

Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik 18

Christa Röber

Lieder für den Ausbau des sprachlichen Wissens in mehrsprachigen Klassen als Potential für das Schreiben und das Sprechen literater Strukturen des Deutschen.

Gekürzt erschienen in:

I. Gawlitzek, B. Kümmerling-Meibauer. Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Freiburg: Fillibach 2013

Abstract

Der folgende Text wird eingangs darstellen, dass eine Präsentation von unterrichtlichen Inhalten, die auf den Erwerb von orthographischen Regeln ausgerichtet ist, den vorschulisch erprobten Lernkonzepten der Kinder entsprechen soll und die von ihnen bereits aufgebauten kognitiven und gegenstandsbezogenen Ressourcen aufzunehmen hat. In den daran anschließenden Kapiteln wird beispielhaft an Schreibungen des Wortes <Fernseher> mit seiner orthographischen Komplexität dargestellt, welche Leistungen Kinder zu erbringen haben, wenn sie Lesen und Schreiben lernen. Den Abschluss bilden konkrete Vorschläge für den Einsatz von Liedern zu bestimmten orthographischen Phänomenen. Die Vorschläge zielen sowohl auf die Erarbeitung und Aneignung der einzelnen orthographischen Phänomene hin, zugleich jedoch immer auf deren Möglichkeit, das sprachliche Wissen der Kinder systematisch auszubauen.

Vorwort

Der folgende Text beschreibt die Möglichkeit, die sprachanalytische Arbeit, die Kinder für das Lesen- und Schreibenlernen zu leisten haben, durch den Einsatz von Liedern zu unterstützen. Die Lieder wurden speziell für diese Aufgabe geschrieben, und jedes von ihnen enthält einen oder mehrere sprachliche Schwerpunkte, deren Erarbeitung zur Lösung der Aufgaben des Schrifterwerbs beiträgt. Die Schwerpunktsetzungen basieren auf einem Konzept des Schrifterwerbs, das auf einer Modellierung, die davon ausgeht, dass Lesen (und daher auch Schreiben) immer die Begegnung mit der orthographisch verfassten Form von

Schrift ist. Schriffterwerb ist daher Orthographieerwerb, und die Orthographie hat die Funktion, Lesern unabhängig von deren gesprochensprachlichen Varietät das Verstehen eines Textes zu ermöglichen. Orthographie lässt sich, unter dieser Prämisse betrachtet – und das die Bedingung für die Aneignung – als ein im Kern reguläres System beschreiben. Die Aufgabe des Unterrichts besteht daher nicht in einer Reihung orthographischer Details, sondern vielmehr darin, die einzelnen Phänomene zu nutzen, um die Orthographie als ein System darzustellen, in das diese eingebettet sind. Das Wissen um die Regularitäten, die das System ausmachen, gibt den Lernern von Beginn an Sicherheit durch die Gewissheit von Lernbarkeit, die mit Systematik verbunden ist, damit die psychische Sicherheit, die für erfolgreiches Lernen notwendig ist.

Auf einer weiteren Ebene erhält der Text die zweite Funktion: Er weist auf die Notwendigkeit hin, die Betonung der motivationalen Aspekte von Unterricht, für die die Lieder stehen und deren Ausarbeitung die Didaktik der vergangenen Jahrzehnte vorrangig bestimmt hat, mit einer detaillierten, adäquaten Sachanalyse zu verbinden. Diese wiederum weist auf das differenzierte Fachwissen hin, das Lehrerinnen erworben haben müssen, um die Kinder bei der Lösung ihrer komplexen Aufgaben kompetent unterstützen zu können. Möglicherweise liegt in dem Könnensgenuss, den Kinder bei Lernerfolgen haben, das größte motivationale Potential.

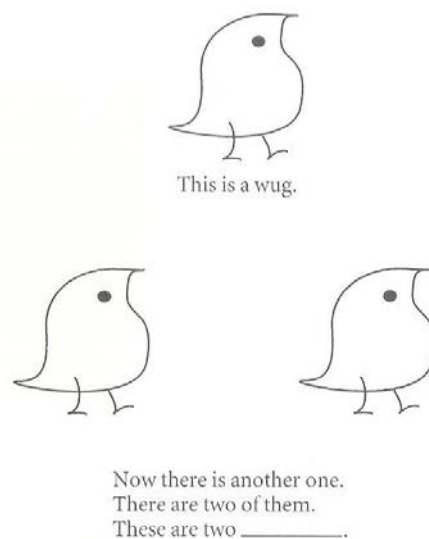
Sprachanalytische Arbeit als Basis des Spracherwerbs

Die Leistungen, die Kinder erbracht haben, um so sprechen zu lernen, wie (gesunde) Kinder es am Ende ihrer vorschulischen Zeit bereits können, sind enorm. So wächst ihr Wortschatz nach ihrem 2. Geburtstag in Windeseile und mit ihm ihre Gedächtniskapazität (vgl. Pinker 2000). Sprachliches Lernen ist jedoch nur zu einem äußerst kleinen Anteil memorierende Arbeit. Vielmehr besteht es (wie Lernen generell) hauptsächlich aus Analysieren, Vergleichen und Verknüpfen mit dem Ziel, Regularitäten zu entdecken, und mit ihnen wächst das generelle kognitive Vermögen der Kinder, ihre Intelligenz: „Lernen macht intelligent“ (Neureuter/Stern 2007).

Im sprachlichen Alltag lassen sich diese Leistungen der Kinder beim Spracherwerb vor allem an den Übergeneralisierungen beobachten, die nahezu jedes Kind während seines Lernprozesses vornimmt. So verwenden viele Dreijährige, teilweise auch noch ältere Kinder das Vergangenheitsmorphem <te> auch bei der Flexion starker Verben („schlafte“,

„schliefte“) und beweisen damit, dass sie diese Silbe als Morphem, d.h. als ein sprachliches Segment mit fester grammatischer und semantischer Funktion, erkannt haben.

Systematisch ist das bereits früh aufgebaute sprachliche Regelwissen von Kindern nachweisbar, wenn ihnen gezielte Aufgaben gestellt werden wie z.B. die, Kunstwörter zu flektieren. Bei dem berühmten Wug-Test aus amerikanischen Untersuchungen der 50er Jahre beispielsweise, der mehrfach wiederholt wurde (vgl. Pinker 2000), wird den Kinder zunächst die Abbildung eines Fabelwesens gezeigt und ihm eine Bezeichnung gegeben („This is a wug“). Danach sieht das Kind zwei Exemplare dieses Wesens, und es muss den Satz „These are two...“ vervollständigen, um auf diese Weise beobachten zu können, wie es den Plural bildet.



Wug-Test. Gleason 1958, abgebildet bei S. Pinker 2000, 18

Pinker (2000) beschreibt für englischsprachige Kinder, dass 75% der vorschulischen Kinder und 99% der Erstklässler die Aufgabe erwartungsgemäß lösen. Ähnliche Ergebnisse bringt die Bildung von Präteritumsformen von regelmäßigen Verben im Englischen. Da die Variationen der Wortbildungen sowohl bei der Plural- als auch bei der Verbflexion im Deutschen vielfältiger sind als im Englischen, habe ich, um die Reaktion deutschsprachiger Kinder messen zu können, die englischen Testmuster übernommen und mit deutschen Kunstwörtern gefüllt. So haben Studentinnen (im Jahr 2010) insgesamt 420 Erstklässlern Kunstwörter für die Pluralbildung genannt, die drei Varianten von im Deutschen häufig vorkommenden Varianten des Plurals erwarten lassen: „Plall“ wie <Ball> oder <Mann>, was „Plälle“ oder „Pläller“ als Pluralform zulässt; „Flater“ wie <Kater>, <Vater> oder <Großer>, also <Flater>, <Fläter> oder <Flate> als Pluralform; „Mero“ wie <Auto>, also „Meros“ als

Pluralform. 12122 Antworten wurden ausgewertet. Sie ließen erkennen, dass 87% der Antworten den jeweils grammatisch möglichen Varianten entsprachen.

Aufgrund der großen Anzahl der Kinder waren Schulen der sozial unterschiedlichsten Einzugsgebiete vertreten. 36% (151) der befragten Kinder hatten eine andere Erstsprache als Deutsch. Sie nannten zu 73% Formen, die grammatisch zu tolerieren sind. Diese Ergebnisse fanden bei einer geringen Abweichung zum Positiven eine Bestätigung bei der Perfektbildung von Kunstverben: Hier bildeten 91% aller Kinder Formen mit dem <ge>-Morphem am Anfang und <t> oder <en> am Ende des Stammes (bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache waren es 84%). Dieses Resultat weist auf Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung hin, die aufzeigen, dass der spontane Erwerb einer zweiten Sprache auf der Basis des bereichsunspezifischen (allgemein kognitiven) Wissens sowie den sprachlichen Erfahrungen aufbaut, die Kinder mit ihrem Erstspracherwerb erlangen: Nahezu alle Sprachen sind flektiert, so dass Erfahrung der Notwendigkeit grammatischer Anpassungen, die die Kinder bereits kennen, den Erwartungshorizont bei ihrem Zweitspracherwerb bestimmt (vgl. Maas 2008). Analysen von Codeswitching schon bei kleinen Kindern lassen diese frühen Generalisierungen der grammatischen Anpassungen beobachten (vgl. ebd.): Die Kinder bilden auch beim Mischen von Wörtern aus zwei Sprachen Flexionen, teilweise indem sie Morpheme der einen Sprache an den Stamm eines Wortes aus der anderen Sprache anfügen („er gelte“: <gel> (türkisch) / <komm>: Stamm des türkischen Wortes, <te> Vergangenheitsmorphem deutscher Verben). Sie lassen ein doppeltes Wissen erkennen: sowohl das der Notwendigkeit zu flektieren als auch das der Regelmäßigkeit in Form und Funktion.

1. Konfrontation mit neuen sprachlichen Aufgaben als zentrales Merkmal des Schulbeginns aller Kinder

Durch den Schriftspracherwerb ändern sich die sprachlichen Anforderungen an die Kinder massiv. Schriftsprachliches Lernen basiert auf der Nutzung von Wissen, das mit vorschulischem Lernen generell, insbesondere mit dem Spracherwerb angeeignet wurde und lässt die Kinder daher weiterhin Regelmäßigkeit in der Bearbeitung der neuen Aufgaben erwarten. Allerdings gerät das Leistungsvermögen vieler oft an seine Grenzen, wenn sie mit den sprachlichen Aufgaben konfrontiert werden, die die Schule – ein Rahmen, der außerhalb ihrer bisherigen sozialen und sprachlichen Erfahrungen liegt – ihnen stellt. Die Aufgaben

werden von den analytischen Anforderungen des Schriftspracherwerbs sowie der Sprache der Texte, mit denen sie in allen Fächern konfrontiert werden, und vor allem der Sprache der Lehrerinnen im Unterricht bestimmt.

Die Sprache der Schule steht in einem mehr oder weniger großen Kontrast zu der Sprache, die Kinder vor- und außerschulisch zu sprechen und zu hören gewohnt sind. Bestimmt dieser Kontrast die Lernaufgaben der Schulanfänger aller Erstsprachen, also auch der Kinder, deren Erstsprache in der Schule verschriftet wird, erhöht sich die Differenz noch um ein Beträchtliches für Kinder, die in Schulen mit einer anderen Sprache als die Sprache der Schule eingeschult werden (vgl. Maas 2008, Röber & Müller 2008, Topfink 2010). Generell gilt jedoch für alle, dass die vorrangige Aufgabe des Schuleintritts, wie Wygotski es bezeichnete, in dem systematischen Erwerb einer „neuen Sprache“ besteht – sowohl im geschriebenen als auch im gesprochenen Medium. Da sie sie mit den gleichen kognitiven Aktivitäten, die auch die Aufgaben des vorschulischen Spracherwerb bestimmt haben, nämlich durch Analysen des jetzt graphisch fixiert Vorgefundenen, angehen, versuchen sie weiterhin, sprachliche Muster sowie deren Funktionen schlussfolgernd zu entdecken: „Wenn..., dann..., damit...“.

Allerdings erfordern die neuen Aufgaben zahlreiche analytische Leistungen, die von Schulanfängern nicht spontan zu erbringen sind, weil ihnen die entsprechenden Wahrnehmungskategorien noch fehlen. Zusätzlich ist neu für sie, dass das Lernen in didaktischen und schulorganisatorisch gesteuerten und kontrollierten Situationen stattfindet. Beide Merkmale des schulischen Unterrichts korrespondieren in ihrer Funktion miteinander: Die Überwindung der Grenzen der Spontaneität beim Erlernen der „neuen Sprache“, die erforderliche wird, bedarf einer Unterstützung, und diese kann der Unterricht mit seinen didaktischen Möglichkeiten für ein gezieltes Lernen zur Verfügung stellen: Wygotski bezeichnet Unterricht als „Tor zur Zone der nächsten Entwicklung“.

So eignen sich die Kinder erst in den schulischen Kontexten durch die Konfrontation mit der Schrift die phonologischen und grammatischen Formen der Sprache an, die den Unterricht bestimmten und die teilweise in einem starken Kontrast zu der Sprache stehen, die den Kindern vertraut ist. Die Kenntnis dieser Formen bildet die Grundlage sowohl für das Verstehen der Unterrichtssprache als auch für das Schreiben- und Lesenlernen. Denn die Schrift zeigt mit ihrem spezifischen Merkmalsystem sprachliche Strukturen, die alle Varietäten des Gesprochenen überdachten. Sie repräsentiert daher eine Sprache, die in dieser Abstraktion gesprochensprachlich nicht anzutreffen ist. Ihr Kennzeichen ist eine maximale grammatische Kontrolliertheit, denn sie repräsentiert die normierten grammatischen

Strukturen einer Sprache. Innerhalb der sprachlichen Entwicklung werden diese in aller Regel erst durch die Visualisierung der Schrift erworben, und sie werden für die Kinder erwerbbar, weil sie systematisch sind und weil sie ihren Lernerfahrungen und –erwartungen entsprechen. Der Prozess der Schriftaneignung ist somit gleichzeitig die Basis für eine systematische, d.h. regelorientierte Aneignung von Sprachwissen als dessen Ausbau. Es ermöglicht den Kindern, sowohl die Grenzen des alltäglichen, familiär gebundenen Sprachgebrauchs zu erkennen, um sie zu überschreiten, nämlich um Texte formulieren zu können, die an Fremde gerichtet sind, deren sprachlichen Formen für sie nicht antizipierbar sind.

Diese Sprache für Fremde wird als „literate“ Sprache – im Kontrast zu der „oraten“ des Familiären – bezeichnet (vgl. Maas 2008). Zwar bestimmt sie vorwiegend das Geschriebene, ist jedoch auch im Gesprochenen anzutreffen. Am Schulanfang dient ihr Erwerb vorwiegend der Fähigkeit, den Anforderungen an das Lesen und Schreiben nachkommen zu können. Mit ihr ist jedoch – der allmähliche Aufbau von differenzierenden Sprachwahrnehmungen sowie die Möglichkeit, sprachliche Muster, unterschiedliche, je nach Grad der Formalität der sozialen Situation, zu wählen. Der Erwerb der „neuen Sprache“ durch den Erwerb der schriftsprachlichen Strukturen ermöglicht also, sich in Situationen in der „neuen Welt“, in die das Kind mit dem Schulbeginn eintritt und die immer umfassender wird, werden muss, sprachlich zurechtzufinden und zu behaupten – sowohl im Geschriebenen als auch im Gesprochenen.

2. Die Unterstützung der Kinder bei ihrem sprachlichen Lernen durch die unterrichtliche Präsentation didaktisch konzipierter Lieder

Kinder erfahren die sprachlichen Differenzen, die unterschiedliche soziale Situationen kennzeichnen, vorschulisch relativ selten, höchstens durch die Begegnung mit literarischer Sprache beim Vorlesen, Versesprechen und Singen oder dann, wenn sie erleben können, dass ihre Eltern Fremden gegenüber eine andere Sprache wählen als die, die sie familiär gewohnt sind. Viele Kinder haben diese Gelegenheit jedoch nicht, sie sind darauf angewiesen, dass ihnen die Institution das Tor für die sozial notwendige Erweiterung ihrer sprachlichen Fähigkeiten öffnet.

Literat konstruierte Texte sprechen Kinder bekanntlich schon früh an: in Prosaform als Geschichten, die erzählt oder vorgelesen werden, und in lyrischen Formen, die auffälliger sprachästhetisch auffälliger gestaltet sind, da sie rhythmisiert sind: Lyrik hebt durch die Mittel der Reduktion, Wiederholung, Reihung, Kontrastierung, zusätzlich durch Melodik und

Rhythmisierung sprachliche Muster in einer Weise hervor, die Prosatexte in dieser Konzentriertheit nicht haben. Das lyrische Sprachspiel lässt Kinder die prägnanten sprachlichen Muster schnell speichern. Das motivierende Moment ergibt sich dadurch, dass Wiederholungen Erwartungen entstehen lassen, die erfüllt werden. Diese „Funktionslust“ gilt als ein wesentliches Element des ästhetischen Genusses. Hierdurch erzielen lyrische Texte eine große Wirkung, wenn es darum geht, sich sprachliche Formen anzueignen, die im gesprochensprachlichen Alltag der Kinder nicht oder selten vorkommen. Verstärkt wird die Wirkung lyrischer Texte, wenn sie vertont werden: Musik hat vielfältige rhythmische und melodische Möglichkeiten, die Wiederholungen, Reihungen und Kontrastbildungen sprachlicher Muster zusätzlich hervorzuheben.

Im Folgenden werde ich Lieder vorstellen, die mit dem Ziel geschrieben wurden, Kinder am Schulanfang auf die Aufgaben des Schriffterwerbs vorzubereiten. Sie sind Produktionen aus interdisziplinären Seminaren unter der Leitung der Musikdidaktikerin Mechthild Fuchs und von mir, die an der PH Freiburg in den Jahren 2002-2010 stattgefunden haben (vgl. <http://home.ph-freiburg.de/roeberfr>)¹. Die Studierenden haben zunächst anhand von Aufnahmen und Transkriptionen von Erzählungen vorschulischer Kinder, dann anhand von frühen Kinderschreibungen die phonologischen und grammatischen Aufgaben der Kinder beim Schriffterwerb sprachanalytisch bestimmt. Diese Analysen eröffneten ein Spektrum an sprachlichen Themen, die als formale Schwerpunkte für die unterrichtliche Präsentation von literater Sprache durch die Lieder aufgenommen wurden, indem ihre schriftsprachliche Verfasstheit, d.h. ihre orthographische Repräsentation betrachtet wurde.

Orthographie erfüllt in didaktischen Zusammenhängen, die dem Ziel des Erlernens literater Formen dienen, eine doppelte Funktion: Sie zeigt die für das Lesen und Schreiben relevanten sprachlichen Merkmale, deren kategorialer Erwerb die Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen ist, und repräsentiert dadurch die sprachlichen Strukturen, die die Kinder für die Produktion und Perzeption literater Texte sowohl im Geschriebenen als auch im Gesprochenen kennen müssen. Somit bietet die Arbeit mit sprachanalytisch kontrollierten Texten eine wirkungsvolle Hilfe bei der Erfüllung der beiden didaktischen Aufgaben, Kindern sowohl beim Lesen- und Schreibenlernen als auch beim Erwerb literater Sprachformen zu unterstützen: Sie veranschaulicht die grammatische Artikulation der Sprache, die das Literate als „neue Sprache“ kennzeichnet, und die Hinzunahme der Schrift verstärkt visualisierend die

¹ Derzeit sind die CDs mit den Liedern und didaktischen Kommentaren für ihren Einsatz im Unterricht zu erhalten unter ["christa.roeber@germanistik.uni-freiburg.de"](mailto:christa.roeber@germanistik.uni-freiburg.de) und "Das kreative Klassenzimmer" (https://www.google.de/search?q=Das+kretive+Klassenzimmer&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a&gws_rd=cr&ei=plHnUqumPMfTswbU24CQBA).

Möglichkeiten der Veranschaulichung der Strukturen, die Lyrik und Musik mit ihren tonalen Mitteln haben.

Orthographische Themen, die die Lieder aufnehmen sind

- Segmentierung betonter Silben im Anfangsrand und Reim
- Kontrastierung unterschiedlicher Strukturen des Reims betonter Silben
- besondere Konsonantencluster im Anfangsrand
- unterschiedliche morphologische Kontrastschreibungen
- Identifikation spezifischer Wortbildungs- und Flexionsmorpheme
- Bildung von Nominal- und Präpositionsgruppen
- Gebrauch von Pronomina
- Getrennt- und Zusammenschreibung
- Bildung von Nebensätzen

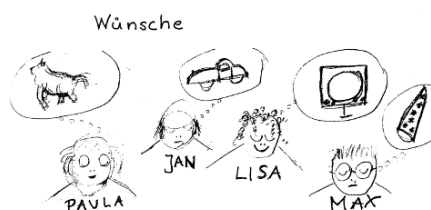
3. Ein Beispiel für die sprachlichen Aufgaben der Kinder zum Erwerb literater Strukturen

Diese schriftsprachlich relevanten Kontexte der Lieder sollen im Folgenden an dem Beispiel der Schreibungen des Wortes <Fernseher> durch Erstklässler verdeutlicht werden. Ausgewählt habe ich dieses Beispiel, weil mir in 4. Klassen, teilweise noch in der Sekundarstufe abenteuerliche Varianten des Wortes begegnet waren und weil die Schreibung dieses Wortes die vielfachen Funktionen orthographischer Markierungen als Markierungen grammatischer Strukturen des Literaten im Kontrast zum Oraten exemplarisch veranschaulicht, die zu lehren und zu lernen sind. Das Wort kann somit veranschaulichen, worin wesentliche Lernaufgaben der Kinder am Schulanfang bestehen. An die Analyse der Schreibungen schließt sich, weiterhin dieses Wortbeispiel nutzend, eine Darstellung des Zusammenspiels von lyrisch gestalteten Texten und orthographischen Analysen und Übungen für den Erwerb literater Strukturen an. Es ermöglicht allen Kindern, insbesondere standardfernen und Kindern anderer Muttersprache, sprachliche Strukturen als systematische Merkmale der deutschen Sprache in ihrer literaten Form kennenzulernen.

Dass ihnen diese Merkmale bisher unbekannt waren, machen die Schreibungen der Kinder deutlich. Sie weisen auf die Vielzahl der Aufgaben für den Unterricht hin, der Kindern mit Hilfe der Orthographie den Zugang zu komplexeren sprachlichen Strukturen ermöglichen kann und muss: Dessen primäre Aufgabe besteht darin, ihnen zu vermitteln, dass Schreiben- und Lesenlernen heißt, über Sprache nachdenken zu können. Denn Schreibenkönnen ist kein

Resultat sinnlicher Wahrnehmung, vielmehr ist diese Folge von sprachlicher Reflexion für das Schreiben und Lesen. Diese setzt Wissen voraus, und dieses Wissen entsteht aus der unterrichtlich angeleiteten Analyse des graphisch Vorgefundenen mit dem Ziel von Regelbildungen.

Die Betrachtungen der spontanen Schreibungen des Wortes <Fernseher> von Erstklässlern können das beispielhaft zeigen. Sie entstanden aufgrund der Bitte an die Schüler in vier Klassen in Nord- und Süddeutschland in eine Liste einzutragen, was die Kinder auf der folgenden Abbildung sich wünschen (<Paula wünscht sich _____>).



| Klasse 1a aus Lahr / Baden (14) | Klasse 1b aus Lahr / Baden (13) | Klasse aus Freiburg (25) | Klasse aus Osnabrück (18) |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| ein <u>Ferntseer</u> | Fernsen (2) | Färnse | Fernsen |
| ein <u>Frnsemtzeer</u> | Fernser (2) | <u>Fernseer</u> | (einen) Feansig |
| <u>Einen</u> Fernser | Fernze | Fernser (2) | Fengseh |
| <u>Einen</u> Fernser | Fernse (2) | Fänse (3) | Pfersen |
| <u>Einen</u> <u>Fernseher</u> | Fanze | Fenzen | Fengsen |
| <u>Einen</u> <u>Fernzeher</u> | Fense | Fernse (4) | Weernser |
| <u>Einen</u> <u>Fernsher</u> | Fernse | Fense | Fernser (5) |
| <u>Einen</u> <u>Fernseher</u> | Fernsed | Fente | Fersen (2) |
| <u>Einen</u> <u>Fernnseher</u> | Fennse | Fenze (3) | Fesa |
| Ein <u>Fernseher</u> | Frse | Fernze (4) | Fnser |
| Ein <u>Fernsehr</u> | | <u>Fernzea</u> | Fernsen |
| <u>Einen</u> Fernser | | <u>Fensea</u> | Fernse (2) |
| Ein <u>Fernseher</u> | | <u>Fensia</u> | |
| <u>Einen</u> <u>Fernsehrer</u> | | Ferze | |

In meinem Begleitschreiben hatte ich die Lehrerinnen gebeten, die Wörter nicht zu diktieren, um die Kinder nicht durch ihre Artikulation zu beeinflussen. So war zu erwarten, dass durch

die Schreibungen auf die Artikulation der Wörter durch die Kinder geschlossen werden konnte.

Zunächst ist die starke Differenz zwischen den Schreibungen der linken Spalte und denen der drei rechten auffällig: Die Schreibungen links enthalten bereits mehrheitlich die erwarteten orthographischen Muster des Wortes. Nimmt man die Tatsache, dass zwei Drittel der Schüler die auch im Badischen gesprochensprachlich unübliche Akkusativmarkierung des unbestimmten Artikels (<einen>) graphisch vorgenommen haben, hinzu, ist anzunehmen, dass die Lehrerin entgegen meiner Bitte die Wörter diktiert und dabei eine „pilotsprachliche“ Artikulation vorgenommen hat. Die folgende Analyse zur Bestimmung der orthographischen Aufgaben für die Kinder bezieht sich daher ausschließlich auf die drei rechten Spalten.

<Fern>: „Fen“, „Fean“

Da in den beiden Regionen, aus denen die Schreibungen stammen, der Reim der ersten (betonten) Silbe² (wie in den meisten Regionen des deutschen Sprachraums) mit einem sogenannten vokalisiertem <r> im Endrand artikuliert wird [ɐ], bilden der vorweggehende Vokal und dieser Vokal einen Diphthong³ ([fɛɐ̯n]). Viele Kinder haben Schwierigkeiten, hier spontan die orthographisch erwartete Schreibung vorzunehmen (s.o.), da sie an die Schrift herangeführt wurden, indem sie lernten, einen Buchstaben produktiv mit einer bestimmten Artikulationsbegegnung und perzeptiv mit der so erlernten Lautung zu verbinden. Erst, wenn es ihnen gelungen ist, das lautliche Element im Kern der Silbe wie in <Fern> als ein lautliches Spezifikum, nämlich als einen Diphthong (vergleichbar [ai, ao, oi]/<ei, au, eu>) zu identifizieren, sind sie in der Lage, das entsprechende lautliche Muster für das Schreiben zu identifizieren und die entsprechende Schreibung für das Lesen zu produzieren, nämlich die Schreibung mit Vokalbuchstabe und <r>: entweder mit einem Langvokal als erstes Element

² Mehrsilbige deutsche Wörter haben immer eine betonte Silbe. Der Regelfall deutscher Wörter sind Zweisilber mit trochäischem Muster (<meine liebe Tante>). Jede Silbe (S) hat einen Reim (R) mit einem Vokalbuchstaben im Kern (K) und einen Endrand (E) sowie einen Anfangsrand (A), der in aller Regel konsonantisch besetzt ist (vgl. Röber 2010)

| | | | |
|----|---|----|----|
| °S | | °S | |
| A | R | A | R |
| | K | | E |
| L | e | h | r |
| L | e | n | k |
| | | | er |

³ Diphthonge sind Vokale, bei deren Bildung die Zunge ihre Position verändert: entweder macht sie eine Bewegung nach oben wie bei den „schließenden“ Diphthongen [ai, ao, oi] oder nach unten wie bei den „öffnenden“ Diphthongen [eɐ̯, ie, oe, ue, øɐ̯, ye, εɐ̯, ie, oe, œɐ̯, ye], die mit Vokalbuchstaben und <r> geschrieben werden (<er, ir/ier, or, ur, ör, ür>).

(<Speer, Bier, Tor, Kur, Tür, Stör>) oder einem Kurvokal (<Fern, Stirne, Worte, Gurke, Türke, Hörner>).

Die Schreibung dieser Diphthonge wird im Unterricht in aller Regel nicht speziell thematisiert – im Gegensatz zu vergleichbaren Mustern wie <ei, au, eu> oder <st, sp>, bei denen die lautliche Funktionen der Buchstabenfolgen spezifisch im Unterricht angesprochen wird. Die lautliche Funktion von <r> wird ausschließlich an Wörtern wie <Rad> oder <Rose>, in denen der Buchstabe einen Konsonanten repräsentiert, veranschaulicht. Vermutlich folgen die Kinder der generellen Instruktion des Anfangsunterrichts, dass Buchstaben (wenn nicht „Ausnahmen“ besonders thematisiert werden) immer nur für den Laut, den sie im Anfangsrand betonter Silben repräsentieren, zu schreiben sind („Anlaute“) und Schreiben für das zweite Element diese Diphthonge entweder gar keinen Buchstaben („Fen“), oder sie wählen <a>, den Buchstaben für den Laut, der [ɐ] am ähnlichsten ist („Fea“).

Dieses Beispiel kann verdeutlichen, worin eine zentrale Aufgabe für den Anfangsunterricht besteht: Kindern die Möglichkeit zu geben, Wahrnehmungsmuster für die Analyse des lautlichen Kontinuums eines Wortes aufzubauen, die es ihnen ermöglichen, die Segmente zu identifizieren, die die Schrift mit orthographischen Mustern markiert: Es geht bei ihrer Analyse um die Identifikation schriftrelevanter Segmente, d.h. die Kinder müssen lernen Gesprochenes, *für das Schreiben* zu analysieren und entsprechend die orthographischen Muster, die sie beim Lesen im Geschriebenen entdecken können, zu speichern. Bei diesem Lernprozess bedürfen, wie die Schreibungen zeigen, können viele Kinder der adäquaten Unterstützung durch den Unterricht.

Das Beispielwort <Fernseher> mit [ɛɐ̯]/<er> in der betonten Silbe lässt deutlich werden, dass die schriftrelevante Analyse keine naiv einzellautbezogen sein kann, die Laut und Buchstaben gleichsetzt, sondern dass sie differenziertes Wissen über die Wort- und Silbenanalyse voraussetzt. So hängt die lautbezogene Funktion von <er> davon ab, in welcher Silbe die Buchstabenfolge vorkommt: <Werner, Lerner, ferner> haben das Muster <er> zweimal, und die Lautung beim Lesen hängt davon ab, zu welcher Silbe das orthographische Muster gehört: [ɛɐ̯] ist die Lautung in der betonten, [ɐ] in der unbetonten Silbe: [ʊɛɐ̯.nɐ, ʎɛɐ̯.nɐ, ʰfɛɐ̯.nɐ]. Denn der Atemdruck, mit dem Betontheit erzeugt wird, gibt den Segmenten einer Silbe eine spezifische Lautung, die damit im Kontrast steht zu der Lautung ähnlich gebildeter Laute in unbetonten Silben. Die Schrift zeigt sie im Deutschen aber nicht speziell an, da Silben mit <e> nach einer anderen Silbe in deutschen Wörtern in aller Regel unbetont sind. Vergleichbares wie für <er> gilt für <e> (<lese, Hefe>), für <en> (<lenken, wenden>)

und für <el> (<gelbe, Gabel>)⁴. Dieses eine Beispiel macht bereits deutlich, dass die Hinführung zur Schrift mehr als die übliche unterrichtliche „Buchstabeneinführung“ erfordert, dass sie es vielmehr den Kindern ermöglichen muss, lautliche Analysen in Abhängigkeit von der Betontheit der Silbe durchzuführen: Der silbische Analyse eines Wortes hat bei der lautlichen Analyse für das Schreiben sowie bei der silbischen Bündelung der Buchstaben eines Wortes beim (lauten) Lesen der lautbezogenen vorwegzugehen.

<seher>: „se“, „ser“, „sa“

Um das Wort <seher> schreiben zu können, bedarf es zuerst des Wissens darüber, dass es sich bei <Fernseher> um ein Kompositum handelt. Komposita bestehen aus mehreren Stammmorphemen (von denen das letzte als Grundwort bezeichnet wird). Sie sind prosodisch dadurch gekennzeichnet, dass sie drei Betonungsdifferenzen haben können: hauptbetonte (xx), nebenbetonte (x) und, unbetonte (-) Silben

| | | | | |
|-----|------|------|------|-----|
| xx | - | x | - | |
| Gar | ten | zwer | ge | |
| | | | | |
| xx | x | - | | |
| Rot | wei | ne | | |
| | | | | |
| - | xx | - | x | - |
| Kla | vier | ge | klim | per |

⁴ Prinzipiell gilt die Abhängigkeit der Lautung für einen Buchstaben von der Betontheit der Silbe und der Lautfolge für alle Laute.

Grammatisch sind sie daran erkennbar, dass sich die grammatischen Markierungen (Artikel, Flexionen der Attribute, Flexion der Morpheme des Kompositums) immer auf das Stammwort beziehen.

| | |
|--|--|
| <u>eine</u> Wunder <u>kerze</u> | nicht ein Wunder <u>kerze</u> |
| <u>eine</u> schöne Wunder <u>kerze</u> | nicht ein schönes Wunder <u>kerze</u> |
| aber | |
| <u>der</u> <u>Sack</u> Kartoffeln | nicht die Sack <u>kartoffeln</u> |
| ein großes kariertes <i>Hemd</i> | und ein großkariertes <i>Hemd</i> |

Um zu erkennen, dass <Fernseher> ein Kompositum ist, bedarf es, wie die Kinderschreibungen anzeigen, zusätzlicher unterrichtlicher Hilfe, die die Morphologie des Wortes erkennbar macht. Denn bei <seher> handelt es sich um einen Hiatus, d.h. um ein Wort das, im normalen Tempo gesprochen, einsilbig ist: Im gesprochenen Wort <Fernseher> ist <seher> nicht nur einsilbig wie <sehr>, sondern wird im Kontrast zu der betonten Silbe mit der lautlichen Struktur einer Reduktionssilbe gesprochen. Das Wort wird ein normaler Trochäus ([ˈfɛʁn.sə]): Daher ist das Wort spontan nicht als Kompositum erkennbar und es bedarf für das Erlernen der Schreibung der morphologischen Analyse, die den semantischen Aufbau des Wortes anzeigt. Auch hier erleichtert die Schreibung des Wortes die Analyse: Das geschriebene Wort <Fernseher> macht den Kindern erkennbar, dass das Wort die Tätigkeit des In-die-Ferne-Sehens beschreibt.

Für die Möglichkeit das Wort literat zu artikulieren, und für den Erwerb der orthographischen Regularitäten von Wörtern wie <seher> ist der Aufbau von folgendem Wissen notwendig: <Seher> gehört zu der Gruppe von Wörtern, die sich aus dem Stammmorphem eines Verbs und dem Ableitungsmorphem <er> zusammensetzen: <Mal*er, Lehr*er, Traum*er>. Das Ableitungsmorphem wird bei dieser Wortbildung zum Reim einer unbetonten Silbe, die, da es die gleiche Lautung (und Schreibung) wie Reduktionssilben hat, zu einer Reduktionssilbe wird (wie in <Becher>, <Bruder>, <Schwester>). Die Kinder haben zu lernen, dass der Reim mit dieser Lautung immer <er> geschrieben wird. Im Kontrast zu der Mehrzahl der Wörter mit dieser morphologischen Struktur zeichnet sich das Wort <seher> (wie gesagt) dadurch aus, dass er im normalen Sprechtempo einsilbig gesprochen wird ([ze:ʁ]). Seine grammatische, also geschriebene Form erfordert jedoch Zweisilbigkeit: Die Nominalisierungen eines Verbs oder Adjektivs durch die Verbindung des Morphems <er> mit dem Stammmorphem (<seh> + <er> = <Seher> wie <geb> + <er> = <Geber>, <froh> + <er>

= <Froher> wie <grün> + <er> = <Grüner>) macht das Wort grammatisch zweisilbig. Andere Wörter dieser phonologischen Gestalt, als „Hiate“ bezeichnet, die einsilbig gesprochene Hymonymie wie <Seher> und <sehr> (im Gesprochenen [ze:v]), bilden können, sind <sehen> und <Seen> ([ze:n]), <gehen> und <Gen> ([ge:n]), <frohen> und <Fron> ([fro:n]), <Zehen> und <zehn> ([tse:n]) und in einigen Regionen <Mäher> und <Meer> ([me:v]). Sie stellen für Kinder eine spezifische morphologische und orthographische Lernaufgabe dar. Verantwortlich dafür ist das Merkmal von Hiaten, im normalen Tempo einsilbig artikuliert zu werden, ist die Tatsache, dass der Anfangsrand der unbetonten Silbe im Kontrast zu allen Wörtern, die nicht zu der Gruppe der Hiate gehören, nicht konsonantisch besetzt ist:

| | | `S | | | °S | | |
|----------------|---------|-----|-----|---|----|------|---|
| | | A | R | | | A | R |
| im Kontrast zu | <Seher> | [´z | e:. | - | v] | Hiat | |
| im Kontrast zu | <Geber> | [ḡ | e:. | b | v] | | |
| | <gehen> | [ḡ | e:. | - | v] | Hiat | |
| im Kontrast zu | <geben> | [´g | e:. | b | n] | | |

An dem Beispiel der Hiate lässt sich Kindern schon früh veranschaulichen, dass beim Schreiben grammatische Regularitäten repräsentiert werden und dass sie zum schnellen (semantischen) Verstehen eines Textes beitragen. Da die Schrift die Grammatik veranschaulicht, hilft sie den Kindern, eine grammatische Aufmerksamkeit zu entwickeln, die notwendigen analytischen Fragen zu stellen und Antworten auf sie zu finden.

4. Sprachanalytisches Lernen als Grundlage für autonomes Lernen

Eine adäquate orthographische, d.h. regelorientierte Analyse – das macht das Beispiel des Wortes <Fernseher> gut deutlich – ist komplex, so komplex, dass die Mehrzahl der Didaktiker bis heute annimmt, dass sie Kindern in den ersten Klassen nicht zumutbar wäre, obwohl die Kognitionswissenschaft, empirisch vielfach abgesichert, Lernen von Anfang an als regelbasiertes Lernen darstellt. An die Stelle von Regelerwerb setzt sie ausschließlich memorierendes Lernen: die Kinder erhalten den Auftrag, Wörter (durch die Arbeit mit Karteikästen, „Fensterbankdiktat“ oder anderen Spielchen) mehrfach zu schreiben – in der Hoffnung, dass sie sie auf diese Weise in ihrem Gedächtnis abspeichern. Die Gefahr bei

einem musikgestützten Unterricht besteht darin, dass die Wiederholungen, die durch das Erlernen eines Liedes und sein häufiges Singen gegeben sind, ebenfalls als ausreichend für orthographisches Lernen gesehen wird. Die Frage nach dem Warum der Schreibungen, die zu Analyse und Regelbildung führt, wird im Unterricht häufig nicht gestellt. Wenn Kinder sie dennoch stellen, weil sie trotz der Aufgabe des stupiden Reproduzierens Beobachtungen anstellen und gemäß den habitualisierten Lernformen Verbindungen herstellen, bleiben sie dabei alleingelassen.

In dieser Ecke des Memorierens befindet sich ein musikgestützter Sprachunterricht, dem es ausschließlich um Patternlernen geht. Pattern haben ihre Funktion, wenn es darum geht, die Grundlage für das kognitive Lernen zu bilden: beim Abspeichern von Morphemen, d.h. beim Wortschatzaufbau und beim Speichern von Flexions- und Wortbildungsmorphemen. Bezogen auf die Aufgaben beim Lesen- und Schreibenlernen vermitteln Memorierübungen den Kindern jedoch falsche Lernstrategien. So verweigern Erst- und Zweitklässlern die Aufforderung, ein ihnen graphisch nicht bekanntes Wort zu schreiben, die sie mit Äußerungen wie „Das haben wir noch nicht gehabt“, und ältere Schüler (auch im Gymnasium) entschuldigen sich für orthographische Fehler mit Äußerungen wie „Ich kann mir doch nicht jedes Wort merken“. Für diese Schüler bedeutet Schreiben, ein gespeichertes Wort aus dem Gedächtnis zu reproduzieren, d.h. interpretieren Schreiben als eine memorierte Wiedergabe kasuistischer Fälle, nicht als systematische Anwendung regulärer graphischer Formen als Orthographie bestimmter Phänomene, die sie funktional zu identifizieren lernen müssen. Schreibenlernen bringen diese Schüler nicht mit dem Aufbau von Regelwissen, Schreiben und Lesen nicht mit dem Anwenden von Regeln in Verbindung.

Die linguistisch argumentierende Kritik der kasuistischen Repräsentation von Geschriebenem mit deren didaktischen Konsequenz, der Memoriermethode (vgl. Maas 1992), erhält er zusätzlich massive Kritik von psychologischer, soziologischer und pädagogischer Seite. So ist eine Begleituntersuchung zu PISA 2000 der Frage nach der Korrelation zwischen Lernerfolg und Lernstrategien nachgegangen (vgl. Artelt & Baumert 2004). Sie hat dabei zwei Gruppen von Schülern unterscheiden können: diejenigen, die eine memorierende Strategie vorzogen, und diejenigen, die Kontrollstrategien anwandten. Die letzteren erwiesen sich nicht nur als weitaus erfolgreicher, sie zeigten zugleich eine höhere Motivation und ein größeres Selbstbewusstsein („Selbstwirksamkeitsgefühl“) – wobei offen bleiben muss, in welchem Maße Motivation nicht nur Bedingung (wie in der Untersuchung angenommen), sondern vielmehr Folge von Erfolg ist.

Die Anwendung von Kontrollstrategien erfordert jedoch – das wurde hier an der didaktischen Analyse der Lernaufgaben beim Schreiben von <Fernseher> deutlich – Regelwissen. Denn Kontrolle kann nur dann ausgeübt werden, wenn die kausalen Bezüge, die eine Überprüfung ermöglichen, bekannt sind: „Wenn..., dann..., weil...“. Dort, wo nicht alle Schüler gelernt haben, diese Bezüge analytisch zu erkennen und ein entsprechendes Regelsystem aufzubauen, verhindert dieses Versäumnis Lernerfolge festigt, damit Ungleichheiten, die gesellschaftlich gegeben sind. Auch dieses konnte die Untersuchung nachweisen, indem sie die Daten zu den Schülermerkmalen Lernstrategie/Motivation/Selbstbewusstsein, korreliert mit Daten zur Lesekompetenz der verschiedenen Leistungsgruppen, zusätzlich mit den Sozialdaten der Schüler korrelierte. Das Ergebnis ist bekannt: Es führte zu dem viel beachteten Resümee, dass die Schule in einer ihrer vorrangigsten Funktionen, nämlich sozial ausgleichend zu wirken, in Deutschland bisher wenig erfolgreich war. So ist seit 2003 durch die IGLU-Ergebnisse bekannt, dass Kinder aus unteren Sozialschichten sechsmal weniger Chancen auf den Besuch eines Gymnasiums haben (vgl. Bos 2003), und 2012 kommt sowohl das Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung als auch die OECD wieder zu der gleichen Relation, jetzt bezogen auf den Hochschulzugang beider Gruppen. Mit diesem Resultat rangiert Deutschland auf einem der letzten Plätze in dem internationalen Ranking entsprechend dieser Fragestellung (vgl. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 2012, OECD 2012).

Untermauert werden die Ergebnisse der psychologischen und soziologischen Untersuchung zum Erfolg bei der schulischen Vermittlung der Lesekompetenz durch Resultate der kognitionswissenschaftlich fundierten Lernforschung (vgl. Goswami 2001, Neubauer/Stern 2007). Sie geht an vorderer Stelle der Frage nach, inwieweit genetische Dispositionen, die Einfluss auf die Intelligenz haben können, statisch zu sehen sind oder ob sie durch adäquate soziale Angebote lernwirksam beeinflusst werden können. Der derzeitige Stand der Forschung lässt annehmen, dass Intelligenz zwar eine genetische Disposition ist, dass deren Wirksamkeit jedoch von sozialen Faktoren abhängt: Bei günstigen Umwelteinflüssen kann die Intelligenzentwicklung in einem Maß forciert werden, dass sie Menschen, die mit geringerer Intelligenz geboren werden, denjenigen gegenüber, die genetisch besser ausgestattet sind, eine gleichwertige, auch eine überlegene Entwicklung nehmen können.

In diesem Kontext spielt Schule mit ihren didaktischen Möglichkeiten natürlich eine entscheidende Rolle: Unterricht kann die zu erwerbenden Gegenstände in der Form darstellen, dass Schüler deren Regelsystem entdecken und sich aneignen können, und zusätzlich

notwendigen Aufgaben bieten, an denen die Schüler Erlerntes üben können, bis es ihnen automatisiert für die Beantwortung neuer Fragen zur Verfügung steht. Gerade dem Faktor strukturierendes Üben als der funktionalen Anwendung des erworbenen Regelwissens schreibt die Lernforschung wieder eine große chancenausgleichende Wirkung zu.

Die Lieder, die ich vorstellen werde, folgen den beiden angesprochenen didaktischen Maximen des Erkennens von Regularitäten und deren Automatisierung von deren Funktionen durch ihr übendes Anwenden. Sie wenden sich einem orthographieorientierten sprachlichen Lernen, d.h. dem regelbasierten schriftsprachlichen Lernen zu, indem sie orthographische Muster wiederholt präsentieren. Die Muster werden rhythmisch und melodisch hervorgehoben und bilden häufig die Reime. Die zusätzlich eingesetzten stilistischen Mittel der Musik verstärken, die Aufmerksamkeit der Schüler für sie.

Das Singen der Lieder dient der Darbietung literater Formen im Medium des Gesprochenen. Die analytische Arbeit, die zur kognitiven Erarbeitung der jeweiligen strukturellen Elemente notwendig ist (vgl. der Analyse von <Fernseher>), erfordert jedoch zusätzlich die Auseinandersetzung mit der schriftlichen Form des Wortes, da diese die Strukturen visuell offenlegt. Zugleich ermöglicht sie die Beobachtung der orthographischen Markierung der Struktur. Vielen Kindern, vor allem mehrsprachigen, ermöglicht erst diese orthographisch gesteuerte Analyse den Aufbau der Kategorien für die lautliche Analyse für das Schreiben. Denn erst, nachdem sie diese schriftrelevanten Kategorien gebildet haben (z.B. für [ɐ] in der Reduktionssilbe), sind sie in der Lage, dieses lautliche Element auch in anderen Wörtern wahrzunehmen, um es beim Schreiben als Teil eines Wortes orthographisch in entsprechenden Situationen lautlich repräsentieren zu können.

Diese didaktisch zentralen Kontexte des Schrifterwerbs sollen abschließend am Beispiel des unterrichtlichen Einsatzes einiger der eingangs angesprochenen Lieder, wiederum exemplifiziert an der Aneignung der Schreibung des Wortes <Fernseher>, dargestellt werden. Die Möglichkeiten der unterrichtlichen Arbeit mit ihnen sowie die Reaktionen der Lerner wurden von vierzehn Studentinnen in ihren Zulassungsarbeiten und von über zwanzig in Hausarbeiten dokumentiert. Sie fand vor allem in Kindergärten und in der Grundschule statt, wurde jedoch auch – häufig mit Zweitsprachlern – in der Sekundarstufe und mit Erwachsenen durchgeführt⁵.

⁵ Ein Teil der studentischen Arbeiten ist nachzulesen unter <https://www.ph-freiburg.de/ew/homepages/roeber.html>

5. Die unterrichtliche Hinführung zu literaten sprachlichen Strukturen mit Hilfe von Liedern mit orthographischen Schwerpunkten

Die Kinderschreibungen des Wortes <Fernseher> ließen vier strukturelle Schwerpunkte erkennen, für deren systematische Analyse sich die unterrichtliche Thematisierung der Orthographie des Wortes, die die Strukturen markiert und dadurch sichtbar macht, als notwendig erwies – sowohl für die Aneignung der oft unbekannteren literaten Form als auch für die der normierten Schreibung:

- die Identifikation der öffnenden Diphthonge (<er> in <Fern>)
- die morphologische Analyse des Wortes als Kompositum (<Fern> + <seher>)
- die Identifikation der Lautung von Reduktionssilben mit [ɐ] (<er> in <seher>)
- die Identifikation von Hiaten („silbentrennendes h“ in <seher>)

Folgende Lieder können die Aufmerksamkeit der Kinder auf diese Bereiche lenken:

1. Öffnende Diphthonge

Zauberei (CD Quasselliese)

1. Hört mal her, zaubern ist nicht schwer. Weitere Zauberer:
Heute kommt der Zauberer Pu, Pie, Pe, Pa, Po, Pö, Pü
verzaubert alles mit dem U **Pei, Pau, Peu, Per, Por, Pur, Pir, Pür, Pör**

Sumsulubum, bum, bum!

Ziege wird Zuge

Fliege wird Fluge

Hase wird Huse

Vase wird Vuse

Löwe wird Luwe

Möwe wird Muwe

Rose wird Ruse

Dose wird Duse

Füße wird Fuße

Süße wird Suße

Grete wird Grute

Mete wird Mute

einen ganzen Tag mit Pu,

wir sagen nur noch u, u, u.

Dieses Lied wird bereits mit vorschulischen Kindern gesungen. Seine primäre Funktion besteht darin, durch den Austausch der Reime der betonten Silben den Kindern zu zeigen, dass Silben die sie vor dem Schriffterwerb als lautliche Einheit wahrnehmen (vgl. Röber 2010), segmentierbar sind: Sie gliedern sich auf einer ersten, kinästhetisch leicht wahrnehmbaren Ebene in den (konsonantischen) Anfangsrand und den (vokalisch beginnenden) Reim. Der Austausch der Reime bei Beibehaltung des Anfangsrandes lässt die Kinder artikulatorisch und auditiv die Grenzlinie, damit die Segmentierung wahrnehmen

| | | | |
|----|--|----|----|
| Fl | | ie | ge |
| Fl | | u | ge |
| Z | | ie | ge |
| Z | | u | ge |

Der Austausch der Zauberer mit den unterschiedlichen lautlichen Veränderungen, die sie vornehmen, zeigt den Kindern zusätzlich das vokalische Spektrum der betonten Silben, zunächst systematisch begrenzt auf die gespannten Vokale („Langvokale“). Es lässt sich auf die Hinzunahme der Diphthonge ausweiten, so auch der öffnenden Diphthonge;

| | | | |
|----|--|----|----|
| Fl | | ie | ge |
| Fl | | ir | ge |
| Z | | ie | ge |
| Z | | ir | ge |

Haben die Kinder so bereits die Möglichkeit, die entsprechenden lautlichen Kategorien auditiv aufzubauen, wird ihr Lernen wirkungsvoll verstärkt, wenn sie Buchstaben als Symbole für die unterschiedlichen Lautungen angeboten bekommen. Auch das ist bereits vorschulisch möglich (wie aus vielen Ländern bekannt ist) und kommt dem großen Lerneifer der vorschulischen Kinder entgegen.

Ein zweites Lied zu diesem strukturierenden/orthographischen Schwerpunkt weitet das Lernen aus:

Die Bar zum mutigen Zar (CD Quasselliese)

1. In Russland war ein Zar,
der war schon neunzig Jahr.
Doch jung war noch sein Herz.
Er liebte Tanz und Scherz.
2. Einmal in einer Bar
vergnügte sich der Zar.
Die Turmuhr schlug schon vier,
doch lustig war's noch hier.

3. Da trat durchs hintere Tor
ein Räuber frech hervor
mit einem schwarzen Bart,
die Augen bös und hart.
4. Mit wildem Blick schrie er:
„Gebt alles Geld mir her!
Und jeden, der sich wehrt,
erschlag ich mit dem Schwert.“
5. Betrunken war der Zar,
doch sprach er laut und klar:
„Du Schurke, scher dich fort,
sonst knallt's, du hast mein Wort!“
6. Der Räuber schämt' sich sehr
und kam nie mehr hierher.
Fortan hieß diese Bar:
„Die Bar zum mutigen Zar“.

Alle Reimwörter dieses Liedes haben einen öffnenden Diphthong. Die Kinder markieren sie in den Texten farbig (wenn sie noch nicht gelesen werden können mit Hilfe der Lehrerin). Dabei fällt ihnen die einheitliche Schreibung mit <r> auf.

In Russland war ein **Zar**,
der war schon neunzig **Jahr**.
Doch jung war noch sein **Herz**.
Er liebte tanz und **Scherz**.

Ein graphisch gestaltetes analysierendes Abschreiben⁶ der Reimwörter in Spalten lässt sie zusätzlich die gleichen Vokalbuchstaben, damit die Schreibung der Diphthonge erkennen, und diese lenkt ihre Aufmerksamkeit bei der Analyse des Gesprochenen auf das entsprechende Segment:

⁶ Für diese systematisierende Darstellung habe ich in meinen Konzepten für die Grundschule das Bild eines Hauses (für die betonte Silbe) und einer Garage (für die unbetonte Silbe) verwandt (vgl. Röber 2010). Es hat sich bewährt. Für Sekundarstufenschüler hat es sich als angebracht erwiesen, eine weniger kindliche Form zu verwenden. Studentinnen haben bei ihrer Arbeit mit Erwachsenen allerdings wieder auf das Häuserbild zurückgegriffen.

| | | | | | | | | |
|---|-----|--|-----|----|---|---|-----|--|
| Z | ar | | H | er | z | v | ier | |
| J | ahr | | Sch | er | z | h | ier | |

| | | | | | | | | |
|---|----|--|---|----|---|---|----|--|
| T | or | | f | or | t | | er | |
| v | or | | W | or | t | h | er | |

| | | |
|------|-----|---|
| w | ehr | t |
| Schw | er | t |

So wird deutlich: Das Sprechen der Reimwörter ermöglicht, unterstützt durch die Betrachtung der Schreibungen die Identifikation der Lautung der Diphthonge im Wort als die spezifische lautliche Kategorie deren Identifikation sie erlernen müssen. Sie lässt die gleichklingenden Reime entsprechend den orthographischen Mustern, die sich Schulkinder dabei zugleich aneignen, gezielt wahrnehmen: Schreibenlernen durch Lesenlernen.

In zahlreichen Dialektregionen wird nach [a] im Kontrast zu den Wörtern mit allen übrigen Vokalen für <r> kein [ɐ] gebildet: [tsa:]/<Zar>, [ja:]/<Jahr>, [ba:t]/<Bart>⁷. Auch diese Beobachtung sollte, wo die entsprechende Lautung anzutreffen ist, unterrichtlich thematisiert werden. Die Schreibung des <r> in diesen Wörtern wird für die Schüler einsichtig, wenn aus den einsilbigen Wörtern Zweisilber gebildet werden („Verlängerung“):

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|--|---|-----|--------|----|--|-----|--|---|----|---|---|----|--|---|---|---|
| (1) | <table border="1"> <tr><td>J</td><td>ahr</td></tr> <tr><td>J</td><td>ah</td></tr> </table> | J | ahr | J | ah | | (3) | <table border="1"> <tr><td>B</td><td>ar</td><td>t</td></tr> <tr><td>B</td><td>är</td><td></td></tr> </table> | B | ar | t | B | är | | <table border="1"> <tr><td>t</td><td>e</td></tr> </table> | t | e |
| J | ahr | | | | | | | | | | | | | | | | |
| J | ah | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B | ar | t | | | | | | | | | | | | | | | |
| B | är | | | | | | | | | | | | | | | | |
| t | e | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | klar | | | hart | | | | | | | | | | | | | |
| | klare | | | härter | | | | | | | | | | | | | |
| | _____ | | | _____ | | | | | | | | | | | | | |
| (2) | war | | (4) | arm | | | | | | | | | | | | | |
| | waren | | | ärmer | | | | | | | | | | | | | |
| | star | | | zart | | | | | | | | | | | | | |

⁷ Diese Artikulation hat ihre Begründung darin, dass [a] der tiefste aller Vokale ist, d.h. die Zunge hat hier die unterste Position innerhalb der Positionen zur Vokalbildung. [ɐ] liegt oberhalb von [a], d.h. die Bewegung der Öffnung, die diese Diphthonge entstehen lässt, ist hier nicht möglich. Wenn nach [a] ein Laut artikuliert wird, ist in den meisten Regionen es ein Konsonant ([r]), wird also kein Diphthong gebildet.

stare usw. zärtlich

In (1) und (2) wird die zweisilbige Form mit [r] im Anfangsrand der Reduktionssilbe gesprochen (ˈja:rə, ˈva:rən). In der einsilbigen Form, dem Stamm des Wortes, bildet der Buchstabe für [r] den Endrand der Stammschreibung (wie in <leben/leb, Stühle/Stuhl>). Dabei verliert der Buchstabe die Funktion, einen Konsonanten zu repräsentieren: der Stamm endet auf [a:]. Die Schreibungen können zeigen, dass die morphologische Konstantenschreibung unabhängig von allen Abbildungserwartungen ist. Das Angebot zusätzlicher Wörter zu denen des Liedes in (2) ermöglicht durch die Häufungen, den Kindern die Regelmäßigkeit der Schreibung vorzuführen, ermuntert sie möglicherweise, selber Wörter in Texten, die sie beim Lesen finden, für diese Kategorie zu sammeln und in die Schule „mitzubringen“.

Die Schreibung der Diphthonge mit einer Dehnungsmarkierung (<ier, ohr, eer> z.B. in <Tier, bohrt, Teer>) markiert die standardsprachliche Differenzierung von Stämmen mit einem <r> im absoluten Endrand des Stammes, diphthongiert mit Langvokal ([ftu:ɐ]/<stur>), im Kontrast zu Stämmen, bei denen dem Diphthong ein weiterer Konsonant im Endrand folgt. Diese Wörter haben hochsprachlich eine Kurzvokal und keinen Diphthong, ([ftorm]/<Sturm>). Sie werden jedoch in einigen Dialektregionen auch diphthongiert. Dehnungsmarkierungen finden sich daher nur in Stämmen, die mit dem Diphthong enden.

bohr*en

fahr*en

führ*en

Jahr*e⁸

Für die i-Schreibung gilt hier:

Dehnungsmarkierung bei <Vier, Tier>, nicht aber bei den gleichklingenden <wir, mir, dir>, die durch diese Schreibung als Pronomina gekennzeichnet sind.

Übungen, die den Kindern Gelegenheit geben, das vorweg Gelernte anwendend zu überprüfen und dabei ihr Regelwissen bestätigt zu erhalten, können Spiele wie Memories oder Dominos sein, in denen die Kinder Paare/Trios/Quartette zu bilden haben, die entsprechend der Lautung und den orthographischen Regeln zusammengehören. Diese Übungen haben vor allem im Zweitspracherwerb eine große Funktion, da sie 1. den Wortschatz erweitern, 2. die Artikulation spezifischer Merkmale des Deutschen fokussieren, 3. zur isolierten Übung dieser

⁸ Da bei diesen Wörtern Sonderfilter für die Dehnungsmarkierung wie z.B. „kein <h> bei <sch> im Anfangsrand und den meisten komplexen Anfangsrändern (<stur, Schnur, Flur>)“ greifen, verzichten viele Lehrerinnen auf die regelbasierte Vermittlung der Dehnungsmarkierung vor <r> und lassen die Schreibung dieser (geringen) Gruppe von Wörtern memorierend lernen.

Artikulation führen und 4. (das gilt für alle Schüler) die Regelmäßigkeit der Schreibung zeigen, indem sie auf deren Repräsentation lautlicher Strukturen und zugleich auf die morphologische Stammbildung hinweisen.

Spiele für die Aneignung der Lautung und Schreibung der öffnenden Diphthonge können folgende Paare bilden lassen:

| | |
|--------------|----------------|
| Birne/Kirche | Schirm/Tier |
| Worte/Torte | Wirt/Klavier |
| usw. | usw. |
| | |
| Tor/Tore | Garten/Gärtner |
| Flur/Flure | Bart/Bärte |
| usw. | usw. |

Die Paare repräsentieren die Regularität, und ihre Bildung setzt Wissen voraus, das wiederholend seine Anwendung findet.

Jedes Spiel hat entsprechend den Lernerfordernissen der Schüler unterschiedlich gestaltete Varianten:

- nur Abbildungen (deren Bezeichnungsfunktion vorweg memorierend gelernt werden muss: „Dieser Mann ist ein Wirt.“)
- Abbildungen mit Wörtern
- nur Wörter

2. Identifikation von Komposita

1. Zwei Hunde beschnuppern sich.
Die Hundeleinen verheddern sich.
Schon ist das Hundeleinenchaos da.
Was für ein Tag, was für ein Hundeleinenchaostag!
2. Die Mopeds stehen im Stau.
Die Mopedklingeln machen Radau.
Schon ist das Mopedklingelchaos da.
Was für ein Tag, was für ein Mopedklingelchaostag!
3. Die Kissen fliegen nach oben.
Die Kissenschlacht beginnt zu toben.
Schon ist das Kissenschlachtchaos da.
Was für ein Tag, was für ein Kissenschlachtchaostag!
4. Die Diebe verlaufen sich.
Die Diebesbande verprügelt sich.
Schon ist das Diebesbandenchaos da.
Was für ein Tag, was für ein Diebesbandenchaostag!
5. Die Schüler verschlafen sich.
die Schulbusse verspäten sich.
Schon ist das Schulbuschaos da.
Was für ein Tag, was für ein Schulbuschaostag!

Schreibungen teilweise bis in die Sekundarstufe hinein zeigen an, welche kognitive Leistung es für Kinder ist, Wortabtrennungen entsprechend den grammatischen Vorgaben der Schrift vorzunehmen. Denn die prosodische Struktur von Äußerungen, an der sich viele Kinder noch in diesem Alter zu orientieren scheinen, gibt keinen systematischen Hinweis auf Wortabtrennungsregeln. Ihr Erlernen ist Folge kognitiver, grammatischer Analysen. Das wird vor allem deutlich, wenn Kinder, denen die Wortabtrennung generell weitgehend gelingt, Unsicherheiten entweder bei der Schreibung von Komposita, wenn sie sie trennen, zeigen, oder spiegelverkehrt, wenn sie getrennt zu schreibende Wörter zusammenschreiben („der groß Vater“/ „der Großvater“).

Dieses Lied dient einer ersten Hinführung zur Schreibung von Komposita, indem es an die zwei Merkmale ihrer Bildung hervorhebt:

1. Der Artikel, bezieht sich immer auf das Stammwort

<der Ohrwurm, die Ohrwürmer>

2. Die attributiven Erweiterungen sind immer entsprechend der grammatischen Form des Stammwortes flektiert

<den schmalzigen Ohrwürmern>

3. Alle Stammmorpheme zwischen dem initialen Element und dem Kern, die nicht flektiert sind, werden mit dem letzten Stammmorphem zusammengeschrieben

<ein großer schneller Kochtopf>, aber

<ein großer Schnellkochtopf>

Das Lied leitet die Kinder an wahrzunehmen, dass alle Elemente, die zwischen dem initialen Element und dem letzten Stammmorphem stehen, dann mit diesem zusammenzuschreiben sind, wenn diese unflektierbar sind:

- die Mopeds (flektiert)
- die Mopedklingeln (<Moped> hier unflektierbar, <Klingeln> flektiert)
- das Mopedklingelchaos (<Moped, Klingel> hier unflektierbar)
- der Mopedklingelchaostag (<Moped, Klingel, Chaos> hier unflektierbar)

Eine Übung, die den Kindern diese grammatischen Merkmale verdeutlichen, ist das Eintragen von Wörtern einer vorgegebenen Auswahl in Listen entsprechend der im Lied angezeigten Regularitäten:

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

der, die, das, die

Moped, Moped, Mopeds, Moped

Klingel, Klingel, Klingeln

Chaos, Chaos

Tag, Tag

An diese Übung kann sich ein Memorie anschließen, in dem die Kinder Paare aus bestimmten und unbestimmten Artikeln, Possessivpronomina und Präpositionen einerseits, unterschiedlich langen Komposita andererseits zu Paaren zusammenfügen:

der Fuß

die Fußbälle

das Fußballtor

der Fußballtorwart

die Fußballtorwartfrau

3. Schreibung des silbentrennenden <h> s

Warum wohl (CD Piratenratten)

1. Warum wohl haben Schuhe
beim Laufen keine Ruhe?
Warum? Darum!
2. Warum wohl haben Flöhe
keine Angst in der Höhe?
Warum? Darum!
3. Warum wohl haben Kühe
beim Seiltanzen Mühe?
Warum? Darum!
4. Warum wohl die Haare wehen
beim Hüpfen und Gehen?
Warum? Darum!
5. Warum wohl alle fliehen
beim Bohren und Zähneziehen?

Warum? Darum!

6. Warum wohl all die Fragen?

Kannst du die Antwort sagen?

Warum? Darum!

Die Lernaufgabe für die Kinder besteht darin, beim Lesen die Wörter entweder als Trochäen ohne Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe oder sie einsilbig zu artikulieren, beim Schreiben den unbesetzten Rand der Reduktionssilbe mit <h> zu markieren. Ihren Ausgang nimmt die Arbeit erneut bei dem Lied, indem die Kinder alle Wörter mit dem silbentrennenden <h> wieder farbig markieren. Spätestens beim Eintragen der Wörter in die Wortgraphik erkennen sie ihre graphische Gemeinsamkeit: der Buchstabe <h> im Anfangsrand der Reduktionssilbe

| | |
|-----|---|
| Sch | u |
| R | u |

| | |
|---|---|
| h | e |
| h | e |

usw.

In Spielen zur Übung bilden die Kinder Paare mit den Reimwörtern des Liedes und mit weiteren Reimwörtern (<frohe/hohe>, <stehen/sehen>, <Kühe/Brühe> usw.) (1). Ein zweites Spiel verstärkt die Spezifik dieser Wörter durch Minimalpaarbildungen, bei denen ein Wort einen Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe hat, im anderen Wort nicht:

| | | | | | | | | | | |
|-----|--|-----|---|---|---|--|---|---|---|---|
| 1. | <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td>Sch</td><td>u</td></tr> <tr><td>R</td><td>u</td></tr> </table> | Sch | u | R | u | <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td>h</td><td>e</td></tr> <tr><td>h</td><td>e</td></tr> </table> | h | e | h | e |
| Sch | u | | | | | | | | | |
| R | u | | | | | | | | | |
| h | e | | | | | | | | | |
| h | e | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| 2. | <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td>R</td><td>u</td></tr> <tr><td>R</td><td>u</td></tr> </table> | R | u | R | u | <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td>t</td><td>e</td></tr> <tr><td>h</td><td>e</td></tr> </table> | t | e | h | e |
| R | u | | | | | | | | | |
| R | u | | | | | | | | | |
| t | e | | | | | | | | | |
| h | e | | | | | | | | | |

Auch hier folgt ein Spiel zur Übung. Beim Vergleich des langsamen mit dem schnellen Lesen der Hiäte mit [n] im Endrand der Reduktionssilbe erkennen sie die Möglichkeit, die Wörter zweisilbig (langsam) und einsilbig (schnell) zu sprechen (unabhängig von ihrer Schreibung)

<wehen> → langsam [ˈve:..ən]/[ˈve:n]

<wehen> → schnell [ve:n].

Zur Übung der (zweisilbigen) Schreibung tragen die Kinder diese Wörter nach Diktat, bei dem die Wörter einsilbig artikuliert werden, in Sätze mit entsprechenden Lücken ein:

„<Die Kinder ____ mit ihren roten ____ zur Schule>“ (<gehen, Schuhen>).

„<Wir folgen den _____, die in den _____ Wald _____>“ (<Rehen, nahen, fliehen>).

Das schnelle Lesen lässt sich in „Leseolympiaden“ üben, in denen eine Liste von diesen Wörtern in möglichst kurzer Zeit zu lesen ist. Wörter, die nicht korrekt gelesen werden (z.B. eine falsche Betonung haben, mit [h] artikuliert werden usw.), müssen wiederholt werden (→ Zeitverlust). Die Zeit wird gemessen, und beim Lesen in größeren Gruppen wird die Spanne zwischen dem schnellsten und dem langsamsten Leser gedrittelt: schnellste Gruppe: Gold usw. Die Olympiade wird über einen Zeitraum täglich mit den gleichen Wörtern, deren Reihenfolge wechselt, wiederholt. Die Schüler erhalten die Listen, um das Lesen auch allein üben zu können. Erfahrungsgemäß drängeln sich nach wenigen Tagen alle Kinder auf dem mittleren Treppchen (Gold), und in manchen Klassen erhalten alle Schüler dann ein goldenes Gummibärchen. Bei individuellem Üben werden die Zeiten mit Datum auf einem „Olympischen Zertifikat“ festgehalten und weisen durch die Verringerung der Zeit den Lernfortschritt sichtbar nach.

Zu ergänzen ist der Unterricht zu diesem orthographischen Thema noch durch die Beobachtung, dass Diphthongen kein <h> folgt:

| | | | | | | | | | | | |
|---|----|---|----|---|----|---|---|------|----|---|---|
| B | au | - | en | n | eu | - | e | schr | ei | - | e |
| B | au | t | en | h | eu | t | e | schr | ei | b | e |

Als Ausnahme sind hier folgende Wörter mit <ei> und <h> memorierend zu lernen:

<weihen, reihen, leihen>

4. <er> in der Reduktionssilbe

Der Bauer mag die Bäuerin (CD Piraten Ratten)

1. Der Bauer mag die Bäuerin.
Der Bäcker mag die Bäckerin.
Der Lehrer mag die Lehrerin.
Und wen magst du?
2. Der Jäger mag die Jägerin.
Der Maler mag die Malerin.
Der Metzger mag die Metzgerin.
Und wen magst du?

3. Der Schüler mag die Schülerin.
 Der Sportler mag die Sportlerin.
 Der Tänzer mag die Tänzerin.
 Und ich mag dich!

Meine Untersuchungen weisen nach, dass die meisten Kinder die Schreibung fast aller Reduktionssilben aufgrund ihrer regelmäßigen Markierung mit <e> in der zweiten Hälfte des 1. Schuljahres beherrschen (vgl. Röber 2010). Lediglich die Schreibung von Silben, die mit <er> zu schreiben sind (<Wunder>) und/oder die einen komplexen konsonantischen Reim haben (<wundern, wandeln>) werden auch im 2. Schuljahr noch nicht von allen Kindern beherrscht (vgl. ebd.).

Dieses Lied mit Wörtern für männliche Berufsbezeichnungen, deren Endmorphem <er> wieder farbig markiert wird, ermöglicht den Kindern zu entdecken, dass die Artikulation der Reduktionssilben mit [ɐ] mit <er> repräsentiert wird. Zusätzlich angewandt wird die Regel durch Spiele, in denen einzelne Kinder Tätigkeiten als Scharaden vorführen und die Kinder der Klasse den dargestellten Beruf erraten, um den Schauspielern die entsprechenden Berufsbezeichnungen, auf einen Zettel geschrieben, anzuheften: Ein Kind macht die Tätigkeit des Schreibens vor, und es erhält von einem anderen Kind einen Aufkleber mit <Schreiber> usw. In der folgenden schriftlichen Übung füllen die Kinder Listen aus, in die entweder das Verb oder das Substantiv einzutragen sind. Aufgrund der Regelmäßigkeit der Artikelzuweisung der Berufsbezeichnung mit <er> ist der Artikel ebenfalls einzutragen. Der Stamm wird jeweils eingekreist:

| | | |
|--------|-----|--------|
| lesen | der | |
| | | Lacher |
| malen | | |
| tragen | | |

Eine Erweiterung der morphologischen Arbeit mit diesen Wörtern, die das Lied ermöglicht, ist die Betrachtung der femininen Berufsbezeichnungen. Ihre unterschiedliche Thematisierung ist aus dem Grunde notwendig, weil eine Gruppe von Schülern noch in der Sekundarstufe, ihrer Artikulation folgend, die beiden Suffixe mit <rr> verbindet: Sie bilden ihre Artikulation ab, bei der die Silbe mit dem ersten Suffix (=Reduktionssilbe) mit [ɐ] gesprochen wird, für das sie regelhaft <er> schreiben, und beginnen die letzte Silbe (mit dem zweiten Morphem

<in>), ebenfalls entsprechend der Artikulation, mit dem Konsonanten [r], schreiben daher <rin>. So entsteht <*Bäuerin, Lehrerin>. Auch hier hilft die schriftliche morphologische Analyse der geschriebenen Wörter zum Erkennen der Struktur, die die Orthographie repräsentiert (erneut unter Hinzunahme der Artikel, die ausnahmslos regelhaft feminin sind).

| | | | |
|-----|-----|-------|----|
| | mal | en | |
| der | Mal | er | |
| die | Mal | e - r | in |

| | | | |
|-----|---------|-------|----|
| | verkauf | en | |
| der | Verkäuf | er | |
| die | Verkäuf | e - r | in |

Ein Spiel, das sich hieran anschließt, lässt sich als Memorie, gebildet aus Karten mit Abbildungen der Akteure und aus Karten mit den Wörtern, in denen die morphemische Gliederung markiert ist, gestalten:

- mit Paaren: Abbildung/<der Maler>
 <malen>/<der Maler>
 <der Maler/die Malerin>
- mit Trios: Abbildung/<malen>/<der Maler>
 <malen>/<der Maler>/<die Malerin>
- mit Quartetten: Abbildung/<malen>/<der Maler>/<die Malerin>

In den ersten Klassen spielen die Kinder gern Rollenspiele zu dem Text der einzelnen Strophen, indem die Akteure durch umgehängte Karten „verkleidet“ sind (der Bauer
 die Bäuerin) und Herzen verteilen. Um die Betrachtungen der orthographischen Markierungen dieser Morphemschreibungen zu beenden, sollte die Pluralbildung mit <nn>, einer Schärfungsmarkierung angesprochen werden. Sie ergibt sich aufgrund dessen, dass die letzte Silbe mit dem Morphem <in> keine Reduktionssilbe, sondern eine nebenbetonte Silbe

ist („Normalsilbe“, vgl. C. Röber 2010). Die Schreibung mit nur einem <n> ließe hier einen gespannten Vokal artikulieren <Malerinnen>/[ˈma:.lə.ri.nən]*<Malerinen> / [ma:.lə.ri.nən].

Resümee

Sprachliches Lernen, insbesondere der Schrifterwerb, so wurde eingangs dargestellt, ist sowohl für L1- als auch – intensiver noch – für L2-Lerner, die Begegnung mit einer neuen Sprache. Die Auseinandersetzung mit ihr tritt in ihrer Wahrnehmung (und oft auch in der der Lehrerinnen und häufig auch der Didaktik) in aller Regel in den Hintergrund zugunsten der primären Aufgaben des Lesen- und Schreibenlernens. Die Komplexität der Leistungen, die alle Kinder für dieses Ziel erbringen müssen, wird jedoch erst sichtbar, wenn beides zusammengeführt wird: Die Schrift als Orthographie repräsentiert die neue Sprache, und beide Erwerbsziele gehen ein dialektisches Verhältnis ein: die neue Sprache repräsentiert die phonologischen und morphologischen Strukturen, die die Kinder für das Lesen und Schreiben kennen müssen, und das Lesen und Schreiben ermöglicht den Kindern, ihre Kenntnisse über die neue Sprache kontinuierlich zu erweitern. Die Komplexität dieser Aufgaben erfordert – das konnte deutlich werden – eine kompetente, adäquate didaktische Steuerung im Unterricht. Entsprechend der klassischen methodischen Gliederung von Unterricht (1. Hinführung/ 2. Analyse und Wissenserwerb/ 3. Übung und Wissenssicherung) können Lieder wie die, die hier dargestellt wurden, eine Funktion mehrfach erfüllen: 1. fokussieren sie mit ihren lyrischen und musikalischen Mitteln die Aufmerksamkeit der Kinder auf die sprachstrukturellen Themen, die die Texte – immer mit Ausrichtung auf ihren orthographischen, d.h. systematisierenden Aspekt – vorführen, 2. lassen die Schreibungen (auch vorschulische) Kinder visuell Gleiches und Ungleiches entdecken, die die schriftrelevanten lautlichen Segmente, die jeweils im Blickpunkt stehen, als systematisch identifizierbar werden lassen: die Betrachtung des Geschriebenen ermöglicht Regelformulierungen, 3. dienen die Übungen, die sich anschließen, zur Anwendung der Regel, ihrer Überprüfung und ihrer Autonomisierung. So führt die gesteuerte Beschäftigung der Kinder mit den sprachlichen Strukturen zu der Lösung der Aufgaben des Lesen- und Schreibenlernens strukturiert am Gesprochenen und Geschriebenen. Da die Schrift die neue Sprache repräsentiert, erweitert sie zugleich das sprachliche Repertoire der Kinder und ermöglicht den Gebrauch unterschiedlicher Varianten sowohl im Gesprochenen wie auch im Geschriebenen – dem Ziel der sprachlichen Entwicklung sowohl für L1- als auch für L2-Lerner.

Die phonologische, morphologische und orthographische Komplexität des Deutschen, die hier exemplarisch dargestellt werden konnte, lässt erkennen, was die Kinder geleistet haben, wenn sie zu sicheren Lesern und Schreibern wurden und ihre Texte zeigen, dass sie

sprachliche Register differenzieren können. Kinder können diese Aufgaben dann mit einem großen Plus beginnen, wenn sie vor- und außerschulisch bereits Chancen hatten, die Variantenvielfalt ihrer Erstsprache zu erfahren. Sprachanalytische Darstellungen zeigen aber auch, dass die Lösung dieser Aufgaben durch die Kinder, die nicht bereits außerschulisch gut für sie ausgestattet wurden, nur selten in dem erwarteten Maße zu leisten ist, wenn der Unterricht sie dabei allein lässt oder auf falsche Spuren setzt.

Dieses darzustellen, vor allem den letzten Kausalbezug zwischen gutem Unterricht und Lernchancen als Auftrag für den schulischen Unterricht zu veranschaulichen, war meine zentrale Absicht bei der Verfassung dieses Textes. Das heute vielfach verbreitete Klagen über ein unzureichendes Wissen der Schüler, der Studenten, der Lehrer bleibt solange ineffektiv, bis endlich damit begonnen wird, allen am Bildungsprozess beteiligten Gruppen das Wissen anzubieten, das anzubieten ist. Einen sehr kleinen Ausschnitt aus dem großen Bereich sprachlichen Wissens hat dieser Text exemplarisch unterrichtsbezogen zeigen wollen.

Literatur

- Artelt, Cordula & Baumert, Jürgen et al (2004): Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000, http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/LearnersForLife_GER.pdf. (26.01.2014.)
- Bos, Wilfried (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Goswami, Usha (2001): *So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Maas, Utz (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Osnabrück: V&R Unipress.
- Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung/ Vodafone Stiftung Deutschland. 2012. Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang, www.vodafone-stiftung.de. (26.01.2014.)
- Neubauer, Aloscha & Stern, Elsbeth (2007): *Lernen macht intelligent*. München: DVA.
- OECD (2012): Vergleichender Report: Benachteiligte Schüler und Schulen. <http://www.oecd.org/education> (26.01.2014.)

Pinker, Steven (2000): *Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache*. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akad. Verlag.

Röber, Christa & Müller, Claudia (2008): *Der Aufbau von professionellem sprachlichem Wissen als Voraussetzung für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder. Eine Expertise*. Robert-Bosch-Stiftung: Mai 2008.

Röber, Christa (2010): *Die Leistungen der Kinder beim Lesen und Schreibenlernen*. Hohengehren: Schneider.

Töphinke, Doris (2010): *Vorbereitung auf den Orthographieerwerb: Zur Berücksichtigung der Schrift in der vorschulischen Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. In: Mehlem, Ulrich/Sahel, Said (Hrsg.): *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext. Diagnose und Förderung*. Freiburg: Fillibach.