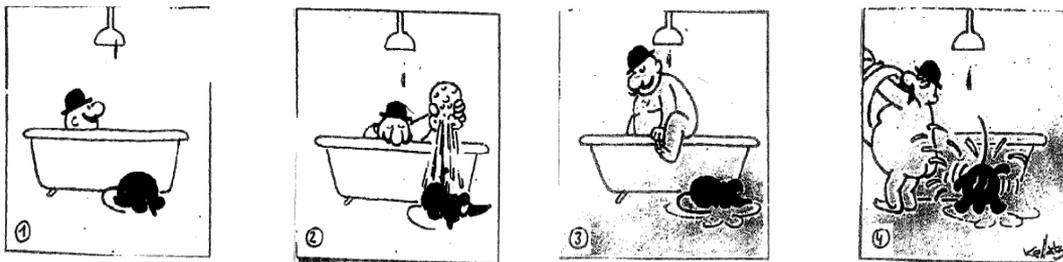


### Schrifterwerb

In: Karlfried Knapp (Hrsg.)  
Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch  
Narr-Verlag  
Erscheint 2004

### Einleitung:

#### 1 Zur Problematik der derzeitigen Schrifterwerbskonzepte



- 1 Da ich in der Badewanne.
- 2 Unter der Wasserhähnen frost.
- 3 Dann dufter mit dem schwan.
- 4 so bes nas machen ein ma
- 5 Dann schreie aus er wilauf
- 6 Kloäder Bademantel anzin
- 7 Dann ist er rausen unztit
- 8 Den Bademantel anzin
- 9 Und dann schek sich sein
- 10 Fia sch bringt auf schrist
- 11 in nas.

Abb. 1

Dieses ist der Text eines Zweitklässlers (Oktober) aus der Nähe von Freiburg, der ein standardnahes Alemannisch spricht [Abb. 1]<sup>1</sup>. Er enthält auf einen ersten Blick - wenn dieser an den rechtschreiblichen Erwartungen orientiert ist - sehr viele Fehler:

- Nicht alle Sätze sind am Anfang (Großbuchstabe) und Ende (Punkt) markiert (z.B. Z. 5).
- Nicht alle Wörter sind abgetrennt (z.B. Z.1 „icher“ / <ist er>).
- Nur ein Teil der großzuschreibenden Wörter sind großgeschrieben (z.B. Z. 2 „waserhanen“ / <Wasserhahn>).
- Einige Buchstaben fehlen:
  - Vokalbuchstaben (z.B. Z.7 „gnz“/ <ganz>)
  - Konsonantenbuchstaben am Silbenanfang (Z. 9 „aschek“/ <erschreckt>, Z. 3 „miten“ / <mit dem>), am Silbenende (z.B. Z. 2 „troft“/ <tropft>, Z. 4 „ebes“/ <etwas>)
  - Gedoppelte Konsonantenbuchstaben: z.B. Z. 1 „Badewne“ / <Badewanne>, Z. 2 „Waser“ / <Wasser>
  - Buchstabenfolgen: Z. 6 und 8 „anzin“ / <anziehen>
- Einige Buchstaben sind „vertauscht“:
  - Buchstaben für Vokale: Z. 9 „aschek“/ <erschreckt>
  - Konsonantenbuchstaben: Z. 1 „ich“/ <ist>, „dut“/ <tut>, Z. 10 „schbringt“/ <springt>, „schbrist“/ <spritzt>.

Zusätzliche Auffälligkeiten können unerwähnt bleiben, denn schon so zeigt sich ein typisches Bild für die Schreibungen sehr vieler Zweitklässler und für die Situation, in der sich die Kinder befinden: Der Text weist auf ihr Dilemma hin zwischen den „Botschaften“ des Unterrichts einerseits, den Anforderungen der Schrift, die ihnen sowohl in den schulischen und häuslichen Korrekturen als auch in dem, was sie beim zunehmendem Lesen sehen, begegnen, andererseits.

Dieses Dilemma wird ebenso beim Lesen deutlich, bei dem die Kinder gemäß den „Botschaften“ des Unterrichts durchgängig Kunstwörter produzieren, die häufig so wenig mit der Realität deutscher Wörter zu tun haben, dass die Kinder diese „hinter“ ihrer lesenden Artikulation nicht „entdecken“ können:

1. [kə.'ʔe:.'l:l:.'ʔe:.'r, 'k<sup>h</sup>e:l.'ler] / <Keller>

---

<sup>1</sup> Die Texte des Jungen sowie die folgenden Transkriptionen verdanke ich der Freiburger Studentin Martina Gnädig, die mit dem Jungen im Rahmen ihrer Examensarbeit gearbeitet hat. Diese Texte beschreiben das „Vorher“ ihrer Übungen mit ihm.

2. [kə.'kʰe:.'kʰe:r:l:.'kʰe:r:l:.'ʔe:] / <Kerle>
3. [m:.'i:.'tʰ.'tʰ:.'ʔe:, mi:tʰ.tʰe:] / <Mitte>

**Den Problemen beim Lesen und Schreiben entgehen Kinder aufgrund des gegenwärtigen Unterrichts nur dann, wenn es ihnen gelingt, sich von den „Botschaften“ des Unterrichts zu lösen. Sie müssen die Regularitäten, die zwischen ihrem Gesprochenen und der Schrift bestehen, mit den intellektuellen Möglichkeiten, die sie bereits aufgebaut, und dem sprachlichen Wissen, dass sie bereits erworben haben, - teilweise entgegen der Lehre des Unterrichts - selber entdecken. Vielen Kindern gelingt das, weil die Schrift – wie zu zeigen sein wird – diese Regularitäten systematisch repräsentiert, sie aus ihr *ablesbar* sind. Die Kinder jedoch, denen das – aus welchen Gründen auch immer – nicht gelingt, bleiben auf der Strecke.**

PISA und IGLU quantifizieren sie mit über 20% (vgl. PISA-Konsortium 2001: 69-131, Bos u.a. 2003: 19, 32). Ein Unterricht, der auch – oder gerade – für diese Schülergruppe Verantwortung übernimmt, muss sich daher von den tradierten Formen der Schriftvermittlung lösen, die offensichtlich nicht bei allen Kindern zu einem erfolgreichen Lernen geführt haben. Er muss bei seiner Schriftpräsentation von den bereits erworbenen analytischen sprachlichen Ressourcen der Kinder ausgehen – gemäß dem pädagogischen Postulat jeder guten Lehre: die Kinder sind „abzuholen“.

Im Lese- und Schreibunterricht – gleichgültig, nach welcher Methode er durchgeführt wird, „lernen“ die Kinder Buchstaben<sup>2</sup>: Ihnen wird suggeriert, dass einem Zeichen (<e, f, ch, t, ei, st>) eine bestimmte Lautung entspreche, diese durchgängig gelte und dass gesprochene Sprache sich aus diesen Elementen zusammensetze (vgl. Röber-Siekmeyer 2002a).

Lesen wird ihnen dann als die Aufgabe beschrieben, Lautungen, die sie für die einzelnen Buchstaben erlernt haben, in einer zeitlichen Abfolge zu produzieren analog der räumlichen Reihenfolge der Buchstaben von links nach rechts. Die transkribier-

---

<sup>2</sup> Die Geschichte des Anfangsunterrichts in Deutschland war seit jeher gekennzeichnet durch Methodenstreitigkeiten: Buchstabiermethode vs. Lautiermethode, synthetische vs. analytische Methode, Fibelunterricht vs. „Schrifterwerbskonzepte“. So unterschiedlich ihre Darbietungen der Schriftkonzeptionell auch waren und sind – sie gleichen sich bei allen Methoden in der Annahme, dass die Buchstabenkette im Geschriebenen einer Lautkette im Gesprochenen entspreche und dass Laute die kleinsten isolierbaren Elemente des Gesprochenen seien. Damit bilden sie, sprachanalytisch gesehen, eine Einheit gegenüber einem Ansatz, der von den sprachlichen Segmentierungsmöglichkeiten der Kinder einerseits, der Beschreibung der Schrift/ Orthographie als Markierung sprachlicher Strukturen andererseits ausgeht. Dieses sollte im folgenden dargestellt werden.

ten Beispiele machen deutlich, was die Folgen so einer „Botschaft“ des Unterrichts sind:

- Wenn die Kinder am Anfang versuchen, einen „Laut“ für jeden Buchstaben zu produzieren und dabei immer wieder neu „ansetzen“, artikulieren sie einzelne Silben, sprechen also z.B. <Keller> mit sechs Silben statt mit zwei (Beispiel 1).
- Wenn es ihnen gelingt, einige „Lautungen zusammenzuziehen“, d.h. koartikuliert zu sprechen, verkennen sie die silbischen Grenzen und addieren Laute so lange, wie der Silbenbogen es zulässt, nämlich bis zu einem Vokal: Mit ihm ist die Artikulation einer neuen Silbe, d.h. ein neuer Druckanstieg verbunden (vgl. Beispiel 2: <Kerle>).
- Das links beginnende, buchstabenweise Lautieren lässt sie jedem „Laut“, bei dem das möglich ist, Länge geben (vgl. Beispiel 3). Verfälschende Wirkung hat das vor allem bei Vokalen, deren Anschlüsse an den folgenden Konsonanten im Deutschen einen entscheidenden Teil der bedeutungstragenden Artikulation der deutschen Wörter ausmacht (vgl. Maas 1999): Die beiden lautlichen Varianten für einen Vokalbuchstaben, nämlich entweder mit festem oder mit losem Anschluss, unterscheiden in den meisten Dialektregionen zwei Wörter: <mahlte/ Malte, wohlilig/ wollilig, Hüte/ Hütte>.

Verantwortlich für dieses Lesen der Kinder ist die in der deutschen Forschung und Didaktik seit Jahrhunderten vorherrschende Annahme, Buchstaben repräsentierten ausschließlich Laute. Sie ist verbunden mit der Ignoranz der phonologischen Struktur der Wörter und deren regelhafte Repräsentation durch die Schrift. Sie lässt unberücksichtigt, dass gesprochene Texte aus Elementen bestehen, die wir als Silben bezeichnen, denn Silben, nicht Laute sind die kleinste isoliert artikulierbare Einheit. Diese unterscheiden sich durch ihre Betonung und ihre Lautung.

Zwar stellen die Lehrerhandbücher zu allen Fibeln das eindeutige 1:1-Verhältnis zwischen Buchstaben und Lauten teilweise in Frage, es daher „lautgetreue“ und „nicht lautgetreue“ Wörter gäbe. Diese Formulierung macht jedoch zweierlei deutlich: zum einen, dass Gesprochenes interpretiert wird als eine lineare Aneinanderkettung von „Lauten“, und „Laute“ werden dabei als Korrelate zu Buchstaben gesehen. Dann wird als Optimum erwartet, dass ein Buchstabe immer den gleichen Laut – und nur den – repräsentiert. Entsprechend wird den Kindern die Schrift vorgeführt: Jede Fibelseite präsentiert ein Zeichen, dem ein „Laut“ zugeordnet wird. Weiterhin hat die Fibelseite Wörter, die diesen Buchstaben enthalten, und es wird erwartet, dass die

Kinder die Wörter so lesen, dass der „Laut“ „hörbar“ wird. Abweichungen von einem so verstandenen 1:1 werden als „Ausnahmen“ bezeichnet.

Die lineare Sichtweise der Lautung-Buchstaben-Korrelation schlägt sich didaktisch ebenfalls nieder in den Anweisungen zum Schreiben. Sie erwarten von den Kindern, bestimmte „Laute“ durch „langsames, deutliches Sprechen“ in einem Wort zu identifizieren, für die dann bestimmte Buchstaben zu schreiben sein. Jeder, der Kinder bei dieser Tätigkeit beobachtet hat, weiß, dass sie Kindern in dem gleichen Maße Mühe macht wie beim Lesen der Aufforderung, isolierte „Laute“ zu Wörtern „zusammenzuziehen“<sup>3</sup>.

Mit dieser Modellierung des Lautung-Schrift-Verhältnisses steht die deutsche didaktische Forschung und Konzeptbildung im Gegensatz zu der im englischen und holländischen Sprachraum, zwei Sprachen mit dem Deutschen sehr verwandten strukturellen Bedingungen. Dort sind die prosodischen Merkmale der Sprache Ausgangspunkt der Analysen (vgl. Caravolas 1993, Edwards/ Corson 1997).

Die Schwierigkeiten der Kinder, die Elemente im Gesprochenen zu identifizieren, die von der Schrift wiedergegeben werden, werden sehr schön dann sichtbar, wenn die Kinder bei ihrem Schreiben gemäß der Vorgabe „langsam und deutlich“ mitzusprechen, dieses tun:

Schreibungen norddeutscher Erstklässler (Februar):

- |   |  |                |
|---|--|----------------|
| 1 | <Löwe>: „[lœ.və, 'lœ.və, 'lœ,lœ,'l:,l:]“   |                |
|   | wie <Lars, Laterne>  | schreibt <L>   |
|   | [lœ:lœ,'lœ.və,və,və,'v:,və,'və]  | schreibt <LW>  |
| 2 | <Suppe>: „[zʊpə, 'z', 'zi:]“   |                |
|   | wie <Sarah> [z:]   | schreibt <S>   |
|   | „[zʊp, z <sup>h</sup> ʊp <sup>h</sup> , z <sup>h</sup> ʊp <sup>h</sup> , 'zʊpə, 'zʊ'pə]“ | schreibt <SP>  |
| 3 | <Suppe>: „[zʊpə, zi, zo:]“   | schreibt <So>  |
|   | „[zʊpə, 'zo:.'pə, pə]“   | schreibt <Sop> |

Das 1. Kind hat Mühe, den zweiten Teil der Silbe nach dem konsonantischen Anfang, den Vokal, in der betonten Silbe zu identifizieren, obwohl das ein silbisches

<sup>3</sup> „pros-ode“ heißt „dazusingen“, meint die rhythmische Gliederung des Gesprochenen.

Segment ist, dessen Lautung (für Schriftkundige) mit der Lautung „für“ den Buchstaben übereinstimmt. Das 2. und das 3. Kind haben hier keine Mühe mehr, sie schreiben beide <Löwe>. Ihnen ist es allerdings nicht möglich, die Segmente von Wörtern zu identifizieren, die von den Lautungen, die sie beim „Buchstabenlernen“ kennen gelernt haben, abweichen: Hier sind es die Vokale mit einem festen Anschluss an einen folgenden Konsonanten, der den Vokal kürzer erscheinen lässt (andere „Quantität“) und ihm einen anderen Klang gibt (andere „Qualität“). Das 2. Kind hat gar kein vokalisches Element identifizieren können. Das 3. Kind hat – wahrscheinlich bereits wissend, dass <P> nicht die gesamte Silbe repräsentieren kann – die Methode angewandt, die es im Unterricht gelernt hat: Es hat das Wort „langsam und deutlich“ ausgesprochen. Dabei produziert es als norddeutscher Sprecher einen Laut, der mit dem, für den ein anderer als der erwartete Buchstabe (das <o> statt des <u>) geschrieben wird. Denn Norddeutsche sprechen die Vokale mit festem Anschluss an einen Folgekonsonanten (zukünftig „V←“), außer [a], sehr offen aus. So kommt es bei Erstklässlern häufig zu der Wahl eines falschen Buchstabens – nach meiner Auswertung von 3.600 Schreibungen norddeutscher Erstklässler im April noch bei über 30%. In der unbetonten Silbe haben sie kein <e> geschrieben, weil deren Lautung [pə] mit der gesamten Silbe übereinstimmt, <e> schreiben sie nur, wenn sie ein [e:] artikulieren, und das ist in der unbetonten Silbe nie der Fall.

Dass auch Zweitklässler noch Schwierigkeiten haben, „V←“ zu identifizieren, macht der eingangs dokumentierte Text von Felix deutlich: <Wanne> („wne“) und <ganz> („gns“) enthalten keine Vokalbuchstaben.

Es wird bereits an diesen wenigen Beispielen erkennbar: Die „Botschaft“ des Unterrichts, gesprochene Wörter beständen aus isolierbaren Lauten, die so „klängen“ wie die Lautungen für die Bezeichnung einzelner Buchstaben und seien daher in der Koartikulation eines Wortes durch „langsameres und deutliches“ Sprechen entsprechend wahrnehmbar, hilft nicht allen Kindern weiter. Diese „Botschaft“ repräsentiert lediglich die Wahrnehmung derjenigen, die bereits schreiben können (vgl. auch Röber-Siekmeyer 2002b).

Dass die Vorgabe, die Schreibung von Wörtern durch „langsameres und deutliches“ Sprechen erkennen zu können, die Kinder auf falsche Fährten bringt, lässt sich vor allem an den Schreibungen der sog. Schärfungswörter (= Wörter mit V←, denen in zweisilbigen Wörtern nur ein Konsonant folgt: <Suppe, Hütte, Keller>) aufzeigen.

Sie stellen ein Rechtschreibproblem für einige Kinder bis über die Grundschule hinaus dar, weil sich die Kinder an den Vorgaben des Anfangsunterrichts, 1 Laut würde durch 1 Buchstaben repräsentiert, halten. So hat Felix in seinem Text nicht ein einziges Mal das Konsonantenzeichen nach V<sup>←</sup> gedoppelt („wne, waser, miten“). Sein Mitsprechen bei einem Diktat, das er wenige Tage später schrieb [Abb. 2], lässt erkennen, dass er die orthographische Regel (und Notwendigkeit, s. u.), Schärfungswörter zu markieren, noch nicht erkannt hat: Nur eins der 13 Schärfungswörter, nämlich das Wort <Hanno>, das er mit dem Namen seiner Schwester, <Hanna>, assoziiert („Das ist wie <Hanna>“), schreibt er richtig.

<Güte>: [ˈɡɪtə, ɡ°, ɡ°, ɡ°, ˈɡi:m, ɡ°, ʔi:,  
 ˈɡi:ˈtʰə, ˈɡi:ˈte:, ˈʔe:, ˈɡɪtə] schreibt <Gite>

<Lappen>: [ˈl:, ˈʔɑ:, ˈlɑ:, ˈl:, ˈʔɑ:, ˈpə, ˈlap, lap,  
 ʔe, ʔen, n:, laˈpe:n, n:] schreibt <lapen>

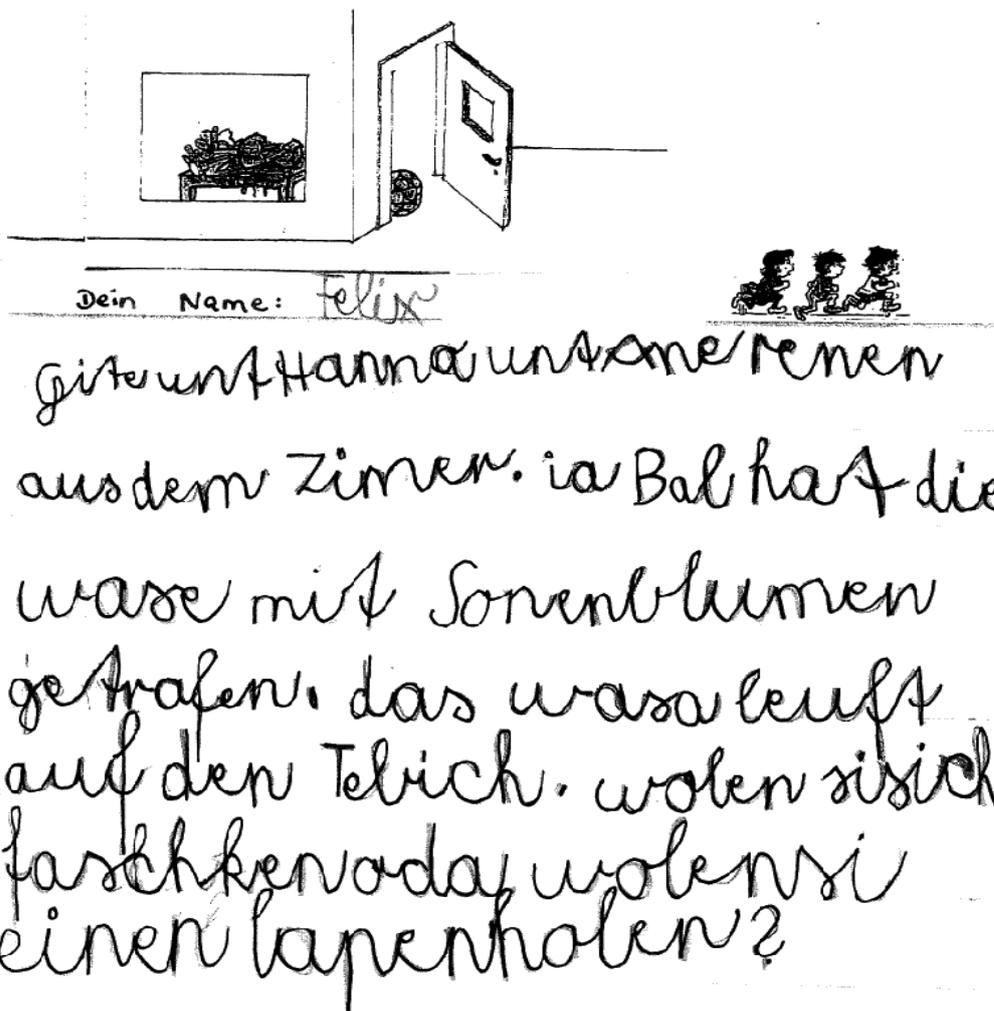


Abb. 2

Diese Lautierungen zeigen exemplarisch die Versuche des überwiegenden Teils von Zweitklässlern, Wörter mit dem Wissen über Schrift, das sie bisher erworben haben, zu schreiben. Daher wird nur ca. ein Drittel der Schärfungswörter am Ende der 2. Klasse richtig geschrieben, und sehr viele davon sind Wörter wie <Puppe, Sonne> (oder hier <Hanno>), deren Schreibung die Kinder gedächtnismäßig als Bilder gespeichert haben. Denn die „Botschaft“ des Unterrichts, für einen „Laut“ einen Buchstaben zu schreiben, erweist sich hier erst recht als falsch.

## **2 Die Bedeutung der Berücksichtigung prosodischer Strukturen beim Schrifterwerb**

### **2.1 Schrift als Repräsentation prosodischer Strukturen der Sprache**

Die Verkürzungen einer Didaktik, die das Lautung-Schrift-Verhältnis in dieser Form darbietet, wird deutlich: Schrift repräsentiert zwar auch eine – idealisierte – lautliche Struktur von Wörtern, sie repräsentiert jedoch vor allem ihre prosodische Struktur, d.h. sie repräsentiert unterschiedliche „Wortgestalten“ mit deren spezifischen Betonungsmustern, die an Silben gebunden sind (<sagen, gesagt, gesagt>), und die unterschiedlichen Varianten der betonten Silbe (<Hüte, Hüfte, Hütte, Hühnchen>). Die allermeisten Wörter des Deutschen innerhalb von Texten sind zweisilbig, und der überwiegende Teil von ihnen folgt dem Trochäus (betont/ unbetont), so dass der als das typische Betonungsmuster deutscher Wörter zu bezeichnen ist: <Vater, gelbe, male> (vgl. Eisenberg 1998: 27-32, Maas 1999: 98ff).

Dass die Schrift die Betontheit der Silbe symbolisiert, ist besonders an der Schreibung der 2. Silben dieser Wörter<sup>4</sup> erkennbar: Deren Unbetontheit wird durch den Buchstaben <e> angezeigt, der entweder allein steht oder dem ein <r, l, n>, seltener ein <s, t> folgt und dessen Lautung in nahezu allen Dialektregionen eine andere ist als die für <e> in der betonten Silbe: <gebe, Geber, geben, Hebel, gelbes, (ihr) gebet, (das) Gebet>.

Variatenreicher als dieser Silbentyp ist der der betonten Silbe. So sind zunächst zwei Varianten entsprechend dem Vorkommen eines Konsonanten im Endrand der Silbe zu beschreiben (vgl. Maas 1993: 285 ff):

---

<sup>4</sup> Diese Silben werden als „Reduktionssilben“ oder „Schattensilben“ bezeichnet. Es gibt eine weitere Gruppe unbetonter Silben (<Giraffe, Auto>), die hier jedoch nicht systematisch behandelt werden sollen (vgl. dazu Maas 1999).

„offene Silben“ (ohne Konsonant)	„geschlossene Silben“ (mit Konsonant)
[ˈhy:tə] / <Hüte>	[ˈhy:n.çn] / <Hühnchen>
[ˈhʏtə] / <Hütte> <sup>5</sup>	[ˈhʏf.tə] / <Hüfte>

Die Beispielwörter deuten an, dass es in jeder Spalte erneut zwei Varianten gibt – aber weitere Varianten sind im Deutschen nicht anzutreffen. Der Unterschied zwischen den beiden Varianten in jeder Spalte wird in der didaktischen Literatur mehrheitlich mit dem Merkmalspaar „langer“ oder „kurzer“ Vokal beschrieben. Untersuchungen mit Erst- und Zweitklässlern und mit Hauptschülern in unterschiedlichen Dialektregionen, vor allem die Auswertungen von frühen Schreibungen lassen erkennen, dass die quantitative Beschreibung, die der Bezeichnung als „kurz/ lang“ zugrunde liegt, die Wahrnehmung der meisten Kinder nicht trifft. So nehmen Erstklässler die Folge `Kurzvokal`/ Konsonant als Einheit wahr, von der sie nur das konsonantische Element lautlich identifizieren können (vgl. Röber-Siekmeyer, i.E.).

- Unabhängig von dem jeweiligen Dialekt schreiben im November 74%, im April noch 36% der Erstklässler keinen Buchstaben für den „Kurzvokal“, obwohl sie ihn für „Langvokale“ bereits schreiben: „LÖWE“, aber „WNTA“/ <Winter>.
- Diejenigen, die bereits wissen, dass dem Konsonantenbuchstaben am Anfang ein Vokalbuchstaben zu folgen hat, sind - wie ihre Kommentare zeigen - ratlos z.B. bei der Schreibung von <bunte>, obwohl sie <Bude> richtig schreiben.

Diese Befunde lassen darauf schließen, dass die Kinder nicht einen einzelnen Laut mit unterschiedlicher Länge wahrnehmen, sondern zwei, von denen sie einen nicht identifizieren können, weil er sich von den bisher für sie identifizierbaren unterscheidet. Die Kinder beschreiben den Unterschied, wenn er im Unterricht anhand der Schrift thematisiert wird, auch häufig als „anderen Klang“, oder sie beschreiben das Verhältnis der Vokale zu den folgenden Konsonanten: Den „Kurzvokal“ höre man gar nicht, weil er so „eng“ mit dem Konsonanten verbunden sei („er ist gequetscht“ oder „er ist verheiratet“) (vgl. auch Maas 1992). Die Kinder nehmen offensichtlich die unterschiedliche Anschlusskorrelation in den Silben wahr, oder, wenn sie die

<sup>5</sup> Diese Variante wird in zahlreichen phonologischen Darstellungen nicht als offen bezeichnet. Aufgrund meiner Ergebnisse aus Untersuchungen zur Wahrnehmung der Kinder am Schriftanfang folge ich der Modellierung, die den intervokalischen Konsonanten in den Anfangsrand der Reduktionssilbe setzt (vgl. Röber-Siekmeyer 2002b).

Vokale isolieren, deren qualitativen Unterschied. Quantität wird sehr wenig genannt, höchstens dann von einigen, wenn die Lehrerinnen „kurz/lang“ zur Beschreibung des Unterschieds vorgegeben haben. Nur in einigen Dialektregionen, vor allem im Süden, in denen die qualitative Differenz bei einigen Vokalen nicht vorhanden ist, sprechen die Kinder von „dicken, fetten“ und „nicht so dicken“ Lauten (vgl. Röber-Siekmeyer, 2002b).

Mit ihren Schreibungen und Äußerungen bestätigen die Kinder die phonologische Beschreibung der Silben deutscher Wörter, die den jeweiligen Anschluss zwischen Vokal und Konsonanten als das vorrangige Merkmal in der Wahrnehmung sieht. Silben gliedern sich demnach für diejenigen, die noch kein Schriftwissen haben, nicht in einzelne Laute, sondern in zwei Segmente: den konsonantischen Anfangsrand (A) und den Reim (R). Beide werden hierbei als Einheit wahrgenommen - gleichgültig aus wie vielen Elementen sie bestehen - „Elemente“ verstanden als die Segmente, die durch Ersetzung isolierbar sind und als „Phoneme“ bezeichnet werden: <Hose/ Hase, Winde/ Wände/ Wilde>: Der Zusammenhang des Reims, damit die lautliche Gestalt der Silbe, bestimmt die Merkmale der einzelnen Elemente.

	S		
	$\swarrow$ $\searrow$		
	A		R
<Hüte>	h	y:	.tə
<Hüfte>	h	ɥf	.tə
<Hühnchen>	h	y:n	.çn

Das lautschriftliche Zeichensystem ist hier unzureichend, es markiert ausschließlich die unterschiedliche Qualität der Vokale ([a/a e/ɛ...]) sowie deren Quantität durch den Doppelpunkt ([a:, ɛ:]). Sollen die unterschiedlichen koartikulatorischen Engen als die übergeordnete Bedeutung der lautlichen Gestalt markiert werden, bedarf es anderer Zeichen: V← für den festen Anschluss (<Hüfte, Hütte>), V→ für den losen (<Hüte, Hühnchen>). Entsprechend ist die Systematik der Beschreibung betonter Silben im Deutschen in folgender Weise zu beschreiben (vgl. Maas 1999):

	<i>offene Silbe</i>	<i>geschlossene Silbe</i>
V→	[ <sup>h</sup> hy→.tə] / <Hüte>	[ <sup>h</sup> hy→n.çn] / <Hühnchen>
V↵	[ <sup>h</sup> hY ↵tə] / <Hütte>	[ <sup>h</sup> hY ↵f .tə] / <Hüfte>

Der Bezug der orthographischen Markierungen (Dehnungs-h, Doppelung des Konsonantenzeichens) auf diese vier Varianten lässt die Rechtschreibung als plausibel erscheinen: Um dem Leser (die Rechtschreibung ist **leserorientiert**) Hinweise auf die Artikulation der Wörter zu geben, bedarf es der graphischen Unterscheidung der Formen, die ein Merkmal gemeinsam haben, z.B. die offene Silbe bzw. die geschlossene Silbe. Um daher V↵ von V→, deren Buchstaben gleich sind, in offenen Silben zu unterscheiden, sieht die Schrift hier die Doppelung des Konsonantenbuchstabens nach dem Buchstaben für V↵ vor. Und um dem Leser den Hinweis für die Artikulation der Vokale in geschlossenen Silben zu geben, wird die Variante V→ mit einem <h> (bei <i> mit einem <e>) markiert (diese Schreibung ist jedoch nur teilweise regelhaft, vgl. Maas 2000: 44-59, Thelen 2002).

Soweit der Umriss einer Phonologie des deutschen Trochäus, dem „Prototypen“ deutscher Wörter (Eisenberg) als Grundlage einer orthographischen Systematik der Wortschreibungen, die der Fundierung der Schrift im Gesprochenen, dem „Ausgangsmaterial“ der Kinder für das Schreiben, folgt. Die Bedeutung dieser Darstellung für die Analyse von Kinderschreibungen wurde bereits an mehreren Stellen sichtbar. Sie soll im Folgenden durch Belege für die prosodisch bestimmte Wahrnehmung vorschulischer Kinder weiter fundiert werden.

## 2.2 Segmentierungen des Gesprochenen von Kindern am Schriftanfang

Werden 4-5jährige Kinder (in Deutschland<sup>6</sup>) gefragt, womit <Löwe> anfängt, geben die meisten als Antwort: „mit der Schnauze“ oder „mit dem Kopf“. Von Kindern am Anfang der 1. Klasse erhält man fast durchgängig eine andere Antwort: „mit <lö>“.

Vielen Kindern fehlt vor der Begegnung mit der Schrift die Vorstellung, dass Sprache anders als kommunikativ, bedeutungsvermittelnd zu betrachten ist. Sprache als

<sup>6</sup> In anderen Ländern, in denen wie z.B. in Frankreich, die Kinder bereits vom 3. Lebensjahr an angehalten werden, Wörter formal, nicht nur semantisch zu betrachten, geben sie fast durchgängig andere Antworten.

Gegenstand, als Form lernen sie in der Regel erst durch die Begegnung mit der Schrift kennen.

Über diese Beobachtung hat bereits Bernhard Bosch 1937 berichtet. Er hatte Erstklässler u.a. gebeten zu entscheiden, ob <klitzeklein> oder <groß>, <Piepvögelchen> oder <Kuh>, <Straße> oder <Straßenbahn>, <fortlaufen> oder <schlafen> das längere Wort sei. Seine Resultate waren eindeutig: <schlafen> sei länger, und als Begründung kam: „weil man hier die ganze Nacht schläft“ oder „weil man so lange schlafen muß“ (Bosch 1984: 24). In einer weiteren Untersuchung hat er Kinder gefragt, wie viele Wörter einzelne Äußerungen enthielten und wie das jeweils 1. Wort heiße: „Willi malt“, „Fritz hat ein Auto“, „Heute ist Regenwetter“ (ebd.: 26). Er kam zu dem Ergebnis, dass lediglich 60 der 215 genannten Sätze, also weniger als ein Drittel, richtig im Wörter gegliedert wurden. Er fasste seine Ergebnisse zu der Aussage zusammen,

„daß dem sechsjährigen Kind die Absetzung der einzelnen Redeteile nicht geläufig ist, vielmehr erst allmählich anhebt. Die Ursache dafür ist darin zu suchen, daß das Kind wegen der durchschlagenden Dominanz der Komplexqualität noch nicht zu der erforderlichen Vergegenständlichung der Sprache gelangt ist“ (ebd.: 29).

Eine Freiburger Studentin hat diese Aufgabe im Rahmen ihrer Examensarbeit 1999 wieder aufgenommen: Sie hatte sechzehn 4-6jährigen Kinder im Kindergarten Sätze mit 3-5 Wörtern sowie Namen bekannter Figuren wie <Schneewittchen> und <Michael Jackson> vorgesprochen und die Kinder ebenfalls gebeten zu sagen, wie viele Wörter sie jeweils hörten. Daraufhin haben die Kinder laut zu zählen angefangen. So kamen sie zu Ergebnissen zwischen 6 und 13, je nachdem, wie weit ihre Zählfähigkeit ging. Es kam vor, dass ein Satz wie <die Kinder laufen>, der bei seiner ersten Nennung laut der Kinder 5 „Wörter“ haben sollten, bei seiner Wiederholung die Zahl 9 bekam. Kein Kind nannte die Zahl 3. Obwohl allen Kindern auch hier das Wort „Wort“ vertraut war – jedes konnte einleitend auch hier ein Wort nennen – und sie auch bis 6 abzählen konnten, war es ihnen nicht möglich, Wörter zu isolieren. Offensichtlich hatte das Wort <wieviel> bei Ihnen die Assoziation „zählen“ ausgeübt, und entsprechend waren ihre Antworten.

In einem Seminar zum Sprachbewusstsein von Kindern am Schriftanfang habe ich diese Untersuchung von Bosch selber wieder aufgenommen, ebenfalls semantisch aktualisiert. Jede Seminarteilnehmerin hatte den Auftrag, 5 Erstklässler (im Novem-

ber) zu fragen, wie viele Wörter verschiedene Äußerungen enthielten (s. folgende Tabelle).

Bei der Auswertung der Antworten der insgesamt 162 Kinder ergab sich, dass

1. ein Drittel der Kinder (in völliger Übereinstimmung mit den Ergebnissen B. Boschs von vor  $\frac{3}{4}$  Jahrhundert) die Frage im Sinne der Grammatik erwartungsgemäß beantwortete,
2. fast ein Drittel der Kinder durchgängig eine kleinere Zahl als erwartet angab,
3. ein Fünftel der Gruppe durchgängig eine gleiche höhere Zahl als erwartet angab,
4. der Rest wie bei den Kindergartenkindern nicht eindeutig war.

Interessant ist die Analyse der Angaben der 2. und 3. Gruppe:

	<b>2. Gruppe</b>		<b>3. Gruppe</b>	
	<b>Angaben der Kinder zur Anzahl der „Wörter“ Anteil der Antworten</b>		<b>Angaben von Kindern zur Anzahl der „Wörter“ Anteil der Antworten</b>	
<i>Boris Becker</i>			4	42%
<i>Claudia Schiffer</i>			4 oder 5	17%
<i>Der gestiefelte Kater</i>	2	32%	6 oder 7	19%
<i>Die Sendung mit der Maus</i>	2	19%	6	19%
<i>Bundeskanzler Kohl</i>			5	17%
<i>Schneewittchen</i>			3	19%
<i>Michael Jackson</i>			4	17%
<i>Hänsel und Gretel</i>	2	42%	4 oder 5	21%
<i>Das fleißige Schneiderlein</i>	2	32%	6 oder 7	19%
<i>Arnold Schwarznegger</i>			5 oder 6	17%
<i>Biolek</i>			3	19%
<i>Da steht ein Porsche</i>	2	37%	5	21%
<i>Heute regnet es</i>	2	17%	4 oder 5	21%
<i>Mutter backt Kuchen</i>	2	31%	4 oder 5	21%
<i>Papa kocht eine leckere Suppe</i>	2	27%	7, 8 oder 9	21%

Die Zahlen der 3. Gruppe lassen schnell erkennen, dass die Kinder Silben für Wörter halten. Die Studentinnen berichteten, dass sie sich bei vielen dieser Kinder zunächst gewundert hatten, dass es relativ lange dauerte, bis sie eine Antwort gaben. Dann stellten sie fest, dass einige Kinder, bevor sie antworten, die Sequenzen oft unhörbar nachsprachen und dabei an ihren Fingern abzählten. So ist es erklärlich, dass sie sich selten dabei verzählten.

Die mittlere Spalte deutet auf eine andere Segmentierung der Kinder hin: Sie haben Takte<sup>7</sup> mit Wörtern gleichgesetzt: Ein „Wort“ ist für sie die Einheit, die einen Betonungsgipfel hat. Die unbetonten Elemente werden integriert.

Diese Untersuchungen bestätigen, was für die Sprachwissenschaft eine Selbstverständlichkeit ist, für die amerikanische Psycholinguistik und Schrifterwerbsforschung seit den 60er Jahren ebenfalls unumschränkte Evidenz hat, in der deutschen didaktischen Forschung aber noch kaum realisiert wird (vgl. z.B. den Literaturüberblick in Caravolas 1993, Grümmer/ Welling 2002, Overlach 2002): Gesprochene Sprache ist nach phonologischen oder prosodischen Merkmalen gegliedert, in Silben und nach Akzentuierungen. Kinder nehmen zunächst keine anderen Segmente wahr<sup>8</sup>.

Die Elemente der Silben, die wir als Laute zu bezeichnen gewohnt sind, sowie Wörter sind Segmente, die ausschließlich für die Schrift eine Relevanz haben. Um sie graphisch repräsentieren zu können, müssen die Kinder – das haben die eingangsdokumentierten Texte von Felix gezeigt – sie erst zu identifizieren lernen. Das geschieht (in systematischer Form) ausschließlich bei der und für die Aneignung der Schrift – unter Nutzung der Ressourcen, die den Kindern zur Verfügung stehen.

Diese lassen sich aufgrund der umfangreichen psycholinguistischer Arbeiten der beiden letzten Jahrzehnte relativ genau umschreiben. So haben die meisten Kinder bis zum Schuleintritt einen relativ ausgebauten Wortschatz erworben und beherrschen die Grammatik zumindest in dem Maße, dass eine altersgemäße Kommunikation möglich ist. Zu den Ressourcen, die die Kinder mit ihrem Spracherwerb aufgebaut haben, gehört ebenfalls der Ausbau der intellektuellen Fähigkeiten, die ihnen den

---

<sup>7</sup> Als ein Takt wird in der klassischen Verslehre die Einheit einer betonten Silbe mit den folgenden unbetonten gerechnet: <ene mene mu> hat drei Takte, <eine kleine Dickmadam> ebenfalls.

<sup>8</sup> Diese Ergebnisse haben eine stark korrigierende Einwirkung auf die derzeit aktuelle Diskussion zum „phonologischen Bewusstsein“, die nahezu ausnahmslos die Wahrnehmung von Lauten, verstanden als Korrelate zu Buchstaben, von den Kindern erwartet.

Spracherwerb ermöglicht haben. Diese zu beschreiben, ist die primäre Funktion der psycholinguistischen Forschung. Sie weist bei allen theoretischen Kontroversen einheitlich nach, dass Spracherwerb neben der Gedächtnisleistung, die dabei zu erbringen ist, vor allem auf dem Suchen und Finden der Systematik, die die Sprache bestimmt, d.h. auf kognitiven Aktivitäten basiert. Die Fehler der Kinder, die sich in den meisten Fällen als Übergeneralisierungen entdeckter Regeln erweisen, lassen das Suchen und Anwenden von Regularitäten (als eigene Theorien) erkennen („er gehe, er schlafte“, vgl. Pinker 2000).

Schreibenlernen bedeutet für die Kinder, die sprachlichen Segmente, die sie isolieren können (nämlich Silben), in ihrem Gesprochenen entsprechend den Elementen zu gliedern, die die Schrift repräsentiert. In zahlreichen Forschungen für den englischsprachigen Raum (aber nur in wenigen Forschungen für den deutschsprachigen Raum), ist untersucht worden, in welcher Form Kinder in der Lage sind, Wörter und Silben zu differenzieren. Eine der wenigen Untersuchungen für das Deutsche hat kürzlich Veronika Mattes durchgeführt (vgl. Mattes i.E). Sie hat im Zusammenhang der Frage nach der unterschiedlichen Bedeutung der Silbe für vorschulische Kinder, Grundschul Kinder und Erwachsene neun Fünfjährigen verschiedene Abbildungen vorgelegt und sie gebeten, diejenigen zusammenzufügen, deren Wörter „gleich anfangen“. Die Ergebnisse einzelner Kinder sind sehr aufschlussreich und decken sich mit Forschungsergebnissen zum Englischen, einer dem Deutschen sehr verwandten Sprache.

So haben einige Kinder

1. <Blume/ Bluse/ Blatt> parallelisiert, aber nicht <Betten/ Besen> hinzugenommen  
<Schlange/ schlafen> parallelisiert, aber nicht <Schrank> hinzugenommen
2. <Hose/ Bogen>, <Hut/ Kuh>, <Kuh/ Blume> parallelisiert, aber nicht <Wolke> bzw. <Hunde> hinzugenommen
3. <Katze/ Tasse>, <Flasche/ Wanne> parallelisiert

Eine Freiburger Studentin hat im Rahmen ihrer Examensarbeit ähnliche Untersuchungen mit zwölf Fünf- und Sechsjährigen in Kindergärten durchgeführt. Hier haben die Kinder

4. <Betten/ Löffel/ Hüfte> parallelisiert, aber nicht <Betten/ Besen>, <Betten/ Fenster>
5. <Besen/ Feder> parallelisiert, aber nicht <Zelte> hinzugenommen.

Diese Ergebnisse zeigen zunächst einmal die Fähigkeiten der Kinder, phonologische Analysen vorzunehmen, denn alle ihre Antworten sind in einem phonologischen Sinne plausibel. Die Frage nach dem Wie der phonologischen Analysen lässt erkennen, dass ihre Raster der silbischen Segmentierung im Anfangsrand und Reim entsprechen – bei Komplexität gänzlich entgegen den üblichen Erwartungen einer Lautanalyse. So zeigen die Antworten in 1., dass die Kinder beide Konsonanten im Anfangsrand als Einheit sehen. Die Antworten in 2. und 5. zeigen die Fähigkeit, silbische Reime zu isolieren und differenzieren: in Reim mit  $V \rightarrow$  (<Hose/ Bogen>) im Gegensatz zu Reimen mit  $V \leftarrow$  (nicht <Wolke>, <Teller>). Besonders aufschlussreich sind die Antworten zu 3 und 4: Sie zeigen die Fähigkeiten der Kinder, Schärfungswörter als besondere Wortgestalten zu identifizieren, die sich sowohl von Wörtern mit  $V \rightarrow$  als auch von Wörtern mit  $V \leftarrow$  in geschlossener Silbe (nicht <Betten/ Fenster>) unterscheiden.

Die Resultate dieser Untersuchungen lassen übereinstimmend darauf schließen,

- dass Kinder bei entsprechender Aufgabenstellung bereits im vorschulischen Alter zu silbischen Segmentierungen in der Lage sind (vgl. z.B. die Freude der Kinder an Wortspielen wie bei den Veränderungen des Liedes „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“),
- dass diese Segmentierungen durch die Kinder – wie gesagt – der Gliederung der Silben zwischen Anfangsrand und Reim folgt, nicht aber der Gliederung in Phoneme.

### **3 Schriffterwerb als ein neuer Spracherwerb**

#### **3.1 Umgangssprache und Dialekt vs. Explizitsprache**

Die Gliederung in Phoneme, die für das Schreiben notwendig ist, erfordert offensichtlich andere Operationen als die, zu denen Kinder vor dem Schrifthanfang in der Lage sind. Die prosodische Gliederung in Silben und nach Akzentuierungen, die sie bereits leisten, kommen – im wahrsten Sinne des Wortes – aus dem Bauch: Sie sind Produkte der sog. supraglottalen Artikulation, d.h. der Aktivitäten der Organe unterhalb der Glottis (= Kehlkopf), die auch für die Atmung zuständig sind. Sie gehören daher zum Sprechen wie das Schlucken zum Essen oder die Beinbewegung zum Gehen. Sie sind generell unwillkürliche, unbewusste Aktivitäten. Sobald es jedoch notwendig ist, sich mit ihren lautlichen Produktionen zu beschäftigen, so wie es das Schreiben erfordert, bedarf es Bewusstheit, Willkürlichkeit, Explizitheit. Diese

Merkmale zielen jedoch auf geschriebene, nicht auf gesprochene Sprache ab: Die Schrift repräsentiert eine andere Sprache als die, die kommunikative Funktion hat: Sie repräsentiert eine „Explizitsprache“, d.h. eine Sprache, die in einem grammatischen Sinn präziser ist als das in normalen kommunikativen Situationen Gesprochene. Die Unterschiede zwischen der Schrift und ihrem Gesprochenen zu entdecken, gehört zu den ersten Aufgaben beim Schrifterwerb. Das wird sehr schön deutlich, wenn die Kinder – wie Felix bei seinem Badewannen-Text – gebeten werden, einen von ihnen selbst auf Kasette gesprochenen Text abzuhören und dabei zu verschriften. Die Gegenüberstellung zeigt die Differenzen zwischen einer Abbildung des Gesprochenen entsprechend den „Botschaften“ des Unterrichts und den Formen der Schrift, die die Kinder bereits – selbständig – entdeckt haben.

[ˈdɔː.ˈʔiʃɐ.ʔin.de.ˈbɑː.de.vanə. ʔun.dəˈvasɐ.ha.nə.drɔpfd]

„Da icher in der Badewne unt der waserhanen troft.“

[ʔun.dan.duː.dɐ. midem.ʃvɑm. soː.ʔɛbəs. ˈnas.maxə. ʔe. ˈmaʊs]

„Da duter miten schwam soebes nas machen. Einemaus.“

(Die Studentin erklärt Felix, dass das Tier ein Hund sein soll)

[ˈdan.ʃdaɪg.da.ˈraʊs. un. vɪl.ʊfs.ɡlɔː.ɛː.de. ˈbɑːdə.man.dl.ʔan.tʃiː.e]

„Dan scheinigter aus er wilaufs Klo ä der Bademantel anzin.“

[noː.ɪɐ. ɡans.ˈdraʊ.se. ʔun.tʃiː. dɔ. ˈbɑː.de.man.dl.ʔan.]

„Dan ist er gns trausen untzit Den Bademantel an.“

[ʔun.dan. ˈʔɐ.ʃrɛgd.siç. sɑɪn.tɪʃ]

„Unt dan aschrechtsich sein tia.“

[ʃbrɪŋd.ʔuf]

„schbringt auf“

[ʃbrɪts.dn.ˈnas]

„Schbrist in nas.“

Der geschriebene Text lässt an vielen Stellen erkennen, dass der Junge sich von der erlernten Maxime „Schreib, wie du sprichst!“ noch nicht gelöst hat:

[ɪʃɐ/] „icher“,

[soː.ʔɛbəs]/ „soebes“

[ʔan.tsi:ə]/ „anzin“

[tɾɐ]/ „tia“ usw.

Zahlreiche Stellen machen jedoch deutlich, dass er die regelhafte Unabhängigkeit der Schrift vom Gesprochenen erkannt hat und dabei ist, sie bei seinen Schreibungen zu berücksichtigen:

- [də] verschriftet er entweder als <der> (Z. 1, 3) oder als <den> (Z. 4) entsprechend der grammatischen Notwendigkeit.
- Bis auf Z. 5 <erschreckt> („aschek“) haben alle Verben in der 3. P. Sg. ein <t> im Endrand, obwohl er hier einen Lenisplosiv ([d]) spricht.
- Z. 7: [ʃbrɪts.dn] löst er auf als Verb und Pronomen : „schbistin“.
- Obwohl er alle Reduktionssilben mit [n] im Standarddeutschen dialektbedingt als [ə] artikuliert (Z. 2: [maxə], Z. 3: [tsi:ə], Z. 4: [drau.sə]), schreibt er sie mit <en>. Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang Z.1: <Wasserhahn>, das er [ʋasa.hɑ:nə] spricht und – übergeneralisierend – ebenfalls mit <en> schreibt: „waserhanen“.
- Letztlich sind auch seine Bemühungen, Wortabtrennungen durchzuführen, Zeichen seiner Aneignung schriftlicher Strukturen: Wörter sind – wie gesagt – im Gesprochenen nicht isoliert. Seine Probleme hier zeigen den Aneignungsprozess: Falsche Zusammenschreibungen sind nahezu durchgängig Kombinationen, bei denen das zweite Wort einsilbig und unbetont ist und mit einem Vokal beginnt, so dass der Konsonant im Endrand der vorweggehenden Silbe im Gesprochenen zum Anfangsrand dieses Folgewortes wird: Z. 1: „icher“/ <ist er>, Z. 2: „duter“/ <tut er>, Z. 3: „steigter“/ <steigt er>, „wilaufs“/ <will auf's>. Bei einigen Formen ist es ihm gelungen, die Assimilationen des Gesprochenen aufzulösen: Z. 1: [ʔun.də]/ „unt der“, Z. 4: [tsɪ.də]/ „zit Den“, Z. 5: [ʔun.dan]/ „unt dan“ (vgl. Röber-Siekmeyer 1998).

Diese vierfache Gegenüberstellung von Texten - 1. die gesprochene Erzählung, 2. ihre Verschriftung, 3. das Mitsprechen beim Diktat und 4. dessen Verschriftung – macht deutlich, wie notwendig es ist, Schrifterwerbsprozesse in den Zusammenhang mit der Analyse der gesprochenen Sprache zu bringen, „die Kinder abzuholen“. Die Gegenüberstellung gibt Aufschluss über die Abgrenzungen zwischen den für die Schrift relevanten sprachlichen Formen Umgangssprache/ Dialekt und Explizitspra-

che. Für die Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Didaktik sind diese Sprachformen mit der Propagierung einer Pilot- oder Rechtschreibsprache zu konfrontieren: Dialekt und Umgangssprache einerseits, Explizitsprache andererseits stellen die beiden Endpunkte einer Linie verschiedener artikulatorischer Möglichkeiten, als „Register“ bezeichnet, dar (vgl. Maas 1999: 288-310). Ihre Beschreibungen differieren vor allem in dem sprechpsychologischen Aufwand, der für ihre Artikulation betrieben wird, und – damit zusammenhängend – dem Tempo, mit dem sie gesprochen werden. Das umgangssprachliche Register wird generell bei normalen Unterhaltungen und Erzählungen gebraucht. Felix’ mündliche Beschreibung der Bildergeschichte hat dieses Register. Es ist gekennzeichnet durch die Einbettung der Wörter in den Artikulationsstrom größerer Einheiten wie der eines Satzes, was sich besonders auf die Verteilung der silbischen Akzentuierungen auswirkt: Da Sätze des Deutschen in aller Regel nicht mehr als zwei Betonungsgipfel haben, verlieren die Silben zwischen ihnen ihre Betonung: [dɔ: 'ʔɪʃə.ɪn.də. 'bʌ:də.vanə].

Die Folge ist, dass die unbetonten Silben aufgrund des geringen Drucks weniger aufwendig artikuliert werden: [də] statt [dɛv]/ <der>, der Artikulation des isolierten Wortes, die mit Betonung verbunden ist. Gleichzeitig ist hier Raum für dialektale Varianten: [dɔ:]/ <da>. Eine weitere Kennzeichnung der Umgangssprache als Folge des relativ großen Sprechtempos und der „Bequemlichkeit“ der Artikulationsorgane ist die Eliminierung einzelner Laute und Silben, die auf der anderen Seite, bei der isolierten Artikulation der Wörter in der Explizitsprache, vorhanden sind. Felix eliminiert Laute bei den Äußerungen Z. 4: [tsɪ:də]/ <zieht den>, Z. 5: [ʔʊn.dan]/ <und dann>, in denen er den Plosiv im Endrand des 1. Wortes nicht spricht. (Wie viel anstrengender und zeitaufwendiger die Artikulation beider Plosive ist, kann jeder nachvollziehen, der [tsɪ:t.den] spricht.

An der Analyse des Wortes <anziehen>, das Felix „anzin“ schreibt, lässt sich die Spanne der Artikulationsformen zwischen den beiden Extremen, aber auch die Künstlichkeit einer „Rechtschreibsprache“ exemplarisch aufzeigen

Umgangssprache		Explizitsprache		Rechtschreibsprache
1	2	3	4	
[tsɪn]	[tsi:n]	[tsi:ŋ]	[tsi:ən]	['tsi:.'hɛn]

Die umgangssprachliche Form ist einsilbig (1, 2), und wird sie im Kontext eines Satzes unbetont gesprochen (1), kann der Vokal auch mit festem Anschluss artikuliert werden. Eine etwas aufwendigere, etwas langsamere Form ist die Dehnung des Vokals (2). In einer weiteren verlangsamten Variante wird das Wort zweisilbig (3), die Reduktionssilbe besteht jedoch lediglich aus dem Konsonanten, während sie in der Explizitform (4) auch einen Vokal hat. Die beiden rechten Formen dieser Linie (3, 4) werden im Alltag nur gesprochen, wenn eine „deutliche Aussprache“ angebracht scheint wie z.B. Menschen anderer Muttersprache oder Kindern gegenüber – oder bei der Kontrolle der Schreibung. Sie kann aber nur dann artikuliert werden, wenn der Sprecher bzw. Schreiber die Explizitform kennt.

Die Aneignung dieses Wissens beginnt schon früh, wenn die Kinder Gelegenheit erhalten, sich in Reimen und Liedern mit entsprechend gestalteter Sprache auseinander zu setzen. Gesichertes Wissen über explizite Formen wird jedoch erst mit dem Fortschreiten des Schrifterwerbs aufgebaut. So haben nach meinen Untersuchungen zu Wörtern mit dem „silbentrennenden h“<sup>9</sup> wie <anziehen> noch 63% der Kinder aus acht 2. Klassen, 37% der Kinder aus acht 3. Klassen und 17% der Kinder aus acht 4. Klassen des norddeutschen Sprachgebiets Wörter wie <fliehen, frohen, summen, springen> einsilbig geschrieben („flin, fron, sum, spring“). Im Gegensatz zu ihnen haben süddeutsche Kinder aus je drei Klassen im 2. Schuljahr (46%), 3. Schuljahr (18%) und 4. Schuljahr (7%), besser abgeschnitten: Ihr Dialekt ist so weit von der Explizitlautung entfernt, dass sie die Schreibungen der Wörter gleich in ihrer grammatisch notwendigen Form erlernen. Der Gebrauch der Explizitsprache setzt demnach analytisches Wissen voraus, Wissen über die Isolierung von Wörtern sowie über deren grammatische Form und Funktion, die die Schrift repräsentiert (vgl. Röber-Siekmeyer i.E).

Dieser Erwerbsprozess hat bei Felix angefangen, ist aber bei weitem noch nicht beendet, wie seine Schreibung „anzin“ zeigt. Hier würde ihm die Forderung nach dem deutlichen Sprechen, der Methode einer Pilotsprachen-Didaktik, nichts nützen. Diese fordert nämlich über die Explizitform hinausgehend eine Artikulation, die die Buchstabenkette als lineare Repräsentation von Lauten sieht. So würde für <ziehen> die Artikulation [ˈtʰsiː.hən] erwartet - ein Kunstwort, das im Gegensatz zur Explizitsprache im Gesprochenen aller Dialektregionen nicht vorkommt (denn <h> ist ein Zei-

---

<sup>9</sup> Das „silbentrennende h“ ist ein Zeichen der Schrift für die Wörter, bei denen nach einem Vokal der betonten Silbe der Anfangsrand der Reduktionssilbe nicht belegt ist.

chen der Schrift für die grammatisch geforderte Zweisilbigkeit des Verbs im Infinitiv, vgl. <die Seen> und <sie sehen>). Wie wenig den Kindern die Aufforderung, eine buchstabenorientierte Pilotsprache zu gebrauchen, nützt, wird bei Felix' Diktatschreiben deutlich, bei dem er sich um eine überdeutliche, buchstabenorientierte Lautung bemüht. So ist er bei <verstecken> zwar in der Lage, die Reduktionssilbe am Ende zu erkennen. Offensichtlich hat er - wie auch der Text mit der Erzählung zeigt - gelernt, das [n] am Ende eines Wortes nach einem Konsonanten als silbischen Kern zu identifizieren und/ oder vermag intuitiv eine grammatische Analyse des Wortes (Verb im Infinitiv) vorzunehmen. Dieses nötige Schriftwissen fehlt ihm jedoch noch für die Reduktionssilbe am Wortanfang. Entsprechend lautiert er hier [ɑ]:

[fɪ, fɑ:, vɑʃ, faʃ, faʃt, ʃ, fɛ.ʃtɛ, ʃ, ʃ, ʃtɛk, kə, kə, kə, ʃtɛk, ʃtɛk, ʔɛ:n, n:, ʃtɛk.ɛ:n]

Die extrem deutliche, um Lautierung bemühte Artikulation hat ihm für seine Schreibung nichts genützt: Er schreibt „faschken“. Ihm fehlt neben der Möglichkeit, Reduktionssilben generell zu erkennen und graphisch zu markieren, bei diesem Wort zusätzlich das Wissen über die Schreibung der betonten Silbe. Aus diesem Grunde war er nicht in der Lage, im Sinne der Pilotsprache [[ʃt] als [st], [ɛk] als [e:k] zu artikulieren, um auf diese Weise die richtigen Buchstaben zu finden.

### 3.2 Die Leistungen der Kinder bei Schreibenlernen

Die bisherigen Analysen vor dem Hintergrund der vorherrschenden Lehre im Anfangsunterricht lassen sich in folgender Weise zusammenfassen (vgl. auch Maas 2002: 12-15):

- Sprechen ist ausschließlich eine Funktion der Kommunikation. Gesprochene Sprache ist daher durch andere Merkmale gekennzeichnet als die Schrift. Diese ist, losgelöst von Formen der Gestik und Mimik sowie den Möglichkeiten des unmittelbaren Dialogs, auf Klarheit und Eindeutigkeit angewiesen: Sie repräsentiert die Grammatik einer Sprache, die im Gesprochenen so nicht vorkommt, nämlich einer Sprache, die frei ist von umgangssprachlichen und dialektalen Varianten.
- Dadurch, dass das Sprechenlernen dem Schreibenlernen zeitlich vorweg geht, stellt die tatsächlich gesprochene Sprache das „Ausgangsmaterial“ für den Schrifterwerb dar. Da sie jedoch eine andere Funktion hat und andere Merkmale aufweist als die geschriebene, kann kein Abbildungsverhältnis zwischen den bei-

den bestehen. In dem Maße wie die geschriebene als „grammatische Sprache“ die gesprochene präzisiert, expliziter macht, kehrt sich das chronologische Verhältnis nach dem Schrifterwerb um: Schrift stellt ein neues Register zur Verfügung. Insofern kommt Schrift **vor** der (explizit) gesprochenen Sprache, bietet damit Chancen für einen komplexeren Sprachgebrauch und ermöglicht dessen Kontrolle aufgrund des analytischen Wissens, das mit dem Schrifterwerb aufgebaut wird.

- Im Gegensatz zum Spracherwerb geschieht der Schrifterwerb nicht spontan, sondern in einem institutionellen Rahmen, d.h. angeleitet, systematisiert und durch Sanktionen kontrolliert. Daher kommt der Lehre eine große Verantwortung zu – nicht allein für die erfolgreiche Aneignung des Gegenstandes, sondern insbesondere für die kognitive, psychische und soziale Entwicklung des Kindes, die gleichzeitig in starker Kopplung an schulisch angeleitete Kompetenzerweiterungen stattfindet.

## **4 Konsequenzen für einen pädagogisch angemessenen Schrifterwerb**

### **4.1 Schreiben lernen**

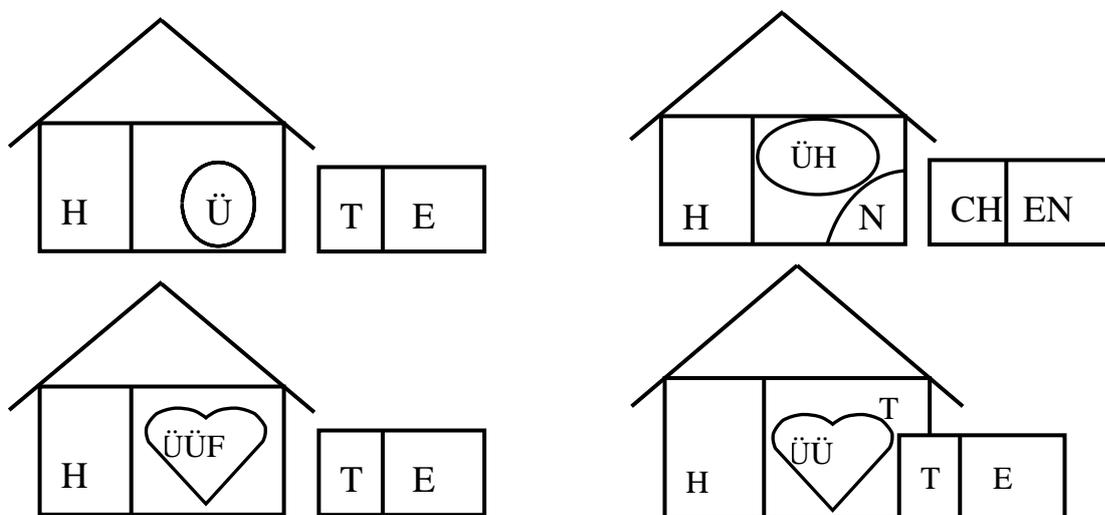
Wygotski (1934/ 1991) hat bereits vor ca. 70 Jahren nachgewiesen, dass Bewusstmachung als Grundlage von Lernprozessen an drei Komponenten gebunden ist: an das Aufnehmen bereits vorhandener Fähigkeiten (das „Abholen“), an Systematik und an Symbolisierung. Schrift ist die Symbolisierung der Strukturen des Gesprochenen in der Form, dass die graphischen Zeichen Lesern ermöglichen, diese in Lautung, die Bedeutung trägt, umzusetzen. Da die Buchstabenschrift sich von Bilderschriften insofern unterscheidet, dass sie wiederholbare sprachliche Elemente in ihren Ordnungen aufzeigt, repräsentiert sie zugleich die Systematik der Sprache - allerdings einer Sprache, die sich von dem Gesprochenen unterscheidet. Daraus folgt: Im Umgang mit der Schrift erhalten die Kinder die Möglichkeit, zunächst einmal die notwendige „Abständigkeit“ zur Sprache, ihre „Vergegenständlichung“ (Bosch) zu leisten und die Strukturen der Sprache, die die Schrift anzeigt, mit der Schrift systematisch zu entdecken. Da die Analysen jedoch nur dort ansetzen können, wo bereits operables Wissen vorhanden ist, bildet die silbische Gliederung von Äußerungen (im Anfangsunterricht in aller Regel: von Wörtern) den Ausgang der analytischen Arbeit. Eine lautliche Analyse, so wie sie das „Buchstabenlernen“ voraussetzt, - das haben die zitierten Untersuchungen gezeigt – mangelt der Verankerung im kindlichen Sprach-

wissen am Schulanfang. „Laute“, die als Korrelate für Buchstaben im Gesprochenen angenommen werden, erkennen nur diejenigen, die bereits schreiben können.

Dem Ziel beim Schreiben, die Präsentation von Lautung entsprechend den Regeln der Schrift, können sich die Kinder daher nicht ausschließlich sensuell („Hör genau hin!“) nähern, diese Aufgabe bedarf der Unterstützung durch systematische Beobachtung, die ein Regelwissen über die grammatische Konstruktion der Sprache aufbaut. So gilt es z.B. für betonte Silben zu entdecken:

- Silben gliedern sich in Anfangsrand und Reim.
- Der Anfangsrand besteht aus einem, zwei oder drei Konsonanten, die eine bestimmte Folge haben.
- Ihnen folgt im Reim ein Vokal, der entweder einen losen oder einen festen Anschluss an den Folgekonzonanten ( $V \rightarrow$  oder  $V \leftarrow$ ) hat, wobei der Folgekonzonant entweder in der gleichen Silbe (geschlossene Silbe) oder in der nächsten Silbe (offene Silbe) ist.

Lesen- und Schreibenlernen sind also keine nur sensuellen, sondern primär kognitive Leistungen, basierend auf einem erwerbbaaren Regelwissen über den Aufbau der Wörter und Sätze. Seine Aneignung lässt sich didaktisch stützen durch das Angebot von graphischen Modellierungen, die die Strukturen oberhalb der Buchstabenebene symbolisieren. Bezogen auf die Systematik der Wörter („Wortgrammatik“) kann den Kindern bei ihren Analysen ein Bild helfen, das den regelhaften Aufbau der Silben vorgibt. Es berücksichtigt die silbische Gliederung, die silbische Akzentverhältnisse sowie die Gestaltung des Reims der betonten Silbe. So ein Bild kann z.B. ein Haus mit Garage darstellen (vgl. auch Fuchs/ Röber-Siekmeyer 2002):



Das Herz um V↔ mit Konsonant symbolisiert nach Aussagen von Erstklässlern das „Verheiratetsein“ dieser Laute, ihre Enge: den festen Anschluss (vgl. Röber-Siekmeyer 2002b).

Das Primäre ist die prosodische Gliederung der Wörter, und die Binnengliederung der Silben beim Schreiben erfolgt entsprechend dem an der Schrift erworbenen Wissen über ihren Aufbau und über ihre Merkmale sowie deren regelhafter Markierung durch die Schrift. Dabei werden die unterschiedlichen Funktionen, die Buchstaben haben können, durch die Betrachtung ihrer Position im Wort deutlich<sup>10</sup>. Die Maxime „Schreib, wie du sprichst, wenn du deutlich sprichst“ ist zu ersetzen durch die Maxime „Schreib die Wörter nach den Regeln, die du für das Wortschreiben kennst“. Funktion dieser Maxime ist es, den Kindern die graphische Repräsentation wortbezogener Strukturen durch die Schrift nach einem beschreibbaren Regelsystem zu verdeutlichen.

Dieses ist – das wurde bereits eingangs sichtbar – gebunden an grammatische Strukturen der Standardsprache. Insofern wirkt der Erwerb der Schrift auf den Spracherwerb zurück, klärt und präzisiert ihn: Schrifterwerb als eine neue Phase der sprachlichen Entwicklung (vgl. Maas 2000:15), ein „zweiter Spracherwerb“ (Wygotski 1991).

## 4.2 Lesen lernen

Die Vorgaben der Wortgrammatik sind auch für das Lesen zu nutzen: Beim Lesenlernen ist es die primäre Aufgabe der Kinder, in der Kette der Buchstaben die Silben zu identifizieren, da Äußerungen des Gesprochenen sich aus Silben, nicht aus „Lauten“ zusammensetzen. Daher ist es die Aufgabe des Unterrichts, die Kriterien für den silbischen Zusammenhang der Schriftzeichen darzustellen und dabei gleichzeitig zu vermitteln, welche prosodischen „Botschaften“ mit der Verteilung der Buchstaben gekoppelt sind. Auch hier übernehmen bildliche Muster wieder die prosodischen Strukturierungen: z.B. „Lassos“, die ein Cowboy, der sich von rechts den Wörtern nähert, um die Silben und ihre internen Buchstaben wirft. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die nicht-lineare Funktion der Buchstaben gerichtet (vgl. Röber-Siekmeyer 2002c).

---

<sup>10</sup> Je nach Dialektregion repräsentiert <r> beispielweise in folgenden Wörtern eine unterschiedliche Lautung: <Rad, Bart, Gurt, Leder>

Da die Kinder in der Häuserdarstellung bei den Wörtern, die sie analysiert hatten, bereits „entdecken“ konnten, dass im 2. Zimmer der Garage (im Reim der Reduktionssilbe) *immer* der Buchstabe <e>, davor *immer* ein „Anderer“ (d.h. ein Konsonant) steht (Schreibungen von Wörtern wie <bauen, freie> werden zunächst zurückgestellt), beginnen sie entsprechend diesen Entdeckungen ihre Arbeit als Cowboys mit dem Einfangen der „Garagensilben“. Dafür markieren sie das <e> mit einem Punkt bzw. verbinden <en, er, el> mit einem Bogen und kreisen dann den Reim der Silbe mitsamt „dem vor dem <e>“ (= dem Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand) ein. Die Kinder kennen die Artikulation dieser Silbe mit Schwa und sprechen die Silbe entsprechend beim „Einfangen“ als lautliche Einheit:

r a (s e): [zə]

r a (s e η): [zη]

R a (s e r): [zɐ]

So wird der Blick frei auf den verbliebenen vorderen Teil des Wortes, und zwar zunächst auf die Anschlussverhältnisse des Reims:

- endet er mit einem Vokalzeichen oder <h>, ist er mit losem Anschluss zu artikulieren (<Hü.te, Hüh.ner>)
- endet er mit einem Konsonantenzeichen, vor dem ein <h> steht, ist er ebenfalls mit losem Anschluss zu artikulieren (<Hühn.chen>)
- endet er mit einem Konsonantenzeichen, lernen die Kinder zunächst, ihn mit festem Anschluss zu artikulieren (<Hüf.te>). Erst nachdem sie dieses Modell kennen gelernt haben, erhalten sie im Laufe des 1. und 2. Schuljahres auch Wörter mit Konsonanten im Endrand, denen ein – unmarkierter – Vokal mit losem Anschluss vorausgeht (<prüf.te>). Bei „Wortforscheraufgaben“ können sie beobachten, dass
  - die meisten Wörter mit <n, m, l> (<Hun.de, Hem.den, hel.fen>) im Endrand mit festem Anschluss (die Erstklässler bezeichnen hier Vokal und Konsonant als „verheiratet“) zu artikulieren sind, da ein loser Anschluss hier (sehr häufig) mit <h> markiert ist (<wohnte, kühlte, fehlte>)<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Wörter mit <r> im Endrand werden gesondert betrachtet (s.u.). Die „Ausnahmen“, d.h. die Schreibungen, die trotz <n, m, l, r> im Endrand unmarkiert bleiben, haben im Unterricht weniger für das Lesen (s.u.) als für das Schreiben eine Bedeutung. Sie werden sukzessive auf einer Liste gesammelt.

- vor <ß> immer ein loser Anschluss zu artikulieren ist (<grüß.te>)
- (in den meisten Dialektregionen) das <r> „fast wie ein [a] klingt“, d.h. mit dem vorweggehenden Vokal – gleichgültig, ob er durch ein <h> markiert ist – einen Diphthong bildet („r-Vokalisierung“: <fuhr, Furt>)
- wenn dem Konsonantenbuchstaben ein weiterer Konsonantenbuchstabe vorweg geht, ein fester Anschluss zu artikulieren ist (<Fens.ter>, <woll.te>)
- sie daher nur bei den Plosiven und Frikativen „aufpassen müssen“ – hier allerdings weitere Differenzierungen möglich sind:
  - loser Anschluss bei der Mehrzahl der Buchstaben für die stimmhaften Plosive (<feg.te, Mäd.chen, Grüb.chen>)
  - fester Anschluss bei der Mehrzahl der Buchstaben für die stimmlosen Plosive und Frikative (<Rut.sche, Trak.tor, Nes.ter, nasch.te, brach.te, Lüf.te>).

Die wenigen Ausnahmen (z.B. <Kran>), die sich bei dieser Systematik ergeben, bereiten den Kindern nach meinen Erfahrungen und laut Auskunft der Lehrerinnen beim Lesen kaum Mühe.

Bei ihrem Einfangen der Buchstaben der betonten Silben beginnen die Kinder wieder mit der Markierung des Vokalbuchstabens durch einen Punkt. Darunter beginnt das Lasso und fängt dann ggf. den/die folgenden (rechten) Konsonantenbuchstaben mit ein. Dabei sprechen die Kinder den Reim entsprechend der Entdeckungen für die Lautungen, die sie beim Eintragen in die Häuserbilder und bei ihren vielen sukzessive sich verändernden Lassowurfübungen für die unterschiedlichen Wortgestalten gemacht haben:

- zuerst Wörter mit losem Anschluss bei offener Silbe (<Hüte>),
- dann fester Anschluss bei den geschlossenen Silben (<Hüfte>).

Nachdem sie den Reim „eingefangen“ und gesprochen haben, schlagen sie das Lasso auch um den (gesamten) Anfangsrand und nennen Reim, Silbe, Wort:

---

Bei deren Betrachtung lässt sich nach einiger Zeit beobachten, dass ein Teil der Wörter ein <t> enthält. Anhand eines Auszuges aus einem Märchenbuch aus dem 19. Jhd. entdecken die Kinder, dass zu der Zeit Wörter mit <t> und gespannten Vokalen durch ein <h> nach dem <t> markiert waren, es diese Markierung heute (leider) nicht mehr gibt (zur Deregulierung der deutschen Orthographie vgl. Maas 1997). Die übrigen Schreibungen bleiben unanalysiert, sie gelten – als eine relativ kleine Gruppe – als „Merkwörter“.

(H(ü)(t(e))  
[tə] [ʔy:] [hy:] [hʏ:tə]

(H(ü f)(t(e))  
[tə] [ʔyf] [hyf] [hʏf.tə]

(H(ü)(tt(e))  
[tə] [ʔytə] [hʏtə]

(F r(ü ch)(t(e))  
[tə] [ʔyç] [frʏç] [frʏç.tə]

(H(ü h n)(ch(e n))  
[çən] [ʔy:n] [hy:n] [hʏ:n.çən]

(f(ü n f)(t(e r))  
[tə] [ʔynf] [fynf] [fynf.tə]

Beides – die silbische Gliederung mit ihren Akzentuierungen und die Artikulation des Reims – garantieren das Lesen realer Wörter. Bei dieser phonologisch geleiteten Dekodierung ist die Suche im „mentalen Lexikon“, die beim Lesen automatisch gleichzeitig stattfindet, relativ stark kanalisiert, so dass es kaum noch zu falschen Assoziationen kommt. Das belegt die Lesepraxis in zahlreichen Klassen auch über den Anfangsunterricht hinaus: Die Lassos verhindern die Artikulation künstlicher Wortgebilde, ermöglichen damit ein schnelleres Erfassen größerer Zusammenhänge im Rahmen der syntaktischen Strukturen, letztlich der Sätze als semantische Einheiten.

Mit Erstaunen berichten sowohl die Lehrerinnen der 1. Schuljahre als auch Legastheniefachleute, die diese Visualisierungen in der Arbeit mit älteren Schülern, sogar mit Erwachsenen nutzen, darüber, wie schnell es den Lernern beim Wörterlesen gelingt, die einzelnen Segmente, Reduktionssilbe und Reim, zu dekodieren und sie mit

dem Anfangsrand zu dem ganzen („richtigen“) Wort zu verbinden. Verantwortlich hierfür wird die Strukturierung, damit die Reduktion der graphischen Komplexität sein, die sich durch die Gliederung der Buchstabenreihe ergibt: Statt mit einer zunächst unüberschaubaren Kette von vier (<Rose>) bis neun Buchstaben (<Schwester>) konfrontiert zu sein, gilt die Aufmerksamkeit sofort der gezielten Segmentierung – entsprechend den entdeckten „Botschaften“ der Schrift.

Die Aufgabe für das Lesen der Reduktionssilbe, die eindeutig abgrenzbar ist und in seinem 2. Teil nur wenig variiert (<e, er, en, el, em>), besteht daher im Prinzip lediglich darin, die richtige Artikulation für den Konsonantenbuchstaben vorzunehmen – eine Aufgabe, die in Stabreimen („Zungenbrecher“) vom ersten Schultag an geübt wurde und die durch eine Anlauttabelle mit einfachen und komplexen Anfangsrändern (vgl. Röber-Siekmeyer 1997: 123-126) unterstützt werden kann. Die artikulierende Einbindung des Konsonanten in Silben verhindert jedoch die verbreitete irreführende Annahme, Buchstaben könne ein Laut zugewiesen werden, der sich in der gleichen Weise isoliert artikulieren lässt, wie er koartikuliert wahrnehmbar ist. Der zweite Schritt, die Bestimmung der Artikulation des Reims der betonten Silbe, basiert ebenfalls auf einer Reduktion der Varianten: Im Zentrum steht die Lautung für die acht Vokalzeichen, einmal im losen Anschluss, dann später im festen Anschluss sowie – in einem weiteren Schritt – der Diphthonge. Alle Erfahrungen zeigen, dass es den Kindern abschließend äußerst leicht fällt, den Reim mit dem Anfangsrand zu verbinden – sicherlich auch aufgrund von semantischen Erwartungen, die bei der Artikulation von Reim und Reduktionssilbe bereits entstanden sind: Die Verbindung gelingt ihnen auch bei komplexen Anfangsrändern (die bei der synthetischen Methode häufig so große Mühe bereiten):

[sə], [ʔa:], [ʃtʁɑ:.sə]/ <Straße>

[dɐ], [ʔu:], [bʁu:.dɐ]/ <Bruder>

[zən], [ʔɛm], [bʁɛm.zən]/ <bremsen>

## **5 Resümee: „Den Lese- und Schreibunterricht auf eine geistige Weise erteilen“**

Für alle, die von der Annahme ausgehen, Lesen sei auch in Akzentsprachen (vgl. Eisenberg 1995; Maas 1999) – analog zur Schreibbewegung – eine buchstabengebundene Links-Rechts-Synthese, scheint die hier vorgestellte Methode wenig plausi-

bel zu sein. (Daher wohl das große Erstaunen einiger Lehrerinnen, wenn sie feststellen, wie erfolgreich Kinder mit ihr umgehen.) Allerdings ist sie absolut nicht neu: Eine der ersten Didaktiken des Deutschen, Ickelsamers Beschreibung der „rechten weis auff's kürzist lesen zu lernen“ von 1537 (vgl. Ickelsamer 1972), basiert auf der Betrachtung des Silbenreims, dem der Anfangsrand artikulatorisch in einem zweiten Schritt hinzugefügt wird, und 1814 stellte Stephani seine Lesemethode vor, deren Ziel er darin sah, dass das Kind „alle Wörter nicht nach seinem Umrisse, sondern nach ihren elementaren Bestandteilen aufs sicherste, fertigste und wohl lautendste lesen lernt“ (Stephani 1814: 98). Ausschlaggebend für sein methodisches Vorgehen war seine Beobachtung, dass „augenscheinlich ... derjenige Schüler in der Lesefertigkeit schnellere Fortschritte machen [wird], der bei dem ersten Augenblicke eines Wortes weiß, wie viele Buchstaben davon zu jeder Sylbe gehören, als ein anderer, der erst am Ende solches, und zwar bloß empirisch, ohne sichern Grund erkennt“ (Stephani 1814: 89).

Die Effektivität der Methode ist der eine Grund, den Stephani für ihre Veröffentlichung benennt. Der andere ist das generelle Ziel aller Bildungsarbeit: den Schülern von Anfang an „geistige“ (wir würden heute sagen: kognitive) Aktivität zu ermöglichen und abzuverlangen:

„Bei diesem bloß mechanischen Zwecke [der bisherigen Methoden] wende man sich an das Gedächtnis seiner Schüler, und keines Weges an die selbständige Kraft derselben. Eben deßwegen thut man nicht unrecht, wenn man diesen allen Abrichtungskünsten den Namen Gedächtnißmethode ertheilt, weil ihre Anhäufung nur nach dem Prinzipie ausgingen: bringe deinem Schüler durch Hülfe des Gedächtnisses jede Fertigkeit in der möglichst kürzesten Zeit bei. Das Prinzip der wahren Unterrichtskunst (benutze jeden Lehrstoff, um an demselben die selbstthätige Kraft deiner Schüler zweckmäßig auszubilden) war ihnen noch gänzlich unbekannt“ (Stephani 1814: 16f.).

Drastischer noch formuliert es fünf Jahre später Graser (1819), weshalb es um „die geistige Grundbildung des Schülers“ (XII) vom ersten Tag an geht:

„Wenn nun der – erste Kindes-Unterricht auf eine mechanische Weise ertheilt werden sollte, welche Folgen hat dieß, nicht allein für den ganzen folgenden Unterricht, sondern überhaupt für die Bildung eines Menschen? ... Er gewöhnt sich auch bald an das geistlose Treiben der ihm aufgegebenen Beschäftigung, und bekommt dadurch bald eine Scheue gegen alle – geistige Anstrengung“ (Graser 1819: 5).

Fragt man nach dem Anlass dieser vehementen Kritik an den seinerzeit praktizierten Lehrmethoden, gibt es eindeutige Bezüge zur Gegenwart: Es waren ‚lokale PISA-Untersuchungen‘, die die bayrischen Schulräte Stephani und Graser durchführten und die sie damals ebenso wie die Leseforscher heute entdecken ließen, dass sich „der lesende Schüler“

„in Hundert und Hundert Schulen ... allein auf die Frage, was sie gelesen haben, und sollte es auch nur der kleinste Redesatz seyn ..., in der Regel, als eine Automat [zeigt], das nachdem seine hervorgebrachten Worteschalle verhallt sind, keinen Laut mehr hervorzubringen vermag; ... allein auf die Frage, was das Gelesene sey, erfolgt abermals ein Verstummen“ (Graser 1819: 7).

Die Klagen waren offensichtlich vor 200 Jahren die gleichen wie heute – ihre Konsequenzen allerdings nicht: Eine Forderung nach der Kontrolle des Anfangsunterrichts kam bisher weder in Folge von PISA 2001 noch von IGLU 2003 auf. Die Methoden, die Lesen und Schreiben noch immer als Ergebnisse von Lautierungen darstellen und Orthographie als Ergebnis von Gedächtnisarbeit sehen, unterscheiden sich nur auf der methodischen Oberfläche von denen, die Stephani und Graser vor 200 Jahren kritisierten. Anders hingegen sind heute die sprachwissenschaftliche Aufarbeitung des Gegenstands, den die Kinder anzueignen haben, sowie die der Beobachtungen ihrer Lernformen, mit denen sie in den sechs Jahren vor Schulbeginn ihr Wissen erworben haben. Beides, sowohl die Belege über den eigenständigen Erwerb einer Grammatik jedes einzelnen Kindes beim Spracherwerb als auch die phonologische Grammatisierung von Sprache und deren systematische Repräsentanz durch die Schrift („Orthographie“) als Basis didaktischer Modellierungen berechtigen zu der Hoffnung, dass endlich Methoden in den sprachlichen Anfangsunterricht Eingang finden, die es ermöglichen, den „Lese- und Schreib-Unterricht auf eine ... geistige Weise zu erteilen“ (Graser 1819: 4). Die Ergebnisse der Unterrichts mit den Lassos und Häusern nähren diese Hoffnung.

## **6. Nachtrag**

Inzwischen hat die Studentin die Arbeit mit Felix beendet. Sie hat drei Monate wöchentlich zwei Stunden mit ihm nachmittags zweisilbige Wörter in Häuser eingetragen: zunächst Wörter wie <Hüte>, dann wie <Hüfte>, und an dem Vergleich hat er die Vokale zu differenzieren gelernt. Als dann Wörter des Typs <Hütte>

‘drankamen’, war es ihm leicht möglich, das Gleiche zwischen <Hüfte> und <Hüte>, nämlich den Vokal mit festem Anschluss, zu entdecken. Gleichzeitig erkannte er den Unterschied zwischen denen von Wörtern wie <Hüte> und <Hütte>. Mit zahlreichen Spielen, bei denen es immer wieder darum ging, Wörter gleicher Gestalt zusammenzufügen, hat er sein Wissen ausprobiert und gefestigt.

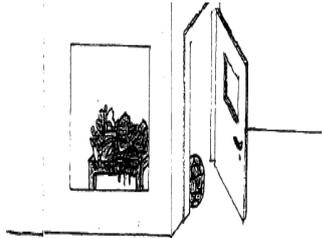
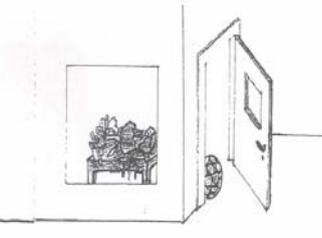
Nach den drei Monaten hat die Studentin die beiden Aufgaben des Eingangstests, die zwischendurch nicht angesprochen waren, wiederholt (erneutes Abhören des mündlichen Textes vom Tonband, Diktatwiederholung). Die Ergebnisse zeigen, dass Felix weiterhin sehr viel systematische Hilfe braucht. Sie zeigen jedoch gleichzeitig beeindruckend, dass die wortgrammatische, d.h. strukturierende Arbeit nicht nur dazu beigetragen hat, dass er weniger Fehler bei den Wortschreibungen macht – er hat generell einen Riesenschritt im Entdecken der Eigenständigkeit der Schrift gemacht, was vor allem an der konsequenten Wortabtrennung sichtbar wird.

vorher

nachher

- 1 Da ich in der Badewanne.
- 2 Und der Wasserhahn tropft.
- 3 Der Wasser mischschwan.
- 4 so bes nas machen ein ma
- 5 Dan steigt er aus er wil auf
- 6 Kloäder Bademantel anzen
- 7 Dan ist er ganz draussen unzeit
- 8 Den Bademantel anzen
- 9 Und dann schreckt sich sein
- 10 Fia schlingt auf schrist
- 11 in nas.

Die Geschichte des nasigen  
Hundes  
Der ist in der Badewanne  
und der Wasserhahn  
tropft. Dan ist er mit dem  
schwan was nas  
machen. Ein maus.  
Dan steigt er raus  
er wil auf's glo Bade-  
mantel anzen. Dan ist er  
ganz draussen und  
ziden bademantel an.  
Und dan erschreckt  
sich sein Tier. Springt  
auf und spritzt in  
nas.

 <p>Dein Name: Felix</p>  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gift für Hanno und seine Eltern</li> <li>2. aus dem Zimmer: in Bad hat die</li> <li>3. Wase mit Sonnenblumen</li> <li>4. getroffen: das Wasser läuft</li> <li>5. auf den Teppich, wohnen sie sich</li> <li>6. fast kochen oder wohnen sie</li> <li>7. einen Lappen holen?</li> </ol>	 <p>Dein Name: Felix</p>  <p>Gift für Hanno und seine Eltern aus dem Zimmer: in Bad hat die Er Bad hat die Wase mit Sonnenblumen getroffen Das Wasser läuft auf den Teppich. Wollen sie sich fast kochen oder wohnen sie einen Lappen holen?</p>
--	---

So eingeschränkt kasuistische Darstellungen in der Unterrichtsforschung auch sein mögen: einen Beleg für die Effektivität qualifizierter Lehre bietet der Vergleich des „Vorher“ und „Nachher“ bei Felix allemal.

### Literatur

Bos, Wilfried u.a. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der 4. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster. Waxmann.

Bosch, Bernhard (1984). Grundlagen des Erstleseunterrichts. Nachdruck: Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule.

Caravolas, Maria (1993). Language-Specific Influences of Phonology and Orthography on Emergent Literacy. In: Altarriba, Jeanette (Hrsg.): Cognition and culture. Amsterdam: North-Holland: S. 207-228.

- Edwards, Viv/ Corson, David (Hrsg.) (1997). *Encyclopedia of Language und Education: Literacy*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher.
- Eisenberg, Peter (1995). Deutsche Orthographie und Deutsch als Fremdsprache: analoge Strukturierung von System und Erwerb. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21, S. 171-184
- Eisenberg, Peter (1998). *Grundriß der deutschen Grammatik. Das Wort*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Fallows, Doris (1981). Experimental evidence for English syllabification and syllabic structure. In: *Journal for Linguistics*, H. 17: S. 309-317.
- Fikkert, Paula (1994). *On the Acquisition of Prosodie Structure*. ICG Printing. Dordrecht.
- Fuchs, Mechthild/ Röber-Siekmeyer, Christa (2002). Elemente eines phonologisch bestimmten Konzeptes für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: Röber-Siekmeyer, Christa / Tophinke, Doris (Hrsg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Graser, Johann Baptist (1819). *Der erste Kindes-Unterricht, die erste Kindes-Qual*. Bayreuth, Hof: Grautsche Buchhandlung.
- Grümmer, Christiane/ Welling, Alfons (2002). Die Silbe und ihre Bedeutung für das Schriftsprachlernen – ein Bericht über anglo-amerikanische Forschungen. In: Tophinke, Doris/ Röber-Siekmeyer, Christa (Hrsg.): *Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 15-55.
- Ickelsamer, Valentin (1972). *Die rechte weis auff's kürzist lesen zu lernen*. Reprint: Hildesheim, New York: Olms.
- Maas, Utz (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, Utz (1997). Orthographische Regularitäten, Regeln und ihre Deregulierung. Am Beispiel der Dehnungszeichen im Deutschen. In: Augst, Gerhard/ Blüml, Karl/ Nerius, Dieter/ Sitta, Horst (Hrsg.): *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie: Begründung und Kritik*. Tübingen: Niemeyer, 337-364.

- Maas, Utz (1999). Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Maas, Utz (2000). Orthographie. Materialien zu einem erklärenden Handbuch zur Rechtschreibung des Deutschen. Osnabrück: Buchhandlung zur Heide.
- Mattes, Veronika (im Erscheinen). Der Einfluss von Rechtschreiberkenntnissen auf die intuitive Syllabierung von Wörtern mit fester Anschlusskorrelation. In: Tophinke, Doris/ Röber-Siekmeyer, Christa (Hrsg.): Sprachanalytische Anforderungen am Schriftanfang. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Overlach, Fabian (2002). Silben als Segmente kindlicher Äußerungen vor dem Lautspracherwerb. In: Röber-Siekmeyer, Christa/ Tophinke, Doris (Hrsg.): Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 30-48.
- Pinker, Steven (2000). Wörter und Regeln. Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1997). Die Schriftsprache entdecken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2001). Der Mythos der Lauttreue. In: Grundschule, H. 6, 40-42.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2002a). Wozu dienen Buchstaben beim Lesen- und Schreibenlernen? Eine nicht provokative Frage. In: Grömminger, Arnold (Hrsg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt/M., Berlin: Lang, 335-336.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2002b). Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern im Schriftanfang. In: Tophinke, Doris / Röber-Siekmeyer, Christa: Schärfungsschreibung im Fokus. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 106-143.
- Stephani, Heinrich (1814). Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lesemethode. Erlangen: Johann Jakob Palm.
- Thelen, Tobias (2002). Schrift ist berechenbar. In: Röber-Siekmeyer, Christa/ Tophinke, Doris (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren, 66-82.
- Wygotski, Lew S. (1991). Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer.