

Christa Röber, PH Freiburg

Schrifterwerb als Grammatikerwerb: Die orthographische Funktion des „silbentrennenden- $\langle h \rangle$ ’s“ bei Hiaten für das Schreiben- und Lesenlernen

Vortrag bei der DGfS in Siegen, Februar 2007

Meine Darstellungen haben zwei Zielrichtungen, die in einem Zusammenhang stehen:

1. eine theoretische:
die Frage nach der Funktion der Buchstaben für das Lesen der Texte: Mit welchen Mitteln ermöglicht die Schrift dem Leser das Herstellen phonologischer Wörter als Teile des Textes?
2. eine empirisch-evaluierende:
die Frage nach der Aneignung des entsprechenden Wissen über die Funktion der Buchstaben: Wann glückt die Aneignung, wann missglückt sie? Worin zeigen sich Erfolg und Misserfolg?

Den Ausgang meiner Überlegungen bildet eine Beobachtung in der Schule: Ein leseschwacher Zweitklässler, dem eine Studentin hilft, sich von dem erlernten einzelbuchstabenorientierten Blick auf die Schrift zu lösen, scheitert beim Lesen eines Wortes mit dem sog. silbentrennenden $\langle h \rangle$ ($\langle \text{nahen} \rangle$). Die Analyse von Schulbüchern für den Anfangsunterricht, die ich im Anschluss daran vornehme, lässt erkennen, dass die unterschiedliche Funktionen von Buchstaben in Abhängigkeit von seiner Position im Wort gar nicht oder nur unzureichend vermittelt werden. Diese Beobachtungen sind Anlass für eine Untersuchung mit 60 Schülern in der Grundschule (2.-4. Klasse) aus zwei sozial gleich einzuordnenden Schulen, die der Frage nachgeht, wie Grundschüler Wörter mit dem silbentrennenden $\langle h \rangle$ lesen. Die beiden Schulen unterscheiden sich nach ihrer Lehrmethode: Während eine (A) mit herkömmlichen Schulbüchern arbeitet, vermittelt die andere (B) Schrift als Markierung prosodischer und grammatischer Strukturen. (Auf diese Darstellung der Schrift kann ich nur kurz eingehen.) Die Aufgabe für die Kinder bestand darin, Sätze mit bekannten Wörtern und Kunstwörtern mit silbentrennendem $\langle h \rangle$ zu lesen. Die Lesungen der Kinder wurden transkribiert und entsprechend ihren Auffälligkeiten kategorisiert. Als Resultat erwies sich, dass die Kinder in der Schule B bereits im 2. Schuljahr bessere Ergebnisse erbrachten. Sie zeigten sich nicht allein in der „Flüssigkeit“ ihres Lesens, sondern vor allem in der kompetenteren Beantwortung der Fragen zu den gelesenen Sätzen: Die Fähigkeit, ohne „Umwege“ über eine einzelbuchstaben-bezogene Artikulation sowie dem Suchen im Gedächtnis nach möglicherweise passenden Formen Wörter dekodieren zu können, scheint das Potential von Kindern für die Hinwendung zum Kontext sehr zu vergrößern. Die Untersuchung bestätigt die Notwendigkeit, orthographische Markierungen prosodisch und grammatisch zu interpretieren, um ihre Funktionen erkennen und sie einer Systematik einordnen zu können. Bezogen auf die didaktische Perspektive bedeutet das: Dort, wo die unterrichtliche Schriftpräsentation von Anfang an ermöglicht, die komplexen, aber regulären Funktionen der Buchstaben in den Blick zu nehmen, werden Lerner aufgefordert, explorativ mit Schrift in Abgleich mit ihrem bereits erworbenen Sprachwissen umzugehen. So erhalten sie die Gelegenheit, die Regularitäten, damit die Systematik der Schrift zu entdecken. Die sukzessive Präsentation der Komplexität provoziert den konstruierenden und kontrollierenden Umgang mit dem Gegenstand, ermöglicht „selbstreguliertes Lernen“ (PISA).

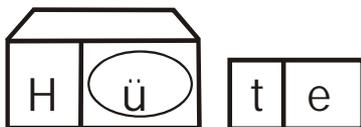
1. Ausgangssituation: Probleme eines Zweitklässlers beim Lesen von Hiaten¹

Während eines Praktikums arbeitete eine Studentin mit einem Zweitklässler, Tim, der am Ende des Schuljahres noch große Probleme beim Lesen hatte. Er gehörte einer leistungsstarken Klasse an, und seine Versagenserlebnisse müssen so groß gewesen sein, dass er es jedes Mal verweigerte, wenn sie ihn bat, einen Text zu lesen. Darum beschränkte sie die Arbeit mit ihm zunächst auf das Schreiben. Sie konzipierte die Aufgaben für Tim gemäß der Maxime, dass Schrift für das Lesen gestaltet ist, dass *(lautes) Lesen bedeutet, Wörter zu produzieren und zu einem Text zusammenzufügen. „Flüssiges“ (lautes) Lesen, also die kompetente Leseleistung, zeigt sich als relativ schnelles Lesen, bei dem der Text entsprechend dem Tempo umgangssprachlich gesprochen wird.*

Für Kinder am Leseanfang gilt es zunächst zu lernen, in den Buchstabenfolgen die spezifischen Silben zu erkennen und die Silbenfolgen zu Wörtern zusammenzufassen können. Das Wissen darüber, dass die Buchstabenfolgen prosodische Merkmale enthalten, lernen die Kinder im Anfangsunterricht mit Fibeln und Anlauttabellen nicht. Dieser didaktischen Aufgabe kann der Unterricht nur dann nachkommen, wenn er Schrift als Kodierung sprachlicher Strukturen oberhalb einer Lautebene präsentiert.

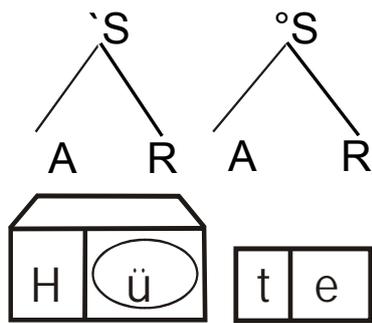
Deshalb arbeitete die Studentin mit Tim zunächst an einzelnen Wörtern, und zwar in der Weise, dass sie ihn eine andere Funktion der Buchstabenfolgen entdecken ließ, als er sie bisher kennen gelernt hatte: Gesprochene Wörter gliedern sich nicht in Laute, die wie die Kette der Buchstaben in geschriebenen Wörtern gleichmäßig aneinander gereiht sind. Vielmehr lernte er jetzt, dass sich Wörter zuerst in unterschiedliche Silben mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Lautungen gliedern, nämlich in betonte und unbetonte (sie bilden den „Fuß“).

Die Schreibung der Silben zeigt dieses rhythmische (oder prosodische) Merkmal der Wörter an. Tim lernte entsprechend zunächst, gesprochene Wörter silbisch zu analysieren und zu schreiben, indem er sie in ein Bild, das die unterschiedlichen Silben symbolisiert, eintrug: Die betonten Silben werden in ein „Haus“ geschrieben, die unbetonten (zunächst nur Reduktionssilben) in eine „Garage“.

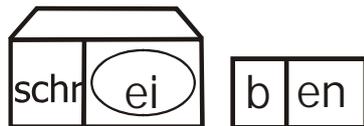
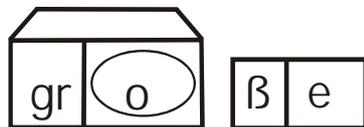
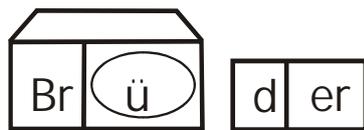


Beide „Gebäude“ haben eine Unterteilung: die ersten „Zimmer“ erhalten die Buchstaben für den Anfangsrand (Konsonantenbuchstaben), die zweiten, größeren „Zimmer“ den Reim – entsprechend dem phonologischen Kontrast zwischen Anfangsrand (A) und Reim (R) in Silben:

¹ Folge von zwei Vokalen bzw. Diphthong/ Vokal, die zwei Silben angehören.



Zunächst schrieb er ausschließlich Wörter mit einem gespannten Vokal (´V) und mit Diphthongen in das Hausbild:



Dabei entdeckte er, dass die Reihenfolge der Buchstaben durch deren Differenzierung in Vokal- und Konsonantenbuchstaben etwas über die silbische Gliederung der Wörter aussagt: So stellte er schnell fest, dass mit dem Konsonantenbuchstaben nach dem Vokalbuchstaben bei diesen Wörtern eine neue Silbe beginnt. Die Betrachtung der zweiten Zimmer der „Garagensilbe“ zeigte ihm die Markierung der besonderen Lautung dieser Silbe (die von der Lautung für die dort anzutreffenden Buchstaben <e, r, n, l>, die er gelernt hatte, abweicht).

Die nächste Wortgruppe, die er in Hausbilder eintrug, hatte einen komplexeren Reim: Er besteht aus ungespanntem Vokal (´v) und Konsonant im Endrand:

Reim mit ´V: „blaue“ Wörter	Reim mit ´v und Konsonant im Endrand: „rote“ Wörter



Die Vokalbuchstaben erhalten zur Differenzierung große oder kleine Kreise und unterschiedliche Farben ($\overset{\cdot}{V} \rightarrow$ blau, $\underset{\cdot}{v} \rightarrow$ rot). Der Vergleich dieser beiden Wortgestalten ließ ihn erkennen, dass auch bei den „roten Wörtern“ die „Garagensilbe“ mit einem Konsonantenbuchstaben beginnt. Der Buchstabe davor gehört zur ersten Silbe und „quetscht“ den Vokalbuchstaben, so dass der Laut für diesen dieser anders „klingt“ als der für den gleichen Vokalbuchstaben in Blau und beide Laute, Vokal und Konsonant im Reim, eine lautliche Einheit bilden.

Nachdem er durch die Durchführung mehrerer Spiele, bei denen er entscheiden musste, ob ein gesprochenes Wort in das blaue oder das rote Haus einzuordnen war, Sicherheit in der silbischen Gliederung und der Differenzierung der beiden Wortgestalten erlangt hatte, wandte sich die Studentin wieder dem Lesen zu. Er übertrug seine Entdeckungen an den Häuserbildern auf die Buchstabenfolgen und stellte fest, an welcher Stelle die zweite Silbe beginnt, nämlich vor dem Konsonantenbuchstaben vor dem <e> am Ende des Wortes. Zusätzlich entdeckte er, dass ein Konsonantenbuchstabe im Endrand der ersten Silbe einen Hinweis auf die Artikulation dieser Silbe gibt. Entsprechend markierte er geschriebene Wörter vor dem Lesen in folgender Weise:

1. Punkt unter <e> in der zweiten Silbe, Verbindung von <e> und Folgekonsantenbuchstabe (<r> oder <n> oder <l>)
2. Strich vor dem Konsonantenbuchstaben vor dem <e>
3. ggf. Verbindung von Vokalbuchstaben und Konsonantenbuchstaben in der ersten Silbe

H Ü / T <u>Ě</u>	S C H W E / D <u>Ě</u>
H Ü F / T <u>Ě</u>	S C H W E S / T <u>Ě</u> R

Dieser „Trick“ für das Wörterlesen faszinierte ihn. Die Studentin spielte für dessen Anwendung „Lese-Olympiaden“ mit ihm, bei denen er zu Beginn jeder Stunde eine Liste mit 20 Wörtern, bei denen die beiden Wortgestalten wechselten, erhielt. Die Lesedauer wurde jedes Mal mit der Stoppuhr gemessen und aufgeschrieben. Sie akzeptierte nur Wörter mit einer richtigen Lautung – lautliche Gebilde mit falsch artikulierten Reimen in der betonten Silbe ($[!ʃvɛs.tɐ]$ / <Schwester>) oder in der Reduktionssilbe ($[!ʃvɛs.tɛr]$) oder mit zwei betonten Silben ($[!ʃvɛs.tɐ]$) mussten wiederholt werden, verschlechterten dadurch das Ergebnis. Dieser Wettbewerb mit sich selbst hatte solch einen großen Reiz für ihn, dass er ihn jedes Mal zu Beginn der Stunde einforderte.

Die Zunahme seiner Lesekompetenz, die für ihn in der Abnahme der Zeiten, die er für das Lesen brauchte, sichtbar wurde, ließ ihn auch seine Ängste vor längeren Texten überwinden, so dass er bald bereit war, auch diese zu lesen. Bei der Gestaltung der Texte hatte sich die Studentin strikt daran gehalten, dass sie ausschließlich Wörter der beiden Wortgestalten, die er zu analysieren gelernt hatte, enthielten (<Hüte, Hüfte>).

Dazu gehört auch <nahen> (<am nahen Waldrand>), ein Wort mit `V. Das Lesen dieses Wortes bereitete ihm jedoch Schwierigkeiten. Denn alle Versuche, sein Wissen über die Dekodierung der Buchstabenfolge gemäß der erlernten „Tricks“ auf dieses Wort anzuwenden, nützte ihm nichts, um dessen Bedeutung zu erschließen: Er artikulierte

[ˈnɑː.hən, ˈnɑː.ɦe:n, ˈnɑː.ˈhɛn, ˈnɑː.hən]

Weil die Studentin die Dekodierung der Hiatschreibungen noch nicht thematisiert hatte, fiel er hier offensichtlich in Muster zurück, die er im Anfangsunterricht erlernt hatte – und produzierte lautlich Gebilde, die ihm unbekannt waren. Er wurde erneut verunsichert, und seine gerade gewonnene Motivation für das Lesen nahm wieder ab.

2. Die Beschreibung der Funktionen von <h> in den Lehrwerken

Um die Lehre des Anfangsunterrichts, bezogen auf das Lesen von Hiaten, beschreiben zu können, habe ich – aufgrund von Untersuchungen zum Anfangsunterricht, die belegen, dass er im starken Maße von den Vorgaben der Lehrgänge bestimmt ist, – 15 Fibeln aus den Jahren 1990-2004 entsprechend der Frage analysiert, welche Hinweise sie den Kindern für das Lesen von Hiaten geben. Diese besondere Form deutscher Wörter wurde nirgends thematisiert, denn Fibeln sind buchstabenorientiert gegliedert. Deshalb habe ich die Seiten, in denen <h> „eingeführt“ wird, untersucht. Für die Kategorisierung der Wörter auf den Seiten habe ich die orthographischen Funktionen dieses Buchstabens zugrunde gelegt, die ich in Kap. 3 ausführen werde.

Folgende Wörter mit <h> sind auf diesen Fibelseiten zu finden:

<h> = [h]			<h> ≠ [h]		
<h> im Anfangsrand von betonten Silben:		<h> im Anfangsrand von Normalsilben ²	<h> an anderen Positionen		
			Dehnungs-Markierung	„silbentrennendes <h>“	
1.	2.	3.	4.	5.	6.
Haus	wohin	Uhu	wohl	Fernseher	sieht
hoch	Turnhalle	Ahorn	Lohn	Schuhe	steht
hier	verhindern		Fahrrad	hohe	Reh
hupen	abholen		Fahrer	sehen	froh
Hund	Nashorn		Söhne	drehen	geht
usw.			Ohren	stehen	
				gehen	

Die Erläuterungen der Fibelbegleitbücher unterscheiden sich in der Kommentierung der „Einführung“ des <h>s sehr. Nur wenige (drei) gehen auf die Bildung des Lautes ein: Sie beschreiben ihn dann als einen „nur leise hörbaren Hauchlaut“, oder als einen Laut, der „eher gehaucht als gesprochen wird“. Acht Mal wird darauf hingewiesen, dass dieser Laut „an bestimmten Stellen nicht gesprochen“ wird oder „überhaupt nicht hörbar“ (!) sei. In sieben Büchern wird <h> wie jeder andere Buchstabe „behandelt“: 1 Buchstabe = 1 Laut.

² „Normalsilben“ oder „unmarkierte Silben“ sind die Silben, die weder betont noch reduziert sind: <To> in <To.ˈma.te>, <Kon> in <Kon.fe.ˈrenz>, <to> in <ˈAu.to> und eben <hu, horn> in <ˈU.hu, ˈA.horn>.

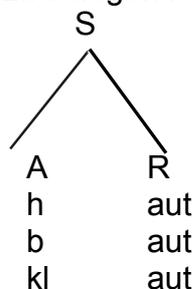
Wenn für die „Unhörbarkeit“ auf eine Spezifizierung eingegangen wird (in sechs der 15 Fibeln), so wird erwähnt, dass für <h> ein Laut „in der Wortmitte... nicht gesprochen wird“, weil <h> hier „ein Zeichen für die Dehnung des Vokals“ sei. Zehn Fibeln enthalten Einführungstexte mit Wörtern nur der Spalte 1, 2 und 3. Für die fünf Fibeln, in denen auch Wörter der Spalten 4-6 vorkommen, erweist es sich als problematisch, den in Fibeln üblichen Kontrast „am Anfang“ oder „in der Wortmitte“ für die Differenzierung „hörbar/nicht hörbar“ zu wählen. Denn Wörter der 2. und 3. Spalte haben einen Laut für <h>, obwohl <h> „in der Mitte“ steht. Zusätzlich ist problematisch, für die Position „Wortmitte“ lediglich die Funktion der Dehnungsmarkierung anzunehmen: So haben auch Wörter der Spalten 2, 3, 5 und 6 <h> „in der Wortmitte“, ohne dass es der Markierung der Dehnung dient.

Es gelingt den Kommentaren der Fibeln, auch wenn sie Wörter der Spalten 3-6 enthalten, also nicht, die Funktionen des Buchstabens <h> systematisch darzustellen. Wie das Beispiel des Zweitklässlers zeigt, ist die Thematisierung der einzelnen Funktionen des <h>s als Zeichen für die markierten unterschiedlichen phonologischen Wortgestalten im Unterricht jedoch notwendig, vor allem um Kinder mit geringem Selbstvertrauen vor entmotivierenden Erlebnissen zu bewahren. (Meine Leseaufnahmen lassen bei vielen lesechwachen Zweit- und Drittklässlern das Bemühen erkennen, sogar für das „Dehnungs-h“ einen Konsonanten zu sprechen: [ʃtu:h.l] / <Stuhl>).

3. Die orthographische Beschreibung der Funktionen von <h>

Meine Sortierung der Fibelwörter mit <h>, die ich in den sechs Spalten vorgenommen habe, lässt erkennen, welche Funktionen <h> für die Lautung von Wörtern hat (vgl. Maas 1999, 256 ff). Sie folgen (mit der Gliederung durch den Doppelstrich) der Beschreibung, die auch die Fibeln vornehmen, wenn sie gemäß der Erwartung, dass ein Buchstabe einem Laut, der durch eine bestimmte Artikulation („kaum hörbarer Hauchlaut“) charakterisiert ist, zu entsprechen hat: Die Spalten links vom Doppelstrich enthalten Wörter mit einem Laut für <h> („hörbare Laute“), die rechts davon entsprechend Wörter, in denen <h> eine andere Funktion hat („nicht hörbare Laute“(!)). Die Differenzierung dieser zwei Gruppen in mehrere Spalten impliziert die weiteren notwendigen Unterscheidungsmerkmale:

- In den Wörtern der 1. und 2. Spalte steht <h> im Anfangsrand einer betonten Silbe. Hier repräsentiert der Buchstabe einen Laut, was durch dessen Ersetzung zu belegen ist.



Diese Funktion hat er auch dann, wenn die betonte Silbe „in der Mitte“ des Wortes steht (Spalte 2), weil ihr eine (unbetonte) Silbe vorgestellt ist (<verhindern>, <wohin>), oder die Silbe mit <h> nicht die Hauptbetonung trägt, weil sie zum zweiten Wort eines Kompositums gehört (<Turn/ halle>).

- Die Wörter der 3. Spalte (<Uhu, Ahorn>) wurden bereits zusammen mit denen der 1. und 2. Spalten als diejenigen beschrieben, in denen der Buchstabe <h> (beim langsamen Sprechen) einen Laut im Anfangsrand einer unbetonten Silbe repräsentiert.

Der Unterschied zwischen diesen Wörtern und denen der 4. Spalte (<sehen, Rehe>) ist der, dass bei diesen Wörtern (<Uhu, Ahorn>) <h> nicht am Beginn einer Reduktionssilbe steht: <h> ist hier der Anfangsrand von „Normalsilben“. Zu dieser Gruppe gehören auch die „erweiterten Reduktionssilben“ (vgl. Maas 1999, 256-258), die <i> und <u> im Reim haben. Sie sind im Deutschen relativ häufig: <Verzeihung, Reihung, fähig, ruhig>.

Umgangssprachlich, d.h. im normalen Sprechtempo, werden diese Silben in aller Regel jedoch ohne <h> im Anfangsrand gesprochen:

1. [ʔu:u] / <Uhu>, [ʔa:ɔvɛn] / <Ahorn>
2. [ʔe:iç] / <fähig>.

Während diese Artikulation für die Wörter der 2. Gruppe auch bei einem langsamen Sprechtempo gilt, ist das bei den Wörtern der 1. Gruppe nicht der Fall: hier beginnt die zweite Silbe dann mit [h].

- In der 4. Spalte dient <h> der Markierung der Artikulation des Reims betonter Silben (als „Dehnungsfunktion“ in den Fibelhandbüchern beschrieben). (Da die Kenntnis der orthographischen Regularität für die Markierung der Dehnung ausschließlich für das Schreiben relevant ist, kann sie hier unberücksichtigt bleiben, für das Lesen gilt, dass die Funktion von <h> nach einem Vokalbuchstaben, wenn <h> nicht <e> folgt, immer die gleiche ist).
- Die Wörter der 5. Spalte gehören in die Gruppe, zu der auch <nahen>, mit dem Tim die Leseprobleme hatte, gehört. Ihr Merkmal ist die bereits beschriebene Differenz zwischen dem gesprochenen Wort und dem Wort, das entsteht, wenn die Kinder die erlernte 1:1-Regel für das Verhältnis von Laut und Buchstabe auf die Schreibung des Wortes anwenden: Das Wort erhielt durch Tims Lesen eine Lautung, die für ihn keine Ähnlichkeit mit einem ihm bekannten Wort hat. Er konnte die Funktion des <h>s in diesen Wörtern offensichtlich nicht richtig interpretieren: Sie folgt der orthographischen Vorgabe, dass die Schrift die grammatische Form eines Wortes zu repräsentieren hat. So erfüllt hier die zweisilbige Form der Schrift die grammatische Erwartung an diese Wörter (vgl. Maas 2003, 474 ff):

Sie markiert z.B.

- flektierte Formen von Verben

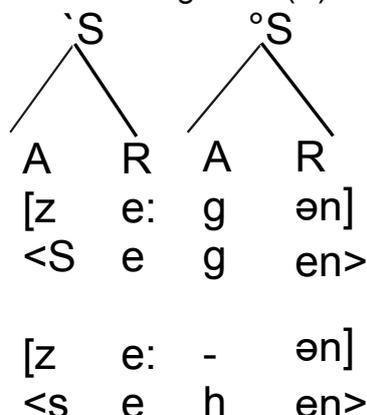
1.P.Sg.	ich stehe
1.P.Pl.	wir gehen
3.P.Pl.	sie flohen
<i>Infinitiv</i>	erziehen
- flektierte Formen von Nomen

<i>Dat. Pl.</i>	mit Schuhen
-----------------	-------------
- flektierte Formen von Adjektiven (als Attribute)

<i>Nom. Sg.</i>	ein froher Mann
<i>Gen. Sg.</i>	des frohen Mannes
<i>Dat. Sg.</i>	dem frohen Mann
<i>Akk. Sg.</i>	den frohen Mann

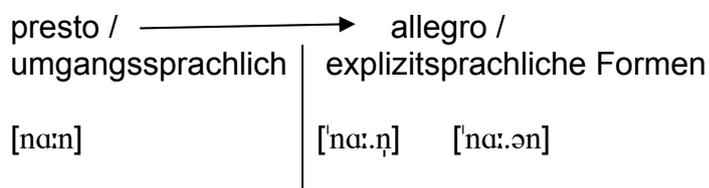
Die Form, die die Schrift zur Markierung der Grammatik wählt, entspricht der orthographischen Regularität für die Schreibung von Reduktionssilben:

- Sie haben <e> im Reim (R).
- Sie haben (außer nach den Diphthongen: <neue, bauen, freie³>) einen Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand (A).



Da Hiäte dadurch gekennzeichnet sind, dass ihnen ein entsprechender Laut im Anfangsrand fehlt, wählt die Schrift hier den Joker <h>. Es wird daher an dieser Stelle als „silbentrennendes <h>“ bezeichnet.

Entscheidend im didaktischen Zusammenhang ist, dass die zweisilbige Form („Explizitform“) im Gesprochenen zwar vorkommen kann, jedoch kein [h] im Anfangsrand hat. Im umgangssprachlich Gesprochenen vieler Schriftanfänger ist die zweisilbige Form häufig jedoch nicht vorhanden (s. Kap. 4).



Zweisilbige Formen können Kinder nur bilden, wenn sie sie kennen

- entweder durch eine frühe Begegnung mit literaten Sprachformen („Wer will fleißige Handwerker seh'n? Der muss zu uns Kindern geh'n. Sie *bau.en*, sie *bau.en*, sie bau'n den ganzen Tag...“)
- oder durch eine frühe explorative Auseinandersetzung mit der Schrift im Abgleich mit dem Gesprochenen⁴

und wenn die sprachliche Situation sie erfordern.

Davon zu trennen sind jedoch Situationen, in denen die Kinder aufgefordert werden, ihre Sprache zu manipulieren. So habe ich diese Praxis, [h] einzufügen, bei acht von zehn Erstklässlern beobachtet, als ich sie bat, in Schärfungswörtern die erste Silbe zu wiederholen, um zu sehen, wie sie diese dann artikulierten: Bei über 40% der 120

³ Nach <ei> haben wenige Wörter auch <h>, z.B. <Reihe, Weihe, leihen>.

⁴ Rezeptionstests mit Studenten zeigen, dass auch sie nicht in der Lage sind, in umgangssprachlich gesprochenen Texten, die semantisch keine Interpretation zulassen, Differenzen zwischen <Boa /bohr>, <Seen/ sehen>, <höher/ hör> wahrzunehmen (vgl. Maas 2003, 476).

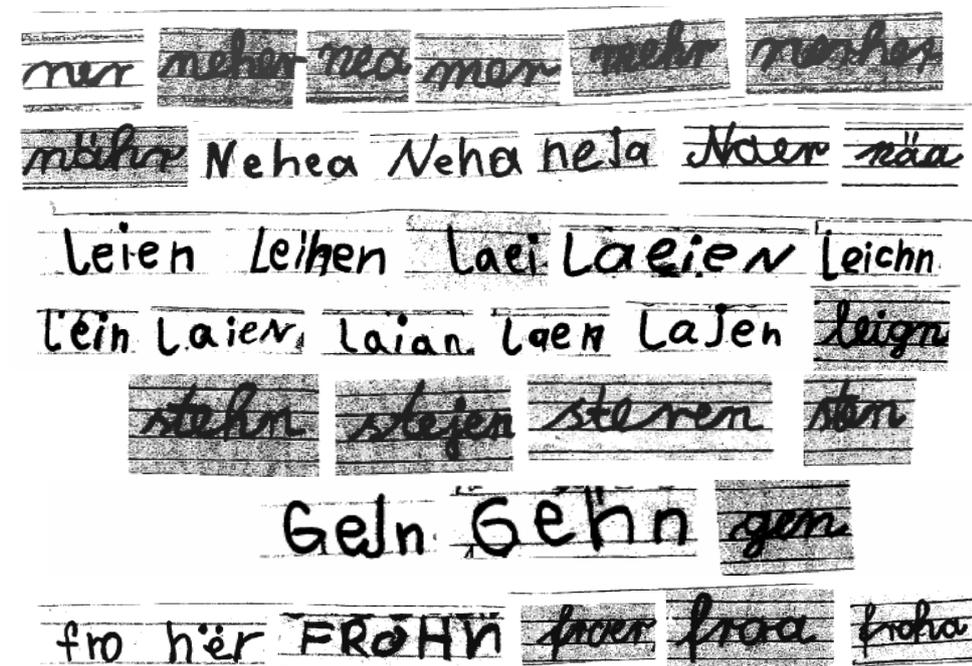
Wörter, die die zehn sprachen, wiederholten sie nicht die gesamte Silbe, sondern nur den Vokal, betonten diese Silbe und leiteten sie mit [h] ein ([ˈʃpiːhɪnə] / <Spinne>).

4. Hiatschreibungen von Grundschulern

Ein Indiz dafür, dass viele Kinder die Zweisilbigkeit von Hiaten und – selbstverständlich – deren Schreibung mit <h> erst allmählich aufgrund ihres Kontaktes zur Schrift erlernen, sind die Schreibungen dieser Wörter durch Erst- und Zweitklässler. So haben 64 Kinder in drei 2. Klassen unterschiedlicher Dialektregionen folgende acht Wörter innerhalb von Sätzen im Durchschnitt nur zu 35% mit <h> geschrieben:

gehen	64%
Schuhe	59%
stehen	41%
siehe	38%
froher	26%
leihen	27%
näher	23%
fliehen	23%

Sämtliche abweichend geschriebenen Varianten der Wörter <näher, leihen, stehen, gehen, froher> von Zweitklässlern aus drei Klassen verschiedener Dialektregionen: Schreibungen mit <h> insgesamt nur 34%.



Die abgebildeten Schreibungen der Anfänger lassen erkennen, dass eine schriftorientierte Sprache, die die Lautung für <h> vorsieht (von der Didaktik als „Schriftsprache“, „Rechtschreibsprache“ oder „Pilotsprache“ bezeichnet und propagiert), für die Kinder eine Kunstsprache, eine „Fremdsprache“ ist: Sie ist in ihrem Repertoire gesprochener Formen nicht vorhanden, gehört daher auch nicht zu den Ressourcen, auf die viele Kinder für das Schreiben zurückgreifen können, auch nicht zu dem Repertoire der Mehrheit derjenigen, die bereits eine zweisilbige Form artikulieren („neja, nää“ usw.).

gesprochensprachliche Varianten			Kunstsprache/ „Fremdsprache“
presto	→	allegro	
umgangssprachlich		explizitsprachliche Formen	„schriftsprachlich“/ „didaktisch“
[na:n]		[na:ŋ] [na:ən]	'na.hən, 'na:.hen, 'na:.'hen

Um Sicherheit in der Schreibung von Hiaten zu erlangen, ist für viele Kinder die Thematisierung dieser Wörter, d.h. die Analyse ihrer phonologischen Struktur im Abgleich mit der Schreibung, offensichtlich notwendig.

Journalistische Ironien und Karikaturen wie die in den folgenden Abbildungen (aus der taz) machen deutlich, dass die Artikulation der Wörter mit <h> im Anfangsrand von Folgesilben, in der Didaktik als „Rechtschreibsprache“ propagiert, in den künstlichen/ künstlerischen Sprachgebrauch gehören:

Kahahampi und Krahahampi

lauf: Thirza Bruncken verrennt sich mit dem „Alas“ des Sophokles an den Köhn (taz)

(Titel eines Berichtes über eine Opernpremiere)

TUCHE by Tom

Wenn beim Singen eine Silbe mehrere Töne erhält und durch Doppelung des Reims mehrsilbig wird, kann [h] den Anfangsrand an Stelle des Glottisverschlusses der zusätzlichen Silben bilden: [h] als „Joker“ auch im Gesprochenen.

5. Vergleich des Lesens von Hiaten durch unterschiedlich unterrichtete Schülergruppen im Rahmen einer Untersuchung

An den Schreibungen wird ebenso wie an dem Lesen des Zweitklässlers Tim deutlich, wie verwirrend es sein kann, wenn Kinder für den Schriffterwerb keine andere Strategie kennenlernten als die laut- bzw. buchstabenorientierte. Mag es vielen Zweitklässlern bei einigen Strukturen gelingen, beim Lesen die „Übersetzungsleistungen“ zwischen den Kunstwörtern, die sie produzieren, und ihnen bekannten Wörtern zu leisten, - bei einigen Formen wie den Hiaten gelingt vielen das nicht. Um zu überprüfen, inwieweit Tims Lese Probleme mit der lautorientierten Methode, mit der er unterrichtet wurde, in Verbindung gebracht werden könnte, habe ich zusammen mit dem Osnabrücker Sprachwissenschafts-Doktoranden Jan Joachimsen eine Untersuchung mit je neun Kindern in 2., 3., und 4. Klassen von zwei Osnabrücker Schulen durchgeführt (je 10 Kinder pro Klasse/ 30 pro Schule). Die beiden Schulen gleichen sich in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft, unterscheiden sich jedoch in ihren schriftsprachlichen Lehrgängen: Während die Kinder der Schule A Lesen und Schreiben mit Fibeln, Anlauttabellen und Sprachbüchern lernen, lernen die Kinder der Schule B Wörter schreiben, indem sie Silben phonologisch zu differenzieren und deren Lautung als Anfangsrand und Reim zu analysieren lernen. Ihre erste Begegnung mit der Schrift wird durch die Symbolisierung der phonologischen Strukturen mit Hilfe des Häuserbildes gestützt, so wie ich es eingangs anhand der Arbeit der Studentin mit Tim beschrieben habe.

Folgende Sätze las jedes Kind einzeln:

1. <Viele Kinder **ziehen** keine roten **Schuhe** an, weil sie die nicht mögen.>
2. <Die schnellen **Kohosen fliehen** in die **nahen** Sümpfe, weil die Sonne so brennt.>
3. <Wenn man **rohen Klahig abbrühen** will, braucht man viel Wasser.>
4. <Drei **Krähen** und ein **Uhu plahen** in der Klasse und bitten um **Verzeihung**, weil sie zu spät gekommen sind.>

Die drei Kunstwörter <Kohosen, Klahig, plahen> hatten die Funktion zu überprüfen, inwieweit es den Kindern gelang, die jeweiligen graphischen Formen für die Lautung zu interpretieren, ohne dass ihnen die Wörter bekannt waren. Die drei Wörter repräsentieren die drei häufigsten Formen, in denen <h> in Anfangsrändern vorkommen kann:

1. am Beginn der betonten Silbe: <Kohosen> wie <Gehege>
2. am Beginn einer besonderen Reduktionssilbe⁵: <Klahig> wie <fähig>
3. am Beginn einer Reduktionssilbe: <plahen> wie <gehen>.

Nach dem Lesen jedes Satzes stellten wir den Kindern Fragen zu den Sätzen. Dabei zeigte sich, dass den meisten Kindern (92%) <abbrühen> auch unbekannt war, und 36% gebrauchten <fliegen> statt <fliehen> in ihrer Antwort („Sie fliegen in die Sümpfe.“), möglicherweise weil über die Hälfte dieser Gruppe beim Lesen das Wort mit [h] gesprochen hatten: Sie hatten das Kunstwort [fli:hən] im Gegensatz zu dem Wort [fli:n] in <fliegen> „übersetzt“.

⁵ Besondere Reduktionssilben sind Silben mit Morphem wie <ig, lich, in, ung>, die einen anderen Reim als die „üblichen“ Reduktionssilben (mit [ə, e, ɪ, ɪ, ɪ]) haben, aber dennoch in ihrer Varietät begrenzt sind.

Die Analyse des Lesens der Hiäte mit Reduktionssilben durch die 60 Kinder in den drei Jahrgängen ergibt Kategorien nach folgenden fünf Merkmalen:

1. Sie lesen [h] und betonen beide Silben:
[ro:.'hɛ:n, 'ro:.'hɛn, 'ro:.'hɛn].
2. Sie lesen [h] und betonen die zweite Silbe nicht:
[ro:.'hɛn].
3. Sie lesen kein [h] und betonen die beiden Silben:
[ro:.'ɛ:n, 'ro:.'ɛn, 'ro:.'ɛn].
4. Sie lesen kein [h] und betonen die zweite Silbe nicht:
[ro:.'ɛn, ro:.'ɛ].
5. Sie lesen das Wort einsilbig:
[ro:n].

Die Lesungen mit den Merkmalen 1-3 sind Kunstwörter, Lesungen nach 4. und 5. sind sprechsprachliche Formen, 5. ist die umgangssprachliche Artikulation, und sie dokumentiert das erworbene Regelwissen des Lesers, damit seine erworbene Lesekompetenz.

Die folgenden Tabellen zeigen die Häufigkeiten der Lesungen bei den Wörtern mit Reduktionssilben mit <en> beider Schulen im Vergleich.⁶

⁶ Die Problematik der Stichprobenbildung aufgrund von nur zwei Merkmalen, soziale Zusammensetzung und Lehrgänge, bei denen nur eins unterscheidet, ist mir bewusst. Die starke Differenz zwischen beiden Schulen lässt annehmen, dass dieser Vergleich dennoch möglich ist. Er schließt natürlich Unterschiede in dem orthographischen Wissen der Lehrerinnen, die in Schule B mit der Veränderung des Lehrkonzeptes zusammenhängen, ein – sie sind geradezu die Bedingung für das Gelingen des veränderten Unterrichts.

		<i>rohen</i>	<i>abbrühen</i>	ziehen	nahen	fliehen	plahen	Krähen	Summe A	Summe B
1	[h] + Betonung der Reduktionssilbe (RS)	5 2	6 0	10 0	3 1	7 4	8 2	1 0	40	9
2	[h] ohne Betonung der Reduktionssilbe	10 5	9 0	2 1	17 11	8 7	12 8	9 4	67	36
3	kein [h] + Betonung der Reduktionssilbe	1 0	2 0	0 0	1 0	2 0	0 0	0 0	6	0
4	kein [h] ohne Betonung der Reduktionssilbe	13 23	12 28	10 16	3 17	8 12	4 10	10 14	60	120
5	Einsilbigkeit	1 0	1 2	8 13	6 1	5 7	6 10	10 12	37	45
6	Summe der Lesungen mit [h] (1., 2.)	15 7	15 0	12 1	20 12	15 11	20 10	10 4	107	45
7	Summe der Lesungen ohne [h] (3., 4., 5.)	15 23	15 30	18 29	10 18	15 19	10 20	20 26	103	165
8	Summe der Lesungen mit Betonung der RS (1., 3.)	6 2	8 0	10 0	4 1	9 4	8 2	1 0	46	9
9	Summe der Lesungen ohne Betonung der RS (2., 4., 5.)	24 28	22 30	20 30	26 29	21 26	22 28	29 30	164	201
10	Summe der Lesungen als Kunstwörter (1., 2., 3.)	16 7	17 0	12 1	21 12	17 11	20 10	10 4	113	45
11	Summe der Reproduktionen gesprochener Varianten (4., 5.)	14 23	13 30	18 29	9 18	13 19	10 20	20 26	97	165

Varianten der Lesungen der Wörter mit Reduktionssilbe mit <en>

Spalte 1: Schule A (Fibeln, Anlauttabellen) Spalte 2: Schule B („Häuschenklassen“) (RS = Reduktionssilbe)

Die Tabellen lassen sich in folgender Weise interpretieren:

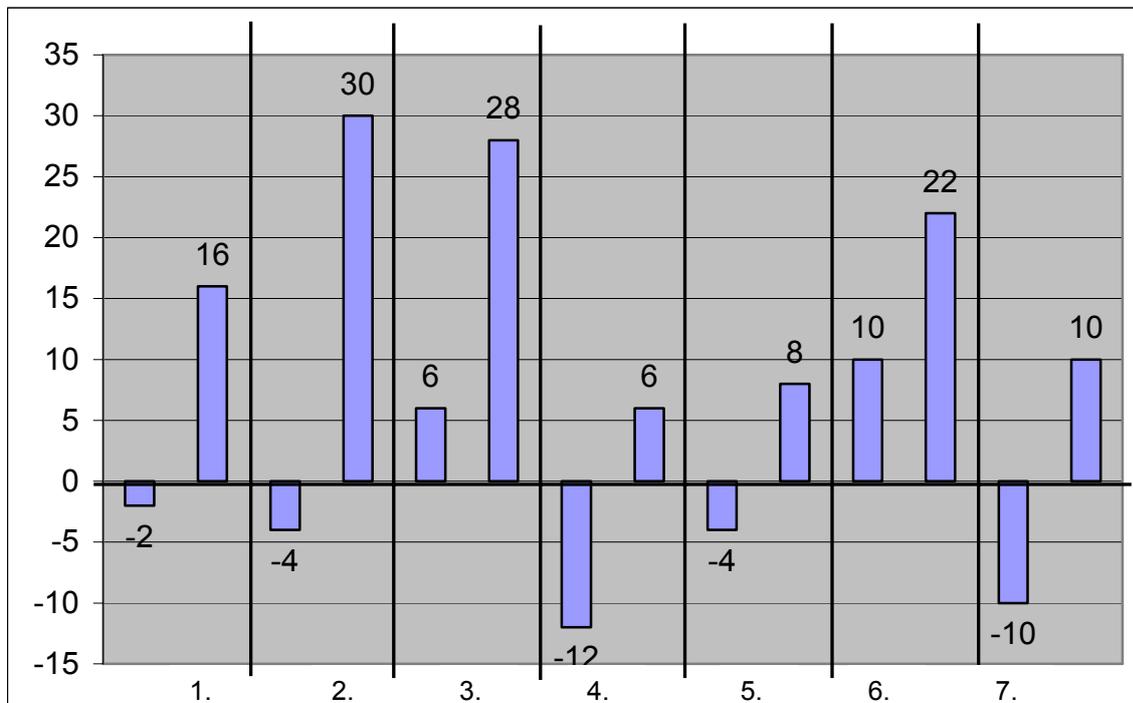
1. Betonung der Reduktionssilbe (1., 3.):
 - *Schule A:* Bei ca. einem *Fünftel* der Lesungen betonten die Schüler die Reduktionssilbe
 - *Schule B:* Bei ca. einem *Zwanzigstel* der Lesungen betonten die Schüler die Reduktionssilbe
2. Lesungen mit [h] (6., 7.):
 - *Schule A:* *Vier Fünftel* der Lesungen enthielten [h].
 - *Schule B:* *Ein Fünftel* der Lesungen enthielt [h]
3. Resümee:

Artikulation von Kunstwörtern vs. umgangssprachliche oder explizitsprachliche Artikulation:

 - *Schule A:* Über die *Hälfte* der Lesungen war die Produktion von *Kunstwörtern*
 - *Schule B:* *Ein Fünftel* der Lesungen war die Produktion von *Kunstwörtern*

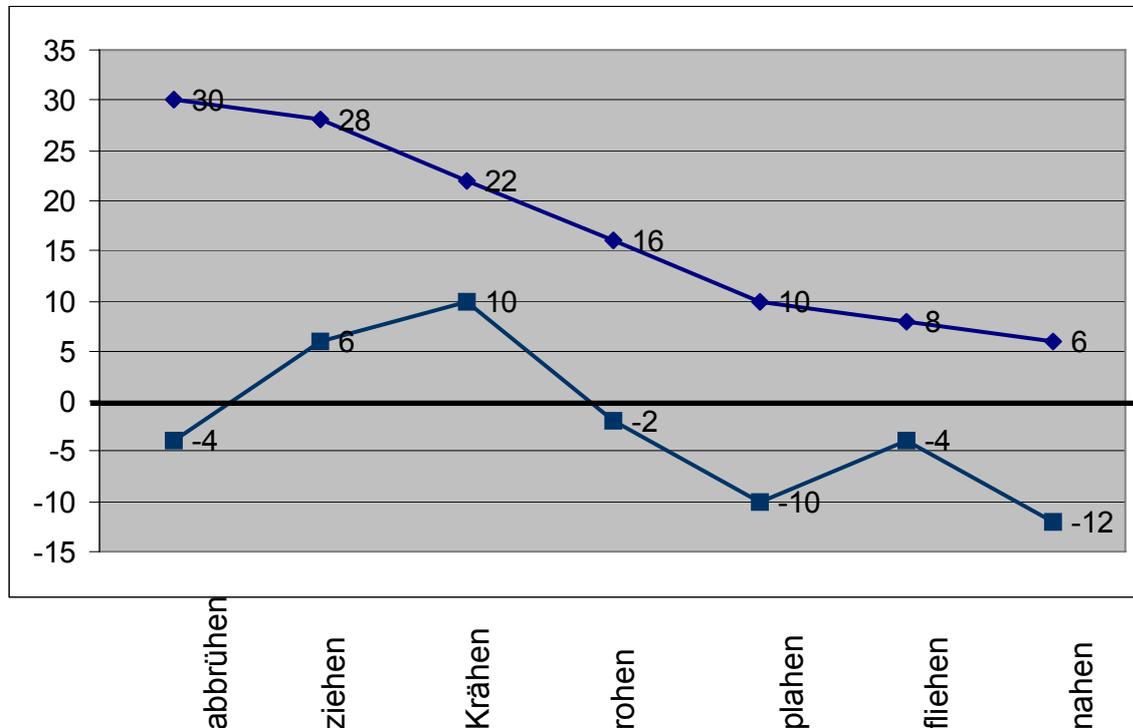
Eine graphische Darstellung der Differenz zwischen dem Lesen von Kunstwörtern einerseits und der Reproduktion einer sprechsprachlichen Variante andererseits pro Wort veranschaulichen das unterschiedliche Niveau in beiden Schulen (die + Werte zeigen den Grad des Überwiegens der sprechsprachlichen Varianten, die – Werte den Grad des Überwiegens der Kunstwörter).

	1. rohen		2. abbrühen		3. ziehen		4. nahen		5. fliehe n		6. Krähen		7. plahen	
Schule	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Kunstwörter	16	7	17	0	12	1	21	12	17	11	10	4	20	10
gesprochen- sprachliche Variante	14	23	13	30	18	27	9	18	13	19	20	26	10	20
Differenz	-2	+16	-4	+30	+6	+26	-12	+6	-4	+8	+10	+22	-10	+10



*Differenz zwischen Kunstwörtern und gesprochen-sprachlichen Varianten:
linke Säulen: Schule A, rechte Säulen: Schule B, Wörter s. Tabelle oben*

Aufschlussreich ist ein Ranking der einzelnen Wörter nach der Differenz des Richtig-/ Falsch-Lesens in beiden Schulen: Die positiven Werte zeigen erneut, in welchem Maße die Lesung richtiger Wörter die Lesungen von Kunstwörtern pro Schule überwiegt, die negativen Werte zeigen anders herum das Überwiegen der Produktion von Kunstwörtern.



Zum einen verdeutlicht das Schaubild die unterschiedlichen Leistungsniveaus:

- Bei den B-Schülern überwiegt bei jedem Wort die Anzahl der Lesungen der richtigen Wörter, bei den A-Schülern nur zweimal.
- Die beiden besten Werte der A-Schüler befinden sich in dem Spektrum der drei schlechtesten Werte der B-Schüler (6 – 10).

Nimmt man den Rangwert eines Wortes als Ausdruck seines Schwierigkeitsgrades für die Kinder in jeder Schule, so lässt sich ablesen, dass hier nur drei Wörter bei beiden Schulen sowohl auf der positiven als auch auf der negativen Seite übereinstimmen: <ziehen>: 2. Position, <nahen>: letzte Position. Größere Abweichungen von einer Parallelität gibt es bei

<abbrühen>: A: 4./ B: 1. Position

<Krähen>: A: 1./ B: 3. Position

<fliehen>: A: 4./ B: 6. Position

Auf eine Begründung für diese Abweichungen lässt sich aus den Antworten der Kinder auf die Fragen schließen, mit denen wir nach jedem Satz kontrollierten, in welchem Maße die Kinder die Aussagen aufgenommen hatten⁷. Bei den Antworten zeigte sich,

- dass für alle Kinder <Krähen> ein bekanntes Wort war,
- dass für kein Kind (bis auf eins in Schule B) <abbrühen> ein bekanntes Wort war,

⁷ z.B. zu Satz 3: <Wenn man rohen Klahig abbrühen will, braucht man viel Wasser> wurden alle Kinder gefragt: „Wozu braucht man viel Wasser?“, „Was macht man mit dem Klahig?“. Je nach Antwort eines Kindes wurden Zusatzfragen gestellt wie „Weißt du, was <abbrühen> ist?“

- dass für fast die Hälfte der Kinder [fli:n] kein bekanntes Wort war.

Das schlechte Ergebnis bei <fliehen> in Schule B ergibt sich dadurch, dass fast ein Drittel der Kinder <fliegen> las (und ihr Lesen nicht als „richtig“ gewertet wurde) und noch mehr Kinder in ihren Antworten dieses Wort verwandte („Sie fliegen in die Sümpfe.“). Auf unsere Nachfrage hin zeigte sich, dass über die Hälfte die Bedeutung von <fliehen> zwar kannte, <fliegen>, das ebenfalls sinnvoll an dieser Stelle ist, ihnen offensichtlich vertrauter war: Offensichtlich wählen auch sie den „Zugang von oben“, also über eine Bedeutungserwartung, wenn sie bei dem „Zugang von unten“, der Dekodierung, zu keinem befriedigenden Ergebnis kommen. Auffällig ist auch, dass bei den B-Kindern das Kunstwort <plahen>, das die drittletzte Position einnimmt, die gleiche Fehlerzahl aufweist wie das von den A-Kindern am besten gelesene Wort.

Unter Berücksichtigung dieser Resultate lässt sich der Vergleich der wortbezogenen Leseergebnisse in folgender Weise interpretieren:

- Die A-Kinder, haben gelernt, eine einzelbuchstabenorientierte Synthese vorzunehmen. Um ein bekanntes Wort „hinter“ dem Kunstwort, das dabei entsteht, entdecken zu können – worauf diese Lesedidaktik setzt („Zugang von oben“) – , müssen die Kinder die Regularitäten kennen, nach denen sie die „Übersetzung“ vorzunehmen haben. So gelingt es z.B. vielen Kindern relativ schnell, die anfängliche falsche Artikulation der Reduktionssilbe als betont und mit [e:] oder [ɛ] zu „übersetzen“ und den Trochäus zu bilden, denn diese graphische/ phonologische Struktur ist sehr häufig und uneingeschränkt regelhaft. Das laute Lesen von Leseanfängern lässt dabei das Wechselspiel von Suchen und Finden von Bekannten unter Anwendung bereits erworbenen Wissens erkennen:

[ˈkɑ:r.ˈto:ˈfɛl] [ˈkɑ:r.ˈto:ˈfl] \longleftrightarrow [kɑ:ˈto:ˈfl] [ka.ˈtɔfl]

Basis für das Gelingen des explorativen Wechselspiels zwischen der Nutzung der graphischen Information und der Artikulation ist bei vielen, vor allem bei komplexeren Wörtern in nicht eindeutigen syntaktischen Zusammenhängen, das Wissen über die lautbezogenen und prosodischen Funktionen der Buchstaben. Das Beispiel der Lesensvarianten für <Kartoffel> belegt, wie Kinder es sich teilweise durch ihre Erfahrungen mit der Schrift aufbauen. Bei <Krähen> war für das Lesen das Wissen über die Funktion des <h> in Schule A nicht bei allen Kindern notwendig: Es haben über die Hälfte der Kinder dieses Wort eher lesen können als alle anderen Wörter. Die Lautgebilde sowie die Artikulation, bezogen auf das Lesen der anderen Wörter in der Schule A, lassen darauf schließen, dass den Kindern das systematische Wissen über die Funktion des silbentrennenden <h>s jedoch fehlte. Dieses Wissen haben sie nicht aufbauen können. Aus diesem Grunde „übersetzten“/ korrigierten sie ihre Lautgebilde auch nicht: Ihnen fehlten eben die Kriterien für eine Korrektur – das entsprechende Schriftwissen, das entsprechende „Kontrollwissen“ (vgl. PISA 2003)

- Anders in der Schule B: Sowohl das Lesen der Kinder als auch die Korrekturen, die einige vornahmen, als auch ihre Antworten zeigten, dass sie über das notwendige orthographische Wissen verfügten. Der 1. Rangplatz von <abbrühen>, einem Wort, dessen Bedeutung auch ihnen fremd war, kann als Indiz dafür gesehen werden, wie souverän sie auch bei für sie fremden Wörtern mit diesem Wissen umgingen. Die Tatsache, dass sie

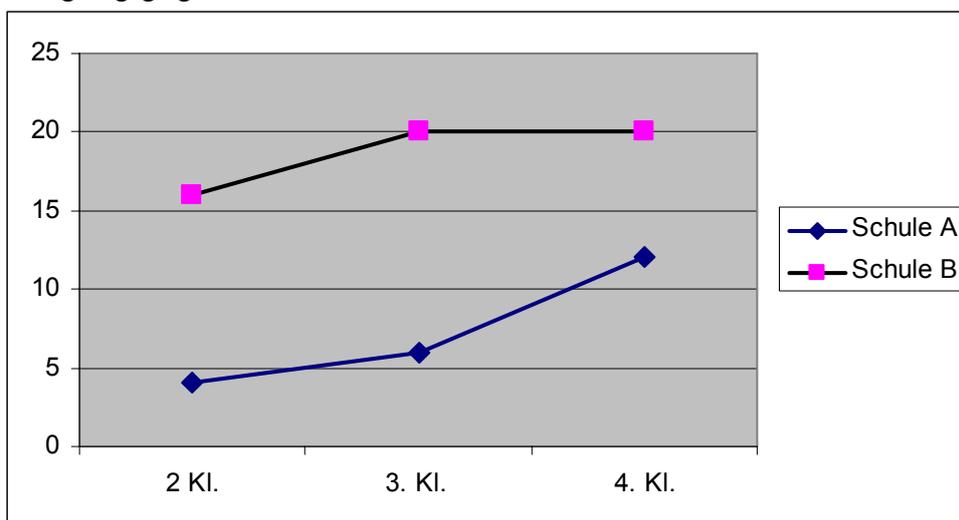
- keine einzelbuchstabenorientierte Synthese vornahmen, dadurch
- fast durchgängig sofort Trochäen artikulierten,
- die Wörter nur zu einem Fünftel mit [h] lasen,
dass sie also nur wenige Anstrengungen und nur wenig Aufmerksamkeit für eine „Übersetzung“ vorzunehmen hatten, ermöglichte ihnen offensichtlich, sich schneller mit der Bedeutung der Wörter, damit mit dem Kontext des Satzes auseinanderzusetzen.

Hierin kann die Begründung dafür gesehen werden, dass die B-Kinder weitaus mehr Fragen als die A-Kinder richtig beantworteten und diese in der überwiegenden Zahl die Aussagen der Sätze trafen. So beantworten die Hälfte der B-Kinder den 4. Satz („Wenn man rohen Klahig abbrühen will, braucht man viel Wasser“), indem sie <Klahig> und <abbrühen> verwandten, obwohl beide Wörter für sie keinen semantischen Bezug hatten⁸.

Die jahrgangsbezogenen Analysen des Lesens der allen bekannten Wörter <Schuhe, Verzeihung> weisen exemplarisch nach, dass die Leistungsdifferenz zwischen beiden Schulen bereits im 2. Schuljahr deutlich wird:

Schule	<Schuhe>			B			<Verzeihung>			B		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Jahrgang	2.	3.	4.	2.	3.	4.	2.	3.	4.	2.	3.	4.
Kunstwort	6	4	2	2	-	-	2	3	2	-	-	-
Reproduktion der sprechsprachlichen Variante	4	6	8	8	10	10	8	7	8	10	10	10
Differenz	-2	+2	+6	+6	+10	+10	+6	+4	+6	+10	+10	+10

Das folgende Schema stellt die Ergebnisse des Lesens der *beiden* Wörter pro Jahrgang gegenüber:



⁸ Ein Antwortbeispiel aus der 3. Klasse:

- „Wozu braucht man viel Wasser?“
- „Für den Klahig.“
- „Was macht man mit dem Klahig?“
- „[ap.brün].“
- „Weißt du, was <abbrühen> ist?“
- „Nein.“

Dieses Bild wird durch die lehrgangsbezogene *Auswertung bei den Kunstwörtern* <Klahig, Kohosen> bestätigt:

Bei <Klahig> (wie <fähig>) lasen die Hälfte der Zweit- und Drittklässler (je 5 Schüler) und über die Hälfte (7) der Viertklässler der Schule A das Wort mit [h], während sie in der Schule B nur die Hälfte der Zweitklässler mit [h] lasen und in der 3. und 4. Klasse kein Kind es mehr las.

Aufschlussreich ist auch das Lesen von <Kohosen>: Fünf der 30 Schüler von A, aber die Hälfte der Schüler von B lasen das Wort ohne [h]: Es ist zu vermuten, dass die B-Kinder die Regel angewandt hatten, dass für <h> nur am Beginn eines Wortes [h] zu sprechen ist. (Eine Zweitklässlerin hat nach dem Lesen des Wortes gefragt: „Muss ich hier [ha:] lesen oder nicht?“)

Die Auswertungen auch dieser Wörter machen deutlich, dass die stärkste Differenz im 2. Schuljahr liegt, sich bis zum 4. Schuljahr zwar erheblich verringert, aber erhalten bleibt.

Da die Lesekompetenz, die sich auch in einem relativ „flüssigen“ Lesen ohne Dehnungen und Wiederholungen zeigt, ebenfalls in der *Lesegeschwindigkeit* sichtbar wird, haben wir die Lesezeiten gemessen: Die Lesedauer der B-Schüler-Kinder umfasste im 2. Schuljahr weniger als ein Drittel der Zeit der A-Schüler. Die Korrelation veränderte sich im 3. Schuljahr auf fast die Hälfte der Zeit. Im 4. Schuljahr glichen sich die Zeiten bis auf ein Fünftel wieder an.

Berücksichtigt man Ergebnisse der Lernforschung, insbesondere der Analphabetenforschung, die auf die fundamentale Bedeutung der Schrifterfahrungen des 1. Schuljahres für den lebenslangen Umgang mit Schrift hinweisen, dann kann die Stabilität der B-Kinder bereits in der 2. Klasse mit Schrift nicht hoch genug eingeschätzt werden.

6. Zusammenfassung und Resümee:

Meine Darstellungen verfolgten eine doppelte Zielsetzung:

- eine theoretische:
die Beantwortung der Frage nach den Funktionen der Buchstaben im Text
- eine empirisch-evaluierende:
die Beantwortung der Frage nach der Form der Vermittlung und Aneignung dieser Funktionen im Unterricht.

Den Ausgang meiner Überlegungen bildete die Beobachtung eines Kindes, das beim Lesen eines Hiats scheiterte. Diese Beschreibung führte zur Analyse der Präsentation des Buchstaben-Lautungs-Verhältnisses in den Lehrwerken des Anfangsunterrichts. Dabei zeigte sich, dass die dort übliche einzelbuchstabenorientierten Präsentation der Schrift den unterschiedlichen phonologischen Funktionen der Buchstaben nicht gerecht werden kann. Daher sind viele Leseprobleme der Anfänger, die die buchstabenorientierte Links-Rechts-Synthese erlernen, vorprogrammiert: Nach dieser Methode gelingt es den Kindern häufig nicht, den von der gegenwärtigen Lesedidaktik erhofften Abgleich des Kunstwortes, das durch die Synthese entsteht, mit Wörtern ihres Gedächtnisses zu leisten. Ihnen fehlt das Wissen, fehlen die Kriterien, nach denen dieser Abgleich vorzunehmen ist. Das Scheitern des Kindes ließ darauf schließen, dass bei Schrifanfängern Wörter eher umgangssprachlich abgespeichert sind. Diese Vermutung bestätigen frühe Schreibungen von Hiaten: Sie weisen zu einem großen

Teil darauf hin, dass die Kinder Wortformen einsilbig artikulieren, vielen entsprechend auch im 2. Schuljahr für das Schreiben die zweisilbige explizitsprachliche Form noch nicht zur Verfügung steht. Die orthographische Markierung der Hiats mit <h> kennen zwei Drittel der Zweitklässler noch nicht. Eine Untersuchung mit 60 Kindern aus 2., 3. und 4. Klassen, die zur Hälfte mit herkömmlichen Lehrwerken (A), zur anderen Hälfte mit einer Methode, die die Kinder die prosodischen Funktionen der Buchstaben entdecken lässt (B), unterrichtet wurden, bestätigt die Problematik der herkömmlichen Methoden: So produzierten in der mit Fibel unterrichteten Schule A die Kinder bei den Hiats zur Hälfte Kunstwörter, indem sie die Reduktionssilbe betonten und/ oder für <h> einen Laut bildeten. In der Schule B machte nur ein Fünftel der Kinder diese Fehler. Die Analysen der Antworten der Kinder auf Fragen im Anschluss an ihr Lesen zeigen, dass die B-Kinder den Inhalt der Sätze auch dann in einen sinnvollen Zusammenhang bringen konnten, wenn ihnen die Bedeutung einzelner Wörter (die teilweise Kunstwörter waren) unbekannt war: *Die Sicherheit, mit der sie die Dekodierungen regelorientiert vornahmen, ließ sie – so ist zu vermuten – ihre Aufmerksamkeit auf den Kontext des Satzes richten.*

Die Beobachtungen führen zu einem doppelten Fazit:

- Das Zeichensystem der Schrift, die Orthographie, wird dann systematisch, wenn die Buchstabenfolgen als Merkmale phonologischer und grammatischer Strukturen interpretiert werden.
- Der Lese- und Schreibunterricht hilft nur dann allen Kindern, wenn er sukzessive die Komplexität aller Funktionen der Buchstaben, also auch die phonologischen und grammatischen, darstellt.

Die Ergebnisse der Untersuchung können nachweisen, dass bereits Zweitklässler in der Lage sind, diese Komplexität zu berücksichtigen, wenn der Unterricht Formen findet, die ihnen ermöglichen, das entsprechende Schriftwissen aufzubauen.

Literatur:

Maas, Utz (1999): Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen, Opladen

Maas, Utz (2003): Orthographie und Schriftkultur (nicht nur im Deutschen).

<http://zentrum.viruos.uni->

[osnabrueck.de/wikifarm/filelds/utz.maas/uploads/Main/Ortho_I-II.pdf](http://zentrum.viruos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/filelds/utz.maas/uploads/Main/Ortho_I-II.pdf)

Röber, Christa (2004): „Schrifterwerb“, in Karlfried Knapp (Hrsg.) u. a. Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch

Röber, Christa (2004): „Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schrifterwerb“, in H.-W. Huneke (Hrsg.), Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen. Schriftenreihe der PH Heidelberg.