

**Erste Staatsprüfung
für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen**

Wissenschaftliche Hausarbeit

Thema:

Vorbereitung des Schrifterwerbs im Deutschen mit Kindern albanischer Muttersprache

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaft

Vergabe des Themas: 12.02.03

Vorgelegt von: Angelika Nagel

1. Prüfer: Prof. Dr. phil. Christa Röber-Siekmeyer
2. Prüfer: Prof. Dr. Helga Kotthoff

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	3
1 DER KINDERGARTEN	6
1.1 GESCHICHTE DES KINDERGARTENS	6
1.2 AUFGABEN DES KINDERGARTENS	7
1.3 KRITIK AM DEUTSCHEN KINDERGARTENWESEN	7
1.4 KONSEQUENZEN	8
2 SCHRIFTERWERB	12
2.1 WAS MÜSSEN KINDER IM SCHRIFTERWERBSPROZESS LERNEN?	12
2.2 AUSWIRKUNGEN DES SCHRIFTERWERBS AUF DIE KOGNITIVE ENTWICKLUNG / DAS DENKEN	15
2.3 KATEGORISIERUNG ALS ZENTRALES KONZEPT IM SCHRIFTERWERB	17
3 DIE BEDEUTUNG DER SILBE	19
3.1 DIE BEDEUTUNG DER SILBE IM SPRACHERWERB	19
3.2 DIE BEDEUTUNG DER SILBE IM SCHRIFTERWERB	22
3.3 BEDEUTUNG DER SILBE IN DER ORTHOGRAPHIE	25
3.3.1 <i>Die Silbe</i>	26
3.3.1.1 Silbenaufbau	26
3.3.1.2 Silbentypen	32
3.3.1.3 Reimtypen	35
3.3.2 <i>Repräsentation der vier Reimtypen in der Schrift</i>	36
3.3.3 <i>Prinzip der morphologischen Konstantanschreibung (Stammschreibweise)</i>	41
4 ZUM MATERIAL	43
4.1 AUFGABENBEREICH 1: WORTBETONUNGSMUSTER (VGL. TOPHINKE-MATERIAL S. 4 - 28)	43
4.1.1 <i>Bedeutung der Prosodie</i>	44
4.2 AUFGABENBEREICH 2: WÖRTER ALS ELEMENTE VON SÄTZEN UND SATZMUSTERN (VGL. TOPHINKE-MATERIAL S. 29 - 52)	46
4.3 AUFGABENBEREICH 3: DIE ELEMENTE DER SILBEN (VGL. TOPHINKE-MATERIAL S. 53 - 64)	49
4.4 ZUSAMMENFASSUNG	53
5 SCHRIFTERWERB BEI MIGRANTENKINDERN	55
5.1 KANALISIERUNG DER ZWEITSPRACHE DURCH DIE MUTTERSPRACHE	58
6 PHONETISCH-PHONOLOGISCHE UNTERSUCHUNG DER ALBANISCHEN SPRACHE IM VERGLEICH ZUM DEUTSCHEN	62

6.1	ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZUR SPRACHE ALBANISCH.....	62
	6.1.1 <i>Indogermanische Sprachen:</i>	63
6.2	DAS ALBANISCHE ALPHABET	63
6.3	VOKALISMUS	65
6.4	KONSONANTISMUS	73
6.5	SILBEN	79
6.6	WORTBETONUNG	83
6.7	INTONATION (SATZMELODIE)	86
7	EMPIRISCHER TEIL	87
7.1	DEUTUNG DER PROTOKOLLE ÜBER DIE SITZUNGEN MIT ARNOLD.....	87
7.2	DEUTUNG DER PROTOKOLLE ÜBER DIE SITZUNGEN MIT SARAH	98
8	ZUSAMMENFASSUNG.....	100
9	LITERATURVERZEICHNIS.....	102
10	ANHANG: PROTOKOLLE.....	110

Einleitung

Die PISA-Studie zeigte deutlich, was sich schon länger abzuzeichnen begonnen hatte: Das deutsche Bildungswesen kann offensichtlich den wenigsten Schülern die elementarsten Dinge des Unterrichts, zu denen das Lesen und Schreiben gehören, vermitteln. Die Praxis des Schrifterwerbs wird zu Recht kritisiert, u.a. deshalb, weil immer noch an einem nicht zutreffenden 1 : 1-Verhältnis von Graphem und Phonem festgehalten wird, anstatt Kindern das System der Schrift so darzustellen, wie es ist: nämlich absolut regelhaft und systematisch. Dazu muss von der Silbe ausgegangen werden, die auch die gesprochene Sprache der Kinder strukturiert. Über deren Beschreibung und Analyse kommt man zu einem linguistisch begründeten System, das die Basis sein sollte für neugestaltete Unterrichtskonzepte.

Von dieser Kritik ist jedoch nicht nur das deutsche Schulsystem betroffen, sondern es wurde mit der PISA-Studie auch deutlich, dass der Kindergarten seine bildende Aufgabe ernster nehmen muss als bisher. Im Kindergarten werden die Weichen gestellt für den späteren Schrifterwerb. Ihm kommt in der Vorbereitung des Schrifterwerbs eine bedeutende Aufgabe zu.

Die Vorbereitung des Schrifterwerbs schon im Kindergarten erachte ich für so wichtig, dass dies mit ein Grund war, mich in der vorliegenden Arbeit mit diesem Thema zu beschäftigen. Dies veranlasste mich, genauer zu untersuchen, wie eine solche Vorbereitung im vorschulischen Bereich aussehen sollte. Interessant fand ich, in der Praxis zu untersuchen, ob mit Kindergartenkindern eine silbenbezogene Vorbereitung auf den Schrifterwerb möglich ist, zu welchen Analyseleistungen sie fähig sind und welche Schwierigkeiten sich bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache, speziell bei Kindern albanischer Sprache ergeben würden.

Der Grund, der mich bewog, mit Migrantenkindern zu arbeiten, ergab sich aus dem wachsenden Anteil der Kinder nichtdeutscher Muttersprache in Kindergarten und Schule, die in besonderer Weise einer Förderung bedürfen. Dies bestätigte auch die PISA-Studie, die in ihren Ergebnissen deutliche Unterschiede aufwies bezüglich der sozialen Herkunft einzelner Schüler. In meiner Arbeit soll ein Weg

gezeigt werden, der diese Unterscheide ausgleicht und somit allen Kindern die gleichen Ausgangsbedingungen schafft.

In vorliegender Arbeit sollen verschiedene Bereiche näher beleuchtet werden, die mit dem Schriffterwerb und somit auch mit der Vorbereitung des Schriffterwerbs zusammenhängen. Dies findet zunächst auf theoretischer Ebene statt, bevor zum Schluss die Ergebnisse meiner Arbeit mit Kindern albanischer Muttersprache vorgestellt und gedeutet werden. Es soll auf theoretischer und praktischer Ebene gezeigt werden, wie eine Vorbereitung auf den Schriffterwerb aussehen kann, die sich in der Praxis umsetzen lässt und auch linguistisch begründet ist. Der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt dabei auf der Silbe und der bedeutenden Rolle, die sie in den Bereichen des Schriffterwerbsprozesses und der Orthographie einnimmt.

Das **erste Kapitel** soll einen kurzen Einblick geben in die Institution des Kindergartens, da hier die Ausgangsbedingungen für den Schriffterwerb geschaffen werden. Wie es zu dieser Institution kam, was am deutschen Kindergartenwesen kritisiert werden kann (auch im Vergleich mit anderen Ländern) und welche Konsequenzen daraus gezogen werden müssen, wird hier dargelegt.

Um sich im Klaren darüber zu sein, was bezüglich des Schriffterwerbs überhaupt vorbereitet werden sollte, wird in **Kapitel zwei** dargestellt, was Kinder im Schriffterwerbsprozess lernen müssen, welches Konzept dabei eine zentrale Rolle spielt und wie sich dies positiv auf ihre kognitive Entwicklung auswirkt.

Anschließend wende ich mich in **Kapitel drei** der Bedeutung der Silben in den drei Bereichen Spracherwerb, Schriffterwerb und Orthographie zu. Hier wird deutlich, dass Kinder von „Natur aus“ die Silbe als Gliederungseinheit ihrer Sprache benützen, was begründet, dass eine Vorbereitung des Schriffterwerbs auf der Basis der Silbe gelingen kann. Wie wichtig es ist, im Schriffterwerb selbst dann bewusst auf die Silbe zurückgreifen zu können (was aufgrund der silbenbezogenen Vorbereitung möglich ist), wird im nächsten Teil dieses Kapitels deutlich. Im letzten Teil wird dann genauer auf die Silbe und ihre Bedeutung in der Orthographie eingegangen. Es wird gezeigt werden, dass sich die Orthographie des Deutschen über die Silbe regelhaft darstellen und somit auch vorbereiten und erlernen lässt.

In **Kapitel vier** wird das Material vorgestellt, mit dem ich arbeitete. Die drei Aufgabenbereiche, in denen zuerst mit Silben, dann mit Wörtern und schließlich mit Lauten gearbeitet wird, werden beschrieben und begründet.

Die speziellen Aspekte, die im Schriffterwerb und somit auch in der Vorbereitung des Schrifterwerbs eine Rolle spielen und der Einfluss der jeweiligen Muttersprache darauf werden in **Kapitel fünf** aufgezeigt.

Danach findet in **Kapitel sechs** eine phonetische Untersuchung des Albanischen und Deutschen statt, um Unterschiede zu erkennen und somit für daraus resultierende spezielle Probleme Hilfeleistungen anbieten zu können.

Abschließend werden in **Kapitel sieben** die im Anhang beiliegenden Protokolle der Sitzungen mit den Kindern im Detail betrachtet und gedeutet. Aus den Protokollen wird ersichtlich, welche Fortschritte im Laufe der Sitzungen erzielt wurden. Daraus lässt sich ersehen, dass es auf der Basis der Silbe möglich ist, den Schriffterwerb im Vorschulalter mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache vorzubereiten.

Bedanken möchte ich mich bei allen, die mir die Arbeit mit den Kindern aus der „KiTa Violett“ in Freiburg ermöglichten und die mir dabei und bei der Erstellung dieser Arbeit ihre Unterstützung anboten.

1 Der Kindergarten

1.1 Geschichte des Kindergartens

Prägend in der Geschichte der Vorschulerziehung war immer schon die Verflechtung von bildenden Bestrebungen mit dem Gedanken der sozialen Hilfeleistung. Pläne, Kinder außerhäuslich zu erziehen, gab es schon im 16. / 17. Jahrhundert von J. A. Comenius und E. Weigel. Im Elsass wurde von J. F. Oberlin ein umfassendes sozialpädagogisches Bildungswerk aufgebaut, wozu auch Kleinkindschulen gehörten. Diese wurden nach Anregungen von Owen eingerichtet, allerdings mit unzureichenden Mitteln. Sie dienten zum einen der Aufsicht von Kindern, damit deren Mütter arbeiten gehen konnten, zum anderen blieben auch die von Owen geforderten bildenden Absichten bestehen und die Ausweitung der Vorschulerziehung wurde immer als wichtig erachtet.

Friedrich Fröbel (1782 - 1852) erkannte, wie bedeutend die Kindheit und die mit ihr verbundene frühkindliche Bildung ist. Von ihm stammt der romantisch bildhafte Name „Kindergarten“. 1840 wurde der Kindergarten gegründet, der Teil eines neuen Bildungsplanes mit der vertieften Zuwendung zum kleinen Kind war. Fröbel entwickelte ein mathematisch aufgebautes Spielgabensystem, mit dem sich das Kind „eine ganze geistige Welt symbolisch aufbaut“, was er als „Ebene bildender Begegnung zwischen Kind und Erwachsenen“ sah. (Willmann-Institut 1970, S. 427). Im Kindergarten sollte das Kind der Schule „entgegengebildet“ (Horney u.a. 1970, S. 36) werden. Fröbel war der Führer der Thüringer Lehrer, die forderten, den Kindergarten in das allgemeine Bildungswesen mit einzubeziehen. Diese Forderung wie auch spätere Bestrebungen blieben jedoch erfolglos. Im Kindergarten in Deutschland hatte v.a. die bewahrende Sorge Vorrang, die Bildungsaufgabe rückte in den Hintergrund. Die in Fröbels Bildungsplan ursprünglich vorgesehenen „Vermittlungsklassen“ als Zwischenstufe zwischen Kindergarten und Schule wurden nicht gebildet. In England und Frankreich dagegen entwickelten sich durch Fröbels Einfluss vorschulende Einrichtungen.

Heute hat man erkannt, dass es dem Kind nichts Gutes bringt, in nur bewahrender Pflege im Schonraum des Kindergartens aufzuwachsen und man erachtet auch die Förderung der geistigen Entwicklung des Kindes für wichtig. Allerdings gibt es hierfür keinen deutschlandweiten Bildungsplan, sondern die Umsetzung hängt von der jeweiligen Leitung des Kindergartens ab.

1.2 Aufgaben des Kindergartens

Im Kindergarten werden drei- bis sechsjährige Kinder gemeinschaftlich erzogen mit dem Ziel, „die Entwicklung des Kindes zu ‚einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit‘ zu fördern“ (Oberhuemer & Ulich 1997, S. 88). Dem Kindergarten werden familienergänzende, betreuende, erziehende und bildende Aufgaben zugeschrieben. Außerdem soll er elementare Erfahrungen und Lernmöglichkeiten im sozialen, emotionalen, kognitiven, ästhetisch-kreativen, sprachlichen und motorischen Bereich bieten. Ziel ist die vielseitige und persönlichkeitsbildende Entwicklung der Kinder. Sozial- und entwicklungsbedingte Benachteiligungen sollen im Kindergarten ausgeglichen werden. Zu diesen Bereichen kam in den letzten Jahren die immer wichtiger werdende interkulturelle Dimension hinzu.

1.3 Kritik am deutschen Kindergartenwesen

Das deutsche Kindergartenwesen wird u.a. kritisiert, weil immer noch nicht gewährleistet ist, dass alle Kinder im Kindergartenalter einen Kindergartenplatz erhalten. Wer das Kind nicht schon gleich nach dessen Geburt anmeldet, wird trotz Rechtsanspruch kaum mehr einen Platz bekommen. Darum sind auch v.a. Kinder aus Migrantenfamilien sehr benachteiligt, da die Eltern oft nicht wissen, dass man das Kind so früh anmelden muss bzw. da die Familien dazu keine Gelegenheit hatten, weil sie vielleicht noch gar nicht so lange in Deutschland sind. Aufgrund ihres Aufenthaltsstatus besitzen Kinder aus Migrantenfamilien keinen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Wegen des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz hat sich die Situation für deutsche Kinder zwar theoretisch verbessert, eine bedarfsgerechte Versorgung ist jedoch oft nicht gewährleistet.

Die meisten Gruppen in den Kindergärten sind überfüllt, es sind nicht genügend Fachkräfte vorhanden, so dass es unmöglich ist, ein ausreichendes Bildungsprogramm durchzuführen. Bundespräsident Rau beklagte auf der Abschlusstagung des Forum Bildung, dass der Staat nicht genug Geld für die frühkindlichen Bildungsprozesse ausbe. Selbst heute noch würden Kindergärten anstatt als Bildungs- nur als Verwahreinrichtungen angesehen (vgl. Adolph 2003, S. 7). So können leider oft die wachsenden Bedürfnisse der Kinder nach neuen Entdeckungen und Wissen nicht befriedigt werden. Dabei zeigen Ergebnisse der Psychologie, dass Vorschulerziehung besonders für die intellektuelle Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung ist. Bereits vor Beginn der Schulzeit ist es wichtig, intellektuelles Verhalten zu üben. Begabung wird heutzutage v.a. von den Angeboten und Einflüssen der Umwelt abhängig gemacht, durch die sich vorhandene Anlagen entfalten können.

Ob ein Kind zuversichtlich, wißbegierig, ‚intelligent‘ die Schulzeit beginnt, ist in hohem Maß von den Anregungen, der Ermutigung und den gezielten Hilfen abhängig, die es in der Vorschulzeit erhält; da sich die Intelligenz im frühen Alter beschleunigt entwickelt, muß diese Zeit genutzt werden (Willmann-Institut 1970, S. 428).

Daraus ergibt sich auch die immer wichtigere Aufgabe, in irgendeiner Weise benachteiligte Kinder (z.B. aus Migrationsfamilien) schon vor Schulbeginn intensiv zu fördern, es muss eine ausgleichende (kompensatorische) Erziehung erfolgen. Gerade in diesem Punkt ist die Situation in Deutschland unbefriedigend. Die speziellen Aufgaben der sozialisatorischen und sprachlichen Erziehung werden sowohl in der Konzeption als auch in der Qualifikation des Personals vernachlässigt.

Gravierend ist, dass Sprachförderung generell, Zweisprachigkeitsförderung speziell und interkulturelle Erziehung nach wie vor nicht selbstverständlich zur Ausbildung und zum Kompetenzbereich des pädagogischen Personals der Einrichtungen zählen (Textor 2002, Internet).

Aus diesen angesprochenen Kritikpunkten müssen Konsequenzen gezogen werden. Im folgenden Teil werden einige Aspekte aufgezeigt.

1.4 Konsequenzen

Es ist dringend notwendig, den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu definieren und zu verwirklichen, indem man für alle Kindergärten gültige Bildungsziele bestimmt und curricular umsetzt. „Developing appropriate pedagogical

frameworks - general goals and guidelines - for work with children is fundamental to raising and maintaining quality across an ECEC system" (OECD 2001, S. 109). Solche Bildungsziele könnten z.B. der systematische Erwerb von mathematischen Beziehungen und Mengenvorstellungen, der systematische Umgang mit Sprache, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die Ausbildung eines selbstgesteuerten Lernverhaltens etc. sein (vgl. Horney u.a. 1970, S. 39). Weiterhin sollten Sozialerziehung, Spielpflege, gymnastisch- musische Erziehung nicht vernachlässigt werden. „Betreuung, Erziehung und Bildung müssen im Elementarbereich auf hohem Niveau garantiert werden“ (Adolph 2003, S. 6). V.a. im Bereich der Bildung ist dies in Deutschland im Gegensatz zu anderen Ländern zur Zeit leider nicht der Fall (s. PISA-Studie). In vielen Ländern (z.B. Schweden, Dänemark, Portugal, England, Belgien, USA etc.) gehören sogar schon das Lesen- und Schreibenlernen verbindlich zur vorschulischen Erziehung (vgl. OECD 2001, S. 114f).

Bildung kann sich nur in einem spezifischen Umgang mit Wissen entfalten, wobei man sich an den Interessen der Kinder sowie ihrem Bedürfnis nach Handlungsfähigkeit orientieren sollte. Kinder können und wollen lernen und diese Motivation muss genutzt werden. Um Kinder individuell fördern zu können, muss die vorschulische Erziehung ausgebaut werden.

Damit das Bildungswesen sozial gerechter wird, müssen alle, auch ausländische Kinder, die Möglichkeit haben, Kindergärten zu besuchen und dort vorschulisch gefördert zu werden. Gerade Kinder nichtdeutscher Muttersprache brauchen im Bereich der Sprache eine besondere Förderung. Diese muss systematisch aufgebaut sein und die Kinder Strukturen erkennen lassen (wie es bei der Arbeit mit dem Tophinke-Material der Fall ist), sonst gehen viele Kinder im unstrukturierten „Sprachbad“ unter. Leider werden immer noch sehr viele Kinder allein gelassen in der Entdeckung der Strukturen der Sprache, die in Geschichten, Liedern, Gedichten, Spielen, Theaterstücken unsystematisch auf sie einströmt.

In der Sprachförderung sehe ich eine sehr wichtige Aufgabe des Kindergartens. Sprache hat eine bedeutende Funktion, wenn es darum geht, Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen, d.h. über die Sprache kommt das Kind aus seiner Isolation und bewegt sich in Richtung Mündigkeit, durchaus ein wichtiges Erziehungsziel. Zu diesem sozialen Aspekt kommt der kognitive Aspekt der Sprache

hinzu. Sprache und Denken hängen zusammen (s. Kap. 2.2), komplizierte Denkvorgänge sind nur mit Sprache möglich. Durch die Sprachstrukturen werden Denkstrukturen geschaffen.

Es ist wichtig, dass die Rahmenbedingungen für frühkindliche Bildung strukturell und inhaltlich verbindlich sind. Qualitative Beliebigkeit, durch die Einzelentscheidungen der Kommunen und Träger entstanden, verhindert bisher eine gleichwertige Bildung der Kinder. Nach einer Studie von Prof. W. Tietze kann man davon ausgehen, „dass Kinder, die eine ‚gute‘ Kindertagesstätte besuchen, einen Entwicklungsvorsprung von bis zu einem Jahr hätten“ (Adolph 2003, S. 8). Die Kindergärten sollten zu Bildungseinrichtungen ausgebaut und deren Qualitätsstandards national vereinbart werden. In den meisten europäischen Ländern, die in der PISA-Studie besser als Deutschland abschnitten, ist dies schon der Fall. Ein nationaler Bildungsplan garantiert gleiche Qualität in allen Altersgruppen, er unterstützt und leitet die Erzieher/innen in ihrem Handeln und erleichtert auch die Kommunikation zwischen Eltern und Erziehern / Erzieherinnen.

Solch eine neu strukturierte Vorschulerziehung wird nicht gelingen ohne eine Reform und Aufwertung der Aus- und Weiterbildung von Erziehern / Erzieherinnen. Denkbar wäre z.B. eine wissenschaftliche Ausbildung an Fachhochschulen, wie es in allen anderen europäischen Ländern (außer in Österreich) gehandhabt wird. Ohne gut ausgebildete Erzieher/innen besteht die Gefahr, dass sie damit überfordert sind, den Kindern in angemessener Weise die Ziele des Bildungsplans z.B. das Lesen und Schreiben beizubringen und dies evtl. dann ganz zu umgehen versuchen. „[...] there are risks that without guidance and careful monitoring the intentions of the goals may be misinterpreted, particularly by staff with low levels of initial training“ (OECD 2001, S. 116). Zusätzlich müssten regelmäßig Weiterbildungen stattfinden, um die Erzieher/innen mehr und mehr mit den Richtlinien vertraut zu machen, um ihnen Hinweise für die Umsetzung zu geben und um sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.

Außerdem sollten Eltern stärker in die Vorschulerziehung miteinbezogen werden. Eltern sind die primären Erzieher des Kindes, dessen persönliche, soziale und kognitive Entwicklung hauptsächlich durch sie beeinflusst wird. Um die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen, müssen deshalb Erzieher/innen und Eltern zusammenarbeiten, indem sie sich gegenseitig Wissen und Informationen zukom-

men lassen. Eltern kennen ihr Kind und das soziale Umfeld, in dem es aufwächst, am besten und können deshalb den Erziehern / Erzieherinnen helfen, ein Programm zu entwickeln, das auf bestimmte Kinder oder bestimmte Gruppen zugeschnitten ist (vgl. OECD 2001, S. 117 ff).

Vorschulische Erziehung sollte einen fließenden Übergang zur schulischen Erziehung haben, d.h. Grundschule und Kindergarten müssen enger zusammenarbeiten. Nur so kann die wichtige Kontinuität im Lernen der Kinder gewährleistet werden. In Schweden, Finnland, Belgien und Australien wurden z.B. beginnend mit dem Alter von drei Jahren Lehrpläne entwickelt, die kontinuierlich aufeinander aufbauen und den Kindern so strukturiertes Lernen ermöglichen (vgl. OECD 2001, S. 112f). Es würde sich z.B. anbieten, mit den Kindern, die im Kindergarten mit dem Tophinke-Material gearbeitet haben, in der Schule mit der „Häuschenmethode“ und „Spiralen und Lassos“ (s. dazu Röber-Siekmeyer 2002, S. 189ff; Fuchs / Röber-Siekmeyer 2002, S. 106ff) fortzufahren, da sie die Grundlagen für diese Methode schon im Kindergarten erworben haben. Dafür ist es nötig, dass sich die Lehrer/innen und Erzieher/innen regelmäßig treffen, sich gegenseitig bei der Arbeit zuschauen, um so über die Methoden und Themen etc. des jeweils anderen informiert zu sein. Grundlage sollte wie gesagt ein verlässlicher Bildungsplan sein, der Vorschul- und Schulerziehung miteinander verbindet, so dass sich die Lehrer/innen der Grundschule sicher sein können, auf was sie bei den Kindern aufbauen können.

Dies alles ist nur mit einer deutlich verbesserten Finanzausstattung möglich. Diese Investition lohnt sich aber, denn „Kindertagesstätten sind nicht die ‚armen Verwandten‘ des Bildungswesens, sondern die Bank, von der man, wenn man früh genug einzahlt, später eine Menge Nutzen herausholen kann“ (Eibeck 2003, S. 10).

Um den Schrifterwerb gezielt vorbereiten zu können, muss zunächst geklärt werden, was die Kinder im Schrifterwerbsprozess lernen müssen.

2 Schrifterwerb

2.1 Was müssen Kinder im Schrifterwerbsprozess lernen?

Kinder kommen in unserer Gesellschaft schon vor Schuleintritt mit Schrift in Verbindung. Schrift ist allgegenwärtig und die Kinder wissen auch um deren kommunikative und kognitive Funktion. Allerdings können sie noch nicht erkennen, welchen Inhalt die Schrift repräsentiert, da sie auf symbolischen, nichtikonischen Zeichen basiert. Kinder vor Schuleintritt haben jedoch einen inhaltlichen Bezug zum Bezeichneten, d.h. die Vorstellungswelt der Kinder wird im Schrifterwerbsprozess verändert. Sie erfahren im schulischen Schrifterwerb, dass es in der Schrift um Sprache geht, deren Einheiten, Laute, Silben, Wörter, Akzente, Sätze und Texte in der Schrift symbolisch dargestellt sind und sie lernen, wie diese symbolische Repräsentation von Inhalten funktioniert. Schrifterwerb heißt nicht nur, sich die Technik des Schreibens anzueignen. „Die schriftliche Sprache ist ebenfalls keine einfache Übersetzung der mündlichen Sprache in Schriftzeichen, [...]“ (Wygotski 1964, S. 224), sie ist eine besondere sprachliche Funktion, die einen hohen Grad der Abstraktion voraussetzt.

Schreibenlernen heißt, die Strukturen der Sprache zu erkennen lernen, die von der Schrift repräsentiert werden - Silben, Akzente, damit die Verhältnisse der Vokale zu den Folgekonsonanten in den Silben und die Verhältnisse zwischen den Silben (vgl. Maas 1999) - und zu lernen, mit welchen graphischen Mitteln sie repräsentiert werden (Fuchs / Röber-Siekmeyer 2002, S. 103).

Die Merkmale der Schrift müssen identifiziert und mit dem Gesprochenen in Beziehung gesetzt werden. D.h. dass sich die Kinder durch den Schrifterwerb mit ihrer Sprache (Gesprochenem) auseinandersetzen und lernen, sie so zu strukturieren, dass sie dem Aufbau der Schrift sowie ihrer Kontrolle dienen. Im Prinzip findet im Schrifterwerb eine Kreisbewegung statt: die mündliche Sprache bildet die Basis, auf der sich die Kinder die Schrift aneignen. Durch die Schrift wiederum kommen die Kinder zu einer kognitiven Betrachtung der mündlichen Sprache, die dadurch weiterentwickelt wird (vgl. Röber-Siekmeyer 1998, S. 140).

Im Unterricht geht es dabei am Anfang um die alphabetische Repräsentation und die Kinder erfahren, dass Wörter aus Silben und Lauten bestehen (und nicht etwa aus einem einzigen Zeichen), die durch Buchstaben dargestellt sind und sie sollten im weiteren Verlauf erfahren, dass die Schrift als Zeichensystem diese Elemente in regelhaften Zusammenhängen (und nicht in einem 1 : 1-Verhältnis von Graphem und Phonem) nutzt. Desweiteren müssen die Kinder lernen, dass im Deutschen die Schrift neben den Lauten die Prosodik der Sprache, d.h. silbische Strukturen repräsentiert. Buchstaben zeigen die Artikulation einzelner Laute an, die abhängig ist von der Position des Lautes in der Silbe bzw. im Wort. (s. Kap. 3.3.1.3 und Kap. 3.3.2). Im weiteren Verlauf des schulischen Schrifterwerbs erlernen die Kinder dann unterschiedliche wortbezogene Konventionen, wie die Markierung von Wortgrenzen mittels Spatien oder auch die morphologische Konstantanschreibung, bevor sie dann zu den Satzzeichen und deren Funktionen kommen (vgl. Röber-Siekmeyer / Tophinke 2002, S. 2/3).

Das Erfassen dieser schriftrelevanten Einheiten ist nicht selbstverständlich, sondern muss durch kognitive Arbeit eingeübt werden. Kindern gelingt z.B. die Markierung von Wortgrenzen zunächst nicht (vgl. Schreibungen wie „UND-NEMTDENSCHWAM...“ (...Und nimmt den Schwamm ...) (Röber-Siekmeyer 1998, S. 126).), weil ihnen der semantische Zugang zur Identifikation von Wörtern am Schreibanfang fehlt. Die Kinder orientieren sich an ihrem Ausgangsmaterial, dem Gesprochenen, das sich in Silben gliedert:

Ein gesprochener längerer Satz stellt sich [...] dem Gehör zunächst dar als eine in gewissem Sinne rhythmisch gegliederte Reihe von Schällen. Aus diesen sondert das Ohr weiterhin eine je nach Länge des Satzes grössere oder geringere Anzahl von Theilstücken aus, die wir als Silben bezeichnen (Sievers 1976, S. 232).

Kinder können Silben aus Äußerungen ausgliedern, die lautlich-segmentale Struktur von Silben aber noch nicht vollständig erfassen. Darauf richtet sich die Sprachwahrnehmung erst mit dem Schreibenlernen. Allein die Erschließung der Silben und deren lautlich-segmentalen Elemente reicht jedoch noch nicht aus, um orthographisch korrekt schreiben zu können, weil die deutsche Orthographie „kein System zur Transkription des Gesprochenen, sondern zur Repräsentation bestimmter, schriftrelevanter Eigenschaften“ (Röber-Siekmeyer / Tophinke 2002, S. 3) ist. Laute werden durch die Schrift als bestimmte Teile bestimmter Silben markiert (s. Kap. 3.3). Die Kinder entdecken auch, dass bestimmte Eigenschaften von

der Orthographie nicht repräsentiert werden. Dies sind z.B. der Glottisverschluss, Behauchungen oder Lenisierungen.

In verschiedenen ersten Wortschreibungen von Kindern wird einem deutlich der Entwicklungsprozess innerhalb des Schrifterwerbs gezeigt. Zunächst schreiben Kinder die Wörter nur skelettartig, d.h. sie erfassen die silbische Struktur und repräsentieren diese mit den Konsonanten der Anfangsränder der Silben (z.B. „LW“/ <Löwe>), aber eine vollständige Lautanalyse gelingt ihnen nicht. Später lassen sich Kinder dann auf die Lautanalyse ein und repräsentieren teilweise zu differenziert die Laute des Gesprochenen, indem sie z.B. auch Behauchungen notieren. Erst allmählich wird die Fähigkeit erworben, nach der Analyse der Sprache auch die schriftrelevanten Einheiten zu ermitteln, was neben dem Wissen, wie die Schrift die Sprache repräsentiert, zum komplexen Prozess des Schrifterwerbs gehört. Ohne Sprachanalyse kann man nicht zur Schrift kommen. „Die Alphabetschrift ist *fundiert* in der Analyse der gesprochenen Sprache, sie wird so angeeignet, sie ist aber keine Phonographie“ (Maas 1992, S. 41). Deshalb muss Unterricht die schriftrelevanten Strukturen für die Kinder durch sprachanalytische Arbeit durchsichtig machen. „Es ist die Wahrnehmung der lautlichen Strukturen des Gesprochenen zu fördern und sie gleichzeitig auf die schriftrelevanten Eigenschaften hin auszurichten“ (Röber-Siekmeyer / Tophinke 2002, S. 4). Damit wird die Wahrnehmung und Analyse der Sprache umstrukturiert, das Kind entwickelt eine größere sprachliche Bewusstheit. „Der wesentliche Unterschied zwischen der Entwicklung der Sprache und der Entwicklung der Schrift besteht nur darin, daß letztere fast von Anfang an nur von Bewußtheit und Absicht gelenkt werden, [...]“ (Wygotski 1964, S. 228). Die Sprache wird durch den kognitiven Zugang zu ihr innerhalb des Prozesses des Schrifterwerbs greifbar und somit auch stärker kontrollierbar. „In einem einheitlichen Entwicklungsprozess wird die Kontrolle der gesprochenen Sprache (*orate* Kompetenz) zur Kontrolle der geschriebenen Sprache (*literate* Kompetenz) entfaltet, die zur Produktion / Kontrolle / Aneignung der Schriftsprache führt“ (Maas 1992, S. 41).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schrift des Deutschen keine Lautschrift ist, sich aber auf das Gesprochene bezieht („Fundierungsverhältnis“ (Maas 1992)), indem sie eine Struktur repräsentiert, „die *in* dem Gesprochenen (möglich) ist“ (Maas 1992, S. 68). Mit Schriftsprache umgehen heißt, sich ihrer Funktionen

zu bedienen, also Botschaften (grammatikalischer, lexikalischer oder artikulatorischer Art) zu senden, die in der Orthographie kodiert sind. Daraus folgt, dass Aneignung der Schriftsprache auch die Aneignung der in ihr festgelegten Orthographie ist. Mit dem Erwerb der Orthographie wird das Sprachwissen präzisiert, das die Kinder schon im vorschulischen Spracherwerb aufgebaut haben. (s. Kap. 3.1). Das systematische strukturierte Wissen ist Bedingung für die Rechtschreibung.

Wygotski nimmt an, dass Schreiben zur kognitiven Entwicklung des Kindes beiträgt. Neben den genannten Gründen auch deshalb, weil Schriftsprache eine Sprache im Denken ist, ohne Intonation, ohne ihre lautliche Seite und auch ohne Gesprächspartner. Vom Kind wird eine doppelte Abstraktion verlangt. Zum einen die Abstraktion von Bildern zum Begriff, dann die der Analyse der Wörter (vgl. Wygotski 1964, S. 224f). Im folgenden Teil werde ich näher darauf eingehen, wie Wygotski das Verhältnis von Sprache und Denken beschreibt.

2.2 Auswirkungen des Schrifterwerbs auf die kognitive Entwicklung / das Denken

Über das Abstrahieren hinaus muss das Kind in der schriftlichen Sprache willkürlich handeln, es muss die lautliche Struktur des Wortes analysieren, das Wort zergliedern und dann willkürlich in Buchstaben aufschreiben. Außerdem muss in der schriftlichen Sprache eine Situation in allen Einzelheiten geschildert werden, so dass es jeder Leser verstehen kann; das Kind muss also lernen, im Geiste einen Perspektivenwechsel durchzuführen.

Eng mit der größeren Willkürlichkeit der geschriebenen Sprache ist die Bewusstheit verbunden.

Bewußtsein und Absicht lenken von Anfang an die geschriebene Sprache des Kindes. Die Zeichen der geschriebenen Sprache und ihren Gebrauch erlernt das Kind bewußt und willkürlich zum Unterschied von der nichtbewußten Anwendung und Aneignung der lautlichen Seite der Sprache. Die geschriebene Sprache zwingt das Kind, intellektueller zu handeln. Sie zwingt es, sich den Prozeß des Sprechens selbst stärker bewußt zu machen (Wygotski 1964, S. 228).

Genau darauf zielt ja auch das Topfinkematerial und die spätere Weiterführung mit der „Häuschenmethode“ von Röber-Siekmeyer ab. Das, was die Kinder schon können, sollte aufgegriffen werden (z.B. die Fähigkeit der Kinder, in spielerischer Form Silben zu segmentieren) und gleichzeitig sollte ihnen bewusst gemacht wer-

den, was sie können. Dabei ist die Bewusstmachung an zwei Dinge gebunden: an Systematik - „denn das Bewußtwerden erfolgt über ein System“ (Wygotski 1964, S. 210) - und Anschauung. Systematik heißt, bei verschiedenen Fällen das Gleiche zu finden, z.B. im Tophinke-Material das gleiche Betonungsmuster für <Tiger>, <Hase>, <Kuchen> etc. zu entdecken. Gleichzeitig ist Systematik nur in symbolischer Form möglich, also über die Anschauung. Beim Tophinke-Material werden z.B. Silben und Betonung der Wörter durch die Punkte symbolisiert.

Die Bewusstmachung spielt eine große Rolle in der Entwicklung des kindlichen Denkens. Das Kind hat schon zu Schulbeginn bestimmte sprachliche Fähigkeiten, weiß aber nicht, dass es sie hat. Solange es dieses Können nicht willkürlich, bewusst und absichtlich anwenden kann, ist es in der Anwendung seiner Fähigkeiten begrenzt. Laut Wygotski (1964, S. 230f) ist die geschriebene Sprache ohne das Bewusstmachen der Sprache an sich unmöglich. „Also geben Grammatik und Schrift dem Kind die Möglichkeit, sich in der Entwicklung seiner Sprache auf eine höhere Stufe zu erheben“ (Wygotski 1964, S. 231). Gleichzeitig werden damit die psychologischen Grundlagen des Lernens entwickelt, der Unterricht treibt die Entwicklung sozusagen vorwärts. Lernen und Entwicklung stehen in Wechselbeziehungen zueinander. „Lernen ist nur dann gut, wenn es Schrittmacher der Entwicklung ist“ (Wygotski 1964, S. 242). Dies sollten sich all diejenigen zu Herzen nehmen, die befürchten, die systematische Betrachtung von Sprache überfordere die Kinder. Nach Wygotski fördert Lernen die Entwicklung.

Folglich braucht das Lernen nicht nur der Entwicklung zu folgen, braucht es nicht nur im Gleichschritt mit ihm zu gehen, sondern kann der Entwicklung vorausziehen, sie dadurch vorantreiben und in ihr Neubildungen hervorrufen. Das ist sehr wichtig und wertvoll (Wygotski 1964, S. 220).

Zusammenfassend möchte ich nochmals betonen, wie wichtig es ist, den Kindern Material an die Hand zu geben, das strukturiert ist, um den Kindern somit die Möglichkeit zu geben, Ähnlichkeiten und Muster entdecken zu können (wie das in der Arbeit mit dem Tophinke-Material der Fall ist). Nur so ist Bewusstmachung und damit eine kognitive Weiterentwicklung möglich.

Eng mit Abstraktion und kognitiven Lernvorgängen zusammenhängend ist das Konzept der Kategorisierung, das im Schrifterwerb eine bedeutende Rolle spielt. Darauf wird im folgenden Teil eingegangen.

2.3 Kategorisierung als zentrales Konzept im Schrifterwerb

Im Folgenden beziehe ich mich auf Tophinke (2002, S. 52ff).

Es wird dabei davon ausgegangen, dass Wahrnehmen und Erkennen auf einer aktiven kognitiven Leistung basieren, nämlich der Zuordnung des Wahrgenommenen zu bestimmten Kategorien (Kategorisierung). „Was wir wahrnehmen, ist in diesem Sinne wesentlich bestimmt durch die Art und Weise, wie wir die Wirklichkeit kategorisieren“ (Tophinke 2002, S. 52). Diese Kategorien hat man nicht von Natur aus, sondern man erwirbt sie in der Ontogenese (Lerngeschichte jedes Menschen). Der Aufbau solcher Kategorien geschieht durch die Entdeckung von Wahrnehmungsähnlichkeiten oder immer wiederkehrende Strukturen, die dann als Kategorien gespeichert werden. Dabei sind zwei Dinge bestimmend: Abstraktion und Idealisierung. „Die Abstraktion ergibt sich dabei aus der Reduktion auf das Identische, das mit der Wahrnehmung von Ähnlichkeiten notwendig verbunden ist“ (Tophinke 2002, S. 53). Jede Abstraktion, die wir als kognitive Kategorie gespeichert haben, bedeutet gleichzeitig eine Idealisierung, die keine Entsprechung in der Wirklichkeit hat, sondern eine kognitive Konstruktion ist. Ohne kognitive Kategorien könnten wir uns in der Welt nicht orientieren, da alles Wahrgenommene immer neu und einzigartig wäre. Daraus lässt sich folgern, dass das Konzept der Kategorisierung auch beim Erwerb der Fähigkeit zur prosodischen und lautlich-segmentalen Gliederung eine zentrale Rolle spielt.

Die Kategorien werden im Bereich der Sprache und des Lautlichen gebildet, indem man Ähnlichkeiten auditiv und kinästhetisch erfasst. Die Kinder können z.B. entdecken, dass <Boot>, <Not>, <Strom> ähnliche vokalische Kerne haben und kommen somit zum Aufbau der Vokalkategorie [o]. Wenn die Kategorien gebildet sind, strukturieren sie die Wahrnehmung des Gesprochenen. Durch die Kategorien kann man die entsprechenden Laute in verschiedenen Lautkontexten wiedererkennen und identifizieren. So wird einem auch die segmentale Struktur der gesprochenen Sprache zugänglich. Somit „kann nun das Erkennen der lautlich-segmentalen Struktur genauer bestimmt werden. Es handelt sich um einen Identifizierungsprozess auf der Basis lautlicher Wahrnehmungskategorien“ (Tophinke 2002, S. 54). Das, was im Alltag als „Laut“ bezeichnet wird, ist also Abstraktion, die kognitiv vorgenommen wird, indem man vergleichend, systema-

tisierend und strukturierend unter Beachtung der bestimmten silbischen Position des „Lautes“ diesen in eine vorhandene Kategorie einordnet.

Der Zugang zur segmentalen Struktur hängt von der Art und Weise ab, wie die lautlichen Kategorien bereits ausgebildet sind. Es kann z.B. sein, dass Kinder „gröbere“ Kategorisierungen vornehmen als schriftkundige Erwachsene, z.B. indem sie stimmlose und stimmhafte Plosive der gleichen Kategorie zuordnen. Andererseits nehmen sie auch manchmal „feinere“ Kategorisierungen vor, wenn sie z.B. die durch die Silbenposition bedingten Varianten eines Lautsegments verschiedenen Kategorien zuordnen. Um zu einer Abstraktion von diesen kontextabhängigen Eigenschaften zu kommen, müssen die Kinder ihre lautlichen Kategoriebildungen umbauen. Es kommt dann zur Bildung abstrakterer Kategorien, die kontextabhängige Varianten zu einer Kategorie zusammenfassen. Der Aufbau dieser abstrakteren Kategorien vollzieht sich erst allmählich und wird von der Schrift beeinflusst, die die Wahrnehmung auf die phonologisch distinktiven Eigenschaften ausrichtet.

Kinder bilden schon vor Schuleintritt Kategorien, z.B. im spielerischen Umgang mit Sprechspielen, aber die lautlichen Kategorisierungen werden erst im Schrifterwerb forciert. Dagegen sind prosodische Kategorisierungen schon früh verfügbar. Dies liegt daran, dass Silben die primären Gliederungseinheiten von Kindern sind. Im folgenden Teil wird darauf und auf die Gründe dafür näher eingegangen. U.a. wird im kommenden Teil auch klar, warum sich die Kinder im Arbeitsbereich 1 des Tophinke-Materials vor allem anderen mit Silben und ihren Betonungen befassen.

3 Die Bedeutung der Silbe

3.1 Die Bedeutung der Silbe im Spracherwerb

Die Silbe spielt beim Menschen von frühester Kindheit an in der Sprachentwicklung und –verarbeitung eine wichtige Rolle. Zur Silbe als Basis der Sprachgestaltung hat der Mensch von klein auf intuitiven Zugang. Jusczyk und andere Autoren sind sich einig, dass schon Säuglinge bei der akustischen Analyse den sprachlichen Input in Silbeneinheiten zergliedern. Schon am Anfang des Spracherwerbs bilden Kinder ihre eigene Sprache auf der Grundlage der Silbe, indem sie z.B. unbetonte Silben ausfallen lassen oder Silben addieren (Reduplikation). Noch früher, schon im Alter von ca. 6 Monaten setzt das kanonische Babbeln ein, bei dem die Kinder Lautfolgen artikulieren, die den Silben der Erwachsenensprache stark ähneln und auch den wichtigsten phonologischen Regeln folgen. Über die Silben kommen die Kinder nach und nach zum Erwerb der Betonungsstruktur ihrer Sprache. Es lässt sich folgern, „dass Babbeln die lautliche Ausprägung einer allgemeinen Tendenz ist, derzufolge Kleinkinder häufig rhythmische, sich wiederholende Bewegungen produzieren“. (Overlach 2002, S. 34).

Die amerikanische Phonetikerin Zlatin-Laufer fand heraus, dass die ersten Äußerungen in Silbenform von Kindern sprachübergreifend silbische KV-Verbindungen sind (vgl. Overlach 2002, S. 40). „Die Silbe ist die zentrale integrative Einheit der Lautsprache“ (Overlach 2002, S. 42), wobei das Kind die segmentalen Komponenten der Silbe aufgrund fehlender Ausdifferenzierung der Artikulationsorgane noch nicht kontrollieren kann. Das bedeutet, dass das Einüben von universellen rhythmischen Grundeinheiten und Lautmustern der Sprache auf der Basis der Silbe erfolgt. Unabhängig von der Landessprache bilden Kinder vor allen anderen Strukturen zweisilbische prosodische Muster aus, über die sie vom Babbeln zur Sprache kommen.

In child phonology binary prosodic patterns come up earlier than other structures. [...] According to Vihman et al. the development from non-words to words, from babbling to speech, is rooted in disyllabicity (Hurch 1996, S. 90).

So lernt das Kind mit der Zeit einzelne Segmente der Silbe zu differenzieren und phonetisch zu unterscheiden. „Through the necessary processes which result from the syllable’s place as the elementary unit of speech, the child develops notions of rules in phonology, directionality of rules, and elementary phonotactics” (Moskowitz 1973, S. 64, zit. n. Mattes 2002, S. 34). Auch Maas (1992, S. 39) bestätigt, dass die Kategorie „Silbe“ bei Kindern im Vorschulalter verfügbar ist und dass sie die rhythmische Wahrnehmung und das rhythmische spielerische Agieren der Kinder steuert. Bei meiner Arbeit mit den albanischen Kindern findet sich in den Protokollen das gleiche Ergebnis.

In vielen Sprachspielen und Abzählreimen wird die Silbe als Basiseinheit verwendet, die verschoben, ersetzt oder verändert werden kann (vgl. Mattes 2002, S. 14ff). Die Kinder können die Silben klatschen und stampfen, schon bevor sie in die Schule kommen., „Sie bringen also das Wissen um diese Gliederungsformen in die Schule mit“ (Röber-Siekmeyer 1995, S. 73). Das Manipulieren der Silben in Sprachspielen und Liedern gelingt Kindern u.a. deshalb leicht, weil die Silbe kinästhetisch leicht zugänglich ist und ihr eine kontinuierliche Artikulationsbewegung aus Öffnungs- und Schließbewegungen entspricht.

Durch die artikulatorischen Öffnungs- und Schließbewegungen des Ansatzraumes, die die *akustischen Abstrahlungsbedingungen* der Schallwellen verändern, werden die einzelnen Segmente auf ganz natürliche Weise zu einer übergreifenden Struktur zusammengefaßt, die [...] der *Silbe* entspricht (Lindner 1981, S. 272).

Laut MacNeilage (1998) dienen diese Bewegungen eigentlich der Nahrungsaufnahme, bei gleichzeitiger Stimmgebung jedoch der Silbenproduktion (vgl. Overlach 2002, S. 43).

Ein weiterer Grund, warum Kinder in Sprachspielen keinerlei Probleme haben, Silben zu manipulieren, ist der Rhythmus, der entsteht, wenn man Gesprochenes silbisch gliedert. Die rhythmische Gliederung entsteht durch den Wechsel von betonten und unbetonten Silben. Rhythmizität wiederum ist ein natürliches Phänomen, weil angenommen wird, „dass die körperlichen Aktivitäten des Menschen stets eine rhythmische Struktur aufweisen“ (Tophinke 2002, S. 55). Insofern kann die silbische Gliederung des Gesprochenen „als ein besonderer Fall dieser allgemeinen Rhythmizität aufgefasst werden“ (Tophinke 2002, S. 55). Der infraglottale Bereich ist für den Rhythmus mitverantwortlich und bildet über Pulsierung und Druckfrequenz hinaus

so etwas wie eine Konstante bei der Artikulation. Sie ist aber im Sinne ihres biologischen Primates auch die Grundschrift für die sprachliche Gliederung (Silbengliederung, Akzentgliederung, Tonverlauf) - und als solche auch eine primäre Wahrnehmungskategorie, die insbesondere eben auch ontogenetisch als früheste Kategorie der Sprachwahrnehmung dem Kind zugänglich ist [...] (Maas 1999, S. 45).

Untersuchungen haben auch gezeigt, dass Rhythmus und Intonation einer Sprache sogar schon vor der Geburt vom Kind erworben werden (präinatale Perzeption), d.h. dass Neugeborene die Muttersprache an der Prosodie erkennen, also bereits ein rhythmisches Gefühl für sie haben und sie unbekanntem Sprachen vorziehen (vgl. Mattes 2002, S. 28).

Die gesprochene Sprache ist ein Kontinuum, ohne erkennbare Lautgrenzen. Deshalb und weil einzelne Phoneme eine große phonetische Variation besitzen (abhängig von ihrer Position in der Silbe und ihrem unmittelbaren lautlichen Kontext), sind sie als Wahrnehmungseinheit schlechter geeignet als Silben. Silben dagegen sind „auditiv leicht zu erfassen, da ihr ein rascher An- und Abstieg der Lautheit korrespondiert“ (Tophinke 2002, S. 52). Der Sprachfluss ist durch phonetische Kontraste gegliedert (Wechsel zwischen betonten und unbetonten Elementen). Dabei ist die Silbe das kleinste Element der prosodischen Gliederung. Hinzu kommt, dass Silben sogar isoliert artikuliert und wahrgenommen werden können. Dies ergibt dann zwar eine künstliche „Robotersprache“, da die Artikulation normalerweise an Silbengrenzen nicht stoppt (und v.a. in Wörtern mit festem Anschluss ist keine Pause möglich, ohne die lautliche Struktur des Wortes zu entstellen), aber eine silbenisolierende Artikulation ist möglich.

Auch bei der Artikulation ist die Silbe die Basiseinheit, da keine isolierten Laute, sondern immer nur ganze Silben artikuliert werden können. „Der Versuch der Artikulation eines einzelnen Lautes führt notwendig zur Realisierung einer Silbe. Diese stellt die kleinstmögliche Artikulationseinheit dar“ (Tophinke 2002, S. 49). z.B. beginnen isoliert gesprochene Vokale mit einem konsonantischen Element, dem Glottisverschluss und die Plosive <d, t, g, k, b, p> kann man nur mit vokalischem Element artikulieren [də, tə].

Silben sind wie Laute Konstrukte der lautlichen Analyse, d.h. die Kategorie „Silbe“ ist nicht von Natur aus vorhanden, sondern muss in der Auseinandersetzung mit gesprochener Sprache erworben werden (z. Kategoriebildung s. Kap. 2.3). Die analytische, lautlich-segmentale Gliederung von Gesprochenem wird

v.a. im Schriffterwerb wichtig, weil sie Voraussetzung für das orthographisch korrekte Schreiben ist.

Es ist aus oben genannten Gründen anzunehmen, dass vor lautlich-segmentalen Kategorien prosodische gebildet werden, wobei die Silben eine zentrale Rolle spielen. Die Silbe ist „Trägerin verschiedener Eigenschaften, wie z.B. des Akzents und der Sprechmelodie, die der einzelne Laut als kleinstes Redesegment nicht aufweist“ (Wiede 1974, S. 103, zit. n. Lindner 1981, S. 290). Bei Kindern bilden die Silben die Ausgangsbasis der lautlich-segmentalen Analyse (vgl. Tophinke 2002, S. 55) und sie erschließen zuerst silbisch gegliederte Wortformen. Ein Beispiel dafür sind die Antworten von Erstklässlern auf die Frage, mit was <Löwe> anfange, nämlich ihrer Meinung nach mit <Lö>.

Die Fähigkeit zur prosodischen Gliederung besitzen Kinder schon in den ersten beiden Lebensjahren. Elsen untersuchte Kinder in den ersten beiden Lebensjahren und fand heraus, dass sie schon Silbenzahl und Akzentmuster richtig wiedergeben (vgl. Tophinke 2002, S. 59).

Obige Darstellung zeigt, dass die Silbe für Kinder eine bekannte Größe und ihre primäre Gliederungseinheit ist. Deshalb muss Unterricht und müssen Materialien, die Kinder zum richtigen Schreiben und Lesen bringen wollen, auf der silbischen Analyse des Kindes aufbauen. In der Vermittlung der silbenbezogenen Regularitäten der Orthographie sollte die Fähigkeit der Kinder zur silbischen Gliederung sinnvoll genutzt werden.

Aus all diesen genannten Gründen und wegen der Bedeutung, die die Silbe im Schriffterwerb hat, was im folgenden Teil dargestellt wird, geht es in Arbeitsbereich 1 des Tophinke-Materials nur um Silben, auf denen die weiteren Arbeitsbereiche aufbauen. Zunächst wird also das Wissen der Kinder über Silben genutzt, bevor dann Wörter und Laute, über das die Kinder noch kein Wissen haben, durch Abstraktion erworben werden.

3.2 Die Bedeutung der Silbe im Schriffterwerb

Das Ausgangsmaterial, über das die Kinder am Beginn des Schrifterwerbs verfügen, ist die gesprochene Sprache, die sie für das Schreiben analysieren. Deshalb muss Unterricht von den Strukturen des Gesprochenen ausgehen, die in der

Schrift durch das orthographische System repräsentiert werden. Wie z.B. in Maas (1992), Röber-Siekmeyer (2002), Thelen (2002) dargestellt, sind diese Strukturen keine isolierten Laute, die in einem 1 : 1-Verhältnis zu den einzelnen Buchstaben stehen, sondern die Strukturen repräsentieren Silben. Silben sind den Kindern vertraut, sie haben, wie im vorigen Teil beschrieben, einen sozusagen „natürlichen“ Zugang zu ihnen. Dass Silben die Analyse des Gesprochenen und somit auch die ersten Schreibungen bestimmen, zeigen die frühen Schreibungen von Erstklässlern, die „Skelettschreibungen“. Auch wenn diese Schreibungen nur rudimentär sind, geben sie dennoch die richtige Anzahl der Silben wieder (z.B. „LW“/ <Löwe>, „KD“/ <Kinder> (Röber-Siekmeyer 2002, S. 21)), ein weiteres Beispiel dafür, dass Kinder die Wörter bereits prosodisch gliedern können.

Beim Lesen sind die Kinder verloren, die einzelne Buchstaben als isolierte Elemente aneinanderreihen, so nie zu deutschen Wörtern kommen können und folglich den Sinn des Gelesenen auch nicht verstehen (vgl. PISA) ([^lʔe:.'s:.'ʔe:.'l:] ist z.B. nicht das gleiche wie [^lʔe:sl]). Gute Leser hingegen erlesen gleich ganze Wortteile, was „[...] als unabdingbare Voraussetzung zum Erwerb der Lesefähigkeit betrachtet werden [muss]“ (May 1986, S. 224).

Das Kind wendet die Silbenbildung deutscher Wörter, nach der [...] ein einzelner innervokalischer Konsonant den Anfangsrand der Folgesilbe bildet, an, und das Lesen gelingt. Andersherum misslingt es, wenn das Kind die silbische Gliederung nicht erkennt (Röber-Siekmeyer 2002, S. 13).

Es sei nochmals betont, dass Unterricht die Kategorie der Silbe anerkennen und mit ihr arbeiten muss, um den Kindern unnötige Frustrationserlebnisse zu ersparen und alle Kinder ohne Umwege lesen und schreiben zu lehren. V.a. hat die Arbeit mit Silben den Vorteil, dass die Kinder nicht zig Regeln und ebenso viele Ausnahmen lernen müssen, weil die Silben systematisch aufgebaut sind und absolut regelhaft von der Schrift repräsentiert werden (s. Kap. 3.3).

Die Kinder haben mit dem Spracherwerb bereits das Wissen erworben, dass sich die Silben im Deutschen hinsichtlich ihrer Betonung unterscheiden. Für Kinder nichtdeutscher Muttersprache trifft dies evtl. nicht zu, weshalb sie in diesem Bereich besondere Förderung brauchen. Jedes mehrsilbige Wort besteht aus einer betonten und einer unbetonten Silbe, wobei die unbetonte Silbe fast immer eine Reduktionssilbe ist. Diese hat immer einen Schwa [ə, ɐ] oder sonoren Konsonan-

ten [ŋ, m, l] (s. Kap. 3.3.1.2). In der Schrift werden Reduktionssilben auf jeden Fall immer mit dem Buchstaben <e> markiert, was Kindern, die den Unterschied von betonten Silben und Reduktionssilben gelernt haben, kein Problem bereitet, auch wenn das <e> akustisch nicht wahrnehmbar ist (was auch ein Beispiel dafür ist, dass es keine lineare Zuordnung von Laut und Buchstabe gibt). Kinder, denen im Unterricht ein 1 : 1-Verhältnis von Laut und Buchstabe dargestellt wird, haben dagegen Schwierigkeiten bei der korrekten Schreibung von Reduktionssilben, was Schreibungen wie „schka“ (<Schinken>) oder „stmpl“ (<Stempel>) zeigen (vgl. Röber-Siekmeyer 2002, S. 17). Wieder wird deutlich, wie die Arbeit mit den Silben und das Wissen über sie den Kindern den Schrifterwerb erleichtert.

Hier sei noch ein weiterer Bereich angefügt, der sich auch aus oben genannten Schreibungen ergibt: die Repräsentation der Vokale. Während die Konsonanten der Anfangsränder der Silben verschriftet sind, fehlen die Vokale, v.a. die Vokale mit festem Anschluss. Der Grund liegt in der Tatsache, dass die Lautungen dieser „Kurzvokale“ nicht mit den „Namen“, die die Kinder für die Buchstaben gelernt haben, übereinstimmen. In <Schinken> ist kein [i:] wahrnehmbar, in <Stempel> kein [e:], also schreibt das Kind auch kein <i> bzw. <e>, was es als Buchstaben für die genannten Laute gelernt hat. Kinder lernen im Anfangsunterricht durch eigenes Entdecken, dass der Kern jeder Silbe vokalisiert ist und sie erfahren, dass die Artikulation der Laute von der lautlichen Gestalt eines Wortes abhängt. Die lautliche Gestalt eines Wortes hängt wiederum ab vom Anschluss (fest oder lose) des Vokals an den Folgekonsonanten und davon, ob sich dieser in der gleichen oder in der anschließenden Silbe befindet. Die vier lautlichen Gestalten deutscher trochäische Wörter werden in der Schrift absolut systematisch markiert (s. Kap. 3.3.1.3 und 3.3.2). Auch diese Markierung wird nur deutlich, wenn man sie betrachtet, indem man von Silben ausgeht.

Um den Kindern den Zugang zur Schriftsprache zu erleichtern ist es notwendig, das Laut-Schrift-Verhältnis aus der Perspektive der Kinder zu betrachten und ihnen Hilfen bei der Entdeckung der Regelmäßigkeit der Schrift anzubieten. Diese Hilfen müssen den Kindern bekannte Größen sein, wobei wir wieder bei den Silben sind. Kinder verfügen bereits bei Schulbeginn über ein Wissen um Silben, während sie das Wissen über Laute und Wörter erst im Prozess des Schrifterwerbs durch Abstraktion erlangen. Silben sind die primäre Gliederungseinheit der Spra-

che der Kinder und über die Silben lässt sich die deutsche Orthographie systematisch und regelhaft erlernen. Deshalb halte ich wie gesagt nur über die Segmentierungseinheit der Silben einen geeigneten Zugang zum Schrifterwerb für möglich. Oder anders ausgedrückt: Unterricht, der den Schülern ein 1 : 1-Verhältnis von Graphem und Phonem vermittelt, hindert die Kinder, die die systematischen Regeln der Orthographie nicht selbstständig entdecken daran, die grundlegenden Ziele schulischer Arbeit, das Lesen- und Schreibenlernen zu erreichen.

Neben den Argumenten der leichten Zugänglichkeit, die Kinder zur Silbe haben und ihrer Bedeutung im Schrifterwerbsprozess, liegt das Hauptargument für diesen Ansatz in der Orthographie selbst, die systematisch und absolut regelhaft silbische Eigenschaften repräsentiert. Die bedeutende Rolle der Silbe in der Orthographie wird im kommenden Teil dargelegt.

3.3 Bedeutung der Silbe in der Orthographie

Die Geschichte der Schrift ist bestimmt durch das Ziel, möglichst viele Menschen an der Schriftkultur teilhaben zu lassen. Alle Veränderungen der Schrift waren kulturelle Schöpfungen, die auf dieses Ziel hin ausgerichtet waren. „Diese Linie trotz einiger historischer Gegenbewegungen anerkennend, lässt annehmen, dass der Orthographie eine historisch gewachsene, daher nachvollziehbare, daher lehr- und lernbare Ordnung zugrunde liegt“ (Röber-Siekmeyer 1995, S. 48). Utz Maas' Interesse ist es, „die Sichtweise der Orthographie von der Darstellung verwirrender Einzelbereiche, die Unregelmäßigkeiten thematisieren, umzukehren in die Wahrnehmung der Regelmäßigkeiten“ (Röber-Siekmeyer 1995, S. 47). Daher kommt es zu einem Nebeneinander und auch zu Gegensätzen zwischen den im Rechtschreibduden stehenden orthographischen (Einzel)regeln und den Regeln, die sich aus der linguistischen Analyse ergeben. Maas behandelt die Rechtschreibregeln als System, das eine Struktur hat, die auf der Basis einer sprachwissenschaftlichen Analyse darstellbar ist. So kommt man zu einem einfachen Regelsystem. Darin spielt die Kategorie der Silbe die zentrale Rolle, weshalb ich im Folgenden genauer auf die Bedeutung der Silbe in diesem Regelsystem und damit auch in der deutschen Orthographie eingehen werde.

Um Silben als Mittel zu nutzen, das Gesprochene als Fundament für die Schriftsprache zu analysieren, ist eine systematische Betrachtung der Silben nötig.

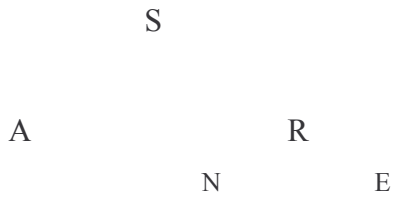
3.3.1 Die Silbe

Sievers hält die Definition „für die praktisch am besten verwerthbare, welche sagt, dass unter ‚Silbe‘ eine Lautmasse zu verstehen sei, welche mit einem selbständigen, einheitlichen, ununterbrochenen Expirationshub hervorgebracht werde“ (Sievers 1876, S. 111).

Der Begriff „Silbe“ stammt von dem griechischen Wort *syn-* *la[m]b[an- o]* „zusammenfassen“, was auf die antike Lesetechnik des Zusammenfassens von Buchstabengruppen (= syllabieren) verweist. Das Syllabieren war notwendig, weil bis ins Mittelalter ohne Wortzwischenräume geschrieben wurde und es erfolgte nach prosodischen Kriterien. Dies bedeutet auch, dass die lautlichen Strukturmerkmale der Silbe allein durch die Silbenstruktur definiert sind, d.h. dass den Segmentketten nicht diese Merkmale zugeschrieben werden können, da diese Zuschreibung zirkulär wäre (vgl. Maas 1999, S. 94). Alle Laute einer Silbe sind dem „Sonanten“ (Sievers 1876) der Silbe untergeordnet. Jede Silbe hat einen Schallgipfel, der aus der Öffnung des Ansatzraumes, also der Produktion eines Vokals resultiert. Dadurch ist es möglich, die Silbenanzahl in einer Artikulationseinheit eindeutig festzustellen. Die Silbe ist eine prosodische Einheit und diese wiederum ist Bestandteil des metrischen Fußes. Es gibt verschiedene Silbentypen: betonte Silben, unbetonte Silben (Reduktionssilben) und Normalsilben. Zunächst wird der Silbenaufbau allgemein beschrieben, dann die einzelnen Silbentypen.

3.3.1.1 Silbenaufbau

Die Strukturen der Silben lassen sich in verschiedenen Modellen darstellen (vgl. Maas 1999, S. 121ff). Ich verwende die sogenannte „Baumgraphik“, mit der sich die Silbenstruktur folgendermaßen darstellen lässt:



(S = Silbe, A = Anfangsrand, R = Reim, N = Nukleus (Silbenkern), E = Endrand)

Anhand des Einsilbers werden die für das Deutsche typischen phonologischen Wortstrukturmerkmale betrachtet. Der Silbenkern einsilbiger deutscher Wörter wird immer von einem Vokal (mit festem oder losem Anschluss) oder Diphthong gebildet.

Bei Einsilbern geht dem Kern immer ein Konsonant voraus, auch wenn dies am Schriftbild nicht immer erkennbar ist. Wörter, die graphisch mit einem Vokal beginnen (z.B. ernst, Affe etc.), werden dennoch mit einem Konsonanten im Anfangsrand artikuliert: mit dem Glottisverschluss [ʔ] (also [ʔɛrnst] [ʔafə]), der jedoch nicht verschriftlicht wird und Schriftkundigen deshalb auch nicht bewusst ist.

Im Endrand steht entweder ein Langvokal bzw. Diphthong (z.B. <Schuh>, <blau>) oder die Verbindung aus einem Kurzvokal oder Langvokal und einem Konsonanten (z.B. <Bann> / <Bahn>). Anfangs- und Endrand können im Gegensatz zum Nukleus komplex sein, also mehrere Laute enthalten (z.B. <Strumpf, Pflicht, hüpfst, Herbst>). Im Endrand können ein bis vier Konsonanten stehen, im Anfangsrand ein bis drei. Bei einem Einsilber ohne Konsonanten im Endrand spricht man von einer „offenen“ Silbe, eine „geschlossene“ Silbe hat einen konsonantisch belegten Endrand. Der Reim der Silbe besteht aus Nukleus und Endrand.

Die Konsonanten in Anfangs- und Endrand werden nicht beliebig angeordnet, sondern entsprechend einer Sonoritätshierarchie. „Der Zusammenhang zwischen der Sonoritätshierarchie und dem Silbenbau ist über das sog. *Allgemeine Silbengesetz* [...] vermittelt. Das Gesetz besagt in seiner einfachsten Form, daß die Sonorität der Laute in der Silbe von den Rändern zum Kern hin zunimmt und im Kern ihr Maximum erreicht“ (Eisenberg 2000, S. 103). Zum Endrand hin fällt sie wieder ab. Der Silbenkern ist also das sonorste Element der Silbe.

S

A R
A N E

Das Silbenbaugesetz ist allerdings ein Präferenzgesetz, d.h. dass nicht alle Sprachen mit allen Silben den Sonoritätsbedingungen folgen. Es besteht aber eine universelle Tendenz für die formulierte Regularität.

Die aus Maas (1999, S. 127) übernommene Sonoritätstabelle zeigt die Anordnung der Laute des Deutschen entsprechend ihrer Sonorität. (Rangstufe 1 = höchste Sonorität)

Rangstufe	Phonetische Qualität	Laute (in IPA)	
1	Vokale, nasal	ã ë õ	Vokale
2	Vokale, oral, offen	a ɑ	
3	Vokale, oral, halb-offen	e ε o ɔ ø œ	
4	Vokale, oral, geschlossen	i y u	
5	Halbvokale	ɹ ʏ ʊ	(konsonantische) Sonanten
6	Liquiden	l r R	
7	Nasale	m n ŋ	
8	Frikative, oral, stimmhaft	v ð z ʒ ʒ ʝ	Konsonanten (konsonantische Geräuschlaute)
9	Frikative, oral, stimmlos	f θ s ʃ ç x χ	
10	Plosive, oral, stimmhaft	b d g	
11	Plosive, oral, stimmlos	p t k	
12	Glottale	h ʔ	

Die Sonoritätstabelle zeigt, dass Vokale die sonorsten Segmente sind (aufgrund ihrer artikulatorischen Bildung, nämlich ohne Hemmung des Luftstroms). Deshalb

kann der Silbenkern, der immer aus einem Vokal besteht, perzeptiv klarer erfasst werden als die Ränder.

Für die Silbenanfangs- und –endränder deutscher Wörter ergeben sich dem “Allgemeinen Silbenbaugesetz“ folgend bestimmte Kombinationsmöglichkeiten für Silbenanfänge:

(Tabellen übernommen aus Maas 1992, S. 271ff)

Regel 1:

K ₂	r	l	m	n	v	f	s	š
K ₁								
t	treu						[tʃɑ:m] zahm	(Tschako)
d	drei				([dva:s]) (dwars) (Dwina)			
p	preis	Platz		[pneu]		Pfau	(Psalm)	(Pschorr)
b	Brei	blau						
k	Krach	klein		Knie	[kve:ʀ] quer		[ksantŋ] Xanten	
g	grau	glatt		Gnom				

Regel 2:

K ₂	r	l	m	n	v	f	sš/ zž	p/b	t/d	k/g
K ₁										
f	Frau	flau								
v	[vrak] Wrack	(Wladimir)								
s		Slalom	Smog	Snack	Sven	Sphinx				Skat
š	schrie	schlau	schmal	Schnee	Schwein			Spuk	Stein	
z										
ž										

Außerdem existieren noch Verbindungen der Konsonantenkombinationen von Regel 1 und Regel 2:

t+s/ s+v *zwei* [tʃvae]

š+t/ t+r *Strom*

š+p/ p+r *Sprung*

š+p/ p+l *Splint*

p+f/ f+r *Pfründe*

p+f/ f+l *Pflug*

Laufolgemöglichkeiten für das Silbenende:

Regel 1:

K ₂	f	s	š	ç/x	r	l	m	n	ŋ
K ₁									
p					Korb	falb	plump		
t	Heft	Last	wischt	Licht/ lacht	Ort	mild	Amt	Wind	bangt
k					arg	Ulk			Bank

Regel 2:

K ₂	r	l	m	n	ŋ	f	s
K ₁							
f	Dorf	Schilf		Senf			
s	Kurs	Fels	Ems	Hans	rings	aufs	
š	forsch	falsch	Ramsch	Wunsch	Thüringsch	Dimitroffsch	Hussch
ç	durch	Elch		Mönch			

Fortsetzung Regel 2:

K ₂	š	ç/x	p	t	k
K ₁					
f			Kopf		
s	Tischs	Dachs (zu Dach)	Schnaps	stets	Keks
š	Beschs	Bachs	hübsch	Matsch	Becksch
ç					

Auch hier sind Kombinationsmöglichkeiten aus Regel 1 und 2 möglich:

r+f/ f+t *Werft*
l+f/ f+t *hilft*
p+f/ f+t *hüpft*
ŋ+s/ s+t *Angst*
r+k/ k+t *Markt*
m+p/ p+f *Dampf*
l+p/ p+s *Kalbs*

Eine Besonderheit des Endrandes besteht in der Artikulation der Konsonanten <b, d, g>, die stimmlos artikuliert werden. Falls diese Konsonanten stimmhaft verwirklicht würden, müsste der Stimmtone über sie hinausreichen, womit der Form ein Ansatz zur Zweisilbigkeit implantiert würde. Im Deutschen ist jedoch der Unterschied zwischen ein- und zweisilbiger Form strukturell bedeutend, so dass es funktional ist, „die Einsilbigkeit durch die Vermeidung stimmhafter Obstruenten und insbesondere stimmhafter Plosive besonders zu sichern“ (Eisenberg 2000, S. 124).

Wie schon erwähnt stellt die Silbe sowohl die Grundeinheit der Artikulation als auch die der rhythmischen Gliederung von Texten dar. Die phonologische Strukturiertheit entsteht durch den Wechsel von betonten und unbetonten Silben, so dass bestimmte Betonungsmuster wiederkehren. Auch innerhalb mehrsilbiger Wörter besteht eine Betonungshierarchie. Jedes Wort enthält auf jeden Fall eine betonte Silbe und kann zusätzlich eine bis drei unbetonte Silben haben, z.B. ‚sel.ten, ‚sel.te.ner, ‚sel.te-ne-res (vgl. Eisenberg 2000, S. 137). Komposita sind hiervon ausgenommen, sie können mehr als eine betonte Silbe und drei unbetonte Silben enthalten.

Über 90% der deutschen Wörter sind zweisilbig mit der Betonung auf der ersten Silbe, ihr Betonungsmuster ist der Trochäus (deshalb wird im Topfinker Material zunächst nur mit Trochäen gearbeitet). Auch die meisten Einsilber können durch Flexion die Form eines Trochäus annehmen, z.B. <Tuch>- <Tücher>, <Frau>- <Frauen>. „So können wir davon ausgehen, daß das minimale artikulatorische

rische Grundschema ein Fuß ist - und zwar im Deutschen ein Trochäus (x -)“ (Maas 1999, S. 105). Bei Komposita findet man die trochäische Struktur in zwei Ebenen. Zwei trochäisch artikulierte Formen bilden zusammengesetzt wieder eine trochäische Gesamtstruktur (z.B. ‚Kin.der + ‚Gar.ten → ‚Kin.der.‚gar.ten). Da die Silbenkombination aus betonter und unbetonter Silbe im Deutschen überwiegt, werden diese Silbentypen im Folgenden näher dargestellt, um deren Regelmäßigkeit zu zeigen, die für den Schriftspracherwerb genutzt werden kann. Weil die „Normalsilbe“ (nicht betont und nicht reduziert) für das Deutsche untypisch ist und für das Lesen- und Schreibenlernen zunächst keine Rolle spielt, werde ich darauf nur kurz eingehen.

3.3.1.2 Silbentypen

Betonte Silbe (‘S)

(S = Silbe, A = Anfangsrand, R = Reim, N = Nukleus (Silbenkern), E = Endrand, V = Vokal, K = Konsonant)

	‘S	
A		R
	N	E
K	V	K/ V
1) ftr	a	nt
2) ftr	o	:
3) ftr	ɑ	:l

Für die betonte Silbe gilt der gleiche Aufbau wie für die Einsilber schon beschrieben: Im Anfangsrand befindet sich ein Konsonant, im Nukleus ein Vokal. Der Vokal wird durch die Art des Anschlusses (lose oder fest) an den Folgekonsonanten charakterisiert. Der Endrand kann entweder konsonantisch (s.o. 1)), vokalisch

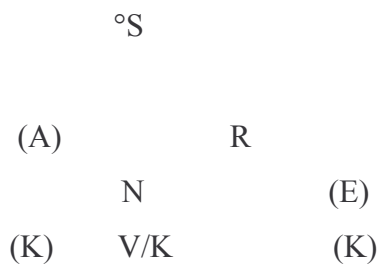
(im Falle eines Langvokals, s.o. 2) oder Diphthongs) oder mit einer Verbindung aus Konsonant und Vokal (s.o. 3)) belegt sein.

Daraus folgt für die Schrift, dass der Anfangsrand der betonten Silbe (außer bei einem Glottisverschluss) mit einem Konsonantenzeichen, der Silbenkern mit einem Vokalzeichen geschrieben werden muss. Für den vokalischen Silbenkern gibt es folgende Darstellungsmöglichkeiten: die Zeichen für die Vokale <a, e, i, o, u>, die Zeichen für die Umlaute <ä, ö, ü>, die für die Diphthonge <ei, au, eu> und die Zeichen für die „öffnenden“ Diphthonge <er, är, ir, or, ur, ör, ür>.

Jede betonte Silbe ist Kopf eines Fußes und umgekehrt.

Der Reim der betonten Silbe wird in Kapitel 3.3.1.3 genauer untersucht, da er ausschlaggebend ist für die Dehnungs- und Schärfungsschreibung sowie die Artikulation des Vokals.

Unbetonte Silbe = Reduktionssilbe (°S)



Der Anfangsrand der Reduktionssilbe ist im Gegensatz zur betonten Silbe in der gesprochenen Sprache nicht unbedingt besetzt (z.B. [ʃu:ə]). Falls er besetzt ist, dann konsonantisch. In der Schrift leitet jedoch außer nach Diphthongen immer ein Konsonantenzeichen die unbetonte Silbe ein (<dre.hen>, <Schu.he> etc.).

Der Silbenkern wird artikulatorisch entweder mit einem Reduktionsvokal („Schwa“ [ə, ɐ]) realisiert (wie in <Kanne, Butter> [ˈkanə, ˈbutɐ]), oder aber er wird reduziert und nur mit einem sonoren Konsonanten [l, ŋ, m] artikuliert ([ˈkau.fŋ, ˈku:ɡl]). In der Schrift wird jedoch immer ein <e> notiert. Es gibt nur eine begrenzte Möglichkeit an Varianten für den Reim der Reduktionssilbe: Näm-

lich die Morpheme <-e, -er, -es, -en, -em, -el>, falls die Reduktionssilbe am Wortende steht und <be-, ge-, ver-> falls sie am Wortanfang steht.

Diese Morpheme zeigen dem Leser sofort, dass er diese Silben unbetont zu lesen hat, dass er also das <e> nur als Schwa oder statt dessen als sonoren Konsonanten spricht. Dabei gehören alle Buchstaben vor dem Konsonantenbuchstaben, mit dem die Reduktionssilbe beginnt, zur betonten Silbe. Da eine Reduktionssilbe nur in Verbindung mit einer betonten Silbe vorkommen kann, in deren „Schatten“ sie steht, weiß der Leser bei zweisilbigen Wörtern, dass er die andere Silbe des Wortes betonen muss.

Den Kindern muss vom ersten Tag an beigebracht werden, die Silben als Einheit zu lesen und dabei die absolut regelhafte Aussprache der Reduktionssilbe zu beachten. Nur so können sie zu sinnvollen deutschen Wörtern kommen. Dasselbe gilt für die Schreibung. Da man bei Reduktionssilben nie und nimmer ein [e] spricht bzw. hört, versagt hier die Anweisung, zu schreiben wie man spricht total. Nur die Betrachtung der wenigen Variationen von Reduktionssilben und die daraus erkennbare immer gültige Regel, dass in der Reduktionssilbe ein <e> steht, verhelfen den Kindern zur richtigen Schreibung.

Der Endrand der Reduktionssilbe ist entweder durch einen Konsonanten besetzt oder leer.

Unmarkierte Silbe = Normalsilbe (S)

	S	
A		R
	N	(E)
K	V	(K)

Bei diesem Silbentyp handelt es sich um einen zweiten nicht betonten Silbentyp, der jedoch sehr selten in unserer Sprache vorkommt.

Bsp.: **K**ommode, **T**axi, **F**orelle, **P**izza, **A**uto, **J**üngling

S ‘S °S, ‘S S, S ‘S °S, ‘S S, ‘S S, ‘S S

Die Normalsilbe enthält in der Orthographie keine Markierungen, weshalb sich bei ihrer Schreibung die wenigsten Schwierigkeiten ergeben. Der Silbenkern wird wie die anderen beiden Silbentypen ebenfalls immer durch ein Vokalzeichen repräsentiert. Der Vokal im Kern kann keine Anschlussoppositionen wie bei der betonten Silbe, also auch keine Längenunterschiede aufweisen.

Es hat sich gezeigt, dass sich in jeder Silbe egal welchen Typs ein Vokalzeichen findet. Somit lassen sich Wörter in Silben gliedern, indem man nach den Vokalzeichen Ausschau hält.

3.3.1.3 Reimtypen

Im Aufbau des Reims der betonten Silbe eines trochäischen Zweisilbers ist die Dehnungs- und Schärfungsschreibung sowie die Artikulation des Vokals eindeutig und absolut regelhaft festgelegt. Die Orthographie mit ihren Buchstaben und Regeln gibt also nicht nur die Silben und Laute der Sprache wieder, sondern diese „symbolisieren die prosodischen Strukturen der Sprache, die an Silben gebunden sind“ (Röber-Siekmeyer 2001, S. 41). Die Schrift zeigt dem Leser, wie er einen Text in gesprochene Sprache umzusetzen hat. Wie schon im vorigen Teil (°R) erwähnt, „zeigen die Buchstaben *e*, *er*, *el* in den meisten zweisilbigen Wörtern den Lesenden die Unbetontheit der zweiten Silbe, damit den für deutsche Wörter typischen Trochäus (betont / unbetont): Tage, Taler, Tafel“ (Röber-Siekmeyer 2001, S. 41).

Aber nicht nur die Betonungskontur des Wortes, sondern auch der Anschlusstyp (lose oder fest / „Lang“- oder „Kurzvokal“) wird von der Schrift systematisch gekennzeichnet und somit für den Leser erschließbar. Dies ist notwendig, da die lautliche Gestalt eines Wortes vom Anschlusstyp an den Folgekonsonanten abhängt und davon, ob sich dieser in der gleichen oder folgenden Silbe befindet. Die Markierungen der Schrift hierfür lassen sich nur durch eine silbenbezogene Sichtweise systematisch darstellen. Man unterscheidet folgende vier Reimtypen und davon abhängig folgende vier lautliche Gestalten der betonten Silbe des Trochäus: (Schema entnommen aus Röber-Siekmeyer 2002, Manuskript, S. 31)

:

	offene Silbe (ohne Konsonant im Endrand)	geschlossene Silbe (mit Konsonant im Endrand)
„Langvokal“	1. Hü.te	2. Hühn.chen
„Kurzvokal“	3. Hütte	4. Hüf.te

3.3.2 Repräsentation der vier Reimtypen in der Schrift

In diesem schematisierten System ist die gesamte Schreibung deutscher Wörter enthalten, d.h. man kann damit ein Regelsystem formulieren, das weitgehend auf Ausnahmen verzichtet. Gleichzeitig geben diese vier Reimtypen dem Leser eindeutige Hinweise, wie er die Silbe zu artikulieren hat.

Zu Typ 1: <Hü.te>:

Folgt dem Vokalbuchstaben nur ein einziger Konsonant, gehört dieser zwangsläufig zur nächsten Silbe. Da der Endrand der Silbe nicht belegt ist, „dehnt“ sich der Vokal über den ganzen Reim aus (loser Anschluss), ist also als „Langvokal“ zu artikulieren.

Zu Typ 2: <Hühn.chen>:

Folgt dem „Langvokal“ in der gleichen Silbe ein Konsonant, ist nach dem Vokalzeichen ein <h> orthographisch notwendig. Ohne <h> wäre der Vokal „kurz“ zu artikulieren (vgl. <Mehl> vs. <mel.ken>). Allerdings steht das <h> nur vor <n, m, l, r>, vor allen anderen Buchstaben nicht (z.B. traf)

Zu Typ 3: <Hütte>:

Folgt dem Vokal im Gesprochenen nur ein Konsonant, an den der Vokal jedoch einen festen Anschluss hat (der silbenübergreifend ist), er also „kurz“ artikuliert wird, muss der folgende Konsonant gedoppelt werden, um dem Leser einen Hinweis zu geben, welche Variante des Vokals gemeint ist. (Ausnahmen: <ck> und

<tz> statt <kk> und <zz>. Außerdem werden Konsonanten, die durch mehrere Buchstaben wiedergegeben werden, z.B. [x, ʃ, ŋ] nicht verdoppelt.). Der Konsonant besitzt eine Doppelfunktion, weil er Endrand der betonten Silbe (in der den Vokal „quetscht“) und gleichzeitig Anfangsrand der unbetonten Silbe bilden muss. Durch diese Doppelfunktion ist er auch zweimal zu verschriftlichen. Ohne Dopplung des Konsonantensymbols würde es zu Verwechslungen kommen zwischen Wörtern mit „Kurzvokal“ in offener Silbe und Wörtern mit „Langvokal“, z.B. <beten/ Betten>, <raten/ Ratten>.

Zu Typ 4: <Hüf.te>:

Folgen dem Vokalzeichen mehrere verschiedene Konsonantensymbole (außer <h>), werden alle außer dem letzten der ersten Silbe zugeordnet. Der Vokal hat einen engen Kontakt zum folgenden Konsonanten in derselben Silbe, er kann sich aufgrund des Konsonanten nicht „ausdehnen“ und wird „kurz“ gesprochen. Es ist keine Markierung notwendig.

Nach der Beschreibung dieser Kategorisierung wird deutlich, dass zwei der vier Fälle markiert werden müssen, um dem Leser eindeutig die richtige Artikulation anzuzeigen: Wörter mit „Kurzvokal“, dessen Folgekonzonant am Anfang der folgenden Silbe steht (Typ 3: <Hütte>) und Wörter mit „Langvokal“, dessen Folgekonzonant in der gleichen Silbe steht und der Gruppe [n], [m], [l], [r] angehört (Typ 2: <Hühnchen>). Allerdings ist letztgenannte Markierung nicht 100% regelhaft.

Aus obigen Darstellungen lässt sich entnehmen, dass die im vorigen Kapitel genannten Silbentypen von der Schrift regelhaft repräsentiert werden. Im Deutschen spricht man deshalb von einem silbenbasierten Alphabet. Die Darstellung zeigt, dass die Silbe und nicht der Laut die zentrale Segmentierungseinheit der gesprochenen Sprache ist. „Wir schreiben also nicht Laute, sondern schreiben Worte, oder noch richtiger gesagt: wir schreiben in grammatischen Strukturen“ (Maas 1992, S. 7).

Es hat sich auch gezeigt, dass man nichts über das Schreiben sagen kann, ohne dabei auch ans Lesen zu denken. Es gilt die Maxime: „Schreib, wie du gelesen werden willst“ (Maas 2000, S. 44).

Die silbische Gliederung der Wörter, an die deren Akzentuierung gebunden ist, wird also von der Schrift eindeutig markiert. Somit ist die Artikulation der Laute der Silbe ebenfalls silbisch eingebunden. V.a. betrifft dies die Artikulation der Vokale im Verhältnis zu den Folgekonsonanten, was bestimmend für die jeweilige Gestalt des Wortes ist. „Diese ist bei Schärfungswörtern (Typ 3: <Hütte>) insofern eine andere als bei den übrigen Wörtern, als sich die Silben hier nicht isolieren lassen (das gesprochene Wort lässt sich nicht ‚trennen‘), ohne dass das Wort verändert wird“ (Röber-Siekmeyer 2002, Manuskript; S. 31).

Im Deutschen stellt sich das Problem, nur schwer einen Unterschied zwischen „Lang“- und „Kurzvokalen“ herauszuhören. Die Vokale sind zwar qualitativ und quantitativ verschieden [bi:tɪ] versus [bitɪ] (vgl. Maas 1999, S. 51f), aber v.a. in nördlichen Dialektregionen ist es kaum möglich, einen Kontrast zwischen Länge und Kürze wahrzunehmen. Vielmehr wird der Unterschied nach dem Anschluss des Vokals an den Folgekonsonanten festgestellt. „Bei *losem* Anschluß ‚trudelt‘ die vokalische Artikulation gewissermaßen aus, bevor der folgende Konsonant einsetzt [...], während bei *festem* Anschluß der Verschluss der Konsonanten die vokalische Artikulation gewissermaßen abbricht [...]“ (Maas 1999, S. 51). Es ist also eine artikulatorische Bedingung, dass „Kurzvokale“ in betonten Silben einen festen Anschluss zum Folgekonsonanten haben müssen. Der Eindruck von Länge und Kürze ist eine Folge und nicht Ursache des Unterschieds in der Anschlussform.

Ein anderes Merkmal zur Unterscheidung der beiden Vokalgruppen stellt der „Klang“ der Vokale dar, d.h. die Vokalqualität wird unterschieden. Diese ist je nach Position der Zunge und des Unterkiefers bei der Artikulation anders. Vokale mit festem Anschluss werden qualitativ als „zentral“ (geschlossen) wahrgenommen, Vokale mit loseem Anschluss dagegen als „peripher“ (offen). Dass v.a. norddeutsche Kinder diesen qualitativen Unterschied wahrnehmen zeigt sich in ihren Schreibungen, in denen sie dies zum Ausdruck bringen und andere Vokale wählen, z.B. „KENT“ / <Kind>, „FÖMF“ / <fünf>“ (Röber-Siekmeyer & Spieker-

mann 2000, S. 765). Südwestdeutsche Kinder unterscheiden dagegen dialektal bedingt kaum nach der Qualität, sondern differenzieren stark quantitativ.

Quantität und Qualität der Vokale stellen keine absoluten Maßstäbe dar, „Langvokale“ können durchaus ohne „Länge“, „Kurzvokale“ gedehnt artikuliert werden. Nur wer die silbischen Strukturen, von denen die Artikulation der Vokale abhängt, erkennt, artikuliert die Vokale richtig und kommt zu sinnvollen deutschen Wörtern. „Die Einbindung der Artikulation der Vokale in eine jeweilige Silbe / ein jeweiliges Wort erfordert beim Lernen in besonderem Maße das Erkennen der silbischen Strukturen“ (Röber-Siekmeyer & Spiekermann 2000, S. 759).

Bei der systematischen Betrachtung der Silben (wie oben beschrieben) entdeckt man deren regelhafte Strukturierung, die im Folgenden nochmals zusammengefasst wird: Im Folgenden beziehe ich mich auf Röber-Siekmeyer 1995, S. 84ff).

- Die Möglichkeiten des Silbenanfangs sind überschaubar (s. Kap. 3.3.1.1) und ihre Aussprache ist bei gleicher Buchstabenfolge immer dieselbe.
- Am Silbenende gibt es auch immer gleich klingende Buchstabenfolgen, die aber aufgrund der Stammschreibweise unterschiedlich geschrieben werden können. (s. Kap. 3.3.1.1)
- Für den Silbenkern gibt es nur eine begrenzte Anzahl von Möglichkeiten (s. Kap. 3.3.1.2)
- Unbetonte Silben werden von der Artikulation abweichend geschrieben: am Wortanfang: <be-, ge-, ver-> und am Wortende: <-en, -em, -es, -el, -er, -in> (s. Kap. 3.3.1.2).
- Der Aufbau der vier Reimtypen, die Dehnungs- und Schärfungsschreibung sowie Artikulation des Vokals festlegen, ist absolut regelhaft (s. Kap. 3.3.2)
- Auch bei Wörtern, deren Endsilbe mit einem nicht zu hörenden <h> beginnt (z.B. <gehen>, <Rehe>), kommt man über das Wissen über den Aufbau der Silben zur korrekten Schreibung: Ein Vokal, der weder zu einem Diphthong gehört, noch der Dehnung dient, ist immer Kern einer neuen Silbe, d.h. das Wort muss zweisilbig sein und eine Reduktionssilbe ohne Anfangsrand wird immer mit <h> geschrieben.

Die Rechtschreibung des Deutschen ist also verlässlich, vorhersagbar und durch Logik herleitbar (vgl. Thelen 2002, S. 66). Zusammenfassend kann man feststellen: „Die Schreibungen der Wörter enthalten eine feste Ordnung, die [...] der Ordnung der Aufbauten von Silben folgt“ (Röber-Siekmeyer 2002, Manusk., S. 58). Die Orthographie repräsentiert also wie oben beschrieben silbische Eigenschaften und diese silbenbezogenen Regularitäten können Kinder mithilfe strukturierten Materials, das die Fähigkeit der Kinder zur silbischen Gliederung nutzt, entdecken. Nur wenn die Zeichen der Schrift silben- und leserorientiert interpretiert werden, kommt man zu einem regelhaften System der deutschen Rechtschreibung.

Leider wird der Blick auf die Orthographie als systematisches Gebilde immer noch dadurch verstellt, dass von einer Graphem-Phonem-Korrespondenz ausgegangen wird, die es im Deutschen aber nicht gibt. So bleibt man bei einem System, das aus Einzelfällen besteht und von Unregelmäßigkeiten bestimmt ist. Dieses unverlässliche System führt bei Kindern schnell dazu aufzugeben, weil ihre schulische Laufbahn von Misserfolgen geprägt ist, falls sie nicht von selbst die Regeln entdecken. Außerdem kann man in einem Bereich, der einem unstrukturiert und unregelmäßig vermittelt wird und somit nur über Auswendiglernen erworben werden kann, keine kognitiven Strukturen aufbauen (s. dazu Kap. 2.2). Deshalb halte ich den Zugang zum System der Orthographie wie ihn Utz Maas darstellt und wie er u.a. von Röber-Siekmeyer mit der „Häuschenmethode“ didaktisch umgesetzt wird, für den besten Weg, um Kindern die deutsche Schriftsprache zu vermitteln. Die Maxime „schreib, wie du sprichst!“ muss endgültig aus dem Unterricht verbannt werden, denn sie ist „nicht nur ein naiver Mythos der Phonographie, sondern schlicht Bauernfängerei“ (Maas 1992, S. 230).

Es wurde deutlich, dass es sich im Deutschen um eine Schrift handelt, die für den Leser da ist. Neben der Silbe und ihrer Struktur als Grundlage der Regularität der deutschen Orthographie gibt es eine weitere Basis in der Systematik der Rechtschreibung. Das Prinzip der morphologischen Konstantschreibung (Stamm-schreibweise). Darauf wird im folgenden Teil kurz eingegangen. Dieses Prinzip ist ebenso wie Groß- und Klein-, Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Interpunktion darauf ausgerichtet, das Lesen zu erleichtern.

3.3.3 Prinzip der morphologischen Konstantschreibung (Stamm-schreibweise)

Die Schrift kodiert auch morphologische Informationen, indem sie Stämme konstant repräsentiert. „Gleiche Stämme werden durch die Verwendung gleicher Markierungen gekennzeichnet, wenn nicht eine Änderung der Anschlussverhältnisse dagegen spricht“ (Thelen 2002, S. 80). Dies bedeutet z.B., dass Sondermarkierungen auch in Fällen stehen, in denen sie nach oben genannten Regeln nicht notwendig wären. Bsp: <wohnen> wegen <wohnte>, <Ball> weg. <Bälle>, <knallte> weg. <knallen>. Die Schreibungen beziehen sich also immer auf die ganze Wortfamilie, deshalb schreibt man auch <Berg> (trotz [k] am Ende) mit <g>, da sich in der Wortfamilie die Pluralform <Berge> befindet.

Nur ein sehr geringer Teil an Wörtern weicht von oben genannten Regeln ab (da es in der Geschichte der Orthographie auch zu Kompromissen zwischen unterschiedlichen regionalen Schreibungen kam), deren Schreibungen jedoch aufgrund ihrer geringen Anzahl durch Gedächtnisarbeit mithilfe von „Lernwortlisten“ erlernt werden können.

Auch wenn das Regelsystem zunächst sehr komplex wirkt, bereitet es klar und logisch strukturiert den Kindern keine Schwierigkeiten, es zu erwerben. Die neuere Schriftspracherwerbsforschung zeigt, dass Kinder meist schon vor Schuleintritt kognitive Fähigkeiten bezüglich des Schriftspracherwerbs besitzen. Übergeneralisierungen von neu Gelerntem als Folge von dem frühen Suchen nach Regeln beweisen z.B., dass sich die Kinder auf dem kognitiven Weg ihr orthographisches Wissen aneignen. Außerdem haben die Kinder fast zwei Jahre lang Zeit zum Lernen, sie bekommen vielfältige Möglichkeiten angeboten, durch das strukturierte Material die Regularitäten selbst zu entdecken (Handlung) und in Übungen mit Spielcharakter anzuwenden (Operation, die letztendlich zur Automatisierung führt). Gerade das selbstständige Entdecken von Regularitäten ist für Kinder sehr wichtig, da „es kein Wissen gibt, das man dem Schüler einfach geben könnte... Wir müssen... in seinem Denken und Verhalten Prozesse des Problemlösens anzubahnen versuchen...“ (Aebli 1989, S. 28, zit. n. Röber-Siekmeyer 1995, S. 42).

Des Weiteren ist es wichtig, die Kinder durchaus zu fordern, denn „Die Entwicklung der psychologischen Grundlagen des Lernens in den Hauptfächern geht

dem Beginn des Unterrichts nicht voraus, sondern erfolgt in unlösbarem innerem Zusammenhang damit im Verlauf seines Fortschreitens“ (Wygotski 1964, S. 231).

Außerdem zeigen alle diejenigen Deutschen, die eine sichere Rechtschreibung haben (und sicher nicht alle Wörter auswendig gelernt und gespeichert haben), dass das Regelsystem durchaus lern- und praktizierbar ist. Hinzu kommt, dass diese grammatische Analyse bei routinierten Schreibern nicht jedes Mal bei jedem Wort von neuem durchgeführt werden, sondern es ist davon auszugehen, dass sie „weitgehend automatisiert abläuft, daß das Analyseergebnis gewissermaßen von ihnen „fertig“ abgerufen wird [...]“ (Maas 1992, S. 244). Bei schwierigen oder unklaren Fällen kann aber jederzeit wieder auf die Analyse zurückgegriffen werden, so dass jeder, der die Grundregularitäten der deutschen Orthographie kennt, auch Wörter, denen er zum ersten Mal begegnet, richtig schreiben kann.

Aus obigen Darstellungen ergibt sich, dass die Schrift mit phonographischen Mitteln grammatische Strukturen repräsentiert. Deshalb heißt schreiben lernen nichts anderes als Grammatik lernen. „Der Unterschied zwischen Orthographie und Grammatik ist damit doch nicht so groß wie oft angenommen, ja es gibt ihn eigentlich nicht“ (Eisenberg 1995, S. 183).

Eine Hilfestellung bei der Entdeckung oben genannter Strukturen und Regularitäten bietet das Material von Tophinke „Schriftvorbereitende Spracharbeit im Elementarbereich“, mit dem ich auch mit den albanischen Kindern arbeitete. Es dient der Vorbereitung des Schrifterwerbs auf der Basis der Silbe und wird im kommenden Kapitel vorgestellt.

4 Zum Material

4.1 **Aufgabenbereich 1:** Wortbetonungsmuster (vgl. Tophinke-Material S. 4 - 28)

Im ersten Aufgabenteil geht es um das Erkennen von Silben und ihrer Betonungen. Die Kinder lernen mithilfe dieser Aufgaben und Spiele zu erkennen, aus wie vielen Silben ein Wort besteht und welches Betonungsmuster vorliegt. Das Erfassen des Betonungsmusters ist v.a. für Migrantenkinder nicht leicht, weil die Betonungsmuster von Sprache zu Sprache verschieden sind. Die Kinder bezeichnen Bilder von Tieren oder Gegenständen, deren Namen ein-, zwei-, oder dreisilbig sind. Die Arbeitsblätter fordern die Wahrnehmung der Kinder zunehmend stärker. Am Anfang werden zweisilbige Wörter mit betontem Langvokal in der ersten Silbe bearbeitet, (= trochäisches Muster, z.B. <Tiger>) dann kommen einsilbige Wörter mit Langvokal hinzu (z.B. <Hut>), später auch dreisilbige Wörter mit betontem Langvokal in der zweiten Silbe (z.B. <Tomate>). Erst danach kommen ein- und zweisilbige Wörter mit betontem Kurzvokal hinzu (z.B. <Hund>, <Fenster>).

Die Kinder entscheiden bei jedem Wort, wie viele Silben es hat und welche Silbe die Hauptbetonung trägt. Für jede Silbe wird neben das Bild ein Punkt gelegt. Die betonte Silbe erhält einen großen Punkt, die unbetonte einen kleinen. Ich hatte dafür aus Tonkarton große Punkte in Rot und kleine Punkte in Grün ausgeschnitten, so dass die Kinder das Hinlegen problemlos probieren und sich gegebenenfalls korrigieren konnten.

Die Arbeit mit den Silben lässt sich gut in Spiele einbinden. Geeignet sind z.B. Memory oder Bingo, bei denen die Kinder den Bildkärtchen Kärtchen bzw. Felder mit den zugehörigen großen und kleinen Punkten zuordnen.

In einer Variante des ersten Aufgabenteils sollen die Kinder mehr mit ihrem Gehör arbeiten. Sie bekommen deshalb keine Bilder mehr präsentiert, sondern hören das Wort nur, das man ihnen nennt. Dann zeichnen sie die entsprechenden

Punkte auf ein Blatt Papier. Anschließend bekommen die Kinder das Bild dazu und kleben es daneben.

Das Erfassen des Betonungsmusters im Deutschen ist aus mehreren Gründen von Bedeutung: Wird die Wortbetonung falsch gemacht (z.B. wenn der Wortakzent auf die Reduktionssilbe verschoben wird), entsteht ein fremd klingendes Wort. Daran erkennt man ausländische Menschen immer wieder, auch wenn sie ansonsten grammatikalisch perfektes Deutsch sprechen. Um zur richtigen Betonung zu kommen, ist ein Wissen über Silben nötig, was im Aufgabenbereich 1 aufgebaut wird.

Der korrekte Erwerb der prosodischen Merkmale einer Sprache spielt auch eine bedeutende Rolle für die phonologische Entwicklung des Kindes. Im kommenden Teil wird dies kurz dargelegt.

4.1.1 Bedeutung der Prosodie

Wie sich in der Therapie von Kindern mit Spracherwerbsstörungen gezeigt hat (s. Fikkert 1998), ist die Entwicklung der Phonologie davon abhängig, wie die prosodischen Merkmale erworben wurden/werden. Der Erwerb der prosodischen Struktur ist in der Regel im Alter von ca. drei Jahren ziemlich abgeschlossen. D.h. die Kinder kennen Struktur und Aufbau der Silben ihrer Muttersprache, sie sind auf ihre Quantität, auf Rhythmus und Betonungsregeln sensibilisiert. Bei Kindern mit Störungen im Prosodieerwerb zeigen sich negative Folgeerscheinungen, wie z.B. Wortfindungsprobleme, Wortschatzarmut, Stagnation im Grammatikerwerb etc. (vgl. Fikkert u.a. 1998, S. 85). Entsprechend kann man sich die Situation von Kindern nichtdeutscher Muttersprache vorstellen. Sie müssen die Prosodie der deutschen Sprache erwerben, die anders ist als die ihrer Muttersprache. Dabei benötigen sie gezielte Hilfe (vgl. Tophinke-Material), um negative Folgen für den Erwerb von Silbenstruktur, Wortschatz und Grammatik zu vermeiden. Im Bereich des Wortschatzes können Defizite im Bereich der Prosodie z.B. dazu führen, dass mehrsilbige Wörter als einzelne gleichbetonte Einheiten gespeichert werden, was den Wortfindungsprozess erschwert und zu einer „Verarmung“ des Wortschatzes führen kann (vgl. Fikkert u.a. 1998, S. 95).

Auch die Segmentierung der mündlichen Sprache im Deutschen kann nur stattfinden, wenn das Kind den Rhythmus entdeckt hat. Die Wortgrenzen inner-

halb des Artikulationsstromes werden nur durch Nutzung des trochäischen Musters erkannt. Daraus folgt: „Ohne Zugang zur Prosodie kann das Kind nicht effizient segmentieren. Die Folge: verspäteter Sprachbeginn“ (Fikkert u.a. 1998, S. 95). Dies bezieht sich zwar zunächst auf Kinder, die aufgrund prosodischer Störungen Probleme beim Erwerb ihrer Muttersprache haben, kann aber auf Migrantenkinder übertragen werden. Bei ihnen besteht die Schwierigkeit, beim Erwerb der zweiten Sprache durch die Muttersprache v.a. im Bereich der Prosodie beeinflusst zu werden (s. Kap. 5.1). Ohne Hilfestellung kann es sein, dass manche Kinder die Prosodie des Deutschen nicht erkennen und deshalb oben genannte Probleme auftreten können. Es kann z.B. auch zu „verspätetem Sprachbeginn“ kommen, nur eben bezogen auf die Zweitsprache. Eine gezielte, systematische Hinführung an die prosodischen Strukturen des Deutschen, wie in der „KiTa Violett“ mit dem Tophinke-Material praktiziert, ist deshalb für Migrantenkinder unerlässlich.

Ein weiterer Grund für die Wichtigkeit des Erfassens des Betonungsmusters besteht in der Bedeutung, die es für das Schreiben- und Lesenlernen hat. Die deutsche Orthographie zeigt nämlich auch die Betontheit der Silben an. So kommen z.B. das Dehnungs-h oder die Schärfungsmarkierung nur in betonten Silben vor. Die Kenntnis der verschiedenen Silbentypen ist also Grundlage für richtiges Schreiben und deshalb wird in diesem ersten Teil ausschließlich mit Silben gearbeitet. Die Arbeit mit Silben ist auch Voraussetzung, um mit Phonemen (s. Arbeitsbereich 3) arbeiten zu können. Zur Bewusstheit für Phoneme kann man nur über die Bewusstheit für Silben gelangen - „so geht die Bewußtheit für Silben der Bewußtheit für Reime voraus, diese zieht die Bewußtheit für Phoneme nach sich“ (Küspert 1998, S. 87).

Dass Silben für Kinder sozusagen „natürlich“ zugänglich sind und sich deshalb gut eignen, den Kindern einen bewussten und strukturierten Zugang zur Sprache zu ermöglichen, wurde bereits in Teil 3.1 genauer dargestellt. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der die Arbeit mit Silben begründet, findet sich in Teil 3.2, in dem gezeigt wurde, welche Bedeutung die Silbe im Schrifterwerbsprozess spielt. Jedoch sind Silben nicht nur aus den genannten Gründen der erste und wichtigste Bestandteil der Arbeit mit dem Tophinke-Material, sondern die wahr-

scheinlich wichtigste Begründung findet sich in der Orthographie mit ihren silbenbezogenen Regularitäten. Dies wurde in Teil 3.3 ausführlich behandelt.

4.2 **Aufgabenbereich 2: Wörter als Elemente von Sätzen und Satzmustern** (vgl. Tophinke-Material S. 29 - 52)

Im zweiten Aufgabenteil stehen Wörter als Elemente von Sätzen im Vordergrund. *„Wörter sind die kleinsten frei beweglichen Einheiten im Satz. Sie sind, [...] durch die drei Operationen Einschübe, Ersetzungen und Verschiebungen aus dem Gesamten herauslösbar“* (Röber-Siekmeyer 1995, S. 77) Maas definiert das Wort folgendermaßen: *„das Wort ist nicht die kleinste mögliche Äußerung, ist nicht an der Äußerung selbst zu finden, sondern es ist die kleinste freie (freibewegliche), insofern isolierbare interpretierbare Einheit der Äußerung“* (Maas 1992, S. 134). Zunächst werden Sätze von Kindern im Vorschulalter als Ganzes erfasst. In der gesprochenen Sprache, was ja das Ausgangsmaterial der Kinder ist, gibt es nämlich keine eindeutigen Hinweise auf Wortgrenzen. Gesprochene Sprache ist ein Kontinuum, d.h. auch an Wortgrenzen wird bei der Artikulation keine Pause gemacht (obwohl es möglich wäre und die dabei entstehenden Teile verständliche Elemente des Ganzen wären („Fundierungsverhältnis“ (vgl. Maas 1992, S. 131)). Für Schriftkundige mag das zunächst erstaunlich sein, glauben sie doch oft mit ihrem durch die Schrift beeinflussten Gehör Pausen zwischen den Wörtern zu hören. Dass dies jedoch nicht der Fall ist, wird sehr deutlich, wenn man eine fremde Sprache hört und dann eben wirklich keine Wortgrenzen wahrnimmt. Dies ist die Situation von Kindern, die noch keine Erfahrung mit Schrift haben und insbesondere von Migrantenkindern, die geringe Deutschkenntnisse haben. Wörter sind ebenso wie Laute erst durch kognitive Analyseleistung bestimmbar. Die Wortausgliederung erfordert grammatisches Wissen über Strukturen der jeweiligen Sprache. *„Das Wort ist also nicht eine Einheit des Gesprochenen, sondern eine Strukturierung des Gesprochenen“* (Maas 1992, S. 134). Wörter können innerhalb eines Redeflusses u.a. durch den Wortakzent identifiziert werden. Dies ist nur möglich, wenn man die verschiedenen Silbentypen kennt (s. Aufgabenbereich 1), da diese das metrische Grundmuster der Wörter bilden (in den allermeisten Fällen ist das der trochäische Fuß).

Die Abtrennung von Wörtern aus einem ganzen Satz ist grammatikalisch bestimmt. Eine lange Entwicklung gehörte zu dieser lesefreundlichen Gliederung, an deren Ende (sprachgeschichtlich relativ spät und erst nachdem Satzabtrennungen vorgenommen worden waren) die Aufnahme von Wortzwischenräumen in Texte stand. Wörter sind wie erwähnt eine Strukturierung des Gesprochenen, „eine Einheit, die aus einer vorliegenden Äußerung hergestellt wird, im Hinblick auf die analytisch zu extrapolierende grammatische Artikulation dieser Äußerung“ (Maas 1992, S. 134).

Erst allmählich entwickelt sich bei Kindern die Fähigkeit, Sätze in Wörter zu gliedern. Kindern wird dies z.B. bewusst, wenn sie entdecken, dass einzelne Elemente in verschiedenen Sätzen auftauchen, also trennbare Einheiten sind. Das Erfassen der Wörter und der Muster, wie sie in den unterschiedlichen Sätzen vorkommen, ist Voraussetzung, um in den verschiedensten Sprachsituationen des Alltags flexibel agieren zu können.

Außerdem ist das Erkennen der Wortgrenzen ein weiterer wichtiger Bestandteil der Schriftvorbereitung. In der Schriftsprache müssen die Wortgrenzen markiert werden, d.h. Kinder müssen fähig sein, einzelne Wörter aus einem Artikulationsstrom zu isolieren. Hierzu wird das Wissen über die Betonung von Silben benötigt, denn Wörter werden im Lautkontinuum u.a. durch den Wortakzent identifiziert. Die Wortausgliederung ist grundlegend dafür, so zu schreiben, dass jeder Leser den Sinn sofort verstehen kann. Dass Kinder am Schreibanfang Wörter in komplexen Zusammenhängen noch nicht isolieren können, zeigen Untersuchungen wie die von Bosch (s. Röber-Siekmeyer 1998, S. 128). Er bat Erstklässler, ihren vollen Namen zu nennen und fragte sie nach der Anzahl der Wörter, das Gleiche wiederholte er mit einfachen Sätzen. Für die meisten Kinder war es unmöglich, die richtige Anzahl der Wörter zu nennen. Dies spiegeln auch frühe Kinderschriften wider, in denen kaum Wortgrenzen zu finden sind (s. Kap. 2.1).

Mithilfe verschiedener Sprachspiele im Aufgabenbereich 2 wird das Entdecken der Wörter innerhalb eines Satzes unterstützt. Dies sind z.B. Spiele, bei denen die Kinder ein Wort ersetzen müssen und aus <Tim lacht> beispielsweise <Tim weint> / <liest> etc. wird. Ähnlich verhält es sich mit dem Einfügen von Wörtern. Die Kinder fügen z.B. in den Satz <der Junge weint> das Wort <kleine> ein: <Der kleine Junge weint>. So lernen sie, dass man einzelne Elemente aus

einem Satz entfernen und durch ein anderes Element ersetzen kann, bzw. dass man Elemente neu hinzufügen kann. Dadurch entdecken die Kinder, dass Äußerungen aus einzelnen Wörtern bestehen, deren Anfang und Ende sie mit der Zeit bestimmen können.

Ähnlich der Symbolisierung von Silben durch große und kleine Punkte werden Wörter mit Duplosteinen symbolisiert. Jeder Duplostein steht dabei für ein Wort. Die Satzelemente werden durch verschieden farbige Duplosteine unterschieden. Das Verb bekommt als zentrales Element des Satzes einen roten Stein, alle weiteren Elemente werden durch blaue Steine symbolisiert. Bei den Einfügeübungen haben die zu einem Nomen gefügten Elemente die Farbe Grün.

Mit dieser Symbolisierung von Wörtern wird das Sprachlernen bzw. der Schrifterwerb unterstützt. Ähnlich wie es die Schrift tut, fixieren und visualisieren die Duplosteine Sprache. Der Aufbau der Sätze aus einzelnen Elementen wird sichtbar gemacht und außerdem ist die Möglichkeit gegeben, mit den Bestandteilen zu spielen. So lernen die Kinder spielerisch, was ein Wort ist, eine notwendige Voraussetzung für den Schrifterwerb (vgl. Tophinke-Material S. 31). Außerdem gewöhnen sich die Kinder schon an die Lese- und Schreibrichtung von links nach rechts, indem sie die Duplosteine in dieser Richtung legen und sie auch so „lesen“. D.h. die Kinder zeigen auf die Duplosteine und benennen das Wort, für das der jeweilige Duplostein steht. Auch hier werden die Sätze zunehmend schwieriger, d.h. die Kinder lernen zunächst, Zweiwortsätze aus einsilbigen Wörtern durch ein weiteres Wort zu verlängern, später arbeiten sie dann auch mit Zwei- und Dreiwortsätzen. Die Kinder erfahren, dass Sätze veränderbar sind und unterschiedlich lang sein können. Die Veränderbarkeit der Sätze wird den Kindern auch deutlich, wenn sie durch Wortumstellungen Fragesätze bilden (z.B. <Löwen brüllen> - <brüllen Löwen?>) (vgl. Tophinke-Material S. 36). Die Kinder werden nach und nach dazu befähigt, die Anzahl der Wörter in verschiedenen Sätzen zu benennen.

Eine besondere Schwierigkeit bilden hierbei die Artikel, die von Kindern häufig mit dem Nomen zusammengeschrieben werden. Der Grund liegt wohl darin, dass sie im Satz oft hintereinander stehen und auch von Bedeutung und Rhythmus her eine Einheit sind. Dass Artikel und Nomen nicht fest miteinander verbunden sind, wird den Kindern in Aufgabe 2.10 (S. 47 Tophinke-Material) deutlich ge-

macht. In der Aufgabe werden zwischen Artikel und Nomen weitere Wörter eingefügt, z.B. <die Kuh frisst> → <die dicke Kuh frisst> etc. (vgl. Tophinke-Material S. 47). Die Einfügungen werden durch grüne Dominosteine symbolisiert. Die Kinder erkennen an dieser Aufgabe, dass Artikel und Nomen isolierbare Einheiten sind.

Man schreibt anders, als man spricht. Kinder müssen lernen, dass in der Schrift Strukturierungen vorgenommen werden, die es im Gesprochenen nicht gibt. Deshalb geht es in Arbeitsbereich 2 um Wörter. Die Kinder kommen hier spielerisch zu Wortausgliederungen, was wie beschrieben eine Voraussetzung für den Schrifterwerb ist.

4.3 **Aufgabenbereich 3: Die Elemente der Silben** (vgl. Tophinke-Material S. 53 - 64)

Kinder im Kindergartenalter können einzelne Wörter und Silben nicht weiter aufgliedern, weil einzelne Laute kaum wahrgenommen werden können. Die phonetische Forschung hat nachgewiesen, dass es unmöglich ist, einzelne Laute innerhalb einer Äußerung aufgrund der ineinandergreifenden Sprechbewegungen zu isolieren. Laute sind also nicht wie in einer Kette miteinander verbunden, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Die Sprechorgane haben bei der Bildung eines Lautes die Artikulation des vorhergehenden noch nicht abgeschlossen, d.h. die Laute einer Silbe greifen ineinander über („Koartikulation“). Die Artikulation eines Lautes ist abhängig von der Position und seiner lautlichen Umgebung innerhalb der Silbe, weil die Organstellungen nicht abrupt wechseln. Phonetisch darstellbar sind nur Idealpositionen von Lauten, wobei über 90% einer Artikulation aus „Übergängen“ zwischen diesen Lauten besteht (vgl. Maas 1999, S. 50).

Menzerath (1936) prägte den Begriff „Koartikulation“ und wollte damit sagen, daß diese Wortartikulation im Sinne der Gesamtstruktur verläuft, so also, daß sich die Teilbewegungen zur Ganzheit zusammenfügen, sich ‚verflechten‘, nicht aber wie die Glieder einer ‚Kette‘ aufeinander folgen. Der Aufbau, die Gesamtheit, geht dem Teil voraus; sie weist den Weg (Menzerath 1936, S. 252, zit. n. Lindner 1981, S. 263).

„Durch die Silben werden die Laute, die im zusammenhängenden Sprechen als kontinuierliche Folge produziert werden, zu strukturierenden Gruppen zusammengefasst“ (Lindner 1981, S. 286). Daraus folgt, dass „*die Grundeinheit der*

Lautanalyse keineswegs die Laute sind, [...], sondern größere Einheiten, insbesondere die Silben, die den Rahmen für die lautliche Koartikulation bilden“ (Maas 1999, S. 52). Auch bei der Lautanalyse muss man also wieder auf die Silbe zurückkommen, da sie den artikulatorischen Verlauf von Lauten steuert. Z.B. ist die Artikulation von Konsonanten „durch die Koartikulation durch den jeweiligen Silbenkern bestimmt“ (Maas 1999, S. 53/ 54). Dabei können sie einige ihrer Merkmale verlieren. Durch die kontinuierliche Koartikulation der Laute ist es schwierig, einzelne Laute zu segmentieren. „Die Heraushebung der einzelnen als Laute bezeichneten Segmente aus dem gesamten Artikulationsstrom bedarf daher intensiver kognitiver Arbeit“ (Röber-Siekmeyer 1995, S. 71).

Laute sind also abstrakte Größen, die keine körperlich unmittelbaren Wahrnehmungskategorien sind, sondern nur durch analytische Operationen erfasst werden können. V.a. für Kinder nichtdeutscher Muttersprache ist das Üben des Erfassens der einzelnen Lautsegmente der Silbe wichtig, weil ihre Sprachwahrnehmung nur auf die Vokale ihrer Muttersprache ausgerichtet ist. Jede Sprache hat aber ein unterschiedliches Inventar an Vokalen, d.h. Migrantenkinder müssen erst lernen, die Vokale des Deutschen wahrzunehmen und richtig zu realisieren (vgl. Tophinke-Material S. 53).

Obwohl Vokale in Isolation fassbar sind, weshalb sie auch als „Selbstlaute“ bezeichnet werden, sind sie nicht als Atome der Lautproduktion anzusehen, sondern sie sind nur eine Abstraktion von Eigenschaften einer komplexen Äußerung. Am Ende dieses Abstraktionsprozesses, der nur im operationalen Umgang mit Sprache ausgebildet wird, steht dann das Ergebnis, nämlich „die Vorstellung von einer Äußerung als eine Abfolge von Lauten [...]“ (Maas 1999, S. 56). Deshalb findet im Arbeitsbereich 3 des Tophinke-Materials Arbeit mit einzelnen Lauten statt.

Kindern ist die Arbeit mit Lauten nicht völlig neu, sie operieren schon mit diesen Elementen in Wortspielen, wie z.B. „Dro Chonoson mot dem Kontroboss“ (vgl. Röber-Siekmeyer 1995, S. 71), wissen aber nicht um deren sprachanalytische Funktionalität. Diese Fähigkeit des Austauschens einzelner Elemente bildet die Basis für die darauf aufbauende kognitive Arbeit, bei der die Kinder bewusst, erfahrend und entdeckend mit den einzelnen Lauten umgehen.

In der ersten Aufgabe dieses Arbeitsbereiches wird die Wahrnehmung und Unterscheidung von unterschiedlichen langen Vokalen geübt. Dazu wird der Langvokal in der betonten Silbe (zunächst nur Zweisilber) ausgetauscht, die Silbe wird also in ihre Laute zergliedert. Dieser Austausch kann mithilfe einer Zauberer-Handpuppe geschehen, die Buchstaben verzaubern kann, z.B. aus einem langen <A> ein langes <O> machen kann. Der Buchstabe <O> wird den Kindern visuell dargeboten, indem der Zauberer während des Zauberns ein Schild mit dem <O> hält. So wird <NASE> zu <NOSE >, <HASE > zu <HOSE > etc. (vgl. Tophinke-Material S. 54). Entsprechend können auch alle anderen Vokale verzaubert werden, später auch in der betonten Silbe von dreisilbigen Wörtern (<TOMATE> → <TOMETE>; <TOMUTE> etc.).

Dieser gezielte Umgang mit Lauten ist den Kindern eine große Hilfe bei der Bildung von Lautklassen, die für das Schreiben notwendig sind. Beim Spracherwerb werden Laute vom Kind nur im Kontext ihrer Umgebung und nicht als isolierte Einheiten gelernt, d.h. dass das Kind zunächst nur ein Allophon beherrscht, nicht das ganze Phonem. Deshalb ist es auch schwierig, ohne Hilfestellung aus solchen Segmenten Lautklassen zu bilden. Ein weiteres Problem bilden hierbei die Anschlussformen (loser oder fester Anschluss) der Vokale an die folgenden Konsonanten, von denen Quantität und Qualität der Vokale abhängen (vgl. z.B. [rɑ:tə - ratə]).

In der zweiten Aufgabe des zweiten Aufgabenbereiches geht es deshalb um die Differenzierung von Vokalen mit festem („Kurzvokale“) und losem („Langvokale“) Anschluss, die sich zusätzlich zur Quantität auch hinsichtlich ihrer Qualität unterscheiden. Die Unterscheidung der beiden Vokalvarianten ist wichtig, weil sich mit einem Wechsel von „Lang“- zu „Kurzvokal“ die Bedeutung ändert, vgl. z.B. <Robe> und <Robbe>. Für Migrantenkinder ist es schwierig, die beiden Vokalvarianten zu unterscheiden, weil sie in ihrer Muttersprache oft andere Vokale haben. Mithilfe des Zauberers werden in dieser Aufgabe wieder Wörter bzw. die Vokale der betonten Silbe verzaubert, d.h. aus „Langvokalen“ werden „Kurzvokale“, z.B. <Rose> → <Rosse>; <beten> → <Betten> etc. (vgl. Tophinke-Material S. 59). Die Kinder sollen dabei die unterschiedliche Quantität und Qualität wahrnehmen sowie die Bedeutungsveränderung erkennen (z.B. mittels Bilder).

Nach der Arbeit mit den Vokalen wird die Wahrnehmung der Kinder nun auf die Anfangskonsonanten gelenkt. Diese sind perzeptiv nicht so auffällig wie Vokale und werden den Kindern deswegen später dargeboten. Gearbeitet wird mit trochäischen „Quatschwörtern“ und dem Zauberer, der die Anfangskonsonanten dieser Wörter verzaubert (<wimmel, wommel> → <bimmel, bommel>). Verzauberungen können auch mit den Konsonanten <t, sch, m, n, p> durchgeführt werden (vgl. Tophinke-Material S. 61). Anschließend sollen die Kinder aus Wörtern, die sich nur in ihren Anfangskonsonanten unterscheiden, durch Hören das Wort herausfinden, das nicht zu den anderen passt, z.B. <Hand>, <Hand>, <Sand>, <Hand>. Ganz am Schluss wird dann mit den Kindern das Erfassen und die Aussprache komplexer Anfangsränder von Wörtern geübt. Dazu dienen Zungenbrecher wie „schwarze Schwalben schweben“, die sie mit einem Bild präsentiert bekommen, auswendig lernen und dann korrekt aussprechen sollen.

Die Erschließung der lautlich-segmentalen Elemente der Silben bildet die Basis, um richtig schreiben zu können, auch wenn dies allein noch nicht ausreicht (s. Schrifterwerb). Aufgabenbereich 3 unterstützt die Aufgliederung der Silbe. Dass die Stimulierung der phonologischen Bewusstheit positiven Einfluss auf den Schriftspracherwerb hat, bestätigt auch Küspert: Es „ließ sich in Trainingsstudien zeigen, daß die Bewußtheit für Phoneme schon vor dem Einblick in das alphabetische System stimuliert werden kann und sich förderlich auf den Schriftspracherwerb auswirkt“ (Küspert 1998, S. 87).

Die Lautanalyse beschäftigt sich nicht nur mit einzelnen Lauten, sondern auch mit ihrer Abfolge. In der Art, wie Laute zusammengesetzt sind, gibt es neben physiologischen Beschränkungen auch solche, die kulturell festgelegt sind. Ein charakteristisches kulturelles Muster für das Deutsche ist z.B., dass Wörter durch das Vokalspektrum <a, e, i, y, ö, o, u> in betonter Silbe differenziert werden. In unbetonter Silbe sind diese Vokaldifferenzen normalerweise nicht vorzufinden. Durch die Arbeit mit dem Tophinke-Material erfahren die Kinder dies auf spielerische Art und Weise.

4.4 Zusammenfassung

Bei der Betrachtung der drei Kategorien Silbe, Wort und Laut wurde deutlich, dass die Segmentierung der gesprochenen Sprache primär zur Silbe führt. Wörter und Laute sind erst durch kognitive Analyseleistung bestimmbar. Die Fähigkeit zu dieser Analyse wird in der Arbeit mit dem beschriebenen Material ausgebildet.

Bei der Arbeit mit dem Material handelt es sich um die systematische Betrachtung sprachlicher Strukturen, d.h. die Kinder tun nichts anderes, als Grammatik lernen. Damit soll den Kindern bewusst werden, was sie mündlich schon können. Dieses Bewusstsein lässt sich nur über eine systematische und symbolische Betrachtung der Sprache erreichen. Für Kinder ist diese Herangehensweise zunächst fremd, da sie Sprache nur gebrauchen, um ihre Bedürfnisse auszudrücken. Durch die spielerische Arbeit mit oben genanntem Material bekommen die Kinder jedoch auch leichten Zugang zur Symbolisierung und Systematisierung des Deutschen. Die großen und kleinen Punkte bzw. die Duplosteine symbolisieren wie die Schrift sprachliche Strukturen und somit befindet man sich schon auf der Ebene, auf der man Sprache kindgerecht betrachten kann.

Sprache symbolisiert die Realität und Schrift wiederum symbolisiert die Sprache und zwar in regelhafter, systematischer Form. Der Erwerb von Sprache hilft uns, die Wirklichkeit komplexer zu sehen, Verbindungen herzustellen, was nichts anderes heißt als zu denken. Durch das vorgestellte Material, das den Kindern einen systematischen Zugang zum Deutschen und dessen sprachlichen Strukturen erlaubt, hilft man ihnen, denken zu lernen (s. Kap. 2.2)

Diese Spracharbeit ist sowohl für deutsche Kinder und noch viel mehr für Migrantenkinder als Vorbereitung zum Schrifterwerb gedacht. V.a. für Migrantenkinder ist es wichtig, Hilfen angeboten zu bekommen für die Entdeckung der Sprachstrukturen des Deutschen, die anders sind, als die ihrer Muttersprache. Sonst sind sie inmitten des Sprachbads verloren und können später in der Schule mit den deutschen Klassenkameraden nicht mithalten. Ohne ausreichende Sprachkenntnisse kann keiner lesen und schreiben lernen und gerade die PISA-Studie hat ja deutlich gezeigt, wie viele ausländische Jugendliche Probleme dabei haben, einfachste Texte zu verstehen. Um diese Probleme zu beseitigen und Migranten-

kinder voll in unsere Gesellschaft zu integrieren, ist eine systematische Spracheroziehung notwendig, am besten schon vor dem Schuleintritt beginnend. Die besonderen Schwierigkeiten, mit denen Migrantenkindern konfrontiert sind, werden im folgenden Kapitel angesprochen.

5 Schrifterwerb bei Migrantenkindern

Wie bereits beschrieben ist es schon für deutsche Schulkinder zunächst schwierig, einzelne Phoneme aus Äußerungen auszugliedern. Erst mit dem Schrifterwerb gelingt ihnen das allmählich. Noch viel größere Probleme haben damit Kinder nichtdeutscher Muttersprache. Dies liegt u.a. daran, dass sie nur die phonetischen Unterschiede ihrer Muttersprache wahrnehmen können, was ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres der Fall ist. Ein Kind in den ersten Lebensmonaten ist noch in der Lage, fast alle phonetischen Kontraste aller Sprachen zu unterscheiden, unabhängig davon, ob sie in seiner Muttersprache eine Rolle spielen. Ungefähr ab dem siebten Lebensmonat verliert das Kind diese Diskriminierungsfähigkeit, es hat sich zu diesem Zeitpunkt schon auf die Kontraste der eigenen Sprache konzentriert (vgl. Overlach 2002, S. 35). Schon Trubetzkoy nimmt auf dieses sprachliche Phänomen Bezug:

Das phonologische System einer Sprache ist gleichsam ein Sieb, durch welches alles Gesprochene durchgelassen wird. Haften bleiben nur jene lautlichen Merkmale, die für die Individualität der Phoneme relevant sind. [...] Jeder Mensch gewöhnt sich von Kindheit an, das Gesprochene so zu analysieren, und diese Analyse geschieht ganz automatisch und unbewußt. Dabei ist aber das System der „Siebe“, das eine solche Analyse ermöglicht, in jeder Sprache anders gebaut. Der Mensch eignet sich das System seiner Muttersprache an. Und da dieses für die fremde Sprache nicht paßt, so entstehen zahlreiche Fehler und Mißverständnisse. Die Laute der fremden Sprache erhalten eine unrichtige phonologische Interpretation, weil man sie durch das „phonologische Sieb“ der eigenen Muttersprache durchläßt (Trubetzkoy 1967, S. 47).

Dabei geht es gar nicht darum, dass jemand, der eine fremde Sprache lernt, irgendeinen Laut nicht aussprechen kann, sondern vielmehr darum, dass er diesen Laut falsch beurteilt. Dies wiederum ist durch den Unterschied zwischen der phonologischen Struktur der fremden Sprache und der Muttersprache bedingt. Für Migrant(en)kinder ist es deshalb besonders schwierig, die deutschen Wörter in deren lautliche Segmente zu gliedern und es bedarf eines besonderen Trainings (vgl. Tophinke-Material). Die muttersprachlich gefestigten Strukturen und Kategorien müssen umstrukturiert werden. Daneben ist die Schrift eine große Hilfe, das Deutsche zu reflektieren, die einzelnen Laute zu differenzieren und zu struktu-

rieren, um nicht im „Sprachbad“ unterzugehen bzw. um sich nicht nur mit undeutlichem, „verwaschenem“ Deutsch „über Wasser zu halten“. Dem Verhältnis von gesprochener Sprache und Schrift gemäß, die entsprechend der Regeln einer Sprache die Zeichen für die phonetischen Bedingungen setzt,

lassen sich die Zeichen der Schrift nutzen, um die phonologischen Besonderheiten des Deutschen sichtbar zu machen. So können Lernprozesse angeregt werden, die aufgrund der mangelnden Wahrnehmbarkeit phonologischer Differenzen für Sprecher einiger Sprachen kaum oder nur sehr langsam möglich sind (Röber-Siekmeyer 1998, S. 71).

Die Schrift macht die im Gesprochenen enthaltenen Zusammenhänge und Unterschiede deutlich, indem sie gleiche Elemente auch gleich markiert. Lautliche Konstellationen und Strukturen werden durch die Schrift sichtbar und analysierbar. Japaner z.B. kennen aus ihrer Sprache keine Konsonantenverbindungen und glauben daher auch in fremden Sprachen keine Konsonantenverbindungen, sondern kurze enge Vokale (wie sie im Japanischen vorkommen) zwischen den Konsonanten zu hören. So wird „*spoon*“ zu „*supun*“ oder „*ski*“ zu „*suki*“ (vgl. Trubetzkoy 1967, S. 57). Die Schrift zeigt aber, dass zwischen dem <s> und <p> kein Vokal vorkommt. Die Schrift ist auch bei der Wertung, ob es sich bei einem Laut um eine Phonemfolge handelt oder um ein einziges Phonem, eine Hilfe. Wenn man in einer fremden Sprache ein Lautgebilde hört, das es in der eigenen Muttersprache nicht gibt, neigt man dazu, dies als Lautverbindung aufzufassen und damit eine Phonemverbindung der Muttersprache realisiert zu sehen. Man gelangt so zu einer polyphonematischen Auffassung des fremdem Lautes, was aber oft auf einer Täuschung beruht, weil die verschiedenen gleichzeitig auftretenden Artikulationseigenschaften als aufeinander folgend wahrgenommen werden (vgl. Trubetzkoy 1967, S. 58). Ein Beispiel wäre das deutsche <ü>, das z.B. Bulgaren als <iu> auffassen. Psychologisch erklären lässt es sich dadurch,

daß die Phoneme nicht durch Laute, sondern durch bestimmte relevante *L a u t e i g e n s c h a f t e n* symbolisiert werden, und daß eine Verbindung solcher Lauteigenschaften als Phonemverbindung gedeutet wird; da aber zwei Phoneme nicht gleichzeitig auftreten können, so müssen sie als aufeinanderfolgende gedeutet werden (Trubetzkoy 1967, S. 59).

Das phonologische Bewusstsein muss sich also auch an die richtige Wertung (monophonematisch oder polyphonematisch) der Artikulation in der fremden Sprache gewöhnen. Es gelang der Nachweis, dass Lerner einer Fremdsprache, die mit ihr umfangreiche Erfahrung haben, die ursprünglich fremden Laute ähnlich

diskriminieren wie dies Muttersprachler tun. Die Wahrnehmungsmuster können also neu organisiert werden (vgl. Bohn 1998, S. 3ff).

Die phonologische Unterscheidung von Sprachen betrifft jedoch nicht nur den Bereich der unterschiedlichen Laute, sondern auch Bereiche der Artikulation, die ebenfalls für das Schreiben eine Rolle spielen. Dazu zählen die textbezogenen Betonungsunterschiede (prosodische Unterschiede), die neben den grammatischen Regeln mitverantwortlich sind für die Wortabtrennungen im Schriftlichen. Im Deutschen sind die Wortgrenzen im Gesprochenen u.a. deshalb nicht klar wahrzunehmen, weil die Betonungsverhältnisse des Satzes über den wortimmanenten stehen. Auch deutsche Kinder haben damit oft Probleme, was Schreibungen wie „Er troknetsehap“ (<Er trocknet sich ab>) zeigen (vgl. Röber-Siekmeyer 1998, S. 69). Sie betrachten unbetonte Silben nur als Teile von Wörtern, nicht als eigenständige Wörter.

Wieder wird deutlich, dass Schrift eigene Strukturen hat, die nicht die gesprochene Sprache widerspiegeln. Dies müssen Kinder deutscher Muttersprache genauso lernen wie Migrantenkinder, für die es jedoch aufgrund ihres anderen Phonemsystems noch viel schwieriger ist, da sie erst lernen müssen, die Laute des Deutschen zu erkennen. Die Kinder nichtdeutscher Muttersprache brauchen deshalb eine systematische Einführung in die phonetischen Besonderheiten des Deutschen, da sie überfordert sind, wenn sie auf sich allein gestellt diese gezielt betrachten sollen. Dabei hängt die Betrachtung der einzelnen Bereiche davon ab, wie das Phonemsystem der anderen Sprachen aufgebaut ist. Für die sprachlichen Strukturen des Deutschen, die vom bekannten System der Kinder abweichen, ist eine gezielte Hinführung erforderlich. Um diese Bereiche feststellen zu können, ist es notwendig, die Muttersprache der Kinder genauer zu betrachten. In Kap. 6 wird dies für das Albanische durchgeführt. Es geht jedoch nicht nur darum, festzustellen, worin sich die Sprachen unterscheiden, sondern auch darum, den Einfluss der Muttersprache auf die Zweitsprache zu erkennen und somit bestimmte Erwerbsprobleme deuten und beheben zu können. Darum geht es im nächsten Kapitel.

5.1 Kanalisierung der Zweitsprache durch die Muttersprache

Der Einfluss der Muttersprache auf die Zweitsprache war immer schon Anlass großer Diskussionen. Zur Zeit des Behaviorismus (1950 / 1960) wurde angenommen, dass Lerner einer zweiten Sprache v.a. von ihrer Muttersprache ausgehen und diese auf die zu lernende Sprache übertragen. Lado vertrat diese Ansicht in seinem Buch „Linguistics Across Cultures“ (1957) deutlich: „Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture [...]“ (Lado 1957, S. 2, zit. n. Gass & Selinker 2001, S. 65). Dabei kann der Transfer positiv sein und zu einer korrekten Form führen oder negativ, wobei man dann von Interferenz spricht. D.h. es wurde davon ausgegangen, dass die Muttersprache für die Probleme in der Zweitsprache verantwortlich sei. „The basic problems arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves but primarily out of the special “set” created by the first language habits “ (Fries, Vorwort zu Labo 1957, zit. n. Gass & Selinker 2001, S. 71).

So kam man zur Kontrastivhypothese, was bedeutete, dass man Sprachen miteinander verglich (im lautlichen, morphologischen, syntaktischen und sogar kulturellen Bereich), um so Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszufinden und damit für die Gebiete voraussagen, ob sie für die Lerner leicht oder schwierig werden würden und welche Fehler auftreten würden. Dabei wurden die Strukturen für schwierig erachtet, die anders waren als die der Muttersprache (vgl. Gass & Selinker 2001, S. 72). Eine fremde Sprache zu lernen bedeutete somit, die Unterschiede zu lernen. Es zeigte sich jedoch, dass die Fehler der Lerner nicht auf einer bloßen Übertragung ihrer Muttersprache beruhten, sondern dass andere kognitive Strategien angewendet werden, siehe z. B. Übergeneralisierung.

Es gibt Lernschwierigkeiten und Fehler, wo große strukturelle Unterschiede vorliegen; aber solche Strukturen werden oft auch sehr leicht gelernt. Und umgekehrt gibt es Lernschwierigkeiten und Fehler oft gerade dort, wo die Strukturen sehr ähnlich sind. Halten läßt sich die Kontrastivhypothese nur, wenn sie zu der Feststellung abschwächt, daß es positive und negative Einwirkungen aus der Erstsprache gibt (Klein 1992, S. 38).

Es entstand ein neuer Ansatz, der davon ausging, dass eine neue Sprache durch aktive kognitive Leistung erworben wird, indem man selbst Regeln bildet. So zeigte sich zwar, dass man eine fremde Sprache nicht lernt, indem man seine Mut-

tersprache einfach auf die andere Sprache überträgt, aber dass die Muttersprache Einfluss auf die zweite Sprache hat, ist heute unbestritten. Nur ist dieser Einfluss komplexer zu sehen als eine 1 : 1-Übertragung und außerdem spielen beim Zweitspracherwerb noch andere Faktoren, wie z.B. Motivation, kommunikatives Bedürfnis, Sprachvermögen etc. eine Rolle.

Heute weiß man, dass eine Differenzierung nach Strukturebenen notwendig ist, um den Erwerb der Zweitsprache und den Einfluss der Muttersprache darauf zu untersuchen. Untersuchungen haben z.B. ergeben, dass das phonologische System einer fremden Sprache anders erworben wird als die syntaktischen Regeln. Im syntaktischen Bereich orientieren sich die Lerner am Modell der zu lernenden Sprache, während auf phonologischer Ebene die Muttersprache einen starken Einfluss hat, der systematisch ist (vgl. Felix 1978, S. 227). So ist z.B. zu beobachten, dass in der Anfangsphase bestimmte Phoneme der fremden Sprache systematisch durch Phoneme des Systems der Muttersprache ersetzt werden. „Daraus ergibt sich, dass auf der phonologischen Ebene - im Gegensatz zur syntaktischen - Übertragungen von L1 Strukturen auf L2 ein produktives Zwischenstadium im Spracherwerbsprozess darstellen“ (Felix 1978, S. 227). Dass Lerner die lautliche Struktur der fremden Sprache anders wahrnehmen, wurde ja schon in Kap. 5 deutlich. Insofern ist es in diesem Bereich wichtig, gezielt auf die Unterschiede in den beiden Sprachen einzugehen.

Außer auf Lautebene gibt es noch im Bereich der rhythmischen Struktur Übertragungen von der Muttersprache auf die Zweitsprache. Dies hat u.a. Kaltenbacher (1998) untersucht, worauf ich mich im Folgenden beziehe. Die rhythmische Struktur einer Sprache ist eine wesentliche Komponente des Zweitspracherwerbs, die zur Verständlichkeit lernersprachlicher Äußerungen beiträgt. Je nachdem, ob es sich um eine akzent-, silben- oder morenzählende Sprache handelt, ist die Basis für den Rhythmus eine andere. In akzentzählenden Sprachen (zu denen u.a. das Deutsche zählt) liegt das Hauptaugenmerk auf der Unterscheidung zwischen betonten und unbetonten Silben. Die betonten Silben tendieren zu einer gleichmäßigen temporalen Aufeinanderfolge, worauf der Rhythmus aufbaut. In silbenzählenden Sprachen (z.B. Französisch) dagegen geht man davon aus, dass alle Silben tendenziell gleichlang dauern, d.h. dass die relevante Zeiteinheit der rhythmischen Struktur jede Silbe selber bildet. Bei morenzählenden Sprachen (z.B. Japanisch)

ist die jeweils gleiche Dauer der More, eine Subeinheit der Silbe, grundlegend für den Rhythmus. Die unterschiedlichen temporalen Organisationen bringen auch phonetisch-phonologische Merkmale mit sich, z.B. die für akzentzählende Sprachen charakteristische Reduktion von Silben in unbetonter Position sowie komplexe Silbenstrukturen (vgl. Kaltenbacher 1998, S. 22f). Je nach Zugehörigkeit der Mutter- und Fremdsprache zu einer akzent-, silben- oder morenzählenden Sprache ergeben sich spezifische Erwerbsprobleme, z.B. die zu starke Betonung von in der Zielsprache unbetonten Silben eines Lernalters, dessen Muttersprache silbenzählend ist.

Es ist deshalb wichtig, die dem jeweiligen Sprachrhythmus zugrunde liegenden Aspekte der Prosodik zu analysieren und so die schwierigen Bereiche zu entdecken, die Lerner beim Erwerb der Sprache bewältigen müssen. Für das Deutsche sind es v.a. die Haupt- und Nebenakzente (s. Kaltenbacher 1998, S. 25) und die Reduktionen bei Vokalen in unbetonten Silben, die Erwerbsprobleme mit sich bringen. Das Hauptproblem bei der Betonung liegt darin, dass sich die Lerner erst den Wortakzent (also die Position der am stärksten betonten Silbe) aneignen müssen und zusätzlich noch die Betonung auf der Ebene der Phrase hinzukommt. Ob eine betonbare Silbe wirklich betont wird oder nicht, hängt nämlich u.a. vom Sprechstil und vom folgenden Wort ab. Auch die phonetische Realisierung der Akzente ist in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich und bildet einen wesentlichen Teil der lernalterssprachlichen Prosodik. Im Deutschen werden betonte Silben von unbetonten hervorgehoben, indem man die Tonhöhe anhebt. Jede Sprache hebt betonte Silben unterschiedlich hervor. Der Unterschied liegt in der Art und Weise der Nutzung von Lautstärke, Dauer, Tonhöhe.

Im Bereich der Reduktionen in unbetonten Silben besteht die Schwierigkeit darin, diese zu erkennen und produzieren zu lernen. Auch in diesem Bereich sind Einflüsse der Muttersprache feststellbar, weshalb für den Lerner beim Erwerb eine Hilfestellung nötig ist, die von der Muttersprache des Lernalters ausgehend auf die speziellen abweichenden Bereiche der Zielsprache eingeht. Bezogen auf den Bereich der Lautstruktur schreibt Kaltenbacher (1998, S. 36): „Die Lerner neigen dazu, Muster ihrer L1 in die L2 zu übertragen“. Dies geschieht in so differenzierter Weise, „daß nur ein detaillierter Vergleich von Ausgangs- und Zielsprache

eine Basis dafür bietet, die Erwerbsaufgabe adäquat zu charakterisieren und Erwerbsprobleme zu erfassen“ (Kaltenbacher 1998, S. 36).
Solch ein Vergleich findet im kommenden Kapitel statt.

6 Phonetisch-phonologische Untersuchung der albanischen Sprache im Vergleich zum Deutschen

6.1 Allgemeine Informationen zur Sprache Albanisch

Albanisch wird von ca. 5,7 Millionen Menschen in Albanien, Teilen von Serbien, Montenegro und dem Kosovo gesprochen. Das Albanische gehört zur indogermanischen Sprachfamilie, in der es einen eigenständigen Zweig bildet. Zu diesem Zweig zählen außerdem die Sprachen Illyrisch und Messapisch, die beide in der Antike ausgestorben sind (vgl. Haarmann 2001, S. 39f). Die sprachgeschichtlichen Ursprünge des Albanischen sind weitgehend ungeklärt, so dass keine eindeutige Verwandtschaft zu einer anderen indogermanischen Sprachgruppe aufgezeigt werden kann. Die Grammatik weist Ähnlichkeiten auf zum Mittel- und Neugriechischen und dem Rumänischen. (vgl. „albanische Sprache“, Microsoft Encarta Online-Enzyklopädie). Der albanische Wortschatz besitzt vorrömische Substratwörter, was eine Gemeinsamkeit zum Rumänischen ist, über 600 Lehnwörter sind lateinischer Herkunft. Zusätzlich gibt es Lehnwörter aus dem Griechischen und Slawischen (vgl. Haarmann 2001, S. 41).

Im Albanischen gibt es zwei große Dialektgruppen: Das Gegische, das im nördlichen Albanien gesprochen wird und das Toskische, das im südlichen Teil vorkommt. Die Standardsprache des Albanischen basiert auf der Grundlage des Toskischen. Die beiden Dialekte unterscheiden sich z.B. „im sogenannten *Rhotazismus* $n \rightarrow r$ “ (Buchholz u.a. 1998, S. 19), d.h. der Wandel des im Gegischen bewahrten $\langle n \rangle$ zu $\langle r \rangle$ im Toskischen. Im morphologischen Bereich besteht ein Unterschied z.B. in der Futurbildung. Im Gegischen wird das Futur auch mit dem Hilfsverb „haben“ gebildet, während es im Toskischen und somit auch in der Literatursprache mit dem Hilfsverb „wollen“ gebildet wird (vgl. Buchholz u.a. 1998, S. 20).

Da das Albanische wie das Deutsche zur indogermanischen Sprachfamilie gehört, folgt ein kurzer Exkurs über diese Sprachfamilie.

6.1.1 Indogermanische Sprachen:

Im Folgenden beziehe ich mich auf Bodmer (1997, S. 204ff)

In indogermanischen Sprachen kommen häufig Konsonantenverbindungen vor. Man kann innerhalb dieser Sprachen am Wortanfang dieselben Konsonantengruppen finden.

Auf *b, d, f, g, k, p*, kann ein *l* oder *r* folgen, auf *t* ein *r*, auf *s* ein *l, t* oder *tr*. Schon aus diesem Grunde sind Wörter wie *sprekeln, spricht, gesprochen, Asphalt, elektrisch* oder *Zwetschge* für viele Völker dieser Erde, die an eine andere Lautbasis gewöhnt sind, ganz fremd (Bodmer 1997, S. 204).

Ein weiteres Merkmal der indogermanischen Sprachen sind geschlossene Silben. Die meisten einsilbigen Wörter gehören dem geschlossenen Typus an. „Viele unserer einsilbigen Wörter zeigen diese beiden Merkmale des indogermanischen Wortbaus, z.B. *Brust, streift, Pracht* [...]“ (Bodmer 1997, S. 204). Völker, die eine nichtindogermanische Sprache sprechen, haben eine andere Lautbasis und finden es deshalb schwierig, indogermanische Wörter und Laute auszusprechen. Oft verändern sie deshalb indogermanische Wörter, bevor sie diese assimilieren. Konsonantenverbindungen werden z.B. durch eingeschobene Vokale getrennt, wie bei <Picknick>, das im Japanischen zu „pikunikku“ wird. An diesem Beispiel wird außerdem ersichtlich, dass oft an für die indogermanische Sprachfamilie typische geschlossene Silben Vokale angehängt werden. Außerdem werden Laute, die in nichtindogermanischen Sprachen nicht vorkommen, durch Laute der eigenen Muttersprache ersetzt. Japaner verwenden z.B. anstelle des fremden [l] ein [r], d.h. „aus *glass* wird *garasu*“ (Bodmer 1997, S. 206).

Da sowohl Albanisch als auch Deutsch zur indogermanischen Sprachfamilie gehören, gehe ich davon aus, dass die albanischen Kinder keine größeren grundlegenden Probleme mit der Artikulation der deutschen Laute und Wörter haben werden.

6.2 Das albanische Alphabet

Seit dem Kongress von Manastir im Jahr 1908 ist eine phonetisch basierte Version des lateinischen Alphabets das verbindliche Schriftsystem. Davor wurden außerdem das griechische Alphabet, eine türkische Variante der arabischen Schrift und Kyrillisch benutzt. (vgl. Price 1998, S. 6).

Das albanische Alphabet besteht aus den folgenden 36 Buchstaben: (Darstellung übernommen aus Buchholz u.a. 1998, S. 14f).

Buchstabe	Phonetische Transkription	Aussprache (Beispiele werden nur dann gegeben, wenn die Aussprache oder die Schriftzeichen vom Deutschen abweichen)
a	[a]	
b	[b]	
c	[ts]	wie « z » in Zange
ç	[tʃ]	wie « tsch » in Peitsche
d	[d]	
dh	[ð]	wie stimmhaftes englisches « th » in that
e	[ɛ]	wie offenes « e » in fett
ë	[ə]	betont: ähnlich dem offenen « ö » in öffnen, unbetont: wie « e » in Gabe
f	[f]	
g	[g]	
gj	[dʲ]	palatales « d » ähnlich « dj »; vergleichbar ungarisch « gy » in magyar, russisch дъ in ведъма
h	[h]	
i	[i]	
j	[j]	
k	[k]	
l	[l]	
ll	[ɫ]	wie russisch « л » in лоб
m	[m]	
n	[n]	wie « n » in nein; vor g und k: wie « n » in Zange
nj	[nʲ]	palatales « n » wie in russisch дань oder нет
o	[ɔ]	offenes « o » wie in offen
p	[p]	
q	[tʲ]	palatales « t » ähnlich « tj » wie in der deutschen Interjektion tja
r	[r]	kurzes Zungen-r
rr	[r:]	stark gerolltes Zungen-r
s	[s]	stimmloses « s » wie « ss » in Rosse oder « ß » in Fluß
sh	[ʃ]	wie « sch » in Schule
t	[t]	
th	[θ]	wie stimmloses englisches « th » in thing
u	[u]	
v	[v]	wie « w » in Wein
x	[dz]	wie stimmhaftes italienisches « z » bzw. « zz » in mezzo
xh	[dʒ]	wie stimmhaftes englisches « j » in John
y	[y]	wie « ü » in Tür
z	[z]	wie stimmhaftes « s » in Rose
zh	[ʒ]	wie französisches « j » in journal

Im Albanischen kommen die Buchstaben <w> und <ß> ebenso wie die Buchstabenverbindungen <ch>, <sch>, <tz> nicht vor.

6.3 Vokalismus

Vokale sind Öffnungslaute, bei deren Bildung der Ansatzraum geöffnet ist und als Resonator wirkt.

Darstellung der Vokalphoneme des Deutschen und Albanischen

unter Beachtung der Lage der Zunge sowie der Lippenrundung (vgl. Altmann & Ziegenhain 2002, S. 72 und Maas 1999, S. 257):

(albanische Vokalphoneme = Vokalphoneme mit *)

		Vorne		zentral	hinten
		Ungerundet	gerundet	ungerundet	gerundet
Hoch	gespannt / geschlossen / lang	i:	y:		u:
	ungespannt / offen / kurz	ɪ*	ʏ*		ʊ*
Mittel	gespannt / geschlossen / lang	e:	ø:		o:
	ungespannt / offen / kurz	ɛ*	œ	ə*	ɔ*
	ungespannt / offen / lang	ɛ:			
Tief				(ɐ)	
	lang			ɑ:	
	kurz	a*			

Die drei Kriterien vertikale und horizontale Zungenbewegung sowie die Lippenrundung dienen in beiden Sprachen der hinlänglichen Klassifizierung der Vokale.

Der Phonemstatus des [ɐ] ist umstritten, da es eigentlich ein Allophon von [r] ist (daher auch die Bezeichnung „vokalisiertes-R“)

Zuordnung der Phoneme zu Vokalgraphemen

Im Albanischen werden den oben genannten Phonemen folgende Vokalgrapheme zugeordnet:

<a> → [a]	<o> → [ɔ]
<e> → [ɛ]	<u> → [u]

<ë> → [ə] <y> → [y]
 <i> → [i]

Vergleich zum Deutschen

Im Deutschen gibt es folgende Vokalgrapheme mit den ihnen zugeordneten Phonemen (vgl. Eisenberg 2000, S. 292f)

gespannte Vokale	ungespannte Vokale	Reduktionsvokale
<ie> → [i]	<i> → [ɪ]	<e> → [ə]
<ü> → [y]	<ü> → [ʏ]	<er> → [ɐ]
<e> → [e]	<e> → [ɛ]	
<ö> → [ø]	<ö> → [œ]	
<ä> → [ɛː]		
<a> → [a]	<a> → [a]	
<o> → [o]	<o> → [ɔ]	
<u> → [u]	<u> → [ʊ]	

Die verschiedenen Vokale des Deutschen lassen sich neben den qualitativen Merkmalen auch nach dem Vorkommen in den Silbentypen ordnen:

Die gespannten und ungespannten Vokale kommen in der Normalsilbe sowie der betonten Silbe vor, die Reduktionsvokale nur in Reduktionssilben.

Betrachtung der albanischen Vokale <e> und <ë> im Vergleich zum Deutschen

Im Gegensatz zum Deutschen steht im Albanischen „ë als Bestandteil des Phoneminventars (anders als dt. -e in *Gabe*) zu e und zu o in Opposition [...] (vgl. *te: të: to*)“ (Buchholz/ Fiedler 1987, S. 28).

Im Folgenden werden die Vokale <e> ([ɛ]) und <ë> ([ə]) genauer beschrieben, weil hier die größten Unterschiede zu den Vokalen im Deutschen liegen.

Das <e> ([ɛ]) unterscheidet sich vom deutschen kurzen <e> durch den geringeren Öffnungsgrad des Rachenraumes. Auch in unbetonter Stellung ist das <e>

[ɛ]) in der albanischen Standardsprache vom <ë> unterschieden, es wird nie als Schwa artikuliert. Dafür gibt es im Albanischen nämlich ein eigenes Zeichen: <ë>.

Im Deutschen gibt es graphisch keine Unterscheidung zwischen [ɛ] und [ə]. Beides wird durch das Zeichen <e> markiert.

Das <ë> ([ə]) kann im Albanischen in betonter und unbetonter Silbe vorkommen. Sowohl betont als auch unbetont wird das <ë> kürzer artikuliert als andere Vokale.

Im Deutschen dagegen kommt das Schwa [ə] nur in Reduktionssilben vor, wird also nie betont artikuliert.

Beim <ë> gibt es im Albanischen die größten Unterschiede in der Verwendung. So ist z. B. im Gegischen das unbetonte <ë> fast vollständig reduziert, während es im Toskischen teilweise bewahrt wird.

Außerdem liegt hier der größte Unterschied zwischen Sprech- und Schreibnorm. D.h.

Graphisches -ë im Wort- und Stammaslaut wird orthoepisch in der Umgangssprache gar nicht realisiert, vgl. u.a. bei den Subst, die im Nom Sg mit -ë geschrieben werden: [kɔk] = *kokë* 'Kopf', [...]; bei Partizipien und den daraus abgeleiteten Adj: [lən] = *lënë* 'gelassen', [...]; in der Pluralbildung der Substantive und Adj: [puntər] = *punëtorë* 'Arbeiter' / 'arbeit-sam(e)',... (Buchholz / Fiedler 1987, S. 31).

Vergleich zum deutschen reduzierten Vokal [ə]

Dem reduzierten Vokal [ə] liegt keine intendierte Artikulationsbewegung zugrunde. Das Schwa ist in der Intensität schwächer als voll realisierte Vokale (vgl. Lindner 1981, S. 238) und kann aufgrund starker koartikulatorischer Einflüsse der benachbarten Konsonanten nicht isoliert produziert werden. Vor [m, n, l] kann das [ə] sogar so weit reduziert werden, dass es ganz ausfällt (z.B. [lɑuɸn]). In diesem Fall kommt es zu Lautfolgen, die sonst in dieser Position nicht üblich sind, z.B. <Gaben>- [bn], was sonst weder im Silbenanlaut, noch im Silbenauslaut existiert.

Allerdings wird anders als im Albanischen das [ə] immer artikuliert, wenn nach ihm kein Konsonant folgt, z.B. [ˈgɑːbə].

Vokalquantität

Die albanischen Vokale unterscheiden sich zwar phonetisch durch ihre Quantität, aber es bestehen keine phonologischen Oppositionen. Dabei gilt Folgendes:

„Halblange Vokale“

Betonte Vokale sind „halblang“, wenn sie in offenen Silben (also Silben, die auf einen Vokal enden) oder vor den Engelauten [t], [r] oder vor stimmhaften Konsonanten stehen (z.B. miku [miˈku], plepi [pleˈpi], ka [kaˈ]) (Buchholz u.a. 1998, S. 15)). Allgemein gilt, dass in der albanischen Sprache „halblange“ Vokale nur in betonten Silben vorkommen.

Außerdem kommt es zu phonetischer Länge, wenn zwei gleiche Vokale zusammentreffen, z.B. [paːnəsi] = *paanësi* ‚Neutralität‘ (vgl. Buchholz / Fiedler 1987, S. 32). Dasselbe gilt, wenn ein zwischen Vokalen vorkommendes <h> entfällt und die zusammentreffenden Vokale kontrahiert werden, z.B. [bəːʃ] = <bëhesh> ‚du wirst‘, ... (vgl. Buchholz / Fiedler 1987, S. 32). Letztgenanntes trifft auch auf das Deutsche zu.

„Kurzvokale“

In geschlossenen Silben, vor Verschlusslauten und vor stimmlosen Konsonanten werden im Albanischen die Vokale kurz artikuliert (z.B. mik [mik], plep [lep]). Ebenso sind Vokale vor Konsonantengruppen kürzer als vor einfachen Konsonanten.

Des Weiteren gilt, je größer die Distanz zur Tonstelle, desto kürzer werden die Vokale ausgesprochen. Unbetonte Vokale werden immer kurz artikuliert. Die Vokale bestimmen u.a. die Länge der Silben. Die Länge der Silben eines Wortes

wiederum hängt von der Silbenanzahl ab. Je mehr Silben in einem Wort vorkommen, desto kürzer sind die einzelnen Silben und damit auch die einzelnen Vokale. Die Quantität der Vokale wird wie schon erwähnt in der gegenwärtigen albanischen Literatursprache nicht als phonologisch relevant angesehen. Die einzigen zwei Ausnahmen sind <ue>, das als [u:] und <ye>, das als [y:] artikuliert wird.

Vergleich zum Deutschen

„Langvokale“

„Langvokale“ können sowohl in offenen als auch in geschlossenen Silben stehen (Bsp.: <See>, <Hahn>).

Im Deutschen werden „Langvokale“ länger artikuliert als die albanischen Vokale, die nur „halblang“ sind.

„Kurzvokale“

Kurze Vokale stehen in den Silben, die auf einen Konsonanten enden. Sie sind in betonten Silben ungefähr nur halb so lang wie lange Vokale, in unbetonten Silben ist der Unterschied jedoch geringer. Kurze Vokale unterscheiden sich aber auch klanglich von den langen Vokalen, da bei den kurzen Vokalen der Ansatzraum relativ offen (deshalb werden sie auch als offene Vokale bezeichnet) und die Intensität der Zungen- und Lippenartikulation geringer ist. Die kurzen Vokale werden zentraler, ungespannter artikuliert. Die langen Vokale werden geschlossen, dezentraler, gespannter artikuliert, d.h. im Deutschen korrelieren Quantität und Qualität miteinander. Für Fremdwörter trifft dies nicht zu, vgl. z.B. <Psychologie>.

Zu der genannten Regel bezüglich des Vorkommens von langen und kurzen Vokalen kommt eine weitere hinzu: Die Vokalquantität bleibt erhalten, wenn es in der gleichen Wortfamilie Formen gibt, in denen der Vokal durch Flexion in die offene Silbe tritt. (Bsp: <Tag> mit langem Vokal, da die Flexionsform <Tage> existiert.)

Im Deutschen gibt es Quantitätsopposition bei den Vokalen. S. dazu obige Tabelle mit den Vokalphonemen. Es gibt viele Minimalpaare, wie <Miete - Mitte>, <beten - Betten>, <Hüte - Hütte>, in denen die Quantität und damit gekoppelt auch die Qualität des Vokals ausschlaggebend für die Bedeutung ist.

Die Vokale des Deutschen unterscheiden sich nicht nur quantitativ (nach ihrer Dauer), sondern auch qualitativ (nach ihrer Klangstruktur). Neben langen und kurzen Vokalen muss man auch zwischen voll realisierten und reduzierten Vokalen unterscheiden.

Nasalvokale

Vor nasalen Konsonanten werden im Standardalbanischen und im Toskischen Vokale leicht nasaliert artikuliert. Eine stärker ausgeprägte Nasalierung findet man im Gegischen. Dabei kann es zu Bedeutungsunterschieden führen, je nachdem, ob man die Vokale nasaliert ausspricht oder nicht. Bsp.: <asht> („Knochen“) steht in Opposition zu <âsht> („ist“), oder <qêth> („Backschaufel“) im Gegensatz zu *qeth* („(ich) schere“) (vgl. Buchholz / Fiedler 1987, S. 36).

Vergleich zum Deutschen

Die Vokale des Deutschen werden oral gebildet. Es gibt jedoch einige Lehnwörter aus dem Französischen, die Nasalvokale enthalten, z.B. <Balkon>.

Diphthonge

Bei einem Diphthong beginnt die vokalische Artikulation in der Stellung eines Vokals und endet in der eines anderen Vokals.

Vom phonetischen Standpunkt aus betrachtet gibt es im Albanischen zwei Arten von Diphthongen:

Sie können aus betonten Vokalen bestehen, die mit den Gleitlauten [i], [u] und [ɥ] verbunden sind. [i] und [u] können sowohl vor (steigende Diphthonge) als auch hinter (fallende Diphthonge) bestimmten Vokalen stehen, während [ɥ] nur vor bestimmten Vokalen vorkommt.

[ⁱ] kann hinter [a,ε,ə,ɔ,u,y,i] vorkommen, z.B. [krɛⁱt] = *krejt* ‚ganz‘, [bəⁱ], *běj* ‚ich mache‘ (vgl. Buchholz / Fiedler 1987, S. 34). Bei Ersatzdehnung können auch Langdiphthonge vorkommen, z.B. [vɛ:ⁱ] = (*të*) *vejë* ‚er gehe‘, [bə:ⁱ] = (*të*) *bějë* ‚er mache‘ (vgl. Buchholz / Fiedler 1987, S. 34).

[ⁱ] kann vor [a,ε,i,ɔ,u] vorkommen

[^u] kann hinten stehend mit [a,ε,i,y] einen Diphthong bilden, während [^u] vor Vokalen nur in nichtnativen Wörtern wie [sk^uadər] = *skudadër* ‚Mannschaft‘ erscheint.

<ue> und <ye> gehören phonetisch nicht zu den Diphthongen, sondern sind lange Vokale [u:] bzw. [y:].

Die zweite Art von Diphthongen besteht aus unbetonten Vokalen, die mit Gleitlauten verbunden sind. Dabei können die Gleitlaute vor- und nachtonige Positionen einnehmen.

Vergleich zum Deutschen

Im Deutschen gibt es die drei phonologischen Diphthonge [aj, au, əy], denen die fünf graphematischen <ai, ei, au, eu, äu> gegenüberstehen. Außerdem werden von den genannten schließenden (fallenden) Diphthongen ([[aj], [au] etc.) die öffnenden (steigenden) Diphthonge mit vokalisiertem <r> ([ɐ, ɛɐ, iɐ, ɔɐ, uɐ, œɐ, yɐ]) unterschieden. Phonologisch haben Diphthonge den gleichen Charakter wie Langvokale

Positionsbedingte Veränderungen (im Albanischen)

- Abhängig von ihrem Umfeld werden Vokale unterschiedlich ausgesprochen. So werden z.B. Vokale palatisiert, d.h. weiter vorn ausgesprochen, wenn sie sich in der Nähe des Artikulationsortes palataler Konsonanten befinden. [ə] wird z.B. zu [i] wenn es hinter <q>, <gj> und <nj> steht. D.h. [d,ərnɔnⁿ] wird zu [d,imɔnⁿ], [ləvdoⁿ] zu [livdoⁿ] etc.

- Vokale neben bilabialen bzw. labiodentalen Konsonanten werden labialisiert. So wird [i] zu [y] oder [ɔ] zu [u].

Vergleich zum Deutschen

Auch im Deutschen unterliegen die Vokale der Variation und der Beeinflussung durch die Konsonanten. V.a. die kurzen, offenen Vokale werden durch die angrenzenden Konsonanten beeinflusst.

Glottisverschluss [ʔ]

In der Standardsprache des Albanischen und in beiden Dialekten ist es möglich, jedoch nicht obligatorisch, die Wortgrenze vor Vokalen durch den Glottisverschluss zu markieren. Auch in Fällen wie [sʔendi] = <s'endi> („er webte nicht“), was in Opposition steht zu [sendi] = <sendi> („der Gegenstand“) ist der Einsatz des Knacklautes nur fakultativ.

Vergleich zum Deutschen

Der Glottisverschluss tritt nur im einfachen Anfangsrand betonter Silben auf und kombiniert mit keinem anderen Laut im Silbenrand. Er kommt immer dann vor, wenn kein anderer Konsonant vorhanden ist, d.h. vor Vokalen im Morphemanlaut sowie zwischen zwei Silben, in denen unbetonter und betonter Vokal aufeinander treffen (wie in <Poet, naiv>). Er gilt zwar als typisch für das Deutsche, wird aber häufig nur schwach artikuliert. Die Artikulation variiert je nach Region und Idiolekt. Allerdings wird der Glottisverschluss in letzter Zeit wieder verstärkt benutzt aufgrund der Forderung der Frauenbewegung, generische Termini nicht nur in der Schrift zu sexualisieren (<LehrerInnen>), sondern auch in der gesprochenen Sprache. Dies ist nur durch den Glottisverschluss möglich. In der Schrift ist der Glottisverschluss wie im Albanischen nicht repräsentiert (vgl. Eisenberg 2000, S. 115f und Maas 1999, S. 224f).

6.4 Konsonantismus

Konsonanten sind „Hemmstellenlaute“ (Lindner 1981, S. 220), bei deren Bildung der Ansatzraum an irgendeiner Stelle so weit verengt ist, dass eine sekundäre Schallquelle gebildet wird. Die meisten Konsonanten können nicht isoliert artikuliert werden, sondern sie erlangen erst in der Lautfolge ihre volle Ausprägung.

Konsonantenphoneme

Im Albanischen werden folgende Konsonantengrapheme den Phonemen zugeordnet:

(Konsonantenphoneme mit , = palatal)

<p> → [p]	<sh> → [ʃ]
<t> → [t]	<h> → [h]
<q> → [t,]	<v> → [v]
<k> → [k]	<dh> → [ð]
 → [b]	<z> → [z]
<d> → [d]	<zh> → [ʒ]
<gj> → [d,]	<m> → [m]
<g> → [g]	<n> → [n]
<c> → [tʃ]	<nj> → [n,]
<ç> → [tʃ]	<ng> → [ŋ]
<x> → [dz]	<ll> → [ɫ]
<xh> → [dʒ]	<l> → [l]
<f> → [f]	<r> → [r]
<th> → [θ]	<rr> → [rː]
<s> → [s]	<j> → [j]

Entsprechend ihrer Artikulationsmodi lassen sich die albanischen Konsonanten in sieben Gruppen einteilen (vgl. Buchholz / Fiedler 1987, S. 37):

Verschlusslaute: stimmhaft: [b d d, g]

stimmlos: [p t t, k]

Beim <t> [t] ist die Aspiration minimal, wobei das <t> vor Konsonanten stärker aspiriert artikuliert wird als vor Vokalen. Auch <p> und <k> werden im Albanischen kaum aspiriert artikuliert.

Affrikaten: stimmhaft: [dz dʒ]

stimmlos: [ts tʃ]

Frikative: stimmhaft: [v ð z ʒ]

stimmlos: [f θ s ʃ h]

<h> [h]: Bei der Artikulation des <h> ist im gegischen Dialekt der Luftstrom stärker als im Toskischen. Im Toskischen fällt das <h> oft ganz aus, z.B. [θaet] = <thahet> ‚trocknen‘. Sogar im Anlaut ist ein Ausfall möglich, jedoch seltener. Geschulte Rundfunksprecher dagegen hauchen das <h> sehr intensiv, so dass es wie ein [x] wahrgenommen wird.

Nasale: [m n ŋ]

Laterale: [ɫ l]

Vibranten: [r r̥]

Beim <r> [r] sind ein oder zwei Zungenschläge typisch, während es beim <rr> [r̥] drei bis vier Schläge sind. Im Auslaut tendiert das <r> zur Stimmlosigkeit. <r> und <rr> haben Phonemcharakter, z.B. bedeutet <arë> ‚Feld‘, während <arrë> ‚Nuss‘ heißt (vgl. Buchholz / Fiedler 1987, S. 39). Das Zäpfchen-R ist Albanern völlig fremd.

Gleitlaut: [j]

Vergleich zum Deutschen

Die Konsonantengrapheme des Deutschen sowie die ihnen kontextunabhängigen zugeordneten Phoneme:

<p> → [p]	<ch> → [ç]
<t> → [t]	<w> → [v]
<k> → [k]	<j> → [j]
 → [b]	<h> → [h]
<d> → [d]	<m> → [m]
<g> → [g]	<n> → [n]
<qu> → [kv]	<ng> → [ŋ]
<f> → [f]	<l> → [l]
<s> → [z]	<r> → [r]
<ß> → [s]	<z> → [ts]
<sch> → [ʃ]	

Die fehlenden Buchstaben <c, v, x> gehören nicht zum Kernbestand des Grapheminventars. <c> kommt nur als Teil von Mehrgraphemen vor bzw. in Fremdwörtern (<Cello, Comic>).

<x> und <v> kommen als markierte Schreibungen vor. Das <v> steht anstelle des <f>, z.B. in <Vogel>, das <x> anstelle von <chs>, z.B. in <Hexe>.

Die Konsonanten können im Deutschen entsprechend ihrer Artikulationsmodi in folgende sieben Gruppen eingeteilt werden (vgl. Lindner 1981, S. 248ff und Hall 2000, S. 31ff).

Verschlusslaute: stimmhaft: [b, d, g] = nicht behauchte Verschlusslaute (Lenes)
 stimmlos: [p, t, k, ?] = behauchte Verschlusslaute (Fortes)

Die Stimmhaftigkeit der nicht behauchten Verschlusslaute kann im Deutschen fehlen (z.B. im absoluten Auslaut einer Äußerung, s. u. stellungsbedingte Varianten), weshalb das unterscheidende Merkmal der beiden Gruppen von Verschlusslauten die vorhandene oder fehlende Behauchung ist. Die stimmlosen Verschlusslaute sind am Wortanfang und im absoluten Auslaut im Gegensatz zum Albanischen stark behaucht [p^h, t^h, k^h], im Inlaut schwach. Die stimmhaften Verschlusslaute werden in keiner Position behaucht. Die Aspiration bildet jedoch keine Opposition und ist deshalb phonologisch irrelevant. In anderen Sprachen ist nicht die Behauchung, sondern die Stimmhaftigkeit das unterscheidende Merkmal (vgl. Lindner 1981, S. 250).

Affrikaten: [pf, ts, tʃ, (dʒ)]

Frikative: stimmhaft: [v, z]

stimmlos: [f, s, ʃ, (z), ç, x, h]

[h] tritt artikulatorisch nur im Anlaut vor einem Vokal oder als silbentrennendes-h zwischen zwei Vokalen auf. Das silbentrennende-h entfällt in der Artikulation meist, z.B. <gehen> ['ge:ən]. Das [h] wird jedoch im Gegensatz zum Glottisverschluss in der Schrift notiert.

Nasallaute: [m, n, ŋ]

Vibrant: [r]

Die deutsche Standardsprache kennt nur das Zäpfchen-R, während umgangssprachlich in bestimmten Regionen auch das Zungenspitzen-R vorkommt.

Lateral: [l]

Gleitlaut: [j]

Das [j] kommt im Silbenanlaut vor und kann nur direkt neben einem Vokal stehen, der den Silbenkern bildet. Das [j] steht vor allen Vokalen außer vor dem [i] und nur bei <jiddisch> vor dem [ɪ]. <j> folgt nie einem Vokal in der gleichen Silbe.

Bei den Konsonanten besitzt das Deutsche keine Quantitätsopposition.

Die Konsonanten [pf x ç] sowie das Zäpfchen-R sind dem Albanischen fremd.

Umgekehrt kommen die Konsonanten [t, d, dz dʒ θ ð n, ɾ r:] im Albanischen, aber nicht im Deutschen vor.

Stellungsbedingte Varianten albanischer Konsonanten

- Der standardsprachlichen Norm entsprechend bleiben im Albanischen die Merkmale stimmhaft bzw. stimmlos immer erhalten. Umgangssprachlich werden jedoch alle stimmhaften Obstruenten im absoluten Auslaut stimmlos, d.h. <g> wird im Auslaut als [k] artikuliert, <d> als [t] etc. Bsp.: „kënd [kənt]; breg [brək]; korb [kɔrp]; zogj [zɔt,]. Am Silbenende tritt diese Erscheinung normalerweise nicht auf, z.B. kënddrejtë [kənddrejtə],

[...]“(Buchholz u.a. 1998, S. 15). In Äußerungen, in denen auf ein Wort mit <d>, <g>, im Auslaut ein Wort folgt, das mit stimmhaftem Konsonant oder Vokal beginnt, werden <d>, <g> und nicht stimmlos artikuliert, sondern deren Stimmhaftigkeit wird lediglich reduziert. Stimmlose Konsonanten, die innerhalb einer Betonungseinheit vor stimmhaften Konsonanten stehen, werden ebenfalls stimmhaft. Und andersherum werden stimmhafte Konsonanten, die vor stimmlosen stehen, auch stimmlos. Entscheidend für Stimmhaftig- bzw. Stimmlosigkeit ist also der Folgekonsonant. Bsp.: ‚s’dua [zdua], s’ben [zbən]; mund ta bëj [munt:abəj]“ (Buchholz u.a. 1998, S. 15).

Das Negationselement <s’> wird vor <d, b, x, xh> zu [z] umgewandelt, vor <v, dh> und vor Sonanten bleibt es [s] (vgl. Buchholz / Fiedler 1987, S. 42).

Alternationen:

- Vor <g> und <k> wird [n] zu [ŋ] gewandelt (wie im Deutschen), was an allen möglichen Stellen im Wort sein kann, z.B. <nget> ‚reizen‘, <bankë> ‚Bank‘. Dies wiederum trifft auf das Deutsche nicht zu, das [ŋ] am Wort- und Morphemangfang nicht kennt.
- [n] wird zu [nj] gewandelt, wenn es vor <q> und <gj> steht, was ebenfalls an jeder möglichen Stelle der Fall ist.

Vergleich zum Deutschen

Positionsbedingte Veränderungen deutscher Konsonanten

- Stimmhafte Phoneme haben im Auslaut ihre stellungsbedingten stimmlosen Varianten („Auslautverhärtung“). Bsp.: [tɑ:gə] - [tɑ:k]. Im Auslaut kommen also die stimmhaften Konsonantenphoneme [b, d, g, v, z, ʒ] nicht vor, d.h. die Opposition zwischen den Phonemen [p - b], [t - d], [k - g], [f - v], [s - z] und [ʃ - ʒ] ist im Wortauslaut aufgehoben („neutralisiert“). Im Unterschied zum Albanischen gilt das Gleiche für die Phoneme in silben-

finaler Position (z.B. <biegsam> [bi:kzɑ:m], d.h. die Auslautverhärtung ist ein silbenbezogener Prozess. Dagegen unterliegt ein Phonem vor einem Vokal niemals der Auslautverhärtung, da dieses Segment immer den Anfang einer neuen Silbe bildet (Bsp: <biegen> [bi:gən]) (vgl. Hall 2000, S. 208f).

- Die stimmlosen Phoneme [p, t, k] können je nach Position aspiriert sein. Z.B. <Tasche> [[tʰaʃə]. Dies ist am Wortanfang und im absoluten Auslaut der Fall.
- Das Phonem [r] hat zwei positionsgebundene Varianten. Einmal das konsonantische <r> und einmal das vokalisierte <r>, das am Wortende und vor Konsonanten steht. Bei den „öffnenden“ Diphthongen (s. Maas 1992, S. 220) <er, är, ir, or, ur, ör, ür> findet eine Vokalisierung des <r> statt, das zusammen mit dem Vokal eine Verbindung eingeht, vergleichbar mit den Diphthongen <ei, au, eu>. Bsp.: <werden, Härte, wir, Worte, Turm, Körner, Türme>. Das <r> wird in den meisten Dialektregionen nur im Anfangsrand einer betonten Silbe konsonantisch artikuliert (<Rast>, <Trommel>).
- Die Konsonanten <m, n, l> können im Endrand einer Reduktionssilbe zu sonoren Konsonanten werden, z.B. <geben> [ˈge:bŋ], <Vogel> [ˈfo:gʌ].
- [ç] kommt nach vorderen Vokalen [ɪ, y, ʏ, e, ε, œ] usw. und nach den Diphthongen [aj, oy] vor, [x] nach hinteren und zentralen Vokalen, also [u, ʊ, o, ɔ, a, ɑ, au]. [ç] und [x] treten nie im selben Kontext auf, kontrastieren also nicht. Beide treten nach Lauten auf, die ihnen jeweils artikulatorisch ähnlich sind (vgl. Hall 2000, S. 63).
- <s> wird vor <p, t> im Anlaut als [ʃ] artikuliert.

6.5 Silben

Silbenstruktur

Die einzelnen Lautsegmente des Albanischen werden nach phonologischen Kriterien geordnet und bilden so Silben, die die Äußerung lautlich gliedern. Der Silbenkern besteht in der albanischen Sprache immer aus Vokalen und ist wie im Deutschen „Träger der prosodischen Merkmale - Ton, Akzent und Quantität“ (Buchholz / Fiedler 1987, S. 27).

Um die Silbenstruktur zu ermitteln, muss man die Lautsegmente in die Gruppen Vokale, Sonanten und Konsonanten einteilen. Für die Feststellung der Silbenstruktur eines Wortes ist auch im Albanischen das Prinzip der wachsenden Sonorität anzuwenden. Nur für die erste Silbe eines Wortes trifft dieses Prinzip nicht zu. Innerhalb aller anderen Silben muss der Sonoritätskoeffizient des jeweils nachfolgenden Lautes höher sein als der des vorhergehenden Lautes. Der Sonoritätskoeffizient von Vokalen wird als 4, der von Sonanten als 3 und der von Konsonanten als 1 eingestuft. Dies bedeutet, dass <partizani> („der Partisan“) aus den Silben <par - ti - za - ni> besteht und nicht aus <pa - rti - za - ni>. <-rti> hätte die Koeffizientenfolge 3 - 1 - 4, was nicht zulässig ist, wohingegen <par> (1 - 4 - 3) in der ersten Silbe möglich ist, weil oben genanntes Prinzip für die erste Silbe nicht gilt. Die letzte Silbe eines Wortes kann ebenfalls eine Ausnahme bilden, da es silbische Konsonanten bzw. Sonanten nicht gibt, also <par - ti - zan> (1 - 4 - 3) und nicht <*par - ti - za - n>.

Silbentypen

Folgende Regeln sind im Albanischen für die einzelnen Silbentypen entscheidend (vgl. Buchholz/ Fiedler 1987, S. 43f):

Im Folgenden steht K für Konsonant, V für Vokal, S für Sonant, Ns für Nasalso-
nant

- K (auch zwei K) zwischen zwei V gehört phonetisch zum rechten V: KV - KV. Formativgrenzen bleiben dabei unberücksichtigt.

- K und S zwischen zwei V: **KV - KSV**
- Nasalsonant und K zwischen zwei V: **KV - NsSKV**
- Liquide (L) und K zwischen Vokalen: **KVL - KV**
- zwei S zwischen Vokalen: **KVS - SV**
- Bei Gruppen von drei oder vier K: Falls die ersten beiden K Nichtsonanten sind oder der erste K ein Nasal ist, gehören sie zum rechten V: **KV - KKKV**
- ist der erste K ein *r*- oder *l*- Laut, gehört er zum linken V: **KVr - KKV**

Es ist zu beachten, dass Autosemantika die Wortgrenze als Silbengrenze bewahren, hier die oben genannten Regeln also nicht gelten. Es heißt z.B. <tre - gim(?)i - nte - re - sant> (,interessante Erzählung'), nicht <*tre - gi - mi - nte - re - sant>. Daraus folgt, dass im Albanischen die Wortgrenze auch phonologische Bedeutung hat. Bei Wortbildungsaffixen trifft dies allerdings nicht zu, worin ein Unterschied zum Deutschen besteht. Im Albanischen heißt es also nicht <*nën - ofi - cer>, sondern <në- no - fi - cer>, während es im Deutschen ,Un - ter - | offi - zier' (nicht *Un - te - ro - ffi - zier) heißt (vgl. Buchholz / Fiedler 1987, S. 45).

Im Albanischen sind jedoch Strukturveränderungen möglich, z.B. werden bei langsamen Sprechtempo die Silben so verlängert, dass alle Silben offen werden, d.h. oben genannte Regeln werden somit ungültig. Diese Veränderungen sind möglich, „weil im Albanischen die Trennung der Silben des Wortes nicht semantisiert ist“ (Buchholz / Fiedler 1987, S. 45).

Bei der Artikulation hängt die Quantität der Silben eines Wortes von der Silbenanzahl ab. Die Silben sind umso kürzer, je mehr Silben in einem Wort vorkommen.

Vergleich zum Deutschen

Die Silbenstruktur, die Silbentypen etc. im Deutschen wurden bereits in Kap. 3.3.1 ausführlich behandelt. Deshalb wird hier nicht mehr darauf eingegangen.

Bei der Artikulation hängt die Länge der Silben nicht wie im Albanischen von der Silbenanzahl innerhalb eines Wortes ab, sondern sie sind an ein bestimmtes Längenmaß gebunden, d.h. sie können nicht beliebig lang oder kurz sein. Zwi-

schen Kern und Endrand findet ein Längenausgleich statt, d.h. der leere Endrand eines Einsilbers / einer betonten Silbe ist an einen „Langvokal“ gebunden, der komplexe Endrand an einen Vokal mit festem Anschluss an die nachfolgenden Konsonanten (See - Senf) (vgl. Eisenberg 2000, S. 129).

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass es im Deutschen unmöglich ist, bei langsamem Sprechtempo alle Silben zu offenen Silben zu dehnen. Dies würde nämlich bei Wörtern mit festem Anschluss (Typ <Hütte>) deren lautliche Struktur zerstören und zu einer anderen Bedeutung führen.

Silbenstruktur im Wort (im Albanischen)

Wörter können aus einer oder mehreren Silben bestehen. Wörter, die einsilbig sind und nur aus Vokalen bestehen, sind Flexionsformative, unbetonte Präpositionen oder Interjektionen. Diese Wörter sind immer unbetont. Im Albanischen besteht eine große Vielfalt an phonetischer Beschaffenheit von Flexionsformativen, während das Deutsche nur Flexionsformative mit [ə] besitzt.

Bei Einsilbern gibt es die Kombination VK, KV, KVK. In mehrsilbigen Wörtern kommen alle von der Silbenstruktur her zulässigen Kombinationen vor:

V + KV	KV + V
V + VK	KV + KV
V + KVK	KV + VK
VK +KV	KV + KVK
VK + KVK	V + V

Anlaut und Auslaut von Silben und Wörtern

Im Anlaut können alle Konsonanten und Vokale stehen. Selbst eine Mehrfachkonsonanz ist im Albanischen möglich, was eine große Fülle an Möglichkeiten bietet. Das gilt auch für den Auslaut. Im Auslaut sind ebenso alle Vokale und alle Konsonanten bis auf <-x> zu finden. Auch mit drei Konsonanten im Auslaut sind an der Stelle des letzten Konsonanten fast alle Kombinationen vorhanden, nur <r, rr, ll, nj> und <zh> wurden nicht nachgewiesen.

Tabellen mit Beispielwörtern für An- und Auslaute finden sich bei Buchholz / Fiedler 1987, S. 47 - 52.

Vergleich zum Deutschen

Im Deutschen gibt es hinsichtlich der Kombinationen in Anfangs- und Endrand mehr Restriktionen. Siehe dazu die Tabellen in Kap. 3.3.1.1.

Beim Vergleich der Möglichkeiten der Anfangsränder im Albanischen und Deutschen zeigen sich folgende Unterschiede, die bezogen sind auf Formen, die es im Deutschen, aber nicht im Albanischen gibt:

Dem Albanischen unbekannte Anfangsränder:

[t+s]	<i>zahn</i>
[p+f]	<i>Pfau</i>
[ʃ+v]	<i>Schwein</i>
[t+s]/ [s+v]	<i>zwei</i>
[p+f]/ [f+l]	<i>Pflug</i>

Dem Albanischen unbekannte Endränder

[ç+t]/ [x+t]	<i>Licht/ lacht</i>	
[m+t]	<i>Amt</i>	[m+s] <i>Ems</i>
[l+t]	<i>mild</i>	[r+ç] <i>durch</i>
[r+f]/ [f+t]	<i>Werft</i>	[l+ç] <i>Elch</i>
[l+f]/ [f+t]	<i>hilft</i>	[n+ʃ] <i>Wunsch</i>
[p+f]/ [f+t]	<i>hüpf</i>	[n+ç] <i>Mönch</i>
[ŋ+s]/ [s+t]	<i>Angst</i>	[ŋ+s] <i>rings</i>
[m+p]/ [p+f]	<i>Dampf</i>	[ŋ+ʃ] <i>Thüringsch</i>
[l+p]/ [p+s]	<i>Kalbs</i>	[f+s] <i>aufs</i>
[n+f]	<i>Senf</i>	[ʃ+s] <i>Tischs</i>
[p+f]	<i>Kopf</i>	[t+s] <i>stets</i>

Im Albanischen gibt es sehr viel mehr Silbenanfangsmöglichkeiten und Silbendränder als im Deutschen, weshalb diese Unterschiede hier nicht alle aufgeführt werden. Siehe dazu Buchholz / Fiedler 1987, S. 47ff.

6.6 Wortbetonung

Im Albanischen kann prinzipiell jede Silbe betont sein. Das Albanische weist eine freie Betonung auf, d.h. sie hat einen dynamischen Charakter, der Wortakzent ist phonetisch nicht gebunden, sondern ist grammatisch bedingt. Man kann folgende drei Grundregeln beobachten: (vgl. Buchholz u.a. 1998, S. 15).

1. Meistens wird die vorletzte Silbe betont.
2. Innerhalb eines Paradigmas eines Verbs, Nomens oder Pronomens bleibt die Tonstelle gleich, d.h. die Wortbetonung bleibt auch dann auf derselben Silbe, wenn eine oder mehrere Silben an die Grundform angefügt werden.
3. In der Regel läßt sich die Tonstelle wie folgt ableiten: bei den Substantiven und substantivischen Adjektiven aus der bestimmten Form des Nominativs Singular, bei den Verben aus der 3. Person Plural Präsens, bei den Pronomen aus dem Dativ Plural. Diese Formen sind jeweils auf der vorletzten Silbe betont, [...] (Buchholz u.a. 1998, S. 15).

Zu diesen Regeln gibt es jedoch einige Ausnahmen.

Bei Hetzer (1991) findet sich die Regel, dass eine Grundform, die auf einen Konsonanten auslautet, endbetont ist. Eine vokalisch auslautende Grundform wird auf der vorletzten Silbe betont (vgl. Hetzer 1991, S. 12).

Die betonten Silben unterscheiden sich von den unbetonten dadurch, dass sie klarer und mit größerer Spannung artikuliert werden. Hinzu kommt, dass betonte Silben eine größere phonologische Länge haben als unbetonte. In manchen Dialekten ist dies nicht so bedeutend, dafür werden dort verstärkt musikalische Akzente eingesetzt. Im Gegensatz zu unbetonten Silben kommen in betonten Silben kaum Reduktionserscheinungen vor, weder in der Quantität noch in der Qualität.

Vergleich zum Deutschen

Ein Unterschied zum Albanischen besteht darin, dass im Deutschen nicht alle Silben grundsätzlich betont werden können. Die Reduktionssilbe (s. Kap. 3.3.1.2) ist prinzipiell nicht betonbar.

Über 90% der deutschen Wörter haben als metrisches Grundmuster den Trochäus (die erste Silbe ist betont, die zweite unbetont). Die Wortprosodie beruht auf den drei Silbentypen betonte Silbe, Reduktions- und Normalsilbe sowie auch auf dem Sprechtempo. Der Wortakzent tritt im Satzverband bei der Zunahme der Sprechgeschwindigkeit zurück, verschwindet vielleicht sogar ganz. Extreme „Reduktionen“ finden z.B. statt, wenn man sehr schnell spricht.

Der starke Akzent prägt die phonologische Kontur des Deutschen, ihm ist die Wortkontur untergeordnet. Dies wird v.a. deutlich, wenn man den unterschiedlichen silbischen Ausbau betrachtet, der von der relativen Position der Silbe im Akzentschema abhängt. Darin liegt ein Unterschied zu vielen anderen Sprachen, in denen betonte und unbetonte Silben die gleiche Struktur haben (vgl. Maas 1999, S. 113). Durch die unterschiedlichen Silbentypen innerhalb eines Wortes ist im Deutschen die Betonung eindeutig festgelegt. Reduktionssilben sind z.B. nie betont, während markierte Silben immer betont sind.

Etwas komplizierter wird es, wenn man Wörter mit Präfixen betrachtet. Es lässt sich feststellen, dass Präfixe z.T. den Wortakzent auf sich ziehen, z.B. <abfahren> [‘---] im Gegensatz zu <bedienen> [-’--]. Man findet sogar Minimalpaare dieser Art: <umfahren> [‘---] (,fahrend zu Boden werfen’) im Gegensatz zu <umfahren> [-’--] (,fahrend ausweichen’) (vgl. Ternes 1999, S. 130). Dabei ist die Betonung aber auch eindeutig geregelt, indem Verben, die in der Konjugation getrennt werden (vgl. <ich fahre um>), auf dem Präfix, die in der Konjugation nicht getrennten Verben auf dem Stamm betont werden. Der Wortakzent hat in diesen Fällen phonologische Relevanz.

Die Betonung der Stammsilbe ist in flektierten Wortformen mit morphologisch einfacher Stammform einheitlich. Zu der betonten Silbe des Kernwortschatzes kommen nichtbetonbare Silben als Teil der Stammform oder als Flexionssuffixe vor (vgl. Häuser, Kindern etc.). Alle silbischen Flexionssuffixe sind nicht betonbar, was dazu führt, dass der Wortakzent im Kernbereich der Identifizierung des Stammes dient. Substantive, Adjektive und Verben unterscheiden sich in der Art und Weise, wie sie Füße bilden, um morphologische Informationen zu kodieren (s. dazu Eisenberg 2000, S. 136ff).

Der Wortakzent ist durch das Prinzip der Stammsilbenbetonung, die Notwendigkeit zur Fußbildung sowie die Verteilung von Voll- und Reduktionssilben vollständig determiniert.

Regeln vom Typ ‚Betont wie die erste Silbe‘ (Duden 1990: 51; Wurzel 1980: 302) oder ‚Betont wird die vorletzte Silbe‘ (Kohler 1995: 186) braucht man nicht (Eisenberg 2000, S. 139).

Dies gilt nicht für Fremdwörter, bei denen ganz andere Verhältnisse bestehen.

Substantivkomposita, die aus zwei Bestandteilen bestehen, tragen den Hauptakzent auf dem ersten Bestandteil, bilden also einen Trochäus (Háustür etc.). Drei- und Mehrsilber bilden einen Daktylus (Fénsterkreuz etc.).

Im Deutschen unterscheiden sich betonte und unbetonte Silben v.a. dadurch, dass die Tonhöhe bei den betonten Silben verändert wird. Meistens ist die hervorzuhobende Silbe höher als andere Silben. Eine betonte Silbe wird „allgemein mit mehr Länge, mehr Lautheit und anderer Tonhöhe artikuliert, als wenn sie unbetont ist. Im Deutschen dominiert dabei die Tonhöhe“ (Eisenberg 2000, S. 126). Hinzu kommt, dass unbetonte Silben mit geringerer Intensität und geringerer Dauer gesprochen werden. Die Sprechbewegungen werden in unbetonten Silben nicht so präzise ausgeführt, oft nur angedeutet, besonders wenn das Sprechtempo sehr hoch ist. V.a. in unbetonten Silben kommt es zu Reduktionen, einzelne Laute können dabei ganz wegfallen.

Ob eine betonbare Silbe betont oder unbetont ist, hängt davon ab, welche Position sie in der Wortform innehat. Z.B ist die Silbe <lich> in <freundlich> unbetont, während sie in <Lichter / Belichtung> betont ist.

Die Wörter werden je nach Wortprosodie zur Artikulation eines Satzes eingesetzt. Nur wortprosodisch betonte Silben können eine Hebung im Satz artikulieren, müssen aber nicht. Die tatsächliche Akzentuierung hängt von der Satzprosodie ab, Silben unterliegen also diesen höheren Strukturierungsprinzipien. Z.B. werden die Silben, die unwesentliche Informationen enthalten, innerhalb eines Satzes nicht betont.

Die rhythmischen Strukturen werden durch die Intonation zu einer höheren Einheit zusammengefasst. In der Struktur der Intonation gibt es mehrere Akzente, die in einer hierarchischen Ordnung stehen. Man unterscheidet den Hauptakzent von den ihm untergeordneten Nebenakzenten.

Der Normalakzent in einer Nominalphrase fällt auf den nominalen Kern. Bei Verbalphrasen wird der normale Verbalphrasenakzent zum normalen Satzakzent

aufgestuft. Da neue Information normalerweise am Satzende steht, decken sich die strukturelle und informationelle Position des Satzakzents (gilt für die Normal-konstellation) (vgl. Altmann & Ziegenhain 2002, S. 99).

6.7 Intonation (Satzmelodie)

Die Satzmelodie, also das Heben und Senken der Stimme und die dadurch entstehenden phonologisch relevanten Tonmuster, ebenso wie Betonung, Sprechtempo, Kürzungen bzw. Längungen von Vokalen etc., ist in fast allen Fällen im Albanischen gleich wie im Deutschen.

Bei Fragesätzen ist im Albanischen die Intonation besonders wichtig, weil sie syntaktisch-morphologisch wie Aussagesätze aufgebaut sein können. Im Deutschen wie im Albanischen werden Fragen überwiegend durch einen steigenden Tonverlauf in der Satzakzentsilbe angezeigt. Die Silben davor sind tieftönig, die nach der Satzakzentsilbe mit Tonanstieg sind hochtönig.

Ein Unterschied zum Deutschen besteht in der Betonung bei Ergänzungsfragen. Im Albanischen wird das einleitende Fragepronomen oder -adverb betont. Falls dies nicht der Fall ist, konnotiert der Fragesatz zusätzliche Emotionalität, wie Verwunderung oder Ironie (vgl. Buchholz / Fiedler 1987, S. 56).

Die oben aufgeführten Unterschiede und Gemeinsamkeiten sollen im nächsten Kapitel bei der Erklärung bestimmter Schwierigkeiten, die die Kinder bei der Arbeit mit dem Material hatten, helfen. Unter diesem Aspekt werden im Folgenden die Protokolle der Sitzungen genauer betrachtet.

7 Empirischer Teil

7.1 Deutung der Protokolle über die Sitzungen mit Arnold

Arnold sprach zu Beginn unserer Arbeit mit dem Tophinke-Material kaum ein Wort Deutsch und konnte in den ersten beiden Sitzungen kein Bild von sich aus benennen. Er hatte anfangs auch Probleme bei der Betonung der Wörter und bei der Artikulation der Reduktionssilben und der „Langvokale“, die er alle kürzer als im Deutschen üblich aussprach. Ziemlich bald zeigte sich aber eine deutliche Verbesserung. Arnold war nach einigen Sitzungen in der Lage, die Bilder zu benennen. Er kam zur richtigen Betonung der Wörter, auch derjenigen, die er zum ersten Mal hört und auch die Artikulation der „Langvokale“ und Reduktionssilben bereitet ihm nun keine Schwierigkeiten mehr.

Eines ließ sich jedoch von Anfang an eindeutig feststellen: Arnold brachte schon in die erste Sitzung ein (unbewusstes) Wissen über Silben mit. Dies bestätigt meine Ausführungen von Teil 3.1 und 3.2. Dies und die anderen genannten Aspekte werde ich im Folgenden näher betrachten. Dabei werde ich sie in der Reihenfolge ihres Auftretens nennen und sich wiederholende Dinge nur einmal erwähnen.

In den **ersten Sitzungen** hat Arnold noch ab und zu Probleme bei der Artikulation der Reduktionssilbe. Zum Teil artikuliert er nicht den Schwa-Vokal [ə], sondern ein [ɛ], s. z.B. in Sitzung 1 [ro.'sɛ] oder in Sitzung 2 [ha.'sɛ]. Während im Deutschen in der unbetonten Silbe nur reduzierte Vokale ([ə] oder [ɐ]) vorkommen, muss dies im Albanischen nicht der Fall sein. In <bilike> („Blechkanne“) und <mace> („Katze“) z.B. wird in der letzten Silbe ein [ɛ] artikuliert. Es kann im Albanischen auch in unbetonter Stellung stehen. Arnold hat die Regel des Deutschen für die Artikulation von Reduktionssilben noch nicht erkannt und überträgt deshalb in manchen Fällen die im Albanischen mögliche Endung auf die deutsche unbetonte Silbe. Im Albanischen endet allerdings die Mehrzahl der Wör-

ter auch auf das reduzierte [ə] und nicht auf das [ɛ]. Das erklärt, warum Arnold im Großen und Ganzen keine Schwierigkeiten mit der Reduktionssilbe auf [ə] hat.

In den ersten Sitzungen zeigt sich eine weitere Schwierigkeit, nämlich die der Artikulation der Vokale mit losem Anschluss („Langvokale“). Beispiele finden sich in Sitzung 2 ([ˈha.ˈsɛ]), in Sitzung 3 ([ˈrɔ.sə] [ˈkɛ.sə]), in Sitzung 4 ([ˈlœ.vɛ]) etc. Bei der Betrachtung der albanischen Sprache hat sich gezeigt, dass die Vokalquantität im Albanischen im Gegensatz zum Deutschen keine Rolle spielt und dass es nur „halblange“ Vokale gibt. Im Deutschen ist die Vokalquantität sogar bedeutungsunterscheidend, vgl. <hasse> [ˈhasə] mit <Hase> [ˈhɑː.sə] oder <Rosse> [ˈrɔsə] mit <Rose> [ˈrɔː.sə]. Arnold muss erst noch lernen, auf diese quantitativen und qualitativen Unterschiede der Vokale mit festem bzw. losem Anschluss zu achten. Das Ergebnis von Arnolds Lernprozess findet man in Sitzung 13. Im Tophinke-Material gibt es hierzu auch unterstützende Aufgaben (s. S. 59ff).

Dass Arnold in einigen Fällen (s. Sitzung 1 bis 4) sowohl die erste als auch die zweite Silbe betont, lässt sich nicht vom albanischen Betonungsmuster, in dem tendenziell die vorletzte Silbe betont wird, herleiten. Vielmehr könnte das Phänomen „Level Stress“ (gleichförmige Betonung) (vgl. Fikkert u.a. 1998, S. 87) eine Rolle spielen. Dabei handelt es sich um eine Ersatzstrategie, die angewendet wird, wenn Kinder noch nicht zwischen betonten und unbetonten Silben unterscheiden können. Sie brechen dann einfach mehrsilbige Wörter in zwei prosodisch unabhängige Füße auf, die sie beide gleich betonen. Da Arnold zuvor keinen strukturierten Kontakt mit der deutschen Sprache hatte, konnte er wahrscheinlich die unterschiedlichen Betonungsmuster des Deutschen noch nicht entdecken und weicht deshalb möglicherweise auf diese Ersatzstrategie aus.

Anfangs hat Arnold auch Schwierigkeiten, die Reduktionssilbe auf [ɐ] korrekt zu artikulieren (s. Arnolds Artikulation von <Tiger> Sitzung 1 bis 4). Dies liegt wohl daran, dass das Albanische kein vokalisiertes-R ([ɐ]) kennt. Auch in unbetonten Endsilben wird das <r> am Ende artikuliert. Im Albanischen heißt <Tiger> <tigër>, am Ende mit Schwa [ə] und [r] artikuliert. Dies erklärt die Artikulation von [ˈtiːgər] in Sitzung 2ff. Dass Arnold in Sitzung 1 und auch in späteren Sitzungen immer wieder [ˈtiːgra] sagt, kann ich mir nur dadurch erklären, dass Arnold

bisher im Albanischen hauptsächlich die Pluralform von <tigër> verwendete, die <tigra> heißt.

In **Sitzung 2** begegnet Arnold einem Laut, den er vom Albanischen her nicht kennt, dem [x] in <Kuchen>. Er lässt es zunächst ganz aus, artikuliert es dann sehr weit hinten im Gaumen, was die Artikulation des [n] erschwert. Arnold lässt es ganz weg und artikuliert stattdessen die ihm nun schon bekannte Endung [ə] (s. auch Sitzung 4). Er übergeneralisiert sein schon vorhandenes Wissen über Wortendungen im Deutschen, was zeigt, dass er für sich Regeln sucht und diese anwendet.

Arnold hat von Anfang an Zugang zu den Silben und damit zur silbischen Gliederung der Wörter, was sich schon in Sitzung 2 zeigt. Es bereitet Arnold keine Probleme, während des Sprechens zum Beginn jeder Silbe auf die entsprechenden Punkte zu zeigen. Noch deutlicher wird dies in Sitzung 3 bei der Artikulation von ['ho. - 'ho:.sə], bei der man sieht, dass Arnold das Wort in Silben (und nicht in einzelne Laute o.ä.) gliedert. Später fällt ihm nur die erste Silbe des Wortes ein, er artikuliert nur den ersten Teil des Wortes (['ho:]), was die betonte Silbe ist, die besser wahrnehmbar ist als die unbetonte und ihm vielleicht deshalb noch in Erinnerung ist.

Außerdem zeigt er von sich aus während des Artikulierens korrekt z.B. zweimal auf <Käse>, er teilt das Wort in seine Silben.

In **Sitzung 3** scheint Arnold entdeckt zu haben, dass es im Deutschen einen Unterschied macht, wie lange er den Vokal artikuliert. Er artikuliert <Hase> erst mit „Kurzvokal“, verbessert sich dann aber selbst, d.h. er weiß um die zwei Vokalvarianten.

In Sitzung 3 werden auch die Einsilber eingeführt. Interessant ist, dass Arnold versucht, <Stuhl> zweisilbig zu artikulieren ([ˈʃduːfl] und später [ˈʃduːhəl]) bzw. zur korrekten Artikulation zweimal zu zeigen. Er will auch hier sein gelerntes Wissen anwenden, merkt aber selbst, dass das in diesem Fall nicht geht. Was auch wieder beweist, dass er ein Gefühl für die Silben hat. Eine andere Lösung findet er, indem er <Stuhl> und <Zahl> einfach zu einem Wort zusammenzieht (s. auch Sitzung 5 [hu'n.vɑ:l]). Dann kann er während der Artikulation wie bisher zweimal zeigen, gleichzeitig zeigt er unbewusst für jedes Wort schon die richtige Silbenan-

zahl, indem er nämlich auf jedes der zwei Bilder einmal zeigt. Bei [ˈʃduː.həl] (s. auch Sitzung 4 und z.B. Sitzung 6 [ˈtʃɑː.əl]) sieht man, dass Arnold schon entdeckt hat, dass ein zweisilbiges Wort meistens aus einer betonten und einer unbetonten Silbe besteht. Er hat auch schon mitbekommen, dass in Reduktionssilben im Deutschen immer ein Schwa vorkommt und wendet dieses Muster nun auf den Einsilber an. Wieder ein Beweis, dass Kinder auf kognitivem Weg zur Sprache und zur Schrift gelangen.

In **Sitzung 4** fällt auf, dass Arnold bei der Artikulation von <Hose> für die erste Silbe sehr viel Luft verwendet. Der Grund ist nicht unbedingt im Albanischen zu suchen, da sich betonte Silben dort nicht durch besonders viel Lufteinsatz hervorheben. Vielleicht liegt es am <h>, das im Albanischen zwar eher schwach artikuliert wird, aber „bisweilen hyperkorrekt starke Behauchung“ (Buchholz / Fiedler 1987, S. 41) vorgenommen wird. Allerdings findet sich die oben beschriebene Artikulation von <Hose> außer einmal noch in Sitzung 5 in keiner weiteren Sitzung mehr, so dass man ihr nicht allzu viel Bedeutung beimessen sollte.

Bei der Artikulation von <Kuchen> bereitet Arnold die Endung auf [ŋ] immer noch Schwierigkeiten. (Erklärung siehe oben).

In Sitzung 4 soll Arnold zum ersten Mal zu den Wörtern klatschen. Im Nachhinein erwies sich dies nicht immer als Hilfe, weshalb ich in späteren Sitzungen wieder Abstand davon nahm. Z.T. führte die Artikulation mit gleichzeitigem Klatschen zu falschen Betonungen (s. z. B. die Artikulation von <Kuchen> und <Hose> mit gleichzeitigem Klatschen), vielleicht weil sich Arnold zu sehr auf die Motorik konzentrieren musste. Arnold betont beide Silben und macht auch das Klatschen falsch (die Lautstärke betreffend).

Beim Klatschen der Einsilber in Sitzung 4 hat Arnold zunächst Probleme. Er will das gelernte trochäische Muster anwenden und macht deshalb aus <Stuhl> auch einen Zweisilber [ˈʃduː.həl], zu dem er zweimal klatscht (s. auch [kʊ.ˈhuː] [ˈhuː.ʊt]). Arnold hat aber offensichtlich begriffen, dass das Klatschen mit den Silben der Wörter zusammenhängt, andernfalls könnte er das Wort ja auch einsilbig artikulieren und trotzdem zweimal dazu klatschen.

Arnold zeigt auch beim Legen der Punkte, dass er begriffen hat, dass zwischen der Anzahl der Punkte und der Anzahl der Silben ein Zusammenhang besteht. Nach dem gelernten Muster, das er auch auf Einsilber übertragen will, legt er bei <Hut> noch einen zweiten Punkt hinzu. Um dies nun in Übereinstimmung mit dem Gesprochenen zu bringen, probiert er mehrere Möglichkeiten der zweisilbigen Artikulation von <Hut> aus. Arnold merkt aber, dass das Wort dann anders klingt und wählt zum Schluss die dem Wort ähnlichste Variante: [ˈhuːtʰ]. Er macht nach dem [u:] eine kurze Pause und nimmt das [tʰ] als neue Silbe. Somit „passt“ sein trochäisches Muster wieder.

Am Ende der vierten Sitzung scheint Arnold das neue Muster (einsilbig, dann nur einen Punkt) verinnerlicht zu haben, da er die Punkte fehlerfrei legt, obwohl Ein- und Zweisilber durcheinander vorkommen.

In **Sitzung 5** artikuliert Arnold bei <Tiger> immer noch ein [r] am Ende, allerdings kaum hörbar. Er hat wohl mitbekommen, dass im Deutschen am Ende kein [r] vorkommt, kann aber den entsprechenden Laut ([ʀ]) noch nicht produzieren, da er ihn aus dem Albanischen nicht kennt. Später lässt er das [r] weg und artikuliert nur [ɛ], was wie erwähnt eine im Albanischen vorkommende Endung ist.

Bei [ˈhoːˈsɛ] zeigt sich wieder, dass Arnold das Wort falsch betont, wenn er dazu klatscht. Er betont die zweite Silbe mehr als die erste und klatscht zur stärker betonten Silbe in die Hände, was ebenfalls lauter ist als auf die Schenkel zu klatschen. Vielleicht hat er erkannt, dass die Lautstärke der Silben auch mit der Lautstärke des Klatschens zu tun hat.

Betrachtet man die Artikulation von <Huhn> (S. 119) wird auch wieder deutlich, dass Arnold weiß, dass Klatschen und Silbenanzahl zusammengehört. Er verändert mit der Anzahl des Klatschens auch die Silbenanzahl.

Dass Arnold bei <Schuhe> ein [j] einfügt ([ˈʃuːjə]), liegt vielleicht daran, dass er an das albanische Wort <ujë> (,Wasser’) erinnert wird. Im Albanischen gibt es wie im Deutschen Silbenverbindungen, bei der die erste Silbe auf einen Vokal endet und die zweite orthographisch mit Vokalzeichen, im Gesprochenen also mit Glottisverschluss beginnt. Insofern dürfte dies für Arnold kein Problem darstellen, das er mit dem Einfügen des [j] vermeiden will.

In Sitzung 5 klatscht Arnold oft richtig zu den Wörtern, allerdings scheint er die Regeln noch nicht ganz sicher verinnerlicht zu haben. Er klatscht z.B. bei <Stuhl> einmal, kurz darauf für <Hahn> aber zweimal.

Das Klatschen hat auch einen positiven Effekt: Durch das Klatschen kontrolliert Arnold das Legen der Punkte (s. z.B. bei <Blume>, S. 120 oder Sitzung 7 <Kuh>). Er klatscht zweimal, hat aber nur einen Punkt liegen, woraufhin Arnold einen zweiten Punkt dazulegt. Er hat offenbar erkannt, dass es auch einen Zusammenhang zwischen Klatschen und Punkten gibt (s. auch Sitzung 7 (<Zahl>). Das Gleiche findet in Sitzung 7 (bei <Schuhe>) statt, nur dass hier die Kontrolle der Punkte über das Zeigen erfolgt.

In **Sitzung 7** hat Arnold das „Muster“ der Ein- und Zweisilber schon verinnerlicht, d.h. er hat für sich selbst dank der strukturierten Darbietung die entsprechenden Regeln gefunden. Dies zeigt sich im Memory, bei dem Arnold zu den aufgedeckten Bildern die richtigen Punkte finden muss. Er nimmt nicht einfach das erste Punktekärtchen, das er aufdeckt, sondern er weiß, was passt und sucht, bis er die entsprechende Karte findet. Außerdem bildet er von sich aus zwei getrennte Stapel für Ein- und Zweisilber, was zeigt, dass er erkannt hat, dass es sich um zwei verschiedene Worttypen handelt. Dies bestätigt sich auch in den folgenden Sitzungen, s. z.B. Sitzung 9.

In **Sitzung 8** wird bestätigt, dass Arnold den Unterschied zwischen Ein- und Zweisilbern begriffen hat. Er klatscht zu Ein- und Zweisilbern auf Anhieb richtig. In Sitzung 8 lernt Arnold zum ersten Mal die Dreisilber kennen. Arnold artikuliert [tə.'mɑ:tə] ohne die erste Silbe ([mɑ:tə]). Später findet bei <Melone> dasselbe statt ([lɔ:nə]). Dies zeigt, dass er für das dreisilbige Wort zunächst wieder das schon gelernte Muster anwendet. Sein produziertes Wort entspricht absolut den Regeln eines trochäischen Zweisilbers. Genauso klatscht er auch dazu. Diese Übergeneralisierung des trochäischen Musters findet sich auch in einer Phase, die jedes Kind beim Spracherwerb der Muttersprache durchmacht (vgl. Fikkert u.a. 1998, S. 87f). Dreisilber sind im Albanischen, das viele Wörter mit noch mehr Silben kennt, keine Seltenheit. Arnold bereitet die Artikulation dreisilbiger Wörter gegen Ende der achten Sitzung auch keine Schwierigkeiten mehr. Beim Klatschen ist er allerdings z.T. noch beim trochäischen Muster.

In **Sitzung 9** zeigt sich, dass Arnold zunächst noch unsicher ist beim Legen der Punkte für die Dreisilber. Er legt die Punkte nach dem bekannten trochäischen Muster und versucht, <Zitrone> auch dementsprechend zu artikulieren. Er lässt das [i] der ersten Silbe aus, d.h. er artikuliert somit nur zwei Silben.

Bei den Ein- und Zweisilbern ist Arnold inzwischen ziemlich sicher, er legt z.B. auf Antrieb für <Stuhl> und <Tiger> die richtigen Punkte. Nur bei <Esel> hat er Probleme. Meines Erachtens liegt dies an der für ihn noch relativ unbekanntem auf [s] endenden Reduktionssilbe, die er vielleicht aufgrund des fehlenden Reduktionsvokals gar nicht als Silbe ansieht und deshalb nur einen Punkt legt. Seine Artikulation davor ([ʔə.'seɪ]) zeigt, dass Arnold zuerst versucht, einen Vokal vor dem [l] zu artikulieren, er hat also die Zweisilbigkeit eigentlich erkannt. Allerdings merkt er dann selbst, dass sich sein produziertes Wort anders anhört als das richtige Wort, er verbessert sich und der fehlende Reduktionsvokal bringt ihn wohl dazu, das Wort als Einsilber anzusehen.

In **Sitzung 10** bestätigt sich, dass Kinder auch die qualitativen Unterschiede zwischen „Lang“- und „Kurzvokalen“ wahrnehmen. Arnold achtet nun auf diese Unterschiede der Vokale. Bei der Artikulation von [tʂə.tro:.nə] hat Arnold bemerkt, dass in der ersten Silbe ein kurzer Vokal artikuliert wird. Er hört sich anders an als ein [i:], das er z.B. von <Tiger> kennt. So kommt Arnold nicht zum [ɪ], sondern wählt aufgrund des qualitativen Unterschieds einen anderen Laut. Dies ist auch in Sitzung 14 der Fall bei <Hund>.

Außerdem wendet er bei <Zitrone> das bekannte trochäische Muster wieder an, zu dem er eigentlich korrekt zeigt, indem er die erste Silbe einfach weglässt. Er scheint den Unterschied zwischen betonter und unbetonter Silbe und deren Symbolisierung durch die großen und kleinen Punkte begriffen zu haben, sonst hätte er ja auch bei [tʂə] auf den großen Punkt, bei ['tro:] auf den kleinen und bei [nə] auf gar keinen zeigen können.

Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Arnold die drei Grundtypen, nämlich Ein-, Zwei- und Dreisilber unterscheiden und die Punkte jeweils richtig legen kann.

Auch in Sitzung 10 zeigt sich wieder, dass Arnold den Zusammenhang zwischen Punkten und Artikulation der Silben erkannt hat. Er artikuliert das Wort

<Melone> zunächst korrekt, legt aber die Punkte entsprechend des trochäischen Musters. Da er weiß, dass Punkte und Artikulation zusammengehören, versucht Arnold, diese den Punkten anzupassen. Entsprechend der gelegten Punkte verändert er die Betonung und die Quantität der Vokale und kommt somit zu [ˈme:lɔnə]. Er hat also auch schon mitbekommen, dass in den meisten mehrsilbigen Wörtern die Silbe betont wird, in der sich ein Vokal mit losem Anschluss befindet. Gemäß seiner gelegten Punkte muss die erste Silbe betont sein, weshalb er die erste Silbe dann auch mit „Langvokal“ artikuliert.

Ein anderes Beispiel dafür, dass er den Zusammenhang zwischen Punkten und Silben erkannt hat, zeigt sich bei der Artikulation von <Banane>, bei der er jede Silbe hintereinander mit dem Hinlegen der Punkte artikuliert und z.B. auch in Sitzung 11, in der er durch das Zeigen auf den großen Punkt während der Artikulation von <Tisch> merkt, dass der kleine Punkt zu viel ist. Oder bei der Artikulation von <Löwe>, bei der er die erste Silbe so lange wiederholt, bis er für die zweite den kleinen Punkt gelegt hat. Er weiß, für welche Silben die Punkte stehen. (s. auch Sitzung 12 bei <Wolke>, Sitzung 13 <Tomate>, Sitzung 14 <Kinder>) In **Sitzung 11** zeigt sich, dass Arnold jetzt in keinem Wort mehr Probleme mit der Reduktionssilbe auf [ɐ] hat.

In **Sitzung 12** kann Arnold Ein-, Zwei- und Dreisilber durcheinander wieder den richtigen Punkten zuordnen, ein Beweis, dass er es wirklich begriffen hat und nicht nur rät, oder sich alles merkt. Er hat für sich die Regeln entdeckt und kann diese nun für alle Wörter anwenden. Bei <Wolke> macht er zunächst einen Fehler, ist aber aufgrund seines Wissens in der Lage, diesen zu entdecken und sich selbst zu verbessern.

Auch die Regeln für die Reduktionssilben hat er erfasst. Dies wird z.B. an <Blume> deutlich, wo er zuerst ein [ɛ] statt des Schwa artikuliert, sich aber auch sofort selbst verbessert.

Dass Arnold bei der Artikulation des [ç] (s. <Gesicht>) Probleme hat, liegt sicher daran, dass es diesen Laut im Albanischen nicht gibt.

Arnold begegnet in Sitzung 12 zum ersten Mal Wörtern mit jambischem Muster. Er legt die Punkte zunächst nach dem trochäischen Muster, da er außer bei den Einsilbern noch kein anderes kennengelernt hat. Es zeigt sich aber dennoch, dass Arnold die Punkte der richtigen Silbe (unbetont bzw. betont) zuordnet, da er

beim Zeigen zuerst auf den kleinen, dann auf den großen Punkt zeigt. Dass Arnold auch später noch zuerst hinten den großen Punkt legt, bevor er den kleinen davor legt, liegt vielleicht daran, dass die betonte Silbe besser wahrnehmbar ist und einen stärkeren Eindruck bei Arnold hinterlässt.

Sitzung 13 und die folgende Sitzung bestätigen, dass Arnold die Regeln wirklich kognitiv erworben hat und somit auch nach längerer Pause in der Lage ist, den Silben Punkte zuzuordnen. Seine Artikulation und Betonung verbesserte sich mit jeder Sitzung und ist jetzt ziemlich fehlerfrei.

In Sitzung 13 zeigt Arnold, dass er erkannt hat, dass es im Deutschen auf die Quantität des Vokals ankommt. Dies war wie erwähnt in der ersten Sitzung noch nicht der Fall. Man hat bei <Kamm> den Eindruck, dass er ausprobiert, was sich gleich anhört wie meine Artikulation von <Kamm>, er probiert beide Varianten und entscheidet sich dann für die richtige. Er hat seine Wahrnehmung auf das Deutsche ausgerichtet und erkennt nun diese Unterschiede, die im Albanischen keine Bedeutung haben.

In **Sitzung 14** kommt es zum ersten Mal explizit auf das Hören an. Arnold zeigt bei der „Verzauberung“ von <Vase>, dass er in der Lage ist, den Kern durch einen anderen Vokal zu ersetzen. Er achtet aber zunächst nicht auf den Anfangsrand, sondern nur auf die Übereinstimmung des Vokals. Dies deckt sich mit dem Ergebnis der ersten Aufgabe der Untersuchung von Mattes (s. Mattes 2002, S. 78ff), wo sich ebenfalls zeigte, dass Kindergartenkinder nur bestimmte herausragende Merkmale, wie z.B. den betonten Vokal, der perzeptiv sehr auffällig ist, als prägend für das Wort ansehen.

Seine Antwort auf die Verzauberung von <Hase>, nämlich „Löwe“ zeigt, dass Arnold bei bedeutungstragenden Wörtern noch auf der Inhaltsebene ist, die hier bei ihm über die abstrakte Ebene dominiert. Wahrscheinlich dachte er einfach an Tiere und kam so auf <Löwe>, der zu <Hase> passt.

Dass Arnold in Sitzung 14 auch die Wörter mit jambischem Muster richtig zuzuordnen kann zeigt, dass er das Prinzip der Wortbetonung verstanden und seine Wahrnehmung darauf ausgerichtet hat. Er hat bei <Kamel> zwar zunächst noch Probleme mit der Betonung, aber auch hier zeigt sich schon, dass er wahrgenommen hat, dass die letzte Silbe betont ist. Die erste Silbe betont er meines Erachtens, weil dies dem häufigeren Muster entspricht, die zweite Silbe betont er, weil

er dies artikulatorisch wahrgenommen hat. Ihm scheint aufgefallen zu sein, dass sich das Wort anders anhört als das von mir artikulierte und er verbessert sich selbst. Dies zeigt sehr deutlich, dass er im Laufe der Sitzungen sein phonologisches Bewusstsein auf das Deutsche ausgerichtet hat.

Auf dem „Bingo“-Spielfeld gibt es kein Feld für diesen Typ, weshalb sich Arnold damit behilft, das Kärtchen ins Feld mit drei Punkten (klein - groß - klein) zu legen, dabei jedoch nur auf die zwei richtigen Punkte zu zeigen. Für mich ein eindeutiger Beweis, dass Arnold das Prinzip wirklich verstanden hat und nicht nur die richtige Anzahl der Punkte (und damit der Silben) wiedergibt, sondern auch die richtige Betonung. Sonst hätte er das Kärtchen ja auch in das Feld mit dem trochäischen Muster legen können. Als er auf dem zweiten Spielfeld die richtigen Felder zur Verfügung hat, ordnet er alle Kärtchen fehlerfrei zu. Außerdem lässt sich ziemlich wahrscheinlich ausschließen, dass es sich hier um eine auswendig gelernte Zuordnung handelt, da wir Wörter mit jambischem Muster nur in Sitzung 12 ansprachen, was zum Auswendiglernen kaum ausgereicht haben dürfte.

Wie schon in Sitzung 2 erwähnt, finden sich immer wieder Beispiele, die zeigen, dass Arnold in der Lage ist, Wörter silbisch zu gliedern. Hier noch einige weitere Beispiele, die deutlich machen, dass er Silben voneinander abtrennen kann:

Sitzung 5: ['ho:] ['ho:.sə]; ['ha] ['ha:.sə]

Sitzung 6: ['ʃu:, ʃu:.ɛ]

Sitzung 8: [tsɪ, 'tsɪ.'tro.nə]; [tsɪ.'tro:]

Sitzung 9: ['trəm, trəm.'pe:.tə]

Sitzung 10: ['ba] ['nɑ:] ['nə]

Sitzung 11: ['lɔ:, 'lɔ:, 'lɔ:, 'lɔ:.və]; ['ʃdɪf, 'ʃdɪf.tə]

Man erkennt, dass Arnolds Gliederungseinheit von Anfang an Silben waren. Dies bestätigt, was in Kapitel 3.1 über den Zugang, den Kinder zu Silben haben, ausgesagt wurde. Silben waren und sind für Arnold eine bekannte Größe, mit der er gut arbeiten konnte/kann. Über die Arbeit mit den Silben gelang es ihm, die Prosodie des Deutschen zu erwerben. Somit wurde eine wichtige Basis für den Schrifterwerb geschaffen. Arnold gelang es, durch den strukturierten und systematischen Zugang zur deutschen Sprache, den ihm das Material ermöglichte, speziell für das

Deutsche neue Kategorien zu bilden, z.B. die Kategorien für „Lang“- und „Kurzvokale“ oder die Kategorie „Reduktionssilbe“, was alles Kategorien sind, die vorhanden sein müssen, um zur korrekten Schriftsprache zu gelangen.

Durch die Arbeit mit dem Material befindet sich Arnold auf einer abstrakteren Ebene, auf der Sprachbetrachtung stattfinden kann. Er kam mit einer Art der Symbolisierung von betonten und unbetonten Silben in Kontakt, was einer Vorstufe der Symbolisierung der Schrift ähnlich ist, der er später begegnen wird. Arnold gelang es, von der Inhaltsebene der Sprache wegzukommen zu dieser abstrakten Ebene, auf der der spätere Schrifterwerb stattfinden wird.

Wenn Arnold im weiteren Verlauf die anderen zwei Aufgabenbereiche des Materials kennen lernt und es ihm gelingen wird, Wörter auszugliedern und Laute zu segmentieren, weiß er über die Bereiche Bescheid, die entscheidend dafür sind, ob Schrifterwerb erfolgreich gelingt, oder nicht. Für die noch nicht bearbeiteten Bereiche wurden im ersten Aufgabenbereich schon die Grundlagen gelegt. Arnold beherrscht das Erkennen der Silbenanzahl und der Betonungsmuster aufgrund seiner mit der Zeit gebildeten Regeln so sicher, dass er mit dem Erwerb der in den kommenden zwei Aufgabenbereichen anzueignenden Voraussetzungen für den Schrifterwerb sehr wahrscheinlich keine Schwierigkeiten haben wird.

Beim Betrachten der Protokolle hat sich auch gezeigt, dass die albanische Sprache Einfluss auf Arnolds Artikulationen hatte. Es ist also durchaus sinnvoll, die jeweilige Muttersprache des Kindes zu betrachten, um sinnvolle Hilfestellungen anbieten zu können.

Bei der Arbeit mit dem Material wurde deutlich, dass das Material kindgerecht ist und die Kinder fördert, ohne sie zu überfordern. Ein Vorteil besteht auch darin, Gleiches immer wieder neu „verpacken“ zu können, so dass die Kinder durch wiederholtes Üben Sicherheit bekommen, ohne sich zu langweilen. Man kann z.B. das Erkennen des Betonungsmusters in Spiele einbetten, oder Arbeitsblätter, oder nur das Hören verwenden.

Dieses Resümee lässt sich auch auf Sarah übertragen und wird deshalb für sie nicht mehr extra erwähnt. Wie sich im Folgenden zeigen wird, sind bei ihr die Erfolge jedoch nicht so groß wie bei Arnold, was überwiegend an ihrer Unkonzentriertheit lag. Darauf wird noch näher eingegangen.

7.2 Deutung der Protokolle über die Sitzungen mit Sarah

Wie auch Arnold betont Sarah die Endsilben stärker als im Deutschen üblich. Aus oben genannten Gründen sehe ich auch bei ihr das Phänomen des „Level Stress“ als mögliche Erklärung an. Sarah hat ebenfalls keine Probleme, während der Artikulation des Wortes bei den Silbenanfängen auf die Punkte zu zeigen. Somit ist eine Verbindung zwischen Silbenanzahl und Punkten gegeben. Dies wird auch in **Sitzung 2** deutlich bei <Kuh>, das Sarah zweisilbig artikuliert, um die nach dem gelernten Muster gelegten Punkte passend zu machen (s. auch Sitzung 3 <Hut>). Bei Sarah zeigt sich in **Sitzung 3**, dass sie überfordert ist, während des Artikulierens zu klatschen. Sie sieht zwischen Wort, Silbenanzahl und Klatschen keinen Zusammenhang, sondern sie artikuliert das Wort und klatscht anschließend (s. <Kuh>, <Hut>).

In **Sitzung 4** wird bestätigt, dass Kinder Wörter noch nicht ausgliedern können. Sarah hält [ʔaj̯n.hɑ:n] für ein zusammenhängendes Wort. Artikel und Nomen als zwei Wörter zu erkennen ist besonders schwierig, da sie meist hintereinander stehen und auch von der Bedeutung her eine Einheit sind. Deshalb finden sich in Aufgabenbereich 2 Übungen zu diesem Bereich.

In Sitzung 4 fängt es an, dass Sarah sehr bald keine Lust mehr hat, konzentriert zu arbeiten. Da dies in den folgenden Sitzungen zu einem Problem wurde und mit Sarah teilweise überhaupt nicht oder nur am Anfang einer Sitzung konzentriert gearbeitet werden konnte, führte ich ein **Gespräch mit der Erzieherin** über Sarah.

Sie bestätigte meine Beobachtungen, indem sie von Sarahs Verhalten in ihrer Gruppe berichtete. Auch dort bleibt sie nur für kurze Zeit an einer Aktivität, fängt dann wieder etwas Neues an etc. Die einzige Ausnahme ist nach Aussagen der Erzieherin beim Malen. Damit kann sich Sarah stundenlang beschäftigen, ohne gleich wieder wegzulaufen. Wenn sie etwas nicht machen will, dann stellt sie sich stur und macht überhaupt nichts. Dies kann ich nur bestätigen. Sie sagte ja auch mehr als einmal zu mir: „Jetzt habe ich keine Lust mehr“ oder „ich kann nicht mehr“ oder „ich bin müde“, woraufhin sie auch wirklich nichts mehr machte. Die Erzieherin berichtete auch, dass Sarah sehr faul sei. Kürzlich fand eine Routineuntersuchung beim Arzt statt, bei der Sarah jegliche Mitarbeit verweigerte und folglich weder den Seh- noch den Hörtest bestand. Die Erzieherinnen wurden dar-

aufhin gebeten, ihre Beobachtungen aufzuschreiben, um eine Therapie o.ä. für Sarah zu finden. Das Problem ist jedoch, dass Sarah eine sehr schwierige Mutter hat, die Sarah total verwöhnt und deshalb keine Kritik an Sarah duldet. Die Mutter fühlt sich dann persönlich angegriffen und bekam aufgrund der Gespräche mit dem Arzt und den Erzieherinnen sogar Herzprobleme. Sie ist zu keiner Mitarbeit bereit, da sie nicht einsieht, dass Sarah sich nicht angemessen verhält.

Ich arbeitete zwar weiterhin mit Sarah, konnte aber manchmal kein Protokoll davon schreiben, weil einfach nichts Sinnvolles zustande kam. Bei den Protokollen, die ich habe, muss man bei der Interpretation bedenken, dass Sarah manche Dinge einfach geraten hat, manche Fehler deshalb nicht erklärbar sind bzw. manche Fortschritte verdeckt bleiben.

Auch in **Sitzung 5** hat Sarah Probleme, zu den Wörtern zu klatschen. Sie hat nicht erkannt, dass sie entsprechend der Silbenanzahl auch klatschen muss und klatscht deshalb z.B. bei <Kuh> einmal vor und einmal während des Artikulierens. Allerdings scheint ihr schon ein Zusammenhang zwischen Silbe und Klatschen aufzugehen, da sie während der Artikulation ja auch nur einmal klatscht. Im weiteren Verlauf scheint sie es dann verstanden zu haben, sie verbessert z.B. Nancy und klatscht auch richtig, wenn Ein- und Zweisilber durcheinander vorkommen.

Dass das Klatschen leider ihre Artikulation zum Falschen hin beeinflusst, zeigt sich z.B. eindeutig in Sitzung 5 bei <Wal> oder in Sitzung 6 bei <Kuh>, da Sarah zuerst richtig einsilbig artikuliert und beim Klatschen zu einem Zweisilber macht.

In **Sitzung 7** wendet Sarah bei den Dreisilbern das gelernte Muster an. Zunächst artikuliert sie <Tomate> richtig, als sie dazu klatscht, betont sie dann aber die erste Silbe. Bei <Trompete> betont Sarah alle drei Silben, wahrscheinlich aufgrund des Klatschens.

Bei Sarah zeigt sich ebenso wie bei Arnold, dass sie Silben abtrennen kann, z.B. Sitzung 7: [ˈmeː, me.ˈloː.nə]; [tsɪ] [tsɪ.troː.nə] oder in Sitzung 5, in der Sarah aufgrund der ersten Silbe eines Wortes die zweite ergänzen kann.

In den folgenden Sitzungen war Sarahs Arbeiten so unkonzentriert, dass hier von keine Ergebnisse zu nutzen sind.

Sitzung 10 zeigt, dass Sarah wohl bisher eine extra Kategorie für das Betonungsmuster von Silben mit „Lang-“, bzw. „Kurzvokalen“ gebildet hatte. Sie ist nämlich verwundert, dass <Regen> und <Wolke> das gleiche Punktmuster haben.

In der nächsten Sitzung wird deutlich, dass Sarah Vokale mit losem Anschluss gut wahrnehmen kann. Sie hat keine Probleme, die Vokale <A, O, IE> in Wörtern, in denen sie als „Langvokale“ vorkommen, wahrzunehmen, hat also ihre Sprachwahrnehmung schon auf das Deutsche ausgerichtet.

8 Zusammenfassung

In den einzelnen Kapiteln dieser Arbeit wurde verschiedentlich deutlich, dass es notwendig ist, den Schrifterwerb auf der Basis der Silbe vorzubereiten. Es wurde dargestellt, dass die gesprochene Sprache der Kinder, also das Ausgangsmaterial, das sie in die Schule mitbringen, silbische Strukturen aufweist. Auch die Analyse der Protokolle der Kinder brachte u.a. dieses Ergebnis. Diese Gliederungseinheit nutzen Kinder auch in ihren frühen Schreibungen, was die „Skelettschreibungen“ zeigen.

Die Sprache der Kinder als Ausgangspunkt für das Lesen und Schreiben darf nicht länger ignoriert werden, sondern sollte genutzt werden, um den Kindern die Schriftsprache erfolgreich zu erschließen. Eine Darstellung und Vermittlung der Schriftsprache auf der Basis einer einfachen Phonem-Graphem-Zuordnung entspricht nicht der Realität, sondern führt Kinder in die Irre und muss deshalb endgültig aus vorschulischen und schulischen Konzepten zur Vermittlung der Regeln der Schrift verbannt werden.

Dass in der Schrift Regeln existieren, wenn man Sprache und Schrift nach dem Ansatz von Utz Maas silbenbezogen betrachtet, wurde in dieser Arbeit ebenso dargestellt, wie die Tatsache, dass es möglich ist, mit Kindern silbenbezogen und auf abstrakter Ebene zu arbeiten. Dazu bedarf es eines geeigneten, systematisch strukturierten Materials, ähnlich dem in dieser Arbeit vorgestellten, welches den Kindern ermöglicht, die Regelmäßigkeiten der deutschen Schriftsprache zu entdecken. Dass eine Vorbereitung damit gelingen kann, zeigen die Leistungen der Kinder, die im Bereich der Prosodie große Fortschritte aufwiesen. Der Erfolg die-

ses Ansatzes liegt sehr wahrscheinlich an der Nutzung der silbischen Segmentierung, die Kindern entgegenkommt.

V.a. Migrantenkinder benötigen eine vorschulische Förderung, da es für sie aufgrund ihres auf die Muttersprache ausgerichteten phonologischen Bewusstseins schwieriger ist als für Kinder deutscher Muttersprache, die regelhaften Strukturen zu entdecken. Dabei dürfen sie nicht allein gelassen werden.

Es ist zu wünschen, dass in Zukunft mehr Kindern diese Chance gegeben wird, um auf systematischem Weg zu korrektem Schreiben zu gelangen. Die mit der PISA-Studie aufgezeigten Probleme, die Schüler deutscher Schulen mit dem Lesen und Schreiben haben, müssen von der Wurzel her angegangen werden. Dazu müssten die Kindergärten ihre bildenden Aufgaben erkennen, ernst nehmen und auch praktisch umsetzen. Um mit dem vorgestellten Ansatz arbeiten zu können, um individuelle Probleme erkennen und gezielte Hilfestellungen anbieten zu können, ist für Erzieher/innen und Lehrer/innen linguistisches Hintergrundwissen unabdingbar.

9 Literaturverzeichnis

- ADOLPH, Petra (2003): Bildung von Anfang an. In: b & w 57 (2003) 3, S. 6 - 9
- ALTMANN, Hans; Ute ZIEGENHAIN (2002): Phonetik, Phonologie und Graphematik fürs Examen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- BODMER, Frederick (1997): Die Sprachen der Welt. Köln: Parkland
- BOHN, Ocke-Schwen (1998): Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem?. In: Wegener, Heide (Hrsg.) (1998): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr, S. 1 - 20
- BUCHHOLZ, Oda; Wilfried FIEDLER (1987): Albanische Grammatik. Leipzig: Verlag Enzyklopädie
- BUCHHOLZ, Oda; Wilfried FIEDLER; Gerda UHLISCH (1998): Wörterbuch Albanisch - Deutsch. 9. Aufl., Leipzig; Berlin; München: Langenscheidt-Verlag Enzyklopädie.
- DEMIRAJ, Shaban (1993): Historische Grammatik der albanischen Sprache. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften
- EIBECK, Bernhard (2003): Akteur seiner selbst. In: b & w 57 (2003) 3, S. 10
- EISENBERG, Peter (1995): Die deutsche Orthographie und Deutsch als Fremdsprache: analoge Strukturierung von System und Erwerb? In: Wierlacher, Alois u.a. (1995): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Bd. 21; München: Iudicium, S. 171 - 184
- EISENBERG, Peter (2000): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. (korrigierter Nachdruck), Stuttgart; Weimar: Metzler
- FELIX, Sascha W. (1978): Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München: Wilhelm Fink

- FIKKERT, Paula; Zvi PENNER; Karin WYMAN (1998): Das Comeback der Prosodie. Neue Wege in der Diagnose und Therapie von phonologischen Störungen. In: INTERDISZIPLINÄR 6 (1998) 2, S. 84 - 97
- FUCHS, Mechtild; Christa RÖBER-SIEKMEYER (2002): Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: Röber-Siekmeyer, Christa; Doris Tophinke (Hrsg.) (2002): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch; Bd. 9), S. 98 - 122
- GASS, Susan M.; Larry SELINKER (2001): Second Language Acquisition. An Introductory Course. 2. Aufl., Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- GÖTTE, Rose (1977): Sprache und Spiel im Kindergarten: Handbuch zur Sprach- und Spielförderung mit Jahresprogramm und Anleitungen für die Praxis. Weinheim; Basel: Beltz
- HAARMANN, Harald (2001): Kleines Lexikon der Sprachen: Von Albanisch bis Zulu. München: Beck
- HALL, T. Alan (2000): Phonologie. Eine Einführung. Berlin; New York: de Gruyter
- HETZER, Armin (1991): Albanisch- deutsches und deutsch- albanisches Taschenwörterbuch: mit rd. 12.000 Stichwörtern und Redewendungen. 2., unveränd. Aufl., Hamburg: Buske
- HORNEY, Walter; Johann Peter RUPPERT; Walter SCHULTZE (Hrsg.) (1970): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. 2. Band K - Z. Gütersloh: Bertelsmann
- HURCH, Bernhard; Richard A. RHODES (Hrsg.) (1996): Natural Phonology: The State of the Art. Berlin; New York: Mouton de Gruyter (= Trends in linguistics: studies and monographs; 92)

- KALTENBACHER, Erika (1998): Zum Sprachrhythmus des Deutschen und seinem Erwerb. In: Wegener, Heide (Hrsg.) (1998): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr, S. 21 - 38
- KLEIN, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Hain
- KÜSPERT, Petra (1998): Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt a. M.: Lang
- LINDNER, Gerhart (1981): Grundlagen und Anwendung der Phonetik. Berlin: Akademie-Verlag
- MAAS, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik)
- MAAS, Utz (1999): Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag (= Studienbücher zur Linguistik; Bd. 2)
- MATTES; Veronika (2002): Von der Silbe zum Segment. Die Rolle der Silbe im Spracherwerb. Graz (Diplomarbeit)
- MICROSOFT ENCARTA ONLINE- ENZYKLOPÄDIE (2002): „Albanische Sprache.“
<http://www.sprachendienst.de/de/albanisch/index.shtml> (17.02.2003)
- OBERHUEMER, Pamela; Michaela ULICH (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim; Basel: Beltz
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.) (2001): Starting Strong. Early childhood education and care. Paris: OECD

- OVERLACH, Fabian (2002): Silben als Segmente kindlicher Äußerungen vor dem Lautspracherwerb. Ein Forschungsbericht. In: Röber-Siekmeyer, Christa; Topfink, Doris (Hrsg.) (2002): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch; Bd. 9), S. 30 - 47
- PINKER, Steven (2000): *Wörter und Regeln: die Natur der Sprache*. Heidelberg; Berlin: Spektrum, Akad. Verlag
- PRICE, Glanville (Hrsg.) (1998): *Encyclopedia of the language of Europe*. Oxford: Blackwell Publishers
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (1995): *Die Schriftsprache entdecken: Rechtschreiben im offenen Unterricht*. 2. Aufl., Weinheim; Basel: Beltz (= Reihe Werkstattbuch Grundschule)
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (1998): DEN SCHBRISERIN NAS. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an dem Problem der Wortabtrennungen. In: Weingarten, Rüdiger; Hartmut Günther (1998): *Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 116 - 149
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (1998): Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb. In: Apeltauer, E. u.a. (Hrsg.) (1998): *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 68 - 78
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa; Helmut SPIEKERMANN (2000): 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 (2000), S. 753 - 77)
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (2002): *Lautung und Schrift im Anfangsunterricht*. Entwurf des 1. Teil eines Buchmanuskriptes. Freiburg

- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (2002): Schriffterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft- Versuch einer Standortbestimmung. In: Röber-Siekmeyer, Christa; Doris Tophinke (Hrsg.) (2002): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch; Bd. 9), S. 10 - 29
- SIEVERS, Eduard (1980): Grundzüge der Lautphysiologie zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. Hildesheim; New York: Olms Verlag (1. Aufl. 1876)
- TERNES, Elmar (1999): Einführung in die Phonologie. 2. verb. und erw. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- TEXTOR, Martin R. (Hrsg.) (2002): Kindergartenpädagogik- online Handbuch. Aus: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002), S. 213 – 214; <http://www.kindergartenpaedagogik.de/765.html> (22.4.2003)
- THELEN, Tobias (2002): Schrift ist berechenbar. Zur Systematik der Orthographie. In: Röber-Siekmeyer, Christa; Doris Tophinke (Hrsg.) (2002): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch; Bd. 9), S. 66 - 82
- TOPHINKE, Doris (2002): Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schriffterwerb. In: Röber-Siekmeyer, Christa; Doris Tophinke (Hrsg.) (2002): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch; Bd. 9), S. 48 - 65
- TOPHINKE, Doris: Schriftvorbereitende Spracharbeit im Elementarbereich - Einführung und Materialien. Osnabrück

- TRUBETZKOY, Nikolai S. (1967): Grundzüge der Phonologie. 4. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (1. Aufl. 1937)
- WIERLACHER, Alois u.a. (Hrsg.) (1995): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Band 21 (1995). München: Iudicium, S. 171 - 184
- WILLMANN-INSTITUT München - Wien (Hrsg.) (1970): Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bänden. 2. Bd. Frankreich bis Kuba. Freiburg i. Br.: Herder
- WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch (1964): Denken und Sprechen. Berlin: Akademie-Verlag

10 Anhang: Protokolle

Protokollantin: Angelika Nagel

Arnold

Muttersprache: Albanisch

11.12.2002

Sitzung 1

Thema: Tophinke-Material S. 7

Arnold ist 5 Jahre alt und seit 1 Jahr in der „KiTa Violett“.

Zuerst versuche ich, mir ein Bild davon zu machen, wie gut Arnold Deutsch versteht bzw. spricht. Ich frage Arnold einige einfache Dinge, z.B. wie er heißt, wie alt er ist etc. Er versteht die Fragen jedoch nicht auf Anhieb. Anstatt zu antworten, spricht er meine Fragen einfach nach. Ansonsten redet er unverständlich, ich vermute albanisch. Arnold ist mir gegenüber sehr aufgeschlossen und lässt sich schnell motivieren, mitzuarbeiten.

Sitzung 1 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
		Ich zeige Arnold (im Folgenden A.) die Bilder von S. 7, um herauszufinden, ob er sie benennen kann A. sagt zunächst nichts, zeigt dann auf <Löwe>
Nein, kein Tiger, das ist ein Löwe	[ˈti.ˈgra]	
[ˈlœ.və]	[ˈlœ.və]	
[ˈhø.sə]	[ˈhø.sə]	A. zeigt auf das Bild <Hose>, kann es aber wie alle anderen Bilder nicht benennen
[ˈhø.sə]	[ˈhø.sə]	
[ˈro.sə]	[ˈro.sə]	A. zeigt auf das Bild <Rosen>
[ˈro.sə]	[ˈro.sə]	
[...]		Es lässt sich allgemein feststellen, dass A. die Vokale der betonten Silbe kürzer artikuliert als es im Deutschen üblich ist
[ˈti.gə]		
[ˈti.gə]	[ˈti.ˈgra]	Besonders das Wort <Tiger> bereitet A. Probleme. Zum wiederholten Mal artikuliert er es falsch
[ˈti.gə]	[ˈti.ˈgra]	
[ˈti.gə]	[ˈti.ˈgra]	

12.12.2002

Sitzung 2

Thema: Tophinke-Material S.7

Sitzung 2 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
<p>Erinnerst du dich noch an diese Bilder?</p> <p>[ˈhɑ:.sə] [ˈhɑ:.sə] [ˈku:.xn] [ˈku:.xn] [ˈti:.gʷə] [ˈti:.gʷə]</p> <p>[ˈti:.gɛr]</p> <p>[...]</p> <p>Ich habe dir etwas mitgebracht, schau, große und kleine Punkte</p> <p>Mit diesen Punkten kann man die Wörter legen, z.B. <Käse></p>	<p>[ˈhɑ:ˈsɛ] [ˈhɑ:.sə] [ˈku:.ən] [ˈku:.xə] [ti:ˈgra] [ˈti:ˈgra]</p> <p>[ˈti:.gr]</p> <p>[ˈti:.gɛr]</p>	<p>Ich zeige A. die Bilder v. S. 7 A. erkennt sie wieder, kann sie aber nicht benennen A. zeigt auf verschiedene Bilder, ich benenne sie, er spricht nach</p> <p>Ich lege große rote und kleine grüne Punkte aus Tonpapier vor A.</p> <p>Während des Artikulierens lege ich einen großen und einen kleinen Punkt hinter das Bild <Käse>. Ich wiederhole das Wort und zeige während des Sprechens mit dem Zeigefinger auf die zwei Punkte. A. spricht nach und macht dasselbe. Für alle anderen Wörter läuft es auch so ab, dass ich ihm das Wort sage, er es wiederholt und dazu die Punkte legt. Dies macht er fehlerfrei.</p>

18.12.2002

Sitzung 3

Thema: Tophinke-Material S. 7 / 8

Sitzung 3 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
<p>Schau mal, ich habe hier Kärtchen mit Bildern, die du schon kennst. Es gibt immer zwei gleiche Bilder. Z. B. ist hier <Käse>. Siehst du das gleiche Bild noch irgendwo?</p>		<p>Ich zeige A. die verschiedenen Kärtchen, nur mit den Bildern v. S. 7</p> <p>A. zeigt auf das andere Bild <Käse></p>
<p>Gut. Wie heißt das?</p>	<p>[ˈkɛ:sə]</p> <p>---</p>	<p>A. nimmt das Kärtchen <Hose></p>
<p>[ˈho:sə]</p>	<p>[ˈho. - ˈho:sə]</p>	
<p>[...]</p>		
<p>[ˈti:gə]</p>	<p>---</p>	<p>A. nimmt das Kärtchen <Tiger></p>
<p>nein, [ˈti:gə]</p>	<p>[ti.ˈgra]</p>	
<p>[ˈti:gər]</p>	<p>[ˈti:gra]</p>	
<p>ja, [ˈti:gə]</p>	<p>[ˈti:gər]</p>	
<p>[...]</p>		
<p>Gut, dann können wir jetzt beginnen zu spielen. Du deckst ein Kärtchen auf und versuchst, das gleiche Bild nochmals zu finden.</p> <p>Was ist das?</p> <p>Nein, das ist <Käse></p> <p>Ja und deck noch ein Kärtchen auf</p>		<p>Die Kärtchen liegen verdeckt vor A.</p> <p>A. deckt <Käse> auf</p>
<p>[ˈlø:və]</p>	<p>[rɔ:sə]</p>	
<p>[...]</p>	<p>[ˈlø:və]</p> <p>[ˈkɛ:sə] [ˈlø:və]</p>	<p>A. deckt <Löwe> auf</p> <p>A. weiß die zweite Silbe des Wortes nicht und schaut mich hilfeschend an</p>
<p>Was hast du da aufgedeckt?</p>		<p>A. zeigt mit dem Finger zweimal auf <Käse> und zweimal auf <Löwe> während des Sprechens</p>
<p>[ˈho:sə]</p>	<p>[ˈkɛ:sə]</p>	
<p>[...]</p>	<p>[lə, lə]</p>	<p>A. deckt <Hose> auf</p>
<p>[...]</p>	<p>[ˈho:]</p> <p>[ˈho:sə]</p>	
<p>[ˈti:gə]</p>		<p>A. deckt <Tiger> auf</p>

Sitzung 3 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
[...]	[ˈti:gra]	A. sagt das [ra] am Ende sehr leise
[...]	[ˈti:ge]	
[...]	[ˈkɛ:sə] [ˈkɛ:sə]	A. zeigt während des Sprechens mit dem Finger auf beide Bilder ([kɛ] = Bild 1, [sə] = Bild 2, beim Sprechen des zweiten [ˈkɛ:sə] gleiches wiederholt)
Ich habe hier wieder die Punkte. Kannst du sie zu den Bildern legen?		
[...]		Ich lege die großen und kleinen Punkte durcheinander vor A.
[...]		A. legt selbstständig alle Punkte richtig und zeigt beim Sprechen auf sie. Die Artikulation macht er richtig
[...]	nein	A. legt bei <Käse> zuerst den kleinen, dann den großen Punkt, tauscht sie aber von selbst
[ˈha:sə]	---	A. weiß bei <Hase> den Namen nicht mehr
[...]	[ha.'se] [ˈha:sə]	A. verbessert sich selbst
[...]	[ˈti:ge]	A. artikuliert zum ersten Mal auf Anhieb und ohne Hilfe <Tiger> richtig
[ˈʃdu:l]		Ich zeige A. die neuen einsilbigen Wörter v. S. 8. Artikulieren der Wörter durch Nachsprechen
[ˈʃdu:l]	[ˈʃdu:fl]	
[...]	[ˈʃdu:l]	A. zeigt zweimal mit dem Finger auf das Bild, merkt dann, dass es nicht geht
[ˈʃdu:l]		
[ˈt͡sa:l]		
[...]	[ˈʃdu:l]	Wiederholen der Wörter
[...]	[ˈt͡sa:l] [ˈʃdu:l.t͡sa:l]	A. zeigt zweimal auf die Bilder
Wie heißt das?		Ich lege die Einsilber verdeckt vor A.
[ˈʃdu:l]	---	A. deckt <Stuhl> auf
[ˈʃdu:l]		
[...]	[əʃd, ʃd, ˈʃdu:..həl]	A. zeigt zweimal
[...]	[ˈʃdu:l]	
Man kann zu den Wörtern auch Bewegungen machen, z.B. [ˈkɛ:sə]		Bei [ˈkɛ:] strecke ich meine Arme in die

Sitzung 3 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
		Höhe und richte mich auf, bei [sə] kauere ich mich zusammen. A. macht es nach, ohne Probleme.

19.12.2002

Sitzung 4

Thema: Tophinke-Material S. 7 / 8

Sitzung 4 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Diese Bilder kennst du schon. Kannst du die gleichen Bilder finden ?		Ich lege verschiedene Kärtchen mit Bildern vom Tophinke-Material S. 7 vor Arnold.
Wie heißt das?	---	Arnold findet das zweite Kärtchen <Hose>
[ˈhoː.sə]		
[...]	[ˈhoː.sə]	A. holt tief Luft, die er mit der ersten Silbe ausatmet
[ˈløː.və]		
[...]	[ˈlœ.ˈvɛ] [ˈløː.vɛ]	A. legt das zweite Kärtchen <Löwe> zum anderen Kärtchen
[ˈkuː.xn]		
[...]	[ˈhoː.sə]	A. legt die zwei Kärtchen mit dem Bild der Hose zusammen Bei <Hose> ist auffällig, dass A. sehr viel Luft für die erste Silbe verwendet
Zu den Wörtern kann man auch klatschen, z.B. [ˈkɛː.sə]		Kein Betonungsunterschied zwischen erster und zweiter Silbe erkennbar
[...]	[ˈkuː.xɛ] [ˈkuː.xə]	
[ˈkuː.xn]		Ich klatsche für die betonte erste Silbe einmal in die Hände, für die unbetonte Silbe einmal auf die Schenkel (Unterschied zwischen laut und leise)
Nein, anders: [ˈkuː.xn]	[ˈkɛː.sə]	A. klatscht richtig
[...]		
[ˈkuː.xn]	[ˈkuː.xə]	A. klatscht bei der ersten Silbe auf die Schenkel, dann in die Hände Ich klatsche dazu (Hände/Schenkel)
[ˈhoː.sə]	[ˈkuː.xn]	A. klatscht richtig
[...]	[ˈhoː.ˈsɛ]	A. klatscht wieder bei der eigentlich betonten Silbe auf die Schenkel und bei der normalerweise unbetonten in die Hände
Nein, hör nochmals genau hin, wenn ich das Wort sage. Was ist laut? Das musst du dann		

Sitzung 4 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
auch laut klatschen. [ho:sə]		Ich betone die erste Silbe übertrieben
[...]	[ho:sə]	A. klatscht richtig dazu
Kannst du dich auch noch an diese Bilder erinnern?	---	Zu den anderen Begriffen klatscht Arnold richtig.
[ku:]	[ku:]	Ich lege die Kärtchen mit den Einsilbern (Material S. 8) vor Arnold
[ʃdu:l]	[ʃdu:l]	A. zeigt auf das Bild <Kuh>, sagt aber nichts
Nein, [ʃdu:l]	[ʃdu:l]	A. zeigt zweimal mit dem Finger auf das Bild
Nein, es ist nur [ʃdu:l]	[ʃdu:l]	A. zeigt zweimal mit dem Finger auf das Bild
[ʃdu:l]	[ʃdu:l]	Ich klatsche einmal in die Hände
[va:l]	[va:l]	A. klatscht zweimal (Hände und Schenkel)
Ja, ein Fisch	[pəʃ.ki.ta]	Ich klatsche einmal in die Hände
[...]	[ʃdu:l]	A. klatscht richtig und artikuliert das Wort sehr laut
Jetzt darfst du wieder ein Kärtchen aufdecken und das gleiche andere finden	unverständl. geflüstert	A. klatscht richtig, ohne dass ich es ihm vorgemacht habe
Wie heißt das?	[ho:sə]	A. klatscht zu den anderen Wörtern richtig. Auffällig ist, dass er vor jedem Wort tief Luft holt, die er während des Sprechens deutlich verbraucht
Sag's laut	[lø:və]	Ich lege die Kärtchen verdeckt vor A.
nein, [lø:və]	[lø:və]	A. deckt zweimal <Löwe> auf
Und klatsch dazu	[lø:və]	A. klatscht richtig (Hände/ Schenkel)
Wie heißt das?	[tʃa:n]	A. findet zweimal <Zahn>
[tʃa:n]	[tʃa:n]	A. klatscht richtig (einmal in die Hände), während er das [a:] extrem lang artikuliert
und klatsch dazu	----	

Sitzung 4 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
<p>[...] [ˈtiːgɐ] und klatschen? [...] [ˈkuː] Kannst du dazu auch klatschen? Nein, hör nochmals, es heißt [ˈkuː] [...]</p>	<p>[ˈtiːgr̩a] [ˈtiːgɐr] [ˈtiːgɐr] [ˈkuː] [kuːˈhuː] [ˈkuː]</p>	<p>A. findet das zweite Kärtchen <Tiger> A. klatscht richtig A. zeigt auf <Kuh>, weiß aber das Wort nicht A. klatscht zweimal in die Hände A. klatscht einmal in die Hände A. hat die Kärtchen der Ein- und Zweisilber von selbst ohne Anweisung auf zwei getrennte Stapel gelegt. Nur <Zahn> hat er zu den Zweisilbern gelegt.</p>
<p>Schau, hier habe ich wieder die Punkte dabei. Welche nimmst du für <Hut>? Höre nochmals [ˈhʊt] Ja, gut. Also, welchen Punkt nimmst du? [ˈhʊt]</p>	<p>[ˈhʊːʊt] [ˈhʊːt] ---- [ˈhʊːt] [ˈhʊːʊt] [ˈhʊː.ət] [ˈhʊ.ət] [ˈhʊː.th]</p>	<p>A. legt einen großen und einen kleinen Punkt neben das Kärtchen Ich klatsche dazu A. klatscht richtig Ich lege einen großen Punkt A. spricht nach und zeigt einmal auf den großen Punkt A. sucht sich als nächstes das Kärtchen <Tiger> aus, artikuliert das Wort richtig und legt auch die Punkte richtig dahinter (großer und kleiner Punkt). Daraufhin nimmt er einen weiteren kleinen Punkt und legt ihn hinter den großen Punkt, der bei <Hut> liegt. Er versucht, [ˈhʊːt] in zwei Silben zu artikulieren, während er gleichzeitig mit dem Finger auf den großen und kleinen Punkt zeigt</p>
<p>Es ist nur [ˈhʊːt], der kleine Punkt muss weg</p>	<p>[ˈhʊːt]</p>	<p>A. legt den kleinen Punkt weg Für die folgenden Wörter (Ein- und Zweisilber gemischt) legt A. die Punkte fehlerfrei. Allerdings hört er davor immer wie ich das Wort artikuliere, da er selbst die Bilder nicht benennen kann</p>

15.1.2003

Sitzung 5

Thema: Wiederholung S. 7 / 8, S. 9 neu

Sitzung 5 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
	[ˈlø:və]	Ich zeige A. zunächst die Bildkärtchen von S. 7 und 8, um zu sehen, an was er sich nach der langen Zeit noch erinnert. Ich zeige ihm das Bild mit der Hose.
Nein, das hier ist ein Löwe. Und das, schau, das hast du auch an.	---	Ich zeige ihm das Bild <Löwe> Ich zeige auf das Bild <Hose> und auf seine Hose
Das ist eine [ˈho:sə]	[ˈho:sə]	
[...]		
Und? Sehr gut	[ˈti:ɡɐr]	Ich zeige A. <Tiger>. Er sagt es auf Anhieb richtig. Das [r] am Ende spricht er wie ein [r] im Englischen, es ist aber kaum hörbar
Das ist neu, das ist ein Huhn. [ˈhu:n]	[ˈhu:n]	
[...]		
Ja, und drei ist eine Zahl	[ˈtraɪ]	
[...]	[ˈtʃa:l]	
[...]		
So, ich sage dir jetzt ein Wort und du zeigst dann auf das Kärtchen. Z.B. [ˈʃdu:l]	[ˈʃdu:l]	
[ˈʃdu:l]	[ˈʃdu:l]	
Ja, und wo liegt das Kärtchen?		A. findet es nicht, ich zeige es ihm deshalb
[...]	[ˈha:sə]	A. zeigt bei <Hose> und <Tiger> auf das richtige Bild. Er zeigt dann auf <Löwe>
Nein, ein Hase ist ein anderes Tier. Das hier ist ein [ˈlø:və]	[ˈlø:və]	
[...]		
[ˈhu:n]	[ˈhu:n]	Für die Einsilber weiß A. die Namen nicht mehr. Ich zeige ihm deshalb das Bild und nenne den Namen. Er spricht nach.
[ˈva:l]	[ˈva:l]	
[...]	[ˈhu:n.ˈva:l]	A. zeigt mit dem Finger auf beide Bilder
[...]		

Sitzung 5 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Erinnerst du dich noch, wir haben zu den Wörtern auch geklatscht. Das machen wir jetzt auch wieder. Wie klatschst du zu diesem Bild? [ˈlɔ:.və]		Ich zeige A. <Löwe> und spreche ihm das Wort nochmals vor
Sehr gut, Arnold. Und hier? [ˈho:.sə]	[ˈlɔ:.və]	A. klatscht ohne meine Hilfe richtig dazu
Nein, hör nochmals [ˈho:.sə]. [ho:] ist laut, [sə] ist leiser. Also [ˈho:.sə]	[ˈho:ˈsɛ]	A. klatscht sich zuerst auf die Schenkel, dann in die Hände. Er betont auch die zweite Silbe etwas stärker als die erste.
Und? Ja, schön. Und klatsch bitte noch dazu	[ˈti:.gɛ]	Ich klatsche dazu, A. macht es richtig nach
Was ist das? [ˈkɛ:.sə]	---	Ich zeige A. das Bild <Tiger> A. klatscht richtig
[...]	[ˈkɛ:.sə] [ˈkɛ:.sə] [ˈti:.gɛ]	Ich zeige A. das Kärtchen <Käse>
[...]	Das ist Käse, das ist Tiger	A. zeigt auf beide Bilder
[ˈʃdu:l] mmh, wie klatschst du da?	[ˈʃdu:l]	
[ˈʃdu:l] Nein, nur einmal klatschen [ˈʃdu:l]	[ˈʃdʊr.hɪ]	A. klatscht einmal in die Hände und einmal auf die Schenkel A. klatscht zweimal (Hände/ Schenkel)
Genau. Und hier? [ˈku:]	---	Ich klatsche einmal in die Hände A. macht es richtig nach
Schön. [ˈvɑ:l]	[ˈku:]	Ich sage A. nur das Wort, klatsche aber nicht dazu. A. spricht das Wort nach und klatscht richtig dazu
[...]	[ˈvɑ:l]	
[ˈhɑ:.sə]	[ˈhɑ:.sə]	A. klatscht allein richtig dazu
Super, Arnold [...]		A. klatscht von selbst zweimal (Hände/ Schenkel)
Das ist [ˈho:.sə] mmh, und klatschen?	[ˈho:] [ˈho:.sə]	
Ja, und [ˈhu:n]	[ˈho:.sə]	A. klatscht richtig
Nein	[ˈhu:n]	
Ja, genau	[ˈhu:n]	A. klatscht zuerst in die Hände, dann auf die Schenkel

A. war heute sehr konzentriert. Er konnte sich trotz der langen Pause an einige Wörter erinnern und sprach sogar <Tiger> auf Anhieb richtig aus. Außerdem hatte ich den Eindruck, dass er das Klatschen der Silben ganz gut beherrscht. Beim Legen der Punkte hatte er noch ab und zu Probleme

16.1.2003

Sitzung 6

Thema: Kinderlexikon / Tophinke-Material S. 7 - 12

Sitzung 6 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
		<p>Ich schaue mit Arnold ein Kinderlexikon an, in dem viele farbige Abbildungen sind, u.a. auch von Tieren, die Arnold z.T. wiedererkennt. Er ist sehr fasziniert und auch wissbegierig, d.h. er fragt mich bei jedem Bild, was das sei.</p> <p>Anschließend spielen wir wieder „Kärtchenaufdecken“. Zu jedem Bild soll A. heute für die betonte Silbe mit einem Kochlöffel auf einen Topfdeckel schlagen und für die unbetonte Silbe auf den Teppichboden Ich mache es ihm zuerst an vor (für <Löwe> und <Hut>)</p>
<p>[ˈku:] Nein, es heißt [ˈku:]</p>	<p>[ˈbi:nə] [ˈku:] [ˈku:ʊ]</p>	<p>A. schlägt richtig</p> <p>A. schlägt zweimal (Deckel/ Boden) Ich klatsche einmal dazu. A. macht es richtig nach, anschließend auch auf dem Deckel</p>
<p>Und hier [ˈtsa:n] Nein</p>	<p>[ˈtsa:n] [ˈtsa:n]</p>	<p>A. schlägt zweimal.</p>
<p>[ˈtsa:n] [ˈva:l]</p>		<p>A. schlägt nochmals zweimal Ich klatsche einmal dazu. A. schlägt daraufhin richtig auf den Deckel und klatscht anschließend auch noch richtig dazu</p>
<p>Richtig. Und hier? [ˈha:sə]</p>	<p>[ˈva:l] ---</p>	<p>A. schlägt richtig, wiederholt das Wort und klatscht dazu</p> <p>Ich zeige auf das Bild <Hase></p>
<p>[...]</p>	<p>[ˈha:sə]</p>	<p>A. schlägt richtig dazu, klatscht anschließend richtig <Hose> und <Tiger> kann er selbst benennen (mit korrekter Aussprache) und schlägt und klatscht auch richtig</p>

22.1.2003

Sitzung 7

Thema: Tophinke-Material S. 11, Memory von S. 24ff, allerdings nur mit den Bildern, die bis S. 11 vorkamen

Sitzung 7 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Heute darfst du wieder mal malen. Wie heißt das?	---	Ich gebe A. die Kopie von S. 7
[ˈbluː.mə] Und klatsch noch dazu	[ˈbluː.mə] [ˈbluː.mə]	A. klatscht richtig dazu
Gut, dann darfst du jetzt noch die Punkte dazu legen		Die großen und kleinen Punkte aus Tonkarton liegen vor A. Er legt sie richtig hinter <Blume>. Anschließend malt er die Punkte und wiederholt das Wort. Dazu zeigt er bei der ersten Silbe auf den großen Punkt und bei der zweiten auf den kleinen.
Wie heißt das Wort? [ˈkuː]	---	
Klatsch mal dazu	[ˈkuː]	Arnold legt einen großen und einen kleinen Punkt dahinter
Schön, Arnold.	[ˈkuː]	A. zögert, nimmt dann den kleinen Punkt weg und klatscht einmal in die Hände
[...]		A. malt den Punkt, wiederholt das Wort und zeigt mit dem Finger auf den Punkt
[ˈtsɑːn]		
Gut und klatsch noch dazu bitte	[ˈtsɑːn]	A. legt einen großen Punkt hin. Er wiederholt das Wort und zeigt auf den Punkt
		A. klatscht richtig, malt anschließend den Punkt, sagt das Wort nochmals
[ˈhoː.sə]	[ˈhɑː.sə]	A. zeigt auf <Hose>
Schön. Und jetzt klatsch noch dazu	[ˈhoː.sə]	A. legt die Punkte richtig, wiederholt das Wort und zeigt auf die zwei Punkte
		A. klatscht richtig
Es heißt [ˈhoː.sə]	[ˈhoː.sə]	
	[ˈhoː.sə]	A. malt die Punkte
[ˈfuː.ə]		
	[ˈfuː.ɛ] [ˈfuː, ˈfuː.ɛ]	A. legt nur einen großen Punkt Er versucht, während des Artikulierens auf den Punkt zu zeigen, merkt, dass es nicht geht und legt einen kleinen Punkt dazu.

Sitzung 7 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Genau. Und klatsch noch dazu [...] [ʦɑ:l]	[ʃu:ɛ]	A. klatscht richtig und malt die Punkte
Klatsch mal zu <Zahl> Nein Es ist [ʦɑ:l]	[ʦɑ:l]	A. klatscht zweimal (Hände/ Schenkel)
	[ʦɑ:l]	A. wiederholt es, nochmals falsch
	[ʦɑ:l]	Ich klatsche einmal in die Hände A. macht es nach, legt einen großen Punkt
	[ʦɑ:l]	A. malt den Punkt, sagt das Wort nochmals und zeigt auf den Punkt
Hier [ʰɑ:n]	[ʰɑ:n]	
[...]	[ʰɑ:n]	A. klatscht zweimal
[ʰɑ:n]	[ʰɑ:n]	A. klatscht richtig, legt einen großen Punkt und malt ihn
	[ʰɑ:n]	A. zeigt auf <Hase>
Das ist ein [ʰɑ:sə]	[ʰo:sə]	
	[ʰɑ:sə] unverständl. [ʰɑ:sə.ʰo:sə] verständl.	un- A. legt die Punkte richtig
	[ʰɑ:s, ʰɑ:sə]	A. zeigt auf die Punkte
	[ʰɑ:s.sə]	A. klatscht dazu
[ʰɑ:sə]	[ʰɑ:sə]	A. klatscht dazu
Das ist eine [ʰi:nə]	[ʰi:nə]	A. legt die Punkte richtig, klatscht dazu und malt die Punkte
Schön, Arnold, ganz toll. Dann können wir jetzt was spielen. Hier sind ganz viele Karten mit Bildern und mit Punkten. Schau hier, ein großer Punkt und kleiner Punkt und hier ist ein kleiner Punkt. So wie die Punkte hier.		Ich zeige ihm die Memorykärtchen
Die Bilder hier kennst du schon. Du musst jetzt versuchen, die Punkte zu den Bildern zu legen.		Ich lege die Tonpapierpunkte daneben
		A. nickt und legt dann die Kärtchen verdeckt auf den Boden

Sitzung 7 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Was ist das?	[ˈfdu:l]	A. deckt <Stuhl> auf
Gut. Wie klatschst du zu <Stuhl>?		A. klatscht richtig dazu
Schön. Wie viele Punkte?		A. legt einen großen Tonpapierpunkt dahinter.
Ja, genau. So, jetzt suchst du hier nach einem großen Punkt		A. deckt nach einigen Versuchen einen großen Punkt auf
Ah, schau, die zwei gehören jetzt zusammen		A. nimmt das Kärtchen <Stuhl> und das mit dem großen Punkt und legt sie zusammen neben sich
Zahn		A. deckt <Zahn> auf und einen großen Punkt, den er wieder zudecken will
Klatsch mal zu <Zahn>	[ˈtsʌ:n]	A. klatscht zweimal dazu
Nein		
Genau. Du hast einmal geklatscht, also ist das ein Punkt. Der Punkt hier gehört zu Zahn	[ˈtsʌ:n]	A. klatscht jetzt richtig
[...]		A. legt die zwei Kärtchen zu den anderen beiden
Wie heißt das?		
[ˈkɛ:sə]	---	
	[ˈkɛ:sə]	A. deckt nach einigen Versuchen das Kärtchen mit den passenden Punkten dazu auf. Legt es ohne Hilfe neben das Kärtchen <Käse>
Ja, schön, das gehört zu <Käse>. Und klatsch noch dazu		
	[ˈkɛ:sɛ]	A. klatscht richtig A. legt die beiden Kärtchen nicht auf den Stapel der anderen, sondern bildet auf der anderen Seite einen neuen (ohne Anweisung)
[ˈlø:və]		A. deckt <Löwe> auf
	[ˈlø:və]	A. findet die dazu passenden Punkte ohne Hilfe und legt beide Kärtchen auf den Zweisilberstapel
[ˈku:]		A. deckt <Kuh> auf
	[ˈku:]	Er deckt zuerst ein Kärtchen mit zwei Punkten auf, legt das aber sofort weg und sucht nach einem Kärtchen mit einem
Sehr schön, Arnold. Und klatsch noch dazu		

Sitzung 7 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
[...]	[ˈkuː] [ˈtiːɡɐ]	Punkt A. klatscht richtig und legt die Kärtchen auf den Einsilberstapel A. deckt <Tiger> auf, findet auch die richtigen Punkte dazu, legt beide Kärtchen auch den Zweisilberstapel A. macht auch bei <Hose> und <Huhn>, <Zahn> alles richtig Am Ende zählt er die Kärtchen (auf Deutsch, was mich überrascht, weil er sonst noch nie Deutsch geredet hat.)

A. "taut" mit der Zeit immer mehr auf und redet oft vor sich hin, z.B. während er die Punkte sucht. Das meiste kann ich nicht verstehen. Wenn, dann nur einzelne Wörter wie „doch“, „falsch“, „nicht“. Heute hatte ich das Gefühl, dass A. wirklich verstanden hat, was Ein- und Zweisilber sind. V.a. dass er auch von allein zwei getrennte Stapel für die beiden Worttypen macht, bekräftigt mich in der Annahme.

23.1.2003

Sitzung 8

Thema: Tophinke-Material S. 11 (Wiederholung), S. 12 / 13 neu

Sitzung 8 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
<p>[ku:]</p> <p>Und klatsch mal</p> <p>[...]</p> <p>Und hier ist ein neues Blatt [tə.'mɑ:.tə]</p> <p>[tə.'mɑ:.tə]</p> <p>[trəm.'pe:.tə]</p> <p>[...]</p> <p>Dazu kann man auch klatschen. Versuch es mal zu [tə.'mɑ:.tə]</p> <p>Nein, das geht anders, man klatscht so dazu</p> <p>Und hier, bei <Trompete>? [trəm.'pe:.tə]</p> <p>[mə.'lo:.nə]</p> <p>Und [tsɪ.'tro:.nə]</p>	<p>---</p> <p>[ku:]</p> <p>[mɑ:.tə]</p> <p>[trəm.'pe:.tə]</p> <p>[tə.'mɑ:.tə]</p> <p>[trəm.'pe:.tə]</p> <p>[lo:.nə]</p>	<p>Wir schauen zuerst ein Bilderbuch an, in dem A. die ihm schon bekannten Tiere wiederfindet.</p> <p>A. benennt <Blume> (S. 11) und klatscht richtig dazu. A. kann das nächste Bild (<Kuh>) nicht benennen</p> <p>A. klatscht richtig</p> <p>A. bekommt S. 12</p> <p>Ich mache zwischen den Silben etwas längere Pausen</p> <p>A. spricht die erste Silbe ohne zu klatschen, klatscht bei der zweiten in die Hände, bei der dritten auf die Schenkel</p> <p>Ich mache es A. vor, er macht es richtig nach.</p> <p>A. klatscht zweimal (Hände / Schenkel)</p> <p>Ich mache es A. vor, er macht es richtig nach</p> <p><Banane> kann A. ohne meine Hilfe benennen und klatscht auch richtig dazu</p> <p>A. klatscht zweimal (Hände / Schenkel) Ich mache es A. vor, er macht es richtig nach</p>

Sitzung 8 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
<p>Das ist eine Zitrone</p> <p>Gut</p> <p>Und klatsch mal hier zu <Tomate></p> <p>[...]</p>	<p>[tsɪ, 'tsɪ.'tro:.'nə]</p> <p>Da ist eine Melone</p> <p>[tsɪ.'tro:]</p> <p>[tsɪ.'tro:.'nə]</p> <p>[tə.'ma:tə]</p> <p>[tə.'ma:tə]</p>	<p>A. klatscht dreimal, aber erst in die Hände, dann Schenkel, dann wieder Hände Ich mache es ihm vor, er macht es nach</p> <p>A. bekommt S. 13. Er benennt von sich aus die Bilder, die er noch weiß (<Tiger>, <Banane>, <Stuhl>)</p> <p>A. zeigt auf die <Zitrone></p> <p>A. unterbricht sich selbst, er sagt das Wort nochmals von vorn und klatscht richtig dazu</p> <p>A. klatscht zu [tə] gar nicht, zu ['ma:] in die Hände, zu [tə] auf die Schenkel</p> <p>A. klatscht zu <Tiger> richtig</p> <p>A. benennt von sich aus nochmals die Bilder, die er noch weiß (<Banane, Tiger, Tomate, Stuhl, Zitrone>)</p> <p>Zum Abschluss spielen wir Memory (v. S. 24ff, mit den Bildern bis S. 11) A. ordnet alle Punkte den richtigen Bildern zu. Er legt die Ein- und Zweisilber auch wieder auf zwei getrennte Stapel</p>

5.2.2003

Sitzung 9

Thema: Memory S. 24, S. 12 und 13

Sitzung 9 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Das ist <Käse>	[ˈkɛ:sə]	Wir spielen Memory v. S. 24ff (mit den Bildern bis S. 11) A. deckt <Käse> auf
Super, Arnold	[ˈti:ɡə]	A. sucht, bis er die passenden Punkte findet
[ˈhʊ:n]	[ˈhʊ:n]	A. deckt <Huhn> auf
[...]		A. findet auch die richtigen Punkte, legt die beiden Kärtchen auf einen anderen Stapel als die Kärtchen davor
Und hier, <Wal>	[ˈvɑ:l]	A. sucht das richtige Kärtchen mit einem großen Punkt, er artikuliert <Wal> erneut und zeigt dabei auf den Punkt. Die Kärtchen legt er auf den Einsilberstapel
[...]		
[...]	[ˈlø:və]	A. deckt <Löwe> auf A. sucht nach den passenden Punkten. Er artikuliert das Wort erneut und zeigt dabei auf die Punkte. Er legt die Kärtchen auf den Zweisilberstapel
[...]		Auch für <Stuhl> und <Zahl> macht A. alles richtig
So, dann können wir jetzt etwas Anderes machen. Ich habe dir hier ein Blatt und die Punkte. Kannst du dich noch erinnern, was das war?		A. bekommt die Kopie von S. 12 und die Tonpapierpunkte
[tsɪ.ˈtro:nə]	---	Ich zeige auf <Zitrone>
Wie viele Punkte brauchst du dann bei <Zitrone>?	[tsɪ.ˈtroː.nɛ]	A. schaut mich hilfeschend an Ich artikuliere <Zitrone> erneut, mache

Sitzung 9 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Es heißt [tsɪ.'troː.nə], da fehlt noch ein kleiner Punkt.	[ts'troː.nə]	aber zwischen den Silben deutliche Pausen A. legt einen großen und einen kleinen Punkt
Gut. Und hier [me.'loː.nə]	[tsɪ.'troː.nə] [me.'loː.nə]	Ich lege den fehlenden Punkt dazu und zeige während des Artikulierens auf die Punkte A. wiederholt es richtig, zeigt auch auf die Punkte
Das nächste ist [ba.'nɑː.nə]	[me.'loː.nə]	A. legt die Punkte ohne Hilfe richtig. Er wiederholt das Wort und zeigt auf die Punkte
Stimmt das jetzt? Es heißt [ba.'nɑː.nə]	[ba.'nɑː.nə]	A. legt einen großen und einen kleinen Punkt
Schön. Sag das Wort bitte nochmals	[ba.'nɑː.nə]	A. legt noch einen kleinen Punkt vor den großen
[trɔm.'peː.tə]	[trɔm.'peː.tə]	A. zeigt auf die Punkte
Und [to.'mɑː.tə]	[trɔm, ,trɔm.'peː.tə]	A. legt die Punkte richtig
[...]	[to.'mɑː.tə]	A. legt die Punkte richtig
Dann bekommst du noch ein anderes Blatt Kannst du hier auch noch die Punkte legen?	Ja	A. bekommt die Kopie von S. 13
Sehr gut.	[ˈʃduːl]	A. zeigt auf Stuhl
Und das, was ist das?	[ˈtiːɡe]	A. legt einen großen Punkt dahinter, wiederholt das Wort und zeigt dabei auf den Punkt Ich zeige auf <Tiger>
Das ist ein [ʔeːsl]	Was ist denn das?	A. legt die Punkte richtig
[ʔeːsl]	[ʔə.'sɛl] [ʔeːsl]	A. zeigt auf <Esel> A. verbessert sich selbst

Sitzung 9 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Ja, super, Arnold!	[ʔa.ha:, 'ʔe:] [ʔe:sl]	A. legt nur einen großen Punkt
[to.'ma:tə]	Was ist das?	A. legt noch einen kleinen Punkt dazu A. zeigt auf die beiden Punkte
[trɔm.'pe:tə]	[to.'ma:tə]	A. zeigt auf <Tomate>
Melone	das? [trɔm.'pe:tə, ba.'na:nə, 'ʃdu:l]	A. zeigt auf <Trompete>
Zitrone	das?	A. zeigt nacheinander auf die entsprechenden Bilder
Tomate	das? [me.'lo:nə] [tsɪ.'tro:nə] [ti:ge]	A. zeigt auf die entsprechenden Bilder
Wie viele Punkte sind bei <Tomate>?	[to.'ma:,'tɛ]	A. zeigt auf <Tomate>
Und noch eines, <Trompete>, wie viele Punkte sind da?	[to.'ma:,'tə]	A. legt die Punkte richtig A. zeigt auf die Punkte
[...]	[trɔm] [trɔm.'pe:tə]	A. legt die Punkte richtig A. zeigt dabei auf die Punkte

6.2.2002

Sitzung 10

Thema: S. 14, Domino S. 18ff

Sitzung 10 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Ich habe heute Punkteaufkleber dabei. Die darfst du gleich hinter die Bilder kleben. Zuerst legst du aber bitte die Tonpapierpunkte hier hinter die Bilder.		A. bekommt die Kopie von S. 14
Kennst du das Wort hier noch?	---	Ich zeige auf <Zitrone>
[tsɪ.'tro:nə]	[tsə.'tro:nə]	
[tsɪ.'tro:nə] Wie viele Punkte hat das?		A. legt einen großen und einen kleinen Punkt hin. A. artikuliert das Wort, zeigt bei [tsə] vor den großen Punkt, bei den anderen zwei

Sitzung 10 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
[tsɪ.ˈtroː.nə]		Silben auf den großen und kleinen Punkt.
	[tsɪ.ˈtroː.nə]	A. legt noch einen kleinen Punkt vor den großen
Ja, genau, ein großer Punkt	da, [ˈdʊ:l]	A. zeigt während des Artikulierens auf die Punkte
Banane	da?	A. legt einen großen Punkt dahinter
	[ba.ˈnɑː.nə]	A. legt die Punkte richtig
Was ist das für ein Tier?	[ˈtiː.gɐ]	A. legt die Punkte richtig
Und hier?	---	
[ˈʔeː.sl]	[ˈʔesl]	
[ˈʔeː.sl]	[ˈʔeː.sl] [ˈʔeː.sl]	A. legt die Punkte richtig, zeigt während des Artikulierens darauf
	[ˈtsɪ]	A. meint <Melone>, stockt dann
[me.ˈloː.nə]	[me.ˈloː.nə].	A. legt die Punkte richtig
Genau, gut. Dann darfst du jetzt die Punkte aufkleben. Du kannst dir eine Farbe aussuchen.		Ich gebe A. große und kleine Punkteaufkleber
	[tsɪ.ˈtroː.nə] [me.ˈloː.nə]	A. klebt die Punkte hinter die Bilder Er artikuliert die Wörter nach jedem Kleben und zeigt dabei auf die Punkte
	[ˈmeː.lɔnə]	A. klebt bei <Melone> nur einen großen und kleinen Punkt. Er merkt, dass er dann während der Artikulation nicht auf die Punkte zeigen kann und verändert die Betonung entsprechend.
[me.ˈloː.nə]	[me.ˈloː.nə]	A. klebt einen kleinen Punkt vor den großen
Genau, jetzt stimmt's		
Und bei <Stuhl>?	[ˈʃdʊ:l]	
[...]		A. klebt einen großen Punkt

Sitzung 10 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
[ˈtrɔm]		A. klebt einen kleinen Punkt hinter <Trompete>.
[...]	[ˈpeː.tə] [trɔm.ˈpeː.tə]	A. klebt einen großen und einen kleinen Punkt dazu
[...]	[ˈba] [ˈnaː] [ˈnə] [ba.naː.nə]	A. artikuliert die einzelnen Silben gleichzeitig mit dem Hinkleben der Punkte
Schau, hier habe ich noch ein Spiel dabei. Es heißt Domino. Jetzt fangen wir hier mit dieser Karte an. Das ist Banane. Wie viele Punkte hat <Banane>?		Domino v. S. 18ff (mit den bis S. 14 vorgekommenen Wörtern)
Genau. Hier gibt es auch Kärtchen mit drei Punkten, z.B. das hier, das gehört dann hinter das Kärtchen <Banane>.		A. legt die Punkte richtig dahinter
So, was ist jetzt hier für ein Tier?		Ich lege das passende Kärtchen an das Kärtchen <Banane> an.
[ˈva:l]	---	
Wie viele Punkte? Genau. Jetzt kannst du hier schauen, wo ein Kärtchen mit einem Punkt ist. Und hier ist jetzt <Tomate>. Wie viele Punkte hat das?	[ˈva:l]	A. legt einen großen Punkt dahinter A. legt das Kärtchen an.
Ja, richtig. Also drei Punkte.	[tɔ.ˈmaː.tə]	A. artikuliert <Tomate> und klatscht von sich aus richtig (Schenkel / Hände / Schenkel) dazu.
Hier sind drei Punkte. Und das da ist <Zitrone>		Ich lege ein passendes Kärtchen an
Genau.	[tsɪ.ˈtroː.nə]	A. klatscht wieder dazu (Schenkel / Hände / Schenkel)
[...]	[ˈtraɪ]	

Es hat sich gezeigt, dass das Dominospiel etwas verwirrend für A. ist. Er versteht nicht, dass die passenden Punkte für das jeweilige Bild auf einer anderen Karte sind, die man erst anlegen muss. Er denkt, die Punkte auf der gleichen Karte wie das Bild würden zu diesem gehören. Allerdings stimmt die Anzahl der Punkte nicht. Er löst das Problem, indem er diese Punkte mit Tonpapierpunkten abdeckt.

12.2.2003
Sitzung 11
 Thema: S. 16

Sitzung 11 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Das erste Bild ist <Mantel> [ˈman.tl] Sag nochmals das Wort	[ˈmɑ:n.tl] [ˈman.tl]	A. ist ziemlich erkältet, was der Grund sein könnte, dass man das [n] kaum hören kann A. legt einen großen und einen kleinen Punkt
Das nächste sind <Kinder>	[ˈkɪn.dɐ] [ˈkɪn.dɐ]	A. zeigt auf die Punkte A. klebt anschließend die Punkte A. legt die Punkte richtig, klebt sie anschließend.
Und das sind Stifte [ˈʃdɪf.tə]	[ˈʃdɪf.tɛ] [ˈʃdɪf.tə] [ˈʃdɪf.tə]	A. zeigt auf die Punkte A. legt und klebt die Punkte richtig A. zeigt dazu auf die Punkte
Jetzt kommt Tisch [ˈtɪʃ]	[ˈtɪːʃ] [ˈtɪʃ]	
Nein, zeig mal auf die Punkte	[ˈtɪʃ]	A. legt einen großen und einen kleinen Punkt
Ja, genau. Schön [ˈfɛns.tɛ]	[ˈtɪʃ] [ˈfɛns.tɛ]	A. zeigt auf den großen Punkt und nimmt dann den kleinen wieder weg.
[ˈhʊnt]	[ˈfɛns.tɛ] [ˈhʊnt]	A. legt die Punkte richtig A. legt einen großen Punkt
[ˈkam]	[ˈhʊnt] [ˈkam]	A. zeigt auf den Punkt A. legt einen großen Punkt
[ˈkam]	[ˈkɑːm]	A. zeigt auf den Punkt
[ˈvɔl.kə]	[ˈkam] [ˈvɔl.kə]	A. klatscht von sich aus dazu
[ˈvɔl.kə]	[ˈvɔl.kə]	A. klatscht einmal dazu

Sitzung 11 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
	[ʰa:, ˈvɔl.kə]	A. klatscht richtig und legt anschließend die Punkte richtig.
Ja, richtig. Und hier [ʔɛn.tə]	[ˈvɔl.kə]	A. zeigt auf die Punkte
[ʔɛn.tə]	[ʔɛn.tɛ]	
[...]	[ʔɛn.tə]	A. legt die Punkte richtig hin
Ich leg dir jetzt Punkte hin und du suchst dir ein Bild aus, das zu den Punkten gehört		A. hat einige Bildkärtchen vor sich (mit Bildern bis S. 16).
Was passt jetzt hier?		Ich lege einen großen und einen kleinen Punkt vor A.
Genau. Und wie heißt das Wort?		A. nimmt das Bild <Hose> und legt das Kärtchen hinter die Punkte
Gut. Dann lege ich dir andere Punkte hin.	[ˈho:.sə]	Ich lege einen kleinen, großen und kleinen Punkt hin
Welches Bild passt?		
Und wie heißt das?		A. nimmt das Kärtchen <Zitrone>
Zitrone	---	
	[tsɪ.ˈtro:.nə]	A. legt sich jetzt selbst die Punkte (groß / klein) und such ein passendes Bild. Er zeigt auf <Mantel>
Mantel		
Ja, gut.	[ˈman.tl]	
[...]		A. legt das Kärtchen zu den Punkten
[ˈvɔl.kə]		
Ja. Und leg bitte noch die Punkte dazu	[ˈvɔl.kə]	A. nimmt das Kärtchen <Wolke>
		A. legt dir Punkte richtig
Kuh		A. spielt jetzt mit den Karten und Punkten, d.h. er schiebt sie mit „Fahrgeräuschen“ hin und her A. schiebt <Kuh> her
	[ˈku:]	
[...]	[ˈku:]	A. schiebt einen großen Punkt dazu A. zeigt auf den Punkt, schiebt dann Karte und Punkt weg

Sitzung 11 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
[...] Trompete	[ˈløː.və] [ˈløː, ˈløː, ˈløː, ˈløː.və]	Bei <Melone>, <Zahl>, <Blume> und <Hut> läuft es gleich ab. A. macht alles richtig A. legt einen großen Punkt und wiederholt [ˈløː] so lange, bis er auch den kleinen Punkt dazu gelegt hat.
[...] Was ist das hier? [ˈʃdɪf.tə]	[trɔm.ˈpeː.tə] ---	A. legt die Punkte richtig
Und welche Karte stimmt?	[ˈʃdɪf.tə]	
[tɔ.ˈmaː.tə]	[ˈʃdɪf, ˈʃdɪf.tə]	A. soll jetzt aus den Punktekarten die passende suchen. A. findet die richtige, wiederholt das Wort und zeigt auf die Punkte
[tɔ.ˈmaː.tə], da musst du eine andere Karte nehmen	[ˈtɔ, ˈtɔ, ˈtɔ.ˈmaː.ˈteː] [ˈtɔ,tɔ.ˈmaː.ˈtɛ]	A. legt die Karte mit einem großen und einem kleinen Punkt daneben
Und <Zahn>, welche Karte?	[tɔ.ˈmaː.tə]	A. legt die richtige Karte hin
Und hier, <Hut>.	[ˈtsaːn]	
[trɔm.ˈpeː.tə]	[ˈhʊt]	A. legt die passende Karte dazu
[trɔm.ˈpeː.tə]	[ˈtrɔm.ˈpeː.tə]	A. legt die richtige Karte
[...]	[trɔm.ˈpeː.tə] [trɔm.ˈpeː.tə]	A. legt die richtige Karte dazu A. zeigt auf die Punkte

18.2.2003

Sitzung 12

Thema: „Bingo-Spiel“ mit den bis S. 20 vorgekommenen Bildern / S. 21 neu

A. hat es am liebsten, wenn er für sich allein etwas tun kann. D.h. er will nicht unbedingt mit anderen spielen, sondern ihm gefällt es, nur für sich Karten zu sortieren etc. Deshalb spiele ich auch bei „Bingo“ nicht mit.

Sitzung 12 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Schau, hier auf diesem Spielfeld sind verschiedene Punkte. Zu den Punkten gehören die Karten, die hier vor dir liegen. Die deckst du auf und suchst dir dann das richtige Feld aus.		Ich habe ein Bingo-Spielfeld gemacht, in das in 3mal 3 Kästchen verschiedene Punktombinationen gemalt sind (großer Punkt; groß - klein; klein - groß - klein). A. hat verschiedene Bildkarten vor sich liegen und soll diese den jeweiligen Punktfeldern des Spielfeldes zuordnen.
	[ˈlø:və]	A. deckt <Löwe> auf A. legt die Karte ins richtige Feld
		A. deckt <Zitrone> auf, er weiß nicht, wie das Wort heißt
[tsɪ.'tro:nə]	[tsɪ.'tro:nə]	A. legt die Karte ins richtige Feld
[tʃɑ:n]		A. deckt <Zahn> auf
Ja, ein Punkt, gut	[tʃɑ:n]	A. legt die Karte ins richtige Feld
[ˈfʊs]		A. deckt <Fuß> auf
	[ˈfʊ:s]	A. legt die Karte ins richtige Feld
[ˈvɔl.kə]	das?	A. deckt <Wolke> auf
Nein, das passt nicht. Sag das Wort nochmals und zeig mal auf den Punkt	[ˈvɔl.kə]	A. legt die Karte in das Feld mit einem großen Punkt
	[ˈvɔl]	A. zeigt dazu auf den Punkt, er zögert kurz
	[ˈvɔl.kə]	A. sagt das Wort nochmals, nimmt dann die Karte weg und legt sie ins richtige Feld
Ja, jetzt ist es richtig. Zwei Punkte	[ˈvɔl.kə]	A. zeigt auf die Punkte A. deckt <Hose> auf
	[ˈho:sə] da	A. legt die Karte ins richtige Feld
	[mɛ.'lo:nə]	A. deckt <Melone> auf Er legt die Karte ins richtige Feld
[ˈkɑ:m]	[ˈkɑ:m]	A. deckt <Kamm> auf

Sitzung 12 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Ja, schön, Arnold		Es ist kein passendes Feld mehr frei. A. legt die Karte weg und deckt eine andere auf
Super!	[ba.'nɑ:.nə]	A. legt die Karte ins richtige Feld
	[ba.'nɑ:.nə]	A. zeigt während des Artikulierens von sich aus auf die Punkte
So, jetzt können wir noch andere Karten nehmen		Ich lege andere Karten verdeckt vor A. hin
[ˈblu:.mə]		A. deckt <Blume> auf
	[ˈblu:..mɛ]	A. verbessert sich sofort selbst
	[ˈblu:.mə]	A. legt es in das Feld mit einem großen Punkt
Nur ein Punkt?	[ˈblu:.mə]	A. klatscht von sich aus richtig dazu
Ja, zwei Punkte, genau.		Er nimmt die Karte weg und legt sie ins richtige Feld
[...]	[ˈku:] eine Punkt	A. deckt <Kuh> auf
		A. legt die Karte ins richtige Feld
[gə.'sɪçt]		A. bekommt die Kopie von S. 21.
[gə.'sɪçt]	[gə.'sɪçtʃt]	Ich spreche A. die Wörter von S. 21 vor, A. spricht sie nach. Er betont und artikuliert außer <Gesicht> alle richtig.
	[gə.'sɪçtʃt]	
		Beim Legen der Punkte fällt auf, dass er zuerst die großen, dann die kleinen Punkte legt, beim Artikulieren jedoch zuerst auf den kleinen, dann auf den großen Punkt zeigt. Ich zeige A. die richtige Reihenfolge der Punkte, die A. dann auch einhält. Trotzdem legt er die großen Punkte zuerst hin (hinten), dann die kleinen davor.

12.3.2003

Sitzung 13

Thema: Bingo und Würfelspiel zur Wiederholung der Wörter bis S. 20

Sitzung 13 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
<p>Heute darfst du wieder mal spielen. Hier habe ich das Feld, auf das du bitte die passenden Bilder legst.</p>		<p>Nach der längeren Pause schien es mir sinnvoll, das bisher Gelernte zu wiederholen.</p>
<p>Was ist das?</p>	<p>[ˈfdu:l]</p>	<p>Ich lege das Bingo-Spielfeld und verschiedene Bildkärtchen vor A.</p> <p>A. nimmt sich <Stuhl></p>
<p>Ja, und in welches Feld passt <Stuhl>?</p>	<p>[baˈna:nə]</p>	<p>A. legt das Kärtchen in das richtige Feld</p> <p>A. nimmt <Banane></p> <p>A. legt das Kärtchen ins richtige Feld</p>
<p>[ˈtsa:n]</p>	<p>[ˈtsa:n]</p>	<p>A. nimmt <Zahn>, weiß nicht, wie es heißt.</p> <p>A. legt das Kärtchen ins richtige Feld</p>
<p>[...]</p>	<p>[ˈlø:və]</p>	<p>A. nimmt den <Tiger></p>
<p>Nein, schau, das ist ein Löwe Und das andere ist ein?</p>	<p>[ˈti:ge]</p>	<p>Ich zeige A. das Kärtchen <Löwe></p> <p>A. legt die Karte ins richtige Feld</p>
<p>[...]</p>	<p>[trɔmˈpe:tə]</p>	<p>A. nimmt <Trompete></p> <p>A. legt das Kärtchen ins richtige Feld</p>
<p>[trɔmˈpe:tə], ja, gut</p>	<p>[trɔmˈpe:tə]</p>	
<p>[...]</p>	<p>Oh, was ist das?</p>	<p>Ich packe das von mir vorbereitete Spielfeld aus. Bei diesem Spiel würfelt man und darf dann mit seinem Spielstein die entsprechende Anzahl an Feldern vorrücken und sich somit dem Ziel nähern. Zwischen den normalen Feldern gibt es Felder für Kärtchen. Hier liegen verdeckte Bild- oder Punktkärtchen (mit den Bildern bis S. 20), die man beim Überspringen eines solchen Feldes aufdeckt und ihnen aus auf dem Tisch liegenden Kärtchen die entsprechenden Punkte bzw. Bilder zuordnet.</p>
<p>Das hier ist ein Spielfeld. Wir spielen jetzt gleich zusammen. Zuerst darfst du dir einen Spielstein aussuchen. Dann würfeln wir abwechselnd und fahren auf den Feldern.</p>		<p>A. sucht sich eine Spielfigur aus und be-</p>

Sitzung 13 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Ja, gut. Und jetzt darfst du hier noch die Karte aufdecken.	Drei	ginnt zu würfeln. A. fährt drei vorwärts A. überspringt ein Kartenfeld und darf deshalb die dort liegende Karte aufdecken A. deckt <Käse> auf
Was ist das? [ˈkɛ:sə]	---	
Und welche Punktkarte passt dazu?	[ˈkɛ:sə]	A. wählt die richtige Punktkarte aus.
So, dann komme jetzt ich an die Reihe. [...]		Ich würfle, decke ebenfalls Kärtchen auf etc. (wird im Folgenden nicht mehr erwähnt)
[ˈtʃa:n]	---	A. würfelt und deckt dann <Zahn> auf
[...]	[ˈtʃa:n]	A. zeigt auf die richtige Punktkarte
[...]	[ˈha:sə]	A. deckt <Hase> auf, zeigt auf die richtige Punktkarte
[vɔl.kə]	---	A. deckt <Wolke> auf
[...]	[ˈvɔl.kə]	A. zeigt auf die richtige Punktkarte
[tɔ.ˈma:tə]	---	A. deckt <Tomate> auf
Welche Punktkarte passt?	[tɔ.ˈma:tə]	
[...]	[tɔ.ˈma:]	A. nimmt zuerst die Karte mit einem großen und einem kleinen Punkt, merkt dann, dass er das Wort nicht „unterbringt“ und nimmt daraufhin die richtige Karte
So, jetzt musst du schauen, welches Bild hier dazu passt	[tɔ.ˈma:tə]	
Ja, sehr gut		A. deckt einen großen Punkt auf
[...]	[ˈku:]	A. nimmt <Kuh>

Sitzung 13 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Nein, schau, das ist ein Hase. Das hier ist eine Hose.	[ba.nɑ:nə]	A. zeigt auf die richtige Punktkarte
[...]		A. deckt <Hose> auf
[kam]	[hɑ:sə]	Ich zeige auf <Hase>
	[ho:sə]	
[...]	---	A. deckt <Kamm> auf
[ʔe:sl]	[kam] [kɑ:m] [kam]	A. zeigt auf die richtige Punktkarte
[...]	---	A. deckt <Esel> auf
[...]	[ʔe:sl] [ʔe:- ʔe:sl] [ʔe:sl]	A. zeigt zuerst auf das Kärtchen mit drei Punkten (klein - groß - klein), verbessert sich dann selbst und zeigt auf die richtige Karte.
	[trɔm.ʔe:tə]	A. zeigt auf die richtige Punktkarte
		A. kommt als erster ins Ziel und freut sich sehr darüber. Überhaupt hat ihm dieses Spiel viel Spaß gemacht, v.a. wenn er eine 6 gewürfelt hat, war er total begeistert.

9.4.2003

Sitzung 14

Thema: Wiederholung der Wörter bis S. 27, Neu: Zauberbuchstaben <A> und <O>, S.

54

Sitzung 14 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Ja, dann darfst du hier eine Karte aufdecken	Eins, zwei, drei, vier, fünf	Wir spielen das gleiche Spiel wie am 12.3. (Würfeln und Karten aufdecken). A. würfelt und zählt während des Fahrens mit seiner Spielfigur.
[hont]	[hont]	A. deckt <Hund> auf
Ja, schön, ein Punkt.	[hont] [hont]	A. zeigt auf das Kärtchen mit einem Punkt
[...]		Ich spiele auch mit, würfle, decke Karten auf etc., was ich im Protokoll aber nicht erwähne.

Sitzung 14 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
Wie heißt das?	eins, zwei, drei	A. würfelt, fährt und deckt <Zahn> auf
Ja, genau, ein Punkt	[ˈtʃa:n] eine Punkt	A. zeigt auf das Kärtchen mit einem Punkt
[...]		
	[ˈkɪn.dɐ]	A. würfelt, fährt, deckt <Kinder> auf
	[ˈkɪn]	A. zeigt zunächst auf das Kärtchen mit einem Punkt
	[dɐ]	A. fügt [dɐ] hinzu, merkt, dass ein Punkt fehlt und zeigt auf das Kärtchen mit zwei Punkten
[...]	[ˈkɪn.dɐ]	
Das sind Stifte zum Malen. [ˈʃdɪf.tə]	---	A. würfelt, fährt und deckt <Stifte> auf
[ˈʃdɪf.tə]	[ˈʃdɪf.dɐ]	
[...]	[ˈʃdɪf.tə]	A. zeigt auf das richtige Kärtchen
Was ist das?	---	A. würfelt, fährt und deckt <Fenster> auf
[ˈfɛns.tə]	---	
[...]	[ˈfɛns.tə]	A. zeigt auf den einen Punkt, er verbessert sich sofort und zeigt auf die Karte mit zwei Punkten.
	[ˈfɛns]	
	[ˈfɛns.tə]	
Jetzt darfst du ein Bild suchen, das zu diesen Punkten passt.		A. würfelt, fährt und deckt eine Karte mit zwei Punkten auf
Richtig, gut.	[ˈti:.gɐ]	A. zeigt auf <Tiger>
[...]		
So, jetzt bist du nochmals dran		
Ja, du hast gewonnen, schön!		A. würfelt und kommt ins Ziel
Ich habe noch etwas anderes dabei und zwar Buchstaben.		
Das ist ein [ʔɑ:]		Ich zeige A. ein Schild aus Karton mit einem <A> und eines mit einem <O>.
Und das ist ein [ʔo:]	[ʔɑ:]	Ich zeige auf das Schild mit dem <A>.
	[ʔo:]	
Mit den Schildern kann man Buchstaben in einem Wort verzaubern. Wenn du das <O> hochhältst, dann wird aus dem [ʔɑ:] ein [ʔo:].		
Z.B. ist das [ʔɑ:] in [ˈhɑ:.sə]		

Sitzung 14 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
<p>[ʔɑ:, ʰɑ:.sə] und das [ʔɑ:] ist auch in [ʰnɑ:.sə]. Jetzt nimmst du das Schild mit dem <O> und verzauberst die <A>s, die in den Wörtern sind. Dann heißt es jetzt nicht mehr <Hase>, sondern [ʰo:.sə], [ʔo:], [ʰo:.sə].</p>		<p>Ich halte das Schild mit dem <A> hoch. A. hält das Schild mit dem <O> hoch. Ich lege das Schild mit dem <A> weg. Ich zeige auf das Schild mit dem <O>.</p>
<p>Und aus Nase wird [ʰno:.sə] [ʔo:] [ʰno:.sə]</p>	[ʰo:.sə]	<p>Ich halte das Schild mit dem <A> hoch. Ich lege mein Schild weg und zeige auf das <O>-Schild, das A. hält</p>
<p>Also, mein Wort heißt <Nase> und wie heißt dein Wort?</p>	[ʰno:.sə]	<p>Ich halte das <A>-Schild hoch</p>
<p>Ja, du verzauberst das Wort mit einem [o:], dann heißt es [ʰno:.sə]</p>	[ʔo:]	
<p>[ʰnɑ:.sə] [ʰno:.sə]</p>	[ʰno:.sə]	<p>Ich zeige auf das <A> Ich zeige auf das <O></p>
<p>Hase Und du? [ʔo:] Hose</p>	---	<p>Ich zeige auf das <A></p>
<p>Vase und? [ʰvo:.sə]</p>	[ʰho:.sə]	<p>Bei den Wörtern mit [ʔɑ:] halte ich das Schild mit dem <A> hoch, bei den verzauberten Wörtern hält A. das Schild mit dem <O> hoch.</p>
	[ʰho:.sə]	
<p>[ʰla:.sə] Ja, super Arnold!</p>	[ʰvo:.sə]	
<p>[ʰba:.sə]</p>	[ʰlo:.sə]	
<p>[ʰra:.sə]</p>	[ʰbo:.sə]	
<p>[ʰga:.sə] wird zu?</p>	[ʰro:] [ʰro:.sə]	
<p>Sehr gut!</p>	[ʔo:]	
<p>[ʰma:.sə]</p>	[ʰgo:.sə]	
<p>Schön! Und <Hase> Nein, das [ʔɑ:] wird verzaubert und wird zum [ʔo:], also?</p>	[ʰmo:.sə]	
<p>Hose</p>	Löwe	

<p>Zum Abschluss darfst du dir noch ein Spiel aussuchen.</p>	Hose	
<p>[ka.'me:l]</p>		<p>A. will „Bingo“ spielen</p>

Sitzung 14 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
	[ˈʃdu:l]	A. legt es in das richtige Feld
Dann sind es also nur zwei Punkte, zuerst ein kleiner, dann ein großer Punkt. Dazu brauchen wir noch das andere Spielfeld.	[ˈka:, ˈka:ˈme:l] [ka:ˈme:l]	A. verbessert sich selbst A. legt das Kärtchen auf das Feld mit drei Punkten. Er zeigt auf den kleinen und den großen Punkt
[ka:ˈme:l]	[ka:ˈme:l]	Auf dem ersten Spielfeld sind keine Felder mit kleinem und großem Punkt.
Und hier?		A. legt das Kärtchen jetzt richtig. Ich zeige währendher auf die Punkte, A. wiederholt es.
[ˈʔɛn.tə]	[ka:ˈme:l]	

	[ˈʔɛn.tə]	A. legt das Kärtchen ins richtige Feld
[gəˈvai] Super, Arnold!	[tsɪˈtro:nə]	A. legt die Karte ins richtige Feld A. nimmt das <Geweih>
	[gəˈvai]	A. legt das Kärtchen ins richtige Feld (kleiner Punkt, großer Punkt)
	[ˈhʊnt]	A. legt das Kärtchen ins richtige Feld
[gəˈʃbɛnst]	[ˈʔɛr.sl]	A. legt das Kärtchen ins richtige Feld
	---	A. nimmt das <Gespenst>
Sehr gut	[gəˈʃbɛnst]	A. sucht nach dem richtigen Feld, findet es schließlich.
	[gəˈʃbɛnst]	A. zeigt auf die Punkte
	[mɛˈlo:nə]	A. legt die Karte zu den richtigen Punkten
[gəˈsɪçt] [gəˈsɪçt]	---	A. nimmt das <Gesicht>
Ja, das stimmt, dann kannst du das Kärtchen daneben legen.	[gəˈsɪçst]	Es gibt kein freies Feld mehr auf dem Spielplan mit einem kleinen und einem großen Punkt.
[...]	So hat, so hat.	A. sucht, zeigt dann auf das Kärtchen mit dem <Geweih>
	[ˈti:ɡɐ]	A. legt das Kärtchen richtig. <Zahn, Wolke, Tomate, Kinder, Trompe-

Sitzung 14 – A. Nagel	Arnold	Bemerkungen
		te> kann A. benennen und richtig artikulieren. Auch die Kärtchen legt er jeweils ins richtige Feld.

Trotz der Pause kann A. die meisten Bilder richtig benennen. Außerdem ordnet er sie fehlerfrei den richtigen Punkten zu, was mich v.a. bei den Wörtern mit unbetonter- betonter Silbe erstaunt, da wir hierauf nur in Sitzung 12 kurz eingegangen sind.

Protokolle von Sarah

Protokollantin: Angelika Nagel

Sarah

Muttersprache: Albanisch

11.12.2002

Sitzung 1

Thema: Tophinke-Material S. 7

Sarah ist seit 2 Jahren in der KiTa Violett. Sie ist 4 Jahre alt (wird im Mai 5). Sarah spricht gut Deutsch und versteht alles.

Sitzung 1 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
<p>Ich habe hier große und kleine Punkte dabei. Mit diesen Punkten kann man die Wörter legen. Ich zeige dir ein Beispiel.</p> <p>[ˈti:ɡe]</p>		<p>Ich zeige Sarah die Bilder von S. 7, die sie alle benennen kann. Nur für <Rosen> sagt sie <Blumen>, was jedoch ebenso ein Zweisilber mit Langvokal in der betonten Silbe ist.</p> <p>Sarah hat bei der Artikulation kaum Probleme, allgemein lässt sich feststellen, dass sie die Endsilben stärker betont, als es im Deutschen üblich ist</p>

Sitzung 1 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
<p data-bbox="272 253 312 282">[...]</p> <p data-bbox="272 524 770 584">Die Punkte darfst du jetzt auf dein Blatt hinter jedes Bild malen</p>		<p data-bbox="1062 253 1525 342">Ich lege hinter das Bild <Tiger> einen großen und einen kleinen Punkt, während ich dazu spreche</p> <p data-bbox="1062 376 1525 495">Ich lege die Punkte nochmals zur Seite und lass es Sarah selbst machen. Sarah spricht das Wort nach und legt die Punkte richtig.</p> <p data-bbox="1062 499 1525 589">Dasselbe bei <Käse>, anschließend macht es Sarah allein weiter. Problemlos und fehlerfrei.</p> <p data-bbox="1062 622 1525 712">Sarah malt die Punkte und spricht anschließend das Wort, während sie auf die gemalten Punkte zeigt.</p>

12.12.2002

Sitzung 2

Thema: Tophinke-Material S. 7 / 8

Sitzung 2 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
[...]		Wiederholung der Bilder von Seite 7. Sarah benennt alle problemlos und legt auch die Punkte richtig dahinter.
Ich hab dir ein anderes Blatt mitgebracht		Ich gebe S. das neue Blatt (S. 8)
Nein, das ist neu, mit anderen Bildern.	Das hab ich nicht gemacht.	
[...]		Ich lasse S. alle Bilder benennen. Sie hat außer bei <Wal>, zu dem sie <Delphin> sagt und bei <Zahl>, die sie <Nummer drei> nennt, keine Probleme dabei.
Kannst du für diese Wörter auch Punkte legen?		S. legt für <Kuh> einen großen und einen kleinen Punkt
Und sprich bitte dazu		S. zeigt auf beide Punkte
Hör mal ['ku:]. Sind das zwei Punkte?	['ku:u] ---	
Schau, es heißt ['ku:]		Ich lege während des Sprechens einen großen Punkt
Und bei <Fuß>?	Zwei Punkte	S. legt einen großen und einen kleinen Punkt
Wie sprichst du das? ['fu:s]	---	Ich lege während des Sprechens einen großen Punkt
[...]	['fu:s]	S. wiederholt und zeigt mit dem Finger einmal auf den Punkt
[...]		Für die anderen Bilder legt S. ohne weitere Anweisung von mir richtig jeweils einen Punkt. Am Ende zeigt sie auf die liegenden Punkte
	Eins, eins, eins, eins...	

9.1.2003

Sitzung 3

Thema: Wiederholung Tophinke-Material S. 7 / 8

Sitzung 3 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
<p>Kennst du die Bilder noch? Was ist das?</p>	<p>Ja Fuß</p>	<p>Ich zeige S. <Fuß></p>
<p>[...]</p>		<p>S. kann noch alle Bilder benennen</p>
<p>Und hier? Ein Hahn</p>	<p>---</p>	<p>Ich zeige S. <Hahn></p>
<p>[...]</p>	<p>ein Hahn machen [ki.ke.'ri:ki]</p>	
<p>Und hier?</p>	<p>[ˈke:sə]</p>	<p>S. sieht <Käse></p>
<p>[...]</p>		
<p>Wir spielen jetzt Memory. Kennst du das Spiel? Wenn du ein Bild aufdeckst musst du also versuchen, das zweite gleiche Bild zu finden. Immer wenn du ein Bild aufdeckst, sagst du laut, was es ist.</p>	<p>ja</p>	<p>Ich lege die Kärtchen mit den Bildern von S. 7 / 8 verdeckt hin</p>
<p>Kannst du klatschen, während du das Wort sagst?</p>	<p>eine Kuh</p>	<p>S. sagt das Wort und klatscht dann hinterher dreimal in die Hände.</p>
<p>Nein, ich meine klatschen und sprechen gleichzeitig, schau, so: [ˈku:]</p>		<p>Ich klatsche dazu einmal in die Hände S. macht es richtig nach</p>
<p>Es ist das gleiche wie mit den Punkten. <Kuh> hat einen großen Punkt und wir klatschen einmal</p>		<p>Ich lege einen großen Punkt hinter das Bild</p>
<p>[...]</p>		<p>Die nächsten Wörter sind zufällig alle einsilbig. S. klatscht richtig dazu und legt auch die Punkte richtig</p>
<p>Ja, kannst du dazu auch die Punkte legen? Ist es nur ein Punkt, oder sind es zwei? Wirklich, nur ein Punkt? Warum?</p>	<p>[ˈho:sə]</p>	<p>S. legt einen großen Punkt</p>
<p>Man kann das Wort teilen. Man kann sagen [ˈho:sə]</p>	<p>eins eins Weil es ist Hose</p>	
<p>Der große dicke Punkt steht für [ˈho:] und der kleine für [sə] . Zusammen heißt es Hose. Wenn man dazu klatscht ist es so: [ˈho:sə]</p>		<p>Ich mache eine längere Pause zwischen den beiden Silben und lege während des Sprechens einen großen und einen kleinen Punkt hin</p>
<p>Und hier, bei <Stuhl>, wie viele Punkte sind es da?</p>		<p>Ich klatsche einmal in die Hände und einmal auf die Schenkel. S. macht es nach</p>

Sitzung 3 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
[ˈha:.sə] Wie viele Punkte?	[ˈha:.sə]	S. legt einen großen Punkt
Ja, zwei Punkte. Aber der große Punkt kommt zuerst. [ˈha:] großer Punkt und [sə] kleiner Punkt	zwei	S. deckt das Kärtchen <Hase> auf S. legt einen großen und einen kleinen Punkt, allerdings legt sie den kleinen Punkt zuerst und den großen Punkt darunter.
[...]		Die folgenden Wörter (<Stuhl> und <Käse>) macht S. richtig
Ja, drei ist eine Zahl. Zahl	Nummer drei	
Nein, das stimmt noch nicht	Zahl	
Ja, ein Punkt. Zahl	Ist es eins?	S. legt großen und kleinen Punkt.
[...]		Ich klatsche einmal dazu
Nein, es heißt [ˈhut]	[ˈhu.th]	S. deckt das Kärtchen <Hut> auf und legt großen und kleinen Punkt
[ˈhut]	[ˈhu.ot]	
[...]	[ˈhut]	
[ˈham] Wie viele Punkte musst du legen?	[ˈhu:t]	S. nimmt den kleinen Punkt wieder weg
Nein	[ˈhan]	
[...]	zwei?	
[...]	Einen	
Kannst du dazu bitte auch klatschen?		S. legt bei <Kuchen> nur einen Punkt, besteht auch darauf, kann aber keinen Grund nennen. Erst als ich es ihr mit deutlicher Pause zwischen den zwei Silben vorspreche, legt sie einen zweiten, kleinen Punkt dazu.
[ˈku:.xn]	---	Ich klatsche dazu, S. macht es richtig nach
Und klatsch mal zu <Hose>		
[...]	[ˈho:.sə]	S. klatscht richtig, macht zwischen den zwei Silben längere Pause
[...]		<Tiger> / <Hase> problemlos
Es heißt [ˈku:], wie klatscht man dann?	[ˈku:]	S. klatscht noch nicht dazu, überlegt kurz
[...]	[ˈku:.u:]	S. klatscht zweimal (Hände / Schenkel)
[...]	[ˈku:]	S. klatscht einmal

Sitzung 3 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
[ˈhu:t]	[ˈhɔt]	S. klatscht noch nicht dazu
[...]	[ˈhu:ut]	S. klatscht zweimal
	[ˈhu:t]	S. klatscht einmal
		Zu <Stuhl> und <Hahn> klatscht S. richtig einmal

15.1.2003

Sitzung 4

Thema: Tophinke-Material S. 7 (Wiederholung), S. 9

Sitzung 4 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
		Ich zeige S. verschiedene Kärtchen (Zweil Silber v. S. 7). S. benennt sie richtig und klatscht richtig dazu.
Schau, hier hab ich ein neues Blatt. Kennst du das?	[ˈʃu:ɛ]	Ich zeige auf <Schuhe> (S. 9)
Und klatsch mal zu <Schuhe>	[ˈbi:nɛ]	S. klatscht richtig, auch zu <Biene>
Genau und hier?	---	
Ein Hahn	[ˈʔain.ham]	S. klatscht zweimal (einmal bei [ain] und einmal bei [ham])
Das Tier heißt Hahn. Hahn	[ham]	S. klatscht richtig dazu
[...]		
Zahl		
Ja, und die Drei ist eine Zahl	Zahl Nummer drei	
Und wie klatschst du bei <Zahl>?	[ˈtʃa:al]	S. klatscht zweimal Ich schüttele mit dem Kopf
	[ˈtʃa:l]	S. verbessert sich selbst, klatscht einmal
Das nächste?	[ˈblu.mə]	S. klatscht richtig
Und hier?	[ˈhɔn.t]	S. meint <Kuh>. Sie klatscht zweimal
Nein, das ist eine Kuh	[ˈku:]	S. weiß nicht, wie sie klatschen soll, deshalb mache ich ihr es vor, sie macht es nach.
	Jetzt kann ich nicht mehr	
Jetzt machen wir die zwei Bilder noch fertig, dann können wir etwas spielen.		
Nee	[ˈtʃa:n]	S. klatscht einmal
	[ˈho:sə]	S. klatscht nur einmal auf ([ˈho:ʃ]) S. wiederholt das Wort, klatscht jetzt

Sitzung 4 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
		richtig

S. war heute ziemlich unkonzentriert, sie schaute oft weg von den Bildern und redete über andere Dinge.

16.1.2003

Sitzung 5

Thema: Tophinke-Material S. 7 - 12

Sitzung 5 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
Und kannst du auch dazu klatschen?	[ˈbi:nə]	S. will heute unbedingt ihre Freundin Nancy mitnehmen. Nancy ist 5 Jahre alt und Deutsche. Die zwei spielen Memory zusammen.
Nein	[ˈhu:t] [hu:.t]	S. deckt <Biene> auf S. klatscht richtig S. deckt als zweites <Hut> auf S. klatscht einmal auf [hu:] und einmal auf [t]
[...]	[ˈhu:t]	S. verbessert sich selbst, klatscht richtig
	Eine [ku:] und ein [ˈti:ɡə]	S. deckt <Kuh> und <Tiger> auf
Sag' s nochmals	[ku:]	S. klatscht einmal bevor sie [ˈku:] artikuliert und einmal während der Artikulation
[...]	[ku:]	S. klatscht jetzt richtig <Tiger> macht sie richtig
Und wie klatscht man zu <Fuß>?	[ˈfʊrs]	S. klatscht richtig
[...]		

Sitzung 5 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
<p>FOTSETZUNG SITZUNG 5</p> <p>[...]</p> <p>Wollt ihr noch weiterspielen? Okay, dann nehmen wir noch die anderen Karten</p> <p>[...]</p> <p>[...]</p> <p>Schaut mal, ich hab hier noch etwas anderes dabei. Damit kann man zu den Wörtern Geräusche machen. Z.B. <Blume> geht dann so</p> <p>Es ist wie das Klatschen: Zuerst laut, dann leise.</p> <p>[ˈblu:mə] [ˈhu:t]</p> <p>Jetzt dürft ihr das auch ausprobieren. Ihr sucht euch von euren Kärtchen ein Wort aus und schlagt es dann auf dem Deckel und Boden</p> <p>[...]</p> <p>Nein</p> <p>[...]</p>	<p>Nein, [ˈku:]</p> <p>[ˈhu:t] [ˈkɛ:sə]</p> <p>Ja</p> <p>[ˈvɑ:l] [ˈvɑ:al]</p> <p>[ˈti:ŋə]</p> <p>[ˈhɑ:n]</p> <p>[ˈho:sə]</p>	<p>Nancy klatscht zweimal zu <Kuh> S. verbessert sie und klatscht richtig</p> <p>S. deckt <Hut> und <Käse> auf, klatscht bei beiden richtig</p> <p>S. klatscht zweimal, verbessert sich dann auf mein Kopfschütteln hin Zu <Blume> klatscht S. richtig</p> <p>Ich zeige ihnen einen Topfdeckel und Kochlöffel</p> <p>Ich schlage für die betonte Silbe mit dem Kochlöffel auf den Topfdeckel und für die unbetonte auf den Teppichboden</p> <p>Ich mache es ihnen nochmals vor Bei <Hut> schlage ich einmal auf den Deckel</p> <p>S. klopft richtig dazu</p> <p>Nancy klopft für <Hut> zweimal. S. hilft ihr und klatscht einmal während des Sprechens. Nancy klopft daraufhin einmal auf den Deckel</p> <p>S. klopft richtig</p> <p>S. schlägt nur einmal bei [ho:] auf den Deckel S. verbessert sich</p>

Sitzung 5 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
[...]	[fʊrs]	S. macht es richtig
[...]	[kɛ:sə]	S. macht es richtig
[...]	[vɑ:l]	S. macht es richtig
Zum Schluss machen wir noch kurz ein anderes Spiel Ich sag euch den ersten Teil eines Wortes und ihr müsst dann sagen, wie das Wort ganz heißt. Z. B. [ˈblu:]	[ˈbi:nə]	S. macht es richtig
[ˈlø:]		Nancy sagt [ˈblu:mə]
Doch, das weißt du noch. Jetzt spiel einfach noch kurz mit. Wir sind gleich fertig.	Ich weiß es nicht mehr. Ich kann nicht mehr.	
[ˈlø:] - Wie geht das Wort weiter?		
[kɛ:]		Nancy sagt das vollständige Wort
[ʃu:]	[kɛ:sə]	
[ˈti:]	[ʃu:ə]	
[ˈhɑ:]		Nancy sagt [ˈti:gə]
[...]	[ˈhɑ:sə]	

22.1.2003

Sitzung 6

Thema: Tophinke-Material S. 11, Memory von S. 24ff, allerdings nur mit den bis S. 11 vorgekommenen Wörtern

Sitzung 6 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
<p>Heute malen wir mal wieder. Sarah, du kannst der Nancy zeigen, wie das mit den Punkten geht.</p>		<p>Nancy ist wieder dabei S. und Nancy erhalten die Kopie von S. 11</p>
<p>Sarah, wie heißt das erste Wort?</p>	[ˈbluː.mə]	<p>S. legt die Punkte richtig</p>
<p>Ja, gut. Und klatsch noch dazu</p>	[ˈbluː.mə]	<p>S. zeigt auf die Punkte während des Sprechens S. klatscht richtig dazu. Anschließend malen sie die Punkte.</p>
<p>[...]</p>	[ˈkuː]	<p>S. legt keine Punkte</p>
<p>Klatsch mal dazu</p>	[ˈkuːʊ]	<p>S. klatscht zweimal</p>
<p>Nein</p>	[ˈkuː]	<p>S. klatscht einmal</p>
<p>Also, wie viele Punkte?</p>		<p>S. legt einen großen Punkt hin, anschl. malt sie den Punkt</p>
<p>[...]</p>		<p><Zahn> , <Hose>, <Schuhe>, klatscht S. richtig, legt auch den Punkt richtig</p>
<p>[...]</p>	[ˈtʃaːl]	<p>S. klatscht zweimal, ich schüttele meinen Kopf</p>
<p>[...]</p>	[ˈtʃaː.al]	<p>S. klatscht einmal, legt einen Punkt</p>
<p>[...]</p>	[ˈtʃaːl]	<p><Hahn>, <Hase>, <Biene> macht S. richtig</p>
<p>Wir spielen jetzt noch Memory. Aber ein etwas anderes. Und zwar habt ihr hier immer ein Bild und auf dem anderen Kärtchen die Punkte. Ihr müsst dann schauen, welche Punkte zu welchem Bild passen. Z. B. habt ihr bei <Hose> hier das passende Kärtchen, großer Punkt und kleiner Punkt</p>		<p>Ich lege das passende Punkte-Kärtchen neben das Kärtchen <Hose>.</p>
<p>[...]</p>		<p>S. findet das richtige Kärtchen zu <Löwe></p>
<p>[...]</p>	[ˈtʃaː.an]	<p>S. deckt zu <Zahl> das Kärtchen mit zwei Punkten auf, auf die sie während des Sprechens zeigt</p>
<p>Es heißt [ˈtʃaːn]</p>	[ˈtʃaːn]	<p>S. sucht ein Kärtchen mit einem Punkt</p>
<p>[...]</p>		<p><Wal>, <Hose> macht S. richtig</p>

23.1.2003

Sitzung 7

Thema: Tophinke-Material S. 11(Wiederholung), S. 12 / 13 neu

Sitzung 7 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
[...]		Nancy ist wieder dabei.
	[ˈkuːʊ]	S. und Nancy zeigen abwechselnd auf ein Bild von S. 11, dessen Name dann die andere sagt und dazu klatscht. S. klatscht für <Blume> richtig
[...]		S. klatscht zweimal, verbessert sich nach meinem Kopfschütteln
[...]		S. klatscht bei <Hose> richtig
Nein	[ˈtʃaː.an]	S. klatscht zweimal
	[ˈtʃaːn]	S. klatscht einmal
Das ist jetzt ein neues Blatt. Wisst ihr, was das ist?		Ich gebe ihnen die Kopie von S. 12
Ja, Tomate Wie würdest du zu <Tomate> klatschen?	[ʔaj̥n.to.ˈmaː.tə]	
Nein, hör mal, das Wort hat drei Teile. [to.ˈmaː.tə]	[to.ˈmatə]	S. klatscht zu [ˈtoː] einmal in die Hände und zu [matə] einmal auf die Schenkel
Dazu muss man anders klatschen und zwar [to.ˈmaː.tə]	[to.ˈmaː.tə]	Ich mache zwischen den Silben etwas längere Pausen als gewöhnlich
Dazu muss man anders klatschen und zwar [to.ˈmaː.tə]	[to.ˈmaː.tə]	S. klatscht wieder zweimal
Das ist keine Flöte, sondern eine Trompete	[ˈflyː.tə]	Ich klatsche bei der ersten Silbe auf die Schenkel, bei der zweiten in die Hände, bei der dritten in die Schenkel. S. macht es richtig nach
Das ist keine Flöte, sondern eine Trompete	[ˈflyː.tə]	S. meint <Trompete>, klatscht richtig zu [ˈflyː.tə]
Nein, es sind drei Teile, also dreimal klatschen	[ˈtroːm.pətə]	S. klatscht zu [ˈtroːm] einmal in die Hände und zu [pətə] einmal auf die Schenkel
Ja, aber die Betonung ist [trəm.ˈpeː.tə]	[ˈtrəm.ˈpeː.te]	S. klatscht richtig
[...]		S. wiederholt es richtig
[...]	[ˈbaː.nanə]	

Sitzung 7 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
Das Wort hat auch drei Teile		S. klatscht zweimal (Hände / Schenkel)
	[ba.'nɑ:.nə]	
Das soll eine Melone sein		S. klatscht richtig
	[me.'lo:.nə]	Das nächste Bild (<Melone>) können sie nicht erkennen
	[ˈme:, me.'lo:.nə]	
[...]		S. klatscht richtig
Jetzt dürft ihr noch die Punkte legen		
Wir haben gesagt, das Wort hat drei Teile, ihr habt dreimal geklatscht		S. legt hinter <Tomate> einen großen und einen kleinen Punkt
Da liegen aber nur zwei Punkte, da fehlt noch einer.		Ich klatsche dazu
Schaut, hier der kleine Punkt ist [tə], der große Punkt ist [ˈmɑ :] und nochmals ein kleiner Punkt [tə]. [tə.'ma:tə]		S. legt einen kleinen Punkt dazu, ich ordne die Punkte
So, jetzt kommt <Trompete>	Drei Teile	Ich zeige während des Sprechens auf die Punkte
[...]		S. legt die Punkte richtig
Das nächste war <Melone>		
	[me.'lo:.nə]	
Und das letzte Bild war?		S. klatscht richtig dazu, legt auch die Punkte richtig
[tsɪ.'tro:.nə]	[tsɪ.'tro:.nɛ]	
	[tsɪ]	
	[tsɪ.'tro:.nə]	S. klatscht in die Hände S. klatscht richtig (Schenkel/ Hände/ Schenkel), S. legt die Punkte richtig

Von den folgenden Sitzungen gibt es keine Protokolle, da Sarahs Arbeiten zu unkonzentriert war.

12.2.2003
Sitzung 8
 Thema: S. 15

Sitzung 8 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
[...]		
Was ist das für ein Tier?	[ˈhʊnt]	
Wie viele Punkte brauchst du für <Hund>?	ein Punkt	
Ja, richtig.		S. legt zuerst einen großen Tonpapierpunkt, dann klebt sie einen großen Klebepunkt
Und das nächste Tier?	[ˈʔɛn.tə]	
Gut. Sag nochmals das Wort und zeige dabei auf die Punkte	[ˈʔɛn.tə]	S. legt einen großen und einen kleinen Punkt, klebt anschließend die Klebepunkte richtig
	[ˈʔɛn.tə]	S. klatscht von sich aus richtig dazu
	[ˈʔɛn.tə]	S. zeigt anschließend auf die Punkte
Wie viele Punkte?	[ˈtʰɪ]	
Nein	zwei	
	[ˈtʰɪ]	S. klatscht von sich aus während des Artikulierens
	eine	S. legt einen großen Punkt, klebt anschließend einen Klebepunkt
Und hier?	[ˈfɛn.sta]	
[ˈfɛns.tɐ]	[ˈfɛns.tɐ]	S. legt die Punkte richtig
Sag das Wort nochmals	[ˈkɑm]	S. legt einen großen und einen kleinen Punkt
[ˈkɑm]	[ˈkɑ:əm]	S. zeigt auf die Punkte
	[ˈkɑm]	S. legt den kleinen Punkt weg
Das nächste ist <Mantel>		Das nächste Bild (<Mantel>) ist sehr schlecht zu erkennen
Ja, schön	[ˈmɑn.tl]	S. legt und klebt die Punkte richtig
	zwei	
Ja, und woher kommt der Regen?	[ˈrɛ:ɡən]	
	[ˈvɔl.kə]	

Sitzung 8 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
<p>Ja und bei <Wolke>? Nein. Es heißt [ˈvɔl.kə]</p> <p><Wolke> stimmt schon. <Wolke></p> <p>Das ist gleich. <Regen></p> <p>Ja, genau.</p> <p>Und noch ein Bild. Was sind das?</p> <p>[ˈkɪn.də]</p>	[ˈreː.gən]	S. klatscht von sich aus richtig dazu
	[ˈvɔlkə]	S. klatscht nur einmal
	zweimal	S. legt / klebt die Punkte richtig
	[ˈvɔl, ˈreː.gən]	S. zeigt auf den ersten Punkt, bricht dann die Artikulation ab, macht eine Pause und fängt für <Regen> mit dem Zeigen nochmals von vorn an
	und für Regen?	Ich zeige auf die Punkte
		Ich zeige auf die Punkte
	[ˈvɔl.kə] und [ˈreː.gən]	S. zeigt jeweils auf die Punkte
	[ˈʃdɪf.tə]	S. legt die Punkte richtig
	[ˈkɪn.də]	S. legt die Punkte richtig

9.4.2003

Sitzung 9

Thema: Wiederholung Wörter bis S. 28, Buchstaben <A>, <O> und <IE> neu

Sitzung 9 – A. Nagel	Sarah	Bemerkungen
<p>Das ist [ʔi:] Ja. Ich sage dir jetzt ein paar Wörter und du zeigst mir, welchen Buchstaben du hören kannst. [ʃdi:.fl] Und in <Vase>? Ein [ʔɑ:], richtig <Lose> <Hase> Gut, Sarah! So, dieses <A> kannst du verzaubern, wenn du das Schild mit dem <O> oder <IE> hochhältst. Dann wird aus dem [ʔɑ:] ein [ʔo:]. <Hase> wird <Hose> Okay und in welchen Buchstaben soll das <IE> verzaubert werden? Was wird dann aus <Tiger>? [ʔɑ:.gɐ]. Das Wort gibt es nicht, das ist ein Quatschwort, aber aus dem <IE> wurde jetzt ein <A>. Und verzauber mal <Base> mit dem <O>. Aus [ʔɑ:] wird [ʔo:] Das wird dann zu [ʔo:.sə] [ʔo:] Und mit dem <IE> verzaubert, wie heißt es dann? [ʔbi:.sə] [ʔbɑ:.sə, ʔbo:.sə, ʔbi:.sə]</p>	<p>[ʔɑ:] und [ʔo:] [ʔi:] Ich nehm Tiger [ʔɑ:] --- [ʔɑ:.gɐ] --- [ʔbo:.sə] --- [ʔbi:.sə]</p>	<p>S. sieht die Schilder mit den Buchstaben <A>, <O> und <IE> liegen und benennt <A> und <O>. Das <IE> wollte ich eigentlich erst später dazu nehmen, aber S. will es unbedingt gleich am Anfang dabei haben. S. zeigt auf das <IE> S. zeigt auf das <A> S. zeigt auf das <O> S. zeigt auf das <A> Ich zeige auf das <A> Ich halte das Schild mit dem <O> hoch S. hält das <A>-Schild hoch Ich gebe S. das Schild mit dem <O> Ich zeige auf die Schilder mit den jeweiligen Buchstaben</p>

S. lenkt wieder ab, woraufhin ich mit ihr das Würfelspiel spiele. Kurz hat sie dazu Lust, nach zwei Runden jedoch auch nicht mehr. Bei der Zuordnung der Bilder zu den passenden Punkten rät sie nur, weshalb dieser Teil im Protokoll nicht mehr erwähnt wird.

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe.

Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.