

Christa Röber

Schrift lehrt Sprechen

Die Heranführung von Deutschlernern an die Artikulation deutscher Wörter und Sätze durch die systematische Nutzung des orthographischen Markierungssystems im Deutschen

erschienen in: daf. Halbjahresschrift des Zentrums für die Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Siena – Arezzo, 9-10/2007

Spanische und portugiesische Deutschlerner schrieben in einem Diktat statt <er schimpft> „er schif“, und wenn sie schon die Verbflexion des Deutschen gelernt hatten: „er schift“. Russische Deutschlerner schrieben statt <Füller> „Fila“, Lerner anderer Muttersprachen nahezu durchgängig „Füla“. Ihre Schreibungen präsentieren ihre Artikulation der Wörter in einem 1:1-Verhältnis zwischen wahrgenommenen Lauten und den dafür gelernten Buchstaben.

Im Folgenden möchte ich anhand dieser Beispiele Aufgaben und Möglichkeiten der Lerner anderer Muttersprachen beim Erwerb der Orthographie des Deutschen aufzeigen. Dabei ist der Erwerb der rechtschreiblichen Kenntnisse jedoch nicht das primäre Ziel. Vielmehr geht es darum, die Funktion der deutschen Orthographie, Strukturen der Sprache zu präsentieren, zu nutzen. Denn durch die Schrift wird es Lernern des Deutschen effektiv möglich, diese Strukturen zu erkennen und für den Aufbau von Wissen über die Sprache zu verwenden. Dieses dient ihnen für ihre Artikulation deutscher Wörter und Sätze. So kann die Schrift helfen, Elemente des Deutschen zu erkennen, die in der jeweiligen Muttersprache der Deutschlerner nicht vorhanden sind. Entsprechend werde ich die orthographischen Regularitäten – zunächst die der Wortschreibungen, dann die der Großschreibung – in der Weise darstellen, wie sie Strukturen des Deutschen regelhaft symbolisieren. Dabei werde ich exemplarisch auf die grammatische Funktion der Orthographie und ihre Nutzung für den Deutscherwerb eingehen.

1. Beschreibung der Systematik der gesprochenen und geschriebenen Wörter im Deutschen für den Unterricht mit Deutschlernern

Schreibungen wie die eingangs zitierten Lernerschreibungen von <schimpft> und <Füller> zeigen, dass Deutschlerner anderer Muttersprachen das Deutsche – hier: deutsche Wörter¹ – nur durch den **Kategorienfilter**, den sie für ihre Muttersprache erworben haben, wahrnehmen können (vgl. Tophinke 2002). Dieser Filter erschwert oder verhindert sogar die Wahrnehmung von phonetischen und phonologischen Strukturen anderer Sprachen, die es in der eigenen Muttersprache nicht gibt. Denn in der sprachlichen Umgebung, in der der Lerner aufwuchs und die die Kategorien für die Sprachproduktion und –wahrnehmung schon früh hat entstehen lassen, kamen diese Kontraste zu der Muttersprache nicht vor, so dass der Lerner in der muttersprachlichen Umgebung nur die Kategorien für seine Sprachproduktion und –wahrnehmung entwickeln konnte, die ihm dort „angeboten“ wurden. Alle anderen sind, wie Trubetzkoy es bereits 1937 formulierte, schon früh durch das sprachliche „Sieb“ gefallen². Wie früh dieser Prozess anfängt, machen neuere Untersuchungen deutlich, die belegen, dass Babys in den ersten Tagen „auf der Welt“ bereits abweichend reagieren, wenn in ihrer Umgebung eine andere Sprache als die, die sie monatelang vorher als Muttersprache wahrnehmen konnten, gesprochen wird (vgl. den Überblick in Szagun 2000).

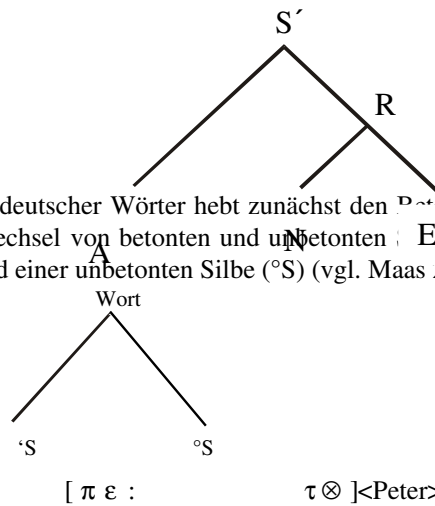
Die Schreibungen, die ich zitiert habe, weisen beispielhaft auf die Schwierigkeit von Lernern hin, die diesem sprachlichen Kontrast zwischen ihrer Muttersprache und dem Deutschen geschuldet sind. Sie werden im Geschriebenen sichtbar.

¹ Die folgenden Darstellungen lassen unberücksichtigt, dass die Isolierung von dem, was üblicherweise als „Wort“ bezeichnet wird, für Sprachlerner eine komplexe Aufgabe ist: nämlich die Isolierung einer sprachlichen Einheit, die in den unterschiedlichen Sprachen mit ihren unterschiedlichen Grammatiken unterschiedlich zu definieren ist. Da Wörter im Gesprochenen nicht durch Pausen, vergleichbar den Leerstellen im Geschriebenen, aus ihrer Umgebung hervorgehoben werden, sich häufig auch durch „Vereinfachungen“ des Gesprochenen sehr von den Wörtern, wie sie im Lexikon stehen, unterscheiden, bedarf es ausführlicher grammatischer Analysen des Deutschen, um Lernern (auch muttersprachlichen Lernern am Schriftanfang) zur Wortbildung und -isolierung, wie sie beim Schreiben notwendig ist, zu helfen (vgl. Maas 2003, Röber-Siekmeyer 1998).

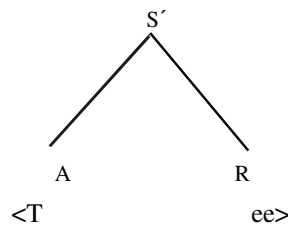
² „Das phonologische System einer Sprache ist gleichsam ein Sieb, durch welches alles Gesprochene durchgelassen wird. Haften bleiben nur jene lautlichen Merkmale, die für die Individualität der Phoneme relevant sind. Alles übrige fällt hinunter in ein anderes Sieb, wo die appellrelevanten lautlichen Merkmale haften bleiben, noch tiefer liegt wiederum ein Sieb, an dem die für die Kundgabe des Sprechers charakteristischen Züge des Sprechschalles abgeseibt werden usw. Jeder Mensch gewöhnt sich von Kindheit an, das Gesprochene so zu analysieren, und diese Analyse geschieht ganz automatisch und unbewusst. Dabei ist aber das System der „Siebe“, das eine solche Analyse ermöglicht, in jeder Sprache anders gebaut. Der Mensch eignet sich das System seiner Muttersprache an. Wenn er aber eine andere Sprache reden hört, wendet er unwillkürlich bei der Analyse des Gehörten das ihm geläufige ‚phonologische Sieb‘ seiner Muttersprache an. Und da dieses für die fremde Sprache nicht passt, so entstehen zahlreiche Fehler und Missverständnisse. Die Laute der fremden Sprache erhalten eine unrichtige phonologische Interpretation, weil man sie durch das ‚phonologische Sieb‘ der eigenen Muttersprache durchlässt.“ (Trubetzkoy 1971, 47)

- Lerner mit Muttersprachen, die gar keinen oder keinen komplexen konsonantischen Endrand von *Silben* haben, nehmen die lautlichen Eigenschaften dieses Silbenteils im Deutschen nicht wahr³:

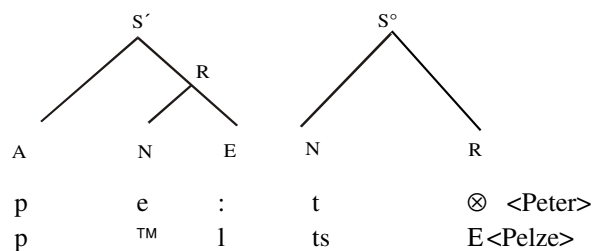
³ Eine Beschreibung der Strukturen deutscher Wörter hebt zunächst den Betonungskontrast ihrer Silben hervor: Mehrsilbige Wörter haben einen Wechsel von betonten und unbetonten Silben. Der Regelfall ist der Trochäus, d.h. die Folge einer betonten (ˈS) und einer unbetonten Silbe (°S) (vgl. Maas 2006, Eisenberg 2006)



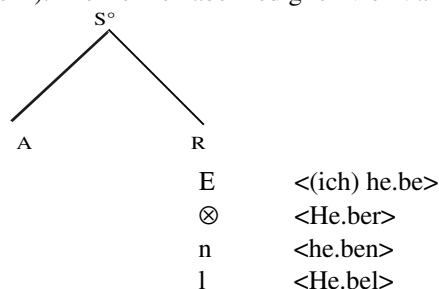
Jede Silbe gliedert sich durch den Kontrast zwischen konsonantischem 1. Teil (Anfangsrand/A) vs. vokalischem 2. Teil (Reim / R) ebenfalls in zwei Elemente:



Reime können komplex sein – sind es in deutschen betonten Silben immer, in unbetonten Silben hingegen nicht immer. Komplexe Reime gliedern sich in Nukleus (N) und Endrand (E). Wird im Reim nur ein Laut wahrgenommen, wird dieser als „lang“ wahrgenommen, d.h. er besetzt in dem Modell beide Positionen, N und E:



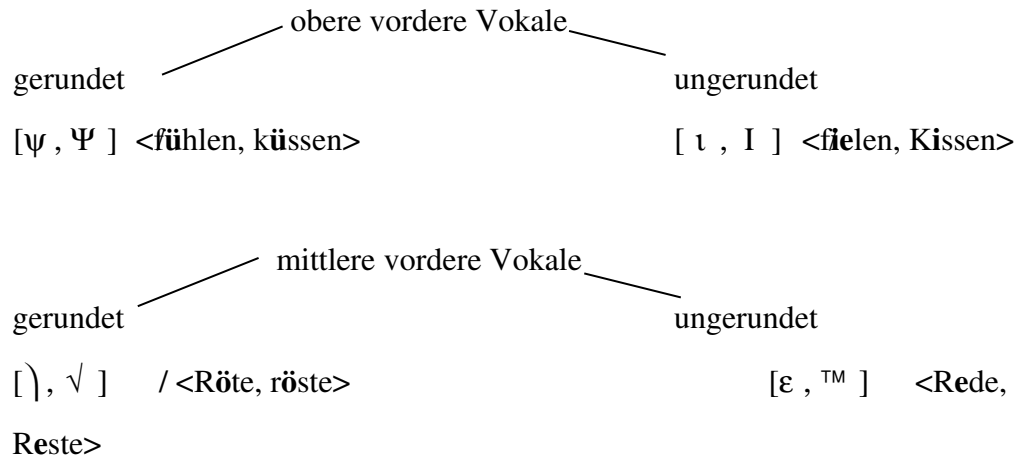
Die unbetonten Silben der überwiegenden Mehrzahl der deutschen Trochäen besteht aus Silben mit einem reduzierten Reiminventar („Reduktionssilben“). Die Reime haben lediglich vier Varianten:



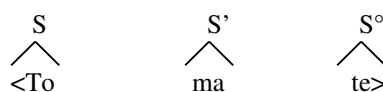
< sch i mpft>
 < sch i f >

Diejenigen, die wissen, dass Verben in der 3. Pers. Sg. im Deutschen die Morphemendung <t> haben, fügen diese dem wahrgenommenen Endrand an: „schift“.

- Diejenigen, deren Muttersprache ein anderes *Lautinventar* als das Deutsche hat, nehmen bestimmte Laute im Deutschen nicht wahr. So hat das Russische z.B. keine vorderen Vokale, die mit gerundeten Lippen gesprochen werden, wie [ʏ, ʊ, ʉ, ɤ] / <röten, rösten, rüsten, Rübén>. Demzufolge sprechen und hören russische Muttersprachler an diesen Positionen Vokale, die an der gleichen Stelle gebildet werden, aber nicht gerundet sind:



Neben den Reduktionssilben gibt es im Deutschen eine zweite Variante unbetonter Silben: die nicht-betonten, nicht-reduzierten Silben („Normalsilben“, S):



Sie haben ein ähnlich komplexes Reiminventar wie die betonten Silben (das graphisch mit dem gleichen Buchstaben präsentiert wird). Da jedoch Länge und Kürze Folge von Betonung sind, haben die Vokale hier diese Merkmale nicht.

- Lerner, deren Muttersprachen keine Reduktionssilben wie im Deutschen kennen (und das ist die überwiegende Mehrzahl der Sprachen), haben keine Möglichkeit, deren spezifische – reduzierte – Lautung wahrzunehmen. Entsprechend schreiben sie für [⊗] in [φ Ψ λ ⊗] / <Füller> <a>, den Buchstaben für einen in der Nähe gebildeten Laut (und lesen und sprechen bei Wörtern, deren Schreibung sie gespeichert haben, [™] statt [⊗]).

Ein Weiteres – und in meiner Argumentation hier Wesentliches – wird an diesen Schreibungen deutlich: Das Geschriebene der Lerner macht erkennbar, wo die Probleme ihrer Wahrnehmung und (vermutlich auch) ihrer Artikulation im Deutschen liegen: Die Schreibungen lassen vermuten, welches „Material“ ihnen immer dann, wenn sie sich nicht an die Schreibung eines Wortes erinnern können, für ihre Analysen zur Verfügung steht, nämlich die lautliche Gestalt des von ihnen gesprochenen oder gehörten Wortes.

Somit ermöglichen die Schreibungen – bezogen auf die spezifischen Aufgaben sowohl für alle Lerner mit einer bestimmten Muttersprache als auch individualisiert – eine **Fehlerdiagnose**, die ein **Programm** für die Schwerpunkte des Unterrichts aufspannt. Voraussetzung für diese didaktische Möglichkeit des **Lehrers** ist allerdings seine Kompetenz, die Schreibungen der Lerner entsprechend interpretieren zu können. Das setzt – wieder bezogen auf die Wortschreibungen – zweierlei voraus: Wissen über die Strukturen der Wörter in der jeweiligen Muttersprache der Lerner, vor allem aber über die Strukturen deutscher Wörter mit ihren typischen Merkmalen, mit denen sie sich von den meisten anderen Sprachen unterscheiden. XXXXXXXXXXXXXXX

Die Schreibungen der Lerner lassen zugleich auch auf ihre impliziten **Annahmen zu dem Bezug zwischen dem gesprochenen und geschriebenen Wort** schließen: Die Bemühungen nahezu aller Schreiber, die Ergebnisse wie die oben zitierten schreiben, lassen erkennen, dass ihre Analysen primär lautorientiert sind. Bei bereits muttersprachlich alphabetisierten Lernern, deren Muttersprache (wie Russisch, Arabisch) durch eine Alphabetschrift geschrieben wird, entspricht die Einheit „Laut“ dabei einem Segment des Gesprochenen, das sie als Entsprechung eines Buchstabens beim Schreibenlernen in ihrer Muttersprache kennengelernt haben.

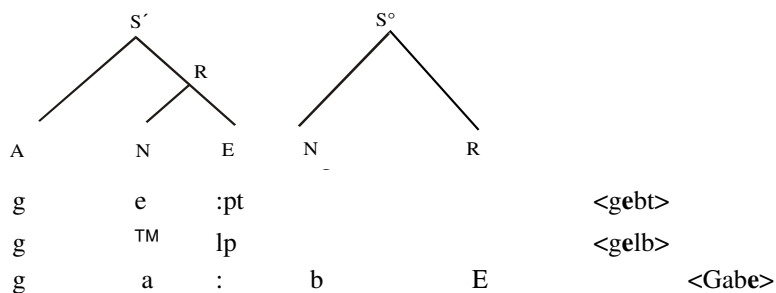
Dieses wird deutlich an der Schreibung „Fila“ oder „Füla“ für <Füller>. Das Wort hat für in einer Alphabetschrift Kundige vier Laute (wie seine lautschriftliche Transkription zeigt:

[$\bar{\phi} \Psi \lambda \otimes$]). Lerner, die beim Schreiben ihrer Muttersprache in einer Alphabetschrift zugleich ein implizites Wissen über den Aufbau von Silben erworben haben, als Abfolge von Konsonant(en) und Vokal, erkennen das gehörte Wort als zweisilbig und markieren dies mit einem Konsonanten – und einem Vokalbuchstaben – gemäß ihrer muttersprachlich geprägten lautlichen Wahrnehmung (s. „Fila“ bei russischen Muttersprachlern).

Die Schreibungen von Wörtern wie <Füller>, als „Schärfungswörter“⁴⁴ bezeichnet, lassen jedoch erkennen, dass im Deutschen mit dem Buchstabeninventar, das durch die Übernahme der Buchstaben des Lateinischen („lateinische Schrift“) zur Verfügung stand, noch andere Merkmale der Lautung der Wörter markiert werden:

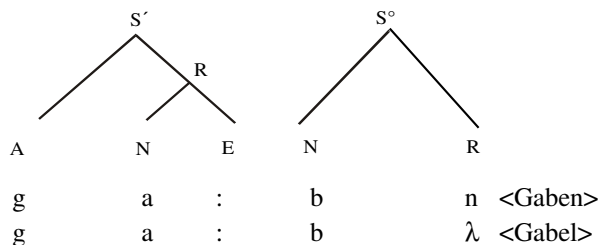
- Das ist zum einen ein Merkmal, das nahezu alle Trochäen des Deutschen betrifft, nämlich die Markierung der Unbetontheit der zweiten Silbe: Der Buchstabe <e> in dieser Silbe entspricht nicht der Lautung, die er in betonten Silben hat (und „für“ den Buchstaben gelernt wird):

<(ihr) gebt> / [ge:pt] bzw. <gelb> / [gTMlp] vs. <Gabe> / [$\bar{\gamma} A : \beta E$]



Vielmehr steht er für die Unbetontheit der Silbe. Das wird besonders dann deutlich, wenn die Silbe (nicht nur umgangssprachlich) ohne Vokal gesprochen wird:

[$\bar{\gamma} A : . \beta$ <Gaben>, [$\bar{\gamma} A : . \beta \lambda$] / <Gabel>

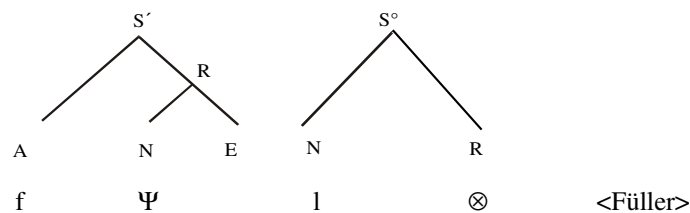


Der Buchstabe <e> in der zweiten Silbe des Trochäus repräsentiert hier keinen Laut, er entspricht vielmehr der Vorgabe der Orthographie des Deutschen, dass

⁴⁴Zur Entstehung dieser Bezeichnung vgl. Maas 2002

Silben mit einem Vokalbuchstaben anzuzeigen sind. Alle diejenigen, die z.B. <Füller> mit „la“ und <Gabel> mit „bl“ enden lassen, haben die silbische, d.h. strukturelle Markierungsfunktion der Buchstabenfolgen im Deutschen noch nicht regelhaft erlernt.

- Schärfungswörter wie <Füller> haben ein weiteres Merkmal, das für alle diejenigen, deren Wahrnehmung ausschließlich auf eine lautliche Segmentierung ausgerichtet ist, nicht identifizierbar ist:



Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass im Gegensatz zu den anderen Varianten, die deutsche Trochäen haben, beide Silben einen so engen Bezug eingehen, dass das Wort nicht syllabiert werden kann, ohne dass es sich verändert.⁵ Trochäen im Deutschen haben vier Varianten. Sie unterscheiden sich darin, dass sie:

- a) einen einfachen oder einen komplexen Reim haben⁶
- b) der Vokal im Reim entweder „austrudeln“ kann (was als zeitliche Länge wahrgenommen wird) oder einen sehr engen lautlichen Kontakt (einen „festen Anschluss“) zum Folgekonsonanten hat (was als Kürze wahrgenommen wird, vgl. Maas 2006).

So lassen sich die Varianten deutscher Trochäen in folgender Weise systematisieren:

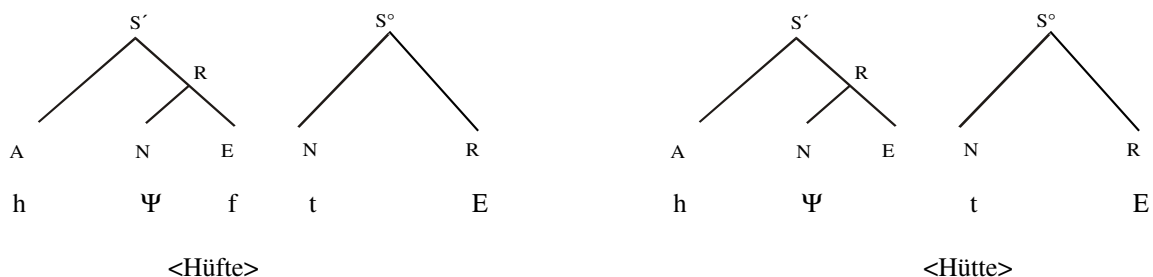
	<i>einfacher Reim</i> („offene Silbe“)	<i>komplexer Reim</i> („geschlossene Silbe“)
„Austrudeln“ des Vokals	1. [$\bar{\eta} \psi : \tau E$]	4. [$\bar{\eta} \psi : v \cdot \chi v$]

⁵ Die Beschreibungen von Schärfungswörtern unterscheiden sich in der phonologischen Literatur. Ich folge hier aufgrund meiner Untersuchungen zur Wahrnehmung dieser Wörter durch Kinder am Schriftanfang der Beschreibung von Maas 2006, vgl. auch Röber-Siekmeyer 2002 b

⁶ Silben mit einfachem Reim (der nur einen Vokal, keinen Konsonanten hat), werden auch als „offene“ Silben, Silben mit komplexem Reim (mit Konsonanten im Endrand) werden auch als „geschlossene“ Silben bezeichnet.

(„Langvokal“)	<Hü.te>	<Hühnchen>
„fester Anschluss“ zwischen Vokal und Konsonant	2. [$\bar{h}\Psi\tau E$] <Hütte>	2. [$\bar{h}\Psi\phi . \tau E$] <Hüf.te>
(„Kurzvokal“)		

Diese Beschreibung der vier verschiedenen Wortgestalten lässt erkennen, worin die Besonderheit von Schärfungswörtern besteht: Der feste Anschluss zwischen dem Vokal und dem Konsonanten in diesem Wort ist silbenübergreifend - im Gegensatz zu der zweiten Wortgestalt (mit dem gleichen Vokaltyp), bei der der Konsonant der ersten Silbe angehört.



Die orthographischen Schreibungen lassen erkennen, dass zwei Varianten besondere Markierungen haben: <Hütte, Hühnchen>. Hätten sie sich nicht, wären die Wörter für den Leser nicht von anderen Varianten unterscheidbar:

* <Hüte> / <Hüte>

* <Hünchen> / <Hüfte>

Diese Modellierung des orthographischen Systems des Deutschen macht deutlich, dass Lerner, die ausschließlich auf eine lautliche Segmentierung der Wörter fixiert sind, die phonologischen Markierungen der Schrift nicht als regelhaft entdecken können. Ursache dieser Fixierung ist – wie gesagt - zum einen bei Lernern, deren Muttersprache mit einer Alphabetschrift geschrieben wird, die erlernten Annahmen zu einem Laut-Buchstaben-Bezug als ein 1:1-Verhältnis. Zum anderen ist es jedoch auch der **Unterricht zum Deutscherwerb**, der (in den Lehrwerken, die mir bekannt sind) gesprochene Wörter als Ketten von Lauten analog den Buchstaben im Geschriebenen darstellt. Phonologische Strukturen wie Silben und deren unterschiedliche Betontheit und deren Reimvarianten kommen nicht vor, und wenn sie ausgesprochen werden, bleibt es bei ihrer lautbezogenen Analyse des Gesprochenen. Die Möglichkeit, Orthographie als regelbasiertes System zur Markierung phonologischer Strukturen zu sehen, damit die didaktische Möglichkeit, die Eigenschaften der gesprochenen

Wörter durch die Regeln der Orthographie zu symbolisieren und systematisch erfahrbar zu machen, werden nicht genutzt.

Dieses Versäumnis hat auch Konsequenzen für das **Lesen** (vgl. Röber-Siekmeyer 2002 a). So ist das Lesen von Deutschlernern häufig dadurch gekennzeichnet, dass sie für jeden Buchstaben den Laut zu artikulieren versuchen, den sie „für“ den Buchstaben erlernt haben. Dabei missachten sie nahezu durchgängig die phonologischen Merkmale der deutschen Wörter, d.h. sie sprechen keinen Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben und geben den Reimen nicht die notwendige lautliche Gestalt.⁷

Die Konsequenzen, die mit einer einzelbuchstabenfixierten Darstellung deutscher Wörter für das Schreiben- und Lesenlernen verbunden ist, treffen auch auf den Schrifterwerb deutscher Muttersprachler zu. Sie haben jedoch häufig die Möglichkeit, aufgrund ihrer Kenntnis der Wörter deren Artikulation mit ihren gelesenen und geschriebenen Produkten zu vergleichen. Dabei können sie sie nicht nur korrigieren, sondern haben durch das Korrigieren zugleich die Gelegenheit, die Regeln für die Markierungen der Schrift zu entdecken (auch wenn sie im Unterricht nicht oder unzureichend thematisiert werden, vgl. Röber-Siekmeyer 2002). Anders hingegen ist es bei Deutschlernern, bei denen große Teile des Wortschatzes erst in ihrer Auseinandersetzung mit geschriebenen Texten entstehen: Eine einzelbuchstabenfixierte Darstellung ist in diesem Unterricht nicht nur nicht in der Lage, das Repertoire der phonologischen und lautlichen Kategorien, das mit der Muttersprache erworben wurde, um die Kategorien zu erweitern, die für das Wahrnehmen und Sprechen des Deutschen notwendig sind. Sie vergibt gleichzeitig die didaktische Chance, Orthographie als Symbolisierung der Strukturen des Deutschen darzustellen, d.h. die spezifische Gestaltung der Buchstabenfolgen in deutschen Wörtern zu nutzen, um an ihnen je eine Wortgestalt im Vergleich zu anderen zu veranschaulichen: Geschriebenes als Zeichensystem für gesprochensprachliche Strukturen darzustellen.

Im Folgenden stelle ich eine Methode zur Präsentation geschriebener und gesprochener Wörter vor, die sich in der Arbeit mit Deutschlernern bereits vielfach bewährt hat: Meine eigenen Erfahrungen betreffen russisch- und türkischsprachige Grundschüler (in Deutschland), meine Studentinnen haben sie in der Arbeit mit älteren Schülern aller Schulformen und vieler Muttersprachen angewandt. Zusätzlich sind sie von meinen


⁷ Die Artikulation der Konsonanten, die ebenfalls von ihren Positionen im Wort abhängen, soll hier unbeachtet bleiben.



Studentinnen in Deutschkursen mit erwachsenen Migrantinnen erprobt. Ziel jedes Unterrichts war es, den Lernern mit dem Erkennen der Mittel der Orthographie phonologische Merkmale für das Deutsche zu zeigen, um ihnen zu ermöglichen, das Gesprochene so zu strukturieren, dass für sie grammatische Einheiten wie Nominalgruppen und Wörter innerhalb der Komplexität des gesprochenen Kontinuums isolierbar werden und sie dadurch die Möglichkeit erhalten, selber neues Wissen, sowohl auf der grammatischen, als auch auf der lexikalischen Ebene (Wortschatz) aufzubauen.

2. Schritte eines phonologisch orientierten Unterrichts zum Erkennen der Strukturen deutscher Wörter



Ziel des im Folgenden beschriebenen Unterrichts ist es, den Lernern von Beginn an die Möglichkeit zu geben, durch das Schreiben von ausgewählten Wörtern sukzessive die strukturellen Varianten der Wörter im Deutschen kennenzulernen. Entsprechend wird der Unterricht durch eine Wortauswahl bestimmt, die primär nach deren Gestalt, nur sekundär nach deren Bedeutung (wie in den meisten Lehrwerken üblich) ausgewählt wird. Welchen Anteil der hier beschriebene strukturierende Unterricht am gesamten Unterricht hat und in welcher Form er durch andere Schwerpunkte zu ergänzen ist, liegt im Ermessensspielraum jeder Lehrerin. Die Spiele und begleitenden strukturbezogenen literarischen Texte (Verse und Lieder auf CDs), die wir für die Übungen und Anwendungen der einzelnen Phasen erstellt haben, ermöglichen zahlreiche methodische Abwechslungen, so dass die strukturierte Heranführung an die Schrift zu Beginn des Deutschlernens relativ viel Raum im Unterricht einnehmen kann, ohne an die Grenzen der Motivation der Schüler zu stoßen.⁸

Dem Schreiben der Wörter gehen Aufgaben voraus, bei denen die Lerner die Betonungsmuster von Wörtern durch Gegenstände unterschiedlicher Größe (große und kleine Steine, Muscheln, Knöpfe, Stein und Feder) darstellen.

Löwe


Tomate



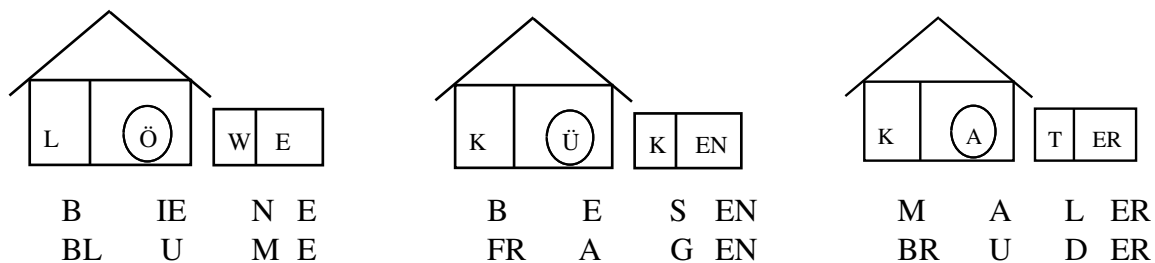
Gesicht


Elefant



⁸ Die Materialien können bestellt werden bei Christa Röber (christa.roeber@ph-freiburg.de).

Diese Übungen werden auch fortgesetzt, nachdem das Schreiben der Wörter begonnen wurde. Für das Schreiben der Wörter erhalten die Lerner von Beginn an ein Bild als Schema, das die phonologische Struktur deutscher Wörter symbolisiert. Im Unterricht aller Altersgruppen hat sich hier das Bild eines Hauses mit einer Garage als geeignet erwiesen. Die Lerner erkennen nach den Übungen mit der Symbolisierung der Betonungsmuster sehr schnell, dass das Haus für die betonte (in der Bezeichnung der Schüler: „schwere“, „starke“) Silbe steht, die Garage für die unbetonte („leichte“, „schwache“).

Die ersten Wörter, die sie eintragen, haben die Funktion, ihnen zentrales Wissen über den Aufbau deutscher Wörter zu vermitteln: Sie werden ihnen zunächst mit einem einfachen, dann mit einem komplexen Anfangsrand, mit einem einfachen Reim und zunächst mit einer, dann mit weiteren Varianten der Reduktionssilbe vorgestellt:



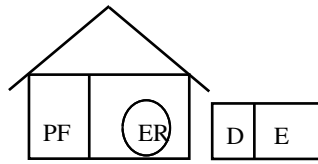
Durch den Vergleich einer Gruppe von 10-12 Wörtern entdecken die Lerner, dass

- ausschließlich Konsonantenbuchstaben im 1. Zimmer des Hauses und im 1. Zimmer der Garage anzutreffen sind: im Haus sind mehrere, in der Garage ist nur einer möglich
- dass ausschließlich Vokalbuchstaben im 2. Zimmer des Hauses stehen
- dass ausschließlich <e, er, en, el> im 2. Zimmer der Garage vorkommen.

Aufgrund dieser Regeln entwickeln sie schnell eine Sicherheit im Schreiben der Wörter dieser Wortgestalt. Spielerische Formen, bei denen durch Reihungen einzelne Lautungen fokussiert werden, geben Gelegenheit, die Besonderheiten von deren Produktion hervorzuheben, (wie z. B. für russische Muttersprachler [Ψ :] / <ü>). Erweitert wird die Arbeit an dieser Wortgestalt durch die Hinzunahme der Diphthonge <ei, au, eu> und der Diphthonge, die mit einem Vokalbuchstaben und <r> geschrieben werden⁹:

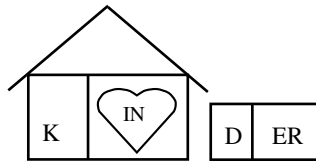
⁹ In den Aussprachebüchern ist bei diesen Wörtern die Artikulation von [] im Endrand vorgesehen. In den allermeisten Dialektregionen ist der Konsonant jedoch vokalisiert, so dass hier zwei Vokale in einer Silbe, also

<Pfer.de>, <Kir.che>, <Tor.te>, <Gur.ke>, <Hör.ner>, <Schür.ze>



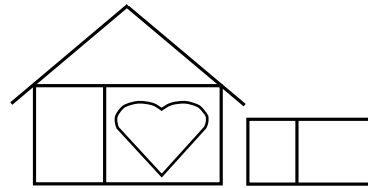
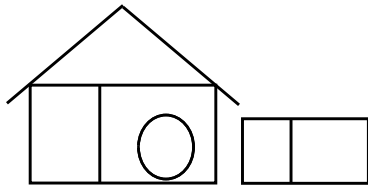
Beim **Lesen** gliedern die Lerner zunächst die Buchstabenreihe durch einen Strich zwischen ersten Vokalbuchstaben und Konsonantenbuchstaben und lesen das Wort silbisch, indem sie die Betonungsstruktur beachten, d.h. die Reduktionssilben reduziert lesen.

Nachdem die Lerner an dieser 1. Wortgestalt durch Stabreimbildung (<blaue Blumen>, <große Greise>, <kleine Kleider>) und durch Reimbildungen (<Hose, Rose, Dose>, <Tücher, Bücher>, <Vater, Kater>) gelernt haben, die Wörter phonetisch und phonologisch korrekt zu lesen und mit den erwarteten Buchstaben zu schreiben, lernen sie die 2. Wortgestalt kennen: Wörter mit einem komplexen Reim, bei dem der Vokal einen festen Anschluss an den Konsonanten hat. Dieses bedarf bei den meisten Sprechern einer anderen Muttersprache einer besonderen artikulatorischen Beachtung, weil diese lautliche Variante des Reims in sehr wenigen anderen Sprachen anzutreffen ist.



(Deutschsprachige Erstklässler haben behauptet, die beiden Laute des Reims seien miteinander verheiratet, weil man ihre enge Verbindung hören könne und die Buchstaben in einem Zimmer wohnten. Deshalb haben sie um die Buchstaben des Reims ein Herz gezeichnet und bezeichnen sie als die „Häuser mit verheirateten Buchstaben“. Zusätzlich erhalten die Vokalbuchstaben für die beiden Vokalgruppen unterschiedliche Farben, so dass die Kinder von „den Roten“ und „den Blauen“ sprechen. Die Konsonantenbuchstaben sind „die Grauen“.)

Durch verschiedene Spiele (Memories, Domino, usw.), bei denen die Lerner Bilder, deren Bezeichnung entweder einen einfachen oder einen komplexen Reim haben, einem der beiden Häuserbilder zuzuordnen haben, bekommen sie Sicherheit in der Differenzierung der Wörter der beiden Wortgestalten.



Für das **Lesen** gliedern sie die Buchstabenkette wieder vor dem Konsonantenbuchstaben vor dem „Garagen-e“ (vgl. Röber-Siekmeyer 2002 a). Endet die 1.Silbe mit einem Konsonantenbuchstaben, haben sie den Vokal anders zu artikulieren, als wenn er allein steht:

ge / be

Fe / der

Bu / de

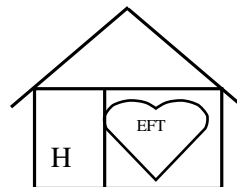
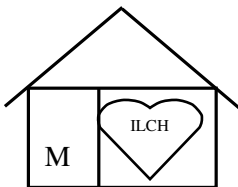
γ ε λ / β ε

fes / ter

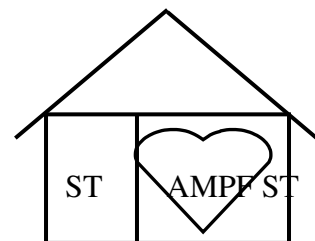
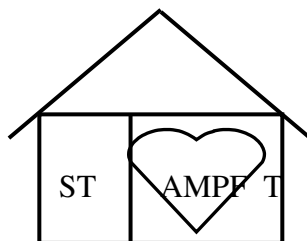
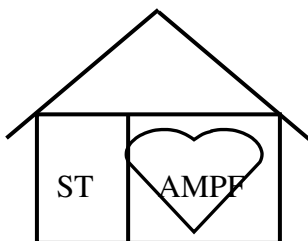
Bun / te

Bei Lesespielen werden nur die Artikulationen belohnt, bei denen die Reime richtig artikuliert und die Silben unterschiedlich betont sind.

Zu dieser 2. Wortgestalt gehört auch die Gruppe von Wörtern, die vor allem Deutschlernern, deren Muttersprache keine oder nur einfache konsonantische Endränder kennt, Schwierigkeiten bereiten (vgl. die Schreibungen von <schimpft> am Anfang). Es sind vorwiegend einsilbige Wörter mit zwei Konsonanten im Endrand.



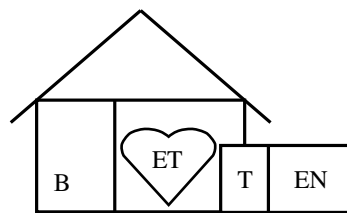
Bei Verben können dem Stamm noch ein oder zwei Buchstaben des Flexionsmorphems folgen:



Die Einbindung der Wortschreibungen mit Hilfe der Häuserbilder in grammatische und literarische Texte (z.B. mit Hilfe von Texten der CD „Quasselliese“, die mit dieser Funktion erstellt wurden) lässt die Lerner die „Sortierung“ der Lautung der Endränder erkennen und

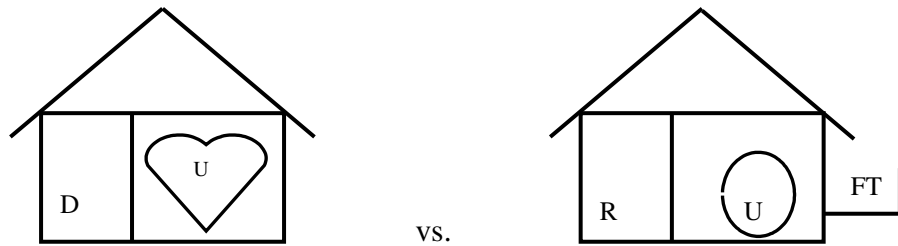
trägt dazu bei, die notwendigen Wahrnehmungskategorien sowohl für das Hören als auch für das Artikulieren zu bilden.

Von besonderer Bedeutung für die Rechtschreibung, damit auch für die Artikulation, wird die Differenzierung der Vokale bei der Schreibung von Wörtern, die eine besondere Markierung brauchen: die Schärfungswörter und die Wörter mit einer Dehnungsmarkierung. Einleitend habe ich am Beispiel der Schreibung für <Füller> darauf hingewiesen, dass die Deutschlerner, die die Differenz zwischen den beiden Vokalgruppen nicht durch unterrichtliche Unterstützung zu artikulieren und wahrzunehmen lernen, keine Möglichkeit haben, die Unterscheidung zwischen der erster Wortgestalt und Schärfungswörtern vorzunehmen (<Hüte / Hütte>, <rase / Rasse>, <beten / Betten>). Als besonderes Merkmal der Schärfungswörter wurde der enge Bezug zwischen den beiden Silben genannt, der dadurch zustande kommt, dass der Konsonant, zu dem der Vokal den festen Anschluss hat, den Anfangsrand der Reduktionssilbe bildet. Entsprechend bieten wir den Lernern folgendes Bild an, das den engen Kontakt der beiden Silben, damit die „Untrennbarkeit“ der Wörter, darstellt.

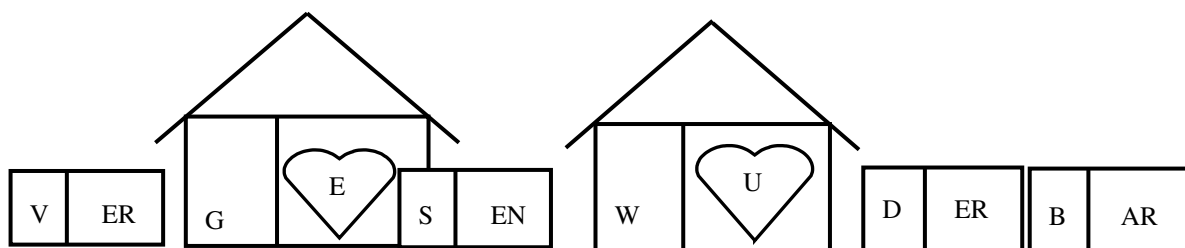


Die primäre Aufgabe der Lerner, Wörter zunächst einer Wortgestalt zuzuordnen, bevor sie lautlich analysiert werden, wird hier um eine dritte Möglichkeit erweitert: Die Lerner erhalten jetzt zahlreiche spielerische Aufgaben, in denen sie Wörter einer der drei analysierten Gestalten zuweisen. Für das Lesen bedürfen diese Wörter keiner besonderen Markierung, weil die Lerner durch das Häuserbild in Gegenüberstellung zu den gesprochenen Wörtern erkennen konnten, dass die Buchstabendopplung keine zwei Konsonanten repräsentiert, sondern dass es deren Funktion ist, die spezifische Gestalt dieser Wörter aufzuzeigen.

Abschließend folgt als letzte Variante die zweite Form mit einem komplexen Endrand. Im Gegensatz zu der anderen, die einen festen Anschluss in Reim hat, kann hier der Vokal „austrudeln“, der Buchstabe für ihn nimmt daher im Bild den gesamten Raum ein, so dass für den Konsonantenbuchstaben ein Platz außerhalb dieses Zimmers, aber noch am Haus (z. B. auf dem Balkon) zu suchen ist:



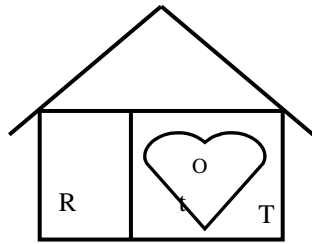
Nach der Analyse dieser vier Varianten und ihrer Symbolisierung durch die Häuserbilder folgt eine lange Phase mit unterschiedlichen Texten und Spielen, in der es immer wieder darum geht, die Zuordnung von Wörtern zu den vier phonologischen Kategorien vorzunehmen. Erweitert wird die Beschreibung der Wörter des Deutschen durch die bildliche Darstellung von drei- und viersilbigen Wörtern, bei denen die Analyse der betonten Silbe entsprechend den vier Varianten beibehalten bleibt, die Normalsilbe hinzukommt:



Details der zahlreichen Übungen, die wir entwickelt haben, können an dieser Stelle nicht weiter aufgeführt werden. Ziel dieser Darstellung war es, auf die Möglichkeit des Unterrichts zum Erwerb des Deutschen hinzuweisen, Lernern die spezifischen phonetischen und phonologischen Strukturen deutscher Wörter durch die Orthographie zu symbolisieren, dabei sichtbar und „greifbarer“ zu machen.

Einer Ergänzung bedarf die Hinführung zur Orthographie deutscher Wörter durch Darstellung ihrer morphologischen Konstantenschreibung, d.h. der Übernahme von Markierungen, die für die schriftliche Präsentation einer einzigen Form der Wortfamilie nötig ist. So wird <rollt> mit zwei l-Buchstaben geschrieben, weil sie bei <rollen> die entsprechende Wortgestalt anzeigen, da es ohne <ll> als <rolen> wie <holen> zu lesen wäre.

Die einzelnen Formen der morphologischen Konstantenschreibung können hier ebenfalls nicht angesprochen werden (vgl. Röber-Siekmeyer 1997). Zu erwähnen ist abschließend lediglich, dass das Häuserbild, das die phonologische Struktur eines Wortes zeigt, für morphologische Schreibungen keine Begründung bieten kann:



Hier müssen die Kinder die Notwendigkeit einer Herleitung von Stammformen kennen.

3. Die Nutzung der Markierungen der Schrift durch Großbuchstaben für den Erwerb syntaktischen Wissens und der Intonation der Sätze im Deutschen

Die Analyse der Wortschreibungen des Deutschen ließ erkennen, dass die graphischen Muster, hier: die Folge der Buchstaben, dem Leser Hinweise für die Artikulation geben. In der gleichen Funktion sind die besonderen Markierungen auf der Satzebene zu sehen: Getrennt- bzw. Zusammenschreibungen von Wörtern, Satzzeichen und die Großschreibung. Mit ihnen werden weitere spezifische Strukturen des Deutschen angezeigt, und sie lassen sich regulär in phonologische Muster übersetzen, so dass wieder ein Wechselspiel zwischen Orthographieerwerb und Sprechenlernen entstehen kann. Beispielhaft soll das an der Großschreibung verdeutlicht werden.

Folgt man der Dudendarstellung, die die Grundlage aller Lehrwerke sowohl für den Schrifterwerb für deutsche Muttersprachler, als auch den Erwerb des Deutschen ist, dann lautet die Regel für die Großschreibung des Deutschen, dass sie Wörter einer bestimmten Wortart auszeichnen: „Nomen schreibt man groß“. Diese Regelformulierung macht es notwendig, dass sie durch Beschreibungen von „Nominalisierungen“ und „Entnominalisierungen“ erweitert werden muss, denn die Schriftpraxis zeigt, dass auch Wörter anderer Wortarten (1) großgeschrieben und dass Nomen kleingeschrieben (2) werden:

1) *Das dritte Tor war das Aus für Bayern München.*

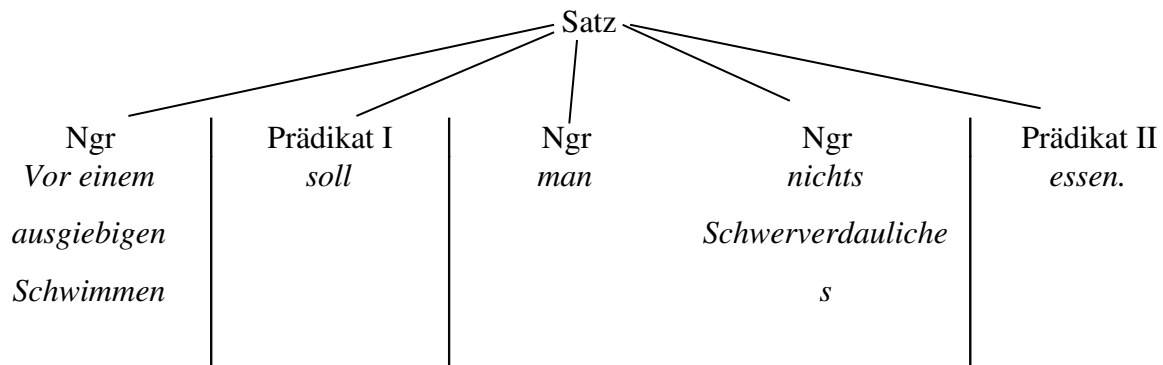
Ihn befiel immer eine unbeherrschbare Angst vor dem Draußen.

2) *Er war dank seiner Frau Millionär geworden.*

1) u. 2) *Flotter Er sucht anschmiegsame Sie zwecks Heirat.*

Die historischen Analysen der Schriftlinguistik haben nachweisen können, dass die Großschreibung jedoch nicht als Auszeichnung einer Wortart in die Schreibung des Deutschen aufgenommen wurde, sondern dass sie die Funktion hat, die Sätze zu gliedern (vgl.

Maas 2003): Großgeschrieben wird immer der Kern einer Nominalgruppe (Ngr), also eines „Satzgliedes“:



Dieser Satz lässt die Satzgliederung durch die Großschreibung erkennen (ebenso die Fragwürdigkeit ihrer Bindung an die Wortartenzuweisung: beide großgeschriebenen Wörter sind keine Nomen!). Die Betrachtung geschriebener Sätze macht daher die syntaktische Struktur des Deutschen sichtbar:

- Sätze haben eine Verbklammer
- in den Feldern (zwischen den Strichen), die sich durch die Verbklammer ergeben, stehen Nominalgruppen
- Nominalgruppen haben einen (großzuschreibenden) Kern (<Schwimmen>, <Schwerverdauliches>), der nach links erweiterbar ist (<ausgiebigen>)
- Nominalgruppen können auch durch einen „Stellvertreter“ (<man>) ersetzt werden, der nicht erweiterbar ist – und daher nicht großzuschreiben ist.

Mit dem Erlernen der Großschreibung ist also der Aufbau von syntaktischem Wissen verbunden. Auch hier geben Spiele den Lernern zahlreiche Möglichkeiten, die Strukturen zu entdecken und für den Aufbau von Sätzen zu nutzen (vgl. Röber-Siekmeyer 1999¹⁰). Ebenso wie in der Wortgrammatik haben auch die Markierungen der Schrift als Großschreibung eine phonologische Bedeutung: Durch eine besondere Betonung werden in den Sätzen bei deren normaler Artikulation die betonten Silben der Kerne der Nominalgruppen hervorgehoben:

Vor einem ausgiebigen Schwimmen soll man nichts Schwerverdauliches essen. Die betonten Silben anderer mehrsilbiger Wörter haben eine geringe Betonung (ˈ):

Vor ˈeinem ˈausgiebigen Schwimmen soll man nichts Schwerverˈdauliches ˈessen.

Zusätzlich hat jeder Satz noch eine Hauptbetonung. Sie liegt in aller Regel auf dem letzten betonten Wort vor dem Prädikat II.

*Vor einem ˈausgiebigen Schwimmen soll man nichts **Schwer**verdauliches essen.*

¹⁰ Das Buch ist z. Zt. vergriffen. Restbestände können bestellt werden bei christa.roeber@ph-freiburg.de.

Leseanfänger im Deutschen nutzen die Großschreibung zusätzlich, um lange Sätze durch Pausen zu gliedern und somit grammatische Einheiten (die auch zugleich Bedeutungseinheiten sind) beim letzten Wort mit der notwendigen Akzentuierung (als "Takte") entstehen zu lassen (Lesen der Wörter bis zu nächsten großgeschriebenen Wort „wie ein Wort“):

Vor einem ausgiebigen Schwimmen

soll man nichts Schwerverdauliches

essen

4. Fazit

Mit dieser Beschreibung der Funktion der Großschreibung, also eines weiteren graphischen Mittels zur Anzeige grammatischer Strukturen einerseits, phonologischer Strukturen andererseits, wurde in doppelter Weise die Bedeutung der Orthographie für das Lernen des Deutschen belegt.

Es ist zu wünschen, dass das Primat des Mündlichen im gegenwärtigen Unterricht zugunsten der Schrift als Repräsentanten gesprochensprachlicher Strukturen in der didaktischen Diskussion eine gewisse Einschränkung erfährt. Denn Lernen bedarf Symbole, und Schrift symbolisiert die zu erwerbenden sprachlichen Strukturen. Die Verwendung der Symbole entlastet und stützt das Gedächtnis und ermöglicht die kognitiven Aufgaben, die Lernen bestimmen: Kategorisieren, Vergleichen, Schlussfolgern (vgl. Neubauer / Stern 2007). Voraussetzung für so einen erwiesenermaßen effektiven Unterricht ist das fundierte Wissen derjenigen, die ihn zu planen und zu gestalten haben. Es ist zu wünschen, dass die Umriss, die hier dargestellt wurden, zur Stabilisierung des Professionswissens Appetit auf eine ausführlichere Aneignung einer Orthographie, die systematisch die typischen Strukturen des Deutschen sichtbar werden lässt, machen konnte.

Literatur

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

Maas, Utz (2002). Zum Begriff „Schärfungsschreibung“. In: Tophinke, Doris / Röber-Siekmeyer, Christa (Hrsg.). Schärfungsschreibung im Fokus. Hohengehren: Schneider, 14 - 18

Maas, Utz (2003). Orthographie und Schriftkultur.

<http://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/utz.maas/Main/Skripten>

- Maas, Utz (2006).** Phonologie. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Neubauer, Aljoscha / Stern, Elisabeth (2007).** Lernen macht intelligent. Stuttgart: Klett
- Röber-Siekmeyer, Christa (1997).** Die Schriftsprache entdecken. Weinheim: Beltz
- Röber-Siekmeyer, Christa (1998).** DEN SCHBRISENIN NAS. Was lernen Kinder beim Spontanschreiben, was lernen sie nicht? In: Weingarten, Rüdiger / Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren , 116 – 150
- Röber-Siekmeyer, Christa (1999).** Ein anderer Weg zur Großschreibung. Stuttgart: Klett
- Röber-Siekmeyer, Christa (2002a).** Spiralen und Lassos. Zum Verhältnis von Didaktik und Sprachwissenschaft. In: Bommers, Michael / Noack, Christina / Tophinke, Doris (Hrsg.): Sprache als Form. Festschrift für Utz Maas. Frankfurt / Main: Westdeutscher Verlag, 183 – 198
- Röber-Siekmeyer, Christa (2002b).** Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schriftanfang, in: Tophinke, Doris / Röber-Siekmeyer, Christa (Hrsg.). Schärfungsschreibung im Fokus. Hohengehren: Schneider, 106 – 143
- Tophinke, Doris (2002).** Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schrifterwerb. In: Röber-Siekmeyer, Christa / Tophinke, Doris (Hrsg.). Schrifterwerbskonzepte. Hohengehren: Schneider, 26 – 35
- Trubetzkoy, N. S. (1971).** Grundzüge der Phonologie. Göttingen (1. Aufl. 1937)