

Mechthild Fuchs, Christa Röber-Siekmeyer

Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen

Freiburg, Juli 2001

Dieser Beitrag bezieht sich auf zwei Seminare, die in den Sommersemestern 1999 und 2000 an der PH Freiburg als Kooperation der Musikdidaktikerin Mechthild Fuchs und der Sprachdidaktikerin und Grundschulpädagogin Christa Röber-Siekmeyer zum Thema „Schrifterwerb im Rhythmus der Musik“ stattgefunden haben.

Ziel der Seminare war es, Lieder zu erstellen, die Kindern im Anfangsunterricht die sprachlichen Strukturen entdecken lassen, die für den Schrifterwerb von Bedeutung sind: die verschiedenen Silben- und Worttypen, bestimmte Lautkombinationen am Silbenanfang und im Silbenreim, Stammschreibungen, Akzentuierungen. Mit den Liedern und dem sie begleitenden Unterricht zum Schrifterwerb ist ein anderer Zugang zum Laut-Schrift-Verhältnis verbunden als der herkömmliche: Buchstaben werden als Zeichen für bestimmte Strukturen oberhalb der Lautebene präsentiert, die Prosodik der Sprache, die von der Schrift repräsentiert wird, steht im Zentrum der Spracharbeit. Eine Evaluierung des Unterrichts in vier Klassen fand im Rahmen eines Forschungsprojektes der PH statt. Eine CD mit den Liedern, die von Studierenden der PH erstellt wurde, kann bei den Autorinnen angefordert werden. Die folgende Darstellung ist – in stark gekürzter Form - eine Einführung für LehrerInnen, die die CD in ihrem sprachlichen Anfangsunterricht nutzen wollen.

Einleitende Überlegungen zu den Schnittstellen zwischen Sprache und Musik

Nicht zufällig ist gerade im abendländischen Kulturkreis die Verbindung von Musik und Sprache äußerst eng, wenn man bedenkt, dass die Entwicklung der europäischen Kunst- und Volksmusik über Jahrhunderte hinweg nahezu ausschließlich an das Wort gebunden war - wenn sie nicht (das ist ihr zweiter

Bezugspol) an die Körperbewegung im Tanz gebunden war. Musik und gesprochene Sprache weisen erhebliche strukturelle Gemeinsamkeiten auf:

- Als lautliche Phänomene vollziehen sich beide **in der Zeit**, im flüchtigen Moment, anders als etwa die Bildende Kunst, deren Wahrnehmung nicht an einen einmaligen zeitlichen Vollzug gebunden ist. Um erinnert und analysiert werden zu können, haben beide ein Zeichensystem entwickelt: das Notensystem und die Schrift.
- Sprache und Musik unterliegen beide den Regeln der **Prosodie**. Der Begriff Prosodie bezeichnet die mit sprachlichen Einheiten verbundenen musikalischen Momente, also die Sprachmelodie und die Sprachrhythmik aufgrund von Akzentkontrasten („Betonungen“) (griech.: „pros-od-o“, dt.: „dazu-singen“; lat.: „ad-cent“, dt.: „dazu-singen“, vgl. Maas 1999).
- Die **Länge und Gliederung** sowohl eines gesprochenen Textes als auch einer Liedmelodie (auch zahlreiche Themen der klassischen Instrumentalmusik) werden geregelt durch den Atem, der die Länge der Sinneinheiten vorgibt. So gibt es in den meisten Liedern Übereinstimmungen zwischen Atempausen, die im Text durch die Grammatik möglich sind, und den melodisch-rhythmischen Haltepunkten, die oft auch harmonisch markiert werden, etwa durch eine Bewegung von der Tonika zur Dominante im Vordersatz einer Melodie und eine kadenzierende Rückkehr zur Tonika im Nachsatz (z.B. in den Liedern „Der Mond ist aufgegangen“, oder „Dat du min Leefsten büst“).
- Auch zwischen **Satzmelodie** und **Liedmelodie** gibt es Übereinstimmungen: ebenso wie die Stimme sich an bedeutsamen Textstellen zu deren Akzentuierung beim Sprechen hebt, so werden diese oft auch melodisch hervorgehoben („aufgegangen“, „Sternlein“), zumeist durch höhere Melodietöne auf sog. starken Taktteilen (vorzugsweise der „1“ im Takt). Und ebenso, wie sich die Stimme am Satzende senkt, so sinkt in der Regel auch die Liedmelodie am Phrasenende auf den Grundton.

Sprachen sind durch eine typische „Normalität“ gekennzeichnet: Sätze haben in aller Regel eine „normale“ Intonation, d.h. ein festgelegtes Betonungsmuster und eine festgelegte Melodie. Sie wird nur in Ausnahmesituationen - wieder nach bestimmten Mustern - verändert. Eine wichtige Verbindung zwischen Lyrik und Musik stellen die verschiedenen **Versmaße** dar, deren Regelmäßigkeit seit der Antike die Qualität lyrischer Texte und seit dem Zeitalter der Modalnotation (ab

Mitte des 12. Jahrhunderts) die komponierte Musik bestimmt. Grundlage der Versmaße ist die **Metrik**, die Akzentuierungen der Sprachen durch betonte und unbetonte oder durch lang und kurz gesprochene Silben (Moren) aufnimmt. In der Musik wird seit dem 16. Jahrhundert differenziert zwischen dem Metrum, das gleichbedeutend mit dem Begriff Takt verwendet wird, und der Rhythmik im Rahmen des Metrums. Ähnliche Segmentierungen kennt auch die Phonetik und die Phonologie. So spricht Sievers, der Klassiker der Phonetik, vor mehr als 100 Jahren ebenfalls von takten als die Zusammenfassung einer betonten mit mehreren unbetonten Silben (vgl. Sievers 2. Aufl. 1901)

- In Liedern trägt die rhythmische und melodische **Anordnung** von Text und Musik in zumeist regelmäßige Gruppen von etwa 2 + 2 oder 4 + 4 Takten, die formale Gliederung in Strophen bzw. in Strophe und Refrain und vor allem die Wiederholung bestimmter rhythmisch-melodischer Pattern dazu bei, sprachliche Strukturen zu ordnen, zu speichern und gleichzeitig auf angenehme Weise zu versinnlichen.

Doch neben den strukturellen Entsprechungen sollte auf einen wesentlichen Unterschied zwischen Sprache und Musik hingewiesen werden: Wie die Sprache als digitales Zeichensystem der Musik gegenüber die Exaktheit der Aussage voraus hat, ist die Musik als Zeichensystem stärker von Emotionalität und Vieldeutigkeit gekennzeichnet. Die musikalische Gestaltung eines Textes kann sich einer Fülle an gestalterischen Möglichkeiten bedienen. Sie kann, muss aber nicht einem vorgegebenen Textmetrum folgen, sondern kann es, wie verschiedene Vertonungen desselben Textes zeigen, je nach Textaussage aufgreifen, verändern, dehnen, straffen oder gänzlich außer Kraft setzen. Und während die Sprachmelodie sich normalerweise im bescheidenen Bereich einer Quinte bewegt, kann eine Liedmelodie über einen Ambitus von gut anderthalb Oktaven – in der Kunstmusik auch mehr – verfügen. Ein Komponist ist nicht gezwungen, der Satzmelodie zu folgen. Er kann unbetonte Wörter hervorheben, sie, wenn sie seiner Meinung nach bedeutsam sind, mit Melismen auszieren – ein Mittel über das die Sprache nicht verfügt (vgl. die unterschiedlichen Vertonungen der Goethegedichte „Sah ein Knab ein Röslein steh'n“ und „Der Erlkönig“ durch Reichardt und Schubert) – mit anderen Worten: Musik interpretiert den Gehalt eines Textes, gestaltet seine „Psychologie“ und setzt ihm damit eine spezifisch neue Dimension hinzu, über die die Sprache

„normalerweise“ nicht verfügt (Ausnahmen wie z.B. Texte der Konkreten Poesie sind eben nicht „normal“).

Der Vergleich mit der Musik weist auf die Bedeutung der prosodischen Gliederung der Sprache hin. Diese ist nicht an die Elemente gebunden, die Schriftkundigen häufig als die zentralen, sogar einzigen Segmente der Sprache scheinen: Laute als Korrelate von Buchstaben. Vielmehr sind es Silben, Takte (als Zusammenfassung einer betonten mit einer oder mehrerer unbetonter Silben), Sätze, die sowohl im Gesprochenen als auch im Gesungenen die Gliederung bestimmen.

Es liegt daher auf der Hand, das Medium Musik intensiver als bisher üblich zum Erlernen von Lesen und Schreiben zu nutzen. Von verschiedenen Seiten her kann diese Kooperation lerntheoretisch gestützt werden. Hinsichtlich der neurobiologischen und neokonnektionischen Forschung zu diesem Bereich sei auf die Arbeit von Gruhn (1998), Altenmüller (1992) und Jourdain (1998) verwiesen. Parallel dazu erforschen Psycholinguisten des Max-Planck-Instituts für Psycholinguistik in Nijmegen die Wahrnehmung von Sprache aus neurologischer Perspektive und kommen dabei von dieser Seite zu der Bedeutung der Prosodie (vgl. Wilhelm 2000).

In welcher Weise die beiden Disziplinen Musik und Linguistik einzeln geeignet sind, dazu beizutragen, die Strukturen und Zusammenhänge der anderen einerseits zu nutzen, andererseits sie zu verdeutlichen, haben Fred Lerdahl und Ray Jackendoff 1983 in ihrem Buch „*A generative Theory of Tonal Music*“ (2. Aufl. 1996) beeindruckend dargestellt. Bezogen auf die Musik folgen sie einer psychologisch orientierten Theorie, die sich mit der Analyse der Wahrnehmung von Musik beschäftigt (Musiktheorie als „a formal description of the musical intentions of a listener who experienced in a musical idiom“, ebd. 1). Zur analytischen Grundlage ihrer Theorie verwenden sie dann Methoden und Ergebnisse der Generativen Grammatik Chomskys, die Sprache als Aneignung grammatischer Bezüge versteht (vgl. ebd. 5). Die zahlreichen Parallelisierungen von Musikanalysen und Sprachanalysen in diesem Buch belegen ihre Theorie überzeugend.

Ohne ihr in allen Details nachgehen zu wollen, lässt sich feststellen, dass mit den Darstellungen weitreichende Konsequenzen für unser Thema, die Nutzung musikalischer Mittel für die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen beim Schrifterwerb zu verbinden sind: Sollen musikalische Mittel genutzt werden, um

Kindern zu helfen, sprachliche Strukturen für den Schrifterwerb bewußt erkennen und analysieren zu können, so handelt es sich um andere Strukturierungen als die linearen, die in der Schrift eine Aneinanderreihung von Lauten analog den Buchstaben sehen. Das führt zu folgenden Fragen: Wie sind Strukturierungen, die an Melodien und Rhythmisierungen gebunden sind, zu modellieren und zu beschreiben? Und: Warum die Abkehr von den derzeit uneingeschränkt anzutreffenden buchstabenfixierten Vorführungen der Sprache im Anfangsunterricht zugunsten der Hervorhebung ihrer prosodischen Strukturen in der Weise, wie auch die Musik Sprache darstellt und nutzt?

Prosodische Strukturen deutscher Wörter als zentraler Inhalt des sprachlichen Anfangsunterrichts

Zur Geschichte eines phonologisch orientierten Anfangsunterrichts

Auf die generelle Bedeutung der Verbindung musikalischer Elemente mit Sprache für deren Aneignung in den unterschiedlichsten Zusammenhängen wurde bereits hingewiesen. Solange während des Mittelalters ausschließlich Latein zu schreiben und zu lesen gelernt wurde, folgte die Methodik antiken Mustern, nach denen im Sinne der vorherrschenden Grammatik Priscians die Schüler in einem Dreierschritt zunächst die Namen der Buchstaben lernten (Nomen) und dann durch Abschreiben sich deren Formen aneigneten (Figura). Ihre Lautung erfuhren sie aber – im Gegensatz zum modernen Leseunterricht - als Elemente von Silben, indem ihnen zunächst Einzelsilben, dann in Silben gegliederte Texte zum syllabisierenden Lautieren gegeben wurden (Potestas).

Der Leseunterricht war erst abgeschlossen, wenn im Rahmen des Grammatikunterrichts das Erkennen der prosodischen Gliederung von Sätzen geleistet werden konnte (vgl. Maas 1989).

Dieses Wissen um den Zusammenhang von Einzellauten/Buchstaben und den Trägern der prosodischen Gliederung der Texte, den Silben, bestimmte auch die Methodik des Lesen- und Schreibenlernens in der deutschen Sprache seit der Zunahme der deutschen Schulen Ende des 15., Anfang des 16. Jahrhunderts. So zählte noch Gottsched, einer der ersten großen „Didaktiker“, 1762 in seiner „*Deutschen Sprachkunst*“, die – so der Untertitel - die „Muster der besten

Schriftsteller des vorigen Jahrhunderts“ „zusammenfasst, vervollständigt und neuerläutert“, die Prosodie neben der Orthographie, der Syntax und der Etymologie zu den vier „Abteilungen der Sprachlehre“ (Gottsched, 1978, 58-63).

5 § „Da die Aussprache der Wörter entweder so schlechtweg geschehen kann, dass alle Syllben gleich laut, und gleich lang gehöret werden; oder so, dass man sie ungleich erhebt oder fallen läßt: so muß in der Sprachkunst auch davon gehandelt werden, wie man die Syllben im gehörigen Tonmaße sprechen soll. [Dafür können] ... Regeln gegeben werden: und diese machen den vierten Theil der Sprachkunst aus, den man die Prosodie, oder die Tonmessung nennet. Viele glauben, dieser Theil der Sprachkunst gehöre in die Dichtkunst: aber diese stehen auch in dem Wahne, die Poesie sey nichts anders, als die Kunst, eine wohlscandirte, oder nach dem Sylbenmaße abgezählte Rede zu machen. Sie irren also in beyden Stücken. ... Der Wohlklang der ungebundenen Schreibart aber, erfordert eben sowohl eine Kenntniß des Tonmaßes der Syllben, als die Poesie: daher muß auch gleich bey der Sprachlehre davon gehandelt werden.“ (S. 60-61)

Gottsched steht mit dieser Sprachbetrachtung und –beschreibung einerseits in der Tradition der Grammatiker, die ihr analytisches Instrumentarium uneingeschränkt aus der lateinischen Grammatik entlehnten. Gleichzeitig knüpft er an die Tradition der revolutionären Schulmeister der frühen Neuzeit an, die begannen, Grammatiken und Didaktiken für das Lesen und Schreiben des Deutschen zu formulieren. Sie analysierten dafür die gesprochene (deutsche) Sprache und suchten nach Wegen, Regeln für die Verschriftung zu formulieren, die die Spezifika der deutschen Sprache im Gegensatz zu den Strukturen der lateinischen Sprache, deren Schrift übernommen wurde, herausstellten. Denn das Lateinische und das Deutsche unterscheiden sich in wesentlichen Punkten: das Deutsche ist eine Akzentsprache, das Lateinische nicht. Sie waren die ersten Phonetiker und Phonologen des Deutschen.

Der wohl bekannteste Grammatiker in diesem Sinne ist Valentin Ickelsamer (1500-1541). Sein Bestreben war es, mit seiner „*Teutschen Grammatik*“ von 1534 und seiner Unterrichtsmethodik „*Die rechte weis auffs kürzist lesen zu lernen*“ von 1527 bzw. 1534, den Ende des 15., Anfang des 16. Jahrhunderts explosionsartig neugegründeten Schulen wirkungsvolle didaktische Hilfen zu geben (vgl. Giesecke 1975, Maas 1989, 1992). Wie jede revolutionäre/reformerische Tat basierte sie auf der Ablehnung des „Alten“, hier der Buchstabiermethode, die in antiker Tradition – wie dargestellt - von den Buchstaben ausging. Die Sprache der deutschen Texte, die auf diese Weise gelesen wurde, war eine Kunstsprache: In ihr waren – wie Gottsched es über 200 Jahre später monierte – die Silben „gleich laut und gleich lang“, ohne „gehöriges Tonmaß“: Denn diese Methode des Lesenlernens war für die

antiken Sprachen, die in Moren, also quantitativ gegliedert sind, geeignet, nicht aber für das Deutsche, das durch den Wechsel von Betontem und nicht Betontem gekennzeichnet ist (vgl. Maas 1999).

In der gegenwärtigen Didaktik und in Teilen der Sprachwissenschaft wird Ickelsamer als derjenige verehrt, der die „Lautiermethode“ erfunden habe. Er habe als erster Buchstaben „eingeführt“, indem er ihnen „Laute“, wie sie im „Anlaut“ von Wörtern „klingen“, zugewiesen habe: nicht [be:, tse:, de:], sondern [b , ts , d] (vgl. u.a. Bartnitzky 1998). Diese Sichtweise der Reformen durch Ickelsamer beruht auf seiner Kritik des Buchstabierens, mit der er die Vorstellung seiner Methode einleitet.

„Aber wenn ich sage/ Lesen heisse vnn sey nichts anders denn die buchstaben nennen/ so verstehen mich die noch nicht die buchstaben nicht anders zu nennen wissen/ denn Be/ ce/ de/ eff/ ec. welches ist wider yr krafft vnn art/ vnd sind also genennet mehr silben denn buchstaben/ Auff diese weis lernet keiner lesen/ denn durch lange gewohnheit.“ (Die rechte weis...)

Diese Interpretation verkennt jedoch das wirklich Revolutionäre an Ickelsamer: Dadurch, dass er die Analyse der gesprochenen (deutschen) Sprache, nicht die alphabetische Schrift zum Ausgang seiner Methodik machte, steht die Koartikulation innerhalb der Silbe im Zentrum seiner Analyse und seiner unterrichtlichen Darstellungen. Lesen heißt **nicht** Lautieren, sondern das Artikulieren von Silben. Lesenlernen heißt, den regelhaften Aufbau der Silben erkennen und für die Artikulation nutzen zu lernen. Die Lautfolge wird von ihm entsprechend als Folge von kinästhetischen Veränderungen in einem festen Rahmen beschrieben, dessen Beginn und Abschluss („zum ersten ... zum letzten“) Anfangsrand und Endrand der Silbe/des Wortes darstellen:

„Er hoere vnn merck vff die verendte teil eines worts/ darein setz er das wort ab/ vnd wie vil nun dz wort verenderten teil/ stimm od laut hat/ so viel hat es buchstaben/ als in disem wort/ Hans/ da sein vier verenderung das sein vier buchstaben. Zum ersten hoert vnd vernimbt man einen starken athem/ wie man in die hende haucht/ dz ist das/ h/ das haucht man auff den laut /a / nach den laut/ a/ einen klang durch die nasen/ vnd zum letsten würdt gehoert ein junge tauben oder schlangen sibilen“ (Die rechte weis...)

Soweit ist Ickelsamer Phonetiker, der Laute physiologisch, nämlich als Produkte kinästhetischer Bildungen und Veränderungen interpretiert. Mit dieser Fixierung der Analyse an Formen der Selbstbeobachtung macht er die jeweils gesprochene Sprache zum Ausgangspunkt der analytischen Arbeit, d.h. modern ausgedrückt: er „holt“ den Lerner in seiner Lernsituation „ab“, bevor er die „Zone der nächsten Entwicklung“ anstrebt. Gleichzeitig übernimmt er jedoch aus dem Lateinunterricht das Wissen darum, dass Schrift nicht einzelne Laute, sondern prosodische Strukturen der Sprache darstellt. Gesprochene Sprache ist ein Kontinuum, dessen

lautliche Analyse der kognitiven Unterstützung, d.h. des Wissens um die Systematik lautlicher Elemente in größeren Zusammenhängen bedarf.

Damit ist er gleichzeitig auch Phonologe: So klassifiziert er in der „Teutschen Grammatik“ die einzelnen Laute nach einer „dreijordnung“ entsprechend ihrer Sonorität, einem Merkmal also, das den Lauten Positionen innerhalb der Silbe zuweist:

- „laut-buchstaben“ (Vokale),
- „mitstymmern, die man dannocht auch hören kan aber so deutlich/ wie die lautbuchstaben“ (Halbvokale/ sonore Konsonanten)
- die „in der dritten Ordnung kommen werden/ die kan man allein nit hören/ noch nenen/ und die sein schwaer“ (Konsonanten)

Die regelhaft modellierte Analyse des Gesprochenen als Basis für den Schrifterwerb, d.h. das „Abholen“ der Lerner bei dem Wissen, das sie bereits haben, geriet mit den Veränderungen im Rahmen der Reformation und der Gegenreformation im Bildungsbereich in Vergessenheit. Denn sie widersprach geradezu den herrschenden Bildungsvorstellungen der folgenden Jahrhunderte, die die Schrift (die „Heilige Schrift“) zum Ausgang des Unterrichts machten: Buchstaben rückten an Stelle der Analyse des Gesprochenen. Die Konsequenz war, dass die hohe Alphabetisierungsquote, die am Ende des 15./ Anfang des 16. Jahrhunderts bestand, massiv zurückging (vgl. Maas 1989).

Warum diese Rückschau auf die Geschichte des Anfangsunterrichts?

Unsere These, die hier in Folge eigener empirischer Arbeiten in Anlehnung an jüngeren sprachwissenschaftlichen Ergebnissen bestimmend ist, besagt,

- dass der gegenwärtige Anfangsunterricht das sprachanalytische und sprachdidaktische Wissen der frühen Neuzeit noch nicht wieder erreicht hat, dass die revolutionäre Didaktik Ickelsamers bis heute folgenlos blieb
- dass - anders formuliert - die Konzepte zum Lesen- und Schreibenlernen noch immer weder dem sprachlichen Lernen der Kinder noch der linguistischen Analyse des Verhältnisses zwischen gesprochener und geschriebener Sprache adäquat sind,
- dass – noch anders formuliert – die empirisch erkennbare Ineffektivität des Unterrichts für eine relativ große Schülergruppe nicht allein den Kindern

(Stichwort „Legasthenie“) sondern vermutlich auch der unzureichenden sprachlichen Analysen der Konzepte anzulasten ist.

Laut und Buchstabe im gegenwärtigen Anfangsunterricht

Wie lernen Kinder heute lesen und schreiben? Noch immer steht wie in den Methodiken, gegen die Ickelsamer sich wandte, der Versuch, Buchstaben als Repräsentanten von „Lauten“ zu präsentieren, im Mittelpunkt der Arbeit. Buchstaben werden „eingeführt“, „gelernt“, „analysiert“ und „synthetisiert“. Gleichgültig, ob es sich um Fibeln nach der analytischen, nach der synthetischen oder nach der kombinierten Methode handelt, gleichgültig auch, ob die Kinder mit Anlauttabellen lesen und schreiben lernen – immer geht es um Buchstaben. Dabei wird den Kindern suggeriert, ein gesprochenes Wort bestünde aus Lauten wie ein geschriebenes aus Buchstaben, und jedem Buchstaben entspräche immer der gleiche Laut.

R

RO

ROL

ROLL

ROLLE

ROLLER

Gerade die „Einführung“ der Vokale zeigt die geringe Einlösung dessen, was Ickelsamer vor fast 500 Jahren gefordert hat, nämlich die Einbettung der Laute in die silbischen Strukturen der Wörter beim Lesen sowie die Berücksichtigung dieser Strukturen bei der lautlichen Analyse für das Schreiben.

Abgesehen von den Fibeln, deren Lehrercommentare auf jede Differenzierung der Vokale verzichten und von „dem e“, „dem a“ sprechen, wird die Differenz zwischen den Vokalen, die mit dem gleichen Buchstaben wiedergegeben werden, in den Lehrgängen lediglich mit dem Merkmalspaar kurz/lang umschrieben. Andere Unterschiede zwischen den Vokalpaaren werden nicht vorgestellt. Nun zeigen jedoch dialektal orientierte phonetische Untersuchungen (vgl. z.B. König 1989, Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000), dass in den überwiegenden Bereichen des deutschen Sprachraums – lediglich der Südwesten ist hier ausgenommen – der Unterschied zwischen den Vokalen primär ein qualitativer ist: „Die klingen anders“, wie die Kinder sagen, und dieser „andere Klang“ ist für sie eher wahrnehmbar als

Länge bzw. Kürze. Sie sprechen die „Kurzvokale“ fast so offen aus wie einen Vokal, der mit einem anderen Buchstaben geschrieben wird. Daher schreibt nach unseren Untersuchungen über ein Drittel der norddeutschen Erstklässler „HÖTE“ statt <Hütte>, „KENT“ statt <Kind>, „HONT“ statt <Hund>. (vgl. ebd.) Die Differenz der Vokale erkennen sie durch kognitive Operationen: durch die Kontrastierung der beiden Varianten in Minimalpaaren: <Hüte/Hütte, beten/Betten>, <Rede/Rente, Bude/bunte>, in der Beschreibung der Erstklässler: „Der eine ist ‚selbständig‘: <Rede, Bude>, der andere ist ‚verheiratet‘: <Rente, bunte>.“

Allein an diesen Beispielen wird deutlich, dass die Wahl der Buchstaben beim Schreiben nicht ausschließlich durch auditive Wahrnehmung und „deutliches Sprechen“ fundiert sein kann. Die gegenwärtige Schreibdidaktik setzt vorwiegend auf die sog. akustische Analyse („Schreib, wie du sprichst!“) Phonologische Analysen, die – wie bei Ickelsamer – die Silben zum Ausgang haben, um ihre Systematik für die lautliche Differenzierung zu nutzen, fehlen gänzlich.

Um den Kindern die Lautanalysen zu erleichtern, werden sie im gegenwärtigen Unterricht, wenn sie zum „deutlichen“ Sprechen aufgefordert werden, angehalten, eine „Dehnsprache“ oder „Schreibsprache“ zu artikulieren. Die Folge ist, dass die „normale“ Sprache, an die der Kontrast von „Kurz- und Langvokalen“ gebunden ist und der von der Schrift repräsentiert wird (<Hüte/Hütte>), zerstört wird (vgl. ebd.). Jede auditive Analyse bedarf einer kognitiven Stützung, die auf dem Wissen um die prosodischen und phonologischen Strukturen der Sprache beruht. Der Aufbau dieses Wissens im Unterricht hat – ganz im Sinne Ickelsamers – davon auszugehen, was Kinder wahrnehmen, wenn sie beginnen, ihre gesprochene Sprache für das Schreiben zu segmentieren: in Einheiten, die sich durch Akzentuierungen innerhalb der Sätze ergeben („Takte“), sowie auf einer unteren Ebene in Silben. Dass Kinder in vielen Sprachen der Welt bereits vor ihrer Einschulung in der Lage sind, Texte silbisch zu gliedern, haben zahlreiche Untersuchungen erwiesen (vgl. Berg 1992, Höhle/ Weissenborn 2000, Overlach 2001, für die amerikanische Forschung s. Grümmer/ Welling 2001). Die frühen Schreibungen der Kinder sind Belege dafür, dass sie diese Segmentierungen für das Schreibenlernen nutzen. Auf diese Fähigkeit lassen sich Konzepte zum Schriffterwerb aufbauen (vgl. Röber-Siekmeyer 1998).

Das Lesenlernen ist – abgesehen von der Anlautmethode nach dem Schweizer Lehrer Reichen, die die Kinder bei diesem Prozess in starkem Maße allein lässt – noch immer geprägt von der buchstabenweisen Links-Rechts-Synthese. Zentrales Mittel ist hier der Ab- und Aufbau einzelner Wörter: (s.o.: R.O.L.L.E.R.) Jeder, der Kinder bei diesen Leseübungen beobachtet hat, weiß, dass die Wörter, die die Kinder nach dieser Methode artikulieren, nur sehr wenig mit den Wörtern in normaler Sprechweise übereinstimmen: Die Kinder fügen mit jedem Buchstaben, entsprechend dem, was sie für ihn „gelernt“ haben, nicht einen Laut, sondern eine Silbe an. Denn die isolierte Sprechweise des „Lautes“ für einen Buchstaben ist eine silbische Sprechweise (Ickelsamer: „... sind also genennet mehr silben den buchstaben“). Gelingt ihnen dann irgendwann das Syllabieren, missachtet ihre Artikulation die Akzentverhältnisse und die mit ihr verbundene Silbenstruktur, die jedes mehrsilbige deutsche Wort hat: [´ma:.´le:n] ist nicht [´ma:.ln].

Die meisten Kinder „übersetzen“ das synthetisch entstandene Kunstwort durchaus irgendwann in ein ihnen bekanntes Wort, wenn sie es einer Sinneserwartung gemäß in ihrem „inneren Lexikon“ finden. Sehr vielen gelingt das jedoch nicht. Die schlechten Leser im zweiten Schuljahr sind dann wohl in der Lage, Texte buchstabenweise zu synthetisieren, haben es aber häufig bereits schon aufgegeben, Sinn in diesen Artikulationen zu suchen. Sie lesen nicht nur schlecht, sondern – folglich – auch sehr wenig (vgl. Röber-Siekmeyer/ Pfisterer 1998).

Gerade hierin lag für die Verfechter der ganzheitlichen Methode wie die Gebrüder Kern vor einigen Jahrzehnten der Grund für ihr Bemühen, einen anderen Weg zum Lesen zu finden: Sie wollten diese „Pseudowortklangbilder“ abschaffen, indem sie Kinder „Wortbilder“ „ganzheitlich“ auswendig lernen ließen und auf Analyse und Synthese verzichteten. Die Nachteile ihrer Methode sind hinlänglich bekannt. Sämtlichen Nachfolgemethoden ist es jedoch nicht gelungen, die „Kunstsprache“ als Produkt des frühen Lesens, der berechtigte Kritikpunkt der Ganzheitsmethodiker, zu umgehen: Keine Methode ist in der Lage, den Kindern ein Regelwissen zu vermitteln, das ihnen zeigt, wie sie die Zeichen der Schrift für die oberhalb der Buchstabenebene liegenden Strukturen nutzen können, um beim Lesen (hochsprachliche) deutsche Wörter zu artikulieren. Leseprotokolle von frustrierten Lesern aus 1. und 2., teilweise 3. Schuljahren, vor allem aus Sonderschulen belegen die Probleme, mit denen sie zu kämpfen häufig bereits aufgegeben haben (vgl. ebd.). Einige erlangen Hilfe in Legasthenieinstituten. Deren Arbeit ist jedoch Aufgabe der

Schule, will diese an ihrem politischen Bildungsauftrag festhalten. Daher hat die massive Kritik, die in den vergangenen Jahren an den Konzepten zum Anfangsunterricht formuliert wurde, ihre Berechtigung:

„Die polemische Stoßrichtung Ickelsamers gegen die Buchstabiermethode [ist] durchaus noch aktuell: Als Buchstabiermethode ist sie zwar seit dem 19. Jahrhundert in Verruf geraten, aber die modernen synthetischen Verfahren mit ihrer schematischen Zuordnung von Buchstaben und Lauten sind letztlich nichts anderes; ..

Wenn man sich die Schreib- bzw. Rechtschreibdidaktik heute ansieht, so ist es recht erschütternd festzustellen, dass Ickelsamers Bemerkungen auch fast 500 Jahre später immer noch einen revolutionären Ansatz darstellen.“ (Maas 1992, 232-233)

Die Hinwendung der sprachwissenschaftlichen Diskussion zum Thema Schrift lässt auch den Schrifterwerb in einem neuen Licht erscheinen. Vor allem belegt die linguistische Perspektive, dass die Segmentierung nach Buchstaben offensichtlich nicht den der deutschen Sprache immanenten Strukturen entspricht, die die Kinder beim Spracherwerb in ihren ersten Lebensjahren zu analysieren gelernt haben. Zunächst die Erläuterung dessen, was unter „Strukturen“ im Zusammenhang des Anfangsunterrichts zu verstehen ist.

Die Strukturen deutscher Wörter (vgl. Maas 1992, 1999)

Die folgenden vier Wörter wird jede/jeder ohne Probleme lesen können, obwohl er/sie sie vorher noch nie gesehen hat. Das zeigt, über welches strukturelle Wissen alle, die deutsch sprechen und lesen gelernt haben, verfügen – ein Wissen, das sie bei Bedarf aktivieren können („know how“), ohne die dahinter liegenden Regeln formulieren zu können („know why“):

1. SPLESER
2. GRELPE
3. PEFFEN
4. TEHMTE

Jede/jeder wird sie zweisilbig lesen. Denn wir wissen, dass ein Vokalbuchstabe Zeichen für eine Silbe ist. Ist ein Vokal nicht Kern einer Silbe, handelt es sich entweder um einen Diphthong:

HAUS WEIN NEUN

oder eine Dehnungsmarkierung:

SCHNEE SAAL MOOR BRIEF

In den Fällen, in denen grammatisch Zweisilbigkeit erforderlich ist, hat die Schrift ein Zeichen, den Buchstaben <h>, zwischen die beiden Vokalzeichen gesetzt

SEEN – SEHEN

ZEHN – ZEHEN

Jede/ jeder wird die 2. Silbe mit dem Konsonanten vor dem letzten Vokal beginnen: Auch das ist ein „Gesetz“ in der deutschen Sprache, dass die 2. Silbe schriftlich immer mit dem Zeichen für den Konsonanten (oder mit einem <h>) vor dem Vokalzeichen der 2. Silbe beginnt:

HÜ.TE HÜF.TE HÜ.TTE HÜHN.CHEN FRÜ.HE

(Ausnahme: Wörter mit <au, eu> wie <Bauer, Neue>)

Jede/ jeder wird den beiden Silben unterschiedliche Akzente gegeben haben: Die 1. wurde betont, die 2. nicht. Auch das entspricht unserem Wissen über Wörter im Deutschen: Nie sind alle Silben gleich betont, jedes Wort hat eine betonte Silbe, alle übrigen Silben sind unbetont, Komposita haben eine Haupt-, eine oder mehrere Nebenbetonungen.

TO.MA.TE AF.RI.KA O. BER. FELD. WE. BEL.
E.LE.FAN.TEN U. NI. FORM GAR.TEN.ZWER.GE

Die überwiegende Zahl der Wörter im Deutschen ist (in der flektierten Form im Satz) - wie die gelesenen Kunstwörter - zweisilbig und dabei trochäisch (= Betonung der 1. Silbe).

ME.TER LAU.FEN GEL.BE

Die Schrift markiert die Akzentsetzung bei (deutschen) Zweisilbern in eindeutiger Weise mit einem <e> in der unbetonten Silbe (Reduktionssilbe). Der Laut für das <e> ist jedoch weder [e:] noch [] (<Hefe/Hefte>), sondern ist entweder ein Murmellaut („Schwa“) oder er entfällt (in einigen Dialektregionen) völlig. Auch das haben alle Leser der Kunstwörter gewusst, und hatten darum keine Mühe, die Kunstwörter entsprechend zu lesen. (Weniger eindeutig sind Zweisilber, die keine Reduktionssilbe haben: BAL.KON im Süddt., BAL.KON im Norddt., BÜ.RO im Süddt., BÜ.RO im Norddt.)

Jede/ jeder wird beim 1. und 4. Wort einen „Langvokal“, beim 2. und 3. Wort einen „Kurzvokal“ artikuliert haben, obwohl sie die Wörter nicht kennen. Auch hierfür hat die Schrift Zeichen, die Sie dekodieren können. Sie lassen sich in folgender Weise systematisieren (K= Konsonant):

	„offene Silbe“ (ohne K am Ende)	„geschlossene Silbe“ (mit K am Ende)
„Langvokal“	1. <u>Hüte</u>	2. Hühnchen
„Kurzvokal“	3. Hütte	4. <u>Hüfte</u>

Die beiden unterstrichenen Varianten sind die „Normalfälle“, sie brauchen keine Markierung. Die übrigen Varianten müssen graphisch unterschieden werden, damit der Leser schneller erkennt, um welches Wort es sich handelt – denn Schrift ist für das Lesen kodifiziert. Sie erhalten bestimmte graphische Zeichen: die Dopplung des Konsonantenbuchstabens nach „Kurzvokal“, das Dehnungs-h nach „Langvokal“ (nur vor l, m, n, r, leider nicht gänzlich regelhaft).

Die Laute für die Konsonantenzeichen in den vier Kunstwörtern werden ebenfalls nicht gleich artikuliert: Das [p] bei <PEFFEN> wird – hochsprachlich – viel stärker aspiriert als bei <SPLESER> (viele Erstklässler würden hier auch ein schreiben), das erste [t] bei <TEHMTE> wird ebenfalls mit mehr Druck gesprochen als das am Beginn der unbetonten Silbe.

Soweit die Beschreibung des Wissens, das Leser zeigen, wenn sie Wörter, die sie vorher noch nie gesehen haben, richtig lesen: Das Wissen ist ein Strukturwissen, es dekodiert Buchstaben anders als in einem 1:1-Bezug, nämlich prosodisch. Die Analyse könnte fortgesetzt werden. Um die strukturellen und orthographischen Themen, die wir in den Liedern für den Anfangsunterricht aufgegriffen haben, aufzeigen und begründen zu können, kann sie hier beendet werden. Bevor die Lieder vorgestellt werden, sollen die dieser Beschreibung impliziten Aussagen über das Gesprochene und die Schrift im Deutschen sowie ihr Verhältnis zueinander („Orthographie“) noch einmal zusammengefasst und didaktisch pointiert werden:

- Auch wenn die Alphabetschrift suggeriert, Laute zu symbolisieren, muss sie als ein Zeichensystem gesehen werden, das ebenfalls die Prosodik der Sprache, also silbische Strukturen, repräsentiert: Buchstaben, die kleinsten Elemente des Zeichensystems, beschreiben die Artikulation einzelner Laute in Bezug auf die jeweilige Position in einer bestimmten Silbe/im Wort. (In dem Wort <RETTTER> präsentieren sechs Buchstaben vier Laute: [r t t]. Jeder, der das Deutsche lesen gelernt hat, weiß, dass die beiden <r>-Buchstaben ebenso wie die beiden <e>-Buchstaben unterschiedlich zu artikulieren sind, dass <tt> ebenso wie <er> je

einen Laut präsentieren und dass die zweite Silbe aufgrund dieser Schreibung geringer als die erste zu betonen ist.) Der Begriff „Strukturen der Sprache“ umfasst daher weitaus mehr als einzelne Laute, er umfasst Lautung in Relation zur Prosodik: Diese bildet den Rahmen für die Segmente und ihre Ordnung, also für die (Wort-) Grammatik.

- Das Zeichensystem ist an der Hochsprache orientiert und unter dieser Prämisse bis auf einen peripheren Bereich regelhaft in der Präsentation von Lautung (und Morphologie).
- Es ist – auch in zusätzlichen Details, die hier nicht angesprochen werden konnten wie z.B. die Homonymenschreibung - auf das **Lesen** ausgerichtet. Lesenlernen heißt zu lernen, Buchstaben als Zeichen für Elemente bestimmter Silben zu dekodieren, die nicht nur die Lautung, sondern auch die Prosodik, den Rhythmus der Wörter, wiedergeben.
- Schreibenlernen heißt, die Strukturen der Sprache zu erkennen lernen, die von der Schrift repräsentiert werden – Silben, Akzente, die Verhältnisse der Vokale zu den Folgekonsonanten in den Silben bzw. zwischen den Silben (vgl. Maas 1999) – und zu lernen, mit welchen graphischen Mitteln sie repräsentiert werden.
- Diejenigen, die lesen und schreiben gelernt haben, haben sich dieses Wissen angeeignet. Sie konnten es sich aneignen, weil es regelhaft in der Schrift und der Sprache vorhanden ist – und weil sie mit dem Spracherwerb im vorschulischen Alter gelernt haben, Sprache auf Regelmäßiges hin zu untersuchen: Spracherwerb ist Grammatikerwerb, d.h. ein kognitiver Zugang zur Sprache - Schrifterwerb als „zweiter Spracherwerb“ (Wygotski) unter anderen, nämlich schulischen Voraussetzungen ebenfalls.
- Denjenigen, die Lese- und (Recht-) Schreibprobleme haben, ist es nicht gelungen, sich von den buchstabenorientierten Vorgaben zu lösen und eigenständig nach den Regularitäten der Schrift zu suchen. Sie brauchen die unterrichtliche Unterstützung bei dieser Aufgabe, - und zwar eine Unterstützung, die ihnen die Möglichkeit gibt, an das anzuschließen, was sie bereits beim Spracherwerb erworben haben: die Segmentierung der Sprache in Silben.

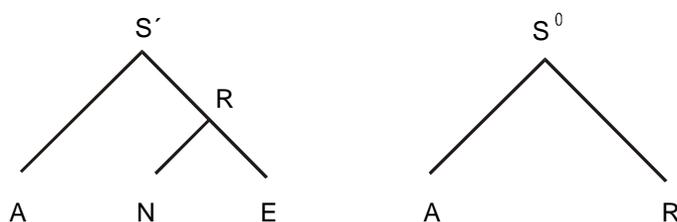
Mit dieser Beschreibung der Aufgaben des Anfangsunterrichts ist der Rahmen gekennzeichnet, in dem die Arbeit an den Liedern stattfindet: Es geht darum, mit musikalischen Mitteln die phonetischen und grammatischen Strukturen deutscher Wörter zu unterstreichen. Auf diese Weise können sie zum einen isoliert, vor allem

aber im Kontrast untereinander hervorgehoben und bewusst gemacht werden. Zum zweiten wird den Lehrerinnen Gelegenheit gegeben, die gesprochenen/gesungenen Wörter mit ihrer Schreibung für orthographische Analysen zu konfrontieren. So erhalten die Kinder eine zusätzliche Möglichkeit, Schrift mit Gesprochenem (Gesungenem) in Verbindung zu bringen und dabei die entsprechenden lautlichen, grammatischen und orthographischen Strukturen zu entdecken – ganz im Sinne Ickelsamers, der sich als erster darum bemühte, Regeln für die Schreibung des Deutschen aufzustellen, die die Lerner anregen, den Bezug zwischen ihrer gesprochenen Sprache und der Schrift herzustellen.

Die Lieder und ihre didaktische Einordnung

Die phonologische Darstellung des Deutschen und ihre Repräsentation durch die Schrift

Da auf Unterrichtsmaterial für den Anfangsunterricht abgezielt wird, steht die Grammatik einzelner Wörter im Zentrum der Arbeit. Wie bereits angesprochen, folgt die Analyse neueren phonologischen Modellierungen des Deutschen, die den Trochäus als die dominante Form deutscher Wörter herausstellen (vgl. u.a. Eisenberg 1995, 1998, Maas 1999). Entsprechend gliedern sich Wörter in eine betonte (prominente) und eine unbetonte Silbe (Reduktionssilbe) (S' , S^0). Die Silben sind intern durch den Kontrast von Anfangsrand (A) und Reim (R) gekennzeichnet. Der Reim der prominenten Silbe gliedert sich in den (vokalischen) Nukleus (N) und den Endrand (E) auf, die Reduktionssilbe hat in der Regel einen unverzweigten Reim:



Die zweite Silbe beginnt immer mit dem Zeichen für den Konsonanten vor dem Vokalzeichen

HÜ.TE

HÜ.TTE

HÜF.TE

HÜHN.CHEN

- müssen sie wissen, dass die 2. Silbe mit dem „Murmervokal“ artikuliert wird und daher unbetont ist
- müssen sie wissen, dass Vokale, deren Zeichen kein Konsonantenzeichen oder ein <h> in der 1. Silbe folgen, als „Langvokale“ zu artikulieren sind

H Ü → .T E

H Ü → H N . C H E N

(Die Markierungen bei „Langvokal“ in geschlossener Silbe (Typ: „Hühnchen“ stehen nur vor <n, m, l, r>) sind allerdings nicht ganz regelhaft.)

- müssen sie wissen, dass Vokale, deren Zeichen ein Konsonantenzeichen in der 1. Silbe (außer <ch>) unmittelbar folgt, mit dem Konsonanten eine sehr enge lautliche Verbindung haben, die ihre Qualität verändert (in der Sprache der Kinder: der Konsonant „quetscht“ den Vokal, oder: „beide sind miteinander verheiratet“)

H Ü ← F . T E

Das gleiche gilt auch, wenn dem Vokalzeichen die Dopplung eines Konsonantenzeichens folgt.

H Ü ← .T T E

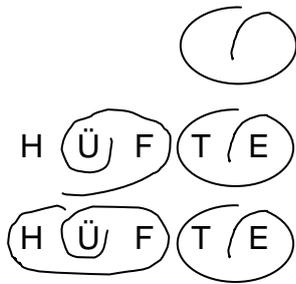
Als methodisches Mittel zum Einüben dieser analytischen Schritte in Abkehr von der unangemessenen Links-Rechts-Synthese einzelner Laute analog den Buchstaben eignen sich graphische Segmentierungen, die die Kinder in methodisch bewährter Abfolge vornehmen (vgl. Maas 1999): Sie werfen „Lassos“ zunächst um die 2. Silbe, mit dem <e> beginnend, dann um die 1. Silbe, mit dem Zeichen für den Reim (Vokalzeichen oder Vokalzeichen + Konsonantenzeichen) beginnend:

H Ü (T E)

H (Ü) (T E)

(H Ü) (T E)

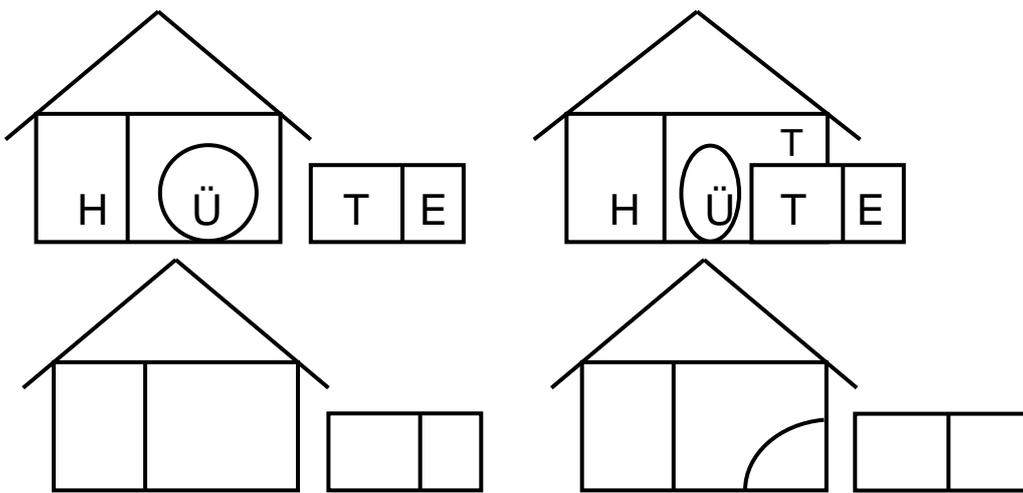
H Ü F T E



Für das **Schreiben**

- müssen sie die Schreibung der Reduktionssilben mit <e> kennen
- müssen sie lautlich die vier silbischen Varianten voneinander unterscheiden können, d.h. wissen,
 - dass dem Konsonanten im Anfangsrand immer ein Vokal folgt
 - und dabei differenzieren können,
 - ob er allein den Reim der Silbe ausmacht und daher „wie der Name für den Buchstaben klingt“ (<Hüte>)
 - oder ob er genauso „klingt“, ihm aber ein Konsonant in derselben Silbe folgt: vor <l, m, n, r> ist dann ein <h> zu schreiben (<Hühnchen>)
 - ob ihm ein Konsonant folgt, mit dem er eng verbunden ist und der daher seinen „Klang“ verändert (<Hüfte>)
 - oder ob er genauso „klingt“, der ihm folgender Konsonant aber den Anfangsrand der 2. Silbe bildet: dann muss das Zeichen für ihn gedoppelt werden (<Hütte>).

Auch für das Schreiben erhalten die Kinder eine graphische Hilfe zum Erkennen/Differenzieren der jeweiligen Wort-/Silbenstrukturen: Häuserbilder, die die Wörter silbisch gliedern und die die Kinder veranlassen, durch die jeweilige innere Ausgestaltung die interne Struktur der Silbe/des Wortes zu kontrollieren.



H Ü F T E H ÜH N CH EN

Zusätzlich sind bei der Schreibung deutscher Wörter, die durch die morphologische Konstantschreibung bestimmt ist, einige weitere Aspekte zu bedenken. Hierzu gehören die Umlautschreibung (<Hand/Hände>), die Auslautverhärtung (<Hunde/Hund>), die Schreibung von Zweisilbern ohne Konsonanten im Anfangsrand (<stehen, fahren>) und einige weitere orthographische Phänomene (vgl. Röber-Siekmeyer 1993). Auch sie sind regelhaft.

Die Lieder und ihre Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Die Eindeutigkeit, mit der sich die relevanten phonologischen und grammatischen Strukturen des Deutschen beschreiben lassen, ermöglicht klare Schwerpunktsetzungen bei den Liederstellungen. Die Inhalte der Lieder spiegeln sie daher wider. So entstanden Lieder zum

- Segmentieren von „Langvokalen“
- Segmentierung von „schließenden Diphthongen“ (<au, ei, eu>) und „öffnenden Diphthongen“ (<ir, er, or ... >)
- Segmentierung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten sowie Konsonantenhäufungen am Silbenanfang
- Kontrastierung von „Lang“- und „Kurzvokalen“
- „Kurzvokale“ in offener Silbe („Schärfung“)
- „Langvokale“ in geschlossener Silbe (Dehnungsmarkierung)
- Morphologische Aspekte der Orthographie (<ä>-,<äu>-Schreibung, <ö>-<ü>-Ableitungen, Konstanzschreibungen bei Verben, der [ks]-Laut)

Hier einige Beispiele der insgesamt 32 Texte, die entstanden sind:

Segmentierung von „Langvokalen“

Ein Ha

Es war mal irgendwann ein Ha Das wollte nach Amerika	ha ha ha ha ha ha ha ha ha
Es ging bis an die große See Da wurde aus dem Ha ein He	he he he he he he he he he
Im Wasser schwamm ein schwarzes Vieh Da schrie das He vor Schreck, und wie	hi hi hi hi hi hi hi hi hi
Dann kam ein grüner Wasserflo Der stach das Ho in seinen Po	ho ho ho ho ho ho ho ho ho
Im Meer fand es ´nen alten Schuh Darin trieb es dem Ufer zu	hu hu hu hu hu hu hu hu hu
So kam es heim zu der Mama „Mein liebes Ha ist wieder da!“	ha ha ha ha ha ha ha ha ha

Kontrastierung von „Lang- und Kurzvokalen“

- | | |
|---|--|
| 1. Kennst du das <e>?
Nee, nee, nee!
Hör gut hin!
Ich habe zwei im Sinn: | Ede – Ente
Rede – Rente
beten – Besten
Wesen – Westen |
| 2. Kennst Du das <o>?
No, no, no!
Hör gut hin!
Ich habe zwei im Sinn: | Rote – Roste
Dose – Dolche
wohnen – Wolken
holen – holzen |
| 3. Kennst du das <ö>?
Nö, nö, nö!
Hör gut hin!
Ich habe zwei im Sinn: | Töne – Töpfe
Schöne – Schöpfe
KlöÙe – KlöÙse
möge – MöÙse |
| 4. Kennst du das <u>?
Nu, nu, nu!
Hör gut hin!
Ich habe zwei im Sinn: | Bude – bunte
Stufe – Stunde
suchen – summten
Kuchen – Kunden |
| 5. Kennst du das <i>?
Nie, nie, nie!
Hör gut hin!
Ich habe zwei im Sinn: | Fieber – Finder
wieder – Winter
siegen – sinken
fliegen – flinken |
| 6. Kennst Du das <ü>?
Nü, nü, nü! | müden – münden
Süden – Sünden |

Hör gut hin!
Ich habe zwei im Sinn:

trübe – Trümpfe
Grüße – Gründe

7. Kennst Du das <a>?
Na, na, na!
Hör gut hin!
Ich habe zwei im Sinn:

kamen – Kanten
rasen – rasten
Vase – Wanze
bade – Bande

„Kurzvokale“ in offener Silbe („Schärfung“)

Quassel-Liese

1. Die Liese ist ne´Quasslerin,
sie quasselt immerzu,
in der Schule, auf der Straße,
auch im Haus ist keine Ruh.
Und wenn ihr was durch den Kopf geht,
sagt sie´s dauernd und nochmal.
Alle andern müssen mithör´n,
klar, sie haben keine Wahl.

(gesprochen) Sie quasselt:
Rabe – Rappe
Knabe – Knappe
Frage – Falle
Sage – Halle
Wahl – Watte
Mahl – Matte
Qual – Qualle
Kral – Kralle

2. Zu Mittag gibt es Curry-Wurst,
doch Liese quasselt laut,
sie merkt nicht mal, wie Paulchen
ihr ein Stück vom Teller klaut.

(gesprochen) Sie schmatzt:
Miete – Mitte
Biete – Bitte
Schiefe – Schiffe
Riese – Risse
Lieb – Lippe
Hieb – Hippe
Sieb – Sippe
rieb – Rippe

3. Am Nachmittag ist Liese
Wieder mal im Fußballtor,
doch sie schaut nicht auf die Bälle
sondern quasselt allen vor.

(gesprochen) Sie ruft:
Sohle – Sonne
Wohne – Wonne
Wohle – Wolle
Dohle – tolle
Rot – Roller
Kohl – Koller
Floß – Flosse
Thron – Trosse

4. Und abends beim Zubettgehn
Fall´n ihr fast die Augen zu,
doch Liese quasselt weiter,
denn ihr Mund gibt keine Ruh.

(gesprochen) Sie murmelt:
Fusel – Fussel
Dusel – Dussel
Guter – Kutter
Fuder – Futter
Beet – Betten
Reet – retten

Während der Seminare entstanden insgesamt 36 Texte. Leider reichte die Zeit nicht aus, alle zu vertonen. Die Arrangements, die entstanden sind, bieten einen Eindruck von Formen und Möglichkeiten, die der rhythmischen Unterstützung des sprachlichen Lernens.

Erfahrungen in der Arbeit mit den Liedern im Rahmen eines phonologisch orientierten Anfangsunterrichts

In den vergangenen zwei Jahren haben zusätzlich zu den Lehrerinnen, die in Norddeutschland phonologisch orientiert im Anfangsunterricht arbeiten, sieben Lehrerinnen im Raum Freiburg, die an Lehrerfortbildungsmaßnahmen der Pädagogischen Hochschule teilnehmen, angefangen, den Lese- Schreiblehrgang nach dem hier beschriebenen Konzept zu gestalten. Einige der Lieder dienten der Ergänzung und Unterstützung des silbenorientierten Unterrichts „mit Häuschen“. Die Kooperation mit den Lehrerinnen ermöglichte uns, die Arbeit in den Klassen sowie die Leistungszunahme der Kinder zu beobachten. Die Entwicklung wurde dokumentiert durch

- Berichte der Lehrerinnen in Lehrerfortbildungsveranstaltungen
- Protokolle unserer Hospitationen in den Klassen und unserer Gespräche mit Eltern der Kinder auf Elternabenden
- Beschreibungen und Transkriptionen gezielter Beobachtungen von Studentinnen im Rahmen von Seminar- und Examensarbeiten
- längerfristige Beobachtungen von Studentinnen im Rahmen eines einjährigen Forschungsprojektes der PH Freiburg in vier Klassen (87 Schüler).

Die Ergebnisse dieser unterschiedlichen Praxisbeschreibungen lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

- Abgesehen von einer Melodie, die für Schulanfänger zu anspruchsvoll nachzusingen war, haben die Kinder die Lieder gern und schnell gelernt. (Wie Eltern berichteten, haben sie sie auch zu Hause gesungen.)

- Die Wortauswahl der Lieder verdeutlicht nicht nur den Kindern, sondern auch den Eltern zusätzlich zu den Darstellungen der Lehrerinnen auf den Elternabenden die Klassifizierung der Wörter und damit das methodische Vorgehen der Lehrerinnen.
- Studentinnen, die den Auftrag hatten, sich von den Kindern das Eintragen bestimmter Wörter in die Hausbilder „erklären“ zu lassen, dokumentieren in den Transkriptionen ihrer Gespräche mit den Kindern deren analysierende Leistungen, vor allem die Sicherheit, mit der sie die einzelnen Worttypen für das Schreiben klassifizieren und ihre Zuordnung kontrollieren konnten. Die teilweise lautschriftlichen Transkriptionen lassen vor allem die Leseleistungen der meisten Schüler erkennen: die beiden Segmentierungen der Wörter – einmal die silbische, dann die Abtrennung der Reime der Silben - führten bei allen Kindern (bis auf eine einzige Ausnahme in den vier beobachteten Klassen mit den 87 Schülern) dazu, dass sie die entsprechenden Wörter nach einem, maximal nach drei Artikulationsversuchen mit dem „richtigen“ Vokal und der notwendigen Betonung lasen: Der für viele frustrierende Umweg über die „Pseudowortklangbilder“ fiel weg, das Lesen ging schneller, die Motivation blieb erhalten. Nach Aussagen der Eltern und Lehrerinnen waren sie schon relativ früh bereit, längere Texte zu lesen.
- Gezielte Tests von Studentinnen zu den einzelnen phonologischen/orthographischen Schwerpunkten (Reduktionssilben, öffnende und schließende Diphthonge, „Kurzvokale“ vs. „Langvokale“, Schärfungsschreibung), die die Kinder sowohl vor der unterrichtlichen Betrachtung der jeweiligen sprachlichen Elemente als auch nach dieser Unterrichtseinheit schrieben, belegen die Zunahme der Schreibsicherheit der Kinder. Die Lieder bildeten – je nach methodischer Entscheidung der Lehrerinnen – entweder den Ausgang der Betrachtungen des Laut-Schrift-Verhältnisses, oder sie folgten der analysierenden Darstellung mit Hilfe der Hausbilder.
- Tests weisen nach, dass in drei Klassen alle Kinder, in vier Klassen alle bis auf 1-3 Kinder die jeweilige orthographische Aufgabe am Ende der Arbeitsphase problemlos lösten. Allerdings waren die Zeiträume, in denen diese im Mittelpunkt der unterrichtlichen Spracharbeit standen, unterschiedlich groß: Die Arbeitsphasen differierten zwischen einer Woche (z.B. bei <ei>) und vierzehn Wochen (bei der Schärfungsschreibung). Die methodische Vielfalt, mit der ein

orthographisches Thema immer wieder aufgegriffen wurde, vor allem die sinnlich/motorisch erfahrbare Hervorhebung der jeweiligen Strukturen durch die Lieder garantierte in allen Klassen eine anhaltende Motivation der Kinder. Das wurde von Eltern häufig bestätigt.

- Zwei Studentinnen waren in ihren Examensarbeiten der Frage nachgegangen, ob die Erfolge, die die Kinder in diesen Klassen aufzuweisen hatten, nicht auch durch den herkömmlichen Unterricht zu erreichen gewesen wären. Darum haben sie sowohl die Kinder der Klassen, die mit „Häuschen“ unterrichtet wurden, als auch die der je zwei Parallelklassen, die mit Fibeln unterrichtet wurden, während des ersten Schuljahr von November an monatlich gebeten, bestimmte Wörter (als Bezeichnungen von Abbildungen) zu schreiben. Als Ergebnis dieser vergleichenden Untersuchungen lässt sich festhalten,
 - dass in den zwei „Häuschen-Klassen“ nahezu alle die jeweiligen Ziele zu 100% erreichten, nur 1 Kind bzw. 2 Kinder waren zu weniger als 75% erfolgreich,
 - dass in den insgesamt vier Vergleichsklassen 82 bis 89% der Kinder die Ziele am Ende der ersten Klasse erreichten, aber pro Klasse 3 bis 4 Kinder (insgesamt 13 Kinder) weit unter den durchschnittlichen Klassenleistungen blieben.

Dieses Ergebnis erhält dadurch eine besondere Brisanz, dass nach Einschätzungen der Lehrerinnen, die sich auf die übrigen Leistungen der Kinder beziehen, die „Leistungskurve“ in den „Häuschen-Klassen“ generell nicht als positiver zu beschreiben ist als in den Parallelklassen: Während in den Parallelklassen die als „schwach“ bezeichneten Schüler auch beim Lesen und Schreiben „schwache“ Leistungen zeigten, erreichten in den „Häuschen-Klassen“ auch fast alle der sonst als „schwach“ eingestuften Schüler die Ziele der Schrifteinführung. (Dieses Ergebnis deckt sich mit dem einer Untersuchung zur Schärfungsschreibung im 2. Schuljahr, vgl. Röber-Siekmeyer 2001.)

Erfolge dieser Art haben, so ist anzunehmen, mehrere Facetten:

- die Möglichkeit für alle Kinder zu Analyseleistungen, zu denen einige ohne systematische Anleitung nur sehr langsam oder gar nicht in der Lage sind

- die Zunahme an „Professionswissen“ der Lehrerinnen, die durch die eigene Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, den Strukturen der Sprache, Perspektiven für die Leistungen der Kinder erlangen, die ihnen vorher verschlossen waren und die ihnen ermöglichen, bei Bedarf gezielter helfen zu können.

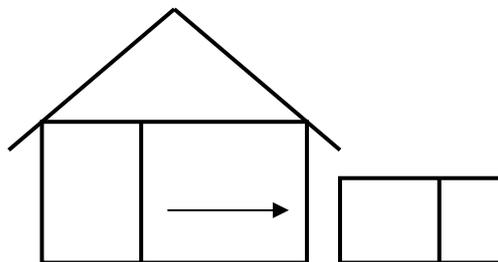
Beides spricht für eine Neubestimmung der Inhalte der Lehrerbildung für den Anfangsunterricht: Ihr Ziel muss es sein, die sprachwissenschaftliche Komponente weitaus stärker zu gewichten, als das derzeit der Fall ist.

Als Beleg für die sprachlichen Reflexionsleistungen, zu denen Erst- und Zweitklässler in der Lage sind, hier einige Ausschnitte aus den Protokollen der Gespräche, die Studentinnen mit einzelnen Kindern oder mit kleinen Gruppen gemacht haben:

1. Interview einer Studentin mit Schülern zu der Arbeit mit den Liedern und den Häusern

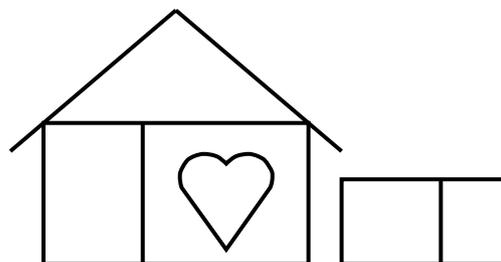
Studentin: „Kannst du mir einmal die drei Häuser aufmalen, die du jetzt schon kennst. Ich habe hier auch noch zwei Farben.“

Vera: „Pfeilhaus ist das erste.“ (Längere Pause während sie zeichnet.)

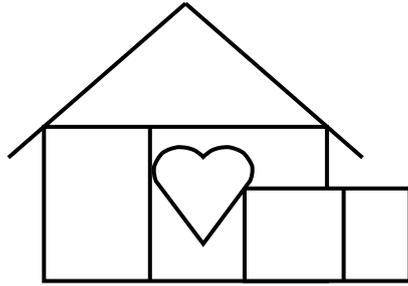


Studentin: „Das ist das zweite Haus.“
„Wie nennt man das?“

Vera: „Das ist das Herzhaus.“ (Längere Pause während sie zeichnet.)



Studentin: „Das ist das dritte Haus.“
„Wie nennt ihr das?“
Vera: „Das Garagenhaus.“



- Studentin: „Was ist denn an dem Haus so besonders?“
Vera: „Weil da sind immer zwei gleiche Buchstaben, zwei Zwillinge.“
Studentin: „Warum malt ihr ein Herz drum?“
Vera: „Weil sie sich dann zusammen verbinden.“
Studentin:“ „Weißt du ein Wort, das in das Pfeilhaus passt?“
Vera: „<Vase>. (schreibt <Vase>.)... Gelbe Farbe haben wir keine...“
Studentin: „Oh, hier. Und warum macht ihr das <e> gelb hinten in der Garage?“
Vera: „Weil <e> sonst ein lauter Buchstabe ist. Aber er steht hinten in der Garage, da hört man das nicht so. Laute Buchstaben sind nur im Haus.“
- Studentin: „Hm, gut. Jetzt gebe ich dir mal ein Wort. <Kette>. In welches Haus kommt denn das Wort <Kette>?“
Vera: „In das da.“ (Sie zeigt auf das Garagenhaus.)
Studentin: „Genau. Super. Schreib es mal rein. Gut. Weißt du gerade auswendig ein Wort für das zweite Haus? Das in das zweite Haus gehört, in das Herzhaus?“
Vera: „<Schwester>.“
Studentin: „Gut. Super!... Haben dir die neuen Lieder auch gefallen? Das ‚Schneller-Teller-Lied‘?“
Vera: „Gut!“
Studentin: „Und die ‚Quaselliese‘? Wie fandet ihr das Lied?“
Vera: „Das haben wir auch ganz oft gesungen. Das gefällt mir auch. Das sing ich immer daheim noch vor für meine Mutter. Dann zeig ich ihr das Lied und dann singt sie manchmal mit.“
- Studentin: „Ihr lernt ja jetzt Wörter zu schreiben mit Hilfe der Häuser, ne? Kannst du mir das noch mal erklären? In dem Lied wird ja ein Unterschied gemacht zwischen einem Herzwort und einem Pfeilwort. Kannst du mir das vielleicht noch mal erklären mit den Wörtern aus dem Lied?“
Dan: „Mmh...“
Studentin: „Also zu Beispiel ‚Ede‘. Was ist das für ein Wort?“
Dan: „Mmm, ein Pfeil.“
Studentin: „Genau, ein Pfeil. Und warum?“
Dan: „Weil ‚Ede‘ tut, weil ‚Ede‘ ist... tut man einfach nur durchsprechen.“
Studentin: „Genau. Das macht sich einfach nur breit, das erste <e>.“

Dan: „Ja, genau. Wie ein richtiges [e].“
Studentin: „Und dann nehmen wir mal, ja <Ente> als nächstes.“
Dan: „<Ente>? <Ente>? Da tut das [n], das [n] das [e] drücken.“

Studentin: „Wir haben ja jetzt mit euch das Lied gelernt, das „Kennst du das ,e“. Wie gefällt dir das? Erzähl mal!“
Jan: „Gut.“
Studentin: „Hast du irgendwie eine Lieblingsstrophe in dem Lied?“
Jan: „Ja.“
Studentin: „Welche?“
Jan: „Das ,ö'.“
Studentin: „Das ,ö'. Und was gefällt dir daran?“
Jan: „'Nö', das ,nö, nö, nö'.“
Studentin: „Kannst du mir das vielleicht vorsingen?“
Jan singt die Strophe und den Refrain von dem ,ö'.
Studentin: „Super. Und, äh, was gefällt dir an dem ,ö' jetzt so?“
Jan: „'Nö, nö, nö' halt.“
Studentin: „Im Refrain, ne? Und die Wörter, die jetzt in dem Lied vorkommen, kennst du die alle schon, oder sind da viele neu für dich?“
Jan: „Hmhm.“ *Verneinend*
Studentin: „Zum Beispiel bei <Ede-Ente> oder so?“
Jan: „Eigentlich nicht. Nur <Ede> war für mich neu.“
Studentin: „Und in dem Lied, wie bei <Klöse-Klopse>, da werden ja immer ein Pfeilwort und ein Herzwort so gegenübergestellt. Kannst du mir das noch mal erklären?“
Jan: „Hm, Pfeilwort und Herzwort? Was ein Herzwort ist?“
Studentin: „Ja, genau.“
Jan: „<Nö> ist ein Pfeilwort, ein Pfeilwort <nö>... und , äh...<schöne> ist auch ein Pfeilwort.“
Studentin: „Warum ist <schöne> ein Pfeilwort?“
Jan: „Weil das <Sch> ins erste Haus kommt und das <ö> ins zweite und nur das <ö>, das <ch>, das <e> in die Garage.“
Studentin: „Hast du vielleicht auch noch ein Beispiel für ein Herzwort?“
Jan: „<mit> zum Beispiel ist ein Herzwort.“
Studentin: „Fällt dir auch noch irgend ein Wort aus dem Lied ein? Was ein Herzwort ist?“
Jan: „Ja, <Dolche>.“
Studentin: „Ja, wie ist es denn da? Was ist da?“
Jan: „Das <d>...das <l> drückt das <o>.“
Studentin: „Ja, das <l> bei ,Dolche', ne? Gut. Und meinst du, man sollte so was noch öfters machen? So Lieder singen?“
Jan: „Jaaaa!“

Studentin: „In dem Lied geht es ja darum, dass einmal ein Pfeilwort da steht und einmal ein Herzwort, ne? Und kannst du mir das noch mal erklären? Den Unterschied von einem Pfeilwort und einem

Herzwort?... Zum Beispiel in der ersten Strophe gibt es ja das Wort <beten>. Ich nehme jetzt einfach mal <beten>. Was ist das? Ein Pfeilwort oder ein Herzwort?

- Evi: „Pfeil.“
Studentin: „Genau. Und warum?“
Evi: „Weil, weil das <e> kann das ganze zweite Zimmer einnehmen Und das klingt auch so richtig wie [e].“
Studentin: „Ja, das macht sich ganz breit. Also, wir haben jetzt <beten>. Und <besten>? Wie ist es da?“
Evi: „Das [e] wird von [s] gedrückt. Das klingt gar nicht wie ein richtiges [e].“
Studentin: „Konntest du das auch vorher schon so gut oder hattest du da manchmal noch so Schwierigkeiten?“
Evi: „Schwierigkeiten.“
Studentin: „Und jetzt? Meinst du es klappt etwas besser, wenn du dich an das Lied erinnerst?“
Evi: „Ja.“

- Studentin: „Also, wir haben ja das Lied gesungen: „Kennst du das ‚e‘?“ Wie gefällt dir das? Erzähl mal!“
Ina: „Gut.“
Studentin: „Warum? Was findest du daran gut?“
Ina: „Weil, ... weil man da auch was lernt, bei dem Lied. Da kann man das, da hört man das besser und wenn man das nicht so gut kann, dann merkt man das eher und vom Singen kann man das mehr.“
Studentin: „Was hörst du da besser?“
Ina: „Da hört man das [e] und so.“
Studentin: „Also du meinst jetzt, zum Beispiel bei <Ede-Ente>, was jetzt in welchem Haus ist?“
Ina: „Ja.“
Studentin: „Kannst du mir das mal erklären? Den Unterschied von den Häusern, also Pfeilhaus und Herzhaus?“
Ina: „Äh, also wenn, also wenn jetzt zum Beispiel das [n] das [e] drückt, dann wird es ein Herz. Ja, ein Herz. Aber wenn jetzt das [e] nicht gedrückt wird, dann ist es ein Pfeil. Dann ist es allein und macht sich ganz dick bis zur Wand.“

- Studentin: „Wir singen ja mit euch das Lied „Kennst du das ‚e‘“. Wie gefällt dir das?“
Fred: „Gut.“
Studentin: „Und was gefällt dir daran?“
Fred: „Die Häuser.“
Studentin: „Hm. Die Häuser. Und wenn du das Lied singst, denkst du dann an die Häuser?“
Fred: „Ja.“
Studentin: „Woran erinnerst du dich dann? ... Oder, hm. Was gefällt dir an den

Häusern? Hast du ,ne Lieblingsstrophe in dem Lied?“ Nicken.
 „Welche?“
 Fred: „<e>.“
 Studentin: „Willst du die mal singen?“
Fred singt die Strophe und Refrain.
 Studentin: „Super! Die kannst du ja schon gut auswendig. Also, du hast gerade gesagt, dass dir die Häuser ganz gut gefallen, dann kannst du mir ja bestimmt noch mal den Unterschied erklären, um den es bei dem Lied ja geht. Die Pfeilwörter und die Herzwörter... Hast du da vielleicht mal ein Beispiel für mich?“
 Fred: „Ähm, wenn’s, wenn’s kurz gesprochen wird, dann ist es ein Herzhaus und wenn es lang gesprochen wird, dann ist es ein Pfeil.“

2. Eine Studentin spielt mit sechs Kindern ein Memory, das sie mit Wörtern des Liedes „Kennst du das <e>“ gemacht hat. Die Aufgabe für die Kinder besteht darin, Paare mit Wort und passendem Haus zu finden: Wörter mit „Langvokal“ (<Rede>) zu dem „Pfeilhaus“, Wörter mit „Kurzvokal“ (<Rente>) zu dem „Herzhaus“.

Studentin: „Ich habe euch heute ein Spiel mitgebracht, das ist ein Memory.“
 Maria: „Man muss das zuordnen. Die Namen und das Haus und so.“
 Studentin: „Ja, genau richtig. Da gibt’s, ich kann euch das gleich mal zeigen, da gibt’s Wörter, das sind die Wörter aus dem Lied, und...“
 Ole: „Häuser.“
 Studentin: „Und Häuser. So, und da müsst ihr das passende Haus jetzt suchen. Hier <Ente>.“
 Jan und Kim gleichzeitig: „Da muss das Herzhaus.“ „Das muss dazu ins Herzhaus.“
 Studentin: „Genau, dazu passt das Herzhaus. Ja, das ist ein Paar, das müsst ihr dann zusammen nehmen. Wir machen es in der Reihenfolge. Du bist dran.“
 Dora: „Da muss ein Pfeilhaus dazu. Das ist <Rede>.“
 Studentin: „Was hast du, Maria?“
 Maria: „Mmh, mmh, ja das muss ein Pfeil, äh, Pfeilhaus für <Wanze>.“
 Nale: „Ne.“
 Maria: „Doch.“
 Studentin: „Wieso ein Pfeilhaus?“
 Maria: „Äh, weil das <a> in das große Zimmer kommt.“
 Jan: „Ja, das stimmt.“
 Nale: „Herz. Herzhaus muss das sein.“
 Studentin: „Wieso in ein Herzhaus?“
 Nale: „Weil das <a> und das <n> zusammen verheiratet sind.“
 Maria: „Stimmt.“
 Kim: „Ah, jetzt habe ich ein Pfeilhaus. Ich brauch noch Dose.“
 Alle: „Ja, das ist ein Pfeil.“ „Das geht.“ „Das ist lang, und klingt wie ein richtiges [o].“
 Maria: „Bude, du weißt ja, ob Pfeil- oder Herzhaus.“
 Dora: „Ah, und ich weiß jetzt, wo das Pfeilhaus ist.“

Studentin: „So, jetzt bist du dran, Jasmin.“
 Jasmin: „<Suchen>.“
 Studentin: „Was meinst du?“
 Nale: „Das ist ein Herzhaus.“
 Studentin: „Du meinst das ist ein Herzhaus? Warum?“
 Nale: „Weil das <u>..., nein das ist ein Pfeilhaus.“
 Mehrere
 durcheinander: „Ne.“ „Doch.“
 Nale: „<Suchen>, das muss doch ganz lang.“
 Kim: „Ja, und das spricht man doch nicht kurz...<trübe>.“
Es wird ein Herzhaus gezogen.
 Dora: „Das geht nicht, das muss ein Pfeil.“
 Mehrere: „Ein Pfeil, ein Pfeil.“
 (Typ <Hüte>, Typ <Hüfte>, Typ <Hütte>)

3. Eine Studentin spielt mit vier Mädchen ein Domino-Spiel, das sie mit Wörtern mehrerer Lieder angefertigt hat. Die Aufgabe für die Kinder besteht darin, an die Wörter die passenden Hausbilder anzulegen: das Haus für „Langvokale“ (<Hüte>: „Pfeilhaus“), für den „Kurzvokal“ in der geschlossenen Silbe (<Hüfte>: „Herzhaus“) und für die Schärfungswörter (<Hütte>: „Garagenhaus“).

Lena: „Warte, was für ein Wort kommt jetzt?“
 Studentin: „<Glatte>.“
 Lena: „<Glatte – Matte>.“
 Studentin: „Willst du es noch mal erklären, welches Haus du brauchst?“
 Lena: „Also, ich habe das Garagenhaus genommen, weil das <t> ist doppelt, denn das ist ein verheiratetes <a>. In das Herz kommen das <a> und das eine <t>, das andere ist in der Garage.“
 Lore: „<Kette>.“
 Studentin: „Kannst du erklären, warum <Kette> an das Garagenhaus kommt?“
 Lore: „Weil es wird mit zwei <t> geschrieben, weil das [t] in der Garage das [e] quetschen muss.“
 Studentin: „Winter. Das nächste Wort. Warum ist das im Herzhaus?“
 Lena: „Weil das [n] das [i] quetscht und das [n] ist im Haus mit.“
 Anna: „<Helle – Welle>.“
 Studentin: „So, jetzt lege ich an <helle> ein Garagenhaus, weil das zwei <l> sind... Jetzt musst du ein Wort finden, was ein Pfeilwort ist.“
 Vera: „<Süden> passt.“
 Studentin: „Warum passt <Süden>?“
 Lore: „Weil das <ü> sich breit machen kann.“

Resümee:

Seit ca. 20 Jahren bemüht sich die Pädagogik, vor allem die Grundschulpädagogik, im Rahmen einer neuen Reformbewegung immer wieder um Unterrichtsformen, die stärker berücksichtigen, dass die Schüler die Subjekte der Lehr-Lern-Prozesse sind.

Formulierungen wie „die Schüler abholen“ sind zu Topoi geworden und zeigen damit den generellen Konsens dieser Forderung. Bezogen auf den sprachlichen Anfangsunterricht wiesen wir darauf hin, dass das berühmte „Abholen“ mehr sein muss als pädagogische Haltung: Es setzt die fachwissenschaftliche Analyse dessen voraus, was die Kinder sich bereits angeeignet haben (die gesprochene Sprache), sowie die Analyse dessen, auf das ihr Lernen hin abzielt (die Schrift), und die der Wege der Aneignung. Diese Feststellung mag für viele trivial klingen. Die Differenzen zwischen der sprachwissenschaftlich und der didaktisch, im Anfangsunterricht primär pädagogisch motivierten Betrachtung des Gegenstands „gesprochene und geschriebene Sprache“ lassen erkennen, dass die Forderung nach einer Neubesinnung des Gegenstandes für dieses Fach nicht trivial ist. Das „Abholen“ kann nur dann wirklich gelingen, wenn diese stattgefunden hat.

Die Darbietungen des Gegenstandes und seiner Aneignungsformen, die wir hier vorgenommen haben, mag ein weiteres nachweisen: Methoden in einem Unterricht der an der wissenschaftlichen Analyse des Gegenstands orientiert ist, erhalten häufig die Etiketten „trocken“, „führend“, „einengend“, „nicht kindgemäß“. Wir wollten darstellen, dass hier absolut kein Kausalzusammenhang besteht, im Gegenteil: erst die Beherrschung des Gegenstands gibt die Möglichkeiten zum Suchen nach adäquater unterrichtlichen Darbietungsarten, die sowohl den Strukturen des Gegenstandes als auch den Formen der Aneignung, die bei aller Subjektivität der Lernenden immer auch an diese Strukturen gebunden sind, entsprechen. Lernfreude ist in hohem Maße an das Gelingen der Lernprozesse gebunden, Spaß ist mit Gelingen gepaart. Jeder, der die Lieder gehört, vielleicht auch Kinder dabei beobachtet hat, wie sie sie aufnehmen und sie mit der Erweiterung ihres sprachlichen Wissens verbinden, wird bereit sein, die Dichotomisierung Freude/ Lust vs. strukturierende Erarbeitung aufzugeben.

Literatur

Altenmüller, Eckart: Musik und Gehirn: Zur Physiologie der zerebralen

Musikverarbeitung, Vortragsmanuskript. Tübingen 1992

Bartnitzky, Horst: „Die rechte weis auf kürztist lesen zu lernen.“ oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, Heiko

u.a.(Hrsg): Schatzkiste Sprache 1. Hemsbach: Beltz 1998, 14-16

- Eisenberg, Peter:** Der Laut und die Lautstruktur des Wortes. In: Duden – Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Duden 1995, 21-55
- Eisenberg, Peter:** Grundriß der deutschen Grammatik, Bd. 1: Das Wort. Stuttgart: Metzler 1998
- Giesecke, Michael:** Lesen und Schreiben in den deutschen Schreibschulen des ausgehenden 15. und beginnenden 16. Jahrhunderts, unveröffentl. Manuskript. TU Hannover 1975
- Gottsched, Johann Christoph:** Deutsche Sprachkunst (reprint der 1. Auflage von 1782) Berlin/ New York: de Gruyter 1978
- Gruhn, Wilfried:** Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim/Zürich/New York 1998
- Grümmer, Christiane/ Welling, Alfons:** Die Silbe und ihre Bedeutung für das Schriftsprachlernen. Ein Bericht über anglo-amerikanische Forschungen. In: Röber-Siekmeyer, Christa/ Topfink, Doris: Schriffterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft, Hohengehren 2001(im Erscheinen)
- Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto:** Schrift und Schriftlichkeit. Berlin: de Gruyter 1996
Hohengehren: Schneider 1998, 36-61
- Höhle Barbara/ Weissenborn, Jürgen:** Lauter Laute? Lautsegmente und Silben in der Sprachperzeption und im Spracherwerb. In: Thieroff, Rolf u.a. (Hrsg.) Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis, Tübingen (Niemeyer) 2000, 1-12
- Jourdain, Robert:** Das wohltemporierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt. Amerikanische Erstausgabe 1997, dt. Übersetzung: Heidelberg/ Berlin 1998
- König, Werner:** Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde.. Ismaning 1989
- Lerdahl, Fred/ Jackendoff, Ray:** A Generative Theory of Tonal Music, Cambridge/Mass., London 1983, ²1996
- Maas, Utz:** Der Elementarunterricht als sprachpolitisches Terrain: Reformation und „Gegenreformation“ in Norddeutschland. In Formigari, L./ Cesare, D.D. (Hrsg.) Lingua – tradizione – rivalazione. Le Chiese e la comunicazione sociale. Marietti 1989, 61-89

- Maas, Utz:** Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992
- Maas, Utz:** Phonologie. Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999
- Overlach, Fabian:** Silben als Segmente kindlicher Äußerungen von dem Lautspracherwerb. In: Röber-Siekmeyer, Christa/ Tophinke, Doris (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft. Hohengehren: Schneider 2001
- Röber-Siekmeyer, Christa/ Pfisterer, Katja:** Silbenorientiertes Arbeiten mit leseschwachen Zweitklässlern. Begründung und Beschreibung einer nicht buchstabenorientierten Unterrichtsfolge zum Lesenlernen. In: Weingarten, Rüdiger / Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb.
- Röber-Siekmeyer, Christa/ Spiekermann, Helmut:** Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des Schriftspracherwerbs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2000 ,46. Jg., 753-771
- Röber-Siekmeyer, Christa:** Die Schriftsprache entdecken. Weinheim/ Basel: Beltz 1993, ³1997
- Röber-Siekmeyer, Christa:** Die silbenstrukturierende Einführung der Schärfungsschreibung im 2. Schuljahr. Unveröffentl. Manuskript, PH Freiburg 1998
- Sievers, Eduard:** Grundzüge der Phonetik (reprint der 5. Aufl. von 1901), Hildesheim: Olms 1976
- Wilhelm, Klaus:** Die Macht der Grammatik. In: Balhorn, Heiko u.a. (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Seelze: Kallmeyer 2000, 90-97