

## 5 Fallstudie

### 5.1 Einleitung

Als angehende Grundschullehrerin für das Fach Deutsch bin ich mir über die Bedeutung des Anfangsunterrichts im Klaren. In der ersten Klasse kommen die Schüler voller Erwartung in die Schule und wollen endlich das Lesen und Schreiben lernen. Sie verbinden damit eine Sache, die bisher nur „den Großen“ vorbehalten war, und wollen nun ebenfalls Kompetenzen erwerben, die sie zur Teilhabe an dieser neuen, unbekanntem Welt befähigen. Umso deprimierender ist die Tatsache, dass es neben dem Großteil der Schüler, die mit dem „Lesen und Schreiben“ bis ans Ende der Grundschulzeit „recht mühe- und fehlerlos“ zurechtkommen, auch „eine Gruppe von Kindern [gibt], denen der Schriftspracherwerb nur unvollständig oder kaum gelingt“ (Schiefele u. a., 2004, S. 13). In jeder Klasse sitzen demnach Kinder, die keinen Zugang zu der Welt des Lesens und Schreibens finden. Klassifizierungen wie *Lese-Rechtschreibschwäche* oder *Legasthenie* sind in diesem Zusammenhang jedem ein Begriff.<sup>25</sup> Aus meiner zweijährigen Erfahrung in einem Nachhilfestudio kenne ich diese „Problemkinder“ und die Schwierigkeiten einer fruchtbaren Förderung bereits. Von der Veranstaltung von Christa Röber-Siekmeyer „Problematik des Legastheniebegriffs“ (Pädagogische Hochschule Freiburg, Sommersemester 2004) versprach ich mir mehr Informationen und einen Zuwachs an Handlungskompetenz zu diesem Thema. Meine Erwartungen wurden insofern enttäuscht, als nicht thematisiert wurde, wie mit legasthenen Kindern umgegangen werden kann, sondern der Legastheniebegriff als solcher in Frage gestellt und als Konstrukt hauptsächlich psychologischer und pädagogischer, nicht aber linguistischer Forschung bezeichnet wurde. „Über Legasthenie lässt sich solange nichts Gesichertes aussagen, wie die Kinder keinen anderen Unterricht erhalten haben: einen Unterricht, der ihnen die Funktion von Schrift [und] bestimmten sprachlichen Strukturen“ verdeutlicht (Thesenblatt der Dozentin). Meine Neugier war geweckt und ich besuchte ein Kolloquium, das mich mit der Me-

---

<sup>25</sup> Der *Lese-Rechtschreibschwäche* liegt „in der Regel eine defizitäre intellektuelle Grundausrüstung“ zugrunde, aufgrund deren „die betroffenen Kinder in den meisten Schulfächern nur schwache schulische Leistungen erbringen. Von einer *Legasthenie* wird hingegen nur dann gesprochen, wenn die betroffenen Kinder über eine mindestens durchschnittliche Intelligenz verfügen, wenn also erwartungswidrige Schwäche beim Erlernen der Schriftsprache festgestellt wird“ (Schiefele u. a., 2004, S. 13 f.).

thode, Kinder auf eine sprachwissenschaftlich fundierte Art und Weise zu unterrichten, vertraut machen sollte. Nach der Theorie folgte die Praxis: Im Wintersemester 2004/05 bekam ich im Rahmen des Tagespraktikums die Möglichkeit, für mehrere Monate zwei Schüler einer Grundschule in Lahr<sup>26</sup> im Lesen und Schreiben zu fördern. Zunächst war die Förderung auf drei Monate (November bis Februar) beschränkt. Nach Ablauf des Vierteljahres erschien mir die Zeitspanne jedoch zu kurz, um mir ein Bild von den Möglichkeiten der silbenanalytischen Methode und den Fortschritten der Schüler zu machen. Für die bis zum Februar getrennt unterwiesenen Schüler fand ich einen gemeinsamen Termin und förderte sie bis Juli gemeinsam. Dass die Schüler nicht mehr getrennt, sondern zusammen gefördert wurden, hatte mehrere Vorteile, die in Kapitel 4.4.4 genannt werden.

Die Arbeit mit den Schülern machte großen Spaß und eignete sich hervorragend dafür, das an der Hochschule erworbene Wissen in die Tat umzusetzen. Nicht nur die Schüler, auch ich hatte etliche „Aha-Erlebnisse“ und war immer wieder überrascht, was in gesprochenen und geschriebenen Wörtern alles „versteckt“ ist. Auch meine Lehrzeit, das merkte ich immer wieder, war noch nicht zu Ende. Mein Blick auf die Schrift ist der einer Schriftkundigen, die lesen und schreiben nach der analytisch-synthetischen Methode gelernt und Buchstaben als Ausgangsmaterial dafür kennen gelernt hat. „Silben klatschen“ und „Silbenbögen markieren“ sind mir wie der Blick auf die einzelnen Buchstaben eines Wortes in Fleisch und Blut übergegangen. Es fiel mir in den einzelnen Nachhilfestunden bisweilen schwer, spontan das richtige Vokabular zu gebrauchen und nicht den Buchstaben, sondern seinen Lautwert und seine Funktion innerhalb der Silbe zu betrachten. Die Arbeit mit den Schülern hat mich in meiner Entwicklung ein gutes Stück vorangebracht und mir dank der vielen Lehrstunden die Methode einleuchtender gemacht. Ich bin so nach dem im Bildungsplan 2004 empfohlenen Prinzip verfahren: „[...] der Lehrer, die Lehrerin lehrt nicht ‚Fertiges‘ und ‚Endgültiges‘, sondern etwas, das ihn oder sie noch umtreibt [...]. Was ein Lehrer, eine Lehrerin lehrt, sollte ihm oder ihr immer wichtig sein“ (ebd., S. 16).

Im ersten Teil des Praktikums umfasste die Nachhilfe 45 Minuten pro Woche und Schüler. Einzelne Stunden mussten wegen Krankheit, klasseninternen Un-

---

<sup>26</sup> Freie Evangelische Schule in 77933 Lahr.

ternehmungen oder Schulferien ausfallen. Die Nachhilfe konnte daher nicht jede Woche stattfinden. Die einzelnen Stunden wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend von mir protokolliert. Die vollständigen Protokolle sind der Arbeit als separater Anhang beigelegt. Innerhalb dieser Arbeit werden lediglich Auszüge der Protokolle verwendet, um die Leistungen der Schüler besser veranschaulichen zu können. Die verwendeten Arbeitsblätter<sup>27</sup> finden sich in kopierter Form im Anhang wieder und sind an die Stunden, in denen sie gebraucht wurden, angelegt. Außerdem kam in einzelnen Stunden eine speziell für den Schriffterwerb entwickelte Musik-CD<sup>28</sup> zum Einsatz, deren Lieder die verschiedenen Betonungsmuster und Anschlüsse der Silben aufgreifen.

## 5.2 Sascha

Sascha wurde mir von seiner Klassenlehrerin als „besonders harter Brocken“ beschrieben. Da er nach der ersten Klasse nur einzelne Buchstaben, aber weder Lesen noch Schreiben beherrschte, hofften die Eltern, durch einen Schulwechsel eine Verbesserung seiner Leistungen herbeizuführen. So kam er zum zweiten Schuljahr auf die Freie Evangelische Schule in Lahr. Den vielen Förderstunden und dem großen Engagement seiner damaligen Klassenlehrerin ist es zu verdanken, dass er die elementaren Lese- und Rechtschreibkenntnisse bis ans Ende der zweiten Klasse erlangt hat und zumindest so schreiben und lesen kann, dass andere ihn verstehen. Dennoch, das werden die Diktate und der transkribierte Lesetext später zeigen, weisen seine Lese- und Rechtschreibkenntnisse noch in der vierten Klasse große Lücken auf.

Die Arbeit mit Sascha begann im November 2004, er war damals in der vierten Klasse. Leider ließ sich kein anderer Termin finden als die siebte Schulstunde am Dienstag oder Freitag zwischen 12.40 Uhr und 13.30 Uhr. Seine Bereitschaft zu arbeiten war zu diesem Zeitpunkt schon fast bei Null angelangt und die Nachhilfe wurde von ausgiebigem Gähnen begleitet. Auch wirkte er bisweilen sehr unkonzentriert und zog dem aktiven Nachdenken lieber das Raten vor .

---

<sup>27</sup> Entwickelt von Röber-Siekmeyer u. a.: Zur Arbeit mit den Häuschen. Arbeitsblätter und Spiele. (ohne Datum).

<sup>28</sup> Entwickelt von M. Fuchs, Chr. Röber und Studierenden der PH Freiburg 2001: Quasselliese. Lieder zum Schriffterwerb.

Ist es nur das <r> oder gehört noch ein anderer Buchstabe dazu, den du anders schreibst, als du hörst?	Ah, ich komm jetzt einfach nicht drauf, wie das noch mal heißt ...	
Gehen wir die Wörter noch mal durch. Es gibt nur einen Buchstaben, der immer hinten auftritt.	Hm ... <a,e,i,o,u>.	Schüler schaut noch mal alles durch.
Zeig mir mal ein Wort, in dem hinten ein <u> steht.	Ah nein ... Substantive.	
Nee, nee, Sascha, du bist auf einer ganz falschen Spur. Schau dir einfach unsere Garagensilbe an, dann siehst du es.	Das <e> ... das Garagen <e>.	Schüler scheint nun bei unserem Thema angekommen zu sein.

Diese Situationen hatten wir des Öfteren, und nicht nur der lange Schultag, der der Nachhilfe voranging, war für sein unkonzentriertes Arbeiten verantwortlich. Auch sein zu spätes Ins-Bett-Gehen, wenn das Fernsehprogramm oder das Computerspiel mal wieder zu spannend waren, hinterließ seine Spuren. Saschas Mutter stand dem Ganzen machtlos gegenüber. Obwohl sie von der Schule bereits mehrfach aufgefordert worden war, Sascha bei den Hausaufgaben zu betreuen und auf ausreichenden Schlaf zu achten, änderte sich nichts. Als „Nesthäkchen“ genoss Sascha seine Privilegien und ließ sich diese auch nicht nehmen. Saschas Mutter war sehr froh über das Angebot einer zusätzlichen Förderung für ihren Sohn, denn seine Versetzung in Klasse fünf der Haupt- oder sogar Sonderschule war alles andere als gewiss. Nicht nur in Deutsch, sondern auch in anderen Fächern zeigte er erhebliche Schwächen. Ich bat Saschas Mutter, ihm am Tag der Nachhilfe ausreichend Vesper mitzugeben, da er in der Nachhilfe stets über Hunger klagte; jedoch vergeblich. Von Seiten seines Elternhauses bekam Sascha also wenig Unterstützung. Nichtsdestoweniger ist Sascha ein äußerst liebenswürdiger und aufgeschlossener Schüler. Von der ersten Stunde an zeigte er sich arbeitswillig und interessiert und murrte nie über die zusätzliche Nachhilfestunde. Er war stets neugierig auf die Spiele, die ich vorbereitet hatte, und folgte (sofern es seine Konzentration zuließ) meinen Arbeitsaufträgen. Über die gesamten acht Monate verstanden wir uns gut. Auffällig war sein plötzlich aufflackerndes Interesse, wenn er eine Unregelmäßigkeit z. B. beim Eintragen von Wörtern in ein Häuschen bemerkte. Auf einmal war er ganz bei der Sache und ich meinte, bildlich gesprochen, seine Rädchen im Kopf rattern zu hören.

Du hast es noch vorne mit dazugequetscht.	Weil da kann ich es nicht ... das <a> braucht Platz ... der braucht keine Mitbewohner ... Einzelgänger.	Bei manchen Kommentaren muss ich mir das Lachen verkneifen, freue mich aber, dass sich Sascha wohl wirklich Gedanken über die Materie macht.
---	---	--

Viele Passagen im Protokoll bringen seine Bereitschaft, selbst zu entdecken und eigene Formulierungen dafür zu finden, zum Ausdruck. In diesen Momenten war seine Müdigkeit wie verfliegen und er war konzentriert bei der Sache. Seine Formulierungen und Kommentare waren für mich immer besonders interessant, da sie über seine Art und Weise der Wahrnehmung Auskunft gaben und anzeigten, ob die Symbolsprache, die ich zur Vermittlung des silbenanalytischen Ansatzes verwendete, für Sascha nachvollziehbar war.

Um seine Lese-Rechtschreibkenntnisse zu überprüfen, bat ich ihn in der ersten Stunde, einen von mir mitgebrachten Text zu lesen und ein Diktat zu schreiben. Im Februar, Juli und Dezember 2005 wiederholte ich diesen Vorgang, um die Fort- bzw. Rückschritte der Schüler beurteilen zu können.

### 5.2.1 Auswertung des Diktattextes

Der ausgewählte Diktattext enthält Wörter, die nicht unbedingt zum Diktatwortschatz einer vierten Klasse gehören (vgl. <raffiniert>, <pfiffigen>). Das Ziel, das das Diktat in erster Linie verfolgt, ist es zu sehen, wie die Kinder die immer wieder auftauchenden <i> verschriften bzw. welche unterschiedlichen Markierungen sie vornehmen (vgl. Pronomina wie <ihr>, die Zahl <vier>, Wörter mit festem oder losem Silbenanschluss wie <mit>, <im>, <Filme> oder <liebend>, <Kino> ...).

## Originaltext

Mein Opa sieht sich liebend gerne Harry-Potter-Filme an. Am liebsten ginge er jede Woche viermal ins Kino. Meine Oma schimpft immer öfter mit ihm. Sie sagte mir über ihn: Er vergisst neuerdings alles, kauft Zitronen statt Apfelsinen, bringt den Müll nicht mehr weg, alles wegen des pffiffigen fliegenden Zauberers mit Brille. Neuerdings nähme er ihre Anwesenheit nur noch wahr, wenn sie diesen witzigen Hut trage. Der raffinierte Harry stiehlt ihr ihre letzte Geduld. Wo das wohl hinführt?

Sascha November 2004

Sascha	19.11.04
Diktat	
Mein Opa sieht liebend gerne Harry-Potter-Filme an. Am liebsten ginge er <del>am</del> jede Woche 4 mal ins Kino.	
für	
Meine Oma schimpft immer öfter mit ihm. Sie sagte mir über ihn: er vergisst neuerdings alles, kauft Zitronen statt Apfelsinen, bringt den Müll nicht mehr weg, alles wegen pffiffigen fliegenden Zauberers mit Brille. Neuerdings nähme er ihre Anwesenheit nur noch wahr, wenn sie diesen witzigen Hut trage. Der raffinierte Harry stiehlt ihr ihre letzte Geduld. Wo das wohl hinführt.	

Schon im ersten Satz fällt auf, dass Sascha sich noch nicht ganz darüber klar zu sein scheint, wann ein Wort beginnt und das vorangehende aufhört. Statt zwei getrennte Wörter zu schreiben, zieht er <sieht> und <sich> zu \*<sisich> zusammen (vgl. auch \*<nitmer> statt <nicht mehr>). Die Wörter <Apfelsinen> und <neuerdings> trennt er dagegen in zwei Wörter, obwohl der zweite Teil von <Apfelsinen> allein stehend gar keinen Sinn ergibt. Die Gliederung in einzelne Wörter ist keine Erscheinung des mündlichen, sondern des schriftlichen Sprachgebrauchs und dient der Strukturiertheit eines Textes nach grammatischen Kriterien. Sascha scheint sich bei seinem Diktat jedoch weniger an den

grammatischen Gegebenheiten als an den lautlichen Eindrücken zu orientieren. Mit dieser Vermutung lassen sich die Schreibungen erklären. Sie zeigen, dass Sascha ein Gespür für die Struktur deutscher Wörter zu besitzen scheint. Wie bereits erwähnt, besteht die deutsche Sprache hauptsächlich aus zweisilbigen Wörtern mit trochäischem Betonungsmuster. Von <Apfel> weiß er, dass es ein selbstständiges Wort ist: Er schreibt es isoliert. Die Endung <sinen> weist nun in der ersten Silbe einen Druckimpuls (die Hauptbetonung) auf, sie gibt das Signal für eine betonte und eine sich anschließende unbetonte Silbe. Die Akzentverteilung entspricht dem des prototypischen Zweisilbers und damit für Sascha einem selbstständigen Wort. Sascha nimmt die unterschiedliche Betonung der Silben wahr, bemerkt dabei aber nicht, dass der betonten Silbe <A> von <Apfel> neben dem <si> nur eine Nebenbetonung zufällt und <Apfel> deswegen an <sinen> angebunden werden muss. Die Schreibung \*<nitmer> lässt vermuten, dass Sascha das <nicht> als betonte, das <mehr> als unbetonte Silbe wahrgenommen und beide zu einem Zweisilber zusammengezogen hat. Saschas Wiedergabe von \*<sisich> legt die Annahme nahe, dass er die Endung <ich> als Suffix wie etwa bei <fröhlich> interpretiert und dann folgerichtig an eine betonte Silbe angehängt hat. Eventuell dienten ihm Wortformen wie <König> oder <riesig> als Beispiel. Liegt dieser Denkvorgang vor, dann weiß er nicht, dass das <g> im Endrand zwar spirantisiert, aber in der geschriebenen Sprache trotzdem als <g> wiedergegeben werden muss.

Letzteres würde meine Beobachtung, dass Sascha – besonders bei Wörtern, die ihm nicht sehr geläufig sind – die Strategie wählt, sich an der gesprochenen Sprache zu orientieren, bestätigen. Die von ihm wahrgenommenen Laute werden teilweise nur bruchstückhaft und ohne Rücksicht auf Regeln oder grammatische Strukturen wiedergeben (vgl. \*<vegst> statt <vergisst>, \*<neundis> statt <neuerdings>, \*<pifigen> statt <pfiffigen>). Dabei sind stets alle Silben repräsentiert. Der fehlende Plosiv <t> bei der Schreibung \*<sisich> lässt vermuten, dass sich Sascha nochmals selbst vorgesagt hat, was ich ihm diktiert habe. Dabei hat er die Artikulation des <t> vor dem <s> (von <sich>) nicht wahrgenommen und auch nicht verschriftet. Vergleichen wir die Artikulationsorte von [t] und [s], ist das nicht weiter verwunderlich, denn sie sind nahezu identisch.

Ohne die Einsicht, welche grammatische Struktur bei <sieht sich> vorliegt, wird es Sascha nicht gelingen, die richtige Schreibung zu finden.

Dass er der Regel „Gesprochene ist gleich geschriebene Sprache“ misstraut, zeigen folgende Schreibungen. Der stimmhafte Plosiv [d] fällt in der gesprochenen Sprache der Auslautverhärtung zum Opfer und wird als [t] artikuliert. Sascha gibt jedoch richtig ein <d> wieder. Auch die Reduktionssilben der Wörter <öfter> und <über> werden entgegen ihrer Lautung mit <er> verschriftet. Die verschiedenen „Gesichter“ des <e> hat Sascha demnach erkannt. Die Schreibung des Wortes <gerne> beweist das ebenfalls. Obwohl er mit Hilfe der Anlauttabelle das <e> als [ɛ] wie im Anlaut von <Esel> kennen gelernt hat, weiß er, dass das <e> je nach Stellung im Wort unterschiedlich klingen kann.

Etliche Fehler werden auch bei der Groß- und Kleinschreibung gemacht. An Satzanfängen schreibt er die Wörter mit relativer Sicherheit groß. Auch bei <Opa>, <Oma>, <Kino>, <Zauberer> und <Brille> berücksichtigt er die Großschreibung von Substantiven. Die Kleinschreibung von <Hut>, <Anwesenheit> und <Geduld> macht jedoch deutlich, dass ihm die Regeln für die Schreibung von Substantiven nicht immer gegenwärtig sind. Bis auf die oben genannten Fälle werden korrekterweise keine Wörter großgeschrieben. Eine Aussage darüber, wie Sascha z. B. mit substantivierten Verben umgehen würde, ist insofern schwierig, als der Text kein entsprechendes Wortmaterial enthält. Eine nähere Betrachtung der Groß- und Kleinschreibung werde ich daher nicht vornehmen, sondern mich im Wesentlichen auf die wortinternen Fehler beschränken.

Kommen wir zu den Fehlschreibungen der i-Laute, die anhand des Diktattextes besonders gut analysiert werden können:

<b>Reguläre Schreibung</b>	<b>Saschas Schreibung</b>
sieht	sisich
liebend	libend
liebsten	libsten
Ihm/ ihn/ ihre/ ihr	Imm/ in/ ire/ ir
fliegenden	fligenden
raffinierte	rafinite
stiehlt	stil



Betrachten wir die Wortliste und auch die übrigen i-Wörter im Text, fällt auf, dass Sascha lediglich bei <diesen> eine <ie>-Markierung vorgenommen, ansonsten aber gänzlich darauf verzichtet hat. Anzunehmen ist, dass Sascha die <i>- und nicht die <ie>-Schreibung als Normalschreibung ansieht. Fehler tauchen demnach nur dort auf, wo eine <ie>-Schreibung verlangt wird, nämlich für 'V in offener und geschlossener Silbe. Die betonte Silbe mit festem Anschluss verlangt in der offenen und geschlossenen Variante dagegen die <i>-Schreibung. Hinsichtlich dieser werden folgende Wörter richtig geschrieben:

<b>Fester Anschluss geschlossene Silbe</b>	<b>Fester Anschluss offene Silbe</b>
filme	ginge
ins	im (immer)
schiff (schimpft)	pifigen (piffigen)
mit	Prile (Brille)
neuerdings	Wisgen (witzigen)
bringt	
nit (nicht)	
hinfut (hinführt)	

Weiter hat Sascha noch nicht erkannt, dass sämtliche [i:]-haltigen (Personal- und Possessiv-) Pronomina<sup>29</sup> mit <ih> verschriftet werden und eine Sonderklasse bilden. Diese Schreibung ist für andere deutsche Wörter nicht üblich und grenzt die Wortart Pronomina von anderen ab.

Den Diphthong [i:ɐ] bei <raffinierte> gibt Sascha lediglich mit einem <i> wieder. Er hat noch nicht bemerkt, dass die Lautkombination [iɐ] mit <ier> wiedergegeben werden muss (vgl. auch <Bier> und <Tier>, aber nicht <mir> und <dir>, die wieder eine eigene grammatische Gruppe bilden). Dadurch, dass er die <i>-Schreibung als Normalschreibung ansieht, setzt er das <i> bei den Normalsilben der Wörter <raffiniert> und <Zitrone> richtig.

Ein Blick in die in Saschas Klasse verwendete Fibel erklärt dieses Vorgehen<sup>30</sup>: Ein junger Bub namens <Martin> begleitet die Kinder durch die <Fibel>. Als

<sup>29</sup> Gilt nicht für Demonstrativpronomen wie diese, dieser usw..

<sup>30</sup> Sascha kam erst zur zweiten Klassenstufe in die Freie Evangelische Schule. Da die Lehrerin aber mit der Kunterbuntfibeln die Klasse ans Lesen herangeführt hatte, ist davon auszugehen, dass auch Sascha anhand dieser Fibeln gefördert und unterrichtet wurde. Die Analyse der verschiedenen Fibeln in Kapitel 4.2 zeigt auch, dass die methodischen Ansätze und die Auswahl der Erstwörter sich mehr oder weniger entsprechen. Die Kunterbuntfibeln steht insofern exemplarisch für die Vorgehensweise der anderen Fibeln.

Rahmen für die Einführung des Buchstabens <i> dient die Geschichte vom <l-  
gel>, der <sich> ganz <still> im Garten zwischen den Blättern versteckt hat. Im  
darauf folgenden Kapitel werden die Wörter <lila> und <Unsinn> eingeführt.  
Wenig verwunderlich ist nun die Annahme Saschas, dass ungeachtet dessen,  
ob [i] oder [ɪ] zu hören ist, immer der Buchstabe <i> verwendet wird.

Ein Ausschnitt aus dem Protokoll der ersten Stunde macht deutlich, dass ihm  
nicht klar ist, welcher Kategorie er die <ie>-Schreibung zuordnen soll. Die ein-  
zelnen Vokale <a,o,e> rechnet er der Kategorie Selbstlaute zu und ist irritiert,  
als er das <ie> sieht. Er scheint nicht zu wissen, dass <i> in offener Silbe mit  
losem Anschluss immer als <ie> verschriftet wird. Er weiß aber auch, dass es  
mit dem <ie> irgendetwas auf sich hat, kann es jedoch nicht benennen.

Was fällt dir denn bei den Buchstaben im zweiten Zimmer des Hauses auf (AB (1))?	Da steht <a,o,e>, das da ist <ie> und sonst war da immer nur eins. Da waren immer Selbstlaute drin, im Wohnzimmer da (großes Hauszimmer), und jetzt haben wir da, äh, wie heißt es, Mitlaute, oder, äh ...?
Ist ein <i> denn kein Selbstlaut?	Doch, <ie> ... ist auch ein Selbstlaut.
Wie liest man <ie> denn?	Wie <i>.

Ohne dass eine Systematisierung vorgenommen würde, werden die Schüler im  
Arbeitsheft der Kunterbuntfibel mit den <i>-Lauten der Wörter <Instrument, Liter,  
Liste, Iris, Insel> konfrontiert. Das <i>, das je nach silbischer Umgebung für den  
Nichtschreiber eine unterschiedliche Lautung aufweist, wird hier als ein und  
derselbe Laut dargestellt, der ohne weiteres aus seiner Umgebung herausge-  
löst und in einen anderen Zusammenhang wieder eingefügt werden kann. Die  
Fixierung auf den einzelnen Buchstaben <i> führt dazu, dass Sascha und seine  
Mitschüler nicht sukzessive an die verschiedenen lautlichen Varianten des Vo-  
kals <i> herangeführt, sondern sofort mit der gesamten Vielfalt konfrontiert wer-  
den. Das <i> wird anhand der Normalsilbe (<Instrument>), der betonten offenen  
Silbe mitlosem Anschluss (<Liter>, <Iris>) und der betonten geschlossenen Sil-  
be mit festem Anschluss (<Insel>, <immer>) vorgestellt. Erst etliche Kapitel spä-  
ter wird mit der Einführung der Graphemfolge <ie>, leider ebenfalls unsystema-  
tisch, darauf hingewiesen, dass der Laut [i] manchmal auch als <ie> verschriftet

werden kann. Aufgezeigt wird das an den Wörtern <sie>, <hier>, <Lied> und <Riese>. Warum gerade auf das Wort <hier> zurückgegriffen wird, ist schwer nachvollziehbar, da seine besondere Schreibung und Artikulation eine eingehende Behandlung im Unterricht erfordert. Merkwürdig muss den Kindern auch erscheinen, dass sich das einst gelernte Wort <Liter> mit <i>, <Lieder> aber nun mit <ie> schreibt.

Sascha hat gemäß den Instruktionen des Unterrichts gelernt, dass Wörter aus einzelnen lautlichen Elementen zusammengesetzt sind und diese durch Buchstaben repräsentiert werden können. Dass die einzelnen Elemente je nach Stellung im Wort bzw. in der Silbe in ihrer Lautung variieren können, hat er, wie an der Schreibweise der Reduktionssilbe deutlich wurde, selbst herausgefunden. Im Zusammenhang mit der <i>-Schreibung ist ihm das noch nicht gelungen. Er klammert sich nach wie vor an die anfangs gelernte Regel: Der Buchstabe <i> ist das Zeichen für die i-Laute, die in <Igel> und <ist> zu hören sind. Eine graphische Unterscheidung muss trotz unterschiedlicher Lautung nicht getroffen werden. Solange Sascha die Einsicht in die Laut- und Silbenstruktur deutscher Wörter verwehrt bleibt, wird es ihm schwer fallen, die Stellen im Wort zu finden, an denen das <i> markiert werden muss bzw. unmarkiert bleibt.

Mit der Einsicht, dass sich schriftliche Sprache an den prosodischen Strukturen der gesprochenen Sprache orientiert, ginge auch das Verständnis für die von Sascha weitgehend ignorierte Schärfung von Wörtern einher.

<b>Reguläre Schreibung</b>	<b>Saschas Schreibung</b>
alles	ales
Müll	mul
vergisst	vergest
statt	staz
pfiffigen	pifigen
Brille	Prile
witzigen	wisgen
raffinierte	rafinite

Seine Strategie „Schreib, wie du sprichst“ kommt hier besonders deutlich zum Ausdruck. Entsprechend der Einführung des i>-Lautes in den Fibeln werden auch die anderen Laute ohne Rücksicht auf ihre verschiedenen Varianten vorgestellt. Offene und geschlossene Formen der betonten Silbe mit losem oder

festem Anschluss werden bunt gemischt. Sascha sieht daher keine Veranlassung, an den Lauten, die er hört und die er mit jeweils einem Buchstaben verschriftet, weitere Markierungen vorzunehmen. Da er sich aufgrund der Instruktion an den einzelnen Lauten der gesprochenen Sprache, nicht aber an ihrer prosodischen Struktur orientiert, fehlt ihm das Werkzeug, sein implizites Sprachwissen anzuwenden. Er weiß nicht, inwiefern ihm die Betonungsmuster bei seinen Schreibungen eine Hilfe sein können.

Da Sascha die unterschiedlichen Silben nicht identifizieren kann, folgt sein Tonfall beim Lesen nicht dem üblichen Betonungsmuster. Auszüge aus dem Lesetext (November 2004) machen das deutlich:

Sascha November 2004

<Winter>	[ˈvɪn.ˈtɛʁ]
<vorbereitend>	[fɔʁb ˈfɔʁ.bæʀ.ʀaɪ.tət]
<Verstecke>	[ˈfɛʁst.ˈʔɛk.kɛ]
<Waldfrüchten>	[ˈvalt.fʀy:ç.tə]
<fressen>	[fɛʁ.ˈsɛ.ən]
<Samenkörner>	[sɑ:m ˈsɑ:.mən.køʁ.nø]
<horten>	[høʁ ˈhøʀ.tən]
<Bucheckern>	[ˈbu:x.ʔɛʁ.kən]
	[ˈbu:x.ʔɛ.kø]
<zwischen durch>	[ˈtsvi:.ʃən.ˈduʁç]
<smarten>	[ˈsɑ:.mɑ.tən]
<possierlichen>	[ˈpo:.ˈsi:ʁ.ˈli.çən]

- Die Wörter werden nicht immer in Silben gegliedert. Stattdessen fällt der Blick auf die einzelnen Buchstaben. Sie werden in Laute übersetzt und aneinander gereiht. Das hat zur Folge, dass Sascha entscheidende Hinweise, die ihm die Schrift gibt, nicht wahrnimmt. Beispielsweise wird die Schärfungsschreibung nicht als solche erkannt und für einen Laut [k] werden zwei einzelne Laute artikuliert (vgl. [ˈfɛʁst.ˈʔɛk.kɛ]). Den öffnenden Diphthong <or> bei <horten> gibt Sascha zunächst richtig wieder als [høʁ]. Er erinnert sich dann jedoch an die Regel, für jeden Buchstaben einen Laut zu artikulieren. Er „korrigiert“ sich und hängt an das [o] den Laut an, den er für <r> gelernt hat nämlich [ʀ].

- Das Aneinanderreihen der einzelnen Laute führt auch dazu, dass manche Vokale gedehnt ausgesprochen werden, obwohl sie mit dem darauf folgenden Konsonant im festen Anschluss stehen (vgl. [ˈvalt.fɪʁy:ç.tə], [ˈtsvi:.fən.ˈduəç]).
- Die Reduktionssilbe wird nicht mit einem Schwa-Laut, sondern einem [ɛ] oder [e] wiedergegeben. Es folgen zwei betonte Silben aufeinander, die die prosodische Struktur des Wortes zerstören (vgl. [ˈvin.ˈtɛɐ̯], [ˈpo:.ˈsi:ɐ̯.li.çən]).
- Sascha hat aufgrund fehlender Instruktionen noch nicht gelernt, die Einheiten eines Wortes zu identifizieren, die für das Lesen relevant sind. Nicht die einzelnen Laute, sondern die Silben markieren die prosodischen Merkmale der geschriebenen Sprache. Bevor es Sascha nicht gelingt, die Silben und ihre unterschiedliche Betonung wahrzunehmen, wird ihm das Lesen realer Wörter schwer fallen.

### 5.2.2 Analyse und Verlauf des Praktikums (Teil 1)

Die erste Stunde verbrachten Sascha und ich damit, das Diktat zu schreiben und uns über bestimmte Wörter zu unterhalten. Dafür habe ich Wörter mit 'V in offener und 'v in geschlossener Silbe auf einem Blatt zusammengestellt. Sascha hat alle Wörter gelesen und dann Dinge genannt, die ihm beim Lesen und Betrachten der Wörter aufgefallen sind. Die erste Stunde wurde nicht auf Tonband aufgenommen. Sie ist nicht dokumentiert und daher nicht im Anhang zu finden. Die Analyse des Praktikums beginnt damit erst am 19. November.

Von besonderer Wichtigkeit erschien mir zunächst einmal, Saschas Wahrnehmung für die unterschiedlichen Akzentverhältnisse des Deutschen zu sensibilisieren. Erst wenn er wüsste, welches die betonte und welches die unbetonte Silbe eines Wortes ist, könnte er die Regelmäßigkeiten der deutschen Rechtschreibung mit Hilfe des Häusermodells ausfindig machen. Somit standen die betonte und die unbetonte Silbe in unserer ersten Stunde im Mittelpunkt. Ich brachte dafür zwei kleine Säckchen mit. Das eine war mit schweren Steinchen, das andere mit leichten Knöpfen gefüllt. Das schwere Säckchen sollte die be-

tonte, das leichte Säckchen die unbetonte Silbe symbolisieren.<sup>31</sup> Ich präsentier- te Sascha verschiedene Wörter, die alle 'V in offener Silbe aufweisen. Es ge- lang nicht auf Anhieb, ihm klar zu machen, worauf ich hinauswollte.

Probiere das mit den Säckchen mal bei den anderen Wörtern und versuche, so zu sprechen, wie du es mit deiner Mutter tun würdest.	['ho:.'sə] ['va:.'sə] ['ro:.'sə].	Schüler betont nicht eindeutig und macht beim Hochheben der Säckchen keine deutlichen Unterschiede.
Pass mal auf, wie ich die Wörter spreche. ['ho:.'sə] ['va:.'sə]	Ach so ...	
Achte auf meine Stimme.	Ah, bei ['lø:və] ['tʰu:bə] ... also das <lö> und so wird lauter gesprochen.	Schüler wird auf einmal hellwach.

Diese Feststellung befriedigt mich nur teilweise, denn die betonte Silbe ist im Redefluss nicht an ihrer Lautstärke erkennbar. Nach ein paar Minuten differen- ziert Sascha seine Aussage und macht seine eigenen Entdeckungen. Mit sei- nen Worten formuliert er die Wahrnehmung der betonten und der unbetonten Silbe.

Also, was ist mit der ersten Silbe?	Die wird immer lauter gesprochen.	
Und die zweite?	Immer leise.	
Und in welcher Silbe kannst du die einzelnen Laute besser hören?	In der ersten. Das erste <e> wird immer lauter und ... besser gesprochen.	
Dir fällt das letzte <e> nicht auf, weil du nicht genau drauf achtest.	Ja, die Stimme geht halt irgendwie zurück: ['fe:gə] ['le:gə].	

Seine Entdeckung möchte ich ihm mit Hilfe des Arbeitsblattes verdeutlichen und lege ihm das Haus und die Garage vor.

Unsere Wörter ziehen nun in ein Haus mit Garage ein. Kannst du mal versuchen, die Wörter, die wir bisher hatten, in die Häuser/ Garagen einzutragen?		Schüler bekommt Arbeitsblatt vorgelegt und trägt spontan alles richtig ein.
Warum haben wir eigentlich nicht zwei Häuser?	Ja, weil <ro>, also, <ro> bekommt ein Haus weil es höher, also lauter gesprochen wird, und <se>	Macht es mir noch zweimal vor und spricht dabei deutlich die Reduktionssilbe.

<sup>31</sup> Da auf die betonte Silbe der stärkste Schalldruck entfällt, wird sie gegenüber den anderen Silbentypen oft als schwerer empfunden.

	bekommt eine kleine Garage, weil es leiser gesprochen wird. Ah, schau mal, <e,e,e,e,e>, bei den Wörtern steht hinten immer ein <e>.	
--	--	--

Ich bin überrascht, wie selbstverständlich er das Modell annimmt und gleich alles richtig einträgt. Ohne dass ich etwas sage, fällt ihm auch die Regelmäßigkeit in der Reduktionssilbe auf. Sein Diktat hat gezeigt, dass er die Laut-Buchstaben-Zuordnung der Reduktionssilbe bereits richtig durchführt, aber erst die systematische Darstellung macht ihm die Regelmäßigkeit deutlich, dass stets ein <e> darin enthalten ist.

In der zweiten Stunde wollen wir nun die einzelnen Silbentypen genauer betrachten. Sascha fällt dabei zu Beginn der Einheit wieder in das gewohnte Muster zurück.

Dann schau dir die Wörter vom letzten Mal noch mal genau an. Was ist uns da aufgefallen?	Dass die Wörter immer vier Buchstaben haben.	
Stimmt, wir haben aber auch noch längere Wörter gemacht.	Ja ... ah, Silben, wir haben geschaut, ob es vier Silben hat ... äh, zwei Silben.	

Nach einer kurzen Einstiegsphase sind ihm die Ergebnisse der letzten Stunde wieder präsent und wir wenden uns der betonten Silbe zu. Zunächst besteht für Sascha die Aufgabe darin, auf einer Wortliste die Wörter ausfindig zu machen, die zu unseren bisherigen passen ('V in offener Silbe). Bis auf zwei Wörter (<Lampe> und <kalte>) passen alle in unser Häusermodell. Ich bin gespannt, wie Sascha auf 'v in geschlossener Silbe reagiert und seine Wahrnehmung beschreibt.

Die Silbenbögen sind nun alle richtig eintragen. Vielleicht finden wir ja jetzt heraus, welche Wörter in unser Häuschen passen. Hör mir vorher noch mal zu. Was ist der Unterschied zwischen ['lam.pə] und ['la:.gə]?	Da bei <Lampe> hört man das <a> nicht richtig. Bei [la:] geht die Zunge langsamer runter und bei [lam] geht sie schneller runter.	Ich zeige auf meinen Mund und spreche überdeutlich, so dass die Zunge sichtbar wird.
Hörst du noch einen Unterschied? Was macht denn das <a> bei der <Lage>?	Es ist lang gezogen ... und bei <Lampe> geht es schnell. Es ist kurz.	
Wer macht denn das <a> bei	Das <e> .... (ich schaue	

der <Lampe> so schnell?	verdutzt) ... das <p> ... oder das <m> ...	
Also, wer nun?	Das <m>.	
Gibt es bei <Lage> auch einen Buchstaben, der das <a> bremst?	[ <sup>1</sup> la:.gə]. Das <g>.	
Aber was ist denn dann der Unterschied? Schau mal auf die Silben.	Ja ... das <m>.	
Und das <m> steht in der ersten Silbe, das <a> wird also in der ersten Silbe noch gebremst. Und wo steht das <g> bei <Lage>?	In der zweiten ... deswegen hat es so lange Zeit.	
Erinnerst du dich noch an das Zeichen, das du letzte Woche unter die langen Selbstlaute gemacht hast?	Ja, so einen blauen Strich.	

Dieser Ausschnitt aus dem Protokoll stellt einen der in der Einleitung beschriebenen Momente dar: Ich meine Saschas Rädchen rattern zu hören. Obwohl er an silbenbezogene „Lautanalysen“ nicht gewöhnt ist, fällt es ihm nicht schwer, den qualitativen und quantitativen Unterschied zwischen <sup>1</sup>V und <sup>1</sup>v wahrzunehmen. Ich bin überrascht, was er mit Hilfe dieser Systematik zu entdecken in der Lage ist und wie er seine gewonnenen Eindrücke formuliert.

In den nächsten Stunden wiederholen wir anhand verschiedener Wörter unsere bisherigen Entdeckungen. Dafür diktiere ich Sascha Wörter mit <sup>1</sup>V in offener Silbe und schmugge zwei bis drei Wörter mit <sup>1</sup>v in geschlossener Silbe darunter. Sascha wird immer sicherer bei der Verwendung der Häuschen, die ihm dabei helfen, seine Wahrnehmung zu überprüfen.

Wir streichen es mal dick durch. Probier es mal mit dem Wort <Hefte>.	Haus: <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>H</td> <td>ef</td> </tr> </table> Garage: <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>t</td> <td>e</td> </tr> </table> Ähm, das <f> ist noch nie da dringestanden. Das geht nicht.	H	ef	t	e
H	ef				
t	e				
Wie heißt denn unsere erste Silbe?	[ <sup>1</sup> hef.tə]. Das <e> hört man nicht richtig.				
Man hört es schon, aber was ist denn mit unserem Blauen da vorne immer?	Der braucht Platz, und das <f> kann gleich mal verschwinden. Das Wort passt nicht.				

Da beim Blick auf die Silbe nicht mehr die einzelnen Buchstaben, sondern ihre Funktion innerhalb einer Silbe von Bedeutung sind, versuchen wir den Aus-



druck „Buchstabe(n)“ zu vermeiden. Stattdessen nennen wir die Konsonanten „Schwarze“, die wir bislang hauptsächlich im ersten Zimmer des Häuschens und der Garage antreffen. Stehen sie im großen Zimmer des Häuschens, „passen sie nicht“ in unser Modell, denn am Ende darf bei 'V in offener Silbe nur ein „Blauer“ (Vokal) stehen. Für das Garagen-<e> wählen wir die Farbe Gelb, da wir es nur schwach und weniger kräftig als die Blauen wahrnehmen.

Für 'V in offener Silbe finden wir in der dritten Stunde eine Definition. Sascha lernt in diesem Zusammenhang endlich die Bewandnis des <ie> kennen:

Welche Buchstaben standen da also noch nie drin?	Die Mitlaute.	
Genau, es standen bis jetzt immer nur Selbstlaute drin, und warum?	Äh ... lang ... breit ... die sind so dick.	
Genau, die brauchen so viel Platz, dass da kein anderer reinpasst. Nur das <i> hat noch einen reingelassen.	Ja, ein <e>, weil es sonst zu schwach ist ... das hat nicht so die Kraft wie das <ö> und das <a> und dann spricht man es kurz aus. Das <e> hilft ihm, dass man es lang ausspricht.	

Durch das Eintragen der Wörter in Häuschen entfernt er sich immer mehr davon, die Buchstaben als isolierte Einheiten innerhalb der Wörter zu betrachten. Etliche Beispiele zeigen jedoch, dass seine Aussprache und somit auch die Schreibung einzelner Wörter nach wie vor von der Schrift geprägt ist. Besonders deutlich wird das im Zusammenhang mit den öffnenden Diphthongen, die wir in der vierten Stunde genauer betrachten.

Ganz genau ... wie ist es denn bei dem Wort <Kirsche>?	[ <sup>l</sup> k <sub>IR</sub> .ʃə].	Vergleiche Anhang (7).
Gut, dann mach mal bitte deine Silbenbögen darunter.	[ <sup>l</sup> k <sub>IR</sub> .ʃə].	
Das glaube ich dir nicht, dass du <Kirsche> immer so aussprichst.	Ich sag [ <sup>l</sup> ki <sub>ɐ</sub> .ʃə].	
Bitte noch mal deutlich die erste Silbe:	[ <sup>l</sup> ki <sub>ɐ</sub> ] [ <sup>l</sup> ki <sub>ɐ</sub> ]	
[ <sup>l</sup> ki <sub>ɐ</sub> .ʃə], was hörst du denn am Ende der ersten Silbe?	[ <sup>l</sup> ki <sub>ɐ</sub> ] ... ein <i>.	
[ <sup>l</sup> ki:.ʃə]?	[ <sup>l</sup> ki <sub>ɐ</sub> ] ... ein <e>.	
[ <sup>l</sup> ki <sub>ɛ</sub> .ʃə]?	[ <sup>l</sup> k <sub>IR</sub> .ʃə] ... [ <sub>kiɐ</sub> ] ... ein <a>.	
Genau, Sascha, dann trag es mal ins Häuschen ein.		Trägt richtig ein.

Die Schrift zeigt Sascha die Graphemfolge <Kirsche>, die er entsprechend seiner Annahme, Buchstabe für Buchstabe lesen zu müssen, wiedergibt. Das <r> artikuliert er demzufolge wie in der Anlauttabelle vorgegeben wie ein <r> bei <Rad>. Dass das <r> in Verbindung mit einem vorangehenden Vokal (in dem Fall <i>) als [ɐ]-Schwa artikuliert wird, hat ihm bislang noch niemand gesagt. Erst nach und nach realisiert er, welchen Laut er entgegen den Instruktionen des Unterrichts artikulieren muss.

Nach den ersten vier Stunden arbeiten Sascha und ich bis zum Halbjahresende noch acht weitere Stunden miteinander. Die Entdeckungen, die er bis dahin gemacht hat und in den weiteren Stunden noch machen wird, sind beeindruckend. Das Herausarbeiten des Unterschieds zwischen 'V und 'v gelingt ihm wie auch das Beschreiben der Garagensilbe an vielen Stellen ohne Probleme.

Was vermisst du denn?	Das <e> ... (lacht, als er es bei dem <d> entdeckt, und radiert es sofort aus).	Die Liste ist schließlich voll.
So, warum noch mal Garagen <e>, warum die Farbe Gelb?	Weil man das Garagen <e> fast nicht hört.	
Okay, das stimmt. Dann lies mir mal bitte diese beiden Wörter vor.	[ <sup>1</sup> ras.tɛn] [ <sup>1</sup> fin.dɛʁʀ].	
Jetzt bin ich verwirrt. So, wie du die Wörter liest, höre ich nämlich ein <e> dahinten.	[ <sup>1</sup> ras.tɛn] [ <sup>1</sup> ras.tɔn] [ <sup>1</sup> ras.tɪ] [ <sup>1</sup> fin.dɛʁʀ] [ <sup>1</sup> fin.dɛ].	

Bat ich Sascha, gezielt auf die Bewegungen seiner Zunge zu achten, konnte er klare Angaben über die lokalen Veränderungen ...

Aha ... was macht sie denn bei <Rente>?	[ <sup>1</sup> rɛn] ... da geht sie nach vorne.
Mit was hört die erste Silbe auf?	Mit <n>.
Ja, und wo ist da die Zunge?	[ <sup>1</sup> rɛn] ... da an den Zähnen.

... und die artikulatorischen Konsequenzen machen.

Was macht das <n> also mit dem <e>?	Das schluckt es.	
Gut, es zieht die Notbremse, genau, es stoppt das <e>. Nicht [ <sup>1</sup> rɛ:n.tɔ] ... ich kann da gar kein langes <e> sprechen, das <n> bremst mich ständig.	[ <sup>1</sup> rɛ:n.tɔ] ... man kann es ... aber ...	

Dennoch benötigten wir den gesamten Zeitraum von November bis Februar, um das Wissen um „dicke und dünne Vokale“ zu festigen. Nur ganz kurz kamen wir am Ende noch auf 'v in offener Silbe mit losem Anschluss zu sprechen. Mein Ziel für diesen Zeitraum war eigentlich, alle vier Anschlussvarianten, die sich für die betonte Silbe ergeben, einzuführen.

Dass dieses Ziel illusorisch war, wurde mir bald klar. Ich hatte nicht berücksichtigt, dass Sascha bisher eine vollkommen gegensätzliche Herangehensweise an die geschriebene Sprache erfahren hatte und noch tagtäglich damit konfrontiert wurde. In vielen Fällen probierte er immer wieder, durch deutliches Sprechen zur richtigen Schreibung zu kommen. Wenn man deutlich genug spricht, so die Empfehlung des traditionellen Lese- und Rechtschreibunterrichts, können die einzelnen Laute gehört und in entsprechende Buchstaben übersetzt werden. Ich ahnte nicht, wie viel Zeit noch nötig sein würde, um Sascha davon zu überzeugen, dass es nicht so ist. Nach mehr als einem Dutzend gemeinsamer Stunden ist er der folgenden Meinung:

Wieso können hier keine zwei <s> stehen?		Weil man hört keins.	Es handelt sich hier um Pseudowörter.
Ich höre eins bei [ˈkʊs.tʰ] ... und bei [ˈfʊ.sʰ] höre ich auch nur eins, obwohl man es mit zwei <s> schreibt.		Ja, aber ... ich schwing das so.	

Sascha weiß zwar, dass er bisweilen anders schreiben muss, als es die gesprochene Sprache vermuten lässt, doch wann er vom gesprochenen Abweichen muss und wann nicht, weiß er leider nicht.

Schreib das Wort mal bitte auf.	<Tuhbe>.	Sehr interessant.
Ähm, warum hast du es denn so geschrieben, erklär mal?	Wie „so geschrieben“?	
Was stehen denn hier für Buchstaben?	Hm ...	Sascha buchstabiert.
Was macht denn das <h>?	Weil ich es so spreche ...	
Erzähl mir mal lieber etwas über das <u>. Wieso schreibst du denn ein <h>, welche Bedeutung hat das?	Hm ... ein stummes <h> kann es sein.	

Der Auszug aus dem Protokoll bescheinigt Sascha ein kluges und folgerichtiges Handeln. Er hat wahrgenommen, dass es sich beim <u> um einen Langvokal

handelt, und hat daher eine entsprechende Markierung vorgenommen. Das Häuschenmodell veranschaulicht aber, dass das <h> an dieser Stelle redundant ist. Unsere gemeinsame Arbeit hat ihn in seiner Wahrnehmung geschult, aber ihm noch nicht die Sicherheit gegeben, zu wissen, an welchen Stellen Markierungen vorgenommen werden müssen und an welchen nicht. Die zusätzliche Förderung nach der silbenanalytischen Methode stellt ein Kontrastprogramm zu dem dar, was er im täglichen Deutschunterricht angeboten bekommt. Unsere gemeinsame Zeit, die gerade 45 Minuten pro Woche umfasste, konnte und sollte bei Sascha keinen prompten Kurswechsel auslösen. Es war zunächst wichtig, ihm einen „anderen Blick“ auf die geschriebene und die gesprochene Sprache anzubieten und zu schauen, ob er damit etwas anfangen konnte. Die Ergebnisse der einzelnen Stunden zeigen, dass dies der Fall war. Fehlerhafte Schreibungen konnten nach einem Hinweis von mir meistens selbstständig verbessert werden. Bei diktierten Wörtern leisteten die Häuschen einen entscheidenden Beitrag dazu, dass Sascha die richtige Schreibung erschließen konnte. Gleichzeitig zeigen die Protokolle aber auch, dass Saschas „Schnellstart“ nicht zu der Annahme verleiten darf, er habe bereits nach den ersten Stunden alles begriffen und den Sinn der Häuschen komplett durchschaut. Obwohl er das Häuschenmodell als hilfreiche Visualisierung seiner Wahrnehmung akzeptierte und sinnvoll einsetzte hatte, zeigen einige Passagen auch das Gegenteil. Ich merkte bald, dass die Dinge, die mir als Schriftkundiger einfach und klar erschienen, für Sascha nicht nachvollziehbar waren und noch ein hohes Maß an Übung erforderlich sein würde, um Sascha die notwendige Einsicht und Sicherheit bei der Analyse seiner gesprochenen Sprache zu geben.

Das Diktat, das ich im Februar zum Abschluss unserer ersten Nachhilfe-Einheit schreiben ließ, bestätigte diese Notwendigkeit.

Sascha Februar 2005

Mein Oma isch libend gerne l Heuwater Filme an  
Am libsten guck er jede woch vir mal ins  
Kino. Meire Oma schmitt immer ofter  
mit im. sie sagte mir über in:  
Er frisst nurdis alles, Haut zitronen stat  
alsinen, brüt den müll mit mer weg  
ales wegen piligen listten Zakeres mit  
~~brille~~ brille. Niemandis neheme er ind  
onansen Hüt nur noch wan, wen sie  
desen zwingen Hüt trage, der ~~hölirite~~  
Hem sild ir ine lüste Geduld.  
Wo das mal hinfüt!

Hinsichtlich der <ie>-Schreibung finden wir im Vergleich zum letzten Diktat keine Veränderung. Obwohl wir 'V in offener Silbe und damit auch das <ie> in fast jeder Stunde thematisiert haben, scheint Sascha noch keine Regelmäßigkeit herausgefunden zu haben.

Bezüglich der Schärfungswörter lässt sich eine positive Veränderung feststellen. Die Wörter <alles>, <Müll> und <Brille> werden richtig geschrieben. Beim zweiten <alles> in einem der folgenden Sätze sehen wir, dass es wieder nur mit einem <l> geschrieben wird. Die Schreibungen <Müll> und <Brille> werden im nächsten Diktat beibehalten, im letzten (Dezember 2005) jedoch wieder aufgegeben. Sein Wissen, wann und wo Schärfung vorgenommen wird, kann damit als noch nicht konstant bewertet werden. Sascha ist nach wie vor auf die einzelnen Laute fixiert und kann sich schlecht von seiner bisher praktizierten Strategie „Schreib, wie du sprichst“ lösen.

Oben wurde bereits angesprochen, dass der Zeitraum zu kurz war, um mit Sascha ausreichend üben zu können. Des Weiteren fragte ich nicht, ob Sascha durch meine Vorgehensweise eventuell verwirrt oder überfordert war. Seine vielen guten Antworten zeigten mir jedoch, dass er in jeder Stunde Entdeckungen machte, die genau in die richtige Richtung gingen und sein Gespür für die unterschiedlichen Silben deutlich machten. Dennoch nahm ich mir vor, im zweiten

Teil der Nachhilfe meine Vorgehensweise noch genauer zu prüfen. Schließlich brachte mich Sascha selbst auf eine Ursache, deren Einfluss ich nicht bedacht hatte. Die Häuschen, die in unseren Stunden stets eine wichtige Hilfestellung für Sascha darstellte, standen ihm im „realen Diktat“ nicht zur Verfügung.

<p>Hm, was kannst du denn machen, Sascha, wenn du dir bei einem Wort nicht ganz sicher bist? Was haben wir denn die ganze Zeit gemacht?</p>	<p>In Silben teilen, also &lt;Pis-ten&gt; ... aber ich hab im Diktat ja dann keine so Papierstreifen mit Wörtern drauf, wo ich das dann so gut sehen kann ... aber, aber ich kann mir im Kopf sagen: [ˈpɪs.tən].</p>	
---	--	--

Auf der Stufe, sich die einzelnen Wörter „im Kopf“ zu sagen, war er offensichtlich vorher noch nicht angelangt.

Bevor ich den zweiten Teil der Nachhilfe darstelle (April bis Juli), möchte ich auf Jan-Lukas, meinen zweiten Schüler, eingehen.

### 5.3 Jan-Lukas

Im Zeitraum der Förderung besuchte Jan-Lukas die dritte Klasse der Freien Evangelischen Schule in Lahr. Gleich Sascha wurde er als rechtschreibschwach eingestuft und mit einer Gruppe anderer Schüler am Mittwochmorgen im Förderunterricht der Schule zusätzlich unterstützt. Nachdem ich mich zur Förderung zweier Schüler bereit erklärt hatte, wurde Jan-Lukas am Mittwoch freigestellt und wir konnten eine Stunde pro Woche zusammen arbeiten. Im Gegensatz zu Sascha erlebte ich Jan-Lukas zu Beginn unserer gemeinsamen Zeit als zurückhaltend und abwartend. Er bemühte sich stets, meine Anweisungen zu befolgen, schien aber erst einmal abzuwarten, auf was ich hinauswollte, um dann nichts Falsches zu sagen. Nach meinen Fragen schaute er mich oft an, grinste und vertröstete mich zunächst mit einem „Hm“. Wenn ich meine Frage dann umformuliert oder präzisiert hatte, bekam ich eine Antwort, die in der Regel richtig war und zu erkennen gab, dass er nur etwas Zeit zum Nachdenken gebraucht hatte.

Gut, dann versuche jetzt, sie ins Häuschen/in die Garage einzutragen.	Hm ...?	
Was für ein Buchstabe steht denn immer hier in der großen Blase?	Ein Selbstlaut ... ah, dann muss das <u> da rein und das <r> kommt dann noch davorne rein.	Trägt nun alles richtig ein.

Am Anfang der Stunde muss ich gezielt versuchen, das Gespräch auf unser Thema zu lenken, denn Jan-Lukas taut nach der dritten Stunde förmlich auf und will mir sämtliche Geschichten aus seinem Alltag erzählen. Dabei fällt mir auf, dass er sich über viele Dinge im Schulalltag lustig macht, die er nicht versteht und deswegen komisch findet. Auch in der Nachhilfe habe ich manchmal den Eindruck, dass er das, was wir mit den Wörtern machen, merkwürdig findet und zweifelnd beäugt. Schwenke ich nach den anfänglichen Plaudereien schließlich auf unser Thema um, braucht es etwas Zeit, bis er sich auf das gemeinsame Arbeiten einlässt, und gebärdet sich zunächst wenig interessiert. Man bekommt den Eindruck, als hätte er alles vergessen. Sobald wir aber mit Hilfe von Spielen im Thema angekommen sind, beweist er das Gegenteil und gibt gute Antworten.

... weißt du noch, weshalb wir das gemacht haben?		Jan-Lukas zuckt mit den Achseln.
Schau mal, hier unten stehen Wörter, die sich jeweils in eine der Spalten einteilen lassen. Wie gehen wir vor, wie sehen wir, welches Wort auf welche Seite kommt?	Hm ...?	Ich lege ihm das Arbeitsblatt der letzten Stunde vor.
Weißt du noch, für was die Zeichen waren?	Das hier war für die Selbstlaute (er deutet auf den dicken Kreis) und der hier für die Mitlaute.	

Dabei möchte ich ihn immer wieder motivieren, selbst zu denken und eigene Entdeckungen zu machen. Stelle ich eine Frage, merke ich zwar, dass er sich bemüht und versucht, eine Lösung zu finden, dabei (durch meine Instruktion: „Was fällt dir auf?“) aber an den geschriebenen Wörtern „klebt“ und nicht so sehr auf die Lautung achtet. Beim Betrachten der Silbe wird das offensichtlich: Wir nehmen uns einzeln aufgeschriebene Wörter (z. B. <Winter>) vor und wollen herausfinden, welches die Silben dieses Wortes sind. Haben wir uns davor mit Wörtern wie <Hose> beschäftigt, geht Jan-Lukas davon aus, er könne das Schema beibehalten und nach den ersten beiden Buchstaben den Silbenschnitt

machen. Dass das dabei entstehende Wort nichts mit der realen Lautung zu tun hat, ignoriert er, da er zu sehr am Geschriebenen haftet.

An welcher Stelle würdest du denn dieses Wort teilen (Winter)?	<Wi nter>.	
Gut, und dieses?	<Re gen>.	
Liest du mal die einzelnen Teile vor?	[ˈʀeː.gən] [ˈvɪn.tɛʁ].	
Nee, <Winter> hast du anders geteilt.	[ˈviː.nɛʁ].	
Wie heißt der zweite Teil?	[ˈnɛʁ].	

Nachdem ich diese Beobachtung gemacht habe, versuche ich, mehr die Lautung als die geschriebene Silbe in den Vordergrund zu stellen. Außerdem ist es mein Bestreben, Jan-Lukas deutlich zu machen, dass der Vorteil der Häuschenmethode gerade nicht darin liegt, vorgefertigte Regeln zu übernehmen, sondern sie vielmehr selbst herauszufinden, also selbst tätig zu werden und eigene Entdeckungen zu machen. Offensichtlich erwartet er nicht, dass die geschriebene Sprache Regeln aufweist, die von ihm entdeckt und nachvollzogen werden können.

Bei Jan-Lukas bin ich insgesamt langsamer vorangekommen als bei Sascha. Das liegt in erster Linie daran, dass er aufgrund mehrerer Krankheitstage nur zwei Drittel der Nachhilfestundenzahl, die Sascha hatte, absolvieren konnte. Für den zweiten Teile der Nachhilfe stellte das jedoch kein Problem dar und die Kenntnisse beider Schüler ergänzten sich.

### 5.3.1 Auswertung des Diktattextes

Um mir von Jan-Lukas' Rechtschreibkenntnissen ein Bild zu machen, diktierte ich auch ihm in der ersten Stunde den Harry-Potter-Diktattext.

Jan-Lukas' Version sieht so aus



Mein Opa siedsich liebert gerne Flyie  
Batter Fielme an. Am liebs giener jede  
Woche vier mahl ins Kino. Meine Oma  
schienft immer öfter mit ihm. Sie  
sagte über ihn: Er fargiet neuer dings  
alles, Kauft Zitronen stat Apfelsinen,  
brint den Mühl nicht mer  
weg, alles wegen des Pflieggen fliegenden  
Zauberrern mit Brise. Heuer diergs  
nemehr ire an wesen nurnoch war,  
Uten sil diesen wetzigen Flut  
trage. Der rahniete Jerry stellt in  
ire lette geduld. Utoh das wohl hien  
lämt?

Analog zu Sascha hat auch Jan-Lukas Schwierigkeiten, einzelne Wörter voneinander abzugrenzen. \*<siedsich>, \*<giener> und \*<nurnoch> werden fälschlicherweise zusammen-, \*<neuer dings> auseinander geschrieben. Die Schreibung \*<siedsich> lässt sich wie schon bei Sascha eventuell damit begründen, dass Jan-Lukas bei <ich> von einem Suffix ausging und es aus diesem Grund an das <sieht> anhängte. Die Form \*<giener> dagegen legt nahe, dass Jan-Lukas hier die Schreibung der meisten deutschen Wörter zum Vorbild nahm: ein zweisilbiges Wort mit trochäischem Betonungsmuster. Orthographisch korrekt wird 'V mit <ie> realisiert, der Anfangsrand der unbetonten Silbe mit dem Konsonanten <n> besetzt und der Schwa-Laut der Reduktionssilbe mit einem <e> wiedergegeben. Die Schreibung ist ein Zeugnis dafür, dass er die Struktur deutscher Wörter erkannt hat. Bei der Schreibung \*<nurnoch> hat er sich eventuell an der Wortform <dennoch> orientiert und deswegen die beiden selbstständigen Satzglieder zusammengeschrieben.

Im Gegensatz zu Sascha macht Jan-Lukas regen Gebrauch von der <ie>-Schreibung, er scheint sie als Normalschreibung anzusehen. Der Hinweis der Kunterbuntfibel (Lehrerhandbuch, S. 100: „Erklären, dass <ie> wie <i> gespro-

chen wird“) war für ihn möglicherweise der Auslöser, seine <i>-Schreibungen fortan durch <ie>-Schreibungen zu ersetzen. Er verwendet an den Stellen, wo Sascha die <i>-Schreibung wählt, das <ie>. Demzufolge sind bei ihm all diejenigen Wörter richtig geschrieben, die eine solche Markierung verlangen, die anderen (bis auf die Ausnahmen <mit>, <nicht> und <Kino>) aber nicht. Er unterscheidet nicht zwischen Lang- und Kurzvokal, sondern markiert die betonte Silbe bei \*<liebent> und \*<rafiniete> auf dieselbe Weise wie bei \*<Fielme>, \*<forgiest> und \*<Briele>. Allerdings weiß er um das <ih> bei Pronomina wie <ihre>. Gegenüber Sascha hat Jan-Lukas einen Vorsprung: Er weiß um die unterschiedlichen Erscheinungsformen des <i>-Lautes. Es ist jedoch bedauerlich, dass er mit diesem Wissen nichts anfangen kann, denn der Unterricht vermochte ihm bislang nicht klar zu machen, wo die <ie>-Markierung vorgenommen werden muss. Jan-Lukas konnte hier nicht das Potential entwickeln, eigenständige Entdeckungen zu machen und die 1:1-Laut-Buchstaben-Zuordnung als Mythos zu entlarven. Solange das <i> als Einzellaut präsentiert wird, wird Jan-Lukas keine Systematik in der <ie>-Schreibung erkennen können. Er weiß zwar, dass die gesprochene Sprache das Ausgangsmaterial für seine geschriebene Sprache ist, doch ohne die systematische Bewusstmachung ihrer prosodischen Struktur bleibt dieses Wissen ohne Effekt. Demzufolge weisen bei Jan-Lukas auch Wörter mit Schärfungsschreibungen etliche Fehler auf. Von den Schreibungen \*<Mühl>, \*<Briele> und \*<wen> zeigt besonders die erste, dass Jan-Lukas das, was er hört, gerne umsetzen möchte, aber nicht weiß, wie. Vom <h> weiß er, dass es eingesetzt wird, um die Dehnung eines Wortes anzuzeigen (vgl. \*<woh>, <wohl>). Wie aber lässt sich die Kürze eines Wortes (genauer: eines Vokals) deutlich machen? Da ihm das Wissen darüber fehlt, wählt er eine ihm bekannte Markierung, mit der er zeigen möchte, dass ihm an dieser Stelle etwas aufgefallen ist.

### **5.3.2 Analyse und Verlauf des Praktikums (Teil 1)**

Die Unsicherheiten, die im Diktat von Jan-Lukas offenbar werden, zeigen mir, wie wichtig es ist, ihn mit der Lautstruktur deutscher Wörter vertraut zu machen. Dass ihm diese – wenn auch unbewusst – vertraut ist, zeigen die Schreibung \*<giener> und die durchgehende Wiedergabe der Silben. Ziel ist es nun, ihm zu

verdeutlichen, welchen Unterschied es zwischen den Silben gibt (betont-unbetont) und welche Konsequenzen das für die Schreibung hat.

Motiviert durch die positiven Erfahrungen mit dem leichten und dem schweren Säckchen, versuche ich, auch Jan-Lukas zu veranschaulichen, dass die Silben unterschiedlich Betonungen aufweisen.

<p>Ich lese dir die Wörter vor und du überlegst, welches Säckchen am besten zu einer Silbe passt:</p> <p>[<sup>h</sup>tʰu:.bə]</p> <p>[<sup>h</sup>ʀo:.sə]</p> <p>[<sup>h</sup>no:.tə]</p> <p>[<sup>h</sup>ʀa:.bə]</p> <p>[<sup>h</sup>ʀe:.də].</p>	<p>Der erste Selbstlaut hört sich viel länger an ... ich glaub, da passt das schwere Säckchen besser.</p> <p>[<sup>h</sup>tʰu:.bə]</p> <p>[<sup>h</sup>ʀa:.],</p> <p>das hört sich irgendwie schwerer an.</p>	
---	---	--

Interessanterweise nimmt Jan-Lukas gleich auf die Lautung des Vokals und sein starkes Gewicht im Vergleich zum Reduktionsvokal Bezug.

In der folgenden Passage präzisiert er seine Wahrnehmung:

<p>Das wundert mich, denn beim Lesen hört sich das ganz anders an:</p> <p>[<sup>h</sup>ʀe:.sə]</p> <p>[<sup>h</sup>ʀe:.də]</p> <p>[<sup>h</sup>ʀe:.gə].</p>	<p>Dass da hört man und das hintere &lt;e&gt; hört man nicht.</p>	<p>Zeigt auf 'V in 'S.</p>
<p>Das &lt;e&gt; dahinten hört man nicht?</p>	<p>Doch ... äh, nee, man hört es nicht so richtig.</p>	
<p>Ich lese nun mal beide &lt;e&gt; gleich:</p> <p>[<sup>h</sup>ʀe:.'sɛ:]</p> <p>[<sup>h</sup>ʀe:.'de:]</p> <p>[<sup>h</sup>ʀe:.'ge:].</p> <p>Wie hört sich das denn an?</p>	<p>Komisch.</p>	<p>Schüler schaut mich an und zuckt mit den Achseln.</p>

Das Eintragen von Wörtern mit 'V in offener Silbe in die Häuschen gelingt auch ihm problemlos und hilft ihm, eine wichtige Feststellung zu machen. In der Reduktionssilbe fällt ihm das immer wiederkehrende <e> auf.

<p>Was fällt dir denn auf?</p>	<p>Dahinten stehen immer nur &lt;e&gt;.</p> <p>Vorne stehen auch Selbstlaute (spricht zögerlich, da er sich bei &lt;ie,ö,ü&gt; wohl nicht ganz sicher ist).</p>	
--------------------------------	---	--

Ins Häuschen wird die betonte Silbe eingetragen und Jan-Lukas erkennt Regelmäßigkeiten bei der Zimmeraufteilung:

Schauen wir uns noch mal die einzelnen Zimmer an. Welche Buchstaben stehen wo drin?	Hiervorne sind die Mitlaute und dann kommen die Selbstlaute, die, die so viel Platz brauchen. Und davorne können mal nur einer oder zwei drinstehen oder drei oder vier.	
---	--	--

Wie bereits erwähnt, wurde die Arbeit mit Jan-Lukas immer wieder durch Krankheit oder Ferien unterbrochen und zwischen unseren Stunden lagen mehr als einmal zwei Wochen, in denen wir nicht zusammen arbeiten konnten. Vieles, was er in der vergangenen Stunde problemlos beherrscht hatte, musste erst wieder „herausgekratzt“ und wiederholt werden.

Nun ist die Frage welche Bedeutung diese Zeichen für uns hatten. Der große blaue Kreis ...	... der hat immer ganz viel Platz gebraucht ...	
Wer braucht viel Platz?	Die Selbstlaute.	
Schauen wir uns noch mal das Wort <Wolken> an, wer braucht denn da viel Platz?	Das <o>.	
Nein, das finde ich nicht. Ich sage dir mal ein Wort, bei dem der Selbstlaut viel Platz braucht: <Tube>.	Das <u> kommt nun hierhin.	
Aha, da höre ich ein dickes <u> . Nun hören wir noch mal bei <Wolken>.	Ich glaube, da kommt das <o> zum <w> noch dazu.	

Die Ergebnisse der Stunden zeigen jedoch, dass es Jan-Lukas immer wieder recht schnell gelang, an das bisher gesammelte Wissen anzuknüpfen und damit weiterzuarbeiten.

Wie gehen wir denn nun vor, um herauszubekommen, welches Häuschen wir anlegen?	Wir teilen das Wort in Silben ... also <Pal men> ... das <a> muss sich klein machen ...	
Genau, und warum?	Wegen dem <l>.	Trotz aller eben beschriebenen Schwierigkeiten kommen wir nun prima voran und Jan-Lukas ordnet nach einer kurzen Besprechung alle Wörter richtig zu. Er teilt die Wörter richtig in Silben und kann auch beschreiben/beurteilen, wie sich der Vokal jeweils verhält. Bei <Birne> hake ich nach.

Mehrere Passagen in den Protokollen machen deutlich, dass es ihm anhand der Häuschen gelang, die Wörter auf Anhieb richtig schreiben und auch richtig lesen zu können. Die Unterscheidung in Haus und Garage sowie die Unterbringung der Buchstaben in verschiedenen Zimmer halfen Jan-Lukas, die Silbengliederung auf den ersten Blick zu erfassen.

Ich zeige dir mal ein Arbeitsblatt vom letzten Mal, da hast du das alles schon prima hinbekommen. Erst hast du Wörter geknickt, dann eingetragen. Manche hast du nach dem Selbstlaut, manche nach dem Mitlaut geknickt. Liest du die Wörter hier rechts bitte noch mal?	<helfen> <Hunde> <Tinte> <Stifte> <Winter>	
---	--	--

Ein Blick auf den transkribierten Lesetext macht deutlich, dass diese Art zu lesen einen Fortschritt in seiner Leseleistung darstellt. Der Lesetext (November 2004) zeigt, dass Jan-Lukas die Silbe als Segmentierungseinheit beim Lesen bisher zwar miteinbezogen, sie hinsichtlich ihrer Betonung aber nicht differenziert behandelt hatte. Da die Reduktionssilbe nicht als solche identifiziert, vielmehr mit dem gleichen Druck wie die prominente Silbe gebildet wurde, ging das typische Betonungsmuster der Sprache verloren und die Bedeutung eines Wortes war oft nicht zu erkennen (Auszug aus dem Lesetext November 2004, vollständige Wortliste siehe Anhang):

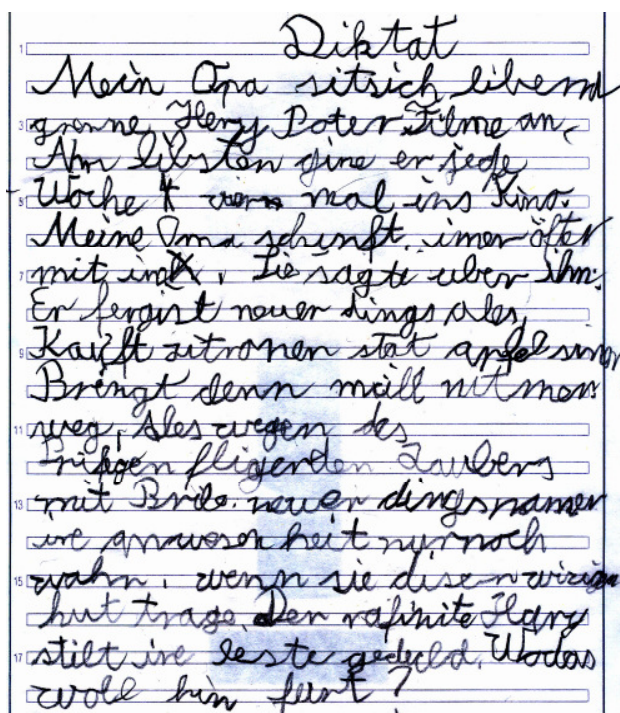
[ <sup>1</sup> vin. <sup>1</sup> tɛvɛ]	(<Winter>)
[ <sup>1</sup> fɛ:vɛ. <sup>1</sup> stɛ.kɛ]	(<Verstecke>)

Wie viele Leseanfänger blieb auch Jan-Lukas beim ersten Vokal hängen und zog diesen in die Länge. Muss an dieser Stelle ein Kurzvokal artikuliert werden, wird die Struktur der Silbe zerstört, was das Erkennen der Wortbedeutung zerstört, z. B.:

[ <sup>1</sup> pɔ:. <sup>1</sup> si:.ɛvɛ.iç.ən]	(<possierlichen>)
[ <sup>1</sup> bu:.xən]	(<Bucheckern>)

Den ersten Teil der Förderung schlossen wir mit dem Schreiben des Diktates ab.

Jan-Lukas´ Version liegt vor:



Betrachten wir die <ie>-Schreibungen, fällt auf, dass sie seltener auftreten als noch beim letzten Diktat. Dadurch werden Wörter, die damals richtig geschrieben waren, nun falsch, ehemals falsche dafür aber richtig wiedergegeben. Jan-Lukas scheint bemerkt zu haben, dass es neben den Wörtern, die mit <ie> geschrieben werden, auch eine Reihe anderer gibt, die nur mit <i> verschriftet werden. Wo er eine Unterscheidung treffen muss, scheint ihm trotz der Häuschen noch nicht klar geworden zu sein. Offensichtlich müssen wir noch stärker die Bedeutung der betonten Silbe herausarbeiten. Ich vermute, dass ihm wie Sascha die nötige Übung fehlt und das Schreiben ohne die „Hilfestellung Häuschen“ noch zu wenig praktiziert wurde.

#### 5.4 Sascha und Jan-Lukas: Analyse und Verlauf des Praktikums (Teil 2)

Blickte ich auf den ersten Teil des Praktikums zurück, war ich, obwohl die Dikta- te noch viele Fehler enthielten, erstaunt über das, was beide Schüler bisher ge- leistet hatten. Beim Durchlesen der Protokolle wurde mir deutlich, dass sie durch die systematische Darstellung, die ihnen die Häuschenmodelle boten, zahlreiche Entdeckungen gemacht hatten, die ihnen der herkömmliche Lese-

Rechtschreibunterricht nicht hatte bieten können. Sämtliche Regeln, die wir aufstellten, ließen sich aus den Gegebenheiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache ableiten und konnten damit nachvollzogen und nicht einfach nur auswendig gelernt werden. Dennoch hatte ich das Gefühl, dass die Schüler nach der dreimonatigen Arbeit für bestimmte Regelmäßigkeiten der geschriebenen und gesprochenen Sprache zwar sensibilisiert, diese aber noch nicht gefestigt waren. Ihre Entdeckungen ließen darauf schließen, dass sie zwischen „dicken und dünnen Lauten“ sowie „schweren und leichten Silben“ unterscheiden konnten, aber ihnen noch nicht deutlich geworden war, wie sich das Wissen auf ihr tägliches Schreiben übertragen ließ. Ich hatte den Eindruck, dass mit dem Verschwinden der Häuschen auch das Verschwinden des bisher Gelernten einherging. Die Wahrnehmung der prosodischen Strukturen und das Erkennen und Anwenden ihrer Konsequenz für die Rechtschreibung mussten weiter intensiv geübt werden, was bedeutete, dass die Nachhilfe fortgesetzt werden musste. Da ich den Zeitaufwand, den die Förderung mit sich brachte, im neuen Semester nicht mehr im gleichen Umfang leisten konnte, wurden beide Schüler von Ende Februar bis Juli 2005 gemeinsam unterrichtet. Diese Entscheidung hatte den weiteren Vorteil, dass Sascha und Jan-Lukas sich viele Dinge gegenseitig erklärten und dafür eine ganz eigene Sprache fanden. Oft ermahnten sie sich auch gegenseitig, wenn einer der beiden unaufmerksam war oder die Nachhilfe störte.

Moment, gebremst werden nur ganz bestimmte Laute.		Ähm, darf ich ihm mal etwas sagen? Also, das <d> und das <o> ist in einer Silbe, das <o> hat doch Platz, das bremst doch niemanden ab.	
---	--	--	--

Auch die Spiele machten noch mehr Spaß, da nicht nur zwei, sondern drei Personen gegeneinander spielten und sich zwischen Sascha und Jan-Lukas als ebenbürtigen Gegnern ein kleiner Wettkampf entwickelte.

Unsere zur Verfügung stehende Zeit wollte ich in erster Linie zum Üben des bisher Gelernten nutzen. Dafür rückte es in den Hintergrund, ob nun alle vier Anschlussvarianten behandelt werden könnten oder nicht. Wichtig war zunächst, dass die beiden lernten, die betonte als die Silbe zu betrachten, an dem die für den Leser notwendigen Markierungen vorgenommen werden müssen.

Die Besonderheiten der Reduktionssilbe, das zeigte sich in vielen Stunden, stellten für beide kein Problem mehr dar und mussten nur noch am Rande thematisiert werden. Weniger konstant war das Wissen über die „dicken“ und „dünnen“ Laute. Mit verschiedenen Spielen und Übungsformen wollte ich Jan-Lukas und Sascha herausfordern, sich das, was sie hörten, bewusst zu machen und dann orthographisch umzusetzen. Wörter wie <Nelke> würden Jan-Lukas dann aufgrund ihres regelhaften Aufbaus vertraut vorkommen, auch wenn er sie bis zu diesem Zeitpunkt nicht kannte. Bis jetzt traute er sich das noch nicht zu.

Nächstes Wort.	Eine <Nelke> ... das Wort kann ich aber nicht schreiben, das kenne ich nicht.		
----------------	---	--	--

Im ersten Teil der Nachhilfe hatte ich festgestellt, dass die Schüler häufig an geschriebenen, nicht in Häuschen eingetragenen Wörtern „klebten“ und darüber deren Lautung zu wenig beachteten. Ich musste mein methodisches Vorgehen dahingehend verändern, das Gesprochene stärker in den Vordergrund zu rücken.

Warum brauche ich denn hier zwei < > ?		Weil man es eben so schreibt.	
--	--	-------------------------------	--

Gerade das Gesprochene bzw. das Gehörte war, wenn es richtig analysiert wurde, das Kapital meiner beiden Schützlinge. Neben Büchern, in denen verschiedene Bilder abgedruckt waren, dienten mir auch Dominokärtchen als geeignetes Material. Das Dominospiel hatte den Vorteil, dass sie allein von ihrer gesprochenen Sprache ausgehen mussten, um die dicken oder dünnen Laute zu ermitteln. Das Spielmaterial bestand aus länglichen Papierstreifen; auf einer Seite war ein kleines Bild und auf der anderen Seite ein Häuschen abgebildet (Typ eins: 'V in offener Silbe mit losem Anschluss; zwei: 'v in geschlossener Silbe mit festem Anschluss; drei: 'v in offener Silbe mit festem Anschluss) abgebildet war. Ein auf dem Tisch ausgelegter Papierstreifen musste nun auf der Häuschen-Seite mit einem passenden Bild ergänzt werden. Bildete beispielsweise das Typ-eins-Häuschen das Ende der Reihe, musste ein Bild gefunden werden, dessen darauf abgebildeter Gegenstand 'V in offener Silbe aufwies (z. B. <Rose>).



Studentin	Jan-Lukas	Sascha
Moment, was ist wichtig für uns?		Das <a>.
Genau, das interessiert uns.		Das <a> quetscht ein bisschen ...
Die erste Silbe heißt <Spa>.		[[ʃpa:] ... hm, ich glaube, da kommt doch so eins hin (legt Typ eins).
Genau, was ist denn mit dem <a>?		Das hat Platz.
Jan-Lukas ist dran.	[ˈʃtɪf.tə] ... (legt Typ zwei).	
Warum ... was interessiert uns?	Das <i> ... das wird gebremst.	

Etliche Passagen in den Protokollen zeigen, dass es besonders Jan-Lukas half, damit zum richtigen Silbenschnitt zu kommen. Er wurde nicht durch das geschriebene Wort irritiert, sondern konnte intuitiv von dem ausgehen, was ihm zur Verfügung stand: seine gesprochene Sprache. Dabei wusste er auch, auf was er achten musste, nämlich den Vokal in der betonten Silbe. Das geschriebene Wort war ihm entgegen meiner Annahme dabei keine große Hilfe und lenkte ihn von der richtigen Betonung eines Wortes ab. Das Protokoll vom 12. Dezember zeigt, dass er ein Wort zwar richtig in Silben artikulieren, graphisch aber nicht wiedergeben kann. Er richtet sich nicht nach dem gehörten Silbenschnitt, sondern nach der Anzahl der Buchstaben, die seiner Meinung nach in der ersten Silbe stehen müssen.

An welcher Stelle würdest du denn dieses Wort teilen (Winter)?	<Wi nter>.	
Gut, und dieses?	<Re gen>.	
Liest du mal die einzelnen Teile vor?	[ˈʁeː.gən] [ˈvɪn.tɛʁ].	
Nee, <Winter> hast du anders geteilt.	[ˈviː.nɛʁ].	
Wie heißt der zweite Teil?	[ˈnɛʁ].	
Meinst du, der Knick in deinem Wort stimmt, oder möchtest du ihn lieber woanders machen?	Vielleicht lieber hier (knickt richtig).	
Gut, du hast nun beide Wörter richtig geteilt. Wie nennt man denn nun diese Teile?	Hm ...? Namenwörter?	
Silben sagt man dazu, aber ich bin mir sicher, dass du das schon wusstest. Wir haben das Wort also in Silben geteilt: <Re-gen> und <Win-ter>. Ich möchte nun, dass du die anderen Wörter auch noch teilst und versuchst,	Hier sind drei und hier sind zwei Buchstaben in der ersten Silbe.	

sie diesen beiden Wörtern zuzuordnen. Was ist denn der Unterschied zwischen den beiden?		
---	--	--

In der Stunde vom 27. April zeigen sich auch bei Jan-Lukas Schwierigkeiten, die Reduktionssilbe mit der passenden betonten Silbe zu ergänzen. In der darauf folgenden Stunde kehrten wir das Spiel um und suchten zur betonten Silbe eine passende Reduktionssilbe. Auch hier war Sascha mehr als eine Nasenlänge voraus.

Die erste Endung heißt <der>.	(Jan-Lukas braucht entschieden länger, findet aber auch das richtige Wort.)	(Sascha findet innerhalb weniger Sekunden das passende Wort: <Bruder>.)	
Die nächste Endung lautet <den>.	(Jan-Lukas probiert es mit dem Wort <reden>, verbindet es aber nicht mit einem richtigen Wort: Er spricht die zweite Silbe nicht reduziert. Er sucht weiter und kommt schließlich auf das Wort <Schaden>.)	(Sascha ist wieder sehr schnell und findet das Wort <Boden>.)	

Wird Jan-Lukas mit ganzen gesprochenen Wörtern konfrontiert, schneidet er nicht schlechter, sondern eher besser ab als Sascha. Das Protokoll vom 8. Juni veranschaulicht das sehr eindrücklich.

Sind die Schüler bei einem Wort unsicher, wenden sie noch die Strategie an, die ihnen der traditionelle Unterricht vermittelt hat: „Sprich es deutlich, dann weißt du, um welchen Laut es sich handelt.“ Deutlich sprechen heißt aber in der Regel auch langsamer sprechen und hat die Zerstörung der prosodischen Struktur des Wortes zur Konsequenz.

Studentin	Jan-Lukas	Sascha
	<Pflaster> kommt jetzt (ordnet Typ zwei zu) ... weil das <l> steht vor dem <a>.	
Was vor dem <a> steht, interessiert uns nicht.	[ˈpflaːstə].	
Überleg noch mal.		[ˈpflɛs.tə].
Was interessiert uns?	Das <a> ... das <s> bremst.	

Unsere Übungen, die wir mit ganz normal ausgesprochenen Wörtern machten, zeigten, dass nicht das deutliche, sondern das normale Sprechen wichtig war, um Sascha und Jan-Lukas die Möglichkeit zu geben, zwischen dicken und dünnen zu unterscheiden. Im Anschluss an die Nachhilfe wird sie wahrscheinlich niemand mehr auf die Silbenstruktur eines Wortes aufmerksam machen, sie müssen dann selbst wissen, wie sie ihre gesprochene Sprache effektiv „auschlachten“ können.

In den einzelnen Stunden versuchte ich immer wieder, Situationen zu schaffen, die die beiden herausforderte, über die Schreibung eines Wortes nachzudenken. Wörter, die von den bisher gelernten Regeln abwichen, eigneten sich zum „Wundern“ besonders gut und dienten, nachdem der Regelfall noch einmal wiederholt worden war, als Zündstoff für das gemeinsame Gespräch. Die „Ausnahmewörter“ verlangten von den Schülern, mit Hilfe der vorhandenen kognitiven Strukturen interpretiert zu werden, und eigneten sich daher hervorragend dazu, bisher Gelerntes neu zu überdenken (vgl. *Assimilation* im Sinne Piagets).

Wo steht denn bei dir <weben>, Sascha?		Auf der richtigen Seite.	
Okay, und wo kommt das Wort <Note> hin?	Hierhin. Da steht nämlich ein <t>.		
Gut, dann würde ich aber mal gerne von Sascha wissen, weshalb <schämen> hier steht (falsch zugeordnet)? Wie heißt denn die erste Silbe?	<schä> ... halt, das zählt zu den Ausnahmen.	Ha ... Jan-Lukas, wenn davorne ein Dicker steht, dann brauchen wir kein <h>.	
	Doch, wenn davorne von der zweiten Silbe ein <m> steht ...	Oh ... ah ja, stimmt.	

Ich war in diesen Momenten immer sehr froh darüber, dass ich den Schülern ihre Schreibungen und Entdeckungen erklären konnte und sie nicht mit Ratschlägen wie „Das schreibt man eben so“ zufrieden stellen musste.

Viele Äußerungen der Schüler machten mich auch unsicher. So ist sich Sascha nicht immer im Klaren darüber, welche Funktion das <h> im Wortinneren übernimmt, oder er schreibt für <sup>1</sup>V in offener Silbe immer noch das <i> statt des <ie>.

Nun habe ich mal noch eine ganz andere Frage, und zwar wundere ich	Dass es mit <h> geschrieben wird.		
--	-----------------------------------	--	--

mich darüber, wie man dieses Wort schreibt (ich schreibe <fahren> auf und bitte sie, dieses Wort in ihr Häuschen einzutragen). Was fällt euch auf?			
Und warum schreibe ich dieses Wort mit <h>? Was haben wir denn vorhin bei <Bode> besprochen?	Damit das <a> ein bisschen lauter wird ... oder damit es größer wird.	Nee, damit das <a> gequetscht wird.	<Bode> ist ein Pseudowort.

Jan-Lukas dagegen hat auch am Ende unserer vielen gemeinsamen Stunden häufig noch Probleme beim Verteilen der Buchstaben in die einzelnen Zimmer der Häuschen.

Ihr habt es goldrichtig ... das nächste Wort heißt <Lunder>.	Haus: Lu   n  Garage: d   er	(Sascha schreibt es richtig) ... Jan-Lukas ... überlegen, was darf davorne nicht drinstehen ... (Jan-Lukas verbessert richtig).	Es handelt sich hier wieder um ein Pseudowort.
Toll, super ... beide richtig ... was ist mit dem <u>?		Das hat keinen Platz.	

Wie sollte ich diese Fehler interpretieren? Waren sie ein Anzeichen dafür, dass die Silben als Akzentträger den Schülern in diesem Alter einfach nicht mehr zugänglich oder die Häuschen-Modelle zu abstrakt waren? Fand die Nachhilfe zu selten statt, um die Schüler richtig mit der Methode vertraut zu machen? Ich wollte mich nicht von diesen „Querschlägern“ deprimieren lassen. Ich musste mir klar machen, dass die Schüler ein anderes Arbeiten gewohnt waren. Sie wurden bislang nicht in der systematischen Wahrnehmung ihrer gesprochenen Sprache geschult und brauchten also Zeit, sich auf eine Methode, die nicht die einzelnen Buchstaben, sondern die Silbe in den Mittelpunkt stellte, einzustellen. Viele Äußerungen der Schüler beweisen, dass ihnen das auch gelang ...

Herzlichen Glückwunsch ... halt, Moment, lasst die Silben mal bitte noch liegen. Ihr habt stets Wörter gebildet, die hier hinten einen Dicken stehen hatten.		Ich habe auch mal <Robbe> gesagt.	
--	--	-----------------------------------	--

... auch wenn sie in anderen Situationen wieder in ihre alten Muster zurückfielen.

Indem wir nun die Fehler (oder besser die Hinweise, die mir die Schüler gaben) immer wieder aufgriffen und darüber sprachen, wurden Sascha und Jan-Lukas darin bestärkt, dass sie selbst in der Lage waren, sich die Schreibung eines Wortes zu erschließen. Nur wenige Hinweise meinerseits waren notwendig, um sie auf die richtige Fährte zu bringen.

Gut, die zweite Silbe ist nun bei beiden richtig. Was ist mit der ersten Silbe? Was ist in der ersten Silbe wichtig?	Das <i>.		
Ja, was müssen wir uns beim <i> überlegen?	Kleiner Kreis oder großer Kreis.		
Und wie heißt unser Wort?		<Distel> ... jetzt halt einmal, halt einmal ... (nimmt den Radiergummi) ... das <i> braucht, glaub ich, hier gar kein Helfer, oder?	
Wann braucht denn das <i> nur einen Helfer?		Hm ... wenn es alleine steht?	
Nur wenn es sich dick machen möchte.		Ah ... und hier kommt ein <s>.	
Also kann es doch gar nicht sein, dass hier ein Helfer kommt. Das würde ja bedeuten, dass ich dem <i> helfe, sich dick zu machen, und dann quetsche ich es wieder. Das kann nicht sein.			Beide verbessern sich richtig. Das nächste Wort ist <Diebe> und beide tragen es spontan richtig ein.

Viele derartige Dialoge bringen ihr neues Verständnis für orthographische Phänomene zum Ausdruck und spiegeln ihr Interesse, sich mit ihnen auseinander zu setzen, wider. Die Abschlussdiktate zeigen schließlich, dass meine oben beschriebene Sorge unberechtigt war. Auch wenn beide beim Eintragen in die Häuschen immer wieder Fehler machten oder unzureichende Begründungen für ihre Schreibungen fanden, machen die Diktate deutlich, dass sich wesentlich mehr in den Köpfen der Kinder abgespielt hatte, als nach außen hin sichtbar wurde. Die Fehler, die immer wieder auftraten, änderten nichts daran, dass Sa-

scha und Jan-Lukas ein neues Verhältnis zu ihrer gesprochenen Sprache entwickelt hatten. Anhand der Diktate, die im Juli 2005 zum Abschluss unserer gemeinsamen Arbeit geschrieben wurden, werde ich das veranschaulichen.

Sascha Juli 2005

Mein Opa sieht sich liebend gerne ~~schimpft~~  
 Larry Potter Filme an. Am liebsten Giner  
 jede wache vier mal ins Kino. Mein  
 Opa schimpft immer öfter mit ihr.  
 Sie sagte mir selber in: Er fergist neuerdings  
 alles, kauft Zitronen stat apfelsinen bringt den  
 Müll nicht mehr weg. Alles wegen das piffigen  
 fliegnd Zouberas mit ~~Brille~~ Brille.  
 neuerdings nenne er ~~neuerdings~~ sie anderen  
 Heit nenoch war, wen sie diesen witzigen Heit  
 Trager. Der Raffinierte Harry schtilt er  
 in letz Geduld. wo das wohl hin führt?

Sascha

Richtige Schreibweise	November 2004	Februar 2005	Juli 2005
<b>sieht sich</b>	sisich	sidsich	siesich
<b>liebend</b>	libend	libend	liebend
<b>Filme</b>	Filme	Filme	Filme
<b>liebsten</b>	libsten	libsten	liebsten
<b>ging er</b>	ginge er	geige	giner
<b>vier</b>	fir	vir	vier
<b>Kino</b>	Kino	Kino	Kino
<b>schimpft</b>	schift	schimtt	schimpt
<b>immer</b>	im	imer	immer
<b>Ihm</b>	Imm	Im	ihm
<b>ihn</b>	in	in	in
<b>vergisst</b>	vegst	fergist	fegiest
<b>Zitronen</b>	Zitronen	Zitronen	Zietronen
<b>Apfelsinen</b>	abfel sinen	afelsinen	apfelsinen
<b>pfiffigen</b>	pifigen	pifigen	piefigen
<b>fliegenden</b>	fligenten	(nicht lesbar)	fliegend
<b>Brille</b>	Prile	brille	Brielle
<b>neuerdings</b>	neuendis	neuerdis	neuerdips
<b>Neuerdings</b>	neuen dis	neuerdis	neuerdis
<b>ihre</b>	ire	ire	ire
<b>diesen</b>	diesen	diesen	dissen
<b>witzigen</b>	wisgen	wisigen	wiesigen
<b>raffinierte</b>	rafinite	rafeinite	Raffinite
<b>stiehlt</b>	stil	sild	schttilt

Jan-Lukas Juli 2005

Mein Opa sieht sich liebend gerne  
 Harry Potter Filme an.  
 Am liebsten giener jede Woche  
 veir mal ins Kino.  
 Meine Oma schimpft immer öfter  
 mit ihm. Sie sagte mir über ihm:  
 er vergisst neuer dings, alles,  
 kauft Zitronen statt Apfelsinen,  
 bringt den Müll nichtmer  
 weg, & alles neben dem pfifigen  
 fliegenden Zauberer mit Brille.  
 Neuer dings nama er ~~ihm~~  
 ihre anwesenheit nurnoch  
 war, wenn sie diesen Witzigen  
 Hut trage. Der raffinierte Harry  
 ihe ihre letzte gebild.  
 Wo das woll ihn furt?

Jan-Lukas

Richtige Schreibweise	November 2004	Februar 2005	Juli 2005
<b>sieht sich</b>	siedsich	sitsich	Siet sich
<b>liebend</b>	liebent	libend	liebend
<b>Filme</b>	Fielme	Filme	Filme
<b>liebsten</b>	liebs	libsten	liebsten
<b>ging er</b>	giener	gine er	gieneer
<b>vier</b>	vier	vier	veir
<b>Kino</b>	Kino	Kino	Kino
<b>schimpft</b>	schienft	schinf	schimft
<b>immer</b>	iemer	imer	imer
<b>Ihm</b>	ihm	im	ihm
<b>ihn</b>	ihn	ihn	ihm
<b>vergisst</b>	fargiest	fergist	fergiest
<b>Zitronen</b>	Zitronen	Zitronen	Zitronen
<b>Apfelsinen</b>	Apfelsinen	Apfelsinen	Apfelsinen
<b>pfifigen</b>	Pfiefigen	Ppifegen	pfifigen
<b>fliegenden</b>	fligenden	fligenden	fligenden
<b>Brille</b>	Briele	Brile	Brille
<b>neuerdings</b>	neuer dings	neuer dings	neuer dings
<b>Neuerdings</b>	neuer diengs	neuer dings	Neuer dings
<b>Ihre</b>	ire	ire	ihre
<b>diesen</b>	diesen	disen	diesen
<b>witzigen</b>	wietzigen	wizigen	witzigen
<b>raffinierte</b>	rafiniete	rafinite	rafinirte
<b>stiehlt</b>	stelt	stilt	(fehlt)



Da uns besonders die <i>-Schreibungen über die Entwicklung der beiden Auskunft gibt, möchte ich sie herausstellen. Saschas Diktate von November und Februar haben gezeigt, dass er sämtliche i-Laute mit einem <i>, lediglich das Wort <diesen> mit einem <ie> wiedergeben hat. Bei Jan-Lukas bemerkten wir genau den umgekehrten Fall. Seine Schreibungen im Diktat vom November geben den i-Laut hauptsächlich mit <ie>, in wenigen Fällen auch mit <i> wieder. Im Februar wendet sich das Blatt: Statt der <ie>- wählt er nun fast ausschließlich die <i>-Schreibung. Während Sascha weiterhin recht hartnäckig die einst gelernte Regel verfolgt, i-Laute mit <i> zu verschriften geht nun auch Jan-Lukas dazu über, die <ie>-Schreibung zu Gunsten der <i>-Schreibung nahezu aufzugeben. Deutlich wurde bei beiden, dass sie nicht über die Bedeutung der <i>-Schreibung informiert waren, und ihre Schreibungen damit fehlerhaft sein mussten. Wie lässt sich nun das Diktat vom Juli interpretieren?

- Es zeigt, dass Sascha und Jan-Lukas nun sowohl von der <i>- als auch von der <ie>-Schreibung Gebrauch machen. Da sie sich ihre gesprochene Sprache und damit die Akzentverhältnisse vorher nicht bewusst gemacht hatten, war eine Unterscheidung bisher nicht notwendig. Sascha und Jan-Lukas gingen ja davon aus, dass die Graphien <i> und <ie> den gleichen Laut abbilden. Erst das Bewusstsein, dass sich der i-Laut, je nach Umgebung unterschiedlich anhören kann, machte eine graphische Unterscheidung erforderlich.
- Mit dem Gebrauch der <ie>- und der <i>-Schreibung machen Sascha und Jan-Lukas deutlich, dass sie die Notwendigkeit, graphische Markierungen vorzunehmen, erkannt haben. Sie können nun zwischen den verschiedenen Anschlusstypen unterscheiden, da sie ein Verständnis für die verschiedenen i-Laute entwickelt haben. Der Gebrauch der <i>- bzw. der <ie>-Schreibungen erfolgt daher nicht willkürlich, sondern dient den beiden als Visualisierung ihrer Wahrnehmung.
- Betrachten wir zunächst einmal *' V in offener Silbe mit loseem Anschluss*. Dazu gehören die Wörter <liebend>, <vier>, <Kino>, <Apfelsinen>, <fliegende>, <sie>, <diesen> und <raffinierte>. Bei <vier> und <raffinierte> liegen Diphthonge vor, die Schreibungen <Kino> und <Apfelsinen> gel-

ten trotz der fehlenden <ie>-Schreibung als regelkonform (vgl. Kapitel 2.4). Die Schreibungen der Schüler lassen erkennen, dass der Anschlussstyp in der Regel erkannt wurde. Sascha hat bei <liebend> und <fliegend> einen Langvokal in der betonten Silbe wahrgenommen und folgerichtig das <i> mit einem <e> markiert. Konstant bleiben in allen Diktaten seine Schreibungen für <Kino> und <Apfelsinen>. Sie scheinen bei ihm gespeichert zu sein, denn über alle vier Diktate hinweg bleiben die Schreibungen gleich (von Diktat vier wird in Kapitel 5.5 die Rede sein). Verwunderlich wäre nicht gewesen, wenn er nun auch bei diesen Wörtern statt <i> ein <ie> geschrieben hätte, da auch bei ihnen ein Langvokal in offener Silbe wahrnehmbar ist. Statt <diesen> schreibt Sascha bedauerlicherweise \*<dissen>, und das, obwohl die Schreibung über die anderen Diktate hin richtig war. Meine Vermutung ist, dass er die Besonderheit „Vokallänge“ zwar wahrnahm, im Moment aber nicht wusste, wie er die Besonderheit markieren sollte. Interessant ist Saschas neue Version von <Zitronen>. Vorher hat er dieses Wort richtig geschrieben, nun aber statt <i> ein <ie> eingesetzt. Sein gerade erworbenes Wissen um die unterschiedliche Gestalt des i-Lautes könnte die Ursache dafür sein. Die Normalsilbe, wie wir sie beim <Zi> von <Zitronen> antreffen, wurde in unserer Förderung nicht behandelt und Sascha kann nicht wissen, dass hier keine Markierungen vorgenommen werden. Beim leisen Vorsprechen dehnt er die erste Silbe möglicherweise und kommt damit zur Schreibung \*<Zie>. Erfreulich ist, dass Sascha den Diphthonglaut bei <vier> orthographisch korrekt wiedergegeben hat. Offensichtlich hat sich ihm die häufig anzutreffende Struktur (vgl. etwa <Tier>, <Bier>) eingeprägt. Seine Schreibung von <raffinierte> zeigt allerdings, dass er diese Beobachtung noch nicht auf alle Fälle übertragen kann. Die Schreibung \*<veir> statt <vier>, wie wir sie bei Jan-Lukas finden, sehe ich in Anbetracht der Schreibweise in den vorhergehenden Diktaten als Konzentrationsfehler an. Seine Version von <raffinierte> (\*<raffinirte>) ist Zeugnis einer besonders erfreulichen Entwicklung. Er hat im Vergleich zu seinen früheren Diktaten eine Möglichkeit gefunden, die öffnenden Diphthonge umzusetzen. Entsprechend unseren Übungswörtern <Birne> oder <Hir-

sche> geht er nun auch bei \*<raffinierte> vor und hängt an den Vokal <i> den Konsonanten <r> an. Wie Sascha setzt auch Jan-Lukas die <ie>-Schreibung sinnvoll ein. Neben <liebend> und <diesen> schreibt er auch das Wort <ging> mit <ie> (vgl. \*<gieneer>). Obwohl die letzte Schreibung falsch ist, zeigt sie doch sein folgerichtiges Denken. Bei <ging> nimmt er offensichtlich den gleichen Langvokal in geschlossener Silbe wahr wie in <liebsten> und markiert das <i> mit einem <e>. Verwunderlich ist, dass er den i-Laut bei <fliegenden> nicht als gespannt realisiert und graphisch nur als <i> wiedergibt. Wie bei Sascha bleiben seine Schreibungen für <Kino>, <Apfelsinen> und <Zitronen> konstant und scheinen gespeichert zu sein.

- Obwohl wir *'V in geschlossener Silbe mit losem Anschluss* nicht behandelt haben, wird die Wortform <liebsten> von beiden Schülern richtig wiedergegeben. Eine Weiterentwicklung in ihrer bewussten Wahrnehmung lassen die Schreibungen für <sieht sich> erkennen. Dem Langvokal von <sieht> folgt unmittelbar ein Kurzvokal (<sich>). Den Schülern scheint klar zu sein, dass diese unterschiedlichen i-Lautungen auch entsprechend gekennzeichnet werden müssen. Sascha schreibt \*<siesich>, Jan-Lukas \*<Siet sich>. Auch wenn die Schreibungen aufgrund einer fehlenden grammatischen Analyse inkorrekt bleiben, zeigen sie doch die Fähigkeit der beiden, prosodische Strukturen zu erkennen und entsprechend darzustellen. Jan-Lukas' Schreibung vom November kann nicht als Zeugnis einer solchen Leistung betrachtet werden, denn alle i-Laute werden bei ihm zu diesem Zeitpunkt mit <ie> verschriftet.
- Beide sind mittlerweile darauf aufmerksam geworden, dass der i-Laut in Pronomina wie <ihr> oder <ihre> nicht mit <i>, sondern <ih> wiedergegeben werden muss. Sie haben herausgefunden, dass eine bestimmte Gruppe von Wörtern die immer wiederkehrende Kombination <ih> aufweist. Die Schreibungen bescheinigen beiden eine positive Entwicklung ihres grammatischen Wissens.
- Wörter mit *'v in geschlossener Silbe und festem Anschluss* werden bis auf <vergisst> ausnahmslos richtig geschrieben. Da Sascha von vornherein zur <i>-Schreibung neigte, machte er bei Wörtern dieses An-

schlussstyps auch in den vorangehenden Diktaten kaum Fehler. Bei Jan-Lukas, der tendenziell zur <ie>-Schreibung neigte, traten bei genau diesen Wörtern zahlreiche Fehler auf. Nun kann konstatiert werden, dass beide klar zwischen 'V und 'v unterscheiden und entsprechende Markierungen bewusst vornehmen können.

- Die Betrachtung von 'v in offener Silbe mit festem Anschluss betrifft nun die letzte zu beurteilende Gruppe von Wörtern (<immer>, <pfiffigen>, <Brille> und <witzigen>; <ginge> gehört eigentlich auch in diese Gruppe, wurde von den Schülern jedoch als Typ „'V in offener Silbe“ betrachtet). Bleiben also vier Wörter, deren Schreibweise wir erst bei Sascha, dann bei Jan-Lukas überprüfen wollen. Sascha hat lediglich bei der Wortform <immer> eine Schärfungsmarkierung vorgenommen. Die Schreibung \*<Brielle> weist zwar zwei <|>, zusätzlich aber auch eine <ie>-Markierung auf. Die verbleibenden Wortformen werden nicht mehr geschärft, stattdessen aber mit <ie> markiert. Bevor ich näher darauf eingehe, schauen wir uns Jan-Lukas' Schreibweise an. \*<imer> und \*<pfiffigen> erhalten überhaupt keine, <Brille> und <witzigen> die korrekte Schärfungsmarkierung. Die Schreibweisen lassen folgende Vermutungen zu: Beim Hören von zwei der vier Schärfungswörter nahmen beide eine Besonderheit hinsichtlich des Anschlusses wahr (<Brille>, <witzigen>, Sascha auch noch bei <pfiffigen>). Jan-Lukas wusste im Gegensatz zu Sascha, wie er seine Wahrnehmung graphisch umsetzen musste. Sascha wollte seine Wahrnehmung ebenfalls kundtun und am <i> irgendeine Veränderung vornehmen, die diese Wahrnehmung anzeigen sollte. Da er nicht genau wusste, wie, griff er auf die ihm geläufige <ie>-Markierung zurück. Dass diese in dem Fall nicht angemessen ist, war ihm in dem Moment nicht klar. Bei <immer> gibt Sascha seine Wahrnehmung richtig wieder. Möglicherweise ist das darauf zurückzuführen, dass ihm die Schreibweise des Wortes aus Schulbüchern mittlerweile geläufig ist und er es sich als Wortbild gemerkt hat. Betrachten wir Saschas frühere Diktate, stellen wir fest, dass ihm Schärfungsschreibung vorher so gut wie gar kein Begriff war. Sie wird nur bei einigen wenigen Wörtern vorgenommen. Jan-Lukas' Schreibungen zeigen sein Wissen

über Schärfung an. Bei <Brille> und <witzigen> wird sie korrekt vorgenommen. Die Anschlussverhältnisse bei \*<imer> und \*<pfifigen> scheint er nicht wahrzunehmen, die Wortformen werden nicht, aber auch nicht falsch markiert, wie es ja bei Sascha der Fall ist.

- Ein Vergleich der Lesetexte von November und Juli zeigt besonders bei Sascha eine Verbesserung der Lesefähigkeit. Es ist ihm verstärkt gelungen, die einzelnen Buchstaben zu Silben zusammenzufassen und so die silbische Gliederung eines Wortes zu erkennen. Das hat zur Folge, dass ungespannte Vokale nicht mehr gedehnt gelesen und die prosodischen Strukturen des Wortes nicht zerstört werden (vgl. [ˈvalt.fʁyːç.tə] und [ˈtsviː.ʃən.ˈduɐ̯ç] (Nov.) gegenüber [ˈvalt.ˈfʁyç.tən] und [ˈtsvi.ʃən.ˈduɐ̯ç] (Juli)). Im Reim einer Silbe artikuliert Sascha in einigen Wörtern nicht mehr das konsonantische [ʀ] des Anfangsrandes, sondern einen öffnenden Diphthong (vgl. [ˈvin.ˈtɛʀ] und [hoʋ ˈhoʀ.tɛn] gegenüber [ˈvin.ˈtɛʀ] und [ˈvin.ˈtɛʀ]). Beim Wort <Verstecke> hat er eine für das Lesen relevante Markierung ausfindig gemacht. Ihm ist klar geworden, dass das <ck> der Hinweis für Schärfung und als ein Laut zu lesen ist (vgl. [ˈfɛʀst.ˈʔɛk.kɛ] gegenüber [fɛʀ.ˈʃtɛ.kə]). Bei Jan-Lukas sind ebenfalls Fortschritte erkennbar: Das e-Schwa der Reduktionssilbe, das er im ersten Text häufig als [ɛ] artikuliert und damit zu stark betont hatte, wird im Juli meist korrekt als [ɔ] wiedergegeben (vgl. [ˈhiʋ.ʀɛn] und [ˈfɛ:ʋʀ.ˈstɛ.kɛ] gegenüber [ˈhiʋʀ.çən] und [fɛʋ.ˈʃtɛ.kə]).

## 5.5 Schlussbetrachtung

Nach neun Monaten gemeinsamer Arbeit ging für mich eine erfahrungsreiche Zeit zu Ende, die ich nicht missen möchte. Ich habe in diesem Zeitraum viel über Kinder und ihren Zugang zur Schriftsprache gelernt. Lesen und schreiben lernen ist, obwohl es den meisten Kindern problemlos gelingt, keine Selbstverständlichkeit und ein Thema, das sehr sensibel angegangen werden muss. Die Schwierigkeiten, die Sascha und Jan-Lukas mit der Schriftsprache hatten, machten mir das unmissverständlich klar. Ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten zu Beginn unserer Arbeit lassen sich zunächst mit Hilfe des in Kapitel 4.3.1

dargestellten Stufenmodells beschreiben. Die korrekte Repräsentation der Reduktionssilbe und die Berücksichtigung der Auslautverhärtung zeigen an, dass sie in einigen Punkten dem alphabetischen Stadium „entwachsen“ sind und der gelernten Strategie „Schreib, wie du sprichst“ mit einem gewissen Misstrauen gegenüberstehen. Beide haben nun aber Schwierigkeiten zu entscheiden, wo sie von diesem Prinzip abweichen müssen und wo nicht. Sie schafften trotz zusätzlicher Förder- und Übungsstunden nicht den Sprung in das orthographische Stadium, wie es die Stufenmodelle vorsehen. „Die dem Schema implizite Botschaft, dass Entwicklung bei ausreichender Zeitdauer zum Ziel führt“ scheint für Sascha und Jan-Lukas nicht zuzutreffen (vgl. Röber-Siekmeyer. 2001, S. 42). Im Gegensatz zu den anderen Schülern in ihrer Klasse gelingt es ihnen nicht, im Umgang mit der Schrift bestimmte Regelmäßigkeiten selbst ausfindig zu machen und damit die Vorgabe des Anfangsunterrichts zu präzisieren. Aber erst diese Fähigkeiten ermöglichen den Kindern den Eintritt in nächst höhere orthographische Stadium.

Die Arbeit nach dem silbenanalytischen Ansatz sollte ein Versuch sein, die Schüler zum selbstständigen Entdecken orthographischer Regularitäten zu befähigen. Dabei stand nicht die Übersetzung der gesprochenen Sprache in einzelne Buchstaben im Vordergrund, sondern die aktive Auseinandersetzung mit der Schrift, die den Kindern helfen sollte, die Kategorien herauszuarbeiten, die für das Schreiben und auch das Lesen von Bedeutung sind. Dafür müssen die in der Schrift kodierten Strukturen entsprechend zugänglich gemacht werden, denn nur so können sie von den Schülern auch entdeckt werden. Die „Häuschen-Methode“ systematisiert diese Strukturen und stellte, wie in den Protokollen immer wieder deutlich wurde, den Schülern ein weites Feld für eigene Entdeckungen zur Verfügung. Gleichzeitig erlaubt sie eine Erklärung und ein Verstehen sämtlicher Schreibweisen und zwingt die Schüler nicht, bestimmte Phänomene einfach „glauben“ zu müssen. Der Verstehensprozess wurde von etlichen „Aha-Erlebnissen“ der Schüler begleitet. Sie waren meist die Voraussetzung für das Formulieren eigener Regeln und gute Helfer, um verborgenes Wissen zu reproduzieren. Ein Vergleich, der im Anhang in vollständiger Länge wiedergegebenen Lesetexte zeigt, dass Sascha und Jan-Lukas einen „silbischen Blick“ entwickelt haben. Die rasche Identifizierung der Reduktionssilbe gibt ihnen Auskunft über die spezifische lautliche Gestalt der betonten Silbe.

Erst diese Gliederung ermöglicht ihnen die an den Akzentverhältnissen des Deutschen orientierte Artikulation. Obwohl die Lesefähigkeit der beiden noch Mängel aufweist, zeigen die Texte eine Verbesserung bei der Wahrnehmung sprachlicher Strukturen.

Die Analyse der Diktate ergibt, dass die Schüler innerhalb unserer gemeinsamen Arbeit im Hinblick auf die Wortschreibung wesentliche Fortschritte gemacht haben. Von noch größerer Bedeutung ist für mich jedoch die Tatsache, dass Sascha und Jan-Lukas Spaß daran gefunden haben, sich mit geschriebener und gesprochener Sprache auseinander zu setzen. Sie haben in den neun Monaten erfahren, dass es sich lohnte die Schriftsprache auf eigene Faust zu untersuchen und Entdeckungen zu machen, mit denen sich die Regelmäßigkeiten der deutschen Schriftsprache eruieren lassen. Wie wichtig dabei die entsprechenden Rahmenbedingungen sind, wurde mir im Dezember 2005 bzw. Januar 2006 klar. Meiner Meinung nach war durch die neunmonatige Arbeit ein Grundstein gelegt und ich war in der Annahme gegangen, dass die Häuschen für Sascha und Jan-Lukas auch weiterhin ein Hilfsmittel für schriftsprachliche Analysen sein würden. Die Diktate, die ein halbes Jahr nach unserer letzten Sitzung geschrieben wurden, zeigen, dass beide weiterhin auf die systematische Darstellung angewiesen gewesen wären, um weitere Fortschritte zu machen<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Lesetexte liegen nur von den Monaten November und Juli vor.

Sascha Dezember 2005

Mein Opa sit sich leibend gerne Herinotter  
 Filme an. Am liebsten ginet <sup>er</sup> ~~er~~ mal  
 ins Kino. Meine Oma schnft immer öfter  
 mit im. Sie pagte mir vber in er fergist  
 neuerdings alles, kauft Zitronen stat apfel  
 sinen, brint den mil nicht mer zues,  
 Alles vber den pfifigen fliegenten so  
 zalenas mit Brille. Herdis nemer er ire  
 antworen heit nur noch zwo, zwen sie diesen  
 witzigen hat brage. Der raffinierte Herr  
 stieht ir ire beste gedult. Wo das wol hin  
 hert?

Sascha

Richtige Schreibweise	November 2004	Februar 2005	Juli 2005	Dezember 2005
<b>sieht sich</b>	sisich	sidsich	siesich	sit sich
<b>liebend</b>	libend	libend	liebend	leibend
<b>Filme</b>	Filme	Filme	Filme	Fielme
<b>liebsten</b>	libsten	libsten	liebsten	libsten
<b>ging er</b>	ginge er	geige	giner	giner
<b>vier</b>	fir	vir	vier	(fehlt)
<b>Kino</b>	Kino	Kino	Kino	Kino
<b>schimpft</b>	schift	schimtt	schimpt	schnft
<b>immer</b>	im	imer	immer	immer
<b>ihm</b>	Imm	Im	ihm	im
<b>ihn</b>	in	in	in	in
<b>vergisst</b>	vegst	fergist	fegiest	fergist
<b>Zitronen</b>	Zitronen	Zitronen	Zietronen	Zitronen
<b>Apfelsinen</b>	abfel sinen	afelsinen	apfelsinen	apfel sinen
<b>pfiffigen</b>	pifigen	pifigen	piefigen	pfifigen
<b>fliegenden</b>	fligenten	(nicht lesbar)	fliegend	fliegenten
<b>Brille</b>	Prile	brille	Brielle	Brlle
<b>neuerdings</b>	neuendis neuen dis	neuerdis neuerdis	neuerdips neuerdis	neuerdins Neudis
<b>ihre</b>	ire	ire	ire	ire
<b>diesen</b>	diesen	diesen	dissen	diesen
<b>witzigen</b>	wisgen	wisigen	wiesigen	wiesigen
<b>raffinierte</b>	rafinite	rafeinite	Raffinite	rafinirite
<b>stiehlt</b>	stil	sild	schttilt	stilt



Jan-Lukas Januar 2006

Mein Onca sieht sich liebendgerne  
 Harry Potter Filme an. Man liebt  
 sie er jede Woche viemal ins  
 Kino. Meine Onca schimpft immer  
 öfter mit ihm. Sie sagte mir über ihn:  
 er vergisst neuerdings alles, Kauft  
 Zitronen stat Apfelsinen, bringt den  
 Müll nichmer weg, Alles wegen pfiffigen  
 fliegenden Zaubers mit Brille.  
 Neuerdings nemen ihre ansont nur noch  
 war, Wenn sie diesen Wittigen Hut  
 trage. Der raffinierte Harry stiehlt über  
 ihre letzte geduld. Wo das wohl  
 hin führt?

Jan-Lukas

Richtige Schreibweise	November 2004	Februar 2005	Juli 2005	Januar 2006
sieht sich	siedsich	sitsich	Siet sich	sieht sich
liebend	liebent	libend	liebend	liebend
Filme	Fielme	Filme	Filme	Fielme
liebsten	liebs	libsten	liebsten	libsten
ging er	giener	gine er	gieneer	gine er
vier	vier	vier	veir	vir
Kino	Kino	Kino	Kino	Kino
schimpft	schienft	schinft	schimft	schimft
immer	iemer	imer	imer	imer
ihm	ihm	im	ihm	ihm
ihn	ihn	ihn	ihm	ihn
vergisst	fargiest	fergist	fergiest	fergist
Zitronen	Zitronen	Zitronen	Zitronen	Zitronen
Apfelsinen	Apfelsinen	Apfelsinen	Apfelsinen	Anfelsinen
pfiffigen	Pfiefigen	Ppifegen	pfifigen	pfifigen
fliegenden	fligenden	fligenden	fligenden	fligenden
Brille	Briele	Brile	Brille	Brille
Neuerdings	neuer dings neuer diengs	neuer dings neuer dings	neuer dings Neuer dings	neuerdings Neuerdings
ihre	ire	ire	ihre	ihre
diesen	diesen	disen	diesen	diesen
witzigen	wietzigen	wizigen	witzigen	Wittigen
raffinierte	rafiniete	rafinite	rafinirte	rafinirte
stiehlt	stelt	stilt	(fehlt)	stielt

Bei beiden lässt sich ein Rückschritt bezüglich der Unterscheidung von 'V und 'v verzeichnen, obwohl das Wissen über die Anschlüsse im Diktat von Juli gefestigt schien. Neben den Rückschritten ist bei anderen Wörtern ein Stillstand, aber auch eine Weiterentwicklung festzustellen. Die Schreibungen \*<pfifigen> und \*<fligenden> von Jan-Lukas im letzten Diktat sind gleich geblieben.

Auch bei Sascha können wir bei \*<giner> einen Stillstand ausmachen. Die Pronomina-Schreibung mit <ih> hat er bedauerlicherweise wieder aufgegeben und verschriftet ausschließlich mit <i>. Manche Wörter wie \*<schnft> und \*<Brle> sind nur bruchstückhaft wiedergegeben und erinnern an Schreibweisen im Diktat von November 2004. Erfreulich ist dagegen, dass er entgegen seiner Aussprache [ʃdi:lt] für den Anfangsrand die Schreibung <st> wählt und bei \*<rafini-rite> den wahrgenommenen Diphthong markiert. Bei Jan-Lukas können wir feststellen, dass er orthographische mit grammatischen Markierungen verbunden hat, wie bei der Schreibung von <sieht sich> deutlich wird. Bei \*<stielt> hat er dieses Stadium noch nicht vollständig erreicht.

Die ersten drei Diktate zeigen, dass Sascha und Jan-Lukas innerhalb des Praktikums vieles entdeckt haben, was ihnen bislang nicht aufgefallen war. Die Arbeit mit den Schülern hat aber auch gezeigt, wie hartnäckig sich das Prinzip der linearen Laut-Buchstaben-Zuordnung festgesetzt hat und die Schüler dadurch in ihrer Wahrnehmung immer wieder beeinträchtigt.