

Christa Röber-Siekmeyer

Einleitung

Schrifterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft – Versuch einer Standortbestimmung

Schrifterwerbskonzepte sind zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft angesiedelt – eine triviale Aussage angesichts der Tatsache, dass sie didaktische Konstrukte sind und Didaktik immer eine „Mittlerfunktion“ zwischen allgemeinen Fragestellungen des Lehrens und Lernens in einem organisierten Rahmen einerseits, dem Gegenstand einer Fachwissenschaft andererseits hat (vgl. Diederich 1988). Nun ist allerdings die Spanne, die mit diesem Titel aufgemacht wird, sehr groß und lässt viele Varianten der Ansiedlung einzelner didaktischer Positionen in ihr zu – so viele, dass zeitweise der Eindruck entsteht, der eine oder andere Pol gerieten gänzlich aus dem Blickwinkel.

Seit dem Ende der Curriculumreform Mitte der 70er Jahre, die sich in allen Fächern um eine stärkere Anbindung schulischen Lernens an die Fachwissenschaften bemühte und dabei teilweise zu ausschließlich behelndem Unterricht führte, (vgl. Becker-Mrotzek 1997, Günther 1998, Ivo 1996, Müller-Michaelis 1994), bestimmt eine breite Pädagogisierung vor allem den Grundschulunterricht, damit auch den sprachlichen Anfangsunterricht. Das gilt sowohl für die Forschung als auch für die unterrichtsbezogenen Konzeptbildungen, die ihr folgen. Sie schließen das sprachliche Lernen der Kinder in ein umfassendes Unterrichtskonzept ein, das in der notwendigen Abkehr von vorwiegend lehrerzentrierten Formen große Teile der Organisation des Lernens an die Kinder abgibt („Öffnung des Unterrichts“).

In Abkehr von der primär bildungstheoretischen Phase der Curriculumrevision bemüht sich die Forschung seit fast 30 Jahren um die Beschreibung kindlicher Aneignungsformen. So waren die Forschungen der 80er und 90er Jahre im Bereich des Schrifterwerbs durch zahlreiche empirische Untersuchungen bestimmt, deren Ziel es war zu eruieren, auf welche Weise Kinder am Schrifanfang sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben Laut-Schrift-Bezüge herstellen. Ermöglicht wurde diese Forschung dadurch, dass Abschied genommen von langjährigen überkommenen didaktischen Mustern wurde, nach denen Kinder Schreiben

als Aneignung von Wortbildern lernten, Schriffterwerb daher ausschließlich durch Abschreiben stattfand (Kern/Kern). Erst die „Genehmigung“ von „freiem Schreiben“, d.h. von graphischen Konzipierungen von Texten ohne Vorlage durch die Kinder, ermöglichte den Blick auf die Formen, nach denen Kinder Wissen über das Schreiben entwickeln. Mit deren Beobachtung wurden Aussagen über die Wahrnehmungen der Kinder und ihren Annahmen zu deren graphischer Repräsentanz beim Schreiben verbunden. Gleiches galt für das Lesen: auch hier konnten kindliche Strategien erst entdeckt werden, nachdem den Kindern „gestattet“ wurde, nicht ausschließlich bereits „geübte“, evtl. auswendig gelernte Texte zu lesen. Insofern machte die Schriffterwerbsforschung nach bis dahin nur vereinzelt durchgeführten Untersuchungen (vgl. Bosch?) erst möglich, Aussagen über kindliche Lernprozesse auf einer breiten Basis zu machen – Lernen in Anlehnung an kognitionspsychologische Modelle, also verstanden als geistige produzierende Aktivität des Lernalters.

Im Folgenden geht es darum darzustellen, dass die Aussagen über kindliche Aneignungsprozesse, die durch die Schriffterwerbsforschung möglich wurden, durch die Hinzunahme neuerer phonetischer/phonologischer und orthographischer Ergebnisse der Linguistik eine Erweiterung und zusätzliche Präzisierung erfahren können.

Positionen der gegenwärtigen Didaktik zum Schriffterwerb

In ihren umfangreichen, detailliert angelegten und dokumentierten Untersuchungen sind May und Hüttis in den 80er Jahren der Frage nachgegangen, worin sich Kinder, die am Ende der 2. Klasse das Lesen gelernt haben, von denen unterscheiden, denen das nicht gelungen ist. (May 1986, Hüttis 1988). Beide empirischen Untersuchungen sind sowie die von Scheerer-Neumann (z.B. 1985, 1986 und Dehn (1988) für den deutschen Sprachraum wohl einmalig und daher zentral.

May hat 35 Erstkläßler im November, Januar und April der 1. Klasse beim Lesen beobachtet. Für die primär kognitionspsychologisch-motivierte Betrachtung und Beschreibung des unterschiedlichen Lernverhaltens der Kinder rückt er die Auseinandersetzung der Kinder mit den Elementen der Schrift in den Vordergrund. So zeichnet sich als wichtiges Ergebnis der Beobachtung ab, daß gute Leser im Gegensatz zu schlechten Lesern nahezu von Beginn an auf das Lautieren einzelner Buchstaben verzichten, für eine kurze Zeit „...Wortteile...“, wie May die Elemente beschreibt, benennen und schon sehr bald das ganze Wort artikulieren. Bei „mittleren Lesern“ nimmt das isolierte Lautieren in dem Maße ab, wie sie in der Lage sind, (im Januar) ebenfalls „...Wortteile...“ zu benennen, bevor sie im April auch zunehmend Wörter ohne vorherige Gliederung lesen. Zwar entwickelt sich die Fähigkeit der schwachen

Leser, Einzellaute zu „...Wortteilen...“ zu synthetisieren, zwischen November und Januar rapide und bis April noch einmal, dennoch gelingt es dieser Schülergruppe aber bis zu diesem Zeitpunkt nicht, ihre Lautverbindungen zu Wörtern zu gestalten (vgl. 163 – 166). Daher kommt May zu dem Schluß, daß das „Erlesen von Wortteilen (nicht: die Fähigkeit zu deren korrekter Synthese!) als unabdingbare Voraussetzung zum Erwerb der Lesefähigkeit betrachtet werden [muß]... Ich behaupte, daß Lesenlernen ohne vorherige Wortteilbildung nicht möglich ist“ (ebd. 224).

An einigen Beispielen spezifiziert May, was er unter „Wortteilen“ versteht: „Konsonant – Vokal- Gruppe, Silbe, Wortanfang und –ende u.a. (May 1986, 253).

Leseprotokolle wie:

- „kle ‘i – kle ‘i:n – kle ‘i: ne“ (S. 138)
- sowie die Dokumentation der Schreibungen der Kinder wie <Fato>: „Fatu, faoT, Fto, ft, Fo“
- <Luna>: „Lnana, lauN, Ina, In, la“
- <Mumu>: „moMo, MoNu, M mN, mM,Oo“ (S. 192)
- <Oma (Max) hat Wolle>: „OMa Hdt woLE, Oma Ht wL, Max h FL, Max AT Wle“ (S. 194)

lassen jedoch eine Spezifizierung der Segmente, die er als “Wortteil” bezeichnet zu: Das Kind, das <klein> liest, bindet die Laute, die es als Korrelate zu den Buchstaben artikuliert es eine Silbe: Die erste Silbe endet zwangsläufig mit [e], weil mit der isolierten Artikulation von [i] die Artikulation einer neuen Silbe beginnt. Ihre Artikulation wird zunächst durch die Hinzunahme des [n] fortgesetzt, bis mit dem folgenden [e] eine neue Silbe zu artikulieren ist. Entsprechend der im Deutschen üblichen Artikulation korrigiert es die Position des [n] und macht es zum Anfangsrand der letzten Silbe. Die “Wortteile” sind also offensichtlich Silben. Dass Silben auch die Analyse des Gesprochenen für das Schreiben bestimmen, läßt sich an den Schreibungen der Kinder belegen: So “skeletthaft” sie sind, alle Silben sind repräsentiert. Die „Wortteile“, denen May so eine große Bedeutung beimißt, sind auch hier Silben.

Zu dem gleichen Ergebnis führt der detailreiche Darstellung von Hüttis (1988). Sie ist in einer Untersuchung mit zwanzig Kindern eines 1. Schuljahres der Frage nachgegangen, welches „metakognitive Wissen“ Kinder über den Leseprozess haben. Dafür hat sie eine Handpuppe, die sie führte, fehlerhafte Texte lesen lassen und die Kinder aufgefordert, die Puppe zu

korrigieren und ihr zu helfen. Auch sie kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, daß das Synthetisieren einzelner Laute die Kinder vom Lesen abhält, Lesen also erst gelingt, wenn „Teilziele“, wie sie es nennt, erreicht werden. Das Vorgehen der schwachen Schüler „wird nahezu ausschließlich vom nicht sicher beherrschten Benennen der Buchstaben bestimmt. Andere Zugriffsweisen zur Erarbeitung der Wortvorlage sind kaum zu beobachten“ (ebd. 337). Auch hier fehlt die Präzisierung dessen, was als „Teilziele“ in den Lesungen der Kinder bezeichnet wird. Die Differenzierung „Anlaute“ und „Inlaute“, die sie vornimmt, bezieht sie auf Wörter, obwohl die Dokumente der empirischen Ergebnisse ebenso wie bei May die Bedeutung der Silbe belegen:

- <roter>: „ro:, ro, rot, die rot, ro: ‘ti – roti“ (S. 369)

- <Küken>: „kü, kük, küken! Die Küken“ (S. 378)

Das [t] bei <rot, rote> und das [k] bei <küken> wechseln wieder vom Ende der 1. Silbe zum Anfang der 2. Silbe, sobald ein Vokal angehängt wird, der das Wort zweisilbig werden läßt: Das Kind wendet die Silbenbildung deutscher Wörter, nach der ein einzelner Konsonant den Anfangsrand der Folgesilbe bildet, an, und das Lesen gelingt. Andersherum mißlingt es, wenn das Kind die silbische Gliederung nicht erkennt:

- <Nase>: „(N: a), No, Na, Na, Nai:, Nais, Nas, Nas: : (ß:) – es, e, kann ich nicht lesen“ (S. 370)

Beide Untersuchungen bieten einen Fundus an Details über die Herangehensweisen der Kinder an die Schrift. Durch die Transkriptionen gelingt es beiden AutorInnen einerseits, die Unzulänglichkeit der Aufforderung an die Kinder, Laute entsprechend den Buchstaben zu Wörtern zu synthetisieren, dann die Bedeutung, die die Silbe bei den Schrifterwerbsprozessen hat, wirkungsvoll nachzuweisen.

„Vergegenständlichungen und Entfaltungen der Analysehandlungen können dem Kind seine eigene Sprachtätigkeit bewußt machen und es zu systematischen Herangehen an die Analyse schriftsprachlicher Gegenstände erziehen ... Durch die Bewußtmachung der eigenen Tätigkeit während derartig gestalteter Problemlösebemühungen wird den Kindern verdeutlicht, daß es nicht allein um das Resultat selbst, sondern vor allem um das Lösungsprinzip, um den Weg zum Ziel geht. Bisher liegen allerdings noch keine Erfahrungen darüber vor, ob bzw. wie Kinder in der ersten Klasse zu solchen Aufgabenteilungen befähigt und angeleitet werden können“ (May 1986, 286-287)

Gleichzeitig wird an den Darstellungen von May und Hüttis, die sich in dem Beleg der Bedeutung der Silbe für das Lesen und Schreiben mit nahezu allen anderen empirischen Untersuchungen zum Schrifterwerb der vergangenen 30 Jahre gleichen, ein weiteres deutlich: Die Silbe hat in diesen Untersuchungen weder als heuristische noch als tatsächliche Größe

eine Bedeutung. So formuliert Spitta im Jahre 2000: „Auch die Segmentierung mündlicher Sprache in Silben bereitet Kindern im schulischen Anfangsunterricht – entgegen anderslautenden Theorien... – zunächst vielfach große Schwierigkeiten“ (Spitta 2000, 9). Die Konsequenzen, die die Schrifterwerbsforschung aus ihren Ergebnissen gezogen hat und weiterhin zieht sind bekannt. Zwar sieht May im Anschluß an seine Untersuchungen bereits 1986 die Notwendigkeit der Hinführung der Kinder an die sprachlichen Strukturen als "Vergegenständlichung" der Sprache:

„Vergegenständlichungen und Entfaltungen der Analysebehandlungen können dem Kind seine eigene Sprachtätigkeit bewußt machen und es zu systematischen Herangehen an die Analyse schriftsprachlicher Gegenstände erziehen... Durch die Bewußtmachung der eigenen Tätigkeit während dersartig gestalteter Problemlösebemühungen wird den Kindern verdeutlicht, dass es nicht allein um das Resultat selbst, sondern vor allem um das Lösungsprinzip, um den Weg zum Ziel geht.“ (May 1986, 286-287)

Dennoch bestimmten vorwiegend pädagogisch orientierte Forderungen, die Handlungskonzepte im Zusammenhang der Schrifterwerbsforschung: Sie bemühten sich um die Aktivierung der Kinder im Umgang mit der Schrift durch die Auswahl kindgemäßer Inhalte und abwechslungsreicher Methoden. Die „Vergegenständlichung“ der Sprache blieb sekundär, häufig unsystematisch – obwohl ihre Notwendigkeit immer wieder betont wird. Das Pendel der didaktischen Schwerpunktsetzungen schlug in den vergangenen 30 Jahren in starkem Maße in Richtung Pädagogik aus.

Wenn im Folgenden die Bedeutung, die Silben für Kinder am Schriftanfang haben, nachgewiesen wird, geschieht das aus mehreren Gründen: Die Darstellungen können zeigen,

- dass ein anderes Analysegerät als das gewohnte, das in der Buchstabenkette die Repräsentanz einer linearen Lautkette sieht, die Leistungen der Kinder in einem anderen Licht erscheinen läßt. Insofern stellt es eine Erweiterung des bisherigen Blicks der Schrifterwerbsforschung auf kindliche Aneignungsprozesse dar
- dass diese Erweiterung durch die Hinzunahme der relevanten Ergebnisse linguistischer Diskussionen ermöglicht wird.

Die folgende Analyse geht der Frage nach, welche Bedeutung Silben, die in der Linguistik seit der Antike als die zentrale phonetische Segmentierungseinheit gesehen werden, für Kinder bei ihrer Aneignung der Schrift haben. Wenn sie dabei von Kinderschreibungen ausgeht, basiert das auf folgenden Prämissen:

- Das „Ausgangsmaterial“ der Kinder für das Schreiben ist die gesprochene Sprache (in aller Regel ihre eigene, bei Diktaten die des/der Diktierenden).

- Ihre Aufgabe für das Schreiben besteht darin, die lautlichen Elemente zu identifizieren, die von der Schrift durch Buchstaben markiert werden.
- Im Unterricht haben sie lediglich gelernt, einzelnen Buchstaben bestimmte lautliche Elemente zuzuweisen. Werden diese Elemente als „Namen der Buchstaben“ isoliert gesprochen, stellen sie - auch wenn sie „lautiert“ werden – Silben dar, haben daher nur wenig phonetische Ähnlichkeit mit den Segmenten innerhalb der lautlichen Kontinuität einer Silbe bzw. eines Wortes, für die die Buchstabenfolgen stehen.
- Silben sind als Einheiten der supraglottalen Artikulation den Kindern am Schriftanfang relativ schnell – sozusagen natürlich – zugänglich. Dieses belegt nicht zuletzt ihre Freude an Kinderreimen, die Silben hervorheben. Das Erkennen der Laute innerhalb des artikulatorischen Kontinuums, die mit den Zeichen der Schrift symbolisiert werden, bedarf eines langen kognitiven Prozesses.
- Mit ihrem Spracherwerb haben die Kinder ein Wissen über die grammatischen Strukturen der Sprache erworben, zu dem auch folgendes Wissen gehört: Silben unterscheiden sich in Akzentsprachen, zu denen das Deutsche gehört, nach ihrer Betonung: Jedes mehrsilbige Wort (um bei dieser für den Schriftanfang zunächst entscheidende Einheit zu bleiben) gliedert sich in eine betonte und eine unbetonte Silbe. Dabei hat die überwiegende Mehrzahl der deutschen Wörter als unbetonte Silbe eine Reduktionssilbe, d.h. eine Silbe mit einem Schema oder sonorem Konsonanten:
<lese, Leser, lesen>
- Dass die Schrift die Akzentkonturen der Wörter repräsentiert, dass sie z. B. die Reduktionssilben mit dem Buchstaben <e> markiert, lehren die Lehrgänge im Anfangsunterricht in aller Regel nicht. Wenn die Kinder hier das <e> schreiben, ist das ein Wissen, das sie selbständig erworben haben.
- Jede betonte Silbe (und die Mehrzahl der unbetonten) gliedert sich in einen konsonantischen Anfangsrand und einen Reim, dessen erstes Element vokalisch besetzt ist. Die lautliche Gestalt eines Wortes hängt davon ab, ob der Vokal (V) einen festen oder einen losen Anschluß zu dem folgenden Konsonanten (K) hat und ob dieser sich in der gleichen oder in der folgenden Silbe befindet.
Die lautlichen Gestalten deutscher trochäischer Wörter:

	K in der unbetonten Silbe	K in der betonten Silbe
V mit losem Anschluß	Hü.te	Hühn.chen
V mit festem Anschluß	Hütte	Hüf.te

- Auch diese Abhängigkeit der Artikulation eines Vokals von der lautlichen Gestalt eines Wortes lernen die Kinder im Anfangsunterricht nicht. Daher haben sie häufig sehr lange Mühe, die Elemente des Gesprochenen zu identifizieren, die von der Schrift markiert werden, wenn diese wenig Ähnlichkeit mit dem Laut haben, den sie „für“ einen Buchstaben gelernt haben.

Im Folgenden werde ich anhand der Schreibungen eines Kindes und den Beobachtungen einer großen Anzahl über zwei Jahre darstellen, wie die Entwicklung der Schreibungen belegt, dass die Silben die sprachlichen Wahrnehmungen der Kinder am Schriftanfang bestimmen. Diese Analyse setzt die Orientierung an dem phonologischen Raster, wie es oben beschrieben wurde, voraus. Gleichzeitig zeigten die Schreibungen die Abhängigkeit der Leistungen der Kinder von dem Unterricht, den sie erfahren haben.

Knth / Kinder

hvt / Hefte

Tove / Töpfe

hond / Hunde

zält / Zelte

schkn / Schinken

Bda / Bilder

PsL / Pinsel

stmpL / Stempel

schäk / Schränke

häD / Hände

Dieses sind Schreibungen eines Jungen aus Osnabrück, Benny, aus der 1. Klasse (Juni). Er hat das Lesen und schreiben mit Hilfe der Methode des Schweizer Lehrers Jürgen Reichen gelernt (vgl. Reichen O.J.). Betrachtet man seine Schreibungen anders als entsprechend der Frage, wie viele Buchstaben vorhanden sind und ob die Reihenfolge, so fällt zunächst eines ins Auge: Sie enthalten zwar bei weitem nicht

alle Buchstaben, aber die Buchstaben, die vorhanden sind, zeigen eine einheitlich anzutreffende Ordnung auf: Sie repräsentieren alle Silben der zweisilbigen Wörter, und zwar jeweils zumindest mit dem Konsonanten im Anfangsrand: 11 Wörter = 22 Silben sind repräsentiert.

Die Schreibungen zeigen, wie Benny das, was er inzwischen über die Schrift gelernt hat, mit seinem bisherigen Wissen über Sprache in Verbindung bringt: Entsprechend dem, was er als Bestimmung von Lauten und deren Zuordnung zu einzelnen Buchstaben mit Hilfe einer Anlauttabelle erfahren hat, hat er die letzten Silben der einzelnen Wörter exakt repräsentiert: In der 2. Silbe bei <Hefte> („hvt“) und <Zelte> („zält“) artikuliert er, wie die Transkriptionen seines Mitsprechens zeigen, „den“ Laut, den er für das <t>, das er geschrieben hat, gelernt hat, nämlich: [t^hə]:

Benny: [´hEf.tə, h:, hEf, h:, h:, hEf, hEf:, ´hEf.tə, t^hə, t^hə]

Das Gleiche gilt für das <k> von <Schränke> („schäk“) und das <d> von <Hunde> („hond“) und <Hände> („häD“). Die lautliche Analyse der Wörter nimmt er in der Weise vor, indem er die Wörter nach den lautlichen Elementen absucht, die mit denen übereinstimmen, die er „für“ die Buchstaben erlernt haben: [t^hə] = <t>, [d↔] = <d>.

Bei <Bilder> („Bda“) schreibt er wie viele Kinder für den Laut am Ende das <a>: [] ist in der Reihe der Vokale, die die Kinder entsprechend der Anlauttabelle zu analysieren gelernt haben, dem Laut, den sie „für“ den Buchstaben <a> gelernt haben, am nächsten.

Bei den anderen Wörtern hat Benny ebenfalls die 2. Silben mit mehreren Buchstaben wiedergegeben. Während die Plosive [t, d, k] (ebenso wie [g, b, p]) nicht isoliert artikulierbar sind, sondern bei ihrer Öffnung immer zusammen mit einem vokalischen Element gesprochen werden, können Konsonanten wie [f] bei <Töpfe> und das [s] von <Pinsel> durchaus dehnend isoliert werden, ohne daß ein Vokal angeschlossen werden muß:

[tə, də, kə], aber [f:, s:].

Der zweite Laut der 2. Silben bei <Töpfe>, <Pinsel> und <Stempel> wird von ihm daher bei diesen Wörtern immer mit einem Buchstaben wiedergegeben: bei <Töpfe> mit <e>, bei <Pinsel> und <Stempel> mit <l>. Das <e> von <Töpfe> weist darauf hin, daß er bereits auf dem Weg ist, die Zeichen der Schrift für die Lautung als Abweichungen von dem Unterrichteten zu entdecken, denn dem <e> entspricht

weder das [e:] noch das [ɛ], die er in der Anlauttabelle als Laute für <e> angeboten bekommen hat: Es entspricht dem [↔], das er auch artikuliert:

Benny: [tÖp.fə, t^hÖp, t^h, t^hÖp.fə, fə, fə]

Bei den übrigen Wörtern schreibt er die zweiten Silben exakt so, wie er die 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe, die der Unterricht ihm vermittelt hat, erlernt hat: Die 2. Silben von <Pinsel> und <Stempel> haben in dieser norddeutschen Sprachregion nur zwei Laute ([ˈpɪn.sl, ˈʃtɛmp.l]), ebenso wie <Schinken> und <Bilder> nicht drei Laute in der 2. Silbe haben, was die Buchstabenanzahl annehmen ließe ([ˈʃlɪn.kn, ˈbɪl.d]). Hat er bei <Töpfe> bereits entdeckt, daß das [ɔ] der 2. Silbe mit <e> wiedergegeben wird, zeigt er bei <Bilder> ebenso wie bei <Kinder>, daß er die Schreibung für den Laut [ɔ] noch nicht gelernt hat. Bei <Bilder> wählt er – wie gesagt – wie viele andere Kinder auch das Zeichen für den Laut, der für ihn dem Laut, für den er einen Buchstaben „kennt“, am nächsten ist, nämlich das <a>: „Bda“.

Zusammenfassend läßt sich also für die Schreibungen der 2. Silben sagen, daß das Kind sie alle entsprechend dem Prinzip für die Verschriftung, das ihm im Unterricht vermittelt wurde, wiedergegeben hat. In den Schreibungen der 1. Silben fällt auf, dass er hier alle Konsonanten im Anfangsrand korrekt wiedergibt. Das läßt darauf schließen, dass er die Silbe mit dem element, das aufgrund seiner Bildung am stärksten kinästhetisch wahrnehmbar ist, repräsentiert. Diese Wahrnehmung wird durch den Unterricht mit der Anlauttabelle zusätzlich unterstützt worden sein. Für die Vokale schreibt er bei weniger als der Hälfte der Wörter einen Buchstaben. Alle Wörter enthalten („Kurzvokale“). Ihre Lautungen stimmen nicht mit dem überein, wie er Vokale mit festem Anschluß zu identifizieren gelernt hat, nämlich als Laute, die dem „Namen“ für den Buchstaben gleichen: bei <Kinder, Schinken, Bilder Pinsel> ist kein [ʔi:] wahrzunehmen, bei <Hefte, Zelte, Stempel, Schränke, Hände> kein [ʔe:]. Entsprechend wählt er das <ä> für den „Kurzvokal“ bei <Zelte, Schränke, Hände>, weil es für den Laut [ɛ] neben dem <e> diesen zusätzlichen Buchstaben gibt: eben das <ä>, dessen „Name“ dem [ɛ] von <Zelte> usw. nahe kommt, wenn er das Wort dehnt („zält, schäk, häD“). Bei <Hefte, Stempel> schreibt er ihn nicht: Die drei Wörter hat er bei seiner Analyse nicht gedehnt.

Benny: [ˈʃtɛmp.l.tə, ˈtsɛmp.l.tə, tsɛmp.l, ts, ts, tsɛmp.l, tsɛmp.l:…].

Während die Analyse des [I] („knth, schkn“ für <Kinder, Schinken>) Benny große Schwierigkeiten bereiten, scheint das [Ö] („Tove“ für <Töpfe>) problemloser zu sein. Diese Beobachtung läßt sich bei sehr vielen Schreibungen im 1. Schuljahr machen. Die Unterscheidung [?ö] / [?Ö] ist wahrscheinlich für sie deshalb eher wahrnehmbar als die zwischen den beiden i-Lauten, weil bei [?ö] / [?Ö] die Zunge zwei klar zu unterscheidende Positionen einnimmt und der Klang dadurch eindeutig unterscheidbar ist, was bei [i] / [I] nicht der Fall ist.

Interessant ist noch der Buchstabe <o> bei <Hunde> („hond“). Hier wählt er, wie viele andere norddeutsche Kinder auch, einen Buchstaben, der den „Kurzvokal“ [?U] ebenso repräsentieren kann wie das erwartete <u>: Norddeutsche Kinder sprechen den Vokal [?U] so weit offen, daß er - vor allem, wenn er gedehnt wird - dem Laut ähnlicher ist, der mit <o> verschriftet wird, als dem für <u>: [hond].

Die Tatsache, dass er zumindest in einzelnen Wörtern Vokale schreibt, weist ebenso wie die Konsonantenbuchstaben im Endrand der betonten Silben bei einigen Wörtern („Knth“/ <Kinder>, „hvt“/ <Hefte>, „StmpL“/ <Stempel>) darauf hin, dass er auf dem weg ist, den zweiten Teil der betonten Silben („Reim“) zu analysieren – eine Aufgabe, die den meisten Kindern bis in die Mitte der 1. Klasse noch große Mühe macht. Das zeigen Schreibungen wie „KDWGN“/ <Kinderwagen>, „LTNE“/ <Laterne>: Schreibungen, bei denen zwar alle Silben, aber nur mit ihnen konsonantischen Anfangsrändern geschrieben sind.


Bennys Schreibungen von Wörtern mit „Kurzvokal“ mit Konsonanten in der gleichen Silbe können als exemplarisch für Kinder am Schriftanfang gesehen werden. Unproblematischer sind nachweislich Wörtern mit „Langvokal“ ohne Konsonanten im Endrand (<Löwe, Feder>). Denn „Langvokale“ lassen sich dehnen, ohne daß sie die für die Schreibung relevante Struktur eines Wortes zerstören, und der Vokal „klingt“ wie der Name des Buchstabens. Meine Analysen von mehr als 4600 Schreibungen von Erst- und Zweitkläßlern aus mehreren Dialektgebieten (unabhängig davon, ob sie mit Fibeln oder Anlauttabellen unterrichtet wurden) lassen sich, bezogen Wörter wie <Rose, Liebe, Löwe> und <Mantel, Hunde, Winter>, in folgender Weise zusammenfassen:

- Kinder nehmen am Schriftanfang, bevor sie Laute ausgliedern können, Silben als Segmentierungseinheit des Gesprochenen wahr. Das zeigt sich u.a. darin, daß in ihren ersten „skeletthaften“ Schreibungen jede Silbe – in der Regel durch den

Buchstaben für Konsonanten am Anfang – repräsentiert ist („LW“/<Löwe>, „WT“/<Winter>, „KF“, „KN“/<kaufen>).

- Die Entwicklung ihrer Schreibungen läßt darauf schließen, daß die Kinder, je mehr sie mit Schrift konfrontiert werden, zunehmend die lautliche Binnengliederung der Silben – und zwar nicht zufällig, sondern abhängig von der lautlichen Gestalt der Silben/Wörter wahrnehmen.

Folgende Progression läßt sich beschreiben:

- Die Konsonanten im Anfangsrand, die sie zuerst schreiben, bilden einen Kontrast zu dem vokalischen Element, das folgt, sie sind daher und aufgrund der prägnanten kinästhetischen Abläufe bei ihrer Bildung für die Kinder leicht isolierbar und relativ sicher zu
- Sehr häufig (bei ca. 80%) folgt als nächster Schritt die graphische Vervollständigung der unbetonten Silbe, zunächst suchend („WTA“/<Winter>, „HTN“/<halten>), dann sehr bald – wahrscheinlich aufgrund der Regelmäßigkeit der Schreibung mit dem Buchstaben <e> - orthographisch sicher („LWE“/<Löwe>, „Wter“/<Winter>, „hltcn“/<halten>).
- In den betonten Silben werden dann nach den Konsonanten im Anfangsrand bei Wörtern mit „Langvokal“ die Vokalbuchstaben verschriftet (<Löwe>), da der Vokal Dauer haben kann und er mit der Bezeichnung für die Buchstaben, die sie benutzten ([a:  e:, i:, ...]) übereinstimmt.
- Besteht der zweite Teil der Silbe aus einem „Kurzvokal“ mit anschließendem Konsonanten (<Hunde, Bilder>), ist der Vokal für Kinder zunächst gar nicht oder nur durch seine Veränderung (Dehnung), d.h. durch die Veränderung des Wortes wahrnehmbar. Die Schreibungen zeigen das teilweise auf („BLDA“, „Bielder“). Ihn zu identifizieren dauert bei einigen Kindern relativ lange.

Die Anzahl der Belege für die Bedeutung der Silbe bei den Segmentierungen der Kinder am Schriftanfang, die aus ihren Schreibungen abzulesen sind, läßt sich nun ein Vielfaches erhöhen. Sie bestätigen die Ergebnisse anderer Untersuchungen wie

- Die von Berg, der die strenge (silbische) Rythmisticierung von Kinderversen und den unterschiedlichsten Sprachen der Welt nachgewiesen hat (vgl. Berg 1992)
- Den zahllosen Arbeiten im anglo-amerikanischen Sprachraum zum Schriffterwerb, in denen die Silbe eine nicht mehr hinterfragte Größe darstellt (vgl. Grümmer/Welling in diesem Band)

Alle machen deutlich, dass die Leistungen der Kinder am Schriftanfang dann adäquat zu beobachten und zu beurteilen sind, wenn die kindorientierte Perspektive der Pädagogik ergänzt wird durch die linguistische Beschreibung des Gegenstands, den die Kinder anzueignen haben. Gleichzeitig weisen die phonologischen Analysen der Schreibungen am Schriftanfang auch auf Möglichkeiten der Unterrichtung hin, die denjenigen, die hier Hilfe brauchen, Wege aufweisen kann, wie sie ihre gesprochene Sprache systematisch zu segmentieren lernen (vgl. Röber-Siekmeyer 1998).

Mit dieser Forderung nach einer Ausweitung der Perspektive der Schrifterwerbsforschung geht es nicht darum, die pädagogischen Bemühungen der vergangenen Jahrzehnte um einen Unterricht, der Kinder zu einem explorierenden Umgang mit Schrift anhalten und ihre selbständige Aneignung im größt möglichen Maß anbahnen und unterstützen will, zu reduzieren. Im Gegenteil: Es gilt, diese Bemühungen zu unterstreichen, ihnen einen sprachlich angemessenen didaktischen Rahmen zu geben. Lehrerinnen, die in Lehrerfortbildungsmaßnahmen einen anderen Zugang als den tradierten zum Laut-Schrift-Verhältnis erworben haben, weisen darauf hin, dass es ihnen erst durch ihn ermöglicht wurde, Leistungen und Entwicklungen der Kinder adäquater sehen und begleiten zu können. Miene Darstellungen können nachweisen, dass Kinder sich der Schrift anders nähern, als es den Erwartungen Schriftkundiger entspricht. Das „Ausgangsmaterial“, das den Kindern am Schulbeginn zur Verfügung steht und das sie für das Schreiben analysieren, ist – so konnte deutlich werden - ihre gesprochene Sprache. Um nachvollziehen zu können, in welchen Formen sie sich Schrift aneignen, vor allem, um einige Kinder vor frustrierenden, entmotivierenden Umwegen zu bewahren, während derer andere ihr Wissen ausbauen, müssen Lehrerinnen die Strukturen des Gesprochenen, die von der Schrift durch deren orthographisches System repräsentiert werden, kennen. Und diese Strukturen sind eben nicht isolierte Laute als Korrelate zu einzelnen Buchstaben, sondern sind Repräsentanten von Silben

(vgl. Tophinke in diesem Band). Alle derzeit praktizierten Lehrgänge, so minimalistisch sie auch in ihren Belehrungen angelegt sind (Reichen: „Prinzip der minimalen Hilfe“), präsentieren den Kindern am Anfang ein bestimmtes Verhältnis von Laut und Buchstabe. Solange diese Präsentation wie die der Fibeln und der Anlauttabellen bei der Suggestion eines 1:1-Verhältnisses bleibt, hilft sie vielen Kindern nicht nur nicht, die Funktion der graphischen Zeichen zu erkennen, sondern trägt zu den Fehlschlüssen bei, bei denen viele sehr lange bleiben. Ihre orthographischen Fehler ebenso wie die Leseprobleme belegen diese Zusammenhänge.

Sprachunterricht hat zusätzlich wie jeder andere Unterricht in einer Gesellschaft, in der Wissen nicht mehr als fixiertes Bildungsgut vermittelt werden kann, die Schüler zu befähigen, ein Repertoire an Fähigkeiten zu entwickeln, das ihnen ermöglicht, sich auf ständig wechselnde Situationen neu einzustellen („das Lernen lernen“). Sie müssen lernen, Regularitäten zu explorieren und zu überprüfen. Das Instrumentarium, das ihnen hierfür in Bezug auf die Schrift zur Verfügung gestellt werden kann, ist die Grammatik, d.h. das Gerüst an Strukturen, die die unterschiedlichsten inhaltlichen Füllungen zulässt: bezogen auf Texte, Sätze, einzelne Wörter („Wortgrammatik“, vgl. Eisenberg 1995).

Seit ca. 20 Jahren hat sich in der Pädagogik, insbesondere in der Grundschulpädagogik, unter Hinzunahme sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden eine „Kindheitsforschung“ etabliert, die darum bemüht ist, das Kinderbild der Pädagogik empirisch zu stützen oder zu korrigieren (vgl. Fölling-Albers 2001). Das zentrale Interesse dieser Forschungsrichtung gilt der Frage, wie Kinder überhaupt „die Welt“ sehen. Damit reagiert sie auf den Vorwurf an Pädagogik und Didaktik, Erwerbsbedingungen als Grundlage erziehender und bildender Konzepte zu definieren, die keine oder nur eine eingeschränkte empirische Basis haben.

Forschungsgegenstände sind neben Interviews und Befragungen graphischer Produkte der Kinder wie Zeichnungen und Kritzeleien , frühe Schreibungen. Behnken/Zinnecker weisen in ihrer Kritik der derzeitigen Kindheitsforschung darauf hin, wie notwendig es ist, sich „Gedanken über Kinder als Ko-Produzenten von Forschung zu machen“ (Behnken/Zinnecker 2001, 53): Die Ergebnisse der Forschung spiegeln das wider, was die Forschung an Aufgaben an die Kinder heranträgt und nach welchen Mustern sie die Resultate interpretiert: „Wenn wir uns Gedanken über Kinder machen und Zugang zu ihrer Welt suchen, so tun wir das auch immer als Repräsentanten der älteren Generation, der Erwachsenenwelt“ (ebd. 54). So trivial diese Feststellung klingen mag – sie erhält angesichts der Überprüfung einiger Prämissen der Kindheitsforschung eine starke Berechtigung. Dieses lässt sich auch an der Schrifterwerbsforschung belegen: Durch die Hinwendung zu den Äußerungen der Kinder entsteht der Eindruck, als ließen sich allein durch diesen Perspektivenwechsel verlässlichere Aussagen über das Lesen- und Schreibenlernen machen. Dabei bleibt jedoch das sprachanalytische Raster „der älteren Generation“ , mit dem die kindlichen Äußerungen gemessen werden, unhinterfragt. Es ist das Raster derjenigen, die bereits lesen und schreiben können und daher das Laut-Schrift-Verhältnis ausschließlich aus dieser Perspektive betrachten, daher die der Kinder, die sie erforschen wollen, nur begrenzt gerecht werden können. In welchem starkem Maße „Forschungsstrategien, -praktiken und -ethiken, die wir gegenüber Kindern anwenden,... offensichtlich selbst kulturabhängig sind“ (ebd. 55), zeigt Maas in seiner Darstellung der Geschichte der deutschen Lese- und Schreibdidaktik auf (vgl. Maas 200, 51-64, vgl. auch 2001). Er stellt dar, dass die Schriftvermittlung zu Beginn der Frühen Neuzeit durch ihre Kontrastivität zum Lateinischen, dessen Schriftsystem übernommen wurde und das den Rahmen für die grammatische Analyse aller Sprachen bildete, an den spezifischen phonologischen

Bedingungen des Deutschen orientiert war. Ickelsamer (1537) mit seiner umfassenden Analyse des Aufbaus der Silben im Deutschen gilt als Repräsentant dieses Sprachunterrichts. Er wandte sich damit explizit gegen die Gleichsetzung von Laut und Buchstaben (vgl. auch Giesecke 1975). Durch die mit Reformation und Gegenreformation entstandenen Bestrebungen, Schule weniger als Bildungs- denn als Erziehungseinrichtung der zu Erziehenden zu verstehen, verschwand das Ziel der intellektuellen Ansprache aller Schüler zusehens. So verbot die Stiehl'schen Reformen im 18. Jahrhundert in Preußen die grammatische Ausbildung der Volksschullehrer. Möglicherweise ist in dieser Entwicklung die Ursache für den großen Graben, der die sprachwissenschaftliche Analyse von Sprache und die didaktische voneinander trennt, zu sehen.

„Kindheitsforschung“, verstanden als die Erforschung des Zugangs der Kinder „zur Welt“, tut Not - die Tatsache, dass unter pädagogischem Vorzeichen erzogen und unterrichtet wurde, ohne dass ein ausreichendes Wissen über diesen Zugang bestand, wirft kein gutes Licht auf Pädagogik und Didaktik. Behnken/Zinnecker, die gerade aus dieser kritischen Perspektive die Expansion der Kindheitsforschung begrüßen und ihre methodologische, d.h. wissenschaftliche Stabilisierung einklagen, definieren sie als ein „interdisziplinär angelegtes Forschungsfeld, das sich Pädagogen mit Soziologen und Psychologen, aber auch mit Literatur- und Kulturwissenschaftlern (!), Historikern und Ethnologen teilen“ (ebd. 56). Wir haben mit unserer Darstellung deutlich zu machen versucht, dass es, bezogen auf den Erwerb fachbezogenen Wissens durch die Kinder wie der Schrift, unumgänglich ist, die Gruppe der interdisziplinären Kooperationspartner durch Vertreter der jeweiligen Fachwissenschaften zu ergänzen. Orientierung an ihrem jeweiligen fachbezogenen Forschungsstand hilft, die „Kulturabhängigkeit“ (Behnken/Zinnecker) der Forschungsperspektiven aufzudecken. So ist es möglich, sich der kulturellen

Befangenheit der Konstruktion der Kinderbilder „in den Köpfen der Erwachsenen“ bewusst zu werden, und diese mit Hilfe des analytischen Wissens der Fachdisziplinen für die Forschung zu nutzen. Denn auch „die Welt“ ist ein Konstrukt, dessen Modellierung immer wieder zu überprüfen ist. In dem Maße, wie die wissenschaftlichen Analysen und Konstruktionen eines Gegenstandes durch die entsprechende Fachdisziplin immer auch die ontogenetische Annäherung an ihn rekonstruiert, vermag sie Forschungsstrategien für kindliche Aneignungsprozesse zu präzisieren, die ohne sie blind für die Fülle der kindlichen Wege und Leistungen beim Lernen bleiben müssen.¹ Die derzeitige Schriffterwerbsforschung bedarf, so scheint uns, der Aufnahme fachwissenschaftlicher Ergebnisse zur Reflektion der eigenen Positionen im Rahmen von „Kindheitsforschung“.

Deshalb hier die Akzentsetzung auf die sprachwissenschaftliche Darbietung des Laut-Schrift-Verhältnisses, verbunden mit der Hoffnung auf deren optimale Nutzung für Forschung und Praxis.

Literatur:

¹ „In der Erfahrung, dass die psychische Entwicklung des Menschen, vor allem seine kognitive Entwicklung nicht erforscht werden kann, ohne dass die Analyse des anzueignenden Gegenstandes zugrunde gelegt wird, verdankt die Psycholinguistik mit ihren entwicklungspsychologischen Fragestellungen ihre Etablierung in der Mitte des letzten Jahrhunderts: Sie arbeitet unter Hinzunahme der „deskriptiven Grammatik, die zu beschreiben versucht, was man wissen und können muß, um eine Sprache zu sprechen und zu verstehen (und zu schreiben! R.S.). Diese Art von Grammatik ist es, die die Psychologen interessiert, weil von ihr wichtige Aufschlüsse über die Natur des menschlichen Geistes erwartet werden können“ (Slobin 1974, 11).

Becker-Mrotzek, Michael: Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Didaktik Deutsch 3 1997, S. 16-32

Benneken, Imbke, Zinnecker, Jürgen: Neue Kindheitsforschung ohne eine Perspektive der Kinder?. In: Maria Fölling-Albers u.a. (Hrsg.). Jahrbuch Grundschule III. Frankfurt: Grundschulverband, S. 52-55

Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift. Bochum: Kamp 1988

Diederich, Jürgen: Didaktisches Denken. Weinheim und München: Juventa 1988

Eisenberg, Peter: Der Laut und die Lautstruktur des Wortes. In: Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Duden 1995, S.21-55

Günther, Hartmut, Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. 2 Bde., New York: de Gruyter 1996

Fölling-Albers, Maria: Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In: Maria Fölling-Albers u.a. (Hrsg.). Jahrbuch Grundschule III. Frankfurt: Grundschulverband 2001, s. 10-51.

Giesecke, Michael: Lesen und Schreiben in deutschen Schreibschulen des ausgehenden 15. Und beginnenden 16. Jahrhunderts. Diss. Hannover: Technische Universität, 1975

Günther, Hartmut: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Am Beispiel kleiner und großer Buchstaben im Deutschen. Didaktik Deutsch 1998, S. 17-33

Hüttis, Petra: Umgang mit Fehlern. Kognitive Prozesse zum Lesenlernen. Frankfurt: Lang, 1988

Ickelsamer, Valentin: Die rechte Weis auff's kürzist lesen zu lernen, 1537. Reprint: Hildesheim/New York: Olms 1972

Ivo, H.: Über den Tag hinaus – Begriffe einer allgemeinen Sprachdidaktik. Didaktik Deutsch 1 1996, S. 8-29

Kern, Arthur: Rechtschreiben als Funktion des Sprachunterrichts. Freiburg: Herder 1973

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

Maas, Utz: Phonologie. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999

Maas, Utz: Orthographie. Materialien zu einem erklärenden Handbuch zur Rechtschreibung des Deutschen. Osnabrück: Universität, 2001

Maas, Utz: Spracherziehung für die heutige Gesellschaft. In: Zeitschrift für Germanistik 2001 (Im Erscheinen)

May, Peter: Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Frankfurt/M.: Lang, 1986

Mentrup, Wolfgang: Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen und ihre Regeln. Tübingen: Narr, 1979

Müller-Michaelis, Harro: Konzepte des Deutschunterrichts nach 1986. In: Hohmann, J.S. (Hrsg.). Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang 1994, S. 27-43

Röber-Siekmeyer, Christa: Mut zum Abstahieren. Sprachstrukturiertes Arbeiten im Anfangsunterricht. Eine kasuistische Darstellung. In: Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.). „...ich kann da nix“. Mehr Zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach 1998, 137-160

Scheerer-Neumann, G.: Freiheit und Systematik im Spracherfahrungsansatz. In: M. Bergk, K. Meiers (Hrsg.). Schualnfang ohne Fibeltritt. Bad Heilbrunn/ Obb. S. 1985, 179-188

Scheerer-Neumann, G.: Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: H. Brügelmann (Hrsg.). ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Fande 1986, 171-185

Slobin, Dan I.: Einführung in die Psycholinguistik. Kronberg/Taunus: Scriptor 1974

