

Voland, Renate

Phonologische Orientierungen beim Schriftspracherwerb. Eine quantitative Analyse von Entwicklungszeichen

Unterrichtswissenschaft 19 (1991) 4, S. 365-381



Quellenangabe/ Reference:

Voland, Renate: Phonologische Orientierungen beim Schriftspracherwerb. Eine quantitative Analyse von Entwicklungszeichen - In: Unterrichtswissenschaft 19 (1991) 4, S. 365-381 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-297049 - DOI: 10.25656/01:29704

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-297049>

<https://doi.org/10.25656/01:29704>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELIZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
19. Jahrgang/Heft 4/1991

Thema:

Schule und danach

Verantwortlicher Herausgeber:
Jürgen Baumert

Jürgen Baumert: Thema: Schule und danach	290
Heiner Meulemann: Studienwahl zwischen Interesse und Herkunft	292
Karl Ulrich Mayer: Lebensverlauf und Bildung	313
Jürgen Baumert: Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion	333

Allgemeiner Teil

Norbert M. Seel: Lernumgebungen und institutionell-organisatorische Bedingungen des Instruktionsdesigns	350
Renate Voland: Phonologische Orientierungen beim Schriftspracherwerb: Eine qualitative Analyse von Entwicklungszeichen	365

Berichte und Mitteilungen	382
----------------------------------	-----

Buchbesprechung	383
------------------------	-----

Renate Voland

Phonologische Orientierungen beim Schriftspracherwerb: eine qualitative Analyse von Entwicklungszeichen

Phonological Orientation when Learning Written
Language: a Qualitative Analysis of Development
Indicators

Die Arbeit geht der Frage visueller vs. phonologischer Orientierungen beim Lesenlernen nach. Wortleseversuche von Kindern in der 27.-29. Unterrichtswoche werden mittels linguistischer Kategorien beschrieben und im Hinblick auf das Vorherrschen einer logographemischen, alphabetischen oder drei verschiedener Übergangsstrategien qualitativ analysiert. Die Lesestrategien variieren interindividuell und insbesondere bei Kindern mit noch vorhandenen Leseunsicherheiten auch intraindividuell. Phonologische Elemente sind in den kindlichen Lesungen aber stark verbreitet, und alphabetische Ansätze lassen sich auch in auf den ersten Blick logographemischen Lesungen aufspüren.

This study examines the question of visual vs. phonological orientation when learning to read. Attempts by children to read words in the 27th - 29th week of lessons are described in terms of linguistic categories and qualitatively analyzed with respect to the prevalence of logographic, alphabetic or three different transitory strategies. The reading strategies vary inter-individually and especially for children with shaky reading skills, intra-individually as well. Phonological elements are very common in the readings of the children and alphabetic approaches can also be detected in those readings which at first glance appear to be logographic in nature.

Wie familiäre Lesepraktiken sich nicht nach lesepädagogischen Maßnahmen richten, sondern eigenen Gesetzmäßigkeiten gehorchen (Hurrelmann 1988), so geht das einzelne Kind in der Aneignung der Schrift eigene Wege, die nicht notwendig mit den vom Fibellehrgang zu einem Zeitpunkt verordneten Erwerbungen verbunden sind. Vielmehr sind Lesen- und Schreibenlernen als individuelle Denkentwicklung zu begreifen (Brügelmann 1986 und 1987). Die qualitative Analyse von Wortleseversuchen von Kindern des ersten Schuljahres offenbart erhebliche individuelle Unterschiede im Umgang mit der Wortvorlage, darin, was und wie (re)produziert wird (Voland 1988). Manchmal läßt die Verschiedenheit der Leseversuche eine gemeinsame Lehrgangsbasis kaum erkennen. Dabei sind die in den Lesungen enthaltenen Fehler nicht nur orthographische Normabweichungen, sondern auch Entwicklungszeichen von Kindern und lernspezifische Notwendigkeiten (Dehn 1988).

Individuell unterschiedliche Wege zur Schrift mögen jedoch wegen ihres identischen Ziels einer gemeinsamen Entwicklungslogik folgen, die sich

durch Vergleich von Einzelverläufen aufspüren läßt. Hypothetische Gesetzmäßigkeiten werden in Entwicklungsmodellen des Schreib-/Leseprozesses beschrieben. Nach den Stufenmodellen von Frith (1985) und Günther (1986) nähern sich Kinder, nachdem präliterale-symbolische Vorbedingungen erfüllt sind, zunächst in einer rein visuellen Vorgehensweise der Schriftsprache. Wörter werden durch Orientierung an dominanten optischen Merkmalen identifiziert und dargestellt. Auf das als logographemisch bezeichnete Vorgehen folgen eine alphabetische, auf formale Graphem-Phonem-Analyse zentrierte und eine orthographische, auf linguistische Wortbildungsregeln gestützte Strategie. Den Abschluß bildet im weitergehenden Modell von Günther (1986) ein sogenannter integrativ-automatisierter Umgang mit Schrift.

Günther (1986) stellt fest, daß der weitaus überwiegende Teil seiner untersuchten Erstkläßler ungeachtet der Lehrgangsentention logographemisch liest, findet aber gleichzeitig empirisch eine Übergangsstrategie zum alphabetischen Niveau, die Syntheseansätze, Wortgliederung und Erlesen von Silben oder Konsonant-Vokal-Gruppen beinhaltet und die ursprüngliche Modellvorstellung verfeinert. Angesichts empirisch nicht eindeutig als logographemisch oder alphabetisch einzuordnender Lesungen erscheint der Versuch vielversprechend, verborgenen Syntheseansätzen bei Leseanfängern auf die Spur zu kommen. Die vorliegende Arbeit versucht zu zeigen, daß auch auf den ersten Blick logographemische Lesestrategien individuell phonologische Orientierungen beinhalten, die die Konsonant-Vokal-Gruppen- bzw. Wortsynthese bahnen.

Eine individuelle Schriftsprachentwicklung sei hier zunächst an drei ausgewählten Beispielen von Spontanschreibungen eines Kindes veranschaulicht (Abb. 1). V. schreibt aus eigenem Antrieb und individuell richtig. Zwischen V.s Briefen liegen sieben und drei Monate, in denen sich das Kind über eigene sprachliche Erfassungs- und Ausdrucksformen der Erwachsenenschrift annäherte. Die Beispiele erlauben es, Ausspracheweisen des Kindes nachzuvollziehen und zeigen zudem, wie es Wörter mit Hilfe individuell bekannter graphischer Lautrepräsentanten aktiv selbst konstruiert.

Der erste Brief besteht aus einem kontinuierlichen graphischen Zeichenfluß mit z.T. individuellen Buchstabenformen und Trennschärfungenauigkeiten zwischen lautlich ähnlichen Zeichen. Wörter sind durch einen einzelnen Vokal („E“ für „ich“, „A“ für „auch“) oder durch konsonantische Lautskelette („WL“ für „will“, „GN“ für „gehen“) repräsentiert, bei denen auf Vokale ganz verzichtet wird. Beim Wort „wieder“ ist das Konsonantengerüst bereits vokal aufgefüllt. Am Ende des Wortes steht der wegen der vokalischen Nachartikulation durch den Murmellaut ähnliche Lautname [d] (Tab. 6). Wie in der von Eichler (1976) beschriebenen ersten Phase der spontanen Schriftsprachentwicklung scheint die Aufmerksamkeit des Kindes hier auf Aspekte des inneren akustischen Impulses gerichtet zu sein, die individuell gerade

EWLANIPCUZU3
IASTANGN

V. (4; 10 Jahre)

Ich will auch wieder zu
Sebastian gehen

EIGENDLICH BIN ICH
SCHON LÜNGST FORTIG
MIT ZÜHNPUTZEN

V. (5; 5 Jahre)

Eigentlich bin ich
schon längst fertig
mit Zähneputzen

LIEBER HERRN KOSTING,

ICH HOFFE DAS SIE NICHT
GEBÜSOHOEDFICH KRANKE
WÖAST. ICH HABE VORÜA MICH
GEBACHT DUHSTENEBRUE. ←
ICH FREUE MICH SCHON AUF DEN
WINTER DAKAN ICH SCHIFAHREN

Liebor Herr Kosting.
Ich hoffe, daß Sie nicht
so häufig krank
wirst. Ich habe früher immer
gedacht, Du hast oino Brillo.
Ich froue mich schon auf den
Winter Du kann ich Schifahren

Deine Virginia

DEINE VIRGINIA.

V. (5; 8 Jahre)

Abb. 1: Individuelle Schreibversuche

besonders hervorstechen und andere Lautwerte zurücktreten lassen. Während auch der zweite Brief weitgehend noch aus einem kontinuierlichen Buchstabenfluß besteht, zeigt der dritte Brief eine deutlichere Wortabgrenzung durch Schreiblücken. Beide Briefe bestehen aus vollständigen Lautgebilden mit wohlgeordneten vokalen und konsonantischen Lautrepräsentanten. Bemerkenswert sind die vorkommenden Überlautierungen „NGK“ für den ng-Laut bzw. „NGKSST“ für die Lautverbindung aus ng- und st-Laut (Tab. 6). Die Artikulation wird jeweils durch den harten k-Laut, bei dem sich wie bei [k] und [g] der hintere Zungenrücken in Richtung des weichen Gaumens bewegt, gründlich akzentuiert und abgeschlossen. Offenbar bemüht sich das Kind hier, alle lautlichen Aspekte genau, detailliert und unterscheidbar

zu erfassen und in der Schrift wiederzugeben. Die Schreibungen entsprechen der individuellen Sprechweise („fertich“ für „fertig“, „wöast“ für „wirst“, „vrüa“ für „früher“) und verraten eine besondere, kreative Denkweise, die individuell Unbekanntes durch Kombination individuell bereits bekannter Elemente zu ersetzen vermag. So wird der eu-Laut in „häufig“, dessen graphische Entsprechungen dem Kind nicht geläufig sind, mit Hilfe des offenen o, des Murmellautes und des l-Lautes aus seinen individuellen Bestandteilen aufgebaut (Tab. 6).

Dem zweiten und dritten Brief liegt augenscheinlich eine alphabetische Strategie mit individuellen Graphem-Phonem-Korrespondenzen zugrunde. Der erste Brief gibt das Schriftsprachentwicklungsniveau seiner Verfasserin weniger leicht zu erkennen. Es wäre jedoch voreilig, von der für Andere schwer lesbaren Buchstabenfolge auf eine logographemische Strategie mit rein visueller Orientierung des Kindes zu schließen. Das scheint bestenfalls beim Namen „Sebastian“ möglich, den V. schon wiederholt geschrieben gesehen hat.

Bei kleinen Kindern ist beobachtet worden, daß sie für ein neues, noch nicht erworbenes Lautwort ein phonologisch ähnliches, individuell bereits bekanntes Wort in einem Bedeutungszusammenhang äußern, der für das neue Wort charakteristisch ist (Reimann 1986). Wie beim frühkindlichen Erlernen der Lautsprache finden sich beim Erwerb der Schriftsprache verborgene phonologische Orientierungen. Im obigen Beispiel mag das Kind ein auditiv vorgestelltes Wort auf enthaltene Laute mit Ähnlichkeit zu bereits gespeicherten Lauten untersucht und die individuell bekannten zugehörigen graphischen Zeichen für das gemeinte Lautwort aufgeschrieben haben. Es konstruiert so schriftsprachlich ein optisches Wortgebilde aufgrund von Lautähnlichkeit mit einem gehörten oder gedachten Wort der Lautsprache. Die graphischen Zeichen bekommen individuell die Bedeutung des Lautwortes. Hinweise für eine vorwiegend phonologische Orientierung im ersten Brief sind die gemäß der Lautfolge geordnete Reihenfolge der Buchstaben und die Verwendung des Buchstaben „E“ für „ich“, der im Wortbild gar nicht vorkommt, aber dem Anfangsbuchstaben „i“ von „ich“ lautlich ähnlich ist. Die Konzentration auf markante Merkmale, die einer logographemischen Strategie eigen ist, scheint, auch wenn sie sich in graphischen Zeichen äußert, hier nicht in erster Linie visuell, sondern phonologisch bestimmt zu sein.

Es ist zu vermuten, daß auch bei logographemisch anmutenden Leseversuchen, wenn das Kind visuell auf hervorstechende Merkmale fixiert ist, oft die korrespondierenden phonologischen Formen aktiviert und mit größeren lautsprachlichen Einheiten und zugehörigen Bedeutungen verknüpft werden. So kann ein Kind aufgrund erkannter Elemente und erlesener Wortteile eine Hypothese über die Bedeutung des Wortganzen bilden und so das Wort „erraten“. Sofern Raten nicht bloß Hilflosigkeit gegenüber der Schrift, sondern in diesem Sinn eine

Sinnerwartung (Dehn 1988) ausdrückt, kann es ein für das einzelne Kind hilfreicher Schritt im Leselernprozeß sein, der noch unvollkommene phonologische Orientierungen verrät.

In einer qualitativen Analyse von Leserversuchen von Kindern des ersten Schuljahres wird der Frage nachgegangen, welche Strategien die Kinder nach gut einem halben Jahr Unterricht anwenden, um Wörter zu identifizieren. Insbesondere sollen auf den ersten Blick logographemische Strategien auf phonologisch orientierte Leseanteile, d.h. auf individuelle alphabetische Erwerbungen untersucht werden.

Methode

45 Kindern aus zwei 1. Klassen, die Leseunterricht nach der Bunten Fibel (Hinnrichs & Will-Beuermann 1983) erhielten, wurden in der 27. bis 29. Unterrichtswoche jeweils zwölf vom Lehrgang her unbekannte, nach Länge und Schwierigkeit geordnete Wörter vorgelegt: du, so, Ton, was, Dose, Kabel, Reifen, Garten, Blaumeisen, Freikarte, Flugzeuge, Krankenhaus (Voland 1988). Die individuellen Wortleseversuche wurden in der Untersuchungssituation mitprotokolliert.

Die qualitative Auswertung erfolgt auf verschiedenen Ebenen (Dehn 1984). Zunächst werden die einzelnen Leseversuche pro Wort mittels linguistischer Kategorien beschrieben, z.B. hinsichtlich der Art der Wort(re)konstruktion (visuelle Aufmerksamkeit auf graphisch hervorstechende Merkmale, Fixierung auf dominante akustische Lautwerte, elementweise sukzessive Synthese, unvollständige Synthesen o.ä.). Die qualitative Analyse dient desweiteren der Suche nach Besonderheiten, die Aufschluß über das Leseentwicklungsniveau geben können: Reihenfolgevertauschungen, Buchstaben-Laut-Vertauschungen, Auslassungen, Hinzufügungen, Artikulationsungenauigkeiten, Zwischenartikulationen und andere Artikulationen ohne graphische Entsprechungen in der Wortvorlage und semantische Assoziationen.

Im Anschluß an die qualitative Beschreibung wird anhand aller Leseversuche eines Kindes zu einem Wort auf der Grundlage der Einteilung von Günther (1986) eine Entscheidung über die bei diesem Wort benutzte Lesestrategie getroffen. Die Betrachtung aller Lesungen zu den zwölf Wörtern zeigt, wie konsistent ein Kind eine gewählte Strategie oder einzelne Elemente einer Strategie anwendet und läßt mehr oder weniger valide eine Klassifikation des in der gesamten Leseprüfung gezeigten individuellen kindlichen Leseverhaltens als logographemisch, übergangsstrategisch, alphabetisch oder bereits integrativ-entfaltet zu.

Ergebnisse

Die alphabetische Strategie (α) Alphabetische Lesungen werden seltener als logographemische und übergangsstrategische zufällig richtig sein und

insgesamt häufiger der Wortvorlage entsprechen, da sie die Schriftsprachstruktur aufschlüsseln und phonologisch decodierend vorgehen. Eine alphabetische Strategie offenbart sich in häufig gelungenen Lautverschmelzungen, erfolgreichen elementweise sukzessiven, gedehnten oder silbischen Leseversuchen oder einer Kombination aus diesen Merkmalen.

Die Interpretation der sofort richtigen, d.h. lautlich ununterbrochenen und begriffsbezogenen Lesungen richtet sich nach dem von einem Kind gezeigten sonstigen Leseverhalten. Fehlen Leseversuche bei den übrigen Wörtern völlig oder kommen sonst vorwiegend sofort fehlerhafte Lesungen vor, die hilfloses Raten offenbaren, werden auch sofort richtige Lesungen ähnlich wie bei Günther (1986) als (höchstens) logographemisch einzuschätzen sein. Treten sie jedoch gemeinsam mit alphabetischem Vorgehen bei den übrigen Wörtern auf, sprechen sie eher für eine mindestens alphabetische, in Einzelfällen für eine bereits weiterentwickelte Lesestrategie.

Item	Reproduktion	Leistungsanalyse	Strategie
1	+		
2	+		
3	+		koin Hinweis auf die
4	+		Lesestrategie
5	Dos Dorse Do'so	KVK-Gruppe-Erlesen Zwischenartikulation [β] zw [o][z] Wortstrukturierung	Ux1 bzw. α
6	Ka'bel	Wortstrukturierung	α
7	+		koin Hinweis
8	Gar:ten	KVK-Gruppen-Erlesen mit Synthese	α
9	Blaumel:son	simultane Wortteilerfassung mit Synthese der KVK-Gruppe am Ende	α
10	Frel'ka:r'te	Wortstrukturierung, KV-Gruppe-Erlesen mit Synthese des nächsten Elements	α
11	Flug'zeug Flug'zeu'ge	Wortstrukturierung	α
12	Kra:n'kon'haus	KKV-Gruppe-Erlesen mit Synthese des nächsten Elements Wortstrukturierung	α

Zeichenerklärung: + sofortige richtige Reproduktion
' silbisch
: gedehntes Erlesen
[] phonetische Lautschrift
KV Konsonant Vokal
zw zwischen

Tabelle 1: Beispiel einer alphabetischen Lesestrategie (α) eines Kindes in der 28. Unterrichtswoche

8 von 45 Kindern wenden in ihren Leseversuchen über alle Items mit sehr hoher Konsistenz Elemente einer alphabetischen (α) oder fortgeschrittenen, entfalteten Strategie an. Gerade diese Kinder lesen die vorgegebenen Wörter häufig auf Anhieb richtig. Buchstaben-Laut-Vertauschungen sind selten. Die Synthese erleichternde Zwischen- und Nachartikulationen treten nur vereinzelt auf. Kinder dieser Gruppe legen zudem unterschiedliches Schwergewicht auf die einzelnen alphabetischen Elemente.

Die Übergangstrategie ohne Raten ($\ddot{U}\alpha 1$). Fehlende Graphem-Phonem-Zuordnungen, Positions- und Buchstaben-Laut-Vertauschungen können je nach Auftretenshäufigkeit Hinweise auf eine logographemische Lesestrategie geben, deren Unzulänglichkeit sich in solchen besonderen Leseeffekten zeigt (Günther 1986). Da solche logographemische Zeichen beim Übergang zum alphabetischen Leseniveau nicht notwendig vollends verschwunden sind, stellen sie kein sehr trennscharfes Kriterium zwischen den Strategietypen dar. Zwischenartikulationen (Koch & Koch 1921) aber markieren nach den vorliegenden Beobachtungen recht deutlich den Übergang. Sie erleichtern die Lautverschmelzung und sprechen daher für den beginnenden Erwerb einer alphabetischen Strategie. Da die Vorgehensweisen der Übergangstrategen jedoch sehr variieren, erscheint eine Gruppenunterteilung sinnvoll. Vor allem Vorkommen und Qualität von Rateversuchen trennt zwischen drei Übergangsgruppen. Die eher auf phonologische (*) oder visuelle (#) Aufmerksamkeit gründenden semantischen Assoziationen bei den Leseversuchen der Kinder sind Kernpunkt der qualitativen Analyse. Sie offenbaren sich zumeist, wenn sie der graphischen Vorlage nicht entsprechen, aber in Details mit ihr übereinstimmen. Solche erfolglosen Rateversuche geben entscheidende Hinweise über alphabetische vs. logographemische Leseanteile und sind daher wesentliches Kriterium für die Gruppeneinteilung nach Lesestrategien.

Die auf dem Weg zum alphabetischen Niveau am weitesten fortgeschrittene Übergangsgruppe ($\ddot{U}\alpha 1$) hat logographemische Tendenzen weitgehend überwunden. Sie verfügt wie die α -Gruppe über alphabetische Erwerbungen, die jedoch noch unvollkommen und mit geringerem Erfolg angewendet werden. Leseversuche werden vorzeitig abgebrochen, und falsche Erlesungen kommen häufiger vor. Außer bei einem Kind werden ein Viertel bis ein Drittel aller Items fehlerhaft reproduziert. Wie in der α -Gruppe werden die alphabetischen Elemente beim Worterlesen in unterschiedlichem Maße eingesetzt. Stehen in einem Fall gedehnte und silbische Erlesungen gleichgewichtig nebeneinander, so kommen in einem anderen Fall elementweise sukzessive und gedehnte Lesungen in einem fast ausgewogenen Verhältnis vor und überwiegen deutlich die auch vorhandenen silbischen Leseversuche (Tab. 2). Einige Kinder dieser Übergangsgruppe $\ddot{U}\alpha 1$ bauen ihr alphabetisches Lesevorgehen auf noch unzureichender Graphem-Phonem-Kenntnis auf

oder haben noch vereinzelt Schwierigkeiten mit der Lautverschmelzung, die sie durch graphisch nicht repräsentierte Zwischenartikulationen zu lösen suchen. Ratendes Lesen kommt nicht (mehr) vor.

Item	Reproduktion	Leistungsanalyse	Strategie
1	+		
2	+		kein Hinweis auf die Lesestrategie
3	+		Lesestrategie
4	wa:s was	KV-Gruppe-Erlesen mit sukzessiver Synthese	α
5	Do:so	KV-Gruppen-Erlesen mit Synthese	α
6	Ka:be:l Ka'bel	sukzessive Synthese Wortstrukturierung	α
7	Ro:f Ri:fon /oi Reifon	KV-Gruppen-Erlesen mit Graphem-Phonem-Unsicherheit	U _{α1} bzw. α
8	Gar:ten	KVK-Gruppen-Erlesen mit Synthese	α
9	Del Delau:me:l:son Dlaume:son	Zwischenartikulation [o] zw [b] [l] Erlesen der verschiedenen KV (KU)- Verbindungen mit Synthese	U _{α1} bzw. α
10	Fa:ei:ker Fro:l:k-ka Fro:l:ke Fro:l'kar:t	Zwischenartikulation [a] zw [f] [k] sukzessive Synthese, KVK-Gruppe-Er- lesen mit B/L-Vortauschung sukzessive Synthese, KV-Gruppe-Er- lesen ohne Verschmelzung B/L-Vortauschung Wortstrukturierung, suz. Synthese	U _{α1}
11	Fl, Flu Flug-z Flug-ze:u-k Flug'ou-k	Lautverschmelzung, elementare sukzessives Erlesen, Buchstabieren Graphem-Phonem-Unsicherheit Auslassen [ts]	U _{α1}
12	Karo Kar Kran:k Kranke:n	Fehler in der Wahrnehmungsrichtung und -genauigkeit Zwischenartikulation [a] zw [k] [k] KVK-Gruppe-Erlesen, Wortstrukturie- rung, Buchstabieren des Lautnamens sukzessive Synthese	U _{α1}
Zeichenerklärung: / mit Hilfe + sofortige richtige Reproduktion ' silblich : gedehntes Erlesen - keine Lautverschmelzung [] phonetische Lautschrift KV Konsonant Vokal Umlaut zw zwischen			

Tab. 2: Beispiel einer Übergangsstrategie ohne Raten (Ü_{α1}) eines Kindes in der 28. Unterrichtswoche

Die Übergangsstrategie mit phonologisch orientiertem Raten (Ü_{α2})

Eine andere als übergangsstrategisch einzuordnende Gruppe (Ü_{α2}) von 10 Kindern liest überwiegend alphabetisch, benutzt jedoch semantische Assoziationen zur Wortfindung. Daß es sich dabei nicht um logographemische Tendenzen im Sinne eines rein visuell orientierten Ratens, sondern um eine phonologisch orientierte Abkürzung des Leseversuchs via semantischer Speicherinformationen handelt, ergeben die vor der Assoziation erfolgten Einzellesungen, die Syntheseansätze und -leistungen offenbaren.

Item	Reproduktion	Leistungsanalyse	Strategie
1	b-u, bu, /d du	Buchstabieren von Lautnamen, D/L-Vortauschung, Lautverschmelzung	U
2	+		kein Hinweis
3	T-o-n To:n Ton	Buchstabieren der Lautnamen, Verschmelzung der beiden Anfangslaute Anfügen des nächsten Elements	u
4	w-a-s wa: was	Buchstabieren der Lautnamen, Verschmelzung der beiden Anfangslaute mit Syntheseansatz, Anfügen des nächsten Elements	u
5	D-o-s-s-e Do:s, Do'so	Buchstabieren d. Lautnamen, sukzessive Synthese, Wortstrukturierung	u
6	K-a-d, /b K-a-b-o-l Ka-b Ka'b	Buchstabieren der Lautnamen, D/L-Vortauschung, Verschmelzung d. beiden Anfangslaute und Buchstabieren des nächsten Elements Strukturierungsansatz	U
7	R-o-lf-o-n /el, R-el-f-o -n, Re'lfo-n Re'lfo:n	Buchstabieren mit Graphem-Phonem-Unsicherheit, VK-Gruppe-Erlösen Wortstrukturierung mit sukzessiver XVK-Gruppen-Synthese	U bzw. u
8	/G,G-a:r-t-e:n Gar'ten	Buchstabieren u. VK-Gruppen-Erlösen Wortstrukturierung	u
9	D-l-a-u-m /au, D-l, Dal Dalla, Dalaum- o-s-on-l Dalauml	Buchstabieren mit Graphem-Phonem-Unsicherheit, Zwischenartikulation [a] zw [b] [l] sukzessive Synthese, Fastlösung d. 1. Wortteils, VK-Gruppe-Erlösen, Durchgliederungsschwierigkeit, Syntheseabbruch	U
10	F-r, Fr Fore-el, k *verreisen	Buchstabieren, Lautverschmelzung Zwischenartikulation [e] zw [f] [ß] phonologisch orientierte semantische Assoziation	U ₂
11	/z /ou, F-l-u Fl-u, Flu, /g F-l, vor Flu, Fulg-s *Volgggen-o	Buchstabieren von Lautnamen sukzessive Synthese Perseveration (10. Item) Positionvertauschung, Lauterweichung phonologische Assoziation	U ₂
12	K-r, Ker-a Kar-u, Kur-na	Buchstabieren, Zwischenartikulation nacheinander [e], [a], [u] zw [k] [ß] D/L-Positionsvortauschung	U
Zeichenerklärung: / mit Hilfe + sofortige richtige Reproduktion ' silbisch : gedehntes Erlösen - keine Lautverschmelzung [] phonetische Lautschrift KVU Konsonant Vokal Umlaut zw zwischen * phonologisch			

Tab. 3: Beispiel einer Übergangsstrategie mit phonologisch orientiertem Raten (Üa2) eines Kindes in der 29. Unterrichtswoche

Das Wort „Kabel“ ist in einem Fall schon vollständig synthetisch aufgebaut, bevor es mit dem lautlich ähnlichen Wort „Gabel“, dessen Bedeutung vermutlich individuell vertrauter ist, verwechselt wird. Sofern die in einem weiteren Fall als semantische Assoziation eingeordnete Lesung „Kar'ten“ nicht bloß aufgrund der Buchstaben-/Lautvertauschung zustande gekommen ist und gar kein Raten beinhaltet, handelt es sich wohl um eine Assoziation aufgrund erfolgreicher Synthese des

Wortmittel- und -endteils. Auch die Lesung „Flugzeug“ erfolgt nach teilweise synthetischem Erlesen des Wortes, was dafür spricht, daß es sich um eine phonologisch orientierte Assoziation der individuell bekannten Bedeutungsstruktur „Flugzeug“ handelt, deren mundartlich geprägte Form geäußert wird. Anschließend kommt es zur semantisch vermittelten Vollendung der Syntheseleistung „Flug’zeu’ge“. Ganz ähnlich verhält es sich mit dem von einem Kind fragend geäußerten Wort „Flugzeug“, nachdem der erste Wortteil synthetisch erlesen wurde. Die Assoziation „Kinderhaus“ erfolgt nach synthetischer Fastlösung der Wortvorlage „Krankenhaus“ nach Ausgliederung des Wortteils „kenhaus“. Die semantische Assoziation „Wasser“ kommt nach konsequenter sukzessiver Wortsynthese „was“ zustande und wird vermutlich durch die Nachartikulation mittels Murmeellaut (Tab. 6) vermittelt. In einem anderen Fall versagt die alphabetische Strategie vermutlich wegen Strukturierungsschwierigkeiten vor allem bei den langen und schwierigen Wortvorlagen. Das Wort „Blaumeisen“ wird bis »Blaum« sukzessiv erlesen. An die folgende lautlich ähnliche Assoziation „Pflaume“ wird das Wortende „sen“ korrekt angehängt. Ein Kind (Tab. 3) wendet die elementweise sukzessive Synthese bis zu den zweisilbigen Wörtern mit KVK-KVK-Struktur erfolgreich an, scheidet dann jedoch an individuell fehlenden weiteren Strukturierungsmöglichkeiten und verfällt in Rateversuche aufgrund bereits erlesener Wortteile. Die bezüglich der Wortvorlage „Freikarte“ gebildete falsche Hypothese über das Wort wendet das Kind im 11. Item auf die neue Vorlage an, indem es von seinem Responsewort „verreisen“ die Silbe „ver“ perseverieren läßt. Nach korrektem Buchstabieren der Lautnamen des Wortes „Blaumeisen“ synthetisiert ein anderes Kind die Einzellaute mit Auslassungen und fehlerhafter Reihenfolge zu der phonologischen Form „Blumes:ei“, die es zu der Assoziation „Polizei:“ führt. Mit der Lesung „Ka:m“ ist in einem weiteren Fall vermutlich die Bedeutungsstruktur „Kamm“ gemeint, die durch die zuvor gedehnt erlesene KV-Gruppe „Ka:“ aktiviert wurde. Zur Assoziation „Kappe“ kommt es nach weiterem, aber unvollendetem synthetischen Wortaufbau. Die phonologische Orientierung bei den semantischen Assoziationen dieser Gruppe korrespondiert mit dem sonstigen alphabetischen Vorgehen dieser Kinder in den übrigen Leseversuchen.

Die Entwicklung der alphabetischen Strategie zeigt sich in beiden Übergangsgruppen Ü α durch die teilweise häufigen Zwischenartikulationen. Manche Kinder setzen systematisch verschiedene Laute artikulationserleichternd zwischen dieselben zwei graphisch repräsentierten Laute, um eine Lautverschmelzung zu erreichen. So spricht ein Kind beim Erlesen des Wortes „Blaumeisen“ nacheinander den Murmellaut zwischen [b] und [l], [l] zwischen [b] und [l] und [a] zwischen [b] und [l]. Im Item „Krankenhaus“ fügt ein anderes Kind zunächst [e], dann [a] und schließlich [u] zwischen [k] und geriebenes Zäpfchen-R (Tab. 6) lautlich ein.

Die Übergangsstrategie mit phonologisch und visuell orientiertem Raten (ÜL). Während sich die beiden, einer alphabetischen Strategie nahen Übergangsgruppen (Ü α 1 und Ü α 2) durch das Fehlen bzw. Vorkommen von Rateversuchen trennen lassen, unterscheiden sich die zweite und dritte Übergangsgruppe (Ü α 2 und ÜL) in der Qualität von allemal vorhandenen Rateversuchen, die in Ü α 2, wie beschrieben, ausschließlich phonologisch und in ÜL bei einzelnen Leseversuchen auch visuell orientiert sind. Die dritte Übergangsgruppe (ÜL), der 16 Kinder angehören, zeigt also neben alphabetischen Erwerbungen noch logographemische Lesetendenzen in einem engen Sinn, bei denen von einem einzelnen Buchstaben oder einer graphischen Einheit auf das ganze Wort geschlossen wird. Es kommt zu den sofortigen Responsewörtern „und“ beim Item „du“ und „Dach“ beim Item „Dose“. Beim Item „Ton“ verwenden mehrere Kinder in ihren Wortfindungsversuchen das Fibelwort „Tor“, nachdem sie die Anfangszeichen buchstabiert haben oder spontan ohne vorherige Leseversuche. Der dem >n< entsprechende Laut wird an das Wort „Tor“ artikulatorisch angefügt. Möglicherweise wegen der phonologischen Verfremdung verwirft ein Kind nach Anfügen des [n]-Lautes offenbar die kognitive „Tor“-Hypothese und findet das Wort „tun“. Der Assoziation „wach“ zur Wortvorlage „was“ geht kein Synthesversuch, lediglich Buchstabieren der beiden Anfangslautnamen voraus. Die Bedeutungsstruktur „Durst“ wird von drei Kindern dieser Übergangsgruppe beim Item „Dose“ aktiviert. Die Assoziationen schließen unmittelbar an die ununterbrochen geäußerte Einheit „Do“ an. Die Artikulationen sind mundartlich überformt oder ungenau. Zwei Fälle verraten bezüglich dieses Items ein logographemisches Vorgehen, während in einem anderen Fall die mit Buchstaben-Laut-Positionsvvertauschung erlesene phonologische Form „Does“ die semantische Assoziation „Durst“ begründet. Ein Kind buchstabiert die Lautnamen des Wortes „Dose“. Danach kommt es zu den deutlich am Graphen „D“ ausgerichteten Rateversuchen „das“, „du“ und „Doris“ (Tab. 4). Die Assoziationen „Kordel“ und „Karte“ treten unmittelbar nach der Wortvorlage „Kabel“ auf. Ein Kind verwendet das Responsewort „Karte“ gleich bei zwei verschiedenen Items. Nach „Kabel“ tritt es beim übernächsten Item „Garten“ erneut auf. Beim Item „Reifen“ kommt es zu dem Rateversuch „Kiel“, nachdem die ersten drei Lautnamen buchstabiert wurden. Die visuelle Orientierung auf ausgewählte graphische Merkmale verleitet ein Kind beim Item „Blaumeisen“ zu der Assoziation der Bedeutungsstruktur „Blumen“, die nicht durch einen Syntheseansatz oder festgestellte phonologische Elemente vermittelt wurde. Allerdings kommen auch Responses vor, wie „Kamm“ und „Kamel“, sowie „Kelle“, bei denen wegen vorherigen sukzessiven Erlesens oder eines gedehnten Syntheseansatzes bzw. fehlerhafter Teilworterlesung neben visuellen auch phonologische Anteile bei der Wortfindung angenommen werden müssen. So kommt der Response „Karte“ auch als wohl phonologisch orientierte

Assoziation nach der zuvor gedehnt erlesenen Buchstabengruppe „Ka“ vor. Zu einer Fülle phonologisch orientierter Assoziationen kommt ein Kind aufgrund fehlerhafter Teilwortlesungen des Items „Blaumeisen“. Die Rateversuche verschiedener Kinder beim Item „Freikarte“ erfolgen nach vorausgegangenen alphabetischen Wortdurchgliederungen oder gedehnten Syntheseversuchen. In einem Fall kommt es zur Assoziation „Freiheit“ mit der Äußerung „Freireit“, nachdem das Item „Freikarte“ bis Freik“ sukzessiv erlesen wurde. Vermutlich wird das Wortende „heit“

Item	Reproduktion	Leistungsanalyse	Strategie
1	b-u, bu d-u, du	Buchstabieren mit D/L-Vertauschung Lautverschmelzung	
2	s-o, so:	Buchstabieren, Lautverschmelzung	kein Hinweis
3	T-o, To:n	Buchstabieren, elementweise sukzessive Synthese	α
4	w-a, was	Buchstabieren, Nennen d. Wortganzen	kein Hinweis
5	D-o Do:so	Buchstabieren sukzessive KV-Gruppen-Synthese	α
6	X-a #Klau:s Xan /b Kamp #*Kanne	Buchstabieren, visuelle Orientierung am Anfangsbuchstaben und semantische Assoziation eines Fibelworts, KV-Gruppen-Erlesen mit Nachartikulation Zwischenartikulation [m] zw [a][b] Assoziation o. individuell bekannten Bedeutungsstruktur	UL
7	R-el, Rei:fo Rei'fon	Buchstabieren, sukzessive KV-Gruppen-Synthese, Wortstrukturierung	α
8	G-a Ga:r'ten	Buchstabieren, Lautverschmelzung und Synthese des nächsten Elements Wortstrukturierung	α
9	B-l lau:m-mel:so	Buchstabieren, Verlust d. Anfangslautes, sukzessive Synthese, KV-Synthese des 2. Wortteils ohne Verschmelzung mit dem 1. Wortteil	U
10	'F-r, Frei:n *Frou:do Frei:t Frei-arte *achte	Buchstabieren, sukzessive Synthese mit Nachartikulation, phonologisch orientierte semantische Assoziation D/L-Vertauschung Auslassung [k] phonologische Assoziation	UL
11	Flug'zouch Flo:	Wortstrukturierung, Fastlösung Lautverschmelzung mit Syntheseansatz Graphem-Phonem-Unsicherheit bzw. Durchgliederungsschwierigkeit	U
12	X-r #Kreide Krei'de'ha-au h-au hau:so	Buchstabieren, visuelle Orientierung u. semantische Assoziation o. individuell bekannten Bedeutungsstruktur Fixierung auf o. falsche Hypothese KV(KU)-Gruppe-Erlesen, sukzessive Synthese, Nachartikulation [ʒ]	UL
Zeichenerklärung: / mit Hilfe + sofortige richtige Reproduktion ' silblich : gedehntes Erlesen - keine Lautverschmelzung [] phonetische Lautschrift KVU Konsonant Vokal Umlaut zw zwischen * phonologisch # visuell			

Tab. 4: Beispiel einer Übergangsstrategie mit visuell orientiertem Raten (ÜL) eines Kindes in der 28. Unterrichtswochen

und das Wort „Freiheit“ aufgrund des zuvor zwar erlesenen, nunmehr aber als Bedeutungsganzes aufgefaßten Wortteils „Frei“ assoziiert. Die Synthese wird frühzeitig zugunsten eines semantisch begründeten Rateversuchs abgebrochen. Visuelle und phonologische Anteile mögen bei dieser Assoziation zusammenwirken. Ein ähnlicher kognitiver Vorgang mag der Assoziation „Flughafen“ nach unvollkommenem Erlesen des ersten Wortteils von „Flugzeuge“ zugrundeliegen und der Assoziation „wagen“ als Ergänzung des zuvor mit Lehrerhilfe erlesenen Wortteils „Kranken“ von „Krankenhaus“. Nach der Vorlage „Krankenhaus“ kommt als sofortige Nennung einmal das Wort „Garn“ vor und als Nennungen nach vorherigem Buchstabieren „K-r“ die Wörter „Kreide“ und „Karten“. Beim Response „Flughaus“ zum Item „Krankenhaus“ handelt es sich in einem Fall vermutlich um eine visuelle Orientierung am Wortteil „haus“ und um einen Perseverationseffekt vom nicht korrekt erlesenen 11. Item „Flugzeuge“ zum 12. Item „Krankenhaus“.

Die logographemische Strategie (L): Der Schluß vom graphisch markanten Teil auf das ganze Wort ist zentrales Kennzeichen der als logographemisch (L) bezeichneten Strategie. Die an Fibelwörtern oder einzelnen graphischen Elementen orientierten Rateversuche begründen die geringe Wahrscheinlichkeit richtiger Lesungen und die Fehlerhäufungen bei unbekanntem Wörtern. Die 7 Kinder dieser Gruppe zeigen keine Übergangszeichen zu einer alphabetischen Strategie. Sie äußern spontan oder nach vorherigem Buchstabieren einiger oder aller Lautnamen Wörter, die nicht mit der Vorlage übereinstimmen.

Item	Reproduktion	Leistungsanalyse	Strategie
1	u /d	Buchstabieren, Graphem-Phonem- Unsicherheit	kein Hinweis
2	s /o #Gusi	Buchstabieren, Graphem-Phonem- Unsicherheit, visuell orientierte semantische Assoziation	L
3	T-o-n Tor	Buchstabieren, semantische Assozia- tion des Fibelworts "Tor"	L
4	w-a-s #wo #was	Buchstabieren, visuell am Anfangs- buchstaben orientierte semantische Assoziation	L
5	/d D-o-g-o #Esol	Buchstabieren, visuell an den End- buchstaben(-lauten) orientierte semantische Assoziation	L
6	#Klaus T. "neo!" /k K-a-/b-/o-l	visuell am Anfangsbuchstaben orien- tierte semantische Assoziation des Fibelworts "Klaus", D/L-Vorläusung Buchstabieren mit Graphem-Phonem- Unsicherheit	L
7	n-o-l-e-f-/o-n #alf	Buchstabieren der Laut- bzw. Buch- stabenamen, visuell am Anfangsbuch- staben orientierte semantische Asso- ziation des Fibelworts "Half"	L
8	Geld /G-a-t-l-/o-n	visuell am Anfangsbuchstaben orien- tierte semantische Assoziation Buchstabieren mit Graphem-Phonem- Unsicherheit	L
(Abbruch)			
Zeichenerklärung:		/ mit Hilfe	
		- keine Lautverschmelzung	
		# visuell	

Tab. 5: Beispiel einer logographemischen Lesestrategie (L) eines Kindes in der 28. Unterrichtswoche

So kommt es einmal zum sofortigen fehlerhaften Response „Geld“ beim Item „Garten“, das mit dem geäußerten Wort den Anfangsbuchstaben gemeinsam hat und zum Responsewort „Klaus“, das mit dem Bezugsitem „Kabel“ zudem in der Länge übereinstimmt. Buchstabieren von Lautnamen führt kaum zu einer phonologischen Ähnlichkeit des anschließend geäußerten Wortes mit dem Itemwort. Die Responsewörter „kauft“ zum Item „Kabel“ und „Tor“ zum Item „Ton“ sind Fibelwörter, die mit der Vorlage einen bzw. zwei Anfangsbuchstaben gemeinsam haben und in der Wortlänge übereinstimmen. Noch deutlicher tritt die lautliche Unähnlichkeit bei den Äußerungen „Sack“ zu „was“, „Susi“ zu „so“, „wo“ zu „was“, „Esel“ zu „Dose“, „Ralf“ zu „Reifen“ (Tab. 5) hervor, zumal im letzten Beispiel $\text{>ei<} \text{ als [e] und [i] buchstabiert wurde. In einem Fall erscheint das Raten von Wörtern oder Wortfragmenten ohne erkennbare Assoziationsgrundlage. Auch die Leseversuche zweier weiterer Kinder geben nach den oben dargelegten Kriterien keine konkreten Hinweise auf eine Strategie und werden daher als höchstens logographemisch eingeordnet.}$

Die durch die qualitative Analyse und die Dreigliederung der Übergangsstrategie aufgedeckten alphabetischen und logographemischen Leseanteile werden in Abb. 2 veranschaulicht. Die Übergangsstrategien mit alphabetischen Anteilen, aber ohne logographemische Merkmale sind graphisch der alphabetischen Strategie angegliedert, die Übergangsstrategie mit alphabetischen und logographemischen Anteilen ist graphisch der logographemischen Strategie zugeordnet. Dadurch wird deutlich, daß nach einem halben Jahr die Zahl der Erstkläßler, die logographemische Tendenzen überwunden haben, etwa ebensogroß ist

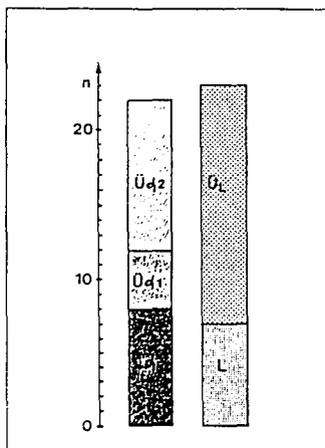


Abb. 2: Verteilung der Lesestrategien: alphabetisch (α), logographemisch (L), Übergangsstrategie ohne Raten ($\text{Ü}\alpha 1$), mit phonologisch orientiertem Raten ($\text{Ü}\alpha 2$) und mit phonologisch und visuell orientiertem Raten (ÜL),
 $n =$ absolute Anzahl von Kindern.

wie die Zahl derer, die solchen Tendenzen noch verhaftet sind. Logographemisches Lesen kommt demnach weit weniger häufig vor als nach der Analyse von Günther (1986) zu erwarten gewesen wäre.

Diskussion

Die qualitative Analyse von Leseversuchen von Erstkläßlern offenbart interindividuell verschiedene Wege des Schriftspracherwerbs. Mit unterschiedlichem Erfolg nutzt ein erheblicher Teil der Kinder Funktionen des phonologischen Leseweges (Ellis 1984; Temple 1985), bei dem auf Korrespondenzregeln zwischen Lautsprache und Elementen unserer Schriftsprache, wie Buchstaben oder Silben zurückgegriffen wird. Ein ebenso großer Teil der Kinder wählt den direkten Leseweg (Ellis 1984) von visuell erkannten graphischen Merkmalen über semantische Strukturen zu lautlichen Wortreproduktionen. Die visuelle Orientierung auf isolierte graphische Merkmale, die in der logographemischen Strategie zum direkten Schluß auf Wortbedeutung und Lautwort führt, ist häufig mit Syntheseansätzen und -versuchen verknüpft und mündet in ein alphabetisches Vorgehen. Erst die lautliche Vorstellung von Einzelementen, Verschmelzung von Konsonant-Vokal-Gruppen und Silben scheint oftmals den Weg zu individuell bedeutungshaltigen Wörtern der Lautsprache zu bahnen. Da phonetische Schreibsysteme phonemische Kodierungen und Dekodierungen erfordern (McGuinness 1985), verfügt etwa die Hälfte aller untersuchten Kinder, die Elemente einer alphabetischen Strategie nutzen, bereits nach einem halben Jahr Leseunterricht über gute Ansätze zur Bewältigung von Leseaufgaben. Nach anfänglicher visueller Aufmerksamkeit ist der Schluß auf ein bedeutungshaltiges Lautwort oft phonologisch vermittelt. Die Meditation setzt dabei auf verschiedenen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsniveaus an. Sie erfolgt z.B. durch vollständige, alle Einzelemente berücksichtigende Synthese unter Beachtung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen, manchmal nach teilweiser Synthese von Konsonant-Vokal-Gruppen oder Wortteilen oder nach Syntheseansätzen nach kleineren Lauteinheiten. Auf den ersten Blick logographemisches Vorgehen läßt sich so differenzieren in Lesungen ohne feststellbare phonologische Tendenzen und Lesungen mit mehr oder weniger komplexen phonologischen Orientierungen.

Die qualitative Analyse zeigt außerdem, daß Lesestrategien auch intraindividuell variieren. Bei ein und demselben Kind können sowohl verschiedene Merkmale einer bestimmten Strategie als auch Merkmale verschiedener Strategien festgestellt werden. Wir neigen dazu, uns Sachverhalte verständlich zu machen, indem wir ihre Komplexität reduzieren und Verhalten als eher situationsunabhängig und über die Zeit stabil auffassen. Auf einer solchen Überschätzung von Verhaltenskonsistenzen (Herrmann 1985) beruht prinzipiell auch der Versuch, das

Leseverhalten einzelner Kinder genau umschriebenen Strategien zuzuordnen. Die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Verhaltensbeobachtungen zeigen, daß insbesondere bei Kindern mit noch vorhandenen Leseunsicherheiten Merkmale einer Strategie intraindividuell oft inkonsistent verwendet werden. Individuelle Unterschiede in der Aneignung der Schriftsprache und Verhaltensungleichheiten im Leseprozeß zu akzeptieren, ist eine aus der Analyse von kindlichen Leseversuchen resultierende Konsequenz. Für die Praxis des Leseunterrichts lassen sich die Individualität der Kinder (Eysenck 1985) berücksichtigende, differentiell ausgewählte Lehrmethoden ableiten. Wegen der Struktur unserer Lautsprache und der starken Verbreitung phonologischer Elemente in kindlichen Lesungen scheint es sinnvoll, schwerpunktmäßig Methoden zu nutzen, die das phonologische Bewußtsein fördern.

ɔ	Murmellaut	z.B. halte ['haltɔ]
ŋ	ng-Laut	z.B. lang [lan]
ŋst	Lautverbindung mit ng- und st-Laut	z.B. Angst [anst]
ɔ	offenes o	z.B. Post [pɔst]
ɔʏ	eu-Laut	z.B. Leute [lɔʏtɔ]
ʁ	r-Laut (geriebenes Zäpfchen-R)	z.B. er [e:ʁ]

Tab. 6: Im Text umschriebene Zeichen der Internationalen Lautschrift

Literatur

- BRÜGELMANN, H. (1986): Fehler: „Defekte“ im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand? In: Brügelmann, H. (Ed): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, 22-31.
- BRÜGELMANN, H. (1987): „Jetzt fasteje ich Ganigsmar“. Kinder auf dem Weg zur Schrift. forschung-Mitteilungen der DFG 4/87, 12-14.
- DEHN, M. (1984): Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten. Zeitschrift für Pädagogik, 30, 1, 93-114.
- DEHN, M. (1988): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp.
- EICHLER, W. (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer, A. (Ed): Lesenlernen in Theorie und Unterricht. Reihe: Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie. Düsseldorf: Schwann, 44, 246-264.

- ELLIS, A.W. (1984): Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis. London/Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- EYSENCK, H. (1985): Sind die Eltern schuld? Von der Verantwortung für die Fehler unserer Kinder. In: Gumin, H. & Mohler, A. (Eds): Psychologie Psychologisierung Psychologismus. Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung. München: R. Oldenbourg, 59-77.
- FRITH, U. (1985): Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Patterson, K.E.; Marshall, J.C. & Coltheart, M. (Eds): Surface Dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London/Hillsdale N.J.: Erlbaum, 301-330.
- GÜNTHER, K.B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Ed): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, 32-54.
- HERRMANN, T. (1985): Das Psychische: Der Stein im Schuh der Psychologie. In: Gumin, H. & Mohler, A. (Eds.): Psychologie Psychologisierung Psychologismus. Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung. München: R. Oldenbourg, 115-132.
- HINNRICHS, J. & WILL-BEUERMANN, H. (Eds) (1983): Bunte Fibel. Leselehrgang auf der Grundlage des analytisch-synthetischen Schlüsselwortverfahrens. Druckschriftausgabe. Hannover: Schroedel.
- HURRELMANN, B. (1988): Das Verschwinden der Erwachsenen aus der Leseerfahrung der Kinder. Grundschule 7/8, 22-25.
- KOCH, J. & KOCH, M. (1921): Lesen als Gebärdenspiel. Rhythmus und Mimik im Erstunterricht. Begleitwort zum „Lustigen Fingerbüchlein für den Arbeitsunterricht“. Pädagogik der Freude 1. Düsseldorf: Trüwell.
- McGUINNESS, D. (1985): When Children don't learn. Understanding the Biology and Psychology of Learning Disabilities. New York: Basic Books.
- REIMANN, B. (1986): Phonetisch orientierte Interpretationen im frühen Spracherwerb des Kleinkindes. Zeitschrift für Psychologie, 194, 93-103.
- TEMPLE, C.M. (1985): Surface Dyslexia: Variations within a syndrome. In: Patterson, K.E.; Marshall, J.C. & Coltheart, M. (Eds.): Surface Dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London/Hillsdale N.J.: Erlbaum: 269-288.
- VOLAND, R. (1988): Zum differentiellen Einfluß von Lautgebärden auf Aspekte der Lesefähigkeit von Kindern des ersten Grundschuljahres. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 22, 188-209.

Anschrift der Autorin:

Renate Voland, Dipl.-Psych., Jühnder Straße 1, 3402 Scheden.