

Universität Siegen
Vorlesung: Schriftspracherwerb aus linguistischer Sicht
Leitung: Prof. Dr. Knobloch
WS 2005/06

Schriftspracherwerb aus linguistischer Sicht

Hausarbeit von:

Ulrike Beier-Nocera
Kölzen 1
57587 Birken-Honigsessen
(0 27 42) 96 96 04
Germanistik (Sprachw.), Germanistik (Literaturw.), AL

und

Anke Schalk
Bockenbachstraße 25 a
57223 Kreuztal
(0 27 32) 2 67 35
ankeschalk@web.de
Germanistik, IGS, Wirtschaftswissenschaft
Matrikelnummer: 619129

Kreuztal, 31.03.2006

Inhalt

1	<i>Einleitung</i>	4
2	<i>Hauptbestandteile des Schriftspracherwerbs</i>	6
2.1	Sprachwissenschaft vs. Schriftwissenschaft	6
2.2	Schriftarten	6
2.3	Probleme der schriftsprachlichen Kompetenz	7
2.4	Wie hängen Schriftsystem und Sprachstruktur aneinander?	10
3	<i>Schriftbasierte Vorstellungen der Lautsprache</i>	11
3.1	Vorurteile durch die Schrift	11
3.2	Die Tiefenstruktur der Wörter	12
4	<i>Der Streit um den Status des Lerngegenstandes Schrift: Autonomiehypothese vs. Dependenzhypothese</i>	14
4.1	Die kulturhistorische Perspektive und Dependenzhypothese	14
4.2	Die ontogenetische Perspektive und Autonomiehypothese	15
4.3	Wie stellt man nun die Beziehung von Schriftsprache und Lautsprache dar?	15
4.4	Autonomie oder Dependenz: Ein Vergleich von Schreib- und Sprechsprache als Lerninstrument	16
5	<i>Schreibdidaktische Debatte und ihre Hauptpositionen</i>	18
5.1	Die Buchstabiermethode	18
5.2	Die Lautiermethode	18
5.3	Die Ganzheitsmethode	18
5.4	Die analytische Methode	19
5.5	Die synthetische Methode	19
5.6	Spracherfahrungsansatz als Methode	20
5.7	„Lesen durch Schreiben“ als Methode	21
6	<i>Stufenmodelle des Orthographieunterrichts</i>	22
6.1	Das „Stufenmodell“ nach Uta Frith	24
6.1.1	Einige Beschreibungen von Phasenübergängen	26
6.1.2	Das subsidäre Verhältnis der drei Phasen	27
6.1.3	Das Stufenmodell im Unterricht	29
7	<i>Auftretende Schwierigkeiten innerhalb des Stufenmodells: Dyslexie</i>	30
8	<i>Inwiefern Laut-Buchstaben-Beziehungen die Basis der deutschen Orthographie und des Schreibenlernens sind (und inwiefern nicht)</i>	33

9	<i>Prosodie, Silbenstruktur</i>	39
9.1	Grundlegender Aufbau der Silbe	40
9.2	Prosodische Strukturen	42
9.3	Silbenanschluss, Silbengelenk	46
9.4	Silbentrennung	48
9.5	Der Streit um die Schreibsilbe	49
10	<i>Modellierung von Morphemen</i>	53
10.1	Konstantschreibung	53
10.1.1	Umlautschreibung	53
10.1.2	Auslautverhärtung	54
10.1.3	Konstantschreibung von Bestandteilen in Zusammensetzungen	55
10.1.4	Homonymendifferenzierung	56
10.2	Problem des morphologischen Prinzips	57
11	<i>Großschreibung der Substantive</i>	61
12	<i>Literaturverzeichnis</i>	64

1 Einleitung

Mit diesem Skript möchten wir einen allgemeinen Überblick über die Veranstaltung „Schriftspracherwerb aus linguistischer Sicht“ vermitteln, welche im Wintersemester 2005/06 unter der Leitung von Prof. Dr. Clemens Knobloch stattfand.

Bei der Ausarbeitung des Skripts bezogen wir uns überwiegend auf die Ausführungen Prof. Dr. Clemens Knoblochs in Form unserer eigenen Notizen. An manchen Passagen haben wir unsere Formulierungen durch Zitate aus den von Clemens Knobloch ausgearbeiteten Skripts zur Vorlesung sowie durch andere Sekundärliteratur (siehe Literaturverzeichnis) unterstützt. Unserer Arbeit orientiert sich jedoch am Seminarverlauf, an dessen direktem Verlauf selbst. So ergibt sich, dass der Aufbau unserer Ausarbeitung in Bezug auf die Chronologie des der Veranstaltung zugrunde liegenden Themenkatalogs zwar in Analogie steht, die Details der einzelnen Gebiete suchen ihre Priorität jedoch im tatsächlichen Ablauf der Veranstaltung, wobei das eine Thema intensiver behandelt wird, ein anderes nur weniger im Licht erscheint. So stellt sich unsere Ausarbeitung als begleitendes Projekt dar, dessen Basis das von Prof. Dr. Knobloch erstellte Skript zur Vorlesung ist.

Weiterhin ist anzumerken, dass diese Ausarbeitung von zwei Autorinnen verfasst wurde. Hiermit ergeben sich Variationen im Schreibstil, Strukturierung und Textgestaltung. Unserem Empfinden nach haucht gerade dieser Wechsel der Ausführung der Arbeit Lebendigkeit ein.

Im Zeitalter der Pisa- Studien erscheint es notwendig, den Schriftspracherwerb von seiner Basis und Anfängen her genauer zu betrachten. Die Fähigkeiten des Schreibens und Lesens begleiten uns durch unser gesamtes Leben und wirft ihre Glanzlichter oder auch Defizite nicht nur auf unsere schulische und berufliche Laufbahn. Das gesellschaftliche Leben ist ebenso betroffen. Bei einem defiziten Verlauf der Kompetenzen kann es zum Beispiel bei einem Schulkind zu dreifachen Versagensängsten führen: Es versagt als Schüler, als Sohn/ Tochter und auch als Freund.

Um eine Einsicht in die Entwicklung der Kompetenzen Lesen und Schreiben zu gewinnen, um Probleme und Defizite auszugleichen und beheben zu können, erscheint es um so wichtiger, diese Prozesse des Erlernens genauer zu betrachten. So stellen wir uns die Frage: Wie entsteht die Kompetenz der Schriftsprache und was passiert während der Lese- und Schreibprozesse? Das ist das Thema dieser Arbeit.

In den Kapiteln 2 bis 4 beschäftigen wir uns mit den Hauptbestandteilen des Schriftspracherwerbs und der Beziehung von Sprache und Schrift auf verschiedenen Ebenen. In Kapitel 5 werden die Hauptpositionen der Schreibdidaktik mit einigen Vor- und Nachteilen sowie Konsequenzen für den Schüler dargestellt.

Anschließend (Kapitel 6-7) wenden wir uns dem Begriff der „Stufenmodelle“ und deren empirischen Bezug zum Schulunterricht zu und geben einen, wenn auch kurzen Einblick in das Problemfeld der Dyslexie. Die folgenden Kapitel (8 – 11) widmen wir den verschiedenen Zugängen zur Schriftsprache: Die Laut-Buchstaben- Beziehung, Prosodie und Silbenstruktur, das Modellieren von Morphemen und die Großschreibung der Substantive sollen hier die Themen sein.

2 Hauptbestandteile des Schriftspracherwerbs

2.1 Sprachwissenschaft vs. Schriftwissenschaft

Für die Sprachwissenschaft ist die Schrift in gewisser Weise das Ganze der Sprache noch einmal, alle Aspekte der gesprochenen Sprache tauchen hier rekodiert und nochmals wieder auf. Diese Eigenschaft von Schrift findet man auch in der Tatsache, dass es ohne Schrift keine Sprachwissenschaft gibt. Man muss sich darüber bewusst sein, dass die Sprachwissenschaft 2 ½ tausend Jahre lang eine Schriftwissenschaft war. Die Sprachwissenschaft als solche entwickelte sich vor ca. 60 Jahren an dem Punkt, an dem man begann, Sprache mit Hilfe von Aufzeichnungsgeräten festzuhalten und reproduzierbar zu machen. Es bestand nun die Möglichkeit, die gesprochene Sprache als Objekt zu untersuchen. Die Basis der Beständigkeit einer Sprache beruht in erster Linie auf ihrer Verschriftlichung. Das Drama von gesprochenen Sprachen, denen die Schrift fehlt, besteht darin, dass sie im Laufe der Zeit verloren gehen können, da sie kein fixierendes Codierungssystem besitzen. Mit der Erfindung des Tonbandgerätes und der Schallplatte konnten die betroffenen Sprachen festgehalten werden.

Man sagt, dass die erste Analyse von Sprache immer die Schrift ist. Die Schrift ist jedoch nicht die Wiedergabe der Sprache, sondern bleibt eine Sprachanalyse.

2.2 Schriftarten

Eine Auswahl von Schriftarten sind:

1. Alphabetische Schrift: Diese setzt an der Lautform an und besitzt 20 – 40 Lautzeichen

2. Logographische Schrift: Sie setzt an der Inhaltsseite der Zeichen an und besitzt ca. 10.000 Lautzeichen

3. Silbenschrift: Sie ist Vorläufer der Alphabetschrift und orientiert sich an der Lautung der Sprache

Die logographische Schrift setzt im Unterschied zu der alphabetischen Schrift, die die Lautform der Sprache repräsentiert, an dem Konzept der Bedeutung von Wörtern an; ein begrifflicher Gehalt von Lexemen steht hier im Vordergrund. Innerhalb logographischer Schriften ist ein Bezug zu einer Standardlautierung und ein Einbeziehen von Dialekten nicht gegeben, da nicht an der Lautform der Sprache, sondern über Bilder angesetzt wird. Das Substrat der Bedeutungselemente ist hier wichtig. Piktogramme in unserer europäischen Umgebung, wie etwa eine durchgestrichene Zigarette auf einem Schild, können verdeutlichen, wie zum Beispiel die logographische Schrift des Chinesischen funktioniert. In China ist das Schreibenlernen eine lebenslange Aufgabe. Die Anzahl der Logogramme werden immer wieder erweitert, ein Lernen hört niemals auf. Dabei ist bei dem Erlernen dieser komplizierten Schriftzeichensprache eine ungeheure abstraktionsfähige Gedächtnisleistung angebracht.

Es fand ein Versuch statt, die alphabetische Schrift in die logographische zu übersetzen: Dieser Versuch schlug fehl. Die Genese einer Schrift hat mit der Struktur einer Sprache zu tun, zudem ist sie seit Tausenden von Jahren durch die Geschichte, Sozialisation und Gesellschaft geprägt. Das Chinesische ist zudem von typischen chinesischen Erscheinungen geprägt, was bedeutet, dass es zu einem Begriff 10 – 20 Teilbedeutungen gibt. Hier muss eine Lautsprache versagen.

Schriftsysteme sind praktische Aufzeichnungen von Sprachsystemen, sie recodieren Eigenschaften von verschiedenen Sprachen auf verschiedene Weisen, was zu einer Mannigfaltigkeit von Schriftsprachen führt. Innerhalb der alphabetischen Schrift entstanden zum Beispiel Sonderzeichen, die sich im Französischen durch u.a. <é>, <è>, <ê>, <ê>, <ç>, im Englischen u.a. durch das <th> darstellen. Die Eigenschaften von Sprachen können wir erkennen, indem wir die Schrift betrachten.

2.3 Probleme der schriftsprachlichen Kompetenz

Die schriftsprachliche Kompetenz untergliedert sich in die :

1. textuelle Kompetenz
2. orthographische Kompetenz
3. grammatische Kompetenz

Die Ausbildung der verschiedenen Kompetenzen hat dabei viel mit dem individuellen Erwerb der Schriftsprache zu tun.

Schriftzeugnisse von Kindern lassen erkennen, dass ein textuelles Problem besteht, welches dann zustande kommt, wenn auf der Ebene der Vertextung der direkte Kontext fehlt. So werden Texte von Erstschreibern oft unverständlich und recht umständlich verfasst.

„Es versteht sich, dass die Ebene `Text – Sinn` im Schreiben von Anfängern die verfügbare Aufmerksamkeit und Konzentration mit den anderen Dimensionen der Schrift teilen muss. Wer seine Konzentration ganz überwiegend auf die Ebene der Graphie und der Buchstaben verwenden muss, der hat nicht viel Kapazität frei für das, worum es beim Verfassen schriftlicher Texte eigentlich geht.“¹

Auf der sprachlichen Ebene ergibt sich der Kontext durch die Situation. Die Ebene der Textualisierung ist die der Schrift. Hier trägt jedes Wort innerhalb der Kohärenz des Textes eine Bedeutung, wodurch ein textbezogener Kontext entstehen kann.

„Schreiber und Leser sehen sich nicht. Das bedeutet: Nicht nur die Schreibung tritt an die Stelle der Lautung, sondern Gestik, Mimik, Intonation, Rhythmus, Sprechgeschwindigkeit und Akzent fallen weg. Alle diese Informationen müssen anderweitig schriftlich ausgedrückt werden.“²

Ein mündlich geführter Dialog ist in der Anzahl der verwendeten Wörter sparsamer, da hier außersprachliche Elemente wie Mimik und Gestik vorhanden sind und vieles, was zu sagen wäre, ersetzen können. Ein Kopfschütteln oder ein Naserümpfen tragen ihre eigene Bedeutung in sich. Worte werden hier überflüssig. Durch die entstehenden Situationen ist hier ein gemeinsamer Orientierungsraum von Produzent und Rezipient gegeben, was bei der Textlichkeit vollkommen wegfällt. Hier spricht man auch von einer gedehnten Kommunikation. In diesem Kontext ist folgendes interessant:

„Im Mündlichen sind Sprechen und Hören in der Geschwindigkeit synchron.. Der Hörer hört gleichzeitig im selben Tempo, wie der Redende spricht, ca. 125 Wörter pro Minute. Im Schriftlichen klafft beides weit auseinander: Schreiben – vor allen mit dem Stift – ist zehnmals langsamer als Sprechen, 10 – 20 Wörter / Min.; hingegen ist stummes Lesen wesentlich schneller als das Hören, nämlich 500 bis zu 1000 Wörter / Min.“³

¹ Vgl.: Knobloch, Clemens: Skript zu Vorlesung „Schriftspracherwerb aus linguistischer Sicht“. S. 11

² Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild: Rechtschreiben und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag. 2002

³ ebd.

Textualisierung ist eine schriftindizierte Norm und hängt zudem von dem individuellen Schrift- und Schriftspracherwerb ab.

Die orthographische Kompetenz ist die Schlüsselqualifikation für die Schriftsprache. Die Sinnentnahme und der Ausdruck des Produzenten sind hier wichtig für das Erkennen des Sinnes, das Verstehen des Textes.

Die Ebene des Textes ist bei dem Prozess des Lesens und Schreibens die Leitebene. Die drei Komponenten der Schrift fordern die Aufmerksamkeit des Schriftbenutzers gleichermaßen, wobei die Textlichkeit der Zielpunkt des Schreibprozesses ist. Die grammatische und orthographische Komponenten müssen dabei automatisiert sein und routinemäßig ablaufen. Bei der Textverfassung von Kindern wird deutlich, dass sie ihre mentale Aufmerksamkeit noch primär auf die Grammatik und die Orthographie richten, wobei innerhalb der textuellen Ebene Defizite entstehen können.

Die drei Teilbereiche der schriftsprachlichen Kompetenz sind ebenso während des Leseprozesses und bei der Entnahme des Sinns gleichrangig.

Beim Lesen der fiktiven Wörter <Spleser>, <Grelpe>, <peffen> oder <tehmte> wird deutlich, dass man diese nicht intuitiv artikuliert. Man liest sie vielmehr auf der Grundlage bestimmter Schemata, was auf eine grammatische Kompetenz hinweist. Wir besitzen Worterfahrung und folgen während des Lesens dem deutschen Betonungssystem, d.h. wir reflektieren Buchstabenfolgen auf das prosodische System des Deutschen. Anhand der Wörter lässt sich erkennen, dass es vier verschiedenen Lautwerte des Buchstabens <e> gibt. Die Artikulation der Lautwerte der Buchstaben lässt somit verschiedene prosodische Muster entstehen. Hätte man diese Wörter diktiert, so wären an einigen Wortstellen andere Codierungen entstanden, zum Beispiel <Grälpe>, wenn der Schreiber berücksichtigt hätte, dass der Umlaut <ä> auf die Stammlautung <Gralp> verweist. Weiterhin hätte bei der Annahme, dass das Wort auf <grell> zurückzuführen ist, <Grellpe> entstehen können u.s.w..

„Da unser Sprachbewusstsein (und insbesondere auch das grammatische Normbewusstsein!) durch unserer Schreibpraktiken bestimmt ist, wissen wir oft gar nichts genaues darüber, wie wir sprechen. Was wir niemals *schreiben* würden, davon sind wir überzeugt, dass wir es auch niemals *sagen* würden – und das ist fast immer ein Irrtum.“⁴

⁴ vgl.: Knobloch, Clemens: Skript zur Vorlesung „Schriftspracherwerb aus linguistischer Sicht“ S. 14

Kinder schreiben bevorzugt über die Lautanalyse. So gibt es Phasen, in denen sie <fata> anstatt <Vater> schreiben, was eigentlich nicht verwundert, da die Artikulation näher am [-a] ist als am [-er]. Kindern fehlt in bestimmten Phasen die Kenntnis der Schriftnormen. Sind gehörte Wortformen doch erst in dem Paradigma der Schriftnorm einzuordnen, kann der Textproduzent alles schreiben und lesen, auch wenn die Worte keinen Sinn ergeben.

2.4 Wie hängen Schriftsystem und Sprachstruktur aneinander?

Jede Schrift ist eine Art Analyse von Sprache. Die Vorstellung jedoch, ein Laut werde in einen Buchstaben umgesetzt, der wiederum zu einem Laut umgesetzt werden kann, ist falsch. Für alle Alphabetschriften gilt zwar, dass sie auf der Lautstruktur basieren, sie nehmen aber weitere Codierungen mit in die Schrift hinein. Wir wissen zwar um die Lautwerte der einzelnen Grapheme, doch ergeben Buchstabenfolgen auch Modelle der Standardsprache, die in der Schrift nicht notiert sind.

„Die Alphabetschrift des Deutschen kommt praktisch innerhalb des geschriebenen Wortes ganz ohne zusätzliche Akzentuierungs- und Gliederungssignale aus. Sie suggeriert darum dem Bewusstsein der Benutzer einen Aufbau der Wörter aus `gleichberechtigten` Lautzeichen, denen man jeweils einen festen (oder doch nur begrenzt und vorhersehbar variablen) Lautwert zuschreiben kann.“⁵

So haben Buchstabenschriften unterschiedliche Tiefen, die Informationen über höhere Ebenen des Sprachsystems codieren. Dabei ergibt sich, dass je weniger Lauttreu eine Alphabetschrift ist, desto tiefere Ebenen sind vorhanden.

Wie eignen sich Schreiblerner ein Wissen über diese Tiefenebenen an?

Zu Beginn des Schrifterwerbs notieren Kinder <Reda>, anstatt <Räder>. Diese erste Schreibweise ist sehr lautnah codiert. Bei dieser flachen Codierung geht allerdings einiges verloren:

1. Wir verbinden die Endung <-er> mit dem Plural und definieren ihn für die Schrift. Bei der Schreibung mit <a> geht eine Konstanz der Schrift verloren.
2. Die Verwandtschaft der Wörter Rad und Räder ist nicht mehr zu erkennen. Nichts bleibt erhalten, kein Hinweis ist mehr zu finden, dass es sich um eine Form desselben

⁵ ebd. S. 29

Wortes handelt. Die Information über den Wortstamm geht bei flacher Codierung verloren.

3. Bei der Verlängerungsprobe (Rad- Räder) erlernen Kinder, dass Rad nicht mit <-t>, sondern mit <-d> geschrieben wird. Die orthographische Referenzform ist hier die Pluralform, die Grundform wird abgeleitet. Die Grundform ist praktisch die Flexionsform.

Im orthographischen System erkennen wir Verwandtschaften von Wörtern. Die Erhaltung von Zusammenhängen der Wörter ist die Basis von tiefen Alphabetschriften. Die phonetische Schrift gilt als flach, da sie unmittelbar am Laut praktiziert wird.

3 Schriftbasierte Vorstellungen der Lautsprache

3.1 Vorurteile durch die Schrift

Zu Beginn des Schriftspracherwerbs kennen Kinder noch keine Wortgrenzen, da sie sich an der gesprochenen Sprache orientieren, in der die Wortgrenzen nicht immer erhörbar sind, da Wörter in der mündlichen Sprache keine definierten Worteinheiten darstellen. So werden diese in ersten Schriftstücken von Kindern auch nicht markiert.

„Wer einem Kind bei seinen ersten Schreibversuchen zuschaut, der merkt rasch, dass die schriftliche Gliederung des Sprechstromes in `Wörter` keinesfalls naturgegeben ist. In ihren ersten schriftlichen Texten sehen die Kinder so wenig Wortgrenzen vor, wie das die ersten Architekten der alphabetischen Schrift getan haben.“⁶

Weiterhin fallen Umbrüche am Zeilenende aus, so dass eine endlose Anreihung von Buchstaben durch das Wegfallen von Spatien Bestandteil des Textes ist. Dieses ist nicht nur hier zu finden. In anderen Schriftkulturen ist diese Non- Stop Schreibung durchaus üblich. Dabei verläuft die Schrift schlangenförmig von einer Zeile zur anderen, wobei die Zeile, in der von rechts nach links geschrieben wird sogar spiegelschriftlich verläuft.

In europäischen Alphabetschriften ist dieses nicht zu finden. Kinder sind in ihrer Non-Stop-Schreibung zwar nah an der Artikulation, das Wegfallen von Spatien ist in der Schriftsprache jedoch unnormal. Erst die Schreibkonvention verschafft ein Erkennen von Worteinheiten.

⁶ ebd. S. 15

„Wenn das Wort vor uns steht, gedruckt oder geschrieben, dann scheint es ein Objekt zu sein wie andere Objekte auch. Die Schrift vergegenständlicht die Sprache, und nur was vergegenständlicht ist, das können wir auffassen.“⁷

In einigen Fällen sind Kinder bereit, Grenzen zu setzen. Dieses findet sich nach Satzzeichen und größeren Sinn- und Äußerungseinheiten. Schwierigkeiten in Bezug auf die Schreibkonvention entstehen bei Wortdefinitionen. So werden zum Beispiel Kombinationen aus schwachtonigen Wörtern und Nomen Inhaltseinheiten. Bei überkomplexen Komposita wie „Weihnachtsgeschichte“, tun sich Kinder schwer und schreiben eher getrennt. Ein weiteres Phänomen bezieht sich auf den Glottisverschluss. Dieser ist in der Schrift nicht codiert, gehört aber zur Konsonantenfamilie. Laute ohne Codierung sind nicht in unserem Bewusstsein enthalten.

Ferdinand de Saussure äußert, dass der Sprecher durch die Schrift eine Art „Schwimmgürtel“ erhält, der als Orientierungshilfe in der „formlosen Masse der Sprache“ dient⁸. Sprache werde durch die Schrift strukturiert. Somit ist ein systematischer Ausbau von Sprache möglich.

„Wenn wir im Geiste die Schrift ganz ausschalten, dann kommt derjenige, den man dieses Bildes beraubt, in Gefahr, nur mehr eine formlose Masse wahrzunehmen, mit der er nichts anzufangen weiß. Es ist, als ob man einem, der schwimmen lernen will, seinen Schwimmgürtel wegnehmen würde.“⁹

Die Lautstruktur eines Wortes ist also ein Artefakt des geschriebenen Wortes, das Lautbewusstsein eigentlich ein Buchstabenbewusstsein. Kinder lernen hier, ihren eigenen Ohren nicht zu trauen, indem sie Schriftkonventionen erlernen.

3.2 Die Tiefenstruktur der Wörter

„Ein typisch `tiefes` Prinzip im Deutschen ist beispielsweise die Großschreibung der Substantive und Eigennamen, sie codiert eine kategoriale Eigenschaft des Wortes, also durchaus etwas grammatisches. `Tief` ist weiterhin die Großschreibung der Satzanfänge, `tief` ist aber auch schon die Standardisierung der Wortgrenzen durch Zwischenräume, `tief` ist die syntaktisch und textuell determinierte Interpunktion, `tief` ist das Prinzip der möglichst weitgehenden Konstant- oder Ähnlichschreibung ein und desselben Morphems, und `tief` sind weiterhin eine Reihe von Codierungen, deren

⁷ ebd. S. 15

⁸ ebd. S.16

⁹ de Saussure, Ferdinand in: ebd. S. 16

Modellierung unter den Schriftlinguisten und Sprachdidaktikern strittig ist (Silbenstruktur, Prosodie).“¹⁰

Wir wollen hier auf das Lieblingswort der Orthographietester, welches zur Erprobung der Tiefenstruktur der Wörter besonders anschaulich ist, eingehen: Das Wort <Fahrrad>. Hier wird die Entwicklung der Rechtschreibung eines Kindes deutlich und erkennbar.

In Klasse 1 wird das Wort sehr lauttreu geschrieben: <farat>. Im Extremfall kommt es zu einer Skelettschreibung, bei der die Vokale komplett wegfallen. Manche Kinder nehmen die konsonantischen Ränder der Worte eher wahr, welche zudem auch die Silbenauftake sind. Diese wirken so dominant, dass die Vokale praktisch überhört werden. Diese Position zur Erklärung der Skelettschreibung ist jedoch umstritten.

Die ersten Entwicklungsschritte auf dem Weg des Erlernens der Rechtschreibung können anhand des Wortes <Fahrrad> beschrieben werden:

Im ersten Schritt erlernt das Kind das Prinzip der Auslautverhärtung. Es erkennt, dass das Wort <Rad> von <Räder> abzuleiten ist und somit mit <d> und nicht mit <t> endet, obwohl es [ra:t] artikuliert.. Im zweiten Schritt erlernt das Kind die Regeln des Dehnungs-h's. Im letzten Schritt werden Regeln in Bezug auf die Wortfuge verinnerlicht. <Fahrrad> wird mit Doppel-r geschrieben, obwohl man dieses nicht hört. Das Kind hat bald die Erkenntnis von einem Kompositum, das sich aus den Wörtern <Fahr - > und < - rad> zusammensetzt. Mit Ende des vierten Schuljahres sollten die Kinder diese orthographischen Prinzipien angenommen und verstanden haben. Sie sollten das Bewusstsein haben, dass die Codierungen der einzelnen Schritte über die Lautung hinaus gehen und sich dieses verinnerlichen. Man fragt sich jedoch, ob diese Abfolge des Lernens natürlich ist oder ein Ergebnis der Didaktik.

Durch die Schreibentwicklung von <farat> zu <Fahrrad> wird die Tiefenstruktur des Wortes und zugleich der Sprache des Deutschen verdeutlicht. Während der allmählichen Verfertigung des Wortes Fahrrad von einer flachen bis hin zur korrekten Schreibweise werden Erkenntnisse der Kinder über die Orthographie praktisch von Innen nach Außen getragen. Die einzelnen Faktoren dieser Entwicklung wie das Erkennen von Komposita, Stammprinzip und Auslautverhärtung, wurden schon in 2.4. vorgestellt.

Festzuhalten wäre in diesem Zusammenhang:

¹⁰ ebd. S. 29

„Die graphematischen und orthographischen Regeln des Deutschen sind auf eine Optimierung der Recodierung des Wortes bzw. der `Wortform` angelegt, nicht auf eine optimale Wiedergabe des Lautes oder der Lautung.“¹¹

4 Der Streit um den Status des Lerngegenstandes Schrift: Autonomiehypothese vs. Dependenzhypothese

In diesem Streit geht es um die Frage, ob Schrift autonom existiert oder ob sie aus Regelmäßigkeiten der Sprache abzuleiten ist, welches sie als dependent erscheinen lässt.

„Jeder weiß, dass es keine Kultur mit Schriftsprache, aber ohne Lautsprache gibt, wohl aber umgekehrt zahllose `orale` Kulturen ohne Schrift.“¹²

In dieser Streitfrage stecken nun zentrale Konsequenzen für die Art und Weise, wie Schrift gelehrt wird. Es handelt sich dabei um den Unterbau der Schreibdidaktik.

„Ein Vertreter der Autonomiehypothese wird sagen: Ich vermittele und erkläre die Schrift als einen *Gegenstand eigenen Rechts*, ich formuliere `Regeln`, die für Graphem – bzw. Buchstabenfolgen gelten, denn beim Schreiben habe ich es mit diesen (und nur mit diesen) zu tun.

...Der Vertreter der Dependenzhypothese wird umgekehrt sagen: die Schrift ist kein Gegenstand eigenen Rechts, sie modelliert die Lautung, die gesprochene Sprache, und also können ihre Regeln und Modelle nur unter Rekurs auf die gesprochene Sprache überhaupt gefasst und modelliert werden.“¹³

4.1 Die kulturhistorische Perspektive und Dependenzhypothese

Kulturhistorisch betrachtet ergibt sich, dass Schrift und Sprache Varietäten sind, bei denen die Sprache vor der Schrift entstand. Die ältesten Schriftzeugnisse sind mehrere Tausend Jahre alt, Sprache ist dagegen aus kulturhistorischer Sicht sehr viel älter.

Steinzeitalterliche Malereien sind zwar Etappen vorschriftlicher Formen, stehen aber nicht in Verbindung mit der gesprochenen Sprache. Sie gehören vielmehr zur Zeichenschrift, wie auch Kinderzeichnungen. Diese sind Symbolbedeutungen, die noch keine Verbindlichkeit zur Sprache besitzen.

¹¹ ebd. S. 19

¹² ebd. S. 23

¹³ ebd. S. 23

Schriften entstehen aus der Analyse von Sprache. Sie sind damit Rerepräsentationen gesprochener Sprache. Somit ist Schrift als sekundär einzustufen, sie ist zudem abhängig von der Lautung der Sprache.

Die kulturhistorische Perspektive sieht die Schrift als Ableitung von der Sprache. Schrift ist aus ihrer Sicht dependent.

„Für den Lernvorgang heißt das: Man setzt darauf, dass die Analyse und Bewusstwerdung des Gesprochenen alle die Informationen liefert, die zum Erwerb der Schrift nötig sind. Folgerichtig wird die Aufmerksamkeit für Schrift auf den Umweg über die Analyse der Lautung gewiesen.“¹⁴

4.2 Die ontogenetische Perspektive und Autonomiehypothese

Die ontogenetische Perspektive betrachtet in Bezug auf die Entwicklung des Kindes den Schriftspracherwerb als autonomen Vorgang.

„In aller Regel setzt der individuelle Schriftspracherwerb einen in den Grundzügen halbwegs `abgeschlossenen` (was immer das bedeuten soll) Sprechspracherwerb voraus.“¹⁵

Der Schriftspracherwerb stößt auf Schwierigkeiten, wenn die sprechsprachlichen Fundamente in ihrer Entwicklung rückläufig sind.

Es gibt jedoch auch Beispiele für einen primären Schrifterwerb ohne lautliche Referenzen und ohne lautsprachliche Grundlagen. Diese sind innerhalb der Taubstummendidaktik zu finden.

Schrift ist hier primär erstes Zeichensystem und keine Analyse von Sprache.

4.3 Wie stellt man nun die Beziehung von Schriftsprache und Lautsprache dar?

Die Dependenzhypothese sagt aus, dass die Schrift von der Lautsprache abgeleitet wird. Innerhalb der autonomen Hypothese werden durch Buchstaben Regeln entwickelt. Doch wie formulieren Rechtschreibanwendungen ihre Regeln? Von der Lautung oder von den Buchstaben aus? Hier wird der praktische Hintergrund des Streites um den Status des

¹⁴ ebd. S. 23

¹⁵ ebd. S. 23

Lerngegenstandes Schrift deutlich. Formuliert wird auf der Ebene des Lautes, jedoch sind die Regeln orthographischer Art. Greift man auf das Stufenmodell nach Uta Frith zurück, so wird zudem deutlich, dass beide Hypothesen auch gut nebeneinander existieren können, solange sie nicht miteinander vermischt werden.

„Der Übergang vom `logographischen` zum `alphabetischen` (oder phonologischen) Schreiben setzt die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lautung voraus. Aber der nächstfolgende Übergang zum `orthographischen` Schreiben setzt wiederum voraus, dass dieser Umweg über die Lautung relativiert wird zugunsten eigenständiger Modelle für das *geschriebene Wort*, für dessen Bausteine und Bauteile.“¹⁶

Allgemein spricht man von einem Mix aus Lauten und Buchstaben: Wir reden von Buchstaben und meinen Laute, wir reden von Lauten und meinen Buchstaben.

Eine Besonderheit der deutschen Sprache ist der schon erwähnte Glottislaut. Dieser ist nicht codiert und deshalb auch nicht als Buchstabe abbildbar. Wir sind uns seiner als Sprecher nicht als Zeichen bewusst, nehmen ihn sogar akustisch nicht wahr.

Es gibt einige typische orthographische Regeln, die die Beziehungen und das Zusammenspiel von Buchstaben- und Lautebene verdeutlichen, zum Beispiel die Regel, dass nach einem langen Vokal „ß“ folgt. Die Referenzgröße des langen Vokals ist allerdings auf der Lautebene zu finden.

Wenn Schrift sich nur als sekundäres System und visionäres Mittel von der Darstellung der Sprache darstellt, so bleibt sie stark abhängig, also dependent von dieser. Autonom wird Schrift, wenn ein Bezug zur Lautung besteht, was jedoch nicht regelhaft beschreibbar ist.

4.4 Autonomie oder Dependenz: Ein Vergleich von Schreib- und Sprechsprache als Lerninstrument

Vergleicht man den kindlichen Sprechspracherwerb und die Schriftsprache, so wird deutlich, dass der Sprechspracherwerb instruktionsresistent ist. Die Abfolge der Entwicklung ist regelmäßig, der Spracherwerb setzt ungefähr im gleichen Alter ein und läuft wie ein Uhrwerk ab. Der Startschuss für den Beginn des Prozesses ist von außen nicht

¹⁶ ebd. S. 24

beeinflussbar. Sobald ein Kind von seiner Entwicklung her bereit für die Sprache ist, fängt es an zu sprechen und nicht, wenn die Eltern oder andere Bezugspersonen dieses wollen.

Der Sprechspracherwerb ist variabel. Die Fähigkeit von Sprache ist angeboren und somit auf einer natürlichen Ebene zu finden. Wie enorm wichtig Sprache für die Entwicklung und sogar für das Überleben des Kindes ist, zeigt ein Versuch aus dem 18. Jh.. Man untersuchte, welches die von Gott gegebene Sprache ist und ging davon aus, dass diese die Griechische sei. So wurden einige Neugeborene Ammen übergeben, die diese pflegten. Gesprochen wurde allerdings nicht. Innerhalb einiger Zeit starben die Kinder.

Die Schriftsprache ist dagegen extrem instruktionsabhängig. Es gibt zwar Kinder, die zu Schulbeginn schon etwas lesen und schreiben können. Dieses ist aber eher als Ausnahme zu bezeichnen. Und man fragt sich, inwiefern diese Kompetenzen den Kindern von den Eltern antrainiert wurden und ob dieses als natürlicher Erwerb der Schriftsprache bezeichnet werden kann. Die Instruktionsabhängigkeit von Schrift zeigt sich darin, dass Analphabetismus in vielen Bereichen des sozialen Lebens zum Problem werden kann. Die Ursachen hierfür werden oft der Schule und ihren didaktischen Modellen angerechnet. So entsteht in der öffentlichen Meinung das Vorurteil, dass die Schriftsprache innerhalb didaktischer Modelle optimiert und ausgebildet werden sollte. Doch wie realistisch ist die Beeinflussung durch diese Modelle und Methoden tatsächlich? Die Empirie zeigt, dass es auf der einen Seite Kinder gibt, die mit Hilfe der Methoden schnell Schreiben und Lesen lernen, auf der anderen Seite verinnerlichen sich manche Kinder nur langsam die Regeln der Schriftsprache.

Trotz aller Vorurteile ist manches am Schriftspracherwerb natürlich. Nicht jedes Kind steigt auf die gleiche Art in die Schrift ein. Die Konsequenz wäre, ein Modell auszuwählen, auf das die meisten der Schreiblerner ansprechen. Ist der Anschluss zur Schrift erst einmal verpasst, kommt es in allen Bereichen der Gesellschaft zu Benachteiligungen, in manchen extremen Fällen ausgelöst durch Analphabetismus. Eine weitere Konsequenz ist auf der Seite der Schreiblerner zu finden. Der Weg in die Schrift ist sozusagen eigentätig. Eine hohe Akzeptanz der Angebotsorientierung ist deshalb sinnvoll. Jedes Kind sollte den Weg zur Schrift eigentätig finden, es gibt nicht `den` Einstieg, er bleibt individuell. Es ist zu beobachten, dass trotz schlechter Methoden Kinder das Schreiben und Lesen lernen. Man rufe sich nur Zeiten in Erinnerung, in denen autonom orientierte Lehrmethoden das Feld beherrschten.

5 Schreibdidaktische Debatte und ihre Hauptpositionen

5.1 Die Buchstabiermethode

Sie ist das älteste Verfahren zum Erlernen von Schrift und entsteht ohne einen Rekurs auf das Lautsystem. Diese Methode stellt sich als autonome Konvention dar. Der Einstieg in die Schrift durch die Buchstabiermethode beruht auf der Grundlage von Buchstaben. Namen der Buchstaben werden dabei mechanisiert und als genormte Abfolgen von Buchstaben erlernt. Dabei muss beachtet werden, dass der Lautwert der Buchstaben ein anderer ist. Das Symbol des Buchstabens hat den Lautwert [be], welches eine Silbe ist. Der Name und der Lautwert von Buchstaben verhalten sich zueinander wie Feuer und Wasser. So ergibt sich, dass diese Methode auf der Basis des Auswendiglernens von Buchstabenkonstellationen stattfindet, welche dann Wörter ergeben. Die Buchstabenmethode behandelt die Schrift als Konvention, die nur auf Buchstaben beruht und nicht auf der Lautung der Buchstabennamen. Einstiege über dieses Modell werden als subfunktional beschrieben.

5.2 Die Lautiermethode

Es handelt sich hierbei um eine modernere Methode, die die Buchstabenmethode abgelöst hat. Über die Lautanalyse werden Buchstaben zugeordnet, die das Wort bilden.

5.3 Die Ganzheitsmethode

Bevor man einzelne Buchstaben erlernt, geht man hierbei vom ganzen Wort zum einzelnen Buchstaben. Es ist die direkte Verschriftung von Sinneinheiten. Kinder erlernen die Schrift, ohne die Durchgliederung der Buchstaben und Laute. Die Referenzeinheit ist das sinnvolle Wort. Erst der zweite Schritt führt zu den Buchstaben und Lauten. Die Parole lautete hier: Das sinnvolle Wort ist eine Ganzheit, eine Gestalt. Diese Methode gilt als fast so veraltet wie die Buchstabiermethode, einige Gesichtspunkte tauchen jedoch in der neueren Schreibdidaktik immer wieder auf. Kinder schreiben oft schon im Alter von drei Jahren ihren Namen und nehmen das Wort ganzheitlich als Gestalt, als Logo ihrer selbst wahr. Sie schreiben und lesen zudem logographische Elemente wie Ikea, Obi oder Lego, da sie in der Lage sind, sich diese Wörter als Gestalt einzuprägen. Diese Fähigkeit gehört zur

Anfangsphase des Schriftspracherwerbs. Hier setzt die Ganzheitsmethode an und versucht diese kindlichen Fähigkeiten im Unterricht umzusetzen. Der geübte Leser liest ebenso in dieser Konvention: Wir analysieren das Wort nicht Buchstabe für Buchstabe, sondern nehmen es als ganzheitliche Gestalt wahr. Aspekte dieser Methode haben einen realistischen Bezug und tauchen während der Entwicklung des Schriftspracherwerbs immer wieder auf. Jedoch:

„Die Tatsache, dass uns `ganzheitliches` Sinnerfassen beim Lesen `natürlich` vorkommt, ändert nichts an der `natürlichen Künstlichkeit`, die das entlastete und routinierte Lesen und Schreiben mit allen anderen menschlichen Tätigkeiten verbindet. Auch wer auf dem Klavier ein `Stück` oder eine Melodie `ganzheitlich` spielen kann, der hat doch zuvor wahrscheinlich Ton für Ton geübt.“¹⁷

Die Ganzheitsmethode hätte im englisch- sprachigen Raum jedoch mehr Erfolg als im Deutschen. Betrachtet man die Wörter <the>, <we>, <she>, <early>, <elephant>, <text> oder <perfect>, erkennt man, dass der Lautwert [e] sehr variabel ist. Hier ist die Wortgestalt einprägsamer.

Die Verabsolutierung der Ganzheitsmethode wäre jedoch im Englischen wie im Deutschen oder anderen Sprachen unbrauchbar. Im Kontext anderer Methoden hat sie jedoch wieder Sinn, indem einzelne sinnvolle Gesichtspunkte herausgestellt und diese kombiniert werden, so dass eine Ganzheitlichkeit aller Methoden entstehen könnte. So wäre die Schreibdidaktik in der Lage, Kindern ein breites Spektrum der Angebotsorientierung für jede Altersstufe zu liefern.

5.4 Die analytische Methode

Diese Methode ist die Weiterentwicklung der Ganzheitsmethode. Ihr Versuch besteht darin, die Vernachlässigung der Beziehung von Laut und Buchstabe aus der Sicht des Rezipienten aufzuheben. Sie ist demnach dem Lesen zugewandt, wobei das Buchstabenorientierte Lesen die Leitaktivität ist.

5.5 Die synthetische Methode

Sie ist der Konkurrenzgedanke zur analytischen Methode. Hier besteht eine deutliche Referenz auf die Abhängigkeit von Schreibung und Lautung. Sie beginnt mit lauttreuen

¹⁷ ebd. S 27

Wörtern wie <Oma>, <lila> oder <Igel>. Einfache und durchsichtige Schreibwörter finden ihre Funktion in der Darstellung der Laut- Buchstabenbeziehung. Diese Methode ist demnach dem Schreiben zugewandt, wobei das lautanalytische Schreiben die Leitaktivität ist. Der Streit zwischen der analytischen und synthetischen Methode endete mit einer Kombination aus beiden, die den Schulbetrieb dominant über Jahre belegte. Doch sie weckt jedoch oft unrealistische Erwartungen in Bezug auf die Annahme, dass die Schreibung generell lauttreu sei. Die Schreibwörter <Esel> und <Igel> können dies beispielhaft verdeutlichen. Der Buchstabe <e> hat hier zwar die gleiche Lautung, denkt man jedoch an die Lautung, so denkt man an den Wortanfang. Das zweite <e> fällt nämlich lautlich weg, so dass nur silbische Konsonanten entstehen: [e:zl] und [i:gl]. Hier wird deutlich, dass selbst bei einfachen Schreibwörtern und ihrer Lautung Schwierigkeiten bei der Verschriftlichung entstehen können. Das <e> existiert nur in der Schreibung. Diese Betrachtung lässt fragen, ob diese Methodik für den Einstieg in die Schrift geeignet ist und lässt sich mit einem eindeutigen Nein beantworten.

In den letzten 20 Jahren ist der Kompromiss von analytischer und synthetischer Methode unter Druck geraten. „Der lange und erbitterte Streit zwischen den beiden Schulen endete im Kompromiss, der heute als eine Art Minimalkonsens durchgesetzten analytisch-synthetischen Lernwerke.“¹⁸

Es entstanden alternative Lernmodelle, die vom konventionellen Fibelunterricht Abstand gewinnen wollten, vor allen repräsentiert durch die Methodik von Hans Brügelmann. „Lesen und Schreiben gelten hier als durch zahllose Fäden mit andern Lernvoraussetzungen verknüpft.“¹⁹

5.6 Spracherfahrungsansatz als Methode

Diese Methode nach Hans Brügelmann setzt auf eigenständiges Schreiben mit einem altersberücksichtigenden Angebot und dieses je nach Entwicklungsstand des Schriftspracherwerbs der Kinder. Dabei sollen Gelegenheiten geschaffen werden, funktional mit Schrift umzugehen. So steht die Kommunikation mit Hilfe von zu schreibenden Wörtern im Vordergrund. Es wird dabei auf das einzelne Kind geachtet. Im späteren sollen Gruppen in der Klasse entstehen, die sich nach den verschiedenen

¹⁸ ebd. S. 28

¹⁹ ebd. S. 28

Lernentwicklungen der Kinder richten, damit diese je nach Stand ihrer Entwicklung effektiv gefördert werden können.

„Didaktisches Ziel ist es, den Kindern möglichst viel Gelegenheit für funktionale Erfahrung mit schriftlicher Kommunikation zu verschaffen....Kennzeichnend für den Spracherfahrungsansatz ist die Frontstellung gegenüber dem herkömmlichen Fibelunterricht, die Abkehr vom kleinschrittigen und engen (und dem sonstigen Erfahrungsraum der Kinder durchweg fremden und äußerlichen) Schreibwortschatz der Fibel sowie eine deutliche Skepsis gegenüber der Berücksichtigung der graphemischen und orthographischen Systematik der Schrift auch in den didaktischen Modellen ihrer Vermittlung.“²⁰

5.7 „Lesen durch Schreiben“ als Methode

Dieses Verfahren sagt entschieden Nein zu Fibelkompromissen. Basis dieses Ansatzes ist die Anlauttabelle. Kinder dürfen dabei das schreiben, was sie möchten. Der Grundgedanke ist das freie Schreiben ohne Modellwörter. Die Entwicklung der primären Schreibmotivation der Kinder soll dabei erhöht werden. Die Kinder werden mit der Anlauttabelle vertraut gemacht. Diese ist eine kreisförmige Buchstabentabelle mit schematischen Abbildungen von Gegenständen. Der Buchstabe <e> erhält dabei das Symbol eines Esels. Diese Methode setzt auf den Umstand, dass der Anfangslaut leicht bewusst zu machen ist. Dabei geht das Kind einen Abstraktions- und einen Generalisierungsschritt. Sie entscheiden sich dafür, das Wort Rabe zu schreiben, machen sich den Anfangslaut [r] bewusst, schauen auf der Anlauttabelle nach und sehen das Symbol des Rades und ebenso den Buchstaben <r>. Sie setzen nun den Anfangsbuchstaben für das Wort Rabe ein, im späteren für die Wörter <reden>, <Reise> etc.. Hier erkennt man die Abstraktions- und Generalisierungsgedanken. Die Kinder erarbeiten sich dabei die Buchstaben- Laut Kombinationen spielerisch. Da es in der Anlauttabelle um Buchstaben geht, beim Schreiben aber um Buchstabenkombinationen, ist diese Methode für die Lernenden nicht unbedingt einfach. Die Wörter werden in Silben gesprochen und nicht in einzelne Buchstaben zerlegt, so dass es zu Sketettschreibungen kommen kann, der Vokal der zweiten Silbe in dem Wort <Igel> wird nicht lautiert und weiterführend auch nicht geschrieben. Die Worte müssen in Laute segmentiert werden. Dies ist eine Voraussetzung des Lernens anhand der Anlauttabelle.

²⁰ ebd. S. 28

„Lesen durch Schreiben“ als Methode hat viele Anhänger. Doch sollte man nicht vergessen, dass diejenigen, die schon etwas Lesen und Schreiben können zwar gefördert werden, diejenigen aber, die diese Kompetenzen noch nicht zulänglich beherrschen, eher benachteiligt werden. Man sagt, dass es sogar zu Behinderungen in der Entwicklung des Schriftspracherwerbs führen kann. Hier ist leider auch ein Bezug zu den Aussagen der Pisa- Studie zu finden; Kinder aus schreib- und lesenahen Familien werden aufgrund dieser Methode gefördert. Die Sozialisation der Kinder stellt einen sehr wichtigen Faktor dar. Es sollte unbedingt auf den sozialen Hintergrund der Kinder geachtet werden wie auch auf deren Schreib- und Lesevorbildung.

Nicht mehr nur die Schule ist „die Instanz, die allein in die Welt der Schriftsprache einführt.“²¹ Doch sollten Lehrer Rücksicht auf die Kinder nehmen, die in ihrer Schreibentwicklung noch nicht so weit fortgeschritten sind, was jedoch zwangsläufig zu Problemen innerhalb des Unterrichts führt..

„Die Spanne aber von denen, die alles lesen können, über die, die 15 Buchstaben und ihren Namen kennen, bis zu denen, die gar nichts lesen und schreiben können, ist ganz extrem. Die Lehrenden können nicht alle Schüler dem gleichen Fibellehrgang unterziehen; das schreit nach Differenzierung!“²²

6 Stufenmodelle des Orthographieunterrichts

In den 80er Jahren begann man sich mit Hilfe systematischer Methoden an die Prozesse der Entwicklung des Orthographieerwerbs anzunähern. Man fragte sich nach den Phasen der Entwicklung, die ein Kind auf dem Weg zum Schriftspracherwerb durchlaufen muss. Der Schriftspracherwerb wurde nun als „aktiver Aneignungsprozess des einzelnen Kindes“ gesehen. Brügelmann nennt zwei entscheidende Merkmale, die diese Wende in der Erstlese- und Schreibdidaktik verdeutlichen:

1. der Perspektivenwechsel vom Lehrgang zum *Lernweg* des Kindes, d.h. wir interessieren uns wieder mehr dafür, was Kinder schon können, was sie an Erfahrungen in die Schule mitbringen, was sie denken;²³

²¹ Augst, Gerhard (Hg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literarität. Essen: Verlag Die Blaue Eule. 1995

²² ebd.

²³ Brügelmann, Hans: Umgangsformen mit Schriftsprache – Beobachtungsaufgaben zum Schulanfang. In: Eberle, Gerhard/ Reiss, Günter (Hg.): Probleme beim Schriftspracherwerb: Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg: Edition Schindele. 1987

2. die Einsicht, dass es sehr *unterschiedliche* Lernwege nebeneinander gibt und dass die Suche nach der einen optimalen Methode deshalb schon im Ansatz verfehlt ist: nicht Methodenintegration heißt die Devise, sondern *Öffnung* des Lernangebots, um verschiedenen Kindern unterschiedliche Zugriffe zu ermöglichen.²⁴

Uta Frith zeigt dabei in ihrer problemorientierten Ausarbeitung „Stufenmodelle“ Hürden und Barrieren auf, die den Schriftspracherwerb behindern können. Weitere Modelle wurden von Gerheid Scheerer- Neumann und G. Thomé entwickelt. Die Unterschiede dieser Modellvarianten sind nicht allzu groß; Grundbestandteil ist in beiden Fällen das Stufenmodell nach Uta Frith.

Modelle dieser Art haben jedoch eine Eigenlogik und produzieren gleichsam eine eigene Form der Paradoxie. Man könnte annehmen, dass sie sozusagen ihren eigenen Ablauf haben:

„Man unterschätzt nun leicht die doch beträchtliche Angebots-, Erfahrungs- und Instruktionsabhängigkeit des Schrifterwerbs. Die Lehrer, so scheint es nun leicht, können sich zurücklehnen, der Modellgedanke einer `autonomen` Erwerbslogik entlastet sie von der Mühe, originelle Vermittlungsverfahren zu erfinden und zu improvisieren. Jedenfalls versorgen die Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs die Lehrer nicht direkt mit didaktischen Strategien.“²⁵

Der Hauptnutzen der Entwicklungsmodelle dient als Instrumentarium, um festzustellen, in welchem Punkt ein Kind in seiner Schriftentwicklung steht. Hierbei können Problemzonen erkannt und didaktisch beseitigt werden. Zudem zeigen diese Modelle auf die Phasen der nächsten Entwicklungsschritte hin und zielen dabei auf bestimmte didaktische Verfahren. Hier ist der Lehrende gefordert, ein „zurücklehnen“ ist wohl kaum möglich.

„Die Modelle markieren den Punkt, an dem die didaktische Vermittlung jeweils einzusetzen hat. Zum anderen ist ihr Wert aber auch *therapeutisch*: Das Modell hilft dabei, die Zielrichtung der Förderung, die `Zone der nächsten Entwicklung`, zu bestimmen.“²⁶

²⁴ ebd.

²⁵ vgl.: Knobloch, Clemens: Skript zur Vorlesung „Schriftspracherwerb aus linguistischer Sicht“

²⁶ ebd. S. 34

6.1 Das „Stufenmodell“ nach Uta Frith

Dieses Modell gliedert sich in drei Stufen:

1. logographisches Schreiben
2. alphabetisches Schreiben
3. orthographisches Schreiben

Während des logographischen Schreibens kann das Kind noch keinen primären Zusammenhang der Laute und Buchstaben erkennen. Es schreibt zum Beispiel seinen Namen nicht Buchstabe für Buchstabe parallel zur Lautierung des Wortes. Es sieht vielmehr den verschriftlichten Namen als einheitliche Gestalt, sozusagen als ein Bild mit „prägnanten optischen Merkmalen“.²⁷ Schriftgestalten der Umwelt wie `Obi` etc können auf diese Weise erkannt werden. Ein eigenständiges Lesen ist hier noch nicht möglich.

„Das gesprochene Wort bleibt unanalysiert; die Reihenfolge der Buchstaben wird auch nicht durch die Reihenfolge der Phoneme gesteuert. Es kommt deshalb oft zu Buchstabenauslassungen und zu Inversionen.“²⁸

Während des alphabetischen Schreibens entwickelt das Kind ein Bewusstsein für die Beziehung von Lauten und Buchstaben, welches das beginnende Schreiben unterstützt. Die Symptome dieser Strategie zeigen sich in der Skelettschreibung bis hin zu `hyperkorrekten` Schreibungen, da der phonologische Wert der Wörter im Vordergrund steht. Das Kind schreibt, wie es die Wörter hört.

Die orthographische Phase setzt ein, wenn das Kind erkennt, dass es quasi seinen eigenen Ohren nicht trauen kann.

„So sind Aufforderungen wie: `Schreibe, wie du sprichst` oder `Hör genau zu` irreführend, da orthographische Schreibweisen häufig nach anderen Prinzipien aufgebaut sind und sich nicht erhören lassen. Als Beispiele mögen hier die Schreibungen der Wörter: Fogel, Walt, Tohr oder Becker (statt Bäcker) dienen.“²⁹

²⁷ ebd. S. 34

²⁸ Scheerer-Neumann, Gerheid: Kognitive Prozesse beim Rechtschreiben: Eine Entwicklungsstudie. In: Eberle, Gerhard/ Reiss, Günter (Hg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung u. Überwindung. Heidelberg: Edition Schindele. 1987

²⁹ Sassenroth, Martin: Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt. 2003. S.61

Es entwickelt ein Bewusstsein für immer wiederkehrende Musterschreibungen und Wortbausteinen, die nicht immer mit dem Lautwert der Wörter übereinstimmen. In der Schreibpraxis bedeutet dies jedoch:

„Beim normal schnellen Schreiben hat ein Schreiber – sei es ein Kind oder ein Erwachsener – kaum Zeit...zu erkennen, welche Regeln auf ein Wort anzuwenden sind,...diese Regeln zu aktualisieren und ...die entsprechenden Entscheidungen zu treffen. Die Regelnutzung ist nur dann möglich, wenn entweder die Zahl der anzuwendenden Regeln sehr gering ist (z.B. nur Groß- oder Kleinschreibung) oder nur wenige Wörter betroffen sind.“³⁰

Anhand des Versuchsatzes „Anna liebt Pferde“ können die drei Stufen, also die drei Schriftentwicklungsphasen des Kindes dargestellt werden. Dieser Satz wurde Kindern des ersten bis dritten Schuljahres diktiert. Dieses waren die Ergebnisse:

- a) MMAIO ANNA
- b) ANE . LIPT . PFEDE
- c) ANELITFET
- d) ANA LIPT F PFERDE
- e) Anne liebt Pferde

Der Schreiber von Beispiel a) hat noch nicht entdeckt, dass der Buchstabe mit dem Laut zusammenhängt. Dieses Schriftstück ist ein Indikator dafür, dass dieses Kind logographisch schreibt. Es erkennt noch nicht die Sequenz der einzelnen Laute im Wort, die dann auch nicht als sequenzielle Buchstabenkombination dargestellt werden können. Es sieht das Wort vielmehr als Gestalt und würfelt zudem noch die erinnerten Buchstaben durcheinander.

In Beispiel b) ist eine alphabetische Strategie zu erkennen. Das <P> in <LIPT> ist der Laut, den das Kind tatsächlich hört. Spricht man das Wort Pferde umgangssprachlich aus, so ist auch das <r > kaum zu hören. Erstaunlich ist, dass in dieser alphabetischen Phase <PF> für Pferde und nicht ein zu erwartendes <F> gewählt wird. Hier bricht über die Analyse des gesprochenen Wortes die Orthographie herein. Das Kind hat die Erkenntnis, dass es für einzelne Laute innerhalb der Orthographie bestimmte Zeichen gibt, die wiederum nicht mit

³⁰ Scheerer-Neumann, Gerheid: Kognitive Prozesse beim Rechtschreiben: Eine Entwicklungsstudie. In: Eberle, Gerhard/ Reiss Günter (Hg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg: Edition Schindele. 1987

dem Laut übereinstimmen. Es hat das Wort eventuell schon einmal gelesen oder geschrieben. <PF> stellt sich hier als Bausteinrepräsentation des Wortes Pferd dar. Die Anwendung dessen deutet auf einen Fortschritt in der schriftsprachlichen Entwicklung des Kindes hin. Diese ist ebenso in Beispiel d) zu beobachten. Hier wählte das Kind offensichtlich zuerst ein <F>, um dieses anschließend zu korrigieren. Innerhalb der alphabetischen Phase sind erste Steinchen der Orthographie zu finden. Die Phasen beginnen sich langsam zu überlagern. Dieser Übergang ist auch oft von hyperkorrekten Schreibungen begleitet, z.B: <PFEADE>. Weiterhin ist zu erkennen, dass in Beispiel b) Zwischenräume durch Punkte verdeutlicht werden. Dadurch werden die Worte segmentiert, was ebenso ein Entwicklungsschritt ist.

Beispiel c) zeigt, dass dieses Kind sich um einen Einstieg in die alphabetische Phase bemüht. Es erarbeitet sich die Schreibung der Wörter durch die Lautung. Die Einstiegskonsonanten der Silben sind dabei die prägnantesten Stellen. Oft steht dabei der einzelne Buchstabe für eine Silbe wie auch bei <HS> für Haus oder <TG> für Tiger. Das <H> steht hier für die Silbe [ha:], das <T> für die Silbe [te:], das <G> der zweiten Silbe für [ge:].

Das Kind, welches Beispiel e) niederschrieb, ist völlig in der orthographischen Phase angelangt.

6.1.1 Einige Beschreibungen von Phasenübergängen

Kinder schreiben, was sie hören, wenn sie sich in der alphabetischen Phase befinden.

Sie nehmen zudem wahr, welches automatisierte Leser und Schreiber nicht mehr wahrnehmen: Das Kind hört die Aspiration. In dem Beispiel <PHAUL> wird dieses sichtbar. Das <P> steht vor einem dunklen Vokal, hier aspiriert man. Orthographisch geschulte Schreiber hören dieses nicht mehr, wenn die orthographischen Regeln automatisiert wurden.

Es kommt zudem oft zu hyperkorrekter alphabetischen Schreibung: <FAIEN> zu <feiern> oder <GESEN> zu <gesehen>. Hier wird deutlich, dass das Kind noch keinen Einstieg in die orthographische Phase gefunden hat. Buchstabenkombinationen, die man nicht hört, können hier auch noch nicht erfasst werden. Sobald das Kind beginnt ein <h> in <gesehen> zu produzieren, lässt sich erkennen, dass es sich in der orthographischen Phase befindet.

Hier vertraut es nicht mehr nur der Lautung des Wortes. Es ist nun in der Lage, die Tiefenstruktur der Alphabetschrift zu erkennen.

Ein weiterer Indikator für eine Bewegung zur orthographischen Phase ist bei der Betrachtung der Reduktionssilben erkennbar.

„Insbesondere die Reduktionssilben lassen sich kaum durch Phonemanalyse konstruieren, weil sie vielfach keinen vokalischen Kern haben...“³¹

So wird aus < habm> <haben> und <lesn> wird zu <lesen>. Das Kind orientiert sich nun am Wissen über das geschriebene Wort und nicht mehr an der Lautung. Orthographische Regelmäßigkeiten werden generalisiert.

Der Übergang von der alphabetischen zur orthographischen Phase wird erkennbar, wenn Kinder sich an gewisse orthographische Normen halten, wo es keine gibt. Dies gilt oft bei der Anwendung der Auslautverhärtung, wobei eine Übergeneralisierung zustande kommt.

„ Sichere Anzeichen für den Eintritt in die orthographische Phase sind Übergeneralisierungen des Typs, bei dem Wortbausteine und Abwandlungsmuster auf Schreibungen übertragen werden, auf die sie nicht passen, obwohl sie auf den ersten Blick geeignete Kandidaten sind:...“³²

So wird aus <hat> plötzlich <had>, da der Schreiber sich an der Auslautverhärtung des Wortes <Rad> orientiert. Aus <fertig> wird <vertig>, aus <Ferkel> <Verkel>, da auf den Wortbaustein <ver-> assoziiert wird und diese Vorsilbe nun in Wörter eingesetzt wird, die ein lautliches [fer-] aufweisen. Wenn eine Unsicherheit dieser Form auftritt, ist diese positiv zu bewerten, da das Kind sich in diesem Fall auf einem guten und direkten Weg zur orthographischen Phase befindet.

6.1.2 Das subsidäre Verhältnis der drei Phasen

Einige Verhaltensweisen im Umgang mit der Schrift lassen ein subsidäres Verhältnis der Phasen erkennen, was darauf hindeutet, dass eine Phase nicht von einer nächsten abgelöst wird.

„Das Verhältnis ist subsidär, und zwar derart, dass die hochautomatisierten (Wörter) im Zweifel bevorzugt werden, solange sie zu funktionieren scheinen. So gesehen etabliert die alphabetische Strategie eine `Entautomatisierung` des logographischen Lesens und Schreibens, und die orthographische Strategie hat

³¹ vgl.: Knobloch, Clemens: Skript zur Vorlesung: „Schriftspracherwerb aus linguistischer Sicht“ S.36

³² ebd. S.36

eine Tendenz zur `Reautomatisierung` des Schreibens und Lesens auf höherem Niveau. Das unterstreicht jedoch auch den *Übergangscharakter* der alphabetischen Strategie.“³³

Ein Beispiel: Ist man sich nicht sicher, wie ein bestimmtes Wort zu schreiben ist, greift man gern auf die logographische Strategie zurück, indem die Schreibvarianten miteinander verglichen werden. Die Wahl für die Schreibung des Wortes fällt meistens auf die Variante, die in ihrer Wortgestalt vertraut erscheint. So greift ein orthographisch geübter Schreiber auf eine zu überwinden scheinende Strategie zurück, was auf eine Subsidiarität hinweist.

„In gewisser Weise ähnelt also die routinierte Praxis des erfahrenen Lesers wieder der des Anfängers. Dennoch ist hier Vorsicht geboten, denn der Routinier hat eben einen ungeheuren Vorrat an Bausteinen, Modellen, Schemata mental aufgebaut, an denen er den `bottom up`- Input, den das Auge vermittelt, differenziert prüfen kann. Die textuelle Erwartungsbildung versorgt den Sinnentnahme – Apparat mit Hypothesen über den Fortgang, die am optischen Input präzisiert und kontrolliert werden.“³⁴

Zusammenfassend erscheint die logographische Phase als ein Anreichern von Schreib- und Lesewörtern, auf die in Zweifelsfällen immer wieder zurückgegriffen werden kann. Während der alphabetischen Phase wird die Lautstruktur des Wortes analysiert und umgesetzt. Hier können Wörter erschrieben werden, die man zuvor noch nie gehört hat. Sie ist die Schlüsselstrategie, die Kindern den Zutritt zum Schreiben und Lesen verschafft. Sie wirkt entautomatisierend zu Gunsten einer linearen Konstruktion von einem Laut zu einem Buchstaben. In einem bestimmten Stadium der alphabetischen Phase kippt diese über in die orthographische. Hier kann nun alles zur Geltung kommen was indirekt oder nichts mehr mit der Lautung zu tun hat. Es findet eine sekundäre Reautomatisierung statt, es werden Bausteine von Wörtern nun als Wortbausteine montiert

Die Zielgröße und der Endzustand der durchlaufenen Strategien sollte die Automatisierung der technischen Seite des Schreibens und Lesens sein, um eine Konzentration auf den Inhalt und den Sinn von Texten leisten zu können.

„Bei aller Betonung der Wichtigkeit einer analytischen Kompetenz sollte aber eine einseitige Akzentuierung der formalen Seite der Sprache im Unterricht vermieden werden. ...Der schulische Unterricht sollte nicht dazu führen, dass

³³ ebd. S. 37 Das in Klammern gesetzte Wort innerhalb des Zitats wurde von mir selbst eingefügt

³⁴ ebd. S. 39

die Kinder nicht mehr auf ihre persönliche Erfahrung vertrauen und die formale Seite der Sprache überbetonen.“³⁵

Gerhard Augst formuliert diesen in diesem Zusammenhang die explizite Frage:

„Es geht zuallererst darum, einen Text zu verfassen, selbst wenn er nur aus einem Wort besteht. Alle anderen Teilaspekte, wie das Schreiben von Buchstaben, die (Recht)schreibung, sind dem eigentlichen Ziel untergeordnet. Warum setzt die Schule nicht bei diesem funktionalen Grundbestreben an: Schreibenlässe aufzugreifen und anzubieten? Es gilt, eine Welt der selbst produzierten und partizipierten Schriftlichkeit zu erzeugen.“³⁶

6.1.3 Das Stufenmodell im Unterricht

Das Stufenmodell nach Uta Frith stellt sich so dar, dass die Kinder zu Beginn durch ein logographisches Verfahren in den Schreib- und Leseprozess einsteigen. Logographische Symbole und deren Verständnis helfen hier beim Einstieg in die Schrift. Aus dem Vorbild der Abbildung lernen Kinder, dass Symbole etwas mit dem Schreiben zu tun haben. Dabei können sie oft schon mit drei bis vier Jahren wiederkehrende Schriftzüge identifizieren. Wenn Kinder mit dem Schreiben beginnen, ist der eigene Name auch das erste Logogramm. Hier soll nun der Übergang von Symbol zur Schrift vermittelt werden. Die Beziehung des geschriebenen Wortes zu seiner Lautform fehlt hier noch definitiv. Das Kind liest das Wort aufgrund seiner optischen Prägnanz, welches an die Ganzheitsmethode erinnert, die hier einen Sinn und ihre Funktion findet. Weiterführend schreibt das Kind zum Beispiel den Namen „Heike“ in verschiedenen Variationen: <Hkieik>, <Heer> oder <Hkeik>. Man erkennt, dass das Kind sich an dem linken Rand des Wortes orientiert. Dieser scheint eine prägnante Stelle zu sein, die eine Konstante darstellt, das <H>. Weiterhin ist zu erkennen, dass einzelne Elemente des Logogramms immer wieder anders zusammengetragen werden. Es ist keine lautbezogene Reihenfolge der Buchstaben zu erkennen, diese sind noch nicht serialisiert. Das Wort wird immer noch auf der Ebene der optischen Prägnanz realisiert. Doch genau hier ist ein direkter Weg zum Wort und seiner Bedeutung hergestellt. Das Kind sagt: „Hier steht Heike.“

³⁵ Sassenroth, Martin: Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt. 2003.

³⁶ Augst, Gerhard (Hg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literarität. Essen: Verlag Die Blaue Eule. 1995

Diese beschriebenen logographischen Fähigkeiten sind für den Einstieg in die Schrift sehr wichtig. Zudem befähigen sie das Kind, in das Stufenmodell einzusteigen. Hier kann der Übergang in die Schriftsprache gelingen.

Logographisches Schreiben entwickelt sich durch den Vorgang des Lesens und durch wiederholtes Abschreiben von Wörtern, die sich in ihrer Schreibweise mit der Zeit einprägen. Von dieser Strategie aus kommt man jedoch nicht zu einem freien Schreiben. Das Kind muss erst seine Aufmerksamkeit auf die Lautgestalt des Wortes richten, um eine Verbindung von Wort und Laut zu verstehen. Hier ist eine Entwicklungsstufe angesetzt: Durch die Analyse des geschriebenen Wortes kann eine Phase im Schriftspracherwerb erreicht werden, in der die Kinder mit Hilfe der Anlauttabelle an das freie Schreiben herangeführt werden. Es wird deutlich, dass von Stufe zu Stufe der Entwicklung des Schriftspracherwerbs jeweils ein anderer Zugang zur Schrift und zum Lesen benötigt wird. Eine einzeln betrachtete und absolutistisch praktizierte Methodik führt oft in einen Engpass. Innerhalb des Stufenmodells nach Frith zeigen die unterschiedlichsten Modelle in einer Art Mix ihre Funktionen und Nützlichkeit in den verschiedenen Phasen des Schrift- und Schriftspracherwerbs.

7 Auftretende Schwierigkeiten innerhalb des Stufenmodells: Dyslexie

Alphabetisches Lesen und Schreiben verbraucht viel Energie und eine erhöhte Konzentration. Hier können leichte oder vorübergehende Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben auftauchen, insbesondere während des Übergangs von der alphabetischen zur orthographischen Phase:

Kinder lesen während der alphabetischen Phase von Laut zu Laut, von Buchstabe zu Buchstabe, was „gewissermaßen die Eingangs- oder Einstiegsgröße in das schulische Lesen“ ist.³⁷ Zudem ist ein begrenzter Lesewortschatz aus der logographischen Phase vorhanden. Am Beispiel des Pseudowortes <Grese> kann verdeutlicht werden, wie man ein solches Wort erliest. In der alphabetischen Phase erliest man das Wort Laut für Laut. „Ein Pseudowort kann nicht im inneren Lexikon belegt sein, es muss also Stück für Stück

³⁷ Vgl.: Knobloch, Clemens: Skript zur Vorlesung „Schriftspracherwerb aus linguistischer Sicht“. S 41

erlesen werden, auf der Grundlage der alphabetischen Strategie.“³⁸ Doch wie liest es ein routinierter Leser? Hier tritt das subsidäre Verhältnis der Strategien zum Vorschein, er liest es zuerst alphabetisch. Der Kick ist, dass der routinierte Leser Pseudowörter zudem nach einer Art Analogiemodell erliest. Dass heißt: Je mehr reguläre Wortnachbarn an das Pseudowort anknüpfen, desto schneller kann das Wort erlesen werden. <Grese> hat die Wortnachbarn <Käse>, <Fräse> ,<Lese> u.a., also Wörter, die auf <-se> enden und zweisilbig sind. Je mehr sich mit Sinn belegte Wörter in der Pseudowortumgebung befinden, desto besser funktioniert die Wortnachbarabgleichung. „Die größten Schwierigkeiten setzen dem analogischen Verfahren die sog. `Eremiten` entgegen, Pseudowörter, die keine oder fast keine orthographischen Nachbarn in diesem Sinne haben.“³⁹

Kinder, die nicht über ein Lesen von Laut zu Laut oder von Buchstabe zu Buchstabe hinwegkommen, die keinen Zugang zu der Strategie einer Analogiefindung von benachbarten Wortbausteinen finden und wiederkehrende Wortelemente nicht identifizieren können, haben hier ein Problem. Buchstabierendes Lesen hilft dem Kindern nicht weiter.

„Die Lautanalyse hilft ihm gar nicht, im Gegenteil,“ es „tut gut daran, sie so schnell wie möglich zu vergessen. Die orthographische Strategie hat der relativen Autonomie von Modellen und Schemata des geschriebenen Wortes Rechnung zu tragen. Der Einstieg setzt also die Speicherung transferfähiger Bausteine und wiederkehrender Bestandteile des geschriebenen Wortes voraus.“⁴⁰

Und:

„In den praktischen Fördermaßnahmen muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass dem Kind die `Richtung` über die einzelne Buchstabe- Laut-Beziehung hinaus hin zu größeren Verarbeitungseinheiten (Silbe, Wort, grammatisches Wort, Wortbaustein etc.) durch gezielte Übungen gebahnt und erleichtert werden muss.“⁴¹

Dyslexie ist somit unter anderen die Schwierigkeit, diesen Strategiewechsel zu vollziehen.

„Die klassische Dyslexie wird jetzt interpretierbar als die grundsätzliche Schwierigkeit, den Strategiewechsel vom alphabetische – phonologischen

³⁸ ebd. S. 41

³⁹ ebd. S. 41

⁴⁰ ebd. S. 40

⁴¹ ebd. S. 41

Verarbeitungslevel zum höheren Level der analogischen Aktivierung von wiederkehrenden Wortteilen eigenständig `hinzubekommen`. Die größeren (d.h. über die Laut-Buchstaben-Ebene hinausgehenden) Einheiten, mit denen das routinierte Lesen arbeitet, müssen erst aufgebaut werden, sie sind nicht naturgegeben.“⁴²

Die Ursache für dieses Defizit ist auch auf der physiologischen Ebene zu finden. Die Lese physiologie zeigt, dass ein routinierter Leser mit einem Zugriff des Auges 3 bis 7 Buchstaben erfassen kann. Ein Leser, der unter Dyslexie leidet, liest jedoch Buchstabe für Buchstabe. Ein gesamtes Wortbild kann nur schwer entstehen, um sich auf eine Analogie zu benachbarten Wortelementen einzulassen. Zudem kann das Auge oft nicht die Zeile halten, so dass es zu Zeilensprüngen kommt, was ein Erlesen der Bedeutung eines zusammenhängenden Textes zudem erschwert.

Es bestehen einige didaktische Konzepte, die solchen Kindern helfen können. Es sind Modelle mit diagnostischen Fähigkeiten, die oft zu Lösungen der Schwierigkeiten führen können, auf die hier jedoch nicht eingegangen werden kann.

⁴² ebd. S. 41

8 Inwiefern Laut-Buchstaben-Beziehungen die Basis der deutschen Orthographie und des Schreibenlernens sind (und inwiefern nicht)

In diesem Kapitel möchte ich der Frage nachgehen, wie relevant die Laut-Buchstaben-Beziehung für den Schriftspracherwerb ist. Die Laut-Buchstaben-Beziehung regelt, mit welchen Buchstaben die Laute einer Sprache wiedergegeben werden. Dabei stehen bestimmte Buchstaben oder Buchstabenfolgen für bestimmte Laute. „Dabei ist es nicht entscheidend, wie nahe dieses Korrespondenzsystem einer idealen 1 : 1-Beziehung kommt – in der Regel gelten birelationale oder polyrelationale Beziehungen ($/e/ \leftrightarrow \langle e \rangle$, $\langle \ddot{a} \rangle$, $/a:/ \leftrightarrow \langle a \rangle$, $\langle aa \rangle$, $\langle ah \rangle$) –, sondern daß eine Relation zwischen Phonemen und graphischen Einheiten besteht.“⁴³ Ein Graphem steht also immer in einer bestimmten Korrelation zu Elementen der phonologischen Ebene des Sprachsystems. Die Buchstabenebene ist demnach abhängig von der Lautebene; die Schrift baut die Lautstruktur des Wortes nach. Doch inwieweit lässt sich die Realisierung der Lautebene auf der Schriftebene allein durch die Phonem-Graphem-Korrespondenz erklären?

Im Folgenden wird anhand des stimmlosen Verschlusslautes $/k/$ diese Phonem-Graphem-Korrespondenz ansatzweise erörtert. Nach dem Lautprinzip schreibt man ein Wort so, wie man es bei der Standardlautung spricht. Wenn man demnach den Laut $/k/$ hört, so schreibt man auch $\langle k \rangle$. Die Verschriftlichung des Lautes $/k/$ in Form von $\langle k \rangle$ ist also die normale Umsetzung, die elementare Form einer Phonem-Graphem-Korrespondenz:

$/k/ \rightarrow \langle k \rangle$: $\langle \text{Keller, Krake, Kind, Ekel, Kosten, Enkel, ...} \rangle$

Doch trifft diese Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht immer zu. Je genauer man sich die Laut-Buchstaben-Beziehung ansieht, desto unterschiedlicher werden die Realisierungen des Lautes $/k/$ in der Schrift. Es gibt im Deutschen viele „systemmögliche“ Schreibungen, die charakteristisch für die Unübersichtlichkeit der Laut-Buchstaben-Beziehung des Deutschen sind. Folgende „systemmögliche“ Schreibungen des Wortes Fuchs sind theoretisch möglich:

⁴³ Munske in: Graphematik und Orthographie (1985), S. 44.

<Fuchs, Fugs, Fuks, Fucks, Fux>

<Phuchs, Phugs, Phuks, Phucks, Phux>

<Vuchs, Vugs, Vuks, Vucks, Vux>

Folglich gibt es im Deutschen 15 systemmögliche Schreibungen für das Wort Fuchs, wobei die Anlautvariante erst einmal nicht wichtig ist, da nur die unterschiedlichen Realisierungen des Phonems /k/ betrachtet werden sollen – doch allein hierfür gibt es schon fünf mögliche Schreibungen. Die erste, der orthographischen Norm entsprechende Schreibung, stellt den Laut /k/ nicht durch das Standardgraphem <k>, sondern durch <ch> dar. Die zweite Schreibung wiederum realisiert den Laut /k/ mit dem Graphem <g>, die nächsten in Form von <k>, <ck> und <x>. Wie wählt man nun aus diesen verschiedenen „systemmöglichen“ Laut-Buchstaben-Beziehungen richtig aus – und lässt sich die Darstellung des Phonems /k/ auf der Ebene der Schrift einzig und allein durch die Laut-Buchstaben-Beziehung begründen? Denn sowohl die Buchstabenkombination <ch> als auch alle anderen Varianten realisieren das Phonem /k/! Es müssen kontextuelle Bedingungen gefunden werden, die den Laut /k/ zu der Buchstabenfolge <ch> in der Schrift werden lassen und weitere Kontexte, die eine andere Realisierung zur Folge haben.

Untersuchen wir die kontextuellen Bedingungen in Graphien, in denen der /k/-Laut wie <ch> realisiert wird, anhand folgender Beispielreihe:

/k/ → <ch>: <Fuchs, Lachs, Wachs, Dachs, Luchs, Achse, Buchse, Echse, ...>

Es ist also eine Kette von Wörtern vorhanden, in der die Lautfolge /k/ und /s/ vorkommt, und das Phonem /k/ nicht als <k>, sondern als <ch> realisiert wird. Die erste Regel kann formuliert werden:

/k/ → <ch> unter der Restriktion: /k/ + /s/

Jedoch kann diese Regel durch <Koks> und <Keks> sofort widerlegt werden. Allerdings kann man an diesem Beispiel eine veränderte Bedingung feststellen. Vor der Lautfolge /ks/ wird im Gegensatz zu den vorigen Beispielen ein langer statt eines kurzen Vokals gesprochen. Folglich kann die vorhin aufgestellte Regel weiter ausgebaut werden:

/k/ → <ch> unter der Restriktion: kurzer Vokal + /k/ + /s/ und

/k/ → <k> unter der Restriktion: langer Vokal + /k/ + /s/

Allerdings finden sich auch für die Regel, dass die Lautfolge /ks/ gefolgt auf einen langen Vokal in Form von <k> realisiert wird Gegenbeispiele, bei denen der Laut /k/ nicht als <k>, sondern als <g> dargestellt wird. Hierbei handelt es sich jedoch um eine geschlossene Gruppe von Flexionsformen mit <-tags, -wegs>, z. B. <halbtags, freitags, unterwegs, ...> und das isolierte <flugs>. Die Regel könnte folglich erweitert werden zu:

/k/ → <k> unter der Restriktion: langer Vokal + /k/ + /s/; Ausnahmen: <-tags, -wegs>, <flugs>

Verlässt man an dieser Stelle die Argumentation auf der Ebene der Laut-Buchstaben-Beziehung, so handelt es sich bei diesen Ausnahmen um reguläre Schreibweisen nach dem morphologischen Prinzip, da beispielsweise <-tags> aufgrund der Form <Tage> mit <g> und nicht mit <k> geschrieben wird.⁴⁴

Auch zu der Regel, dass die Lautfolge /ks/ gefolgt auf einen kurzen Vokal durch <ch> realisiert wird, lassen sich Gegenbeispiele finden: <Haxe, Hexe, Nixe>. Diese Schreibungen lassen sich nun nicht mehr auf der reinen Laut-Buchstaben-Beziehung erklären; man muss darüber hinaus auch die prosodische Struktur in die Analyse dieser Wörter mit einbeziehen. Dadurch erkennt man, dass es sich hierbei um eine Kette von Wörtern mit einem Silbenschritt zwischen dem /k/- und dem /s/-Laut handelt. Die neu zu formulierenden Regeln lauten folglich:

/k/ → <ch> unter der Restriktion: kurzer Vokal + (/k/ + /s/) am Silbenrand

/k/ → <x> unter der Restriktion: kurzer Vokal + /k/ + Silbenschritt + /s/

Ausnahmen hierzu bilden allerdings <Achse>, <Buchse> und <Echse>. Folglich würden Kinder diese Wörter anfangs noch <Axe>, <Buxe> und <Exe> schreiben. Ausnahmen zur ersten Regel sind beispielsweise <Knicks> und <Knacks>, wobei es sich hierbei um Bildungen zu <knicken> und <knacken> ohne die Lautfolge /ks/ handelt.

⁴⁴ vgl. Kap. 10.1.2.

Bei Wörtern wie <Schecks, Zwecks, hinterrücks, ...> handelt es sich um Flexionsformen von Wörtern, deren Grundform nur auf /k/ endet und die Lautfolge /ks/ erst in der Flexionsform entsteht. Somit stehen sie in einem anderen thematischen Zusammenhang.

Stellt man eine Kette von Wörtern auf, in denen die Lautfolge /ks/ als <x> realisiert wird, ist allein auf der Laut-Buchstaben-Beziehung keine saubere Ordnung erkennbar:

/k/ → <x>: <Xaver, Xanten, Lexik, maximal, Haxe, Hexe, Nixe, Fax>

<Fax> ist ein Fremdwort, das nach eigenen Regeln gebildet wird. Bei <Haxe, Hexe, Nixe, Lexik, maximal> tritt die Regel in Kraft, dass bei einem Silbenschnitt zwischen /k/ und /s/ die Realisierung auf der Schriftebene durch <x> erfolgt. Für die Graphien <Xaver> und <Xanten> könnte die Regel formuliert werden, dass die Lautfolge /ks/ niemals am Silbenauftritt, sondern nur am Silbenausgang durch die Buchstabenfolge <ch> dargestellt wird.

Zwei weitere Schreibmöglichkeiten für das Phonem /k/ sind <c> für Namen mit lateinischen Wurzeln, z. B. <Clemens> und <q>. Beispiele für Wörter, in denen das Phonem /k/ als <q> geschrieben wird, sind: <Quark, Qualle, Quiz, Querulant, Quote, quieken, bequem, ...>. Die Graphie <qu> bezieht sich im Gegensatz zur Graphie <ch> anscheinend eher auf den Silbenauftritt. Anhand dieser Modelle lässt sich folgende Phonem-Graphem-Korrespondenz feststellen:

/k/ → <q> unter der Restriktion: (/k/ + /v/) im Silbenauftritt + Vokal

Wir haben festgestellt, dass die Umgebung eines Lautes die Realisierung des Wortes in der Schrift beeinflusst. Demzufolge gibt es keine 1:1-Beziehung von Laut und Buchstabe. Ein und derselbe Laut kann unterschiedlichen Buchstaben zugeordnet werden. Aber umgekehrt muss auch ein und dasselbe Graphem nicht auf denselben Laut hinweisen. <Lachst, mittwochs, durchs, österreichs, ...> sind Beispiele für Wörter mit dem Graphem <ch>, das nicht auf die Lautfolge /ks/, sondern auf die durch Flexion entstehende Lautfolge /xs/ bzw. /çs/ hinweist. Hierbei handelt es sich ebenfalls um Flexionsformen, deren reguläre Endung in der Grundform <ch> ist. Die Flexionsform geht also nicht auf eine Grundform mit der Lautfolge /ks/ zurück.

Wenn man systematisch die Laut-Buchstaben-Beziehung analysiert, kommt man schließlich zu dem Ergebnis, dass es eine Standardgraphie für /k/ gibt und sich unter bestimmten Bedingungen diese Laut-Buchstaben-Beziehung ändert:

/k/ → <k> im Default

/k/ → <x, y, z> unter den Restriktionen A, B, C

Ein Phonem entspricht dabei nicht immer nur einem einzigen Buchstaben, sondern kann ein mit mehreren Buchstaben realisierter Laut sein.

Solche Probeläufe könnte man auch für andere Laute durchführen, bei denen man genauso 1 – 2 Defaults, aber auch 15 – 20 niedrigfrequentierte Laut-Buchstaben-Beziehungen nach bestimmten Regeln finden würde, wobei die Default-Bezeichnung häufiger am Silbenanfang und Ausnahmeregelungen eher am Silbenende zu finden wären. Folglich ist das Schreibenlernen mit Hilfe der Anlauttabelle hilfreich.

Da es für ein und denselben Laut bis zu 20 verschiedene Realisierungen auf der Ebene der Schrift geben kann, kommt man allein mit der Laut-Buchstaben-Beziehung nicht weit. Der Weg in die Schrift rein kann seinen Anfang bei der Laut-Buchstaben-Beziehung nehmen. Aber wenn der Eintritt in die Orthographie nur auf der Laut-Buchstaben-Beziehung basieren würde, hätte man niemals die Orthographie gelernt, da die Regeln auf der Basis der Laut-Buchstaben-Beziehung sehr verzweigt sind und sich nicht konsequent an der Lautung orientieren. „Rechtschreibung ist keine Lautschrift! Rechtschreibung heißt: Der Schreiber macht den Wortaufbau und den Satzaufbau – und damit die Bedeutung und Funktionsweise des Wortes – für den Leser sichtbar auf der Basis von Laut-Buchstaben-Zuordnungen oder gespeicherter Schreibschemata.“⁴⁵ Es wird also nicht der Laut dargestellt, sondern die Regularitäten. Die Lerner müssen sich demzufolge auch an ganz anderen Dingen orientieren: Wie die Benachbarung der Lautung die Graphie beeinflusst und prosodische⁴⁶ und morphologische⁴⁷ Regularitäten sind weitere Ebenen über die Laut-Buchstaben-Beziehung hinaus, die wichtig sind, um die Normen der Orthographie zu erlernen, da das Organisationsprinzip der Verschriftlichung sehr schnell vom alphabetischen zum Orthographieprinzip wechselt.

⁴⁵ Augst/Dehn (2002), S. 13.

⁴⁶ vgl. Kap. 9.

⁴⁷ vgl. Kap. 10.

Manche Kinder erkennen von selbst, dass sie nur mit der Laut-Buchstaben-Beziehung nicht weiterkommen, andere bleiben aber auch in der alphabetischen Phase hängen. Kinder, die viel lesen, bringen ganz andere Voraussetzungen mit als solche, die wenig lesen. Ideal ist es, wenn das Kind zum Selbstlernen bereit ist. Allerdings gibt es niemals ein Rezept, die Schriftsprache zu erlernen.

9 Prosodie, Silbenstruktur

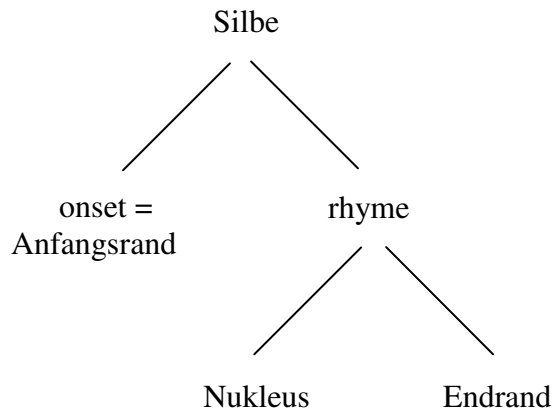
Wir haben im vorigen Kapitel anhand von Wortreihen untersucht, wie der Lautwert /k/ in der Schrift wiedergegeben wird und haben dabei festgestellt, dass es in der Orthographie Regelmäßigkeiten gibt, die nicht einzig und allein durch Laut-Buchstaben-Beziehungen erklärt werden können, sondern dass die Graphie auch noch anderen Regeln unterliegt. Die deskriptive Beschreibung der Orthographie muss also über die Laut-Buchstaben-Beziehung hinausgehen und nach anderen Strukturen suchen, die für diese Regularitäten in der Orthographie sorgen. Die Frage ist nun, was es über die Laut-Buchstaben-Beziehung hinaus für Regelmäßigkeiten gibt. Kandidaten für diese Regelmäßigkeiten sind Silben und Morpheme; durch Silben- und Morphemstrukturen können Merkmale der Orthographie erklärt werden, die durch die Laut-Buchstaben-Beziehung nicht erklärt werden können. Das Thema dieses Kapitels ist die typische orthographische Repräsentation der Silbe im Deutschen.

Das Deutsche ist eine Akzentsprache; eine Sprache, bei der das einzelne Wort ein Akzentmuster aufweist, das durch den Wechsel von betonten und unbetonten Silben – also durch unterschiedliche Tonstärken – zustande kommt. „Die Silbe [...] ist ein grammatischer beziehungsweise linguistischer Begriff, der eine Einheit aus einem oder mehreren aufeinanderfolgenden Lauten (Phonemen) bezeichnet, die sich in einem Zug aussprechen lassen (Sprecheinheit).“⁴⁸ Es gibt aber auch Sprachen, in denen kein Ungleichgewicht der Silben in Bezug auf die Tonstärke existiert. Das Türkische beispielsweise ist eine akzentfreie Sprache. Im Gegensatz zum Deutschen kann praktisch jede Silbe betont werden. Im Deutschen haben die Wörter dagegen ein vorgegebenes Muster der Akzentuierung. Das Deutsche hat in seiner Struktur drei Arten von Silben: akzentuierte (betonte) Silben, Nebensilben, die keinen Ton tragen aber tragen könnten und Reduktionssilben, die niemals Ton tragen können. In den Reduktionssilben findet die grammatische Flexion statt.

⁴⁸ <http://de.wikipedia.org/wiki/Silbe> (03.02.2006).

9.1 Grundlegender Aufbau der Silbe

Eine Silbe besteht aus einem Anfangsrand (onset) und dem Reim, der wiederum in den Kern (Nukleus) und Endrand (coda) aufgeteilt werden kann:



Bsp.: /fr u st/

Im Deutschen gibt es schwere Silbenränder, also Silben mit relativ komplexen Anfangsrändern und komplexen Silbenendrändern, die durch eine Konsonantenanhäufung entstehen. Am linken Silbenanfangsrand gibt es Cluster mit bis zu drei Konsonanten und am rechten Silbenrand sogar Cluster mit bis zu vier Konsonanten: <Strumpf>, <schimpfst>. Die schwersten Silbenendränder entstehen bei der 2. Person Singular, wodurch überschwere Silbenränder entstehen: <schimpfst, herrschst, ...>.

Der Nukleus wird in der Sprechsilbe meistens durch einen Vokal gebildet. Für die Schreibsilbe gilt jedoch die Konvention, dass der Nukleus immer durch einen Vokal gebildet wird. Auf der Ebene der Graphie schreibt man beispielsweise <leben>, ein Trochäus mit einer beginnenden akzentuierten Silbe und der folgenden unbetonten Reduktionssilbe <ben>. In den Reduktionssilben ist <e> das Schreibzeichen für den vokalischen Kern und fällt normalerweise lautlich in der Sprechsilbe weg, so dass <leben> /le:bn/ oder sogar /le:bm/ artikuliert wird. Wenn der Kern einer Silbe wie in diesem Fall nicht durch einen Vokal gebildet wird, liegt er bei dem Konsonanten mit höchstem Sonoritätswert, da der Kern immer der Punkt mit stärkster Sonorität ist und somit den sogenannten Sonoritätsgipfel der Silbe bildet. „Es ist jedoch anzunehmen, daß jede Silbe einen sogenannten *Silbenkern* enthält, der

wenn nicht vokalisch so doch mindestens [+ stimmhaft] und [+ dauernd] sein muß.⁴⁹ In Silben mit Vokal liegt, da Vokale maximale Stimmhaftigkeit haben, der Kern immer beim Vokal. Bei all jenen Fällen, in denen kein Vokal zu hören ist, beispielsweise den Reduktionssilben, muss in der Schriftsilbe auf jeden Fall ein vokalisches <e> geschrieben werden. In der Sprechsilbe bildet der Konsonant mit höchster Sonorität, im obigen Beispiel /le:bm/ demzufolge /m/ den Silbenkern. Die Reduktionssilbe besteht aus /bm/, wobei /b/ den Anfangsrand mit niedriger Sonorität und /m/ den Sonoritätsgipfel und somit den Nukleus bildet, da Verschlusslaute weniger Sonorität haben als Nasale, Reibelaute, Liquide und Vokale. „Vokalische Elemente sind als prototypische Silbenkerne anzusehen, Nasale und Liquide sind in vielen Sprachen (u.a. im Deutschen) unter bestimmten Bedingungen nukleusfähig, Reibelaute wiederum erscheinen noch seltener als Kerne (im Deutschen nur im Randbereich der Interjektionen, vgl. etwa pst!), und Verschlusslaute können kaum jemals den Silbengipfel bilden.“⁵⁰

Eine Silbe entwickelt sich also von niedriger Sonorität über einen Sonoritätsgipfel wiederum hin zu niedriger Sonorität. Die Sonorität steigt also vom Anfang zur Mitte und vom Ende zur Mitte hin an.

Die natürliche Basis der Sprechsilbe wird üblicherweise darin gesehen, daß sie in ihrem Aufbau von der sogenannten Sonoritätshierarchie bestimmt ist. Dies stützt sich vor allem auf die Beobachtung, daß Anfangs- und Endränder der Silben sich im Hinblick auf jeweils mögliche Konsonantcluster spiegelsymmetrisch verhalten. So kommen z. B. [fl], [pl], [tr] und [kr] als Anfangsränder deutscher Silben vor, während diese Cluster als Endränder ausgeschlossen sind. Dagegen sind ihre 'Spiegelbilder' [lf], [lp], [rt] und [rk] mögliche Endränder, aber als Anfangsränder ausgeschlossen. [...] Dies legt den Gedanken nahe, die Hauptklassen oder unter Umständen auch die einzelnen Laute entlang einer Skala (der *Sonoritätshierarchie*) anzuordnen [...].⁵¹

Folglich beginnt keine Silbe mit <rp>, da <r> als Vibrant eine höhere Sonorität als der Verschlusslaut <p> hat. Die Reihenfolge <pr> gibt es dagegen oft, da <p> eine niedrigere Sonorität als <r> hat. Allerdings wird an den Stellen, an denen sich die Silben- und Morphemstruktur überlappen, schon mal von dieser Sonoritätshierarchie abgewichen. Bei

⁴⁹ Butt/Eisenberg in „Zu einer Theorie der Orthographie“ (1990), S. 42.

⁵⁰ Kohrt in „Graphematik und Orthographie“ (1985), S. 73.

⁵¹ Butt/Eisenberg in „Zu einer Theorie der Orthographie“ (1990), S. 36.

<schreibst> liegt der Sonoritätsgipfel auf dem <ei>, die Sonorität fällt bei ganz normal ab, steigt bei <s> jedoch noch einmal an, um dann bei <t> wieder sinken.

Es gibt zwar Silben ohne konsonantischen Endrand, aber keine Sprechsilben ohne konsonantischen Anfangsrand, wohingegen es bei Schreibsilben sowohl rein vokalische Anfangs- wie Endränder gibt. <Ei> beispielsweise besteht in der Schreibsilbe nur aus einem vokalischen Nukleus; in der Sprechsilbe dagegen beginnt die Silbe mit dem Glottislaut, der im Deutschen graphematisch allerdings nicht dargestellt wird: /ʔai/.

9.2 Prosodische Strukturen

Deutsche Standardwörter sind in der Grundform häufig Einsilber mit einer akzentuierten Silbe, z. B. <Haus, schön, Baum, rot, grün, Tisch, ...> und trochäischen Flexionsformen mit der Silbenformel x-.

<Haus>	→	<Häu\$ser>
<rot>	→	<ro\$tes>
<Tisch>	→	<Ti\$sche>

In der flektierten Form werden die Einsilber zu Zweisilbern, deren erste Silbe wir als akzentuierte Hauptsilbe gefolgt von einer Reduktionssilbe aussprechen. Diese Silbenstruktur mit einer betonten Stammsilbe und einer folgenden Reduktionssilbe ist der Trochäus.

Bei der flektierten Form hat sich die Silbengrenze verschoben und verläuft nun inkonsistent zur Morphemgrenze. In die morphologischen Bestandteile gegliedert ergibt sich <Häus/er>, <rot/es> und <Tisch/e>, bestehend aus einem Grundmorphem und einem Flexionsmorphem, wohingegen sich syllabierend die Bestandteile <Häu\$ser>, <ro\$tes> und <Ti\$sche> ergeben. Dies gilt sehr elementar für Nomina wie Verben. An dieser Stelle kann die Auslautverhärtung praktisch erklärt werden, die dadurch zustande kommt, dass die Stammsilbe der Grundwörter in der Syllabierung ihren Silbenendrand verliert, der zum Anfangsrand der Reduktionssilbe wird. Die Reduktionssilbe verhält sich diebisch, parasitär. Sie klaut sich gewissermaßen den rechten Rand der Stammsilbe und macht ihn zu ihrem eigenen Anfangsrand. Das hat zur Folge, dass der erste Laut der Reduktionssilbe dominant und stimmhaft wird im Gegensatz zum stimmlosen Laut des Grundmorphems. Das Wort

<Rad> wird /ra:t/ ausgesprochen und endet somit auf einem stimmlosen /t/. Da jedoch die längere Form von Wörtern, in diesem Fall /rɛ:də/ darüber entscheidet, wie die kürzere Form geschrieben wird, schreiben wir auch die kürzere Form mit <d>. Weitere Beispiele für dieses orthographische Prinzip sind: <günstig> - /gynstɪk/ bzw. /gynstɪç/ wegen <günstiger> - /gynsti:ɡə/, <Kind> - /kɪnt/ wegen <Kinder> - /kɪndə/.

Das Deutsche enthält auch Wörter, die schon in der Grundform die Abfolge einer akzentuierten Hauptsilbe und einer Reduktionssilbe aufweisen, also von trochäischer Form sind. Wie verhält sich nun die prosodische Struktur dieser Wörter bei der Flexion?

<Ta\$fel>	→	<Ta\$fels>
<Fens\$ter>	→	<Fens\$ter>
<Lam\$pe>	→	<Lam\$pen>
<Schlin\$ge>	→	<Schlin\$gen>
<Lu\$pe>	→	<Lu\$pen>

Wenn die Grundform schon trochäisch mit der Silbenabfolge einer akzentuierten Hauptsilbe und einer Reduktionssilbe ist, bleibt das prosodische Muster auch in der Flexionsform weitgehend erhalten; manche Wörter ändern sich nur leicht. Die Flexion verändert im Gegensatz zur Flexion bei Einsilbern die Silbenstruktur nicht. Also ist die prosodische Struktur entweder in der Grundform einsilbig und in der Flexionsform trochäisch in Form einer akzentuierten Hauptsilbe und einer Reduktionssilbe oder sowohl die Grundform als auch die Flexionsform weisen diese trochäische Silbenabfolge vor.

Ein weiteres prosodisches Muster ist der Daktylus mit der Silbenformel x---, bei dem es sich um die Abfolge einer stark betonten Silbe, der Hauptsilbe, einer Schwachtonsilbe und einer folgenden Reduktionssilbe handelt. Dabei gibt es Wörter, die in der Grundform zunächst trochäisch sind und in der Flexionsform zu Dreisilbern von daktylischer Form werden, indem der trochäischen Grundform eine Reduktionssilbe angehängt wird und Wörter, die schon in der Grundform einen Daktylus bilden:

<güns\$tig>	→	<güns\$ti\$ges>
<hef\$tig>	→	<hef\$ti\$ge>
		<Fins\$ter\$nis>

Bei den Wörtern, die erst in der Flexionsform einen Daktylus bilden, wird der rechte Rand der zweiten Silbe wieder zum Anfangsrand der Reduktionssilbe.

Ein weiteres prosodisches Muster ist der Jambus mit einer beginnenden Reduktionssilbe und einer akzentuierten Silbe. Oftmals handelt es sich hierbei um Präfixwörter, da viele Präfixe tonschwache Silben sind. Diese Präfixwörter verwandeln sich in der Flexionsform zu Trochäen mit einem Auftakt in Form einer Reduktionssilbe:

<ge\$nu>	→	<ge\$nu\$er>
<Be\$fehl>	→	<Be\$feh\$le>
<Ver\$lust>	→	<Ver\$lus\$te>

Es gibt aber auch Präfixe, die tonstark gesprochen werden. „Umfahren“ im Sinne von „um ein Hindernis herum fahren“ wird mit einem schwachtonigen Präfix, einer akzentuierten Silbe und einer Reduktionssilbe und somit als Trochäus mit Auftakt und „umfahren“ im Sinne von „jemanden/etwas anfahren“ dagegen mit einem tonstarken Präfix und somit als Daktylus gesprochen. Die unterschiedliche Betonung hat demnach einen Bedeutungsunterschied zur Folge. Die grammatische Erklärung hierfür ist, dass schwachtonige Präfixe untrennbare („Er hat das Hindernis umfahren“) und starktonige Präfixe trennbare („Er fuhr sie um“) Verben bilden.

Es gibt im Deutschen aber auch zweisilbige Wörter, von denen sowohl die erste als auch die zweite Silbe je nach der regionalen Sprecherherkunft betont werden kann. <Tunnel> beispielsweise kann als /tunəl/ aber auch /tunel/ ausgesprochen werden. Je nachdem, ob wir es als Trochäus oder Jambus prosodieren, kann es folglich anders geschrieben werden, und zwar einerseits als <Tunnel> aber auch als <Tunell>.

Interessant ist, dass wir auch uns unbekanntem Wörtern, denen wir keine Bedeutung zuordnen können, dennoch ein ganz bestimmtes, für deutsche Wörter typisches Akzentmuster auflegen, wie beispielsweise dem Nonsensgedicht Jabberwocky:

Gar daustig war's	→	Gar daus\$tig war's
Und glasse Wieben		und glas\$se Wie\$ben
Rotterten gorkicht durchs Gemank		Rot\$ter\$ten gor\$kicht durchs Ge\$mank

Die beiden Wörter <glas\$se Wie\$ben> bestehen jeweils aus zwei Silben, die wir automatisch als akzentuierte Hauptsilbe gefolgt von einer Reduktionssilbe, also als Trochäus aussprechen. Auch den Wörtern <daustig> und <gorkicht> können wir keine Bedeutung zuordnen, allerdings lässt unser grammatisches Wissen uns erahnen, dass es sich hierbei um ein Adjektiv und ein Adverb handeln muss. <daustig> bildet in der Grundform einen Trochäus, der sich in der Flexionsform zu einem Dreisilber von daktylischer Form verwandelt, indem der Grundform eine Reduktionssilbe angehängt wird: <daus\$tig> → <daus\$ti\$ge>. Damit behandeln wir das uns völlig unbekannte Wort <daustig> genauso wie das Adjektiv <günstig>. Auch ein Wort mit einer daktylischen Grundform finden wir in diesem Gedicht: <Rot\$ter\$ten>.

Dass wir diesen uns unbekanntem Wörtern ein bestimmtes Akzentmuster auflegen, kann nur dadurch erklärt werden, dass in der Schrift eine bestimmte Codierung existiert, die uns unbewusst mitteilt, wie eine Silbe ausgesprochen werden muss. Beispielsweise fällt auf, dass in allen Reduktionssilben der Buchstabe <e> auftaucht, der in diesen Silben entweder für den Schwa-Laut /ə/ steht, der graphisch in Silben mit einem Wortausgang auf <-e>, <-es>, <-en> oder <-em> dargestellt wird, oder für den /ɐ/-Laut steht, der graphisch in den auf <-er> endenden Wörtern (Bsp.: <Vater>) und im Präfix <ver-> dargestellt wird. Zwar taucht der Buchstabe <e> als Vollvokal auch in Wörtern wie <Emil, Egon, Esel> usw. auf; jedoch bildet allein der Lautwert /e/ in diesen Fällen eine einzige Silbe, wohingegen eine Reduktionssilbe immer aus mindestens zwei Lauten besteht. Der Buchstabe <e> ist also oft die graphische Codierung für eine Reduktionssilbe und somit ein, allerdings oft unbewusster, Hinweis für die prosodische Struktur des Wortes.

Auch bei uns unbekanntem Fremdwörtern können wir keine morphematische Form, sondern nur die silbische Form analysieren. Bei <Nofretete> wird beispielsweise das mittlere <e> als Kern einer Starktonsilbe und die beiden anderen als Kern einer Schwachtonsilbe und somit automatisch als Reduktionssilben artikuliert, da wir bei mehreren <e>s hintereinander dazu neigen, immer einen Vollvokal und einen Reduktionsvokal im Wechsel zu sprechen, wie z. B. bei <Regenwetter>. Bei <Agamemnon> gibt es keinen Vokalbuchstaben, der eine Reduktionssilbe sein kann, folglich werden alle Silben relativ gleichwertig betont. Da es bei Fremdwörtern oft keine Anhaltspunkte über die Betonung gibt, sortieren wir also durch silbisches Lesen nach Stark- und Schwachtonsilben.

Eine weitere Schnittstelle von prosodischen Silbenstrukturen und der Orthographie ist der Bereich der graphemischen Codierung betonter Silben. Die Regel für die Verdopplung des Konsonanten gilt nur für akzentuierte Silben, wie beispielsweise bei <Tunnel> und <Tunnell> zu beobachten ist. Die zwei Konsonantenbuchstaben (im ersten Beispiel Doppel-<n> der ersten Silbe und im zweiten Beispiel Doppel-<l> der zweiten Silbe) sind die graphische Codierung für die Kürze des vorangestellten Vokals, wobei die Codierung der Vokalquantität nur in betonten Silben existiert.

9.3 Silbenanschluss, Silbengelenk

Es gibt im Deutschen zwei unterschiedliche Arten, Silben miteinander zu verbinden. Bei einem losen Silbenanschluss endet die erste Silbe auf einen Vokal am rechten Rand, gefolgt von einem Konsonanten in der zweiten Silbe am linken Rand:

<-VKe-> → <Re\$de, schla\$fen, ge\$be, Ha\$se, O\$ma, ro\$te, ...>

Bei einem festen Silbenanschluss folgen auf einen Vokalbuchstaben zwei Konsonanten:

<-VKKe-> → <Ren\$te, Kis\$te, Res\$te, ras\$tet, Ret\$ter, Pap\$pe, Mut\$ter, ...>

Wenn auf einen Vokalbuchstaben innerhalb einer Silbe kein Konsonant folgt, dann wird der Vokal lang gesprochen wie in <Oma, rote, ...>. Diese auf Vokal endenden Silben bezeichnet man als offene Silben, die immer einen losen Anschluss signalisieren. Allerdings gibt es auch offene Silben in Form von Reduktionssilben, die mit Kurzvokal auf den Schwa-Laut /ə/ oder /ɐ/-Laut enden: <rote, Fenster, ...>. Eine offene Stammsilbe endet jedoch nie auf einen Kurzvokal; sie wird immer lang gesprochen.

Folgen auf einen Vokalbuchstaben zwei Konsonanten, egal, ob es sich hierbei um den gleichen oder um verschiedene Konsonanten handelt, dann signalisieren diese zwei Konsonantenbuchstaben, dass der vorangehende Vokal kurz gesprochen wird (wie in <Mist, Wirt, Kopf, ...>) und es sich bei einem zweisilbigen Wort um einen festen Silbenanschluss handelt. <Mond> hat damit eine irreguläre Schreibweise. Silben, die auf einen Konsonanten enden, werden als geschlossene Silben bezeichnet: <das, Haus, Mist, ...>. Folgt auf den

Vokal nur ein Konsonant, dann ist es unklar, ob er kurz oder lang gesprochen wird. Lang- und Kurzvokale werden demnach orthographisch durch die Anzahl der auf einen Vokal folgenden Konsonanten markiert. Allein die phonologische Opposition von Lang- und Kurzvokal kann zu einem Bedeutungsunterschied führen:

<raten>	-	<Ratten>
<beten>	-	<Betten>
<rietten>	-	<ritten>

Bei Silben mit festem Anschluss hat man häufig Schwierigkeiten, das betreffende Wort zu syllabieren, da die Silbengrenze oft nicht eindeutig einzuordnen ist. Die Silbengrenze liegt bei losem Silbenanschluss nach dem Vokal der ersten Silbe und vor dem Konsonanten der zweiten Silbe. Bei festem Silbenanschluss liegt die Silbengrenze nach dem letzten Konsonanten der ersten Silbe und vor dem ersten Konsonanten der zweiten Silbe. Bei <Rente> liegt die Silbengrenze demnach eindeutig zwischen dem <n> und dem <t>. Problematisch wird dagegen die Syllabierung der Wörter, bei denen lautlich auf den kurzen Vokal der ersten Silbe nur ein Konsonant folgt wie in <Retter, Papp, Mutter>. Dieser zwischen zwei Vokalen stehende Konsonant müsste einerseits nach den Regeln des Silbenaufbaus der zweiten Silbe zugerechnet werden, weil es keinen vokalischen Silbenanfangsrand geben kann und der Konsonant automatisch der zweiten Silbe zugeordnet wird. Andererseits müsste er aber auch der ersten Silbe zugerechnet werden, weil kurze Vokale keine offenen Silben schließen können und somit ein Konsonant folgen muss. Demzufolge ist es nicht eindeutig, ob der intervokalische Konsonant der ersten, zweiten oder sogar beiden Silben zugeordnet werden muss. Gehört das <t> bei <Ratte> zur ersten oder zur zweiten Silbe? Es wird zwar nur ein /t/ gesprochen, man kann es aber als ambisyllabischen Konsonanten (Silbengelenk) bezeichnen, der die erste Silbe schließt und gleichzeitig die zweite Silbe öffnet. Durch die Schreibung als Doppelkonsonantenbuchstabe zur Markierung der Kürze des vorangehenden Vokals wird dem Leser suggeriert, dass in dem Wort zweimal der gleiche Laut erscheint, so dass bei überdeutlicher Lento-Sprechweise zwei /t/ zu hören sein können.

Nach einem Kurzvokal kann es nur feste Anschlüsse geben und nach einem Langvokal nur lose Anschlüsse. Ein fester Anschluss ist hochgradig orthographierelevant, da hierbei die

Konsonantenverdopplung erlernt werden muss. Eine bestimmte Abfolge von Konsonanten und Vokalen spiegelt also die Anschlussverhältnisse der Silben wider. Bestimmte Buchstabenfolgen signalisieren einen losen Anschluss und andere Buchstabenfolgen signalisieren einen festen Anschluss.

Wichtig ist, dass das Modell am Buchstaben haftet und nicht am Laut. Bei der Beispielerihe <Bach, Loch, ich, Tisch, Tasche, ...> signalisieren die zwei bzw. drei Konsonantenbuchstaben die Kürze des vorangehenden Vokals, obwohl auf der Lautebene nur ein Konsonant gesprochen wird: /bax, lɔx, ɪç, tɪʃ, tafə/. Man kommt also nicht auf die Idee, den Vokal lang zu sprechen, da die Mehrgrapheme die Kürze des vorangehenden Vokals verlangen, allerdings nur auf der Ebene der Buchstaben! Da jedoch in der Orthographie eine Verdopplung von Mehrgraphemen wie <ch> und <sch> nicht erlaubt ist, führt dies zu einer undurchsichtigen Kennzeichnung der Vokallänge und -kürze vor Mehrgraphemen. Bei <Lache> mit Langvokal handelt es sich um einen losen Silbenanschluss, bei <lachen> dagegen um einen festen Silbenanschluss. Die Aussprache verlangt bei <lachen> nach dem Modell von <Pappe, Mutter, Retter, ...> die Verdopplung des Graphems <ch>. Da jedoch doppelte Konsonanten nicht noch zusätzlich verdoppelt werden dürfen, wird die Vokalquantität graphemisch nicht eindeutig wiedergegeben.

9.4 Silbentrennung

Einen offiziellen Silbenbezug hat die Orthographie im Duden nur an einer Stelle, der Silbentrennung. Die Regel 107 lautet: „Geschriebene Wörter trennt man am Zeilenende so, wie sie sich bei langsamem Sprechen in Silben zerlegen lassen.“ Nach dem Duden ergeben sich die Silben also ganz von alleine, jedoch macht es sich der Duden hier ein wenig zu einfach, da sich die Sprechsilben keineswegs immer automatisch ergeben und es oft einen Unterschied zwischen Sprech- und Schreibsilbe gibt. Ursprünglich ging es bei der Silbentrennung um Sprechsilben, die formulierten Detailregeln sind dann allerdings graphembezogen. „Die Normierung der graphischen Worttrennung knüpft nämlich (richtigerweise) an prä-orthographische Tendenzen der Syllabifizierung an, um sie zugleich in spezifischer Weise zu verändern.“⁵² Besonders schwierig wird es bei schweren Silbenrändern, aber auch einfache Silbenränder bereiten schon genug Schwierigkeiten.

⁵² Kohrt in „Graphematik und Orthographie“ (1985), S. 79.

Das Wort <Rechtschreibung> beispielsweise wird mit der orthographisch richtigen Trennung <Recht\$schrei\$bung> entgegen der Morphemgrenze getrennt, die bei <Recht/schreib/ung> liegt. Man schwankt also, weil man gegen die Intention, was die Morphemgrenze angeht, trennt. Da eine Silbe jedoch immer mit einem Konsonanten beginnen muss, wandert der konsonantische Endrand der vorhergehenden Silbe automatisch an den Anfangsrand des Suffixes.

Die Wörter <neblig> und <lieblich> werden eigentlich /ne:\$pliç/ und /li:\$pliç/ artikuliert. Offiziell ist jedoch die Silbentrennung <neb\$lig> und <lieb\$lich> richtig. Die Trennung in die Sprechsilben widerspricht nicht dem Aufbau einer Silbe: Die erste Silbe beginnt mit einem Konsonanten und endet mit dem Vokal gleichzeitig auf dem Sonoritätsgipfel. Die zweite Silbe /lɪç/ klaut sich in der Sprechsilbe trotz des schon vorhandenen konsonantischen Anfangsrands den Endrand des Stammmorphems, wodurch das Sonoritätsgesetz allerdings nicht verletzt wird, da /p/ eine geringere Sonorität als /l/ hat.

Wir können also festhalten, dass die Modellierung von Schreibeinheiten durch Silben geschieht, ein Problem allerdings dadurch gegeben ist, dass es keine intuitiv klare Silbengrenze gibt. Wo unklare Grenzen sind, wird in der Orthographie eher morphologisch getrennt. Ein Problem ergibt sich dadurch, dass Schüler leichter nach Sprechsilben als nach Morphemen zu trennen lernen. Die dem Duden folgende Aufforderung an Kinder, so zu trennen, wie es sich bei langsamem Sprechen von selbst ergibt, ist demnach eine zirkulär gestellte Aufgabe, da Erwachsene ihre erworbenen Rechtschreibkenntnisse in die Silbentrennung mit einfließen lassen und Wörter entgegen ihrer Annahme nicht intuitiv trennen. „Das Syllabieren ist bei des Schreibens kundigen Individuen auf einen orthographischen Zweck hin ausgerichtet, und die Einteilung in Silben geschieht im Anschluß an eine Internalisierung spezifischer externer Rechtschreibnormen.“⁵³

9.5 Der Streit um die Schreibsilbe

Die Existenz einer Sprechsilbe ist unbestritten; erkennbar wird dies anhand des berühmten „es liegt mir auf der Zunge“-Syndroms. Fallen einem statt eines bestimmten Wortes nur Ersatzbildungen ein, so sind diese immer Wörter von gleicher prosodischer Struktur. Das

⁵³ Kohrt in „Graphematik und Orthographie“ (1985), S. 79.

Ohr muss demnach die prosodische Gestalt eines Wortes aufnehmen. Die artikulatorische Gestalt eines Wortes ist deshalb eine wichtige Größe.

In diesem Kapitel geht es um die Frage, ob es sinnvoll ist, analog zur Sprechsilbe auch von einer Schreibsilbe zu sprechen und ob sie in der Schrift erkennbar kodiert wird. Eine Schreibsilbe wäre dann eine Einheit, die größer ist als der Buchstabenlaut.

Peter Eisenberg geht davon aus, dass es aufgrund der Tendenz in der Modellierung der Schrift, die Silben graphemisch gleich lang zu gestalten, sinnvoll ist, von Schreibsilben zu sprechen. Vermieden werden in der Schrift überlange und überkurze Silben, wodurch der Leser lernt, mit fast gleichen Graphemclustern umzugehen.

Es ist orthographisch beispielsweise nicht erlaubt, Grapheme, die aus mehr als zwei Buchstaben bestehen, wie <ch> oder <sch>, zu verdoppeln. <Tisch> müsste eigentlich nach dem Prinzip wie in <Mutter> mit zwei <sch> geschrieben werden. Da jedoch eine Verdopplung von Mehrgraphemen nicht erlaubt ist, wird in diesem Fall die Vokalquantität nicht eindeutig wiedergegeben.

Des Weiteren wird zur Vermeidung überlanger Silben der /ʃ/-Laut vor <t> und <p> nicht als <sch>, sondern <s> dargestellt, weil es für diese Lautfolge viele Wörter mit drei lautlichen Konsonanten am Anfangsrand gibt, was bei einer <sch>-Graphie zu einer Schreibung von fünf aufeinander folgenden Konsonantenbuchstaben führen würde. Statt der systemmöglichen Schreibung <Schpritze, Schtrich, Schplitter, ...> wird demzufolge zur Vermeidung überlanger Konsonantenreihen <Spritze, Strich> und <Splitter> geschrieben. Die Schreibungen <Schlange, Schmutz, Schrank> und <Schnur> dagegen werden orthographisch zugelassen, da hier nur zwei aufeinander folgende Konsonantenlaute bzw. vier Konsonantenbuchstaben entstehen.

Dementsprechend werden auch überkurze Silben durch Einfügen von Zusatzbuchstaben vermieden. <gehen> und <ruhen> beispielsweise drohen von der Aussprache /ge:ən/ bzw. /ru:ən/ oder sogar /ge:n/ bzw. /ru:n/ her Einsilber zu werden. Durch das silbentrennende, stumme <h> werden solche Wörter graphemisch als Zweisilber zu erkennen gegeben.

Die Funktion des silbeninitialen <h> hat einen sequentiellen und einen klassifikatorischen Aspekt. Der sequentielle besteht einmal in der Vermeidung einer Häufung bestimmter Vokalbuchstaben, insbesondere von <e> und <i>. Profillose Formen wie <zieen>, <ween> werden verhindert zugunsten von <ziehen>, <wehen>. Noch wichtiger dürfte die Rolle des <h> als Segmentierer sein. In den betrachteten zweisilbigen Formen steht es am Anfang der zweiten

Silbe. Es markiert die für das Lesen so wichtige Grenze und weist damit bestimmte Vokalgrapheme einer der beiden Silben zu.⁵⁴

Gehört das silbentrennende <h> zur orthographischen Stützform, wird es auch bei den durch Flexion entstehenden Einsilbern beibehalten und kann somit orthographisch als Dehnungs-<h> genutzt werden. Das hat zur Folge, dass Einsilber der 2. Person Singular wie <drohst> oder <gehst> nicht als <drost> oder <gest> geschrieben werden und somit die Länge des vorangehenden Vokals automatisch korrekt kodiert ist.⁵⁵ Allerdings wird diese Art der Vermeidung überkurzer Silben orthographisch nicht konsequent durchgesetzt, da beispielsweise <Bauer> oder <Eier> ohne silbentrennendes <h> geschrieben wird. Andererseits ist die Schreibung von <Bauer> ohne silbentrennendes <h> insofern konsequent, als es auf den Diphthong <au> wie bei <schauen, hauen, ...> bis auf eine einzige Ausnahme niemals auftritt. Mit der Rechtschreibreform wurde auch diese Ausnahme beseitigt: <rauhe> wird nun auch ohne silbentrennendes <h> geschrieben: <raue>.

Ein weiteres Beispiel für die graphemische Vermeidung überkurzer Schreibsilben ist die Beibehaltung des Schreibzeichens <e> für den vokalischen Kern der Reduktionssilben in der Schreibsilbe, auch wenn sie lautlich wegfallen: <haben> - /ha:bm/.⁵⁶ Hier ist der Unterschied zwischen Sprechsilben und Schreibsilben besonders deutlich, da es zwar Sprechsilben, jedoch keine Schreibsilben ohne vokalischen Silbenkern gibt.

Bei ausgesprochen kurzen Wörtern wie <See, Zoo> und <Fee> wird nach Eisenberg ein Doppelvokal als Längungszeichen eingeführt. Eigentlich wäre dies nicht notwendig, da offene Stammsilben auch ohne Längungszeichen lang gesprochen werden. Nach Eisenberg sollten Stammsilben jedoch immer über drei bis vier Buchstaben verfügen. Da es jedoch eine Spezialklasse von extrem kurzen Vollwörtern wie beispielsweise <Ei> und den grammatischen Wörtern wie den Präpositionen und Pronomina <in, um, an, er, es, ...> gibt, wird auch diese Methode nicht konsequent durchgeführt.

Genauso wie es Argumente für die Existenz der Schreibsilbe gibt, gibt es auch Argumente dagegen. Da 90 – 95 % der Leseakte still und somit ohne Artikulation erfolgen, sei es unsinnig, dass die silbische Artikulation orthographisch modelliert wird.⁵⁷ Dieses Argument lässt sich jedoch umkehren: eben weil wir still lesen, brauchen wir ersatzweise für unser

⁵⁴ Eisenberg (1998), S. 300.

⁵⁵ vgl. Kapitel 10.2.

⁵⁶ vgl. Kapitel 9.1.

⁵⁷ vgl. Dürscheid (2002), S. 148 – 150.

inneres Lexikon in dem Bild des Wortes Hinweise für die Artikulation, da die prosodische Struktur ein wichtiger Input für ein schnelles und entlastetes Lesen ist. Sind in der Schrift Hinweise über die prosodische Struktur des Wortes für das Auge enthalten, dann erfolgt die Worterkennung sehr schnell. Der Schlüssel für die prosodische Struktur liegt dabei in einem bestimmten Muster der Buchstabenabfolge.

10 Modellierung von Morphemen

Wir haben im vorigen Kapitel entdeckt, dass es dort, wo es in der Laut-Buchstaben-Beziehung viele vermeintliche Unregelmäßigkeiten gibt, transparenter wird, wenn man die Silbenstruktur in die Betrachtung mit einbezieht. Aber auch Morphemstrukturen spielen eine Rolle in der Orthographie und erhöhen deren Transparenz. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden sprachlichen Einheiten. In der deutschen Orthographie gibt es lexikalische und grammatische Morpheme, die durch gleiche Schreibung orthographisch konstant formulierbar sind. Morphem und Silbe sind nicht immer deckungsgleich; Morphem- und Silbenfugen können, müssen aber nicht immer an der gleichen Stelle auftreten.

10.1 Konstantschreibung

Stammprinzip, morphologisches Prinzip oder Wortbausteine sind alles unterschiedliche Formulierungen für ein und dasselbe, nämlich die Ähnlichkeitsschreibung; einer Tendenz in der Orthographie, die Konstanz der Morphemschreibung – mit möglichst minimaler Varianz – zu sichern, damit die Zusammengehörigkeit der Wörter erkennbar bleibt und somit die Worterkennung schneller erfolgen kann. Somit werden Morpheme unabhängig von der evtl. unterschiedlichen Realisierung in der Lautung orthographisch möglichst konstant modelliert. Die Morphemkonstanz trifft auf lexikalische sowie grammatische Morpheme wie beispielsweise <be-, ge-, ver-, zer-, -ung, -in, -nis> zu. Auch die Standard-schreibung der grammatischen Morpheme kann von der Standardlautung abweichen: <-ung, -nis> beispielsweise sind mit der entsprechenden Aussprache /uŋ/ und /nis/ relativ lauttreu, <ver-> dagegen weicht mit der Aussprache /fɐ/ schon deutlicher von der Standardschreibung ab.

Innerhalb der Konstantschreibung der Morpheme gibt es drei Standardfälle: Umlautschreibung, Auslautverhärtung und die Konstantschreibung von Bestandteilen in Zusammensetzungen, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

10.1.1 Umlautschreibung

Bei <Haus> und dem umgelauteten Morphem <häus-> handelt es sich um zwei Allomorphe des Morphems <Haus>. Doch die Schreibung <häus-> ist lautlich nicht zu motivieren,

da beispielsweise das Wort <Häuser> auf einer reinen Laut-Buchstaben-Beziehung <Hojsa> geschrieben werden müsste. Die Schreibweise <Häuser> beruht allein auf dem Prinzip der Konstanzschreibung mit möglichst minimaler Varianz. Mit dem Lautwert von <äu> hat diese Schreibung nichts zu tun; <äu> weist zurück auf die Ableitung von einem Wort, das mit <au> geschrieben wird. <äu> besitzt eine maximale Ähnlichkeit der Graphie mit <au>.

Da es sich bei <Haus>, <Häuser> oder <häuslich> um verschiedene Allomorphe eines einzigen Morphems handelt, werden sie auch möglichst ähnlich geschrieben. Die Graphie der Pluralform <Häuser> als <Hojsa> würde das Stammprinzip verletzen. Es wäre dann die morphologische Integrität zerstört worden, da kein Hinweis mehr auf den Stamm des Wortes, das Grundmorphem <Haus> als der orthographischen Stützform vorhanden wäre. Auch die Schreibung von <Bäume> orientiert sich am Grundmorphem <Baum>, <Hände> an <Hand> und nach der Rechtschreibreform auch <behände> an <Hand>.

10.1.2 Auslautverhärtung

Die Auslautverhärtung kommt dadurch zustande, dass sich die Reduktionssilben den stimmlosen konsonantischen Endrand der vorhergehenden Silbe klauen und ihn zu ihrem eigenen Anfangsrand machen, wodurch er stimmhaft wird. Die Auslautverhärtung ist teilweise silbisch entdeckbar durch die Verlängerungsprobe. Graphisch wird die Auslautverhärtung nicht wiedergegeben, das heißt, die längere Form von Wörtern entscheidet darüber, wie die kürzere Form geschrieben wird. Das Prinzip der Morphemkonstanz hält die Form des Stammes über die Verschiebung der Lautung hinweg identisch.

Die Auslautverhärtung gilt für den Wechsel der Verschlusslaute /t/ und /d/ (<Rad> und nicht <Rat> wegen <Räder>; <Kind> und nicht <Kint> wegen <Kinder>), /k/ und /g/ (<günstig> und nicht <günstik> wegen <günstiges>), /p/ und /b/ (<Lob> und nicht <Lop> wegen <loben>), aber auch für den Reibelaut /s/ und /z/ (<Haus> und nicht <Hauß> wegen <Häuser>; <Gras> und nicht <Graß> wegen <Gräser>) sowie für /f/ und /v/ (<Detektiv> und nicht <Detektif> wegen <Detektive>). In allen Beispielen handelt es sich um einen stimmlosen Laut in der Grundform und um einen stimmhaften Laut in der Flexionsform; die Schreibung bleibt jedoch trotz der unterschiedlichen lautlichen Realisierung aufgrund der Konstanzschreibung identisch.

Bei Wörtern, die sowohl in der Grundform als auch in flektierten Formen ein stimmloses /s/ aufweisen, wird <ß> geschrieben: <große, weiße, heißen, stoßen, Straße, Füße, Größe, ...>. Der /s/-Laut ist sowohl im Silbenan- als auch -auslaut stimmlos und wird immer nach langem Vokal oder Diphthong als <ß> realisiert.

Schulpraktische Schwierigkeiten mit der Auslautverhärtung verursachen vor allem solche Wörter, die nicht verlängert werden können. Hierzu zählen die grammatischen Wörter <ab, ob, und, irgend>, die nach einer reinen lautorientierten Schreibung <ap, op, unt, irgent> geschrieben werden müssten. Die orthographisch richtige Schreibung ist nicht durch eine Verlängerungsprobe und wahrscheinlich nur sprachhistorisch zu erklären. Sie werden alle im Silbenauslaut stimmlos gesprochen, können jedoch nicht in eine stimmhafte Form transformiert werden.

Das gleiche gilt auch für eine Reihe lexikalischer Wörter. Von der Analyse der Lautung würde man zu einer anderen Schreibung der Wörter <Obst, Krebs, hübsch, Erbse, Adler, ...> gelangen. Auch hier handelt es sich überwiegend um historische Relikte, die in einer rein synchronischen Betrachtung nicht nachvollzogen werden können. Es handelt sich um typische Wörter, bei denen das klassische Verfahren der Auslautverhärtung nicht erklärt werden kann; es sind einfach Lernwörter.

10.1.3 Konstantschreibung von Bestandteilen in Zusammensetzungen

Auch in Wortzusammensetzungen neigen wir dazu, morphemkonservierend zu schreiben, um die Wortintegrität zu erhalten. Bei dem nach den alten Rechtschreibregeln <selbständig> zu schreibenden Wort handelt es sich um eine Zusammensetzung von <selbst> und <ständig>. In dieser Zusammensetzung wurde nach der alten Orthographie die Morphemkonstanz missachtet. Die alte Graphie ist phonologisch soweit richtig, dass der <-st->-Laut des Endrandes der ersten Silbe lautlich wegfällt, nur der Anfangsrand der zweiten Silbe artikuliert wird und das Wort somit /sɛlpftɛndɪç/ artikuliert wird. Die alte Graphie ist demnach eine lautungsnahe Schreibung. Sie widerspricht allerdings dem morphologischen Prinzip, da es das Wort <selb> nicht gibt. Will man dem morphologischen Prinzip gerecht werden, dann muss man die Schreibung <selbstständig> wählen. An diesem Punkt hat die Rechtschreibreform das morphologische Prinzip gestärkt und wie in vielen anderen Fällen, in denen uns das gar nicht mehr bewusst ist, den Doppelkonsonanten an der Zusammensetzungsfuge auch bei solchen Ausnahmefällen eingeführt, so dass nach den neuen Recht-

schreiberegeln sowohl die alte Schreibung <selbständig> als auch die neue, dem morphologischen Prinzip entsprechende Schreibung <selbstständig> möglich ist.

Trotz der Schreibung <selbstständig> bleibt die Aussprache die gleiche wie bei der alten Schreibung, da es ein allgemeines Gesetz für Zusammensetzungen ist, dass, wenn derselbe Laut an der Fuge zweimal zusammentrifft, einer nicht mitgesprochen wird. Die Lautung wird an der Zusammensetzungsstelle von Komposita unterdrückt, die Schreibung behält jedoch nach dem morphologischen Prinzip alle Bestandteile bei. Hierbei wird die Konkurrenz innerhalb des Schreibprinzips besonders deutlich: Lautliche Prinzipien werden bei Komposita unterdrückt, graphemisch bleiben aber trotzdem komplette Morpheme erhalten, damit die morphologische Integrität gewahrt bleibt. Demnach ist die Artikulation der Wörter <Weihnacht> und <Weinnacht> lautlich genau gleich, man hört beide Male nur ein /n/: /vaimaxt/.

Ein weiteres Beispiel, bei dem uns die Vorgehensweise nach dem morphologischen Prinzip ganz selbstverständlich erscheint, ist die Schreibweise von <Fahrrad>, einer Zusammensetzung der Morpheme <fahr> und <rad>. Obwohl lautlich nur ein /r/ gesprochen wird, sind graphemisch aufgrund des morphologischen Prinzips zwei <r> erhalten geblieben. Auch bei der Zusammensetzung von Präfix und Stamm tritt das morphologische Prinzip der Konstantanschreibung in Kraft: <enttäuschen> und <verraten> beispielsweise werden nur mit einem Konsonanten an der Zusammensetzungsfuge gesprochen.

Vor der Rechtschreibreform wurde in aller Regel niemals dreimal der gleiche Buchstabe in Folge dargestellt. Auch hier hat die Rechtschreibreform das Stammprinzip gestärkt. Wenn eine Silbe an der Zusammensetzungsfuge auf den gleichen Konsonanten endet mit dem die folgende Silbe beginnt, bleiben alle Konsonanten nach dem morphologischen Prinzip erhalten, auch wenn nur ein Konsonant gesprochen wird: <Bett\$tuch, Schiff\$fahrt>.

10.1.4 Homonymendifferenzierung

Graphemregeln lassen oft mehrere systemmögliche Schreibungen zu, da es Prinzipien in der Schreibung gibt, die nicht immer auf eine eindeutige Schreibung hinweisen. Dies macht sich die Orthographie zunutze, um hierdurch gleichlautende Wörter auf der Schriftebene unterscheiden zu können, also um Homonyme in der Schrift zu differenzieren. In der Graphematik geht es um die Prinzipien, auf denen die Schreibung beruht. Die Orthographie dagegen ist die Normdisziplin, die vorschreibt, welche Schreibung die einzig richtige

ist. Die Orthographie nimmt aus den graphemisch erzeugten Lösungen eine heraus, die sie als die richtige vorschreibt. Nur unter der Voraussetzung dieser zwei Ebenen kann man überhaupt darüber streiten, welche orthographische Norm die bessere Umsetzung wäre. So entstehen die Heterographien <Seite> vs. <Saite>, <Stil> vs. <Stiel>, <malen> vs. <mahlen>, <wahr> vs. <war>, <Meer> vs. <mehr>, <wieder> vs. <wider>, <tot> vs. <Tod>, usw.

Mit dem morphologischen Prinzip hat die Homonymendifferenzierung insofern zu tun, dass durch beide Prinzipien das Schriftbild auf einen Blick erkennen lässt, welche Wortfamilie gemeint ist. Allein die Schriftkonvention gibt uns also zwei graphemische Schreibungen zur Unterscheidung.

Ein Problem ergibt sich hierbei dadurch, dass die Schrift in manchen Fällen eine Homonymendifferenzierung durchführt, in anderen jedoch nicht. In der Tendenz wird die graphemische Homonymendifferenzierung eher aufgegeben, statt eingeführt. Ein Beispiel hierfür ist die mittlerweile nicht mehr geltende Differenzschreibung von <sein> für das Possessivpronomen und <seyn> für den Infinitiv des Kopulaverbs. Die heutige Homonymie hat die Differenzierung des Wortes in der Schrift aufgegeben.

Die Differenzschreibung ist besonders fehlerträchtig, wenn sie innerhalb derselben Familie auftaucht: <Tod> wird nach dem Prinzip der Auslautverhärtung mit <d> geschrieben, weil in der Verlängerungsprobe aus dem stimmlosen /t/ ein stimmhaftes /d/ wird: <Tode>. Jedoch wird innerhalb derselben Familie das Adjektiv <tot> aufgrund der Konstantschreibung mit <t> geschrieben, da sowohl in der Grundform als auch in der flektierten Form (<totes>) Stimmlosigkeit vorherrscht. Hier konkurrieren also zwei widersprechende Prinzipien, die Auslautverhärtung mit der Konstantschreibung.

10.2 Problem des morphologischen Prinzips

Anhand der orthographischen Stützform können die Auswirkungen des morphologischen Prinzips dargestellt werden. Die orthographische Stützform verweist insofern auf das morphologische Prinzip, als sie gegenüber den lautlichen Wechselfällen in der Schreibung konstant bleibt. Sie wird so gewählt, „daß möglichst alle Formen der Familie durch sie eine konstante Repräsentation des Stammes erhalten. [...] Mit der Formulierung ‚möglichst

alle' sind gleichzeitig aber auch schon die Grenzen für dieses Vorgehen angedeutet.⁵⁸ Ein Problem des morphologischen Prinzips gibt es hinsichtlich der orthographischen Stützform vor allen Dingen bei Verben mit einem beträchtlichen Grad an Unregelmäßigkeit, beispielsweise dem Verb <haben>. Man stelle sich folgende Kinderfrage: „Wieso wird <hat> nicht mit zwei <t> geschrieben? <Hatte> schreibt man doch auch mit zwei <t>.“ Um zu klären, welche Form die morphologische Konstanz des Stammes markiert, betrachten wir zunächst den Präsensstamm von <haben>:

<haben>	-	/hɑ:bm/ - /hɑ:m/
<habe>	-	/hɑ:bə/ - /hap/ - /hɑ:p/
<hast>	-	/hast/ - /has/
<hat>	-	/hat/
<haben>	-	/hɑ:bm/ - /hɑ:m/
<habt>	-	/hapt/ - /hɑ:pt/
<haben>	-	/hɑ:bm/ - /hɑ:m/

Die orthographische Stützform für das Paradigma von <haben> ist <ha(b)->. Alle Präsensformen beginnen mit einem einfachen <ha-> ohne Längen- und Kürzungsformen, und das auch, wenn es innerhalb dieses Paradigmas zu einem Wechsel von Lang- und Kurzvokalen kommt. Die orthographische Stützform bleibt also nach dem morphologischen Prinzip gegenüber den Wechselfällen in der Aussprache konstant.

Wie verhält es sich nun mit dem Präteritumstamm von <haben>?

<hatte>	-	/hatə/
<hattest>	-	/hatəst/
<hatte>	-	/hatə/
<hatten>	-	/hatn/
<hattet>	-	/hatət/
<hatten>	-	/hatn/

⁵⁸ Maas (1992), S. 306.

Die orthographische Stützform für den Präteritumstamm von <haben> ist somit <hatt->. Die Schreibung des gesamten Präteritumstammes bezieht sich damit im Gegensatz zum Präsensstamm auf die Regel des Doppelkonsonanten nach kurzem Vokal. Somit wird die dritte Person Singular des Präsensstammes, die über keine Markierung der Vokalquantität verfügt im Gegensatz zur dritten Person des Präteritumstammes nur mit einem <t> geschrieben.

Folglich gibt es Wörter, die nicht über ein und dieselbe orthographische Stützform für das ganze Paradigma, sondern über zwei verschiedene orthographische Stützformen verfügen. In dem vorliegenden Beispiel gibt es eine orthographische Stützform für den Präsensstamm und eine weitere orthographische Stützform für den Präteritumstamm.

Auch Verben, in deren Paradigma es einen Wechsel von <ss> und <ß> gibt, sind so unregelmäßig, dass sie zwei orthographische Stützformen brauchen:

<fließen>	vs.	<floss>
<beißen>	vs.	<biss>
<schließen>	vs.	<schloss>
<vergessen>	vs.	<vergaß>

Bei diesen Wörtern erfolgt ein systematischer Wechsel zwischen einem Langvokal/Kurzvokal im Präsensstamm und einem Kurzvokal/Langvokal im Präteritumstamm, so dass es eine orthographische Stützform mit <ss> und eine weitere mit <ß> geben muss.

Ein weiteres Beispiel für Probleme mit der orthographischen Stützform sind Wörter mit einem silbentrennenden <h> in der Grundform, beispielsweise <ziehen>. Da <zieen> morphologisch schwer interpretierbar wäre, wurde ein silbentrennendes <h> eingefügt, um die drei ansonsten direkt aufeinander folgenden Vokale zu trennen. So wird aus dem lautlichen Einsilber /tʰi:ɪn/ ein graphematischer Zweisilber <zie\$hen>. Die Aussprache bleibt jedoch einsilbig. Bei der Konjugation entstehen nun auch graphemisch einsilbige Wörter, bei denen das silbentrennende <h> allerdings erhalten bleibt, da es nun Bestandteil der orthographischen Stützform <zieh-> und sogar zum Dehnungs-h geworden ist: <zieht, ziehst>. Obwohl es eigentlich nicht mehr notwendig wäre, da die Vokallänge hinreichend durch die

Normalgraphie <ie> markiert ist – <ziet> und <ziest> würden genauso ausgesprochen werden – wird das <h> in der orthographischen Stützform beibehalten.⁵⁹

Der Orthographie liegt zwar die Laut-Buchstaben-Beziehung zugrunde, überlagert wird sie jedoch vom morphologischen Prinzip. Vom Leser und Lerner verlangt das morphologische Prinzip deshalb eine Vertiefung der Wortanalyse über die Analyse der Lautform hinaus, was für Lerner besonders schwierig ist. Jeder Schrifterwerb beinhaltet dadurch auch eine Analyse der Wortbausteine, aus denen sich das Geschriebene zusammensetzt. Mit Hilfe der Schrift durchschauen wir das erste Mal den Wortaufbau. Deshalb ist es besonders wichtig, dass Lerner aus der reinen Lautanalyse zur Formenanalyse übergehen. Übungen zu Wortfamilien sind eine praktische Hilfe beim Erlernen des morphologischen Prinzips.

⁵⁹ vgl. Kap. 9.5.

11 Großschreibung der Substantive

Die Großschreibung der Substantive ist eine strittige Regelung im Bereich der Orthographie, die allein durch Schreibkonvention gegeben und unabhängig von der Lautung ist. Die Forderung nach der Abschaffung der Substantivgroßschreibung gibt es schon lange. Das Deutsche hat die Großschreibung der Substantive im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern beibehalten. In Dänemark beispielsweise ist die Großschreibung der Substantive nach dem Zweiten Weltkrieg aus politischen Gründen abgeschafft worden. Durchsetzbar wurde dies durch eine dadurch mögliche explizite Abgrenzung von der Besatzungsmacht Deutschland. Hier erkennt man, wie ungeheuer politisch aufgeladen die Diskussion um die Orthographie nicht nur in Deutschland ist.

Die Regel, dass Substantive großgeschrieben werden, hört sich einfach an, jedoch handelt es sich auch hier wieder um eine zirkuläre Aufgabe, die von Kindern bewältigt werden muss, da sie erst einmal begreifen müssen, was ein Substantiv überhaupt ausmacht; Erwachsene hingegen können schon auf erlerntes orthographisches Wissen zurückgreifen.

Selbst, wenn die Groß- und Kleinschreibung nur für Eigennamen gelten würde, wäre dies schon schwierig genug, da die Grenze zwischen Eigename und Nicht-Eigename fließend verläuft. Auch mehrgliedrige Eigennamen von Organisationen bereiten Probleme, da „in mehrgliedrigen Eigennamen [...] das erste Wort [...], jedes weitere Substantiv und [...] jedes weitere Adjektiv großgeschrieben [wird]. Genau das Letztere ist aber im Schreibgebrauch nicht ganz fest, und so steht rechtschreiblich *das Museum für Deutsche Geschichte* neben dem *Institut für deutsche Sprache*.“⁶⁰ Trotz aller Probleme bleibt jedoch die Standarderklärung für die Substantivgroßschreibung, dass sie zwar ein Problem für Schreiber, aber eine Hilfe für Leser darstellt, da durch die Majuskel die syntaktische Form des Wortes erkennbar ist, ein Argument für die Substantivgroßschreibung.

Bei der Frage, worauf sich die Regel der Substantivgroßschreibung bezieht, gibt es zwei Positionen. Die eine Position geht davon aus, dass es sich um eine wortbezogene Regelung handelt. Daraus folgt, dass das Substantiv als solches im Wörterbuch markiert sein muss, dass man durch Nachschlagen im Wörterbuch herausfindet, ob es groß- oder kleingeschrieben wird. Die zweite Position sieht die Substantivgroßschreibung eher syntaxbezogen. Hiernach ist ein Wort nicht an sich ein Substantiv, sondern es wird zum Substantiv,

⁶⁰ Augst/Dehn (2002), S. 169.

wenn es in syntaktischem Zusammenhang als expandierender Kern einer nominalen Phrase gebraucht wird. „Wenn man Substantive normalerweise groß-, aber gelegentlich auch kleinschreibt und Nicht-Substantive normalerweise klein-, aber gelegentlich auch großschreibt, so kann das Kriterium für die Groß- und Kleinschreibung nicht die Wortart sein.“⁶¹ So können auch Wörter, die an sich nicht der Wortart Substantiv zugeordnet werden, als substantivischer Kern einer Nominalgruppe gebraucht und somit großgeschrieben werden, wie beispielsweise Adjektive:

<Dieses Blau gefällt mir.>

Blau ist zwar lexikalisch gesehen ein Adjektiv, wird hier aber als Kern einer expandierenden nominalen Phrase gebraucht, da dem Phrasenkern weitere Attribute hinzugesetzt werden können:

<Dieses wunderbare Blau gefällt mir.>

Die Großschreibung von Wörtern als Kern einer Nominalphrase, bei denen es sich lexikalisch nicht um Substantive handelt, wird als Substantivierung bezeichnet. Im Prinzip können Wörter aller Kategorien syntaktisch in eine substantivische Verwendung überführt werden. Es wird also großgeschrieben, was qua Lexikon großgeschrieben und was substantiviert verwendet wird.

Probleme bereiten solche Fälle, in denen die Substantivierung nicht durch Artikelgebrauch indiziert wird. Weitere Merkmale für die Substantivierung sind eine Subjektposition, Präpositionen, Attribute oder Pronomen, die entweder vorhanden sind oder evtl. hinzugefügt werden können. Wenn mehrere solcher Indikatoren vorhanden sind, dann ist man sich sicher, dass es großgeschrieben wird; bei wenigen wird man unsicher:

<Auf Wandern hab ich keine Lust.>

<Ich glaube, Wandern macht Spaß.>

⁶¹ Augst/Dehn (2002), S. 160.

Die Unsicherheit wird in diesen Fällen erzeugt, wenn man nicht sicher ist, welche Regel hier angewendet werden muss. Gilt die Regel, dass Verben kleingeschrieben werden oder die Regel der Substantivierung? Im ersten Fall wird *wandern* großgeschrieben, weil auch Präpositionen Nominalgruppen regieren und im zweiten Fall wird es als Subjekt des Satzes selbstverständlich ebenso großgeschrieben.

Bisher haben wir nur die Fälle betrachtet, in denen Nichtsubstantive ausnahmsweise durch Substantivierung großgeschrieben werden. Es gibt aber auch solche Problemfälle, in denen Substantive ausnahmsweise kleingeschrieben werden:

<Ich bin es leid.>

Es gibt zwar ein Substantiv *Leid*, syntaktisch gesehen wird es hier allerdings nicht als expandierender Phrasenkern einer Nominalgruppe, sondern als Adjektiv benutzt.

12 Literaturverzeichnis

Augst, Gerhard (Hg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literarität. Essen: Verlag Die Blaue Eule 1995.

Augst, Gerhard: Dehn, Mechthild: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag 2002.

Butt, Matthias; Eisenberg, Peter: Schreibsilbe und Sprechsilbe. In: Zu einer Theorie der Orthographie. Interdisziplinäre Aspekte gegenwärtiger Schrift- und Orthographieforschung. Hg. v. Christian Stetter. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1990 (= Reihe Germanistische Linguistik; 99). S. 34 – 64.

Dürscheid, Christa: Einführung in die Schriftlinguistik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002 (= Studienbücher zur Linguistik; Band 8).

Eberle, Gerhard; Reiss, Günter (Hg.): Probleme beim Schriftspracherwerb: Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg: Edition Schindele 1987.

Eisenberg, Peter: Grundriß der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Stuttgart; Weimar: Verlag J. B. Metzler 1998.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Silbe> (03.02.2006).

Knobloch, Clemens: Skript zur Vorlesung „Schriftspracherwerb aus linguistischer Sicht“. WS 2005/06.

Kohrt, Manfred: Morphem- und Silbengrenzen in der deutschen Orthographie. In: Graphematik und Orthographie. Neuere Forschungen der Linguistik, Psychologie und Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland. Hg. v. Gerhard Augst. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang 1985. S. 64 – 104.

Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1992 (= Reihe Germanistische Linguistik; 120: Kollegbuch).

Munske, Horst Haider: Phonotaktik und Orthographie. In: Graphematik und Orthographie. Neuere Forschungen der Linguistik, Psychologie und Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland. Hg. v. Gerhard Augst. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang 1985. S. 44 – 63.

Sassenroth, Martin: Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt 2003.