

En-te

Ampel



Was ist phonologische Bewusstheit?

Von den Schwierigkeiten
des Schriftspracherwerbs im Deutschen

Um ein Problemfeld richtig in den Blick nehmen zu können, hilft es manchmal, einen Schritt zurückzutreten – kulturhistorisch, entwicklungspsychologisch, vielleicht sogar individuell lebensgeschichtlich. Was bedeutet es also, sich die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens anzueignen? Welche Voraussetzungen müssen dafür gegeben sein? Worin besteht die eigentliche Anforderung und Aufgabe beim Erlernen dieser elementaren Kulturtechniken? Aber auch: Wie notwendig und unumgänglich ist das richtige und gute Schreiben heute und in Zukunft für die erfolgreiche Teilhabe am Leben in einer Gesellschaft des „iconic turn“, der Spracherkennungs- und Rechtschreibprogramme, automatischer Wortergänzung, von Siri und Alexa?

Doch zurück zum Verhältnis von Sprache und Schrift – von Laut und Buchstabe, Silbe und Buchstabenkombination oder besser und linguistisch genauer: von Phonem und Graphem. Bereits Johann Gottfried Herder konnte sich in seiner „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ von 1772 nur wundern, wie sich die vielfältigen Laute der Sprache in der Schrift „auf etliche zwanzig Buchstaben bringen lassen“.

Phonem	Graphem	Beispiele
/ks/	<x>	Hexe, Xylofon
/ts/	<t>	Aktie, Nation
/ts/	<z>	siezen
/ts/	<tz>	sitzen
/ts/	<c>	Aceton, Celsius
/s/	<c>	City, Service
/s/	<ß>	Straße, gießen
/s/	<ss>	lassen, Fass
/s/	<s>	Fuchs, Husten
/z/	<s>	lesen, Sonne
Außerdem wird /ʃ/ als <s> geschrieben:		
/ʃp/	<sp>	Spaten
/ʃt/	<st>	Stern

Im Deutschen sind es die 26 Buchstaben des lateinischen Alphabets, dazu noch die drei Umlaute ä/ö/ü sowie – der jüngsten Rechtschreibreform zum Trotz und die Schweiz einmal beiseitegelassen – das scharfe ß, also insgesamt 30 Buchstaben. Ihnen fällt die Aufgabe zu, 40 Phoneme „abzubilden“, wobei damit nur die sogenannte deutsche Standardsprache gemeint ist. Für 16 Vokallaute sind sogar nur 8 Vokalbuchstaben verfügbar.

Daraus wird sofort ersichtlich, worin das Problem besteht, wenn von einer quasi „natürlichen“ und sinnfälligen Beziehung zwischen Laut und Buchstabe ausgegangen wird, nach der es möglich wäre, „zu schreiben, wie man spricht“ (Herder). Es sind dafür schlicht zu wenig Buchstaben da – und wer einmal versucht hat, uncodierte Dialekte oder Soziolekte in einem Text lautgetreu wiederzugeben, weiß ein Lied von der Schwierigkeit einer angemessenen Verschriftlichung zu singen! Aus dieser „Unbehüllichkeit“, immer noch O-Ton Herder, rührten denn auch „alle Eigenheiten und Sonderbarkeiten der Orthographie“ her. Was natürlich das Phänomen noch lange nicht erschöpfend erklärt, weil die Orthographie zusätzlich grammatische und morphematische Eigenheiten des Sprachsystems markiert.



Die Maxime „Schreib, wie du sprichst“, die zunächst einmal selbsterklärend wirkt, hat in Deutschland Tradition und zählte zu den Leitgedanken der vereinheitlichenen deutschen Rechtschreibreform durch Konrad Duden von 1880. Auch das gegenwärtig in der Grundschuldidaktik weit verbreitete, viel diskutierte und oft angefeindete „Schreiben-nach-Hören“, die Idee eines „lautgerechten Schreibens“

als Hilfestellung für Lese- und Rechtschreibanfänger, ist von der Vorstellung befeuert, der „Schriftspracherwerb“ könne gewissermaßen genauso mühelos, selbstgesteuert und ohne explizite Instruktion vor sich gehen wie der natürliche „Spracherwerb“ der Muttersprache. Ein Unterricht, der von Anfang an auf Regeln setzt, steht dagegen schnell im Ruf eines unangemessenen, altmodischen Drills. Aber warum eigentlich? Bei jeder Bedienung oder erst recht der Programmierung eines Computers müssen ebenfalls unausweichlich Regeln gelernt werden.

Im Schulanfängeralltag schreiben die Kinder dann – zunächst einmal – Fahrat, Fahrrat oder Farrat. Oder: Älefant, Ellefant, Elefannt, Elevant. Oder auch: Liwe Juta, wigezdia, gezgut? Was fehlt da noch im kindlichen Bewusstsein, was findet nicht statt? Die semiotische Antwort darauf lautet: Es ist noch nicht die Fähigkeit ausgebildet worden, beim Sprachzeichen zwischen token und type zu unterscheiden: zwischen dem konkreten gehörten Laut und dem abstrakten bedeutungstragenden (bzw. bedeutungsunterscheidenden) Lauttypus, gewissermaßen der idealisierten Form. Oder vielleicht besitzt das Kind diese Fähigkeit zur Unterscheidung durchaus, fühlt sich jedoch aufgefordert, genauso zu schreiben, wie es eben hört: nämlich unterschiedlich. Auch das richtige Empfinden für die Artikulation, für den Einsatz der eigenen Sprechwerkzeuge spielt eine Rolle. Und es wurde pädagogisch vielleicht noch nicht das Bewusstsein dafür vermittelt, dass den Phonemen, die



den Regeln des Sprachsystems folgen, Grapheme entsprechen, die an die Regeln des Schriftsprachsystems gebunden sind. Dass mithin zwei abstrakte Systeme aufeinander abgebildet werden. Was in dieser allerersten Stufe des Alphabetisierungsprozesses auch noch nicht zwingend sein muss – allerdings zum individuellen und nicht zuletzt bildungspolitischen Problem wird, wenn dieser Schritt auch später noch nicht von der überwiegenden Mehrzahl der Grundschülerinnen und Grundschüler vollzogen ist.

Wer als Erwachsener auf die Leistung zurückblickt, die Kinder in der Phase ihrer kognitiven Entwicklung zwischen Vorschulzeit und ersten Schuljahren – aber auch davor schon beim Spracherwerb in den frühen Lebensjahren – erbringen, kann eigentlich nur in höchstes Staunen verfallen. Es werden in diesem Zeitraum Abstraktionssprünge vollzogen, die Eltern vor ihren Kindern regelmäßig auf die Knie sinken lassen müssten – und sämtliche Herausforderungen des Erwachsenenlebens dagegen zu geschäftigen Umtriebigkeiten in einer Gulliver-Welt schrumpfen lassen.

In der Pädagogischen Psychologie und in der Leseforschung wird der Terminus „phonologische Bewusstheit“ verwendet, um einen ganz bestimmten Grad der Sprachentwicklung zu charakterisieren, nämlich die Fähigkeit, Lautgestalt und Inhaltsaspekt der Sprache voneinander zu trennen und die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der Sprache zu richten. Sozusagen ein Blick, der sich nicht durch die Sprache hindurch automatisch auf die Inhalte und die Welt richtet, sondern die Sprache als Konstrukt wahrnimmt, als eigenen Gegenstand. Für Kinder ist dies eine durchaus lustvolle Erfahrung, man denke nur an die kindliche Freude an Sprachspielen und Reimen. Auch das Witze- und Geschichtenerzählen erfüllt entwicklungspsychologisch eine ganz ähnliche Funktion: den Unterschied zwischen Sprache und Welt zu erkunden, den Sprechakt aus dem unmittelbaren Handlungszusammenhang zu lösen und die neu entdeckte Kompetenz selbstbewusst zu feiern. Wie schön und einleuchtend, darin den Ursprung der Freude an Dichtung und Literatur zu sehen – und unter den Begriff frühkindlicher „Literacy“ gefasst in den Kindergärten zu fördern.

Erst diese „Vergegenständlichung“ der Sprache ermöglicht die Segmentierung des Redeflusses in kleinere Sinneinheiten, die Untergliederung von Sätzen in Wörter, von Wörtern in Silben und von Silben in Laute. „Phonologische Bewusstheit“ im engeren Sinne meint beispielsweise die Fähigkeit, den Anlaut oder Endlaut eines Wortes zu erkennen. Die Antwort auf die Frage: „Womit fängt Auto an? Hör genau hin!“ lautet dann eben „Mit au!“ und nicht mehr: „Mit einer Stoßstange!“ Bei Reimwörtern wie Haus und Maus werden die Buchstaben H und M als ausschlaggebend für die Bedeutungsdifferenz erkannt und benannt. Auch die Lautsynthese wird vollzogen.



Wozu diese Erläuterungen? Weil die „phonologische Bewusstheit“ im Zusammenwirken mit orthographischem Regelwissen von zentraler Bedeutung für die Lese- und Rechtschreibkompetenz ist. Ihre altersgerechte Ausbildung gilt als wichtiger Indikator dafür, ob ein Kind mit erhöhter Wahrscheinlichkeit ein „Risiko“ für die Ausbildung von Legasthenie, Lese- und/oder Rechtschreibstörung, -schwäche oder -schwierigkeit aufweist. Mit der Abstufung der aufgeführten Bezeichnungen soll hier zugleich angedeutet werden, dass es sich definitorisch-diagnostisch um ein Feld zwischen Krankheit, Behinderung und Störung mit mehr oder weniger stark ausgeprägten Schweregraden und einem komplexen Erscheinungsbild handelt.

Einigkeit besteht aus medizinischer Sicht darüber, dass es sich bei Legasthenie um „Normabweichungen neuroanatomischer und hirnfunktioneller Merkmale“ handelt und im Sinne einer „Teilleistungsstörung“ andere intellektuelle Fähigkeiten davon nicht betroffen sind. Die eigentlichen Ursachen können unterschiedlich sein und sind Gegenstand genetischer, neurobiologischer und kognitionswissenschaftlicher Forschung. Die Therapien, die von einem interdisziplinären Fachgremium mit hundertprozentigem Konsens empfohlen werden, sind symptomorientiert. Gezieltes Lese- und Rechtschreibtraining, die Vermittlung von Lernstrategien und Arbeitstechniken sowie eine ganzheitliche Förderung der betroffenen Kinder, um sie auch in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen, gelten gegenwärtig in den meisten Fällen immer noch als die sinnvollsten und hilfreichsten Fördermaßnahmen.

Bernadette Ott