

Der Mythos der Lauttreue. Für eine andere Präsentation der Schrift

Christa Röber-Siekmeyer¹

Die deutsche Schrift ist eine Buchstabenschrift, aber keine Lautschrift. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Lese- und Schreibunterricht besonders für die Kinder, die zusätzliche Hilfe beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens brauchen?

Das Aufflammen der Diskussion zum Legasthenie-Begriff nimmt seinen Ausgang beim bayerischen Erlass zur „Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“ von 1999. Der Erlass legitimiert die Praxis der Verlagerung schulischer Aufgaben an freie Träger, die seit vielen Jahren den Legasthenie-Bereich bestimmen. Durch Erhöhung der Förderstunden und durch die Bereitstellung von Mitteln für die außerschulische Förderung ermöglicht er eine zeitliche Intensivierung der sprachlichen Arbeit mit den entsprechenden Kindern. Er 'outet' damit die Hilflosigkeiten der Schule den erfolglosen Schülerinnen und Schülern gegenüber und die Versuche, die Verantwortung für die geringe Effektivität des Unterrichts durch die Definition des Misserfolgs als Defizit der Kinder auf sie und ihre Familien abzuwälzen (vgl. GEW Bayern 2000, S. 28).

Die Bereitschaft des Landes, die enormen Kosten für die außerschulischen Maßnahmen zu übernehmen, lässt die Macht der Lobby erkennen, die hinter diesen Bestimmungen steht. Die Autoren des Erlasses begründen seine Neufassung mit „neueren Erkenntnissen aus Medizin, Psychologie und Pädagogik“, die „eine genauere Erklärung der Ursache und Entstehung sowie der Erscheinungsbilder dieser Teilleistungsstörungen“ erbracht hat (GEW Bayern 2000, S. 18). Diese Aufzählung weist auf ein erstaunliches Faktum in der Legasthenie-Diskussion und -Praxis der vergangenen dreißig Jahre hin. Bei dem Bemühen, neue Forschungsergebnisse für die Verbesserung der Praxis nutzbar zu machen, bleibt die Wissenschaft, deren Forschungsgegenstand Ziel der Lernanstrengungen der Kinder ist, gänzlich außen vor: die Sprachwissenschaft.

¹ *Röber-Siekmeyer, Christa*, Prof. Dr., Lehrerin, Seminarleiterin, Kursleiterin in der Lehrerfortbildung, seit 1990 in der Lehrerausbildung tätig; Schwerpunkte: Schrift-/Orthographieerwerb in der Grund- und Hauptschule, Schriftspracherwerb bei Kindern aus Zuwandererfamilien ([Link zur Anschrift](#)).

Die Fragen nach dem, was die Kinder sich anzueignen haben, und ob die Annahmen, wie diese Aneignung geschieht, zutreffen, bleiben innerhalb des pädagogischen und psychologischen Rahmens (der hier uneingeschränkt die Diskussion bestimmt) unberührt. Ihr Konsens betrifft die Prämissen

- der Analyse dessen, was den Kindern als 'Ausgangsmaterial' für den Schriffterwerb zur Verfügung steht, nämlich ihre gesprochene Sprache,
- des Verhältnisses der gesprochenen Sprache zur geschriebenen Sprache, damit des Schriftsystems des Deutschen (seiner Orthographie) und
- der Begründung der schulischen Aneignung der Schrift.

Werden diese Prämissen in Frage gestellt, sind damit auch weit reichende Bereiche der Praxis des Schriffterwerbs wie der Diagnose und Therapie für die Kinder, die hier erfolglos bleiben, ebenfalls in Frage gestellt:

- Stimmen die Ergebnisse der Legasthenie-Forschung über die kindliche Wahrnehmung von Sprache, die eben primär von Pädagogen, Psychologen und Medizinern erbracht wurden, mit den Beschreibungen von Sprache durch die Sprachwissenschaft überein? Für den Fall von Divergenzen: Welche Konsequenzen haben die sprachwissenschaftlichen Ergebnisse für das Wissen über Legasthenie?
- Die Kinder werden im Anfangsunterricht mit einer bestimmten Präsentation des Laut-Schrift-Verhältnisses konfrontiert. War diese Präsentation für die zusätzlich zu fördernden Kinder geeignet oder hat sie Mängel, die zu dem Versagen der Kinder beigetragen haben könnten?
- Rechtfertigt sich das Mehr an zeitlichem und finanziellem Aufwand der Legasthenie-Förderung, wenn die Arbeit sich lediglich auf methodischem Gebiet von dem unterscheidet, was sich im Regelunterricht bisher als für diese Kinder ineffektiv erwiesen hat?

Die notwendige Revision bestehender Konzepte

Die Zielrichtung meiner Argumentation wird deutlich: Ich möchte die Notwendigkeit einer Revision der zentralen sprachbezogenen Prämissen des sprachlichen Anfangsunterrichts sowie der Schriffterwerbsforschung – die Legasthenie-Forschung und -Praxis

eingeschlossen – darstellen. Das impliziert eine Verlagerung der Defizitzuschreibungen: weg von den Kindern und ihren Familien hin zum Unterricht.

Dabei geht es im Gegensatz zu den reformpädagogischen Anstrengungen, die die vergangenen zwanzig Jahre dominiert haben, nicht um methodische Überlegungen, sondern um inhaltliche, die eine Kindorientierung erst ermöglichen können. Es geht um die veränderte Darbietung des Laut-Buchstaben-Verhältnisses in Abkehr von der tradierten Buchstabenfixierung (Buchstabenlernen). Gleichzeitig – und das ist ebenfalls ein entscheidender Punkt – ist eine Forschung zu fördern, die mit einer anderen Darbietung des Laut-Schrift-Verhältnisses einen anderen Blick auf die Leistungen und die Probleme der Kinder zulässt.

Die Forderung nach einer Revision der bestehenden Konzepte ist Folge der sprachwissenschaftlichen Forschungen der vergangenen dreißig Jahre, die schwerpunktmäßig die Schrift und ihr Verhältnis zur gesprochenen Sprache zu ihrem Thema gemacht hat. Sie stehen in engem Zusammenhang mit neueren Arbeiten zur Beschreibung der gesprochenen Sprache (Phonetik bzw. Phonologie). Gegenwärtig werden große Teile der linguistischen Diskussion von der Entwicklung phonetischer bzw. phonologischer Modellierungen und von der Neuformulierung orthographischer Regularitäten bestimmt (vgl. Eisenberg 1998; Günther / Ludwig 1996; Maas 1999, 2000).

Beispiele von frühen Kinderschreibungen und Leseversuchen belegen die Bedeutung der linguistischen Beschreibungen für die Analyse des Schrifterwerbs (vgl. Röber-Siekmeyer / Pfisterer 1998). Die sich so als didaktisch relevant erweisenden linguistischen Modellierungen bilden dann den Hintergrund für Antworten auf die eingangsgestellten Fragen nach der sprachlichen Adäquatheit des heutigen Lese- und Schreibunterrichts sowie der Legasthenie-Forschung und -Praxis – und damit nach der Berechtigung des Defizitmodells, das sie vertreten.

Gesprochene Sprache

Die zentralen Aussagen der linguistischen Forschungs- und Diskussionsergebnisse, die von Bedeutung für den Schrifterwerb sind, lassen sich in folgender Weise zusammenfassen (vgl. Eisenberg 1998; Maas 1999, 2000).

- Die gesprochene Sprache, das 'Ausgangsmaterial' der Kinder, ist – phonetisch und physikalisch betrachtet – ein Kontinuum. Segmente ergeben sich im Deutschen rhythmisch und prosodisch durch Akzentuierungen und die Druck- und Schalldifferenzen der Silben. Weder Worte noch Einzellaute sind Segmente des Gesprochenen, die 'sich von selbst ergeben'. Das Ausgliedern dieser beiden schriftrelevanten Einheiten ist eine Folge der Anstrengungen für den Schriffterwerb.

Laute wahrzunehmen, ist primär eine kognitive Leistung, die kinästhetisches Wissen über Abläufe der Lautproduktion voraussetzt. Die Wahrnehmung der Abläufe bei der Artikulation sind präziser und für Kinder markanter als die der auditiven Analyse: Laute sind in der Wahrnehmung Folge von Veränderungen der 'Sprechorgane' mit hörbaren Resultaten.

- Unsere Schrift ist zwar eine Buchstabenschrift, sie ist aber keine Lautschrift, d.h. ihre Zeichen (die Buchstaben) symbolisieren mehr und anderes als einzelne Laute. Sie zeigen, wie die Lesenden einen geschriebenen Text in gesprochene Sprache umzusetzen haben. Sie symbolisieren die prosodischen Strukturen der Sprache, die an Silben gebunden sind: So zeigen die Buchstaben *e*, *er*, *el* in den meisten zweisilbigen Wörtern den Lesenden die Unbetontheit der zweiten Silbe, damit den für deutsche Wörter typischen Trochäus (betont / unbetont): <Tage, Taler, Tafel>.

Bei den folgenden Dreisilbern ist die zu betonende Silbe durch ihre Markiertheit *ff*, *ie* gekennzeichnet: <Giraffe, rasieren>. Der Laut-Buchstaben-Bezug hängt ab von der Position des Lautes bzw. Buchstabens innerhalb der Silben, dem Buchstaben *h* entspricht z.B. der aspirierte Laut [h] nur am Beginn einer betonten Silbe: <Hut> vs. <Stuhl, Sahne, Buch, gehen>. Dem *r* entspricht das konsonantische [R] (oder seinen dialektalen Äquivalenten) nur am Beginn von Silben, sonst repräsentiert es in den meisten Dialektregionen einen Vokal (den sog. fallenden Diphthong, wie in <Schirm>) bzw. bei *er* einen sog. Reduktionsvokal, das [e]: <Reise, klare> vs. <Schirm, Vater>.

Stimmlose Plosive werden nur am Beginn von betonten Silben aspiriert bzw. fortis gesprochen: <Turm> vs. <Sturm, Karte, Welt, nicht>. Die Artikulation von Vokalen hängt zuerst von dem Silbentyp ab. So differieren die Laute für *o* in den folgenden Wörtern dreimal: <Rosine, Rose, Roste> und die Laute für *e* viermal: <Rekord, Rebus, Reptil, Ware>. Die Zuweisung eines Lautes zu einem Buchstaben hängt also davon ab, welche Position der Laut bzw. der Buchstabe in welcher Silbe im Wort hat.

- Die Kodifizierung der deutschen Orthographie seit dem 16. Jahrhundert, vor allem die nationalstaatlichen Bestrebungen des 19. Jahrhunderts, haben angesichts der sprachlichen und dialektalen Vielfalt auf deutschem Territorium zu der Fixierung einer Standardsprache geführt, die an der Schrift orientiert war. Zu ihr lässt sich ein regelbestimmtes Verhältnis der Schrift beschreiben. 'Normal' gesprochene Sprache weicht jedoch als Umgangssprache bzw. Dialekt in unterschiedlichem Maße vom Standard ab.

Die die Schrift fundierende Sprache wird in der Regel erst mit der Schrift erworben. Da Schrift neben dem als 'Aussprache des Deutschen' lexikalisch fixierten Lautsystem auch morphologische, grammatische und etymologische Strukturen repräsentiert, präzisiert sie das Sprachwissen, das die Kinder beim vorschulischen Spracherwerb aufgebaut haben. Diese Erweiterung ist Folge des Orthographieerwerbs; in dem Maße wie die Schrift systematisches, strukturiertes Wissen über die Sprache aufbaut, ist sie zugleich Bedingung für die Rechtschreibung.

Konsequenzen

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser linguistischen Beschreibung des Laut-Schrift-Verhältnisses für den Lese- und Schreibunterricht, insbesondere für den der Kinder, die zusätzlicher Hilfe bedürfen?

Die Freude kleiner Kinder an regelmäßig rhythmisierten Versen, deren Elemente, die den Rhythmus erzeugen, Silben sind, zeigt ihren frühen Zugang zu dieser sprachlichen Segmentierung. Dieser dokumentiert sich auch in ihren ersten Schreibungen: Sie reprä-

sentieren nicht Laute und Wörter, sondern Silben und sind nicht vage, sondern sehr systematisch, beispielsweise „kfpsa“ = <kauf Pizza>, „wstgtn“ = <wir sind im Garten>. Kinder nehmen gesprochene Sprache offensichtlich als Kontinuum wahr, das lediglich durch den Druckanstieg und –abfall der Silben gegliedert ist. Die Silbe ist die Größe, mit der sie am Schriftanfang gliedernd operieren und die ihnen als Segmentierungseinheit zur Verfügung steht. Das ermöglicht bzw. erfordert auch aus pädagogischen Gründen, die Analyse der Silbe ins Zentrum der Lehr- und Lernprozesse zu rücken.

Schreibungen norddeutscher Kinder wie „schdaigkt“ = <steigt>, „Schngkn“ = <Schinken>, „Tuam“ = <Turm>, „Mala“ = <Maler> zeigen, wie genau die Kinder in ihren Lautanalysen sind, verdeutlichen aber auch zugleich die Behinderung der Kinder durch den Laut-Buchstaben-Bezug, den sie im Anfangsunterricht gelernt haben, z.B. bei „schdaigkt“: Die beiden Laute für <t> in der orthographischen Schreibung sind hier nicht aspiriert bzw. nicht fortis gesprochen, entsprechen daher eher dem Laut für den Buchstaben <d>. Die Lautung des Diphthongs <ei> beginnt mit [a]. Der Plosiv im Ende des Stamms (im Silbenendrand) ist das stimmlose [k].

Ähnliche Konsequenzen lassen sich für die Buchstabenwahl der anderen Wörter zeigen, obwohl die Schreibungen der Kinder auf den ersten Blick einen ‚legasthenen‘ Eindruck machen. Die phonologische Analyse macht jedoch deutlich, dass sie in keiner Weise auf Wahrnehmungsfehlern u.Ä. beruhen – im Gegenteil, sie belegen eine sehr exakte phonetische bzw. phonologische Analyse.

Und sie belegen Weiteres: Die Kinder haben ein Regelsystem für den Laut-Buchstaben-Bezug entwickelt, das sich ausschließlich an ihrer phonetischen Wahrnehmung orientiert. Abweichungen von den orthographisch erwarteten Schreibungen sind häufig Folge des Unterrichts, der ihnen suggeriert hat, dass sich das Laut-Buchstaben-Verhältnis, das für den Beginn der betonten Silben gilt, auf alle anderen Positionen des Wortes übertragen lässt. Die vereinfachende und dabei verfälschende Präsentation des Laut-Buchstaben-Verhältnisses nehmen alle Lehrgänge vor, gleichgültig, ob sie analytisch und bzw. oder synthetisch wie die unterschiedlichen Fibeln vorgehen oder mit Anlauttabellen arbeiten.

Schreibungen wie „wir gen ine Schule“ / <wir gehen in die Schule> (norddeutsch) und „hater ufgmacht“ / <hat er aufgemacht> (süddeutsch) zeigen, dass das Wissen um die (silbengebundene) Präsentation von Lauten durch Buchstaben für den Orthographieerwerb nicht ausreicht. Schrift präsentiert grammatische Strukturen einer dialektunabhängigen Standardsprache. Dazu gehört z.B. die Zweisilbigkeit flektierter Verben im Plural ([ge:n] = <gehen>) und der Perfektpartizipien ([gmaxt] = <gemacht>), die umgangssprachlich bzw. dialektal reduziert sind. Dazu gehört vor allem die Wortabtrennung: Wörter sind keine isolierten Elemente des Gesprochenen, wie die Schreibungen der Kinder zeigen. Sie sind vielmehr grammatische Markierungen sprachlicher Strukturen durch die Schrift, die `standardisierend` von dialektalen Varianten abweichen.

Die wenigen Beispiele weisen – bezogen auf die Diskussionen des Ob und des Was der Legasthenie – auf Folgendes hin:

- Eine phonologische (silbenorientierte) Interpretation von Kinderschreibungen lässt diese häufig in einem völlig anderen Licht erscheinen als Interpretationen, die davon ausgehen, dass gesprochene Wörter aus Lauten bestehen, die als Korrelate der Buchstaben zu sehen sind. Denn die Schrift im Deutschen ist nicht `lautgetreu`, wenn man `Lauttreue` an dem Laut-Buchstaben-Verhältnis am Anfang betonter Silben festmacht. Die phonologische Analyse der Schreibungen kann Leistungen der Kinder zeigen, die bei den 1:1-Erwartungen oft als Defizite missverstanden werden.
- Dass die häufig erstaunlich präzisen Lautanalysen der Kinder nicht zu den orthographisch erwarteten Schreibungen führen, ist zum großen Teil der Präsentation des Laut-Schrift-Bezugs als `lauttreu` geschuldet, den die Kinder im ersten Schuljahr lernen. Auch wenn die Didaktik in ihren Beschreibungen nicht von einer durchgängigen Laut- und Buchstabenzuordnung ausgeht, hält sie an einer primären `Lauttreue` des Deutschen fest (vgl. Naumann 2000; Reuter-Liehr 1992; Hinney 1998). Entsprechend sind alle Lehrgänge in der Weise aufgebaut, dass die Kinder `Buchstaben` lernen, indem sie ihnen einen `Laut` zuweisen. Die Folgen für das Lesen ist die Produktion von `Pseudowortklangbildern`, die häufig nur wenig

mit dem realen Wort gemeinsam haben, daher das Textverstehen teilweise unmöglich machen und die Lesemotivation nehmen.

- Die grammatische Funktion der Schrift oberhalb des Laut-Buchstaben-Bezugs auf der Wort- und Satzebene bleibt in den schulischen Lehrgängen in aller Regel generell unerwähnt.

Fazit

Meine Argumentation will zeigen, dass eine Relation zwischen den defizitären Leistungen der Kinder, die als ‚legasthen‘, ‚lese-rechtschreibschwach‘ usw. stigmatisiert werden, und dem Unterricht, den sie erfahren haben, angenommen werden muss. Die Gruppe der Kinder, die es schafft, trotz der unzulänglichen Hilfen des Unterrichts Lesen und Schreiben zu lernen, gelingt das, weil sie die Systematik und Regelmäßigkeit, die in der Schrift vorhanden ist, selbstständig entdecken.

Die Gruppe der Kinder, der das nicht gelingt, fehlen offensichtlich die psychischen Stärken, die notwendig sind, um sich von den Vorgaben der Lehrkraft zu lösen (vgl. May 1985). Mag das verbreitet angeführte Stufenschema zur Lese- und Schreibentwicklung, das Psychologen (vgl. Scheerer-Neumann 1996) aufgestellt haben, auf die Gruppe der Erfolgreichen zutreffen, stellt die Gruppe der Erfolglosen es empirisch infrage: Sie erreichen selten die orthographische Stufe, so wie es die Reifungserwartung des Entwicklungsmodells suggeriert. Die dem Schema implizite Botschaft, dass Entwicklung bei ausreichender Zeitdauer zum Ziel führt, scheint für diese Kinder und ihre Unterrichtung kontraproduktiv zu sein. Denn sie brauchen beizeiten verlässliche Wegweiser, die sie durch Teilerfolge motivieren weiterzuarbeiten, ohne dass sich bei ihnen Versagenserlebnisse festsetzen.

Der bayerische Legasthenie-Erlass hat einen Rahmen geschaffen, in dem diese zusätzliche Hilfe, die diese Kinder offensichtlich brauchen, durch ein zeitliches Mehr gewährt werden könnte. Unbeantwortet lässt er jedoch die entscheidende Frage, wie die Arbeit mit den Kindern aussehen muss. Ich habe dargestellt, dass die Angebote, die den Kindern gegenwärtig sowohl schulisch als auch außerschulisch zum Entdecken des Laut-Schrift-Verhältnisses gemacht werden, für die Theoriebildung vieler Kinder sachlich

unadäquat sind. Das lässt den Schluss zu, dass die personell und finanziell großen Anstrengungen zur Förderung dieser Schülergruppe zusammengehen müssen mit Anstrengungen, die eine adäquate Darbietung der Schrift ermöglichen.

Literatur

- Eisenberg, Peter: Grundriß der deutschen Grammatik. Bd. 1: Das Wort. Stuttgart, Weimar: Metzler 1998
- Fuchs, Mechtild / Röber-Siekmeyer, Christa: Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: Röber-Siekmeyer, Christa / Tophinke, Doris: Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002, S. 98-122
- GEW Bayern (Hrsg): Der neue Legasthenie-Erlass. Eine Dokumentation. München 2000
- Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2. Bd. Berlin, New York: de Gruyter 1996, S. 1153-1169
- Hinney, Gabriele: Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Frankfurt/M.: Lang 1997
- Kern, Artur / Kern, Erwin: Lesen und Lesenlernen. Eine psychologisch-didaktische Darstellung. Freiburg: Herder⁶1967
- Maas, Utz: Phonologie. Eine funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999
- Maas, Utz: Orthographie. Materialien zu einem erklärenden Handbuch zur Rechtschreibung des Deutschen. Osnabrück: Buchhandlung zur Heide 2000
- May, Peter: Schriftaneignung als Problemlösen: Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Frankfurt/M., Bern, New York: Lang 1986
- Naumann, Carl Ludwig: Beiträge der Deutschdidaktik zur Lerntherapie. In: Nolte, Marianne / Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.): Integrative Lerntherapie: ein Reader. Hannover: Univ., Fachbereich Erziehungswiss. 2000, S. 87-98
- Reuter-Liehr, Carola: Lautgetreue Rechtschreibförderung: 20 exakte Stundenabläufe je 90 Min. für den Förderunterricht und 40 für den vertieften LRS-Unterricht: Kopiervorlagen von Lese- und Diktattexten, Rechtschreibübungen und Hausaufgaben. Bochum: Winkler 1992
- 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 / 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.) 1996, S. 1153-1169

Zur Autorin

Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer

Werderstr. 6

49076 Osnabrück

Tel./ Fax: 0541-432310

roebersi@ph-freiburg.de

PH Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

Tel.: 0761-682494

Fax: 0761-682466

[Zur homepage von Frau Prof in Roeber-Siekmeyer](#) (der Link funktioniert nur, wenn Sie online sind).