

Deutschdidaktische Perspektiven

**Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe
an der Universität Bremen
im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften**

Universität Bremen, Postfach 33 04 40, 28334 Bremen,
e-mail. iperrot@uni-bremen.de

GUDRUN SPITTA

Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe?

oder

Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung

Der folgende Beitrag ist in drei Teile gegliedert.

Als erstes wird eine Diskussion geführt um die jeweils besonderen Qualitäten von Sprachbewusstheit im Vergleich zu Sprachbewusstsein, wodurch eine Differenzierung beider Phänomene möglich wird.

Im zweiten Teil werden die spezifischen Entstehungsbedingungen von Rechtschreibbewusst-sein bzw. Rechtschreibbewusstheit im schulischen Kontext untersucht und in didaktischer Perspektive diskutiert.

Im dritten Teil wird der besondere Problemlösecharakter, der mit der Entwicklung von Sprachbewusstheit bzw. Sprachbewusstsein eng verknüpft ist, heraus gearbeitet und didaktisch implementiert.

Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein als qualitativ unterscheidbare Phänomene

*Juni 2000; 1. Klasse, Kind: J.**

Die Kinder arbeiten im Rahmen des Arbeitsplans an verschiedenen Aufgaben. J. schreibt einen freien Text. Mittendrin steht er auf und geht damit zur Lehrerin. Er weist auf die von ihm geschriebene Buchstabenkombination „GEE“ hin.

J: Ich will „gehe“ schreiben; aber das sieht so komisch aus.

L: Warum?.

J: Kann man das sooooo schreiben? Fehlt da nicht noch irgendwas?

L: Ja, das „stumme h“ in der Mitte.

J. geht zufrieden an seinen Platz.

In Rahmenplänen und Lehrbüchern für die Grundschule sowie in sprachdidaktischen Veröffentlichungen wird für Bereiche wie „Vermittlung von Sprachwissen“, Vermittlung „orthographischer Fähigkeiten“ sowie für die Vermittlung einer hohen sprachlichen Kompetenz im Sinne von „Sprachrichtigkeit“ gerne auf Begrifflichkeiten zurückgegriffen, die einen bewussten kognitiven Erwerbsprozess nahelegen. Es wird gesprochen von „Einsichten in die Struktur von ...“, „Kenntnis von ...“, Bewusstmachung von....“, „Erkennen, dass....“ u.ä..

Auch neuere Forschungen zum Schriftspracherwerb richten ihre Perspektive zur Zeit verstärkt auf die kognitive Seite des Erwerbsprozesses. Hier werden spezifische Fähigkeitsbündel wie „Segmentierungsfähigkeiten, phonologische Diskriminierungsfähigkeiten, Analogiebildungsfähigkeiten, Fähigkeiten zur abstrakten Perspektive auf die Sprache selbst als Gegenstand des Nachdenkens (Dekontextualisierungsfähigkeiten) als Vorläufer- und Begleitfähigkeiten für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen hervorgehoben. Dabei werden sie vorwiegend im Kontext bewusster kognitiver Einsichten, die es zu erwerben gilt, thematisiert. (Schmid-Barkow 1999, Hanke/Baumgarten 1999, Weinert 1997, Marx 1997).

Damit einher geht eine diesem Trend entsprechende gehäufte Verwendung einer neuen Art von Terminologie, bei der Begriffe wie „**Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit**“, **language awareness, Sprachaufmerksamkeit...**“ vermehrt Benutzung finden. Sie signalisieren dem in die neuen Forschungstrends eingeweihten Leser, dass es hier um den aktuellen Stand der didaktischen Forschung geht.

Nicht selten jedoch stehen diesen schön klingenden Begriffen weniger schöne inhaltliche Unbestimmtheiten bzw. Verschwommenheiten im Bedeutungsspektrum gegenüber.

So konstatieren sowohl Scheerer-Neumann (1998 a, b) als auch Valtin (1998 a, b) in ihren Forschungsüberblicken die Begriffe „language awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein“ als nicht eindeutig definiert bzw. als nicht eindeutig übersetzt, so dass sie mit einem gewissen Beliebigkeitscharakter gebraucht werden.

Der Komplexität der angedeuteten Phänomene werden auch Eingrenzungen auf ausschließlich „phonologische Bewusstheitsphänomene“ (Schmid-Barkow 1999) oder eher operativ-konnotierte Unterteilungen in „implizites, operatives und explizites Wissen“ (Hanke/Baumgarten 1999) nur bis zu einem gewissen Maß gerecht, da sie die Vielschichtigkeit sowie die Entwicklungsdynamik der zu untersuchenden Bewusstseins-/Bewusstheitserscheinungen zwangsläufig ausblenden müssen..

Eine gründliche Auseinandersetzung mit der Komplexität dieses Phänomens findet sich im deutschsprachigen Raum aus psycholinguistischer Perspektive bei Andresen (1985) sowie bei List (1992), in deren Arbeiten naturgemäß Forschungsergebnisse nach 1992 keine Berücksichtigung finden konnten.

Ausgehend von gedanklichen Impulsen aus diesen Arbeiten sowie aus den neueren Erkenntnissen der Neurowissenschaften (Roth 1996, Squire/Kandel 1999), insbesondere der Neurobiologie von Lernen und Gedächtnis, wurde für das an der Universität Bremen zur Zeit laufende Forschungsprojekt , die „Rebewu-Studie“¹, der Versuch unternommen, definitorische Klarheit zu erzeugen, um die bislang eher vage definierten Phänomene über einen Untersuchungszeitraum von vier Schuljahren hin (Klasse 1 bis 4 der Grundschule) als Mikro-Analysen sprachlicher Entwicklungsprozesse im Rahmen dichter Fallstudien genauer beobachten zu können.

Für dieses Projekt nehmen wir zunächst eine grundsätzliche Differenzierung in zwei deutlich unterscheidbare Qualitäten von Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein vor, die so auch für Rechtschreibbewusstheit /Rechtschreibbewusstsein gelten:

Sprachbewusstheit und **Sprachbewusstsein** sind diskret gekennzeichnet

- durch unterschiedliche Grade von Willkürlichkeit, Abstraktion und Systematik in der Perspektive sowie
- durch unterschiedlich enge Zugriffsverbindungen zur sprachlichen Intuition.
- Dabei kann Sprachbewusstsein sehr wohl ohne Sprachbewusstheit funktionieren; Sprachbewusstheit dagegen setzt Sprachbewusstsein voraus.

Die genauere Darstellung der Phänomene präzisiert im Folgenden die je unterschiedlichen Besonderheiten.

Sprachbewusstheit ist als der entschieden willkürlicher, systematischer und abstrakter ausgerichtete Prozess anzusehen. **Sprachbewusstheit** setzt - in kognitiver Klarheit darüber, dass ich ein Sprachproblem habe sowie ebenfalls in kognitiver Klarheit darüber, dass ich jetzt etwas tue, um dieses Problem zu lösen - willentlich eine Reflexion über den Aufbau und die Funktionsprinzipien von Sprache in Gang sowie über die eigene kognitive Aktivität, um bewusst und dies reflektierend

¹ REBEWU-Studie bedeutet: **RE**chtschreib**BEWU**bewusstheit als Konzept orthographischen Lernens? - Fallstudien zur Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit. Das Fragezeichen ist übrigens ein ernstgemeintes.

Lösungsprozeduren einsetzen zu können (eine Regel anzuwenden, Analogien aufzubauen, Eselsbrücken anzuwenden...).

Sprachbewusstsein dagegen ist deutlich enger mit der sprachlichen Intuition, dem Sprachgefühl als Ausdruck des unbewusst gespeicherten Netzwerkes von sprachlichen Kategorien und Regelsystemen, verbunden. **Sprachbewusstsein** drückt sich spontan in einem Problemlösungsverhalten aus, bei dem eine Person im Prozess der Sprachproduktion (in unserem Fall Schreiben, Rechtschreiben), quasi automatisch eine sprachliche Aktivität zur Problemlösung initiiert, aus dem „unguten Gefühl“ heraus, das „irgendetwas nicht stimmen“ könne, ohne dass diese Aktivität in dem Sinne bis ins Bewusstsein dringt, dass sie als Aktivität bewusst registriert oder willkürlich gesteuert eingesetzt wird sowie ohne, dass das Sprachsystem in Struktur und Funktionsweise bewusst reflektiert wird. Der Zugang ist eng an die unbewusst im Gehirn verankerten Sprachkategorien und -regelsysteme geknüpft.

Beide Prozesse / Zustände können prinzipiell sowohl auf die unbewusst verankerten als auch die bewusst internalisierten Systeme von Erkenntnissen über die Regelmäßigkeit von Sprache, zugreifen. Die Qualität des Zugriffs ist jedoch unterschiedlich. Während **Sprachbewusstheit** gezielt und erfolgreich auf bewusst internalisierte Regelsysteme zurückgreifen kann, um diese zur Problemlösung bei sprachlichen Irritationen einzusetzen, kann der Zugriff auf unbewusst verankertes Sprach- und Regelwissen bei bzw. gerade durch diesen willkürlich initiierten und bewusst durchgeführten Reflexionsakt gestört bzw. verbaut werden und zu Irritationen bis hin zur Blockierung dieser Fähigkeitsbündel führen. Dies scheint besonders dann der Fall zu sein, wenn Bewusstheitsprozesse extern eingefordert werden. Weiskrantz (1999), der sich in seinen Forschungen besonders mit dem unbewussten Wahrnehmen und Lernen befasst, liefert dazu ein drastisches Beispiel aus dem Golfspielbereich.

Um erfolgreich einen Gegner zu verwirren bzw. seine unbewusst gespeicherten Fähigkeiten zu blockieren „empfiehlt“ er, den Konkurrenten nach einem guten Schlag überschwänglich zu loben und zu bitten, das Geheimnis seiner Technik erfahren zu dürfen, am besten verbunden mit der Bitte um eine Zeichnung, auf der er erläutern solle, welcher Muskel wann und wie benutzt wurde. Dies reiche - so Weiskrantz- in der Regel aus, um eine Blockierung zu erreichen².

Wir haben ähnliche Versuche mit Studierenden gemacht, die wir (noch in Zeiten der alten Rechtschreibung) für ein Experiment baten, uns die Regeln der „S- SS- ß-Schreibung“ detailliert darzulegen. Nicht nur, dass keiner dies vollständig bewerkstelligte, sondern danach war die Verunsicherung der Studierenden über ihre Schreibweisen derartig groß, dass die tatsächliche und von ihnen subjektiv empfundene Fehlerhäufigkeit angestiegen war.

Prozesse von spontan sich ausdrückendem **Sprachbewusstsein** können bei erfolglosen Lösungsversuchen allerdings **von der Person selbst** bewusst übergeleitet werden in Prozesse, die auf der Ebene von **Sprachbewusstheit** operieren, die also bewusste und willkürliche Reflexion von Sprache im Bewusstsein dieser Aktivität darstellen, um das irritierende Problem doch noch erfolgreich lösen können.. Dieser Schritt zur Veränderung der Qualität des Prozesses **von Bewusstsein zu Bewusstheit** erfolgt jedoch keinesfalls regelmäßig und automatisch. Er stellt im

² Weiskrantz, Lawrence: Consciousness Lost and Found, Oxford University Press, 1999, zitiert nach: Schnabel, Ulrich: Wissen ohne zu wissen, in: Die Zeit, Nr. 6 /2000, S. 38.

Gegenteil eine kulturelle Leistung dar, die auf einem zumeist bewussten Aneignungsprozess der hierfür spezifischen Prozedur beruht, sich Sprache als abstraktes Regelsystem bewusst vor Augen zu führen, um eine sprachliche Irritation ausräumen zu können.. Außerdem muss das zu lösende Problem von so eminenter Wichtigkeit sein, dass eine intellektuell anspruchsvolle Lösungsprozedur bewusst in Gang gesetzt wird.

Bekanntermaßen wird diese Prozedur auch von Erwachsenen äußerst selten eingesetzt³ und nur dann gestartet, wenn sich eine sprachliche Irritation als so gravierend erweist, dass ohne eine Lösung des Problems eine Art von innerer Disbalance als zu unangenehm empfunden werden würde.

Dass wir versuchen, solche als unökonomisch oder aufwendig empfundenen Prozeduren so lange es geht zu vermeiden, zeigt das typische Leseverhalten kompetenter Leser.

Solange es die Sinnkonstruktion nicht wesentlich stört, vermeiden wir es z.B., die - für uns unaussprechlichen , d.h. unleserlichen, weil fremdartig geschriebenen - Namen von Personen genau zu merken. Uns reicht eine Art von diffuser gefühlsmäßiger Anmutung, die uns jeweils signalisiert, dass jetzt diese „unaussprechliche- unleserliche“ Person gemeint sein muss. Erst in dem Moment, in dem die Sinnkonstruktion z.B. durch einen weiteren ähnlich anmutenden Namen unmöglich gemacht wird (jetzt wissen wir überhaupt nicht mehr, wer gegen wen prozessiert oder wer sich wo verirrt hat....), sind wir bereit, uns intellektuell auf eine systematische Differenzierung der Namen zwecks genauer Unterscheidung einzulassen, d.h. wir leiten erst jetzt die Prozedur ein, bewusst zurück zu blättern, um eine systematische Namens- bzw. dann Situationsanalyse vorzunehmen.

Beide Phänomene - **Sprachbewusstheit** und **Sprachbewusstsein** - setzen eine spezifische Art von **Sprachaufmerksamkeit** voraus, je nach Fall entweder im Sinne einer bewussten, systematischen, an Kategorien orientierten „Fallanalyse“ oder aber im Sinne einer intuitiv bewirkten Konzentration auf Sprache. Qualität und Strategie der dabei wirksamen geistigen Ausrichtung sind unterschiedlich.

In der amerikanischen Bewusstseinsforschung spricht man in diesem Zusammenhang interessanterweise auch von „GEWAHRWERDEN“ (Chalmers 1996), womit von ihm ausdrücklich sowohl die enge Anbindung an die erlebnishaft Seite von Bewusstsein betont wird als auch die Verankerung dieses Gefühls in der Körperlichkeit.⁴

³ Ausgenommen sind hiervon selbstverständlich Menschen mit besonders ausgeprägten sprachanalytischen Interessen, die sich Sprachanalysen bzw- Sprachreflexionen zum Hobby oder zur Profession gemacht haben.

⁴ „Demnach ist Bewusstsein (*consciousness*) eng mit Gewahrwerden (*awareness*) korreliert - das heißt mit dem Vorgang , durch den Informationen im Gehirn für alle möglichen motorischen Prozesse wie Sprechen und Körperbewegungen verfügbar gemacht werden.“(S.47).

Chalmers, David, Das Rätsel des bewussten Erlebens, in: Spektrum der Wissenschaft, Heft 2, 1996, S. 40 - 47

*Im zitierten Eingangsbeispiel beschreibt das Kind J. dieses **Gewahrwerden** mit den Worten: „...das sieht so komisch aus“.*

Es bereitet J. ein Gefühl von Unbehagen, das Wort „gehe“ in der Version „gee“ zu sehen. Offensichtlich hat J. Ende des 1. Schuljahres eine Art ästhetisches Gefühl - ein erstes Bewusstsein - für das übliche Aussehen von Wörtern bzw. für eher unwahrscheinliche Buchstabenverbindungen (hier -ee-) entwickelt. Das unbehagliche Gefühl, dass da etwas ist, was so nicht in Ordnung ist, kann J. in Sprache transformieren: „Das sieht so komisch aus.“. Durch die Rückfrage der Lehrerin gelingt es ihm, dieses unguete Gefühl weiter zu präzisieren: „Kann man das soooo schreiben? Fehlt da nicht noch irgendwas?“

Mit der angebotenen Lösung ist er voll zufrieden. Er hat sein Problem gelöst. Mehr interessiert ihn nicht.

Die von uns vorgenommene Differenzierung von Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit mit Hilfe ihrer unterschiedlichen Anbindung an kognitive (-heit) bzw. intuitive (-sein) Prozesse entspricht im übrigen kategorial der von den Neurowissenschaften belegte These der grundsätzlich dualen Natur von Lern- bzw. Gedächtnisprozessen in unbewusstes und bewusstes Lernen.⁵

Aus dieser unterschiedlichen Qualität von Bewusstsein und Bewusstheit ergeben sich weitreichende Schlussfolgerungen:

1. Das kognitive Flair, das alltagssprachlich dem Begriff Bewusstsein anhaftet, erweist sich bei genauerer Analyse von **Bewusstseinsprozessen** in dieser Einseitigkeit als nicht ausreichend bzw. irreführend, da Bewusstseinsprozesse in ihrer Basis stets auf Gefühlen eines Bewusstseins gründen. Sie stellen also ein: „Ich fühle, also bin ich mir meiner bewusst-Phänomen“ dar. Die besondere Bewusstwerdungsdynamik wird durch die Versprachlichung eben des Gefühls (im Rahmen einer authentischen kommunikativen Situation) gut beobachtbar. Der Übergang vom vagen, in der sprachlichen Intuition verankerten Gefühl zu einer konkret benennbaren orthographischen Irritation wird durch die sprachliche Präzisierung des Gefühls geleistet, wobei der dabei stattfindende Bewusstseinsprozess temporärer Natur ist. Eben diese Dynamik offenbaren weitere Beobachtungen aus unserer Untersuchung:

⁵ In der Neurobiologie wird grundsätzlich unterschieden zwischen deklarativen = bewussten Gedächtnis- bzw. Lernprozessen (versprachlichen - „to declare“) und nicht-deklarativen = unbewussten gespeicherten (d.h. nicht versprachlichten) Gedächtnis- bzw. Lernprozessen, wobei diese in ihrem Zusammenspiel untersucht werden. Dabei weisen die neueren Forschungsergebnisse auf die bislang stark unterschätzte hohe Bedeutung nicht-deklarativer Lernprozesse auch für Sprachlernprozesse hin. Vgl. dazu Squire, Larry R. / Kandel, Eric R.: From Mind to Molecules. (Deutsch: Gedächtnis. Die Natur des Erinnerns), New York 1999 (Heidelberg 1999) sowie Goschke, Thomas (1996): Lernen und Gedächtnis. Mentale Prozesse und Gehirnstrukturen, in: Roth, Gerhard / Prinz, Wolfgang (Hrsg.) (1996): Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg

*Im Juni 2000 wird in einer anderen „unserer“ ersten Klassen Stationslernen durchgeführt.**

Das Kind K. bearbeitet die von der Lehrerin vorbereitete Station „Wörter mit D, d“.

Es möchte die Wörter einem Studenten (ST.) vorlesen.

Folgende Wörter stehen auf dem Zettel.

<i>der Wind</i>
<i>die Wand</i>
<i>die Hand</i>
<i>der Hund</i>
<i>das Kind</i>
<i>das Rad</i>

Dialog:

K.. „Komisch!“

ST. „Was denn?“

K. „Immer wenn das „d“ am Ende ist, dann sagt man das gar nicht so, sondern wie „t“.

Auch hier äußert das Kind zunächst ein Gefühl der Irritation „komisch“ und kann dieses auf Nachfragen sprachlich präzisieren. Hier wird ein Prozess des kurzen Gewahrwerdens einer sprachlichen Regelmäßigkeit (Auslautverhärtung) beobachtbar.

2. Im Gegensatz dazu erweist sich **Bewusstheit** als ein Phänomen des Intellekts: „Ich habe kognitive Klarheit über mein Handeln, im Sinne von ich beobachte mich beim Handeln und setze willkürlich, wissentlich Handlungsprozeduren in Gang, um ein von mir diagnostiziertes d.h. bewusst erkanntes und benennbares Problem zu lösen. Dabei bin ich mir meines Vorgehens so grundsätzlich auf einer Metaebene bewusst, dass ich mein Vorgehen im Falle von nicht erfolgreich erscheinendem Verlauf der angewandten Prozedur willentlich (und gegebenenfalls systematisch arbeitend) ändern kann. Ich interessiere mich dabei also nicht nur für die Lösung des Problems (wie im Falle der beschriebenen kindlichen Bewusstwerdungsprozesse), sondern ich bin ebenso sehr daran interessiert, mich bei der Prozedur der Problemlösung zum Zwecke ihrer Optimierung zu beobachten. Nicht nur das inhaltliche Problem (wie beim Bewusstsein), sondern zusätzlich die Art der Problemlösung ist Gegenstand meiner Aufmerksamkeit.“

Nicht, dass wir diese Art von Bewusstheitsprozessen bei Kindern ausschließen wollen, im Verlauf des ersten Schuljahres allerdings sind wir ihnen - mit unseren Beobachtungsmethoden (dichte Fallstudien) - nicht begegnet. Unseren Beobachtungen nach gab es für die Kinder bislang keinerlei Notwendigkeit, sich über die Problemlösungsverfahren selbst zusätzlich Gedanken zu machen. Motor von kindlichen Bewusstseinsprozessen im ersten Schuljahr war offensichtlich immer die Lösung eines aktuellen Problems. Die dahinter stehende weitere sprachliche Systematik war für die Kinder nicht von Belang.

Besonderheiten der Phänomene Rechtschreibbewusstsein - Rechtschreibbewusstheit

Der Aufbau von **Rechtschreibbewusstsein** (als Voraussetzung für die mögliche Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit) im Rahmen des schulischen Schriftspracherwerbsprozesses unterliegt im Vergleich zum Erwerb eines ersten grundlegenden Sprachbewusstseins durch mündliche Sprachlernprozesse in der familialen Situation einer zusätzlichen spezifischen Aufbaudynamik. Deren Kenntnis scheint für die Entwicklung didaktischer Szenarien, besonders zur Prophylaxe von Rechtschreibversagen, bedeutsam zu sein.

Für den Aufbau von Rechtschreibbewusstsein gilt nämlich, dass es - anders als das bisher angesprochene allgemeine Sprachbewusstsein - nicht oder aber nur in viel geringerem Maße auf vorschulischen kindlichen Vorerfahrungen aufbauen kann und daher einer zusätzlichen schulisch inszenierten Anregungsqualität bedarf. Die Notwendigkeit, im Anfangsunterricht ein Anregungspotential zum Aufbau von orthographiebezogenen Grundlagenerfahrungen bereit zu stellen, entsteht dadurch, dass beim vorschulisch-familialen mündlichen Spracherwerb sprachsystembedingt in der Regel keine oder nur wenig schriftstrukturbezogenen Lernprozesse unbewusster Art stattfinden.

Durch die Mündlichkeit werden Kindern sehr wohl Erfahrungen zur unbewussten Aneignung von Kategorien aus Bereichen wie Semantik, Syntax, Grammatik, Stilistik ... ermöglicht. So können Kinder zum Beispiel für den Bereich der inhaltlichen Sinnkonstruktion beim Hörverstehen - also für Aspekte wie Semantik, Syntax, Textstruktur- bereits vor und zu Schulanfang beim Lesen- und Schreibenlernen auf mannigfaltige strategische und kategoriale Vorerfahrungen durch Hören und Sprechen in Familie und Kindergarten zurückgreifen. Sie verfügen - durch die gelebte mündliche Kommunikation, durch Vorlesesituationen sowie durch Hörerlebnisse mittels der neuen Medien⁶ - über kategoriale Vorerfahrungen, die zumindest unbewusst im Sprachgefühl verankert sind (nicht-deklaratives Gedächtnis) und die über subjektiv erwartbare Wahrscheinlichkeiten (Antizipation/Hypothesenbildung) den Sinnkonstruktionsprozess beim Hören/Sprechen bzw. das Zuhören beim Vorgelesenbekommen steuern.

Diese Vielfalt an familialen und medialen Vorerfahrungen fehlt naturgemäß für den Bereich der Orthographie. Die grundlegenden Kategorien bzw. Regelsysteme und Strukturprinzipien, auf denen unsere Orthographie beruht, können durch die mündliche Kommunikation nicht hinreichend thematisiert werden, da dafür kein funktionaler Bedarf besteht. Der Erwerb derartiger Kategorien wäre für Vorschulkinder überflüssiger Ballast, da mündliche Sprache/Kommunikation ohne solcherart Kategorien funktioniert. Dies gilt umso mehr für Erstklässler aus schriftfernen Familien.

Die unbewusste Basis zur Vorbereitung für den schulischen Orthographie-Erwerbsprozess ist daher insgesamt als geringer und bei Kindern aus wenig literal orientierten Familien als gravierend eingeschränkter entwickelt anzusehen :

- In Bezug auf die Konstruktionsprinzipien der Rechtschreibung können die meisten Kinder bei Schuleintritt nur auf begrenzte Vorerfahrungen - wie Kenntnis einiger Buchstaben, Kenntnis des

⁶ Vgl. dazu besonders die genaue Analyse der leselernförderlichen Auswirkungen des Vorlesens bei Wells, Gordon (1987): Vorleser: Eltern, Lehrer, Kinder, in: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg) (1987): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder, Konstanz.

eigenen Namens, Differenzierung von Kritzelzeichen und Schriftzeichen bzw. schriftähnlichen Zeichen bzw. Ziffern...) aufbauen, ohne jedoch bereits grundlegende kategoriale oder gar schreibstrategische Vorerfahrungen zur Logik bzw. der Handhabung unserer Orthographie mitzubringen.

- Bis auf einige Ausnahmen sind Kindern zu Schulanfang so basale Konventionen, wie die einseitige Linearität unseres Schreibsystems, das Einhalten von Zwischenräumen zwischen Wörtern oder die Gliederung eines Satzes in Wörter nicht vertraut, geschweige denn, dass sie über eine intuitiv erworbene pragmatische Definition eines Wort- bzw. Satzbegriffes verfügen oder aber intuitiv die grundsätzliche Lautbezogenheit bzw. Phonembindung unserer Schrift für sich erfassen konnten. Auch die Segmentierung mündlicher Sprache in Silben bereitet Kindern im schulischen Anfangsunterricht - entgegen anderslautenden Theorien (Röber-Siekemeyer 1998, Rigol 1998) - zunächst vielfach große Schwierigkeiten.

Aus den oben dargelegten Zusammenhängen ergeben sich für den schulischen Erwerb der Rechtschreibung grundsätzliche und für die Prophylaxe von Rechtschreibversagen spezifische Folgerungen:

- Schriftsprachlicher Anfangsunterricht muss sinnvollerweise so inszeniert werden, dass den Kindern zunächst ein überaus reichhaltiges Angebot im handelnden Umgang mit orthographischen Phänomenen - im Sinne eines authentischen, zu intuitiven Entdeckungen führenden Erfahrungslernens - ermöglicht wird. Erst dadurch können sie sich die Logik unserer Schrift intuitiv erobern, kann also allmählich eine im Unbewussten verankerte Basis für orthographische Kategorien und Strategien im Sprachgefühlbereich aufgebaut werden. Und erst auf dieser Basis können Bewusstseinsprozesse orthographischer Natur beim Lernprozess zum Tragen kommen, die eine Kommunikation über Sprache zwecks Problemlösung ermöglichen.

Zum besonderen Problemlösecharakter von Bewusstseins- bzw. Bewusstheitsprozessen

Sowohl die auf Mündlichkeit bezogene Spracherwerbsforschung (Butzkamm/Butzkamm 1999, Szagun 1996) als auch die neuere Gehirnforschung zur Funktion des deklarativen bzw. nicht-deklarativen Gedächtnisses legen nahe, dass bei Kindern im Vorschulalter sprachliche Bewusstseinsprozesse, mit denen sie besondere Phänomene in der mündlichen Sprache thematisieren, auf vorab erfahrenem, authentisch handelnden Umgang mit Sprache aufbauen (Squire/Kandel 1999, Goschke 1996).

Dabei wird dieses Nachdenken über Sprache von Kindern in solchen Situationen ganz selbstverständlich praktiziert, in denen sie von sich aus - also intrinsisch motiviert - ein aktuelles Verständigungs-, Bedeutungs- oder Spielproblem lösen wollen. Es handelt sich dabei in der Regel um Situationen, die einen authentischen Problemlösungscharakter tragen, z.B. weil bestehende sprachliche Kategorien nicht mehr eindeutig funktionieren oder aber in ihrer Entstehung / Herkunft undurchschaubar geworden sind.

Das gilt z.B. für kindliche Fragen der Art wie:

Warum heißen Kirschen eigentlich Kirschen? (5 Jahre)

Was ist der Unterschied zwischen sofort und gleich? (6 Jahre)

Was ist der Unterschied zwischen fast und beinahe“ (4 Jahre)

Solche durch Irritationen auf der semantischen Ebene hervorgerufenen sprachlichen Bewusstseinsprozesse greifen die vom Kind intuitiv gebildete Kategorisierungen und Strategien auf und stellen sie zur Disposition. Diese eigentlich unbewussten Phänomene können aus der inneren Motivation heraus, ein irritierendes Problem lösen zu wollen, vom Kind zum Zweck der Handhabung dieses Problems verbalisiert und dadurch temporär ins Bewusstsein gehoben werden.

Ein Zurückgreifen auf bzw. das sprachliche Thematisieren vorbewusster Kategorien oder Strategien erfolgt eigenmotiviert durch die Kinder allerdings immer dann und nur dann, wenn sie hierbei ein dringendes Interesse befriedigen können bzw. ein persönlich für wichtig gehaltenes Problem lösen wollen.

Ein besonders anschauliches Beispiel aus einer unserer Projektklassen zeigt, wie stark intrinsische Motivation bereits im ganz frühen Stadium des Schriftspracherwerbs die Kinder zu kognitiven Höchstleistungen in dem Sinne beflügeln kann, dass sie zur Lösung eines Problems all ihr unbewusst bereits verankertes Wissen für eine Transferleistung aktualisieren können, um erfolgreich einen dringenden Wunsch durchsetzen zu können. Denn auf schulisch eingeführtes Wissen konnte dieses Kind (das aus einer literal orientierten Familie kommt) in diesem Fall nicht zurück greifen.

*Erste Klasse/ November 2000**

Pro Woche wird in dieser Klasse ein Buchstabe eingeführt. Die Lehrerin greift dabei u.a. auf ein sinnliches Verfahren zurück, das vor allem den Tastsinn anspricht: Bei jedem neu eingeführten Buchstaben erfüllen die Kinder - im Kreis sitzend - den geheimnisvollen Inhalt eines Turnbeutels, den die Lehrerin passend zum neuen Buchstaben mit Gegenständen gefüllt hat. Der Anfangsbuchstabe des versteckten Gegenstandes ist jeweils mit dem aktuellen Lernbuchstaben identisch.

Gestern wurde der Buchstabe „K“ eingeführt. Heute will T. unbedingt einen Gegenstand zum Buchstaben „K“ im Turnbeutel verstecken, damit sowohl die anderen Kinder als auch die Lehrerin seinen besonderen Gegenstand erfüllen.

Leise wandert der Turnbeutel von Hand zu Hand durch die Sitzkreisrunde.

Im Turnbeutel befindet sich ein „knubbeliger“ Gegenstand, der pyramidenartig aufgebaut, von harter Beschaffenheit ist und am Fuße der Pyramide ein Loch aufweist. Die Spannung steigt mit jedem Weitergeben. Gleichzeitig breitet sich ein erwartungsvolles Kichern unter den Kindern aus. Die Lehrerin schaut etwas irritiert in die Runde, da sie im Turnbeutel keinen Grund für eine solch lustvolle Aufregung erfühlt hat.

Als der Turnbeutel wieder bei T. angelangt ist, geht die Spannung ihrem Höhepunkt entgegen. Auf die Frage nach dem versteckten Gegenstand recken sich viele Kinderhände in die Höhe. Die Lehrerin „nimmt ein Kind“ dran, und dieses platzt sofort heraus mit dem Wort „Kacke“! Lauthals bestätigt T. die Richtigkeit und zieht freudestrahlend den Plastikkackhaufen aus dem Beutel.

„Aber es gibt doch viel nettere Wörter mit „K“, wehrt die Lehrerin etwas verlegen ab.

“Nimm nur das Ding schnell wieder mit nach Hause.“

Doch die Kinder haben längst Feuer gefangen. H., ein anderer Junge, fordert daher:

„Nein, nicht mit nach Hause nehmen. Wenn wir das „Sch“ einführen, brauchen wir den Kackhaufen nochmal. Nämlich bei: „Sch wie Scheißhaufen“.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass kindliche Bewusstseinsprozesse (wie übrigens auch die Erwachsener) zu ihrer Aktualisierung neben der Fundierung in der intuitiven Sprachbasis stets zusätzlich an persönliche Bedeutsamkeitsaspekte (intrinsische Motivation) bzw. Problemlöseinteressen gebunden sind.

Die dargelegten Ausführungen legen zwei unabdingbare Komponenten für die erfolgreiche Ausbildung von Rechtschreibbewusstsein (und damit möglicherweise späterer Rechtschreibbewusstheit) im Schulkontext nahe:

⇒ **Schulischer Aufbau einer im Unbewussten verankerten orthographischen Basis**

⇒ **Unterrichtskultur mit spielerisch-authentischem Problemlösecharakter**

- Orthographische Regelbildungs- bzw. Bewusstheitsprozesse können im Anfangsunterricht von den Kindern erst dann selbstgeleitet und eigenmotiviert ins Spiel gebracht werden, wenn durch reichhaltige, an den Interessen der Kinder orientierte sowie durch handelnden, experimentellen Umgang mit Schrift charakterisierte orthographische Vorerfahrungen im Rahmen möglichst authentischer Schreib- und Lesesituationen ein Muster bereit gestellt wird, auf das der Aufbau einer breiten bzw. komplexen intuitiven orthographischen Basis fußen kann. Erst das sichere Vorhandensein dieser Basis ermöglicht es Kindern, dass im Falle eines eigenmotivierten sprachlichen Problemlösungsprozesses Bewusstseinsphänomene wirksam zum Tragen kommen, unter Umständen später auch Bewusstheitsprozesse kultiviert werden können.
- Anfangsunterricht muss als Ergänzung zum grundsätzlichen Angebot des „lustvollen Badens in Schriftspracherfahrungen“ (Aufbau der unbewussten orthographischen Basis) eine Lernkultur herstellen, in der durch authentischen bzw. detektiv-spielerischen Umgang mit Schriftsprache (im Sinne ihrer strukturellen Elemente), das Problemlösungsinteresse der Kinder herausgefordert wird, wodurch Bewusstseins- sowie eventuell -heitsprozesse ins Spiel gebracht werden können.

Im Anfangsunterricht mit angeleiteten, bewussten Regelbildungsprozessen arbeiten zu wollen, bevor ein Kind seine intuitive orthographische Basis aufbauen konnte, scheint daher eher abträglich als produktiv zu sein. Werden dabei doch mehr oder weniger sprachliche Beschreibungs- oder Handlungskategorien von Erwachsenen den Kindern im Sinne „leerer Worthülsen“ bzw. „trägen Wissens“ übergestülpt. Mangels möglicher assoziativer Verknüpfungen im Gehirn erreichen diese nicht einmal das Kurzzeitgedächtnis, von der fehlenden langfristigen Verankerung selbst entdeckter Einsichten in Sprache ganz zu schweigen.

*

Ich danke den beteiligten StudentInnen und LehrerInnen für die Feldnotizen.

Literatur:

- Andresen, Helga (1985):** Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit, Opladen.
- Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1987):** Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder, Konstanz.
- Butzkamm, Wolfgang/Butzkamm, Jürgen (1999):** Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen, Tübingen.
- Feuser, Georg (1998):** Vom Bewusstsein und der Bewusstheit. Eine lebensnotwendige Unterscheidung., in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 6/1998.
- Goschke, Thomas (1996):** Lernen und Gedächtnis. Mentale Prozesse und Gehirnstrukturen, in: Roth/Prinz 1996.
- Hanke, Eva/Baumgarten, Miriam (1999):** Sprachwissen und Sprachbewusstheit von Grundschulkindern, Studierenden des Lehramtes und Grundschullehrerinnen und Lehrern, unveröfftl. Manuskript über eine Examensarbeit, DGLS-Tagung 5/1999, Hamburg.
- List, Gudula (1992):** Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie, in: Der Deutschunterricht, 44/4.
- Marx, Harald (1997):** Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Literaturüberblick, in: Weinert/Helmke (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim, S. 5ff.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1998):** „...ich kann da nix.“ Mehr Zutrauen im Deutschunterricht, Freiburg
- Rigol, Rosemarie (1998):** Alphabet und Silbe. Erfahrungen mit dem Anfang der Schriftlichkeit, in: Weingarten, Rüdiger/Günther, Hartmut (Hrsg.) (1998): Schriftspracherwerb, Hohengehren.
- Roth, Gerhard / Prinz, Wolfgang (Hrsg.) (1996):** Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg
- Röber-Siekmeyer (1998):** Mut zum Abstrahieren. Das Angebot von orthographischen Strukturierungen beim Lesen und Rechtschreibenlernen und seine Annahme durch die Kinder, in: Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1998): „...ich kann da nix.“ Mehr Zutrauen im Deutschunterricht, Freiburg.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1998a):** Schriftspracherwerb:“The State of the Art“ aus psychologischer Sicht, in: Huber/Kegel/Speck-Hamdan (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb, Braunschweig, S. 31ff.

- Scheerer-Neumann, Gerheid (1998b):** Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs - Wo stehen wir heute?, in: Balhorn/Bartnitzky (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift (Arbeitskreis Grundschule/DGLS) Frankfurt, S. 54ff.
- Schmid-Barkow, Ingrid (1999):** Störungen des Schriftspracherwerbs und Sprachbewusstheit, in: Die Grundschule, Heft 4/99, S.35ff.
- Schmid-Barkow, Ingrid (1999):** Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewusstheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen.
- Squire, Larry R. / Kandel, Eric R.:** From Mind to Molecules. (Deutsch: Gedächtnis. Die Natur des Erinnerns), New York 1999 (Heidelberg 1999)
- Szagan, Gisela (1996):** Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim , 6. Auflage.
- Valtin, Renate (1998a):** Der <neue> Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen, in: Balhorn/Bartnitzky (Hrsg.): Schatzkiste Sprache. Frankfurt, S. 65
- Valtin, Renate (1998b):** Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grund- schulpädagogischer Sicht, in: Huber/Kegel/Speck-Hamdan (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb, Braunschweig, S. 59ff.
- Weingarten, Rüdiger/Günther, Hartmut (Hrsg.) (1998):** Schriftspracherwerb, Hohengehren.
- Weiskrantz, Lawrence (1999):** Consciousness Lost and Found, Oxford University Press, zitiert nach: Schnabel, Ulrich: Wissen ohne zu wissen, in: Die Zeit, Nr. 6 /2000, S. 38.
- Weinert, F.E./ Helmke, A. (Hrsg.) (1997):** Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim.