

Zum Gebrauch von Anlauttabellen im Anfangsunterricht Praxistheoretische Analysen zur Bändigung eines widerspenstigen Materials

Romina Schmidt-Drechsler, Susanne Riegler und Mascha Berbig

Abstract

Anlauttabellen haben sich seit den 1980er-Jahren einen festen Platz im schriftsprachlichen Anfangsunterricht erobert. Erste empirische Arbeiten geben Einblick in die musterhaften Abläufe und die voraussetzungsreiche Phonemanalyse beim Verschriften mit der Anlauttabelle; darüber hinaus liegen bislang jedoch kaum Erkenntnisse zu ihrem tatsächlichen unterrichtlichen Gebrauch vor. Auf der Basis von teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen gehen wir daher in unserer praxistheoretisch gerahmten Studie der Frage nach, welche Gebrauchsweisen von Anlauttabellen sich im Anfangsunterricht zeigen. An zwei ausgewählten Fällen zeigen wir unterschiedliche Gebrauchsweisen von Anlauttabellen auf, die wir mittels offener und axialer Kodierprozesse im Stil der Grounded-Theory-Methodologie rekonstruieren konnten: das *freie Schreiben*, das *Erarbeiten* von Graphem-Phonem-Korrespondenzen sowie das *(Ein-)Üben* des segmentbezogenen Verschriftens und Dekodierens. Die Ergebnisse deuten wir als «Bändigung» eines Unterrichtsmaterials, das es Kindern ursprünglich ermöglichen sollte, selbstbestimmt und interessengeleitet zu schreiben.

Schlüsselwörter

Anlauttabelle, freies Schreiben, Anfangsunterricht, Praxistheorie, Grounded-Theory-Methodologie, Unterrichtsbeobachtung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*
⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*
⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autorinnen

Romina Schmidt-Drechsler, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, D-06110 Halle (Saale)
romina.schmidt-drechsler@zsb.uni-halle.de

Susanne Riegler, Universität Leipzig, Marschnerstr. 31, D-04109 Leipzig
susanne.riegler@uni-leipzig.de

Mascha Berbig, 91. Grundschule der Stadt Leipzig, Uranusstr. 1, D-04205 Leipzig
mascha.berbig@gmail.com

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Zum Gebrauch von Anlauttabellen im Anfangsunterricht

Praxistheoretische Analysen zur Bändigung eines widerspenstigen Materials

Romina Schmidt-Drechsler, Susanne Riegler und Mascha Berbig

1. Einleitung

Als Lernhilfe bekommen die Kinder eine Buchstabentabelle, aus der sich die Zuordnung eines jeden Buchstabens zu seinem Lautgehalt ablesen lässt. Diese Buchstabentabelle gibt dem Kind einen Schlüssel in die Hand, mit dem es seinen eigenen Lernprozess aufzuschließen vermag; mit ihrer Hilfe kann es nun prinzipiell alles schreiben, was es schreiben will – alle Wörter der Welt! (Reichen, 2008a, S. 5)

Als der Schweizer Lehrer Jürgen Reichen in den 1980er-Jahren mit seinem Ansatz «Lesen durch Schreiben» die didaktische Bühne betritt, schlägt die Geburtsstunde eines Lehr-Lern-Materials, das sich seither einen festen Platz im schriftsprachlichen Anfangsunterricht erobert hat: Ursprünglich als Werkzeug für das frühe freie Schreiben in einem offenen, an den Lernwegen der Kinder orientierten Unterricht entwickelt, hat sich die Anlauttabelle – von Reichen selbst als «Buchstabentabelle» bezeichnet – in den Folgejahren immer weiter von ihrem originären Entstehungs- und Gebrauchskontext entfernt und zunehmend auch Eingang in stärker lehrgangsorientierte Konzepte gefunden. Ob als zentrales Arbeitsmittel oder in Ergänzung zu einem Buchstabenlehrgang: Anlauttabellen sind heute aus dem Anfangsunterricht nicht mehr wegzudenken und spielen – ungeachtet der anhaltenden öffentlichen Kritik am «Schreiben nach Gehör» (Scheerer-Neumann, 2022) – als didaktisches Element in vielen Konzepten und Lehrwerken eine mehr oder minder zentrale Rolle.

Auch im wissenschaftlichen Diskurs sind Anlauttabellen als didaktisches Instrument nicht unumstritten. Im Kern richtet sich die Kritik auf die orthografischen Fehler, die bei einem vergleichsweise tiefen Schriftsystem wie dem Deutschen zwangsläufig beim frühen lautorientierten Schreiben entstehen (z. B. *<FARAT> statt <Fahrrad>), und noch mehr auf die Toleranz, mit denen diesen Fehlern zumindest zu Beginn des Schriftspracherwerbs begegnet wird. Der Verzicht auf eine frühe Normorientierung beim Schreiben wird von Kritiker:innen als «unterlassene Hilfeleistung» (von Bredow & Hackenbroch, 2013, S. 104) beim Erwerb des orthografisch richtigen Schreibens gewertet und oft unmittelbar mit den nachlassenden Rechtschreibkompetenzen von Grundschüler:innen in Verbindung gebracht. Empirisch ist die Befundlage in dieser Frage allerdings lange nicht so eindeutig, wie etwa der SPIEGEL (25/2013) in seiner Ursachenanalyse der ausgerufenen «Recht Schreib-katerstrolche» glauben machte (Funke, 2014; Scheerer-Neumann, 2022, S. 141–163.).

Befürworter:innen der Anlauttabelle hingegen betrachten das frühe lautorientierte Verschriften als einen in mehrfacher Hinsicht bedeutsamen Erstzugang zu Schrift und Schriftlichkeit: Zum einen erlaube die Anlauttabelle den Kindern, Schrift von Anfang an für ihre persönlichen Zwecke zu nutzen, ihre kommunikative Funktion zu erfahren und frühzeitig an «elementarer Schriftkultur» (Schüler, 2021) teilzuhaben. Zum anderen ermögliche die Anlauttabelle den Lernenden systematische Einsichten in das alphabetische Prinzip unserer Schrift, das in diesem Kontext als grundlegendes und daher primär zu erwerbendes Prinzip des deutschen Schriftsystems angesehen wird (Bohnenkamp, 2015). Anders als bei Jürgen Reichen, der dem Lerngegenstand Orthografie grundsätzlich skeptisch bis ablehnend gegenüberstand (Reichen, 2008b), wird der Übergang zum normgerechten Schreiben in neueren lernwegsorientierten Konzepten sehr wohl mitgedacht, im Sinne einer zweistufigen Erwerbslogik aber klar als dem lautorientierten Schreiben nachgeordneter Schritt modelliert (vgl. z. B. Brinkmann, 2018).

Welche Bedeutung der Arbeit mit Anlauttabellen im faktisch stattfindenden Unterricht zukommt, lässt sich aus dem didaktischen Diskurs nur bedingt ableiten. Erste Anhaltspunkte liefern Befunde aus Schul- und Lehrer:innenbefragungen: In der Studie von Hagemann (2018) gaben fast 90 Prozent der deutschlandweit befragten Schulen (N=664) an, «(un-)abhängig vom Lehrwerk» (S. 14) im Deutschunterricht mit einer Anlauttabelle zu arbeiten. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern beträchtlich: Während die Zahlen für Nordrhein-Westfalen, Bremen und Hamburg deutlich über dem Durchschnitt liegen, scheinen in anderen Bundesländern (Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland) weitaus weniger Schulen von einer Anlauttabelle Gebrauch zu machen. Da es sich bei den befragten Schulen um keine repräsentative Stichprobe handelt, sind diese Befunde jedoch mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren.

Belastbarere Zahlen sind einer in Deutschland durchgeführten Zusatzerhebung zur Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2016 zu entnehmen (Bremerich-Vos & Wendt, 2019). Die Lehrpersonen der

an IGLU teilnehmenden vierten Klassen sollten retrospektiv dazu Auskunft geben, ob in der Klasse mit einer Anlauttabelle gearbeitet wurde, in welchen Jahrgangsstufen und wie häufig dies der Fall war und ob die Anlauttabelle als hauptsächliches Arbeitsmittel oder ergänzend zu einem Lehrwerk (Fibel, Sprachbuch, Rechtschreibheft) eingesetzt wurde. Wie die Befunde zeigen, haben 71 Prozent der Viertklässler:innen einschlägige Erfahrungen mit Anlauttabellen, die den Angaben der Lehrpersonen zufolge fast ausschliesslich im ersten und zweiten Schuljahr genutzt werden.¹ Etwa drei Viertel der Lehrpersonen gaben an, mit der Anlauttabelle in Ergänzung zu anderen Lehrmitteln zu arbeiten; gleichwohl kam die Anlauttabelle bei knapp der Hälfte der Lehrpersonen in jeder Deutschstunde und bei weiteren ca. 30 Prozent in jeder zweiten Deutschstunde zum Einsatz. Auch wenn die Tabellen also überwiegend in subsidiärer Funktion genutzt wurden, nahmen sie im Unterricht der befragten Lehrpersonen zeitlich vergleichsweise grossen Raum ein.

Jenseits dieser quantitativen Befunde liegen für den deutschsprachigen Raum² bislang so gut wie keine Arbeiten vor, die mithilfe qualitativer Methoden die tatsächliche Ingebrauchnahme von Anlauttabellen im Unterricht in den Blick nehmen und dabei z. B. auch das konkrete Zusammenspiel zwischen Anlauttabelle und ergänzenden Lehrmitteln erkunden (Bremerich-Vos & Wendt, 2019, S. 34). An dieser Lücke möchten wir mit dem vorliegenden Beitrag ansetzen. Unser Anliegen ist es, die konkreten Gebrauchsweisen von Anlauttabellen im Unterricht zu beschreiben und herauszuarbeiten, welche fachlichen Lerngelegenheiten die jeweiligen Gebrauchssituationen für die Lernenden eröffnen oder verschliessen. Unterricht deuten wir dabei aus praxistheoretischer Perspektive als «sozio-materielle Praxis» (Röhl, 2013), an der nicht nur Menschen und ihre Körper, sondern auch didaktische Artefakte wie Anlauttabellen und andere Lehr-Lern-Materialien beteiligt sind. Praxistheoretische Unterrichtsforschung zeichnet sich also dadurch aus, dass sie nicht Akteur:innen und ihre (geplanten, fachlich gesättigten) Handlungen untersucht, sondern sich für die alltäglichen Unterrichtsroutinen und sozialen Interaktionen interessiert, die fachliches Lernen oftmals prekär erscheinen lassen. Lesen- und Schreibenlernen lässt sich dann als Prozess der Einsozialisierung in literale, d. h. schriftbezogene Praktiken (Feilke, 2016) verstehen. Ein zentraler Ertrag dieser Perspektive ist die Sensibilisierung für Gelingens- und Misslingsbedingungen schriftsprachlichen Anfangsunterrichts.

Im Sinne einer Verschränkung von praxeologischer und fachdidaktischer Perspektive auf schulischen Unterricht (Breidenstein & Tyagunova, 2020) liegt unser Fokus auf der Analyse der konkreten Unterrichtsvollzüge, die sich bei der unterrichtlichen Ingebrauchnahme von Anlauttabellen beobachten lassen, sowie ihrer fachdidaktischen, auf die Ermöglichung (schrift-)sprachlichen Lernens gerichteten Reflexion. Wir gehen dabei wie folgt vor: In einem ersten Schritt arbeiten wir heraus, was Anlauttabellen als «Wissensobjekte» auszeichnet, und stellen vorliegende empirische Arbeiten vor, in denen konkrete Gebrauchssituationen von Anlauttabellen analysiert werden (Kap. 2). Nach einer Einführung in die von uns gewählte Forschungsstrategie und das Datenmaterial (Kap. 3) werden wir dann an zwei ausgewählten Fällen erste Ergebnisse unserer praxistheoretisch gerahmten Analysen zum Gebrauch von Anlauttabellen im Anfangsunterricht vorstellen (Kap. 4). Wie zu zeigen sein wird, deuten die in den Fällen sichtbar werdenden Gebrauchspraxen in unterschiedlicher Weise auf eine «Bändigung» der Anlauttabelle, die damit ihrer ursprünglichen Widerspenstigkeit enthoben und in die Eigenlogik(en) des Unterrichts eingepasst wird (Kap. 5).

1 Anders als in der Schweiz ist der Kindergarten in Deutschland kein obligatorischer Teil des Bildungssystems, so dass die angeleitete Begegnung mit der Schriftsprache im vorschulischen Bereich noch keine Rolle spielt.

2 Im internationalen Diskurs scheinen Anlauttabellen als Unterrichtsmaterial und Forschungsgegenstand derzeit sogar keinerlei Bedeutung zu haben, was insofern wenig überraschen ist, als dass Anlauttabellen nur für Sprachen mit mehr oder minder stark ausgeprägtem phonografischen Bezug als Arbeitsmittel infrage kommen. Themenverwandt erhält das «invented spelling» viel Aufmerksamkeit: Hier werden Wege der Kinder in die Schrift über Spontanschreibungen konzeptualisiert und erforscht, doch die häufig auf Vorschule und Kindergarten fokussierten Untersuchungen stützen sich dabei nicht auf Anlauttabellen, sondern auf andere Verfahren wie den Vergleich der eigenen Schreibungen mit orthografisch richtigen Modellwörtern (vgl. z. B. Alves et al., 2013).

2. Anlauttabellen im Anfangsunterricht: Forschungsstand

2.1 Anlauttabellen als Wissensobjekte

Aus praxistheoretischer Perspektive sind Anlauttabellen nicht blosse Werkzeuge, die zu bestimmten didaktischen Zwecken hergestellt und genutzt werden, sondern materielle Artefakte, die als «Wissensobjekte» (Röhl, 2013) der Darstellung schulischen Wissens dienen und dieses Wissen «zugleich repräsentieren und präfigurieren» (Tyagunova & Raggl, 2023, S. 137). In ihre Gestaltung ist didaktisches Wissen eingeschrieben, womit eine «didaktische Zurichtung» (Röhl, 2013, S. 161) der Anlauttabelle als Artefakt einhergeht: Die Anlauttabelle soll das fachlich relevante Wissen in möglichst eindeutiger Weise zeigen und die Unterrichtsteilnehmer:innen durch die ihr inhärente Strukturlogik zu bestimmten Gebrauchsweisen auffordern.

Welches Wissen also repräsentieren Anlauttabellen und welche Gebrauchsweise(n) legen sie durch ihre Gestaltung nahe? Da die im Unterricht genutzten Anlauttabellen sich in ihrer konkreten Gestalt und auch in ihrer Bezeichnung z. T. erheblich unterscheiden, gilt es zunächst, den gemeinsamen Wissenskern herauszuarbeiten, der Anlauttabellen als spezifische didaktische Teilnehmer am schriftsprachlichen Anfangsunterricht auszeichnet. In diesem Sinne lassen sich Anlauttabellen als «bildliche Darstellung basaler Phonem-Graphem-Beziehungen» beschreiben, «bei der den Buchstaben bzw. Graphemen jeweils Bilder von Gegenständen zugeordnet werden, deren Wörter im Deutschen mit dem korrespondierenden Anlaut beginnen» (Mehlem 2024, S. 118). Da einige relevante Phoneme (z. B. /ŋ/) und Grapheme des Deutschen (z. B. <ie>) nicht wortinitial vorkommen, ist das Anlautprinzip meist an einigen wenigen Stellen durchbrochen und es wird auf Wörter ausgewichen, die das fragliche Phonem im Aus- oder Inlaut enthalten (z. B. «Ring» für /ŋ/, «sieben» für /i:/). In der wissenschaftlichen Literatur wird daher häufig die in dieser Hinsicht präzisere Bezeichnung «Lauttabelle» oder die Schreibweise «(An-)Lauttabelle» verwendet.

Eine Unterscheidung, die durchgängig in allen Anlauttabellen vorgenommen wird, ist die farbliche und/oder räumliche Trennung von Vokalen bzw. Vokalgraphemen einerseits und Konsonanten bzw. Konsonantgraphemen andererseits. Auch werden bei den Vokalen in der Regel zwei Anlautbilder gezeigt, um gespannte und gespannte Vokale (z. B. /ɛ/ in «Ente» und /e:/ in «Esel») zu unterscheiden. Da sich /ɪ/ (in «Insel») und /i:/ (in «sieben») in dieser Hinsicht bekanntlich anderes Verhalten als die übrigen Vokale, birgt die Darstellung der Phonem-Graphem-Beziehungen an dieser Stelle allerdings auch die Gefahr, fachlich falsches Wissen zu zeigen und dem gespannten /i:/ das <i> in «Igel» als primäre Schreibung zuzuweisen (sog. «Igel-Syndrom», vgl. Thomé, 2000). Wie gegenstandsangemessen die Zuordnung bei den i-Lauten erfolgt, ist daher eines von mehreren Qualitätsmerkmalen, denen eine Anlauttabelle genügen sollte (Riegler, 2009).

Jenseits dieser Gemeinsamkeiten in der Wissensrepräsentation bestehen zwischen den Anlauttabellen z. T. erhebliche Unterschiede:

- Zum einen gehen Anlauttabellen bei der Anordnung der einzelnen Phonem-Graphem-Beziehungen sehr unterschiedliche Wege: Während sich ein Teil der Anlauttabellen an den Graphemen orientiert und diese soweit möglich in alphabetischer Reihenfolge anordnet (z. B. im Schweizer Lehrwerk «Die Sprachstarken 1»), wählen andere eine an den Lauten orientierte Anordnung und führen Vokale (inkl. Diphthonge) und Konsonanten getrennt voneinander auf (z. B. die Reichen-Tabelle, siehe unten, Abb. 1). Innerhalb der Konsonanten werden die Laute zudem nach artikulatorischen Gemeinsamkeiten geordnet und ähnlich klingende Laute (wie z. B. /b/ und /p/) kontrastierend gegenübergestellt.
- Darüber hinaus unterscheiden sich Anlauttabellen darin, ob sie sich in der Darstellung auf die basalen Phonem-Graphem-Beziehungen beschränken oder darüber hinaus auch Zuordnungen aufführen, die nur für periphere Schreibungen gelten (z. B. /f/ in «Vogel», /k/ in «Computer») oder bereits erste orthografische Besonderheiten aufgreifen (z. B. die Verkürzung des Silbenanfangsrandes bei /ʃp/ und /ʃt/). Einige Anlauttabellen liegen in einer Basis- und einer erweiterten Version vor, in der dann auch die «Exoten» unter den Graphemen (<c>, <v>, <x> und <y>) vertreten und Graphemverbindungen wie <sp> und <st> berücksichtigt sind.
- Ein wesentlicher Unterschied besteht in der Verschriftungseinheit, auf die Anlauttabellen bezogen sind. Die meisten Anlauttabellen sind unmittelbar wortbezogen, d. h. sie legen nahe, dass sich gesprochene Wörter mithilfe der dargestellten Phonem-Graphem-Beziehungen segmentweise in geschriebene Wörter überführen lassen (und umgekehrt). Einige wenige Anlauttabellen sind auf die Verschriftung von

Silben statt Wörtern gerichtet und weisen dementsprechend eine grundsätzlich silbenbezogene Systematik auf (z. B. der «Silbenbogen» von Riegler, 2016a und 2016b, oder die Schreibtablette im Schweizer Lehrwerk «Deutsch Eins»). In der Anordnung der Laute folgen sie der Sonoritätshierarchie der Silbe und stellen die Phonem-Graphem-Beziehungen geordnet nach Silbenanfangsrand, Silbenkern und Silbenendrand dar. Anders als den meisten wortbezogenen Tabellen ist ihnen auch die Verschriftung des Reduktionssvokals zu entnehmen.³

- Nicht zuletzt bieten manche Anlauttabellen als graphische Elemente ausschliesslich Grossbuchstaben an und verzichten – zumindest in der Basisversion – auf die Darstellung von zwei Schreibvarianten pro Graphem. In anderen Tabellen sind von Beginn an sowohl Klein- als auch Grossbuchstaben aufgeführt.

Entscheidend ist: In die unterschiedliche Gestalt(ung) von Anlauttabellen sind je eigene «Aufforderungen» eingeschrieben (Röhl, 2013), die ggf. unterschiedliche Gebrauchsweisen nahelegen. Am deutlichsten lässt sich dies an der Gegenüberstellung von wort- und silbenbezogenen Tabellen zeigen: Während wortbezogene Anlauttabellen dazu auffordern, das zu schreibende Wort rein segmental phonologisch zu analysieren, das Wort also vollständig «aufzulautieren» (Reichen, 2008), ist mit silbenbezogenen Tabellen eine gänzlich andere Gebrauchslogik verbunden. Auch die gewählte (An-)Ordnung der Phonem-Graphem-Beziehungen ist für die damit aufgerufenen Gebrauchsweisen nicht unerheblich: Während eine an den Lauten orientierte Systematik dazu einlädt, die Tabelle zum Verschriften gesprochener Sprache zu gebrauchen, sind alphabetisch geordnete Anlauttabellen eher als «Nachschlagewerke» angelegt, die mit ihrer stark buchstaben- bzw. graphemorientierten Logik einen Gebrauch in gegenläufiger Richtung (d. h. zur Ermittlung der Lautwerte von Buchstaben) nicht nur erlauben, sondern auch nahelegen.

Gleichzeitig bleiben Anlauttabellen als didaktische Artefakte potenziell vieldeutig und entziehen sich trotz ihrer «didaktischen Zurichtung» (Röhl, 2013, S. 161) einem eindeutigen Gebrauch. In Anlehnung an die von Schmidt (2020) gewählte Metapher der «Deutungskorridore» (S. 311) lässt sich die Kontingenz im Gebrauch der Dinge als «Gebrauchskorridor» beschreiben, den Wissensobjekte ob ihrer spezifischen Beschaffenheit und Struktur im Unterricht eröffnen. Da grundsätzlich damit zu rechnen ist, dass Anlauttabellen von Lehrpersonen und Schüler:innen mit einer gewissen «Eigensinnigkeit» (Röhl, 2013, S. 164) und ggf. sogar entgegen der ihnen zgedachten didaktischen Intentionen in Gebrauch genommen werden, lässt sich ihr konkreter «Gebrauchskorridor» jeweils nur empirisch, d. h. durch Beschreibung der in authentischem Unterricht zu beobachtenden Gebrauchsweisen bestimmen. In diesem Sinne werden im Folgenden die wenigen empirischen Arbeiten vorgestellt, die bislang zu dieser Frage vorliegen.

2.2 Anlauttabellen im Gebrauch

Vorausgeschickt werden muss, dass es sich bei den vorliegenden Arbeiten durchweg um (Re-)Analysen von Unterrichtsvideografien handelt, die im Kontext anderer Projekte erhoben wurden. Fokussiert wird dabei nicht der Unterricht als Ganzes, sondern ausgewählte Interaktionssituationen auf der Mikro-Ebene von Unterricht, in denen die Anlauttablette ausnahmslos für das Verschriften bildlich repräsentierten Wortmaterials herangezogen wird. Es geht in diesen Arbeiten also nicht darum, die Vielfalt potenzieller Gebrauchsweisen von Anlauttabellen auszuloten, sondern darum, ihre Ingebrauchnahme im Kontext eines spezifischen Aufgabenformats («Schreiben zu Bildern») genauer in den Blick zu nehmen.

Lingnau & Mehlem (2012) untersuchen videografierte Szenen aus dem Sprachförderunterricht einer ersten Klasse, in denen mehrsprachige Kinder mithilfe der TINTO-Anlauttablette Wörter zu einem Weihnachtsbild verschriften. Wie sie mittels mikroanalytischer Rekonstruktion der einzelnen Lernschritte in den untersuchten Unterrichtsszenen herausarbeiten, liegt dem Wörterschreiben mit der Anlauttablette «ein relativ fixes Handlungsschema» (S. 160) zugrunde: Zunächst wird das zum Bild passende Lexem ermittelt und ggf. eine semantische Klärung des Wortes vorgenommen. Dann wird das Zielwort gedehnt ausgesprochen und

³ In diesem Punkt unterscheiden sich Anlauttabellen je nach sprachlichem Kontext: Während in der deutschen Standardsprache zwei Reduktionssvokale bzw. Schwa-Laute vorkommen ([ə] in «Rabe» und [ɐ] in «Leiter»), gibt es im Schweizer Standarddeutschen keine /r/-Vokalisierung, so dass das e-Schwa als einziger Vokal in der Reduktionssilbe auftritt. Gleiches gilt übrigens bezogen auf die Schreibung des stimmlosen s-Lautes [s], der in der deutschen Schriftsprache in bestimmten Umgebungen mit <ß> realisiert wird (wie in «Füße»), in der schweizerischen Orthografie jedoch mit Doppel-s (hier: «Füsse»).

jeweils ein Phonem aus dem Zielwort herausgelöst. Falls das zugehörige Graphem noch nicht bekannt ist, werden die Bilder der Anlauttabelle so lange nach dem gewünschten Anlaut abgesucht, bis sich eines der Anlautbilder beim Sprechen der Anlautformel («Laut wie Bildwort», z. B. [n] wie «Nase») als das passende erweist. Zuletzt wird das gefundene Graphem graphisch fixiert, und die einzelnen Schritte werden so häufig wiederholt, wie es das zu schreibende Wort erfordert.

Das mehrfache Durchlaufen von Phonemanalyse und Verschriftung stellt hohe Anforderungen an die Lernenden, die sie in den untersuchten dyadischen Schreibszenen massgeblich durch gezieltes Scaffolding der Lehrperson bewältigen: Zum einen sorgt die Lehrperson dafür, dass das globale Handlungsschema als Gesamtstruktur der Schreibaufgabe erhalten bleibt und das Kind sich auf den jeweils anstehenden nächsten Arbeitsschritt konzentrieren kann. Zum anderen unterstützt sie die Lernenden durch «die konsequente Relevanzsetzung sprachstruktureller Merkmale» (Lingnau & Mehlem, 2012, S. 161) bei der zu leistenden Phonemanalyse, indem z. B. das relevante Phonem gezielt fokussiert oder durch überlautierendes Sprechen besonders betont wird (z. B. [nu:.dɛl] oder gar [nu:.de:l] statt ['nu:dəl]). Der Einsatz einer solchen «Pilot-sprache» wird von den Autor:innen allerdings als wenig zielführend zurückgewiesen: Die durch Überlautierung entstehende Diskrepanz «zwischen der natürlichen Artikulation des Wortes und ihrer verschriftungsrelevanten Form» (Lingnau & Mehlem, 2012, S. 162) erschwere insbesondere für DaZ-Lernende das Wiedererkennen des jeweiligen Wortes in einem anderen Kontext, vermittele aber auch grundsätzlich eine unangemessene Vorstellung vom Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In diesem Punkt sehen die Autor:innen die Grenzen eines didaktischen Vorgehens, das auf strikte Anwendung eines segmentalen Ansatzes setzt und auf strukturierte Hilfen beim Entdecken schriftstruktureller Gesetzmässigkeiten verzichtet (vgl. auch Mehlem & Lingnau, 2012).

Während in den Arbeiten von Lingnau & Mehlem vor allem die «interaktive Entstehung von Wortschreibungen» (2012) in Lehrperson-Schüler:in-Dyaden im Zentrum steht, richten Hackbarth & Mehlem (2019) ihren Fokus auf die aufgabenbezogenen Interaktionen in Schüler:innendyaden, die sich beim bildgestützten Verschriften von Wörtern mit der Anlauttabelle beobachten lassen. Ihr Anliegen ist es, mittels dokumentarischer Analyse der videografierten Interaktionsverläufe die gegenstandsbezogenen Passungsverhältnisse zwischen Aufgabenstruktur und dem impliziten (fachlichen) Wissen der Schüler:innen zu rekonstruieren. Anders als in Hackbarth (2017) werden die dyadischen Interaktionen also aus dezidiert fachlicher Perspektive, d. h. mit Blick auf schriftsprachliche Lernprozesse in den Blick genommen (zum spezifischen Potenzial einer wissenssoziologischen Modellierung und Rekonstruktion fachlichen Lernens vgl. auch Asbrand & Hackbarth, 2018).

Anknüpfend an die von Hackbarth (2017) beschriebenen Modi der Aufgabenbearbeitung in Schüler:inneninteraktionen stellen Hackbarth und Mehlem (2019) an Fallbeispielen drei Grundmodi der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung beim Schreiben mit der Anlauttabelle vor, die als «lautorientierte Ko-Konstruktion» und (laut- oder buchstabenorientierte) «Instruktion» gefasst werden. Wie die vorgestellten Analysen zeigen, führt die aufgabenbezogene Interaktion vor allem dann zu einer ko-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Aufgabe, wenn Aufgabenstruktur und implizites Wissen der beteiligten Schüler:innen in hohem Masse kongruieren, die Lernenden also übereinstimmend eine konsequent lautorientierte Verschriftungsstrategie verfolgen. In anderen Interaktionsverläufen hingegen ist kein gemeinsamer Vollzug der Aufgabe erkennbar: Die aufgabenbezogene Interaktion erfolgt überwiegend im Modus der Instruktion und ist durch Inkongruenzen im (impliziten) gegenstandsbezogenen Wissens der Schüler:innen gekennzeichnet. Solange dabei weiterhin eine Passung zur Aufgabenstruktur vorhanden ist, die Instruktion des Kindes also klar auf ein lautorientiertes Vorgehen gerichtet bleibt, enthält die Interaktion zumindest «das Potential, in die Routine des Schreibens mit der Anlauttabelle einzuführen» (Hackbarth & Mehlem, 2019, S. 44). Im Falle einer rein buchstabenorientierten Instruktion, die wenig bis keine Passung zur lautorientierten Aufgabenstruktur mehr aufweist, sind die Potenziale für fachliches Lernen in der Interaktion demgegenüber als gering einzuschätzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bisher keine empirischen Arbeiten vorliegen, die den Gebrauch von Anlauttabellen im konkreten Vollzug und zugleich auf der Meso-Ebene von Unterricht in den Blick nehmen. An diesem Punkt setzen wir mit unserer Studie an: Wir fragen danach, welche Gebrauchswesen von Anlauttabellen sich – über das bislang fokussierte Format «Schreiben zu Bildern» hinaus – im faktisch stattfindenden Anfangsunterricht beobachten lassen und welche Gelegenheiten für (schrift-) sprachliches Lernen sich mit ihnen verbinden.

3. Forschungsstrategie und Datenmaterial

Unser Vorgehen steht im Zeichen der Grounded-Theory-Methodologie in der Version von Strauss und Corbin (1996), die im deutschsprachigen Raum u. a. von Strübing (2014) weiter expliziert worden ist. In unseren Augen handelt es sich dabei um eine für die Fachdidaktik gewinnbringende Forschungsstrategie, die es ermöglicht, die Neugierde auf ein noch wenig erforschtes Gebiet deutschunterrichtlicher Realität in einen strukturierten und zugleich kreativ-schöpferischen Forschungsprozess zu überführen (Ballis, 2018). Unser Ziel ist es, Erkenntnisse zu den Gebrauchsweisen von Anlauttabellen im Anfangsunterricht hervorzubringen, sie zu systematisieren und auf diese Weise letztlich eine empirisch begründete Theorie zu diesem Gegenstandsbereich zu generieren (Strübing, 2014, S. 51). Der gesamte Forschungsprozess – von der Fallauswahl über die Analyse der Daten mittels offenem und axialem Kodieren zur Theorieentwicklung – steht also im Zeichen dieser Forschungslogik. Im vorliegenden Beitrag geben wir anhand von Einzelfallanalysen Einblick in unseren aktuellen Erkenntnisstand, der allerdings noch nicht den Status einer integrierten Theorie aufweist. Vielmehr handelt es sich um erste (hier fallbezogen präsentierte) Analyseergebnisse.

Die Untersuchungseinheiten unserer Analyse sind Unterrichtssituationen, in denen eine Anlauttabelle als erkennbarer Bezugspunkt aufscheint. Neben dem Gebrauch der Tabelle selbst kann es sich dabei z. B. auch um die sprachliche oder materielle Referenz auf «Anlautbilder» handeln. Dabei ist es für Forschungsprojekte im Stil der Grounded-Theory-Methodologie angezeigt, verschiedene Formen von Datenmaterial in die Analyse einzubeziehen (Ballis, 2018, S. 46). Das von uns genutzte Datenmaterial setzt sich aus Protokollen von teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen zusammen, die von Studierenden im Rahmen ihrer von uns betreuten Abschlussarbeiten erstellt wurden. Die Unterrichtsbeobachtung und deren Überführung in Beobachtungsprotokolle durch die Studierenden erfolgte nach intensiver Anleitung und Übung, sodass eine hohe Qualität des Datenmaterials gesichert werden konnte. Anders als bei videografischen Studien bedingt die weniger invasive teilnehmende Beobachtung eine Perspektivierung der Realität durch die Augen einer Beobachterin. Dieser Zuschnitt des Feldes gilt in der ethnografischen Unterrichtsforschung nicht als Beschränkung, sondern als bedeutsame Ressource zur Ergründung sozialen Sinns (Breidenstein et al., 2020, S. 104). Neben den Beobachtungsdaten wurden Unterrichtsartefakte wie die jeweils verwendete Anlauttabelle, ausgefüllte Arbeitsblätter, Hefteinträge oder Tafelbilder dokumentiert. Insgesamt liegt uns Datenmaterial zu 41 Deutschstunden von sechs verschiedenen Lehrpersonen vor.

Unser konkretes Analyseverfahren gestaltet sich folgendermassen: Zunächst betrachten wir einzelne Gebrauchssituationen und kodieren offen alle bedeutsam erscheinenden Aspekte. Zwischen den Situationen bewegen wir uns entlang permanenter Vergleiche (Strübing, 2014, S. 15). Ziel hierbei ist es, die Struktur und die Logik der Situationen verstehend nachzuvollziehen und möglichst aussagekräftige Codes über die vorgefundenen Phänomene zu formulieren. Dies geschieht allein, im gemeinsamen Austausch und punktuell auch in Werkstattgesprächen mit weiteren Kolleg:innen. Die grosse Menge an Codes wird dann (fallentho-ben) mehrfach geordnet und tentativ zu thematischen Strängen verdichtet, die nun gezielt durch die Hinzu-nahme weiterer Gebrauchssituationen ausgearbeitet werden. Diese Hinzunahme weiterer Daten folgt also dem «theoretical sampling» (Strübing, 2014, S. 29) und steht von Beginn an im Dienst der Theorieentwicklung.

Ein bedeutsamer Aspekt rekonstruktiven Forschens ist, den eigenen fachdidaktischen Blick auf Unterricht und seine «Qualität» zunächst zurückzustellen (Praetorius et al., 2020, S. 10–14.): Um den Routinen und Selbstläufigkeiten von tatsächlich stattfindendem Unterricht auf die Spur zu kommen, fragen wir nach der (zweifellos vorhandenen) Sinnhaftigkeit der vorgefundenen Praxis für den Unterrichtsverlauf. Die Wahrnehmung dieser (Eigen-)Logiken ist unser zentraler Ausgangspunkt für die Deutung von Unterricht als potenzielle «Gelegenheit für fachliches Lernen» (Breidenstein & Tyagunova, 2020, S. 201).

4. Empirische Fallanalysen

Im Folgenden zeigen wir an zwei ausgewählten Fällen unterschiedliche Gebrauchsweisen von Anlauttabellen auf. Beide Fälle lassen sich in mehrere Gebrauchssituationen («Szenen») unterteilen, denen entlang wir unsere Analysen vorstellen. Im Anschluss an die Analyse der Szenen erfolgt für beide Fälle eine zusammenführende Darstellung der Erkenntnisse.

4.1 Fall 1: «Zaubertabelle» und «Draussentagebuch»

Die in Fall 1 dokumentierte Unterrichtsstunde wurde im November des ersten Schuljahres in der Klasse von Frau Schiffer beobachtet. Bei der in dieser Klasse genutzten Anlauttabelle handelt es sich um das von Jürgen Reichen im Kontext von «Lesen durch Schreiben» entwickelte «Buchstabenrot». Diese Anlauttabelle, die im Klassenzimmer sowohl als grosses Tafelplakat (siehe Abb. 1) als auch – allerdings ohne den unteren Teil – im A4-Format auf den Tischen der Schüler:innen präsent ist, wird von der Lehrperson und den Schüler:innen im Unterricht als «Zaubertabelle» bezeichnet.

Der Fall gliedert sich in drei Szenen: Zunächst wird im Morgenkreis ein Buchstabenstein mit dem Buchstaben <H> gezogen und im Plenum mithilfe der «Zaubertabelle» das Wort <Haut> verschriftet. Bevor die Schüler:innen selbstständig mit der Anlauttabelle schreiben, wird mit dem Wort <spielen> ein weiteres Wort gemeinsam verschriftet und die Lautfolge [ʃp] als «besonderer Laut» herausgestellt. Im Zentrum dieses Falles steht jedoch das sog. «Draussentagebuch», ein unliniertes Heft, in dem anlassbezogen frei geschrieben werden kann. Hier sollen die Kinder einen Eintrag zum Besuch eines Indoor-Spielplatzes («PlayTogether») verfassen.

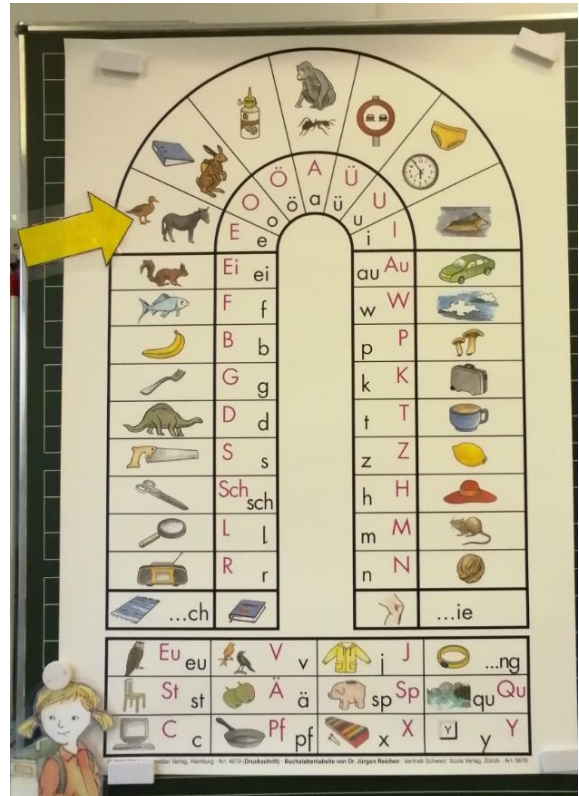


Abb. 1: Reichens «Buchstabenrot» (Tafelplakat)

«Was hören wir?» Verschriften mit der «Zaubertabelle»

Die Klasse sitzt im Morgenkreis. In der Mitte befindet sich eine Kiste mit Buchstabensteinen.

Elias zieht einen Stein mit dem Buchstaben <H> aus der Buchstabenschachtel und zeigt ihn den anderen. Eine Schülerin sagt leise: «Das war das [ha:].». Frau Schiffer nickt und weist die Schülerin an, die Figur auf der «grossen Zaubertabelle» auf das Feld <H, h> zu setzen. Dann ergänzt sie: «Ja, das ist die Erwachsenenschreibweise. Ganz wichtig, wir sagen [h^ə], nicht [ha:], sonst würden wir ja <ha> schreiben.»

Die Schüler:innen sollen nun fünf Wörter mit dem Anfangsbuchstaben <H> finden. Eines davon greift sie heraus: «Wir wollen jetzt mal gemeinsam das Wort <Haut> schreiben.» Sie nimmt die kleine Weisswandtafel zur Hand und fragt die Schüler:innen, wie viele Silben das Wort hat. Nach richtiger Antwort malt sie einen Bogen auf die Tafel und schreibt <H> an dessen Anfang.

«Was hören wir?», fragt sie. Toby ruft: «[au].» LP: «[au] wie?» Toby: «Auto» LP: «Setz' mal das Männchen.» Toby setzt die Spielfigur auf der Anlauttabelle auf das Feld <Au, au> und Frau Schiffer schreibt <Au>. LP: «Und dann?» Elias: «[t]» LP: «Wie?» Elias: «Tasse» Er setzt die Figur auf das entsprechende Feld und Frau Schiffer schreibt den Buchstaben <T> in den Bogen.

LP: «So, kontrolliert nochmal: Wir haben eine Silbe, haben wir auch einen König?» Die LP schaut kurz in die Runde; die meisten Schüler:innen, die ich beobachten kann, nicken leicht. Die LP malt eine Krone über <Au>.

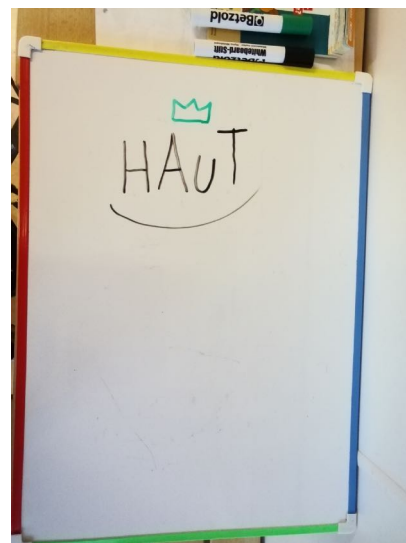


Abb. 2: Tafelbild <HAuT>

Die materielle Einbettung der Situation bezeugt ebenso wie der reibungslose Ablauf, dass sie fester Bestandteil der unterrichtlichen Routinen ist: Die Buchstabenschachtel enthält eine Reihe weiterer Buchstabensteine, die nach und nach im Morgenkreis zum Thema werden; die kleine Weisswandtafel ist auf das Zeigen und Modellieren in Kreis-Plenumssituationen zugeschnitten, und auch die «Zaubertabelle» ist fest in dieses Arrangement eingebunden. Ein Exemplar liegt eigens für Kreissituationen bereit und ist mit einer Spielfigur zur Markierung des jeweils relevanten Feldes ausgestattet. Mit dem Buchstabenstein wird nun eine Graphem-Phonem-Beziehung aus dem Inventar der Anlauttabelle aufgerufen. Eine Schülerin benennt das <H> mit seinem Buchstabennamen. Frau Schiffer kommentiert diese Benennung als «Erwachsenenschreibweise» (gemeint ist wohl: «-sprechweise») und grenzt diese von der im unterrichtlichen Kontext geforderten Bezeichnung ab: «Wir sagen [h^ɔ]». Die Begründung, dass sie <ha> schreiben müssten, wenn sie [ha:] sagen würden, verdeutlicht den Fokus auf die Ermöglichung einer lautgetreuen Zuordnung von Lauten zu Buchstaben, die auch in den folgenden Szenen immer wieder von Bedeutung sein wird. Auf die Sammlung einiger Beispielwörter, die mit <H> beginnen, folgt im Kreisablauf die Verschriftung eines von der Lehrperson gewählten Wortes. Zunächst wird die Silbenanzahl des Wortes <Haut> bestimmt, dann wird das Wort Segment für Segment «auflautiert» und verschriftet. Die Anlauttabelle dient dabei nicht nur als Bezugspunkt für das Sprechen der Anlautformel, das von der Lehrperson konsequent eingefordert wird, sondern bildet durch das Weiterrücken der Spielfigur auch optisch die Brücke zwischen den identifizierten Lauten und den zu schreibenden Buchstaben. Zuletzt wird die Schreibung durch den Abgleich von Silbenanzahl und geschriebenen «König(sbuchstaben)» kontrolliert,⁴ und der Diphthong <au> wird entsprechend mit einer Krone markiert.

Diese erste Szene zeigt eine wiederkehrende Routine, für welche die Anlauttabelle strukturgebend ist: Ein Element der «Zaubertabelle» wird herausgegriffen und in seiner lautlichen und graphischen Realisierung ins Zentrum gestellt. Anschliessend wird das Verschriften eines Wortes mit der «Zaubertabelle» beispielhaft modelliert und von der Lehrerin sichtbar mitvollzogen (siehe Abb. 2). Die Situation ist in sich abgeschlossen, kompakt und klar strukturiert.

«Eine Sache möchte ich mit euch gemeinsam schreiben.» Mit der «Zaubertabelle» Neues lernen

Nach dem Morgenkreis gehen die Kinder zurück an ihre Plätze. Die Lehrerin kündigt an, dass sie heute einen Eintrag in ihrem «Draussentagebuch» anfertigen würden, und zwar zu ihrem Besuch des Indoor-Spielplatzes «PlayTogether». Vorher jedoch ereignet sich folgende Szene:

⁴ Die Metapher der «Königsbuchstaben» verweist auf die obligatorische Belegung des Silbenkerns mit einem Vokalbuchstaben und wird in verschiedenen Lehrwerken für die Einführung einer ersten Schreibregel und der darauf aufbauenden Prüfstrategie genutzt: «Jede (geschriebene) Silbe braucht einen König.»

Frau Schiffer geht zur Tafel und sagt: «Eine Sache möchte ich mit euch gemeinsam schreiben. [...] Ich möchte mit euch das Wort <spielen> schreiben.» Sie spricht das Wort langsam: «[fpi:lən]» und sagt, dass in dem Wort ein besonderer Laut vorkommt. Sie wiederholt den Wortanfang [f] und fragt: «Welcher Laut ist das?» Mina reagiert: «[f] wie Sparschwein.» Die Lehrerin rückt den Pfeil der grossen Anlauttabelle an der Tafel auf das Feld <Sp, sp> und schreibt <Sp> an die Tafel. Sie nimmt ein A4-Blatt vom Schreibtisch, auf dem ein Sparschwein und die Graphemverbindung <Sp/sp> gedruckt sind, und zeigt es hoch: «Das ist ein besonderer Laut, den wollen wir mit oben an die Leiste heften.» Sie zeigt auf eine Leiste rechts neben der Tafel, an welcher bereits einige andere Buchstaben(-verbindungen) hängen (siehe Abb. 4). Frau Schiffer fragt weiter: «Und dann?» Ein Kind antwortet: «[i:] wie <Insel>» LP: «Nee, das ist ein kurzes [i:]» [...] Jakob: «[i:] wie <Knie>.» «Genau. [i:] wie <Knie>.» Sie rückt den Pfeil auf der grossen «Zaubertabelle» vorn an der Tafel auf das <ie> und ergänzt die Buchstaben an der Tafel. Die Schüler:innen schreiben das Wort in ihr Heft.



Abb. 3: Tafelbild <SpieLEN>



Abb. 4: «Besondere Laute» (Leiste neben der Tafel)

Bevor die Schüler:innen in die Anfertigung ihrer Einträge entlassen werden, wird ein von der Lehrperson gewähltes Wort klassenöffentlich an der Tafel modelliert. Das Wort <spielen> wird ähnlich der Kreissituation in einer formelhaften Choreografie Stück für Stück auflautiert und geschrieben: Der Nennung des Lautes (bzw. der Lautverbindung) folgt eine Nennung des zugehörigen Anlautbildes («[f] wie <Sparschwein>»). Dann werden die Buchstaben(-verbindungen) geschrieben.

Während das modellierende Verschriften des Wortes <Haut> im Kreis vor allem auf den Umgang mit der Lauttabelle beim Verschriften gerichtet war, spielt hier noch Anderes eine Rolle. So wird die Ordnung der Anlauttabelle herangezogen, um auch im Unterricht eine Ordnung im Inventar der Laut-Buchstaben-Beziehungen herzustellen. Das Wort <spielen> dient dabei als Lieferant für eine besondere Zuordnung: Denn anders als die Grapheme <ie> oder <l> ist die Buchstabenverbindung <sp> nicht Teil des grundlegenden Inventars, so dass sie in den Schüler:innentabellen gar nicht und im grossen Buchstabentor an der Tafel nur im «Keller» zu finden ist (siehe Abb. 1). Sie wird deshalb in Form einer Buchstaben-Bild-Karte auf der Leiste der «besonderen Laute» ergänzt, die einen eigenen Platz im Klassenraum hat und sukzessive gefüllt wird (siehe Abb. 4). Interessant ist dabei, dass die materielle und räumliche Verbesonderung dieser Phonem-Graphem-Korrespondenz keiner darüber hinausgehenden Erläuterung der gegenstandsbezogenen (phonografischen) Besonderheit bedarf. Dass die Lautfolge [f] regelhaft der Buchstabenverbindung <sp> zugeordnet wird (und nicht etwa <schp>), wird nicht expliziert. Auch für das aussergewöhnliche Schriftbild an der Tafel (<SpieLEN>, siehe Abb. 3) ist die «Zaubertabelle» ordnungsgebend: Die mit Blick auf Gross- und Kleinschreibung nicht normentsprechende Schreibung lässt sich damit erklären, dass für das Verschriften regulär die Majuskel genutzt wird. Sowohl bei <Sp> als auch bei <ie> ist das nicht möglich, so dass sich (wie schon bei dem Wort <HAuT> in der Kreissituation) eine sehr eigenwillige Schreibweise ergibt.

Das gemeinsame Verschriften des Wortes ist aber auch deshalb von Bedeutung, weil <spielen> ein Bestandteil des Eintrags ins Draussentagebuch bei jedem Kind ist. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass zumindest ein thematisch bedeutsames und passendes Wort im Heft steht, das zudem (wahrscheinlich) orthografisch richtig geschrieben ist. Da Kinder in der Phase freien Schreibens ihre Eindrücke auch überwiegend oder ausschliesslich malend im Draussentagebuch festhalten können, ist Schrift damit ein gesicherter Bestandteil des Eintrags. Dass beim klassenöffentlichen Modellieren des Wortes im Plenum die Formel «Laut wie

Lautbild» (z. B. [ʃp] wie <Sparschwein>) noch einmal beständig wiederholt und so der Umgang mit der Anlauttabelle auch hier noch einmal eingeübt wird, ist darüber hinaus als Vorbereitung für das nun folgende freie Schreiben von Bedeutung. Bezogen auf die Choreografie der gesamten Unterrichtsstunde fungiert die Situation als Scharnier: Zwar wird schon thematisch und auch materiell an den Eintrag ins Draussentagebuch angeschlossen, der Akt des Verschriftens mit der Anlauttabelle jedoch folgt im Kern dem Vorgehen, wie es auch im Morgenkreis praktiziert wurde.

«Klettergerüst» und «play together»: Freies Schreiben im «Draussentagebuch»

In den darauf folgenden 15 Minuten verfassen die Schüler:innen ihre Einträge mithilfe der «Zaubertabelle». Frau Schiffer geht durch die Klasse, reagiert auf Meldungen und gibt Hinweise.



Abb. 5: Tobys Eintrag ins «Draussentagebuch»

Toby hat bereits <KLETRGER> geschrieben, da hockt Frau Schiffer sich neben ihn und sagt: «Klettergerüst wolltest du schreiben? [kle.tɛr.gɛ.ry:st].» Sie betont dabei das kurze [ɛ] und das [y:]. Toby wiederholt das [ɛ] und ergänzt <E> in seinem Wort. Die Lehrerin sagt: «Schreib mal noch [ry:st]» und geht zu einem anderen Gruppentisch.

Nach kurzer Zeit hockt sie sich wieder neben ihn und tippt auf das mittlerweile geschriebene <KLETERGERÖST>.

«[kle.tɛr.gɛ.ry:st]», sagt sie langsam, betont die letzte Silbe und zieht das [y:] in die Länge. «Was hörst du für einen König?» «[y:]», antwortet Toby. Frau Schiffer lächelt und geht weiter, Toby korrigiert sein Wort.

Dann schreibt er etwas Neues: <PLETTU> steht in seinem Heft, als Frau Schiffer wieder vorbeikommt. Sie lächelt, als sie auf das Wort blickt: «Du möchtest wohl in Englisch schreiben? [pl:e:i:]» sagt sie dreimal, wobei sie das Wort sehr langsam und gedehnt spricht. Toby tippt auf das <E> und sagt: «Das ist lang.» In diesem Moment klingelt der Wecker an der Tafel und signalisiert das Ende der Schreibzeit.

In dieser Szene wird die Verschriftung zweier Wörter bzw. Wortverbindungen verhandelt: <Klettergerüst> und <play together> (siehe Abb. 5). Ganz besonders deutlich zeigt sich hier, wie stark das lautierende Schreiben auf eine spezifische Form des Sprechens angewiesen ist – und welche Herausforderungen im Umgang mit der Anlauttabelle damit einhergehen. Die Schreibspur des Schülers ist dabei der Ausgangspunkt für das korrigierende Eingreifen der Lehrperson. Ihre besondere Sprechweise – das langsame, gedehnte und bestimmte Aspekte betonende Sprechen – überbrückt bei der Schreibung von <Klettergerüst> die Diskrepanz zwischen der Standardlautung des Schülers und der phonetisch vollständigen Schreibung, wie sie mit dem vorhandenen Inventar der Anlauttabelle abgebildet werden kann: Diese Form der Überlautung macht die Anlauttabelle anschlussfähiger und damit praktisch brauchbarer.

Frau Schiffer spricht etwa die Reduktionssilbe in <Kletter-> in schriftnaher Überlautung, um die Schreibung <-er> für Toby hörbar zu machen. Zusätzlich spricht sie das Wort silbenweise aus. Auffällig ist, dass sie anscheinend bereits im Voraus die Schwierigkeit bei der Schreibung von <-gerüst> antizipiert und den Kurzvokal beim Sprechen vorsorglich dehnt. Diese Form der Überlautung als Aussprachevariante ist – ihrer Brückenfunktion entsprechend – am Schriftbild orientiert, wodurch eine künstliche Lautform entsteht, die von den tatsächlichen phonologischen Eigenschaften des Wortes abweicht (wie etwa eine unnatürliche Silbenbetonung oder eine andere Lautqualität).

Als Nächstes möchte Toby die englische Phrase «play together» schreiben. Und auch wenn hier im Gegensatz zum <Klettergerüst> das phonetische Durchgliedern nicht einmal zu einer annähernd angemessenen Verschriftung führen kann, bleibt es auch in diesem Fall dabei. Erneut bietet das überlautierende Sprechen der Lehrperson ein Stützkonstrukt für die Lautanalyse und abermals besteht sie auf phonetische Vollständigkeit, wenn sie den [ɪ]-Laut durch langsames, gedehntes Sprechen hörbar macht. Der naheliegende Verweis auf den Aufkleber im Heft oder die besondere, weil englische Schreibweise bleibt aus, womit der in

dieser Klasse etablierte «Zauber» der Anlauttabelle, alle Wörter mit ihrer Hilfe in Schrift überführen zu können, erhalten bleibt.

Zusammenfassung

Im dargestellten Fall wird die Anlauttabelle für verschiedene Varianten des Verschriftens sowie zur Thematisierung von einzelnen Phonem-Graphem-Korrespondenzen in Gebrauch genommen. Im Morgenkreis geht es zunächst um ein gezieltes *Modellieren des Verschriftungsprozesses* anhand von ausgewähltem Wortmaterial. Ein routinierter Umgang mit der Anlauttabelle wird exemplarisch für ein Wort mit dem Buchstaben <H> etabliert und eingeschliffen. In der zweiten Szene wird mit der ebenfalls modellierenden Verschriftung von <spielen> darüber hinaus die neue Buchstabenverbindung <sp> thematisiert. Neben dem Vollzug des Wörterschreibens an sich steht in dieser Situation eine *Buchstabenverbindung als Lerngegenstand* im Zentrum. Die Besonderheit der Buchstabenverbindung wird durch das Inventar der Anlauttabelle bestimmt.

Im «Draussentagebuch» schliesslich fertigen die Kinder interessengeleitet Einträge an und nutzen dafür die Anlauttabelle in ihrer schriftkulturell motivierten Zauberkraft. Das «Draussentagebuch» stellt den institutionalisierten Rahmen für diese Gebrauchsweise bereit: Wie für Tagebücher üblich, ist mit diesem Heft eine Form regelmässigen, habituellen Schreibens assoziiert, das einen festen Platz in den unterrichtlichen Routinen innehat. Nicht der Schulalltag ist dabei Gegenstand des Schreibens, sondern die Erlebnisse «draussen» – ausserhalb des Klassenzimmers. Das klassenkollektive «Draussen-Erlebnis» läuft dabei nicht Gefahr, ins Private hineinzuragen. Typisch schulische Umgangsweisen mit Geschriebenem wie das Vorlesen der Einträge am Stundenende oder das Einsammeln der Tagebücher durch die Lehrperson sind damit zwar immer noch spannungsreich, jedoch weniger prekär.

Insgesamt handelt es sich beim Eintrag in das «Draussen-Tagebuch» um eine *ritualisierte Form freien Schreibens*, das in einem wohl definierten Rahmen verortet ist und durch Varianten modellierenden Verschriftens gezielt vorbereitet wird. Der Fokus der Gebrauchsweisen verschiebt sich dabei allmählich vom eher technischen Vorgehen beim Verschriften von <Haut> hin zur inhaltlichen Bedeutsamkeit des Geschriebenen, die ihren Höhepunkt im freien Schreiben von Wörtern wie <play together> erreicht.

4.2 Fall 2: Mit der Anlauttabelle Wörter entschlüsseln

Der zweite Fall dokumentiert eine Unterrichtsstunde in der Klasse von Frau Heinze, die ebenfalls im November des ersten Schuljahres teilnehmend beobachtet wurde. Das im Unterricht zum Einsatz kommende Materialarrangement umfasst neben Lehrwerksmaterialien zur Fibel «Jo-Jo» (Cornelsen, 2016) auch verschiedene selbst erstellte sowie Internetplattformen entstammende Arbeitsblätter. Die genutzte Anlauttabelle ist Bestandteil der «Jo-Jo-Fibel» und findet sich als Plakat an der hinteren Wand im Klassenraum (siehe Abb. 6) sowie (in einer Version ohne blaue Felder) im A4-Format in den Arbeitsmaterialien der Schüler:innen.

Fall 2 beinhaltet zwei Szenen: In der betreffenden Unterrichtsstunde werden mithilfe der Anlauttabelle zunächst einzelne Silben und schliesslich die Wörter <Wal> und <Palme> an der Tafel erlesen. Im Anschluss bekommen die Schüler:innen verschiedene, von der Lehrperson selbst erstellte Arbeitsblätter, die sie mit der Anlauttabelle bearbeiten sollen.



Abb. 6: Anlauttabelle der «Jo-Jo-Fibel» (Wandplakat)

«Das ist das [m], also wie <Wolke>.» Mit der Anlauttabelle übersetzen

Frau Heinze zeigt auf die rechte Tafelseite und sagt: «Guckt mal die kleinen Silben und Wörter an, die ich angeschrieben habe. Wer weiss noch, wie das Zeichen (zeigt auf <P> in der Silbe <Pa>) ausgesprochen wird? Wenn du es nicht mehr weisst, gucke gerne auf die Anlauttabelle.» Eine Schülerin sagt: «[pe:]» Frau Heinze: «Sag mal den Laut.» Schülerin: «[pe:]» Frau Heinze erwidert: «[pʰ]!» Was ist das Bild dazu? Guck' mal auf die Anlauttabelle.» Schülerin: «<Pinsel>». [...]

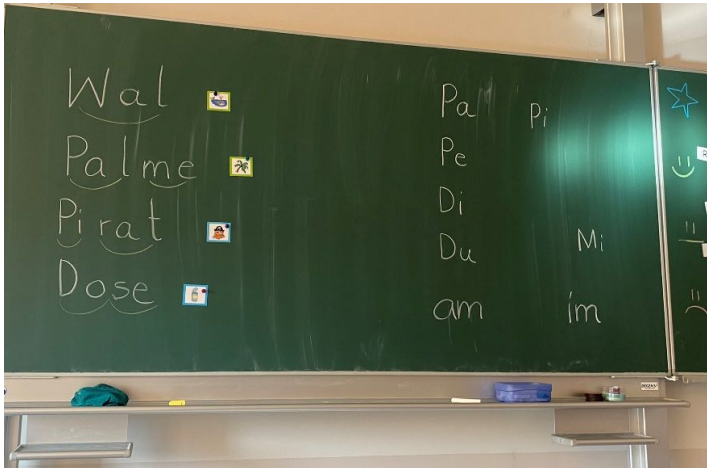


Abb. 7: Silben und Wörter lesen (Tafelbild)

Frau Heinze zeigt nun auf das Wort <Wal> und fragt: «Wer möchte mal das erste Wort probieren? Wie gehst du vor? Du musst ja erstmal rausfinden: Was ist am Anfang? Wer weiss noch, welcher Buchstabe das ist, zu welchem Bild das gehört, Oskar?»

Oskar: «Das ist das [m], also wie <Wolke>.» Frau Heinze reagiert: «<Wolke> ist richtig und der Laut heisst? Sprecht mal bitte [v:ol.kə].» Die Kinder sprechen das Wort im Chor. Sie zeigt auf ihren Mund: «Da macht euer Mund am Anfang ein [v]. Da müssen eure Zähne auf die Lippe: [v]. Das ist das Geräusch.» Alle Kinder sprechen jetzt [v].

Genauso wird mit <a> und <l> verfahren. Dann sagt die Lehrerin: «Also, wir haben [v], [a:], [l]. Wer baut mir das zusammen? Niklas?» Der Schüler sagt: «Wal». Frau Heinze: «Wal. Alle sprechen mal bitte.» Und die Schüler:innen sagen zusammen <Wal>.

Nachdem auch <Palme> in dieser Weise bearbeitet wurde, sagt Frau Heinze: «Sehr schön! [...] So, jetzt merke ich, wie es unruhig wird, ihr dürft jetzt mal diese Wörter abschreiben, in euer rotes Heft. [...] Also ihr schreibt <Wal>, <Palme> und die zwei anderen (zeigt auf die Wörter <Pirat> und <Dose>), und die lesen wir dann zum Schluss.»

Wie im ersten Fall wird auch hier zunächst klassenöffentlich und im Plenum gearbeitet. Es geht um die «Aussprache» des «Zeichens» <P>. Wie Frau Schiffer weist auch Frau Heinze die Nennung des Buchstabennamens zurück und verlangt stattdessen nach dem «Laut». Im Gegensatz zur Szene mit der «Zaubertabelle» wird hier eher unspezifisch auf die Anlauttabelle als mögliche Erinnerungsstütze verwiesen. Neben der Nennung des Lautes ist auch in dieser Klasse das passende Anlautbild (hier: <Pinsel>) gefordert. Abermals wird die Anlauttabelle in der Funktion eines Nachschlagewerks ins Feld geführt. Dieses formelhafte Vorgehen setzt sich im Weiteren so fort, auch bei der Bearbeitung der Wörter auf der linken Tafelseite.

Das segmentweise Erlesen des Wortes <Wal> wird gemeinsam an der Tafel vollzogen, dabei werden zuerst die einzelnen Buchstaben «rausgefunden», dann wird das Wort «zusammengebaut». Auf die Frage nach dem Buchstaben bzw. Laut am Anfang des Wortes nennt Oskar «[m] wie <Wolke>». Frau Heinze greift das richtig genannte Anlautbild auf und geht nicht darauf ein, dass die hier vorgenommene Zuordnung dem Anlautprinzip zuwiderläuft. Stattdessen werden nun verschiedene auf das Sprechen fokussierende Stützkonstrukte angeführt, um den Laut herauszufinden: Mit Betonung auf dem Wortanfang spricht Frau Heinze das Wort vor, das sogleich im chorischen Sprechen aller Schüler:innen weiter prozessiert wird. Dabei richtet die Lehrperson die Aufmerksamkeit explizit auf die Artikulationsbewegung («Da müssen eure Zähne auf die Lippe») und das entstehende Geräusch, das noch einmal chorisch wiederholt wird. Die Synthese der Einzelaute wird passend als Prozess des «Zusammenbauens» beschrieben und – nach korrekter Nennung durch einen Schüler – erneut durch ein chorisches Nachsprechen versiegelt.

Auf den ersten Blick scheint diese Situation sehr nahe an der Modellierungsszene mit der «Zaubertabelle», doch gibt es einen fundamentalen Unterschied: Die Anlauttabelle wird hier nicht als Werkzeug zum Verschriften von Wörtern eingesetzt, vielmehr wird mit ihr in entgegengesetzter Richtung «gelesen»: Einzelne Buchstabenzeichen werden über die Zuordnung eines Lautes zu einem Bildwort enträtselt und mit

anschliessender Addition der Lautwerte zu gesprochenen Wörtern zusammengebaut. Den Schlüssel für dieses Vorgehen, das sich treffender als ein Enträtseln charakterisieren lässt, liefert das Inventar der Anlauttabelle.

Im letzten Teil der Plenumsphase werden die Schüler:innen aufgefordert, alle vier Wörter von der Tafel abzuschreiben: die beiden «erlesenen» Wörter ebenso wie <Pirat> und <Dose>, die noch nicht entschlüsselt sind. Abschreiben wird folglich als reines Kopieren eingesetzt, das scheinbar unabhängig von Lautbezug und Sinnverständnis erfolgen kann und – eher im Dienste unterrichtsorganisatorischer Belange – als schlichter Sozialformwechsel fungiert. Die Reihenfolge der Umgangsweisen mit den Wörtern an der Tafel ist hier offenkundig nicht von Bedeutung.

«Sie hat gesagt, ich soll bloss das machen.» Mit der Anlauttabelle kopieren

Im Anschluss bekommen die Schüler:innen verschiedene Arbeitsblätter, die sie in der übrigen Zeit bearbeiten sollen. In dieser Schülerarbeitsphase folgen wir dem Schüler Andrej in seinem Tun und geben Einblick in den Bearbeitungsprozess von zwei Arbeitsblättern mit unterschiedlichen Aufgabenformaten:



Abb. 8: Arbeitsblatt 1

Andrej erhält ein Arbeitsblatt (siehe Abb. 8), das die Bilder aus der Anlauttabelle enthält. Er soll die passenden Buchstaben ergänzen. Nach einer Weile guckt Andrej auf die Anlauttabelle und schreibt <N> auf. Er schreibt das <N> erst falsch herum; nachdem er es zweimal wegradiert hat, schreibt er es richtig herum.

Ich frage ihn: «Wie heisst der Laut, den du gerade aufgeschrieben hast?»

Andrej: «Sie hat gesagt, ich soll bloss das machen. Hier.» (Er tippt auf das Bild mit dem Nashorn in der Anlauttabelle.)

Ich: «Was ist das für ein Tier? Weisst du das? [...] Das ist ein Nashorn. [n] wie <Nashorn>.»

Andrej: «Ja.» Dann schreibt er <O> neben das nächste Bild.

Ich: «Welcher Laut ist das jetzt?»

Andrej: «Das hier.» (Er zeigt auf die Abbildungen <Oma> und <Ordner> auf dem Arbeitsblatt.)

Andrej und ein anderer Schüler sitzen gemeinsam vor einem Arbeitsblatt (siehe Abb. 9) und diskutieren über das Wort, das sich aus den Anlautbildern in der ersten Zeile ergibt.

Schüler: «Da steht <Ufo>.»

Andrej: «Nein, es ist <Wal>!»

Schüler: «Es ist nicht <Wal>! Bei <Wal> ist doch kein [u:]!»

Andrej schaut das Wort nochmal an und sagt: «<Ufo>?» Er guckt mich fragend an.

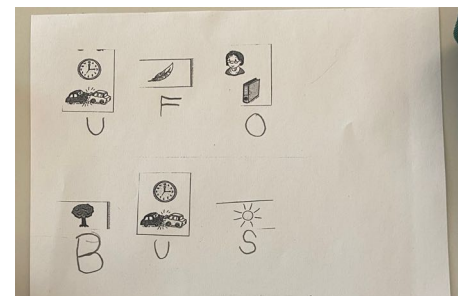


Abb. 9: Arbeitsblatt 2 (Ausschnitt)

Die Nähe zur Anlauttabelle ist in diesen Übungsformaten offensichtlich: Das erste Arbeitsblatt (Abb. 8) enthält exakte Kopien der Anlautbilder – lediglich die entsprechenden Buchstaben wurden entfernt und sollen nun ergänzt werden. Andrejs Tun erschöpft sich in einem Kopieren von für ihn womöglich bedeutungslosen grafischen Formen: Weder die Kenntnis der abgebildeten Objekte und ihrer Bezeichnungen noch das Verständnis des Lautbezugs ist nötig, um die Aufgabe zu lösen. Da Andrej das Deutsche als Zweitsprache erlernt, steht generell infrage, ob er das Wort <Nashorn> überhaupt kennt und ob ihm der Zugang zum Lautbezug überhaupt möglich ist. Auf die Frage der Beobachterin nach dem gerade geschriebenen Laut verweist Andrejs Antwort jedoch darauf, dass die Übung mit seiner Kopierstrategie auf der Oberfläche sehr wohl zu bewältigen ist: «Ich soll bloss das machen.» Die Anlauttabelle ist für Andrej in diesem Zusammenhang schlicht ein Inventar grafischer Formen, das durch die Zuordnung gleicher Bilder aufgeschlüsselt werden kann. Das zweite Arbeitsblatt (Abb. 9) macht sich dieses Prinzip noch einmal zunutze, jedoch kommt

hinzu, dass die Kombination der kopierten Buchstabenformen Wörter ergibt. In direkter Umkehr zum «Lesen» der Wörter an der Tafel sollen hier anhand der Bilder Laute identifiziert und mithilfe der Anlauttabelle in Buchstabenformen zu Papier gebracht werden. Dass Andrej bei der Suche nach dem passenden Wort die Lautung offenbar nicht als relevante Erkenntnisquelle nutzt, wird in seiner Assoziation mit dem Wort <Wal> (das früher in der Stunde an der Tafel «gelesen» wurde) klar. Da dieses Übungsformat nicht nur die Zuordnung grafischer Zeichen zu Bildern verlangt, sondern auch die Übersetzung dieser Zeichen in Laute, reicht Andrejs Kopierstrategie an dieser Stelle nicht mehr aus.

Diese eng an die Anlauttabelle gebundenen Aufgabenformate finden ihre Bestätigung in anderen didaktischen Materialien, die den Unterricht von Frau Heinz prägen. Wie die von anderen Kindern bearbeitete Leseübung aus einem Begleitmaterial zur «Jo-Jo»-Fibel (siehe Abb. 10) zeigt, ist die Repräsentation der Einzellaute eines Wortes durch Anlautbilder auch im Lehrwerk zu finden. Die anlautbildgestützte Dekodieraufgabe auf Arbeitsblatt 2 ist also vermutlich wesentlich durch die Darstellungs- und Verfahrenslogik der in der Klasse genutzten Lehrwerksmaterialien motiviert.

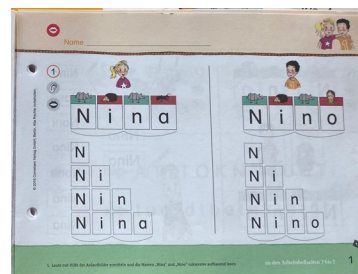


Abb. 10: Leseübung im Jo-Jo-Lehrwerk

Zusammenfassung

Dieser zweite Fall zeigt die Anlauttabelle noch einmal in einem neuen Rahmen. Nicht als Werkzeug zum Verschriften und freien Schreiben, sondern zum *Übersetzen* und *Enträtseln* wird sie hier positioniert. In der ersten Szene dient sie als Schlüssel zur Übersetzung von Silben und Wörtern in Lautketten und gesprochene Wörter. Es geht um ein rein technisches, auf das «Zusammenbauen» von Einzellaute fussendes Dekodieren von Schriftzeichen: Die stets wiederholte Anlautformel kann sich zuweilen auch ohne Lautbezug verselbstständigen («[m] wie Wolke»), und auch das Aufschreiben der Wörter kann enthoben von Sinn- und Lautbezug stattfinden.

In der zweiten Szene wird diese Gebrauchsweise noch forciert, wenn Andrej gänzlich ohne Verständnis und Lautbezug die grafischen Zeichen von der Anlauttabelle wie in einem Rätselspiel kopiert. Dabei bliebe sein Nichtverstehen ohne die Nachfragen der Beobachterin bzw. das Gespräch mit dem Mitschüler unbemerkt und in den Routinen der Aufgabenbewältigung verborgen.

5. Das gebändigte Artefakt. Ein (vorläufiges) Fazit zum Gebrauch von Anlauttabellen

Anliegen des vorliegenden Beitrags war es, konkrete Gebrauchsweisen von Anlauttabellen im Anfangsunterricht zu beschreiben und aus fachdidaktischer Perspektive zu reflektieren. Anhand von zwei sehr unterschiedlichen Fällen haben wir Einblicke in den Gebrauch von Anlauttabellen in zwei ausgewählten ersten Klassen gegeben. Innerhalb dieser Fälle zeigen sich verschiedene Gebrauchsweisen, die wir im Folgenden zusammenführen und systematisieren. Es sei darauf hingewiesen, dass die Reichweite unserer Analyseergebnisse in zweierlei Hinsicht begrenzt ist: Zum einen besteht unsere Datenbasis ausschliesslich aus Unterrichtsbeobachtungen an sächsischen Grundschulen, so dass unsere Erkenntnisse vorerst auf diesen spezifischen Kontext beschränkt sind. Zum anderen handelt es sich bei den zur Diskussion gestellten Konzepten um *Theoriebausteine*, die zwar auf einer breiten Analyse fussen und in sich konzeptionelle Repräsentativität beanspruchen können, das «theoretical sampling» und der Theoretisierungsprozess des Gesamtprojekts sind jedoch noch nicht abgeschlossen.

Anlauttabellen werden in den von uns betrachteten Daten hauptsächlich in Gebrauch genommen, um mit ihrer Hilfe *frei zu schreiben*, um mit ihr *etwas zu erarbeiten* und um mit ihr etwas zu *üben*:

- Beim *freien Schreiben*, wie es sich in Fall 1 mit dem Eintrag ins sog. «Draussentagebuch» zeigt, wird die Anlauttabelle in ihrer ursprünglichen Funktion genutzt: Sie dient als Werkzeug für das Verschriften persönlich bedeutsamer Inhalte und macht auf diese Weise bereits für Schreibanfänger:innen die Funktionen von Schrift erfahrbar. Dafür braucht es neben authentischen Schreibanlässen auch eine etablierte Schreibroutine, was beides durch das «Draussentagebuch» ermöglicht wird.
- Das *Erarbeiten* mit der Anlauttabelle ist vor allem auf die Sicherung der Graphem-Phonem-Beziehungen des Deutschen und das Herausstellen «besonderer» Zuordnungen gerichtet. Das gemeinsame

Verschriften des Wortes <spielen> in Fall 1 dient als Ausgangspunkt für die Erarbeitung der Schreibung von [ʃp] – eines (in den Worten der Lehrerin) «besonderen Lautes», der auch auf der genutzten Anlauttabelle getrennt von den grundlegenden Zuordnungen im «Buchstabentor» aufgeführt ist. Wie die sukzessiv befüllte Wandleiste mit den «besonderen Lauten» zeigt, werden die auf der Anlauttabelle gesondert ausgewiesenen Zuordnungen im Unterricht eigens thematisiert und an der Wandleiste zusätzlich visualisiert. Worin die «Besonderheit» bei der Verschriftung der Lautfolge [ʃp] besteht, ist im konkreten Fall nicht Gegenstand der Erarbeitung.

- Das Üben mit der Anlauttabelle bezieht sich im Wesentlichen auf den Algorithmus der «Übersetzung» von Lauten in Buchstaben und umgekehrt: Geübt wird sowohl das segmentweise Verschriften von gesprochener als auch (umgekehrt) das segmentweise Dekodieren geschriebener Sprache. Das modellierende Verschriften des Wortes <Haut> in Fall 1 folgt dabei exakt dem Handlungsschema, das Lingnau & Mehlem (2012) für das Schreiben zu Bildern herausgearbeitet haben. Insbesondere das Sprechen der Anlautformel wird von der Lehrperson konsequent als Handlungsschritt eingefordert, so dass ein Bezug zur Anlauttabelle im Verschriftungsprozess kontinuierlich erkennbar ist. Ein ähnlich fixes Handlungsschema lässt sich beim modellierenden «(Er-)Lesen» mit der Anlauttabelle in Fall 2 rekonstruieren: Auf das sukzessive Entschlüsseln der Einzellaute folgt die als «Zusammenbauen» der Laute bezeichnete Lautsynthese. Während die Anlauttabelle beim gemeinsamen Silben- und Wörterlesen an der Tafel nur als Erinnerungsstütze aufgerufen wird, ist sie – vermittelt über die Anlautbilder – auf den Arbeitsblättern durchgängig präsent und fest in den Übersetzungsalgorithmus eingebunden.

Die vorgefundenen Gebrauchsweisen zeigen, dass der «Gebrauchskorridor» von Anlauttabellen als didaktisches Artefakt sich im Vergleich zu seinen Anfängen erheblich geweitet hat. Der *erarbeitende*, noch mehr aber der *übende* Umgang mit der Anlauttabelle markiert eine deutliche Entfernung von ihrem ursprünglich intendierten, auf *freies Schreiben* zielenden Gebrauch. Statt der schreibenden Eroberung «alle[r] Wörter der Welt» (Reichen, 2008a, S. 5) steht das Erarbeiten von Lauten bzw. Buchstaben sowie vor allem das Einüben in die Technik des segmentbasierten Verschriftens und Erlesens im Zentrum. Schreiben und Lesen werden weniger als schriftkulturelle Praktiken, sondern vielmehr als Kulturtechniken aufgerufen, in die es im Unterricht systematisch einzuführen gilt (vgl. Schüler, 2021).

Wir deuten diese Erkenntnisse als Zeichen einer «Bändigung» der (zumindest potenziellen) Widerspenstigkeit, die die Anlauttabelle als Artefakt in ihren Anfängen kennzeichnete. Das von Jürgen Reichen propagierte Konzept bedeutete mit seiner radikalen Hinwendung zum Kind und seinem individuellen Lernprozess nicht nur Verheissung, sondern ganz massgeblich auch Bedrohung für eine von «Ninas», «Ninos» und anderen Fibelwörtern geprägte Unterrichtsrealität. Zugespitzt formuliert, widersetzt sich das Schreiben mit der Anlauttabelle dem schulischen Anspruch auf Planbarkeit, wenn es die Kinder sind, die bestimmen, was sie schreiben möchten, und nicht der Lehrgang Wortmaterial und Progression festlegt. Es widersetzt sich auch der orthografischen Norm, da rein lautorientierte Verschriftungen in aller Regel fehlerbehaftet sind. In gewisser Weise läuft es mit der dafür notwendigen Fehlertoleranz aufseiten der Lehrpersonen und Eltern auch der gesellschaftlichen Norm zuwider, die dem orthografisch korrekten Schreiben hohen Wert beimisst. Dass sich Anlauttabellen trotz allem einen festen Platz im Anfangsunterricht erobert haben, verweist auf ihre «Bändigung» und damit einhergehende Einpassung in bestehende Unterrichtsrouninen, wie wir sie in den vorgestellten Fällen nachgezeichnet haben.

In Fall 1 zeigt sich die «Bändigung» im Rahmen einer unterrichtlichen Gesamtchoreografie, in der die verschiedenen Gebrauchsweisen sinnhaft orchestriert sind. Das freie Schreiben bildet von Beginn an den Fluchtpunkt, auf den hin die einzelnen Unterrichtsaktivitäten ausgerichtet sind. Zugleich aber wird das freie Schreiben gezielt von anderen Gebrauchsweisen der Anlauttabelle flankiert, die stärker das Üben und Erarbeiten ins Zentrum stellen und damit gezielt Lerngelegenheiten bieten, die über das freie Schreiben hinausgehen. Dies spiegelt sich auch im jeweils genutzten Wortmaterial: Während im «Draussentagebuch» alles geschrieben werden darf, was die Kinder schreiben möchten, wird für das Erarbeiten und Üben spezifisches, dem zu Zeigenden adäquates Wortmaterial herangezogen. Komplementär dazu verändert sich die Fehlertoleranz: Je weniger kontrollierbar das Wortmaterial, umso grösser die Toleranz gegenüber Fehlern, die bei einem rein lautorientierten Verschriften nicht zu vermeiden sind (z. B. <KLETERGERÜST>).

In Fall 2 erfolgt die «Bändigung» massgeblich durch Einpassung der Anlauttabelle in einen Anfangsunterricht, der – anders als in lernwegorientierten Ansätzen üblich – nicht mit dem Schreiben, sondern mit dem Lesen beginnt und dabei die Kommunikation der Form unterordnet. Die Anlauttabelle wird hier folglich nicht primär als Schreibtabelle, sondern (umgekehrt) als Lesetabelle genutzt und in einen Gebrauch überführt, der Lesen als anlautbildgestütztes «Übersetzen» von Buchstaben in Einzellaute und deren anschliessendes «Zusammenbauen» modelliert. Das Wortmaterial unterscheidet sich dabei kaum vom üblichen (möglichst lautgetreuen) Fibelwortschatz und auch die Aufgabenformate passen sich nahtlos ein in die Übungsroutinen, die in einem eher geschlossenen (oder auch: eher lehrwerksgestützten) Anfangsunterricht üblich sind.

Anlauttabellen modellieren stets den Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache über die Beziehungen von Lauten und Buchstaben (siehe Kap. 2.1). Es handelt es sich bei ihnen also klar um fachliche Materialien, die sich so hauptsächlich im schriftsprachlichen Anfangsunterricht finden. Sie dienen als Ausweis von Fachlichkeit und geben dem auf schriftsprachliches Lernen ausgerichteten Unterricht materialisierte Legitimität. Darüber hinaus können sie, etwa im Falle der Reichen-Tabelle, auch als Zeugnis einer bestimmten pädagogischen Haltung wirken. Gleichzeitig sind Anlauttabellen höchst geeignet, um Unterricht auch in organisatorischer Hinsicht zu stützen und am Laufen zu halten. Wie der Kontrast der ausgewählten Fälle gezeigt hat, lädt ihre Strukturlogik zu flexiblen Gebrauchsweisen ein: Mit ihnen kann geschrieben, gelesen, geübt und gerätselt werden. Dabei sind sie gewissermassen didaktisch neutral, wenn sie – reduziert auf ihre Inventar- und Übersetzungsfunktion – auch in gegenstandsfernen Übungsformaten ihren Dienst tun: Ein Kind wie Andrej kann in einem solchen Unterricht unauffällig mitlaufen, ohne dabei etwas über Schriftsprache zu lernen.

In dieser doppelten Sinnhaftigkeit – als Marker für Fachlichkeit und als praktisches «Allround-Material» – empfiehlt sich die Anlauttabelle, gewissermassen gelöst von ihrer fachlichen Qualität, zum Gebrauch. Dieser Befund liefert *einen* wesentlichen Grund für den Siegeszug dieses didaktischen Materials. Aus sprachdidaktischer Sicht scheint es deshalb unbedingt geboten, neben der Qualität und Anlage von Anlauttabellen, auf die sich der aktuelle Diskurs vor allem richtet, die tatsächlichen unterrichtlichen Gebrauchsweisen zu ergründen, denn: Auch eine fachlich einwandfreie Anlauttabelle kann genutzt werden, um damit <Nina> und <Nino> erlesen zu lassen. Neben der (potenziellen) Entfachlichung lassen beide Fälle eine Spezifik der anlauttabellenbasierten Unterrichtssituationen erkennen, die bereits Mehlem und Lingau (2012, S. 154) klar herausstellen: Der für Anlauttabellen grundlegende segmentbasierte Zugang zu schriftsprachlichem Lernen stösst immer dort an Grenzen, wo sich gesprochene Sprache nicht problemlos in Einzelteile zergliedern und in geschriebene Sprache übersetzen lässt. Sowohl die Verschriftungs- (und Lese-)versuche der Kinder als auch die Übersetzungshilfen der Lehrperson führen eindrücklich vor Augen, dass dies ganz offensichtlich nicht die Ausnahme, sondern die Regel ist. Da die daraus resultierenden Hürden nicht nur Kinder wie Andrej, die das Deutsche erst lernen, vor kaum zu bewältigende Herausforderungen stellen, bedarf es ergänzend zur Anlauttabelle schriftbasierter Lernangebote, die möglichst allen Kindern einen Zugang zur Schriftsprache eröffnen – eine Bändigung der Anlauttabelle in dieser Hinsicht steht zumindest in unseren Daten noch aus.

Literatur

- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research* 5(2), 215–237. <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.3>
- Asbrand, B., & Hackbarth, A. (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktionen: Wissenssoziologische Modellierung und dokumentarische Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Martens, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 139–152). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ballis, A. (2018). 50 Jahre Grounded Theory: Begegnungen zwischen einem Forschungsstil und der Fachdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 70(5), 92–97.
- Bohnenkamp, A. (2015). «(An-)Lauttabelle» – «Schreibtabelle» – «Buchstabentabelle». In E. Brinkmann (Hrsg.), *Rechtschreiben in der Diskussion: Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S. 232–237). Grundschulverband.
- Bredow, R. von, & Hackenbroch, V. (2013). Die neue Schlechtschreibung. *SPIEGEL*, 25, 96–104.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. UTB.
- Breidenstein, G., & Tyagunova, T. (2020). Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld: Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 197–219). Narr.
- Bremerich-Vos, A., & Wendt, H. (2019). Zur Nutzung von Laut- bzw. Anlauttabellen im Deutschunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 70, 19–36. <https://doi.org/10.1515/zfal-2019-2015>
- Brinkmann, E. (2018). Der Spracherfahrungsansatz. Freies Schreiben von Anfang an. *Grundschule*, 50(6), 28–32.
- Feilke, H. (2016). Literale Praktiken und literale Kompetenz. In A. Deppermann, H. Feilke & A. Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (S. 253–277). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-011>
- Funke, R. (2014). Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. *Didaktik Deutsch*, 19(36), 21–41. <https://doi.org/10.25656/01:17205>
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen*. Klinkhardt.
- Hackbarth, A., & Mehlem, U. (2019). Aufgabenstruktur, Wissen und Interaktion. Schreiben mit der Anlauttabelle in heterogenen Lerngruppe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 33–47. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00042-x>
- Hagemann, J. (2018). (An-)Lauttabellen und silbenbasierte Lehrwerke im Deutschunterricht der Primarstufe. *Glottology*, 9(1), 1–27. <https://doi.org/10.1515/glott-2018-0003>
- Lingnau, B., & Mehlem, U. (2012). Interaktive Entstehung von Wortschreibungen mehrsprachiger Kinder im ersten Schuljahr. In W. Grieshaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (S. 143–166). Fillibach.
- Mehlem, U. (2024). *Schriftspracherwerb: Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule*. Kohlhammer.
- Mehlem, U., & Lingnau, B. (2012). «Ah da kommt ein ÄH» - Vermittlung basaler Schreibkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch im Unterricht der Schuleingangsstufe. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen* (S. 131–155). Fillibach bei Klett.
- Praetorius, A.-K., Martens, M., & Brinkmann, M. (2020). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_40-1
- Reichen, J. (2008a). Lesen durch Schreiben: Lesenlernen ohne Leseunterricht. *Grundschulunterricht Deutsch*, 55(2), 4–8.
- Reichen, J. (2008b). *Hannah hat Kino im Kopf: Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern* (5. Aufl.). Heinevetter; Scola.
- Riegler, S. (2009). Grammatisches Lernen bei der Arbeit mit einer (An-)Lauttabelle? Beurteilungskriterien für Lehrerinnen und Lehrer. *Grundschulunterricht Deutsch*, 56(3), 16–19.
- Riegler, S. (2016a). Schrift gebrauchen, Schrift verstehen: Orthografieverwerb im Spannungsfeld zwischen sinnhaftem Schreiben und Systematik der Schrift. In N. Kruse & A. Reichardt (Hrsg.), *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule* (S. 55–66). Erich Schmidt Verlag.
- Riegler, S. (2016b). Über die Silbe zum Wort: Mit einer silbenorientierten Lauttabelle schreiben lernen. *Grundschulunterricht Deutsch*, 63(3), 19–22.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Lucius & Lucius.
- Scheerer-Neumann, G. (2022). *Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben contra Rechtschreiben von Anfang an* (2. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Schmidt, R. (2020). *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht: Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen*. Springer VS.
- Schüler, L. (2021). *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten: Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Klett Kallmeyer.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Psychologie Verlagsunion bei Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thomé, G. (2000). Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlauttabellen. In R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6: Grundlagen und didaktische Hilfen* (S. 116–118). Grundschulverband.
- Tyagunova, T., & Raggl, A. (2023). Didaktische Formatierungen ‚selbständiger‘ Lernprozesse im ‚individualisierten‘ Unterricht. Zur Vereindeutigung und Stabilisierung schulischen Wissens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(1), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00159-6>

Im Beitrag erwähnte Lehrwerke:

- «Deutsch Eins» (Züricher Lehrmittelverlag, 2022)
- «Die Sprachstarken 1» (Klett und Balmer, 2021)
- «Jo-Jo»-Fibel (Cornelsen, 2016)

Autorinnen

Romina Schmidt-Drechsler, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schriftsprach- und Orthografieerwerb, Materialien im Sprachunterricht sowie in der fachdidaktisch perspektivierten qualitativen Forschung.

Susanne Riegler, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schriftsprach- und Orthografieerwerb, Sprachreflexion und Grammatikunterricht sowie in der Professions- und Professionalisierungsforschung.

Mascha Berbig, war studentische Mitarbeiterin im Fachbereich Grundschuldidaktik Deutsch der Universität Leipzig und ist seit März 2024 Referendarin an einer Leipziger Grundschule.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

L'utilisation de tableaux de correspondance graphème-phonème dans l'enseignement initial

Analyses théoriques des pratiques pour apprivoiser un matériel difficile à manipuler

Romina Schmidt-Drechsler, Susanne Riegler et Mascha Berbig

Résumé

Depuis les années 1980, les tableaux de correspondance graphème-phonème se sont imposés dans l'enseignement initial de la langue écrite. Les premières études empiriques ont donné un aperçu des processus modèles et des analyses phonémiques nécessaires pour écrire avec le tableau de correspondance. Cependant, jusqu'à présent il n'existe guère d'informations sur son utilisation réelle en classe. Sur la base d'une observation participante des cours, nous explorons dans notre étude, axée sur la théorie des pratiques, la question de savoir comment les tableaux de correspondance graphème-phonème sont utilisés dans les cours d'initiation à l'écriture. À l'aide de deux cas sélectionnés, nous montrons différentes manières d'utiliser ces tableaux, que nous avons pu reconstruire en utilisant des processus de codage ouverts et axiaux dans le style de l'approche méthodologique Grounded Theory: l'écriture libre, le développement des correspondances graphème-phonème et la pratique (initiale) de l'écriture et du décodage des phonèmes. Nous interprétons les résultats comme un « apprivoisement » d'un matériel pédagogique qui devait à l'origine permettre aux enfants d'écrire de manière autonome et en fonction de leurs intérêts.

Mots-clés

tableau des correspondance graphème-phonème, écriture libre, enseignement initial, théorie des pratiques, méthodologie Grounded Theory, observation en classe

Cet article a été publié dans le numéro 3/2024 de forumlecture.ch

Cenni all'uso delle tavole fonetiche nell'insegnamento iniziale

Analisi teorico-pratiche per controllare un materiale indisciplinato

Romina Schmidt-Drechsler, Susanne Riegler e Mascha Berbig

Riassunto

A partire dagli anni '80, le tavole fonetiche si sono affermate nell'insegnamento della prima alfabetizzazione. I primi studi empirici offrono un'idea dei processi esemplificativi e delle analisi dei fonemi richiesti quando si scrive con la tavola fonetica; tuttavia, non sono quasi disponibili altri risultati sul loro effettivo utilizzo in classe. Sulla base dell'osservazione delle lezioni da parte dei partecipanti, il nostro studio, inquadrato in termini teorico-pratici, esamina pertanto la questione dell'utilizzo delle tavole fonetiche nel primo insegnamento. Sulla scorta di due casi selezionati, mostriamo diverse modalità di utilizzo delle tavole fonetiche, che siamo stati in grado di ricostruire utilizzando processi di codifica aperti e assiali nello stile della metodologia della Grounded Theory: la scrittura libera, lo sviluppo delle corrispondenze grafema-fonema nonché la pratica (iniziale) della scrittura e della decodifica relativa ai segmenti. Interpretiamo i risultati come un «addomesticamento» di un materiale didattico originariamente pensato per consentire ai bambini di scrivere in modo autodeterminato e orientato agli interessi.

Parole chiave

tavola fonetica, scrittura libera, insegnamento iniziale, teoria della pratica, metodologia della Grounded Theory, osservazione durante l'insegnamento

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2024 di forumlettura.ch

On using alphabet charts in early years instruction: Practice theory analyses for harnessing an elusive tool

Romina Schmidt-Drechsler, Susanne Riegler and Mascha Berbig

Abstracts

Alphabet charts have played a permanent role in initial instruction in the written language since the 1980s. First empirical studies offer insights into exemplary processes and the analysis of phonemes – which is contingent on many factors – in the transcription of letters using a sound table [«Anlauttabelle»]. Beyond that, however, there is little evidence as to the application of alphabet charts in actual classroom practice. Our study is situated in practice theory and, taking participant lesson observations as our point of departure, we consider how sound tables are used in early instruction. In so doing, we draw on two case studies to demonstrate the different approaches taken to sound tables. In alignment with grounded theory, we use open and axial coding to identify a range of usages of sound tables: free writing, determining grapheme-phoneme correspondences, as well as the practice and development of transcription and decoding of text segments. Our findings can be seen as a way of ‘harnessing’ a classroom resource designed to help children learn in alignment with their interests and in a self-regulated manner.

Keywords

sound table, free independent writing, early instruction, practice theory, grounded theory methodology, lesson observation

This article was published in the 3/2024 issue of *leseforum.ch*