

Ursula Bredel · Nanna Fuhrhop · Christina Noack

Wie Kinder lesen und schreiben lernen

3., überarbeitete und erweiterte Auflage



narr/f
ranck
e/atte
mpto

Wie Kinder lesen und schreiben lernen

Ursula Bredel / Nanna Fuhrhop / Christina Noack

Wie Kinder lesen und schreiben lernen

3., überarbeitete und erweiterte Auflage

Umschlagabbildung: © SunKids/Shutterstock.com

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

3. überarbeitete und erweiterte Auflage 2026

2. überarbeitete Auflage 2017

1. Auflage 2011

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381135523>

© 2026 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de

eMail: info@narr.de

Druck: Elanders Waiblingen GmbH

ISBN 978-3-381-13551-6 (Print)

ISBN 978-3-381-13552-3 (ePDF)

ISBN 978-3-381-13553-0 (ePub)



Inhalt

Vorwort zur dritten Auflage	7
Kapitel 1 – Einleitung und Übersicht	9
Schriftlichkeit – Mündlichkeit	11
Neue Medien	16
Adressaten und Aufbau des Buches	17
Kapitel 2 – Wie funktioniert unsere Schrift?	19
Vom Hören zum Schreiben: die Hinhörschreibung und wo sie endet	20
Vom Lesen zum Schreiben: Was sehen wir eigentlich, wenn wir genau hinsehen?	30
Warum Wortbausteine im Deutschen gleich aussehen	52
Das Schreiben der Wörter	56
Punkt, Komma, Fragezeichen – Wie Sätze entstehen	61
Die Entstehung des Schriftsystems – ein Rückblick	73
Für die Praxis	77
Kapitel 3 – Wie funktioniert der Schriftspracherwerb?	79
Lernen oder erwerben?	79
Wann beginnt und wann endet der Schriftspracherwerb?	83
Schriftspracherwerb auf allen Ebenen	86
Wie natürlich kann unser Schriftsystem erworben werden?	103
Die Rolle des Unterrichts	109
Für die Praxis	144
Kapitel 4 – Fehler und Störungen	149
Jeder Fehler erzählt eine eigene Geschichte	149
Fehler als Hinweise auf Lernfortschritte	154
Fehler als Hinweise auf Probleme	162
Lesefehler	164
Fehlerkonzepte in Rechtschreib- und in Lesetests	169
Lese- und Rechtschreibstörungen	189
Für die Praxis	199

Kapitel 5 – Zweitschrifterwerb	201
Ahmed spricht arabisch und soll deutsch schreiben	203
Welche Rolle spielt die Erstsprache beim Zweit- und Fremdschrifterwerb? . . .	205
Wissenswertes über andere Herkunftssprachen (eine Auswahl)	207
Zwei Schriften zugleich lernen – geht das?	214
Zusammenfassung	219
Für die Praxis	221
Kapitel 6 – Schriftsprachförderung über das Fach Deutsch hinaus	223
Literacy als Schlüsselkompetenz im Bildungskanon	223
Worin bestand noch gleich der PISA-Schock?	226
Was Mathematik mit Lesen- und Schreibenkönnen zu tun hat	228
Für die Praxis	240
Glossar	243
Bibliographie	253
Abbildungsverzeichnis	265

Vorwort zur dritten Auflage

In den vierzehn Jahren seit Erscheinen der ersten Auflage unseres Bandes gab es sowohl in der Forschung als auch in der Praxis zum Thema Schriftspracherwerb viel Bewegung. Die dritte Auflage erscheint deshalb gründlich überarbeitet und angepasst an die aktuellen Entwicklungen und Erkenntnisse darüber, wie Kinder in den wenigen dafür zur Verfügung stehenden Jahren bestmöglich und so nachhaltig wie möglich lesen und schreiben lernen.

Am sichtbarsten sind die Entwicklungen im Bereich des motorischen Schreibens und des Schriftspracherwerbs unter mehrsprachigen Bedingungen, weshalb die entsprechenden Abschnitte grundlegend aktualisiert wurden. Hinzu kommen Verweise auf neue Auflagen der großen Vergleichsuntersuchungen wie die IGLU-, die PISA- oder die LEO-Studie, von denen einige inzwischen ein etwas optimistischeres Bild der Schreib- und Leseleistungen zeichnen, andere, wie der IQB Bildungstrend, wiederum belegen, dass bestehende Defizite keine kurzfristige Delle, sondern eine anhaltende Negativentwicklung darstellen.

Der kritische Blick auf die jüngsten Forschungsergebnisse hat uns darin bestärkt, dass sich an der Wichtigkeit, das Thema Schriftspracherwerb in den Fokus grundschulischen Lernens zu stellen, nichts geändert hat. Unser Konzept, ein gleichermaßen breites wie detailliertes Buch zu verfassen, um den Lesern und Leserinnen nicht nur die linguistischen und didaktischen Zusammenhänge offenzulegen, sondern auch konkrete Anregungen für die Praxis zu geben, haben wir nicht nur beibehalten, sondern durch die neue Rubrik „Für die Praxis“ am Ende jedes Kapitels ausgeweitet. Darin werden die zentralen Erkenntnisse der Schriftdidaktik zusammengefasst und um aktuelle Programme, die sich bereits bewährt haben, ergänzt. So wird die Möglichkeit geboten, die theoretischen und stellenweise sicherlich komplex wirkenden Zusammenhänge unterrichtspraktisch umzusetzen, ohne dabei einem bestimmten Lehrgang das Wort zu reden. Denn auch das ist uns ein Anliegen: neue Erkenntnisse mit den eigenen bewährten Vermittlungsansätzen verknüpfen, sich aber klar werden, wo Fallstricke lauern, die eventuell ursächlich sein könnten für die Probleme der Kinder.

Manchmal sind auch erfreuliche Änderungen zu vermelden: Im Juli 2024 ist eine Neuformulierung der Amtlichen Regeln der Zeichensetzung beschlossen worden; der Text zum Komma und insbesondere die Bezüge zur aktuellen Regelung konnten damit in dieser Auflage erheblich vereinfacht werden, weil die aktuellen Regeln systematisch sind.

Zum Schluss noch ein Wort zur genderneutralen Sprache: Eventuell sind Sie, liebe Leserin, lieber Leser, überrascht, in einem Band zur deutschen Schriftsprache keine genderneutralen Formulierungen zu lesen. Das hat folgenden Hintergrund: Aus unserer Sicht implizieren die entsprechenden Konstruktionen falsche Vorstellungen. Denn wie wir alle wissen, sind Lehrende nicht dasselbe wie Lehrer, und Schüler sind – auch wenn wir uns das wünschen würden – nicht unbedingt Lernende. Sonderzeichen,

die von den Amtlichen Regeln nicht lizenziert sind, kommen in einem Buch über den Erwerb der Schriftsprache ohnehin nicht infrage. Wir haben uns deshalb dort, wo es erforderlich ist, für die Schreibung mit Schrägstrich entschieden.

Hildesheim, Potsdam, Osnabrück im Sommer 2026

Kapitel 1 - Einleitung und Übersicht

Die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführte Studie leo (Level-One) erregte bereits kurz nach ihrem Erscheinen im März 2011 großes Aufsehen: 7,5 Millionen Erwerbsfähige in Deutschland – das sind 14,5 % – können keine zusammenhängenden Texte lesen und schreiben. Sie sind funktionale Analphabeten (Grotlüschen & Riekmann 2011).

In dieser Studie stecken weitere brisante Befunde: 4,4 Millionen der Betroffenen sind deutsche Muttersprachler/-innen. Die Ursache kann also nicht einfach in einer unzureichenden Kenntnis des Deutschen gesucht werden. Und auch wer meint, früher sei alles besser gewesen, irrt: In die Untersuchung einbezogen wurden 18- bis 64-Jährige; der Anteil der Analphabeten ist in allen untersuchten Altersgruppen etwa gleich groß. Und noch ein weiterer Befund der Studie ist für uns von allergrößtem Interesse: Zusätzliche 25 % der Befragten hatten erhebliche Probleme mit der Rechtschreibung. Sie konnten selbst gebräuchliche Wörter nicht fehlerfrei lesen und schreiben. Zählt man die Analphabeten und diejenigen, die Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben, zusammen, errechnet sich ein Anteil von 40 % der erwerbsfähigen Bevölkerung, die trotz Beschulung keine hinreichenden Lese- und Schreibfähigkeiten erworben hatten.

Das Ministerium für Bildung und Forschung hat nach der Veröffentlichung der Studie ein Programm zur „arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung“ aufgelegt, offenbar mit – leichtem – Erfolg: Bei der zweiten LEO-Studie von 2018 zeigt sich gegenüber 2010 ein leichter Rückgang bei den gering literarisierten Erwachsenen von 7,5 auf 6,2 Millionen bzw. von 14,5% auf 12,1% (Grotlüschen & Buddeberg 2018: 21); die Zahl der Menschen in Deutschland, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, liegt damit aber immer noch auf einem hohen Niveau. Wenig überraschend ist, dass geringe Literalität häufig mit einer niedrigen Schulbildung einhergeht: Rund 63 % der Betroffenen haben laut der Studie von 2018 keinen oder nur einen niedrigen Schulabschluss. Für eine langfristige und nachhaltige Verbesserung muss daher nicht nur mehr, sondern auch an anderen Orten investiert werden. Dort nämlich, wo die Probleme entstehen: in der Schule. Und wie in der LEO-Studie betont wird, sind viele der Kompetenzen, die den Betroffenen fehlen, solche, die bereits in der Grundschule hätten erworben werden sollen. Auch aus anderen Studien ist bekannt, dass sich Probleme, die in frühen Lernaltern entstehen, später häufig zu erheblichen Schwierigkeiten auswachsen. Wie wichtig es ist, frühzeitig mit der Literalisierung zu beginnen, kann also gar nicht stark genug betont werden. Wir möchten dafür führende Forscher auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie zu Wort kommen lassen, die die Ergebnisse der PISA- und der IGLU-Befunde (Internationale Grundschulleseuntersuchung) wie folgt interpretieren: „Was auf der Ebene der Grundschule nicht gelingt, lässt sich offenbar – dies zeigen die PISA-Befunde – auf der Ebene der Sekundarstufe I nicht mehr kompensieren. Vielmehr ist nach den PISA-Befunden davon auszugehen, dass sich die auf der Ebene der Grundschule nicht befriedigend gelösten Probleme auf der Ebene der Sekundarstufe I weiter verschär-

fen. Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen von IGLU zur unteren Leistungsgruppe gehören, werden den Anschluss an das Lernen der Sekundarstufe I nur mit Mühe finden und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit zur Risikogruppe zählen.“ (Schwippert, Bos, Lankes 2003: 300)

Die wichtigste Lehre, die wir aus solchen Befunden ziehen können, ist, dass es falsch ist, die Zeit der Grundschule als Schonzeit zu identifizieren, als Zeit des reinen Spiels, der Kreativität oder des freien Lernens. Vielmehr kommt alles darauf an, die kognitiven Fähigkeiten der Grundschulkinder herauszufordern: Sie wollen lernen. Und sie brauchen Strukturen. Die Bereitschaft, sich mit den Mustern der Schrift auseinanderzusetzen, sich also ein Wissensgerüst aufzubauen, das die unabdingbare Basis für alle weiteren Lernprozesse darstellt, ist nie größer als in dieser Zeit. Später eingeschulte Kinder zeigen keine besseren Leistungen im Lesen und Rechtschreiben als früh oder vorzeitig eingeschulte, eher im Gegenteil, wie eine Heidelberger Forschergruppe herausgefunden hat (Roos & Schöler 2009).

Der Schwerpunkt unseres Buchs liegt deshalb auf dem primären Schriftspracherwerb in der Grundschule. Angesichts der oben genannten Befunde wird es aber auch nötig sein, den einen oder anderen Blick auf spätere Lernerkarrieren zu richten, insbesondere auf missglückte, und Wege aufzuzeigen, wie fehlgeleitete Lernprozesse korrigiert werden könnten.

Bei all unseren Überlegungen wird uns eine wichtige Erkenntnis wie ein roter Faden begleiten: Ob und wie gut jemand lesen und schreiben lernt, ist nicht einfach von subjektiven Faktoren abhängig, sondern vor allem davon, ob es ihm die Schule ermöglicht, eigenaktiv und autonom an der Schriftkultur teilzuhaben.

Unser Buch sei deshalb denen gewidmet, die es nicht lesen können. Gerichtet ist es an die, die ihnen helfen könnten: Lehrer und Lehrerinnen, Eltern, Erzieher und Erzieherinnen, sowohl für den vorschulischen als auch für den nebenschulischen Bereich, also die Hortbetreuung. Dabei sind wir uns bewusst, dass wir unseren Leserinnen und Lesern einiges abverlangen, denn entgegen der landläufigen Meinung ist Schriftspracherwerb kein einfaches Thema. Ohne ein fundiertes Wissen darüber, wie der Schriftspracherwerb und das zu erwerbende Schriftsystem funktionieren, ist es kaum möglich, die Kinder wirksam zu unterstützen.

Vieles, was über das Schriftsystem und seinen Erwerb im Umlauf ist, lebt von alten und im gesellschaftlichen Wissen fest verankerten Halbwahrheiten und Vorurteilen. Dazu gehört zum Beispiel und allem voran die Auffassung, die Schrift sei im Prinzip die Abbildung der Lautsprache, im Deutschen werde also lautgetreu geschrieben, und alles, was dieser Lauttreue nicht entspricht, müsse als Ausnahme gelten und deshalb auswendig gelernt oder zur Not nachgeschlagen werden. Ebenso aber auch die Auffassung, dass Kinder ihre Schreibkompetenzen dann am besten entwickeln, wenn sie möglichst lange in einem regelfreien Raum verbleiben. Oder die Auffassung, der Schriftspracherwerb folge natürlichen Entwicklungsschritten, sei also im Prinzip unabhängig vom Lernangebot, das den Kindern zur Verfügung gestellt werde.

Folgendes wollen wir verdeutlichen:

- Das deutsche Schriftsystem ist regelhaft. Das gilt auch für die oben schon genannten „Ausnahmen“, die nur dann als solche erscheinen, wenn man einer Abbildtheorie statt einer Systemtheorie folgt. Die besten Chancen auf einen erfolgreichen Schriftspracherwerb haben Kinder dann, wenn sie dabei unterstützt werden, die Funktionsweise des Systems verstehen zu lernen.
- Das deutsche Schriftsystem ist am Leser orientiert. Dieser wichtige Aspekt wird in der Diskussion über die Schrift häufig übersehen. Mangelhafte orthographische Fähigkeiten wirken sich deshalb auf das Schreiben und auf das Lesen aus. Der enge Zusammenhang zwischen der Orthographie und dem Lesen wird in der öffentlichen Diskussion, aber auch in der Schule bisher kaum wahrgenommen. Das hat auch damit zu tun, dass Fehler in der Schreibung so einfach zu sehen, zu zählen und damit auch zu bewerten sind. ‚Lesefehler‘ finden hingegen für das bloße Auge unsichtbar statt, nämlich im Kopf. Was wir zeigen wollen, ist, wie sehr auch der Leseerwerb davon profitiert, wenn den Kindern Gelegenheit gegeben wird, das System der Schrift zu entdecken und zu nutzen.

Schriftlichkeit – Mündlichkeit

Wenn Kinder mit schriftlichen Texten konfrontiert werden, und das beginnt bereits mit dem ersten Vorlesen, dann lernen sie nicht nur ein neues Medium kennen. Sie begegnen zugleich einer neuen, einer standardisierten Sprache, die komplexer ist als die Sprache ihres Alltags – einer Sprache, in der sie nicht mehr die unmittelbar Angesprochenen sind, in der eine Welt außerhalb des Alltags und meist auch außerhalb der Alltäglichkeit entsteht. Weil sie in unterschiedliche Dimensionen sprachlicher Praxis eintauchen, die Auswirkungen auf ihr gesellschaftliches und kulturelles Leben sowie ihren weiteren Sprachausbau haben werden, greift es zu kurz, hier einfach nur vom Schreiben- und Lesenlernen zu sprechen.

Maas (2010) hat in diesem Sinne den Begriff *literat* (im Gegensatz zur *orat-mündlichen* Dimension der Sprache) geprägt und meint damit die gesamte Bandbreite der schriftkulturellen Durchdringung einer Sprache, von der individuellen Aneignung eines Schriftsystems und den damit verbundenen Initiationsriten des Schulbeginns bis zur kultursoziologischen Teilhabe an einer schriftbasierten Gesellschaft bzw. einem schriftsprachlichen Kulturkreis. In der Sprachwissenschaft und in der Sprachdidaktik ist es auf der reinen Textebene inzwischen üblich geworden, Schriftlichkeit und Mündlichkeit nicht nur medial, sondern auch konzeptionell voneinander zu unterscheiden (Koch & Oesterreicher 1986). Ein wissenschaftlicher Vortrag ist zum Beispiel medial mündlich (er wird ja gesprochen), aber er ist konzeptionell schriftlich. Das andere Extrem bilden Formen wie die Kommunikation in sozialen Medien. WhatsApp-Nach-

richten sind konzeptionell eher mündlich, medial aber schriftlich (sie werden ja geschrieben).

Mündliche Version:

Also ähm einmal war ich mit Anne da – der Erzieherin vom Hort – und/mit (...) ein paar andern Kindern und dann sind wir dahin gegangen und dann haben wir gefragt mmh also gefragt nach, wo der Cool liegt. Das ist der Junge, der im Krankenhaus liegt und mmh dann sind wir hingegangen da war er nicht da sind wir da reingegangen aber dann wurde uns gesagt, dass er im Spielzimmer ist, dann sind wir dahin gegangen. Das war ein Raum, da war ein Fernseher drin und so nem kleinen Spieleinkaufsladen da konnte man Puzzle machen ja und dann hat der Cool uns ein bisschen erzählt, halt wie er gefallen ist und also was da wie es passiert ist, aber das weiß ich nicht mehr genau ja und dann, als em dann hat er uns ein Wassereis gegeben und mmh als ich das zweite Mal da war mit Sandra auch ner Erzieherin vom Hort und wieder ein paar anderen Kindern (...) und dann haben wir noch ein Wassereis bekommen.

Schriftliche Version:

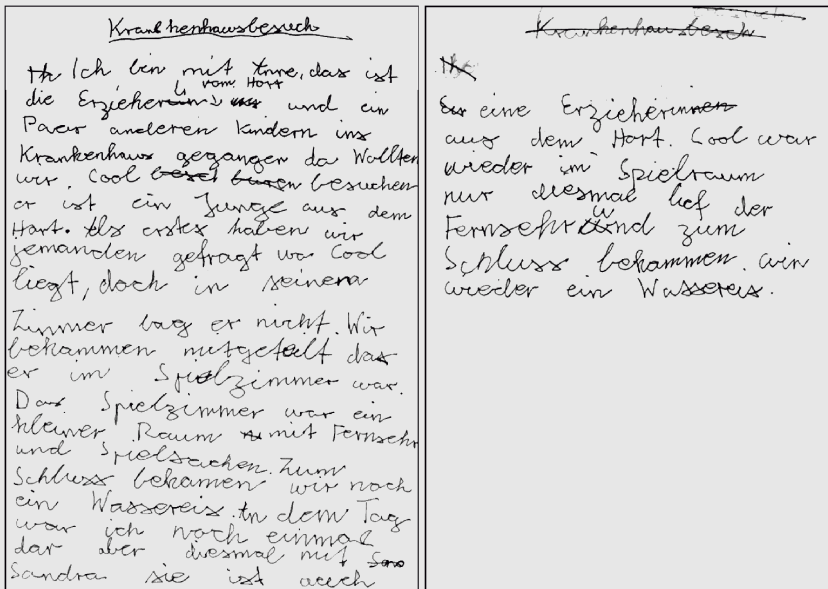


Abb. 1-1: Texte von Luise

Auch Kinder kennen diesen Unterschied, wie die beiden Texte der neunjährigen Luise (Abb. 1-1) zeigen. Ihre Aufgabe war es, eine Begebenheit zu erzählen und anschließend die gleiche Begebenheit aufzuschreiben.

Einige Beobachtungen

Bevor wir an einigen Punkten zeigen, wie sich schriftliche Texte typischerweise von mündlichen Texten unterscheiden, müssen wir beachten, dass sich in Luises mündlicher Erzählung auch typische schriftsprachliche Elemente finden. So ist z. B. die Einführung der Personen (Anne, Cool, Sandra) recht genau (Erzieherinnen, der Junge, der im Krankenhaus liegt), genauer jedenfalls, als wir es in mündlichen Erzählungen normalerweise erwarten. Dass Luise so vorgeht, liegt wahrscheinlich daran, dass sie ihre Erzählung auf eine Kassette aufgesprochen hat und ihr nicht ganz klar war, für wen sie spricht. Diese Situation ist eigentlich typisch für schriftliche Texte. Sie werden meist an anderen Orten als dem Entstehungsort und von Personen gelesen, die keine Gelegenheit haben nachzufragen. Schriftliche Texte müssen also mehr Informationen liefern – und genau dies tut Luise hier. Dennoch finden wir auch eine Reihe sehr typischer sprachlicher Unterschiede zwischen der schriftlichen und der mündlichen Version:

1. Verknüpfen

In der gesprochenen Version wählt Luise als Verknüpfer sehr häufig *und dann*, in der geschriebenen Sprache verwendet sie andere Ausdrücke (*als erstes, doch, zum Schluss, an dem Tag*). Es kann sein, dass Luise dies bereits in der Schule gelernt hat („Benutze nicht immer *und dann*“). Interessant bleibt aber die große Diskrepanz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Denn wir können sehen, dass es für Luise einen deutlichen Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit gibt: In der gesprochenen Sprache werden die Ereignisse chronologisch-reihend, in der geschriebenen Sprache werden sie logisch-strukturierend verknüpft.

2. Themenentfaltung

In beiden Texten beschreibt Luise den Raum, in dem die Besuchergruppe Cool angetroffen hat. In der mündlichen Version braucht sie dafür drei Sätze (1. *das war ein Raum*, 2. *da war ein Fernseher drin und ein Spieleinkaufsladen*, 3. *da konnte man Puzzle machen*). Im Geschriebenen formuliert sie einen Satz.

Es ist deutlich erkennbar, dass die Themenentfaltung im mündlichen Text prozessual verläuft (eine Erinnerung löst die nächste aus). Im geschriebenen Text sehen wir eine resultative Themenentfaltung: Die verschiedenen Erinnerungen werden auf ihre Versprachlichung hin im Kopf vorsortiert; die sprachliche Wiedergabe kann somit geplant und damit auch verdichtet erfolgen.

Zur Vorplanung des Textes gehört auch die Überschrift als ein sehr typisches schriftsprachliches Mittel, mit dem die Schreiberin das Thema ihres Textes bereits vor Eintritt in das Schreiben umreißt und dem Leser/der Leserin damit eine Orientierung

gibt, während sich die Themenfindung und -bearbeitung in der mündlichen Erzählung im Prozess des Erzählens auffaltet.

3. Selbstkorrekturen

Im gesprochenen Text finden wir deutliche Hinweise darauf, dass der Text simultan zu seinem Entstehen geplant wird und werden muss. Das zeigen nicht nur die Planungssignale (*ehm*, *mmh*) selbst, sondern auch Formulierungskorrekturen (FK) wie „und dann haben wir gefragt mmh also gefragt nach, wo der Cool liegt“. Auch nachgetragene Informationen, also Informationskorrekturen (IK), hier: „Das ist der Junge, der im Krankenhaus liegt“, sind deutliche Hinweise darauf, dass mündliche Texte nicht vor dem Sprechen, sondern während des Sprechens entstehen.

Korrekturen finden wir auch im schriftlichen Text. Wir können hier zwei Typen unterscheiden: Schreibkorrekturen (SK), sie entsprechen FK in der Mündlichkeit, und unsere IKs. Beide begegnen uns schon in den ersten zwei Zeilen:

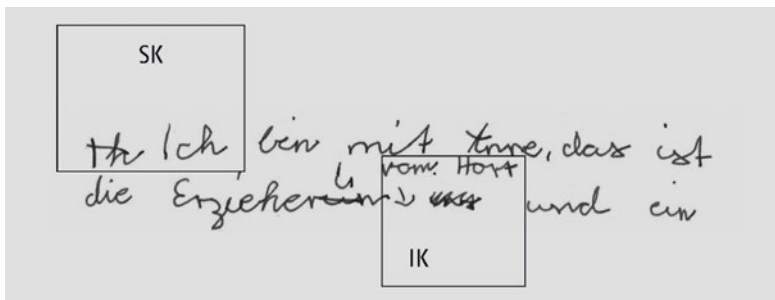


Abb. 1-2: Schreibkorrekturen und Informationskorrekturen

Der Typ von Korrekturen, den wir nicht finden, sind Planungssignale. Denn in geschriebenen Texten ist der Faktor Produktionszeit ausgeschaltet. Luise kann sich mit dem Schreiben so viel Zeit nehmen, wie sie braucht, ohne dem Leser/der Leserin darüber Rechenschaft ablegen zu müssen, dass sie kurz überlegen muss. Die Zeitspuren der Textplanung sind im geschriebenen Text verwischt.

4. Wortwahl

sagen – mitteilen: Mündlich benutzt Luise *sagen*, schriftlich *mitteilen*, ein sehr typischer Unterschied, ganz analog dazu *hingegangen* (mündlich) und *besuchen* (schriftlich). Im schriftlichen Text drückt sich Luise ‚gewählter‘ aus. Auch hier wieder wirkt sich die Planbarkeit schriftlicher Texte auf das Produkt aus: Luise kann sich beim Schreiben Zeit nehmen, verschiedene Wörter auszuprobieren und das jeweils passende auszuwählen.

5. Zeitformen

Luise benutzt unterschiedliche Zeitformen. Im mündlichen Text führt das Perfekt (*haben bekommen*) im schriftlichen das Präteritum (*bekam*). Möglicherweise wurde der Gebrauch des Präteritums als Standardform für schriftliche Erzählungen in der Schule bereits thematisiert. Unabhängig davon gebraucht Luise in der gesprochenen Version

ihrer Geschichte intuitiv das Perfekt, das als Standardform für mündliche Erzählungen gilt.

6. ‚Verschliffene Formen‘

In der gesprochenen Version finden wir Formen wie *ner*, *ne* usw. Das liegt nicht daran, dass Luise undeutlich spricht. Solche Formen stellen in der gesprochenen Sprache den Normalfall dar. Vor allem grammatische Endungen fallen in der gesprochenen Sprache gern unter den Tisch. So werden Formen wie *rennen*, *fahren*, *kommen* oft einsilbig gesprochen, also [ʁɛn], [fɑ:n], [kɔm]. Außerdem finden wir *nich* als typische gesprochene Form für *nicht* und eben *ner*, *ne* als typische Formen für *einer* und *eine* usw. Dass Luise all diese Formen in der geschriebenen Sprache nicht benutzt, sondern die lexikalische und die grammatische Struktur vollständig verschriftet, zeigt deutlich, dass sie sehr genau zwischen grammatischen Vollformen der geschriebenen Sprache und den Reduktionsformen der gesprochenen Sprache unterscheiden kann.

Die hier aufgeführten Unterschiede haben nichts oder wenig damit zu tun, dass Luise noch ‚klein‘ ist. Es sind vielmehr Unterschiede, die typisch für konzeptionell mündliche und konzeptionell schriftliche Texte sind. Luise, die aus einem bildungsnahen Elternhaus stammt, ist auf dem besten Weg zu einer kompetenten Schreiberin, die die konzeptionellen Eigenschaften von Texten zunehmend für ihre Textproduktion nutzen wird. Mit stärkerer Planungssicherheit werden auch die Selbstkorrekturen abnehmen: Zum einen wird sie weiter an Schreibsicherheit gewinnen und deshalb immer weniger Schreibkorrekturen vornehmen müssen, zum anderen wird zunehmendes Textwissen auch die Informationskorrekturen weniger werden lassen. Was wir zugleich sehen können, ist, wie nützlich es ist, wenn Kinder nicht mit dem Tintenkiller arbeiten, sondern Ausstreichungen sichtbar bleiben: Lehrer/-innen können sich so ein gutes Bild über den Fortschritt in der Textproduktion machen.

Nicht alle Kinder schaffen den Sprung von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit so gut wie Luise. Viele kommen auch nach mehreren Lernjahren noch nicht mit den Merkmalen der Schriftlichkeit zurecht. Bei den meisten von ihnen ist die mündliche Sprache jedoch völlig unauffällig, so dass Lehrer/-innen und Eltern, denen der Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache nicht bewusst ist, häufig ratlos sind.

Wie wir bereits jetzt deutlich sehen können, steht der Unterricht im Lesen und Schreiben vor viel größeren Herausforderungen als der schlichten Unterweisung im ABC. Es steht nichts weniger zur Diskussion als die Literalisierung in einem umfassenden Sinn. Das vorliegende Buch will und muss also auch über den Erwerb des Wortschreibens und -lesens hinaus Einblicke in Lernwege und in mögliche Unterstützungsangebote geben.

Neue Medien

Was verstehen wir unter neuen Medien? Wohl kaum Radio und Fernsehen, sondern viel mehr Handy, Computer und Internet, die ja so neu auch nicht mehr sind. Nun gab es schon immer einen Aufschrei, wenn neue Medien die Gesellschaft, vor allem aber die Kinder erreichten. Dann ist die Angst immer groß, dass ganze Kulturgüter verschwinden, dass die Sitten verkommen und am Ende die gesamte Gesellschaft. Schon aus dem 18. Jahrhundert kennen wir die „Lesesuchtdebatte“: Die zunehmende Verbreitung vor allem der sogenannten schönen Literatur, so befürchtete man, würde zur Trivialisierung der Weltwahrnehmung und zur Verweichlichung insbesondere junger Männer beitragen. Goethes *Werther* wurde für besonders gefährlich gehalten – heute ist er Schullektüre. Auch nach der Erfindung des Kinos befürchtete man eine unaufhaltsame Verbildung und damit Verwilderung der gesamten Gesellschaft. Heute sind Ereignisse wie die Filmfestspiele in Cannes oder Berlin weltweit beachtete kulturelle Höhepunkte.

Wir werden hier also keine Medienkritik üben. Dies auch deshalb nicht, weil Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass die landläufige Annahme, die neuen Medien verdrängten die alten, so gar nicht haltbar ist. Medienforscher sprechen vielmehr von einer Integration der neuen Medien in das Konzert der Mediennutzung. Wir haben es also mit neuen Nutzungsprofilen zu tun, bei denen das mediale Angebot jeweils neu aufeinander abgestimmt wird.

Der zweite Grund, warum wir uns der Kritik enthalten, ist, dass sich hinter dieser eine seltsame Auffassung vom Lesen und Schreiben verbirgt: Wer meint, dass die Neuen Medien die Kinder vom Lesen (und Schreiben) abhalten, dem schwebt das Bücherlesen als einzig akzeptable Form der literalen Bildung vor. Computer und Internet sind nun aber Instrumente, bei denen wir ohne Lesen und Schreiben gar nicht auskommen. Ihre Benutzung führt dazu, dass die Kinder und Jugendlichen sogar mehr schreiben und lesen als ohne diese Medien. Wir müssten also begeistert sein. Warum aber ist die öffentliche Wahrnehmung eine so völlig andere? Einer der Gründe für die Negativbewertung ist neben dem schon genannten, eher traditionellen Bildungsbegriff und generellen Kulturpessimismus sicherlich, dass bei WhatsApp-Nachrichten oder privaten Mails meist weder die normale Rechtschreibung noch eine besonders gewählte Sprechweise genutzt wird – sie weisen sogar eher Formen konzeptioneller Mündlichkeit auf. Eine Trivialisierung also? Ein unvoreingenommener Blick zeigt, dass es sich hier nicht um defizitäre Formen handelt, sondern um unterschiedliche Spielarten des Schreibens und Lesens. So hat Florian Busch (2021) untersucht, wie Schüler/-innen in Texten für die Schule und Texte in den digitalen Medien schreiben und eindeutig nachgewiesen, dass die meisten verschiedene Register beherrschen.

Die Produktivität, die Kinder und Jugendliche beim Schreiben von elektronischen Nachrichten aufbringen, steht häufig in einem Widerspruch zu dem, was sie in der Schule zu Papier bringen. Hemmungen, die ein weißes Blatt Papier bei manchen auslöst, werden vom Handy nicht ausgelöst; auch deshalb, weil in den neuen Medien

Verstöße gegen Rechtschreibung und andere Schreibkonventionen nicht nur weniger sanktioniert, sondern oft sogar absichtlich herbeigeführt werden.

Ganz neue Schreibmöglichkeiten eröffnen generative KI-Anwendungen wie Chat GPT oder Gemini. Wie die JIM-Studie 2024 ermittelt hat, werden KI-Anwendungen bereits von 62 % der Jugendlichen genutzt, überwiegend für das Anfertigen von Hausaufgaben. Eine der wichtigen Aufgaben der Schule wird es sein, etwa mit klugen Aufgabenstellungen daran zu arbeiten, dass diese Nutzung nicht eine einfache Arbeitersparnis ohne Lernertrag ist, sondern zu einer produktiven Herausforderung wird. Für den intelligenten Einsatz von KI haben verschiedene Bundesländer bereits Handreichungen für Lehrkräfte herausgegeben (s. z. B. Schulministerium NRW 2023). In einem Impulspapier von 2024 hat die Kultusministerkonferenz neben Potenzialen auch die Risiken der KI-Nutzung für Erwerbsprozesse beleuchtet. Problematisch könne vor allem ein zu früher Einsatz von KI-Tools für die Kompetenzentwicklung beim Textschreiben sein, weil den Lernenden Teilprozesse des Schreibens abgenommen werden. Und auch die Nutzung von KI-generierten Zusammenfassungen zur Reduktion des Lesepensums „unterminiert [...] möglicherweise fachbezogene Lernprozesse“. (KMK 2024: 11)

Welchen Weg das Bildungssystem einschlagen wird und wie genau die Möglichkeiten KI-generierter Texte auf den Erwerb der Schreib- und Lesefähigkeit haben wird, ist von heute aus betrachtet noch nicht absehbar.

Sicher aber ist, dass ein stabiles Verfügen über die Schriftsprache weiterhin die wichtigste Grundlage für jede Form der Mediennutzung ist: Der beste KI-generierte Text hilft nicht, wenn der, der ihn erstellt hat oder für den er gedacht ist, ihn nicht (verständlich) lesen kann.

Der Schule kommt also die komplexe Aufgabe zu, die Kinder beim Auf- und Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen in einer multimodalen Medienlandschaft zu unterstützen. Grundzüge dieses Kompetenzerwerbs werden im vorliegenden Band vorgestellt.

Adressaten und Aufbau des Buches

Dieses Buch wendet sich an alle, die Kinder auf dem Weg zur Schrift begleiten, an Erzieher und Erzieherinnen, an Grundschullehrer und -lehrerinnen (wir sind überzeugt, dass es auch für die Lehrer und Lehrerinnen an weiterführenden Schulen interessant ist), an Sozialarbeiter und -arbeiterinnen usw. – und an alle die, die einen dieser Berufe anstreben. Es richtet sich ebenso an Eltern.

Der Schriftspracherwerb ist ebenso faszinierend wie der Spracherwerb: Während Eltern und mit ihnen die ganze Umgebung beim Spracherwerb aber häufig völlig aus dem Häuschen sind, was ihr Kind schon kann, ist es beim Schriftspracherwerb häufig so, dass sie sich Sorgen darüber machen, was es alles noch nicht kann. Dieses Buch soll dazu beitragen, an angemessenen Stellen gelassener zu werden; andererseits soll es auch helfen, echte Probleme früh zu erkennen. Und es soll dabei helfen, die

richtigen Antworten auf die Fragen der Kinder zu finden. Um Lehrkräften, Erziehern und Erzieherinnen und Eltern die Gelegenheit zu geben, mit Kindern neue Wege in den Schriftspracherwerb zu gehen, sind in unserem Buch anschauliche Beispiele gegeben, die zur Weiterarbeit anregen sollen.

Zum Aufbau des Buches: Da über das Schriftsystem viele falsche und irreführende Annahmen im Umlauf sind – leider auch unter Leuten, die es besser wissen müssten, und sogar unter solchen, die Schreiben und Lesen unterrichten (Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen), noch häufiger aber unter denjenigen, die flankierend tätig sind (Eltern und Erzieher/-innen) – haben wir dem Schriftsystem ein relativ ausführliches Kapitel gewidmet. Es ist die Zielgröße, die erreicht werden soll. Wir haben uns aber dafür entschieden, im Wesentlichen das zu erläutern, was wir gemeinhin als Rechtschreibung bezeichnen. Es geht nur in Andeutungen auch um Textschreiben und -lesen, das wäre eine logische Fortsetzung des hier vorgestellten Ansatzes.

Wenn das System klar dargestellt ist, erläutern wir, wie man sich den Schriftspracherwerb vorstellen kann. Was wird gelernt und was erworben? Was bringen die Kinder in die Schule mit und was müssen wir ihnen zeigen? Welche Hilfsmittel stellt die Schule den Kindern zur Verfügung und welche helfen ihnen wirklich? Wie können einzelne Schreibphänomene wie etwa die Dehnungsschreibung, die Großschreibung oder die Getrennt- und Zusammenschreibung zielführend unterrichtet werden?

Ein eigenes Kapitel widmen wir Fehlern, die jeden Schriftspracherwerbsprozess begleiten. Zu verstehen, wie sie zustande kommen, hilft, „gute“, also lernförderliche, und „schlechte“, also lernhinderliche Fehler auseinanderzuhalten. Unser Fehlerkapitel gibt zusätzlich Einsichten in Lese- und Rechtschreibtests und widmet sich in einem eigenen Abschnitt umschriebenen Lese-/Rechtschreibstörungen.

Als besonders schwierig gilt, dass einige Kinder die Schrift nicht in ihrer Erstsprache, sondern in ihrer Zweitsprache lernen. Sicherlich wäre es wunderbar, wir könnten auch diesen Kindern ermöglichen, zuerst die Schrift derjenigen Sprache kennenzulernen, die sie besser beherrschen. Aber wir wissen auch, dass das nicht für alle praktikierbar ist. Deswegen haben wir ein Kapitel darüber geschrieben, wie Kinder mit anderer Erstsprache die Schreibung des Deutschen lernen und welche von ihrer Muttersprache beeinflussten Schreibungen gerade am Anfang auftreten können. Bei entsprechender Aufmerksamkeit in den Anfängen des Schreibens sieht man den Texten ziemlich schnell nicht mehr an, dass die jeweiligen Autorinnen und Autoren eine andere Erstsprache haben.

Der Schriftspracherwerb ist nicht ausschließlich auf den Deutschunterricht zu beschränken, sondern sollte in allen Fächern gefördert werden. Der derzeitige Stand ist allerdings ein anderer: Es wird häufig nicht erkannt, wenn Probleme in anderen Fächern sprachliche Ursachen haben. Manche Textaufgaben sind zum Beispiel so verquast formuliert, dass man um drei Ecken denken muss, um sie überhaupt zu verstehen. Dem Kind wird dann möglicherweise fehlende mathematische Begabung attestiert, obwohl es gar nicht bis zu einer genuin mathematischen Aufgabe vorgedrungen ist. Mit dem Schriftspracherwerb in allen Fächern beschäftigt sich deshalb das letzte Kapitel.

Kapitel 2 - Wie funktioniert unsere Schrift?

Was Kinder schon können

Bevor es darum geht, wie Kinder lesen und schreiben lernen, müssen wir uns klarmachen, was die Kinder lernen sollen: die Schreibung des Deutschen. Nur wenn wir verstehen, wie die Schrift und speziell die Schreibung des Deutschen funktioniert, können wir auch verstehen, wie das Lesen- und Schreibenlernen funktioniert. Wenn ein Kind selbst zu schreiben beginnt, bringt es bereits sehr viel mit – durch das Hören von Gesprochenem und Gelesenem und durch das eigene Sprechen. Denn beim Hören begegnet es der deutschen Sprache, und spätestens wenn es in die Schule geht, wird es sehr viele Texte sehen und zu lesen beginnen, lange bevor es selbst Vergleichbares schreiben kann. Wenn Kinder in ihrer Muttersprache lesen und schreiben lernen, beherrschen sie diese im Allgemeinen schon recht gut. Lange vor der Schule sprechen, singen und spielen die Kinder in ihrer Muttersprache, sie können ohne Weiteres schwindeln, unglaubliche Geschichten erzählen, Vergangenes und Zukünftiges ausdrücken. Diese Fähigkeiten sind nicht trivial. Sie zeigen, welche erstaunliche Leistung das Gehirn der Kinder bereits vollbringt. Auch mit der Schrift haben die Kinder bereits vor der Schule Erfahrungen.

Vom Hinhören, Lesen und Schreiben

Wenn Kinder schreiben lernen, müssen sie all die Schritte erlernen, die wir in vielen Jahren des Umgangs mit Schrift und schriftlichen Texten nach und nach automatisiert haben. Dabei stellen sich zwei wichtige Fragen:

1. Wie weit kommen wir mit dem Tipp, genau hinzuhören? Es ist eine geläufige Ansicht, dass man schreibe, wie man spreche, dass also Schreiben die Umsetzung gesprochener Sprache in schriftliche Form sei. Zu Beginn dieses Kapitels werden wir untersuchen, wie weit wir mit dem Hinhören tatsächlich kommen. Eine Warnung vorweg: Es ist fatal, ausschließlich das Hören vorzugeben und Kindern zu sagen „hör doch genau hin, dann kannst du richtig schreiben“. Mit dieser Vorgabe sind Fehler programmiert. Dennoch bildet das Gehörte die Grundlage des Schreibens; wie das funktioniert und wie weit es uns hilft, werden wir mithilfe eines Experiments zeigen.
2. Wie kann die richtige Schreibung systematisch hergeleitet werden? Der Hauptteil dieses Kapitels zeigt, wie die Kinder vom Lesen zum Schreiben kommen. Dabei wird wohlgemerkt nicht der Weg „vom Schreiben zum Lesen“ erklärt, sondern der Weg vom Lesen zum Schreiben. Das hat drei wichtige Gründe: Zum einen sieht jedes Kind vor der Schulzeit und in den ersten Schuljahren ungleich mehr Texte, als es selbst schreibt. Beim Sehen und Lesen lernt es enorm viel über Sprache und Schrift, lange bevor es selbst aktiv alles schreiben kann: Es sieht

Leerzeichen und dazwischen Wörter, es sieht kleine und große Buchstaben, und all das hilft ihm beim Lesen und Verstehen. Dies führt zum zweiten Grund, warum hier das Schreiben vom Lesen her erklärt wird: Beim Rechtschreibunterricht werden manchmal Regeln und Schreibungen als Probleme dargestellt, besonders prägnante Beispiele hierfür sind die Großschreibung und die Kommasetzung. Und was als Problem vermittelt wird, das wird dann oft auch zum Problem, obwohl die Kinder beim Lesen implizit mit den Hilfestellungen umgehen, die große und kleine Buchstaben, Punkt und Komma liefern. Darum folgt dieses Kapitel dem, was Kinder an der Schrift sehen und lesen und was sie dadurch verstehen. Der dritte Grund ist schlichtweg der, dass den Kindern in geschriebenen Texten das präsentiert wird, was sie erreichen sollen, also die Zielschreibung.

Vom Hören zum Schreiben: die Hinhörschreibung und wo sie endet

Um Ihnen zu verdeutlichen, welche Hürden die Kinder nehmen müssen, wenn sie bisher die Sprache allein durch Hören gelernt haben, nun aber schreiben und lesen lernen, möchten wir Sie nun zu unserem Experiment einladen. Wir lassen Sie in diesem Abschnitt unseres Buchs den Text „Nordwind und Sonne“, eine klassische Fabel, „hören“, die Sie, wenn Sie neugierig sind, auf Seite 23 nachlesen können.

Wie bringen wir Sie nun zum Hören? Schließlich haben Sie kein Hörbuch vor sich, sondern lesen ein Buch, das ihnen zeigen will, was Sie hören. Ganz schön verzwickelt! Wir werden Ihnen darum Schritt für Schritt zeigen, was man tatsächlich hören kann, was daraus für die Schreibung abzuleiten ist (und was nicht), und wie man dennoch zu dem Text in gültiger Rechtschreibung kommt. Als erstes sehen Sie nur einen kleinen Ausschnitt unseres Textes, und zwar in maschineller Darstellung des Gesprochenen.

Hörbares sichtbar machen: das Oszillogramm

Es ist möglich, gesprochene Sprache maschinell in Abbildungen zu verwandeln, zum Beispiel im sogenannten Oszillogramm. Dieses zeigt Luftdruckschwankungen, die entstehen, wenn die Stimmlippen im Kehlkopf schwingen. Das Bild macht *einst stritten* s [ʔamsʦtɪɪtnz] sichtbar (das ist der Anfang der erwähnten Fabel von Nordwind und Sonne).

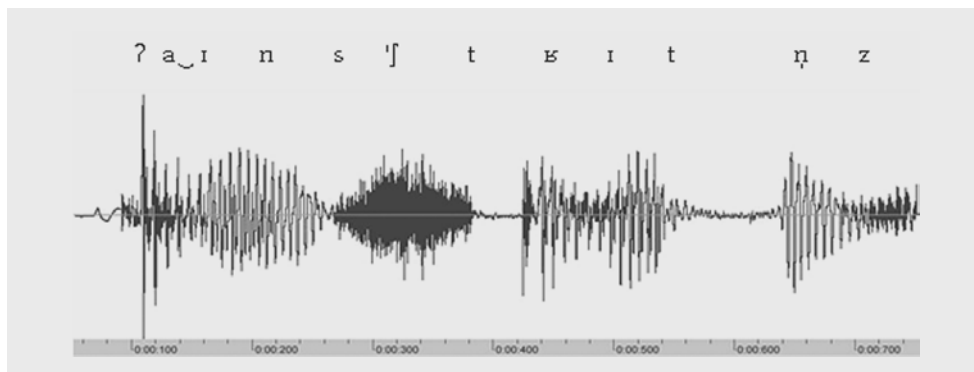


Abb. 2-1: Oszillogramm von „Einst stritten s“

Man sieht verschiedene Ausschläge in verschiedener Dichte. So ist sowohl bei [s] als auch bei [ʃ] dichtes Schwarz zu sehen. Hingegen erkennt man bei den Vokalen und dem Nasal [n] schon eher einzelne Schwingungen. Interessant sind auch die beiden [t]: Wie in der Abbildung zu sehen, hört man zunächst nichts, das entspricht dem eher schwingungslosen Bereich, wenn der Mundraum verschlossen ist (beim [t] wird mit der Zungenspitze ein Verschluss am sogenannten Zahndamm gebildet). Dann hört man ein Geräusch, wenn sich der Verschluss löst, sichtbar durch den schwarzen Bereich. Die vermeintliche ‚Pause‘ ist also keine Segmentgrenze, sondern der ‚Laut‘ [t].

Wir haben hier eine visuelle Darstellung akustischer Phänomene gewählt; interessant ist aber eigentlich, wie wir hören. Wenn man einen einzelnen Laut wie das [t] einer Person als isolierten Abschnitt vorspielen würden, so würde diese kein eindeutiges [t] erkennen, sondern unsicher sein, ob [t], [k] oder [p] gesprochen wurde. Nur wenn wir das [t] zusammen mit benachbarten Lauten hören, ist es von einem [p] oder [k] zu unterscheiden. Und wenn man das weiß, sieht man auch, dass die angegebene, vermeintliche Segmentierung eine Idealisierung ist. Wir sprechen nicht Laut für Laut (so wie wir Buchstabe für Buchstabe schreiben können), sondern Laute gehen ineinander über (die sogenannte ‚Koartikulation‘). Das wird auch deutlich, wenn wir einen Ausschnitt des Oszillogramms genauer betrachten.

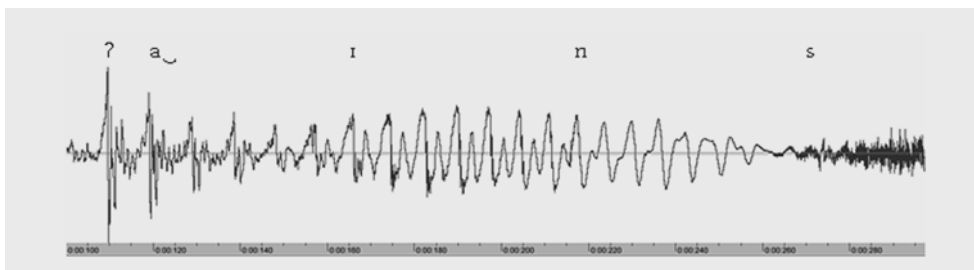


Abb. 2-2: Ausschnitt aus dem Oszillogramm

In dieser Abbildung ist das erste Wort [ʔams] noch einmal vergrößert dargestellt. Ein auslautendes [t] ‚fehlt‘ hier; für bestimmte Endränder ist es typisch, dass letzte Konsonanten nicht unbedingt gesprochen werden. Wir möchten hier aber auf Übergänge eingehen, denn es ist kaum eine genaue Stelle für den Übergang zwischen [ɪ] und [n] auszumachen: Die kleinere der beiden Schwingungen, die für das [ɪ] typisch ist, verschwindet in den Schwingungen von [n] nach und nach, aber nicht abrupt. Oszillogramme lassen in der Regel den Unterschied zwischen ‚klingenden‘ Lauten (wie [a, e, i, o, n, l] usw.) und ‚Geräuschlauten‘ (wie [p, t, k]) erkennen. Handelt es sich aber um eine Anhäufung von ‚klingenden‘ Lauten oder nur von ‚Geräuschlauten‘, scheinen die Übergänge fließend zu sein.

In der Abbildung sind die einzelnen Schwingungen zu erkennen. Der Unterschied zwischen den periodischen und den aperiodischen Schwingungen wird sehr schön deutlich. Periodische Schwingungen wiederholen sich in der gleichen Form, sowohl beim [a], beim [ɪ] als auch beim [n]; aperiodische (hier der schwarze Bereich für [s]) nicht. Akustisch entspricht dem der Unterschied zwischen Klängen (periodische Schwingungen) und Geräuschen (aperiodische Schwingungen). Ganz grob gesagt sind in der gesprochenen Sprache Klänge solche Laute, die ausschließlich mit der Stimme erzeugt werden. Pure Geräusche werden entweder durch Sprengung eines Verschlusses (wie [p], [t], [k]) oder durch eine Engebildung (wie [f], [s]) erzeugt.

Einige wichtige Erkenntnisse haben wir hier gewonnen: Laute in Isolation klingen anders als Laute in Wörtern. Gesprochene Ereignisse bilden ein Lautkontinuum, und je mehr ähnlich klingende Laute nacheinander vorkommen, desto weniger gut lassen sie sich voneinander abgrenzen. Am besten voneinander unterschieden werden können Klänge und Geräusche.

Lautnahe Verschriftung mit dem phonetischen Alphabet

Ein wesentlicher Schritt beim Lernen der Alphabetschrift ist die Aufteilung des Schallflusses in einzelne Einheiten, seine Segmentierung, die auf der Annahme von einzelnen Lauten beruht. Wie uns das Oszillogramm gezeigt hat, ist diese Segmentierung alles andere als leicht. Nehmen wir aber an, wir hätten es geschafft. Geschrieben mit der üblichen Lautschrift, dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA), erhalten wir Folgendes, von dem Sie am besten wenigstens die erste Zeile zu entziffern versuchen:

ʔamsʃtʁɪtɪŋziçnɔɐ̯tvɪntʊnʔɔnəvɛʃəniːmʰbaɪdʱnʋoˈldɐʃtɛpkəkəvɛkəʔalzajmʲvəndə
kɛdɛʒmaɪnʲvaːmʲmantʲlɔ̯hɪltʰvaːɐ̯dəsʲvɛːgəsdaˈhɛpkʰaːmzɪvʊɐ̯dnʲʔaɪnɪçdasˈdɛːɐ̯jɛ
nɪgəfʏɐ̯dʱnʲʃtɛpkəkən.gɛltʱnʔɔltədɛɐ̯dnʲvəndəkɐʲtsɪŋɪvʏɐ̯dɛzajmʲmantʰlʰaɐ̯tsʊkɪn

e:mmdeɐ̯nɔɐ̯tvm'bli:smitʔalə'maxʰ ʔa:bəje'me:ɐ̯bli:sdesto'festə'hyltəziçdə'van
 dəɐ̯ʔmzajm'mant'lajnʔentliçga:pdə'nɔɐ̯tvindəŋ'kʰampfəʊfnunʔeɐ̯veɐ̯mtədɪ'zənə
 dɪ'lɔfpmiɪ:ɐ̯nfkɔntliçŋʃtɪra:lɪnʔonʃo'naɪ've:nɪŋʔaʊgʱblikɪtso:kde'vandəɐ̯zajm
 'mantlʔəʊsdamʊstəde'nɔɐ̯tvin'tsu:ge:bʱm ɔsdi'zənəfəni:m'bajdʱndəʃtɛɐ̯kəɐ̯va:ɐ̯
 (nach Pompino-Marschall 1995: 257)

Haben Sie den Text gleich lesen können? Vermutlich nicht. Es könnte daran gescheitert sein, dass Sie die Zeichen nicht kennen – aber welche genau kennen Sie eigentlich nicht? Die phonetischen Zeichen, wie sie oben in dem Text stehen, sind ja durchaus den lateinischen Buchstaben nachempfunden. Eine Hilfe ist vielleicht, einige Zeichen umzudrehen, also ɐ̯ und ə als ɹ und a zu lesen; ʃ steht für den Laut, der im Deutschen als *sch* verschriftet wird und ç für *ch* in *sich*. Wenn man nun laut vorliest, klappt es vielleicht einigermaßen. Ungewohnt ist sicherlich, dass sich nicht nur die Zeichen von unseren Buchstaben unterscheiden, sondern dass auch Leerzeichen und Interpunktionszeichen fehlen.

Der Text zeigt andeutungsweise, was wir hören und eben auch, was Kinder hören, wenn sie schreiben lernen sollen. Er ist allerdings schon eine ‚Übersetzung‘ eines Oszillogramms, wie wir es oben gesehen haben. Es hat bereits eine Segmentierung (und das heißt: eine große Abstraktionsleistung) stattgefunden, und jedem Segment wurde ein Zeichen zugeordnet – ein für Schreibnovizen äußerst schwieriges Geschäft. Ansonsten folgt die Transkription relativ genau einer tatsächlichen Äußerung. Das beinhaltet auch, dass es nicht die einzig mögliche Transkription dieses Textes ist; er enthält Eigenheiten eines Sprechers oder einer Sprecherin, zum Beispiel regionale Besonderheiten. Wenn Sie diesen Text jedoch gehört hätten, wie er hier steht, dann hätten Sie keine Schwierigkeit gehabt, ihn zu verstehen.

Die Laut-Buchstaben-Beziehungen des Deutschen

Als nächsten Schritt werden wir die Laute durch Buchstaben ersetzen. Andere Zeichen aus dem IPA-Text wie zusätzliche Punkte und Striche behalten wir im Hinterkopf. Grundlage für eine solche Ersetzung soll eine Lauttabelle, wie sie in vielen Grundschulen verwendet wird, sein. Wir haben uns hier für die unseres Wissens neueste Lauttabelle entschieden (Riegler, Praxis Deutsch 221: 60). Es handelt sich – wie leicht zu sehen – nicht um eine reine Anlauttabelle, denn manche Laute kommen nicht im (Wort-)Anlaut vor wie CH in Milch und Dach. In reinen Anlauttabellen steckt eine große Gefahr, denn das E in Rabe steht ja für einen ganz anderen Laut als das jeweils erste E in Esel oder Ente. Bei der Behandlung der silbischen Strukturen kommen wir auf diese für das Deutsche überaus wichtige Eigenschaft zurück.

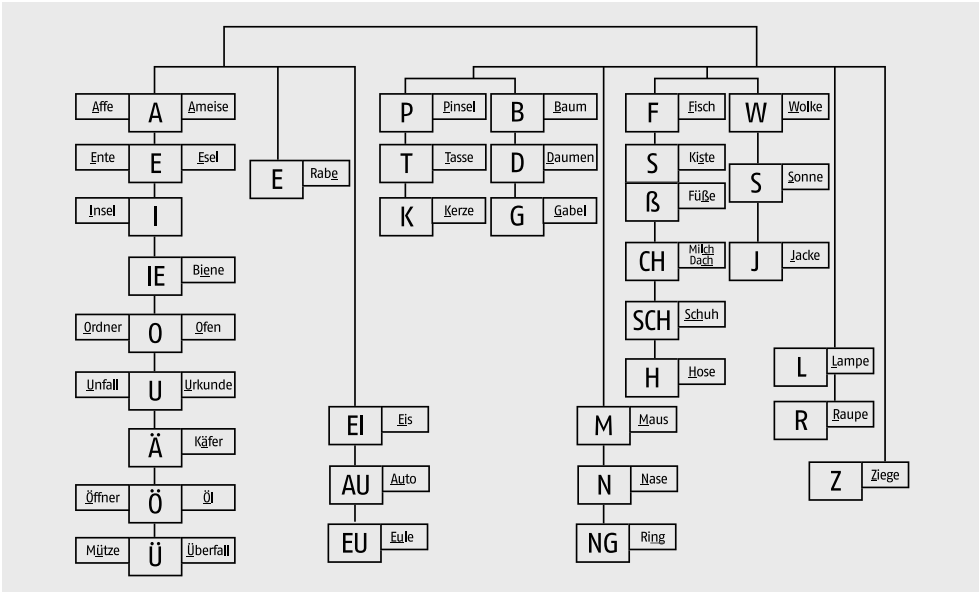


Abb. 2-3: Lauttabelle (nach Riegler 2010: 60)

Mithilfe der Lauttabelle ‚übersetzen‘ wir in der folgenden tabellarischen Übersicht Laut für Laut in Buchstaben. Die obere Zeile gibt jeweils die Laute wieder (L), die untere die Buchstaben (B). Wenn sich ein Laut in der Lauttabelle nicht findet, wird ein Fragezeichen gesetzt (hier zur Verdeutlichung grau unterlegt).

L	?	a	i	n	s	ʃ	t	ɪ	t	n	z	i	ç	n	o	ɐ	t	v	i	n	t	u	n	z	ɔ	n	ə	
B	?	A	I	N	S	SCH	T	R	I	T	N	S	I	CH	N	O	?	T	W	I	N	T	U	N	S	O	N	E

L	v	e	ɐ	f	ə	n	i	m	b	a	i	d	n	v	o	l	d	ɐ	ʃ	t	ɛ	ɐ	k	ɐ	ɐ	v	ɛ	ɐ			
B	W	E	?	F	E	N	I	E	M	B	E	I	D	N	W	O	L	D	?	SCH	T	E	?	K	E	R	E	W	E	R	E

L	?	a	l	s	a	i	ɪ	v	a	n	d	ɐ	ɐ	ɐ	d	ɛ	ɐ	i	n	a	i	n	v	a	m	m	a	n	t	l
B	?	A	L	S	A	I	M	W	A	N	D	E	R	?	D	E	?	I	N	A	I	N	W	A	M	M	A	N	T	L

Abb. 2-4: Übersetzung der Laute in Buchstaben

Folgende Laute (mit grauer Unterlegung) konnten wir nicht direkt übersetzen:
? (der erste Laut),
ɐ (in [nɔɐtvɪnt] usw.),
ɪ haben wir als *M* geschrieben.

- [ʔ], der sogenannte Knacklaut, wird nicht verschriftet. Das führt dazu, dass Sprecher, die bereits schreiben können, ihn nicht mehr hören. Er wird typischerweise im Deutschen in betonten Silben gesprochen, die mit keinem anderen Konsonanten anfangen. Im Gesangsunterricht wird er häufig explizit abtrainiert, und typischerweise lassen ihn Personen mit italienischer und französischer Erstsprache weg, wenn sie beginnen, Deutsch zu lernen. Dieses Weglassen ist ein Teil des typischen italienischen oder französischen ‚Akzents‘, analog zum Weglassen von [h] am Wortanfang.
- [ɐ] hingegen ist häufig, hier müssen wir uns etwas überlegen. In der Lauttabelle fehlt er. Wie würden Sie ihn nach der Lautung schreiben? Vom Lautlichen her ist *a/A* das Ähnlichste, das wir für die folgende Darstellung ausgewählt haben.
- [ɾ] ist zwar leicht zu schreiben, ist aber in der hier vorliegenden ‚einheitlichen‘ Transkription eine Vereinfachung: Die Transkription gibt einen hinteren Reibelaut wieder, möglich und realistisch sind an dieser Stelle aber auch Vibranten, die ebenfalls hinten [ʀ] oder weiter vorne [r] mit der Zungenspitze ausgesprochen werden (Fuhrhop/Peters 2023: 42).

In drei Schritten vom Hören zum Schreiben

Im Folgenden werden wir die Ausführungen jeweils für den ganzen Text zeigen; es wird nicht immer nötig sein, dass Sie den ganzen Text lesen. Lesen Sie aber bitte jeweils so lange, bis Sie sehen, ob das jeweils zielführend ist oder nicht.

Schritt 1: Laut-Buchstaben-Zuordnung

AINSSCHTRITNSICHNOATWINTUNSONEWEAFENIMBAIDNWOLDASCHTEAKEREWEREALSAIM
WANDERADEAINAINWAMMANTLGEHÜLTWAADESWEGESDAHEAKAMSIWUADNAINICHASDE
AJENIGEFÜADNSTEAKARENGELTNSOLTEDEADMWANDERAZWINGNGWÜARDESAIMMANTLAPT
ZURNEMMDEANOATWINTBLISMITALAMACHTABAJEMEAABLISDESTOFESTAHÜLTESICHDVAN
DERAINSAIMMANTLAINENTLICHGAPDANOATWINDENKAMPFAUFNUNEAWERMTEDISONEDI
LUFPMITIANFRONTLICHNSCHTRALNUNSCHONACHWENINGNGAUGNGBLIKNGTZOKDAWAND
RASAIMMANTLAUSDAMUSTEDANOATWINTZUGEBMDASDISONEFENIMBAIDNDASCHTEAKEREWAA

In der phonetischen Transkription, von der wir oben ausgegangen sind, sind weitere Zeichen angegeben. Neben den Bezeichnungen für einzelne Laute, die wir hier weitgehend mit Buchstaben übersetzt haben, finden sich zusätzlich die folgenden fünf Symbole:

1. hochgestellte Striche (der erste vor *j*) und tiefgestellte Striche ([gə^hylt^h])
2. Bögen, zum Beispiel unter [ai] usw.
3. kurze senkrechte Striche unter Buchstaben (zum Beispiel unter [m])
4. hochgestellte Buchstabenzeichen (ⁿ, ^l, ^m und ^h)

5. Doppeldreiecke und einzelne Dreiecke (: und ')

Diese Symbole fügen wir nun als Zusatzinformationen aus dem Transkript in unseren Text und erhalten durch Aufnahme der anderen Zeichen, jenseits der reinen Lautzeichen, den folgenden Text:

AJNS'SCHTRITNSICH'NOATWINTUN'SONEWEAFENI:M'BAJDⁿNWO·LDA'SCHTEAKEREWE·REALSAJ
M'WANDERADEAINAJN'WA:M'MANTLGEHÜLTⁿWA:ADES'WE:GESDA'HEAK^hA:MSIWUADN'AINIC
HDAS'DE:AJENIGEFÜADⁿN'STEAKAREN,GELTⁿNSOLTEDEADM'WANDERA'ZWINGNGWÜARDESAJ
M'MANT'L'APTZURNE:MMDEA'NOATWINT'BLI:SMIT'ALA'MACHTⁿA:BAJE'ME:AA'BLI:SDESTO'FES
TA'HÜLTESICHDA'VANDERAINSAJM'MANTLAJN 'ENTLICHGA:PDA'NOATWINDEN'K^hAMPF' 'WER
MTEDI'SONEDI'LUFPMITL:AN'FROINTLICHNSCHTRA:LNUNSCO·NACH'WE:NINGNG'AUGⁿNG,BLI
KNGT'ZO:KDAWANDERASAJM'MANTLAUSDAMUSTEDA'NOATWINT'ZU:GE:BmMDASDI'SONEFENI
:M'BAJDⁿNDA'SCHTEAKEREWA:A

Der nächste Schritt könnte sein, die eben nachgetragenen Zeichen durch Schriftzeichen zu ersetzen.

- Der *Verbindungsbogen* lässt sich wie folgt übersetzen: In aj meint er, dass es sich um eine Lautverbindung handelt; bei den Vokalen zeigt dieses Zeichen, dass die beiden Vokale zur gleichen Silbe gehören. Diese Verbindungen werden in der Lauttabelle mit den Buchstabenkombinationen *ei*, *au* und *eu* wiedergegeben. Sind die Laute getrennt, wird entsprechend den einzelnen Lauten verschriftet, also beispielsweise [ai] als *ai* (in *prosaisch* oder *Haiti*) und nicht als *ei* wie in *einst*.
Der Verbindungsbogen unter Verbindungen mit A als zweitem Bestandteil ist ähnlich zu interpretieren: Es handelt sich um zwei vokalische Laute, die in eine Silbe gehören, der zweite Laut war im Transkript mit [ɐ] wiedergegeben, ohne dass wir in der Lauttabelle dafür Entsprechungen gefunden hätten. Die Verbindungen werden mit dem entsprechenden Vokalbuchstaben und einem folgenden <r> geschrieben, also *Nortwint* für [nɔɐtvɪnt].
- Der *Strich* unter einzelnen Buchstaben zeigt, dass es sich dabei um eine Silbe handelt, obwohl lautlich kein Vokal vorhanden ist. Die Schreibung des Standard-deutschen ist hier konsequent und fügt den Buchstaben *e* ein, also /ɐ/ wird zu <en>, zum Beispiel am Anfang der ersten Zeile *SCHTRITN* – *SCHTRITEN*.
- Die *hochgestellten Zeichen* wie *n*, *ɲ*, *m*, *l* und *h* bleiben unbeachtet: Hochgestellte ^{n, m, l} gehen genau den gleichen Lauten voran, sie werden sozusagen schon in Verbindung mit anderen Lauten ‚vorartikulierte‘ baɪdⁿ BAIDEN/BEIDEN. Anders verhält es sich mit *h*: Typischerweise werden bestimmte Laute (zum Beispiel *p*, *t*, *k*, die alleine vor einem Vokal in einer betonten Silbe stehen) im Deutschen stark aspiriert/behaucht ausgesprochen – also mit einem starken Lufthauch, hier für das Wort *kam* [k^ha:m]. Diese Aspiration wird in der Schrift nicht wiedergegeben. Die hochgestellten phonetischen Zeichen werden in der Verschriftung also ignoriert.