

Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik 7

Schrift lehrt Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen und Verstehen – und mehr.

Orate Sprache – Schrift – literate Sprache¹

Christa Röber

Abstract

Das orthographische Schreiben gilt generell als Erschwernis des sprachlichen Handelns, möglicherweise weil viele es mit eigenen Fehlererfahrungen in Verbindung bringen. Der folgende Text kehrt jedoch das Bild um: Er stellt dar, dass der gesicherte Erwerb bestimmter sprachlicher Kompetenzen ohne die strukturierende Symbolisierung der orthographischen Zeichen nicht möglich ist. Diese Kompetenzen betreffen zum einen die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, die in der Auseinandersetzung mit dem schriftlich vorgegebenen erworben werden, zum anderen – darüber hinausgehend – die Aneignung sprachlicher Formen, die andere sind als die, die im mündlichen Sprachgebrauch in sprachlich vertrauten Situationen der Familie oder von peer groups erlernt werden können. Diese werden (im Kontrast zum „Oraten“) als „literate“ bezeichnet. Ihr Beherrschen ist die Voraussetzung für das Gelingen einer (mündlichen oder schriftlichen) Kommunikation in Situationen, in denen die vertrauten Formen unangemessen sind. Beispiele können verdeutlichen, dass ein Bewusstsein für die Notwendigkeit literater Formen im Kontext mit der Verschriftlichung der Sprache, also der Produktion der Sprache für Andere, schon früh entsteht, dessen Möglichkeiten der Gestaltung jedoch – wie alles sprachliche Können – sehr stark von den Einflüssen der sozialen Umgebung abhängt. Der Text zeigt an unterschiedlichen didaktischen Beispielen auf, dass es die Aufgabe und die Chance des schriftsprachlichen Unterrichts ist, Orthographie in ihrer Funktion der Repräsentation literater Sprache, damit als didaktisch primäres Instrument für einen systematischen Sprachausbau zu nutzen und darzustellen.

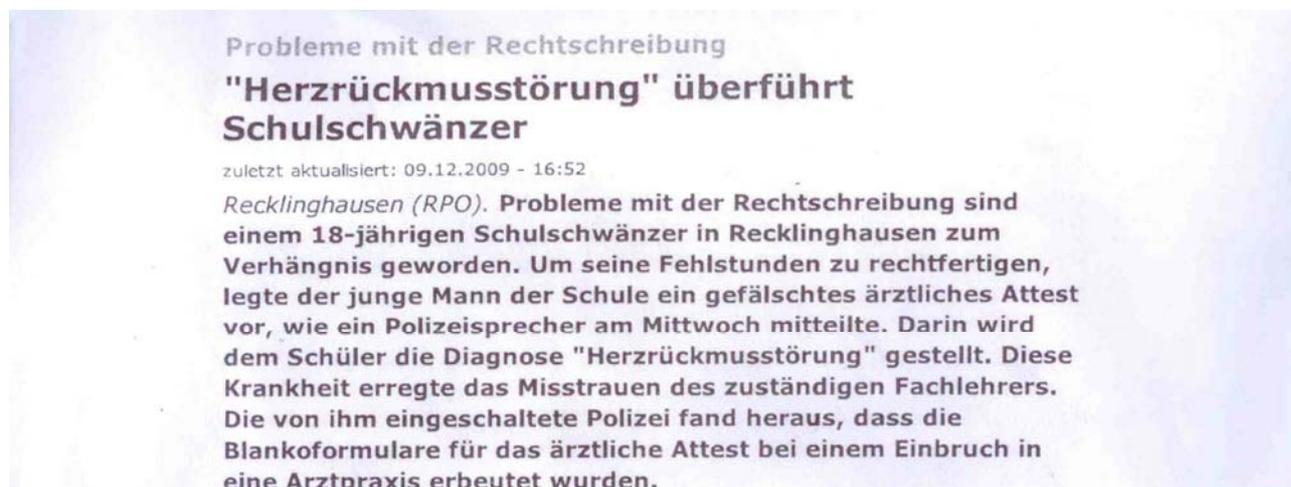
Schlagwörter:

Orthographie, gesprochene und geschriebene Sprache, orates und literates Register, Didaktik des Sprach- und Schriftspracherwerbs: Wortschreibungen, Großschreibung, Zeichensetzung

¹ Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaften (DGfS), Feb. 2010 in Berlin. Für hilfreiche Kommentare danke ich Claudia Müller.

1. Einleitung

Am 10. 12. 2009 brachte die Rheinische Post eine kurze Notiz über das Pech eines Schulschwänzers:



Sein Pech bestand darin, dass er ein Wort geschrieben hatte, das es geben könnte, das es aber nicht gibt. Ursache für dieses Missverständnis war vermutlich die lautliche Nähe beider Wörter: abgesehen von dem Plosiv im Endrand der zweiten Silbe ([k] vs. [t]) sind beide Wörter lautlich gleich. Es ist anzunehmen, dass der Schüler das Wort nur gesprochen kennt und dabei statt <rhyth> <rück> wahrgenommen und interpretiert hat (die Schreibweise mit <ck> verstärkt diese Vermutung) – ein durchaus plausibler „Verhörer“, da er einer morphologischen Kontrolle standhalten kann: Wenn es z.B. <Handrücken> gibt, könnte es durchaus auch einen <Herzrücken> geben. Falls er das Wort je anderen gegenüber gesprochen gebraucht hat, wird ihn auch dann, wenn seinen Zuhörern das Wort bekannt war, vermutlich niemand korrigiert haben, weil Hörer in der Regel das hören, was sie antizipieren. So wird deutlich: Er hätte die Korrektur nur über die Analyse des geschriebenen Wortes erwerben können, d.h. hätte er das Wort <Herzrhythmusstörung> je geschrieben gesehen, wäre ihm möglicherweise dieser Fehler seitdem nicht mehr unterlaufen (und er hätte weiter schwänzen können).

Zu dem Verdacht einer unzulänglichen Auseinandersetzung mit den Strukturen des Geschriebenen führt – um noch ein derzeit prominentes Beispiel hinzuzufügen – auch die Schreibung „es ist feiamt“ / <Feierabend>. Ihre Herkunft ergibt jedoch weniger Anlass zum

Schmunzeln: Sie stammt aus den Schreibungen, die im Rahmen der Analphabetenstudie der Universität Hamburg, deren Ergebnisse im März 2011 veröffentlicht wurden (vgl. Grotelüschen 2011). Sie hat in einer repräsentativen Untersuchung 18-65jährige, die Gruppe der Erwerbstätigen in Deutschland, untersucht und nachweisen müssen, dass

- 7,5 Mill. (= ein Siebtel) Funktionale Analphabeten (definiert durch die Unfähigkeit, kürzere Texte zu lesen)
- 13 Mill. (= fast ein Viertel) orthographisch unzureichend Kompetente (definiert als Gruppe mit zahlreichen fehlerhaften Schreibungen),

also 20,5 Mill. (ca. 40%) Menschen dieser Altersgruppe schriftsprachlich kompetenzlos sind. 56% von ihnen haben Deutsch als Muttersprache. Eine Vielzahl der Textbeispiele aus der Analphabetenstudie wie das folgende weisen nach, dass es dieser Gruppe von Menschen nicht gelungen ist, die für das Leben in der hiesigen Gesellschaft notwendige literalen Kenntnisse zu erwerben. Das zeigt nicht allein das mangelhafte orthographische Wissen, sondern die gesamte Textgestaltung:

„Es fing alles an...Weil immer mein Vata zuspät kommt.
Und er kam wo ich eine stunde allt wa.
Das war dan immer so.
Immer bisen zuschpet.
Da haben wir uns schon dran gewönt. So ist es ebent“

Sowohl die individuelle als auch die soziale Bedeutung der unzulänglichen literaten Kompetenz wird darin deutlich, dass die Karrieren der Angehörigen dieser Gruppe, wie die Untersuchung ebenfalls belegt, nahezu durchgängig gescheitert sind.

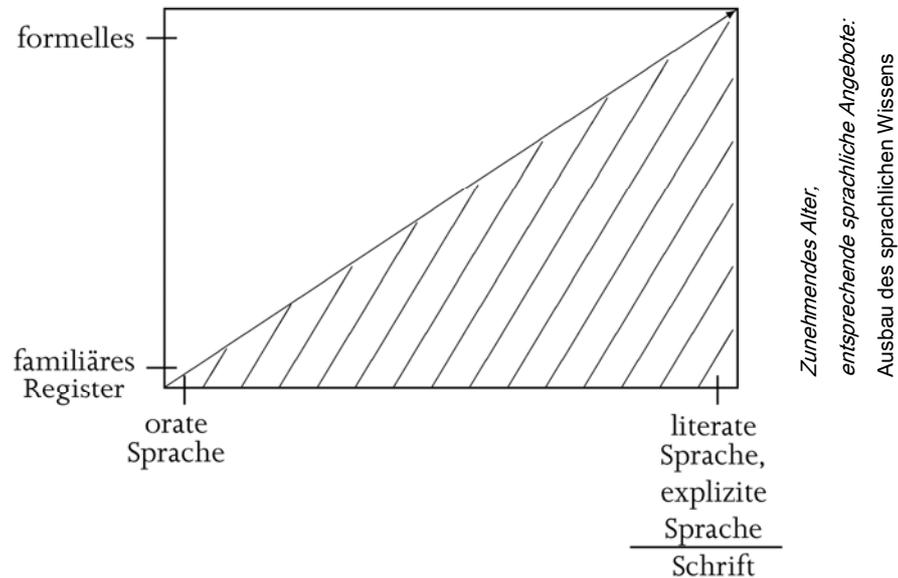
Diese Beispiele zielen auf das hin, worum es im Folgenden geht:

- um Unterschiede zwischen einer „oraten“, d.h. in vielfacher Hinsicht wenig expliziten und kontrollierten Sprache, die der Kommunikation in vertrauten, „familiären“ Gruppen dient, also unter besonderen Bedingungen ihre Geltung und auch ihre Berechtigung („familiäres Register“) hat, einerseits
- in Gegenüberstellung zu der Sprache, deren Geltungsbereich außerhalb dieser Gruppen liegt, sich also an Fremde wendet und daher expliziter, „literater“ ist („formelles Register“). Ontogenetisch besteht eine zeitliche Abfolge zwischen dem

Erwerb der beiden Register. Der Erwerb des neuen Registers ist ein komplexer Lernprozess, der (wie alles Lernen) von den sprachlichen Angeboten der jeweiligen sozialen Umgebung eines Menschen geprägt ist (vgl. hierzu und zum folgenden Masse 2008, 2010).

Orate und literate Formen – das zeigen die beiden Beispiele – können sowohl im gesprochenen als auch im geschriebenen Medium angetroffen werden. Die Artikulation des literaten Registers ist in aller Regel langsamer als die des oraten. Entsprechend wird seine Sprache auch als „Lentosprache“ im Kontrast zur „Allegrosprache“ bezeichnet. Im Geschriebenen herrschen literate Formen vor, geschriebene Texte sind konstruierte, kontrollierte Texte. Denn Schrift wendet sich in aller Regel an Fremde, deren sprachlichen Varietäten in aller Regel dem Schreiber nicht antizipierbar sind. Geschriebenes bedarf daher einer Sprachform, die als „Sprache für Andere“ sozial und regional unbegrenzt verständlich sein muss. Es repräsentiert somit im Kontrast zu den oraten Strukturen des familiären Registers die literaten Strukturen des formellen Registers. Diese sind als im Sinne der grammatischen Norm kontrolliert sowie als grammatisch und semantisch komplex zu beschreiben: Sie repräsentieren explizite Sprachformen, Formen, die, wenn sie gesprochen werden, sich zusätzlich durch eine geringe Geschwindigkeit (*lento*), damit durch eine phonologisch stark kontrollierte Artikulation von der in aller Regel schneller gesprochenen familiären Sprache (*allegro*) unterscheiden.

Der Erwerb dieser anderen, ontogenetisch betrachtet, neuen Sprache ist Bedingung dafür, in formellen Situationen kommunikativ eine stabile Position einnehmen zu können. Sie ist die Sprache, die die Voraussetzung für die Beherrschung formeller Situationen ist. Je formeller die Situationen werden, umso kontrollierter, literater hat die Sprache zu sein. Diejenigen, die sie nicht beherrschen, haben nur geringe Chancen, in diesen Situationen gleichberechtigt auftreten zu können. Der Erwerb der Fähigkeit des Registerwechsels ist als Ausbau des sprachlichen Wissens und Könnens mit dem Ziel der Erweiterung der kommunikativen Kompetenz zu beschreiben. Er hängt mit der Zunahme an sprachlichen Erfahrungen aufgrund entsprechender sprachlicher Angebote der sozialen Umgebung zusammen.



(vgl. Maas 2008)

Das Folgende wird zeigen, dass der Erwerb der Schrift von entscheidender Bedeutung für den Zugang zu diesen sprachlichen Formen, die einer notwendigen Explizitheit bedürfen und diese erkennbar machen, ist: Sie werden systematisch erst durch den Umgang mit der Schrift erlernt. Die einleitenden Beispiele konnten veranschaulichen, dass die Schrift Explizitheit, zu der an vorderer Stelle auch lexikalische Korrektheit gehört, erst gesichert erwerbbar macht.

Diese Zusammenhänge – und mit ihnen Belege für ihren Erwerb – werde ich im Folgenden anhand von Kinderschreibungen und von Transkriptionen gesprochener Texte von Schriftanfängern belegen. Sie dokumentieren die sprachlichen „Rahmenbedingungen“ der Kinder zu Beginn des Schrifterwerbs, und mit ihrem Kontrast zu normiert Geschriebenem machen sie die Chancen, aber auch die Aufgaben sichtbar, die mit dem Schrifterwerb gegeben sind. Dabei wird deutlich werden, dass die Berücksichtigung dieser Zusammenhänge von Bedeutung für die beiden zentralen didaktischen Funktionen der Schriftvermittlung sind: zu ermöglichen

- den Erwerb der Orthographie als Symbolisierung grammatischer Strukturen, damit als Wissensbasis für den Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz als Fähigkeit zur Dekodierung und Kodierung literarer Sprache

- den Erwerb literater Sprachformen als Grundlage für die (sozial bedeutsame) Aneignung sprachlicher Bedingungen, die die Chance auf die Artikulation von Geschriebenem und Gesprochenem in einem formellen Registern bieten.

Zusätzlich ermöglicht die Hinführung zu Schrift auf einer generellen Ebene einen weiteren Kompetenzerwerb: die Betrachtung der Schrift als fixierte Form einer „anderen“ Sprache lässt die Kinder Kontraste zum eigenen Sprachgebrauch sichtbar werden. Die Differenzen können sie zu der analysierenden Auseinandersetzung mit dem graphisch Vorgegebenen, damit zu kognitiven Aktivitäten herausfordern. So ergibt sich ein fruchtbares Wechselverhältnis: Das inhaltliche Ziel dieser intellektuellen Arbeit ist das Erkennen sprachlicher Strukturen, d.h. die Identifikation sprachlicher Elemente und ihre Einbindung in eine umfassende Systematik (Grammatik). Es ermöglicht somit, Sprache regelorientiert zu beschreiben. Das Wissen um ein Regelsystem bildet die Basis für weitere Heuristiken, die sowohl zu weiterem Wissenserwerb (im Sinne des sprachlichen Ausbaus) als Folge kognitiver Aktivitäten, letztlich damit zur Autonomisierung der Lernprozesse führen können (vgl. auch Neubauer/Stern 2007).

Das Folgende will, wie gesagt, solche Lernprozesse interpretierend veranschaulichen. (Die hier gewählte Progression in der Darstellung, nämlich vom Wort zum Text, deckt sich nur begrenzt mit der Progression beobachtbarer Lernprozesse: diese können gänzlich andere Verläufe haben).

2. Die explizierende Funktion von Schrift beim Aufbau von phonologischem und morphologischem Wissen über Wörter

Die Aufgaben, die Kinder für den Erwerb literater Strukturen am Schulbeginn mit dem Ziel des Schrifterwerbs zu lösen haben, werden in ihren frühen Schreibungen gut sichtbar: In dem Maße, wie Orthographie phonographische, morphologische und syntaktische Strukturen markiert, lässt sich aus den frühen Schreibungen an vielen Stellen die noch geringe Explizitheit und Systematik des kindlichen Sprachwissens herauslesen. Die folgenden Analysen beschreiben Entsprechendes.

Phonographische Aspekte

Die ersten Schreibungen der Kinder, die erst entstehen, nachdem sie sich die graphischen

Formen der Buchstaben angeeignet haben, folgen mehrheitlich den Instruktionen des Unterrichts (vgl. Röber 2009, Bredel u.a. 2010). Entsprechend schreiben die Kinder Buchstaben gemäß ihren so erlernten Segmentierungen der gesprochenen Wörter. Diese nehmen sie vor, indem sie Lautungen innerhalb der Koartikulation eines Wortes suchen, die sie mit den Bezeichnungen für die einzelnen Buchstaben assoziieren. Das Analysieren („Auflautieren“) von Wörtern soll dabei an einem „Lautwert“ eines Buchstabens gebunden sein. Diese Instruktion basiert auf der Annahme einer „Lauttreue“ der deutschen Orthographie. Die frühen Wortschreibungen lassen das Dilemma dieses Unterrichts erkennen: Er erwartet von den Kindern Leistungen, die sie erbringen wollen („Ist das richtig?“), aber noch nicht erbringen können (vgl. Röber 2010, 2011). Für die Vorläufigkeit ihrer Schreibungen gibt es viele Gründe. Sie haben, abgesehen von der Fragwürdigkeit der unterrichtlichen Instruktionen, ihre Ursache auch in der Tatsache, dass die Sprache, die Kindern zu Beginn des Schrifterwerbs ausschließlich zu Verfügung steht, ihre familiär erworbene ist.

Die folgenden Textbeispiele dokumentieren Beispiele aus meiner Sammlung von Kinderschreibungen, die ihre jeweiligen dialektalen Varietäten verraten.

Der Mann werft de Schneeman um wörfe und de Schneeman gracht dan zäme und der Kind weind und am neksche dag da isch vich e Schneeman aber bei escha und der wilder Mann vicher in umwerfen und da gibt der Mann wo sisch so fergleidet drit und dn gukt der Mann wo de Schneeman forin in um gwofehet sich dan undarum	^{Mannliche} gracht / <kracht> dag / <Tag> fergleidet / <verkleidet> drit / <Tritt>
--	---

Text einer alemannisch sprechenden Erstklässlerin: Verschriftung einer Bildergeschichte (vgl. Röber 2009)

Dieser Text belegt auf mehreren Ebenen eine Umsetzung oraler Strukturen in das schriftliche Medium analog den Instruktionen des Unterrichts. Bezogen auf die Differenzen im Phonographischen belegt er u.a. das Fehlen des Kontrastes „stimmhaft/stimmlos“ im Alemannischen, das es dem Kind unmöglich machte, die orthographisch relevanten Merkmale im Gesprochenen lautliche wahrzunehmen: „gracht“/⟨kracht⟩, „dag“/⟨Tag⟩, „fergleidet“/⟨verkleidet⟩, „drit“/⟨Tritt⟩.

In Ergänzung zu diesem süddeutschen Beispiel zeigen die folgenden Wörter zeigen typische Schreibungen norddeutscher Schreibanfänger: die gewählten Vokalbuchstaben verraten die starke Öffnung der ungespannten Vokale im Norddeutschen, so dass diese sich qualitativ nicht von den „benachbarten“ gespannten Vokalen unterscheiden:

[□] = [e:], [□] = [o], [Y] = [ø]

Der geringe Unterschied zwischen diesen Vokalpaaren bei der Artikulation – folglich auch bei der auditiven Wahrnehmung – kann Folgen für das Schreiben haben, wenn der Schreiber der erlernten Maxime einer „Lauttreue“ folgt:

	KIND	Kind	Kind	Kind	Kind	Kind
	HUND	HOND	Hornd	Hornd	Hund	Hund
	MÜTZE	Müze	Möze	Möze	Müze	Muse
	LUFT	LOFT	Loft	Loft	Loft	Luft
	STÜCK	Schtök	Schdög	Sch	Sch	Schdik
	BINDEN	Benden	Benden	Benden	binden	Benden

Schreibungen von Wörtern mit ungespannten Vokalen von fünf Hamburger Erstklässlern
(vgl. Röber 2009)

Aufschlussreich sind auch die Schreibungen von Schülern mit anderen Erstsprachen. Die Ursachen für die Abweichungen von den orthographischen Erwartungen haben bei ihnen die gleichen Ursachen wie bei denen der Kinder mit deutscher Muttersprache: auch ihre mündlich erworbene deutsche Sprache steht in einem Kontrast zu den orthographisch erwarteten Formen. Allerdings sind die Kontraste zwischen ihren Artikulationen und den explizitsprachlichen Formen, die die Orthographie fundieren, in der Regel weitaus größer als bei erstsprachig deutschen Kindern, erfordern daher ein größeres Lernpensum, um die Aufgaben des Schrifterwerbs lösen zu können. Die Schreibungen weisen oft auf das jeweilige

phonetische/phonologische System hin, das das Kind primär erworben hat und das daher auch seine Wahrnehmung zu Beginn des schriftsprachlichen Lernprozesses bestimmt. So schrieb ein spanisch erstsprachlicher Schüler noch am Ende der 2. Klasse *<beil> statt <weil> aufgrund seiner erstsprachlichen Bildung der labialen Konsonanten entsprechend ihrer Koartikulation.

Handwritten text in German: "und er ging, weil er halbschmerzen gekriegt hatte. Aber". The handwriting is cursive and shows some spelling corrections or hesitations, particularly in the word "gekriegt" which is written with a 'k' and a 'g'.

Textauszug eines Zweitklässlers mit spanischer Muttersprache (vgl. Röber 2009)

Diese wenige Beispiele können veranschaulichen, dass der Ausbau des sprachlichen Wissens eine Präzisierung erfordert, die den Erwerb literater Formen erst möglich macht. Sie lassen aber zugleich sichtbar werden, dass die Chancen zu dem Ausbau wiederum erst durch die analysierende Konfrontation mit Geschriebenem als die visualisierte Symbolisierung sprachlicher Strukturen gegeben sind. Der Wert des Lernprozesses, der durch diese Konfrontation initiiert werden kann, ist ein vielfacher: Er besteht - neben dem bereits angesprochenen Erwerb expliziter Sprachformen als Grundlage für den Orthographieerwerb mit dem Ziel der Aneignung einer „anderen“ Sprache - in der „Verführung“ zu kognitiven Aktivitäten durch den Vergleich sprachlicher Formen aufgrund der Kontraste zwischen dem Bekannten und dem Neuen. Die Produktivität dieser „Verführungen“ sind aus der Forschung mit bilingualen Kindern bekannt (vgl. Tracy 2007), bleiben in der Einschätzung der didaktischen Relevanz strukturierter Kontrastierungen vorwiegend auf diese Gruppe beschränkt. Sie haben jedoch – und darum geht es hier - für alle Kinder eine entscheidende lernrelevante Bedeutung, da literate Formen für alle *für* den Schrifterwerb *mit* dem Schrifterwerb neu anzueignen sind.

Morphologische Aspekte

Die phonographischen Belege für eine steuernde Wirkung der Orthographie beim Sprachausbau finden eine Bestätigung bei der morphologischen Analyse von Schreibungen. Die Orthographie des Deutschen, deren Regelsystem darauf ausgerichtet ist, Lesern eine schnelle Aufnahme des graphisch kodierten Inhalts zu ermöglichen, repräsentiert im Deutschen morphologische Stämme. Mit deren Konstantanschreibung ist die Chance verbunden, beim Lesen semantische Kontexte herzustellen, dadurch den Inhalt des Textes schneller zu erschließen. Sie ist somit wesentlicher Bestandteil der symbolisierenden Leistung der Orthographie in ihrer Funktion für das Lesbarmachen eines Textes. Im Gesprochenen sind sie Basis der expliziten Lentoartikulation, die (s.o.) das literate Register im Kontrast zur Allegrosprache des familiären Register bestimmt.

Dass morphologisches Wissen ein zentrales Moment der schriftsprachlichen Kompetenz ausmacht, wenn die leseorientierten Funktionen der Morphologie wahrgenommen werden können, lässt sich in oft amüsanten Form dann feststellen, wenn Autoren wie Redakteure, Karikaturisten und Werbefachleute mit morphologischen Konstanzen spielen.



Voll Grass, Alter
Heute wird Günter Grass 80.
sein 80. Geburtstag

Der Glückwunsch der taz an Günter Grass zum 80. Geburtstag



ge...
bis Österreich
Schüssel soll nicht „stoibern“
on Christian Fürst
zeit etwa 48000 als „Ga'
eitere“ m'ist im österre'
keh

Schlagzeile der Neuen Osnabrücker Zeitung zu sprachlichen Schwächeanzeichen des damaligen Österreichischen Bundeskanzlers



Schlagzeile der taz-Nord zu einem Bericht über die Eskapaden des Models Kate Moss



Schlagzeile über einem Bericht zur Verweigerung von Soldaten, an einem öffentlichen Gelöbnis teilzunehmen (taz)



aus einer Werbung



aus der taz

Dass Leser über solche Schreibungen schmunzeln können, beruht – wie gesagt – auch auf ihrer schriftsprachlichen Kompetenz (deren gleichzeitiges Erleben den Genuss noch erhöht):

Sie können die Schreibungen orthographisch doppelt dekodieren und erkennen dabei die doppelten Bedeutungen, auf die der Autor abgezielt hat

Die folgende Abbildung, die die Werbung für die *taz* in Nordrhein-Westfalen durch die Ankündigung einer Reduktion des Preises (für 60 Cent) zeigt, gibt die Möglichkeit, eine Differenz zwischen kompetenten und noch inkompetenten Schreibern zu veranschaulichen:



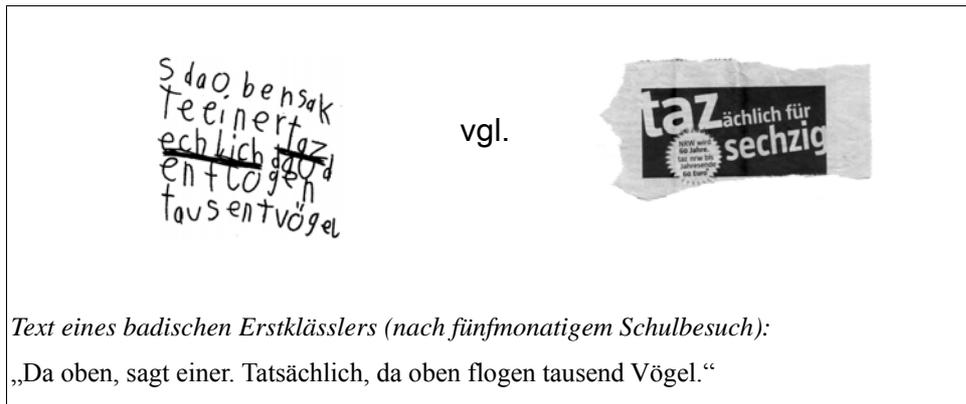
Leser werden durch die Schreibung des Wortes „tazächlich“ auf eine Konnotation des Wortes <tatsächlich> mit dem Wort <taz> gebracht, auf die der Autor („taz bringt Tatsachen“) abzielt. Dieses gelingt, weil in beiden Wörtern [ts] artikuliert wird, so dass die Lautung trotz der Differenzen in der Schreibung eine morphologische Nähe, damit eine semantische Nähe suggerieren kann:

[tats]

[ta. □ ts □ ç. l □ ç]

Das Schmunzeln beim Lesen entsteht aufgrund des Wissens, dass das zweite Wort des Kompositum einer anderen Schreibung bedarf, so dass die Absicht des Schreibers durchschaubar wird: <tat.sächlich>. Auch hier ist die Schreibung die Bedingung für die beabsichtigte Pointe: Die Schreibung lässt stutzen und animiert zu der von den Autoren erwünschten werbewirksamen Beschäftigung mit dem Text.

Kinder am Schriftanfang haben dieses morphologische Wissen – natürlich – noch nicht. Das macht z.B. folgende Schrift eines Erstklässlers deutlich (vgl. Röber 2010). Er ist ein Schüler, der bereits am Schulbeginn eine erstaunliche Fähigkeit in der lautlichen Segmentierung des Gesprochenen entwickelt hat, die ermöglicht, dass der Text gänzlich lesbar ist.



The image shows a handwritten text on the left and a logo on the right. The handwritten text is written in a cursive, somewhat illegible style and reads: "S da oben sagt
Teiner taz
echlich da
entlogen
tausentvögel". To the right of this text is the word "vgl." (compare). Further right is a logo for "taz" with the text "täglich für sechzig" and a small circular emblem below it.

Text eines badischen Erstklässlers (nach fünfmonatigem Schulbesuch):
„Da oben, sagt einer. Tatsächlich, da oben flogen tausend Vögel.“

Es ist anzunehmen, dass der Junge die Pointe des taz-Werbers nicht verstanden hätte: Ihm ist die orthographische Funktion der morphologischen Symbolisierung der Schrift noch weitgehend fremd. Das zeigen zahlreicher Beispiele wie die beiden folgenden Sequenzen aus dem Text:



The image shows a handwritten title and a drawing. The title is written in a cursive style and reads: "Die Geschich
Te von der
Vogel Verm
ilie.". Below the title is a drawing of a bird, possibly a crow or raven, standing on its feet.

Der Titel des Textes: „Die Geschichte von der Vogelfamilie“

Die Schreibung von <Familie> deutet darauf hin, dass das Kind <ver> als Schreibung für die unbetonte Silbe [f□] erlernt hat. Möglicherweise schreibt er <ver> für [fa] aufgrund der starken lautlichen Nähe zu [f□] und aufgrund der Häufigkeit von <ver> (im Vergleich zu <fa>). Daraus lässt sich schließen, dass ihm die morphologische Funktion von <ver> noch nicht erschließbar war.

eswareneinmal
Sexvögel

„Es waren einmal sechs Vögel“

Möglicherweise ist auch die Schreibung <sex> an Stelle von <sechs> (beide Wörter werden im Südwesten mit [s] gesprochen) Folge der Häufigkeit: Es ist zu vermuten, dass er die Schreibung mit <x> häufiger gesehen hat als mit <chs>.

Die Schreibung von <einmal> in dem zuletzt zitierten Beispiel (sowie die einiger anderer Wörter im Text) weist nach, dass er jedoch bereits schon begonnen hat, morphologische Schreibungen vorzunehmen. Auch darin erweist er sich im Vergleich zu anderen Erstklässlern als überdurchschnittlich kompetent. Das kann die folgende Auflistung belegen. Sie zeigt die Schreibung des Wortes <einmal> (<noch einmal>) in einer „freien“ Beschreibung einer Bildergeschichte von 36 Erstklässlern und 41 Zweitklässlern aus je zwei Klassen aus Norddeutschland (Osnabrück) und aus Süddeutschland (Dörfer im Schwarzwald). (In einigen Texten kam das Wort mehrfach vor, vgl. Röber 2010).

	Norddtld.		Süddtld.	
	1. Kl. / 38 Sch.	2. Kl. / 43 Sch.	1. Kl. / 38 Sch.	2. Kl. / 46 Sch.
einmal	2	23	3	29
eimal	32	20	23	13
einma	–	–	3	2
eima	4	–	9	2
eim...	36	20	32	14
...ma	4	–	12	8
ein...	2	23	6	31



Die Schreibungen der Kinder basieren auf unterschiedlich gesprochenen Varianten:

norddt. [ˈai.mal]

südwestdt.: [ˈai.ma]

Sie veranschaulichen, dass auch in der expliziten Lentosprache, die dem Standard entspricht, nur ein Nasal an der Wortfuge gesprochen wird ([ˈai.mal]). Das Wort mit zwei Nasalen (als Geminanten) zu sprechen, bedürfte einer Artikulation, die im Deutschen nicht vorgenommen wird: das Deutsche kennt keine Geminanten (vgl. v. Essen 1979), die Schreibungen mit <n> im Endrand des ersten Wortes erfordern daher entweder die Speicherung der Wortschreibung im Gedächtnis und/oder morphologisches Wissen. Wie die Tabelle zeigt, haben in der ersten Klasse nur sehr wenige Schüler diese Schreibung vorgenommen. Im 2. Schuljahr haben sich die Zahlen verzehnfacht. Das ist als Zeichen für die Zunahme des Schriftwissens, das mit dem Anwachsen der Schrifterfahrung der Kinder in diesem Zeitraum zusammenhängt, zu interpretieren. Dass im 2. Schuljahr in Süddeutschland drei Viertel, in Norddeutschland aber nur die Hälfte der Klassen <n> schreiben, lässt sich als größere Aufmerksamkeit der stärker standardfernen Sprecher des Südens für Orthographie, daher auch für morphologische Zusammenhänge in der Schrift deuten. Für diese Vermutung lassen sich bei Vergleichen von Schreibungen norddeutscher und süddeutscher Kinder viele Bestätigungen finden (vgl. Röber 2010).

Als ein weiterer Beleg für die Notwendigkeit einer reflektierten Begegnung mit Schrift als Grundlage für den Aufbau der Kompetenz, die explizitsprachliche Struktur von Wörtern erwerben zu können, kann folgende Dokumentation gesehen werden. Sie kann Antwort auf die Frage nach den Ursachen der oft beschriebenen Differenz in der silbischen Gliederung von gesprochenen Wörtern durch Kinder am Schriftanfang und den Erwartungen Erwachsener, die durch deren „Schriftbrille“ geprägt sind, geben (vgl. Huneke 2002, Günther 2006): Die Schreibungen zeigen alle geschriebenen Varianten des Wortes <schwimmen> in

Texten zu einer Bildergeschichte in einer norddeutschen (Osnabrück) und einer südwestdeutschen (Heidelberg) 2. Klasse. In dem Wort beginnt die Reduktionssilbe mit einem Nasal, Anfangsrand und Reim sind also homophon, so dass das Wort daher in der Allegrosprache in aller Regel einsilbig ist (wie auch <rennen, einen, singen> usw.). In beiden 1. Klassen (41 Schüler) gab es je nur eine Schreibung, die eine zweisilbige Artikulation repräsentiert, daher auch vermuten lässt. Die Zunahme der Schreibungen im 2. Schuljahr (s.u.), die auf eine zweisilbige Artikulation schließen lassen, können als Zeichen für die Zunahme des Wissens der Kinder über die orthographisch/grammatisch notwendige Zweisilbigkeit von geschriebenen Verben im Infinitiv und Plural, also als grammatisches Wissen. Und über das Wissen ihrer graphischen Repräsentation mit <en> interpretiert werden.

Norddeutschland: 24 Schreibungen

Schreibungen mit einem Hinweis

auf Einsilbigkeit : 14 (58 %) auf Zweisilbigkeit : 10 (42 %)

Two handwritten examples of the word 'schwimmen' on lined paper. The first example is written as 'schwemmen' with a horizontal line above and below the letters. The second example is written as 'schwöm' with a horizontal line above and below the letters.

Three handwritten examples of the word 'schwimmen' on lined paper. The first example is written as 'schwimmnen' with a horizontal line above and below the letters. The second example is written as 'schwimm' with a horizontal line above and below the letters. The third example is written as 'schwimmnen' with a horizontal line above and below the letters.

Süddeutschland: 21 Schreibungen

Schreibungen mit einem Hinweis

auf Einsilbigkeit : 6 (31 %) auf Zweisilbigkeit : 15 (69 %)



Die häufigen Schreibungen „lim“, „libm“/ <lieben> und „lom“, „lobm“/ <loben> weisen ebenfalls auf einsilbige Artikulation hin. Sie entspricht der allegrosprachlichen Artikulation einer Folge von Konsonanten (wie [b] und [m]), die den gleichen Artikulationsort haben. An dieser Art scheinen sich auch diese Schreiber orientiert zu haben.

Analysen wie diese lassen vermuten, dass die in Norddeutschland häufig anzutreffende Maxime „Schreib, wie du sprichst“, die auf die Standardnähe der Sprecher zunächst zurückzuführen ist, eine gefährliche Instruktion ist, wenn sie ausschließlich lautorientiert ist: Auch hier gibt es - natürlich - Abweichungen des Gesprochenen von den grammatischen Formen, die der Schrift zugrunde liegen – wie überall: Orthographie ist keine Abbildung von Gesprochenem, sondern ihre Funktion ist es vielmehr, diese zu verhindern, indem sie varietätenübergreifende Strukturen präsentiert. Die Propagierung der Maxime scheint die Kinder in standardnäheren Regionen – das zeigt sich vielfach – von der notwendigen Beobachtung der orthographischen Merkmale im Kontrast zu ihren gesprochensprachlich geprägten Erwartungen, die die Basis für schriftsprachliches Lernen ist, abzuhalten.

Bestätigt wird die Notwendigkeit der Visualisierung explizitsprachlicher Formen für den Schrifterwerb allerdings *aller* Kinder durch die Analyse von Schreibungen von Hiaten durch Grundschulkinder (vgl. Röber 2010). So lassen die folgenden Schreibungen des Wortes <Fernseher> aus norddeutschen und südwestdeutschen 2. Klassen das noch nicht vorhandene Wissen über die Zweisilbigkeit von Hiaten in der Explizitsprache und im Geschriebenen (<seher>) aller Kinder vermuten. Umgangssprachlich ist das Wort <Fernseher> – in diesen beiden Dialektregionen zweisilbig: [f□□n.□ze:] oder [f□□n.□z□]. Wird die Schreibung

von Vokalbuchstaben als Merkmal für die Repräsentation einer Silbe interpretiert, lassen sich die folgenden Schreibungen der Kinder als Repräsentation von Zweisilbigkeit interpretieren. (Die Aufgabe bestand darin, die Sätze der folgenden Abbildungen zu vervollständigen. Ich hatte die Lehrerinnen gebeten, die Bögen zum Ausfüllen zu verteilen, ohne die Wörter zu benennen oder sie zu diktieren.)

Wünsche

Paula will <u>einen Hund,</u>	Paula will <u>ein Pfet</u>
Jan will <u>ein Auto,</u>	Jan will <u>ein Auto</u>
Lisa will <u>Fersen.</u>	Lisa will <u>Fersen</u>
Max will <u>einen Zuberatt</u>	Max will <u>einen Hund</u>
Ich will <u>ein Stika Fon fc</u>	Ich will <u>ole</u>
<u>Baian Münch ein</u>	<u>ZUSTINE</u>
<u>LUKAS Pobolski</u>	
Paula will <u>ein Hund</u>	Paula will <u>Pferr</u>
Jan will <u>ein Auto</u>	Jan will <u>Auto</u>
Lisa will <u>ein Wernser</u>	Lisa will <u>Fenster</u>
Max will <u>ein Sauberhut</u>	Max will <u>Ein Zauberhut</u>
Ich will <u>einen Schönen Tag</u>	Ich will <u>Besonders schön</u>
<u>Marieke</u>	
	<u>Julien</u>

Die folgende Tabelle zeigt alle Schreibungen des Wortes <Fernseher> im April des 1. Schuljahres in drei südwestdeutschen Klassen und einer norddeutschen Klasse (insgesamt 70 Schüler):

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

Die Schreibungen lassen sich gemäß ihrer Anzahl der Vokalbuchstaben, wenn diese als Indiz für die Repräsentation einer gesprochenen Silbe interpretiert werden, in folgender Weise interpretieren:

- In den 56 Schreibungen der drei rechten Spalten lassen nur die vier Schreibungen, die unterstrichen sind, auf eine dreisilbige Artikulation des Wortes durch die Kinder schließen.
- Dass 11 der 14 Kinder in der linken Spalte, die einen dreisilbiges Wort (die unterstrichenen Schreibungen) geschrieben haben, kann Folge dessen sein, dass die Lehrerin die Wörter entgegen der Anweisung diktiert hat. Dabei wird sie vermutlich in der Weise („pilotsprachlich“) gesprochen haben, dass alle zu schreibenden Buchstaben eine Lautung wie ein „Anlaut“ enthielten. Diese Vermutung liegt nahe, weil

- alle Kinder nur dieser Klasse den Diphthong in der 1. Silbe (<Fern>) <er> geschrieben haben,
- zwei Drittel der Kinder <h> am Anfang der Reduktionssilbe geschrieben haben, obwohl auch in der dreisilbigen (expliziten) Variante kein Konsonant an dieser Stelle gesprochen wird
- zwei Drittel der Kinder <einen> geschrieben haben, obwohl hier auch in der Lentosprache in der Regel [ain], möglicherweise [ain.n] gesprochen wird.

Die Betrachtungen aller hier dokumentierten morphologischen Wortschreibungen können in der Weise zusammengefasst werden: die Differenzen zwischen den graphischen Formen der Kinder am Schriftanfang und dem orthographischen Erwarteten lassen darauf schließen, dass die Kinder sich mehrheitlich beim Schreiben an der Artikulation, die ihnen am Schriftanfang zur Verfügung steht, orientieren können. Weder steht ihnen die literate Sprache, die das Geschriebene fundiert, noch das phonographieergänzende orthographische Wissen als Regelwissen zur Verfügung. Dieses Wissen muss ihnen erst durch die gezielte, didaktisch reduzierte und fokussierte Auseinandersetzung mit Geschriebenem sichtbar gemacht werden: Erst die unterrichtlich gesteuerte Konfrontation mit der Schrift befähigt die Kinder,

- die morphologische und grammatische notwendigen Formen der literaten Wörter als Erweiterung ihres Sprachwissens zu entdecken und zu lernen

und dadurch

- Kriterien und Kategorien zu erwerben, die ihnen ermöglichen, ihre Artikulation für das Schreiben zu kontrollieren und zu präzisieren („Denken für das Schreiben“, Maas 2008).

Die Beobachtung der orthographischen Fixierungen eröffnet den Kindern Wege zur systematischen Reflexion über Sprache in einer Weise, die ihnen (mehrheitlich) vorschulisch noch nicht zur Verfügung stand. Sie erhalten Möglichkeiten, ihr bisheriges Wissen und ihr Repertoire zu präzisieren, zu systematisieren, zu explizieren und auszubauen und werden befähigt, beides für weitem Wissenserwerb zu nutzen.

3. Die explizierende Funktion der Schrift beim Aufbau von syntaktischem und textstrukturierendem Wissen

Eine zentrale Differenz zwischen oraten und literaten Texten zeigt sich darin, dass literate Texte in wohlgeformte Sätze aufzuteilen sind. Dieses Merkmal gilt als Basis der literaten Kontrolle eines Textes. Die folgende Transkription des Textes einer Sechsjährigen aus einer akademischen Familie im Kindergarten ist exemplarisch für gesprochensprachliche Texte von Kindern dieses Alters und dieses sozialen Hintergrunds, die bereits literate Erfahrungen haben (der Text gibt den Inhalt eines Bilderbuches, das in der Erzählsituation nur dem Kind bekannt ist und das in ihr nicht vorliegt, wieder).²

1. *In einer passiert sowas.*
2. *Zuerst, da haben, da s..., äh ankern vier Piraten im Hafen,*
3. *nee, drei Piraten mit ´nem Papagei, ´ne Ratte ((lacht))*
4. *und `n Junge und `n richtiger Piratenschiff soo.*
5. *Aber der sieht auch aus wie `n Kind. ((lacht))*
6. *Und dann kauft ´n, will der Junge ´n Beutel Salz kaufen.*
7. *Dann stellt sich aufm Weg ´n anderer Pirat hin.*
8. *Und dann, und dann wird der ... Dings, Dings, Dings ...*
9. *Dann sagt der..., äh nee, der Junge heißt Michi, ja?*

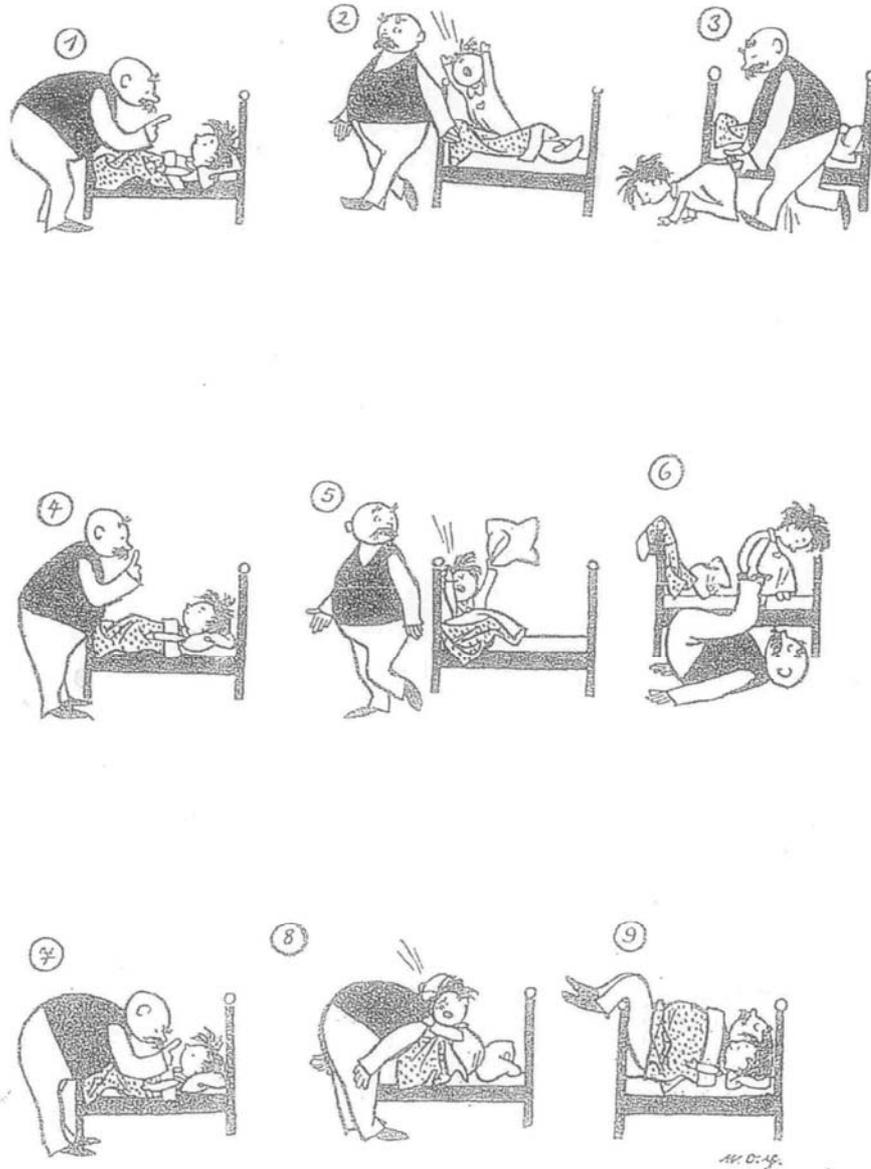
Der Text enthält zahlreiche Merkmale, die orate Texte kennzeichnen (vgl. Maas 2008):

- Präsensgebrauch
- Pass-partout-Wörter: „dings“ (11)
- Überbrückungsphänomene: „äh“ (2)
- Korrektursignale: „Vier, nee, drei Piraten“ (3), „äh nee, der Junge heißt ...“ (9)
- verstärkende Ausdrücke: „soo“ (4)
- Abtönungspartikel: „sieht auch so aus“ (5)

² Die folgenden Schülertexte verdanke ich der Studentin Isabel Rodriguez, die sich an Maas 2008 orientiert hat.

- Wiederholungen temporaler Strukturierungsmittel: „und dann, und dann“ (8)
- Reduktionsformen: „`n Junge“ usw.
- Satzverbindungen mit <und> (5/6)
- Wortverschmelzungen: „aufm Weg“ (7)
- Rema-Thema-Abfolge: „stellt sich aufm Weg `n anderer Pirat“ (7)
- Anakoluthe: „da haben, da s..., äh ankern“ (1), „dann kauft `n, will der Junge“ (6)
- Der Text enthält nur einen wohlgeformten Satz (5)

Für eine Antwort auf die Fragen, ob und wann Kinder bereits vor dem Schrifterwerb proliferate Strukturierungsmittel produzieren, erhielt das Kind als nächstes die Aufgabe, eine Bildergeschichte, die vor ihm lag, nachzuerzählen. Der Text wurde aufgenommen. Danach erzählte der Junge die Geschichte ein weiteres Mal, dann als Diktat für die Studentin, die die Geschichte „mitnehmen und anderen geben“ wollte (so die Begründung für die Aufgabenstellung).



(E. O. Planen, *Vater und Sohn*, Bd. 2, Ravensburger Buchverlag 2000, 32-33)

Der folgende Text dokumentiert die erste Erzählung der Bildergeschichte:

1. Und `n Mann, ders grad aufwecken will.

2. *Dann will der Mann, zieht der Mann die Decke mit.*
3. *und das Kind schreit:*
4. *Nein.*
5. *Und da steht immer noch das Bett.*
6. *Und dann, und dann geht das, is das Kind wieder drin.*
7. *Und dann hat, nimmt des des Kopfkissen hoch und schreit.*
8. *Und der Mann geht weg.*
9. *Und dann liegt der Mann dann drauf auf das Bett.*
10. *Und am andern Ende vom Bett steht das Kind.*

Im Vergleich zu dem ersten Text enthält dieser Text zwar noch immer zahlreiche Merkmale des Oraten (z.B. Präsensbildung, Konstruktionsbrüche, Satzverknüpfungen mit <und>, Vermeidung von Explizitformen bei <drin> und <drauf>). Er ist jedoch – vermutlich aufgrund der Aufgabenstellung und dem Vorliegen der Illustrationen – beim Erzählen weitaus kontrollierter als der erste. Die Differenz wird vor allem darin sichtbar, dass er vier wohlgeformte Sätze enthält (3., 5., 8., 10.)

Der dritte – diktierter – Text lässt dann eine weitaus stärkere Steigerung zum Literaten hin beobachten:

1. *Mmh. Es war einmal ein Vater und ein Kind.*
2. *Und eines Morgens lag das Kind im Bett und schlief.*
3. *Und der Vater wollte es aufwecken.*
4. *Und dann zog der Vater an der Bettdecke.*
5. *Aber das Kind, das wollte nicht raus ausm Bett.*
6. *Dann lag das Kind auf dem Boden*
7. *und kletterte wieder aufs Bett rauf.*
8. *Und dann legte das Kind sich wieder ins Bett.*

9. *Und der Vater wollte es wieder aufwecken.*
10. *Und dann saß das Kind aufrecht im Bett*
11. *und hob das Kissen hoch.*
12. *Und dann lag der Vater aufm Boden.*
13. *Und das Kind stand auf der andern Seite vom Bett.*
14. *Und dann redete der Vater ein ernstes Wörtchen mit dem Kind.*

Nur an wenigen Stellen (z.B. Wiederaufnahme in „das Kind, das“ (5), die Satzverknüpfung mit <und>, Reduktionen (5, 7, 12)) enthält der Text Merkmale, die als orat zu bezeichnen sind. Literate Strukturen zeigen sich in der ritualisierten Floskel am Anfang, in der Wahl des Präteritums, im Trennen von Präposition und Artikel, im Genetivgebrauch (2), und in einer elaborierten Wortwahl („aufwecken“ (3, 9), „aufrecht“ (10)), in dem Phrasologismus „ein ernstes Wörtchen“ (15)), und in der nahezu vollständigen Bildung wohlgeformter Sätze.

Der Vergleich aller drei Texte macht die Spanne in der Wahl sprachlicher Mittel, die dem Kind zur Verfügung stehen, sowie das Wissen um die Abhängigkeit der Artikulation von der Funktion eines Textes erkennbar: Hierin zeigt sich die bereits große proliterare Kompetenz des Kindes. Denn ausschlaggebend für die Differenzen war – so ist anzunehmen – die Aufgabenstellung selbst und die jeweilige situative Einbettung der Aufgabe: Der erste Text wurde aus der Erinnerung produziert, ein Erschwernis der Aufgabe. Bei den folgenden Texten zeigte sich, dass, solange die sprachliche Produktion direkt an ein Gegenüber gerichtet war, das Kind weitgehend in seiner ihm gewohnten, oraten Sprache blieb. Sobald der gleiche Text für ein unbekanntes Publikum formuliert wurde (was das Aufschreiben implizierte), wurden die Texte formaler, strukturierter, kontrollierter, grammatisch normierter, also literater.

Die Beobachtung, dass Kinder schon früh die besonderen Strukturen geschriebener Sprache im Kontrast zu denen der gesprochenen entdecken können, findet ihre Bestätigung in der Analyse „freier“ früher Textschreibungen. Die folgenden Texte sind im Dezember eines 1.

chuljahrs, d.h. fünf Monate nach Schulbeginn, in einer norddeutschen Klasse entstanden.³ Alle sind am gleichen Tag geschrieben worden, und zwar als Vertextungen eines Bilderbuches, dessen Bilder die Kinder kopiert erhalten hatten. Im Kontrast zu den ersten beiden Texten des Kindergartenkindes haben alle fünf Texte bei allen erheblichen Unterschieden ein gemeinsames literates Merkmal: Sie bestehen ausschließlich aus wohlgeformten Sätzen.

RDAFHATS AI NOUTALATOLFFHAGANTUR
K

<Der Affe hat seinen Hut geklaut. Olaf hat seinen Hut zurück>

OLaf | 97n DZ0

<Olaf geht in den Zoo>

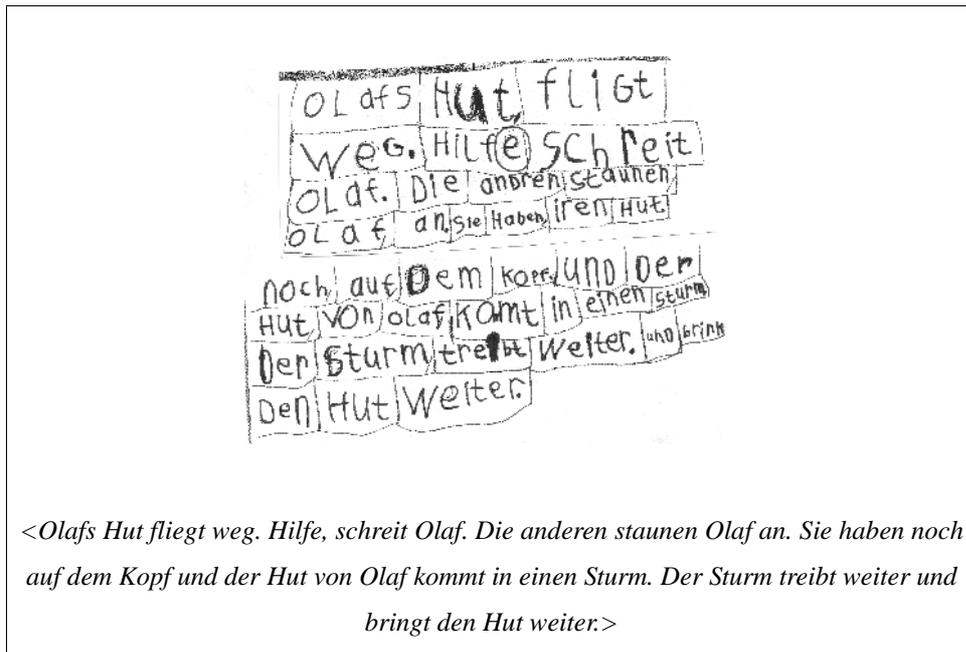
OLaf Ferlietsan Hut
Er ESTfOMwit
weKG wet

<Olaf verliert seinen Hut. Er ist vom Wind wegweht>

DER AFF
Kft DN
HUT

<Der Affe klaut den Hut>

³ Die Schülertexte verdanke ich Karin Winkler.



Offensichtlich hatten alle fünf Kinder – sie gehören bis auf das letzte unteren Sozialschichten an – bereits Erfahrungen mit literaten Texten machen können und sich dabei elementare literate Formen angeeignet. Angesichts der Aufgabe, Geschriebenes zu produzieren, wenden sie ihr Wissen an. Trotz der noch sehr vorläufigen orthographischen Formen der ersten vier Texte lassen sich hier noch weitere literate Strukturen benennen. So finden sich Explizitformen an Stellen der gesprochen sprachlich üblichen norddeutschen Reduktionsformen und Wortverschmelzungen im 2. Text

„gt n d zo“ / <geht in den Zoo>

und im 4. Text:

„Klt DN HUT“ / <klaut den Hut>.

Der 3. Text enthält sogar eine Passivkonstruktion mit der entsprechenden Dativbildung: „Er Est fom Wit WeKG Wet“ / <Er ist vom Wind weggeweht>.

Bei einem Vergleich der fünf Texte fällt der große Kontrast zwischen den ersten vier und dem fünften auf. Er besteht zunächst einmal in der Länge: Die ersten vier Texte haben maximal zwei Sätze, der fünfte hat sieben. Weiterhin enthält er markante literate Merkmale: eine Genetivkonstruktion („der Hut von Olaf“), eine Ellipse im letzten Satz und eine – teilweise

sogar überzogene – elaborierte Wortwahl („staunen ... an“, „treibt ... weiter“, „bringt ... weiter“). Die hohe literate Kompetenz dieses Kindes im Vergleich zu den Schreibern der ersten vier Texte wird vor allem in dessen orthographischer Gestaltung deutlich:

- Im Gegensatz zu den drei ersten Texten hat dieser Text alle erwarteten Wortabtrennungen, zusätzlich hervorgehoben durch eine Einrahmung jedes Wortes.
- Im Gegensatz zu allen vier ersten Texten nimmt das Kind bei den Wortschreibungen alle orthographischen Markierungen bis auf die Sondermarkierungen („fligt“, „komt“) vor.
- Im Gegensatz zu den vier anderen Texten haben die Wörter hier die grammatisch notwendige orthographische Form: bis auf „bring“ sind alle Konjugations- und Deklinationsmorpheme repräsentiert (<staunen, haben>).
- Im Gegensatz zu allen anderen Texten wird in diesem Text jeder Satz mit einer Majuskel und einem Punkt markiert.

Die Auswahl dieser Texte ist exemplarisch für einen Teil der Leistungsspanne, die am Schriftanfang anzutreffen ist (zwei Schreibungen der Klasse mit nur wenigen Buchstaben und nur wenigen Wörtern wurden hier nicht berücksichtigt). Ihre Analyse lässt sich in folgender Weise resümieren: Der überwiegende Teil der Kinder hat bereits Erfahrungen mit proliteraten Strukturen und zeigt sie in Zusammenhang mit Schreibaufgaben. Dennoch gibt es eine große Differenz zwischen den Leistungen. Dabei ist übereinstimmend auffällig, dass Texte, die bereits wie der fünfte ausgebaute literate Strukturen auf der textualen Ebene haben, in aller Regel auch eine relativ ausgebaute Orthographie haben. Diese Beobachtung lässt vermuten, dass Kinder mit einem früheren Erwerb proliteraten Wissens sich früh und intensiv mit Geschriebenem auseinandergesetzt haben. In einer dialektischen Folge befördert, so ist anzunehmen, ein relativ ausgebautes Sprachwissen die sprachliche Neugierde, die sich sprachlichen Gestaltungen zuwendet, um aus ihnen weitere Anreicherungen zu gewinnen. Schrift kann in diesem Prozess als visualisierte, zugleich maximal strukturierte Form von Sprache eine entscheidende Rolle für den Wissensaufbau spielen.

Der Vergleich der ersten vier mit dem fünften Text lässt den Schluss zu, dass die Begegnung mit geschriebener Sprache auch für die grammatische Analyse und Strukturierung

der Sprache förderlich, möglicherweise erforderlich ist. Diese Fähigkeit konkretisiert sich bei den Lösungsversuchen, Texte in Sätze, Sätze in Verb- und Nominalphrasen, Phrasen in Wörter, Wörter in orthographisch relevante Segmentierungen zu strukturieren. Alle Segmente sind im Gesprochenen nicht systematisch identifizierbar, da das Gesprochene eben keine Vorlage für die Markierungen des Geschriebenen bietet. Dieses kann auch der folgende Text sehr schön veranschaulichen: Das Kind hat zwei von drei komplexen Nominalphrasen vermutlich aufgrund seiner Orientierung an prosodischen Merkmalen, also am Gesprochenen, zusammengeschrieben (nur bei der dritten hat es den Kern (<Frosch>) abgetrennt): Jede nominale Gruppe stellt einen Takt (die Kombination einer betonten mit unbetonten Silben) dar. Das Kind scheint noch nach Kriterien für die Wortabtrennungen zu suchen und greift dabei eben auf Merkmale des Gesprochenen zurück.



Der FrOSchkönig

DIKUGEL FLOK

INDENPRUNEN UNDER

FROSCH

HOLTE SIWI

- x - x - - x -

Die Kugel flog in den Brunnen

- - x x - - x -

und der Frosch holte sie wieder

x = betonte Silbe

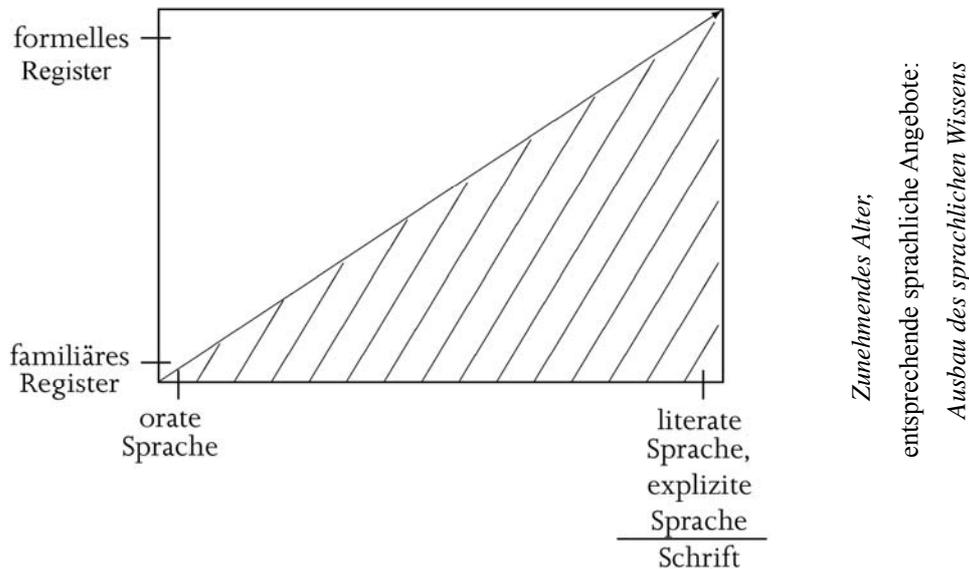
- = unbetonte Silbe

Die Segmentierungsleistungen für das Schreiben als Leistungen, schriftrelevante Merkmale zu identifizieren, zu kategorisieren und mit dem entsprechenden graphischen Zeichen zu markieren, nehmen im Laufe der ersten zwei Schuljahre bei der Mehrheit der

Schüler schnell zu. Sie sind bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache als Ausdruck des Ausbaus ihre bereits erworbenen sprachlichen Strukturwissens zu verstehen: Sie zeigen kognitive Verarbeitungen von Beobachtungen am Geschriebenen im Abgleich mit den prosodischen und grammatischen Formen ihrer familiären Sprache, die ihnen als Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Schrift mit ihren systematischen Markierungen ist das Medium, das erworbenes Sprachwissen bewusst werden lässt, es grammatisch präzisiert, dabei verfügbar macht und zugleich systematisiert. Auf diese Weise wird sie als vorhandenes sprachliches Wissens der Kinder für die kognitiven Prozesse beim Schrifterwerb nutzbar. Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eröffnet die Beobachtung des Geschriebenen in der Zweitsprache häufig erst die Gelegenheit, phonologische und grammatische Merkmale des Deutschen systematisch zu erkennen (vgl. Röber 2002).

In dem Maße, wie das Sprachwissen der Kinder an Differenzierung und Explizitheit zunimmt, weitet sich auch ihre Fähigkeit aus, es für weitere heuristische Beobachtungen der Schrift zu nutzen. Belege dafür sind in nahezu allen Texten der ersten Schuljahre zu finden. Kinder wie der Autor der Vogelgeschichte, der des längeren Textes aus dem 1. Schuljahr und der Erzähler der Piratengeschichte sind, so lassen ihre Texte annehmen, aufgrund der sprachlichen Ressourcen, die sie bereits familiär erwerben konnten, in der Lage, den notwendigen Ausbau ihrer Sprache ohne eine intensive Unterstützung des Unterrichts zu erarbeiten. Diese Kinder kommen aus Familien, in denen sie vermutlich oft Gelegenheit hatten, sprachliche Vielfalt, damit die Möglichkeit des Registerwechsels kennenzulernen. Hierzu trägt in diesen Familien nicht nur die häufige Konfrontation der Kinder mit literaten sprachlichen Formen sowohl im Gesprochenen als auch im Geschriebenen bei, maßgeblich ist auch die Möglichkeit der Kinder, den situationsgebundenen Sprachgebrauch ihrer Eltern, d.h. deren Registerwechsel in unterschiedlichen sozialen Kontexten beobachten zu können. So können sie erfahren, dass der Gebrauch der Differenzierungen, die die Eltern sprachlich vornehmen, von den jeweiligen kommunikativen Feldern abhängt, auf die hin ihre sprachlichen Gestaltungen ausgerichtet sind. Diese Situationen geben den beobachtenden Kindern Gelegenheiten, die unterschiedlichen sprachlichen Formen in Abhängigkeit von den jeweiligen Feldern zu vergleichen und damit Strukturen zu entdecken, die über den üblichen Sprachgebrauch in der Familie hinausgehen. Die situative Abhängigkeit der sprachlichen Formen lässt – wie eingangs bereits dargestellt – entsprechende Kategorisierungen entstehen, die das Anwachsen der Explizitheit der Sprache mit der Zunahme der Fremdheit der

Gesprächspartner beschreibbar macht:



(vgl. Maas 2008)

Kinder, deren Eltern diese sprachliche Vielfalt und das Wissen um ihre adäquate Nutzung nicht erworben haben und/oder nicht präsentieren, haben in ihrer primären Umgebung nur wenige Chancen, Registervielfalt bereits vorschulisch kennenzulernen. Damit verbunden sind geringere Chancen, die notwendigen Ressourcen als Grundlage für einen autonomen Ausbau der sprachlichen Kompetenz, die an Wissenserwerb gebunden sind, auszubilden. Vor allem diese Kinder bedürfen der kompetenten Unterstützung durch die Schule. Die Aufgabe des Unterrichts ist es, das Wissen, das die Kinder mit ihrem Spracherwerb bereits aufgebaut haben, zu nutzen, um es in ein Strukturwissen zu überführen, das autonomes Lernen ermöglicht.

4. Prinzipien für ein didaktisches Schrifterwerbskonzept mit dem Ziel, die Schüler zu einem autonomen Sprachausbau zu befähigen

Aus einer didaktischen Perspektive lassen sich die bisherigen Darstellungen zum Schriftspracherwerb in ihrer Funktion für den Ausbau des kindlichen sprachlichen Wissens und Könnens und der Autonomisierung des Lernens in folgender Weise zusammenfassen:

- Der Teil der Kinder, der prolierte Strukturen in seiner familiären Sprache noch nicht oder nur unzureichend kennengelernt hat und auf intensive Unterstützung durch den Unterricht angewiesen ist, bedarf der Mittel der Veranschaulichung der zu erlernenden Strukturierungen durch Symbolisierungen. Dieses leistet die Schrift mit ihrem regelhaften Markierungssystem. Das Erlernen seiner Dekodierung erfordert zusätzlich zu den Buchstaben jedoch weitere systematisierende Veranschaulichungen, die es den Kindern ermöglichen, die notwendigen Bündelungen der singulären Zeichen (Buchstaben, Wörter, nominale Gruppen, s.u.) zu sinnstiftenden Einheiten vorzunehmen (Wörter, nominale Gruppen, Sätze, s.u.)
- Dieses Ziel des literaten Ausbaus kann an sprachlichen Erfahrungen der Kinder, wenn sie die deutsche Sprache sprechen, anschließen. Denn die Strukturen, die die Orthographie repräsentiert, schließen an Strukturen des familiär Gesprochenen an und heben sie auf eine Ebene, die die einzelnen alle Varietäten „überdacht“ (Maas 2008).
- Mit dem Ziel, orthographische Kompetenz als Fähigkeit, sprachliche Systematik zu erkennen und als grammatisches Wissen anzueignen, ist die Chance der Erweiterung der bereits erworbenen Ressourcen verbunden. Diese Erweiterung befähigt den Lerner, Situationen zu definieren, um sich in ihnen sprachlich adäquat verhalten zu können.

Die didaktische Konsequenz der dargestellten Zusammenhänge besteht in einer Konzeptbildung für den Schrifterwerb, die

- ihren Ausgang in der Anleitung zur systematisierenden Betrachtung strukturiert dargebotener Schreibungen unter Berücksichtigung des bereits aufgebauten Sprachwissens der Kinder nimmt,
- die notwendige schriftrelevante Kategorienbildung der Kinder anhand adäquater Schwerpunktsetzungen und unter Hinzunahme zusätzlicher graphischer Markierungen steuert und fördert,
- dabei fortschreitend eine Systematik darbietet, die die Kinder befähigt, Elemente des Geschriebenen als Markierungen zu identifizieren, die Regularitäten, d.h. Grammatik erkennbar machen,
- damit zugleich ein grammatisches Wissen aufzubauen, das sie befähigt, ihre familiär

gesprochene Sprache mit literaten Formen anzureichern, sie zu präzisieren und durch den Aufbau einer symbolisch und sprachlich verfassten Metaebene zu kontrollieren.

5. Symbolisierungen für die unterrichtliche Erarbeitung von Strukturen

Schriftaneignung ist also zunächst Analyseleistung: Sie basiert auf der kognitiven Auseinandersetzung mit graphischen Repräsentanten sprachlicher Strukturen, die den Schrifanfängern zwar spontan, aber noch nicht systematisch und nicht als explizites Wissen zur Verfügung stehen. Diese Strukturen müssen ihnen mit Hilfe entsprechender Veranschaulichungsmuster erkennbar gemacht werden. Die Muster kanalisieren und systematisieren die Wahrnehmung sprachlicher Merkmale, die einerseits den vorschulischen kindlichen Spracherfahrungen entsprechen, andererseits die phonologische, morphologische und syntaktische Systematik herausstellen und so erkennbar machen. Sie lässt die Kinder Regularitäten erkennen, die als Regelsystem die Basis für den weiteren Wissenserwerb sind.

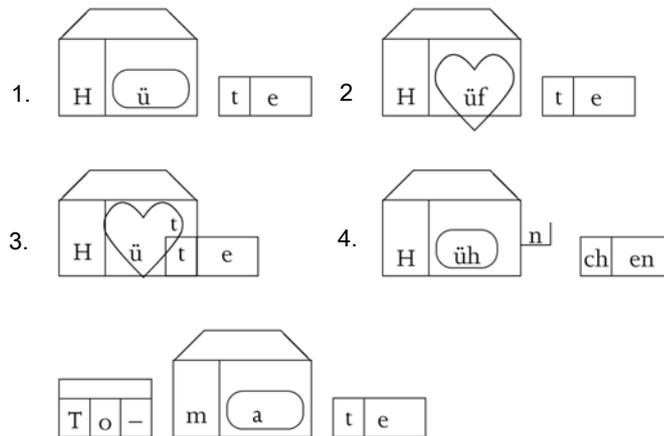
Solche Veranschaulichungsmuster liegen oberhalb der Ebenen der graphischen Zeichen Buchstabe und Wort, indem sie grammatische Bündelungen („chunks“) anzeigen: Sie bündeln:

- Buchstaben zu Silben und Wörtern,
- Wörter zu nominalen Gruppen,
- Nominale Gruppen zu Sätzen und Hypotaxen,
- Sätze und Hypotaxen zu Texten.

Dabei folgen sie der phonologischen, morphologischen und syntaktischen Ordnung geschriebener Texte, deren Aneignung Ziel des Lernens ist, da sie literate Formen für deren Erwerb zur Verfügung stellen. Mit der Hervorhebung des orthographischen Zeichensystems stellen sie Symbolisierungen der entsprechenden Strukturen her. Die Zeichen dienen dazu, den Kindern den Aufbau von Kategorien zu ermöglichen, die ihre Spracherfahrungen im Sinne der literaten Ausweitung systematisieren. So erhalten die Kinder durch die Muster Instrumentarien für eigene Theoriebildungen, die sie zu einem heuristischen Umgang mit gesprochener und geschriebener Sprache, dem vorrangigen Ziel des Unterrichts, anleiten. Solche Veranschaulichungsmuster können folgende Gestalten haben

- für die Phonologie der Wörter: die Grammatikalisierung der prosodischen Strukturen

von Wörtern, beginnend mit den trochäischen Varianten (mit und ohne Auftakt)

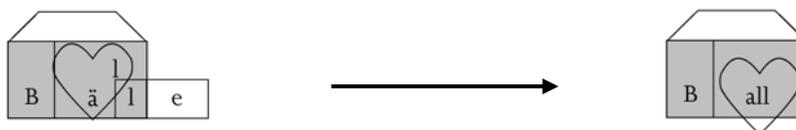


(vgl. Röber 2002, 2010)

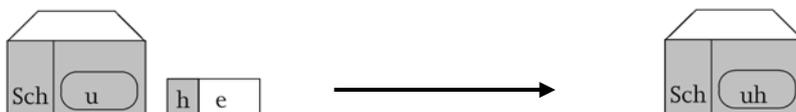
- für die Morphologie der Wörter

die Markierung einsilbiger Stämme entsprechend der orthographischen Markierung der Trochäen („Vererbung“):

z.B. „Vererbung“ der Schärfungsmarkierung

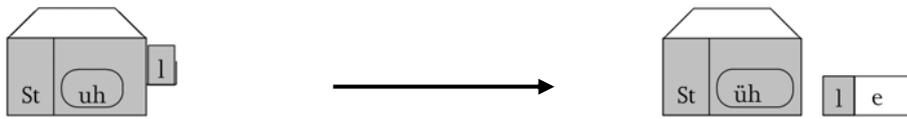


z.B. „Vererbung“ des silbentrennenden <h>s

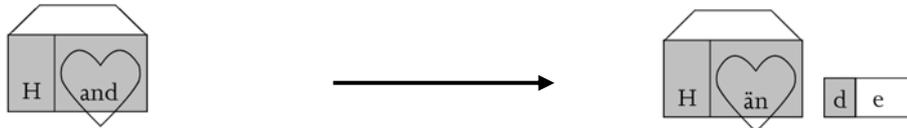


die Markierung der Trochäen entsprechend der orthographischen Markierung des einsilbigen Stamms:

z.B. „Vererbung“ der Dehnungsmarkierung



z.B. Umlautbildung



(vgl. auch Bredel 2010)

- für den Aufbau von Sätzen: die Einteilung in Phrasen, deren erweiterbaren Kerne mit Majuskeln markiert werden

der dicke **B**är rettet den kleinen **M**ogli vor der bösen **S**chlange

- für die Textgestaltung: die Aufteilung in Sätze durch die Hervorhebung ihrer topologischen Struktur und deren Markierung mit Majuskel und Interpunktion

<i>Anfang</i>	<i>rotes Wort</i>	<i>Mitte</i>	<i>blaues Wort</i>	<i>Ende</i>
Meine M utter	will	für meine O ma einen leckeren K uchen	backen.	
Meine O ma	hat	nämlich G eburtstag.		
Dann	kommen	zu uns ganz viele L eute.		
Und wir	schmücken	das ganze Z immer mit schönen B lumen.		

Ich male für meine Oma , weil sie sich
ein schönes Bild dann immer
so freut.

- für die Hervorhebung von Hypotaxen: die Einteilung in Sätze und satzwertige Konstituenten mit den vorgesehenen paarigen Markierungen (satzinterne Großschreibung, Satzzeichen)

mein Papa liest immer Zeitung

, weil er alles über den SC wissen will,

Weil er alles über den SC wissen will,

liest mein Papa immer Zeitung.

Mein Papa liest immer Zeitung

, weil er alles über den SC wissen will.

Mein Papa liest

, weil er alles über den SC wissen will,

immer Zeitung.

(vgl. Fritsche 2008)

Die Beispiele machen die Ziele des Orthographieerwerbs als genereller Ziele schulischer Arbeit deutlich: Das Erlernen des Gebrauchs orthographischer Markierungen hat zwar eine Funktion für das Erfüllen gesellschaftlicher Normerwartungen, so dass sein individueller und sozialer Wert unbezweifelbar ist. Dieses Ziel wird jedoch überlagert durch das der Anreicherung von sprachlicher Vielfalt als Ausstattung für ein adäquates Verhalten in definierbaren Situationen (Erwerb des formellen Registers) sowie in der Herausforderung zu einem kognitiven intellektuellen Umgang mit unterschiedlich dargebotenen Inhalten: dem Ausbau der „geistigen Fähigkeiten“ (Wygotski). Mit dieser Zielsetzung entspricht es den Zielen, die derzeit als der Erwerb von „Literacy“ zusammengefasst werden (vgl. Dt. PISA-Konsortium 2001).

6. Die didaktisch angeleitete Explizierung von implizitem Wissen durch die Beschreibung und Bezeichnungen sprachlicher Beobachtungen

Veranschaulichungen wie die dargestellten sind Bilder. Bilder sind Symbole und lassen sich beschreiben. Sie tragen durch die Verbalisierungen zum Aufbau einer Metaebene bei. Dieser Prozess ist bei den meisten Kindern schnell anzuregen, da sie noch relativ wenig Scheu haben, Darstellungen zu beschreiben, indem sie die Bilder assoziativ mit ihren Erfahrungen verbinden.

Mit Hilfe der Protokolle von Studentinnen, die mit solchen Bildern gearbeitet haben, sind Listen mit Beschreibungen und Etikettierungen von Kindern entstanden, die ihre Verbindungen eigener Wahrnehmungen und Erfahrungen mit dem Dargestellten dokumentieren und dadurch kognitive Bearbeitungen der sprachlichen Aufgaben der Kinder zeigen. So bezeichnen die Kinder den Kontrast betont / unbetont als „laut/leise“, „stark/nicht so stark“, „dick/dünn“, „hoch/tief“, bezeichnen den festen Anschluss von ungespanntem Vokal und Folgekonsonanten mit Attributierungen wie „eng zusammen“, „gequetscht“, „verheiratet“ usw., bezeichnen Wörter mit festen Anschlüssen (mit „Kurzvokalen“) als „schnelle“, mit losen Anschlüssen (mit „Langvokalen“) als „langsame“ Wörter.

Die folgenden Beschreibungen sind Auszüge aus Praktikumsprotokollen. Sie dokumentieren die sprachanalytische Arbeit je einer Studentin mit je einem Schüler, in der die angesprochenen Veranschaulichungsmuster genutzt wurden. Für die Praktika werden vorwiegend Schüler ausgewählt, die schriftsprachlich zu der Gruppe der Schwächeren gehören. Die Protokolle zeigen die Leistungen, zu denen auch diese Erst-, Zweit- und Drittklässler in der Lage sind, wenn sie entsprechende Aufgaben erhalten und kompetent auf ihren Entdeckungstouren begleitet werden.

Im Folgenden einige Belege der Arbeit von Studentinnen mit leistungsschwachen Zweit- und Drittklässlern:

1. Zur Aufteilung von gesprochenen Wörtern nach der phonologischen Differenz zwischen Wörtern mit gespanntem Vokal in offener Silbe (1) (<Hase>) ungespanntem Vokal in geschlossener Silbe (2) (<Tulpe>) erhalten Kinder zwei Häuser-Bilder mit einem blauen Dach für (1), einem roten Dach für (2). Die Vokale werden ebenfalls in den Farben geschrieben und unterscheiden die beiden Vokalgruppen.

Die Aufgabe des Kindes besteht darin, Wörter den beiden Häuser-Bildern zuzuordnen und dabei die phonologische Gestalt des Wortes unter Benennung der Farbe zu bestimmen. (St.: Studentin, K.: Kind „Schwarze Buchstaben“ ist die Bezeichnung für Konsonantenbuchstaben.)

St.: Wohin gehört <Hase>?

K.: [ˈha:.zə]. Das ist einfach. [ˈha:]. Das hört ja mit [a:] auf. Dann darf es ja alleine ins Zimmer.

St.: Also welches Haus?

K.: Das blaue.

K.: [tɕl.pə] Das ist ja eng.

St.: Warum?

K.: Weil das [<l>] noch mit im Haus ist. Das am Ende merkt man im Mund. Da ist die Zunge oben. Also rot.

St.: Jetzt kommt <Zwiebel>. Weißt Du noch, woran man erkennt, ob man <i> oder <ie> schreiben muss?

K.: Bei <Zwiebel> zum Beispiel, da hört man das <i> ja ganz alleine, weil da keiner mehr ist. Die Zunge geht auch am Ende nicht hoch oder so. Deshalb ist es ja <ie>.

St.: Genau! Und warum hast du <Stifte> in das andere Haus geschrieben?

K.: Da ist ja eben der Schwarze noch mit im Zimmer drin, am Ende ist [f], das merkt man mit den Lippen und das <i> kann sich nicht so ausbreiten. Also nur <i>.

2. Zur Beschreibung der phonologischen Spezifik von Schärfungswörtern (<Brille>) als Wörter, deren Silben nicht isoliert artikulierbar sind, wird ein spezifisches Bild gewählt, bei dem die Garage ins Haus gebaut ist (s.o.). Ein Zweitklässler hat ein Papier mit dem Bild des Hauses, zusätzlich kleine Aufkleber mit dem Bild der Garage erhalten.



Seine Aufgabe ist es, nachdem er Wörter mit gespannten Vokalen in offener Silbe

(*<Hase>*) und Wörter mit ungespannten Vokalen in geschlossener Silbe (*<Tulpe>*) in das Häuserbild einordnen kann, ein Häuserbild für Schärfungswörter zu entwickeln.

St.: Versuch mal, das Wort *<Brille>* in das Haus einzutragen.

K.: [□br□:], [□br□lə], [bri:], [br□lə]. Da kann man die Silbe nicht sagen. Das gehört irgendwie zusammen, noch dazu. [ˈbri:lə], das geht nicht; da geht keine Pause dazwischen.

St.: Und was können wir jetzt da machen?

K.: Weiß nicht. Das [lə] gehört noch dazu.

St.: Wo dazu?

K.: Zu dem Ersten.

St.: Versuch mal, die Garage und das Haus so zu legen, dass man das Wort so reinschreiben könnte, so wie du das meinst.

Er legt die Garage unter das Haus.

K.: Man müsste die so zusammen machen. Aber das geht ja nicht, sonst ist es keine Garage mehr, sondern ein Keller.

St.: Das macht ja nichts. Dann haben wir halt eine Tiefgarage. Guck mal, man kann die Garage auch reinschieben in das Haus.

K.: Okay, dann kann man die so zum Haus dazu machen. Dann sieht man, dass die zusammengehören. Wie man es hört.

Er klebt einen Teil der Garage ins Haus.

3. Eine Studentin lässt einen Drittklässler zum Erwerb der *i*-Schreibung dreisilbige Nomen mit einem geschlossenen *i*-Vokal in das Häuserbild schreiben. *<Maschine>*, *<Gardine>*, *<Sardine>*, *<Marine>* sowie, *<Rosine>* (*<i>* in unbetonten Silben). Das Kind schreibt „*Maschiene*“ und „*Rosine*“.

St.: Warum hast du *<Maschine>* und *<Rosine>* mit *<ie>* geschrieben, aber *<Gardine>* und *<Sardine>* ohne *<ie>*?

K.: Weiß nicht. Weil bei *<Maschine>* das *<i>* das ganze Zimmer für sich allein hat. Und bei *<Rosine>* auch. Das *<i>* ist immer alleine und kann sich lang machen.

St.: Und bei *<Sardine>* und *<Gardine>*?

K.: Auch allein. dann muss ich das ja auch mit *<ie>* schreiben, oder?

St.: Eigentlich hast du recht, aber das sind Wörter, bei denen es noch eine Zusatzregel

gibt. Du hast diese Wörter (<Gardine> und <Sardine>) nämlich richtig geschrieben. Guck mal, wie ich die Wörter geschrieben habe (sie deckt ein Blatt mit ihren Schreibungen auf).

K.: Aber woher weiß man, dass man das jetzt mit oder ohne <ie> schreibt, wenn sich das doch allein anhört und sich das <i> dick machen kann?

St.: Da gibt es einen Trick. Den findest du bestimmt.

Die Studentin lässt das Kind zweisilbige Wörter mit gespanntem i-Vokal schreiben (<Biene>, <Stiefel>, <Briefe> usw.). Das Kind schreibt immer <ie>. Danach legt sie eine Liste mit dreisilbigen Substantiven mit dem i-Laut in der betonten Silbe daneben

St.: Vergleich mal, fällt dir was auf?

K.: Deine Wörter schreibt man nur mit <i>.

St.: Gibt es noch eine Gemeinsamkeit bei dir?

K.: Deine Wörter haben drei Silben und die anderen nicht.

St.: Gut, und was kannst du dann sagen?

K.: Die Wörter haben alle drei Silben und man schreibt sie nur mit <i>.

St.: Und kannst du eine Regel daraus machen?

K.: Alle Wörter mit drei Silben schreibt man nur mit <i>, auch wenn das <i> allein ist.

St.: Genau, so ist das.

K.: Das ist alles? Ist das immer so?

St.: Ja. Es gibt nur wenige Ausnahme: <Radieschen> und solche Wörter wie <spazieren, radieren, verlieben> und die Wörter, die man dann daraus machen kann wie <Radierung> und natürlich die Wörter, die du aus denen mit <ie> verwandeln kannst wie <Geliebte>..

K.: Toll!

Die Studentin diktiert ihm abschließend eine Liste von Kunstwörtern, die das Kind alle richtig schreibt: Merani, Torino, Miede, Kieme, Tiffe, Tifte, Wifte, Wirina.

Diese wenigen Sequenzen können verdeutlichen, zu welchen differenzierten kognitiven Leistungen in der Aneignung sprachlicher Regularitäten Kinder angeleitet werden können, wenn ihnen die Aufgaben entsprechend sachlich und methodisch dargeboten werden. Sprachliche Neugierde und Explorationsfreude mit dem Gewinn von vielfachen systematisierenden Beobachtungen, letztlich dem Aufbau von Wissen, das „funktioniert“,

bildet die Basis für weitere Beobachtungen der Sprache und kann zur Explizierung der anfänglich erworbenen familiär begrenzten Strukturen zugunsten des sprachlichen Bestehens in der großen weiten Welt führen. Sprachliches Lernen – das wird erneut deutlich – ist keine Folge einer natürlich, sich gestuft vollziehenden Entwicklung, vergleichbar der biologischen Reifung, sondern Folge adäquater Aufgabenstellungen der sozialen Umgebung der Kinder, insbesondere der Schule. Hierbei haben orthographische Markierungen als Medium für die Sprachbetrachtung eine wichtige, vielleicht die entscheidende Funktion, denn sie zeigen den Kindern, was sie noch nicht wissen können, was sie aber wissen möchten – und müssen:

Schrift lehrt Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, Verstehen – und mehr.

Literatur:

- Maas, Utz. 2008. Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: V&R unipress, (Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).15).
- Maas, Utz (Hrsg). 2010. Grazer linguistische Studien. Graz: Universität.
- Neubauer, Aljoscha; Stern, Elsbeth. 2007. Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: Dt. Verlagsanstalt.
- Bredel, Ursula; Müller, Astrid; Hinney, Gabriele Einleitung. 2010. In: Bredel, Ursula; Müller, Astrid; Hinney, Gabriele (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Berlin, New York: De Ginyter, S.1-9.
- Röber, Christa. 2009. Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Hohengehren: Schneider.
- Röber, Christa (i.E.). 2011. Zur Ermittlung rechtschreiblicher Kompetenz. In: Bredel (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb, Band 5 der Reihe DTP. Hohengehren: Schneider.
- Tracy, Rosemarie.2007. Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen: Narr-Francke.
- Günther, Hartmut. 22006. Kennen Kinder der ersten und zweiten Klassen Silbengrenzen?. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut: Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht.

Tübingen: Niemeyer. S. 127-138.

von Essen, Otto. 1979. Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin: Akademie-Verlag.

Huneke, Hans-Werner. 2002. Intuitiver Zugang von Vorschulkindern zum Silbengelenk – eine Grundlage für die Schärfungsschreibung? In: Tophinke, Doris; Röber-Siekmeyer, Christa: Schärfungsschreibung im Fokus. Hohengehren: Schneider. S. 85–105.

Röber, Christa. Schrift als Visualisierung sprachlicher Strukturen beim Zweitspracherwerb. In: Wolff, Arnim; Lange, Hartmut (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 65, S. 322-311.