

Einführung:

Förderung der Sprachkompetenz im Mittelpunkt

Mit der Vorlage dieser ersten Dokumentation ausgewählter Themenbereiche, Referate und Ausarbeitungen aus den Seminaren soll allen Lehrkräften eine Zusammenfassung zur Verfügung gestellt werden. Die Texte und Materialhinweise können dann auch zur Ausgestaltung schulischer Konferenzen und Fortbildungsaktivitäten gezielt genutzt werden.

Ein weiterer Teil der Dokumentation richtet sich gezielt an die Elternschaft. Eltern benötigen grundlegende Informationen zum Spracherwerb in der Familie und zum Schriftspracherwerb, der im Kindergarten – phonologische Bewusstheit – angebahnt und in der Schule fortgeführt und gefestigt wird.

Die Bedeutung der Familie

Die sprachliche Sozialisation beginnt im Elternhaus. Daher erscheint es sinnvoll, einige Informationen zum Spracherwerb der Erstsprache (Muttersprache) und dem Zweitspracherwerb voranzustellen.

Es ist empfehlenswert, diese Thematik auch als Inhalt von Elternversammlungen und Seminaren für zukünftige Mütter und Väter einzubeziehen. Daher wurden in diese Dokumentation auch Beispiele für die Ausarbeitung von Referaten für Elternseminare aufgenommen.

Die Fortbildung der Eltern für die Sprachförderung ihrer Kinder in den ersten 6 Lebensjahren ist dadurch nicht geleistet. Angebote in den Kindergärten und Volkshochschulen könnten hier eine Lücke schließen.

Faszination Spracherwerb (1. bis 6. Lebensjahr)

Eine der faszinierendsten Entwicklungen eines Kindes, die bereits mit seiner Geburt beginnt, ist der Erwerb der Sprache.

Die Kinder lösen ein ungleich schwierigeres Problem als Erwachsene, die eine Fremdsprache erlernen. Sie besitzen bei der Geburt noch kein System von Lauten, mit dem sie die wahrgenommenen Töne und Geräusche vergleichen und von sinnlosen Schallwellen unterscheiden können. Sie wissen noch nicht, wie sie die vorbeieilenden Laute zu Worten und Sätzen zusammenfügen sollen.

Dennoch lernen sie den mündlichen Sprachgebrauch im Wesentlichen in den ersten sechs Lebensjahren: Kinder lernen Sprache „ungesteuert“, d.h. sie lernen sie scheinbar wie von selbst.

Dabei erwerben sie die gesprochene Sprache anders, als Erwachsene es sich vorstellen können. Erwachsene erinnern sich meist nur an ihren Fremdspracherwerb, der im Gegensatz zum kindlichen Lernen einen „gesteuerten Spracherwerb“ darstellt.

Vor dem Hintergrund dieser eigenen Erfahrungen erleben Erwachsene kindliche Lernbemühungen oft als fehlerhaft und ziehen dann falsche Schlussfolgerungen: Sie verbessern Wörter oder grammatikalische Fehler und fordern zum „richtigen“ Wiederholen auf. Ein Irrtum mit Folgen: Kinder werden entmutigt, mit der Sprache weiter zu experimentieren.

Kinder brauchen keine Anleitung zum richtigen Satzbau, zur Aussprache und zur Wortschatzerweiterung. Sie brauchen allerdings ein intaktes Gehirn, intakte Sinnesorgane (besonders Ohren, Augen und Mund) und vielfältige sprachliche Anregungen. **Die Sprachentwicklung des Kindes ist unbedingt auf sprachliche Vorbilder, auf wertschätzende Beziehungen und gelungene Dialoge angewiesen. Insofern ist das sprachliche Umfeld im Elternhaus von großer Bedeutung.**

Kinder lernen Sprache handelnd und mit allen Sinnen. Sie leiten „eigene“ Gesetze aus dem Hören der Umgebungssprache ab, wenden sie an und verfeinern sie. Sie erschließen sich die innere Struktur des Systems Sprache selbständig in für das einzelne Kind teilweise unterschiedlichen Phasenabschnitten.

Um eine Sprache zu erwerben filtert das Gehirn aus der Vielzahl von Lauten und Geräuschen, die das Kind hört, die für die Erstsprache (Muttersprache) wesentlichen heraus. Gesteuert wird dies durch die Ohren. Die Ohren spezialisieren sich auf die Erkennung der Laute in ihrer unmittelbaren Umgebung. Sie bilden einen Lautfilter (Hörmuster), der unbekannte Laute erst gar nicht ins Zentrum der Aufmerksamkeit dringen lässt.

Das Kind hört sich selbst, überprüft seine eigene Lautproduktion und vergleicht sie mit der Umgebung. Dabei entwickelt es ein eigenes auditives Feedback-System, das ihm zurückmeldet, ob die Artikulation gelungen ist. Es übt ausdauernd und entwickelt im Mundbereich ein motorisches Bewegungsmuster für alle Laute. Der Mund führt mit seinen Sprechwerkzeugen – Lippen, Zunge, Gaumensegel etc. – nach und nach die richtige Bewegung automatisch aus.

Sprache ist die einzige Fähigkeit, die Kinder nur im beständigen, unmittelbaren persönlichen Kontakt zu einem Menschen lernen und verfeinern. Sie brauchen Bezugspersonen, die sich ihnen zuwenden, ihnen zuhören und sie verstehen.

Sie brauchen gute Vorbilder, die sie freundlich und anerkennend unterstützen, ihre Sprechfreude anregen, durch ihre Sprechweise Artikulation, Wortschatz und Grammatik vermitteln und Kritik oder Nichtachtung vermeiden.

Da die sprachliche Umwelt der Kinder in den ersten Lebensjahren von sehr unterschiedlichen Haussprachen (teilweise Herkunftssprachen der Kinder aus zugewanderten Familien) bestimmt wird, hat bereits der Kindergarten Aufgaben der sprach-

lichen Bildung mit dem Ziel der Kompensation. Die Förderung der phonologischen Bewusstheit hat hier eine zentrale Bedeutung.

Mit dem Wechsel in das 1. Schuljahr stellt sich die zentrale Frage nach dem Konzept, um Lesen und Schreiben zu lernen. Auch für die Erörterung dieser Fragestellung wurden in der Dokumentation wichtige Informationen und Ergebnisse gesammelt.

Eigenaktiver Erwerb der Schriftsprache!?

Dieser eigenaktive (natürliche) Spracherwerb in den ersten sechs Lebensjahren wird auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen auf den Lernprozess der Schriftsprache (Schreiben und Lesen) übertragen.

Kinder erwerben Sprache, indem sie diese benutzen - innerhalb und außerhalb der Schule. Für die *Lehrenden* stellt sich allerdings die Frage, was die Kinder durch den handelnden Umgang mit Sprache *von selbst erwerben* und was durch schulische Lernprozesse *vermittelt* werden muss.

Im Zentrum des seit den 80er Jahren favorisierten Spracherfahrungsansatzes steht der „eigenaktive Schüler“, von dem erwartet wird, so komplexe Vorgänge wie z. B. das Schreibenlernen *und* das Deutschlernen frei und kreativ zu bewältigen. Gezielte Eingriffe in sprachliche Entwicklungsprozesse passen nicht so recht in dieses Konzept, das durch die Lerntheorie des Konstruktivismus zusätzlich begründet wird.

Schon seit Jahren bestand die Forderung aufgrund der Lernforschung darin, Unterricht so zu verändern, dass vom ersten Schultag an dem selbstbestimmten, problem- und handlungsorientierten Lernen der Kinder große Aufmerksamkeit gewidmet wird. Studien (in jüngster Zeit die PISA - Studie) kommen zu dem Ergebnis, dass ein solcher Unterricht zu nachhaltigeren Lernerfolgen führt, als einer, in dem lehrerzentriertes Aufgabenlösen im Vordergrund steht.

In einem lehrerzentrierten Unterricht würden die Lernenden ihrer von Natur aus gegebenen Denkfähigkeit geradezu entwöhnt, statt Gelegenheit zu erhalten, sie durch Gebrauch — beim Suchen oder Erproben eigener Lösungswege — zu entfalten. Dadurch würden sie regelrecht zu einer „Abwartehaltung“ erzogen.

Wenn aber der eigenaktive Erwerb, das selbständige Entdecken und Erfassen der Konstruktionsprinzipien der deutschen Sprache allein zum Schriftspracherwerb ausreichend wäre, dann dürfte es eigentlich in Deutschland keine Analphabeten mehr geben.

Viele Kinder brauchen Hilfen beim Aneignungsprozess. Für diese Kinder ist die ideale Vermittlungsform für den Schriftspracherwerb das modellierende Vormachen.

Es gilt: Einsicht in die Bauplan der Sprache und das Training zu verknüpfen!

Grundsätzlich sollte berücksichtigt werden, dass eine Abhängigkeit zwischen der visuellen und der auditiven Komponente beim Schriftspracherwerb vorliegt. Daraus folgt eine Kritik an den Lernverfahren, die sich auf nur eine Methode stützen und nur diese verfolgen.

Als Beispiele kann die Ganzwortmethode genannt werden, die Kinder anhält, sich beim Lesen und Schreiben Wörter durch ihr Wortbild einzuprägen und auch das Konzept „Lesen durch Schreiben“, bei dem versucht wird, nur die alphabetische Strategie zu entwickeln. Hier wird das Kind von Anfang an aufgefordert, mit Hilfe einer Buchstabentabelle etwas zu schreiben, ohne dass es zuvor und daneben Gelegenheit hätte, im Lesen logographemisch Bekanntes zu erinnern. Es besteht dadurch die Gefahr, dass den Kindern die Möglichkeit genommen wird, die Notwendigkeit zu erkennen auch beim Schreiben orthographisch zu verfahren.

Der Methodenstreit, ob die instruktive, direkte Unterweisung oder das aktiv-entdeckende, eigengesteuerte Lernen mehr Erfolg verspricht und zu nachhaltigeren Ergebnissen führt, ist müßig.

Generell gilt: Erfolgreicher Unterricht vermeidet jede Einseitigkeit. Das durch Lehrkräfte angeleitete und das selbst gesteuerte Lernen sind gleichermaßen wichtige und notwendige Arbeitsweisen im Unterricht. Entscheidend ist die Balance zwischen notwendiger Steuerung und möglicher Offenheit der Unterrichtsführung.

Hierbei haben viele Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker stets auf die Feststellung Wert gelegt, direkte Unterweisung sei etwas anderes als der zu Recht kritisierte Frontalunterricht.

Direkte Unterweisung sei vielmehr eine vom Lehrer angeleitete, die Schüler aktivierende, Verständnis fördernde, auf Vermeidung und Beseitigung von Wissensdefiziten ausgerichtete Unterrichtsform.

Zweitspracherwerb

Sowohl bei den Lernkontrollen als auch bei den Orientierungsarbeiten haben Kinder aus zugewanderten Familien einen Teil der Aufgaben nicht zureichend lösen können. Daher ist es wichtig und richtig, in der Dokumentation die vorliegenden Erkenntnisse zum Spracherwerb für Kinder, die Deutsch als ihre zweite Sprache lernen, erneut zu reflektieren.

Das jeweilige Konzept zum Schriftspracherwerb kann gerade im Hinblick auf Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zu einem Problem werden. Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit erfordert eine stärkere Konzentration auf die zu vermittelnden sprachlichen Normen als dies in einem muttersprachlichen Unterricht Deutsch notwendig ist.

Die gezielte Sprachvermittlung muss dabei eigenaktivem, entdeckendem Lernen nicht im Wege stehen.

Andererseits sollte man durchaus auch die Möglichkeit diskutieren und praktisch erproben, den *Schriftspracherwerb* für einen systematischen Sprachlehrgang zu nutzen. Auch bei deutschen Kindern, die Dialekte sprechen oder in ihrer sprachlichen Sozialisation besonderer Förderung bedürfen, muss mit der Einführung der Schriftsprache die Vermittlung der jeweiligen Standardsprache verbunden werden.

Es geht hier nicht darum, alte Erstlesemethoden neu zu propagieren. Aber es lohnt sich durchaus, die vielfältigen didaktischen Erfahrungen aus der Geschichte des Erstlesens, die sich in einer Fülle von didaktisch sorgfältig konzipierten Fibeln und Erstleselehrgängen spiegeln, im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit zur systematischen Vermittlung *sprachlicher* Strukturen hin zu überprüfen.

Neuere Erkenntnisse zum Prozess des Erwerbs der Schriftsprache sind in die Erörterung mit einzubeziehen.

Eine unreflektierte Nutzung des Konzepts „Lesen durch Schreiben“ erscheint dabei für alle Schülerinnen und Schüler genauso wenig Erfolg versprechend wie eine formale Umsetzung eines Fibellehrgangs.

Lehrkräfte sollten ein Konzept wählen, von dem sie überzeugt sind, das sie in der didaktischen und methodischen Umsetzung beherrschen und den Lernerfolge bei den Schülerinnen und Schülern durch Beobachtungen und Selbstevaluation überprüfen.

Interferenzen zwischen Herkunftssprache und deutscher Sprache können zu einem positiven Transfer führen, wenn sie im Unterricht untersucht werden. Dies betrifft nicht nur die Wortebene sondern auch den Satzbau.

Grammatikalische Probleme fallen in der Regel vermehrt in schriftlichen Texten auf, während sich in der mündlichen Kommunikation bereits eine umgangssprachliche Kompetenz entwickelt hat. Durch diese umgangssprachliche Kompetenz werden aber auch Tendenzen zur Fossilierung (Versteinerung) verschleiert: Das Kind kann sich verständlich machen, die Aufmerksamkeit für sprachstrukturelle Fehler sinkt.

Probleme im Verstehen und Gebrauch der Schulsprache werden ab der 3. Jahrgangsstufe sichtbar (Orientierungsarbeiten). Dies kann als Hinweis analysiert werden, dass in dem vorausgegangenen Sprachprozess nur bestimmte Sprachregister ausgebildet wurden.

Förderkonzepte müssen diesen Aspekt besonders berücksichtigen. Eine Verstärkung sprachstruktureller Entdeckungen und Übungen dürften hier angezeit sein.

Zweitspracherwerb vor Schulbeginn

Beim Erwerb der Erstsprache (Muttersprache, Herkunftssprache) lernt das Kind, wie eine Sprache aufgebaut wird: Lautketten bilden Wörter, die eine Bedeutung haben und mit denen es sich verständigen kann. Es gibt Regeln zum Satzbau.

Stimmelmelodien bestimmen, ob es sich um eine Frage, einen Ausruf, eine Drohung etc. handelt. Diese beachtliche Leistung steht Kindern aus zugewanderten Familien als Erfahrungsschatz beim Erwerb der Zweitsprache zur Verfügung.

Auch der natürliche (ungesteuerte) Zweitspracherwerb der Kinder ist ein kreativer Prozess. Zunächst erreicht ihre Ohren ein Schwall fremder Schallwellen. Die Kinder sehen Menschen die deutsche Sprache sprechen, hören hin und fangen an, erste Worte aus dem „Schallwellensalat“ herauszufiltern.

Kinder erlernen eine zweite Sprache im frühen Alter im Wesentlichen wie ihre Erstsprache: ungesteuert. Sie erschließen sich die innere Struktur und Logik der neuen Sprache selbstständig, sofern ihre Umgebung dazu Anregungen bereithält.

Es gibt aber auch Kinder, die lange Zeit scheinbar stumm sind und dann „aus heiterem Himmel“ beginnen, bereits in vollständigen Mehrwortsätzen zu sprechen. Ebenso wie beim Erstspracherwerb gilt daher für den Zweitspracherwerb: Dem Sprechen geht eine Phase der Sprachaufnahme voraus.

Der Zweitspracherwerb stellt aber auch hohe Anforderungen an die Kinder. Sprachprobleme können insbesondere in den Eigenarten der Aussprache, des Satzbaus und der Sprechmelodie liegen. Die Kinder müssen ihren Lautfilter wieder erweitern, um möglicherweise ganz andere Laute aus den sprachlichen Schallwellen heraushören zu können.

Die Vorlaufkurse für Kinder ohne zureichende mündliche Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache sind hier ein wichtige Stütze und waren ebenfalls Gegenstand der fachlichen und pädagogischen Erörterung.

Trotzdem haben diese Kinder einen geringeren Wortschatz als die gleichaltrigen deutschen Kinder. Ohne zusätzlichen Förderunterricht in der Grundschule wird sich diese Lücke nicht oder nur in Teilbereichen schließen lassen.

Auch der Regelunterricht braucht eine DaZ - didaktische Aufbereitung

„Die Probleme, die Minderheitenkinder mit den Lernfeldern des Deutschunterrichts haben, zeigen, dass für den Deutschunterricht das gleiche gilt wie für jedes andere Fach:

Die fachlichen Anteile (im Deutschunterricht der Grundschule: mündlicher Sprachgebrauch, Erstlesen und Erstschreiben, Lesen, Texte verfassen und Sprachbetrachtung) müssen für DaZ - Kinder anders aufgebaut und vermittelt werden als für einsprachige Kinder. Besonderes Gewicht ist auf die Absicherung der sprachlichen Anteile zu legen, die nur durch eine DaZ - didaktische Aufbereitung erreicht werden kann.

Des Weiteren müssen fachliche Lernbereiche wie das Verfassen von Texten mit DaZ - Kindern expliziter, ggf. auch in kleineren Lernschritten und mit vielfältigeren Übungsangeboten entfaltet werden. Denn noch so guter DaZ - Unterricht ersetzt zu keiner Zeit der schulischen Bildung den Fachunterricht — auch

nicht den Deutschunterricht.“ (Heidi Rösch 2003, S. 49)

Die Dokumentation legt daher auch einen Schwerpunkt auf diesen Arbeitsbereich.

Alle Materialien der Dokumentation wurden so aufzubereiten versucht, dass sie für Konferenzen, Seminare, Veranstaltungen für Eltern und die persönliche Information genutzt werden können.

Dank gilt den Lehrkräften, die in zahlreichen Nachmittags-sitzungen die Thematik der Förderung der Sprachkompetenz, die Veränderungen durch Bildungsstandards, Vergleichs- und Orientierungsarbeiten engagiert und zielorientiert erörtert haben.

Sie haben auf der didaktischen und methodischen Ebene auch dem strategischen Ziel Nr. 1 gedient, dass alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangstufe 2 altergemäße Texte den Sinn erfassend lesen können.

Weilburg, Dezember 2005

Werner Röhrig



Auch viele Schulleiterinnen und Schulleiter nutzen das Angebot der kollegialen, selbstorganisierten Fortbildung. Im Hintergrund sind die Stationen der Lernstraße „Schul anfang“ zu sehen.

Deutsche Sprache .- . schwierige Sprache.!? Sprachsensibilisierung

(Textauswahl: Werner Röhrig)

Die deutsche Sprache hat bereits auf der Wortebene ihre Besonderheiten und Schwierigkeiten. Dies betrifft sowohl die Grapheme (Buchstaben) als auch die Phoneme (Laute). Dies setzt sich auf der Ebene der Satzstrukturen (z.B. Verklammer) und den weiteren Sprachbereichen (Grammatik) fort.

Selbst die europäischen Sprachen unterscheiden sich in den Phonem - Graphem - Korrespondenzen.

Für den Schriftspracherwerb in der Erstsprache, aber auch in einer Fremdsprache - mit Einfluss für die Rechtschreibung - haben folgende Zusammenhänge Bedeutung:

- Für die 36 Sprachlaute der gesprochenen (Standard) deutschen Sprache gibt es 238 mögliche Buchstabenschreibungen (Muthmann 1991, Wothke 1991),
- für die 36 entsprechend genormten englischen Sprachlaute sind es 624 mögliche Buchstabenschreibungen (Zacharisson 1932) und
- für die 38 französischen Phoneme ergibt sich die in der Kombination astronomisch hohe Zahl von 904 möglichen Schreibvarianten (Ellis 1848).

(Zitiert nach: Schweisthal, Günther: OIROP – Eine phonetische Schrift als Förderkonzept im Schriftspracherwerb zu Beginn der Grundschule. In: Huber, Kegel, Speck-Hamdan (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb, Westermann-Verlag, Braunschweig 1999, S. 47 – 58.)

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass viele Menschen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten haben. Um sich diese Besonderheiten bewusst zu machen, werden in den folgenden Textzusammenstellungen einige Beispiele und Hinweise gegeben.

Hans Brügelmann z.B. stellt seinen Leserinnen und Lesern folgende Aufgabe: Suchen Sie in dem folgenden hebräischen Text folgendes Wort

אלהים

und stellen Sie fest, wie oft dieses Wort in diesem Text vorkommt.

24 וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים תּוֹצֵא אֶת־הָאָרֶץ מִיַּד מִינְהָ
כִּי בָהֵמָּה רָמַשׁ וַתִּיחַד אֶת־הָאָרֶץ לְמִינָהּ וַיְהִי־כֵן: וַיַּעַשׂ
אֱלֹהִים אֶת־תְּחִילַת הָאָרֶץ לְמִינָהּ וְאֶת־הַבְּהֵמָה לְמִינָהּ
וְאֶת־כָּל־רֶמֶשׂ הָאֲדָמָה לְמִינָהּ וַיִּרְא אֱלֹהִים כִּי־טוֹב:
26 וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים בְּעֹשֶׂה אָדָם בְּצַלְמִנוּ כִּדְמוּתֵנוּ וַיִּרְדּוּ
בְּדָגַת הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם וּבַבְּהֵמָה וּבְכָל־הָאָרֶץ
27 וּבְכָל־הָרֶמֶשׂ הָרֹמֵשׂ עַל־הָאָרֶץ: וַיִּבְרָא אֱלֹהִים אֶת־
הָאָדָם בְּצַלְמוֹ בְּצֶלֶם אֱלֹהִים בָּרָא אֹתוֹ זָכָר וּנְקֵבָה
28 בָּרָא אֹתָם: וַיְבָרֶךְ אֹתָם אֱלֹהִים וַיֹּאמֶר לָהֶם אֱלֹהִים
פְּרוּ וּרְבוּ וּמְלֵאוּ אֶת־הָאָרֶץ וּכְבִּשְׁתֶּהּ וּרְדוּ בְּדָגַת
הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם וּבְכָל־חַיַּה הָרֹמֶשֶׂת עַל־הָאָרֶץ:

Dieser kleine Test verweist auf folgende Probleme:

1. Es ist nicht möglich, sich Schriftzeichen abstrakt ohne Kenntnis der Wortbedeutung und Lautung zu merken.
2. Schriftzeichen werden in einem historischen Prozess entwickelt und erhalten ihre inhaltliche Bedeutung durch Schriftnormen einer bestimmten Gesellschaft.
3. Bei dem Versuch, die Häufigkeit dieses Ihnen unbekanntes Wortes mit unbekannter Schrift festzustellen, haben Sie nach bestimmten unterschiedlichen Formen der Schriftzeichen auszuwählen versucht. Auch bei der alphabetischen Schrift sucht unser Gehirn nach unterschiedlichen Merkmalen, um ein Wort abzuspeichern, z.B. Unter- und Oberlängen.

Für den erwachsenen Leser werden geschriebene Wörter mit Inhalt und gesprochener Sprache verbunden.

Hinzu kommt, dass die Kenntnis der hebräischen Sprache es ermöglichen würde, diesen Text zu lesen.

Die Schwierigkeit des Lesens ergibt sich aber auch, wenn Sie eine andere Buchstabenschrift zu lesen versuchen.

Versuchen Sie es mal:

Bu duvari badanalamali mi, badanalamamali mi?
(türkisch)

Sollen wir diese Wand weißwaschen, oder sollen wir sie nicht weißwaschen?

En cap cap el que cap en aquet cap. (katalanisch)
Was in diesen Kopf passt, passt in keinen Topf.

Trois tortues trottaient sur un trottoir très étroit.
(französisch)
Drei Schildkröten trotteten auf einem sehr engen Trottoir.

Como pouco coco como, pouco coco compro.
(portugiesisch)
Da ich wenige Kokosnüsse esse, kaufe ich wenige Kokosnüsse.

The sixth sick sheik's sixth sheep's sick. (englisch)
Das sechste Schaf des kranken Scheichs ist krank.

(Diese kleine Auswahl entstammt der größten Zungenbrechersammlung der Welt, erstellt von Martin Reck: 1430 Beispiele aus 61 Ländern.)

Trotz der gemeinsamen Buchstabenschrift unterscheiden sich die Wörter nicht nur durch andere Bedeutung, sondern auch durch eine andere Lautung.

Dies ist für Kinder aus zugewanderten Familien (andere Erstsprache) eine zusätzliche Hürde beim Schriftspracherwerb.

Erwachsenen Leserinnen und Lesern können nicht verstehen, dass nicht alle Kinder sofort den Zusammenhang der Graphem - Phonem - Korrespondenz verstehen.

Im Gegenteil:

Es kann bei Kindern zu Problemen der Graphem - Phonem - Wahrnehmung kommen. Dieses Problem wurde früher als Kennzeichen einer Legasthenie (LRS) beurteilt. Inzwischen ist belegt, dass dies eine mögliche Lese- und Rechtschreibschwierigkeit ist, die unabhängig von Kindern gesehen werden muss, die besondere Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben.

Die Wahrnehmung von Raum - Lage - Beziehungen beim Schriftspracherwerb

Mit sechs Jahren kommen die Kinder in der Regel in die Schule. Die Erfahrung aus der Unterrichtspraxis zeigt, dass die Wahrnehmung bei einem Teil der Schulanfänger noch von frühkindlichen Prinzipien beherrscht wird.

Es besteht sonst überhaupt kein Unterschied zwischen diesen Kindern und den anderen Kindern, nichts ist abnorm oder krank. Es sind alle Voraussetzungen vorhanden. Auch diese Kinder können lesen und schreiben lernen.

Die Zeitspanne zum Erwerb des Lesens und Schreibens ist bei den Schülerinnen und Schülern höchst unterschiedlich.

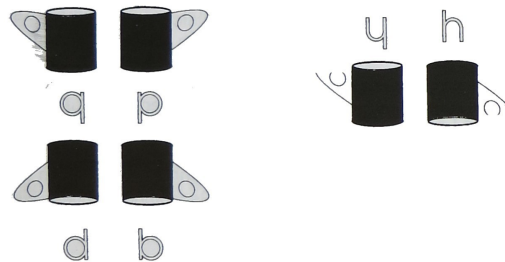
Aus diesem zeitlichen Unterschied können unter bestimmten Voraussetzungen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten entstehen.

Ein Fallbeispiel:

Hans ist ein normales Kind. Er ist ein fröhliches Kind und war mit den anderen zusammen im Kindergarten und freut sich mit ihnen auf die Schule. Seine Wahrnehmung ist so, wie unsere im Normalfall auch ist:

Er sieht die Gegenstände und Dinge unabhängig von ihrer Raum - Lage - Beziehung.

So bleibt eine Tasse eine Tasse einerlei, ob der Henkel nach links oder rechts zeigt, die Tasse offen oder umgekehrt aufgestellt ist.



Es gibt einen Fall, in dem wir lernen müssen, aus der „Welt der Tassen“ hervorzutreten und genau auf die Details aufzupassen: Beim Lesen und Schreiben.

Können Sie den folgenden Text lesen? Versuchen Sie es einmal.

Es ist ein normaler Text, so wie ihn möglicherweise (Modellvorstellung) ein Kind wahrnimmt, das durch Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auffällt.

Dez Lezeu uuq Soqllelqeu zu leqlen qe-

qöll zu qeu Heuqleulqeu qel Gluuq-

zoqule uuq ez lzl lqle qequeoqlzoqe

Aulqeqe, qelül zu zolque, qeß wöqllöqzl

weuqlq Soqüel qequeüqel qlzeu

Gluuqlolqeluuqeu velzeqeu.

Wenn man Buchstaben auf das Wesentliche reduziert und dann keine Rücksicht auf die „Unter- oder Überlängen“ nimmt oder ähnliche Buchstaben verwechselt bzw. auf eine Form reduziert, entstehen Gruppen von Buchstaben, die gleich aussehen:

q = p b d g h y

u = n v m w

l = i r t f

e = a

Wenn wir den Originaltext darunter legen, sehen wir als erstes, dass sich beide Texte stark ähneln. Wenn man den Originaltext wieder wegnimmt, ist der andere eine hervorragende Erinnerungshilfe. Wenn Sie jetzt noch einmal probieren, können Sie den Text sicher viel besser lesen als zuvor.

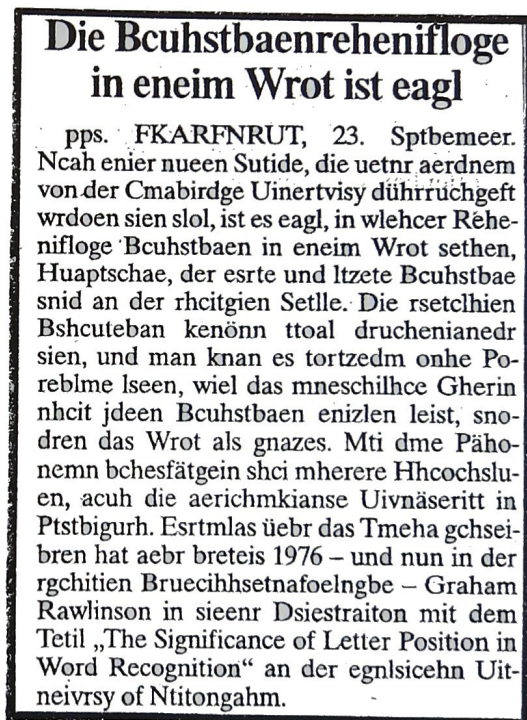
Dez Lezeu uuq Soqlelqeu zu leqlen qe-
Das Lesen und Schreiben zu lehren ge-
 göll zu qeu Heuqleulqeu qel Gluuq-
hört zu den Hauptaufgaben der Grund-
 zoqule uuq ez lzl lqle qe qe qoqlzoqe
schule, und es ist ihre pädagogische
 Aulqeqe, qelül zu zolque, qess wöqloqlz
Aufgabe, dafür zu sorgen, dass möglichst
 Weulqe Soqüel qe qeuüqel qlezeu
wenige Schüler gegenüber diesen
 Gluuqlolqeluuqeu velzeqeu.
Grundforderungen versagen.

Aus dem, was Sie gerade erlebt haben, können Sie verstehen, wie Hans liest und welche Fehler er macht: Bei einem ganz unbekanntem Text wird er Schwierigkeiten haben, sehr lange brauchen, herumstottern, probieren und viele Fehler machen.

Manchmal jedoch, wenn er einen Text noch frisch im Gedächtnis hat oder den Inhalt erraten hat, liest er flott und richtig. (Beispiel entnommen aus: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Ausbildung für alle – Lernbeeinträchtigte und verhaltensauffällige Jugendliche in der Berufsausbildung, Bonn 1994, S. 49 – 52)

Ein weiteres Beispiel:

In der Frankfurter Rundschau wurde folgender Text veröffentlicht:



Sie werden feststellen, dass Sie diesen Text – vielleicht mit kleinen Unterbrechungen – lesen und verstehen können, obwohl in den Wörtern nur der erste und letzte Buchstabe richtig platziert ist, während alle anderen Buchstaben eines Wortes bunt vermischt wurden.

Unser inneres Lexikon eines erwachsenen Lesers korrigiert die fehlerhaften Wörter. Der Inhalt des Textes wird richtig entschlüsselt.

Wie die Wörter in unserem Gehirn abgespeichert sind, ist allerdings bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht abschließend geklärt.

**Segmentierungsschwierigkeiten:
 Die Silbe als Trainingseinheit erkennen!**

Die Bedeutung der Silben beim Lesen längerer Wörter wird in den Leselehrgängen teilweise nur eine geringe Bedeutung beigemessen. Übungen finden die Lehrkräfte nur in den Begleitmaterialien.

Dies kann jedoch zu Leseschwierigkeiten führen: Die Kinder, die die Silbe nicht selbstständig entdecken, scheitern damit unweigerlich beim Lesen längerer Wörter. Es ist kein Zufall, dass ein großer Teil der Trainingsprogramme für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auf der Silbe aufbauen.

Die Mehrheit der Kinder mit Segmentierungsproblemen weiß nicht, an welcher Stelle im Wort sie den Einschnitt setzen sollen, andere Kinder haben eine falsche Segmentierungsstrategie erworben, die sich nur schwer wieder verändern lässt:

Sie segmentieren zwischen Silben, bilden sich sozusagen ihre eigenen Einheiten und lesen: „Gesch-enk“ und „T-om-at-e“.

Manchmal lässt sich eine solche Segmentierungsstrategie mit einer hohen Systematik beobachten, manchmal sind nur lange oder unbekannte Wörter betroffen. Manchen Kindern fällt es überhaupt schwer, Wörter in mehreren Schritten zu erlesen.

Bereits das Erlesen eines zweisilbigen Wortes ist bereits ein sehr komplexer Prozess: Die erste Silbe muss zunächst synthetisiert und zwischengespeichert werden, dann ist mit der Verarbeitung der nächsten Silbe zu beginnen und erst deren Integration führt zum ganzen Wort, wenn man von Kontexteinflüssen absieht. Möglicherweise fehlt manchen Kindern nicht nur die Kompetenz, sondern auch die Einsicht in diese Strategie, die ein Aufschieben der Antwort impliziert.

Schlussfolgerung:

Geeignete Zusatzübungen auswählen oder ein Lehrwerk nutzen, das diesen Trainingsbereich einbezieht.

Alphabetschrift - kein Kinderspiel!

In der Schule haben die Kinder die deutsche Alphabetschrift zu erwerben.

Das keinesfalls triviale Grundprinzip von alphabetischen Schriften besteht in Zuordnungen (Korrespondenzen) von Phonemen zu Graphemen bzw. von Graphemen zu Phonemen.

Grapheme sind die kleinsten schriftsprachlichen Einheiten, die Beziehungen mit Phonemen eingehen. Sie basieren auf den Buchstaben des Alphabets des jeweiligen Schriftsystems.

Die Regelmäßigkeit der Korrespondenzen von Phonemen zu Graphemen und umgekehrt kann je nach Alphabetschrift variieren.

Die Graphem-Phonem-Korrespondenzen des Deutschen sind recht regelmäßig, wenn auch nicht durchgängig eindeutig. Komplizierter sind die Phonem-Graphem-Zuordnungen.

In vielen Fällen können einem deutschen Phonem zwei oder mehrere Grapheme zugeordnet werden. Besonders für die Vokale gibt es verschiedene Möglichkeiten, z.B. <a>, <aa> oder <ah> für den langen a-Vokal.

Aber auch bei den Konsonanten sind die Zuordnungen nicht ganz einfach.

Dies bringt es mit sich, dass die Aneignung des alphabetischen Prinzips manchen Kindern große Schwierigkeiten bereitet. Unsere Schrift wird durch weitere orthographische Richtlinien - u. a. morphematisches, silbisches, grammatisches Prinzip - bestimmt, welche Kinder im Schriftspracherwerb beachten lernen müssen (vgl. Sassenroth 1991).

Dennoch gilt für die Aneignung der Schriftsprache vom Kind die erste Einsicht, dass Wörter unabhängig von ihrer Bedeutung grundlegende Spracheinheiten mit bestimmten formalen Eigenschaften sind, z. B. ist *Seil* ein kurzes Wort, das einen langen Gegenstand bezeichnet.

Phonologische Bewusstheit als Teilkomponente der metasprachlichen Kompetenz wird in der Literatur nicht einheitlich definiert. Vielmehr lassen sich teilweise unterschiedliche Definitionen finden. Entsprechend einem aktuellen Überblick umfasst die phonologische Bewusstheit die folgenden definitiven Bestimmungsstücke (vgl. Hartmann 2002):

- Die grundlegende Fähigkeit, vom Inhalt sprachlicher Äußerungen abzusehen und seine Aufmerksamkeit auf formale Merkmale der Sprache richten zu können,
- das Wissen, dass Wörter in kleinere sprachliche Einheiten wie Silbe, Reim und Phonem (Laute) untergliedert werden können, sowie
- die Fähigkeit, solche bedeutungslosen Einheiten absichtsvoll zu erkennen und damit kontrolliert zu operieren.

Aus welchen phonologischen Bausteinen bestehen Wörter?

Gesprochene Wörter haben eine Inhaltsseite (Wortbedeutung) und eine Ausdrucksseite (Wortform). Unter formalen Gesichtspunkten lassen sich Wörter in kleinere lautstrukturelle Bausteine untergliedern, die für sich keine Bedeutung haben.

Diese phonologischen Einheiten werden in der sprachwissenschaftlichen Terminologie als *Silbe*, *Ansatz*, *Reim* und *Phonem* bezeichnet. Die verschiedenen Möglichkeiten der phonologischen Wortgliederung sind nachfolgend verdeutlicht: *Silben* sind rhythmisch-artikulatorische Grundeinheiten des Redestroms. Sie ermöglichen über skandierendes Sprechen eine basale Strukturierung gesprochener Sprache, z.B. Pa - pa - gei.

Allerdings ist die Untergliederung von Wörtern in Sprechsilben nicht immer einfach und eindeutig, wie uns die Silbentrennungsregeln im Ausspracheduden zeigen.

Silben bestehen aus einem obligatorischen Vokal und meistens einem oder mehreren Konsonanten. Das Deutsche verfügt über eine recht komplizierte Silbenstruktur, was sich anhand von Wörtern wie *Strumpf* zeigen lässt.

Ansatz und *Reim* sind Untereinheiten der Silbe. Der Ansatz ist der konsonantische Silbenanfang, z. B. *Br-* in *Brot*.

Silben haben nicht notwendigerweise einen Ansatz, aber immer einen Reim. Der Reim besteht aus einem obligatorischen Vokal und zumeist aus einem oder mehreren folgenden Konsonanten, z. B. — *ot* in *Brot*.

Phoneme sind die kleinsten Spracheinheiten (Laute) mit bedeutungsunterscheidender Funktion.

Diese Funktion lässt sich anhand von Wortpaaren zeigen, die sich nur durch einen Laut unterscheiden, z.B. *Kohle* - *Sohle*.

Im Deutschen gibt es etwa 40 Phoneme. Phoneme sind abstrakte Einheiten, die in der Lautsprache als solche nicht existieren. Es ist weder möglich, isolierte Phoneme zu hören, noch Phoneme direkt auszusprechen. Was wir wahrnehmen oder aussprechen, ist eine konkrete lautliche Realisierung von Phonemen.

Phoneme werden in *Vokale* und *Konsonanten* unterteilt. Vokale sind stimmhafte Laute, bei denen der Luftstrom weitgehend ungehindert durch den Mund ausströmt. Bei den Konsonanten hingegen stößt der Luftstrom im Vokaltrakt auf einen Verschluss oder eine starke Verengung, wodurch ein Geräusch entsteht (Crystal 1995).

Übungen zur „Phonologische Bewusstheit“

Silbensegmentation:

Wörter in Sprechsilben gliedern, häufig begleitet durch Silbenklatschen, z.B.: *Auto* = *Au* - *to*

Silbensynthese:

Getrennt vorgegebene Silben zu einem Wort verbinden und das Syntheseergebnis nennen, z. B. *Ba - na - ne = Banane*

Reimwörter finden:

Zu vorgegebenen Wörtern eigene Reimwörter finden, z. B. *Baum - Schaum, Traum*

Wortpaarvergleich:

Entscheiden, ob sich ein Wortpaar reimt oder nicht, z.B. *Baum - Ball*

Laut - zu - Wort - Zuordnung:

Bestimmen, ob ein bestimmter Laut in einem Wort enthalten ist, z.B. *a in Affe*

Wort - zu - Wort - Vergleich:

Beurteilen, ob Wörter denselben Anlaut, Inlaut oder Auslaut haben, z. B. *Bad - Ball*

Phonemanalyse

Wörter in einzelne Phoneme zerlegen, z. B. *Ast - a, s, t*

Lautsynthese

Einzelne vorgegebene Laute eines Wortes verbinden und das Zielwort nennen, z.B. *B - u - s = Bus*

Phonemersetzung

Ein Phonem eines Wortes durch ein anderes Phonem ersetzen, z.B. *Bal - Bill*

Die Bewältigung all dieser Aufgaben erfordert die Beachtung von formalen Merkmalen von Wörtern unabhängig von ihrer Bedeutung.

Phonologische Aufgabenstellungen weisen teilweise recht unterschiedliche Schwierigkeitsgrade auf. So ist z. B. die Silbensegmentation für Kinder deutlich leichter als die Phonemanalyse. Für die unterschiedlichen Aufgabenschwierigkeiten sind mehrere Faktoren ausschlaggebend (Klicpera; Gasteiger-Klicpera 1995):

Art der Spracheinheiten:

Wörter sind leichter zu erkennen als Silben, Silben und Reime leichter als Phoneme. Innerhalb der Phoneme sind Vokale leichter zu analysieren als Konsonanten.

Innerhalb der Konsonanten sind Reibelaute (z. B. *f, w, s, sch*) und Nasallaute (*m, n, ng*) leichter zu erkennen als Verschlusslaute (z.B. *p, b, t, d*).

Position im Wort: Phoneme sind am Wortanfang (z.B. *Tal*) einfacher zu analysieren als am Wortende (z.B. *Wut*). Phoneme im Wortinnern (z. B. *Hüte*) sind am schwierigsten zu erkennen.

Anzahl der Einheiten, die kurzzeitig zu speichern sind und mit denen operiert werden muss.

Art und Anzahl der verlangten kognitiven Operationen,

z. B. Synthese, Analyse, Manipulation.

Viele Kinder erlangen phonologische Bewusstheit spontan vor dem Schuleintritt. Demgegenüber haben Vorklassenkinder die phonologische Bewusstheit zumeist nicht spontan und leicht erworben.

Entsprechend ist die Phonembewusstheit beim leseunkundigen Kindergartenkind höchstens in Ansätzen entwickelt, wenngleich phonologische Bewusstheit schon im Vorschulalter erfolgreich gefördert werden kann.

Vertiefende Einsicht in die phonematische Sprachstruktur erlangen Kinder unter normalen Umständen aber erst in der ersten Klasse beim Lesen- und Schreibenlernen in einer alphabetischen Schriftsprache (Jansen 1992).

Rahmenmodell des Schriftspracherwerbs (Frith 1985)

In der *logographemischen Phase* kann das Kind geschriebene Wörter und Schriftfolgen aufgrund von auffälligen graphischen Merkmalen als Ganzheiten erkennen.

Die Lautstruktur der Wörter findet noch keine oder nur wenig Beachtung. In dieser Phase kann ein begrenzter Sichtwortschatz aufgebaut werden. Die logographemische Strategie wird später auf das Schreiben übertragen.

In der *alphabetischen Phase* gelangt das Kind zur Einsicht in das alphabetische Prinzip, was die Beachtung der Lautstruktur von Wörtern erfordert. Die Kinder erwerben nun Wissen über Zuordnungen von Phonemen zu Graphemen und setzen es beim Umgang mit Schriftsprache ein. Dem Lesen liegt eine Strategie des Umsetzens von Buchstaben in Laute zugrunde, die dem Kind das Erlesen unbekannter Wörter ermöglicht. Beim Schreiben führt die alphabetische Strategie zu ‚Fehlern‘, da sich die Verschriftung noch nicht an orthographischen Richtlinien orientiert.

Die Strategie der *orthographischen Phase* ist durch ein systematisches Vorgehen gekennzeichnet. Im Unterschied zur alphabetischen Stufe werden nun größere schriftsprachliche Einheiten (häufige Buchstabenfolgen, Silben u. a.) beachtet und genutzt. Ein aufwendiges Umsetzen von Graphemen in Phoneme beim Lesen bzw. von Phonemen in Grapheme beim Schreiben wird überflüssig. Die Errungenschaften dieser Phase ermöglichen eine rasche und zuverlässige Worterkennung sowie orthographisch korrektes Verschriften von Wörtern.

Stufenmodelle besitzen zwar diagnostischen Wert für die Planung von Fördermaßnahmen für lese- und schreibschwache Kinder (Niedermann; Sassenroth 2002), sie haben aber auch Anlass zur Kritik gegeben. Diese betrifft u. a. „die Entwicklungsdynamik, weil sie sehr wahrscheinlich auf den deutschen Sprachraum in dieser Form nicht zutrifft“ (Scheerer-Neumann 1998, 34 - 35). Deutschsprachige Studien lassen Zweifel an der Bedeutung einer ausgedehnten logographemischen Stufe zu Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs aufkommen und unterstreichen stattdessen die Wichtigkeit der alphabetischen Strategie beim frühen Lesen- und Schreibenlernen (Klicpera; Gasteiger / Klicpera 1995).

Bedeutung der phonologischen Bewusstheit

Beim Erwerb von alphabetischen Schriften kommt der Aufgliederung von Phonemen eine zentrale Bedeutung zu. Das Verständnis und die Anwendung des alphabetischen Prinzips beim Lesen und Schreiben erfordern die Ausbildung von Phonembewusstheit.

Zur Aneignung dieses Schriftprinzips muss das Kind entdecken, dass einem Laut oder einer Gruppe von Lauten ein bestimmtes Phonem zuzuordnen ist, das mehr oder weniger komplexe Beziehungen mit Graphemen einght.

Die Ausgliederung von sprachlichen Einheiten ist indessen mit grundlegenden Schwierigkeiten verbunden.

Während schriftsprachliche Äußerungen stabil sind und in klar abgrenzbare und isoliert sichtbare Elemente wie Wörter oder Buchstaben gegliedert werden können, verhält es sich bei der gesprochenen Sprache anders:

Lautsprache ist flüchtig und realisiert sich als kontinuierlicher Lautstrom, in dem es keine eindeutig abgrenzbaren sprachlichen Einheiten gibt.

Scheinbar wahrgenommene Einheiten wie Wörter oder Phoneme sind vielmehr das Ergebnis einer gezielten kognitiven Analyse der Sprache, die das Kind im Schriftspracherwerb erst noch vollziehen lernen muss.

Ist die phonologische Bewusstheit der einzige wichtige Faktor im Schriftspracherwerb?

Neben der phonologischen Bewusstheit beeinflussen noch zahlreiche andere Faktoren den Schriftspracherwerb. Dabei handelt es sich zunächst um weitere individuelle Voraussetzungen, die ebenfalls schon im Vorschulalter erfassbar sind (Snow et al. 1998; Jansen et al. 1999; Küspert; Schneider 2000):

Allgemeine sprachliche Fertigkeiten: Sprachverstehen, Wortschatz, Satzbildung, Aussprache

Basale phonologische Verarbeitung: Nutzung von Informationen über die Lautstruktur der Sprache, z. B. Wahrnehmung, Speicherung und Abruf von lautsprachlichen Strukturen

Frühe Schriftsprachkompetenzen: z. B. Buchstabenkenntnis, Erkennen von Emblemen

Zusätzlich wird der Schriftspracherwerb durch den *schulischen Schriftsprachunterricht* und durch das häusliche Umfeld gefördert.

Im deutschsprachigen Raum hat die Forschergruppe um den Psychologen Wolfgang Schneider Belege für die Wirksamkeit des *Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* vorgelegt (Küspert; Schneider 2000).

Dieses präventive Programm umfasst spielerische Übungen zu sechs Bereichen, die inhaltlich aufeinander aufbauen und darauf abzielen, Kindergartenkindern einen Einblick in die Lautstruktur der Sprache zu verschaffen:

1. *Lauschspiele,*
2. *Reime,*
3. *Sätze und Wörter,*
4. *Silben,*
5. *Anlaut,*
6. *Phoneme.*

Die metaphonologischen Übungen müssen programmgemäß über 20 Wochen in täglichen zehnteiligen Sitzungen von Erzieherinnen mit Kleingruppen im Kindergarten durchgeführt werden.

Lernen ohne Fehler?

Wir wissen: *Ein Lernen ohne „Fehler“ kann und wird es nicht geben kann.*

Prof. Dr. Hans Brügelmann hat genau hingeschaut, wie Kinder schreiben lernen: **Kinder lernen anders als Erwachsene.** Die Art des Lernens verändert sich im Verlaufe der Entwicklung grundlegend.

Hans Brügelmann erzählt von seinem Sohn:

„Fünf Wochen nach Schulanfang betrachtet Benjamin ein Bilderbuch, in dem jedem (kleinen) Buchstaben ein Tier zugeordnet ist. Benjamin sagt: „Eine Maus ist klein und fängt mit einem kleinen Buchstaben an - das ist doch gut so!“

Es ist Brügelmanns Grundthese, dass die Vorstellungen der Kinder von Schrift aus dem Bemühen resultieren, ihre persönlichen Erfahrungen mit Hilfe ihrer Denkmuster sinnvoll zu ordnen. Diese Vorstellungen kommen nicht willkürlich zustande, sondern sind organisiert und solche naiven Vorstellungen der Kinder sind die notwendige Vorstufe für späteres Verstehen des Regelsystems der Sprache und die Übernahme der Regeln. (Vgl.: Hans Brügelmann: *Kinder auf dem Weg zur Schrift, Eine Fibel für Lehrer und Laien*, Konstanz 1983, Kap. 24.)

Ein Beispiel:

Benjamin, Schüler des 1. Schuljahres schreibt für „Vogel“ „Fohgl“.

Hans Brügelmann: „Gemessen an den Vorschriften unserer Orthographie ist das eine Katastrophe; drei Fehler in einem Wort: **F** statt **V**, **oh** statt **o** und das **e** zwischen **g** und **l** ausgelassen.“

Ganz anders sieht das für jemanden aus, der den Schriffterwerb als Denkentwicklung versteht und fördert. Er sieht diese Leistung als enormen Fortschritt gegenüber früheren Leistungen, als eine systematische und nicht willkürliche Lösung und als eine sinnvolle Annäherung an die Normen unserer Rechtschreibung.“

Warum?

Hans Brügelmann verweist auf den Umstand, dass fünfjährige Kinder im Schriftwort eine Abbildung der inhaltlichen Bedeutung suchen.

Zeigt man ihnen die Wörter Auto und Regenwurm, deuten viele Kinder auf Auto als das Wort für «Regenwurm». Denn nach ihrer Logik muss das längere Wort Regenwurm den größeren Gegenstand ausdrücken.

Wer wollte bestreiten, dass das eine vernünftige Folgerung aus den Erfahrungen des Kindes mit anderen Darstellungen ist?

Brügelmanns Sohn Benjamin ist als Schüler des 1. Schuljahres schon um einiges weiter:

Seine Schreibweise „Fohgl“ ist nicht der Versuch einer Abbildung von „Vogel“. Er versucht den Klang des Wortes abzubilden. Er hat bereits begriffen, dass das Wort sich aus einzelnen Buchstaben zusammensetzt. Und diese Buchstaben hat es so niedergeschrieben, wie es nach seiner Logik richtig ist. Seine Logik ist nämlich eine klare Übereinstimmung zwischen Gehörtem und Geschriebenem.

Wer die Buchstabenfolge **F-OH-G-L** laut vor sich hinspricht, der hört genau das, was wir sprechen, wenn wir „Vogel“ lesen.

Weiter hat Benjamin zwei Feinheiten in seiner Schrift abgebildet, die selbst dem schriftkundigen Erwachsenen oft nicht bewusst sind:

1. Er hat das **lange o** erkannt und durch **oh** in der Schrift markiert,
2. er hat gehört, dass das „e“ zwischen **g** und **l** eigentlich gar nicht gesprochen wird und hat es weggelassen.
3. Das Kind hat eigentlich so geschrieben, dass es eine hundertprozentige Übereinstimmung zwischen Gehörtem und Schriftbild gibt.

Hans Brügelmann schreibt: „Kaum jemand regt sich darüber auf, dass Kinder über Jahre hinweg eine unvollkommene Sprache sprechen.“

Niemand würde es wagen, ihnen das Sprechen zu verbieten, nur damit sie sich nichts Falsches einprägen. Und trotzdem lernen diese Kinder in ihrer überwältigenden Mehrheit, grammatisch richtig zu sprechen.“

(Hans Brügelmann: Was Benjamin über Buchstaben und Zahlen denkt. In: päd. Extra 1/1994, S. 24)

Hinweise zu Lernvoraussetzungen von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache:

Kontrastive Laut- und Graphembetrachtung

Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache verfügen in der Regel beim Eintritt in die Grundschule bereits über eine Erstsprache. Sie sind weder sprachlos noch ohne sprachbezogene Identität.

Wie jeder Mensch, der die Absicht hat, eine neue, fremde Sprache zu lernen, verfügen auch die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bereits über eine Sprache und damit auch über deren Lautbildung, Wörter und Grammatik. Beim Erlernen einer zweiten Sprache tendieren sie dazu, die ihnen bereits bekannten Strukturen ihrer Erstsprache auf die neue Sprache zu übertragen. Das von ihnen schon „internalisierte“ System der Erstsprache hat für die zu erlernende zweiten Sprache zugleich eine Art Filterfunktion.

Durch dieses mit der Erstsprache aufgebauten Filtersystems werden die Wörter und Sätze der zu erlernenden Sprache absorbiert.

Die Erweiterung des „Lautfilters“ ist eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache.

Mit der Erstsprache der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und die damit verbundenen Hör- und Sprechgewohnheiten hat sich ein Filtersystem gebildet, das auf ihr Hör- und Sprechvermögen in der Zweitsprache Deutsch Einfluss nimmt.

Um eine gezielte Förderung eines jeden Kindes nichtdeutscher Herkunftssprache verwirklichen zu können, muss das Hauptaugenmerk daher darauf gerichtet sein, was anfangs die spezifischen Lernschwierigkeiten des jeweiligen Kindes in der Zweitsprache sind und worin diese begründet liegen.

Mit anderen Worten: Ein Einblick in die Erstsprache des Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache ist für eine optimale und sinnvolle Vermittlung des Deutschen von großer Notwendigkeit, da so wertvolle Erkenntnisse über potentielle Fehlerquellen gewonnen werden können und eine intensivere- Unterstützung bei der Bearbeitung der besonderen Lernschwierigkeiten, die sich aus den Kontrasten der beiden Sprachen ergeben, möglich ist.

Aus diesem Grunde muss man davon ausgehen, dass zahlreiche Fehler der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bestimmte Ursachen haben und dass einer der Gründe für die Fehlerquellen im System der Erstsprache zu finden ist.

Die Erfahrungen im Schulalltag zeigen, dass auch die ausschließliche Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch diesen Einfluss nicht unberücksichtigt lassen kann, sondern die durch die Erstsprache bedingten Hörgewohnheiten in die schulische Arbeit einbeziehen muss.

Deutlich wird dies schon im Anfangsunterricht bei den Übungen zur Lautwahrnehmung und zeigt sich insbesondere beim Erwerb der Schriftsprache.

Die Hör- und Sprechgewohnheiten in der Erstsprache können als eine Art Lautfilter gesehen werden,

der u. a.

- deutsche Laute nur bedingt durchlässt
- deutsche Laute verändert realisiert
- lautunterscheidende Merkmale unbeachtet lässt
- lautunterscheidende Merkmale verändert, z. B. durch Hinzufügung von für deutsche Erstsprachler nicht vorhandene Laute