

Christa Röber-Siekmeyer

Helmut Spiekermann

## Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des Schriftspracherwerbs. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie<sup>1</sup>

### Inhaltsübersicht

ZUR DERZEITIGEN SITUATION DES SPRACHLICHEN ANFANGSUNTERRICHTS.....	2
ZUM LESENLERNEN.....	5
ZUM SCHREIBENLERNEN.....	11
DIE BEDEUTUNG DER SILBEN BEIM KINDLICHEN SCHRIFTERWERB ALS EMPIRISCHER BEFUND.....	14
ZUR PHONETISCHEN ANALYSE DES SPRACHLICHEN „AUSGANGSMATERIALS“ DER KINDER BEIM SCHRIFTERWERB: VOKALE ALS DIALEKTALE VARIANTEN.....	16
FORSCHUNGSDESIDERATE.....	19
LITERATUR.....	22
ANGABEN ZUR AUTORIN UND ZUM AUTOR:.....	26

### Abstract

Das Folgende kritisiert die Praxis des Schrifterwerbs und seine Forschung, weil ihnen die sprachlich adäquate Folie zur Analyse der Erwerbsprozesse sowie zur systematischen Repräsentation der Schrift fehlen, die auf den Strukturen der gesprochenen Sprache der Kinder basiert. Nicht deren Analyse und Beschreibung bilden den Ausgang der Unterrichtskonzepte zum Schrifterwerb, sondern Buchstaben, von denen angenommen wird, dass sie isolierbare Laute repräsentieren. Neuere Ergebnisse der Phonetik/Phonologie und der Schriftforschung weisen jedoch nach, dass nicht der Laut das Korrelat zum Buchstaben, sondern die Silbe die zentrale Einheit sprachlicher Segmentierungen ist. Diese neueren linguistischen Modellierungen erfordern eine umfassende Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Linguistik. Einige ihrer Konsequenzen werden hier dargestellt. Bezogen auf die Bestimmung der Aufgabe der Kinder am Schriftanfang wird zusätzlich gezeigt, dass die zu leistende lautliche Analyse stark von den jeweiligen dialektalen Varianten der Kinder abhängt. Abschließend werden Desiderate der Schrifterwerbsforschung als Folge der nachweisbaren Notwendigkeit einer Öffnung dieser pädagogisch dominierten Forschung und Konzeptbildung zur Sprachwissenschaft hin bestimmt.

---

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz ist erschienen in: Zeitschrift für Pädagogik (46) 2000, H. 5, S. 753-771 [Signatur der Zeitschrift in der Bibliothek der PH-Freiburg: Zs Paed 20]. Vorliegendes Dokument ist eine überarbeitete Form.

## **Zur derzeitigen Situation des sprachlichen Anfangsunterrichts**

Die Prinzipien des Unterrichts in der Grundschule schwanken immer wieder zwischen einem Primat des propädeutischen Sachbezugs und einem Primat der Methodenvielfalt, die häufig als Zeichen von reformorientierter „Kindorientierung“ demonstriert wird. Die Grundschulpädagogik der vergangenen zwanzig Jahre versteht sich in Abkehr von der inhaltlich bestimmten Curriculumrevision der 1960er/70er Jahre als eine pädagogische Wende nach dem Vorbild der Weimarer Reformpädagogik und deren Traditionen. Ihr geht es darum, „Kindorientierung“ in der Weise zu praktizieren, dass sie in der Inhaltsauswahl Interessen der Kinder zum Ausgang ihrer Planungen macht und den Unterricht gestaltet, indem die Kinder sich die Inhalte weitestgehend „eigenständig“ aneignen. Entsprechend soll die methodische Gestaltung des Unterrichts den Kindern möglichst großen Freiraum lassen („Freiarbeit“, „Wochenplanarbeit“, „Projekte“). Das Bemühen um die inhaltliche und methodische Interessenorientierung gilt als Garant für die Motivation der Kinder, diese wiederum als ausschließlicher Garant für die Effektivität des Unterrichts (vgl. neuerdings die Frankfurter Erklärung zum Bundesgrundschul-Kongress 1999).

Bezogen auf den Schrifterwerb bedeuten diese didaktischen Grundannahmen die programmatische Abkehr von der engen Führung der Fibeln, mit den Argumenten, dass deren Inhalte anonym festgelegt sein und das Lernen der Kinder durch eine Progression in einer bestimmten fixierenden Abfolge kanalisieren wollen. So enthalten die Wörter, die die Kinder nach dem Fibellehrgang lesen und schreiben, jeweils ausschließlich die Buchstaben, die bereits „gelernt“ wurden. Die Aufgabenstellungen für die Kinder, damit die Spielräume der Leistungen, die ihnen abverlangt werden und die sie zeigen können, sind entsprechend eng begrenzt. Mit der kleinschrittigen Progression ist implizit die Überzeugung verbunden, dass auf diese Weise Lesen und Schreiben zu erlernen sei. Ausbleibende Erfolge werden daher ausschließlich als Defizite der Kinder interpretiert (mangelnde Begabung, „Legasthenie“, „Dysgrammatismus“).

Die Kritik an dieser Darbietung der Schrift war ein zentraler Teil der reformpädagogisch orientierten Wende seit Anfang der 1970er Jahre, die kindliche Leistungen aus einer pädagogisch veränderten Perspektive darzustellen bemüht war: In Anlehnung an Kinderbilder der

Reformpädagogik der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts (Montessori, Freinet)<sup>1</sup> entsteht eine Forschung, die vor allem das „Selbst“ der Kinder im Erwerb der Schrift zu beschreiben bemüht ist: die Schriftspracherwerbsforschung. Die unterrichtsbezogene Konsequenz dieser Perspektive wird in einer frühest möglichen Aufforderung an die Kinder, eigene Texte zu schreiben, gesehen (vgl. u.a. Brügelmann 1983, 1986). Als Hilfsmittel wird ihnen in aller Regel eine „Anlauttabelle“ zur Verfügung gestellt (vgl. z.B. Reichen 1988). Sie zeigt den Kindern – im Gegensatz zu der kleinschrittigen Darbietung der Fibeln – alle Buchstaben in einer Zusammenschau. Ihre Funktion für das Schreiben und Lesen wird in der Präsentation eines Laut-Buchstaben-Bezugs gesehen, nach der jedem Buchstaben eine Abbildung zugeordnet wird, deren Bezeichnung mit dem Laut beginnt, von dem angenommen wird, dass er mit diesem Buchstaben wiedergegeben wird (R – Rad, N – Nuss, M – Maus usw.): Buchstaben, so wird den Kindern suggeriert, repräsentierten immer den gleichen Laut, und zwar einen, der isoliert artikulierbar sei und der immer so „klinge“ wie der „Anlaut“ des dargestellten Wortes – abgesehen von den Vokalbuchstaben, für die es zwei Laute gäbe (Reichen 1988, S. 18).

Die Kritik dieser neuen Schrifterwerbsdidaktik an dem „alten“ Fibelunterricht ist ausschließlich pädagogisch und psychologisch, nicht linguistisch, motiviert. Sie ist Teil der reformpädagogischen Veränderung des Unterrichts („Öffnung“), dem übergeordneten Thema der Grundschulpädagogik der 1970er, 80er und 90er Jahre (Brügelmann 1972, 1976). So wird das Postulat der neuen „Kindgemäßheit“ mit entwicklungspsychologischen Modellen legitimiert, die Entwicklung als einen Weg der Kinder von den ersten „skeletthaften“ Schreibungen über eine „alphabetische Stufe“ bis zum Erwerb einer orthographischen Kompetenz teleologisch nachzuzeichnen bemüht sind (vgl. dazu den Überblick in Thomé 1999, S. 29-59). Die Annahme eines biologisch und psychologisch bedingten Automatismus der Entwicklung dient dem Beweis der Selbständigkeit der Kinder beim Schrifterwerb, unterrichtlich geplante Einwirkungen werden teilweise in antipädagogischer Manier<sup>2</sup> sogar als Störungen gesehen („Prinzip der minimalen Hilfe“, Reichen 1988, S. 37). Über einen längeren Zeitraum, zumindest während des 1. Schuljahres, werden Fehler zugelassen und als Zeichen einer bestimmten Stufe interpretiert. Falschschreibungen im 3. und 4. Schuljahr gelten häufig noch immer vor allem als Ausdruck von größter Schreibmotivation, weniger als Zeichen von Inkompetenz beim

---

<sup>1</sup> Zur Kennzeichnung dieser Kinderbilder sowie zu ihrer Kritik vgl. Oelkers 1992 oder Berg 1992.

<sup>2</sup> Zur Kritik der Antipädagogik und zu ihren Widersprüchen insbesondere zum institutionellen Lernen vgl. Oelkers / Lehmann 1990.

Schrifterwerb (vgl. Bambach 1993) – die die Teleologie des orthographischen Entwicklungsmodells in Frage stellen würde.

Ernstzunehmende empirische Untersuchungen über die Effektivität dieser offenen Formen des Schrifterwerbs gibt es kaum. Dennoch ist ihre Suggestivkraft so groß, dass nahezu jede neukonzipierte Fibel der vergangenen fünf Jahre neben der buchstabenorientierten Progression den Kindern eine Anlauttabelle anbietet, die ihnen schon früh „freies Schreiben“ zusätzlich zu der üblichen schrittweisen Darbietung eines Laut-Buchstaben-Verhältnisses ermöglichen will. Der Eindruck der Paradoxie in den methodischen Angeboten verschwindet, wenn die Präsentation der Schrift in beiden Lehrgangsformen linguistisch betrachtet wird: Beide basieren auf der Annahme, dass gesprochene Sprache aus isolierbaren Lauten bestehe, die sich analog den Buchstaben der geschriebenen Sprache wie Perlen einer Kette aneinander fügen. Sowohl die Anlauttabellen als auch die Fibeln zeigen Kindern also ein Laut-Buchstaben-Verhältnis, das vorgibt, Laute seien segmentierbare phonetische Phänomene, die isoliert auditiv wahrzunehmen wären<sup>1</sup> und jeder Buchstabe repräsentiere unabhängig von seiner Position im Wort den gleichen Laut wie am Anfang eines Wortes. Für das Schreiben wird daher erwartet, dass die Kinder in der Lage sind, einen gesprochenen Text in Worte, diese in der Weise in Laute zu gliedern, wie die Schrift Buchstaben aneinander reiht. Für das Lesen sollen die Kinder es leisten, die isolierten Artikulationen entsprechend jedem Buchstaben zu Wörtern zu „synthetisieren“ (vgl. u.a. Reichen 1988; Meiers 1998).

Dass Gruppen von Kindern im 1. Schuljahr, häufig auch noch im 2. Schuljahr und sogar später, diese Analyseleistungen beim Schreiben, die Syntheseleistungen beim Lesen nicht erbringen können, ist empirische Realität. Da jedoch die Konzeptionen aller derzeit praktizierten Lehrgänge an dem Laut als einzigem Segment der gesprochenen Sprache analog dem Buchstaben als einzigem Segment der geschriebenen Sprache festhalten, muss die Didaktik des Anfangsunterrichts psychologische und methodische Konstruktionen entwickeln, die die Probleme der Kinder – wie zu zeigen sein wird – kaschieren. Die Darstellungen im Folgenden wollen Widersprüche der derzeitig praktizierten Konzeptionen aufzeigen, die vorwiegend dem Festhalten an den didaktisch tradierten Sichtweisen des Verhältnisses von Laut und Buchstabe geschuldet sind. Diese äußert sich darin, dass den Kindern trotz der Darstellung von „Abweichungen“ vom 1:1-Bezug, auf die jeder Lehrerkommentar hinweist, in den Lehr-

---

<sup>1</sup> Aus diesem Grunde enthält jeder Schreib-Lese-Lehrgang zahlreiche Übungen, mit denen Wahrnehmungsschulungen erreicht werden sollen. Zu den Versuchen, psychologische Veränderungen durch Unterricht zu erzielen, vgl. Oelkers 1993.

gängen des 1. Schuljahres ausschließlich ein auf Buchstaben fixiertes 1:1-Verhältnis dargeboten wird. Mit der hier vorzunehmenden Analyse sind zwei Ziele verbunden: Zum einen expliziert sie am Schrifterwerb die Notwendigkeit für die Grundschulpädagogik, der fachwissenschaftlichen Diskussion verstärkt einen Platz in ihren Konzeptbildungen einzuräumen. Zum anderen kann sie nachweisen, dass reformorientierte Ziele des Unterrichts nur dann erreichbar sind, wenn bei denjenigen, die sie anstreben, das Wissen über die „Ausstattung“ des Kindes, die es mitbringt, genügend fundiert, also adäquat strukturiert, ist, um diese zum Ausgang der Systematik der Lehr-Lern-Prozesse zu machen, die im Rahmen des institutionellen Unterrichts für eine Gruppe von Schülern unmöglich ist. Bezogen auf den Schrifterwerb heißt das: LehrerInnen, die „offen“ unterrichten wollen, also die Leistungen und Aktivitäten ihrer Schüler zur Basis der Lehrkonzepte machen wollen, müssen über ausreichendes phonetisches/phonologisches und orthographisches Wissen verfügen, um diese Leistungen angemessen analysieren und die Auseinandersetzung der Kinder mit der Schrift adäquat verfolgen zu können (vgl. Röber-Siekmeyer 1999). Andernfalls – so die hier vertretene These – hindert der Unterricht die Kinder, die das Laut-Buchstaben-Verhältnis nicht eigenständig an der Schrift entwickeln können, am Erreichen der elementarsten Ziele schulischer Arbeit, dem Lesen- und Schreibenlernen.

## **Zum Lesenlernen**

Wenn hier die gegenwärtige Unterrichtspraxis und ihre Ergebnisse kritisiert werden, geschieht das aus einer linguistischen Perspektive, die – wie bereits deutlich wurde – Sprache nicht als Folge isolierbarer Laute definiert, sondern sie als einen Fluss sieht, der durch prosodische Kontraste, d.h. den Wechsel zwischen betonten und nicht betonten Elementen, gegliedert ist. Das kleinste Element dieser prosodischen Gliederung ist die Silbe (vgl. u.a. Sievers 1876; Maas 1999). Mit dieser von der didaktisch tradierten Betrachtung abweichenden Sichtweise ist – wie zu zeigen sein wird – die Möglichkeit gegeben, die Leistungen der Kinder auf ihrem Weg, sich die Schrift anzueignen, auf der Folie einer Strukturtheorie abzubilden, eine Möglichkeit, die der Sprachdidaktik im Gegensatz zu der Didaktik der Mathematik und anderer Naturwissenschaften bisher nicht zur Verfügung stand. Sie gibt ihr sowohl analytisch als auch konzeptionell die Chancen einer strukturierenden Darbietung des unterrichtlichen Inhalts, die ihren Ausgang von der gesprochenen Sprache der Kinder und dem regelgeleiteten Bezug der Schrift zu ihr nimmt. Daher ist es im folgenden notwendig, die linguistische Be-

trachtungsweise zumindest in der Form, wie sie zum Verständnis der Argumentation hier notwendig ist, mit einzuführen.

Der buchstabenbezogene Laut-Schrift-Bezug der Lehrgänge vermittelt – wie gesagt – den Kindern, Lesen hieße die Aneinanderreihung isolierter lautlicher Elemente, die sie „für“ die Buchstaben zu artikulieren gelernt haben. Die Kunstsprache, die auf diese Weise bei ihren Lesebemühungen entsteht, beruht darauf, dass die „normale“ Artikulation von Wörtern ein in Silben eingebundenes Ganzes ist, dessen Segmentierung in einzelne Elemente entsprechend den Buchstaben immer verfälscht, „anomal“, künstlich wird: [r: 'ʔo: 'l: 'l: 'ʔe: 'r:] ist nicht das Wort [rɔlə] /<Roller>, [hə.ʔɑ.tʰə.tʰə.ʔe:] ist nicht das Wort [hɑ.tə]/<hatte>.<sup>1</sup> Die Elemente, die die Kinder durch die gelernte Buchstabenfixierung sprechen, sind in ihrer Isolierung keine Laute, sondern mehrheitlich Silben: Sie haben einen eigenen Druckansatz und ihre Artikulation hat einen Wechsel von wenig Druck („Luftdruck“) am Anfang und am Ende und viel Druck in der Mitte („Silbenkern“). Vokale, isoliert gesprochen, beginnen mit einem konsonantischen Element, das sich durch die Öffnung des Kehlkopfs ergibt („Glottisverschluss“ [ʔ] oder „Knacklaut“), Plosive (/d/, /t/, /g/, /k/, /b/, /p/, /ʔ/) sind nicht ohne vokalisches Element zu sprechen ([də], [tə]), die Artikulation aller übrigen (dehnbaren) Konsonanten folgt ebenfalls dem Wechsel zwischen Druckaufbau und Druckabfall (Sievers 1876; Maas 1999; Eisenberg 1995, 1998). Im Gegensatz zu der Annahme von Lauten als isolierbare Elemente

---

<sup>1</sup> Die lautschriftlichen Transkriptionen (in [ ]) folgen grundsätzlich den Konventionen der IPA (International Phonetic Association): Während die „Langvokale“ zur Bezeichnung ihrer Länge ein <:> erhalten, werden die „Kurzvokale“ im folgenden durch ein spezifisches Zeichensystem dargestellt:

[a] <Mantel>    [ʊ] <Hund>  
[ɛ] <Hefte>    [œ] <Köln>  
[i] <Kind>    [ɣ] <wünscht>  
[ɔ] <mochte>

Zusätzlich werden die Vokale der unbetonten, reduzierten Silben („Reduktionssilben“) gesondert bezeichnet:

[ə] <Schule>    [ɐ] <Vater>

Bei den Konsonanten erfordern folgende Zeichen einer Erklärung:

[v] <Wald>    [s] <Haus>  
[ʃ] <Schule>    [ŋ] <Ring>  
[ç] <mich>    [.] bezeichnet die Silbengrenze  
[x] <Krach>    ['] bezeichnet die Betonung der Silbe  
[z] <Saft>

gilt linguistisch: Das, was alltäglich unter „Lauten“ verstanden wird, sind Abstraktionen, die in Abgleichungen entsprechend bestimmter silbischer Positionen kognitiv vorzunehmen sind (vgl. auch Tophinke 1997). Die Fähigkeit, lautliche Elemente als Korrelate für die Buchstaben zu isolieren, basiert also auf einem kognitiv fundierten Prozess, der vergleichend, systematisierend, strukturierend („problemlösend“) durchgeführt wird. Das, was in der Didaktik als „lautliche Wahrnehmung“ interpretiert wird, ist Folge der Automatisierung dieses Wissenserwerbs (Röber-Siekmeyer 1997). Die primäre Segmentationseinheit gesprochener Sprache ist die Silbe, und lautes Lesen wie im Anfangsunterricht bedeutet, nicht Laute, sondern Silben zu artikulieren und sie nach sprachtypologisch festgelegtem Akzentmuster zu Wörtern zusammenzufügen. Das Ziel der Leseübungen im Anfangsunterricht ist es bekanntlich, den Kindern die Fähigkeit zu vermitteln, aus geschriebenen Texten möglichst schnell einen Inhalt zu erschließen („sinnentnehmendes Lesen“). Die Schrift, die genau diese Funktion hat, nämlich Lesern Zeichen für das möglichst schnelle Erlesen/Verstehen eines Textes zu geben (vgl. Maas 1992, 1996), symbolisiert die bestimmten Akzent- und Artikulationsbedingungen sowie die grammatischen Bezüge des Deutschen. So z.B. markiert sie die Betonungshierarchie deutscher Wörter: In aller Regel sind diese Wörter in der flektierten Form in einem Text zweisilbig, und die erste Silbe trägt den Akzent (Trochäus): <Nase, rote, wolltest>. Diese phonologische Grundbedingung deutscher Wörter wird durch die Schrift in der Weise angezeigt, dass die Morpheme <e, er, en, em, el> Zeichen der „Reduktionssilben“ sind („Phonographie“). Weiterhin lässt sich die silbische Gliederung aus der Schrift ablesen (vgl. Maas 1992): Für die überwiegende Mehrzahl der deutschen Wörter gilt eindeutig, dass die zweite Silbe mit einem einzelnen Konsonantenbuchstaben vor dem <e> der Reduktionssilbe beginnt (<Wo.ge, Wol.ke, Wo.lle<sup>1</sup>, wohn.te, fro.he>). Alle Buchstaben vor diesem Konsonantenbuchstaben gehören zur betonten Silbe.

- Endet diese mit einem Vokalbuchstaben und folgt am Beginn keine Dopplung, ist der Vokal „lang“ zu sprechen: <Wo.ge, Hü.te, Bu.de>.
- Bei Dopplung ist er „kurz“ zu sprechen: <Wo.lle, Hü.tte, Bu.lle>.
- Folgt dem Vokalbuchstaben im Endrand der betonten Silbe ein Konsonantenbuchstabe, ist der Vokal „kurz“ zu sprechen: <Wol.ke, Hüf.te, bun.te>.

---

<sup>1</sup> In <Wo.lle> beginnt die 2. Silbe mit zwei Konsonantenbuchstaben, die allerdings auf einen einfachen Laut [l] rückführbar sind.

- Steht vor dem Konsonantenbuchstaben ein <h>, ist das ein Zeichen für die „Länge“ des Vokals: <wohn.te, Hühn.chen, buhl.te>.<sup>1</sup>

Folgendes Schema kann die Systematik der (betonten) Silbentypen des Deutschen und ihrer Repräsentanz durch die Schrift verdeutlichen:

	Kein Konsonant am Ende der Silbe („offene Silbe“)	Konsonant am Ende der Silbe („geschlossene Silbe“)
„Langvokal“	<Wo.ge>	<wohn.te>
„Kurzvokal“	<Wo.lle>	<Wol.ke>

In der Gegenüberstellung wird die Logik der Schrift („Orthographie“) deutlich: Jeweils zwei Formen bedürfen keiner Markierung, um die Artikulation des „richtigen“ Vokals anzuzeigen, zwei müssen dafür spezielle Zeichen erhalten (deren Wahl historisch festgelegt ist, vgl. Maas 1997). Mit der strukturtheoretischen Modellierung ist die eingangs angesprochene Möglichkeit verbunden, die Entwicklung der Kinder mit Hilfe eines sprachlich adäquaten Instrumentariums zu analysieren und dadurch Sackgassen und Fehlleitungen des Lernens gemäß den Vorgaben institutionalisierter Lehre zu kontrollieren und zu kanalisieren.

Diese kurze Darstellung phonologischer und orthographischer Aspekte des Deutschen belegt, dass nicht der Laut die zentrale Segmentierungseinheit der gesprochenen Sprache ist, sondern die Silbe, und dass die Schrift mit ihrem Zeichensystem diese phonologische Gegebenheit repräsentiert. Die Annahme eines 1:1-Bezuges von Laut und Buchstabe, auf der die Praxis der Lese- und Schreiblehrgänge basieren, kann daher nicht oder nur über oft hinderliche, auf jeden Fall überflüssige Umwege zur Artikulation realer Wörter führen. Dies wird beim Lesen von Erstklässlern, häufig auch von Zweitklässlern, teilweise von noch älteren Schülern, deutlich (Röber-Siekmeyer / Pfisterer 1998). Die Lehrgänge lassen sie mit diesem Problem allein, übergeben es ihrem „Selbst“. Von großer Bedeutung für das Decodieren der Schrift/das Verstehen des Gelesenen ist die Artikulation der Vokale. Bei der Vorstellung der „Anlauttabellen“ wurde darauf hingewiesen, dass den Vokalbuchstaben zwei Bilder, zwei Laute symbolisierend, zugeordnet werden. Die Differenzierung der Vokale in zwei Gruppen unter der Bezeichnung „Kurz- und Langvokale“ ist auch in den Lehrerhandbüchern zu jeder Fibel angesprochen. Einige neuere Sprachbücher fordern die Kinder auf, zum Erkennen der Schärfungswörter „Kurz- und Langvokale“ zu unterscheiden. Aus diesen methodischen Darbietun-

<sup>1</sup> Im didaktischen Zusammenhang ist sehr zu bedauern, dass die Dehnungsmarkierung nur vor den Konsonanten <n, m, l, r> erfolgt und hier auch nur zu 60-70% regelhaft ist.

gen ist zu schließen, dass die meisten Kinder im 1. und 2. Schuljahr eine Differenzierung der Vokalgruppen im Unterricht kennenlernen – eine Differenzierung, so lässt die Bezeichnung vermuten, die ausschließlich auf eine quantitative Unterscheidung der Vokale abhebt. Seitdem die Phonologie Laute als Segmente der prosodischen Einheit Silbe sieht, beschreibt eine Gruppe von Phonologen den Unterschied zwischen den beiden Vokalgruppen mit ihrem Anschluss an den folgenden Konsonanten (vgl. Maas 1999): Als „Langvokale“ werden die Vokale wahrgenommen, die „austrudeln“, die einen Druckabfall haben, während bei „Kurzvokalen“ die Artikulation des Vokals sozusagen auf halber Strecke durch die Artikulation des folgenden Konsonanten „abgeschnitten“ wird. Es gehört daher zur artikulatorischen Bedingung von „Kurzvokalen“ in betonten Silben, einen sog. festen Anschluss zu einem folgenden Konsonanten zu haben. „Länge“ und „Kürze“ der Vokale sowie ihre unterschiedliche Offenheit (ihr unterschiedlicher „Klang“) sind als Eindrücke zu beschreiben, die Folge, aber nicht Ursache des Unterschieds zwischen den beiden Vokalgruppen sind. Daher stellen sowohl Quantität („Länge“ und „Kürze“) als auch ihre Qualität („offene“ und „geschlossene“ Vokale) keine absoluten Maßstäbe dar. Das zeigt sich einmal in der Analyse des umgangssprachlichen Gebrauchs der Hochsprache: So können „Kurzvokale“ durchaus gedehnt werden ([kɔ::m] / <komm>) als auch „Langvokale“ ohne „Länge“ gesprochen werden, und das zeigt sich vor allem – wie im Folgenden gezeigt wird – in den dialektalen Varianten des Vokalismus. Die Einbindung der Artikulation der Vokale in eine jeweilige Silbe/ein jeweiliges Wort erfordert beim Lernen in besonderem Maße das Erkennen der silbischen Strukturen. Lediglich zu erwähnen, dass es zwei Laute für einen Vokalbuchstaben gibt, wie die Lehrwerke es tun, ohne die Bedingungen für die jeweilige Artikulation zu erarbeiten, hält viele Kinder für sehr lange Zeit von dem richtigen Lesen, damit vom Verstehen ab. In der Tat sind sehr viele Kinder in der Lage, im Laufe des 1. und 2. Schuljahres ihre Lautierungen der Artikulation der Wörter des Deutschen anzugleichen. Dieses gelingt ihnen dann, wenn sie die Laute silbisch sprachlich adäquat bündeln und den einzelnen Silben die entsprechenden Betonungen geben können. Die Kinder sprechen in der Leselernphase in aller Regel jedes Wort mehrfach: zunächst „lautierend“, dann silbisch, aber mit „Langvokal“ und alle Silben betonend, häufig am Ende noch einmal mit der notwendigen Vokalartikulation und mit der „normalen“ akzentuierten Artikulation. Die Lesedidaktik interpretiert die frühen Leseversuche der Kinder ausschließlich semantisch als ihre „Suche im inneren Lexikon“ nach Wörtern, deren Bedeutung in den jeweiligen Kontext passt (vgl. u.a. Günther 1998). In dieser Aktivität („Zugang von oben“) sieht sie

den zentralen Schritt zum Textverstehen. Phonetische Transkriptionen und ihre Interpretationen der kindlichen Lautierungsversuche („Zugang von unten“) in der didaktischen Literatur weisen zwar die Notwendigkeit, „Wortteile“ zu artikulieren, als Bedingung für die abschließende Artikulation realer Wörter nach, bleiben jedoch bei der Bezeichnung der „Teile“ unbestimmt (vgl. u.a. May 1986; Scheerer-Neumann 1996): Es wird nicht gesehen, dass sie Silben sind. Der Blick auf die Silbe als phonologischer Rahmen für Laute fehlt der deutschen Schrifterwerbsforschung – im Gegensatz zu der internationalen<sup>1</sup> – gänzlich. Daher bleibt sie ausschließlich bei inhaltsbezogenen und methodischen Empfehlungen für die Konzepte des Anfangsunterrichts: Schaffung von interessebezogenen Lese- und Schreibanlässen, „zum Lesen und Schreiben verführen“. Entsprechend der semantisch bestimmten Erwartung ans Lesenlernen sind die Texte für den Anfangsunterricht stark illustriert, so dass den Kindern der „Zugang von oben“, d.h. den über die inhaltliche Vorwegnahme anhand der Bilder, erleichtert wird. In aller Regel sind jedoch Texte bereits des 2. Schuljahres so komplex, dass den Kindern bei weitem nicht mehr alle Wörter kontextuell erschließbar sind. Spätestens ab hier brauchen sie Möglichkeiten, die Zeichen der Schrift für die Artikulation zu decodieren. Diejenigen, denen das Lesen – in den meisten Fällen von einem Zeitpunkt ab Ostern der 1. Klasse an – zusehends besser gelingt, lautieren nicht mehr einzelne Buchstaben, sondern fassen mehrere Buchstaben sofort zu Silben zusammen (Röber-Siekmeyer / Pfisterer 1998). Betonen sie zu Beginn dieser Phase noch alle Silben gleich stark, erkennen sie – häufig aber erst nach einigen Monaten – Reduktionssilben und lesen die Wörter sofort mit der „normalen“ Betonungshierarchie der deutschen Wörtern. Sie haben das silbenbezogene Regelsystem zwischen Schrift und Lautung entdecken können. Dabei wächst ihre Freude am Gelingen zusehends, so dass sie nahezu jede Gelegenheit, es neu unter Beweis zu stellen, wahrnehmen. Sie haben im Umgang mit der Schrift diese genutzt, die silbenorientierten Regularitäten zwischen ihr und der Lautung zu explorieren, wissen sprachbezogen – anwendend – mehr, als der Unterricht, den sie erfahren, ihnen bietet.

Einem Fünftel bis einem Viertel der Schüler nahezu jeder 1. Klasse gelingt diese Loslösung von den Prinzipien, die der Unterricht ihnen vermittelt, jedoch nicht. Die Lehrgänge lassen sie bei ihrem Explorieren allein – in offensichtlicher Missdeutung des Prinzips der Selbständigkeit der Lernprozesse – und in Ermangelung eines anderen methodischen Wissens für das

---

<sup>1</sup> M. Caravolas (1993) weist in einem Überblick über die (phonologisch orientierten) Forschungen in den USA zum Schrifterwerb auch auf die Arbeiten in verschiedenen Ländern hin. Deutschland ist hier noch ein weißer Fleck.

Lesenlernen als die buchstabenorientierte Links-Rechts-Synthese. „Förderung“ bedeutet Wiederholung der Methode, die bei diesen Kindern schon im 1. Schuljahr zu keinen Erfolgen geführt hat. Auch der Topos „Lesen lernt man durch Lesen“ (Balhorn) erweist sich in doppelter Weise als tautologisch: Kinder, die im 2. Schuljahr im Vergleich mit anderen Kindern ihrer Klasse erkennen müssen, dass sie nicht gelernt haben, was andere ihrer Lerngruppe jetzt können, lesen in aller Regel kaum.

## **Zum Schreibenlernen**

Ebenso wenig wie die Darstellung, nach der Wörter aus Ketten von Lauten analog den Buchstabenketten bestehen, denjenigen Kindern, die das brauchen, zum Lesen realer Wörter verhelfen kann, kann ihnen diese Laut-Buchstaben-Präsentation Regeln für das (orthographische) Schreiben zeigen. Denn Schreiben setzt – in Umkehrung der Leistungen für das Lesen – die Analyse von Gesprochenem in der Weise voraus, wie die Schrift dessen phonetische/phonologische Strukturen repräsentiert. Diese weisen – wie bereits dargestellt – Laute als Elemente bestimmter Silben aus. Wie ebenfalls bereits beschrieben, werden sie von der Schrift in einem nahezu uneingeschränkt zutreffenden Regelsystem repräsentiert (vgl. S. 8).

Da auch die Lehrgänge für das Schreiben von der Darstellung einer 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe unter Missachtung der Silbe bestimmt sind, versuchen sie, über methodische Sanktionen das Unmögliche der orthographisch erforderlichen Schreibung bei Schreibanfängern möglich zu machen: Mit der Arbeit mit der Fibel war bis vor wenigen Jahren die Maxime verbunden, dass Schreibenlernen in den ersten Schuljahren ausschließlich Abschreiben bedeutet (vgl. Kern / Kern 1952 und 1964). Noch heute kopieren die Kinder häufig bis ins 2. Schuljahr hinein Texte aus den Schulbüchern, und wird von ihnen in den folgenden Schuljahren Schreiben ohne Vorlage verlangt, wird das gedächtnismäßige Reproduzieren „geübter“ Texte („geübte Diktate“) erwartet. Diese Praxis basiert auf dem Wissen, dass die Kinder, denen die Fibel ein 1:1-Verhältnis zwischen Laut und Buchstabe suggerieren, lange Zeit nicht in der Lage sind, den orthographischen Erwartungen gemäß zu schreiben. Darin offenbart sich die Unzulänglichkeit der Lehrgänge, den Kindern wirkungsvollere Wege weisen zu können, („Berichtigung: dreimal abschreiben“). Pädagogisch begründet wird dieser Drill mit der „Wortbildtheorie“. Sie geht davon aus, dass Kinder lesen und schreiben lernen, indem sie sich Wörter „ganzheitlich“ als Bilder mit bestimmten Merkmalen (Ober- und Unterlängen usw.)

einprägen. Entsprechend gilt es, die Konfrontation der Kinder mit Falschgeschriebenem zu verhindern: auch das könne sich als Bild einprägen.

Ein zentraler Unterschied zwischen den Fibellehrgängen und der neueren Schrifterwerbsdidaktik ist in der Methode des Schreibens zu sehen: In den neuen Lehrgängen werden die Kinder sofort nach Schulbeginn aufgefordert, eigene Texte mit Hilfe der bereits dargestellten Anlauttabellen zu schreiben („Lesen durch Schreiben“). Sprachmethodische Basis dieser Methode ist wieder die Annahme, die Bestandteile der gesprochenen Sprache seien isolierbare einzelne Laute analog den Buchstaben des Geschriebenen. Die einzige Anregung, die die Kinder erhalten, ist die Aufforderung, langsam und „deutlich“ zu sprechen, um so Laute identifizieren zu können, für die sie Buchstaben in der Anlauttabelle finden könnten (vgl. Reichen 1988; Dehn 1994; Meiers 1998) – „deutlich“ definiert im Sinne der Schrift –, die die Kinder jedoch erst erlernen müssen. Abgesehen von den generellen Problemen des „Auflautierens“ (Reichen), d.h. der Tätigkeit, Laute als Korrelate für Buchstaben zu identifizieren, zeigt sich der Mangel der Anlauttabelle darin, dass Grapheme, die nicht im Anfangsrand betonter Silben des Deutschen stehen und daher in der Tabelle nicht berücksichtigt werden können, von den Kindern mit dieser Methode nicht „entdeckt“ werden können: [ŋ]/<ng>, [s]/<s> bei <Haus, Füße> im Gegensatz zu [z]/<s> bei <Sonne>, [x]/<ch> von <Krach> im Gegensatz zu [ç]/<ch> bei <Chinese>, [ɐ]/<r> im Endrand betonter Silben bei Diphthongen wie [ɪɐ]/<ir>, [œ]/<or> usw. (<Kirche>, <Storch>) im Gegensatz zu [r] bei <Rad>.

Der Vorteil dieser Methode dem Abschreiben gegenüber ist jedem ersichtlich, der Kinder, die nach ihr schreiben, beobachtet: Sie sind permanent gehalten, gesprochene Sprache zu analysieren. Dort, wo ihnen Gelegenheit gegeben wird, ihre Schreibungen mit orthographisch korrekten Texten zu vergleichen, haben diejenigen, die sich darauf einlassen, die Möglichkeit, Strukturen des Gesprochenen in Relation zur Schrift zu entdecken (vgl. Spitta 1999). Sehr häufig unterbleibt dieser Abgleich jedoch und dort, wo er stattfindet, führt er – wie zu zeigen sein wird – in aller Regel nicht zum Entdecken orthographischer Merkmale, da diese an der „normalen“ Artikulation, nicht an der gedehnten Kunstsprache der Kinder orientiert ist. Die Kinder haben daher für ihre Schreibungen keine andere Richtschnur als die zirkuläre Maxime: „Schreib wie du sprichst – aber sprich, wie du schreibst!“ oder „Sprich, wie du schreibst, damit du schreibst, wie du sprichst“ (vgl. Müller 1990).

Diese Zirkularität bestimmt alle Lehrgänge, in denen Kinder aufgefordert werden, „ungeübte“ Texte zu schreiben, sie wird sogar zu einem Prinzip der Lehrgänge: Um die Kinder anzuhäl-

ten, dass sie „sprechen, wie sie schreiben“, wird ihnen abverlangt, eine „Dehnsprache“ (Lehrerhandbücher), „Rechtschreibsprache“ (Balhorn 1999) oder „Pilotsprache“ (Breuninger / Betz 1996; Augst / Dehn 1998)<sup>1</sup> zu sprechen, in der jedem Buchstaben ein Laut zugeordnet wird. Entsteht so eine Kunstsprache beim Lesen aufgrund der Buchstabenfixierung der Methode bei einer lautlichen Umsetzung nach dem schriftlichen Vorbild, wird sie hier ohne diese graphische Vorgabe erwartet. Die „Pilotsprache“ setzt daher das Wissen über die Schreibung eines Wortes voraus, anders ist ihre Artikulation nicht denkbar („Sprich, wie du schreibst!“). Der Prozess der Analyse als Korrelierung der Strukturen des Gesprochenen mit der Schrift musste von den Kindern bereits geleistet sein, bevor sie diese Kunstsprache anwenden können. Dadurch erweist sie sich nicht nur methodisch als überflüssig, gravierender ist noch: sie birgt die Gefahr, dass sie einen Teil der Kinder zu dem Schluss führt, das Schreiben nicht erlernen zu können (ein häufiger Satz bei schlechten Schreibern: „Ich bin doof, das kann ich nicht.“). Für die kognitive Erarbeitung der Analyse ist sie irrelevant. Diese Problematik bleibt natürlich auch nicht den Verfechtern der „Pilotsprache“ verborgen: Primäre Methode ist auch für sie das Auswendiglernen von „Wortbildern“, vor allem durch „Diktatübungen“.<sup>2</sup>

Betrachtet man die derzeitigen Konzepte zum sprachlichen Anfangsunterricht, so lässt sich seine aktuelle Situation in folgender Weise zusammenfassend beschreiben:

- Die gegenwärtigen Lehrgänge zum Lesen- und Schreibenlernen basieren auf einer Sicht des Verhältnisses zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, die nicht zutrifft.
- Entsprechend wird den Kindern Schrift in einer Form präsentiert, die es ihnen erst ermöglicht, Wörter zu lesen und nach den orthographischen Notwendigkeiten zu schreiben, wenn sie sich von dem in den Lehrgängen Gelernten in elementaren Bereichen gelöst haben.
- Die Bewältigung der primären Aufgabe im sprachlichen Anfangsunterricht, nämlich den Bezug zwischen der eigenen gesprochenen Sprache und der Schrift entsprechend den or-

---

<sup>1</sup> „Das Kind muss mit dem Erwerb der Rechtschreibung diese schriftbasierte Lautvorstellung [...] erwerben, so dass [...] der Satz gilt: Schreibe, wie du sprichst, wie du explizit schreibst [...] Die Schriftlautung, die das Kind anhand des Geschriebenen lernt, die Schreibaussprache, wird oft zur entscheidenden Stütze beim Lernen. Manche Rechtschreibdidaktiker nennen sie auch Pilotsprache“ (Augst / Dehn 1998, S. 99).

<sup>2</sup> „Franz [muss] sich vorsagen, was er weiß. Er darf nicht so sprechen wie er es gewohnt ist oder wie er die anderen sprechen hört. [...] Platt ausgedrückt: Wer die richtige Schreibung kennt, der kann sie mit Artikulationskontrolle ausführen, wer sie nicht kennt und nicht ableiten kann, dem hilft die Artikulationskontrolle nicht – er muss nachschlagen oder Fehler in Kauf nehmen. [...] Um Schreiben zu können, braucht Franz also: A. einen möglichst großen, automatisierten Grundwortschatz. B. Übung in der Artikulationskontrolle. C. Hilfsmittel, um die Pilotsprache im Einzelfall zu gewinnen“ (Breuninger / Betz 1996, S. 53f.).

thographischen Regularitäten herzustellen, müssen die Kinder ohne adäquate Anleitung leisten.

- Einigen Kindern gelingt das, und für diese Gruppe bedeutet die frühe Aufforderung der neueren Konzeptionen, zu experimentieren und zu explorieren, eine Gelegenheit, sich relativ schnell und intensiv mit sprachlichen Strukturen auseinanderzusetzen.
- Sehr vielen Kindern gelingt diese selbständige Leistung nicht, sie haben während der gesamten Grundschulzeit, häufig noch darüber hinaus, Mühe, das Zeichensystem der Schrift für das Lesen zu nutzen und ihre gesprochene Sprache in der Weise zu strukturieren, wie die Schrift sie mit ihren Zeichen repräsentiert.

Dieses Resümee lässt die Aufgabenfelder einer zukünftigen Schrifterwerbsforschung mit dem Ziel, sprachadäquate Konzeptionen für den Unterricht zu entwickeln, deutlich werden: Sie liegen in der Untersuchung der Aneignung der Schrift durch die Kinder unter Berücksichtigung der Frage, wie die Sprache, die den Kindern für ihre Analysen am Schriftanfang zur Verfügung steht, zu beschreiben ist und welche Brücken sie von ihr zur Schrift zu schlagen bemüht sind. Darin eingeschlossen ist die Frage nach den Bedingungen für die gravierenden Erfolgsunterschiede: Was hindert eine Gruppe von Kindern an dem Entdecken der orthographischen Regularitäten, das die anderen leisten, und – damit verbunden – wie müssen unterrichtliche Konzeptionen gestaltet sein, die dieser Schülergruppe das Entdecken der systematischen Bezüge erleichtern können? Erst die Abkehr von der linearen, buchstabenorientierten Betrachtung kindlicher Schreibungen zugunsten einer phonologischen, d.h. prosodisch/silbenorientierten Betrachtung ermöglicht Aussagen über die Formen und Phasen der Aneignung der Schrift durch die Kinder.

## **Die Bedeutung der Silben beim kindlichen Schrifterwerb als empirischer Befund**

Dass die Silbe als Träger der prosodisch gegebenen Segmentierung der Sprache sowohl beim Spracherwerb als auch bei den Spielen der Kinder mit Sprache, bei denen sie mit großer Ausdauer und Kreativität Gelerntes ausprobieren und anwenden, in wohl allen Sprachen der Welt (vgl. Berg 1992) die primäre Gliederungseinheit ist, ist hinlänglich bekannt. Untersuchungen, die wir mit zahlreichen Klassen gemacht haben, weisen nach, dass sie auch den Zugang der Kinder zur Schrift bestimmen (vgl. Röber-Siekmeyer 1998a):

- Die Auswertung von über 2000 Schreibungen zweisilbiger unmarkierter Wörter (<Hunde, Hefte> usw.) von Erst- und Zweitklässlern in verschiedenen Dialektregionen ergab, dass über 99% von ihnen ab Ende der 1. Klasse beide Silben – in der überwiegenden Mehrzahl durch deren Anfangskonsonanten – repräsentieren („HD“, „HDE“, „HND“ für <Hunde>).
- Beobachtungen der sukzessiven Vervollständigung dieser Schreibungen bei Kindern aus sechzehn Klassen ergab während der ersten zwei Schuljahre folgende Abstufung:
  1. Vervollständigung der Reduktionssilbe
  2. Vervollständigung der 1. (betonten) Silbe;
- zunächst bei Wörtern mit „Langvokal“ durch das Vokalzeichen, später auch durch das Konsonantenzeichen im Endrand (ohne Dehnungsmarkierung): „FATA“/<Vater>; „HOLTE“/<holte>; „STUL“/<Stuhl>;
- dann bei Wörtern mit „Kurzvokal“: zunächst nur durch den konsonantischen Endrand: „HNDE“/<Hunde>;
- danach Schreibung des Kurzvokals, allerdings häufig nicht in der orthographisch erwarteten Form: „HONDE“ / <Hunde>; „KIENDER“/„KENDER“ / <Kinder>; „HÜTE“/„HÖTE“ / <Hütte> (s. u.).

Diesen Stand haben sehr viele Kinder – nach unseren Untersuchungen in den unterschiedlichsten Dialektregionen zu fast 80% – am Ende der 1. Klasse, und der Anteil der Gruppe, die Wortschreibungen in dieser Weise vornehmen, wächst bis zur Mitte der 2. Klasse auf über 95%.

Orthographische Formen wie die Dehnungsmarkierung (<Stuhl, wohnte>), die Schärfungsmarkierung (<Teller, Löffel>) oder morphologische Markierungen (<rannte, Hände, Frühstück>) sind nur bei Schreibungen der wenigen Wörter anzutreffen, die die Kinder so häufig geschrieben haben, dass sie deren Schreibung im Gedächtnis behalten haben (<Sonne, Puppe, Uhr>). Eine Regelorientierung bei den Schreibungen lässt sich nur bei den wenigen Kindern (weniger als 1%) vermuten, die die Schärfungsschreibung auch bei anderen Wörtern als nur bei den schriftlich bekannten anwenden. Erst gegen Ende des 2. Schuljahres nehmen – in den verschiedenen Klassen allerdings sehr unterschiedlich – 25-53% der Kinder fast durchgängig die Schärfungsschreibung vor. Die Dehnungsmarkierung bleibt – nicht zuletzt aufgrund ihrer komplexeren und nicht durchgängigen Regelmäßigkeit – auf die Wörter beschränkt, die sie sich vermutlich gedächtnismäßig angeeignet haben.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen, die von zahlreichen weiteren bestätigt werden, lassen folgendes Resümee zu:

- Die frühen Schreibungen nahezu aller Kinder bestätigen die Bedeutung, die die Silbe für ihre sprachlichen Segmentierungsbemühungen hat. Die Identifikation von Lauten erfolgt erst zu einem weitaus späteren Zeitpunkt.
- Es fällt den Kindern während der ersten zwei Schuljahre relativ schwer, die orthographischen Markierungen vorzunehmen.

Fragt man nach den Ursachen für die Schwierigkeiten der Kinder, die Markierungsregularitäten der Schrift zu erkennen, so ist anzunehmen, dass sie unmittelbare Folge der beschriebenen Lehrmethoden des 1. Schuljahres sind: Die buchstabenorientierte Einführung der Schrift verhindert eine Sichtweise der Buchstaben, die von einem 1:1-Verhältnis zur Lautung abweicht: Da der Konsonant nach dem Vokal in Schärfungswörtern (<Hütte, Treppe, Kanne>) nur einmal gesprochen wird, schreiben die Kinder für ihn auch nur einen Buchstaben. Beim Lesen artikulieren sie entsprechend zwei gleiche „Laute“ oder dehnen den Konsonanten. Der Unterricht, der die Schreibung von Schärfungswörtern mit Hilfe der Sprachbücher thematisiert, hält weiter an dem 1:1-Verhältnis von Laut und Buchstabe fest: Diese wollen den Kindern suggerieren, in diesen Wörtern würden zwei Konsonanten artikuliert – und sie ließen sich gemäß der Regelformulierung des Dudens für das Syllabieren durch langsames, silbisches Sprechen auditiv wahrnehmen. So eine Lehre ist – das wird hier besonders drastisch deutlich – ungeeignet, den Kindern auf dem Weg, sprachliche Strukturen in Abgleich mit ihrer Artikulation zu entdecken, zu stützen. Offensichtlich leisten dieses Entdecken – das zeigen alle Fehlerstatistiken – sehr viele Kinder bis in die Sekundarstufe nicht allein.

### **Zur phonetischen Analyse des sprachlichen „Ausgangsmaterials“ der Kinder beim Schrifterwerb: Vokale als dialektale Varianten**

Bei der Darstellung der Leseprobleme der Kinder wurde auf die Praxis der Lehrwerke hingewiesen, den Kindern ausschließlich die quantitative Differenzierung der Vokale („Lang-/Kurzvokale“) aufzuzeigen. Wie im Folgenden – exemplarisch auch für andere phonetische Bereiche – am Vokalismus dargestellt wird, trifft diese Sichtweise nicht die Artikulation und Wahrnehmung aller Kinder. Diese sind durch die unterschiedlichen Varianten der einzelnen Dialektregionen geprägt. Das wird an den frühen Schreibungen der Kinder augenfällig. Unsere Untersuchung, in der 305 Kinder aus 15 Klassen in 6 Regionen Norddeutschlands, des

Rheinlandes, des Saarlandes und Südwestdeutschlands am Ende des 1. bzw. am Anfang des 2. Schuljahres Wortlisten ausgefüllt haben, die 96 Wörter mit allen Kurzvokalen in Kombination mit allen im Deutschen vorkommenden Folgekonsonanten enthielten, brachte hier eindeutige Ergebnisse: So schreiben 30% der norddeutschen Erstklässler für [ɪ] ein <e>, für [ʏ] ein <ö> für [ʊ] ein <o> („KENT“/<Kind>, „FÖMF“/<fünf>, „HONT“/<Hund>).<sup>1</sup> Diese Schreibungen traten in Südwestdeutschland nur zu 3% auf, dafür war das [ɪ] hier zu über 10% mit einem Längezeichen markiert („KIENT“/<Kind>). Sucht man in der Dialektforschung nach Belegen, so zeigen die Darstellungen gerade beim Vokalismus markante Abweichungen von der Standardsprache: Eine der dialektalen Untersuchungen zum Norddeutschen, die Darstellung des nordniedersächsischen Vokalsystems eines Ortes bei Heide/Dithmarschen von P. Wiesinger im „Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung“ (1983), stellt fest, dass hier häufig keine quantitativen Kontraste zwischen „Langvokalen“ und „Kurzvokalen“ gesprochen werden.<sup>2</sup>

Eine besondere Notwendigkeit erhält die exakte Untersuchung der Vokalartikulation der Kinder angesichts der großen Probleme gerade südwestdeutscher Schüler beim Erlernen der Schärfungsmarkierung (zur Dehnungsmarkierung können wir nichts aussagen, da wir hier keine Untersuchungen gemacht haben und uns Ergebnisse anderer nicht bekannt sind):

- Vergleiche sowohl von Diktaten als auch von „freien“ Texten von Zweit- und Drittklässlern im norddeutschen, westdeutschen und südwestdeutschen Sprachraum ergaben, dass in den südwestdeutschen Klassen die Schärfungsschreibung zu 25-32% vorgenommen wurde, während sie in den übrigen Klassen zu 43-72% anzutreffen war.
- Eine Untersuchung mit neun Schülern einer 8. Hauptschulklasse und mit fünf Schülern einer 8. Sonderschulklasse für Lernbehinderte in Ihringen am Kaiserstuhl zeigte, dass bis auf zwei keine Schüler Schärfungswörter (außer denen, deren Schreibung ihnen bekannt waren: <Mann, kommen>), markiert haben.

---

<sup>1</sup> Für die statistischen Auswertungen der Listen und die graphischen Darstellungen danken wir den Freiburger PH-Studentinnen Caroline Nuß (vgl. Nuß 1999) und Michaela Schmidt.

<sup>2</sup> Einen Beleg für die Bedeutung der qualitativen Unterscheidung der beiden Vokalgruppen gibt eine phonetische Untersuchung, die allerdings nicht dialektal, sondern standardsprachlich ausgerichtet war (die relativ große Übereinstimmung zwischen der Standardsprache und dem Norddeutschen erlaubt es jedoch, sie hier hineinzunehmen): So hat Sendlmeier (1981) in einer manipulierten phonetischen Untersuchung mit Kölner Studenten nachgewiesen, dass diese fast zu 100% das [ɪ] nicht vom [e], das [ʊ] nicht vom [o], das [ʏ] nicht vom [ø] unterscheiden könnten: Diese Vokalpaare liegen im Norddeutschen/Standardsprachlichen in ihrer artikulatorischen Bildung sehr dicht zusammen. Daher entscheiden sich sehr viele norddeutsche Schrifanfänger (in Hamburg über 30%) für einen orthographisch falschen Buchstaben.

Die eingangs vorgenommene Analyse der Vorstellung der Schrift in den Lehrgängen des Anfangsunterrichts führte zu dem Schluss, dass die Kinder sich das Laut-Buchstaben-Verhältnis auf der Grundlage der Analyse ihrer gesprochenen Sprache eigenständig erarbeiten müssen und dass diejenigen Schüler scheitern, die das nicht leisten können. Die hier referierten Untersuchungsergebnisse bestätigen diese Schlussfolgerung, zeigen gleichzeitig auch, dass sie durch dialektbezogene Analysen jedoch präzisiert werden muss. Aus diesem Grunde haben wir im Rahmen eines Seminars der Universität und PH Freiburg (Leitung: Peter Auer, Doris Tophinke, Christa Röber-Siekmeyer) Zweitklässler (Juni) in drei verschiedenen Dialektregionen – in Hamburg, Leipzig und in einem Dorf im Schwarzwald (St. Peter) – für eine weitere Untersuchung gebeten, eine Bildergeschichte zu erzählen, anschließend die auf Kassette aufgenommene Erzählung abschnittsweise abzuhören und dabei aufzuschreiben (vgl. Beckemeyer / Tophinke 1986). Zur genaueren Bestimmung eines Bezugs zwischen den Schreibungen der Kinder und ihrer gesprochenen Sprache wurden die Vokale der Kinder mit Hilfe von phonetischen Apparaturen (Sonagraphen) untersucht. Die Ergebnisse sind in folgender Weise zusammenzufassen:

- Die badischen Kinder machten besonders im Bereich der Schärfungsschreibung weitaus mehr Fehler als die Hamburger, diese mehr als die Leipziger Kinder.
- Die computergesteuerte sonographische Analyse bestätigt die Beeinflussung der Vokalarthikulation durch die Dialekte: Norddeutsche Kinder sprechen Vokale mit starken qualitativen Unterschieden, d.h. sie artikulieren „Kurzvokale“ relativ offen. Länge und Kürze spielen in ihrer Artikulation keine Rolle. Die südwestdeutschen Kinder machen hingegen kaum qualitative Unterschiede, differenzieren andererseits relativ stark quantitativ.

Der Vergleich der Ergebnisse zur Schärfungsschreibung (<Hütte, Sommer, Treppe>) lässt vermuten, dass die Möglichkeit der norddeutschen Sprecher, die Vokale qualitativ zu differenzieren, es den Kindern erleichtert, die silbischen Strukturen, die für die Schrift maßgeblich sind, zu erkennen: Norddeutsche Kinder haben mit den Qualitätsunterschieden ein Merkmal, das ihnen die Differenzierung leichter macht als den südwestdeutschen Kindern, für die fast ausschließlich die Quantität den Kontrast bildet. Denn gerade die Untersuchungen der Wörter, so wie Kinder aufgrund des Unterrichts („Dehnsprache“) sie am Schriftanfang vornehmen und wie der Unterricht es unterstützt, lässt sie die Vokale dehnen – auch die „Kurzvokale“, so

dass das vorrangige Unterscheidungskriterium der südwestdeutschen Kinder wegfällt.<sup>1</sup> Die schlechten Ergebnisse der badischen Kinder im Vergleich zu den übrigen bei der Schärfungsschreibung können als Beleg für deren Hilflosigkeit angesichts der unzureichenden Lehre des Anfangsunterrichts gesehen werden: Bezeichnen norddeutsche Kinder in Untersuchungen von Röber-Siekmeyer mit 86 Erstklässlern zu über 50% den Unterschied zwischen <Hüte> und <Hütte> sowie <Fühler> und <Füller> mit den Vokalqualitäten („das eine mit [ø], das andere mit [y]“), haben südwestdeutsche Kinder hier kein artikulatorisches Unterscheidungsmerkmal („[hy:tə] und [hy:tə], beide gleich“) (vgl. Röber-Siekmeyer 1998a).

## Forschungsdesiderate

An dieser Stelle ist der Bogen zurückzuspannen zu der eingangs geübten Kritik an der Präsentation des Laut-Buchstaben-Verhältnisses in den Lehrgängen des Anfangsunterrichts und deren sprachanalytischem Hintergrund. Sie wurde durch folgende inhaltliche und methodische Positionen beschrieben:

- Die Buchstabenfixierung suggeriert den Kindern einen 1:1-Bezug zwischen Laut und Buchstabe. Für Vokale werden den Kindern an Wortbeispielen pro Buchstabe zwei Laute präsentiert, die generell ausschließlich mit dem Unterschied kurz/lang bezeichnet werden. Werden Übungen zur Vokaldifferenzierung überhaupt vorgesehen, heben sie lediglich diesen quantitativen Unterschied hervor.
- Zur „lautlichen Analyse“ für das Schreiben wird den Kindern eine Kunstsprache vermittelt, in der die Silben gedehnt gesprochen werden („Dehnsprache“). Damit fällt der quantitative Unterschied der Vokale jedoch paradoxerweise weg, damit gleichzeitig für diejenigen, die keine qualitativen Unterschiede kennen, das Kriterium, das angibt, ob eine Markierung vorzunehmen ist oder nicht.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Pilotuntersuchungen machen deutlich, dass die Schrift-erwerbsdidaktik gegenwärtig mehr durch Fragen als durch gesichertes Wissen bestimmt ist.

---

<sup>1</sup> Diese Folgerung wird durch eine Untersuchung aus dem Jahre 1998 gestützt, in der die Entwicklung der Schärfungsschreibung bei drei Freiburger 2. Klassen, die unterschiedlich unterrichtet worden waren, beobachtet wurde (vgl. Röber-Siekmeyer 1998b): Eine Klasse (2a) hatte mit einem Sprachbuch gearbeitet, eine Klasse (2b) hatte nach dem Konzept des Silbenschwingsens von H. Buschmann, das ebenfalls die phonetische Gestalt der Schärfungswörter zerstört, gearbeitet, eine Klasse (2c) hatte die Schärfungsschreibung anhand eines silbenstrukturierenden Konzepts, das der phonologischen Modellierung von U. Maas folgt, kennengelernt. Die Resultate am Ende der Klasse differierten erheblich: In Klasse 2a (Sprachbuch) waren ca. 30% der Schärfungswörter richtig, in Klasse 2b (Buschmann-Methode) 50%, in Klasse 2c 80%.

Diese betreffen vor allem die Formen, in denen die Kinder, die sich trotz der Unterrichtsmethoden orthographische Kenntnisse erarbeiten konnten, dieses vorgenommen haben. Erste Versuche mit einem Unterrichtskonzept, nach dem die Kinder vom 1. Schuljahr an angehalten werden, die lautliche Analyse als Folge einer systematischen Silbenanalyse vorzunehmen, weisen nach, dass sie sehr schnell einen Zugang zu dieser Darbietung des Laut-Buchstaben-Bezugs finden (Röber-Siekmeyer 1998b, 1998c). Es ist zu vermuten, dass er kindlichen Erwerbsformen allein aufgrund der silbischen Segmentierung entgegenkommt.

Allerdings fehlt diesem phonologisch orientierten Konzept gegenwärtig noch eine dialektbezogene Regionalisierung. Dieser Mangel hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Forschungen zu Relationen von Dialekt und Schrifterwerb, auf deren Zusammenhang Behagel bereits 1896 hingewiesen hatte, in Deutschland Anfang der 1970er Jahre eingestellt wurden.

Hatten didaktisch ausgerichtete Darstellungen im Rahmen der kompensatorischen Erziehung dieser Zeit, die Dialekt ausschließlich als Behinderung sah (Ammon 1972, 1976; Löffler 1978), versucht, den LehrerInnen Hilfe für ein dialektbezogenes Konzept zum Schrifterwerb zu bieten (Besch / Löffler 1973, 1977), so verlor dieser Ansatz Ende der 1970er Jahre völlig an Bedeutung. Dafür lassen sich viele Ursachen benennen: das Abklingen der Euphorie der Bildungsreform mit ihren sozialen/kompensatorischen Schwerpunkten; das erfolgreiche Zurückweisen der Besetzung grundschulpädagogischer Positionen seitens der Fachwissenschaften bzw. -didaktiken durch die allgemeine Grundschulpädagogik (statt „propädeutischer Curriculumrevision“ jetzt „Öffnung des Unterrichts“); die Etablierung einer „Schriftspracherwerbsforschung“, die, losgelöst von einer sprachwissenschaftlichen Orientierung, nahezu ausschließlich Aussagen zum Schrifterwerb nach entwicklungspsychologischen Kategorien macht; der neue Schwerpunkt „Deutsch als Zweitsprache“ aufgrund des starken Zuzugs der Familien der Arbeitsmigranten in den 1970er und 80er Jahren, der die Arbeit einiger der Linguisten und Didaktiker, die bisher zum Thema „Dialekt“ gearbeitet hatten, neu band.

Eine Analyse der Konzeptionen und Lehrmaterialien für den Sprachunterricht in der Grundschule, die seit den 1970er Jahren auf den Markt kamen, lässt erkennen, dass es der didaktisch orientierten Dialektforschung in Deutschland in keiner Weise gelungen ist, auf den Unterricht an entscheidenden Stellen Einfluss zu nehmen.

Anders verlief die Forschung in der Schweiz. Dort war und ist der Unterschied zwischen gesprochenem Schweizerdeutsch und geschriebenem Standarddeutsch immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Projekte (vgl. z.B. Sieber / Sitta 1986; Häcki Buhofer / Burger 1990,

1998). Die Zielgruppe im Mittelpunkt der Untersuchung bleibt die Altersgruppe, die am stärksten mit der Unterschiedlichkeit von gesprochener und geschriebener Sprache konfrontiert wird: die Grundschul Kinder, die gezwungen sind, ihr gesprochenes Schweizerdeutsch auf das geschriebene Standarddeutsch abzubilden. Sieber und Sitta untersuchten die sprachliche Situation an Deutschschweizer Schulen mittels Unterrichtsbeobachtungen und versuchten so, Erklärungen für den Erwerb des Standarddeutschen zu finden. Häcki Buhofer und Burger verbinden Fragen nach der Einstellung der Kinder zur deutschen Sprache mit Fragen nach der Art und Weise, wie sie die am Standarddeutschen orientierte Schrift und das Standarddeutsch erlernen. Durch ihre Arbeiten erhält die Schriffterwerbsforschung einen neuen Aspekt durch die Frage nach einer Zuordnung der jeweiligen Varietät zu einzelnen sprachlichen Situationen, die jeweils auch mit bestimmten Normierungen verbunden sein können. Beide Projekte waren jedoch bisher nur am Rande phonetisch-phonologisch orientiert.

Eine Arbeitsgruppe mit SprachwissenschaftlerInnen und SprachdidaktikerInnen aus Basel, Zürich und Freiburg, die sich 1999 gegründet hat, hat sich zum Ziel gesetzt, nach der Sichtung und Diskussion der bisher entstandenen Arbeiten zu diesem Gebiet aus der Schweiz und Deutschland Forschungsdesiderate zu beschreiben, die die empirischen Schwerpunkte der nächsten Zeit bestimmen müssen. Die zukünftigen Arbeiten werden die hier angesprochenen Fragen nach einer Form einer strukturierenden Darbietung der Schrift im Anfangsunterricht unter Einbezug der Bedeutung der Dialekte für den Schriffterwerb in repräsentativeren Formen nachzugehen haben, indem sie die Methoden und die Ergebnisse der neueren sprachwissenschaftlichen Forschungen stärker als bisher für didaktische Belange nutzen. Denn für diejenigen, die unterrichtliche Hilfe brauchen, muss in vielen Bereichen erst eruiert werden, wie der Punkt zu beschreiben ist, an dem das berühmte „Abholen“ stattfinden muss, damit sich die „Wartenden“ und die „Abholenden“ wirklich treffen können.

## Literatur

- Augst, Gerhard / Dehn, Mechthild: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett 1998
- Auer, Peter: Variabilität der intervokalischen Position in deutschen Trochäen. In: Germanistische Linguistik 1998, H. 141/142, S. 304-333
- Bambach, Heide: Patt oder kein Patt – das ist nicht die Frage. Gedanken zu einem Wissenschaftlerstreit über die Rechtschreibung der Kinder in Deutschland Ost und West. In: Die Grundschulzeitschrift 1993, H. 61, S. 32-35
- Balhorn, Heiko: Rechtschreiben: Übungen und Ausübungen. In: Lernchancen 1999, H. 11, S. 6-14
- Besch, Werner / Löffler, Heinrich: Sprachhefte: Hochsprache/Mundart – kontrastiv. In: Bausinger, Hermann (Hrsg.): Dialekt als Sprachbarriere? Tübingen: Tübinger Verein für Volkskunde 1973, S. 89-110
- Besch, Werner / Löffler, Heinrich: Alemannisch. Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Heft 3. Düsseldorf: Schwann 1977
- Beckemeyer, Rita / Tophinke, Doris: Eine empirische Untersuchung zu den schriftsprachlichen Leistungen türkischer Schulkinder. In: Arbeitsstelle für Sprachprobleme von Migranten (Hrsg.): Narrative Kompetenz. Mündliche und schriftliche Wiedergabe von Erzählstrukturen durch türkische Schulkinder in außerschulischen Lerngruppen. Universität Osnabrück: Magisterarbeit 1986, S. 66-118
- Behagel, Otto: Schriftsprache und Mundart. Giessen: Grossh. Hof- und Universitätsdruckerei Curt von Münchow 1896
- Berg, Christa: Reformpädagogik im Zwielficht. Aus den Abgründen der Ratgeberliteratur. In: Neue Sammlung 1992, H. 3, S. 459-472
- Berg, Thomas: Umriss einer psycholinguistischen Theorie der Silbe. In: Eisenberg, Peter / Ramers, Karl-Heinz / Vater, Heinz (Hrsg.): Silbenphonologie des Deutschen. Tübingen: Narr 1992, S. 45-99
- Breuninger, Helga / Betz, Dieter: Jedes Kind kann schreiben lernen. Ein Ratgeber für Leserechtschreib-Schwäche. Weinheim, Basel: Beltz <sup>4</sup>1996
- Brügelmann, Hans: Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Zeitschrift für Pädagogik 1972, H. 1, S. 95-118
- Brügelmann, Hans: Auf der Suche nach der verlorenen Offenheit. In: Jahrbücher für Erziehungswissenschaft 1976, S. 121-137
- Brügelmann, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz: Faude 1983

- Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude 1986
- Caravolas, Maria<sup>[T.E.1]</sup>: Language-Specific Influences of Phonology and Orthography on Emergent Literacy. In: Altarriba, Jeanette (Hrsg.): Cognition and culture. Amsterdam: North-Holland 1993, S. 207-228
- Dehn, Mechthild: Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz 1994
- Eisenberg, Peter: Der Laut und die Lautstruktur des Wortes. In: Drosdowski, Günther u. a. (Hrsg.): DUDEN – Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag 1995, S. 21-55
- Eisenberg, Peter: Grundriß der deutschen Grammatik. Bd. 1: Das Wort. Stuttgart, Weimar: Metzler 1988
- Frankfurter Erklärung zum Bundesgrundschulkongreß 1999. In: Grundschulverband/Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.): Aktuell, H. 68/Nov., Frankfurt/M.: Arbeitskreis 1999
- Günther, Hartmut: Phonographisches Lesen als Kernproblem der Dyslexie. In: Weingarten, Rüdiger / Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998, S. 98-115
- Häcki Buhofer, Annelies / Burger, Harald: Hochdeutsch bei sechs- bis achtjährigen Deutschschweizer Kindern: Verstehen – Einstellungen. In: Schupp, Volker (Hrsg.): Alemannisch in der Regio. Göppingen: Kümmerle Verlag 1990, S. 11-23
- Häcki Buhofer, Annelies / Burger, Harald: Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Stuttgart: Steiner <sup>[T.E.2]</sup>1998
- Kern, Artur / Kern, Erwin: Lesen und Lesenlernen. Freiburg: Herder <sup>3</sup>1952
- Kern, Artur / Kern, Erwin: Der neue Weg im Rechtschreiben. Freiburg, Basel, Wien: Herder <sup>4</sup>1964
- Löffler, Heinrich: Orthographieprobleme der Dialektsprecher am Beispiel des Alemannischen. In: Ammon, Ulrich / Knoop, Ulrich / Radtke, Ingulf (Hrsg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Weinheim, Basel: Beltz 1978, S. 267-283
- Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992
- Maas, Utz: Grundstrukturen der deutschen Orthographie. Ein Arbeitspapier. Osnabrück: Manuskript 1996
- Maas, Utz: Orthographische Regularitäten, Regeln und ihre Deregulierung. Am Beispiel der Dehnungszeichen im Deutschen. In: Augst, Gerhard u. a. (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1997, S. 337-364<sup>[te3]</sup>
- Maas, Utz: Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999

- May, Peter: Schriftaneignung als Problemlösen: Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Frankfurt/M., Bern, New York: Lang 1986
- Meiers, Kurt: Lesenlernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1998
- Müller, Karin: „Schreibe, wie du sprichst!“. Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt/M.: Lang 1990
- Nuß, Caroline: Die Schreibungen der Kurzvokale durch Erstkläßler in verschiedenen Dialektregionen: eine empirische Untersuchung. PH Freiburg: Examensarbeit 1999
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Juventa <sup>2</sup>1992
- Oelkers, Jürgen / Lehmann, Thomas: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Weinheim: Beltz <sup>2</sup>1990
- Reichen, Jürgen: Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Zürich: SABE Verl.-Inst. für Lehrmittel (Hamburg: Heinevetter) 1988
- Röber-Siekmeyer, Christa: Die Schriftsprache entdecken. Weinheim, Basel: Beltz <sup>3</sup>1997
- Röber-Siekmeyer, Christa: Die Bedeutung der Silbe für den Schrifterwerb. Ergebnisse aus Untersuchungen mit Fünfjährigen, Erst- und Zweitkläßlern. Freiburg: Manuskript 1998a
- Röber-Siekmeyer, Christa: Die sprachstrukturierende Einführung der Schärfungsschreibung im 2. Schuljahr. Bericht über eine empirische Untersuchung eines computergestützten Orthographieunterrichtsprojekts. PH Freiburg: Manuskript 1998b
- Röber-Siekmeyer, Christa: Mut zum Abstrahieren. Sprachstrukturiertes Arbeiten im Anfangsunterricht. Eine kasuistische Darstellung. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): „...ich kann da nix“. Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach 1998c, S. 137-160
- Röber-Siekmeyer, Christa: Phonetisch-phonologisches Wissen als professionelle Voraussetzung der Lehre im Anfangsunterricht. In: Klotz, Peter / Peyer, Ann (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1999, S. 109-126
- Röber-Siekmeyer, Christa / Pfisterer, Katja: Silbenorientiertes Arbeiten mit einem lese-schwachen Zweitkläßler. Begründung und Beschreibung einer nicht buchstabenorientierten Unterrichtsfolge zum Lesenlernen. In: Günther, Hartmut / Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998, S. 36-61
- Scheerer-Neumann, Gerheid: Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibstrategien. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2. Bd. Berlin, New York: de Gruyter 1996, S. 1153-1169

- Sendlmeier, Walter F.: Der Einfluß von Qualität und Quantität auf die Perzeption betonter Vokale des Deutschen. In: *Phonetica* 1981, H. 38, S. 291-308
- Sieber, Peter / Sitta, Horst: Mundart und Standardsprache als Problem der Schule. Orientierungshilfen für Lehrer. Aarau, Frankfurt/M., Salzburg: Sauerländer 1986
- Sieber, Peter / Sitta, Horst: Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer. Aarau, Frankfurt/M., Salzburg: Sauerländer <sup>3</sup>1994
- Sievers, Eduard: Grundzüge der Lautphysiologie zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. Leipzig 1876. Nachdruck: Hildesheim, New York: Olms 1980
- Spiekermann, Helmut: Silbenschnitt in deutschen Dialekten. Tübingen: Niemeyer 2000
- Spitta, Gudrun: Zur Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit beim Freien Schreiben oder wie Freies Schreiben und Rechtschreibenlernen miteinander verbunden werden. In: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (Hrsg.): Lust und Last und Leistung. Rechtschreibung und Grammatik in der Grundschule und Sekundarstufe 1. Hamburg 1999
- Thomé, Günther: Orthographieerwerb. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang 1999
- Tophinke, Doris: Das Phonem als „kognitives Modell“? – Überlegungen zu einem nicht-strukturalistischen Phonembegriff. Habilitationsvortrag. Freiburg: Manuskript 1997

**Angaben zur Autorin und zum Autor:**

**Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer**

Werderstr. 6  
49076 Osnabrück  
Tel./ Fax: 0541-432310  
[roebersi@ph-freiburg.de](mailto:roebersi@ph-freiburg.de)  
PH Freiburg  
Kunzenweg 21  
79117 Freiburg  
Tel.: 0761-682494  
Fax: 0761-682466

**Dr. Helmut Spiekermann**

[helmut.spiekermann@germanistik.uni-freiburg.de](mailto:helmut.spiekermann@germanistik.uni-freiburg.de)  
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg  
Deutsches Seminar I  
Werthmannplatz 1-3  
79085 Freiburg  
Tel.: 0761-203 3234  
Fax: 0761-203 3218