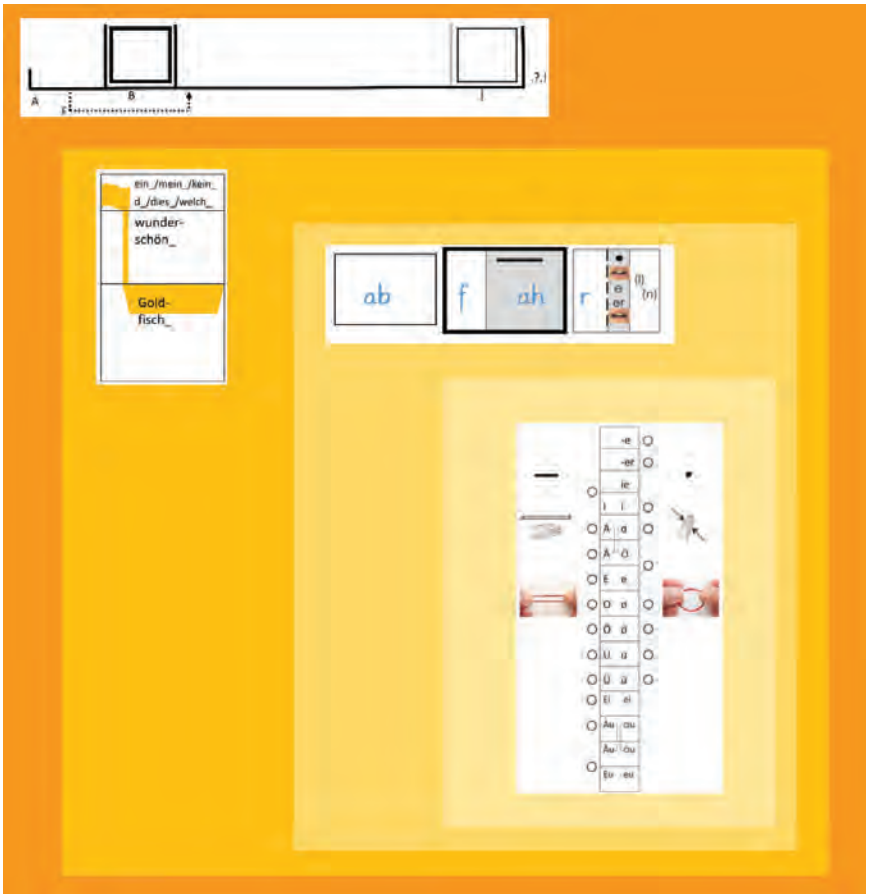




Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen

Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen
Instrumenten für alle Schulstufen





Schrift- und Orthographie- vermittlung in vielfältigen Lerngruppen

Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen
Instrumenten für alle Schulstufen

von

Anne Berkemeier



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Covergestaltung:

Verlag

Umschlagmotiv:

Autorin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›<http://dnb.d-nb.de>‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-83401977-8

Schneider Verlag Hohengehren GmbH
Wilhelmstrasse 13
D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019
Printed in Germany. Druck: Esser, Bretten

Inhalt

Einleitung	1
1. Das lautabbildende (phonographische) Prinzip und seine Vermittlung	5
1.1 Linguistische Grundlagen: Beziehungen zwischen Schriftzeichen und Lautung	5
1.2 Didaktische Modellierungen des phonographischen Prinzips	10
1.2.1 Anlauttabelle (Reichen)	10
1.2.2 Lauttabelle (Riegler)	12
1.2.3 Hörtabelle	13
1.3 Phonologische Bewusstheit I: Testung und Förderung von sogenannten „Vorläuferfähigkeiten“	16
1.3.1 Segmentierungsanbahnung: Reime, Silben und Silbenanzahl	17
1.3.2 Lautbezogene Segmentierung: Lautanzahl, -synthetisierung und -auswahl	18
1.4 Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit	19
1.4.1 Auswirkungen nicht-deutscher oder dialektaler Phonemsysteme und Laute auf Aussprache und Schreibung	19
1.4.2 Auswirkungen von Schriftvorerfahrungen auf den Zweit- schrifterwerb: Schriftvergleich und Sichtwortschatz (Schulte-Bunert)	21
1.4.3 Schrifterwerb im Deutschen mit (sehr) geringen Deutschkenntnissen: Bilderschrift	25
1.5 Kompetenzraster I: Aussprache und Graphem-Phonem-Zuordnung	28
1.6 Zusammenfassung: Das phonographische Prinzip und seine Vermittlungsprogression	30
2. Graphetik: Schriftzeichen und ihre Realisierungsformen	32
2.1 Ausgangsschriften und Handschrift	32
2.2 Lineaturen	36
2.3 Berücksichtigung von Mehrschriftigkeit	37

2.4	Kompetenzraster I: Schriftzeichen	38
2.5	Zusammenfassung	39
3.	Das silbische (syllabische) Prinzip und seine Vermittlung	40
3.1	Linguistische Grundlagen:	
	Gesprochene und geschriebene Silben des Deutschen	40
3.1.1	Markierungslose silbische Schreibungen (ungespannter/gespannter Vokal)	44
3.1.2	<st, sp> am Stammanfang	44
3.1.3	Konsonantgraphemverdopplung (ungespannter Vokal)	45
3.1.4	<ie>-Schreibung (gespannter Vokal)	46
3.1.5	Dehnungs-<h> (gespannter Vokal)	46
3.1.6	Silbenanfangs-<h> (gespannter Vokal)	47
3.1.7	Vokalgraphemverdopplung (gespannter Vokal)	47
3.2	Didaktische Modellierungen silbischer Schreibungen	48
3.2.1	Explizitlautung statt Pilotsprache	48
3.2.2	Optische Unterscheidung von Silben (Mildenberger Verlag; Pracht)	48
3.2.3	„Häuschen“-Methode (Röber)	49
3.2.4	„Silbenkette“	51
3.2.4.1	Einführung der „gespannten“ Silbenkette	53
3.2.4.2	Einführung der „ungespannten“ Silbenkette	54
3.2.4.3	<ie> und <st/sp> am Stammanfang	54
3.2.4.4	Verdopplung von Konsonantgraphemen	55
3.2.4.5	Silbenanfangs- und Dehnungs-h sowie Vokalgraphemverdopplung	56
3.3	Phonologische Bewusstheit II:	
	Methoden zur Förderung silbenbezogener Bewusstheit: Silbenanzahl, Betontheit, Vokalgespanntheit/Vokallänge	58
3.3.1	Methoden zum Identifizieren von Zweisilbern	58
3.3.2	Methoden zum Identifizieren betonter Silben	59

3.3.3	Methoden zum Identifizieren von gespannten und ungespannten Vokalen	60
3.4	Übergänge zwischen phonographischem und silbischem Prinzip: „Silbenbogen“ (Riegler) und „Silbengedichte“	61
3.5	Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit: Auswirkungen nicht-deutscher Silbenstrukturen auf Aussprache und Schreibung	65
3.6	Kompetenzraster II: silbische Schreibungen	68
3.7	Zusammenfassung: Das syllabische Prinzip und seine Vermittlungsprogression	70
4.	Das wortbaubezogene (morphologische) Prinzip und seine Vermittlung	72
4.1	Linguistische Grundlagen: Beibehaltung orthographischer Markierungen beim Schreiben verwandter Wörter	72
4.2	Didaktische Modellierungen	74
4.2.1	Auslautverhärtung: Vom Stamm zur Ableitung	74
4.2.2	Stammschreibung: „Der Trick mit dem Knick“ (Bredel) – vom Trochäus zum Stamm	74
4.2.3	Morphologische Schreibungen mit der „Silbenkette“ erarbeiten	75
4.2.3.1	Wenn <a/au>, dann <ä/äu>	75
4.2.3.2	Silbisch ableitbare Schreibung der Auslautverhärtung und der /r/-Vokalisierung	76
4.2.3.3	Weitere silbisch ableitbare Stammschreibungen	77
4.2.3.4	Schreibung von Vor- und Schlussbausteinen sowie Flexionselementen	77
4.3	Phonologische Bewusstheit III: Stimmhaftigkeit und Umlautung	78
4.4	Grammatische Bewusstheit I: Umlautung, Ablaute, Wortbaustein	79
4.5	Übergänge zwischen silbischem und morphologischem Prinzip	80
4.6	Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit	81
4.7	Kompetenzraster II: morphologische Schreibungen	82
4.8	Zusammenfassung: Das morphologische Prinzip und seine Vermittlungsprogression	83

5. Das satzbaubezogene (syntaktische) Prinzip und seine Vermittlung	85
5.1 Die Markierung von Nomen innerhalb von Wortgruppen mit Nomen durch Großschreibung	85
5.1.1 Linguistische Grundlagen: Nominalgruppenaufbau	85
5.1.2 Didaktische Modellierung: „Treppengedichte“ (Röber) und „Wortgruppenkarten“	86
5.2 Die Zusammenschreibung von Wortbausteinen, die Wörter bilden	97
5.2.1 Linguistische Grundlagen: Grammatische Proben	97
5.2.2 Didaktische Modellierung: Grammatische Proben (Fuhrhop, Mesch u. a.) und „Wortgruppen“-Prüfkarten	99
5.2.3 Übergänge zwischen morphologischem und syntaktischem Prinzip	104
5.3 Satzschlusszeichen und Kommasetzung	104
5.3.1 Linguistische Grundlagen: Verbstellung	104
5.3.2 Didaktische Modellierung: „Königreiche“ (Lindauer 2011), „Klammermann“ (Schönenberg 2011) und „Satzleiste“	108
5.4 Grammatische Bewusstheit II: Wörter in grammatischer Funktion und Satzbau	112
5.5 Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit	112
5.6 Kompetenzraster II: Syntaktische Schreibungen	114
5.7 Zusammenfassung: Das syntaktische Prinzip und seine Vermittlungsprogression	116
6. Kompetenzraster und „Fahrpläne“: Praxistipps	118
6.1 Wie gehe ich konkret vor?	118
6.2 Wie führe ich die Instrumente ein?	119
6.3 Welche Vermittlungsreihenfolge ist sinnvoll?	120
6.4 Wie korrigieren sich die Lernenden?	121
6.5 Wie dokumentiere ich Förderschwerpunkte?	122
7. Anwendungsbeispiele	124
7.1 Tante Uta (1. Klasse, einsprachig, Baden-Württemberg)	124

7.2 Die Tulpen (3. Klasse, Türkisch als Erstsprache, Ruhrgebiet)	127
7.3 Der rote Pullover (6. Klasse Realschule, einsprachig, Raum Aachen)	129
8. Abschließend	132
9. Materialanhang	133
9.1 Hörtabellen	133
9.2 Bastelanleitung für die Silbenkette (Schiebevariante)	135
9.3 Wortgruppenkarten	138
9.4 Satzleisten	139
9.5 Kompetenzraster I: Schriftvermittlung	140
9.6 Kompetenzraster II: Orthographievermittlung	141
9.7 Korrekturfahrplan	142
10. Abbildungsverzeichnis	143
11. Literaturverzeichnis	147

Einleitung

Gesellschaftliche und bildungspolitische Tendenzen spiegeln sich in der Unterrichtswirklichkeit: Migration, Inklusion, soziale Ungleichheit, jahrgangsübergreifende Beschulung, Gemeinschaftsschulen, alternative Lern- und Schulkonzepte – das sind nur einige der aktuellen Einflussfaktoren, die vielfältig zusammengesetzte Lerngruppen begünstigen und den Blick auf die Individualisierungspotenziale von Lehr-Lernprozessen schärfen. Auch wenn die Herausforderungen groß sind, nutzt eine genauere Passung von Unterricht und LernerIn letztendlich allen Beteiligten – auch jenen in weniger vielfältigen Klassen.

Bisher sind Schrift- und Orthographievermittlung¹ in den Bildungsstandards allerdings klar auf mehrere Schuljahre verteilt. Während sich SekundarstufenlehrerInnen nur selten in ihrer Ausbildung mit dem Thema Schriffterwerb beschäftigen, sollen Grundschullehrkräfte z. B. die Kommasetzung im Unterricht allenfalls streifen. Eigentlich zeigten Klassenarbeiten aber immer schon, dass die orthographischen Kompetenzen der Lernenden einer Klasse sehr stark streuen. So gesehen ist eine Individualisierung des Orthographieunterrichts, wie sie für den Anfangsunterricht schon lange gefordert und an vielen Standorten auch umgesetzt wird, in allen Jahrgangsstufen fraglos sinnvoll (vgl. Betzel/Schönenberg 2016). Angesichts inklusiver Beschulung einerseits und der immer wieder hohen Zahl an LernerInnen, die mit wenig Deutschkenntnissen in höhere Schulklassen eingeschult werden, ist diese Trennung überhaupt nicht mehr sinnvoll. Schrift- und Orthographievermittlung sollten in allen Lehramtsstudiengängen verzahnt gelehrt werden.

Dabei kann die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit wichtig sein: Übertragbare Kompetenzen aus einem ggf. bereits bekannten Schriftsystem sollten unbedingt genutzt werden, um den Zweitschriffterwerb im Deutschen zu verkürzen, indem auf Bekanntes aufgebaut wird. Ebenso zu berücksichtigen ist, dass sich manche Schwierigkeiten durch den Vergleich zur Erstsprache oder -schrift erklären und dann auch besser beheben lassen. Grundsätzlich gilt: Sprachstrukturen des Deutschen, die noch nicht erworben wurden, können in der Regel auch noch nicht korrekt verschriftlicht werden.

Das deutsche Schriftsystem ist komplex. Ein Blick über den Tellerrand macht erklärbar, warum das für das Deutsche nützlich ist. Die vielfältigen Schriftsysteme dieser Welt lösen die Aufgabe, Sprache abzubilden, jeweils sprachspezifisch (vgl. Ehlich 1982/2007

¹ In diesem Band wird statt des Ausdrucks *Schriftspracherwerb* die Bezeichnung *Schriffterwerb* verwendet. Der in den 1980er Jahren präferierte Ausdruck *Schriftspracherwerb* sollte zurecht betonen, dass Kindern in einer literalen Umgebung über den Schriffterwerb der Weg zum Sprachausbau geebnet wird. Hingegen wird hier der Fokus nicht auf den Erwerb von *Schriftsprache*, sondern auf den Umgang mit dem *Schriftsystem* gelegt. Mit *Schriffterwerb* ist also z. B. keineswegs nur die Aneignung und Ausprägung einer Handschrift gemeint.

I: 55 ff.). Im Vergleich zu anderen Sprachen verfügt das Deutsche über sehr viele Vokale; am Anfang und Ende einer Silbe können relativ viele Konsonanten kombiniert werden; durch Ableitung (Derivation) und Zusammensetzung (Komposition) können sehr lange Wörter gebildet werden; Wortgruppen mit Nomen können enorm erweitert und Sätze sehr kompliziert gebaut werden. Die Orthographie des Deutschen verhilft LeserInnen daher durch verschiedene Mittel zum lautlichen Zugang, zum Wiedererkennen bedeutungsgleicher Wortteile in verschiedenen Wörtern, zur schnellen Identifizierung der Kerne von Nominalgruppen und zum Erkennen von satzförmigen Strukturen. Orthographiebezogene Fachtexte (so auch dieser) sortieren ihre Gegenstände nach der Einheitengröße: vom Laut bzw. Buchstaben über Silbe und Wortbaustein zum Satz oder umgekehrt. Beim Lesen und Schreiben wirken dagegen immer alle Prinzipien gleichzeitig (s. Abb. 1) und sind daher auch gleichzeitig zu berücksichtigen.

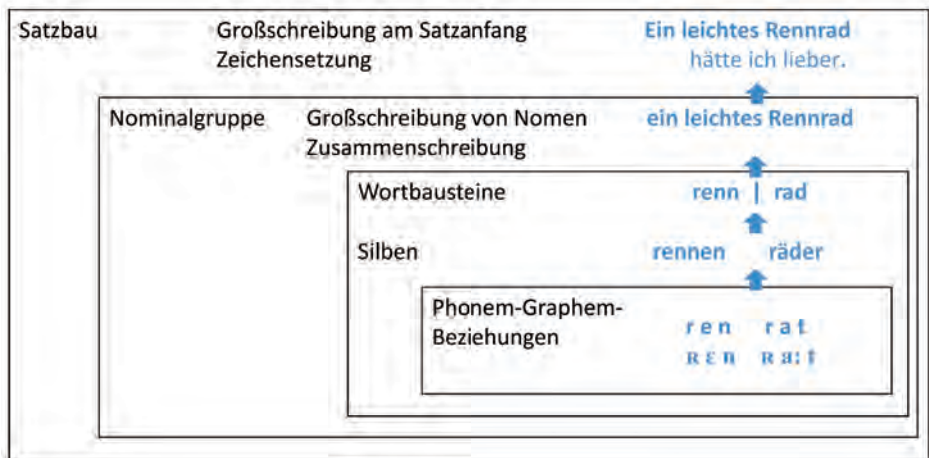


Abb. 1: Ineinandergreifen orthographischer Prinzipien

Leider gilt: Was Lesenden hilft, ist für SchreiberInnen hochgradig aufwändig zu erwerben und zu kontrollieren. Didaktisch stellt sich die Frage, mit welcher Einheit man am besten beginnt. Historisch gesehen wurde in Deutschland vom Buchstaben und Laut bis zum Satz im Laufe der Zeit jede linguistische Größe als methodischer Ausgangspunkt gewählt (vgl. Berkemeier 2018). Seit nunmehr Jahrzehnten wird über die richtige Methode für die Schriftvermittlung gestritten. Vergleichende Wirksamkeitsstudien liegen bisher kaum vor (etwa Weinhold 2009, Funke 2014). Während der Beginn mit Morphem- oder Ganzheitsmethode nicht mehr ernsthaft diskutiert wird, scheint unentschieden, ob man besser vom Laut oder von der Silbe ausgehen sollte oder ob beides gleich gut gelingt. Ebenso intensiv wird diskutiert und untersucht, ob phonologische Bewusstheit den Ausgangspunkt der Schriftvermittlung bilden sollte oder durch den Schrifterwerb erst entsteht.

Didaktisch-methodisch ist bezogen auf den Anfang zwischen folgenden Polen abzuwägen:

- a) Man arbeitet kommunikativ vielfältig, lässt die Lernenden Texte lesen und schreiben und toleriert damit übergangsweise Leseprobleme und Schreibfehler, weil die orthographischen Prinzipien nur schrittweise vermittelt werden können.
- b) Man schränkt die kommunikativen Möglichkeiten maximal ein und arbeitet streng systematisch an korrekten Schreibungen ausgewählter Wörter eines Prinzips.

Die vermutlich beste Lösung liegt im Sowohl-als-auch, wenn man die Leistungen der verschiedenen Ansätze nutzen und ihre Begrenztheit ausgleichen will. Logisch ist auch: Wenn in einem System mehrere Prinzipien zusammenwirken, kann nicht eine Methode allein die richtige sein. Statt der seit Jahrzehnten nahezu durchgängigen Methodendiskussionen sollte deshalb der Fokus darauf gerichtet sein, eine stimmige Form der Methodenintegration zu erarbeiten, die sich selbstverständlich einer anschließenden Wirksamkeitsprüfung nicht verschließen darf. Einige aktuelle Fibeln versuchen sich bereits daran, ohne dass damit schon der Weisheit letzter Schluss gefunden sein muss. Dieser Band fasst deshalb zusammen, welche gängigen Methoden genau welche Teilkompetenzen unterstützen. Darüber hinaus werden Übergänge zwischen den Prinzipien thematisiert und Vorschläge zur ausstehenden Verknüpfung der Methoden und Ansätze gemacht.

Individualisierung ist angesichts der Vielzahl von Lernenden gegenüber einer einzigen Lehrperson immer eine Herausforderung. Es bedarf praxistauglicher Materialien und Instrumente, die jenseits von Frontalunterricht in angemessener Weise Einblicke in das Schriftsystem erlauben. Statt einer Sammlung von diversen Übungen, Proben und Regeln werden hier vier Instrumente vorgestellt, die einen sehr großen Teil der Schreibungen und Zeichensetzung im deutschen Schriftsystem für Lehrende erklär- und lehrbar und für Lernende ableit- und überprüfbar machen. Die Merkmale des deutschen Schriftsystems werden in ihrer leseunterstützenden Funktion hör-, sicht- und (be)greifbar. Die Instrumente *Hörtabelle*, *Silbenkette*, *Wortgruppenkarte* und *Satzleiste* sind – bei Bedarf – in allen Klassenstufen für die (Zweit-)Schrift- und Orthographievermittlung durchgängig und nachhaltig verwendbar und bilden eine stabile Basis für reflektierende Rechtschreibgespräche. Sie können nicht nur zweitspracherwerbssensibel angepasst, sondern gleichzeitig für die Sprachförderung genutzt werden (Ausspracheübung, Wortbildung, Satzbau). Für vielfältige Lerngruppen eignen sich diese Instrumente, weil sie – je nach individueller Kompetenz – wie ein Gerüst auf- und wieder abgebaut werden können. Sie bilden die Basis für individualisierte Unterrichtsphasen und individuelle Reflexions- und Korrekturprozesse. Nach einer Einführung können Lernende allein und in Kleingruppen selbstständig damit arbeiten. Alle vorgestellten neuen Instrumente können mit herkömmlichen Ansätzen und Materialien kombiniert werden, sind aber ebenso jederzeit unabhängig davon und individuell variabel einsetzbar und basieren auf den in den letzten Jahrzehnten stark vorangetriebenen orthographietheoretischen Forschungen. Erfahrungen und erste qualitative Daten zum Einsatz der Instrumente liegen vor. Quantitative Evaluationsdaten können so kurz nach der Entwicklung noch nicht präsentiert werden.

Zu keiner Zeit gab es bessere und umfassendere orthographietheoretische Erklärungsansätze als heute. Es gilt, sie zu nutzen, um die Lernenden aller Schulstufen zu befähigen, orthographische Entscheidungen beim Schreiben von Texten zu fällen. Um individuelle Lernwege ausreichend interpretieren und Lernende gezielt unterstützen zu können, müssen Sie das orthographische System also gut kennen und verstehen. Nur dann können Sie vorhandene Fähigkeiten genau einschätzen und Lernende systematisch fördern bzw. angemessen fordern. Für fachfremd Unterrichtende und Studierende werden die notwendigen fachlichen Grundlagen und Termini hier erklärt und nicht vorausgesetzt. Allerdings versteht es sich von selbst, dass die Einarbeitung in ein so komplexes Thema bei wenigen Vorkenntnissen ein entsprechend größeres Durchhaltevermögen beim Lesen erfordert. Außerdem verlangt die Komplexität des Gegenstandes eine sehr genaue Beschreibung, die auf den ersten Blick vielleicht übertrieben auf Sie wirkt. Beim Lesen des Buches werden Sie möglicherweise immer wieder einzuwenden geneigt sein: „Das ist aber kompliziert.“ – Ja, das liegt aber nicht an den Instrumenten, sondern am komplexen System selbst. Eine fragen- bzw. interessen geleitete Teillektüre kann eventuellen Ermüdungserscheinungen entgegenwirken.

Bedenken Sie auch, dass *Hörtabelle*, *Silbenkette*, *Wortgruppenkarte* und *Satzleiste* aus Lernendenperspektive sukzessive eingeführt und entfaltet werden und – gemessen am Umfang orthographietheoretischer und -didaktischer Beschreibungen und vorliegender Materialpakete – nicht wirklich umfangreich sind. Das theoretische Basiswissen ist den Instrumenten immanent. Sie werden merken, dass Sie dadurch im Unterricht Erklärzeit sparen: Die für Erklärungen notwendigen Teilaspekte sind visualisiert, sodass sich Lehrende und Lernende auf das Wesentliche konzentrieren und Schreibungen aus dem Gebrauch der Instrumente ableiten können. Im Ausgleich zur notwendigen Einarbeitungszeit nutzen Sie und Ihre SchülerInnen dieselben Instrumente zum Erklären, Anwenden, Überarbeiten, für die Lernstandseinschätzung und für die Feedbackformulierung. Ferner können Sie im Grammatikunterricht, im Schreibunterricht und in der (Zweit-) Sprachförderung unmittelbar daran anknüpfen (vgl. Berkemeier/Schmidt i. E., Berkemeier/Wieland 2017a).

Unsere Gesellschaft sanktioniert schlechte Rechtschreibleistungen u. a. bei der Vergabe von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Verhelfen Sie Ihren SchülerInnen deshalb systematisch zu Einsichten in das orthographische System.

1. Das „lautabbildende“ (phonographische) Prinzip und seine Vermittlung

1.1 Linguistische Grundlagen: Beziehungen zwischen Schriftzeichen und Lautung

Zweck des „lautabbildenden“ (phonographischen) Prinzips ist es, Lesenden den Zugang zur **Lautung**, also zum **Klang** des geschriebenen Wortes zu ermöglichen: Man rekonstruiert beim Lesen u. a. über die Zuordnung von Schriftzeichen (Graphemen) zu Lauten (Phonemen)², wie sich das zu lesende Wort ungefähr anhört. Erfahrene LeserInnen tun dies natürlich nicht mehr bei jedem Wort (das würde viel zu lange dauern), sondern erkennen die Wortbedeutung in der Regel auf dem direkten Weg, auch wenn sie sich innerlich begleitend flüssig vorlesen (subvokalisieren). Das funktioniert, weil Schrift-erfahrene die meisten Schreibungen schon sehr oft gesehen haben. Bei schlecht lesbaren oder unbekannten Wörtern wird dagegen der indirekte „Umweg“ über die Lautung zur Bedeutung gewählt (wahrscheinlich geht es Ihnen z. B. bei dem Wort <Desoxyadenosintriphosphat> so).

LeseanfängerInnen müssen diesen indirekten Weg über die Lautung aufwändig erwerben. Sie müssen lernen, die Grapheme und orthographischen Kennzeichnungen eines Schriftsystems zu erkennen, ihnen die passenden Phoneme zuzuordnen, Phoneme zu Silben und Wörtern zusammenzusetzen und diesen Lautfolgen Bedeutung zuzuordnen. Manchmal ist der Leseprozess für LeseanfängerInnen so anstrengend, dass die Bedeutungsentnahme am Schluss doch nicht gelingt und das eigentliche Leseziel nicht erreicht wird. Besonders schwierig ist die Sinnentnahme, wenn die Rekonstruktion der Lautung aufgrund ungünstiger Strategien nur unzureichend gelingt und Lernende z. B. [fa:te:r] statt [fa:tɐ] für <Vater> lesen. An diesem Beispiel sieht man, dass eine rein sukzessive

² Alltagssprachlich wird der Ausdruck „Laut-Buchstaben-Zuordnung“ verwendet. Wissenschaftlich korrekt spricht man jedoch von Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Der Ausdruck *Graphem* schließt nämlich im Gegensatz zur Bezeichnung *Buchstabe* einerseits ein, dass ein Schriftzeichen (z. B. <s>) oder eine Schriftzeichenfolge (z. B. <sch>) im Deutschen funktional verwendet wird. Dabei kommt es nicht auf die konkrete Realisierungsform des oder der Zeichen an. Der Ausdruck Graphem steht also andererseits für alle Schriftzeichen mit gleicher Funktion: z. B. <<a, a, α>>. Dasselbe gilt für den Ausdruck *Phonem*. Einerseits kann ein Phonem ein- oder mehrteilig sein (z. B. /a:/ oder /aⁱ/, /t/ oder /ts/), andererseits werden die Phoneme von verschiedenen SprecherInnen nicht genau gleich artikuliert. Ein besonders auffälliges Beispiel ist die Realisierung von /r/ als [r] im Rachen oder [r] mit der Zungenspitze: Beide haben dieselbe Funktion.

Zuordnung jeweils eines Schriftzeichens zu je einem Laut nicht ausreicht, weil im Deutschen nicht genau ein Schriftzeichen für genau ein Phonem steht.

Für alle Sprachen gilt, dass gesprochene Sprache nicht hinreichend über Einzellaute beschrieben werden kann. Auch größere Einheiten wie Silben, Wörter und Wortgruppen, Sätze und Satzfolgen haben z. B. im Hinblick auf benachbarte Laute und Betonung Einfluss auf die Lautung, die nur teilweise ihr Pendant im Schriftsystem finden. Weil sich im deutschen Schriftsystem u. a. auch silbische Strukturen finden, begegnet man in den letzten Jahren im didaktischen Kontext mitunter der Behauptung, das deutsche Schriftsystem sei keine Alphabetschrift, sondern eine Silbenschrift. Um diese Aussage zu prüfen, bedarf es einer genaueren Betrachtung.

In allen Alphabetschriften haben Grapheme (Schriftzeichengruppen gleicher Funktion) die Aufgabe, Zugänge zu Phonemen (Lautgruppen gleicher Funktion) zu gewähren. Darin besteht das Wesen einer Alphabetschrift. Laute werden nicht von allen SprecherInnen einer Sprache oder an jeder Stelle im Wort genau gleich ausgesprochen. Trotzdem verstehen wir einander in der Regel, weil wir unbewusst erkennen, welche Laute in welcher Funktion verwendet werden. Laute, die in einer Sprache dieselbe bedeutungsunterscheidende Funktion haben, werden deshalb in der Theorie zu einem **Phonem** gruppiert. Phoneme ermittelt man seit Trubetzkoy (1939/1958) mithilfe von Minimalpaaren: Während sich die Wörter [ro:zə] und [lo:zə] (<Rose> - <Lose>) nur in einem Laut, jedoch deutlich in der Bedeutung unterscheiden, ist dies bei [ro:zə] (Zungenspitzen-r) und [ʀo:zə] (Rachen-r) nicht der Fall. Bei [ʀ] und [l] handelt es sich also um die Realisierung zweier Phoneme /ʀ/ und /l/, bei [ʀ] und [r] dagegen um nur eines: /ʀ/³.

Vokale werden im sogenannten Vokaltrapez (s. Abb.en 2 und 3) angeordnet, um ihre artikulatorische Bildung beschreiben zu können. Die Lokalisierung von Vokalen im Mundraum ist im Vergleich zu Konsonanten wesentlich schwieriger, weil mit den Sprechwerkzeugen keine gut wahrnehmbare Enge und auch kein Verschluss gebildet wird. Vokale unterscheiden sich durch Zungenlage und Lippenanspannung. Sie zu beschreiben und zu fühlen, ist besonders schwierig. Es hilft, wenn man sich ein Trapez im Mundraum vorstellt. So fällt es leichter, den Laut [i:] (<ihnen>) hinter den oberen Schneidezähnen, [ɛ] (<elf>) vorne, aber weiter unten, [ʊ] (<um>) hinten im Rachenraum und die Zentralvokale [ə] (<alle>) und [ɐ] (<Kinder>) in der Mitte des Mundraums zu verorten.



Abb. 2: Vokaltrapez, im Mundraum verortet

³ Welche Realisierungsvariante zwischen den schrägen Klammern für das Phonem steht, ist egal. Es darf jedoch nur eines der möglichen IPA-Zeichen als Phonemzeichen verwendet werden.

Bei den Doppelvokalen (Diphthongen) werden zwei Vokale aneinandergehängt. Bei [aⁱ] „wandert“ z. B. der mittlere Zungenrücken nach oben. Auch der Öffnungsgrad des Mundes und die Klangfarbe ändern sich. Mit den vier Beschreibungskategorien *Artikulationsort*, *Zungenlage*, *Lippenöffnungsgrad* und *Klangfarbe* lassen sich die Vokale des Deutschen nach der Artikulation sortieren (s. Abb. 3).

	vorn	← Artikulationsort →	hinten	
Hoch	/i:/ <u>b</u> ieten /y:/ H <u>ü</u> tte		Apf <u>e</u> lbaum /u:/	Geschlossen
	/ʏ/ b <u>i</u> tten /ʏ:/ H <u>ü</u> tte		m <u>u</u> ss /o/	
	/e:/ b <u>e</u> ten /ø:/ H <u>ö</u> hle		S <u>o</u> hlen /o:/	
↑ Zungenlage ↓	/ɛ:/ Z <u>ä</u> hne /ə/ dem K <u>i</u> nde			↑ Öffnungsgrad ↓
	/ɐ/ K <u>i</u> nder			
	/ɛ/ B <u>e</u> tten /œ/ H <u>ö</u> lle		s <u>o</u> llen /ɔ/	
tief	h <u>a</u> ben /a:/ /a/ h <u>a</u> tten			offen
	Hell	← Klangfarbe →	dunkel	

Hinzu kommen die Diphthonge: /a^ʊ/ hauen /ɔ^ʏ/ heuelen /aⁱ/ heielen.

Abb. 3: Vokalphoneme des Deutschen (vgl. Bußmann 1983)

gespannt		ungespannt	
/i:/	L <u>i</u> ebe, T <u>i</u> ger, <u>i</u> hm	/ɪ/	m <u>i</u> t, M <u>i</u> tte
/y:/	tr <u>ü</u> b, M <u>ü</u> hle	/ʏ/	R <u>ü</u> stung, R <u>ü</u> ssel
/u:/	t <u>u</u> n, R <u>u</u> hm	/ʊ/	u <u>u</u> m, K <u>u</u> ss
/e:/	S <u>e</u> gel, M <u>e</u> hl, M <u>e</u> ere	/ɛ/	F <u>e</u> ld, K <u>e</u> lle
/ɛ:/	g <u>ä</u> ren, <u>Ä</u> hre		
/ø:/	Ö <u>l</u> , M <u>ö</u> hre	/œ/	ö <u>ft</u> er, L <u>ö</u> ffel
/o:/	L <u>o</u> se, O <u>h</u> ren, M <u>o</u> ore	/ɔ/	o <u>ft</u> , K <u>a</u> rto <u>f</u> f <u>e</u> l
/a:/	M <u>a</u> ß, R <u>a</u> hm, S <u>a</u> at	/a/	f <u>a</u> lten, H <u>a</u> lle
/ai/	E <u>i</u> le, M <u>a</u> is	/ə/	H <u>a</u> ll <u>e</u>
/ɔi/	E <u>u</u> le, <u>Ä</u> ug <u>l</u> ein	/ɐ/	K <u>i</u> nder, M <u>o</u> tor
/au/	H <u>a</u> us		

Abb. 4: Verschriftungsvarianten der Vokalphoneme des Deutschen (ohne Fremdwörter)

Wenn man sich das Vokalsystem der deutschen Sprache ansieht, stellt man fest, dass das Deutsche insgesamt über 20 Vokalphoneme⁴ verfügt. Dieser im Vergleich zu vielen anderen Sprachen wirklich großen Zahl stehen ohne Fremdwortgrapheme nur 12 Vokalgraphemen gegenüber: <a, e, i, o, u, ä, ö, ü, au, äu, eu, ei>. Auch wenn dem Zeicheninventar des Lateinischen bereits einige Zeichen hinzugefügt wurden, reichen diese immer noch nicht aus, um alle 20 Vokalphoneme abzubilden. Sieht man sich an, welche Schreibungen allein in ursprungs-deutschen Wörtern mit diesen 20 Vokalphonemen einhergehen (s. Abb. 4), stellt man fest: Es existieren – abgesehen von Groß- und Kleinbuchstaben – für viele Vokalphoneme mehrere Schreibweisen. Häufig werden mehrere Buchstaben miteinander kombiniert, um ein Vokalphonem in z. T. unterschiedlichen silbischen Umgebungen zu verschriften.

Konsonanten sind nach Artikulationsart und -ort leichter als Vokale wahrzunehmen und zu beschreiben. Man gruppiert sie in Verschlusslaute (Plosive), bei denen die Luft zunächst an einer Stelle im Mund aufgestaut wird und dann durch Öffnung an dieser Stelle mit hohem Druck entweicht (z. B. [p]), Reibelaute (Frikative), bei denen der Luftstrom durch eine artikulatorische Enge geführt wird (z. B. [f]), sodass die Luft verwirbelt wird, und Nasale, bei denen der Luftstrom durch die Nase entweicht (z. B. [m]). Weil bei [r] und [ʀ] die Verschlussstelle im Rachen bzw. am oberen Zahndamm mehrfach geöffnet und geschlossen wird, wird der Laut als Vibrant bezeichnet. Das Phonem /ʀ/ kommt aber auch in der vokalisierten Realisierungsform [ɐ] vor (z. B. am Ende des Wortes <Motor>). Beim Lateral [l] entweicht die Luft auf beiden Seiten der Zunge. Während Vibrant, Lateral und Nasal immer unter Beteiligung der Stimmbänder realisiert werden, was man mit den Fingern am Hals fühlen kann, werden bei Plosiven und Frikativen stimmhafte (mit Beteiligung der Stimmbänder) von stimmlosen (ohne deren Beteiligung) unterschieden.

Die Tabelle des Konsonantensystems ist dem Mundraum entsprechend von vorne nach hinten geordnet. Bei [p], [b] und [m] werden beide Lippen (bi-labial) aufeinandergelegt. [f] und [v] werden mithilfe der oberen Zahnreihe und der unteren Lippe (labio-dental) gebildet. Am weichen Gaumen sind [k], [g] und [ŋ] zu verorten.

Vergleichbar zu den Diphthongen gibt es feste Konsonantenverbindungen, die als Affrikaten bezeichnet werden ([ts] - <Zahn>, [tʃ] - <Matsch>, [pf] - <Kopf>).

⁴ Die Angabe der Anzahl der Vokalphoneme schwankt in der Literatur, weil sie von der jeweiligen phonologischen Theorie abhängt (s. dazu z. B. den Vergleich der Theorien von Maas und Eisenberg in Kap. 3).

Artikulationsstellen/ -organe		Oberlippe	obere Zähne	Zahndamm vorne	hinter Zahndamm	Backenzähne seitlich	weicher Gaumen	Rachen	Hals
		Unterlippe	Zungenspitze/ Zungenseiten vorne		Zungen-seiten mittig		Zungenwurzel	Zäpfchen	(Stimmritze)
a. Plosivlaute	stl.	/p/		/t/			/k/		/ʔ/
	sth.	/b/		/d/			/g/		
b. Reibelauten	stl.		/f/	/s/	/ʃ/	/ç/		x/	/h/
	sth.		/v/	/z/		/j/			
a. + b. Affrikaten		/pf/		/ts/	/tʃ/	/ks/			
c. Nasale		/m/		/n/			/ŋ/		
d. Liquiden	Lateral			/l/					
	Vibranten			/r/				/R/	

Abb. 5: Konsonantensystem des Deutschen

Wie bei den Vokalphonemen gibt es auch bei den Konsonantphonemen keine 1:1-Beziehungen zu den Graphemen. Allerdings ist die Vielzahl der Schreibungen nicht ganz so hoch:

/b/	<u>b</u> angen, Hie <u>b</u> [p]	/n/	<u>n</u> agen
/d/	<u>D</u> rang, Hu <u>n</u> d [t]	/p/	<u>P</u> latz
/f/	<u>F</u> ang, <u>v</u> ier	/kv/	<u>Q</u> ualle
/g/	<u>G</u> aul, So <u>g</u> [k]	/r, R, v/	Mo <u>t</u> or, Mo <u>t</u> oren
/h/	<u>H</u> ammer		
/j/	<u>J</u> ammer	/s/	Ha <u>s</u> t, hie <u>ß</u> , ha <u>s</u> sen
/k/	<u>k</u> lein	/z/	Blas <u>e</u> n, blie <u>s</u> [s]
/l/	<u>l</u> ieb	/t/	<u>t</u> ragen
/m/	<u>M</u> ehl	/v/	<u>w</u> einen
/ks/	He <u>x</u> e, se <u>ch</u> s	/ç, x/	<u>i</u> ch, a <u>ch</u> t
/ŋ/	Fa <u>ng</u> , Ba <u>n</u> k	/ts/	<u>Z</u> ahl
/ʃ/	<u>S</u> cholle, <u>s</u> tie <u>ß</u> , <u>S</u> pie <u>ß</u>	/tʃ/	klats <u>ch</u> en

Abb. 6: Verschriftungsvarianten der Konsonantenphoneme des Deutschen (ohne Fremdwörter)

Auch wenn das Grundprinzip also einer „lautabbildenden“ (phonographischen) Schrift entspricht, ist offensichtlich keine 1:1-Zuordnung gegeben. Theoretisch wäre dies durchaus möglich, wie die Lautschrift zeigt. Allerdings würde das Schriftsystem in diesem Fall ausschließlich Realisierungsvarianten von Phonemen wiedergeben. Über die Lautung müssten größere Spracheinheiten „rekonstruiert“ werden, um zur Sinnent-

nahme zu gelangen. Weil das Deutsche aber nicht nur über viele Vokalphoneme, sondern auch über eine Vielzahl von Varianten des Silben-, Wort- und Satzbaus verfügt, wäre diese Lösung wenig günstig für LeserInnen. Stattdessen haben sich im deutschen Schriftsystem weitere Prinzipien durchgesetzt, die u. a. auch silbische (s. Kap. 3), morphologische (s. Kap. 4) und syntaktische Strukturen (s. Kap. 5) anzeigen. Daher ist es m. E. nicht sinnvoll, eine Struktur herauszugreifen und das Deutsche als Silbenschrift zu bezeichnen. Genauso könnte man behaupten, das Deutsche sei eine Morphemschrift. Darüber hinaus steht in einer echten Silbenschrift für jede Silbe ein einziges Zeichen. Das wäre für das Deutsche sehr umständlich: Da es sehr viele silbische Kombinationsmöglichkeiten gibt, würde die Verwendung einer echten Silbenschrift zu einer großen Menge an Schriftzeichen führen.

Man kann also sagen, dass das Deutsche grundsätzlich eine Alphabetschrift ist, die jedoch weiteren Prinzipien folgt.

1.2 Didaktische Modellierung des phonographischen Prinzips

1.2.1 Anlauttabelle (Reichen)

Während lehrgangsorientierte Konzepte (traditionelle Fibeln) eine Graphem-Phonem-Zuordnung nach der anderen einführen, setzt das Konzept „Lesen durch Schreiben“ von Reichen (1988³) am eigenständigen Zugang zum phonographischen Prinzip an. Mithilfe von abgebildeten Wörtern, deren Anlaute den zuzuordnenden Graphemen entsprechen, erhalten die Lernenden von Anfang an Zugang zu allen Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK). Wenn man als LernerIn auf diese Weise z. B. /ʃtu:l/ schreiben möchte, durchgliedert man nach und nach das zu schreibende Wort und sucht die Grapheme über die Anlaute der abgebildeten Wörter: /ʃe:rə/ - <Sch> oder <sch>, /tasə/ - <T> oder <t>, /u:ɐ/ - <U> oder <u>, /lu:pə/ - <L> oder <l>. Möglicherweise sieht man im unteren Kasten früh genug, dass /ʃtu:l/ mit <St> oder <st> abgebildet werden kann. So kommt man nach und nach z. B. zur Schreibung *<SCHTUL/Schtul/schtul> oder *<STUL/Stul/stul>. Die Herausforderungen werden anhand von Abb. 7 sichtbar.

Die Lernenden müssen das Wort, das sie verschriftlichen wollen, also bereits durchgliedern können. Wie oben beschrieben, ist dies eine der wesentlichen Herausforderungen beim Alphabetschrifterwerb. Lernende, die gute Voraussetzungen mitbringen, schaffen das in der Regel. Manche SchülerInnen mühen sich aber genau an dieser Stufe mit mäßigem Erfolg ab.

Um eine Anlauttabelle nutzen zu können, muss man wissen, welches Bild für welches Wort steht. Als Lehrkraft darf man also nicht versäumen, diese Bild-Wort-Zuordnung im Unterricht einzuführen, da 1:1-Zuordnungen von Bildern und Bezeichnungen nicht möglich sind. Mehrsprachige Lernende mit wenig Wortschatz im Deutschen müssen das abgebildete Wort außerdem kennen(lernen) und dürfen nicht das Wort der eigenen

Erstsprache assoziieren – das führt in den meisten Fällen zum unpassenden Anlaut (z. B. /k/ für <T, t> wegen /kap/-<cup> statt /tasə/-<Tasse>).

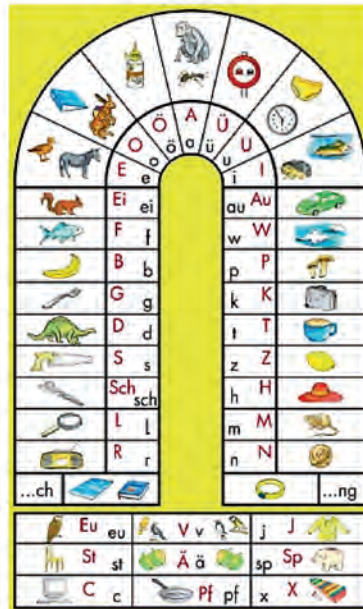


Abb. 7: Anlauttabelle (Reichen 2002)

Der Weg vom zu schreibenden Wort über den segmentierten Einzellaut über das Bild zu einem anderen Wort, dessen Anlaut segmentiert werden muss, bis hin zum fremden Schriftzeichen ist ausgesprochen mühsam: Wenn man /mu:t/ schreiben will, muss man zunächst den Anlaut /m/ segmentieren. Dann ist ein Bild zu finden, dessen korrespondierendes Wort mit /m/ beginnt. In diesem Fall ist es das Bild einer Maus. Neben dem Bild finden sich die Zeichen <m M>. Man wählt eines davon und „malt“ das Zeichen ab. Dieser komplexe Vorgang muss anfangs für jeden Laut eines Wortes einzeln durchgeführt werden.

In reinen „Anlaut“-Tabellen fehlen die Laute, die nicht im Anlaut vorkommen. Das ist in der abgebildeten Anlauttabelle nur bei /s/ der Fall. Dagegen sind /ç, x/-<ch> und /ŋ/-<ng> im abgedruckten Beispiel glücklicherweise als Auslaute enthalten.

In der Regel – so muss man leider sagen – fehlen bei Lauttabellen einige Vokalphoneme. In diesem Fall fehlen /ɛ:, ə, ʏ, œ, ɐ/ sowie das Vokalgraphem <Äu, äu>. <Y, y> ist als Fremdgraphem sinnvollerweise auszunehmen. Dasselbe würde für das hier aufgenommene <C, c> gelten. Bei den Konsonantphonemen fehlt /ŋk/, bei den Konsonantgraphemen fehlen <ß, nk, Pf, pf, Qu, qu>.

Anlauttabellen – egal welchen Gütegrades – können im Deutschen nie zu orthographisch korrektem Schreiben führen, da ausschließlich das phonographische Prinzip abgebildet ist. Bei Mehrfachlösungen (z. B. <Ä, ä> und <E, e> oder <scht> und <st>) können die Lernenden nicht ohne weitere Regelkenntnis entscheiden, welche Lösung richtig ist.

Mithilfe der Anlautmethode lernen die SchülerInnen zunächst nur zu schreiben. Sie können ihre geschriebenen Wörter oder Texte anfangs nicht selbst (vor)lesen. Erst wenn die Zuordnungswege so oft bearbeitet wurden, dass sie automatisiert sind, funktioniert der Weg auch umgekehrt: vom Schriftzeichen zum Laut. Deshalb hat Reichen seine Methode „Lesen durch Schreiben“ genannt.

Die aufgeführten Probleme sollten aber keineswegs zur Annahme verleiten, dass Anlauttabellen nicht genutzt werden dürften, weil sie schaden könnten. Die Lernenden brauchen einen Zugriff auf das phonographische Prinzip und müssen die Graphem-Phonem-Zuordnungen erwerben. Sie dürfen allerdings nicht in dem Glauben gelassen werden, die Schreibnorm sei unbedeutend. Orthographie als gesellschaftliche Verpflichtung sollte entweder von Beginn an integriert (ein entsprechender Vorschlag findet sich in Kap. 3) oder zumindest immer wieder thematisiert werden. Bei jüngeren LernerInnen kann dafür z. B. der Ausdruck „Bücherschrift“ verwendet werden.

Nutzen Sie die Hörtabelle (s. 1.2.3), um die von Ihnen verwendete Anlauttabelle zu kontrollieren und zu korrigieren. Vereindeutigen Sie die Bild-Wort-Zuordnung im Unterricht und unterstützen Sie Ihre SchülerInnen bei Bedarf beim Durchgliedern, beim Erwerb der Graphem-Phonem-Kompetenzen sowie in der Schreibmotorik, anstatt auf „Selbstheilungskräfte“ zu vertrauen.

1.2.2 Lauttabelle (Riegler)

Riegler (2010: 60) schlägt alternativ eine Lauttabelle vor, um auch die Laute zu erfassen, die nicht im Anlaut vorkommen. Sie sortiert die Lauttabelle nach Vokal- und Konsonantgraphemen und beschränkt sich auf die Großbuchstaben (Majuskeln). Die Phoneme /v, pf, kv, ŋk/ und die Grapheme <-ER, PF, QU, NK, V, ÄU> sind nicht enthalten. /z/ ist zweimal abgebildet (<Hose> und <Sonne>). Vorteilhaft ist, dass einer der beiden Reduktionsvokale /ə/ enthalten und /i:/ regelhaft als <ie> abgebildet ist.

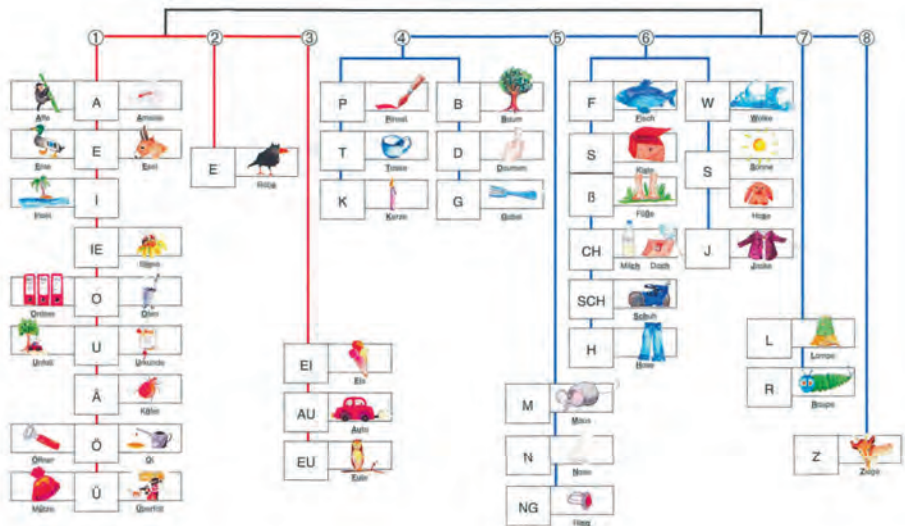


Abb. 8: Lauttabelle von Riegler (2010: 60)

Bei den Vokalgraphemen unterscheidet Riegler die Grapheme des Reduktionsvokals /ə/ und der Diphthonge von den anderen Vokalgraphemen, deren Korrespondenz nach gespannten/langen (links) und ungespannten/kurzen (rechts) Vokalphonemen geordnet ist. Die Konsonantgrapheme sind nach Artikulationsart sortiert: nach Plosiven, Nasalen, Frikativen und nur einer der Affrikaten sowie nach stimmlos und stimmhaft. Letzteres ist einleuchtend und für die Anbahnung der morphologischen Schreibung von Auslautverhärtungen (s. Kap. 4) sinnvoll. Inwiefern die linguistische Unterscheidung von Plosiven, Nasalen, Frikativen und Affrikaten den Erwerbsprozess unterstützt, müsste theoretisch und empirisch geklärt werden. M. E. didaktisch interessanter als die Artikulationsart erscheint eine Sortierung nach Artikulationsort (s. 1.2.3).

1.2.3 Hörtablelle

In der „Hörtabelle“ (<https://www.ph-heidelberg.de/hoertabelle.html>) werden die aufgeführten Probleme bearbeitet:

Alle Phoneme und Grapheme des Deutschen sind enthalten. Fremdgrapheme wurden nicht berücksichtigt, da sie für den beginnenden Schrifterwerb im Deutschen nicht bedeutsam und sogar hinderlich sind: Die Graphem-Phonem-Beziehungen würden deutlich umfangreicher, weil Fremdwort- und Eigennamenschreibungen aus unterschiedlichen Sprachen zu berücksichtigen wären. Kinder mit anderer Erstschrift könnten geneigt sein, ihnen bekannte, für das Deutsche untypische Graphem-Phonem-Beziehungen vorzuziehen.

Die Trennung in eine Vokal- und eine Konsonantentabelle ermöglicht die Unterscheidung von gespannten und ungespannten Vokalen wie bei Riegler. Die Ordnung der Konsonantgrapheme folgt zwar auch dem Kriterium der Stimmhaftigkeit, anders als bei Riegler wird aber nicht die Artikulationsart, sondern der Artikulationsort abgebildet, um die Aussprachetestung und -schulung zu unterstützen. Artikulationsbewusste LernerInnen können diese Angaben für die Suche nutzen, artikulationsunbewusste sensibler für die phonetischen Unterschiede der Laute werden.

Der umständliche Umweg über die Anlaute von abgebildeten Wörtern, der die Sinnentnahme bzw. Formulierungsplanung stark behindert, wird durch Hörpunkte überflüssig: Mittels eines Hörstiftes (s. Fußnote 5) können Grapheme abgehört werden, bis der passende Laut gefunden ist. Zu hören ist nicht nur der Laut, sondern auch jeweils ein Beispielwort, dessen Bedeutung für Deutschlernende mit geringem Wortschatz auf einer Overlay-Folie abgebildet ist, um die Grafiken nicht zu überfrachten. Auf einer weiteren Overlay-Folie für die Vokal-Tabelle sind die Lippenbilder zugeordnet, die sowohl ggf. für das Aussprachetraining als auch für silbische Schreibungen (s. Kap. 3) bedeutsam sind.

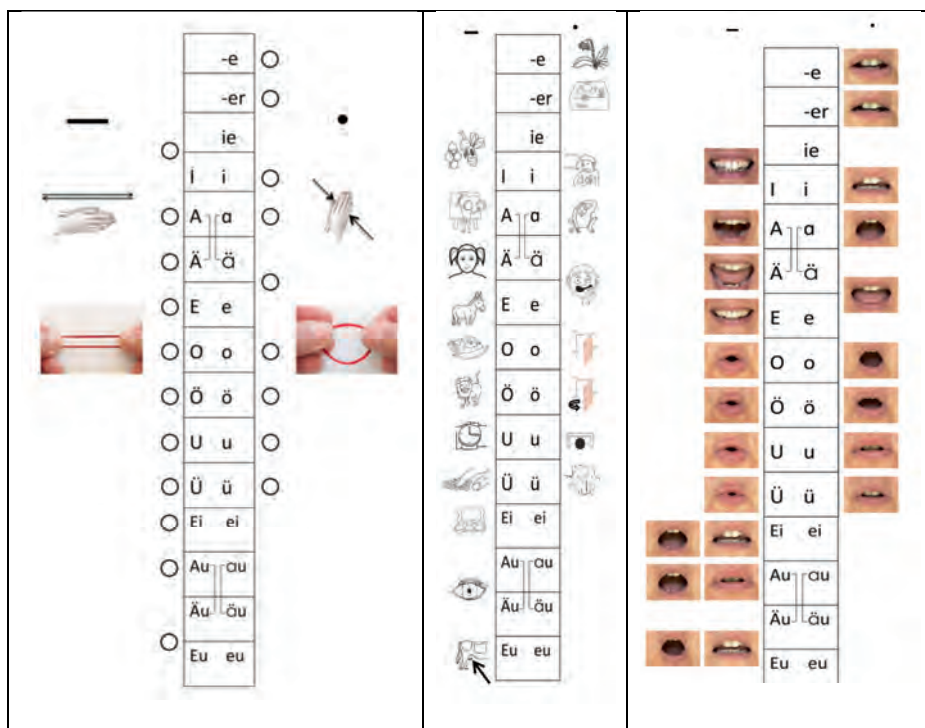


Abb. 9: Vokal-Hörtable mit Hörpunkten, Beispielwörtern oder Lippenbildern (Overlays)