

Christa Röber

Begründung für eine didaktische Neukonzipierung der Heranführung an die Schrift

„... Naomi hat in diesem Jahr vieles gelernt und gute Fortschritte gemacht. Musste sie zu Beginn der Arbeit im Dezember 2005 noch als funktionelle Analphabetin bezeichnet werden, trifft dies heute nicht mehr zu. Zwar ist Naomi immer noch keine geübte Leserin und Schreiberin, aber die Welt der Schrift ist ihr nicht länger fremd und sie kann kurze Sätze schreiben und ganze Geschichten lesen, was ihr Freude bereitet.

Zu Anfang hatte Naomi wenig bis kein Vertrauen in die eigene Arbeit, da sie Lernen bisher zum überwiegenden Teil als Misserfolg erlebt hat. Als Folge dieser negativen Erfahrungen traute sie sich kaum noch etwas zu und verweigerte von vornherein schwierigere Aufgaben. Ihre Frustrationstoleranz war sehr gering. Gelang etwas nicht gleich oder verstand sie etwas nicht direkt, wollte sie sofort aufgeben und äußerte, dass sie das nicht könne. Daher war es am Anfang sehr wichtig, Naomi Erfolgserlebnisse beim Lernen zu vermitteln und sie zu ermutigen.

Mittlerweile traut sich Naomi schon viel zu und ist auch bereit, längere Zeit an einer schwierigen Aufgabe zu arbeiten. Sie ist stolz auf das, was sie erreicht hat, und hat gemerkt, dass sie lernen kann und dass es Befriedigung schafft, etwas geleistet zu haben.

Die weitere Förderung der Lernmotivation, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das Sich-etwas-zutrauen, ist meines Erachtens ein sehr wichtiges Ergebnis bei Naomi. Sie hat in dem halben Jahr offensichtlich positive Erfahrungen nicht nur bezüglich des Lesen- und Schreibenlernens, sondern des Lernens überhaupt gemacht....“

Aus dem Resümee der Studentin Bettina Schröder, die ein halbes Jahr eine 15jährige Analphabetin aus Ghana mit der im Folgenden zu beschreibenden Methode unterrichtet hat.

Vorbemerkung:

Ich habe die Einladung, an der in diesem Heft vorgesehenen Diskussion der Schriffterwerbsmodelle teilzunehmen, sehr gern angenommen, gilt es doch, die aktuelle Praxis mit aktuellen theoretischen und vor allem empirischen Ergebnissen der Sprach- und Schriffterwerbsforschung in Verbindung zu bringen. Allerdings zeigt sich ein großes Dilemma: Für diejenigen, denen ausschließlich die theoretischen Annahmen der bisher praktizierten Modelle, die von einzelnen Buchstaben ausgehen und ihnen „Lautwerte“ zuzuordnen versuchen, ausgehen, verlangt die im folgenden dargestellte Modellierung ein relativ weitreichendes Umdenken. Leider ermöglicht mir der begrenzte Raum, der hier zur Verfügung steht, nur, die Bereiche, die für die Begründungen dieser neuen Modellierung von Bedeutung sind, anzudeuten. So muss ich meine Darstellung in einer komprimierten Sprache verfassen. Sie kann daher lediglich neugierig machen und einladen, sich bei den abschließend angegebenen Adressen weitere Informationen zu holen¹.

1. Grundsätzliches zur Rechtschreibung

- Die Rechtschreibung (Orthographie) bestimmt das Schreiben *und* das Lesen. Ihre Funktion ist es, dem *Leser* zu zeigen, wie er der Kette der Buchstaben und Wörter, die er vorfindet, möglichst schnell die Information entnehmen kann („dekodieren“), die der Schreiber in ihr verschlüsselt hat („kodieren“). Dafür muss er die graphi-

schen Muster (s. u., vor allem 4.) kennen, die die jeweiligen Wörter dekodierbar machen. Lesenlernen heißt entsprechend auf einer ersten Stufe, diese Muster innerhalb der Buchstabenketten – zunächst an Wörtern – identifizieren zu lernen.

- Schreiben, d.h. die Analyse des Gesprochenen für die regelorientierte Kodierung, ist demnach ein Sekundäres: Es setzt das Wissen über die Muster, die dem Ziel des Dekodierens (beim Lesen) dienen, voraus. D.h.: Ein Schreiber muss wissen, welche Merkmale des Gesprochenen mit welchen Mustern von der Schrift wiedergegeben werden, um die Worterkennung zu ermöglichen.

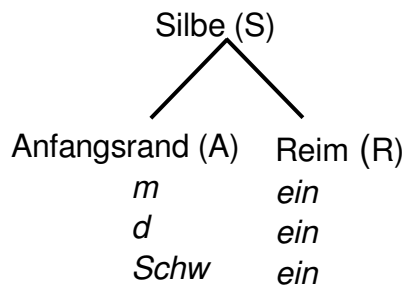
Die Rechtschreibung (Orthographie) umfasst die Gesamtheit dieser Muster. Dadurch, dass diese Muster Wiederkehrendes bezeichnen und damit diese wiederkehrenden Elemente von anderen unterscheiden, bilden sie Kategorien. Sie ergeben zusammengenommen ein Regelsystem. Diese Systematik macht die Rechtschreibung lernbar und lehrbar im Sinne eines selbstregulierten Lernens (vgl. Artelt 2003).

- Die Kontrolle des geschriebenen Textes ist daher das Lesen. D.h. der Erwerb und die Anwendung der für das Lesen erlernter Regularitäten auf das eigene Geschriebene macht es möglich, Schreibprodukte der permanenten Kontrolle zu unterziehen.
- Die primäre Aufgabe für den Schreiberlerner besteht entsprechend darin, im Gesprochenen die Elemente zu identifizieren zu lernen, die graphisch zu markieren sind, um – wie gesagt – es dem Leser zu ermöglichen, durch Anwendung des erlernten Regelsystems in den Buchstaben- und Wörterketten die Bedeutung finden zu können, die er, der Schreiber, fixiert hat („Hüte“ heißt nicht <Hütte>, „Briele“/„Brile“ nicht <Brille>, „Huhnde“ nicht <Hunde>).
- Die Frage nach den Elementen des Gesprochenen, die die Schrift durch Muster bezeichnet, lässt sich durch die Frage nach dem, was ein Anfänger beim Lesen artikuliert, beantworten. Wir sind gewohnt anzunehmen, Leser würden beim Lesen einzelne Laute artikulieren, die sie zu Wörtern zusammensetzten, so wie Buchstaben geschriebene Wörter ergeben. Ein einfacher Test, bei dem kompetente Leser Kunstwörter lesen, lässt jedoch schnell erkennen, dass das nicht der Fall ist: Leser „verwandeln“ die Buchstabenkette bei Kunstwörtern wie

1. KNELER
2. KNESTE
3. KNEMMEL
4. KNEHLTE

sofort in wie deutsche Wörter klingende lautliche Gebilde, bestehend aus zwei unterschiedlichen *Silben*. Denn Silben (nicht Laute und nicht Wörter) sind die kleinsten Einheiten des Gesprochenen. Er differenziert sie entsprechend seinem impliziten Wissen über deutsche Wörter

- nach ihrer Betonung (in betonte und unbetonte Silben)
- damit zugleich in bestimmte lautliche Varianten. Eine Lautung, die in dem 2. Teil der betonten Silbe nach ihrem konsonantischen Anfangsrand (dem „Reim“) vorkommt, kommt in unbetonten Silben nicht vor – und umgekehrt. Diese beiden Merkmale werden als *prosodische* Merkmale bezeichnet.



- Daher ist es eine Funktion der Schrift (im Sinne eines schnellen Dekodierens), diese Unterschiede der Silben mit graphischen Mustern regulär darzustellen. So hat sie Muster zur Anzeige von Betontheit und Unbetontheit: Jeder kompetente Leser weiß, wie er die Silben folgender Kunstwörter zu betonen und welche Lautung er ihnen entsprechend der Betonungsunterschiede zu geben hat:

1. RAFER
2. GEMALKT
3. RUSIMMERE
4. KLASTOHTETER.

In zweisilbigen Wörtern, die wie 1. und 2. eine Silbe mit dem Buchstaben <e> enthalten, ist dieser Buchstabe das *Zeichen für die Unbetontheit der Silbe*. In Wörtern, mit mehr als zwei Silben, die Sondermarkierungen wie die Buchstabendoppelung in 3. oder den Buchstaben <h> nach einem Vokalbuchstaben wie in 4. (oder <ie> oder <ß>: <riefst>, <grüßt>) haben, geben diese Sondermarkierungen Hinweise auf die Betonung der Silben.

Zusätzlich zu der Betonung zeigen die Muster der Schrift die vier unterschiedlichen Reimvarianten, die die betonten Silben des Deutschen haben, an. Jeder kompetente Leser weiß, dass er bei den *betonten* Silben der beiden Kunstwortquartette

- in 1. einen Langvokal
- in 2. einen Kurzvokal
- in 3. einen Kurzvokal
- in 4. einen Langvokal

zu artikulieren hat – entsprechend folgendem *silbenbezogenen* Zeichensystem der Schrift:

- in 1. folgt dem Vokalbuchstaben keine Konsonantenbuchstaben in der gleichen Silbe: → Langvokal
- in 2. folgen dem Vokalbuchstaben ein oder zwei Konsonantenbuchstaben in der gleichen Stammsilbe: → Kurzvokal (außer <ß, b, d, g>)
- in 3. folgt dem Vokalbuchstaben die Doppelung eines Konsonantenbuchstaben: → Kurzvokal
- in 4. folgt dem Vokalbuchstaben der Buchstabe <h>: → Langvokal

- *Diese silbenbezogene Analyse der Rechtschreibung macht sie im Kern (d.h. in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle) als regulär und systematisch beschreibbar.* Grundlage der Beschreibung sind – das wurde deutlich – nicht einzelne Laute, die als Entsprechungen von einzelnen Buchstaben gesehen werden, sondern die *silbischen* Strukturen der Sprache, die beim Lesen zu rekonstruieren sind, symbolisiert in der *Abfolge* von Konsonanten- und Vokalbuchstaben:

- Silben mit unterschiedlicher Betonung
- die vier Varianten der betonten Silbe.

Die unterschiedlichen Lautungen, die in den einzelnen Silbenvarianten anzutreffen sind (<Bahn/ Wahn>, <Bahn/ Bann>, <Bann/ bin>, <Bann/ Ball>), sind diesen silbendifferenzierenden Merkmalen eingeordnet.

So wird durch diese Beschreibung der orthographischen Systematik deutlich, worum es sich bei diesen Mustern handelt: es sind die prosodischen und lautlichen Strukturen des Deutschen. Der Prosodie ist die Lautung, die durch die jeweilige vokalische oder konsonantische Buchstabenvariante angezeigt ist, eingelagert. Der notwendige erste Schritt beim Schreibenlernen ist es daher, Wissen über die Systematik dieser prosodischen Strukturen der Wörter zu erwerben, da sie die Lautung der Silben, d.h. deren Binnengliederung regulär bestimmen: *Die Silbe ist der Laut!*

- Das Wissen über die Merkmale der unterschiedlichen Silben ermöglicht es Lernern also, die lautliche Segmentierung der Silben in der Weise vorzunehmen, wie es die Schrift erfordert. Schreibenlernen heißt daher zuerst die Identifikationen der jeweiligen Silbenvariante, dann die der Silbenbestandteile. Die erste Aufgabe ist also eine analytische („*silbenanalytische Methode*“). Diese Identifikation geschieht aufgrund von Wissen über den regulären Aufbau von Wörtern, damit über die unterschiedlichen Silben, die sie enthalten. Dieses Wissen wird durch die systematische Betrachtung von Geschriebenem als Wahrnehmungskategorien erworben. Erst durch Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen erlernt der Schrifanfänger, die gesprochene Sprache systematisch in der Form zu analysieren, wie es für das Schreiben nötig ist.
- Wie wir aus der Beobachtung von Schreibanfängern, die nach den derzeit praktizierten Lehrgängen unterrichtet werden, wissen, sind auch ihre Schreibungen Belege ihrer prosodisch bestimmten Analysen: Die Kinder präsentieren zunächst *die Silben* der Wörter, und zwar indem sie ausschließlich Buchstaben für deren konsonantischen Anfangsränder schreiben:

LW/ <Löwe>

SNBLMN/ <Sonnenblumen>

GTRFN/ <getroffen>

Erst allmählich gelingt es ihnen, die Silben graphisch „aufzufüllen“. Dabei zeigen sich Unterschiede in der Geschwindigkeit, mit der

- betonte und unbetonte Silben
- betonte Silben mit Kurz- oder Langvokal

präsentiert werden. So eignen sich die Kinder die Schreibung der unbetonten Silben relativ schnell, die der Silben mit Kurzvokal langsamer als die mit dem Langvokal an. Sondermarkierungen wie die Doppelung von Konsonantenbuchstaben bei Schärfungswörtern sowie die besondere Markierung von Langvokalen beherrschen einige Schüler nach dem derzeitigen Unterricht auch am Ende der Grundschulzeit noch nicht vollständig (was sich oft auch darin ausdrückt, dass sie diese Markierungen zu häufig vornehmen: „hollen“, „Wollke“) (vgl. Röber 2003).

2. Zur Frage einer expliziten oder impliziten Aneignung der Rechtschreibung

Wenn unter

- einer „expliziten“ Aneignung der Rechtschreibung die Aneignung aufgrund der Instruktionen eines Unterrichts

- einer „impliziten“ Aneignung das Entdecken ihrer Regularitäten durch das Kind aufgrund seiner explorativen Auseinandersetzung mit geschriebenen Texten verstanden wird, dann ist zu berücksichtigen, dass Aussagen zu der Gegenüberstellung implizit/ explizit beim Schrifterwerb die Bedingungen des gegenwärtigen Unterrichts berücksichtigen müssen:

- Der Schrifterwerb ist für nahezu alle Kinder ein *institutionell initiiertes und gestaltetes Lernprozess*: Er findet in der Schule statt und ist damit eingebunden in die organisatorischen Vorgaben von Unterricht und bestimmt durch die Instruktionen, die dieser bereithält: Sie vermitteln den Lernern unabhängig von der methodischen Gestaltung Theorien über das Lautung-Schrift-Verhältnis, die sie zur Grundlage ihres Lese- und Schreibprozesses zu machen versuchen.
- So suggeriert die Buchstabenfixierung sämtlicher derzeit praktizierten Lehrgänge den Lernern, dass Wörter aus linear aufeinander folgenden Lauten beständen. Die in 1. beschriebene Systematik der Orthographie einerseits, die Schritte ihrer Aneignung durch die Schüler auch in diesem Unterricht andererseits lassen hingegen erkennen, dass die zentralen Einheiten für die Wahrnehmung der Kinder die prosodischen Strukturen sind.
- Diese Funktion der Schrift wird den Lernern in den derzeit praktizierten Lehrgängen, die den silbischen Bezug der Schrift ignorieren, nicht dargeboten. Das heißt: die (explizite) Vermittlung, die der Unterricht derzeit vornimmt, ist nur bedingt geeignet, Lernern dann, wenn sie ihr ausschließlich folgen, zu dem Ziel einer ausgebauten orthographischen Kompetenz zu führen. (Ein großer Teil des erfolglosen Drittels von PISA muss als Beleg dafür gesehen werden: Sie waren trotz ihres achtjährigen Schulbesuchs nicht in der Lage, Texten einfache Informationen zu entnehmen). Alle diejenigen, die diese Kompetenz dennoch erworben haben, haben sie implizit erworben: Sie haben die Systematik der orthographischen Markierung an ihrer Auseinandersetzung mit geschriebenen Texten erkannt und für die Identifikation der schriftrelevanten Strukturen des Gesprochenen genutzt.
- Welche Faktoren diejenigen, denen das nicht gelungen ist, davon abgehalten haben, sich von den Instruktionen des Unterrichts zu lösen, sind nur schwer zu bestimmen². Aufschlussreich für die Analysen ihrer Fehler, der Basis jedes Förderkonzeptes, ist es, dass diese im Verhältnis zu dem Unterricht, den sie erfahren haben, zu definieren sind. Die Gruppe der erfolglosen Lerner belegt dessen Unzulänglichkeit für sie, und sie braucht eine kompetente, sachlich adäquate Hilfe, die Möglichkeit, durch eine didaktisch, d.h. schriftlinguistisch abgesicherten Reduktion der geschrieben- und gesprochensprachlichen Komplexität ebenfalls die Systematik der Orthographie entdecken zu können.

3. Rechtschreiblernen von jugendlichen und erwachsenen Illiteraten

Angesichts der Kritik an den derzeit praktizierten Lehrgängen, die aufgrund der neueren Ergebnisse der Schriftlinguistik in den vergangenen zwanzig Jahren möglich und notwendig ist, bedürfen – so lässt sich resümieren – die Forschungen zu den Ursachen von Erfolglosigkeit beim Schrifterwerb, die unter den Bezeichnungen „Legasthenieforschung“ und „Analphabetismusforschung“ zusammengefasst werden, einer umfassenden Kontrolle: Sie hat den linguistischen Prämissen sowohl der Forscher, mit der sie die Produkte der Schreiber analysieren, als auch des Unterrichts, dem die Lerner begegneten, zu gelten:

- Entsprechen die linguistischen Prämissen zum Lautung-Schrift-Verhältnis, mit dem die Schreibungen und Lesungen der Lerner analysiert werden, den Beschreibungen der orthographischen Systematik des Deutschen?
- Inwieweit ist die Erfolglosigkeit der Lerner als Folge der Instruktionen des Unterrichts zu sehen, die nur bedingt geeignet sind, Lerner zu dem notwendigen Entdecken der orthographischen Systematik zu führen?

Eine umfassende Antwort ist letztlich erst dann möglich, wenn eine größere Gruppe von jugendlichen und erwachsenen Illiteraten einen Unterricht erfahren hat, der die dargestellten prosodischen Strukturen des Deutschen als Grundlage für die orthographische Systematik berücksichtigt³.

4. Ein prosodisch orientierter Unterricht für jugendliche und erwachsene Illiteraten (zur Wortschreibung)

Basis der folgenden Konzeption sind zum einen Erfahrungen und Resultate der Arbeit in Regelklassen der Grundschule und der Hauptschule, der Arbeit mit als legasthen beschriebenen Kindern und Jugendlichen sowie der Arbeit mit alphabetisierten und nicht alphabetisierten Migranten und Migrantinnen. Die Materialien, die verwendet wurden, folgen in ihrer didaktischen Gestaltung der Progression, die hier dargestellt wird:

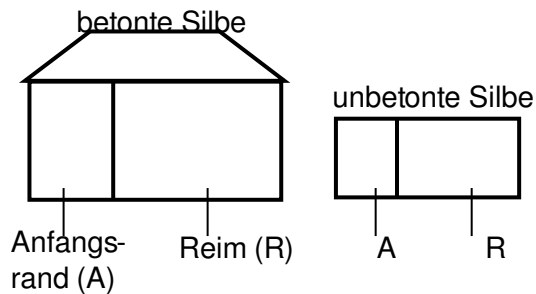
- Im Zentrum der Arbeit für den Rechtschreiberwerb steht die prosodische Analyse deutscher Wörter:
 - die silbische Gliederung der Wörter
 - die Differenzierung von betonten und unbetonten Silben
 - die Differenzierung der vier Varianten der betonten Silbe

Die lautliche Analyse, damit die Wahl der Buchstaben für die artikulatorischen Unterschiede, ist der prosodischen Analyse eingeordnet: Das Regelsystem entsprechend dem Aufbau der unterschiedlichen Silben, die von Anfang an im Zentrum der Beobachtungen stehen, bildet das Wissen, das die lautliche Analyse steuert. Dieses wird durch die Bestimmung und Beschreibung der kinästhetischen und auditiven Merkmale, die Hinweise auf die zu wählenden Buchstaben geben, begleitet.

- Am Beginn der analytischen Arbeit stehen Übungen, bei denen die Lerner die Anzahl der Silben und die Betonungsdifferenzen symbolisieren, indem sie Abbildungen, die für Wörter stehen, große und kleine Steine (oder anderes) entsprechend der Silbenzahl und der Betonung zuordnen⁴:

Löwe	● •	Kamel	• ●	Elefant	• • ●
Kuh	●	Kakadu	● • •	Kaninchen	• ● •

- Zur Veranschaulichung der prosodischen Struktur beim anschließenden Schreiben von Wörtern dient ein Bild, das deren Gliederung in betonte und unbetonte Silben, zum zweiten die Gliederung der Silben in ihre Teile Anfangsrand und Reim symbolisiert⁵:



Dieses Bild präsentiert den Trochäus: das Betonungsmuster von über 95% eines didaktisch orientierten Grundwortschatzes des Deutschen. Trochäische Wörter bilden daher das absolute Zentrum der analytischen Arbeit im Unterricht für lange Zeit. Die Wörter, die die Lerner für das Eintragen in das Bild in Etappen erhalten, folgen einer Progression, die sich bewährt hat, um ihnen den allmählichen Aufbau eines prosodisch orientierten Wissens zu ermöglichen:

- Anhand von Wörtern mit Langvokal in offenen Silben, (d.h. im Endrand ist kein Konsonant: Typ <Hüte>) entdecken die Lerner im Vergleich mehrerer Wörter,
 - dass die „Garagensilbe“ im 2. Zimmer (Reim) immer den Buchstaben <e>, teilweise gefolgt von <r, n, m, l>, hat,
 - dass im 2. Zimmer der „Haussilbe“ nur eine begrenzte Zahl von Buchstaben anzutreffen ist: die Vokalbuchstaben, zu einem späteren Zeitpunkt auch die Diphthonge <ei, au, eu, äu>, in einigen Dialektregionen auch die Diphthonge, die mit Vokalbuchstaben und <r> (<Pferde, Torte, Gurte, Kirche, Körner, Bürde>) geschrieben werden,
 - dass in den 1. Zimmern andere Buchstaben stehen, die ihrerseits (außer <r> im Haus und <l, m, n, r> in der Garage) im 2. Zimmer nicht anzutreffen sind; im Haus sind auch mehrere Buchstaben im 1. Zimmer möglich: für die Identifikation ihrer Lautung entstehen *nach dem Entdecken* Tabellen mit Konsonantenbuchstaben sowie deren Kombinationen (<br, bl, schm, st...>) (die ausschließlich für dieses 1. Zimmer gelten!).

Dieses so erarbeitete Wissen wenden die Lerner bei ihren Schreibungen dieser Wortgestalt immer wieder an und überprüfen dabei ständig einerseits seine Gültigkeit, andererseits ihr eigenes Können.

- Parallel zum Schreiben nutzen sie ihr Wissen über den prosodischen Aufbau der Wörter für das Lesen: Die erste Aufgabe für Leseanfänger besteht darin, die Silbengrenzen innerhalb der Buchstabenkette zu bestimmen, um Silben artikulieren zu können. Das geschieht bei den Trochäen dadurch, dass auf das Wissen über den Wortaufbau, das beim Eintragen in die Häuser aufgebaut wurde, genutzt wird: Die 2. Silbe beginnt bei dem Konsonantenbuchstaben im 1. Zimmer der Garage, d.h. dem, der dem <e> vorausgeht: Die Silbengrenze ist bei deutschen Trochäen vor dem Konsonantenbuchstaben vor <e> (Ausnahmen, Wörter wie <neue, bauen, freie>, werden erst nach der Regelbildung thematisiert): Lö/ we, Schwe/ den, Stra/ ße, Klei/ der.

Die Silbengrenze wird durch einen Strich markiert. Wichtig ist bei der Artikulation des Wortes, dass die zweite Silbe als Reduktionssilbe, also unbetont und mit der ihr spezifischen Lautung, gelesen wird.

- Nachdem dieser generelle Aufbau deutscher Wörter als Regelwissen für das Lesen und Schreiben angeeignet werden konnte, folgt im Kontrast zu ihm die lautliche

Analyse der 2. Wortgestalt (Typ <Hüfte> vs. Typ <Hüte>). In der Gegenüberstellung erkennen die Lerner die Komplexität des Reims dieser Wörter: Er besteht aus einem vokalischen und einem konsonantischen Element, die beide eine feste Verbindung haben. Die vokalischen Elemente, die mit Buchstaben präsentiert werden, die den Lernern bekannt sind, haben in dieser festen Verbindung zum Konsonanten einen eigenen Klang. So entdecken die Lerner zwei Gruppen von Vokalen, die beide von den gleichen Buchstaben präsentiert werden: <Hüte/ Hüfte>, <Rede/ Reste>, <Woge/ Wolke>.



Die Vokalbuchstaben im 2. Zimmer des Hauses erhalten jetzt eine je andere Farbe, Kinder bezeichnen sie entsprechend als „die Blauen“ und „die Roten“, Konsonantenbuchstaben als „die Grauen“.

Die Frage für den Leser, welche Lautung er zu wählen hat, beantwortet also der Blick auf das gesamte Wort: Endet die 1. Silbe nach dem „Abschneiden“ der 2. mit einem Konsonantenbuchstaben, bildet dieser mit dem Vokal eine lautliche Einheit (in „“ steht die Artikulation der Leser: zunächst der Reim der 1. Silbe, dann das ganze Wort mit dem Betonungsmuster).

M

H ÜF / T E → „ÜF“ → „H ÜF. T e“

R ES / T E → „ES“ → „R eS. T e“

W ÖL / K E → „ÖL“ → „W öL. K e“

- Mit zahlreichen Spielen, in denen die Lerner Bilder entweder dem einen oder dem anderen Haustyp zuordnen, gewinnen sie Sicherheit in der Analyse der beiden Wortgestalten. Unterstützt wird dieses Wissen durch Leseübungen, bei denen die Lerner vor dem Lesen die Silbenstriche und die Bögen unter die komplexen Reime setzen.

H Ü / T E

R E / D E

W O / G E

M

H ÜF / T E

R ES / T E

W ÖL / K E

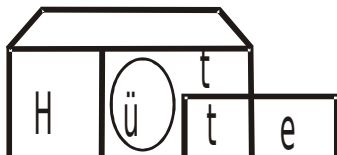
- Das Wissen über die Unterscheidung von Wörtern mit Vokalbuchstaben, die allein im 2. Zimmer stehen, und denjenigen, die mit einem Konsonantenbuchstaben „zusammenwohnen“, wird genutzt, um die 3. Wortgestalt zu identifizieren und zu symbolisieren (<Hütte> vs. <Hüte> und <Hüfte>). Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die beiden Silben einen engen Bezug zueinander haben, so dass die Wörter nicht syllabiert werden können, ohne dass ihre typische Gestalt zerstört wird. Diese Enge entsteht dadurch, dass der Vokal, der ein Kurzvokal ist, in der 1. Silbe einen festen Anschluss an den Konsonanten im Anfangsrand der 2. Silbe hat:

H Ü / T E H Ü F / T E H Ü T T E

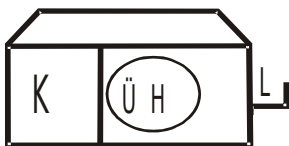
Als Zeichen für diese besondere Wortgestalt sieht die Orthographie die Doppelung dieses Konsonantenbuchstabens vor. Er weist den Leser darauf hin, dass er diese Wörter nicht silbisch und mit einem Kurzvokal zu sprechen hat:

H Ü T T E M E S S E R K A N N E

Für das Schreiben haben wir ein Bild gewählt, das den engen Bezug zwischen den beiden Silben verdeutlicht, indem die Garage in das Haus eingebaut ist.



- Auch jetzt wird den Lernern viel Gelegenheit gegeben, durch Zuordnungen von gesprochenen Wörtern (als Abbildungen) zu den drei Haussymbolen Sicherheit in der Identifikation der einzelnen prosodischen Gestalten, damit zugleich zu der Rechtschreibung zu erhalten. Dabei wird ihr Wissen insofern zu dem Kontrollwissen, das die Voraussetzung für autonomes Lernen ist, als sie die Möglichkeit haben, ihre Schreibungen regelorientiert in Lautung umzusetzen, also die kodierten Wörter zu lesen. So wissen sie, dass „BRILE“ nicht <BRILLE>, „STUFFE“ nicht <STUFE> zu lesen ist: Durch ihr erworbenes Wissen haben sie die Möglichkeit, ihr Schreiben zu kontrollieren.
- Als letzte Wortgestalt folgen die Wörter mit einem Langvokal, dem ein Konsonant in der gleichen Silbe folgt: <KÜHL, HÜHNCHEN>. Ihre Thematisierung hat für den Orthographieerwerb zwei Gründe:
 - Für das Schreiben ist die Identifikation dieser Gestalt von Bedeutung, weil die betonten Silben dann, wenn <l, m, n, r> im Endrand stehen, mehrheitlich mit einem <h> markiert werden. Das Bild, das wir dafür entwickelt haben, weist dem Konsonanten eine marginale Stelle neben dem „dicken“ Vokal, der den gesamten Raum einnimmt und der den „Helferbuchstaben“ <h> erhält, eine andere Position als dem hinter dem Kurzvokal (<Hüf.te>) zu (z.B. auf dem Balkon).



- Für das Lesen hat die Thematisierung dieser Silbenvariante die Bedeutung, dass die Regel, Silben mit einem Konsonantenbuchstaben im Endrand generell mit einem Kurzvokal zu artikulieren (vgl. <Hüfte>), differenziert wird: Die Regularität erfährt hier eine Spezifizierung, die die Differenzierung der Konsonanten im Endrand voraussetzt. Um hier den Lernern die notwendigen Differenzierungen zu verdeutlichen, sollten sie die Möglichkeit haben, zu entdecken, dass vor <ß> immer, vor <d, g, b> in den meisten Fällen ein Langvokal zu artikulieren ist: <Stuhl, Fuß, gräbt, Tod, Flug>. Für die Reime mit <f> und <s> gilt: *Endet der Stamm mit zwei Konsonantenbuchstaben, ist der Vokal als Kurzvokal zu spre-*

chen (<die Rast, der Schuft>), endet er mit einem Konsonantenbuchstaben: als Langvokal (<er ras.t, er ruf.t>).

- Auch hier folgen dem Entdecken der spezifischen Struktur dieser Wortgestalt aufgrund ihrer besonderen Markierung zahlreiche spielerische Übungen, die sie von den anderen Wortgestalten unterscheiden lassen: Wörter mit allen vier Gestalten werden (als Abbildungen) den unterschiedlichen Hausbildern zugeordnet. So erhalten die Lerner Sicherheit in der notwendigen prosodischen Analyse der Wörter und damit für deren Schreibung.

5. Abschluss

Diese Darstellung der Heranführung der Lerner an die Schrift beschreibt die erste, elementare Phase des Lesen- und Schreibenlernens. Ihr Ablauf ermöglicht es ihnen,

- die grundsätzlichen Regularitäten für die Wortschreibung des Deutschen zu erkennen
- dabei zu erfahren, dass die Schrift gesprochene Wörter in einem regulären Bezug wiedergibt, Orthographie also einer Systematik folgt – ein Wissen, das Lerner auffordert, den Schrifterwerb als kognitive Aufgaben, damit als Auftrag für das eigene Entdecken von Regularitäten zu sehen: Lesen und Schreiben ist eine Denkaufgabe, die auf Wissen als Basis für die sinnliche Wahrnehmung aufbaut.

Dieser Analyse des „Prototyps“ deutscher Wörter, dem Trochäus, folgen die Analysen anderer Wortgestalten

- Jamben wie <Klavier, Kamel, Gesicht>
- mehrsilbiger Wörter wie <Elefant, leckerer, verschwundenes>, bei den der 3. Silbentyp des Deutschen, die „Normalsilbe“, analysiert wird
- Komposita wie <Gartenzwerge, Giraffenhals, Radiergummi>.

Immer geht es um die Bestimmung der prosodischen Struktur der Wörter und der Festlegung der betonten Silben und deren Varianten im Rahmen der vier Alternativen. Die Zuordnungen der Wörter zu den Häuserbildern erhält für die Lerner eine intellektuelle Herausforderung, die in dieser Form in aller Regel ausschließlich mit Mathematikaufgaben verbunden wird. Die Chance, einmal erworbenes Wissen zu nutzen und erfolgreich anzuwenden, hat für viele Lerner, die bisher Schrift mit Versagen in Verbindung gebracht haben, einen neuen Reiz, der sich in einer oft bemerkenswerten Motivationszunahme zeigt.

Im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen, in denen sich in den vergangenen Jahren Lehrerinnen und Legasthenietherapeutinnen über diesen Weg der Schriftvermittlung informiert haben, sind zahlreiche Materialien entstanden, die als Übungen, Spiele, Lieder und sortierte Leseangebote für den Klassen- und Einzelunterricht in verschiedenen Einzelgruppen einsetzbar sind. Sie sind in der PH Freiburg (dinges@ph-freiburg.de) bestellbar. Beschreibungen der Arbeit mit ihnen, die Studentinnen durchgeführt und im Rahmen ihrer Examensarbeit dokumentiert haben, können auf meiner homepage (<http://www.ph-freiburg.de/fakultaet-1/ew1/roeber>) nachgelesen werden. Sie geben einen Einblick in die Durchführung der Arbeit und die Reaktionen verschiedener Lerner auf sie. Dabei lassen sie in beeindruckender Weise erkennen, zu welchen Denkleistungen Lerner, die sich als erfolglos erleben mussten, in der Lage sind, wenn ihnen die Schrift in der Weise dargeboten wird, dass sie Regularitäten entdecken können, deren Anwendung zu Erfolgen führt – und die sie intellektuell fordern.

Anmerkungen: s. Endnote

Literatur:

C. Artelt, J. Baumert, N. Julius-McElvany & J. Peschar. (2003): Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD

Eisenberg, Peter (1998): Grundriß der deutschen Grammatik: das Wort. Stuttgart, Weimar: Metzler

Maas, Utz. (2003): <http://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/utz.maas/Main/Skripten>

Röber-Siekmeyer, Christa (1998): „Ich kann da nix“ In: Oomen-Welke (Hrsg.) Mehr zutrauen im Deutschunterricht, Fillibach Verlag Freiburg, S. 136-159

Röber-Siekmeyer, Christa (2002): „Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schriftanfang“, in: D. Tophinke/ Chr. Röber-Siekmeyer, Schärfungsschreibung im Fokus, Hohengehren, S. 106-143

Fuchs, Mechthild/ Röber-Siekmeyer, Christa (2002): „Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen“, in: Chr. Röber-Siekmeyer/ D. Tophinke, Schriffterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft, Hohengehren, S. 98-122

Tophinke, Doris (2003): Sprachförderung im Kindergarten. Weinheim, Basel, Berlin

¹ Eine umfassende, für Lehrerinnen konzipierte Darstellung der hier angesprochenen Aspekte werde ich am Ende dieses Jahres im Schneider Verlag Hohengehren unter dem Titel „Lautung und Schrift in der Grundschule. Ein sprachanalytisches Konzept für Unterricht und Lehrerbildung“ veröffentlichen. Sie basiert auf Resultaten zahlreicher empirischer Untersuchungen, die ich in den vergangenen 15 Jahren gemacht habe. Sie waren vorwiegend durch Ergebnisse der Schriftlinguistik initiiert, die vor allem in Maas 1993, danach in Maas 2003 und Eisenberg 1998 veröffentlicht wurden. Diese Konzepte bilden auch den Hintergrund der folgenden Darstellungen. (Mit diesem Hinweis erspare ich mir detailliertere Verweise im Text.)

² Das leistet auch die hervorragende Analyse der Merkmale von guten und schlechten Lesern, die 2003 im Zusammenhang der PISA-Untersuchung von 2000 vorgenommen wurde, nur begrenzt: Sie berücksichtigt psychologische (Lernstrategien, Motivation) und soziologische (Geschlecht, soziale Zugehörigkeit, Migrationszusammenhang) Komponente, lässt jedoch den schriftlinguistischen und –didaktischen Aspekt außer Acht (vgl. Artelt 2003).

³ Die Wirkung dieses Unterrichts in Grundschulklassen wird z.Zt. in einer Langzeituntersuchung von Swantje Weinhold, Lüneburg, untersucht. Gegenwärtig stehen Ergebnisse zahlreicher kasuistischer Untersuchungen zur Verfügung, die die Effektivität einer silbenanalytischen Heranführung an die Schrift für diese Schülergruppe belegen (vgl. die Veröffentlichungen auf meiner homepage, s Ende dieses Artikels).

⁴ Entwickelt haben wir diese Aufgaben im Rahmen eines Projektes für die Sprachförderung in Kindergärten (vgl. Tophinke 2003). Sie werden inzwischen jedoch auch im Unterricht aller Altersgruppen einleitend aufgenommen.

⁵ Dieses Bild ist das Resultat methodischer Überlegungen, die der Osnabrücker Sprachwissenschaftler Utz Maas und ich im Rahmen eines didaktischen Orthographieprojektes entwickelt haben (vgl. Röber-Siekmeyer 2002).