

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen

Wissenschaftliche Hausarbeit

**Silbenstrukturierendes Arbeiten mit einem
rechtschreibschwachen Grundschüler**

Vorgelegt von:
stud. päd. Martina Gnädig

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaft

Vergabe des Themas : 14.02.2003

1. Prüfer: Prof., Dr. phil. Christa Röber-Siekmeyer

2. Prüfer: Prof., Dr. Helga Kotthoff

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Allgemeines Basiswissen der Phonetik.....	6
2.1. Das IPA – die Lautschrift.....	6
2.1.1. Vokale und deren Lautschriftzeichen	6
2.1.2. Konsonanten und deren Lautschriftzeichen.....	7
2.2. Die Artikulation.....	7
2.2.1. Die Artikulationsorgane und deren primäre Funktion	8
2.2.2. Die Produktion von Sprachlauten – die sekundäre Funktion des Artikulationsapparates	11
2.2.3. Die Koartikulation von Lauten	15
2.3. Phonetische Kategorisierung der Sprachlaute.....	15
2.3.1. Konsonanten	16
2.3.2. Vokale.....	19
3. Die Silbe.....	22
3.1. Aufbau der Silbe.....	22
3.1.1. Die Normalsilbe.....	25
3.1.2. Die prominente Silbe	28
3.1.3. Die Reduktionssilbe.....	30
3.2. Die Rolle der Silbe im Schriftspracherwerb	31
4. Die deutsche Orthographie.....	33
4.1. Schriftkultur und Orthographie	33
4.2. Orthographie und Graphematik in Bezug auf die Wortschreibung	35
4.3. Phoneme und Grapheme	36
4.3.1. Laute und Phoneme	36
4.3.2. Buchstaben und Grapheme	38
4.3.3. Die Graphem – Phonem – Korrespondenz	39
4.4. Die Silbe in der Schrift und ihre Eigenschaften.....	42
5. Schärfungswörter und ihre Bedeutung im Deutschen	47
5.1. Ethymologische Begriffsklärung von Schärfung.....	47
5.2. Die Anschlusskorrelation von Schärfungswörtern im Deutschen	48

5.3.	Wahrnehmung der Schärfungswörter im Schriftspracherwerb.....	51
6.	Beeinflussung der Schreibung von Kindern durch den Dialekt....	53
6.1.	Dialekt und „Hochdeutsch“	53
6.2.	Variationen der Vokale im Dialekt	54
7.	Der Schriftspracherwerb als kognitive Leistung	59
7.1.	Der Prozess des Schreibenlernens.....	59
7.2.	Das Erlernen der Schriftsprache durch kognitive Eigenleistung	62
7.3.	Das Silbenstrukturmodell	65
8.	Fallstudie	72
8.1.	Einleitung	72
8.2.	Analyse der Schreibfähigkeit von Felix anhand eines Diktats.....	74
8.3.	Analyse der Schreibfähigkeit von Felix anhand einer Bildergeschichte 80	
8.4.	Aufbau und Analyse der Stunden mit Felix	84
9.	Schlussbetrachtung	129
	Literaturverzeichnis	132
	Anhang.....	137

1. Einleitung

In den ersten beiden Klassen der Grundschule spielt das Erlernen des Lesens und Schreibens eine zentrale Rolle. Auch im weiteren Verlauf der Schulzeit und vor allem im späteren Beruf und Alltag sind Lesen und eine gute Rechtschreibung unabdingbar. Jedoch „gelingt es den Grundschulen immer weniger, dass alle einigermaßen sicher lesen und schreiben lernen. Natürlich sind die Kinder in den vergangenen Jahrzehnten nicht dümmer und die Grundschulen nicht schlechter geworden. Woran liegt es dann? Eine Antwort: Schreiben und lesen lernen ist mühselig.“(Ausschnitt aus der Badischen Zeitung zum Thema Pisa – Studie). Nicht nur den Kindern wird einiges abverlangt, um beispielsweise eine gute Rechtschreibung zu erlangen. Die Lehrer¹ müssen aus dem großen Angebot der verschiedenen Lese- und Rechtschreiblehrgänge eine sinnvolle Auswahl treffen. Durch ihre Wahl haben sie die Möglichkeit, einen Grundstein für einen positiven Lese- und Schreibprozess der Kinder zu legen.

Während meines Studiums habe ich einen kurzen Überblick über die verschiedenen Vermittlungsarten im Lese- und Schreibunterricht erhalten. Wie diese in der Praxis umgesetzt werden und welchen Erfolg sie bei den Kindern verzeichnen können, wurde jedoch kaum angesprochen. Auch die Problematik des individuellen Lerntempos der Kinder und deren Konsequenzen auf die Gestaltung des Unterrichts kam zu kurz. Was mache ich mit Kindern, die mehr Schwierigkeiten als andere Kinder haben und vielleicht eine intensivere Unterstützung beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens benötigen?

Im Rahmen meiner Zulassungsarbeit bekam ich das Angebot, mich intensiver als bisher mit dem Thema des Schriftspracherwerbs auseinander zusetzen. Im Wintersemester 2002/03 besuchte ich die Veranstaltung „Lesen lernen“, die von Frau Christa Röber-Siekmeyer geleitet wurde. Die dort vorgestellte Methode des Lesen- und Schreibenlernens unterscheidet sich wesentlich zu bisher kennen gelernten Methoden. Dieser Lehrgang stellt die Silbe als zentrale Einheit der Sprache in den Mittelpunkt, geht also davon aus, dass diese Einheit den Kindern zu Beginn ihres Schriftspracherwerbs leichter zugänglich ist. Das Modell basiert auf

¹ Ich habe in meiner Arbeit aus Gründen der Übersicht die maskuline Form verwendet.

sprachwissenschaftlichem Hintergrund und berücksichtigt wesentliche Merkmale der deutschen Sprache bzw. Schrift. Die kognitive Leistung der Kinder wird verstärkt gefordert. Kinder sollen die Schrift und ihre Regelmäßigkeit selbst entdecken.

Diese Form der Lese- bzw. Rechtschreibvermittlung leuchtete mir ein. Mein Interesse war geweckt worden. Doch immer wieder stellte sich mir die Frage, wie dieses Modell in der Praxis umgesetzt wird und wie es bei den Kindern ankam, die mehr Schwierigkeiten haben als andere.

Mir sollte die Chance geboten werden, es selbst heraus zu finden. Die dreimonatige Arbeit mit dem rechtschreibschwachen Schüler Felix gab mir sehr viel Aufschluss darüber, wie das silbenorientierte Modell in der Praxis umgesetzt werden und wesentliche Erfolge verzeichnen kann. Die Stunden mit Felix und deren Inhalte erläutere ich ausführlich in Kapitel acht.

Der Schwerpunkt im zweiten Kapitel (erstes Kapitel ist die Einleitung) liegt auf der Produktion der Sprachlaute. Die gesprochene Sprache soll beschrieben und näher kategorisiert werden.

Artikulatorische Vorgänge können über das Beobachten der Bewegungsabläufe vor einem Spiegel sichtbar gemacht werden. Auch physikalische Wirkungen sind spürbar (Unterscheidung der Plosive mit Hilfe eines Blattes, s. Protokoll Std. 11). Solche Beobachtungsformen machen Grundschulern sehr viel Spaß (vgl. Maas 1999).

Das Wissen um die Artikulation des Gesprochenen sollte Voraussetzung für die Vermittlung des Schriftspracherwerbs sein. Wenn die Kinder in die Schule kommen, so stellt die gesprochene Sprache ihr Ausgangsmaterial dar, von dem ein Lehrer ausgehen und aufbauen kann.

Im dritten Kapitel rückt die Silbe in den Mittelpunkt. Es ist wichtig zu wissen, wie eine Silbe aufgebaut und welche Silbentypen im Deutschen vorhanden sind, um das silbenorientierte Modell in die Praxis umsetzen zu können. Die Beschreibung der Rolle der Silbe im Schriftspracherwerb begründet die Vermittlung des Modells.

Eine Antwort auf die Frage, wie die deutsche Schrift aufgebaut und welchen Regeln die deutsche Orthographie folgt, bekommt man in Kapitel vier. Mit Hilfe der Graphem-Phonem-Korrespondenz kann man viele Wörter des Deutschen schreiben. Neben diesem gibt es jedoch weitere Prinzipien, die den Aufbau der deutschen Orthographie

näher definieren. Die Eigenschaften der Silbe in der Schrift, die in diesem Kapitel beschrieben werden, müssen die Kinder als Regelmäßigkeit erkennen lernen, damit sie zu einer guten Rechtschreibung gelangen.

Die Stellung der Schärfungswörter im Deutschen, die Besonderheit in ihrem Aufbau und die daraus entstehenden Konsequenzen für den Schriftspracherwerb wird im fünften Kapitel ausführlich dargestellt.

Die Schreibungen der Kinder können durch ihren Dialekt geprägt sein. In Kapitel sechs versuche ich, den Unterschied von „Hochdeutsch“ und Dialekt herauszustellen. Dabei gehe ich vor allem auf das alemannische Dialekt ein, da mein Nachhilfeschüler Felix aus dieser Sprachregion stammt. Schreibungen der Kinder zeigen, dass im dialektalen Bereich der Vokalismus variiert. Qualität und Quantität werden von den Kindern unterschiedlich wahrgenommen.

Der Schriftspracherwerb als kognitive Leistung. Welchen Prozess durchläuft ein Kind, wenn es Schreiben lernt und welche Leistungen muss es in Bezug auf seine Kognition erbringen, damit es die Schriftsprache erwirbt? Die Antwort liefert Kapitel sieben. Neben dieser Thematik wird das Silbenstrukturmodell ausführlich erläutert.

In Kapitel acht beschreibe ich meine Arbeit mit Felix Braun. Zuerst schildere ich seine bisherige Entwicklung im Schriftspracherwerb und seine Leistungen in der Schule. Des weitern gehe ich auf den Lese- und Rechtschreibunterricht von Frau Sorger, der Lehrerin von Felix ein. In der Ausführung vom Aufbau der Stunden versuche ich Felix Entwicklung im Verlaufe der Nachhilfestunden aufzuzeigen und zu analysieren.

In meiner Schlussbetrachtung fasse ich die Ergebnisse der Nachhilfestunden zusammen und beurteile die Arbeit mit dem Silbenstrukturmodell.

Um das Lesen und Schreiben zu lehren und eine kritische Auseinandersetzung mit den zahlreichen Methoden zu erlangen, braucht man ein fundiertes Wissen über die deutsche Sprache bzw. Schrift. Die Vorstellung des silbenstrukturierenden Arbeiten mit einem rechtschreibschwachen Schüler soll ein positives Beispiel dafür sein, wie eine Vermittlung der Rechtschreibung aussehen kann.

2. Allgemeines Basiswissen der Phonetik

2.1. Das IPA – die Lautschrift

Das Lautschriftsystem (kurz IPA) wurde Ende des 19. Jahrhunderts von der internationalen Gesellschaft der Phonetiker (auch IPA: International Phonetic Association) festgelegt. Davor hatten sich in den einzelnen Nationen eigene Lautsysteme entwickelt, die durch die IPA vereinheitlicht wurden.

Ich möchte an dieser Stelle die Laute und deren Zeichen (in Wortform dargestellt, um einen besseren Anhaltspunkt schaffen zu können) aufzeigen. Die markierten Buchstaben (kursiv) repräsentieren die entsprechenden Laute (vgl. Maas 1999):

2.1.1. Vokale und deren Lautschriftzeichen

ɑ Name	a Mantel
e Leder	ɛ Hefte
i Idee	ɪ Hilfe
o Hose	ɔ hoffen
u Ufer	ʊ Stunde
ɛ: Käse	ɛ Säfte
ø Löwe	œ Löffel
y Hüte	ʏ Hüfte
ə Schule	ɐ Mutter
ɔj Leiter	
ɔɔ laufen	
ɔj Beute, Bäuche ²	

² Ich habe mich für diese Lautschriftzeichen der Diphthonge entschieden. In der Literatur findet man noch weitere Möglichkeiten der Lautschrift von Diphthongen: [aj],[au] und [ɔy] (vgl. z.B. Maas 1999).

2.1.2. Konsonanten und deren Lautschriftzeichen

Die Lautschriftzeichen der Konsonanten entsprechen zum größten Teil den alphabetischen Buchstaben. Die nicht übereinstimmende Schreibweise ist im Folgenden aufgezeigt.

ʃ <i>Scheine</i>	ŋ <i>Zunge</i>
ç <i>Küche</i>	tʃ <i>tratschen</i>
x <i>lachen</i>	ʃt <i>Stifte</i>
v <i>Wolle</i>	ʃp <i>Sportler</i>
z <i>Dose</i>	
ʒ <i>Garage</i>	
ts <i>Zeichen, Katze</i>	

Weitere Zeichen des IPA:

- : Verlängerung
- ˈ Hauptakzent
- ˌ Nebenakzent
- ˙ silbische Gliederung
- ˑ Aufzählung
- [] Laut
- <> Buchstabe

2.2. Die Artikulation

Im Alltag begegnen uns viele Schallereignisse, die wir ohne Probleme erkennen und deuten können, sei es ein Klingeln an der Tür oder ein Spielen eines Instrumentes (vgl. im Folgenden Eisenberg 2000). Schallereignisse, die an die gesprochene Sprache gebunden sind, bezeichnet man als Lautereignisse. Können wir eine Äußerung eines

anderen verstehen, so haben wir das Lautereignis in korrekter Art und Weise verarbeitet.

Die Struktur eines Lautereignisses ist so aufgebaut, dass wir es, sei es bei einer Äußerung einer sprachlichen Einheit, wie bei einem Satz, sofort erkennen und verarbeiten können. Das Gebiet der *Phonetik*³ erklärt uns wie ein solches Lautereignis aufgebaut ist.

„Die Erzeugung eines Lautereignisses beim Sprecher nennt man seine Artikulation, wobei als Artikulation häufig nur der äußere, an die Bewegung der Artikulationsorgane gebundene Teil des Produktionsprozesses gilt. Als solcher ist er Gegenstand der *artikulatorischen Phonetik*.“ (Eisenberg 2000, 39).

Es gibt in der Phonetik noch weitere Untersuchungsbereiche (akustische Phonetik oder auditive Phonetik, um zwei weitere zu nennen), auf die ich aber nicht weiter eingehen werde.

Bei der Artikulation von Lauten, die wir beim Sprechen erzeugen, herrschen zwei Grundkomponenten vor. Zum Einen erzeugen wir im Mund- und Rachenbereich einen Schall, der als Ton oder Geräusch resultiert. Man bezeichnet diesen als Rohschall. Danach wird der Ton oder das Geräusch durch die bestimmte Bewegung und Stellung der Artikulationsorgane verändert. Was wir letztendlich als Laut wahrnehmen, ist etwas ganz anderes als der primär erzeugte Rohschall. „Technisch gesprochen erfolgt die Artikulation von Lauten durch Manipulation von Luftströmen, in aller Regel des Luftstromes beim Ausatmen. Zur Aufzählung der Artikulationsorgane setzt man daher mindestens bei der Lunge (lat. *pulmo*) an, denn hier wird der Luftdruck für das Ausatmen erzeugt (pulmonaler Luftstrom).“ (Eisenberg 2000, 47f).

2.2.1. Die Artikulationsorgane und deren primäre Funktion

Unsere Artikulations- bzw. Sprechorgane sind genauer betrachtet keine Sprechorgane als solche (vgl. im Folgenden Maas 1999). Wir nutzen diese Organe zu sprachlichen

³ Die Phonetik beschäftigt sich mit den Lauten, die als Naturereignisse gesehen werden. Sie deckt sozusagen den naturwissenschaftlichen Bereich ab. Im Gegensatz dazu die Phonologie. Sie analysiert die Nutzung der Lautunterscheidung für sprachliche Belange (vgl. Maas 1999).

Zwecken, die als primäre Funktion aber z.B. das Atmen oder die Nahrungsaufnahme haben.

In der Regel denkt man bei der Produktion von Lauten, also von gesprochener Sprache sofort an den Mund. Aber die Sprachproduktion beschränkt sich tatsächlich nicht nur auf diesen einen kleinen Teil (s.o.). Der Mensch spricht nahezu mit dem ganzen Körper, es müssen daher ganze Körperregionen berücksichtigt werden.

Die *Glottis (Kehlkopf)* fungiert als Achse, die zwei unterschiedliche Bereich des Gesamtapparates trennt, nämlich den *infraglottalen* Bereich, der sich unterhalb der Glottis befindet und den *supraglottalen* Bereich, der oberhalb der Glottis liegt.

„Der *infraglottale* Bereich reguliert insbesondere die Atmung. Die Lungen selbst sind so etwas wie ein Blasebalg, der selbst nicht Bewegung ausführt, sondern durch äußere Einwirkungen in Bewegung gesetzt wird. Sie werden von den Muskeln im Zwerchfell und im Brustkorb zusammengedrückt und auseinandergezogen. Das ergibt eine primär rhythmische Funktionsweise des *infraglottalen* Apparates, die die Sprachproduktion prägt.“ (Maas 1999, 35).

Der *supraglottale* Bereich dient zum einen der Atmung und zum anderen der Nahrungsaufnahme. Die Luftröhre bildet das Verbindungsstück zur Lunge, die Nase besitzen wir ausschließlich zur Atmung.

Das „Ansatzrohr“ (von der Glottis bis zu den Lippen), das den *oralen*⁴ Teil unserer Artikulationsorgane beinhaltet, dient der Nahrungsaufnahme und Nahrungsverarbeitung (abbeißen, kauen, schlucken). Die Speiseröhre sorgt dafür, dass die aufgenommene Nahrung in den Magen gelangt.

Der Mund dient aber auch der Atmung, er hat eine größere Öffnung als die Nase. Deshalb atmen wir immer durch den Mund, wenn wir uns mit großer Anstrengung betätigen (z.B. beim Sport), da durch den Mund eine größere Sauerstoffaufnahme gewährleistet ist.

Da der *supraglottale* Bereich in seiner Funktion doppelt belegt ist, kann er sehr empfindlich auf äußere Einflüsse reagieren. Hier beginnt nun die Aufgabe des Kehlkopfes (Glottis)⁵. Er wird als Ventil bezeichnet, der das gesamte Ansatzrohr nach unten schützen soll. Die *Stimmbänder*, die einen zentralen Bereich des Kehlkopfes

⁴ „Oral (lat.-nlat.): a) den Mund betreffend, am Mund gelegen, durch den Mund (Med.)/.../“ (Duden. Das Fremdwörterbuch 1997⁶).

⁵ Die Glottis wird bei Eisenberg als Stimmritze bezeichnet, die sich zwischen den Stimmbändern befinden (siehe näheres Eisenberg 2000).

bilden, sind zwei sich gegenüberliegende Muskelstränge. Wenn diese angespannt werden, so schließt sich das Ventil. Bei der Atmung ist das Ventil offen, so dass Luft ungehindert hindurchströmen kann.

Das *Gaumensegel (Velum)* kann ebenfalls als Ventil bezeichnet werden. „Auch hier handelt es sich um einen recht komplexen Vorgang, den wir hier nur sehr schematisch zu betrachten brauchen. Es reguliert den Zugang zum Nasen trakt, indem es seinen Verschluss gegenüber dem Speisetrakt ermöglicht bzw. andererseits den Nasen trakt für die Atmung durch die Nase freigibt, wenn der Mund verschlossen oder mit der Nahrungsaufnahme beschäftigt ist. Der Verschluss selbst kann einerseits durch die Verengung des oberen Teils der Luftröhre erfolgen (*pharyngal*), andererseits durch den beweglichen Teil des Gaumensegels/.../, also *uvular*, gegenüber dem hinteren Teil der Zunge.“ (Maas 1999, 37).

Die *Lippen (labium)*, die ebenfalls einen Teil des Mundraumes bilden, haben ihre Funktion im Öffnen und Schließen ihrerseits. Der *Unterkiefer* kann durch seine hebelartigen Bewegungen die Zähne in Bewegung setzen, die vor allen Dingen zum Abbeißen von Nahrung und deren Zerkleinerung dienen.

„Der mobilste Teil im Mundraum ist die Zunge, die recht plastisch mit ihren Formveränderungen den Mundraum gestalten kann: Auch sie hat die primäre Funktion, die Nahrung zuzubereiten (zu zerquetschen), sie dabei mit Speichel zu mischen und schließlich ihre Weiterbeförderung in den Magen in den Weg zu leiten (Schlucken).“ (Maas 1999, 37).

Das folgende Schema zeigt den infraglottalen und supraglottalen Bereich des menschlichen Körpers und ihre wichtigsten Organe.

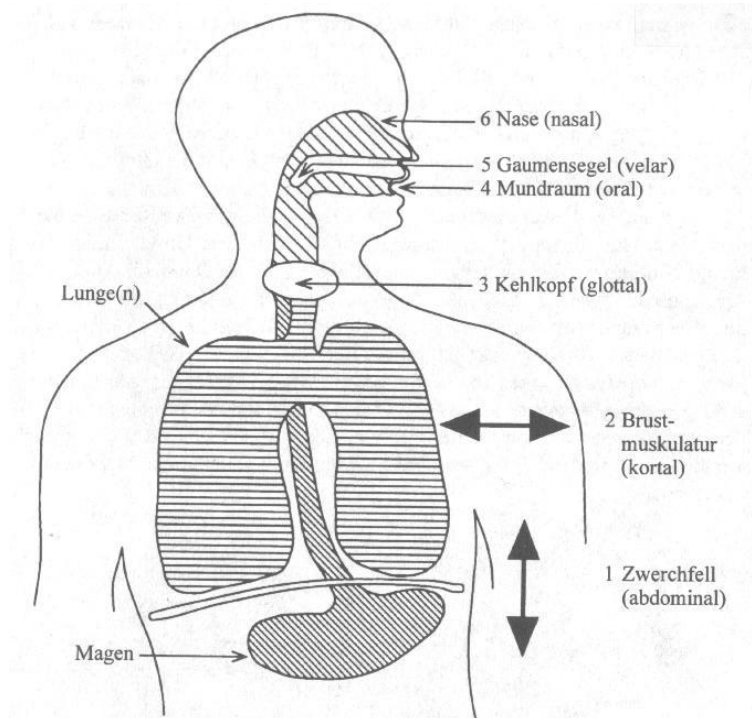


Abb. 1

2.2.2. Die Produktion von Sprachlauten – die sekundäre Funktion des Artikulationsapparates

Beim Artikulieren von Lauten bzw. beim Sprechen handelt es sich tatsächlich um die sekundäre Funktion des Artikulationsapparates (vgl. im Folgenden Maas 1999). Man muss sich das so vorstellen, dass bei der Aktivität dieses komplexen Apparates Geräusche erzeugt werden, wie z.B. schmatzen, mit den Zähnen knirschen etc.. Manche dieser Geräusche verwenden wir dann als Sprachlaute. „Diese Differenz ist schon für die antiken Phonetiker grundlegend gewesen, die von Geräuschen im weiteren Sinne, den *psophoi*, die Laute der Äußerungen im engeren Sinne unterschieden, die *phonai* (von daher der Ausdruck *Phonetik*).“ (Maas 1999, 38).

Die Nutzung des Artikulationsapparates, der die Laute produziert, ist mit der Aufgabe eines Filters vergleichbar. Er kann zwischen den vielen Geräuschen unterscheiden, die der Mensch von sich gibt. Gleichzeitig stellt er auch einen Filter für die dabei benutzten Organe dar.

Der infraglottale Bereich bildet bei der Lautproduktion eine Art Konstante. „Der für das Ausatmen und für die Artikulation erforderliche Luftdruck entsteht in der Lunge durch

Bewegung des Zwerchfells und der Brustmuskulatur, die Lunge dient als direkter Energiespeicher für die Lautproduktion.“ (Eisenberg 2000, 48; s.o.).

Neben dieser Aufgabe stellt sie aber auch die Grundschrift für die sprachliche Gliederung dar (unter sprachl. Gliederung versteht man Silbengliederung, Akzentgliederung, Tonverlauf) (vgl. im Folgenden Maas 1999). Dem Kind ist diese primäre Wahrnehmungskategorie besonders nahe, daher die besondere Liebe zu rhythmischen Sprechproduktionen oder das Zuhören von rhythmischen Äußerungen.

Im supraglottalen Bereich, also oberhalb der Glottis, befindet sich dann der Ort der sogenannten „vielfältig modifizierbaren Artikulation/.../“ (Maas 1999, 45).

Das folgende Schema beschreibt den Resonanzraum der Mundhöhle (A), der durch die Lippen erweitert werden kann (B). Ein weitere Resonanzraum kann hinzukommen, der Nasenraum (C) (vgl. im Folgenden Maas 1999).

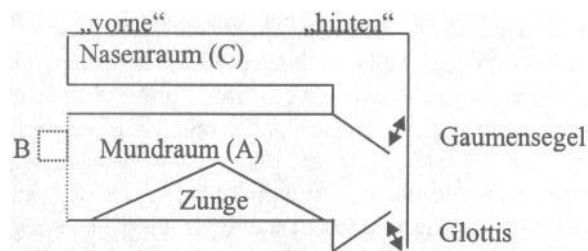


Abb. 2

Die Zunge spielt im Folgenden eine große Rolle. Sie ist es, die durch ihre Aktivität dem Resonanzraum A eine spezifische Form geben kann. Sie zerlegt diesen Raum A in zwei Teile, indem sie einen Engpunkt zwischen Zungenrücken und Gaumen und dem Raum danach bildet. Bewegt sich die Zunge nun in Richtung Mundöffnung, wird das Verhältnis der beiden Teilräume verändert (Zungenrücken und Gaumen < Raum danach). Je näher die Zunge bei der Mundöffnung ist, desto heller wird ein Laut produziert.

„Die Glottis selbst ist einerseits, wie gesagt, ein Ventil, das beim Schließen das Entstehen einer schwingenden Luftsäule verhindern kann, sie kann aber auch selbst als Quelle für die Erzeugung einer spezifisch schwingenden Luftsäule fungieren. Das ist der Fall, wenn der Glottisverschluss durch eine heftige Bewegung gesprengt wird und diese Bewegung dann als Knacklaut [?] wahrgenommen wird.“ (Maas 1999, 46).

Eine weitere Aufgabe der Glottis ist es, bei der Engstellung der entsprechenden Muskeln (Stimmbänder) periodische Schwingungen zu erzeugen. Dadurch werden

stimmhafte Laute produziert. (Hier herrschen Differenzen zwischen Männern und Frauen, die auf deren unterschiedliche biologischen Ausstattungen zurückzuführen sind). Durch das Fehlen der periodischen Schwingungen werden *stimmlose* Laute produziert. Es entstehen reine Geräuschlaute wie z.B. [p], [t] oder [k] (vgl. im Folgenden Maas 1999).

Eine weitere Funktion im supraglottalen Bereich übernimmt der weiche Gaumen (*velum*). Er befindet sich oberhalb der Glottis und regelt die Zuschaltung des nasalen Resonanzraumes. Man unterscheidet im Wesentlichen zwei Arten von Lauten: *orale* und *nasale* Laute. Bei den oralen Lauten ist der nasale Resonanzraum blockiert. Bei den *nasalen* Lauten wird der Mundraum verschlossen, also der orale Trakt blockiert, und das Velum wird gesenkt. So kann die Luft durch den Nasenraum ausströmen. Je nach Ort der Blockierung werden die nasalen Laute nach ihrer Qualität unterschieden. Bei dem *labialen Nasal* wird dieser durch die Lippen gebildet. Wenn die Zunge im Kontakt mit dem weichen Gaumen steht, so nennt man diesen Laut *velarer Nasal*. Berührt die Zunge jedoch den harten Gaumen bzw. die Zähne, so bezeichnet man diesen Laut als *alveolaren Nasal*.

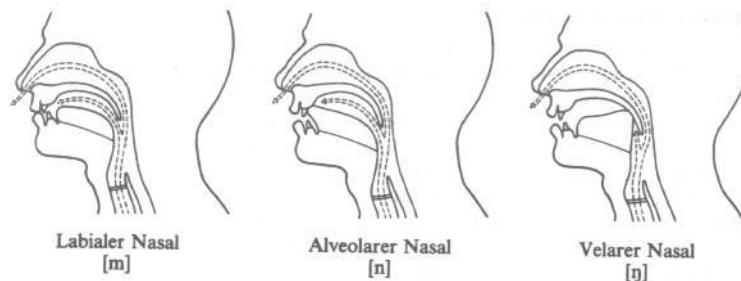


Abb. 3

„Die mobilste Quelle für die supraglottale Modifizierung des Resonanzraumes ist die Zunge, die durch ihre große Plastizität in der ganzen Bandbreite vom hinteren Gaumen bis zu den Zähnen oder sogar den Lippen den Resonanzraum modifizieren kann. In der artikulatorischen Phonetik ist es üblich, den Mundraum in Hinblick auf die Kontaktposition bzw. maximale Engeposition zwischen Zungenoberfläche und oberem Mundraum topographisch zu zerlegen,“ (Maas 1999, 48f) vgl. folgende Abb. 4:

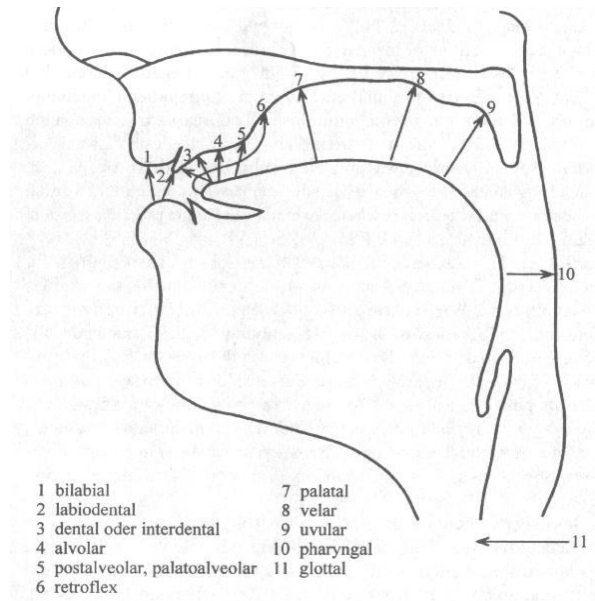


Abb. 4

Die Zunge bildet also Enge- und Verschlusslaute. Aber auch die Lippe beteiligt sich an der Enge- oder Verschlussbildung und spielt hier eine wichtige Rolle. So produziert sie z.B. mit der Oberlippe oder mit den oberen Schneidezähnen bilabiale Laute ([m] und [p]) oder labiodentale Laute wie [f] und [v].

Die Bezeichnungen gehen auf lateinischen und griechischen Ursprung zurück. Zur besseren Übersicht möchte ich an dieser Stelle die Artikulationsorgane und deren lat. Bezeichnungen sowie die daraus entstandenen Artikulationsmerkmale auflisten (vgl. im Folgenden Duden. Die Grammatik 1998⁶):

- Gaumensegel, weicher Gaumen, Hintergaumen – velum ⇒ velar
- Kehlkopf –larynx ⇒ laryngal
- Lippe – labium ⇒ labial
- Mund – os ⇒ oral
- Nase – nasus ⇒ nasal
- Rachen – pharynx ⇒ pharyngeal
- Stimmritze – glottis ⇒ glottal
- Vordergaumen, harter Gaumen – palatum ⇒ palatal
- Vorderzunge – corona ⇒ koronal
- Zahn – dens ⇒ dental

Zahndamm – alveoli ⇒ alveolar

Zäpfchen – uvula ⇒ uvular

Zungenrücken – dorsum ⇒ dorsal

Zungenspitze – apex ⇒ apikal

2.2.3. Die Koartikulation von Lauten

Die bisher beschriebenen Vorgänge bei der Artikulation beschränken sich auf einzelne, isolierte Laute, die bei einer Äußerung in eine bestimmte Abfolge gebracht werden müssen (vgl. im Folgenden Maas 1999; Eisenberg 2000).

Die Laute bzw. deren Artikulation, die benachbart liegen oder aufeinanderfolgen, beziehen sich aufeinander. Es kann sein, dass ein Laut die Eigenschaft von seinem Nachbarlaut übernimmt, dann spricht man von *Assimilation*. Diese basiert auf der *Koartikulation*. Ein Beispiel: in dem Wort <Tusch> sind [t] und [ʊ] koartikuliert, d.h. dass die Lippenrundung eigentlich ein Merkmal des [ʊ] ist, aber das sein Auftauchen beim [t] zeigt, dass beide Laute gleichzeitig, also koartikuliert werden. Bei der Koartikulation überlagert sich teilweise die Artikulation von bestimmten Lauten.

Anzumerken ist auch, dass nicht immer nur ein Organ oder ein Teil des Artikulationsapparates an einer Sprechaktion beteiligt sind, sondern der ganze Apparat in Bewegung ist.

2.3. Phonetische Kategorisierung der Sprachlaute

Im Folgenden werden Laute klassifiziert, nicht mehr die Artikulationsorgane und deren Funktionieren stehen im Mittelpunkt, sondern die Laute als solche (vgl. im Folgenden Eisenberg 2000). Dabei werden Konsonanten und Vokale getrennt voneinander besprochen.

2.3.1. Konsonanten

Man spricht von einem Konsonanten, wenn er mit einer Enge oder mit einem Verschluss gebildet wird. Um die Konsonanten näher zu beschreiben, nimmt man max. vier Parameter zu Hilfe:

1. den Artikulationsort
2. das artikulierende Organ
3. die Artikulationsart
4. die Stimmtonbildung

Ich möchte an dieser Stelle besonders auf den *Artikulationsort* und die *Artikulationsart* eingehen. Das artikulierende Organ (Zunge und Lippe als Artikulatoren) habe ich oben schon beschrieben. Es noch einmal hinzuzunehmen würde an dieser Stelle zu weit führen.

Im Deutschen gibt es für jeden Konsonanten einen Ort der Enge-oder Verschlussbildung. Man unterscheidet sieben *Artikulationsorte*, wobei man sich im vorderen Teil des Mundraumes auf den Oberkiefer bezieht, der als feststehender Teil des Artikulationsapparates gilt.

Labiale Laute – werden an der Oberlippe gebildet ([m] in <Mai> oder [b] in <Bau>)

Dentale Laute – die Engebildung findet an der oberen Zahnreihe statt ([f] in <Fuchs>)

Alveolare Laute – Konsonanten wie [l] in Land und [z] in Saal, auch [n],[r],[t],[d].

Bei den letztgenannten kann sich der Ort auch zum dentalen Bereich verschieben.

Palatale Laute - [ç] in <Schicht> und [j] in <Jaguar>

Velare Laute – diese werden am weichen Gaumen gebildet ([k],[g],[x],[ŋ])

Uvularer Laut – das Zäpfchen-R [ʀ]

Glottale Laute – sie werden an der Stimmritze bzw. im Kehlkopf gebildet ([h],[ʔ])

Bei der *Artikulationsart* eines Lautes wird dessen Art und Weise beschrieben. Es handelt sich jedoch hierbei um etwas ziemlich Abstraktes, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Wird im glottalen oder supraglottalen Bereich durch Verschluss ein erhöhter Luftdruck aufgebaut und der Verschluss so geöffnet, dass der Luftdruck durch rasches Entweichen der Luft schlagartig absinkt, dann entsteht ein *Plosiv*./.../ Akustisch entspricht dem plosiven Artikulationsmodus ein Schlaggeräusch.“ (Eisenberg 2000, 58).

Zu den Plosiven zählen [p],[t],[k],[b],[d],[g] und [ʔ]. Alle Plosive, außer dem „Knacklaut“ [ʔ] werden im Mundraum, also oral gebildet und nach ihrem Artikulationsort weiter untergliedert:



Abb. 5

Die größte Gruppe im Deutschen bilden die *Frikative* (Reibelaute, Engelaute oder Spiranten). Sie brauchen ein nasales oder orales Hindernis, um den Luftstrom zu lenken. Dieser wird durch die Enge gepresst, dadurch entsteht ein sogenanntes Frikationsgeräusch oder Reibegeräusch. Die Bildung dieser Laute ist an den verschiedensten Artikulationsorten möglich, wie Abb. 6 verdeutlicht:

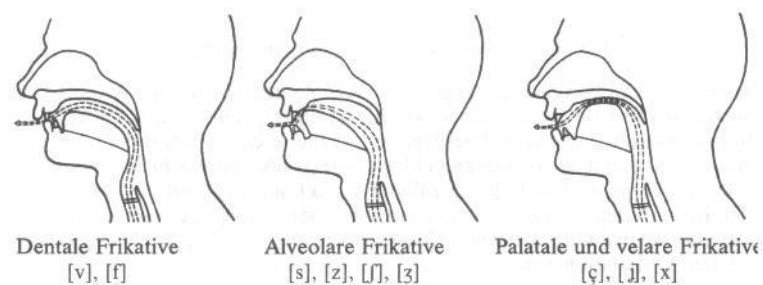


Abb. 6

Die Frikative und die Plosive bilden die Kategorie der *Obstruenten*. Bei der Bildung von Obstruenten⁶ muss der Luftstrom ein großes oder starkes Hindernis überwinden.

⁶ Obstrue lat.: „verbauen“, „verschließen“

Wenn ein Frikativ unmittelbar einem Plosiv folgt, der am gleichen Ort gebildet wird (homorganes Plosiv), so heißen diese beiden *Affrikaten* (komplexes Lautsegment). Auf artikulatorischer Ebene gehen diese beiden eine enge Verbindung ein. Beispiele im Deutschen wäre das [ts] bei <Zoo>, das [tʃ] bei <Quatsch> und das [pf] bei <Pfeife>.

„Wird das Velum gesenkt, so dass die Luft durch den Nasenraum entweicht, entstehen Nasale. Die Differenzierung der Nasale erfolgt durch Verschluss im Mundraum. Beim [m] ist der Mund geschlossen (bilabialer Nasal); beim [n] erfolgt der Verschluss ähnlich wie beim [t] (alveolarer Nasal); beim [ŋ] wie in **Klinge** oder **Bange** ist der Verschluss velar.“ (Eisenberg 2000, 59; s. a. Kap. 2.2.2.).

Der Mundraum in der Mitte kann auch verschlossen sein, so dass der Luftstrom geteilt wird und an beiden Seiten des Verschlusses entlang strömt. Es ergibt sich daraus ein Seitenlaut oder *Lateral*. Das [l] ist das einzige Lateral im Deutschen.

Bei der Artikulation der r-Laute entstehen Vibrationsbewegungen der Zungenspitze oder des Zäpfchens, diese heißen *Vibranten*.

Laterale und Vibranten bilden gemeinsam die Gruppe der *Liquide*.

Ich möchte nun noch ganz kurz auf die Phonation zu sprechen kommen. Es handelt sich hierbei um die Kategorisierung der Plosive und Frikative, die in *Stimmlose* und *Stimmhafte* geordnet werden (vgl. im Folgenden Duden. Die Grammatik 1998⁶).

Bei der Artikulation der Obstruenten wird ein Geräusch erzeugt. Wenn zu diesem Geräusch noch ein Stimmtone hinzukommt, so spricht man von stimmhaften Geräuschen bzw. Obstruenten ([b],[d],[g],[z],[v]). [p],[t],[k],[s],[f] gehören zu den stimmlosen Obstruenten, sie erzeugen Geräusche ohne Stimmtone.

Bei den Plosiven wird oft diskutiert, wann genau der Stimmtone bei [b],[d],[g] im Verhältnis zu [p],[t],[k] einsetzt. Es gibt daher eine weitere Kategorisierung, die den Unterschied näher bestimmen soll: man spricht oft von Fortis- und Lenisplosiven⁷. Die Fortisplosive entsprechen den stimmlosen Plosiven und die Lenisplosive den stimmhaften Plosiven.

⁷ fortis - lenis: lat. stark - schwach

Bei den *Sonoranten* haben wir immer Stimmtön, sie sind also immer stimmhaft, aber sie haben kein Geräusch (außer die Vibranten). Zu den Sonoranten gehören im Deutschen die Nasale und Liquide, aber auch die Gleitlaute⁸ und Vokale.

2.3.2. Vokale

Bei den Vokalen gibt es bei der Artikulation keine Engebildung im Mundraum. Die artikulatorische Vielfalt ist nicht so groß wie bei den Konsonanten (vgl. im Folgenden Eisenberg 2000). Gemeinsames Merkmal der Vokale ist auch ihre Stimmhaftigkeit. Sie sind eine Teilklasse der Sonoranten.

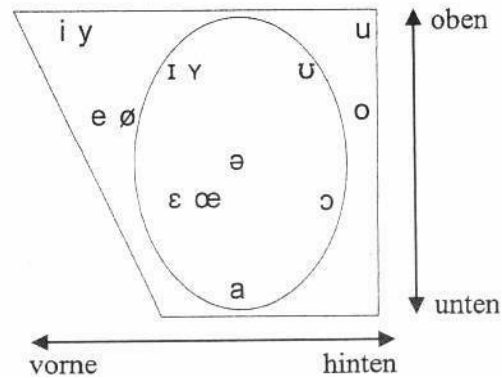
Um die *Qualität* der Vokale zu beschreiben, betrachtet man drei Parameter: die Zungenhöhe (hoch oder niedrig), die Zungenstellung (vorne oder hinten) und die Lippenrundung (gerundet oder ungerundet).

Die *Zungenhöhe* beschreibt den Abstand von der Zunge zum Gaumen. Hebt sich die Zunge, so nähert sie sich dem weichen oder harten Gaumen, es kommt aber nicht zur Engebildung. Beim Heben und Senken der Zunge bewegt sich der Unterkiefer mit, so dass sich der Mund öffnet und schließt. Deshalb unterscheidet man *geschlossene (enge)* und *offene* Vokale (auch hohe und niedrige Vokale genannt). Zwischen den offenen und geschlossenen Vokalen liegen außerdem Öffnungsgrade wie halbgeschlossene und halboffene Vokale. Den Parameter Zungenhöhe kann man mit der Artikulationsart der Konsonanten vergleichen, da man diese noch am ehesten als Öffnungsgrad fassen kann.

Betrachten wir nun den zweiten Parameter, die *Zungenstellung*. „Man meint damit nicht so sehr Punkte der Zungenbewegung nach vorn und nach hinten, sondern eine Verschiebung des höchsten Punktes nach vorn oder hinten. Bei den *vorderen* Vokalen nähert sich die Zunge im prädorsalen Bereich den Alveolen, bei den *hinteren* im postdorsalen Bereich dem Velum.“(Eisenberg 2000, 63).

Bei Eisenberg entsteht so ein Vokalviereck bzw. ein Vokaltrapez.

⁸ bei Gleitlauten ist die Engebildung sehr gering, artikulatorisch stehen sie an der Grenze zwischen Konsonanten und Vokalen. (vgl. Eisenberg 2000)

Abb. 7⁹

(Frau Röber-Siekmeyer beschreibt die Vokale der Normalsilbe, indem sie sie in ein Vokaldreieck einordnet; s. Kap. 3.1.1.). Es ist schwierig, die Vokale eindeutig einzuordnen, da alle Übergänge fließend und die Abgrenzung benachbarter Vokale unsicher sind. Nur bei den Eckvokalen [i] (vorn, geschlossen), [a] (offen) und [u] (hinten, geschlossen) ist die Stellung der Zunge fixiert. So ist die Lage jedes einzelnen Vokales variabel. Eine nähere Beschreibung der Vokale und deren Eigenschaften, sowie das Vokaldreieck ist in Kap. 3.1.1. zu finden.

Als dritter Parameter spielt die *Lippenrundung* eine entscheidende Rolle. „Lippenrundung heißt Schließbewegung des Mundes und Verengung des vorderen Mundraumes. Verengung des vorderen Mundraumes heißt Zurückziehen der Zunge, deshalb liegt ein gerundeter Vokal weiter hinten als sein ungerundetes Gegenstück. Öffnen des Mundes heißt Entrundung der Lippen, deshalb sind die offenen Vokale natürlicherweise ungerundet.“ (Duden. Die Grammatik 1998⁶, 25).

Im Deutschen spielt das Merkmalspaar gerundet/ungerundet nur für die vorderen, nicht offenen Vokale eine Rolle (vgl. im Folgenden Eisenberg 2000; Duden. Die Grammatik 1998⁶). [i] wie bei <Liebe> ist ungerundet, das Gegenstück dazu wäre das [y] wie bei <Lüge> (auch [e] und [ø] bilden ein solches Merkmalspaar). Die hinteren Vokale können kein gerundetes Gegenstück aufweisen, sie sind alle ungerundet ([u,o,a]).

Die drei Parameter Zungenhöhe, Zungenstellung und Lippenrundung beschreiben also die Vokalqualität. Viele Vokale haben Eigenschaften, die auf ihre *Quantität* zurückzuführen sind. Das [i] von <Liebe> ist *lang*, das von <Lippe> ist *kurz*. Prinzipiell

⁹ bei den umkreisten Vokalen handelt es sich um die zentralen Vokale (s. a. Kap. 3.1.1.).

können Vokale jeder Qualität als lang und kurz gebildet werden. Langvokale werden durch Doppelpunkte markiert ([i:]), die Kurzvokale erhalten keine zusätzliche Markierung.

Durch das Senken des Velums können *nasalisierte* Laute bzw. Vokale auftreten. Der Luftstrom kann durch die Nase entweichen (im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Vokalen, wo der Luftstrom durch den Mund austritt). Solche nasalierten Laute kommen meist in französischen Fremdwörtern vor (<Parfum>, <Teint>).

Ein weiterer Parameter für die Vokale ist die *Gespanntheit* oder *Ungespanntheit* (gespannt – ungespannt; siehe auch Kapitel: die Normalsilbe). Im Deutschen fällt die Unterscheidung von gespannten und ungespannten Vokalen mit den langen und kurzen Vokalen zusammen.

Wird ein gespannter Vokal betont, so artikuliert man ihn als Langvokal, ungespannte Vokale werden kurz artikuliert, auch wenn sie betont sind: [o:] in <Ofen> - [ɔ] in <offen>, [e:] in <Esel> - [ɛ] in <Essen>, [u:] in <Bude> - [ʊ] in <Busse>, [i:] in <Biene> - [ɪ] in <Schiffe>.

3. Die Silbe

3.1. Aufbau der Silbe

Wortformen der *gesprochenen* deutschen Sprache bestehen, neben der Abfolge von Phonemen, aus weiteren Konstituenten, den Silben. Die Silben werden als „/.../“ übergeordnete artikulatorisch-auditive Einheiten /.../“ (Eisenberg 1998, 99) bezeichnet. Es handelt sich bei der Silbe um eine prosodische¹⁰ Einheit, die wiederum aus einzelnen Segmenten besteht. Die Silbe setzt sich aus Silbenkern (Nukleus), Anfangsrand (Onset) und Endrand (Koda) zusammen. Silbenkern und Endrand bilden gemeinsam den Reim einer Silbe. Graphisch kann man diesen Sachverhalt wie folgt darstellen¹¹:

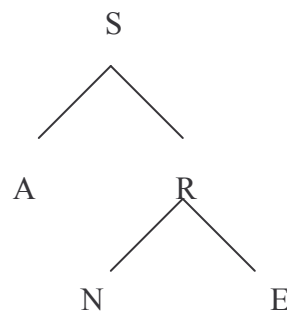


Abb. 8

Während der Kern einer Silbe nur aus einem Segment besteht, können Anfangsrand und Endrand sich aus einem oder mehreren zusammensetzen. Bestehen sie nur aus einem Segment bzw. Laut, so heißen sie einfache Silben, bestehen sie aus mehreren, heißen sie komplexe Silben (vgl. im Folgenden Maas 1999). Aus der graphischen Darstellung geht hervor, dass der Nukleus und der Endrand eine engere Verbindung eingehen als Nukleus und Anfangsrand.

Die Silbe bzw. deren Segmente (Laute) sind in Hinsicht auf Sonorität¹² strukturiert. Die Abfolge der Laute folgen einer strengen Regel. Sie sind in Sonoritätsklassen

¹⁰ Prosodisch (griech.): „vortragen, singen“. Zur Prosodie zählt demnach die Wort- und Satzintonation, es kann aber auch von der Silbenstruktur oder Quantität die Rede sein (vgl. Maas 1999)

¹¹ S = Silbe, A = Anfangsrand, R = Reim, N = Nukleus, E = Endrand (vgl. Maas 1999)

¹² Die Sonorität beschreibt unterschiedliche Lauteigenschaften. Es gibt Laute, bei denen der Stimmton im Vordergrund steht (Vokale) und Laute, bei denen der Geräuschanteil dominiert (Fortispllosive). Auch Klangfülle eines Lautes.

zusammengefasst. Hieraus entsteht die sogenannte Sonoritätshierarchie, die besagt, dass stimmlose Plosive, gefolgt von den stimmhaften Plosiven die geringste Sonorität aufweisen (vgl. im Folgenden Pompino-Marschall 1995). Denen folgen die stimmlosen und stimmhaften Frikative, die Nasale und die Liquide. Die Vokale besitzen die größte Sonorität.

Der Aufbau der Silbe besteht demnach aus unterschiedlichen Graden der Sonorität:

- Der Silbenkern weist die höchste Sonorität auf. Er wird von einem Vokal gebildet.
- Die Silbenränder besitzen eine minimale Sonorität, sie setzen sich im Idealfall aus Konsonanten zusammen.
- Eine Silbe kann jedoch auch vokalisch artikuliert werden, dann spricht man von einer *offene* Silbe (Beispiel: [ze:] <See>).
- Wenn dem Silbenkern kein Laut vorausgeht, so spricht man von einer *nackten* Silbe (vgl. im Folgenden Duden. Die Grammatik 1998⁶). Beginnt ein geschriebenes Wort mit einem Vokalbuchstaben, so steht im Gesprochenen trotzdem der Glottisverschluss [ʔ], der als konsonantischer Anfangsrand gilt, für den es aber im Deutschen keinen Buchstaben gibt (Beispiel: [ʔalt] <alt>).
- Die Silbe beginnt demnach mit einer steigenden Sonorität vom Anfangsrand zum Kern hin und fällt vom Kern zum Endrand wieder ab.

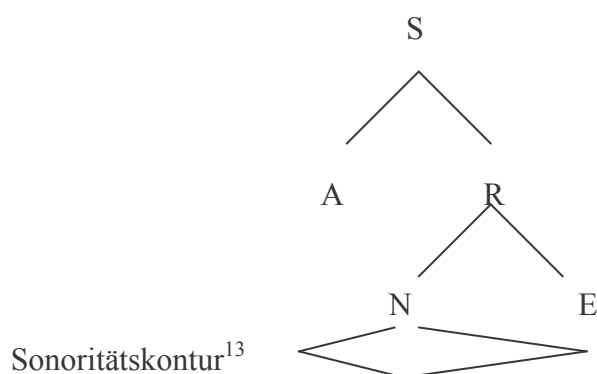


Abb. 9

„Die Sonorität ist also durch eine steigend – fallende (Sonoritäts-) Kontur charakterisiert.“ (Maas 1999, 128).

¹³ Vgl. Maas 1999, 128.

Diese Sonoritätskontur ist aber nicht der einzige Faktor, der bei der Silbenbildung eine Rolle spielt (vgl. im Folgenden Maas 1999). Es kommen weitere prosodische Einheiten hinzu, wie z.B. die *Druckkontur*. Eduard Sievers hat mehrere Ebenen der Konturierung unterschieden:

- „die *Konturierung der Sonorität*, bei der die Silbe (in diesem Sinne also: die *Sonoritätssilbe*⁶⁶) eine perzeptive Größe ist, die durch ein Sonoritätsmaximum in einer Äußerung bestimmt wird [...].“ (Maas 1999, 126).
- durch die Konturierung des Drucks (Intensität der Äußerung) wird eine Äußerung zu einer rhythmischen Einheit (vgl. im Folgenden Maas 1999).

Während die Sonoritätskontur die Silbe weiter segmentiert (s.o.), stellt die Druckkonturierung die Silbe als prosodische Einheit dar.

Die Silben lassen sich durch die Sonoritätskontur in *geschlossene* und *offene* Silben unterteilen. Die geschlossene Silbe endet konsonantisch. Die offene Silbe ist dadurch gekennzeichnet, dass sie keinen konsonantischen Endrand besitzt.

Eine weitere prosodische Einheit, die Wortformen bzw. Äußerungen gliedern kann, ist der *Akzent*. Die akzentuelle Konturierung und die Sonoritätskonturierung agieren miteinander: „Der Ausbau der Silben auf der segmentalen Ebene (und damit ihre Artikulation durch eine Sonoritätskontur) hängt nämlich von ihrer Position in der metrischen Kontur des Wortes ab (beziehungsweise artikuliert seinerseits wiederum in spezifischer Weise einen Takt im jeweiligen Metrum beziehungsweise Fuß).“ (Maas 1999, 130).

Den Terminus Akzent verwendet man in der Regel, wenn man einem Segment bzw. einer Silbe gegenüber einem anderen Segment eine gewisse Prominenz geben will. (vgl. im Folgenden Maas 1999). Synonym dafür steht der Begriff *Betonung*. Das Deutsche besitzt den sogenannten Druckakzent, der Äußerungen wiederum durch Hebungen und Senkungen in *Takte* gliedern kann. Der Takt zählt zur Grundeinheit der rhythmischen Gliederung einer Äußerung bzw. eines Wortes als bestimmte Ausgliederung einer Äußerung. „Wo die Takte mit einer gleichen Anzahl von Segmenten gefüllt werden, ist es üblich, mit der antiken Metrik von *Füßen* zu sprechen.“[...] (Maas 1999, 79). Man

⁶⁶Von E. Sievers *Schallsilbe* genannt.

unterscheidet hier insbesondere den *Trochäus* (x-) (s.u.), *Daktylus* (x--) und *Jambus* (-x).

Das Deutsche, das zu der akzentzählenden Sprache gehört, unterscheidet drei Silbentypen: die *prominente Silbe* (S'), die *Reduktionssilbe* (S⁰) und die *Normalsilbe* (S). Die beiden Silbentypen prominente Silbe und Reduktionssilbe bilden zusammen den für das Deutsche typischen Grundtyp, den Trochäus ([la.fən]). Die erste Silbe wird betont, die zweite Silbe unbetont artikuliert. Es gibt aber auch Wortformen, die nicht diesem Grundtyp entsprechen. Hier kommt die Normalsilbe ins Spiel, sie ist weder reduziert noch liegt auf ihr die Hauptbetonung ([In.'sɛkt]).

Auf den metrischen Aufbau von einzelnen Wörtern soll hier nicht weiter eingegangen werden.

3.1.1. Die Normalsilbe

Bei der Normalsilbe handelt es sich um keine prominente bzw. auch nicht um eine Reduktionssilbe. In der Literatur wird oft von der unmarkierten Silbe gesprochen. Es wird vom „Normalfall“ gesprochen, von dem die Sonderfälle abgeleitet werden können (vgl. im Folgenden Maas 1999). Trotzdem kommt dieser Silbentyp im Deutschen eher selten vor, er ist, wenn man einen Blick auf den deutschen Wortschatz wirft, untypisch. Die Normalsilbe wird im Folgenden mit S markiert, anhand von Beispielen soll sie verdeutlicht werden:

S S S' S ⁰		S S' S ⁰	
[<u>ʔ</u> a.v <u>o</u> .'kɑ:.do]	<Avocado>	[<u>h</u> o.'lun.de]	<Holunder>

Des weiteren möchte ich auf die Artikulation der Vokale in der Normalsilbe eingehen. Allgemein kann man sagen, dass das ganze Spektrum an Vollvokalen anzutreffen ist (also keine Reduktionssilbe). Konzentriert man sich darauf, wo die jeweiligen Vokale im oralen Resonanzraum gebildet werden, so entsteht ein sogenanntes Vokaldreieck.

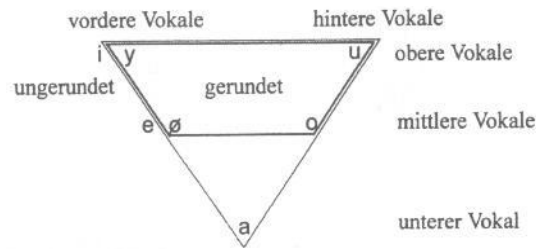


Abb. 10

Wie Abb. 10 verdeutlicht, wird zwischen der Höhe der Zunge im Resonanzraum (oberer, mittlerer oder unterer Vokal), der Stellung der Zunge (vordere oder hintere Vokale) und der Lippenrundung (gerundet oder ungerundet) unterschieden. So besitzt jeder Vokal drei Eigenschaften (außer das [a]):

[i]: vorderer, oberer, ungerundeter Vokal

[o]: hinterer, mittlerer, gerundeter Vokal

[a]: unterer, ungerundeter Vokal

„Die jeweilige Position der Zunge wird aufgrund der jeweiligen Resonanzraumbildung ‚mit dem Ohr‘ als ein spezifischer Klang wahrgenommen. Die Beschreibung der Zungenposition ist also gleichzeitig die Beschreibung dessen, ‚wie sich der Laut anhört‘.“ (vgl. Röber-Siekmeyer 2002, 166). Spricht man vom Klang eines Vokales, so meint man damit seine *Qualität*.

Es gibt Silben, die keinen konsonantischen Endrand besitzen, es handelt sich hier also um offene Normalsilben (<I.´dee>, <Ku.´si.ne>). Normalsilben können aber auch geschlossen sein (<In.´sekt>, <Kul.´tur>).

Vergleicht man den Klang der Vokale einer offenen Silbe mit denen einer geschlossenen Silbe, stellt man fest, dass sie unterschiedlich klingen, sie unterscheiden sich demnach qualitativ. Diese Tatsache kann man mit der Stellung der Zunge erklären, die, wie bereits oben beschrieben, den wesentlichen Beitrag zum Klang liefert.

Bei der geschlossenen Normalsilbe kehrt die Zunge, kurz bevor sie ihre jeweilige Position (s.o.) erreicht hat, um und widmet sich der Artikulation des folgenden Lautes. Die Laute liegen etwas unterhalb der Laute der offenen Silbe.

Es gibt demnach zwei Vokalgruppen, welche die Phonetik unterscheidet, die *peripheren* und die *zentralisierten* Vokale¹⁴. Zu den peripheren Vokalen, die auch oft als gespannte

¹⁴ vgl. auch *loser* und *fester* Anschluss in Kap. 5.2.

Vokale bezeichnet werden (zentralisierte Laute heißen auch oft ungespannte Laute¹⁵), gehören die Laute [a],[e],[i],[o],[u],[ø],[y]. Bei diesen Lauten ist der Mund weniger geöffnet als bei den zentralisierten Laute, deshalb nennt man diese auch *eng* und die anderen Laute *geöffnet* ([ɛ],[ɪ],[ɔ],[ʊ],[œ],[ʏ]). Beim [a] gibt es keinen Unterschied in der Öffnung des Mundes, da er bereits die größte Öffnung besitzt.

Es ergibt sich aus dem bisher Dargestellten folgende Systematik für die Normalsilbe: Entweder eine enge Variante in offener Silbe (<I.´dee>) oder eine geöffnete Variante in geschlossener Silbe (<In.´sekt>). Ein enger Vokal in geschlossener Silbe sowie ein geöffneter Vokal in offener Silbe kommt im Deutschen nicht vor. So ergeben sich also Paare, die sich in ihrer Qualität unterscheiden, wie z.B. [i] und [ɪ]. Unser Vokaldreieck von oben wird ergänzt.

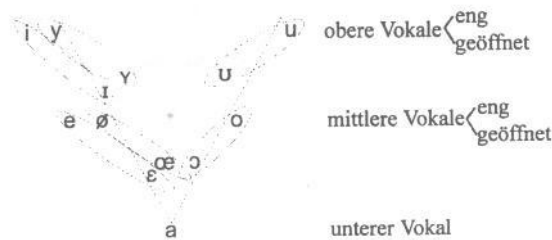


Abb. 11

Das [a] passt nicht in dieses Schema, da es in beiden Varianten vorkommt:

<ra.´sie.ren>

[a]

<Ran.´da.le>

Die kinästhetische Wahrnehmung der Vokale ist kaum möglich im Gegensatz zu den Konsonanten, die sehr gut wahrgenommen werden können. Deshalb ist es wichtig, bezogen auf den didaktischen Bereich, dass man Kinder für die oben genannten Sachverhalte über die Zungenstellung und vor allem über die unterschiedlichen Lippenbewegungen sensibilisiert. Kinder entdecken gerne etwas Neues und haben auch sehr viel Freude an der Beschreibung ihrer Beobachtungen (siehe Protokoll Std. 8 „Mimikspiel“).

¹⁵ gespannt/ungespannt: dieses Phänomen hängt mit der Anspannung der Muskulatur zusammen, die bei der Artikulation der Vokale beteiligt ist.

3.1.2. Die prominente Silbe

Die prominente Silbe besitzt einen obligatorischen Anfangsrand (vgl. im Folgenden Maas 1999). Falls in der deutschen Schrift kein Anfangsrand erscheint, so steht dafür der Glottisverschluss [ʔ]. Ein Beispiel dafür wäre das Wort <Ofen> [ʔo:fən]. Der Reim der prominenten Silbe besteht aus einem vokalischen Kern, der „qualitativ auch den ganzen Reim belegen kann, z.B. in: (*die*) *Kuh*.“ (Maas 1999, 130).

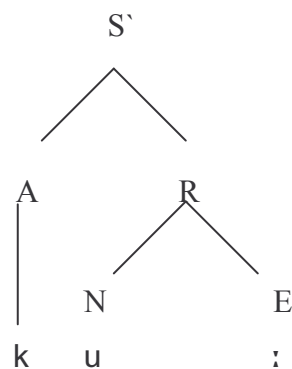


Abb. 12

In der prominenten Silbe kann der Anfangsrand komplex sein und der Reim muss komplex sein. In der oben abgebildeten Graphik sieht man sehr gut, dass der Reim immer verzweigt sein muss (Ausnahme bei Silben mit fester Anschlusskorrelation). Der Reim der Silbe weist die höchste Sonorität auf, dadurch entsteht der Hauptkontrast $A \rightarrow R$ und umgekehrt.

„Im *Kern* der Silbe finden wir ein reiches Spektrum von vokalischen *Kontrasten*, die relativ zu bestimmten Umgebungen (Nuten) festgestellt werden, wie z.B. der Kontrast von [a] und [ɔ] in der Nute 'k_{ntə} : 'kantə ([*die*] *Kante*) und 'kɔntə ([*er*] *konnte*).“ (Maas 1999, 166).

In der Phonologie gibt es zwei Grundbegriffe der sprachwissenschaftlichen Analyse, *paradigmatisch* und *syntagmatisch* (vgl. im Folgenden Maas 1999). In dem oben genannten Fall spielt die syntagmatische Ebene eine wichtige Rolle. Sie besagt, dass es Kontraste von Formelementen gibt, die in einer bestimmten Beziehung stehen: reales Nebeneinander in der Schrift bzw. Nach- oder Voreinander in der Artikulation. Bei dem Wort <Kante> kontrastiert der Vokal [a] der betonten Silbe auf der syntagmatischen

Ebene mit dem vorangegangenen [k] und dem folgenden [ntə]. Und diese Zeichen nennt man Nute.

Des weitern kann man mit diesem Nute noch weiter sogenannte Minimalpaare bilden, die sich nur in ihrem Kern unterscheiden: [œ] bei [ˈkœntə] (*sie*) *könnte* und [ɛ] bei [ˈkɛntə] (*er*) *kennte*.

Wenn man jetzt einen Blick auf die veränderte Zungenstellung (eng – hinten) im oralen Resonanzraum wirft, erhält man folgende Darstellung:

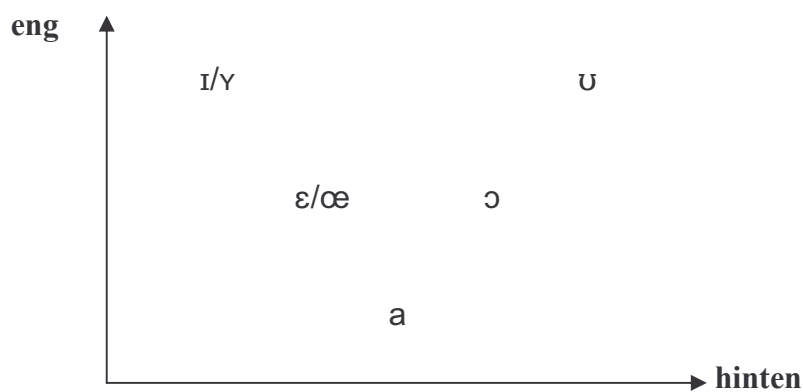


Abb. 13

Das Besondere der prominenten Silbe ist die Möglichkeit, den Endrand vokalisch zu artikulieren. Hierbei wird vor allem die Quantität in Konstituenten als Einheiten verstanden, die Länge ist in dem Fall eine komplexe Konstituente. „Definitivisch wird dabei festgelegt, dass nur die Randkonstituenten der Silbe, nicht aber der Nukleus komplex sein können /.../.

Bei vokalischen Quantitäten sind zwei Fälle zu unterscheiden:

1. die vokalische Artikulation von E ist ungleich der von N (Diphthonge)
2. die vokalische Artikulation von E ist gleich der von N (Langvokale/Monophthonge¹⁶).“ (Maas 1999, 168f).

Zu 1.: Zu den Diphthongen zählen die Laute [aj], [au], [ɔj].

¹⁶„Monophthong: (gr.) der; -s, -e: einfacher Vokal (z.B. a,i); Ggs. Diphthong“ (Duden. Das Fremdwörterbuch 1997⁶).

Bei 2. handelt sich aus phonetischer Sicht um Langvokale, die nicht die gleiche Qualität besitzen wie bei konsonantisch artikuliertem E. Man spricht hier von engeren Varianten, wie z.B. bei [zi:] das [i] und nicht das [ɪ] bei [bɪn].

3.1.3. Die Reduktionssilbe

Die Reduktionssilbe, auch Schattensilbe genannt, da sie nur als Schatten der prominenten Silbe vorkommt, weist eine etwas andere Silbenstruktur auf. Sie besitzt einen Reduktionsvokal, der als Schwa bezeichnet wird (vgl. im Folgenden Maas 1999). In der IPA wird er wie folgt gekennzeichnet: [ə]. Der Schwa hat keine qualitativen Eigenschaften, vielmehr handelt es sich um einen Schwund des vokalischen Kerns der Reduktionssilbe. Aufgrund der Minimierung der sonoren Qualität der Reduktionssilbe, kann diese Silbe nicht betont werden.

Es kann im Deutschen sogar zu einem gesamten Schwa – Ausfall kommen, in diesem Fall kann man nur noch die Qualität der verbleibenden Laute der Silbe (Sonoranten) betrachten bzw. unterscheiden. „Für die Nasale gilt, daß sie in der Funktion als sonorer Kern einer Reduktionssilbe nicht die Möglichkeit haben, Kontraste in der Artikulationsstelle zu bilden; vielmehr korrespondiert der nasale Kern mit dem Anfangsrand in der Artikulationsstelle/.../. Bei den Liquiden bleibt der Lateral stabil *Pegel* [pɛ:gəl] neben [pɛ:gl] /.../.

Die häufigsten Endungen in der Reduktionssilbe im Deutschen sind <e>, <en>, <el>, <er>. Die Endung wie z.B. bei <Atem> kommt dagegen seltener vor, wie auch <et>, <es>, <ern>.

Im Deutschen gibt es noch einen anderen Schwa, nämlich das [ɐ]. Es wird immer dann gesprochen, wenn <er> als Reim in der Reduktionssilbe auftaucht. Man redet hier von einem offenen Schwa, da der Mund mehr offen ist als beim geschlossenen Schwa [ə] (<Liebe> [li:.bɐ] im Vergleich zu <lieber> [li:.bɛ]).

In der Regel beginnt der Anfangsrand der Reduktionssilbe mit einem Konsonanten. Auf diesen folgt der Reim. Es gibt aber auch Ausnahmen, wo der Anfangsrand nicht mit einem Konsonanten beginnt, sondern vokalisch ist. In diesem Fall endet die prominente Silbe mit einem Diphthong ([bau.ən], [trau.ən] etc.).

In der Reduktionssilbe gibt es (muss aber nicht), neben dem Sonoritätsspektrum, eine weitere Reduzierung der Kontur A→R. Es entstehen sogenannte Hiaten¹⁷ wie bei <gehen> [ge:ə̃n] oder [ge:n]. Ein weiteres Beispiel für eine Hiata wäre das Wort <Rehe> [re:ə̃].

In der Grundschuldidaktik kann diese Tatsache häufig zu Verwirrung der Schüler und Schülerinnen führen. Dort herrscht eine übliche Schreiblautierung wie [ge:hən]. Das hat oft zur Folge, dass bei solchen Wörtern zwei betonte Silben artikuliert werden, die aber keiner Lautung im Deutschen entsprechen ([ge:hən]).

3.2. Die Rolle der Silbe im Schriftspracherwerb

Die *gesprochene Sprache* ist das „Ausgangsmaterial“ der Kinder, wenn sie in die Schule kommen (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 2001). Bei der gesprochenen Sprache handelt es sich um ein Kontinuum, dass die Kinder wahrnehmen. Dieses unterscheidet sich lediglich durch den Druckanstieg bzw. –abfall der Silben. Die Segmente im Deutschen ergeben sich aber auch, neben der Druck- und Schalldifferenzierung der Silbe, durch die bestimmte Akzentuierungen (Prosodie; Metrik; siehe auch Kapitel 1.1). Worte sowie Einzellaute sind Segmente des Gesprochenen, die sich nicht so einfach von alleine ergeben. „Das Ausgliedern dieser beiden schriftrelevanten Einheiten ist eine Folge der Anstrengungen für den Schrifterwerb.“ (Röber-Siekmeyer 2001, 41).

Es ist festzustellen, dass besonders kleine Kinder viel Spaß an rhythmischen Versen und Sprachspielen zeigen, die auf dem Element der Silbe basieren. Sie haben demnach einen frühen Zugang zu dieser Segmentierung. „Silben sind als Einheit der infraglottalen Artikulation (vgl. Maas 1999) den Kindern am Schriftanfang relativ schnell – sozusagen natürlich – zugänglich.“ (Röber-Siekmeyer 2002, 15). Dies belegen auch etliche erste Schreibungen der Kinder, die immer die Silben, und nicht die Laute des jeweiligen Wortes, repräsentieren. Beispiele für Schreibungen eines Erstklässlers:

¹⁷ Bei Hiaten handelt es sich um „das Aufeinanderfolgen zweier verschiedener Silben angehörender Vokale im Wortinnern“ (Duden. Das Fremdwörterbuch 1997⁶).

stmpL – Stempel

häd – Hände

Bda - Bilder¹⁸

In diesem Fall sieht man schön, dass der Erstklässler beide Silben der Wörter verschriftlicht hat, immer den konsonantischen Anfangsrand, was nicht verwunderlich ist, da wir wissen, dass Kinder die Konsonanten auf kinästhetischer Ebene besser wahrnehmen als Vokale. Diese Schreibungen zeigen, dass die Silbe für die sprachliche Segmentierung der Kinder eine wichtige Bedeutung hat.

Die deutsche Schrift ist eine Buchstabenschrift, aber keine Lautschrift. Das heißt, dass ein Buchstabe mehrere Laute repräsentieren kann. Diese Tatsache führt dazu, dass Kinder, wenn sie lesen und schreiben lernen, diesen Laut-Buchstaben-Bezug entschlüsseln müssen, um sinnvolle Wörter lesen bzw. schreiben zu können. Die Buchstabenschrift bzw. deren Zeichen repräsentieren die prosodische Struktur der deutschen Sprache, die an Silben gebunden ist (Beispiel: die Endungen <e>, <er>, <el> etc. markieren die unbetonte Silbe eines zweisilbigen deutschen Wortes und somit den für das Deutsche typischen Trochäus betont – unbetont). Die Silbe ist also die Einheit, mit der die Kinder am Anfang ihres Schriftspracherwerbs „hantieren“ und „operieren“ können.

Leider sieht es aber so aus, dass in der Lese- und Rechtschreibdidaktik immer noch zu wenig auf die oben genannte Tatsache eingegangen wird. Der Zugang zu der Segmentierung der Sprache in Silben und deren prosodische Struktur sollte Grundlage jedes Lese- und Schreibprozesses sein. Auch die Zuordnung Buchstabe – Laut muss ein wichtiger Bestandteil des Erstlese- und Erstschreibeunterrichts sein. So darf den Kindern nicht vermittelt werden, dass ein Buchstabe von genau einem Laut repräsentiert wird, wie es z.B. mit der Anlauttabelle suggeriert wird. „Denn die Schrift ist nicht „lautgetreu“, wenn man „Lauttreue“ an dem Laut-Buchstaben-Verhältnis am Anfang betonter Silben festmacht/.../. 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.“ (Röber-Siekmeyer 2001, 42).

¹⁸ eine ausführliche Analyse dieser Schreibungen sind in dem Buch von Röber-Siekmeyer/Topfink: Schriftspracherwerbskonzepte. Zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik zu finden.

4. Die deutsche Orthographie

4.1. Schriftkultur und Orthographie

Wenn wir die Entstehung der Schrift zurückverfolgen wollen, so müssen wir uns ins 3. Jahrtausend vor Christus begeben (vgl. im Folgenden Maas 1992; Duden. Die Grammatik 1998⁶). Wir kennen Aufzeichnungen aus Ägypten, Mesopotamien und später aus China. Bei diesen Schriften handelt es sich um Wortschriften, d.h. jedes Zeichen entspricht einem Wort. Dieses sind die sogenannten *logographischen* Schriften. Danach folgten die *Silbenschriften* bis hin zur *Alphabetschrift*. Vor dreitausend Jahren wurde die Alphabetschrift, so wie wir sie kennen, im Griechischen verwendet.

Die Entwicklung der Alphabetschrift verzeichnet einen einmaligen Schritt in der Schriftkultur. Es handelt sich hier um eine Auflösung in die sogenannte *doppelte Artikulation*:

- in bedeutungstragende Einheiten, wie Morpheme, Wort und Satz;
- in bedeutungsunterscheidende Einheiten, zu denen das Phonem zählt.

Die Sprache wird durch die doppelte Artikulation charakterisiert und somit auch die Schrift.

Die Schrift ist ein Zeichen für das, was der gesprochenen Sprache ihre Struktur gibt, d.h. Schrifterwerb fundiert in der bereits gelernten gesprochenen Sprache, aber diese ist nicht in der Schrift repräsentiert. Die Sprachstrukturen sind demnach für die Schrift grundlegend. Durch gesprochene Sprache wird die Sprachstruktur erworben.

Geschriebene und gesprochene Sprache haben unterschiedliche Intentionen. „Die Struktur der gesprochenen Sprache ist abgestellt auf das *Hör*verstehen. Die Struktur der geschriebenen Sprache ist abgestellt auf das *Leser*verstehen.“ (Maas 2001, Kap.1, 23).

Für den Schreiber sind Strukturen der gesprochenen Sprache fundierend, der Leser muss sich den Sinn des Geschriebenen erschließen.

Die Schrift ist für den Leser da, nicht für den Schreiber. Das heißt, dass Texte so fixiert werden müssen, dass sie ohne größere Schwierigkeiten erlesen werden können. In Bezug auf die Schrift im engeren Sinne, also der Rechtschreibung, sollte die

Schriftform leicht zu erlernen sein. Es ist aber ein Trugschluss zu glauben, dass wir schreiben dürfen, wie wir sprechen.

Um die Form der Schrift noch genauer zu definieren, spricht man von einer Fixierung von Texten in ihrer grammatischen Struktur. Texte werden mithilfe von Spatien (Zwischenräumen) in Wörter gegliedert. Der Schreiber verfasst also einen Text bestehend aus Wörtern. Diese können wir nicht hören, gesprochen und gehört werden die Lautfolgen.

Neben den Spatien gibt es weitere graphische Grenzen, die Wörter voneinander abgrenzen können: der *Wortanfang*, er kann groß oder klein geschrieben werden, wobei das Wort immer groß geschrieben wird, wenn es am Satzanfang steht. Am Wortende können ebenfalls unterschiedliche Zeichen gewählt werden (ein Problem der Rechtschreibung ist die Auslautverhärtung).

„Wir schreiben also nicht Laute, sondern Worte, oder noch richtiger gesagt: wir schreiben in grammatischen Strukturen.“ (Maas 1992, 7).

Die Repräsentation der Wörter erfolgt durch kulturell vorgegebene Muster. Wie bereits oben erwähnt, erfolgt das Schreiben für einen Leser. Es muss ein Schreibsystem vorhanden sein, das dem Leser ermöglicht, einen Text zu erlesen. Daher wurde eine orthographische Regelung gefunden, die eine bestimmte Schreibweise festlegte. Über das verständliche Schreiben entwickelte sich ein richtiges Schreiben, die *Orthographie*.¹⁹ Die deutsche Orthographie gehört zu den *phonographischen* Schriften. Das System der Orthographie zeigt dem Leser also graphisch kodierte Instruktionen. (vgl. im Folgenden Maas 2001). Diese zu erschließen, erfolgt nicht auf natürlichem Weg, sondern muss als kulturelle Leistung angesehen werden. Es müssen viele Schwierigkeiten beim Erlernen der Orthographie bewältigt werden (vergleichbar dem Essen mit Besteck und nicht mit den Händen).

„In diesem Sinne ist auch Schreibenlernen schwierig, angefangen bei der feinmotorischen Kontrolle bis zum Erwerb der dafür erforderlichen Konventionen (eben der Orthographie); aber diese sind nicht eine Anhäufung von Schikanen, die sich

¹⁹ Historisch erfolgte eine Selektion der konkurrierenden Graphien (Schreibweisen) im Deutschen. Dadurch entwickelte sich eine einheitliche Orthographie. Zum Begriff *Orthographie*: griech. „orthos“ – richtig. Dazu der Begriff *Graphie*: er ist allgemeiner gefasst, es handelt sich um eine graphische Fixierung, Schreibung oder Schreibweise.

pedantische Hüter der Schriftsprache ausgedacht haben, sondern zunächst einmal eine Ressource zur autonomen Entfaltung der Persönlichkeit, zu der in schriftkulturellen Gesellschaften eben auch der Zugang und das Verfügen über Schrift gehört (was Kinder denn auch früh lernen wollen - bis zu ihrem meist begeisterten Schuleintritt, von dem sie sich den Zugang zur Erwachsenenwelt erhoffen bzw. die Überwindung der dieser vorgelagerten schriftlichen Barrieren). Es geht also darum, die Sicht auf diese funktionalen Zusammenhänge der Orthographie frei zu bekommen: aus dieser Perspektive lassen sich dann auch die Schikanen bestimmen, die in die Orthographie eben *auch* eingebaut sind. Nur so ist ein angemessener Blick auf die Reformproblematik zu gewinnen, statt in Bulldozer-Manier das Orthographiegelände planieren zu wollen, um die dort vermuteten Schikanen (also die fehlerträchtigen Bereiche, gestützt auf Fehlerauszählungen) abzuräumen, ohne die funktionale Leistung der orthographischen Regularitäten²⁰ zu berücksichtigen.“ (Maas 2001, Kap.4, 1f).

Die bislang gültige Regelung der dt. Orthographie wurde im Jahr 1901 festgelegt (vgl. im Folgenden Die neue Rechtschreibung 2001). Bis heute gab es zahlreiche Überarbeitungen des Duden – Rechtschreibwörterbuches. Die jüngste Rechtschreibreform erfolgte am 14. Juli 1998. Das Bundesverfassungsgericht erklärte die Einführung von neuen Rechtschreibregeln per Kultusministererlass für verfassungskonform. Zur Zeit herrscht eine Übergangsfrist, die am 31. Juli 2005 zu Ende geht. Bis zu diesem Datum gilt die bisherige Orthographie nicht als falsch, aber als überholt.

4.2. Orthographie und Graphematik in Bezug auf die Wortschreibung

Wer eine Orthographie erwirbt, lernt nicht nur schreiben, sondern auch normgerechtes Schreiben (vgl. im Folgenden Eisenberg 2000).

Betrachtet man die Graphematik, so ermittelt diese Regularitäten, die dem Schreiben und Lesen zugrunde liegen. Ihr Gegenstand ist das Schriftsystem. Die empirische Basis gründet auf dem Schreibusus, sie untersucht, wie tatsächlich geschrieben wird. „Sie

²⁰ Regularitäten werden durch bestimmte Beobachtungsverfahren ermittelt. Unter regulär versteht man alle nicht zufälligen Verteilungen einer beobachteten Erscheinung. Darunter fallen fehlerhafte Schreibungen von Schülern und Schülerinnen.

unterscheidet sich hier in nichts von der Phonologie oder der Syntax.“ (Eisenberg 2000, 288).

Der Phonologie bei der gesprochenen Sprache entspricht die Graphematik der geschriebenen Sprache. Sie ist ein Teilgebiet der Grammatik, die graphematischen Strukturen von Wortformen untersucht.

Graphematik und Orthographie hängen gewissermaßen zusammen (vgl. im Folgenden Eisenberg 2000). Schauen wir uns z.B. den Fehlertyp „<Vertig>“ an. Dieses Wort schreibt man korrekter Weise so: <fertig>. Bei dieser Fehlerschreibung kann man sehr gut deuten, woher sie kommt. Hier wurde angenommen, dass das Wort den Präfix <ver> und den Suffix²¹ <ig> enthält. Dies ist aber nicht der Fall. Daraus kann man schließen, dass Rechtschreibfehler in Zusammenhang mit Grammatikfehlern untersucht werden müssen. Die Fehler kommen daher, dass grammatische Strukturen eines Wortes nicht erkannt werden. Bezieht man diese Tatsache auf das Erlernen der Schrift im Anfangsunterricht, so kann man behaupten, dass ein Kind, wenn es die Strukturen eines Wortes erkannt hat, diesen Fehler nicht mehr macht.

4.3. Phoneme und Grapheme

4.3.1. Laute und Phoneme

Die klassische Bezeichnung für ein Phonem lautet: ein Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit einer Sprache (vgl. im Folgenden Maas 1999; Eisenberg 2000).

Betrachten wir zuerst die sprachlichen Einheiten bzw. die Laute allgemein. Es gibt zwei Aspekte, unter die man die Laute zusammenfassen kann, den *paradigmatischen* und den *syntagmatischen* Aspekt. Mit Hilfe des Begriffes *Opposition* kann man wiederum den paradigmatischen Aspekt beschreiben. *Kontrast* beschreibt den syntagmatischen Aspekt.

²¹ Präfix – Vorsilbe, vor einem Wort oder Wortstamm stehende Silbe
Suffix – Nachsilbe, an ein Wort oder Wortstamm angehängte Ableitungssilbe

Zwei Laute, die sich mindestens durch ein distinktives Merkmal unterscheiden, stehen in *Opposition* zueinander. Unter distinktiven Merkmalen versteht man bedeutungsunterscheidende Eigenschaften, die durch Vergleich mit anderen sprachlichen Merkmalen festgestellt werden. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Bei den Wörtern <Kanne> und <Tanne> wird das [k] velar und das [t] koronal gebildet. Velar und koronal sind hier distinktive Merkmale. Sie unterscheiden die Wörter [ˈkanə] und [ˈtanə]. Folglich steht [k] in Opposition zu [t]. Außerdem kann [t] in Opposition zu [v] <Wanne> oder [p] <Panne> stehen.

Durch den Austausch von [k],[t],[v] und [p] entsteht jeweils eine andere Form mit anderer Bedeutung. [k],[t],[v] und [p] sind Segmente, die im Deutschen funktional verschieden sind, sie gehören unterschiedlichen *Phonemen* an.

Zwei Wörter, die sich in einem kleinsten Lautsegment unterscheiden, nennt man Minimalpaare. Stellt man diese sich gegenüber, so erkennt man die *Distinktivität*.

Der Begriff *Kontrast* beschreibt das reale „Nebeneinander in der Schrift. [...] An einem Beispiel verdeutlicht: Bei dem Wort (*er*) *kannte* kontrastiert der Vokal [a] der betonten Silbe auf der syntagmatischen Ebene mit dem vorausgehenden [k] und dem folgenden [ntə] des Zeichens.“ (Maas 1999, 22; s. Kap. 3.1.2.).

Eine Eigenschaft der syntagmatischen Beziehung Kontrast ist die Asymetrie. Bei dem Wort [ˈmɑrt] <Markt> kann [t] dem [k] folgen. Umgekehrt ist das aber nicht möglich, die Folge [tk] bzw. ein Wort wie [ˈmɑrtk] gibt es nicht.

Symmetrisch ist dagegen die paradigmatische Beziehung Opposition. Steht ein Laut a zu b in Opposition, so auch b zu a (wenn also der Laut [k] in Opposition zu [t] steht, dann auch [t] zu [k]).

„Die Eigenschaften von Lauten, auf die sich die Relation Opposition und Kontrast gründen, bezeichnen wir mit phonologischen Merkmalen. Haben wir einen Laut über seine phonologischen Merkmale richtig beschrieben, dann haben wir ihn als *Phonem* beschrieben.“ (Eisenberg 2000, 84).

Zusammenfassend kann man sagen, dass ein Phonem als die Menge der distinktiven Merkmale eines kleinsten Lautsegments gilt (vgl. im Folgenden Eisenberg 2000). Das kleinste Lautsegment wird durch die sog. Substitutionsmethode per Minimalpaarbildung ermittelt. Durch diese Art und Weise werden im Deutschen zwanzig Konsonantenphoneme und sechzehn Vokalphoneme festgelegt.

4.3.2. Buchstaben und Grapheme

Unsere Schrift verwendet, wie viele andere Sprachen auch, das lateinische Alphabet. Verfolgt man die Entwicklung dieses Alphabets zurück, so stößt man auf die Kapitalschrift der römischen Antike (vgl. im Folgenden Duden. Die Grammatik 1998⁶; Eisenberg 2000). Deren Buchstaben sind unseren Großbuchstaben ähnlich.

Das lateinische Alphabet wurde mit den Jahren immer wieder abgewandelt und dem Deutschen und seinen Anforderungen angepasst. So haben wir neue Buchstaben entwickelt. Das ß ist beispielsweise eine Besonderheit des Deutschen. Oder Buchstaben werden abgewandelt in Umlautbuchstaben <ä>, <ö>, <ü>. Auch werden mehrere Buchstaben zu einer Einheit zusammengefasst und bilden feste Buchstabenverbindungen wie das <sch>, <ch>, <qu>.

Als Grundeinheit gelten im Deutschen die Grapheme. Sie bauen im Geschriebenen größere Einheiten wie Morpheme und Wortformen auf. Verglichen werden können sie mit den Phonemen der gesprochenen Sprache.

Grapheme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Segmente geschriebener Wörter, so wie die Phoneme die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten einer Sprache sind.

Um herauszufinden, welche Grapheme das Deutsche besitzt, wendet man dasselbe Verfahren wie bei der Ermittlung des Phoneminventars an. Eine wichtige Rolle spielt dabei das Substitutionsverfahren durch Minimalpaarbildung. Um eine graphematische Form kenntlich zu machen, setzt man sie in spitze Klammern ((blau)) (das Konsonanten- bzw. Vokalsystem wird durch / / gekennzeichnet).

Die graphematische Form <halm> hat folgende Grapheme (von der Großschreibung wird hier abgesehen):

⟨halm⟩	<Halm>
⟨salm⟩	<Salm>
⟨helm⟩	<Helm>
⟨harm⟩	<Harm>
⟨halt⟩	<Halt>

Durch das Substitutionsverfahren erhalten wir vier kleinste Segmente, die die Form ⟨halm⟩ besitzt. Wenn man das Verfahren weiterführt, erhält man insgesamt acht Grapheme: ⟨h, a, l, m, s, e, r, t⟩. Jedes entspricht einem Buchstaben. Es muss aber nicht immer so sein, dass alle Grapheme genau einem Buchstaben entsprechen.

Es ergibt sich folgendes Grapheminventar für das Deutsche:

Vokalgrapheme

⟨a⟩, ⟨e⟩, ⟨i⟩, ⟨o⟩, ⟨u⟩, ⟨ä⟩, ⟨ö⟩, ⟨ü⟩

Konsonantengrapheme

⟨p⟩, ⟨t⟩, ⟨k⟩, ⟨b⟩, ⟨d⟩, ⟨g⟩, ⟨f⟩, ⟨w⟩, ⟨s⟩, ⟨ß⟩, ⟨j⟩, ⟨h⟩, ⟨m⟩, ⟨n⟩, ⟨l⟩, ⟨r⟩, ⟨qu⟩, ⟨ch⟩, ⟨sch⟩, ⟨z⟩

Manche Buchstaben fehlen in dem Grapheminventar, sie gehören nicht zum Kernwortschatzes der geschriebenen Sprache (⟨c,y,v,x⟩). Sie kommen vor allem in Fremdwörtern vor (⟨Comic⟩ oder ⟨Baby⟩).

Da wir das Grapheminventar auf die gleiche Art und Weise wie das Phoneminventar ermitteln können, macht es Sinn, einen Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen zu suchen. Wie ist das Verhältnis von Gesprochenem zu Geschriebenem?

4.3.3. Die Graphem – Phonem – Korrespondenz

„Setzen wir das Phonemsystem einerseits und das Graphemsystem andererseits so an wie erläutert, dann ergeben sich einfache und eindeutige Korrespondenzen. In den meisten Fällen entspricht einem Phonem als einfacher phonologischer Einheit ein Graphem als einfache graphematische Einheit.“ (Eisenberg 2000, 292).

Die Korrespondenzen zwischen Graphemen und Phonemen werden in den sog. *GPK – Regeln* (Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln) formuliert. Konsonanten und Vokale werden getrennt voneinander betrachtet.

Das Phoneminventar unterscheidet gespannte und ungespannte Vokale und nicht Lang- und Kurzvokale. Daher operieren die GPK - Regeln ebenfalls mit gespannten und ungespannten Vokalen.

GPK - Regeln für die Vokale

Gespannte Vokale:

/i/ → ⟨ie⟩	/ʃbi:l/ ⟨Spiel⟩
/y/ → ⟨ü⟩	/vy:st/ ⟨wüst⟩
/e/ → ⟨e⟩	/ve:k/ ⟨Weg⟩
/ø/ → ⟨ö⟩	/ʃø:n/ ⟨schön⟩
/æ/ → ⟨ä⟩	/bæ:r/ ⟨Bär⟩
/ɑ/ → ⟨a⟩	/tɑ:g/ ⟨Tag⟩
/o/ → ⟨o⟩	/to:n/ ⟨Ton⟩
/u/ → ⟨u⟩	/gu:t/ ⟨gut⟩

Ungespannte Vokale:

/ɪ/ → ⟨i⟩	/mɪlç/ ⟨Milch⟩
/ʏ/ → ⟨ü⟩	/hʏbʃ/ ⟨hübsch⟩
/ɛ/ → ⟨e⟩	/vɛlt/ ⟨Welt⟩
/œ/ → ⟨ö⟩	/kœln/ ⟨Köln⟩
/a/ → ⟨a⟩	/kalt/ ⟨kalt⟩
/ɔ/ → ⟨o⟩	/frɔst/ ⟨Frost⟩
/ʊ/ → ⟨u⟩	/kʊnst/ ⟨Kunst⟩

Reduktionsvokal:

/ə/ → ⟨e⟩	/ʃu:lə/ ⟨Schule⟩
-----------	------------------

Diphtonge:

/ai/ → ⟨ei⟩	/baɪ:n/ ⟨Bein⟩
/au/ → ⟨au⟩	/baʊ:m/ ⟨Baum⟩
/ɔy/ → ⟨eu⟩	/hoj:/ ⟨Heu⟩

Alle Vokale kommen in den GPK – Regeln vor. Sie sind als einfache Grapheme abgebildet. Ausnahme ist das [i], es entspricht dem Mehrgraph ⟨ie⟩. Gespannte und ungespannte Vokale treten paarweise auf und entsprechen demselben Graphem, z.B. [o/ɔ] entsprechen dem ⟨o⟩. Ausnahmen sind [i/ɪ] und das [æ]. Hier wird dieses Prinzip unterbrochen. Die hier dargestellten GPK – Regeln gelten für den deutschen

Kernwortschatz. Möchte man Fremdwörter und Eigennamen mitberücksichtigen, so braucht man zusätzliche Regeln ([y]→ ⟨y⟩ <Mythos>).

GPK – Regeln für die Konsonanten:

/p/→ ⟨p⟩	/pʊlt/	⟨Pult⟩	/ç/→ ⟨ch⟩	/mɪlç/	⟨Milch⟩
/t/→ ⟨t⟩	/tag/	⟨Tag⟩	/v/→ ⟨w⟩	/va:l/	⟨Wal⟩
/k/→ ⟨k⟩	/kalt/	⟨kalt⟩	/j/→ ⟨j⟩	/juŋ/	⟨jung⟩
/b/→ ⟨b⟩	/bunt/	⟨bunt⟩	/h/→ ⟨h⟩	/hu:t/	⟨Hut⟩
/d/→ ⟨d⟩	/di:b/	⟨Dieb⟩	/m/→ ⟨m⟩	/mɪlç/	⟨Milch⟩
/g/→ ⟨g⟩	/gunst/	⟨Gunst⟩	/n/→ ⟨n⟩	/no:t/	⟨Not⟩
/kv/→ ⟨qu⟩	/kva:l/	⟨Qual⟩	/ŋ/→ ⟨ng⟩	/juŋ/	⟨jung⟩
/f/→ ⟨f⟩	/fɪʃ/	⟨Fisch⟩	/l/→ ⟨l⟩	/lʊft/	⟨Luft⟩
/s/→ ⟨ß⟩	/Ru:s/	⟨Ruß⟩	/ʀ/→ ⟨r⟩	/ʀɛçt/	⟨Recht⟩
/z/→ ⟨s⟩	/zamt/	⟨Samt⟩	/ts/→ ⟨z⟩	/tsɑ:n/	⟨Zahn⟩
/ʃ/→ ⟨sch⟩	/ʃɪf/	⟨Schiff⟩			

Einzelphoneme und Einzelgrapheme beziehen sich hier eindeutig aufeinander. Im Deutschen ist also die Konsonantenschreibung sehr einfach. Trotzdem fällt auf, dass nicht alle Laute, die dem Phoneminventar angehören, vertreten sind. Diese kommen entweder in Fremdwörtern vor ([ʒ]→ ⟨g⟩ <Genie>) oder sie unterliegen bestimmtem Kontextbedingungen. Zum Beispiel fehlt der Glottisverschluss [ʔ]. Für [ʔ] ist kein graphematisches Segment vorhanden, deshalb kennen wir auch keine GPK – Regel (das Vorkommen des Glottisverschlusses beruht auf morphologischer Grundlage). Bei den Affrikaten ist nur das [ts] aufgeführt, [pf] fehlt. Dieses benötigt jedoch keine eigene Regel, da die GPK – Regeln für [p] und [f] vollkommen ausreichen.

Umgekehrt fehlen die Konsonantengrapheme ⟨v⟩ und ⟨x⟩. Diese kommen jedoch auch nur in Sonderregeln vor.

Mit diesen GPK – Regeln kann man jedes Wort im Deutschen schreiben, wenn nicht andere Laute, wie die in Fremdwörtern vorkommen.

Viele Wörter des Deutschen können wir mit Hilfe der Regeln richtig schreiben. Sie beruhen auf phonographischer Schreibung. Auch Kinder, die sich in der ersten Phase des Schreibenlernens befinden, folgen beim lautierenden Schreiben diesem Prinzip, das dem phonematischen Prinzip der Orthographie entspricht. Allerdings kommt es in dieser Phase auch zu Falschschreibungen, wo Grapheme mehrere Phoneme präsentieren (Beispiel der *Auslautverhärtung*: der Graphem ⟨d⟩ steht für die Phoneme [d] in <Feder> und [t] in <Wald>) oder die Wortschreibung auf ein morphematisches Prinzip zurückzuführen ist, <laufen> → <(er) läuft> (vgl. Dehn 1994⁴).

Ganz so einfach wie eben dargestellt funktioniert die Orthographie aber nicht. Sie ist viel abstrakter und nicht nur phonembasiert. Um eine weitere Differenzierung vorzunehmen, muss man zusätzlich das Morphologische und das Silbisch – Prosodische betrachten. (Auf die Schreibsilbe werde ich im nächsten Kapitel eingehen, die Morphologie lasse ich in meiner Arbeit weitgehend außer Acht, da sie in meiner Arbeit mit Felix eine untergeordnete Rolle spielte).

Es lassen sich neben den GPK – Regeln, bei denen man vom Lautlichen zum Geschriebenen geht, auch umgekehrte Regeln formulieren. Es handelt sich hier um die *PGK – Regeln*, bei denen der Ausgangspunkt die Grapheme sind. Hierbei wird untersucht, welches phonologische Segment einem Graphem normalerweise entspricht.

4.4. Die Silbe in der Schrift und ihre Eigenschaften

Im Gesprochenen nimmt die Silbe artikulatorisch eine Basisstellung ein. Laute sind durch Koartikulation in der größeren Einheit Silbe integriert.

Betrachtet man das Geschriebene, so gibt es keine Silbe in diesem Sinn. Trotzdem bezieht man sich in vielen Wortschreibungen auf silbische Informationen, da die GPK – Regeln nicht bei allen Wortformen zu korrekter Schreibung führen.

Die Gestalt der Silbe im Geschriebenen ist stärker regularisiert als die Gestalt der Silbe im Gesprochenen, d.h. sie ist durch ihre regelhafte Struktur festgelegt.

Im Gesprochenen herrschen gewisse Ausgleichsvorgänge, d.h. dass die Länge der Sprechsilben, als rhythmisch-prosodische Basiseinheiten, nicht sehr unterschiedlich sind. Im Geschriebenen gilt dieser Vorgang noch viel ausgeprägter, die Silben sollen die gleiche Länge besitzen. So erreicht man immer wieder die gleichen Buchstaben- und Graphemverbindungen.

Die silbische Information im Geschriebenen gilt vor allem dem Auge. Dieses lernt bald, die festen Muster zu erkennen und sich daraus die silbenbezogenen Information zu erschließen. So nimmt man auch an, dass die silbische Prägung der deutschen Orthographie eher dem Lesen als dem Schreiben dient.

Um Eigenschaften der Schreibsilbe zu finden, bezieht man sich am Besten auf Abweichungen der korrekten phonographischen Schreibung.

Einfache Anfangsränder, außer der mit dem [ʔ], werden phonographisch geschrieben. Nur in einem Fall gibt es eine eindeutige silbische Schreibung, beim [ʃ]. „Im heimischen Wortschatz ist [ʃ] der einzige Konsonant, der in dreiphonemigen Anfangsrändern an erster Stelle vorkommt ([ʃtʁɪç], [ʃplɪt]). Sieht man von den Affrikaten ab ([tʃvan], [pʃlɪçt]), so sind dies gleichzeitig die einzigen Anfangsränder, in denen zwei Obstruenten stehen können. Diese Ränder sind von ihrem Aufbau her markiert. Das Auftreten von [ʃ] vor [t] und [p] ist strukturell ein Einzelfall.“ (Duden. Die Grammatik 1998⁶).

Die Anfangsränder mit [ʃ] sind die längsten im Deutschen. Würde man diese phonographisch schreiben, so würden sie noch länger werden (<schtr>, <schpl>). Solch eine Überlänge wird dadurch verhindert, dass das [ʃ] vor [t] und [p] durch ein <s> verschriftlicht wird. [ʃt] und [ʃp] sind im Geschriebenen an die Grapheme <st> und <sp> gebunden. Eigentlich sollten keine Leseschwierigkeiten auftreten, da [ʃ] und [s] in komplexen Anfangsrändern komplementär verteilt sind. Vielen Kindern, die am Anfang ihrer Lesekarriere stehen, bereiten aber gerade solche Tatsachen große Schwierigkeiten, da sie sehr stark synthetisch lesen.

Schauen wir uns nun den Silbenkern etwas genauer an, so stoßen wir auf die Struktur der *Diphthonge*. Die *steigenden* Diphthonge [aj],[aʊ],[ɔi] kommen im Geschriebenen als fünf Formen vor: <ai>, <ei>, <au>, <eu>, und <äu>. Die Schreibung des <äu> ist auf das morphologische Prinzip zurückzuführen, <ai> und <au> sind phonographisch anzusehen. Die Schreibung der Diphthonge hat eine in sich geschlossene, festgelegte Struktur. Die

erste Position ist von a und e belegt, die zweite von i und u. Daraus ergeben sich Möglichkeiten zu genau vier Schreibungen (vgl. Eisenberg 2000):

	i	u
e	ei	eu
a	ai	au

Abb. 14

Neben den steigenden Diphthongen gibt es die sogenannten *fallenden* Diphthonge. Zu ihnen zählen ⟨er⟩, ⟨är⟩, ⟨ir⟩, ⟨or⟩, ⟨ur⟩, ⟨ör⟩, und ⟨ür⟩. Die Schreibung der fallenden Diphthonge führen bei Kindern oft zu Fehlern, da das <r> vokalisiert wird und mit dem vorangegangenen Vokal eine Einheit bildet: „<Tuam>“ für <Turm> ist daher keine verwunderliche Schreibweise (vgl. Röber-Siekmeyer 1997³).

Des Weiteren untersucht man Graphien, die eine Wechselbeziehung von Silbenkern und Endrand betreffen. Es handelt sich hierbei um Dehnungs- und Schärfungsgraphien.

Auf die Systematik des *Dehnungs-h* werde ich nur kurz eingehen, da ich diese Thematik in den Stunden mit meinem Nachhilfeschüler nicht angesprochen habe, sie jedoch im Silbenstrukturmodell vorkommt.

Das Dehnungs-h tritt in der silbischen Schreibung zwischen Vokal- und Sonorantgraphem auf (vgl. im Folgenden Eisenberg 2000). In einem graphematischen Zweisilber, bei dem die zweite Silbe mit ⟨r⟩, ⟨l⟩, ⟨m⟩ oder ⟨n⟩ beginnt, endet die erste Silbe mit einem h, dem Dehnungs-h. Diese Regel trifft allerdings nicht für alle Schreibungen zu (⟨Ware⟩, ⟨Blume⟩, ⟨Schule⟩). Das Dehnungs-h ist eine Markierung der Schrift und daher auch eine Lesehilfe. Es zeigt an, dass der vorausgehende Vokal gespannt und lang gelesen werden soll.

Neben dem Dehnungs-h gibt es das *silbeninitiale* ⟨h⟩. Es steht zwischen einer betonten offenen Silbe und einer unbetonten nackten Silbe (⟨Ruhe⟩, ⟨Mühe⟩). Dieses ⟨h⟩ ist im Lautlichen nicht zu hören, deshalb nennt man es stummes ⟨h⟩. Kinder, die zu Beginn ihres Rechtschreibprozesses stehen, verschriftlichen dieses h selten, da man es nicht hört.

Auf die *Schärfungsschreibung* werde ich im nächsten Kapitel näher eingehen, da sie im Schriftspracherwerb eine wichtige Position einnehmen sollte.

Die allgemeine Regularität für die *Schreibung* ⟨ie⟩ lautet wie folgt: „⟨ie⟩ steht genau dann, wenn die phonologische Wortform ein gespanntes i in betonter Silbe, also ein [i:] aufweist.[...] Im Einzelnen gilt: (1) ⟨ie⟩ steht dort, wo bei den anderen Vokalgraphemen Gespanntheit und Länge rein prosodisch kodiert sind, vgl. ⟨Mie-te⟩, ⟨Kie-pe⟩ vs. ⟨Bo-te⟩, ⟨Hu-pe⟩. (2) ⟨ie⟩ steht dort, wo nach anderen Vokalgraphemen ein Dehnungs-h steht, vgl. ⟨Bie-ne⟩, ⟨Die-le⟩ vs. ⟨Boh-ne⟩, ⟨Doh-le⟩. (3) in Verben steht ⟨ie⟩ auch beim silbeninitialen ⟨h⟩, vgl. ⟨flie-hen⟩, ⟨zie-hen⟩ [...] (4) ⟨ie⟩ steht auch in nichtflektierbaren und pronominalen Formen sowie in Affixen, die die genannten Bedingungen erfüllen, vgl. **nie**, **hier**, **wie**, **die**, **sie** [...]“ (Eisenberg 2000, 303).

Neben den allgemeinen Regularitäten gibt es lexikalische (⟨Tiger⟩, ⟨Bibel⟩) sowie strukturelle Ausnahmen (⟨ie⟩ nicht am Wortanfang).

Zusammenfassend möchte ich Folgendes festhalten. Aus gesprochener Sprache entsteht Schrift. Mithilfe von „Regeln“ ist eine Rückführung in gesprochene Sprache möglich, wir können Wörter erlesen und uns den Sinn erschließen (vgl. im Folgenden Thelen 2002).

Die Wortschreibung im Deutschen liegt der Graphem – Phonem – Korrespondenz zugrunde. Hier präsentieren Grapheme Phoneme und so ist eine Folge von Phonemen einer Folge von Graphemen (geschriebenes Wort) ableitbar. Wenn ich also ein Wort erlesen will, so wird dieses durch eine sukzessive Anwendung der GPK – Regeln in eine Kette von Lauten überführt. Es gilt aber hier, dass es keine 1:1 Zuordnung gibt. Diese Auffassung der Regel ist kritisch zu betrachten, besonders in Bezug auf den Schriftspracherwerb.

Es gibt deshalb noch zusätzliche Prinzipien, die die deutsche Orthographie präzisieren. Dazu gehört die *silbische* Schreibung, in der die Einheit Silbe in den Mittelpunkt gerückt wird; das *morphematische* Prinzip, in dem die Abweichungen in der Schreibweise auf die feste Schreibung des Stammmorphems zurückzuführen sind (⟨hält⟩ von ⟨halten⟩, deshalb die Schreibweise ⟨ä⟩). Manche Schreibungen können nicht begründet werden, die Besonderheiten der Schreibweise sind im Lexikon

festgehalten (*lexikalisches* Prinzip). Einige Schreibungen von Wörtern werden durch ihre Herkunft geprägt und hergeleitet (*etymologisches* Prinzip). Wenn all diese Prinzipien zusammenwirken, so ergibt sich ein sehr komplexes Bild.

Aufgrund dieser Komplexität der Orthographie haben Schulanfänger es nicht ganz einfach mit der deutschen Rechtschreibung. Wichtig ist es, dass sich das Schreibenlernen auf schon vorhandene Strukturen beziehen kann. Die Struktur der gesprochenen Sprache bildet sich auf die Struktur der Schrift ab, sie ist aber nicht identisch. Die Schrift besitzt ganz klare Markierungen, sie beinhaltet eigene Strukturen und Zeichen. Orthographie ist das System dieser Zeichen, d.h. Schrift ist Orthographie, Schrifterwerb ist Orthographieerwerb (vgl. Röber-Siekmeyer 1998). Die Einführung der Schrift darf daher nicht buchstabenorientiert erfolgen, da es im Deutschen Abweichungen von der 1:1 Zuordnung gibt (Dehnungs-h, Schärfungen, Schreibung des <ie>). Diese unterliegen ganz bestimmten Regeln, wann sie zu schreiben sind und wann nicht (s.o.). „In der Schrift steckt mehr als eine Kette von Lauten, nämlich Hinweise auf die weitere sprachliche Struktur. Die Grundoperationen der lautlichen Produktion sind nicht solche auf Einzelphonemen, sondern *prosodische*.“ (Thelen 2002, 75).

Deshalb sollte in einem Lese- und Rechtschreiblehrgang ein Schwerpunkt auf die prosodische Einheit Silbe, die den Kindern als sprachliche Einheit sehr zugänglich ist, gelegt werden. „Erst die Abkehr von der linearen, buchstabenorientierten Betrachtung kindlicher Schreibungen zugunsten einer phonologischen, d.h. prosodisch/silbenorientierten Betrachtung ermöglicht Aussagen über Formen und Phasen der Aneignung der Schrift durch die Kinder.“ (Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000, 763).

5. Schärfungswörter und ihre Bedeutung im Deutschen

5.1. Ethymologische Begriffsklärung von Schärfung

Lange Zeit wurde das Wort *Schärfung* als Gegenstück zur *Dehnung* betrachtet. Der Begriff ist auf das Lateinische und Griechische zurückzuführen (vgl. im Folgenden Maas 2002). Schärfen bzw. Schärfung kommt von dem lateinischen *acuō* – „schärfen“. Hierbei handelt es sich um die Eindeutschung eines Wortes, das in der Rhetorik und Grammatik ein großes Spektrum von Bedeutungen umfasst. In der Prosodie bezeichnete man es als Hochton bzw. als betonte Silbe, die im Griechischen auf die betonte finale Silbe festgelegt wurde, daher wurde diese Silbe *oxytonisch* genannt (einen scharfen Ton/Akzent geben).

Nun musste diese Begrifflichkeit auf das Deutsche transferiert werden. Das stellte sich als nicht ganz unproblematisch heraus. Es kristallisierte sich in der Entwicklung des Deutschen eine sog. Silbenschnittkorrelation heraus, diese beschreibt den Kontrast von losem und festem Anschluss des Konsonanten an den Vokal der betonten Silbe.

Im 16. und 17.Jhd. suchten Schulmeister wie Valentin Ickelsamer nach einer Terminologie, die das spezifische Anschlussverhältnis des Deutschen typisieren sollte. Ein Vokal ist *dehnbar*, wenn ein loser Anschluss an den Konsonanten besteht. Die *Schärfung* des Vokals beruht auf der Vokalqualität in Verbindung mit dem Akzent. Das klassische Latein regelte die Betonung durch die Quantität der vorletzten Silbe, handelte es sich um einen Langvokal oder war sie geschlossen, so wurde sie betont, andernfalls wurde die vorvorletzte Silbe betont. Dieses Betonungsmuster wurde nun auf das Deutsche übertragen, ein festangeschlossener Vokal wurde als *geschärft* ausgesprochen. Auch die Verdopplung der Konsonantenzeichen für den fest angeschlossenen Konsonanten erhielt die gleiche Bezeichnung.

In dieser Tradition, die auf das Lateinische zurückzuführen ist, wird der Begriff Schärfung über das Verhältnis des Vokalismus definiert, der Konsonant bleibt außen vor.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bildet die Einordnung des Terminus Schärfung in die prosodische Struktur. Im Deutschen handelt es sich um eine Akzentsprache, d.h. ein Wort ist nicht aus einer Kette von Silben bzw. einer Kette von Lauten aufgebaut, sondern diese phonetischen Einheiten sind auf eine Akzentkontur ausgerichtet. Deshalb gibt es im Deutschen drei Silbentypen, die in ihrem Bau unterschiedlich sind (Normalsilbe, prominente Silbe und Reduktionssilbe).

Die Termini *Dehnung* und *Schärfung* fundieren also in den spezifischen prosodischen Strukturen, die das Deutsche besitzt und deren *Silbenschnittkorrelationen*.

5.2. Die Anschlusskorrelation von Schärfungswörtern im Deutschen

Die Silbe und ihre Stellung in der gesprochenen Sprache habe ich in Kapitel 3 beschrieben. Während es in vielen Sprachen leicht ist, eine Silbengrenze zu ziehen, kann man im Deutschen, die als Akzentsprache gilt, nicht immer eindeutig feststellen, wo eine Silbe in einer Äußerung endet bzw. beginnt, sprich, wo ein Silbenschnitt erfolgt.

Der Aufbau einer Silbe ist ganz genau festgelegt (s. a. Kap. 3.1.). So besagt das Deutsche, dass nach „kurzem“ Vokal der betonten Silbe ein konsonantischer Endrand folgen muss, aber auch ein konsonantischer Anfangsrand in der unbetonten Silbe vorhanden sein muss. Heißt es dann z.B. bei dem Wort <Teller> [tɛ.lɐ] oder [tɛ.l.ɐ] ?

In der Sprachwissenschaft des Deutschen nimmt der sog. *feste bzw. lose Anschluss* eine wichtige Stellung ein (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 2002). Haben Sievers, Jespersen und Trubetzkoy den Weg dafür geebnet, so gelang es Spiekermann, das Phänomen Anschlusskorrelationen apparativ nachzuweisen (vgl. Spiekermann 2000). *Anschluss* beschreibt die „[...] koartikulatorischen Bezüge einer Silbe/eines Wortes [...]“ (Röber-Siekmeyer 2002, 123). Er zeigt die verschiedenen Übergänge des Vokals in der betonten Silbe zu dem folgenden Konsonanten auf.

Beim *losen Anschluss* kann der Vokal vollständig klingen („austrudeln“), dann erst erfolgt die Artikulation des folgenden Konsonanten (<Hüte> - [hy:tə]). Der *feste Anschluss* unterbricht die Artikulation des Vokales vorzeitig und nimmt sehr schnell die

Artikulation des folgenden Konsonanten auf. Dieser Konsonant bildet demnach den Endrand der Silbe (<Hüfte> - [hʏf.tə] (vgl. auch Kap. 3.1.1.). „Offene“ und „geschlossene“ Vokale beschreiben deren Qualität.

Oft werden Wörter mit losem Anschluss als Wörter mit „Langvokal“ bezeichnet und dementsprechend Wörter mit festem Anschluss als Wörter mit „Kurzvokal“ (Beschreibung der Quantität eines Vokales). Diese Bezeichnungen sind mit Vorsicht zu behandeln. Sie berücksichtigen nur phonetische Merkmale, nicht aber den phonologischen bzw. prosodischen Aspekt: „Laute als Ergebnisse bestimmter artikulatorischer Abläufe, die von prosodischen Gegebenheiten wie der Akzentuierung abhängen.“ (Röber-Siekmeyer 2002, 125).

Betrachtet man nun die *Anschlusskorrelation der Schärfungswörter*, so stößt man auf eine Besonderheit (vgl. im Folgenden Maas 1999). Ein Problem stellt der Kontakt zwischen prominenter Silbe und Reduktionssilbe dar. Bei den Schärfungswörtern wird der Endrand der prominenten Silbe nicht artikuliert. Es ist schwierig, bei allen Formen mit Kurzvokal in der prominenten Silbe und folgendem einfachem Konsonanten die Silbengrenze zu bestimmen. Nehmen wir das Beispiel <Ratte> [ʀatə]: die zweite Silbe [tə] des Wortes unterscheidet sich nicht mit der von <Rate> [ʀa:tə] oder <Raute> [ʀau.tə]. Der Anfangsrand beginnt mit einem [t]. Im Konstituentenmodell ist der Endrand der prominenten Silbe leer. Daher findet diese Darstellung in der renommierten Literatur kein großes Gefallen.

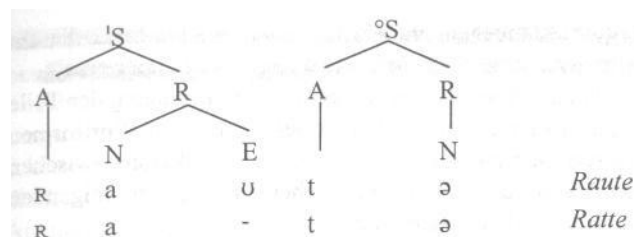


Abb. 15

Eine weitere Theorie beruht auf Theo Vennemann. Er besagt, dass die Silbengrenze im Konsonanten verlaufe, d.h. der Konsonant gehört zur ersten und zweiten Silbe ([ʀat.tə]). Man spricht hier von der *Ambisilbizität* (vgl. Vennemann 1982). Maas ersetzt den Begriff Ambisilbizität durch das Konzept der *festen Anschlusskorrelation*.

Um das Konzept der Anschlusskorrelation von Schärfungswörtern näher zu beschreiben und den Unterschied zwischen deren Silben und den anderen Silbentypen phonologisch herauszustellen, wendet man sich Sievers und seiner Differenzierung in *Sonoritäts- und Drucksilbe* zu (s. auch Kap. 3.1.).

Die kleinen Unregelmäßigkeiten, die wir im Gesprochenen wahrnehmen, werden durch die unterschiedliche *Schallstärke (Sonorität)* erzeugt. An den Rändern der Silbe befinden sich Laute mit geringerer Schallstärke/Sonorität und im Kern die maximale Schallstärke/Sonorität. Die Sonoritätskontur nimmt also zum Kern hin zu und nimmt zu den Rändern wieder ab (vgl. Maas 1999).

Die zweite Größe ist der *Druck* (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 2002). Dieser wird durch den infraglottalen Bereich erzeugt und gesteuert.

Die Sonoritätskontur (Sonoritätskurve) und die Kontur der Drucksilbe verlaufen nur dann kongruent, wenn ohne Probleme eine klare Silbengrenze bestimmt werden kann (<Hü.te>, <Hüf.te>, <Ra.te>, <Rau.te>).

Bei den Schärfungswörtern sind beide phonologischen Größen nicht kongruent. Das Wort <Ratte> [ratə] hat eine einheitliche Druckkontur (eine Drucksilbe), deshalb werden hier keine zwei isolierte Silben artikuliert. Auch wenn die Sonorität der Silbe zu- und abnimmt, also zwei Sonoritätsgipfel vorhanden sind (und daher der Eindruck von „Zweisilbigkeit“ entsteht), sind diese beiden Schallsilben untrennbar.

Nach Sievers spricht man hier auch von einem *scharfen Schnitt*: „Die Drucksilbe zeigt ein Crescendo im haupttonigen Vokal, das Maximum im Folgekonsonanten und ein Decrescendo im Verlauf der 2. Silbe (d.h. der Drucksilbenverlauf ist eingipflig über die Dauer von 2 Silben).“ (Spiekermann 2000, 24). Das Gegenstück dazu ist der *sanfte Schnitt*. Hier zeigt die Drucksilbe ein Crescendo und Decrescendo im haupttonigen Vokal und in der Folgesilbe, so ist der Drucksilbenverlauf zweigipflig über 2 Silben verteilt (vgl. Spiekermann 2000).

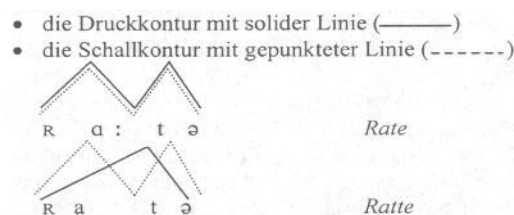


Abb. 16

Die Inkongruenz der Druck- und Schallsilbe ist eine Besonderheit, die in wenigen Sprachen wie des Deutschen vorkommt.

5.3. Wahrnehmung der Schärfungswörter im Schriftspracherwerb

Da man von einer Untrennbarkeit derjenigen Wörter ausgeht, die eine Inkongruenz der Sonoritäts- und Drucksilbe aufweisen, bereitet es Kindern im Anfangsunterricht oft Schwierigkeiten, bei Schärfungswörtern zwei Silben überhaupt wahrzunehmen (vgl. Im Folgenden Maas 1999, Röber-Siekmeyer 2002). Die zweite Silbe, genauer gesagt, der Anfangsrand der zweiten Silbe, übernimmt eine Funktion in der prominenten Silbe, er hält das Wort zusammen.

Empirische Untersuchungen haben gezeigt (vgl. Röber-Siekmeyer 2002), dass Kinder beim Silbenklatschen bei Schärfungswörtern nur einmal klatschen. Sie gliedern die Schärfungswörter also nicht, nehmen eine Dopplung des Konsonanten nach dem Vokal nicht wahr. Viele Kinder verschriftlichen diese Dopplung der Konsonanten auch nicht, sie hängen an einer 1:1 Zuordnung, ein Laut entspricht einem Buchstaben.

Damit die Kinder die Notwendigkeit erkennen, Schärfungswörter in der Schrift zu markieren (den Konsonanten zu verdoppeln), müssen sie zwei Dinge leisten:

1. Sie müssen die Vokale mit losem Anschluss von denen mit festem Anschluss unterscheiden lernen. Die Differenzierung von *Qualität* und *Quantität* der Vokale spielt eine große Rolle.
2. Falls es sich um einen Vokal mit festem Anschluss handelt, so müssen die Kinder erkennen, ob der folgende Konsonant zur betonten Silbe oder zur unbetonten gehört. Haben sie dann erkannt, dass der Konsonant zur Reduktionssilbe gehört und dieser das Wort zusammenhält, dann müssen sie den Konsonanten verdoppeln. Sie markieren so die Schrift und zeigen, dass es sich um eine Schärfungsschreibung handelt.

Kinder, die durch herkömmlichen Unterricht im Schriftspracherwerb geprägt sind, fällt diese Analyse zu Beginn sehr schwer. Möchte man die Kinder aber dort „abholen“, wo sie zu Beginn des Schuleintrittes stehen, so ist es sehr wichtig zu wissen, wie Kinder die

gesprochene Sprache wahrnehmen. Schreiben ist am Schulanfang nichts anderes als das Gesprochene graphisch umzusetzen. Und da die Silbe die primäre Segmentierungseinheit des Gesprochenen der Kinder darstellt, sollte diese phonologische, prosodische Einheit beim Lesen- und Schreibenlernen eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. Kap. 7.3.).

Erst- und Zweitklässler sind in der Lage, ihr Sprachwissen zu erweitern und Unterscheidungen wie loser und fester Anschluss zu erkennen, aber nur dann, wenn ein Lese- und Schreiblehrgang diese Thematik berücksichtigt und explizit anspricht. Kinder können die oft sehr komplexen phonologischen Zusammenhänge auf ihre Weise ausdrücken:

- „<Betten> klingt wie <besten>.“
- „bei <besten> sind zwei, und einer ist mit <e> eng zusammen.“
- „<Betten> klingt eher zusammen. Das <e> und das <t> sind enger zusammen. Das <t> hält das ganze Wort zusammen.“²²

Um eine effektive Darstellung der Schärfungswörter im Unterricht zu erreichen, müssen die Wahrnehmungen der Kinder treffend bezeichnet werden. Dabei ist es wichtig, die Wahrnehmung der Vokale und deren Anschlüsse, die in unterschiedlichen Dialekten variieren zu berücksichtigen. (Zu Varietäten der Vokale aufgrund des Dialektes s. Kap. 6.2.).

²²Hier handelt es sich um einen Ausschnitt von Kinderäußerungen zur Schärfungsschreibung. Die Kinder wurden silbenorientiert unterrichtet. Den ganzen Dialog findet man bei Röber-Siekmeyer 2002, 117f.

6. Beeinflussung der Schreibung von Kindern durch den Dialekt

6.1. Dialekt und „Hochdeutsch“

Schulkinder, die mit regionalen Varietäten, wie z. B. dem Dialekt als ihre Muttersprache aufgewachsen sind, haben immer wieder Probleme mit ihrer Rechtschreibung, da ihre Muttersprache sie zu sehr beeinflusst (vgl. Spiekermann 2002).

„Die Problematik für die Schreibanfänger ergibt sich daraus, dass der Erwerb der deutschen Schriftsprache nicht über die Mundart, sondern über das Hochdeutsche erfolgt. Dabei ist „Hochdeutsch“, sprachhistorisch gesehen, ein Kunstprodukt, eine in der ehemals vielfältigen deutschen Sprachlandschaft gesamtdeutsche, also überregional gültige Einheitssprache unter Ausblendung aller ideolektalen, dialektalen und soziolektalen³ Merkmale der gesprochenen Sprache.“ (Noack 2002, 222).

Hochdeutsch wird als Schriftausssprache oder *Explizitlautung* bezeichnet. So gibt es im Deutschen Explizitformen, bezogen auf das Wort, die als „ideale“ Formen gelten. (vgl. im Folgenden Maas 1999). Solche „idealen“ Formen kommen in der gesprochenen Sprache nicht vor, da gesprochene Sprache durch große Varietäten²³ gekennzeichnet ist. „Nicht die Explizitformen erscheinen als das Sekundäre, sondern die alltägliche Sprachrealität erscheint als das Abgeleitete, wenn nicht sogar als das Abweichende (im schulischen Kontext oft auch: als *falsch* Stigmatisiert).“ (Maas 1999, 288).

Bei den regionalen Varianten handelt es sich also um „Reduktionen“ der Explizitformen. So tritt im Südwesten z.B. in der Reduktionssilbe ein Schwa auf, <laufen> - [lau.fə]. Auch in der Konjunktion *und* wie bei Zahlen wird die Form reduziert und durch einen Schwa realisiert: einunddreißig [ʔɛi.nə.'dʁɛi.sɪg].

Maas teilt die „Reduktion“ der Explizitformen in vier Stufen ein:

1. die Silbenstruktur der Takte wird auf Hebung – Senkung reduziert (betont – unbetont)
2. die Reduktionssilbe wird reduziert

³ Die Soziolinguistik verwendet verschiedene, in Anlehnung an den Terminus *Dialekt* gebildete Begriffe für bestimmte Varietäten einer Sprache.[...]

²³ Bei Varietäten handelt es sich um sprachliche Varianten des Deutschen, wie z.B. Dialekte, Fachsprache oder Jugendsprache (vgl. Spiekermann 2002).

3. die Reduktionssilbe schwindet (Schwund des Nukleus der Reduktionssilbe)
4. prominente Silbe wird reduziert²⁴

Dialekt stammt aus dem Griechischen und bedeutet: sich unterhalten, die Art des Redens, die Redeweise. Der Terminus *Mundart* entspricht dem Fremdwort Dialekt als deutsche Bezeichnung. Allerdings können die beiden Begriffe auch kontrovers gebraucht werden, eine klare Begriffsbestimmung ist daher nicht ganz einfach und wird schon in Löfflers „Probleme der Dialektologie“ (1974) als Definitionsproblem diskutiert. Am Ende unternimmt er den Versuch, Dialekt bzw. Mundart nach Sowinski zu definieren. Demnach handelt es bei Dialekt um eine Redeweise, die der Schriftsprache vorangeht, die durch einen Ort gebunden ist, die durch gesprochene Sprache realisiert wird und die vor allem die alltäglichen Lebensbereiche einbezieht. Die Dialekträume des deutschen Sprachgebietes werden vor allem nach phonetisch-phonologischen Eigenschaften eingeteilt.

Die Mundart, die sich im Südwesten des deutschen Sprachgebietes befindet (dazu gehört der Bezirk Baden sowie die deutschsprachige Schweiz), nennt man *alemannisch*. So gehört mein Nachhilfeschüler Felix, den ich als Dialektsprecher bezeichnen würde, zu den alemannischen Dialektsprechern (diese Erkenntnis ist in Bezug auf seinen Schriftspracherwerb von Bedeutung).

6.2. Variationen der Vokale im Dialekt

Betrachtet man Kinderschreibungen aus verschiedenen Regionen, in denen Dialekt gesprochen wird, so scheint der Bereich des Vokalismus Schwierigkeiten zu bereiten:

1. <wieder>→ WIDER
<spritzen>→ SCHPRIETZ
2. <Hund>→ HOND
<fünf>→ FÖNF

²⁴ Eine präzise Ausführung dieser vier Stufen findet man in Maas 1999, 297ff.

3. <wirklich>→ WÜRKLICH
<das>→ DET²⁵

Im Bereich der Vokalquantität, d.h. „Länge“ und „Kürze“ eines Vokales, der in der Schrift eine Markierung enthält (Dehnungsschreibung und Schärfungsschreibung), wird die normgerechte Schreibung nicht eingehalten (vgl. WIDER, SCHPRIETZ). Auf der anderen Seite zeigen diese Schreibungen auch, dass die vokalische Qualität ebenfalls nicht ihrer Norm in der Schrift entsprechen (vgl. HOND, FÖNF). Auch prosodische Merkmale der gesprochenen Sprache werden in der Schreibung der Kinder deutlich.

Das Vokalsystem des Niederalemannischen, das Spiekermann (angelehnt an Wiesinger 1983) vorstellt, zeigt einige Unterschiede zum Vokalsystem des Standarddeutschen²⁶.

Vokale des Standarddeutschen (nach Spiekermann):

/ɪ/ - /ʏ/ - /ʊ/	/i:/ - /y:/ - /u:/
/ɛ/ - /œ/ - /ɔ/	/e:/ - /ø:/ - /o:/
/a/	/ɛ:/ - /a:/
„Kurzvokale“	„Langvokale“

Das Begriffspaar „Kurzvokal“ – „Langvokal“ ist besser durch Vokale mit losem bzw. festem Anschluss zu ersetzen (s. a. Kap. 5.2.). [...] „nicht nur artikulatorisch-phonetisch, sondern auch phonologisch lassen sich Quantität und Qualität als Folge der Anschlussopposition auffassen.“ (Spiekermann 2002, 190). Das oben genannte Begriffspaar trifft also auf die Beschreibung der Vokalopposition im Deutschen nicht zu, „da sie suggeriert, dass lautlich zu beobachtende Dauerunterschiede auch phonologisch relevant sind.“ (ebd.).

²⁵ bei 1. handelt es sich um Schreibungen von GS-Kindern aus dem Schwarzwald, bei 2. und 3. sind es Schreibungen von Kindern aus Osnabrück und Berlin.

²⁶ Bei der Standardsprache des Deutschen handelt es auch um eine Varietät, „die durch die spezifische (formale) Situation, in der sie verwendet wird, definiert ist.“ (Spiekermann 2002, 186).

Vokale des Niederalemannischen:

/i/ - /y/	/i:/ - /y:/
/ʊ/	/u:/
/ɪ/	/ɪ:/
/ɛ/ - /ɔ/	/e:/ - /o:/
/a/ - /a/	/a:/ - /a:/
Kurzvokale	Langvokale ²⁷

Im Vokalsystem des Niederalemannischen fällt auf, dass die Kurzvokale /i/, /y/ und /ʊ/ sich zu ihren langen Varianten zwar in der Länge, also quantitativ, nicht aber qualitativ unterscheiden (vgl. im Folgenden Spiekermann 2002).

Das /œ/ und das /ø/ fehlen im niederalemannischen Dialekt und auch die im Standarddeutschen vorkommende lange Variante des /ɛ/ kommt hier nicht vor. Das /u/, wie es im Vokalsystem des Standarddeutschen vertreten ist, taucht im Vokalsystem des Niederalemannischen gar nicht auf. Umgekehrt gehört das /ɪ/ des Niederalemannischen nicht in das Vokalsystem des Standarddeutschen. Das zeigt auch gleichzeitig, dass sich das /ɪ/ im Niederalemannischen auch nur in der Länge, nicht aber in der Qualität unterscheidet (s.o.).²⁸

Nicht nur Unterschiede der beiden Vokalsysteme sind festzustellen. Desweiteren gibt es Unterschiede in bezug auf den Vokal in etymologisch verwandten Wörtern. (vgl. im Folgenden Spiekermann 2002, 192). Die vorderen gerundeten Vokale z.B., das /y/ und das /ø/ werden im Dialekt zu /i/ und /e/ „verändert“: <Gerüst>→[grɪʃt] und <Köpfe>→[kepʃ]. Auch hier handelt es sich um qualitative Unterschiede zwischen Standardsprache und Dialekt.

Eine empirische Studie (Leitung: P. Auer, D. Tophinke und Ch. Röber-Siekmeyer) vergleicht Schreibungen von Zweitklässlern aus unterschiedlichen Regionen - Hamburg, Leipzig und St. Peter im Schwarzwald. (Die Ergebnisse der Schreibungen im

²⁷ Spiekermann benutzt hier das Begriffspaar Lang- und Kurzvokale, um die Vokalopposition des Dialektes neutral zu beschreiben. Die Begriffe Vokale mit losem bzw. festem Anschluss sind hier nicht gerechtfertigt, da nicht alle Dialekte einen phonologischen Anschlusskontrast aufweisen.

²⁸ Das /a/ gleicht sich ebenfalls in der Qualität, nicht aber in der Länge. Auffällig ist hier auch die Tatsache, dass das /a/ bei den Kurzvokalen sowie bei den Langvokalen gleich zweimal auftaucht.

Schwarzwald rücken im Folgenden in den Mittelpunkt, da dort der alemannische Dialekt gesprochen wird).

Die Kinder erzählen eine Bildergeschichte, die auf eine Kassette aufgenommen wird. Danach hören die Kinder ihr Erzähltes abschnittsweise an und schreiben es auf. Um einen genaueren Bezug der gesprochenen Sprache der Kinder zu ihren Schreibungen festzustellen, wurde zusätzlich eine akustisch-phonetische Untersuchung durchgeführt. Mit Hilfe eines Sonographen (phonetische Apparatur) wird die Dauer eines betonten Vokales gemessen. Diese wiederum lässt Schlüsse auf die Qualität der Vokale sowie deren Anschlusskorrelationen ziehen.

Die Ergebnisse wurden einerseits hinsichtlich der Vokalopposition Lang- und Kurzvokale ausgewertet (Einfluss prosodischer Eigenschaften auf die Schreibungen) und andererseits in die unterschiedlichen Qualitäten der Vokale differenziert (Einfluss segmenteller Eigenschaften auf die Schreibungen: z.B. ob der Bezug zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bei einem /a/ problematischer als bei einem /e/ ist).

Analysiert man die Schreibungen der Kinder aus dem Schwarzwald, so bekommt man folgendes Ergebnis:

- Die Schreibungen der Kinder, bezieht man sie auf die Qualität der Vokale, weichen von der Norm ab (statt <da> → „<do>“; <das> → „<des>“).
- Es gibt Unregelmäßigkeiten bezüglich der Markierung von Länge und Kürze: <kam> → „<kamm>“ (Vokal mit losem Anschluss wird zur Schärfungsschreibung); <Teppich> → „<Tepik>“ oder <Hütte> → „<Hüte>“ (Schreibung einfacher Konsonanten anstatt Doppelkonsonanten, da es sich um Vokale mit festem Anschluss handelt) ist feststellbar.
- Die Markierung der Länge, wie z.B. durch ein <ie> fehlt: <wieder> → „<wider>“ (s.o.).

Das Ergebnis der sonographischen Untersuchung zeigt deutlich die Beeinflussung des Dialektes. Die Kinder aus dem Schwarzwald sprechen die Vokale fast ohne qualitativen Unterschied, dafür differenzieren sie in der Quantität (im Gegensatz dazu machen die Kinder aus Hamburg qualitative Unterschiede).

Grundsätzlich gilt, dass regionale Unterschiede in der akustisch-phonetischen Untersuchung in Bezug auf die Aussprache des Vokales der Kinder festzustellen sind (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000).

Auch die Schreibungen der Kinder bezüglich der Schärfungs- und Dehnungsmarkierung beruhen auf den unterschiedlichen Dialekten.

Die Kinder aus dem Schwarzwald machen bei den Schärfungsschreibungen im Vergleich zu den Kindern aus Leipzig und Hamburg die meisten Fehler. Da die Kinder aus dem Norden die Vokale qualitativ unterscheiden, können sie vielleicht die silbischen Strukturen besser erkennen. Für die Kinder im Schwarzwald gibt es fast ausschließlich den quantitativen Kontrast. Diese Kinder stellen bei der Gegenüberstellung von Wörtern mit Langvokal und Kurzvokal (<Hüte> - <Hütte>) keinen qualitativen Unterschied in der Artikulation fest.

Im Anfangsunterricht wird auf die Problematik der vokalischen Variation durch den Dialekt kaum eingegangen. Im Gegenteil, oft wird den Kindern der Zugang zur Schrift zusätzlich erschwert. „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.“ (Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000, 768).

Gerade diese empirische Untersuchung zeigt, dass in Zukunft stärker als zuvor die dialektalen Eigenschaften der Sprache im Unterricht berücksichtigt werden müssen, um den Kindern einen besseren Zugang zur Schrift zu ermöglichen.

7. Der Schriftspracherwerb als kognitive Leistung

7.1. Der Prozess des Schreibenlernens

Im Anfangsunterricht des Schriftspracherwerbs wird versucht, den Kindern die Fähigkeit zu lehren, mit Schriftsprache zu kommunizieren, sich ausdrücken zu lernen und Erkenntnisse zu erlangen. (vgl. Menzel 1990). Jedoch wird der Gesamtprozess oftmals außer Acht gelassen und stattdessen die Konzentration auf Teile dieses Prozesses gerichtet (Buchstaben, Schreibbewegungen etc.).

Der Sprachwissenschaftler Wygotski bringt es auf den Punkt: das Erlernen der schriftlichen Sprache beschränkt sich nicht auf das Aneignen der Technik des Schreibens, sondern fordert die Kinder zum schlussfolgernden Denken auf.

Ein Problem, das sich dem Lehrer beim Erlernen der Schriftsprache in einer Grundschulklasse stellt, ist die Leistungsheterogenität einer Klasse (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 1997³). Didaktiker haben versucht herauszufinden, ob es bestimmte Modelle für den Erwerb der Schriftsprache gibt, wie hier also individuelle Progression stattfinden kann. Die Modelle können in der Schulpraxis behilflich sein, um die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen besser und klarer fassen und darauf eingehen zu können.

Didaktiker wie G. Scheerer-Neumann, M. Dehn, H. Brügelmann/E. Brinkmann oder K.-B. Günther und P. May haben versucht, Stufen für eine Rechtschreibentwicklung (und Leseentwicklung) zu finden und diese in Modellen festzuhalten. Die Untersuchungen der Didaktiker ähneln sich, deshalb möchte ich stellvertretend das Entwicklungsmodell von Mechthild Dehn vorstellen (vgl. im Folgenden Thomé 1999).

Es handelt sich hier um ein Entwicklungsmodell in fünf Phasen, diese wiederum kann man in zwei Hauptkategorien unterscheiden: (nach Dehn 1985)

1. *Schreibungen, die nicht als regelgeleitet erkennbar sind*

- Dazu gehören die *diffusen* Schreibungen der Kinder wie z.B. „<osfMa>“ für <wunderbar>. Diese Schreibungen bestehen zwar aus Schriftzeichen, beinhalten jedoch keinen sinnvollen Zusammenhang.

2. *Regelgeleitet Schreibungen*

- Hierzu zählen zuerst die *rudimentären* Schreibungen. Sie geben zum einen die gesamte Konsonantenstruktur des Wortes wieder („<rt>“ für <Rute>), zeigen einen zusammenhängenden Ausschnitt einer Wortform („<UT>“ für <Rute>) oder beides wird kombiniert in der Schreibung wiedergegeben („<WOTK>“ für <Wortkarte>).
- Auch Schreibungen, die *irrelevante Aspekte des Lautlichen wiedergeben*, gehören zu den regelgeleiteten Schreibungen. Diese Schreibungen werden (a) in Schreibungen, die die Artikulationsstelle berücksichtigen und die Besonderheit des gedehnten Sprechens kennzeichnen und (b) in Schreibungen, die sich am Dialekt bzw. an der Umgangssprache orientieren, unterteilt.

Zu (a): „<SofAR>“ für <Sofa> → das <r> markiert die Dehnung des vorangegangenen Vokals.

Zu (b): „<wondaba>“ für <wunderbar> → das <u> wird durch das <o> ersetzt.

3. Schreibungen, die das *phonematische Prinzip berücksichtigen*, zeigen, dass hier Basisgrapheme verwendet werden: „<Bal>“ für <Ball>, „<Korp>“ für <Korb> und „<Reder>“ für <Räder>.
4. Nach dieser Entwicklungsstufe folgt der *Umgang mit orthographischen Elementen*. Die Kinder setzen sich mit der Markierung der Schrift auseinander (Schärfungsschreibung und Dehnungs-h): „<Lammpe>“ für <Lampe>, „<Lahne>“ für <Leine>.
5. Die letzte Entwicklungsstufe berücksichtigt das *morphematische Prinzip*. Für diese Entwicklungsstufe führt M. Dehn kein Schreibbeispiel an. Vergleicht man diese Stufe mit derer von G. Scheerer-Neumann, so handelt es sich hier um eine Anwendung orthographischer Strukturen durch den Gebrauch grammatischer Kenntnisse (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 1997³). Dazu zählen die Auslautverhärtung: <Hund> - <Hunde> oder korrekte Schreibung der flektierten

Form durch die Stammschreibung: <schwimmt> - <schwimmen>, aber auch <Ball> - <Bälle>.

Auch wenn diese Entwicklungsstufen nachzuweisen und generalisierbar sind, handelt es sich doch nur um ein theoretisches Konstrukt (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 1997³). Die Phasen, in denen sich die Kinder befinden, können zum einen nicht auf ein bestimmtes Alter festgelegt werden und zum anderen kann keine eindeutige Grenze innerhalb der Phasen gezogen werden. Es kann innerhalb der Phasen immer wieder zu Rückschritten aber auch zu Fortschritten kommen. Trotzdem ist es wichtig zu wissen, dass der Prozess des Schreibenlernens nicht zufällig abläuft, sondern dass er bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegt (vgl. im Folgenden Dehn 1994⁴). Wiederkehrende Schwierigkeiten sowie das ständige Auftauchen von Formen des Lernprozesses, wie Kinder sich die Schrift aneignen, begründen diese Gesetzmäßigkeit. Sind die Lernwege der Kinder im Einzelnen nicht prognostizierbar, so hilft uns jedoch die Regelmäßigkeit, dass wir die Lernwege besser nachvollziehen und besonders die fehlerhaften Schreibungen analysieren und begründen können.

Neuere Forschungen im Bereich des Schriftspracherwerbs haben herausgefunden, dass, entgegen der Annahme einer progressiv verlaufenden kognitiven Entwicklung im Stufenmodell, z.B. Selbstvertraue, den Mut zur Kreativität und Interesse an den jeweiligen Unterrichtsgegenständen, also allgemeine psychische Konstitutionen, eine wichtige Rolle spielen (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 1997³). Diese psychischen Konstitutionen dürfen in der Gestaltung des Erstschreibe- und Erstleseunterrichts in Form von Lernangeboten bzw. Lernwegen nicht ausgeklammert werden. Die Kinder sind in der Lage, sich eigenständig die Schrift und das Lesen zu erarbeiten und anzueignen. Den Rahmen bzw. den Spielraum für ihre Aneignung muss der Unterricht begrenzen.

Neben den dazu gewonnen Erkenntnissen über die Entwicklungsstufenmodelle rückt eine weiterer Betrachtungspunkt in den Mittelpunkt. Kinder, die sich in einer vorschulischen Phase befinden, können schon jede Menge Erfahrungen mit der Schriftsprache gesammelt haben (Stabilität von schriftsprachlichen Äußerungen durch Vorlesesituationen; Kenntnisnahme von ersten schriftsprachlichen Versuchen durch die Eltern, Abweichung der Sprache der Familie durch Dialekt oder andere Muttersprache von der Schriftsprache).

Gerade der Anfangsunterricht mit seinen Lernmethoden kann großen Einfluss auf die emotionale und kognitive Entwicklung eines Kindes nehmen. Er kann „je nach Auswirkung in vielfältiger Weise psychologische, insbesondere motivationale Abläufe be- oder sogar verhindern, wie angemessene, anregende Angebote in einer passenden Form Lernen unterstützen und beschleunigen können. Die erstaunlichen Parallelen zwischen den Merkmalen der fehlerhaften Schreibweise jüngerer Kinder und denen älterer, als rechtschreibschwach eingestufte Schüler lässt vermuten, dass deren Entwicklung langsamer, durch Frustrationen innerhalb und außerhalb der Schule zusätzlich verzögert, verlief.“ (Röber-Siekmeyer 1997³, 41).

7.2. Das Erlernen der Schriftsprache durch kognitive Eigenleistung

„[...] Die Entdeckung des Systems und der Funktion der Orthographie verlangt Experimentierfreude auf der Grundlage einer geschulten Wahrnehmung wie beim Lesen- und Schreibenlernen. Zunehmend sollen die Kinder die üblichen Schreibkonventionen übernehmen. Sie entwickeln eine Vorstellung von den Regeln der deutsche Orthographie und lassen direkte Laut-Buchstaben-Zuordnungen immer mehr hinter sich.[...]“ (Kultus und Unterricht 1994, 73).

Kinder, die in die Schule kommen, haben sich in der Regel schon zahlreiche kognitive Strategien zurechtgelegt.²⁹ So ist es nichts Neues, dass Kinder beim Erlernen der Schriftsprache große kognitive Leistungen erbringen können (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 1997³). Diejenigen Kinder, die genügend Zeit bekommen und bei denen keine weiteren Hindernisse durch den Unterricht hinzukommen, haben die Chance, eigenständig und über die Stufen des Entwicklungsmodells (s.o.) das Lesen und die Schrift zu erlernen.

Der Faktor Zeit spielt in so einem Prozess eine wichtige Rolle. Gerade langsamen Lernern wird das System der Schule oftmals nicht gerecht, auf ihre Probleme kann nicht genug eingegangen werden. Genau diese Kinder sind es, die mehr Zeit brauchen, um sich von einem phonetischen Schreiben abzulösen und die Regularitäten der

²⁹ Diese Annahme kann durch empirische Studien von Piaget bestätigt werden

Orthographie allmählich zu durchschauen. „Die Kinder ersetzen nicht ein Prinzip der Schreibung plötzlich durch ein anderes. Vielmehr wachsen die (Teil-) Systeme nebeneinander und müssen Stück für Stück miteinander in Einklang gebracht werden, um Erfahrungen möglichst ökonomisch zu ordnen [...].“ (Brügelmann 1986²,42).

Die Lernpsychologie formuliert optimales Lernen als einen Lernprozess, an dessen Anfang ein selbst gestecktes Ziel steht und dessen Erreichen sich als Problem herausstellt. Um dieses Ziel nun zu erreichen, muss Arbeit in Form von geistigen Handlungen und Operationen durchgeführt werden. Hypothesen stellen sich als falsch heraus oder werden bestätigt.³⁰ „Lernen ist wahrscheinlicher, wenn Kinder den Zusammenhang durchschauen, in dem eine Aufgabe steht, wenn ihnen der Beitrag einer Übung zur Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten einsichtig ist und sie nicht mechanisch isolierte Lerneinheiten absolvieren.“ (Brügelmann 1986²,16).

Dieser Prozess des Lernens trifft auch für den Erwerb der Schriftsprache zu sowie deren Festigung und Aneignung orthographischen Wissens. So versuchen Kinder relativ früh, eine Regelmäßigkeit der Schrift zu entdecken und diese anzuwenden. Dabei kommt es oft zu einer Übergeneralisation der Schrift, die jedoch genau die kognitiven Prozesse, die bei den Kindern ablaufen, bestätigen (vgl. die Schreibungen in der vierten Entwicklungsstufe nach M. Dehn → „<Lammpe>“: die Kinder wissen, dass es im Deutschen eine Schärfungsschreibung gibt, können diese jedoch noch nicht regelgerecht anwenden). Fehlerhafte Schreibungen wie diese sollten uns helfen, einen besseren Einblick in die Denkwelt der Schulanfänger zu bekommen (vgl. Brügelmann 1986²).

Es geht also beim Entdecken der Schrift um das Finden von *Regeln* in der deutschen Rechtschreibung. Der Regelbegriff, bezogen auf die deutsche Orthographie, umfasst mehrere Sichtweisen (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 1997³). Zum Einen handelt es sich um linguistische Regeln, die den Lehrern klar sein müssen, damit sie im Unterricht, während der Arbeit mit den Kindern, mit diesen Regeln sachgerecht umgehen können. Sie haben daher eine sachanalytische Bedeutung für die Lehrenden. Des weiteren bezieht sich der Regelbegriff auf die Gesetzmäßigkeiten, die die Kinder entdecken und für sich umsetzen, sei es in korrekter oder nicht korrekter Weise. Die Konsequenzen dieses Regelbegriffes betrifft die Didaktik, sprich die Umsetzung der oben genannten Sichtweisen im Unterricht. „*Der didaktisch fundierte Regelbegriff*

³⁰ Literatur zur Lernpsychologie: Edelman, W.: Lernpsychologie. Weinheim: Beltz 1996⁵.

betrifft vielmehr das unterrichtliche Bemühen, Kinder durch inhaltliche und methodische Arrangements, die von der sprachlichen Analyse bestimmt sind, in altersgemäß spezifischer Weise die orthographischen Phänomene entdecken zu lassen.“(Röber-Siekmeyer 1997³, 68).

Es liegt am Engagement und sprachwissenschaftlichen Wissen des Lehrers, wie er die Kinder bei ihrem Entdecken und ihrer Hypothesenbildung unterstützen bzw. heranzuführen kann.³¹ Das Entdecken der Kinder verläuft nicht spontan, sie müssen durch eine bestimmte Auswahl an sprachlichen Phänomenen angeregt und motiviert werden.

Die Einsicht der Kinder, dass Rechtschreibung eine pragmatische Bedeutung besitzt, ist eine weitere Konsequenz für den Unterricht. Den Kindern muss deutlich vor Augen geführt werden, dass eine Schreibung, die nicht der deutschen Orthographie entspricht, schwer zu lesen ist. Lesen und Schreiben beeinflussen sich gegenseitig.³²

Kinder sind in der Lage, sich einen selbstständigen Zugang zur Schriftsprache und den orthographischen Regularitäten zu schaffen. Dieser Prozess beruht auf ihrer kognitiven Eigenleistung, die durch den Lehrer aktiv unterstützt werden muss. Wird den Kindern jedoch bei der Vermittlung von Rechtschreibung ein stupides Einprägen von Wortschreibungen abverlangt, so findet kein kognitiver Prozess statt, die Kinder werden zu allem anderen als selbständigem Denken angeregt. „Dem Rechtschreiblernen ausschließlich als Diktatübungen und Diktatschreiben – so fantasievoll, spielerisch und vordergründig motivierend die Übungsformen auch sein mögen – fehlen gezielte Hilfen zur kognitiven Durchdringung der Rechtschreibprobleme; hier bleibt der Erwerb vorwiegend auf der lerntheoretisch primitiven Stufe des Glaubens, Gehorchens, Übernehmens, Rezipierens und Auswendiglernens.“ (Röber-Siekmeyer 1997³, 44f). Eine wichtige Aufgabe des Lehrers sollte es sein, den Kindern ein selbstständiges und kritisches Lernen und Denken beizubringen, auch im Unterricht des Schriftspracherwerbs.

Die Schule muss es sich zur vorrangigen Aufgabe machen, orthographische Grundkenntnisse an die Kinder weiterzugeben (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 1997³). Der Anfangsunterricht mit seinen didaktischen Inhalten spielt dabei eine Schlüsselrolle. Kinder, die am Anfang des Schriftspracherwerbs stehen, befinden sich in

³¹ vgl. Maas 1992, 240f. Maas betrachtet an dieser Stelle die Lehrerbildung als sehr kritisch. Den angehenden Lehrern fehlt oft das sprachwissenschaftliche Handwerkszeug, das sie vor allem im Anfangsunterricht beherrschen sollten.

³² Weitere Konsequenzen für die Didaktik sind in Röber-Siekmeyer 1997³ ausführlich erläutert.

eine neuen Phase der (sprachlichen) Entwicklung. Sie sind zu kognitiven Leistungen fähig, suchen und finden Regeln und schlussfolgern daraus. Der Unterricht muss die Kinder in ihrem geistigen Denken und Lernen unterstützen, individuell und generell (in Bezug auf die Entwicklungsstufe des Schreibenlernens z.B., s.o.) berücksichtigen. Kinder lernen durch Handlungen. Konkrete Handlungen helfen den Kindern, bestimmte Strukturen und dazugehörigen Operationen zu durchschauen und diese auf andere Bereiche zu übertragen. Der selbständige Umgang mit Neuem bereitet dadurch weniger Probleme.

Schriftspracherwerb und Orthographieerwerb sind systematisch, durch bestimmte Operationen³³ erlernbar, da schriftsprachliche Strukturen auf bestimmten Gesetzmäßigkeiten beruhen. „Schriftspracherwerb ist daher nicht nur mit Hilfe kognitiver Lernformen möglich, er trägt, so didaktisch geplant, zum Aufbau kognitiver Fähigkeiten bei Kindern bei (= das eigentliche Ziel des [schulischen] Lernens).“ (Röber-Siekmeyer 1997³, 63).

7.3. Das Silbenstrukturmodell

Die Silbe als Einheit der gesprochenen und geschriebenen Sprache haben wir bereits kennen gelernt. Für Kinder spielt die Silbe als zentrale Einheit der Segmentierung ihrer Sprache eine wichtige Rolle. Dies belegt das große Interesse an Sprachspielen schon vor Beginn des Schriftspracherwerbs, aber auch während der Schulzeit (s. Kap. 3.2.). Auch zeigen Schreibungen des ersten Schuljahres, dass Kinder in zweisilbigen Wörtern beide Silben repräsentieren (vgl. Röber-Siekmeyer 2002).

Die meisten Wörter des Deutschen enthalten zwei Silben und sind daher trochäisch. Diese Zweisilber lassen sich auf bestimmte Weise systematisieren (vgl. im Folgenden Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001; Röber-Siekmeyer/Pfisterer 1998). Zum einen werden die Silben nach ihrer Akzentuierung, zum anderen nach dem Merkmal ihres Reimes in der betonten Silbe geordnet.

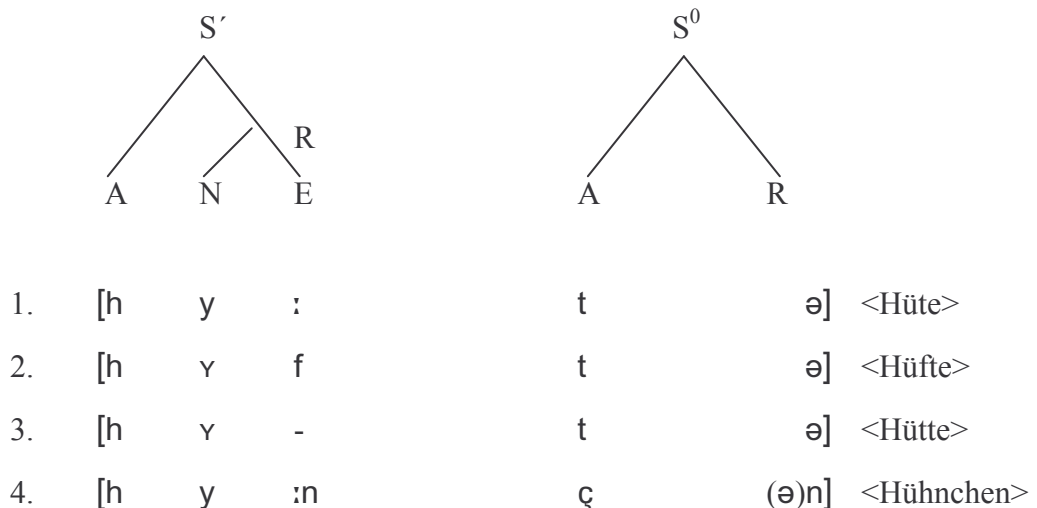
³³ Eine genauere Ausführung, was an Operationen bzw. Teiloperationen im Schriftspracherwerb gelernt werden muss, findet man z.B. bei Menzel 1990, 39.

1. „Langvokal“ in offener Silbe, ohne konsonantischen Endrand
2. „Langvokal“ in geschlossener Silbe, mit konsonantischem Endrand
3. „Kurzvokal“ in offener Silbe, ohne konsonantischen Endrand
4. „Kurzvokal“ in geschlossener Silbe, mit konsonantischem Endrand

	offene Silbe	geschlossene Silbe
„Langvokal“	1. Hüte	2. Hühnchen
„Kurzvokal“	3. Hütte	4. Hüfte

Bei 1. und 4. handelt es sich um die „Normalfälle“ des Deutschen. In den Wörtern 2. und 3. sehen wir eine Markierung durch graphische Zeichen, die Dopplung des Konsonanten nach einem „Kurzvokal“, sowie das Dehnungs-h nach dem „Langvokal“. Die Funktion der Markierung liegt in der Vereinfachung des Lesens – „denn Schrift ist für das Lesen kodifiziert.“ (Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001).

Die vier Prototypen des Deutschen lassen sich anhand des Konstituentenmodells (vgl. Maas 1999) mit Hilfe einer Baumgraphik darstellen:

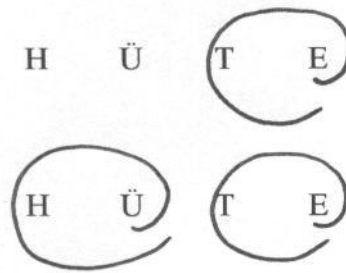


Die vier Silbentypen bzw. ihre lautliche Gliederung sind für die Arbeit im Schriftspracherwerb von Bedeutung. Eine besondere Beachtung gilt auch den Varianten, die von der Schrift eine Markierung erhalten (s.o. 2. und 3. Silbentyp; vgl. im Folgenden Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001).

Die wichtigsten Merkmale des Silbenaufbaus lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Im Anfangsrand der Silben befinden sich keine Vokale.
- Der Kern der prominenten Silbe besteht ausschließlich aus einem Vokal, der Reim der Reduktionssilbe kann auch, je nach Dialektregion, sonore Konsonanten [n, m, l] beinhalten. Auf jeden Fall wird im Reim der Reduktionssilbe immer ein <e> geschrieben, diesem können Ergänzungen wie <n, l, r, m> folgen (<malen>, <Stiefel>, <Kinder>, <rotem>).
- Die oben dargestellten phonologischen Varianten von deutschen Wörtern entstehen durch die lautlichen Verhältnisse des vokalischen Reims der prominenten Silbe und deren Verhältnis zur Reduktionssilbe. Demnach gibt es „Langvokale“ in offener und geschlossener Silbe (losem oder festem Anschluss) und „Kurzvokale“ in offener und geschlossener Silbe (die vier Varianten s.o.).

Kinder, die am Anfang ihres Schriftspracherwerbs stehen, müssen sich verschiedene phonologische Merkmale aneignen, damit sie Wörter korrekt lesen und schreiben lernen. Beim *Lesen* müssen die Kinder ihren Blick auf die *silbische Gliederung* einzelner Wörter richten (Hü. te, Hüf. te, Hütte, Hühn. chen). Im Reim der zweiten Silbe befindet sich das <e>. Dieses müssen die Kinder *als Schwa* und daher die zweite Silbe als unbetont artikulieren. Die Kinder müssen ebenfalls die *Unterscheidung von „Langvokalen“ und „Kurzvokalen“* kennen lernen. Sehen sie, dass dem Vokal der betonten Silbe kein Konsonant oder ein <h> (als Markierung der Schrift) folgt, so müssen sie diesen als „Langvokal“ artikulieren. Endet umgekehrt der Reim der betonten Silbe konsonantisch oder es folgen zwei gleiche konsonantische Zeichen, so handelt es sich um einen „Kurzvokal“. Gleichzeitig müssen die Kinder wissen, dass sich durch die enge konsonantische Verbindung sich die Vokalqualität verändert (Vokal wird vom Konsonanten „gequetscht“). Als methodische Hilfe für die Kinder dient das Lesen mit den „Lassos“ (vgl. Maas 1999). Sie beginnen das Lasso um die zweite Silbe zu werfen, beginnend mit dem <e>, danach wird der Reim der ersten Silbe und folgend die ganze erste Silbe „eingefangen“. Auffällig bei dieser Methode ist die Abkehrung von der Links-Rechts-Synthese, wo die Laute analog den Buchstaben erlesen werden.



Das Lesen mit den Lassos habe ich mit meinen Nachhilfeschüler nicht gemacht, da ich mich bei ihm auf das Schreiben konzentriert habe.

Auch beim *Schreiben* müssen die Kinder einige phonologische Merkmale kennen lernen. Bei der Schreibung der Reduktionssilbe ist es wichtig, dass sie *das* <e> *verschriftlichen*, auch wenn es nur als Schwa zu hören. In manchen Dialektregionen hört man nicht einmal das Schwa, wenn der Endrand des Reims aus <m>, <n> oder <l> besteht. Trotzdem müssen die Kinder ein <e> schreiben. Die Endung <er> wird als [ɐ] artikuliert, es handelt sich hier um den offenen Schwa (s. Kap. 3.1.3.). Kinder schreiben in diesem Fall oft ein <a>, da die Endung wie ein [ɑ] „klingt“ („<Wasa>“ - <Wasser> → vgl. Felix' Schreibung im Diktat, Protokoll 1). Sie müssen wissen, dass man <er> schreiben muss, obwohl es nicht [ɛr] artikuliert wird. Eine weitere Voraussetzung für korrektes Schreiben ist die *lautliche Unterscheidung der vier Silbentypen* im Deutschen, d.h. die Kinder müssen erkennen, dass dem konsonantischen Anfangsrand immer ein Vokal folgt. Danach müssen sie weiter differenzieren:

- Bildet der Vokal alleine den Reim der Silbe und kann er so klingen, wie der Name für den Buchstaben klingt → [y] in <Hüte> oder verändert sich sein Klang, da ihm im Reim ein Konsonant folgt → [ʏ] in <Hüfte>?
- Der Vokal kann aber auch genauso klingen wie der Name für den Buchstaben, wenn ihm ein Konsonant in derselben Silbe folgt. Hier folgt dem Vokal ein <h> (vor <l>, <m>, <n>, <r>) → [y] in <Hühnchen> oder er klingt eben wieder anders als das „richtige“ <ü>, obwohl der folgende Konsonant den Anfangsrand der zweiten Silbe bildet. In diesem Fall muss dieser Konsonant bzw. sein Zeichen verdoppelt werden.

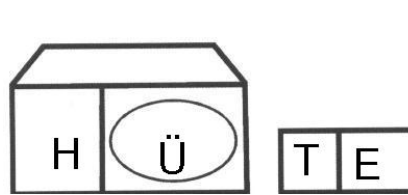
Kinder, die beim Lesen und Rechtschreiben Probleme haben, können sich schwer von der buchstabenorientierten Vorgabe lösen und eigenständig nach der Regularitäten der Laut-Schrift-Verhältnisse suchen. Besonders diese Kinder brauchen Unterstützung durch einen Unterricht, der an das Wissen anknüpft, was die Kindern beim Spracherwerb bereits erworben haben: „das Wissen um die Gliederung der Sprache oberhalb der Lautebene.“ (Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001, 21).

Sind es beim Lesen die „Lassos“, so helfen beim Schreiben bzw. beim Erkennen und Differenzieren des jeweiligen Silbentyps die „Häuserbilder“. Das Bild besteht aus zwei Teilen, dem Haus und der Garage. Das „Haus“ steht für die betonte Silbe, in die „Garage“ wird die unbetonte Silbe eingetragen. Innerhalb des „Hauses“ befinden sich zwei „Zimmer“, diese entsprechen dem Aufbau der Silbe in Anfangsrand und Reim. Die Garage besitzt ebenfalls zwei „Zimmer“ (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer/Pfisterer 1998).

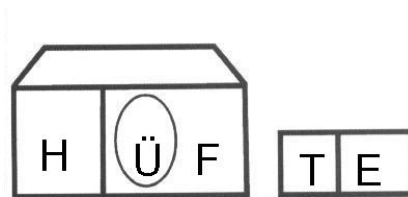


Kinder, die Wörter mithilfe dieses Hauses schreiben, beginnen folgendermaßen mit der Eintragung:

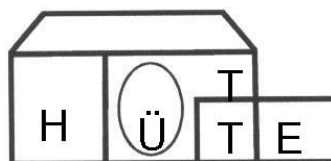
1. Wörter mit „Langvokal“ in offener Silbe, ohne konsonantischen Endrand → <Hüte>. Dieser „Wörtertyp“ bzw. Silbentyp wird von den Kindern zuerst wahrgenommen und geschrieben und ist daher leicht verständlich. Der Vokal wird ins zweite Zimmer des Hauses eingetragen, er kann den ganzen Raum einnehmen. Ein großer Kreis markiert die Möglichkeit des „Austrudeln“ des Vokales. Nach der Gegenüberstellung mit den Kurzvokalen, wird der Vokal blau nachgeschrieben. Die Langvokale sind also die Vokale mit den blauen Buchstaben, die sich „dick“ machen können.



2. Wörter mit „Kurzvokal“ in geschlossener Silbe, mit konsonantischem Endrand → <Hüfte>. Das <ü> muss sich das zweite Zimmer des Hauses mit dem <f> teilen. Werden die Vokale der beiden „Häusertypen“ miteinander verglichen, so stellen die Kinder fest, dass die „Langvokale“ sich „dick“ machen können und die „Kurzvokale“ von dem folgenden Konsonanten „gequetscht“ werden. Trotzdem werden beide Vokale mit dem gleichen Buchstaben repräsentiert. Die „Kurzvokale“ werden durch einen kleinen Kreis markiert und erhalten die Farbe rot.³⁴

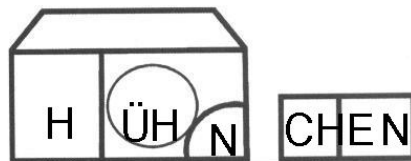


3. Wörter mit „Kurzvokal“ in offener Silbe, ohne konsonantischen Endrand → <Hütte>. Der Vokal „klingt“ hier wie ein „Kurzvokal“, obwohl kein „Quetscherlaut“ im dritten Zimmer steht. Es besteht ein fester Anschluss an den konsonantischen Anfangsrand der Reduktionssilbe, deshalb wird die „Garage“ in das „Haus“ eingerückt. Dieser Konsonant hat zwei Aufgaben zu erfüllen, zum einen muss er im ersten Zimmer der Garage stehen, zum anderen „quetscht“ er den Vokal im ersten Zimmer des Hauses. Der Buchstabe für den „Quetscher“ wird daher doppelt geschrieben.



³⁴ Die Verwendung der beiden Farben blau und rot sollen die Qualität der Vokale kennzeichnen, da es im Standarddeutschen keinen quantitativen Unterschied gibt (s. Kap. 5.2.). Für einige Dialektregionen gilt diese Unterscheidung nicht, da die beiden Vokalgruppen gleich „klingen“ (s. Kap. 6.2.).

4. Wörter mit „Langvokal“ in geschlossener Silbe, mit konsonantischem Endrand → <Hühnchen>. Das Besondere an diesem „Häusertyp“ ist das Eintragen des Konsonanten in ein kleines Eckchen des zweiten Zimmer des Hauses, in die „Besenkammer“. Damit sich der Vokal trotzdem „dick“ machen kann, hilft ihm das Dehnungs-h, das dem Vokal folgt. Das <h> sorgt dafür, dass der Konsonant nicht aus der Besenkammer entweichen kann, ist sozusagen der Helfer des Vokals.



8. Fallstudie

8.1. Einleitung

Meine erste Stunde mit Felix Braun begann am 10.01.03. Zweimal in der Woche ging ich zu Felix nach Hause, um ihm Hilfe im Rechtschreiben zu geben. Meine Arbeit basierte auf dem Silbenstrukturmodell, das ich im vorherigen Kapitel ausführlich erläutert habe.

Felix Braun wohnt in Himmelreich und besucht derzeit die zweite Klasse der Grund- und Hauptschule in Buchenbach. Bei meinem ersten Besuch in der Klasse, bei dem ich Felix kennen gelernt habe, fiel mir sofort auf, dass Felix sich nicht lange auf eine Sache konzentrieren konnte. Er hatte immer etwas zu erzählen auch wenn es nicht zur Thematik passte. Nicht nur im Schreiben oder Lesen kam er langsam voran, auch im Rechnen brauchte er länger als die anderen Kinder.

Wie mir die Lehrerin mitteilte, fiel Felix von Anfang an durch sein aufgedrehtes Wesen auf. Dahinter steckte wohl vor allem Unsicherheit, die durch den Eintritt in die Schule ausgelöst wurde. Zu Beginn seiner Schulzeit besaß er wenig soziale Kontakte innerhalb der Klasse.

Was seine Entwicklung im Schriftspracherwerb betrifft, konnte er in der ersten Klasse fast keine Buchstaben schreiben und auch nicht lesen. Am Ende des ersten Schuljahres wurde überlegt, ob er die Klasse wiederholen sollte.

Zu Beginn der zweiten Klasse verbesserten sich seine Leistungen vorerst nicht. Auffällig waren seine schlechte Konzentration und sein langsames Arbeiten, nicht nur im Fach Deutsch.

Um seiner Schwäche entgegen zu wirken, leitete Frau Sorger, seine Klassenlehrerin, LRS – Förderstunden, die Felix mit zwei weiteren Kindern aus der Parallelklasse ab der ersten Klasse besuchte. Bald kristallisierte sich heraus, dass Felix die besten Fortschritte durch die Förderstunden erzielen konnte. Das gab ihm sehr viel Auftrieb. Zudem kam, dass er immer mehr in die Klasse integriert wurde und feste Freunde fand. Dies ist vor allem auch Frau Sorgers Verdienst, die innerhalb der Klasse immer wieder für ein gutes soziales Miteinander sorgt. Die positiven Entwicklungen im sozialen Bereich hatten sehr starken Einfluss auf Felix Lernen. Nach den Herbstferien in Klasse Zwei machte

Felix sehr wichtige Fortschritte in Bezug auf den Schriftspracherwerb. Er arbeitete sehr motiviert mit und erhielt auch immer wieder kleine Erfolgserlebnisse, die ihm zeigten, dass er weiter kommt, wenn er an einer Sache dran bleibt. Durch positive Rückmeldungen und viel Beachtung von seitens Frau Sorger, die Felix immer wieder brauchte, entwickelte er eine positive Arbeitshaltung. Seine Aufmerksamkeit wuchs, er beteiligte sich aktiv am Unterricht.

Frau Sorger arbeitet von Beginn der ersten Klasse mit einer „Eigenfibel“. Sie beinhaltet eigene Texte, die durch Illustrationen unterstützt werden und Themen ansprechen, die Kinder unmittelbar betreffen. Über den Inhalt der Texte wird gemeinsam gesprochen, da die Kinder die Texte teils noch nicht lesen können. Durch viel kreatives Gestalten von Seiten der Kinder (z.B. malen) wird die „Eigenfibel“ zu einer Art Jahreschronik der Klasse.

Beim Erlernen vom Schreiben und Lesen setzt Frau Sorger auf die Ganzheitsmethode. Sie führt Buchstaben ein, die die Kinder an Wörtern wiedererkennen sollen („finde das <T> in Tisch“ oder „welches Wort beginnt mit einem <M>?“). Von Beginn an verwenden die Kinder die Vereinfachte Ausgangsschrift, Druckbuchstaben werden nicht eingeführt. Frau Sorger kombiniert die Ganzheitsmethode mit der Buschmannmethode. In der ersten Klasse werden schon Wörter „geschwungen“.

Bei der Buschmannmethode werden die Buchstaben zu Silben mit Hilfe von Bogen, die unter die Wörter gesetzt werden, zusammengefasst. Die Betonung dieses Lehrganges liegt also auf den Silben, die den Kindern zu Beginn ihres Schriftspracherwerbs als Segmente eines Wortes besonders zugänglich sind (s. Kap. 3.2.). Kinder üben, einzelne Laute zu Silben zu lesen, erhalten so einen besseren Lesefluss. Allerdings findet keine Vermittlung der unterschiedlichen Betonung der Silben statt, die aufgrund der drei Silbentypen im Deutschen vorhanden ist.

Zwei Stunden pro Woche werden genutzt, um intensiv Rechtschreiben zu üben. Auch hier werden die Wörter vorher geschwungen (die Kinder sprechen das Wort vor und markieren durch Schwungbewegungen des Armes die Bogen). Den Kindern soll es dadurch leichter fallen, Wörter zu schreiben.

Auch wenn Felix derzeit immer noch der Schwächste in seiner Klasse ist, bei kurzen Diktaten sehr lange braucht und noch viele Wörter falsch schreibt, hat er den Willen und die Motivation nicht verloren, sich zu verbessern und dadurch den Anschluss an die Klasse zu halten.

8.2. Analyse der Schreibfähigkeit von Felix anhand eines Diktats

In unserer ersten gemeinsamen Stunde diktiere ich Felix ein kurzes Diktat, um festzustellen, welche Leistungen er im Moment erbringt und welche Schwierigkeiten er im Schreiben hat. Felix Kommentare während des Diktates zeichne ich auf. Diejenigen Stellen, die mir aufschlussreich erscheinen, werde ich an dieser Stelle anbringen und erläutern versuchen (die gesamte Aufzeichnung und Felix` Originalschreibung befinden sich im Anhang, Protokoll 1). Das Diktat selbst besteht aus vier kurzen Sätzen. Die Schwierigkeit liegt in den vielen Schärfungswörtern, die das Diktat beinhaltet:

<Gitte und Hanno und Anne rennen aus dem Zimmer. Ihr Ball hat die Vase mit Sonnenblumen getroffen. Das Wasser läuft auf den Teppich. Wollen sie sich verstecken oder wollen sie einen Lappen holen?>

Felix Version sieht so aus:

„<Gite unt Hanna unt Ane renen aus dem Zimer. ia Bal hat die wase mit Sonenblumen getrafen. das wasa leuft auf den Tebich. wolen sisich faschken oda wolensi einen lapenholen.>“

Was mir als erstes auffällt, ist, dass Felix jedes Wort, das ich ihm diktiere, laut wiederholt. Jedoch „zerlegt“ er das Wort in seine Einzelteile, d.h. er lautiert das genannte Wort laut vor sich hin. Dadurch entsteht die sogenannte Dehnsprache, das Wort entspricht nicht mehr dem eigentlichen „Klang“. Die Betonung eines Wortes setzt er manchmal auf die zweite statt auf die erste Silbe, das Wort klingt „verzerrt“. Durch dieses Lautieren findet auch keine Unterscheidung von „Lang- und Kurzvokalen“ statt, alle Vokale bekommen eine gewisse Länge.

Felix	Studentin	Bemerkung
[s,s,s.ʔo:,ʔo:,s.ʔo:.son:.n. son:.ʔe:n:.son.'en.'blu:mə n.b ^o ,bl,bl,bl,ʔub,b ^o ,l,bl,bl. ʔu.'blu: 'blu:m:'blu:m:ʔe,ʔe,n]	[ˈsɔnən.blu:mən] Ja, genau.	<Sonnenblumen> er schreibt: „<Sonenblume>“

Felix nimmt eine Laut-Buchstaben-Zuordnung von 1:1 vor, er geht also davon aus, dass ein Laut einen Buchstaben repräsentiert. So ist es nicht verwunderlich, dass er bei dem Wort <Sonnenblumen> auch nur ein <n> schreibt, da er ja auch nur ein <n> und nicht zwei hört. Er schreibt kein einziges Wort als *Schärfung*, außer das Wort <Hanno>; bzw. schreibt Felix für dieses Wort <Hanna>. Diese Schreibweise ist einfach erklärbar. Felix jüngere Schwester heißt Hanna. Er hat diesen Namen oft gesehen und als *Wortbild* abgespeichert, deshalb verdoppelt er hier das <n>, weiß aber nicht warum. Die beiden anderen Namen bekommen keine Schärfungsschreibung von Felix.

[h.h.ʔa.h.ʔa:n.han] Mit zwei [n] ? [ˈhan:.ʔo]	Schreib das Wort einfach , wie du denkst.	<Hanno> Felix schreibt das Wort <Hanno> zuerst korrekt, dann überschreibt er das <o> mit einem <a>. Felix jüngere Schwester heißt Hanna. Er hat dieses wohl als Wortbild abgespeichert.
---	--	---

Ein weiteres Wort, dass er mit Sicherheit als Wortbild abgespeichert hat, ist der Artikel <die>. Er schreibt ein <ie>, obwohl er das <e> gar nicht hören kann. Dies entspricht also nicht seiner üblichen Schreibmethode, weitere Markierungen der Schrift fehlen (z.B. „<si>“). Wörter, bei denen die GPK – Regeln gelten, schreibt Felix richtig → <aus>, <dem>, <mit> etc.

Das Wort <und> hat Felix nicht als Wortbild abgespeichert. Hier geht er wieder davon aus, was er hört oder wie er es artikuliert.

Im Endrand von deutschen Einsilbern werden keine stimmhaften Obstruenten artikuliert. „Es gibt im Endrand keine Laute, die gleichzeitig Geräusch und Stimmton aufweisen.“ (Eisenberg 2000, S.124). Wenn ein Laut von einem stimmhaften in einen stimmlosen verwandelt wird, so spricht man von der sog. *Auslautverhärtung*. Um eine korrekte Schreibweise von Kindern zu erhalten, lernen diese oft die Verlängerungsregel. Ein Wort wie <Hund> wird zu <Hunde>. Dadurch wissen die Kinder, dass man ein <d> schreiben muss, obwohl man ein [t] hört. Bei <und> gibt es diese Regel nicht, hier muss man sich die richtige Schreibweise merken, also dieses als Wortbild abspeichern, was Felix bisher nicht getan hat.

Im Verlaufe des Diktats fällt mir auf, dass Felix für bestimmte Buchstaben Wörter zu Hilfe nimmt, die mit dem gesuchten und zu schreibenden Buchstaben beginnen.

[ʔaʊ,ʔaʊ,ʔaʊ.s.'ʔaʊs]		<aus>
[d ^ə .d ^ə .vi:.'do:.'sə]		<dem>
[d ^ə .ʔe.'dem:.'dem:]		Beide Wörter schreibt Felix korrekt. Er benutzt für den Buchstaben <d> ein sogenanntes „Ankerwort“, hier ist es das Wort <Dose>.
[...]		[...]
[d ^ə .vi:.'do:.'sə.d ^ə .ʔi:,di]		<die>
[v ^ə ,v ^ə .vi:.'vu:am.v ^ə ,v ^ə .ʔa:.'vɑ:,vɑ:,vas.ʔe.va.'se]		<Vase>
		Felix schreibt das Wort klein und setzt ein <w> an den Anfangsrand des Wortes.

Felix arbeitet mit sogenannten „Ankerwörtern“ (ein Begriff, den mir die Lehrerin genannt hat). Das Prinzip basiert auf der Arbeitsweise einer Anlauttabelle (nach Reichen), bei der ein Laut wieder für einen Buchstaben steht und zwar für den

Anfangsbuchstaben eines Wortes → <D> wie in <Dose>. Jürgen Reichen geht davon aus, dass die Kinder Wörter in Laute zerlegen und danach diese Laut für Laut aufschreiben können (mit dem Gedanken, dass eine Lautkette mit einer Graphemkette im Verhältnis 1:1 gleichgesetzt werden kann). (vgl. Röber-Siekmeyer 1998). Im Laufe der Arbeit mit Felix benutzt er immer wieder seine „Ankerwörter“, sie helfen ihm bei der Auswahl der zu schreibenden Buchstaben.

Ein weiteres Beispiel dafür, dass Felix so schreibt, wie er ein Wort hört bzw. wie er es artikuliert, sind folgende Schreibungen:

[ʔi,ʔi,ʔi,ʔa.'ʔiɐ]		<Ihr> Felix schreibt „ia“.
--------------------	--	-------------------------------

Felix schreibt hier ein <a>, weil das Wort am Ende wie ein <a> klingt. Es handelt sich hier um die Problematik der *fallenden Diphtonge*. Die Schreibung, wie Felix sie gewählt hat, ist nichts Ungewöhnliches. Viele Kinder machen am Anfang ihres Schriftspracherwerbs den gleichen Fehler, weil sie von der Aufforderung „Schreib, wie du es hörst!“ ausgehen. Die Kinder müssen die Regel der fallenden Diphtonge kennen lernen: „Hörst du ein z.B. [ɥɐ] wie in dem Wort [bʊɐk], musst du trotzdem <ur> schreiben. Beim Lesen erfolgt der umgekehrte Prozess. Sehen die Kinder die Verbindungen <ir>, <ur>, <or> etc., so muss ihnen klar sein, dass das <r> nicht als <r> artikuliert werden darf, sondern [iɐ], [uɐ] oder [oɐ] gelesen werden muss (bei meiner Arbeit mit Felix habe ich die Thematik der fallenden Diphtonge aus Zeitmangel nicht mehr behandelt, da mir anderes wichtiger erschien).

Nicht nur für die fallenden Diphtonge brauchen die Kinder eine Regel, an die sie sich halten können. Die Reduktionssilbe enthält als Endung oft <er>. Diese wird als [ɐ] artikuliert und trotzdem wird <er> geschrieben. Felix` Schreibungen zeigen, dass er diese Regel noch nicht kennen gelernt bzw. sich durch selbständiges Denken nicht erschlossen hat.

[v ^ə ,v ^ə ,v ^ə : vi:vʊɐm.v ^ə ,v ^ə]	[vase]	<Wasser>
--	--------	----------

[v ^ə ,ʔɑ,vɑ:.vɑ.ʔɑ.s.'vas.ɑ]		er schreibt: „<wasa>“
---	--	-----------------------

(s.a. Protokoll 1: Schreibungen wie „<oda>“ und „<faschken>“ für <verstecken>, wo <er> nicht den Endrand der Reduktionsilbe bildet; aber trotzdem die Regel gilt).

Bei dem Wort <Zimmer> schreibt Felix die richtige Endung, die Markierung der Schärfung hält er aber trotzdem nicht ein.

Felix soll das Wort <getroffen> schreiben:

[d ^ə ,g ^ə ,d ^ə .vi:.'do:.'sə.d ^ə ,d ^ə .ʔe. de.d ^ə .ʔe.de]		<getroffen>
[ʔe,de,de,deɐr.d ^ə .ʔeɐr. deɐr.d ^ə .ʔe.deɐ]	[gə.'trɔfən]	Ich bemerke, dass Felix Probleme mit dem Anfangsrand der ersten Silbe hat, deshalb wiederhole ich noch einmal das Wort.
	Hör noch einmal genau hin, das Wort heißt [gə.'trɔfn]	
	[trɔfən]	Felix radiert das Geschriebene weg und beginnt von Neuem.
[g ^ə .vi:.'gans.g ^ə .ʔe.ge.t ^h ,t ^h , d ^ə .] [g ^ə ,ʔe,t ^ə ,get.getr.ʔo:ge.'trɔfən.ge.ʔetr.getr.ʔo:ge.'trɔf. o:f. gə.'trɔf.ʔen.gə.trɔfən]		

Felix meint zuerst, das Wort beginnt mit einem <d>. Ich möchte ihm helfen und sage ihm, dass er noch mal hinhören soll. Meine Hilfe erweist sich jedoch als sinnlos. Um dieses Problem, die *Verwechslung von <d> und <g>* zu beheben, muss ich Felix auf den phonologischen Unterschied aufmerksam machen (dies geschieht, in dem Felix Minimalpaare artikuliert und den Unterschied herausfindet; s. Protokoll Std. 5). Als er

ganz konzentriert von Neuem beginnt, schreibt er ein <g> als korrekten Anfangsrand dieses Wortes.

Was Felix *Groß- und Kleinschreibung* betrifft, so macht er, bis auf einige Ausnahmen, wenig Fehler (s. Protokoll Std. 1). Was er jedoch noch nicht weiß oder wieder vergessen hat, ist, dass nach einem Punkt am Satzende mit der Schreibung eines Großbuchstaben begonnen wird.

Felix *Wortabtrennung* bzw. seine Spatiensetzung ist meistens korrekt. Im letzten Satz jedoch schreibt er Wörter zusammen, die eigentlich getrennt geschrieben werden müssten (s. auch Protokoll Std. 7).

<p>[v^o.v^ovi:.'von.v^o.vo:vo:l.vol. ʔe.'vɔlən:vɔlən.s,s.ʔi:si: si:ç. s,ʔi,ç.'siç.s.'ʔiç]</p>		<p><wollen>, <sie>, <sich> Er schreibt: „<wollen> <sisich>“</p>
<p>[...]</p>	<p>[...]</p>	<p>[...]</p>
<p>[v^o.v^o.vi:.'vʊɐ̯m.v^o,ʔo:,vo:l: vol.ʔen:n.'vɔlən.s,s.ʔi:si:]</p>	<p>[ʔo:.dɐ.'vɔlən.si:] [vɔlən.'si:]</p>	<p>er schreibt: „<wolensi>“</p>

Kinder trennen zu Beginn ihres Schriftspracherwerbs ihre selbstverfassten Texte nicht in Wörter. Sie versuchen, sich an ihrem Gesprochenen zu orientieren und danach zu segmentieren. Wie sich die Segmentierungen der Kinder bzw. die Segmentierungen von Felix erklären lassen, möchte ich anhand der Bildergeschichte aufzeigen, die ich im Folgenden (auch unter diesem Gesichtspunkt) näher analysieren werde.

Die Wörter <Vase> und <verstecken> beinhalten bei Felix` Schreibungen kein <V> bzw. <v>. Er setzt für den Laut [v] demnach nur den Buchstaben <W> gleich und für den Laut [f] den Buchstaben <f>. Dass jedoch für beide Laute auch ein <v> verschriftlicht werden kann, ist Felix fremd, eine 1:1 Zuordnung funktioniert in dem

Fall nicht. Wörter wie <Vogel> oder <Vater> hat Felix wieder als Wortbild abgespeichert, dort schreibt er ein <V> (s. Protokolle i. Anhang). Die Schreibungen, die ich nicht angesprochen habe, kann man dem Protokoll im Anhang entnehmen.

8.3. Analyse der Schreibfähigkeit von Felix anhand einer Bildergeschichte

Nachdem ich Felix das Diktat diktiert habe, will ich an einem weiteren Beispiel seine Schreibfähigkeit testen. In der 7. Stunde bringe ich Felix eine Bildergeschichte mit. Er soll erzählen, was auf den einzelnen Bildern passiert. Sein Gesprochenes nehme ich auf Kassette auf. Wir hören seine Geschichte Satz für Satz an, Felix versucht, seine Geschichte aufzuschreiben. Im Folgenden liegt sein Gesprochenes als Transkription vor, sein geschriebener Text steht im Vergleich dazu darunter.

[dɔ:.'ʔɪfɛ.'ʔɪn.də.'bɑ:.'dɛ.vanə.'ʔʊn.də.'vasɛ.hɑ:.nə.drɔpfd.

<Da icher in der Badewne unt der waserhanen troft.

[ʔʊn.dan.du:.'dɛ.mɪdəm.'ʃvam.so:.'ʔɛbəs.'nas.maxə.'ʔə.'mɑʊs]

Dan duter miten schwam soebes nas machen. einemaus.

(Ich erkläre Felix, dass das Tier ein Hund sein soll).

[dan.'ʃdɑɪg.da.'raʊs.un.vɪl.ʊfs.'glo:.'ɛ:.'dɛ.'bɑ:.'dɛ.man.dl.'ʔan.tʃi:.'ə.

Dan schteigter aus er wilaufs Klo ä der Bademantel anzin.

no:.'ɪfɛ.gans.'draʊ.sə.'ʔʊn.tʃi:.'dɛ.'bɑ:.'dɛ.man.dl.'ʔan.

Dan ist er gns trausen untzit Den Bademantel anzin.

[ʔʊn.dan.'ʔɛ.'ʃrɛgd.sɪç.saj̥n.'tʃi:] („Was macht das Tier?“)

Unt dan ascheksich sein tia.

[ʃbrɪŋd.'aʊf] („Was macht das Tier mit dem Mann?“)

schbringt auf

[ʃbrɪʦ.dn.'nas]

schbrist in nas.>

Felix kommt aus dem süddeutschen Raum, er spricht daher alemannischen Dialekt, was die Aufzeichnung seiner Erzählung belegt. Einige seiner Schreibungen zeigen, dass er sich genau an sein Gesprochenes hält und versucht, es „lautgetreu“ aufzuschreiben („<schbringt>“, „<duter>“ etc.). Felix folgt hier wiederum der Maxime „Schreib, wie du sprichst“, die die heutige Didaktik immer noch prägt (vgl. im Folgenden Röber-Siekmeyer 1998). Die Annahme, dass „man spricht, wie man schreibt“, trifft nicht zu, da die gesprochene Sprache nicht die gleichen Prinzipien wie die geschriebene Sprache beinhaltet. Kinder, die am Schriftanfang stehen, müssen das Verhältnis von Gesprochenem zu Geschriebenem erst entdecken, was Schriftkundige bereits getan haben. Die Schrift ist nicht einfach vom Gesprochenen ableitbar, sie hat ihre eigenen Strukturen und Zeichen. „Fibellehrgänge und fibelungebundene Methoden wie z.B. die von Reichen gleichen sich in ihrer Annahme der Abbildung des Gesprochenen in der Schrift: Sowohl Fibeln als auch Anluttabelle versuchen, Kindern den Eindruck zu vermitteln, ein Buchstabe bzw. eine Buchstabenkombination (<ch, sch, ei>...) repräsentiere einen Laut und zwar immer so, wie sie im Anlaut des Beispielwortes der Anluttabelle bzw. der Beispielwörter in der Fibel artikuliert werden.“ (Röber-Siekmeyer 1998, 119).

Eine wichtige Erkenntnis, die Kinder bei der Analyse ihres Gesprochenen und danach in der Umsetzung in die Schrift erlangen müssen, ist, dass Texte in Wörter gegliedert werden. Erste Schreibungen der Kinder sowie Felix` Schreibungen zeigen, dass sie die Spatien noch nicht korrekt setzen können. Felix schreibt Wörter zusammen, die eigentlich getrennt geschrieben werden müssten. Diese eigene Segmentierung seines Textes entsteht durch die Betonungsunterschiede im Text:

- Betrachtet man Felix Schreibungen genauer, so stellt man fest, dass diejenigen Wörter, die er nicht isoliert geschrieben hat, unbetonte Silben innerhalb des Satzes sind. Schreibungen wie „<duter>“ - <tut er> oder „<schteigter>“ - <steigt er> unterstreichen die Annahme, dass er geglaubt hat, es handelt sich hier um

ein einziges Wort, dass das trochäische Versmaß besitzt (wie übrigens 90% aller deutschen Wörter).

Kinder orientieren sich, wenn sie Wortabtrennungen vornehmen, am Rhythmus der Betonung im Satz, der mit der silbischen Gliederung zusammenhängt. Es findet ein Wechsel zwischen betont und unbetont statt, betonte Einheiten werden als Wörter wahrgenommen, die unbetonten Einheiten als Silbe an ein Wort drangehängt.

- Ein weiteres Beispiel zeigt, dass Felix wenig Ahnung von Wortabgrenzung hat: „<ascheksich>“ - <erschreckt sich>. Die Schreibung entspricht dem Rhythmus von betonten und unbetonten Silben von Wörtern wie <Tomate, Zitrone> (zusätzliche Beispiele für die nicht korrekte Wortabgrenzung innerhalb des Textes kann man dem obigen Protokoll entnehmen).
- Diese Schreibungen belegen gleichzeitig eine weitere Tatsache: Felix besitzt keine klare Definition von dem Begriff *Wort*. Nicht nur Substantive, die die Kinder früh erkennen, sind Wörter, auch Pronomina, Artikel, Präpositionen und Verben sind Wörter, die isoliert geschrieben werden müssen. So hängt Felix alle Personalpronomen, bis auf eine Ausnahme ([I[e] → <ist er>), an das vorangegangene Wort dran, er hat noch nicht realisiert, dass der Laut [e] nach einem Verb mit der Endung <t>, die als Grenzsignal eines geschriebenen Wortes gilt, getrennt geschrieben wird → [du.de] - „<duter>“; [daig.da] - „<schteigter>“. Auch die Schreibung „<ascheksich>“ - <erschreckt sich> zeigt, dass Felix nicht weiß, dass <sich> immer nach einem Verb steht und daher immer isoliert geschrieben werden muss. Es handelt sich hier um grammatisches Wissen, das Felix nicht kennt.
- Betrachten wir nun das Gesprochene von Felix näher. Durch seinen Dialekt artikuliert Felix viele Wörter reduziert. Das Lautliche [dø] steht in der Schrift für <der> bzw. <den>. Bis zu dem Zeitpunkt, an dem Kinder schreiben lernen, spielt der Unterschied zwischen <der> und <den> keine Rolle, da beide Formen in der dialektalen Sprache als [dø] gesprochen werden. Felix wählt bei seiner Verschriftlichung immer den passenden Artikel: [dø.vasə.ha:nə] → <der wasserhanen>, [dø.'ba:də.man.dl] → <Den Bademantel> (weitere Beispiele s.o.). Bei dem Laut [ə] weiß Felix auch, dass es sich in der Schrift um den unbestimmten Artikel <eine> handelt und verschriftlicht ihn korrekt:

- [ʔə.'maʊs]→ <einemaus>. Leider erkennt Felix nicht, dass der Artikel als eigenes Wort stehen muss und hängt das folgende Substantiv dran (die Problematik der Wortabgrenzung s.o.).
- Ein [ə] am Ende eines Wortes steht meistens für die Endung <en>. Auch das hat Felix schon erkannt und schreibt die Endungen richtig: [maxə]→ <machen>; [vase.hɑ:.nə]→ <waserhanen> etc..
 - Bei [an.tsi:.ə]→ <anzin> weiß Felix zum einen, dass das lautliche [ts] als <z> verschriftlicht wird, zum anderen endet sein geschriebenes Wort mit einem <n>, obwohl er am Ende ein [ə] spricht. Ich denke, dass Felix sich aber trotzdem wieder am Gesprochenen orientiert. Wörter wie <ziehen, sehen, gehen etc.> werden als Einsilber artikuliert. Dies ist möglich, weil diese Wörter keinen konsonantischen Anfangsrand in der Reduktionssilbe haben und das <h> ein graphisches Zeichen ohne Lautung ist. Das <h> muss also geschrieben werden, es ist regelhaft³⁵.
 - Für einige dialektbedingte Ausdrücke weiß Felix genau, wie man diese in die Schrift umsetzt: [no:]→ <dan>, [ufs]→ <aufs>, [do:]→ <da>. Einige Ausdrücke bzw. Wörter übernimmt er genauso, wie er sie gesprochen hat: [ɛ:]→ <ä>, [ʔɛbəs]→ <soebes>.
 - Bei [bɑ:.də.man.dl] spricht Felix den Schwa [ə] gar nicht, aber in seinem geschriebenen Wort steht das <e>.
 - Bei der Schreibung „<Badewne>“ und „<gns>“ fällt auf, dass unter anderem das <a> fehlt. Vielleicht lag es an Felix Konzentration oder aber an der Tatsache, dass Kinder Vokale auf kinästhetischer Ebene schlechter als Konsonanten wahrnehmen können.
 - Die Lautung [ɐ] kann für das Personalpronomen <er> stehen. Dies hat Felix richtig erkannt. Außerdem kann es als Präfix oder als Endung eines Wortes stehen. Auch wenn man ein [ɐ] hört, muss man immer <er> schreiben, diese Umsetzung ist Felix bei dem folgenden Beispiel nicht gelungen: [ʔɐ.ʃrɛgd]→ „<ascheksich>“. Auch bei [tjɐ] verschriftlicht er am Ende ein <a>, schreibt also „<tia>“ statt <Tier>.

³⁵ Näheres zur Schreibung dieses <h> in Kap. 4.4.

- Auffallend ist auch, dass Felix bei der Schreibung von <und> immer den Endrand verschriftlicht, obwohl dieser im Gesprochenen fehlt. Leider weiß Felix nicht, dass man <und> im Endrand mit <d> verschriftlicht, obwohl ein [t] artikuliert wird und schreibt daher „<unt>“.
- Bei den Schreibungen „<schbringt>“ und „<schbrist>“ handelt es sich um keine seltene Rechtschreibschwierigkeit (vgl. im Folgenden Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001). Felix geht davon aus, dass der Laut [ʃ] nur von einer Buchstabenkombination repräsentiert wird, nämlich von <sch>. Dies trifft für viele Kombinationen zwischen [ʃ] und Konsonanten zu → <sch/au, Schnee, schmeicheln, Schraube, Schwalbe, allerdings nicht, wenn ein [p] oder [t] folgt, dann schreibt man <sp> bzw. <st>. Felix schreibt außerdem den stimmhaften Plosiv [b] statt seinen aspirierten „Bruder“ [p], weil er wieder der 1:1 Zuordnung von Laut und Buchstabe folgt: „Der Plosiv nach dem [ʃ] hat weitaus weniger Druck als am Anfang einer betonten Silbe, wird daher weniger aspiriert.“ (Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001, 38). Deshalb hört sich bei <spritzt> der Plosiv weniger druckvoll an und ähnelt daher dem [b]. Die Regel für Felix bzw. für alle Kinder im Schriftspracherwerb muss lauten: „Immer wenn du am Anfang eines Wortes [ʃb] hörst, musst du trotzdem <sp> schreiben.“ Entsprechend gilt die Regel für [ʃd] → <st>.
- Bei [ʃbrɪŋd.'aʊf] und [ʃbrɪts.dn.'nas] taucht in der gesprochenen Sprache in der Endung ein [d] (wobei es im zweiten Beispiel den Anfangsrand der nächsten Silbe bildet). Korrekterweise schreibt Felix beide Male ein <t> als Endung. Zusätzlich hat er erkannt, dass die sehr starke Reduzierung [dn] für <ihn> steht, leider schreibt er „<in>“, da er das <h> ja nicht hören kann.

8.4. Aufbau und Analyse der Stunden mit Felix

Am 15.01.03 beginne ich mit den eigentlichen Stunden, die Felix helfen sollen, seine Rechtschreibung zu verbessern (aus Zeitgründen habe ich mich auf seine Rechtschreibschwäche konzentriert, er hat auch erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen). In dieser Stunde (Stunde 2) versuche ich Felix, mit Hilfe des Materials von D.

Tophinke³⁶, verschiedene Wortbetonungsmuster vorzustellen und mit diesen zu arbeiten. Er soll dadurch erkennen, dass ein Wort aus mehreren Silben (das Wort Silbe benutze ich nicht, da es mir zu abstrakt scheint) besteht und diese verschiedene Betonungen haben.

Es folgen Ausschnitte aus dem Gesamtprotokoll, die meine Arbeitsweise mit Felix und seine Umsetzung verdeutlichen sollen. Auch hier werde ich explizit auf das Rechtschreiben eingehen, auf das Lesen nur, wenn nötig. Die ausführlichen Protokolle und die dazugehörigen Arbeitsblätter befinden sich im Anhang.

Felix	Studentin	Bemerkung
<p>Weil das alles groß ist.</p> <p>Weil's da leiser ist.</p>	<p>Kannst du dir denken, warum bei [fe.lɪks. 'kɛ:.sə. 'ro:.sən. 'ti. gə] ein großer und ein kleiner Punkt liegt und bei [tsɑ:n.'ku:.'hu:t] ein großer Punkt?</p> <p>Weil es am Ende leiser ist, genau. Am Anfang des Wortes haben wir den großen Punkt, weil man ihn lauter ausspricht und am Ende des Wortes haben wir den kleinen Punkt, weil es da leiser wird.</p>	<p>Ich spreche das Wort <Käse> noch einmal und wir hören es uns dann gemeinsam auf Band an.</p>

Ich erarbeite mit Felix den Unterschied von Ein- und Zweisilbern. Anhand von Arbeitsblättern kann ich kontrollieren, ob Felix den Unterschied verstanden hat. Es fällt ihm sehr schwer, den Wörtern die richtige Betonung zuzuordnen. Oft betont er bei zweisilbigen Wörtern beide Silben gleich und ordnet diesem Wort nur einen großen Punkt zu.

³⁶ Doris Tophinke entwickelte Materialien, die in Kindertagesstätten mit hohem Migrantenanteil eingesetzt werden. Die Kinder sollen dadurch die deutsche Sprache und ihre Eigenschaften kennen lernen und so auch auf die Schrift vorbereitet werden. Zur Zeit läuft das Projekt, unter der Leitung von Ch. Röber-Siekmeier, an verschiedenen Kindertagesstätten in Freiburg.

Er missachtet dadurch ein grundlegendes Merkmal der zweisilbigen Wörter, den Wechsel zwischen betonter und unbetonter Silbe.

<p>[lø:.'və,hɑ:.'sə,hɔ:.'sə,ku:.'xən]</p>	<p>Hört sich ['ti:ge] an wie ['ku:] oder ['hu:t] ? Oder hört es sich an wie [fe:liks]</p>	<p>Felix betont die Wörter auch auf der zweiten Silbe. Das erste Wort auf dem Arbeitsblatt ist <Tiger>. Felix will nur einen großen Punkt malen.</p>
---	---	--

Nachdem ich ihm diesen Vergleich vorgestellt habe, kann er das Arbeitsblatt selbst ausfüllen. Schwierig wird es erst, als ich ihm Wörter zeige, die aus drei Silben bestehen. Mit dieser Aufgabe ist Felix klar überfordert, der Unterschied zwischen Ein- und Zweisilbern hätte in der ersten Stunde vollkommen genügt!

Die Arbeit mit den Wortbetonungsmustern will ich nutzen, um zur Arbeit mit den Häusern überleiten zu können. Sie soll daher auch nur in dieser Stunde explizit angesprochen werden. Zu Beginn der 3. Stunde wiederhole ich die Thematik der Wortbetonungen, danach führe ich die Arbeit mit den Häuschen ein.

<p>Weil sich das nur groß anhört, [tʃɑ:n]. Das hört sich nur laut an.</p> <p>Hört sich ['rɔ:.sə], hört sich laut und leise an.</p> <p>['kɛ:.sə] auch laut leise und ['ti:.ge] auch laut, leise.</p>	<p>Warum hast du die Kärtchen so geordnet?</p> <p>Ja, und hier bei denen?</p> <p>Ja, richtig. Und hier?</p> <p>Sehr gut, super, Felix. Hast du gut gemacht.</p> <p>So, Felix, jetzt kommt etwas anderes.</p>	<p>Ich zeige auf die zweisilbigen Wörter.</p>
---	--	---

Die Arbeit mit dem Silbenstrukturmodell basiert auf einer bestimmten Systematik. Zu Beginn werden nur *Wörter mit Langvokalen in offener Silbe (a)* analysiert bzw. in die Häuser eingetragen. Dieser Worttyp zeigt die Silbengliederung und ermöglicht den Vergleich der Betonung der beiden Silben mit dem Häuserbild. Dies ist für die Kinder am Einfachsten nachzuvollziehen und steht deshalb auch am Anfang meiner Arbeit mit Felix. Er lernt, dass das große Haus für die betonte und die Garage für die unbetonte Silbe steht. Generell arbeite ich in den Stunden mit Hilfe von *Arbeitsblättern*. Aber auch *Spiele* spielen eine wichtige Rolle, um Felix die Thematik näher zu bringen (aber dazu später).

Ich trage Wörter in die Häuser ein, so dass Felix beobachten kann, wie diese in den Häusern „wohnen“ können. Die Wörter heißen <Löwe, Schafe, Hüte, Hose, Biene>. Im nächsten Schritt betrachten wir *nur die Reduktionssilbe (S⁰)* mit ihren unterschiedlichen, aber regelhaften Endungen <e>, <en>, <el> und <er>. Das Augenmerk wird auf die Garage bzw. auf das zweite Zimmer der Garage gelenkt, in dem sich der Reim der Reduktionssilbe befindet. Ich habe in dieser Stunde nur Wörter ausgewählt, die im *Reim der Reduktionssilbe ein <e>* stehen haben (s. Protokoll Std. 3).

<p>Die sind alle gleich groß.</p> <p>[e.ve.t.e.te.e.se.e.ne]</p> <p>Sind eine Reihe voller [es]</p>	<p>Schau mal die Garage an, was fällt dir denn da auf?</p> <p>Ja, das stimmt. Aber ich meine noch etwas anderes. Was steht denn in der Garage drin?</p>	<p>Felix „liest“ die Reduktionssilbe, beginnt aber immer mit dem <e>.</p> <p>Ich decke alles zu außer die <e> im Reim der Reduktionssilbe.</p>
---	---	--

An dieser Stelle ist es nun wichtig, dass Felix erkennt, dass das <e> im Reim der Reduktionssilbe nicht wie ein [e] klingt, wenn es zum Beispiel im Anfangsrand einer Silbe steht → [ʔe:səl], sondern dass es sich hier um einen Schwa handelt, der

dementsprechend anders artikuliert wird. Wir nennen dieses [ə] das „falsche“ <e> und machen dieses ab sofort gelb.

Felix hat zu Beginn große Probleme, die Wörter mit der richtigen Betonung und dem Schwa im Reim auszusprechen.

[hy:.'te,hy:.'te]	Heißt es [hy:.'te] oder [hy:.'tə] ?	
-------------------	-------------------------------------	--

Ich versuche, durch das Vorsprechen der Wörter mit unterschiedlicher Betonung, Felix den Unterschied klarzumachen. Er wendet, wenn er sich nicht sicher ist, die gleiche Methode an, spricht sich das Wort laut vor und betont es unterschiedlich: [hos.'e,ho:.'sə], s` falsche <e>. An diesem Beispiel kann man sehen, dass Felix, wenn er das Wort liest, den Anfangsrand der Reduktionssilbe in die erste Silbe übernimmt, es fällt ihm schwer das Wort beim Lesen in die betonte und unbetonte Silbe zu trennen. Anhand der nächsten Protokolle kann man sehen, dass sich diese Schwierigkeit nicht so schnell lösen wird (trotzdem möchte ich an dieser Stelle weiter auf den Reim der Reduktionssilbe eingehen).

Das [ə] als isolierten Laut wahrzunehmen, fällt Felix besonders schwer. Er bemüht sich dennoch sehr und nennt mir, wenn ich ihm die Frage stelle, wie das Wort am Ende klingt, die ganze zweite Silbe.

ein [ə] [nə,nə]	Was hörst du hinten? Bei ['bi:.'nə]?	Ich lasse ihn das Wort <Schafe> laut vorsprechen. Felix nennt immer die gesamte Reduktionssilbe, er kann das falsche <e> nicht isoliert artikulieren.
--------------------	---	--

Es ist in Ordnung, dass er mir die Reduktionssilbe nennt und nicht nur den Laut für den Reim. Außerdem spricht er hier das Ende ja als Schwa und nicht als [e], gleichzeitig

zeigt dies, dass Felix die Silben wahrnimmt, aus denen die einzelnen Wörter bestehen. Ich wiederhole in dieser, aber auch in den folgenden Stunden die Regel des „falschen“ <e>. Immer wieder zeigt Felix Schwierigkeiten, die die Artikulation des Reims der Reduktionssilbe betreffen.

<p>[tsi:.'ge]</p> <p>Ich höre ein [e]</p>	<p>Wie hören sich unsere falschen <e>'s an?</p> <p>...</p> <p>[hɑ:.sə], wie klingt es hinten?</p> <p>Ein [e]? Heißt es [hɑ:.'se]?</p>	
---	---	--

Die Regel, warum wir zu den <e>'s die „Falschen“ sagen, hat er schnell kapiert. Auch dass wir die „falschen“ <e>'s gelb markieren, kann er sich gut merken.

<p>Weil man`s anders ausspricht.</p>	<p>Genau, das ist das falsche <e>. Und warum ist es das falsche <e>?</p> <p>...als das richtige <e>.</p>	
--------------------------------------	--	--

Trotzdem kann er die Regel oft nicht umsetzen, was die Situation in der 4. Stunde zeigt (s.u.).

Felix ist noch sehr unsicher, was den Reim der Reduktionssilbe betrifft. Ich denke, dass er sich sehr stark an der Schrift orientiert. Er schreibt <Biene> mit einem <e> in der Reduktionssilbe, deshalb meint er, es handelt sich um das richtige <e>. Außerdem spricht er, wenn er sich ein Wort „erliest“ (zu Beginn befinden sich auf den Arbeitsblättern die passenden Bilder zu den Wörtern als kleine Hilfe); den Reim der Reduktionssilbe oft als [e] (s.o.).

<p>[bi:.nə.nə] das richtige <e></p> <p>[bi:.nə.nə.nə] es ist das falsche <e>.</p>	<p>Heißt es [bi:.'ne] oder [bi:.nə] ?</p>	
---	---	--

Bei der *Eintragung der Wörter* hat Felix bis jetzt noch keine Probleme. Er geht zu diesem Zeitpunkt davon aus, dass jeder Buchstabe in einem „Zimmer“ wohnt (Laut-Buchstaben-Zuordnung von 1:1). Was die graphische Unterstützung durch die Häuser betrifft, so weiß er, dass die betonte Silbe im Haus und die unbetonte Silbe in der Garage steht.

<p>...in Häusern wohnen. Der Anfangsbuchstabe, der zweite Buchstabe, der dritte und der vierte.</p> <p>Des Laute vom Wort.</p> <p>Des Leise.</p>	<p>Wir haben gesagt, dass unsere Wörter ab jetzt...</p> <p>Welcher Teil des Wortes wohnt im Haus?</p> <p>Und in der Garage?</p>	<p>Felix zeigt dabei auf die einzelnen freien des Zimmer des Hauses und der Garage.</p>
--	---	---

In dieser Stunde (Stunde 4) führe ich, neben der Wiederholung des Reimes <e>, die neuen *Reimformen* <en> und <el> ein. Auf einem Arbeitsblatt (9) befinden sich Bilder und leere Häuser. Felix soll nun versuchen, alleine die Wörter in die Häuser einzutragen. Bei den Wörtern mit der Endung <e> hat er keine Probleme. Es folgen die Wörter <Nadel, Gabel, Dosen, Noten>. Da Felix bis jetzt davon ausging, dass jeder Buchstabe in einem Zimmer steht, kommt er bei der Eintragung dieser Wörter ins Stutzen. Es ist nicht verwunderlich, dass er zuerst ein weiteres Zimmer, einen „Schuppen“ anbauen möchte, damit er das <l> von <Nadel> eintragen kann. Er weiß, dass das <e> am Schluss bzw. im zweiten Zimmer der Garage stehen muss und dass es sich hierbei um das „falsche“ <e> handelt. Er probiert verschiedene Möglichkeiten aus, wie er die Reduktionssilbe eintragen könnte. Doch nur durch meine Hilfe, dass auch zwei bzw. mehrere Buchstaben in einem Zimmer stehen dürfen, gelangt er zur korrekten Eintragung. Beim Schreiben des nächsten Wortes hat er keine Probleme, da dieses analog zum vorhergehenden eingetragen wird. Es folgen die Wörter mit der Endung <en>.

<p>[ˈdoː.sn,ˈdoː.səl]</p>		<p>Felix will ein <l> in der Reduktionssilbe schreiben.</p>
---------------------------	--	---

[n]	Was hörst du hinten? [ˈdoː.sn]	Er trägt das Wort richtig ein.
-----	-----------------------------------	--------------------------------

Zuerst orientiert er sich immer noch an Wörtern mit der Endung <el>. Er ist so in diesem Schema drin, dass er nicht von alleine merkt, dass das Wort <Dosen> kein <l> im Reim der Reduktionssilbe besitzt. Nachdem ich ihm das Wort vorgesprochen habe, ist ihm sofort klar, wie er den Reim eintragen muss. Auch bei dem Wort <Note> lese ich Felix vor, was er geschrieben hat. Ich möchte dadurch erreichen, dass er selbst den Fehler bemerkt und ihn verbessern kann.

[tən:] [n]	Wo hörst du das [tʰ] ? Jetzt hast du [ˈnoː.dət] geschrieben. [ˈnoː.tən] Was hörst du hinten? Genau	Er radiert das <l> wieder weg und schreibt ein <n>.
-------------------	--	---

Felix versucht auch selbständig, die Reimformen zu entdecken. Das zeigt zum Beispiel sein Verhalten nach der 8. Stunde. Ohne Aufforderung holt er sein Deutschheft hervor und zeigt mir das Wort <bauen> bzw. zeigt auf die Endung <en>. Dies zeigt, dass es Felix Spaß macht, die Dinge, die er in unseren gemeinsamen Stunden lernt, auch in der Schule zu entdecken. Generell hat Felix kaum Probleme bei der Eintragung der Reime <el> und <en> (s.a. Stunde 5). Es ist ihm auch klar, dass man das <e> immer schreiben muss, auch wenn man es kaum oder gar nicht hört und dass es an der ersten Stelle im zweiten Zimmer der Garage steht (s. Protokoll Std.6).

[ˈfoː.ɡl] s [l] hört man nur. [e.l.e.l]	Was ist da unsere Regel? Aber man muss trotzdem...? ...das <e> schreiben, genau	
---	---	--

Auch beim Lesen kommt Felix mit diesen Endungen gut zurecht (s. Protokoll Std. 8).

Größere Schwierigkeiten bereitet ihm die *vierte Reimform* <er>. Es handelt sich hier um den offenen Schwa [ɐ] in der gesprochenen Sprache (s. Kap. 3.1.3.). Bei der Einführung habe ich ihn Wörter wie <Bücher> und <Feder> in das Haus eintragen lassen, um zu schauen, wie er damit umgeht. Da <Bücher> in der Reduktionssilbe nahezu wie ein <a> klingt, geht Felix wieder von seinem Gehör aus und verschriftlicht den Reim der Reduktionssilbe als <a>. Bei dem Wort <Feder> schreibt er im Gegensatz dazu den Reim richtig (s. Protokoll Std. 5).

Ein [r]	Was hörst du hinten bei [fe:.de] ?	
[fe:.de] ein [d ^ə]	Sagst du [fe:.der] ?	
[d ^ə], [d ^ə]	[fe:.de]	
[de]	Ganz hinten. Genau, [de], [fe:.de] Und ganz hinten ein [ɐ]. Du hast hier ein <e> und ein <r> geschrieben.	Felix will das Wort sofort verbessern. Ich erkläre ihm, dass er es richtig geschrieben hat.

Nachdem ich Felix darauf aufmerksam gemacht habe, wie <Feder> in der Reduktionssilbe klingt, möchte er es sofort verbessern (s.o.). Ich erkläre ihm die Regel zu dieser Schreibweise: „Bei [fe:.de] hören wir hinten ein [ɐ], wir müssen aber trotzdem <er> schreiben.“ Trotz der Regel ist Felix überzeugt, dass er <Bücher> richtig geschrieben hat, nämlich hinten mit einem <a>. Durch den Vergleich mit dem Wort <Feder> lässt sich Felix überzeugen und verbessert seinen Fehler. Und er denkt noch weiter. „Wie ist es mit dem Wort <Papa>?“ Wir stoßen dadurch auf diejenige Schreibweise, die im Deutschen nur wenige Wörter betrifft (z.B. <Mofa, lila, Papa> etc.). Es handelt sich hier um eine Ausnahme. Die kleine Anzahl von Wörtern muss im Reim der Reduktionssilbe mit einem <a> geschrieben werden und muss sich so von den Kindern eingepägt werden (in der Schule könnte man diese Wörter auf einem Plakat

sammeln und im Klassenzimmer aufhängen). Felix hat sich also sofort seine Gedanken gemacht und hat versucht die Regel auf andere Wörter zu übertragen (s. Protokoll Std. 5). Ein weiteres Beispiel möchte ich dazu nennen (s. *Anmerkung* Std. 17). Felix Mutter erzählte mir, dass Felix für eine Freundin seiner Schwester einen Brief schreiben sollte. Der Brief sollte mit <Liebe Lisa> beginnen. Felix schreibt für <Lisa> → „<Liser>“. Es handelt sich hier um eine „Übeneralisierung“, d.h. Felix hat versucht, die bereits gelernte Regel bei der Schreibung dieses Wortes anzuwenden (vgl. Röber-Siekmeyer 1997³). Bei <Lisa> handelt es sich jedoch um ein Wort mit der Ausnahmeschreibung <a> im Reim der Reduktionssilbe.

Auch die Endung <er> soll Felix in Zukunft mit der Farbe gelb markieren. Dabei bin ich davon ausgegangen, dass wir wieder nur das „falsche“ <e> kennzeichnen (s. Protokoll Std. 5). Doch Felix hat folgenden Einfall und kann mich damit überzeugen (s. Protokoll Std. 6).

<p>Gelb anmalen</p> <p>Man hört da das ganze nicht.</p> <p>Also muss man das <r> auch gelb machen.</p>	<p>Was müssen wir noch machen?</p> <p>Genau, das <er> wird als [e] ausgesprochen.</p>	<p>Felix macht alle <e> gelb. Er will auch wieder das <r> bei dem Reim <er> gelb machen.</p> <p>Felix hat recht, so darf er auch das <r> gelb machen. So kann er sich die Regel für sich besser merken.</p>
--	---	---

Dieses Beispiel zeigt sehr schön, dass Felix aktiv mitdenkt und immer mehr hinter die Strukturen der Schrift kommt. Er formuliert sich seine Regeln so, dass er gut damit zurechtkommt.

Bei der Aussprache von <er>, was demnach das Lesen betrifft, ist Felix zu Beginn sehr stark an die 1:1 Zuordnung von Laut und Buchstabe gebunden. Er reiht die Buchstaben bzw. Laute, wie auf eine „Perlenkette“, aneinander und kommt so oft zu einem Artikulation von Wörtern, die nicht dem Deutschen entspricht.

[fe:.fɛd°.fɛd°.er]	Nicht [fe:.'der], sondern...?	
[ɐr.'fe:.dɐ.dɐ]		Ich wiederhole noch einmal „unsere Regel“. Felix nimmt die zweite Silbe als Einheit war.
[...]	Genau!	
[...]	[...]	[...]
[...]	Wie sprechen wir dies aus?	Ich zeige auf den Reim <er>.
[ə]	Nee, [ɐ], wie ein [ɑ]. Wie bei [fe:.dɐ.'ru:.dɐ]. Gibt es [bo:.dɐ]?	

Felix verwechselt immer wieder die Artikulation von der Endung <e> und <er>, was sich beim Lesen deutlicher als beim Schreiben zeigt. In Stunde 8 z.B. soll Felix auf dem Arbeitsblatt (14) die Häuser zu den passenden Garagen zuordnen (Haus und Garage ist von mir bereits ausgefüllt). Immer wieder artikuliert er die Endungen nicht richtig, was das Beispiel an dem Wort <Gabel> zeigt.

[g°.ʔɑ.'gɑ:.fr.'gaf.ʔə.'gɑ:.fə]		Zuerst reduziert er das <e> wie bei den Reimen <el> und <en>. Dann fällt ihm ein, das man diese Endung anders artikuliert. Er verwechselt dabei die Artikulation von <e> und <er>.
[çə.ə]	Schau mal bei [by:.çə]	

Auch beim folgenden Wort verwechselt er wieder die Artikulation von <er> und liest statt [ɐ] ein [ə]. Ich möchte Felix helfen, in dem ich ihm den Tipp gebe, dass er sich ein Wort mit <er> im Reim der Reduktionssilbe und dessen Artikulation einprägen soll. Immer wenn ein neues Wort mit dieser Endung auftaucht, soll er sich das eingeprägte Wort vorsprechen und die Artikulation des Reimes übertragen. Noch im Verlaufe der

Stunde (beim Lesen von „Quatschwörtern“ mit dem Klappbüchlein) hat er die Artikulation der Endung <er> wieder vergessen und bringt zusätzlich noch die Artikulation von <e> durcheinander, er vertauscht die beiden Endungen miteinander. Damit sich Felix das Aussprechen der beiden Reimformen besser einprägen kann, lasse ich ihn immer wieder Wörter lesen, die diese Endungen besitzen. In Stunde 10 reduziere ich auf Wörter (Minimalpaare) nur mit der Endung <er>, weil ich davon ausgehe, dass diese Schwierigkeit besonderer Übung bedarf. In Bezug auf die Endung liest er alle richtig.

Stunde 11 beim „Wettlesen“ (was Felix immer sehr viel Spaß macht):

[ˈbʊx]		<Bude> - <Bruder>
[ˈbuː.d̥.d̥.ə.ˈbuː.d̥ə] [b̥.ʔa.b̥.r̥.bruː.d̥ə]		Felix rät.
[f.ʔa.ˈfaː.t̥ə] [faː.d̥.n̥.ˈfaː.d̥n̥]		<Vater> - <fade>
[faː.d̥.ʔe.ˈfaː.d̥e.ˈfaː.d̥ə]	Felix, nicht raten!	
[h̥.ʔa.ˈhaː.s̥.ʔə.ˈhaː.s̥ə.h̥.ʔa.ˈhaː.f̥ə]		<Hase> - <Hafer>
[l̥.ˈl̥øː.v̥.l̥.ʔa.l̥aː.l̥.ʔe.ˈleː.d̥.ʔe.ˈleː.d̥ə]		<Löwe> - <Leder>
[f̥eː.d̥.ʔe.ˈf̥eː.d̥e.f̥.ʔe.ˈf̥eː.t̥h̥.ʔə.ˈf̥eː.t̥ə]		<Feder> - <Fete>
[l̥.ʔa.l̥aː.g̥.ʔe]	Genau, richtig.	
[ˈlaː.g̥.ʔə]	Nee, nicht [ʔe], sondern...	<Lage> - <Lager>
[ˈlaː.g̥ə]	[ˈlaː.g̥ə]	
[ˈlaː.g̥ə]		
[l̥.ʔa.ˈlaː.g̥ə]		
		Beim Lesen hat Felix versucht, die erste Silbe als Einheit zu lesen, teilweise ist es ihm gelungen (vor allem bei bekannten Wörtern), teilweise jedoch nicht.
		Im zweiten Durchgang

		artikuliert er alle Reime richtig, doch die erste Silbe liest er trotzdem nicht als Ganzes.
--	--	---

Ich habe hier Wortpaare ausgesucht, die sich in der Endung unterscheiden. Durch den direkten Vergleich will ich Felix auf die unterschiedliche Artikulation aufmerksam machen. Im zweiten Lesedurchgang macht Felix keinen Fehler mehr. Ich beschließe, nicht mehr explizit an diesem Thema zu arbeiten, sondern Felix immer wieder darauf hinzuweisen, wenn er in diesem Zusammenhang Fehler macht (s. z.B. Protokoll Std. 8). Er bemüht sich sehr, den Klang des Reimes wahrzunehmen und ihn dementsprechend zu verschriftlichen (s. Protokoll Std. 10).

[ˈhɔ:.sə.sə.ə], nur das <e>.	Stimmt das, was du geschrieben hast?	Bei dem Wort <Hose> schreibt Felix <Hoser>. Ich weise ihn auf den Fehler hin. Er bemüht sich sehr, den Klang der Reduktionssilbe zu hören.
------------------------------	--------------------------------------	---

Nachdem wir die Endungen der Reduktionssilben besprochen haben, tragen wir diese auf ein Merkblatt ein. Auf dem Merkblatt befindet sich ein komplettes Haus mit Garage, davor für jedes Zimmer ein „Weg“ bzw. „Hof“. Felix trägt selbständig die Reime der Reduktionssilben in den Hof ein (s. z.B. Protokoll Std. 6).

Zur Betrachtung der Reduktionssilbe gehört auch das *erste Zimmer der Garage*. In Stunde 5 spreche ich dieses Zimmer an. In meiner Analyse soll dieses erste Zimmer nur kurz erwähnt werden, da Felix von Beginn an keine Probleme mit dem Beschriften des Zimmers hat. Wichtig für mich ist, dass Felix weiß, dass dieses erste Zimmer nur mit einem Buchstaben besetzt werden kann, da er aber sowieso davon ausgeht, dass jedes Zimmer für einen Buchstaben steht, ist das logisch für ihn. Allerdings kommt er bei der Besprechung kurz ins Grübeln.

	Vergleiche mal das erste	
--	--------------------------	--

<p>Da steht einer und da stehen zwei. Aber da steht einer und da steht auch einer.</p> <p>Aber bei dem sind es zwei, ein [ts] und ein [h^ə].</p> <p>Ich weiß.</p>	<p>Zimmer der Garage mit dem zweiten. Wie viele Buchstaben stehen da?</p> <p>Aber im ersten Zimmer der Garage steht immer nur ein Buchstabe.</p> <p>Hör mal, das ist ein Laut [x], da hört man nur einen. Die gehören zusammen.</p>	<p>Er zeigt auf das Wort <Dose>.</p> <p>Er zeigt mir das Wort <Bücher> auf dem Arbeitsblatt (10).</p> <p>Ich versuche Felix klar zu machen, dass es sich hier um einen Laut handelt.</p>
---	---	--

Zuerst sieht er das <c> und <h> als zwei getrennte Buchstaben an, als ich ihm aber erkläre, dass diese zusammengehören und als ein Laut klingen, ist er damit einverstanden, dass wirklich nur ein Buchstabe im ersten Zimmer der Garage wohnen darf. Betrachtet man sie vorangegangenen Eintragungen in die Häuser (s. z.B. Protokoll 5 → <Bücher>), so kann man annehmen, dass sich Felix sicher ist, dass es sich bei <ch> um einen Buchstaben bzw. Laut handelt (das <Sch> von <Schafe> trägt er auch ohne Bedenken in ein Zimmer ein, er kennt das [ʃ] als einen Trigraphen, s. Protokoll Std. 4). Ich nenne die „Bewohner“ des ersten Zimmer der Garage die „Anderen“. Mit dieser Bezeichnung gibt sich Felix nicht zufrieden, er will den richtigen Namen wissen. Allerdings kann er sich diesen nicht merken, bei ihm heißen die Mitlaute bzw. Konsonanten → „Konsonanten“ (s. Protokoll Std. 5). Die Konsonanten werden ebenfalls auf unser Merkblatt eingetragen. Immer wenn im Verlauf der Stunden ein neuer Konsonant auftaucht, schreibt ihn Felix in den Hof dazu (s. Protokoll Std. 8; allerdings ungeordnet, auf den phonologischen Aspekt der Konsonanten komme ich später zu sprechen; s. Protokoll Std. 11).

<p>Und jetzt muss ich hier noch eintragen.</p> <p>Ja, die müssen wir noch eintragen.</p>	<p>Sind neue dazugekommen?</p> <p>Super Felix, du passt sehr gut auf.</p>	<p>Felix zeigt auf unser Merkblatt, das ich jetzt jede Stunde dabei habe!</p> <p>Er trägt die „Neuen“ in das erste Zimmer der Garage ein.</p>
--	---	---

Ein Schwerpunkt meiner Arbeit liegt auf der Betrachtung der betonten Silbe, insbesondere auf dem zweiten Zimmer des Hauses, wo die *Selbstlaute* stehen. Die Vokale nehmen in der Phonetik eine wichtige Stellung ein. Es sind diejenigen, die durch ihren losen bzw. festen Anschluss an einen Konsonanten, die vier Worttypen bzw. Silbentypen des Deutschen bestimmen.

Am Ende der 6. Stunde lenke ich also die Aufmerksamkeit auf das zweite Zimmer des Hauses. Ich möchte mit Felix erarbeiten, dass es sich um Langvokale in offener Silbe handelt, die immer im zweiten Zimmer des Hauses stehen und sich dort „dick“ machen können. Dies ist sehr wichtig, damit er auch den Unterschied zum zweiten „Häusertyp“ bzw. Silbentyp (Kurzvokale in geschlossener Silbe) versteht. Es handelt sich hier um „Vollvokale“, die „austrudeln“ können, bevor die Artikulation des nächsten Lautes beginnt (s. a. Kap. 2.3.2., 3.1.1.). „Es sind die Laute, die so „klingen wie der Name des Buchstabens“.“ (Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001, 31). Felix benutzt für das Phänomen „austrudeln“ die Metapher „ausbreiten“ (s. Protokoll Std. 6). Die Vokale werden blau markiert.

Da ich bemerke, dass sich Felix am Ende dieser Stunde nicht mehr konzentrieren kann, beschließe ich, in Stunde 8 (in Stunde 7 schreibe ich mit Felix die Bildergeschichte) von Neuem auf die Selbstlaute einzugehen. Dafür habe ich mir einen besonderen Einstieg ausgedacht. Auf der CD „Quasselliese, Lieder zum Schriffterwerb“,³⁷ die ich im Tutorat (begleitend zu der Vorlesung „Lesen lernen“ von Frau Röber-Siekmeyer) bei Mareike und Ulrike kennen gelernt habe, entdecke ich ein Lied, dass genau zu der Thematik der

³⁷ CD und dazugehöriges Begleitbuch entstanden in zwei Projektseminaren als Kooperationsveranstaltungen unter der Leitung von der Musikdidaktikerin Mechthilde Fuchs und der Sprach- und Grundschuldidaktikerin Christa Röber-Siekmeyer.

Selbstlaute passt. In dem Lied „Zauberei“ werden die Vokale durch andere ersetzt, so dass z.B. aus <Ziege> → <Zuge> wird. Durch die „Ersetzprobe“ können innerhalb der Silbe Elemente ausgegliedert werden, die als Laute (hier die Selbstlaute) bezeichnet und durch Buchstaben repräsentiert werden (vgl. Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001).

<p>Da kommt der Zauberer „Tu“ „Pu“ und der verzaubert das <e>, das <a> und das <u>. <Zuge> <Duse></p>	<p>Was ist in dem Lied passiert, was hast du gehört? Der Zauberer heißt „Pu“ Was wird aus <Ziege>? Und aus <Dose>? Genau. Und das sind ab heute unsere Zauberbuchstaben. Die haben wir uns letztes Mal schon angeschaut, wo wohnen die denn?</p>	
---	--	--

Ich führe die Selbstlaute als „Zauberbuchstaben“ ein (besser wäre die Bezeichnung „Zauberlaute“ gewesen; das [i] wird von vorneherein als <ie> eingeführt). Da Felix die Selbstlaute fast gleichzeitig in der Schule kennen lernte und diese auch so bezeichnete, ließen wir „meine“ Benennung ganz fallen und sagten zu den Vokalen nur noch Selbstlaute; (s. *Anmerkung* Protokoll Std. 9).

Felix kann mir fast alle Vokale nennen und weiß auch noch, wo sie „wohnen“, obwohl wir dies nur ganz kurz in der 6.Stunde angesprochen haben. Allerdings fehlt Felix die Begründung, warum er die Vokale blau markieren soll. Zuerst meint er, weil die Selbstlaute im zweiten Zimmer stehen, er weiß also noch, dass diese im zweiten Zimmer stehen müssen. Mit der Begründung bin ich allerdings nicht zufrieden. Um zu helfen, spreche ich ihm das Wort [li:ɡə] vor. Jetzt kommt er auf die Betonung zu sprechen. Er sagt, dass die Selbstlaute sich lauter anhören, als die anderen. Ich erkläre ihm, dass das ganze Haus lauter klingt, im Vergleich zur Garage. Ich spreche nun die erste Silbe isoliert aus, damit er hören kann, was ich meine. Er spricht die Silbe gleichzeitig mit, so kann er besser nachvollziehen, was mit dem Selbstlaut [i:] passiert, es hört sich lang an, kann sich „ausdehnen“.

Im weiteren Verlauf mache ich mit Felix nichts anderes als die Ersetzprobe, die in Zusammenhang mit dem Lied „Zauberei“ angesprochen wurde. Wir bilden „Quatschwörter“ (was Felix sehr viel Spaß macht) und zaubern diese wieder zurück, so dass wir wieder sinnvolle Wörter erhalten (s. Protokoll Std. 8). Durch das Vertauschen wird Felix das isolierte Element der betonten Silbe, der Selbstlaut, explizit vor Augen geführt. Er kann dadurch ein Bewusstsein für die Selbstlaute entwickeln und herausfinden, welche Rolle sie innerhalb eines Wortes einnehmen. Bei der „Quatschwörterbildung“ mit der Stammform <Löwe> will Felix zwischendurch den Reim der Reduktionssilbe ersetzen. Eine kurze Bemerkung von mir genügt und Felix konzentriert sich nur noch auf das zweite Zimmer des Hauses.

[lɑ:.vy] [l.ʔy.ly:.və]	Nicht hinten hab ich etwas weggezaubert.	
-------------------------------	--	--

Die gleiche Intention beinhaltet das Arbeitsblatt (19), wo Felix aus „Quatschwörtern“, entstanden durch den Vertausch von Selbstlauten, sinnvolle Wörter bilden soll (<Tufel>→ <Tafel>). Er erkennt sofort, was passiert ist, weiß aber nicht, was er machen soll (obwohl es durch die vorangegangene Übung klar sein müsste). Ich erkläre ihm, was er zu tun hat und lege ihm Kärtchen auf den Tisch, auf denen die Selbstlaute stehen. Mit viel Konzentration und Geduld ersetzt er einen Laut nach dem anderen, bis er das richtige Wort gefunden hat. Durch die optische Unterstützung fällt es Felix leichter, die Selbstlaute richtig zu ersetzen. Er arbeitet dadurch relativ schnell. Bei der gleichen Übung in Stunde 10 gebe ich Felix keine Vokalkärtchen mehr. Er schafft es gut, die Vokale zu ersetzen, allerdings hat er große Mühe, die Wörter zu lesen. Was ihm Schwierigkeiten bereitet, ist das Lesen der Silbe als Einheit (beim erstmaligen Lesen des Wortes). Er versucht jedoch so schnell wie möglich die erste und zweite Silbe als Einheiten zu lesen.

Eine weitere Methode, Felix für die Selbstlaute zu sensibilisieren, ist das „Mimikspiel“ (s. Protokoll Std. 8). Vokale sind für Kinder, im Vergleich zu den Konsonanten, auf kinästhetischer Ebene weniger wahrnehmbar. Trotzdem müssen wir darauf achten, dass den Vokalen ein Platz im Verlaufe des Schriftspracherwerbs eingeräumt wird und die Kinder ein besonderes Bewusstsein dafür entwickeln. Das

„Mimikspiel“ basiert auf dem phonetischen Hintergrund der Qualitätsbeschreibung eines Vokales (s. Kap. 2.3.2.) Zu den drei Parametern, die einen Vokal näher beschreiben sollen, gehört unter anderem die Lippenrundung. Durch das Vorsprechen der Vokale soll Felix beobachten, wie sich die Stellung des Mundes verändert. Mit Hilfe eines Spiegels kann er genau beschreiben, was mit seinem Mund bzw. mit den Lippen passiert. Im „Mimikspiel“ selbst werden die Vokale mimisch gebildet und gegenseitig erraten.

<p>[?ɑ], ganz weit offen [?e], so nach hinten [?i], auch nach hinten, aber da ist es noch mehr angespannt.</p> <p>[?o], ist ein großer Kreis [?u], ist ein kleinerer Kreis</p>	<p>Wie ist der Mund beim <a>?</p> <p>Genau, die Mundwinkel werden nach hinten gezogen.</p>	<p>Ich gebe Felix einen Spiegel, so kann er sehen, wie sich sein Mund verändert. (Er findet die Idee mit dem Spiegel cool).</p> <p>Beim Vokalspiel wird ein Vokal mimisch gebildet. Felix soll mir vom Mund ablesen, welchen Vokal ich meine. Er ist mit großem Eifer dabei und bildet auch selbst Vokale, die ich dann erraten soll</p>
---	--	---

Obwohl die Unterscheidung von <ö> und <ü> sehr schwer ist (deshalb wollte ich sie im Spiel außen vor lassen), möchte Felix herausfinden, worin der Unterschied bei der Artikulation besteht. Er ist mit sehr viel Begeisterung dabei und liest mir alle Vokale richtig vom Mund ab. Sein Interesse an Sprache ist damit geweckt.³⁸

In den folgenden Stunden mache ich mit Felix immer wieder Übungen, die die Vokale und deren Position im Wort betreffen. Bei Wörtern mit einfachem konsonantischem

³⁸ Auch die Selbstlaute werden in den „Hof“ auf unser Merkblatt eingetragen. Das <ä>, das auf eine morphologische Schreibweise zurückzuführen ist, wird in Stunde 14 nachgetragen, da es auch im zweiten Zimmer des Hauses stehen darf.

Anfangsrand ist der Eintrag in die Häuser klar. Taucht jedoch ein Wort auf, das einen komplexen Anfangsrand besitzt oder bei dem der konsonantische Anfangsrand fehlt (z.B. <Esel>), fällt Felix wieder in die Annahme zurück, dass jedes Zimmer für einen Buchstaben „reserviert“ ist. Bei der Eintragung eines Wortes ohne konsonantischen Endrand, kann er die Regel, dass der Vokal immer im zweiten Zimmer des Hauses stehen muss, im ersten Moment nicht umsetzen (s. Protokoll Std. 9).

Zauberbuchstabe	<p>Wie heißt unsere Regel? Was ist das für ein Buchstabe?</p> <p>Das <E> ist auch ein Zauberbuchstabe und der muss ins zweite Zimmer des Hauses.</p>	<p><Esel></p> <p>Bei ihm steht in jedem Zimmer ein Buchstabe.</p> <p>Felix trägt das große <E> ins zweite Zimmer des Hauses ein, ist aber ein bisschen irritiert, weil er bis jetzt nur kleine <e>`s als Zauberbuchstaben kennen gelernt hat</p>
-----------------	--	--

Das Beispiel zeigt, dass Felix durch diese Eintragung die Regel für die Reduktionssilbe auch nicht beachtet, in diesem Moment hält er nur an die 1:1 Zuordnung fest. Die Tatsache, dass ein Selbstlaut durch einen Großbuchstaben repräsentiert werden kann, verwundert ihn. Auf das Merkblatt haben wir nur die Kleinbuchstaben eingetragen.

Ich versuche Felix immer wieder auf seine Fehler aufmerksam zu machen und gleichzeitig die Regeln (durch ihn) zu wiederholen. Gleichzeitig braucht er mehr Zeit, um selbständig seine Fehler zu entdecken und die Regeln beim Eintragen in die Häuser umzusetzen. Das folgende Beispiel zeigt, wie gut Felix in der Lage ist, einzelne Wörter vorab zu analysieren (s. Protokoll Std. 9).

[b ^ə .r.ʔu] das [r] ist aber kein Zauberbuchstabe.	Ja, richtig	
[b ^ə] ist auch keiner		

Gelingt ihm die weitere Analyse nicht, so hilft ihm immer wieder das Eintragen in die Häuser zur korrekten Schreibung eines Wortes. Durch vieles Schreiben in die Häuser verfestigen sich auch gleichzeitig die gelernten Regeln, die die Struktur der Schrift bestimmen. Eine gute Übung zum richtigen Eintragen in die Häuser ist das „Häuschenspiel“ (s. Protokoll Std. 10). Felix übt auf spielerische Art die Wörter einzutragen und zu lesen (da wir uns gegenseitig die Wörter diktierten). Der Verlauf des Spiels zeigt, dass Felix schnell verstanden hat, wie er Wörter mit komplexem Anfangsrand eintragen muss (dazu näheres bei der Betrachtung vom Anfangsrand S'). Durch eigenständiges Denken und durch Beachtung der gelernten Regel gelangt er zur korrekten Schreibung. Was ihm jedoch länger Schwierigkeiten bereitet sind die Wörter ohne konsonantischen Anfangsrand. Immer wieder beginnt er zuerst das erste Zimmer des Hauses zu beschriften. Und er geht noch weiter. Felix orientiert sich an der Eintragung eines komplexen Anfangsrand, er sucht demnach in dieser Form der Eintragung die Regelhaftigkeit. Im ersten Zimmer des Hauses steht bei ihm bei dem Wort <Ober> z.B. <Ob>. Damit er versteht, dass es darum geht, dass der Vokal immer im zweiten Zimmer des Hauses stehen muss, und dass das erste Zimmer frei bleiben kann, frage ich immer wieder nach, wo die Selbstlaute stehen müssen.

Ach, ja!!!	Was ist das <o>?	Felix verbessert das Wort richtig.
Weil das Wort kleiner ist, nur mit drei Buchstaben.	Warum hast du es so geschrieben?	
Weil es kurz ist und weil das <o> ein Selbstlaut ist.	Aber warum hast du das <o> ins zweite Zimmer des Hauses geschrieben.	
Im zweiten Zimmer des Hauses.	Und wo stehen die Selbstlaute?	

Felix geht von der Anzahl der Buchstaben des Wortes aus und begründet so seine Schreibweise (s.a. Protokoll Std. 11). Obwohl er die Regel kennt, kann er sie noch nicht sicher umsetzen. Im Kopf herrscht immer wieder die Annahme „ein Buchstabe – ein Zimmer“ vor. Ich beschließe, solche Wortformen immer wieder zu diktieren, damit Felix allmählich sicherer wird, was ihm auch bald gelingt (s. z.B. Protokoll Std. 12, 13 jeweils die „Häuserblätter“, Std. 20).

In Stunde 11 führe ich die *steigenden Diphtonge* ein (die fallenden Diphtonge habe ich nicht mehr behandelt, da die Zeit sehr begrenzt und andere Thematiken dringender waren). Von Beginn an hat Felix keine Probleme damit, die Diphtonge richtig in die Häuser einzutragen. Ihm ist klar, dass es sich bei <ei>, <eu> bzw. <äu> und <au> jeweils um einen Laut handelt und dass er deshalb nicht getrennt geschrieben werden darf. Der erste Versuch, das Wort <Leiter> einzutragen (s. AB (20)), macht ihn allerdings stutzig. Er weiß, dass die Selbstlaute, die er inzwischen sehr gut verinnerlicht hat (s.a. Protokoll Std. 12), in das zweite Zimmer des Hauses geschrieben werden müssen. Als ich ihm das besagte Wort diktiere, schreibt er <Lei> in das erste Zimmer des Hauses und begründet wie folgt:

Ich hab das <ei> ins erste Zimmer geschrieben, weil das <ei> kein Selbstlaut ist.	Das hast du sehr gut erkannt. Ich sage dir jetzt, dass man das <ei> ins gleiche Zimmer schreibt wie die Selbstlaute.	
---	--	--

Dies ist ein gutes Beispiel dafür, dass Felix inzwischen gelernt hat, selbständig zu denken. Er steht hinter seiner Schreibweise und kann sie, anhand seiner gelernten Regeln, korrekt begründen. Nachdem ich ihm erklärt habe, dass auch die Diphtonge ins zweite Zimmer des Hauses geschrieben werden (was logisch erscheint, da die Diphtonge aus einzelnen Selbstlauten gebildet werden³⁹), hat Felix in dieser und den nächsten Stunden keine Probleme mehr mit der Eintragung. Was ihm dennoch schwer fällt, ist die Entscheidung der Schreibung von <eu> und <äu>. Er geht zunächst davon aus, dass der Laut [oj] aus einem <ä> und einem <u> bestehen. Als ich ihn frage, wie

³⁹ Eine sinnvollere Vorgehensweise meinerseits wäre es gewesen, dass ich Felix mehr Zeit gegeben hätte, diese Tatsache selbst zu entdecken, stattdessen nenne ich ihm gleich die Regel!

das <e> und das <u> zusammen heißen, weiß er, dass auch diese zusammen den Laut [ɔj] ergeben. Er ist sich dennoch immer wieder unsicher, in der Artikulation und im Schreiben, entwickelt aber seine eigene Strategie, indem er bereits eingetragene Wörter auf Arbeitsblättern sucht und abschreibt (s. Protokoll Std. 11). Die Differenzierung zwischen <eu> und <äu> ergibt sich in dieser Stunde nicht mehr, da nur Wörter mit <eu> auftauchen und Felix ohne Bedenken immer das <eu> benutzt (er stellt also nie in Frage, welchen Digraphen er für den Laut [ʔɔj] wählen soll. Ich glaube, das liegt daran, dass ich ihm das <eu> als weitere Form vorgestellt habe.). Der Digraph <eu> steht sowie so im Vordergrund, da die Wahl des <äu> auf eine morphologische Schreibung zurückzuführen ist (<laufen> → <(er) läuft>).

In Stunde 12 arbeiten wir über das Gehör. Felix soll Abbildungen drei verschiedenen Spalten zuordnen, die jeweils mit den Diphtongen <ei, eu und au> überschrieben sind. Zuerst weiß er nicht, was er machen soll und konzentriert sich auf die Endung des Wortes (vgl. <Schweine> in Protokoll Std. 11). Ich denke, er weiß nicht mehr, wie der Laut zu dem Digraphen <eu> klingt und setzt [ʔə] mit [ʔɔj] gleich. Vielleicht orientiert er sich einfach auch daran, dass das <eu> ein <e> beinhaltet und zieht daraus seine Schlüsse (dagegen spricht die Tatsache, dass auch das <ei> ein <e> besitzt, dafür spricht die Tatsache, dass Felix das Wort <Kleider> mit der Schwa – Endung [ʔə], „die dem Klang von [ʔɑ] ähnelt“, unter <au> einordnen will, das ein <a> beinhaltet). Nachdem ich ihm erklärt habe, dass er hören soll, welche Diphtonge in einem Wort stecken und er entdeckt hat, dass es keine Spalte für den Reim der Reduktionssilbe gibt, ist er sehr bemüht, die Aufgabe richtig zu lösen, was ihm auch gut gelingt. Immer wenn die Diphtonge den Beginn eines Wortes bilden, kann Felix diese schneller einer Spalte zuordnen, da die Diphtonge auch als erstes artikuliert werden. Es sei dennoch an dieser Stelle betont, dass Felix anfänglich nicht mehr weiß, dass in der vorherigen Stunde die Diphtonge gelernt. Er kann sich nicht denken, was seine Aufgabe sein soll, obwohl er die Tabelle (AB (22)) vor sich liegen hat.⁴⁰

Der Systematik einer Wortanalyse folgend, wollte ich mit Felix, neben der intensiven Betrachtung des zweiten Zimmers des Hauses, auch den *Anfangsrand der betonten Silbe*, sprich, das erste Zimmer des Hauses genauer unter Augenschein nehmen. Während ich in Stunde 11 mit Felix die Konsonanten des *einfachen Anfangsrands* nach

⁴⁰ Dazu sei fairerweise gesagt, dass, aufgrund von Krankheit, eine Woche zwischen Stunde 11 und 12 lagen.

ihrer Artikulationsart ordne und er sie auf das Merkblatt einträgt, sind das Thema für Stunde 12 die *komplexen Anfangsränder*, was bereits in Stunde 10 schon angesprochen wurde.

Beim Ordnen der Lenis- und Fortisplosive beweist Felix eine gute Beobachtungsgabe. Mit Hilfe eines Blattes, das er sich bei der Artikulation vor den Mund hält, findet er heraus, dass sich der Luftstrom, je nachdem, um was für einen Laut es sich handelt, verändert. Damit es ihm leichter fällt, habe ich Wortpaare herausgesucht, die den direkten Vergleich zulassen (z.B. <Dose> - <Tüte>; s. Protokoll Std. 11). Die Lenisplosive [b^o] und [d^o] ordnet er sofort in eine Gruppe ein, bei [g^o] braucht er etwas länger. Auch die Artikulation von [g^o] fällt ihm anfänglich schwer, er verwechselt diese mit seinem stimmlosen „Bruder“ [k] (s.a. Protokoll Std. 14)⁴¹. Ich denke, dass diese Übung Felix zeigen konnte, dass es Unterschiede in der Artikulation von Lauten (hier Konsonanten) gibt und dass er so ein weiteres ein Gespür für Sprache entwickeln konnte. Kinder haben sehr viel Spaß, solche Dinge zu beschreiben und zeigen oft ein größeres Geschick als Erwachsene (s. a. „Mimikspiel“ Protokoll Std. 8 oder die Ordnung der Nasale <m> und <n>):

Bei [m:] ist der Mund zu und bei [n:] grinst er.	Was passiert bei <m> und <n>? Genau, der öffnet sich.	Er stellt noch fest, dass es in der Nase kitzelt, wenn er die beiden Laute spricht.
--	--	---

Mit Hilfe von Zungenbrechern–Reimen spreche ich das Thema der komplexen Anfangsränder an. Gemeinsam bilden wir eigene Zungenbrecher–Reime. Danach erstellen wir ein „Zungenbrecherhaus“, in dem die am häufigsten vorkommenden Konsonanten gesammelt werden (allerdings ist unser Zungenbrecherhaus nicht ganz vollständig, da wir immer nur ergänzen, wenn Felix einen „neuen“ Anfangsrand entdeckt).

Felix ist das Wort Zungenbrecher bekannt. In der Schule üben sie, Zungenbrecher zu lesen. Da er keinen kennt, stelle ich ihm meinen vor: <Zwischen zwei Zweigen zwitschern zwölf Zwerge>. Wir sprechen den Vers gemeinsam, Felix gelingt die

⁴¹ Was die Schreibung der beiden betrifft s. Protokoll Std. 16

Artikulation sehr gut. Durch das laute Sprechen entwickelt er ein Gefühl dafür, um was es mir bei dieser Übung geht (er sagt z.B., dass man <zwölf Zwerge> auch durch <zwei Zwerge> ersetzen kann, allerdings taucht das Wort <zwei> im Vers schon auf - vielleicht hat er sich daran orientiert). Nun möchte ich mit Felix einen neuen Reim bilden. Ich fordere ihn auf, drei oder vier Wörter zu suchen, die gleich beginnen. Da er meinen Zungenbrecher zu Hilfe nimmt, kann kein neuer Zungenbrecher entstehen (nur eine geringe Unterscheidung zu meinem Zungenbrecher, s. Protokoll Std. 12). Um hervorzuheben, was an den einzelnen Wörtern gleich ist, soll Felix meinen Zungenbrecher lesen und die gleichbeginneenden komplexen Anfangsränder umkreisen. Dies gelingt ihm sehr gut. Damit Felix leichter einen Vers bilden kann, gebe ich ihm den komplexen Anfangsrand <Schw> vor. Er findet relativ schnell drei Wörter, die mit diesem Anfangsrand beginnen (auch wenn das dritte Wort keinen semantischen Zusammenhang mit den anderen beiden Wörtern bildet). Allmählich entwickelt Felix sehr viel Freude, weitere Zungenbrecher zu bilden (s. *Anmerkung* Protokoll Std. 12) und weitere komplexe Anfangsränder zu entdecken (s. a. Spiel Std. 12). Mit sehr viel Eifer trägt er alle neu entdeckten Anfangsränder ins Zungenbrecherhaus ein (s.a. Protokoll Std. 16).

<p>Ja Dann müssen wir [tʂv^ə] eintragen.</p> <p>[ʃv^ə] und [ʃl]</p> <p>[krɑj:.də.kvi:.dʃd]</p> <p>[k.r.kr] müssen wir in unser Haus eintragen. Und bei [k.l.'klɑj:.dɐ] das</p>	<p>Immer wenn uns ein neuer Anfang des Wortes begegnet, tragen wir ihn in unser Haus ein.</p> <p>Und was noch?</p> <p>Genau</p> <p>Wie heißt bei <Kreide> der Anfang?</p>	<p>Ich zeige Felix das Arbeitsblatt (22) noch einmal.</p> <p>Felix beginnt von neuem mit den Zungenbrechern. Wir bilden noch eine Weile weiter (Ergebnis: siehe Anmerkung).</p>
--	---	---

[kl].	Genau	
-------	-------	--

Durch dieses „Spielen mit der Sprache“ hat Felix begriffen, dass Wörter neben dem einfachen, auch komplexe Anfangsränder besitzen können, dass ein Anfangsrand aus verschiedenen Laut/Buchstaben-Kombinationen (vgl. Röber-Siekmeyer 1997³) aufgebaut sein kann. Was das Eintragen in die Häuser betrifft, zeigt Felix keinerlei Schwierigkeiten (s. Spiel Std. 12). Ihm ist vollkommen klar, dass der komplexe Anfangsrand in das erste Zimmer des Hauses geschrieben wird, so dass die Regel für die Selbstlaute in Kraft bleibt. Nebenbei fällt ihm auf, dass das <ä> noch nicht auf dem Merkblatt steht, es aber unbedingt in den Hof des zweiten Zimmers des Hauses nachgetragen werden muss! Felix ist zu diesem Zeitpunkt (und besonders bei dem Spiel) sehr motiviert und konzentriert bei der Sache, was das eigene Entdecken von Elementen eines Wortes bzw. einer Silbe, (die ich oben beschrieben habe), deutlich zeigt!

Eine Regel in Bezug auf den komplexen Anfangsrand bereitet Felix immer wieder Schwierigkeiten. Die Anfänge <Sp> und <St> werden als [[b] und [[d] artikuliert. Felix verschriftlicht diese jedoch, wie er sie hört. Die Regel dazu lautet: „Du sprichst [[b] oder [[d], schreiben musst du aber <Sp> oder <St>. Beim Lesen gilt die Regel umgekehrt (s. Protokoll Std. 15, 16). In Stunde 13 bespreche ich mit Felix diese Regel, muss ihn aber nachfolgend immer wieder darauf aufmerksam machen (s. Protokoll Std. 15, 20). Vergleicht man die Schreibungen der Bildergeschichten (Stunde 7 und Stunde 22; s. Analyse Bildergeschichte), so kann man erkennen, dass Felix sich die Regel mit der Zeit doch eingepägt hat.

Nachdem wir uns intensiv mit der Analyse von Wörtern mit Langvokalen in offener Silbe beschäftigt haben und Felix dabei schon eine Menge „entdecken“ und lernen konnte, folgt in einem zweiten Schritt die Analyse von *Wörtern mit Kurzvokalen in geschlossener Silbe (b)*. Felix lernt einen neuen Worttyp bzw. Silbentyp des Deutschen kennen und diesen in die Häuser einzutragen.

Zu Beginn der 13. Stunde nenne ich Felix Minimalpaare wie <Hüte> - <Hüfte>, die er in Häuser eintragen soll (AB (23)). Die Minimalpaare helfen, den Unterschied der beiden Worttypen herauszustellen. Interessant für mich ist es zu beobachten, wie Felix auf die Aufgabe reagiert und welche Gedanken ihm dabei kommen. Wörter mit

Langvokalen in offener Silbe schreibt er inzwischen sehr sicher in die Häuser. Bei der Eintragung des Wortes <Hüfte> braucht er sehr lange, bis es richtig im Haus steht. Zuerst konzentriert er sich nur auf die Endung der unbetonten Silbe.

<p>[h.ʔy.hvft]</p> <p>[hy:.fət]</p> <p>[ʔə.ʔə]</p> <p>Wo ist mein Radiergummi?</p>	<p>Was hast du geschrieben?</p> <p>Nee, du hast [hy:.fət] geschrieben.</p>	
--	--	--

Er bemerkt sehr bald, dass es einen Reim wie <et> nicht geben kann. Im nächsten Schritt beachtet Felix die Regeln, die er bis jetzt kennen gelernt hat, schreibt allerdings nicht <Hüfte>, sondern <Hüfe>. Ich betone, dass er das zweite Zimmer der Garage richtig „besetzt“ hat. Trotzdem verändert Felix noch einmal den Reim der Reduktionssilbe und setzt ein <r> an das <e>. Nachdem ich ihn auffordere, das Wort zu lesen, bemerkt er, dass das die Lösung nicht sein kann. Ich versuche durch unterschiedliches Vorsprechen des Wortes <Hüfte> (mal mit Länge, mal mit Kürze), Felix auf den richtigen Weg zu lenken. Immerhin nimmt er wahr, dass er das <t> vergessen hat und dieses im ersten Zimmer der Garage stehen muss. Das <f> braucht etwas länger, bis es seinen rechten Platz gefunden hat. Obwohl ich ihm sage, dass auch mehrere im zweiten Zimmer des Hauses stehen können und er die Regel für das erste Zimmer der Garage kennt (dort steht immer nur einer), schreibt er das <f> vor das <t> in das erste Zimmer der Garage. Ich spreche ihm noch einmal das Wort mit unterschiedlicher Länge vor. Er kommt nicht auf die Idee, das <f> in das gleiche Zimmer wie das <ü> einzutragen. Erst als ich wiederhole, dass mehrere Laute bzw. Buchstaben im zweiten Zimmer des Hauses wohnen können, bleibt ihm auch gar keine andere Möglichkeit mehr, als das <f> an die richtige Stelle zu schreiben. Er hat bis dahin alle Eintragungsmöglichkeiten erschöpft. Analog zu diesem Eintrag, der ihm als Vorlage dient, hat Felix wenig Probleme die weiteren Wörter einzutragen. Bei <rasten> will er das <s> zuerst in das erste Zimmer des Hauses eintragen, bemerkt jedoch bald, dass dies nicht sein kann. Auch bei den anderen Wörtern passiert ihm das. Seine Begründungen für seine Einträge halten sich an die Regeln, die er bis zu dieser Stunde

„entdeckt“ hat. Er weiß, dass im ersten Zimmer der Garage nur ein Laut bzw. Buchstabe stehen darf.

Weil sonst das <r> kein Platz mehr gehabt hätte.	Warum hast du das <n> zuerst in das erste Zimmer des Hauses geschrieben? Und <de> im zweiten Zimmer der Garage gibt es ja gar nicht.	Er weiß also, dass im ersten Zimmer der Garage nur einer stehen darf.
--	---	---

Nachdem Felix die „neue“ Eintragung kennen gelernt hat, ist es nun mein Ziel, dass Felix die Differenzierung von Lang- und Kurzvokal selbständig erkennen kann. Wir wiederholen zuerst die Markierung der Langvokale in offener Silbe. Felix begründet sehr gut, warum diese blau gekennzeichnet werden und zeigt mir durch das „übertriebene Langziehen“ des Vokales <ü> bei <Hüte> (er spricht [ˈhy:ːtə]), dass er sehr gut nachvollziehen kann, welcher Laut sich „dick“ machen kann. Ich gehe nun weiter auf die Differenz der beiden Vokaltypen ein, in dem ich ihn auf die unterschiedliche Lautung bzw. den Klang aufmerksam machen möchte. Ich spreche immer wieder beide Worttypen vor, damit er den Unterschied hören kann. Felix nimmt sehr gut wahr, dass das <ü> und das <f> eine enge Bindung eingehen (wie schon andere Kinder festgestellt haben, dass diese beiden „verheiratet“ sind).

[ˈʔʏf.tə.ˈhyf.tə] Das man die gleichzeitig hört und den alleine.		Ich spreche beide Wörter noch mal vor. Er meint damit, dass man das <ü> bei <Hüte> alleine hört und das <üf> bei <Hüfte> zusammen. Er nimmt also den engen Verbund von <ü> und <f> wahr.
---	--	---

Ich wiederhole, dass sich das <ü> bei <Hüte> dick machen kann und frage nach, was bei <Hüfte> anders ist. Felix soll erkennen, dass das <ü> bei <Hüfte> kürzer klingt, da es vom Konsonanten im Endrand „gequetscht“ wird.

<p>Nicht ganz so. Das quetscht sich mit dem anderen.</p> <p>Da kann man das <a> besser hören, als da. Da hört man das <s> besser.</p> <p>Es quetscht. Und da quetscht keiner, das <a> kann sich dick machen.</p>	<p>Bei [ˈhy:tə] kann sich das <ü> dick machen und hier bei [ˈhʏf:tə]?</p> <p>Ja, genau. Und das <ü> kann sich gar nicht so dick machen, weil sofort das <f> kommt, das es quetscht. Deshalb klingt das <ü> auch kürzer.</p> <p>Wie ist es bei [ˈrɑ:sən] und [ˈras.tən] ?</p> <p>Und was macht das <s> mit dem <a>?</p>	<p>Er nimmt hier die Kürze des <a> von <rasten> wahr, indem er sagt, dass das man das <s> besser hört. Außerdem ist das <s> der Endrand der ersten Silbe, den man immer besser hört.</p>
--	--	--

Dieses Beispiel zeigt sehr schön, dass Felix einen Unterschied wahrnimmt. Er beschreibt die Kürze eines Vokales, indem er den Vergleich zu einem Langvokal zieht und feststellt, dass man Langvokale „besser hören“ kann als Kurzvokale. Bei Wörtern mit Kurzvokalen hört er vorwiegend den konsonantischen Endrand, der den Kurzvokal quetscht, so dass er nicht voll klingen kann. Er beschreibt auf seine Art und Weise die Differenzierung von Kurz- und Langvokalen, wie sie auch die Phonologie vornimmt (s. Kap. 2.3.2.; 3.1.1.).

Durch graphische Markierungen und eine weitere Farbe soll der Unterschied hervorgehoben werden. Langvokale erhalten zusätzlich zu der Farbe blau einen großen

Kreis um den Vokal. Die Farbe rot und ein kleiner Kreis markieren den Kurzvokal. Pfeile können zusätzlich als Unterstützung dienen, die wir aber nur in dieser Stunde verwenden.⁴²

Damit Felix den klanglichen Unterschied wahrnehmen übt, soll er auf dem Arbeitsblatt (24) Abbildungen den beiden Spalten zuordnen, die durch die Haussymbolik über den Spalten für Lang- und Kurzvokale stehen. Es handelt sich nicht um Wörter, sondern um Bilder, so dass Felix rein über das Gehör herausfinden muss, um welchen Vokal es sich dreht. Die Schrift würde von vorneherein zu viel preisgeben, da der konsonantische Endrand eine Markierung für den Kurzvokal ist und dies Felix sehr schnell kapiert hat (s. folgende Protokolle).⁴³ Durch unterschiedlicher Sprechweise des gleichen Wortes in Bezug auf die Länge des Vokales, helfe ich Felix, sich für die richtige Spalte zu entscheiden. Er übernimmt meine Hilfe und versucht sich durch das laute Vorsprechen auf den Vokal zu konzentrieren und herauszufinden, um welchen Vokal es sich handelt.

<p>[am.pəl.'ɑ:m.pəl]</p> <p>Da rein, weil das <m> das <a> quetscht.</p>		<p><Ampel></p> <p>Er zeigt auf die richtige Spalte. Er hat durch die verschiedene Artikulation des Wortes den Unterschied herausgehört und die richtige Lösung gefunden.</p>
---	--	--

Nicht bei allen Wörtern gelingt ihm durch die differenzierte Lautung des Vokales die korrekte Unterscheidung. Wenn er gar nicht zurechtkommt, lasse ich ihn die Wörter in Häuser eintragen. Diese Methode hilft Felix immer, weil er die Wörter vor Augen hat und die Eintragung in die Häuser mittlerweile sehr gut beherrscht. Eine Intention der Arbeit mit dem Silbenstrukturmodell soll es ja auch sein, über die Eintragung in die Häuser zur richtigen Wortstruktur zu gelangen (s.a. Protokoll Std. 15). Dass es ihm über die Schrift besser gelingt, die Differenz der Worttypen festzulegen, als über das Hören, zeigt ebenfalls die Stunde 14. Durch Übungen, bei denen Felix das Wort vor Augen hat

⁴² Die zusätzliche Markierung durch Pfeile macht die Eintragung in die Häuser unübersichtlich. Felix sollen die Farben und Kreise als Unterscheidung genügen.

⁴³ Außerdem muss Felix üben, über das Gehör zu differenzieren. Dies ist sehr wichtig für die Schärfungswörter, die Felix später kennen lernt.

und Übungen, bei denen Felix über das Hören arbeiten muss, haben wir den direkten Vergleich (s.a. Protokoll Std. 16).

Mit dem Arbeitsblatt (25), auf dem die Wörter schon vorgegeben sind, hat Felix wenig Mühe, die Wörter richtig zu ordnen. Er kann direkt an der Wortstruktur erkennen, in welches Haus er es eintragen muss. Diejenigen Elemente eines Wortes, die für ihn ins zweite Zimmer des Hauses eingetragen werden müssen, markiert er für sich, indem er sie einkreist und Trennstriche setzt (s. AB (25) <Kasten> und <Wolke>).

Felix braucht bei der Bearbeitung des Arbeitsblattes (26) wesentlich länger. Ich diktiere ihm Wörter, die er wieder einordnen soll. Um es ihm leichter zu machen, nenne ich ihm zuerst Minimalpaare wie <Räder> und <Ränder>.⁴⁴ Hier fällt es ihm tatsächlich nicht allzu schwer, den Unterschied herauszuhören. Dennoch braucht Felix eine gewisse Zeit, bis er sich richtig entschieden hat. Immer wieder muss ich ihm die Wörter vorsprechen und nachhaken, wer wen „quetscht“. Damit er besser wahrnehmen kann, wie der „Quetscher“ im jeweiligen Wort heißt, zieht er beim Sprechen den Vokal lang. Er verfälscht dadurch die Artikulation des Kurzvokales (s. Protokoll Std. 14 <Räder> - <Ränder>, <Pforten> - <Pforten>)⁴⁵. Bei der Zuordnung der Wörter, die keine Paare bilden, lässt Felix` Konzentration nach. Ich habe das Gefühl, er muss sehr lange überlegen und das jeweilige Wort mehrmals vor sich hin sprechen, bis er weiß, in welche Spalte er es schreiben muss. Ein gutes Beispiel dafür ist die Zuordnung des Wortes <Bluse>. Neben mehrmaligem Vorsprechen des Wortes, zerlegt er es in seine „Einzellaute“, obwohl ich es ihm als Zweisilber vorstelle. Es dauert auch sehr lange, bis Felix das Wort richtig schreibt.

Ich möchte an dieser Stelle anmerken, dass Felix immer sehr bemüht ist, auch wenn es ihm manchmal viel Anstrengung abverlangt. Er hält immer durch, ist sehr geduldig bei der Besprechung seiner Fehler und verweigert in keiner Stunde das Arbeiten mit den Häusern. Im Gegenteil, meistens ist er sehr motiviert und offen für alles, was ich ihm in den Stunden mitbringe. Vor allem die Spiele bereiten ihm immer wieder viel Freude.

⁴⁴ Dabei erwähne ich kurz die morphologische Schreibweise des <ä>, aber gehe nicht näher darauf ein. Felix weiß aber, dass das <ä> im zweiten Zimmer des Hauses stehen muss.

⁴⁵ Die „falsche“ Artikulation kann auch zu falschem Eintragen des Wortes führen → <Osten> in Protokoll Std. 15 (s. a. Std. 16). Dem halte ich mit der korrekten Artikulation entgegen.

Damit Felix lernt, Wörter ohne Hilfe der Häuser zu schreiben und darauf zu achten, wie ein Wort artikuliert wird, um daraus auf seine Verschriftlichung zu schließen, diktiere ich Felix Wörter mit Kurz- und Langvokalen, die er auf eine Linie eintragen soll (s. Protokoll St. 15, AB (27)). Allerdings kann er weiterhin seine Schreibweise durch Eintragen in Häuser kontrollieren. Falls er das Wort auf der oberen Linie falsch geschrieben hat, kann er es auf die untere Linie richtig schreiben. Insgesamt schreibt Felix die Hälfte der Wörter richtig (eigentlich wäre es mehr als die Hälfte: Da er sich aber wenig Gedanken um die Groß- und Kleinschreibung macht und daher alle Wörter groß schreibt, kommt es bei den Verben <rosten> und <bremsen> zu Fehlschreibungen).

Was ich in Stunde 13 mit Felix kurz besprochen habe, nämlich die Schreibung des <i> in Kurzvokalen bzw. des <ie> in Langvokalen, greife ich in Stunde 15 wieder auf. Ich habe Felix erklärt, dass ein <i> geschrieben werden muss, wenn dieses von einem Konsonanten gequetscht wird, ansonsten schreibt man <ie>, das [i] kann sich dick machen. Nun diktiere ich Felix einige Wörter, bei denen er sich entscheiden muss. Bei <Kinder> und <Pilze> hat er keine Schwierigkeiten. Ich denke, das liegt daran, dass er Wörter mit dem Vokal <i> immer nur ohne <e> verschriftlicht hat, da man es ja nicht hört. Erst durch das Eintragen in die Häuser lernte er das <ie> bewusst kennen. Beim Schreiben ohne die Häuser verschriftlicht er es kaum (s. „<Dibe>“⁴⁶, „<Schdifel>“). Erst wenn ich ihn direkt darauf hinweise, dass er vorher überlegen soll, ob das <i> gequetscht wird oder sich dick machen kann, gelangt er zur richtigen Schreibweise → <Flieder> (aber selbst dann ist eine richtige Schreibweise nicht garantiert → „<Fielme>“). Die Problematik, dass ich Felix oft explizit auf die Schreibung des Lautes [i] hinweisen muss, bevor er diesen graphematisch richtig umsetzt, zeigt auch der Inhalt der Stunde 16 und das Schreiben eines Diktates in Stunde 19.

Da ich bemerke, dass Felix zu sehr am Eintragen der Wörter in die Häuser festhält, dieses auch sehr gut klappt, er aber lernen muss, die Wörter auch ohne die Hilfe der Häuser richtig zu schreiben und Klangunterschiede über das Hören wahrzunehmen, beginne ich in Stunde 16 mit einem Diktat, das aus fünf kurzen Sätzen besteht, die

⁴⁶ Sogar das Eintragen in das Haus hilft Felix hier nicht. Er hat die Regel für das <i> als Langvokal vergessen.

Wörter mit Kurz- und Langvokalen beinhalten. Sehr schön ist die Begründung der Schreibweise von <Bilder>.

[bɪl.bɪl.d̥.ʔe.'bɪl.dɛ], wird gequetscht.	[bɪl.dɛ] Genau	
---	-----------------------	--

Felix nimmt durch mehrmaliges Vorsprechen des Wortes wahr, dass der Selbstlaut <i> gequetscht wird und daher kein <e> erhält. Allerdings liegt ihm diese Schreibweise näher, was ich bereits versucht habe zu erklären. Was diese Annahme verstärkt, ist die Schreibung des Verbes <lieben>. Erst nach der Besprechung seines Fehlers (nämlich die Schreibung ohne <e>), verbessert er das Wort richtig. In Stunde 17 soll Felix einige Wörter eintragen, die mit <ie> bzw. <i> geschrieben werden müssen. Diese Übung zeigt, dass Felix die Regel der Schreibung des <i> bzw. <ie> sich gut eingepägt hat und beim Eintragen in die Häuser keine Probleme mehr hat (s. a. Protokoll Std. 18).

Was ich gleichzeitig anspreche, ist die Groß- und Kleinschreibung. Felix kennt Regeln (s. Protokoll Std. 16) aus der Schule, an die er sich hält und die ihm zur richtigen Schreibweise verhelfen sollen. Allerdings muss ich ihn auch immer wieder daran erinnern, dass er vorher überlegt, um was für eine Wortart (Nomen oder Verb) es sich handelt, bevor er das Wort einfach schreibt. Wenn ich ihn darauf hinweise, weiß er es dann meistens auch.

Am Ende der 16. Stunde möchte ich Felix Wörter diktieren, die er in Häuser eintragen soll. Die Häuser haben keine zusätzliche Markierung in Form eines Kreises, so dass Felix diesen selbst zeichnen muss. Das Eintragen hilft ihm, Wörter mit Lang- und Kurzvokalen zu differenzieren. Die Unterscheidung durch das Hören fällt ihm immer wieder schwer, so dass er Wörter mit Kurzvokalen zuerst falsch einträgt. Das mehrmalige Vorsprechen, durch das Felix die Aufmerksamkeit auf den Vokal richten kann, hilft ihm zum richtigen Eintrag.

[dɔl.çə]	[dɔl.çə]	<Dolche> Felix schreibt das < > zuerst wieder in das erste Zimmer der Garage.
----------	----------	--

[dɔl.dɔl]		Er spricht die erste Silbe mehrmals vor sich hin und bemerkt dann, dass das nicht sein kann, wie er das Wort eingetragen hat.
-----------	--	---

Felix soll nun die Wörter ordnen. Es handelt sich um Minimalpaare, die jeweils einen Lang- und Kurzvokal beinhalten. Durch diese Aufgabe soll Felix gezielt bewusst gemacht werden, dass sich die Vokale, je nach Silbenende, in ihrem Klang⁴⁷ unterscheiden. Felix ordnet alle Paare richtig, aber nicht aufgrund ihrer Vokalquantität bzw. -qualität, sondern weil die Paare, laut seiner Begründung, mit dem gleichen Anfangsbuchstaben beginnen. Was er sehr gut macht, ist, dass er alle Wörter mit Langvokal in offener Silbe auf eine Seite und alle Wörter mit Kurzvokal in geschlossener Silbe auf die andere Seite klebt (s. AB (29)).

Als ich ihm sage, was ich mit dieser Übung bezwecken will, hört er einen Quantitätsunterschied bei den Wörtern <Rede> - <Rente>.

Auch wenn Felix Dialektsprecher ist und dies seine Schriftsprache beeinflusst, möchte ich ihn auch auf die unterschiedliche Qualität der Vokale aufmerksam machen. Durch „künstliches“ Langziehen eines Kurzvokals hört Felix zunächst keinen Unterschied.

[rɛn.tə], das hört sich an wie das richtige <e>. [rɛn.'rɛn.tə] hört man da.	Bei [rɛ:də] hört man das richtige <e>. Wie ist es bei [rɛn.tə] ?	Ich versuche ihm, den Unterschied zu erklären.
--	--	--

Er bemüht sich dennoch. Ich spreche ihm ein anderes Minimalpaar vor und frage ihn, ob er einen Unterschied hört. Er nimmt einen Klangunterschied wahr, ich bin mir aber nicht sicher, ob er das wirklich tut oder ob er es einfach nur sagt. Nach wie vor ist Felix sehr unsicher, wenn es um die Entscheidung geht, ob sich ein Vokal dick machen kann oder ob er gequetscht wird. Hat er die Schrift nicht vor Augen, sondern muss durch genaues Hinhören zu einem Ergebnis kommen, bereitet es ihm Schwierigkeiten. Neben

⁴⁷ Was die Wahrnehmung des unterschiedlichen Klangs (Unterscheidung der Qualität) angeht, haben die Kinder aus dem Südwesten aufgrund ihres Dialektes Nachteile. Sie können keinen Qualitätsunterschied feststellen (s. Kap. 6.1.).

der Einführung der Schärfungswörter werde ich in den nächsten Stunden immer wieder darauf achten, dass durch häufiges Diktieren von Wörtern und kleinen Sätzen das Gehör von Felix „geschult“ wird und ihm die Unsicherheit genommen werden kann. Schließlich basiert eine gute Rechtschreibung auf der Wahrnehmung von Artikulationsunterschieden von Wörtern bzw. von Sprache.

Die verbleibenden fünf Stunden⁴⁸, die ich mit Felix arbeiten werde, beinhalten die Einführung der *Schärfungswörter* (*c*), deren Unterscheidung zu den anderen Worttypen, sowie deren Besonderheiten in der Schreibung und Eintragen in die Häuser.

Damit Felix den Unterschied der Schärfungswörter zu den anderen Worttypen selbst herausfinden kann, nenne ich ihm ein Minimaltrio, dass er in die Häuser eintragen soll (s. Protokoll Std. 17). Die Wörter <Hüte> und <Hüfte> kennt er schon und hat wenig Probleme, sie richtig einzuordnen. Die Regeln in Bezug auf den Lang- bzw. Kurzvokal der beiden Wörter sowie deren Markierung hat sich Felix sehr gut eingeprägt und kann sie sofort und richtig nennen. Mir ist es wichtig, dass Felix den Unterschied auch hört und zu erklären versucht, was bei den beiden Wörtern anders ist. Ich spreche ihm das Minimalpaar [ˈhyː.tə.ˈhʏf.tə] vor, er spricht es nach und versucht auszudrücken, welchen Unterschied er wahrnimmt. Dabei benutzt er die Sprache, die er in Zusammenhang mit den Regeln gelernt hat („der eine macht sich dick, der andere wird gequetscht.“). Als das Wort <Hütte> dazukommt, stelle ich diesem das Wort <Hüte> gegenüber. Felix nimmt wahr, dass das <ü> von <Hütte> gequetscht wird. Ich versuche ihm nun, die Regel für die Schärfungswörter zu erklären, in dem ich vor Felix Augen demonstriere, wie die Garage ins Haus hineinrutscht und wie ein Schärfungswort in ein solches Haus eingetragen werden muss. Bei der Wiederholung der Regel durch Felix, weiß er, dass die Garage reinrückt, dass die Garage aber nie leer stehen darf und dass der Vokal gequetscht wird. Auch die Markierung des Vokals ist ihm klar. Er muss ihn rot machen. Die Doppelkonsonanten heißen bei uns „Zwillinge“, da sie doppelt geschrieben werden.

Nun soll Felix versuchen, Wörter in die Häuser einzutragen, die ich ihm diktiere. Es handelt sich um Minimalpaare, Wörter mit Langvokal in offener Silbe und Schärfungswörter, also Wörter mit Kurzvokal in offener Silbe. Erst in einem zweiten Schritt werde ich Felix Minimaltrios diktieren, da dies zu diesem Zeitpunkt eine Überforderung darstellen würde. Felix hat die Schärfungswörter erst kennen gelernt und

⁴⁸ die Stunden für das Diktat und die Bildergeschichte sind nicht mitgerechnet.

muss versuchen, die neue Regel umzusetzen. Durch den Kontrast der Vokalquantität und -qualität, der die Wortpaare bilden, fällt ihm dies vielleicht leichter.

Die beiden ersten Wortpaare trägt er richtig ein, auf die linke Seite die Wörter <Miete> und <Tage>, auf die rechte Seite <Mitte> und <Tasse>. Beim dritten Wortpaar nenne ich das Schärfungswort zuerst.

[rɔsə]	[rɔsə.'ro.sə] Welches Wort willst du da eintragen? Wirklich?	<Rosse> - <Rose> Er beginnt das Wort in das Haus ohne eingerückte Garage zu schreiben.
--------	--	---

Er will das Schärfungswort zuerst in das Haus ohne die eingerückte Garage schreiben, analog zu den vorangegangenen Wortpaaren. Er ist davon ausgegangen, dass das erste Wort, das ich ihm diktiere, auf der linken Seite stehen muss. Demnach hat er nicht wirklich einen Unterschied der beiden Worttypen wahrgenommen. Erst als ich ihn darauf aufmerksam mache, verbessert er seinen Fehler.

Ich diktiere das nächste Wortpaar wieder in dieser Reihenfolge, um zu beobachten, wie Felix sich verhält. Er überlegt kurz und schreibt <biete> in das richtige Haus. Demnach weiß er, dass <Bitte> in das andere Haus eingetragen werden muss, es also Zwillinge enthält. Beim Lesen hilft ihm diese Markierung jedoch nicht viel. Bei dem Wort <Mitte> spricht er das <i> zuerst nicht als kurzes <i> sondern zieht es lang →

[mi:tə]. Im zweiten Versuch trennt Felix die Zwillinge und liest zuerst [mɪt.tə], bis er zur richtigen Artikulation gelangt. Auch bei den anderen Schärfungswörtern gelingt ihm das korrekte Lesen nicht auf Anhieb. Ich versuche ihm zu erklären, dass die Zwillinge nicht getrennt gelesen werden dürfen, weil diese „ganz fest zusammengehören“ (s. Kap. 5.2.).

Die Theorie, die dieser Arbeit mit den Häusern zugrunde liegt, widerspricht sich mit dem, was Felix über die Schärfungswörter in der Schule lernt. Bei der Buschmannmethode werden die Doppelkonsonanten getrennt gelesen (→ [ʃvɪm.mən]). Dies soll den Kindern auch helfen, die Doppelkonsonanten zu verschriftlichen, da man

beide Konsonanten hört. Die Buschmannmethode geht davon aus, dass die Silbengrenze „im Konsonanten“ verläuft (s. Kap. 5.2.) und dementsprechend die Schärfung als konsonantische Geminat⁴⁹ artikuliert wird (vgl. Maas 1999).

Das oben beschriebene Problem taucht beim Lesen der Schärfungswörter immer wieder auf. Ich versuche Felix immer wieder darauf hinzuweisen, wie Schärfungswörter in unseren Stunden gelesen werden (s. a. Protokoll Std. 18).

Am Ende der 17. Std. hören wir ein Lied von der „Quasselliese“ – CD an, das zu unserem neuen Thema passt. In dem Lied „Quassel – Liese“ geht es genau um diese Gegenüberstellung der Wörter mit Langvokalen und den Schärfungswörtern. Felix gelingt es zuerst nicht, etwas zu verstehen. Doch durch meinen Anstoß, in dem ich ihm ein Minimalpaar nenne (<Rabe> - <Rappe>), erinnert er sich an einzelne Wörter, hört Unterschiede und kann diese gut einordnen („Bei [rapə] rutscht die Garage rein und bei [halə] auch“.). Auf die Frage, wie er hören kann, dass in dem Wort Zwillinge stehen, verfällt er wieder in die Annahme, dass bei <Rappe> beide <p> artikuliert werden müssen, obwohl er vorher gehört hat, wie man das Wort richtig ausspricht). Auf den Klang des Vokales geht er nicht ein.

Damit Felix jedoch lernt, dass man einen Unterschied hören kann, spiele ich mit ihm das „Entscheidungsspiel“ (s. Protokoll Std. 18). Felix soll hören, um welchen der beiden Worttypen es sich jeweils handelt, ein Schärfungswort oder ein Wort mit Langvokal in offener Silbe. Durch Hochhalten des jeweiligen Kärtchen, auf denen die Häuser abgebildet sind, zeigt er mir, wie er sich entschieden hat. Damit Felix nicht verleitet wird, einfach nur zu raten, sondern dass er sich wirklich bemüht und vorher genau überlegt, gebe ich Punkte für jede richtige Entscheidung. Falls er einen Fehler macht, muss er den Punkt zurückgeben.

Bei den Wörtern mit Langvokalen hat Felix weniger Probleme (s. a. Protokoll Std. 20, AB (33)) als bei den Wörtern mit Doppelkonsonanten. Ich gebe ihm eine Hilfe, indem ich ihm erkläre, dass er die Wörter, bei denen er sich nicht sicher ist, auf unterschiedliche Weise artikulieren soll, als Lang- oder Kurzvokal. Ich spreche ihm auch immer wieder beide Möglichkeiten vor, so dass er hören kann, welche Entscheidung richtig ist.

⁴⁹ Bei Geminaten handelt es sich um Doppelkonsonanten, dessen Bestandteile auf zwei Silben verteilt werden (s. a. Kap. 5.2., Ambisilbizität).

<p>Ah, nein</p> <p>Weil das zweite, [bɛlə], so schnell war.</p> <p>Das <e>, ne das [b^ə.ʔɛ:], das <ä> wird gequetscht.</p> <p>[...]</p> <p>Es wird wieder ein kleines bisschen schneller gesprochen.</p>	<p>[bɛlə]</p> <p>Heißt es [bɛ:lə] oder [bɛlə]?</p> <p>Und warum?</p> <p>Was wird denn gequetscht?</p> <p>Genau</p> <p>[...]</p> <p>[rɔlə]</p>	<p><Bälle> Felix zeigt mir zuerst das falsche Kärtchen.</p> <p>Jetzt zeigt er mir das richtige Kärtchen.</p> <p>[...]</p> <p>Ich erkläre ihm den Sachverhalt wieder über den Vergleich [ro:lə] - [rɔlə].</p>
--	---	--

Durch den Vergleich nimmt Felix einen Unterschied wahr (s. a. Memoryspiel in der gleichen Stunde). Er meint, dass die Schärfungswörter immer etwas schneller gesprochen werden als die anderen (was nicht verwunderlich ist, da er Wörter mit Langvokalen zum Vergleich hat, die auch einfach länger klingen als die Schärfungswörter mit ihren Kurzvokalen). Die Schnelligkeit, die Felix beim Sprechen der Schärfungswörter wahrnimmt, beschreibt eben auch das Konzept der festen Anschlusskorrelation von Schärfungswörtern (s. Kap. 5.2.).

Interessant wird es, wenn Wörter mit Kurzvokal in geschlossener Silbe hinzukommen (s. Protokoll Std. 18, AB (31)). Felix hat wenig Probleme die Tripaare richtig einzutragen, nur zu Beginn will er das Wort <Tanne> in das falsche Haus schreiben, bemerkt aber sofort, dass das nicht geht. Hier helfen ihm die Regeln, die er über das Häusereintragen gelernt hat. Mittlerweile erkennt Felix sehr gut die unterschiedlichen Wortgestalten, deren Markierungen (z.B. bei Schärfungswörtern die Zwillinge; die Schreibung des <i> bzw. <ie>). Er ist sich sehr sicher im Beschriften der unterschiedlichen Häuser, gelangt so auch immer wieder zur korrekten Schreibung (s. a. Protokoll Std. 19 und Std. 20).

Beim Lesen bemüht er sich sehr. Er versucht, die Schärfungswörter nicht mehr so zu lesen, dass er den Doppelkonsonanten trennt. Allerdings liest er die Wörter zweisilbig, in dem er den Konsonanten als Endrand der ersten Silbe liest und die Reduktionssilbe keinen konsonantischen Anfangsrand besitzt. Den Vokal liest er als Kurzvokal. Erst im zweiten Versuch gelingt es ihm, das Wort richtig zu artikulieren ([ˈbɛt.ən.bɛtən],[ˈtan.e.tanə]). Ich denke, dass Felix während des Lesens in seinem „mentalen Lexikon“⁵⁰ sucht, bis er das richtige Wort gefunden hat. Ab und zu kommt es vor, dass Felix den Kurzvokal als Langvokal artikuliert und daraufhin den Konsonanten nicht verdoppelt (s. Protokoll Std. 20, <Butter> und <Schritte> oder Protokoll Std. 21, <Fläche>).

Neben dem Schreiben der Zwillinge muss Felix auch einige *Sonderformen*, die die Schärfungswörter enthalten, entdecken und eintragen lernen (s. Protokoll Std. 19). Es handelt sich hierbei um das <ck>, <ch>, <sch>, <tz> und <ng>.

Ich lasse ihn Wörter wie <Schnecke> und <Katze> selbständig eintragen, um zu schauen, wie er die Sache löst.

<p>[n.ʔek.ʔe.ʃnɛkə]</p> <p>Hier nicht und hier nicht.</p> <p>Nee, <n> ist kein Selbstlaut.</p>	<p>Wo würdest du das Wort auf keinen Fall reinschreiben?</p> <p>Trage es mal ein.</p> <p>Schau dir das zweite Zimmer mal an. Kann das so sein?</p>	<p>Felix trägt das Wort in den zweiten Häusertyp ein: „<Sch-ne-ck-e>“. Er beachtet hier unserer Regel nicht, dass der Selbstlaut immer an erster Stelle im zweiten Zimmer stehen muss.</p> <p>Er bemerkt seinen Fehler und kann ihn auch erklären. Wir stellen das Wort <Schnecke> zurück.</p>
--	--	--

⁵⁰ Jedes Kind besitzt einen gewissen Wortschatz, den es im Kopf abgespeichert hat. Beim Erlesen von Wörtern suchen die Kinder nach Wörtern, die sie bereits kennen und die auf das Erlesene passen würden. So kommt es auch oft zu einer Raterei, wie ein Wort heißen kann, obwohl es noch nicht zu Ende gelesen wurde.

[...] [ka.'kat.zə.'katsə]	[...] So, jetzt fehlen noch drei Wörter.	[...] Felix trägt das Wort <Katze> in den zweiten Häusertyp ein: „<K-at-z-e>“.
----------------------------------	---	---

Bei der Eintragung von <Schnecke> schließt er das Haus mit dem großen Kreis aus, er weiß also, dass das <e> sich nicht dick machen kann. Auch das Haus mit der eingerückten Garage kommt für ihn nicht in Frage, da das Wort keine Zwillinge enthält. So bleibt für ihn nur noch der zweite „Häusertyp“. Felix beachtet zuerst die Regel nicht, die er für die Eintragung des Selbstlautes gelernt hat, bemerkt dann aber, dass das <n> nicht an erster Stelle im zweiten Zimmer des Hauses stehen darf. Bei dem Wort <Katze> trennt er das <tz> und missachtet dadurch keine Regel. Der Selbstlaut steht an erster Stelle im zweiten Zimmer des Hauses, wird vom <t> gequetscht und das erste Zimmer der Garage ist durch das <z> besetzt. Allerdings handelt es sich bei der Artikulation des Digraphen <tz> um einen Laut [ts], der nicht in zwei Laute geteilt werden darf. Beim Eintragen ins Haus mit eingerückter Garage trennt Felix das <tz> wieder. Er meint, dass es so funktioniert wie bei den Schärfungswörtern mit den Zwillingen. Ich erkläre ihm noch einmal, dass diese beiden zusammen gehören und den Laut [ts] ergeben, deshalb auf keinen Fall getrennt werden dürfen.

Auf die Idee, dass er das <tz> verdoppelt, kommt er nicht. Die Rechtschreibregel würde jedoch eine Verdopplung verlangen, da das <tz> im Anfangsrand der Reduktionssilbe nach einem Kurzvokal in offener Silbe steht. Die ästhetische Regel besagt, dass Zeichen, die bereits aus mehreren Buchstaben bestehen, nicht mehr verdoppelt werden dürfen, daher die einfache Schreibung, auch bei <ch>, <sch>, <ck> und <ng> (vgl. Fuchs/Röber-Siekmeyer 2001).

Nachdem ich Felix das Eintragen von <Katze> erklärt habe, übernimmt er diese sofort für das Wort <Schnecke>.

Im folgenden Diktat schreibt Felix die Wörter <Sonne, schnellen und summen> ohne Probleme richtig. Bei dem Wort <Roller> braucht er etwas länger. Erst als ich ihm das Wort mit unterschiedlicher Vokallänge vorspreche, verdoppelt er das <l>.

In Stunde 20 führe ich die weiteren Sonderformen <ng>, <ch> und <ck> ein. Auf dem Arbeitsblatt (33) sind Häuser abgebildet. Ich diktiere Felix Wörter mit Lang- und Kurzvokalen bzw. Schärfungswörter. Er schreibt diese auf die Linie über den Häusern und kann durch den Eintrag in die Häuser entscheiden, ob er das Wort richtig geschrieben hat (s. a. Protokoll Std. 15). Das Wort <Schlange> will er in das richtige Haus eintragen. Er hat den Unterschied zu <Krone> und <Stempel> erkannt und schreibt <Schlanne>. Ich versuche ihm den Artikulationsunterschied von [n] und [ŋ] klar zu machen, da ich bemerke, dass Felix bei diesem Wort tatsächlich [n] artikuliert. Beim Eintragen lässt er das erste Zimmer der Garage frei, ich helfe ihm und ziehe den Vergleich zur letzten Stunde bei den Wörtern <Schnecke> und <Katze>.

Bei <lachen> kommt Felix auf die Idee, die ich oben beschrieben habe. Er verdoppelt das <ch>. Dies zeigt sehr gut, dass Felix sich seine Gedanken über die Schreibung von Wörtern macht und logisch schlussfolgern kann. Dennoch gibt es diese Schreibung im Deutschen nicht.

Die Bearbeitung der Arbeitsblätter in dieser Stunde zeigen, dass Felix mittlerweile sehr gut unterscheiden kann, welche Wörter einen Lang- und welche einen Kurzvokal enthalten und zwar nicht nur über die Schrift, sondern auch über die Artikulation der Wörter. Bei <Büschel> (s. AB (34)) bemerkt er, dass das <ü> gequetscht wird und ordnet es dem Haus mit dem kleinen Kreis zu. Über das Eintragen kommt er aber zu einem anderen Ergebnis. Da am Ende nur noch zwei Häuser mit eingerückter Garage vorhanden sind, hat Felix keine Probleme mehr <Büschel> und <knacken> einzutragen.

<p>[fl.fl.flɑ], hä, hast du dich da verdruckt? Da , das kann nicht sein.</p>	<p>Und bei <lachen> funktioniert es genauso.</p>	<p>Er konnte die Eintragregel, die er bei <Schlange> kennen gelernt hat, auf das Wort <Büschel> übertragen.</p> <p>Felix zeigt auf die Endung <ern> von <flackern>. Ich habe zwar einen Fehler gemacht, aber ich bin stolz auf Felix, dass er ihn gefunden hat. Er hat super mitgedacht. Er weiß ganz genau, was im zweiten Zimmer der Garage stehen</p>
--	--	--

[ˈknakən]	O.k., dann nehmen wir das Wort <knacken>. Hier ist es wieder wie bei <Büschel> und <Schlange>. Und letzte Stunde hatten wir <Katze> und <Schnecke>.	darf und was nicht. Auch hier hat Felix keine Probleme, das Wort einzutragen.
-----------	--	--

Ursprünglich soll Felix <flackern> eintragen. Doch er hat sehr gut erkannt, dass er die Endung <ern> gar nicht kennt und diese demnach auch nicht im zweiten Zimmer des Hauses stehen darf (die Endung kann natürlich im zweiten Zimmer des Hauses stehen, nur haben wir das nicht gelernt, da diese Endung im Vergleich zu den anderen seltener vorkommt)!

Beim Diktieren der Wörter mit Sonderformen hat Felix häufig Probleme (s. Protokoll Std. 20, „Häuschenspiel“). Die Schreibungen des Diktates in Stunde 21 zeigen dies sehr deutlich. Das Wort <Katze> schreibt er „<Kaze>“, da der Laut [ts] eben wie ein <z> klingt. Bei dem Wort <Schnecke> denkt er richtig, kann sich aber noch nicht einprägen, dass es im Deutschen keinen Doppelkonsonanten <kk> gibt, sondern dass dieser durch <ck> ersetzt wird. Bei <Acker> nimmt er die Kürze des Vokales nicht wahr und schreibt deshalb <Aker>. <Pflücken> schreibt er richtig, wenn man davon absieht, dass es ein Tunwort ist und klein geschrieben werden muss.

Was ihm immer wieder sehr gut gelingt ist das Erkennen der Markierungen der Schrift (s. Protokoll Std. 21).

[sp.'spi:.gəl.'ʃbi:.gəl] Hab ich am <ie> gesehen, dass das in das Haus muss.		<Raupe>, <Lasche> und <Spiegel>. Er schaut sich die Wörter genau an und weiß, in welches Haus er sie eintragen muss. Er erkennt sehr gut die Markierung der Schrift:
--	--	--

In Anbetracht der Tatsache, dass wir einige Dinge nur kurz angesprochen haben und Felix noch mehr Zeit für die Analyse der Schärfungswörter gebraucht hätte, hat er sehr viel gelernt und konnte sein neues Wissen auf seine Rechtschreibung übertragen. Dies zeigt vor allem das positive Ergebnis des Diktates, auf das ich im Folgenden eingehen werde (das Ergebnis der Bildergeschichte kann man in Protokoll Std. 22 nachvollziehen und mit dem der Std. 7 vergleichen).

Bevor ich auf das Ergebnis des Diktates zu sprechen komme, möchte ich einzelne Dinge kurz ergänzen:

- Auch wenn sich der Schwerpunkt meiner Arbeit auf Felix' Rechtschreibung bezieht, versuche ich immer wieder, mit ihm zu *lesen*. Es fällt ihm sehr schwer, vor allem die Silben als Einheit zu lesen. Dadurch kommt es auch zu Problemen der Sinnentnahme (s. Protokoll Std. 9). Felix bemüht sich immer wieder darauf zu achten, die Silbe als Einheit zu lesen, auch wenn es ihm nicht auf Anhieb gelingt (s. Protokoll Std. 10, 14). Durch das Lesen mit der Stoppuhr kann ich Felix sehr gut für das Lesen begeistern. Als Unterstützung setzt er sich vorher Silbenstriche. Ich versuche ihm zu erklären, dass er schneller liest, wenn er die erste Silbe als Einheit und die zweite Silbe als Einheit liest.. Zu Beginn gelingt ihm dies gar nicht. Doch mit der Zeit läuft es immer besser (s. Protokoll Std. 15 und Std. 19). Beim Lesen von Sätzen braucht er etwas länger, die Sinnentnahme klappt jedoch sehr gut (s. Protokoll Std. 21).
- Felix *Dialekt* beeinflusst immer wieder seine Schreibungen. Die Bildergeschichte in Stunde 7 zeigt, dass Felix nicht richtig entscheiden kann, welche Wörter es in der deutschen „Hochsprache“ gibt und welche nur in seinem Dialekt vorkommen. Deshalb übernimmt er in seinen Schreibungen seine gesprochene Sprache. Auch im Bingo – Spiel (s. Protokoll Std. 13) kommt es zu Schreibungen, die auf Felix Dialekt zurückzuführen sind („<Lambe>“, „<Masge>“). In Stunde 18 kommt es aufgrund seines Dialektes zu folgender Artikulation: <Betten>→ [ˈbetɐ].

Da Felix aus dem süddeutschen Raum stammt und er sich demnach schwer tut, die Vokalquantität der einzelnen Worttypen wahrzunehmen, weise ich ihn trotzdem darauf hin, dass die Vokale sich nicht nur in der Quantität, sondern auch in der Qualität unterscheiden (s. Protokoll Std. 17).

- Schon zu Beginn meiner Arbeit fällt mir auf, dass Felix bei manchen Buchstaben bzw. Lauten immer wieder *Unterscheidungsschwierigkeiten* hat. Die Verwechslung von und <g> und <ü> und <ö> kommen nicht selten vor (s. Protokoll Std. 4, 5, 15). Durch das bewusste aufmerksam machen, was bei der Artikulation der einzelnen Laute passiert (mit den Lippen, mit der Zunge), bekommt Felix diese Probleme in den Griff. Er beobachtet sehr genau, was sich bei der Artikulation unterschiedlicher Laute verändert und hat sehr viel Spaß daran (s. Protokoll Std. 5 und 10).
- Ich versuche immer wieder, die Stunden mit einem *Spiel* zu beenden. Felix ist jedes Mal begeistert davon.

Das Spiel ist eine Handlungsform, die den Aktivitäten von Kindern in dieser Altersstufe entspricht (vgl. im Folgenden Röber- Siekmeyer 1997³). Es ist im Unterricht und auch in meinen Stunden mit Felix nicht zweckfrei, sondern dient als Mittel zum Erkennen von bereits gelernten orthographischen Regeln. Der Anreiz ist groß statt monotones Üben ein Spiel auszuwählen, durch dieses man auch zu einem Ziel gelangt. Die Tätigkeit des Spielens führt nicht nur zum Erkennen der Regeln, sondern verhilft zur deren Festigung, Verinnerlichung. Sie werden immer mehr automatisiert.

Felix ist sehr motiviert bei der Sache, wenn es ums Spielen geht. Was er immer wieder gerne macht, ist das „Häuschenspiel“. Beim aller ersten Mal will er Wörter eintragen, obwohl das Spiel schon beendet ist (s. Protokoll Std. 10). Ich kann durch das Spielen auch immer wieder erkennen, ob Felix das Gelernte begriffen und umsetzen kann oder ob er in manchen Dingen besonders Schwierigkeiten hat. Das Eintragen in die Häuser automatisiert sich, dank dieses Spiels immer mehr.

Das „Bingo-Spiel“ macht Felix darauf aufmerksam, dass Wörter aus bestimmten Einheiten bestehen. Es soll ihn für die Silbe sensibilisieren (s. Protokoll Std. 4 und Std. 13). Das Prinzip dieses Spieles ist ihm sofort klar, obwohl er es vorher nicht kannte.

Die „Würfelspiele“ können gezielt eingesetzt werden. Nachdem wir die Reime der Reduktionssilbe besprochen haben, versucht Felix die passenden Reime zu „erwürfeln“ (s. Protokoll Std. 6). Bei der Betrachtung der Selbstlaute werden die Punkte des Würfels durch Vokale ersetzt (s. Protokoll Std. 9). Diese Elemente

eines Wortes bzw. einer Silbe können durch die Würfelspiele isoliert betrachtet werden. Felix kann sie besser wahrnehmen.

Neben den oben genannten Spielen gibt es weitere, die dazu dienen, die gelernten Regeln mit großem Eifer zu erkennen, umzusetzen und zu automatisieren. Die Struktur der Schrift wird von Felix immer besser kennen gelernt (z.B. „Zungenbrecherspiel“ s. Protokoll Std. 12; Memory s. Protokoll Std. 14, 18).

Damit ich mir ein genaues Bild von Felix momentaner Leistung im Rechtschreiben machen kann und auch sehe, welche Entwicklung er bei der Arbeit mit dem „Häuschenmodell“ gemacht hat, diktiere ich ihm in der vorerst letzten Stunde, die uns zur Verfügung steht, das *Diktat* der aller ersten Stunde. So habe ich auch einen direkten Vergleich dazu, was er lernen konnte und wo er immer noch Schwierigkeiten hat. Im Folgenden werde ich einige positive Ergebnisse vorstellen, das gesamte Diktat befindet sich im Anhang Protokoll Std. 23.

- Viele Schärfungswörter schreibt Felix richtig. Vergleicht man diese mit dem ersten Diktat, so kann man hier die beste Entwicklung feststellen. Es ist erstaunlich, dass Felix nach so kurzer Zeit relativ sicher im Verschriftlichen der Schärfungswörter geworden ist. Auch das Schreiben des Wortes <verstecken> mit der Sonderform <ck> meistert Felix prima. Den Laut [ʃd] verschriftlicht Felix korrekt als <st>.
- Das Wort <und> schreibt Felix richtig. Er hat es inzwischen als festes Wortbild abgespeichert.
- Er weiß, dass nach dem Punkt mit einem Großbuchstaben begonnen werden muss.
- Vergleicht man die Schreibungen von <oder>, so kann Felix im zweiten Diktat die Regel diese Reimes sehr gut umsetzen. Er weiß, dass Wörter, die im Reim der Reduktionssilbe als [ʔe] klingen, die Endung <er> besitzen.
- Die Spatien setzt Felix alle richtig, mit der Groß- und Kleinschreibung hat er keine Probleme (außer mit der Schreibung von <wollen>, er schreibt es groß und kopiert es direkt von dem ersten <wollen> ab, das nach einem Punkt steht).

Das Ergebnis dieses Diktates ist sehr erfreulich und lässt daraus schließen, dass Felix in den drei Monaten Fortschritte gemacht hat, die auf die Arbeiten mit dem Silbenstrukturmodell zurückzuführen sind.

9. Schlussbetrachtung

Als ich das Angebot bekam, mit einem Schüler zu arbeiten, der im Lesen und Schreiben mehr Schwierigkeiten hatte als andere Kinder, war ich sehr gespannt, was mich erwarten würde. Das Prinzip des Silbenstrukturmodells als eine besondere Vermittlung der Schriftsprache hatte ich in den Seminaren von Frau Röber- Siekmeyer bereits kennen gelernt. Doch wie es in der Praxis genau umgesetzt wird und vor allem wie Kinder dieses Modell annehmen, konnte ich mir bis dahin nicht recht vorstellen. Um so interessanter wurde es für mich, dieses in der Praxis an einem Kind selbst anzuwenden.

Es ist nicht einfach, was Kinder am Anfang ihres Lese- und Schreibprozesses zu leisten haben. Die Vermittlung dieser „Kulturtechniken“ durch den Lehrer spielt hierbei eine grundlegende Rolle. Das Angebot der Lehrgänge ist reichlich und muss immer wieder kritisch betrachtet werden. In der Annahme, dass Rechtschreibung auf der 1:1 Zuordnung von Laut und Buchstabe basiert, werden Kinder in ihrer Schreibung weniger unterstützt als behindert. Vielen Kindern gelingt es tatsächlich nicht, die Regeln der deutschen Orthographie zu entdecken und umzusetzen. Sie haben große Schwierigkeiten von der direkten Laut – Buchstaben – Zuordnung abzulassen um somit zu einer regelgerechten Schreibung zu gelangen.

Felix Braun hatte bereits zu Beginn seiner Schulzeit Probleme mit dem Schreiben und Lesen. Bis Anfang der zweiten Klasse kannte er kaum die Buchstaben des Alphabetes. Als er sie dann ein Stückweit beherrschte, hielt er sehr stark an der 1:1 Laut – Buchstaben – Zuordnung fest, obwohl die Lehrerin Frau Sorger durch die Vermittlung der Buschmannmethode einer anderen Intention folgte.

Die Buschmannmethode fasst Buchstaben zu Silben zusammen, rückt diese also in den Mittelpunkt. Was allerdings fehlt, ist die Vermittlung der unterschiedlichen Betonung der Silben. Auch das selbständige Entdecken der Regelhaftigkeit der Schrift wird den Kindern nicht unbedingt erleichtert. Bei der Vermittlung der Schärfungswörter widersprechen sich die Buschmannmethode und das silbenstrukturierende Arbeiten mit den Häusern (s. o.).

Felix brauchte unbedingt eine individuelle Hilfestellung, dies hatte seine Lehrerin sehr schnell erkannt. Im Klassenverbund hatte er fast keine Chance, sich zu verbessern und den Anschluss an die anderen Kinder zu halten. Die LRS – Förderstunden, die von Frau Sorger geleitet wurden, brachten Felix ein ganzes Stück weiter.

Neben dem Unterricht und den Förderstunden wollte ich Felix das Arbeiten mit den Häusern beibringen. Es sollte ihm die Möglichkeit bieten, einen weiteren und etwas anderen Zugang zur Schrift kennen zu lernen.

Mein Ziel war es, dass sich Felix immer mehr von der 1:1 Laut – Buchstaben – Zuordnung loszulösen und die Regeln der Schrift entdecken zu lassen. Das Arbeiten mit den Häusern eignete sich dafür sehr gut, da dieses auf der systematischen Analyse der Wortstrukturen basiert. Schritt für Schritt konnte Felix feststellen, dass viele Schreibungen des Deutschen bestimmten Regeln folgen. Diese versuchte er in seinen Schreibungen letztendlich auch umzusetzen.

Das Arbeiten mit dem Häusermodell war für Felix neu. Auch für mich war es zu Beginn nicht ganz einfach, das theoretisch Gelernte in die Praxis umzusetzen. Ich sah es als große Herausforderung an, diese Arbeit anzunehmen und sie auch gut zu machen. Mit Hilfe des Silbenstrukturmodells wollte ich Felix die Möglichkeit bieten, seine Rechtschreibung zu verbessern, was ihm schließlich auch gelang. Natürlich ist seine Verbesserung in diesem Bereich nicht nur dem Arbeiten mit dem Modell zuzuschreiben. Dennoch sehe ich es in diesem Fall als mehr, als nur eine positive Unterstützung bzw. Ergänzung zum Unterricht.

Wenn man von Felix` Mitarbeit ausgeht, so denke ich, dass das Lernen mit den Häusern die Aufmerksamkeit von Felix geweckt hat. Er war immer sehr konzentriert und bemühte sich in jeder Stunde aufs Neue. Trotz der neuen Lernsituationen und dem nicht immer einfachen Inhalt der Stunden konnte Felix Erfolgserlebnisse und Bestätigung erfahren, die ihn nicht nur in seiner Leistung weiterbrachten, sondern auch sein Selbstvertrauen stärkten. Er hat in den letzten drei Monaten sehr viel gelernt, vor allem, dass Rechtschreiben bestimmten Regeln folgt und nicht ein bloßes Aneinanderreihen von Buchstaben bzw. Lauten ist und dass das Entdecken dieser Regeln auch Spaß machen kann.

Aber nicht nur Felix, auch mir hat das silbenstrukturierende Arbeiten sehr viel Positives gezeigt. So konnte ich mich selbst davon überzeugen, dass diese Form der Rechtschreibvermittlung bzw. der Schriftsprache bei lernschwachen Kindern gut ankommen und Erfolge verzeichnen kann. Hierbei sei angemerkt, dass ich zu Beginn der Arbeit, dieser Methode nicht ganz ohne Bedenken entgegentrat. Gerade lernschwachen Kindern fällt es schwer, noch „mehr“ denken zu müssen, in dem sie Wörter den Häusern zuordnen und zwischen einzelnen Farben wählen sollen. Dies fordert oftmals ihre ganze Konzentration.

Für meinen zukünftigen Lehrerberuf hat mir die Nachhilfe mit Felix viel Lehrreiches gebracht. Gerade in Sachen Vermittlung konnte ich etliche Erfahrungen sammeln, die mir später sehr nützlich sein werden. Zusätzlich konnte ich mir wichtiges Hintergrundwissen zur Rechtschreibung aneignen. Allerdings möchte ich an dieser Stelle festhalten, dass ich mich auf nur einen Schüler konzentrieren konnte. Ich stelle es mir nicht ganz einfach vor, einer ganzen Klasse Schreiben und Lesen beizubringen, in der jeder sein eigenes Lerntempo hat. Eine Methode wie die des Silbenstrukturmodells, die die Einheit Silbe in den Mittelpunkt rückt und die nicht von einer Lauttreue des Deutschen ausgeht, kann Kindern den Zugang zur Schriftsprache erleichtern und individueller auf einzelne Schwierigkeiten eingehen.

Literaturverzeichnis

- Brügelmann, Hans: Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Konstanz: Faude 1986²
- Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp 1994⁴
- Die neue Rechtschreibung. Alle Regeln zum Lernen und Nachschlagen. Hg. v. Christian Stang. Berlin: Langenscheidt 2001
- Duden. Das Fremdwörterbuch. Hg. v. Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag 1997⁶
- Duden. Die Grammatik. Hg. v. der Dudenredaktion. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag 1998⁶
- Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler 2000
- Fuchs Mechtild/Röber-Siekmeyer, Christa: Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schriffterwerb. Freiburg 2001
- Heike, Georg: Zur Phonetik der Silbe. In: Silbenphonologie des Deutschen. Hg. v. Peter Eisenberg, Karl Heinz Ramers, Heinz Vater. Tübingen: Narr 1992, 1-44. (Studien zur Deutschen Grammatik, Bd. 42)
- Kultus und Unterricht: Bildungsplan für die Grundschule Baden-Württemberg 1994
- Löffler, Heinrich: Probleme der Dialektologie. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974

- Maas, Utz: Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999
- Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992
- Maas, Utz: Orthographie und Schriftkultur – nicht nur im Deutschen. (Unveröffentlichtes Manuskript) Osnabrück 2001
- Maas, Utz: Warum heißt die Schärfung „Schärfung“? In: Schärfungsschreibung im Fokus. Hg. v. Doris Tophinke, Christa Röber-Siekmeyer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren 2002, 8-14. (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 10)
- Menzel, Wolfgang: Lesen lernen – schreiben lernen. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 1990
- Noack, Christina: Mundart und Schriffterwerb am Beispiel des Alemannischen. Aktueller Forschungsstand und Perspektiven. In: Schärfungsschreibung im Fokus. Hg. v. Doris Tophinke, Christa Röber-Siekmeyer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren 2002, 222-244. (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 10)
- Pompino-Marschall, Bernd: Einführung in die Phonetik. Berlin; New York: de Gruyter 1995
- Röber-Siekmeyer, Christa: Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz 1997³
- Röber-Siekmeyer, Christa: Der Mythos der Lauttreue. Für eine andere Repräsentation der Schrift. In: Grundschule 6, 2001, 40-42
- Röber-Siekmeyer, Christa: DEN SCHBRISERIN NAS. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an der

- Problematik der Wortabtrennung. In: Schriftspracherwerb. Hg. v. Rüdiger Weingarten, Hartmut Günther. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren 1998, 117-149
- Röber-Siekmeyer, Christa/Pfisterer, Katja: Silbenorientiertes Arbeiten mit einem leseschwachen Zweitklässler. Begründung und Beschreibung einer nicht buchstabensorientierten Unterrichtsfolge zum Leselernen. In: Schriftspracherwerb. Hg. v. Rüdiger Weingarten, Hartmut Günther. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren 1998, 36-61
 - Röber-Siekmeyer, Christa/Spiekermann, Helmut: Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des Schriftspracherwerbs. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., 2000, 753-771
 - Röber-Siekmeyer, Christa: Mut zum Abstrahieren. Das Angebot von orthographischen Strukturierungen beim Lesen- und Rechtschreibenlernen in der Grundschule und seine Annahme durch die Kinder. In: „...ich kann da nix. Mehr Zutrauen im Deutschunterricht. Hg. v. Ingelore Oomen-Welke. Freiburg im Breisgau: Fillibach 1998, 137-159
 - Röber-Siekmeyer, Christa: Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schriftanfang. In: Schärfungsschreibung im Fokus. Hg. v. Doris Tophinke, Christa Röber-Siekmeyer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren 2002, 106-143. (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 10)
 - Röber-Siekmeyer, Christa: Lautung und Schrift im Anfangsunterricht. Entwurf des 1. Teil eines Buchmanuskriptes. (Unveröffentlichtes Manuskript) Freiburg 2002, 164-171
 - Röber-Siekmeyer, Christa: Schrifterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft – Versuch einer Standortbestimmung. In: Schrifterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft. Hg. v.

- Doris Tophinke, Christa Röber-Siekmeyer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren 2002, 10-29. (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 9)
- Spiekermann, Helmut: Der Einfluss des Dialekts auf die Schreibung von Grundschulkindern. Überlegungen im Anschluss an eine empirische Untersuchung zum Vokalismus. In: Schärfungsschreibung im Fokus. Hg. v. Doris Tophinke, Christa Röber-Siekmeyer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren 2002, 186-219. (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 10)
 - Spiekermann, Helmut: Silbenschnitt in deutschen Dialekten. Tübingen: Niemeyer 2000
 - Thelen, Tobias: Schrift ist berechenbar. Zur Systematik der Orthographie. In: Schriffterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft. Hg. v. Doris Tophinke, Christa Röber-Siekmeyer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren 2002, 66-82. (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 9)
 - Thomé, Günther: Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt am Main: Lang 1999. (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 29)
 - Vennemann, Theo: Silben, Segmente, Akzente. Referate zur Wort-, Satz- und Versphonologie anlässlich der vierten Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Köln; 2.-4. März 1982. Tübingen: Niemeyer 1982

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Aus: Maas 1999, 35

Abbildung 2: Aus: Maas 1999, 46

Abbildung 3: Aus: Duden. Die Grammatik 1998⁶, 23

Abbildung 4: Aus: Maas 1999, 48

Abbildung 5: Aus: Duden. Die Grammatik 1998⁶, 22

Abbildung 6: Aus: Duden. Die Grammatik 1998⁶, 22

Abbildung 7: Aus: Spiekermann 2002, 187

Abbildung 8: Aus: Maas 1999, 125

Abbildung 9: Aus: Maas 1999, 128

Abbildung 10: Aus: Röber-Siekmeyer 2002, 166

Abbildung 11: Aus: Röber-Siekmeyer 2002, 168

Abbildung 12: Aus: Maas 1999, 130

Abbildung 13: Aus: Maas 1999, 168

Abbildung 14: Aus: Eisenberg 2000, 297

Abbildung 15: Aus: Maas 1999, 201

Abbildung 16: Aus: Maas 1999, 143

Anhang

Der Anhang liegt in einem extra Band bei.