

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und  
Hauptschulen

Wissenschaftliche Hausarbeit

Thema:

**Vorbereitung des Schrifterwerbs  
im Deutschen  
mit Kindern slawischer Muttersprachen**

**Prüfungsfach:** Erziehungswissenschaftlicher Bereich

**Vergabe des Themas:** 22.07.2003

**vorgelegt von:** Stefan Schwind

- I. **Prüferin:** Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer
  
- II. **Prüfer:** Dipl.-Psych. Gerhard Meder

*An erster Stelle bedanke ich mich bei ‚meinen Kindern‘ Maximilian, Hugo und Robert, die mir viele schöne, wenn auch oft anstrengende Stunden und Tage beschert haben und ohne deren Anwesenheit und Mitarbeit mir die Arbeit an diesem Projekt nicht möglich gewesen wäre.*

*Der größte Dank geht jedoch an meine Freundin Mareike, die mich drei lange Monate im Ausnahmezustand ertragen musste und mich zudem die ganze Zeit über trotz der hohen Belastung, der sie im Referendariat ausgesetzt war, moralisch und fachlich unterstützt hat. Weiter möchte ich mich bei all denen bedanken, die mich bei der Erstellung - Christa Röber-Siekmeyer, Stefanie Bischoff und andere – und bei der Korrektur – Wolfgang Schmitt, Katharina Meyer, Meinrad Scholz und Tanja Schwind - meiner Arbeit unterstützt haben.*

*"Danke auch den ‚Fantastischen Vier‘, die ein Lied zur Problematik der Muttersprache im Zweitspracherwerb geschrieben und mich damit eines Morgens aus meinen Träumen erweckt haben. Dankeschön!"*

# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>I Spracherwerb allgemein .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Spracherwerb.....</b>	<b>7</b>
1.1 Spracherwerbstheorien.....	8
1.2 Mutterspracherwerb .....	11
1.2.1 Sprache und Kognition .....	11
1.2.2 Verlauf des Erstspracherwerbs .....	12
1.3 Zweitspracherwerb.....	19
1.3.1 Formen des Zweitspracherwerbs .....	20
1.3.2 Zweitspracherwerbstheorien.....	23
1.4 Kanalisierte Lautwahrnehmung fremdsprachlicher Laute.....	24
1.5 Erwerb des Sprachrhythmus .....	26
1.5.1 Erwerbsaufgabe: Betonungs- und Reduktionsmuster.....	27
1.5.2 Merkmale der deutschen Prosodie .....	28
<b>2 Schriftspracherwerb .....</b>	<b>29</b>
2.1 Was haben Kinder beim Schrifterwerbsprozess zu leisten? .....	30
2.1.1 Wortabtrennungen/Majuskel.....	31
2.1.2 Verschiedene Sichtweisen des Schrifterwerbs .....	32
2.1.3 Reanalyse der gesprochenen Sprache durch die Schrift .....	33
2.2 Kognitive Entwicklung durch den Schrifterwerb .....	34
2.3 Kategorisierung.....	37
2.3.1 Wahrnehmung und Kategorisierung .....	37
2.3.2 Lautliche Kategorien/Lauterkennung .....	38
<b>II. Linguistische Betrachtung .....</b>	<b>43</b>
<b>3 Die Rolle der Silbe .....</b>	<b>43</b>
3.1 Terminologie und phonologisches Fundament der deutschen Silbe .....	44
3.1.1 Aufbau der Silbe .....	44
3.1.2 Silbentypologie .....	46
3.1.3 Silbenanschluss und verschiedene Reimtypen .....	47
3.2 Im Spracherwerb.....	47

3.2.1	Silbe als Teil: Erwerb der Silbenstruktur durch silbische Phänomene.....	48
3.2.2	Silbe als Ganzes: Erwerb der Betonungsstruktur .....	49
3.2.3	Silbe im Spracherwerb als Intuition?.....	50
3.3	Im Schriffterwerb .....	51
3.4	In der Orthographie.....	52
3.4.1	Die Repräsentation der Reime in der Orthographie.....	53
3.4.2	Morphologische Konstantschreibung - Eine Stütze der Schrift?.....	56
<b>4</b>	<b>Phonetisch-phonologische Untersuchung der russischen Sprache.....</b>	<b>58</b>
4.1	Allgemeine Informationen .....	58
4.1.1	Grundlage und Reduktion .....	58
4.1.2	Das Russische und slawische Sprachen allgemein .....	58
4.1.3	Das russische Alphabet.....	59
4.2	Phonemsystem des Russischen im Vergleich .....	60
4.2.1	Das Konsonantensystem .....	60
4.2.2	Das Vokalsystem .....	62
4.3	Die Silbe im Russischen .....	63
4.3.1	Silbentypologie und Silbenanschluss des Russischen .....	64
4.4	Wortbetonung / Sprachrhythmus des Russischen.....	66
4.5	Intonation und Satzrhythmus .....	67
4.6	Folgen für den Schriffterwerb bei Kindern russischer Muttersprache.....	69
	<b>III. Sprachförderung als Teil von Bildung im Elementarbereich.....</b>	<b>71</b>
<b>5</b>	<b>Kindergarten- und Vorschulpädagogik .....</b>	<b>71</b>
5.1	Thema .....	71
5.2	Abriss zur Geschichte und Funktion der Kindergarten- und Vorschulpädagogik	71
5.3	Bildung nur für Reiche?.....	74
5.4	Kritik am deutschen Kindergartenwesen - Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung .....	76
5.4.1	Forderung eines neuen Curriculums im Elementarbereich.....	76
5.4.2	Forderung einer Anhebung des Ausbildungsniveaus .....	78
5.4.3	Konsequenzen aus der Kritik.....	79
<b>6</b>	<b>Sprachliche Elementarförderung zur Vorbereitung des Schriffterwerbs .....</b>	<b>80</b>
6.1	Das „Würzburger Trainingsprogramm“ .....	81

---

6.1.1	Aufbau.....	82
6.1.2	Resümee:.....	84
6.2	Das „Osnabrücker Modell“ .....	85
6.2.1	Aufbau.....	86
6.2.2	Resümee .....	92
<b>IV. Empirische Arbeit mit Kindern slawischer Muttersprache.....</b>		<b>93</b>
<b>7</b>	<b>Empirischer Teil.....</b>	<b>93</b>
7.1	Hintergrund des Projektes Schriftvorbereitung im Kindergarten .....	93
7.2	Konkreter Rahmen der Spracharbeit.....	93
7.2.1	Konzeption der empirischen Untersuchung.....	94
7.2.2	Die Kinder.....	94
7.3	Die Arbeit mit Maximilian: .....	95
7.3.1	Soziales Setting.....	95
7.3.2	Sprachliches Setting.....	96
7.3.3	Arbeitsverlauf und Interpretation der Protokolle mit Maximilian.....	98
7.3.4	Konklusion und Ausblick nach der Arbeit mit Maximilian .....	109
7.4	Die Arbeit mit Robert: .....	109
7.4.1	Soziales Setting.....	109
7.4.2	Sprachliches Setting:.....	110
7.4.3	Arbeitsverlauf und Interpretation der Protokolle mit Robert.....	111
7.4.4	Konklusion und Ausblick nach der Arbeit mit Robert .....	121
7.5	Die Arbeit mit Hugo .....	121
7.5.1	Soziales Setting.....	121
7.5.2	Sprachliches Setting.....	122
7.5.3	Arbeitsverlauf und Interpretation der Protokolle mit Hugo.....	123
7.5.4	Konklusion und Ausblick nach der Arbeit mit Hugo .....	130
7.6	Resümee zur Arbeit mit Migrantenkindern und den Osnabrücker Materialien..	130
<b>SCHLUSS .....</b>		<b>133</b>
<b>LITERATUR.....</b>		<b>138</b>

## EINLEITUNG

*.. Es gibt verdammt viele Sprachen, die hör' n sich verdammt gut an /  
Und es ist halt meine eigene, die ich am besten kann /...*

*... Denk nicht so verdreht, werde Sprechgesangspoet /  
Ein silbensprudelnder Interpret, dessen Reime jeder sofort versteht /...*

*... Nur in der Muttersprache kann der Spaß am Wortspiel funktionier'n /  
Nur so kannst du den Sinn der Worte gut akzentuier'n /...*

*(Die Fantastischen Vier, 1992: Hip-Hop-Musik)*

Die Fantastischen Vier behaupten in ihrem Lied „Hip-Hop-Musik“, dass es bestimmte Phänomene gebe, die man nur in der Muttersprache beherrschen könne. Denn in ihrem Musikstil, dem *Hip-Hop* – besonders dem *Deutschen Hip-Hop* – spielt das Element des Wortspiels auf Basis der Akzentvertauschungen und der rhythmischen Sprechweise im Zusammenspiel mit dem Rhythmus der Musik eine große Rolle. Aus diesem Grunde kann nur derjenige „Spaß am Wortspiel“ haben, dem die korrekte Akzentuierung und richtige Betonung der Sprache geläufig ist. Genau diese Fähigkeiten sind entscheidend, um eine Sprache bis zur Perfektion zu beherrschen.

Die Sprachkompetenz im Deutschen ist in der heutigen Gesellschaft eine Grundvoraussetzung für den schulischen und beruflichen Erfolg. Um „Sprachbarrieren“ nicht die Möglichkeit zu geben, als „Schulbarrieren“ (Endres, 2003. S.6) zu fungieren, fällt daher der sprachlichen Förderung von Kindern im vorschulischen Bereich eine elementare Funktion zu. Sie kann die Chancen der Kinder auf schulischen und beruflichen Erfolg erhöhen und so das Erlernen eines qualifizierten Berufs oder die Wahl einer akademischen Ausbildung ermöglichen. Von besonderer Relevanz ist dies für Kinder aus Zuwandererfamilien, deren Familiensprache nicht das Deutsche ist und die deshalb geringe Deutschkenntnisse haben. Sie benötigen eine gezielte Unterstützung im Erwerb des Deutschen, anstatt ihre Zweitsprache nur in einem „Sprachbad“ einer großen Gruppe Deutschsprechender zu erlernen: Der sozialen Gerechtigkeit wegen müssen diese Gruppen

eine intensive Förderung erhalten, um nicht an der „Schulbarriere“ (ebd.) unseres Schulsystems zu scheitern.

Für uns Muttersprachler ist die Sprachkompetenz des Deutschen selbstverständlich, da wir mit dieser Sprache, ihren Lauten, Rhythmen und Betonungsmustern schon vom Mutterleib an vertraut sind. Ein Zweitsprachenlerner<sup>1</sup> jedoch nicht. Er hat die rhythmischen Muster seiner eigenen Muttersprache so sehr verinnerlicht, dass er über einen längeren Zeitraum hinweg damit Probleme haben wird, diese zu unterdrücken und die des Deutschen zu lernen. Angesichts dieser Probleme stellen sich folgende Fragen:

- Was steht der korrekten Betonung und Aussprache und somit der Beherrschung der Zweitsprache im Wege?
- Welche Unterstützung muss der Zweitsprachenlerner beim Erlernen der Zielsprache erhalten und welche Förderung kann ihm helfen?

Meine Arbeit soll nun dazu beitragen, Antworten darauf zu finden. Darüber hinaus möchte ich darauf eingehen, inwieweit sich das mündliche Sprachvermögen in der Zielsprache auf deren Schrifterwerb auswirken kann.

Dass die Fantastischen Vier nicht nur eine unbegründete Behauptung oder vage Vermutung aufstellten, kann man am besten in alltäglichen Situationen und in Kommunikation mit Menschen nicht-deutscher Muttersprache beobachten. Es fällt zunächst der Akzent auf, der die Zweitsprache beeinflusst. Oft ist die Herkunft schnell zu erschließen, da jede Sprache eine eigene Charakteristik aufweist, die sich auf das gesprochene Deutsch auswirkt. Diese Akzente rühren daher, dass in der fremden Sprache andere Laute und Betonungsmuster existieren, als im Deutschen. Man übernimmt ökonomisch die Betonungsmuster der eigenen Sprache und muss feststellen, dass dieses Phänomen zu Missverständnissen führen kann. Auch Hugo, ein vierjähriges Kind mit russischer Muttersprache, musste dies während meiner Arbeit mit ihm erfahren:

... *Dieser kleine Hase*            [ˈçʌː, sɛ] ...  
... *Hier also die Hose* ...    [ˈçʌː, sɛ] ...  
*Hugo Protokoll vom 03.02.03*

---

<sup>1</sup> In meiner Arbeit werde ich vorwiegend die männliche Form benutzen, meine aber beide Geschlechter, sofern nichts anderes kenntlich gemacht ist.

<sup>2</sup> Für die phonologische Darstellung aller Wörter wähle ich das Internationale phonetische Alphabet (IPA).

Er wählte für zwei semantische Begriffe dieselbe phonologische Repräsentation. Deshalb konnte er hier den „Sinn der Worte“ dem Rezipienten nicht vermitteln, da in seiner Muttersprache die langen gerundeten Vokale in <Hase> und <Hose> nicht existieren.

Diese Ausspracheschwierigkeiten bewirken jedoch nicht nur Probleme auf der kommunikativen Ebene der mündlichen Sprache, sondern ziehen weitere Kreise bis in die Schriftsprache hinein. Da in unserem Schriftsystem die Eigenarten der mündliche Aussprache verschlüsselt werden, ist eine korrekte Aussprache Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Die Schrift bringt alle sprachlichen Fähigkeiten und Mängel gnadenlos an das Tageslicht.

Mit dem empirischen Teil meiner Arbeit möchte ich durch strukturierte Sprachförderung an Migrantenkindern im Elementarbereich dazu beitragen, Kinder mit Migrationshintergrund durch Verbesserung ihrer mündlichen Sprachfähigkeiten insbesondere auf prosodischer Ebene auf den Schrifterwerb im Deutschen vorzubereiten. Diese Aufgabe halte ich deshalb für so wichtig, weil gerade für Kinder nicht-deutscher Muttersprache ein guter Schulabschluss mit Blick auf ihre Berufswahl und somit für ihr ganzes zukünftiges Leben grundlegend wichtig ist. Um eine gezielte Förderung des Schriftlichen leisten zu können, muss man jedoch zuerst an der Basis – also an der mündlichen Sprache und deren Erwerb - ansetzen, da sie als Grundlage für die späteren Prozesse im Schriftspracherwerb dient.

Der **erste Teil** widmet sich den verschiedenen Formen des Spracherwerbs: Dem Mutterspracherwerb, dem Zweitspracherwerb und dem Schriftspracherwerb.

Ich gebe einen psycholinguistischen Überblick über den Verlauf des Erstspracherwerbs vom Säuglings- bis zum frühen Kindesalter und werde besonders die phonologischen und rhythmischen Erwerbsprozesse im *Mutterspracherwerb* (im Deutschen) beleuchten, die für die Charakteristik der Sprache bedeutend sind.

Da die drei Kinder meiner empirischen Untersuchung auf jeweils unterschiedliche Weise die deutsche Sprache erwerben oder erworben haben, gliedern sich diesem Teil drei Darstellungen des *Zweitspracherwerbs* an. Diese Ausführungen sind für eine spätere Interpretation der empirischen Ergebnisse evident. Beim Zweitspracherwerb ist ein wichtiges Phänomen nicht zu unterschlagen: Die Dominanz der Muttersprache, die auch im Erwerb der Zweitsprache eine große Rolle spielt. Welche hinderliche und undankbare Funktion sie dabei einnimmt, stelle ich anhand einer Theorie Trubetzkoy's dar. Das obige

Beispiel gibt schon einen Vorgeschmack darauf. Dass es für das Erlernen und die Artikulation einer Zweitsprache noch nicht ausreicht, die phonologische Ebene zu beherrschen, wird in Kapitel 1.5 ausgeführt. Hier befasse ich mich damit, dass der Sprachrhythmus im Deutschen eine große Rolle in der schriftlichen Repräsentation durch die Buchstaben erfährt.

Am Ende des ersten Teils steht konsequenterweise ein Ziel, das auf den vorausgehenden Kapiteln zum mündlichen Spracherwerb aufbaut: Hier lege ich dar, welche Leistungen Kinder im Spracherwerbsprozess erbringen müssen und welche psychologischen und kognitiven Auswirkungen der Schriftspracherwerb auf die Wahrnehmung der gesprochenen Sprache hat.

Mit einer linguistischen Betrachtung zweier Sprachen befasst sich der **zweite Teil** meiner Arbeit. Ausgehend von der Annahme, dass für die Kinder am Schriftanfang und im Spracherwerb die *Silbe* eine *zentrale Größe* ist, will ich in meiner Arbeit diese phonologische Einheit näher analysieren.

Dies soll mit einer linguistischen Betrachtung der Rolle der Silbe in den Teilgebieten des Sprach-, Schrift- und Orthographieerwerbs im Deutschen geschehen. Es wird angenommen und dargestellt werden, wie prosodische Einheiten – vor allem der Worhrhythmus und die Silbe – in der Schrift regelhaft verschlüsselt sind.

Anknüpfend an die linguistische Untersuchung der Silbe folgt ein *Sprachvergleich* zwischen dem *Deutschen* und dem *Russischen*. Obwohl ich auch mit einem polnischen Kind gearbeitet habe, beschränke ich mich auf eine Darstellung des Russischen, da beide Sprachen slawische Sprachen sind und somit durchaus ähnliche Voraussetzungen für das Lernen des Deutschen aufweisen. Die russische Sprache weist charakteristische Besonderheiten auf, die hier genannt und erläutert werden. Um die Ursachen von fremdsprachlichen Abweichungen bei der Akzentuierung und der lautlichen Produktionen zu ergründen, ist eine detaillierte Darstellung von phonetischen und prosodischen Unterschieden wichtig. Nur so können die Ergebnisse der empirischen Arbeit mit den slawischsprachigen Kinder ausreichend analysiert und interpretiert werden. Wie Kinder slawischer Muttersprachen die fremdsprachlichen Abweichungen auch in der Schrift ohne eine gezielte sprachliche oder schriftsprachliche Förderung repräsentieren, zeige ich am Ende dieses linguistischen Teils.

Ganz im Zeichen der Forderung „*Bildung von Anfang an*“ (Eibeck, 2002) steht der **dritte Teil**, der die Elementarpädagogik seit ihren Anfängen und gezielt in den letzten 25 Jahren bis zur heute noch andauernden Bildungsdiskussion nach PISA 2000 und einem Bericht der OECD „Starting Strong“ (2001) beschreibt. Die letztgenannten Untersuchungen bescheinigen dem deutschen Bildungssystem nicht nur allgemein schlechte Noten, sondern legen dar, dass besonders fremdsprachige und sozial benachteiligte Kinder und Schüler, die normale Regelklassen besuchen, in ihrer Schullaufbahn schlecht deutsch lernen. Dass sie in dem bisherigen Schulsystem darin nicht gefördert werden, um einem späteren sozialen Verfall entgegenzuwirken und eine Integration zu erleichtern, scheint noch gravierender. Ich lege somit dar, wie sich die Bildungslandschaft und die Integration ausländischer Mitmenschen auf elementarer Ebene bisher gestaltet und zeige Vorschläge zu Reformen und Veränderungen auf, die auf dem aktuellen Forschungsstand entwickelt wurden.

Ein Teil der Bildung und Integration von ausländischen Minderheiten kann bei der Sprachförderung ansetzen. Um die Sprachvoraussetzungen fremdsprachiger Kinder an die der deutschen Kinder anzugleichen, muss eine gezielte Förderung schon früh beginnen. Diese Erkenntnis und einen Zukunftsbezug in Form einer schriftvorbereitenden Sprachförderung beachtend setzt diese Hilfe in den frühen Kinderjahren an und sensibilisiert die Kinder auf schriftrelevante Strukturen der gesprochenen Sprache.

Welche Konzepte es auf dem Gebiet der *zukunftsorientierten Sprachförderprogramme* schon gibt, wird anhand zweier unterschiedlich konzipierter Sprachförderprogramme exemplarisch dargelegt. Es werden dabei der Aufbau und die Methoden kurz skizziert: Zum einen das psychologisch orientierte *Würzburger Trainingsprogramm* (1999) von Küspert und Schneider, und zum anderen das linguistische und silbenphonologische Konzept der *Osnabrücker Materialien* (2002) von Tophinke, welches zugleich seine Erprobung in meiner empirischen Arbeit mit Migrantenkinder slawischer Muttersprachen erfuhr.

Der **vierte Teil** dreht sich letztlich um die konkrete Arbeit mit drei Kindern slawischer Muttersprachen über einen Zeitraum von einem halben Jahr. In drei unabhängigen Interpretationen versuche ich, die sprachlichen Entwicklungsverläufe der einzelnen Kinder zu deuten und Fortschritte darzulegen. Ein Teilziel lag darin, das *Osnabrücker Material* zu erproben und daraufhin zu überprüfen, ob und inwieweit es einen Beitrag zu einer schriftvorbereitenden Sprachförderung leisten kann und in den vorliegenden Beispielen geleistet hat.

Die empirische Arbeit wurde über einen Zeitraum von einem halben Jahr meist auf Tonband festgehalten und später transkribiert. Diese Protokolle liegen im Anhang meiner Arbeit bei.

# I Spracherwerb allgemein

## 1 Spracherwerb

Im folgenden Themengebiet möchte ich einige Strategien und Wesenszüge des Spracherwerbs darstellen, der sich chronologisch gesehen vor dem Schriftlerwerb vollziehen muss. Wenngleich sich die Sprachlernsituation im Kindergarten<sup>3</sup>, die sich auf das Erlangen einer Zweitsprache bezieht, anders darstellt als der ungesteuerte Erstspracherwerb, so nehme ich den Erstspracherwerb in einer allgemeinen Darstellung in das Kapitel des Spracherwerbs auf. Mir erscheint es elementar, Analogien, Strukturen und Unterschiede zum Zweitspracherwerb erkennbar zu machen, um daraus Theorien bilden zu können, die ihre Regelhaftigkeit bis in den späteren Schriftspracherwerb hinein ziehen.

So halte ich mich in Bezug auf die Grundlagenarbeit an den Zweitsprachenlinguisten Klein, der die Wichtigkeit der Analyse und Kenntnis des Spracherwerbs erkennt. Denn „je mehr man über die Prinzipien der Sprachverarbeitung weiß, um so mehr kann man versuchen, mit ihnen zu arbeiten...“ (Klein, 1992. Zweitspracherwerb. S. 65), indem man die sprachliche Arbeit dahingehend ausrichtet möglichst gute Bedingungen für einen Zugang von Sprache zu schaffen. Daher ist es wichtig, diese besondere Entwicklung des Kindes kennen zu lernen.

Einen kleinen Eindruck vom Spracherwerb des Kindes gibt Jürgen Dittmann aus der Sicht eines Erwachsenen:

*Im Nachhinein (...) erscheint der Erstspracherwerb wie ein Kinderspiel. Doch die Erinnerung trägt: Zwar ‚spielt‘ das Kind phasenweise mit dem gerade Erworbenen, aber der Weg zur Sprache ist (...) voller Hindernisse und Umwege (...). Allerdings ist der Spracherwerb auch die komplexeste aller Aufgaben, mit denen das Kind im Laufe seiner Entwicklung konfrontiert wird, (...) ‚der Spracherwerb müsste eigentlich unmöglich sein‘.“ (Dittmann, 2002: Der Spracherwerb des Kindes. S.9)*

Dass der Erwerb der Erstsprache trotzdem möglich ist, zeigt eigentlich jede Person, die diesen Prozess erfolgreich durchlaufen hat. Ich möchte im nächsten Kapitel kurz skizzieren, welche Theorien des Spracherwerbs es gibt. Eine detaillierte Darstellung der

---

<sup>3</sup> Eine gesteuerte Sprachlernsituation in gestalteter pädagogischer Situation findet sich in der empirischen Arbeit wieder.

Theorien des Spracherwerbs will ich nicht geben, da sie für die vorliegende Arbeit nicht entscheidend sind, sondern nur als Grundlage der Betrachtung des Erst- und Zweispracherwerbs dienen.

### 1.1 *Spracherwerbtheorien*

Drei grundlegende Erwerbtheorien bilden in der heutigen Wissenschaft den Kern der Diskussion:

Die *Generative Grammatik* oder *Universalgrammatik* nach Chomsky, die auf einer **nativistischen Erwerbtheorie**, d.h. einem von Geburt an in den Genen angelegten Verständnis von Sprache basiert. Im Rahmen dieser Auffassung erlernt das Kind beim Mutterspracherwerb in erster Linie Regeln der Syntax, also über den Satzbau der Sprache. Es erwirbt ein Vokabular, das nach Wortklassen (Nomen, Verb, Adjektiv etc.) geordnet ist und wie oben schon genannt, Regeln beinhaltet, die diese Wortklassen kategorisieren und kombinieren. Die genetisch vorrausgesetzten Abläufe vollziehen sich unbewusst und werden als angeborenes Wissen der „Kompetenz“ des Sprechers zugerechnet (vgl. Szagun, 1996. S.12). Davon zu trennen ist der Vorgang, der sprachliche Äußerungen von außen an das Kind heranträgt und mit dem vorhandenen Sprachwissen in Bezug bringt, der sogenannten „Performanz“ (vgl. ebd.).

Eine solche Annahme lässt entweder darauf schließen, dass das Wissen über Sprache schon von Beginn an verankert ist, oder ein wenig Wissen vorhanden ist, das dann im Laufe der Kindheit ausgebaut und rekonstruiert werden muss (vgl. Dietrich, 2002: Psycholinguistik. S. 94f).

Der **kognitivistische Ansatz**, begründet von Jean Piaget, bezieht sich voll und ganz auf die Entwicklung der Sprache des Kindes im Verhältnis zu dessen geistiger Entwicklung. Spracherwerb ist nach Piaget ein Entwicklungs- und Lernprozess, in dem das Kind geistige Reifung und Entfaltung der Intelligenz erfährt, wobei besonders die Assoziationskraft, Transferleistungen und schlussfolgerndes oder abstraktes, formales Denken im Vordergrund stehe (vgl. Zimmer, 1997: So kommt der Mensch zur Sprache. S. 69ff). Das bedeutet, dass nach Piaget die Entwicklung der Sprache Intelligenz voraussetzt, da der Spracherwerb selbst eine „spezifische Denktätigkeit des Kindes“ (Dietrich, 2002. S.95) darstellt. So gesehen ist die Sprache mit dem Denken kombiniert, wodurch die geistige Entwicklung des Kindes am Sprachvermögen abgelesen werden kann; die Sprache besitzt somit eine „Repräsentationsfunktion“ (ebd.). Die Entwicklung des Denkens unterteilt sich in vier Stufen (vgl. Oerter/Montada, 1995. S. 519ff.):

- Die sensumotorische Stufe, die in den ersten beiden Lebensjahren durchlaufen wird.
- Die Stufe des voroperatorischen, anschaulichen Denkens, die vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahr zu erwarten ist.
- Die Stufe der konkret-operatorischen Strukturen im Alter von circa sechs bis zehn Jahren.
- Die Stufe des formal-operativen Denkens ab dem zehnten Lebensjahr bis ins Erwachsenenalter.

Aus diesen Stufen schließt Piaget eine generelle Intelligenzentwicklung, die, wie oben beschrieben, mit der Sprachentwicklung einhergeht. In der ersten Stufe regiert ein Nachahmungsverhalten (Lautproduktion), das durch Wiederholungen und Übungen geprägt ist. Es folgt die Stufe der Verinnerlichung (Erwerb der Bedeutung) und die Phase der operativen Handhabungen (Nachdenken über Sprache/Bewusstwerdung der Funktion der Sprache) (vgl. Dietrich, 2002. S.98).

Wie nun Kategorisierungen von Äußerungen, Erkennen grammatischer Strukturen und Einteilung der Sprache in formale Einheiten (Segmentierung) beim Kinde in den unterschiedlichen Entwicklungsstufen erreicht werden kann, beschreibt Slobin als ein *universales Operationsprinzip*, das den Kindern bei der Sprache unterstützend zur Seite steht. Ein solches Operationsprinzip oder eine Art Arbeitsauftrag an die sprachoperierenden Kinder kann z.B. sein (vgl. Slobin, 1973. Linguistik und Psychologie. S.187ff.):

- Achte auf die Endungen. Dieses Prinzip gibt dem Kind Hinweise auf die Flexionsmorpheme der Wortendungen.
- Vermeide Ausnahmen, was soviel bedeutet, dass man z.B. eine syntaktische Struktur nach sprachökonomischen Gesichtspunkten beibehält und nur die einzelnen Konstituenten der Phrase austauscht.

Dietrich spricht dieser Theorie eine Wichtigkeit in der Erforschung des Erwerbs semantischer Formen zu, vermisst jedoch Belege und Modelle eines Laut-, Wort- und Syntaxerwerbs (vgl. Dietrich, 2002. S.99).

Die dritte heute relevante Theorie ist der *interaktionistische Ansatz*. Er erklärt den Spracherwerb dadurch, dass ein von Geburt an intaktes Bestreben den Menschen dazu leitet, Austausch mit der „belebten, personalen, sozialen Umwelt“ (Klann-Delius, 1999: Spracherwerb. S.136) zu führen. Die Erwachsenen besitzen somit eine unbewusste Kompetenz, die diesen Austausch mit dem Kind gestaltet. Unterstützt wird diese These davon, dass sich die gesamte Umwelt des Kleinkindes auf dessen Entwicklung (kognitiv, affektiv, motorisch) einstellt und somit eine geeignete Lern- bzw. Entwicklungsumgebung

ermöglicht. Ich möchte hier kurz „die an das Kind gerichtete Sprache (KGS)“ (Szagun, 1996. S.206ff.) erwähnen, die deutlich ein Muster der veränderten Umwelt wiedergibt. Szagun beschreibt hier, wie sich die KGS in Bezug auf die Merkmale der Prosodie<sup>4</sup> verändert. Die Sprechgeschwindigkeit wird langsamer, die Segmentation besser erkennbar und die Sprechtonlage eine höhere. Auch ist die KGS weniger komplex und besitzt redundante Sätze, was wie eine Angleichung der Sprachstile wirkt: Der Erwachsene benutzt die KGS und das Kind versucht Laute, Äußerungen und sprachliche Strukturen der Erwachsenen zu imitieren, wobei die Erwachsenensprache darauf bedacht ist, der Stufe des Kindes immer eine voraus zu sein, damit das Kind eine „Neuheit“ (Dietrich, 2002. S.100) erfährt<sup>5</sup>. Weiterhin befasst sich dieser Ansatz damit, dass durch *amodale Wahrnehmung*, an der verschiedene Wahrnehmungsorgane beteiligt sind, Informationen besser aufgenommen und im Geist verarbeitet werden können (vgl. Dietrich, 2002. S.99ff).

Kurz kann man den nativistischen Ansatz mit dem Begriff der *Syntax*, den kognitivistischen Ansatz mit der *Semantik* und den interaktionistischen Ansatz mit dem Begriff der *Pragmatik* am ehesten in Verbindung bringen.

Für meine Arbeit ist eine Mischung aller drei Theorien am sinnvollsten, da jede Theorie bis zu einem bestimmten Maße ihre Berechtigung hat. Ich gehe von der nativistischen Theorie und ihrer Annahme, dass es eine genetische Grundlage geben muss, aus. Aufbauend auf dieser muss dem Kind auch Sprache von außen (Input) in einer perfekten Lernumgebung (s.o.) zukommen, damit sprachliche Strukturen erkannt werden können, was den interaktionistischen Ansatz legitimiert. Letztlich nehme ich den kognitivistischen Standpunkt ein, dass Sprache erlernbar ist, wie die meisten Fremdsprachlerinnen bezeugen können, und dass Sprache einen Zusammenhang zur Intelligenzentwicklung besitzt.

---

<sup>4</sup> Exkurs Prosodie (Fuchs u.a, 2001. S.4): „Prosodie bezeichnet die mit sprachlichen Einheiten verbundenen musikalischen Momente, also die Sprachmelodie und die Sprachrhythmik aufgrund von Akzentkontrasten („Betonungen“) (griech.: „prosodia“, dt. Zu-Gesang“, lat. „accentus“).

<sup>5</sup> Auch der Erwerb der Syntax vollzieht sich in der gleichen Form.

## 1.2 Mutterspracherwerb

*Und es ist halt meine eigene, die ich am besten kann /...  
(Die Fantastischen Vier, 1992: Hip-Hop-Musik)*

Die Erstsprache liegt nach einer einfachen Definition von Klein dann vor, wenn das Kind zuvor noch keine Sprache erworben hat (Klein, 1992: Zweitspracherwerb. S. 16). Das Kind oder der Lerner erlernt die Sprache ihrer Mutter nahtlos mit seiner kognitiven und sozialen Entwicklung: „Es wird vom *infans* (vom „Sprachlosen“) zum *zoon logon echon* und zum *zoon politicon* – Es erwirbt Wort und Geist und wird so zum sozialen Wesen“ (Klein, 1992: Zweitspracherwerb. S.16). Klein stellt hierbei dar, was den Menschen im wesentlichen von den Tieren unterscheidet: Dass nämlich durch den Erwerb und die Ausbildung der Sprache („erwirbt Wort“) der Mensch die Fähigkeit erhält („Geist“) (vgl. Ebd. 1992. S.16) zu denken, zu kommunizieren und, was noch viel wichtiger erscheint, zu lernen. So möchte ich in einem kurzen Zwischenkapitel aufzeigen, wie die Sprache mit dem Denken des Menschen verbunden ist, und dass es somit entgegen extremer nativistischer Behauptungen (s.o.) sehr wohl die Möglichkeit gibt, Sprache zu erlernen, egal ob medial schriftlich oder mündlich: Durch die Fähigkeit zur Kognition. So nehme ich im Folgenden den Standpunkt an, dass „Sprache einfach eine Form von Kognition“ (Tomasello, 2002. S.177) ist

### 1.2.1 Sprache und Kognition

Es steht außer Frage, dass der Erwerb der Sprache eine Eigenart der menschlichen Kognition darstellt, denn diese kognitiven Fähigkeiten ermöglichen dem Menschen die Kommunikation anders einzusetzen als die Tiere (vgl. (Tomasello, 2002. S.114). Die Tiersprache handelt vom „Jetzt und Hier“ (Zimmer, 1986. S.18), wie z.B. bei einem Bienentanz. Der Mensch kann auch über Dinge kommunizieren, die in Raum und Zeit fern sind. Neben der Fähigkeit die Sprache nicht nur zu erwerben, zur Kommunikation zu gebrauchen oder zu produzieren, ist von besonderem Interesse anzusehen, wie die Sprache durch Sprachkonstruktionen<sup>6</sup> auch gegliedert wird (vgl. Tomasello, 1999. S.4-21). Die Fähigkeit, durch Sprache zu gliedern, zieht folgende Entwicklungen nach sich:

---

<sup>6</sup> Mit *Sprachkonstruktionen* ist hier nicht nur die Fähigkeit der syntaktischen Gliederung vorzunehmen gemeint, wie sie die Generative Grammatik als Maxime hält, gemeint, sondern auch der kognitiv- funktionale Aspekt der Sprache, der die Gliederung auch durch die Einbeziehung von Pragmatik und Semantik in Abhängigkeit zur geistigen Entwicklung beachtet.

- Der Mensch kann die Welt in Ereignisse und deren Beteiligte gliedern (**Kategorisierung/Schematisierung**).
- Es ist dem Menschen möglich, komplexe und verschiedene Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und diese entweder inhaltlich zu verknüpfen oder einen Transfer aus den unterschiedlichen Schlüssen und Erkenntnissen zu ziehen (**Abstraktionsvermögen/Kreativität**).
- Zudem kann er abstrakte (sprachliche) Konstruktionen bilden, die fast jedes Phänomen der Erfahrung in Begriffen der anderen Mitmenschen abbildet (**Empathie**).

So führt der Erwerb der Sprache den Menschen dazu, Ereignisse komplexer auf eine begriffliche Weise darzustellen und zu schematisieren, als er es ohne die Kulturtechnik Sprache könnte. Komplexere Sprache bedeutet nach Tomasello schließlich auch höhere kognitive Möglichkeiten (vgl. Tomasello, 2002, S.186ff). Diese Art der kognitiven Aufwertung des Menschen ist nur beim Erwerb der Erstsprache anzusiedeln und unterstreicht nochmals die Wichtigkeit dieses Prozesses, bei dem schon die Grundlagen zur Schriftsprache gelegt werden, welche weitere kognitive Fähigkeiten vom Kinde erfordert. Diesen Prozess vom *infans* zum *zoon logon* vollzieht das Kind in einem recht kurzen Zeitraum, der nun angesprochen wird.

## 1.2.2 Verlauf des Erstspracherwerbs

### 1.2.2.1 Rezeptive Phonologische Entwicklung

Inzwischen ist hinlänglich bekannt, dass Kinder circa ab der vierten Schwangerschaftswoche Geräusche und Sprache der Außenwelt durch die Hörnervenzellen und einige Haarzellen rezipieren, was als *intrauterines Hören* bezeichnet wird (vgl. Pieper, 2002, S.22). Wichtig ist hier festzuhalten, dass Kinder schon durch die pränatal festgelegte **Sprachschallwahrnehmung** eine starke Sensibilisierung für die Muttersprache erfahren haben. So bevorzugen sie nach der Geburt die Stimme und Sprache der Mutter vor einer anderen Sprache, denn sie haben schon als Ungeborenes den *Rhythmus* oder den unterschiedlichen Sprachschall der Silben und somit eine prosodische Struktur ihrer Muttersprache erfahren (vgl. Dittmann 2002, S. 15-17). Dittmann nimmt weiter an, dass der Fötus nicht die Feinstruktur der Sprache, d.h. die einzelnen Phoneme, übermittelt bekommt, sondern „nur Tonhöhenveränderungen und die Lautstärke des Schallereignisses“ (ebd. S.17) wahrnimmt.

Meines Erachtens ist diese Tatsache von immenser Bedeutung, da die Kinder schon im frühesten Säuglingsalter mit einem System oder einer Kategorisierung von Sprachlauten in Berührung kommen, die wichtig für den Erwerb ihrer Sprache ist: Dem *Rhythmus* und der Prosodie<sup>7</sup>. „Babys scheinen empfänglich für Rhythmus zu sein“ (Szagun, 1996: Sprachentwicklung beim Kind. S.186) und umso mehr entwickeln sie schon durch den pränatalen Input ein prosodisches Gefühl für Sprache, das nicht verloren gehen kann<sup>8</sup>. Doch darauf will ich später noch näher eingehen.

#### 1.2.2.2 Übertriebene Prosodie und Erwerb der Betonungsstruktur

Wenn nun die Sprache in der Umwelt des neugeborenen Kindes für die Sprachentwicklung wichtigen Strukturen und Merkmale vermittelt, dann stellt sich die Frage nach dem Wie, d.h. auf welchem Wege schafft es die Natur diese Inhalte zu transportieren?

Die Antwort liefert die nächste Umgebung des Kleinkindes selbst, in der es aufwächst, denn hier findet es die sprachlichen Vorbilder seiner Muttersprache: An erster Stelle die eigene Mutter, danach alle anderen Personen, die mit dem Kind sprechen. Sobald die Personen mit dem Kind sprechen, verändert sich auf instinktive Weise deren Sprache nach bestimmten Mustern.

Szagun zeigt auf, dass die Sprache, besonders natürlich die der Mutter, die an die Babys gerichtet ist, eine besondere ist und in allen Teilen der Welt die gleichen prosodischen Merkmale aufweist. Diese an Babys gerichtete Sprache (KGS) ist prosodisch in ihren Einzelmerkmalen so übertrieben, dass „die Prosodie der KGS (...) dem Kind hilft, einzelne Wörter und andere sprachliche Einheiten zu erkennen“ (ebd. S.192), was letztendlich zu einer Kategorisierung der sprachlichen Elemente führt. Zimmer sagt zu dieser Kategorisierung, dass die Sprache aus „diskreten Einheiten“ besteht (vgl. Zimmer, 1986. S.18), die alle dazu dienen, dem Kind phonologische Merkmale zu vermitteln und den Strukturierungsprozess der Sprachlaute zu fördern. Ossner ist grundlegend der Meinung, dass das ‚Mutterische‘ eine sprachlich-prosodische Funktion besitzt, die nicht abgestritten

---

<sup>7</sup> Nichts anderes als die differenzierte Arbeit mit der Prosodie des Deutschen ist Gegenstand der *Osnabrücker Materialien*. Dazu später mehr.

<sup>8</sup> Mattes zeigt z.B. in ihrer Diplomarbeit „Von der Silbe zum Segment“ auf, dass diese Sensitivität beim Erwachsenen vorhanden ist, sich aufgrund der Ausprägung phonologischer Bewusstheit und späterer orthographischer Kenntnisse verändern wird (vgl. Mattes, 2002b). Ein Erwachsener kann so z.B. aus dem Sprachfluss einzelne Phoneme herausfiltern, was erst nach dem Erwerb der Schrift möglich sein kann (vgl. Mattes, 2002: Von der Silbe zum Segment. S. 58ff.).

werden kann (vgl. Ossner, 1998. S.13ff.). Doch sei davor zu warnen, sie als eine „direkte Sprachlektion“ (ebd. S.13) anzusehen. Folglich wird hier schon ein Grundstein für den Spracherwerb und in einer weitreichenderen Konsequenz für den Schriftspracherwerb gelegt, wenn man davon ausgeht, dass die schriftliche Sprache logisch und meist folgerichtig die Strukturen der gesprochenen Sprache repräsentiert.

### 1.2.2.3 Produktive phonologische Entwicklung

Während der Entwicklung zur **Lautproduktion** durchläuft das Kind postnatal mehrere Entwicklungsphasen, da sich die Voraussetzungen der Lautproduktion, erst nach der Geburt entwickeln können. So stellt die Lautproduktion im Säuglingsalter eine grundlegende Phase für die Produktion und spätere bewusste Wahrnehmung der Silben dar. Dabei steht am Anfang der Artikulation nicht das Wort, die Silbe oder gar Phoneme, sondern der Schrei, der mit den später erzeugten Lauten meist nur den Artikulationsort gemeinsam hat.

#### 1.2.2.3.1 Erste Produktion von Knacklauten

In den ersten Tagen und Wochen erwirbt das Kind zuerst so genannte „Gurr-laute“, die eine ähnliche konsonantische Qualität wie [h,ʔ] haben (Dittmann, S.20) und von „Knacklauten“ [g,k] unterstützt werden. Später, etwa mit vier Monaten, kontrolliert das Kind das Gaumensegel, womit eine kontrastreiche Aneignung nasaler und oraler Laute möglich wird. Die ersten vokalischen Elemente der Sprache sind [i] und [a], mit denen noch spielerisch umgegangen wird. Der Säugling ahmt jedoch keine nicht-sprachlichen Laute nach, was beweist, dass sprachliche Laute eine besondere Qualität haben müssen (vgl. Dittmann, S.20ff.).

#### 1.2.2.3.2 Lallphase und kanonische Silbe

Mit vier Monaten produziert er die ersten vokalartigen und konsonantartigen Laute. Man spricht hier von der **Lallphase**, dessen „Anfang mit (...) positiven Erfahrungen des Kindes verbunden ist...“ (Oksaar, 1977: Spracherwerb im Vorschulalter. S.159). So wiederholt es die Laute, wenn es zufrieden ist. Ab dem siebten Monat etwa wiederholt das Kind die

aufeinanderfolgende Konsonant- Vokalkombination häufiger, sodass *kanonische Silben*, wie z.B. **[ba.ba]** oder **[ga.ga]**, entstehen.

Aus solchen *Reduplikationen*, wie diese Verdopplungen sprachwissenschaftlich genannt werden, lassen sich die ersten wortartigen Gebilde ableiten (vgl. Zimmer, 1986. S.28f; Mattes, 2002).

Diese kanonische Lallphase ist ein wichtiger Schritt in der Vokalisationsentwicklung, da die Übergänge zwischen den kanonischen Silben geübt werden, was eine Kontrolle über den Sprechapparat in zeitlich-rhythmischer Dimension voraussetzt. Durch diese kanonischen Silbenfolgen ergeben sich später mehrsilbige Formen, die immer wiederholt werden und bei Mattes als eine Art „phonetische Übung“ (Mattes, 2002. S. 49) gelten. Sie sind für die Grundbeherrschung der prosodischen und somit auch silbischen Strukturen unverzichtbar.

Auch das Lautinventar verändert sich im Laufe der produktiven Lautentwicklung. Die glottalen Laute **[h,ʔ]**, die den „Gurrlauten“ ähnlich sind, werden relativ früh durch Plosive, Gleitlaute und Nasale ergänzt **[d,m,b,t]** (Vgl. Dittmann. S.22f). Später erst werden Liquide, Frikative und Affrikaten erworben, deren Artikulation eine bessere Feinmotorik erfordert. Welche Laute zuerst erworben werden, ist von der Vorkommenshäufigkeit der Laute in der „Zielsprache“ (Oksaar, 1977. S.172) abhängig. So sei es nicht verwunderlich, dass das Kleinkind auf eine reine Konsonantenhäufung in einer Silbe nicht zurückgegriffen werden könne, da diese Kombination im Deutschen nicht auftrete. Zudem besitze es zu diesem Zeitpunkt der Babbelphase noch nicht die artikulatorischen Fähigkeiten dazu (vgl. ebd.).

### 1.2.2.3.3 Phase des bunten Lallens

Gegen Ende der *Lallphase*, mit etwa zehn Monaten, werden unterschiedliche Vokal-Konsonant-Verbindungen kombiniert. Die Vokalvariation (Austausch der Vokale in gleicher Lautumgebung) nimmt zu und es entsteht ein „buntes Babbeln“, wie z.B. *mamamemu* oder *dadu*. Die Kleinkinder festigen, wie Dittmann aus den Forschungen von Elsen entnimmt, hierbei Intonationsmuster von Wörtern und Sätzen und üben die artikulatorischen Übergänge zwischen den Laute, was eine Grundvoraussetzung dafür ist, später einmal Wörter sinnvoll aussprechen zu können (vgl. ebd.). Solche artikulatorischen Übergänge nach Elsen deutet Mattes dahingehend, dass das Kind die einzelnen Laute/Phoneme noch gar nicht isoliert artikulieren kann, sondern sie nur in einer Kette

verbundener Laute, also im Zusammenhang ihrer lautlichen Umgebung, erlernt. In dieser Phase kann das Kind das erste Wort als „wiederholte Kombination von Inhalt und komplexem Lautkörper“ erwerben (Mattes, 2002. S.22).

Am Ende dieser Phase bewegt sich das gebräuchliche Lautrepertoire in Richtung Muttersprache, was bedeutet, dass muttersprachtypische Artikulationsmuster oder –orte bevorzugt werden. So werden beispielsweise im Japanischen und Französischen bevorzugt die nasalen Laute artikuliert (vgl. ebd.).

Bis zum vierten Lebensjahr dauert noch das Erlernen des gesamten Lautinventars und aller Silben- und Wortstrukturen einer Sprache an. In wenigen komplexen Fällen kann dieser Prozess bei normaler Entwicklung noch bis zum achten Lebensjahr andauern.

#### 1.2.2.4 Grammatikerwerb: Oder Erwerb von Syntax und Morphologie

Der Grammatikerwerb zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder nach dessen Vollendung Mehrwortkombinationen in eine syntaktisch korrekte Struktur bringen können. Mit etwa zwölf Monaten äußert das Kind die ersten wortartigen Gebilde wobei Wörter aus verschiedenen Wortarten der Sprache der Erwachsenen benutzt werden. Diese Phase der Einwortäußerung geht zwischen dem 14. und 18. Lebensmonat in Zweiwortäußerungen über. „Die ersten syntaktischen Ordnungen“ (Zimmer, 1986. S. 34), und einige Flexionsmorpheme werden hier angedeutet. An der überwiegenden Endstellung des Verbs ist eine erste syntaktische Ordnung erkennbar, die Slobin als eines der wichtigsten Merkmale des Grammatikerwerbs bezeichnet, die **Hierarchisierung**. Nach seiner Meinung sind Sätze „nicht einfach bloße Wortketten, sondern Hierarchien von Einheiten, die nach grammatischen Prinzipien gegliedert sind“ (Slobin, 1974. S. 54). Das heißt, dass mit Beginn der Zweiwortphasen die Sätze der Kinder auf Struktureinheiten, die nach universellen Prinzipien gebildet werden, und Konstituenten hin untersuchbar sind. (Vgl. Ebd. S. 53ff.).

Eine Dreiwortphase gibt es nach Auffassung Dieter Zimmers nicht mehr, nach Auffassung Szaguns aber sehr wohl. Sie hält sie sogar für äußerst bedeutend, da das Kind „zwischen ca. 2 und 4 Jahren (...) die meisten Flexionsmorpheme (...) erlernt und auch die Syntax schnell komplexer“ wird (Szagun, 1996. S.35). Nach dieser Phase steigt die Anzahl der Wörter in den Sätzen stetig, und die Kinder bilden ihren Wortschatz und ihre Satzstruktur zu immer komplexeren Formen hin aus. Ab dem vierten Jahr werden Satzgefüge mit verschiedenen Arten von Nebensätzen und dem Passiv angereichert.

In allen oben genannten Phasen weicht die Sprache des Kindes von der der Erwachsenen nach einem bestimmten System ab. Slobin nimmt von diesen Abweichungen der Sprache an, dass sie schöpferisch gebildet werden, d.h. die Kinder nutzen eine ihnen angeborene Kreativität. Er geht zudem davon aus, dass die Kinder mit Hilfe der „angeborenen kognitiven Entwicklungstendenzen des kindlichen Geistes“ (Slobin, 1974, S.54) grammatische Strukturen und Regeln erwerben und anwenden. Noch bevor sie Regeln anwenden, haben sie schon Wörter und Äußerungen in lautliche Kategorien eingeordnet (vgl. Thelen, 2002). Ein zwingender Beweis für die Existenz dieser Regeln ist die **Generalisierung** der Gesetzmäßigkeiten. So wenden Kinder ihre Gesetze manchmal falsch an. Ein Beispiel kann dies verdeutlichen: Kinder können ab einem gewissen Alter Nominalphrasen flektieren. So haben sie sich z.B. ein Flexionsmorphem für die Pluralbildung <-n> (der Hase/ die Hasen) angeeignet. Wird nun diese Regel (Pluralmarkierung des Nomens mit <-n>) auf ein anderes Wort (Narbe/ Narben) übertragen, so wurde die Regel generalisiert. Die Pluralbildung im Deutschen, die eine Flexion darstellt, besitzt jedoch mehrere Flexionsmorpheme. Wendet das Kind diese nun bei einer unregelmäßigen Form an, so spricht man von einer **Übergeneralisierung**. So wird z.B. das Morphem <-n> zur Kennzeichnung der Pluralform auch bei Tellern „benutzt“ (vgl. Szagun, 1996, S.31-41). Slobin spricht somit den Kindern ein starkes Bestreben zu, zu generalisieren und sich Strukturen<sup>9</sup> zu schaffen (vgl. Slobin, 1974, S. 56).

Von dieser Entwicklungsphase bis zum einschneidenden Entwicklungszeitpunkt der Pubertät soll der Mensch seinen Spracherwerb, besonders den Erwerb grammatischer Regeln und Strukturen abgeschlossen haben (vgl. Zimmer, 1986, S.?).

#### 1.2.2.5 Phonemerwerb<sup>10</sup>

Einen qualitativen Erfolg beim Erwerb seiner Sprache erzielt das Kind ungefähr mit einem Jahr. Hier verbindet es die produzierten und immer weiter ausgereiften Lautfolgen mit dem Merkmal der Semantik. Es erwirbt hier die ersten Wörter und spricht unbewusst den Lauten eine Bedeutung zu. Von der reinen Lautäußerung des Kindes bis zur Äußerung mit dem Status eines Phonems, der kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheit in der

---

<sup>9</sup> Ein weiteres Beispiel bei der Pluralbildung von Verben ist von einem Migrantenkind russischer Muttersprache in einer Sitzung genannt worden: „<Kuh>? (Pause) [ʃle:gd]. <Kühe [ʃle:gən] >“ (Robert Protokoll vom 17.06.03). [ʃle:gən] Kühe

<sup>10</sup> Ein *Phonem* ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit einer Sprache.

Sprache, ist es, so beschreibt Dittmann nach einer Ausarbeitung Jakobsons, ein „funktionaler Quantensprung“ (vgl. Dittmann, 2002 S. 23ff).

Doch stellt sich die Frage, wie das Kind die Einheit des Phonems erwirbt. Dies zu beantworten habe sich Jakobson (vgl. Dittmann nach Jakobson. S.23) zum Ziele gemacht und herausgestellt, dass die bedeutungsunterscheidende Funktion nur durch einen Kontrast oder Unterschied der Sprachlaute hervorgerufen ist. Solche Kontraste nennt Trubetzkoy demnach „distinktive Schallgegensätze“ (Trubetzkoy, 1937: Grundzüge der Phonologie. S.80ff) die zueinander in Opposition stehen und sich in ihrer Lautstruktur unterscheiden.

Ein Beispiel im Deutschen kann dieses distinktive (unterscheidendes) Merkmal beschreiben: Die plosiven Konsonanten können zum einen stimmhaft [b; d; g] und zum anderen stimmlos [p; t; k] ausgesprochen werden. Wenn nun das Kind das Minimalpaar Bass/Pass unter Verwendung der distinktiven Schallgegensätze unterscheiden kann, dann hat es ein Phonempaar erworben: [b] und [p]. Im Laufe seiner Entwicklung werden dann die distinktiven Merkmale „in dem Maße, wie neue Oppositionen im System auftreten“ (Slobin, 1974. S.69) zunehmen und in Klassen unterteilt.

Mattes betont am Beispiel des Erwerbs dieses Phonempaares nachdrücklich, dass das Kleinkind lediglich phonetisch hören kann. Es besitzt nur die Fähigkeit, „phonetische relevante Merkmale“ (Mattes, 2002. S.39) zu unterscheiden, hat jedoch noch keine „mentale Repräsentation der sprachlichen Einheit (das Phonem)“ (Mattes, 2002. S.29) erworben, da es ihrer Aussage nach die phonologische Kategorisierung erst entwickeln muss.

Hierbei, so sind sich heutige Theoretiker einig, muss das Kind die Phoneme, d.h die phonologischen Merkmale der Muttersprache, erlernen, um der Umgebung sprachliche Äußerungen und deren Inhalt entnehmen zu können. Dies geschieht in einem lange andauernden Prozess dadurch, dass das Kind die Phoneme der Erwachsenensprache zuerst imitiert, nach einem „universalen Prinzip“ (ebd. 1974) und in einem „phonologischen Arbeitsgedächtnis“ (Schmidt, 1998: Verbales Arbeitsgedächtnis, Lernen und Fremdspracherwerb. S.309) speichert. Diese Imitation wird als sprachlicher „Input“ (vgl. ebd.) benannt. Dieses phonologische Arbeitsgedächtnis wird in der Psycholinguistik häufig als eine Art „black-box“ gesehen, die das Verhältnis von In- und Output regelt (vgl. Slobin, 1974. S. 10).

Ich gehe nicht weiter auf den Erwerb und die Bedeutung der Phoneme ein, da sie zwar nach dem Erwerb der Schrift von Bedeutung, jedoch bei Kindern im Vorschulalter nicht präsent sind. Zudem spielt diese Einheit bei Berücksichtigung der Prosodie einer Sprache

eine unwichtige Rolle, denn diese besteht im besonderen aus dem Rhythmus und Betonungen in Form von Silben.

Wichtig ist dagegen die Darstellung Andresens (1985), die behauptet, dass das Phonem und dessen Erkennen im Wortzusammenhang Kindern bis in das Alter von sechs bis sieben Jahren enorme Schwierigkeiten bereitet. Diese Fähigkeit nehme im Alter mit der zunehmend prägenden Schrift zu. Sie bezieht sich dabei auf den Test „tapping game“ von Liberman (vgl. Andresen (1985) nach Liberman (1974)), der mit Kindern unterschiedlichen Alters<sup>11</sup> durchgeführt wurde. So wurden Wörter in normaler Sprechweise vorgesprochen und die Kinder mussten nach dem Nachsprechen durch Antippen mit Stöcken auf dem Boden die unterschiedliche Anzahl der Wortsegmente wiedergeben. In vorherigen Beispielen waren der Hälfte der Gruppe Phoneme als Segmente und dem anderen Teil Silben vorgeführt worden. Ergebnis des Tests war, dass deutlich mehr Kinder die Silben ausgliedern konnten als die Phoneme. Unter den jüngsten Testteilnehmern konnte gar kein Kind die Phoneme erkennen. Dies führte zu der Annahme, dass die Phoneme zu „abstrakt“ (Andresen, 1995. S.34) seien, als dass sie bei Kindern verfügbar wären, da diese „nicht direkt wahrnehmbar seien“ (Ebd. S.34).

Ähnlich sieht das der Psycholinguist Slobin, der zu entsprechenden Ergebnissen gekommen ist. Er nennt die Phoneme „für den Sprecher psychologisch real“ (Slobin, S.68), was bedeutet, dass der Sprecher einer Sprache Lautunterschiede wahrnehmen, sie jedoch nicht einzeln segmentieren kann (vgl. ebd. S. 68ff).

### *1.3 Zweitspracherwerb*

Nach Klein kann eine Zweitsprache unter vielen unterschiedlichen Bedingungen gelernt werden, je nach dem, in welchem Lebensabschnitt sich der Sprachlerner befindet (vgl. Klein, 1993. S.23ff.). Als gemeine Auffassung eines Zweitspracherwerb wird die Aneignung sprachlichen Wissens in einer anderen Sprache als der Muttersprache verstanden. Bei dieser Definition von Dietrich (Vgl. Dietrich, 2002. S. 105f) muss der Mutterspracherwerb jedoch abgeschlossen sein. Ich gebe im Folgenden kurze Einblicke in verschiedene Arten und Theorien des Zweitspracherwerbs, die für meine Arbeit von Bedeutung sind. Da die Kinder meiner empirischen Untersuchung im Alter von fünf bis sechs Jahren die zweite Sprache auf verschiedene Weisen erworben haben und sie sich

---

<sup>11</sup> Das Durchschnittsalter der ersten Gruppe lag bei 59 Monaten, das der zweiten bei 70 und das der dritten Gruppe bei 83 Monaten.

noch in der Erwerbsphase befinden, sind die heterogenen Darstellungen zum Zweitspracherwerb begründet.

Allgemein gesagt, spielen im Zweitspracherwerb biologische, kognitive und soziale Voraussetzungen eine Rolle, genau so wie im Erstspracherwerb. Klein hat sich die Frage gestellt, nach welchen Kriterien oder nach welchem Antrieb sich der Spracherwerb allgemein organisiert, also sowohl Erst- als auch Zweitspracherwerb betreffend, da bei letzterem der natürliche Antrieb des neugeborenen Kindes, die Sprache der Mutter verstehen und nachahmen zu wollen (s.o.), fehlt. Wolfgang Klein (ebd. S.42) malt hierbei ein Szenario aus, nach dem man sich in die Rolle eines Zweitsprachenlerner in einer fremden Kultur hineinversetzen soll, um auf sechs wichtige **Grundgrößen des Spracherwerbs** zu stoßen, wovon die ersten drei unbedingt nötig sind und die letzten drei den Spracherwerbsprozess darstellen:

- Der *Antrieb* stellt die Veranlassung dar eine Sprache zu erlernen und die geeignete Motivation aufzubringen.
- Die lernende Person muss eine *biologische Vorraussetzung* mitbringen, d.h. sie muss die Fähigkeit haben, eine Sprache zu erwerben und zu verarbeiten.
- Den notwendigen *Zugang* zu einer Sprache kann man als *Input* übersetzen, ohne den der Lerner keine Sprachbeispiele hätte und daher auch nichts imitieren, nachahmen oder strukturieren könnte, d.h. ohne In- gibt es keinen Output.
- Der nun ermöglichte Prozess des Spracherwerbs hat eine Struktur, um so ökonomisch wie möglich die Sprache zu erlernen.
- Abhängig von den genannten Punkten ist das Tempo. Sind die oben genannten Punkte gut und positiv ausgeprägt, hat dies ein schnelles Lerntempo als Konsequenz.
- Irgendwann wird ein Zustand relativer Stabilität erreicht, an dem das Tempo des Lernprozesses stagniert. Der Spracherwerbsprozess ist hier abgeschlossen.

### 1.3.1 Formen des Zweitspracherwerbs

#### 1.3.1.1 Ungesteuerter Zweitspracherwerb

Diese Form bezieht sich auf den Erwerb einer Zweitsprache, der in alltäglicher Kommunikation ohne systematische didaktische Versuche vollzogen wird. Er tritt vielfach bei Gastarbeitern und Immigranten auf. Eine Intention, die Sprache zu vermitteln bleibt außen vor. So kommt Felix zu der Annahme, dass äußerliche Merkmale des

Zweitsprachenerwerbs, hier denen der Erstsprache ähneln (vgl. Felix, 1982. S.9ff), was in dieser unverbindlichen Form als allgemeingültig gesehen werden darf.

Der Lerner erfährt die Sprache nur durch soziale Kontakte und durch die alltägliche Kommunikation. Klein weist jedoch darauf hin, dass der ungesteuerte Zweitspracherwerb in uneinheitlichen Formen vorkommt und sich je nach sozialem Umfeld und sich verändernden Kommunikationssituationen anders gestaltet. Daher ist der Lerner in einer paradoxen Lage. „Um kommunizieren zu können, muß er die Sprache lernen, und um die Sprache zu lernen, muß er kommunizieren können“ (Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“, 1975. S.221; zitiert in Klein, 1993. S.28). Klein kritisiert jedoch an diesem Zwang zur Kommunikation, dass der Lerner sich nicht intensiv mit der Sprache selbst beschäftigt, sondern meist nur darauf aus ist, einen kommunikativen Erfolg zu erreichen. Dabei interessiert ihn die formale Richtigkeit nicht, da er kaum über Sprache und deren Regeln reflektiert.

#### 1.3.1.2 Gesteuerter Zweitspracherwerb

„Als einen Versuch, einen natürlichen Prozeß zu domestizieren“ (Klein, 1993. S.31) sieht Klein den gesteuerten Zweitspracherwerb (ZSE) an. Er postuliert, dass jeder Lerner seit Jahrtausenden die Fähigkeit besitzt, eine Zweitsprache zu erlernen und zwar auf einem ungesteuerten Wege. Es sei „verwegen anzunehmen, diese Fähigkeit sei frei manipulierbar“ (Ebd. 1993). In gewissem Sinne hat Klein recht, denn natürliche oder alltägliche Kommunikationssituationen des ungesteuerten Spracherwerbs zu meistern, ist ein meist unerreichtes Ziel der Zweitsprachenlehrer. So nennt Klein den gesteuerten Zweitsprachunterricht meist einen „Fremdsprachunterricht“ (ebd. 1993. S.33), da in der gewohnten Schulsituation, die ein Lehrender durch aufbereitetes Material und durch Einwirkung steuert, die intendierte Kommunikation in den wenigsten Fällen erreicht wird. Der gesteuerte ZSE ist folglich von erzieherischem Handeln geprägt, bei dem versucht wird, den Rezipienten zu leiten und zu beeinflussen (vgl. ebd. 1993. S.34f).

Nicht nur die Art der Aufarbeitung, sondern auch die Erwerbsreihenfolge bestimmter Eigenschaften der Zielsprache ist gegenüber dem ungesteuerten Zweitspracherwerb unterschiedlich.

### 1.3.1.3 Bilingualer Spracherwerb:

Beim bilingualen Spracherwerb werden zwei Sprachen gleichzeitig erworben. Kognitive Einbußen, so genannte „Kosten des Bilingualismus“ (Dietrich, 2002. S.101), sind nicht zu erwarten. Es hat sich eher ein Partnerprinzip, das Klein als „koordinierter Bilingualismus“ bezeichnet (Klein, 1993. S.26), herausgestellt, bei dem der Erwerb eines Sprachsystems parallel zum Erwerb der beiden Sprachen verläuft. Es bilden sich nur dann getrennte Systeme aus, wenn die Sprachen Unterschiede aufweisen, wie das z.B. im Satzbau zwischen dem Deutschen und dem Englischen der Fall ist. Heute, so zeigt Kramer auf, ist es bei bilingual erzogenen Kindern vereinzelt möglich, durch ein frühes Erlernen zweier Sprachen bis zur „magischen Altersgrenze“ (Kramer, 2003: 30 Sprachen fließend. S.17) von drei Jahren, eine äußerst gute Sprachsensibilität aufzubauen, die den Erwerb mehrerer Sprachen mühelos zulässt. Grund dafür ist nach ihrer Meinung ein früh ausgebildetes Netzwerk sprachlicher Strukturen und Systeme im Gehirn, sodass einem frühen Spracherwerb und auch einer frühen Sprachförderung nichts im Wege steht. Ganz im Gegenteil: Sprachsensibilität ist hierbei von Vorteil und für den mühelosen Erwerb einer Sprache unabdingbar (vgl. Kramer, 2002. S.17).

Um auf die oben angesprochenen „Kosten“ zu sprechen zu kommen, so bezahlt der Lerner nur ob einer biologischen Konstante seinen Preis: Die lexikalische Gedächtnisleistung und die lexikalische Speicherkapazität jedes Menschen ist begrenzt. So erwirbt nach einem Test von Oller (vgl. Dietrich, 2002. S.103) ein bilinguales Kind im Alter von acht bis dreißig Monaten etwa den gleichen Umfang eines Wortschatzes wie ein einzelsprachiges Kind.

Der Lerner bildet nach Definition des Zweitspracherwerbs von Dietrich (s.o.) ein System aus, mit dem er bei Bedarf umschaltet, je nachdem in welchem Umfeld er sich gerade befindet (vgl. Klein, 1993. S.23ff.). Phonologisch interessant ist die Realisierungsform: Für einen Begriff<sup>12</sup> lernt er gleich zwei Realisierungsformen, was den Effekt einer größeren sprachlichen Flexibilität haben kann.

Der bilinguale Zweitsprachenlerner ist jedoch vor eine weitere schwierige Aufgabe gestellt: den sprachlichen Input zu kontrollieren, sodass z.B. keine deutschen Komponenten in das englische System als Vermischungen der Sprachen (sog. *Interferenzen*, die sich in der Sprache negativ als Fehler äußern) übertragen werden (Vgl. Klein, 1993. S.26).

---

<sup>12</sup> Beispiel für einen Begriff im Deutschen und im Englischen <Stuhl>: [ˈʃtu:l] und [ˈtʃeɪl].

### 1.3.2 Zweitspracherwerbstheorien

Die folgende Darstellung der Hypothesen und Theorien zum Zweitspracherwerb soll einen kleinen Überblick über den jeweiligen Forschungsstand vermitteln:

A.) Die **Kontrastivhypothese** geht von der Annahme aus, dass die Zweitsprache durch bereits vorhandene Strukturen der Muttersprache erlernt wird. So ist bei ihr das Vorhandensein einer schon erlernten Muttersprache unverzichtbar, denn sie besagt, dass „Strukturen der Zweitsprache, die mit den entsprechenden der Erstsprache übereinstimmen“ (Klein, 1993. S.37), schnell erlernt werden. Diese übereinstimmenden Bereiche führen zu einer *positiven Transferleistung*. Umgekehrt bedeutet dies natürlich auch, dass, wenn stark unterscheidende oder kontrastierende Bereiche und Merkmale zwischen den Sprachen vorherrschen, der Erwerb durch *negativen Transfer* gestört und dadurch gebremst wird. Diese Theorie hat nach Pishwa ihre Berechtigung dadurch, dass ein Transfer zwischen Erstsprache/Muttersprache und der Zweitsprache stattfindet. Ihre Theorie der „kognitiven Ökonomie im Zweitspracherwerb“ (Pishwa, 1998. S.128) besagt zudem, dass beim Sprechen oder Verstehen das bisher vorhandene Wissen genutzt wird, was ein natürliches ökonomisches Phänomen darstellt. Wichtig ist die Feststellung Pishwas, dass dieses Phänomen besonders in verwandten Sprachen vorkommt, sowohl hinsichtlich der positiven, als auch hinsichtlich der negativen Transferleistung (vgl. Pishwa, 1998. S.128ff). Diese Interferenzen sind zum Einen Lernerleichterung und zum Anderen eine Erschwerung durch Übergeneralisierung.

B.) Eine starke Gegenposition nimmt hier die **Identitätshypothese** ein, die den Merkmalen des Transfers und einer gegenseitigen Einflussnahme skeptisch, ja fast schon ablehnend gegenübersteht.

Diese Theorie des Zweitspracherwerbs besagt in einer radikalen Form, dass es für den Spracherwerb keine Rolle spielt, ob man zuvor schon eine Sprache spricht oder nicht. Es wird angenommen, dass beide Spracherwerbe nach fast den gleichen Gesetzen verlaufen. Diese Hypothese wird hier nur der Vollständigkeit wegen genannt und kommt nicht als eine ernstzunehmende Theorie in Betracht, da es erwiesen ist, dass ein Transfer (s.o.) zwischen den Sprachen herrscht. Besonders auf rhythmischer Ebene sollte dies in meinem Kapitel überzeugend dargelegt sein (vgl. Kapitel 1.5: Sprachrhythmus des Deutschen)

C.) Einen dritten Weg in meiner Auflistung der Erwerbsstrategien beschreitet die **Theorie der Lernervarietäten**. Sie beharrt auf der Annahme, dass jeder Mensch seine eigene Theorie und Strategie im Zweitspracherwerb auf Grundlage seines eigenen Ausdrucksystems entwickelt. Neben vielen individuellen und instabilen Zusammenhängen

hat dieser Prozess eine Systematik, denn der gesamte Spracherwerb lässt sich durch erkennbare Übergänge in Stufen einteilen, die sich bei jedem Lerner individuell ausprägen (vgl. Klein, 1993. S.41f).

Kurz gesagt spricht diese Theorie dem Zweitspracherwerb eine Art individuellen Verlauf zu, die auch von Transferleistungen (s.o.) geprägt ist.

Nach diesen verschiedenen Theorien des Zweitspracherwerbs stelle ich ein Phänomen dar, das gleichsam alle die oben genannten Theorien betrifft und eine Rolle auf der Ebene der lautlichen Wahrnehmung spielt. Ich möchte nachfolgend darstellen, wie die Kinder oder Erwachsene, die eine zweite Sprache nach dem Erstspracherwerb erwerben, in ihrer Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute von einer Art ‚Kanal‘ gelenkt werden.

#### *1.4 Kanalisierte Lautwahrnehmung fremdsprachlicher Laute*

Die soeben genannten Erwerbstheorien richten sich mehr auf den grammatikalisch syntaktischen und lexikalischen Erwerb einer Sprache. Wenn jedoch ein Mensch das erste Mal mit einer ihm fremden Sprache konfrontiert wird, so ist es dem Zuhörer kaum möglich, aus diesem Kontinuum der gesprochenen Sprache ohne Anleitung lautliche Elemente zu erkennen oder gar zu isolieren (vgl. Röber-Siekmeyer, 1998b. S.68). Diese Fähigkeit, einzelne sprachliche Elemente (*Phoneme*) mit einer Bedeutung zu belegen, ist von Nöten, wenn man eine Sprache verstehen will.

Das Charakteristische an gesprochenen Sprachen ist, dass jede einzelne ihre phonologischen (lautlichen) Eigenarten besitzt, die nicht uneingeschränkt von jedem Zuhörer verstanden werden können. Wieso sich dies so verhält, dafür hat Trubetzkoy die Theorie des „phonologischen Siebs“ entwickelt (Trubetzkoy, Grundzüge der Phonologie. 1939. S.47). Diese besagt, dass alle sprachlichen Einheiten durch eine Art Sieb durchkommen und die nichtsprachlichen (z.B. Geräusche oder Schreien) herausgefiltert werden. Anschließend folge ein weiteres Sieb, welches z.B. appellrelevante (pragmatische) Einheiten ausfiltere und ein nächstes Sieb sei etwa dafür zuständig, die sprachlichen Eigenheiten (hohe/tiefe; langsame/schnelle Sprache ...) des Sprechers zu erkennen, wobei Trubetzkoy nicht auf eine konkrete Anzahl und eine Beschreibung der Siebe eingeht. Seit der Kindheit erwerbe man ein solches „System der Siebe“ (ebd. 1937. S.47), das Phoneme herausfiltere, die dem Zuhörer aus der eigenen Muttersprache bekannt seien. Zu Fehlern und Missverständnissen (vgl. ebd. 1937. S.47) führt es dann, wenn der Zuhörer das phonologische Sieb der Muttersprache auch auf unbekannte Sprachen anwendet, was nicht

bewusst, sondern unwillkürlich - also ohne eigenen Einfluss - geschieht. Folglich erhalten die Laute der fremden Sprache „eine unrichtige phonologische Interpretation“ (ebd. S.47), da das Sieb nicht für eine fremde Sprache passt.

Im Zweitspracherwerbsprozess ist es daher von Nachteil, nur in einem kommunikativen „Sprachbad“ aufzuwachsen, ohne die lautlichen Eigenarten zu erlernen und sich derer in geeigneter Reflexion und Übung<sup>13</sup> bewusst zu werden (vgl. Röber-Siekmeyer, 1998b. S. 68f.). Eine undeutliche Aussprache, meist Folge einer für die Zweitsprache unpassenden Betonung oder Rhythmik, hat ihren Ursprung auch in der Existenz dieses „phonologischen Siebs“, das nicht nur das Wahrnehmen, sondern auch die Produktion beeinflusst.

So gesehen ist in diesem Sinne das Schreiben oder die Produktion schriftsprachlicher Dokumente nur eine veränderte sprachliche Produktion. Und genau in diesem Teilgebiet von Sprache zeigen sich die primären Probleme der Sprachenlerner, nämlich auf der lautlichen Ebene. Eine gute Aussprache mit einer korrekten Betonung der deutschen Wörter und Sätze ist eine Grundvoraussetzung (Beispiel <Hose>/<Hase>; s.o.), um später die Schriftsprache zu erlernen und in ihren orthographischen Regelmäßigkeiten die gesprochene Sprache mit ihren Strukturen wiederzuentdecken.

Mit der *lautlichen Ebene*, auf der sich die Sprachen unterscheiden, ist jedoch nicht nur die Tatsache gemeint, dass einige Laute/Phoneme vorhanden sind oder nicht artikuliert werden<sup>14</sup>, sondern auch, wie oben schon durch die *korrekte Betonung* angesprochen, prosodische und rhythmische Faktoren. Im Deutschen wird die Schrift und die Orthographie spätestens im schriftsprachlichen Erwerbsprozess ein Medium der Sprachbetrachtung. Denn nur sie gibt die Hinweise auf eine korrekte Artikulation wieder (vgl. Röber-Siekmeyer, 1996. S.276f.).

Leider wird nach Röber-Siekmeyer gerade dieser Teilaspekt und dessen Linguistik im Deutschen bisher wenig beachtet, obwohl der Sprachrhythmus als prosodischer Teilaspekt der Sprache als ein wichtiger Lerngegenstand angesehen werden muss, da korrekte Aussprache des Deutschen der „Schlüssel zu einer guten Rechtschreibung“ (ebd. 1996) ist.

---

<sup>13</sup> Daher wäre es zu wünschen, durch Sprachkurse eine frühe Sprachförderung der Kinder und Erwachsenen zu erzielen, die nicht nur darauf beruht, lexikalische und grammatikalische Fähigkeiten zu erwerben, sondern sich auch mit fundamentalen Inhalten beschäftigt, die später auch den Erwerb der Schrift beeinflussen können.

<sup>14</sup> Natürlich haben es Fremdsprachenlerner aus Sprachen, die ein geringes Phoneminventar besitzen, wie z.B. das Japanische, schwieriger unbekannte Phoneme und Phonemkombinationen zu artikulieren, als eine Sprache (Deutsch) die schon ein großes Inventar hat, wodurch viele Phonemverbindungen – auch neue – leicht zu realisieren sind (vgl. Trubetzkoy, 1937. S. 229). In diesen Fällen des Fremdsprachenlernens ist eine „gezielte Hinführung“ (Röber-Siekmeyer, 1998b. S.71) an die Strukturen der Sprache unumgänglich.

Der Inhalt einer Äußerung ist zudem nur durch korrekten Worrrhythmus und richtige Betonungsmuster in der Aussprache transportierbar. In anderem Falle drohen Missverständnisse und Schwierigkeiten.

Aus diesem Grunde schenke ich nun dem Teilaspekt zum Erwerb des Worrrhythmus und der Betonungsmuster im folgenden Kapitel diejenige Beachtung, welche ihr im Zweitsprach- und Schrifterwerb zukommen muss.

### 1.5 Erwerb des Sprachrhythmus

*Nur so kannst du den Sinn der Worte gut akzentuier'n /...  
(Die Fantastischen Vier, 1992: Hip-Hop-Musik)*

Wie wichtig die korrekte Betonung für die Wortbedeutung ist, vermitteln die *fantastischen Vier* schon damit, dass sie in ihrer Muttersprache und nicht in einer fremden Sprache ‚rapen‘. Doch ist dieser Vers nicht im Zusammenhang der zu erlernenden Schrift, sondern der besseren Vermittlung von semantischem Inhalt wegen zu betrachten. Der Sprachrhythmus und die Betonungsmuster einer fremden Sprache sind zwar generell erlernbar, dies ist jedoch mit zunehmendem Alter immer schwieriger, da eine sprachliche Perfektionierung der Zweitsprache, je nachdem, wie weit sich die Zielsprache von der Muttersprache unterscheidet, mit einem immensen Aufwand verbunden ist.

Einen wichtigen Ansatzpunkt für die Unterscheidung und Einteilung der Sprachen nach rhythmischen Kriterien bildet die Tatsache, dass es akzentzählende und silbenzählende Sprachen<sup>15</sup> gibt. Das Deutsche wird den akzentzählenden Sprachen zugeordnet, die eine temporale Abfolge betonter und unbetonter Silben besitzen, d.h. einen Rhythmus, der einem metrischen Fuß<sup>16</sup> gleichkommt. Wenn nun eine solche regelmäßige Abfolge eines Rhythmus' vorliegt, dann spricht Kaltenbacher von einer *Isochronie* (vgl. Kaltenbacher, 1998: Zum Sprachrhythmus des Deutschen und seinem Erwerb. S. 21f.).

Das Deutsche besitzt noch eine weitere Eigenschaft, die für reine akzentzählenden Sprachen nicht typisch ist: Es besitzt in drei- oder mehrsilbigen Wörtern z.B. in Komposita

---

<sup>15</sup> *Akzentzählende Sprachen* sind z.B. das Englische und Russische, in den meisten Fällen auch das Deutsche. Hier wird die Differenzierung von unbetonter und betonter Silbe angenommen.

*Silbenzählende Sprachen* sind z.B. das Finnische und Französische, bei denen angenommen wird, dass jede Silbe die gleiche zeitliche Dauer hat. Es herrschen CV-Silben vor (vgl. Kaltenbacher, 1998. S.21ff).

<sup>16</sup> Häufige Fußtypen im Deutschen sind: Trochäus x - (betont/unbetont) (<Nase>); Jambus - x (<Gewehr>); Anapäst - - x (Elefant); Daktylus x - - (Kranfahrer).

[fɛp.'kau.fn] <verkaufen> oder in regulären dreisilbigen Wörtern [ba.'na:nə] <Banane> eine Silbe, die weder betont noch reduziert ist, also eine Normalsilbe (vgl. Kapitel 3.1.2).

### 1.5.1 Erwerbsaufgabe: Betonungs- und Reduktionsmuster

Einer theoretischen Schwäche ist es zu verdanken, dass das Deutsche und weitere Sprachen nicht eindeutig zur akzentzählenden Sprache zugeordnet werden können, da nach Kaltenbacher die „Fixpunkte des akzentzählenden Rhythmus“ (ebd. 1998. S.23) nicht ausreichend definiert und geklärt seien. Zwar ist die englische Sprache weit mehr akzentzählend als das Deutsche, doch müssten auch hier die Zweitsprachler einen nicht zu trivialisierenden Unterschied zwischen *Hauptakzent* und *Nebenakzent* erwerben (vgl. ebd. 1998. S.24). Die betonten Silben als fußbildende Silben zu erkennen und später dann auch richtig zu artikulieren, stellt für den Lerner selbst dann eine schwierige Aufgabe dar, wenn diese in einer sehr regelmäßigen zweigliedrigen Form auftreten<sup>17</sup> (vgl. ebd. S. 25). Diese zweigliedrige Form, also der Hauptakzent und ein Nebenakzent (oder eine Reduktionssilbe) kennzeichnen meist ganze Wörter und wichtige Phrasen.

Jedoch können auch die *Hauptakzente* eine Form des *Nebenakzentes* annehmen, damit je nach Position des Wortes im Satz der Rhythmus der gesamten Phrase erhalten bleibt<sup>18</sup>. Es können damit bestimmte Funktionswörter variantenreich betont werden, was einen „informellen Sprachstil“ (ebd. S.27) zur Folge hat, der je nach Sprecherintention wechseln und freier als z.B. im Englischen, das einer Standardlautung unterliegt, gestaltet werden kann. Somit liegt im Deutschen eine regelmäßige Abfolge von betonten und unbetonten Silben vor (vgl. ebd. S.26f.).

Zusammenfassend repräsentieren im Deutschen die Wortakzente der semantisch wichtigen Wörter und der unbetonten Reduktionssilbe die Fixpunkte, die von Nebenakzenten ergänzt werden, um den oben genannten regelmäßigen Rhythmus, den metrischen Fuß, zu erzielen.

Ähnlich wie die Wahrnehmung des Hauptakzents, ist für Sprachenlerner die *Reduktionssilbe* schwer erkenn- und produzierbar. Besonders für Muttersprachler von silbenzählenden Sprachen, welche solche *Reduktionsmuster* nicht besitzen, wird schon deren Produktion schwierig, wogegen Lerner aus anderen akzentzählenden

---

<sup>17</sup> Dieses trochäische Fuß genannte Metrum kommt im Deutschen am häufigsten vor, so z.B. <Hase>; <Kante>; <Läufer>; <gehen>; <stellen>.

<sup>18</sup> Ein Beispiel einer regelmäßigen Phrasenbetonung (ebd. 1998. S.27): <Ich hábe séhr gehófft, dáss er héute kómmt>.

Sprachbereichen ihre eigenen Reduktionsmuster und Rhythmen in zu „ausgeprägter Weise“ (ebd. S.28) auf die Zielsprache anwenden<sup>19</sup>.

Typische Reduktionsmuster im Deutschen sind silbische Konsonanten (nur in der gesprochenen Sprache, z.B. [n] als Verkürzung von <und> oder <ein>) und Reduktionsvokale [ɐ, ə] (Schwa), die nur im Stammauslaut (<lauf- en>[ə], <Läuf – er>[ɐ] ..) und in Flexionsmorphemen (<be-kommen>; <Ge- schenk>....) vorkommen.

Untypische Reduktionsverbindungen treten dagegen häufig in fremdsprachlichen Wörtern auf, die ins Deutsche übernommen wurden. So können Vokale, z.B. in der zweiten Silbe von <Tempo>, nicht zu einem Schwa reduziert werden, jedoch unbetont und dann kurz gebraucht sein. Hier wird eine Reduktion des Vokals in unbetonter Silbe nur moderat [o] durchgeführt (vgl. ebd. S.28ff.).

### 1.5.2 Merkmale der deutschen Prosodie

Kriterien von sprachunterscheidenden phonetischen Merkmalen ergeben sich meist durch die Parameter der Tönhöhe, Lautstärke und Dauer, die die Silbe unterschiedlich hervorheben (vgl. ebd. S.30). Diese Kriterien treten in den wenigsten Sprachen getrennt auf, sondern der *Tonhöhenakzent* (vgl. *Sonorität* Kapitel 3.1f) und der *Druckakzent* durch die Silben werden zu den prosodischen Eigenschaften zusammengefasst.

Für den Rhythmus und seine betonten und unbetonten Muster hat dies die Konsequenz, dass dieser nicht nur durch Anstieg und Fall der Lautstärke signalisiert ist, sondern dass die betonte Silbe zusätzlich durch einen aufsteigenden Tonhöhenverlauf (*Diasthematik* i.d. Musik) unterstützt wird (vgl. Eisenberg, 1998). Es ergeben sich beim Sprechen mitunter große Tonhöhen sprünge (Intervalle), die Kaltenbacher metaphorisch als „Sägeblatt“ (ebd. S.31) bezeichnet. Einen reinen Tonhöhenakzent gibt es im Deutschen nicht.

Zusammenfassend ergibt sich für den Zweitsprachenlerner - egal aus welcher Sprache dieser kommt - die Probleme, die Fixpunkte des Rhythmus', nämlich den regelmäßigen Wechsel zwischen betonter und unbetonter Silbe, die eingeschränkte Vokalreduktion und den betonungsunterstützenden Tonhöhenverlauf zu erkennen und zu artikulieren (vgl. ebd. S. 34-36). Wenn man jedoch davon ausgeht, dass alle diese Fixpunkte in der Schrift regelmäßig repräsentiert sind, dann bietet die Schrift für denjenigen eine

<sup>19</sup> Die Beispiele <Bananen> und <Kommando> zeigen bei englischsprachigen Lernern die deutliche Prägung durch die Muttersprache. So werden die Reduktionsvokale in der ersten Silbe mit einem [ɐ, ə] repräsentiert und nicht durch einen reduzierten [a, i, ɔ, u, œ, ε] Kurzvokal.

Analysemöglichkeit, der schon eine Schriftsprache beherrscht, die der deutschen Graphie ähnlich oder verwandt ist (z.B. das Englische, das Französische, ...) (vgl. Röber-Siekmeyer. 1998b). Wie eine Analysemöglichkeit für ausländische Kinder aussehen kann, die noch keine Schriftsprache beherrschen wird am Ende meiner Arbeit dargestellt sein.

Daher zeige ich nun in dem folgenden Kapitel auf, welchen Stellenwert die Schrift im Bezug auf die phonologische Bewusstwerdung beim Schrifterwerbsprozess hat und was die Kinder dabei zu leisten haben.

## 2 Schriftspracherwerb

Beim Schuleintritt stehen alle Schüler und Schülerinnen (SuS.) vor einer völlig neuen Aufgabe in der Entwicklung der Sprache, die sich bisher auf das Mündliche beschränkt hat. Ein Grundproblem des Schrifterwerbs im Deutschen liegt in der Geschichte der deutschen Schrift, die von der lateinischen Alphabetschrift abgeleitet ist. Das Lateinische ist zum Deutschen jedoch in vielerlei Hinsicht inkongruent<sup>20</sup> (vgl. Maas, 1994. S.156f.)

Es mag dem Kind zuerst so erscheinen als würden nach beliebigen Regeln „Buchstaben in Ketten“ (Maas, 1999. S.14) gereiht. Anders als die mündliche Form der Sprache, die noch in einem Lautkontinuum<sup>21</sup> wahrgenommen wird, ist die schriftliche Sprache nun fixiert und unterliegt ganz eigenen orthographischen und grammatikalischen Regularitäten, die das Kind aus Gründen der sozialen Integration und Gleichberechtigung im Hinblick zukünftiger Perspektiven in unserer Gesellschaft auf jeden Fall zu erlernen hat (vgl. Kapitel 5.3).

Dass die Schrift eigene orthographische Regeln, die besitzt und auf welche Weise die gesprochene Sprache in der Schrift kodiert ist, das zeigen die folgenden Abschnitte.

---

<sup>20</sup> Ein Beispiel hierfür: Die Tatsache, dass die lateinische Schrift nicht dafür vorgesehen war Betonungsunterschiede der Silben darzustellen, zeigt sich im lateinischen <domus> (das Haus). Es besitzt weder im Nominativ Singular **[do.,mus]** noch im Genitiv Singular eine graphische Betonungskennzeichnung, obwohl die lateinische Aussprache in **[do.'mu:s]** Unterschiede vornimmt! Im Deutschen sind komplexe Silbenstrukturen bekannt und werden nun mit Hilfe der lateinischen Schrift repräsentiert. (In einem zweisilbigen Wort mit betonter (Langvokal) und unbetonter (Kurzvokal) Silbe repräsentiert die Buchstabenkombination <er> immer eine unbetonte Silbe, wie z.B. in <Tiger>, der folgendermaßen ausgesprochen wird: **[ti:ge]**. Die zweite Silbe, hier die Reduktionssilbe wird durch ein Schwa repräsentiert (vgl. Kapitel: 3.1.2ff).)

<sup>21</sup> *Kontinuum* bezeichnet ein Merkmal der gesprochenen Sprache. Diese breitet sich in zeitlicher und räumlicher Ebene aus und kann nach ihrer Produktion nicht wieder erzeugt werden, es sei denn mit Hilfe bestimmter medialer Möglichkeiten.

## 2.1 Was haben Kinder beim Schrifterwerbsprozess zu leisten?

Ein Kind, das die Schriftsprache erfolgreich erlernt hat, muss erkannt haben, dass die Schrift ein eigenes Regelsystem besitzt, von dem die gesprochene Sprache nur das Fundament oder Ausgangsmaterial darstellt. Den regelhaften Bezug der beiden Systeme Schrift und Sprache beschreibt Röber-Siekmeyer als eine Art „Fundierung“ (vgl. Röber-Siekmeyer, 1998. S.138; vgl. ebd. 1993. S.88) der Schrift im Gesprochenen, was nicht mit einer Widerspiegelung der gesprochenen Sprache in der Schrift gleichzusetzen ist. Der „Fundierung“ zufolge gibt es keine Struktur im Geschriebenen, die im Gesprochenen unmöglich wäre, d.h. dass alles Geschriebene auch lautlich repräsentiert werden kann. Die Tatsache, dass die Verbindung der Systeme durch den Schüler kognitiv erarbeitet werden muss, hält Röber-Siekmeyer für „die eigentliche Arbeit des Schrifterwerbs“ (Röber-Siekmeyer, 1998. S. 138).

Wygotski sieht das ähnlich und postuliert in seiner psycholinguistisch geprägten Schrift *Denken und Sprechen*, dass der Schrifterwerb als eine neue Form des Spracherwerbs gelten müsse, oder einfach als ein zweiter Spracherwerb auf der Grundlage der bereits angeeigneten mündlich-sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Wygotski, 1991). Die dabei bestehende Korrespondenz zwischen den mündlich artikulierten Lauten (Phonemen) und den schriftlich fixierten Buchstaben (Graphemen) ist nicht zu verleugnen. Doch stelle dies - so die These Eisenbergs (Eisenberg 1998. S.295) - für den schriftsprachlichen Anfänger ein großes Problem dar, da der Phonembegriff selbst schriftbasiert sei, und die Kinder noch gar keine Vorstellung davon hätten, welche Abbildungen die Schrift besitzt. So entsteht oft ein Lesen (d.h. die Dekodierung des Geschriebenen), das mehr aus einer Kette von Buchstaben als aneinandergereihten Lauten<sup>22</sup> besteht. Die Schrift gibt jedoch Hinweise auf die Struktur der Sprache, die in ihr folglich repräsentiert sein müssen.

Und diese Hinweise, dass die Schrift in einem kodierten Verhältnis zur Sprache steht, müssen den Kindern im Anfangsunterricht bewusst werden, wenn dieser die orthographisch korrekte Schriftsprache zu vermitteln erreichen will.

Wie oben schon angedeutet, bestehen die sprachlichen Grundeinheiten nicht nur aus Einzelphonemen, sondern auch aus prosodischen Einheiten, deren kleinste Einheit die Silbe darstellt (vgl. Kapitel 1.2.2 *Spracherwerb und Lautproduktion*). So werden die grammatischen Inhalte einer Äußerung nicht durch Phonemketten aneinandergereihten

---

<sup>22</sup> In etwa vergleichbar mit dem „Lautieren“, das die geschriebenen Wörter beim Lesen in die Ei-n-z-e-l-l-au-t-e aufteilt und somit ein unnatürliches, weil unrythmisches Lesen hervorruft, da die Silben nicht mehr berücksichtigt sind (vgl. Röber-Siekmeyer, 1998a).

Buchstaben zu lautlichem Material, sondern durch eine entsprechende Anpassung an metrische, d.h. prosodische und rhythmische Muster übermittelt (vgl. Thelen, 2002. S.74ff.; vgl. Kapitel 1.5).

Dass die Schrift jedoch Strukturen kodiert, die nicht auf prosodischer Ebene oder lautlich zu produzieren sind, zeigt das folgende Kapitel exemplarisch an zwei schriftsprachlichen Phänomenen des Deutschen.

### 2.1.1 Wortabtrennungen/Majuskel

Das im letzten Abschnitt genannte Stichwort *Kontinuum* deutet auf eine weitere Schwierigkeit, welche die gesprochene Sprache birgt. Denn innerhalb dieses Kontinuums lassen sich zwar Silben und prosodische Strukturen, jedoch keine *Wortabtrennungen* erkennen.

Wenn der Sprecher in der mündlichen Sprache Pausen oder Zäsuren macht, dann meist zwischen den Silbengrenzen und weniger oft nach Wörtern (vgl. Röber-Siekmeyer, 1998 DEN SCHBRISERIN NAS .S.127). In der Schrift müssen allerdings nach den Wortgrenzen Spatien<sup>23</sup> gesetzt werden. Dies fällt Kindern schwer. Analysen zeigen, dass Kinder oft betonte Silben mit unbetonten zusammenziehen<sup>24</sup>, wenn in der Schrift ein Spatium gesetzt werden müsste. Dies wird als eine *scriptio continua* bezeichnet (vgl. Röber-Siekmeyer, 2002. S.70).

Als Orientierung für die vom Kind festgelegten Wortgrenzen dienen ihm die Betonungen. Die prosodische Strukturen bringt das Kind als Erfahrung aus dem Spracherwerb bereits mit. Die Schrift erfordert eben eine kognitive Leistung, so können Wortabtrennungen erst durch eine grammatische Analyse eindeutig bestimmt werden (auch wenn es häufig mehrere Varianten gibt) (vgl. ebd. 2002. S.87).

Als Beispiel für diese Problematik will ich Ergebnisse einer studentischen Untersuchung (vgl. Röber-Siekmeyer, 2002. S.4ff) nennen, die mit Kindergartenkindern durchgeführt wurde. Den Kindern wurden dabei Namen berühmter Personen und Figuren (Michael Jackson; Schneewittchen) vorgesprochen, woraufhin sie sagen sollten, wie viele Wörter sie hörten. Alle untersuchten Kinder konnten mindestens bis sechs zählen und verstanden den Begriff „Wort“ (sie konnten auf eine Aufforderung hin ein Wort nennen). Doch innerhalb

---

<sup>23</sup> Spatien zwischen den Wörtern sind erst mit Erfindung des Drucks mit beweglichen Lettern eingeführt worden. So nimmt dieser nichtgefüllte Platz eine grammatische Funktion ein und unterstützt die bessere Lesefähigkeit (vgl. Maas, 2002. Graphematische Eigenschaften von Wörtern. S. 6).

<sup>24</sup> Beispiel: [**da.kom.te.man**] versus <da komter man> (aus: Röber-Siekmeyer, 2002. S.79).

des Kontinuums der gesprochenen Sprache konnten sie keine einzelnen Wörter heraustrennen.

Die *Majuskel* soll hier als prominentestes Beispiel einer orthographischen Schwierigkeit genannt werden. Dieser ist zwar am Anfang des Schrifterwerbs ein nicht ganz so hoher Stellenwert beizumessen, jedoch bleibt sie oftmals auch nach Abschluss des Schrifterwerbs bestehen, sodass einige Schreibende ein ganzes Leben lang mit dieser Problematik zu kämpfen haben. Dieses besonders für die deutsche Schriftsprache charakteristische Problem bedarf - wie auch andere orthographische Eigenarten - einer geeigneten didaktischen Aufarbeitung beim Schrifterwerb, da es in der gesprochenen Sprache nicht wahrgenommen werden kann (vgl. Röber-Siekmeyer, 1999).

### 2.1.2 Verschiedene Sichtweisen des Schrifterwerbs

In der Sprachdidaktik des Anfangsunterrichts werden zwei grundsätzliche Sichtweisen unterschieden. Eine Sichtweise, die von der zuvor schon angedeuteten, aber umstrittenen Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK) ausgeht und eine andere, die auf die prosodische Kodierung von Sprache in der Schrift aufbaut deutlich (vgl. Röber-Siekmeyer, 1993. S.54ff.):

- In der **traditionellen Darstellung** des Schriftspracherwerbs, z.B. in den traditionellen Fibeln, gilt die Schriftsprache als ein Abbild der mündlichen Sprache. Dies würde bedeuten, dass die Laute und Wörter in einem analogen Verhältnis zur Schrift stehen müssten. Dabei werden Buchstaben und Spatien (Leerraum zwischen den geschriebenen Wörtern) zur Darstellung benutzt. Dies suggeriert, dass das Deutsche eine Einheitssprache, die mit einem Lautschriftensystem vergleichbar ist, sei. Offensichtlich ist dies bei unserer Buchstabenschrift nicht der Fall (vgl. ebd. S.124f.). Die Maxime „Schreib wie du sprichst“ (vgl. Röber-Siekmeyer, 1998. S.117, zitiert nach Müller 1990) stellt die Kinder, die diese Anweisung anwenden möchten, vor große Probleme. Der Ausspruch „Schreib, wie du sprichst“ (vgl. ebd.S.117) ist dabei einfach zu widerlegen, denn schon das Beispiel von *Homophonen*<sup>25</sup>, die es im Deutschen mehrfach gibt, zeigt, dass diese Maxime zu Verwirrung und falschen Ergebnissen beiträgt, z.B.:
  - <Wald> versus <wallt>
  - <Weise> versus <Waise> und noch viele mehr (vgl. Thelen, 2002).

---

<sup>25</sup> *Homophone* sind gleichlautende Wörter mit unterschiedlichem semantischem Gehalt und unterschiedlicher Repräsentation in der Schrift.

Die traditionelle Sichtweise lässt das Bestreben der SuS., die Regelmäßigkeiten der deutschen Orthographie zu ergünden, meist ins Leere laufen.

- Bei einer *silbenphonologischen Darstellung* des Schriftspracherwerbs, wie sie Röber-Siekmeyer, Maas u.a. vertreten, steht der linguistische Ansatz im Vordergrund. Indem er die Rolle der Silbe in das Zentrum aller Diskussionen um die primäre Segmentierungseinheit der Sprache rückt, ist er von immenser sprachdidaktischen Wichtigkeit. Dieser Ansatz wendet sich von einem linearen Laut-Buchstabenbezug ab. Hier wird dargelegt, dass die Schrift als fixiertes Zeichensystem die Strukturen der gesprochenen Sprache darstellt und somit regelhaft ist (vgl. Kapitel 3: Die Rolle der Silbe). Buchstabenkombinationen sind dabei Repräsentanten der Silben der gesprochenen Sprache (vgl. Röber-Siekmeyer, 2002. S.23; dieselbe 1998a, S. 141). Eine alternative orthographische Maxime kann nach einer Definition von Maas (vgl. Maas, 2000: Orthographie. S.44f.) wie folgt lauten:

*M[axime] 1 Schreib, wie du gelesen werden willst.  
R[andbedingung] 1 Die Orthographie soll durch ihre Fundierung in der  
Struktur der gesprochenen (deutschen) Sprache optimal lernbar sein  
(Thelen, 2002: Schrift ist berechenbar. S.74).*

Wie oben dargelegt ist die *silbenphonologischen Sichtweise* vorzuziehen. Daher möchte ich den silbenphonologischen Zugang zum Schrifterwerb als Grundlage meiner Arbeit nehmen, der durch einige linguistische Untersuchungen bestätigt und fundiert ist (vgl. Maas, 1992, 1999; Eisenberg, 1992; Röber-Siekmeyer, 1997. S.284f.). So ist die Silbe als die zentrale Einheit anzusehen, nach der die Sprache gegliedert wird. Die Silbe ist ein Gliederungsmerkmal, auf das die Kinder, wenn auch noch nicht bewusst, zugreifen können. Zudem ist es schon im ‚Ausgangsmaterial‘ der gesprochenen Sprache vorhanden.

### **2.1.3 Reanalyse der gesprochenen Sprache durch die Schrift**

Die erste Maxime „*schreib, wie du gelesen werden willst*“ ist eigentlich einem Schreibanfänger nicht zumutbar, da dieser die Schrift ja erst erlernen muss, und die Dekodierung, die im Lesen vorgenommen werden muss, noch gar nicht kennen kann. So kann diese Maxime nicht gemeint sein. Vielmehr ist ihr die Grundannahme zu entnehmen, dass die Schrift „für Leser da“ ist (Röber-Siekmeyer, 1998a. S.136). Sie soll dem Leser schnellstmöglich und auf dem besten Wege den Inhalt eines Textes übermitteln, ohne dabei

in Abhängigkeit zu dialektalen Unterschieden der mündlichen Sprache zu kommen (vgl. ebd. S.136).

Ein Zitat von Röber-Siekmeyer soll die oben genannten Kriterien und Thesen kurz zusammenfassen:

*Die didaktische Darbietung der Schrift, die die Systematik für die Bewusstwerdung des kindlichen Sprachwissens in Symbolen liefert, hat Sprache so zu repräsentieren, dass die Kinder die Elemente, die sie segmentieren können, für weitere Analysen materialisiert bekommen. (Röber-Siekmeyer, 2003).*

Dass dies nur auf einem kognitiven Wege mit einem hohen Grad von Abstraktion vonstatten gehen kann, ist zu betonen. Diese relativ hohe Anforderung ist jedoch für das Kind nicht von Nachteil, wenn das Lernen, das mit der Schriftsprachentwicklung einhergehen soll, „Schrittmacher der Entwicklung ist“ (Wygotski: Denken und Sprechen. 1986. S.242) und die geistige Entwicklung des Kindes fördert.

Die Schrift hilft somit dem Kind die eigene Entwicklung voranzutreiben, eben weil hier eine „abstrakte Modellierung“ (Maas, 1994. S.157) erfolgen muss, die die „Wissensstrukturen expliziert“ (ebd. S.154).

## 2.2 Kognitive Entwicklung durch den Schrifterwerb

Nachdem wir gesehen haben, was das Kind beim Erwerb der Schriftsprache zu leisten hat, will ich mich im nächsten Abschnitt mit der gerade genannten „Explizierung der Wissenstrukturen“ durch die Schrift auseinandersetzen. Letztere setzt, anders als die mündliche Sprache, kognitive und linguistische Operationen voraus.

Die Entwicklung der Denkmechanismen vollzieht sich nach der heutigen psycholinguistischen Lehre in einem kognitiven Verhältnis zwischen Bewusstmachung und Bewusstwerdung der mündlichen Sprache über den Weg der Schrift. *Denken und Sprechen* bilden somit eine untrennbare Einheit, die im Entwicklungsverlauf des Schulkindes parallel verlaufen (vgl. Wygotski, 1934. 220ff.).

Diese Erkenntnisse, die Wygotski schon 1934 dargelegt hat, gelten unter heutigen Psycholinguisten als erwiesen. So sieht auch Andresen die Beherrschung der Schriftsprache als unumgänglich an, um eine „höhere Stufe der Entwicklung“ zu erreichen (vgl. Andresen, 1985. S.8). Hier werden nach ihrer Meinung die vorher unwillkürlich gesteuerten sprachlichen Prozesse zu bewussten und willkürlich steuerbaren Aktionen.

Wygotski stellt auf Basis der *Bewusstmachung* nach Piaget in einem entwicklungspsychologischen Zusammenhang allgemein dar, dass die kindlichen Begriffe

aufgrund einer Unsystematik zu Beginn des Schuleintritts, also auch noch im Kindergarten und in der Vorschulzeit, unbewusst sind. Das „Bewußtwerden erfolgt über ein System“ (Wygotski, 1934. S.210), das symbolisch vermittelt werden muss.

Ohne Beispiel ist dies sehr abstrakt. Ziehen wir als Anschauungsobjekt die Schrift zu Rate. Kurz gesagt sind ohne Schrift Worte unbewusst, mit Schrift dagegen bewusst, da die Kinder durch sie ein System der *Symbolisierung* besitzen. Dies klingt trivial, muss aber dies noch eingehender betrachtet werden. Gehen wir zuerst von der Ausgangssituation aus. Das Kind, das in die Schule kommt, erlernt nicht nur die Technik des Schreibens, sondern leistet auch einen „hohen Grad der Abstraktion“, da die Schrift alleine (ohne das Dekodieren durch das Lesen) eine Sprache auf geistiger Ebene ist. Was ihr dabei fehlt, so Wygotski, sei der „materielle Laut“ (ebd. S.224). Dieses Stadium des Sprachdenkens fordert eine Symbolisierung zweiter Ordnung, die das Denken auf eine höhere Stufe hebt. Wygotski vergleicht diesen Prozess mit der Mathematik und deren Algebra, die auch eine vergleichbare zweite Ordnung gegenüber der Arithmetik erfordert. Eben weil die lautliche Ebene nicht vorhanden ist und ein *Abstraktionsvermögen* einsetzen muss, um Schrift zu kodieren oder zu dekodieren, nennt er Schrift die „Algebra der Sprache“ (ebd. S.225), die ebenfalls eine Entwicklung des abstrakten mathematischen Denkens mit sich bringt. Die Schrift symbolisiert gleichsam die Sprache: Natürlich hat dabei die Algebra mit ihren Variablen (x;y;z; ...) ungleich mehr Möglichkeiten, konkrete Zahlenwerte einzusetzen, als das die Buchstabenschrift durch ihre Grapheme mit Lauten einer bestimmten Sprache tun könnte. In einer Alphabetschrift sind daher bestimmte Buchstabenkombinationen Repräsentanten einer lautlichen Struktur. So zwingt die geschriebene Sprache das Kind, „intellektueller zu handeln“ (ebd. S.228).

Zu Beginn des Schuleintritts verfügt das Kind in seiner Muttersprache über alle sprachlichen und grammatischen Grundfähigkeiten, wie z.B. Deklinieren und Konjugieren. Man kann daraus schließen, dass „eine Sprache zu kennen“, auch über unbewusstes Wissen zu verfügen“ heißt (Andresen, 1985. S.147). Das Kind weiß nichts über die Handlung des Deklinierens und Konjugierens. Wie funktioniert nun der Akt des „Bewußtwerdens“?

An einem metaphonologischen Beispiel, das auf metasprachliche Unbewusstheit deutet, wird dies ersichtlich: Das Kind hat während des Spracherwerbs wichtige phonetische sowie grammatische Fähigkeiten strukturell erworben. Wenn man nun in einem Versuch ein Kind bittet, eine ungewohnte Lautverbindung [pfjt] zu sprechen, so wird es dies nach Wygotskis These nicht tun, da die ungewöhnliche Artikulation einer aus seiner Lautumgebung

herausgetrennten Lautverbindung schwer fällt. Im Wort dagegen können solch schwierige Lautverbindungen aufgrund der *Lautumgebung* und *Koartikulation der Artikulationsorgane*<sup>26</sup> ohne Probleme artikuliert werden. Jeder kann das Wort <Kopfsteinpflaster> „unwillkürlich und fließend“ (Wygotski, 1934. S.230) aussprechen, aus dem die Lautverbindung [pfɪt] herausgetrennt ist. Die *Lautumgebung* und parallele *Koartikulation* nennt Wygotski demnach eine „bestimmte Struktur“, nur innerhalb derer diese Laute gesprochen werden können. Hier ist grundlegend festzuhalten, dass das Kind zwar Laute produzieren kann, diese Leistung jedoch nicht willkürlich, d.h. nicht bewusst, vollbringt.

Diese „phonologische Bewußtheit“ (Wilgermann, 1991. Metasprachliches Bewußtsein. S.194) wird erst erweckt, wenn die Kinder durch ihre Beherrschung der alphabetischen Schriftsprache verstanden haben, dass die mündliche Sprache aus lautlich distinktiven Einheiten besteht. Andresen konkretisiert dies, indem sie beweist, dass erst durch den Schreib- und Leseunterricht die Fähigkeit entsteht, einzelne Phoneme herauszufiltern, zu segmentieren und zu erkennen (vgl. Andresen, 1985, S.24ff.).

In der Schule lernt das Kind, „willkürlich mit seinen eigenen Fähigkeiten zu operieren“ (ebd. S.231). Dabei sind Schrift und Grammatik eine Stütze oder ein Symbol des Bewusstmachens:

*Wir sehen, daß sich der gesamte Schulunterricht [...] ständig um die Achse grundlegender Neuerwerbungen des Schulalters dreht: Um das Bewußtwerden und das Beherrschen (Wygotski, 1934. S.231).*

So kann man schlussfolgern (Wygotski, 1934. S.245), dass das Schulalter (ca. 5-7 Jahre) die beste Periode des Unterrichts ist, da sich die Kinder zu diesem Zeitpunkt in einer sensitiven Phase befinden, in der sie sehr aufnahmebereit und lerninteressiert sind. Zusammenfassend stelle ich nochmals die Thesen Wygotskis zusammen, die im Rahmen des Schriftspracherwerbs von Bedeutung sind:

- Lernen bedeutet **Bewusstwerdung**.
- Bewusst werden kann nur das, was bereits **vorhanden ist** (metasprachlich).
- Bewusstwerdung erfordert eine **Systematik und Symbolisierung**.
- **Schrift symbolisiert** Sprache.

---

<sup>26</sup> *Koartikulation* ist hier als Beeinflussung durch die Lautumgebung zu übersetzen, zur Vertiefung ist jedoch Trubetzkoy (1937) und Maas (1999) zu Rate zu ziehen.

- Das **innere Sprachwissen** der Kinder vor dem Schrifterwerb ist nicht lautlicher Art, sondern **prosodisch** bestimmt, was dadurch begründet ist, dass lautliche Segmente (Phoneme) dem Kind nicht bewusst sind und ihm nur prosodische Gliederung möglich ist<sup>27</sup>.

Am Ende stellt sich die Frage, ob Sprache in den sensitiven Phasen durch die Schrift **didaktisch und methodisch** so aufgearbeitet werden kann, dass die Modelle den Kindern eine schlüssige *Systematik* über die Funktion der Schriftzeichen aufzeigen und dabei auch die von Kindern bereits verinnerlichten *prosodischen Strukturen* aufnehmen. Die Modelle sollen ihnen zudem einen intensiven intellektuellen Austausch auf sprachlicher Ebene ermöglichen (vgl. Röber-Siekmeyer, 2003: Arbeitskript zum Seminar: Kinder schreiben Texte. S.5-6).

Ich möchte nur kurz auf die Forschungsfrage (s.o.) verweisen, wie die Didaktik und Methodik des Anfangsunterrichts aussehen kann und gehe davon aus, dass diese Frage mit ja beantwortet werden kann. Hierzu möchte ich auf die Lektüre *Die Schriftsprache entdecken* (Röber-Siekmeyer, 1993) verweisen, mit welcher der Grundstein für die silbenphonologische Umsetzung in der Didaktik des Anfangsunterrichts gelegt wurde.

Das nun folgende Kapitel der Kategorisierung und Wahrnehmung greift den Unterpunkt Wygotskis auf, dass das innere Sprachwissen bei der Wahrnehmung und Segmentierung von Gesprochenem nicht lautlicher, sondern prosodischer Art ist.

## 2.3 Kategorisierung

### 2.3.1 Wahrnehmung und Kategorisierung

Wygotski hat, wie wir im letzten Kapitel gesehen haben, wichtige Erkenntnisse darüber dargelegt, wie die Schrift durch ihre symbolisierende und somit bewusstmachende Wirkung Einfluss auf das Denken des Kindes haben kann. Dabei lassen seine kognitiven Fähigkeiten das Kind ein bestimmtes Bild der äußeren Wirklichkeit und Umgebung als Wahrnehmungskategorien erfassen. Ein Beispiel:

Ein Kind nennt einen ihm bekannten Hund <Lisa>: Alles, was es mit ihm in Verbindung bringt, kann unter diesem Begriff eingeordnet oder kategorisiert werden. Zum Beispiel können auch andere Säugetiere aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes oder ein Kissen wegen dessen stofflicher (fellartiger) Beschaffenheit als <Lisa> bezeichnet werden – das

---

<sup>27</sup> Das Beispiel „Kopfsteinpflaster“ verdeutlicht nochmals, was schon Wygotski 1934 erkannt hat, dass die Phoneme und Einzellaute aus dem Lautkontinuum von den Kindern nicht segmentierbar sind (vgl. Bsp. „Kopfsteinpflaster“).

Kind übergeneralisiert wegen seiner fehlenden lexikalischen Möglichkeiten. Der Begriff <Lisa> ist zum einen für die Bezeichnung des bestimmten Hundes <Lisa> konkret, zum anderen als ein *abstraktes Ideal* eines Hundes oder vielleicht auch eines vierbeinigen Säugetiers zu sehen, das rein kognitiv konstruiert ist (vgl. Tophinke, 2002b.) An diesem Beispiel kann man sehen, dass der Kategorisierungsprozess individuell abläuft erst später an bestimmten gesellschaftlichen Normen ausgerichtet werden muss. Die Kategorie <Lisa> muss sich beim Kind noch ändern, um auch allgemein verstanden zu werden – sie könnte möglicherweise durch die Kategorie <Tiere> ersetzt werden (vgl. Tophinke, 2002b. S.193).

Ohne eine bereits vorhandene geordnete Wahrnehmung wären alle Wahrnehmungen neu. Das Kind im Beispiel genannte Kind kann jedoch einen Hund oder ein der <Lisa> ähnliches Tier wahrnehmen und zuordnen.

Durch die Entdeckung von Wahrnehmungsmöglichkeiten und vielfacher Wiederholung der Strukturen werden schließlich Muster und Ähnlichkeiten in verschiedenen Kategorien gespeichert: Dieser Prozess nennt sich **Kategorisierung**, die wieder auf einer aktiven kognitiven Leistung basiert (vgl. ebd. S.55f.)

### 2.3.2 Lautliche Kategorien/Lauterkennung

Besonders auf der lautlichen Ebene der Phonologie findet ein solcher Vorgang der Kategorisierung statt. Der Vorgang der Wahrnehmung geht ähnlich wie vonstatten wie oben beschrieben; es müssen Muster und Ähnlichkeiten in der zuerst mündlichen Sprache erkannt werden, um in eine Kategorie zugeordnet werden zu können (vgl. Tophinke, 2002b. S.54f.).

Durch Nennen und Zuordnen zu <Lisa> wird ein psychologisches Phänomen, eine ökonomische Systematisierung vorweggenommen, um einen Zugang zur lautlichen Analyse bei der Sprachschallwahrnehmung zu ermöglichen. Dabei muss aus dem Schallkontinuum<sup>28</sup> erst einmal das extrahiert werden, was als Schallereignis eine sprachliche Form besitzt. Aus dieser Extraktion erhält man dann das Lautkontinuum, das eine sprachliche Form aufweist. Der Hörer hat die Aufgabe, die Funktion des extrahierten Schalls zu deuten, worin Dietrich die Kategorisierung des Gesprochenen sieht (vgl. Dietrich, 2002. S.193f.).

---

<sup>28</sup> Dietrich (2002. S.193ff.) wählt hier den Begriff Lautkontinuum, unterscheidet jedoch zwischen einer Schallform (Naturwissenschaftlich: der physikalisch messbare Schall) und einer Lautform (Sprachwissenschaftlich: der Schall, der einer Sprachfunktion zugeordnet ist) ähnlich den Begriffen Phonetik und Phonologie (vgl. Maas, 1999. S.18ff.).

### 2.3.2.1 Beispiele einer lautlich-segmentalen Kategorienbildung

Vom Prinzip her gesehen sind die Kategorien, die sowohl auditiv (v.a. passiv), als auch kinästhetisch<sup>29</sup> (aktiv bei der Eigenproduktion und der Schwingung der Vokale) rezipiert werden können, sehr einfach. Die Kinder können bei verschiedenen Wörtern immer wiederkehrende lautliche Gemeinsamkeiten entdecken. So sind z.B. vokalische Kerne **[a:]** in einsilbigen Wörtern in **['sa:t]** <Saat>, **['ra:t]** (<Rad> <Tat>, <Schal>, <Wahl>...) oder in verschiedenen Reimtypen in Reduktionssilben **[e]** versus **[ə]** und in zweisilbigen trochäischen Wörtern<sup>30</sup> wie **[e]** in <Läufer> (Taler, schneller...) vorhanden.

Sind solche Kategorien erst einmal gebildet, dann kann einentsprechender Laut zum Beispiel **[a:]**, auch in anderen Lautkontexten (z.B. <Schlag> oder <Rad>) erkannt werden.

### 2.3.2.2 Typen lautlicher Kategorienbildung

Es lassen sich folgende Typen lautlicher Kategorisierungen annehmen, die nach prosodischen oder segmentalen Gesetzen und Entdeckungen gegliedert sind (Tophinke, 2002b. S.55ff.):

- *Betonungsmuster mehrsilbiger Wörter*: Unterschiedliche Betonungen der Silben führen zu unterschiedlichen Füßen (trochäisch/jambisch/ daktylisch...) (vgl. Kapitel 1.5.2).
- *Silbentypen*: Sie sind gut geeignet, um Kategorisierungen zu bilden, da sie leicht zugänglich, kinästhetisch wahrnehmbar und im Deutschen in nur vier verschiedenen Typen anzutreffen sind (vgl. Kapitel 3.1.2).
- *Silbenanschlusstypen*: Sie unterscheiden zwischen einem vorhandenen Konsonanten im Silbenanfang oder Endrand der Silbe (vgl. Kapitel 3.4).
- *Lautlich-segmentale Kategorien*: (vgl. Kapitel 2.3.2.3).
- *Lautcluster/Phonotaktische Muster*: Lautcluster sind typische Konsonanthäufungen, die in verschiedenen Lagen in der Silbe, unbetont, betont, am Anfangsrand oder Endrand vorkommen können (vgl. Eisenberg, 1998. Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. S.113 ff.). Ein „ganzheitlicher Erwerb“ (Tophinke, 2002b.

---

<sup>29</sup> Stark wahrnehmbare Konsonanten, vor allem Plosive und Frikative, die einen großen Schalldruck besitzen werden nicht nur auditiv, sondern auch *kinästhetisch* über den Körper aufgenommen werden (vgl. Konsonanten des Deutschen; vgl. Maas, 1999)

S.57), also ein Erwerb und Speicherung des ganzen Clusters oder sogar einer Silbe, sei hier zu erwarten, da die Einzelsegmente (Laute) nicht leicht erschließbar seien (z.B. <spritzen>; <Strumpf>; ...).

Das Erfassen solch detaillierter Muster und Kategorien ist bei Kindern in der Sprache nicht anzunehmen, da noch nicht die Notwendigkeit dazu besteht. Diese ergibt sich erst im Schriftspracherwerb, in dem die Kinder ihre eigene Vorstellung der Phoneme, dem eigenen mündlichen Lautbestand, auf die Schrift übertragen müssen. Die Schrift kategorisiert quasi den eigenen lautlichen Bestand (vgl. May. 1986. S.60).

### 2.3.2.3 Schrifterwerb und die verstärkte lautliche Analyse

Deutlich anders –diesen Sachverhalt hat Wygotski noch nicht erkannt - verhält sich dies mit prosodischen Strukturen, die Tophinke folglich zu einer „natürlicheren Kategorisierung“ erennt. Diese sind den Kindern von klein auf zugänglich und wurden im frühesten Spracherwerb angeeignet (Tophinke, 2002b. S.59). Anhand von Kinderschreibungen (s.u.) soll die Existenz einer „natürlichen Kategorisierung“ bewiesen werden. In beispielhaften „Skelettschreibungen“ (Röber-Siekmeyer, 1998c. S.145) zeigen sich schon existente Silben.

Wenn die Kinder für [hun.də] die schriftlichen Symbole <HD> oder für [ho:sə] <HS>, verwenden, dann haben sie nur Silben dargestellt, oder vielmehr die Anfangsränder jeder Silbe, die wegen ihrer konsonantischen Form leichter zu erkennen sind als deren vokalischen Gegenspieler<sup>31</sup>. Es fällt auf, dass die Schreibung von Wörtern, die Kurzvokale im Kern der betonten Silbe haben, mehr Fehler aufweist, als die von Wörtern mit Langvokalen. Denn durch die zeitliche Kürze werden die beiden Phoneme [ʊ] und [n] sehr schnell nacheinander artikuliert. Sprich: *„Der Vokal drückt auf den Konsonanten, sodass eine Art Diphthong produziert wird“* (vgl. Röber-Siekmeyer, 1998a. S.145).

Die Kinder können Wörter in Silben trennen, also in eine prosodischen Struktur, erkennen jedoch nicht die Binnengliederung der einzelnen Silbe, d.h. den vokalischen Kern

<sup>30</sup> **Trochäischer Fuß**: Die erste Silbe ist betont (prominent) und die zweite Silbe unbetont (reduziert).

<sup>31</sup> Vokale besitzen aufgrund ihres geringeren oder eines nicht vorhandenen Schalldrucks, die auf eine nicht vorhandene Engebildung im Mundraum zurückzuschließen ist, eine schlechtere Wahrnehmbarkeit bei den Kindern (vgl. Maas. 1999).

Ein Beispiel macht dies deutlich: Stimmlos gesprochene Wörter (d.h. Vokale werden wegen deren Stimmhaftigkeit nicht artikuliert) können auch dadurch verstanden werden, dass hier nur die *kinästhetischen Merkmale* zu hören sind. Vokale benötigen die Stimme (Schwingung der Stimmlippen), um hörbar zu sein.

und die Repräsentationsform durch Buchstaben. Schüler sind auf dem kinästhetischen Eingang (Konsonanten) aufnahmebereiter, als auf einem auditiven (Vokale).

Es ist festzuhalten, in welcher Hinsicht die Schrift zu diesem komplexen Lernprozess beiträgt. Erstens verhilft der Schrifterwerb den Kindern zu einer Identifizierung der segmentalen Einheiten und lässt eine allmähliche Analyse des Gesprochenen zu. Zweitens fokussiert er die schriftrelevanten Eigenschaften, z.B. Großschreibung, Wortabtrennungen, Betonungen, die Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokal, fokussieren. Eigenschaften, die nicht in der Schrift wiedergegeben werden, dienen dazu, die *Schrift* nicht als eine abbildende, sondern als eine „bedeutungstragend markierende Schrift“ zu charakterisieren<sup>32</sup> (Tophinke, 2002. S.60).

Es ist also ein Wissen anzueignen, das auf einer abstrakteren Ebene angesiedelt ist und den Umbau der im Spracherwerb gebildeten lautlichen Kategorien erfordert. So sind frühe *Kinderschreibungen* ein wichtiger *Indikator* für den stetigen Aufbau abstrakter Kategorien.

Häufig sieht man dort, dass die Kinder sich noch auf die eigene Aussprache konzentrieren. Das wird besonders deutlich, wenn sie auch die Eigenarten der regional bedingten Artikulation verschriften. Die Beispiele aus der Sammlung Tobias Thelens von Kinderschreibungen der ersten Klasse aus dem Freiburger Raum, <blöslich> (<plötzlich>) und <blanschbeken> (Planschbecken>), zeigen deutlich dialektale Lenisierungen der Plosive im Anfangsrand der ersten Silbe des Wortes (vgl. Thelen. 2002. S. 61). Später werden diese Kinder jedoch meist das nötige abstrakte Wissen erwerben und solche dialektalen Lenisierungen nicht mehr durchführen, da sie wissen, dass die Schrift einen Standard zu erfüllen hat, den jeder Schriftkundige des Deutschen verstehen muss.

Folglich entwickelt sich beim Schrifterwerb eine Konzentration der Wahrnehmung auf das Gesprochene insbesondere auf die Eigenschaften, die die Schrift auch repräsentiert. Tophinke beschreibt diesen Schritt als „Wahrnehmung des Gesprochenen durch die Brille der Schrift“ (ebd. 2002. S.61), denn Erwachsene haben die Schrift erworben und sind derart geprägt, dass sie nur noch in abstrakten Buchstabenkombinationen denken und nicht mehr nach einer phonologischen oder prosodischen Gliederung segmentieren und wahrnehmen können.

---

<sup>32</sup> Der Glottisverschluss [ʔ] bezeichnet dieses Problem konkret, da er nicht verschriftet ist. [ʔuɐː,ʔoːpa:] <Uropa> ist korrekt lautlich wiedergegeben, kann jedoch nur auf lautlicher Ebene seine Bedeutung variieren oder ganz verlieren, wenn der Glottisverschluss in [ʔoːpa:] nicht artikuliert ist: [ʔuːroːpa:]. Hier ändert sich im ganzen Zusammenhang auch die Silbenstruktur: [ʔuɐː,ʔoːpa:] versus [ʔuːroːpa:]! (vgl. Tophinke, 2002b. S. 60f.).

Wäre die Schrift wirklich exakt abbildend, dann müsste sie auch die Glottisverschlüsse repräsentieren. Dem ist jedoch nicht so.

Wenn heute eine Lehrperson im Anfangsunterricht erfolgreich mit Kindern arbeiten will, so braucht sie wegen der ‚Schriftbrille‘ eine „phonetische Phantasie“ (Maas, 1999. S.14), die durch Rückprojektion auf die lautliche Ebene der Kinder die Schrift und die Buchstaben vergessen muss.

Letztendlich soll die Wahrnehmungsperspektive der Kinder, also die der prosodischen Strukturierung und Gliederung übernommen werden, um im Anfangsunterricht die silbischen Regularitäten aufzugreifen, die für die Orthographie und das Lesenlernen unverzichtbar sind. Somit liegt eine zentrale Rolle in der silbischen Gliederung deutscher Sprache aufgrund besonderer kinästhetischer und auditiver Wahrnehmbarkeit. Daraus baut eine systematische Analyse der orthographischen Regelmäßigkeiten im Schrifterwerb auf (Tophinke, 2002b. S.63).

Wie diese orthographischen Regelmäßigkeiten der deutschen Sprache, von denen ausgegangen wird, in der Schrift und deren Einheiten dargestellt sind, zeige ich im nächsten Kapitel, indem ich die prosodisch kleinste Einheit der Silbe zuerst theoretisch und danach im orthographischen und schriftsprachlichen Kontext erläutere.

## II. Linguistische Betrachtung

### 3 Die Rolle der Silbe

*Denk' nicht so verdreht, werde Sprechgesangspoet /  
Ein silbensprudelnder Interpret, dessen Reime jeder sofort versteht /*  
(Die Fantastischen Vier, 1992: Hip-Hop-Musik)

Nicht erst seit den Anfängen des Deutschen Hip-Hops dürfte die Auffassung vorherrschen, dass die Silbe eine wichtige Größe der Sprache darstellt, wie es hier *Die Fantastischen Vier*, wenn auch in einem nicht-linguistischen Kontext, aussprechen. Sie sind offensichtlich der Meinung, dass die Silben die Basis des Sprechgesangs seien, die für jeden Zuhörer gut zugänglich ist („dessen Reime jeder sofort versteht“). Diese Erkenntnis deckt sich mit einer silbenphonologischen Sichtweise, die die Silben im Gegensatz zu den erst „durch kognitive Bearbeitung zu erkennenden Lauten/Phonemen“ (Röber-Siekmeyer, 1993. S.84) als körperlich direkt wahrnehmbare Gliederungseinheiten erachtet.

Auch in der Sprachwissenschaft herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Silbe eine „unverzichtbare Größe“ (Mattes, 2002. S.5) der Phonologie ist. Die Einheit der Silbe ist zudem nach Maas schon seit der Antike eine Grundkategorie der Betrachtung von Sprache. Der Begriff entstamme dem griechischen Wort ‚syllaba‘ (zusammenfassen), der die antike Lesetechnik, das ‚Syllabieren‘, bezeichnet. Diese gehe von getrennt fixierten Buchstaben aus, die zu einem zusammenhängenden Gebilde der gesprochenen Sprache (Kontinuum) ‚zusammengefasst‘ werden müssten (vgl. Maas, 1999. S.94ff; Mattes; 2002. S.4ff). Seitdem habe sich seiner Meinung nach im traditionellen Leseunterricht des Anfangsunterrichts nicht viel verändert, da dieser heute noch meist „synthetisch“ (Maas, 1999. S.94) statfinde und somit auf unnatürlichen und weniger gut zugänglichen Einheiten aufbaue (vgl. Maas, 1999. S.94f; Kapitel 2.1.2).

Die Silbe stellt unter dem phonetischen Aspekt der Sprechmotorik eine Grundeinheit dar, weil durch koartikulatorische Phänomene ein akustischer und artikulatorischer Gesamtkomplex entsteht (vgl. Andresen, 1985, S.39). Auch auf phonologischer Ebene ergeben sich wichtige Zusammenhänge: Innerhalb der Silbe laufen z.B. phonologische Prozesse ab, die nur dort und nicht in kleineren Segmenten (Phoneme) oder größeren

Einheiten (Wörter) vorkommen. Auch der Wortakzent liegt immer auf einer Silbe, indem sie durch Intensität und Quantität der Betonung hervorgehoben wird (vgl. Kapitel: 1.5 Sprachrhythmus im Deutschen).

Der natürliche Zugang zur mündlichen und schriftlichen Sprache, wird im Folgenden genauer betrachtet, indem die Einzelaspekte (Sprache/Schrift/Orthographie) unter dem alleinigen Gesichtspunkt der Silbe beleuchtet werden. Zuvor ist ein theoretisches Kapitel eingeschoben, das im Kurzen den Aufbau der Silbe erklärt, da dessen Kenntnis für das Verständnis der Schrift als silbenphonologischer Repräsentation der Sprache von Vorteil ist.

### 3.1 Terminologie und phonologisches Fundament der deutschen Silbe<sup>33</sup>

#### 3.1.1 Aufbau der Silbe

Silben sind nach Sievers (1885) eine akustisch vorhandene *Schallmasse*, die sich durch unterschiedliche *Schallfülle* auszeichnet. An den Silbenrändern sei ein Minimum vorzufinden und in der Silbenmitte ein Maximum. Was Sievers als ‚Schallfülle‘ bezeichnet hat, kann als *Sonorität* bezeichnet werden oder trivial als Lautstärke. Die Silbe besitzt also stets einen sonoren Kern (Nukleus), der von anderen Segmenten nach einem Prinzip der Sonoritätshierarchie<sup>34</sup> umgeben ist.

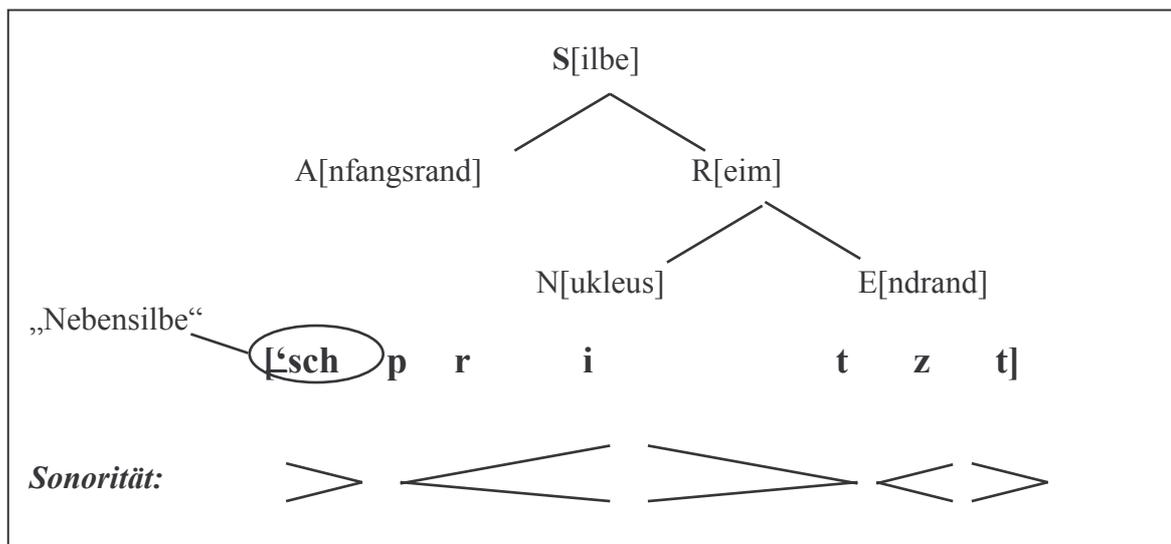
Phonetisch gesehen ergeben sich hier durch einen Wechsel in Zu- und Abnahme der *Sonorität* Silben (vgl. Maas, Phonologie. 1999. S.123f.; Röber-Siekmeyer, 1993. S.84). Ein *Sonoritätsgesetz* könnte demnach lauten: ‚Von den Anfangsrändern soll die Sonorität bis zum Nukleus ansteigen und zum Endrand wieder abfallen‘. Es ergeben sich also innerhalb einer Silbe metaphorisch gesprochen „Gipfel“ (Mattes, 2002. S. 35; Hall, 2000. S.225) und Täler. Nach Maas wäre im „optimalen Fall“ (Maas, 1999. S.123) der Nukleus der Silbe

<sup>33</sup> Dieser Überblick über die linguistische Grundlage der sprachlichen Einheit Silbe begründet sich auf Maas, 1999; Eisenberg, 2000; u.a..

<sup>34</sup> Die *Sonoritätshierarchie* geht davon aus, dass alle Laute eine unterschiedliche Lautstärke besitzen und auch unterschiedlich wahrgenommen werden. Vokale sind einfach ausgedrückt ‚lauter‘ (sonorer) als Konsonanten, was mit der Größe des Resonanzraumes und der Artikulationsart zusammenhängt. Das extreme Minimalpaar [a] versus [h] macht dies deutlich, indem man diese Laute einmal isoliert artikuliert. Das [a] (große Sonorität) ist lauter als das [h] (kleine Sonorität). Die Segmente lassen sich auf folgender Skala anordnen (entnommen aus: Mikhailopoulo, 1998. S.8):

min	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	max
	Konsonanten								Vokale		
	Glottal	Plosiv		Frikativ		Nasal	Liquid	Vokal Geschl.	Vokal Mittel	Vokal Offen	
	h	Stl. p	Sth. b	Stl. f	Sth. v	m	l	i, I	e, ε	ɑ, a	
	ʔ	t	d	s	Z	N	r	y, Y	ø, œ	ə, e	
		k	g	ʃ	ʒ	ŋ	R	u, U	o, ɔ		
				x	J						
				ç	Y						





Was sich hier in komplexen Strukturen äußert, nämlich durch eine nicht stetig zum Nukleus stetig und danach abfallende *Sonorität* (durch Pfeile ähnlich eines Crescendo und Decrescendo in der Musik), ist eigentlich ein zusätzlicher prosodischer Akzent innerhalb der Silbe, der auch als „Nebensilbe“ bezeichnet wird (vgl. Maas, 1999. S.125).

### 3.1.2 Silbentypologie

Im Deutschen, das zu den akzentzählenden Sprachen (vgl. Kapitel 1.5) gerechnet wird, gibt es drei unterschiedliche Silbentypen. Sie charakterisieren gewissermaßen die akzenttdominante Sprache. Nach Thelen macht eine Betrachtung der Silbe nur unter diesen prosodischen Umständen, d.h. im Kontext von Fußstrukturen, einen Sinn (Thelen, 2002. S.76). Wurden im vorherigen Kapitel nur einsilbige Wörter analysiert, so fallen bei der Analyse des zweisilbigen Wortes <denken> sofort eine *betonte* und eine *reduzierte* Silbe auf. Ein weiterer Typ, der weder betont noch reduziert ist, tritt noch hinzu (Ausführliche Darstellung vgl. Maas, 1999. S. 121-271).

- 1.) Die **prominente Silbe**, oder betonte Silbe, wie sie zuweilen auch in meiner Arbeit genannt wird, hat einen „obligatorischen“ (Maas, 1999. S.130) Anfangs- und Endrand, der besetzt sein muss. Der Nukleus ist immer vokalisches.

Beispiele: <Namen> [ˈnɑː.mən]; <Gurke> [ˈɡʊʁ.kə]; <treten>, [ˈtrɛː.tən] ; ... .

Der Reim kann auch nur aus einem Vokal bestehen: z.B. <See>.

- 2.) Die **Reduktionssilbe** ist die unbetonte Silbe und hat fakultativ einen Anfangs- und/ oder Endrand. Der Nukleus ist entweder durch einen reduzierten Vokal, dem

Schwa-Vokal [ɐ, ə] oder durch nasale oder liquide Konsonanten<sup>36</sup> besetzt (vgl. Mattes, 2002. S.62).

Beispiele: <Namen>; <Gurke>; <Läufer>; <verkaufen>; ...

3.) Die *unmarkierte Silbe* oder *Normalsilbe* ist weder prominent, noch reduziert. Ihr Anfangsrand ist obligatorisch, der Nukleus vokalisches und ein Endrand möglich.

Beispiele: <Banane>; <Pistole>; <Anfang>; ...

### 3.1.3 Silbenanschluss und verschiedene Reimtypen

Neben der Betonungsstruktur und dem Sprachrhythmus haben die Silben noch ein weiteres Unterscheidungsmerkmal: Der individuelle *Aufbau des Reims*. Der Reim kommt natürlich in allen drei Silbentypen vor, hat jedoch nur in der betonten Silbe die Wahl zwischen offener und geschlossener Existenz. Ein Reim mit einer *offenen Silbe* wird ohne (s.u. Beispiel 1 und 4), die *geschlossene Silbe* mit einem konsonantischen Endrand repräsentiert (s.u. Beispiel 2 und 3).

Phonetisch gesehen gibt es dafür vier Möglichkeiten (vgl. Röber-Siekmeyer, 1998c. S.149):

- 1.) Langvokal im Nukleus ohne konsonantischem Endrand: [re: də] (<Rede>/<Hüte>).
- 2.) Langvokal im Nukleus mit konsonantischem Endrand: [tʃa:n] (<Zahn>/<Huhn>).
- 3.) Kurzvokal im Nukleus mit konsonantischem Endrand: [kan.tə] (<Kante>/<Hüfte>).
- 4.) Kurzvokal im Nukleus ohne konsonantischem Endrand: [vɛtə] (<Wette>/<Hütte>).

Wie sich diese Reimtypen nun in der Schrift orthographisch präsentieren, und was die Kinder zu einer erfolgreichen Schriftentwicklung kennen müssen, zeige ich im Kapitel 3.4 *In der Orthographie*.

## 3.2 Im Spracherwerb

Wie im Kapitel Erstspracherwerb (vgl. Kapitel 1.2.2) schon dargestellt wurde, spielt die Silbe eine wichtige Rolle dabei, schrittweise dem Vorbild der muttersprachlichen Erwachsenensprache näher zu kommen. Entsprechend ihrer kognitiven Entwicklung weiten die Kinder die Komplexität der sprachlichen Äußerungen aus, indem sie Hypothesen über ‚Input‘ bilden und sich so den Silbenstrukturen der Zielsprache annähern (Mattes (2002), nach Fikkert (1994); vgl. Kapitel 2.3)

<sup>36</sup> Beispiel eines konsonantischen Nukleus' in der Reduktionssilbe: <Esel> [ˈesl]; <kaufen> [ˈkau.fn]; ....

### 3.2.1 Silbe als Teil: Erwerb der Silbenstruktur durch silbische Phänomene

Kinder erwerben in ihrer phonologischen Entwicklung als erste Silbe die Form der *CV-Silbe*<sup>37</sup>, die nach Fikkert (1998, S.87) eine vereinfachte Silbenschablone („core-syllable“) darstellt. Auch komplexe Silben, z.B.: [faŋ.] von <fangen>, werden zu solch einer „core-syllable“ reduziert, indem die Finalkonsonanten [ŋ] getilgt werden und somit offene Silben [fa] entstehen (vgl. Mattes, 2002. S.35f). Auf dieser ersten Silbenschablone bauen die Kinder danach durch Hypothesenbildung alle komplexeren Silben auf.

Diese vereinfachte Silbenschablone muss einen (entsprechend der artikulatorischen Entwicklung zunächst einfachen) *Anfangsrand (Onset)* besitzen. Dieser Annahme entspricht das Phänomen der *Clusterreduktion*<sup>38</sup>. Nach Fikkert sind die Anfangsränder der CV-Silben mit einem einfachen Konsonanten repräsentiert und nicht durch komplexen Aufbau. Es herrscht noch eine so genannten Konsonantenharmonie: Es werden z.B. in der *kanonischen Silbe* (vgl. Kapitel 1.2.2.3.2) nur einfache, d.h. gleiche Konsonanten und zuerst auch gleiche Vokale verwendet, da die Kinder zunächst nur auf ein begrenztes Lautinventar zugreifen können. Erst später bilden sie einen *vokalischen Anfangsrand* („*leerer Onset*“) aus. Auch Konsonantencluster<sup>39</sup>, die komplexer sind, setzen demnach erst ca. im dritten Lebensjahr ein (vgl. Mattes, 2002. S. 37).

Wenn nun von der „core-syllable“ ausgegangen wird, besteht folglich der *Reim* nur noch aus dem Nukleus, da durch die *Tilgung der Finalkonsonanten* der Endrand entfällt. Als nächstes werden *Obstruenten*<sup>40</sup> im Endrand eingesetzt, wobei eine unterschiedliche Vokallängung im Reim noch nicht vorgenommen werden kann. Diese ergibt sich erst zeitlich mit dem Erwerb der *Sonoranten*<sup>41</sup>. Das Kind hat noch Schwierigkeiten, zwischen Lang- und Kurzvokal zu unterscheiden, da ein generalisiertes Modell entweder einer CV- oder CVC- Silbe angenommen wird (vgl. Mattes, 2002. S.37f).

Ein Phänomen, das den Reim betrifft, ist in der Phase des *Bunten Babbelns* zu entdecken, in der das Kleinkind die vokalischen Kerne der Silben auswechseln lernt (vgl. Mattes, 2002. S.38ff; vgl. Kapitel 1.2.2.3.3).

<sup>37</sup> *CV-Silbe* ist eine offene Silbe, die nur aus einem Konsonanten (C) und einem Vokal (V) besteht.

<sup>38</sup> Ein Beispiel, wie das Kind die Erwachsenensprache imitiert, verdeutlicht dies: Aus [kla:r] wird [ka:r]. Es meidet somit eine *Konsonantenhäufung*, wie Cluster übersetzt heißt.

<sup>39</sup> Es werden vorwiegend Plosiv- [b; p; d; t; g; k] Gleitlaut- [j] Verbindungen verwandt (vgl. Mattes, 2002. S.37).

<sup>40</sup> *Obstruenten* sind stimmlos artikulierte Konsonanten, die ohne eine Schwingung der Stimmlippen gesprochen werden, z.B. [p; t; k; ...] (vgl. Hall, 2000. S. 105).

<sup>41</sup> *Sonoranten* sind stimmhaft artikulierte Konsonanten, z.B. [b; d; g; ...] (vgl. Hall, 2000. S. 105).

### 3.2.2 Silbe als Ganzes: Erwerb der Betonungsstruktur

Auch die rhythmisch-betonungstechnischen Erwerbsgrundlagen (vgl. Kapitel 1.2.2.2) in ihren prä- und postnatalen Ausführungen, die eine Sensitivität für Lautstrukturen mit sich führen, wurden schon erläutert. Jedoch beschränkte sich die Deutung dieser Phänomene des Spracherwerbs (Reduplikation und Tilgung) weitestgehend auf das Ziel einer phonetisch-motorisch-artikulatorischen Übung. Darüber hinaus besitzen diese silbischen Phänomene noch die Besonderheit, dass sie die Grundlage zum Erwerb der Betonungsstruktur der Sprache sind. Zunächst jedoch kennen Kinder nur einsilbige sprachliche Ausdrücke, bei denen eine Betonungsstruktur noch nicht relevant erscheint. Benutzen sie einmal Zweisilber wird die Sache interessant, denn dann laufen bestimmte silbische Prozesse ab, die die Grundlage von Betonungen sind:

Prozesse, die die *Silbe als Ganzes* beachten, sind die beiden oben genannten Phänomene. *Reduplikation*<sup>42</sup> und *Tilgung*<sup>43</sup> (*Auslassen*). Bei der Reduplikation werden meist betonte Silben verdoppelt oder vervielfacht, was es dem Kind ermöglicht, mit einfachen Silbenstrukturen schon mehrsilbige Wörter nach dem Vorbild der Erwachsenensprache zu produzieren. Die Grundlage der Betonungsstruktur ist somit gegeben (vgl. Mattes, 2002. S.47).

Die *Tilgung* hat eine gegenteilige Aufgabe: Die unbetonte Silbe (Reduktionssilbe) wird ausgelassen. Dieses, *die Silbe als Ganzes* betreffende Phänomen, bedarf einer Deutung, denn damit erwerben die Kinder schon die metrische Struktur der Sprache.

Egal welche rhythmische Art einer Äußerung das Kind auch hört, es will eine *metrische Form* anstreben, die der des *Trochäus* möglichst nahe ist. Fikkert nennt dieses Phänomen bei Kindern eine Adaption durch eine „Trochäus-Schablone“ (Mattes, 2002. S.38). Eine Diese Schablone sei eine innere Repräsentation binärer (zweisilbige) Füße. So werde durch den Tilgungsprozess die unbetonte Initialsilbe weggelassen, damit eine trochäische Form

---

<sup>42</sup> *Reduplikationen* haben mehrere Funktionen, hier wurde jedoch nur die dritte der unten genannten Funktionen beachtet, da diese für den Betonungserwerb am relevantesten erscheint (vgl. Mattes, 2002. S. 46ff). Der Vollständigkeit halber werden hier alle noch einmal aufgeführt:

1. Die oben schon genannte artikulatorische Übung in spielerischem und lustvollem Sprechen (vgl. Lallphase).
2. Segmentierung durch Silben und später auch kleinerer Einheiten (Phoneme), was in späterer Entwicklung noch von größerer Bedeutung ist, wenn auch Silbenkerne (Nukleus) ausgetauscht werden (vgl. buntes Babbeln).
3. Die Wortstruktur erhalten. Beispiel: [da,da] für <thank you>; [gaga] für <cracker>, usw..
4. Vermeidung des Finalkonsonanten meist bei Einsilbern: [da.da]; [ga.ga].

<sup>43</sup> Interessant ist auch die Tendenz in vielen Dialekten und Umgangssprachen, unbetonte Silben am Wortanfang wegzulassen oder zu reduzieren. Z.B.: <gefahren> (3silbig)= <gfoahm> [gə.'fɔa:n] (2-silbig).

enstehe (Mattes, 2002. S.39): <Tablette> wird zu [ˈblɛ.tə]; <Telefon> wird zu [ˈte.ˌfɔn], .... u.v.m..

Unumstritten tragen diese Phänomene dazu bei, die „starke Dominanz des Trochäus“ (Mattes, 2002. S. 44) in der Sprache<sup>44</sup> einzuführen. Den Erwerb des Trochäus bezeichnet Fikkert somit als „eine der ersten und wichtigsten Lernaufgaben des sprachenlernenden Kindes“ (Fikkert, 1998. S. 86).

Einige psycholinguistische Theorien besagen (Mattes, 2002. S.19 nach Blevins, 1995), dass die Silbe eine elementare strukturelle Einheit darstelle, da sie für die Kinder psychologisch real, also rezipierbar und produzierbar sei. Gegenposition besagen jedoch, dass nicht von einer mentalen Verankerung der ‚Silbe als Ganzes‘ auszugehen sei (ebd. Nach Berg u.a. 1992).

Diese Widersprüche nahm Mattes zum Anlass einer empirischen Untersuchung, welche zum Ziel hatte, die intuitive (also die mental verankerte) sprachliche Einheit bei Kindern im Spracherwerb zu erschließen. Doch will sie nicht von einer Sprachverarbeitungseinheit „schlechthin“ (Mattes, 2002. S 20) sprechen, da in manchen Phasen der Sprachentwicklung verschiedene Einheiten eine wichtigen Rolle spielten.

### 3.2.3 Silbe im Spracherwerb als Intuition?

In ihrer empirischen Untersuchung<sup>45</sup> versuchte Mattes in erster Linie der Frage nachzugehen, in welchem Bezug die „abstrakt-phonologische“ Silbenstruktur zur Präsenz einer intuitiven sprachlichen Struktur steht: Sind die Wörter syllabiert im Gedächtnis vorhanden (mentale Repräsentation) oder werden die Silben erst bei der Produktion gebildet? Sie testete dabei in einer spontanen Situation<sup>46</sup> fünfjährige Kinder bayrischer Muttersprache in drei verschiedenen Aufgaben (1. Silbenanzahl erkennen/ 2. Anfangsränder zuordnen -kategorisieren/ 3. Silbenverdopplung bei zweisilbigen

---

<sup>44</sup> Ich wähle hier absichtlich nicht den Begriff der „deutschen Sprache“, in der welcher Trochäus wirklich den dominantesten Fuß darstellt, denn auch in anderen Sprachen, in denen der Trochäus in der prosodischen Grundstruktur der Erwachsenensprache keine Rolle mehr spielt, ist dieser Fuß bis zum 20. Monat eine wichtige Einheit der Kindersprache. Eine Studie von Vinson (1915-16. S.10), auf die Mattes verweist, zeigt dies deutlich (vgl. Mattes, 2002. S.52).

<sup>45</sup> Die gesamte empirische Untersuchung hatte zum Ziel, herauszufinden, wie sich die Silbenintuition unter dem Einfluss der Schriftsprachkenntnis vom fünfjährigen Kindergartenkind über das zehnjährige Schulkind bis hin zum Erwachsenen verändert (vgl. Mattes, 2002. S.71ff). In meiner Arbeit betrachte ich nur den für den Spracherwerb relevanten Teilaspekt der Kindergartenkinder, die noch keine Orthographiekennnisse haben.

<sup>46</sup> Mattes definiert eine ‚spontane Situation‘ so, dass die Testpersonen angehalten werden, möglichst schnell, also spontan zu antworten, da ihres Erachtens nur eine Antwort ohne Nachdenken intuitiv ist.

trochäischen Wörtern vornehmen - auch bei solchen mit einer festen Anschlusskorrelation (vgl. ebd. 1992)).

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Silbe bei den Kindern keine so große Rolle als zentrale sprachliche Segmentierungseinheit spielt, wie von Mattes angenommen wurde. So konnten die Kinder z.B. in der Aufgabe, Silben zu verdoppeln (Beispiel: <Blume> = „Blu-blu-me-me“) nicht auf diese Einheit zurückgreifen und sie isolieren. Mattes bezeichnet diese Aufgabe als „undurchführbar“<sup>47</sup> (Mattes, 2002. S.77). So hat sich ihrer Meinung nach die „Silbensensitivität der Kinder“ (Mattes, 2002. S. 90), also die Fähigkeit der Isolation von Silben, nicht gezeigt. Vielmehr kommt Mattes zu der Annahme, dass die Kinder die *Sonoritätsgipfel* (s.o) als kinästhetisches Produkt wahrnehmen können. Das zeigt sich darin, dass über zwei Drittel der Kinder ein vorgesprochenes Wort mit der korrekten Silbenzahl nachklatschen konnten.

Folglich erkennen die Kinder Silben nicht, weil sie sie intuitiv als Einheit erfassen, sondern mit Hilfe ihrer rhythmisch-prosodischen Fähigkeiten, wie auch das Beispiel eines dominanten Trochäus im Spracherwerb deutlich macht (s.o.; vgl. ebd. S.45).

### 3.3 *Im Schrifterwerb*

Wie in Kapitel 2 bereits angedeutet, spielt die Silbe in der Schrift eine wichtige Rolle. Im Unterschied zum Spracherwerb, in dem die Silbe aufgrund von *Lautkontinuum* und *Koartikulation* nicht eindeutig isoliert werden kann, stellt die Silbe im Erwerb der Alphabetschrift eine klar definierbare und mit Hilfe des Mediums der Schrift auch analysierbare Größe dar. So werden alle die Silben (vgl. *Reduktionssilbe* in Kapitel 3.1.2) trotzdem repräsentiert, die in der mündlichen Sprache weggelassen werden können (vgl. „Silbentilgung“ in Kapitel 3.2).

Dennoch ist davon auszugehen, dass eine gegenseitige Einflussnahme zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache besteht (vgl. Wygotski, 1939; Andresen, 1985; Mattes 2002; Kapitel 2.1.3 und 2.2), da die mündliche Sprache durch die Prozesse der lautlichen Kategorisierung und Wahrnehmung das „Ausgangsmaterial“ (Röber-Siekmeyer, 2001: Mythos der Lauttreue. S.40) für die Schrift bildet, wie im Kapitel 2.3 bereits erläutert wurde.

In der Schrift ist die Silbe symbolisch fixiert und somit eindeutig analysierbar oder segmentierbar (vgl. Kapitel 3.4; Mattes, 2002. S.58). In der gesprochenen Sprache

hingegen stellt sie eher eine flexible prosodische Größe dar, zu der kein intuitiver Zugang möglich ist, da sie keine mental abgespeicherte Einheit bildet (s.o.). Viele auf Silben basierende Sprach- und Reimspiele und Kinderlieder zeigen jedoch, dass die Silbe bewusst produziert werden kann (vgl. Kapitel: 2.2.), da sie die kleinste manipulierbare Einheit bildet (z.B. <Bi-Ba-Butzemann>; <Ene mene Miste, es rappelt in der Kiste> (vgl. Kapitel 1.2.2)).

Im frühen Schriftspracherwerb ist es möglich, den Kindern statt der falschen *Graphem-Phonem-Korrespondenz-Annahme* eine Sichtweise der Schrift als Repräsentantin besonderer Bedingungen von Sprache zu vermitteln. Denn Kinder sollen auf ihren vorhandenen Fähigkeiten aufbauen und nicht auf eine Einheit zurückgreifen müssen, die ihnen noch gar nicht zugänglich ist (Andresen, 1985).

Daher rückt eine Arbeit mit Silben, die die kleinste prosodische Einheit darstellen, in den Vordergrund. Denn viele spontane Kinderschreibungen, z.B.: <Knth>/Kinder; <schkn>/Schinken zeigen, dass sie Silben schon in der Schrift in den sogenannten „Skelettschreibungen“ repräsentieren können (Röber-Siekmeyer 1998c. S.145). Die noch nicht vorhandene Binnengliederung dieser im Beispiel aufgeführten „Skelettschreibungen“, d.h. die Darstellung auch des vokalischen Nukleus, muss später erlernt werden.

Wie diese orthographischen Gesetzmäßigkeiten der Schrift durch die Einheit der Silbe zugänglich gemacht werden können, und wie diese regelhaft in der Schrift repräsentiert werden, zeige ich im nächsten Abschnitt meiner Arbeit, denn eine gewagte Äußerung besagt: „Schrift ist berechenbar“ (Thelen, 2002. S. 66).

### 3.4 In der Orthographie

Wie schon die alternative Äußerung Thelens „schreib, wie du gelesen werden willst“ zeigt (2002, S.74), handelt es sich beim Deutschen um eine Leserschrift<sup>48</sup>, die weder eine rein phonetische und logographische, noch eine Schrift ohne Regeln ist. Sie sei daher ein „silbenbasiertes Alphabet“ (Ossner, 1998. S.5). Die Buchstaben und Regeln der deutschen Orthographie geben also nicht nur mehr oder weniger genau die Laute der Sprache wieder, wie eine eingeeengte Sichtweise nach den G-P-K - Regeln besagt. Vielmehr sind in ihr „globale“ (Maas, 1992. S.292) Strukturen verschlüsselt, nämlich die der Silbe und somit

---

<sup>47</sup> Dieser Schluss könnte jedoch durch die sog. „Schärfungswörter“ (Beispiel: <Katze> = Ka-ka-tze-tze) mit schwierig wahrnehmbarer Silbenstruktur bedingt sein.

<sup>48</sup> Merkmale, wie Stammschreibung, Groß- und Kleinschreibung und Interpunktionen unterstützen das Dekodieren der Schrift (vgl. Mattes, 2002. S.62; Thelen, 2002. S.47ff). All diese Phänomene jedoch kosteten

auch der Prosodie. Dies bedeutet heißt nun, dass die Schreibung die oben genannten Fußstrukturen, Silben- und Reimtypen „widerspiegelt“ (Mattes, 2002. S.64).

Wie wir in den nächsten Kapiteln sehen werden, wird die unbetonte Reduktionssilbe dabei in der Schrift immer gleich repräsentiert. Die betonte Silbe jedoch, und genau dies symbolisieren die vier Reimtypen in der Schrift, besitzt mehrere Erscheinungsformen, die auf die globale Ebene des *Silbenanschlusses* zurückzuführen sind (vgl. Maas, 1999. S.165-241).

### 3.4.1 Die Repräsentation der Reime in der Orthographie

Die *unbetonte Silbe* wird in der Schrift bei deutschen Wörtern immer durch das Schriftzeichen <e> als Nukleus repräsentiert. Das <e> ist sozusagen ein Indiz für eine reduzierte Silbe und Signal für den Leser, diese ungespannt, also mit einem Kurzvokal zu artikulieren. So wird das <e> in den Reduktionssilben auch dann im Schriftbild realisiert, wenn der Vokal [e] phonetisch nicht wahrzunehmen ist, z.B.: <Löffel> [lœf] <geben> [ge:bŋ]. Es ergeben sich folgende Repräsentationen der Reime in der Schrift: <e> in <lose>; <er> in <Käufer>; <en> in <raten>; <el> in <Stängel>. Somit bezieht sich die Silbenorientierung der Schrift auf die optimale phonologische Struktur und nicht auf die gesprochene Sprache. Diese Systematik trifft nicht auf jambische Wortstrukturen zu, die meist auf eine fremdsprachliche Herkunft zurückzuführen sind, wie z.B. <Kamel> (vgl. Thelen, 2002. S.78).

Die *betonte Silbe* in der Sprache wird aufgrund ihrer vierfachen phonetischen Darstellung (vgl. Kapitel 3.4) auch auf vier verschiedene Weisen verschriftet – eine regelmäßige Repräsentation also. Es ergeben sich dementsprechend unterschiedliche Silbenanschlüsse. Ein *fester Anschluss*<sup>49</sup>, bei dem der Vokal vor den Konsonanten eng an diesen gebunden ist, ein *loser Anschluss*, bei dem der Vokal nicht mit dem folgenden Konsonanten verbunden ist (vgl. Noack, 2002. S.85). Anders gesagt: Zwischen dem Vokalgraphem <ü>, das den Nukleus der betonten Silbe darstellt, und dem folgenden Konsonanten <t>, liegt ein „fester“ Anschluss vor, im anderen Falle ein „loser“.

---

den Schreiber zu Ungunsten eines schnellen Schreibprozesses Kraft, da sie geistige Arbeit auf abstrakter Ebene verrichten.

<sup>49</sup> In gebräuchlicher Terminologie kann man den Ausdruck „fest“ auch mit der Existenz eines kurzen Vokals übersetzen, der eine phonetisch messbare Gespanntheit aufweist. Entsprechend dieser Ausdrucksweise ist ein „loser“ Anschluss ein Langvokal (vgl. Noack, 2002. S.84f).

Tritt noch die Unterscheidung offene/geschlossene Silbe zu diesen zwei Anschlussoppositionen (vgl. Kapitel 3.1.2) hinzu, so sind die vier Silbenanschlusstypen im Standarddeutsche nach folgendem Schema orthographisch markiert.

	<b>markiert</b>	<b>unmarkiert</b>
<b>offene Silbe</b>	fester Anschluss (Bsp. <i>Hütte</i> )	loser Anschluss (Bsp. <i>Hüte</i> )
<b>geschlossene Silbe</b>	loser Anschluss (Bsp. <i>mahnte</i> )	fester Anschluss (Bsp. <i>Kante</i> )

(Tabelle entnommen aus: Noack, 2002. S.85)

Für die Orthographie sind diese Anschlussoppositionen dann von Bedeutung, wenn sie durch Markierungen in der Schrift verdeutlicht werden. Diese sind besonders in den folgenden charakteristischen Gliederungen erkennbar:

- Ein fester Anschluss erfordert z.B. die Verdopplung des Konsonantengraphems <t> in <Hütte> gegenüber <Hüte>. Es ist dabei auch nur ein Laut [t] zu hören, der Vokal jedoch ist kurz/ungespannt. Weitere **Schärfungsmarkierungen**, außer der Verdopplung des jeweiligen Graphems (z.B. <tt>), sind <tz> und <ck> (vgl. Thelen, 2002. S.78).
- An der Schnittstelle einer betonten und unbetonten Silbe tritt ein <h> in der Schrift ein, wenn dort kein konsonantisches Element vorhanden ist. Dies hat die Funktion, die unbetonte Reduktionssilbe ihrer Eigenständigkeit nicht zu berauben. Z.B.: <seh- en> anstelle von <seen>. Es wird als silbentrennendes <h> bezeichnet und tritt regelmäßig nur bei Monophtongen, nicht aber bei Diphtongen auf (<kauen>; <scheuen>) (vgl. Thelen, 2002. S. 79).
- Als dritte Regel, die dem Leser unterstützend beiseite steht, darf noch die **Dehnungsmarkierung** genannt werden. Hier soll jedoch nur die Dehnungsmarkierung mit <h> genannt werden, die den Schreibenden vor schwierige Aufgaben stellt, da das <h> nicht regelmäßig gesetzt wird. So ist sogar nach Anwendung einer Regel, die eine Hilfestellung suggeriert „nur vor [l;m;n;r,] darf ein <h> (z.B. <lahmen>) gesetzt werden, wenn diesem ein weiterer Vokal folgt“, die Unsicherheit nicht ausgemerzt (z.B. <kamen>) (vgl. Eisenberg, 1995. S.179; Thelen, 2002. S.79ff). Für die Dekodierung der Texte argumentiert Thelen, sei das Dehnungs-h jedoch eine Unterstützung (Thelen, 2002. S.79).

Ausnahmen, bei denen ein **fester** und ein **loser** Anschluss nicht markiert werden, gibt es ebenfalls, wie zwei ausgewählte Beispiele zeigen:

- Bei <Lusche> und <waschen> werden die Konsonantengrapheme, die mit mehreren Buchstaben einen einzigen Laut und einen *festen Abschluss* bilden, nicht verdoppelt, was auf ästhetische Gründe zurückzuführen ist (vgl. Röber-Siekmeyer, 1993. S.102).
- Ein *loser Anschluss* wird bei <Monde>, <Obst>, <dusche>, <schulte> bei mehreren Konsonantengraphemen nicht mit einem <h> markiert.

Andererseits zeigen Beispiele, dass Sondergraphien einen Anslusstyp doppelt markieren. Dies ist z.B. bei <kannte> der Fall. Denn die Verdopplung des <n> ist nach Aussage Noacks redundant, da morpho-phonologisch gesehen die Struktur eines festen Anschlusses schon gegeben sei, wie das Beispiel <Kante> verdeutlicht (vgl. Noack, 2002. S.85). Schuld an diesem Phänomen sind offenbar ‚vererbte‘ Schreibungen, die oftmals die Nichtbeachtung der Silbenstruktur mit sich führen und so beim Lesen Probleme bereiten. Im Folgenden wird die „Schuldfrage“ geklärt.

### 3.4.2 Morphologische Konstantschreibung - Eine Stütze der Schrift?

Um die o.g. Schuldfrage zu klären, taugt das lateinische Beispiel<sup>50</sup> wenig. Denn auch im Deutschen sind leider solche Ausnahmen zu beklagen, die durch die morphologische Konstantschreibung bedingt sind (s.o.). Daher sind die „redundanten Schreibungen“ (Noack, 2002. S.85), bei denen die Silbenstrukturen (s.o.) doppelt repräsentiert werden auf ein *morphematisches Prinzip* zurückzuführen, das quasi wie das Lateinische auf einen Stamm der Wortfamilie aufbaut. Dabei werden jedoch häufig die Regeln der Silbenstrukturen außer Kraft gesetzt, wie bei Maas (a.a.O.) deutlich wird.

Solche Wörter, bei denen eine Sonderschreibung nötig ist, wie z.B. bei <kennen> stützt eine Form, die sie nicht benötigt, wie z.B. <kannte>, sodass diese als „Stützform“ benannt wird (vgl. Maas, 1992). Ein weiteres Beispiel zeigt die gleiche Stützregel, diesmal nicht bei einer Schärfungsschreibung, sondern beim silbentrennenden <h>: Die Flexion der 3. Person Singular Präsens aktiv <geht> besitzt ein <h>, obwohl sie dies aufgrund der Silben- und Reimstruktur nicht bräuchte<sup>51</sup>. Andererseits gibt es auch Fälle, bei denen solche

<sup>50</sup> Schon das Lateinische baut sich auf Wortfamilien auf, wie man es vom Erlernen der *Stammformen* her weiß. Bei den regelmäßigen Verben, wie z.B. *audire – audio – audivi – auditum / hören*, wird nach einem lernökonomischen Prinzip verfahren, das auch Utz Maas einfordert: „Stämme werden orthographisch maximal konstant repräsentiert“ (Thelen, 2002 zitiert nach Maas, 2000, S.331). Leider gibt es in der lateinischen Sprache viele Ausnahmen, die sich in unregelmäßigen Verben (z.B. *ferre -fero- tuli- latum / tragen*) äußern. Dies erfordert von SuS wie auch von Erwachsenen ein Auswendiglernen nach lexikalischem Prinzip ohne System, was ein Abspeichern des gesamten Wortes erfordert.

<sup>51</sup> Der Langvokal würde schon in der Schreibung <get> repräsentiert sein. Das zusätzliche <h> hat also keinen Einfluss auf die Dekodierung.

Sondergraphien und Stützformen nicht vorkommen: <kam> trotz <kommen>; <traf> trotz <treffen>, <nimmt> trotz <nehmen>, ... .

So gibt es bei dieser Kodierungsform prosodischer Strukturen der Schrift ein Problem durch die morphologischen Verbindungen, wie man schon anhand weniger uneinheitlicher sehen kann.

Die Konstantanschreibung spielt zwar für die deutsche Orthographie eine bedeutende Rolle, jedoch ist sie zum einen in Bezug auf die Silbenstrukturen nicht ganz regelhaft, was sich in Stützformen zeigt, und zum anderen irritiert sie durch ihre „Vielfalt von Einzelfällen“ (Röber-Siekmeyer, 1993. S.111), was sowohl die Kodierung (Orthographie), als auch die Dekodierung (Lesen) im Anfangsunterricht unnötig erschwert<sup>52</sup>.

Somit kann die optimistische Behauptung „Schrift ist berechenbar“ (Thelen, 2002), die am Anfang des Orthographiekapitels genannt wurde, nicht ganz aufrecht erhalten werden. Es zeigt sich jedoch, dass die silbenphonologische und prosodische Gliederungen gesprochener und geschriebener Sprache einen systematischeren Zugang zu den Wortschreibungen und zur Orthographie des Deutschen zulässt (vgl. Thelen, 2002. S.81). Denn eine Graphem-Phonem-Korrespondenz besticht zwar durch eine größere Abdeckung von Einzelfällen, bietet jedoch eine unsystematische Ansammlung komplexer Regeln, die auf unökonomische und mühsame Art und Weise auswendig gelernt werden müssen, wobei die fehlende Systematik ein zukünftiger Herd für orthographische Fehlerquellen sein dürfte.

Nachdem die Rolle der Silbe in der Zielsprache, nämlich der deutschen Sprache, erläutert und in grundlegender Weise dargelegt wurde, scheint es mir erforderlich, die Sprache und die silbenphonologische Grundlagen der Muttersprache der Kinder dazustellen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ziel- und Muttersprache sind zu analysieren, da sie als Grundlage der empirischen Arbeit dienen werden.

---

<sup>52</sup> Röber-Siekmeyer zufolge sind solche morphologischen Ableitungen zudem von den Kindern schwer zu erschließen. Der Versuch einer Ableitung endet nicht selten in einem Fehler, wenn auch kluge Gedanken dahinter stecken: <Ältern> wegen <alt>; Hänker wegen <hängen>; .... (Beispiele vgl. Röber-Siekmeyer, 1993. S.11-1).

## 4 Phonetisch-phonologische Untersuchung der russischen Sprache

... *Es gibt verdammt viele Sprachen, die hör' n sich verdammt gut an /*  
(*Die Fantastischen Vier, 1992: Hip-Hop-Musik*)

### 4.1 Allgemeine Informationen

#### 4.1.1 Grundlage und Reduktion

Dieses Kapitel möchte ich dem Sprachvergleich zwischen dem Russischen und dem Deutschen widmen; Grundlage sollen die phonologischen und prosodischen Eigenschaften beider Sprachen sein. Denn es sollte nach den verschiedenen Zweitspracherwerbstheorien in Kapitel 1.3.2 deutlich geworden sein, dass die Muttersprache einen hemmenden Einfluss auf die Zielsprache hat, zum einen durch *Interferenzen* und zum anderen durch eine *kanalisierte Wahrnehmung der Laute einer fremden Sprache*. Daher werde ich eine phonologische Konfrontation beider Sprachen in kontrastiver Art und Weise darstellen.

Die polnische Sprache wird dagegen in dieser kontrastiven Darstellung nicht berücksichtigt, da dies den Rahmen meiner Arbeit sprengen würde. Dennoch werde ich versuchen, in der empirischen Untersuchung auf die sprachlichen Auffälligkeiten auch im Polnischen einzugehen, soweit sie im jeweiligen Themengebiet von Bedeutung sind.

Das Polnische ist der russischen Sprache zudem in vielen Bereichen ähnlich – beides sind slawische Sprachen - was sich in einer stark flektierenden, morphologisch äußerst variablen und formenreichen Sprache zeigt (vgl. Lewandowski, 1991. S.82). Nun folgt ein kleiner Gesamtüberblick über die russische Sprache.

#### 4.1.2 Das Russische und slawische Sprachen allgemein

Das *Russische* ist zusammen mit dem Ukrainischen und Weißrussischen in der Untergruppe des Ostslawischen einzuordnen. Dies ist weniger mit dem Westslawischen, zu dem das *Polnische*, Slovakische und Sorbische gezählt wird, und dem Südslawischen, das die baltischen Sprachen (Makedonisch, Serbisch, Kroatisch) und das Bulgarische zusammenfasst, verwandt. In dieser Verwandtschaft hatte die bulgarische Sprache seit dem 10.-11.Jh. bis ins 17.Jh. einen großen Einfluss auf das Russische, da dies in Form des Altbulgarischen als Kirchen- und Literatursprache die Funktion der Hoch-, Literatur- und Standardsprache inne hatte (vgl. Panzer, 1995. S.12ff).

Die heutige Form der russischen Sprache existiert dagegen erst seit etwa 200 Jahren, als eine Sprachenreform Peters des Großen das Ostslawische als Basissprache ernannte und die bulgarischen Einflüsse auf den kirchlichen Bereich zurückdrängte. In dieser Zeit erhielt auch das Weißrussische und Ukrainische ihre unabhängige Daseinsberechtigung (vgl. ebd. S.14).

Insgesamt zählen die slawischen Sprachen zu der großen Sprachfamilie der *indogermanischen* oder *indoeuropäischen Sprachen*, zu der auch romanische, baltische, indische und germanische Sprachen (das Deutsche) gehören (Panzer, 1995. S.14).

Als ehemalige zentrale Verständigungseinheit der ehemaligen Sowjetischen Republik sprechen bis zum heutigen Zeitpunkt etwa 250 Mio. Menschen diese Sprache. Von ihr gibt es, aufgrund der Größe des Sprachraumes viele Soziolekte und Dialekte, welche nicht sehr unterschiedlich sind und sich in Folge der medialen Kommunikation mehr und mehr angleichen (vgl. Tosovic, 2002. S.408ff). Das Schriftsystem des Russischen ist seit dem 11Jh, einheitlich die *Kyrillische Schrift* (vgl. ebd. S.416f).

#### 4.1.3 Das russische Alphabet

Die heutige Schreibweise der kyrillischen Schrift ist seit 1918 in der sogenannten Kyrilliza festgelegt worden und wurde seitdem nur in einer Rechtschreibreform 1956 leicht verändert. Sie bezeichnet insgesamt 33 Buchstaben (das Deutsche 30), davon 20 (22 dt.) Konsonanten, 10 Vokalzeichen (5 dt.) und ein Phonem [j], das in Verbindung mit Vokalen auftritt und eine Sonderstellung im Russischen mit eigenen Regeln einnimmt. Außerdem verfügt das Regelsystem über zwei Grapheme <Ѣ> <ѣ>, die keinen isolierbaren Laut bezeichnen, sondern auf die variable palatale Artikulation des vorangehenden Konsonanten hinweisen und als „hartes/weiches Zeichen benannt“ werden (vgl. Tosovic, 2002. S.417; Panzer, 1995. S.68f).

Schon in dieser kurzen Darstellung der russischen Grapheme wird deutlich, dass sich die beiden Sprachen im Bereich der Phonologie und der phonetischen Artikulation unterscheiden werden, da das Deutsche keine variable Palatalität für Konsonanten in der Schrift besitzt. Wenn nun die Grapheme <Ѣ> <ѣ> bei Konsonanten eine solche artikulatorische Unterscheidung auslösen, dann ist die Lautvielfalt um ein Vielfaches größer (vgl. Wiede. 1975. S.65ff).

Einen wirklichen Einblick in die Unterschiede kann jedoch nur die mündliche Sprache und eine phonologische und phonetische Betrachtungsweise der Lautsysteme ermöglichen.

## 4.2 Phonemsystem des Russischen im Vergleich

Ein generelles Charakteristikum des Russischen gegenüber dem deutschen Phonemsystem liegt im Dominieren der Konsonantenphoneme gegenüber den Vokalphonemen, womit auch die Reihenfolge der nächsten Kapitel erklärt sein dürfte.

Die eigentliche Zahl der russischen Phoneme ist nicht eindeutig darzustellen, sie variiert zwischen 31-37 Konsonantenphonemen und sechs eindeutig festlegbaren Vokalphonemen [i, e, u, o, a, ə]. Die uneindeutige Anzahl rührt daher, dass neuere Literatur (vgl. Tosovic, 2002) auch Varianten der Konsonanten beachten, die nur fakultativ oder in Kombinationen auftreten können<sup>53</sup>. Im Deutschen sind Beispiele solcher fakultativer Kombinationen, bei denen ein konsonantischer Laut im Minimalpaar ausgetauscht werden kann, ohne dass ein Bedeutungsunterschied festzustellen ist, oft dialektal<sup>54</sup> oder koartikulatorisch<sup>55</sup> bedingt. Im Deutschen ergeben sich dadurch 20 Konsonantenphoneme<sup>56</sup> und 16 Vokalphoneme<sup>57</sup> (vgl. Spiekermann, 2002. S.110ff).

In den folgenden beiden Kapiteln stelle ich nun zuerst das Konsonantensystem und anschließend das Vokalsystem der deutschen und russischen Sprache gegenüber. Ich beachte in meiner Darstellung die Eigenarten der jeweiligen Sprache.

### 4.2.1 Das Konsonantensystem

Die russische Sprache hat mindestens 31 Konsonantenphoneme (vgl. Mikhailopoulo, 1998. S.8ff), während es im Deutschen nur 20 gibt. Alle Konsonanten werden generell gegenüber dem Deutschen mit einer geringeren Intensität, bei den Geräuschkonsonanten jedoch mit einer fakultativ größeren Stimmhaftigkeit ausgesprochen<sup>58</sup>. Jeder Konsonant, mit Ausnahme der Sonoren, kann das distinktive Merkmal stimmhaft/stimmlos besitzen, dessen Artikulation im Deutschen davon abhängig ist, wie druckstark (fortes) der Konsonant artikuliert wird. Die Stimmhaftigkeit geht dabei parallel zum Intensitätsgrad der

<sup>53</sup> Im Russischen sind solche fakultativen Varianten z.B. [з ; ʒ] und [kʲ gʲ], die *Allophone* darstellen deren artikulatorische Unterschiede gering sind (vgl. Mikhailopoulo, 1998. S.4).

<sup>54</sup> So wird in manchen Gegenden Bayerns (Unterfranken) z.B. das Phonem [r] z.B. als alveolarer Trill und im Rheinland dagegen das gleiche Phonem als uvularer Frikativ [ʀ] artikuliert (vgl. Spiekermann, 2002. S.112). Dies stellt eine dialektale/regionale Variation dar. In Folge der Koartikulation ändert sich der Laut z.B. je nach Lautumgebung und nuklearer vokalischer Qualität beim Minimalpaar <ich> [ʀɪç] und <ach> [ʀax]. Solche Minimalpaare sind Allophone eines Phonems und werden daher zusammengefasst (vgl. ebd).

<sup>55</sup> In Folge der Koartikulation ändert sich der Laut z.B. je nach Lautumgebung und nuklearer vokalischer Qualität beim Minimalpaar <ich> [ʀɪç] und <ach> [ʀax]. Solche Minimalpaare sind Allophone eines Phonems und werden daher zusammengefasst (vgl. ebd).

<sup>56</sup> Konsonantenphoneme: [[p, t, k, b, d, g, m, n, l, ŋ, f, v, s, z, ʃ, ʒ, x, h, R]] (vgl. Spiekermann, 2002. S.110ff).

<sup>57</sup> Vokalphoneme: [a, a, e, ε, e, ø, œ, i, i, y, y, o, o, u, u] (vgl. ebd.).

<sup>58</sup> Dies sind alle Konsonantenphoneme außer den *Sonoren*: [m, mʲ, n, nʲ, l, lʲ, r, rʲ].

Artikulation. Der Plosiv [p] z.B. ist druckstark und daher stimmlos. Der druckschwache (lenis) Plosiv [b] kann stimmhaft oder stimmlos produziert werden (vgl. Wiede, 1975. S.65).

Dass es im Russischen mehr Konsonanten gibt als im Deutschen, liegt daran, dass eine bedeutungsunterscheidende Spezifizierung der stimmhaften Liquidphoneme [l, lʲ, r, rʲ] existiert (Mikhailopoulo, 1998. S.6). Das Russische besitzt eine Art „trill“ „tap“ oder „flap“, einer starken Zungenbewegung einem [R] nahe beim [r] und [rʲ], was *approximant* genannt ist (vgl. ebd.). Wie am Beispiel der dialektalen Varietäten schon besprochen, wird dieser Reibelaut [r] kräftiger produziert. Im Russischen bewegt er zudem aufgrund seiner velaren Position eine größere Zungenmasse und ist von längerer Dauer (vgl. Wiede, 1975. S.75f).

Die größte Besonderheit und der entscheidende Unterschied zum Deutschen ergibt sich dadurch, wie oben schon angedeutet wurde, dass jeder Konsonant durch ein bestimmtes graphisches Zeichen <b> <b> variiert werden kann. Somit sind schon von jedem Konsonanten zwei Varianten in der Schrift markiert, die sich natürlich auch im Phonemsystem widerspiegeln. Man spricht von „paarigen Konsonanten“ (Wiede, 1975. S.63), die einmal palatal<sup>59</sup> [pʲ] oder velar [p] artikuliert werden können (vgl. Tosovic, 2002. S.412). Dieses Schema wird jedoch nicht durchgehend eingehalten, was zur Folge hat, dass nur die folgenden Phonempaare [vʲ,v], [bʲ,b], [fʲ,f], [mʲ,m], [nʲ,n], [tʲ,t], [dʲ,d], [zʲ,z], [sʲ,s], [ʃʲ,ʃ], [rʲ,r] [ɹ,ɹ] diese Spezifikation erfahren. Im Deutschen dagegen existiert keine palatale Bedeutungsunterscheidung, obwohl auch hier manche Konsonanten verschieden artikuliert werden können. Dies ist dann aber ein der Koartikulation konsekutives Produkt ohne Funktion, wie im Minimalpaar [kʲi:s] *Kies* (palatales [kʲ]), [kɔ:t] *Kot* (velares [k]) deutlich wird. Die Palatalisierung im Russischen besitzt distinktiven Charakter; z.B. heißt [dnom.] *Grund* und [dnomʲ.] *Tag* (vgl. Mikhailopoulo, 1998. S.8).

Eine weitere Spezifikationen, ist zum einen, dass das Russische keinen Glottisverschluss [ʔ] und kein [h] kennt, wodurch ein Unterschied bei der Vokalartikulation eintritt, da ohne den Glottisverschluss Vokale am Anfangsrand einer Silbe anders als im Deutschen, weich ansetzen müssen. Das Russische praktiziert dies in Form eines „leisen Ansatzes“ (vgl.

---

<sup>59</sup> *Palatal* und *dorsal* bezeichnen den Ort, an dem sich zu diesem Zeitpunkt der Artikulation die Zunge befindet. Palatal steht für den harten Gaumen und dorsal für den Zungenrücken. Wird ein Konsonant *palatalisiert* ausgesprochen wird, so ist die Zunge weiter vorne im Mundraum, wenn er *dorsal* artikuliert wird, nähert sie sich dagegen in Richtung des *Velums*, dem weichen Gaumen (vgl. Hall. 2000. S.4ff).

Wiede, 1975. S.85). Dieser *leise Einsatz* lässt sich dadurch erreichen, dass der Artikulation des Vokals ein kurzes Ausatmen (Aspiration) vorausgeht.

#### 4.2.2 Das Vokalsystem

Die Dominanz russischer Konsonanten hat zur Folge, dass das Vokalsystem mit sechs Phonemen **[i, e, u, o/ʌ, a, ə]**<sup>60</sup> geringer bestückt ist, als das Deutsche, das auf 15 vokalische Monophthonge **[a, ɔ, ɛ, ɛ:, e, ø, œ, i, ɪ, y, ʏ, o, ɔ, u, u]** und drei Diphthonge **[aj, au, oy]** zurückgreifen kann. Die ‚Schwalaute‘ **[e, ə]**, die nicht in allen Positionen des Wortes vorkommen können, werden zwar zum Laut- nicht aber zum Phonemsystem gezählt.

Generell werden die Vokale im Russischen weniger gespannt und mit weniger Muskelaktivität produziert (vgl. Wiede, 1975. S.83f), als dies im Deutschen der Fall ist, das durch Zweiteilung (*binäre Unterteilung*) der Vokale charakterisiert ist (vgl. Spiekermann, 2002. S.113f).

Traditionell ist also eine binäre Unterteilung deutscher Vokale zu betrachten, die als *Kurz-* **[a, ɛ, ɪ, ɔ, ʏ, u, œ,]** und *Langvokale* **[ɑ, ɛ, e, i, o, u]** bezeichnet werden. Für dasselbe Merkmal darf auch die Terminologie *gespannt* versus *ungespannt* gelten. Die Vokale unterscheiden sich phonologisch betrachtet z.B. im Minimalpaar <bieten> versus <bitten> in zwei Merkmalen: Zum einen in der unterschiedlichen *Artikulationsdauer*, der *Quantität* und zum anderen in einer phonetisch unterschiedlichen *Artikulationsart*, der *Qualität*. Das bedeutet, die Stellung der Zunge und die Positionen des Mundraumes lassen periphere<sup>61</sup> und zentralisierte<sup>62</sup> Vokale unterscheiden. Wie wir in den Kapiteln zur deutschen Silbentypologie und den unterschiedlichen Reimtypen gesehen haben, ist die Vokalqualität und Quantität von den unterschiedlichen Silbentypen und den Silbenanschlusstypen abhängig (vgl. Kapitel 3.4).

Jedoch schreibt Wiede über die geringe Anzahl der Vokale des Russischen, dass „dieses Verhältnis [...] keineswegs über die Kompliziertheit des russischen Vokalismus hinwegtäuschen“ (Wiede, 1975. S.83) darf, da sie keine Entsprechungen im Deutschen hätten und durch ein flexibles Betonungssystem sehr variantenreich sein können.

<sup>60</sup> Aufgrund unterschiedlicher Darstellungen in phonologischer Fachliteratur des Russischen, nehme ich den Vokal **[ʌ]** als Variante und Reduktionsstufe von **[o]** auf, wenn dieser auch von Mikhailopoulo (1998) nicht beachtet wird. Aus eigener Beobachtung während der empirischen Arbeit im Kindergarten habe ich erfahren, dass die Kinder oftmals einen Vokal der Qualität zwischen **[ɔ]** und **[a]** artikuliert haben, wenn sie ein **[ɑ]** artikulieren sollten, z.B. beim Zeigen des Bildes eines <Hasen>.

<sup>61</sup> *Periphere* (vorne im Mundraum): **[i, ɪ, ø, œ, y, ʏ, ɛ]**.

<sup>62</sup> *Zentral*, d.h. die nicht peripheren: **[a, ɑ, ɛ, e, ø, ɔ, u, u]**.

So haben die o.g. ambivalenten Konsonanten auch einen Einfluss auf die sie umgebenden Vokal.. Im Deutschen ist dies genau umgekehrt, da durch die Koartikulation bestimmte Laute (z.B. [x,ç] s.o.) variiert werden.

Beim russischen Vokal ist eine *gleitende Artikulation* zu beobachten, die keine permanente Qualität bietet, sondern die Klangfarbe des Vokals während seiner Produktion verändert. Dies ist mit Diphtongen [aj,au,ɔy] des Deutschen zu vergleichen, wobei die gleitende Artikulation die Qualität des Vokals weniger verändert (vgl. Wiede, 1975. S.95).

All diese Unterschiede lassen ihren Ursprung in ihrer Betonungsstruktur erkennen, da die Vokale in einer variantenreichen Erscheinungsform unterschiedlich betont und artikuliert werden können, was nun im Folgenden anhand der Silbe im Russischen erschlossen wird.

### 4.3 Die Silbe im Russischen

Das Russische besitzt wie das Deutsche eine Reduktion der einzelnen Vokale in zweifacher Hinsicht und weist drei hierarchische Silbentypen auf. Im Deutschen wurde dies bereits in den Kapiteln 3.1.2f zur Typologie und den Reimtypen der Silbe beschrieben.

In der russischen Sprache sind Veränderungen der Laute, z.B. die Reduktion der unbetonten Vokale, vor allem auf Ebene der Silbe zu erklären (vgl. Wiede, 1975. S.103). Die Silbe trägt dabei mehrere Eigenschaften in sich, wie z.B. den Akzent und die Sprechmelodie des Russischen. Solche prosodischen oder suprasegmentalen Eigenschaften können nicht allein die Laute als kleinstes Segment tragen (vgl. ebd. S.104).

Wie wir oben für die Deutsche Silbe gesehen haben, ist diese nach dem Prinzip einer steigenden *Sonorität* vom Anfangsrand zum Nukleus gegliedert, sodass im idealen Fall eine Kurve mit einem Gipfel im Silbennukleus entsteht. Diese Einteilung ist im Deutschen „relativ restriktiv“ (vgl. Mikhailopoulo, 1998. S.20f; zitiert nach Maas, 1997) geregelt, was nicht jedes Folgeelement mit einem höheren Sonoritätswert zulässt. Z.B. folgt nach einem [f] (4) nie ein [m] (6) oder [n] (6), wenn die Hierarchie (Wert in Klammern) eingehalten würde. Dieses Prinzip weist jedoch in der Existenz sog. *Nebensilben* (vgl. Kapitel 3.1.1) Ausnahmen auf. Was im Deutschen Ausnahmen und Verstöße der Sonoritätshierarchie sind, ist im *russischen Anfangsrand* typisch. Deshalb wird das Russische „liberaler“ (vgl. ebd. S.21) als das Deutsche angesehen, da hier Konsonantensegmente kombiniert werden dürfen, die es im Deutschen aufgrund der Sonoritätshierarchie nicht gibt (Beispiele aus: Mikhailopoulo, 1998. S.23):

- Steigende Sonorität: [tɪ] [dɪ] [dn] [ml] [mr] ... ;

- Gleiche Sonorität in den Lauten des Anfangsrandes [fs] [fsx] [fsxv] [sxv] [v3] [fx] [sf] [vzv] [kt] [tk] [gd] [pt]; In Form von Geminaten: [vv] [ss] [33] [ʃʃ] [kk] [gg]
- Fallend-steigenden Sonorität: [mtʃ] [rʲ] [mn] [mg] [mʃ] ...

Betrachten wir dagegen den *russischen Endrand* der Silbe, ist er meist unausgebaut und vokalisches (offen, ohne einen konsonantischen Endrand) und richtet sich nach der Sonoritätsregel. Das Deutsche besitzt komplexe Strukturen, die häufig gegen diese Hierarchie verstoßen: [ʔo:pst] <Obst>; [ʰle:gst] <legst>; ...

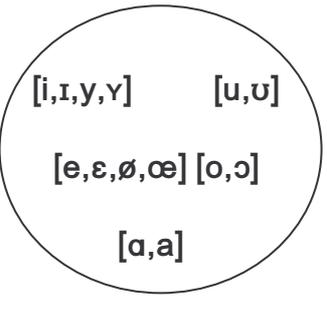
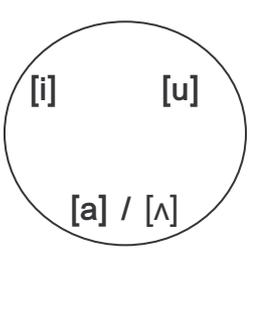
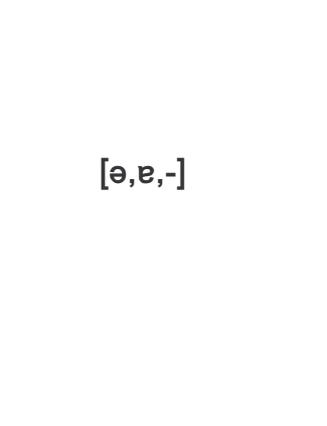
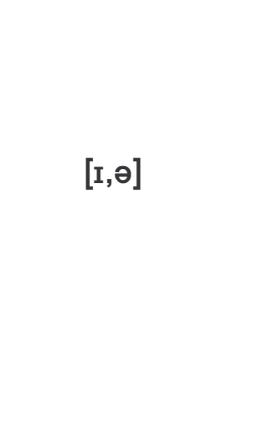
Die folgenden Beispiele können in phonetischer Schreibweise einen Eindruck über den russischen Endrand vermitteln: [fsʲi.'gda.] immer; [fxʌ.l'əs.'tu.ju.] im Leerlauf; [mne.] mir.

Diese aufgezeigten segmentalen Unterschiede sind nicht nur durch eine Sonoritätskontur vorherbestimmt, sondern sind in Abhängigkeit zur prosodischen Struktur des Wortes zu sehen. Daher folgt nun eine Sicht auf die Silbentypologie des Russischen, die für diese besondere prosodische Struktur verantwortlich ist.

#### 4.3.1 Silbentypologie und Silbenanschluss des Russischen

Da im Russischen wie im Deutschen von drei unterschiedlichen Silbentypen ausgegangen wird, will ich in einer Gegenüberstellung die beiden Silbensysteme vergleichen, wenn auch die Deutsche Ausführung schon vorliegt, und daher die Terminologien und Abkürzungen vertraut sein sollten (vgl. Kapitel 3.1.2). Ich beziehe mich dabei auf zwei Darstellungen von Mikhailopoulo (1998, S.24 und S.31f), die von mir der Ökonomie wegen zu einer zusammengefasst wurden.

Deutsch		Russisch	
	Vokalischen Elemente		Vokalischen Elemente
<b>S'</b> <i>Prominente (betonte) Silbe</i> <b>A:</b> obligatorisch; mit einem Konsonanten [kons.]. <b>N:</b> obligatorisch; mit einem Vokal [vok.]. <b>E:</b> obligatorisch; Mit einem Konsonanten Mit einem Vokal (<Po>).		<b>S'</b> <i>Prominente (betonte) Silbe</i> <b>A:</b> fakultativ [kons.]. <b>N:</b> obligatorisch [vok.]. <b>E:</b> fakultativ; [kons.].	

<b>S</b> Nicht-prominente Silbe; <i>Normalsilbe</i> <b>A:</b> obligatorisch; [kons.]. <b>N:</b> obligatorisch; [vok.]. <b>E:</b> fakultativ; Mit einem Konsonanten		<b>SR1</b> <i>Reduktionsstufe 1</i> <b>A:</b> obligatorisch; [kons.]. <b>N:</b> obligatorisch; [vok.]. <b>E:</b> fakultativ; Mit einem Konsonanten	
<b>S°</b> <i>Reduktionssilbe</i> <b>A:</b> fakultativ; [kons.]. <b>N:</b> obligatorisch; [vok.] oder sonorer [kons.]. <b>E:</b> fakultativ; [kons.]		<b>SR2</b> <i>Reduktionsstufe 2</i> <b>A:</b> fakultativ; [kons.]. <b>N:</b> obligatorisch; [vok.] oder sonorer [kons.], jedoch kein nasaler Konsonant. <b>E:</b> fakultativ; [kons.]	

A.) Parallelen im Aufbau ergeben sich nur in der Reduktionssilbe **S°** und **SR2**, wobei die russische Variante hier keinen nasalen Konsonanten im Nukleus zulässt, da sich dieser auf die Besetzung eines [ɪ] beschränkt. Die vokalischen Elemente reduzieren sich in beiden Sprachen auf zwei Qualitäten: im Deutschen die beiden Schwa- Laute [ə] und [e], im Russischen auf [ə] und [ɪ]. Welcher Vokal im Russischen artikuliert wird, ist dabei durch die Koartikulation zu erschließen. Geht ein palatalisierter (s.o.) Konsonant voraus, wird das [ɪ] gesprochen, bei einem nicht- palatalisierten das [ə] (vgl. ebd. S.24).

Die übrigen Silben entsprechen sich innerhalb ihrer Sprache im Aufbau (S°=S).

B.) Unterschiede sind jedoch in den Sprachen untereinander feststellbar. So ist im Russischen der *Anfangsrand* nur *fakultativ* mit einem Konsonanten zu besetzen und kann auch ganz weggelassen werden. Ist dies der Fall, beginnt die Silbe mit einem Vokal, der jedoch, anders als im Deutschen, aufgrund des leisen Einsatzes, ohne einen Glottisverschluss gebildet wird. Z.B.: Deutsch: [ʔe:s] <Esel> versus Russisch [ʌ.sə.vrʲi.'mʲe.ni.və.rut] (vgl. Mikhailopoulo, 1998. S.23; Wiede, 1975.S.109).

Der *Endrand der russischen betonten Silbe* ist fakultativ, meist nicht ausgebildet und somit offen ist. Ein offener Endrand hat die Konsequenz, dass eine Längung des Vokals (und somit ein ausgebauter Endrand der Silbe (vgl. Kapitel 3.1.2; Maas 1999) nicht eintreten kann. Im Deutschen hingegen gibt es einen obligatorischen Endrand der betonten

Silbe: Hier wird ein Bedeutungsunterschied zwischen kurzen und langen Vokalen vollzogen, was besonders auf der silbischen Ebene charakteristisch und relevant ist, da man zwischen mehreren Reim- oder Silbenanschlusstypen unterscheiden muss. Zudem kennt das Russische keinen festen Anschluss sondern nur den losen (vgl. Wiede, 1975. S.83; Kapitel 3.1.3). Diese Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokal stellt nach Lewandowski eine Hauptschwierigkeit beim Erlernen der deutschen Sprache dar (vgl. Lewandowski, 1991. S.82f).

Ist der Endrand der russischen Silbe dennoch ausgebaut, so zeigt dieser eine Distinktion an, die das Deutsche nicht kennt: Die Unterscheidung eines *langen und kurzen Konsonanten*<sup>63</sup>. Hier ein Beispiel aus dem Russischen: **[pa.'dat']** <geben> versus **[pad.'dat']** <hinzugeben> (vgl. Mikhailopulo, 1998. S.30).

Weiteren distinktiven Charakter haben natürlich der Sprachrhythmus und die Wortbetonung beider Sprachen.

#### 4.4 Wortbetonung / Sprachrhythmus des Russischen

Das Russische ist zu den akzentzählenden Sprachen zu rechnen und hat daher einige Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen, wie auch schon die gemeinsame Sprachfamilie der indo-germanischen Sprachfamilie vermuten lässt.

Die russische Betonung zeichnet sich in erster Linie durch Beweglichkeit aus. Sie ist relativ frei und unterscheidet die Bedeutungen auf grammatischer sowie lexikalischer Ebene. Da sie phonetisch stark durch die Parameter Lautstärke und Dauer bestimmt ist, gilt sie als dynamisch oder quantitativ-dynamisch (vgl. Kaltenbacher, 1998. S.33; Wiede, 1975. S.106ff).

Akzente sind nicht wie im Deutschen auf bestimmte Füße und Silbenstrukturen oder Betonung der Stammsilben angewiesen, sondern können sich auf jeder Position im Wort befinden (vgl. Tosovic, 2002. S.413; Wiede, 1975. S.107), was durch ausgeprägte Reduktionen auf morphophonologischer Ebene stattfindet. So ist z.B. in **[gə.,rʌ'.da]** der Kasus (Nominativ Plural von <Stadt>) durch unterschiedliche Betonung festgelegt und geregelt. Denn eine andere Betonung **[go.rə.də]** führt zu einem anderen Kasus (Genitiv Singular von <Stadt>).

---

<sup>63</sup> Das Russische kennt somit auch phonologisch konsonantische *Geminaten*, die im Deutschen nur Schriftzeichen eines festen Anschlusses sind (z.B. <Ratte>) oder nur an Morphemgrenzen zu finden sind (z.B. <Führungsstil> **[fy.:ruŋ.,stj:i:]**), die dann auch eindeutig definierbare Silbengrenzen stellen.

Aus diesem Zusammenspiel quantitativ-dynamischer, also betonter (S' und SR1) und unbetonter Silben (SR2) ergibt sich für jedes russische Wort ein *rhythmisches Gefüge*, das in Folge der freien beweglichen Betonungen, regelhaft ist, aber nicht einen Fußtyp, wie z.B. der Trochäus im Deutschen, herrscht. Daher benennt Wiede sein „*Rhythmikmodell*“ auch als „*unsymmetrisch*“ (Wiede, 1975. S.108), das jedoch für alle mehrsilbigen Wörter gelte. Zuerst ist das Rhythmikmodell als Grundschemata und danach das Modell bei vokalischem Anlaut dargestellt. Die Ziffern bezeichnen dabei die relativen Quantitäts- und Intensitätswerte<sup>64</sup>:

1. [pɪˈrʲɪ.ɡʌ.'va.rʲɪ.və.iut] 2. [ɫ.sə.vrʲɪ.'mʲe.nɪ.və.iut]  
 1 1 2 4 1 1 1            2 1 2 4 1 1 1

Es ist festzustellen, dass vor einer betonten Silbe (4) immer eine Silbe der ersten Reduktionsstufe (2) und in nachsilbiger Position nur noch die zweite Reduktionsstufe vorzufinden ist.

#### 4.5 Intonation und Satzrhythmus

Die russische Sprache wird oft als eine ästhetische und musikalische Sprache angesehen. Hinter einer solchen subjektiven Aussage verbirgt zumeist ein wahrer Kern, der im Falle des Russischen als musikalische Sprache auf deren Intonation und Satzrhythmus zurückzuführen ist.

Als eine prosodische und suprasegmentale Komponente besitzt die Intonation und Satzmelodie vor allem eine kommunikative Funktion, sowohl im Deutschen, als auch im Russischen, die sich auf die Ebene des Satzes beschränkt, da beide Sprachen keine wortunterscheidende Intonation kennen. Zudem ist ihr eine distinktive Eigenschaft zur Unterscheidung ganzer Wortverbindungen und Sätze zuzuweisen (vgl. Trubetzkoy, 1937. S.198).

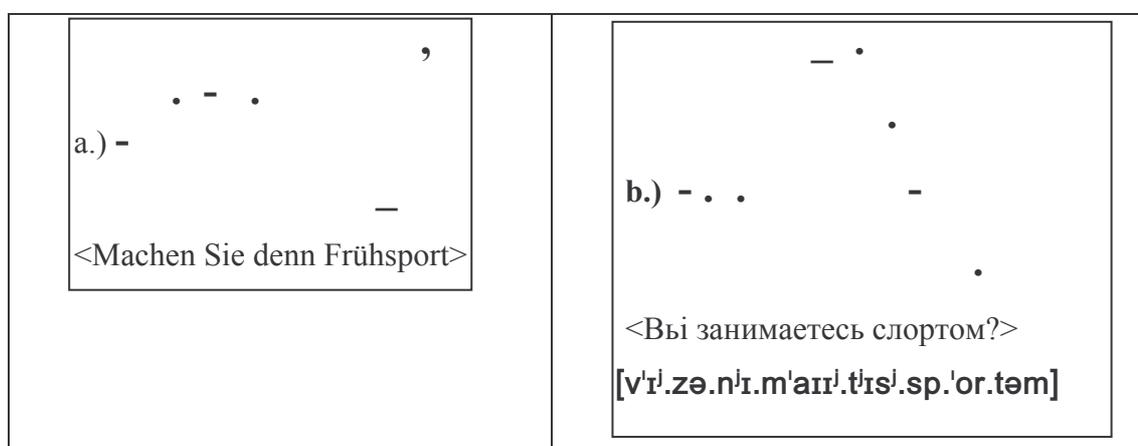
Grundsätzlich lässt sich allgemein zwischen zwei Arten von Intonation unterscheiden: steigende, bei der die Sprechtonlage während des Sprechens erhöht wird und fallend, bei der sie vermindert wird:

1. Die „*weiterweisende*“ *Funktion* (vgl. Trubetzkoy, 1937. S.199) mit einer steigenden Intonation am Ende der Phrase oder des Satzes, ist bei Aufzählungen vorzufinden. Eine

<sup>64</sup> Intensitätswerte: 1= reduziert; 2= unbetont; 3= betont; 4= Hauptakzent (vgl. Wiede, 1973).

weiterweisende Funktion hat aber auch die „*Hebung des Stimmregisters*“, wie Trubetzkoy die musikalisch steigende Sprechtonlage nennt, zur Folge, wenn z.B. ein Entscheidungsfragesatz<sup>65</sup> gebildet wird.

In beiden Sprachen ist dabei ein Ansteigen des Melodieverlaufes zu erkennen, der sich unterschiedlich gestaltet, wie diese folgenden Beispiele zum Satz <Machen Sie denn Fröhspört?> verdeutlichen können, indem die Intonationsverläufe (a.) deutsch; b.) russisch) dargestellt sind. Das Russische fällt in der Tonhöhe auffällig nach dem Hauptakzent ab, nachdem die Melodie nach oben zeigte. Adversativ dazu fällt die Deutsche Melodie zuerst, bevor sie stark auf die letzte Silbe als Hauptakzent ansteigt (vgl. Wiede, 1975. S.197f):



2. Die „*abschließende*“ *Funktion* (vgl. ebd.) mit einem fallenden Tonhöhenverlauf ist typisch für den deutschen *Aussagesatz*. Dieser Verlauf spiegelt sich ebenso im Russischen wieder. Auch wenn Satzglieder hervorgehoben werden, steigt dieses hervorzuhobende Element an. In beiden Fällen drückt es die Abgeschlossenheit des Satzes aus (vgl. Wiede, 1975. S.180).

Doch näher möchte ich auf dieses Phänomen nicht eingehen, da es nicht weiter von Relevanz für die vorliegende Arbeit ist. Viel wichtiger scheint es mit zu sein, einen kurzen Überblick zu geben, wie russische Schüler die deutsche Schrift beherrschen und welches die häufigsten Fehlerquellen sind, die es zu beachten gilt. Einen nicht geringen Einfluss dürfte dabei dem Ausgangsmaterial der Schüler zukommen - der russischen Sprache.

<sup>65</sup> Die Entscheidungsfrage ist im Russischen bei der Hebung des Stimmregisters klar von Wort- und Ergänzungsfrage zu trennen, da diese einen anderen Intonationsverlauf besitzt (vgl. Trubetzkoy, 1937. S.

#### 4.6 Folgen für den Schrifterwerb bei Kindern russischer Muttersprache

Der in Kapitel 1.4 skizzierten Tatsache, dass Phoneme und Laute einer fremden Sprache für einen Sprachenlerner, der der zu erlernenden Sprache unkundig ist, nicht als sprachliche Einheit wahrgenommen werden können, ist es zu verdanken, dass eben diese Laute für den Zweitsprachler nicht produzier- und korrekt artikulierbar sind (vgl. Kapitel 1.4). Da die korrekte Aussprache eine Voraussetzung für den Schrifterwerb ist, und in der Schrift die mündliche Sprache kodiert ist (vgl. Kapitel 2ff), ergeben sich für den russischen Schriftsprachenlerner in den Bereichen Schwierigkeiten, in denen das Lautsystem der Muttersprache stark von dem der Zielsprache die größten Unterschiede aufweist. Im Russischen betrifft das vor allem die Ebene der Vokale, da hier wie oben dargestellt wurde die gravierendsten Unterschiede festzustellen sind und im Russischen viele Vokale des Deutschen nicht existieren. Somit ist auch in schriftlichen Dokumenten eine Kanalisierung der fremden Sprache zu erkennen, da auch hier sprachliche Strukturen erkennbar sind. Eine Kanalisierung findet besonders bei der Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen statt. Denn hier nimmt die russische Sprache keine Unterscheidung vor. Beispiele von Kinderschreibungen im Anfangsunterricht bestätigen dies (Röber-Siekmeyer, 1996. S. 277f). Der richtige Vokal wurde in den folgenden Beispielen korrekt gewählt, jedoch ohne Vokallängung repräsentiert:

<Schliten> statt <Schlitten>; <Schpine> statt <Spinne><sup>66</sup>  
 <Hamer> statt <Hammer>; <Raten> statt <Ratten>.

Auch bei Fremdsprachenlernern in höheren Schulklassen werden Markierungen, die die Längung oder die Kürzung des Vokals und der Silbe anzeigen, noch falsch gebraucht:

- a) Keine Markierung bei Langvokalen: <vir> statt <vier>; <di> statt <die>.
- b) Überflüssige Markierung: <Pakeht> oder <Pakeet> statt <Paket>.

Lewandowski, 1991. S.84

Laute und Vokale, die dem Russischen ganz und gar unbekannt sind (z.B. [ø] [œ] und [ɣ] [ɻ]), d.h. die weder wahrgenommen noch produziert werden können<sup>67</sup>, werden einfach durch den vielgenannten „Kanal“ zu einem nahe verwandten Vokal verändert, den auch die

<sup>66</sup> Ursache für diese Fehlschreibungen sind nach den Untersuchungen von Röber-Siekmeyer eindeutig in der mündlichen Sprache zu suchen, da die Kinder in einer Nacherzählung, die diese Begriffe enthielt, die Wörter folgendermaßen artikulierte:

<sup>67</sup> Eine Rundung der Lippen ist dem Russischen bei Vokalbildungen unbekannt (vgl. Lewandowski, 1991).

Muttersprache besitzt. Ebenso die geschicht ebenso in der Schrift wie die folgenden schriftsprachlichen Beispiele zeigen (Lewandowski, 1991. S.84):

*<effnen> statt <öffnen> [œf.nən]; <meglich> statt <möglich> [mø:ɡlɪç].  
<finfzehn> statt <fünfzehn> [fʏnf,t͡sɛ:n]; <Bretchen> statt <Brötchen> [brø:tçən].*

Die Schrift bietet hier folglich ein perfektes Analysemedium, da die Kinder genau ihre sprachlichen Artikulationen in der Schrift wiedergeben. Konsequenz aus diesen Darstellungen muss also die Aufhebung dieses „Kanals“ sein, der die fremdsprachlichen Laute die Kinder nicht wahrnehmen lässt. Dies kann erreicht werden, indem sie viel mit der fremden Sprache in Kontakt kommen und eine Anleitung für eine korrekte Artikulation erhalten. Am besten von Anfang an, d.h. schon früh in der sprachlichen Entwicklung des Kindes.

### III. Sprachförderung als Teil von Bildung im Elementarbereich

## 5 Kindergarten- und Vorschulpädagogik

### 5.1 Thema

Die sprachfördernde Arbeit mit Kindern slawischer Muttersprachen, auf die meine Ausführungen aufbauen, führte ich in einer Kindertagesstätte durch. Im Zuge einer umfangreichen Diskussion über Bildung wird heute der vorschulische Bereich als stark reformbedürftig angesehen. Daher spricht die folgende Darstellung sowohl die Diskussion über Bildung, als auch die interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen an. Außerdem stelle ich Vorschläge zu Reformen und Veränderungen dar, die nach dem aktuellen Forschungsstand entwickelt wurden.

Zunächst jedoch folgt eine Skizzierung des geschichtlichen Verlaufs der Aufgaben und Funktionen des Kindergartens, der sich am Ende in der heutigen Bildungsdiskussion, besonders im Hinblick auf die heutige Bildungsdiskussion um PISA zuspitzt.

### 5.2 Abriss zur Geschichte und Funktion der Kindergarten- und Vorschulpädagogik

In der Geschichte der Vorschulerziehung ergeben sich vier große Abschnitte (19. Jahrhundert, Weimarer Republik, Nationalsozialismus und Nachkriegsphase), die im Folgenden dargestellt werden. In der Historie stand in jeder Phase entweder ein Sozialfürsorgeanliegen oder ein spezieller Bildungsauftrag im Vordergrund. Hier folge ich nun lediglich den Hauptrichtungen der jeweiligen Zeit und deren Tendenz:

Anfang des **19. Jahrhunderts** lassen sich die Ursprünge dauerhafter Vorschulerziehung finden, wenngleich schon früher Konzeptionen vorschulischer Bildung und kleinkindlicher Erziehung vorlagen (z.B. Rousseau „Emile“, Pestalozzi, Comenius durch die „Mutterschule“ (vgl. Aden-Grossmann, 2002. S. 18)). Diese ersten Einrichtungen unterschieden sich zwar in ihrer Konzeption, Form und Bezeichnung (z.B. wurden diese *Kleinkinderschulen*, *Spielschulen*, *Warteschule* oder Samuel Wilderspans *Kleinkinderbewahranstalt* genannt), hatten jedoch alle ein sozial-fürsorgliches Interesse.

Kinder aus sozial schwächeren Kreisen/Schichten, deren beider Elternteile aufgrund des sozialen Wandels in Folge der Industrialisierung zwingend berufstätig waren, sollten hier eine Erziehung erhalten. Die Umsetzung der genannten Erziehungskonzepte gestaltete sich jedoch mangels Raumangebot und pädagogischer Fachkräfte schwierig, sodass sowohl die *Kinderbewahranstalten* und schulmäßige Einrichtungen wie die *Kleinkinderschulen* die Regel waren (vgl. Fried, 1994. S.601).

Eine besondere Konzeption weist neben den o.g. Institutionen der von *Julius Fröbel* (1782-1852) gegründete *Kindergarten* (1840) auf, mit dem eine pädagogische Ausrichtung verbunden ist, die einen prägenden Einfluss auf die zukünftige institutionelle Vorschulerziehung haben wird. Seine Erziehungsidee geht davon aus, dass für Kinder aller Stände ein Erziehungsauftrag vergeben werden muss, da die frühe Kindheit bedeutsame und besondere Aspekte aufweise, die bei allen Kindern gefördert werden müssen (vgl. ebd. S.601). Als zentrale Erziehungsaufgaben gelten bei ihm die Sozialerziehung und die Spielpflege.

In der *Weimarer Republik* (1919-1933) wird der Bildungsauftrag des Kindergartens zwar betont, zugleich mussten jedoch in Folge der schlechten Wirtschaftslage viele Einrichtungen ihre neuen pädagogische Konzeptionen (z.B. *Montessoripädagogik* (M. Montessori); *psychoanalytischer Kindergarten* (N. Wolfheim)...) aufgeben und kamen einer *Bewahranstalt* gleich (vgl. Aden Grossmann, 2002. S.54ff; Fried, 1994. S.602).

Schon seit 1930, also drei Jahre vor Machtübernahme der *Nationalsozialisten 1933*, verschlechterte sich die Lage der Kindergärten zusehends, da die *Familienerziehung* als ideale Erziehungsform angesehen wurde und nun keine pädagogischen Neukonzeptionen mehr zuließen. Einige Jahre später schaltete man alle noch verbleibenden Kindergärten gleich und stellte dort Körperertüchtigung und Charakterbildung der Kinder im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie in den Mittelpunkt der Erziehung (vgl. ebd.).

Nach *Ende des Krieges* ist die institutionelle Vorschulerziehung in der aussichtslosen Lage, dass sie ihren Bildungsauftrag ob der schlechten finanziellen und räumlichen Rahmenbedingungen nicht erfüllen kann. Trotzdem werden Bestrebungen aufgenommen, neue Konzeptionen zu entwickeln, die einen *sozialpädagogischen Hintergrund* zum Ziel, die „deutsche Kindergarten-tradition“ (Aden-Grossman, 2002, S.120) nach *Fröbelscher Pädagogik* zur Grundlage haben. Dabei sei eine begleitende Elternarbeit bedeutsam gewesen (vgl. Fried, 1994. S.602).

Bis *Ende der 60er* Jahre änderte sich aus Gründen einer konservativen Sozialpolitik - man sah generell die Position der Frau nicht im Beruf, sondern Haushalt und bei der

Erziehung (vgl. Aden-Grossmann, 2002. S.164) - nicht viel an der Elementarerziehung, obwohl schon in den 50er Jahren ein Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Wachstum und Bildung erkannt worden war (vgl. ebd). Ralf Dahrendorf nannte dieses Festhalten an alten Strukturen einen „Rückzug zu vormodernen Strukturen“, der am deutlichsten in der öffentlichen Kleinkindererziehung zu Tage trete (vgl. Neumann, 1987. S. 105).

Erst *Mitte* der **Sechziger Jahre** ausgelöst durch den ‚Sputnikschock‘, einem allgemeinen ‚Bildungsnotstand‘, und der Idee, dass die Bedeutung der vorschulischen Förderung für einen späteren Schulerfolg grundlegend sei (vgl. Kern (1951) nach Neumann, 1987. S.103), wurde die Forderung nach mehr Kindergartenplätzen lauter. Auch dass immer mehr Frauen berufstätig wurden und ihrem Erziehungsauftrag nicht mehr in dem Maße nachkommen konnten, machten den obligatorischen Kindergartenbesuch zu einem wichtigen gesellschaftlichen Thema (vgl. Aden-Grossmann, 2002. S.165).

Es setzte somit eine **Reformdebatte** im Deutschen Bildungsrat ein, der **1970** im Bildungsbericht der Bundesregierung erstmals eine *vorschulische Erziehung* in die Bildungspläne mit einbezog. Es sollte das Kindergartenplatzangebot verdoppelt, die Gruppenstärke gesenkt, Medien und Materialien erneuert und optimiert und eine Kontinuität der Erziehungs- und Bildungsprozesse beim Übergang zwischen Kindergarten und Schule gewahrt werden. In Ergänzung entwickelten sie neue Curricula für die Elementarpädagogik, die vor allem die kognitiven Fähigkeiten des Kindes förderten (vgl. Aden-Grossmann, 2002. S.165; Fried, 1994, S.603). Durch viele Modellversuche (z.B. „KiTa 3000“ in Frankfurt (vgl. ebd. S.166ff)) kristallisierten sich einige neue Organisationsformen<sup>68</sup> und alternative Institutionen<sup>69</sup> heraus.

Bezüglich der entwickelten Lehrpläne ist das **Curriculum für Soziales Lernen (1972)** von Bedeutung, das als Bildungscurriculum präsentiert wurde und im *Funktionsansatz*, der ausgehend vom amerikanischen „Headstart-Programm“ eine Frühförderung sozial benachteiligter Kinder erfüllte, seine Entsprechung fand. Diesem *kompensatorischen Anliegen*, den Kindern beim Schulstart eine Chancengleichheit zu ermöglichen, wird vor allem durch Programme und Materialien zur Steigerung der Wahrnehmungsdifferenzierung, zum Training kognitiver Leistungen und zur Sprachförderung ermöglicht (vgl. Fried, 1995. S.605). Der *Situationsansatz* stellte die

---

<sup>68</sup> In Folge des Ziels einer *Kontinuität* zwischen Kindergarten und Schule zu erreichen, wurden Vorklassen- und Eingangsstufenmodelle entwickelt, die sich die Kritik traditioneller Kindergartenpädagogik gefallen lassen mussten, durch „Verschulung“ oder „Intellektualisierung der Vorschulerziehung“ die Kinder zu neurotisieren (Fried, 1994. S.603).

<sup>69</sup> Alternative Organisationen als Konsequenz einer antiautoritären Erziehung sind z.B. die *Kinderladenbewegung*, *Waldorfkindergarten*, ... (vgl. Neumann, 1987. S.108f).

konkrete Umsetzung des Funktionsansatz dar und hatte zum Ziel die lebensnahe Förderung der Kinder in bestimmten Situationen zu erreichen (vgl. Fthenakis. 2003. S.9). Kinder sollten dabei ihre Kompetenzen – die Ich-, Sozial- und Sachkompetenz – in jeweiligen lebensnahen Situationen fördern.

Bis zum heutigen Zeitpunkt hat es nun keine konkreten Veränderungen im Bezug eines Curriculums für die Elementarerziehung gegeben, da **Ende der 70er** Jahre die Reformen „zum Stillstand“ gekommen sind (vgl. Fried, 1994. S.606). Das habe zur Folge, dass die pädagogischen Fachkräfte sich nicht konkret auf ein Curriculum beziehen müssen und eine große Entscheidungsfreiheit genießen (vgl. Fthenakis, 2003. S.18), was sich heute – nicht ohne Kritik seitens der Bildungsforscher - in einer allgemein vorherrschenden *offenen Kingergartendidaktik* und dem weit verbreiteten Situationsansatz äußere (vgl. Fried, 1994. S.606).

Erst die Ende der **90er Jahre** neu aufkommende Bildungsdebatte unterstützt mitunter die Notwendigkeit eines neuen Bildungskonzeptes. Rückblickend kann man in der dargestellten Skizzierung der Geschichte des Kindergartens die Tendenzen von Reformbemühungen und einer Abkehr von einer reinen *Kinderbewahranstalt* (wie die Kindergartenpädagogik im 19.Jh. und in eingeschränktem Maße auch nach dem Kriege zu beobachten war) hin zu einer *Bildungseinrichtung* erkennen (besonders in der Reformdiskussion der 70er Jahre). Das Ziel, eine Bildungseinrichtung im Elementarbereich zu errichten, ist daher nach 30 Jahren „**Reformstillstand**“ (Fried, 1994. S.606) nicht erreicht worden.

Ähnlich wie vor 30 Jahren wird auch **heute** wieder eine tiefgreifende Reform des Bildungsauftrags pädagogischer Einrichtungen – im besonderen im Elementarbereich - nicht zuletzt wegen des *PISA-Schocks* 2001 aus unterschiedlichsten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Richtungen gefordert.

### 5.3 *Bildung nur für Reiche?*

Die **PISA-Studie** (2001) bescherte dem deutschen Bildungssystem ein niederschmetterndes Ergebnis, da 15-jährige deutsche Schüler im Vergleich mit der internationalen Konkurrenz besonders im Bereich der Lesekompetenz und Kompetenz über ein Textverständnis schlechter abschneiden. Daraufhin wurde die Forderung der Kultusministerkonferenz laut, Maßnahmen zur Verbesserung schon im vorschulischen Bereich zu treffen (vgl. Koch, 2003. S.31).

Zudem diagnostizierte die PISA-Studie für das Einwanderungsland Deutschland heute eine soziale Ausgrenzung benachteiligter Gruppen (vgl. Preissing, 2002. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/936.html>). Besonders betroffen seien dabei Gruppen mit Migrationshintergrund, da ihnen bisher eine gezielte Förderung der deutschen Sprache meist untersagt bleibe. Die Mehrzahl der zugewanderten Familien wohnen dabei in Städten, deren Stadtteile oft nur von ausländischen Mitbewohnern bewohnt seien, sodass von einer Integration nicht gesprochen werden könne. Somit haben diese Gruppen nach Meinung von Aden-Grossmann eine geringere Bildungschance – meist durch mangelhafte Kenntnisse des Deutschen<sup>70</sup> – als die deutschen Kinder (vgl. Aden-Grossmann, 2002. S.235). Preissing sieht dies folgendermaßen:

*Die Herkunftsfamilie bestimmt mehr als alles andere, wer nach zehn Jahren Schule welche Bildungsleistungen erbringt. Die Herkunft bestimmt damit auch, wer welche Chancen hat, einflussreiche Positionen in der Gesellschaft zu besetzen. Dies ist in keinem der untersuchten europäischen Länder und in kaum einem anderen der in PISA untersuchten 32 Staaten so deutlich wie bei uns - trotz mehr als dreieinhalb Jahrzehnten Bildungspolitik, die mit dem Etikett der Chancengleichheit versehen ist. (Preissing, 2002).*

Dass sich nach PISA der besseren Integration und Förderung von benachteiligten Kindern und Gruppen wegen notwendige Veränderungen ergeben mussten, ist naheliegend. So wurde die Reformdebatte wissenschaftlich, politisch und gesellschaftlich wieder aufgenommen. Als Ergebnis einer wissenschaftlich begründeten Diskussion v.a. durch das *Forum-Bildung* und der Politik ist festzuhalten, dass die Bedeutung des Bildungsauftrages der Tageseinrichtungen und die Stärkung frühkindlicher Lernprozesse an erster Stelle stehen muss (vgl. Fthenakis, 2003. S.13), wenn man die Bildungsqualität in Deutschland steigern wolle. Die Probleme seien nicht nur bei der untersuchten Schülergruppe der 15-jährigen zu suchen, sondern weit früher - **im elementaren Bereich**.

Im Folgenden werden einige Eckpunkte der Kritik und Reformvorhaben im Bereich des Kindergartenwesens - auch im Vergleich mit anderen Ländern - skizziert.

---

<sup>70</sup> Von 62000 Schulanfängern hatten 11000 nur geringe Deutschkenntnisse, 6000 sogar erhebliche Defizite, so sei der Kindergarten für viele Kinder der erste Kontakt mit der deutschen Sprache (vgl. Oberhuemer, 2003. S.38).

#### 5.4 *Kritik am deutschen Kindergartenwesen - Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung*

Wie wir oben gesehen haben, hat sich in den letzten 30 Jahren keine grundlegende Reform im Elementarbereich durchsetzen können. So ist für viele Experten das Ergebnis der PISA-Studie nicht überraschend gekommen, denn nach verbreiteter Meinung habe man es in Deutschland im vorschulischen Bereich verpasst, frühzeitig eine Bildungsdiskussion und nicht nur eine pädagogische Diskussion zu führen. Andere Länder, wie z.B. Norwegen, Schweden und Finnland, die im PISA-Vergleich besser als Deutschland abgeschnitten haben, legten bereits Mitte der 90er Jahre Bildungspläne vor, die eine **Möglichkeit der Evaluation** bieten, was das pädagogische Personal und die Arbeit im Elementarbereich besser kontrollierbar macht. Ein solches Curriculum und die Kontrolle über die Nachweisbarkeit von Bildung fehlt bisher im deutschen System, da der Staat sich in solchen konzeptionellen Fragen zurückhielt und die Entscheidungen meist den Trägern der Kindergärten selbst überließ (vgl. Fthenakis, 2003. S.23). Die Länder mit einem elementaren Bildungsplan zeigen somit ein staatliches Interesse an Bildung und Erziehung bereits vor dem Schuleintritt und sehen die frühen Kindheitsjahre in einem neuen Licht – als Grundstein für „lebenslanges Lernen“ (Oberhuemer, 2003. S.46).

##### 5.4.1 **Forderung eines neuen Curriculums im Elementarbereich**

*Schweden* hat schon 1996 seinen Bildungsplan<sup>71</sup> eingeführt, der dem deutschen Grundschullehrplan ähnlich die Bildung und Erziehung steuert (vgl. ebd). Er schreibt sich eine Zukunftsorientierung zu, da er die Kinder nicht auf das „Hier und Jetzt“, sondern auf die „Gesellschaft von morgen“ (Oberhuemer, 2003. S.48) vorbereiten will. Er fördert allgemeine Kompetenzen der Kinder und stärkt diese<sup>72</sup>.

Ein Schwerpunkt wird auf die Dimension „Entwicklung und Lernen“ gelegt, die noch einen für diese Arbeit wichtigen Unterpunkt aufweist, indem eine „differenzierte mündliche Sprachkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, mit Worten spielen, Interesse an der Schriftsprache ...“ (Oberhuemer, 2003. S.49) gefordert wird. Unter dem Gesichtspunkt des PISA-Ergebnisses erachte ich es als interessant, die Konzeption in diesem Unterpunkt im Bereich der „**Sprache und Sprachkompetenz**“, nicht zuletzt im Bezug auf die in meiner

---

<sup>71</sup> *Beispiel*: Fünf Dimensionen von Leitzielen werden darin genannt: 1. *Normen und Werte*; 2. *Entwicklung und Lernen*; 3. *Einfluss des Kindes*; 4. *Vorschuleinrichtung und Elternhaus*; 5. *Zusammenarbeit zwischen Vorschulklasse, Schule und Hort*.

<sup>72</sup> *Beispiele für zukunftsorientierte Kompetenzen im schwedischen Bildungsplan*: Reflexionsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Flexibilität ... (vgl. Oberhuemer, S.49).

Arbeit durchgeführte Spracharbeit mit Migrantenkindern zu beleuchten. Andere Staaten fallen durch eine dem schwedischen System ähnliche Konzeption auf wie die ‚pisa – erfolgreichen‘ Länder *Neuseeland* (1996: Curriculumdimension „Kommunikation“: situative Kommunikationsformen; Sprachkompetenz; kreativer Sprachgebrauch...), *Norwegen* (1997: Basiskompetenz: Sprachkompetenz, Kommunikationsfähigkeit), und *England* (2000: Kommunikation, Sprache und Textverständnis / *literacy*).

Im Bezug auf eine **integrative interkulturelle Konzeption** in der Erziehung und Politik hat sich Deutschland entgegen seines Rufes als Einwanderungsland eher in diesen Bereichen abtinent verhalten und zu einer zusätzlichen Verarmung und Ausgrenzung der benachteiligten Gruppen beigetragen. Für den Kindergarten hat dies die Bedeutung, dass auch schon hier ein Grundstein einer besseren Integration gelegt werden kann. Phtenakis hebt die Wichtigkeit einer solchen Integration und einer Erziehung im Elementarbereich hervor, die seiner Meinung nach nicht durch eine alleinige Sprachförderung von Migrantenkindern vor der Einschulung erreicht werden kann, und suggeriert zusätzlich die Einbeziehung der „kindlichen Lebenswelt“ (vgl. ebd.) dieser sozial schwächeren Kindern. Denn die Zahl der Ausländer, die die Sprache nach dem Kindergarten, in dem sie vielleicht das erste Mal mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind, die deutsche Sprache beherrschten, ist gering (s.o.). Konsequenz setzt sich diese Tendenz in der Zukunft der Migrantengruppen fort, wie das *Forum-Bildung* feststellt:

*Knapp jeder fünfte junge Ausländer (19,5 Prozent) verließ die Schule ohne Abschluss. Nur etwa 8,7 Prozent erreichen das Abitur. 39,6 Prozent der ausländischen jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren haben keinen Berufsabschluss.*

(Forum-Bildung, 2002. S.110f.)

Dies festigt die Annahme, dass unser Bildungssystem den Auftrag, Migrantinnen und Migranten zu fördern und zu integrieren, nicht erfüllt. Das Forum-Bildung fordert hierfür eine Konzentration auf das Erlernen der deutschen Sprache, deren Beherrschung für den zukünftigen Erfolg in Schule und Leben entscheidend ist. Somit muss Sprachförderung/Mehrsprachigkeit und Interkulturalität schon von früh an als Teil eines Zukunftsbezuges unterstützt werden.

Die o.g. Vergleichsländer haben für interkulturelle Kompetenzen entsprechende Verankerungen in ihren Bildungsplänen vorgesehen, die die Förderung von sprachlicher und kultureller Bildung zu verbinden versucht.

Das **englische Modell** unterstreicht die Einbindung aller Kinder jenseits von kulturellen, körperlichen, geschlechtsbezogenen und sozioökonomischen Unterschieden. Neben der

Anerkennung der Muttersprache der Kinder soll ein Rahmen für Sprechen und Hören der englischen Zielsprache mit Erwachsenen und Kindern gegeben werden (vgl. Ulich/Oberhuemer, 2003. S.154).

Im ‚multi-kulturellen‘ Deutschland begreift man die Internationalisierung als modernes gesellschaftliches Phänomen noch nicht in dem Maße, dass eine Veränderung der Arbeit in Tageseinrichtungen zu beobachten wäre. *Norwegen* und ähnlich auch *Schweden* sehen die Tageseinrichtung als eine Lernumgebung an, die Respekt vor allen Menschen, Solidarität und das Recht anders zu sein, fördert.

Will man sich nun in Zukunft, und das ist durchaus im Sinne des *Forums-Bildung* zu erkennen, an diesen Staaten orientieren, dann ist zu betonen, dass das bisher zentrale Thema der deutschen Bildungsdiskussion „Sprachförderung von nicht-deutschsprachigen Kindern“ (ebd. S.155) noch unbedingt durch weitere interkulturelle und integrierende Perspektiven erweitert werden muss. Sprachförderung kann somit nur als „Baustein eines Mosaiks“ (Erpenbeck, 2003. S.33) gesehen werden, da eine interkulturelle Kompetenz weitaus mehr bedeutet, als der bisherige Blick zulasse (Ulich/Oberhuemer, 2003. S. 156).

#### **5.4.2 Forderung einer Anhebung des Ausbildungsniveaus**

Nachdem nun dargelegt wurde, dass eine Reform der Bildung besonders im Elementarbereich zu erstreben ist, da hier das Bedürfnis nach Bildung und die Aufnahmefähigkeit der Kinder am größten ist, stellt sich eine Schlüsselfrage in der Entwicklung von Tages- zu Bildungseinrichtungen: Wie muss das Personal qualifiziert werden, damit die Forderung nach Bildung im Elementarbereich erfüllt werden kann. Wenn das Bildungspotenzial kleiner Kinder systematisch entfaltet werden soll, dann kann dies nicht mit Erziehern und Erziehrinnen geschehen, denen die wissenschaftliche Ausbildung fehle (vgl. Eibeck, 2002). Diese werden noch immer an Fachschulen ausgebildet und nicht, wie es in den meisten europäischen Ländern<sup>73</sup> der Fall ist, an Hochschulen (vgl. OECD, 2001. Aden-Grossmann, 2002. S.14ff). In Folge einer Anhebung des Bildungsniveaus der

---

<sup>73</sup> In *Norwegen* z.B. ist eine dreijährige Ausbildung an einer Hochschule zum Pädagogen erforderlich, um in einem Kindergarten arbeiten zu können. Bisher sind rund 80 Prozent der Stellen nach dieser Anforderung besetzt. Die übrigen Erzieher haben eine 2-jährige Ausbildung als Kinderbetreuer/ -pfleger erhalten( vgl. OECD, 2001. S.173)

In *Schweden* haben 98 Prozent aller Beschäftigten einer vorschulischen Einrichtung eine erzieherische Ausbildung. Als Kindergartenleiter ist eine universitäre pädagogische Ausbildung unverzichtbar. 60 Prozent der Beschäftigten sind an der Universität oder einer Fachhochschule in einer mind. dreijährigen Ausbildung zum Pädagogen ausgebildet worden. 35 Prozent sind Kinderbetreuer/ -pfleger (vgl. ebd. S. 177).

In England, das seit 2000 ein Bildungscurriculum für die Elementarstufe besitzt, ist die Ausbildung noch schlecht, da nur 20 Prozent eine vierjährige pädagogische Ausbildung an einer Hochschule besitzen.

Erzieher ergeben sich neue Anforderungen, nicht nur durch die Umstrukturierung des Elementarbereichs durch ein gefordertes Bildungscurriculum, sondern auch durch die Veränderung deren Arbeitsfelder (vgl. Ballusek u.a, 2003. S.320).

Es werden mehr psychosoziale, interkulturelle und kognitive Kompetenzen erwartet, die zur Bewältigung gesellschaftlicher Entwicklungen notwendig sind. Gerade die frühe Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ist eine Chance für diese Gruppe und bedarf daher interkultureller Kompetenzen der zukünftigen Pädagogen und Pädagoginnen (vgl. ebd. S.321).

Dass somit eine neue Grundlage für die Erzieherinnenausbildung geschaffen werden muss, scheint in dieser Debatte bereits Konsens<sup>74</sup> zu sein, doch ist deren Umsetzung auf Fachhochschul- oder Universitätsebene noch nicht geklärt. Unter diesem Konsens muss die Ausbildung unter allen Umständen auf die veränderte Berufspraxis mit Bildungscurricula und neuen Prioritäten vorbereiten.

#### **5.4.3 Konsequenzen aus der Kritik**

Im Bezug auf ein Bildungscurriculum nach Vorbild europäischer Staaten ist Bayern hervorzuheben, das ab dem Jahre 2005 als bisher einziges Land einen Bildungsplan verbindlich einführen wird. Doch die Tatsache, dass die Notwendigkeit einer Bildungsreform im Elementarbereich in der Koalitionsvereinbarung der Bundesregierung (2002) festgehalten wurde, lässt für die Zukunft auf Veränderungen in anderen Ländern hoffen (vgl. Fthenakis, 2003. S.14). Die Diskussion darüber ist somit erst am Anfang.

Die in anderen Staaten bereits durchgeführten Reformen sollen nun also auch Deutschland erreichen. Ein erster Schritt in Richtung einer Bildungsreform scheint getan, wie die breit angelegte Debatte über Bildung in unserer Gesellschaft zeigt, die die Antworten auf anstehende Fragen bezüglich der Curricula in Kindertageseinrichtungen zu finden versucht.

---

<sup>74</sup> Eine universitäre Ausbildung oder eine Ausbildung auf Fachhochschulniveau soll in Modellversuchen des „Bachelor of Education“ in den Ländern Nordrheinwestfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein erprobt werden (vgl. Ballusek u.a., 2003. S.326).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Um eine verbesserte Bildung, Qualifizierung und Integration, d.h. nicht nur eine Bildung für Reiche zu ermöglichen, bedarf es einer Überwindung von Diskriminierung und besonders auf interkulturellem und sprachförderndem Gebiet Veränderung:

- Verbesserte *Curricula* nach einer intensiven Debatte über Bildung im Elementarbereich;
- *Neuordnung der Ausbildung* von Erzieherinnen und Erzieher;
- Kindertagesstätte als eine *Bildungslandschaft* ansehen;
- Gesellschaftliche *Wertschätzung* der ersten *Bildungsjahre*: Die eigenen *Kompetenzen* und den Kompetenzerwerb des Kindes von früh an zu fördern;
- Respekt und Offenheit gegenüber Andersartigkeit und Neuem.

Die hier durchgeführte Sprachförderung mit Berücksichtigung des besseren Schrifterwerbs kann nur ein kleiner Teil der Forderung nach Bildung und der Integration sein und darf nicht, wie es die politische Führung voreilig nach PISA beschlossen hat, zu einem Allheilmittel emporgehoben werden. Denn Integration ist ein „ganzheitlicher Prozess – Sprache ein Baustein“ (Erpenbeck, 2003. S.33).

## **6 Sprachliche Elementarförderung zur Vorbereitung des Schrifterwerbs**

Als Konsequenz aus der Erkenntnis über bisher vorherrschende soziale Ausgrenzungen und Disparität und aus Ergebnissen der PISA-Studie, die diese Erkenntnis noch unterstützen, werden nun verstärkt Sprachfördermaßnahmen im vorschulischen Bereich gefordert und gefördert (s.o). Es ist anzumerken, dass es schon seit längerer Zeit Modelle gab, mit denen die Frühförderung sprachlicher Fertigkeiten im Elementarbereich angegangen werden können (vgl. Koch, 2003. S.31). Diese bisherigen Ansätze, die sich unter den Begriff des „*situativen Ansatzes*“ (vgl. Zimmer, 2000; vgl. Kapitel 5.2) und einer folgenden „*Kindorientierung*“ (vgl. Potthoff, 2000. S.86ff) nach Montessori einordnen und zu Genüge finden lassen, richten sich nach reformpädagogisch geprägten Modellen, z.B. ‚Wie Kinder sprechen lernen‘. In Folge der reformpädagogischen Ausrichtung ließen diese Modelle eine Zukunftsorientierung für die Kinder aufgrund fehlender konkreter Leistungsanforderung vermissen (vgl. Röber-Siekmeyer, 2003. S.11). Das bedeutet, dass ein Modell der Sprachförderung den Kindern durch den Grundstein *Sprache* eine Chance

bieten kann, sich erfolgreich in der Gesellschaft zu integrieren, da die kindliche Sprachkompetenz eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb und deren zukünftigen Schulerfolg ist. Wie eine solche **Zukunftsorientierung**<sup>75</sup> – es werden nun Konzepte im Bereich der schriftvorbereitenden Sprachförderung vorgestellt - aussehen kann, soll nun anhand zweier Modelle exemplarisch aufgezeigt werden.

Seit wenigen Jahren fundieren schriftsprachenfördernde Modelle auf einer wissenschaftlichen Theorien der Elementarförderung, wie dies besonders durch das Beispiel des „**Würzburger Modells**“ der Psychologen Küspert und Schneider (2003, Hören, Lauschen, Lernen) publik wurde. Dieses zielt auf eine Therapie legastheniekranker Kinder und vermittelt den Kindern erstmals „Einblicke in die Struktur der Sprache“ (vgl. ebd. S.14). Das steht deshalb für einen Zukunftsbezug, weil Probleme bearbeitet werden, die zwar erst mit dem Erlernen der Schrift (vgl. Kapitel 2.1) ans Tageslicht treten werden, besonders bei Legasthenikern jedoch schon früh therapiert werden können. Erreicht wird dies in erster Linie durch sprachspielerische Aufgaben im Vorschulalter, die die phonologische Wahrnehmung auf auditivem Wege verbessern und Laute in Wörtern isolieren soll, da bei legasthenen Kindern in diesem Bereich Defizite festgestellt wurden (vgl. Röber-Siekmeyer, 2003. S.12).

Eine andere Konzeption verfolgen die Autoren der „**Osnabrücker Materialien**“, die in erster Linie schriftvorbereitende Sprachförderung mit Migrantenkindern durchführen und besonders sprachstrukturelle und rhythmische Unterschiede von Herkunftssprache und Zielsprache auf Silbenebene erschließen möchten. Das heißt, dass großen Wert auf eine korrekte und möglichst akzentfreie Sprache gelegt wird, da diese als Basis für den Schrifterwerb gilt. Daher ist das Wissen über die Kontraste der Ziel- und Muttersprache in zwei Aufgabengebieten (*Wortbetonungsmuster; Die Elemente der Silbe*) bestimmend, denn die Kinder müssen zunächst die Strukturen erwerben, die von der Schrift repräsentiert werden, um darauf aufbauen zu können.

### 6.1 Das „Würzburger Trainingsprogramm“

Das *Würzburger Modell* oder auch *Trainingsprogramm* geht im Grunde auf eine psychologische Basisarbeit von Lundberg (1988) zurück, der eine ähnliche Konzeption zu einer Verbesserung *phonologischer Bewusstheit* im Vorschulalter entwickelte. Der Unterschied zu Küspert/Schneider liege nur darin begründet, dass die Würzburger Variante

---

<sup>75</sup> Auch das Schwedische Curriculum weist einen starken *Zukunftsbezug* auf (vgl. Kapitel 5.4.1).

weniger zeitaufwändig sei (vgl. Küspert/Schneider, 2003. S.14). Diese neue Überarbeitung sieht einen straffen Zeitplan vor, der tägliche zehnminütige Sitzungen im Beisein eines Erziehers einplant<sup>76</sup>. Ein entsprechender Trainingsplan ist dabei regelmäßig durchzuführen und einzuhalten (vgl. ebd. S.21).

Das Programm besteht aus Spielen und Übungen, die sich in sechs verschiedenen Bereiche aufteilen und von der Annahme ausgehen, dass eine *phonologische Bewusstheit* den Kindern beim Schrifterwerb eine lautliche Analyse erleichtere, die vorgenommen werden müsse, um Lauten Buchstaben zuzuordnen (vgl. Küspert/Schneider. 2002. S.12). Denn „der Erfolg eines Kindes beim Lesen- und Schreibenlernen hängt schließlich davon ab, inwieweit es das alphabetische Prinzip der Schriftsprache begreift“ (ebd. 2002. S.12). Unter phonologischer Bewusstheit versteht man den Einblick der Kinder in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache. Sie lasse sich nach Schneider (2002) als Bewusstheit um größere sprachliche Einheiten wie Wörter, Silben und Reime (*phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne*) schon im Kindergartenalter beobachten, und sie zeige sich im Schulbereich in der Fähigkeit, vorgespochene Wörter in ihre Lautbestandteile zu zerlegen (*phonologische Bewusstheit im engeren Sinne*).

### 6.1.1 Aufbau

Ich zeige die einzelnen Bereiche nun chronologisch in ihrer Konzeption und anhand repräsentativer Beispiele auf:

1. Lauschenlernen hat das Ziel durch Spiele Geräusche ihrer Umgebung wahrzunehmen und dass Sprache etwas ist, „worauf man hören muß (sic!)“ (ebd. 2002. S.14). Ein Spiel kann z.B. sein, Geräusche (zusammengeknülltes Papier, ...) zu benennen. Später sollen die Kinder gleichlautenden Wortpaare (<Puppe>/<Puppe>) erkennen und von anderen, die keine Paare (<satt>/<Stadt>) bilden, unterscheiden.
2. Reime werden in der zweiten Woche eingeführt, um die Kinder auf lautliche Parallelen und sprachliche Strukturen aufmerksam zu machen. Die Reime müssen dabei keinen Sinn ergeben, sondern nur als solche (z.B. <Haus> / <naus>...) erkennbar sein. Satzspiele, bei denen Reime ergänzt werden (z.B. „Eine Katze hat 'ne ... Tatze) und Kinderreime und -lieder schließen sich an.
3. Satz und Wort: Dieser Teil wird ab der dritten Woche mit den Kindern durchgeführt. Sie lernen, dass sich Sätze aus mehreren Wörtern zusammensetzen und in diese

---

<sup>76</sup> Zusätzlich zum normalen „Würzburger Trainingsprogramm“, das von einer Person durchgeführt wird, ist das Programm auch als computerbasiertes Lernprogramm erhältlich, das die Kinder selbstständig bedienen können (vgl. <http://www.phonologische-bewusstheit.de/index.htm>. Zugriffsdatum: 23.09.2003).

zerlegen lassen. Zwei Operationen sind hier einzuführen: Die *Analyse* (Zerlegen des Satzes in Wörter) und *Synthese* (Verbinden einzelner Wörter zu einem Satz).

Spiel: Für jedes Wort in einem Satz, den die Erzieherin vorspricht (z.B. <Hunde bellen>) sollen die Kinder eine motorische Bewegung machen (klatschen oder hüpfen), um so die Wörter zu „markieren“ (vgl. ebd. S.41). Alternativ bietet das Computerprogramm (vgl. <http://www.phonologische-bewusstheit.de/spiele/saetze.htm>) die Möglichkeit, pro genanntes Wort einen abgebildeten Baustein auf dem Computerbildschirm anzuklicken.

4. Silben werden in der sechsten Trainingswoche aufgenommen. Durch „Klatschen und rhythmisches Sprechen“ lernen die Kinder die Einheit der Silbe kennen (*Analyse*). Die Silbengrenzen werden hier durch eine Bewegung signalisiert (vgl. ebd. S.44). Die Silben bieten im Trainingsprogramm noch die Möglichkeit durch *Synthese* zu Wörtern zusammengezogen zu werden. Dies funktioniert folgendermaßen:

*Die Wörter werden jetzt mit einer deutlichen Silbentrennung gesprochen (monoton mit einer klaren Pause zwischen den Silben, z.B. „E-le-fant“). Wenn die Kinder herausgefunden haben, um welches Wort es sich handelt, wird das Bild gezeigt (Küspert/Schneider, 2002. S.44).*

5. Der Anlaut eines Wortes soll ab der neunten Woche identifiziert werden. Beim Vorsprechen dehnt der Erzieher den Anlaut oder Anfangsrand des Wortes unnatürlich lang. Aus [nɑ:dl] <Nadel> wird z.B. das Wort [n:ɑ:dl], das die Kinder nachsprechen. Später kategorisieren sie Anlaute, indem sie Bildkärtchen mit gleichem Anlaut zu Paaren ordnen, z.B. <Birne> und <Ball> / <Esel> und <Elefant> (vgl. ebd. S.47).
6. Phoneme stellen die schwierigste zu bearbeitende Kategorie dar, da die Kinder dabei üben sollen, Laute innerhalb des Wortes akustisch wahrzunehmen und später zu isolieren. Doch wird zuerst mit Übungen zur *Phonemsynthese* begonnen, da sie für die Kinder leichter durchführbar sein soll. Der Erzieher spricht kurze Wörter in Einzellauten [h] [ʔu:] [t] <Hut> vor, lässt die Kinder wiederholen und das Wort benennen. Eine Phonemanalyse wird später durchgeführt, indem die Kinder die Phonemanzahl kennen lernen sollen oder einzelne Laute aus dem lautiert gesprochenen Wort isolieren: „Hört genau hin, was kommt bei der B-ie-n-e nach dem /i/?“ (ebd. 2002. S.15).

### 6.1.2 Resümee:

Zweifelsfrei hat das Würzburger Trainingsprogramm einen großen Stellenwert, da es sich verdient gemacht hat, eine schriftvorbereitende Sprachförderung schon in der Elementarstufe einzuführen. Es kommt somit der Forderung nach Bildung im Elementarbereich nach. Kinder werden, z.B. durch die Aufgaben Lauschen und Reime gut sensibilisiert, sprachliche Parallelen zu finden (s.o.; vgl. Kapitel: 2.3) und gesprochene Sprache bewusst aufzunehmen. Die Aufgabe unterstützt den Aufbau von parallelen Strukturen des Gesprochenen. Dadurch kann das Konzept, wie oben schon angesprochen wurde, einen starken pädagogischen Zukunftsbezug aufweisen. Wie es mittlerweile auch die verschiedenen Schulleistungstests PISA (2000) und IGLU (2003) verdeutlicht und ans Tageslicht gebracht haben, muss eine Sprachförderung schon im Kindergarten stattfinden, wenn erfolgreichere Lese- Rechtschreibleistungen erzielt werden sollen.

Aufgrund mehrerer seit 1991 bis 1998 durchgeführter Längsschnittstudien (vgl. ebd. S.17) kann man mit diesem Material über eine lange Erfahrung zurückblicken, die sich auch in der Entwicklung einer zusätzlichen computerbasierten Lernsoftware zeigt. Diese ermöglicht den Kindern ohne zusätzliche Betreuung, das Material und die Übungen des Trainingsprogramms selbstständig durchzuführen.

Es ist jedoch anzumerken, dass dem „Würzburger Trainingsprogramm“, dessen Materialien von Psychologen entwickelt wurden, m.E. in manchen Aufgaben eine linguistische Fundierung fehlt, da zahlreiche Aufgaben „durch die Brille der Schrift“ (Röber-Siekmeyer, 2003. S.12) konzipiert sind. So fehle oft der Blick für die Formen, wie Kinder Gesprochenes wahrnehmen. Kinder sollen z.B. beim *Anlauttraining* Paare von Wörtern mit gleichen Anlauten bilden, was bei <Esel> und <Elefant> (s.o.) nur auf schriftlicher, jedoch nicht auf lautlicher Ebene [‘e:s|] versus [‘e.ɪə.‘fant] möglich ist (vgl. Küspert/Schneider, 2002. S.47).

Zudem werden bei der Analyse von Gesprochenem die Beispielwörter oftmals durch eine unnatürliche Sprechweise dargeboten, damit eine leichtere Analyse durchzuführen ist. Eine solch unnatürliche Sprache hat jedoch nichts mit der alltäglichen kommunikativen Sprache zu tun, die die Kinder täglich aufnehmen und zu schriftlicher Sprache verarbeiten müssen. Eine *Dehnung des Anlautes* (in [‘n:::ɑ:də|] (s.o.)<sup>77</sup>) und die *Silbengliederung*, entweder durch motorische Unterstützung „wir klatschen das Wort <E-le-fant>“ (vgl. ebd. S.45) oder Artikulation prosodisch übertriebener Silbenpausen in Wörtern z.B. <Som-mer-wet-ter>,

---

<sup>77</sup> Im Trainingsprogramm wird nicht deutlich, wie die Übung in gleicher Form mit einem komplexen Anfangsrand z.B. <Prunk> aussehen könnte. Entweder: <PPPPPrunk>; <Prrrunk> ?!

lässt die Wörter ihre lautlich korrekte Aussprache verlieren. Die Verdopplung von Konsonanten ist im Mündlichen nicht wahrzunehmen, da sie eine Markierung durch die Orthographie ist. (vgl. Kapitel: 3.4 und 3.4.1 *Schärfungsschreibung*).

Eine Unnatürlichkeit der Sprechweise und eine Missachtung sprachlicher Strukturen ist auch im Aufgabenbereich der **Phoneme** festzustellen, da hier Einzellaute zu Wörtern zusammengezogen werden sollen. Das Beispiel <Kopfsteinpflaster> dagegen lehrt uns (vgl. Kapitel 2.2), dass Laute in einer bestimmten Struktur im Lautkontinuum vorkommen und durch Koartikulation erst gebildet werden können. Ein Auseinanderreißen zerstört diese Struktur. Z.B.: <st> = [ʃt ] oder <sp> in <Spinne> = [ʃp] wird im Material zu (s-p-i-n-n-e) sprachlich verfremdet. So ist zu befürchten, dass Kinder damit Probleme haben werden, Laute zu sinnvollen Wörtern zusammenzuziehen (Synthese), da sich diese Übungen als nicht-real-gesprochen erweisen. Empirische Ergebnisse stehen noch aus und lagen mir bei der Erstellung dieser Arbeit nicht vor.

## 6.2 Das „Osnabrücker Modell“

Einen anderen Ansatz findet sich im *Osnabrücker Modell* von Doris Topfink. Es hat zwar das gleiche Hauptziel, nämlich die Vorbereitung auf den Schrifterwerb und auf schriftsprachlich relevante Fertigkeiten, basiert jedoch auf einer linguistischen Theorie des *silbenphonologischen Ansatzes*, der auf *prosodischen Strukturen* aufbaut. Dabei wird besonders auf die sprachliche Förderung von Migrantenkindern in Kindertagesstätten hingewiesen. Durch eine entsprechende Förderung im Bereich Sprache und der damit verbundenen zukünftig zu erlernenden Schrift sollen die Kinder die Chance bekommen einen ‚autonomen Nutzen‘ zu erlangen, nämlich die Integration in die Gesellschaft. Das Material führt die Kinder altersgemäß, intensiv, strukturiert durch eigenes Lernen, d.h. durch Berücksichtigung der eigenen kindlichen Kompetenzen, an die Sprache heran.

Das im Osnabrücker und Freiburger Projekt (s.u) verwendete Material (*“Osnabrücker Materialien“*) ist durch das Wissen um die Anforderungen an die Kinder beim Schrifterwerb in deutschen Regelklassen bestimmt. Es geht von der Annahme aus, dass das *Strukturlernen*, auf das abgezielt wird, den Erwerb der deutschen Sprache, insbesondere der Explizitsprache, die beim Schrifterwerb von Bedeutung ist, unterstützt.

Wie die *Osnabrücker Materialien* linguistisch und methodisch strukturiert sind, zeigen die nächsten drei Kapitel, da sich diese in drei Hauptkategorien aufbauen: *Wortbetonungsmuster* als prosodisch basiertes, *Wörter als Elemente von Sätzen* als

syntaktisch basiertes und *Die Elemente der Silben* als silbenbinnenstrukturierendes Kapitel.

Ich möchte mich dabei auf die Autoren der *Osnabrücker Materialien* selbst beziehen und halte mich an deren konzeptionellen und inhaltlichen Aufbau. Die folgenden Darstellungen sind daher inhaltlich aus den *Osnabrücker Materialien* (Tophinke, 2002a) selbst und aus dem Beiheft *Sachlich* (Tophinke, 2003) inhaltlich entnommen:

## 6.2.1 Aufbau

### 6.2.1.1 Aufgabenbereich 1: Wortbetonungsmuster

Der *Aufgabenbereich 1* bietet verschiedene Aufgaben (Silben erkennen und Betonungsmuster durch Punkte symbolisieren) und Spiele (Memory, Domino, ...), durch welche die Kinder den Sprachrhythmus und die Betonungen der deutschen Sprache einüben. Zudem ist hier die Intention der Autoren, wie in allen anderen Übungen auch, den Wortschatz der Kinder zu erweitern, was als ein positiver Nebeneffekt und nicht als Hauptziel anzusehen ist.

Hauptziel ist dagegen die verschiedenen Wortbetonungsmuster des Deutschen zu vermitteln. Wie oben dargestellt wurde, gliedern sich die Wörter der deutschen Sprache in eine oder mehrere Silben (vgl. Kapitel 1.5 und 3ff), die betont, schwach oder nicht-betont sind und somit die Betonungsmuster darstellen. Diese Kombination der Silben repräsentiert den Worhrhythmus und die betonte Silbe im Wort den Wortakzent. Dabei beschränkt sich das Material nun auf sechs Betonungsmuster, die maximal durch drei Silben besetzt sind.

So gibt es einige Wörter im Deutschen, die nur eine Silbe besitzen, welche mit einem großen/dicken/betonten Punkt dargestellt sind:

	△      △      △      △      △
<b><u>Einsilber</u></b> (mit betonter Silbe/):	Hut      Wal      Rad      Kuh      Fuß

Zweisilber und dabei vor allem das trochäische Muster, ist das am häufigsten vorkommende Wortbetonungsmuster, das wie folgt symbolisiert ist:

	△ ●    △ ●    △ ●    △ ●    △ ●
<b><u>Zweisilber</u></b> (betonter/unbetonte Silbe):	Löwe    Tiger    Hose    Wiese    Hüte

Weniger häufig und trotzdem zweisilbig sind jambische Wortbetonungsmuster, die die Betonung auf der zweiten Silbe besitzen:

● Δ   ● Δ   ● Δ   ● Δ

**Zweiselber** (unbetont/betonte Silbe):      Geweih    Kamel    Gespenst    Gesicht

Dreiselbige Wörter können im Deutschen auf verschiedene Formen zurückgreifen, welche die drei folgenden Beispiele Zeigen können:

Δ ● ●      Δ ● ●

**Dreiselber** (betont/unbetont/unbetont):      Ameise      Marzipan

● Δ ●      ● Δ ●      ● Δ ●

**Dreiselber** (unbetont/betont/unbetont):      Banane      versuchte      Trompete

● ● Δ      ● ● Δ

**Dreiselber** (unbetont/unbetont/betont):      Elefant      Melodie

Gerade durch falsche Wortbetonungen entstehen bei Migrantenkindern ausländische Akzente, eben weil die Muttersprache ein anderes Betonungssystem aufweist, als das Deutsche (Vgl. Kapitel. 1.4 und 1.5). Durch das Material und dessen prosodische Funktion sollen die Kinder diese muttersprachlichen Betonungsmuster im Deutschen ablegen und nicht mehr übertragen.

Der erste Arbeitsbereiches muss hier im Zusammenhang des Schreiben- und Lesenlernens betrachtet zuwerden, denn wie das Kapitel zur Rolle der Silbe in der Orthographie bewiesen hat, zeigt auch die deutsche Orthographie die Betontheit der Silben an<sup>78</sup> (vgl. Kapitel 3.4).

Aus diesem linguistischen Kontext ist es nun erforderlich, dass die Kinder durch eine fundierte Anleitung seitens der Erzieher und durch die o.g. Aufgaben und Spiele zuerst die Silbenanzahl und in einem weiteren Schritt die betonte Silbe entdecken. Sie bekommen dabei in Arbeitsblättern Bilder von Gegenständen und Tieren gezeigt, deren Schwierigkeitsgrad auf Ebene der Wahrnehmbarkeit allmählich gesteigert wird. So sind zunächst Langvokale, z.B. <Hose> in den betonten Silben zu analysieren, die gut wahrgenommen werden können. Später kommen noch Wörter mit Kurzvokalen, z.B. <Hunde> in den betonten Silben dazu. Die Kinder setzen für jede Silbe einen Punkt (Δ), wobei es ihnen und den Erziehern freigestellt ist, ob dieser gemalt mit Punkteaufklebern geklebt oder durch eine andere kreative Methode markiert wird. Die betonte Silbe soll später mit einem großen Punkt (Δ) dargestellt sein. Durch diese Symbolisierung mit großen

und kleinen Punkten seitens der Kinder, wird diese „unsichtbare“ Erscheinung, nämlich der Wortbetonung der mündlichen Sprache repräsentiert, was nach Wygotski (s.o.) eine Grundvoraussetzung für Bewusstwerdung von Sprache ist (vgl. Kapitel 2.2). Somit können Kinder in diesem Arbeitsbereich auf einer visuellen Ebene und nicht nur ‚via audio‘ die Betonungsmuster erfahren.

#### 6.2.1.2 Aufgabenbereich 2: Wörter als Elemente von Sätzen

Dieser Bereich fördert nun bei den Kindern die Fähigkeit, Sätze in ihre Elemente zu gliedern, was sich bei den Kindern erst allmählich entwickelt und besonders im Hinblick auf die später zu erlernende Schrift eine Notwendigkeit darstellt. Sie müssen sozusagen aus dem Lautkontinuum einzelne Elemente in einem Analyseprozess ausgliedern können. So stellt eine solche Analyse z.B. die Entdeckung immer wiederkehrender Elemente und Strukturen in verschiedenen Sätzen dar, welche man eigentlich schon beherrscht. Die *Reanalyse*, nach Wygotski die Bewusstmachung schlechthin, ist natürlich die Schrift, da in ihr auch die Wortabtrennung durch die Spatien kodiert ist, aber dies wurde schon in Kapitel 2.1 vertieft und in Kapitel 2.1.1 dargestellt. So dient der Aufgabenbereich nicht nur als Schriftvorbereitung, sondern hilft den sprachenlernenden Kindern die Wortgrenzen semantisch aufzuzeigen, da diese Aufgabe in einer fremden Sprache noch schwerer zu lösen ist.

Die Wahrnehmung der Satzglieder und das Erfassen der syntaktischen Regeln innerhalb der Satzhierarchie dient weiter einem flexiblen „Agieren und Reagieren in verschiedenen Sprachlernsituationen des Alltags“ (Tophinke, 2003. S.16), wozu auch der Schriffterwerb zählt.

Eine *Reanalyse*<sup>79</sup> auf nichtschriftlicher Basis kann in diesem Arbeitsbereich durch verschiedene Sprachspiele angeregt und unterstützt werden, die sich in den Materialien in zwei Teile gliedern:

Einmal sind dies Spiele zum *Ersetzen von Satzelementen*, wie z.B. des Verbs. Im Satz <Jan lacht> kann das Element Verb durch beliebig andere Verben <geht>; <spielt>; <hüpft> ersetzt werden. Diese Elemente können nun von den Kindern als Wörter begriffen werden, wenn sie durch andere austauschbar sind. Außerdem lernen sie, einfache neue Sätze zu erstellen.

---

<sup>78</sup> So seien die silbischen Phänomene wie Dehnungs-H (z.B. Fahne), Schärfungsschreibung und Verdopplung der Konsonantenzeichen auf die betonte Silbe bezogen (vgl. Tophinke, 2002a. S.15).

Ein anderes Verfahren besteht darin, *Wörter* in einen bestehenden Satz *einzu*fügen. Da nur zwischen zwei Wörtern und nur an bestimmten Stellen im Satz etwas sinnvoll eingefügt werden kann, zeigt dies die Grenzen der Elemente gut an. Z.B. kann ein Adjektiv zwischen den Artikel und das Nomen beliebig oft eingefügt werden:

Das Auto fährt langsam.

Das **kleine** Auto fährt langsam.

Das **kleine alte** Auto fährt langsam. usw...

Zudem helfen die Einfüge- und Ersetzungsoperationen noch beim Erwerb von Satzmustern<sup>80</sup> und syntaktischer Strukturen, die für den Satzbau der deutschen Sprache eine Grundlage sind.

#### 6.2.1.2.1 Symbolisierung von Satzelementen:

*Methodisch* und *medial* werden all diese Aufgaben mit Hilfe von Duplosteinen als Symbole für Wörter und Satzelemente erarbeitet. Ein Wort ist durch einen Duplostein repräsentiert. In zweifacher Hinsicht ist hierbei eine Unterstützung für das Sprachenlernen zu beachten:

- Die gesprochene Sprache ist flüchtig und wird durch diese Methode erstmals symbolisch fixiert und visualisiert. Die Duplosteine erlauben es den Kindern sogar, mit den spielerischen Repräsentanten auch deren Symbolisierung spielerisch einzusetzen: Sie spielen mit dem Satzbau und dessen Elemente (der Wörter), indem sie nach einem vorgegebenen Schema den Satz aufbauen und variieren lernen. Der Begriff und die Bedeutung des *Wortes* wird bei den Kindern gefestigt, sodass eine schriftvorbereitende Leistung erbracht wird.
- Allgemein werden die Kinder mit einer Symbolisierung durch die Duplosteine vertraut gemacht, ebenso wie die Punkte Repräsentanten für Wortbetonungen sind.

---

<sup>79</sup> Eine *Reanalyse* auf schriftlicher Basis wurde schon im Kapitel 3.1.3 dargestellt.

<sup>80</sup> z.B. Ein Aussagesatz und eine Entscheidungsfrage kann am Beispiel eines ‚ist-Satzes‘ repräsentiert werden, indem das Verb seine Stellung durch eine Inversion ändert: 1. <Der Ball ist rund> 2. <Ist der Ball rund?>.

#### 6.2.1.2.2 Farben der Duplosteine

Der besseren Unterscheidung der einzelnen Satzelemente wegen sind die Symbolisierungen in Form von Duplosteinen noch farblich gestaltet. Verben wie <ist> und <sind> bekommen einen roten Stein, alle anderen einen blauen. Nur die Wörter, die eingefügt werden sollen, erhalten eine grüne Farbe, wie im obigen Beispiel die Adjektive. Sinn und *funktioneller Hintergrund* dieser Farbgebung ist dabei die Absicht, den Kindern Sätze als Konstrukt verschieden gebildeter Elemente zu symbolisieren. Die rote Farbe des Verbs unterstreicht dessen zentrale Stellung und Funktion im Satz des Deutschen.

#### 6.2.1.3 Aufgabenbereich 3: Die Elemente der Silben

Die Erschließung der Binnenstruktur der Silbe ist für den Schrifterwerbsprozess eine Notwendigkeit, wenn auch der Prozess zur Wahrnehmung des Silbennukleus für die Kinder schwierig ist, wie Kinderschreibungen in Kapitel 2.1 und 2.1.1 zeigen. Denn oftmals werden gerade die binnenstrukturierenden Vokale im Nukleus der Silbe nicht besetzt, wie die unvollständig repräsentierten Beispiele <schkn> und <Knth> von Kinderschreibungen zeigen (vgl. Kapitel 3.3), da nur die Silben als Ganzes verschriftet wurden.

Dies unterstützt die Annahme der Autoren des *Osnabrücker Materials*, dass eine Analyse alleine auf einer lautlichen Ebene noch nicht durchgeführt werden kann, geschweige denn, dass ein Phonembewusstsein bei den Kindern am Schulanfang vorhanden ist.

Von noch größerer Bedeutung ist eine Wahrnehmung des Silbennukleus für Kinder nicht-deutscher Muttersprachen, da sich besonders in fremden Sprachen die Vokalinventare stark unterscheiden und sich die Kinder auf das Inventar ihrer eigenen Muttersprache konzentrieren (vgl. Kapitel 1.4). Bei der Artikulation einer falschen Vokalqualität deutscher Wörter entsteht ähnlich einer falschen Akzentuierung wiederum der Eindruck eines fremdsprachlichen Akzents, da im Deutschen die Vokalqualität eine stark bedeutungsunterscheidende Funktion einnimmt und zudem auf den Wortbetonungen basiert (vgl. Kapitel 3).

Besonders für Kinder mit russischer Muttersprache, deren Vokalinventar geringer ist als das des Deutschen und bezüglich Lang- und Kurzvokal keine Unterscheidung vornimmt, ist es schwierig, die neuen bedeutungsunterscheidenden Vokale zu erkennen und deren Artikulation neu zu erlernen.

Genau diese Schwierigkeiten sollen in diesem Arbeitsbereich umgangen werden oder, da die konzipierten Aufgaben und Spiele den Kindern helfen, die ganzheitlich erfassbaren Silben zu ‚reanalysieren‘ und so die Lautstruktur wahrzunehmen.

Durch ein Beispiel kann diese deutlich werden: Eine Aufgabe für die Kinder ist es, „**Wörter zu verzaubern**“, indem der betonte Vokal (zunächst nur die besser wahrnehmbare Variante des Langvokals) durch einen anderen Vokal ausgetauscht wird. Die Übungswörter sind alle nach dem Wortbetonungsmuster des zweisilbigen Trochäus ( $\Delta\bullet$ ) gewählt, um eine Einheitlichkeit zu wahren.

Die Erzieher führen in dieser Aufgabe eine Zauberer-Handpuppe ein, mit der später in einer verpackten Geschichte die Vokale verzaubert werden. Ein Zaubertrick kann daraus bestehen, einem langen <A> [a:] ein langes <O> [o:] zu machen. Der Zauberer kann in diesem Beispiel z.B. „*alles mit dem <O> verzaubern*“:

<Hase> wird <Hose>  
 <Nase> wird <Nose>  
 <Namen> wird <Nomen> usw ...

Es ist nicht zu vermeiden, dass Wörter entstehen, die es gar nicht gibt, sog. „Quatschwörter“ wie <Nose> s.o. (Tophinke, 2003. S.17). Wenn die Kinder nun diese Quatschwörter als solche erkennen, indem sie z.B. lachen o.ä., dann haben sie zumindest unbewusst festgestellt, dass Laute eine distinktive Funktion, d.h. eine Bedeutungsunterscheidung vornehmen können.

Bei der Verzauberung lässt nun der Erzieher den Zauberer auf eine Bildkarte deuten und spricht den Kindern die Vokalveränderung vor, was die Kinder zuerst imitieren, später jedoch an anderen Beispielkärtchen selbst durchführen werden, wenn sie denn das Prinzip der Verzauberung erfasst haben. Zusätzlich besteht bei älteren Kindern, etwa bei Vorschulkindern, die Möglichkeit, schon die Vokalgrapheme einzuführen, die hierbei nicht den Zweck haben sollen, den Kindern schriftliche Zeichen beizubringen, sondern ihnen eine symbolische Funktion an die Hand geben.

Zusammen mit dem Zauberer können die Kinder die Buchstaben Kärtchen in dessen Hände legen und mit Unterstützung des Zauberspruchs die Beispielwörter verzaubern – natürlich auf einem spielerischen Wege.

Sind am Ende alle vokalischen Elemente der betonten Silbe bekannt, dann können anhand eines Wortes alle Vokale in der betonten Silbe eingesetzt werden, z.B.:

TROMPETE TROMPUTE TROMPIIETE TROMPATE TROMPOTE

### 6.2.2 Resümee

Da alle drei Arbeitsbereiche in den *Osnabrücker Materialien*, ähnlich wie Wygotski eine Symbolisierung der Sprache durch die Schrift einfordert, eine Symbolisierung prosodischer Strukturen bieten, gibt das Material eine Perspektive auf die schulische Aneignung der Schrift. Entgegen der eigentlichen Konzeption ist es somit nicht nur auf die Anwendung mit Migrantenkinder oder Kindern nicht-deutscher Muttersprachen beschränkt, sondern ebenso bei Kindern mit deutscher Muttersprache zu verwenden.

Was für die Schulkinder die Schrift als Symbol ist, können den Kindern im Kindergarten die Punkte, die Duplosteine oder andere Symbole sein. Die Kinder werden somit schon früh angeregt, zu abstrahieren und Strukturen aufzubauen, die für die Schrift wichtig sind.

Auf die Praktikabilität und den Erfolg des Osnabrücker Programms bei Kindern slawischer Muttersprachen werde ich am Ende der empirischen Untersuchung näher eingehen.

## IV. Empirische Arbeit mit Kindern slawischer Muttersprache

### 7 Empirischer Teil

#### 7.1 Hintergrund des Projektes *Schriftvorbereitung im Kindergarten*

Die folgende empirische Untersuchung/Dokumentation wurde im Rahmen des Projektes *Schriftvorbereitung im Kindergarten*, welches aus einer Kooperation von Kinderschutzbund und der Pädagogischen Hochschule ins Leben gerufen und im Zeitraum von Dezember 2002 bis Juli 2003 in einem Freiburger Kindergarten mit hohem Anteil an Migrantenkindern durchgeführt wurde. Das zugrundeliegende Projekt, das von weiteren neun Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Freiburg praktisch durchgeführt wurde, hat eine schriftorientierte Sprachförderung auf Grundlage der Verwendung der *Osnabrücker Materialien* zum Thema. Deren Konzeption lässt sich mit der Konzeption des Freiburger Projektes einer sprachlichen Förderung von ausländischen Minderheiten gut vereinbaren.

Eine Einführung der verwendeten Materialien, welche im Kapitel davor skizziert wurde, und eine wissenschaftliche, sprachtheoretische und pädagogische Fundierung wurde durch ein projektbegleitendes Seminar an der Pädagogischen Hochschule Freiburg unter der Leitung von Christa Röber-Siekmeyer für die StudentInnen gewährleistet.

Neben dem Hauptziel, der sprachlichen Förderung<sup>81</sup>, gibt es ein weiteres Ziel des Projektes, das die Einrichtungen und deren Personal selbst betrifft. Eine Sensibilisierung der Erzieher für eine sprachstrukturierende Arbeit im Kindergarten und eine Verbesserung der Kooperation zwischen diesen beiden Gruppen (Erziehern und Studenten) sollte hier als ideale Basis angesehen werden.

#### 7.2 Konkreter Rahmen der Spracharbeit

Meine Spracharbeit mit vier Kindern slawischer Muttersprachen wurde wöchentlich von Ende Dezember bis Ende Juli<sup>82</sup> zweimal 20-30 Minuten in Gruppen mit je zwei Kindern pro Sitzung durchgeführt. Es ist wichtig anzumerken, dass die Kinder jeweils für diesen Zeitraum von ihren Kindergartengruppen ausgegliedert wurden, da die Arbeit nur in einem

---

<sup>81</sup> Für 28 Kinder aus Zuwandererfamilien in zwei Freiburger Kindergärten konnte innerhalb des Projekts eine Sprachförderung zugesichert werden.

<sup>82</sup> Während eines vierwöchigen Schulpraktikums im März musste ich die Sprachförderung unterbrechen.

kleinen abgetrennten Raum stattfinden konnte. Diese besondere Anforderung führte in der Kindertagesstätte v.a. in der Anfangsphase zu Koordinationsproblemen, da nicht immer ein geeigneter Raum für Spracharbeit zur Verfügung stand. Die Verantwortung dafür trugen auch einige Erzieher, die zwar meine Arbeit mit den Kindern ermöglichten, jedoch nicht immer positiv beeinflussten.

Verstärkt wurden die Anfangsschwierigkeiten in der Eingewöhnungsphase noch durch einen unregelmäßigen Unterricht, der krankheitsbedingt war, und einer Einarbeitungsphase in das Material. Eine kontrollierte Basis für Sprachförderung konnte dadurch erst ab Ende Januar geschaffen werden. Ab diesem Zeitpunkt fertigte ich Tonbandaufzeichnungen an, auf deren Grundlagen ich protokollierte und teilweise transkribierte. So konnte die Entwicklung der Kinder, deren jeweilige sprachliche Charakteristik und die sprachliche Arbeit an sich dokumentiert und zu einer Analyse genutzt werden.

### **7.2.1 Konzeption der empirischen Untersuchung**

Ich zeige nun im Anschluss in der Deutung der Protokolle anhand des Aufbaus und der Methoden meiner Arbeit mit den drei Kindern die erzielten Fortschritte und Entwicklungen über einen Zeitraum von einem halben Jahr auf.

Dabei gilt das Hauptaugenmerk auf der Deutung der Protokolle hinsichtlich einer Analyse der sprachlichen Unterschiede, die auf die Muttersprache zurückzuführen sind. Der inhaltliche Rahmen ergibt sich zudem aus dem verwendeten *Osnabrücker Material*, wobei anzumerken ist, dass ich mich nicht nur an die Vorgaben des Materials gehalten habe, sondern je nach Situation und Anforderung der Kinder auch eigene motivationsfördernde Ideen und Methoden eingebracht habe. Insgesamt ergeben sich zwei Hauptziele meiner Arbeit, die eine Beantwortung zweier zu beantwortender Fragen zu leisten vermag:

1. Wie stark sind die sprachlichen Defizite in der Zweitsprache Deutsch auf unterschiedliche schriftrelevante Phänomene (besonders auf der prosodischen/rhythmischen/lautlichen Ebene) der Muttersprache zurückzuführen (siehe Kapitel 7.3.2; 7.4.2; 7.5.2)?
2. Und inwieweit kann das Material die Kinder und die sprachliche Arbeit mit Kindern unterstützen, um den Kindern eine Basis für die Schrift – nämlich eine besser artikulierte und betonte deutsche Sprache - zu geben.?

### **7.2.2 Die Kinder**

Zu Beginn der Sprachförderung standen mir auf zwei Gruppen á zwei Kinder verteilt insgesamt vier Kinder zur Verfügung, mit denen ich in einem einzelnen Raum der Kindertagesstätte arbeiten konnte. Drei der Kinder (Robert, Karin und Hugo) sind russischer und ein Kind (Maximilian) polnischer Herkunft und Muttersprache. Die Kinder

waren zu Beginn der Arbeit vier (Karin, Hugo), fünf (Robert) und sechs Jahre alt (Maximilian)<sup>83</sup>. Nach einem Monat wurde mit Karin die Spracharbeit abgebrochen, weil es mir nicht glückte, einen Weg zu finden, um sie für die Arbeit an und mit der Sprache zu motivieren. Es ist zu vermuten, dass für sie das Sprachförderprogramm zu schwierig war und sie zu jung für die stark linguistische Konzeption des Materials war.

Bei meiner Darstellung und Auswertung konzentriere ich mich nun vor allem auf die Arbeit mit Maximilian und Robert, da sie im letzten Kindergartenjahr waren, d.h. dass sie im September 2003 eingeschult wurden. Sie waren somit in dem Alter, für welches das Material konzipiert wurde und für das eine schriftvorbereitende Sprachförderung einen besonderen Sinn machte.

Im Folgenden skizziere ich kurz vor jeder Interpretation der Protokolle den sozialen und den sprachlichen Hintergrund jedes einzelnen Kindes, soweit ich diesen in Erfahrung bringen konnte und ich autorisiert bin<sup>84</sup>, darüber Auskunft zu geben. Den Nutzen der kurzen Beschreibungen der *Settings* sehe ich darin, dass man die Leistungen und die damit verbundenen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auch in Bezug zu ihrer Herkunft einordnen sollte. Das sprachliche Setting spiegelt den Sprachstand der Kinder zu Beginn der Arbeit wider. Somit werden schon im Vorfeld der Interpretationen die Stärken und Schwächen aufgezeigt, die es mit Unterstützung des *Osnabrücker Materials* gezielt zu verbessern und bewusst zu machen galt.

In den Interpretationen der einzelnen Kinder wird bewusst keine chronologische Aneinanderreihung der einzelnen Protokolle angestrebt. Die einzelnen Aufgabenbereiche werden je nach der Intensität, in der sie durchgeführt, und auffällige Entwicklungen erkennbar wurden, unterschiedlich gewichtet, beschrieben und gedeutet.

### 7.3 Die Arbeit mit Maximilian:

#### 7.3.1 Soziales Setting

Maximilian ist das dritte Kind einer polnischen Familie, die vor 14 Jahren nach Deutschland gezogen ist. Seine Muttersprache ist polnisch, was man subjektiv sofort an seinem starken Akzent und einem gebrochenen Satzbau erkennt.

---

<sup>83</sup> Anmerkung: Der Unterricht mit Robert hatte von Ende Dezember bis Ende Januar eine etwa einmonatige Unterbrechung aus persönlichen Gründen.

<sup>84</sup> Bei einem Elternbesuch im Juli 2003 konnte ich mir selbst durch ein Gespräch mit den Eltern von Maximilian und Robert einen Einblick über die sprachlichen und sozialen Hintergründe verschaffen. Die Eltern stimmten zu, diese Informationen in meine Arbeit mit einzubringen. Mit den Eltern von Hugo konnte leider keine Kontakt hergestellt werden, daher kann ich mich nur auf Angaben der KiTa-Leitung beziehen.

In einem Treffen mit der Familie in ihrem Zuhause bestätigt mir sein Vater, dass Maximilian mit seinen Eltern nur polnisch spricht, da sie selbst nur wenig deutsch sprächen. Anders verhalten sich die beiden schon erwachsenen Geschwister, die trotz ihrer Muttersprache Polnisch ein m.E. akzentfreies Deutsch sprechen. Nach Auskunft des Vaters liege der sprachliche Unterschied zu seinen Geschwistern vielleicht darin begründet, dass er immer nur polnische Fernsehsender schaue und zudem viel Computer spiele (Im Gespräch mit dem Vater von Maximilian).

### 7.3.2 Sprachliches Setting

Im Gespräch mit den Eltern gab mir sein Vater zu wissen, dass Maximilian wegen eines „Sprachfehlers“, der von ihm als „Stottern“ bezeichnet wurde, in regelmäßiger therapeutischer/logopädischer Behandlung ist. Eine Erzieherin in der Kindertagesstätte, die selbst polnische Muttersprachlerin ist, weist ihm „sprachliche Mängel“ in seiner Muttersprache zu, die ja als Grundlage der zu erlernenden Zweitsprache angesehen wird (vgl. Kapitel 1.3). Diese subjektiven Äußerungen kann ich aufgrund meiner Unkenntnis der polnischen Sprache nicht bestätigen. Doch anhand von Transskriptionen und Protokollen (vgl. Transkription Maximilian; Protokoll vom 20.01.03), die ich in der ersten Phase der Spracharbeit angefertigt habe, ist anzunehmen, dass Interferenzen aus seiner Muttersprache die Ursache seiner Defizite sind. So hat er beim Satzbau oft syntaktische Probleme, d.h. er kann die Satzglieder nicht in korrekter Reihenfolge wiedergeben, und sprachrhythmische Schwierigkeiten, die zu einer unkorrekten Betonung<sup>85</sup> der Wörter und einer ‚nicht-deutschen‘ Vokalqualität führen (vgl. Kapitel 1.5.1f).

So habe ich ihm in einem kleinen Test zur **Syntax** einen längeren Satz <Heute morgen habe ich eine Kastanie gepflückt><sup>86</sup> vorgesprochen, den er wiederholen sollte. Er hat folgenden Satz gesprochen: <Ich habe heute ein` Kastanie gepflückt>/[i]h.a.bə.hoj.tə.aj:ngas.ta.ni'ə.gə.bflvgt]. Der Sinn des Satzes ist bis auf das ausgelassene <morgen> identisch, nur hat Maximilian den Satz umgestellt, d.h. er hat eine syntaktisch korrekte Variation, von meinem Satz gebildet<sup>87</sup>, indem er das für ihn wichtige <Ich> an die erste Stellen des Satzes gerückt hat. Erstaunlich ist an diesem Beispiel, dass er ein Phänomen der polnischen Syntax, in der die Wortstellungen logisch bedingt und daher

<sup>85</sup> Betonungen sind im Polnischen regelhaft auf der vorletzten Silbe des Wortes (vgl. Lewandowski, 1991. S.68). Im Deutschen herrschen andere Betonungsgesetze (vgl. Kapitel 1.5f).

<sup>86</sup> Der semantische Inhalt dieses Satzes ist zu vernachlässigen, da ich einen Test zu Syntax durchführte.

<sup>87</sup> Von einer lautlichen Betrachtung ist abzusehen, da die Syntax des Satzes hier bedeutend ist.

durch einen „freien Umgang“ (Nowocien, 1991, S.69) charakterisiert sind, auch auf die deutsche Sprache und den deutschen Satzbau übertragen hat.

Wie sich über den gesamten Sprachförderzeitraum zeigen wird, taucht dieses Phänomen noch häufiger auf.

**Unkorrekte Betonungen** und **verschiedene Lautqualitäten**, die sich vom deutschen System unterscheiden, liefern folgende in der ersten Sitzung aufgenommenen Beispiele (vgl. *Transskription Maximilian*)<sup>88</sup>:

1) Tiger	['ti:ɡɐ]	['ti:ɡa]	2) Hase	['hɑ:zɐ]	['çʌ.sɐ]	3) Löwe	['lø:vɐ]	['lœ.'vɐ]
----------	----------	----------	---------	----------	----------	---------	----------	-----------

**Ad 1)** Bei <Tiger> fehlt eine Hauptbetonung, d.h. er spricht zwei gleichbetonte Normalsilben. **Ad 2)** <Hase> ['çʌ.sɐ] wird sehr deutlich, was ähnlich wie im russischen auch dem polnischen Lautsystem fehlt – ein phonologisches [h]. Daher verwendet er ein Laut [ç], der ihm aus seiner Sprache vertraut und bekannt ist und mit dem Frikativen [h] verwandt ist. Der lange Vokal [ɑ:] in <Hase> wird ebenfalls zu einem offenen Vokal [ʌ] ohne Länge berändert, da im Polnischen die Längung des Vokals keine distinktive Funktion hat. In umgekehrtem Falle trifft dies bei <Löwe> zu, da er hier den eigentlich reduzierten Vokal <e> in der Reduktionssilbe nun betont, sodass ein Laut [ɛ:] artikuliert wird, der den <Löwen> zu einem unvertraut klingenden Wort macht.

**Lexikalisch** hat Maximilian ein großes Repertoire, was sich schon in den ersten Wochen darin zeigt, dass er bei Liedern, die oft zur Begrüßung oder Lockerung zusammen gesungen und gespielt wurden, die Texte gut verstand, die für sein Alter eigentlich zu schwierig waren. Beispiel: Seine Reaktion auf das erste Vorspielen der „Alten Moorhexe“, das ein gruseliges Lied über eine Hexe ist (vgl. Protokoll vom 16.12.2002), sagte er, er fürchte sich und habe Angst vor der Hexe<sup>89</sup>. An vielen Stellen der Protokolle wurde diese Erkenntnis bestätigt.

Die Ausgangslage zu Beginn der Arbeit ist soweit definiert, dass nun die folgenden Interpretationen der Ergebnisse aus der Spracharbeit darauf aufbauen und eine Entwicklung darstellen können.

<sup>88</sup> Erklärung zur Tabelle: In der ersten Spalte ist das graphische Wort, in der zweiten die korrekte phonologische Repräsentation und in der dritten die Aussprache von Maximilian

<sup>89</sup> Anmerkung: Aus diesem Grunde wurde das Lied nicht mehr verwendet, zudem ist dieses Lied nicht Teil der *Osnabrücker Materialien*.

### 7.3.3 Arbeitsverlauf und Interpretation der Protokolle mit Maximilian

Der Verlauf der Arbeit mit Maximilian orientierte sich zunächst an den vom *Osnabrücker Material* vorgegebenen Inhalten und Methoden (vgl. Kapitel 6.2; Tophinke, 2002a), wurde jedoch an vielen Stellen durch Reime, Lieder und andere motivationsfördernden Methoden, und der eigenen Herstellung von Materialien und Bildkärtchen ergänzt (z.B. Kartoffeldruck (vgl. Protokoll Maximilian vom 19.02.03), Herstellung eines neukonzipierten Würfelspiels mit verschiedenen Aufgaben (vgl. Protokoll vom 30.04.03)).

Maximilian ließ dabei keinen linearen Entwicklungsverlauf erkennen: Er hatte viele Phasen, in denen er mit einer guten Artikulation richtige Betonungen setzen und analysieren konnte, und z.T. Phasen, in denen er mangels Motivation zuvor schon gezeigtes Wissen nicht abrufen konnte oder wollte. Als wir bereits mit dem neuen Aufgabenbereich begonnen hatten, zeigte sich bei Maximilian das erstaunliche Phänomen, dass er die Aufgaben der Wortbetonungsmuster auf einmal fast fehlerfrei (auch bei fremden Wörtern) lösen konnte, obwohl er in der ersten Phase damit immer wieder Schwierigkeiten hatte. Die Anzeichen für diesen Fortschritt sind nach eingehender Analyse der Protokolle schon früher zu erkennen (s.u.).

In den beiden Aufgabenbereichen zu den *Elementen der Silben* und *Wörter als Elemente von Sätzen* zeigten sich die Fortschritte nicht in dem Maße, wie im Bereich der Wortbetonungsmuster. Ich vermute, dass es auch hier weiter voran gegangen wäre, wenn wir die gleiche Intensität und Zeit investiert hätten. Positive Entwicklungen ergaben sich auch in diesem Bereich.

Genauere Analysen und Interpretationen dazu führe ich exemplarisch anhand der von Protokollbeispielen durch:

#### 7.3.3.1 Maximilian und *Wortbetonungsmuster*

Nach Analyse des Sprachstandes arbeite ich mit Maximilian mit dem *Osnabrücker Material* (vgl. Protokoll vom 16.12.03). Hierbei sieht das Konzept keine Eingewöhnungsphase oder eine Phase einer sprachlichen Sensibilisierung vor, sondern beginnt direkt mit dem Aufgabenbereich 1 *Wortbetonungsmuster* (vgl. Kapitel 6.2.1.1). Die Arbeit in diesem Bereich beginnt mit Bildbeispielen (<Nase>, <Tiger>, ...). Die Namen der abgebildeten Dinge werden besprochen, vorgesprochen und sollen mit der Zeit korrekt betont und artikuliert nachgesprochen werden. Um diese Aufgabe zufriedenstellend lösen zu können, brauchte Maximilian bis ca. Mitte Januar (vgl. Transkription Begriffe).

Eine weitere Aufgabe bestand für ihn darin, die korrekte Anzahl der Silben in Wörtern mit offener Silbe und Langvokal zu analysieren und durch einen Punkt je Silbe zu symbolisieren (z.B. <Löwe>; <Hase> zwei Punkte. <Hahn>; <Wal> ein Punkt). Unterstützt wurde diese Aufgabe durch rhythmische Schläge auf einer Handtrommel<sup>90</sup>. Maximilian zeigte sich in dieser ersten Konfrontation mit Analysearbeit auf sprachlicher Ebene der Silben sensibel. Er erkannte ein- und zweisilbige Wörter als solche und bei der Überprüfung, indem er zu einem von mir gesprochenem Wort die korrekte Anzahl der Trommelschläge wählte, und sie so akustisch auf einer Handtrommel wiedergab.

Wie diese Auszüge späterer Protokolle zeigen, stellte eine Silbenanzahlanalyse von *Einsilbern* (s.u.) für Maximilian nach kurzer Zeit nur dann kein Problem dar, wenn seine Aussprache korrekt war.

Hier war es Maximilian möglich, seine Artikulation einer Vorgabe von mir (Symbol eines großen Punktes) anzugleichen:

<p><b>Ich:</b></p> <p>Ja, und wo habt ihr die &lt;Maus&gt;? Oh, hör genau hin! [<b>mau:s</b>] ! Welche Punkte gibst du ihr?</p> <p>Ja das ist richtig! Aber bei einem Punkt gibt es immer den großen!</p>	<p><b>Maximilian:</b></p> <p>M.: [<b>ma:.haus</b>], [<b>ma:.haus</b>]!</p> <p>[<b>ma:os</b>], [<b>mau:s</b>] , .... einen. (leise).</p> <p>M.: [<b>"mau:s</b>] spricht sehr laut.</p>
---	---

*Protokoll Maximilian vom 17.04.03*

Bei *Zweisilbern mit einem trochäischen Betonungsmuster* und einem Langvokal in der betonten Silbe benötigte Maximilian meist Hilfe zur korrekten Artikulation, sei es durch eine direkte Verbesserung durch Vor- und Nachsprechen oder durch eine Anleitung mit Hilfe von Minimalpaaren. Er verglich im folgenden Beispiel zwei Wörter mit gleicher Fuß- und Reimstruktur <Hase> und <Nase>, die vorher in einem Kinderreim vorkamen. Solche Reime können eine Kategorisierung (vgl. Kapitel 2.3) unterstützen, wie die Aussage Maximilians „[**na..sə**], zwei. [**ça:sə**], zwei!“ zeigt. Musste Maximilian bei [**na..sə**] noch eine unnatürlich lange Silbenpause machen, um die Silbenanzahl wahrzunehmen, so konnte er aufgrund einer Kategorisierung im Folgenden [**ça:sə**] auf diese Hilfe verzichten und die Silbenanzahl gleich benennen:

<sup>90</sup> Ziel des Gebrauchs der Handtrommel war es, die Kinder an die Erkennung der Silbenanzahl heranzuführen. Später wurde diese Form der Unterstützung nicht mehr benutzt.

<p><b>Ich:</b>          Und das hier? (deutet auf &lt;Hase&gt;)          Bist du dir da sicher?          Und wie viele Punkte.</p>	<p><b>Maximilian:</b>          [ˈçɑ:.sə]          Uh, [ˈçɑ:.sə.'na.sə] .          [ˈna..sə] , zwei. [ˈçɑ:.sə], zwei.</p>
--	--

*Protokoll Maximilian vom 03.02.03*

Maximilian betonte beide Wörter trotz ihrer analogen Fußstruktur unterschiedlich lange und artikulierte folglich unterschiedliche Vokalqualitäten [ˈna..sə] versus [ˈçɑ:.sə]. Es ist zu vermuten, dass er durch den veränderten Anfangsrand in <Hase> [ç] in der betonten Silbe den Vokal hin zu einer offeneren Variante [a] verändert hat. In <Nase> [ˈna.sə] ist die Vokalqualität vorhanden, nur die Längung ist zu kurz ausgefallen. Es ist festzuhalten, dass er die Silbenanzahl nur dann korrekt analysieren konnte, wenn seine Artikulation des langen Vokals korrekt war.

Doch hatte er seine Aussprache gegenüber dem Beginn schon eindeutig verbessert, da er zuvor diesen Vokal durch einen weit geschlosseneren Laut artikuliert hatte [ʌ], den es im Deutschen gar nicht gibt. Auch die Artikulation der Betonungen hatte er zu diesem Zeitpunkt im Februar schon verbessert. Obwohl er die deutschen Vokalqualitäten in den betonten Silben noch nicht richtig beherrschte, konnte eindeutig die Vokale der unbetonten Silbe reduzieren.

Zu einem späteren Zeitpunkt (s.u.) der Sitzung sprach er das Wort <Nase> sehr gut aus und wurde von mir gelobt. Auf die Frage nach der Punkteanzahl sagte er zunächst „einer“, da er dasselbe Wort [na.sə] unkorrekt ausgesprochen und artikuliert hatte – ebenso bei <Hase> [çɑ.sə]. Ein Vergleich mit einer isolierten Silbe [ˈhɑ:] brachte ihn auf den richtigen Weg zurück (s.u.), sodass er zwei Punkte für das Wort <Hase> forderte.

<p>Ja das ist richtig. Super, das hast du sehr schön ausgesprochen! Wie viele Punkte gibst du der &lt;Nase&gt;?</p> <p>O.K. wenn ich jetzt &lt;Hase&gt; mit einem Punkt sprechen würde, dann müsste ich: [ha:] sagen. Genau, und was fehlt bei mir? Und welcher fehlt denn? Super.</p>	<p>[na:sə]</p> <p>[na:] ... [na.sə] einer. [ça.sə] einer.</p> <p>[ça:sə] ! Zwei. Kleine. Die kleb' ich jetzt so dahin...</p>
--	--

*Protokoll Maximilian vom 03.02.03*

Die Silbenanzahl hatte er nun korrekt analysiert. Im nächsten Schritt waren die **Betonungen durch große und kleine Punkte** zu symbolisieren. Zu diesem Zeitpunkt der Sprachförderung konnte er sie noch nicht bewusst analysieren, wenn er die betonten Langvokale nicht länger betonte als üblich. Daher musste er durch konkrete Minimalpaarbildung (s.u.) mäeutisch ‚geführt‘ werden. Dann handelte er korrekt.

<p>... Und hier spreche ich dir noch einmal den &lt;Hasen&gt; vor. [ha:sə], vorne ist es lauter und hinten leiser, wenn du jetzt zwei große Steine hingelegt hast, dann muss ich [ha:se] sagen, aber das hört sich ja komisch an und ist nicht richtig. Es heißt: [ha:sə].</p>	<p>(er legt neben &lt;Hase&gt; zwei große Steine hin).</p> <p>Komisch!</p>
--	--

*Protokoll Maximilian vom 03.02.03*

Zu einem späteren Zeitpunkt, als er die zweisilbigen trochäischen Wörter besser symbolisieren konnte (noch nicht perfekt), wurde er das erste Mal mit **jambischen Zweisilbern** konfrontiert (<Hase> (betont/unbetont) versus <Geweih> (unbetont/betont), was ihn ein wenig verwirrte: „Ja, bei zwei Punkten ist es immer so gewesen!“ (s.u.). Er vertauschte nach dieser Aussage nicht die Symbole (großer Punkt/ kleiner Punkt), sondern passte seine Betonung von <Geweih> (unbetont/betont) seinem Muster (betont/unbetont) an.

<p>So, jetzt haben wir ´was besonderes: &lt;Geschenk&gt;. Wie viele Punkte gibst du ihm? Sehr gut! Dann weißt du bestimmt auch, wo der Große Punkt hinkommt?</p> <p>Ja? Aber hör noch mal genau hin, wo es denn lauter ist: [gə:ʃenk]. Ja was machst du denn jetzt? Vorhin hast du es sehr schön und richtig ausgesprochen. Jetzt hast du aber ´was vertauscht. Nur hören, wo es lauter ist, O.K.?</p>	<p>[gə:ʃenk] , zwei Punkte.</p> <p>Ja, vorne und hinten der Kleine. Ja, bei zwei Punkten ist es immer so gewesen! [gə:ʃenk] , [gə:enk] .</p> <p>Vorne! [ge:ʃenk]. (unterbricht mich)</p>
--	--



Eine andere Flexibilität zeigte sich in betonten Silben mit *langvokalischen Diphthongen*: Wenn er die Artikulation eines Wortes oder eine ihm unbekannt vokalische Lautverbindung nicht beherrschte, zeigte Maximilian schon in der Silbenanzahlanalyse Probleme und konnte folglich die Betonungen nicht korrekt setzen. Er fügte dann quasi eine Silbe dazu. So erklären sich folgende Artikulationen: <Maus> versus ['ma:haʊs]; [kla.'vi:ɐ], ['tu:ʔɐm] (vgl. *Protokoll Maximilian 14.04.03; 17.04.03; 30.04.03*). Auffällig ist die Tatsache, dass dieses Phänomen der Silbenverdopplung nur bei Diphthongen auftrat. Es ist anzunehmen, dass die Ursache dafür in der Muttersprache liegt, da im Polnischen Diphthonge zwar bekannt sind, diese jedoch lautliche Unterschiede aufweisen. Durch Diphthonge, auch durch fallende Diphthonge wie [uɔ], [oɔ] etc. wird im Deutschen eine Vokallängung erreicht. Im Polnischen hingegen gibt es keine Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokalen. Daher ist dieses Phänomen dort unbekannt (vgl. Nowocien, 1991. S.10). Trotzdem bewies Maximilian wieder seine Fähigkeit, Gesprochenes zu analysieren, indem er bei ['ma:haʊs] einen Zweisilber artikulierte und der Aussprache korrekt entsprechend zwei Silben analysierte. In [kla.'vi:ɐ] war seine Artikulation ebenfalls mit seiner Analyse analog (vgl. *Protokoll Maximilian 14.04.03; 17.04.03; 30.04.03*).

Die meisten Fehler der Betonungen bei Maximilian ließen auf eine unzureichende Vokalqualität und –quantität schließen. Ich halte eine Darstellung des Betonungserwerbs Maximilians bei *Dreisilbern* für unnötig, da bei diesen die gleichen Fehlerquellen, und Schwierigkeiten oder Fähigkeiten Maximilians wiederzuentdecken sind. Dass die dreisilbigen Wörter alle eine Silbe mehr haben, stellte für ihn kein besonderes Problem dar.

Ab einem bestimmten Zeitpunkt (ca. Ende April) der Sprachförderung setzte ich das weitere Ziel, mit Maximilian eine Art Artikulationstraining langer Vokale durchzuführen, da m.E. hier die Hauptursache seiner Probleme lagen. Das schloss ich daraus, dass ihm eine Analyse von Wörtern mit einem betonten Kurzvokal wesentlich leichter fiel (z.B. <Mantel> (*Protokoll Maximilian vom 08.05.03*). Schon seit Februar 2003 ist den Protokollen oftmals zu entnehmen, dass der Junge bei Wörtern mit Langvokalen von mir dazu aufgefordert wurde, den Vokal isoliert und korrekt, also lange zu sprechen, indem er meine Vokale imitieren sollte (s.u).

Maximilian, versuchst du mal beim Sprechen das [a:] (macht es vor) lang zusprechen: [a:]. Jetzt aber mal ganz laut: [ a:!!!! ] !! Ja das ist sehr gut! Jetzt musst das nur noch so in der <Tomate> sprechen, dann ist es perfekt!	Mmh, das ist ja komisch. [a:]. O.K. [a:] ! So?
---	---

vgl. *Protokoll Maximilian 14.04.03*

Die Reaktionen auf diese Übungen („Uh; mmh!“ (*Protokoll Maximilian 03.02.03*); „Das ist aber anstrengend!“ (*Protokoll Maximilian 17.04.03*)), lassen annehmen, dass er in diesem Bereich große Defizite hatte. Da in seiner Muttersprache keine vokalquantitätischen Distinktionen vorhanden sind (vgl. Kapitel 4.2.2), war auch sein Artikulationsapparat nicht auf die Formung dieser Laute trainiert, wodurch die große Anstrengung für den Jungen entstand.

Da er diese vokale Vokale besser im Kontext der ganzen Silbe produzieren<sup>92</sup> konnte, schloss ich in meiner Arbeit mit Maximilian an den ersten Teil den Arbeitsbereich 3: *Die Elemente der Silbe* an. Denn hier werden die Vokalqualitäten des Deutschen innerhalb der Silbe gefördert, die für Maximilians Worthrhythmus wichtig sind.

### 7.3.3.2 Maximilian und *Die Elemente der Silbe*

Zentrales Element und Methode bei der Arbeit mit Maximilian stellten die Zauberer (Pa, Po; Pie; ...) dar, die die Vokalvertauschungen je nach Namen vornahmen (d.h. „Pa“ kann nur ein <a> erzaubern usw.). Doch entgegen der guten Arbeit und einer stetigen Entwicklung im ersten Aufgabenbereich, in dem durchaus schon Teile aus *Die Elemente der Silbe* vorweggenommen wurden (s.o.), konnten mit Maximilian in diesem Aufgabenbereich nur wenige bis gar keine Fortschritte erreicht werden<sup>93</sup>. Er verhielt sich bei der Arbeit, die nun meist in der Gruppe mit Robert und Hugo stattfand, sehr zurückhaltend, sodass ich zudem wenige Ergebnisse (seien es positive oder negative) protokollieren konnte. Zwei Annahmen über die Ursachen der fehlenden Entwicklung und Motivation könnten diese erklären:

<sup>92</sup> Beispiel eines Trainings des Langvokals innerhalb einer Silbe: Maximilian spricht hier alle Vokale in der Qualität eines deutschen Langvokals:

Stop, hör mir zu, die drei Punkte sind sehr gut, aber es wird noch anders betont: [to.'ma:.tə] ! Da ist in der Mitte ein [ma:] und das ist lang. Kannst du das mal bitte nachmachen, Maximilian? Super, es geht doch auch lang!	M.: [ma:.'me:.'mi:]
--	---------------------

(*Maximilian Protokoll vom 14.04.03*)

<sup>93</sup> Davon auszunehmen ist die Tatsache, dass er ohne Zweifel sein Wissen über die graphischen Zeichen gefestigt hatte, deren Namen er, bis auf das durch das graphisch <ie> repräsentierte [i:], schon kannte.

Die erste ist die, dass Maximilian für die Arbeit auf der Ebene der Elemente der Silbe noch kein ausreichendes Vorwissen aufgebaut hatte. Denn die Fähigkeit, vokalische Elemente, den Nukleus aus der Silbe herauszutrennen, besaß er nicht.

Ein Beispiel zeigt, dass Maximilian gut arbeiten konnte, wenn er nicht die vokalischen Elemente innerhalb der Silbe verändern sollte, sondern nur gleiche Nuklei erkennen und zuordnen musste. Hierbei wollte er auf der Basis der zu verzaubernden Buchstaben die Silbennuklei nicht verändern (vgl. Kapitel 6.2.1.3): Die symbolisierenden Buchstaben<sup>94</sup> sollten, nachdem das Wort (von ihm oder von mir) vorgesprochenen wurde, Gegenstandsbezeichnungen zugeordnet werden:

<p>... So Maxi, du darfst jetzt aus den sechs Bildern den Begriff suchen, der ein &lt;O&gt; hat. Sprich sie einfach mal und dann kannst du ja auch hören, wo es ein &lt;O&gt; gibt. O.K. hier ist die &lt;, Tube&gt;, der &lt;Hase&gt;, &lt;Wiege&gt;, &lt;Esel&gt;, &lt;Füße&gt;, &lt;Rose&gt;.  Genau, sehr schön.</p>	<p>... M.: Ha &lt;Stinkefüße&gt; die stinken!!  Ah, die &lt;Rose&gt; ist es</p>
--	---

*vgl. Protokoll Maximilian vom 20.05.03*

Ein Vorteil bat sich für Maximilian in der veränderten Aufgabenstellung: Denn hier musste er nicht den Einzellaut [o:] des Nukleus (kognitiv) ausgliedern und verzaubern (vgl. Kapitel 6.2.1.3), sondern konnte sich vorher die Begriffe vorsprechen oder vorsprechen lassen und musste nur noch das passende Wort (hier: <Rose>) dem in der betonten Silbe enthaltenen Einzellaut (hier [o:]) zuordnen. Dass er die Fähigkeit zu einer Kategorisierung besaß, wurde schon in der Arbeit mit den Wortbetonungen (s.o.) deutlich<sup>95</sup>.

Die zweite mögliche Annahme wäre, dass er mit der vorwiegend verwendeten Methode mit den Zauberern und einer starken Integration eines Liedes „Das Lied vom Zauberer Puh“ nicht zurechtkam. Denn in Einem unterscheiden sich die neuen Methoden (vgl. Kapitel 6.2.1.3) von den bisherigen: Das von Maximilian bevorzugte Element eines kleinen Wettstreits, das z.B. in jeder Form der bisher verwendeten und auf die Spracharbeit zugeschnittenen Spiele<sup>96</sup> (z.B. Memory, Domino, Brettspiel („Schneckenrennen“);

<sup>94</sup> Buchstaben sind hier nur als Symbol für einen vokalischen Laut anzusehen! Es soll noch kein Bezug auf die Schrift genommen werden (vgl. Kapitel 6.2.1.3).

<sup>95</sup> Anmerkung: Leider habe ich es während der laufenden Spracharbeit vermisst, auf diesen Sachverhalt näher einzugehen, da mir diese Erkenntnis erst zu einem späteren Zeitpunkt der Spracharbeit gekommen ist.

<sup>96</sup> Anmerkung: Die verwendeten Brettspiele bildeten meist einen Rahmen um die eigentliche Arbeit mit den *Osnabrücker Materialien*. Hatte z.B. Maximilian ein Wort richtig betont, dann durfte er vorrücken. Er hatte somit einen Anreiz, da es in seiner Natur lag, mit anderen zu konkurrieren und wettzueifern. Die methodische Aufarbeitung der Elemente der Silbe kam diesem ‚Verlangen‘ Maximilians zu wenig nach. Stattdessen wurde viel musikalisch (Lieder zu den Vokalvertauschungen, z.B. „Lied vom Zauberer Pu“ (Quasselliese, 2001) und szenisch durch Handpuppen gearbeitet.

Würfelspiele) einen wichtigen Platz einnahm, fehlte bei der Arbeit mit den Elementen der Silbe. Maximilian hatte m.E. keinen Anreiz mehr, eine Leistung zu erbringen.

### 7.3.3.3 Maximilian und *Wörter als Elemente von Sätzen*

Maximilian zeigte häufig einen unkorrekten Satzbau, insbesondere wenn er schnell sprach oder aufgeregt war.

*Ah ein [vul.'ka:n], die mache immer bumm und als die Dinosaurier gelebt, da hat die Vulkan bouff und alle sind tot gewese. (Maximilian Protokoll vom 30.04.03)*

*...[ʃtu:hl] und jetzt brauch ich noch zwei Punkte. Aber ich sie nicht mehr weiß wo sie sein kann. (Maximilian Protokoll vom 16.05.03)*

Symbolisierungen in Form von Duplosteinen waren für Maximilian ein probates Hilfsmittel für die Darstellung von sprachlichen Strukturen. So konnte er einfache kurze Sätze in eine syntaktisch korrekte Form bringen und visualisieren. Für eine erkennbare Verbesserung seiner gesprochenen Sprache war der Zeitraum der Förderung zu kurz. Doch die Segmentierung von einfachen vorgesprochenen Sätzen bewirkte bei ihm, dass er, wenn er nicht gerade empathisch und aufgeregt erzählte, eine langsamere Sprechweise bei den zu segmentierenden und zu analysierenden Sätzen an den Tag legte. Dies verhalf ihm dazu, auch längere Sätze am Ende des Aufgabenbereiches zu segmentieren und die Anzahl der Wörter zu benennen (vgl. Maximilian Protokoll vom 24.06.03).

Die Duplosteine als sprachstrukturierende Symbole verdeutlichen Maximilian bei der Arbeit mit dem Osnabrücker Material durch Austauschproben die Austauschbarkeit der einzelnen Satzelemente und halfen ihm, eine Visualisierung der Wortgrenzen zu erreichen. Bei der Arbeit mit **Zweiwortsätzen** (Nomen/Verb) entwickelte er eine gute Analysefertigkeit und ein Verständnis von Wortarten (s.u.). In einer Sitzung mit dem Thema **Zweiwortsätze** mit Wörtern im Singular wird dies deutlich:

<p>... Maximilian, was macht denn &lt;Sven&gt; auf dem Bild? O.K. Und &lt;Tim&gt;? Jetzt fehlt nur noch &lt;Coco&gt;.</p> <p>Ja, super. Wir haben jetzt hier drei Paare. Die roten Steine bedeuten: &lt;schnarcht&gt;; &lt;krabbelt&gt;; &lt;kräht&gt;. Und die blauen Steine heißen: &lt;Sven&gt;; &lt;Tim&gt;; &lt;Coco&gt;. Da können wir auch die Wörter vertauschen. Maxi, kann denn auch &lt;Sven&gt; schnarchen? Dann haben wir ganz viele verschiedene Sätze,</p>	<p>Der &lt;Schnarcht&gt;. Er &lt;krabbelt&gt;. Ich weiß, was der macht, der &lt;kräht&gt;.</p>	<p><u>Anmerkungen:</u> Ich lege nach Nennung der Wörter einen entsprechenden Stein auf den Tisch, sodass am Ende drei Paare gebildet sind.</p> <p>Alle Sätze werden durch die Steine verdeutlicht,</p>
---	--	--

ja? Und immer ist <Sven> vorne mit dem blauen Punkt! Schau! (deutet auf die verschiedenen Möglichkeiten).	Ja, so macht der dann. (imitiert das Krabbeln).	nachdem sie gesprochen wurden.
---	---	--------------------------------

*Maximilian Protokoll vom 05.06.03*

Die Reaktion Maximilians auf mein Austausch der roten Punkte (Verben) „Ja so macht der dann.“ (s.u.) macht deutlich, dass er den Vorgang der Austauschbarkeit verstanden hat, da er nun das Krabbeln imitiert. Maximilian weist hier einen fortgeschrittenen Wortschatz auf, da er ohne lexikalische Vorgaben die Tätigkeiten der Tiere auf einem Bild interpretiert (<schnarcht>) und mit nicht alltäglichen Verben wiedergibt (<schnarcht>; <kräht>).

Fortgeschritten sind auch manche sprachliche Konstruktionen, die Maximilian z.T. spontan einwirft. So bildet er in einer späteren Sitzung, die **Zweiwortsätze im Plural** zum Thema hatte, in einer Verb- (<stinkt>) Nomen- (<Schaf>) Kombination ein Adjektiv (<stinkend>) aus dem vorgegebenen Verb. Eigentlich wollte ich hier die Pluralbildung mit ihm üben, die für Maximilian aber keine Probleme gegenüber der Repräsentation in der Singularform darstellte. Dass dabei manchen Nomen eine Mehrsilbigkeit (<Schaf> versus <Schafe>) gegenüber ihrer Form im Singular annehmen, spielte für Maximilian keine Rolle. Er hatte verstanden, dass, obwohl eine Silbe hinzukam, es immer noch bei einem Wort blieb und ordnete diesem nur einen Duplostein zu. Er konnte diesen Part also von der vorherigen Arbeit zu den Silben trennen, bei der er jeder einzelnen Silbe einen Punkt zuordnen musste. Ich schließe daraus, dass eine in der Pluralbildung entstehende Mehrsilbigkeit Maximilian nicht daran hinderte, die Wortgrenzen zu definieren. Dies wird auch in der folgenden Passage deutlich, bei der eine unveränderte Symbolisierung (blauer/roter Duplostein) auf dem Tisch lag:

Wenn jetzt mehrere davon auf der Weide sind, (auf das Bild mit <Schaf> deutend) wie heißen die dann?	R.: Viele <Schafe>.
Sprichst du noch mal bitte <Schafe stinken>, Maxi?	M.: <Schafe> [ʃdɪŋ.kə]
...	...
...	M.: <Stinken Schafe>.

*Protokoll Maximilian vom 08.05.03*

Das Ende dieses Aufgabenbereiches demonstriert, an welchen Beispielen er die erlernte Syntax von Sätzen zeigt und nun - immer mit symbolischer Unterstützung - anwenden kann. Im unten zitierten Protokollteil sollten Sätze mit dem Hilfsverb <ist> gebildet und der Artikel mit einem kleinen Baustein symbolisiert werden.

<p>... So wir haben hier jetzt ganz viele Formen, die ihr wahrscheinlich schon alle ganz gut kennt. Genau. Und da sagen wir, dass der Kreis eine rote Farbe hat: &lt;Der Kreis ist rot.&gt; So wissen wir, welche Farbe der Kreis hat. O.K.?</p> <p>Ja, sehr schön, das kann man, wenn man hier was vertauscht, aber wir wollen ja wissen, was für eine Farbe der Kreis hat. Da sagen wir was über die Farbe: &lt;Der Kreis ist <u>rot</u>&gt;. (lauter gesprochen).</p>	<p>M.: Das ist ein Kreis.</p> <p>M.: &lt;Der Kreis ist rot&gt; M.: Oder Stefan, da kann man auch sagen: &lt;Der Kreis läuft weg&gt;!</p>
--	--

*Protokoll Maximilian vom 24.06.03*

Maximilian bildete korrekt einen Satz nach meinem Muster (Kleiner Blauer Stein (Artikel) - Blau (Nomen)-Rot (Verb)-Blau (Adjektiv)<sup>97</sup>. Danach bildete er einen neuen Satz, bei dem das Hilfsverb <ist> durch ein intransitives Verb <läuft> ersetzt wurde. Daraus schloss ich, dass Maximilian den roten Duplostein als Symbolisierung der Verbposition anerkannte.

<p>Mein Satz: &lt;Kaffee duftet stark&gt;.</p>	<p>M.: Ah, ich weiß, das sind drei Wörter! Und erst, äh, was kommt da? Ein blaue, dann rot und bla!</p>
--	---

*Protokoll Maximilian vom 24.06.03*

Die Äußerung Maximilians „Eine blaue, dann rot und bla!“ (s.u.) lässt vermuten, dass er verstanden hat, die Wörter mit den Duplosteinen zu symbolisieren. Dadurch, dass er diesen Satz korrekt repräsentierte und ein „bla!“ einwarf, wirkte er fast gelangweilt. Es ist anzunehmen, dass er sich in dieser Situation unterfordert fühlte und dies zum Ausdruck brachte.

Trotz dieser Beispiele, die allesamt darlegen, wie gut Maximilian auf die Symbolisierungen ansprach, möchte ich betonen, dass mir in meinem subjektiven Empfinden keine Veränderungen oder Verbesserungen des Satzbaus von Maximilians mündlicher Sprache aufgefallen waren<sup>98</sup>. Doch dadurch, dass er in längeren Sätzen die Stellung der Verben erkannte und symbolisierte (durch deren besondere Hervorhebung der roten Duplobausteine), ist zu hoffen, dass dies einen rekursiven Einfluss auf seinen mündlichen Satzbau haben wird. Somit werden Beispiele wie „Aber ich sie nicht mehr weiß wo sie sein kann“ (*Maximilian Protokoll vom 16.05.03*) vielleicht seltener.

<sup>97</sup> Auf eine spezielle Unterscheidung zwischen Adjektiv und Nomen war ich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht näher eingegangen, daher wurde auch dies mit einem großen blauen Duplostein repräsentiert. Später nahm ich auch hier eine Differenzierung vor (vgl. *Protokoll Maximilian vom 07.07.03*).

<sup>98</sup> Es wurden keine Aufzeichnungen und Auswertungen vor und nach der Sprachförderung aufgenommen, sodass ich diesen Eindruck nicht überprüfen kann.

Eine Basis für die Schrift konnte in diesem Aufgabenbereich, z.B. durch die Erfolge bei den Symbolisierungen einzelner Wörter, der Analysefähigkeit zur Wortanzahl und den Darstellungen des Verbs als zentrales Element im Satz erreicht werden.

### 7.3.4 Konklusion und Ausblick nach der Arbeit mit Maximilian

Mein subjektiver Eindruck einer akzentstarken Sprache mit syntaktischer ‚Unordnung‘ war auch nach Abschluss der Spracharbeit geblieben. Dies finde ich besonders schade, weil Maximilian gesprochene Sprache eigentlich gut wahrnehmen und gliedern kann. Daher halte ich es für sinnvoll, ihn auf diesem Sektor noch weiter zu fördern. Trotzdem kann ich sagen, dass Maximilian auf Ebene der Silben und der Wörter ein sprachstrukturierendes Wissen erlangt hat. Durch Symbolisierungen mit Hilfe visueller Objekte ist eine Bewusstwerdung der Einheiten der Wörter und der unterschiedlich betonten Silben auf jeden Fall erreicht worden, was ihm im Schriftspracherwerbsprozess von großem Nutzen sein wird. Auf der Ebene der Vokalvertauschungen durch den Zauberer Puh haben wir jedoch keine bemerkenswerten Erfolge zu verzeichnen.

Langfristige positive (oder negative) Auswirkungen der *Osnabrücker Materialien* lassen sich allerdings erst nachprüfen, wenn Maximilian im Rahmen einer schulischen Bildung in den eigentlichen Schrifterwerb einsteigt.

## 7.4 Die Arbeit mit Robert:

### 7.4.1 Soziales Setting

Robert ist ein Kind aus einer russischen Spätaussiedlerfamilie, die vor neun Jahren nach Deutschland gekommen ist. Er ist in Deutschland geboren. Die Mutter ist russischer Muttersprache, spricht jedoch seit ihrer Kindheit auch deutsch, bedingt durch ihren Status als Spätaussiedlerin. Der Vater lernt erst seit wenigen Jahren deutsch und ist russischer Muttersprachler. Beide Elternteile sind berufstätig, trotzdem verbringt Robert seinen Nachmittag zuhause.

Roberts Spracherziehung ist also bilingual. Russisch stellt die vorherrschende Familiensprache dar, da nur die Mutter so gut Deutsch spricht, dass sie es als Alltagssprache nutzen könnte, wobei es auch nicht akzent- und fehlerfrei ist<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup> Diese Annahme begründet sich auf meinem persönlichen Eindruck.

### 7.4.2 Sprachliches Setting<sup>100</sup>:

Robert stellt eine Ausnahme bei der Sprachförderung mit Migrantenkindern dar. Seiner bilingualen Sprachentwicklung und der somit langen Spracherfahrung in beiden Sprachen ist es m.E. zu verdanken, dass er gegenüber den anderen beiden Kindern eine korrektere Aussprache hat. Gelegentlich sind seine Betonungen von langen Vokalen in offener Silbe nicht von der Qualität, die sie haben sollten, doch treten solche Beispiele (z.B. **[ˈgrɔ.sə]** statt **[ˈgroi.sə]** <große>) selten auf. Andere sprachliche Besonderheiten sind meist noch bei einer Lautkombination mit einem <r> im Silbenanfangsrand zu finden, da er zusätzlich noch einen Frikativ **[ç]** einbaut und so z.B. **[ˈçri.sə]** artikuliert. Dies ist m.E. eine persönliche Eigenart, da eine Entsprechung in seiner Muttersprache nicht vorliegt (vgl. Kapitel 4.2.1). Denn typische Fehler von Sprachenlernern slawischer Muttersprachen (ein **[ç]** anstelle eines zu artikulierenden **[h]** im Anfangsrand (vgl. Maximilian. Kapitel 7.3.2; Lewandowski 1991. S.71) waren bei ihm nicht zu vernehmen. Er besitzt zudem die Fähigkeit, sprachlich flexibel zu handeln. So zeigte sich an verschiedenen Stellen der Protokolle, dass er sich an Fehler, die ihm bei Arbeit mit dem Material unterlaufen waren und die dann korrigiert wurden, in späteren Sitzungen erinnerte, indem er auf diese durch Vergleiche zurückgreifen konnte (vgl. Robert Protokoll vom 19.02.03 und 24.02.03).

Man kann Robert gemäß neuester Sprachforschungen und der Erkenntnisse im bilingualen Wissenschaftsbereich (vgl. Kapitel 1.3.1.3) zusprechen, dass er eine große Flexibilität und Sensibilität auf der sprachlichen Ebene aufweist, da er im Gehirn günstigere Strategien aufgebaut haben muss, die Sprache zu verarbeiten (vgl. Kramer, 2003. S.17).

Trotz dieser günstigeren Strategien waren bei ihm häufiger Übergeneralisierungen bei der Pluralbildungen zu beobachten, wie sie auch im normalen Spracherwerb bei Kindern in der Muttersprache häufig auftreten (vgl. Kapitel 1.2.2.4). Zwei Beispiele stehen exemplarisch für seine Generalisierungen: 1. <Ja, wir hatten so Formen, wie Herzen, Sternen, Kreisen, Dreiecken und Vierecken. Dann haben wir sie angemalt und aufgedruckt, fertig!> (Robert Protokoll vom 24.02.03); 2. <Kuh>? **[ˈfle:gd]** <Kühe **[ˈfle:ɡən]**> (Robert Protokoll vom 17.06.03).

---

<sup>98</sup> Die Angaben zum sprachlichen Setting beziehen sich nicht auf einen Sprachstandstest o.ä., sondern auf meinen persönlichen Eindruck nach Gesprächen mit den Eltern und den Kindern. Auch die Angaben zur Qualität der Muttersprache beziehen sich auf subjektive Äußerungen seitens der Eltern oder ErzieherInnen, die die gleiche Muttersprache haben.

Im Folgenden will ich aufzeigen, wie sich diese besonderen Fähigkeiten einer Sprachsensibilität und ein Vorhandensein sprachlicher Strukturen auf die Arbeit mit Robert ausgewirkt haben und er trotz dieses anzunehmenden Vorsprungs gegenüber den anderen Kindern auch mit Hilfe der Materialien auf den Schriffterwerb vorbereitet werden konnte. Anders ausgedrückt heißt das nun, dass Robert quasi als ein Repräsentant deutscher Vorschüler<sup>101</sup> angesehen werden könnte, da er nur wenig durch die Muttersprache begründete sprachliche Defizite aufweist.

### 7.4.3 Arbeitsverlauf und Interpretation der Protokolle mit Robert

Mit Robert begann der Unterricht erst im Februar 2003, mitten in der Phase der Wortbetonungsmuster. Daher wurden zwei Sitzungen mit ihm alleine durchgeführt. Als er die Aufgaben zu den Silbenanzahlanalysen und Reimaufgaben schnell lösen konnte und er das Arbeitsniveau von Hugo erreicht hatte, arbeitete ich in den folgenden Sitzungen meist mit Hugo und ihm zusammen. Die Arbeit mit den Betonungsmustern begann mit den Einsilbern und trochäischen Zweisilbern erfolgversprechend, endete jedoch in einer anzunehmenden Verwirrung durch die jambischen Zweisilber und die Dreisilber, sodass die Motivation zurückging (s.u.). In den beiden anderen Aufgabenbereichen 2 und 3 sprach Robert gut auf das Material und die Methoden an.

#### 7.4.3.1 Robert und *Wortbetonungsmuster*

Zu Beginn war Robert zwei Sitzungen alleine. Hier gelang es ihm rasch durch Punktesymbolisierungen die Betonungsmuster von *Einsilbern und Zweisilbern* mit Betonungen auf der ersten Silbe zu erkennen. Er hatte dabei wenig Probleme bei der Analyse der Silbenanzahl, zumal schon seine Aussprache im Deutschen in diesem Bereich weitgehend korrekt ist.

<p>Ich: Super. Meinst du, du findest noch eines mit einem Baustein?  O.k., dann spreche ich dir welche vor und du sagst mir hinterher welches nur einen Baustein bekommt, ja? &lt;Menschen&gt;? Bei &lt;Tisch&gt;?</p>	<p>Robert:  Ja. (Er überlegt, aber er kann mir keines benennen.)  Bei &lt;Tisch&gt;!</p>
--	--

*Protokoll Robert vom 13.02.03*

<sup>101</sup> Für deutsche Vorschüler ist im Grunde das Osnabrücker Material ebenso ein geeignetes Material, um auf den Schriffterwerb vorzubereiten, wie für Migrantenkinder (vgl. Kapitel 6.2).

Hier ist beispielhaft zu erkennen, dass Robert sehr gut auf eine strukturierende Arbeit durch Vergleiche anspricht und durch die Auswahl, die er in den Paaren erhält. Er sieht auf welche Strukturen er achten muss. Bei schon bekannten Wörtern benötigt er durchaus keine Anweisungen mehr, um die **Silbenanzahl** zu erkennen wie das folgende spontan geäußerte Zitat deutlich macht:

Kennst du diese Tier? (auf den <Löwe>) deutend. Ja, wow!	Ja da mal ich zwei Punkte hin.
---	--------------------------------

*Protokoll Robert vom 13.02.03*

Auch die Spiele (z.B. auf Grundlage eines Hörmemorys) mit Reimen, bei denen man auf Memorykärtchen abgebildete Begriffe einander zuordnen sollte, die die gleichen Reime besitzen (z.B. <Wiese> und <Riese>; <Biene> und <Schiene>...), waren Teil unserer Arbeit. Diese förderten eine **lautliche** und **silbentypische Kategorienbildung** (vgl. Kapitel 2.3.2f) und konnten Robert für die sprachlich phonologische Ebene sensibilisieren (vgl. Robert Protokoll vom 13.02.03). Zwar bildete Robert einige semantisch bedingte Paare (s.u.), ließ aber durch sein gleichzeitiges Lachen erkennen, dass er diese als nicht richtig ansah und er auf die phonologische Ebene zu achten hatte. Zudem nahm er hier die Arbeit auf der Wortebene (Arbeitsbereich 2) vorweg, indem er sprachlich flexibel beide Wörter einfach spielerisch vertauschte<sup>102</sup>.

Und ich habe <Katze> und <Haus> Praktisch eine <Hauskatze>, aber die reimen sich nicht.	Ja, Hauskatze oder Katzehaus. (lacht).
--	---

*Protokoll Robert vom 13.02.03*

Mit den **Betonungsmustern zweisilbiger Wörter** hatte Robert nach diesem kurzen Zeitraum die Fertigkeit, sie ohne eine Anleitung korrekt zu repräsentieren. Im nächsten Beispiel machte ich ihm die unterschiedlichen Punkteverteilungen akustisch erfahrbar, was ihn zum Lachen brachte. Er zeigte somit, welches Wort ‚lustig‘, also falsch betont, und welches ‚nicht zum Lachen‘, also korrekt betont ist.

... Und Robert, du hast nur bei <Tiger> erst einen kleinen und dann einen großen Punkt gesetzt. Der würde sich dann so anhören: [tɪ.'gɛ:ɐ] aber er muss sich so anhören:[tɪr.'gɛ]. So machen wir dann einfach einen Pfeil und vertauschen die Punkte. Jetzt ist es richtig.	R.: Das hört sich lustig an [tɪ.'gɛ:ɐ].
---	--

*Protokoll Robert vom 19.02.03*

Doch erstaunlicher als die Tatsache, dass er die korrekte und falsche Betonungen durch sein Lachen quittierte, war die Reaktion in der Folgesitzung, in der er sich noch an jede

<sup>102</sup> Schon hier hätte man ihm die semantisch bedingte Einheit des Wortes vermitteln können, doch ist dies erst Aufgabe im Arbeitsbereich 2.

Einzelheit seines ‚Fehlers‘ erinnern konnte. Er griff dieses Beispiel auf, als ich von einem großen und einem kleinen Punkt bei dem trochäischen Muster in <Ente> sprach (s.u.):

... Und wir haben immer die Punkte groß und klein gedruckt, wie z.B. bei <Ente> und nur einen großen Punkt bei <Kamm> gedruckt.	R.: Aber weißt du ich habe wie gemacht bei <Tiger>. Da hab ich das falsch gedruckt und das hat <b>[tr.'gee]</b> geheißen. Er heißt aber <b>[ti'ge]</b> und ich hab immer gemacht <b>[tr.'gee]</b> , <b>[tr.'gee]</b> .
---	--

*Protokoll Robert vom 24.02.03*

Als wenig später die **Dreisilber und jambischen Zweisilbern** dazukamen, hatte Robert nun die schwierige Aufgabe zu bewältigen, sein Schema, dass bei Ein- und Zweisilbern der große Punkt und die Betonung immer in der ersten Silbe symbolisiert ist, aufzugeben. Er wirkte besonders durch die jambischen Fußstrukturen (z.B. <Klavier>; <Gespenst>) verunsichert.

Mmh, Robert weißt du vielleicht, wo es bei <Gespenst> lauter ist? Meinst du so? (legt die Bausteine betont/groß-unbetont/klein neben den Begriff). O.K. dann spreche ich das Wort einmal nach diesem Muster nach! <b>[ge:.'spenst]</b> (übertrieben). Ja sehr gut <b>[gø.'spenst]</b> so ist es richtig.	R.: Vorne! Ja. R.: Ja.  R.: Ha, dann hinten! R.: Hihhi, und so (auf die falsche Bausteinreihenfolge deutend) ist es <b>[ge:.'pe:nst]</b> .
---	--

*Protokoll Robert vom 14.04.03*

Ab diesem Zeitpunkt hat er viele Betonungen durcheinander gebracht, auch die, welche er schon konnte (z.B. <Tiger> s.o.). Die Symbolisierungen gaben hier zwar eine Grundlage, auf der man die Wörter analysieren und den Kindern so artikuliert vorsprechen konnte, wie sie durch die Punkte repräsentiert wurden, doch erst über den Weg falsch artikulierter Beispiele und vieler Minimalpaarbildungen fand Robert das richtige Ergebnis, obwohl er in der gesprochenen Sprache korrekt betonte. So war dies ein schwieriger Weg und er konnte die Symbolisierungen nie, auch wenn die Wörter richtig betont wurden, von alleine richtig umsetzen. Oft begann er auch bei Wörtern zu raten<sup>103</sup>, die er schon sicher konnte (z.B.: „Hose, ein Kleines!“ (vgl. Robert Protokoll vom 14.04.03).

<sup>103</sup> Von den Schwierigkeiten und Verunsicherungen nach Einführung der Drei- und jambischen Zweisilber kann ausgenommen werden, dass er die Silbenanzahlanalyse beherrschte, da in diesem Beispiel Robert auf eine Äußerung von Hugo eingeht. Robert hält die Aussage von Hugo falsch, was auch richtig ist.

Student: So, das kennt aber jeder. Was ist das? Wie viele Punkte gibst du ihm nun?  Das ist witzig, dann kommt <b>[tsa:na:na:na:n]</b> heraus und das klingt verrückt. Er hat nur einen großen Stein.	Hugo.: Ein <Zahn>.So viele! (deutet mit der Hand eine „vier“ an) Robert.: Wie heißt denn das dann?
---	---

*Protokoll Robert vom 17.04.03*

Da diese Schwierigkeiten bei Robert mehr zu- als abnahmen und er langsam die Motivation verlor, habe ich mich entschlossen, mit dem Aufgabenbereich 3 fortzufahren, der die Elemente der Silbe thematisierte. Möglicherweise fehlte ihm die Abwechslung, die er nun durch den neuen Aufgabenbereich bekam.

Erst in der letzten Sitzung, die eine Rückschau über alle Themengebiete bieten sollte, wurden noch einmal die Betonungsmuster in Wörtern aufgenommen (vgl. Kapitel 7.4.3.3).

#### 7.4.3.2 Robert und *Die Elemente der Silbe*

Die Motivation war bei Robert wieder vorhanden, als durch Spiele und Übungen mit den Zauberern die Elemente der Silben, d.h. im konkreten Falle die langvokalischen Nuklei der betonten Silbe, ausgetauscht wurden und dadurch Quatschwörter entstanden, die ihm viel Freude bereiteten. Einen großen Anteil an dieser motivierenden Wirkung hatte das Lied „*Der Zauberer Puh*“, das diese *Vokalvertauschungen* zur Grundlage hatte. Es werden in diesem Lied nur die betonten Silben in *trochäischen Wörtern* vertauscht, was in Form von parallelen Reimen geschieht, z.B.: „Der Zauberer Pu verzaubert alles mit dem <u>: ...Hose wird Huse, Rose wird Ruse, Löwe wird Luwe, Möwe wird Muwe ...“ (vgl. Quasselliese, 2001. Lied Nr. 6). Robert verzauberte nach diesem Beispiel, auch mit den anderen Vokalen fast alle Wörter und Namen:

<p>... Ich: &lt;Löwe&gt; wird [ˈlaː.və] . (singend).          &lt;Fliege&gt; wird [ˈflaː.gə] .          O.K. wir verzaubern eure Namen mit dem &lt;a&gt;. Was wird denn da aus &lt;Hugo&gt;, wenn der Zauberer kommt?          Oh, das ist schon nicht schlecht. Aber lass uns nur die betonte Silbe verzaubern, dann heißt er [ˈhaː.go] .</p>	<p>Robert.: Das ist ja fast wie [ˈlaː.va] !          Hugo.: Wird [ˈplaː.ge] .          R.: &lt;Hugo&gt; wird [ˈhaː.ga] .          H.: [ˈhaː.gu] , hä das komisch. [ˈpaː.gu] .          R.: Und du musst sagen, Hugo, &lt;Robert&gt; wird [ˈruː.bet] , Ja?</p>
--	---

*Protokoll Robert vom 30.04.03*

Später wurden die Zauberer (insgesamt sieben an der Zahl: <a, e, ie, o, u, ö, ü>) durch die symbolisierenden Buchstabenkärtchen unterstützt, was eigentlich redundant war, da Robert und die anderen Kinder durch die verschiedenen Zauberer schon eine distinktive Repräsentation besaßen. Jedoch hatten die Kinder dabei Freude, schon Buchstaben kennen zu lernen und teilweise in ihrem Namen, den sie schon schreiben konnten, wiederzuentdecken. Im Zusammenhang mit den Graphemen ist ein Beispiel zu nennen, in dem der Buchstabe <e> eine Rolle spielte. Das von mir vorgegebene Wort mit dem Langvokal [eː] war <Besen>, symbolisiert durch ein <e>. Robert dagegen nannte ein Beispiel (Name eines Freundes im Kindergarten) für ein symbolisiertes <e>, das phonologisch folgendermaßen repräsentiert ist: [ˈel.din]. Es besitzt eine andere vokalische

Qualität (ein kurzer Vokal in der betonten geschlossenen Silbe) als das [e:]. Es ist folglich nicht zu erklären, wie Robert auf diesen Namen kam. Entweder war es Zufall, dass er <Eldin> mit einem <e> symbolisierte, oder Robert kannte den geschriebenen Namen des Jungen, der auch in der Schrift (<Eldin>) durch ein <e> geschrieben wird (vgl. Robert Protokoll vom 16.05.03) oder die Kategorisierung geht soweit, dass er die verschiedenen Repräsentationen von <e> bereits zusammenfasst. Er beschränkt sich also nicht nur auf die Vertauschungen der Langvokale, sondern wechselt die Kurzvokale gegen andere Langvokale aus, z.B. <Stefan> wird [ˈstu.fan]; oder Stefan wird <Stiefan>, was ihn amüsierte. Dass er über das Wortspiel lachte, zeigte dass er die rhythmische (und semantische) Veränderung erkannt hatte und er ein Wissen darüber zu haben scheint, wie ein Wort korrekt klingt. Eine rein semantische Veränderung nehmen dagegen die ‚normalen‘ Verzauberungen ohne Rhythmusvariation vor:

Ja Robert du suchst jetzt das Wort mit dem <Ü> drinnen, ja?...	R.: Hokuspokus, das ist ein <Wüge>!...
--	--

*Protokoll Robert vom 20.05.03*

... Na ja, vielleicht das nächste Mal, oder verzaubere doch einfach mal die <Zahl> mit dem <Pü>!	R.: Jetzt bin ich dran. Mist das haben wir schon (Würfelt wieder ein <Ü>). Hokuspokus aus <Zahl> wird <Zühl>, hä!
---	--

*Protokoll Robert vom 20.05.03*

Danach wurden die Vokalvertauschungen auch in den Wortmustern vorgenommen, in denen Robert noch die beschriebenen Schwierigkeiten damit hatte, die Betonungssymbolisierung vorzunehmen. Doch in dieser *Gruppe der Dreisilber* konnte Robert die betonte Silbe ebenso gut durch andere Langvokale austauschen und verzaubern. So ist anzunehmen, dass er um die betonte Silbe wusste, da er diese nicht isolieren (mental) und durch einen anderen Vokal austauschen könnte, wenn er sie nicht wahrnähme. Hier zeige ich anhand eines Beispiels (dies soll genügen), dass er in Dreisilbern die Vokale ebenso gut vertauschen konnte<sup>104</sup>:

... Und aus der <Melone>, da ist ein [o:] drinnen wird ein? Z.B. mit dem <IE>?	(Das Buchstabenkärtchen <IE> liegt dabei auf dem Tisch.) R.: [mɛ.'li:nɐ] !
---	---

*Protokoll Robert vom 16.05.03*

Der Arbeitsbereich *Die Elemente der Silbe* bezieht sich nicht nur speziell auf die vokalischen Kerne der Silbe, sondern umfasst auch Reimspiele und

<sup>104</sup> Auf eine symbolische Repräsentation der Silbenanzahl und Betonungen durch kleine und große Punkte wurde verzichtet, da eine doppelte Symbolisierung zu Verwirrungen bei den Kindern führen könnte.

Wahrnehmungsaufgaben<sup>105</sup>, die *Konsonantische Anfangsränder* zur sprachlichen Grundlage haben (vgl. Tophinke 2002a S.61ff). So werden bei den Reimspielen, die Anfangsränder der ersten Silbe von mir vorgesprochener Wörter (Beispiele <schimmel>, <himmel>, <timmel>) später noch von ihm variiert (<rimmel>, <zimmel>, <bimmel>). Der Nukleus der Silbe bleibt unverändert. Auf dieser Ebene der Anfangsränder verweilt Robert nicht lange, da er sichtlich erfreut über die Nonsens-Wörter weitere Variationen durchführt, die nicht im Material vorgesehen waren, aber die sprachliche Fähigkeit betonen:

*Aus <tommel> und <bommel> kreierte er noch <schommel>, <lommel>, <kommel>. Hier vertauschte er dann beim Lachen die Endränder der beiden Silben: Aus <kommel> wurde <kollem>, <tollem>, <pnollem>, <krollem>, usw. ... . Der Anfangsrand der ersten Silbe bekam einen weiteren Konsonanten, sodass dieser komplexer wurde. (Protokoll Robert vom 29.05.03).*

Hier endete die Arbeit mit Robert in diesem Aufgabenbereich und wurde nur noch einmal, wie oben schon erwähnt in der letzten Sitzung am 10.07.03 in einem kleinen Rückblick aufgenommen (vgl. Kapitel 7.4.3.3)

#### 7.4.3.3 Robert und Wörter als Elemente von Sätzen

Beginnend mit den *Zweiwortsätzen* – egal ob mit einsilbigen oder mehrsilbigen Wörtern – bei denen Robert keine Schwierigkeiten mit deren Symbolisierungen hatte (vgl. Robert Protokoll vom 03.06.03ff), wurden diese Sätze zügig zu komplexeren Sätzen ausgebaut und mit Duplosteinen symbolisiert. Die Vertauschungen von Satzelementen, um z.B. aus den Satzelementen Frage- oder Aussagesätze zu bilden, konnten durch die verwendeten Duplosteine visualisiert und Robert bewusst gemacht werden. Die Anzeichen einer vorhandenen Fähigkeit, Wörter zu vertauschen, wurde schon oben im Aufgabenbereich der Wortbetonungsmuster am Beispiel der <Hauskatze> <Katzehaus> angedeutet (s.o.), obwohl diese Vertauschungen nicht auf der Ebene des Satzes, sondern nur durch belustigenden Austausch der Komposita <Katze> und <Haus> auf einer Wortebene stattfand. Schon damals war für ihn die Gliederungseinheit des Wortes präsent und abrufbar, was ihm bei den Vertauschungen auf der Satzebene zu Gute kam. So vertauschte er z.B. Zweiwortsätze problemlos (s.u.):

<sup>105</sup> Die angesprochene Wahrnehmungsübung beinhaltet nur die lautliche Unterscheidung von Anfangsrändern. Ich lese Robert vier Wörter vor, von denen ein Wort einen veränderten Anfangsrand aufweist: (Begriffe: <Rose>; <Rose>; <Hose>; <Rose> / Farbmarkierungen: gelb gelb rot gelb). Durch Symbolisierung farbiger Plättchen, sollen gleiche und ungleiche Wörter gekennzeichnet werden (vgl. Robert Protokoll vom 29.05.03; Tophinke, 2002a. S.62).

Ich: Wenn jetzt mehrere davon auf der Weide sind, (auf das Bild mit <Schaf> deutend) wie heißen die dann?	Robert:  Viele <Schafe>. Maximilian.: <Schafe> [ʃdɪŋ.kə] R.: <Schafe stinken>. R.: <Stinken Schafe>
--	--

*Protokoll Robert vom 17.06.03*

Bei komplexeren Sätzen mit mehreren Wörtern konnte er die Wortanzahl und die Farben der Duplosteine ohne Probleme analysieren. Bei der Aufforderung, einen Satz mit drei Bausteinen zu bilden hat er folgenden Satz produziert und korrekt symbolisiert:

Ich: Jetzt erfindet der Robert einen Satz mit drei Bausteinen. Super.	R.: <Superman fliegt runter>. (Bausteinreihenfolge: Blau-Rot-Blau).
--	--

*Protokoll Robert vom 24.06.03*

Ein wenig anders analysiert Robert die Sätze, die Hilfsverben (<ist>) oder Artikel (<der>) enthalten. Denn hier benötigt er für die Wortanzahlanalyse meist mehr Zeit und ist sich bei den Symbolisierungen weniger sicher. Die Vermutung liegt bei diesen Beispielen nahe, dass er Wörter mit semantischem Inhalt gut analysieren kann und diejenigen Wörter, die semantisch keine Bedeutung aufweisen, von ihm schwieriger erkannt werden (s.u.):

Noch ein Satz: <Sind die Katzen flauschig?>	R.: <Sind.. die ...Katzen ... flauschig?> (Legt die Steine daneben, muss aber sehr lange zwischen den Wörtern überlegen.)
--	---

*Protokoll Robert vom 17.06.03*

Waren die Wortvertauschungen in Zweiwortsätzen noch problemlos möglich, so konnten die Drei- und Mehrwortsätze nicht ganz so einfach von Robert abgerufen werden, da hier nicht einfach der rote Stein vor den blauen gelegt werden musste, um einen Fragsatz zu erhalten. Es kam auch auf die korrekte Position des Verbs (roter Baustein) an. Und hierbei hielt sich Robert überzeugt an schon einmal festgelegte Muster; z.B. „Blau- Rot- Blau“ bei Aussagesätzen mit drei Elementen. Dass sich ein Muster verändern kann, musste ich ihm erst erfahrbar machen, da er nicht von seinen schon einmal gelernten Regeln oder Strukturen abweichen wollte.

Durch die Symbolisierung und die Aufforderung, er solle bitte auf meinen gesprochenen Satz achten, erkannte Robert, dass mein Satz <Kaffee stark duftet> einen anderen Satzbau aufweist, als der ursprüngliche Satz: <Kaffee duftet stark>. Seine Reaktion war folgerichtig.

Mein Satz: <Kaffee duftet stark>.	
O.K. sehr schön! Jetzt dreh ich was ´rum! Achtung:	

<p>&lt;Duftet Kaffee stark?&gt; Und wie sind da die Bausteine gelegt?</p> <p>Dann lese ich dir den Satz ´mal vor und du sagst mir, ob ich ihn vorhin so gesagt habe: &lt;Kaffee stark duftet&gt;. Ja genau, wo ist dann der rote Baustein, der was ,macht´?</p>	<p>R.: Da ist erst der Blaue, dann noch und dann der Rote!</p> <p>R.: Nein, er war so: &lt;Duftet Kaffee stark?&gt; R.: Der ist vorne! &lt;Duftet Kaffee stark?&gt;...</p>
---	--

Die Bausteine boten zudem die Möglichkeit für die Kinder, etwas Besonderes zu erfahren, was normalerweise erst nach dem Schriftspracherwerb möglich ist: **Sätze zu lesen**. Hier hat Robert schon durch ein ‚Lesen der Duplosteine‘ die Kontrollmöglichkeit, zu testen, ob der symbolisierte Satz nur aus Zufall oder bewusst in dieser Reihenfolge gelegt wurde. Es besteht also bei einem komplexen Satz für Robert die Möglichkeit, durch die Symbole an die Satzstellung erinnert zu werden. <Das Dreieck ist rot> - Der rote Stein ist an vorletzter Position. <Ist das Dreieck rot> - Der rote Stein ist am Anfang (vgl. Robert Protokoll vom 24.06.03).

Trotz der guten Mitarbeit und der guten Ergebnissen haben die Duplosteine und jede Art von Symbolisierungen Robert an manchen Tagen nicht motivieren können, sodass er gelangweilt sagte: „Und jetzt? Schon wieder das Gleiche?“ (vgl. ebd.). Eine Veränderung musste her.

#### 7.4.3.4 Die letzte Sitzung und Fazit

In der letzten Sitzung, auf die schon in jedem einzelnen Arbeitsbereich mit Robert verwiesen wurde, bot ich Robert einen kleinen Rückblick über unsere Arbeit. Jeder Arbeitsbereich wurde durch Spiele und Aufgaben angesprochen. Als erstes durften alle drei Kinder Sätze frei bilden, d.h. sie hatten beliebig viele Bausteine (blaue (groß/klein), rote und grüne) zur Verfügung, mit denen sie eigene erfundene Sätze symbolisieren durften. Es bestand nur eine Vorgabe, dass sie korrekt repräsentiert sein müssten. Mich interessierte natürlich, ob die Kinder auch komplexere Sätze bilden konnten; daher versprach ich ihnen, dass sie alle richtig verbauten Steine behalten durften, um daraus einen Turm zu bauen. Daraufhin versuchten Maximilian und Robert ihre Sätze gegenseitig an Länge zu übertreffen. Folgende Sequenz demonstriert eindrucksvoll, dass Robert Sätze bis zu einer bestimmten Komplexität und Länge beliebig gestalten konnte und, wenn nötig rein ökonomische Sätze bildete. Er sieht hier ein, dass er den langen Satz nicht korrekt symbolisieren kann und geht den einfacheren Weg:

	<p>R.: Jetzt sag ich den Satz! &lt;Der große Mensch [falt]</p>	<p>Er versucht alle Wörter zu symbolisieren, kann jedoch nicht die</p>
--	--	--

<p>Was für ein Satz! Wenn du einen kürzeren wählst, dann hast du es einfacher Robert! O.K. Schau Robert, da muss noch &lt;der&gt; hinzu: &lt;Der Mensch fällt&gt;. Da hast du natürlich recht, dass dein Satz nur zwei Punkte hat. Den Punkt hast du dir verdient!</p> <p>Leider bist du nicht dran, aber der Satz ist gut, nicht zu lang und nicht zu kurz.</p>	<p>herunter auf die Straße. H.: .. und ist verletzt.  R.: Ja. &lt;Mensch fällt.&gt;  M.: &lt;Der schnelle Mensch fällt.&gt;  R.: &lt;Der schnelle Mensch fällt runter.&gt;</p>	<p>korrekten Farbkombinationen einhalten</p> <p>Jetzt wählt Robert im Hinblick auf die zu erlangenden Turmsteine einen kleinen und einfachen Satz. Er zeigt, was einen einfachen und minimalen Satz ausmacht: Das Vorhandensein von Nomen und Verb!</p> <p>Schließlich wählt Robert doch noch einen Satz von der Länge Maximilians Satz. Er legt auch die Steine korrekt hin. &lt;runter&gt; bekommt einen blauen großen Stein.</p>
--	--	---

Diese spielerischen Aufgaben aus dem Aufgabenbereich *Wörter als Elemente von Sätzen* sind noch sehr präsent, da sie erst im letzten Monat geübt und thematisiert wurden. Doch wie sollte es um die Bereiche bestellt sein, die Robert wir früher geübt hatte. Ob diese noch präsent waren, stellten weitere Aufgaben klar, die dies testen sollten.

Ich versuchte noch einmal, mit ihm mit den kleinen Punkten zu arbeiten, die die Wortbetonungen symbolisieren. Am Ende des ersten Aufgabenbereiches hatte er Probleme, die Betonungen und Symbolisierungen durch die Punkte vorzunehmen. Daran hatte sich auch in der Zwischenzeit nichts geändert. Die folgenden Beispiele zeigen, dass er nach dem Aufgabenbereich *Die Elemente der Silbe* eine andere Gliederungseinheit von Sprache zur Verfügung hatte und nicht mehr nur auf prosodische Einheiten, die für Kinder normalerweise besser verfügbar sind, zurückgriff (vgl. Mattes 2002):

<p>... Wie viele Punkte, ihr wisst noch... ... ja die Kleinen..., hat denn &lt;Baum&gt;?</p> <p>Robert, wenn du es zügiger sprichst, dann ist es einfacher für dich! <b>['baum]</b>, O.K.? Ja! Und &lt;Stein&gt;? Sehr gut und &lt;Steine&gt;? Und wo ist es lauter? Genau, und wo ist der Große? Wo ist denn die Mitte von zwei Punkten?</p>	<p>M.: Die Kleinen?  Der hat einen Punkt! R.: Nein der hat <b>[ba:u:ŋ:]</b>. Drei!  R.: <b>['baum]</b>, ja?  <b>['sdain]</b> ! Ein Punkt. M.+R.: Zwei Punkte! R.: Bei dem Großen. In der Mitte!</p>
<p>O.K., dann mal anders: Der Zauberer ‚Pu‘ macht aus &lt;Steine&gt;?</p>	<p>R.: <b>['sduj.nə]</b> !</p>
<p>Super, und wo hast du was verzaubert, vorne oder hinten? Genau, dort, wo man etwas verzaubert, dort</p>	

ist der große Punkt!	R.: Vorne! R.: ['sduj.nə], da ist er vorne!
Und Robert der Zauberer ‚Pu‘ macht aus <Geweih> ein, ...? Genau! Und wo hat er es nun verzaubert? Sage mir, wo die Punkte hinkommen?	R.: [gə.'vuj:] . Hinten. Da ist klein und dort ist groß!

*Robert Protokoll vom 10.07.03*

Hier zeigte Robert eine überraschende Fähigkeit: Er zergliederte das Wort <Baum> in seine Einzellaute und sprach diese nacheinander: [ba:u:ŋ:]. Da er <Baum> quasi lautierend gesprochen hat, kam er zu dem Ergebnis, dass dies Wort drei Silben haben müsse. Er ließ sich durch meine Aussprache anschließend jedoch von einer Unnatürlichkeit seiner Aussprache überzeugen.

Beim nächsten Beispiel <Stein/Steine><sup>106</sup> (s.o.) zeigte er keine Probleme bei der Analyse der Silbenanzahl, stattdessen mit der Darstellung der trochäischen Betonungen. Ich versuchte auf einem Umweg über die Vokalvertauschungen mit dem ‚Zauberer Pu‘, die nur in der betonten Silbe durchgeführt werden, eben diese betonte Silbe bewusst zu machen und zu symbolisieren. Ich fragte nicht mehr nach dem ‚lauter-leiser‘ oder ‚stärker-schwächer‘-Verhältnis, sondern danach, wo er denn die Vertauschungen vorgenommen habe. Er antwortete richtig. Mit einem Gegenbeispiel wollte ich überprüfen, dass dieses Ergebnis nicht nur zufällig richtig war. Ich wählte einen jambischen Zweisilber <Geweih>. Robert verzauberte es zu [gə.'vuj] und nannte folgerichtig die korrekte Symbolisierungsreihenfolge der Betonungen (s.o.).

Die Vokalvertauschungen übte Robert hier an zwei Wörtern, die einen Diphthong in der betonten Silbe aufwiesen. Es fällt auf, dass Robert hier nicht den jeweils gesamten Diphthong von <ei> durch ein [u] ersetzt hat, sondern nur das erste vokalische Element des Diphthongs. Er muss hier also zwei Vokale wahrnehmen, sonst könnte er dies nicht tun. Nimmt man nun noch das Beispiel <Baum>, das von ihm folgendermaßen [ba:u:ŋ:] in seine Einzellaute zergliedert wurde, dann ist anzunehmen, dass er bereits die prosodische Ebene mit dem kleinsten Element der Silbe (vgl. Thelen, 2002), die für Kinder gut zugänglich ist, verlassen hat und auf einer anderen Gliederungseinheit aufbauend gesprochene Sprache gliedern kann, die eigentlich erst durch den Schriftspracherwerb den Kindern offen steht (vgl. Kapitel 6.2.1.3).

#### 7.4.4 Konklusion und Ausblick nach der Arbeit mit Robert

Am Ende bestätigt sich die Vermutung, dass Robert als bilingual erzogenes Kind eine größere sprachliche Flexibilität besitzt. Wie die Protokollauschnitte zeigten, setzte er diese Fähigkeiten vor allem im Aufgabenbereich 3 *Die Elemente der Silbe* um, in denen er erstaunliches, nämlich die Gliederung der gesprochenen Sprache in die Einzelphoneme, vornehmen konnte. Sein in der letzten Sitzung deutlich werdendes Problem der Symbolisierung mit den Wortbetonungsmustern darf somit nicht als ein Problem, sondern als zusätzliches Anzeichen gewertet werden, wie Robert die Sprache gliedern kann, auf Ebene der sprachlichen Segmente (vgl. Mattes, 2002). Gewagter könnte man dazu sagen: „Durch die Brille der Schrift“ (vgl. Röber-Siekmeyer, a.a.O; Tophinke, 2002b).

In welchem Maße dies nun auf die Arbeit mit symbolisierenden Materialien aus dem Osnabrücker Programm oder der sprachlichen Flexibilität Roberts zurückzuführen ist, kann ich nicht sagen. Eine symbolisierende und bewusstmachende Wirkung sprachlicher Strukturen wurde bei Robert auf jeden Fall erzielt.

Es ist nun zu vermuten, dass Robert mit dem Erlernen der Schriftsprache wenig Probleme haben wird<sup>107</sup>.

### 7.5 Die Arbeit mit Hugo

#### 7.5.1 Soziales Setting<sup>108</sup>

Hugos Muttersprache ist Russisch. Erst seit etwa einem dreiviertel Jahr spricht er im Kindergarten auch deutsch, den er seit circa eineinhalb Jahren besucht. Zu Hause wird ausschließlich russisch gesprochen. Nachmittags ist er bei seiner russischen Großmutter untergebracht, da er keinen Ganztagesplatz in der Kindertagesstätte erhalten hatte. Hier spricht er ebenfalls nur russisch. Im nächsten Jahr wird er die Kindertagesstätte wechseln, sodass er vielleicht die Chance bekommt, ganztägig in der KiTa zu verweilen, um länger mit der deutschen Sprache in Kontakt zu sein. Seit drei Jahren ist die Familie in Deutschland, wobei die Eltern nach Auskunft einer Erzieherin „wenig, bis gar kein deutsch“ sprechen.

---

<sup>106</sup> Es ist anzumerken, dass das Beispiel <Stein> eine Schwierigkeit durch den komplexen Anfangsrand mit [ʃt] aufweist. Das [ʃ] wird auch in mancher Literatur als eine „Extrasilbe“ (vgl. Maas, 1999) aufgrund der stark unterschiedlichen Sonoritätswerte zwischen [sch] und [t] bezeichnet (vgl. Kapitel 3.1).

<sup>107</sup> Ich habe mir vorgenommen, Mitte des ersten Schuljahres Robert noch einmal besuchen, um einen Eindruck seines bisherigen Prozesses im Schriftspracherwerb zu bekommen. So können erst Rückschlüsse auf die Wirkung und Einflüsse der Materialien im Erwerbsprozess gezogen werden.

<sup>108</sup> Ein Besuch bei den Eltern oder Erziehungsberechtigten des Kindes war nicht zu ermöglichen, somit beruhen alle Informationen auf Aussagen von Erzieherinnen oder ihm selbst.

### 7.5.2 Sprachliches Setting

Hugo bringt gegenüber den anderen beiden Kindern die geringste Erfahrung im Bereich der deutschen Sprache mit, da er erst seit geraumer Zeit in Deutschland lebt und nur vormittags im Kindergarten mit deutschsprechenden Menschen in Kontakt kommt. Er spricht zu Beginn der Förderung wenig und beginnt erst nach einem Monat ca. im Februar damit, viele Phantasiegeschichten oder Geschichten über Dinosaurier usw. zu erzählen. Seine Sprachaktivität und Freude an Erzählungen nimmt während der Arbeit noch zu, muss manchmal sogar gebremst werden, da er sonst nur erzählen würde und der ganze Sprachunterricht – auch im Sinne Roberts – zu kurz kommen würde.

Da er nicht über die Erfahrung wie z.B. Robert verfügt, hat er die für russische Deutschlerner typischen *Vokalqualitäten*. Diese sind durch eine kürzere Artikulationszeit typisiert und insgesamt offener, d.h. weiter vorne im Mundraum artikuliert (vgl. Kapitel 4.2.2.). Folgende offeneren Aussprachen gegenüber der deutschen Standardlautung konnte ich bei Hugo feststellen (eine Auswahl): [ˈnʌ.sɛə] statt [ˈna:.sə] [ˈhʌ:.sə] statt [ˈha:.sə] [ˈçʰɔnt] statt [ˈhʌnt] [ˈtsʊg] statt [ˈtsu:g]. Ein Vokal, den es im Russischen nicht gibt, ist das <Ö> zu nennen. Es ist im Russischen weder in offener [œ] noch in geschlossener Form [ø] vorhanden und wird ähnlich wie die Vokale zuvor offener als die Standardlautung ausgesprochen, z.B. [ˈfoɛ:.gəɪ].

Es ist anzumerken, dass die Vokalqualitäten bei Hugo keinen Einfluss auf die Betonungsmuster (betont/unbetont), sondern nur auf die vokalische Artikulationszeit haben. Dies wird aus den Lautschriften deutlich, da die offenen Vokale in zeitlicher Dimension kürzer artikuliert sind (s.o.). Er differenziert somit Silben durch Betonungen und Reduzierungen, nicht aber durch eine Unterteilung in Lang- oder Kurzsilbe. Bis zum Ende der Sprachförderung konnte ich auf diesem Gebiet der Vokalqualitäten keine hörbaren Verbesserungen bei Hugo wahrnehmen.

Konsonantische Eigenarten, die auf die Muttersprache zurückzuführen sind, artikuliert Hugo besonders beim <h> im Anfangsrand einer Silbe. So wird in den wenigen Beispielen mit einem silbeninitiierenden <h> (s.o.) schon ersichtlich, dass er den glottalen Frikativ <h> einfach durch einen nahen Verwandten austauscht dem ihm bekannten retroflexiven Frikativ [ç]. Hier unterscheiden sich die beiden Laute nur durch die Artikulationsart.

Nicht auf die Muttersprache zurückzuführen sind dagegen alle Wörter, die in einer Lautverbindung das Phonem [ʃ] (z.B. <Schwein>) aufweisen, das er immer durch ein [s]

(z.B. in ['syain]) ersetzt. An manchen Stellen lässt er sogar den Ersatzlaut [s] weg: <spielen> wird zu ['pi:lən] (vgl. Hugo Protokoll vom 16.05.03). Es ist anzunehmen, dass hier ein artikulatorisches Problem vorliegt.

### 7.5.3 Arbeitsverlauf und Interpretation der Protokolle mit Hugo

Nachdem ich mit Hugo in der Anfangszeit der Sprachförderung versuchte, die Aufgaben zu den Betonungsmustern einführend durchzuführen, war schon nach zwei Sitzungen im Dezember klar, dass eine andere Strategie zu wählen war. Denn Hugo, der zu diesem Zeitpunkt noch eine Gruppe mit Karin bildete (s.o.) konnte nichts mit ‚großen und kleinen‘ oder ‚lauten und leisen‘ Punkten, geschweige denn mit einer Analyse der Silbenanzahl anfangen. Bis etwa Anfang Januar konzentrierte sich die Arbeit mit den beiden Kindern fast ausschließlich auf Spiele und Kinderlieder, die in der ‚Kennenlernphase‘ den Kontakt aufbauen und eine Motivation erreichen sollten. Später, etwa ab Anfang und Mitte Januar (Hugo Protokoll vom 14.01.03; 21.01.03ff) wurden allmählich rhythmische Bewegungs- und Reimspiele („Dieser kleine Hase“; „Oben auf dem Berge...“), eingeführt, die eine Sensibilisierung auf Ebene der Sprache mit sich führen sollten<sup>109</sup>. Hier führte ich mit Hugo Aufgaben durch, die sprachliche Kategorisierung vorbereiten oder ausbilden sollten. In einem Hörmemory, d.h. wir spielten ein mit eigenen Begriffen selbsthergestelltes Memoryspiel, das nicht auf der visuellen, sondern auf phonologischer Ebene arbeitet, sollte eine Sensibilisierung des Hörens gefördert werden, um eine phonologische Bewusstheit auf der Ebene des konsonantischen Anfangsrandes der betonten Silbe zu erreichen. Hugo muss z.B. Wörter mit gleichem Reim (<Hose> und <Dose>) erkennen und einander zuordnen. Somit erreichten wir zusätzlich, dass Hugo die Begriffe nicht auf semantische (z.B. Begriffspaar: <Schuhe> und <Füße>) sondern auf phonologische Merkmale und Gemeinsamkeiten hin untersucht.

Da er nun für die sprachliche Ebene sensibilisiert wurde, versuchte ich mit Hugo einen anderen Weg hin zu den *Betonungsmustern und Silbenanzahlanalysen* zu gehen (vgl. Hugo Protokoll vom 27.01.03): Über den einer differenzierten rhythmischen Übung, bei der auf der betonten Silbe die Hände mit einem kleinen Schlag auf den Tisch klopfen und während der Reduktionssilbe beide Hände sanft in den Schoß fallen sollen. Ich hielt Hugo dazu an, die Wörter nicht „abgehackt“ zu sprechen, sondern das Klatschen zum korrekten Sprechen hinzufügen, um die Betonungen zu verstärken. Dies gelang ihm nicht immer,

---

<sup>109</sup> Eine geregelte Protokollierung war bis zu diesem Zeitpunkt schwierig und fast nicht nötig, da erst mit Beginn der Kinderreime (ab dem 14.01.03) eine Arbeit auf sprachlicher Ebene stattfinden konnte.

denn bei Einsilbern trat das Problem auf, dass er es entweder analog zu zwei Betonungsschlägen artikulierte, oder dass er die Wortgestalt und Silbenanzahl variierte (z.B. von ['maʊs] zu ['ma:.,aʊs]).

Aus diesen Schwierigkeiten zog ich die Konsequenz, in der Folgezeit wieder verstärkt mit *Reimen* zu arbeiten, mit denen Hugo besser zurechtkam, und die ihm beim Zuordnen und Variieren mehr Freude bereiteten. Durch Paare wurden lautliche und silbische Kategorien aufgestellt, die für eine weitere Segmentierung der Wörter nötig sind (Zusätzlich haben Kinder überall auf der Welt große Freude bei diesen Sprachspielen).

In der Folgezeit verwendete Hugo oft Formen, die den geforderten Reim beinhalteten, aber von ihm im Anfangsrand so verändert wurden, dass ein „Quatschreim“ entstand, der keinen Sinn bildet: aus <Wiese> wurde [bli:sə]; aus <Hose>, <Dose> wurde [blo:sə] (vgl. Hugo Protokoll vom 28.01.03). In diesen zwei zeitlich kurz aufeinanderfolgenden Beispielen demonstrierte Hugo eine ökonomische Veränderung der zwei unterschiedlichen Silbenreime [i:] und [o:], da er jeweils den gleichen konsonantischen Anfangsrand mit [bl] gebrauchte.

Das Beispiel unten zeigt, dass er die Reime konnte und sich über seinen Erfolg freute.

Das hier ist nun schwierig: <Biene> und <Schiene>, die gehören zusammen. Jetzt bist du dran. Weißt du noch wie das Schwein macht?	<Bein> und hier das [ʃɣvɛi:n]. Das passt. Hui Chr, chr. ?!
--	--

*Hugo Protokoll vom 28.01.03*

Für Hugo bedeutete diese Freude leider auch, dass er über den ganzen Zeitraum der Sprachförderung völlig von diesen Reimbildungen eingenommen war. Dies äußerte sich dadurch, dass er häufig diese Reime und Wortveränderungen aufnahm und auch in den anderen Arbeitsbereichen *Wortbetonungsmuster*, *Wörter als Elemente von Sätzen* und die *Elemente von Silben* einwarf. Folgende interessante Phänomene sind bei ihm noch aufgetaucht (Auswahl): *Reime*: <Wul> / <Pul> (16.05.03); *Silbentausch* der ersten und zweiten Silbe: [tsɪ.'pɪɔ.nə] , [pɪɔ.'tsɔ.nə] (16.04.03). Es hatte hier den Anschein, als tauschte er die beiden ersten Silben (vor allem deren Anfangsränder) miteinander aus; *Reime und Tilgung* der ersten Silbe: <Banane> [ʃa:nə]. Hier lässt er einfach die erste Silbe weg und formt aus einem Dreisilber ein trochäisches Wort.

Dass er in diesen Aufgabenbereichen etwas aufgenommen hat, versuche ich im Folgenden aufzuzeigen und anhand einiger einzelner Beispiele zu deuten.

### 7.5.3.1 Hugo und *Wortbetonungsmuster*

Wie die Beschreibungen der Übungen mit der rhythmischen Unterstützung gezeigt haben, ist es bei Hugo schwierig gewesen, auf der Ebene von Wortbetonungsmustern zu arbeiten. Egal ob Ein- Zwei- oder Dreisilber, die Arbeit blieb über den ganzen Übungszeitraum unkonstant. Zeitweise schien er die Symbolisierung der betonten und unbetonten Silben durch die Punkte verinnerlicht zu haben. Im folgenden Beispiel hatte er die Vorgabe, ein Wort, das mit einem Punkt symbolisiert war, aus den zwei Beispielen <Wolke> und <Zahl> zu finden. Er benannte das richtige Wort und die richtige Punktgröße:

Schau mal ich habe hier einen Punkt. Was kann es sein. Höre genau hin: <Zahl> oder die <Wolke>?	Die <Zahl>, ich kann sie nicht finden, hier ist nur der <Zahn>.
Was für einen? Klein oder groß?	Großer Punkt.

*Hugo Protokoll vom 28.01.03*

Es wird deutlich, dass er zuerst einmal ratend und mit Glück zum Ziel (einen Belohnungspunkt) kommen will „da mach´ ich einen hin“. An manchen Tagen dann arbeitete Hugo wieder gut mit, ließ sich auf die vergleichenden Minimalpaare und einer Betonungssymbolisierung ein und kam somit auf die richtige Lösung:

Jetzt bist du bei diesem dran. (auf <Löwe> deutend)	Da mach´ ich einen hin.
O.k. jetzt zeig ich dir was: Wenn du dem Löwen nur einen Punkt gibst, dann heißt er: [lœv]. Aber der er heißt ja [lœ.vœ]. Wie viele Punkte braucht er dann?	Zwei.
Hier hast du dem Huhn auch zwei kleine Punkte gegeben, aber mit zwei Kleinen heißt es: [hu.nun], aber es heißt [hu:n] -fragend abwartend. Ja eins ist richtig.	Dann kriegt es einen.

*Hugo Protokoll vom 03.02.03*

Dagegen scheint er in anderen Situationen nur zu raten und nicht mit dem Material arbeiten zu wollen (z.B. „Nein ich will die Punkte nicht mehr. Ich will überhaupt nicht mehr...“ (28.01.03), obwohl wir die Bilder zur besseren Motivation meist gemeinsam hergestellt und gezeichnet hatten.

Ich verrate dir noch nichts! Gleich! Sprich noch laut dazu. Wie viele Punkte bekommt es? Hör mal ganz genau hin, ob Du einen Unterschied feststellen kannst? Zwischen: <Nase> und <Bein>	['baj::n]['baj::n]... Zwei!
Nun, dann schau mal. Wie viele Punkte hat das Schwein? Ja genau. Und wie hören sich nun <Bein> und <Schwein> an? Hört es sich ähnlich an? Gut! Und was für einen Punkt möchtest du dann setzen? Einen kleinen?	Nein.  Einen.  Ja. Kleinen. Nein, zwei kleine.

*Hugo Protokoll vom 03.02.03*

Es folgt das Beispiel einer solchen ratenden Symbolisierung von Hugo. Die Frage am Ende „Einen kleinen?“ verwirrt ihn hier zudem, da er mit der Antwort „Nein, zwei Kleine.“ (s.o.) reagiert, und damit die vorherige Meinung, die eigentlich richtig war „Einen“ verwirft. Er zeigt offen, dass er nicht weiß worum es geht. Ratend agiert er auch in den nächsten beiden Beispielen. Im Nachhinein wurde mir klar, dass Hugo entweder besonders viel Motivation brauchte, um mitzuarbeiten, oder aber er ist noch zu jung für solche sprachlichen Aufgaben. Die folgenden Beispiel lassen noch die Vermutung zu, dass er vielleicht noch keine Vorstellung davon hat, was eine Zahl repräsentiert. Womöglich ist bei ihm ein Zahlenbegriff noch nicht ausgebildet, der erst ab einem bestimmten Alter definiert wird.

Und was für Menschen sind dort abgebildet? Und wie viele Punkte gibst du ihnen?	H.: <Kinder> sind das. H.: Sechs Punkte
--	--

...

Und jetzt bin ich dran. [ba.'na.nə].	H.: Ha, essen, essen. H.: achtzig!
--------------------------------------	---------------------------------------

*Hugo Protokoll vom 24.02.03*

So, das kennt aber jeder. Was ist das? Wie viele Punkte gibst du ihm nun?	H.: Ein <Zahn>. So viele! (Deutet mit der Hand eine „vier“ an)
---	---

*Hugo Protokoll vom 17.04.03*

### 7.5.3.2 Hugo und *Die Elemente der Silbe*

Im Vorfeld zu dem Aufgabenbereich *Die Elemente der Silbe* hatte ich angenommen, dass Hugo mit dieser Thematik gut zurechtkommen würde. Denn wie das Beispiel [bli:.sə] versus [blo:.sə] zeigt, hatte er besondere Freude an Quatschreimen und Wortveränderungen. Doch stellte sich diese Annahme als falsch heraus. In den eben aufgeführten Beispielen veränderte er die Wörter nicht im direkten Vergleich zueinander, sondern innerhalb paralleler Reime (<Wiese> - <Bise>; <Dose> - <Blöse>). Er hatte also noch nicht gezeigt, dass er Vokale innerhalb einer Silbe austauschen und mental isolieren konnte, da in diesen Beispielen jeweils nur der Anfangsrand gegenüber des Ausgangswortes gewechselt wurde. Für ihn standen <Bliese> und <Blöse> noch in keinem direkten Zusammenhang (s.o).

Hugo produzierte *Wortveränderungen* weiterhin konstant nur am Anfangsrand auf der *konsonantischen Ebene*, wie im folgenden Beispiel, als ich bereits die Vokalvertauschungen durchgeführt hatte und Hugo noch das [f] durch ein [p] ersetzte.

Student: <Löwe> wird <b>['la:və]</b> . (singend). <Fliege> wird <b>['fla:gə]</b> . O.K. wir verzaubern eure Namen mit dem <a>. Was wird denn da aus <Hugo>, wenn der Zauberer kommt? Oh, das ist schon nicht schlecht. Aber lass uns nur die betonte Silbe verzaubern, dann heißt er <b>['ha:go]</b> .	Robert: Das ist ja fast wie <b>['la:va]</b> !  Hugo: Wird <b>['pla:ge]</b> .   R.: <Hugo> wird <b>['ha:ga]</b> .  H.: <b>['ha:go]</b> , hä das komisch. <b>['pa:go]</b> . R.: Und du musst sagen, Hugo, <Robert> wird <b>['ru:bet]</b> , Ja? H.: Nein, <b>['plu:bet]</b> .
--	---

*Hugo Protokoll vom 30.04.03*

Er erkannte hier nicht, dass er ein Wort mit einer semantischen Bedeutung produziert hatte. Die Wortbedeutung von <Plage> war ihm unbekannt (s.o.).

Als wir seinen Namen <Hugo> mit dem Buchstaben <a> verzauberten, zeigte er deutlich, dass er die semantische und phonologische Veränderung wahrnahm, da er seinen ‚neuen Namen‘ als ‚komisch‘ (s.o.) bezeichnete.

Es schien so, als könnte er Vokale schwieriger wahrnehmen und daher nicht selbst verändern.

In der gleichen Sitzung bewies er, dass er dann ein vokalverändertes Wort artikulieren konnte, wenn man ihm den Vokal noch einmal getrennt und lange artikuliert vorsprach. In dieser Situation war es zusätzlich ein Fortschritt, dass er ein [ʃ] artikulierte, auf dem er sehr lange verweilte. Ich unterstützte ihn durch den artikulierten Vokal:

Und wie ist denn das bei der <Schiene>? Na? <b>[u:]</b>	H.: <b>[ʃ:.....]</b> (er rätselt noch indem er den Anfangsrand lange artikuliert.) Ah! <b>['ju:nə]</b> .
--	---

*Hugo Protokoll vom 30.04.03*

Bei Hugo dauerte es insgesamt noch mehrere Wochensitzungen und viele weitere Vokalverzauberungen lange, bis er den langvokalischen Nukleus der betonten Silbe eines vorgegebenen Wortes alleine verändern konnte. Eine Symbolisierung durch die Buchstaben gelang ihm am Ende meiner Arbeit gelegentlich. In folgendem Beispiel wählte er den ‚Zauberer mit dem <ie>‘ aus und verzauberte <Stuhl> zu einem neuen Wort, das auch eine semantische Bedeutung trägt. Hugo zeigte hier zudem, dass er die Symbolisierung durch die Buchstabenkärtchen <ie> korrekt in den vokalischen Laut **[i:]** umsetzen konnte:

Dann ist jetzt Hugo (!) dran. Hier haben wir den <Stuhl> und du suchst dir jetzt einen Zauberer aus. Super! ... Am Besen ist ein <Stiel>, da drüben. Gut ...	H.: Den <b>[i:]</b> ! (deutet auf das <IE>). Macht <b>['sti:l]</b> . ...
...Der „Pie“ verzaubert also den Stuhl zu..?	... H.: <b>['pi:l]</b>

	R.: Jetzt kommt Hugo und sein Zauberer.
--	---

*Hugo Protokoll vom 16.05.03*

Als ich noch einmal wiederholen wollte, dass der ‚Zauberer Pie‘ den <Stuhl> zu <Stiel> verzauberte, demonstrierte Hugo, wie gut und genau er meine Worte aufgenommen hat und in dieser Situation missverständlicherweise den <Stuhl> oder <Stiel> nochmals mit der betonten Silbe <Pie> zu [ˈpi:] veränderte. Es ist deshalb anzunehmen, da er nicht nur den konsonantischen Anfangsrand, sondern die komplette Silbe ausgetauscht hat.

In der letzten Sitzung zu diesem Thema mit Hugo veränderten die beiden Kinder Robert und Hugo spontan auch noch meinen Namen, der eigentlich keinen Langvokal in der betonten Silbe aufweist. Zu Beginn der Sitzungen zu diesem Thema veränderten wir schon ihre eigenen Namen:

	R.: Jetzt haben wir genug und wir verzaubern dich! (drohend) Aus <Stefan> wird...? (fragt Hugo). H.: <Stiefan>. R.: <Stufan>. Jetzt du Hugo. H.: Hmm? Stofan!! (Alle lachen) ...
Vielleicht mit dem <O>?	

*Hugo Protokoll vom 16.05.03*

### 7.5.3.3 Hugo und *Wörter als Elemente von Sätzen*

Da ich mit Hugo in der letzten Zeit vor den Sommerferien aufgrund häufiger Fehltage und der Tatsache, dass ich mit den beiden anderen zukünftigen Schulkindern mehr arbeiten wollte, weniger im Aufgabenbereich *Wörter als Elemente von Sätzen* gearbeitet habe, ist nur eine geringe Anzahl von Protokollen vorhanden. In den Sitzungen zu diesem Thema erarbeitete ich mit ihm nur die Wortanzahlanalyse und die darauf basierende Segmentierung von Sätzen in Wörter sowie Aufgaben zur Repräsentation von Adjektiven im Satz<sup>110</sup>.

Bei einer *vorgegebenen Wortanzahl* konnte Hugo zwei Wörter bilden, auch wenn das zweite Wort ein russisches Verb war und von Robert mit <schläft> übersetzt wurde. Es ist davon auszugehen, dass Hugo die zweielementigen Sätze in ihre Wörter segmentieren konnte:

<sup>110</sup> Satzmuster und Vertauschungen von Wörtern innerhalb des Satzes wurden mit Hugo nicht durchgeführt.

...Hugo, machst du mir noch mal bitte einen Satz mit zwei Steinen? Ja?	...H.: <Stefan [ˈbi:kət]> R.: Nein, <Stefan [ˈʃle:ft]>
Ja sehr gut, alle beide! (meint die Steine)	

Dass Hugo in der Lage war, die Wörter zu segmentieren, bewies er noch in einer weiteren Sitzung, die die Einführung der Adjektive als Element zwischen Artikel und Nomen zum Ziel hatte. Hier wurden durch verschiedene Dinosaurier („Dinos“) verschiedene Eigenschaften symbolisiert, die dann durch die Adjektive ausgedrückt werden sollten (vgl. Hugo Protokoll vom 10.07.03).

In diesem Zusammenhang demonstrierte Hugo, dass er in einem durch Legobausteine repräsentierten Satz ‚lesen‘ kann. Der Satz enthielt mehrere Adjektive, was aufgrund der Satzlänge eine große Schwierigkeit darstellte.

Genau, den wollte ich. Es ist der <grüne>, <kleine> Dinosaurier! Jetzt kommen wir auch wieder zu den Bausteinen! Sind die euch langweilig? Es gibt auch neue Duplosteine, die haben nun ein grüne Farbe. Lasst euch nicht täuschen, dass die Farbe des Dinos nun auch grün ist. Das hat nichts mit den Bausteinen zu tun. Du, Hugo hast den <Dino> ‚Schwimmer‘ genannt, also was kann dieser? Super, dann machen wir einen Satz!	R.: Nein.  H.: Er [ˈsvɪmt] (schwimmt).
Genau! Was für ein Dino ist das noch gewesen? Das ist richtig! Aber klein ist der hier auch.  O.K., super <blau> ist gut. Dann bauen wir jetzt mit den grünen Bausteinen weiter. Wir nehmen drei Stück: Einen für <kleiner>, einen für <grün> einen für <blau>. Dann heißt der Satz: <Der kleine, grüne, blaue Dinosaurier schwimmt.>	R.: Ein <kleiner> Dino! H.: Und grün ist der! Und ein bisschen blau!  R.: Bor, wie viele [ˈvɔp:te].
Liest du ´mal bitte dazu, Hugo?	H.: <Der kleine, grüne, blaue Dino schwimmt.>

Beim ‚Lesen‘ des letzten Satzes deutete Hugo mit der Hand auf jedes Wort bei der Artikulation. Dies geschah nicht genau analog zur Aussprache. Auch hat er bei den parallelen Adjektiven größere Pausen beim Sprechen eingefügt, was zusätzlich demonstrieren kann, dass er diese Wörter als getrennte semantische Einheiten sah. Für die korrekte Repräsentation der Schrift war dies ein wichtiger Schritt für Hugo.

#### 7.5.4 Konklusion und Ausblick nach der Arbeit mit Hugo

Dadurch dass Hugo im ganzen Förderungszeitraum immer wieder auf die Ebene der Reime zurückfiel und er mit diesen durchaus flexibel umgehen konnte, ist zum einen anzunehmen, dass er große Freude an den Quatschreimen und Nonsens- Wörtern hatte und zum anderen in diesen Phänomenen seine Präferenz gefunden hat, weil er diese beherrschte. Er ist somit für sprachliche Parallelen sensibilisiert worden. Zu über zwei Drittel aller Reime von Hugo bestehen aus Konsonantenvariationen am Anfangsrand – sehr selten auf Vokalvariationen innerhalb der Silbe. Er demonstrierte also eine Vorliebe für das Reimen, das bei Kindern allgemein beliebt ist. Ich nehme an, dass er mit seinen knappen fünf Jahren für die Konzeption des Materials noch ein wenig zu jung war, wie auch die lange Arbeitsdauer mit den Elementen der Silbe zeigte, bis er vokalische Kerne zumindest mit Mühe und Unterstützung vertauschen konnte.

Mit Symbolisierungen der Wörter konnte er mit Sicherheit mehr anfangen. Auch die Wortbetonungsmuster trochäischer Wörter bereiteten ihm manchmal weniger Schwierigkeiten.

In Anbetracht seiner kurzen Erfahrung mit der deutschen Sprache und dem Umstand, dass er erst vier Jahre alt war, bleibt für Hugo noch eine geraume Zeit, deutsch zu lernen, auch wenn er zukünftig nur noch im „Sprachbad“ einer deutsch-sprechenden Umwelt auf unkontrolliertem Wege die Zweitsprache erlernen wird. Eine Basis und eine Sensibilisierung der Besonderheiten der deutschen Sprache hat er wenig erfahren.

### 7.6 *Resümee zur Arbeit mit Migrantenkindern und den Osnabrücker*

#### *Materialien*

Am Ende der schriftvorbereitenden Arbeit mit Migrantenkindern slawischer Muttersprachen stellt sich die Frage, welche **Ergebnisse** nun im Bezug zur erlernenden Schrift erreicht wurden. Dies ist nicht leicht zu beantworten, da die Kinder ja noch nicht im schulischen Schrifterwerbsprozess waren. Lediglich Anzeichen oder Grundlagen (z.B. Erfolgreiche Symbolisierung: A) der Worte im Hinblick auf die geforderte *Wortabtrennung* durch Spatien in der Schrift; B) der *Betonungsmuster* im Hinblick ihrer regelmäßigen Repräsentation in der Schrift; C) der *Vokale und vokalischen Qualitäten*, die nach Trubetzkoy erst einmal als solche erkannt werden müssen, um artikuliert werden zu können) auf der sprachlichen Ebene können dazu verwendet werden, Vermutungen über einen erfolgreichen oder zukünftig weniger problematischen Schrifterwerb anzunehmen.

Handfeste und analysierbare Beweise wird natürlich erst der jeweilige Schrifterwerbsprozess bieten können. Daher habe ich mir vorgenommen, etwa nach einem halben Jahr die beiden Schulkinder Maximilian und Robert zu besuchen und etwaige Rückmeldungen einzufordern. Aus diesem Grunde kann man nur ein Auge darauf werfen, wie wir durch das verwendete Material unsere Aufgaben und Ziele erreicht hatten oder nicht (vgl. Kapitel 6.2).

Wie in den einzelnen Interpretationen zu der Arbeit mit den Kindern aufgezeigt wurde, wurde das mit dem Material angestrebte Hauptziel, sprachliche Strukturen zu entdecken, die für die Schrift relevant sind, erreicht. In einigen Fällen, v.a. bei den Wortabtrennungen, konnte sogar bei allen drei Kindern eine Bewusstwerdung mit Hilfe der symbolischen Duplosteine erlangt werden (s.o.). Zahlreiche Beispiele über das ‚Mitlesen‘ lassen sich zudem in den Protokollen finden.

Somit erreichten die Kinder schon vor dem Schrifterwerbsprozess, in dem nach Wygotski erst die eigentliche Bewusstwerdung stattfinden kann (vgl. Wygotski, 1937), eine Symbolisierung, d.h. Vergegenständlichung von Sprache. Eine Sprachförderung mit einer Symbolisierung der elementaren schriftrelevanten Strukturen fand also erfolgreich schon im Kindergartenalter statt.

Obwohl das Hauptziel erreicht wurde, gibt es noch einige **Verbesserungsvorschläge und Kritik**, die besonders die Gestaltung der Bildmaterialien betreffen. Denn die Gestaltung der Materialien bot den Kindern kaum einen Anreiz, spielerisch mit Sprache umzugehen. Vielmehr lachten die Kinder über Abbildungen, wurden durch sie verwirrt oder verloren die Motivation. Die beste Lösung dieses Problems war für mich, die Begriffe mit den Kindern selbst auf Kärtchen zu malen, damit keine Missverständnisse entstehen konnten.

Für bedenklich halte ich im *Aufgabenbereich 2: Wörter als Elemente von Sätzen* zudem die Symbolisierung ‚kleinerer‘ Wörter wie der Artikel (der, die, das) oder der Präpositionen (auf, unter) durch kleinere Duplosteine. Verwechslungen mit dem gleichen Verhältnis zwischen kleinen und großen Punkten bei den Betonungsmustern wären hier vorprogrammiert und kamen v.a. bei Hugo häufiger vor, der in diesen Übungen nicht ganz so firm war.

Die Hauptschwierigkeit bei der Arbeit mit dem Osnabrücker Material lag eigentlich nicht an diesen äußerlichen Unstimmigkeiten, sondern an einer fehlenden Einführung und Einleitung des Materials für die Kinder und Erzieher. Das Material beginnt sofort mit Arbeitsblättern zu den Wortbetonungsmustern, die für eine Kindergartenarbeit ungeeignet

sind und die Kinder überhaupt nicht auf die Ebene der Sprache vorbereiten. Dies ist für Erzieher und Kinder höchst unmotivierend und erfordert kreativen Aufwand, um die Kinder über einen anderen Wege zur Sprache zu führen.

## SCHLUSS

Die Basis für den Schrifterwerb und für die Kompetenzen in der deutschen Rechtschreibung ist eine solide gesprochene Sprache, da diese in der Schrift orthographisch regelhaft symbolisiert wird. Weil Kinder mit einem Migrationshintergrund diese Basis in dem lange andauerndem Prozess des Mutterspracherwerbs nicht ausgebildet haben konnten, ist für sie eine gezielte Vorbereitung des Schrifterwerbs wichtig.

In diesem Prozess, der produktiv kurz nach der Geburt und perzeptiv auf rhythmischer Ebene schon vorher stattfindet, wird der Sprachrhythmus und das Lautsystem Schritt für Schritt in einem ungesteuerten Prozessen verinnerlicht. Diese Prozesse sind prosodischer Art, was in den Darstellungen zur phonologischen Entwicklung deutlich wird, da sprachrhythmische Phänomene diesen Erwerb dominieren.

Unterstützt durch seine Umwelt entwickelt das Kind mit Hilfe verschiedener rhythmischer Phänomene in der Lautproduktion sowie in der Perzeption alle sprachlichen Grundfähigkeiten seiner Sprache, bis es sich seinem Vorbild, der Erwachsenensprache, angenähert hat. Mit Hilfe psychologischer Operationsprinzipien (z.B. durch Kategorisierungen und Generalisierungen) stellt sich im Laufe seiner Sprachentwicklung jedes Kind sein eigenes Regelsystem auf, welches bis zum dritten Lebensjahr weitgehend beendet ist.

Menschen anderer Muttersprachen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, können nicht auf einen solchen ontogenetischen Hintergrund zurückgreifen, sondern erlernen die Sprache in alltäglicher Kommunikation oder durch eine gesteuerte Unterstützung. Ihre Muttersprache ist dabei in gewisser Weise hinderlich. So ist die eingangs meiner Arbeit formulierte erste Frage *„Was steht einer Beherrschung der Zweitsprache im Wege?“* (Kapitel: Einleitung) genau hiermit beantwortet. Die „Sprachbarriere“ – der Stein im Weg zur Zielsprache – liegt paradoxerweise in der eigenen Muttersprache. Denn durch sie ist der Zweitsprachenlerner dermaßen geprägt, dass er zunächst nicht in der Lage ist, die neuen Laute der Zielsprache überhaupt als sprachliche Einheiten wahrzunehmen. Nach der Theorie Trubetzkoy's ist anzunehmen, dass ein metaphorisch interpretiertes *„System der Siebe“* mental nur sprachliche Einheiten verarbeitet, die der Mensch aus seiner Muttersprache her kennt. Die Nicht-Wahrnehmung unbekannter sprachlicher Einheiten zieht eine Artikulationsunfähigkeit nach sich, wie diese auch in meiner empirischen Arbeit

mehrmals diagnostiziert wurde. Diese Theorie, die sich nach Trubetzkoy (1937) nur auf die lautliche Ebene bezog, kann, wie die Untersuchungen zum Erwerb des Sprachrhythmus im Deutschen (vgl. Kaltenbacher, 1998) gezeigt haben, auch eine Interferenz auf der rhythmischen Ebene besitzen. So übernimmt ein Zweitsprachenlerner auch die rhythmischen Eigenschaften seiner Muttersprache.

Darauf aufbauend habe ich gezeigt, dass der Erwerb des *Sprachrhythmus* der Zweitsprache ein wichtiger Prozess ist. Ansonsten werden nicht nur die Akzentuierungen der Muttersprache, sondern konsequent auch deren Vokalqualitäten in die Zielsprache übernommen, was dort zu einer schlechten Artikulation führt. Genau diese Interferenz äußert sich in dem eingangs erwähnten fremdsprachlichen Akzent.

Wie sich die mündliche Sprache nun in der Buchstabenschrift verschlüsselt und nach welchen sprachlichen Einheiten Kinder im *Schriftspracherwerb* gliedern, wurde dadurch präzisiert, dass die kleinste prosodische Einheit der Sprache, die Silbe, als kleinste segmentierbare und sprachlich bewusst veränderbare Einheit für Analphabeten aufgedeckt wurde. Anhand von Kinderschreibungen (z.B. Skelettschreibungen: <KD> für <Kinder>) machte ich deutlich, dass genau diese Einheiten von Kindern schon am Anfang des Schrifterwerbs repräsentiert werden können. Dass die Schrift aufgrund ihrer kognitiven Anforderungen die Kinder zudem auf eine höhere geistige Ebene hebt, wurde nach der psycholinguistischen Theorie von Wygotski dargelegt und begründet. Kinder können erst durch das Erlernen der Alphabetschrift zu einer sprachlichen Bewusstheit auf der Ebene der Phoneme gelangen, da sie erst hier mit der Aufgabe konfrontiert werden, Silben in ihre Phoneme zu zergliedern, um sie dann in der Buchstabenschrift zu symbolisieren. Vorher ist ihnen diese Einheit nicht zugänglich. Die Entstehung der phonologischen Bewusstheit ist Voraussetzung, um die gesprochene Sprache in die Einzelphoneme zu zergliedern und in Buchstaben zu verschlüsseln.

Im **zweiten Teil** befasste ich mich mit der linguistischen Fundierung und Analyse der als zentral angesehenen *Einheit der Silbe*, die in der bisherigen Sprachdidaktik nur dafür gebraucht wurde, die Trennungsregeln am Ende einer Zeile einzuführen. Doch ist diese Einstellung zu ändern, wenn man den Kindern eine orthographische Regelmäßigkeit im Schriftspracherwerbsprozess vermitteln will. Da man die Silbe nach all den dargelegten und diskutierten prosodischen und rhythmischen Prozessen der Tilgung und der Reduplikation im Spracherwerb als eine Art „Grundausrüstung von Sprache“ (Mattes,

2002. S.98) bezeichnen kann, muss die kleinste prosodische Einheit, die Silbe, als zentrale Einheit im natürlichen Spracherwerb angenommen werden. Diese Bedingung stützt sich auch auf die silbenphonologischen Theorien in der Linguistik, die den Silbenaufbau, die Silbenstrukturen, Silbentypen und die prosodischen Strukturen in der Orthographie als regelhaft begründen. Diese Regelmäßigkeit habe ich dargestellt und als Basis eines schriftsprachlichen Anfangsunterrichts erachtet.

Das zweite linguistische Kapitel stellt dagegen die phonologischen Besonderheiten des *Russischen im Vergleich zum Deutschen* dar und beweist die Vermutungen und Annahmen, dass das Russische (auch als eine akzentzählende Sprache wie das Deutsche) andere rhythmische Voraussetzungen erfüllt und die vokalischen Qualitäten in Bezug zur Akzentuierung variiert. Dem Russischen sind eine Fülle von Lauten, vor allem die langen gerundeten Vokale und palatalisierte Konsonanten eigen. Auf der Ebene des Sprachrhythmus und der Akzente besitzt das Russische eine Besonderheit gegenüber dem Deutschen: Es unterscheidet nicht zwischen einer Lang- und einer Kurzsilbe, sodass die vokalischen Elemente andere Qualitäten aufweisen. Dies rührt daher, dass das Russische der Vokallänge keine bedeutungsunterscheidende Funktion einräumt - im Gegensatz zum Deutschen. Folglich sind gerade in diesen Bereichen Schwierigkeiten für den Zweitsprachenlerner und enorme Interferenzen aus der Muttersprache später auch für den schriftlernenden Zweitsprachler zu erwarten. Diese Interferenzen entstehen daher auch in der Schrift, da in erster Linie das Geschriebene eine Analyse des Gesprochenen (s.o.) erfordert. Eine Auswertung einiger weniger Schriftbeispiele nicht-deutscher Muttersprachler kommt hier zu der selben Annahme, dass auch die Schrift von dieser Kanalisierung beeinflusst ist.

Die zweite Frage „***Welche Unterstützung muss der Zweitsprachenlerner beim Erlernen einer Zielsprache erhalten und welche Förderung kann ihm helfen?***“ ist pauschal damit zu beantworten, dass der Lerner sich nicht nur über einen lexikalischen Weg die Sprache aneignen und zu einer soliden Grundlage aufbauen kann, sondern auf die charakteristischen sprachlichen Strukturen der Zielsprache in Beachtung der Eigenheiten seiner Muttersprache hingeführt und darauf sensibilisiert werden muss. Als Ergebnis möchte ich hier festhalten, dass die Spracharbeit auf einer linguistischen Ebene fundiert und möglichst früh durchgeführt werden muss, d.h. im Idealfall möglichst noch im Spracherwerbsprozess, um kognitive Verbindungen dauerhaft und fest im Gehirn zu verankern.

Der **dritte Teil** steht ganz im Zeichen der Beantwortung der zweiten Frage, *wie* dem kleinen Kind mit Migrationshintergrund im Elementarbereich schon früh in einem bildungsreichen Umfeld bezüglich seiner Integration geholfen werden kann. Ich habe in einem geschichtlichen Abriss seit dem 18.Jh. die wichtigsten pädagogischen Konzeptionen im Elementarbereich bis zum Jahr 2000, dem Jahr der PISA-Studie, skizziert. Dabei habe ich festgestellt, dass sich im Laufe der Zeit der Stellenwert einer Elementarpädagogik, die soziale Minderheiten fördert, eher verschlechtert hat, obwohl sich Deutschland zu einem Einwanderungsland entwickelte und auf den Zustrom ausländischer Mitmenschen angewiesen ist. Doch gerade hier ist es notwendig eine verbesserte Bildung, Qualifizierung und Integration, d.h. nicht nur eine Bildung für Reiche, zu ermöglichen. Dazu bedarf es nicht nur politischer Entscheidungen, sondern auch gesellschaftlicher Umbrüche, die zur Überwindung von Diskriminierung und zur interkulturellen Offenheit beitragen. Betrachtet man zum Vergleich europäische Nachbarländer fällt auf, dass unser Bildungssystem noch immer die jüngsten nicht genug fördert. Doch dazu bedarf es vor allem eines professionalisierteren Personals und eines Curriculums, das in der Lage ist den pädagogischen Alltag zu regeln. Als Konsequenz aus der Erkenntnis über bisher vorherrschende soziale Ausgrenzungen und Disparität und aus Ergebnissen der PISA-Studie, die diese Erkenntnis noch unterstützten, werden derzeit verstärkt Sprachfördermaßnahmen im vorschulischen Bereich gefordert und gefördert. Zwei dieser Sprachförderprogramme mit einem zukunftsorientierten Konzept der Schriftvorbereitung zeigten, dass sie auf die Schriftsprache vorbereiten können und alle beide (*Würzburger Trainingsprogramm* und *Osnabrücker Materialien*) eine Sprachsensibilisierung erwirken. Doch bauen sie auf unterschiedlichen Konzepten auf, das Würzburger Trainingsprogramm auf einem psychologischen und das Osnabrücker Material auf einem silbenphonologischen, also linguistischen Konzept. Die Programme haben m.E. beide ihre Stärken und Schwächen. Die Würzburger Version kann auf eine lange Erfahrung zurückblicken und besticht durch eine gute methodische Aufarbeitung, besitzt jedoch einige linguistische Schwächen. Die Osnabrücker Version hat eine fundierte linguistische Grundlage, jedoch Schwächen in der Handhabung (z.B. keine Einführung in das Programm), sodass dieses noch in der Entwicklung befindliche Programm nur von speziell geschultem Personal benutzt werden kann. Der Einzugsbereich des Würzburger Programms ist somit größer, sodass damit bis jetzt mehr Kinder eine Unterstützung erfahren können.

Die hier dargestellten Sprachförderprogramme mit Berücksichtigung des besseren Schrifterwerbs können nur ein kleiner Teil von Bildung und Integration sein und dürfen

nicht, wie die politische Führung voreilig nach PISA vermittelt hat, zu einem Allheilmittel emporgehoben werden. Denn Integration ist ein „ganzheitlicher Prozess – Sprache ein Baustein“ (Erpenbeck, 2003).

In meiner Arbeit habe ich theoretisch dargestellt, wie mündliche Strukturen von Sprache in der Schrift wiedergegeben werden, welche linguistischen Perzeptions- und Produktionseinheiten für Kinder im Sprach- und Schrifterwerb wichtig sind – sowohl in der deutschen, als auch in der russischen Sprache - wie eine integrative Bildungspolitik auf elementarer Ebene stattfinden und welche Veränderung sich daraus ergeben kann und wie Formen einer zukunftsorientierten Sprachförderung konzeptionell aussehen können.

Der **vierte Teil** beschreibt meine empirische Arbeit auf Grundlage des Osnabrücker Materials. Dabei konnte ich den drei Kindern, die an meinem Unterricht teilnahmen, in vielen Fällen sprachliche Strukturen näher bringen und schriftrelevante Aspekte thematisieren. Vor allem die Symbolisierung, d.h. Visualisierung sprachlicher Strukturen helfen m.E. den Kindern bei ihrer zukünftigen Aufgabe – dem Schriftspracherwerb.

Zu Beginn hatten alle drei Kinder individuelle Schwierigkeiten, die sich auf der mündlich-sprachlichen Ebene zeigten. Das Hauptproblem kristallisierte sich bei den drei Kindern schnell heraus. Die Fähigkeit lange Vokale in der Qualität der deutschen Sprache zu bilden fiel ihnen schwer. Das Vermögen, die mündliche deutsche Sprache besonders auf der vokalischen Ebene gut zu artikulieren, könnte meinem subjektiven Eindruck nach nicht verbessert werden.

Doch wenn nach Wygotskis Theorie der „Bewusstwerdung durch eine Symbolisierung“, sei es durch die sprach-symbolisierende Buchstabenschrift, sei es durch die sprach-symbolisierende Punkte oder Duplosteine, bei den Kindern passiert, dann bräuchten diese Kinder kein perfektes ‚Ausgangsmaterial‘, sondern könnten durch ihre einfacher erworbene Schriftsprache wieder auf die korrekte Aussprache und den Sprachrhythmus – quasi in *Reanalyse* – schließen.

Ob und wie erfolgreich die Kinder in ihrem Schriftspracherwerb sein werden, kann ich erst herausfinden, wenn die Kinder in den eigentlichen Schriftspracherwerb eingestiegen sind.

## LITERATUR

- ADEN-GROSSMANN, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim. Beltz.
- ANDRESEN, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung einer Sprachbewußtheit. Opladen. Westdeutscher.
- BALLUSECK, Hilde von / METZNER, Helga / SCHMITT-WENKEBACH, Barbara (2003): Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Fachhochschule. In: FTHENAKIS, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg. Herder. S.317-331.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1993): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 2. Auflage. Tübingen. UTB Franke.
- DIETRICH, Rainer (2002): Psycholinguistik. Stuttgart. Metzler.
- DIE FANTASTISCHEN VIER (1992): Hip Hop Musik. In: Vier gewinnt (CD). Sony Music.
- DITTMANN, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. München. C.H. Beck.
- EISENBERG, Peter (1998): Grundriss der Deutschen Grammatik: Das Wort. 2.Auflg. (2000). Stuttgart. Metzler.
- EIBECK, Bernhard (2002): Akteur seiner selbst. In: Erziehung und Wissenschaft (September/2002) S.18. Zugriffsdatum: 22.09.2003.
- ENDRES, Gerhard L.: Sprachbarrieren sind Schulbarrieren. In: Bildung und Wissenschaft (Oktober/2003) S.6-11.
- FIKKERT, Paula; Zvi PENNER; Karin WYMANN (1998): Das Comeback der Prosodie. Neue Wege in der Diagnose und Therapie von phonologischen Störungen. In: INTERDISZIPLINÄR 6 (1998) 2, S.84- 97.
- FORUM-BILDUNG (2002): Die zwölf Empfehlungen des Arbeitsstabs Forum-Bildung im Überblick. In: BROSDA, Gabriele / BENEKE, Doris (Hrsg.): Texte zur aktuellen Bildungsdiskussion in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder. Stuttgart. Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder. S.106-111.
- FRIED, Lilian (1994): Kindergarten und Vorschulpädagogik. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. München. Ehrenwirth.

- FUCHS, Mechthild / RÖBER-SIEKMEYER, Christa (2001): Quasselliese. Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schriffterwerb. Freiburg. Pädagogische Hochschule.
- GRIMM, Hannelore (1995): Spracherwerb. In: OERTER, Rolf / MONTADA, Leo: Entwicklungspsychologie. 3.Auflage. Weinheim. Beltz. S.705-757.
- HALL, Alan (2000): Phonologie. Eine Einführung. Berlin. De Gruyter.
- KALTENBACHER, Erika (1998): Zum Sprachrhythmus des Deutschen und seinem Erwerb. In: WEGENER, Heide: Eine zweite Sprache lernen. Tübingen. Narr. S.21-38.
- KLANN-DELIUS, Gisela (1999): Spracherwerb. Weimar. Metzler.
- KLEIN, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. 3.Auflage. Frankfurt am Main. Hain.
- KRAMER, Katharina (2003): 30 Sprachen fließend. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 137/ S.17.
- KÜSPERT, Petra (1998): Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb – Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt am Main. Peter Lang.
- KÜSPERT, Petra / SCHNEIDER, Wolfgang (1999): Hören, Lauschen Lernen.. Göttingen. Vandenhoeck und Ruprecht.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1991): Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung. Trier. Wissenschaftlicher.
- MAAS, Utz (2002): Graphematische Eigenschaften von Wörtern. In: LUTZEIER (Hrsg.): Handbuch der Lexologie. Berlin. De Gruyter.
- MAAS, Utz (2000): Orthographie. Unveröffentlichtes Arbeitskript. Universität Osnabrück.
- MAAS, Utz (1999): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen. Westdeutscher.
- MATTES, Veronika (2002): Von der Silbe zum Segment – Die Rolle der Silbe im Spracherwerb. Graz. Unveröffentlichte Diplomarbeit - Universität Graz.
- MIKHAILOPOULO, Tatiana (1998): Sprechstilistische Variationen im Deutschen bei Sprechern mit einem russischsprachigen Hintergrund. Unveröffentlichte Magisterarbeit zur Erlangung des Magister Artium. Universität Osnabrück.
- NEUMANN, Karl (1987): Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. In: REYER, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Freiburg. Lambertus.

- NOWOCIEN, Elzbieta (1991): Schwierigkeiten beim Deutschlernen für Schüler mit Polnisch als Ausgangssprache. Berlin. Pädagogisches Zentrum.
- OBERHUEMER, Pamela (2003): Bildungsprogrammatisierung für die Vorschuljahre. In: FTHENAKIS, Wassilios E.: Elementarpädagogik nach Pisa – wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. S.38-56.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.) (2001): Starting Strong. Early childhood education and care. Paris: OECD.
- OKSAAR, Els (1977): Spracherwerb im Vorschulalter. 2. Auflage. Stuttgart. Kohlhammer.
- PANZER, Baldur (1995): Das Russische im Lichte linguistischer Forschung. München. Fink.
- PARDODI, THERESA (1998): Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen. Tübingen. Narr.
- PIEPER, Irene (2002): Vom babylonischen Sprachgewirr zum Teddy. In: APELTAUER, E. u.a. (Hrsg.) (1998): Erziehung für Babylon. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S.22-37.
- PISHWA, Hanna (1998): Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb. Tübingen. Narr.
- PREISSING, Christa (2002): Bildung im Situationsansatz - Bildung nach PISA. In: TEXTOR, Martin: Kindergartenpädagogik. (Zugriffsdatum: 25.09.2003): <http://www.kindergartenpaedagogik.de/936.html>.
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (2003a): Die *Osnabrücker Materialien* und die Konzepte der deutschen Elementarerziehung. In: ViSDP (Hrsg.), SACHLICH. Hannover. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (MFAS). S.10-13.
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (2003b): Schrift als Grundlage (sprach-)reflektorischer Handlungen. Unveröffentlichtes Arbeitsskript. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (2002): Lautung und Schrift im Anfangsunterricht. Unveröffentlichter Entwurf des 1. Teil eines Buchmanuskriptes. Freiburg.
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig. Klett.
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (1998a): 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 / GÜNTHER,

- Hartmut (Hrsg.) (1998): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S.116 – 149.
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (1998b): Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb. In: APELTAUER, E. u.a. (Hrsg.) (1998): Erziehung für Babylon. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S.68 – 78.
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (1998c): Mut zum Abstrahieren. In: OOMEN-WELKE, Ingelore: Ich kann da nix. Freiburg. Fillibach. S.137-159.
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (1993): Die Schriftsprache entdecken. 3.Auflage. Weinheim. Beltz.
- SCHMIDT, Claudia (1998): Verbales Arbeitsgedächtnis. Lernen und Fremdsprachenerwerb. In: Deutsche Sprache 26. S.304-328.
- SLOBIN, Dan I. (1974): Einführung in die Psycholinguistik. Kronberg. Scriptor-Verlag.
- SPIEKERMANN, Helmut (2002): Wörter zerlegen. Grundzüge der Wortphonologie. In: DITTMANN, Jürgen /SCHMITT, Claudia (Hrsg.): Über Wörter – Grundkurs Linguistik. Freiburg. Rombach. S.105-124.
- SZAGUN, Gisela (1996): Sprachentwicklung beim Kind. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. Beltz.
- TOMASELLO, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens - Zur Evolution der Kognition. Aus dem Englischen von Jürgen Schröder (2002). Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- TOPHINKE, Doris (2003): Schriftvorbereitende Sprachförderung im Elementarbereich. In: ViSdP (Hrsg.), SACHLICH. Hannover. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (MFAS). S.14-17.
- TOPHINKE, Doris (2002a): *Osnabrücker Materialien*: Schriftvorbereitende Spracharbeit im Elementarbereich – Einführung und Materialien. Osnabrück. Verein zur Pädagogischen Arbeit mit Kindern aus Zuwandererfamilien (VPAK).
- TOPHINKE, Doris (2002b): Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schrifterwerb. In: RÖBER-SIEKMEYER, Christa/ TOPHINKE, Doris. Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler. Schneider- Hohengehren. S.48-65.
- TOSOVIC, Branko (2002): Russisch. In: OKUKA, Milos (Hrsg.): Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens. Klagenfurt. Wieser. S.408-430.

- 
- TRUBETZKOY, Nikolaj S. (1937): Grundzüge der Phonologie. 4.Auflage (1967). Göttingen. Vandemhoeck & Ruprecht.
- ULICH, Michaela / OBERHUEMER, Pamela (2003): Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In: FTHENAKIS, Wassilios: Elementarpädagogik nach Pisa – wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. S.152-168.
- WIEDE, Erwin (1975): Phonetik und Phonologie. In: GABKA, Kurt: Die russische Sprache der Gegenwart, Band 1. Einführung in das Studium des Russischen. Düsseldorf. Brücken. S.22-197.
- WYGOTSKI, Lew Semjowitsch (1991): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main. Fischer.
- ZIMMER, Dieter E. (1986): So kommt der Mensch zur Sprache. 4. Auflage. München. Heyne.

**„Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne 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."**