
Christa Röber
Pädagogische Hochschule Freiburg

„Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schriffterwerb“

1. Wie Kinder am Schriftanfang gesprochene Sprache gliedern

Wenn Sie vier- bis fünfjährige Kinder (in Deutschland) fragen, womit das Wort <Löwe> anfängt, erhalten Sie von den meisten Kindern als Antwort: „mit der Schnauze“ oder „mit dem Kopf“. Fragen Sie die Kinder am Anfang der 1. Klasse, erhalten Sie fast durchgängig eine andere Antwort: „mit <lö>“.

Dass wir Erwachsenen darüber lachen, zeigt den großen Unterschied zwischen den Zugängen zur Sprache, der zwischen Erwachsenen und Kindern zur Beantwortung so einer Frage besteht: Erwachsene – und Erwachsene sein in diesem Sinne beginnt bereits kurz nach Schuleintritt – reagieren auf so eine Frage ausschließlich mit der formalen, d.h. lautlichen Analyse des Wortes, Kinder sehen Wörter ausschließlich als Transporteure von semantischem Inhalt.

(In anderen Ländern übrigens, in denen, wie z.B. in Frankreich, die Kinder bereits vom 3. Schuljahr an angehalten werden, Wörter formal, nicht nur semantisch zu betrachten, erhalten Sie fast durchgängig andere Antworten von Kindern dieser Altersgruppe.)

Berichte über solche unerwarteten Antworten sind absolut nicht neu. Diejenigen, die in letzter Zeit auf diesen Unterschied aufmerksam gemacht haben, erinnern dann gern an Bernhard Bosch. Er hat 1937 über eine Untersuchung berichtet, in der er Erstklässler u.a. gebeten hatte zu entscheiden, ob <klitzeklein> oder <groß>, <Piepvögelchen> oder <Kuh>, <Straße> oder <Straßenbahn>, <fortlaufen> oder <schlafen> das längere Wort sei. Seine Resultate waren – wie Sie sich denken können – eindeutig: <schlafen> sei länger, und als Begründung kam: „weil man hier die ganze Nacht schläft“ oder „weil man so lange schlafen muß“ (Bosch 1984, 24). In einer weiteren Untersuchung hat er die Kinder gefragt, wie viele Wörter einzelne Äußerungen enthielten und wie das jeweils erste Wort heiße: „Willi malt“, „Fritz hat ein Auto“, „Heute ist Regenwetter“ (ebd., 26). Er kam zu dem Ergebnis, dass lediglich 60 der 215 genannten Sätze, also weniger als ein Drittel, richtig im Wörter gegliedert wurden. Er fasste seine Ergebnisse zu der Aussage zusammen, „daß dem sechsjährigen Kind die Absetzung der einzelnen Redetei-

erscheint in: H.-W. Huneke (Hrsg.) „Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen“ Verlag Beltz Wissenschaft, Schriftenreihe der PH Heidelberg 2004

le nicht geläufig ist, vielmehr erst allmählich anhebt“. Zusammenfassend stellte er fest, „daß das Kind wegen der durchschlagenden Dominanz der Komplexqualität noch nicht zu der erforderlichen Vergegenständlichung der Sprache gelangt ist“ (ebd., 29).

Die Freiburger Studentin Maike Tost hat diese Aufgabe im Rahmen ihrer Examensarbeit 1999 wieder aufgenommen: Sie hatte sechszehn vier- bis sechsjährigen Kinder im Kindergarten Sätze mit drei bis fünf Wörtern sowie Namen bekannter Figuren wie <Schneewittchen> und <Michael Jackson> vorgesprochen und die Kinder ebenfalls gebeten zu sagen, wie viele Wörter sie jeweils hörten. Daraufhin haben die Kinder laut zu zählen angefangen. So kamen sie zu Ergebnissen zwischen 6 und 13, je nachdem, wie weit ihre Zählfähigkeit ging. Es kam vor, dass ein Satz wie <die Kinder laufen>, der bei seiner ersten Nennung laut der Kinder 5 ‚Wörter‘ haben sollte, bei seiner Wiederholung die Zahl 9 bekam. Kein Kind nannte die Zahl 3. Obwohl allen Kindern auch hier das Wort ‚Wort‘ vertraut war – jedes konnte einleitend ein Wort nennen – und sie auch bis 6 abzählen konnten, war es ihnen nicht möglich, die richtige Anzahl anzugeben. Offensichtlich hatte der Ausdruck *wie viel* bei Ihnen die Assoziation ‚zählen‘ ausgelöst und entsprechend waren ihre Antworten. Es war ihnen nicht möglich, das Ziel der Aufgabe, die Isolierung von Wörtern, zu erkennen.

In einem Seminar zum Sprachbewusstsein von Kindern am Schriftanfang habe ich diese Untersuchung von Bosch selber wieder aufgenommen, ebenfalls semantisch aktualisiert. Jede Seminarteilnehmerin hatte den Auftrag, fünf Erstklässler (im November) zu fragen, wie viele Wörter folgende Äußerungen enthielten.

Boris Becker

Die Sendung mit der Maus

Claudia Schiffer

Bundeskanzler Kohl

Der gestiefelte Kater

Schneewittchen

Michael Jackson

Arnold Schwarzenegger

Hänsel und Gretel

Biolek

Das fleißige Schneiderlein

Da steht ein Porsche

Heute regnet es

Mutter backt Kuchen

Papa kocht eine leckere Suppe

Bei der Auswertung der Antworten der insgesamt 162 Kinder ergab sich – im Vergleich zu denen der Kindergartenkinder einerseits, zu den Erwartungen Erwachsener andererseits – ein teilweise seltsam wirkendes Bild:

1. Ein Drittel der Kinder (in völliger Übereinstimmung mit den Ergebnissen B. Boschs von vor einem $\frac{3}{4}$ Jahrhundert) beantwortete die Frage im Sinne der Grammatik erwartungsgemäß.
2. Fast ein Drittel der Kinder gab durchgängig eine kleinere Zahl als erwartet an.
3. Ein Fünftel der Gruppe gab durchgängig eine – stets gleiche – höhere Zahl als erwartet an.
4. Der Rest war wie bei den Kindergartenkindern nicht eindeutig.

Wenn man die Kinder nach Begründungen für ihre Antworten fragte, antworteten sie – gleichgültig, ob diese den Erwartungen entsprachen oder nicht – „Das ist so.“ oder „Das weiß ich.“ oder „Ich glaube, das sind so viele.“ Viele reagierten nach Aussagen der Studentinnen, lediglich mit einem Lächeln oder mit Schulterzucken.

Interessant ist die Analyse der Angaben **der 2. und 3. Gruppe**:

	2. Gruppe		3. Gruppe	
	Angaben von Kindern zur		Angaben von Kindern zur	
	Anzahl der „Wörter“	Anteil der Antworten	Anzahl der „Wörter“	Anteil der Antworten
Boris Becker			4	42%
Claudia Schiffer			4 oder 5	17%
Der gestiefelte Kater	2	32%	6 oder 7	19%
Die Sendung mit der Maus	2	19%	6	19%
Bundeskanzler Kohl			5	17%
Schneewittchen			3	19%
Michael Jackson			4	17%
Hänsel und Gretel	2	42%	4 oder 5	21%
Das fleißige Schneederlein	2	32%	6 oder 7	19%
Arnold Schwarzenegger			5 oder 6	17%
Biolek	2	37%	3	19%
Da steht ein Porsche			5	21%
Heute regnet es	2	17%	4 oder 5	21%
Mutter backt Kuchen	2	31%	4 oder 5	21%
Papa kocht eine leckere Suppe	2	27%	7, 8 oder 9	21%

Die Zahlen der 3. Gruppe lassen schnell erkennen, dass die Kinder Silben für Wörter halten. Die Studentinnen berichteten, dass sie sich bei vielen dieser Kinder zunächst gewundert hatten, dass es relativ lange dauerte, bis sie eine Antwort gaben. Dann stellten sie fest, dass einige Kinder, bevor sie antworteten, die Sequenzen oft unhörbar nachsprachen und dabei an ihren Fingern abzählten. So ist es erklärlich, dass sie sich so selten dabei verzählten.

Die mittlere Spalte deutet auf eine andere Segmentierung der Kinder hin: Sie haben Takte mit Wörtern gleichgesetzt. Ein Wort ist für sie die Einheit, die einen Betonungsgipfel hat. Die unbetonten Elemente werden integriert. (Als ein Takt wird in der klassischen Verslehre die Einheit von einer betonten Silbe zur nachstehenden gerechnet: <ene mene mu> hat drei Takte, <eine kleine Dickmadam> ebenfalls.)

Silben und Takte sind *prosodische Einheiten*, sie sind – ‚pro-sode‘ heißt ‚dazusingen‘ – Elemente des Rhythmus´ der Sprache.

Dass Silben und Takte für Kinder von so großer Bedeutung für die Gliederung von Sprache sind, ist für viele sicher nicht erstaunlich: Alle, die Gelegenheit haben oder hatten, mit vorschulischen Kindern umzugehen, wissen, welchen Spaß diese z.B. an Reimen und Zungenbrechern haben. Beides ist ein für sie genussvolles, aber auch intellektuell reizvolles sprachspielerisches Umgehen mit Elementen von Silben, bei denen ein Teil bleibt, einer ersetzt wird:

Zw	ischen		Hänschen kl	ein
Zw	ei		ging all	ein
Zw	etschen		in die weite Welt hin	ein
Zw	eigen			

Gleichzeitig ist es der Spaß am sich wiederholenden Rhythmus in Äußerungen, der sich durch den gleichmäßigen Wechsel von betonten und unbetonten Silben ergibt:

	X	–	X	–	X		
	E	ne	me	ne	mu		
–	X	–	X	–	X		
und	aus		bist		Du		
	–	X	–	X	–	–	
Ein	ne	klei	ne	Dick	ma	dam	
X	–	X	–	X	–	–	
fuhr	mal	mit	der	Ei	sen	bahn	
X	–	–	–	X	–		
Dick	ma	dam	die	lach	te		
X	–	–	–	X	–		
Ei	sen	bahn	die	krach	te		

Die silbische Gliederung von Äußerungen ist also etwas, womit Kinder, die solche Sprachspiele kennen lernen konnten, aufgewachsen sind. Thomas Berg hat 1992 in einem Aufsatz dargestellt, dass in vielen Sprachen Silben die Elemente sind, die in den Sprachspielen manipuliert werden und die dadurch deren Reiz für die Kinder ausmachen (Berg 1992, 69). Silben sind in wohl allen Sprachen der Welt die erste Segmentierungseinheit, in die Kinder Äußerungen gliedern und mit denen sie spielen. Das hat eine sprachphysiologische Ursache: Silben werden im wahrsten Sinne des Wortes ‚aus dem Bauch heraus‘ gebildet: Sie sind unwillkürliche, nicht bewusste Aktivitäten der Organe, die für die Atmung verantwortlich und somit auch an der Sprachproduktion beteiligt sind. Sie liegen unterhalb des Kehlkopfes. Silben gehören zum Sprechen wie das Schlucken zum Essen und die Beinbewegung zum Gehen. Sie sind daher als Voraussetzung der lautlichen Artikulation, die oberhalb des Kehlkopfes vorgenommen wird, zu bezeichnen.

Ist man – vielleicht aufgrund eigener Beobachtung – bereit, dieser Beschreibung zuzustimmen, kommt jedoch bei vielen Erstaunen bei der Beobachtung der Elemente auf, in die Kinder Silben aufgliedern, wenn sie dazu durch entsprechende Aufgaben angehalten werden. Denn Erwachsene sind sich ja oft sicher in der Annahme, dass Silben aus Lauten bestehen und dass Laute dem im Gesprochenen entsprechen, was in der Schrift die Buchstaben sind. In zahlreichen internationalen Arbeiten (aber nur in sehr wenigen Forschungen für den deutschsprachigen Raum) ist untersucht worden, in welcher Form Kinder Wörter und Silben differenzieren und gliedern (vgl. z.B. die Forschungsberichte in Caravolas 1993; Edwards/Corson 1997; Fallows 1981; Grümmer/Welling 2002).

Eine der wenigen Untersuchungen für das Deutsche hat kürzlich Veronika Mattes (Mattes in diesem Band) durchgeführt. Sie hat im Zusammenhang der Frage nach der unterschiedlichen Bedeutung der Silbe für vorschulische Kinder, Grundschulkindern und Erwachsene neun Fünfjährigen verschiedene Abbildungen vorgelegt und sie gebeten, diejenigen zusammenzufügen, deren Wörter „gleich anfangen“. Die Ergebnisse einzelner Kinder sind sehr aufschlussreich und decken sich mit Ergebnissen zum Englischen, einer dem Deutschen sehr verwandten Sprache. So haben einige Kinder

1. <Blume/Bluse/Blatt> parallelisiert, aber nicht <Bett/Besen> hinzugenommen,
<Schlange/schlafen> parallelisiert, aber nicht <Schränk> hinzugenommen,
2. <Hose/Bogen>, <Hut/Kuh>, <Kuh/Blume> parallelisiert, aber nicht <Wolke> bzw. <Hund> hinzugenommen,
3. <Katze/Tasse>, <Flasche/Wanne> parallelisiert.

Die Freiburger Studentin Anja Büchmeier hat im Rahmen ihrer Examensarbeit ähnliche Untersuchungen mit zwölf Fünf- und Sechsjährigen in Kindergärten durchgeführt. Hier haben die Kinder

1. <Betten/ Löffel/ Hütte> parallelisiert, aber nicht <Betten/ Besen>, <Betten/ Fenster> hinzugenommen,
2. <Besen/ Feder> parallelisiert, aber nicht <Teller>, <Nase/ Kragen>, aber nicht <Mantel/ Tasse> hinzugenommen.

Offensichtlich haben die Kinder andere Formen der Segmentierung als Erwachsene, sonst würden sie <Bett/Besen> nicht von <Blume, Bluse, Blatt> und <Hose, Bogen> nicht von <Wolke> trennen. Beim genauen Hinsehen und Hinhören wird deutlich, dass die Kinder immer einen Schnitt zwischen den Konsonanten am Silbenanfang und dem Rest der Silbe bzw. des Wortes machen. Dabei bilden beide Teile Einheiten: <schl> vs. <schr>, <bl> vs. . Beim Betrachten des zweiten Teils („Reim“ genannt) fällt Weiteres auf: Wenn sie <Besen> mit <Feder>, nicht mit <Teller>, <Nase> mit <Kragen>, nicht mit <Mantel> oder <Tasse> parallelisieren, differenzieren sie das, was wir als ‚Lang- und Kurzvokale‘ zu bezeichnen gewohnt sind. Wenn sie sich weigern, <Betten> und <Fenster> gleichzusetzen, aber <Betten, Löffel, Hütte> parallelisieren, scheinen sie noch weitere Unterschiede wahrzunehmen. (Das passt zu meinen Analysen von über 3000 Wortschreibungen von Erstklässlern, die im April zwar zu 74% in Wörtern wie <Löwe, Hase, Schule> den Vokalbuchstaben schreiben, ihn jedoch in Wörtern wie <Kinder, Hunde, Mantel> erst zu 21% schreiben.

Was ist die Grundlage dieser Differenzierungen der Kinder in ‚gleich‘ bzw. ‚ungleich‘? Ihre Kriterien scheinen wieder auf der Ebene zu liegen, auf der die Beschreibung der Kinderreime zu sehen ist: Es handelt sich um rhythmische, prosodische Differenzen. So bilden die Wörter

<Wagen, Rabe, Bude>
 gegenüber
 <Hunde, Rinde, Wolke>
 einen *Gleichklang* und beide unterscheiden sich von
 <Hütte, Messer, Sommer> oder
 <holte, zahlte, gähnte>.

Die Kinder scheinen erneut eine prosodische Unterscheidung vorzunehmen, und diese überdeckt eine Gliederung in Laute, die viele Erwachsene aufgrund ihrer Schrifterfahrungen als erstes vornehmen – und erwarten.

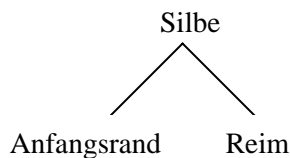
2 Der Aufbau deutscher Wörter

Mit dieser Kategorisierung bestätigen die Kinder Ergebnisse der Phonologie, des Teils der Sprachwissenschaft, der sich mit der systematischen Analyse und Modellierung des Gesprochenen beschäftigt. Ihr geht es um die Strukturierung von Sprachen. Dabei beschreibt sie auch die unterschiedlichen Silben einer Sprache sowie deren Binnenstruktur.

Für das Deutsche lassen sich drei unterschiedliche Silbentypen aufzeigen: So haben die Wörter <Tomate, Kalender, Giraffe, Radieschen> je eine betonte Silbe (die mittleren) und zwei unbetonte (vorne und hinten). Die hinteren Silben gleichen sich alle darin, dass sie im Geschriebenen ein <e>, im Gesprochenen keine Vollvokale haben. Diese sind jedoch bei den vorderen unbetonten Silben anzutreffen (vgl. Maas 1992, 1999, 2000; Fuchs/Röber-Siekmeyer 2002; Röber-Siekmeyer 2002).

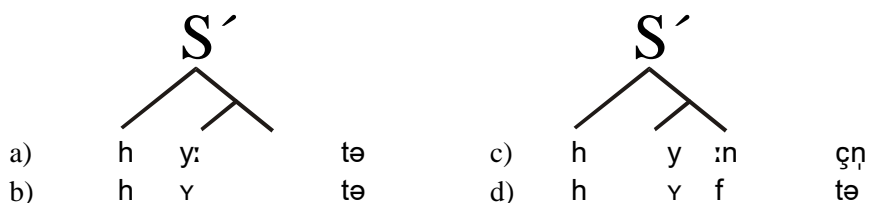
Die betonten Silben stehen im Zentrum der Differenzierungen, stellen sozusagen das Herzstück der Wörter dar, denn sie können – bis auf eine Ausnahme – allein stehen: <Ball, Stuhl, Schnee>. Ihr unterschiedlicher Aufbau ist verantwortlich für das, was die Kinder offensichtlich als Differenzen der Wörter wahrgenommen haben: ihr unterschiedlicher Klang, ihre unterschiedliche prosodische Struktur.

Diese ergibt sich durch zwei Differenzen im Aufbau der Silben, genauer: des Reims, also des Teils rechts vom konsonantischen Anfang



So haben wir Silben im Deutschen, die

- am Ende keinen Konsonanten haben, und
- welche, die einen haben (weil es sich um gesprochene Sprache handelt, wähle ich die Lautschrift)



(Bei b) <Hütte> mag die Einordnung zu den Silben ohne Konsonanten im Endrand verwundern: Die lautschriftliche Darstellung weist darauf hin, dass hier nur ein Konsonant dem Vokal folgt – genauso, wie es die Kinder wahr-

nehmen, wenn sie *Somer*, *Meser* schreiben. Zu der Wahrnehmung dieser Wörter durch Kinder vor und in der Grundschule vgl. Röber-Siekmeier 2002a)

Zusätzlich sind Silben und Wörter danach zu unterscheiden, welche ein Verhältnis der Vokal zu dem folgenden Konsonanten hat: entweder ein loses wie bei <Hüte, Hühnchen> oder ein sehr enges wie bei <Hütte, Hüfte>. Wir sind gewohnt, diesen Unterschied als ‚Kurz- oder Langvokal‘ zu bezeichnen, wissen aber auch, dass Kinder sehr lange Schwierigkeiten haben, diese Differenzierung – je nach Dialektregion – wahrzunehmen. Hingegen fällt es ihnen leichter, bei Gegenüberstellungen Wortgestalten wie <Hüte, beten, Ofen> vs. <Hütte, Betten, offen> zu unterscheiden und diesen Gruppen jeweils andere Wörter wie <Rose, geben, raten> oder <Himmel, Löffel, Wasser> zuzuordnen. Denn es ist der jeweils spezifische Klang des gesamten Wortes, den sie identifizieren und nach Wortgestalten kategorisieren können. Die beschriebenen Wortzuordnungen der Fünfjährigen belegen das beeindruckend.

Bevor ich auf die Konsequenzen dieser Beobachtungen für den Unterricht zu sprechen komme, ein Resümee der bisherigen Darstellungen:

- Kinder ‚haben‘ Sprache, wenn sie eingeschult werden. Sie steht ihnen als ‚Ausgangsmaterial‘ für die Aufgaben zur Verfügung. Damit beherrschen sie ‚by doing‘ die wortbezogene und syntaktische Grammatik ihrer Muttersprache: Sie haben das ‚Know-how‘.
- Ihre primäre Reaktion auf die Thematisierung von Sprache ist eine semantische: Sie verbinden mit Wörtern lediglich Inhalte.
- Wird ihnen eine formale Betrachtung, eine analytische, durch entsprechende Aufgabenstellungen nahegelegt, sind die meisten allerdings durchaus in der Lage, auf sie zu reagieren. Es ist ihnen nicht nur möglich, Elemente, Strukturen durch Segmentierungen zu entdecken, sie haben daran sogar ein sinnliches, wahrscheinlich sogar ein intellektuelles Vergnügen, wie die Freude der Kinder dieses Alters an Kinderversen und Sprachspielen zeigt.
- Die Reaktionen der Kinder machen dabei – betrachtet man sie aus didaktischer Perspektive – zweierlei deutlich:
- Die Kinder können zwar Sprache gebrauchen, mit ihr operieren, sie haben jedoch kein Bewusstsein für die Grundlage ihrer Handlungen, kein ‚Know-why‘.
- Ihre Segmentierungen sind andere als die, die die morphematisch orientierte Alphabetschrift, wie es das Deutsche ist, zu bestimmen scheinen: Sie sind prosodisch bestimmt.

3 Konsequenzen für den schulischen Schrifterwerb

Was lässt sich aus diesen Befunden für den schulischen Schrifterwerb schließen? Bereits in den 1930er Jahren hat Wygotski aufgrund seiner umfangreichen lerntheoretischen und psycholinguistischen Studien Prinzipien für einen guten Schrifterwerb formuliert:

„Das Lernen ist nur dann gut, wenn es Schrittmacher der Entwicklung ist. Dann werden dadurch eine ganze Reihe von Funktionen, die sich im Stadium der Reifung befinden und in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, geweckt und ins Leben gerufen [...]. Darin unterscheidet sich auch das Lernen des Kindes von der Dressur eines Tieres.“ (Wygotski 1934/1991, 242)

Damit der Schrifterwerb dem Ziel einer intellektuellen Weiterentwicklung der Kinder dient, benennt Wygotski drei Bedingungen:

1. „Bewusstheit und Willkürlichkeit“
Der Unterricht hat die Funktion, den Kindern ihr vor-bewusstes, „alltägliches“ Wissen als Potential für den Aufbau von weiterem Wissen bewusst zu machen: „Alle am Schulunterricht aktiv beteiligten Hauptfunktionen drehen sich um die hauptsächlichen Neubildungen des Schulalters: die Bewußtheit und Willkürlichkeit“ (ebd., 245).
2. „Systematik“:
Bewusstmachung setzt ein System, also Systematik, Modellierung voraus, um die Beliebigkeit, den Theoriemangel des Alltäglichen, aufheben zu können: „Das Bewußtwerden erfolgt über ein System“ (ebd., 210).
3. „Symbolisierung“:
Systematik lässt sich nur in symbolisierter Form darstellen, da Symbolisierung den Gegenstand und seine Strukturen materialisiert, visualisiert, Ordnungen aufzeigt. Die Symbolisierung der Sprache erfolgt durch die Schrift: „Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache.“

Bezogen auf den Schrifterwerb heißt das:

1. Wenn es die Funktion des Unterrichts ist, die Kinder zu einem Bewusstsein ihrer Fähigkeiten zu führen, muss er diese Fähigkeiten zum Ausgang seiner Aufgaben für die Kinder machen. (Das klingt trivial, ist es jedoch angesichts der derzeitigen Unterrichtspraxis keineswegs.)
Die schriftsprachbezogenen Fähigkeiten der Kinder lassen sich dreifach beschreiben:
 - Sie haben (u.a.) bei ihrem Spracherwerb intellektuelle Fähigkeiten erworben, die es ihnen ermöglichen, z.B. Gleiches von Ungleichem zu unterscheiden und mit Kategorien logisch zu operieren.
 - Sie beherrschen ihre ‚Sprechwerkzeuge‘ in der Weise, dass sie unauffällig artikulieren können (andernfalls besuchen sie Sprechtherapien).

Dazu gehört vor allem die prosodische Artikulation, d.h. die Betonungen und die Intonation, die die Lautung bestimmen und daher die Wahrnehmung dominieren.

- Sie beherrschen die Grammatik in dem Maße, wie es für eine umgangssprachliche Kommunikation notwendig ist.

Unterricht, der von den Ressourcen der Kinder ausgeht, indem er sie ihnen bewusst macht, um ihnen den willkürlichen, analytischen Umgang mit ihnen für die Erschließung neuer ‚Horizonte‘ ermöglichen zu können, muss daher von der prosodischen Gliederung der Sprache ausgehen.

2. In dem Maße, in dem Bewusstmachung durch Symbolisierung geschieht, spielt Schrift in diesem Prozess eine zentrale Rolle. Denn Schrift symbolisiert Sprache, genauer: sprachliche Strukturen. Ihr System zeigt dem Leser, wie er die Kette der Buchstaben in die Lautung deutscher Wörter zu transformieren hat.
3. Schriftvermittlung leistet damit ein Dreifaches:
 - Sie macht den Kindern mit Hilfe der Schrift die sprachlichen Strukturen, deren Einsatz sie bereits beherrschen, bewusst.
 - Die Auseinandersetzung mit der Sprache beim Schrifterwerb verhilft den Kindern zu einer Präzisierung, ‚Explizierung‘ ihrer Sprache, zu dem Erwerb veränderter sprachlicher Formen („Explizitsprache“), teilweise (bei starken Dialektsprechern) zu dem Erwerb einer anderen Sprache, dem Hochdeutschen.
 - Sie zeigt den Kindern gleichzeitig, mit welcher Systematik die Schrift diese Strukturen repräsentiert.

Die gegenwärtige Schriftvermittlung nimmt diese didaktischen Prinzipien nur zu einem geringen Teil auf, teilweise bringt sie Kinder durch ihre lineare Buchstabenfixierung auf falsche Fährten. Denn Buchstaben repräsentieren nicht (nur) einzelne Laute, sondern sie repräsentieren die Lautung von Äußerungen (im Anfangsunterricht zunächst: von Wörtern). D.h.: Buchstaben sind in Bezug auf ihren Kontext, vor allem auf ihre jeweilige Position im Wort, lautlich zu dekodieren: Ein Buchstabe ist entsprechend seiner Position im Wort zu ‚lautieren‘.

Das lässt sich mit wenigen Beispielen schnell verdeutlichen:

- In <Retter> repräsentieren die drei Buchstaben <r, e, t> vier verschiedene Laute.
- In <Werner> haben die beiden <er> unterschiedliche Lautung.
- In <Tal, Stahl, Nacht> hat das <t> unterschiedliche Lautungen.
- In <Mehl, Mett, mein, Meute, Maler, male, malen, Madel> zeigen alle <e> unterschiedliche Lautungen an.

Wenn Schriftzeichen die Funktion haben, dem Leser zu zeigen, wie er die Kette der Buchstaben in gesprochene Wörter umsetzen kann, müssen die

Kinder den Lautung-Buchstaben-Bezug entsprechend lernen. D.h. sie müssen für das Lesen lernen, sämtliche „Botschaften“ der Schrift zu identifizieren, und sie müssen für das Schreiben lernen, die Elemente von Wörtern zu identifizieren, die von der Schrift repräsentiert werden. Dieses sind

- die Gliederung der Wörter in betonte und unbetonte Silben (<male, ma-len, Maler>) und
- die Markierung der Verbindungen der Vokale an die folgenden Konsonanten in den betonten Silben (<Hüte, Hüfte, Hühnchen, Hütte>).

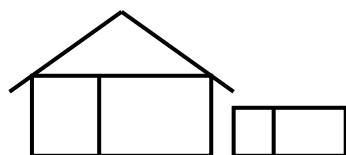
Hier schließt sich der Kreis: Die Kategorisierungen, die die Kinder unter der Überschrift „gleich/nicht gleich“ vorgenommen hatten, decken sich mit dem, was die Schrift in den geschriebenen Wörtern markiert. Insofern trifft die Beschreibung des Gesprochenen, die zur Bewusstwerdung des Wissens, das Kinder mit dem Spracherwerb aufbauen, zu, insofern bietet Lesen- und Schreibenlernen die Möglichkeit, mit Sprache zum Entdecken neuer Bezüge, damit zur Förderung der Entwicklung beizutragen: „Die geschriebene Sprache zwingt das Kind, intellektueller zu handeln“ (Wygotski 1934/1991, 228).

Allerdings setzt das voraus, dass der Unterricht, in dem die Kinder die Schrift lernen, ihnen die Schrift in entsprechenden Formen darstellt:

- Schrift als Repräsentation prosodischer Merkmale: als Markierung von Silben, Akzentuierungen und Wortgestalten,
- Schrift als Repräsentation der lautlichen Ausformung der prosodischen Elemente.

4 Die silbenanalytische Methode

Um den Kindern die gerade genannten Strukturen anzuzeigen, haben der Osnabrücker Sprachwissenschaftler Utz Maas und ich ein Bild entwickelt, das die silbische Gliederung sowie die Akzentverhältnisse bei trochäischen Zweisilbern (betont/ unbetont), der überwiegenden Mehrzahl der deutschen Wörter, veranschaulicht: ein Haus und eine Garage (vgl. Röber-Siekmeier 1997a).

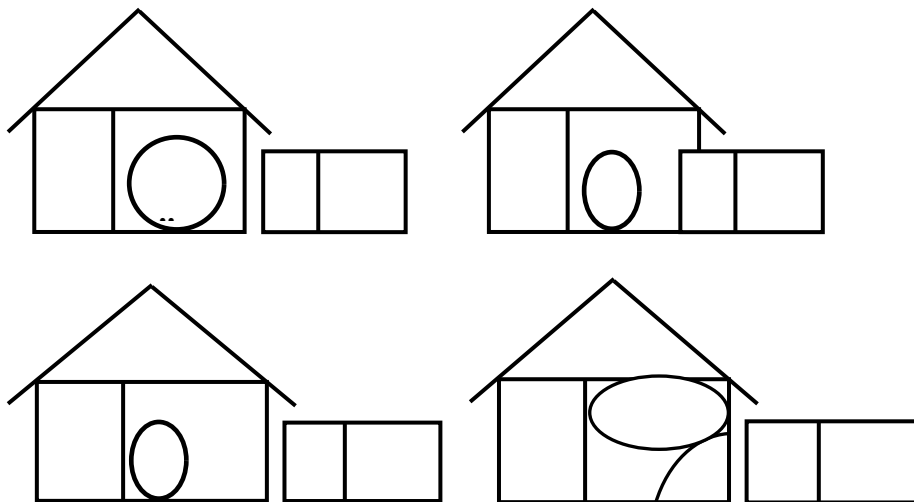


Durch das sukzessive Füllen dieses Bildes mit Wörtern mit den vier Varianten, die betonte Silben im Deutschen haben können, lernen die Kinder im Laufe der ersten anderthalb Jahre ihrer Schulzeit, dass

- die Garagensilben immer ein <e> haben,

- die Häuser vier silbische Varianten beschreiben, bei denen dem bzw. den Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand immer ein Vokalbuchstabe, manchmal auch weitere Buchstaben folgen und bei denen zu differenzieren ist,
 - ob der Laut für den Vokalbuchstabe allein den Reim der Silbe ausmacht und wie der Name für den Buchstaben klingt ([y] bei <Hüte>)
 - oder ob er genauso „klingt“, ihm aber ein Konsonant folgt: vor <l, m, n, r> ist dann – in der Regel – ein <h> zu schreiben (<Hühnchen>)
 - oder ob ihm ein Konsonant folgt, mit dem er eng verbunden ist und der daher seinen Klang verändert (<Hüfte>)
 - oder ob er genauso klingt, der ihm folgender Konsonant aber im Anfangsrand der 2. Silbe ist: dann muss der Buchstabe für ihn gedoppelt werden (<Hütte>).

Dieses sind die Darstellungen für die vier Varianten der Trochäen (mit Silben mit <e>) im Deutschen. Alle anderen Wortschreibungen bauen auf diesen vier auf.



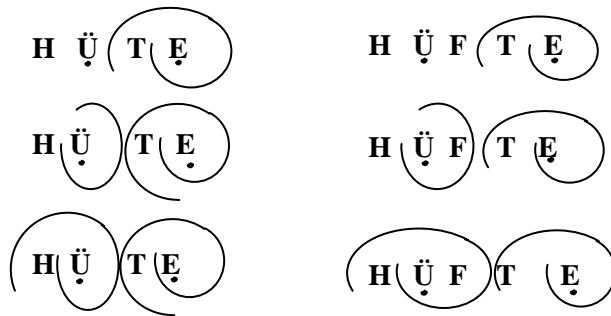
Für das *Lesen* müssen die Kinder

- die Kette der Buchstaben zuerst nach Silben gliedern,
- erkennen, welches die betonte Silbe ist,

- erkennen, wie der Reim der betonten Silbe, d.h. der Kontakt zwischen Vokal und folgendem Konsonanten zu artikulieren ist (vgl. Röber-Siekmeyer 2002).

Ein eindeutiges Zeichen der Schrift zur Kennzeichnung der silbischen Gliederung ist die Tatsache, dass die unbetonte Silbe im Geschriebenen (nahezu) immer mit einem Konsonantenbuchstaben beginnt. Deshalb lernen die Kinder, die Buchstabenkette von rechts her zu betrachten: Nachdem die unbetonte Silbe ‚abgeschnitten‘ ist, wird erkennbar, wie die betonte zu artikulieren ist. Folgt dem Vokalbuchstaben noch ein Konsonantenbuchstabe, bilden beide eine lautliche Einheit: Die 1. Silbe von <Hüfte> besteht nicht aus [h], [y:], [f], sondern aus [Yf], dem ein [h] vorgesetzt wird.

Um den Kindern die Bedeutung der prosodischen Merkmale zu veranschaulichen und ihren Blick entsprechend zu lenken, lernen sie, „Lassos“ um die Buchstaben zu werfen. Dabei beginnen sie, nachdem sie die Vokalbuchstaben mit einem Punkt markiert haben, **rechts mit der unbetonten Silbe**, danach „fangen“ sie den Reim der betonten Silbe ein, artikulieren und setzen den (die) Konsonanten des Anfangsrandes davor:



In Nord- und in Süddeutschland haben Lehrerinnen und Legasthienetherapeutinnen begonnen, nach dieser „silbenanalytischen“ Methode mit ihren Kindern zu arbeiten. Eine breit angelegte Untersuchung über den Erfolg der Methode steht noch aus. Lediglich ein Vergleich von drei 2. Klassen zur Schärfungsschreibung, bei dem eine ‚mit Häuschen‘ unterrichtet wurde, weist nach, dass hier die Kinder am Ende der 2. Klasse zu 90% diese Schreibungen beherrschen, während es in den beiden anderen Klassen 32% bzw. 36% waren (vgl. Röber-Siekmeyer 2002a).

Das, was die Lehrerinnen (und Eltern) nach ihren Aussagen in Lehrerfortbildungsveranstaltungen immer am meisten begeistert, sind die Überlegungen, zu denen die Kinder durch die Symbolisierungen herausgefordert werden. Es ist anzunehmen, dass erfolgreiche Leser und Schreiber diese immer vornehmen – sonst hätten sie keinen Erfolg. Im Gegensatz zu anderen Methoden provoziert sie diese jedoch, solche Überlegungen der Klasse mitzuteilen:

Erstklässler (3. Woche):

„<Thoma> und <Lore> und <Holger> haben alle den gleichen. [Das Kind zeigt auf <o>]. Der bei <Holger> ist aber nicht so schön“. (*Er meint den Laut*).

Erstklässler (Januar):

„Bei <Christina> ist <ch> ein [k], aber bei <Licht> nicht. Und bei <Nacht> ist er noch mal anders.“

Die Entdeckungen und Beobachtungen, die die Kinder machen und über die sie sprechen, führen sie schon sehr früh zu einem orthographischen Wissen, das ihnen als Kontrollwissen zur Verfügung steht:

Erstklässler (April):

„Du hast bei <Leiter> ein [a]. Aber da ist doch kein <a> in der Garage, das hört sich doch nur so an.“

Zweitklässler (November, Februar):

„Warum hast du denn bei <Tapete> zwei <p>? <Ta> ist doch keine Häusersilbe.“ (Die Kinder wissen, dass es Buchstabendopplungen nur nach betonten Silben – „Häusersilben“ – gibt.)

„<Brille> mit einem <l> oder zwei?“

„Mit zwei, es heißt doch nicht [ˈbri:lə].“

Beides, sowohl die silbische Gliederung der Wörter als auch die Darbietung der Orthographie als logisches System, scheint für die Kinder ein guter Weg zu sein, der „nächsten Zone ihrer Entwicklung“ entgegenzugehen.

5 Zur Arbeit mit Migrantenkidern

Einen speziellen Aspekt hat die Darbietung der Orthographie nach der silbenanalytischen Methode für Kinder anderer Muttersprachen. Immer wieder ist zu beobachten, dass die Kinder, obwohl sie einen relativ großen Wortschatz haben sowie phonetisch und grammatisch relativ unauffällig sprechen, im Schriftlichen jedoch keinerlei Sicherheit entwickeln (vgl. Röber-Siekmeyer 2003). Es ist zu vermuten, dass eine starke Ursache dafür an der Tatsache liegt, dass die Kinder die phonetischen Strukturen des Deutschen, die die Schrift repräsentiert, nicht wahrnehmen, weil sie in ihrer Muttersprache nicht vorkommen. Das ist vor allem der Unterschied zwischen den Vokalen mit festem Anschluss und denen mit losem Anschluss an den Folgekonsonanten. Dieses phonologische Phänomen gibt es nur in sehr wenigen Sprachen, und dazu gehören die der Mehrheit der Migrantenkinder nicht.

Meine Arbeit mit russischsprachigen Kindern hat gezeigt, dass die Kinder diesen entscheidenden Unterschied in der Artikulation deutscher Wörter, den die Schrift markiert, erst erkannt haben, nachdem sie die beschreibende Gegenüberstellung der vier Wortgestalten des Deutschen mit Hilfe der Häuserbilder veranschaulicht bekamen. Danach waren sie auch erst in der Lage, diesen Unterschied zu sprechen (vgl. Röber-Siekmeyer 1997, 1997a).

Auch hier ist zu wünschen, dass größere Untersuchungen der Frage nachgehen, ob die systematische Repräsentation des Deutschen unter Nutzung der Markierung seiner Strukturen durch die Schrift die teilweise katastrophale Situation der Migrantenkinder verbessern kann. Erste Ergebnisse werden 2004 vorliegen.

6 Resümee

Die gegenwärtige Situation des Schriffterwerbs ist durch zwei Fakten zu beschreiben:

- Die schriftsprachliche Situation eines Viertels der deutschen Schüler ist so desolat, dass eine qualifizierte Teilhabe an der Gesellschaft, in der sie leben und die eine literate Gesellschaft ist, nicht möglich ist. Eine verantwortungsvolle Pädagogik muss daher für ihre Qualifizierung nach neuen Formen suchen.
- Die linguistischen Arbeiten zu den Themen Schrift und Phonologie der vergangenen 20-30 Jahre haben Ergebnisse erbracht, die die tradierten Theorien und Modelle an entscheidenden Punkten in Frage gestellt und revidiert haben.

Der Didaktik, die noch immer älteren linguistischen Darstellungen folgt, steht es nach PISA an, sich der Relevanz der neueren Ergebnissen für die Arbeit in der Schule bewusst zu werden. Hierfür habe ich Vorschläge gemacht.

Literatur

- Berg, Thomas (1992): Umriss einer psycholinguistischen Theorie der Silbe. In: Peter Eisenberg/ Karl-Heinz Ramers/ Heinz Vater (Hrsg.): *Silbenphonologie des Deutschen*. Tübingen: Narr 1992. 45–99.
- Bosch, Bernhard (1984): *Grundlagen des Erstleseunterrichts: eine psychologisch-didaktische Untersuchung*. Frankfurt/M. (Erstausg.: Leipzig: 1937. Zugl. Dissertation Univ. Bonn).
- Caravolas, Maria (1993): Language-Specific Influences of Phonology and Orthography on Emergent Literacy. In: Jeanette Altarriba (ed.): *Cognition and culture*. Amsterdam: North-Holland. 207–228.
- Edwards, Viv/ Corson, David (eds.) (1997): *Encyclopedia of Language and Education: Literacy*. Dordrecht, Boston, London.
- Fallows, Doris (1981): Experimental evidence for English syllabification and syllable structure. In: *Journal of Linguistics* 17. 309–317.
- Fuchs, Mechthild/ Röber-Siekmeyer, Christa (2002): Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: Christa Röber-Siekmeyer/ Doris Tophinke (Hrsg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler. 98–122.
- Grümmer, Christiane/ Welling, Alfons (2002): Die Silbe und ihre Bedeutung für das Schriftsprachlernen – ein Bericht über anglo-amerikanische Forschungen. In: Doris Tophinke/ Christa Röber-Siekmeyer (Hrsg.): *Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik*. Baltmannsweiler. 15–55.
- Maas, Utz (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen.
- Maas, Utz (1999): *Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Wiesbaden, Opladen.
- Maas, Utz (000): *Orthographie. Materialien zu einem erklärenden Handbuch zur Rechtschreibung des Deutschen*. Osnabrück.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1997): Die Bedeutung der Schrift für die unterrichtliche Spracharbeit mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache. In: Heiko Balhorn/ Heide Niemann (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit*. Lengwil. (=Jahrbuch Lesen und Schreiben 7). 76–94.

-
- Röber-Siekmeyer, Christa (1997): Spracherwerb heute. Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Norbert Rath/ H. Ewering (Hrsg.): *Der Schulkindergarten. Bd. 1: Arbeitsmodelle für eine Schnittstelle von Sozial- und Grundschulpädagogik*. Münster. 119–128.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1998): Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb. In: Ernst Apeltauer u.a. (Hrsg.): *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler. 68–77.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1998): Mut zum Abstrahieren. Sprachstrukturiertes Arbeiten im Anfangsunterricht. Eine kasuistische Darstellung. In: Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *...ich kann da nix. Mehr Zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg. 137–160.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2002): *Spiralen und Lassos. Zum Verhältnis von Didaktik und Sprachwissenschaft*. In: Michael Bommers/ Christina Noack/ Doris Tophinke (Hrsg.): *Sprache als Form*. Festschrift für Utz Maas. Wiesbaden. 183–198.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2002a): Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schriftanfang. In: Doris Tophinke/ Christa Röber-Siekmeyer (Hrsg.): *Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik*. Baltmannsweiler. 106–143.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2003): Die Entwicklung orthographischer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel u.a. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Band 1. Paderborn. 392–404.
- Wygotski, Lew S. (1992): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M. (Russ. Originalausgabe 1934).