

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung.....	5
2 Zweisprachigkeit und Schriftspracherwerb.....	10
2.1 Zweisprachigkeit in Deutschland.....	10
2.2 Merkmale und Formen der Zweisprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund	13
2.2.1 Simultaner und sukzessiver Zweitspracherwerb.....	13
2.2.2 Die Rolle der Erst- bzw. Familiensprache im (Zweit)- Spracherwerbsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund.....	18
2.2.3 Der soziale (Zweit)Spracherwerbskontext von Kindern mit Migrationshintergrund.....	22
2.3 Die Schriftkultur in der deutschsprachigen Gesellschaft.....	24
2.4 Der Zusammenhang zwischen Deutsch als Zweitsprache und (Zweit)Schrifterwerb.....	29
2.5 Schriftkultur und Migration – PISA und IGLU: Eine Bestandsaufnahme.....	33
3 Entdeckendes Lernen.....	38
3.1 Der lerntheoretische Hintergrund des Entdeckenden Lernens.....	39
3.1.1 Kognitive Theorien des Lernens.....	40
3.1.2 Konstruktivismus und Lernen unter kognitiv-konstruktivistischer Perspektive.....	42
3.1.3 Entdeckendes Lernen vor dem Hintergrund einer kognitiv- konstruktivistischen Perspektive.....	45
3.2 Entdeckendes Lernen im aktuellen Bildungsdiskurs.....	47

4 Ein entdeckender Zugang zur Schrift.....	50
4.1 Die deutsche Orthographie als Lerngegenstand in einem entdeckenden Schrifterwerbsprozess.....	50
4.1.1 Was repräsentiert die deutsche Orthographie?.....	50
4.1.2 Die Silbe als grundlegendes Element der Repräsentation prosodischer Strukturen durch die Schrift.....	57
4.1.3 Entdeckungsaufgaben auf der Wortebene.....	64
4.2 Der Schrifterwerb als kognitive Aufgabe.....	71
4.2.1 Die Phasen der Schriftentwicklung und ihre Anknüpfungspunkte an das (Vor)Wissen der Kinder.....	71
4.2.2 Die Bedeutung der Regel im kognitiven Schriftspracherwerb.....	76
4.2.2.1 Der Regelbegriff.....	78
4.2.2.2 Der entdeckende Erwerb orthographischer Regeln.....	80
4.3 Profitieren gerade Kinder im Zweitspracherwerbsprozess von einem systematischen Zugriff auf Schrift?.....	84
5 Der Erwerb der deutschen Orthographie durch Lerner russischer Muttersprache.....	87
5.1 Das Vorwissen der Kinder russischer Muttersprache – „Ausgangsmaterial“ für den Schrifterwerb.....	88
5.1.1 Das Vokal- und Konsonantensystem.....	88
5.1.2 Sprechrhythmus und Wortakzent.....	93
5.1.3 Die Silbe.....	94
6 Empirischer Teil: Das Entdecken schriftsprachlicher Strukturen durch Ksenija, eine Schülerin russischer Muttersprache.....	97
6.1 Einleitende Bemerkungen zur Arbeit mit Ksenija.....	97
6.2 Interpretation und Analyse der Arbeit mit Ksenija.....	102

6.2.1	Ksenijas Lese- und Schreibkompetenzen im Deutschen zu Beginn des Praktikums – Eine Analyse des Leseprotokolls und des Diktattextes....	102
6.2.2	Das Entdecken der silbischen Gliederung von Wörtern und des Wortakzents als Wechsel von betonten und unbetonten Silben	111
6.2.3	Das Entdecken der Repräsentation des Silbenaufbaus durch die Schrift und der graphischen Fixierung der Reduktionssilbe.....	120
6.2.4	Das Entdecken des artikulatorischen und graphischen Unterschieds der beiden Silbentypen offene Silbe mit losem Anschluss und geschlossene Silbe mit festem Anschluss.....	123
6.2.5	Das Entdecken der Artikulation von Schärfungswörtern und ihrer graphischen Markierung	131
6.2.6	Analyse des Leseprotokolls und des Diktattextes am Ende des Praktikums.....	137
 7 Abschließende und zusammenfassende Überlegungen.....		142
 8 Literaturverzeichnis.....		145
 9 Anhang		
Liegt in einem separaten Band vor		

6. EMPIRISCHER TEIL: DAS ENTDECKEN SCHRIFT- SPRACHLICHER STRUKTUREN DURCH KSENIJA, EINE SCHÜLERIN RUSSISCHER MUTTERSPRACHE

6.1 Einleitende Bemerkungen zur Arbeit mit Ksenija

Im Rahmen meines Tagespraktikums im Fach Deutsch im Wintersemester 2004/2005 hatte ich die Gelegenheit, Einblicke in die (schrift)sprachliche Entwicklung von drei Schülerinnen russischer Muttersprache zu bekommen, die zu Beginn des Praktikums erst seit relativ kurzer Zeit in Deutschland lebten. Einmal wöchentlich erarbeitete ich mit den Schülerinnen je einzeln während einer Unterrichtsstunde die regelhaften Strukturen der deutschen Wortschreibung. Ziel des Unterrichts war es, den Kindern die Schrift als Repräsentation prosodischer Strukturen nahe zu bringen. Die Kinder sollten auf diese Weise herausfinden, dass die Schrift ihnen für die spezifische Artikulation eines Wortes genaue Hinweise gibt, sodass sie beim Lesen zu einer (für sich selbst) verstehbaren Artikulation eines deutschen Wortes kommen konnten und damit zu einer verbesserten Sinnentnahme aus Texten.

Diesem Ziel vorangestellt, war jedoch ein Blick auf Schrift, der den Schülerinnen vor allem helfen konnte, diejenigen phonetisch-phonologischen Bedingungen des Deutschen in ihrer graphischen Fixierung zu entdecken, die sie sich in ihrem Erwerb der deutschen gesprochenen Sprache noch nicht ausreichend aneignen konnten. Denn der Bedingung, beim Lesen eines Textes auf das mit dem Spracherwerb erworbene sprachliche Wissen zurückgreifen zu können (vgl. MAAS 2003, 2416), ist die Vorbedingung übergeordnet, dass die Schülerinnen über dieses Wissen verfügen. Da Schrift die prosodischen Eigenschaften des Deutschen repräsentiert, ist die Verankerung dieser prosodischen Merkmale im Sprachbesitz sowohl für das Lesen als auch das Schreiben eines Textes obligatorisch. Vor diesem Hintergrund war das sprachdidaktische Vorgehen mit den drei Schülerinnen russischer Muttersprache vor allem durch zwei Ziele bestimmt, die einander gegenseitig bedingen:

Erstens sollte ihnen die Schrift dazu dienen, auf prosodische Merkmale des Deutschen, die die Voraussetzung einer verstehbaren Äußerung sind, aufmerksam zu werden. Das bedeutet, dass die Untersuchung schriftlicher Strukturen zu einer weiteren Entfaltung und Ausdifferenzierung ihres oraten Wissens führen sollte. Zweitens sollte im Rückgriff auf diese Entdeckungen der Strukturen des Gesprochenen über die Schrift die Bedingungen geschaffen werden, über ein verlässliches Regelsystem beim Lesen die spezifisch deutsche Prosodie einer Äußerung verstehbar rekonstruieren zu können und beim Schreiben diese Implikationen für den Leser durch die regelhafte Anordnung der Buchstaben setzen zu können.

Vor dem Hintergrund, dass die deutsche Schriftsprache zum größten Teil ein System mit zugrunde liegenden eindeutigen regelbasierten Strukturen darstellt, sollte es im Unterricht mit den Schülerinnen vor allem um die Aneignung dieser Regeln gehen. Da davon auszugehen ist, dass Lernen nicht als ein Vorgang zu verstehen ist, indem die Lernenden gewissermaßen passiv Informationen aus der Umwelt aufsaugen, sondern dass sich Lernen über die aktive Konstruktion von Wissen durch den Lernenden selbst in Anknüpfung an schon vorhandene Wissensstrukturen vollzieht (vgl. Kapitel 3), kam ein didaktisch-methodisches Vorgehen, indem ich als Lehrperson die Schülerinnen in den Regeln unterweise, nicht infrage. Um Lernen überhaupt zu ermöglichen, musste es darum gehen, den Schülerinnen Lernbedingungen zu schaffen, in denen sie die regelhaften Strukturen der deutschen Schrift selbst entdecken konnten. Aus diesem Grund war es unter anderem notwendig, dass die Schülerinnen sich mit jenem Teilbereich der deutschen Orthographie auseinandersetzen, der als exemplarisch für die regelhafte Fundierung des Systems selbst stehen kann. Dieser Bereich ist die Wortschreibung des Deutschen, was mit folgenden Argumenten untermauert werden soll:

1. Schreiben bedeutet zunächst die Ausgliederung von Worten, d. h. die Grenzmarkierung einzelner Wörter in einer Äußerung. Dies ist eine Besonderheit, die nur in der Schrift gegeben ist, da im Lautkontinuum der gesprochenen Sprache Einzelwörter nicht eindeutig voneinander abzugrenzen sind.

2. Schrift repräsentiert die Prosodie einer Äußerung. Die Grundeinheit prosodischer Gliederung ist die Silbe, deren Struktur und Kontaktform zu anderen Silben eines Wortes, den Akzent einer Äußerung bestimmt.
3. Auf der Wortebene stellt die Fußstruktur des Trochäus das metrische Grundmuster des Deutschen dar (vgl. MAAS 1999, 105). Die für das Deutsche spezifische Anschlusskorrelation, d. h. die Gestaltung des Reims der betonten Silbe und der Kontakt mit der folgenden unbetonten Silbe steht in Zusammenhang mit den für das deutsche sinntragenden komplementären Vokalqualitäten, auf die vor allem Lernende russischer Muttersprache aufmerksam werden müssen, da dieses prosodische Merkmal im Russischen keine bedeutungstragende Funktion hat (vgl. Kapitel 5).

Trochäische Wortformen können also als Repräsentanten eines großen Teilbereichs der deutschen Orthographie verstanden werden. Für die Lernform des Inferenziellen Lernens (vgl. Kapitel 4.2.2.2) können im Rückgriff auf Trochäen relevante Entdeckungen für den Erwerb der deutschen (Schrift)Sprache gemacht werden, da sie exemplarisch die spezifischen prosodischen Merkmale des Deutschen repräsentieren. Aufgrund dieser exemplarischen Funktion der Trochäen für die deutsche Orthographie, deren Strukturen an einer relativ begrenzten Anzahl von Beispielen entdeckt und induktiv auf die Schreibung anderer Wörter angewendet werden können, habe ich den Schülerinnen vor allem Trochäen präsentiert.

Damit die Schülerinnen den Blick auf die Repräsentationen der Prosodie durch die Schrift richten konnten, war es zunächst notwendig, die Bedeutung der Silbe herauszustellen. Diese Perspektive war für alle drei Schülerinnen neu, da sie sowohl schon in ihrer Muttersprache als auch im Deutschen bis zu einem gewissen Grad eine Alphabetisierung durchlaufen hatten und durch ihren Umgang mit Buchstaben daher schon gewohnt waren, durch Abstraktion aus dem Gesprochenen eine lautlich-segmentale Analyse vorzunehmen (sofern ihnen dies für das Deutsche möglich war) und zu versuchen, das Ergebnis dieser Segmentierung auf der lautlichen Ebene in Buchstabenketten zu übersetzen. Wie in dieser Arbeit schon mehrfach erwähnt wurde, kann Schreiben nicht als die Übersetzung einer vermeintlichen Phonemkette in eine Buchstabenkette verstanden werden und Lesen in Umkehrung dazu nicht als das

sukzessive Erlesen von Einzellauten aus einer Aneinanderreihung von Buchstaben, da keine 1:1-Korrespondenz zwischen dem Gesprochenen und den Zeichen des Geschriebenen besteht. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Schülerinnen im Unterricht solch ein Verständnis von Schrift als Graphem-Phonem-Korrespondenz vermittelt bekommen haben. Deshalb war es notwendig, dass die Schülerinnen durch geeignete Maßnahmen ihren Blick auf Schrift neu ausrichten konnten, wobei der Anknüpfungspunkt an das Vorwissen der Kinder die silbische Einheit eines Wortes war.

Der Beginn des eigentlichen Unterrichts war also die Gliederung eines Wortes in Silben und die Feststellung der Akzentverhältnisse im Wort. Von diesem Ausgangspunkt aus galt es, die Richtung im weiteren Verlauf des unterrichtlichen Vorgehens von den jeweiligen Entdeckungen der Schülerinnen abhängig zu machen. Das Tempo des Fortschreitens und die Ausdifferenzierung der sprachlichen Wissensstrukturen durch den Aufbau auf erworbenes Wissen wurden also maßgeblich dadurch geprägt, welche Beobachtungen die Schülerinnen in jeder Stunde machen konnten und ob diese durch einen Prozess der Hypothesenbildung, des Testens dieser Hypothesen und schließlich ihrer Bestätigung oder Verwerfung als Basis für weitere Entdeckungen dienen konnten.

Meine Aufgabe sah ich in diesem entdeckenden Prozess vor allem darin, zunächst auch selbst Beobachterin zu sein und herauszufinden, welche Fragen die Kinder an die Schrift stellen, welchen Zugang sie also zu dem System haben und auch, welche Fragen sie nicht stellen, d. h. wo ihr bereits vorhandenes Sprachwissen noch nicht ausreicht, die Strukturen der deutschen Schriftsprache ergründen zu können. Für mich als Lehrperson war es also wichtig herauszufinden, wo die Kinder stehen und was ihnen zu weiteren Entdeckungen der Schrift verhelfen konnte. Dabei habe ich stets versucht, den Kindern kein Wissen zu präsentieren, sondern ihnen dazu zu verhelfen, ihre eigenen Beobachtungen zu machen. Dabei war meine Rolle natürlich nicht passiv. Da dem Schriftsystem feste Regeln zugrunde liegen, die nicht von jedem einzelnen Schüler neu erfunden werden müssen, verfügte ich im Vorfeld schon über das Wissen, welche Entdeckungen zum Erfassen der Schriftsprache letztendlich gemacht werden mussten. Ich überließ die Kinder also nicht allein ihren Hypothesen über die Sprache, habe aber auch gleichzeitig versucht, nie eine meines Wissens nach „falsche“ Hypothese explizit zu korrigieren. Stattdessen versuchte ich in solchen Fällen, Beispiele zu präsentieren, an

denen die Kinder ihre Hypothesen selbst überprüfen konnten und durch Analogien, den Kindern den jeweiligen Beobachtungsschwerpunkt zu verdeutlichen.

Im Folgenden werde ich nur die Ergebnisse aus den Unterrichtsstunden mit einer der drei Schülerinnen analysieren. Dabei handelt es sich um Ksenija, die zu Beginn des Praktikums seit ca. zwei Jahren in Deutschland lebte und hier die vierte Klasse besuchte. Sie war zu diesem Zeitpunkt elf Jahre alt und ist also ungefähr im Alter von neun Jahren mit ihrer Familie nach Deutschland zugewandert. Vor dem Zeitpunkt der Zuwanderung verfügte sie nach Selbstaussagen noch nicht über deutsche Sprachkenntnisse und das Russische dominiert auch heute sowohl in der familiensprachlichen Kommunikation als auch in der Kommunikation mit Klassenmitgliedern russischer Muttersprache. Ksenijas Zweitspracherwerb des Deutschen kann also als sukzessiv (vgl. Kapitel 2.2.1) bezeichnet werden, wobei ihre rezeptiven Fähigkeiten im Deutschen meinem Eindruck nach soweit entwickelt sind, dass sie keine Schwierigkeiten mehr hat, deutschsprachige Äußerungen zu verstehen. Hinsichtlich der produktiven Ebene ist zu erwähnen, dass ihre Lehrerin davon berichtet hatte, dass Ksenija manchmal schwer zu verstehen sei. Worauf diese Verstehensschwierigkeiten zurückzuführen sind, konnte ich nicht feststellen. Möglicherweise spielen dabei die noch nicht vollständig erworbenen syntaktischen Fähigkeiten im Deutschen sowie prosodische Merkmale eine Rolle, da ich den Eindruck hatte, dass auf diesen Ebenen erhebliche Differenzen zu einem standardnahen Deutsch bestehen.

Ksenijas Wortschatz betreffend, ist zu sagen, dass sie während des Unterrichts einige Male auf Wörter stieß, deren Bedeutung sie nicht kannte und mich danach fragte. Auch die Diktate und Leseanalysen zu Beginn des Praktikums zeigen meiner Meinung nach, dass ihr noch viele Wörter unbekannt waren und sie noch nicht über die Mittel verfügte, Wörter, deren Sinn sie nicht kannte, aufgrund einer prosodischen Analyse korrekt zu lesen oder zu schreiben.

Im Folgenden werde ich Auszüge aus den auf Tonband dokumentierten und danach schriftlich protokollierten Unterrichtsstunden mit Ksenija analysieren und

interpretieren¹. Die Arbeit mit Ksenija erstreckte sich über einen Zeitraum von vierzehn Unterrichtsstunden.

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass sich Ksenija sehr interessiert daran gezeigt hat, ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen zu verbessern. Ihre Freude an der Arbeit mit Schrift wird an vielen Stellen in den Protokollen ersichtlich. Nach eigenen Aussagen liest sie vor allem gerne Bücher in ihrer Muttersprache Russisch, hin und wieder aber auch deutschsprachige Bücher.

6.2 Interpretation und Analyse der Arbeit mit Ksenija

6.2.1 Ksenijas Lese- und Schreibkompetenzen im Deutschen zu Beginn des Praktikums – Eine Analyse des Leseprotokolls und des Diktattextes

Um Ksenijas schriftsprachliche Kompetenzen im Deutschen für weitere didaktische Überlegungen einschätzen zu können, habe ich in der ersten Unterrichtsstunde einen von ihr vorgelesenen Text auf Kassette aufgenommen und Ksenijas Lesart der folgenden Wörter, die exemplarisch ihren Zugriff auf Schrift darstellen können, transkribiert.

Transkription des Lesetextes in der ersten Unterrichtsstunde mit Ksenija

Text	Ksenija
<Eichhörnchen>	['ʔaɪn. 'høɐʃən]
<legen>	['le: .gən]
<den>	['dɛn]
<Winter>	['vɪn. tɐ]
<vorbereitend>	['foɐ. 'bai. 'rai. 'tɛnt]
<ständig>	['ʃdɛn: . 'dik]
<neue>	['noɪ]
<Verstecke>	[fɐ. 'ʃdɛ. 'gɛ]
<mit>	['mɪt]

¹ Die gesamte Dokumentation der Unterrichtsstunden mit Ksenija liegt in Protokollform im Anhang dieser Arbeit in einem separaten Band vor.

<Waldfrüchten>	['vɑ:lt] ['fry: . 'çdɛn]
<an>	['ɑ:n]
<fressen>	['frɛsn̩]
<Samenkörner>	['sɑ: . mən . 'køɐa . nən]
<Bucheckern>	['bu: . 'hɛɐ . 'kɛɛn]
<zwischen durch>	['tʃvɪʃən . 'duç]
<Vogeleier>	['fo: . gə . 'lai . 'jɛɐ]
<Fiedele>	['fi: i: . dɐ . lə]
<Lieblingseichhörnchen>	['le . 'plɪŋks: . 'ʔain . 'høçən]
<Parterrewohnung>	['bɑ: . 'te . 'rɛ . 'vɔ . 'nuŋ . 'gɛn]
<smarten>	['s:] ['sma: . tən]
<possierlichen>	[p ^h] ['po: . 'siɐ . lɪ . 'çɛn]
<Tierchen>	['tiɐ . çən]
<Geschwister>	[gə . 'ʃvis . dən]

Tabellenauszug aus den Protokollen, s. Anhang, S. 3

Analyse und Interpretation der Lesetranskription

Die silbische Gliederung der Wörter

Die korrekte silbische Gliederung der Wörter gelingt Ksenija in den meisten Fällen. Die Methode, das Konsonantenzeichen vor dem Vokalzeichen als Anfang der nächsten Silbe zu erkennen, führt sie jedoch beim Erlesen von Komposita, deren zweites Wort mit einem Vokalbuchstaben beginnt, zur falschen Artikulation (vgl. ['bu: . 'hɛɐ . 'kɛɛn]/<Bucheckern>, ['fo: . gə . 'lai . 'jɛɐ]/<Vogeleier>, nicht jedoch bei ['le . 'plɪŋks: . 'ʔain . 'høçən]/<Lieblingseichhörnchen>).

Die Wortakzentuierung

Ksenija ist in der Lage, das typische Betonungsmuster deutscher Wörter, den Trochäus, nach dem Akzentmuster einer betonten ersten Silbe und einer darauf folgenden Reduktionssilbe zu artikulieren, wie zum Beispiel ihre folgenden Lesarten zeigen:

['le: . gən]/<legen>, ['vɪn . tɐ]/<Winter>, ['frɛsn̩]/<fressen>, ['sɑ: . mən . 'køɐa . nən]/<Samenkörner>, ['tiɐ . çən]/<Tierchen>.

Beim Lesen komplexerer Wörter ist jedoch auffallend, dass ihr die korrekte Akzentverteilung auf die Silben eines Wortes meist nicht gelingt. In diesen Fällen betont sie die Wörter auf jeder Silbe.

(vgl. z.B. ['foɐ . 'bai . 'rɑɪ . 'tɛnt]/<vorbereitend>, ['vɑ:lt] ['fry: . 'çdɛn]/<Waldfrüchten>,

['bu: . 'hɛɐ . 'kɛɐn]/<Bucheckern>,

['bɑ: . 'tɐ . 'rɛ . 'vɔ . 'nuŋ . 'gɛn]/<Parterrewohnung>).

Aufgrund dieser Sachlage ist anzunehmen, dass Ksenija die Zeichen der Schrift noch nicht als Signale für die jeweils spezifische Wortbetonung nimmt, sondern ihre korrekte Artikulation einiger Trochäen eher auf ihrer Erfahrung aus der gesprochenen Sprache basiert: (Er)Kennt sie die Wortbedeutung, wie das höchstwahrscheinlich bei den Wörtern <fressen>, <Winter> usw. der Fall ist, so weiß sie auch, wie es zu betonen ist. Ist ihr ein Wort unbekannt bzw. handelt es sich um ein Kompositum, kann sie die Signale der Schrift nicht nutzen, Betontheit bzw. Unbetontheit festzustellen. Dies schließe ich daraus, dass sie diese komplexeren Wörter auf jeder Silbe betont, obwohl auch deren Reduktionssilben am Buchstaben <e> zu erkennen sind.

Die Artikulation der Reduktionssilbe

Hinsichtlich der Fähigkeit, die Reduktionssilbe entsprechend ihrer schriftlichen Fixierung zu artikulieren, bietet sich in Ksenijas Lesetext ein sehr uneinheitliches Bild: Wie auch oben im Zusammenhang mit der Wortakzentuierung interpretiert wurde, artikuliert sie in denjenigen Wörtern eine reduzierte Silbe, die sie wahrscheinlich sofort erkennt und deren „Klang“ ihr aus dem Gesprochenen bekannt ist

(vgl. z. B. ['lɛ: . gɛn]/<legen>, ['vɪn . tɐ]/<Winter>, ['frɛsŋ]/<fressen>).

Auch in einigen Wörtern, die ihr wohl eher unbekannt sind, artikuliert sie Reduktionssilben (vgl. z. B. ['f:i: . dɐ . lɐ]/<Fiedele>, ['smɑ: . tɐn]/<smarten>).

Dennoch ist nicht anzunehmen, dass sie die Reduktionssilben immer zuverlässig identifizieren kann (vgl. z. B. [fɐ . 'ʃdɛ . 'gɛ]/<Verstecke>,

['bu: . 'hɛɐ . 'kɛɐn]/<Bucheckern>, ['fo: . gə . 'lɑi . 'jɛɐr]/<Vogeleier>,

['bɑ: . 'tɐ . 'rɛ . 'vɔ . 'nuŋ . 'gɛn]/<Parterrewohnung>).

Mit besonderem Hinblick auf die Artikulation des offenen Schwa, das durch die Buchstabenfolge <er> in der Reduktionssilbe repräsentiert wird, ist zu erwähnen, dass sie diesen Reduktionsvokal zwar artikulieren kann (vgl. [gə . 'ʃvɪs . dɐn]/<Geschwister>), dass aber auch diese lautliche Realisation vermutlich als das Ergebnis eines Rückgriffs auf den ihr verfügbaren Wortschatz zu fassen ist, da sie <er> in der Reduktionssilbe von komplexeren Wörtern nicht zum Anlass nimmt, ein offenes Schwa zu artikulieren (vgl.

z. B. ['bu: . 'hɛɐ . 'kɛɐn]/<Bucheckern>,

['fo: . gə . 'lɑi . 'jɛɐr]/<Vogeleier>).

An der Lesung ['nɔɪ] für <neue> ist zu sehen, dass sie den Reduktionsvokal überhaupt nicht artikuliert.

Es ist also erkennbar, dass sie Reduktionsvokale zwar artikulieren kann, aber nicht in der Lage ist, Reduktionssilben im Text sicher zu identifizieren.

Die Anschlusskorrelation und die Vokalqualität

Die Artikulation eines gespannten Vokals in einer offenen Silbe ohne festen Anschluss konnte Ksenija in diesem Text überwiegend realisieren (vgl. z. B. ['le: .gən]/<legen>, ['smɑ: .tən]/<smarten>, ['sɑ: .mən . 'køəa .nən]/<Samenkörner>).

Auch nimmt sie den Buchstaben <r> in der Folge eines Vokalzeichens im Silbenkern meist als Zeichen für einen Diphthong und artikuliert in diesen Fällen offene Silben mit gespanntem Vokal bzw. Diphthong. (vgl. z. B.

['sɑ: .mən . 'køəa .nən]/<Samenkörner>, ['tiə .çən]/<Tierchen>, ['po: . 'siə .lɪ . 'çɛn]/<possierlichen>).

In geschlossenen Silben mit losem Anschluss eines Konsonanten an einen Vokal artikuliert sie jedoch entweder anstelle eines gespannten Vokals bzw. eines Diphthongs einen ungespannten Vokal (vgl. z. B. ['tʃvɪʃən . 'dʊç]/<zwischen durch>, ['bɑ: . 'te . 'rɛ . 'vɔ . 'nuŋ . 'gɛn]/<Parterrewohnung>) oder sie realisiert das konsonantische Element, das den losen Anschluss im Reim der Silbe bildet, als Anfangsrand der folgenden Silbe (vgl. z. B. ['bu: . 'hɛə . 'kɛən]/<Bucheckern>).

Ksenijas Lesungen vermitteln den Eindruck, dass ihr die Identifikation einer geschlossenen Silbe mit festem Anschluss und die damit verbundene Artikulation eines ungespannten Vokals Schwierigkeiten bereitet. Die korrekte Artikulation gelingt ihr zwar bei einigen Wörtern (vgl. z. B. ['vɪn .tə]/<Winter>, [gə . 'ʃvɪs .dɛn]/<Geschwister>). Hierbei handelt es sich aber wieder um Wörter aus derjenigen Gruppe, deren korrekte Lesart ich als das Ergebnis eines direkten Rückgriffs auf Ksenijas verfügbaren Wortschatz interpretiere, da sie andere Wörter derselben Kategorie nicht immer als geschlossene Silben mit festem Anschluss und ungespanntem Vokal artikuliert (vgl. z. B. ['ʃdɛn: . 'dɪk]/<ständig>, ['vɑ: l t], ['fry: . 'çdɛn]/<Waldfrüchten>).

Auch die Betrachtung der Dekodierung der Schärfungsschreibung als Signal für den engen Kontakt der prominenten Silbe mit der Reduktionssilbe und für die Artikulation eines ungespannten Vokals bietet ein vergleichbares Bild: (Er)kennt sie das Wort, artikuliert sie es richtig (vgl. ['frɛsn̩]/<fressen>). Bei anderen Schärfungswörtern gelingt ihr dies jedoch meist nicht (vgl. z. B. [fɐ. 'ʃdɛ. 'gɛ]/<Verstecke>, ['bu: . 'hɛɐ. 'kɛɐn]/<Bucheckern>).

Aufgrund der Analyse des Lesetextes komme ich zu folgenden Befunden:

Was das Dekodieren der Prosodie einer schriftlich fixierten Äußerung betrifft, verfügt Ksenija bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht über ein zuverlässiges Regelwissen, das ihr anzeigt, wann eine Silbe zu betonen ist und wann nicht. Es scheint, als setze sie beim Lesen eines Textes darauf, ganze Wortformen, wie das bei den von ihr korrekt artikulierten Wörtern relativ leicht möglich ist, auf Anhieb zu erkennen. Gelingt ihr der Abgleich mit ihrem mündlichen Wortschatz jedoch nicht sofort, wie das bei den komplexer aufgebauten und zusammengesetzten Wörtern der Fall zu sein scheint, d. h. ist ihr das Akzentmuster eines Wortes sozusagen nicht „im Ohr“, so verfügt sie nicht über das Wissen, die Prosodie einer Äußerung lautlich zu rekonstruieren. Diese Vermutung erhärtet sich dadurch, dass diejenigen Wörter, deren korrektes Erlesen ich auf das Erkennen der Wortform zurückführe, in jeder der betrachteten Kategorien zu den richtig artikulierten Wörtern gehören, andere Wörter aus denselben Kategorien aber oft nicht korrekt artikuliert werden.

Was die Betonung der einzelnen Wörter betrifft, findet sie innerhalb der Schrift keine Botschaften für die Akzentuierung. Somit bleibt ihr also häufig gar nichts anderes übrig, als jede einzelne Silbe des Wortes zu betonen, da sie ja weder aus ihrem oraten Monitor (MAAS) noch aus einem Regelwissen zur prosodischen Rekonstruktion einer schriftlichen Fixierung für die korrekte Akzentsetzung schöpfen kann. Die Anschlüsse und die Differenzierung in der Vokalqualität scheinen nicht systematisch vorgenommen zu werden. Dies ist möglicherweise auf Ksenijas Ausgangspunkt von der russischen Sprache zurückzuführen, da im Russischen keine sinntragenden vokalischen Quantitäts- und Qualitätsunterschiede existieren (vgl. Kapitel 5).

Zusammenfassend ergibt sich aus diesen Analysen und Interpretationen m. E. das Bild, dass Ksenija in dieser Phase ihres Schriftspracherwerbs des Deutschen noch nicht zuverlässig über das für das Lesen eines Textes benötigte Regelwissen zur Rekonstruktion der prosodischen Artikulation einer schriftlichen Fixierung verfügt. Diese Vermutung gewinnt durch die Befragung über den Inhalt des Lesetextes, die ich nach Ksenijas Lesen des Textes vorgenommen habe, an Gewicht, da sich herausstellte, dass sie dem Text den Sinn in weiten Bereichen nicht entnehmen konnte. Dies ist im folgenden Auszug aus den Protokollen zu erkennen:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Weißt du noch, wie die Kinder das Eichhörnchen genannt haben?	Nein.	
In der Geschichte geht es um ein Eichhörnchen. Findest du den Namen im Text?	-	
Das Eichhörnchen heißt Fiedele.	Ach so.	
Weißt du, was Eichhörnchen fressen?	Ja, die Nüsse.	
Ja, und was noch?	-	
Schau mal in den Text. Da steht es drin.	['køe. 'nøe]	Ksenija liest vom Text ab.
Ja.	['kɪ. 'fɛən] ['fɪe.tən.tsa. 'pfɛn]	
Ja, Fichtenzapfen.	['ny: .sən]	
Ja.	['bɛl.tɕə] ['knos.bən] und ['bu: . 'çɛ. 'kɛən]	
Noch was?	Weiß ich nicht.	
Findest du noch etwas?	Nein.	
Wie fressen die Eichhörnchen?	Wie, äh, wie alle Menschen.	
Was machen die?	Die knacken die Nüsse.	Ksenija erzählt von ihren eigenen Beobachtungen, wie Eichhörnchen fressen.
Schau mal, ob du das auch im Text findest, wie die fressen.	Bei Fressen zuschauen. Und des da: ['ʔa.be 'mai.nə gə. 'ʃvis.de 'ʔunt 'vie 'max.dən 'ʔɛs 'ʃba:s 'fi:.dɛ.lə 'un.sə. 'rɛn 'li:p 'lɪp. 'lɪŋ. 'ks:ain. 'ʔain. 'høe. 'çɛn 'baim 'fɛsŋ.tsu.su 'ʃao.ən]	
Ja, und wie fressen die Eichhörnchen?	Also, mit der Hände und so knacken mit de Zähnen die Nüsse auf. Was dort drinnen und des andere	

	schmeißen sie immer weg.	
Ja, genau, so würden wir das ja auch machen. Und hier steht es auch.	['da. 'si: 'ʔoi.se 'ly.sɔɪk 'ʔaos]	
Das steht schon im Satz davor.	['si: bæ. 'ny.tsən 'bai 'frəsən 'ʔi.rə 'foɐ.də.nə. 'pfo:.tən 'vi: 'hən.dən]	
Genau.	Die haben solche und da so eins, zwei, drei.	Ksenija möchte erklären, wie die Pfoten aussehen.
Ja, und diese Vorderpfoten benutzen sie wie Hände.		
Weißt du noch, wo die Kinder wohnen?	Nein.	
Schau mal, ob du es vielleicht im Text findest.	['pa. 'tɛ.rə. 'vo.nuŋ bə. 'su:.xən]	
Ja, in einer Parterrewohnung.		Ich erkläre, was eine Parterrewohnung ist.
Jetzt habe ich noch eine Frage. Weißt du, was die Kinder gerne über das Eichhörnchen herausfinden würden?	-	
Sie möchten gerne etwas wissen.	Wie sie schlafen?	
Es steht auch im Text, was sie gerne herausfinden würden.	Wie sie essen.	
Ja, aber das haben sie ja schon gesehen. Die Kinder möchten aber gerne etwas über das Eichhörnchen herausfinden, was sie noch nicht wissen.	['va. 'rum 'di 'sa.mən po. 'siɐ. 'li.çə 'tiɛç. 'hən 'ʔain. 'hæçən 'hai.sɯ̥ 'hɑ:.bə 'mai.nə gə. 'ʃvis.də 'unt 'ʔiç 'noɪ 'niç hɛ. 'raos.gə. 'fun.dən]	Ksenija sucht und findet die passende Textstelle.
Genau, also was würden sie gerne herausfinden?	[po. 'siɐ. 'li.çən]	
Die würden gerne herausfinden, warum diese Tierchen?	Heißen so.	
Ja, richtig. Warum heißen diese Tierchen Eichhörnchen? Das würden sie gerne wissen.		

s. Anhang, S. 4 – 6

Analyse und Interpretation der Diktatschreibungen

Ksenijas Diktatschreibungen zeigen, dass sie im Bereich der Groß- und Kleinschreibung relativ wenige Fehler macht. Auch setzt sie die Spatien zur Grenzmarkierung zwischen einzelnen Wörtern meist richtig (außer bei den Wörtern <neuerdings>, das zweimal vorkommt und wofür sie beide Male <neue> <dingst> schreibt und bei <hinführt>, wofür sie <hien> <vüllt> schreibt). Des Weiteren verwendet sie für die Verschriftung der Diphthonge in den meisten Fällen die richtigen Zeichen, auch die besondere Verschriftung von fallenden Diphthongen mit dem Buchstaben <r> im Anschluss an ein Vokalzeichen.

Im Hinblick auf diejenigen Aspekte, die ihr beim Schreiben eines deutschen Textes zu einem großen Teil noch nicht gelingen, sind vor allem drei Merkmale in ihren Schreibungen aufschlussreich: Dabei handelt es sich um die graphische Darstellung eines gespannten bzw. ungespannten Vokals, damit einhergehend um Unsicherheiten in der Dehnungs- und Schärfungsmarkierung und um Unregelmäßigkeiten in der Verschriftung der Reduktionssilben:

Die graphische Darstellung der vokalischen Qualität und Quantität

Ksenijas Unsicherheiten in diesem Bereich sind unabhängig von der Dehnungs- und Schärfungsmarkierung vor allem an ihren <i>/<ie>-Schreibungen zu erkennen. Die Schreibung des <ie> in einer betonten Silbe zur Verschriftung des Lautes [i :] (wie zum Beispiel in den Wörtern <Liebe> oder auch <liebte>) ist regelhaft. Ksenija gelingt die korrekte Verwendung des <ie> in den Wörtern <sieht>², <liebent> (für <liebend>) und <liebsten>. Betrachtet man nun aber auch die Schreibungen <schiempft> (für <schimpft>), <brieng> (für <bringt>), <wiesigen> (für <witzigen>) und <hien> (für <hin>), so scheint es, als könne Ksenijas Gebrauch des <ie> als eine Übergeneralisierung betrachtet werden: Sie hat festgestellt, dass das <ie> in vielen deutschen Wörtern gebraucht wird. Regelhaft ist die Schreibung des <ie> für die Verschriftung des Lautes [i :] bei fehlendem (im absoluten Auslaut) oder bei losem Anschluss eines vokalischen Elements an den Silbenkern der betonten Silbe. Dass Ksenija das <ie> auch für die Verschriftung des Lautes [ɪ] in Wörtern mit festem Anschluss verwendet, deutet darauf hin, dass sie die qualitative und quantitative Differenz zwischen [i :] und [ɪ] nicht wahrnimmt bzw. noch nicht über das Wissen verfügt, dass die Schrift diese Differenz durch die Zeichen <ie> und <i> in den allermeisten Fällen der Wörter markiert. Auch ihre Schreibungen <mit in> und <über in> für <mit ihm> und <über ihn> sprechen dafür, dass sie den vokalischen Qualitätsunterschied nicht wahrnimmt. Dies kann, wie schon erwähnt, seine Ursache darin haben, dass im Russischen vokalischen Qualitäten- bzw. Quantitätendifferenzierungen nicht bedeutungstragend sind und daher nicht wahrgenommen bzw. markiert werden (müssen). Dies könnte auch ihre Unsicherheiten in den Bereichen der Dehnungs- und Schärfungsschreibung erklären, was im Folgenden gezeigt werden soll.

Dehnungs- und Schärfungsmarkierungen

Auch die Betrachtung dieses Bereiches zeigt, dass Ksenijas teilweise richtigen Schreibungen eher kein Regelwissen zugrunde liegt, sondern, dass diese scheinbar sporadisch auftreten.

Die Schärfungsmarkierung muss durch die Doppelung des Konsonantenzeichens nach dem Vokalzeichen für den Silbenkern erfolgen, damit ein ungespannter Vokal als Kern der betonten Silbe artikuliert wird, obwohl nur ein konsonantisches Element in direkter Folge an den Silbenkern wahrnehmbar ist. Dies dient zum Beispiel der Unterscheidung von Wörtern wie <Hüte>/['hy : . tə] und <Hütte>/['hʏtə].

² Bemerkenswert an Ksenijas korrekter Schreibung <sieht> ist, dass sie das <h> aus dem Stammmorphem von <sehen> integriert.

Ksenijas Schreibungen zeigen eine korrekte Schärfungsmarkierung zum Beispiel in den Wörtern <immer>, <alles> und <Brille>, demgegenüber aber auch eine falsch gesetzte bzw. fehlende Doppelung des Konsonantenzeichens in den Wörtern <pfifigen> (für <pfiffigen>), <wiesigen> (für <witzigen>), <rafinirte> (für <raffinierte>) und <offter> (für <öfter>). Im letzten Fall ist eine Doppelung des Konsonantenzeichens nicht notwendig, weil zwischen dem Kern der betonten Silbe (repräsentiert durch das <ö>) und dem Konsonanten, der den Reim der betonten Silbe abschließt (repräsentiert durch das <f>), ein fester Anschluss besteht, wodurch ein ungespannter Vokal zu artikulieren ist. Hier könnte Ksenijas doppelte Schreibung des Buchstaben <f> auch als eine Übergeneralisierung der Regel angesehen werden, dass man nach einem „Kurzvokal“ einen doppelten Konsonantenbuchstaben schreiben muss, die in dieser Formulierung oft an die Kinder weitergegeben wird.

Da sich jedoch korrekte und fehlende bzw. falsch gesetzte Schärfungsmarkierung in Ksenijas Text in etwa die Waage halten, gehe ich davon aus, dass sie vor allem die vokalischen und quantitativen Unterschiede im Gesprochenen nicht wahrnimmt, was auch beispielsweise an dem fehlenden „Dehnungs-h“ in in ihren Schreibungen <woll> (für <wohl>) und <neme> (für <nähme>) ersichtlich wird.

Die Verschriftung der Reduktionssilbe

Im Allgemeinen verschriftet Ksenija die Reduktionssilbe, die den Laut [ə] als Silbenkern enthält, korrekterweise mit dem Buchstaben <e>. An zwei Stellen des Diktates fällt aber auf, dass die schriftliche Fixierung der Reduktionssilbe fehlt (vgl. <Film> statt <Filme> und <ging> statt <ginge>).

Des Weiteren sind Unregelmäßigkeiten in der Repräsentation des offenen Schwa zu erkennen. Hier stehen sich zum Beispiel Ksenijas Schreibungen <über> und <Zaubaras> (für <Zauberers>) gegenüber: Im ersten Fall verschriftet sie das offene Schwa [ɐ] als Kern der Reduktionssilbe korrekterweise mit <er>. Im anderen Fall jedoch wählt sie den Buchstaben <a> als Repräsentant des offenen Schwa. Dies ist höchstwahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass der Laut [ɑ] dem offenen Schwa klanglich sehr nahe kommt und deswegen relativ ungeübten Schreibern eine Repräsentation des Lautes [ɐ] durch die Buchstabenfolge <er> zunächst nicht in den Sinn kommt.

Im Allgemeinen lässt sich aus der Analyse des Diktattextes schließen, dass Ksenija zwar um „graphische Besonderheiten“ der deutschen Orthographie, wie die Konsonantendoppelung oder die <ie>-Schreibung weiß, ihre Realisierungen dieser Zeichen zeigen aber, dass sie noch nicht über ein ausreichendes Regelwissen darüber verfügt, wann diese Markierungen vorgenommen werden. Hinsichtlich dessen muss auch in Betracht gezogen werden, dass Ksenija aufgrund der schon mehrfach erwähnten Gegebenheit im Russischen, dass Differenzierungen in der Vokalqualität und –quantität im Gegensatz zum Deutschen keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben, möglicherweise überhaupt nicht über die notwendigen oraten Kontrollkategorien verfügt, die vokalischen Differenzierungen akustisch wahrzunehmen. Deshalb konnte sie während des Diktates eventuell gar nicht

wahrnehmen, wann ich einen gespannten und wann einen ungespannten Vokal artikuliert habe. Treffen diese Analysen zu, muss für Ksenija zunächst die Möglichkeit geschaffen werden, ihr orales sprachliches Wissen im Deutschen auszudifferenzieren, was über die graphische Fixierung der phonetisch-phonologischen Strukturen des Deutschen durch die Schrift gerade über die Konfrontation mit Schrift sehr gut möglich ist.

6.2.2 Das Entdecken der silbischen Gliederung von Wörtern und des Wortakzents als Wechsel von betonten und unbetonten Silben

Die Voraussetzung dafür, beim Lesen die Prosodie einer schriftlich fixierten Äußerung zu dekodieren und beim Schreiben diese für den Leser durch die regelhafte Anordnung von Zeichen zu kodieren, ist Schrift zunächst einmal als Repräsentant von prosodischen Strukturen zu erkennen. Da die Silbe die artikulatorische und akustische Grundeinheit der Prosodie darstellt, ist es notwendig, dass der Lernende bei solch einem Blick auf Schrift zunächst einmal Gesprochenes silbisch gliedern kann, um dann im Geschriebenen die Silbengrenzen feststellen zu können.

Um Ksenija die Möglichkeit zu geben, die silbische Gliederung im Gesprochenen wie im Geschriebenen zu entdecken, habe ich ihr in der zweiten Unterrichtsstunde ein- und mehrsilbige Wörter präsentiert und ihr die Aufgabe gestellt, die Wörter jeweils durch eine bestimmte Anzahl von Punkten zu repräsentieren. Dabei war die Absicht, dass ein zu erwartender dominierender Blick auf Buchstaben allmählich auf die Einheit oberhalb der graphischen Einzelzeichen, nämlich auf die Silbe sowohl im Geschriebenen als auch im Gesprochenen, gerichtet wird. Dazu sollte zunächst einmal die Anzahl der Silben eines Wortes, repräsentiert durch eine entsprechende Anzahl an Punkten, durch die Schülerin bestimmt werden und danach durch das Legen von großen Punkten für die prominente Silbe und von kleinen Punkte für die unbetonten Silben der Wortakzent von Wörtern mit verschiedenen Betonungsmuster veranschaulicht werden.

Ksenija stellt hier zunächst die Hypothese auf, dass sich die Anzahl der Punkte nach der Anzahl der Buchstaben im Wort richte:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Schau mal, Ksenija. Ich habe hier Bilder und Punkte.	Ah, welche Wort schreibt man groß und welche klein.	Ich lege Ksenija Übungsblätter aus den „Osnabrücker Materialien für die vorschulische

		Sprachförderung“ vor, um mit ihr Wortbetonungsmuster ein-, zwei- und dreisilbiger Wörter zu üben. Dazu gebe ich ihr große und kleine Punkte, die die betonte bzw. die unbetonte Silbe eines Wortes repräsentieren sollen. Ksenija interpretiert die verschiedene Größe der Punkte als Symbolisierung der Groß- bzw. der Kleinschreibung.
Das ist eine gute Idee, aber bei dieser Übung kannst du die verschiedenen Punkte für die Wörter legen, auch wenn du nicht weißt, wie sie geschrieben werden. Kannst du dir mal kurz vorstellen, dass du noch gar nicht schreiben kannst?	Ja.	
Wie viele Punkte würdest du dem Wort <Kuh> geben und wie viele dem Wort <Rose>?	<Rose> vier, <Kuh> drei.	Ksenija denkt, die Anzahl der Punkte repräsentiere die Anzahl der Buchstaben.

s. Anhang, S. 10

Hier wird deutlich, dass Ksenijas Blick auf Schrift und Sprache zu Beginn des Praktikums sehr auf Buchstaben fixiert ist, was aus mindestens zwei Gründen selbstverständlich ist: Erstens wurde ihr im Unterricht wahrscheinlich der Zusammenhang vermittelt, Schrift repräsentiere Gesprochenes in einer 1:1-Relation und zweitens sind es die Buchstaben, die beim Betrachten der Schrift als erstes direkt wahrgenommen werden. Sie stellt die Hypothese auf, das Wort <Rose> könne durch vier Punkte entsprechend der vier Buchstaben repräsentiert werden und das Wort <Kuh> entsprechend durch drei Buchstaben. Nachdem ich sie auffordere, sich vorzustellen, noch keine Buchstaben zu kennen und sie frage, welches Wort länger sei, ['ku:] oder ['ro: .sə], gründet sich Ksenijas Antwort wieder auf die Betrachtung der Buchstaben, indem sie antwortet, <Kuh> sei länger, weil das <h> das Wort verlängere:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Stelle dir mal vor, du wüsstest noch gar nicht, was Buchstaben sind. Kannst du dir das vorstellen?	Ja. (lacht)	
Du könntest dann noch gar nicht sagen, dass <Rose> vier Buchstaben hat und <Kuh> drei. Welches von diesen beiden Wörtern ist denn länger? <Kuh> oder <Rose>?	<Kuh>.	
Warum denkst du, dass <Kuh>	Weil man das mit <h> schreibt.	

länger ist.		
-------------	--	--

s. Anhang, S. 11

Durch meine Aufforderung, bei ihrer Suche nach der Lösung, wie viele Punkte für ein bestimmtes Wort gelegt werden müssen, nicht auf die Buchstaben zu achten, sucht Ksenija nach anderen Wegen, das Problem zu lösen und kommt dabei über eine Analyse des Gesprochenen dazu, das Wort in Silben zu gliedern, wie ihre folgende Aussage zeigt:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Du musst nicht nur für die längeren Wörter Punkte legen, sondern überlegen, wie viele Punkte jedes Wort bekommt.	Da kann man so [' r o : : . ' s ε].	Ksenija betont beide Silben sehr deutlich, um die Anzahl der Silben kenntlich zu machen.

s. Anhang, S. 11

Um beide Silben in der Selbstwahrnehmung zu steigern, betont sie sowohl die erste als auch die zweite sehr stark, wodurch zwar das trochäische Muster des Wortes zerstört wird, was Ksenija aber hilft, die silbische Gliederung des Wortes im wahrsten Sinne des Wortes zu betonen. Im Folgenden erkennt sie selbst, dass es sich bei dieser Einteilung des Wortes nicht um eine Einteilung nach Buchstaben, sondern nach Silben handelt, wobei sie den Begriff der „Silbe“ von sich aus einführt:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Du hast dem Wort ja zwei Punkte gegeben für?	Für zwei, äh. Wie heißen die noch mal? Silben.	Hier ist das Wort <Rose> gemeint. Ksenija kennt die Bezeichnung Silbe bereits und benutzt sie von sich aus. Sie hat festgestellt, dass ihre Bestimmung der Anzahl der Punkte der Bestimmung der Silbenanzahl entspricht.

s. Anhang, S. 12

Die Kategorie Silbe ist zu diesem Zeitpunkt über die auditive und artikulatorische Selbstwahrnehmung hinaus auch begrifflich-formal bereits in Ksenijas sprachlichem Vorwissen verankert, was für die weitere Fortführung der Arbeit eine große Rolle spielt, da nun auch zusätzlich zum unmittelbaren Ausprobieren der silbischen Gliederung auch auf einer abstrakteren Ebene über die Silbe gesprochen werden kann.

Nachdem sie entdeckt hat, dass man für die Wörter je nach Anzahl der Silben die entsprechende Anzahl an Punkten legt und diese relativ sicher für die ihr vorgelegten Wörter bestimmen kann, stellt sie die Hypothese auf, dass sich die Verteilung der

großen und kleinen Punkte nach der Groß- bzw. Kleinschreibung richte. Hier zeigt sich erneut die Fixierung auf Buchstaben:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Lege die Punkte erst mal so hin, wie du es denkst und nachher besprechen wir, wo ein großer und wo ein kleiner Punkt hin muss. Wie viele Punkte bekommt das nächste Wort?	['ku :]. Ein.	Es handelt sich um das Wort <Kuh>.
Ja.	['ho : . sə] zwei. ['hɑ : . sə] zwei. ['hu : t] ein.	<Hose>, <Hahn>, <Hut>
Genau!	['bi : . nə] zwei.	<Biene>
Ja.	['ke : . sə] zwei.	<Käse> Ksenija kann die Silbenanzahl problemlos bestimmen. Sie legt immer die richtige Anzahl der Punkte.
Gut!	Hier muss man, wenn man groß schreibt, große Punkte legen und dann kleine.	Nun überlegt sie wieder, wann ein großer und wann ein kleiner Punkt gelegt werden muss und nimmt an, dass dies mit der Großschreibung der Wörter zu tun haben könnte.

s. Anhang, S. 12

Daraufhin fordere ich sie erneut auf, ihren Blick nicht in erster Linie auf die Buchstaben zu richten, und frage sie, wo sich das Wort denn „stärker“ anhöre. Hier erklärt sie, dass das Wort <Rose> an der Stelle [s] am stärksten sei :

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Welche Silbe ist jetzt ein bisschen stärker? ['ro : . sə]	[s]	<Rose>
Ist [s] eine Silbe?	Ja.	

s. Anhang, S. 12-13

Eine Betrachtung von Sprache und Schrift, die nicht primär auf Buchstaben fixiert ist, stellt für Ksenija, die in der vierten Klasse sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der Zweitsprache Deutsch schon einen gewissen Grad an Alphabetisierung durchlaufen hat und damit schon gelernt hat, beim Schreiben Elemente unterhalb der Silbenschwelle, also Phoneme, aus dem Lautkontinuum zu abstrahieren um dafür Entsprechungen im Buchstabeninventar des jeweiligen Schriftsystems zu finden, eine ungewohnte Aufgabe dar.

Vermutlich nennt sie deshalb den Laut [s] als stärkstes wahrnehmbares Element des Wortes, weil ihr Blick auf Schrift phonematisch-segmental eingestellt ist und das Phonem [s] gegenüber den anderen Phonemabstraktionen kinästhetisch in der Selbstwahrnehmung der Artikulation dominiert.

Hier bedarf es eines akustisch-artikulatorischen Vergleichs, damit Ksenija herausfinden kann, welche der beiden Silben akzentuiert ist:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Ist [s] eine Silbe?	Ja.	
Du hast ja gesagt, dass du zwei Punkte für zwei Silben gelegt hast. Wie heißen die beiden Silben?	['ro:] und ['se:]	
Also, [s] alleine ist gar keine Silbe von diesem Wort.	Dann ['se:].	
Heißt es ['ro: . 'se:] oder ['ro: . se]?	['ro: . se]. ['ro:]	Ksenija stellt fest, dass die erste Silbe „stärker“ ist.

s. Anhang, S. 13

Erst über den direkten Vergleich verschiedener Akzentverteilungen kann sie entdecken, auf welcher Silbe das Wort den Akzent trägt und legt für <Rose> entsprechend einen großen und einen kleinen Punkt. Um über ihre korrekte Entscheidung noch einmal zu reflektieren, fordere ich sie auf, ihre Verteilung der Punkte zu begründen:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Kannst du noch einmal erklären, warum erst der große Punkt kommt und dann der kleine?	Weil das, äh ['ro: . se], weil das erste hört man lauter.	

s. Anhang, S. 13

In der Selbstwahrnehmung Ksenijas, erscheint die prominente Silbe, wie sie selbst sagt, „lauter“, was durch die artikulatorisch-auditive Intensität durch den stärkeren Druck der betonten Silbe und die höhere Sonorität des Silbenkerns in der ersten Silbe gegenüber der zweiten zu erklären ist.

Im Folgenden kommt sie durch wiederholtes lautes Vorsagen der Silben und dem vergleichenden Wechsel der Positionierung des Wortakzentes zu der Aussage, sie habe es nun verstanden:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Du hast ja gesagt, dass du zwei Punkte für zwei Silben gelegt	['ro:] und ['se:]	Gemeint ist das Wort <Rose>.

hast. Wie heißen die beiden Silben?		
Also, [s] alleine ist gar keine Silbe von diesem Wort.	Dann ['sɛ:].	
Heißt es ['ro: . 'sɛ:] oder ['ro: . sɛ]?	['ro: . sɛ]. ['ro:]	Ksenija stellt fest, dass die erste Silbe „stärker“ ist.
Ah, genau. Stimmt es dann so, wie du die Punkte gelegt hast?	Ja.	Ksenija hat zuerst einen großen und dann einen kleinen Punkt gelegt.
Kannst du noch einmal erklären, warum erst der große Punkt kommt und dann der kleine?	Weil das, äh ['ro: . sɛ], weil das erste hört man lauter.	
Ja, die erste Silbe ist stärker...	... als die zweite.	
Für <Kuh> hast du nur einen Punkt gelegt, das Wort hat nur eine Silbe. Und wenn es nur eine Silbe hat, ist die dann stark oder schwach?	Stark. Hab ich auch gelegt	Ksenija hat einen großen Punkt für das Wort gelegt.
Genau, so hast du's auch gelegt. Wie ist das beim nächsten Wort?	['ho: . sɛ]. ['ho: . sɛ] das ['ho:]!	
Ja, richtig!	Und ich hab' das falsch gelegt.	Ksenija hat zwei kleine Punkte für das Wort gelegt, da sie beim ersten Durchgang nur auf die Silbenanzahl achten sollte.
Ja, da hast du ja noch nicht gewusst, wann man einen großen und wann man einen kleinen Punkt legt.		Sie legt einen großen und einen kleinen Punkt.
	['hɑ: . sɛ] ['hɑ: . sɛ]	Ksenija betont die erste Silbe sehr stark und spricht sie sehr laut aus. Sie legt die Punkte richtig.
	['hu: t]. Stimmt es auch, weil es keine Silbe mehr gibt. Es gibt nur eine.	Ksenija legt einen großen Punkt.
Es gibt nur eine, richtig. Und die ist dann automatisch stark.	['bɪ. 'nɛ]	
['bi: . nɛ].	['nɛ:], nein ['bi:]	
Sag' das Wort noch einmal.	['bɪ. 'nɛ]. ['nɛ:].	
Sagst du ['bɪ. 'nɛ:]?	['bi: . nɛ]	Ksenija legt die richtigen Punkte.
Ja.	['ke: . sɛ] hab' ich falsch. Hier muss ich so.	Ksenija korrigiert ihre zuvor gelegten Punkte.
	Jetzt hab' ich es verstanden.	

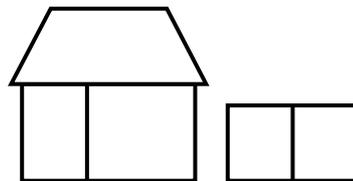
s. Anhang, S. 13-14

Wesentliche Entdeckungen zum – graphischen und artikulatorischen – Aufbau von Silben macht Ksenija, indem sie über erneutes Vergleichen der Wörter feststellt, dass jede Silbe einen „Selbstlaut“ hat. Über diese Erkenntnis kommt es zu einer Kategorisierung von „Selbst-“, und „Mitlauten“, wobei sie je das Zeichen mit dem Laut gleichsetzt:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Hat ['hɑ : n] zwei Silben?	Ein.	Es handelt sich um das Wort <Hahn>.
Ja. Woran erkennst du denn, ob ein Wort eine oder zwei Silben hat?	Das <h> verlängert der Wort und wir lesen ['hɑ : n] und da hört man kein <h>.	
Wie viele Silben hat dieses Wort?	Ein, weil das <h> muss man nicht lesen.	
Und wie viele Silben hat dieses Wort?	Ein.	Ich zeige auf das Wort <Hut>.
Ja, und es hat kein verlängerndes <h>. Warum hat das dann auch nur eine Silbe?	Weil das drei Buchstaben gibt und kann man nicht [h] und dann ['ʔu : t] und dann ['hu :] dann ['te :].	
Ja, man kann die Buchstaben nicht einzeln lesen. Aber woran erkennst du, dass das nur eine Silbe ist?	-	
Woran erkennst du, dass dieses Wort zwei Silben hat und dieses nur eine?	Bei das da gibt's nur ein, äh. Jetzt weiß ich nicht, wie heißt das auf Deutsch?	Ich zeige auf <Rose> und <Fuß>.
Welchen meinst du?	Das <u>.	
Zeig mir mal an anderen Wörtern, was du meinst.	Und da kann man ['hɑ : . sə]. Da ist das <h>, <a>, <s>, <e>. Nach <a> kommt ein bisschen anderer Buchstabe. Nicht <a>, <e> so. Und dann fängt andere Silbe schon an.	Ksenija benennt den Unterschied zwischen Vokal- und Konsonantenzeichen, ihr fallen jedoch die deutschen Begriffe dafür nicht ein.
Ja, du hast das schon richtig gesagt, Ksenija. Hier an dem <u> erkennst du das. Welche Buchstaben gehören noch zu diesem <u>?	<a>, <o>, <i>, <e>	
Ja, und welchen gibt es noch zum Beispiel in dem Wort <Flöte>?	<ö>	
Und in <Hüte>?	<ü>	
Ja, richtig. Und du hast jetzt gerade überlegt, wie man die nennt. Wie sagt ihr denn bei der Frau Groß dazu? Sagt ihr Selbstlaute?	Ja.	
Also, woran erkennst du die Silbe?	Weil, wenn man <Hut> sagt, dann ist nur eine Selbstlaut.	
Was hat dann jede Silbe?	Jede Silbe hat zwei oder drei Selbstlaute.	
Hör' dir mal das Wort ['hɑ : . sə] an. Wie viele Selbstlaute hat die erste Silbe?	Ein.	
Ja, und die zweite Silbe.	Auch ein.	
Jede Silbe hat also?	Ein. Zwei!	
Nicht das ganze Wort, sondern nur jede einzelne Silbe.	Ach so, ein.	

s. Anhang, S. 14-15

Analog zum Legen der Punkte wird das Bild des Hauses und der Garage eingeführt, das eine strukturelle Untersuchung des Aufbaus von Trochäen durch die bildliche Darstellung der Betonung (das größere Haus steht für die betonte Silbe, wohingegen die Garage die Reduktionssilbe repräsentiert) und des graphischen Aufbaus der beiden Silbentypen (durch die verschiedenen „Belegungsmöglichkeiten“ der Zimmer mit Buchstaben) ermöglicht:



Die Aufgabe besteht darin, in einem Domino für ein- und mehrsilbige Wörter die entsprechenden Häuser zu finden. Betonte Silben werden immer durch das Haus präsentiert, unbetonte durch die Garage, wodurch bei mehrsilbigen Wörtern die entsprechende Anzahl an Gebäuden und die Position des Akzentes gefunden werden müssen.

Erneut zeigt sich Ksenijas Fixierung auf Buchstaben, da sie zunächst versucht, die Anzahl der zur Verfügung stehenden „Zimmer“ mit der Anzahl der Buchstaben eines Wortes zu vergleichen. Hier bedarf es wieder eines Hinweises durch mich, damit Ksenija mit dem Bild des Hauses und der Garage analog zum Legen der großen und kleinen Silben umgeht, die Repräsentation der Akzentmuster also auf die bildliche Darstellung übertragen kann – „Garage ist leiser als das Haus.“:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Jetzt stelle dir mal vor, diese Wörter wohnen in einem Haus und in einer Garage.	Ja.	
Weißt du, wie dieses Tier heißt?	Nein.	Auf der einen Hälfte des Kärtchens ist ein Schwan abgebildet und auf der anderen eine Garage, ein Haus und eine Garage.
Das ist ein Schwan.	<s>, <c>, <h>, <w>, <a>, <n>	Ksenija ordnet jedem Buchstaben ein Zimmer zu. Die Anzahl von Buchstaben und Zimmern stimmen in diesem Fall zufällig überein.
In diesem Fall würde das jetzt genau passen, stimmt. Aber beim Domino musst du ja ein neues Kärtchen finden, das zu diesem hier passt. Der Schwan gehört hier nicht zu diesem Haus	Ja.	

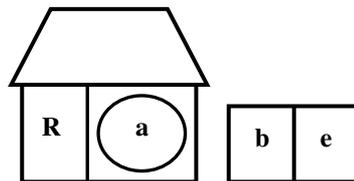
und den Garagen.		
Und jetzt bist du wieder bei den Buchstaben, aber wir wollen heute ja nicht über die Buchstaben, sondern über die Silben reden. So, wie wir es gerade beim Punktelegen gemacht haben. Wie viele Silben hat denn ['ʃvɑ:n]?	Drei.	
Wie viele Selbstlaute hörst du in ['ʃvɑ:n]?	Ah, ein. Und es ist eine Silbe	
Genau, dann hat es eine Silbe. Also, wie viele Punkte würdest du <Schwan> geben?	Ein.	
Ja, einen. Einen großen oder einen kleinen?	Ein groß.	
Genau. Und hier haben wir jetzt keine Punkte, sondern Häuser und Garagen.	Ja, Garage ist lauter, nein, Garage ist leiser als das Haus.	Ksenija verwendet hier für die Bezeichnung „unbetont“ den Begriff „leise“ und weist auf den Unterschied zur „Häusersilbe“ hin, die betont, bzw. „laut“ ist.
Ja, genau so. Was würdest du jetzt bei <Schwan> hinlegen?	Ein große Punkt.	
Oder, wenn du mit dem Domino weitermachst?	Ein Haus.	
Ja, machst du das mal?		Ksenija legt im Anschluss an den Schwan ein Kärtchen mit einem Haus und einer Garage.
Ein Haus. Wie viele Silben hat das Wort?	Ein.	
Eine, also, hier hast du jetzt aber?	Vier.	Ksenija zählt die Zimmer der beiden „Gebäude“ und kommt so auf vier.
Ja, aber das sind die Zimmer. Das Haus ist eine Silbe und die Garage ist auch eine Silbe.	Ja, da habe ich eine gegeben und das andere gehört zu das andere Kärtchen.	
Such aber bitte mal nur für das Wort <Schwan> das passende Kärtchen. Was muss da hin? Du hast es schon gesagt.		Ksenija legt ein Haus neben das Wort <Schwan>.
Ein Haus. Kannst du auch erklären, warum?	Weil es nur eine Silbe ist.	
Richtig, weil es nur eine Silbe ist. Wie viele Silben hätte das Wort, zu dem das Kärtchen passt, das du davor hingelegt hattest?	Zwei Silben.	

s. Anhang, S. 16-17

Indem sie die Akzentverteilung und die Anzahl der Silben durch lautes Sprechen der Wörter immer wieder testet, gelingt es ihr relativ schnell, für die jeweiligen Wörter die entsprechenden symbolischen Repräsentationen durch Haus und Garage zu finden.

6.2.3 Das Entdecken der Repräsentation des Silbenaufbaus durch die Schrift und der graphischen Fixierung der Reduktionssilbe

Nachdem Ksenija erkannt hat, wie man mit dem Haus-/Garagensymbol die Akzentverteilung und Anzahl der Silben im Wort repräsentieren kann, dient das Bild des Hauses und der Garage dazu, den Aufbau von Silben, im Speziellen in Trochäen, und die graphische Darstellung der Silbentypen betont und reduziert durch Buchstaben zu veranschaulichen. Dabei gilt entsprechend der Silbenstruktur von betonten und reduzierten Silben folgende Einteilung des Hauses in Zimmer und ihre „Besetzungsmöglichkeiten“ (hier am Silbentyp offene Silbe mit losem Anschluss dargestellt):



Der Anfangsrand der betonten Silbe entspricht dem ersten Zimmer des Hauses. Er muss immer konsonantisch besetzt sein. Wo dies in der Schrift nicht der Fall ist, wird im Gesprochenen ein Glottisverschluss [ʔ] artikuliert. Damit den Kindern die obligatorische Besetzung des Anfangsrandes in betonten Silben deutlich wird, sollte für diejenige Position, wo die Schrift keinen konsonantischen Anfangsrand markiert (wie zum Beispiel in <Ampel> oder <Esel>) ein „Buchstabe“ erfunden werden, damit das erste Zimmer des Hauses immer besetzt ist.

Der Anfangsrand dieses Silbentyps kann sehr komplex sein, d. h. mehrere Konsonanten können hier ein „silbisches Segment“ bilden. Für die graphische Ebene bedeutet dies, dass im ersten Zimmer des Hauses mehrere Konsonantenbuchstaben „wohnen“ können (Beispiel: <Sprudel>)

Des Weiteren gilt für die symbolische Darstellung der prominenten Silbe analog zu deren phonologischer Silbenstruktur, dass der Reim, dargestellt durch das zweite Zimmer des Hauses, immer ein vokalisches Element enthalten muss. Übertragen auf die „Belegung“ der Zimmer mit Buchstaben bedeutet dies, dass im zweiten Zimmer immer ein Vokalzeichen „wohnen“ muss.

Die Schrift markiert Reduktionssilben für den Leser mit eindeutigen Zeichen, damit der Leser erkennen kann, wann diese so genannte unbetonte „Schattensilbe“ artikuliert werden muss. Das Erkennungssignal der Reduktionssilbe für den Leser ist in erster Linie der Buchstabe <e> in der Position des Reims. Dieser ist in der Schrift zur Darstellung der Reduktionssilbe obligatorisch. Im Gesprochenen wird hier ein Schwa oder ein sonorer Konsonant artikuliert.

Dargestellt wird die Reduktionssilbe oben durch die Garage, wobei für den Schreiber nach den Regeln der deutschen Orthographie gilt, dass im zweiten Zimmer der Garage immer ein <e> stehen muss, dem die Buchstaben <l>, <n> und <r> folgen können.

Um graphisch die regelhafte Struktur von Silben als KV-Verbindungen darzustellen, damit der Leser eindeutig die Silbengrenzen im geschriebenen Wort erkennen kann, ist die Schreibung eines Konsonantenzeichens vor dem <e> der Reduktionssilbe, also im ersten Zimmer der Garage, obligatorisch³, auch wenn Silbenränder in Reduktionssilben phonologisch gesehen nicht vorhanden sein müssen, wie das zum Beispiel in dem Wort <Schuhe>/['ʃu: . ə] der Fall ist. Um auch in diesem Fall den Beginn der Silbe zu markieren, wird in der Schrift an dieser Stelle das so genannte silbentrennende <h> gesetzt.

Ksenija konnte diese graphische Darstellung der Silbenstrukturen anhand der exemplarischen Schreibung mehrerer analog strukturierter Wörter in Häuschen und Garagen entdecken, wobei sie zu folgenden Beobachtungen gekommen ist:

Das erste Zimmer kann entsprechend der möglichen Komplexität des Anfangsrandes betonter Silben mehrfach besetzt sein. Am Beispiel des Wortes <Blume> formuliert sie im Hinblick auf die Belegung der Zimmer im Haus: „Und hier wohnen zwei Leute und hier eine.“ (vgl. Anhang, S. 21). Über die eigene Aussprache kann sie nachvollziehen, dass <bl> ein silbisches Segment bildet: „Das kann gar nicht sein so [bə . ' l u :].“ (vgl. ebd.).

Sie erkennt, dass die Zimmer dieses Häuschentyps jeweils immer nur bestimmte Kategorien von Buchstaben, nämlich Konsonanten- oder Vokalzeichen enthalten können. Sie formuliert, dass man

³ Eine Ausnahme bilden hier Trochäen, die an der Stelle des Silbenkerns der betonten Silbe einen Diphthong enthalten. Hier ist der Anfangsrand der Reduktionssilbe in aller Regel nicht besetzt (Beispiele: <Bauer>, <Feuer>, <Eier> etc.). Hier muss jedoch beachtet werden, dass auch Wörter dieser Kategorie gibt, deren Anfangsrand der Reduktionssilbe besetzt ist (z. B. <Reihe>, <weihen>, <leihen> etc.)

beispielsweise die Gruppe der Konsonantenzeichen nicht zu der Gruppe der Vokalzeichen ins zweite Zimmer des Hauses schreiben dürfe, weil das Streit zwischen dieses beiden Gruppen verursache:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Du hast schon gesagt, im zweiten Zimmer vom Haus wohnt immer ein Selbstlaut. Wer wohnt denn immer im ersten Zimmer vom Haus?	Äh, das, wie heißt er noch mal? Das <d>, <m>, <r>, und so. Wenn die hier hinkommen, dann gibt es immer Streit.	Ksenija zeigt auf das zweite Zimmer des Hauses.
Ah, dann gibt es Streit?	(lacht) Ja, weil das kann doch gar nicht sein. Es geht hier nur <h> und und so, weil doch <a> und so von anderer Seite sind.	

s. Anhang, S. 22

Dies zeigt, dass Ksenija die Differenz zwischen den konsonantischen und vokalischen Silbensegmenten und ihre Darstellung in der Schrift wahrgenommen hat und die Regelmäßigkeit der schriftlichen Fixierung dieses Silbentyps anhand der Häuschenschreibung entdecken konnte. Außerdem zeigt die Formulierung, dass sie durch die Vorstellung, dass die Buchstaben Bewohner eines Wortgebäudes seien, einen ganz speziellen Zugriff auf Schrift nimmt: Um die Abstraktheit der Schrift verstehbarer zu machen, sich ihr anzunähern, bildet Ksenija Analogien zwischen Buchstabenbeziehungen in einem Wort und menschlichen Beziehungen, wie sie sich beispielsweise unter Bewohnern eines Hauses entwickeln können. Dies zeigt, dass sie schriftliche Strukturen auf eine sehr individuelle Weise interpretiert.

Im Folgenden macht sie auf der graphischen Ebene durch die Auseinandersetzung mit mehreren analogen Exemplaren die Entdeckung, dass im zweiten Zimmer der Garage immer der Buchstabe <e> steht und entdeckt die graphische Darstellung der Silbenstruktur. Für die Schlussfolgerung „Ja! Ach so, hier wohnen immer erst Mitlauten und danach Selbstlauten.“, die sie induktiv aus den gegebenen Beispielen zieht, findet sie umgehend selbst ein analoges Beispiel und trägt das von ihr selbst gefundene Wort <rote> in ein Haus-/Garagen-Bild ein:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
So, und wer wohnt immer im ersten Zimmer der Garage?	Auch Mitlaut.	
Super! Und wer wohnt denn immer im zweiten Zimmer der Garage?	Selbstlaut.	
Schau mal, welcher.	<e>	
Überall?	Ja! Ach so, hier wohnen immer erst Mitlauten und danach Selbstlauten.	
Richtig! Womit fängt eine Silbe also immer an?	Erst kommt Mitlaut und dann kommt Selbstlaut.	
Das hast du schon ganz gut beobachtet, Ksenija! Und dann ist dir auch noch aufgefallen, dass in einem Zimmer immer derselbe wohnt.	<e>. Auch bei <rote>.	Ksenija ist selbst auf das Wort <rote> gekommen.
Ja, auch bei <rote>. Möchtest du dieses Wort mal eintragen?	Ja.	Ksenija trägt das Wort richtig ein.

s. Anhang, S. 22

Anhand von Beispielen kommt sie außerdem zu der Entdeckung, dass neben dem <e> im zweiten Zimmer der Garage auch die Buchstaben <l>, <m>, <n> und <r> wohnen können. In diesem Zusammenhang zeigen zwei Beispiele ihren entdeckenden und induktiven Zugriff auf Schrift, zu dem sie durch dieses strukturierte Arbeiten angeregt wird: Nach einer anfänglichen Irritation, wo denn nun das <e> in dem Wort <Gabel>, in dem man an der Position des Silbenkerns in der Reduktionssilbe keinen Konsonanten wahrnimmt (['gα: . b̥]), hingeschrieben werden muss, klärt sich ihre Irritation mit der Erkenntnis: „Ach so! Wir schreiben ja auch ['gα. 'bɛl] und lesen ['gα: . b̥].“ (vgl. Anhang, S. 30). Das zweite Beispiel verdeutlicht erneut, dass Ksenija durch diese Arbeitsweise selbstständige Beobachtungen machen kann und sie auf analoge Beispiele übertragen kann. Durch die entdeckte Regelmäßigkeit überträgt sie Wissen über bekannte Schreibweisen und Lautformen auf neue, analoge Beispiele. So erklärt sie, dass man für den Buchstaben <r> in <Feder> nichts höre, dieses Wort am Ende aber wie ein [a] klinge, woraufhin sie zur exemplarischen Untermauerung hinzufügt: „Wir sagen ja auch nicht ['ʔα: . 'bɛr]. Wir sagen ['ʔα: . bɛ].“ (vgl. Anhang, S. 31).

Um ihr die vokalische Differenz zwischen dem Kern der Reduktionssilbe und dem Kern der betonten Silbe zu verdeutlichen und Ksenija die Möglichkeit zu der Beobachtung zu geben, dass der Buchstabe <e> in der Garagensilbe eine andere Funktion hat als derselbe Buchstabe im Haus, bitte ich sie, das Wort ['rɛ: . dɐ]/<rede> nachzusprechen. Nach dem Ausprobieren, das Wort mit verschiedener Akzentverteilung zu sprechen, kommt sie zu der Beobachtung: „['rɛ: . dɐ], das geht ein bisschen nach unten. (...) Auch bei ['blu: . mɐ].“ (vgl. Anhang, S. 26). Sie kann also auch hier wieder durch die Selbstwahrnehmung sehr gut den Charakter der Reduktionssilbe im Gesprochenen umschreiben und findet erneut selbstständig ein analoges Beispiel.

6.2.4 Das Entdecken des artikulatorischen und graphischen Unterschieds der beiden Silbentypen offene Silbe mit losem Anschluss und geschlossene Silbe mit festem Anschluss

Die Sprach- bzw. Schriftbetrachtungen, die Ksenija durch das strukturierende Arbeiten mit den Häuschen und durch das Erforschen der Beziehungen zwischen Gesprochenem und Geschriebenem bisher gemacht hat, haben sie dazu motiviert, Schriftsprache auf diese Weise selbstständig zu untersuchen und sich zu Hause ein Heft mit Wörtern anzulegen und diese in Häuschen und Garagen einzutragen. Sie hat gelernt, dass Wörter einen regelhaften Aufbau haben, der durch die Häuschenschreibung symbolisiert werden kann. Da sie bisher aber nur den ersten Häuschentyp für die offene Silbe mit losem Anschluss kennen gelernt hat, hat sie dies zu einer Übergeneralisierung der

Häuschenschreibung geführt, was daran zu sehen ist, dass sie Wörter mit anderen Silbentypen in die erste Häuschenform eingetragen hat: <Hase>, <Büro>, <Vater>, <Mutter>, <malen>, <Biene>, <Kinder>, <Wasser> und <Füller>:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Ah! Du hast zu Hause selbst Wörter in Häuschen eingetragen. Das finde ich ja toll, Ksenija. Liest du mir die Wörter mal vor?	['hɑ: . sə] ['by: 'ro] ['fa. 'tɛr] ['mʊ. 'tɛr] ['ma. 'lɛn] ['bi: . 'nɛ] ['kɪn. 'dɛɐ] ['va. 'sɛɐ] ['fy: . 'lɛɐr]	Ksenija hat zu Hause selbst Wörter in Häuschen geschrieben. Da sie bis jetzt erst die erste Häuschenform kennt, hat sie auch Wörter der anderen Silbentypen eingetragen. Sie hat jedoch dem Häuschen- und Garagenbild entsprechend nur Zweisilber gewählt: <Hase>, <Büro>, <Vater>, <Mutter>, <malen>, <Biene>, <Kinder>, <Wasser> und <Füller>

s. Anhang, S. 33

Auffällig sind an Ksenijas Wortauswahl zunächst drei Dinge: Erstens hat sie entsprechend des Haus-/Garagenbildes nur Zweisilber gewählt, zweitens hat sie bis auf eine einzige Ausnahme (<Büro>) Trochäen mit dem Buchstaben <e> in der Reduktionssilbe verschriftet und drittens hat sie alle Wörter richtig geschrieben. Im Wesentlichen entsprechen die Schreibungen also ihrem in den letzten Stunden erworbenen Regelwissen über die Wortschreibung des Deutschen.

Beim lauten Lesen dieser Wörter fällt auf, dass sie die Zeichen der Schrift für die Differenzierung der vokalischen Qualität in Verbindung mit den unterschiedlichen Anschlussverhältnissen in den von ihr gewählten Wörtern noch nicht mit Sicherheit dekodieren kann. Auch betont sie die meisten Trochäen auf beiden Silben, obwohl sie die Betonungsunterschiede schon entdeckt hat und ihr Wissen darüber, wie diese von der Schrift signalisiert werden, schon explizit formulieren kann.

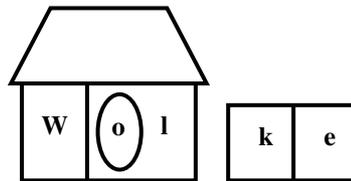
Dieser Lesebefund weist im Wesentlichen auf zwei Dinge hin:

1. Für eine Automatisierung des von ihr durch eigene Entdeckungen erworbenen Wissens bedarf es noch weiterer Übungen.
2. Die artikulatorische Differenzierung in der Vokalqualität, die für Lernende russischer Muttersprache eine Schwierigkeit darstellt, konnte von Ksenija, angeleitet durch ihre Markierung in der Schrift, noch nicht bewusst vorgenommen werden, da sie im

Zusammenhang mit dem wortstrukturierenden Arbeiten bisher erst Trochäen mit offener Silbe und losem Anschluss kennen gelernt hat. Die vokalische Differenz in Silben mit festem Anschluss zu Silben mit losem Anschluss kann aber womöglich erst durch die direkte Kontrastierung der Silbentypen bewusst wahrgenommen werden.

Die Einführung des zweiten Häuschentyps und damit die artikulatorische und graphische Differenzierung zu Wörtern, die dem ersten Häuschentyp zugeordnet werden, kann aufgrund Ksenijas eigenaktiver „Vorarbeit“ sehr gut an ihre eigenen Wortschreibungen anknüpfen.

Der Häuschentyp für Trochäen mit geschlossener betonter Silbe mit festem Anschluss ist wie folgt strukturiert:



Im Unterschied zum ersten Häuschentyp wird der Reim der betonten Silbe, repräsentiert durch das zweite Zimmer des Hauses, entsprechend der Reimstruktur geschlossener Silben mit festem Anschluss graphisch gestaltet: Die betonte Silbe wird durch ein Konsonantenzeichen im Anschluss an das Vokalzeichen im zweiten Zimmer des Hauses abgeschlossen. Die Veränderung der vokalischen Qualität und Quantität, die diese Anschlussform in geschlossener Silbe mit sich bringt, wird durch einen schmalen Kreis um das Vokalzeichen zur Symbolisierung eines ungespannten Vokals, der nicht voll „ausartikuliert“, sondern vom Konsonanten „gebremst“ wird, symbolisiert. Diese Darstellungsweise steht der Symbolisierung eines gespannten Vokals gegenüber, der bis zum Ende artikuliert werden kann, also im Reim „viel Platz“ hat und deshalb mit einem großen Kreis umrandet wird.

In Anknüpfung an ihre beiden selbst gewählten Wörter <Hase> und <Kinder>, die Beispiele für die beiden zu kontrastierenden Silbentypen darstellen, bitte ich Ksenija, folgende Minimalpaarliste vorzulesen, die die direkte Kontrastierung zwischen der offenen Silbe mit losem Anschluss und der geschlossenen Silbe mit festem Anschluss

darstellen: <raten>, <rasten>, <Hüte>, <Hüfte>, <rote>, <roste>, <Räder>, <Ränder>, <Fete>, <Feste>, <Pfoten>, <Pfosten>, <Ruder>, <runder>:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
So, jetzt liest du mir bitte noch diese Wörter nacheinander vor.	['rɑ: . 'dɛn] ['ras . 'dɛn] ['hy . 'dɛ]['hyf . 'dɛn] ['ro: . tə]['ro:s . 'dɛ] ['roʃ . 'ʃɛ] ['rɑ: . 'dɛɐ]['rɛ . 'dɛr] ['fɛ . 'dɛ]['fɛs . 'tɛ] ['pfo: . tən] ['pfo . 'tɛn] ['pfɔs . tən] ['ru . dɐ]['run . dɐ]	Auf der Liste stehen die folgenden Minimalpaare untereinander: <raten>, <rasten>, <Hüte>, <Hüfte>, <rote>, <roste>, <Räder>, <Ränder>, <Fete>, <Feste>, <Pfoten>, <Pfosten>, <Ruder>, <runder>

s. Anhang, S. 36

Ksenijas Lesart der Wörter lässt erkennen, dass sie die Orientierungspunkte der Schrift hinsichtlich der komplementären Artikulation gespannter und ungespannter Vokale nicht dekodieren kann. Sie artikuliert in beiden Silbentypen sowohl gespannte Vokale in geschlossener wie in offener Silbe als auch ungespannte Vokale in offener und geschlossener Silbe. Daraufhin lese ich ihr die Wörter vor und bitte Ksenija zu sagen, was ihr an den Wörtern und an meiner Artikulation auffällt. Ksenija macht folgende Beobachtungen:

1. An den Wörtern <rasten> und <Hüfte> im Kontrast zu den Wörtern <raten> und <Hüte> entdeckt sie, dass in ersteren ein weiterer Buchstabe vorkommt: „Da haben wir <s> rein gemacht“ und „Da haben wir <f> rein gemacht.“ (vgl. Anhang, S. 36).
2. Sie bemerkt, dass die Anschlussverhältnisse in den beiden Silbentypen jeweils zu einer kontrastierenden Artikulation führen und beschreibt den festen Anschluss in geschlossener Silbe als „schnell“: „Das Wort hier geht ['hy: . tə] und ['hyf . tə] geht ein bisschen schneller.“ (vgl. Anhang, S. 37).
3. Sie nimmt selbstständig eine kontrastierende Artikulation beider Silbentypen vor und sagt: „Und wir sagen nicht ['rɑ:s . tən] (...), ['ras . tən].“ (vgl. Anhang, S. 37).

Nachdem sie diese grundlegenden Entdeckungen durch die kontrastierenden Minimalpaare gemacht hat, bitte ich sie noch einmal, die Minimalpaarliste vorzulesen. Als Fortschritt gegenüber ihrem ersten Leseversuch ist zu nennen, dass sie alle

geschlossenen Silben mit festem Anschluss folgerichtig mit einem ungespannten Vokal und „schnell“, wie sie selbst sagt, artikuliert. Hier bündelt sich ein Großteil ihrer Aufmerksamkeit vermutlich darauf, die „neuen“ Wörter richtig zu artikulieren, wobei es ihr noch nicht gelingt, die dazu komplementären Silben mit losem Anschluss in offener Silbe immer richtig auszusprechen:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Kannst du jetzt bitte noch mal die Wörter vorlesen und das beachten, was du gerade entdeckt hast?	['ra.tən] ['ras.tən] ['hʏ.tə] ['hʏf.tə] ['rɔ.tə] ['rɔs.tə] ['re:.dɐ] ['re:.dɐ] ['rɛn.dɐ] ['fɛ.tə] ['fɛs.tə] ['pfo:.tɳ] ['pfo] ['pfɔs.tɳ] ['ru:.'dɛɐ] ['run.'dɛɐ]	

s. Anhang, S. 37

Im direkten Vergleich eines einzelnen Paares gelingt ihr die artikulatorische Kontrastierung besser und sie kann gleichzeitig die Eigenschaften der beiden Silbentypen kontrastieren: „['rɑ: .tɳ], [ɑ] geht langsamer und ['ras.tɳ] geht ein bisschen schneller.“ (vgl. Anhang, S. 38).

Bei einem erneuten Vorlesen gelingt es ihr schließlich, die beiden Silbentypen artikulatorisch zu differenzieren. Dafür scheint sie jedoch viel Aufmerksamkeit aufbringen zu müssen, weil sie in anderen Bereichen kleine „Lesefehler“ macht. Um die artikulatorischen Unterschiede der beiden Silbentypen noch einmal zu charakterisieren, beschreibt sie, dass man beim Lesen der jeweils zweiten Wörter „Gas geben“ müsse:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Jetzt liest du die Wörter bitte noch mal vor.	['rɑ: .tən] ['ras.dən] ['hʏ: .tə] ['hʏtə] ['hʏf.tə] ['ro: .tə] ['rɔs.dɳ] ['rɑ] ['re:.dɐ] ['rɛ] ['rɛn.drɐ] ['fɛ.'dɛ] ['fɛs.tə] ['pfo:.tɳ] ['pfɔs.dɐ] ['ru:.dɐ] ['run.dɐ]	Ksenija achtet nun sehr darauf, den Unterschied zwischen „Länge“ und „Kürze“ zu artikulieren. Es scheint sie aber sehr viel Aufmerksamkeit zu kosten, da sie an anderen Stellen kleine Fehler macht.
Super! Das war gut, Ksenija.	Wir geben Gas hier.	
Ja, so kann man das sagen. Bei den schnellen Wörtern	Ja.	

geben wir Gas.		
----------------	--	--

s. Anhang, S.38

Durch diese Vorarbeit erscheint ihr die Repräsentation der geschlossenen Silbe mit festem Anschluss, in der der ungespannte Vokal graphisch durch einen den Vokalbuchstaben umrandenden schmalen Kreis symbolisiert wird, sofort einleuchtend: Sie erkennt sogleich, dass ein Wort wie <raten> in ein Häuschen mit großem Kreis und ein Wort wie <rasten> in ein Häuschen mit schmalen Kreis eingetragen werden muss. Sie bezeichnet das Wort <rasten> als „schneller“ und das [ɑ] in <raten> als „länger“:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
So, ich gebe dir jetzt ein Blatt mit Häusern.	Und unten drunter Wörter.	Ich gebe Ksenija das AB 24. Die Aufgabe besteht darin, dass Ksenija die am unteren Rand stehenden Wörter der ersten beiden Silbentypen in das jeweils richtige Häuschen einträgt. Das Haus des ersten Silbentyps ist mit einem großen und das Haus des zweiten Silbentyps mit einem schmalen Kreis gekennzeichnet.
Und unten drunter Wörter. Bevor du jetzt loslegst, schau dir bitte erst mal die Häuschen an. Was fällt dir da auf?	Hier sind größer.	
Was ist da größer?	Also das Rund bei zweite Haus.	Ksenija meint den Kreis um den Vokalbuchstaben im zweiten Zimmer des Hauses.
Da ist ein Kreis im zweiten Zimmer vom Haus.	Und hier ist ein bisschen kleiner.	
Genau. Da ist der Kreis im zweiten Zimmer ein bisschen kleiner. Gut.	Ah! Ich weiß was! Weil hier wohnen immer mal zwei und hier wohnt immer mal nur ein.	
Zum Beispiel?	['se :] <s> <e> <g> <el> Und hier wohnt <s> <t> <i> <f> <t> <e>	
Aber wir haben ja jetzt nur im zweiten Zimmer vom Haus eine Veränderung.	Weil das Wort schneller ist. Da kommt ['rɑ : . tən].	Ksenija zeigt auf ein Häuschen mit einem großen Kreis.
Ja, warum?	Weil das [ɑ] ist länger.	
Aha!	Und hier kommt ['ras . tən].	Ksenija zeigt auf ein Häuschen mit einem schmalen Kreis.
Warum?	Weil das [ɑ] ist kürzer.	
Perfekt! Jetzt hast du es selbst herausbekommen. Der große Kreis ist für die Langen.	Und das Kleine für die Schnelle. Kann ich die jetzt schreiben?	

s. Anhang, S. 38-39

Ksenija möchte nach diesen Beobachtungen die Wörter des neuen Typs in die entsprechenden Häuschen schreiben. Hier wendet sie die Regel an, die sie für die

Häuschenschreibung des ersten Silbentyps gelernt hat und geht entsprechend beim Eintragen des Wortes <Winter> folgendermaßen vor: In das erste Zimmer des Hauses schreibt sie ein <w>, in das zweite ein <i>, in das erste Zimmer der Garage die Buchstaben <n> und <t> und in das zweite Zimmer der Garage <er>. Sie hat in Zusammenhang mit dem ersten Häuschentyp gelernt, dass im zweiten Zimmer des Hauses immer nur Vokalbuchstaben wohnen können und überträgt diese Regel hier ungeachtet der Silbengrenzen auch auf den zweiten Häuschentyp. Nach meinem Hinweis, dass das <i> im schmalen Kreis noch für einen im zweiten Zimmer des Hauses Platz lasse, schreibt Ksenija den Buchstaben <n> hinter das <i> und kommt zu der Erkenntnis: „['vɪn. 'tɛɐ] Ah! Wir hören das [i] nicht so richtig und <n> und das dann schreiben zusammen. <in> (...) Ahh! Das wir lesen nicht so richtig.“ (vgl. Anhang, S. 40). Daraufhin gelingt es ihr, alle Wörter in die jeweils entsprechenden Häuschen einzutragen und mit meiner Anregung bewusst folgende Gesetze bzw. Regeln zu formulieren:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
So, jetzt machen wir ein Gesetz. Wir sagen jetzt: Wenn im zweiten Zimmer neben dem Selbstlaut-Buchstaben noch ein Mitlaut-Buchstabe wohnt, dann?	Er geht schnell.	
Dann spricht man die Silbe schneller. Das andere Gesetz heißt: Wenn im zweiten Zimmer das Selbstlauten wohnt, geht ein bisschen langsamer.	

s. Anhang, S. 40f.

Auf der Grundlage dieser Regel ist es Ksenija nun möglich, die Häuschenschreibweise ihrer selbst gesuchten Wörter zu korrigieren und die Wörter den entsprechenden Häuschen zuzuordnen:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Sehr schön! Und jetzt kannst du selbst mal nachschauen, welche von den Wörtern, die du zu Hause selbst geschrieben hast, eigentlich im zweiten Häuschen wohnen müssen. Ich kreuze mal alle Wörter an, die du dir genau anschauen solltest und wo du überlegen musst, ob da ein großer Kreis oder ein kleiner Kreis hin muss. Manche wohnen nämlich in einem Häuschen, das du noch gar nicht kennst, und die lassen wir mal weg.		Ich fordere Ksenija auf, selbst zu überprüfen, welche der von ihr zu Hause selbst gefundenen Zweisilber, zum zweiten Häuschentyp zählen. Da sie vor dieser Stunde erst den ersten Häuschentyp kennen gelernt hatte, hat sie Silben unterschiedlicher Silbentypen in den ersten Häuschentyp eingetragen. Damit sie zwischen dem ersten und zweiten Häuschentyp entscheiden kann, kreuze ich nur diejenigen Wörter an, die in das erste bzw. zweite Haus-/Garagen-Raster passen.

Das ist ein besonderes Wort, weil hinten ein <o> wohnt. Das ist nämlich eigentlich kein deutsches Wort.	Ja, ['by: . 'ro:]	Ksenija beginnt mit dem Wort <Büro>.
Das kommt nämlich ursprünglich aus dem Französischen. Aber wir benutzen das auch im Deutschen.	Ja, in Russisch auch. Wir sprechen aber ['be . 'ro]	
Ah! Daran sieht man, dass es manche Wörter in ganz vielen verschiedenen Sprachen gibt. Aber ursprünglich kommt dieses Wort aus dem Französischen und deshalb hat es in der Garage kein <e>. Und deshalb hat dieses Wort auch keine Garage.	Ja.	
		Ksenija korrigiert die Häuschenschreibweise ihrer selbst gesuchten Wörter und markiert die Vokalzeichen im zweiten Häuschenzimmer jeweils mit einem großen bzw. einem kleinen Kreis.
Ksenija, das war super!		

s. Anhang, S. 41f.

Mit den „Lasso“-Leseübungen gelingt es ihr außerdem, die Differenzen der jeweiligen Silben zunehmend besser zu artikulieren.

Ksenija sucht für die neu entdeckte Sachlage, dass ein Konsonant am Ende der ersten Silbe Einfluss auf die vokalische Qualität haben kann, immer wieder neue Vergleichsbilder und Erklärungen:

- „Bei der große Kreis machen wir wo das [ɑ] nicht schnell spricht. Und wo das [ɑ] schnell sprechen, da machen wir ein kleines und da darf noch nach <a> ein Mitlaute wohnen.“ (vgl. Anhang, S. 47).
- „Da ist das <a> immer mal macht das Wort lange und hier das <s> macht das [ɑ] schneller.“ (vgl. ebd., S. 50).
- „Weil die braucht viel Platz und der braucht bisschen kleiner Platz.“ (vgl. ebd., S. 50f.).
- „Hat der <a> wenig Platz. Weil der schiebt ein bisschen. *Ich will auch wohnen!*“ (vgl. ebd., S. 54).
- „Der sagt: *Ich will auch hier wohnen. Hier ist es wärmer.*“ (vgl. ebd.).

- „Oder wie der Bildrahmen. Der Rahmen wohnt allein und dann kommt der Bild rein und sagt: *Ich will auch mit dir wohnen.*“ (vgl. ebd.).
- „Ja, wie ich mit meiner Schwester muss ein Bett teilen, wenn wir im Wohnheim wohnen. Die holen das Bett erst nächste Woche ab und die Schwester muss jetzt bei mir schlafen.“ (vgl. ebd., S. 61).
- „Das (...) ist wie wenn man mit eine Partner sitzt. Da teilt man doch den Tisch.“ (vgl. ebd., S. 62).
- „Wenn die Silbe mit <a> aufhört, dann ist das <a> allein im Zimmer und es wird lang gesprochen.“ (vgl. ebd., S. 87).

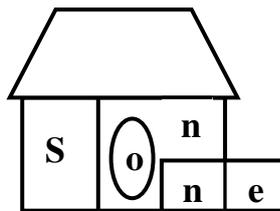
An dieser Reihe von Ksenijas Aussagen, die sie über die geschlossene Silbe mit festem Anschluss gemacht hat, wird erneut offensichtlich, dass sie die Symbolisierung durch Haus und Garage zum Suchen neuer vergleichbarer Bilder anregt. Die Aussagen haben eine Bandbreite von sehr systematischen Sprach- und Schriftbetrachtungen bis hin zu Vergleichen der schriftlichen Strukturen mit sehr persönlichen Situationen. So findet sie einen sehr lebendigen Bezug zur Schrift und es macht ihr offensichtlich Spaß, die formalen Strukturen der Schrift mit Objekten und Situationen ihrer Lebenswirklichkeit zu vergleichen oder sie gar zu personalisieren. Hier kann im wahrsten Sinne des Wortes von einem „An-Eignen“ schriftlicher Strukturen gesprochen werden, da Ksenija diese teilweise zu sich selbst in Beziehung setzt.

6.2.5 Das Entdecken der Artikulation von Schärfungswörtern und ihrer graphischen Markierung

Der dritte Häuschen- und Garagentyp, der Schärfungswörter repräsentiert, hat im Vergleich zu den anderen Häuschenformen einen besonderen Aufbau. Da bei Schärfungswörtern, mit dem Konstituentenmodell gesprochen, der Endrand der betonten Silbe gewissermaßen leer ist, also sich weder der vokalische Kern in den Endrand erstreckt noch ein konsonantisches Element die Silbe abschließt, ist die Kontaktform zur Reduktionssilbe spezieller Art: Eine Silbengrenze zwischen der betonten und der reduzierten Silbe kann nicht festgestellt werden. Obwohl die Silbe also gewissermaßen offen ist (bzw. der Endrand nicht besetzt ist) scheint ein fester Anschluss zu einem konsonantisches Element zu bestehen, das aber auch schon zum Anfangsrand der

Reduktionssilbe gehört. Es besteht also sozusagen eine sehr enge Verbindung zwischen dem Silbenkern der prominenten Silbe und der Reduktionssilbe über ein konsonantisches Element. In der Schrift, die dem Leser anzeigen muss, wann solch ein Schärfungswort mit festem Anschluss in offener Silbe einhergehend mit Artikulation eines ungespannten Vokals realisiert werden muss, gibt es dafür ein eindeutiges Zeichen: Um den artikulatorischen Unterschied zu Wörtern zu signalisieren, denen nach der offenen prominenten Silbe auch nur ein vokalisches Element folgt (wie zum Beispiel in <Rate>), wird bei Schärfungswörtern auf der Ebene der Schrift dieses konsonantische Element verdoppelt (zum Beispiel <Ratte>). Auf diese Art und Weise weiß der Leser, dass es sich um einen festen Anschluss handelt.

Diese Anschlussverhältnisse und die besonders enge Kontaktform zur Reduktionssilbe kann in der Häuschenschreibung folgendermaßen symbolisiert werden:



Durch den engen Kontakt beider Silben wird die Garage in das Haus eingeschoben und der „Bewohner“ des ersten Zimmers der Garage muss doppelt geschrieben werden. Die Artikulation eines ungespannten Vokals ohne „Länge“ wird wie auch beim zweiten Häuschentyp durch einen schmalen Kreis symbolisiert.

Zum Entdecken dieses dritten Silbentyps habe ich Ksenija eine Liste mit so genannten „Minimaltrios“ gegeben. Durch die direkte Gegenüberstellung mit den ersten beiden Silbentypen ergibt sich ein Kontrast zu dem Aufbau und der Artikulation von Schärfungswörtern, wodurch die wesentlichen Differenzen entdeckt werden können. Ich habe Ksenija aufgefordert, die folgende Liste der Minimaltrios vorzulesen, wobei es sich bei jedem dritten Wort um ein Schärfungswort handelt: <Hüte> - <Hüfte> - <Hütte>, <Woge> - <Wolke> - <Wonne>, <beten> - <bester> - <betten>, <Miete> - <Miste> - <Mitte>, <Rose> - <roste> - <Rosse>, <Woge> - <Wolke> - <wecke>, <biete> - <Binde> - <Bitte>, <Tage> - <Taste> - <Tasse>, <Tage> - <Tante> - <Tanne>:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Hier habe ich dir Wörter aufgeschrieben. Lies sie bitte mal vor.	['hy: . tə] ['hyf. tə] ['hʏtə] ['vo: . gə] ['vɔl. kə] ['vo: . nə] oder? ['bæ. tən] ['bæs. tə]	Einführung des dritten Silbentyps: offene Silbe mit Kurzvokal. Ich gebe Ksenija ein Blatt mit Minimaltrios und bitte sie, die folgenden Wörter vorzulesen:

	['bɛtən] Äh, die sind fast gleich, aber länger.	<Hüte> - <Hüfte> - <Hütte> <Woge> - <Wolke> - <Wonne> <beten> - <besten> - <betten> <Miete> - <Miste> - <Mitte> <Rose> - <roste> - <Rosse> <Woge> - <Wolke> - <wecke> <biete> - <Binde> - <Bitte> <Tage> - <Taste> - <Tasse> <Tage> - <Tante> - <Tanne>
--	--	---

s. Anhang, S. 62

Ksenija gelingt es durch diese Kontrastierung fast immer, die Unterschiede der Wörter zu artikulieren und sie macht während des Lesens folgende Beobachtungen (vgl. Anhang, S. 62 – 64):

- „Äh, die sind fast gleich, aber länger. (...) Das ist ['hy: . tə] ['hyf . tə] ['hytə]. (...) Das hat ein <t> mehr, das geht ein bisschen schneller.“ (vgl. Anhang, S. 62f.).
- „Wenn es zwei klitzegleiche Mitlaute sind und das Wort geht schneller. Weil man kann nicht das <t> und das <t> so ['hy: t . ' t ε]. Wir lesen das ['hytə].“ (vgl. ebd., S. 63).
- „Schreibst du ['hytə] mit einem <t>, war falsch. Ist doch schnell, zwei <t>.“ (vgl. ebd.).

Sie bemerkt sogleich, dass für den doppelten Konsonantenbuchstaben kein doppelter Laut artikuliert wird und dass diese Markierung der Schrift auf die Differenz zu Wörtern wie <Hüte> hinweist.

Auf meine Frage, was der Unterschied zwischen <Hüte> und <Hütte> sei, antwortet sie, dass <Hüte> „langsamer“ und <Hütte> „schneller“ gesprochen werde (vgl. Anhang, S. 66).

Als ich sie darauf hinweise, dass für ein Wort, das sich aufgrund der „Enge“ zwischen beiden Silben von den bisher betrachteten Wörtern unterscheidet auch in einem anderen Häuschen wohnen müsse, zeichnet Ksenija von sich aus eine Garage, die direkt an ein Haus anschließt. Als ich sie danach frage, wie sie auf so eine bildliche Darstellung komme, erklärt sie: „Ich glaube, wir machen das <t> in die Garage, aber es kann ja auch sein <üt> zusammen. Das kann man zusammenlegen.“ (vgl. Anhang, S. 66f.). Diese Erklärung beschreibt im Wesentlichen die Kontaktverhältnisse zwischen der prominenten Silbe und der Reduktionssilbe von Schärfungswörtern: Eine eindeutige

Zuordnung des konsonantischen Elements zwischen dem Kern der betonten und dem Kern der Reduktionssilbe zu einer der beiden Silben kann nicht vorgenommen werden. Außerdem zeigt Ksenijas eigenaktives Handeln und das Aufstellen von Hypothesen, dass sie auf der Grundlage der bildlichen Darstellung von Silben durch die Symbole Haus und Garage und des damit einhergehend erworbenen Regelwissens über die Wortschreibung des Deutschen über „mentale Modelle“ (siehe Kapitel 3.1.2) verfügt, die ihr dabei helfen, neuartige Probleme durch induktives Schließen aus bereits vorhandenen Wissensstrukturen zu lösen.

Auffällig ist jedoch, dass Ksenija zwar dieses sehr abstrakte Wissen auf ihre Art und Weise formulieren kann und auf dieser Grundlage durch die Untersuchung ähnlicher Wort- und Silbenstrukturen neue Entdeckungen machen kann, dass sie dieses Wissen jedoch noch nicht zuverlässig in Können transferieren kann. Das heißt, dass es ihr trotz der entdeckten Regeln sehr schwer fällt, die vokalischen Qualitäts- und Quantitätsunterschiede in den betonten Silben zu artikulieren. Dies ist möglicherweise ein Hinweis darauf, dass die Beeinflussung durch die muttersprachlichen Strukturen auf den Erwerb einer Zweitsprache erheblich ist. Wie bereits herausgestellt wurde, existiert im Russischen kein bedeutungstragender Unterschied zwischen gespannten und ungespannten Vokalen. Auf der Ebene der Schrift hat Ksenija diese Differenzierung nachvollzogen, eine artikulatorische und akustische Differenzierung gelingt ihr jedoch nicht immer, wie zum Beispiel im folgenden Tabellenauszug aus den Protokollen zu sehen ist:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
Jetzt gebe ich dir eine Liste mit Wörtern, die du auch schon kennst. Ich möchte sie aber noch mal mit dir wiederholen. Liest du sie bitte mal vor?	['hy: . də]['hyf. də] ['hy: . də] ['hy: . tə]['hyf. də] ['hytə]	Ich gebe Ksenija eine Liste mit Minimaltrios. Sie liest die Wörter <Hüte>, <Hüfte>, <Hüte> und korrigiert sich selbst.
	['vo: . gə]['vɔl. kə] ['vo: . nə]	Sie liest die Wörter <Woge>, <Wolke>, <Wonne>.
	['betən]['bes. tə] ['betən]	Sie liest die Wörter <beten>, <Bester>, <betten>.
	['mi: . tə]['mis. tə] ['mitə]	Sie liest die Wörter <Miete>, <Miste>, <Mitte>.
	['ro: . sə]['ros. tə] ['ro: . sə]	Sie liest die Wörter <Rose>, <roste>, <Rosse>.
	['ve: . gə]['vɛl. kə] ['vɛkə]	Sie liest die Wörter <Wege>, <welke>, <wecke>.

	['bi: . tə]['bin. də] ['bitə]	Sie liest die Wörter <biete>, <binde>, <Bitte>.
	['tɑ: . gə]['tas. tə] ['tasə]	Sie liest die Wörter <Tage>, <Taste>, <Tasse>.
	['tɑ: . gə]['tan. tə] ['tɑ: . nə]	Sie liest die Wörter <Tage>, <Tante>, <Tanne>. Offensichtlich bereit es ihr Schwierigkeiten, zwischen den beiden offenen Silbentypen, d.h. zwischen „Länge“ und „Kürze“ des Vokals zu unterscheiden.
Kannst du etwas darüber sagen?	Ja, da kann ich schon sagen, dass ['hy: . tə] ist fast wie das hier, aber hier wird noch ein <t> geschrieben.	Ksenija vergleicht <Hüte> mit <Hütte>
Und was ist der Unterschied beim Lesen oder Hören?	Das wird schnell gesprochen.	Ksenija zeigt auf <Hütte>. Sie weiß offensichtlich, dass ein Unterschied in der Aussprache zwischen <Hüte> und <Hütte> besteht. Ist es ein artikulatorisches Problem für sie? Die Zeichen der Schrift deutet sie an dieser Stelle jedenfalls richtig.

s. Anhang, S. 103

Um diese Schwierigkeit allmählich zu überwinden, habe ich zunächst versucht, Ksenija die Möglichkeit zu geben, ihre Selbstwahrnehmung zu schärfen, indem ich ihr eigenes lautes Vorlesen vom Tonband vorgespielt habe. Infolgedessen berichtet sie über ihrer Beobachtungen (vgl. Anhang, S. 104f.):

- „Liest man doch anders. ['hy: . tə], ['hyf. tə], ['hytə]. (...) Ich habe bemerkt, dass man das schneller sprechen muss, wegen zwei <t> und beide <t> werden in Garage geschrieben.“
- „Bei meinem eigenen Lesen da hört man das alles anders. (...) Das hört man besser und da hört man, wie man alles gesprochen hat.“
- Jetzt kann ich sagen, dass ['hytə] und ['hytə] sind andere Wörter. (...) Bei den ['hytə] geht Mund nicht so wie bei ['hytə]. Nein, ['hy: . tə].“

Vor allem am letzten Zitat ist erneut Ksenijas Schwierigkeit zu erkennen, die artikulatorische Differenzierung vorzunehmen. da sie aber weiß, dass ein wahrnehmbarer Unterschied zwischen den beiden Wörtern vorliegen muss, verfügt sie über die Möglichkeit, ihre Artikulation selbst zu kontrollieren und korrigiert sich. Es ist

offensichtlich, dass es hier noch weiterer artikulatorischer und akustischer Übungen bedarf. Außerdem muss es darum gehen, Ksenija zu verdeutlichen, dass die Differenz in der Artikulation zu einer Bedeutungsunterscheidung führt: <Hüte> bedeutet etwas anderes als <Hütte>. Dies muss dem Leser und dem Hörer durch die entsprechenden Mittel signalisiert werden. Ein Versuch, die artikulatorische und akustische Differenzierung mit ihr zu trainieren, war das Singen des Liedes „Quasselliese“, in dem Schärfungswörter singend Wörtern mit anderen silbischen Verhältnissen kontrastierend gegenübergestellt werden:

Studentin	Schülerin	Bemerkung
So, jetzt gebe ich dir noch mehr Wörter zum Lesen.	['rɑ: .bə]['rapə] ['knɑ: .bə]['knapə] ['frɑ: .gə]['falə] ['sɑ: .gə]['halə] ['vɑ:l]['vatə] ['mɑ:l]['matə] ['kwɑ:l]['kwale] ['krɑ:l]['kralə] ['mi: .tə]['mitə] ['bi: .tə]['bitə] ['ʃi: .fə]['ʃi: .fə] ['ʃifə] ['ri: .sə]['risə] ['li:p]['lipə] ['hi:p]['hipə] ['si:p]['sipə] ['ri:p]['ripə] ['ro:t]['rolə] ['kol]['kolə] ['flɔs]['flɔsə] ['to: .rə]['trɔsə] ['fu: .səl]['fusəl] ['du: .səl]['dusəl] ['gu: .tə]['kutə] ['fu: .dɛ]['fudɛ] ['be:t]['betɪ] ['re:t]['retɪ] ['tɛɐ]['tɛlɐ] ['hɛɐ]['hɛlɐ]	Ich habe vor, mit Ksenija das Lied „Quasselliese“ von der gleichnamigen CD zu singen, um die artikulatorische Opposition von Schärfungswörtern zu Wörtern mit Langvokal zu üben. Zuvor bitte ich sie, die entsprechenden Wörter, die ich auf ein separates Blatt gedruckt habe, vorzulesen: <Rabe> - <Rappe> <Knabe> - <Knappe> <Frage> - <Falle> <Sage> - <Halle> <Wahl> - <Watte> <Mahl> - <Matte> <Qual> - <Qualle> <Kral> - <Kralle> <Miete> - <Mitte> <biete> - <Bitte> <schiefe> - <Schiffe> <Riese> - <Risse> <lieb> - <Lippe> <Hieb> - <Hippe> <Sieb> - <Sippe> <rieb> - <Rippe> <rot> - <Roller> <Kohl> - <Koller> <Floß> - <Flosse> <Thron> - <Trosse> <Fusel> - <Fussel> <Dusel> - <Dussel> <guter> - <Kutter> <Fuder> - <Futter> <Beet> - <Betten> <Reet> - <retten> <Teer> - <Teller> <Heer> - <Heller>

s. Anhang, S. 124f

6.2.6 Analyse des Leseprotokolls und des Diktattextes am Ende des Praktikums

Transkription des Lesetextes

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| 1. <Eichhörnchen> | 13. <Samenkörner> |
| 2. <legen> | 14. <Bucheckern> |
| 3. <den> | 15. <zwischen durch> |
| 4. <Winter> | 16. <Vogeleier> |
| 5. <vorbereitend> | 17. <Fiedele> |
| 6. <ständig> | 18. <Lieblingseichhörnchen> |
| 7. <neue> | 19. <Parterrewohnung> |
| 8. <Verstecke> | 20. <smarten> |
| 9. <mit> | 21. <possierlichen> |
| 10. <Waldfrüchten> | 22. <Tierchen> |
| 11. <an> | 23. <Geschwister> |
| 12. <fressen> | |

Nr	Ksenija am 08. 12. 04	Ksenija am 21. 07. 05
1	['ʔain. 'høeʃən]	['ʔai. 'çøeçɲ]
2	['le: .gən]	['le: .gɲ]
3	['dɛn]	['dɛn]
4	['vɪn. tɐ]	['vɪn. tɐ]
5	['foe. 'bai. 'rai. 'tɛnt]	[fɐ. 'prai. tɛnt] [foe. bɛ. 'rai. tɛn. dɛ]
6	['ʃdɛn: . 'dik]	['ʃdɛn. dik]
7	['nɔɪ]	['nɔɪ. jə]
8	[fɐ. 'ʃdɛ. 'gɛ]	[fɛɐ. 'ʃdɛkə]
9	['mit]	['mit]
10	['va:lt] ['fry: . 'çdɛn]	['van. dɛ. 'fryç. dɛn]
11	['ɑ:n]	['an]
12	['fɹɛʃɲ]	['fɹɛʃɲ]
13	['sɑ: .mən. 'køɛa. nən]	['sɑ: .mən. 'køɛ. nɛ]
14	['bu: . 'hɛɐ. 'kɛɛn]	['bu:x] ['bu: .xɲ. 'kɛɛn]
15	['tʃvɪʃən. 'duç]	['tʃvɪʃɲ. 'dueç]
16	['fo: .gə. 'lai. 'jɛɐ]	['fo: .gɪ. 'ʔai. jɛ]
17	['f:i: .dɛ. lə]	[fɪ. 'dɛlə]
18	['le. 'plɪŋks: . 'ʔain. 'høçɛn]	['lɪp. 'lɪŋs. 'ʔai. 'çaçɛn]
19	['bɑ: . 'tɛ. 'rɛ. 'vɔ. 'nuɲ. 'gɛn]	['patɛ. 'rɛɛ. 'vo: . 'nuɲ]
20	['s:] ['smɑ: .tɛn]	['smɑ: .tɛn]
21	[p] ['po: . 'sɪɐ. lɪ. 'çɛn]	['pɔs] [po. 'sɪɐ. lɪçɛn]
22	['tiɐ. çɛn]	['tiɐ. çɛn]
23	[gɐ. 'ʃvɪs. dɛn]	['gɐ. 'ʃvɪs. dɛ]

s. Anhang, S. 152

Analyse und Interpretation der Lesetranskription

Die silbische Gliederung der Wörter

In der direkten Gegenüberstellung der Lesetranskriptionen aus der ersten und aus der letzten Stunde ist zu sehen, dass Ksenija die silbische Gliederung der Wörter am Ende des Praktikums noch besser gelingt als zu Beginn (vgl. z. B. ['fo: .gə. 'lai. 'jɛɐ] - ['fo: .gɫ. 'ʔai. jɐ]/<Vogeleier>).

Die Wortakzentuierung und die Artikulation der Reduktionssilbe

Hinsichtlich der Wortakzentuierung und der Artikulation der Reduktionssilbe zeigt sich eine deutliche Besserung. In der folgenden Gegenüberstellung ist zu erkennen, dass Ksenija in der letzten Stunde betonte Silbe und die Reduktionssilbe meist identifizieren und artikulieren kann. dies gelingt ihr auch bei relativ komplizierten Wörtern:

['foɐ. 'bai. 'rai. 'tɛnt] - [foɐ. bə. 'rai. tɛn. dɐ]/<vorbereitend>

['ʃdɛn: . 'dik] - ['ʃdɛn. dɪk]/<ständig>

[fɐ. 'ʃdɛ. 'gɛ] - [fɛɐ. 'ʃdɛkə]/<Verstecke>

['fo: .gə. 'lai. 'jɛɐ] - ['fo: .gɫ. 'ʔai. jɐ]/<Vogeleier>

['po: . 'siɐ. lɪ. 'çɛn] - [po. 'siɐ. lɪçɛn]/<possierlichen>

['nɔɪ] - ['nɔɪ. jə]/<neue>

Die Anschlusskorrelation und die Vokalqualität

Vor allem die Artikulation eines ungespannten Vokals in einer geschlossenen Silbe mit festem Anschluss gelingt ihr in der letzten Stunde besser. Sie kann nun die Anschlussverhältnisse und die damit einhergehende Differenzierung in der Vokalqualität bzw. –quantität offensichtlich sicherer identifizieren und artikulieren:

['ʃdɛn: . 'dik] - ['ʃdɛn. dɪk]/<ständig>

['fry: . 'çdɛn] - ['van. dɐ. 'fryç. dɛn]/<Waldfrüchten>

Was das Lesen von Schärfungswörtern betrifft, sehe ich nur in einem Wort eine Verbesserung: [fɐ. 'ʃdɛ. 'gɛ] - [fɛɐ. 'ʃdɛkə]/<Verstecke>. Ob dies Rückschlüsse auf eine verbesserte Identifikation und Artikulation von Schärfungswörtern zulässt, kann ich daraus nicht ableiten.

Meines Erachtens ist jedoch im Allgemeinen eine Verbesserung der Artikulation in einzelnen Bereichen sichtbar.

Analyse und Interpretation der Diktatschreibungen

Text	Ksenija, Diktat Nr. 1	Ksenija, Diktat Nr. 2
Mein Opa	Mein Opa	Mein Opa
sieht sich	sieht sich	sieht sich
liebend gerne	liebent gerne	liebend gerne
Harry-Potter-Filme	Heupoter Film	Harry Poter Filme
an.	an.	an.
Am liebsten	Am liebsten	Am liebsten
ginge	ging	ginge
er	er	er
jede Woche	ede Woche	eder Woche
viermal	vier mal	fier mal
ins Kino.	ins Kino.	ins Kino.
Meine Oma	Meine Oma	Meine Oma
schimpft	schiempft	schiempfft
immer öfter	immer offer	immer öfter
mit ihm.	mit in.	mit ihm.
Sie	Sie	Sie
sagte	sagte	sagte
mir	mir	mir
über ihn:	über in:	über ihn:
Er	er	er
vergisst	fergirst	vergißt
neuerdings	neue dingst	neuedings
alles,	alles,	alles,
kauft	kauft	kauft
Zitronen	Zitronen	Zitronen
statt	stad	stat
Apfelsinen,	Apfelsienen,	Apfelsinen
bringt	brieng	briengt
den Müll	den Müll	den Müll
nicht mehr	nicht mehr	nicht mehr
weg,	weg,	weg,
alles	alles	alles
wegen	wegen	wegen
des pfiffigen fliegenden Zauberers	des pfifigen fliegenden Zaubaras	Des pffiegen fliegenden Zauberaß
mit Brille.	mit Brille.	mit Brille.
Neuerdings	Neue dings	Neuedings
nähme	neme	nehme
er	er	er
ihre Anwesenheit	ihre Anweseheit	ihre anwesenheit
nur noch	nur noch	nur noch
wahr,	war,	war,
wenn	wenn	wen
sie	sie	sie
diesen witzigen Hut	diesen wiesigen Huht	diesen witzigen Hut
trage.	Trage.	trage.
Der raffinierte Harry	Der rafinirte Hari	Der Rafinerte Harry

stiehlt	spiel	stillt
ihr	ihr	ihr
ihre letzte Geduld.	ihre letzte gedult	ihre letzte geduldt.
Wo	Wo	Wo
das	das	das
wohl	woll	woll
hinführt	hien vüllt	hin fürrt

s. Anhang, S. 155f.

Die graphische Darstellung der vokalischen Qualität und Quantität

Am Beispiel der Verschriftung der Laute [i] und [ɪ] soll hier wieder analysiert werden, inwiefern Ksenija den Unterschied in der Vokalqualität identifizieren und verschriften kann. Der Vergleich folgender Schreibungen aus dem ersten und dem letzten Diktat zeigt, dass sie in einigen Fällen ihre Wahrnehmung des Lautes und die jeweilige Verschriftung verbessern konnte:

<mit in> - <mit ihm>

<über in> - <über ihn>

<wiesigen> - <witzigen>

<hien> - <hin>

Andere Beispiele aus ihren Schreibungen zeigen dennoch, dass in der Wahrnehmung und graphischen Fixierung dieser Differenzierungen immer noch große Unsicherheiten bestehen:

<schimpft> - <schimpfft>

<brieng> - <briengt>

<pfifigen> - <pfieigen>

Dehnungs- und Schärfungsmarkierungen

Im Bereich der Dehnungs- und Schärfungsmarkierungen sind bei Ksenija die größten Schwierigkeiten zu erkennen. Wie die Analyse des ersten Diktattextes schon gezeigt hat, gelingt ihr die korrekte Markierung bei relativ häufig auftretenden Wörtern wie <alles> oder <immer>. Die korrekte Schärfungsmarkierung gelingt ihr auch bei dem Wort <Brille> und im Gegensatz zum ersten Diktat auch in dem Wort <witzigen>

Ansonsten scheint es, als habe sie die Regeln für die Doppelung des Konsonantenzeichens noch nicht vollständig erfasst:

<schimpft> - <schimpfft>

<offter> - <öffter>

<pfifigen> <pffigen>

<Brille> - <Brille>

Auch die Verwendung des Dehnungs-h scheint Ksenija noch nicht mit Sicherheit zu beherrschen:

<woll> - <woll>

<vüllt> - <fürrt>

aber: <neme> - <nehme>

In diesem Zusammenhang muss aber erwähnt werden, dass während den Unterrichtsstunden leider kaum Zeit dafür geblieben ist, ausführlicher über diese Markierungen der Schrift zu sprechen. Hier wäre eine längere und Auseinandersetzung mit beispielhaften Schreibungen notwendig, damit Ksenija sicher über die Dehnungs- und Schärfungsregeln verfügen könnte.

Die Verschriftung der Reduktionssilbe

Auch in diesem Bereich ist an einigen Wörtern eine Besserung gegenüber den Schreibungen im ersten Diktat zu erkennen:

<Film> - <Filme>

<ging> - <ginge>

<Zaubaras> - <Zauberaß>

Da wir in den Unterrichtsstunden sehr ausführlich über den Buchstaben <e> in der Reduktionssilbe gesprochen haben, nehme ich an, dass Ksenija nun in der Lage ist, die Reduktionssilbe im Gesprochenen besser wahrzunehmen und über das Wissen verfügt, dass sie im Geschriebenen immer das <e> enthalten muss. Dennoch zeigt es sich auch hier, dass weiteres intensives Entdecken und Üben notwendig wären, damit Ksenija ihr Wissen festigen und beim Schreiben anwenden kann.

7. ABSCHLIEßENDE UND ZUSAMMENFASSENDE ÜBERLEGUNGEN

Der Schrifterwerb des Deutschen durch Kinder mit Migrationshintergrund stellt eine bedeutsame Aufgabe im Leben dieser Kinder und für die Aufnahmegesellschaft dar. Deutschland ist ein Land, in dem viele Sprachen gesprochen werden, in dem sich die nationale Identität im Wesentlichen jedoch über die Nationalsprache Deutsch ausdrückt. Eine erfolgreiche Integration in die Mehrheitsgesellschaft und die aktive Teilhabe an den kulturellen und gesellschaftlichen Ressourcen können in erster Linie nur durch das Beherrschen der Nationalsprache und der ihr zugrunde liegenden Schriftsprache erreicht werden. Vor diesem Hintergrund muss sichergestellt werden, dass auch die Mitglieder dieser Gesellschaft an den gesellschaftlichen und kulturellen Ressourcen teilhaben können, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

Wie die Bildungsstudien PISA und IGLU gezeigt haben, verfügen aber gerade Kinder mit Migrationshintergrund häufig nicht über die schriftsprachlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben in Deutschland. Zum Teil wurden diese Befunde auf die Erschwernisse im (Zweit)Spracherwerb des Deutschen und auf soziale Umstände zurückgeführt.

Da nun aber gerade die Schule diejenige Institution ist, durch die der Staat über die Verordnung der Schulpflicht selbst die Verpflichtung eingeht, gleichberechtigte Bildungschancen für alle Mitglieder der Gesellschaft sicherzustellen, muss zunächst sie der Ort sein, wo Kinder mit Migrationshintergrund die Chance erhalten, eine „Grundbildung“ erreichen können. Die Autoren der PISA-Studie verstehen unter dem Begriff der Grundbildung die Fähigkeit, an einer Kultur teilzuhaben, deren Wissen in Texten vorliegt (vgl. PRENZEL et al. 2004, 17). Der Erwerb der Schrift ist also als ein zentraler Bestandteil von Grundbildung anzusehen.

Aus diesen Zusammenhängen stellt sich für den (Schrift)Sprachunterricht in der Schule vor allem die Frage, wie Kinder nicht-deutscher Muttersprache das deutsche

Schriftsystem erwerben können. Sie verfügen nicht über die Möglichkeit, auf das mit dem Gesprochenen erworbenen Wissen über sprachliche Strukturen des Deutschen beim Erwerb der deutschen Schriftsprache zurückzugreifen. Gerade für Kinder mit Migrationshintergrund sind daher Zugriffsweisen auf Schrift(Sprache) notwendig, die ihnen helfen, die Schrift kognitiv zu durchdringen.

Dies kann vor allem durch ein sprachstrukturierendes Arbeiten mit der deutschen Orthographie erreicht werden, wodurch die Kinder über die regelhafte Fixierung der prosodischen Verhältnisse die phonetisch-phonologischen Strukturen des Deutschen in einem eigenaktiven Prozess der Wissenskonstruktion entdecken können. Diese Entdeckungen an der Schrift können den Kindern diejenigen Merkmale des Deutschen verdeutlichen, die sie mit dem Gesprochenen bisher nicht erwerben konnten.

Außerdem ist es notwendig, dass die Lehrpersonen auf das Vorwissen, das die Kinder aus ihrem Erstspracherwerb mitbringen, aufmerksam werden, da dies das „Ausgangsmaterial“ der Kinder für den Erwerb der deutschen (Schrift)Sprache darstellt. An diese sprachlichen Wissensstrukturen muss angeknüpft werden, damit sich die Lernenden neuartiges Wissen aneignen können. Außerdem muss eine gewisse Prägung der Kinder durch die Erstsprache berücksichtigt werden. Phonetisch-phonologische Bedingungen, die sich in beiden Sprachen unterscheiden, können zu bestimmten Wahrnehmungs- und Artikulationsschwierigkeiten führen. Unter anderem aus diesen Gründen sollte auch der Erstsprache der Kinder ein hohes Maß an Bedeutung zugemessen werden.

Die Arbeit mit Ksenija hat gezeigt, mit wie viel Freude und Interesse solch ein entdeckender, formaler und sprachstrukturierender Umgang mit Schrift einhergehen kann. Das Erforschen und Entdecken der Regelmäßigkeit der deutschen Orthographie und das Dekodieren der Signale, die Schrift ihren Benutzern gibt, haben Ksenija in einem hohen Maße zu eigenaktiven Beobachtungen motiviert. Die Erkenntnis, dass Schrift zu einem großen Teil auf einem zuverlässigen Regelsystem basiert, hat Ksenija dazu angeregt, Sprache und Schrift auf diese Regeln hin zu untersuchen und sie auf neue, unbekannte Wörter zu übertragen. Der Vergleich der Leseprotokolle und der Diktate zu Beginn und am Ende der Arbeit zeigen, dass sie die Zeichen der Schrift für

das Lesen eines Textes und die Regeln für die Wortschreibungen nach dem sprachstrukturierenden Arbeiten besser dekodieren bzw. anwenden konnte. Sie hat über diese Weise offenbar einen Weg gefunden Schrift(Sprache) zu verstehen.

Die Interpretationen und Analyse der Unterrichtsstunden mit Ksenija zeigen aber auch, dass sich das Erarbeiten formaler Teilaspekte der Schriftsprache auf einen längeren Zeitraum erstrecken muss. Ein Unterricht, in dem sich die Kinder eigenaktiv und entdeckend etwas aneignen sollen, muss den Lernenden genügend Zeit und Übungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen, damit sie ihre gemachten Beobachtungen und aufgestellten Hypothesen an geeignetem Material immer wieder testen können. Nur so können sie ihr Wissen über Schriftsprache sichern. In dieser Hinsicht war die Arbeitsphase mit Ksenija leider zu kurz. Für die Ausdifferenzierung ihres Wissens und für die sichere Anwendung müsste ihr weiterhin die Möglichkeit gegeben werden, Schrift und Sprache systematisierend zu erforschen.

8. LITERATUR

BECK, Marieluise: Kinder- und Jugendbericht liefert wichtige Impulse für die Förderung von Migrantenkindern. Presseerklärung. Berlin, den 25. 08. 2005. EP: http://www.integrationsbeauftragte.de/gra/presse/presse_1162.php. Recherchiert am 05.09.2005.

BELKE, Gerlind: Probleme des Schriffterwerbs bei mehrsprachigen Kindern. In: OSSNER, Jakob et al. (Hrsg.): Planvoller Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 1. Halbband. Beiträge des V. Symposiums Deutschdidaktik. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule 1984.

BERKEMEIER, Anne: Zweitschriffterwerb. In: BALHORN, Heiko; NIEMANN, Heide Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee: Libelle 1997. S. 263 – 268.

BOHN, Ocke-Schwen: Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem? In: WEGENER, Heide (Hrsg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr 1998. S. 1 – 20.

BOS, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2004.

BOS, Wilfried et al: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Aus: ders. et al. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2003. EP: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf>. Recherchiert am 08.09.2005.

BRUNER, Jerome S.: Der Akt der Entdeckung. Aus: Harvard Educational Review 31 (1961), S. 21 – 32. In: NEBER, Heinz (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim und Basel: Beltz 1973. S. 15 – 27.

BUNDESMINISTERIUM DES INNERN: Ausländer in Deutschland nach Staatsangehörigkeit. EP: http://www.zuwanderung.de/tabellen/1_02.html. Recherchiert am 12. 09. 2005a.

BUNDESMINISTERIUM DES INNERN: Spätaussiedler. EP: http://www.zuwanderung.de/1_spaetaussiedler.html. Recherchiert am 12. 09. 2005b.

CRYSTAL, David: Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt/Main: Campus 1995. (Originalausgabe 1987).

DUDENREDAKTION (Hrsg.): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 6. neu bearb. Auflage. Mannheim u. a.: Dudenverlag 1998. (= Der Duden Bd. 4)

EXTRA, Guus; VERHOEVEN, Ludo (Hrsg.): Bilingualism and Migration. Berlin; New York: de Gruyter 1998.

GABKA, Kurt et al. (Hrsg.): Russische Sprache der Gegenwart. Einführung in das Studium der russischen Sprache. Phonetik und Phonologie. Bd.1. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie 1987.

GAGNÉ, Robert, M: Arten des Lernens und der Begriff der Entdeckung. Aus: SHULMAN, L.; KEISLAR, E. (Hrsg.): Learning by discovery. Chicago: 1966. S. 135 – 150. In: NEBER, Heinz (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim und Basel: Beltz 1973. S. 127 – 142.

GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula; ROTH, Hans-Joachim: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. In: Bund-Länder-

Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107. Bonn: 2003.

GRIMM, Hannelore: Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, R. (Hrsg.); BACKMUND, V.: Oerter-Montada. Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3. vollst überarb. u. erw. Auflage. Weinheim: Beltz, 1995. S.705-749.

HENTIG, Hartmut von: Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2004 Grundschule. Stuttgart 2004, S. 7-19.

JEUK, Stefan: Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2003.

LINKE, Angelika; NUSSBAUMER, Markus; PORTMANN, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer 2001. 4. unv. Aufl.

MAAS, Utz: Alphabetisierung. Zur Entwicklung der schriftkulturellen Verhältnisse in bildungs- und sozialgeschichtlicher Perspektive. In: Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 2. neu bearb. u. erw. Aufl. Hg. v. BESCH, Werner u. a. Bd. 3. Berlin u. New York: de Gruyter 2003. S. 2403 – 2418.

MAAS, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992.

MAAS, Utz: Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.

MAAS, Utz; MEHLEM Ulrich: Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. In: IMIS-Beiträge. Hg. von BADE, Klaus J.; BOMMES, Michael; OLTMER, Jochen. Universität Osnabrück (2003) 21.

MEHLEM, Ulrich: Die Nutzung orthographischer Strukturen des Deutschen in der Verschriftung familiensprachlicher Texte durch marokkanische Migrantenkinder. In: RÖBER-SIEKMEYER, Christa; TOPHINKE, Doris (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002. S. 123 – 143.

MENG, Katharina: Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr 2001.

MESSNER, Rudolf: Selbstständiges Lernen und PISA – Formen einer neuen Aufgabenkultur. In: BOSSE, Dorit (Hrsg.): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004. S. 29 – 47.

MICROSOFT® Encarta® 99 Enzyklopädie. © 1993-1998 Microsoft Corporation.

MIKHAILOPOULO, Tatiana: Sprechstilistische Variationen im Deutschen bei Sprechern mit einem russischsprachigen Hintergrund. Eine phonetische Untersuchung. Unveröffent. Magisterarbeit zur Erlangung des Magister Artium im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft. Osnabrück: Universität. 1998.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Bildungsplan 2004 Grundschule. Stuttgart 2004.

OOMEN-WELKE, Ingelore: Deutschland – Land vieler Sprachen. In: Balhorn, Heiko; Niemann, Heide Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee: Libelle 1997. S. 234 – 243.

OSBURG, Claudia: Schrifterfahrungen in Kindergarten und Grundschule – bildungspolitische und didaktische Überlegungen. In: PANAGIOTOPOULOU, Agyro; CARLE, Ursula (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und

Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren Jahr. S.111 – 119.

PINKER, Steven: Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag 2000. (Originalausgabe 1999).

PRENZEL, Manfred et al. PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann 2004.

REICH, Hans H. et al.: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hg. v. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport. Amt für Schule. Hamburg 2002.

RÖBER-SIEKMEYER, Christa: Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im Offenen Unterricht. 3. erg. u. neu ausg. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz 1997a.

RÖBER-SIEKMEYER, Christa: Die Bedeutung der Schrift für die unterrichtliche Spracharbeit mit Kindern nicht deutscher Muttersprache. . In: BALHORN, Heiko; NIEMANN, Heide Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee: Libelle 1997b. S. 275 – 285.

RÖBER-SIEKMEYER, Christa: Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb. In: APELTAUER, Ernst; GLUMPLER, Edith; LUCHTENBERG, Sigrid (Hrsg): Erziehung für Babylon. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1998. S. 68 – 77.

RÖBER-SIEKMEYER, Christa: Lautung und Schrift im Anfangsunterricht. Entwurf des 1. Teils eines Buchmanuskriptes. Freiburg, 2002.

RÖBER-SIEKMEYER, Christa: Schriffterwerb. In: KNAPP, Karlfried et al. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen und Basel: Francke 2004. S. 5 – 25.

RÖBER-SIEKMEYER, Christa; SPIEKERMANN, Helmut: Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des Schriftspracherwerbs. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 5. S. 753 – 771.

SCHEERER-NEUMANN, Gerheid: Was lernen Kinder beim Schriftspracherwerb außer Lesen und Schreiben?. In: BALHORN, Heiko; Niemann, Heide Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee: Libelle 1997. S. 86 – 93.

SEEL, Norbert M.: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München: Reinhardt 2000.

STERN, Elsbeth: Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. 1. Teil. In: Universitas (2003a) 5, S. 454 – 464.

STERN, Elsbeth: Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. 2. Teil. In: Universitas (2003b) 6, S. 567 – 582.

STOCK, Eberhard; VELIČKOVA, Ludmila: Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen. In: KRECH, Eva-Maria; STOCK, Eberhard (Hrsg.): Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 8. Frankfurt am Main: Lang 2002.

TERHART, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 629 – 647.

THELEN, Tobias: Schrift ist berechenbar. Zur Systematik der Orthographie. In: RÖBER-SIEKMEYER, Christa; TOPHINKE, Doris (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002. S. 66 – 82.

TOPHINKE, Doris: Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schriffterwerb. In: RÖBER-SIEKMEYER, Christa; TOPHINKE, Doris (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002. S. 48 – 65.

TOŠOVIĆ, Branko: Russisch. In: Wieser Enzyklopädie des europäischen Ostens. Bd. 10. Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens. Hg. v. OKUKA, Miloš. Klagenfurt: Wieser 2002. S. 409 – 436.

VERHOEVEN, Ludo: Literacy Development in Immigrant Groups. In: MAAS, Utz; MEHLEM Ulrich: Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. In: IMIS-Beiträge. Hg. von BADE, Klaus J.; BOMMES, Michael; OLTMER, Jochen. Universität Osnabrück (2003) 21, S.162 – 179.

WINTERSTEINER, Werner: Muttersprachenunterricht – Zweitsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Hg. v. Bredel, Ursula et al. Bd. 2. Paderborn: Schöningh 2003. S. 602 – 614.

ZOCHER, Ute: Entdeckendes Lernen lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer 2000.

ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Aus: Bos, Wilfried 2003, S. 34, Abbildung 20.

Abbildung 2: Aus: Maas, Utz 1999, S. 125

Abbildung 3: Nach: Maas, Utz 1999, S. 259

Abbildung 4: Nach: Thelen 2002, S. 78

Abbildung 5: Aus: Maas, Utz 1999, S. 65

Abbildung 6: Aus: Maas, Utz 1999, S. 257