

schulheft143

StudienVerlag



*Lesen und schreiben lernen
mit Deutsch als
Zweitsprache*

Mehrsprachige Kinder: Sprachliche Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen im Deutschen¹

Kinder wachsen innerhalb ihrer Umgebungssprache(n) auf. Das kann eine einzelne Sprache sein, die von allen wichtigen Bezugspersonen gesprochen wird; es können zwei Sprachen sein: eine, die in der Familie, eine andere, die in Kindergarten und Schule gesprochen wird; es können auch mehrere Sprachen sein. Weltweit gesehen, ist Einsprachigkeit eher die Ausnahme als die Regel, und Mehrsprachigkeit ist für die meisten Menschen eine ganz normale Situation.²

Trotzdem stellt Mehrsprachigkeit spezielle Anforderungen an die Kinder, und immer wieder werden Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen beobachtet. Im Folgenden stellen wir ein Konzept vor, wie vielen mehrsprachigen Kindern mit relativ wenig Aufwand geholfen werden kann, die Aussprache der Unterrichtssprache Deutsch als Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen richtig zu erwerben.

Selbstlaute (Vokale)

Vokaldauer: Länge und Kürze

Wieviele Selbstlaute (Vokale) hat das Deutsche? Viele sagen, es wären fünf – *a, e, i, o* und *u*. Doch was ist mit Beispielen wie *raten–Ratten, Beet–Bett, Miete–Mitte, Ofen–offen, spuken–spucken*? Diese Beispiele zeigen, dass es im Deutschen für die Unter-

1 Wir bedanken uns bei Monika Zwittkovits, Wiener Kindergärten, für wertvolle Hinweise.

2 Zum Thema Zwei- und Mehrsprachigkeit verweisen wir auf den Artikel Schaner-Wolles 2007.

scheidung verschiedener Wörter wichtig ist, ob ein Vokal lang oder kurz³ ausgesprochen wird.

Erwachsene, die lesen können, wissen, dass es sich um unterschiedliche Wörter handelt, auch deswegen, weil sie unterschiedlich geschrieben werden. Wir werden von der Schrift sogar so stark beeinflusst, dass wir glauben, einen Unterschied zwischen Wörtern wie *malen–mahlen* oder *Rad–Rat* zu hören. Worauf basieren diese Unterschiede für die, die ihren Wortschatz (das mentale Lexikon) nur auf Basis des Gehörs bilden können? Im Wort *raten* ist der Vokal *a* lang, im Wort *Ratten* ist der Vokal *a* kurz. Das einfache bzw. doppelte *t* sieht man nur in der Schrift, man hört es aber nicht. Anders gesagt, die Verdoppelung des Mitlauts (Konsonanten) in der Schrift zeigt die kurze Aussprache des Vokals an. Kinder, die noch nicht schreiben gelernt haben, können sich nur an das halten, was sie hören.

Es gibt verschiedene Wege, Vokale auseinanderzuhalten. In Sprachen, die nur wenige (bis zu fünf) unterschiedliche Vokale verwenden, reicht schon die Zungenposition, um all diese Vokale auseinanderzuhalten. Das *i* wird typischerweise mit der Zunge vorn und oben ausgesprochen, das *a* mit der Zunge zentral und unten, beim *u* dagegen ist die Zunge hinten und oben. Darüber hinaus sind in den Sprachen, in denen wenige unterschiedliche Vokale vorkommen, typischerweise die Lippen bei den vorderen Vokalen flach (*i*, *e*) und bei den hinteren Vokalen gerundet (*u*, *o*).⁴

Das Deutsche verwendet relativ viele unterschiedliche Vokale, wobei nicht nur die Zungenposition, sondern auch die Vokallänge und zusätzlich die sekundäre Lippenrundung (Lippenrundung beim *i*, das so zu *ii* wird: *Ziege–Züge*; und beim *e*, das so zu *öö* wird: *Hefe–Höfe*) zur Unterscheidung verwendet wird.

3 Der Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen geht im Deutschen mit Gespanntheit bzw. Ungespanntheit des Ansatzrohres sowie mit einem unterschiedlichen Öffnungsgrad der Lippen einher; aus Gründen der Vereinfachung reduzieren wir die Darstellung auf Vokallänge und -kürze.

4 Details dazu finden sich in der Literatur unter den Stichwörtern labiodentaler Komplex versus delabioalataler Komplex.

Wenn ein Kind wenig Kontakt mit dem Deutschen hat, dafür aber in seiner Umgebung am häufigsten eine Sprache mit wenigen Vokalen verwendet wird, kann dieses Kind dann typischerweise im Deutschen mit diesen zusätzlichen Kategorien (wie Länge bzw. Lippenrundung bei den vorderen Vokalen) Probleme haben, weil es sie nicht so gut wahrnimmt, und es wird sie mit mehr Mühe erlernen als ein Kind, in dessen Umgebung hauptsächlich Deutsch gesprochen wird.

Sprachwahrnehmung (Perzeption)

Die Schwierigkeit fängt nicht bei der Aussprache oder beim Schreiben an, sondern vorher, bei der Sprachwahrnehmung (Perzeption). Beim Hören von Sprache reagiert das Gehirn automatisch vor allem auf die Kategorien, die besonders gut trainiert sind. Im Sprachsignal befinden sich einerseits Signale, die für das Verstehen von Wörtern bzw. Grammatik relevant sind, man kann andererseits aber auch die Stimmung, den Gesundheitszustand und die Einstellung zum Thema oder zum Gegenüber heraushören. Befehle werden z.B. eher schneller ausgesprochen, Müdigkeit oder Langeweile führen eher zu einer langsameren Sprechweise. Auch die Betonung einer Silbe im Wort kann unter anderem durch die Deutlichkeit wie auch die Länge dargestellt werden (Einen Baum *umfahren* können wir empfehlen, einen Baum *umfahren* eher nicht.). Ein längerer Vokal kann also sowohl etwas mit der Betonung zu tun haben, als auch mit sinntragenden Unterschieden, und zusätzlich mit der Laune oder dem Gesundheitszustand des Sprechers. In der Sprachentwicklung lernen Kinder, diese Informationen richtig zu erkennen und anzuwenden. Einsprachige Kinder beherrschen das phonetisch-phonologische System der Muttersprache zwischen dem fünften und sechsten Lebensjahr, das heißt, sie lernen dann das Lesen und Schreiben zu einer Zeit, zu der sie grundsätzlich dafür perzeptuell schon vorbereitet sind, sie können also alle Laute der Muttersprache schon unterscheiden. Mehrsprachige Kinder, die zu Hause eine andere Sprache verwenden als in der Schule, müssen oft anfangen, lesen und schreiben zu lernen, bevor sie die für die Schulsprache relevanten Kategorien vollständig beherrschen. Wenn sie diese Kategorien

aber nicht als unterschiedlich hören, wird das mentale Lexikon nicht richtig aufgebaut und das Erlernen des Schreibens wird mühsam.

Gleichlautende Wörter (Homonyme)

In Sprachen gibt es gleichlautende Wörter (Homonyme): Eine *Krone* kann auf dem Kopf des Königs oder auf dem Zahn im Mund sitzen. *Mahlen* tut eine Mühle, *malen* tut eine Künstlerin; ausgesprochen werden beide gleich. Die Kinder verstehen bald, dass Wörter mehrere Bedeutungen haben können. Bei Kindern, die z.B. lange und kurze Vokale nicht auseinanderhalten, häufen sich zusätzlich noch „falsche“ Homonyme, sie können z.B. *Beet* und *Bett* nicht unterscheiden. (Und weiter: Die Kinder könnten sich sehr wundern, wenn ein Gespenst in der Burgruine *spuckt*. Wenn ein Ausflug geplant wird und ein Kind mit religiösem Hintergrund soll mitkommen in die *Hölle*, könnte es sich fürchten.) Das erschwert einerseits das Erlernen des Sprechens, andererseits wird auch das Schreiben und Lesen wesentlich schwieriger. Wenn ein Kind mit dem Erlernen des Schreibens große Schwierigkeiten hat und viel länger braucht als sein Sitznachbar, hat es keine Erfolgserlebnisse, und das führt zu Frustration. Mit den Kindern Minimalpaare dieser Kategorien spielerisch zu üben, kann sehr schnell zu Erfolgen führen und das Lesen- und Schreibenlernen wesentlich vereinfachen. Minimalpaare, also Wortpaare, die sich nur durch einen Laut unterscheiden, sollten verwendet werden, damit das Kind automatisch die für es selbst schwierige Kategorie trainiert und nicht durch andere Information abgelenkt wird.

Relevanz für die Grammatik

Der Unterschied zwischen den Lauten ist nicht nur für den Aufbau des Wortschatzes, also das mentale Lexikon, sondern auch für die Grammatik wichtig, weil viele grammatische Kategorien nicht oder nicht nur durch Endungen, sondern durch Veränderungen im Inneren des Wortes angezeigt werden, so z.B. in der Mehrzahlbildung (Plural): *Mutter–Mütter, Bruder–Brüder, Sohn–Söhne*; oder in der Unterscheidung zwischen verschiedenen Verbformen: *sie heben–sie höben* (Möglichkeitsform, Konjunktiv).

Lippenrundung (Labialisierung)

Wie oben bereits angemerkt, gibt es in Sprachen mit einer größeren Anzahl an Vokalen zusätzlich zur Vokaldauer noch weitere Möglichkeiten, diese Vokale zu bilden, wie z.B. Nasalisierung oder sekundäre Lippenrundung. Im Deutschen haben wir keine systematische Nasalisierung, aber wir verwenden die sekundäre Lippenrundung bei *e* zu *ö* und bei *i* zu *ii*: Beim Aussprechen des *e* sind die Lippen flach, zum Aussprechen des *ö* müssen wir die Zungenposition gar nicht verändern, sondern nur die Lippen runden (wie für ein *o*). Daher gibt es Wörter, die sich nur durch die Lippenrundung beim Vokal unterscheiden, wie z.B. *lesen–lösen, Säckchen–Söckchen, Ziege–Züge, Brillen–brüllen*. Auch hier gibt es wieder lange und kurze Vokale: *Röslein–Rösslein, Hütte–Hütte*.⁵

Reihenfolge beim Üben

Was die Reihenfolge des Übens betrifft, sollte mit dem Kind erst sichergestellt werden, dass es die Unterschiede zwischen langen und kurzen Vokalen perzeptuell begreifen kann, bevor zu den Vokalen mit sekundärer Lippenrundung übergegangen wird. Es hat sich gezeigt, dass diese Reihenfolge häufig am besten funktioniert; erst zum Schluss sollten die langen und kurzen sekundären Vokale, also *Hüte–Hütte, Röslein–Rösslein*, geübt werden, wenn sowohl die Unterscheidung zwischen lang und kurz als auch die Unterscheidung zwischen flachen und gerundeten Lippen schon gut funktioniert.

⁵ Mit Beispielen wie *Höhle–Hölle* sollte man zurückhaltend sein, weil *Hölle* ein negativ besetztes religiöses Konzept ist, das nicht alle Kinder überhaupt kennen, geschweige denn verstehen.

Vokaldauer

Länge	Vokallänge	Vokalkürze
i: – i	langes i: Miete bieten rieten ihnen Bienen Stiel	kurzes i Mitte bitten ritten innen binnen still
e: – e	langes e: Beet jener Geste	kurzes e Bett Jänner Gäste
a: – a	langes a: Stahl Aal Bahn Laken Qualen Stare raten	kurzes a Stall All Bann Lacken Quallen Starre Ratten
o: – o	langes o: Ofen Polen Robe Rogen	kurzes o offen Pollen Robbe Roggen
u: – u	langes u: spuken Buße rußen	kurzes u spucken Busse Russen

Sekundäre Lippenrundung

	flache Lippen	gerundete Lippen
i – ü	langes i: Liege Ziege Biene Fliege	langes ü: Lüge Züge Bühne Flüge
	kurzes i Brillen Minze	kurzes ü brüllen Münze

e – ö	langes e: lesen Hefe Sehne	langes ö: lösen Höfe Söhne
	kurzes e Helle Kellner Säckchen	kurzes ö Hölle Kölner Söckchen

Vokallänge bei Vokalen mit sekundärer Lippenrundung

	Vokallänge	Vokalkürze
ü: – ü	langes ü: Hüte Düne Flüge	kurzes ü Hütte dünne flügge
ö: – ö	langes ö: Röslein Höhle	kurzes ö Rösslein Hölle

Mitlaute (Konsonanten)

Um das deutsche Konsonantensystem zu beschreiben, reichen die Kategorien Artikulationsstelle (Wo im Mund wird der Laut gebildet?), Artikulationsart (Wie wird der Laut gebildet?) und Stimmbeteiligung (Schwingen die Stimmlippen im Kehlkopf bei diesem Laut oder nicht?).

Artikulationsstelle

Die Artikulationsstelle ermöglicht es, Wörter wie *Passe-Tasse-Kasse*, *Trip-Tritt-Trick* oder *Mappe-Matte-Macke* zu unterscheiden: *p* wird mit beiden Lippen gebildet, *t* mit der Zungenspitze hinter den Zähnen, und *k* mit dem Zungenrücken am Gaumen. Wenn ein fünfjähriges Kind ein Problem hat, solche Beispiele beim Hören zu unterscheiden, dann kann das sowohl bei mehrwie auch bei einsprachigen Kinder, unabhängig vom Sprachhintergrund, auf eine stärkere Sprachentwicklungsauffälligkeit hinweisen und sollte von einer darauf spezialisierten Person abgeklärt werden.

Laute wie *b*, *m*, *p* und *d* werden laut Locke (1983, zitiert in Kent & Miolo 1995: 318) in einem Überblick über Untersuchungs-

daten aus 15 verschiedenen Sprachen von nahezu allen Kleinkindern im ersten Lebensjahr in ihrer Brabbelphase produziert. Der für uns so häufige und selbstverständliche Laut *s* wird nur von 20% der brabbelnden Kinder im ersten Lebensjahr verwendet. Laute wie *f* und *sch* liegen unter der 10%-Marke, Affrikaten wie *tsch* kommen gar nicht vor. Mit zwei Jahren kann die Hälfte der Kinder die Lippenlaute (Labiale) *p, b, m, w*, die Gaumenlaute (Velare) *k, g, ng*, die am Zahndamm gebildeten Laute (Alveolare) *t* und *d* aussprechen (Menn und Stoel-Gammon 1995: S. 348; für das amerikanische Englisch). Einen großen Sprung gibt es bei *s*: Erst im Alter von drei Jahren kann die Hälfte der Kinder das *s* aussprechen, und erst im Alter von 8 kommen wir zu 90%.

Aus diesen Daten leiten die Autorinnen die generelle Tendenz ab, dass Verschluss- oder Sprenglaute (Plosive wie *p, t, k, b, d, g*) vor Engelaute (Frikative wie z.B. *s, sch, f*) vor Affrikaten (*ts, tsch, pf*) erworben werden, sowie Gleitlaute (Halbvokale wie *j* und *w*) vor Fließlauten (Liquidinen wie *l* und *r*).

Ähnlichkeiten zwischen Kinderspracherwerb und den Sprachen der Welt

Schon im Jahr 1944 bemerkte Roman Jakobson, russischer Sprachwissenschaftler, dass das, was in der Kindersprache am Anfang vorkommt, auch in den Sprachen der Welt am häufigsten ist.⁶ Was in der Kindersprache relativ spät vorkommt und zugleich in den Sprachen der Welt relativ selten, ist auch am schwierigsten für die, die eine neue Sprache lernen möchten. In den ersten Äußerungen des Kindes (Holophrasen) hört man häufig Äußerungen wie *Mama, Papa, Dada*, in denen sich Konsonanten und Vokale regelmäßig abwechseln, man erwartet aber nicht so etwas wie *Schlauch* oder *Obst*, wo viele Konsonanten ne-

6 „Freilich vermerkte man einige auffallende Berührungspunkte zwischen der sprachlichen Entwicklung des Kindes einerseits und den Völkersprachen andererseits. (Jakobson 1944 [1969]: 8); „Die Sprachwissenschaft hat also gezeigt, daß die Völkersprachen in ihrer Entwicklung an manche Mutationen der Kindersprache anknüpfen können, und andererseits stellte die Forschung fest, daß beinahe alle bei den Kindern beobachteten Verstümmelungen der landläufigen Sprache im Lautwandel verschiedener Völkersprachen nahe Parallelen finden (ebenda. 16).“

beneinander stehen. Diese Tendenzen sind sprachenunabhängig: Die Protosilbe mit der Struktur CV (Konsonant-Vokal) kennen alle Sprachen der Welt; Konsonantengruppen, im Speziellen solche am Ende der Silbe, sind jedoch viel seltener. Wir gehen einen Schritt weiter: Was in den Sprachen der Welt selten vorkommt und zugleich in der Kindersprache relativ spät beherrscht wird, ist auch besonders schwierig für Menschen, die mehrere Sprachen beherrschen wollen.

Kinder mit Deutsch als Muttersprache können relativ früh das *r* vom *l* perzeptuell unterscheiden, obwohl die Aussprache oft erst sehr spät kommt. Das hält die Kinder aber nicht davon ab, das mentale Lexikon in diesem Bereich sehr früh korrekt zu aufzubauen. So kommt es dazu, dass Kinder Minimalpaare wie *Reise–leise* schon unterscheiden können, bevor sie sie selbst aussprechen können. Wenn ein Erwachsener glaubt, auf das Kind besonders gut einzugehen, indem er/sie das Kind nachmacht und etwas sagt wie „Morgen machen wir eine *Leise* zur Oma“, dann kann es sein, dass das Kind sich ärgert und sagt „Sag nicht *Leise*, sag *Leise*“. Daran kann man erkennen, dass es schon zwei unterschiedliche Wörter *Reise* und *leise* in seinem mentalen Lexikon hat und diese nur noch nicht aussprechen kann.

Die Konsonanten des Deutschen⁷

Die folgende Tabelle stellt das Konsonantensystem des Deutschen im Überblick dar. In dieser Tabelle werden die Laute mithilfe der internationalen Lautschrift dargestellt; im weiteren Artikel wird die übliche Rechtschreibtradition des Deutschen verwendet.

7 Wir danken Hans Christian Luschützky für die Zurverfügungstellung der Grafik.

Konsonanten des Deutschen

	bilabial		labiodental		alveolar				palatal		velar		uvular		laryngal
					laminal		koronal								
	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.
Plosiv	p	b			t	d	t̪	d̪			k	g			ʔ
Frikativ			f	v	s	z	ʃ	ʒ	ç	j	x	ɣ	χ	ʁ	h
Affrikata			pt̪		ts			tʃ	dʒ						
Nasal	m		ɱ		n		ɲ		ɲ		ŋ				
Lateral					l		ɭ				L				
Vibrant							r						R		
Approximant			ʋ						j						

Artikulationsart

Was die Artikulationsart von Konsonanten betrifft, kommen in den Sprachen der Welt Verschluss- oder Sprenglaute (Plosive wie *p, t, k, b, d, g*) am häufigsten vor. Enge- oder Reibelaute (Frikative wie z.B. *s, sch, f*) sind seltener, aber immer noch zweimal häufiger als Affrikaten (Verbindungen aus einem Verschlusslaut und einem an der gleichen Artikulationsstelle gebildeten Engelaute wie *ts, tsch, pf*)⁸. Nach dem fünften Geburtstag sollten Kinder, die einsprachig mit Deutsch als wichtigster Umgebungssprache aufwachsen, mit Wortpaaren, die sich durch *s-sch* unterscheiden wie *Bus-Busch* oder *Tasse-Tasche*, oder mit Wortpaaren, die sich durch *s-ts* unterscheiden wie *lass!-Latz* oder *Reis-Reiz* oder *seit-Zeit*, in der Sprachwahrnehmung keine Probleme mehr haben. Es ist wahrscheinlicher, dass ein fünfjähriges mehrsprachiges Kind ein Problem mit der Unterscheidung von Wortpaaren wie *seit-Zeit* oder *fische-Fichte* hat als mit Wortpaaren wie *Mappe-Matte, Dach-Bach*.

Die Aussprache der Zischlaute (Sibilanten wie *s, sch*) ist oft noch nicht perfektioniert, das hindert das Kind aber nicht daran,

⁸ Siehe Luschützky 1992: 149, Tabelle „Relative systematische Häufigkeit von Obstruentenphonemen“.

den Wortschatz, das mentale Lexikon, bereits richtig aufzubauen. Bei mehrsprachigen Kindern kommt es häufig vor, dass sie besonders mit der Unterscheidung von Wortpaaren wie *lass!-Latz*, die auf der Kategorie Frikativ-Affrikate (*s-ts*) basieren, Probleme haben, weil sie diese Unterscheidung perzeptuell noch nicht beherrschen. Das führt dazu, dass der Wortschatz in begrenzter Weise aufgebaut wird. Daher hilft diesen Kindern nicht, dass ein Lehrer in der Schule ganz deutlich diktiert „deeer Reittsssss“, weil das Kind das Gehörte als „der Reis“ interpretiert, ohne den relevanten Unterschied zwischen *z* und *s* überhaupt wahrzunehmen.

Stimmbeteiligung

Im Deutschen werden Plosive nur am Wortanfang und in der Wortmitte in stimmhafte und stimmlose unterschieden. Am Wortende gibt es einen Prozess, der Auslautverhärtung genannt wird, der automatisch alle Konsonanten am Ende eines Wortes stimmlos macht. Daher gibt es im Deutschen keinen Unterschied in der Aussprache von *Rad-Rat*; beide werden gleich mit einem stimmlosen *t* am Ende ausgesprochen. Das führt dazu, dass Menschen mit Deutsch als Muttersprache große Probleme mit der Aussprache von englischen Wörtern wie *dog* ‚Hund‘ haben, die auf einen stimmhaften Konsonanten enden, weil das *g* automatisch durch ein *k* ersetzt wird; das ist ein automatischer Prozess, und daher können einsprachige muttersprachliche Sprecher des Deutschen diese Ersetzung meist noch nicht einmal hören und sagen stattdessen *dock* ‚Hafenbecken‘. Dieses Beispiel zeigt, dass es nicht reicht, einzelne Sprachlaute zu erkennen bzw. aussprechen zu können; um eine Sprache zu beherrschen, muss man auch die sprachrelevanten phonetisch-phonologischen Prozesse im Griff haben.

Vom Einfacheren zum Schwierigeren

Für die Reihenfolge der Übungen empfehlen wir, zuerst Wortpaare zu verwenden, in denen der zu übende Laut zwischen zwei Vokalen steht; danach Wortpaare mit dem zu übenden Laut am Anfang; und erst zum Schluss Wortpaare mit dem zu übenden Laut im Auslaut. Der Grund für diese Reihenfolge ist, dass es

Sprachen gibt, in denen es nicht möglich ist, einen Konsonanten am Wortende zu haben. Sprecher solcher Sprachen würden automatisch einen Vokal ans Ende des Wortes hinzufügen (wir erwarten von einem Italiener etwas wie „Kalbe“ anstelle von *Kalb*).

Weiters sollten zuerst zweisilbige Wörter verwendet werden und dann erst einsilbige.

Wörter mit einer regelmäßigen Abfolge von Konsonanten und Vokalen (CVCV) sind einfacher als Wörter mit Konsonantengruppen (siehe oben, Holophrasen von Kleinkindern).

Bezüglich der unterschiedlichen Artikulationsarten ist die empfohlene Reihenfolge

- Plosive (Verschlusslaute)**
- danach **Frikative (Engelaute)**
- danach **Affrikaten**
- (Verschlusslaute mit angeschlossenem Engelaute).**

Es lohnt sich, zu überprüfen, ob Kinder, die Deutsch lernen wollen, diese Minimalpaare unterscheiden können. Wichtig ist, erst die Sprachwahrnehmung, dann die Rechtschreibung, nicht umgekehrt; denn wenn lautliche Unterschiede nicht wahrgenommen werden können, ist das Erlernen des Schreibens sehr mühsam.

Die folgende Tabelle enthält einige Minimalpaare für die wichtigsten Kategorien der Konsonanten der deutschen Sprache, nämlich Artikulationsstelle, Artikulationsart sowie Stimm-beteiligung stimmhaft–stimmlos („weich“ und „hart“)⁹.

⁹ Wir empfehlen, für die Unterscheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten (*Garten–Karten*) nicht die Bezeichnungen „weich“ und „hart“ zu verwenden. Diese Bezeichnungen entsprechen einerseits nicht der lautlichen Realität, andererseits werden sie in der traditionellen Grammatik anderer Sprachen für ganz andere Unterscheidungen verwendet, so z.B. im Polnischen für palatale und nicht-palatale Zischlaute (*Kasia–kasza*) (dazu Madelska 2008: 13); im Türkischen für das Phonem /j/, das kontextabhängig als [j] oder nur durch Längung eines vorhergehenden Vokals auftritt (Kalmár 2003: 59).

Konsonanten

Artikulationsstelle	bilabial	alveolar/dental	palatal/velar
stimmlos	Inlaut <i>Mappe</i>	Inlaut <i>Matte</i>	Inlaut <i>Macke</i>
	Anlaut <i>Passe</i>	Anlaut <i>Tasse</i>	Anlaut <i>Kasse</i>
	Auslaut <i>Trip</i>	Auslaut <i>Tritt</i>	Auslaut <i>Trick</i>
stimmhaft (im Auslaut aufgrund der Auslautverhärtung des Deutschen nicht möglich)	Inlaut <i>laben</i>	Inlaut <i>laden</i>	Inlaut <i>lagen</i>
	Anlaut <i>Bach</i>	Anlaut <i>Dach</i>	Anlaut -
		- <i>Ding</i>	<i>ging</i>
Artikulationsart	Frikativ	Plosiv	
ich-Laut – k	Inlaut <i>Becher</i>	Inlaut <i>Bäcker</i>	
	Anlaut <i>Chinese</i>	Anlaut <i>Kinese</i>	
	Auslaut <i>dich</i>	Auslaut <i>dick</i>	
ach-Laut – k	Inlaut <i>lachen</i>	Inlaut <i>Lacken</i>	
	Auslaut <i>doch</i>	Auslaut <i>Dock</i>	
h – k	Anlaut <i>halb</i>	Anlaut <i>Kalb</i>	
	Anlaut <i>heiser</i>	Anlaut <i>Kaiser</i>	
w – b	Anlaut <i>Wein</i>	Anlaut <i>Bein</i>	
	Inlaut	Inlaut	
	
Artikulationsart	Frikativ	Affrikate	
s – z	Inlaut <i>Kasse</i>	Inlaut <i>Katze</i>	
	Anlaut <i>Tasse</i>	Anlaut <i>Tatze</i>	
	Anlaut <i>Siege</i>	Anlaut <i>Ziege</i>	
	Anlaut <i>sehen</i>	Anlaut <i>Zehen</i>	
	Anlaut <i>seit</i>	Anlaut <i>Zeit</i>	
	Anlaut <i>Sucht</i>	Anlaut <i>Zucht</i>	
	Auslaut <i>lass!</i>	Auslaut <i>Latz</i>	
	Auslaut <i>Reis</i>	Auslaut <i>Reiz</i>	

f – pf	Inlaut <i>hoffen Hopfen</i>	Inlaut <i>feilen Pfeilen</i>	
	Anlaut <i>fand Pfand</i>	Anlaut <i>feilen Pfeilen</i>	
	Auslaut <i>Zoff Zopf</i>	Auslaut <i>Zoff Zopf</i>	
Artikulationsstelle			
	alveolar	post-alveolar	
s – sch	Inlaut <i>Masse Masche</i>	Inlaut <i>Tasse Tasche</i>	
	Anlaut <i>Saal Schal</i>	Anlaut <i>senken schenken</i>	
	Auslaut <i>was wasch!</i>	Auslaut <i>sein schein</i>	
	<i>fis Fisch</i>	<i>Bus Busch</i>	
z – tsch	Inlaut <i>putzen putschen</i>	Inlaut <i>Zeche Tscheche</i>	
	Anlaut <i>Zecken checken</i>	Anlaut <i>Zecken checken</i>	
	Auslaut <i>Putz Putsch</i>	Auslaut <i>Putz Putsch</i>	
	palatal	post-alveolar	
ich-Laut – sch	Inlaut <i>Löcher Löscher</i>	Inlaut <i>Gicht Gischt</i>	
	Auslaut <i>mich misch!</i>	Auslaut <i>Fichte fischte</i>	
	velar	post-alveolar	
ach-Laut – sch	Inlaut <i>lachen Laschen</i>	Inlaut <i>lachen Laschen</i>	
Stimmbeteiligung	stimmhaft	stimmlos	N.B. Aufgrund der Auslautverhärtung im Deutschen gibt es keine Wortpaare für den Auslaut.
s – ß	Inlaut <i>reisen reißen</i>	Inlaut <i>reisen reißen</i>	alveolar

g – k	Inlaut <i>balgen Balken</i>	Inlaut <i>Garten Karten</i>	palatal/velar
	Anlaut <i>Griechen kriechen</i>	Anlaut <i>Garten Karten</i>	
d – t	Inlaut <i>Ende Ente</i>	Inlaut <i>Ende Ente</i>	alveolar
w – f	Anlaut <i>wühlen fühlen</i>	Anlaut <i>wühlen fühlen</i>	labiodental
Artikulationsmodus			
	nicht gerollt	gerollt	
l – r	Inlaut <i>Kehle Kehre</i>	Inlaut <i>fühlen führen</i>	alveolar (r auch uvular)
	Anlaut <i>Lampe Rampe</i>	Anlaut <i>litt ritt</i>	
	Auslaut <i>leise Reise</i>	Auslaut <i>Adel Ader</i>	
	<i>Zahl Zar</i>	<i>Zahl Zar</i>	
Behauchung (Aspiration)¹⁰	nicht behaucht	behaucht	
Ø – h	Anlaut <i>alle Halle</i>	Anlaut <i>ihr hier</i>	glottal (in der Bühnensprache Glottisverschluss „harter Anlaut“ vor einem anlautenden Vokal)
	<i>Art hart</i>	<i>in hin</i>	
	uvular	glottal	
r – h	Anlaut <i>Rose Hose</i>	Anlaut <i>Rauch Hauch</i>	
	<i>Rauch Hauch</i>	<i>Rauch Hauch</i>	
Vokalisierung von -er zu -a			
e – er	Auslaut <i>Bitte bitter</i>	Auslaut <i>Bitte bitter</i>	

¹⁰ Kinder, die durch den Einfluss von anderen Sprachen (wie z.B. Spanisch) daran gewöhnt sind, dass es vor einem Vokal eine Behauchung (Aspiration) geben kann, können es als schwierig empfinden, solche Paare wie *Art* und *hart* auseinander zu halten.

Zusammenfassung

Bevor ein Kind in die Schule geht, um das Lesen und Schreiben zu lernen, und spätestens am Anfang der Schulzeit, sollte überprüft werden, ob es die phonologisch relevanten Kategorien perzeptuell beherrschen kann. Dazu eignen sich am besten Minimalpaare wie jene, die in den obigen Tabellen erfasst sind. Falls das sprachliche Gehör des Kindes nicht ausreichend entwickelt ist, lohnt es sich, daran zu arbeiten, damit nicht nur die schulische Leistung des Kindes, sondern auch seine Freude am Lernen verstärkt wird.

Literatur

- Bauer, Irene und Friederike Meixner (Hrsg.). Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Kongressbericht des 15. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, 22.–25. Oktober 2003 in Wien. Rimpf: Edition von Freisleben.
- Fletcher, Paul und Brian MacWhinney (Hrsg.). 1995. *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.
- Jakobson, Roman. 1969 [1944]. *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kalmár, Michael. 2003. „Sprachspezifische Bemerkungen zum Wiener Verfahren zur Erfassung des genuinen Laut- und Ausspracheinventars Türkisch sprechender Kinder (WVELTK)“, in: Bauer und Meixner (Hrsg.), S. 57–64.
- Kent, Ray D. und Giuliana Miolo. 1995. „Phonetic abilities in the first year of life“. Kapitel 11 in: Fletcher und MacWhinney (Hrsg.), S. 303–334.
- Landerl, K. (2007). Gut im Rechnen, schlecht im Lesen! Gemeinsamkeiten und Unterschiede von zwei Entwicklungsstörungen. In: Christian Fischer, Ursel Westphal, Christiane Fischer-Ontrup (eds.). *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten– Rechenschwierigkeiten*. (icbf Begabungsforschung Band 9.) Münster: Lit. (Nachdruck aus *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 4, S. 337–344.)
- Locke, L.J. 1983. *Phonological acquisition and change*. New York: Academic Press. (zitiert nach Kent und Miolo 1995: S. 318).
- Luschützky, Hans Christian. 1992. Zur Phonologie der Affrikaten. *Forum Phonetikum* 48, Frankfurt/Main.
- Madelska, Liliana. 2003. „Kontrastive Phonologie des Zweitspracherwerbs: Polnische Kinder lernen Deutsch“, in: Bauer und Meixner (Hrsg.), S. 129–133.

- Madelska, Liliana. 2008. PONS ImGriff. Praxis-Grammatik Polnisch. Das große Lern- und Übungswerk. Posen: LektorKlett.
- Menn, Lise und Carol Stoel-Gammon. 1995. „Phonological development“, Kapitel 12 in: Fletcher und MacWhinney (Hrsg.), S. 335–359.
- Moll, Kristina, Karin Landerl und Winfried Kain. 2008. „Der Rechtschreibteil des SLRT.“ In: Wolfgang Schneider, Harald Marx und Marcus Hasselhorn (Hrsg.). *Diagnostik von Rechtschreibleistungen und -kompetenz*. (Tests und Trends 6.) Göttingen: Hogrefe, S. 129–143.
- Schaner-Wolles, Chris. 2007. „Sprachentwicklungsförderung – Möglichkeiten und Grenzen aus sprachwissenschaftlicher Sicht“, in: Anton A. Bucher, Anna Maria Kalcher und Karin Lauermaun (Hrsg.) *Sprache leben. Kommunizieren & verstehen*. Tagungsband der 56. Internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg 2007. Wien: G&G Verlag, S. 111–128.