

Margit Ergert

"WER ZU LESEN VERSTEHT..."
EINE LINGUISTISCH MOTIVIERTE DISKUSSION ZUM SCHRIFTERWERB

*"Wer zu lesen versteht,
besitzt den Schlüssel zu großen Taten,
zu ungeträumten Möglichkeiten,
zu einem berauschend schönen,
sinnerfüllten und glücklichen Leben."
(Aldous Huxley)*

VORWORT

Ob der erfolgreiche Erwerb der Lesefertigkeit allein den Schlüssel zum glücklichen Leben darstellt, mögen manche Menschen bezweifeln. Dass er aber der Schlüssel zu einem besseren Schülerleben ist, gilt als unbestritten. Eine erfolgreiche Schullaufbahn ist eng an gute Lesekenntnisse geknüpft.

Die PISA-Studie hat Ergebnisse publiziert, die Lehrer längst kennen: es gibt (zu) viele junge Menschen in Österreich, die es nicht schaffen, in ihrer neunjährigen Pflichtschulzeit eine ausreichende, den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechende Lesekompetenz zu erwerben. Zum Problem "Schrifterwerb" hat sich ein komplexer Begriffsapparat entwickelt, dessen Interpretation nicht nur im Hinblick auf erfolgreiche Lösungen kontraproduktiv ist, sondern auch in der Wahrnehmung des Problems selbst. Dem Kausal- und Deduktionsprinzip als Operationsverfahren unseres traditionellen Erklärungsparadigmas folgend, steht der Schüler mit neurophysiologischen, kognitiven oder entwicklungsbedingten Defiziten und unzureichenden Rahmenbedingungen im Fokus. Therapeuten und alternative Pädagogik sollen helfen. Andere Maßnahmen werden daher nicht gesehen.

Seit vielen Jahren beschäftige ich mich mit der Tatsache, dass trotz aller Bemühungen des Lehrers,¹ trotz Ausschöpfung der gängigen pädagogischen Fördermöglichkeiten einige Kinder scheitern. Bereits im ersten Schuljahr erfahren sie ein Gefühl der Inferiorität, weil sie nicht dahinter kommen können, wie das mit dem Lesen nun tatsächlich funktioniert.

Ich kenne Symptome und Auswirkungen der Lese- (und Rechtschreib-) schwäche nicht nur aus der Position der Lehrerin, sondern auch als Therapeutin und Elternberaterin und vor allem als betroffene Mutter eines so genannten *Legasthenikers*.² Auf der Suche nach

1 In der vorliegenden Arbeit ist mit dem Begriff "Lehrer" die Berufsgruppe aller Lehrerinnen und Lehrer gemeint.

2 Mein jüngster Sohn war in der Volksschule ein "typischer" Legastheniker: Er verbrachte seine gesamte Freizeit damit, alle Fehler in seinen Heften zu verbessern. Schule war reine Frustration. Therapien wur-

Lösungen absolvierte ich das Studium der Angewandten Sprachwissenschaften und beschäftige mich seither auch im wissenschaftlichen Sinne mit alternativen Zugängen zur Schrift. Das vertiefte Wissen über die Struktur und Systematik von Sprache, besonders der deutschen, liefert mir heute eine fundamentale Sicherheit im Umgang mit Problemen in der Aneignung der Schrift. Offensichtlich stellt linguistisches Hintergrundwissen einen Schlüssel zu einer etwas anderen Didaktik dar und es drängt sich die Frage auf, warum die Diskussion in der Schriffterwerbsforschung in wissenschaftlicher Hinsicht so sehr von der Pädagogik, Psychologie und auch von der Neuropsychologie und Medizin dominiert und geprägt ist und – obwohl es sich um Sprache handelt – fundamentale Erkenntnisse der Sprachwissenschaft ignoriert werden. In diesem Aufsatz möchte ich versuchen, durch die Darlegung einiger linguistischer Grundlagen gewisse Prämissen der aktuellen Schriffterwerbsdidaktik zu hinterfragen und zu relativieren. Es geht dabei nicht darum, neue Methoden vorzustellen oder zu (er)finden, sondern durch genauere Informationen dem Lehrer – ungeachtet seines persönlich bevorzugten Unterrichtsstils – die Möglichkeit einer Neupositionierung zu vermitteln. Der aktuelle Zustand, dass nämlich der Lehrer in seiner Ausbildung über den Gegenstand "Sprache" nicht mehr Wissen erhält als jeder Maturant und sich spezifische Lehrveranstaltungen ausschließlich auf methodische und didaktische Konzepte bzw. "Rezepte" beziehen, ist grundsätzlich unlogisch. Gerade die Öffnung des Unterrichts verlangt vom Unterrichtenden eine hohe fachliche Kompetenz.³

Selbstverständlich ist hier nicht nur Kompetenz im linguistischen Sinne gemeint. Meine persönliche Kritik richtet sich im Allgemeinen gegen den Umstand, dass die Lehrerbildung zwar im praktischen Sinne versucht, den Studierenden ein entsprechendes Rüstzeug mitzugeben, dass jedoch in Ermangelung wirklicher Fachkompetenz der Lehrer zu einem – relativ – unkritischen Ausführungsorgan didaktischer Neuerungen "erzogen" wird. Gerade das Ausprobieren verschiedenster Impulse, ohne über die wissenschaftlichen Motive Bescheid zu wissen, führt einerseits zu einer unerträglichen Eklektik und andererseits zu vielen Frustrationsmomenten beim Lehrer. Fundiertes fachliches Wissen könnte die Position des Lehrers erleichtern – auch in der Verteidigung des persönlich bevorzugten didaktischen Stils, *wie* er Unterrichtsinhalte an die Kinder heranträgt. Gute Fachkompetenz erlaubt auch

den verschrieben, um seine Defizite auszugleichen. Selbstwertgefühl und Lebensfreude waren zerstört. Es dauerte Jahre, bis er freiwillig zu lesen begann und noch viel länger, bis er zum ersten Mal sagte, dass es ihm Spaß macht, in die Schule zu gehen. Er besucht zurzeit sehr erfolgreich die 3.Klasse der Handelsakademie. Sein zerstörtes Selbstwertgefühl ist noch immer nicht ganz repariert.

- 3 Die Schüler erledigen in Eigenverantwortung, räumlich und zeitlich autonom die Aufgaben für den Tag, die Woche oder Projekteinheiten. Alle Informationsmöglichkeiten stehen zur Verfügung. Die angestrebte Selbständigkeit bei Lernprozessen und Problemlösungen braucht aber einen Lehrer, der bei Bedarf jederzeit individuell auf den einzelnen Schüler eingehen kann.

eine kritische Auseinandersetzung mit Literatur und Arbeitsmitteln. Der Lehrer kann wesentlich gezielter aus dem methodischen Angebot jene Strukturen auswählen, die seiner persönlichen Überzeugung entsprechen und kann letztlich auch im Schulalltag authentisch und sich selber treu bleiben. Ein Umstand, der positiv auf die Persönlichkeit des Lehrers wirkt und sich letztlich im Unterrichtsklima niederschlägt. Die gesellschaftliche und schulische Individualisierung und Differenzierung zwingt den Lehrer in die Rolle eines Tutors,⁴ der einzig durch ein fundiertes fachliches Hintergrundwissen dieser Anforderung gerecht werden kann.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Denkanstoß und möchte an geringem linguistischen Informationsangebot zeigen, dass gewisse Probleme unserer Kinder im Lese-Schreib-Prozess leichter erklärbar werden und wir aufgrund dieser Informationen eher helfend und verständnisvoll einwirken können. Probleme dürfen nicht nur in Defiziten der Kinder gesucht und zur "Volkskrankheit" Legasthenie stilisiert werden, denn eigentlich ist es unsere Pflicht als Lehrer, jedes Kind auf seiner Entwicklungsstufe "abzuholen". Aus eigener Erfahrung stelle ich fest, dass Fachkompetenz nicht zu einer fundamentalen Umstrukturierung des Unterrichts führt, sondern zu einer Änderung der inneren Haltung.

EINLEITUNG

Einige Entwicklungsstufen im Leben des Menschen bedeuten wahre Zäsuren, Veränderungen, die ihn die Welt fundamental anders betrachten lassen und jede dieser Veränderungen erkämpft sich der Mensch mit harter Arbeit und jahrelanger Übung: den aufrechten Gang, das Sprechen... und das Lesen. Die Mühe und Ausdauer, mit der ein kleines Kind das Gehen erlernt und perfektioniert, bedarf keiner elterlichen Aufforderung. Sie entspringt einer intrinsischen Motivation, einer auf die Erreichung eines Zieles ausgerichteten inneren Kraft – nennen wir sie ruhig Instinkt – die durch keine Hindernisse abgelenkt oder gestört werden kann.

Die Nachahmung der Erwachsenenschemata in jedem Lebensbereich ist der Motor der kindlichen Entwicklung. Erlernte Fertigkeiten übt ein Kind akribisch. Ständig am Erwachsenenvorbild orientiert und von deren Rückmeldungen abhängig, versucht es das Erlernte auszubauen – unermüdlich⁵. Bewegung und Kommunikation bedeuten Eintritt in diese Welt der "Großen". Schrifterwerb repräsentiert in unserer Zivilisation zusätzlich den großen Schritt in die literate Gesellschaft. Dieser Schritt ist offensichtlich so bedeutend, dass er institutionalisiert wurde. Schule, als Hilfe und Sprungbrett für das neugierige

4 Ein "Wissenscoach", der berät, lenkt und den Schüler zu richtigem Informationsmanagement führt.

5 Zur weiteren Diskussion siehe Piaget (1969, 1970), Vygostky (1978, 1985), Bruner (1966, 1973).

ge und lernwillige Kind konzipiert, erweist sich häufig als Crux, die der inneren Motivation abträglich ist:

"... Erst wenn Kinder die Schule besuchen müssen, entwickeln sie ihre Abneigung gegenüber dem Lernen ..."

(Vera F. Birkenbihl⁶ in Bamberger 1992:6)

Was aber geschieht im Augenblick des Schuleintrittes mit der Neugier und dem nimmermüden Antrieb der Kinder? Warum sollte der Erwerb einer Fertigkeit plötzlich an Attraktivität verlieren? Warum schaffen es etwa 20 Prozent der Schulanfänger nicht, den von der Schule und der Gesellschaft erwarteten, vorgeschlagenen Weg im Erwerb der Schriftsprache zu gehen? Schwierigkeiten im Aneignen der Schrift sind ein Faktum, das in der heutigen Zeit besonders auffällt und in unserer von Schrift beherrschten Gesellschaft ein Hemmnis in der Karriere jedes Menschen darstellt.

Der folgende Beitrag ist ein Versuch den "blinden Fleck" in der Wahrnehmung des Problems bewusst zu machen. Hinweise auf Widersprüche und Unsicherheiten im herrschenden Paradigma sollen zur Diskussion über dessen höchst notwendigen Wechsel anregen.

Ziel dieser Arbeit ist weiters die Darstellung der herkömmlichen Präsentation von Schrift unter Bezugnahme verschiedener pädagogischer Konzepte und eventuelle Erklärungsansätze für das Scheitern vieler Schüler an eben diesen Konzepten. Mögliche neue Prämissen für die Schrifterwerbsdidaktik, die sich an sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert, sollen hinterfragt und diskutiert werden.

1. DIDAKTISCHE PRÄMISSEN

Die letzten beiden Jahrzehnte waren im Bereich der Grundschulpädagogik hauptsächlich von einer Kindorientiertheit, ausgehend von der Reformpädagogik der 70-er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts geprägt.

"Ihr [der Pädagogik] geht es darum, 'Kindorientierung' in der Weise zu praktizieren, dass sie in der Inhaltsauswahl Interessen der Kinder zum Ausgang ihrer Planungen macht und den Unterricht gestaltet, indem die Kinder sich die Inhalte weitestgehend 'eigenständig' aneignen."

(Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000: 754)

Methodische Freiräume in Form von Freiarbeit (Wochenplänen, Tagesplänen) oder Projektarbeit und eine Orientierung an den Interessen der Kinder sollte nicht nur die Motivation der Kinder sicherstellen, sondern auch das Erreichen der Unterrichtsziele garantieren.

6 An der bezeichneten Textstelle leider ohne Referenz!

Fibel versus Anlauttabelle

1.1. Fibelunterricht

Fibelunterricht bedeutet den gleichzeitigen Fortschritt aller Schüler in relativ kleinschrittigen Einheiten, deren Inhalte noch dazu wenig Attraktivität für die kindliche Neugier bieten. Das Wörterangebot ist immer auf jene Buchstaben begrenzt, die schon gelernt wurden. Im Fibelunterricht werden Kinder demnach gegängelt und ihnen wird ein, von Erwachsenen konzipiertes, Denkschema zum Erlernen des Lesens aufgedrängt. Dieses kognitive Modell entspricht jedoch den Strategien eines kompetenten Lesers und Schreibers. Es handelt sich also um ein Modell, das a priori von Schriftunkundigen gar nicht nachvollzogen werden kann. (siehe dazu auch Kap. 2) Im Allgemeinen schaffen es Leseanfänger jedoch aufgrund der Systematik der Schrift, ein eigenes Denkmodell zu finden und haben in kürzester Zeit das Rätsel *Schrift* gelöst. Probleme entwickeln sehr häufig gerade jene anderen, die sich besonders an die Anleitungen des Lehrers halten und selbst keine verlässlich funktionierende Erklärung für die Probleme des Schriftsystems finden.

Der Annahme, dass alle Kinder einer Klasse gleichzeitig in kleinen vorgegebenen Schritten das Lesen erlernen, stehen zunehmend Lese- und Rechtschreibprobleme gegenüber. Diese allerdings werden seit Jahrzehnten mit Defiziten begründet, die bei den Kindern liegen: mangelnde Begabung, Teilleistungsschwächen, Legasthenie. Niemals hinterfragt wird die Art der Schriftvermittlung.

1.2. Freier Unterricht

In der neuen Pädagogik ist gerade die Darbietung der Schrift Teil der Reform. Konzepte, die sich am Beispiel von Modellen der Reformpädagogik von Montessori oder Freinet orientieren, versuchen die Kinder möglichst darin zu unterstützen, ihr *Selbst*, ihre Persönlichkeit, beim Erwerb der Schrift zu entwickeln. Mit besonderem Nachdruck wird heute im Schulalltag gefordert, möglichst früh freie Texte zu schreiben. Dazu erhalten die – noch schriftunkundigen – Schüler *Anlauttabellen* als Hilfsmittel. Anders als im Fibelunterricht, präsentieren sie dem Kind alle Buchstaben auf einmal:

"Ihre Funktion für das Schreiben und Lesen wird in der Präsentation eines Laut-Buchstaben-Bezugs gesehen, nach der jedem Buchstaben eine Abbildung zugeordnet wird, deren Bezeichnung mit dem Laut beginnt, von dem angenommen wird, dass er mit diesem Buchstaben wiedergegeben wird (R – Rad, ...). Buchstaben, so wird den Kindern suggeriert, repräsentieren immer den gleichen Laut, und zwar einen, der isoliert artikulierbar sei und der immer so 'klinge' wie der 'Anlaut' des dargestellten Wortes – abgesehen von den Vokalbuchstaben, für die es zwei Laute gäbe." (Reichen 1988: 18; zit. in Röber-Siekmeier/Spiekermann 2000: 755)

Allerdings ist die Überlegung der Reformpädagogen nicht ohne Problematik, denn die Neuerung in der Präsentation der Schrift mag zwar pädagogisch und psychologisch motiviert sein, aus linguistischer Sicht basiert der Zugang zur Schrift jedoch nach wie vor auf der Vorstel-

lung einer Phonem-Graphem-Korrespondenz, derselben Grundlage, der auch der Fibelunterricht entspricht. Trotz aller Vorteile, die aus entwicklungspsychologischer Perspektive feststellbar sind, ist also die methodische Neuerung im Grunde doch auch wieder nur ein neues Transportmittel für ein und dasselbe Transportgut: Laut = Buchstabe, gesprochene Wörter werden als Kette von Lauten angesehen, die in der Schrift als Kette von Buchstaben wiedergegeben werden. Fazit ist, dass auch in Klassen,⁷ die nach neuesten pädagogischen Modellen geführt sind, etwa der gleiche Prozentsatz an Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und – besonders- im orthographisch richtigen Schreiben zu beobachten ist.

Im freien Unterricht fällt die gedankliche Gängelung weg, eigene Strategien können ohne Beschränkungen gefunden werden. Die Kritik am herkömmlichen Fibelunterricht allerdings ist nur pädagogisch und psychologisch und keineswegs sprachwissenschaftlich begründet (vgl. Brügelmann 1972). Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs versuchen die Kindgemäßheit der Didaktik zu erklären, indem sie mit entwicklungspsychologischen Argumenten durch Beobachtung von vorschulischen "Spontanschreibern" einen quasi autonomen Erwerb der Schrift beschreiben. Die Psychologie möchte

"... die Entwicklung als einen Weg der Kinder von den ersten 'skeletthaften' Schreibungen über eine 'alphabetische Stufe' bis zum Erwerb einer orthographischen Kompetenz teleologisch nachzeichnen ..."
(Röber-Siekmeyer/Spiekermann 2000: 754)

Es wird angenommen, dass die Entwicklung des Kindes beim Erwerb der Schrift ein biologisch und psychologisch bedingter Automatismus sei. (Röber-Siekmeyer/Spiekermann ebd.)

Zugegeben, viele Kinder entdecken relativ rasch ihren eigenen Weg zu einem systematischen Erfassen der Buchstaben und ihrer lautlichen Entsprechung. Das sind meist jene Schüler, die tatsächlich nur ein Angebot an Schriftlichem benötigen, um lesen zu lernen. Es ist unbestritten, dass die Mehrzahl der Kinder das Lesen auch in jedem anderen Umfeld als der Schule erlernen würden, vorausgesetzt sie finden genug Impulse dazu vor.⁸

Doch wieder geht es um den geringeren Prozentsatz derer, die eben in der Laut-Buchstaben-Ebene Schwierigkeiten haben und für die deshalb weder eine Anlauttabelle noch diverse "Wahrnehmungsübungen"⁹ ausreichende Unterstützung im Schrifterwerbsprozess bieten. Auch im freien Unterricht erhalten diese Schüler für ihr spezifisches Problem keine weitere Hilfestellung und ihr Scheitern, Lernverzögerungen und Frustration sind vorprogrammiert.

7 Unter Klassen verstehe ich Klassen im wirklichen Schulalltag, mit Schülerzahlen um 25 und mehr, zweistufigem (oder sogar dreistufigem) Lehrplan entsprechend dem Schuleingangsbereich, einigen Migrantenkindern nicht-deutscher Muttersprache und eventuell auch Integrationsschülern in stiller Integration (ohne ständigen Zweitlehrer).

8 Dies zeigen ja auch unzählige Beispiele von Kindern, die vor dem Schuleintritt ganz ohne fremde Hilfe zu lesen – und manchmal sogar zu schreiben – gelernt haben.

9 vgl. Reichen (1988).

2. LINGUISTISCHE PRÄMISSEN

Ungeachtet der verschiedenen didaktischen Grundkonzeptionen gibt der Anfangsunterricht demnach ein Laut-Buchstabenverhältnis vor, bei dem Laute als auditiv segmentierbare Teile des Redestroms wahrgenommen und mittels eines begrenzten Buchstabeninventars wiedergegeben werden, und zwar mit immer gleichen Zeichen, ungeachtet ihrer Position im Wort. Die Kinder müssen also die Laute "heraus hören" und als Buchstabenkette aneinanderreihen.

Beim Lesen sollen die Kinder den umgekehrten kognitiven Vorgang leisten und die künstlichen Schriftzeichen wieder zu einem Teil des Redestroms "zusammenlauten".

2.1. Lautproduktion und Lautperzeption

Der verhängnisvolle Irrtum im Gedankengang kompetenter Leser und Schreiber und im Konzept der psychologisch-pädagogischen Entwicklungsmodelle besteht aber gerade in der Annahme, Laute könnten als rein auditive Einheiten aus dem Redestrom "herausgehört" werden. Phonetisch betrachtet sind Phone (Laute) Einheiten ohne semantischen Inhalt.

"...das sind die konkreten Realisierungen der Laute beim Sprechen. Wenn etwa ein Sprecher dreimal das Wort [te:]¹⁰ <Tee> spricht, so liegen drei "verschiedene" Realisierungen des anlautenden [t] vor, bei denen es sich um (drei) einmalige und unwiederbringliche Ergebnisse des jeweiligen Sprechvorgangs handelt. Trotz ihrer materiellen Verschiedenheit ordnet aber ein Hörer diese drei Realisationen seiner Vorstellung vom Sprachlaut /t/ zu, sodass er drei Mal das "gleiche" Wort, nämlich <Tee> hört und nicht etwa <See> oder <Reh>.

Daraus wird ersichtlich, dass der *Sprachlaut* eine abstrakte Einheit ist. Als solche darf er aber weder mit den einmaligen phonetischen Realisierungen im konkreten Sprechvorgang gleichgesetzt werden, noch mit den einzelnen Buchstaben der Orthographie." (Grassegger 2001: 8)

Phone sind also die kleinste Analyseeinheit und Beschreibungskategorie der Phonetik. Phoneme nennt man die lautlichen, asemantischen Einheiten auf der phonologischen Ebene. Sie sind die bedeutungsdifferenzierenden Elemente der Sprache: /o/ und /u/ in <Brot> und <Brut> (vgl. Grassegger 2001: 8).

Sprechen bedeutet nicht ein Aneinanderreihen von Lauten. Bei dem Lautstrom der durch die kontinuierlichen Bewegungsabläufe der Artikulationswerkzeuge entsteht, gehen die Artikulationsbewegungen der einzelnen Laute ineinander über und beeinflussen und überlappen einander. Dieses Phänomen nennt man Koartikulation.¹¹ Es bedeutet im Grunde nur, dass

10 Die Schreibweisen (Transkriptionen) sprachlicher Zeichen in dieser Arbeit entsprechen den gängigen Notationskonventionen: orthographisch <Turm>, phonologisch /'tuam/ und phonetisch (konkrete Lautrealisierungen) ['tʰʊm] bzw. ['tʰɐm]

11 Koartikulation ist das Ineinander-Übergehen der Artikulation benachbarter Laute. Trägheit führt zu 'target undershot' sowie Verzug. Auch dessen Gegenteil, Antizipation, ist wichtig. Daher gibt es antizipative und perseverative Koartikulation. Es gibt z. B. keine einheitliche Bewegung zur Artikulation eines [e]. Wenn dem [e] ein [t] vorangeht, ist die Bewegung eine völlig andere, als wenn ein [k] vorangeht. In diesem Sinne gibt es keinen Gegensatz zwischen (reiner) Artikulation und Koartikulation, sondern überhaupt nur Koartikulation.

einzelne Phone synthetische Einheiten sind, die in ihrer isolierten Form weder artikulierbar, noch perzipierbar sind. Konsonanten werden in Verbindung mit einem Vokal artikuliert und der Vokal meist mit einem konsonantischen Einsatz, dem glottalen Verschluss¹² gebildet.

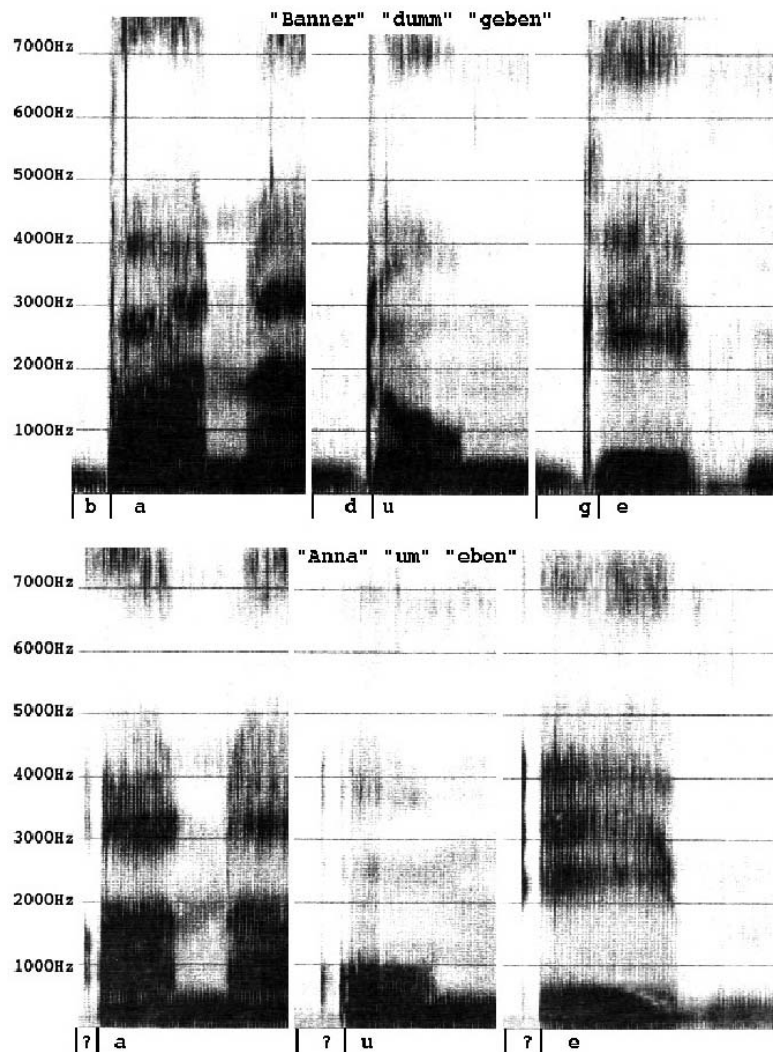


Abb.1: Die Sonagramme zeigen eine Gegenüberstellung von Plosiv und glottalem Verschluss in Form von Minimalpaaren (Machelett 1996)¹³

- 12 Je nach Glottisverschluss spricht man im Deutschen von einem harten oder festen Vokaleinsatz. Dabei handelt es sich um einen konsonantischen Laut, der dem Geräusch einer platzenden Seifenblase ähnelt. Dieser konsonantische Einsatz ist jedoch dem Laien kaum bewusst und hat weder eine bedeutungsdifferenzierende Funktion, noch wird er orthographisch notiert.
- 13 Die Sonagramme der folgenden Seiten wurden der Homepage des Institutes für Phonetik und Sprachliche Kommunikation der Universität München entnommen. Die Unterlagen stellen ein begleitendes Hypertext Dokument zur Vorlesung von Machelett dar (vgl. Literaturhinweis).

Je nach der Position des Lautes in der Rede verändert sich seine Qualität und damit der auditive Charakter. Allein an der Darstellung des Vokaltrapezes gemäß des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA) ist ersichtlich, wie viele verschiedene Realisationen der Vokale erfasst werden können. Die Transkription der Laute in dieses spezielle Alphabet, mit dessen Hilfe eine reversible Wiedergabe von akustischen Eindrücken aller Sprachen der Welt möglich ist, wäre ein Zeichensystem, das in etwa einer Phonem-Graphem-Korrespondenz entspricht – als allgemeines Schriftsystem jedoch kaum denkbar ist.

Am Beispiel des Vokaltrapezes ist die Vielzahl der möglichen Einzellautabbildungen ersichtlich.

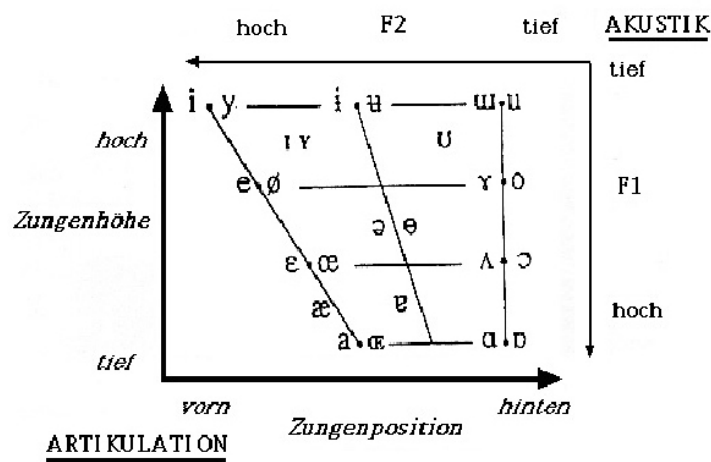


Abb. 2: Vokaltrapez lt. IPA

Die Untersuchung der Vokale im Sonagramm zeigt, dass Vokale, abhängig von ihrer Umgebung und Betonung akustisch sehr verschiedene Bilder ergeben.

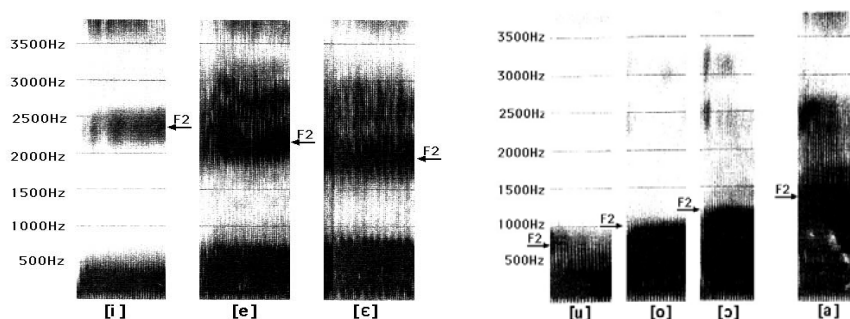


Abb. 3: Sonographische Darstellung der Kardinalvokale (Machelett 1996)

Koartikulation ist also die phonetische Begründung dieser, vor allem assimilatorischer, phonologischer Prozesse, die den auditiven Eindruck des Lautes möglicherweise völlig verändert.

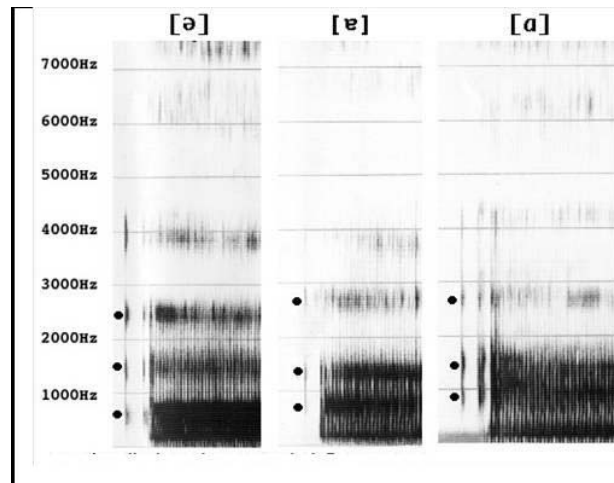


Abb. 4: Sonographische Darstellung zentraler Vokale, wie sie in unbetonter Position artikuliert werden (Machelett 1996)

Einzellaute beeinflussen sich gegenseitig und bestimmen in einem koartikulatorischen Effekt das Klangbild ihrer Umgebung. Der Prozess des Sprechens wird in der artikulatorischen Phonetik demnach nicht als Produktion von Einzellaute beschrieben, sondern als Lautstrom, in dem die Laute koartikulatorisch miteinander verbunden sind.

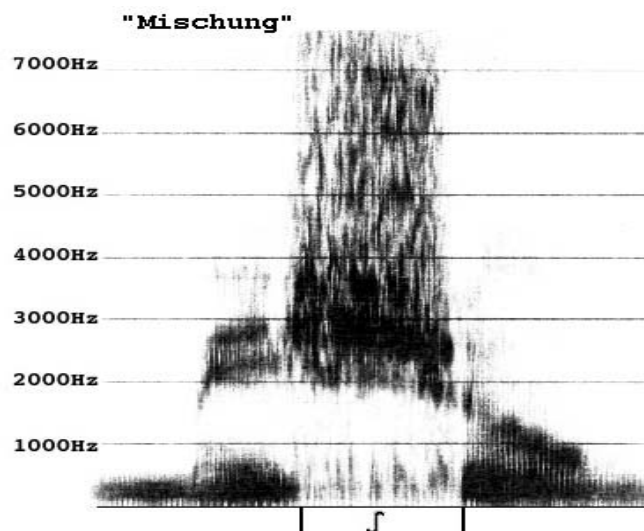


Abb. 5: Das Sonagramm zeigt am Beispiel des Wortes <Mischung> den im unteren Bereich deutlich sichtbaren Übergang vom /i/ zum tieferen /u/ (Machelett 1996)

Artikulatorisch- oder akustisch-konstante Laute gibt es im normalen Sprechen nicht. Auch wenn bestimmte Artikulationsstellen bzw. Artikulationsregionen für die Bildung jedes Lautes darstellbar sind, verläuft der Artikulationsvorgang, das heißt die Produktion einer Lautfolge nie isoliert, sondern immer kontinuierlich. Der Artikulationsvorgang versteht sich als kontinuierlicher Prozess, denn Sprechen ist Bewegung.

Ist nun ein Mensch der Alphabet-Schrift unkundig, ist es ihm nicht möglich, den Lautstrom in isolierten Phonemen wahrzunehmen. Die Fähigkeit einzelne Laute segmentieren zu können, setzt die Kenntnis einer alphabetischen Ordnung voraus. Diese Annahme bestätigen die Forschungen von Morais et al. (1979) und Read et al. (1986). Morais zeigte in seinen Untersuchungen schriftunkundiger portugiesischer Landarbeiter, dass Menschen ohne Buchstabenwissen keine Einzellautsegmentierungen durchführen können. Reads Forschungsergebnisse bestätigen dies: er untersuchte Chinesen, die nur Silbenschriftkenntnisse besaßen und deshalb ebenso wenig in der Lage waren, Lautsegmentierungen vorzunehmen. Selbst einem Linguisten ist das "Lesen", die Auswertung sonographischer Aufzeichnungen nur möglich, weil ihm die Schriftzeichen des Alphabets bekannt sind, denn die Einflüsse, die die einzelnen Laute aufeinander haben, verändern die graphischen Abbildungen und nur das Wissen um die Buchstabenfolge lässt eine eindeutige Interpretation zu.

"... doch macht das Verfahren der phonetischen Analyse von Lautartikulationen in Sonagrammen zumindest deutlich, dass eine Segmentgrenze wie der Wechsel von Vokal zu folgendem Konsonant, ... nicht einfach dem Graphismus abgelesen werden kann. Sie ist 'im allgemeinen an den Rändern von Schwärzungsmustern zu suchen' (Eisenberg 1998: 72) und dies heißt, dass ein Wissen von ihr vorausgesetzt werden muß, um überhaupt suchen und zuordnen zu können." (Stetter 2003: 5)

2.2. Psycholinguistische Aspekte

Tatsächlich ist nicht das Phonem die kleinste natürliche Einheit, in die der Mensch Sprache segmentiert. Diese Funktion hat in manchen Sprachen das Wort oder der Fuß, am wahrscheinlichsten aber die Silbe und zwar vom Beginn des Spracherwerbs an. In jeder Phase der Sprachentwicklung spielt die Silbe eine bedeutende Rolle.

"So hat z. B. das Kind von Geburt an sehr wohl die Möglichkeit einzelne Laute zu unterscheiden, allerdings muss es erst über die eindeutiger segmentierbaren Silben lernen, die gehörten, stark variierenden Laute zu Phonemen zu kategorisieren" (Mattes 2002: 96)

Das Kind übt seine Sprachkompetenz vorwiegend in Silben: von der ersten Lallphase über alle Stadien der Sprachentwicklung (mit Ersetzungen, Tilgungen oder Wiederholungen) bis zum kindlichen Sprachspiel ist die Silbe mit ihren prosodischen Eigenschaften die natürliche Einheit, die dem Kind hilft, alle vorkommenden Phoneme und Phonemverbindungen seiner Muttersprache zu erlernen. (Zur weiteren Diskussion siehe Mattes 2002; Berg 1992). Die Silbe hilft bei der allgemeinen kognitiven Entwicklung vom "Ganzen zum Detail"

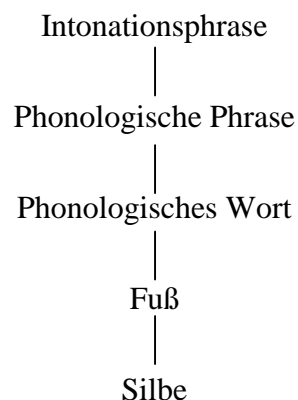
(Mattes 2002). Auch wenn nicht eindeutig bewiesen werden kann, dass (in akzentzählenden Sprachen) die Silbengrenzen intuitiv sicher bestimmt werden können. In der gesprochenen Sprache ist das jedoch ohnehin nicht nötig, weil Silben keine bedeutungstragenden Elemente sind (es sei denn, sie fallen mit Morphemgrenzen zusammen) und isoliert nicht vorkommen.

Im Prozess des Schrifterwerbs durchläuft das Kind ein weiteres Mal schrittweise diese Entwicklung. Es lernt durch ein zunehmendes phonologisches Wissen, die Abstrahierung der Sprache mit graphischen Zeichen, Sprache als lineare Phonemabfolge zu erkennen. Was der Erwachsene / der Lehrer also braucht, um diese kindliche Entwicklung richtig unterstützen zu können, sind daher gewisse Grundkenntnisse der Bauelemente von Sprache.

2.3. Prosodie¹⁴

2.3.1. Suprasegmentalia

Die Lautproduktion ist also keine Aneinanderreihung von einzelnen Lauten, sondern man beobachtet über das Phänomen der Koartikulation hinaus weitere phonetische Eigenschaften, die über das einzelne Segment hinausreichen – diese werden als suprasegmentale Eigenschaften oder auch als Suprasegmentalia bezeichnet. Dazu gehören Tonhöhe, Lautstärke und Dauer. Diese Phänomene sind allerdings an Einheiten gebunden, die über den einzelnen Laut hinausgehen: an Silbe, Wort, Phrase und Satz, die in einer prosodischen Hierarchie folgendermaßen dargestellt werden können:



Suprasegmentalia haben die Funktion der Bedeutungsdifferenzierung auf der Ebene der Silben (*verkauft* vs. *gekauft*), der Wörter (*'modern* vs. *mo'dern*) oder auch Sätze (*Die Frau hat das Auto gekauft.*) (Beispiele Gadler 2004).

¹⁴ Aus griech. *pros – odia* (Maas 1993: 134) – "Auftreten von Merkmalen"; vgl. Bezeichnung 'Akzent' von lat. *ad-cantus* "das was dazu gesungen wird".

2.3.2. Die Silbe

Die kleinste segmentübergreifende prosodische Einheit ist die *Silbe* (σ).

Der Name "Silbe" geht auf die Lesetechnik im antiken Griechenland zurück. Buchstaben­gruppen wurden nach prosodischen Kriterien (syllabe = Fessel) zusammengefasst, da die Schreibung keine Wortzwischenräume hatte.¹⁵ Die Silbe stellt seit der Antike einen wichtigen Gegenstand der Sprachanalyse dar.

Die Silbe hat einen sonoren Kern, den Nukleus, um den die anderen Segmente, der Sonoritätshierarchie folgend, gereiht sind.

Silbenaufbau:

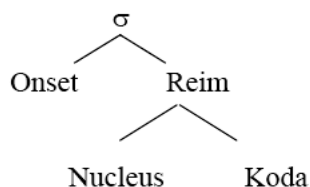


Abb. 6: Silbenaufbau

Je nach der Beschaffenheit des Reims unterscheidet man zwischen einmorigen oder leichten Silben (<da>), die keinen verzweigten Reim haben und zweimorigen oder schweren Silben, die entweder einen langen Vokal/ Diphthong (<bei>) oder eine konsonantische Koda (den>) haben.

Man differenziert zwischen folgenden Silbenstrukturen:

- offene Silben, ohne Koda: <da> (CV-Silbe: Konsonant+Vokal. Sie ist die universellste Silbe, die das Kind lernt, schrittweise auszubauen)
- geschlossene Silben, mit Koda: <das> (CvC – Silbe)
- nackte Silben: ohne Silbenkopf: <im> (VC –Silbe)
- bedeckte Silben: mit Silbenkopf: <Strumpf> (CCCvCC)¹⁶

Als Bestandteil des prosodischen Fußes kommen der Silbe besonders rhythmische Merkmale zu. Vermutlich ist auch die Wahrnehmung des Sonoritätsgipfels und das daraus entstehende Gefühl von Rhythmus, für die viel diskutierte besondere *Silbensensitivität* der Kinder verantwortlich.

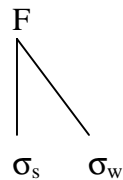
¹⁵ Auch der Punkt hatte damals eine rein prosodische Funktion, er zeigte Atempausen an, die dem Rhythmus der Lautfolgen angepasst waren. Erst einige Jahrhunderte nach Christi wurde der Punkt wieder aufgegriffen und dann erstmals als Markierung von Sinnzusammenhängen verwendet.

¹⁶ Endränder können im Deutschen bis zu vier oder fünf Konsonanten aufweisen: <ernst>, <schimpfst>.

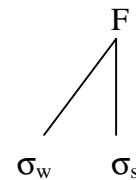
2.3.3. Der Fuß

Der prosodische *Fuß* (F) ist eine Kombination von *starken* (akzentuierten) und *schwachen* (nicht akzentuierten) Silben; wobei ein Fuß immer genau eine starke Silbe (σ_s) enthält. Ein oder zwei schwache Silben (σ_w) können folgen oder vorausgehen. So ergeben sich die Fußstrukturen¹⁷, die in der Linguistik die gleichen Namen wie in der traditionellen Metrik haben:

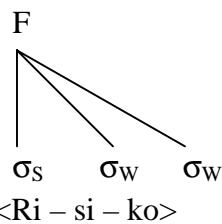
Trochäus <'Fe-der>



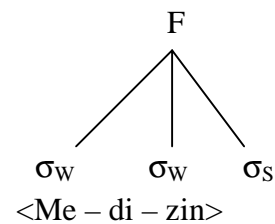
Jambus <mo-'dern>



Daktylus

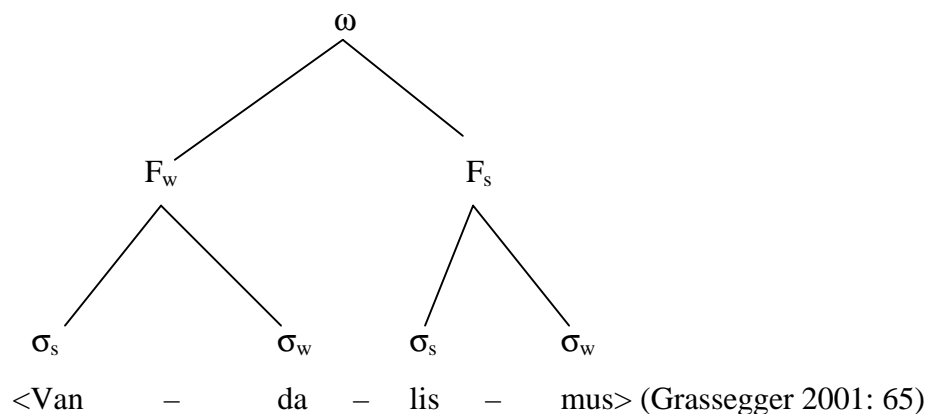


Anapäst



2.3.4. Das phonologische Wort und die phonologische Phrase

Die nächste Ebene in der prosodischen Hierarchie stellt das *phonologische Wort* (ω) dar:



¹⁷ Beispiele Gadler (2004).

Es weist in der langsamen Rede eine deutlich perzipierbare Akzentuierung, einen Rhythmus auf, der allerdings in der schnellen Rede flacher wird und der Akzentuierung in der nächst höheren Hierarchie angepasst (verstärkt oder geschwächt) wird.

Es ist die darüberstehende so genannte phonologische Phrase, in der nun die phonologischen Wörter zu Syntagmen zusammengefasst werden. Darauf folgt die Intonationsphrase, gekennzeichnet durch die Intonationskontur (steigend / fallend / gleich bleibend). Eine Intonationsphrase kann ein ganzer Satz sein oder auch nur ein einziges Wort: <Die Kinder gehen in die Schule.> oder auch <Schule?>

All diese phonetischen und phonologischen Bedingungen der Sprache versucht Schrift nun in allgemein gültige und (zumindest im entsprechenden Sprachraum) universell verständliche Zeichen zu kodieren. Die Schwierigkeit für das Kind beim Schrifterwerb ist den "Schlüssel" zu entdecken, um über die Buchstabenebene hinaus die phonologischen Zusatzinformationen dekodieren zu können. Die übliche didaktische Botschaft, die das Kind im Anfangsunterricht erhält, nämlich dass Buchstaben gesprochene Sprache abbilden ist also unvollständig, verwirrend und bietet dem Lerner in keiner Weise die nötige Unterstützung. Kinder nehmen sehr genau die silbischen Strukturen der Sprache wahr. Bei Zuordnungsübungen von zweisilbigen Wörtern, die im Deutschen hauptsächlich die metrische Struktur eines Trochäus aufweisen, gruppieren Kinder zum Beispiel <Feder> und <Hase>, aber nicht <Feder> und <Mantel>.

Beobachtungen zufolge (Mattes 2002) hören sie tatsächlich *mehr* als der vom Schriftbild geleitete, kundige Leser: sie empfinden den Anfangsrand der Silbe und erkennen den Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Silben.

z. B. <Blume/Bluse> parallelisiert, aber nicht <Bett/Besen>
<Schlange/schlafen> parallelisiert, aber nicht <Schrank>

Der konsonantische Anfangsrand der Silbe wird auch zuerst durch ein Schriftzeichen dargestellt. Manchmal drücken Kinder den linken konsonantischen Rand der Reduktionssilbe sogar durch einen Großbuchstaben aus, weil sie die neue Silbe als (körperliches) Ereignis wahrnehmen und dies in der Schreibung ausdrücken. Dieses Erleben der Silbe hat eindeutige sprachphysiologische Ursachen:

"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 Schlucken zum Essen und die Beinbewegung zum Gehen. Sie sind daher als die Voraussetzung der lautlichen Artikulation, die oberhalb des Kehlkopfes vorgenommen wird, zu bezeichnen.

(Röber-Siekmeyer, 2005:4)

Kindern den Auftrag zu geben, doch *genauer zu hören* um orthographisch richtiger zu schreiben ist also nicht zielführend. Will der Lehrer das Kind im Schrifterwerbsprozess

tatsächlich unterstützen, muss er sich zu allererst selbst darüber im Klaren sein, nach welcher Systematik die phonologischen Informationen in der Schrift kodiert sind. Er muss über den Aufbau der Sprache, ihre Phonologie explizit Bescheid wissen, um überhaupt erkennen zu können, was der Schüler *hört*. Erst dann, wenn der Lehrer nicht in der überheblichen Art eines Schriftexperten erwartet, das leseunkundige Kind sollte "Buchstaben" aus dem Redestrom segmentieren, macht der pädagogische Auftrag "Kinder auf ihrer Entwicklungsstufe abzuholen", Sinn.

2.4. Schrift

2.4.1. Schriftsysteme

Grundsätzlich unterscheiden sich Schriftsysteme darin, ob sie auf einem phonologischen oder einem nicht-phonologischen Konzept beruhen.¹⁸

Die Bildung von Verschriftungssystemen hatte bei den alten Kulturen ihren Ursprung in der Malerei. So zählt z. B. die *Piktographie*, in der Grapheme die Welt stilisiert wiedergeben, zu den ersten nicht-phonologischen Schriftsystemen. *Piktogramme* stellen in relativer Eindeutigkeit semantische Inhalte dar: z. B. Wellenlinie = Meer;

Ideographische Systeme, auch *Ideogramme* können abstrakte oder konventionalisierte Bedeutung haben. Die zugrunde liegende Abbildung der Realität ist oft nicht mehr erkennbar. So hatte z. B. in der frühen sumerischen Schrift das Bild eines sternklaren Himmels die Bedeutung "Nacht" oder "dunkel", aber auch "schwarz";

Die *Keilschrift* (4. Jahrtausend v. Chr.) wurde in verschiedenen Sprachen sowohl für nicht-phonologische als auch für phonologische Schriftsysteme verwendet. Die früheste Keilschrift ist aus Piktogrammen entstanden; Später wurde diese Schrift verwendet, um Wörter, Silben und phonetische Elemente darzustellen; Verwender: Sumerer, Assyrer, Babylonier, Hethiter;

In *Logographischen Systemen* stehen Grapheme für Morpheme und Wörter. Diese Symbole heißen Logogramme oder Wortzeichen. Ein logographisches System umfasst mehrere tausend Grapheme, wie beispielsweise die aus den chinesischen Logogrammen abgeleitete japanische *Kanji* Schrift¹⁹.

18 Zur folgenden Zusammenfassung vgl. Gadler (2004).

19 Zum Verständnis des heutigen Chinesisch in seinen Grundzügen muss man ca. 2000 Zeichen beherrschen (japanische 6-jährige Grundschüler haben ein Repertoire von 880 Zeichen gelernt – das japanische Kultusministerium schreibt die Beherrschung von 1850 Zeichen vor!).



Abb. 7: Kanji-Schriftzeichen für //moto/ hon, -bon, -pon// = Ursprung, Buch

Daneben gibt es *phonologische Systeme*: Silbenschriften, sogenannte *Syllabographien*, deren Basis die Silbe als kleinster universeller Schallkomplex darstellt. Jedes Graphem entspricht demnach einer gesprochenen Silbe – meist einer CV-Silbe. Silbensysteme gibt es seit frühester Zeit; neuere Beispiele sind Cherokee oder die japanische Kana-Schrift.

ガ	キ	グ	ケ	ゴ
ga	gi	gu	ge	go

Abb. 8: Kana-Schriftzeichen

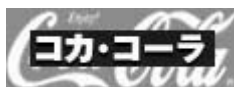


Abb. 9: "Coca Cola" in Kana-Schrift

Während die genannten Schriftsysteme vermutlich auf Nachahmung und Umformungen zurückgehen oder sogar auf eigenständigen Erfindungen an mehreren verschiedenen Orten beruhen, scheint die Entwicklung unserer *Alphabetschrift* außergewöhnlich zu sein. Einmalig besonders im Hinblick auf die Ökonomie des Systems: an Stelle von mehreren tausend Logogrammen oder vielen Silben benötigt man nur eine geringe Anzahl von Elementen. Das Charakteristikum der Alphabetschrift ist eben ein begrenztes Inventar an Schriftzeichen, die die Komplexität von analoger Sprache graphisch abbilden.

2.4.2. Ontogenese der lateinischen Alphabetschrift:

Der Ursprung unserer Alphabetschrift geht auf die Keilschrift der Sumerer zurück, die ursprünglich ein perfektes graphisches Wiedergabesystem für ihre Sprache darstellte, denn sie vereinte in den Graphemen ein phonologisches Silbenzeichen mit einem Logogramm, also einem Zeichen für ein Morphem. Die Semiten übernahmen das Schriftsystem mit ihrer Aussprache. Der semantische Wert ging verloren und es blieb nur noch der Lautwert. Die übertragenen graphischen Zeichen bestanden aufgrund des Lautwertes in den semitischen Sprachen nur aus Konsonanten. Für nichtsemitische Sprachen war die Schrift vorerst un-

brauchbar. Aufgrund der Ökonomie der wenigen Zeichen wurde sie aber auch von anderen Kulturen (z. B. den Griechen) übernommen und adaptiert. Im Laufe der Zeit verloren die Zeichen ihren silbischen und ihren morphematischen Wert. Sie wurden zu arbiträren Einheiten, die noch dazu um vokalische Zeichen vervollständigt werden mussten.

Die aus dem lateinischen übernommenen Zeichen unserer "pseudophonetischen" Alphabetschrift sind zwar mit 26 Zeichen ökonomisch, aber besonders zur Darstellung vokalischer Längen suboptimal. Und nur eine große Anzahl von Regeln und orthographischen Prinzipien ermöglichen unser "phonologisch logisches" Schriftsystem.

2.4.3. Soziogenese der Schrift – Psycholinguistische Aspekte der Orthographie

Der Gebrauch eines Alphabets mit etwa 30 Buchstaben erscheint im Gegensatz zu früheren Zeiten, als Kenntnis der Schrift eine Kunst war und einen gewissen Machteinfluss garantierte, prinzipiell für jedermann erlernbar. Aufgrund der Beschränktheit des Zeicheninventars ist dieser Gebrauch allerdings an ein komplexes System formaler Regeln gebunden. Dieses Regelsystem wiederum ist Teil einer gewissen kulturellen Struktur, es ist gleichsam verwoben mit Bewertungen und Prinzipien einer Gesellschaft und dem Schriftkundigen selbst. Indem dieser das Regelsystem erlernt, kann er in der Gesellschaft Nutzen daraus ziehen und beeinflusst selbst gleichzeitig ihre kulturelle Struktur. Unter einer Soziogenese der Schrift versteht man also einerseits die Entwicklung orthographischer Systeme in der Gesellschaft als "kulturelle Muster", andererseits jedoch auch die individuelle Dimension, die zur Beherrschung eben dieser Muster führt. Soziale und individuelle Dimension stehen dabei in inniger Verbindung:

"Gesellschaftliche Strukturen müssen in der individuellen Praxis (re)produziert werden und die individuelle Praxis entfaltet sich in der Partizipation an gesellschaftlichen Verhältnissen, deren Strukturen der Einzelne sich erst aneignen muss." (Maas 2000: Kap.2)

Indem ein Sprecher die Schrift seiner Sprache erlernt, gewinnt er ein konkretes Bewusstsein²⁰ für die ihm bekannten Laute, denn "... jede Sprache verfügt über ein Phoneminventar, zu dem das Bewusstsein des Sprechers zumindest indirekt Zugang hat" Sapir (1925)

Schrift vermittelt über die Sprache in jedem Fall jedoch mehr als nur phonetische oder phonologische Umsetzungsmöglichkeiten. Schrift überträgt in fester, beschreibbarer Regelmäßigkeit gesprochene Sprache in ihr Zeichensystem. Damit bedeutet Schrift auch Orthographie und zugleich Grammatik. (vgl. Röber-Siekmeyer et al. 2003; Eisenberg 1998; Maas 1992). Buchstaben an sich können keine Zeichen im logischen oder linguistischen Sinne sein. Erst die Orthographie gibt ihnen Bedeutung. Die Orthographie ist das Regelsystem, nach dem geschriebene Texte erst verstehbar werden (<der gefangene Floh> vs. <der Gefangene floh>).

²⁰ Vgl. auch Kap. 3.2.

"Die Orthographie ist, um eine technische Metapher zu benutzen, das Betriebssystem des Alphabets. Erst beides zusammen ergibt das System der Alphabetschrift" (Stetter 2003: 14)

Die Didaktik kann aus diesen Erkenntnissen nur folgern, dass Schrift unmöglich getrennt von Orthographie vermittelbar ist. Rechtschreibung setzt also nicht erst in der zweiten Schulstufe an, sondern ist, als integrativer Teil der Schrift auch vom ersten Kontakt mit Geschriebenem bewusst zu machen. Thelen (2002) liefert zu diesem Thema in seiner Abhandlung "Schrift ist berechenbar" für das Deutsche, prinzipiell jedoch für Sprachen im Allgemeinen, eine interessante Argumentation:

"[In jedem Fall wird] aus gesprochener oder gedachter Sprache Schrift. Diese Abbildung soll nicht nur in einer Richtung möglich sein, sondern auch umgekehrt gelten. Aus einer gegebenen schriftlichen Repräsentation soll mit Hilfe klar angegebener Regeln die Rücküberführung in gesprochene Sprache möglich sein." (Thelen 2002: 1)

Thelen rückt die individuelle Dimension ins Zentrum der Betrachtung: Grammatik und Orthographie werden zu Erschließungshilfen für das Individuum, für den Leser. Und, die Normierung der schriftlichen Sprache verliert ihren präskriptiven Charakter, sobald orthographische Regeln als pragmatische Hinweise, die allein zur allgemeinen Verständlichkeit beitragen, akzeptiert werden.

Auch Röber-Siekmeyer (2003) setzt Schrift mit Grammatik gleich und verweist auf die Möglichkeiten, die Schrift für die Sprache und den Sprecher bedeutet.

"[Schrift ist] ... als standardisierte "virtuelle" Sprache ... grammatisiert, kodifiziert und lexikalisch festlegbar. Eigenschaften wie diese ermöglichen die systematische Dekontextualisierung des Sprechens." (Röber-Siekmeyer 2003: 397)

3. SCHREIB- UND LESEKOMPETENZ

In der Einleitung wurde von der Neupositionierung des Lehrers im Hinblick auf die Probleme der Schüler beim Schrifterwerb gesprochen. An dieser Stelle soll nochmals auf einige wichtige Punkte hingewiesen werden, die zur Relativierung dieser Probleme beitragen und eine Brücke zwischen dem Schriftkundigen und dem Lerner spannen können:

3.1. "Schreib wie du sprichst!" oder die Zirkularität der Anweisungen

Die Wahrnehmung Erwachsener von (gesprochener) Sprache ist von der Kenntnis einer orthographischen Schrift geprägt. Schriftkundige "hören" Laute in Wörtern, die tatsächlich gar nicht gesprochen werden (zum Beispiel in unbetonten Silben oder dialektalen Ausdrücken). Menschen, die das lineare System der alphabetischen Schreibung erlernt haben, gehen davon aus – auch Laute könnten in gleicher Weise extrahiert und aneinander gereiht werden. Daraus resultiert unsere Vorstellung, dass man durch genaueres "Hinhören" auf die

gesprochene Sprache und durch "deutliches Sprechen" im Kind ein ebensolches gedankliches Muster heraufbeschwören kann. Bei Schuleintritt sind Kinder ohne Schriftkenntnisse im Sinne eines Schriftkundigen nicht fähig "deutlich" zu sprechen oder orthographische Muster aus dem Lautstrom herauszuhören. Für Kinder ist ausschließlich ihre gesprochene Sprache das Ausgangsmaterial ihrer Wahrnehmung und sie stellen ihre Analysen an ihrer Sprache an. Semantische Einheiten werden auch schriftlich als eine Einheit dargestellt:

Handwritten text in cursive script: "liebe Frauergert". The word "Frauergert" is written with a capital 'F' and a lowercase 'r', and the 'e' is connected to the 'r'. The word "liebe" is written in a simple cursive style.

Abb. 10: Jasmin, 7 Jahre

Handwritten text in cursive script: "Ich habe gestern ganz schön". The words are written in a fluid, connected cursive style.

Abb. 11: Valentina, 7 Jahre

Kinder schreiben tatsächlich *was sie hören*, wobei sie Lauteindrücke besonders richtig und – noch nicht durch Schrift verfälscht – aufnehmen (siehe Abschnitt 2.3.4.).

Ich wünse mir 1 blauen Poloper
 Bite sraibe mir zurück ich melde mich so bald wen ich was
 noes wais .
 Für dich daine
 Anna

Abb. 12: Anna, 6 Jahre – E-Mail

Liebe Tina!

Ich fer mise dich so sehr wan komsdu wider nach
 Hause.
 Ich denke oft an Dich.
 Ich habe dich so ser Lieb.
 Ich hofe du hast aene gute haim fart.
 Ich habe dich so ser Lieb
 Daine Anna.

Abb 13: Anna, 6 Jahre, E-Mail

Sie schreiben entsprechend ihrer eigenen Artikulation z. B. <Tuam> oder, im Falle einer stärker geprägten dialektalen Varietät <Eabea> (Erdbeere). Speziell Dialektsprechern und Kindern nichtdeutscher Muttersprache gelingt die Annäherung an die Standardsprache über die Brücke des Schrifterwerbs.

Kinder erleben sprachliche Äußerungen eingebettet in den pragmatisch-semantischen Zusammenhang und haben daher keine Probleme, die Aussage in ihrer Ganzheit zu verstehen. Die Perzeption der Sprachäußerung ist aber auch abhängig von der gewohnten lautlichen Umgebung des Kindes: Ein Dialektsprecher oder ein Schüler nicht-deutscher Muttersprache ordnet Laute, die er nicht kennt ähnlichen seines eigenen phonologischen Repertoires zu, verändert sie oder lässt sie auch weg, je nachdem wie stark die Transferproblematik wirkt. Das Wort /li:bliksbux/ "hört" ein bosnisches Kind etwa als <Lipnisbuch>, das /h/ in <behandeln> wird als "ach-Laut" /x/ wahrgenommen und entsprechend als <ch> verschriftet:

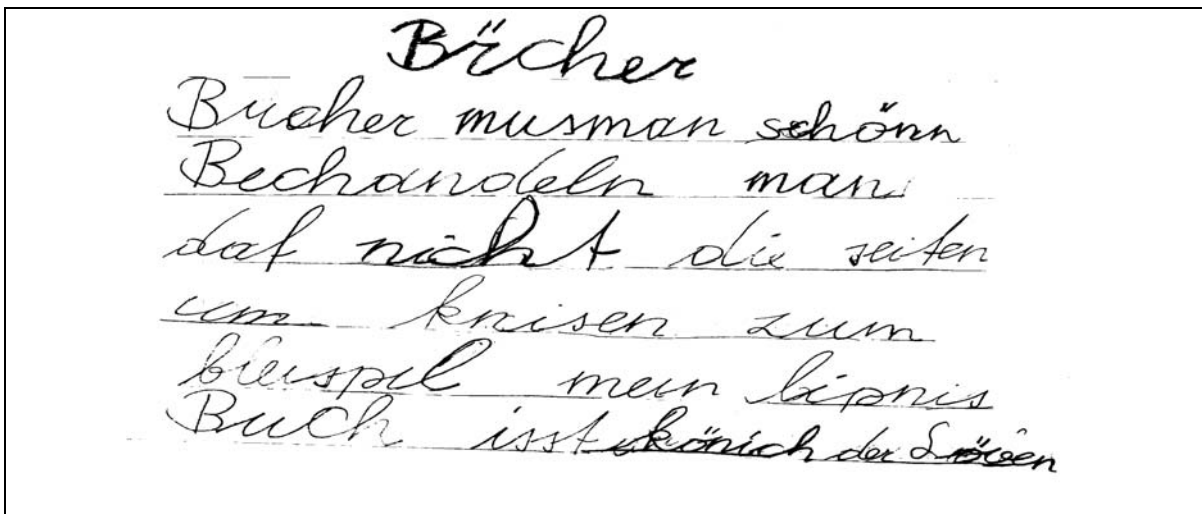


Abb. 14: Šejla, 7 Jahre; Muttersprache: bosnisch ("Bücher musman schön Behandeln / man daf nicht die seiten um knisen / zum bleispiel mein lipnis Buch / isst könich der Löven")

Die so genannte "Pilotsprache", die in häufigen Diskussionen als "Schlüssel zum Richtigschreiben" propagiert wird, ist in Wahrheit eigentlich die sprachliche Kontrolle für jenen, der die Schreibung schon kennt. Sowohl die Annahme, schreiben zu können wie man spricht als auch die Meinung, dass den Lauten Buchstabenzeichen entsprechen, prägt das gesamte Konzept des Anfangsunterrichtes. Wir sollten aber endlich verstehen, dass es sich dabei nur um Denkmodelle handelt, die von Schriftkundigen stammen, denn tatsächlich erscheint das Bild umgekehrt: erst durch die Kenntnis der Buchstaben erkennen wir die Laute und die Kenntnis der Schrift ist zugleich Kenntnis der Orthographie.

3.1.1. Phonologische Bewusstheit

Ähnliches gilt für die hochpropagierte phonologische Bewusstheit, die in der heutigen Didaktik als Voraussetzung für eine unproblematische Aneignung der Schrift angesehen wird. Abgesehen von terminologischen Auffassungsunterschieden, die keine Differenzierung zwischen phonetischem, phonematischem oder phonologischem Bewusstsein machen, wird m.E. nicht genügend determiniert, was diese Bewusstheit "können" müsste. Ein Bewusstsein, wie Sprache funktioniert, implizites phonologisches Können also, die Beherrschung des phonologischen Systems der oralen Muttersprache, ist normalerweise bei jedem Kind bis zum Schulalter entwickelt. Ein wirkliches Bewusstsein über sprachliche Zusammenhänge entwickelt sich jedoch mit Sicherheit erst ab der Konfrontation mit der Schrift.²¹ Kinder haben bei Schuleintritt keine Kenntnisse über metasprachliche Kategorien, um Aussagen über ihre Sprache machen zu können. Die Sprache ist für ein sechsjähriges Kind das Medium seines Denkens und Handelns. Das beim Erlernen der Schrift zu bewältigende Problem ist eigentlich der Erwerb des neuen Mediums: das Kind muss lernen, das, was es sagen will, in einem neuen Medium auszudrücken. Leider kann es aber nichts sagen, denn die spezifische Lernsituation verbietet dies: das Kind muss das Medium, in dem es sich ausdrücken soll, nämlich erst erlernen. Eine Situation wie sie paradoxer nicht sein kann! Als Erwachsener stelle man sich vor, sich in einer Sprache artikulieren zu müssen, die man nicht beherrscht. Wer mit dieser Vorstellung Schwierigkeiten hat, dem sei geraten, etwa eine Lauttabelle der japanischen Katakana Schrift²² zur Hand zu nehmen. Nun kann man versuchen "... alles aufzuschreiben, was man an kommunikativen Bedürfnissen in sich fühlt!" (motivierende Arbeitsanweisung des Lehrers an Schulanfänger, die mit Hilfe einer Anlauttabelle schreiben sollen!)²³ Es ist eine Frage von wenigen Minuten, dass auch den Erwachsenen ein Gefühl seiner eigenen Inferiorität beschleicht, angesichts der Undurchdringlichkeit der graphischen Abbildungen und der Unfähigkeit daraus "Sprache" entstehen zu lassen. Wirklich eine interessante und wirkungsvolle Erfahrung, die dazu beiträgt, junge Menschen in ihrem Bemühen Schrift zu erlernen, wieder besser verstehen zu können.

In den bisherigen Ausführungen dieses Kapitels kommt die Zirkularität der derzeitigen didaktischen Anweisungen zum Ausdruck: "Schreib wie du sprichst -aber lerne vorher zu schreiben, damit du dich sprechen hörst wie du schreibst!" Das Bewusstsein, dass eben

21 Und muss, ehrlich gesagt (außer beim Linguisten, den Sprachtherapeuten oder den Lehrern.) ja auch gar nicht wirklich perfektioniert werden. Die meisten Menschen – die sogenannten *native speakers* haben kein explizites phonologisches Wissen über ihre Sprache und sind dennoch der Schrift kundig.

22 <http://www.schriften-lernen.de/Schrift/Japan/Japan6.htm>

23 Diese Anweisung heißt für das Kind natürlich: "Jetzt darfst du alles schreiben, was du mir erzählen möchtest...".

diese Zirkularität das Hauptproblem des Kindes beim Erlernen der Schrift darstellt, ist der Ausgangspunkt für den Lehrer, gewisse Dinge anders zu machen.

3.1.2. Schrift ist für den Leser da

Richtig wäre beispielsweise, den Kindern zu vermitteln, dass die Buchstabenzeichen arbiträr sind und in ihrer Willkür auch in x-beliebiger Form darstellbar wären. Hinter dem Schriftsystem steht jedoch eine gesellschaftliche Vereinbarung und im Sinne dieser Konvention gilt es das Bewusstsein zu stärken, dass Schrift eben auch "Richtigschreiben" bedeutet. Schrift ist für den Leser da. Und damit der Leser Geschriebenes ohne Missverständnisse aufnehmen kann, gibt es in der Schrift allgemein gültige Regeln. Man muss den Kindern von Anfang an klar machen, dass Schreiben nicht ohne Rechtschreibung funktionieren kann, denn die Buchstaben haben nur in der regelhaften Schreibung ihre besondere Bedeutung. Kinder begreifen die Notwendigkeit von Regeln. Der Lehrer muss darauf achten, Regelmäßigkeiten so einzuführen, dass sie nicht bald durch eine Fülle von Ausnahmen unglaubwürdig werden. Er kann den Ausbau des Grundwortschatzes der Schüler aktiv mitgestalten und jene Auswahl treffen, die dazu beiträgt, ein Verständnis für die Regelmäßigkeit der Orthographie aufzubauen. Allerdings muss für solch zielgerichtetes Vorgehen der Lehrer sehr präzise über den Aufbau der Sprache Bescheid wissen.

3.2. Aus der Praxis

- *Schrift* repräsentiert phonetisch/phonologische Strukturen in einer ihr eigenen Systemhaftigkeit.
- *Lesen* bedeutet die Fähigkeit, digitale Strukturen der Schrift in Lautstrukturen zurückzuführen – auch mit ihrer prosodischen Eigenart – (z. B. Artikulation der Vokale)

3.2.1. Ausgangspotential – gesprochene Sprache

Es ist wichtig, sich immer wieder vor Augen zu halten, dass bei Kindern in der Zeit der Einschulung nicht vorausgesetzt werden kann, dass sie Termini wie Satz, Wort oder gar Laut mit konkreten sprachlichen Einheiten verknüpfen können. Selbst die im Kapitel 2 dargestellten prosodischen Einheiten der Intonationsphrase werden nicht allen Kindern von vorn herein bewusst sein, denn in der schnell gesprochenen Umgangssprache verflachen die starken Intonationsgipfel der einzelnen Phrasen zu dem Fokusakzent der ganzen Intonationsphrase. Es ist daher unbedingt notwendig, den Kindern ihre eigene Sprache als Grundlage jeder Sprachbegegnung bewusst zu machen. Einzig im Respekt vor der Sprache der Kinder liegt die Chance, sie auch für die andere(n) Varietät(en) zu gewinnen.

Immer ist im Anfangsunterricht ihre eigene Sprache für Reflexionen jeder Art heranzuziehen, denn meist stellt die gehobene Umgangssprache und in noch höherem Maße die normierte, verschriftete Sprache eine zusätzliche Barriere im kindlichen Verständnis dar.²⁴ Wir Lehrer müssen also im Sinne der im Kap. 2 dargestellten Zusammenhänge ganz bewusst hinterfragen, wie Kinder die gesprochene Sprache wahrnehmen. Lehrer müssen bewusst versuchen, ihre Position zu verändern und Sicht auf die sprachlichen Vorgänge aus dem Blickwinkel des Schriftunkundigen zu gewinnen.

3.2.2. Lesen lernen

Der Weg über die prosodischen Charakteristika der gesprochenen Sprache zu einer bewussten Wahrnehmung von Metrik und Reim hinzuführen, ist eine essentielle Voraussetzung zum "richtigen" Lesenlernen. Die im Kapitel 2 besprochenen prosodischen Fußformen, insbesondere der Trochäus in der Struktur von laut-leise > betont- unbetont > wichtig –unwichtig kann dem Kind sehr leicht "spürbar" gemacht werden.

Das Wissen um die metrische Struktur des Trochäus erleichtert in der Anfangsphase auch das prosodisch korrekte Erlesen der –meist – zweisilbigen deutschen Wörter. Indem der Wortakzent richtig gesetzt wird, erkennt und versteht das lernende Kind das Wortbild rascher. Achtet der Lerner beim "Zusammenlauten" nämlich nicht darauf, dass die erste Silbe stärker zu betonen ist, wird häufig nur mehr das eben erlesene Ende des Wortes erinnert:

Beispiel:

Das Wort <lesen> in der herkömmlichen Lautiermethode:

/l:/ -

/e:/-

/l:e:/ (Pause)

/s:/

/s: e:n/

Wie heißt das Wort! - /se:n/

Einfacher wird es für den Schüler, wenn er lernt, die beiden Silben des Wortes als Einheiten zu erkennen. Im Spiel ist es einerseits möglich, das Charakteristikum der deutschen Reduktionssilbe, nämlich das <e> zu bemerken und mit der Zeit diese Silbe quasi als Superzeichen ganzheitlich zu erfassen, andererseits auch speziell das Betonungsmuster des deutschen Trochäus zu üben und die Qualität des Vokals zu erkennen.

24 Dialektsprecher haben sicherlich viele sprachliche Hürden in der Schule zu überwinden. Sie müssen am Phoneminventar, der Syntax und am Lexikon ihrer Sprache arbeiten. Schwierigkeiten beim Erlernen der Schrift sind allerdings nicht unmittelbar durch den Dialekt zu begründen. (vgl. Spiekermann 2002; Noack 2002).

Dabei lernt das Kind

- die Kette der Buchstaben zuerst nach Silben gliedern
- erkennen, welches die betonte Silbe ist
- erkennen, wie der Reim der betonten Silbe, das heißt der Kontakt zwischen Vokal und folgendem Konsonanten zu artikulieren ist.



Abb. 15: Silben und Lassos – Lesedidaktik unter Berücksichtigung prosodischer Merkmale

Mit dem "Lassospiel" (nach Maas und Röber-Siekmeyer, siehe auch folgenden Abschnitt) wird das Überbetonen der zweiten, unprominenten (leisen) Silbe verhindert. Von Beginn an wird die prosodische Kontur der Sprache trainiert: beim Lesen eines Wortes, aber auch beim Lesen von Sätzen und später von ganzen Texten. Die Rückführung der digitalen Strukturen der Schrift in gesprochene Sprache bedeutet beispielsweise auch, die an der Schrift neu entdeckten Wortzwischenräume, die *Spatien*, beim Lesen wieder wegzulassen oder den Luftstrom am Anfang und innerhalb einer Sinneinheit zu kontrollieren, sodass die Intonationskurve dem Inhalt entspricht. All dies lernt das Kind in kleinen Schritten – aber von Anfang an. Es kommt dadurch dem Ziel, den Erwachsenen zu erreichen, sehr rasch näher, bleibt neugierig und hat damit Freude am Lesen.

Die Sprache selbst als Objekt in den Mittelpunkt schulischer Arbeit zu stellen, bedeutet nicht nur, dass Kinder in ihrem Wortschatz, ihrer – überprüfbaren – Leseleistung und in ihren schriftlichen Äußerungen besonders gute Fortschritte machen, es bedeutet auch, dass durch das Vorhandensein eines Gegenstandes, an dem man gemeinsam arbeiten kann, eine Brücke zwischen dem Wissen des Lehrers und den ungelösten Fragen des Lernalters errichtet wird. Relativiert wird dadurch auch der Eindruck von Unerreichbarkeit der Zielsetzungen, die manche Kinder in ihrer Entwicklung beim Erwerb der Schrift verzweifeln lassen.

3.2.3. Schreiben lernen

Im Erkennen und im Umsetzen der geschriebenen Sprache in die prosodischen und phonologischen Eigenschaften der gesprochenen Sprache, wird die Silbenstruktur der Sprache bewusst gemacht.

Diese Arbeit am "Gegenstand Sprache" findet unabhängig von der in der Klasse praktizierten Methode statt. Es ist ein Zusatzangebot für "Sprachforscher", wird von Kindern sehr rasch verstanden (von Eltern weniger rasch, deshalb sind Elternabende unbedingt notwendig!) und ist überaus beliebt. Man kann mit geringem organisatorischem Einsatz:

Papier, Schere, Klebstoff ... sehr erfolgreiche Stunden gestalten und immer auf die Kreativität der Kinder eingehen. Die Silbenstruktur der gesprochenen Sprache findet das Kind in der Schrift wieder. Rasch wird der Vokal als Zentrum der Silbe erkannt. Kinder lieben das "Lassospiel": beginnend mit der unbetonten Silbe zweisilbiger Wörter wird ein Seil um den Vokal der Silbe gelegt, um den eventuell dahinter stehenden Konsonanten geführt und dann um den Konsonanten des linken Silbenrandes gezeichnet:



Abb. 16: Silben und Lassos – Kennenlernen offener und geschlossener Silben

Gelegenheit für Sprachforscherspiele bietet auch das "Silbenhaus" (nach Röber-Siekmeyer). Die Kinder lernen in dieser silbenanalytischen Methode anhand der "Häuschen" die Akzentverhältnisse bei trochäischen Zweisilbern, sowie die silbische Darstellung für die vier Varianten der Trochäen. Alle anderen Wortschreibungen bauen auf diesen vier auf.²⁵

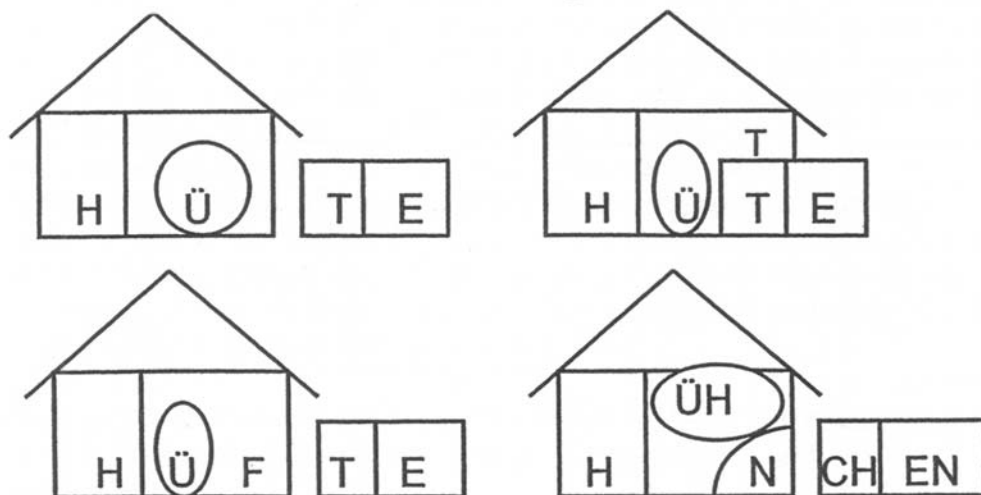


Abb. 17: Aus: Röber-Siekmeyer (2005: 10).

²⁵ Eine genaue Darstellung dieser sprachstrukturierten Arbeitsweise findet sich in "Spiralen und Lassos" (Röber-Siekmeyer 2002).

Diese Häuschen sind mit einfachem Isolierband an die Tafel zu kleben. Sie werden sukzessive mit Wörtern der oben abgebildeten Silbentypen gefüllt. Dabei "wohnt" die betonte (laute/wichtige/prominente) Silbe im großen Haus, während man die unbetonte (leise/ unwichtige/ unprominente) Silbe in der "Garage" unterbringt. Kinder entwickeln auf diese Weise unter anderem eine große Sensibilität für offene und geschlossene Silben und für die Qualität des Vokals, der zwar oft gleich geschrieben wird, aber nicht gleich ausgesprochen und wahrgenommen. Die eigene Mundstellung, die Veränderung der Öffnung der Lippen kann schon ein sehr junger Schüler fühlen und auch sehen, während das Kriterium der Vokallänge (zumindest) im österreichischen Deutsch für Schriftunkundige nicht relevant ist.

"Wenn er [der Vokal] Platz hat, kann er sich ausbreiten, wenn dahinter noch einer [ein Konsonant] steht, wird er *eingequetscht*."
(Michael, 6 Jahre)

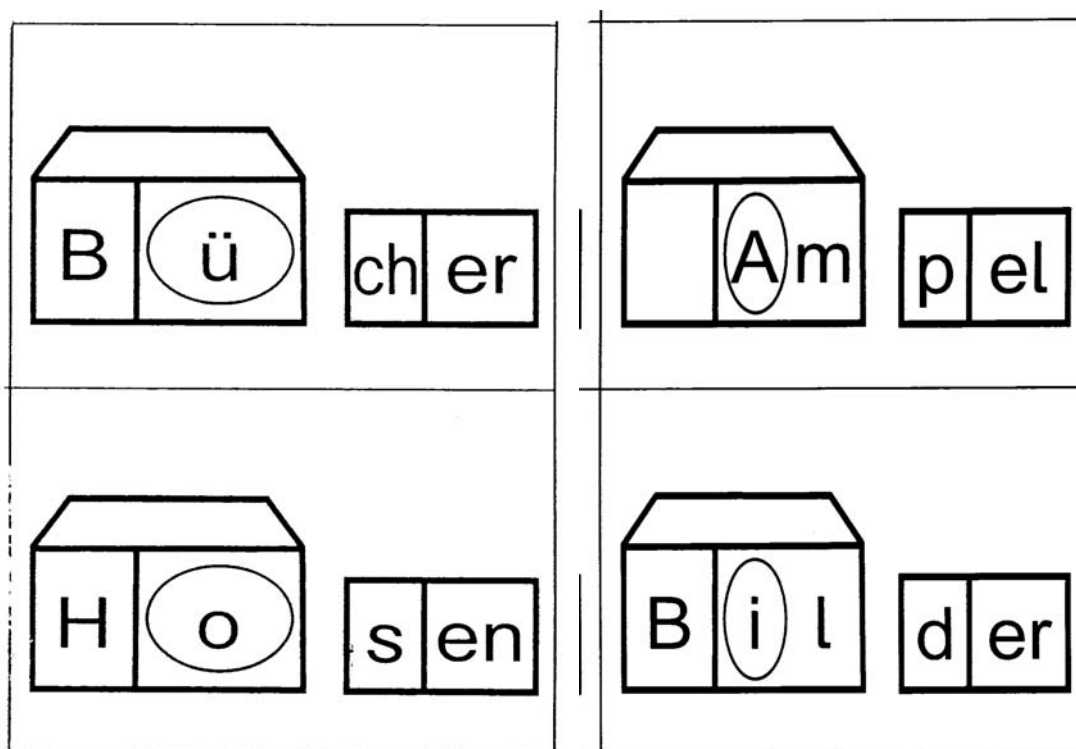


Abb. 18: Darstellung offener und geschlossener Silben in den entsprechenden "Häuschen"

Kindern fällt sehr rasch auf, dass die so genannten "Garagensilben" ähnlich aussehen: der Vokal ist immer das <e> und die Realisationen enden auf -e, -er, -el, -en/-em, mit den verschiedenen Konsonanten des Anfangsrandes (-de, -der, -del-, den/-dem oder -ge, -gel ... -te, -tel ...). Eine rasch zu fertigende Tabelle bietet unzählige Gelegenheiten zu verschiedenen "Silbenspielen" in der Klasse oder in kleinen Gruppen:

- e	- el	- en	- er
- be	- bel	- ben	- ber
- de	- del	- den	- der
- fe	- fel	- fen	- fer
- ge	- gel	- gen	- ger
- he	- hel	- hen	- her

Abb. 19: Oliver, 8 Jahre



Schwal - ben

Trau - ben

Trau - ben

schrei - ben

blei - ben

Abb. 20: Silbentraining durch Reimspiele

Besonders lustig finden es die Kinder, wenn schon bei der Wahl der "Garagensilbe" Spannung entsteht. Man kann dies durch einfaches stilles Durchlaufen des ABC (vgl. Stadt-Land-Spiel) erreichen. Die gewählte Silbe kommt in die "Garage" und prosodisch geschulte Kinder verstehen die Position dieser unprominenten Silbe und entdecken immer neue Wörter, indem sie betonte Wortanfänge finden.

Im weiteren Verlauf funktioniert vieles in diesem Spiel auf der Basis von Reimen. Beim Umgang mit Reimen kann man sehr gut die Silbenstrukturen erarbeiten und im Reim, losgelöst von der Bedeutung, auch auf formale Kriterien der Schrift aufmerksam machen, sodass besonders jene Kinder angesprochen werden, die sich an formalen Strukturen orientieren.

Dieser strukturelle Zugang zur Sprache und zur Schrift bietet gerade jenen die Möglichkeit, kognitive Wege zum Lernen des Mediums Schrift zu entdecken, die am herkömmlichen Phonem-Graphem-Modell scheitern. Es stellt einen weiteren kognitiven "Anker" dar, die Digitalität der Schrift besser zu verstehen, weil sie in gewisser Weise so wie die ersten silbischen Artikulationen des Kindes paradigmatisch und syntagmatisch gegeneinander ausdifferenziert werden kann und auf diese Weise neue Elemente in Opposition zu bekannten erklärt werden können. In den Erfahrungen mit Schrift wird vom Lerner ja nicht nur das Wiedererkennen von Buchstabenkombinationen verlangt, sondern es wird erwartet, dass er Wörter als Einheiten "abspeichert", eine kognitive Anforderung, die auf Grund der Abstraktheit der Zeichen und der fehlenden semantischen Bezüge für viele Kinder die größte Hürde darstellt. Vergleicht man, wie beispielsweise chinesische oder japanische Schriftzeichen zustande kommen, erkennt man erst die unwahrscheinlich große Abstraktionsleistung, die ein Schüler im Erlernen der Buchstabenschrift vollbringen muss. Das Zeichen für <Fisch> im System der japanischen Kanji Schrift enthält drei Bestandteile:

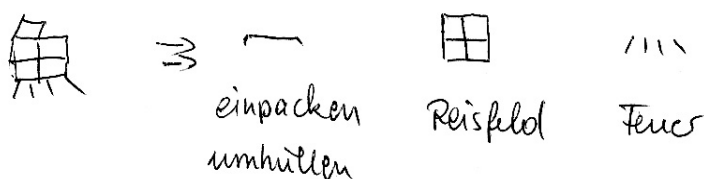


Abb. 21: Aufbau des Zeichens "/Fisch/" in der Kanji Schrift

Der japanische Leser wird sicherlich nicht jedes Mal, wenn er diese Zeichenkombination sieht alle drei Teile multiplizieren, sondern sie im Text als Einheit verstehen. In semantischer Hinsicht jedoch ist das Zeichen nachvollziehbar und damit merkt man es sich auch ganz leicht: in China werden Speisefische nach wie vor in Reisfeldern gezüchtet. Solch implizites Wissen erleichtert die Abspeicherung des Zeichens. Bei der Wortbildspeicherung jedoch gibt es diese Unterstützung nicht.

Es ist daher auch nicht von jedem Lernenden einer Buchstabenschrift zu erwarten, dass er sich hunderte²⁶ abstrakte Wortbilder merken kann. Vielmehr muss es in den Bestrebungen der Didaktik gerade darum gehen, Kindern Strategien entwickeln zu helfen, um "den Code zu knacken" (Tornéus 2002: 1)

"So steht es [das Kind] vor der Situation, mithilfe weniger digitaler Zeichen, deren Syntax wie Semantik es erst lernen muß, sich ein Bild von einem als Ganzes unüberschaubaren, weil analog organisiertem Medium zu machen – der eigenen Sprache: ein riesiges Puzzle ohne Vorlage. Man muß sich nicht wundern, wenn die Kinder da Schwierigkeiten haben und auf Lösungsversuche verfallen, die vom Standpunkt des Literalisierten aus abwegig scheinen mögen." (Schretter 2003: 17)

Kinder vollbringen eine unwahrscheinliche Leistung, wenn sie Schriftsprache erlernen und verdienen die Hochachtung der Erwachsenen. Statt nach Defiziten zu suchen soll man sich auf ihre Lösungsstrategien einlassen. Nur fundamentales Fachwissen befähigt zu erkennen, wo diese Strategien in eine Sackgasse münden oder wann Denkanstöße und Hilfe nötig sind. Grundsätzlich jedoch verändert die Anerkennung der kindlichen Leistung auch intuitiv die Haltung des Erwachsenen – des kundigen Lesers – zum Gegenstand Schriftsprache und den damit verbundenen Problemen des Lernalters.

KONKLUSION

*... a problem must arise
that cannot be solved otherwise
than through the formation
of new concepts.
(Vygotsky 1962: 55)*

In unserer schriftbezogenen Gesellschaft ist die Vermittlung der Lesekompetenz, die Vermittlung der Schrift, oberstes Ziel der schulischen Ausbildung. Trotz vieler Veränderungen und zusätzlicher Aufgaben darf die Schule die Herausforderung, allen Schülern in ihren individuellen Bedürfnissen beim Schrifterwerb gerecht zu werden, nicht an die Gesellschaft, sprich die Eltern oder gar an therapeutische Instanzen weitergeben. Speziell in unserer Sozietät, in der Schwierigkeiten und nicht *normgerechte* Entwicklungen sehr rasch als Symptom für Krankheit interpretiert werden, muss die Schule in kompetenter Weise dafür sorgen, dass Lese-Rechtschreibprobleme nicht zu einer Krankheit namens Legasthenie hochgespielt werden. Verschiedene linguistisch fundierte Ansätze in den Methoden der Schriftvermittlung können das herkömmliche Modell der Phonem-Graphem Entsprechung relativieren. Der Lehrer muss wissen, dass erst durch die Kenntnis der Alphabetschrift die erwartete Sicherheit in der Segmentierung der Lautäußerungen erreicht wird und er soll einen Unterricht gestalten, in

26 vgl. Grundwortschatzlisten, Lernwörter, wöchentliche Diktaten

dem die Sprache als Objekt der Betrachtung in den Fokus gerückt wird: als Objekt des Spieles, der Forschung und den damit verbundenen Erkenntnissen – Sprache in ihrer Gesamtheit und Sprache in ihren verschiedenen Darstellungsmöglichkeiten. Wenn es gelingt, Kinder neugierig auf Sprache und Schrift zu machen, hat man die Garantie dafür, dass Strategien und Wege zum Erlernen des Mediums Schrift gefunden werden. Die bedeutendste Rolle in solch einem Prozess spielt der Lehrer: eine fundierte Ausbildung, bei der die sprachwissenschaftliche Information und die Auseinandersetzung mit dem zu unterrichtenden Gegenstand Sprache gewährleistet sind, sollen ihm Sicherheit geben und ihn in die Lage versetzen, die jeweiligen Lösungsstrategien und Probleme seiner Schüler richtig einzuschätzen.

Will man einen zielgerichteten Unterricht durchführen und tatsächlich vom Fundament des Bekannten zum Neuen arbeiten, müssen Ziele auch weitblickend geplant werden. Der informierte Lehrer unterrichtet geradlinig und erspart seinen Schülern damit viel Verunsicherung. Er macht sich unabhängig vom engen Korsett einzelner Schulbücher, die in ihrem eklektischen Durcheinander mitverantwortlich für die Schwierigkeiten vieler Kinder sind.

Für den zukünftigen Dialog um die Prämissen in der Schriffterwerbsdidaktik sollte eine Neupositionierung der wissenschaftlichen Disziplinen stattfinden. Nicht allein die Modelle der Psychologie und Pädagogik, sondern auch die fundamentalen Erkenntnisse der sprachwissenschaftlichen Forschung müssen dem Lehrer als Grundlage seiner didaktischen, diagnostischen und therapeutischen Arbeit bekannt sein.

Die in der vorliegenden Arbeit kurz skizzierten sprachwissenschaftlichen Impulse in der Methodik der Schriftvermittlung zeigen Perspektiven, wie linguistische Forschung auf die Grundschuldidaktik Einfluss nehmen kann. Die vorgestellten Kapitel betreffen nur einen kleinen Teil der möglichen Arbeitsbereiche, zeigen jedoch, dass eine nachhaltige Verbesserung in der Schriffterwerbsproblematik nur in einem fundamentalen Umdenken zu erwarten ist, was die Rolle und Ausbildung des Lehrers betrifft.

Das Desiderat dieser Arbeit betont die dringende Notwendigkeit, den Lehrer mit wissenschaftlichen Hintergrundinformationen zu konfrontieren, damit er in die Diskussion über die verschiedenen Ansätze in der Lese- und Schreibdidaktik aktiv eingreifen und sich auch selber ein objektives Bild machen kann. Dann erst wird gewährleistet sein, dass tatsächlich jeder Schüler dort Unterstützung erhält, wo er sie braucht, dass vielfältige Denkstrategien angeboten werden und dass wirklich jedes Kind als Leser die Schule verlässt.

Die Diskussionen in der Bildungspolitik sollten nicht in ihrer Problemhaftigkeit gesehen werden, sondern als Chance für effektive Schritte: Der Lehrer hat darin eine Schlüssel-funktion inne. Neue Konzepte, die langfristige Lösungen initiieren, müssen darauf abzielen, dem Pflichtschullehrer eine ausgewogen pragmatisch-wissenschaftliche Ausbildung anzubieten. Der Lehrer, der neben pädagogischen Qualifikationen auch fachliches Hintergrundwissen erwirbt, kann über der Sache stehen, die er unterrichtet.

So könnte man das Eingangszitat neu interpretieren und behaupten, dass es nicht nur auf den Lerner zutrifft, der tatsächlich seine Lesekompetenz erwirbt, sondern auch auf den Lehrer: er sollte in der Lage sein, sich mit dem Thema Sprache und Schrift so auseinanderzusetzen, dass er den Schlüssel zur großen Tat besitzt, nämlich zur Erfüllung seines Bildungsauftrages, *alle* seine Schüler zur Schriftsprache zu führen.

LITERATUR

- Bamberger, R./Boyer, L. 1992 *Erfolg im Lesen. Erfolg im Lernen – Wie Eltern ihren Kindern helfen können*, Wien.
- Brügelmann, H. 1972 Offene Curricula – Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten, *Zeitschrift für Pädagogik* 18/1: 98–118.
- Bruner, J. 1966 *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge (MA).
- Eisenberg, P. 1998 *Grundriss der deutschen Grammatik I: Das Wort*, Stuttgart.
- Eisenberg, P./Ramers, K.H./Vater, H. (Hgg.)
1992 *Silbenphonologie des Deutschen*, Tübingen.
- Gadler, Hp. 2004 *Sprechen und Schreiben – Perspektiven aus Sprachwissenschaft und Praxis*, Vortrag am Pädagogischen Institut des Bundes, unveröffentlichtes Manuskript, Graz.
- Grassegger, H. 2001 *Phonetik / Phonologie*, Idstein.
- Inhelder, B./Piaget, J. 1969 *The Psychology of the Child*, NY.
- Maas, U. 1992 *Grundzüge der deutschen Orthographie*, Tübingen.
- Machelett, K. 1996 *Das Lesen von Sonagrammen. Vergleichendes Hypertext – Dokument zur Vorlesung*, Institut f. Phonetik und Sprachliche Kommunikation, München.
<http://www.phonetik.uni-muenchen.de/SGL/SGLHome.html>
- Mattes, V. 2002 *Von der Silbe zum Segment*, Diplomarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Morais, J./Cary, L./Alegria, J./Bertelson, P.
1979 Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?, *Cognition* 7: 323–331.
- Noack, B. 2002 Mundart und Schriffterwerb am Beispiel des Alemannischen. Aktueller Forschungsstand und Perspektiven, in: Tophinke, D./Röber-Siekmeyer, Ch. (Hgg.) *Schärfungsschreibung im Fokus*, Hohengeren: 222–248.
- Piaget, J. 1969 *The Science of Education and the Psychology of the Child*, NY.
- Read, C./Zhang, Y./Nie, H./Ding, B.
1986 The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling, *Cognition* 24: 31–44.
- Röber-Siekmeyer, Ch./Spiekermann, H.
2000 Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des Schriftspracherwerbs. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie, *Zeitschrift für Pädagogik* 46: 753–771.
- Röber-Siekmeyer, Ch. 1999 *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*, Leipzig.

- 2002 Spiralen und Lassos. Zum Verhältnis von Didaktik und Sprachwissenschaft, in: Bommes, M./Noack, Ch./Tophinke, D (Hgg.) *Sprache als Form. Festschrift für Utz Maas*, Frankfurt: 183–198.
- 2005 "Die Kinder abholen" – was bedeutet diese pädagogische Forderung für den sprachlichen Anfangsunterricht?, PH Freiburg (Manuskript).
- Reichen, J. 1988 *Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen*, Zürich.
- Sapir, E. 1925 Sound patterns in language, in: Sapir, E (1949) *Selected Writings*, ed. by D.G. Mandelbaum, Berkeley/Los Angeles: 37–51.
- Spiekermann, H. 2002 Der Einfluss des Dialekts auf die Schreibungen von Grundschulkindern. Überlegungen im Anschluss an eine empirische Untersuchung zum Vokalismus, in: Tophinke, D./Röber-Siekmeyer, Ch. (Hgg.) *Schärfungsschreibung im Fokus*, Hohengeren: 186–222.
- Stetter, Ch. 2003 *Ein Puzzle ohne Vorlage: Über die Schwierigkeiten, die Alphabetschrift zu erlernen*, online-Dokument:
<https://www.isk.rwth-aachen.de/personen/cstetter/projekte/literalisierung/>
- Thelen, T. 2002 Schrift ist berechenbar – Zur Systematik der Orthographie (Konzept). Erscheint in: Röber-Siekmeyer Ch./Tophinke, D. (Hgg.) *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*, Baltmannsweiler.
- Tornéus, M./Anderson, B. 2002 *An alternative to prevailing theories of dyslexia*, Manuskript.
- Vygotsky, L. 1962 *Thought and language*, Cambridge/New York.