungen zugrunde liegen und die zeigen, dass ein solcher Zugang zur Rechtschreibung den Analysetätigkeiten der Kinder entspricht. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel einige wichtige Ergebnisse der Schriftspracherwerbsforschung dargestellt.

## 2 Die Schriftspracherwerbsforschung

In Bezugnahme auf das vorausgegangene Kapitel stellt sich nun die Frage, inwieweit die dargestellten Ergebnisse der aktuellen linguistischen Orthographieforschung relevant für die Didaktik des Schriftsprach-/Orthographieerwerbs sind. Didaktische Modellierungen, die Schrift als Präsentation prosodischer Strukturen und somit die gesprochene Sprache zum Ausgangspunkt der Analysetätigkeiten machen, sind bzw. können nur dann effektiv sein, wenn sie der Wahrnehmung und der Analysetätigkeit der Schüler am Schriftanfang entsprechen. Die Schriftspracherwerbsforschung der vergangenen Jahre kann dabei zum einen durch ihre Untersuchungen diese linguistischen Modellierungen bestätigen. Zum anderen verdeutlicht sie, dass so dem pädagogischen Ziel der Kindorientierung Rechnung getragen wird, indem die Kinder durch eine Thematisierung und Analyse der gesprochenen Sprache „abgeholt“ werden, da das „Ausgangsmaterial“, das Kindern am Schriftanfang zur Verfügung steht, ihre gesprochene Sprache ist (vgl. Röber-Siekmeyer i.E.(a)). Im Folgenden werden deshalb nach einer Darstellung der Entwicklung der Schriftspracherwerbsforschung in den vergangenen Jahren und deren Annahmen folgende Fragen anhand aktueller Forschungsergebnisse behandelt:

- Sind Silben die primären Segmentierungseinheiten des Gesprochenen der Kinder am Schriftanfang?
- Verwenden die Kinder diese prosodischen Strukturen bei der Analyse der gesprochenen Sprache in Korrelation zur Schrift am Schriffterwerb?
- Entspricht die phonologische Analyse der gesprochenen Sprache dem Sprachwissen der Kinder?

### 2.1 Die Schriftspracherwerbsforschung der vergangenen 25 Jahre

Die Schriftspracherwerbsforschung der vergangenen Jahre ist wesentlich geprägt von den Ergebnissen der kognitiven Entwicklungspsychologie (die sogenannte 'kognitive Wende' um 1960), die Lernen nicht mehr als passiven sondern als aktiven und konstruktiven Prozess beschreibt, bei dem sich jeder Lerner sein Wissen in Auseinandersetzung mit der Umwelt konstruiert und strukturiert.

„Die Schriftspracherwerbsforschung ist ein Kind der kognitiven Psychologie [...]“  
(Scheerer-Neumann 1998, S.31).

Aus diesen Ansichten heraus entwickelte sich in den 80er Jahren eine Schriftspracherwerbsforschung, die vor allem pädagogisch geprägt war.

Das veränderte Verständnis von Lernen führte auch zu einem veränderten Verständnis des Schriftspracherwerbs: Schreibenlernen wurde nicht mehr verstanden als „die einfache Reproduktion von gedächtnismäßig (evtl. unzureichend) Gespeichertem“ (Scheerer-Neumann 1998, S.33) sondern als ein Entwicklungsprozess. Kinderschriften werden dabei als das Ergebnis eines „(re)konstruktiven Prozesses“ gesehen (ebd.), bei dem der Lerner Einsichten in die Funktion und den Aufbau der Schrift erlangen und die Zusammenhänge für sich neu konstruieren muss (vgl. Valtin 1993, S.68).

Ziel der –vor allem pädagogisch geprägten - Schriftspracherwerbsforschung seit den 80er Jahren ist es, Aussagen über diesen „Prozess der inneren Regelbildung“ (Thomé 1999, S.22) auf dem Weg zum Orthographieerwerb zu machen, um auf dieser Grund-

lage Unterrichtskonzepte entwickeln zu können, die den kindlichen Aneignungsprozessen entsprechen und sie fördern. Somit stand auch die Frage im Vordergrund, wie Unterricht aufgebaut sein muss, um den Kindern ein selbstständiges und aktives Lernen zu ermöglichen. Grundlage der empirischen Untersuchungen, die in diesem Zusammenhang entstanden (vgl. Brügelmann 1986a, Dehn 1988, Scheerer-Neumann 1986), ist die Analyse der Schreibungen der Kinder. Fehler werden dabei nicht als „Verfehlungen“ oder einzig als „Abweichungen von der Norm“ (Augst/Dehn 2002, S.67), sondern als notwendige Schritte auf dem Weg zur Schrift verstanden. Die Analyse der Schreibungen zeigt wie Kinder am und - durch die Einbeziehung vorschulischer Schreibungen – vor dem Schriftanfang Laut-Schrift-Bezüge herstellen, was sie schon können und veranschaulicht ihre Denkfortschritte und –prozesse:

„Rechtschreibfehler ermöglichen einen Einblick in innere Regelbildungsprozesse des Schreibenlernens“ (Thomé 1999, S.24).

„Für die Schriftspracherwerbsforschung geben diese Schreibungen wertvolle Anhaltspunkte über kindliche Vorstellungen von den schriftlichen Einheiten und ihrem Gebrauch“ (Thomé 1999, S.34)

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zum Schriftspracherwerbsprozess machten eine „charakteristische Abfolge von Strategien“ (Valtin 2000, S.18), die die Kinder beim Schreiben verwenden und die sich in ihren Schreibungen zeigen, deutlich.

„Der Schriftspracherwerb ist als Lern- und Entwicklungsprozess zu verstehen, der sich nicht linear und kontinuierlich dem Lesen und Schreiben des Erwachsenen annähert. Vielmehr ist die sukzessive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Prinzipien unserer Schrift in jeweils dominanten Lese- und Schreibstrategien zu beobachten.“ (Scheerer-Neumann ebd., S.33)

Diese Entwicklungsverläufe mit ihren je spezifischen Strategien führten zur Erarbeitung der sogenannten Entwicklungs- oder Stufenmodelle des Lesen- und Schreibenlernens. Die hierbei vorgestellten Stufen sollen den Entwicklungsverlauf und die verschiedenen Phasen mit den jeweils vorherrschenden Strategien exemplarisch aufzeigen. In den letzten 25 Jahren haben zahlreiche Forscher und Forscherinnen solche Entwicklungsmodelle (siehe z.B. Valtin, Scheerer-Neumann, Brügelmann; vgl. auch den Überblick in Thomé 1999, S.29-63) erarbeitet. Als Rahmenmodell für die im deutschsprachigen Raum entwickelten Modelle kann das dreigliedrige Modell von Uta Frith (1985) gesehen werden. Sie benennt entsprechend den gefundenen Strategien der Lerner eine logographemische, eine alphabetische und eine orthographische Stufe. Diese drei Stufen wurden in den aktuelleren Modellen weiter ausdifferenziert und führten so zu einer detaillierteren Beschreibung der Zugriffsweisen der Kinder. Exemplarisch wird im Folgenden das Modell von Scheerer-Neumann dargestellt. Die von ihr erarbeiteten sechs Etappen der Rechtschreibentwicklung beschreibt sie folgendermaßen (vgl. Scheerer-Neumann 1997 LRS, S.58ff)<sup>18</sup>:

---

<sup>18</sup> Zur Kritik der Stufenmodelle vgl. z.B. Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000

1. „Pseudowörter“ und Kritzelbriefe

Die Kinder malen oder kritzeln einzelne Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen. Teilweise sind Merkmale unserer Schrift (z.B. Zeilen) zu erkennen. Auch das Abschreiben von vorgeschriebenen Wörtern, sogenannte „Pseudowörter“ gehören zu dieser Stufe. Dabei werden die Buchstaben eines Wortes ohne Bezug zum Lautwert auswendig gelernt.

2. Beginnende phonemische Strategie

Eine erste Einsicht in die Beziehung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache ermöglicht rudimentäre Verschriftungen einzelner Phoneme und lassen die ersten Ansätze einer lautorientierten Schrift erkennen. Das Auswendiglernen wird durch erste erkannte Laut-Buchstaben-Beziehungen (erster Erwerb von Phonem-Graphem-Korrespondenzen) gestützt. Das Ergebnis sind die sogenannten konsonantischen Skelettschreibungen (Bsp.: <HS>/<Haus>; <RS>/<Rose>).

3a. Entfaltete phonemische Strategie

Immer mehr Laute eines Wortes werden verschriftet (Bsp.: <Woke>/<Wolke>; <Hut>/<Hund>). Die Kinder nähern sich immer stärker einer korrekten Schreibung an. Ein besseres Verständnis des Laut-Buchstaben-Bezugs wird deutlich. Beginn der Entwicklung einer „Rechtschreibsprache“.

3b. Voll entfaltete phonemische Strategie

Die phonemische Strategie wird immer weiter verbessert und es können mehr Lernwörter gelernt werden (Bsp.: <lesn>/<lesen>).

4. Entfaltete phonemische Strategie, korrigiert durch strukturelle Regelmäßigkeiten  
(<lesen>, <Gabel>)

5. Weiteres Erkennen und Anwenden orthographischer Strukturen

Die orthographischen Kenntnisse werden zunehmend erweitert und verbessert: Auslautverhärtung; Vorsilben ver-, vor-; Morpheme -ig, -lich, -ung. Hier finden sich häufig sogenannte Übergeneralisierungen.

6. Automatisierung

Allmähliches Überwiegen des Abrufens von Lernwörtern über Konstruktionen („Automatisierung“); Reihenfolge der Buchstaben beim Schreiben wird aber immer noch von der gesprochenen Sprache begleitet und geleitet. Phonemische und orthographische Konstruktionen sind möglich.

Die Leistung der Entwicklungsmodelle wird dabei vor allem in der Beschreibung des Schriftspracherwerbs als Entwicklungsprozess und in der Verdeutlichung „individueller Entwicklungsverläufe“ gesehen.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurden in der Folge auch neue Unterrichtskonzepte (vgl. z.B. Brügelmann 1986a/b; Brügelmann/Brinkmann 1998) entworfen. Durch eine „Öffnung des Unterrichts“ in Abkehr der bis dahin vorherrschenden Fibellehrgänge, die ein „klein- und gleichschrittiges Arbeiten“ (Brügelmann/Brinkmann 1998, S.11) verlangten, wurden zahlreiche Methoden (Freiarbeit, Wochenplan, Projektarbeit) und Materialien entworfen, die den Kindern mehr Freiräume, individuelle Zugangsweisen, eigenaktive Lernprozesse und eine selbstständige Auseinandersetzung mit der Schrift-

sprache ermöglichen sollen (z.B. Freies Schreiben). Den Kindern sollen Lernmöglichkeiten, keine Lehrgänge angeboten werden.

„Gemeinsame Lehrgänge verdecken insofern nur die unterschiedlichen Lernwege. Die Verbindlichkeit von Lernschritten erschwert sogar eher den individuellen Zugang zur Schriftsprache“ (Brügelmann 1986b, S.9 und 1998, S.11).

Brügelmann/Brinkmann (1998) bieten für einen solchen Unterricht eine Konzeption in Form einer „didaktischen Landkarte“ zum Lesen- und Schreibenlernen an. Diese umfasst acht Lernfelder zu denen in allen Phasen des Unterrichts Angebote gemacht werden sollen. So könnten alle Kinder entsprechend ihrem je individuellen Entwicklungsstand gefördert werden:

„Aufbau der Schrift: Selbstständiges Erlesen und Verschriften durch Einsicht in die Parallelität von Schriftkette und Lautfolge.

Funktionen der Schriftverwendung: Soziale Formen und persönliche Nutzen des Lesen und Schreibens.

Lautanalyse: Sprachlaute unterscheiden, ausgliedern, verbinden.

Buchstabenkenntnis: Buchstaben in Formvarianten erkennen und verschiedenen Lauten zuordnen.

Gliederung in Bausteine: Gliederung von Wörtern in Teile – Zusammenfassen von Buchstaben in Gruppen

Sicht-Wortschatz: Häufige Wörter rasch erkennen und „blind“ schreiben

Verfassen und Verstehen von Texten: Schrift als Informationsquelle und Darstellungshilfe

Zeichenverständnis: Symbole vereinbaren, verwenden, verstehen.“ (Brügelmann/Brinkmann 1998, S.107)

Auch die in diesem Zusammenhang kritisierten Fibeln passten sich den neuen Erkenntnissen an und erweiterten ihr Repertoire durch viele Zusatzmaterialien, die neben dem gemeinsamen Lehrgang auch individuelle Zugänge und Entdeckungen ermöglichen sollten.

## 2.2 Die Schriftspracherwerbsforschung in der Diskussion

„Die neuere Forschung zum Schriftspracherwerb hat gezeigt, dass es sich beim Erlernen der Orthographie um eigenaktive Lernprozesse handelt, die dadurch gefördert werden können, dass man Kindern Raum zum Entdecken und Ausprobieren der orthografischen Prinzipien gibt“ (Valtin 2000, S.22)

Die Darstellungen haben deutlich gemacht, was die Schriftspracherwerbsforschung der vergangenen Jahre geleistet hat:

- Die Beschreibung des Schriftspracherwerbs als aktiven und (re)konstruktiven Prozess.
- Die Analyse und Beschreibung des unterschiedlichen Lernverhaltens der Kinder aus kognitionspsychologischer Sicht.
- Die Entwicklung kindgemäßer Unterrichtskonzepte, die einen aktiv-entdeckenden und selbstständigen Umgang der Kinder mit Schrift ermöglichen.

Die Darstellungen zeigen aber auch, was die Schriftspracherwerbsforschung bisher nicht bzw. in nicht ausreichendem Maße geleistet hat: Während sowohl pädagogische

als auch kognitionspsychologische Aspekte beachtet, analysiert und umgesetzt werden, finden sich kaum Aussagen bzw. Untersuchungen bezüglich einer adäquaten Modellierung des anzueignenden Gegenstands – der Schriftsprache - aus aktueller linguistischer Perspektive. Die Kritik an der Schriftspracherwerbsforschung bezieht sich somit auf die „Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des Schriftspracherwerbs“.<sup>19</sup> Die Frage wie der anzueignende Gegenstand sinnvoll strukturiert werden muss, damit der den Kindern eigene kognitive Zugang möglich ist, bleibt bei diesen primär pädagogisch orientierten Umsetzungsmöglichkeiten unbeachtet.

Linguistische Basis der Auswertungen der bisherigen Untersuchungen und somit der Aussagen über die Aneignungsprozesse der Kinder am Schriffterwerb – so machen die Beschreibungen und Darstellungen deutlich - sind eine lineare Sichtweise des Lautung-Schrift-Verhältnisses und somit die Annahme einer direkten Zuordnung von Laut und Buchstabe. Diese jedoch entspricht weder der sprachlichen Realität (Koartikulation) noch ermöglicht sie eine regelhafte Modellierung der Rechtschreibung (vgl. Kap.1).

Ausgehend von dieser linearen Sichtweise werden die Kinderschreibungen entsprechend der Frage welche und wie viele Buchstaben repräsentiert sind analysiert. Dies wird an den Beschreibungen der Merkmale der einzelnen Stufen deutlich:

„Die Abbildung der Rede in Schrift bleibt allerdings rudimentär, die Kinder geben nur einzelne Lautwerte wieder und lassen auch noch ganze Wörter aus“ (Valtin 1993, S.71)

„Meist wird nur der Anlaut verschriftet, z.B. »L« (für Limonade). Bei Wörtern die mit einem nicht sehr prägnanten Vokal bzw. einem Explosivlaut plus Dauerkonsonant beginnen, wird häufig der jeweils zweite, artikulatorisch besonders deutliche Laute verschriftet »L« (für Elefant) »R« (für Brille)“ (Valtin 2000, S.19)

Aussagen über die Erwerbsprozesse werden somit nicht aus Sicht der Kinder und dem ihnen zur Verfügung stehenden „Ausgangsmaterial“ gemacht, sondern aus der Sicht schriftkundiger Erwachsener.<sup>20</sup> Auf der Grundlage dieser Analysen kam die Schriftspracherwerbsforschung zu dem Ergebnis, dass auch den Analysetätigkeiten der Kinder eine lautlich-segmentale Gliederung zugrunde liege:

„Dass Kinder auf dieser Stufe spontan lautorientiert schreiben, ist nicht nur an spezifischen Rechtschreibfehlern und ihrer Fähigkeit zu erkennen, orthographisch noch unbekannte Wörter zu verschriften, sondern auch oft ganz unmittelbar beobachtbar.“ (Scheerer-Neumann 1998 , S.39)

„Dem Erwerb der alphabetischen Strategie kommt also eine Schlüsselstellung beim Schriftspracherwerb zu. Die derzeitige Bevorzugung analytisch-synthetischer Ansätze im Erstlese- und -schreibunterricht geht prinzipiell damit konform“ (ebd. S.39)

Entsprechend diesen angenommenen Zugangsweisen und Strategien der Kinder finden sich diese Modellierungen des „Laut-Schrift-Bezugs“ sowohl in den Materialien der offenen Unterrichtskonzepte<sup>21</sup> wie auch in den Fibellehrgängen<sup>22</sup> wieder. Die Fähigkeit,

---

<sup>19</sup> So der Titel eines Aufsatzes von Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000

<sup>20</sup> Kennzeichnend hierfür ist auch die Zählung der Graphemtreffer in der Hamburger Schreibprobe, durch die die Rechtschreibfähigkeit von Kindern bestimmt wird (vgl. May 1991).

<sup>21</sup> Siehe z.B. Formulierungen wie „Selbstständiges Erlesen und Verschriften durch Einsicht in die Parallelität von Schriftkette und Lautfolge“ (Brügelmann/Brinkmann 1998, S.107)

die lautlichen Elemente von Wörtern wahrzunehmen und zu analysieren und somit hinsichtlich des Schrifterwerbs zu gliedern wird somit nicht nur als „Knackpunkt des Lesen- und Schreibenlernens“ (vgl. Scheerer-Neumann 1998, S.40) in der Forschung gesehen sondern wird auch zum Ausgangspunkt didaktischer Modellierungen.

Diese Beschreibungen machen deutlich, dass die Silbe und somit die phonologische Struktur der gesprochenen Sprache bei diesen Untersuchungen und Interpretationen der Schriftspracherwerbsforschung bisher keine Rolle gespielt hat. Ihnen fehlt somit „die sprachlich adäquate Folie zur Analyse der Erwerbsprozesse sowie zur systematischen Repräsentation der Schrift [fehlen], die auf den Strukturen der gesprochenen Sprache der Kinder basieren[t]“ (Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000, S.753).

Aus diesem Grund wurde in der Vergangenheit immer mehr die Forderung nach einer Ausweitung der bisher vorrangig pädagogisch orientierten Schriftspracherwerbsforschung durch die Aufnahme aktueller Ergebnisse aus Linguistik und Sprachwissenschaft laut (vgl. z.B. Röber-Siekmeyer 2002b, S.23).

Das Ergebnis ist in der Entstehung einer linguistisch orientierten Schriftspracherwerbsforschung zu sehen, die in den vergangenen Jahren phonologische Modellierungen bzw. prosodische Merkmale der gesprochenen Sprache zum Ausgangspunkt ihrer Analysen machte (vgl. Röber-Siekmeyer 1998, 2002, i.E.(a/b)), und somit seit Mitte der 90er Jahre das umsetzt, was im anglo-amerikanischen Raum schon lange Zeit selbstverständlich ist (vgl. z.B. den Literaturüberblick in Grümmer/Welling 2002).

Somit konnte der Blick auf die Prozesse der Kinder beim Schriftspracherwerb entsprechend dem folgenden Verständnis erweitert werden:

„Kinderleistungen lassen sich nur dann adäquat interpretieren und beurteilen, wenn sie aus der am Gesprochenen orientierten Perspektive der Kinder gesehen werden, nicht aus der Perspektive der Schriftkundigen.“(Röber-Siekmeyer)

Einige Ergebnisse dieser ersten - nach wie vor nur wenigen - Untersuchungen im deutschsprachigen Raum werden im Folgenden dargestellt.

---

<sup>22</sup> Siehe dazu die ausführlichen Analysen in Kap. 6.

## 2.3 Ergebnisse der linguistisch orientierten Schriftspracherwerbsforschung

Nachdem die Schriftspracherwerbsforschung lange Zeit vor allem pädagogisch-psychologisch orientiert war, werden seit einigen Jahren auch linguistische Ergebnisse in diesen Bereich einbezogen und beachtet. Neben der bisher vorrangig auf die „lokale Ebene“ der Laute eingegrenzten Sichtweise rücken nun die prosodischen Strukturen der Sprache in den Vordergrund.

„Erst die Abkehr von der linearen, buchstabenorientierten Betrachtung kindlicher Schreibung zugunsten einer phonologischen, d.h. prosodischen/silbenorientierten Betrachtung ermöglicht Aussagen über die Formen und Phasen der Aneignung der Schrift durch die Kinder.“ (Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000, S.363)

Die Tatsache, dass Kindern die Silbe als Gliederungseinheit des Gesprochenen schon früh intuitiv zugänglich ist, zeigten verschiedene Untersuchungen in den vergangenen Jahren. Kinder spielen von Anfang an mit Silben in Form von Abzählversen, Kinderreimen und Liedern. Sie manipulieren sie, indem die Elemente der Silben vertauscht oder verändert werden (vgl. z.B. Berg 1992).

Mit Blick auf den Schrifterwerb stellt sich nun die Frage, wie Kinder ihre gesprochene Sprache, die ihnen als „Ausgangsmaterial“ (vgl. Röber-Siekmeyer i.E.(a)) für ihre Analysen am Schriftanfang zur Verfügung steht, wahrnehmen und in welcher Weise sie kleinere Segmente ausgliedern.

In diesem Zusammenhang führte Röber-Siekmeyer (i.E.(a)) eine Untersuchung durch, in der 162 Kinder zu Beginn der ersten Klasse (im November) die Aufgabe erhielten, die Anzahl der Wörter verschiedener Äußerungen zu bestimmen (Bsp.: Die Sendung mit der Maus; Boris Becker; Hänsel und Gretel). Während ein Drittel der Kinder die richtige Wortzahl benannte, gab ein weiteres Drittel eine geringere Zahl und ein Fünftel eine höhere Zahl als erwartet an. Die detailliertere Auswertung dieser beiden letzten Gruppen zeigte, dass die genannten höheren Zahlen der Anzahl der Silben (Bsp.: Die Sendung mit der Maus = 6 „Wörter“), die genannten geringeren Zahlen der Anzahl der Betonungsgipfel der Äußerungen entspricht (Bsp.: Die Sendung mit der Maus = 2 „Wörter“). Die Ergebnisse machen die für Kinder relevanten Einheiten der gesprochenen Sprache deutlich: Die Segmentierungen, die Kinder am Schriftanfang vornehmen, beziehen sich auf phonologische und prosodische Merkmale der gesprochenen Sprache und nicht auf einzelne Segmente/„Laute“, wie dies in der aktuellen Didaktik angenommen wird (vgl. Röber-Siekmeyer i.E.(b)). Die prosodischen Einheiten sind „natürliche“ Einheiten, die einen intuitiv-spontanen Zugang ermöglichen und somit unmittelbar zugänglich sind. Die Silbe spielt dabei eine zentrale Rolle.

Die Analysen der Kinder bestätigen die Ergebnisse der Phonetik die zeigen, dass Äußerungen der gesprochenen Sprache ein Kontinuum darstellen, innerhalb dessen keine einzelnen Elemente wie Laute oder Wörter angezeigt werden. Sie zeigen aber auch, dass Kinder am Schriftanfang die für das Schreiben notwendige Fähigkeit zur lautlich-segmentalen Gliederung des Gesprochenen - die Identifikation der schriftrelevanten sprachlichen Elemente - erst erlernen müssen. Die segmentale Gliederung der gesprochenen Sprache in der Art und Weise, wie sie den Kindern in der aktuellen Didaktik dargestellt wird, ist uns Erwachsenen problemlos zugänglich. Sie ist Folge unserer

Kenntnis der Schrift und des Wissens, das wir uns bei ihrem Erwerb angeeignet haben. Sie kann bei Kindern nicht vorausgesetzt werden sondern muss von ihnen erst im und durch den Umgang mit Schrift erworben werden (vgl. Röber-Siekmeyer i.E.(b); Tophinke 2002).

Um diesen Lernprozess der Kinder am Schrifanfang optimal unterstützen zu können, stellt sich nun im Weiteren die Frage, in welcher Form sie diese Ausgliederungen und Segmentierungen vornehmen. Dass es sich bei diesem Lernprozess um eine kognitiv-analytische Herangehensweise handelt, bei der die Kinder ausgehend von der gesprochenen Sprache nach Strukturen und Regelmäßigkeiten suchen, kann in Anlehnung an die Ergebnisse der Psycholinguistik, die diese kognitiven Aktivitäten für den Spracherwerb aufgezeigt haben, angenommen werden. Das Sprachwissen, auf welchem die Analysen aufbauen, haben sich die Kinder im Laufe des Spracherwerbs angeeignet (vgl. Pinker 2000).

In ihrer Arbeit „Von der Silbe zum Segment“ beschäftigte sich Veronika Mattes (2002) ausführlich mit der Rolle der Silbe im Spracherwerb und ging der Frage nach, welche Bedeutung sie für den Erwerb des Lautsystems spielt und inwieweit sich durch den Einfluss der Schriftsprachkenntnisse Veränderungen dieser Einheit ergeben. In diesem Zusammenhang führte sie eine Untersuchung mit Vorschulkindern, Grundschulkindern und Erwachsenen durch. Den Vorschulkindern wurden Bilder vorgelegt mit der Aufgabe, sich eines davon auszusuchen, das Wort zu benennen und dann weitere Wörter zu nennen, die gleich beginnen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Kinder in diesem Zusammenhang phonologische Analysen vornehmen. Viele Kinder nahmen ihre Gliederungen ausgehend von der Silbe entsprechend deren interner Strukturierung von Anfangsrand und Reim vor. So parallelisierten sie bezogen auf den Anfangsrand z.B. <Blume/Bluse/Blatt> nahmen jedoch <Bett/Besen> nicht dazu. Ebenso wurden <Schlange> und <schlafen> aber nicht <Schrank> zusammengenommen. Ihre Analysen beziehen sich nicht – wie wir Schriftkundigen vermutlich erwarten würden - auf den sogenannten Anlaut sondern fassen den gesamten komplexen Anfangsrand (<schl, bl>) der Silbe in Abgrenzung zum Reim zusammen. Dieselben Ausgliederungen zeigten sich hinsichtlich der unterschiedlichen Reime. So wurden <Hosen/Bogen>, <Hut/Kuh>, <Kuh/Blume> zusammen genommen, <Wolke> und <Hund> aber nicht mit einbezogen. Grundlage ihrer Zuordnungen, so machen diese Beispiele deutlich, sind die unterschiedlichen Vokalausprägungen der Reime (vgl. Mattes 2002 und Röber-Siekmeyer i.E.(a)).

Dieses Ergebnis entspricht zahlreichen, im anglo-amerikanischen Raum durchgeführten Forschungsergebnissen (vgl. z.B. den Forschungsbericht von Grümmner/Welling 2002). Auch diese haben aufzeigen können, dass die Kinder weitergehende Segmentierungen ausgehend von der Einheit Silbe entsprechend ihrer internen Strukturierung in Anfangsrand und Reim vornehmen und nicht die Gliederung in einzelne „Laute“ Ausgangspunkt ihrer Analysen ist. Der Kontrast von Anfangsrand und Reim spielt in der Wahrnehmung der Kinder eine wichtige Rolle und kann somit auch für die Aneignung der Schrift als wichtiges Element angesehen werden. Die Bedeutung der Silbe als „phonologischer Rahmen für die Laute“ (Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000, S.760) wird dabei deutlich.

Das Wissen der Kinder um die Silbe und die Silbenstruktur bestimmt auch ihren Zugang zur Schrift. Die Analyse von Kinderschreibungen belegen diese prosodischen Segmentierungen der Kinder. Analysiert man diese nicht im Sinne einer linearen sondern einer silbenorientierten Sichtweise wird Folgendes deutlich: Die Kinder repräsentieren in ihren sogenannten Skelettschreibungen meist alle Silben durch den konsonantischen Anfangsrand.

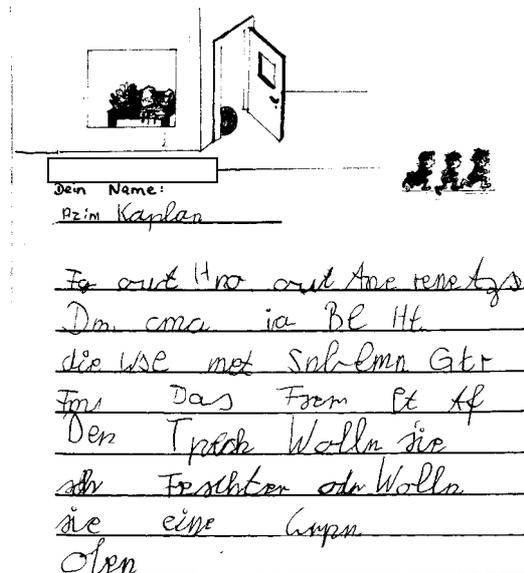
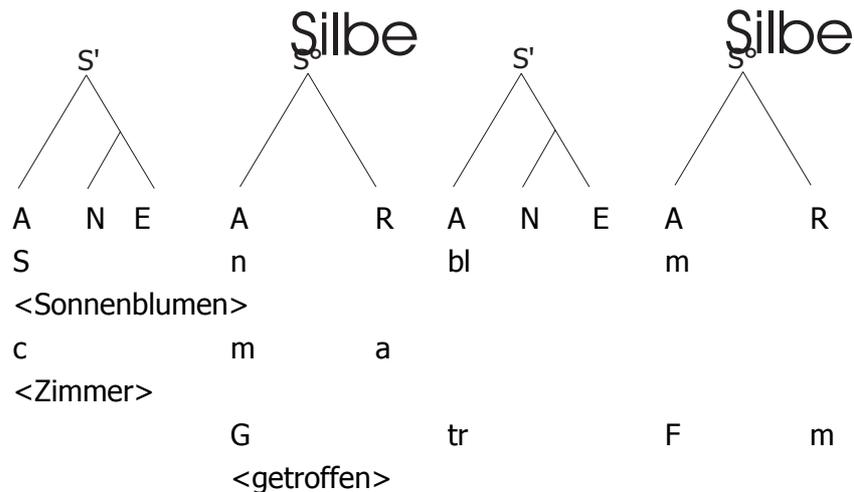


Abb. 9: Diktatschreibung eines Zweitklässlers (Dongus 1998)

Fg	out	Hno	out	Ane	rene	Azs
Gitte	und	Hanno	und	Anne	rennen	aus
Dm	cma	ia	Bl	Ht	die	Wse
dem	Zimmer.	Ihr	Ball	hat	die	Vase
met	Snblmn	GtrFm	Das	Fser	lt	Af
mit	Sonnenblumen	getroffen	Das	Wasser	läuft	auf
Den	Tpech	Wolln	sie	sch	Feschter	odr
den	Teppich.	Wollen	sie	sich	verstecken	oder
Wolln	sie	eine	Lapn	olen		
wollen	sie	einen	Lappen	holen?		

Die Schreibung in Abbildung 9 verdeutlicht dies exemplarisch. Von insgesamt 54 Silben wurden 51 zumindest durch den Anfangsrand der jeweiligen Silbe repräsentiert.



Eine Untersuchung, bei der Röber-Siekmeyer 4600 Wortschreibungen von Kindern im 1. und 2. Schuljahr hinsichtlich ihrer silbischen Repräsentation ausgewertet hat, zeigt, dass am Ende der 1. Klasse bei 98% der Schreibungen alle Silben in dieser Form repräsentiert wurden (vgl. Röber-Siekmeyer 2002b). Dies zeigt erneut, dass den Kindern eine lautlich-segmentale Zugangsweise noch nicht möglich ist. Ihre Analysetätigkeiten und ihre Wahrnehmung am Schriftanfang sind auf die prosodischen Strukturen bezogen und gehen von ihnen aus. Sie repräsentieren Silben.

Durch eine detaillierte Auswertung der Entwicklung der Schreibungen (vgl. ebd.) konnte weiter gezeigt werden, dass auch hier die Schreibungen entsprechend der internen Gliederung der Silbe in Anfangsrand und Reim weiter vervollständigt werden. Röber-Siekmeyer (vgl. ebd.) belegt diese Ergebnisse, indem sie die Befunde der empirischen Untersuchungen von May (1986) und Hüttis (1988) auf der Grundlage dieser linguistischen Ergebnisse interpretiert und somit präzisiert.

Die frühen Schreibungen der Kinder sind Belege dafür, dass sie diese Segmentierungen für das Schreibenlernen nutzen. Auf diese Fähigkeit lassen sich sprachlich adäquate Konzepte zum Schrifterwerb aufbauen.

## 2.4 Zusammenfassung

Die Einbeziehung linguistischer Ergebnisse in die aktuelle Schriftspracherwerbsforschung ermöglicht es, neben den pädagogisch orientierten Aussagen hinsichtlich der Gestaltung des Anfangsunterrichts auch aufzuzeigen, wie der anzueignende Gegenstand „kindgemäß“ modelliert werden muss, um die Kinder „abholen“ und ihnen einen kognitiven Zugang ermöglichen zu können.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmung der Sprache durch die Kinder den in Kap.1.2 aufgezeigten phonologischen Darstellungen entspricht. Die kleinste den Kindern zugängliche Gliederungseinheit der gesprochenen Sprache ist die Silbe und nicht - wie sie die aktuelle Didaktik den Kindern präsentiert (vgl. Kap.6) - eine Segmentierung nach Lauten analog den Buchstaben. Bei ihren weiteren Analysen gehen sie von der Einheit Silbe aus und isolieren dabei zunächst Anfangsrand und Reim.

Ziel didaktischer Modellierungen, die Kinder „abholen“ möchten, muss es sein, die prosodischen Merkmale der Sprache, die die Kinder wahrnehmen, zum Ausgangspunkt der

Analysen zu machen. Diese müssen ihnen im und durch den Umgang mit Schrift bewusst gemacht werden. Nur so können sie die Strukturen der gesprochenen Sprache, die die Schrift repräsentiert, entdecken. Ausgang ist dabei die Silbe, die den Kindern intuitiv zugänglich ist. Eine entsprechende didaktische Modellierung wurde von Christa Röber-Siekmeyer entwickelt. Dieser Ansatz wird in Kapitel 7.1 ausführlich dargestellt.

### 3 Resümee: Schreibenlernen – ein verändertes Verständnis aufgrund aktueller Forschungsergebnisse aus Sprachwissenschaft und Schriftspracherwerbsforschung

Die Darstellungen und Ergebnisse der vorausgegangenen Kapitel haben den theoretischen und somit argumentativen Rahmen dieser Arbeit verdeutlicht. Im Folgenden werden nun die für die weitere Darstellung wichtigen Grundannahmen noch einmal zusammenfassend dargestellt, bevor abschließend die im Untersuchungsteil verwendeten Termini erläutert werden:

- Das Ausgangsmaterial, das Kindern am Schriftanfang zur Verfügung steht, ist ihre gesprochene Sprache und das Wissen, das sie sich beim Spracherwerb angeeignet haben. Die gesprochene Sprache stellt ein Kontinuum dar, innerhalb dessen keine Lautgrenzen wahrnehmbar sind. Wörter bestehen somit nicht, wie man ausgehend von der Buchstabenkette der Schrift denken könnte, aus einer Aneinanderreihung einzelner Laute.
- Das Herangehen der Kinder an die Schrift – so konnte gezeigt werden - erfolgt primär über die Analyse der Lautung: Die kleinsten Gliederungs- und Analyseeinheiten, die den Kindern am Schriftanfang zur Verfügung stehen und die sie nutzen, sind die Silben und – entsprechend den Ergebnissen der Phonetik - nicht die Laute. Die Fähigkeit zur lautlich-segmentalen Gliederung der gesprochenen Sprache und somit zur Identifizierung einzelner Laute ist eine kognitive Leistung, die Kinder erst im Umgang mit und an Schrift entwickeln können. Die Silbe stellt dabei entsprechend ihrer internen Strukturierung in Anfangsrand und Reim die Grundlage für ihre weiterführenden Ausgliederungen dar.
- Die Regeln der Orthographie sind ebenfalls in der gesprochenen Sprache fundiert. Rechtschreibung wird strukturierbar und systematisierbar, wenn neben ihrer Fundierung in der Laut-Buchstaben-Beziehung primär phonetisch-phonologische Eigenschaften wie Silbenschnitt und Prosodie betrachtet werden. Denn: Die deutsche Orthographie stellt die Silbenschnittstrukturen dar (vgl. Maas 1992, S.288).
- Schrift repräsentiert somit nicht „Laute“ sondern Lautung, d.h. die prosodischen Strukturen - die „strukturellen Muster“ (Maas 1999, S.54) - der gesprochenen Sprache. Die Silbe ist in diesem Zusammenhang die zentrale sprachliche Bezugseinheit. Sie ist die Grundeinheit der gesprochenen Sprache die – im Gegensatz zum Laut - unmittelbar wahrgenommen werden kann: Es werden sowohl die Betonungsverhältnisse als auch die Wortgestalten, d.h. die vier phonologischen Varianten der betonten Silbe regelhaft repräsentiert.
- Schreiben bedeutet also nicht, Wörter in einzelne Segmente - die Laute - zu gliedern und diesen dann die gelernten Buchstaben zuzuordnen. Sondern: Schreiben heißt, die schriftrelevanten prosodischen Strukturen der gesprochenen Sprache erkennen zu lernen: „Orthographisches Wissen bedeutet die Fähigkeit, die Lautung eines Wortes entsprechend den orthographischen Regeln in Schrift umzusetzen“ (Röber-Siekmeyer 1998, S.139).

- Die Silbe ist somit sowohl hinsichtlich einer regelhaften Strukturierung der Orthographie als auch hinsichtlich des Herangehens der Kinder an die Schrift als Analyse- und Gliederungseinheit von zentraler Bedeutung.

Für den Unterricht ergeben sich hieraus zwei Aufgaben:

- Unterricht muss den Kindern durch geeignete Modellierungen die Möglichkeit geben, diese „strukturellen Muster“ der gesprochenen Sprache, d.h. der vier Wortgestalten und deren Differenzierung und deren regelhafte Repräsentation durch die Schrift entdecken zu können.
- Unterricht, der Kinder „abholen“, an ihr bereits erworbenes Wissen anknüpfen möchte, muss dabei die gesprochene Sprache der Kinder, vor allem die Silbe – auf die ihre Wahrnehmung und Analysetätigkeit bezogen ist - und nicht Laute und Buchstaben zum Ausgangspunkt der Analyse machen.

Auf dieser Grundlage können die Kinder den Kernbereich der Orthographie strukturiert kognitiv erschließen und somit ein verlässliches Regelwissen aufbauen. Nur so wird es möglich, „die Strukturen der Schrift (Orthographie)“ zu lernen, „indem sie [...] in den bereits angeeigneten Strukturen der gesprochenen Sprache fundiert werden“ (Maas 2003, S. 6).

### Verwendung der Termini

Dem hier dargestellten Verständnis der Beziehung von gesprochener und geschriebener Sprache folgend, werde ich im Folgenden den Begriff des Lautung-Schrift-Verhältnisses verwenden. Der Begriff der Lautung steht dabei für die doppelte Fundierung des Verhältnisses und zeigt somit an, dass die prosodische Struktur und somit das, was „dazu gesungen“ wird, in der Schrift repräsentiert wird, während der ansonsten häufig verwendete Terminus des ‚Laut-Buchstaben-Bezuges‘ sich einzig auf die segmentale Ebene im Sinne einer linearen Darstellung bezieht. Diese lineare Sichtweise verdeckt jedoch wie gezeigt wurde wesentliche Strukturen und ermöglicht keine regelhafte Modellierung der Orthographie.

Bei verschiedenen Analysen und Darstellungen, die auf die ‚Lauttheorie‘ und deren Grundannahmen zurückgehen, werde ich - um die Unterschiede deutlich zu machen und die Sichtweisen voneinander abzugrenzen - weiterhin den Begriff des Laut-Buchstaben-Verhältnisses verwenden.

Entsprechend des hier zugrunde gelegten Lautung-Schrift-Bezugs werden zudem Laute/Segmente nicht als isolierbare Einheiten sondern immer als Elemente von Silben verstanden, in der sie nicht linear sondern hierarchisch angeordnet und in den Kontrast von Anfangsrand und Reim eingebunden sind.

Zur Darstellung der Anschlusskorrelation und den verschiedenen Wortgestalten werden folgende Symbolisierungen verwendet:

Wörter mit Vokalen mit losem Anschluss in offener Silbe: V' (<Hüte>)

Wörter mit Vokalen mit festem Anschluss in geschlossener Silbe: v'K (<Hüfte>)

Wörter mit Vokalen mit festem Anschluss in offener Silbe: v'S (<Hütte>)

Wörter mit Vokalen mit losem Anschluss in geschlossener Silbe: V'K (<Hühnchen>)

---

## **Untersuchungen**

## 4 Das Forschungsprojekt: „Entwicklung eines linguistisch orientierten Rechtschreibunterrichts für alemannisch sprechende Hauptschüler“

Die Ergebnisse, die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt werden, stammen aus einem Forschungsprojekt mit dem Titel „Entwicklung eines linguistisch orientierten Rechtschreibunterrichts für alemannisch sprechende Hauptschüler“.<sup>23</sup> Es befasste sich mit den Rechtschreibleistungen alemannisch sprechender Hauptschüler mit dem Ziel, die These, inwieweit der Dialekt negativen Einfluss auf die Orthographieleistungen der Schüler hat, zu überprüfen.

Im Folgenden werden der Ablauf des Projektes und die ersten durchgeführten Untersuchungen, die zur Formulierung der neuen These - „Die Rechtschreibleistungen der Hauptschüler sind zu großen Teilen nicht dialektabhängig, sondern das Ergebnis der Schriftpräsentation in der Grundschule“ – führten, kurz dargelegt. Ergebnisse werden dabei nur soweit vorgestellt, wie sie für das Verständnis dieser Arbeit notwendig sind. Es wird so möglich, die vorliegende Arbeit und die Untersuchungen, die Inhalt der folgenden Kapitel sind und zur Überprüfung dieser These durchgeführt wurden, in den Gesamtzusammenhang des Projektes einzubetten.<sup>24</sup>

### 4.1 Das Projekt

An den Untersuchungen des Projektes nahmen Schüler aus drei verschiedenen Hauptschulklassen teil. 11 Schüler aus einer fünften Klasse in Schliengen, 12 Schüler aus einer siebten Klasse in Görwihl und 10 Schüler aus einer fünften Klasse in Osnabrück.<sup>25</sup> Kriterium für die Auswahl der Probanden aus Görwihl und Schliengen war die Intensität des Dialektes. Die Auswahl der Orte erfolgte nach der Binnengliederung des alemannischen Dialektraums, wobei die beiden Untersuchungsgruppen aus je unterschiedlichen Regionen stammen sollten (vgl. Schrambke 1994).

Die Untersuchungsgruppe aus Osnabrück wurde erst nach einem halben Jahr als Reaktion auf die ersten Untersuchungsergebnisse hinzugenommen. Es war zu vermuten, dass viele Fehler der Schüler aus Görwihl und Schliengen nicht allein auf den Dialekt zurückgeführt werden können. Eine Kontrastierung mit einer Schulklasse aus dem 'hochdeutschen' Sprachraum und somit mit standard*näher* sprechenden Schülern war für die Interpretation der Ergebnisse notwendig.

---

<sup>23</sup> Das dreijährige Forschungsprojekt wurde von Prof'in Christa Röber-Siekmeier (Pädagogische Hochschule Freiburg) geleitet.

<sup>24</sup> Nähere Angaben zu den hier nicht ausführlich thematisierten Untersuchungen sind dem Abschlussbericht des Projektes zu entnehmen (Röber-Siekmeier, Chr./Eckert, T./Noack, Chr./Stein, M.: in Vorbereitung).

<sup>25</sup> Dabei handelt es sich um eine Klasse der Orientierungsstufe. Um eine adäquate Vergleichsgruppe zu erhalten, wurden Schüler ausgewählt, deren Leistungsniveau dem der anderen Hauptschüler entsprach.

## 4.2 Schriftsprachliche Analysen

Zu Beginn des Projektes wurden sowohl lautsprachliche als auch schriftsprachliche Daten der alemannischen Schüler erhoben und analysiert.

Zum lautsprachlichen Datenkorpus gehörten<sup>26</sup>:

- Eine freie Erzählung einer Bildergeschichte<sup>27</sup>
- Die Artikulation von Wortpaaren (vorgelegt als Bilder): Wörter mit Vokalen mit losem Anschluss in offener Silbe (<Hüte>) und Wörter mit Vokalen mit festem Anschluss in offener Silbe (<Hütte>) wurden - eingebettet in den Satz „Ich habe eine...gesehen.“ - gesprochen.

Die verschiedenen phonetischen Messungen sollten Aufschluss über die Anschlussverhältnisse in den betonten Silben sowie den Konsonantismus der jeweiligen Dialektregionen geben.

Neben den dialektbezogenen Untersuchungen wurden zur Eruiierung des orthographischen Wissens auch schriftsprachliche Leistungen erhoben.

Zum schriftsprachlichen Datenkorpus gehörten:

- Ein als Eigendiktat verschrifteter Text<sup>28</sup>
- Mehrere Diktattexte zu den untersuchten orthographischen Teilbereichen (z.B. <s>-Schreibung, Schärfungsschreibung, Dehnung), die sowohl zu Beginn als auch am Ende des Projektes den Schülern diktiert wurden.

Die Analysen der Schreibungen des Diktates ('In der Zauberschule') (Textabdruck s. Anhang) hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung, der Morphologie und der Schreibung der verschiedenen phonologischen Wortgestalten zeigten gravierende Unsicherheiten der Schüler in nahezu allen diesen orthographischen Bereichen.

### 4.2.1 Groß- und Kleinschreibung

In einem ersten Schritt erfolgte für die Orte Görwihl und Schliengen eine Fehleranalyse des Kontrolldiktates „In der Zauberschule“ bezüglich der Groß- und Kleinschreibung.<sup>29</sup> Die Großschreibung wurde unter anderem in die Untersuchungen aufgenommen, da der Dialekt auf diese Markierung der Schrift keinen Einfluss hat. Die Fehleranalyse kann somit Hinweise darauf geben, in welchem Maß das Wissen der Schüler auf den Lehrgängen der Grundschule basiert und inwieweit es ihnen gelungen ist, sich davon zu lösen.

Bei der Groß- und Kleinschreibung haben die meisten Kinder das angewendet, was ihnen der Grundschulunterricht vermittelte: 'Nomen schreibt man groß. Nomen stehen für Sachen, die man sehen und anfassen kann. Du kannst die Artikelprobe machen'.

---

<sup>26</sup> Die genauere Auswertungen der phonetischen Messungen werden hier nicht näher ausgeführt und sind dem Abschlussbericht des Projektes zu entnehmen.

<sup>27</sup> Es handelte sich dabei um die Bildergeschichte „Frosch, wo bist du?“ von M. Maier (Berman/Slobin 1994)

<sup>28</sup> Die Schüler hörten die Audiokassette mit ihrer Erzählung der Bildergeschichte „Frosch, wo bist du?“ selbständig ab und verschrifteten das Gehörte unmittelbar.

<sup>29</sup> Dieser Teil der Untersuchung wurde für Osnabrück nicht durchgeführt, da er vor Aufnahme der Klasse aus Osnabrück erfolgte.

Sie hielten sich an die gelernte Regel, die Großschreibung nach Wortarten zu bestimmen. Großschreibung anderer Wortarten entsprechend ihrer Funktion als Kerne von Nominalgruppen (Nominalisierungen) sowie die so genannten Denominalisierungen werden mit diesen Regeln nicht erfasst. Entsprechend waren in diesen Bereichen Fehlerhäufungen zu erwarten. Der Diktattext enthielt insgesamt 22 satzintern groß zu schreibende Wörter und drei Kleinschreibungen als Denominalisierungen. Von diesen 22 groß zu schreibenden Wörtern gehörten 17 zur Wortart Nomen, der Rest waren Nominalisierungen anderer Wortarten. Sie bilden in diesem Fall den Kern einer Nominalgruppe.<sup>30</sup>

	Nominalisierungen (n=5)	
	absolut	relativ
Klasse Schliengen (11 Schüler)	1,00	20%
Klasse Görwihl (12 Schüler)	1,58	32%

Tabelle 1: Übersicht über die Falschschreibungen pro Schüler (Nominalisierungen)<sup>31</sup>

	Denominalisierungen (n=3)	
	absolut	relativ
Klasse Schliengen (11 Schüler)	1,73	58%
Klasse Görwihl (12 Schüler)	1,33	44%

Tabelle 2: Übersicht über die Falschschreibungen pro Schüler (Denominalisierungen)<sup>32</sup>

Die Schüler müssen sich also, um bei so genannten Nominalisierungen zu korrekten Schreibungen zu kommen, das orthographische Wissen selbst aufbauen, sich von den kasuistischen Angaben des Grundschulunterrichts lösen. Dieses Wissen wird, wenn es nicht bewusst und nicht verbal zugänglich ist, als implizites Wissen bezeichnet.

#### 4.2.2 Schärfungsschreibung

Im Mittelpunkt der Auswertungen stand die Schreibung der verschiedenen phonologischen Wortgestalten, und hier vor allem die Analyse der Schärfungsschreibung. Ausgehend von der oben dargestellten Systematik der Orthographie ist die Schärfungsschreibung einer der beiden Bereiche, die eine orthographische Markierung benötigen. Der Bereich der Schärfungsschreibung ist aus diesem Grund besonders interessant für die Auswertungen. Die Schüler müssen sich, um zu einer orthographisch korrekten Schreibung zu gelangen, von der Vorstellung, ein Laut entspräche einem Buchstaben lösen, und Merkmale der Wortgestalt (offene Silbe mit festem Anschluss) berücksichtigen. Die Auswertung der Schärfungsfehler im Kontrolldiktat („In der Zauberschule“) machte deutlich, dass die Schüler in diesem Bereich gravierende Probleme haben. Falschschreibungen traten sowohl in Form von fehlenden Markierungen in den Bereichen der phonologisch (z.B. \*<Treppe>, \*<krume>) und morphologisch (z.B. \*<bestimtes>, \*<angestamten>) begründeten Schärfungsschreibung als auch in Form von überflüssi-

---

<sup>30</sup> Zum syntaxbezogenen Ansatz der Groß- und Kleinschreibung vgl. Röber-Siekmeyer 1999.

<sup>31</sup> Diese Auswertung wurde nicht für die Klasse in Osnabrück vorgenommen.

<sup>32</sup> Diese Auswertung wurde nicht für die Klasse in Osnabrück vorgenommen.

gen Schärfungsschreibungen bei Wörtern, die von ihrer Struktur her keine Markierung benötigen (z.B. \*<Stufe>, \*<offt>), auf.

Folgende 3 Bereiche wurden für eine Auswertung unterschieden:

- die phonologischen<sup>33</sup> (z.B. <Treppe, krumme>)
- die morphologischen (z.B. <bestimmtes, angestammten>)
- die überflüssigen Schärfungsschreibungen (z.B. <Stufe, offt>),

Nach der Auszählung der Schärfungswörter in den drei Gruppen zeigte sich folgende Verteilung:

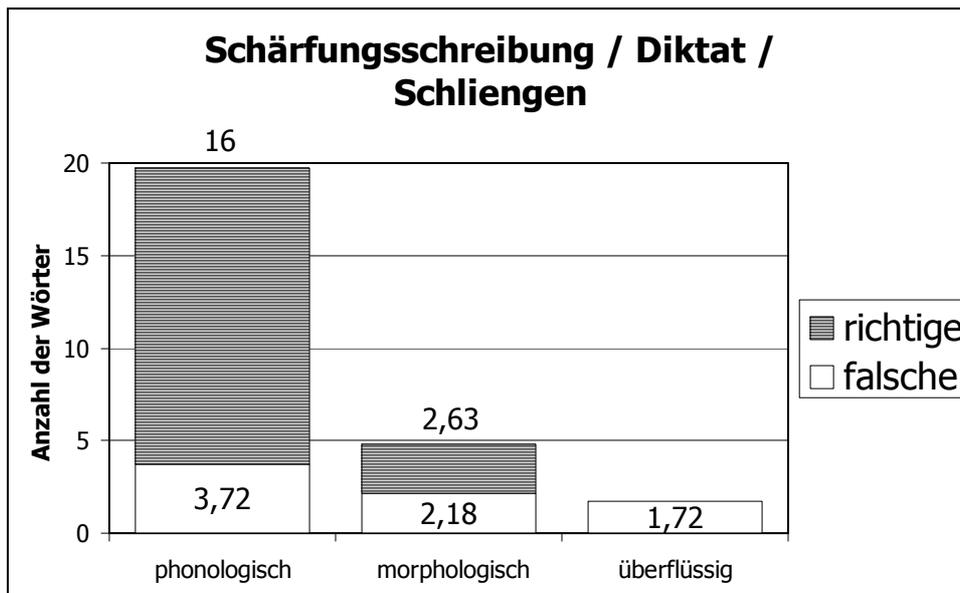


Abb. 10: Schärfungsschreibung Schliengen

---

<sup>33</sup> Phonologische (im Gegensatz zur morphologischen) Schärfungsschreibung bedeutet hier, dass sich die Schreibung direkt aus der phonologischen Struktur ableiten lässt.

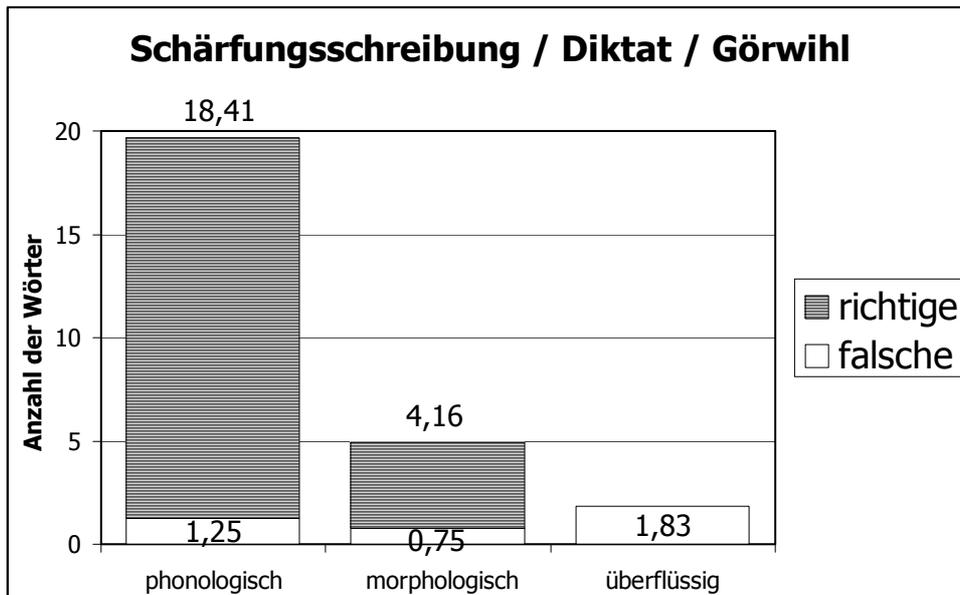


Abb. 11: Schärfungsschreibung Görwihl

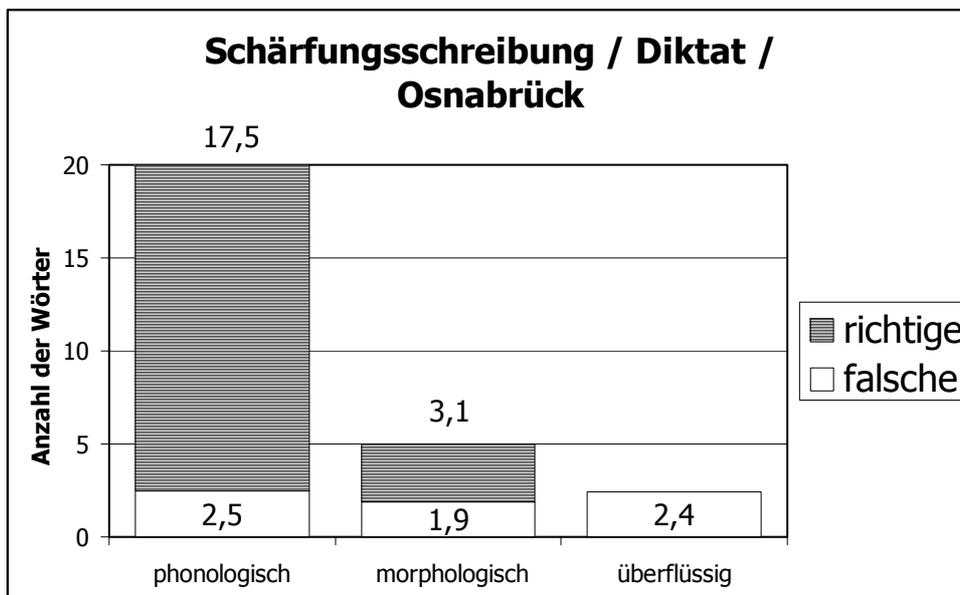


Abb. 12: Schärfungsschreibung Osnabrück

Bei den Werten in Abb. 10-12 handelt es sich um Mittelwerte pro Diktat pro Schüler. In Schliengen waren – pro Diktat – 3,72 von 20 Wörtern mit phonologischer Schärfungsschreibung, d.h. 19% fehlerhaft.<sup>34</sup> Die morphologische Schärfungsschreibung war bei 2,18 von 5 Wörtern, d.h. zu 46% nicht korrekt. Die Daten der Klasse aus Görwihl deuten auf eine größere Sicherheit in der Anwendung der Schärfungsmarkierung hin.

<sup>34</sup> Bezogen auf die Grundgesamtheit der im Text vorkommenden Wörter der jeweiligen Wortgruppe, hier also aller phonologischen Schärfungswörter.

Nur 6,3% der phonologischen und 15,3% der morphologischen Schärfungswörter werden nicht markiert. Hingegen ist in Görwihl trotz dieser beiden sehr niedrigen Werte die Zahl der überflüssig geschärften Wörter mit 2,4 Wörtern verhältnismäßig hoch. Die Zahlen zeigen, dass auch in Osnabrück dieselben – wenn nicht sogar noch größere – Unsicherheiten bei den Schärfungswörtern bestanden. Das kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass nicht der Dialekt der ausschlaggebende Faktor für die Rechtschreibleistungen der Schüler ist.

### **4.3 Zusammenfassung und Ausblick**

Die schriftsprachlichen Analysen zeigten Folgendes:

Die Schreibungen der Schüler aus Schliengen sind in allen drei Bereichen (phonologische, morphologische und überflüssige Schärfung) auffällig. Während in Görwihl zwar eine Sicherheit bei der Schreibung der phonologisch und morphologisch begründeten Schärfungswörter beobachtet werden konnte, tauchten bei diesen Schülern vergleichsweise viele überflüssige Schärfungsschreibungen auf. Das lässt vermuten, dass die Schüler diese besondere Markierung der Schrift zwar kennen, ihnen ihre Funktion jedoch nicht klar ist. Für die Gruppe aus Osnabrück, die als Kontrollgruppe hinsichtlich der dialektalen Einflüsse hinzugenommen wurde, gilt dasselbe wie für Schliengen: in allen drei Bereichen ist die Fehlerquote markant.

Abschließend wurden die Ergebnisse der schriftsprachlichen Anfangserhebungen mit den akustisch-phonetischen Auswertungsergebnissen verglichen. Es zeigte sich, dass die meisten Falschschreibungen in diesem Bereich nicht – wie ursprünglich vermutet – allein auf den Dialekt zurückzuführen sind. Es lag somit der Schluss nahe, dass nicht primär der Dialekt die Rechtschreibleistungen beeinflusst, sondern möglicherweise der sprachliche Anfangsunterricht der Grundschule. Die Tatsache, dass die Schüler der standardnäheren Untersuchungsgruppe aus Osnabrück in ihren Schreibungen nicht weniger Unsicherheiten wie die alemannischen Schüler zeigten, stärkte diese Vermutung und führte zur Formulierung einer neuen These:

**Die Rechtschreibleistungen der Hauptschüler sind zu großen Teilen nicht dialektabhängig, sondern das Ergebnis der Schriftpräsentation in der Grundschule.**

Die Untersuchungen, die zur Überprüfung dieser These konzipiert und durchgeführt wurden, sind Inhalt der folgenden Kapitel:

- Schüleräußerungen zum schriftsprachlichen Wissen I  
Um der Frage nachzugehen, welche Faktoren für das geringe orthographische Wissen und die daraus resultierenden Falschschreibungen ausschlaggebend sind, wurden Interviews mit den Schülern zu ihren Schreibungen durchgeführt. Die Antworten auf die Fragen nach den einzelnen Wortschreibungen können Einblick in das Schriftwissen der Schüler geben.
- Untersuchung zur Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses in der Grundschule  
Eine Befragung der GrundschullehrerInnen der Untersuchungsgruppe und die Analyse der von ihnen eingesetzten Lehrgänge soll Einblick in den Ablauf des sprachlichen Anfangsunterrichts und die dort vorherrschende Präsentation des

Lautung – Schrift – Verhältnisse geben. Diese Darstellungen ermöglichen es, Zusammenhänge zwischen den in der Grundschule vermittelten Lerninhalten und dem von den Schülern in den Interviews geäußerten schriftsprachlichen Wissen konstruieren zu können.

- Unterricht zur Wortschreibung

In allen Untersuchungsgruppen wurde ein linguistisch fundierter Orthographieunterricht durchgeführt, mit dem Ziel durch eine veränderte Präsentation von Schrift und eine wortanalytische Arbeit, das orthographische Wissen der Hauptschüler zu verbessern, damit es ihnen als Kontrollwissen zur Verfügung steht. Die Darstellung des Unterrichts und die Auswertung der Unterrichtsprotokolle wird zeigen ob und inwieweit es gelungen ist, den Schüler ein sichereres orthographisches Wissen, z.T. in Korrektur des bisher Gelernten zu vermitteln.

- Schüleräußerungen zum schriftsprachlichen Wissen II

Nach Beendigung des dargestellten Unterrichts wurden zur Evaluierung die Interviews ein zweites Mal durchgeführt. Ziel war es, neben den Ergebnissen der Abschlussdiktate, die implizites Wissen zeigen, Aussagen über einen Zuwachs des expliziten orthographischen Wissens der Schüler machen zu können.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen werden nun ausführlich dargelegt.

## 5 Schüleräußerungen zum schriftsprachlichen Wissen I

### 5.1 Die Interviews zum Diktat „In der Zauberschule“

Um herausfinden zu können, welche Faktoren für das offensichtlich mangelnde orthographische Wissen und die daraus resultierenden Falschschreibungen ausschlaggebend sind, wurden mit den Schülern Interviews zu ihren Schreibungen durchgeführt. Die Antworten auf die Fragen nach den einzelnen Wortschreibungen können Einblick in das Schriftwissen der Schüler geben. Gegenstand dieses Interviews war der zu Beginn des Projektes geschriebene Diktattext „In der Zauberschule“.

Folgende Wörter aus je verschiedenen orthographischen Bereichen<sup>35</sup> wurden dabei thematisiert, um einen möglichst umfassenden Einblick in das den Schreibungen zugrundeliegende orthographische Wissen zu erhalten:

- Schreibung von Vokalen mit losem Anschluss (V') in offener Silbe: <Tagen, Stufe>;
- Schreibung von Vokalen mit losem Anschluss (V'K) in geschlossener Silbe: <gewohnten, höflich, ziemlich, raste>;
- Schreibung von Vokalen mit festem Anschluss (vS) in offener Silbe (Schärfungsschreibung): <erinnern, Klassen, Zimmer, krumme, vergessen, Treppe>, insbesondere die [ts]-Schreibung (<kitzelte, Plätze> vs. <Kurze, reizen>);
- morphologisch begründete Schärfungsschreibung: <angestammten, wacklige, bestimmtes, öffneten>;
- Hiatschreibung ('silbentrennendes-<h>'): <Höhe>.

Den Schülern aller drei Untersuchungsgruppen wurde ihr eigener, nicht korrigierter Diktattext vorgelegt. Sie wurden in Einzelinterviews gebeten, sowohl die richtigen als auch die falschen Schreibungen der ausgewählten Wörter zu begründen. Einen Hinweis darauf, ob ein Wort korrekt geschrieben wurde, gab es zunächst nicht.<sup>36</sup>

Die Antworten auf die Fragen können dabei Einblick in folgende Bereiche geben:

- Das explizite Schriftwissen der Schüler  
Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler in dieser Situation (wenn überhaupt) ihr bewusst zugängliches Schriftwissen verbalisieren. Dieses Wissen wird im Folgenden als explizites Wissen bezeichnet und aus den Antworten der Schüler heraus interpretiert.<sup>37</sup> Ein Wissen, das nicht bewusst und nicht verbal zugänglich ist, wird dagegen als implizites Wissen bezeichnet.
- Das zugrundeliegende Verständnis des Lautung-Schrift-Verhältnisses  
Die Antworten der Schüler können mit den Ergebnissen der Befragung der GrundschullehrerInnen (vgl. Kap.6) über ihre Unterrichtspraxis in Beziehung gesetzt wer-

---

<sup>35</sup> Nicht dabei waren die Wörter mit geschlossener Silbe und festem Anschluss, wie z.B. <Hüfte>, bei denen es keine Fehler gab.

<sup>36</sup> An manchen Stellen wurde diese Information gegeben, wenn z.B. das Kind durch die Interviewsituation verunsichert schien.

<sup>37</sup> Es werden dabei keine Aussagen darüber gemacht, in welchen Situationen ihnen dieses explizite Wissen überhaupt zugänglich ist bzw. wann auf dieses Wissen bewusst zurückgegriffen wird.

den und als Hinweise darauf gewertet werden, welchen Einfluss der Grundschulunterricht auf die Konstruktion des schriftsprachlichen Wissens der Schüler hatte.

- Ist das genannte Regelwissen ein hilfreiches Kontrollwissen?

Kontrollwissen wird dabei verstanden als ein Wissen, das die Schüler in die Lage versetzt, selbständig zu einer richtigen Schreibung zu kommen, ohne eine Fremdhilfe (z.B. das in der aktuellen Didaktik sehr gerne eingesetzte Wörterbuch) zu benutzen.

### 5.1.1 Die Begründungen der Schüler im Interview

Die im Interview genannten Begründungen wurden zur Systematisierung und Quantifizierung Kategorien zugeordnet. Die Kategorien wurden aufgrund der Antworten erstellt und folgendermaßen benannt:

- Kategorie 1 (K1): Lautierung
- Kategorie 2 (K2): Erinnern des ganzen Wortbildes
- Kategorie 3 (K3): Phonologische Begründung
- Kategorie 4 (K4): Morphologische Begründung
- Kategorie 5 (K5): Keine Begründung

#### **Kategorie 1 (K1): Lautierung**

Den dieser Kategorie 'Lautierung' zugeordneten Begründungen/Erklärungen liegt eine lineare Sichtweise der Lautung-Buchstaben-Korrelation, d.h. die Erwartung eines 1:1-Verhältnisses zwischen Laut und Buchstabe zugrunde.

Die Schüler versuchen, ihre Schreibungen zu erklären, indem sie einzelnen Lauten Buchstaben zuordnen. Sie analysieren sprechend das, was sie schreiben und schreiben das, was sie zu analysieren ('hören') gelernt haben – entsprechend der Maxime „Schreibe, wie du sprichst, wie du schreibst“. Hierzu gehören ebenso die Antworten, denen die Methode des „Silbenschwingers“ zugrunde liegt: Die Schüler gaben an, die Wörter silbisch zu 'schwingen' oder zu 'klatschen', um zur Schreibung zu gelangen. Sie artikulierten dabei entsprechend der Schreibung.

Kategorie 1: Begründung der Schreibung durch eine Lautierung („Schreib, wie du sprichst, aber sprich, wie du schreibst“, 'Pilotsprache')	<i>&lt;Klassen&gt; hast du richtig mit zwei &lt;s&gt; geschrieben, warum?</i> Auch, wieder wegen dem Schwingen. Weil halt [klas.'sɛn.'tsɪm.'mɛr]. Das merkt man halt, dass es zwei <s> sind.
	<i>Bei &lt;Treppen&gt;, da hast du zwei &lt;p&gt; geschrieben. Weshalb?</i> Weil man das hört, [tʁɛp.pɛn]. <i>Mmh. Sprichst du das Wort bitte noch mal.</i> [tʁɛp.pɛn].

	<p><i>&lt;kurze&gt; hast du mit &lt;z&gt; geschrieben. Kann man es auch mit &lt;tz&gt; schreiben?</i>                  Nein.  <i>Warum nicht?</i>                  Dann würde es [kue<sup>h</sup>.tʂɛ] heißen.  <i>Sag es noch mal.</i>                  [kue<sup>h</sup>.tʂɛ].  <i>Und so heißt es?</i>                  [kue.tʂɛ].  <i>Du würdest von dem [ts] ein das[ tʰ] also hören?</i>                  Ja.</p>
	<p><i>&lt;Stufe&gt; hast du mit zwei &lt;f&gt;.</i>                  [ˈʃtuːf.ʃe]. [ˈʃtuːf.ʃe].                  Mmh.                  [ʃtuːf.ʃe], aber wenn man es spricht, hört man es dann auch wieder nicht.                  Mmh.                  [ʃtuːf.ʃe].                  Mmh. Und wenn du es trennst?                  Wenn man es trennt, hört man es, [ʃtuːf.ʃe].</p>

**Kategorie 2 (K2): Erinnern des ganzen Wortbildes**

Unter dieser Kategorie sind alle Antworten zusammengefasst, bei denen die Schüler gespeicherte Wortbilder zur Begründung für ihre Schreibung angeben. Grundlage ist also die Annahme, Rechtschreiben sei ein memorierendes Lernen und ein Abrufen aus dem Gedächtnis, das dann zur entsprechenden Schreibung führt.

<p>Kategorie 2:                  Begründung der Schreibung durch das Erinnern des ganzen Wortbildes</p>	<p><i>&lt;Tagen&gt; hast du mit einem &lt;g&gt; geschrieben. Das ist richtig, aber warum?</i>                  Warum? Oh je, wie soll man das jetzt erklären.  <i>Sag mir einfach, was du denkst. Wie heißt das Wort?</i>                  [ta.gŋ].  <i>Aber warum, hast du es so geschrieben?</i>                  Nein. Ich hab's halt immer im Kopf grad so.  <i>Dann hast du bei &lt;Höhe&gt; ein &lt;h&gt; geschrieben.</i>                  Ja.  <i>Warum?</i>                  [ˈhɔ] Das hab ich halt auch noch so gewusst, so gelernt, mit &lt;h&gt;. Und das hab ich halt noch gewusst.  <i>Mmh. Gewusst heißt, du kennst das Wort auch so?</i>                  Ja.</p>
---	---

**Kategorie 3 (K3): Phonologische Begründung**

Grundlage der Antworten dieser Kategorie ist die Nutzung der phonologischen Struktur der Wörter. Um zu den entsprechenden Schreibungen zu gelangen, wird das Wissen um die graphische Repräsentation der Anschlussverhältnisse und die daraus resultierenden qualitativen und quantitativen Unterschiede im Vokalismus der jeweiligen Wort-

gestalten genutzt. Die Schüler begründen ihre Schreibungen für die Beschreibung der Vokale mit Begriffen wie „lang/kurz“ oder „schnell/langsam“.

<p>Kategorie 3: Richtige oder falsche phonologische Begründung</p>	<p><i>&lt;Klassenzimmer&gt; mit &lt;s&gt;. Das ist auch richtig. Warum hast du zwei &lt;s&gt; geschrieben?</i> Weil man es kurz ausspricht. [klasən] [ˈtsɪmə], auch [ˈtʰsɪmə]. <i>Also, man spricht es kurz. Wie wäre es denn mit einem &lt;s&gt;?</i> [kla:.sən.ˈtsɪmə]. <i>Gut, sag es noch mal.</i> [kla:.sən.ˈtsi:.mə]. <i>Und so wie es dasteht heißt es?</i> [ˈklasn.ˈtsɪmə].</p>
--	---

#### **Kategorie 4 (K4): Morphologische Begründung**

Die morphologische Konstanzschreibung ist ein wesentliches Prinzip der deutschen Orthographie. Die Formen innerhalb einer grammatischen Familie, die eine Markierung wie z.B. die Schärfungsschreibung phonographisch benötigen, vererben diese an alle anderen Formen mit der gleichen phonologischen Struktur (z.B. <bestimmen> – <bestimmtes>). Bei Antworten dieser Kategorie war auffällig, dass die Schüler nicht immer die richtige Ableitung nennen konnten, z.B.: „<höflich> kommt von <hoffen>, deshalb zwei <f>“.

<p>Kategorie 4: Begründung der Schreibung durch die morphologische Stammschreibung</p>	<p><i>&lt;Angestammten&gt;, da hast du zwei &lt;m&gt; geschrieben, das ist richtig.</i> Von &lt;stammen&gt;. <i>Mmh. Da würde auch wieder das gelten, ja.</i></p> <hr/> <p><i>&lt;öffneten&gt; mit zwei &lt;f&gt;, warum?</i> Das..., das kommt von [ˈʔɔfn̩]. <i>Und &lt;offen&gt;?</i> Das spricht man ja auch schnell, sonst heißt es [ˈʔo:.fn̩].</p>
--	---

#### **Kategorie 5 (K5): Keine Begründung**

In der letzten Kategorie werden Antworten, bei denen es den Schülern nicht möglich war, ihre Schreibung zu begründen, zusammengefasst. Antworten wie „Weiß ich nicht“, „Keine Ahnung“ oder auch langes Schweigen gehören hierzu.

Kategorie 5: Keine Begründung	<i>Gut. Warum hast du &lt;wacklige&gt; mit &lt;ck&gt; geschrieben?</i> (Sie überlegt sehr lange.) <i>Ist es schwierig?</i> Ja. <i>Warum?</i> Mmmh. <i>Überleg mal, könntest du es auch nur mit &lt;k&gt; schreiben?</i> Ja, ich glaube. <i>Wieso?</i> Es würde besser aussehen irgendwie. (Sie lacht) <i>Aber sonst weißt du nicht genau weshalb?</i> Nein.
----------------------------------	--

Die Interviews wurden auf der Grundlage dieser Kategorien quantitativ und qualitativ ausgewertet. Aufgrund der nicht-standardisierten Fragestellung kam es bei einigen Wörtern zu Nachfragen, die zu Mehrfachnennungen, d.h. mehreren, teilweise unterschiedlichen Begründungskategorien für ein und dasselbe orthographische Problem führten. Hier wurden für die quantitativen Auswertungen jeweils nur die ersten, spontanen Antworten der Schüler einbezogen. Eine solche Auswertung, die als allgemeiner Überblick zur Darstellung der Tendenzen bezüglich des Regelwissens der Schüler dienen soll, spiegelt das explizit vorhandene orthographische Wissen am deutlichsten wieder. Es wird davon ausgegangen, dass das Wissen, das in diesen ersten Antworten zum Ausdruck kommt, das Wissen ist, das die Schüler in unterrichtlichen Situationen nutzen.

In der qualitativen Auswertung werden die Nachfragen miteinbezogen und interpretiert. Doppelnennungen traten jedoch auch unabhängig von zusätzlichem Nachfragen auf. Deshalb stimmt bei der quantitativen Auswertung die Gesamtzahl der befragten Wörter nicht immer mit der Gesamtzahl der Begründungskategorien überein (es wäre also denkbar, dass bei 7 Wörtern 10 Begründungskategorien genannt werden). Weiter muss für die nachfolgend detailliert dargestellte Auswertung darauf hingewiesen werden, dass zwar in jedem Interview dieselben - oben aufgeführten - Wörter zugrunde lagen, aber nicht immer jeder Schüler zu jedem Wort befragt wurde<sup>38</sup>, wodurch die unterschiedliche Anzahl der befragten Wörter in den drei Untersuchungsgruppen zustande kommt. Gesamtmenge bei der Berechnung der Prozentzahlen sind immer die konkret erfragten Wörter der Probanden je Klasse. Aus diesem Grund wurden auch nur die Falsch- und Richtigschreibungen in die quantitative Auswertung der Interviews einbezogen, die in den Interviews insgesamt thematisiert wurden.

<sup>38</sup> Da dieses Interview nachträglich in den Untersuchungsablauf aufgenommen wurde, hatte es vorwiegend explorativen Charakter.

## 5.2 Quantitative und qualitative Interviewauswertung I

### 5.2.1 Die Begründungskategorien

Die drei Häufigkeitstabellen (Tabelle 3 bis Tabelle 5) zeigen die Gesamtzahl der in den Interviews gegebenen Antworten in ihrer Zuordnung zu den fünf Begründungskategorien für die drei Untersuchungsgruppen Görwihl, Schliengen und Osnabrück auf. Einen Überblick über die Falschreibungen und die Verteilung der Kategorien je Wortgestalt und Schüler geben Tabelle 6, Tabelle 7 und Tabelle 8 auf Seite 54ff.

Begründungskategorie <sup>39</sup>	absolute Häufigkeiten	relative Häufigkeiten
K1	75	45%
K2	5	3%
K3	57	34%
K4	17	10%
K5	13	8%

Tabelle 3: Verteilung der Begründungskategorien für Görwihl (n=167)

Begründungskategorie	absolute Häufigkeiten	relative Häufigkeiten
K1	73	45%
K2	13	8%
K3	46	29%
K4	16	10%
K5	12	8%

Tabelle 4: Verteilung der Begründungskategorien für Schliengen (n=160)

Begründungskategorie	absolute Häufigkeiten	relative Häufigkeiten
K1	79	65%
K2	11	9%
K3	10	8%
K4	3	3%
K5	18	15%

Tabelle 5: Verteilung der Begründungskategorien für Osnabrück (n=121)

<sup>39</sup> Zur Erinnerung: Kategorie 1 (K1): Lautierung; Kategorie 2 (K2): Erinnern des ganzen Wortbildes; Kategorie 3 (K3): Phonologische Begründung; Kategorie 4 (K4): Morphologische Begründung; Kategorie 5 (K5): Keine Begründung.

Schüleräußerungen zum schriftsprachlichen Wissen I

Schüler	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6	G 7	G 8	G 9	G 10	G 11	G 12
<Höhe>	K1	K4	K1	K1	K1	K1	K1	-	K1	K1	K2	K1
<Tagen>	K4	K2	K3+K1	K3	K2	K2	K1	K3	K5	K3	-	K3
<Stufe>	K1	-	K3	K3	-	K3	K3	K3 Stufe	K3	-	K3	-
<gewohnten>	K4	K4	K3 gehwonten	K3	K4	K3	K3	-	K3	*	K4	K5
<höflich>	K3+K1	K3	K3 höflich	K3	K3+K1	K3	K1 höflich	K3 höflich	K3 höflich	-	-	-
<ziemlich>	-	K1 ziehlich	K1 ziehlich	-	-	K1	-	K3	-	K3	-	-
<raste>	K5	K4	-	K3	K3	K3 rasste	K1 rasste	K3 rasste	K3 rasste	-	-	K5
<erinnern>	K1 errinner	K1 errinern	-	-	-	-	-	-	K1	-	-	-
<Klassen>	K1	K1	K3	K3	K1	K1	K3	K3	K3	-	K2	K1
<Zimmer>	-	-	K3	-	K1	K1	K1	-	K3	-	K1	-
<krumme>	K1 grume	-	-	-	-	-	K1	-	K3	-	-	-
<vergessen>	K1	K4	-	K3	K1	K3	K1	-	K3	-	-	-
<Treppen>	-	K5	K1+K3	K3	-	K1	-	-	-	K1	K1	K3
<kitzelte>	K1	K1 kizelte	K1	K1 kizelten	K4+K1	K1	K1	K1	K1	K5	K5	K1
<reizen>	K1 reitzen	K1	K1 Reitzen	K1	K5	K1	-	-	K1	K5	K5	*
<kurze>	K1	K1	K1	K1	K1	K1	K1	K1	K1	-	-	K1
<Plätze>	-	-	K3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<angestammten>	-	-	-	K3 angesch- tamten	-	K1	-	K4	K3	-	K4 ange- standen	-
<wacklige>	-	-	-	-	K3	-	-	-	K5	K5	K5 waklige	-
<bestimmtes>	K1	-	K1	-	K1	-	K1	K3	K4	K4	-	K1+K3
<öffneten>	K1	K1	K3	K3	K4	K3 öfnetten	K1	K3	K4	K4	K4	K3

Tabelle 6: Verteilung der Begründungen / Görwihl

Legende zu den Tabellen:

\* = die Antwort konnte nicht gewertet werden; - = Schüler wurde zu diesem Wort nicht befragt; Grau unterlegt sind die Felder, bei denen es sich um Begründungen in Bezug auf falsch geschriebene Wörter handelt (s. Schreibung).

Schüleräußerungen zum schriftsprachlichen Wissen I

Schüler Wörter	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
<Höhe>	K3	-	-	K1	K1	K1	K1	*	-	K1	K1
<Tagen>	K3	K1	-	-	K3	-	K1	K2	K4	-	K3
<Stufe>	-	K1 Stufe	-	*	K3	-	K1 Stufe	K1 Stufe	K5	-	-
<gewohnten>	K3	K1 Gewonten	K3	K5	K3	K3 gewonten	K1 gewonten	K3 gewonten	K4 Gewonten	K3+K5 gewonten	K3
<höflich>	K3	K3 höflich	-	-	K3	-	-	*	K5 Höflich	K3 höflich	-
<ziemlich>	-	*	-	K3 zimlich	-	-	-	K1 zimlich	-	K4 zimlich	K3 ziehmlichs
<raste>	-	K1 rasste	-	-	K5	-	K3	-	K4	-	-
<erinnern>	K1	-	K3 errinern	.*	K1+K3 errinern	-	K1 errinern	*	*	-	-
<Klassen>	K1	K1	K3	K2	-	K2	K1	K5	K4	K2	K1
<Zimmer>	K3	-	-	K2	-	K2	-	*	K2+K5	K1	-
<krumme>	-	-	K3	K1	K3	K1	K1 krume	K1	K4	K1+K3 krume	-
<vergessen>	-	K1	K3	K1 vergesen	K3	K1	K1 vergesen	K3	K4	K3 fergesen	-
<Treppe>	K5	K1	K3	K2	K3	K1	K1 Trepn	-	K2	K1 Treben	K3
<kitzelte>	K1	K3	K1	K1	K5	K1	K5	K1	K4 kizelte	K1 kitzelte	K1
<reizen>	K3	K3 reitzen	K1 reitzen	-	K3 reitzen	K1	K1	K1 reitzen	K4	K1 reitzen	K1 reitzen
<kurze>	K3	-	-	K1	K2 kurtze	-	K1	K1	K2	-	-
<Plätze>	-	-	K1	K1+K2	-	K1	K3	-	K4	-	K4+K1
<angestamnten>	-	K1 angestamnten	-	K1	K3	K1 angestamnten	-	-	K4	K1+K4 an- gestamnten	-
<wacklige>	-	K1 waklige	-	-	K2	-	K5 waklige	-	-	-	-
<bestimmtes>	K3	K1	K3	K1	K3	K1 bestimtes	K1 bestimtes	K1	K4	K1+K4	-
<öffneten>	K3	K1	K1	K5 öfneten	K3	K1 ofneten	K1 öfnetten	K1 öfneten	K4	K1	K3

Tabelle 7: Verteilung der Begründungen / Schliengen

Legende zu den Tabellen:

\* = die Antwort konnte nicht gewertet werden; - = Schüler wurde zu diesem Wort nicht befragt; Grau unterlegt sind die Felder, bei denen es sich um Begründungen in Bezug auf falsch geschriebene Wörter handelt (s. Schreibung).

Schüleräußerungen zum schriftsprachlichen Wissen I

Schüler	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	O 6	O 7	O 8	O 9	O 10
Wörter										
<Höhe>	K5	-	K2	K1	K1	-	K1	K1	K1	K1
<Tagen>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<Stufe>	-	K1	-	K3 Stufe	-	-	K1	K1	K3	-
<gewohnten>	-	K5 gewonten	K3 gewonten	K1 gewonten	K2	K4	-	-	K5 gewonten	K4
<höflich>	-	K1	K1	K3	-	K2+K1	K1	K5 höflich	K5	-
<ziemlich>	*	K3	-	-	*	K3 ziehmlich	K3	-	K5	*
<raste>	-	-	K1	-	-	K1 rasste	K3	-	-	-
<erinnern>	K1 eriner	-	K1	K1 erinern	K1 erinern	-	K1	K1	K1	K1 erinern
<Klassen>	K1	K2	-	-	-	K1	K3	-	-	K2
<Zimmer>	K1	K2	-	-	-	K1	K1+K2	-	-	K2
<krumme>	-	-	K1	K1 krume	-	K1 krume	-	-	-	-
<vergessen>	K1 vergsen	-	-	-	K5 vergesen	K1 vergesen	K1	-	-	-
<Treppen>	-	K1	K1	K1	K1	K1 Trepen	K1	-	-	K2+K1
<kitzelte>	K1 kizelte	K1	K1 kizelte	K1	K5 kizelte	K1	K1	K1	K5	K1
<reizen>	K1	K1 reitzen	K1	K1 reitzen	K5 reitzen	K1 reitßen	K1 reitzen	K1 reitzen	K5 reitzen	K5 reitzen
<kurze>	-	-	-	-	-	-	-	-	*	K1 kurtze
<Plätze>	K1	K1	K1	K1	K2	-	-	K1	-	K4+K1
<angestamm- ten>	K1 angestamten	-	K1 angestamten	-	-	K5 angestamten	-	K1 angestamten	K5 angestamten	K1 angestamten
<wacklige>	K5 waklige	-	-	K5 wakliege	-	-	-	K1	-	K5 waklige
<bestimmtes>	K1	K3 bestimtes	K1 betimtes	K2	K1 bestintes	K1	K1 bestimtes	*	*	-
<öffneten>	K1	-	K1 öfneten	*	K1	K1	K1	*	K5 öfnetten	-

Tabelle 8: Verteilung der Begründungen / Osnabrück

Legende zu den Tabellen:

\* = die Antwort konnte nicht gewertet werden; - = Schüler wurde zu diesem Wort nicht befragt; Grau unterlegt sind die Felder, bei denen es sich um Begründungen in Bezug auf falsch geschriebene Wörter handelt (s. Schreibung).

Die Kategorie K1 ('Begründung der Schreibung durch eine Lautierung') wurde in allen drei Untersuchungsgruppen (Görwihl 45%, Schliengen 45%, Osnabrück 65%) am häufigsten als Begründung für die verschiedenen Schreibungen angegeben: Die Schüler haben, um zur jeweiligen Schreibung zu gelangen, in fast der Hälfte der Fälle die Wörter in Silben geschwungen/geklatscht und dabei analog den Buchstaben lautiert und/oder auf der Grundlage eines 1:1-Verhältnisses zwischen geschriebener und gesprochener Sprache argumentiert. Die Verwendung dieser Kategorie findet sich – wie die Tabellen zeigen – durchgehend für alle Wortgestalten. Eine Häufung dieser Begründungen kann sowohl bei der Schärfungsschreibung (phonologisch und morphologisch) als auch im Bereich der <z>/<tz>-Schreibung festgestellt werden.

Weiter wird aus den Häufigkeitstabellen deutlich, dass die phonologische Begründungskategorie K3 im Vergleich zu den anderen Kategorien in Görwihl (34%) und Schliengen (29%) am zweithäufigsten genannt wurde. In Osnabrück hingegen wird sie mit nur 8% eher selten zur Erklärung der Schreibungen verwendet. Dieses Resultat lässt vermuten, dass den Kindern in Osnabrück in diesem Bereich keine Analysemöglichkeiten im Unterricht angeboten wurden. Bezüglich der Verteilung innerhalb der Wortgestalten zeigt sich, dass die Kategorie K3 in allen Untersuchungsgruppen vor allem bei Wörtern mit V' (<Stufe>) und V'K (<raste>) verwendet wurde.

Die Kategorien K2, K4 und K5 wurden in allen drei Untersuchungsgruppen gleichermaßen selten zur Begründung für die Schreibungen herangezogen. Es ergaben sich folgende Verteilungen:

Die Kategorie K2 ('Erinnern des ganzen Wortbildes') wurde in folgenden Quantitäten genannt: Görwihl 3%; Schliengen 8%; Osnabrück 9%

Auffällig ist, dass diese Begründung fast ausschließlich bei häufig verwendeten Wörtern (<Klassen, Zimmer, Tage>) genannt wird. Dies zeigt, dass ein memorierendes Lernen beim Orthographieerwerb für die Schüler nicht denselben Stellenwert besitzt, der diesem in der Didaktik zugewiesen wird. Gespräche mit den Grundschullehrerinnen der Untersuchungsgruppen haben die Annahme einer primär memorierenden Heranführung der Kinder an die Schrift bestätigt. Diktatübungen als Reproduktion ganzer Wortbilder standen dabei in allen Klassen im Mittelpunkt (Dosen- oder Laufdiktate). Der Versuch, in der Mehrzahl der Fälle die Schreibungen durch die Formulierung von Regeln zu begründen, lässt darauf schließen, dass die Schüler trotz des vermittelten memorierenden Zugangs versuchen, sich die Orthographie durch Strukturbildungen und Suche nach Regelmäßigem anzueignen.

Für die Begründungskategorie K4 ergab sich folgende Verteilung: Görwihl 10%; Schliengen 10%; Osnabrück 3%

Obwohl die Kategorie K4 ('Morphologische Begründung') für sehr viele Schreibungen die einzige Begründungsmöglichkeit darstellt, um zu orthographisch korrekten Formen zu gelangen, wurde sie in allen drei Klassen zum einen sehr selten, zum anderen teilweise in falschen Zusammenhängen genannt. Den meisten Schülern ist nicht klar, bei welchen Schreibungen sie diese Begründung nennen müssen. Aus den Antworten geht hervor, dass Ableitung für viele bedeutet, ein ähnliches Wort zu suchen, dessen Schreibung sie kennen (Bsp.: „Klassen mit zwei <s> wegen Klassenkasse“). Ebenso zeigen die Tabellen an, dass sowohl in Schliengen als auch in Osnabrück diese Begrün-

dungskategorie nur von 3 bzw. 2 Schülern angegeben wird, in Görwihl allerdings sieben Schüler das Prinzip der Stammschreibung anwenden.

Kategorie K5 ('Keine Begründung'): Görwihl 8%, Schliengen 8%, Osnabrück 15%

Die in allen drei Klassen im Verhältnis zu den anderen Kategorien eher seltene Verwendung der Begründungskategorie K5 macht deutlich, dass die Schüler in den meisten Fällen versuchen, ihre Schreibungen durch das Formulieren einer Regel zu begründen und somit kognitiv und analytisch die Struktur der Rechtschreibung zu verstehen suchen.

Auch hier könnten die unterschiedlichen Prozentzahlen bei K2 und K4 sowohl zwischen als auch innerhalb der Untersuchungsgruppen durch Unterschiede in der unterrichtlichen Präsentation und Schwerpunktsetzung erklärt werden. So spielte in Görwihl ein memorierendes Lernen von Wortbildern und in Osnabrück die Morphologie eine geringere Rolle als in den anderen Klassen.

Die besonders häufig angeführte Begründung der Schreibung durch eine Lautierung (K1) macht deutlich, dass Orthographie in allen drei Klassen in erster Linie in Form einer Orientierung an der Lautung analog der erwarteten Schreibung – sei es durch Silbenschwingen, Klatschen oder mit der Maxime „Schreib, wie du sprichst“ – vermittelt wurde. Grundlegendes Verständnis von Orthographie ist bei den meisten Schülern das eines 1:1-Verhältnisses zwischen geschriebener und gesprochener Sprache. Dieses wurde ihnen – so zeigten die Interviews mit den Grundschullehrerinnen, die die Hauptschüler im 1. und 2. Schuljahr unterrichtet hatten – im Grundschulunterricht vermittelt: Alle der insgesamt 11 befragten Lehrerinnen gaben an, im 1. Schuljahr mit einer Fibel gearbeitet zu haben. Vier davon setzten zusätzlich zum Lehrgang gehörende Anlauttafeln ein. Schreibenlernen wird dabei als das 'Auflautieren' der Wörter verstanden mit dem Ziel, so gefundene 'Lauten' anschließend die entsprechenden Buchstaben zuzuordnen.

### *5.2.2 Der Zusammenhang zwischen den Begründungskategorien in Bezug auf Falsch- und Richtigschreibungen*

Begründungskategorie K1 ('Begründung der Schreibung durch eine Lautierung')

Beim Abgleich der verwendeten Begründungskategorien mit den aufgetretenen Fehlern zeigte sich ein eindeutiges Bild. Im Zusammenhang mit der Kategorie K1 traten in Görwihl 11 von insgesamt 23 Falschschreibungen (48%), in Schliengen 29 von insgesamt 47 Falschschreibungen (62%) und in Osnabrück 27 von insgesamt 45 Falschschreibungen (60%) auf.

Die Kategorie K1 ist zwar – wie oben deutlich wurde – die am häufigsten verwendete Begründung zur Kontrolle der Schreibungen, aber auch die, die den Schülern offensichtlich am wenigsten Sicherheit für ihre Schreibungen bietet. Belege für die Annahme dieses Sachverhalts verdeutlichen exemplarisch die folgenden Interviewsequenzen. Vor allem die Angaben der Schüler bzgl. den Wörtern, die aufgrund ihrer phonologischen Struktur oder aufgrund der morphologischen Konstantschreibung eine Markierung in der Schrift benötigen, sind hier aufschlussreich und zeigen die Schwierigkeiten auf, mit denen die Schüler zu 'kämpfen' haben.

*Fehlende Schärfungsmarkierungen/Dehnungsmarkierungen*

Phonologisch fundierte Schärfungsschreibung:

Beispiel 1:

O6	*<vergesen>	<p><i>Dann haben wir hier &lt;vergesen&gt;, das ist nur ein &lt;s&gt; stimmt's?</i>  <i>Ähm, ja.</i>  <i>Warum hast Du da eins und nicht zwei geschrieben? Hättest Du ja auch machen können.</i>  <i>Ich hab' das auch wieder so gehört. Also ich habe gesprochen [fəə'gɛ.sn]. Aber da, da gehört, äh, da hör' ich nur ein [ʔɛs].</i>  <i>Mmh.</i>  <i>Aber ich hätte das auch, ähm, längern können, also [fəə..'gɛs..'sən].</i></p>
----	-------------	--

Beispiel 2:

S7	*<krume>	<p><i>&lt;krumme&gt; hast du mit einem &lt;m&gt; geschrieben. Warum?</i>  <i>Weil, wenn man es spricht, dann hört man nur eigentlich ein &lt;m&gt;, [krumə].</i>  <i>Mmh, genau. Es wird trotzdem mit zwei &lt;m&gt; geschrieben.</i>  <i>Ach ja, wenn man es trennt, dann hört man es.</i></p>
----	----------	---

Beispiel 3:

G4	*<kizelte>	<p><i>&lt;kitzelte&gt; mit &lt;z&gt;. Kann man es auch mit &lt;tz&gt; schreiben?</i>  <i>Nee, [kɪt.tsəl.tɪ].</i>  <i>Wie heißt es so?</i>  <i>[kɪtsəlɪn] [kɪtsəl.tɪ].</i>  <i>Und mit &lt;tz&gt; würde es wie heißen?</i>  <i>[kɪt.tsəl.tɪ].</i></p>
----	------------	--

*Morphologisch fundierte Schärfungsschreibung:*

Beispiel 4:

S6	*<bestimtes>	<p><i>&lt;bestimmtes&gt;?</i>  <i>[^6 – KS6 spricht das Wort leise vor sich her] Also [be.'ʃtɪm.təs], das/da kommt für mich nichts Besonderes vor.</i>  <i>Deshalb hast du ein &lt;m&gt; geschrieben?</i>  <i>[be.'ʃtɪm.m.təs], das würde sich ja scheiße anhören.</i>  <i>Mmh.</i>  <i>Das geht ja auch schlecht.</i>  <i>[bə.'ʃtɪm.m.təs]?</i>  <i>[be.'ʃtɪm.m.təs], das würde sich nicht gut anhören und das geht auch gar nicht.</i></p>
----	--------------	--

Beispiel 5:

S7	*<bestimtes>	<p><i>Warum hast du &lt;bestimmtes&gt; mit einem &lt;m&gt;?</i>  <i>Wenn man es trennt, hör ich es nicht. Also [be.'ʃtɪm.təs].</i></p>
----	--------------	--

Beispiel 6:

S6	*<ofneten>	<p><i>&lt;öffneten&gt; hast du mit einem &lt;f&gt;. Warum?</i>  <i>Weil man/ also für mich/ ich geh das nicht so, [ʔœf.nə 'ʔœf.ne.'ten], das geht für mich nicht.</i>  <i>Was geht für dich nicht?</i></p>
----	------------	--

		<p>[S6 klatscht] [ʔœf.nə.tən], das geht für mich nicht. Also [ʔœf.nə.tən], aber [ʔœf.fne.tən].  <i>Deshalb nur eines?</i>                  Mmh.  <i>Aja. Man schreibt es eigentlich mit zwei. Aber wir werden/</i>                  Hm, da gibt es halt solche Ausnahmen, die kann ich mir schlecht merken.</p>
--	--	---

*Dehnungsmarkierung:*

Beispiel: 7

S7	*<gewonten>	<p>&lt;gewohnten&gt; hast du ohne &lt;h&gt;. Warum?                  Wenn man es buchstabiert oder so, dann [ge.vo.'hɛn.tən]. Also irgendwie.  <i>Du meinst, für das &lt;h&gt; müsste man was hören? Wenn da eins wäre.</i>                  [ge.vo:n.tən]. Ja, weil sonst hört man nichts, wenn man es redet,                  [ge.vo:n.tən].  <i>Ein &lt;h&gt; hört man da nicht, nein. So wie es da steht, wie heißt das Wort?</i>                  [gə.vo:n.tən].</p>
----	-------------	---

Diese Beispiele machen deutlich, in welchem Dilemma die Schüler stecken. Sie haben gelernt, dass für jeden Laut in der gesprochenen Sprache der entsprechende Buchstabe in der geschriebenen Sprache zu schreiben sei. Dieses Wissen wenden sie hier an, können aber – im Fall von Schärfungswörtern – nie zu einer richtigen Schreibung gelangen, da wir im Deutschen keine Geminaten/Doppelkonsonanten artikulieren. Folglich schreiben sie entsprechend der gelernten Regel auch nur einen Konsonantenbuchstaben.

Ebenso verhält es sich im Bereich der morphologischen Schärfungsschreibung, wie Beispiel 4 exemplarisch aufzeigt. Auch hier nennen die Schüler vorwiegend die Kategorie K1 zur Begründung ihrer Schreibung. Jedoch lässt sich auch hier die Dopplung des Konsonantenbuchstabens weder durch „deutliche“ Artikulation noch durch „silbische“ Gliederung begründen.

Neben diesen fehlenden Markierungen sind *überflüssige Schärfungsschreibungen* bei Wörtern, die von ihrer Struktur her keine Markierung benötigen, eine weitere Fehlerquelle in Verbindung mit dieser Begründungskategorie K1:

Beispiel 1:

S7	*<Stufe>	<p>&lt;Stufe&gt; hast du mit zwei &lt;f&gt;.                  [ˈʃtuːf.fə]. [ˈʃtuːf.fə]. [ˈʃtuːf.fə].                  Mmh.                  [ʃtu:fə], aber wenn man es spricht, hört man es dann auch wieder nicht.                  Mmh.                  [ʃtu:fə].                  Mmh. Und wenn du es trennst?                  Wenn man es trennt, hört man es, [ʃtu:f.fə].</p>
----	----------	--

Beispiel 2:

G 7	*<rasste>	<p><i>Was hast du hier geschrieben?</i> [ʀɑ:s.tə] mit zwei &lt;s&gt;. <i>Warum mit zwei &lt;s&gt;?</i> [ʀɑ:s.'ste]. <i>Weil du es hörst?</i> Ja. <i>Sagst du es noch mal?</i> [ʀɑ:s:.tə]. <i>Sagst du es noch mal?</i> [ʀɑ:s:ste]. <i>Man schreibt es mit einem &lt;s&gt;. Kannst du dir vorstellen, welches der Unterschied ist?</i> Ja. <i>Du sagst, wie heißt das Wort?</i> [ʀɑ:s.'tɛ]. <i>Und so wie es da steht?</i> [ʀɑ:s::tɛ].</p>
-----	-----------	---

Beispiel 3:

G1	*<reitzen>	<p>&lt;reizen&gt; mit &lt;tz&gt;. Ja ohne &lt;tz&gt; würde es sich [ʀaj.sən] anhören und des. <i>Und wie heißt es so?</i> [ʀait.tʂɛn].</p>
----	------------	--

Auch diese Beispiele zeigen, dass die Methode des Syllabierens, wie sie beim Silbenschwigen praktiziert wird, Schülern keinen Anhaltspunkt dafür gibt, wann sie diese der Artikulation widersprechende Formen des silbischen Sprechens wie bei den Schärfungswörtern verwenden sollen. Denn auch Wörter wie <Stufe> oder <raste> lassen sich in einer künstlichen Form (mit zwei Konsonanten) sprechen. Da die so entstehenden Kunstwörter nicht der normalen Sprache entsprechen, ist es nicht möglich zu entscheiden, ob die produzierte Form hier notwendig ist oder nicht.

Die buchstabenorientierte Artikulation wurde auch für die Begründung von Richtigschreibungen angewandt. Hier wird deutlich, dass die Schüler wissen, wie die Wörter zu schreiben sind, ihnen aber ein Kontrollwissen fehlt: Sie beantworten die Frage nach dem 'Warum' mit den einzigen Begründungszusammenhängen, die sie auf der Metaebene kennen gelernt haben: einem Buchstaben entspricht ein Laut.

Beispiel 1

G7	<öffneten>	<p>&lt;öffneten&gt; mit zwei &lt;f&gt;. [ʔœf:.f.nɛ.te]. <i>Sagst du es noch mal?</i> [ʔœf:.nɛ.tən]. <i>Du hörst zwei &lt;f&gt;?</i> Ja, hört man. <i>Wie würde es denn mit einem heißen?</i> [ʔœf:.nɛ.tən].</p>
----	------------	---

## Beispiel 2

S8	<bestimmtes>	<p><i>&lt;Wo etwas bestimmtes&gt; hast du mit zwei &lt;m&gt; geschrieben. Ist genau richtig. Du ahnst: warum?</i>          [bə.'ʃtɪm.təs], ich hab es halt wieder mit dem [bə.'ʃtɪm] und dann wieder [m.təs].</p>
----	--------------	---

## Beispiel 3

G7	<bestimmtes>	<p><i>&lt;bestimmtes&gt; mit zwei &lt;m&gt;.</i>          Ja, das hört man [bə.'ʃtɪm:təs].  <i>Sagst du es noch mal?</i>          [bə.'ʃtɪm:m.təs].  <i>Noch mal.</i>          [bə.'ʃtɪm:təs].  <i>Man hört es?</i>          Ja.</p>
----	--------------	--

## Beispiel 4

S4	<grumme>	<p><i>&lt;krumme&gt; hast du mit zwei &lt;m&gt; geschrieben. Warum?</i>          Weil ich es halt so geschwungen habe, [krum.mɛ]. Und dann hört man es, dass es mit zwei &lt;m&gt; geschrieben wird.  <i>Sprich das Wort noch mal.</i>          [krum.mɛ].</p>
----	----------	--

Besonders die Artikulationen bei Wörtern aus dem Bereich der morphologisch begründeten Schärfungsschreibung (obige Beispiele 1-3) machen deutlich, dass die Schüler immer dann zwei Laute für die gedoppelten Konsonantenbuchstaben artikulieren, wenn ihnen die Schreibung des Wortes bereits bekannt ist. Denn eine Artikulation in dieser Art und Weise kann nur auf der Grundlage eines schon vorhandenen Schriftwissens produziert werden.

Begründungskategorie K3 ('Phonologische Begründung')

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Kategorie K1 ('Lautierung') zeigt der Abgleich der Falschreibungen mit der phonologischen Begründungskategorie K3 ein anderes Bild. Während in Görwihl noch 10 der insgesamt 23 Falschreibungen (44%) in Zusammenhang mit der Begründungskategorie K3 begründet wurden, sind es in Schliengen nur 13 von insgesamt 47 Falschreibungen (30%) und in Osnabrück nur 4 der insgesamt 45 Falschreibungen (9%).

Diese Zahlen lassen vermuten, dass eine phonologische Begründung, bei der die prosodischen Strukturen der Wortgestalten erhalten bleiben und die Hinweise auf die orthographisch korrekte Schreibung geben, den Schülern mehr Anhaltspunkte für ihre Schreibungen bietet. Ausgangsbasis ist die ungekünstelte Artikulation und Wahrnehmung der Schüler.

Beispiel:

G6	<Stufe>	<p><i>&lt;Stufe&gt; mit einem &lt;f&gt;, warum?</i>                  Mmmh. (G6 überlegt) [ʃtufə] hört sich auch nicht gerade so gut an.  <i>Wann heißt es [ʃtufə]?</i>                  Wenn es mit zwei &lt;f&gt; geschrieben wäre.  <i>Also so heißt es wie?</i>                  [ʃtu:.fə].  <i>Und mit zwei &lt;f&gt;?</i>                  [ʃtufə].</p>
----	---------	--

Aufschlussreich für das Zustandekommen von Fehlern in Verbindung mit dieser Begründungskategorie K3 sind die folgenden Interviewsequenzen:

Beispiel 1:

G9	*<höflich>	<p><i>&lt;höflich&gt; mit zwei &lt;f&gt;, warum?</i>                  Weil sonst heißt es ja auch [hø:f.lix].  <i>Wie heißt es sonst?</i>                  [hø:..flix].  <i>Wie heißt es mit einem &lt;f&gt;? Sag es noch mal.</i>                  [hø:..flix].  <i>Und so wie du es geschrieben hast?</i>                  [hø:f.lix], des wird auch wieder schneller gesprochen.  <i>Lies mal den Satz vor.</i>                  &lt;Wenn man sie [hø:f.lix] bat.&gt;  <i>Mmm. So wie du es hast, ist es falsch. Man schreibt es nur mit einem &lt;f&gt;. Und so wie du es geschrieben hast, heißt es wie?</i>                  [hø:f.lix].</p>
----	------------	--

Beispiel 2:

S5	*<reitzen>	<p><i>&lt;reizen&gt;. Warum mit &lt;tz&gt;?</i>                  Weil es sonst [rai 'rai: tʂən], heißt. Also weil man es dann langsamer spricht.  <i>Mmh. Und wie heißt das Wort?</i>                  [rai.tʂn].  <i>Und sonst würde es heißen?</i>                  [rai 'rai: tʂən 'rai.tʂən].</p>
----	------------	---

Die Antworten der Schüler machen hier auf ein Problem aufmerksam, das in der didaktischen Vermittlung häufig auftritt: Phonologische Begründungen im Orthographieunterricht werden meist einzig und allein auf die Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen und deren Auswirkung auf die Schreibungen reduziert. Jedoch sind für viele Schüler – wie viele Untersuchungen vor allem in der Dialektforschung zeigen – weniger die vokalischen Quantitäten als die vokalischen Qualitäten und die Anschlussverhältnisse die differenzierenden Merkmale, die ihrer Wahrnehmung entsprechen (Maas 1992; Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000). So wird auch an den beiden Beispielen deutlich, dass Begriffe wie langsam/schnell oder lang/kurz relative Größen sind, die auch auf den Unterschied von [hø:f.lix] vs. [hø:..flix] zutreffen. Dieses oberflächliche Unterscheidungskriterium reicht jedoch nicht aus, um zur korrekten Schreibung zu gelangen. Aus diesem Grund muss ein präziseres Wissen über die Silbenstruktur und die Wortgestal-

ten aufgebaut werden, damit eine phonologische Begründung den Kindern die entsprechende Hilfestellung und Sicherheit bei ihren Schreibungen bieten kann. Die Schüler, die wie hier Oppositionen zwischen zwei Wortgestalten bilden können, zeigen, dass es ihnen gelungen ist, das für die Schrift entscheidende Merkmal zu entdecken.

### 5.2.3 Schriftgeprägte Artikulation und Wahrnehmung

Die Durchsicht der zu Kategorie K1 gehörenden Antworten hat gezeigt, dass die Folge des Silbenschwings bzw. einer Lautierung („Schreib, wie du sprichst, aber sprich, wie du schreibst“) die Verwendung einer Kunstsprache (‘Dehnsprache’, ‘Pilotsprache’, ‘Rechtschreibsprache’) und somit die Artikulation von Kunstwörtern ist.

Beispiel:

G5	<Klassen>	<i>&lt;Klassen&gt; hast du richtig mit zwei &lt;s&gt; geschrieben, warum?</i> Auch, wieder wegen dem Schwingen. Weil halt [ˈklas.ˈsɛn.ˈtʃɪm.ˈmɛɐ̯]. Das merkt man halt, das hört man, dass es zwei <s> sind.
----	-----------	--

Wie das Beispiel zeigt, ist die Artikulation der Schüler dabei von der Schrift geprägt. So werden zum einen die prosodischen Strukturen der Wörter durch die Betonung aller Silben und somit den Verzicht auf Reduktionsvokale zerstört. Zum anderen führt diese Kunstsprache bei Schärfungswörtern zur Artikulation von zwei innervokalischen Konsonanten, obwohl es im Deutschen keine Geminaten gibt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass zur Produktion dieser Kunstsprache ein Wissen über die Schreibung der Wörter vorhanden sein muss. Außerdem kann, so zeigt das Beispiel, eine weitere Folge die Veränderung der Vokalqualität und/oder –quantität in der betonten Silbe sein. Die Struktur der gesprochenen Sprache, die von der Schrift regelhaft repräsentiert wird, kann somit nicht mehr genutzt werden.

In gleichem Maße wie die Artikulation ist auch die Wahrnehmung/Perzeption der Schüler von der Schrift beeinflusst (vgl. Röber-Siekmeyer 2002a).

Beispiel:

O 4	<höhe>	<i>Dann haben wir hier das Wort &lt;Höhe&gt;, das hast du auch richtig geschrieben mit &lt;h&gt;. Weißt du da noch, warum?</i> Weil man dann das [ha] irgendwie da nach dem [ʔø] hört. <i>Sagst du’s mal bitte?</i> [ˈhø]. <i>Mhm, und da hast du das &lt;h&gt; jetzt gehört?</i> Ja.
-----	--------	--

### 5.2.4 Explizites und implizites Wissen um prosodische Strukturen und ihre graphische Repräsentation

Einige Interviewsequenzen lassen darauf schließen, dass die Schüler über ein implizites, richtiges orthographisches Wissen verfügen, obwohl sie es nicht oder ein gegensätzliches als Begründung äußern.

Hierfür spricht vor allem die Tatsache, dass die Begründungskategorie K1 – das syllabierende Sprechen in Verbindung mit der Artikulation zweier innervokalischer Konsonanten – besonders häufig bei Schärfungswörtern angegeben wurde. Die Schüler müssen also ein implizites Wissen um die besondere Struktur der Schärfungswörter sowie deren Schreibung aufgebaut haben, das es ihnen ermöglicht, diese zu identifizieren und sie entsprechend der Schreibung zu lautieren.

Antworten wie die folgenden sind häufig zu finden:

Beispiel 1:

G5	<Tagen>	<p>&lt;Tagen&gt; mit einem &lt;g&gt; ist richtig, aber warum?                  Weil ich das immer so schreibe.  <i>O.k., aber.</i>                  Jaa...  <i>Du hast es so gelernt?</i>                  Ja, das kann man halt nicht anders schreiben. [ˈtag.ˈgɛn] des hört sich blöd an.  <i>Also wenn du es schwingen würdest. Sag es noch mal.</i>                  [ˈtag.ˈgɛn] das hört sich scheiße an.</p>
----	---------	--

Beispiel 2:

O4	*<reizen>	<p><i>Mhm, und dann noch eins, &lt;reizen&gt;.</i>                  [ʀaj.t͡sɔ̃n]. (gegen Ende des Wortes am Zögern)  <i>Mhm.</i>                  Hm,... da müsste nur das [t͡sɛt].  <i>Klingt es denn anders?</i>                  Ja.  <i>Wie denn? Kannst du's beschreiben? Wo der Unterschied ist beim Klang?</i>                  Mhmh. (nein)</p>
----	-----------	---

Beispiel 3:

G 6	<reizen>	<p>&lt;reizen&gt;. <i>Da hattest du zuerst ein &lt;tz&gt;. Warum hast du es weggemacht?</i>                  [ʀaj.t͡sɔ̃n] das ist irgendwie..., das hört sich dumm an. [ʀaj.t͡sɔ̃n].  <i>Das hört sich dumm an? Und so wie du es geschrieben hast?</i>                  [ʀaj.t͡sɔ̃n].</p>
-----	----------	---

Welches Merkmal für seine Entscheidung, das Wort <Tagen> nicht in der gelernten Form silbisch gliedern zu können, ausschlaggebend ist, kann nicht gesagt werden. Er muss aber ein Wissen über die Wortstruktur haben, die ihm anzeigt, dass sich [ˈtag.ˈgɛn] „blöd“ anhört. Ebenso ist es bei Beispiel 2. Auch diesem Schüler scheint die produzierte Lautung [ʀaj.t͡sɔ̃n] künstlich vorzukommen.

Einen weiteren Beleg für ein implizit vorhandenes Wissen stellen die Ergebnisse bzgl. der Begründungskategorie K5 (keine Begründung) dar. Einige Schüler konnten auch für ihre *richtigen* Schreibungen keine Begründungen angeben. Sie haben offensichtlich ein Regelwissen erworben, das ihnen zwar die notwendige Sicherheit für ihre Schreibungen gibt, das sie aber nicht explizit benennen können. Darüber, ob es ihnen trotzdem als Kontrollwissen zur Verfügung steht, kann aufgrund unserer Daten keine Aussage gemacht werden.

Auch das Vorkommen von sogenannten Mehrfachnennungen, d.h. die Nennung unterschiedlicher Kategorien zur Begründung desselben Sachverhaltes, bestätigen diese Annahme.

Beispiel:

G7	<Klassen>	<p><i>&lt;Klassenzimmer&gt;, &lt;Klassen&gt; mit zwei &lt;s&gt;.</i>                  Weil das hört man ja auch [ˈklas.ˈsɛn.ˈt͡sɪmɐ].  <i>Und &lt;Zimmer&gt; mit zwei &lt;m&gt;.</i>                  Auch [ˈt͡sɪm.ˈmɛɐ̯].  <i>Wie würde denn &lt;Klassen&gt; mit einem &lt;s&gt; heißen?</i>                  [ˈklasɐ.ˈt͡sɪ]. Äh [ˈklasː.ˈklasɐ.ˈt͡sɪ]. Äh. (Sie überlegt). [ˈklaː.ːs.ɛn.ˈt͡sɪmɐ].  <i>Sagst du es noch mal?</i>                  [ˈklasː.ˈklaː.ːs.ɛn.ˈt͡sɪmɐ].  <i>Und so?</i>                  [ˈklasɐ.ˈt͡sɪmɐ].</p>
----	-----------	---

Dieses implizite Regelwissen müssen sich die Schüler selbstständig und häufig entgegen des im Unterricht vermittelten Wissens auf der Grundlage ihrer eigenen Beobachtungen und Erfahrungen im Umgang mit Schrift aufgebaut haben. Es ist anzunehmen, dass bei einigen Schülern dieses Wissen die Grundlage für ihre Schreibungen darstellt, es ihnen aber nicht bewusst ist und sie es daher nicht benennen können. Ebenso hat im Rahmen der Automatisierung dieses Regelwissen – wie bei Erwachsenen – an Bewusstheit verloren (vgl. Mattes i.E.).

#### 5.2.5 Unsicherheiten und mangelndes Kontrollwissen

Viele Schüler lassen durch ihre Aussagen im Interview direkt oder indirekt die Unzulänglichkeiten und Schwierigkeiten der Methoden des Schrifterwerbs deutlich werden. Dass ihnen die Unzuverlässigkeit des vermittelten Regelsystems bewusst ist, wird auch am häufigen Gebrauch der einschränkenden Wörter wie „meistens, öfters“ deutlich.

So haben einige vor allem bei der morphologischen Schärfungsschreibung ihre ursprünglich richtige Schreibung in eine falsche umgeändert oder waren, nachdem sie sich genauer mit der Schreibung beschäftigten, hilflos, da ihnen ihre erlernte Begründung keine Anhaltspunkte lieferte.

Beispiel 1:

G5	<bestimmtes>	<p><i>Das Wort &lt;bestimmtes&gt; hast du mit zwei &lt;m&gt; geschrieben.</i>                  Weil man es halt auch wieder schwingen kann. [beː.ˈʃtɪm.ˈm.tə].  <i>Sag noch mal.</i>                  [beː.ˈʃtɪm.ˈm.təs].  <i>Schwingt man es so?</i>                  Nein. Ich weiß es jetzt nicht. Das kann man nicht so gut schwingen.</p>
----	--------------	--

Beispiel 2:

G6	<angestammten>	<p><i>Liest du mal das Wort vor?</i> [ʔan.gə.'ʃtam.m.tən]. <i>Mit zwei &lt;m&gt;. Warum?</i> [ʔan.gə.'ʃtam:m.tən]. War nicht richtig, oder? <i>Wieso meinst du, dass es nicht richtig sein könnte?</i> Na ja, das hört sich komisch an. [ʔan.gə.'ʃtam.m.tən]. <i>Wie würde es sich mit einem &lt;m&gt; anhören?</i> [ʔan.gə.'ʃtam:tən] [ʔan.gə.'ʃtam:tən]. <i>Wie hört es sich noch mal mit zweien an?</i> [ʔan.gə.'ʃtam.m.tən]. <i>Und mit einem?</i> [ʔan.gə.'ʃtam:tən]. <i>Mit zweien ist es aber richtig.</i> Ja aber warum... Also da hör ich es nicht raus. Ach. (Sie ist ratlos.)</p>
----	----------------	--

Beispiel 3:

S2	<bestimmtes>	<p><i>&lt;bestimmtes&gt; mit zwei &lt;m&gt;. Warum?</i> [be.'ʃtm be.'ʃtm.təs], hä? Das schreibt man nur mit einem, oder, denk ich jetzt. [ʔ5] Ja, ich glaub man schreibt es mit einem.</p>
----	--------------	--

Auch die Tatsache, dass die Methode des Silbenschwingsens keine Hinweise für das Erkennen der Schärfungswörter gibt, bestätigten die Analysen der Schüler ebenso wie die Tatsache, dass diese besondere Form der silbischen Artikulation nur dann richtig angewendet werden kann, wenn die Schreibung des Wortes schon bekannt ist:

Beispiel 1:

S6	<Treppen>	<p><i>&lt;Treppen&gt;, da hast du zuerst nur ein &lt;p&gt; und hast dann noch eines drübergeschrieben.</i> Ja, [tʁɛpm], weißt du, wir haben das mal so gelernt, [tʁɛ.pən], mit Klatschen, und da hab ich mir das halt so ein bisschen im Kopf geklatscht so. <i>Gut, und woher weißt du jetzt, ob du zwei &lt;p&gt; schreibst oder nicht?</i> Durch das Klatschen. Wir haben das immer mit Klatschen gemacht. <i>Und wenn du zu deiner Mutter sagst, du bist in der Schule die ... hochgelaufen?</i> [tʁɛpə]. <i>Wie viele &lt;p&gt; hörst du da?</i> [tʁɛpə], eines eigentlich. Man hört ja immer nur eines. Aber wenn man das dann so macht [S. klatscht], [tʁɛp.pə], dann hört man zwei. <i>Ja.</i> So in Silben. Weil die Silben werden meistens ja durch, also durch einen doppelten Buchstaben getrennt, wenn einer vorhanden ist. <i>Wie meinst du das? Das habe ich nicht ganz verstanden. [...]</i> Wenn zum Beispiel [krumə], die zwei &lt;m&gt;, [krum.mə]. <i>Mmh.</i> Da ist das getrennt und das ist meistens so oder immer so, ob das immer oder meistens ist, das weiß ich nicht genau.</p>
----	-----------	---

Beispiel 2:

S6	<krumme>	<p><i>Nehmen wir hier &lt;krumme&gt;.</i>                  Wenn zum Beispiel [krumə], die zwei &lt;m&gt;, [krum.mə].  <i>Mmh.</i>                  Da ist das getrennt und das ist meistens so oder immer so, ob das immer oder meistens ist, das weiß ich nicht genau.  <i>Wie hieße das Wort denn mit einem &lt;m&gt;?</i>                  [krumə], das würde dann/ [krumə], das würde sich so doof anhören, so komisch.  <i>Mit einem &lt;m&gt;?</i>                  Mmh.  <i>Wie denn?</i>                  Äm, [krumə]. Das wäre halt dann irgendwie anders als wenn man es mit zwei &lt;m&gt; schreibt, [krumə] sagt man ja viel langsamer als [krumə].</p>
----	----------	---

Beispiel 3:

S6	<reizen>	<p><i>&lt;reizen&gt; hast du nur ein &lt;z&gt;. Warum? Warum kein &lt;tz&gt;?</i>                  Ach, das ist wieder. Das passiert mir halt manchmal.  <i>Nein, &lt;reizen&gt; ist richtig/</i>                  Ah  <i>So wie du es hast.</i>                  [ˈʒ]  <i>Weißt du warum?</i>                  [rai.tʂən], das würde [rait tʂən [rai.tʂən], das/ da/ das geht beides bei mir mit dem Klatschen und da schreib ich halt manchmal irgendein/ einfach irgendwie hin.  <i>Ach, wenn beides geht, dann ist es schwierig zu wissen.</i>                  Dann kann ich mich halt meistens nicht entscheiden. Dann schreib ich meistens/ dann verlass ich mich auf mein Gefühl.</p>
----	----------	---

Beispiel 4:

O7	<Treppen>	<p><i>Dann haben wir hier noch so'n ähnliches Wort, auch wieder mit Doppelbuchstabe, &lt;Treppen&gt;.</i>                  Ja, die [trɛp<sup>h</sup>.pən], also.  <i>Mhm.</i>                  Nicht [trɛ.pɪ] (Stimme geht bei pn hoch) oder [trɛ], also [trɛ.pɛn], oder ... weil das [pɛ] wird dann auch wieder deutlicher gesprochen.  <i>Gut. Heißt das, wenn du's jetzt schreibst, dass du's dir im Kopf überlegst, wie es sich anhört?</i>                  Mhm, so eigentlich.  <i>Was genau überlegst du dann? Wie entscheidest du, ob zwei Konsonanten oder einer?</i>                  Ich nach trenne das so, und dann, zum Beispiel [trɛpm], [trɛp] und [pɛn], oder [tʂɪmɐ], [tʂɪm] [mɛ:r].  <i>Gut.</i>                  Damit...dann hör ich das auch öfter.  <i>Alles klar.</i></p>
----	-----------	---

Beispiel 5:

O 3	<raste>	<p><i>Gut. Dann haben wir hier das nächste Wort. Erst mal das vielleicht: &lt;raste&gt;. Das hast Du richtig geschrieben mit einem &lt;s&gt;. Weißt Du warum Du das so geschrieben hast? (Kurze Pause) Du hättest es ja auch mit &lt;ß&gt; oder mit &lt;ss&gt; schreiben können.</i></p> <p>Mmh.</p> <p><i>Nein?</i></p> <p>[ʀa:s.tə]. (sehr leise) Ne, ich hab' auch nur ein [ʔɛs] gehört.</p> <p><i>Gut. Wie würd's denn klingen mit Doppel &lt;s&gt;?</i></p> <p>[ʀa:s.'ste:].</p> <p><i>Mhm. Wenn Du jetzt schreibst, was überlegst Du Dir denn dann, warum Du es so schreiben möchtest?</i></p> <p>Also meistens immer den ersten Buchstaben, den hört man ja auch dann, und dann, manchmal wenn ich nicht so genau weiß geh' ich auch manchmal so die Silben durch, ja und dann, manchmal noch mit den Doppelbuchstaben das ist etwas schwierig dann. Manchmal wenn ich's glaube, schreib' ich es auch einfach mit Doppelbuchstaben, ist etwas schwer.</p>
-----	---------	--

Beispiel 6:

G1	*<errinner>	<p><i>&lt;erinnern&gt; mit zwei &lt;r&gt;. Warum?</i></p> <p>Oh, ne des ist falsch. [ʔɛɛ.'ʔɪn.nɛɛn] heißt es eigentlich oder?</p> <p><i>Ja. Wie kamst du auf zwei?</i></p> <p>[ʔɛr.rɪn.nɛɛn] das ist falsch.</p> <p><i>Du hast es auch so geschwungen?</i></p> <p>Ja, weil, bei [hɛɛ.'rum] da hab ich auch immer. Des ist halt mein Problem noch.</p> <p><i>Was hast du da gemacht?</i></p> <p>[hɛɛ.'rum] auch mit zwei &lt;r&gt;.</p> <p><i>Warum?</i></p> <p>Weiß nicht.</p> <p><i>Auch wegen dem Schwingen?</i></p> <p>Ja auch. Das haben wir ja von 1. bis 4. Klasse so gelernt. Und dann hab ich gedacht es stimmt so.</p> <p><i>Und was hast du bei &lt;herum&gt; dann gedacht, wenn du es geschwungen hast?</i></p> <p>[hɛɛ.'rum] und so ist es falsch jetzt, eben jetzt haben wir ja die Neue also wir haben was Neues gemacht und jetzt wird es schon leichter.</p> <p><i>Ah ja, gut. Richtig erkannt, ein &lt;r&gt; nur.</i></p>
----	-------------	--

### 5.3 Zusammenfassung

Vor einer zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse soll hier noch einmal aufgezeigt werden, wie die Begründungen, die die Schüler für ihre Schreibungen im Rahmen der Interviews gegeben haben, als Hinweise auf ihr orthographisches Wissen zu interpretieren sind:

Die Äußerungen der Schüler sind dabei im Kontext der Interviewsituationen zu sehen. Es ist zu berücksichtigen, dass es für die Schüler – wie einige bestätigen – gänzlich fremd ist, über ihre Schreibungen zu sprechen und ihre Entscheidungen zu begründen. Ihre Äußerungen können natürlich nicht als ihr einzig verfügbares Wissen interpretiert werden. Das zeigt die häufig anzutreffende Diskrepanz zwischen ihren Richtigschreibungen und ihren oft hilflosen Begründungsversuchen für ihre orthographischen Entscheidungen. Sie weist auf mehreres hin:

- dass die Kinder in vielen Fällen ein (implizites) orthographisches Wissen aufgebaut haben, das sie befähigt, die Strukturen zu entdecken, die schriftrelevant sind, und sie regelgemäß zu verschriften,
- dass dieses Wissen jedoch kein gesichertes ist: es bewahrt sie nicht vor Falschreibungen,
- dass dieses Wissen kein explizites Wissen ist, kein Wissen, das ihnen als Kontrollwissen zur Verfügung steht: Sie haben es sich im Schrifterwerbsprozess angeeignet, ohne dass es je in der Form bewusst gemacht wurde, dass es versprachlicht oder anders symbolisiert wurde.

Die Ergebnisse der Interviewauswertung lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

Die besonders häufige Nennung eines 1:1-Verhältnisses zwischen Laut und Buchstabe zur Begründung der Schreibungen macht deutlich, dass Schreiben für die Schüler in erster Linie die graphische Repräsentation von Elementen, die sie als lautliche Korrelate zu Buchstaben zu identifizieren meinen, bedeutet. Grundlage ist dabei die Vermittlung eines Lautung-Schrift-Verständnisses, das von einem 1:1-Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache ausgeht. Es ist zu vermuten, dass dieses Verständnis, bei dem die prosodischen Strukturen, die die Orthographie ebenfalls kodieren, nicht einbezogen werden, den Schülern im Grundschulunterricht vermittelt wurde.

Die vielen Fehler und Unsicherheiten im Zusammenhang mit dieser Annahme weisen auf die Problematik der Darstellung der Schrift als graphische Repräsentation von Einzellauten hin: Sie bietet den Schülern kein sicheres Kontrollwissen für ihre Schreibungen, da nicht die normale Artikulation der Kinder, sondern eine Kunstsprache zur Grundlage gemacht wird. Und diese Kunstsprache verunsichert die Schüler, wie ihre Antworten sehr deutlich zeigen.

Die Tatsache, dass es trotz dieser unzureichenden orthographischen Modellierung einigen Schülern gelingt, richtige Schreibungen zu produzieren, deutet darauf hin, dass sie dennoch ein korrektes implizites Wissen aufbauen konnten. Dieses haben sie sich offensichtlich entgegen den Darstellungen des Unterrichts angeeignet. Sie waren somit in der Lage, selbstständig die Beziehung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache zu analysieren und die Strukturen, die die Schrift regelhaft repräsentiert, zu entde-

cken. Diese Tatsache ist ein Beleg dafür, dass die Orthographie ein regelhaftes System darstellt: Es ermöglicht den Kindern, seine Funktion aus der Schrift 'abzulesen'.

Dies gelingt jedoch nicht allen Schülern wie die zahlreichen Falschschreibungen zeigen. Einige haben die Suche nach Regelhaftem aufgegeben. Aufgabe des Unterrichts muss es sein, diesen Schülern beim Entdecken der Systematik zu helfen und ihnen Möglichkeiten zur Strukturierung und kognitiven Erschließung der Orthographie zu geben.

## 6 Untersuchung zur Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses in der Grundschule

Zur Überprüfung der - aufgrund der bisherigen Ergebnisse formulierten - neuen These, dass nicht der Dialekt, sondern möglicherweise der sprachliche Anfangsunterricht von zentraler Bedeutung für die Rechtschreibschwierigkeiten der Schüler ist, wurde eine Untersuchung bezüglich der Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses in der Grundschule durchgeführt. Sie bestand aus zwei Teilen: In einem ersten Schritt wurden in Telefongesprächen die von den GrundschullehrerInnen im ersten und zweiten Schuljahr verwendeten Unterrichtslehrgänge eruiert. Inhalt dieses Gesprächs waren zudem Fragen bzgl. des Unterrichtsaufbaus und der eingesetzten Methoden:

- In welcher Weise wurden im Unterricht Silben thematisiert?
- Welche Übungsformen wurden zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs eingesetzt?
- Ab welchem Zeitpunkt wurden Diktate geschrieben? Wie lange wurden „geübte“ Diktate geschrieben?
- Welche Rechtschreibregeln haben die Kinder wann (ungefährer Zeitpunkt) erlernt?

Diese zusätzlich thematisierten Bereiche ermöglichten einen Einblick in den Unterrichtsablauf und in thematische Schwerpunktsetzungen neben den Lehrwerken und verdeutlichten, ob und inwieweit sich die LehrerInnen an den Inhalten und Methoden der Lehrgänge und den zugehörigen Handbüchern orientierten. Die in diesen Gesprächen ermittelten Ergebnisse bildeten die Grundlage für den zweiten Untersuchungsteil: Alle genannten Lehrgänge wurden anschließend hinsichtlich ihrer Aussagen zum Lautung-Schrift-Verhältnis analysiert. Diese Darstellungen ermöglichten es, Zusammenhänge zwischen den in der Grundschule vermittelten Lerninhalten und dem von den Schülern in den Interviews geäußerten schriftsprachlichen Wissen (vgl. Kap.5) konstruieren zu können. Die Vermutung, dass die dort genannten Begründungen für die Schreibungen hauptsächlich eine Reproduktion ihres in der Grundschule erworbenen Wissens darstellen, kann so überprüft werden.

Der enge Bezug zwischen den Lerninhalten der Schule und den Kompetenzen der Schüler wird dabei durch folgende Annahme gestützt:

- Der Kontakt zu Schrift bei den von uns untersuchten Hauptschülern läuft primär/bis ausschließlich im institutionellen Rahmen der Schule ab. Von einer selbstständigen Erarbeitung eines Schriftkonzeptes durch vielfachen Umgang mit Texten außerhalb der Schule ist laut Aussagen der Schüler zu ihrem Leseverhalten, das in weiteren Interviews angesprochen wurde, nicht auszugehen.

## 6.1 Gespräche mit den GrundschullehrerInnen der Schüler

Die Gespräche mit 10 der insgesamt 13 GrundschullehrerInnen<sup>40</sup> der Schüler ergaben, dass alle Schüler im 1. Schuljahr mit einem Fibellehrgang unterrichtet wurden. Es handelt sich dabei um die folgenden fünf Fibel:

- Tobi-Fibel
- Meine liebe Fibel
- Mimi die Lesemaus
- Fara und Fu
- Leseschule 1

Die meisten LehrerInnen gaben an, hauptsächlich mit den angebotenen Fibelmaterialien gearbeitet und sich somit eng an die Präsentation und das Voranschreiten des Lehrgangs gehalten zu haben. Teilweise wurden eigene/zusätzliche Arbeitsblätter eingesetzt, die die Übungen der Materialien mit anderen Inhalten wiederholten. Nur eine Lehrerin arbeitete nach einem eigenen Leselehrgang. Sie hielt die von ihr verwendete 'Tobi-Fibel' für das Lesen für nicht geeignet. Bei diesem Lehrgang stand die Silbe beim Leseprozess im Vordergrund. Neben 'chinesisch' lesen (ni, sa, lo, mi), bei dem die Silbe als „Ganzheit“ dargeboten wurde, wurde die Silbe vor allem als Syntheseinheit behandelt und somit wurde Lesen auch hier - entsprechend den anderen Fibellehrgängen – als das „Zusammenschleifen“ einzelner „Laute“ verstanden.

Einzig beim Einsatz der zu den Fibeln gehörenden Anlauttabellen gab es Unterschiede: Nur in einer Klasse wurde von Anfang an die Anlauttabelle verwendet und den Schülern Raum zum freien Schreiben gegeben. In weiteren fünf Klassen kam die Anlauttabelle nur teilweise zum Einsatz. Nähere Angaben zum Zusammenhang konnten jedoch nicht gemacht werden. Ansonsten waren die Phasen des freien Schreibens sehr gering und nahmen erst am Ende des 1. Schuljahres, nachdem die Schüler genügend 'Buchstaben gelernt' hatten, zu. In den restlichen vier Klassen wurden die Anlauttabellen nicht verwendet. Unabhängig vom Einsatz der Anlauttabelle fanden in allen Klassen die Buchstabeneinführungen sukzessive, meist wöchentlich mit anschließenden ausführlichen Übungen in Form von Wortdurchgliederungen, Purzelwörtern und der akustischen Analyse einzelner „Laute“ gemäß den Vorgaben der Schulbücher statt.

Die Arbeit im zweiten Schuljahr fand mit folgenden Sprachbüchern statt:

- Im Blickpunkt Sprache 2
- Wir sprechen schreiben lesen 2
- Sprachfuchs II
- Mobile 2 Sprachbuch

Im Gegensatz zur Arbeit im 1. Schuljahr gaben zwei LehrerInnen an, im 2. Schuljahr verstärkt mit eigenen Materialien gearbeitet und das Sprachbuch eher selten eingesetzt zu haben. Die erarbeiteten Regeln waren jedoch mit den Sprachbüchern abgestimmt, sodass sich nur die Übungsmaterialien unterschieden. In einer Klasse wurde kein

---

<sup>40</sup> Drei LehrerInnen konnten aufgrund eines Schulwechsels oder ihrer Pensionierung nicht mehr ausfindig gemacht werden bzw. reagierten auf das von uns verschickte Anschreiben nicht.

Sprachbuch verwendet. Das memorierende Üben des an der dortigen Schule erarbeiteten Grundwortschatzes stand hier im Vordergrund. Sowohl im 1. als auch im 2. Schuljahr wurden in neun der zehn Klassen Silben im Unterricht thematisiert. Inhaltlich ging es vor allem um das Klatschen, Schwingen und „deutliche“ Sprechen von Silben als Hilfe für die Segmentierung. Sechs LehrerInnen in Süddeutschland nannten dabei explizit die Methode von H. Buschmann (vgl. Kap.6.4) als Vorbild ihrer Übungen.<sup>41</sup>

Diktate wurden in allen Klassen von Anfang an nur „geübt“ geschrieben. In Klasse 1 waren das vor allem Buchstabendiktate, Wortdiktate und „einfache“ Sätze. Ab dem 2. Schuljahr handelte es sich dann um kurze Texte. Bei der Thematisierung der Diktate wurden ausschließlich methodische Aspekte genannt: Sie wären als Lauf-, Schleich- oder Dosendiktate konzipiert gewesen.

Bei der Frage nach den Rechtschreibregeln zeigte sich, dass für viele LehrerInnen ein Unterschied zwischen Schreiben und Rechtschreiben besteht. Rechtschreiben sei - so die Aussage mehrerer LehrerInnen - erst ab Klasse 2 möglich. Im 1. Schuljahr stehe hauptsächlich das Schreiben im Sinne einer motorischen Tätigkeit mit vielfältigen Schwungübungen und das „Lernen von Buchstaben“ im Vordergrund. Dementsprechend gaben fünf LehrerInnen an, Rechtschreibregeln erst im 2. Schuljahr behandelt zu haben. Themen wie die Groß- und Kleinschreibung (‘Namenwörter schreibt man groß’), „Zwillinge“ (Schärfungsschreibung), „Kurz- und Langvokale“ oder das Dehnungs-h wurden in diesem Zusammenhang genannt. Bei der unterrichtlichen Umsetzung dieser Bereiche orientierten sich die meisten LehrerInnen an den Sprachbüchern für das 2. Schuljahr (vgl. Kap.6.3). Inwieweit die analytischen Tätigkeiten im Unterricht (Auf- und Abbau von Wörtern, der Gebrauch einer „Pilotsprache“) in den Augen der Lehrer zur Rechtschreibung beitrage, wurden keine Aussagen gemacht. In den anderen vier Klassen wurden auch schon im 1. Schuljahr verschiedene Rechtschreibregeln erarbeitet. Zu den regelbasierten Bereichen zählten die LehrerInnen folgende Bereiche:

- Das Erkennen der sogenannten Auslautverhärtung durch das Verlängern von Wörtern
- Die „Ableitung“ zum Erkennen der ä-Schreibung (<Rad>/<Räder>)
- Groß- und Kleinschreibung: Nomen schreibt man groß, alle anderen Wörter klein.
- Satzzeichen
- Das lange [i:] wird immer mit <ie> verschriftet<sup>42</sup>
- Nach kurzem Selbstlaut folgt immer <ck>. Als Regel wurde auch angegeben, dass die Schärfungsschreibung durch das Syllabieren, bei dem für die beiden gleichen Buchstaben zwei Laute zu artikulieren seien, im Gesprochenen wahrzunehmen sei.<sup>43</sup>

Eine LehrerIn hat sich im Laufe der Jahre ein Übungssystem für die Rechtschreibung in Form von Karteikartenkästen erarbeitet: Die Wörter eines „Grundwortschatzes“ werden von jedem Schüler auf Karteikarten geschrieben und in den eigenen Karteikasten ge-

---

<sup>41</sup> Zwei LehrerInnen haben einen Fortbildungskurs bei Frau Buschmann und Herrn Renk besucht.

<sup>42</sup> Unberücksichtigt bleiben hier die Schreibungen von ursprünglich nicht deutschen Wörtern wie <Maschine, Apfelsine, Mandarine> sowie die Pronomensschreibung mit <ih> (<ihr, ihm, ihnen> usw.)

<sup>43</sup> Regelformulierung wie diese mögen die Ursache für Schreibungen wie „Banck“, „tancken“, „melcken“ sein.

legt. Zur Übung werden einzelne Karten gezogen und 3mal ab- oder auswendig geschrieben. Wird dies fehlerfrei erledigt, kommt die Karte in das letzte Fach des Karteikastens.

Sowohl an diesen Beschreibungen als auch an den vorrangigen Übungsformen des Diktatschreibens wird deutlich, dass in allen Klassen das memorierende Lernen im Sinne von Einprägen durch häufiges Abschreiben im Vordergrund stand.

Im Folgenden werden nun die von den LehrerInnen im 1. und 2. Schuljahr verwendeten Lehrgänge (Schulbücher Klasse 1/2, „Dynamisch-integratives Sprechen – Schreiben – Lesen“ nach H. Buschmann) dargestellt. Die anschließenden Analysen erfolgen auf der Grundlage der dieser Arbeit zugrundegelegten sprachwissenschaftlichen Modellierungen und den daraus resultierenden Folgerungen für das Lesen und Schreiben (vgl. Kap.1.2). Dabei wird die Problematik der aktuellen Schrifterwerbsdidaktik hinsichtlich ihrer Annahmen zum Lautung-Schrift-Verhältnis an Beispielen dargestellt und erläutert.

## **6.2 Darstellung und Interpretation des Lautung-Schrift-Verhältnisses in den Fibellehrgängen**

### *6.2.1 Darstellung der Fibellehrgänge*

Bei allen von den LehrerInnen genannten Fibel-Lehrwerken handelt es sich um „integrative“ Lese- und Schreiblehrgänge, die nach einem „analytisch-synthetischen Verfahren“ arbeiten. Diese Methode ist in fast allen Bundesländern durch die Richtlinien verbindlich vorgeschrieben.

„Lesen und Schreiben gehören von Anfang an eng zusammen. Mit der von uns verwendeten Methode wird zum Sprache-Schrift-Zusammenhang stets synchron durch Lesen und Schreiben hingeführt.“ (Lehrerhandbuch 'Tobi-Fibel', S.11)

„Die Strukturierung des zu lesenden Worts wird durch das Schreiben erleichtert und das Schreiben beinhaltet umgekehrt das kontrollierte Mitlesen.“ (Lehrerhandbuch 'Tobi-Fibel', S.11)

„Lese- und Schreibmaterialien sind systematisch miteinander verbunden, da Lesen und Schreiben korrespondierende Prozesse sind, die sich gegenseitig stützen. Das Schreiben der Buchstaben ermöglicht den Kindern die charakteristischen Merkmale der Schriftzeichen zu erlernen und lenkt ihre Aufmerksamkeit auf die genaue Durchgliederung des Wortes.“ (Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.7)

Zu Beginn lernen die Kinder auf jeder Fibelseite ganzheitlich „einfache“ Wörter. Bei diesen sogenannten Schlüsselwörtern handelt es sich meist um die Namen der Fibelfiguren, wie *Fara*, *Fu*, *Leo*, *Lu* usw. Einzig das Lehrwerk 'Mimi die Lesemaus' verzichtet auf den Einsatz solcher „naiv-ganzheitlich“ zu erlesenden Wörter und führt die ersten Buchstaben/Laute mit Hilfe sogenannter „sinnhaltiger Laute“ ein. Sobald angenommen wird, dass die Kinder die ersten zwei/drei Buchstaben/Laute optisch und akustisch identifizieren und analysieren können, soll es durch Synthese dieser lautlichen Gebilde zu den ersten „Lesewörtern“ (*Oma*, *Mama*) kommen. Diese werden entsprechend den Schlüsselwörtern der anderen Lehrgänge anschließend „durchgegliedert“:

„Diese Analyse erfolgt mit allen Sinnen: visuelles Erfassen und Gliedern, lautliches Unterscheiden, Mitartikulieren und Nachsprechen, Hantieren mit Buchstaben- und Wortkarten, Legen, Nachfahren und Schreiben von Buchstaben und Wörtern. Die

Funktion der Schriftzeichen (Grapheme) als Repräsentanten eines Wortes innerhalb einer Klangfolge wird somit von Anfang an den Lernenden bewusst gemacht und die Beziehung von Graphem und Phonem sowie das Durchgliedern der Wörter konsequent vermittelt.“ (Valtin 2003, S.765)

Bei der auditiven und visuellen Analyse steht je ein Buchstabe des Schlüsselwortes und ein angenommener „Lautwert“ im Vordergrund, sodass bei dieser Methode auf jeder Fibelseite ein Buchstabe „gelernt“ wird, indem seine Form mit einer bestimmten Lautung in Verbindung gebracht wird. Diese Buchstaben sind auf den jeweiligen Seiten noch einmal einzeln abgebildet (ausgenommen 'Fara und Fu'). Die lautliche Analyse soll dabei z.T. durch ein Bild, das ein Wort mit entsprechendem Anlaut darstellt, unterstützt werden.

Jede Fibel bietet eine Vielzahl an zusätzlichem Übungsmaterial und zahlreiche Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung und Gestaltung in den Lehrerhandbüchern an. Auch haben die meisten Fibern Anlauttabellen: Den verschiedenen Buchstaben sind jeweils ein, bei Vokalen z.T. zwei Bilder zugeordnet, die ein Wort mit entsprechendem Anlaut repräsentieren. „Im vergleichenden, den Anlaut betonenden Sprechen wird dem Kind die Identität des Lautes in beiden Wörtern deutlich“ (Lehrerhandbuch 'Fara und Fu' S.5). Die Anlauttabellen sind nicht im ursprünglichen Sinne des Lehrgangs 'Lesen durch Schreiben', der 1982 von Jürgen Reichen entwickelt wurde, das einzige Material für die Kinder<sup>44</sup>, sondern sie werden zusätzlich zum Lese- und Schreiblehrgang der Fibel für das Schreiben eigener Texte eingesetzt. Dabei liegt es im Ermessen des Lehrers, ob und ab wann den Schülern freies Schreiben mit der Tabelle abverlangt wird. Als optimaler Zeitpunkt wird Folgendes angenommen:

„Wenn das Kind den Bezug zwischen der Lautstruktur im gesprochenen Wort und der Buchstabenstruktur im geschriebenen Wort erfasst hat, ist eine wichtige Grundvoraussetzung für eigenständiges Verschriften erfüllt“ (Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.27).

Exemplarisch für alle Lehrgänge, die sich in der Präsentation des Laut-Schrift-Bezugs nicht unterscheiden, werden im Folgenden die Fibel 'Fara und Fu' und die 'Tobi-Fibel' näher vorgestellt. Dabei wird in einem ersten Schritt anhand der Aussagen in den Lehrerhandbüchern das zugrundeliegende Verständnis von Lesen und Schreiben und die dabei implizit angesprochenen Annahmen des Lautung-Schrift-Verhältnisses dargestellt. Aufgrund ihrer besonderen Relevanz in diesem Zusammenhang, soll die „Einführung“ der Vokale (<i, e>) und einiger spezieller Konsonanten unter Beachtung der Kommentare im Lehrerhandbuch dargestellt werden. In einem letzten Schritt folgt die linguistische Analyse dieser Darstellungen.

---

<sup>44</sup> Diese Methode sieht vor, dass die Kinder erst schreiben und dann durch den hierbei gewonnen Einblick in das Schriftsystem – so die Annahme – „automatisch“ lesen lernen. Dabei erarbeiteten sich die Kinder nach einer Einführung der Anlauttabelle die Laut-Buchstaben-Beziehung vollkommen selbstständig, nachdem sie von Anfang an zum „freien Schreiben“ aufgefordert werden.

„Im Unterricht lernt das Kind zunächst nicht Lesen, sondern wie Sprache «verschriftet» wird. Die Methode zeigt ihm, wie ein Wort in seine L-Au-T-K-E-TT-E zerlegt und danach phonetisch vollständig aufgeschrieben werden kann. Wird dieses Verfahren beherrscht, dann führt häufiges Schreiben zum Lesen – Lesekompetenz entsteht gleichsam als «automatisches Begleitprodukt» des Schreibenlernens.“ (Reichen 1988, S.6)

## Fara und Fu

### Lesen und Schreiben

„Fara und Fu‘ liegt ein Begriff von Lesen zugrunde, der die beiden Aspekte Lesefertigkeit und Sinnverständnis umfasst, darüber hinausgehend jedoch auch die Auseinandersetzung des Lesers/der Leserin mit der Thematik des Textes umgreift und auf die Verarbeitung schriftlich fixierter sprachlicher Mitteilungen zielt.“ (Lehrerhandbuch ‘Fara und Fu’, S.21)

„Fara und Fu‘ liegt ein erweiterter Schreibbegriff zugrunde, der die drei wichtigsten Komponenten berücksichtigt:

- kommunikativ: Anbahnung der eigenen schriftlichen Sprachproduktion, Mitteilungen machen, Gedanken aufschreiben;
- schreibmotorisch: Schreibgenauigkeit, Schreibgeläufigkeit, Schönschreiben;
- orthographisch: Sicherung der Schreibweise eines begrenzten Wortschatzes (Grundwortschatz), der häufig wiederholt wird; Erweiterung des Wortbestandes durch klassenspezifische Wortschätze, selbstständiges Erproben der Schreibungen und dadurch Sensibilisierung für Normschreibungen.“ (Lehrerhandbuch ‘Fara und Fu’, S.25)

Die Umsetzung des hier zugrundeliegenden Lese- und Schreibverständnisses und somit die Vermittlung von Lesen und Schreiben erfolgt mit Hilfe des „analytisch-synthetischen Schlüsselwortverfahrens“. Die ersten Schlüsselwörter sind *Fara, Fu, ruft, Uta, Mama*. Mit diesen Wörtern sollen die Kinder zur Struktur der Buchstabenschrift geführt werden. Folgende Leistungen werden dabei von den Schülern erwartet:

- „die Trennung zwischen Laut- und Bedeutungsebene (aus Untersuchungen zum Wortbegriff wissen wir, dass Kinder z.B. das Kriterium ‘Wortlänge’ auf die Bedeutungsseite beziehen und meinen, ‘Kuh’ sei länger als ‘Piepvögelchen’)
- die Fähigkeit den kontinuierlichen Sprechstrom in einzelne Segmente zu zergliedern und
- die Fähigkeit diesen Lautsegmenten die entsprechenden Schriftzeichen zuzuordnen.“ (Lehrerhandbuch ‘Fara und Fu’, S.23)

Die mit der Lautanalyse verbundenen Schwierigkeiten, nämlich die Isolierung einzelner Laute aus dem Sprachkontinuum, wird in diesem Zusammenhang ebenso angesprochen, wie die Problematik, diesen Lauten einzelne Buchstaben zuzuordnen, „da hier keine Eins-zu-eins-Beziehung besteht“ (Lehrerhandbuch ‘Fara und Fu’ S.23):

„Die Schriftzeichen sind unterschiedlich komplex und können aus einem Buchstaben (wie *a, b, c*) aber auch aus zwei (wie *ah, rr, ee, ng*) oder drei Buchstaben (*sch*) bestehen.

Die eben genannten Schriftzeichen repräsentieren ein Phonem, es gibt aber auch solche, die zwei Phoneme repräsentieren, z.B. >d< für /d/ und /t/ (in Hand), >b< für /b/ und /p/ (in Korb), >o< für /o:/ (Ofen) und /o/ (Otter).

Ferner erfolgt die Zuordnung von Schriftzeichen und Phonemen nicht eindeutig. So kann /i:/ durch die Schriftzeichen >i< (Igel), >ie< (Biene), >ih< (ihm) und >ieh< (Vieh, sieht) repräsentiert werden.“ (Lehrerhandbuch ‘Fara und Fu’, S.23)

Aus diesem Grund wurden die Schlüsselwörter so gewählt, dass sie „vom Schriftzeichen- und Phonembestand her [sind sie] prägnant und eindeutig“ (Lehrerhandbuch

'Fara und Fu', S.4) sind, sodass das „alphabetische Prinzip“ und der Zusammenhang zwischen „Laut- und Buchstabenfolge“ zunächst an möglichst „lautgetreuen“ Wörtern verdeutlicht werden kann (vgl. ebd., S.22). Bei der Abfolge der Schriftzeichen stehen zudem zu Beginn einfache, eingliedrige Buchstaben und „Laute“ im Vordergrund. Mehrgliedrige Schriftzeichen und Konsonantenverbindungen folgen zu einem späteren Zeitpunkt im Sinne des „Prinzips der Isolierung der Schwierigkeiten“ (vgl. ebd., S.18).

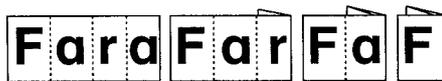
Durch gezielte, strukturierte Lernangebote soll das selbstständige Erfassen des „alphabetischen Prinzips“ (ebd., S.17) unserer Schrift und somit das lückenlose Beherrschen aller Buchstaben und Laute (vgl. ebd., S.18) unterstützt und gefördert werden. Die „Schriftzeichen/Laute“ werden aus den Schlüsselwörtern gewonnen. Wichtig dabei sei, dass die Kinder die Buchstaben sowohl als Teile der Wörter als auch als Symbole für die jeweiligen „Laute“ erfahren. Vor allem ein visuelles, auditives und sprechmotorisches Durchgliedern in Form von vielfältigen Auf- und Abbauübungen der Schlüsselwörter wird bei der Vermittlung bzw. Hinführung zum Zusammenhang zwischen der Buchstaben- und der „Lautfolge“ eine wichtige Rolle zugeschrieben (vgl. ebd., S.22):

- Wortkarten werden im Wickelverfahren auf- und abgewickelt (vgl. Abb.13)
- Buchstabenkarten werden als „Rutschbuchstaben“ verwendet und an der Tafel oder an einer Wäscheleine hin und her bewegt. (vgl. Abb.14)

#### Wickelverfahren

Die Lehrerin oder der Lehrer wickelt die Wortkarte *Fara* auf und ab und spricht dazu begleitend mit.

Wortabbau:



Wortaufbau:



Silbenweises Falten:



Abb. 13: Wickelverfahren  
(Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.74)

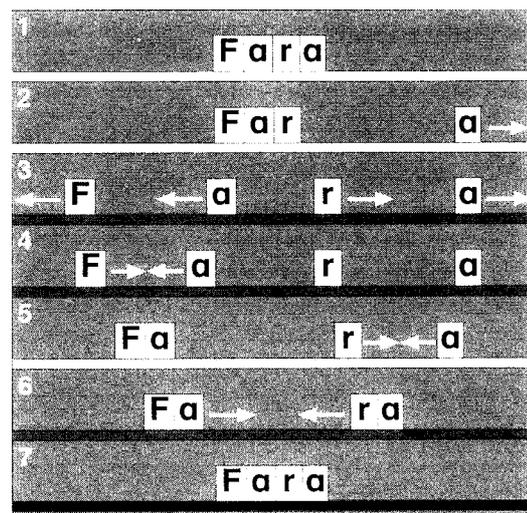


Abb. 14: Rutschbuchstaben  
(Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.74)

Bei allen Übungen sprechen die Kinder die „Laute“ synchron mit. Dabei sei ein „gedehntes Lautieren (Dehnsprechen)“ (ebd., S.60) möglich, und das Kind höre und fühle so sowohl die einzelnen „Laute“ als auch die „Lautsynthese“. Somit erfahren die Kinder, dass „das geschriebene Wort aus Buchstaben und das gesprochene/gehörte Wort aus Lauten besteht. Die Buchstabenfolge entspricht der Lautfolge.“ (ebd., S.60)

„Damit sich die Kinder den Zusammenhang zwischen den Buchstaben und den Lauten beim Schreiben vergegenwärtigen, ist es ratsam sie frühzeitig an ein (leises) Mitsprechen zu gewöhnen.“ (ebd., S.61)

Mit Hilfe von Bildkarten folgen weitere Übungen zur lautlichen Analyse. Dabei gilt es zu entscheiden, welchen Anlaut das abgebildete Wort hat, oder es sollen In- und Auslaute „herausgehört“ werden.

Durch diese Übungen sollen den Kindern die für das selbstständige Lesen und Schreiben erforderlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten vermittelt werden:

„Beim Erlesen eines Wortes muss das Kind

- die Schriftzeichen im Wortbild wahrnehmen (visuelle Analyse) und in Segmente gliedern.
- die Schriftzeichen in Laute umsetzen (Umkodierung)
- eine Lautverbindung vornehmen (auditiv-sprechmotorische Synthese)
- und schließlich zur Wortbedeutung vorstoßen (semantische Entschlüsselung)“

„Beim Verschriften eines Wortes muss das Kind:

- das Wort in Laute aufgliedern (auditiv-sprechmotorische Analyse)
- die gewonnen Laute in die Schriftzeichen umsetzen (Umkodierung)
- und schließlich die Schriftzeichen sukzessiv aufschreiben (schreibmotorische Synthese)“ (ebd., S.24/25)

## **Tobi-Fibel**

### Lesen und Schreiben

„Lesen bedeutet die Einsicht in den Sprache-Schrift-Zusammenhang und die Fähigkeit zu einem vollständigen Analyse-Synthese-Prozess bei gleichzeitiger Sinnerfassung“ (Lehrerhandbuch `Tobi-Fibel, S.7)

„Lesen heißt also in jedem Falle einem Schriftbild ein Klangbild zuzuordnen. Da sich in unserer Buchstabenschrift aber die Wortklangbilder aus Buchstabenfolgen ergeben, muss beim Lesenlernen dieser Verlautlichungsprozess verstanden und ständig geübt werden.“ (ebd., S.24)

Auch hier wird darauf hingewiesen, dass es keine eindeutigen „Phonem-Graphem-Zuordnungen“ gäbe, da ein „Laut“ durch unterschiedliche Grapheme repräsentiert und umgekehrt auch vielen Graphemen unterschiedliche Phoneme zugeordnet werden. Es kommt hinzu, dass je nach Stellung eines Lautes im Wort dieser unterschiedlich klingt und sogenannte „Gleit- und Übergangslaute“ eine akustische Analyse/Unterscheidung einzelner Laute erschweren (vgl. ebd., S.25).

„Die Buchstaben der Phonemschrift stellen also keine eindeutige und schon gar keine eineindeutige Abbildung der gesprochenen Sprach dar.“ (ebd., S.25)

Durch die in dieser Fibel umgesetzte „direkte Hinführung zur Buchstabenschrift“ (ebd., S.27) wird im Gegensatz zu anderen Methoden verhindert, dass die Kinder den falschen Eindruck bekommen, Wörter seien aus Einzellauten zusammengesetzt. „Die Einzellaute geben lediglich einen ungefähren Hinweis auf die Lautelemente des Worts. Die **E/e** in **Ente** klingen anders als der isolierte Buchstabe **e**.“ (ebd., S.27)

Die Struktur unserer Buchstabenschrift wird folgendermaßen beschrieben:

„Wörter bestehen aus Buchstaben. Die Buchstaben **verweisen** auf Sprechlaute in der Klangfigur dieser Wörter. Diese Laute haben **eine Ähnlichkeit** mit den isolierten Buchstabenlauten.“ (ebd. S.28) (Hervorhebung M. St.)

Dieser Aufbau wird den Kindern durch die „Strukturierung des Wortklangbildes“ (ebd., S.28) vermittelt:

1. „Die Lehrerin zeigt den Kindern ein Wortbild an Hand einer Wortkarte. Es wird geklärt, dass dieses Wort aus Teilen besteht, die Buchstaben heißen. Anschließend sollte die Buchstabenreihenfolge besprochen werden.
2. Die Lehrerin (oder ein Kind, das schon lesen kann) liest das Wort vor. Dem Schriftbild wird also ein Wortklangbild zugeordnet. Die Kinder erfahren, dass das Lesen darin besteht, ein Wort klingen zu lassen.
3. Nun weist die Lehrerin daraufhin, dass man auch die einzelnen Buchstaben klingen lassen kann. Sie nennt **den Klang des ersten Buchstabens, schneidet** ihn von der Wortkarte **ab** und befestigt ihn **isoliert** an der Tafel.  
Das Wort wird noch einmal, und zwar von allen, **gedehnt** gesprochen. Die Kinder achten dabei darauf, ob sie den Klang des ersten Buchstabens **wenigstens in ähnlicher Weise** im Wort wiedererkennen können.
4. Bei einem nochmaligen Durchgang des Abhörens sollen die Kinder schließlich darauf achten, **an welcher Stelle** des gesprochenen Wortes der Klang des Buchstabens vernehmbar ist: am Anfang, am Ende oder irgendwo dazwischen.  
Es wird festgehalten, dass der Klang des ersten Buchstabens ähnlich auch im Klang des Wortes zu hören ist, und zwar auch an erster Stelle.
5. Ebenso verfährt man nun mit den restlichen Buchstaben. In der Anfangsphase **werden nur sehr kurze Wörter** (bis zu drei Buchstaben) strukturiert.“ (ebd.) (Hervorhebung M. St.)

Die „Durchstrukturierung“ der ersten Wörter (es handelt sich um die Namen der Fibel-*figuren: Leo, Ole, Alo*) in dieser Form wird auch hier anhand vieler Materialien geübt. Sobald die Kinder den „lautlichen Aufbau(s) unserer Schrift erfasst haben“ (ebd., S.15), werden die „Analyse-Synthese-Prozesse“ geübt.

Zu Beginn sind bei allen Materialien die „Wortklangbilder“ durch Abbildungen vorgegeben. Lesen findet so nur in Form des Sprechens des gesamten Wortes statt. Lesen sei dadurch keine Synthese von beziehungslosen Einzellaute, sondern die Wiedergabe des Wortes als „Klangeinheit“ (vgl. ebd., S.28). Weiterführende Übungen:

- Identifizierung der Stellung von „Lauten“ im Wort (Vorgabe des Wortes durch eine Abbildung)
- Mit Buchstabenkarten werden zunächst nur strukturierte Wörter aufgebaut; später werden auch neue Wörter „geschrieben“, indem die Kinder sie auf die enthaltenen „Laute“ abhören. Wurde der Anfangslaut gefunden, wird der entsprechende Buchstabe geschrieben und dann der zweite „Laut abgehört“ (vgl. ebd., S.16).
- Analyse-Synthese-Kärtchen, bei denen Buchstaben Laute an verschiedenen Stellen eines Wortes repräsentieren:

			
m O a	a p O	a a m	p a p a
Oma	Opa	Mama	Papa
			
e L o	l e O	a E l	A o l
Leo	Ole	Ela	Alo

Abb.15: Analyse-Synthese-Kärtchen  
(Lehrerhandbuch 'Tobi-Fibel', S.16)

Ein weiteres im Lehrerhandbuch angesprochenes Thema ist der Umgang mit den „Schwierigkeiten“ der Schrift im Deutschen. „Schwierigkeiten“ werden hier definiert als Abweichungen von einer zu erwartenden 1:1-Relation zwischen Laut und Buchstabe. Mit dem Ziel, den Kindern von Anfang an zu vermitteln, dass es keine Graphem-Phonem-Korrespondenz als ein 1:1-Verhältnis im Deutschen gibt, wird auf die Isolierung von „Schwierigkeiten“ verzichtet. So begegnen den Kindern in der Fibel schon bald mehrgliedrige Grapheme, Doppelkonsonantenbuchstaben, Buchstabenkombinationen und Diphthonge. Missverständnisse, die in anderen Fibern u.U. durch die Präsentation „lautgetreuer Wörter“ bei den Kindern provoziert werden, sollen so umgangen werden. Dies spiegelt sich in den Kommentaren zu den Buchstabeneinführungen im Lehrerhandbuch wider.

### Darstellung der Einführung ausgewählter „Schriftzeichen/Laute“<sup>45</sup>

Die Vokalbuchstaben werden als sogenannte mehrdeutige Zeichen beschrieben und eingeführt, da sie sowohl für den „langen“ als auch den „kurzen“ Vokal ständen. „Diese Mehrdeutigkeit der Vokale erschwert das Erlernen der Schrift (im Gegensatz zur Eindeutigkeit einiger Konsonantenzeichen, wie **M/m** und **L/l**)“ ('Fara und Fu', S.119). Aus diesem Grund verzichtet 'Fara und Fu' bei den ersten Vokalbuchstaben <A, a> und <U, u> auf Beispielwörter mit „Kurzvokalen“, ebenso erfolgt die Behandlung der „Kurzvokale“ in 'Mimi die Lesemaus' und der 'Leseschule' teilweise erst am Ende einer Buchstaben/Laut-Einführung. Dabei erfahren die Kinder in der 'Leseschule', „(ohne dass dies explizit angesprochen wird), dass *i* sowohl lang als auch kurz gesprochen werden kann.“ (S.51) In den beiden anderen Lehrgängen ('Tobi-Fibel', 'Meine liebe Fibel') werden von Anfang an Wörter mit beiden Vokalgruppen einbezogen. Aussagen bzgl. Instruktionen der Schrift für die Verwendung der Vokalvarianten beim Lesen werden bis auf den Hinweis, dass der Vokal kurz gesprochen wird, wenn zwei Konsonantenbuchstaben folgen, keine gemacht. In der 'Tobi-Fibel' werden zusätzlich Symbole zur Kennzeichnung der Vokalvarianten eingeführt: Nach der Nennung eines Wortklangbildes sollen die Kinder die Buchstabenzeichen für einen „Kurzvokal“ mit Punkt, für einen „Langvokal“ mit einem Strich kennzeichnen.

<sup>45</sup> Alle hier angeführten Zitate stammen aus den Lehrerkomentaren der jeweiligen Fibern

- I/i/ie/ih/ieh

In allen Lehrgängen werden zuerst die Buchstaben <I i> als Repräsentanten für beide Vokalvarianten an Wörtern wie *Ira, Uli, Ina, Tiger, lila, im, mit* eingeführt. „Selbstverständlich wird auf unterschiedliche Abbildungsmöglichkeiten des langen *i* als *i, ie, ih* oder *ieh* nicht eingegangen“ (‘Leseschule’, S.51). Das Graphem <ie> wird separat zu einem späteren Zeitpunkt als weiteres Zeichen für den Langvokal behandelt. In diesem Zusammenhang wird im Lehrerhandbuch der Fibel ‘Mimi die Lesemaus’ von Merkwörtern, in der ‘Leseschule’ von Ausnahmen gesprochen. Auch das mehrgliedrige Schriftzeichen <ih> wird gesondert thematisiert, z.T. bei der „Einführung“ des <H, h> (‘Tobi-Fibel’, ‘Mimi die Lesemaus’), z.T. auf einer eigenen Seite zusammen mit den Graphemen <ah, eh, oh, uh>. Bei der Behandlung der Grapheme <ah, eh, ih, oh, uh> „kommt es auf dieser schriftsprachlichen Stufe lediglich auf die Beobachtung an, dass das **h** in diesen Schriftzeichen nicht gesprochen wird. Der Zusammenhang mit den langen Vokalen muss nicht hervorgehoben werden“ (‘Fara und Fu’, S.203). Ebenso wird das Dehnungs-h im Lehrerkommentar von ‘Meine liebe Fibel’ zwar angesprochen, aber als Hinweis auf einen Langvokal nicht thematisiert. Im Lehrerhandbuch zu ‘Mimi die Lesemaus’ heißt es: Die Kinder „sollen H h deutlich sprechen und erkennen, dass h an bestimmten Stellen nicht gesprochen wird, sondern der Dehnung des vorherigen Vokals dient“ (‘Mimi die Lesemaus’, S.118).

- E/e

Der Buchstabe <E, e> wird in allen Fibern erst relativ spät eingeführt, da „die Umkodierung für den richtigen Laut für die Kinder so schwierig ist [...]“ (‘Fara und Fu’, S.163). In den Fibern ‘Fara und Fu’, ‘Leseschule’ und ‘Tobi-Fibel’ wird das Buchstabenzeichen <E, e> als Repräsentant für die beiden lautlichen Varianten, die als „Langvokal“ und „Kurzvokal“ bezeichnet werden, behandelt. Dabei werden in den Lehrerhandbüchern folgende Beispiele angegeben:

„Langvokal“: *Emil, lesen, Esel, Elefant, Zebra, Reh, Kamel...*

„Kurzvokal“: *Eltern, er, alle, munter, Ole, Affe, Katze, Hase...*

Der Buchstabe <e> in der Reduktionssilbe wird – das machen die Beispielwörter deutlich – als „Kurzvokal“ interpretiert, <e> in der Normalsilbe als „Langvokal“ (<Elefant>). Weiter wird angemerkt, dass der Buchstabe auch Bestandteil verschiedener Wortendungen wie <en, el, er> (‘Fara und Fu’, S.163) oder Signalgruppen, wie <-ne, -en, -te> (‘Leseschule’, S.95) sei. Wichtig ist die Bewusstmachung dieser verschiedenen Laute, „damit beim selbstständigen Erlesen eines Wortes nicht nur eine Lautvariante realisiert wird (beispielsweise nur das lange /e:/)“ (‘Fara und Fu’, S.163). „Die unterschiedliche Lautung kann im Unterricht kurz angesprochen werden, muss jedoch nicht systematisch vertieft werden. Durch den steten Vergleich von Schriftbild und Klangbild sowie die Arbeit mit Signalgruppen (-ne, -en, -te...) lernen die Kinder, das Schriftbild in der richtigen Lautung wiederzugeben“ (‘Leseschule’, S.95).

Die Fibern ‘Mimi die Lesemaus’ und ‘Meine liebe Fibel’ weisen im Lehrerhandbuch neben dem „Kurz- und Langvokal“ auch auf den Reduktionsvokal [ə] hin. „In nicht-erster und unbetonter Silbe vor m n r l und am Wortende, wenn die vorausgehenden

de Silbe betont ist (z.B. hebe), kann e durch ə ersetzt werden. Die Schüler erfahren die abweichende Lautung u.a. durch Analyse der Signalgruppen –er und –el am Wortende (Fibel S.30, AH S.26), durch Thematisieren des Problems und gelangen mit zunehmender Leseerfahrung zur Generalisierung des Lautes (‘Mimi die Lesemaus’, S.66).“

Bei der Einführung der unterschiedlichen Konsonantenbuchstaben wird das Augenmerk auf folgende Punkte gerichtet:

- B b, D d, G g

In allen Lehrgängen wird die Auslautverhärtung im Lehrerhandbuch thematisiert. Bei der Einführung der Schriftzeichen <b, d, g> in den Fibern und den ersten Übungen zur akustischen Analyse wird sie zunächst ausgespart und es werden nur Wörter mit <d> im „An- und Inlaut“ (im Anfangsrand der Silben) verwendet. Die Laute im Anfangsrand der betonten und unbetonten Silben werden dabei nicht differenziert betrachtet. Erst in einem weiteren Schritt wird angesprochen, dass <d> im Auslaut anders gesprochen wird. „Es kommt auf dieser Stufe des Lesen- und Schreibenlernens noch nicht auf die Einführung der Regel zur Auslautverhärtung an, jedoch sollten die Kinder die Mehrdeutigkeit des Buchstabens **d** erfahren. Die Fibelseite bietet mehrere Wörter für das weiche /d/ sowie zwei Wörter mit Auslautverhärtung /t/: **und, sind** (‘Fara und Fu’, S.170). „Die Auslautverhärtung erfahren die Kinder am Wortbild“ (‘Leseschule’, S.104).

- Z z / tz

In den Fibern ‘Fara und Fu’ und ‘Leseschule’ werden die Schriftzeichen <Z, z> und <tz> auf einer Fibelseite über die Schlüsselwörter *Zwerg*, *tanzt*, *Zahn*, *Katze* als zwei Repräsentanten des Lautes [ts] „eingeführt“. Während es in der ‘Leseschule’(vgl., S.172f) in erster Linie um das Einprägen der Buchstabenverbindung <tz> geht, wird im Lehrerhandbuch von ‘Fara und Fu’ bezüglich des Schriftzeichens <tz> angemerkt, dass es sich hierbei um die Schreibung nach „kurzem Vokal“ handelt<sup>46</sup>. Jedoch: „Auf regelhafte Zusammenhänge muss im ersten Schuljahr noch nicht eingegangen werden“ (‘Fara und Fu’, S.201).

Im Lehrerhandbuch zu ‘Mimi die Lesemaus’ werden <Z, z> und <tz> als Repräsentanten des Lautes [ts] beschrieben. In der Fibel und dem zugehörigen Arbeitsheft allerdings werden nur Wörter mit <Z, z> thematisiert. Wörter mit <tz> sollen lediglich vor- und nachgesprochen werden. Eine Regel bzgl. der Verwendung wird nicht genannt.

Die ‘Tobi-Fibel’ und ‘Meine liebe Fibel’ führen die Schriftzeichen <Z, z> und <tz> in der Fibel getrennt voneinander als Repräsentant desselben Phonems ein. Während im Handbuch zur ‘Tobi-Fibel’ keine Aussagen über die Funktion des Zeichens gemacht wird, findet sich im Kommentar zu ‘Meine liebe Fibel’ folgendes: „Das tz repräsentiert das gleiche Phonem wie das z und tritt wie die Doppelkonsonanten im In- und Auslaut nach einem kurzen Vokal auf“ (‘Meine liebe Fibel’, S179).

---

<sup>46</sup> vgl. jedoch <tanzen, Walzer, Minze> usw. die ebenfalls einen „Kurzvokal“ haben.

- K k / ck

Die Lehrgänge 'Fara und Fu', 'Tobi-Fibel', 'Meine liebe Fibel' thematisieren die Schriftzeichen <K, k> und <ck> getrennt voneinander. <ck> wird als Schriftzeichen für den Laut [k] beschrieben und in 'Meine liebe Fibel' nur akustisch analysiert. In der 'Tobi-Fibel' erfolgt die Einführung des Zeichen <ck> über die Darstellung anderer Schärfungswörter und wird somit als Schärfungszeichen des Buchstaben <k> behandelt und erarbeitet:

„Auch für das k gibt es einen Doppelbuchstaben. Allerdings wird der anders geschrieben: ck

Das ck kann nie am Wortanfang stehen“ ('Tobi-Fibel', S.111)

'Mimi die Lesemaus' und die 'Leseschule' führen die Zeichen zusammen ein. In beiden Fibern geht es nicht um die Erarbeitung von Rechtschreibregeln sondern lediglich um ein Kennenlernen der Buchstabenfolge <ck> für den Laut [k]. In beiden Fibern geht es zunächst nur um die optische Analyse: „Es muss erlesen werden können nicht aber rechtschriftlich gesichert werden.“ ('Leseschule', S.124) Dabei werden die Wortbausteine <-ack, -eck, -ick, -ock, -uck> besonders gesichert und eingepreßt. Der Hinweis, dass <ck> nur nach kurzem Vokal steht wird nur in 'Mimi die Lesemaus' angesprochen (vgl., S.84).

- S s / ss / ß

In allen Lehrwerken werden die unterschiedlichen lautlichen Realisierungen des Schriftzeichens <S, s> als stimmhafter und stimmloser s-Laut (*Sahne, Sonne, Nase, leise / Eis, Hals, Maus, Tasse*) angesprochen und thematisiert. Das Schriftzeichen <ß> folgt erst später als neuer Buchstabe für den schon bekannten Laut. Es wird immer stimmlos bzw. „scharf“ gesprochen. Einzig in 'Mimi die Lesemaus' wird darauf hingewiesen, dass der stimmlose und stimmhafte s-Laut im Sprachgebrauch häufig nicht unterschieden wird. Als Lösungsvorschlag wird das deutliche Sprechen der Analysewörter durch den Lehrer angeführt. Als Regeln für die korrekte Aussprache wird folgendes genannt:

„Stimmhaft (mit ausgeprägten Schwingungen) wird S am Wortanfang vor Vokalen, im Wort zwischen zwei Vokalen und nach stimmhaften Konsonanten (l, r, n, m) gesprochen. Z.B. Sonne, Suppe, Dose, Hase. Stimmloses S (Ohne Schwingungen) findet sich z.B. in Wörtern wie: Maus, Tasse, Kasten usw.“ ('Mimi die Lesemaus', S.48). Andere Regeln werden nicht genannt: „Bei freien Verschriftungen muss damit gerechnet werden, dass die Kinder für **ss** und **ß** lange Zeit ein **s** notieren“ ('Fara und Fu', S.146).

### 6.2.2 Interpretation des Lautung-Schriftverhältnisses

Diese Darstellungen machen deutlich, dass das Lautung-Schrift-Verhältnis in allen Lehrgängen als graphische Repräsentation von Einzellauten verstanden und auf der Grundlage sogenannter Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln im Unterricht vermittelt wird. Es wird in den Fibelhandbüchern die 'Problematik' unserer Schriftsprache in Form von nicht eindeutigen bzw. mehrdeutigen Laut-Buchstaben-Beziehungen zwar angesprochen und man ist sich über den nicht vorhandenen 1:1-Bezug zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, zwischen Laut und Buchstabe bewusst. Trotz-

dem wird den Kindern durch die genannten Übungen genau dieses Verständnis vermittelt. Daran ändert der direkte Zugang zur Buchstabenschrift über sogenannte „Wortklangbilder“ in der 'Tobi-Fibel' ebenso wenig wie die z.T. recht detaillierte phonetische Beschreibung und Darstellung einzelner Laute. Die Aussagen in den Lehrerhandbüchern verdeutlichen dies: es geht um die Vermittlung des „alphabetischen Prinzips“ in Form einer „lückenlosen Beherrschung aller Buchstaben und Laute“, um die „Isolierung einzelner Laute“, um „lautgetreue Wörter“, um „gedehntes Lautieren“, um den „lautlichen Aufbau unserer Schrift“, um das „Abhören von Lauten“ und um das „Grundprinzip der Buchstabenschrift: Wahrnehmbare Laute werden mit Buchstaben wiedergegeben“.

„Die Funktion des Schriftzeichens als Repräsentanten eines Lautes innerhalb einer Klangfolge wird schon zu Beginn bewusst gemacht. Bei dieser sachlogisch begründeten Leselernmethode wird den Schülerinnen und Schülern die Beziehung von Schriftzeichen und Phonem und das Durchgliedern der Wörter konsequent vermittelt“ (Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.23).

Lesen- und Schreibenlernen wird in allen Fibern interpretiert als das „Lernen“ von Buchstaben und den diesen Zeichen zugeordneten lautlichen Elementen. Auf jeder Fibelseite steht ein neuer Buchstabe/Laut im Vordergrund. Um den Kindern den Einstieg in den Schrift-Sprache-Zusammenhang so einfach wie möglich zu gestalten, greifen die Fibern zu Beginn auf „einfach strukturierte“, möglichst „lautgetreue“ Wörter zurück. Als solche werden *Ole, Alo, Fara, Fu, Mama, Papa, Mimi, Lili* angesehen.



Abb. 16: Einführung <A, a> ('Fara und Fu', S.16)



Abb. 17: Einführung <R, r> ('Leseschule', S.31)

Jeder Buchstabe wird mit den zugehörigen Materialien und anhand der Fibelwörter in immer gleichen Übungen gelernt. Für das Schreiben sollen die Kinder das Vorhandensein eines Lautes in verschiedenen Wörtern abhören (Abb. 18) oder die Position des Lautes im Wort bestimmen: „Hörst du ihn am Anfang, in der Mitte oder am Ende?“ (Abb. 20)

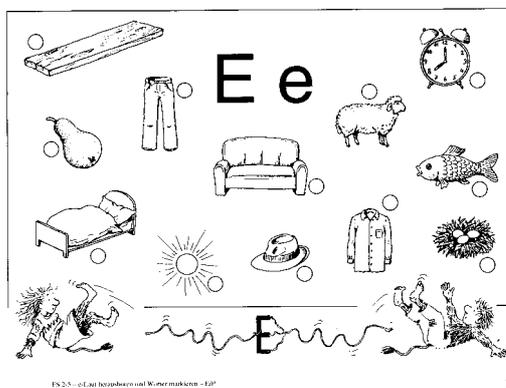
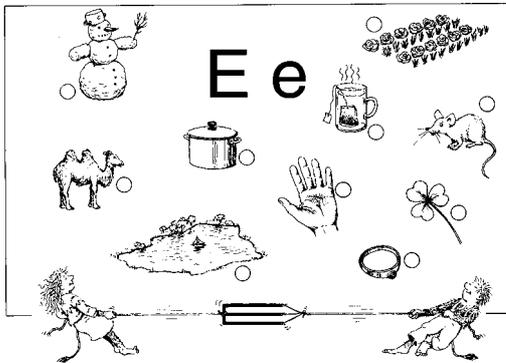


Abb. 18: Analyse <E, e>  
(Arbeitsheft 'Tobi-Fibel', S.7)

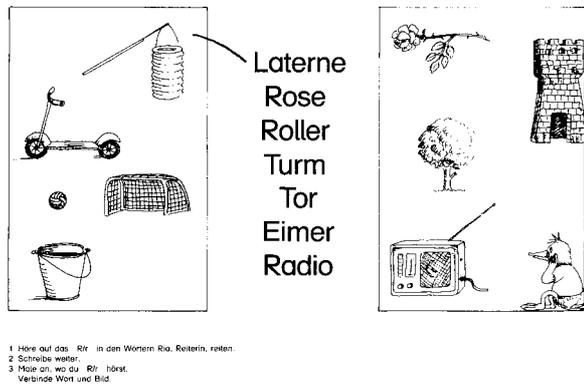


Abb. 19: Analyse <R,r>  
(Arbeitsheft 'Meine liebe Fibel', S.33)

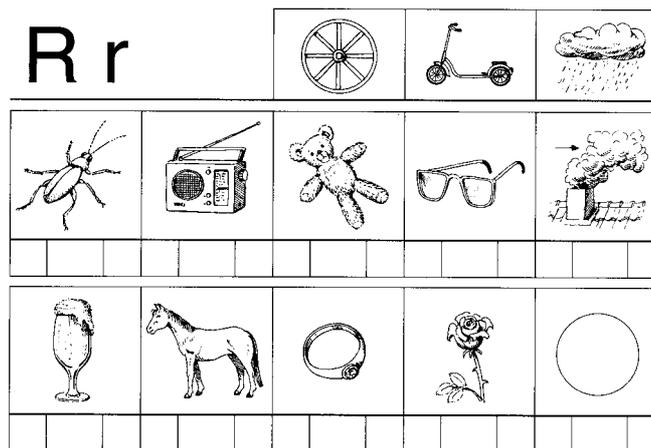


Abb. 20: Lautanalyse <R, r>  
(Arbeitsheft 'Tobi-Fibel', S.24)

Zwar werden die unterschiedlichen lautlichen Vokalvarianten im Sinn von „Lang- und Kurzvokalen“ thematisiert als auch die Di- und Trigraphen (<ch, sch, ng>) gesondert dargestellt und somit bewusst gemacht, jedoch wird den Kinder bei der Behandlung der Konsonanten vermittelt, dass diese immer gleich klingen, unabhängig davon, ob sie am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Wortes stehen. So sollen die Kinder in den oben dargestellten Beispielen auch in den Wörtern *Laterne, Turm, Tor, Eimer* (Abb. 19) und *Bär* (Abb. 20) den Laut [ʀ], wie sie ihn in der Fibel als Anlaut mit Hilfe der Wörter *Rose, Radio* u.a. gelernt haben, hören. Die Tatsache, dass es sich hierbei um ein Vokalisiertes - r (<Turm>/[ˈtuɐm], <Tor>/[ˈtoɐ]), bzw. um den Schwalaut [ɐ] (<Eimer>/[ˈʔai.mɐ]) handelt, die nichts mit dem Laut in <Rose>/[ˈʀoː.sə] gemein haben, wird nicht beachtet. Dementsprechend werden Wörter, wie *Arm, Ordner* in den Anlauttabellen zur Darstellung der Vokale [a] und [ɔ] verwendet. Dasselbe Problem findet sich in den Beispielen in Abb. 18. In manchen Fibeln wird zwar auf den Schwalaut [ə] in unbetonten Silben hingewiesen, jedoch wird nicht beachtet, dass in Wörtern wie *Insel* oder *Mantel* der Reim der unbetonten Silbe in den meisten Dialektregionen einzig durch den sonoren Konsonanten [l] gebildet wird: <Insel>/[ˈɪn.səl], <Mantel>/[ˈman.təl]. ebenso bei Wörtern wie <Besen>/[ˈbeː.sən], <Regen>/[ˈʀeː.gən]). Zudem findet sich in keiner Fibel der Hinweis auf den zweiten Reduktionsvokal [ɐ], was zu oben angesprochenem Problem führt: die Kinder sollen in Wörtern wie <Eimer>/[ˈʔai.mɐ], die Laute [ə] und [ʀ] hören. Um die Schwierigkeit, die mit dieser Lautanalyse verbundenen ist - die Isolierung einzelner Laute - zu reduzieren, werden die Kinder bei diesen Übungen zu einer deutlichen und langsamen Aussprache angehalten. Ihnen wird suggeriert, dass sie so Laute als Korrelate zu den einzelnen Buchstaben innerhalb des kontinuierlichen Sprachstroms abhören könnten. Die Tatsache, dass eine solche Schriftaussprache nur Schriftkundigen gelingen kann und schriftunkundigen Kindern im 1. Schuljahr einzig ihre gesprochene Sprache zur Analyse zur Verfügung steht, wird nicht beachtet (vgl. Röber-Siekmeyer 2002c).

Bei den Leseübungen geht es um den Aufbau von Wörtern, indem die für die Buchstaben gelernten „Laute“ einzeln gesprochen und zusammengelesen, synthetisiert werden (Abb. 21-24):

P	A	L		<input type="radio"/>
Pa	Am	La		<input type="radio"/>
Pal	Amp	Lam		<input type="radio"/>
Palm	Ampe	Lamp		<input type="radio"/>
Palme	Ampel	Lampe		<input type="radio"/>
1	2	3		

12 Die Leseübung: Ein Textverständnis und Wortmarkieren - Leses-Wörter aufbauen - Wort Bild-Zusammenhang, Syntheschrittung, die Buchstaben

Abb. 21: Leseübung  
(Arbeitsheft 'Tobi-Fibel', S. 12)

Male und schreibe.

E	N	N
En	Ne	Na
Ent	Nes	Nas
Ente	Nest	Nase

Abb. 22: Leseübung  
(Arbeitsheft 'Leseschule', S. 25)

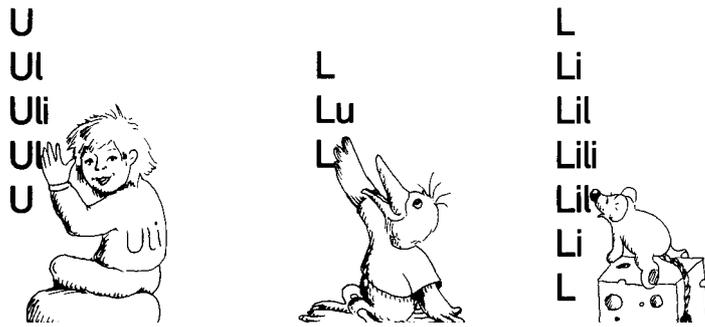
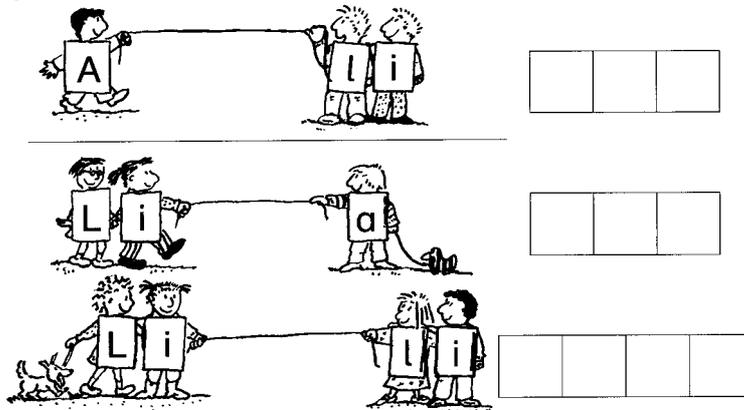


Abb. 23: Leseübung (Arbeitsheft 'Meine liebe Fibel', S.9)

1 Lies die Buchstaben zusammen. Schreibe die Wörter auf.



2 Verbinde mit dem richtigen Wortanfang.

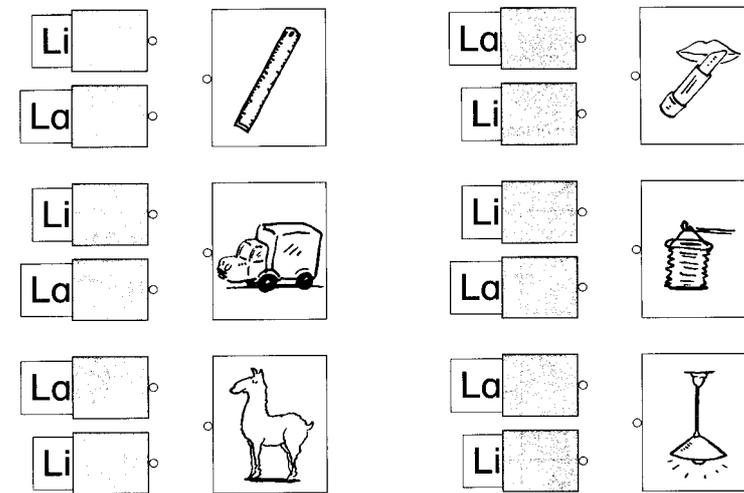


Abb. 24: Arbeitsheft 'Leseschule', S.12

Auch hier werden jeweils die Laute, die für die Buchstaben am Anfang eines Wortes gelernt wurden, die sogenannten Anlaute, genannt. Beim Erlesen bzw. Zusammenschleifen eines Wortes kommt es dann zu Ergebnissen wie [ʔe:, ʔe:n, ʔe:ntʰ, ʔe:n:tʰe:] [ʔe:n:tʰe:] statt [ʔɛn.tə]. Den Kindern werden die unterschiedlichen Vokalvarianten dargestellt, aber ein Wissen um die Verwendung der einzelnen Varianten beim Lesen, für die die Schrift eindeutige Hinweise gibt, wird nicht vermittelt (vgl. Röber-Siekmeyer 2002e). Die dafür wichtigen silbischen Strukturen werden bei diesen Darstellungen zerstört bzw. nicht beachtet. Dies wird an Abb. 24 deutlich: durch Nichtbeachtung der Silbengrenzen beginnt das Wort *Lampe* nicht mit [lam] sondern mit [la:]. Aus diesem Grund lesen viele Kinder lange Zeit<sup>47</sup> Kunstwörter, wie z.B. [be:se:n] statt [be:sɪ] oder [ʀo:lɛr] statt [ʀɔlə] (evtl. auch [ʀo:lɛr], wenn sie gelernt habe, dass <ll >wie [l] klingt). Das Erfassen des Wortes und somit der semantischen Bedeutung fällt dabei vielen natürlich schwer. Deshalb werden Leseübungen zu Beginn häufig mit zahlreichen Bildern (Abb. 25) versehen, um die Sinnerschließung zu erleichtern.

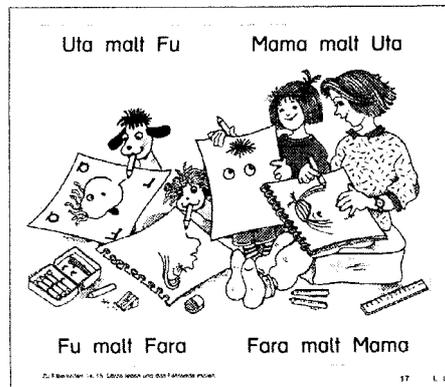


Abb. 25: Leseübung (Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.11)

Das Ziel: „Lesen bedeutet die Einsicht in den Sprache-Schrift-Zusammenhang und die Fähigkeit zu einem vollständigen Analyse-Synthese-Prozess bei gleichzeitiger Sinnerfassung“ (Lehrerhandbuch 'Tobi-Fibel', S.7) ist damit noch lange nicht erreicht.

Durch diese Übungen sollen den Kinder die für das selbstständige Lesen und Schreiben erforderlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten vermittelt werden. Diese werden entsprechend dem Verständnis in den Fibern folgendermaßen formuliert:

„Beim Erlesen eines Wortes muss das Kind

- die Schriftzeichen im Wortbild wahrnehmen (visuelle Analyse) und in Segmente gliedern.
- die Schriftzeichen in Laute umsetzen (Umkodierung)
- eine Lautverbindung vornehmen (auditiv-sprechmotorische Synthese)
- und schließlich zur Wortbedeutung vorstoßen (semantische Entschlüsselung)“

<sup>47</sup> Z.T. bis in die Hauptschule hinein. Dies machte die im Rahmen des Projektes durchgeführte Leseuntersuchung deutlich (vgl. Abschlussbericht).

„Beim Verschriften eines Wortes muss das Kind:

- das Wort in Laute aufgliedern (auditiv-sprechmotorische Analyse)
- die gewonnen Laute in die Schriftzeichen umsetzen (Umkodierung)
- und schließlich die Schriftzeichen sukzessiv aufschreiben (schreibmotorische Synthese)“ (Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.24/25)

Die Präsentation der Schriftsprache erfolgt somit einzig über die lokale Ebene von Lauten und Buchstaben. Dadurch wird den Kindern in allen Lehrgängen ein 1:1-Verhältnis zwischen geschriebener und gesprochener Sprache suggeriert und somit Folgendes vermittelt:

- Schreiben bedeute die gesprochene Sprache in einzelne Segmente - die Laute - zu gliedern und diesen dann die gelernten Buchstaben zuzuordnen.
- Lesen sei das Benennen und Zusammenziehen der für die Buchstaben gelernten Laute.
- Wörter der gesprochenen Sprache bestünden aus Lauten analog der Buchstabenkette der geschriebenen Sprache.

Die Silbe, die den Kindern am Schriftanfang als einzige Analyseeinheit zur Verfügung steht (vgl. Kap.2.3) und dementsprechend Grundlage der Lehrgänge zum Schriftspracherwerb sein sollte, wird sehr selten thematisiert. In den Lehrerkomentaren finden sich lediglich folgende Aussagen:

Tobi-Fibel:

② **Silben**

1. Tafelanschrift

R a k e t e	K i n d
K a n n e	K a l e n d e r b l a t t

Die Wörter werden gelesen.

Die Lehrerin klatscht dann eines der Wörter. Die Kinder sollen herausfinden, welches Wort gemeint ist. Finden sie die Lösung nicht, liest die Lehrerin die Wörter vor, wobei sie beim Lesen die Silben akzentuiert:

*Ra-ke-te, Kind, Kan-ne, Ka-len-der-blatt.*

Ist die Lösung gefunden, werden unter das richtige Wort Kreuzchen nach Silbenzahl gesetzt. Das Wort wird gemeinsam, nach Silben gegliedert, gelesen und geklatscht.

2. Tafelanschrift

Die Silben werden gelesen, einander zugeordnet und zusammengesetzt. Das richtige Wort wird neben die entsprechende Abbildung geschrieben.

*Eventuell kann darauf hingewiesen werden, dass manche Doppelbuchstaben durch die Silben getrennt werden.*

**Arbeitsheft – Seite 47**

Abb. 26: Thematisierung der Silbe (Lehrerhandbuch 'Tobi-Fibel', S.103)

Leseschule:

„Übungen zur rhythmischen, melodischen und artikulatorischen Wahrnehmung:

[...]

Rhythmisches Sprechen

Silbisches Sprechen

Reime, Verse [...]“ (Lehrerhandbuch, S.23)

Meine liebe Fibel:

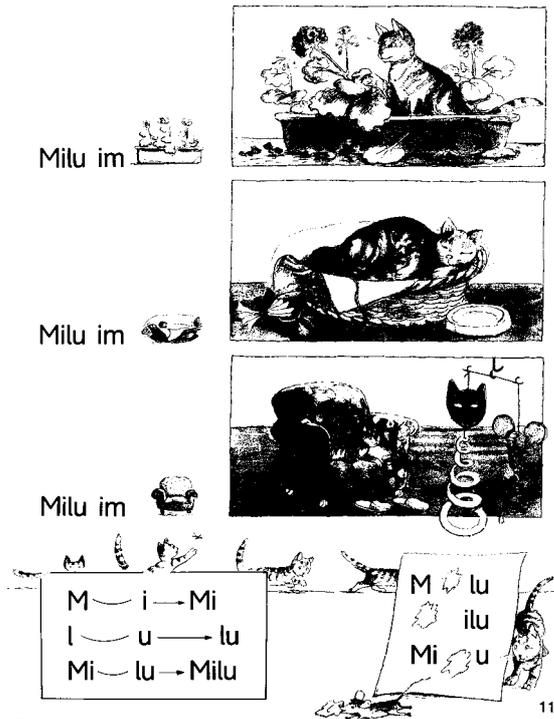


Abb. 27: Einführung <M, m>  
(Meine liebe Fibel, S.11)

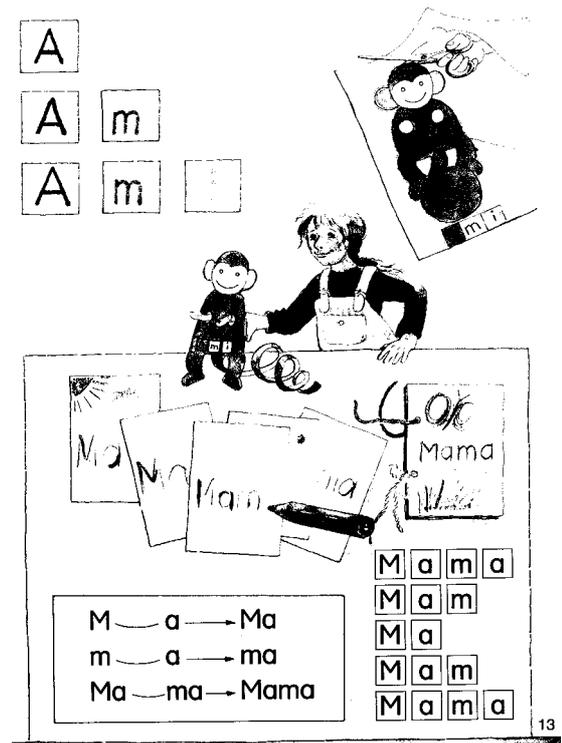


Abb. 28: Einführung <A, a>  
(Meine liebe Fibel, S.13)

b) Lautverschmelzung zu Silben

Arbeit mit Buchstabenkarten

$\begin{matrix} \diagdown & i & \rightarrow & Li & - & \text{in Lili, Lisa, Lineal} \\ \diagup & u & \rightarrow & Lu & - & \text{in Lu, Luft, Lutscher} \end{matrix}$

$\begin{matrix} \diagdown & i & \rightarrow & li & - & \text{in Uli} \\ \diagup & u & \rightarrow & lu & - & \text{in Iglu} \end{matrix}$

Abb. 29: Thematisierung der Silbe (Lehrerhandbuch Meine liebe Fibel, S.26)

### Mimi die Lesemaus:

„Zusammenlesen von Buchstaben/Lauten und Silben“ (Lehrerhandbuch, S.15)

„Sie sollen in Wörtern Silben, gleiche Signalgruppen und Wortunterganze erkennen und die Wörter dadurch strukturieren lernen“ (ebd., S.35).

Es wird deutlich, dass die Silbe in den Lehrgängen nur als rhythmische Gliederungs- oder Syntheseinheit nicht aber als Analyseinheit, durch die eine regelhafte Strukturierung der Schriftsprache möglich wäre, eine Rolle spielt. Dabei werden durch die Aufforderung zum Klatschen der einzelnen Silben die Betonungsverhältnisse und somit die für die Analyse des Lautung-Schrift-Verhältnisses wichtigen prosodischen Merkmale zerstört. Zudem werden Schärfungswörter bei solchen Übungen im Sinne der Silbentrennung am Ende einer Seite zwischen den Doppelkonsonanten ([*tas.sə*]/<Tasse>) getrennt und dadurch die Wortgestalt zerstört. Es erfolgt keine Differenzierung der Wortgestalten und somit weder eine Darstellung der schriftrelevanten Merkmale, noch erhalten die Kinder Hinweise auf die richtige Artikulation der Wörter beim Lesen. Die silbische Struktur wird durch die oben dargestellten Übungen zur Wortdurchgliederung zerstört. Die verschiedenen Silbentypen *S'*, *S°* und *S* werden häufig nicht differenziert. Z.T. erfolgen Hinweise auf die besondere Artikulation des *e* in der Reduktionssilbe. Eine Differenzierung der Vokale in Wörtern wie *Alo*, *Ole*, *Fara*, *Lama*, erfolgt nicht, obwohl sich die Vokale der betonten Silbe von Vokalen der Normalsilbe quantitativ unterscheiden (das [o:] in [*o:lä*] klingt anders als das [o] in [*α.lo*]) (s. a. Abb. 29). Problematisch sind auch die zu Beginn der Fibel verwendeten Wörter, wie *Mimi*, *Lili*, *Mama*, *Papa*. Diese wurden aufgrund einer angeblichen Lauttreue ausgewählt. Von ihrer Struktur her handelt es sich jedoch um Schärfungswörter, die in der Schrift eine Markierung in Form von Doppelkonsonanten vorsieht. Ausgehend von ihrer Schreibweise müssten sie [*mi.mi*, '*li.li*, '*ma.ma*, '*pa.pa*] und nicht [*mimi*, '*lili*, '*mama*, '*papa*] artikuliert werden. Ein Entdecken der Wortgestalten und deren regelhafte Repräsentation in der Schrift wird durch solche Wörter erschwert.

Abschließend wurde in der Darstellung der Fibel deutlich, dass Rechtschreibung, d.h. die Markierung bestimmter lautlicher und prosodischer Gegebenheiten durch die Schrift in kaum einem Lehrgang angesprochen wird. Das Verständnis von Schreiben zeigt, dass ein Unterschied zwischen Schreiben und Rechtschreiben gemacht wird:

„Erst nach Erreichen und nach Festigung des phonematischen Verständnisses kann allmählich auf das Verwenden gängiger Rechtschreibmuster hingearbeitet werden“ (Lehrerhandbuch 'Tobi-Fibel', S.31).

Lediglich in der Fibel 'Fara und Fa' ist folgende Äußerung zu finden:

„orthographisch: Sicherung der Schreibweise eines begrenzten Wortschatzes (Grundwortschatz), der häufig wiederholt wird; Erweiterung des Wortbestandes durch klassenspezifische Wortschätze, selbstständiges Erproben der Schreibungen und dadurch Sensibilisierung für Normschreibungen“ (Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.25).

Jedoch ist hier ein „selbstständiges Erproben der Schreibungen“ und eine „Sensibilisierung für Normschreibungen“ in dem Sinne gemeint, dass die Kinder evtl. auf Regeln aufmerksam gemacht werden, diese aber nicht die Grundlage des Lehrgangs darstellen. Die Vermittlung der Rechtschreibung findet diesem Verständnis folgend erst zu einem späteren Zeitpunkt (meist ab dem 2. Schuljahr) statt. Aussagen, wie „Auf regel-

hafte Zusammenhänge muss im ersten Schuljahr noch nicht eingegangen werden“ (ebd., 'Fara und Fu', S.201) bestätigen diese Trennung. Entsprechend dem zugrundeliegenden Lautung-Schrift-Verständnis als einem 1:1 Verhältnis bleibt die Präsentation der Schrift im 1. Schuljahr einzig auf die Parallelisierung von Lauten und Buchstaben reduziert. Alle Schreibungen, bei denen keine 1:1-Zuordnung gesehen wird, werden durch die Formulierung von 'Zusatz- oder Ausnahmeregelungen' gefasst und vermittelt. So werden Wörter mit <ie> als Merkwörter eingeführt, obwohl diese Schreibung für den Vokal [i:] zu ca. 92% Prozent regelhaft ist, während die Repräsentation dieses „Lautes“ durch das Graphem <i> auf sehr wenige Wörter begrenzt ist (Eigennamen, <Tiger, Igel>, Schreibung in S: <Indianer>). Dasselbe gilt für Wörter mit Dehnungs-h, die ohne eine Analyse der Wortgestalten ebenfalls als Merkwörter auswendig gelernt werden.

Aus diesem Grund werden die „Einführung“ der Buchstaben und das Lernen der Schlüsselwörter häufig durch die Erarbeitung eines Klassenwortschatzes ergänzt, der in entsprechenden Übungen geübt und gefestigt wird. Rechtschreibung bzw. Schreibenlernen, so wird den Kindern schon im ersten Schuljahr vermittelt, heißt Auswendig lernen unregelmäßiger Merkwörter.

Dasselbe gilt für die Behandlung der Schärfungsschreibung:

In allen Lehrgängen außer der 'Tobi-Fibel' findet keine Thematisierung der Schärfungsschreibung statt. Auf die Verwendung von Schärfungswörtern bzw. Wörtern mit Doppelkonsonantenbuchstaben wird anfangs soweit wie möglich verzichtet. An den Stellen, an denen sie vorkommen, erfolgt einzig der Hinweis, dass Doppelkonsonantenbuchstaben wie ein Laut gesprochen werden (vgl. 'Mimi die Lesemaus'). Geht es jedoch darum, Silben zu trennen oder zu klatschen, werden die Doppelkonsonanten als Geminaarten artikuliert. Die in allen Lehrgängen trotzdem vorgefundene Thematisierung der Schärfungszeichen <tz, ck> zeigt, dass die Funktion dieser Zeichen als Schärfungsmarkierung für <k> und <z> nicht klar ist.

Die 'Tobi-Fibel' sieht als einziger Lehrgang die Einführung von Doppelbuchstaben von Anfang an vor. Dies geschieht über Minimalpaare wie *Ela* und *Ella*, die an die Tafel geschrieben und vergleichend abgehört und beschrieben werden. „Es wird herausgearbeitet, dass im Wort *Ella* zwei l stehen, die aber genauso klingen wie ein einzelnes l“ (Lehrerhandbuch 'Tobi-Fibel', S.66). Zudem wird der Unterschied durch Abhören des Anfangs der Wörter erarbeitet: „Es wird festgehalten, dass E in *Ela* anders klingt als das E in *Ella*“ (ebd., S.66). So wird die Funktion der Doppelkonsonantenbuchstaben von Anfang an als Zeichen für eine bestimmte Wortgestalt „eingeführt“.

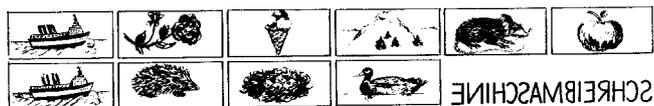
Die Möglichkeit einer kognitiven, regelgeleiteten Erschließung der Orthographie stellt sich für viele Kinder auf der Basis eines 1:1-Verhältnisses von geschriebener und gesprochener Sprache als wenig möglich dar: Schreibenlernen wird somit zum stupiden Memorieren ('Diktatüben'), und nur ein Teil der Kinder schafft es die Regularitäten der Schrift selber zu entdecken.

### 6.3 Weiterführende Schrifterwerbslehrgänge

Entsprechend der Darstellung des Lautung-Schrift-Verhältnisses in den Fibellehrgängen für das 1. Schuljahr stellt sich auch in den Sprachbüchern für das 2. Schuljahr die Präsentation der Schrift in Form eines 1:1-Bezugs von „Laut“ und „Buchstabe“ dar. Es geht weiterhin um das „Lernen“ von Buchstaben und ein genaues Sprechen der Wörter im Sinne der Maxime „Schreib, wie du sprichst“:



- 1 Laß dir die Wörter vorsprechen.  
Schreibe die Anfangslaute auf. Das ergibt ein Lösungswort.



- 2 Jetzt wird das Lösungswort länger. Arbeite wie oben.
- 3 Male selbst solche Rätsel.
- 4 Höre jeden Buchstaben im Wort genau ab. Schreibe die Wörter.



Hase E

- 5 Male und schreibe Reimwörter.

H			Haus	<i>Haus</i>
M			Maus	<i>Maus</i>
L			Laus	<i>Laus</i>

H		Z	ahn	Pf	
D		B		K	
R		K		T	

H	und	F	isch	D	ach	K	ind	V	ase
M		T		B		W		N	

P	uppe	W	iese	B	ein	B	erg	H	immel
S		R		St		Zw		Sch	

Abb. 30: Laut/Buchstabe: hören, abhören, Schreiben; Reimwörter  
(Im Blickpunkt. Sprache 2, S.84)

Dementsprechend werden in allen verwendeten Schulbüchern ('Im Blickpunkt Sprache 2'; 'Wir sprechen schreiben lesen 2'; 'Sprachfuchs II'; 'Mobile 2 Sprachbuch') auf jeweils eigenen Seiten erneut die Vokal- und Konsonantenbuchstaben wiederholt und geübt.

**Von der Zeit**  
kurze, lange Selbstlaute; ie

**A Kurze und lange Selbstlaute ordnen**

1. Sprich die Wörter vom Rand deutlich aus!
2. Achte auf den zweiten Buchstaben:  
Wo hörst du einen kurzen betonten Selbstlaut?
3. Wo hörst du einen langen betonten Selbstlaut?
3. Schreibe die Wörter in eine Tabelle!
4. Suche in der Wörterliste (Seite 107 – 111) fünf Wörter mit kurzem betonten Selbstlaut und fünf Wörter mit langem betonten Selbstlaut!

**B Wörter mit ie**

5. Baue die Silben unten richtig zusammen, und schreibe sie auf:  
flie-gen,...
6. Sprich die Silben, schwinde oder klatsche dazu:  
flie-gen,...
7. Höre die Wörter ab: Wie klingt ie?

flie-	-ben
lie-	-fe
Brie-	-gen
wie-	-le
Spie-	-gen

spie-	-re
sie-	-se
Tie-	-gen
sie-	-len
Wie-	-ben

Die fünf **Selbstlaute** heißen **a, e, i, o, u**.



Abb. 31: Kurze, lange Selbstlaute; ie (Sprachfuchs II, S.88)

**Was wir schon alles können**

lesen und anderen helfen  
rechnen und zusammen basteln  
singen und zusammen lachen

1. Was kannst du besonders gut?
2. Schreibe die drei Zeilen ab.  
Fahre alle Selbstlaute rot nach. ➡

**Was wir auch noch können**

malen und andere trösten  
tunnen und zusammen tanzen

3. Wer kann diese beiden Zeilen lesen?  
Es stehen nur noch die Mitlaute da.  
Setze die Selbstlaute ein. ➡

klettern rennen  
basteln backen tanzen  
schwimmen

spielen hören  
fahren  
weben lesen

4. Sprich deutlich den kurzen und langen Selbstlaut. Mache Bewegungen dazu.
5. ➡ Was ich besonders gut kann

74 Selbstlaute und Mitlaute unterscheiden: lange und kurze Selbstlaute



Abb. 32: Selbstlaute und Mitlaute unterscheiden, lange und kurze Selbstlaute (Mobile 2. Sprachbuch, S.74)

● Der Wind heult.

A / E / I / O / U  
ich lass' euch keine Ruh,  
a / e / i / o / u  
ich hole euch im Nu.

1. Sprecht den Vers nach:  
erst laut, dann leise,  
erst langsam, dann schnell.
2. Wer kann den Vers singen?

T sch V gel sel gel  
K tze Schw ster p fel  
K nd Dr chen hr pa

3. Der Wind hat viele Selbstlaute weggeblasen.  
Probiere aus, welcher Selbstlaut passt. ➔
4. Mit den Selbstlauten kannst du hier  
zwei Wörter zaubern: ➔ Schule - Schale, ...

Sch le B rg H nd B ch W nd H mmel  
Sch le B rg H nd B ch W nd H mmel

Abb. 33: Selbstlaute  
(Mobile 2. Sprachbuch, S.27)

Florian Otto hat eine kleine Schwester bekommen.  
Wie soll sie heißen? Elke oder Anja? Iris oder  
Ursula? Otto heißt sie ja schon.

1. Wie kann das Kind heißen? Schreibe so:  
Elke *Elke* Anja *Anja* ...

Viele Vornamen beginnen mit einem Selbstlaut.

A	E	I	O	U
<input type="checkbox"/> nna	<input type="checkbox"/> rika	<input type="checkbox"/> ris	<input type="checkbox"/> laf	<input type="checkbox"/> we
<input type="checkbox"/> li	<input type="checkbox"/> rkan	<input type="checkbox"/> na	<input type="checkbox"/> tto	<input type="checkbox"/> lla
<input type="checkbox"/> nke	<input type="checkbox"/> lke	<input type="checkbox"/> lse	<input type="checkbox"/> liver	<input type="checkbox"/> rsel

2. Schreibe die Vornamen auf.  
Aa Ee Ii Oo Uu sind Selbstlaute.
3. Färbe bei den Namen alle Selbstlaute.  
Anna Ali A...
4. Lies die Geschichte. Sieh dir jedes Wort genau an.  
Florian hat Anja sehr gern. Anja lacht oft.  
Florian darf Anja schon die Flasche geben.  
Anja trinkt gern warme Milch.
5. Suche diese Wörter in der Geschichte.  
Welche Selbstlaute fehlen?  
Fl... .. n nj... Fl...sch... M...lch  
l...cht d...rf g...b...n tr...nkt s...hr  
g...rn ...ft sch...n w...rm...
6. Schreibe die Wörter.  
Färbe alle Selbstlaute.
7. Schreibe die Geschichte Wort für Wort ab.

Abb. 34: Eigennamen, Selbstlaute, Diktate üben  
(Im Blickpunkt. Sprache 2, S.17)

Die Abbildungen zeigen, dass alle Sprachbücher von insgesamt 5 Selbstlauten (a, e, i, o, u) ausgehen. Nur zum Teil werden die unterschiedlichen Vokalvarianten angesprochen. Ein Hinweis auf die Wortgestalten, die für die Artikulation der Vokale beim Lesen verantwortlich sind, fehlt nach wie vor. Um die „langen“ und „kurzen“ Vokallaute in den verschiedenen Wörtern zu identifizieren, sollen diese „deutlich“ ausgesprochen werden. Häufig handelt es sich lediglich um eine optische Identifizierung durch farbliche Hervorhebung der Vokalbuchstaben. Alle Übungen, bei denen es darum geht, fehlende Selbstlaute in Wörtern zu ergänzen (vgl. Abb. 33), suggerieren, dass – unabhängig von der Position im Wort - der jeweils gleiche Vokal eingefügt werden muss. Auch wird das Graphem <ie>, das in 92% der Fälle regelhaft den Laut [i:] repräsentiert, weiterhin als Ausnahme mit der Aufforderung, sich Wörter mit diesem Graphem gut einzuprägen, behandelt:

Wörter mit ie



- ① Schreibe die Reimwörter auf! Unterstreiche *ie* farbig!
- ② Prüfe dir die Wörter gut ein! Übe die Wörter mit deinem Partner!

*Dieter schrieb einen Zauberbrief.*

*Schrieb Dieter einen Zauberbrief?*

★ Lies die beiden Sätze! Denke dir auch Sätze mit vielen *ie*-Wörtern aus!

Peter	spielte	mit dem Ball	mit den Autos	mit Selina	
Lisa	schrieb	eine Karte	einen Brief	an die Zeitung	
Er	rief	seinen Freund	seine Mutter	seinen Bruder	
Sara	zielte	mit dem Ball	mit dem Gummi		
Timo	blieb	in der Schule	im Kino	zu Hause	allein

- ④ Bilde möglichst viele Sätze! Setze hinter jeden Satz einen Punkt!

90

Abb. 35: Wörter mit ie (Wir sprechen schreiben lesen, S.90)

Dieselben Darstellungen finden sich auf den Seiten, die die Konsonantenbuchstaben thematisieren. Wörter bestehen aus einer Kette von „Lauten“ entsprechend der Buchstabenfolge: Die einzelnen Konsonanten klängen an jeder Position im Wort immer gleich – man müsse sie nur deutlich sprechen.



Katzen trinken gerne Milch. Mich hat einmal eine Katze gekratzt.

Wir haben keine Katze, aber einen Hund. Meine Katze schläft viel.

1. Findet ihr noch mehr Sätze?



Kemals Hase. Silkes Hund. Karins Maus.

Sie kann gut klettern. Ich spiele mit ihm im Garten.

Mein Onkel hat mir einen Hasen geschenkt. Mein Hund ist lieb. Er heißt Hoppel.

2. Die Kinder erzählen von ihren Tieren.  
☞ Karin erzählt: Ich habe ...

3. Sucht alle Wörter mit K/k heraus und sprecht sie deutlich aus. ☞

Was passt zusammen?

31

Abb. 36: Wörter mit <K, k> (Mobile 2. Sprachbuch, S.31)

Artikulation; b, d, g im Anlaut und Inlaut; Wörterdiktat

**A Was passiert?**

- Halte ein Blatt Papier vor den Mund! Beobachte das Blatt, wenn du b und p, d und t, g und k sagst. Was passiert? Welche Buchstaben klingen weich? Welche klingen hart?
- Findest du in der Wörterliste alle Wörter mit B/b, D/d, G/g am Anfang? Lies sie und sprich sie leise, aber deutlich!
- Diktire deinem Nachbarn fünf Wörter mit B/b, fünf Wörter mit D/d und fünf mit G/g!
- Vergleiche mit dem Buch! Verbessert Fehler!



**B Brich dir nicht die Zunge**

- Sprich deutlich! Achte dabei besonders auf den Wortanfang!
- Suche im Lesebuch Zungenbrecher mit b, d, g! Schreibe sie auf!

Blaukraut bleibt Blaukraut, Brautkleid bleibt Brautkleid.



**C Was fehlt: b, d oder g?**

- ha \_en, fin \_en, sa \_en, ge \_en, Er \_e, fra \_en, lie \_en, wer \_en, tra \_en, ü \_en, ge \_en, zei \_en
- Suche die fehlenden Buchstaben! Sprich die Wörter deutlich!
  - Schreibe die Wörter auf!



Bürsten Bürsten mit dicken Borsten besser als Bürsten mit dünnen Borsten?



Abb. 37 Artikulation: b, d, g, im Anlaut und Inlaut (Sprachfuchs II, S.51)

Der Versuch, einen Bezug zwischen Lautung und Schrift zu bilden, bleibt somit auch im zweiten Schuljahr auf die Parallelisierung von „Lauten“ und Buchstaben reduziert. Die Aufgaben, die die Kinder leisten müssen, um zu orthographisch korrekten Schreibungen zu gelangen, werden in der Zergliederung der Wörter der gesprochenen Sprache in ihre einzelnen „Laute“ und der anschließenden Zuordnung zu den entsprechenden Buchstaben gesehen. In den Teilen der Sprachbücher, die sich explizit mit verschiedenen Bereichen der Rechtschreibung befassen, finden sich alle Schreibungen, von denen angenommen wird, dass eine 1:1-Zuordnung nicht möglich ist. Allerdings werden hier keinerlei Regeln<sup>48</sup> vermittelt, denn: eine regelhafte Darstellung auf der Grundlage eines 1:1-Bezugs zwischen „Laut“ und Buchstabe, bei dem die prosodischen Merkmale, die Hinweise auf die orthographisch korrekte Schreibung geben würden, nicht beachtet werden, ist nicht möglich. Folglich finden sich hier nur 'Zusatz- bzw. Ausnahmeregelungen'. Die folgenden Schulbuchseiten verdeutlichen dies an der Thematisierung der Schärfungsschreibung.

<sup>48</sup> Die Regeln zur Groß- und Kleinschreibung werden hier nicht mit einbezogen, da dieser Bereich in der Arbeit nicht behandelt wird.



**Umweltschutz macht Spaß!**

lange, kurze Selbstlaute; Mitlautverdoppelung



a, e, i, o, u sind **Selbstlaute**.

Nach einem kurzen betonten **Selbstlaut** folgt oft ein doppelter **Mitlaut**.

**A Lange und kurz**

- Lies die Wörter laut!  
Welche Selbstlaute betonst du?
- Schreibe die Wörter mit langem betonten Selbstlaut auf:  
Glas, ...  
Kennzeichne den langen betonten Selbstlaut mit einem Strich:  
Glas, ...
- Schreibe die Wörter mit kurzem betonten Selbstlaut auf:  
Pappe, ...  
Kennzeichne den kurzen betonten Selbstlaut mit einem Punkt:  
Pappe, ...
- Bilde vollständige Sätze mit sechs Wörtern!

**B Reimwörter**

lassen	essen	wann	fassen
T	m	d	p
sollen	voll	heller	Zimmer
w	s	T	i
Suppe	offen	Tasse	mitten
P	h	K	b
stimmt	nennen	kann	Fell
n	k	M	h
still	Butter	besser	Lippen
w	M	M	k

- Schreibe die Reimpaare auf:  
lassen – Tassen, ...
- Kreise (ff) (ll) (mm) (nn) (pp) (rr) (ss) (tt) grün ein!



58

Abb. 38: Mitlautverdoppelung (Sprachfuchs II, S.58)

**Mitlautverdoppelung; Silbentrennung; Diktat**

**A Ein Reimgedicht**

Weiße Pferde heißen Schimmel, und das Glöckchen nennt man Bimmel, böse Buben schimpft man Lümmel, in den Wirsing kommt der Kümmel.

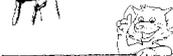
Kriegt der Schimmel eine Bimmel und der Lümmel einen Fimmel, schreien alle laut zum Himmel, Schluß mit diesem Wortgewimmel!

- Schreibe die Reimpaare auf!
- Versuche ein kleines Gedicht mit Reimpaaren von Seite 58 zu schreiben!



**B Wörter trennen?**

- Freundinnen, hoffen, kann, Kasse, sollen, trennen, stellen, wissen, schneller, Kissen, fallen, heller, soll
- Sprich deutlich, schwinde oder klatsche dazu!
  - Schreibe die Wörter noch Silben getrennt auf:  
Freun-din-nen, ...
  - Welche Wörter bleiben übrig?  
Schreibe sie auf!
  - Untersuche diese Wörter:  
Abend, aber, Efeu, eben, Esel, Igel, Idee, Ofen, oder, Ufer, üben, über!  
Warum kannst du sie beim Schreiben nicht trennen?



Wörter mit doppeltem Mitlaut kannst du oft so trennen:  
Schim-mel, hof-fen, ...

**C Diktat: Vorher Lernwörter üben (wie S. 11)!**

*Rund um den Müll*  
Nicht alle Sachen kommen auf den Müll.  
Wo kann man Papier abgeben?  
Schaut nach, wo ihr Glas hinbringen könnt!  
Das Brot kann man noch essen.  
Nehmt es mit nach Hause!



Brot	Müll
das	nehmen
essen	nehmt
geben	nicht
Glas	Papier
Haus	schauen
ihr	schaut

59

Abb. 39: Mitlautverdoppelung (Sprachfuchs II, S.59)

Lesen in verteilten Rollen  
Mitlautverdoppelung

Mein Drache grollt und schmolzt,  
er brummt und murrst,  
er brüllt und knurrt:

Ich will schnell etwas fressen!  
Was darf es denn sein?  
Pfannkuchen mit Pudding?  
Kartoffelsuppe?  
Pizza -  
oder Brötchen mit Butter?

Nein,  
heute will ich Buchstaben-Futter!

① Lest den Text in verteilten Rollen!  
② Schreibe die Wörter mit den doppelten Mitlauten auf!  
Fahre die doppelten Mitlaute farbig nach!

③ Der Drache war aber hungrig!  
Was hat er hier weggefressen?  
④ Schreibe alle Wörter vollständig auf  
und unterstreiche die doppelten Mitlaute!

52

Abb. 40: Mitlautverdoppelung  
(Wir sprechen schreiben lesen, S.52)

● Anna

Forelle	Giraffe	Affe
schwimmen	Lasse	Mia
	rennen	klettern

1. Was die Tiere können, können die Kinder auch.  
☑ Die Forelle kann ... schwimmen.  
Anna kann auch ...

2. Male unter alle kurzen Selbstlaute einen Punkt.  
☑ Forelle, kann, ...

Suppe	Mutter	Kanne
Teller	Tanne	Tasse
Puppe	Klasse	Keller

3. Sprich die Wörter. Achte auf den kurzen Selbstlaut.  
4. Male unter den kurzen Selbstlaut einen Punkt.  
☑ die Suppe, die ...

5. Suche in der Wörterliste (Seite 123-127)  
Wörter mit **ff, ll, mm, nn, pp, ss, tt**.

laufen sie läuft rennen stehen	hoch
hören sehen können er kann	
auch zusammen	

Wörter mit doppeltem Mitlaut, Wörterliste verwenden, Übungswörter

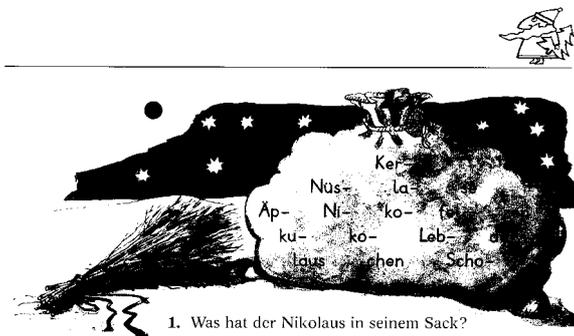
75

Abb. 41: Wörter mit doppeltem Mitlaut  
(Mobile 2. Sprachbuch, S.75)

Es geht einzig und allein um das Abschreiben von Schärfungswörtern mit dem Ziel, diese auswendig zu lernen. Der Hinweis, dass nach einem „kurzen“ betonten Selbstlaut oft ein doppelter Mitlaut folgt, ist ohne eine differenzierende Gegenüberstellung von Wörtern mit v'S (<Hütte>) und Wörtern mit V' (<Hüte>) bzw. v'K (<Hüfte>) für Kinder perzeptiv nicht zu erfassen. Von einer Regel kann hier nicht gesprochen werden, denn Regeln müssen verlässlich sein, immer gelten und dies ist hier - wie das Wort 'oft' schon anzeigt - nicht der Fall.

Dasselbe gilt für den Hinweis „Wörter mit doppeltem Mitlaut kannst du oft so trennen: Schem-mel, hof-fen.“ Ein solches Trennen ist nur dann möglich, wenn die Kinder die Wortgestalten differenzieren und die Schrift diesen zuordnen können. Ist dies nicht der Fall, kann eine solche Trennung nur auf der Grundlage des Schriftbildes und somit nur bei Wörtern, deren Schreibung schon bekannt ist durchgeführt werden, da im Deutschen keine Geminaten gesprochen werden.

Eine Thematisierung der Silbe, durch die eine regelhafte Darstellung der Orthographie möglich wäre, erfolgt nur in Zusammenhang mit der Silbentrennung entsprechend den Regeln im Duden:



1. Was hat der Nikolaus in seinem Sack?  
Setze die Silben zu Wörtern zusammen (6 Wörter).

Weihnachtswünsche

Puppenstubenofakissen    Puppe    Eisenbahn    Schihose  
Bausteine    Mütze    Pulli  
Kaufladen    Anorak    Rennauto  
Schlitten    Computer    Märchenbuch

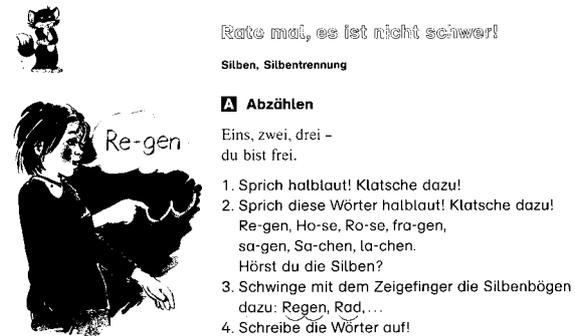
2. Was möchtest du von diesen Sachen?  
3. Sprich die Wörter und klatsche bei jeder Silbe.  
4. Ordne: Wörter mit zwei Silben (4 Wörter),  
Wörter mit drei Silben (8 Wörter).

● lernen    malen    freuen    Lieder    Klasse  
Kerzen    Weihnachten    Nikolaus    Gedichte

5. Wie trennst du diese Wörter?  
Sprich sie und schwinde dabei die Silben.  
6. Schreibe die Wörter mit Trennstrichen auf.

aus Silben Wörter zusammensetzen, Silben klatschen    39

Abb. 42: Aus Silben Wörter zusammensetzen, Silben klatschen (Mobile 2. Sprachbuch, S.39)



Rate mal, es ist nicht schwer!  
Silben, Silbentrennung

**A Abzählen**  
Eins, zwei, drei -  
du bist frei.  
1. Sprich halblaut! Klatsche dazu!  
2. Sprich diese Wörter halblaut! Klatsche dazu!  
Re-gen, Ho-se, Ro-se, fra-gen,  
sa-gen, Sa-chen, la-chen.  
Hörst du die Silben?  
3. Schwinge mit dem Zeigefinger die Silbenbögen dazu: Regen, Rad, ...  
4. Schreibe die Wörter auf!  
Setze die Silbenbögen darunter!

**B Silbenrätsel**

Schu-	le	Son-	ne	Re-	gen
Au-	to	Ki-	no	Him-	mel
Ho-	se	hel-	fen	ta-	chen

5. Jedes Wort hat zwei Silben.  
Schreibe die Wörter so auf:  
Son-ne, Sonne; ...

**C So schreibst du richtig ab**  
Wörter und Sätze schreibst du so ab:  
1. Wort genau anschauen: Regen.  
2. Leise, aber deutlich die Silben sprechen und in die Luft schwingen: Regen, ...  
3. Wort mit dem Finger auf den Tisch schreiben: Regen.  
4. Wort ins Heft schreiben: Regen.  
5. Jeden Buchstaben genau vergleichen: Regen  
Regen.

**Wörter haben Silben.**  
Ich höre sie, wenn ich das Wort laut spreche und dazu klatsche.  
Auto hat zwei Silben: Au - to.

10

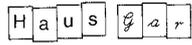
Abb. 43: Silben, Silbentrennung (Sprachfuchs II, S.10)

Entsprechend diesem Verständnis, das ein regelgeleitetes Lernen der Orthographie unmöglich macht, werden den Kindern Vorschläge zur Übung der Rechtschreibung lediglich als Variationen der Methoden gemacht:

## Richtig schreiben üben

So kannst du Wörter üben:

Haus Garten Schloß Tür

- ▶ die Wörter in Schreibschrift schreiben 
- ▶ mit dem Finger auf den Tisch schreiben 
- ▶ mit Farben schreiben 
- ▶ mit geschlossenen Augen schreiben
- ▶ mit Buchstaben legen 
- ▶ stempeln Ha 
- ▶ tippen 
- ▶ Rätselbilder malen 
- ▶ lange Wörter bilden 
- ▶ wie ein Roboter lesen 
- ▶ in Schönschrift abschreiben 
- ▶ auswendig aufschreiben 

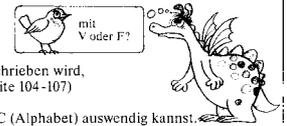
82 Rechtschreibteil

Wörter üben

Abb. 44: Richtig schreiben üben  
(Im Blickpunkt. Sprache 2, S.82)

Umgang mit der Wörterliste

## Wörter nachschlagen



Wenn du nicht weißt, wie ein Wort geschrieben wird, kannst du es in unserer Wörterliste (Seite 104-107) oder im Wörterbuch nachschlagen. Du findest es schnell, wenn du das ABC (Alphabet) auswendig kannst.

ABCDEF G  
HIJK LMNOP  
QuRST UVW XYZ

① In diesen Gruppen kannst du das Alphabet leichter auswendig lernen. Versuche es!

② Übe das Alphabet mit deinem Partner: Abwechselnd sagt jeder einen Buchstaben aus dem Alphabet.

Mein Lieblingswörter-ABC

A: Apfel  
B: Ball  
C: Clown  
D:

③ Schreibe zu jedem Buchstaben des Alphabets ein Wort aus der Wörterliste auf!

☆ Du kannst auch Wörter im Wörterbuch nachschlagen.



⑤ Suche die Tiernamen in der Wörterliste und schreibe sie auf!

⑥ Ordne die Tiere nach dem Alphabet!

102

Abb. 45 Umgang mit der Wörterliste  
(Wir sprechen schreiben lesen, S.102)

Mein Wörterkasten



1. Lege dir einen Wörterkasten an.  
Du brauchst dazu  
• rote, blau, grüne und weiße Karten,  
• einen Kasten für die Karten.



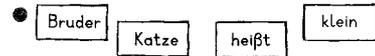
2. Schreibe auf jede Karte oben rechts die ersten Buchstaben deines Namens. ☞
3. Schreibe jedes Übungswort von Seite 9 und Seite 13 auf eine passende Karte und sortiere es ein. ☞



14 Arbeitstechnik: Einen Wörterkasten einrichten

Abb. 46: Arbeitstechnik: Einen Wörterkasten einrichten (Mobile 2. Sprachbuch, S.14)

Abschreiben – aber wie?



1. Beim Abschreiben musst du vier Schritte beachten.  
Präge sie dir gut ein.



Ich spreche mir die Wörter deutlich vor und schwinde dabei die Silben.



Ich merke mir, worauf ich achten muss.

- Bruder groß Bruder
- Katze mit **tz** Katze
- heißt mit **B** heißt
- klein mit **ei** klein



Ich lese das Wort noch einmal.  
Ich decke das Wort ab.  
Ich schreibe das Wort und spreche dabei die Silben leise.



Ich vergleiche.  
Ein Wort mit einem Fehler streiche ich durch und schreibe es noch einmal richtig auf.

15 Arbeitstechnik: Abschreiben

Abb. 47: Arbeitstechnik: Abschreiben (Mobile 2. Sprachbuch, S.15)

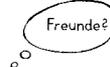
Aufschreiben – aber wie?



- Manchmal bist du nicht sicher, wie man ein Wort schreibt.
1. Beim Aufschreiben helfen dir diese vier Schritte.



Ich spreche mir das Wort deutlich vor.  
Ich spreche es noch einmal in Silben.



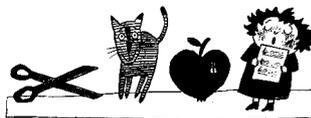
Ich überlege:  
Ist es ein Namenwort – ein Wort für Menschen, Tiere, Pflanzen, Dinge?  
Hat es einen Begleiter?



Ich schreibe das Wort auf und spreche leise dazu.  
Worauf muss ich achten?



Ich lese das Wort und überprüfe es dabei.



2. Schreibe die Wörter auf und überprüfe sie mit der Wörterliste. ☞

33 Arbeitstechnik: Wörter auswendig aufschreiben

Abb. 48: Arbeitstechnik: Wörter auswendig aufschreiben (Mobile 2. Sprachbuch, S.33)

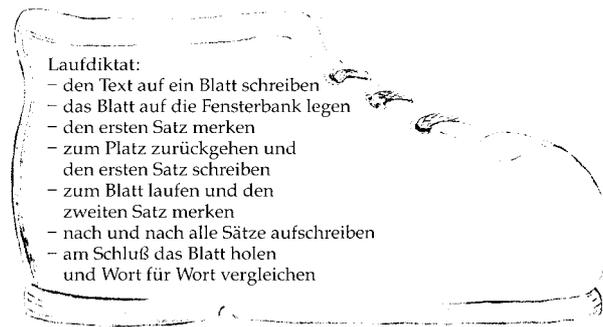


Abb. 49: Laufdiktat (Im Blickpunkt. Sprach 2, S.92)

**Arbeit mit den Lernwörtern**



**Rätsel**

Wer sagt mir den Vogel an,  
der seinen Namen sagen kann?

1. Lies die Geschichte erst leise, dann halblaut aufmerksam durch!
2. Schreibe den Text in deiner schönsten Schrift ab!
3. Suche in deinem abgeschriebenen Text die Lernwörter!
4. Fahre sie farbig nach!  
Sprich jedes Lernwort halblaut und deutlich!
5. Sprich die Silben, schwinde oder klatsche dazu:  
Vogel, ...
6. Decke die Geschichte ab!  
Welche Lernwörter weißt du noch?  
Schreibe sie auswendig auf!
7. Vergleiche deine Wörter mit der Vorlage, und verbessere falsch geschriebene Wörter!
8. Schreibe die fehlenden Lernwörter auf!
9. Findest du Reimwörter zu den Lernwörtern?  
wer – er – der, ...  
Benutze die Wörterliste (S. 107 – S. 111)!
10. Zum Schluß: Diktat!

Lernwörter



Abb. 50: Arbeit mit Lernwörtern (Sprachfuchs II, S.11)

Die Möglichkeit einer kognitiven, regelgeleiteten Erschließung der Orthographie stellt sich für viele Kinder auf der Basis eines 1:1-Verhältnisses von geschriebener und gesprochener Sprache als unmöglich dar: Schreibenlernen wird zum stupiden Memorieren ('Diktatüben').

Dieses Verständnis von Rechtschreibung wird bei den Kindern durch die Darstellungen in den Sprachbüchern aufgebaut und gestützt. Es geht einzig um das Auswendiglernen der Lernwörter in immer verschiedenen Übungen wie Abschreiben, Laufdiktate, Auswendig aufschreiben bzw. um das Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch.

## 6.4 Darstellung und Interpretation des Lautung-Schrift-Verhältnisses im Lehrgang „Dynamisch – integratives Sprechen – Schreiben – Lesen“

### 6.4.1 Darstellung des Lehrgangs

Das Konzept der „dynamisch – integrativen Förderung von Sprechen, Schreiben, Lesen“ wurde vor ca. 15 Jahren von der Schulpsychologin Heide Buschmann (Schulpsychologische Beratungsstelle Waldshut) entwickelt. Dieser Förderansatz ist Grundlage der Lehrerfortbildungen im Oberschulamt Freiburg und hat als Methode sowohl Einzug in den Unterricht als auch in spezielle Förderkurse zur Prävention und Kompensation von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten gefunden.

Eine Beschreibung dieser Methode wurde unter dem Namen 'FRESCH' (Freiburger Rechtschreibschule) und 'Fit trotz LRS' erschienenen Hefte veröffentlicht, in denen die psychologischen Grundlagen und praktisch-methodischen Trainingsansätze dargelegt werden.

Die Konzeption der Methode beruht auf folgender Grundprämisse:<sup>49</sup>

„Die Synchronisierung der visuellen und auditiven Wahrnehmung mit der Artikulation und der Bewegung (von der ganzkörperlichen Bewegung bis zur Schreibmotorik) kann mögliche Teilfunktionsschwächen kompensieren und führt zu einer aktiven Selbststeuerung, zur Gesamtregulation der Schreib- und Leseprozesse.“ (Renk 2002a, S.15)

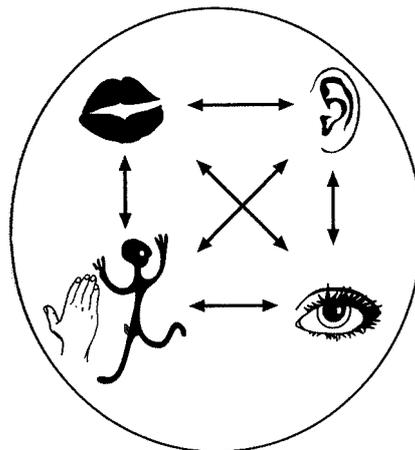


Abb. 51: Renk 2002a, S.15

Durch verschiedene Übungselemente sollen Sprache und Bewegung und die damit verbundenen Handlungen und Informationsverarbeitungsmuster automatisiert und in Einklang gebracht und so die „Selbstorganisation der Lese- und Rechtschreibprozesse“ (Brezing 2002, S.5) unterstützt werden.

<sup>49</sup> Auf eine ausführliche Darstellung der Theorien der Neurophysiologie und Neuropsychologie, die als theoretischer Hintergrund für das hier zugrundegelegte Informationsverarbeitungsmodell angegeben werden, wird hier verzichtet.

Rhythmus und rhythmische Tätigkeiten spielen bei dieser dynamisch-integrativen Förderung von Sprechen, Schreiben, Lesen eine zentrale Rolle. Die zugrunde gelegte Segmentierungseinheit ist die „Sprechsilbe“, denn:

„Das Erlernen von Schreiben und Lesen erfolgt über das Segmentieren von Wörtern in kleinere Einheiten. Die vielfach nachgewiesene enge Beziehung zwischen Rhythmus und Sprache (nicht nur in der Musik) führt zur herausragenden Stellung der Sprechsilbe als unmittelbar wahrgenommener Einheit. Unser Weg, die Sprechsilbe als natürliche Segmentierungseinheit zu betrachten, ebnet den Kindern über silbierendes Sprechen mit gleichzeitigen rhythmischen Bewegungen, den Pausen in der Sprechbewegung und der sich daraus entwickelnden deutlichen Artikulation den Zugang zur Schriftsprache.“ (Renk 2002a, S.15)

Es sei so möglich, an die rhythmischen Vorerfahrungen der Kinder, die sie in Form von Liedern, Sprechreimen und Versen in vielfältiger Art und Weise mitbringen, anzuknüpfen. Der Lehrgang umfasst 4 Strategien, mit Hilfe derer der Schreibwortschatz abgedeckt werden soll. Folgende Grafik verdeutlicht dies:

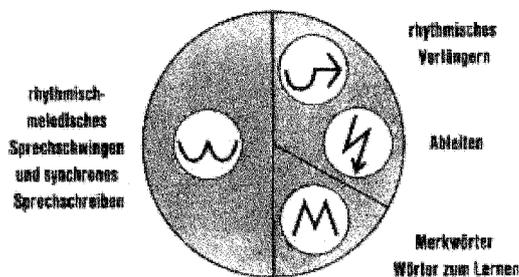


Abb. 52: Renk 2002a, S.18

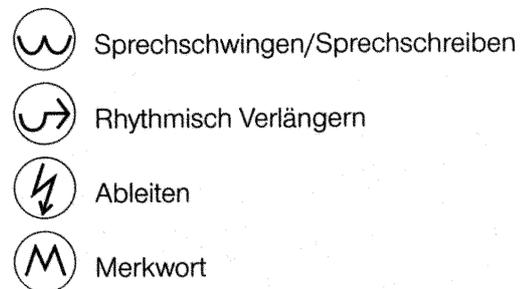


Abb. 53: Renk 2002 a, S.20

Diese 4 verschiedenen Strategien werden nun im Folgenden näher dargestellt und anhand einiger Beispiele verdeutlicht. Grundlage und zentrale Förderhilfe der Methode bildet ein rhythmisch-melodisches Sprechschwingen.

#### Das „rhythmisch-melodische Sprechschwingen und Sprechschreiben“

Eine „optimale Synchronisierung von Sprache und Bewegung mit Hilfe der Segmentierungseinheit Silbe“ soll durch das rhythmisch-melodische Sprechen und Sprechschwingen erreicht werden. Wörter werden in Schwüngen silbisch gesprochen. Jeder dieser Schwünge (Sprecheinheiten) wird dabei durch eine Bewegung begleitet:

- „seitwärts in Schreibrichtung in Seit-Steppschritten schreiten, der rechte Fuß beginnt, die Schreibhand vollführt dazu bei jeder Silbe einen tiefen Girlandenbogen,
- am Tisch sitzend, die Schreibhand schwingt in der Schreibhaltung kleinere Girlandenbogen in Schreibrichtung auf die Tischplatte.“ (Renk 2002a, S.15)

Nachdem dieses Sprechschwingen in verschiedenen Übungen gefestigt wurde und das Ziel einer „präzisen Artikulation (bis hin zur spontanen Mitlautverdoppelung)“ (ebd., S.16) erreicht wurde, folgt das sogenannte Sprechschreiben. Das rhythmische Sprechen wird nun auf den Schreibprozess übertragen, indem die Kinder ihre Schreibungen silbisch - sprechend begleiten. Die Anweisung für die Kinder lautet: „Lies das Wort laut in Silben und sprich beim Schreiben gleichzeitig mit!“ (ebd., S.16) Zur Umschreibung wird hier der Begriff der 'Pilotsprache' angeführt. Auch das „Sprechschreiben“ wird viel-

fältig angewendet, um möglichst schnell eine Automatisierung zu erreichen. Wichtig für einen optimalen Verlauf des rhythmischen Sprechschreibens seien kurze Pausen zwischen den einzelnen Schwüngen und somit nach jeder „Sprechsilbe“. Nur so werden Kürzezeichen wie Doppelkonsonantenbuchstaben „hörbar“. Zudem sollen diese Pausen zum Setzen der Oberzeichen (i-Punkt, t-Striche, und Umlautpunkte u.ä.) genutzt werden. Jedes Kind solle möglichst seinem Tempo entsprechend arbeiten und die Silben schreiben können, um so seinen Rhythmus zu finden.

Bei der Wortauswahl sei auf Folgendes zu achten:

- Schlangenwörter (lange Wörter) eignen sich für das Sprechschwingen besser als kurze Wörter
- Das Wortmaterial solle „klar rhythmisierbar“ (Renk 2002a, S.16) sein und sich an der „Möglichkeit der eindeutig lautgetreuen Schreibung“ (ebd., S.16) orientieren

Bsp.:



Abb. 54: Silbenbögen (Renk 2002a, S.16)

Zudem sollen unterschiedliche sprachformale Bereiche entsprechend eines strukturierten Vorgehens nacheinander bearbeitet werden. Für diese erste Einheit wird folgender Ablauf vorgeschlagen (vgl. Renk 2002b, S.38f)<sup>50</sup>:

- Einfache Konsonanten-Vokalverbindungen:
 

malen	werken	Regenbogen	Geschichtenschreiber
reden	rechnen	Lesebücher	Schulranzenriemen
toben	wünschen	Kleiderkiste	Fensterscheibenglas
- Konsonantenbuchstabenverdoppelung (Schärfung) von „klingenden zu nicht klingenden“ Konsonanten
 

kommen	essen	Sommersonne	Kellertreppe
rennen	knurren	Mausefalle	Narrenkappe
fallen	hoppeln	Wasserrinne	Reisewetter
- Besonderheiten der Schärfung: <tz> und <ck>
 

sitzen	Katzentatzen	Matratzenritzen
schlucken	Schneckenhaus	Leckerschleckermaul
- Schreibweise des [i:] als <ie>
 

schieben	lieben	Ziegenweide
----------	--------	-------------

<sup>50</sup> Bei den im Folgenden aufgeführten Wortbeispielen handelt es sich um einen exemplarischen Auszug der im Originaltext aufgeführten Beispiele.

- „Konsonantenverbindungen“ <ng, nk, pf, st/St, sp/Sp><sup>51</sup>
  - singen
  - zanken
  - Hüpfen
  - staunen
  - spielen
- „Vokalverbindungen und –häufungen“
  - feiern                      Familienfeier                      Ferienfreuden
  - freuen                      Osterfeuer                      Kastanienschalen
- Besondere Schwierigkeiten:
  - Verbindungs – S  
Geburtstagskuchen
  - Mögliche falsche Schreibweisen durch Schwingen  
lachen                      waschen                      herein
  - Schwierige Artikulation bei Lehnwörtern / Fremdwörtern  
Lineal                      Kameraden                      Temperaturen

Dieses „Sprechschreiben“ und die dabei vermittelte Schreibweise als „lautgetreu“ wie auch erste „Regeln“ der Großschreibung wird hier als „die elementare Methode zum Richtigschreiben“ (Renk 2002a, S.16) verstanden. Ist diese gesichert, könne auf dieser Grundlage der Aufbaukurs Rechtschreiben eingeführt werden. Dieser beinhaltet die letzten drei Strategien: „rhythmisches Verlängern, Ableiten, Merkwörter“.

Im Sinne eines „integrativen Lese- und Schreiblehrgangs“ wird auch das Lesen von Anfang an parallel thematisiert. Sobald die Kinder erste Buchstaben und Laut-Buchstaben-Zuordnungen erlernt haben, wird mit Hilfe sogenannter „rhythmisch-melodischer Klangreihen“ (Renk 2002a, S.17) das „verschleifende Lesen“ geübt. Diese Klangwörter besitzen „unterschiedliche Schwierigkeitsstufen“. Zu Beginn handelt es sich nur um offene Silben (z.B. *nanunana, lilulilu*), die aneinandergereiht immer den gleichen Aufbau und somit dieselbe Anzahl von Buchstaben pro „Klang“ haben. Dies ließe sich so bald wie möglich auch bei realen Wörtern umsetzen (*Melone, Salami*). Anschließend kommen geschlossene Silben hinzu (*simsalabim; Tomatensalat*), ohne dass die Differenzierung der Vokalartikulation thematisiert wird. Bei den Leseübungen sollen die Schwungbögen von den Kindern mit dem Zeigefinger synchron unter die Klangreihen gemalt werden. Bei „schwierigen“ Wörtern oder Texten sollen die Silbenbögen zuvor mit einem Stift in den Text eingetragen werden, allerdings gibt es dafür keine weiteren Anleitungen.

---

<sup>51</sup> In dieser Aufzählung wird die Schreibung <ng> für [ŋ] und <pf>, das in Norddeutschland ebenfalls nur einen Laut repräsentiert, mit der graphischen Präsentation von zwei Konsonantenbuchstaben gleichgesetzt.

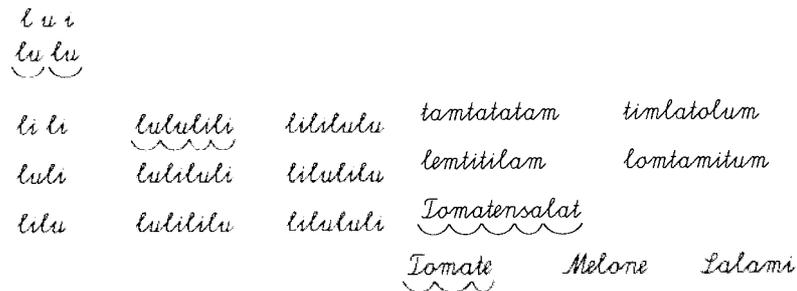


Abb. 55: Rhythmisch-melodische Klangreihen (Renk 2002a, S.17)

### Rhythmisches Verlängern

Die Strategie des rhythmischen Verlängerns fasst Wörter mit Auslautverhärtung und Konsonantenbuchstabenverdoppelung am Wortende. Diese Wörter werden als „nicht lautgetreue“ Wörter beschrieben. Grundlage für die richtige Schreibung bilde auch hier das Sprechschwingen und Sprechschreiben. Die Schüler sollen problematische Wörter (Ein-Schwung-Wörter) gemäß der Aufgabe: „Schwing weiter, verlängere das Wort mit einem zweiten Schwung“ (Renk 2002a, S.18), spontan weiterschwingen. „Spontan“ meint, dass auf ein Ableiten der Wörter verzichtet wird und den Kindern somit „[...] eine Lösungsstrategie ohne kognitive Regelanwendung“ (Renk 2002a, S.19) ermöglicht werden soll.

Bsp.:

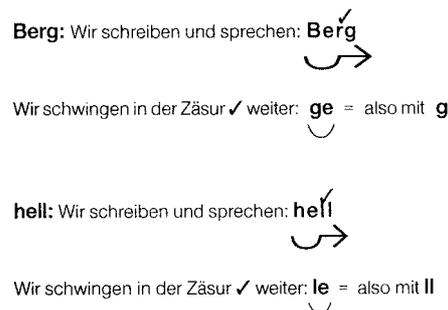


Abb. 56: Rhythmisches Verlängern (Renk 2002a, S.19)

Es sollten folgende Trainingsschritte eingehalten werden (vgl. Renk 2002b, S.39f):

- „Auslautverhärtung am Wortende *g/k d/t b/p*“
- „Konsonantenverdoppelung im Auslaut am Wortende“
- „Konsonantenverdoppelung und Auslautverhärtung in der Verbform 3. Person Singular“

(nen)	(sen)	(gen)
rennt	küsst	fragt

- „Schreibweise des [i:] in der Verbform 3. Person Singular“

(len)	(hen)
spielt	flieht

- „Wortstamm und Nachsilbe“

(gen)	(sen)
folgsam	essbar

- „Zusammengesetzte Wörter“  

(nen)	(len)	(he) <sup>52</sup>
Rennwagen	Rollschuh	

### Ableiten

Die Strategie des Ableitens fasst Wörter mit ähnlichen (<e> und <ä>) und gleichen (<eu> und <äu>) Lauten und schließt die Schreibung von Verben mit Vokalverschiebung im Präteritum ein. Um zur richtigen Schreibung zu gelangen, müssen die Kinder auf die Grundform der jeweiligen Wörter zurückgreifen.

Bsp.:

<b>Zähne</b>		kommt von Zahn	<b>a</b> wird <b>ä</b>
<b>glänzen</b>		kommt von Glanz	<b>a</b> wird <b>ä</b>
<b>Läufer</b>		kommt von Lauf	<b>au</b> wird <b>äu</b>
<b>Gebäude</b>		kommt von bauen	<b>au</b> wird <b>äu</b>
<b>rannte</b>		kommt von rennen	also <b>nn</b>

Abb. 57: Ableiten (Renk 2002a, S.19)

### Merkwörter

Wortschreibungen, die durch keine dieser bisher dargestellten Strategien erfasst werden, müssen die Kinder in Form von Merkwörtern auswendig lernen. Diese werden von Anfang an auf Plakaten oder Wortlisten gesammelt und entsprechend der orthographischen Besonderheiten geordnet (vgl. Renk 2002b, S.42ff):

- „Kleine Wörter“

ab	wenn	endlich	jetzt
ob	wann	nirgends	plötzlich
und	denn	stets	trotzdem
- „v-Wörter“

von/vom	Vogel	Vase	Pullover
vier	Vater	Villa	Klavier
voll	Kurve	vielleicht	vespern
- „Dehnungen“
- h-Wörter

sehr	während	fahren	führen
mehr	ähnlich	zählen	dehnen
ohne	ungefähr	wohnen	stehlen
- „[i:] -Wörter (nicht als einfaches ie geschrieben)“

ihn	Vieh	Fibel	Augenlid
ihm	sieht	Bibel	Baustil
ihr	stiehlt	Tiger	Maschine

<sup>52</sup> Die Logik der Differenzierung der Kategorie bleibt unbegründet.

- |              |          |       |            |
|--------------|----------|-------|------------|
| wir          | befiehlt | Biber | Lokomotive |
| mir          | empfeht  | Lilo  | Apfelsine  |
| - „aa ee oo“ |          |       |            |
| Haar         | Waage    | See   | Boot       |
- „ähnlich- und gleichklingende Laute“
 

links	Dachs	Mai	groß	Käfig
Keks	Büchse	Kaiser	außen	Märchen
Klecks	Ochse		Straße	Lärm
flugs	Fuchs		grüßen	Käse
wechseln	Jagd	Clown	Spaß	Geländer
wachsen	Stadt	Chor	schließlich...	Knäuel
  - „Stolperwörter“
  - „Regeln“
    - Groß- Kleinschreibung
    - Worttrennung
    - Wortarten

#### 6.4.2 Interpretation des Lautung-Schrift-Verhältnisses

Die silbische Gliederung spielt in diesem Lehrgang als Gliederungseinheit der gesprochenen Sprache eine zentrale Rolle. Zahlreiche Untersuchungen (vgl. Kap.2.3) haben bestätigt, dass die Schriftaneignung zunächst über die Analyse des Gesprochenen und somit der Silbe als kleinster Gliederungseinheit erfolgt. Von diesem Standpunkt aus betrachtet ist diese gewählte Zugangsweise, bei der die Kinder mit Hilfe der Silbe als rhythmische Gliederungseinheit Schreiben lernen sollen, angemessen.

Bei näherer Betrachtung und einer Analyse auf der Grundlage der aktuellen sprachwissenschaftlichen Ergebnisse gibt es jedoch bei dieser Methode einige problematische Darstellungen bezüglich des Lautung-Schrift-Verhältnisses und dessen Vermittlung:

Grundlage ist auch hier die Annahme eines 1:1-Verhältnisses zwischen Laut und Buchstabe, das an Formulierungen wie „lautgetreue Wörter“, „Erlernen der Laut-Buchstaben-Entsprechungen“ deutlich wird. Dort wo die Graphem-Phonem-Zuordnungen nicht eindeutig sind, müssen weitere Strategien herangezogen oder in Form von Merkwortlisten auswendig gelernt werden. Auch für das „Sprechschwingen“ ist dieses Verständnis des Lautung-Schrift-Verhältnisses und die Annahme einer linearen Anordnung der einzelnen Elemente innerhalb der Silbe die Grundlage: Ziel des Sprechschwingens ist eine ‚deutliche Artikulation‘, bei der jeder Laut / jedes Element der Silbe langsam und deutlich artikuliert wird. Die unterschiedlichen Betonungsverhältnisse und eine Differenzierung der Wortgestalten werden dabei in keiner Weise beachtet. Alle drei Silbentypen (S', S°, S) werden von Anfang an undifferenziert in Wörtern wie *Tomate, Melone, Salami, Schokolade* verwendet. Das Ergebnis ist eine Kunstsprache („Pilotsprache“) im Sinne der Maxime „Schreib, wie du sprichst“. Einzelne Laute werden unabhängig von ihrer Silbenposition immer gleich artikuliert: [le:.sŋ] wird zu [le:.'sen]; [bru:.dɐ] wird zu [bru:.dɛr]. Dies wird auch an folgender Übung deutlich (vgl.: fit trotz LRS, S.14): Die Kinder sollen „die fehlenden Selbstlaute“ (a, e, i, o oder u) in die Lücken einfügen: Lautung und Schrift werden gleichgesetzt.

Bes\_\_n            K\_\_mel            F\_\_nst\_\_r            L\_\_mp\_\_

Dabei wird anfänglich auf Wörter mit „lautgetreuer“ Schreibung geachtet und den Kindern somit ein nicht vorhandenes Laut-Buchstaben-Verhältnis im Sinne einer Lautschrift suggeriert. Besonders problematisch ist das „Sprechschreiben“, da hier das silbische Sprechen an das Schreibtempo angepasst wird und die einzelnen Laute dadurch extrem gedehnt werden: [f:ɑ:l:l.ɛ:n:] statt [falŋ]. Die prosodischen Eigenschaften der Wörter werden zerstört.

In derselben Art und Weise wird das Lesen vermittelt. Die Kinder reihen Silben mit immer derselben Betonung aneinander. Welche Zeichen der Schrift hierbei für das Erkennen der Silbengrenzen bei „Klangmustern“ wie *finfolokimfolokumgtalabirtalabur* oder Wörtern wie *Herrenunterhemden* genutzt werden sollen, geht aus den Materialien nicht hervor. Welche Zeichen die Schrift für die richtige Artikulation der Wörter dem Leser bietet, wird nicht beachtet. So werden zwar offene und geschlossene Silben im Sinne eines „Fortschreitens vom Leichten zum Schweren“ nacheinander thematisiert, jedoch werden keine Hinweise auf die graphischen Zeichen für die unterschiedliche Artikulation gegeben: Silben werden nur als Zwischenziele bei der beim Lesen üblichen Links-Rechts-Synthese gesehen. (vgl. Röber-Siekmeyer 2002c)

Problematisch ist vor allem der Umgang mit der Schärfungsschreibung. Das „langsame und deutliche Sprechschwingen“ mit den entsprechenden Pausen soll zu einer „spontanen Mitlautverdoppelung“ führen. Das Ergebnis sind Wörter wie [vas.'sɛɐ], [ʀol.lɛ], die beim „Sprechschreiben“, wie oben dargestellt, z.T. auch noch bzgl. der Vokalmerkmale verändert werden: [vas.sɛɐ] [ʀol.lɛ]. Aufgrund ihrer Spracherfahrung gelangen die Kindern – laut der Autoren - spontan zu dieser Mitlautverdoppelung. Die Tatsache, dass im Deutschen keine Geminaten/Doppelkonsonanten artikuliert werden, wiederlegt jedoch die Möglichkeit eines solchen spontanen Zugangs zur Schärfungsschreibung. Die einzige Möglichkeit dieser „deutlichen Artikulation“ liegt in einem schon vorhandenen Schriftwissen. Bezüglich der eigentlichen Funktion dieses Zeichens der Schrift als Hinweis auf die unterschiedliche Vokalartikulation (V' oder v'S) und dessen regelhafte Verwendung, werden keine Angaben gemacht.

Die Wortgestalten und somit die Anschlussverhältnisse, die für die Schreibung der Wörter verantwortlich sind, werden durch die hier praktizierte „deutliche Artikulation“ zerstört. Dabei wird die Silbe nur als rhythmische Gliederungseinheit bzw. Syntheseinheit mit einem linearen internen Aufbau im Sinne einer Aneinanderreihung einzelner Laute gemäß den Buchstaben und nicht als Analyseinheit verstanden. Dementsprechend werden den Kindern keine Analysemöglichkeiten aufgezeigt, die ein regelhaftes Erfassen der Rechtschreibung ermöglichen würden. Bei dieser Darstellung wird folglich auch die Dehnungsschreibung als Ausnahme behandelt und somit kommen alle Wörter mit Dehnungs - <h> auf die Merkwörterliste mit dem Ziel sie nach vielen Abschreibübungen gedächtnismäßig zu speichern.

Die angebotenen Übungsmöglichkeiten in Form von Arbeitsblättern oder Hinweisen für die Schüler machen zudem deutlich, dass Üben auch hier hauptsächlich als memorierende Tätigkeit, ausgehend vom vorgegebenen Schriftbild, verstanden wird. Die Schüler sollen Texte abschreiben oder einzelne Wörter in Form von Dosen- oder Laufdikta-ten üben. In einer Anleitung für die Schüler ist folgendes formuliert:

„Lies ein Wort oder mehrere Wörter schwingend und laut und merke dir dabei schwierige Buchstaben (nimm dabei nur so viele Wörter, wie du dir auch gut merken kannst); achte auch auf Wörter, die du verlängern oder ableiten musst.“ (Renk 2002, S. 66).

## 6.5 Zusammenfassung

Die Analysen der Lehrgänge haben verdeutlicht, welches Verständnis des Verhältnisses von geschriebener und gesprochener Sprache die didaktischen Modellierungen bestimmt: Wörter bestünden aus einer linearen Kette von „Lauten“ entsprechend der Anzahl der Buchstaben in der Schrift. Rechtschreiben bedeute - so wird den Kindern suggeriert - im Sinne der Maxime „Schreib, wie du sprichst“, die gesprochene Sprache in einzelne Segmente - die „Laute“ - zu gliedern und diesen dann die „gelernten“ Buchstaben zuzuordnen. Diese „Botschaft“ (vgl. Röber-Siekmeyer 1998) des Unterrichts trifft jedoch nicht zu. Zudem werden durch die dabei entstehende „Pilot- oder Dehnsprache“ die Wortgestalten und somit die für eine Differenzierung notwendigen silbischen Strukturen verändert. Eine Analyse hinsichtlich der für die Schrift relevanten Merkmale wird unmöglich. Trotz dem in der Schriftspracherwerbsforschung gängigen Verständnis, das Lesen- und Schreibenlernen als einen kognitiven Prozess (vgl. Kap.2.1) beschreibt, bei dem es um den Aufbau von Strukturen und das „Begreifen des Zusammenhangs von gesprochener und geschriebener Sprache“ (Valtin 2003 S.760) geht und das „Erlernen der Schriftsprache nicht allein und vorwiegend eine Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistung ist“ (Valtin 2003 S.760), stehen nach wie vor Übungen in Form von memorierenden Tätigkeiten wie Lauf- und Dosendiktaten im Vordergrund. Diese Tatsache ist ebenfalls der Modellierung des Lautung-Schrift-Verhältnisses geschuldet: Sie verhindert eine regelhafte Darstellung der Orthographie, da die schriftrelevanten Strukturen der gesprochenen Sprache, die oberhalb der lokalen Ebene der „Laute“ liegen und die eine solche regelhafte Darstellung ermöglichen würden, unbeachtet bleiben. Die Folge sind große Unsicherheiten auf Seiten der Schreiber, die nicht durch eine kognitive, regelbasierte Durchdringung sondern häufig nur durch ein Nachschlagen im Wörterbuch gelöst werden können oder aber zahlreiche Falschschreibungen zur Folge haben, wie die Untersuchungsergebnisse gezeigt haben.

Die Silbe, die den Kindern in diesem Zusammenhang als einzige Analyseeinheit zur Verfügung steht und dementsprechend Grundlage der Lehrgänge zum Schriftspracherwerb sein sollte, wird nicht thematisiert. Dort wo Silben thematisiert werden, liegt ein Silbenverständnis im Sinne einer linearen Anordnung der Segmente und nicht das eines hierarchischen Aufbaus zugrunde.

Die Fähigkeit zur lautlich-segmentalen Gliederung des Gesprochenen wird vorausgesetzt, obwohl diese Lautvorstellung von unserem Schriftwissen geprägt ist. Laute sind Abstrakta, Idealisierungen innerhalb der dialektal und umgangssprachlich gefärbten Artikulation. Äußerungen der gesprochenen Sprache stellen ein Kontinuum dar, innerhalb dessen keine einzelnen Elemente und somit keine Laute oder Wörter, wie es die Schrift suggeriert, angezeigt werden. Die beim Schreiben geforderte Leistung einer lautlichen Analyse des Gesprochenen ist eine Fähigkeit, die die Kinder daher nicht mitbringen (wie häufig angenommen/vorausgesetzt wird), sondern erst beim Schrifterwerb erlernen müssen.

## 7 Der Unterricht zur Wortschreibung

Die Auswertung und Darstellung der durchgeführten schriftsprachlichen Untersuchungen und Interviews mit den Schülern haben die Unsicherheiten und das mangelnde orthographische Wissen der Hauptschüler gezeigt. Es war zu vermuten, dass ihre Schwierigkeiten nicht dialektabhängig sondern vielmehr die Folge des Orthographieunterrichts und seiner Darstellung des Lautung-Schrift-Verhältnisses als graphische Repräsentation von Einzellauten sind. Die Interviews mit den GrundschullehrerInnen der Untersuchungsgruppen und die Analyse der Lehrgänge, nach denen sie unterrichtet haben (vgl. Kap.6), haben gezeigt, dass die Vermittlung orthographischer Regeln in Form von sogenannten Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln dabei in allen Unterrichtslehrgängen vorherrschend ist.

Sprachwissenschaftliche Darstellungen (s.o.) der letzten Jahre haben gezeigt, dass diese Darstellung des Lautung-Schrift-Verhältnisses die Funktion der Schrift im Deutschen nicht adäquat wiedergibt. Ein regelbasiertes Erfassen der Orthographie ist bei einem solchen Unterricht nur den Schülern möglich, denen es gelingt, sich von diesem zu lösen und neben den Einzellauten auch die prosodischen Strukturen der gesprochenen Sprache einzubeziehen. Werden prosodische Strukturen in den Mittelpunkt der Analyse gestellt, kann die Orthographie als ein System mit klaren Regeln dargestellt werden. Dies haben jedoch nur sehr wenige Schüler der Untersuchungsgruppe selbstständig geleistet und auch ihnen steht dieses Wissen nicht immer als Kontrollwissen zur Verfügung (vgl. Kap.5).

Im Rahmen der Untersuchungen fand ein linguistisch orientierter Orthographieunterricht statt. Den Schülern sollte die Erschließung orthographischer Regularitäten und die Verbesserung bzw. Korrektur ihres orthographischen Wissens durch eine Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses auf der Basis der beschriebenen sprachwissenschaftlichen Ergebnisse ermöglicht werden. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob dieser Unterricht den Orthographieerwerb erleichtert.

Die Darstellung des Unterrichts und die Auswertung der dabei entstandenen Protokolle sind Inhalt dieses Kapitels.

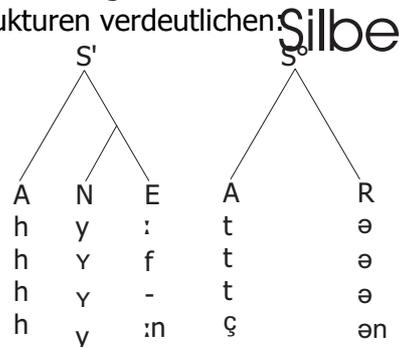
### **7.1 Das Modell eines linguistisch orientierten Orthographieunterrichts**

Im Zentrum des Unterrichts zur Wortschreibung steht ein linguistisch orientiertes Unterrichtskonzept – das „Häusermodell“ - das von Christa Röber-Siekmeyer für eine analytisch-silbenstrukturierende Arbeit entwickelt wurde (vgl. Röber-Siekmeyer 1997, 1998; Fuchs/Röber-Siekmeyer 2002).

Ziel ist die Darstellung der Schrift als ein in der gesprochenen Sprache fundiertes (vgl. Maas 2003, S.6f) regelhaftes System. Schrift repräsentiert die prosodischen Strukturen unserer Sprache und somit die Silbe mit ihrem regelhaften Aufbau und den verschiedenen Anschlussverhältnissen (loser und fester Anschluss) als kleinste Äußerungseinheit. Laute kommen dabei nie als isolierbare Elemente vor – auch wenn dies durch die Buchstaben als kleinste Elemente der Schrift suggeriert wird - sondern immer nur in Abhängigkeit ihrer Position innerhalb der Silbe. Die Schüler müssen beim Schreibenler-

nen folglich die Strukturen der gesprochenen Sprache und deren regelhafte Repräsentation durch die Schrift kennen lernen. Dabei rückt die Silbe mit ihrem regelhaften Aufbau in den Vordergrund und somit eine Größe, die sowohl in der Sprachverarbeitung der Kinder als auch bei ihren ersten Schreibversuchen die Grundeinheit ihrer Analysen ist. Sie ist die kleinste natürliche Gliederungseinheit der gesprochenen Sprache.

Folgende phonologische Modellierung soll an dieser Stelle noch einmal die für den Unterricht relevanten Silbenstrukturen verdeutlichen.



Beide Silbentypen ( $S'$ / $S^\circ$ ) bestehen aus einem Anfangsrand (A) (<Hü.te, Hüf.te>) und einem Reim (R) (<Hü.te, Hüf.te>). Während der Reim der betonten Silbe sich in den Nukleus (N) (<Hüf.te>) und den Endrand (E) (<Hüf.te>) gliedert, bleibt der Reim der unbetonten Silbe unverzweigt.

Die Belegung der einzelnen Positionen ist folgendermaßen festgelegt:

- Die Anfangsränder der Silben  $S'$  und  $S^\circ$  sind immer konsonantisch belegt (<Hü.te>). Dabei kann es sich im A von  $S'$  um sogenannte komplexe Anfangsränder handeln (<Fra.ge>).
- Im Nukleus der betonten Silbe findet sich immer ein Vokal während die Reime der unbetonten Silbe neben sogenannten Reduktionsvokalen [ə, ɐ], die in der Schrift immer mit <e> oder <er> (<Hase>/[ˈha:sə], <Vater>/[ˈfa:tə] repräsentiert werden, auch durch sonore Konsonanten [l, m, n] gebildet werden (<Gabel>/[ˈga:bəl], <Besen>/[ˈbe:sən]). Aufgrund der unterschiedlichen Belegung sind A und R durch einen Sonoritätskontrast gekennzeichnet.
- Der Endrand der betonten Silbe ist entweder vokalisch (offene Silbe) (<Hü.te>) oder konsonantisch (geschlossene Silbe) (<Hüf.te>) belegt.

Neben dieser Darstellung des Silbenaufbaus spielen die Anschlussverhältnisse im Deutschen (loser und fester Anschluss) die entscheidende Rolle. Sie beschreiben den Bezug zwischen dem Reim der betonten Silbe und der folgenden Reduktionssilbe und prägen die jeweilige lautliche Wortgestalt.

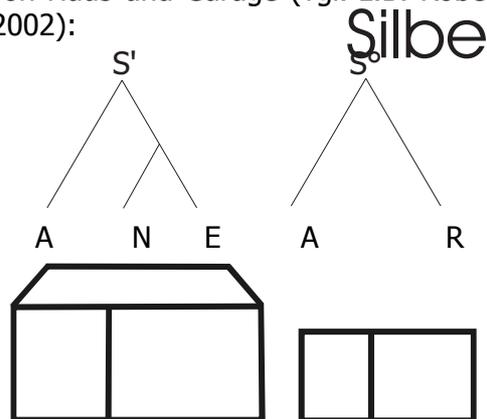
Ausgehend von dieser Beschreibung ergibt sich die Modellierung von vier phonologischen Varianten der betonten Silbe und somit vier Wortgestalten (vgl. Maas 1992; Fuchs/Röber-Siekmeyer 2002):

	Looser Anschluss	Fester Anschluss
Offene Silbe	Orthographisch unmarkiert <Hüte> / V'	Orthographisch markiert <Hütte> / v'S
Geschlossene Silbe	Orthographisch markiert <Hühnchen> / V'K	Orthographisch unmarkiert <Hüfte> / v'K

Ein solcher Blick auf die Strukturen der gesprochenen Sprache ermöglicht es nun, die Orthographie als ein System mit im Kern verlässlichen Regeln darzustellen. Die hier dargestellten vier Wortgestalten werden in der Schrift regelhaft repräsentiert.

Die Aufgabe des Unterrichts besteht darin, den Schülern ein Wissen über diese vier Wortgestalten, ihre Differenzierung und die regelhafte Repräsentation durch die Schrift zu vermitteln. Eine auf Regeln basierte kognitive Aneignung des Kernbereichs der Orthographie, bei der die Formulierung von Ausnahmeregeln auf einen peripheren Rand gegenüber dem systematischen Kernbereich reduziert bleibt, wird somit möglich.

Für die didaktische Umsetzung dieser phonologischen Modellierungen entwickelte Röber-Siekmeyer das Bild von Haus und Garage (vgl. z.B. Röber-Siekmeyer 1997, 1998; Fuchs/Röber-Siekmeyer 2002):



	Losser Anschluss	Fester Anschluss
Offene Silbe	Orthographisch unmarkiert <Hüte> / v'	Orthographisch markiert <Hütte> / v'S
Geschlossene Silbe	Orthographisch markiert <Hühnchen> / v'K	Orthographisch unmarkiert <Hüfte> / v'K

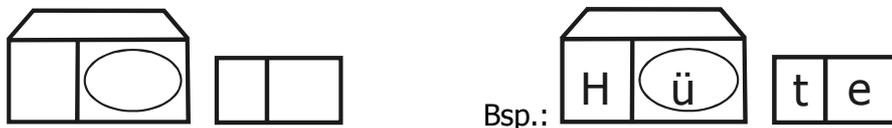
Die Schüler können so, ausgehend von der Einheit Silbe, durch diese kindgerechte Symbolisierung selbstständig die Strukturen der gesprochenen Sprache und ihre Repräsentation durch die Schrift entdecken.

- die Differenzierung der Silbentypen: Das Haus steht für die betonte Silbe, die Garage für die unbetonte

- die Gliederung der Silbe in Anfangsrand und Reim, symbolisiert durch die Aufteilung von Haus und Garage in jeweils zwei unterschiedlich große Zimmer und ihre jeweilige Belegung
- die graphische Repräsentation der Reduktionssilbe durch die häufigsten Reimformen: <e, er, el, en, em>
- die Differenzierung der Wortgestalten mit den verschiedenen Anschlussverhältnissen des Reimes und ihre graphische Markierung durch die Schrift; symbolisiert durch Kreise, Pfeile, Herzen und die eingerückte Garage im Fall des festen Anschlusses in offener Silbe (vgl. Röber-Siekmeyer i.E.(b))

Die unterrichtliche Umsetzung folgt einer bestimmten Progression, durch die die Komplexität des Gegenstandsbereiches Orthographie reduziert und somit der regelhafte Kernbereich gesichert wird. Dabei werden die jeweiligen Wortgestalten und ihre graphische Repräsentation zunächst einzeln erschlossen und dann durch die Bildung von Minimalpaaren differenzierend gegenübergestellt und erarbeitet (vgl. Kap.7.3.1):

1. Haustyp 1: Wörter mit losem Anschluss in offener Silbe (<Hüte>):



2. Haustyp 2: Wörter mit festem Anschluss in geschlossener Silbe (<Hüfte>):



3. Haustyp 3: Wörter mit festem Anschluss in offener Silbe (<Hütte>):



4. Haustyp 4: Wörter mit losem Anschluss in geschlossener Silbe (<Hühnchen>):



Die Analyse des Gesprochenen beim Schreiben wird „durch die Anwendung des Wissens über den regelhaften Wortaufbau und seine regelhafte Präsentation durch Buchstaben“ gestützt (Röber-Siekmeyer 2002d, S.5). Diese Präsentation der Schrift ermöglicht es den Schülern, den Kernbereich der Orthographie strukturiert kognitiv zu erschließen und somit ein verlässliches Regelwissen aufzubauen. Auf der Grundlage des strukturierten Angebots und ihres beim Spracherwerb erlangten Sprachwissens können die Schüler ihr orthographisches Wissen selbstständig konstruieren, erweitern und in ihr bisher vorhandenes Wissen integrieren. Die Symbolisierung durch das Häuserbild ermöglicht den Schülern zudem, ihre Entdeckungen aufgrund der jeweils individuellen Wahrnehmung selbstständig zu beschreiben, in Regeln zu fassen und sich diese somit bewusst zu machen (vgl. Röber-Siekmeyer i.E.(b)).

## 7.2 Rahmenbedingungen des Unterrichts

Der in den Klassen durchgeführte Unterricht wurde in Schliengen und Görwihl von den jeweiligen Klassenlehrern, in Osnabrück von Frau Röber-Siekmeyer durchgeführt. Zuvor erhielten die Lehrer im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen eine Einführung in das Modell des linguistisch orientierten Orthographieunterrichts und den zugrundeliegenden sprachwissenschaftlichen Ergebnissen zum Lautung-Schrift-Verhältnis. Zudem wurden verschiedene didaktisch-methodische Umsetzungsmöglichkeiten erörtert. Die detaillierten Stundenplanungen wurden von den Lehrern jeweils selbst durchgeführt. Alle Unterrichtsstunden wurden durch Tonbandaufnahmen mitgeschnitten und für die Auswertung transkribiert.

Der Unterricht war in allen drei Klassen in dieselben Phasen gegliedert. Der größte Unterrichtsblock zu Beginn der Arbeit hatte die prosodische Differenzierung der vier Wortgestalten mit Hilfe des Häusermodells zum Thema. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Erarbeitung der Schärfungsschreibung. Im Anschluss an diese Phase wurde das Prinzip der morphologischen Konstantenschreibung<sup>53</sup> vertiefend erarbeitet. Abschließend stand die s-Schreibung als ein Bereich der Wortschreibung, der den Schülern besondere Schwierigkeiten bereitete, im Vordergrund. Nach Beendigung des Themenkomplexes Wortschreibung wurde in einer letzten Unterrichtseinheit das Lesen unter Nutzung der Instruktionen der Schrift thematisiert<sup>54</sup>.

Der für den Unterricht zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen war – abhängig von den jeweiligen Bedingungen in den Untersuchungsgruppen – folgendermaßen verteilt:

	Häusermodell	Morphologie	S-Schreibung	(Lesen)	Std. ges.
Görwihl	Dezember 2001 (14 Schulstunden) April-Mai 02 (12 Schulstunden) Juni-Juli 02 (4 Schulstunden)	-	Mai-Juni 2002 (6 Schulstunden)	Nov 02-Feb 03 (10 Schulstunden)	36 (mit Lesen 46)
Schliengen	Okt. 01-Feb. 02 (26 Schulstunden) Juni 02 (1 Schulstunde)	Juni 02 (5 Schulstunden)	Juli 02 (8 Schulstunden)	Nov 02-Jan 03 (8 Schulstunden)	40 (mit Lesen 48)
Osnabrück	Februar-März 02 (19 Schulstunden) Mai 02 (2 Schulstunden)	Mai 2002 (3 Schulstunden)	Mai 02 (7 Schulstunden)	-	31

Trotz dieser zeitlichen Unterschiede fand in allen drei Klassen in jedem Themenbereich vergleichbarer Unterricht statt, war lediglich von unterschiedlich hoher Übungsintensität geprägt. Der Ablauf wird im Folgenden näher beschrieben.

Unterschiede zwischen den Gruppen kamen durch die verschiedene Hinführung/Einführung in die Aufgaben, die die Schüler im Zusammenhang des Projektes hatten, zustande. Auch wenn alle Gruppen im Verlauf des Unterrichts 'Wortforscher-

<sup>53</sup> In Schliengen und Osnabrück fand der Unterricht zur Morphologie in einer eigenen Unterrichtseinheit statt. In Görwihl wurde er in die Unterrichtseinheit zur S-Schreibung integriert.

<sup>54</sup> Die Unterrichtseinheit zum Lesen wird hier nicht thematisiert. Zu den Auswertungen und Ergebnissen siehe Röber-Siekmeyer, Chr/Eckert, T./Noack, Chr./Stein, M. (in Vorbereitung).

aufgaben' erhielten, hatten die Schüler aus Schliengen den normalen 'Status' einer Untersuchungsgruppe, deren Mitarbeit im Projekt für die Ergebnisse eine wichtige Rolle spielt. Dagegen wurden die Schüler in Görwihl von Anfang an von ihrem Lehrer als 'Sprachforscher/Sprachwissenschaftler' angesprochen. Ihre Aufgabe wäre es zu überprüfen, inwieweit die Strukturen der gesprochenen Sprache und somit das Lautung-Schrift-Verhältnis durch das Häusermodell in adäquater Art und Weise dargestellt würden. Eine wichtige Frage wäre dabei die Eignung des Häusermodells für die Grundschule.

In Osnabrück wurden die Schüler durch Schreibungen von Erstklässlern an die sprachanalytische Arbeit herangeführt. Sie sollten Begründungen für Schreibungen wie <SIE HBN SCHN GRN HR/SIE HABEN SCHÖNE GRÜNE HAARE> finden und so aufzeigen, wie die Strukturen der gesprochenen Sprache durch die Schrift repräsentiert werden und wie die Falschschreibungen auf dieser Grundlage zu erklären sind.

Die Motivation, sich in dieser ausgeprägten Art und Weise mit einem eigentlich grundschulspezifischen Thema erneut in der Hauptschule auseinander zu setzen - zudem mit einer evtl. nicht altersgemäßen Symbolisierung von Haus und Garage - entwickelte sich in den drei Gruppen unterschiedlich stark. Dies hatte zur Folge, dass z.B. die Schüler in Görwihl z.T. analytischer an die Zusammenhänge zwischen Schrift und Sprache herangingen und diese vermehrt reflektierten. Ein Sprechen über Orthographie und deren Regeln fand hier häufiger als in den anderen Untersuchungsgruppen statt.

## **7.3 Der Unterricht**

### *7.3.1 Aufbau des phonologischen Unterrichts mit dem Häusermodell*

Alle drei Klassen folgten der oben angesprochenen Progression bzgl. der prosodischen Differenzierung der Wortgestalten mit Hilfe des Häusermodells. Aus diesem Grund wird der Ablauf des Unterrichts exemplarisch anhand der Protokolle aus Osnabrück dargestellt. Unterschiede bei der unterrichtlichen Umsetzung werden innerhalb dieser Beschreibung einbezogen. Die z.T. in die Darstellung eingefügten Unterrichtssequenzen werden den beschriebenen Unterrichtsablauf und die Anregungen zur Sprachreflexion zusätzlich präzisieren und die Reaktionen der Schüler verdeutlichen.

Die Auswertung der Sprachdaten hat gezeigt, dass die für die Schüler relevanten Merkmale bzgl. der Differenzierung der Wortgestalten in Schliengen und Görwihl vokalische Quantitäten, in Osnabrück vokalische Qualitäten sind. Entsprechend wurden in den Gruppen die Silbenschnittendifferenzen und somit die verschiedenen Wortgestalten mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten umschrieben. In Görwihl und Schliengen fanden sich vor allem die Begriffe 'Lang- und Kurzvokal' oder 'gequetscht/nicht gequetscht' zur Beschreibung der Merkmale. In Osnabrück wurden durch die im Häuserbild vermittelte Visualisierung Umschreibungen wie 'klingt verheiratet/nicht verheiratet' oder 'klingen eng/nicht so eng zusammen' verwendet. Die Begriffe haben die Schüler im Verlauf des Unterrichts selbst erarbeitet, sodass davon ausgegangen werden kann, dass diese ihrer Wahrnehmung entsprechen und die unterschiedlichen Merkmale der vier Wortgestalten für sie stimmig beschreiben.

Die im Häusermodell gewählte graphische und farbliche Markierung ist in allen Klassen gleich: Wörter mit losem Anschluss haben einen roten, großen Kreis; Wörter mit fes-

tem Anschluss sind durch einen blauen, kleinen Kreis bzw. ein Herz (in Osnabrück) markiert. Zudem werden die unterschiedlichen Anschlussformen teilweise durch Pfeile gekennzeichnet. Für verschiedene Spiele wurden die Abkürzungen V für V', vK für v'K und vS für v'S verwendet. Zu mehreren Zeitpunkten des Unterrichts schrieben die Schüler Wörtertests. Die von den LehrerInnen diktierten Wörter mussten unter Verwendung der gelernten Regeln und der Analyse der Wortgestalt den richtigen Häusern zu- und eingeordnet werden. Aufgrund der klaren Strukturen war es allen Schülern möglich, gute Noten zu schreiben, wenn sie sich an die 'Immer-Regeln' hielten und die Wörter in gelernter Weise analysierten. Schüler, für die Rechtschreibung in Form von Diktaten und Aufsätzen bisher sehr frustrierend war, da sie aufgrund der mangelhaften Regeln zahlreiche Fehler und somit durchgehend schlechte Noten hatten, erlangten durch diese Tests neue Motivation und Interesse an diesem Thema.

Der Unterricht hatte folgenden Ablauf:

### **Unterrichtseinheit 1:**

#### **Analyse von Wörtern mit losem Anschluss in offener Silbe**

Haustyp 1: (<Hüte>)



Thema dieser ersten Unterrichtseinheit war die Einführung des Häusermodells als symbolische Repräsentation der schriftrelevanten prosodischen Strukturen der gesprochenen Sprache. Inhaltlich standen zunächst nur Wörter mit losem Anschluss in offener Silbe im Mittelpunkt der Analyse. Ziel war es, in einem ersten Schritt die unterschiedlichen Betonungsverhältnisse zweisilbiger Wörter zu analysieren. Da für einige Schüler das Erfassen der Betonungsmuster schwierig bzw. eine solche Sprachbetrachtung ungewohnt war, wurden zur Bestimmung der betonten Silbe auch mehrsilbige Wörter, wie <Krokodil, Tomate, Ameise, Gespenst, Kamel, Gesicht> in zusätzlichen Übungen herangezogen.

Eine solche explizite Bestimmung von S' und S° ist wichtig, da diese in der Orthographie in bestimmter Form repräsentiert werden. Sondermarkierungen wie die Schärfschreibung- oder Dehnungsschreibung treten dabei nur in der betonten Silbe auf.

Daraufhin wurde das Häusermodell eingeführt. Zunächst wurde die Bedeutung von Haus und Garage als graphische Repräsentation von betonter Silbe (S') und Reduktionssilbe (S°) verdeutlicht, bevor dann das Eintragen von Wörtern in Haus und Garage besprochen und anhand einiger Beispiele (z.B. <Hüte, Rede, Feder, Leder>) geübt wurde.

B	Das Haus und/ äh/ das Haus ist eine Silbe und die Garage ist eine Silbe.
L	Prima. Habt ihr das gemerkt?
Einige	Ja.
L	Eine Silbe das Haus, eine Silbe die Garage. Und warum habe ich nicht zwei Häuser hier?
	[...]

L	Ich hätte ja auch ein Wort in zwei Häuser unterbringen können. Hat das irgendeinen Grund, warum die erste Silbe im Haus ist und die zweite in der Garage?
K	Wegen der Betonung.
L (13:59)	Was meinst du damit?
K	Also das Haus, da wird mehr betont, als bei der Garage.
L	Ja, die erste Silbe wird stärker betont, [bə:zən 'bɛs.tən 'ʔɛr.də 'ʔɛn.tə]. <sup>55</sup>

Protokoll Schliengen 10.10.01

L	[bə:s.tə, 'rɛ::də, 'ʔɛn.tə, 'ʔɛ::də]. Warum hat eins das große Haus und das andere die kleinen Garage?
S1	Weil man die eine Silbe mehr hört als des andere.
S2	Weil das <e>, das ist einfach mehr betont. Das ist auch ein richtiger Selbstlaut. Aber bei <e, n> da ist es was anderes, des <n> tut <e> ein bisschen ausgleichen.
L	Genau das ist es. Bei <Besen> ist das Erste betont, die erste Silbe. [bə::tɪ]. Oder einer von euch hat vorhin gesagt: das hört man stärker oder das ist stark. Betont heißt stark. Die erste Silbe ist betont. Das [bə::tɪ]. Und du hast recht. Das ist der Selbstlaut den man so toll hört. Und bei [tɪ] am Ende da hört ihr gar keinen Selbstlaut. [bə::tɪ, 'bɛs.tɪ, 'rɛ:dɪ, 'ʔɛn.tə]. Über den Selbstlaut da müsst ihr noch mal sprechen aber bei [rɛ::də] da ist die erste Silbe betont. Die kriegt das erste Haus und die zweite Silbe, die hört man kaum. Die ist ganz im Hintergrund, die kriegt die kleine dunkle Garage.
S3	Ich wollte sagen, dass die Silbe, die im Haus ist, halt, weil man sie halt besser hört wie die in der Garage, wollt ich sagen, dass sie stabiler ist.
L	Vielleicht kann man auch das dazu sagen. Sie ist auf jeden Fall stärker betont. Achtet auf die betonte Silbe, die starke Silbe und ihr seht das bei den Wörtern. Es gibt immer eine starke, betonte und eine nicht so starke, unbetonte Silbe. Haus und Garage als Zeichen für Betonung und Nicht-Betonung. Sehr schön habt ihr das rausgefunden.

Protokoll Schliengen: 10.10.01

Ein weiteres wichtiges Teilziel dieser ersten Unterrichtseinheit war die Analyse der silbischen Strukturen von S' und S°. Ihr regelhafter Aufbau wurde durch den Vergleich mehrerer „Häuserwörter“ aufgezeigt: Beim Betrachten von S° erkannten die Schüler die regelhafte Repräsentation der Reime durch den Buchstaben <e> und formulierten eine erste „Immer-Regel“:

*„Im zweiten Zimmer der Garage steht immer ein <e>.“*

Zum Teil wurde diese Regel mit der Zeit präzisiert zu:

*„An erster Stelle im zweiten Zimmer der Garage steht immer ein <e>.“*

L	Ich möchte mit euch jetzt Regeln erarbeiten, die immer, immer gelten. Fällt euch etwas regelmäßiges auf? Eine der Regeln hat T. schon genannt.
S1	In der Garage steht immer ein <e>.
L	Wo ist das <e>?
S1	In der Mitte?
L	Jetzt, da wir sie in die Garagen eingetragen haben, könnt ihr das noch genauer sagen.

<sup>55</sup> In Görwihl und Schliengen wurden Wörter mit V' und v'K von Beginn an differenzierend gegenübergestellt und analysiert. Aus diesem Grund tauchen hier schon beide Wortgestalten auf.

S2	Im zweiten Zimmer.
L	Ja, im zweiten Zimmer der Garage steht immer ein <e>.
S3	Oder, in der zweiten Silbe ist immer ein <e> bei diesen Wörtern.
L	Was fällt euch noch auf? Noch etwas ganz Regelmäßiges. Schaut euch das erste Zimmer und auch noch mal das zweite Zimmer in der Garage an. Es gibt noch ein paar Sachen.
S3	Im zweiten Zimmer ist immer noch ein Buchstabe hinter dem <e>.
L	Ist da immer einer?
S3	Nein.
L	Dann können wir noch dazu schreiben, dass das <e> immer an erster Stelle steht. Warum? Was kann da noch stehen? Manchmal? Schaut euch das noch mal an und überlegt, ob es da noch eine andere Regel gibt. Schaut mal auf das zweite Zimmer. Ist da immer nur das <e> drin?
S3	Manchmal kommt noch <n> oder <r> dahinter. Am Anfang vom zweiten Zimmer ist immer <e>.

Protokoll Schliengen 9.11.01

Der Vergleich von Lautung und Schreibung verdeutlicht, dass dieses sogenannte Garage-<e> in keiner Weise der Lautung für den Vokalbuchstaben <e> in S' entspricht, sondern die Artikulation je nach vorgefundener Reimform unterschiedlich ist:

- die Reime <e> und <er> der geschriebenen Sprache klingen in der gesprochenen Sprache wie [ə], [ɐ] (<Hase>/[ˈhɑ:sə], <Bruder>/[ˈbru:dɐ]).
- die Reime <el>, <en> und <em> werden je nach Dialektregion in der gesprochenen Sprache entweder lediglich durch die sonoren Konsonanten [l,n,m] (<lesen>/[ˈle:sən], <Gabel>/[ˈgɑ:bl], <Atem>/[ˈʔɑ:təm]) gebildet (z.B. in Norddeutschland) oder sie enthalten auch ein Schwa (z.B. in Baden).

Das <e> wurde in allen drei Klassen gelb markiert.

L	Ich wollte jetzt mit euch über diese <e>- Buchstaben sprechen. Ihr seht, wir haben eins, zwei, drei, vier <e>. Aber wir haben für diese vier <e>- Buchstaben drei verschiedene Laute. Zwei werden gleich gesprochen. Welche <e> werden gleich gesprochen? [ʀe:.dɐ, ˈʀɛs.tɐ].
S	Es werden nur die zwei hinteren gleich gesprochen.
L	Und wie werden die gesprochen?
S	Ähm halt [ʀe:.dɐ, ˈʀɛs.tɐ]. Die werden nicht so betont.
L	Richtig, die werden nicht so betont.
S	Das sind die Vokale.
L	Ja, aber diese sind ganz bestimmte Vokale. Die hört man nicht so richtig, weil die Silbe auch nicht richtig betont ist. Die machen wir gelb, weil die einfach nicht so deutlich sind. Das verschwindet mehr. Die kleinen Kinder sagen in der Garage ist es dunkel, da kann man das nicht so richtig sehen, nicht so richtig mitkriegen. Ihr wisst, in der Garage im zweiten Zimmer immer ein <e>. Das habt ihr als Gesetz aufgeschrieben. Als Regel. Eine Immer-Regel.

Protokoll Schliengen 16.11.01

L	Und jetzt wollen wir uns nur mal die Garagensilben angucken. Mit denen, haben wir gesagt, fangen wir jetzt an.
N	Das ist jetzt nicht immer nur [dɐ] oder/ das sind jetzt ganz verschiedene, [mɐ] oder [sən].

L	Ja, richtig, aber was haben sie alle?
N	Ein <e>.
L	Ah, die haben alle einen <e>- Buchstaben, guck mal: [zeigt an der Tafel] <e>, <e>, <e>, <e>, <e>. Hört man das so sehr, dieses <e>, wenn man das Wort so liest?
F	[mɛ:ɐ sən bəl].
L	Halt, langsam, langsam, nicht so schnell. Liest du wirklich [mɛ:ɐ]?
S	[brɛ:ɪ.mɛɐ].
L	[brɛ:ɪ.mɛɐ]. „Bremer Stadtmusikanten“ kennt ihr ja.
R	Da hört man das <e> nicht.
L	Wie liest du das Wort?
F	[brɛ:ɪ.mɛɐ].
	[...]
L	So, aber es gibt noch mehr zu entdecken. [“4] (11:35) Ich kann euch ja mal noch eine kleine Hilfestellung geben. Und zwar habe ich bei mir noch eine Folie gefunden, von lauter Wörtern, die wir schon mal gemeinsam eingefüllt haben. Und da hab ich nur was zugedeckt, nämlich immer die Haussilbe. Wir haben also nur lauter Garagensilben. (11:52) [...] (12:04) So, ich habe schon etwas gemacht, was wir gerade auch besprochen haben. Nämlich? Was habe ich gemacht?
S	Das <e> umkreist.
A	Das <e> eingekreist.
L	Ja, weil sie alle ein <e> enthalten, die hab ich jetzt mal/ diese <e>'s hab ich mal gelb eingekreist. Das sind die, die man nicht so deutlich hört. Und?
T	[ˈbɛ: sən].
L	Das könnte von <Besen> sein.
A	Die letzten beiden Buchstaben (kommen?) immer in die letzte Garage.
L	Ins zweite Zimmer, ja. Die Garage, seht ihr ja, ist auch unterteilt. Wo steht immer das <e>? Tanja.
T	Im zweiten.
L	Das <e> steht immer im zweiten Zimmer. Seht ihr es? Okay. Was steht noch im zweiten Zimmer, Johannes.
J	Das <r> oder das <n> halt. Das, was hinter dem <e> kommt.
L	Richtig. Kommt immer was hinter dem <e>?
Mehrere	Nein.

Protokoll Schliengen 9.11.01

Es folgte die Analyse der betonten Silbe (S') mit V'. Hier zeigt sich, dass im Reim immer nur Vokalbuchstaben zu finden sind, deren Lautung mit den Namen für die Buchstaben übereinstimmt. Sie „wohnen“ allein im zweiten Zimmer und „haben somit viel Platz“, was durch den vorgegebenen großen Kreis symbolisiert wurde. Die Analyse des Anfangsrandes von S' zeigt, dass auch hier entsprechend dem Anfangsrand von S° nur Konsonanten zu finden sind. In A von S° kommen jedoch nur einfache Konsonantenbuchstaben vor, während A von S' aus mehreren Konsonantenbuchstaben bestehen kann. Folgende „Immer-Regeln“ wurden formuliert:

A in S°: „Im ersten Zimmer der Garage wohnt immer nur ein Konsonantenbuchstabe.“

A in S': „Im ersten Zimmer vom Haus wohnen 1-3 Konsonantenbuchstaben.“

Dabei wurde von den Schülern festgestellt, dass die Di- und Trigraphen <ch>, <ng>, <sch>, aus mehreren Buchstaben bestehen, aber nur jeweils einen Laut repräsentieren [ç/x] ,[ŋ] ,[ʃ] und somit der formulierten Regel für A in S° entsprechen.

L	So, jetzt schaut euch noch mal an. Hier habe ich ja schon geschrieben, <im ersten Zimmer steht ein Konsonantenbuchstabe>. Aber eben waren hier bei <Menschen> ja noch drei. Jetzt schaut es euch noch mal an, ob es wirklich nur ein Konsonantenbuchstabe ist.
S	Ja, das <sch>?
L	Stimmt, bei <Menschen> sind es drei Buchstaben. Ramona hat gesagt da ist ein [ʃ], [ˈmɛn.ʃn]. Aber hier steht ja, dass im 1. Zimmer immer nur ein Konsonant steht. Was ist mit [ʃ]?
U	Das [ʃ] ist doch wie ein Konsonant.
L	Genau. Es ist ein Laut.

Protokoll Schliengen 9.11.01

Die Schüler tragen <Menschen> und <Schwede> ins Haus ein.

L	Ja, aber was hatten wir denn vorhin als Regeln für das erste Zimmer? Was haben wir gesagt: was steht da vorne im ersten Zimmer der Garage? [...]
B	Da wird nur ein Buchstabe/
L	Ein?
S	Konsonantenbuchstabe.
L	Jetzt steht hier aber mehr als einer.
A	[ʃən], das hört sich doch an, als wenn es nur einer wäre.
L	Es ist auch einer. Es ist ein Laut. Ja? Oder könnt ihr die Buchstaben einzeln sprechen?
Mehrere	Nein. [artikulieren durcheinander einzelne Laute für die Buchstaben des Trigraphen <sch>]
L	Ihr hört [ʃ], okay? Es ist ein Laut und ihr habt das alle ganz richtig gemacht: die Buchstaben für diesen Laut [für das <sch>] kommen in das erste Zimmer.

Protokoll Schliengen 9.11.01

Auch die Tatsache, dass es Buchstaben gibt, die nur in A von S° (<ng, ß>) vorkommen, wurde besprochen. (Allerdings wurden die Wörter nicht ins Haus eingetragen, weil <ng> nur in Schärfungswörtern vorkommt (<Ringe, singen>), die noch nicht analysiert wurden). Diese formulierten „Immer-Regeln“ bzgl. der Belegung der einzelnen Zimmer wurden in den Gruppen auf folgendem Arbeitsblatt festgehalten und nach und nach vervollständigt:

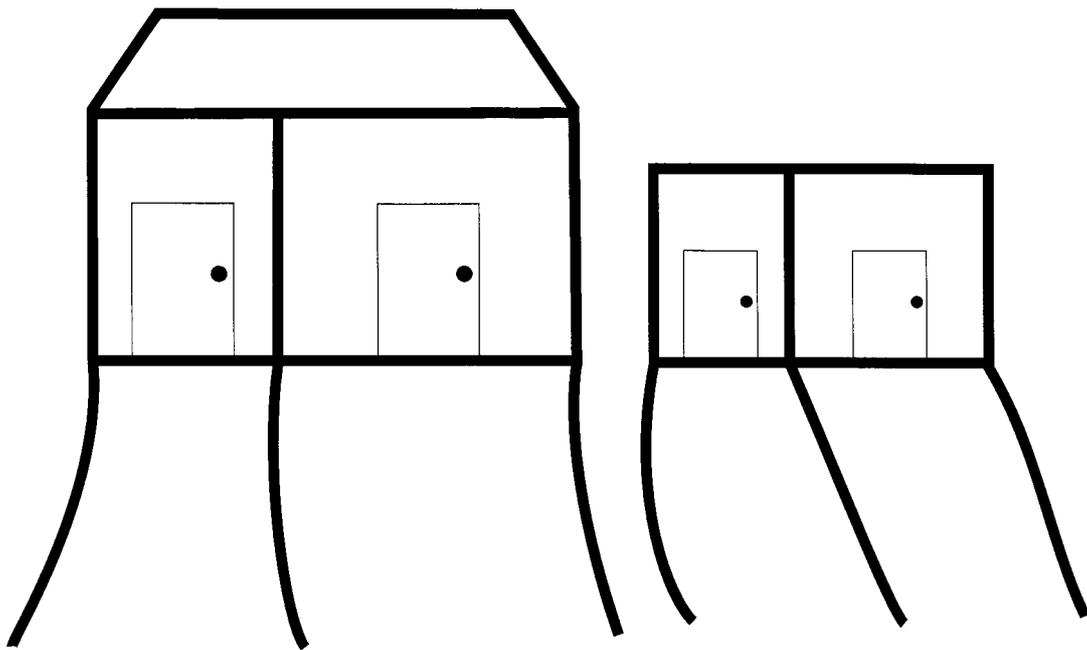


Abb. 58: Haus mit Weg

Anschließend kamen zu den bisherigen in die Häuser eingetragenen Wörter mit V' auch Wörter mit Diphthongen (VV) im Reim der betonten Silbe vor. Es wurden sowohl die schließenden (ei, au, eu) als auch die öffnenden Diphthonge (er, ir, or, ur, ör, ür) thematisiert. Diese wurden auf dem Weg zum zweiten Zimmer im Haus ergänzt. Besonders die lautliche Analyse der öffnenden Diphthonge zeigte, wie sehr die Wahrnehmung der Schüler von der Schrift geprägt ist. Viele waren zu Beginn davon überzeugt, den Konsonantenbuchstaben <r> in der Buchstabenverbindung <or> in einem Wort wie <Torte> auch als [ʀ] -Laut zu artikulieren. Sie produzierten hier ein Wort wie [ˈtoʀ.tə] und nicht die in den beiden Regionen übliche Lautung [ˈtoɐ̯.tə], bei der der [ʀ]-Laut als Bestandteil des Diphthongs vokalisiert gesprochen wird.

Die hier als Unterrichtseinheit 1 dargestellte Analyse der lautlichen Komplexität der Silben und deren schriftliche Repräsentation, operationalisiert als Eintragen zahlreicher Wörter in das Häusermodell, nahm in der beschriebenen Form in allen drei Klassen eine großen zeitlichen Rahmen ein. Sie ist als notwendige Voraussetzung für die weitere, in den folgenden Unterrichtseinheiten dargestellte analytische Arbeit zu sehen. Durch sie ist es möglich, die Aufmerksamkeit der Schüler weg von der lautisolierenden hin zu einer prosodischen Betrachtung der Schriftsprache zu lenken.

## Unterrichtseinheit 2:

### Analyse von Wörtern mit festem Anschluss in geschlossener Silbe

(im Vergleich zu der 1. Wortgestalt)

Haustyp 2: (<Hüfte>)



Nachdem in der ersten Unterrichtseinheit die Betrachtung von Wörtern mit losem Anschluss in offener Silbe und die Analyse der Silbenstruktur im Mittelpunkt der Arbeit stand (V'), folgte in der zweiten Unterrichtseinheit die Analyse von Wörtern mit festem Anschluss in geschlossener Silbe (v'K). Eine differenzierende Gegenüberstellung mit der ersten Wortgestalt ermöglicht die Analyse und Beschreibung der unterschiedlichen Reime und Anschlussverhältnisse der betonten Silben. Dementsprechend bekamen die Schüler zur Einführung in die Thematik Wortpaare wie <Leder/Lenker, Feder/Fenster, Bude/Bunte, Rosen/rosten> mit der Aufgabe, diese zu sortieren und anschließend in das entsprechende Haus und Garage einzutragen.

S	Es kommt auf die Aussprache drauf an.
L	Wobei?
S	Wenn du [fɛnʃ.dɛ]/<Fenster> sagst.
L	Worauf kommt es genau an?
S	[bɛ::sɪ, 'fɛ::dɛ, 'lɛ::dɛ]/<Besen, Feder, Leder> und [bɛs.tə, 'fɛn.stɛ, 'lɛŋ.kɛ]/<Beste, Fenster, Lenker>.
L	Und was ist da bei der Aussprache? Kannst du das mal genauer beschreiben?
S	Des bei [bɛ::sɪ]/<Besen> ist sanfter gesprochen.
L	Und hier, wie würdest du es hier nennen?
S	Schneller, enger.
S	Die links dehnen sich mehr.
S	[ʔɛ.dɛ]/<Ede> gehört zu ['lɛ::dɛ, 'fɛ::dɛ, 'bɛ::sɪ]/<Leder, Feder, Besen> und die [ʔɛn.tɛ]/<Ente> gehört zu ['lɛŋ.kɛ, 'fɛn.stɛ, 'bɛs.tɛ]/<Lenker, Fenster, Beste>.

Protokoll Schliengen: 10.10.01

F	Also [bɛ::sɔŋ] spricht man langsam und [bɛs.tɛ] spricht man schnell. Und ['lɛ::dɛ] spricht man wieder langsam und ['lɛn.kɛ] wieder schnell. Und <Besen>, äh [fɛ::dɛ] wieder langsam und [fɛn.stɛ] wieder schnell.
L	Aha. Das erste Wort, sagst du, wird immer langsamer gesprochen und das zweite immer schneller. Jetzt überlegt einmal, ist das das ganze Wort, was schneller bzw. langsamer gesprochen wird? Ja.
F	Immer nur der Anfangsbuchstabe.
S	<n> und/
L	Der Anfangsbuchstabe?
F	[bɛ::sɔŋ 'lɛ::dɛ 'lɛn.kɛ]. <sup>56</sup>

<sup>56</sup> ['lɛn.kɛ] gehört eigentlich nicht in diese 'Reihe'.

L	Ja, [!e:.de 'fe:.de 'be:.zən].
A	Das <e>/
L	Ja?
A	Das <e> wird lang gezogen.
L	Das <e> wird lang gezogen. Das ist richtig. Ja. [!e::.de 'fe::.de 'be::.zən].

Protokoll Schliengen: 10.10.01

Mit Hilfe der Häuserstruktur wurde die lautliche Differenz der verschiedenen Reime aufgrund der unterschiedlichen Belegung der Endränder analysiert:

*'Wohnt der Vokal im zweiten Zimmer vom Haus allein, hat er viel Platz, kann sich dick machen.'*

*'Hat der Vokal im zweiten Zimmer vom Haus einen Mitbewohner hat der Vokal weniger Platz, wird gequetscht und klingt anders, als wenn er allein ist. Vokal und Konsonant sind eng miteinander verbunden.'*

Den beiden Vokalen wurden unterschiedlich farbige Buchstaben zugeordnet: rot für V', blau für v'K.

L	Jetzt nehmen wir die beiden Wörter <Bude> und <bunte>. Wo haben wir ein richtig dickes, fettes <u>? Also sozusagen ein rotes <u>: [bu::.də, 'bun.tə].
S	[bu::] bei [bu:.də].
L	[bu::.də] mit dem dicken <u> und [bun.tə] mit dem gequetschten. Und hört mal gut zu. Der Laut für das gequetschte <u>, da hört man [ʔun], [bu::.də] mit [ʔu::], [bun.tə] mit [ʔun]. Und bei [ʔun], ist gar kein [ʔu::] vorhanden. [ʔu::], [ʔun]. Zwei ganz unterschiedliche Laute, die beide gleich geschrieben werden. Einer ist dick, einer ist gequetscht. Und der gequetscht klingt, der hat immer einen Quetscher dran. Sonst würde er nicht so klingen.

Protokoll Schliengen 16.11.01

L	Schaut einmal <Besen> und <besten> an! So, jetzt zurück zum Haus. Wie krieg ich die Silbe voll? Das Haus.
S	<s> noch in das große Haus bei <besten>.
T	Und in das 1. Zimmer von der Garage kommt das <t> und dann das <e>.
L	Da müsste euch jetzt sofort was auffallen.
R	Da ist das <b>, also der gleiche Anfangsbuchstabe und ein <e> ist immer im Kreis und ein anderes <e> ist immer hinten in der Garage.
A	Beim <Besen>, da wird's nach dem <e> geteilt und bei <Besten> wird's nach dem <s> geteilt.
U	Warum, beim <Besen> ist auch ein <s> drin.
A	Ja, aber es wird nach dem <e> getrennt und beim <Besten> wird nach dem <s> getrennt.
U	Und bei <Besen> ist das <s> nicht im großen Haus sondern in der Garage.
A	Bei <Besen> und <Besten> ist nur des <t>, es ist fast alles gleich außer dem <t> und dem <s>.
L	Ein <s> hat es ja auch. Es ist nur das <t>, das es verändert in den Häusern. Überlegt noch mal. Wir haben doch eben nach den Begriffen gesucht. Da haben wir doch langsam und schnell genommen. Kann man das da auch hier hören? Welches war denn noch mal weich?
S	[bəs.t̩] [be::.s̩] ist weich.

Protokoll Schliengen: 10.10.01

L	Das, was der Robert eben gemacht hat [bei <Menschen>] will ich doch noch mal kurz zeigen. So, und wer kann mir jetzt noch mal sagen: Was ist jetzt der Unterschied bei diesem Wort und bei diesem Wort? <Menschen/Schweden>.
	[...]
T	Da ist nur ein <e> und im anderen ist ein <e> und ein <n>.
L	Aha. Und jetzt sprich die Wörter mal.
T	[ʃve:dŋ.'mɛ:n.ʃə].
L	Was sprichst du unterschiedlich?
T	Beim anderen hört man das <e> nicht, bei <Menschen>.
L	Was hört man hier bei <Schweden>?
T	Das <e>.
L	Das <e>.
M	Da spricht man nur ein <e> und bei der anderen Seite spricht man das <e> und das <n> zusammen. [ʔɛn].
L	Lies es mal vor.
M	[mɛ:n.ʃən].
L	[mɛn.ʃən], und?
M	[ʃve:dən].
L	Ja.
B	Die erste Silbe hört bei <Schwede> mit <e> auf. Und bei der anderen mit <n>.
L	Da ist noch ein Buchstabe hinten dran. Hier kann sich das <e> doch so richtig dick machen. Wisst ihr noch, was wir da gemacht haben. Ja?
S	Einen Kreis.
L	Einen großen Kreis. Das kann man ja hier auch machen. Wie haben wir noch mal die langsam gesprochenen Wörter eingerahmt?
Einige	Rot.
L	Mit rot.
Einige	Und die anderen blau.
L	Und die anderen blau. Gut. So. Also, hier hat das <e> so richtig viel Platz, kann sich in dem großen Zimmer dick machen. Okay? So, und was ist hier los bei <Menschen>?
A	Dort ist das <e> klein, und dort, wo das <e> allein ist dann gehört es ins erste Haus, weil ins erste Haus gehört/ gehören ja die langsam gesprochenen, und das ist ja ein langsam gesprochenes. Und da bei <Mensch>: das <e> kommt dort rein und der andere Buchstabe, das <n>, kommt in den Rest rein, dahinter in das Zimmer.
L	Neben den Kreis, ja?
A	Und dann wird es halt, dann hört man es ja fast gar nicht, das <e> die sind ganz eng zusammen.
L	Also, was macht das [n] mit dem Laut <e>?
T	Der schiebt das weg.
A	Er drückt es zusammen, dass man es fast gar nicht hört.

Protokoll Schliengen 9.11.01 Frau Petermann

Den Schülern wurde so deutlich, dass die unterschiedlichen Lautungen der Vokale nicht durch verschiedene Vokalbuchstaben angezeigt werden, sondern die silbische Struktur (offene/geschlossene Silbe) Hinweise auf die Artikulation gibt. Vielseitige Übungen zur

lautlichen Differenzierung der beiden Wortgestalten und zum Eintragen verschiedener Wörter in die Häuser in Form von Arbeitsblättern und Spielen schlossen sich an<sup>57</sup>:

- Jeder Schüler erhielt zwei Papierstreifen in den Farben rot und blau (bzw. der Aufschrift V' und v'K) und zeigte durch Hochhalten der jeweiligen Farbe die Wortgestalt des vom Lehrer genannten Wortes an. Eine solche lautliche Differenzierung lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf die prosodischen Verhältnisse.
- Grundlage für eine weitere Schreibaufgabe war das Lied „Zwei im Sinn“ (vgl. Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001, S.73), das Inhalt der CD 'Quasselliese' mit Liedern für den Schriffterwerb ist. Die Schüler sangen Strophe für Strophe und schrieben anschließend die Wortpaare in die Häuser.
- Auf zahlreichen Arbeitsblättern mit Abbildungen für verschiedene Wörter, trugen die Schüler sie in Häuser ein. Die Häuser enthielten keine Kreise oder Pfeile, damit die Differenzierung der Wortgestalten Aufgabe der Schüler bleibt. Sie wurden von den Schülern beim Eintragen durch die entsprechenden Symbole gekennzeichnet.
- Memoryspiele mit V' und v'K, bei denen jeweils drei passende Karten gefunden werden müssen: Bild, geschriebenes Wort, Haus (siehe Anhang)
- Dominospiele in Form von Bild-Haus- oder Wort-Haus-Zuordnungen (siehe Anhang)

Schwierigkeiten bereitete den Schülern lange die Zuordnung von Wörtern mit öffnenden Diphthongen wie <Kirsche, Pferde, Norden, Körbe>. Diese ordneten sie zunächst in den Häusertyp 2 ein, denn sie orientierten sich hierbei hauptsächlich an der Schrift und weniger an der Lautung: Das <r> wurde somit nicht als Vokal, also als Element des Diphthongs wahrgenommen, sondern erhielt die Funktion eines Konsonanten und somit des „Quetschers“.

L	Jetzt kommt das nächste Wort.
S	[gue.kə].
L	Welches Haus ist es? Das rote oder das blaue?
S	Das blaue.
L	Woran könnt ihr es erkennen?
J	Ob es langsam oder schnell mit Quetscher ist.
L	So, er spricht es noch mal. Also genau zuhören.
S	[gue.kə].
L	O.k., was hört man? Sag es noch mal.
S	[gur.kə], [gur.kə].
	[...]
J	Kein <r>.
L	Und jetzt sagt mal bitte C das Wort.
C	[gue.kə].
L	Und jeder sagt mir, ob er ein <r> hört oder nicht.
	Die Schüler sprechen das Wort erneut vor sich hin.
S	Nein.

<sup>57</sup> Wichtig bei der Erstellung der Materialien ist, dass die in Häuser einzutragenden Wörter nach Möglichkeit durch Bilder repräsentiert werden, damit sich die Schüler bei ihrer Analyse an der Lautung und nicht am Schriftbild orientieren.

S	[gur.kə], hörst du [gur.kə]?
S	Nein, [guə.kə].
	Die Wörter werden in die roten Häuser geschrieben.

Protokoll Görwihl 7.12.01

### Unterrichtseinheit 3:

#### Leseübungen unter Nutzung der prosodischen Instruktionen der Schrift

Nachdem die Auswertungen der Leseuntersuchungen gezeigt hatten, dass die Schwierigkeiten vieler Schüler beim Lesen im Bereich der Dekodierfähigkeit liegen, war es Ziel dieser Unterrichtseinheit, den Schülern zu verdeutlichen, wie sie ihr bisher erworbenes Wissen bzgl. der Silbenstrukturen nicht nur für das Schreiben, sondern auch für das Lesen nutzen können. Um den Leseprozess der Schüler zu unterstützen, muss ihre Aufmerksamkeit beim Lesen auf das Erkennen der Einheit Silbe gerichtet werden.

„Beim Lesenlernen ist es die primäre Aufgabe der Kinder, in der Kette der Buchstaben die Silben zu identifizieren, da Äußerungen des Gesprochenen sich aus Silben, nicht aus 'Lauten' zusammensetzen.“ (Röber-Siekmeyer, i.E.(b))

Für die unterrichtliche Umsetzung wurde auch hier eine bildliche Darstellung zur Repräsentation der prosodischen Strukturen gewählt (vgl. Röber-Siekmeyer 2002e). Die Schüler lernten im Unterricht „Cowboy Jim“ kennen, der mit seinen Lassos Wörter einfängt. Er schleicht sich von rechts an die Wörter heran und wirft sein erstes Lasso um die Reduktionssilbe und dann ein zweites um die betonte Silbe. Dabei wenden die Schüler ihr bisher erlerntes Wissen über die Silbenstrukturen an: Cowboy Jim sucht zunächst das Garagen-<e> (handelt es sich um die Reimformen <er, el, en, em> werden diese durch einen Bogen verbunden). Der Reim und der Konsonantenbuchstabe davor – denn die Garage beginnt immer mit dem Konsonantenbuchstaben, der im Zimmer vor dem <e> „wohnt“ - werden dann mit dem Lasso eingefangen.

Somit ist die Reduktionssilbe abgetrennt und der Blick der Schüler kann sich auf die betonte Silbe mit ihren Anschlussverhältnissen richten. Sie können sofort erkennen, ob der Reim der betonten Silbe mit losem oder festem Anschluss zu artikulieren ist. Auch hier wird zuerst der Vokalbuchstabe markiert und anschließend das Lasso geschwungen. Folgt dem Vokalbuchstaben ein Konsonantenbuchstabe, wird dieser miteingefangen. Das Lasso fängt dann den Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand mit ein.

Bsp.:

Hü(te)

Hüf(te)

Hü(tte)

Hühn(chen)

Die so segmentierten Silben werden von den Schülern nun zu dem Wort mit der entsprechenden Betonung gelesen (vgl. Röber-Siekmeyer 2002e).

	<Beten>
L	Cowboy Jim wirft sein Lasso um die letzte Silbe, dann sieht er, was vorne los ist, also ein <e> ohne einen Folgebuchstaben:
	<Besten>
L	Er weiß wieder, die gehören zusammen (<en>) und das ist die Garagensilbe (<ten>). Wenn er sie eingefangen hat, dann sieht er, was hier vorne los ist.

B	Da ist noch einer hinter dem <e>.
L	Dann weiß er , wie er das Wort sprechen muss. Wie muss man denn dieses hier für das <e> und das <s> sprechen?
S	[ɛs]
L	Genau, nicht [ˈbe:s.t̩], sondern [ˈbɛs.t̩].

Protokoll Osnabrück 25.2.02

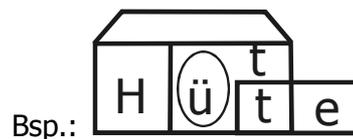
Die Artikulation von Kunstwörtern mit falschen Silbengrenzen und Anschlussverhältnissen, bei denen die semantische Bedeutung häufig nicht oder nur schwer erfasst wird, wird somit reduziert. Das Lesen unter Berücksichtigung des Aufbaus von Wörtern übten die Schüler an verschiedenen Arbeitsblättern mit der Aufgabe, die dort aufgeführten Wörter mit den Lassos silbisch zu gliedern, bevor sie sie lesen.

#### **Unterrichtseinheit 4:**

#### **Analyse von Wörtern mit festem Anschluss in offener Silbe**

(im Vergleich zu der 1. und 2. Wortgestalt)

Haustyp 3: (<Hütte>)



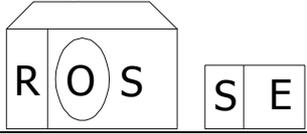
Die Auswertung der Schreibungen und der Interviews zeigte, dass im Bereich der Schärfungsschreibung die größten Unsicherheiten bei den Schülern liegen. Eine Markierung in Form der Dopplung des Konsonantenbuchstaben ist den meisten Schülern zwar bekannt, jedoch konnte ihnen ihr bisheriger Unterricht kein sicheres Wissen um die Funktion und somit die Verwendung dieser Sondermarkierung vermitteln. Aus diesem Grund lag das Hauptaugenmerk und somit auch die zeitlich intensivste Arbeit bei dieser Unterrichtseinheit 4 - der Darstellung der Schärfungsschreibung. Ziel war es, den Schülern die zu 100% regelhafte Struktur der Schärfungsschreibung, die der hier zugrundeliegende sprachwissenschaftliche Ansatz erkennen lässt, aufzuzeigen und ihnen so ein verlässliches Kontrollwissen zu vermitteln.

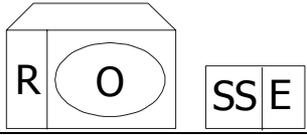
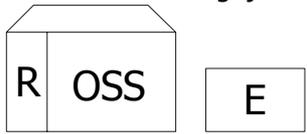
Schärfungswörter haben im Gegensatz zu den anderen Wortgestalten eine besondere Struktur. Diese ist Folge der besonderen Anschlussverhältnisse. Während Wörter wie z.B. <Hefte, Kinder> (v'K) den festen Anschluss des Vokals an den Konsonanten im Endrand der betonten Silbe haben, ist der feste Anschluss des Vokals bei Schärfungswörtern an den Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe (v'S) gebunden. Die 1. Silbe ist nicht isolierbar, das Wort lässt sich nicht silbisch gliedern. Um die besondere Lautung zu erkennen, benötigt die Schrift eine Sondermarkierung – die Dopplung des Konsonantenbuchstaben. Nur so können Wörter mit V' und Wörter mit v'S in der Schrift (<Hüte/Hütte>) unterschieden werden (vgl. Röber-Siekmeyer 2002a, S.119 ff).

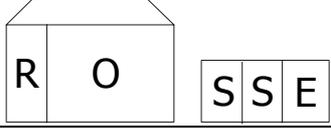
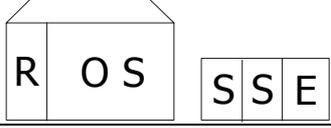
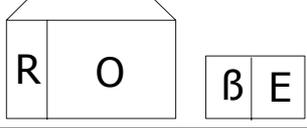
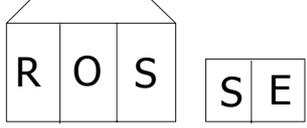
Der dritte Häusertyp wurde erneut mit Hilfe von Minimalgruppen eingeführt. Die Schüler erhielten die Aufgabe, die Wörter <Rose, Roste> und <Rosse> in die Häuser einzutragen. Das Eintragen der ersten beiden Wortgestalten (V', v'K) und die Wiederholung

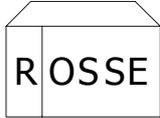
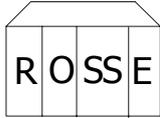
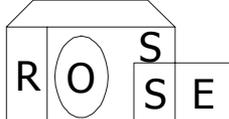
ihrer Merkmale bereiteten ihnen dabei keine Schwierigkeiten. Erst bei dem Wort <Rose> (v'S) waren genauere Analysen und die Formulierung der Differenzen zu den ersten beiden Wortgestalten (V', v'K) gefordert, um die besondere Struktur herausarbeiten zu können. Die Unterrichtsdokumentation zeigt, dass es möglich ist, dass die Schüler nach und nach selbstständig das dritte Häusermodell unter Einbezug ihres bisher erworbenen Wissens um die Wortgestalten kreieren.

Die Symbolisierung durch das Häuserbild erleichterte es den Schülern, ihre Entdeckungen zu beschreiben, in Regeln zu fassen. In diesem Prozess wird die Notwendigkeit einer besonderen graphischen Markierung dieser Wortgestalt deutlich. Der folgende Protokollausschnitt zeigt den Ablauf und die in diesem Zusammenhang formulierten Entdeckungen der Schüler und verdeutlicht, wie genau die Schüler ihr bisher gelerntes Wissen über das Lautung-Schrift-Verhältnis anwenden und zu welchen Analysen sie dadurch fähig sind:

L	Jetzt kommt das Wort [Rɔsə]. Fängst du in der Garage mit dem Schreiben an?
S.:	Das sind ja zwei <s>. (Er überlegt, ob die zwei <s> in die Garage gehören.)
L	Das ist die Frage. Was überlegst du jetzt? Sag es mal.
S.:	[Rɔsə].
L	Ob hier (in die Garage) ein oder zwei <s> hinkommen überlegt er.
S.:	S. trägt das Wort ins Haus: 
L	Jetzt musst du noch die Farbe nehmen. Was für einen Laut für <o> haben wir?
S.:	Ähm, ein gequetschtes <o>.
L	Also ein blaues. Nicht, hört man ganz klar. [Rɔ:tə], [Rɔs:tə], [Rɔsə]. Ein blaues <o>. Wer liest einmal das Wort, was er jetzt eingetragen hat.
S.:	[Rɔsə].
L	Nein.
S.:	[Rɔs.sə].
L	Ja. Sagst du es noch mal.
S.:	[Rɔs.sə].
L	Kennt ihr [Rɔs.sə]? Habt ihr schon mal [Rɔs.sə] gesehen?
S.:	Nein.
S.:	Es ist halt falsch eingetragen.
S.:	Ich dachte es sind Pferde.
L	Sind die [Rɔs.sə] Pferde oder sind die [Rɔsə] Pferde?
S.:	[Rɔs.sə].
L	[Rɔs.sə], kennt jemand von euch [Rɔs.sə]?
S.:	Nee.
L	Wir haben keine [Rɔs.sə], wir haben [Rɔsə]. Was ist denn der Unterschied zwischen [Rɔsə] und [Rɔs.sə]?
S.:	[Rɔsə] ist, ähm enger.
S.:	[...]
S.:	Also das wird mit zwei <s> geschrieben. Aber eine Immer-Regel ist, dass im ersten Zimmer von der Garage immer nur ein Buchstabe steht. Wenn aber jetzt

	zwei <s> sind, dann sind das trotzdem noch ein Laut. Und deswegen beide in die Garage.
S.:	Äh, alles ins Haus.
L	Ich sag es noch mal. Sie hat gesagt eigentlich müssten beide <s> in die Garage. Und er hat gesagt eigentlich gehört das alles ins Haus. Wie kommt sie dazu zu sagen, beide <s> gehören eigentlich in die Garage?
S.:	Ja weil es heißt ja nicht [ʀɔs.sə].
L	Wunderbar. Also, sie hat gemeint, dass beide <s> in die Garage gehören, weil wir nur einen s-Laut sprechen. [ʀɔsə]. Oder hört jemand von euch zwei? Sprecht noch mal alle das Wort vor euch hin. Wie heißt das Wort denn, wenn ich es so schreibe?
	
S.:	[ʀo:.sə].
L	So heißt das [ʀo:.sə], weil im Haus im 2. Zimmer nur einer drin ist. Aber ihr habt gesagt, der Laut für <o> ist gequetscht. Wer quetscht denn das <o>? [ʀɔsə]?
S.:	Das <s>.
L	Ja, ganz klar, eindeutig. Was machen wir denn da? Habt ihr eine Lösung? Wir können das Bild verändern. Ich kann etwas wegwischen und neu malen. Habt ihr ne Lösung? Ich wiederhole noch mal. Ihr habt gesagt: ein gequetschtes <o>. Quetscher ist das <s> und ihr wisst, wo der Quetscher immer ist. Wo ist der immer?
L	Wo wohnt der Quetscher?
S.:	Im Haus.
L	Eindeutig. So, habt ihr eine Idee, was wir machen können? Wie können wir das Bild verändern, sodass der Quetscher, der das <o> quetscht, denn es klingt gequetscht, im Haus ist?
S.:	Das <r> in den zweiten Raum.
L	Da willst du es hin haben?
S.:	Ja, und das <o> halt ein bisschen nach rechts.
L	So würdest du es schreiben wollen? Aber das verstößt gegen eine Regel, die ihr gelernt habt. Welche Regel habt ihr gelernt?
S.:	Vokale dürfen da nur rein.
L	Ihr habt gelernt, im großen Zimmer gibt es nur Vokale, nichts anderes. Also darf das <r> da nicht sein. Ne andere Lösung. Fällt dir keine ein?
S.:	Garage mit nur einem Zimmer.
L	Die Garage hat nur ein Zimmer. Und was machen wir denn mit den zwei <s>? Warum willst du nur eins?
S.:	Dann machen wir die zwei <s> neben das <o> als Quetscher.
L	Aha. Gut. Er schlägt jetzt das vor.
	
S.:	[ʀɔs.'ʔe].
L	Habt ihr gehört? Sie hat es genau richtig gelesen. [ʀɔs.'ʔe], da sind drei [ʀɔs.'ʔe]

	auf der Wiese. Geht nicht.
Ramona:	Man könnte in die Garage drei Zimmer machen.
S.:	Ins erste Zimmer von der Garage kommt ein <s>, ins zweite Zimmer von der Garage kommt ein <s> und ins letzte ein <e>.
S.:	Ja aber dann haben wir schon wieder keinen Quetscher.
	
L	Wie heißt das Wort? Lest es mal.
S.:	[ʀo:.'sɐ].
L	Ganz klar, [ʀo:.'sɐ]. Denn wenn da kein Quetscher ist, macht der sich automatisch dick.
S.:	Noch mal ein <s> dazu.
L	Hier möchtest du noch ein <s> hin haben?
S.:	Drei <s>! (Viele Schüler lachen.)
	
L	Wie heißt das Wort dann?
	Viele Schüler versuchen das Wort zu sprechen.
L	[ʀɔs.'sɐ]. Er hat recht. Wir haben jetzt ein gequetschtes <o>, wie bei <rosten>. [ʀɔs.'ʀɔs] [ʀɔs.'sɐ]. Da sind drei [ʀɔs.'sɐ] auf der Wiese?
S.:	Nee.
S.:	Wenn man es mit <ß> schreibt.
L	Wenn man es mit <ß> schrieb, dann gehört das <ß> ja wohl in die Garage.
	
	Wie heißt das Wort dann?
S.:	[ʀɔsɐ].
S.:	[ʀo:.'sɐ].
L	Genau, dann heißt es [ʀo:.'sɐ]. [ʀo:.'sɐ] heißt es auch nicht. Es heißt [ʀɔsɐ].
S.:	Man könnte das Haus verändern.
S.:	Drei Häuschen hin, also ins Haus kommen drei Abteile rein.
L	Hier würdest du jetzt noch ne Abteilung machen?
S.:	Ja.
L	Und was schreibst du da rein?
S.:	Das <s> eigentlich.
L	
	Lies mal.
S.:	[ʀɔs.'sɐ]. Geht nicht.
L	Geht nicht. [ʀɔs.'sɐ] haben wir nicht. Also, ich schildere euch noch mal das Problem. Ihr habt gesagt, das ist ein gequetschtes <o>. Der Quetscher ist das <s>.

	Der Quetscher ist immer mit im Haus, weil sonst das <o> sich dick macht. Der Quetscher ist aber am Anfang von der Garage. Habt ihr eine Idee? Du hast eine.
S.:	Man kann ja die Garage weglassen und alles ins Haus reinschreiben.
L	Das wäre eine Möglichkeit. Also du würdest vorschlagen, dass man quasi ein großes Haus baut und alles so da reintut. Das wäre ne Möglichkeit. 
L	Was wolltest du sagen?
S.:	Also den Strich würde ich da hin machen und zwischen den beiden <s> und dem <e> noch einen hin machen.
L	Aha, so würdest du es machen? 
S.:	Ja.
L	Das wäre eine Möglichkeit. Jetzt haben wir ein gequetschtes <o>, gequetscht durch das <s>. Aber haben wir nicht trotzdem eine Garage, noch eine Silbe? Also was stimmt ist, dass [Rɔsə] viel dichter zusammen ist also [Rɔ::tən] [Rɔs.tən].
S.:	Ja, Garage ans Haus.
L	Ich glaube auch, dass das eine Lösung sein könnte.
S.:	Garage ans Haus.
L	Also quasi das [sə] in der Garage lassen und die Garage ins Haus einbauen. Nicht, ihr habt ja gesagt [sə] ist die Garage. Aber die Garage steht nicht alleine. [Rɔsə] ist viel dichter zusammen als [Rɔ:sə], [Rɔs:tə]. [Rɔ:sə], [Rɔs:tə] sind ganz klar zwei Teile, zwei Silben. [Rɔsə] ist viel enger zusammen. Wenn man alles ins Haus bringt hat man nicht den Eindruck, als wenn da noch mal eine neue Silbe, eine Garage ist. So wäre das eine Möglichkeit. Können wir uns auf die einigen?  Würdet ihr sagen, das ist das Bild für <Rosse>?
S.:	Ja.
L	Das haben wir nämlich auch so angenommen. Das heißt also die Garage rutscht mit ins Haus und ihr habt gesagt hier hören wir einen einzigen s-Laut.
	[...]
L	Aber dieses <s> hat zwei Aufgaben. Das ist im Anfang der Garage, da hört man es. Und es muss quetschen. Was machen wir dann? Wir schreiben zwei.  Es hat zwei Aufgaben, das <s>. Es ist in der Garage und es muss quetschen. Und ins Heft schreiben wir <Rosse> mit zwei <s>. So, jetzt will ich mal gucken, ob ihr das bei einem anderen Trio ähnlich seht.

Der Vorschlag, das Wort im Sinne eines Einsilbers im gesamten ins Haus zu schreiben, zeigt, dass sie auf dem Weg zu ihren Schreibungen ihre gesprochene Sprache genau analysierten. Phonologische Modellierungen von Schärfungswörtern legen dar, dass diese aufgrund ihrer besonderen Anschlussverhältnisse (fester Anschluss in offener Silbe) aus einer einzigen Drucksilbe bestehen und somit eine Einheit bilden. Dies entspricht auch der Wahrnehmung der Schüler bei der Analyse dieser Wortgestalt.<sup>58</sup> Die bis hier erarbeiteten Wortgestalten wurde in zahlreichen Übungsphasen gefestigt und differenzierend gegenübergestellt:

- für Übungen zur lautlichen Differenzierung der drei Wortgestalten wurden die Papierstreifen mit den Kürzeln V' und v'K um v'S erweitert.
- weitere Worttrios, wie <Hüte, Hüfte, Hütte; beten, bester, Betten> wurden in die Häuser eingetragen.
- auf Arbeitsblättern wurden die durch Abbildungen dargestellten Wörter aller drei Wortgestalten durch Ergänzen der fehlenden Garage den richtigen Häusern zugeordnet und eingetragen.
- Erweiterung der Memory- und Dominospiele um Wörter mit v'S (siehe Anhang).
- Das Häuschenspiel (siehe Anhang)
- Weitere Übungen zum Erkennen der Wortstrukturen: Lesen mit der „Lasso“-Methode

J. zeigt den anderen an der Tafel, wie der Cowboy Jim Wörter mit eingeschobenen Garagen einfängt: (<Bude, bunte, Busse>)

Hütte

Bsp.:

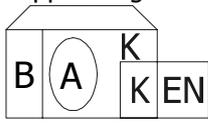
L	Was macht er zuerst bei <Bude>?
J:	das <d> und das <e>.
L	Er sucht das <e> und nimmt das <d> mit.
J	Und dann sieht er, dass das <u> alleine ist, und dann nimmt er das.
L	Und was liest er?
J	Erst liest er [dɐ], dann [ʔu:], dann weiß er [bu:.dɐ] und er weiß, hier ist keiner dahinter zum Quetschen, also haben wir ein dickes, fettes <u>.
	BUNTE
J	Erst sieht er das <e> und das <n>, und dann fängt er das <t>.
L	Und was sieht er dann vorne?
J	Hinter dem <u> ist noch das <n>. Das ist zusammen [ʔun]. [bun.tɐ].
	BUSSE
	J. malt einen Bogen unter <ss>
L	Der Cowboy Jim sieht die Zwillinge hier und fängt die zuerst einmal mit einem kleinen Bogen
J	Kreist die gesamte Garagensilbe (<sse>) ein.
L	Und was sagt er?
J	[sɐ].

<sup>58</sup> Untersuchungen mit Vorschulkindern bestätigen diese Modellierung. Viele Kinder, die zu einer Gliederung von Schärfungswörtern aufgefordert werden, lösen diese Aufgabe, indem sie nur einmal klatschen und die Schärfungswörter somit nicht gliedern (vgl. Röber-Siekmeier 2002; S. 108).

L	Und das <u>, ist das jetzt alleine? Wenn Zwillinge da sind, was bedeutet das?
K	Dass die Garage ins Haus rein kommt. Und das heißt dann jetzt hier [ʔʊsə] zusammen.

Protokoll Osnabrück 21.3.02

Abschließend wurden die Sonderformen mit <tz, ck> und die Regeln für die Schärfung von Di- und Trigraphen (<ch, sch, ng>) besprochen. Vielen Schülern war die Funktion der Graphien <tz> und <ck> nicht bekannt. Erst der Hinweis auf Wörter wie <Pizza>, die bei uns eigentlich <Pitza> geschrieben werden müssten verdeutlichte, dass <tz> und <ck> im Deutschen für <zz> und <kk> stehen:

L	Dreht bitte eure Blätter um. Ich möchte gerne, dass ihr in das erste Haus das Wort [lɑ:kŋ] eintragt.
	<Laken> wird richtig ins Haus geschrieben.
L	Jetzt kommt noch die richtige Farbe. In das zweite Haus möchte ich, dass ihr das Wort schreibt [tɑŋ.kŋ].
	<tanken> wird richtig ins Haus eingetragen.
L	Ihr habt ein richtiges, rotes <a> bei <Laken>, ein gequetschtes bei <tanken>. Und jetzt kommt [bakŋ].
L	Da würde mich jetzt interessieren, welche Farbe du für den Kreis nimmst. Rot oder blau?
S	Beides irgendwie.
L	Haben wir bei [bakŋ] ein <a> wie bei [lɑ:kŋ] oder haben wir ein <a> wie bei [tɑŋ.kŋ]? [bakŋ]. Heißt das Wort [bɑ:kŋ] oder heißt das [bakŋ]?
	Das Wort wird folgendermaßen ins Haus geschrieben.
	
T	Es ist ein vS-Haus. Das ist falsch so.
L	Was machst du denn mit der Garage?
	Er rückt die Garage ein.
U	Bei <backen> haben wir ein gequetschtes <a>. Aber wir haben keinen Quetscher mit in der Garage.
L	In der Garage im ersten Zimmer ist immer nur ein <k>. Und die Regel ist, wenn die Garage reingeschoben wird, wird der Buchstabe vom Anfang der Garage gedoppelt. Eigentlich müsste man <backen> so schreiben.
	 <p>(Die Schüler lachen.)</p> <p>Kommt euch komisch vor. Zu recht, denn wir haben im Deutschen keine zwei &lt;k&gt;. Sondern wir schreiben statt dessen &lt;ck&gt;. Also, alle Wörter bei denen wir einen gequetschten Vokal haben, wo der Quetscher in der Silbe steht und das ein &lt;k&gt; ist, schreiben wir mit &lt;ck&gt;. Wer von euch schreibt denn jetzt mal &lt;Schnecke&gt; hier rein? Und ihr schaut, ob eure &lt;Schnecke&gt; genauso aussieht.</p>
	U. schreibt <Schnecke> richtig ins Haus.
L	Seht ihr, eigentlich könnte man hier sogar auch noch zwei <k> hinschreiben, denn das ist ja die Regel. Der, der am Anfang der Garage steht, im ersten Zimmer, wird gedoppelt. Und ins Heft schreiben wir aber <ck>.

Protokoll Schliengen 3.12.01

L	Wir müssen auch noch über <Katze> sprechen. Wer trägt das Wort in das Haus ein?
	S. trägt es richtig ein, indem er die Garage ins Haus schiebt.
L	Bei <Katze> haben wir wieder ein gequetschtes <a>. [kʰat͡sə], denn das Wort heißt nicht [kɑ:t͡sə], sondern [kʰat͡sə]. Also ist die Garage drin und die Garage heißt [t͡sə]. Eigentlich müsste die <Katze> mit zwei <z> geschrieben werden. Die Italiener, die machen das. Die schreiben nämlich Pizza so: <Pizza>. Und wenn wir <Pizza> schreiben, dann müssten wir Deutschen das eigentlich so schreiben: <Pitza>. Also, die <Katze> hat eine eingerückte Garage.

Protokoll Schliengen 3.12.01

## **Unterrichtseinheit 5:**

### **Analyse von Wörtern mit losem Anschluss in geschlossener Silbe**

Haustyp 4: (*Hühnchen*)



Die Erarbeitung der Hausform für Wörter mit V'K im Anschluss an deren Analyse bereitete den Schülern auf der Grundlage ihres bisher erworbenen Wissens keine Schwierigkeiten. Die Tatsache, dass der Konsonant im Endrand von S' nur einen Platz in der Besenkammer erhält, damit sich der Vokal dick machen kann und nicht gequetscht wird, ist die logische Konsequenz, die der Vergleich von Wörtern mit V' und Wörtern mit V'K ergibt.

Ebenso kann die Funktion des Dehnungs-<h> durch die Gegenüberstellung mit Wörtern mit v'K herausgearbeitet werden: Dieses „helfe“ dem Vokal, sich gegen den Konsonanten im Endrand 'durchzusetzen'. (Jedoch steht es nur vor <l, m, n und r>). Aufgrund des zeitlich begrenzten Rahmens wurde diese letzte Unterrichtseinheit nur in Görwihl durchgeführt. In Schliengen und Osnabrück wurde das Häusermodell für diese Wortgestalt in Zusammenhang mit der s-Schreibung bei Einsilbern (<Fuß, Gruß>) eingeführt.

#### *7.3.2 Analyse und Auswertung einzelner Unterrichtssequenzen*

Die Darstellung des Unterrichts bis zu dieser Stelle hat zum einen verdeutlicht, wie die Strukturen der gesprochenen Sprache in Bezug zu den Regularitäten der Schrift systematisch aufgezeigt wurden. Zum anderen haben die in den Unterrichtsablauf eingefügten Protokollauschnitte Hinweise über den Umgang der Schüler mit den Analysen mit Hilfe des Häusermodells gegeben.

In den Antworten der Schüler wurde an vielen Stellen deutlich, dass sie diese zu Beginn sicher ungewohnte Darstellung der Orthographie angenommen haben. Die dabei geforderte kognitive und analytische Arbeit stellte für sie kein Problem dar. Im Gegenteil: die in der Sprachreflexion von den Schülern erarbeiteten Strukturen und präzisen

Analyseversuche des Lautung-Schrift-Verhältnisses bestätigen einen solchen Zugang in eindrucksvoller Weise. Die Tatsache, dass die Schüler bei ihren Formulierungen die Symbolik von Haus und Garage aufnahmen, sprechen für die gewählte Darstellungsform.

**Haus und Garage als symbolische Repräsentation prosodischer Strukturen**

Die Darstellung von Haus und Garage als symbolische Repräsentation der spezifischen prosodischen und silbischen Strukturen bereitete den Schülern keine Schwierigkeiten. Anfängliche Bedenken bezüglich einer nicht altersgemäßen Darstellung durch das Häuserbild waren gegenstandslos. Die Beobachtungen, die die Schüler gleich nach der Präsentation des Häusermodells beschrieben, waren sehr präzise und gingen über das an dieser Stelle des Unterrichts Erwartete hinaus. Allen Schülern war die Silbe zwar als Gliederungseinheit für die Worttrennung am Zeilenende, nicht aber als phonologische Analyseeinheit bekannt. Dementsprechend standen bei einigen Buchstaben als Repräsentanten von „Lauten“ im Vordergrund ihrer Analysen. Die Schüler übertrugen ihren Silbenbegriff auf die Hausdarstellung.

L	Wie schreibe ich [be:sn] in Haus und Garage rein?
T	Ähm, so trennen.
L	Wie würdest du es trennen?
T	Halt so in Silben.
L	Gut, macht das mal.
T	[be:] [sən].
L	Wo würdest du was reinschreiben?
T	[be:] ins Große und [sən] ins Kleine.

Protokoll Schliengen: 10.10.01

Bald gelingt es den anderen Schülern, sich von Lauten und Buchstaben zu lösen und bei der Aufgabe, Wörter in Silben zu zerschneiden diese als Einheit mit den entsprechenden Betonungsmustern zu artikulieren.

L	Ich möchte die Wörter in Vorarbeit zerschneiden und dann in die Garage und ins Haus setzen. Fangen wir mal mit <treten> an. Wo schneide ich? Welcher Teil kommt in die Garage und welcher ins Haus?
S	[ˈtre:t].
	Die anderen Schüler protestieren.
R	<t, r, e> für das Haus und das andere für die Garage. Und dann kommt <t> für die Garage und <e, n> für den größeren Teil der Garage.
L	Ihr wisst ja, wir haben das Haus und die Garage und die sind noch unterteilt. Aber das möchte ich jetzt noch gar nicht. Ich möchte wissen, was ins Haus kommt und was in die Garage.
R	Das <t> kommt ins Haus, das <r> kommt ins Haus, das <e> kommt ins Haus und <t, e, n> kommen in die Garage.
L	Ja.
A	Sie hatte es doch richtig.
L	Ja, sie hat es richtig gehabt, aber [ˈtre::tən].
R	[ˈtre:] ins Haus und [tən] in die Garage.
L	Gut, das stimmt.
S	[ˈpfl̩e:] kommt ins Haus und [gən] in die Garage.

Protokoll Schliengen 9.11.01

Nach einer ersten Präsentation von Haus und Garage stellten die folgenden Schüler sofort Überlegungen zum Eintragen der Wörter in das Häusermodell und die Bedeutung der verwendeten Symbole (Kreise/Pfeile) an. Bei ihren Überlegungen wird deutlich, dass die graphischen Darstellungen ihrer Wahrnehmung entsprechen. Bei allen weiteren Regelformulierungen zeigt sich zudem, dass die verschiedenen Symbole den Schülern helfen, die entdeckten Strukturen zu beschreiben.

L	(5:28) Ja, was ihr da seht [auf dem Overheadprojektor liegt eine Folie mit dem Häuschenmodell auf] hat was mit den Wortpaaren zu tun, über die wir eben gesprochen haben.
A	Der große Kreis, der das lange Geschriebene sein, das wo man gedehnt aussprechen tut.
L	Da ist ein ganz großer Kreis, sagst du. Mmh. Richtig. Und? Was haben wir noch?
A	Der kleine.
M	Und ein dann in diesen klei/ und dann ist da noch so ein kleiner, blauer Kreis, der steht dafür, dass es gequetscht gesprochen wird.
L	Das kurz gesprochene Wort. Meint ihr, dass da immer das ganze Wort reinkommt, in den Kreis?
S	Nein.
A	Immer nur das, wo unterschiedlich gesprochen wird.
L	Aha. Was ist das denn?
S	[fe:.de].
A	[be:.sən].
L	Ja, aber was gehört in den Kreis?
S	<e>.
L	Das <e>, genau. Und in den kleinen Kreis?
F	[fe:.de 'fɛn.ste].
L	Ja. Also was wird kurz gesprochen?
F	[fɛn.ste].
S	Mmh. [fe::.de 'fɛn.ste 'e::.de 'ɛn.tə].
M	Das <e> muss immer in die Kreise.
	[...]
L	Jetzt gucken wir uns noch mal die Häuser und die Garagen genauer an. Was seht ihr denn da?
B	Das sieht beides gleich aus.
L	Ja im Inneren sieht es ziemlich gleich aus. Ja.

Protokoll Schliengen: 10.10.01

L	Er hat schon recht, wenn er sagt, zwei Silben. Und überlegt euch mal die Wörter, wo das Gemeinsame, ich schreib es oben noch mal hin, <heben>, <Hefte>, haben zwei Silben. Wo beginnt die erste/ wo hört die erste Silbe auf? Vielleicht bei dem <geben>. Bei <Hefte>?
P	Bei <f>.
L	So. Also wenn wir jetzt wissen, Haus und Garage bedeuten Silbe eins, Silbe zwei [er zeigt auf die Wörter], Silbe eins, Silbe zwei, dann ist ja schon relativ einfach, irgendwie, das einzuordnen, denke ich jetzt mal. Johannes, ein Vorschlag.
J	Also, das erste ist das <heben>, also ganz links kommt das <h> rein. Dann kommt das <e>. Und dann in die Garage kommt <b> und dann <e>, <n> kommt ins andere. [einige Schüler haben dieselbe Einordnung zwischendurch

	gesprochen.] Und drüben ist es <Heften>, also <h> wäre ganz links. Dann das <f> kommt vor die Türe.
	Einige Schüler lachen.
T	Vor die Türe. [lacht]
J	Ja, hier rein.
L	Ja, ja. Da schlumpft es/ da schlumpft dieses <f> noch so richtig rein. Und nimmt diesem <e> den Platz.
T	Weil es kurz gesprochen wird.
L	Ah. Sag es ganz laut nochmal.
T	Weil es kurz gesprochen wird.

Protokoll Görwihl 6.12.01

Für die Schüler stellten auch komplexe Anfangsränder und vokalisch anlautende Wörter keine Schwierigkeit dar. Sie waren ohne vorhergehende Besprechung in der Lage, auch diese Wörter richtig in Haus und Garage einzutragen. Als Regel leiteten sie aus ihren Beobachtungen ab, dass im zweiten Zimmer im Haus immer die Vokale stehen.

L	Könnt ihr mal <Schwester> und <Schwede> einordnen.
A	<Schwede> kommt da hin.
L	Also mit dem großen Kreis.
Beide	Ja.
A	Und <Schwester> da.
L	Gut. Dann tragt/ tragt es mal rein.
A	[ʃve:.də].
L	Sprich mal laut, was du machst, J. <s>, <c>, <h>.
J	<s>, <c>, <h>, <e>.
A	Und das <w>?
J	Ach so.
A	Auch noch da rein, ins große Zimmer
L	Wo kommt das <w> hin?
J	Ins erste mit.
L	Mmh, genau.
	[...]
L	Welche Regel hat euch denn geholfen, so dass ihr wusstet, wo das <w> hingehört?
A	Ja, weil das <e> muss ja, immer da rein, ins große Zimmer ganz allein.
J	Das <e> muss immer im Kreis. Und alles, was davor ist kommt ins 1. Zimmer

Protokoll Görwihl 6.12.01

M	<Ede>.
L	<Ede> und <Ente>. Was/ wie trägst du es ein?
M	[?e,.de:], oder?
L	Mmh.
M	<e> ins zweite Zimmer.
L	Mmh, kommt in den Kreis, ja. Und <d> und <e>. Was ist mit dem ersten Zimmer bei <Ede>.
M	Das bleibt frei. Weil, es ist ja kein Buchstabe vor dem <e>.

Protokoll Görwihl 6.12.01

### **Analyse des Lautung-Schrift-Verhältnisses**

Ein wichtiger Bestandteil jeder Unterrichtseinheit war die Analyse des jeweiligen Lautung-Schrift-Verhältnisses. Eine genaue Beschreibung der gesprochenen Sprache im Vergleich mit der Schreibung – sowohl bezogen auf prosodische Strukturen als auch auf einzelne Elemente der Silben – verdeutlichte den Schülern die Beziehung von Lautung und Schrift. Nachdem zu Beginn des Unterrichts die Analysen der Schüler noch auf einzelne Laute und Buchstaben – nicht auf die Silbe - gerichtet waren, sie sich teilweise sogar an inhaltlichen und weniger an formalen, die Strukturen der Schriftsprache betreffenden Gesichtspunkten orientierten, ließen sie sich schon nach kurzer Zeit auf diese für sie zunächst ungewohnte analytische, formale Betrachtung der Schriftsprache ein. Ihre Formulierungen der Regeln und ihre immer differenziertere Beschreibung der unterschiedlichen Wortgestalten verdeutlichten, dass sie sich zunehmend an den Strukturen der gesprochenen Sprache, die in der Schrift repräsentiert werden, orientierten. Ihre Analysen waren oft sehr präzise und wurden durch die Entdeckungen, die sie im Unterricht machen und überprüfen konnten, bestätigt. Die dabei erlebte Zuverlässigkeit gab ihnen eine Sicherheit und zunehmende Motivation für die Arbeit.

Die Transkriptionen lassen erkennen, dass dieser Zugang den Schülern die Möglichkeit bietet, ihre bisherigen unstrukturierten Wahrnehmungen mit Hilfe der Modellierungen zu strukturieren und sie dadurch in die Lage versetzt werden, sich auf der Grundlage ihrer Beobachtungen ein gesichertes Regelwissen aufzubauen. Folgende Protokollauschnitte verdeutlichen dies anhand der, von den Schülern beschriebenen Unterschiede zwischen Wörter mit V´ und v´K und der Analyse von Wörtern mit v´S.

#### Zur Differenzierung von V´ und v´K:

2 Schüler tragen die Wörter <Bude> und <bunte> an der Tafel in Häuser ein

R	<Bude>, <bunte>
	R. schreibt bei <bunte> zunächst das <n> mit in die Garage.
L	Denk an die Regeln, die du gelernt hast.
	Er trägt das Wort richtig ein.
L	Im 1. Schuljahr schreiben die Kinder <BONTE>.
S	Fast richtig, nur das <o> muss ein <u> nicht.
R	Also das ist, man sagt ja nicht [ˈbʊn] [ˈbʊ:n.tə] sondern [ˈbʊn.tə], da hört man ein [ʔo] statt ein [ʔu], die Erstklässler schreiben ja so, wie man das hört.
L	Zwischen diesen beiden Lauten <Bude, bunte>, die beide mit <u> geschrieben werden, gibt es einen Unterschied. Den Unterschied kann man nicht nur hören, den kann man auch sehen, wenn ihr euch einmal anguckt, was in den beiden Kreisen ist.
T	Bei <Bude> ist das <u> und bei bunte <un>.
L	Was ist mit <u> und <n>?
S	also das <n>, das ist also nicht so richtig, also das <u> das wird bei <Bude> langgezogen, und bei <bunte> wird <u> und <n>, das wird dann zusammen gesprochen.
L	Was wird zusammen gesprochen?
S	Das <u> und das <n>, also [ʊn].
S1	Das <n>, das verschluckt irgendwie ein bisschen das <u>.
R	Aalso <un> ist auch ein Diphthong und, ja aber äm, also [ʔu] [ʔɛn] man sagt ja

	nicht [ʔu] [ʔɛn] [ʔu:n] , sondern [ʔun], dann hört man so auch, dann sagt man ja nicht [ʔu:n], sondern [ʔun] und dann hört man auch das [ʔo].
L	Also man könnte fast annehmen, dass das auch ein Diphthong ist, weil das so ganz eng zusammen ist. Nur von Diphthongen sprechen wir immer bei zwei Vokalen und <n> ist ja ein Konsonant. Im 1. Schuljahr sagen die Kinder, die beiden (<un>) wohnen zusammen in einem Zimmer, die sind verheiratet und malen darum ein rotes Herz. Das ist das rote <u> im roten Haus (L schraffiert das Dach rot) und im Gegensatz dazu sagen sie, ja was würdet ihr denn sagen, was ist denn mit diesem <u> (in "Bude") los?
S2	Vielleicht hat er sich gerade geschieden.
T	Single.
L	Kann man auch sagen, die haben gesagt, das ist selbständig. Es ist auf jeden Fall alleine und es klingt wie ein richtig dickes, fettes <u>, es ist das blaue <u>, das kann sich dick machen, da ist keiner mit im Zimmer, der es einquetscht, klein macht, während hier das <u> einen engen Zusammenhang mit dem <n> hat und das hört man auch...der macht, dass der Laut für den Buchstaben <u> ganz anders klingt.

Protokoll Osnabrück 22.2.02

Dieser Schüler beschreibt den Unterschied zwischen <Rede> und <Rente> folgendermaßen:

S	Nämlich das <e> in <Rede>, das ist mehr so, das hört man richtig gut, weil das ist nicht so eingequetscht, wie beim <Rest>, <Rente>. Während bei <Rente> im großen Zimmer im Haus, dort ist noch ein Buchstabe bei dem <e> dazu. Und da wir das <e> eingequetscht.
---	--

Protokoll Schliengen 16.11.01

L	Was hat es zu bedeuten, dass ich beispielsweise hier, bei diesem roten Beispiel [<Besen>] einen großen Kreis jetzt habe und einen kleinen Kreis.
	[...]
M	Im oberen klingt das /e/ lang, weil es mehr Platz hat.
L	Jawohl. Warum hat es denn mehr Platz?
M	Weil es eine Wohnung für sich alleine hat.
L	Und bei <besten>?
J	Es wird noch ein <s> reinge/ also/ reingequetscht.
L	Es fällt noch was auf.
Lu	Beim oberen /e/ klingt es weich <Besen> und unten hart <besten>. Ja, wir sagen unten nicht [bes] [sic!, nur qualitativer Vokalunterschied], sondern gleich [bɛs.tən].
L	Ah, also ganz deutlich. Sag es ganz laut.
S1	[ʔe:].
L	Und unten?
S1	[ʔɛs].
L	Und wir merken/ wir merken also, der gleiche Buchstaben wird unterschiedlich/
S2	Ausgesprochen

Protokoll Görwihl 22.4.02

Zunehmend nutzten die Schüler auch die Möglichkeit, Minimalpaare zu bilden, indem sie Wörter mit unterschiedlichen Anschlussverhältnissen sprachen, um die Zugehörigkeit zu einer der Wortgestalten feststellen zu können. Wiederholungen des in der Vorstunde erarbeiteten Wissens zeigten, dass die Differenzierung der Wortgestalten eini-

gen Schülern noch länger Probleme bereitete. So wurden z.B. zu Beginn einer Stunde verschiedene Wörter in folgender Weise den Spalten 'rote Wörter' und 'blaue Wörter' zugeordnet:

Treten	Grenze
Reben	Melken
Schweben	
Schwenken	
Hebel	
Pflege	
Menschen	
Klempner	

Den meisten Schülern gelang es jedoch schon problemlos, durch die Bildung von Oppositionen die Strukturen differenzierend darzustellen.

A	Das ist falsch. [mɛn.ʃŋ] kommt zu den blauen Wörtern dazu. Das heißt [mɛn.ʃŋ] und nicht [me::n.ʃɛn].
---	--

Protokoll Schliengen: 9.11.01

S1	[klemp.ne] ist falsch bei den roten. Wird gequetscht gesprochen.
S2	Nicht [kle::m.pne] sondern [klemp.ne].

Protokoll Schliengen: 9.11.01

Manche Schüler nutzten die Möglichkeit der Minimalpaarbildung auch in anderen Situationen und sprachen zur Kontrolle ihrer Schreibungen dasselbe Wort mit unterschiedlichen Anschlussverhältnissen:

A. schreibt das Wort <Tante> in ein Haus.

L	[tan.tə], schreib mal [tan.tə].
A	[tan.tə]?
L	Ist es gequetscht oder nicht gequetscht?
A	Gequetscht.
L	Woher weißt du das, wenn ich das Wort nur spreche? Hörst du es?
A	Ja.
L	Dass es was ist?
A	Ja, man hört das [ʔɑ:] nicht so richtig. Das macht das <n>. Man sagt nicht [ta::n.tə] sondern [tan.tə].

Protokoll Schliengen 23.11.01

A	[do:.sə] wird länger gesprochen wie [dɔl.çə].
S	[do:.sə], [dɔl.çə].
U	Du sagst ja nicht [do:l.çə].

Protokoll Schliengen 21.11.01

Das Kunstwort <klinen> wird richtig dem zweiten Häusertyp (v'K) zugeordnet und begründet:

B	Kann man das auch mit <ie> schreiben?
L	Was könnt ihr Bianca antworten?
R	Das heißt dann ja [kli::n.zn].

Protokoll Osnabrück 15.03.02

Zur Analyse von v'S:

Die besondere Struktur der Schärfungswörter beschrieben die Schüler ausgehend von der gesprochenen Sprache ebenfalls präzise:

L	Wenn wir Wörter haben, die wir einfüllen müssen in Modelle, woran erkennen wir, dass sie ins dritte Modell gehören? Dazu hätte ich gern eine Regel.
S1	An Doppelkonsonanten.
L	Wenn du ein Wort hörst, kannst du noch nicht wissen, ob es Doppelkonsonanten hat. Das ist das Entscheidende.
S2	Wenn du es schwingst.
L	Nur wenn ich dir Bilder bringen würde, kannst du nicht erkennen, ob es einen Doppelkonsonanten hat oder nicht. Sondern du musst jetzt nur durchs Hören, durchs Sprechen wahrnehmen. Und deswegen hätte ich gerne die Regel dazu.
	[...]
J	Wenn es sich gequetscht anhört.
L	Also es muss sich auf jeden Fall mal gequetscht anhören.
S1	Wenn ich halt nicht genau wüsste, wie man es schreibt, dann würde ich es einfach so wie ich es vorhin bei <kennen> am Beispiel gezeigt habe. Dann ergibt sich ja [ke:.nɛn]. So würde ich es halt mal ausprobieren und wenn es dann nicht klappt, dann wüsste ich, dass es Doppelbuchstaben hat.
	[...]
L	Also, wie können wir es dann formulieren? Besteht der Quetscher aus einem Laut und ergibt das Wort keinen Sinn, wenn ich dann also im Prinzip es langsam spreche. Nicht als Quetsche-Wort sondern als langes Wort. Passiert automatisch was?
S1	Dann gibt es einen Doppelbuchstaben.
L	Genau. Dann wird der Buchstabe verdoppelt.

Protokoll Görwihl 30.4.02

J	Und beim anderen [bei <Bisse>], da hört man halt nur ein /s/, aber es wird trotzdem/ das <i> wird trotzdem gequetscht, wie bei <Kiste>.
L	Das zweite/ beim zweiten, das zweite <s> wird/ wo es nicht gesprochen ist, mitgeschrieben, weil da kein <t> oder so was ist.
Lehrer	Hier aber ganz genau so. Aber was kann ich nämlich feststellen? Warum brauche ich hier eine eingerückte Garage und hier brauche ich keine eingerückte Garage? (28:05) [^6] Warum brauche ich hier eine eingerückte Garage und hier nicht. Wir haben also ein blaues Modell eingerückt und ein blaues Modell nicht eingerückt. <Bisse>, <bisschen>.
L	Wenn wir nicht einrücken würden, würde es [bɪs.ʔe:] heißen. (28:25)
T	[bɪs.sə].
L	Nein, [bɪs.ʔe: bɪs.ʔe:], wenn wir es jetzt nicht einrücken würden.
Lehrer	Wenn man es nicht einrücken würde, würde es heißen?
L	[bɪs.ʔe:].
S	[bɪs.ʔe:].
T	Es wäre eine Fläche leer in der Garage.
	[...]
Lehrer	Warum brauche ich es nicht einrücken bei <bisschen>?
J	Weil wir da auch das <ch> haben.

Protokoll Görwihl 25.6.02

M	Das <Bl>/ bei dem [blɪtsə] ist es eigentlich <zz> und bei dem <Wecker> ist es eigentlich auch <kk> und bei <Hütte> ist es sogar <tt> und das/ man hört bei allem nur eines, also [hʏtə].
Lehrer	Ja, man hört nur eines. Aber das entscheidende ist warum/ warum ist das <tz>, warum ist das <kk> oder <ck>, warum ist das <tt>. Warum ist es das dritte Modell? Man hört zwar nur eines, richtig. Aber da ist noch was entscheidendes dazu/ dabei. Er hat das letztes Mal ganz toll gesagt, sonst würde das Wort nämlich anders heißen und das ist das entscheidende.
T	[ve:kɛɐ̯].
Lehrer	Wenn es eben nur tatsächlich ein <k> und ein <z> und ein <t> wäre, würde es anders klingen, nämlich?
L	[ve:kɛɐ̯].
T	[ve:kɛɐ̯].
S	Also, wenn man das Modell, zum Beispiel bei <Hütte>, mit einem <t> schreiben würde, müsste man es ja ganz am Anfang schreiben. Und dann, wenn man das dann lesen würde, in [hʏ:te], dann würde man es sofort verstehen, dass dann bei <Hütte> zwei <t> ist.
L	Stell mir mal mein [ve:ke].

Protokoll Görwihl 6.5.02

Ein Schüler hatte den Auftrag, das Wort <Tasche> in eines der drei Häusermodelle einzutragen. A. hat sich ohne Besprechung für das richtige entschieden und erklärt dies folgendermaßen:

A	Das spricht man ja schnell. Und man kann es ja nicht in das zweite Modell reinmachen, weil man <s> und/ äh <sch> nicht trennen kann.
L	So ist es. Es ist ein Laut für die drei Buchstaben, genauso wie bei <Hütte, Löffel, Wasser>.
	[...]
A	Es heißt nicht [ta:ʃə].
S	Wie [flaʃə].

Protokoll Görwihl 6.5.02

L	Wie ist es denn bei <Katze>? Wie heißt das Wort, so wie du es eingetragen hast? Oder sag/
J	[ˈkat.t͡sə].
L	Sag mal, wie du es eingetragen hast.
J	[ˈkat.t͡sə].
L	Also in das erste Zimmer, da steht das <k>. Im zweiten Zimmer <a>, <t>. Im ersten Zimmer der Garage das <z> und dann das <e> im zweiten Zimmer. Sagst du, das ist die [ˈkat.t͡sə]?
J	Nein, das ist die [kat ˈkats.ʔə].
L	Wenn du es ganz normal sagst.
J	[ˈkatsə].
L	Sag noch mal.
J	[ˈkatsə].
L	Ist das <a> lang oder kurz?
J	Kurz. Mmmh.

L	Kurz. Also muss es gequetscht werden. Was liegt denn zwischen dem <a> und dem <e> für ein Laut? Wenn du es ganz normal sprichst.
J	<t>, <z>. Also/
L	[kats 'katsə], das ist ein /ts/.
J	Ja.
L	['katsə].
J	Wie <Rosse> klingt das. Also muss die Garage ins Haus.
L	Und dann schreibt man aber nicht zweimal <z>, sondern man schreibt <tz>. Nicht wie bei <Pizza>, das machen nur die Italiener.

Protokoll Schliengen 3.12.01

Das Wort <Ritter> wurde an der Tafel in das dritte Modell eingetragen und wie folgt besprochen:

L	Jetzt gucken wir mal hier. Das Wort <Ritter>.
S	Das gehört zu v´S.
	[...]
L	Ja? Warum ist das ein v´S-Wort.
B	Sonst täte es ja [ʁi:ˌtɪ] [sic!, geschlossener Vokal in der zweiten Silbe] heißen, wenn man es jetzt da in das Häuschen eintragen täte, dann hätte das <ie> Platz zum ausbreiten.
L	Genau. Dann müsste sie ja eigentlich [ʁi:ˌtɛ] lesen. Ja? Aber es wird ja kurz gesprochen. Ist denn da ein Quetscher.
Einige	Mmh.
L	Was quetscht?
R	Die ganze Garage.
L	Die ganze Garagensilbe. Genau. [ʁi:ˌtɛ]. Man kann nicht sagen/ man sagt nicht [ʁi:ˌtɛɐ]. Ja? [ʁi:ˌtɛ].
S	Was heißt das?
L	[ʁaʃlɪŋ]. Hat er das richtig? Gehört das in das Haus mit der eingeschobenen Garage?
Einige	Mmh.// Ja.
L	Ja? Auch richtig. Vs. Das hatten wir letztes Mal schon. Da ist es genau so, die zweite Silbe quetscht und eigentlich müsste das <sch> doppelt stehen. Aber? Warum tut es das nicht?
A	Weil es halt sonst so viel Platz braucht.
L	Es sind schon drei Buchstaben, ne.
A	[ʁaʃ.ʃəlŋ].
L	Ja? Dieser Laut [ʃ] hat ja schon drei Buchstaben. Und wenn man die jetzt noch verdoppeln würde, das würde schon komisch aussehen. [...]

Protokoll Schliengen 14.6.02

### **Silbenstruktur als Grundlage von Kontrollwissen**

Das Häusermodell mit seiner internen Gliederung ermöglichte den Schülern, ihre Entdeckungen in sogenannte Immer-Regeln zu fassen, die am Ende der Unterrichtseinheit 2 (Analyse von v/K) folgendermaßen formuliert wurden:

Regeln zur Garagensilbe

#### *Garagensilbe*

1. *Im ersten Zimmer der Garage ist immer ein Konsonantenbuchstabe = Mitlautbuchstabe.*
2. *Im zweiten Zimmer der Garage steht immer ein <e> [eingekreist und gelb] (Aussprache anders als im Haus).*
3. *Manchmal steht noch ein weiterer Buchstabe im zweiten Zimmer der Garage.*

Regeln zur Haussilbe

#### *Haussilbe*

1. *Im großen Zimmer ist immer ein Vokalbuchstabe*
  - *entweder allein*
  - *oder mit einem folgenden Konsonantenbuchstaben*
2. *Die Laute für die Buchstaben, die allein stehen, klingen anders, als wenn sie gequetscht werden.*
3. *Die Buchstaben für alle Laute vor dem Vokal kommen ins erste Zimmer.*

In vielen Antworten der Schüler wurde deutlich, dass sie zunehmend die erarbeiteten schriftsprachlichen Strukturen zur Kontrolle ihrer Schreibungen anwendeten. Die „Immer – Regeln“ waren ihnen dabei eine Hilfe und wurden sowohl zur Erklärung und Verbesserung der Häusereinträge zu Rate gezogen als auch zur Überprüfung ihrer lautsprachlichen Analysen und Differenzierungen. Jeweils 4 Schüler trugen an der Tafel Wörter in Häuser ein und begründeten ihre Schreibungen anschließend:

<schlafen>

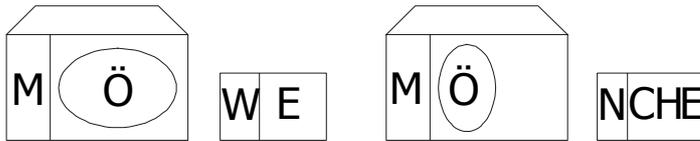
L	Warum habt ihr das <schl> ins 1. Zimmer geschrieben?
N	<sch> ist kein Vokal, <l> ist kein Vokal und darum muss der mit rein geschrieben werden, und <a> ist ein Vokal und muss da rein.

<stolpern>

L	Warum hast du das <ol> dahin geschrieben?
M	Ja weil das <p> ja im ersten ist, dann muss das ja im zweiten sein.
L	Woran merkt man denn, dass das <o> und das <l> zusammengehören?
M	Weil das [ʔɔ], das <l> verschluckt ein bisschen das <o>.
L	Was hast du hier gemacht (Garage)?
M	War ich mir nicht mehr so ganz sicher.
B	Also im letzten Raum kommt immer das <e>, und wenn der dann noch Freunde hat, dann müssen die Freunde eben auch noch mit rein
L	Das <e> immer ins 2. Zimmer und hier vorne im 1. Zimmer immer nur ein einziger.

Protokoll Osnabrück 15.3.02

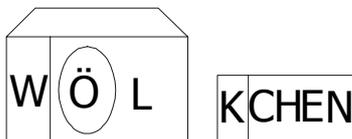
Ein Schüler trug die Wörter <Möwe> und <Mönche> in die Häuser ein und korrigierte anschließend mit folgender Begründung:



L	[mœn.çə] denk an das Rote und das Blaue.
S	Nein, falsch.
T	Ach, das Zweite habe ich noch nie gewusst. Das Zweite ist falsch.
S	Ja, ich weiß es.
A	Nee, ich sag es nur. Das <n> gehört zum <ö>. Das wird ja gequetscht.
U	Bei dir ist es [mø::n.çə].
L	Aha. Warte mal ganz kurz. Zum einen hast du ja gesagt es wird gequetscht, des <ö>... Was wird gequetscht?
S	Das <ö>.
L	Ja. Und was war noch mal eines der Garagen-Regeln, Immer-Regeln? Was war denn im zweiten Zimmer immer?
	[...]
A	Ein <e>.
S	Jetzt stimmt es, <n> zu <ö>.
S	Es hat geheißen ein Laut kommt hin, aber <c> und <h>.
D	Ein Laut kommt hin, aber das ist ja auch nur ein Laut.
L	Ist nur ein Laut, ne. Es hat zwei Buchstaben, aber es ist nur ein Laut.
A	Wie bei <sch>.

Protokoll Schliengen 21.11.01

Zwei Schüler zerschneiden in Partnerarbeit das Wort <Wölkchen>, um es in die Zimmer von Haus und Garage legen zu können. Sie fanden zunächst diese Lösung:



T	[vœli:] [kçən].
L	Gequetscht oder nicht gequetscht?
A	Gequetschtes.
T	Gequetschtes Haus.
L	Warum gequetscht?
A	Das <ö> wird gequetscht vom <l>.
T	Stimmt, ja.
L	Woran erkennst du ob es gequetscht wird oder nicht?
A	Weil man es nicht so deutlich hört.
L	Das ja, und woran noch, wenn ihr euch das Haus anschaut?
A	Ah, weil man es, weil nach [vœli:] wird es getrennt. Daran kann man es halt auch, äh erkennen ob es getrennt, halt ob es zerquetscht, gequetscht oder nicht zerquetscht ist.
T	Das <ö> und das <l> sind zusammen in dem großen Haus.
L	Seid ihr jetzt so zufrieden, wie ihr es geschnitten habt?

A	Ja.
T	Mmmh, ja.
L	Ja? Geht mal die Regeln für die Garage durch.
A	Immer ist ein <e> dabei.
L	Ja, und wo?
A	Immer im zweiten Teil der Garage. Und äh, immer im ersten Teil..
T	Oder sollen wir die letzten zwei da hin?
A	Nein. In dem ersten in der Garage ist immer nur einer, ein Buchstabe.
L	Wo ist nur ein Buchstabe?
A	Am Anfang der Garage, beim ersten Teil.
L	Und was ist im zweiten Zimmer von der Garage?
A	Der Rest. Und was halt noch übrig bleibt halt.
L	Wirklich der Rest?
A	Immer ein <e> halt.
L	Immer ein <e>, o.k. So wie ihr es gemacht habt ist ein <e> dabei. Aber es gibt noch mal eine Regel für die Garage. Wo steht das <e> im zweiten Zimmer von der Garage?
A	Immer am Anfang.
L	Steht es hier am Anfang?
T	Nein. Da muss man noch mal schnippeln.
A	Aber im ersten Teil...
L	Da muss man noch mal schneiden und wo?
T	Da bei <ch> abschneiden.
A	Ja, ich hab gemeint, da kommt immer nur ein Buchstabe hin.
L	Ja, jetzt machen wir erst mal weiter. Also, immer anfangen in der Garage. Das zweite Zimmer, stimmt jetzt? Zufrieden?
A	Ja.
T	Ja.
L	Wenn ihr euch an die Immer-Regeln erinnert.
A	Mit dem ersten bin ich aber nicht zufrieden.
L	Mit welchem bist du nicht zufrieden?
A	Mit dem hier (Im ersten Zimmer der Garage sind jetzt <k> und <ch> eingetragen)
L	Warum?
A	Weil man hört da zwei Laute. Das [kɑ:] und das [x] halt.
L	Und man darf nur was?
A	Ein Laut.
	A. schneidet noch mal.
L	Ganz genau. Dann stimmen alle Regeln. Das <e> in der Garage und zwar an erster Stelle im zweiten Zimmer. Hier im ersten Zimmer von der Garage ein Laut. Und da wird gequetscht.

Protokoll Schliengen 21.11.01

Abschließend zeigen die unteren Beispiele sehr schön, dass die vermittelten silbischen Strukturen mit den entsprechenden Anschlussverhältnisse den Schülern ein sichereres Analyse Kriterium zur Differenzierung der Wortgestalten bieten. Die Betrachtung der Anschlussverhältnisse ist ihnen besser zugänglich als die Differenzierung von „Lang- und Kurzvokalen“, deren Unterscheidung ihnen nicht möglich war. Die silbische Struktur und deren klare Repräsentation durch das Häusermodell unterstützt die Analyse des Gesprochenen.

L	Was hast du falsch?
J	Bei mir ist das Problem, lang und kurz, also das Gehör.
L	Sag mal dieses Wort, was du falsch gemacht hast.
J	<Dolche>.
L	Mmh.
J	Das habe ich eben zu den langen Wörtern geschrieben, und ist aber kurz.
L	Mmh.
J	Und dann noch <Schwalbe>. Das habe ich auch lang gemacht, obwohl es gequetscht ist.
L	Mmh. Finde mal ein Wort, das lang, also rot wäre.
J	<Straße>.
L	Mmh, ja. Und find mal ein Wort, wo auch der Buchstabe <o> vorkommt. Wo rot wäre, zum roten Modell gehört.
J	<Rose>. [ʁo:.sə] und [dɔl.xə].
	[...]
L	Man kann noch was anderes feststellen, was anders ist bei den Wörtern. Was denn noch?
J	Nach dem <o> kommt noch ein Buchstabe, der ins Haus gehört. Das klingt irgendwie alles eher viel verquetschter, [dɔl.çə] wie [ʁo:.zə]. Also da klingt noch ein Laut, der ins Haus gehört. Und <Schwalbe> ist genau das gleiche.

Protokoll Görwihl 10.12.01

R. schreibt die Wörter <sinken> und <nisten> richtig in die Häuser und erklärt dabei noch einmal die Immer-Regeln.

L	Welches Wort schreibst du rein?
R	[nɪs.tɪŋ]. Mmmh, mal sehen. <nisten>.
L	Was hast du dir überlegt, bevor du angefangen hast zu schreiben?
R	Ob es lang ist oder kurz. Ich habe geschaut, also <n> kommt hier hin (1. Zimmer im Haus), <i> kommt dann da (2. Zimmer im Haus). Reicht das dann hier? (Erstes Zimmer in der Garage). Nein, da kommt dann noch ein [tə:] davor hin und dann ist es klar, dass es ein gequetschtes Wort ist.
L	Wie wird das klar?
R	Halt, ich fang an mit <n>, das kommt da rein. Da, weil, direkt hinten dran ist das [ʔi:] und der Selbstlaut, das kommt dann ins zweite Zimmer. <s>, kommt das jetzt ins erste Zimmer von der Garage oder da rein? Dann geh ich einfach einen Buchstaben weiter und dann seh ich, ist das jetzt das <e> oder ist das jetzt ein anderer Buchstabe. Wenn es ein anderer Buchstabe ist dann weiß ich es ist ein kurzes Wort.
L	Achso, weil das <e> darf nur wo stehen?
R	Das <e> muss immer als erstes im zweiten Kasten von der Garage stehen.
L	Ja, o.k. Also wenn du es so machst ist es klar. Aber hörst du auch, wenn du die Wörter sagst, ob sie gequetscht sind oder nicht?
R	Nein, das hör ich selten.
L	Nur selten? Warum nur selten?
R	Ja, manchmal sind sie halt irgendwie.
L	Wenn ich jetzt sage, zwei ähnliche Wörter. Eins ist gequetscht, eins nicht. Wenn ich jetzt mal sage [ni:.sɪŋ] und [nɪs.tɪŋ]. Hörst du da einen Unterschied, oder kannst du dann sagen...
R	Da hört man schon den Unterschied. Aber wenn es nur ein Wort ist, dann hört man es nicht so gut.

L	Also wenn du zwei nebeneinander hast dann hörst du schon, welches gequetscht ist und welches nicht?
R	Ja. Nur sind sie beide gequetscht, also sind sie beide gleich, dann hört man das schlecht.

Protokoll Schliengen 23.11.01

Auch die Frage weshalb das Wort <Banken> mit <k> und nicht mit <ck> geschrieben wird können die Schüler nun aufgrund der Silbenstruktur beantworten. Die Methode des Silbenschwingens hat sie hier erneut in die Irre geführt:

An der Tafel stehen alle drei Häusertypen (mit Kreis, mit Herz, mit Herz und eingeschobener Garage). L. nennt Wörter, die mit <k> oder <ck> geschrieben werden, die Schüler sollen die Wörter eintragen und ihre Entscheidungen begründen.

	G. trägt <Banken> ein
L	Warum nicht mit <ck>?
S	Das muss mit „ck“.
L	Warum?
S	Weil das heißt nicht [ban.kə] sondern [baŋk.kə] ein scharfes <k>.
L	Die Frage ist: Haben wir einen gequetschten Vokal oder haben wir nicht einen gequetschten Vokal?
A	Einen gequetschten.
L	Wer ist der Quetscher?
K	Das <n>. Dann brauchen wir kein <ck>.

Protokoll Osnabrück 22.03.02

### 7.3.3 Der Unterricht zur morphologischen Konstantenschreibung

Neben dem bisher vermittelten Wissen über die prosodischen Strukturen der vier Wortgestalten und ihre Repräsentation in der Schrift ist die morphologische Konstantenschreibung ein zweites Merkmal der deutschen Orthographie. Formen innerhalb einer grammatischen Familie, die eine Markierung wie z.B. die Schärfungsschreibung phonographisch benötigen, vererben diese an alle anderen Formen mit der gleichen phonologischen Struktur (z.B. <bestimmen> – <bestimmtes>). Ausschlaggebend ist der Stamm der jeweiligen Wortform. Da nun ein Wort wie <bestimmtes> aufgrund seiner Silbenstruktur keine Schärfungsmarkierung benötigen würde, diese jedoch bei <bestimmen> aufgrund der Silbenstruktur notwendig ist, ist ein Wissen über die morphologische Kodierung in der Orthographie unerlässlich. So müssen die Schüler lernen, neben der prosodischen Analyse von Wörtern auch die Stämme der flektierten und abgeleiteten Wörter zu erkennen und in ihre Analyse auf dem Weg zu orthographisch korrekten Schreibungen einzubeziehen. „Die Schrift folgt eben neben der Lautung der ‚morphologischen Stammschreibung‘[...]. Die konstante Stammschreibung gilt für die Bereiche der Schärfung, Dehnung (<wohnen> wegen <wohnt>), silbentrennendes-<h>, Umlautschreibung (<Hände> wegen <Hand>) und die Auslautverhärtung (<Kind> wegen <Kinder>) (vgl. Maas 2003; S.299ff).

Entsprechend der bisherigen thematischen Schwerpunktsetzung bildete in den Klassen die morphologisch bestimmte Schärfungsschreibung einen zweiten Schwerpunkt. In vielen unterschiedlichen Übungen sollten die Schüler die Stämme von Wörtern bestimmen und Richtig- und Falschschreibungen mit Hilfe der entsprechenden Ableitungen begründen lernen. Da die Erklärung für die Schreibungen der Grundform wiederum

einer phonologischen Analyse bedürfen, wurden die für die Schreibung verantwortlichen Formen in Häuser eingetragen. So war es eine Aufgabe der Schüler, im Unterricht die Falschreibungen flektierter Wörter durch die Suche nach den entsprechenden Stämmen zu begründen. Dazu bekamen sie folgenden Text mit 23 Fehlern:

Grimms Märchen neu

Hänsel rent mit Rotkäpchen in den Wald. Er stopt vor einem Hütchen, das überal mit den tolsten Plätzchen bedekt ist. Ein Wolf gukt aus dem Fenster. Er lukt sie rein. Rotkäpchen entdekt in einem Ekchen ein Bet, in dem eine Hexe pent. Sie klaut ihr den Zauberstab, verwandelt den Wolf in einen Froschkönig und schikt die Hexe in einen hundertjährigen Schlaf. Hänsel ist sich erst einmal richtig sat, aber Rotkäpchen wil dün bleiben. Sie gehen mit dem Froschkönig auf sein Schlos. Gretel komt auch hinzu und es gibt eine glückliche Doppelhochzeit.

Bei der zunächst gemeinsamen Verbesserung wurde den Schülern im Gespräch deutlich, dass das Wort [ʀɛnt] aufgrund seiner phonologischen Struktur eigentlich keine Schärfungsmarkierung (\*<rent>) benötigen würde, da es auch mit einem <n> [ʀɛnt] heißt. Würde <rennen> jedoch mit einem <n>, also \*<renen> geschrieben, würde es [ʀɛ:nən] heißen. Zur Verdeutlichung wurden beide Wörter in Häuser eingetragen. Ebenso wurde der Begriff Stamm geklärt und die Stammform der jeweiligen Wörter genannt. Weitere Übungsstunden zur Analyse der Stammschreibungen und ihrer „Vererbung“ schlossen sich an.

#### 7.3.4 Der Unterricht zur S-Schreibung

Die S-Schreibung ist ein komplexer Bereich der Orthographie, der jedoch unter Berücksichtigung der silbischen Strukturen regelhaft erfasst werden kann - komplex aus dem Grund, da hier mehrere Regeln miteinander verbunden werden. Eine gravierende Erschwernis für süddeutsche Sprecher ist die Tatsache dass es hier nur das stimmlose [s] gibt, während im norddeutschen Raum auch das stimmhafte [z] artikuliert wird. Die Schrift, die an der Hochlautung orientiert ist, repräsentiert die Unterschiede stimmhaft/stimmlos (<s> vs. <ß>/<ss>) so wie die Anschlussverhältnisse: <s, ß> nach losem Anschluss, <s, ss> nach festem Anschluss.

Unter Beachtung der silbischen Strukturen können bzgl. dem Vorkommen / der Verwendung der verschiedenen s-Graphien folgende Regeln formuliert werden (bezogen auf trochäische Zweisilber/Grundformen):

- Der s-Laut im Endrand der betonten Silbe des Stammes, der zwei Silben hat, wird immer mit <s> repräsentiert. <Küste> im Gegensatz zu <küsste>, dessen Stamm nur eine Silbe hat.
- Der s-Laut in Wörtern mit festem Anschluss in offener Silbe (<Wasser>) wird immer mit <ss> repräsentiert.
- Ist der s-Laut im Anfangsrand der unbetonten Silbe bei „verlängerten“ Wörtern mit losem Anschluss in offener Silbe stimmhaft, wird er mit <s> repräsentiert (<Häuser>/<Haus>). Ist er stimmlos: mit <ß> (<Füße>/<Fuß>).

Da im süddeutschen Raum, wie schon angesprochen, die Unterscheidung stimmhaft-stimmlos nicht artikuliert wird, können die Schüler die Schreibung des [s]-Lautes für den Anfangsrand der unbetonten Silbe, die orthographisch relevant ist, nicht aus der

gesprochenen Sprache ableiten. Sie müssen entweder die mit <s> oder <ß> geschriebenen Wörter in Form von Merkwörtern auswendig lernen. Entsprechend gab es zwischen Görwihl/Schliengen und Osnabrück Unterschiede in der unterrichtlichen Umsetzung der s-Schreibung. In allen Bereichen folgten die Klassen derselben Progression:

Zur Einführung in dieses Thema erhielten die Schüler die Aufgabe, verschiedene Wörter von denen sie wussten, dass sie mit <ss> und <ß> geschrieben werden, an die Tafel zu schreiben. Diese Wörter wurden hinsichtlich ihrer Lautung und der Verwendung der jeweiligen s-Graphie analysiert.

L	Was ist der Unterschied zwischen den beiden geschriebenen Wörtern <Schüsse> und <Füße>?
K	<Schüsse> wird mit zwei <s>, <Füße> mit <ß> geschrieben.
L	Warum?
M	<Schüsse> wird schnell gesprochen.
N	Bei <Schüsse> ist das <s> schärfer als bei <Füße>.
L	<Füße> hat einen dicken, fetten Vokal, <Schüsse> eine gequetschten.
C	Das <s> hört sich gleich an.
L	Ganz wichtig ist, dass der <s>-Laut in beiden Wörtern gleich klingt. Das Problem ist, dass ihr nicht wisst, welchen Buchstaben ihr schreiben sollt, weil er beide Male gleich klingt. Der Unterschied ist bei den Vokalen. Bei <Schüsse> habt ihr die Garage, die eingeschoben ist, wie bei <Sonne> und <Löffel>. Eigentlich müssten wir <ß> schreiben, wie eigentlich zwei <k> für <ck> und zwei <z> für <tz>, aber tun wir nicht. Wir schreiben zwei <s>.

Protokoll Osnabrück 24.5.02

L	A. war beim letzten Mal nicht da, dem müssen wir das jetzt im Schnellverfahren erklären. Dafür nenne ich euch jetzt mal zwei Worte, die ihr in Häuschen vorne an der Tafel eintragen sollt. Einmal das Wort <hassen> und einmal das Wort <heißen>.
L	<Hassen>, P. machst du <hassen>?
L	Und <heißen>..
(92-105)	P. und A. tragen die Wörter richtig in die Häuser ein. P. zögert zu Beginn und ist sich unsicher.
L	So richtig? Jemand was zu mosern? Ja, klasse, richtig. Aber warum wird jetzt einmal der Laut [s] bei [haj.sən] mit <ß> und [hasn] mit <ss>, das ist ja derselbe Laut [s]. Warum wird der jetzt einmal so geschrieben mit scharfem-<s> und einmal mit <ss>?
A	Ähm, weil <heißen>, das ist ja <e, i>. Das wird dann ja länger gesprochen und deswegen kann da kein, also kann da keine zwei <s>-Laute hin.
T	Bei den langen Vokalen.
A	Bei <hassen>, ähm da ist das <a> des wird gequetscht gesprochen und deswegen ist des <s> halt da auch ein Quetscher und muss auch im ersten Zimmer der Garage sein. Das hat also zwei Aufgaben bei <hassen>.
L	Klasse, super. Hier bei <heißen> haben wir das, nimmt den ganzen Platz ein im Haus und was hattest du gerade gesagt? Was ist das nämlich ein?
T	Dicker Vokal.
L	Ich merke, ihr habt da überhaupt keine Schwierigkeiten mehr.

Protokoll Schiengen 3.7.02

Es wurde den Schülern deutlich, dass <ß> immer nach V', nie nach v' steht. Zur Festigung folgten verschiedene Übungen, in denen die Schüler die Unterscheidung der beiden Wortgestalten und somit die Verwendung von <s> und <ß> erproben konnten. Dabei wurden alle Wörter immer in Haus und Garage eingetragen. In einem nächsten Schritt stand die Unterscheidung der Graphien <s> und <ß> bei Wörtern mit losem Anschluss in offener Silbe (V') im Vordergrund. Der Vergleich der Reaktionen in Norddeutschland und Süddeutschland zeigt die dialektalen Unterschiede in der Artikulation des s-Lautes. Die Gruppe aus Osnabrück stellte folgendes fest:

M. schreibt <Haus> und <Gruß> an die Tafel.

L	Was ist daran merkwürdig?
R	Dass <Haus> mit <s> und <Gruß> mit Scharfem-<s> geschrieben wird und bei beiden ist ein dicker Vokal davor.
L	Richtig. Könnt ihr euch vorstellen, warum das so ist?
C	Vielleicht, weil das bei <Haus> ein Diphthong ist.
B	<Haus> kommt von <Häuser>, <Gruß> kommt von <grüßen>. Da hört man die Veränderung.
L	Da hat sie recht. Welche Veränderung hört man?
A	Das <s> in <grüßen> klingt schärfer.
L	Legt mal alle eure Hand vorne an den Hals und sagt laut die beiden Wörter. Welchen Unterschied spürt ihr?
S	Es kribbelt so im Hals.
L	Wann kribbelt es?
M	Das [z] merkt man so im Hals, bei [s] merkt man nichts.

Protokoll Osnabrück, 27.5.02

C., M. und G. schreiben die Wörter <Rose>, <fließen> und <Flüsse> an der Tafel in Häuser.

L	Warum wird <Rose> mit <s>, <fließen> mit <ß> geschrieben? Beide Häuser sehen gleich aus, in beiden Häusern ist ein dicker Vokal.
K	Bei <fließen> ist das [s] anders im Hals als bei <Rose>, da ist es [z].
B	Das eine merkt man in der Kehle, das andere hört man auch, aber es fühlt sich anders an.
L	Haltet alle noch mal die Hand an den Hals und sagt: Rosen – fließen
Alle	(langsam) Rosen - fließen
L	Bei welchem Wort merkst du was an der Hand?
C	Also bei <Rosen> da ist so ein Vibrieren für mich, und bei <fließen> da ist nichts.

Protokoll Osnabrück 28.5.02

In Görwihl und Schliengen nehmen die Schüler den Unterschied stimmhaft/stimmlos nicht wahr. Auf die Frage, weshalb <lesen> mit <s> und <heißen> mit <ß> geschrieben wird, obwohl sie demselben Häusertyp zugeordnet werden, stellen die Schüler folgende Vermutungen an:

A	Weil wenn man Scharf-<s> dann geht man irgendwie, dann würd man's ja, ähm, halt [lɛ:ˌsɛn] (<s> und zweite Silbe werden stark betont) nicht [lɛ:ˌsɛn].
---	---

D	Bei dem <heißen>, da spricht man das <e, i> ein wenig schneller aus wie beim <lesen> das <e>.
---	---

R	Wenn man, wenn man die Hand vor dem Mund hat, dann merkt man auch, dass beim Scharfen-<s> also bei, bei <heißen> da kommt viel mehr Luft raus wie bei <lesen>.
---	--

Protokoll Schliengen 3.7.02

Im Klassengespräch wurde deutlich, dass die Schüler keine Unterschiede zwischen den <s>-Lauten sprechen. Sie erkannten, dass aus diesem Grund ein Auswendiglernen der Schreibung notwendig sei. Die Antworten zeigten zudem, dass die Schüler bisher versucht hatten, sich die Schreibungen durch das Formulieren eigener Regeln selbstständig zu erklären, dabei aber zu keinen verlässlichen Ergebnissen gekommen waren. Die LehrerInnen in Süddeutschland nutzten die Arbeit an der s-Schreibung zur Thematisierung der dialektalen Unterschiede: An der Tafel stehen die Wörter <gruseln, Grüße, Küsse>

L	Wie ist der Unterschied zwischen <gruseln> und <Grüße>? Woher weiß ich, dass ich hier <s> verwende? Man hört ja im Prinzip keinen Unterschied. Und dann haben wir festgestellt: Es gibt vielleicht doch einen Unterschied, den wir gar nicht wahrnehmen. Wir haben festgestellt, einer von uns hier hatte irgendwie so was sehr komisches an sich, was vielleicht die anderen nicht hatten. Was war es denn?
J	Der T. hatte so was, der sprach anders.
L	Ja, also weißt du es noch, T.? Versuch es noch mal. Sprich noch mal beide Wörter nacheinander. Die anderen hören zu und wir versuchen mal, den Unterschied noch mal uns klar zu machen.
S1	Welche Wörter?
L	Es ging darum, dass diese zwei Wörter beim Sprechen unterschieden werden können, um rauszufinden, ob <s> oder <ß> zu schreiben ist, obwohl es ins gleiche Häusermodell gehört.
T	[gru:zln] [gry:.sə].
L	Habt ihr es gehört? Noch ma.
T	[gru:.zəln] [gry:.sə].
L	Mmh. Perfekt.
M	Ähm des bei [gry:.sə], des spricht er wie ein <ß>.
T	Des betont man gar nicht.
L	Möchte mal jemand T. nachmachen? Ihr habt letztes Mal gelacht.
S2	[z].
S3	[z:].
L	Ja, also man sagt auch dazu, dass es ein stimmhaftes [z] wäre und hier ein stimmloses [s].
S3	[z:].
L	Wie so eine Biene, die umher summt. F., sprichst du das auch so? Hast du jemals einen Unterschied gemacht zu [gru:.zəln] und [gry:.sə]?
F	Nein, eigentlich nicht.
L	Habt ihr da schon nen Unterschied mal gemacht? Jemals schon mal gehört?
S	Nein. (Gemurmel)
	[...]
L	[...] das hat aber nichts mit deutlich sprechen zu tun, sondern es hat einfach damit zu tun, wie man aufwächst. Wenn es im Prinzip von klein auf so gelernt wird oder so gesprochen wird, dann ist das einfach so. Und wir, wir können das

	nicht unterscheiden. Was können wir tun?
S	Achso, äh, wir können den T. das aussprechen lassen, immer die Wörter. Jetzt zum Beispiel im Diktat.
S	Der T. diktiert uns dann.
J	Dann können wir es hören.
	Lachen.
L	Ja. Ja würdet ihr das überhaupt wahrnehmen?
J	Nein.
	[...]
L	Jetzt kennt ihr viele Wörter, die so geschrieben werden, aber es gibt sicherlich noch ein paar die ihr nicht so kennt, oder unsicher seid. Jetzt wie können wir jetzt, welche andere Strategie können wir jetzt anwenden, wenn wir es nicht hören? Wenn wir es gar nicht wahrnehmen?
	Gemurmel.
L	Was bleibt uns vielleicht nur übrig?
J	Auswendig lernen.
L	So ist es.
S	Achso auf eine Liste.
L	Genau, eine Liste mit allen Wörtern. Ich habe mal gesammelt. So viele sind es gar nicht, wenn ich die jetzt alle anschau. [...] Dreißig Wörter etwa, die häufigsten Wörter, die verwendet werden.

Protokoll Görwihl 4.6.02

In Schliengen und Görwihl bekamen die Schüler daraufhin eine Merkwörterliste, die auch im Klassenzimmer aufgehängt wurde. Lernwörter mit <ß>

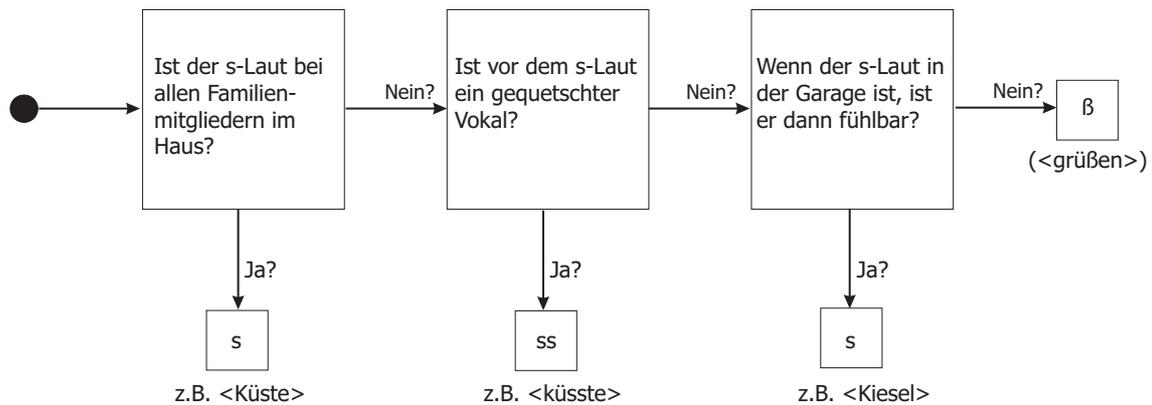
äußern	Buße
beißen	Flöße
büßen	Grüße
fließen	Klöße
gießen	Maße
grüßen	Meißel
heißen	Späße
reißen	Spieße
rußen	Sträüße
schießen	Schöße
schließen	Soße
schmeißen	Straße
schweißen	
stoßen	
sprießen	
außen	
außer	
draußen	
heiße	
süße	
weiße	
große	

Anschließend wurde die morphologische Stammschreibung des Deutschen thematisiert, um die unterschiedliche S-Schreibung bei Wörtern mit festem Anschluss in geschlossener Silbe (v'K) begründen zu können: Die unterschiedliche Schreibung von Wörtern wie

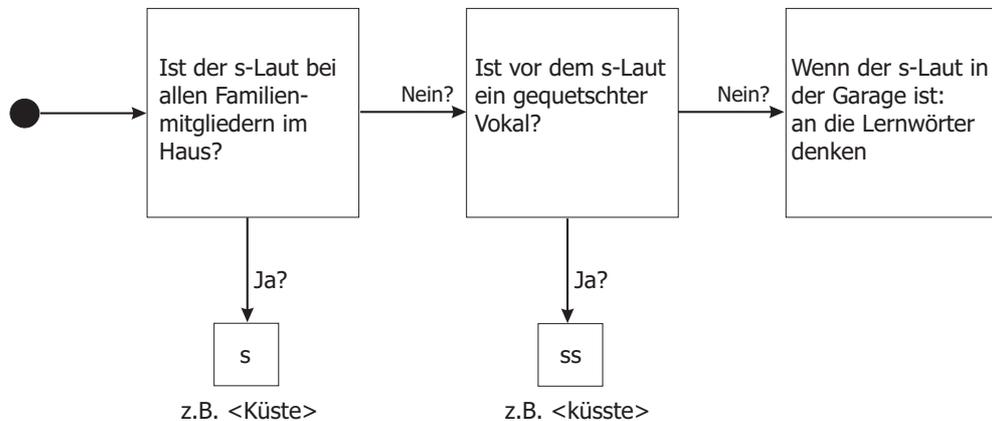
<küsste> und <Küste> kann nur durch die Suche nach einer verwandten Form, bei der deutlich wird, ob eine Schärfungsmarkierung notwendig ist, erklärt werden. Die Schüler erarbeiteten dabei folgende Regel: *Gibt es eine verwandte Form nach gequetschtem Vokal, bei der der s-Laut in der Garage ist, wird er bei allen Familienmitgliedern mit <ss> geschrieben (<küsste> wegen <küssen>).*

Am Ende wurde in Form eines Spieles der gesamte Regelkomplex für die s-Schreibung zusammengefasst. Grundlage war ein Spielplan, der den Schülern aufzeigte, wie sie durch Entscheidungen zu orthographisch korrekten Schreibungen gelangen. Es müssen nacheinander verschiedene Fragen geklärt werden, an deren Ende entweder die Lösung oder eine neue Frage steht. Dabei müssen die Schüler das zu schreibende Wort entsprechend der Frage analysieren:

Für Osnabrück:



Für Schliengen und Görwihl:



Als Problem in der Anwendung des Spiel erwies sich, dass die Schüler oft Schwierigkeiten hatten, die Stammform zu bestimmen. Da dieser Teil des Unterrichts am Ende des orthographischen Schwerpunkts in den Klassen stand und für ihn nur wenige Stunden (Görwihl: 6Std./Schliengen: 8Std./Osnabrück: 7Std.) übrig waren, standen keine Übungszeiten in dem Maß, das nötig gewesen wäre, mehr zur Verfügung. Die Auswertungen der Schreibungen zeigen, dass nur ein Teil der Schüler hier eine größere orthographische Sicherheit erlangt hat.

### 7.3.5 Zusammenfassung

Ziel dieses linguistisch orientierten Orthographieunterrichts war es, den Schülern die Erschließung orthographischer Regularitäten und die Verbesserung bzw. Korrektur ihres orthographischen Wissens durch eine veränderte Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses zu ermöglichen. Das Häusermodell mit seinen Symbolisierungen ermöglicht den Schülern, ihre Entdeckungen über Schrift in den beim Spracherwerb bereits erlernten Strukturen zu fundieren. Die Darstellung des Unterrichts und die Auswertung der Protokolle machen Folgendes deutlich:

- Die Schüler haben die zu Beginn sicher ungewohnte Darstellung der Orthographie angenommen und die Darstellung von Haus und Garage als symbolische Repräsentation der spezifischen prosodischen Strukturen bereitete ihnen keine Schwierigkeiten.
- Die im Unterricht geforderte kognitive und analytische Arbeit leisteten sie ohne Probleme. Ihre Regelformulierungen und ihre immer differenziertere Beschreibung der unterschiedlichen Wortgestalten verdeutlichen, dass sie sich zunehmend an den Strukturen der gesprochenen Sprache, die in der Schrift repräsentiert werden, orientierten.
- Ausgehend von der Einheit Silbe erarbeiteten sie sich diese Strukturen selbstständig. Die Symbolisierung durch das Häuserbild ermöglichte den Schülern zudem, ihre Entdeckungen aufgrund der jeweils individuellen Wahrnehmung zu beschreiben, in Regeln zu fassen und sich diese somit bewusst zu machen.
- Die vielen präzisen Formulierungen der Schüler bezüglich der Differenzierung der Wortgestalten machen deutlich, dass die Analyse des Lautung-Schrift-Verhältnisses in der hier vermittelten Form der Wahrnehmung der gesprochenen Sprache der Schüler entspricht.
- Die vermittelten silbischen Strukturen mit den entsprechenden Anschlussverhältnissen boten den Schülern ein sicheres Analysekriterium zur Differenzierung der Wortgestalten und ermöglichten ihnen so eine problemlose Identifizierung der Schärfungswörter und somit deren graphische Markierung.

Die Ergebnisse zeigen, dass diese veränderte Präsentation der Schrift die Schüler in die Lage versetzte, ihre bis dahin unstrukturierten Wahrnehmungen zu strukturieren, ihre sprachanalytischen Tätigkeiten unterstützte und ihnen somit einen regelhaften, kognitiven Zugang zur Orthographie ermöglichte. Die bereits erwähnten Fortschritte, die in den kontinuierlich geschriebenen Tests zu erkennen waren und die verdeutlichen, dass die Schüler ihre Entdeckungen für ihre Schreibungen nutzten, belegen dies zusätzlich. Weitergehende Aussagen über den Unterricht, d.h. darüber inwieweit die Schüler die hier erarbeiteten Strukturen für ihre Schreibungen nutzen, können erst durch erneute Interviews und die Auswertungen der Abschlussdiktate gemacht werden. Dies ist Inhalt des folgenden Kapitels.

## 8 Schüleräußerungen zum schriftsprachlichen Wissen II

Nach Beendigung des dargestellten Unterrichts wurden die Interviews ein zweites Mal durchgeführt. Die Schüler bekamen erneut ihren nicht korrigierten Diktattext ('In der Zauberschule'), den sie zu Beginn des Projektes geschrieben hatten, vorgelegt. Sie wurden - entsprechend der Durchführung des ersten Interviews - zu denselben Wörtern der verschiedenen Wortgruppen, deren Schreibungen im Unterricht thematisiert worden waren, befragt. Aufgrund der nicht-standardisierten Fragestellung kam es allerdings zu einigen Differenzen in den beiden Erhebungen. Im zweiten Interview konnten einige Begründungen, die im ersten Interview in die Auswertung einbezogen wurden, nicht gewertet werden. Da diese Unterschiede jedoch relativ gering sind, ist ein Vergleich der beiden Befragungen trotzdem möglich.<sup>59</sup>

Ziel dieser Abschlussinterviews war es, Aussagen über einen Zuwachs des expliziten orthographischen Wissens machen zu können: Gibt es Anzeichen dafür, dass sich das explizite Wissen der Schüler, d.h. das ihnen zur Verfügung stehende orthographische Kontrollwissen, durch den Unterricht verändert hat? Inwieweit konnte ein neues orthographisches Wissen über die prosodischen Strukturen der gesprochenen Sprache und ihre regelhafte Schreibung sowie über die Morphologie aufgebaut werden, bzw. konnte das schon vorhandene Wissen über diese schriftrelevanten Strukturen, das - wie die Ergebnisse der ersten Interviews zeigten - einige Schüler bereits erworben hatten, bewusst und somit zu einem expliziten Wissen gemacht werden?

---

<sup>59</sup> Zusätzlich zu einer Begründung der Schreibungen wurden die Schüler im zweiten Interview jeweils nach Lösungsmöglichkeiten mit Hilfe des Häusermodells gefragt, um herausfinden zu können, inwieweit sie dieses Bild auf der Metaebene nutzen. Diese Antworten wurden bei der im Folgenden dargestellten Zuordnung der Begründungskategorien jedoch nicht einbezogen.

## 8.1 Quantitative und qualitative Interviewauswertung II

### 8.1.1 Die Begründungskategorien

Die drei Häufigkeitstabellen (Tabellen 9-11) zeigen die Gesamtzahl der in den ersten und zweiten Interviews<sup>60</sup> gegebenen Antworten in ihrer Zuordnung zu den fünf Begründungskategorien für die drei Untersuchungsgruppen Görwihl, Schliengen und Osnabrück auf. Einen individuellen Überblick über die Falschschreibungen und die Verteilung der Kategorien für die angesprochenen Wörter im zweiten Interview geben die Tabellen 12-14.

Begründungskategorie <sup>61</sup>	absolute Häufigkeiten		relative Häufigkeiten	
	Interview I	Interview II	Interview I	Interview II
K1	75	48	45%	28%
K2	5	8	3%	5%
K3	57	91	34%	53%
K4	17	15	10%	9%
K5	13	9	8%	5%

Tabelle 9: Verteilung der Begründungskategorien für Görwihl; Interview I und II

Begründungskategorie	absolute Häufigkeiten		relative Häufigkeiten	
	Interview I	Interview II	Interview I	Interview II
K1	73	44	45%	29%
K2	13	9	8%	6%
K3	46	57	29%	37%
K4	16	21	10%	14%
K5	12	22	8%	14%

Tabelle 10: Verteilung der Begründungskategorien für Schliengen; Interview I und II

Begründungskategorie	absolute Häufigkeiten		relative Häufigkeiten	
	Interview I	Interview II	Interview I	Interview II
K1	79	47	65%	45%
K2	11	3	9%	3%
K3	10	27	8%	26%
K4	3	10	3%	10%
K5	18	15	15%	14%

Tabelle 11: Verteilung der Begründungskategorien für Osnabrück; Interview I und II

<sup>60</sup> Differenzen in der Gesamtzahl der Begründungskategorien ergeben sich durch die nicht-standardisierte Interviewführung

<sup>61</sup> Zur Erinnerung: Kategorie 1 (K1): Lautierung; Kategorie 2 (K2): Erinnern des ganzen Wortbildes; Kategorie 3 (K3): Phonologische Begründung; Kategorie 4 (K4): Morphologische Begründung; Kategorie 5 (K5): Keine Begründung.

Schüleräußerungen zum schriftsprachlichen Wissen II

Schüler	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12
<Höhe>	K1	K4+K1	K1	K1	K1	K1	K1	-	K1	K5	K2	K1
<Tagen>	K3	K4+K3	K3	K3	K3	K3	K3	K3	K3	K3	-	K3
<Stufe>	K3	-	K3	K3	-	K3	-	K3 Stufe	K3	-	K3	-
<gewohnten>	K3	K4	K3 gehewnten	K1	K3	K3	K3	-	K3	*	K2	K2
<höflich>	K3	K3	K3 höfflich	K3	K3	K3	K1+K3 höfflich	K3 höfflich	K3 höfflich	-	-	-
<ziemlich>	-	K4+K3 ziehmlich	* ziehmlich	-	-	K3	-	K3	-	K3	-	-
<rasste>	K3	K4+K3	-	K3	K3	K1 rasste	K3 rasste	K3 rasste	K3 rasste	-	-	K3
<erinnern>	K1 errinner	K1 errinern	-	-	-	-	-	-	K3	-	-	-
<Klassen>	K3	K3	K3	K3	K3	K1	K3	K3	K3	-	K2	K3
<Zimmer>	-	-	K3	-	K2	K1	K3	-	K1+K3	-	K2	-
<krumme>	K1+K3 grume	-	-	-	-	-	K3	-	K3	-	-	-
<vergessen>	K1	-	-	K3	K3	K1	K3+K4	-	K3	-	-	-
<Treppen>	-	K1	K3	K3	-	K1	-	-	-	K3	K2	K3
<kitzelte>	K1	K4+K1 kizelte	K3	K1 kizelten	K4	K1	K1	K1	K5	K5	K5	K2
<reizen>	K1 reitzen	K1	K1 Reitzen	K1	-	K1	-	-	K1	K5	K3	*
<kurze>	K1	K1	K1	K1	K1	K1	K3	K3	K1	-	-	K1
<Plätze>	-	-	K3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<angestammten>	-	-	-	K1+K3 angeschamtan	-	K1	-	K3	K3	-	K5 angestanden	-
<wacklige>	-	-	-	-	K1	-	-	-	K5	K5	K5 waklige	-
<bestimmtes>	K3	-	K4+K1	-	K3	-	K3	K3	-	K3	-	K3
<öffneten>	K4	K4+K1	K1+K4	K3	K4+K3	K3 öfnetten	K4+K3	K3	K3	K4	K3	K3

Tabelle 12: Verteilung der Begründungen / Görwihl II

Legende zu den Tabellen:

\* = die Antwort konnte nicht gewertet werden; - = Schüler wurde zu diesem Wort nicht befragt; Grau unterlegt sind die Felder, bei denen es sich um Begründungen in Bezug auf falsch geschriebene Wörter handelt (s. Schreibung).

Schüleräußerungen zum schriftsprachlichen Wissen II

Schüler Wörter	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
<Höhe>	K3	-	-	K2	K1	K1	K5	*	-	K1	K1
<Tagen>	K2	K3	-	-	K3	-	K1	K1	K3	-	K3
<Stufe>	-	K3 Stufe	-	*	K5	-	K1 Stufe	K1 Stufe	K3	-	-
<gewohnten>	K4	K5 Gewonten	K4	K3	K3	K3+K1 gewonten	K5 gewonten	K3 gewonten	K5 Gewonten	K3 gewonten	K3
<höflich>	K3	K3 höflich	-	-	K3	-	-	*	K3 Höflich	K4 höflich	-
<ziemlich>	-	*	-	* zimlich	-	-	-	K5 zimlich	-	- zimlich	K3 ziehmlchs
<raste>	-	K3 rasste	-	-	K3	-	K1+K3	-	K3	-	-
<erinnern>	K4	-	K5 errinern	.*	K3 errinern	-	K5 errinern	*	*	-	-
<Klassen>	K3	K3	K3	K2	-	K2	K1	K1	K2	K1	K1
<Zimmer>	K3	-	-	K2	-	K1	-	*	K2	K1	-
<krumme>	-	-	K3	K1	K3	K1	K5 krume	K1	K3	K1 krume	-
<vergessen>	-	K3	K3	K3 vergesen	K3	K1	K3 vergesen	K1	K3	K1 fergesen	-
<Treppe>	K5	K3	K3	K1	K3	-	K1 Trepn	-	K3	K1 Treben	K3
<kitzelte>	K5	K4+K1	K3	K4	K5	K1	K5	K3	K5 kizelte	- kitzelte	K1
<reizen>	K1	K1 reiten	K5 reiten	-	K5 reiten	K1	K5	K1 reiten	K5	K3 reiten	K1 reiten
<kurze>	K1	-	-	K1	K3 kurtze	-	K5	K1	K1	-	-
<Plätze>	-	-	-	K4	-	K1	K5	-	K3	-	K3
<angestamnten>	-	K4+K3 angestamnten	-	K4	K3	K4 angestamnten	-	-	K3	K4 angestamnten	-
<wacklige>	-	K5 waklige	-	-	K5	-	K2 waklige	-	-	-	-
<bestimmtes>	K4	K4+K3	K4	K2	K3	K4+K1 bestimtes	K1 bestimtes	K1	K3	K4	-
<öffneten>	K4	K4+K3	K4	K1 öfneten	K3	K3 ofneten	K1 öfnetten	K1 öfneten	K3	K4	K4

Tabelle 13: Verteilung der Begründungen / Schliengen II

Legende zu den Tabellen:

\* = die Antwort konnte nicht gewertet werden; - = Schüler wurde zu diesem Wort nicht befragt; Grau unterlegt sind die Felder, bei denen es sich um Begründungen in Bezug auf falsch geschriebene Wörter handelt (s. Schreibung).

Schüleräußerungen zum schriftsprachlichen Wissen II

Schüler	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	O 6	O 7	O 8	O 9	O 10
Wörter										
<Höhe>	K5	-	K1	K1	K1	-	K1	K1	K1	K1
<Tagen>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<Stufe>	-	K1	-	K1 Stufe	-	-	K3	K3	K3	-
<gewohnten>	-	K1 gewonten	* gewonten	K5 gewonten	K4	K1	-	-	K3 gewonten	K4
<höflich>	-	K3	K3	K5	-	K3	K3	K3 höfflich	K3	-
<ziemlich>	*	*	-	-	*	K4 ziehmlich	K3	-	*	*
<raste>	-	-	K3	-	-	K3 rasste	K3	-	-	-
<erinnern>	K5 eriner	-	K3	K1 erinern	K4 erinern	-	K1	K3	K1	K5 erinern
<Klassen>	K1	K1	-	-	-	K1	K2	-	-	K3
<Zimmer>	K1	K1	-	-	-	K1	K1	-	-	K3
<krumme>	-	-	K3	K1 krume	-	K3 krume	-	-	-	-
<vergessen>	K1 vergsen	-	-	-	K3 vergesen	K3 vergesen	K2+K3	-	-	-
<Treppen>	-	-	-	-	-	- Trepen	-	-	-	-
<kitzelte>	K5 kizelte	K1	K5 kizelte	K1	K1 kizelte	K1	K1	K1 kizelte	K3	K5
<reizen>	K1	K5 reitzen	K1	K1 reitzen	K1 reitzen	K5 reitßen	K1 reitzen	K5 reitzen	K1 reitzen	K2 reitzen
<kurze>	-	-	-	-	-	-	-	-	*	K5 kurtze
<Plätze>	K1	K1+K3	K1	K1	-	-	-	K5	-	K5
<angestammten>	K1 angestamten	-	* angestamten	-	-	K1 angestamten	-	K5 angestamten	* angestamten	K5 angestamten
<wacklige>	* waklige	-	-	- wakliege	-	-	-	-	-	* waklige
<bestimmtes>	K1	K1 bestimmtes	K4 betimtes	K1	- bestintes	K3	K3 bestimmtes	*	*	-
<öffneten>	K1	-	K4 öfneten	*	K4	K4	K4+K1	*	K4 öfnetten	-

Tabelle 14: Verteilung der Begründungen / Osnabrück II

Legende zu den Tabellen:

\* = die Antwort konnte nicht gewertet werden; - = Schüler wurde zu diesem Wort nicht befragt; Grau unterlegt sind die Felder, bei denen es sich um Begründungen in Bezug auf falsch geschriebene Wörter handelt (s. Schreibung).

Im Vergleich mit der ersten Interviewauswertung lässt sich aus den Häufigkeitstabellen in Bezug auf die genannten Begründungen eine eindeutige Verschiebung weg von der Kategorie K1 ('Lautierung'; „Bei [tʁɛp.pə] hört man zwei [pʰ]“) hin zur phonologischen Begründungskategorie K3 („Das Wort heißt [tʁɛpə], sonst hieße es [tʁɛ:.pə]“) feststellen. Dies trifft vor allem in den Untersuchungsgruppen Görwihl und Schliengen zu. Während in diesen Gruppen im ersten Interview die Kategorie K1 in je 45% der Fälle als Begründung für die Schreibungen angegeben wurde, liegen die Nennungen im zweiten Interview in Görwihl nur noch bei 28% und in Schliengen bei 29%. Demgegenüber wurde nun die Kategorie K3 in Görwihl mit 53% und Schliengen mit 37% am häufigsten zur Begründung der verschiedenen Schreibungen genannt: Die Schüler haben erkennen können, dass Buchstaben keine Laute abbilden, sondern dass sie prosodische Strukturen markieren.

In Osnabrück ist eine solche Tendenz ebenfalls zu erkennen. So sind die Nennungen der Kategorie K1 von ehemals 65% auf 45% zurückgegangen und die Begründungen mit Hilfe der Kategorie K3 von 8% auf 26% gestiegen. Dennoch bleibt die Annahme, Schrift gäbe ausschließlich eine Lautfolge wieder, in dieser Gruppe immer noch die am häufigsten genannte Begründung.

Ausgehend von diesen Auszählungen wird deutlich, dass die Begründungskategorie K1 in allen drei Klassen nicht mehr den Stellenwert besitzt, den sie noch vor dem silbenstrukturierenden Unterricht besaß. Es ist den Schülern gelungen, sich von ihrem bisherigen Verständnis von Orthographie als ein 1:1-Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache und somit von den Botschaften, die ihnen Methoden wie das Silbenschwingen und -klatschen und die Maxime „Schreib, wie du sprichst“ vermittelt haben, zu lösen. So kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler nun vermehrt die prosodischen Strukturen der Sprache und ihre regelhafte Repräsentation in der Schrift nutzen, um zur jeweiligen Schreibung zu gelangen. Dies zeigen folgende Interviewsequenzen exemplarisch:

Beispiel 1:

Interview I

G 7	<Tagen>	<p><i>&lt;Tagen&gt; hast du mit einem &lt;g&gt; geschrieben. Warum? Weil man, des hört man ja. [tɑ:.gən].</i></p> <p><i>Wie würde es mit zwei &lt;g&gt; heißen? Könnte man es auch mit zwei &lt;g&gt; schreiben? [tɑ:.tɑ:.gən] wieder?</i></p> <p><i>So heißt es? [tɑ:.gən].</i></p> <p><i>Es stimmt so, wie du es geschrieben hast. Und mit zwei &lt;g&gt;, wie würde es dann heißen? [tɑ:.gən] (G7 spricht das &lt;g&gt; stimmhafter als bei der vorigen Aussprache).</i></p>	K1
-----	---------	---	----

G7 sucht die lautliche Veränderung bei einer Dopplung des Konsonantenbuchstabens in der Veränderung des Konsonanten, nicht der silbischen Struktur.

Interview II

G 7	<Tagen>	<p>&lt;Tagen&gt;. Das hast du mit einem &lt;g&gt; geschrieben. Kannst du erklären warum?                  Man spricht es langsam. Sonst würde es [ˈtag ˈtagŋ] heißen.                  Wie würde es sonst heißen?                  [ˈtagŋ].                  Und so heißt es?                  [ˈtɑːgən].                  Und anders?                  [ˈtagən].                  Also du hast gesagt, weil man es langsam spricht. Was ist dann der Unterschied, wie du es jetzt gesprochen hast?                  Na ja, wenn man es schnell spricht [ˈtagŋ] dann würde man es mit zwei &lt;g&gt; schreiben, aber man schreibt es mit einem, weil [ˈtɑːgən].</p>	K3
-----	---------	---	----

Die Schüler zeigen jetzt Sicherheit in der leserorientierten Interpretation der Schär-  
 fungsschreibung. Das belegen auch die folgenden Beispiele:

Beispiel 2:

Interview I

G8	<krumme>	<p>&lt;krumme&gt; mit zwei &lt;m&gt;.                  [ˈkrʊm.ˈmɛ].                  Weil du wieder zwei m-Laute hörst?                  Ja.                  Sagst du es noch mal?                  [ˈkrʊm.ˈmɛ].</p>	K 1
----	----------	---	-----

Interview II

G8	<krumme>	<p>&lt;krumme&gt; mit zwei &lt;m&gt;, warum?                  Weil sonst würde es [ˈkruː.mə] heißen.                  Hmm, und so heißt es?                  [krʊmɐ].                  Und [ˈkruː.mə] würde es wann heißen?                  Mit einem &lt;m&gt;.                  Kannst du es noch mal sagen?                  [ˈkruː.mə].</p>	K3
----	----------	--	----

Beispiel 3:

Interview I

G10	<Treppen>	<p>Bei &lt;Treppen&gt;, da hast du zwei &lt;p&gt; geschrieben. Weshalb?                  Weil man das hört, [ˈtrɛp.pən].                  Mmh. Sprichst du das Wort bitte noch mal.                  [ˈtrɛp.pən].</p>	K 1
-----	-----------	---	-----

Interview II

G10	<Treppen>	<p>&lt;Treppen&gt; mit zwei &lt;p&gt;. Weshalb?                  Weil es sonst [ˈtʁɛː.pŋ] heißt. [ˈtʁɛː.pŋ].                  Und so?                  [ˈtʁɛpŋ].</p>	K3
-----	-----------	--	----

Beispiel 4:

Interview I

S2	<Treppen>	<p>[ˈtrɛp.ˈpən].  <i>Da hörst du wieder zwei?</i>                  Ja.                  [...]  <i>Wenn du deiner Mutter erzählst: Heute in der Schule bin ich die/</i>                  [ˈtrɛpə]. Dann schreibt man es mit einem, wenn man es so sagt.  <i>Und im Diktat schreibst du es mit zwei?</i>                  Ja.  <i>Mmh. Aber wenn du zu deiner Mutter sprichst, dann hörst du ein &lt;p&gt;?</i>                  Ja.  <i>Und würdest es auch nur mit einem schreiben.</i>                  Ja.</p>	K1
----	-----------	--	----

Interview II

S2	<Treppen>	<p><i>Dann das nächste, &lt;Treppen&gt; hast du mit zwei &lt;p&gt; geschrieben, warum?</i>                  Weil es sonst [ˈtrɛp.ˈtrɛ.pən] heißen, also es gehört halt mit zwei &lt;p&gt;, weil es [ˈtrɛpn] heißt und nicht [ˈtrɛ:.pən].  <i>Hmm. Und sagst du noch mal das zweite, wie du es gerade gesprochen hast, wie müsste man es dann schreiben?</i>                  Also mit einem &lt;p&gt; wenn es [ˈtrɛ:.pən] heißen würde.  <i>Und so heißt es?</i>                  [ˈtrɛpn] heißt es so.</p>	K3
----	-----------	---	----

Beispiel 5:

Interview I

S3	<kitzelte>	<p><i>&lt;kitzelte&gt; mit &lt;tz&gt;. Warum mit &lt;tz&gt;?</i>                  Auch wieder in Silbe geschwungen.  <i>Sprich das mal bitte.</i>                  [ˈkɪt͡səl.tə] (macht zwei Schwünge).</p>	K1
----	------------	---	----

Interview II

S3	<kitzelte>	<p><i>&lt;kitzelte&gt;, das hast du mit &lt;tz&gt; geschrieben, warum?</i>                  Sonst würde es [ˈki:.t͡sɪ.tə] heißen.  <i>Und so heißt es?</i>                  [ˈkɪt͡sɪ.tə].  <i>Und anders, kannst du es noch mal sagen?</i>                  [ˈki:.t͡sɪ.tə].  <i>Wie müsstest du es dann schreiben?</i>                  Ähm, ohne &lt;t&gt;.  <i>Also nur &lt;z&gt;?</i>                  Ja.  <i>Und der Unterschied zwischen den zweien ist?</i>                  Dass das &lt;i&gt; lang gesprochen wird dann ohne &lt;t&gt;.</p>	K3
----	------------	--	----

In den Interviews wurde die phonologische Begründungskategorie K3 meist mit den Begriffen lang/kurz oder langsam/schnell dargestellt. Diese Beschreibung entspricht der Sprachregelung des Unterrichts, in dem sich zeigte, dass die Schüler die bildhaften Darstellungen 'gequetscht', 'gebremst', 'verheiratet', die die Grundschüler gebrauchen, nur teilweise annahmen und häufig bei den Attributen, die sie bereits kannten, blieben. Dem mag entgegenkommen, dass in dieser Region auch tatsächlich quantitative Vokaldifferenzen anzutreffen sind. Die vielen präzisen Analysen und Beschreibungen der Schüler im Unterricht (vgl. Kap.7.3) machen deutlich, dass diese Umschreibung für ein Wissen über die silbischen Strukturen und somit die unterschiedlichen Anschlussverhältnisse der Wortgestalten steht, das sich die Schüler angeeignet haben und für ihre Schreibungen nutzen. Als Erfolg des Unterrichts ist zu sehen, dass bei ihren Begründungen die Bildung von Oppositionen und somit eine Orientierung an der natürlichen Artikulation der Wörter, bei der die prosodischen Verhältnisse erhalten bleiben, im Vordergrund steht. Die Tatsache, dass viele Schüler nun vermehrt eine phonologische Begründung zur Erklärung ihrer Schreibungen angeben, lässt vermuten, dass sie diese im Laufe des Unterrichts als für ihre Schreibungen hilfreich erlebt haben. Diesen Sachverhalt spricht dieser Schüler beim zweiten Interview explizit an:

S5	<errinern>	<p><i>&lt;erinnern&gt;. Da hast du ein &lt;n&gt;. Wieso? (9:51) ['9]</i>                  Weiß ich nicht mehr. Das war vor zwei Jahren. Da weiß ich nicht mehr, wieso ich das noch so geschrieben habe.  <i>Wie würdest du es jetzt schreiben?</i>                  Mit zwei &lt;n&gt;.  <i>Weshalb?</i>                  Weil &lt;i&gt; kurz ausgesprochen wird.  <i>Wie würdest du es dann sprechen?</i>                  [ʔɛɐ.ʔɪnɐ.tə].</p>	K3
----	------------	--	----

Inwieweit diese Veränderungen Auswirkungen auf die Schreibungen der Schüler hatte und ihnen ihr orthographisches Wissen in Form eines Kontrollwissens zur Verfügung stand, wird Kapitel 8.2 zeigen.

Bezüglich der Kategorie K2 ('Erinnern des ganzen Wortbildes') gibt es in Görwihl und Schliengen im Vergleich zu den ersten Interviews, in denen diese Kategorie auch schon relativ selten gebraucht wurde, keine nennenswerten Veränderungen. Der Stellenwert eines memorierenden Lernens beim Orthographieverwerb ist nach wie vor gering. In Osnabrück ist die Zahl der Begründungen mit Hilfe dieser Kategorie von 9% auf 3% gesunken. Es ist anzunehmen, dass die Schüler durch den Unterricht erfahren haben, dass die Orthographie regelhaft Strukturen des Gesprochenen repräsentiert, das Gedächtnis daher zu entlasten ist:

Interview I

G 5	<Tagen>	<p>&lt;Tagen&gt; mit einem &lt;g&gt; ist richtig, aber warum?                  Weil ich das immer so schreibe.  <i>O.k., aber.</i>                  Jaa...  <i>Du hast es so gelernt?</i>                  Ja.</p>	K2
-----	---------	--	----

Interview II

G 5	<Tagen>	<p>&lt;Tagen&gt;. Da hast du ein &lt;g&gt; geschrieben. Weshalb? (0:41)                  [ˈʒ]                  Weil, wenn man es ausspricht hört man nur ein &lt;g&gt;. Sonst tut es [tagŋ] heißen und das wäre ein für mich unbekanntes Wort.  <i>Mmh. Mit zwei &lt;g&gt; hieße es wie?</i>                  [tagŋ]. Das wird schnell aus/  <i>Mmh. Und so heißt es?</i>                  [tɑ:ŋ].</p>	K3
-----	---------	--	----

Vier der befragten Wörter erforderten eine morphologische Begründung (Kategorie K4) für ihre Schreibung (<angestamten, öffneten, bestimmtes, wacklige>). Bei insgesamt 81 Fragen nach den Schreibungen dieser Wörter im 1. Interview und 74 Fragen im 2. Interview zeigt sich eine Zunahme von 13 auf 26 Antworten bei der Wahl der Kategorie. Während die Gruppenbezogene Auswertung für Schliengen und Osnabrück dabei eine Zunahme zeigt, wird in Görwihl eine Abnahme der Wahl dieser Kategorie deutlich:

	Interview I	Interview II
Görwihl	8	7
Schliengen	5	13
Osnabrück	0	6
gesamt	13	26

Tabelle 15: Verteilung der genannten K4-Begründungen in Bezug auf Wörter mit morphologischer Stammschreibung

Dennoch ist hier nicht der erwünschte Erfolg eingetreten: Offensichtlich ist es im Unterricht nicht hinreichend gelungen, den Kindern die morphologische Funktion der Schrift zu verdeutlichen. Hier einige Beispiele für passende Antworten:

Beispiel 1:

Interview I

S6	<angestamten>	<p>&lt;angestamten&gt;? Mit einem &lt;m&gt;?                  [ˈʒ] [ʔan.gə.ʃtam.tŋ], das würde sich genau so anhören, wie das andere.  <i>Dasselbe wie &lt;bestimmte&gt;.</i>                  Mmh.                  [S6 nannte als Begründung bei '*bestimte' auf die Frage, warum nur mit einem &lt;m&gt;: „[bɛ.ʃtɪm.m.təs], das würde sich ja scheiße anhören.“]</p>	K1
----	---------------	---	----

Interview II

S6	<angestamten>	<p>&lt;angestammten&gt;. Das hast du mit einem &lt;m&gt; geschrieben, warum?                  Ist auch falsch.                  Warum?                  Weil es von &lt;stammen&gt; kommt.                  Und &lt;stammen&gt;?                  [ʃdamɛn]. Schreibt man mit zwei &lt;m&gt;.                  Schreibt man mit zwei &lt;m&gt;.                  Ja.                  Also &lt;angestammten&gt; hast du gesagt, würdest du wie schreiben?                  Mit zwei &lt;m&gt;.</p>	K4
----	---------------	---	----

Beispiel2:

Interview I

S3	<bestimmtes>	<p>&lt;bestimmtes&gt; mit zwei &lt;m&gt;.                  Auch wieder weil das &lt;i&gt; kürzer war.</p>	K3
----	--------------	---	----

Interview II

S3	<bestimmtes>	<p>Dann &lt;bestimmtes&gt; mit zwei &lt;m&gt;, warum?                  Weil es von &lt;bestimmen&gt; kommt.                  Hmm.                  Und das &lt;i&gt; ist wieder kurz.                  Und &lt;bestimmen&gt; mit zwei &lt;m&gt;, warum?                  Weil es sonst [bɛ.ʃdi:mən] heißen würde.</p>	K4
----	--------------	---	----

Beispiel 3:

Interview I

O3	<betimtes>	<p>Gut, dann haben wir hier &lt;Bestimmtes&gt;, das hast Du mit einem &lt;m&gt; geschrieben, ne?                  (flüstern) [te:s].                  Weißt Du warum?                  [be:..ʃtim..tes]. Man hört keine zwei &lt;m&gt;.</p>	K1
----	------------	---	----

Interview II

O3	<betimtes>	<p>Dann haben wir noch, &lt;bestimmtes&gt;, hier, das hast du mit einem &lt;m&gt; geschrieben.                  Das heißt, mhm... [be:]. Das schreibt man mit zwei &lt;m&gt;, [ʃtɪmən]. Daher kommt es.                  Genau.</p>	K4
----	------------	---	----

Ergänzt wird der Eindruck einer unzureichenden Stabilisierung des morphologischen Wissens bei einigen Schülern durch die weiterhin vorhandenen Versuche, morphologische Ableitungen bei Wörtern zu finden, deren Schreibung phonologisch begründet ist. Insgesamt ist auch hier eine Verbesserung feststellbar:

Beispiel 1:

Interview I

G1	<Tagen>	<p><i>&lt;Tage&gt; mit einem &lt;g&gt;, warum?</i>                  Das ist normal. Ja, &lt;Montag&gt; und so. Von den Wochentagen halt her kann man es ableiten.  <i>O.k. Könnte man es auch mit zwei &lt;g&gt; schreiben?</i>                  Hab noch nie geschrieben.  <i>Wie würd's dann heißen mit zwei &lt;g&gt;?</i>                  [ʔa.ʔa.gə] ne, weiß nicht.  <i>So heißt es?</i>                  [ʔa.gə].  <i>Ja, das stimmt. Und mit zwei &lt;g&gt;.</i>                  [ʔag.gən] oder?  <i>Sagst du es noch mal?</i>                  [ʔag.gən].</p>	K4
----	---------	---	----

Interview II

G1	<Tagen>	<p><i>Warum hast du &lt;Tagen&gt; mit einem &lt;g&gt;?</i>                  Wo?  <i>&lt;Tagen&gt;.</i>                  Der Tag, das war/ weiß nicht, einfach so. Das, ja. [ʔa:ʔ.gən] das ist lang gesprochen und das &lt;g&gt; ist halt in der Vorgarage und dann &lt;e, n&gt; ist in der richtigen Garage.  <i>Mhm.</i>                  Also, es ist lang und wenn es [ʔaʔgen], das wäre ja dann eher &lt;ck&gt;.  <i>Wie würde es denn mit/ du würdest es mit &lt;ck&gt; schreiben können noch?</i>                  Nö.</p>	K3
----	---------	--	----

Die folgenden Tabellen zeigen, wie oft welche für die Schreibung verantwortliche Form von den einzelnen Schülern benannt wurde. Sie lassen erkennen, dass einzelne Schüler keine, nur wenige alle morphologischen Ableitungen benennen konnten.

Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 und die genannten Ableitungen bei Wörtern mit morphologischer Konstant-schreibung:

Schüler	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6	G 7	G 8	G 9	G 10	G 11	G 12
Wörter												
<angestammten>	-	-	-		-		-	K4 <stammen>		-	K4 <stammen>	-
<wacklige>	-	-	-	-		-	-	-				-
<bestimmtes>		-	K4+K1 <bestimmen>	-		-			K4 <bestimmen>	K4 <bestimmen>	-	
<öffneten>					K4 <offen>				K4 <offen>	K4 <offen>	K4 <offen>	

Tabelle 16: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstant-schreibung: Görwihl Interview I

Schüler	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6	G 7	G 8	G 9	G 10	G 11	G 12
Wörter												
<angestammten>	-	-	-		-		-			-		-
<wacklige>	-	-	-	-		-	-	-				-
<bestimmtes>		-	K4+K1 <bestimmen>	-		-					-	
<öffneten>	K4 <offen>	K4+K1 <öffnen> <offen>	K1+K4 <offen>		K4+K3 <offen>		K4+K3 <öffnen>			K4 <offen>		

Tabelle 17: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstant-schreibung: Görwihl Interview II

Schüler	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
Wörter											
<angestammten>	-		-				-	-	K4 <stamm>	K1+K4 <stammen>	-
<wacklige>	-		-	-		-		-	-	-	-
<bestimmtes>									K4 <Stimme>	K1+K4 <bestimmen>	-
<öffneten>									K4 <offen>	K4 <öffnen> <offen>	

Tabelle 18: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstant-schreibung: Schliengen Interview I

Legende zu den Tabellen:

\* = die Antwort konnte nicht gewertet werden; - = Schüler wurde zu diesem Wort nicht befragt; Grau unterlegt sind die Felder, bei denen es sich um Begründungen in Bezug auf falsch geschriebene Wörter handelt (s. Schreibung).

Schüler	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
Wörter											
<angestammten>	-	K4+K3 <angestammt>	-	K4 <Stamm>		K4 <stammen>	-	-		K4 <stammen>	-
<wacklige>	-		-	-		-		-	-	-	-
<bestimmtes>	K4 <bestimmen>	K4+K3 <bestimmen>	K4 <bestimmen>			K4+K1 <bestimmen>				K4 <bestimmen>	-
<öffneten>	K4 <offen>	K4+K3 <öffnen>	K4 <offen>							K4 <öffnen> <offen>	K4 <offen>

Tabelle 19: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstantschreibung: Schliengen Interview II

Schüler	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	O 6	O 7	O 8	O 9	O 10
Wörter										
<angestammten>	-	-		-	-		-			
<wacklige>	-	-	-		-	-	-		-	
<bestimmtes>								*	*	-
<öffneten>		-		*				*		-

Tabelle 20: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstantschreibung: Osnabrück Interview I

Schüler	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	O 6	O 7	O 8	O 9	O 10
Wörter										
<angestammten>		-		-	-		-			
<wacklige>		-	-		-	-	-			-
<bestimmtes>			K3+K4 <stimmen>		-			*	*	-
<öffneten>		-	K4 <offen>	*	K4 <offen>	K4 <offen>	K4+K1 <offen>	*	K4 <offen>	-

Tabelle 21: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstantschreibung: Osnabrück Interview II

Legende zu den Tabellen:

\* = die Antwort konnte nicht gewertet werden; - = Schüler wurde zu diesem Wort nicht befragt; Grau unterlegt sind die Felder, bei denen es sich um Begründungen in Bezug auf falsch geschriebene Wörter handelt (s. Schreibung).

Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 und den genannten Ableitungen bei Wörtern ohne morphologische Konstantanschreibung:

Schüler	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6	G 7	G 8	G 9	G 10	G 11	G 12
Wörter												
<Höhe>		K4 <hoch>						-				
<Tagen>	K4 <Montag>										-	
<gewohnten>	K4 <gewöhnen> <wohnen>	K4 <wohnen>			K4 <wohnen>			-		*	K4 <wohnen>	
<raste>		K4 <rasen>	-							-	-	
<vergessen>		K4 <vergaß>	-					-		-	-	-
<kitzelte>					K4+K1 <Nervenkitzel>							

Tabelle 22: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantanschreibung: Görwihl Interview I

Schüler	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6	G 7	G 8	G 9	G 10	G 11	G 12
Wörter												
<Höhe>		K4+K1 <hoch>						-				
<Tagen>		K4+K3 <Tag>									-	
<gewohnten>		K4 <wohnen>						-		*		
<ziemlich>	-	K4+K3 <ziehen>		-	-		-		-		-	-
<raste>		K4+K3 <rasen>	-							-	-	
<vergessen>							K4+K3 <vergaß>					
<kitzelte>		K4+K1 <kitzeln>			K4 <kitzeln>							

Tabelle 23: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantanschreibung: Görwihl Interview II

Legende zu den Tabellen:

\* = die Antwort konnte nicht gewertet werden; - = Schüler wurde zu diesem Wort nicht befragt; Grau unterlegt sind die Felder, bei denen es sich um Begründungen in Bezug auf falsch geschriebene Wörter handelt (s. Schreibung).

Schüler	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
<Tagen>			-	-		-			K4 <Tag>	-	
<gewohnten>									K4 <gewöhn>		
<ziemlich>	-	*	-		-	-	-		-	K4 <Zimmer>	
<raste>	-		-	-		-		-	K4 <rasen>	-	-
<Klassen>					-				K4 <Klassenkasse>		
<krumme>	-	-							K3+K4 <krumm>		-
<vergessen>	-								K4 essen>		-
<kitzelte>									K4 <kitzeln>		
<reizen>				-					K4 <reiz>		
<Plätze>	-	-			-			-	K4 <Plätzchen>	-	K4+K1 <Platz>

Tabelle 24: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantanschreibung: Schliengen Interview I

Schüler	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
<höflich>										K4 <hoffen>	
<gewohnten>	K4 <wohnen> <wohnten>		K4 <wohnen>								
<erinnern>	K4 <Erinnerung>	-		-*		-		*	*	-	-
<kitzelte>		K4 <kitzeln>		K4 <kitzeln>							
<Plätze>	-	-		K4 <Platz>	-			-		-	

Tabelle 25: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantanschreibung: Schliengen Interview II

Legende zu den Tabellen:

\* = die Antwort konnte nicht gewertet werden; - = Schüler wurde zu diesem Wort nicht befragt; Grau unterlegt sind die Felder, bei denen es sich um Begründungen in Bezug auf falsch geschriebene Wörter handelt (s. Schreibung).

Schüler	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	O 6	O 7	O 8	O 9	O 10
Wörter										
<gewohnten>	-					K4 <wohnen>	-	-		K4 <wohnten>
<Plätze>						-	-		-	K4+K1 <Platz>

Tabelle 26: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantschreibung: Osnabrück Interview I

Schüler	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	O 6	O 7	O 8	O 9	O 10
Wörter										
<gewohnten>	-	*	*		K4 <wohnen>		-	-		K4 <wohnt>
<ziemlich>	*		-	-	*	K4 <ziehen>		-	*	*
<erinnern>		-			K4 <Erinnerung>	-				

Tabelle 27: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantschreibung: Osnabrück Interview II

Für die Kategorie K5 ('Keine Begründung') zeigen die Häufigkeitstabellen für Görwihl und Osnabrück nur eine geringe Veränderung im Vergleich zum ersten Interview. In beiden Gruppen ist die Zahl der Nennungen leicht gesunken: in Görwihl, wo bereits vorher nur wenige Begründungsverweigerungen waren, von 8% auf 5%; in Osnabrück von 15% auf 14%.

Allerdings zeigt der Vergleich zwischen den beiden Interviews in Schliengen einen Anstieg der Begründungskategorie K5 von 8% auf 15%. Ein Vergleich der Verteilung der Kategorie K5 im ersten Interview mit der Verteilung im zweiten Interview zeigt Folgendes: Nur 3 der insgesamt 22 genannten K5-Begründungen im zweiten Interview sind identisch mit den Nennungen aus dem ersten Interview, d.h. die Begründungskategorie K5 taucht hier im ersten und zweiten Interview zur Begründung bei unterschiedlichen Wörtern auf. 5 der restlichen 9 K5 Begründungen aus dem ersten Interview wurden von den Schüler durch die phonologische Begründungskategorie (K3) ersetzt, 2 durch die Kategorie K1 und jeweils eine durch K4 und K2. Während sie im ersten Interview die Schreibung entweder gar nicht begründen konnten oder aber ihnen die Regel, auf deren Grundlage sie beim Schreiben handelten, nicht bewusst war, konnten sie nun nach dem Unterricht in vielen Fällen eine phonologische Begründung angeben:

## Interview I

S5	<raste>	<Er raste> hast du nur mit einem <s>. Warum? [ <sup>3</sup> ] Weiß nicht.	K5
----	---------	--	----

## Interview II

S5	<raste>	<raste> hast du mit einem <s>. Wieso? (2:48) [ <sup>3</sup> ] Weil das <a> lang ausgesprochen wird. Sprich das Wort mal so. [ʁɑ:s.tə]. Mmh. Wie hieße das mit zwei <s>? [ʁas.tə].	K3
----	---------	--	----

Außerdem ist auffällig, dass bei 11 Schreibungen, die im ersten Interview mit der Begründungskategorie K1 ('Lautierung') begründet wurden, nun die Kategorie K5 und somit keine Begründung angegeben wurde. Das kann in dem Sinne interpretiert werden, dass die Schüler das Ungenügen der lautorientierten Begründung erkannt haben, sie an ihrer Stelle jedoch keine andere Begründung geben konnten.

Interview I

S7	<krume>	<p>&lt;krume&gt; hast du mit einem &lt;m&gt; geschrieben. Warum?                  Weil, wenn man es spricht, dann hört man nur eigentlich ein &lt;m&gt;, [krumə].                  Mmh, genau. Es wird trotzdem mit zwei &lt;m&gt; geschrieben.                  Ach ja, wenn man es trennt, dann hört man es.</p>	K1
----	---------	--	----

Interview II

S7	<krume>	<p>&lt;krumme&gt; hast du mit einem &lt;m&gt;. Wieso? (6:18) [ˈ10]                  Weiß ich nicht.                  Wie hieße es mit zwei?                  [krʊmə].                  Und mit einem?                  Auch [krʊmə]. [lacht]                  Mmh.                  Ich kann da kein Unterschied so/</p>	K5
----	---------	--	----

**8.2 Zum Zusammenhang zwischen den Begründungskategorien in Bezug auf die Veränderungen der Schreibungen im Abschlussdiktat<sup>62</sup>**

Im Laufe des Projektes wurden die unterschiedlichen Diktattexte zu verschiedenen Zeitpunkten diktiert, um Entwicklungen der Schreibungen aufzeigen zu können. So wurde auch das den Interviews zugrundeliegende Diktat 'In der Zauberschule' im Anschluss an den linguistisch fundierten Orthographieunterricht erneut geschrieben. Dies ermöglicht einen Vergleich der Anzahl der aufgetretenen Falschschreibungen in den beiden Diktaten hinsichtlich der im Interview thematisierten Wörter. Dadurch können Aussagen gemacht werden, in wieweit die aufgezeigten Veränderungen der für die Schreibungen angegebenen Begründungen der Schüler Auswirkungen auf ihre aktuellen Schreibungen haben.

Die Häufigkeitstabelle zeigt die Veränderung der Gesamtfehlerzahl von Diktat 1 zu Diktat 2 bezogen auf die im Interview thematisierten Wörter.<sup>63</sup>

	Anzahl der Falschschreibungen Diktat 1	Anzahl der Falschschreibungen Diktat 2
Görwihl	23	12
Schliengen	46	23
Osnabrück	45	36
gesamt	114	71

Tabelle 28: Verteilung der Falschschreibungen in Diktat 1 und 2; bezogen auf die im Interview thematisierten Wörter

In allen drei Gruppen zeigte sich eine Verbesserung der Schreibungen nach Beendigung des Unterrichts. Dabei ist die Fehlerzahl in den Untersuchungsgruppen aus Görwihl und Schliengen jeweils um die Hälfte gesunken. In Osnabrück ist der Rückgang von 45 auf 36 Falschschreibungen geringer als in den anderen Gruppen. Diese Zahlen

<sup>62</sup> Da die Schüler in den zweiten Interviews zu denselben Schreibungen wie im ersten Interview befragt wurden, ist es nicht möglich, einen Vergleich bzgl. des Zusammenhangs zwischen den angegebenen Begründungskategorien der zweiten Interviews und den Falsch- und Richtigschreibungen zu ziehen.

<sup>63</sup> Diktat 1 wurde vor dem Unterricht geschrieben und war Grundlage für beide Interviews. Diktat 2 wurde im Anschluss an den Unterricht diktiert.

spiegeln - so ist zu vermuten – die in den drei Gruppen unterschiedliche Unterrichtsdauer, die in Osnabrück kürzer war, wider.

Vergleicht man nun diese nach dem Unterricht zu verzeichnenden Verbesserungen der Schreibungen mit den aufgezeigten Veränderungen der genannten Begründungskategorien zugunsten einer phonologischen Begründung (K3), kann Folgendes vermutet werden:

- Das in den Interviews vermehrt genannte explizite Wissen über die prosodischen Strukturen der gesprochenen Sprache und ihre regelhafte Repräsentation in der Schrift steht den Schülern als Kontrollwissen zur Verfügung und ermöglicht ihnen, orthographisch korrekte Schreibungen zu produzieren.

### **8.3 Zusammenfassung**

Es zeigte sich, dass die Begründungskategorie K1 in allen drei Klassen nicht mehr den Stellenwert besitzt, den sie noch vor dem linguistisch orientierten Orthographieunterricht besaß. Die Schüler gaben vermehrt eine phonologische Begründung zur Erklärung ihrer Schreibungen an und konnten sich aufgrund der veränderten Präsentation der Schrift - die sie im Laufe des Unterrichts als für ihre Schreibungen hilfreich erlebten - von ihrem bisherigen Verständnis des Lautung-Schrift-Verhältnisses als einen 1:1-Bezug zwischen Laut und Buchstabe lösen.

Die Interviewauswertung machte somit deutlich, dass im Laufe des Unterrichts ein neues orthographisches Wissen über die prosodischen Strukturen der gesprochenen Sprache und ihre regelhafte Schreibung sowie über die Morphologie aufgebaut, bzw. das schon vorhandene Wissen über diese schriftrelevanten Strukturen, das einige Schüler bereits selbstständig erworben hatten, bewusst und somit zu einem expliziten Wissen gemacht werden konnte. Die Vermutung, dass die Schüler dieses Wissen um die prosodischen Strukturen der Sprache und ihre regelhafte Repräsentation auch für ihre Schreibungen nutzen und es ihnen als Kontrollwissen zur Verfügung steht, konnten durch den Vergleich der Diktatschreibungen gefestigt werden.

Zudem zeigen diese Ergebnisse die Effektivität des Unterrichts auf, durch den es in verhältnismäßig kurzer Zeit gelungen ist, den Schülern ein hilfreiches Kontrollwissen in Korrektur zu ihrem in der Grundschule erlernten Wissen zu vermitteln.

## 9 Resümee

Ziel der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchungen war die Überprüfung der These, dass die Rechtschreibleistungen der Hauptschüler dieser Untersuchungsgruppe zu großen Teilen nicht dialektabhängig, sondern das Ergebnis der Schriftpräsentation in der Grundschule sind. Dabei wurden verschiedene Aspekte, die in Zusammenhang mit dieser These stehen und Hinweise auf die Ursachen der mangelhaften Rechtschreibleistungen der Schüler geben könnten, beleuchtet. Allen Interpretationen liegen aktuelle Ergebnisse der Schriftforschung zugrunde, die aufzeigen, dass Schrift nicht „Laute“ sondern Lautung, d.h. die prosodischen Strukturen der gesprochenen Sprache in regelhafter Weise repräsentiert. Orthographie ist ein regelhaftes und somit lernbares System.

In einem ersten Schritt wurde in Interviews das explizite Schriftwissen der Schüler und das zugrundeliegende Verständnis des Lautung-Schrift-Bezugs eruiert. Die am häufigsten angeführte Begründung der Schreibung war die einer ‚Lautierung‘: „[krømə] schreibt man mit einem [m] weil man nur ein [m] hört.“ Diesen Antworten liegt eine lineare Sichtweise der Lautung-Buchstaben-Korrelation und somit die Erwartung eines 1:1-Verhältnisses zwischen Laut und Buchstabe zugrunde. Schreiben bedeutet für die Schüler in erster Linie die graphische Repräsentation von Einzellauten.

Die durch diese Interviews gefestigte Vermutung, dieses Verständnis, bei dem die prosodischen Strukturen, die die Orthographie ebenfalls kodieren, nicht einbezogen werden, sei den Schülern im Grundschulunterricht vermittelt worden, konnte durch die Befragung der GrundschullehrerInnen der Untersuchungsgruppen und der anschließenden Analyse der Lehrgänge bestätigt werden. Alle verwendeten Lehrgänge – sowohl die Fibeln als auch der Lehrgang „Dynamisch integratives Sprechen, Schreiben, Lesen“ – gehen von einem linearen Abbildungsverhältnis zwischen geschriebener und gesprochener Sprache aus. Entsprechend wird den Schülern in allen Übungsformen am Schriftanfang suggeriert, dass Wörter aus einer linearen Kette von „Lauten“ entsprechend der Anzahl der Buchstaben in der Schrift bestünden. Rechtschreiben bedeute im Sinne der Maxime „Schreib, wie du sprichst“, die gesprochene Sprache in einzelne Segmente - die „Laute“ - zu gliedern und diesen dann die „gelernten“ Buchstaben zuzuordnen. Ein Vergleich dieser Analysen mit den Ergebnissen der Interviews machte die Übereinstimmung zwischen den Antworten der Schüler und den in der Grundschule vermittelten Lerninhalten deutlich: Die Schüler haben bis auf wenige Ausnahmen das in der Grundschule gelernte Wissen als Begründungen für ihre Schreibungen reproduziert. Auch wenn die Äußerungen der Schüler sicher nicht als ihr einzig verfügbares Wissen interpretiert werden können, so wird doch der große Einfluss des Grundschulunterrichts auf die Konstruktion des schriftsprachlichen Wissens der Schüler deutlich und bestätigt die Abhängigkeit des orthographischen Wissens der Hauptschüler von der unterrichtlichen Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses in der Grundschule.

Die vielen Fehler und Unsicherheiten, die sich in den Schreibungen und den Interviews zeigten, weisen zudem auf die Problematik einer solche Darstellung der Schrift hin: Sie bietet den Schülern kein sicheres Kontrollwissen für ihre Schreibungen, da nicht die normale Artikulation der Kinder, sondern eine Kunstsprache zur Grundlage gemacht

wird. Die Aufgabe des Unterrichts, den Schülern beim Entdecken der Systematik zu helfen und ihnen Möglichkeiten zur Strukturierung und kognitiven Erschließung der Orthographie zu geben, konnte somit nicht bzw. nicht in ausreichendem Maße erfüllt werden.

In diesem Zusammenhang konnte in den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten und ausgewerteten Unterrichtsbeobachtungen weiter gezeigt werden, dass ein sprachstrukturierender Orthographieunterricht, der die dargestellten Strukturen der gesprochenen Sprache und ihre regelhafte Präsentation durch die Schrift aufgreift, das leisten kann, was dem bisherigen Unterricht nur unzureichend gelungen ist: Einen regelhaften Zugang zur Orthographie. Die Schüler konnten - ausgehend von ihrer eigenen Sprache und differenzierten Wahrnehmung - mit Hilfe des Häusermodells die schriftrelevanten Strukturen entdecken und Regeln formulieren. Sowohl die zweiten Interviews als auch der in diesem Zusammenhang dargelegte Rückgang der Falschschreibungen bestätigten die Verbesserung der Leistungen und somit die Effektivität dieses linguistisch fundierten Unterrichtskonzeptes. Untermauert wird dies dadurch, dass bereits nach der relativ kurzen Unterrichtszeit, die zur Verfügung stand, ein Erfolg zu beobachten war.

Es ist also durchaus möglich, die Rechtschreibleistungen auch in der Hauptschule noch zu fördern und zu verbessern. Voraussetzung ist eine entsprechende Modellierung der Orthographie, die den Entdeckungen der Schüler bei ihren Analysen entspricht und diese bestätigt. Die Tatsache, dass die Schüler in den Interviews in der Mehrzahl der Fälle die Schreibungen durch die Formulierung von Regeln zu begründen versuchten, zeigt, dass sie trotz des vermittelten memorierenden Zugangs versuchen, sich die Orthographie durch Strukturbildungen und Suche nach Regelhaftem anzueignen und stützt zudem die Forderung, den Schülern einen entsprechenden kognitiven Zugang zu ermöglichen.

Die hier dargestellten Untersuchungen bestätigen die These einer Abhängigkeit des orthographischen Wissens der Hauptschüler von der Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses in der Grundschule. Zudem konnte aufgezeigt werden, wie Unterricht, der die Schüler bei ihren Analysen nicht allein lässt, sondern unterstützt und somit die Grundlage für eine kognitive Erschließung der Orthographie und den Aufbau eines Kontrollwissens bietet, aufgebaut sein sollte. Dennoch blieb diese orthographische Arbeit im Rahmen des Projektes eine Korrekturarbeit: Sie muss Annahmen, die die Kinder in der Grundschule entwickelt haben und die häufig sehr gefestigt sind, zurückweisen, bevor sie neues Wissen aufbauen kann.

Es wäre also wünschenswert, dass den Kindern eine Heranführung an die Schrift, die die Regelhaftigkeit ihrer Präsentation von Gesprochenem darstellt, künftig vom ersten Schuljahr an ermöglicht wird. Denn so könnte die Schule ihrem Auftrag gerecht werden, allen Schülern ein verlässliches orthographisches Wissen, das ihren Wahrnehmungen entspricht und ihre Analysen bestätigt, von Beginn an zu vermitteln.

## A Literatur

- Augst, G./Dehn, M.: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können-Lehren-Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart: Klett 2002<sup>2</sup>
- Augst, G./Stock, E.: Laut-Buchstaben-Zuordnung. In: Augst, G. (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Niemeyer 1997
- Becker, T.: Silbenschnitt und Silbenstruktur in der deutschen Standardsprache der Gegenwart. In: Auer, P (u.a.): Silbenschnitt und Tonakzente. Tübingen: Niemeyer 2002, S. 87-101
- Berg, T.: Umrisse einer psycholinguistischen Theorie der Silbe. In: Eisenberg, P./Ramers, K.-H./Vater, H. (Hrsg.): Silbenphonologie des Deutschen. Tübingen: Narr 1992, S.45-99
- Berman, R.A./Slobin, D.I.: Relating Events in Narrative. A crosslinguistic developmental Study. Hillsdale: Erlbaum 1994
- Borries, W./Tauscheck, E.: Mimi die Lesemaus. Lehrerband. München: Oldenbourg 1987
- Borries, W./Tauscheck, E.: Mimi die Lesemaus. München: Oldenbourg 1987
- Borries, W./Tauscheck, E.: Mimi die Lesemaus. Ausgabe A. Arbeitsheft. München: Oldenbourg 1997<sup>2</sup>
- Borries, W./Tauscheck, E.: Mimi die Lesemaus. Ausgabe A. Leseübungen Kopiervorlagen. München: Oldenbourg 1997<sup>2</sup>
- Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. (Bd.1). Paderborn: Ferdinand Schöningh 2003
- Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. (Bd. 2). Paderborn: Ferdinand Schöningh 2003
- Brezing, H.: Wenn es mit Lesen und Schreiben nicht klappt.... Kompensatorische Hilfen in Einzelfällen. In: Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Lese- und Rechtschreibprobleme in der Grundschule. Prävention, Diagnose, Förderung, Leistungsmessung. Stuttgart 1997, S.74-79
- Brezing, H.: Hauptwege, Nebenwege und Irrwege der Lese- und Rechtschreibförderung. In: Michel, H.-J. (Hrsg.): FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen

- Diagnosemöglichkeiten - praktische Übungen zum Thema LRS. Lichtenau: AOL-Verlag 2002, S. 4-13
- Brucher, Chr. (u.a.): Im Blickpunkt. Sprache 2. Ein Sprachbuch für die Grundschule. 2. Schuljahr. Hannover: Schroedel 1992
- Brügelmann, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Bottighofen: Libelle 1986<sup>2(a)</sup>
- Brügelmann, H.: Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Konstanz: Faude 1986<sup>2(b)</sup>
- Brügelmann, H./Brinkmann, E.: Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Bottighofen: Libelle 1998
- Buschmann, H./Renk, G. J.: Dynamisch-integrative Förderung von Sprechen Schreiben Lesen. Video-Lehrgang mit Begleitheften. Unveröffentlichtes Manuskript. Schulpsychologische Beratungsstelle Freiburg 1988
- Bußmann, H.: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner 1990<sup>2</sup>
- Dehn, M.: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp 1988
- Diefenbach, R. (u.a.): Wir sprechen schreiben lesen. Sprachbuch für das 2. Schuljahr. München: Oldenbourg 1991
- Dongus, M.: Eine Untersuchung von Lese- und Schreibproblemen eines Zweitklässlers türkischer Muttersprache an einer Freiburger Grundschule. Pädagogische Hochschule Freiburg: Zulassungsarbeit 1998
- DUDEN Bd.1: Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim: Dudenverlag 1996
- Eisenberg, P.: Das Wort. Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In: Drosdowski, G. (Hrsg.): Duden. Bd.4: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Dudenverlag 1995<sup>5</sup> S.56-84
- Eisenberg, P.: Grundriss der deutschen Grammatik. Bd.1: Das Wort. Stuttgart: Metzler 1998
- Everling, G. (u.a.): Sprachfuchs II. Sprachbuch für Klasse 2. (Baden-Württemberg). Stuttgart: Klett 1994
- Franz, M.; Regelein, S. (u.a.): Leseschule (Ausgabe A). Fibel für den Erstleseunterricht. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 1995

- Franz, M./Regelein, S. (u.a.): Leseschule. Lehrerband mit Kopiervorlagen. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 1995
- Franz, M./Regelein, S. (u.a.): Leseschule (Ausgabe A). Arbeitsheft. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 1996
- Frith, U.: Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K.A./Marshall, J.C./Coltheart, M.C.(Hrsg.): Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading. London: Erlbaum 1985, S.301-330
- Fuchs, M./Röber-Siekmeyer, Chr.: Quasselliese. Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schriffterwerb. Freiburg 2001
- Fuchs, M./Röber-Siekmeyer, Chr.: Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: Röber-Siekmeyer, Chr./Tophinke, D. (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Hohengehren 2002, S.98-122
- Grümmer, Chr./Welling, A.: Die Silbe und ihre Bedeutung für das Schriftsprachlernen – ein Bericht über anglo-amerikanische Forschungen. In: Tophinke, D./Röber-Siekmeyer, Chr. (Hrsg.): Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik. Baltmannsweiler: Hohengehren 2002, S.15-54
- Hanke, P.: Methoden des Rechtschreibunterrichts. In: Bredel, U.; Günther, H.; Klotz, P.; Ossner, J.; Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. (Bd.2). Paderborn: Ferdinand Schöningh 2003, S.785-801
- Hinrichs, J. (u.a.): Fara und Fu. Lesen- und Schreibenlernen mit dem Schlüsselwortverfahren. Hannover: Schroedel 1996
- Hinrichs, J. (u.a.): Fara und Fu. Die Fibel mit dem Schlüsselwortverfahren. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Hannover: Schroedel 2002
- Jespersen, O.: Lehrbuch der Phonetik. Leipzig 1913
- Maas, U.: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992
- Maas, U.: Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1999
- Maas, U.: Orthographie und Schriftkultur. (Nicht nur im Deutschen). Universität Osnabrück: Arbeitskript zur Vorlesung im SS 2003

- Mattes, V.: Von der Silbe zum Segment. Die Rolle der Silbe im Spracherwerb. Universität Graz: Diplomarbeit 2002
- Mattes, V.: Der Einfluss von Rechtschreibkenntnissen auf die intuitive Syllabierung von Wörtern mit fester Anschlusskorrelation. In: Tophinke, D./Röber-Siekmeyer, Chr. (Hrsg.): Sprachanalytische Anforderungen am Schriftanfang. Baltmannsweiler: Hohengehren (i.E.)
- May, P.: Die Hamburger Schreibprobe. HSP. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien 1991
- Metze, W. (u.a.): Tobi Fibel 1. Ein Leselehrgang. Berlin: Cornelsen 1996
- Metze, W. (u.a.): Tobi Fibel Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin: Cornelsen 1997
- Metze, W. (u.a.): Tobi Fibel. Arbeitsheft zum Leselehrgang. Berlin: Cornelsen 1997
- Müller, K.: „Schreibe, wie Du sprichst!“. Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Eine historische und systematische Untersuchung. Frankfurt a. M: Lang 1990
- Naumann, C.: Orientierungswortschatz. Die wichtigsten Wörter und Regeln für die Rechtschreibung. Klassen 1-6. Weinheim: Beltz 1999
- Neef, M.: Das Maß aller Dinge: Sonorität. In: Bommes, M./Noack, Chr./Tophinke, D. (Hrsg.): Sprache als Form. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S.33-48
- Nerius, D. (Hrsg.): Deutsche Orthographie. Mannheim: Dudenverlag 2000<sup>3</sup>
- Noack, Chr.: Regularitäten der deutschen Orthographie und ihrer Deregulierung. Eine computerbasierte diachrone Untersuchung zu ausgewählten Sonderbereichen der deutschen Rechtschreibung. Universität Osnabrück: Dissertation 2000
- Noack, Chr.: Die Kodifizierung orthographischer Regularitäten seit Adelong und ihre Aufnahme in die Schulpraxis. In: Röber-Siekmeyer, Chr./Tophinke, D. (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Hohengehren 2002, S.83-97
- Pinker, S.: Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag 2000
- Ramers, K.-H.: Ambisilbische Konsonanten im Deutschen. In: Eisenberg, P./Ramers, K.-H./Vater, H. (Hrsg.): Silbenphonologie des Deutschen. Tübingen: Narr 1992, S.246-283

- Reichen, J.: Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Heft 1. Zürich: Sabe 1988. Nachdruck: Zürich: 1994
- Renk, G. J.: Rhythmisch-melodisches Sprechen als Hilfe für den Lese- und Schreiblernprozess. Ein Praxisbericht. In: Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Lese- und Rechtschreibprobleme in der Grundschule. Prävention, Diagnose, Förderung, Leistungsmessung. Stuttgart 1997, S.48-53
- Renk, G. J.: Sprechen, Schreiben und Lesen im Zusammenspiel und aus der Bewegung heraus. Ein Bericht aus der Praxis für die Praxis. In: Michel, H.-J. (Hrsg.): FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen – Diagnosemöglichkeiten - praktische Übungen zum Thema LRS. Lichtenau: AOL-Verlag 2002a, S.14-21
- Renk, G. J.: Basistraining Rechtschreiben. In: Michel, H.-J. (Hrsg.): FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen – Diagnosemöglichkeiten - praktische Übungen zum Thema LRS. Lichtenau: AOL-Verlag 2002b, S.38-57
- Renk, G. J.: Elementares Lesetraining. In: Michel, H.-J. (Hrsg.): FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen – Diagnosemöglichkeiten - praktische Übungen zum Thema LRS. Lichtenau: AOL-Verlag 2002c, S.59-80
- Rinderle, B.: Fit trotz LRS. Übungen und Strategien für LRS – Kinder. Lichtenau: AOL-Verlag 2002
- Röber-Siekmeyer, Chr./Spiekermann, H.: Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des Schriftspracherwerbs. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46 (2000) 5, S.753-771
- Röber-Siekmeyer, Chr.: Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim: Beltz 1997<sup>3</sup>
- Roeber-Siekmeyer, Chr.: Mut zum Abstrahieren – Das Angebot von orthographischen Strukturierungen beim Lesen und Rechtschreibenlernen in der Grundschule und seine Annahme durch die Kinder. In: Oomen-Welke, I. (Hrsg.): „...ich kann da nix!“ – Mehr Zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach 1998, S.137-160
- Röber-Siekmeyer, Chr.: Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Grundschulverlag 1999
- Röber-Siekmeyer, Chr.: Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schriftanfang. In: Tophinke, D./ Röber-Siekmeyer, Chr. (Hrsg.): Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Reprä-

- sentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik. Baltmannsweiler: Hohengehren 2002a, S.106-143
- Röber-Siekmeyer, Chr.: Schrifterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft – Versuch einer Standortbestimmung. In: Röber-Siekmeyer, Chr./Tophinke, D. (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Hohengehren 2002b, S.10-29
- Röber-Siekmeyer, Chr.: Wozu dienen Buchstaben beim Lesen- und Schreibenlernen? Eine nicht provokative Frage. Grömminger, A. (Hrsg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt a. M.: Lang 2002c, S.335-365
- Röber-Siekmeyer, Chr.: Lautung und Schrift im Anfangsunterricht. Unveröffentlichtes Manuskript. Freiburg 2002d
- Röber-Siekmeyer, Chr.: Spiralen und Lassos: Sprachwissenschaft – Sprachdidaktik – Pädagogik. In: Bommes, M./Noack, Chr./Tophinke, D. (Hrsg.): Sprache als Form. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002e, S.183-197
- Röber-Siekmeyer, Chr.: „Die Kinder abholen“ – was bedeutet diese pädagogische Forderung für den sprachlichen Anfangsunterricht? In: Tophinke, D./Röber-Siekmeyer, Chr. (Hrsg.): Sprachanalytische Anforderungen am Schriftanfang. Baltmannsweiler: Hohengehren (i.E.(a))
- Röber-Siekmeyer, Chr.: Schrifterwerb. In: Knapp, K. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Narr (i.E.(b))
- Röber-Siekmeyer, Chr./Eckert, T./Noack, Chr./Stein, M.: in Vorbereitung
- Scheerer-Neumann, G.: Wortspezifisch: JA - Wortbild: NEIN. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: Brügelmann, H.; Balhorn H. (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude 1987, S.219-242
- Scheerer-Neumann, G.: Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegle, I./Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese – Rechtschreib – Förderung. Weinheim: Beltz 1997<sup>4</sup>, S.58-77
- Scheerer-Neumann, G.: Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In: Kegel, G.; Huber, L.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Beltz 1998
- Schrambke, R.: Lenisierung im südwestdeutschen Sprachraum. In: Löffler, H./ Jakob, K./ Kelle, B. (Hrsg.): Texttyp, Sprechergruppe, Kommunikationsbereich. Studien zur

- deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Hugo Steger zum 65. Geburtstag. Berlin, New York: de Gruyter 1994, S.315-342
- Sievers, E.: Grundzüge der Lautphysiologie. Zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. Leipzig: Breitkopf und Haertel 1876. Nachdruck: Hildesheim: Olms 1980
- Sievers, E.: Grundzüge der Phonetik. Zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. Leipzig: Breitkopf und Haertel 1901<sup>5</sup>. Nachdruck: Hildesheim: Olms 1976
- Spiekermann, H.: Silbenschnitt in deutschen Dialekten. Tübingen: Niemeyer 2000
- Spiekermann, H.: Silbenschnitt in Standardsilben? Akustisch-phonetische Evidenzen. In: Bommers, M./Noack, Chr./Tophinke, D. (Hrsg.): Sprache als Form. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S.87-100
- Tacke, G. (u.a.): Die Auswirkung rhythmisch-syllabierenden Mitsprechens auf die Rechtschreibleistung. In.: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Heft 1. 1993, S.139-147
- Thelen, T.: Schrift ist berechenbar. Zur Systematik der deutschen Orthographie. In: Röber-Siekmeyer, Chr./Tophinke, D. (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Hohengehren 2002, S.66-82
- Thiele, R. (u.a.): Meine liebe Fibel. Erstlesewerk für Grundschulen. Ausgabe A Druckschrift. Bochum: Kamp 1994
- Thiele, R./Ricke, U. (u.a.): Meine liebe Fibel. Ausgabe A. Arbeitsheft Druckschrift. Bochum: Kamp 1994
- Thiele, R./Ricke U.: Meine liebe Fibel. Erstlesewerk für Grundschulen. Lehrerkommentar. Bochum: Kamp 1995
- Thomé, G.: Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a. M.: Lang 1999
- Tophinke, D.: Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schrifterwerb. In: Röber-Siekmeyer, Chr./Tophinke, D. (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Hohengehren 2002, S.48-65
- Valtin, R.: Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 2 Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Weinheim: Beltz 1993

- Valtin, R.: Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreiblernens. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M. 2000, S.17-22
- Valtin, R.: Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel, U.; Günther, H.; Klotz, P.; Ossner, J.; Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. (Bd. 2). Paderborn: Ferdinand Schöningh 2003, S.760-771
- Wedel-Wolff, A.; Wespel, M.: Mobile 2. Sprachbuch (Neubearbeitung Baden-Württemberg). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 1999

## B Anhang

Diktattext „In der Zauberschule“

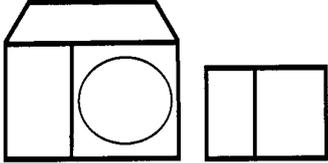
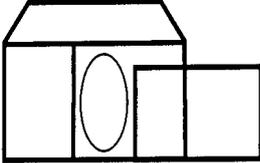
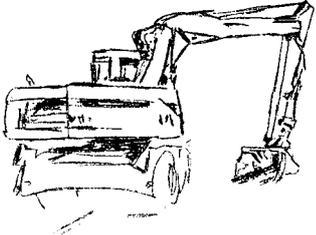
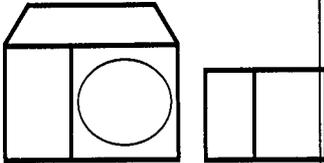
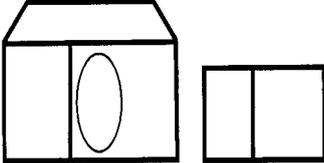
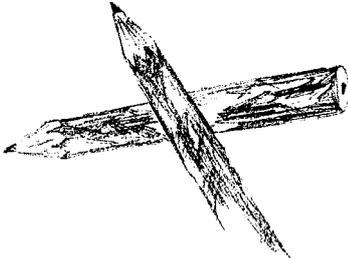
Harry Potter war erst seit wenigen Tagen in der Zauberschule. Er fand es jeden Morgen schwer, den Weg ins Klassenzimmer zu finden. Er raste über viele Treppen in dem verwinkelten Gebäude: enge, kurze, krumme, wacklige. Manche führten freitags nicht zu dem Gewohnten.

Manchen hatten auf halber Höhe eine Stufe, die ganz plötzlich verschwand, und man durfte nicht vergessen, dieses unvorhersehbare Nichts zu überspringen.

Es gab auch Türen, die sich nur öffneten, wenn man sie höflich bat oder sie an der richtigen Stelle kitzelte.

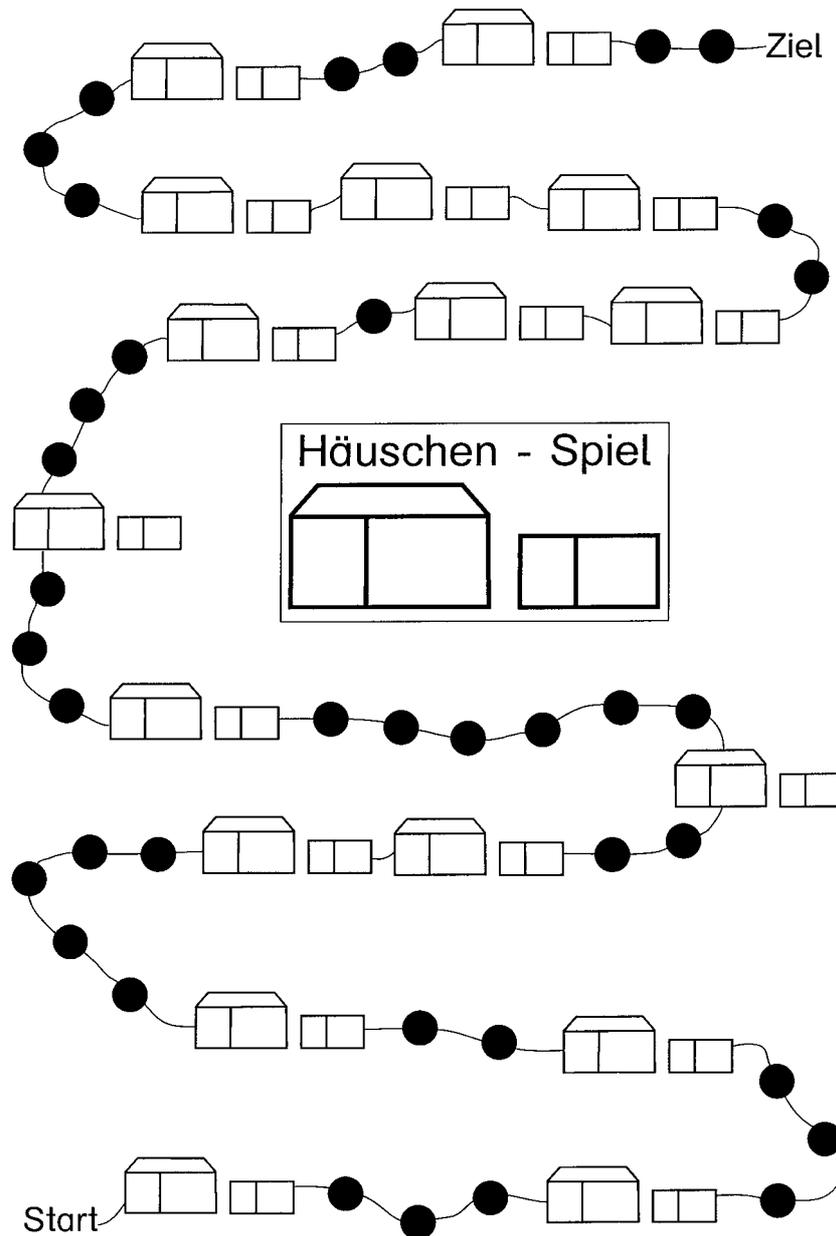
Es war auch schwierig, sich daran zu erinnern, wo etwas Bestimmtes war, denn alles schien morgens ziemlich oft die angestammten Plätze zu wechseln. Harry Potter musste noch viel lernen, um das Geheimnisvolle zu erreichen. Er ließ sich von vielem reizen. Aber es fiel ihm anfangs sehr schwer, immer an alles zu denken. Immer wieder vergaß er etwas. Aber er gab das Hoffen nicht auf.

Memory

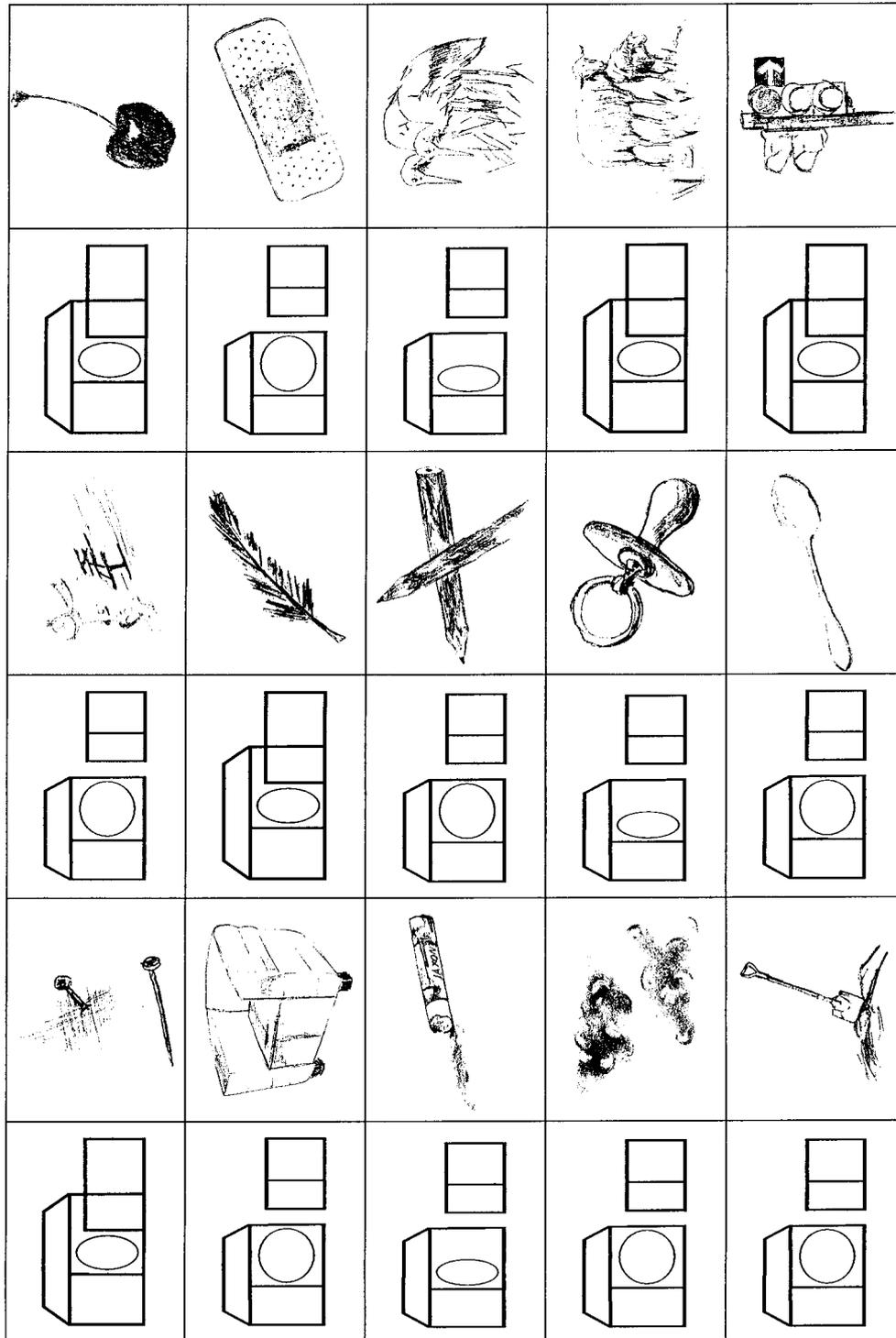
<p>Esel</p>		
<p>Bagger</p>		
<p>Blumen</p>		
<p>Stifte</p>		

## Häuschenspiel:

Wortkarten mit Wörtern der verschiedenen Wortgestalten werden gemischt und verdeckt auf einem Stapel auf den Spielplan gelegt. Ein Mitspieler würfelt und zieht seine Spielfigur um die gewürfelte Augenzahl weiter. Kommt er auf ein Häuschenfeld, zieht sein rechter Nachbar ein Kärtchen vom Stapel und liest ihm das Wort vor, das er nun auf seinem Häuserblatt eintragen muss. Die Mitspieler kontrollieren das Eintragen der Wörter. Gewonnen hat, wer zuerst das Ziel erreicht.



Domino



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die Falschschreibungen pro Schüler (Nominalisierungen)	43
Tabelle 2: Übersicht über die Falschschreibungen pro Schüler (Denominalisierungen)	43
Tabelle 3: Verteilung der Begründungskategorien für Görwihl (n=167)	53
Tabelle 4: Verteilung der Begründungskategorien für Schliengen (n=160)	53
Tabelle 5: Verteilung der Begründungskategorien für Osnabrück (n=121)	53
Tabelle 6: Verteilung der Begründungen / Görwihl	54
Tabelle 7: Verteilung der Begründungen / Schliengen	55
Tabelle 8: Verteilung der Begründungen / Osnabrück	56
Tabelle 9: Verteilung der Begründungskategorien für Görwihl; Interview I und II	161
Tabelle 10: Verteilung der Begründungskategorien für Schliengen; Interview I und II	161
Tabelle 11: Verteilung der Begründungskategorien für Osnabrück; Interview I und II	161
Tabelle 12: Verteilung der Begründungen / Görwihl II	162
Tabelle 13: Verteilung der Begründungen / Schliengen II	163
Tabelle 14: Verteilung der Begründungen / Osnabrück II	164
Tabelle 15: Verteilung der genannten K4-Begründungen in Bezug auf Wörter mit morphologischer Stammschreibung	169
Tabelle 16: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstantschreibung: Görwihl Interview I	172
Tabelle 17: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstantschreibung: Görwihl Interview II	172
Tabelle 18: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstantschreibung: Schliengen Interview I	172
Tabelle 19: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstantschreibung: Schliengen Interview II	173
Tabelle 20: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstantschreibung: Osnabrück Interview I	173
Tabelle 21: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern mit morphologischer Konstantschreibung: Osnabrück Interview II	173
Tabelle 22: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantschreibung: Görwihl Interview I	174
Tabelle 23: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantschreibung: Görwihl Interview II	174
Tabelle 24: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantschreibung: Schliengen Interview I	175
Tabelle 25: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantschreibung: Schliengen Interview II	175
Tabelle 26: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantschreibung: Osnabrück Interview I	176
Tabelle 27: Übersicht über die Häufigkeit und Verteilung der Kategorie K4 bei Wörtern ohne morphologische Konstantschreibung: Osnabrück Interview II	176
Tabelle 28: Verteilung der Falschschreibungen in Diktat 1 und 2; bezogen auf die im Interview thematisierten Wörter	178

**Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Graphem-Phonem-Beziehungen (Nerius 2000, S.120)	13
Abb. 2: Graphem-Phonem-Beziehungen (Nerius 2000, S.121)	13
Abb. 3: Graphem-Phonem-Beziehungen (Nerius 2000, S.122)	13
Abb. 4: Graphem-Phonem-Beziehungen (Nerius 2000, S.123)	13
Abb. 5: Sonoritätsskala nach Maas (1999, S.127)	17
Abb. 6: Sonoritätskontur (Maas 1999, S.128)	17
Abb. 7: Sonographische Darstellung von <Rate/Ratte> (Maas 1999, S.375)	24
Abb. 8: Sonographische Darstellung von <Katon/Katto> (finnisch) (Maas 1999, S.376)	24
Abb. 9: Diktatschreibung eines Zweitklässlers (Dongus 1998)	35
Abb. 10: Schärfungsschreibung Schliengen	44
Abb. 11: Schärfungsschreibung Görwihl	45
Abb. 12: Schärfungsschreibung Osnabrück	45
Abb. 13: Wickelverfahren (Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.74)	78
Abb. 14: Rutschbuchstaben (Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.74)	78
Abb.15: Analyse-Synthese-Kärtchen (Lehrerhandbuch 'Tobi-Fibel', S.16)	81
Abb. 16: Einführung <A, a> ('Fara und Fu', S.16)	85
Abb. 17: Einführung <R, r> ('Leseschule', S.31)	85
Abb. 18: Analyse <E, e> (Arbeitsheft 'Tobi-Fibel', S.7)	86
Abb. 19: Analyse <R,r> (Arbeitsheft 'Meine liebe Fibel', S.33)	86
Abb. 20: Lautanalyse <R, r> (Arbeitsheft 'Tobi-Fibel', S.24)	86
Abb. 21: Leseübung (Arbeitsheft 'Tobi-Fibel', S. 12)	87
Abb. 22: Leseübung (Arbeitsheft 'Leseschule', S. 25)	87
Abb. 23: Leseübung (Arbeitsheft 'Meine liebe Fibel', S.9)	88
Abb. 24: Arbeitsheft 'Leseschule', S.12	88
Abb. 25: Leseübung (Lehrerhandbuch 'Fara und Fu', S.11)	89
Abb. 26: Thematisierung der Silbe (Lehrerhandbuch 'Tobi-Fibel', S.103)	90
Abb. 27: Einführung <M, m> (Meine liebe Fibel, S.11)	91
Abb. 28: Einführung <A, a> (Meine liebe Fibel, S.13)	91
Abb. 29: Thematisierung der Silbe (Lehrerhandbuch Meine liebe Fibel, S.26)	91
Abb. 30: Laut/Buchstabe: hören, abhören, Schreiben; Reimwörter (Im Blickpunkt. Sprache 2, S.84)	94
Abb. 31: Kurze, lange Selbstlaute; ie (Sprachfuchs II, S.88)	95
Abb. 32: Selbstlaute und Mitlaute unterscheiden, lange und kurze Selbstlaute (Mobile 2. Sprachbuch, S.74)	95
Abb. 33: Selbstlaute (Mobile 2. Sprachbuch, S.27)	96
Abb. 34: Eigennamen, Selbstlaute, Diktate üben (Im Blickpunkt. Sprache 2, S.17)	96
Abb. 35: Wörter mit ie (Wir sprechen schreiben lesen, S.90)	97
Abb. 36: Wörter mit <K, k> (Mobile 2. Sprachbuch, S.31)	98
Abb. 37 Artikulation: b, d, g, im Anlaut und Inlaut (Sprachfuchs II, S.51)	98
Abb. 38: Mitlautverdoppelung (Sprachfuchs II, S.58)	99
Abb. 39: Mitlautverdoppelung (Sprachfuchs II, S.59)	99
Abb. 40: Mitlautverdoppelung (Wir sprechen schreiben lesen, S.52)	100
Abb. 41: Wörter mit doppeltem Mitlaut (Mobile 2. Sprachbuch, S.75)	100
Abb. 42: Aus Silben Wörter zusammensetzen, Silben klatschen (Mobile 2. Sprachbuch, S.39)	101
Abb. 43: Silben, Silbentrennung (Sprachfuchs II, S.10)	101
Abb. 44: Richtig schreiben üben (Im Blickpunkt. Sprache 2, S.82)	102
Abb. 45 Umgang mit der Wörterliste (Wir sprechen schreiben lesen, S.102)	102
Abb. 46: Arbeitstechnik: Einen Wörterkasten einrichten (Mobile 2. Sprachbuch, S.14)	103
Abb. 47: Arbeitstechnik: Abschreiben (Mobile 2. Sprachbuch, S.15)	103

Abb. 48: Arbeitstechnik: Wörter auswendig aufschreiben (Mobile 2. Sprachbuch, S.33)	103
Abb. 49: Laufdiktat (Im Blickpunkt. Sprach 2, S.92)	104
Abb. 50: Arbeit mit Lernwörtern (Sprachfuchs II, S.11)	104
Abb. 51: Renk 2002a, S.15	105
Abb. 52: Renk 2002a, S.18	106
Abb. 53: Renk 2002 a, S.20	106
Abb. 54: Silbenbögen (Renk 2002a, S.16)	107
Abb. 55: Rhythmisch-melodische Klangreihen (Renk 2002a, S.17)	109
Abb. 56: Rhythmisches Verlängern (Renk 2002a, S.19)	109
Abb. 57: Ableiten (Renk 2002a, S.19)	110
Abb. 58: Haus mit Weg	125