

CHRISTA RÖBER

Rechtschreiben durch Rechtlesen.

Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schriffterwerb

In: Christa Röber / Helena Olfert (Hrsg.). Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben. Schneider-Verlag Hohengehren. 2015, 163-226 (dort leicht gekürzt)

Utz Maas gewidmet

1 Einleitung

Wenn Kinder versuchen, bei ihren ersten Leseversuchen Laute zu „verschmelzen“, produzieren sie lautliche Gebilde, die es ihnen schwer, teilweise unmöglich machen, ein Wort auszusprechen, mit dem sie eine Bedeutung verbinden und das sie „kennen“. Diese Versuche verlangen den Kindern eine große Ausdauer ab, um sie immer wieder zu wiederholen. Ausdauer haben jedoch lange nicht alle, sondern nur die, die bereits früh gelernt haben, dass man mit Ausdauer Erfolg haben kann. Psychologisch und soziologisch orientierte Untersuchungen belegen, dass Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft Merkmale sind, die bei Gruppen abhängig von ihrer sozialen Herkunft unterschiedlich ausgebildet sind (vgl. den Forschungsüberblick in Artelt et al. 2004).

Im Folgenden werde ich zeigen, dass die Probleme vieler Kinder beim Lesenlernen Folge der Instruktionen einer Didaktik sind, die davon ausgeht, dass der Unterricht das Lautieren und Synthetisieren an den Anfang zu stellen habe und Wörter im Unterricht als Lautfolgen analog den Buchstabenfolgen darzustellen seien. Diese Interpretation des Lautung-Schrift-Verhältnisses im deutschen Sprachraum steht im Kontrast zu Didaktiken in anderen Sprachen, die eine ähnliche Orthographie wie das Deutsche haben (vgl. auch zu anderen Sprachen Menz/Schroeder, A 4; Sergienko, A 5).

Die Annahmen zu den kindlichen Analyseleistungen, die dieser Konstruktion zugrunde liegen, stehen auch im Widerspruch zu internationalen Untersuchungen, die seit den 1970er-Jahren die sprachlichen Analysefähigkeiten von Kindern am Schriftanfang untersucht haben (vgl. z. B. Read 1972; Liberman et al. 1974; 1985; Ferreiro 1980). Ihre Ergebnisse zeigen die Bedeutung der Silbe in den Analysen der Kinder für das Schreiben und bei den Produktionen für das Lesen (vgl. Selkirk 1982; Read 1991; Treiman 1996). Dabei konnten sie zugleich belegen, dass die

erste – und einzige – Möglichkeit einer Binnengliederung der Silbe durch die Kinder deren Gliederung in ihre Konstituenten (Anfangsrand/Onset und Reim) ist: <T/ee>, <Kl/ee>, <schn/ell> (vgl. Wise et al. 1990; Miller 1985; Karmiloff-Smith 1992; Treiman 1992; Goswami/Bryant 1994; Treiman/Zukowski 1996). Das zeigen z.B. ihre Reimspiele, in denen sie Anfangsrand und Reim trennen, und das belegen auch ihre früheren Schreibungen, wenn sie zumeist den Anfangsrand, aber nicht den Reim (<HD> statt <Hunde>) oder umgekehrt (<o> statt <Zoo>) schreiben (vgl. Röber 2011a). Die Möglichkeit einer Binnengliederung der Konstituenten, die sie befähigt, Laute zu repräsentieren, erwerben die Kinder nach den Forschungsergebnissen erst durch die Konfrontation mit der Schrift (vgl. z. B. Ehri 1984; Treiman 1992; auch Haueis, A 7; Kohler, E 2; Maas, B 1).

Die Silbe ist die kleinste spontan segmentierbare Einheit jeder Sprache (vgl. Kohler 1966; Maas 1992). Sprachspezifisch sind jedoch zwei für den Schrifterwerb entscheidende Faktoren: zum einen die jeweilige Prosodie einer Sprache, ihr Rhythmus und ihre Melodie (s. Abschnitt 2) und – davon abhängig – die Gestalten der Silben, zum anderen die Markierungen durch die Schrift, mit den sie Bedeutung anzeigt: ihre Orthographie. Diese beiden Faktoren erfordern sprachspezifische phonologische und orthographische Analysen sowohl für die Untersuchungen zum Spracherwerb als auch für die Konzeptbildung (vgl. Caravolas 1992).

Unzufriedenheit mit der Wirksamkeit des Unterrichts zum Lesen- und Schreibenlernen hat es immer und überall gegeben (vgl. Noack, A 3). Die jüngste Forderung nach einer Veränderung der Fragestellungen zum Erwerb der Schrift begann in Deutschland Anfang der 1990er Jahre (vgl. Maas 1992, Röber 1993; 1997), verstärkt ab 2000 (vgl. Röber/Tophinke 2002; Tophinke/Röber 2002; Hinney 2010; Bredel, C 1; Noack, A 3). Ihre Auswirkungen haben die Schulpraxis jedoch noch nicht erreicht. Zwar berücksichtigen inzwischen Lehrwerke die Silbe, die ins Zentrum der Veränderungen gerückt ist, auch im Anfangsunterricht stärker, die Methode der lautierenden, linearen Links-Rechts-Synthese bleibt auch bei den „Silbenfibel“ vorherrschend (vgl. Röber/Olfert 2010).

Ihre theoretische Legitimation für diese Instruktion leitet die Didaktik, die den schulischen Unterricht bestimmt, von einem psychologischen Entwicklungsmodell ab (vgl. z. B. Thomé 1990; 2011; Schründer-Lenzen 2004; Topsch 2005; Bartnitzky 2009; Bredel/Röber, A 1). Es interpretiert – aufgrund ihrer Annahme des Gesprochenen als eine Lautkette analog der Buchstabenkette des Geschriebenen das erste Schreiben und Lesen der Kinder als einen natürlichen, spontanen Zugang zur Schrift und ordnet die Lese- und Schreibprodukte der Kinder einer „alphabetischen Stufe“ innerhalb des Reifungsprozesses zu (vgl. ebd.). Er erfolge zunächst „skeletthaft“ und entwickle sich dann allmählich zielgerichtet zu einer „orthographischen Stufe“.

Kritik an diesem Modell wurde inzwischen vielfach geübt (vgl. z. B. Birk/Häffner 2005; Enders 2007; Bredel et al. 2011; Röber 2011a; 2011b). Der wesentliche Punkt seiner Ablehnung, der für die folgenden Zusammenhänge bedeutsam ist und daher hier hervorgehoben werden soll, betrifft die Prämisse des Modells, die für Entwicklungsmodelle generell gilt (vgl. Oelkers 1996; Röber 2011b): dass das Lernen, das die Schule erwartet, als ein natürlicher Vorgang interpretiert wird. Der Faktor Umfeld, der Lernen erst ermöglicht und entscheidend leitet, bleibt in dieser Modellierung unbeachtet (vgl. Maas, B 1). So wird den Kindern ein Erwerbsprozess „untergeschoben“, den sie noch gar nicht haben können (vgl. Knobloch 2006). Unterricht erhält nach dieser Modellierung von Lernen primär die Funktion des Begleitens, Stützens, Förderns, er ist nicht mehr die Instanz der Wissensvermittlung, die das Fortschreiten vieler Kinder erst ermöglicht.

Dem steht ein Lernbegriff der Kognitionswissenschaft gegenüber, die Lernen als die Fähigkeit des Menschen interpretiert, Angebote der Umfeld aufzunehmen und zu verarbeiten, um dadurch mit deren Anforderungen besser zurechtzukommen (vgl. Neubauer/Stern 2007). Basis dieses Lernbegriffs sind u. a. experimentelle Untersuchungen mit Säuglingen. Ihre Reaktionen lassen darauf schließen, dass sie schon wenige Wochen nach der Geburt beginnen, das Gedächtnis aufzubauen und erstes Wissen als Resultat früher kognitiver Prozesse zu speichern (vgl. Goswami 2001). Die Untersuchungen lassen als gesichertes Resultat über das Denken der Kinder ihre „Neigung“ beschreiben, kausale Bezüge herzustellen und nach Erklärungen für sie zu suchen (vgl. ebd.). Dieser „kausale Bias“ erweist sich als stabile Grundlage für die Interpretation kindlicher Reaktionen in unterschiedlichen Situationen und Altersstufen. Der kognitivistische Lernbegriff erklärt (gesunde) Menschen für lernfähig und Unterschiede, die am Schulanfang sichtbar werden, zu einer kompensatorischen Aufgabe für den Unterricht: „Auch intelligente Menschen *müssen* lernen, und weniger intelligente Menschen *können* lernen. Die Unterschiede bestehen vor allem im Aufwand, den man betreiben muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen“ (Neubauer/Stern 2007, 175; Hervorhebung i. O.). Für diesen Aufwand ist die Schule verantwortlich.

Eine zentrale Bedeutung in diesem Modell von Lernen hat der Wissensaufbau: Wissen ist das Material, das – deklarativ als Faktenwissen, prozedural als Strategiewissen, metakognitiv als Fähigkeit, die „ganz nebenbei“ (ebd., 192) als Wissen über das Lernen selbst entsteht – die jeweilige Basis bietet, um neue Lernprozesse einzuleiten und zu fundieren. Dem metakognitiven Wissen wird eine große Bedeutung vor allem für die Autonomisierung der Lernprozesse, also für die Fähigkeit, sie planen und kontrollieren zu können, zugesprochen. Dieses Fortschreiten des Lernens der Kinder wird – um den Kontrast zu „natürlichen“ Entwicklungsmodellen zu kennzeichnen – als „Ausbau“ beschrieben (vgl. Maas 2008).

Die Differenz zwischen einem Entwicklungsmodell, das die Abhängigkeit des Lernens von den Lernmöglichkeiten der sozialen Chancen des Umfelds, damit auch von den Fragen nach der Qualität des Unterrichts marginalisiert, und dem der Kognitionswissenschaft als Grundlage für den Lernbegriff hat Auswirkungen auf die Erforschung des Schrifterwerbs sowohl in diagnostischer, als auch in konzeptioneller Hinsicht (vgl. Kohler, E 1; Mischo/Wahl, E 1; Thelen/Kiso, E 3; Bredel, C 1). Beide Dimensionen von Unterricht gilt es zu berücksichtigen, wenn – wie es im Folgenden der Fall sein wird – die Frage nach dem Anteil des Unterrichts an dem vielfach empirisch belegten geringen Lernerfolg einer großen Schülergruppe gestellt wird. Diese Gruppe hat sich in den entsprechenden Untersuchungen als sozial homogen erwiesen: Sie besteht nahezu ausschließlich aus Kindern unterer Sozialschichten (vgl. Baumert 2001; Bos 2003; Artelt 2004; Maas 2011; Grotelüschen 2011; Vodafone 2011; Bertelsmann 2014; Strohmeier 2014). Die Analysen, zunächst von Schülerleistungen beim Lesen im Anfangsunterricht, dann von älteren Schülerinnen und Schülern beim Lesen und Schreiben, folgen in den Abschnitten 2, 3 und 5. Sie können die Notwendigkeit einer alternativen Konzeption des Sprachunterrichts veranschaulichen und Richtungen vorgeben.

Auf der Suche nach einem Muster für ein Konzept, das in der Lage ist, den Kindern von Beginn an Wissen über die Schrift zu vermitteln, bietet sich die Modellierung an, die als didaktische Pionierleistung in Deutschland gilt: das Konzept von Valentin Ickelsamer, das er in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts entwickelt hat (zu biographischen Angaben zu Ickelsamer vgl. Giesecke 1993; Velten 2012; Habermann 2013). Die Eignung des Konzeptes als Muster für eine aktuelle Neukonzeptionierung beruht auf folgenden Punkten:

- Als Zeitgenosse derjenigen, die infolge der großen Veränderungen der Zeit, dem Beginn der Frühen Neuzeit (zu denen auch die Erfindung des Buchdrucks 1450 und Luthers Bibelübersetzung 1534 gehören) eine Orthographie des Deutschen „bastelten“ (Maas 2011), hatte er einen unmittelbaren Zugang zu den Theoriebildungen und Experimenten, die diesen Entstehungsprozess sowohl einer deutschen Hochsprache als auch der Orthographie bestimmten. Seine philologische Ausbildung ermöglichte ihm die Teilhabe an den sprachbezogenen Diskussionen einer effektiven Lösung der großen sprachlichen Aufgaben.
- Seine Tätigkeit als Lehrer in den neu entstandenen deutschen Schulen für das Volk (neben den traditionellen Lateinschulen) ermöglichte ihm Beobachtungen der Lerner beim Lesen- und Schreibenlernen, die ihm die Spezifika des Schrifterwerbs des Deutschen (im Kontrast zu dem des Lateinischen, das die Folie für die Analysen und grammatischen Konstruktionen des Deutschen bot) aus der didaktischen Perspektive ermöglichten (vgl. Maas 2011; Velten 2012).

- Die Grammatikalisierung des Deutschen schaffte die Strukturierungen, die sich als Fundament für eine Schriftsprache, die in allen Regionen gelesen werden konnte, eigneten. Sie galten somit ebenfalls dem Ziel, das Erschließen der Bedeutung eines geschriebenen Textes auch Schriftungewohnten zu ermöglichen (vgl. Maas 2011). Diese sprachlichen Veränderungen werden als Teil einer beginnenden Demokratieentwicklung gesehen, die auf deutschem Territorium zu dieser Zeit ihren Ausgang nahm. Die Grammatikalisierung der deutschen Sprache, von Maas als „Demotisierung“ (demos = das Volk) bezeichnet, war Teil einer „Alphabetisierungskampagne“, die somit auch bisher schriftfernen Bevölkerungsgruppen einen Zugang zu Schrift ermöglichen sollte (vgl. ebd.).

Alle drei Aspekte, die in der Folgezeit der Didaktikgeschichte in dieser Kombination fachlicher, didaktischer und politischer Motive nicht wieder anzutreffen waren (vgl. Noack, A 3; Mattes, A 2), prädestinieren Ickelsamers Didaktik zu einem Muster für die heutige Zeit, in der das Projekt Alphabetisierung noch lange nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann: Eine Untersuchung zum Analphabetismus in Deutschland hat ergeben, dass in der Gruppe der 18- bis 65-Jährigen fast 5 % als Analphabeten, fast 10 % als funktionale Analphabeten zu bezeichnen sind und dass weitere 25 % das Niveau von schwachen Viertklässlern nicht erreichen, somit 40 % keinen Zugang zum Geschriebenen haben, so wie er in dieser Gesellschaft zur Teilhabe erforderlich ist (vgl. Grotelüschen 2011).

Konkret sind es folgende Punkte, die Ickelsamers Didaktik vor dem Hintergrund der eingangs genannten Prämissen als Muster für eine aktuelle alternative Konzipierung als geeignet bezeichnen lassen:

- Das Ziel eines Konzeptes besteht in der Vermittlung von deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen über die Schriftsprache, um das Lesen zu ermöglichen. Durch die Auseinandersetzung mit den orthographischen Mustern beim Lesen erwerben die Lerner das notwendige Wissen über Schrift und Sprache, das sie zum Verfassen von Texten, also zum Schreiben benötigen. Die Systematik der orthographischen Modellierung, die Ickelsamers Didaktik zugrunde liegt, gibt Schülern am Beginn des Lernprozesses die Gelegenheit, Wortschreibungen als geordnet, als grammatisch zu erkennen („Wortgrammatik“, s. Eisenberg 2005). So wird der Einstieg in den Schrifterwerb zur Möglichkeit, geschriebene Sprache als eine grammatisch strukturierte Sprache wahrzunehmen, die sich dadurch von der alltäglichen Sprache abhebt.
- Die Systematik der Modellierung der Sprache und der Schrift in Ickelsamers Konzept ermöglicht den Lernern, deren generelle Lernfähigkeit von ihm nicht in Frage gestellt wird, einen kognitiven Zugang zum Lerngegenstand. So dient der Schrifterwerb über den Aufbau sprachlicher Fähigkeiten hinaus der generellen kognitiven Schulung der Lerner. Die

Bedingung für ein erfolgreiches Lernen aller in diesem Sinne sieht er in der Gestaltung des Unterrichts als Darstellung von Systematik.

- Insbesondere der letzte Aspekt eines „nachhaltigen Lernens“ erhält derzeit wieder eine Bedeutung für die schulbezogene Forschung und Lehre. Das zeigt u. a. eine der letzten OECD-Studien, die die Problemlösefähigkeit fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler bei der Lösung alltäglicher Aufgaben wie dem Bedienen eines Fahrkartenautomaten untersucht hat. Die deutschen Studienteilnehmer belegen einen Mittelplatz in dem internationalen Ranking, bei einigen Aufgaben sogar einen der unteren Ränge (vgl. OECD 2014). Auch diese Untersuchung verknüpft im Anschluss an kognitionswissenschaftliche Forschungen der letzten Jahre Denkprozesse Älterer mit Lernerfahrungen, die eine anspruchsvolle schulische Lehre schon früh entstehen lässt (vgl. Neubauer/Stern 2007).

Das Konzept, das ich vorstellen werde (vgl. Röber 2011), wurde und wird bereits in abgewandelten Formen in Klassen, vor allem in der Legasthenietherapie erfolgreich eingesetzt. Dass ich es hier dennoch als Entwurf bezeichne, beruht auf der Tatsache, dass es bisher noch nicht unter der Prämisse, dass es auf einen Ausbau von Wissen, der nicht ausschließlich durch das Zählen von Fehlern sichtbar wird, abzielt, wissenschaftlich untersucht wurde. **Mit den folgenden Darstellungen ist die Absicht verbunden, dazu beizutragen, die Fragestellungen und Diskussionen der schriftsprachdidaktischen Forschung für einen erweiterten Blick auf die Aufgaben des Anfangsunterrichts zu öffnen.**

Den Abschluss meiner Darstellungen bilden Antworten auf die Frage, aus welchem Grunde Ickelsamers Konzeption in den vergangenen 450 Jahren teilweise in Vergessenheit geraten konnte, in der didaktischen Literatur fast ausschließlich als ein Beleg für die „Lauttreue“ des Deutschen missverstanden wurde (vgl. Maas 2011, Habermann 2013). Sie können ein Licht auf die Verflechtungen der schulischen Entwicklung mit politischen Interessen werfen – und dabei zeigen, dass die Vermittlung von sprachlichen Fähigkeiten auch politisch folgenreich ist.

2 Die Problematik der Synthese beim Lesenlernen

Um das Lesen zu lernen, d. h. die Bedeutung eines Textes aus Geschriebenem erschließen zu können, artikulieren die Kinder am Anfang laut. Sie haben dabei die Aufgabe, die Tätigkeit der Augen mit der der Ohren und der der Artikulatoren zu parallelisieren (vgl. Maas, B 1).

Zwischen diesen Tätigkeiten gibt es jedoch keine natürliche Verbindung (wie z. B. zwischen dem Kauen und dem Schlucken), wie es die Didaktik, die die Kinder mit dem Herstellen dieses

Bezugs allein lässt, annimmt.¹ Dort, wo für das Lernen kein natürlicher Zugriff möglich ist, muss jedoch gelernt, daher auch gelehrt werden.

Für die Kinder stehen am Anfang des Lesenlernens drei Aufgaben an: 1. sich Buchstaben als bestimmte graphische Formen anzueignen, 2. sie mit einem Namen zu benennen und 3. sie mit einer bestimmten artikulatorischen Bewegung zu assoziieren. In der Didaktik wird dieser Komplex als „Buchstabenlernen“ bezeichnet. Das Lösen dieser Aufgaben beruht auf Gedächtnisleistungen, bei denen die Kinder wie bei einem Memory-Spiel Dinge zusammenführen müssen: Buchstabenform und Artikulationsbewegung, Buchstabenformen und Buchstabennamen usw. Die Kinder lernen das, je nach Übung, relativ schnell.

Diese Leistungen bilden jedoch erst die Voraussetzungen für das Lesenlernen: Für die Aufgabe, aus der Buchstabenfolge eines Wortes dessen Bedeutung zu erschließen, reicht die „Buchstabenkenntnis“, wie sich im Folgenden zeigen wird, jedoch nicht aus. Lesen ist vielmehr die Interpretation von Buchstabenfolgen entsprechend ihrer Ordnung, ihrer „Wortgrammatik“. Das laute Lesen ist in dem Lernprozess lediglich eine Zwischentappe. Es kann den Kindern helfen, ihren Ausspracheübungen eine lautliche Gestalt zu geben, mit der sie ihre Interpretationen der Buchstabenfolgen kontrollieren können.

Der derzeitige Unterricht ist nahezu ausschließlich ein linear synthetisierender Unterricht.² Er geht von dem Benennen der Buchstaben aus, als „Lautieren“ bezeichnet, und erwartet, dass die Kinder die Kette der Buchstabennamen, die sie „lautierend“ produzieren, in ein lautliches Kontinuum bringen können, das ihnen ermöglicht, durch Assoziationen das geschriebene Wort zu „erkennen“ und es anschließend benennen zu können (das „Zwei-Wege-Modell“ des Lesenlernens, vgl. Günther 1998, ausführlich in Dehaene 2012). Um ihnen diesen Prozess zu

¹ Aus einem Lehrerhandbuch zu einer Fibel (1998, Hervorhebung C. R.): „Die Rutschbuchstaben werden auf einer Wäscheleine oder auf der Tafelkante hin und her bewegt. Synchron zu dieser Bewegung werden die Laute mitgesprochen. In dynamischer Weise **erleben** die Kinder den Prozess der Wortdurchgliederung, wobei **Sehen, Sprechen und Hören miteinander verbunden werden.**“

² Die Methode „Lesen durch Schreiben“ (vgl. Bartnitzky 2008) wird zwar in der Schule praktiziert, lässt sich jedoch aufgrund der prinzipiellen Verweigerung, den Kindern strukturierte Angebote zu machen, die ihr Lernen leiten könnten, nicht als Lehrgang, also als ein Konzept der Lehre, so wie es die institutionelle Unterrichtung erwarten lässt, bezeichnen. Aufgrund dieser Verweigerung zeigt sich vor allem das Dilemma, das jeder sich antipädagogisch anbietenden Begegnung mit Kindern anhaftet: dass die Kinder Metatheorien, die auch (oder gerade) bei minimalistischen unterrichtlichen Angeboten „ganz nebenbei“ (s.o.) entstehen, entwickeln, die wenig zielführend, teilweise sogar kontraproduktiv sind. So suggeriert ihnen die Anlauttabelle, das zentrale, teilweise einzige Lehrmittel des Unterrichts, dass Wörter in Laute segmentierbar wären und Laute in Wörtern Elemente wären, die mit den erlernten Lautnamen übereinstimmen. Angesichts dieser Fehlinformation ist es erstaunlich, dass erst die Rechtschreibvergleiche der vergangenen Jahre notwendig waren, um eine größere (didaktische) Öffentlichkeit auf die Problematik dieser Instruktion, gepaart mit der reformpädagogischen Maxime des „Wachsenlassens“ (mit dem Verbot der Korrektur für Lehrerinnen und Eltern) aufmerksam zu machen (vgl. die Kritik der neueren reformpädagogischen Ansätze beim Schriffterwerb in Röber 2011b).

erleichtern, werden den Kindern – in Abweichung von der üblichen Bezeichnung der Buchstaben – „Lautnamen“ vermittelt. Von ihnen wird angenommen, dass ihre Aussprache einer lautlichen Funktion der Buchstaben bei dem Aussprechen von Wörtern näherkommt: für <t> = [t^hə:] wie bei <Tisch>, für <s> = [z:] wie bei <Sonne>, für <e> = [Oe:] wie bei <Esel> usw. In zahlreichen Handbüchern für Lehrer werden diese Namen der Buchstaben als „Laute“ bezeichnet. Es wird erwartet, dass die Kinder aufgrund dieser „kindgerechten“ unterrichtlichen Benennung der Buchstaben bei den Analyseaufgaben für das Schreiben „Laute“ hören, wie sie Buchstaben sehen. Dem Gebrauch dieser Lautnamen wird im Unterricht eine große Bedeutung beigemessen.³

Die folgenden Leseprotokolle von Grundschulern belegen die Problematik einer linearen Synthese mit Hilfe der Benennung von „Lautnamen“. Ich habe sie aus ca. 200 Transkriptionen von Praktikantinnen, die an der PH Freiburg mit lese- und schreibschwachen Schülerinnen und Schülern (vorwiegend in ersten und zweiten Schuljahren) gearbeitet haben, ausgewählt. Sie zeigen exemplarisch die Fehlformen, die entstehen, wenn die Kinder diesen Instruktionen des Unterrichts folgen.

2.1 Erstes Beispiel: Lautieren ist Buchstabieren

Das erste Protokoll hat eine Studentin im April des ersten Schuljahres, also sieben Monate nach der Einschulung des Kindes (am Beginn ihres Praktikums), aufgenommen.⁴

Kind: (<Hunde>) [hə: 'Ou:. 'Ou:. 'n:. 'də:. 'Oe:]
 Praktikantin: Und wie heißt das dann? Kannst du dir das vorstellen?
 Kind: Das?
 Praktikantin: Ja.
 (22 Sekunden lang Pause, Murmeln)
 Praktikantin: Sag mal laut!

³ Hier einige beispielhafte Beschreibungen für die Aufgaben beim Lesen aus Fibel-Handbüchern, von denen anzunehmen ist, dass ihre Instruktionen von den Lehrerinnen an die Kinder weitergegeben werden (diese und alle weiteren Zusammenstellungen verdanke ich Helena Olfert, Hervorhebungen C. R.): „Zunehmend können [...] **Buchstaben als Repräsentanten der Laute** verwendet werden [...]“ (Duden-Fibel 2005, 15). „Beim Lesen sind die Buchstaben eines Wortes vorgegeben, das Kind **ordnet jedem Buchstaben einen Laut zu und vollzieht die Synthese**“ (ebd., 41). „Die grundlegende Laut-Buchstaben-Zuordnung [...] übt [...] das **Synthetisieren** (**Verschleifen**) der Buchstaben beim Lesen“ (vgl. ebd.)

⁴ Legende für die Transkription: <˘> Silbenfuge; <'> Betonung; <ː> Dehnung; <ə> Schwa = reduzierter Vokal wie in [ro:˘.sə] <Rose>; <t^h> aspiriertes [t] am Anfang betonter Silben; [O] Glottisverschluss (Konsonant vor einem Vokal, für den es im Deutschen kein Zeichen gibt und der am Anfang jeder betonten Silbe steht, deren Schreibung mit einem Vokalbuchstaben beginnt wie in ['Oi:˘.gl] <Igel>); [x] Konsonant für <r> an den Silbenanfängen in der Mehrzahl der Dialektregionen (wie in <Rad>); [v] für <w>.

Kind	[hə: 'Ou:. 'de:]
Praktikantin:	⟨Hunde⟩ heißt es.
Kind:	Ach so.
Praktikantin:	Lies du mal das nächste Wort.
Kind:	(⟨Winter⟩) ['v:. 'Oi:. 'n:. 'tʰə:. 'e:. 'x:]
Praktikantin:	Ja, und? Weißt du das Wort?
Kind:	Nee.
Praktikantin:	⟨Winter⟩.
Kind:	⟨Winter⟩? Das da?

Das Protokoll belegt, dass das Kind die erwarteten Gedächtnisleistungen für die Verbindung von Buchstabenform und Buchstabennamen beherrscht, somit die graphische Form als Symbol für eine artikulatorische Bewegung interpretieren kann: Es benennt jeden Buchstaben mit dem „Lautnamen“, wie es das gelernt hat. Es hat jedoch kaum Möglichkeiten, diese lautlichen Produktionen „zusammenzuziehen“, um die Aussprache von Wörtern zu produzieren. Es hat offensichtlich keine Ressourcen an Wissen und Können, um dies Aufgabe erfüllen zu können. So ist es beide Male, als die Studentin die zu lesenden Wörter nennt, erstaunt.

Die wesentliche Ursache dafür, dass ihm das Aussprechen des geschriebenen Wortes auf diesem Wege misslingt, ist, dass die „lautierende“ Benennung jedes Buchstabens die Artikulation jeweils einer Silbe ist. Jede Äußerung ist (mindestens) eine Silbe.⁵ Die folgende Transkription zeigt es: Jede Benennung eines Buchstabens beginnt mit einem Konsonanten (bei Benennungen der Vokalbuchstaben mit einem Glottisverschluss).⁶ Er wird, wenn es sich um einen dehnbaren Konsonanten⁷ handelt, mit einem Druckabfall bis zum Silbenende weitergeführt, bei den Plosiven und einigen anderen Lauten ([h], [d] usw.) folgt ein Vokal:

Artikulation des Wortes

Leseversuch des Kindes

⁵ Der Phonetiker und Phonologe Sievers beschreibt (1901) die Produktion und die Wahrnehmung von Silben in folgender Weise: „Jede neue Verstärkung des Drucks nach vorhergehender Minderung ruft den Eindruck einer neuen Silbe hervor. [...] [Es] wird also als eine Silbe empfunden, was mit einem selbstständigen und zugleich kontinuierlichen Druckstoß hervorgebracht wird“ (Sievers 1901/1976, 201; vgl. auch Maas 2006). Silben gliedern sich in einen Anfangsrand und einen Reim.

⁶ Sievers beschreibt für die Artikulation von Vokalen deren besondere Bedingungen: Die Artikulationsorgane müssen bereits Bewegungen vorgenommen haben, bevor die Luft für die Vokalbildung den Mundraum erreicht hat. Dafür sei „vor Beginn eines Vokals“, dem kein „anderer Mundlaut“ (kein Konsonant) vorausgeht, wie „normaler Weise“ der Kehlkopf (die „Glottis“ am Ende der Luftröhre) zu öffnen. Dieses „Sprengen“ des Verschlusses lässt einen „Kehlkopfexplosivlaut“ entstehen, der als „fester Einsatz“ beschrieben wird und dessen „eigentümliches Knacken man namentlich beim Flüstern gut beobachten kann“ (Sievers 1901, 151). Dass dieser Laut im Deutschen so wenig bekannt ist, liegt daran, dass es hier (im Gegensatz zu anderen Sprachen) für ihn keinen orthographischen Buchstaben gibt, er lediglich in der Lautschrift markiert wird ([O]) – ein Beleg für die Prägung der sprachlichen Wahrnehmung von Schriftkundigen durch die Schrift.

⁷ Alle Konsonanten, die benannt werden, indem sie den Endrand der Silbe bilden: [OEm], [OEs], [OEf] etc. gehören zur Gruppe der dehnbaren Konsonanten.

⟨Hunde⟩	[hUn.də]	[hə: 'Ou:.'Ou:.'n:.'də:'Oe:]
	$\begin{array}{cc} \text{'S} & \text{°S} \\ \wedge & \wedge \\ \text{A R} & \text{A R} \end{array}$	$\begin{array}{cccccc} \text{'S} & \text{'S} & \text{'S} & \text{'S} & \text{'S} & \text{'S} \\ \wedge & \wedge & \wedge & \wedge & \wedge & \wedge \\ \text{A R} & \text{A R} & \text{AR} & \text{A R} & \text{A R} & \text{A R} \end{array}$
	h Un d ə	h ə : 'O u : 'O u : 'n : 'd ə : 'O e :

'S = betonte Silbe, °S = Reduktionssilbe, A = Anfangsrand, R = Reim

Der Vergleich der beiden Transkriptionen macht deutlich, aus welchen Gründen bei einer „Lautsynthese“ die Aussprache des Wortes (damit die Möglichkeit, seine Bedeutung schnell und sicher zu erschließen) scheitern muss: Das Wort ⟨Hunde⟩ ist ein Trochäus⁸, hat also zwei Silben, von denen die erste betont, die zweite unbetont ist. Das Kind, das die erlernten „Lautnamen“ nennt, bildet statt der beiden unterschiedlich betonten Silben fünf Silben: je durch einen einzigen „selbstständigen und zugleich kontinuierlichen Druckstoß hervorgebracht“ (s. o.), also fünf betonte Silben, oder, genauer noch, fünf Wörter. Dabei erhält die Benennung für ⟨d⟩ und ⟨h⟩ ein zusätzliches vokalisches Element ([də:], [hə:]), die von ⟨n⟩ eine Dehnung ([n:])⁹ und die von ⟨u⟩, ⟨e⟩ einen Glottisverschluss ([Ou:], [Oe:]), alle Vokalbuchstaben erhalten eine Dehnung.

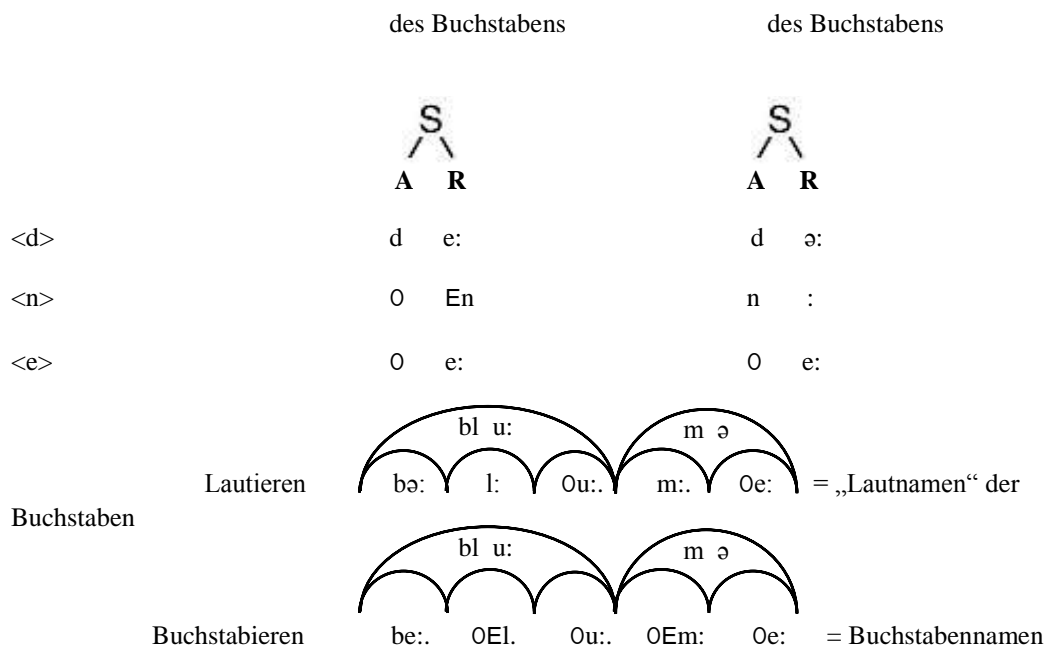
Angesichts der paradoxen Aufgabe für das Kind, aus fünf Silben ein zweisilbiges Wort zu „assoziiieren“ (⟨Hunde⟩), werden die hilflosen Reaktionen vieler Kinder erklärbar, die sie zeigen, wenn sie aufgefordert werden, die „Laute“ „zusammenzuziehen“, „zusammenzuschleifen“, „aneinanderzufügen“, oder das „Zusammenrutschen“ der Buchstaben auf einer Leiste oder an einer Wäscheleine als Anlass zu nehmen, ein Wort auszusprechen (vgl. Miler/Limber 1885; Goswami/Bryant 1994).

Lange Phasen der Didaktikgeschichte waren von der Propagierung des Lautierens – in Abwehr des Buchstabierens – bestimmt, und das Engagement der Vertreter der Lautiermethode führte zum Verbot des Buchstabierens, das als eine Erschwernis des Lesenlernens, damit als Ursache für die Misserfolge der Kinder gesehen wurde (vgl. Noack, A 3). Die folgende Gegenüberstellung lässt erkennen, dass in Bezug auf die Aufgabe, Buchstabenfolgen als Wörter auszusprechen, Lautieren und Buchstabieren in gleicher Weise kontraproduktiv sind:

Name „Lautname“

⁸ Der Trochäus, die Kombination einer betonten mit einer unbetonten Silbe, ist die typische Form deutscher Wörter (vgl. Maas 2006, Eisenberg 2013).

⁹ Gedehte Konsonanten gibt es in mehreren Sprachen, wie im Finnischen. Sie haben dort bedeutungsunterscheidende Funktion im Kontrast zu den kurzen Konsonanten (wie im Deutschen die gedehnten/nicht gedehnten Vokale bedeutungsunterscheidend sind: [ˈhy:.tə]/[ˈhˑtə] ⟨Hüte⟩/⟨Hütte⟩) (vgl. Maas 1992). Da es diesen konsonantischen Kontrast im Deutschen nicht gibt, behindert das Dehnen von Konsonanten im Deutschen die Aussprache des Wortes für die Leseanfänger, damit das Erschließen seiner Bedeutung.

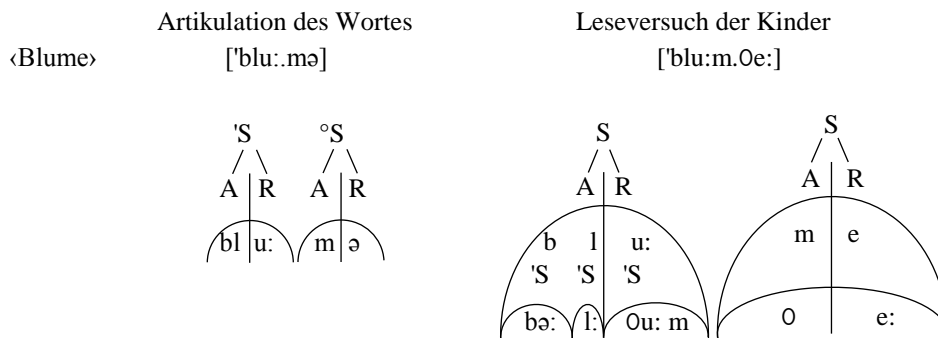


Somit lässt sich als erstes Fazit festhalten, dass jede „Lautierung“ analog den einzelnen Buchstaben eine Kette von Silben in der Anzahl der Buchstaben produzieren lässt: „Lautieren“ ist wie Buchstabieren ein Aneinanderfügen von Silben. Angesichts der schulischen Praxis, in der das Buchstabieren verpönt, das „Lautieren“ propagiert wird, ist zu betonen, dass die Argumente, die (zu Recht) gegen das Buchstabieren vorgebracht wurden, auch gegen das „Lautieren“ gelten: Beides behindert die Aussprache des Wortes, die als Brücke von der Schrift zur Erschließung der Bedeutung fungieren soll. Beide Aktivitäten sind ungeeignet, einen Bezug zwischen den Aktivitäten der Augen und denen der Artikulatoren für das Aussprechen des Wortes herstellen zu lernen.¹⁰

2.2 Zweites Beispiel: Das Zerstören der silbischen Artikulation eines Wortes durch eine lineare Synthese

Das zweite Beispiel dokumentiert eine weitere negative Folge der Bemühungen der Kinder, der unterrichtlichen Aufforderung des „Zusammenziehens der Buchstaben“ Folge zu leisten:

¹⁰ Auf diesen Tatbestand wies bereits 1914 der Fibelautor und Schulleiter Zimmermann hin: „Lernen wir, wie es in der üblichen Lautiermethode Brauch ist, die Konsonanten (insbesondere die Stoßlaute) mit bö, dö, tö usw., so wird sich bei einer solchen Bezeichnung, die im Grunde nur ein verkapptes Buchstabieren darstellt, niemals die Verschmelzung mit den nachfolgenden Vokalen mit Leichtigkeit vollziehen“ (Zimmermann 1914, 24). Der Fibelautor und Schulrat Stephani nannte die Lautiermethode, die Olivier zu seiner Zeit erfunden hatte, als „armselig“, da sie „noch eines Hülflautes zur Hervorbringung der Mitlaute bedarf!“ (Stephani 1809, 23–24).



Sie brechen die artikulatorische Bewegung für die Bildung des Kontinuums der Silbe, die sie entsprechend der Schrift durchzuführen gelernt haben, nicht an der Silbengrenze des Wortes ab, sondern setzen sie so lange fort, bis es durch die Aufgabe, für einen Vokalbuchstaben einen Vokal zu sprechen, zu einem natürlichen Ende kommt. Die Transkription lässt erkennen, dass das Kind die Vokalbildung in der betonten Silbe unmittelbar in die Bildung des Konsonanten, der entsprechend der Buchstabenreihe als zu bilden angezeigt wird, überführt, ohne die Silbengrenze zu beachten: Es bildet eine geschlossene Silbe (Silbe mit Konsonanten im Endrand) statt der offenen des Wortes. Danach muss es jedoch die Silbenbildung beenden, da es für die Artikulation des Vokals entsprechend dem nächsten Buchstaben (⟨e⟩) eine neue Silbe bilden muss. Es beginnt sie mit dem Glottisverschluss (s. o.). So zerstört die Synthese, die das Kind vornimmt, die silbische Gliederung, damit die Lautung des auszusprechenden Wortes. **Angesichts dieser Beobachtung lässt sich als zweites Fazit formulieren: Kinder, denen es gelingt, synthetisierend eine Kontinuität ihrer Artikulation herzustellen, scheitern bei der Aussprache des Wortes, wenn sie die Buchstaben in einem Wort nicht vor dem Beginn der Artikulation optisch silbisch bündeln können** (vgl. Treiman 1992; Wise et al. 1990).

2.3 Drittes Beispiel: Das Zerstören der Prosodie¹¹ des Wortes durch eine „lautierende“ Synthese

Das folgende Beispiel zeigt, dass dieses Kind die Fähigkeit, die Buchstabenfolgen silbisch zu gliedern, erlernt hat. Es macht jedoch ein weiteres Hindernis der „lautierenden“ Synthese für die

¹¹ „Prosodie“ ist die Bezeichnung für den Rhythmus und die Melodie eines Wortes. Zur Prosodie gehören die Akzentuierung der Silben (betont oder unbetont) und die Varianten der Reimbildung in den unterschiedlich strukturierten Silben (vgl. ⟨Hüte⟩/⟨Hütte⟩). Die Prosodie ist ein wesentlicher Faktor beim Aussprechen, damit auch beim „Verstehen“ der Wörter (zur Bedeutung der Prosodie beim Lesen vgl. Rautenberg 2012). Die Orthographie zeigt die prosodischen Differenzen der Wörter an (vgl. ⟨beten⟩/⟨betten⟩, ⟨'Ro.si⟩/⟨Ma.'rie⟩).

Artikulation eines Wortes sichtbar: Es zeigt, dass die Fähigkeit des Bündelns der Buchstaben nicht ausreicht, wenn die Buchstabenfolgen nicht als Zeichen für die prosodische Struktur der jeweiligen Silbe interpretiert werden können.

	Artikulation des Wortes	Leseversuch des Kindes
⟨Zelte⟩:	[ˈtsɛl.tə]	[ˈtse:l.tʰə]

Das Kind hat das Spezifikum von Wörtern mit geschlossenen Silben wie dieses, die eine besonders enge Verbindung zwischen Vokal und Konsonant („fester Anschluss“, vgl. Maas 2006) haben und die in Kontrast stehen zu der anderen Gruppe von Wörtern mit geschlossenen Silben, die diese enge Verbindung nicht haben („loser Anschluss“), nicht erkannt (vgl. Maas 2009; Spiekermann 2000; Röber 2011).

	Artikulation des Wortes	Leseversuch des Kindes
⟨Zelte⟩:	[ˈtsɛl.tə]	[ˈtse:l.tʰə] wie
⟨fehlte⟩:	[ˈfe:l.tə]	[ˈfe:l.tə]

Die enge Verbindung, die dadurch entsteht, dass der Konsonant bei ⟨Zelte⟩ nach dem Vokal schneller gebildet wird als bei den Wörtern mit losem Anschluss (wie bei ⟨fehlte⟩), hat eine Auswirkung auf beide Laute des Reims: Die Vokale haben (hochsprachlich) eine unterschiedliche Lautung („Qualität“) und eine unterschiedliche Dauer („Quantität“), die Konsonanten werden bei festen Anschlüssen „kräftiger/schärfer“.

Die Fehler des Kindes bestehen auch darin, dass es beiden Silben eine Betonung gibt und für beide Vokalbuchstaben Langvokale artikuliert. Es spricht also beide Reime falsch aus und aspiriert aufgrund der Betonung zusätzlich den Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe. Die einzelnen Buchstaben erhalten, wenn Kinder die einzelnen Silben reihend von links nach rechts synthetisieren, eine optische Fixierung, die zu einer „Zerdehnung“ der Silbe führt. Dadurch gehen die wesentlichen Merkmale des Wortes, die ausschließliche Betonung der Stammsilbe sowie die Berücksichtigung der lautlichen Spezifika der betonten und der unbetonten Silben, verloren: Das Synthetisieren zerstört die Prosodie der Wörter, verhindert damit ebenfalls ihre Aussprache.

Eine besondere Problematik stellt das Lesen von Schärfungswörtern (⟨Zelle⟩) dar. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass der feste Anschluss zwischen dem Vokal der betonten Silbe und dem folgenden Konsonanten silbenübergreifend erfolgt.

⟨Zelte⟩:	[ˈtsɛl.tə]
⟨Zelle⟩:	[ˈtsɛlɐ]

Die Konsequenz ist, dass beim Aussprechen des Wortes die beiden Silben nicht getrennt werden können/dürfen. Die Schrift zeigt das Spezifische dieser Aussprache durch eine Doppelung des

Konsonantenbuchstaben an. Diese Schreibung lässt Kinder, die eine „lautierende“ Synthese erlernt haben, das Wort syllabieren, dabei entweder zwei Konsonanten sprechen oder den betonten Vokal dehnen oder die zweite Silbe mit einem Glottisverschluss beginnen. Mit dieser Lösungen ist die Aussprache des Wortes nicht möglich (vgl. Röber 2011). Dies belegen Resultate aus meinen Untersuchungen (vgl. Röber 2011):

	Artikulation des Wortes	Artikulation der Kinder
⟨Zelle⟩:	[ʼtsElə]	[ʼtsEl.lə], [ʼtse:.lə], [ʼtsEl.0ə]

Der Unterricht provoziert die Kinder zu diesen falschen Artikulationen häufig mit der Absicht, ihnen das Schreiben der Wörter zu erleichtern, indem er sie anhält, eine „Pilotsprache“ zu sprechen, in der jeder Buchstabe eine Lautung gemäß seinem „Lautnamen“ erhält und das Syllabieren motorisch zu unterstützen (durch Klatschen, „Schwingen“, Schreiten usw.).¹²

Angesichts dieser Beobachtung lässt sich als drittes Fazit formulieren: Kinder, denen es gelingt, Buchstaben zu Silben zu bündeln, scheitern bei der Aussprache des Wortes, wenn sie die Buchstabenfolgen der Wörter nicht prosodisch interpretieren können.

Alle drei Fazits lassen sich zu dem Resultat zusammenfassen, dass Kinder am Schriftanfang Wissen über die prosodische Interpretation der Buchstabenfolge eines Wortes erlernen müssen. Nur mit Hilfe dieses Wissens sind sie in der Lage, den Bezug zwischen dem Geschriebenen und den artikulatorischen Bewegungen herzustellen, der eine Lautung entstehen lässt, die sie mit der Bedeutung des Wortes verbinden können. Die Schrift bietet entsprechende Informationen systematisch durch ihre orthographischen Markierungen. Denn ihnen liegt ein Regelsystem zu Grunde, das dem Lesen dient. Die Kinder haben es sukzessive als deklaratives Wissen zu erwerben, um es durch Üben in ein gesichertes prozedurales Wissen überführen zu können.

2.4 Viertes Beispiel: Die Erschwernis des Lesens eines Textes durch eine unzulängliche Automatisierung des Wortlesens

¹² Beispielhaft seien hier einige Thematisierungen von Schärfungswörtern in Handbüchern zu aktuellen Lehrwerken genannt. Sie belegen, dass den Kindern antrainiert werden soll, Wörter so auszusprechen, dass jeder Buchstabe „lautiert“ wird, dass also für die Buchstabendopplung zwei „Laute“ zu sprechen sind: „Es ist jedoch auch beim Schreiben zentral, Wörter in Silben gliedern und nach und nach verschriftlichen zu können. Darüber hinaus bietet die Silbenarbeit die Möglichkeit, Rechtschreibphänomene anhand von Silbenzerlegung anschaulich zu thematisieren (z. B. die Doppelkonsonanten)“ (Umi-Fibel 2011, 7) – und die Kinder sollen aufgefordert werden, mit Hilfe von „Silbenbögen einzeichnen, Sprechsilben klatschen ...“, die Silben „deutlich“ zu trennen (ebd., 11). „Karibu lässt [...] die Konsonantenverdopplung [!] zwischen Vokalen mithilfe einer deutlichen, silbenabgrenzenden Sprechpause bei zweifacher Aussprache des Konsonanten hörbar werden“ (Karibu 2009, 27). „Dazu ein Beispiel: ‚Wir sonnen uns im Garten.‘ Durch die pilotsprachliche Sprechweise (Wir son-nen uns im Gar-ten) wird die Konsonantenverdopplung zwischen Vokalen [...] hörbar gemacht“ (ebd., 24f).

Das folgende Protokoll ist exemplarisch für 37 Protokolle, die mir vorliegen, und die die Leseleistungen schwacher Leser bis zum Ende der Grundschule analysieren lassen (vgl. Röber-Siekmeyer/Pfisterer 1998). Es kann belegen, dass es einer Gruppe von Schülern nicht gelingt, Wörter zu grammatischen wortübergreifenden Einheiten wie nominalen Gruppen (Satzgliedern) und Sätzen zusammenzufügen, deren Identifikation für das Lesen eines Satzes, somit des Textes notwendig ist. Denn ihre Aufmerksamkeit ist noch immer durch die Synthese der Buchstabenfolgen eines Wortes gebunden. Sie interpretieren die Buchstaben dabei weiterhin als Repräsentanten linearer Lautketten. Es ist den Kindern nicht gelungen, das Wortlesen zu automatisieren, sie haben noch kein gesichertes prozedurales Wissen für das Wortlesen erwerben können.

Als	'OA:.'l:.'s:	doch	'do:.'x:
er	Oe:œ	ganz	'ka:.'n:.'ts
jetzt	'j:e:ts.'tʰə:	froh,	'fro:.'x:
sein	sAin	dass	'da:.'s:
erstes	'Oe:: s.'tʰe:r	nicht	'ni:.'ç:.'tʰə:
Kalender	'kA:l:.'Oe:n.'de:r	schon	S:o:n:
türchen	[ra.]'tʰy:œ:'çe:n	alles	'OA:.'l:e:s
aufmacht,	'Oauf.'de:r	vorbei	'fo:r:.'fə:.'fœ:.'fCE:.'traɪ
ist	(si)'O is.'tʰə:	ist.	'Ois.'tʰə:
Jonas	(ein 'jə:) 'j:o:.'na:s:		

Folgende Lesefehler, die auch am Leseanfang zu beobachten waren, sind noch immer vorhanden:

- Das Kind benennt häufig weiterhin die einzelnen „Lautnamen“ der Buchstaben und bildet dadurch eine Kette betonter Silben innerhalb einer Silbe: ['OA:.'l:.'s:].
- Sowohl bei diesen Wörtern als auch bei bereits synthetisierten bildet es weiterhin für viele Buchstaben an jeder Position im Wort den Laut, den es für den Buchstaben im Anfangsrand („Anlaut“) betonter Silben bildet und den es mit dem Buchstaben zu assoziieren gelernt hat. So aspiriert es Plosive in Endrändern, die so eine neue Silbe bilden (['j:e:ts.'tʰə:]), und artikuliert einen Konsonanten für <h> im Endrand, s. ['fro:.'x:] statt [fro:].
- Es betont alle Silben.
- Es bildet alle Vokale als Langvokale.
- Es syllabiert falsch: ['kA:l:.'Oe:n.'de:r].
- Es artikuliert das Schärfungswort falsch: ['OA:.'l:e:s].

Diese Beobachtungen lassen sich als Unfähigkeit, sich von den eingangs erlernten Strategien zu lösen, interpretieren. Es ist ihm auch bei häufig vorkommenden Wörtern wie bestimmten Verbformen (<ist>) und Funktionswörtern (<er>, <als>, <doch>, <dass>, <nicht>, <schon>) nicht möglich, sie memorierend als Einheiten auszusprechen, somit den Aufwand für das Wortlesen zu reduzieren, um sich komplexeren Aufgaben zuwenden zu können.

Als viertes Fazit ist daher festzuhalten, dass Kinder, solange sie nicht in der Lage sind, sich von dem „Lautieren“ und dem linearen Synthetisieren zu lösen, nur geringe Chancen haben, sich den morphosyntaktischen Aufgaben des Lesens zuzuwenden, also Texte schneller zu verstehen.

2.5 Abschließendes Resümee

Die Analysen der Beispiele lassen sich in folgender Weise zusammenfassen (vgl. Röber 2011):

- Die erste Aufgabe der Hinführung zur Schrift – das Lernen, Buchstabenfolgen in der Weise zu interpretieren, dass die geschriebenen Wörter ausgesprochen werden können – ist nur dann zu leisten, wenn die Kinder gelernt haben, sie silbisch zu bündeln, die Silben als Einheiten zu artikulieren und dabei prosodisch zu interpretieren.
- Für beide Tätigkeiten stellt die Schrift systematisch/regelbasiert Informationen zur Verfügung.
- Das ermöglicht den Aufbau von deklarativem Wissen: für das Erkennen der Silbengrenzen, die Akzentuierung der Silben und die Artikulation ihrer Reime.
- Das Wissen, das die Kinder so sukzessive erlangen, haben sie durch Übungen in einem Maße zu automatisieren, dass es ihnen als prozedurales Wissen zur Verfügung steht, so dass sie ihre geistigen Kapazitäten für weitere Aufgaben nutzen können.
- Der Unterricht, der den Kindern diesen Wissensaufbau ermöglicht, muss den Kindern Gelegenheit geben, jeweils Wissen über die Bedeutung der Markierungen der Schrift, der Orthographie, zu erwerben.
- Der Orthographieerwerb im Deutschen lässt sich entsprechend didaktisch modellieren.
- Ein Unterricht, der entsprechend diesem Ziel konzipiert ist, ermöglicht den Kindern auf der metakognitiven Ebene Sprache und Schrift als systematisch wahrzunehmen, Regelwissen sowie strategisches Wissen aufzubauen, das sie befähigt, sich neuen, anspruchsvolleren Aufgaben zuzuwenden und deren Lösung zu kontrollieren. Sie erwerben wortgrammatisches Wissen. Dieses Wissen ist nicht mehr lautgebunden, d. h. es interpretiert die Funktion der Buchstaben innerhalb geordneter Zusammenhänge grammatisch. So erfüllt das Lernen der Wortschreibungen die Funktion, exemplarisch den Kindern Strategien für jedes weitere

Lösen schriftsprachlicher Aufgaben zu vermitteln: **Es geht um das regelbasierte/grammatische Bündeln von graphisch Isoliertem und der Interpretation dieser Bündelung** („chunking“, vgl. Neubauer/Stern 2007).

Die beiden Untersuchungen, die im Folgenden referiert werden, belegen die Notwendigkeit zu lernen, Schrift als Markierungssystem zu sehen, das dem Leser in vielfältigen, aber regulären Formen den Zugang zur Bedeutung eines Textes weist.

3 Annahmen zu den Auswirkungen eines nicht grammatischen Anfangsunterrichts als Behinderung des Ausbaus von sprachlichem Wissen

3.1 Erstes Beispiel: Beleg der unzulänglichen Fähigkeit schwacher Leser in der Sekundarstufe, morphologische Wortmarkierungen zu nutzen

In einer computerbasierten Lesestudie gehen Bredel et al. (2013) der Frage nach, in welchem Maße junge Erwachsene, Berufsschüler, in der Lage sind, morphologische Markierungen für das Lesen zu nutzen. Der Ermittlung der generellen Leistungsfähigkeit der Untersuchungsgruppe beim Lesen dient eine Aufgabe am Beginn, in der die Leser Sätze mit syntaktisch richtigen und falschen Schreibungen lesen und deren inhaltliche Korrektheit zu beurteilen haben. Das Resultat ermöglicht die Zusammensetzung der Gruppe aus einer Hälfte starker Leser, einer Hälfte schwacher Leser.

Drei weitere Aufgaben konfrontieren die Studienteilnehmer anschließend mit sich wiederholenden morphologischen Schreibungen („vererbte“ Schärfungs- und Dehnungsmarkierungen wie <starrten>, <weihten>). Der Text der zweiten Aufgabe besteht aus elf Satzpaaren mit gleichlautenden, aber unterschiedlich geschriebenen Minimalpaaren, von denen jeweils ein Satz eine Wortschreibung enthält, die ihn bedeutungslos macht: <Wir starten das Rennen>/<Wir starrten das Rennen> (vgl. ebd. 244–249). Die 22 Sätze sind nicht paarweise sortiert. In der dritten Aufgabe sind erneut Satzpaare dieses Musters aufgelistet, allerdings stehen sie jetzt paarweise zusammen. In der vierten Aufgabe haben die Studienteilnehmer Satzanfänge fortzusetzen, indem die Passung von zwei Alternativangeboten, wiederum nach dem gleichen Muster gestaltet, beurteilt werden muss: <Mit weit aufgerissenen Augen – starten alle zum Festzelt/starrten alle zum Festzelt>. Bei allen Aufgaben werden die Studienteilnehmer aufgefordert, möglichst schnell zu reagieren.¹³

¹³ Morphologische Markierungen helfen dem Leser, die Wörter eines Satzes grammatisch zu ordnen und dadurch – grammatische Erwartungen vorwegnehmend – ein schnelles Erschließen seiner Bedeutung zu ermöglichen.

Für die Auswertung werden die Bearbeitungsdauer und die Anzahl der korrekten Antworten gemessen. Die erste Aufgabe mit der Funktion, die generelle Lesefähigkeit zu überprüfen, ergibt in Bezug auf die Feststellung der inhaltlichen Stimmigkeit der Sätze keine Differenz zwischen den beiden Leistungsgruppen, zeigt jedoch eine längere Bearbeitungsdauer der schwachen Leser. Die Differenz zwischen beiden Gruppen wird mit zunehmender Satzlänge größer. Die Messungen zeigen teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen:

- Bei Aufgabe 2, die die Satzpaare innerhalb der gesamten Folge verstreut präsentiert, brauchen die starken Leser eine signifikant längere Zeit für das Bearbeiten der Sätze mit der unkorrekten Schreibung als bei den anderen Sätzen. Diese Beobachtung ist bei den schwachen Lesern nicht zu machen. Die Anzahl der richtigen Antworten, bezogen auf die Korrektheit der Sätze, ist bei den starken Lesern weitaus höher als bei den schwachen.
- Bei den beiden weiteren Aufgaben fällt der hohe Zeitaufwand der starken Leser bei der Bearbeitung der Sätze mit den unkorrekten Antworten weg. Hingegen ist er dieses Mal bei den schwachen Lesern zu beobachten. Die richtige Bewertung der Korrektheit der Sätze macht den starken Lesern wieder keine Mühe, während die schwachen Leser weiterhin zahlreiche Unsicherheiten zeigen.

Diese Resultate lassen sich hinsichtlich der hier relevanten Frage nach einem anzunehmenden Bezug zwischen dem Lesen der Leseanfänger und dem älteren Leser in der Weise interpretieren, dass starke Leser orthographisches Wissen erworben haben, das ihnen als morphosyntaktisches Wissen zur Verfügung steht und ihnen so, wenn keine Irritationen eintreten, ein schnelles, sicheres Lesen ermöglicht (vgl. auch ebd. 238–242). Die prozeduralen Abläufe werden in dem Moment gehemmt, in dem die orthographischen Erwartungen nicht erfüllt werden. Das führt zu einer Unterbrechung, der – so lassen die Reaktionen vermuten – eine Reflexionsphase folgt. Die Tatsache, dass die Studienteilnehmer die inhaltsbezogenen Fragen korrekt beantworten, weist darauf hin, dass sie nicht nur Abweichungen von den Erwartungen wahrnehmen, sondern diese auch kontrollieren können. Die Reflexionen, zu denen sie die zweite Aufgabe gezwungen hat und die es ihnen ermöglichen, nicht nur adäquat zu reagieren, sondern – auf einer Metaebene – das „Spiel zu durchschauen“, werden dazu beigetragen haben, dass bei den Folgeaufgaben keine Verzögerungen mehr vorkommen, sie keiner Reflexion mehr bedürfen. Der Erfolg der Kontrolle, der sich in der korrekten Beantwortung der inhaltlichen Fragen zeigt, lässt darauf schließen, dass ihnen ihr orthographisches Wissen nicht nur prozedural, sondern auch deklarativ und metakognitiv zur Verfügung steht.

Den schwachen Lesern hingegen – so ist aus ihren Reaktionen zu schließen – fehlt dieses orthographische Wissen. So zeigen sie bei der Aufgabe 2 keine Reaktionen, die auf ein Stutzen infolge bestimmter Erwartungen schließen lassen: Ihr Leseverhalten lässt annehmen, dass sie

die graphischen Variationen bei dieser Aufgabe übersehen oder ignorieren. Die geringe Sicherheit dieser Gruppe bei der inhaltlichen Beurteilung der Sätze lässt sich ebenfalls mit einer unzureichenden Kontrollmöglichkeit in Verbindung bringen. Die zeitliche Differenz zwischen ihrem Lesen des ersten und des zweiten Satzes bei den paarweise präsentierten Sätzen in den beiden Folgeaufgaben weist darauf hin, dass ihnen die Differenz der Schreibungen erst durch die räumliche Parallelisierung der Sätze vor Augen geführt wurde und sie jetzt erst nach einer Ursache für sie suchen. Die Tatsache, dass sie auch hier Unsicherheiten in der inhaltlichen Beurteilung der Sätze zeigen, ist als Beleg für ihre geringen Möglichkeiten, Schreibungen orthographisch, damit grammatisch zu betrachten und sie leseorientiert interpretieren zu können, zu deuten.

So ist – resümierend – anzunehmen, dass die Lesefähigkeit der starken Leser darauf beruht, dass ihnen neben dem prozeduralen Wissen, das als Automatisierung der sukzessive erworbenen Details des Komplexes Lesefähigkeit sichtbar wird, ein deklaratives Wissen zur Verfügung steht. Das ermöglicht ihnen, Sondermarkierungen wie die morphologischen als Auffälligkeiten wahrzunehmen und regelbasiert zu analysieren. Sie nehmen sie als Abweichungen vom Erwarteten wahr, und in solchen Zweifelsfällen steht es ihnen als Instrumentarium zur Verfügung, das sie reflektierend anwenden können, um sinnvolle Lösungen zu finden. Es ist davon auszugehen, dass sie, wie es seit Jahrzehnten in deutschen Schulen üblich ist, Schrift im Anfangsunterricht ausschließlich als Repräsentation von Lautlichem erlernt haben. Daher kann gefolgert werden, dass die Regularitäten, auf die sie zurückgreifen, als Korrektur der anfänglichen lautbezogenen Wahrnehmung der Schrift zu sehen sind: Die Leseleistungen der starken Leser lassen annehmen, dass sie jetzt in der Lage sind, Schreibungen losgelöst von lautbezogenen Erwartungen zu sehen. Sie interpretieren Buchstaben als Symbole, die, getrennt von ihrer lautorientierten Funktion, Bedeutung anzeigen können: Die morphologischen Markierungen deuten sie als Zeichen, die Wörtern eine grammatische Funktion innerhalb eines bestimmten Kontextes geben, also als Zeichen, die eine bestimmte grammatische Funktion haben und damit textbezogene Deutungen ermöglichen.

Diese Interpretation der Schrift ist die Grundlage für das Lesen. Sie setzt als Strategie fort, was bereits als Bedingung für das Wortlesen galt (s. Abschnitt 1): die Aufgabe, für das Lesen graphisch Isoliertes zu größeren, grammatischen, daher leserelevanten Einheiten zu bündeln. Diese Fähigkeit gilt es zu erwerben. Lesen ist die Fähigkeit, isolierte graphische Zeichen als grammatische Symbole in dem Zusammenhang, in dem sie gelten,

zu interpretieren: im Wort, in der nominalen Gruppe, im Satz, letztlich im gesamten Text, dessen Bedeutung sich auf der formalen Ebene auch auf diese Weise erschließen lässt.¹⁴

Diese Richtung hat das Lesenlernen der schwachen Leser nicht nehmen können. Die Beobachtungen in dieser Untersuchung lassen darauf schließen, dass die Studienteilnehmer weiterhin isolierend Buchstabe mit Laut gleichsetzen und daher Buchstaben, die für die Aussprache eines Wortes irrelevant sind, ignorieren (<fasst>/<fast>). Diese Vermutung kann auch die relativ lange Zeit, die die schwachen Leser im Vergleich zu den starken für die Bearbeitung der ersten Aufgabe brauchten, erklären: Ihnen fehlt die Fähigkeit der entlastenden Wissensorganisation durch strategisches Wissen und durch Automatisierung.

Die Annahme, dass schwache Schüler an früh aufgebauten falschen Theorien festhalten, erhält eine Stärkung durch Antworten von Sekundarstufenschülern auf Fragen nach ihren Begründungen von richtigen und falschen Schreibungen (vgl. Eckert/Stein 2004). So begründeten Schüler die Schreibung z. B. von <bestimmt> damit, dass sie in dem Wort zwei [m] hörten.¹⁵ Dass sie ihre Schreibung von <holen> mit zwei <l> (<hollen>) ebenfalls damit begründeten, zwei Konsonanten gehört zu haben, mag als Indiz für die sprachliche Verunsicherung dieser Gruppe durch die Zirkularität der „Pilotsprache“, deren Bildung sie, wie sie angaben, trainieren mussten, zu interpretieren sein.¹⁶

Der Verdacht der Kontinuität früh erworbener falscher Regularitäten und Strategien bis in die Sekundarstufe kann durch die Auswahl des Wortmaterials in dieser Untersuchung erhärtet werden: Es sind (bis auf <weithen>) „Vererbungen“ der Schärfungsschreibung (<starren>), die als

¹⁴ Die Fähigkeit, Isoliertes zu bündeln („chunking“), wird in der Kognitionspsychologie als eine der wesentlichen „Möglichkeiten der effizienten Wissensorganisation“ zur Erarbeitung von bereichsspezifischem (gegenstandsbezogenem) Wissen gesehen. Seine Bedeutung besteht darin, „Informationen zu komprimieren und so die Kapazität des Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnisses zu vergrößern“ (Neubauer/Stern 2007, 162).

¹⁵ Die Aussage der Schüler, dass man die Dopplung der Buchstaben höre, könnte auch darauf zurückgeführt werden, dass sich Konsonanten im Endrand von Silben nach Kurzvokal von denen nach Langvokal unterscheiden: [ba:n] <Bahn> vs. [ban] <Bann> (s. Abschnitt 1). Auf diese differenzierende, phonologisch exakte Wahrnehmung lassen viele Schreibungen von Grundschulern wie „Hunnde“, „allt“, „Hüffte“ usw. schließen (vgl. Abschnitt 5). Auch sie begründen sie mit Äußerungen wie „das klingt so“. Allerdings sind Dopplungen in den Texten, die Eckert/Stein analysiert haben, nur bei „vererbten“ Schärfungen anzutreffen. Das lässt darauf schließen, dass den Schülern die Schreibungen dieser Wörter bekannt waren, ihnen jedoch zur Beantwortung der Frage keine andere Begründung einfiel als das einzige Regelwissen, das ihnen zur Verfügung stand: Buchstaben repräsentieren Laute, und Laute sind zu hören.

¹⁶ Die Verunsicherung kann durch die unterrichtliche Aufforderung im Anfangsunterricht, „deutlich“ zu sprechen, die Wörter für das Schreiben in einer „Pilotsprache“ oder „Rechtschreibsprache“ zu artikulieren, entstehen. Als „Deutlichkeit“ wird jedoch eine Artikulation erwartet, die an der Schreibung des Wortes orientiert ist und alle Buchstaben „verlautet“ (vgl. [fro:x] <froh> (statt [fro:])) in dem Leseprotokoll des Zweitklässlers oben). Abgesehen von der inadäquaten Definition von „Rechtschreibung“, die hier sichtbar wird, ist an dieser Didaktik ihre Zirkularität zu kritisieren: Die Möglichkeit, nach dieser Erwartung „deutlich“ zu sprechen, setzt Schriftwissen voraus – das jedoch durch das „deutliche“ Sprechen erst erworben werden soll. So entsteht eher Verunsicherung als Wissen bei den Schülern.

morphologische Schreibungen erkannt werden (‹starten›) müssen. Die Irreführungen des Grundschulunterrichts bei der Darstellung der orthographischen Bedeutung der Buchstabendoppelung von Schärfungswörtern (s. Abschnitt 1), der ein „pilotsprachliches“ Aussprechen von zwei Konsonanten in den Wörtern propagiert, mag dazu beigetragen haben, dass eine Gruppe von Schülern keine Möglichkeit hat, die Doppelung anders als lautbezogen zu interpretieren. Mit dem Mangel an deklarativem Wissen, das die sprachlichen Wahrnehmungen der Kinder bestätigt und strukturiert, scheint die Möglichkeit, das sprachliche Wissen auszubauen, verstellt.

3.2 Zweites Beispiel: Beleg der unzulänglichen Fähigkeit schwacher Schüler zur syntaktischen Analyse beim Lesen

Die Annahme eines Zusammenhangs zwischen einem Ausbleiben frühen grammatischen Wissens als metakognitivem Wissen, so wie es bei einer grammatisch repräsentierten Lehre zum Schrifterwerb von Anfang an „ganz nebenbei“ entsteht, und den schwachen Leseleistungen älterer Schüler, zu der die referierte Studie Anlass gibt, wird erhärtet durch die Resultate einer weiteren Untersuchung mit älteren Schülern: Funke/Sieger (2009) fragen in ihr nach der Fähigkeit von Sechstklässlern aus Haupt- und Realschulen sowie dem Gymnasium, die syntaktische Funktion einzelner Wörter für das Lesen deuten zu können.

Die Untersuchung gliedert sich in zwei Teile: Im ersten erhalten die Schüler folgenden Text:

„Nachdenklich stand der Angler vor seinem Forellenteich.

Wie viele FISCHE ich mir heute heraus?

Wie viele FISCHE hole ich mir heraus?

Wie viele FISCHE angle ich jetzt heraus?

Wie viele FISCHE greife ich mir heraus?“ (ebd., 15).

Im Unterricht wird mit den Schülern besprochen, welcher der vier Sätze „anders als die anderen“ (welcher ein „schwarzes Schaf“) ist. Eine grammatische Analyse findet in dem Unterricht nicht statt. Im zweiten Teil der Untersuchung erhalten die Schüler drei Aufgaben. In der ersten werden sie aufgefordert, nach einer Vorlage selber „Schwarzes-Schaf-Aufgaben“ zu bilden:

„Auf dieser Straßenseite dürfen keine Autos parken.

Das VERBOT kommt von der Stadtverwaltung.

Das VERBOT _____.

Das VERBOT _____.

Das VERBOT nämlich die Stadtverwaltung“ (ebd., 16).

In der zweiten Aufgabe müssen sie vier Sätze, von denen einer wieder das „schwarze Schaf“ ist, so vorlesen, dass der Satz mit dem „schwarzen Schaf“ prosodisch erkennbar wird. In der letzten werden ihnen am Computer vier Sätze mit einer Lücke gezeigt, in die jeweils das kritische Wort „einfliegt“, und sie müssen möglichst schnell entscheiden, welcher Satz das „schwarze Schaf“ ist.

Auch in dieser Untersuchung unterscheiden sich die starken von den schwachen Lesern durch die Fähigkeit, die grammatischen Analysen, die hier notwendig sind, durchzuführen: Die starken Leser können spontan bestimmen, ob das kritische Wort das Prädikat des Satzes ist oder ob es zu einer Nominalgruppe gehört. Die Autoren führen dieses sprachliche Verhalten der starken Leser auf ein „Orientiertsein an syntaktischen Strukturen“ (ebd., 12) zurück. Dieses bringen sie mit einem „Vertrautsein“ mit den entsprechenden Mustern, das als Folge eines bereits geleisteten Wissenserwerbs zu interpretieren ist, in Verbindung: Auch sie sehen in dem Erwerb grammatischen Wissens und der Fähigkeit, darüber automatisiert verfügen zu können, eine wesentliche Bedingung dafür, grammatische Strukturen beim Lesen nutzen zu können.

3.3 Zusammenfassung und Ausblick

Beiden Untersuchungen ist es experimentell gelungen, die Abhängigkeit der Lesefähigkeit von dem orthographischen Wissen der Leser und von der Fähigkeit, es als Instrument der Identifikation grammatischer Bezüge zu nutzen, nachzuweisen. Bei der Beantwortung der Frage, inwieweit der schulische Unterricht für diejenigen, die einer Unterstützung bedürfen, Anteil an dem „Vertrautwerden“ mit grammatischem Denken haben kann und in welcher Form er, um dieser Aufgabe gerecht zu werden, zu gestalten ist, sind Funke/Sieger zurückhaltend. Ihnen ist sicher zuzustimmen, dass hier, um gesicherte Aussagen machen zu können, umfassendere Forschungen fehlen.

Antworten auf die Fragen, die die beiden Untersuchungen gestellt haben, lassen sich dann finden, wenn alternative Lehrkonzepte zur Verfügung stehen, die Schülern die Option eines anderen Lernens geben. Solche Konzepte sind im Rahmen der Unterrichtsforschung zu erstellen und empirisch zu überprüfen. Untersuchungen wie die hier referierten provozieren geradezu die Entwicklung eines Konzeptes für den Anfangsunterricht, das einen frühen Erwerb von orthografischem Wissen als grammatisches Wissen ermöglicht. Vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation sind folgende Prämissen für einen entsprechenden Entwurf zu nennen:

- Er hat einen Lernbegriff zu verwenden, der gemäß der Modellierung der Kognitionswissenschaft Lernen als wissensbasierte Reaktion auf die Anforderungen des

Umfelds definiert (Neubauer/Stern 2007, 158). Dieser Begriff betont die Bedeutung unterrichtlicher Lehre für den Wissenserwerb der Kinder.

- Die unterrichtliche Präsentation der Schriftsprache muss einer Progression folgen, in der die jeweils neuen Anforderungen widerspruchsfrei einen Anschluss an das bereits erworbene Wissen finden.
- Die Anforderungen an die Lerner beim Lesen- und Schreibenlernen sind nur dann lernwirksam, wenn sie ihnen Gelegenheit geben, Neues kausal mit bereits erworbenem Wissen verbinden zu können. Zugleich muss ihnen jede Anforderung Gewissheit geben, ihrem Ziel, Lesen und Schreiben zu lernen, näher zu kommen: Der Unterricht hat den Schülern die Orthographie daher als ein Instrument darzustellen, das es ihnen ermöglicht, ihr Ziel durch kognitive Arbeit zu erreichen.
- Die Schrift des Deutschen in der orthographischen Form, die die Kinder sich anzueignen haben, ermöglicht, eine entsprechende Progression didaktisch zu gestalten.

4 Ein Muster für ein alternatives Konzept zum Schrifterwerb: Ickelsamers sprachdidaktische Pionierleistung im 16. Jahrhundert

Die Suche nach einem didaktischen Modell, das die Problematik des Lautierens und linearen Synthetisierens sowie deren Folgen verhindert und das den Kindern von Beginn an ermöglicht, Wörter richtig auszusprechen und dabei die grammatische Ordnung des Geschriebenen zu erkennen, führt zu Konzepten der Anfänge der Didaktik des Lesens in der deutschen Sprache. Die einleitend dargestellten Gründe geben in ihnen Antworten auf Fragen, die heute unbeantwortet, teilweise ungestellt sind.

4.1 Zur sprachlichen Situation zu Beginn des 16. Jahrhunderts

Sowohl Ickelsamer als auch Jordan, der 1533 ebenfalls – in starker Anlehnung an Ickelsamer – eine Didaktik geschrieben hatte, benannten als Adressaten ihrer Konzepte Menschen, die nicht „hauptamtlich“ mit Schrift umgingen: „ain holzbawer/ain hyrdt auff dem velde und ain jeder in seiner arbeit“ (Grammatica, 123)¹⁷, „menschen aller lande und standen“ (ebd., 121). Es war das didaktische Ziel, ihnen durch das Lesen- und Schreibenlernen die Chance zu geben, ihr Leben – beruflich und privat, sozial und individuell – reflektierter und effektiver organisieren zu können. Das Lesen sollte ihnen ermöglichen, an der in dieser Zeit explosionsartigen Wissensvermehrung teilhaben und sich sozial und politisch engagieren zu können: „Der lust aber und nutz dieser

¹⁷ „ein Holzbauer, ein Hirte auf dem Felde und ein jeder in seiner Arbeit“

[Lese-] kunst/ist so groß/das es gleich ein wunder/wie sie so wenig leut lernen unn können/dann was will man doch einer solichen kunst vergleichen/durch welche man alles in der welt erfahren/wissen/unn ewig mercken unn behalten/auch von andern/wie fern die von uns sein/one personliche beiwesung/zuwissen thun kan? Ich geschweig viler anderer nutzbarkeyt/die in allen leben unn standen hieraff folgt“ (Die rechte weis, Aiiij).¹⁸

Durch diese soziale Ausrichtung der Zeit wurden die sprachlichen Veränderungen, die in den Jahrzehnten vorgenommen wurden, auch zu einem politischen Programm. Zu seinen Punkten gehörte

- die Aufwertung des Deutschen dem Lateinischen, der vorrangigen Schriftsprache der Zeit, gegenüber, um den „ungelerige köpff“, die „allerley zur noturfft anzuschreyben und zu lesen“¹⁹ haben (Jordan 1533, Titel der „Leyenschul“)²⁰ Zugang zur Schrift zu gewähren – konkretisiert als Konstruktionen einer Hochsprache, die die Strukturen der einzelnen regionalen Varietäten in sich vereinte und sie in eine grammatikalische Ordnung brachte: eine Sprache, die nirgends gesprochen wurde, aber überall gelesen werden konnte (so dass das Geschriebene auch nirgends eine Abbildung des Gesprochenen sein konnte),
- die „Erfindung“ einer Orthographie mit der Vorgabe, eine maximale Systematik zur Entlastung des Gedächtnisses durch graphisch angezeigte Regelmäßigkeit zu schaffen. Ihre Zeichen hatten die grammatischen Merkmale der Sprache, die Bedeutung anzeigen, zu repräsentieren.

So entstand in dieser historischen Phase zweierlei: die grammatische Ordnung der deutschen Sprache als ein Regelsystem, das als Fundament für eine graphische Systematik fungieren konnte, und die Anfänge der Orthographie, die die Grammatik regelhaft markierte, sichtbar

¹⁸ „Die Lust an dieser [Lese-]Kunst und ihr Nutzen sind so groß, dass es ein Wunder ist, dass sie nur so wenige Leute können. Denn was will man mit so einer Kunst vergleichen, durch die man alles in der Welt erfahren, wissen und für ewig behalten und sich merken kann, auch [das] von Anderen, wie fern sie auch von uns sein mögen, ohne persönliche Anwesenheit und mündliche Information, gelernt werden kann? Ich schweige über viele andere Nützlichkeiten, die daraus für alle Leben und Stände folgen.“

¹⁹ „ungebildete Menschen“, für die es „notwendig ist, viel aufzuschreiben und zu lesen.“

²⁰ Die Unterschiede in meinen Quellenangaben zu den Zitaten von Ickelsamer sind darauf zurückzuführen, dass von der „Grammatica“ mehrere jeweils veränderte Auflagen vorliegen: ¹1527,²1534,³1537. Zwei Ausgaben hat der Olms-Verlag, Hildesheim, als Nachdrucke herausgebracht. Ich habe wegen einiger Differenzen beide verwandt: den Nachdruck, den Johannes Müller 1882 veröffentlicht hat und der 1969 von Rössing-Hager herausgegeben wurde (zitiert mit den Seitenzahlen des Nachdrucks) sowie den 1972 von Fechner neu herausgegeben (zitiert mit den Buchstabenkennzeichnungen der Druckbögen). Auch die Nachdrucke von „Die rechte weis“ zeigen Unterschiede. Die Nachdrucke der „Leyenschul“ von Jordan, aus der ich ebenfalls zitiere, haben keine Differenzen. Bei meinem Zitieren habe ich die Schreibungen, die sich in den einzelnen Auflagen ebenfalls unterscheiden, dem heutigen Schriftgebrauch geringfügig angepasst (bei der Schreibung der Umlaute und der Nasale). Die „Übersetzungen“ in den Fußnoten haben sich möglichst eng an die sprachlichen Vorlagen gehalten.

machte – beides mit dem Ziel, die Alphabetisierung der „ungelerigen“ zu ermöglichen: So entstand die „demotisierte“ Schrift.

Die letzten Jahrzehnte des 15. und die ersten des 16. Jahrhunderts, also eine relativ kurze Zeitspanne, gelten als Experimentierphase für eine optimale Gestaltung einer Schrift. Sie kann als ein abgeschlossenes, empirisch kontrolliertes Projekt mit interdisziplinärer Beteiligung bezeichnet werden: Die schriftorientierten Diskussionen der Grammatiker der Zeit wurden von den Druckern in den Werkstätten, ebenfalls Grammatiker, zur Nutzung unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten aufgenommen. Ob die Lösungen, die die Drucker wählten, für das Lesen effektiv waren, zeigte sich nicht zuletzt an den Verkaufszahlen der Bücher: Es ließen sich diejenigen Bücher am besten verkaufen, die am stärksten „adressatenorientiert“ waren, weil ihre Schreibungen am leichtesten zu lesen, die Texte am schnellsten zu verstehen waren. So lässt sich die Orthographie des Deutschen als Resultat eines empirisch abgesicherten Projektes mit dem Ziel, die Alphabetisierung weiter Teile der Bevölkerung zu erreichen, betrachten.

Neben der grammatischen Konstruktion des Deutschen und deren orthographischer Veranschaulichung, so wie die Drucker sie vorgenommen hatten, hatte ein dritter Faktor eine Rolle bei der Durchführung des Gesamtprojektes gespielt: die Entwicklung einer Didaktik des Lesenlernens im Deutschen.

4.2 Ickelsamers Begründungen für sein didaktisches Konzept: Argumente gegen das Konstrukt der „Lauttreue“

Im Zentrum Ickelsamers didaktischer Ausführungen steht die Frage, wie der erste Zugang der Lerner zum Text über den „Umweg“ der Verlautung des Geschriebenen als Bestandteil der Lehre zu gestalten ist. Für ihn ist das damals – wie für die Didaktik heute (vgl. Maas, B 1; Mattes, A 2; Noack, A 3 und Kohler, E 2; auch Abschnitt 2 und 3) – die Frage nach der „Lauttreue“ der Schrift, d.h. – didaktisch betrachtet – nach der Möglichkeit für Anfänger, gesprochene Sprache in der Weise zu segmentieren, dass in jedem Wort Lautungen wahrnehmbar werden, die mit den Buchstaben (beim „Buchstabenlernen“) zu assoziieren gelernt wurde.

Denn er geht, aufgrund seiner philologischen Ausbildung in der lateinischen Tradition stehend, zunächst von einer Erwartung der „Lauttreue“ einer Alphabetschrift aus, so wie sie von denjenigen, die sie erfunden hatten, den Semiten, konstruiert worden war. Gemäß dieser Prämisse lässt sich der theoretische Teil seiner Didaktik als seine Auseinandersetzung mit der Frage charakterisieren, ob es generell, dann spezifiziert für das Deutsche, eine „Lauttreue“ der Schrift geben könne. Für das Lateinische hält er an dem Konstrukt der „Lauttreue“ fest: „Bei

den Lateinischen wirt die Orthographica/dz ist/recht buchstäbisch schreiben“ (Grammatica, Biiij).²¹ Diese Beschreibung müsse jedoch auf das Deutsche nicht zutreffen: „Warum soll es dann bei den Teütschen gleich gelten?“ (ebd.).²² Für das Deutsche wäre vielmehr zu beobachten, dass es „nit [...] sei ongefährlich einen für den ander zusetzen [...]/sonder ich sag unnerman gar fleissig ein jeden/das er ... ganz eigentlich wöll auffmerken/wa er einen jeden Buchstaben aus rechtisten und subtilisten setzen unner gebrauchen soll/unner nit also umbesonnen einen für den andern gebrauchen“ (ebd.).²³ Äußerungen wie diese, die sich mehrfach wiederholen, lassen erkennen, **dass seine Darstellungen – sowohl seine einleitenden theorieorientierten Fundierungen als auch seine „kurtze unterweysung“ für den Unterricht, die daraus folgt – der Zurückweisung der Annahme einer „Lauttreue“ der Schrift des Deutschen gelten.** Er begründet sie mit drei Argumenten.

4.2.1 Erstes Argument: Der Nuancenreichtum (die „subtiligkeyt“) der Laute im Wort

Sein erstes Argument, das er anführt, betrifft die Möglichkeit einer „Lauttreue“ von Schrift generell: Es befasst sich mit der Frage, ob es überhaupt eine Kongruenz zwischen Segmenten des gesprochenen Kontinuums²⁴, als „Laute“ bezeichnet, und der Lautung, die zur Benennung eines Buchstabens produziert wird, so wie es das Konstrukt „Lauttreue“ annimmt, geben kann; eine Frage, die noch heute ein Thema für die Didaktik und die Praxis ist (vgl. Abschnitt 2). Ickelsamer verneint sie. Seine Ablehnung begründet er doppelt: Zunächst verweist er auf die Arbeiten von Sprachtheoretikern aus mehreren Jahrhunderten. Er erinnert daran, dass „Cicero/ein wunder gelerter man/dieser kunst sere fleyssig sei gewest/[...] und ander gelerte/gantze Bücher allein von Buchstaben geschriben haben“ (Grammatica, Av).²⁵ Das Ergebnis dieser Sprachforschungen sei es gewesen, dass es „ein solliche subtile kunst sey/die Buchstaben recht nennen/das sie nit allein den kinder verstand/sondern die allerhöchste kunst unner weyßheytt der aller gelertisten üben mög/unner sagt/dz nit ein jeglicher den laut oder die stimm der Buchstaben künd urtheylen und erkennen“ (ebd.).²⁶ Die Beobachtung, dass ein

²¹ „Im Lateinischen wird recht lautgetreu geschrieben.“

²² „Warum soll das für das Deutsche genauso gelten?“

²³ Dass „es nicht ungefährlich sei, einen nach dem anderen zu setzen [...], sondern ich sage und ermahne sehr fleißig einen jeden, dass er eigentlich aufpassen soll, wie es die Buchstaben richtig und sorgfältig schreiben und gebrauchen soll und nicht unbesonnen einen nach dem anderen setze.“

²⁴ Dass Gesprochenes ein lautliches Kontinuum ist, belegen Sonographenbilder (vgl. Bredel et al. 2011, Maas, B 1).

²⁵ Dass „Cicero, ein besonders gelehrter Mann, der in dieser Kunst sehr fleißig war [...] und andere Gelehrte ganze Bücher allein über Buchstaben geschrieben haben.“

²⁶ Dass es „eine solche subtile [nuancierende] Kunst sei, die Buchstaben richtig zu benennen, dass sie nicht allein den Verstand der Kinder, sondern auch die allerhöchste Kunst und Weisheit der

Buchstabe eine Vielzahl von lautlichen Nuancen anzeigt, die für alle Zeiten und alle Sprachen gelte, nennt er als erstes Argument gegen die Annahme einer „Lauttreue“. Das Resultat der Forschungen zum Laut-Buchstaben-Verhältnis habe dazu geführt, dass die Buchstaben mit Wörtern benannt werden: „die Teütschen und Lateinischen jre mit gantzen silben nennen/als Be ce de ef ge [usw.]“ (ebd.).²⁷ Diese Bezeichnungen stellten Verallgemeinerungen, Abstraktionen des Nuancenreichtums dar und die Nuancen könnten nicht alle einen eigenen Namen erhalten: „dann die buchstaben seind recht zu nennen zu subtil unn man kan sie nit alle nennen“ (ebd., Av).²⁸ Mit anderen Worten: Die Benennung der Buchstaben stimme nur sehr begrenzt mit der lautlichen Funktion der Buchstaben in Wörtern überein.

Er verstärkt dieses Argument durch Beobachtungen aus einem Unterricht, in dem die Kinder in Übernahme der Methode aus dem Lateinischen lernen, Wörter aus Buchstaben zusammensetzen. Seine Beobachtungen sind damals die gleichen wie heute: Die Kinder artikulierte bei diesen Syntheseübungen „silben [...]“ und er beschrieb als Konsequenz: „Auf diese weis lernet keiner lesen/denn durch lange gewonhey“ (ebd.).²⁹ „Gewonhey“ steht für ein stupides Auswendiglernen von „Wortbildern“, für eine Unterrichtung, die er angesichts der Autonomisierung durch Alphabetisierung, mit der er zugleich eine Bildung des „Verstandes“ anstrebt, zurückweist. So kommt er zu dem Schluss, dass für das Lesenlernen „die buchstaben dem lesen lernenden mehr hinderlich dann dienstlich“ seien (ebd.).³⁰, wenn sie den Schülern am Anfang des Lernprozesses in isolierter Form, verbunden mit der Aufforderung zur Synthese, dargeboten würden.

4.2.2 Zweites Argument: Die Problematik durch die Übernahme des Schriftsystems des Lateinischen

Das zweite Argument, dem er eine große Bedeutung beimisst, gilt der Tatsache, dass für das Deutsche ein Zeichensystem einer anderen Sprache, das des Lateinischen, übernommen wurde, obwohl sich das Lateinische strukturell sehr vom Deutschen unterscheidet. Das Deutsche sei im Kontrast zum Latein durch eine große silbische Vielfalt gekennzeichnet und habe, dadurch bedingt, ein stark vom Lateinischen abweichendes Lautsystem. Die Ursache dafür, dass die lateinischen Buchstaben trotzdem für das Deutsche übernommen („verwandelt“, ebd.) wurden,

Allergelehrtesten übt. Das besagt, dass nicht jeder beurteilen und erkennen kann, welcher Laut zu einem Buchstaben gehört.“

²⁷ „die Deutschen und Lateiner ihre mit ganzen Silben nennen (als Be, ce, de, ef, ge usw.).“

²⁸ „denn das Lautieren der Buchstaben [beim Lesen] ist zu subtil [zu nuancenreich], und man kann ihnen [den Nuancen] nicht allen einen Namen geben.“

²⁹ Sie artikulierer „Silben [...] Auf diese Weise lernt keiner Lesen, außer durch Memorieren.“

³⁰ Dass „die Buchstaben dem Lesenlernenden mehr hinderlich als dienlich seien“.

begründet er damit, dass das lateinische Schriftsystem den „gelerigen“ (also auch denjenigen, die zu der Zeit an der Gestaltung der Orthographie des Deutschen arbeiteten) vertraut war („unsre buchstaben“, ebd.). Die Aufgabe für die Bildung der deutschen Orthographie habe darin bestanden, die „verwandlungen“ so durchzuführen, dass das lateinische Schriftsystem für das Lesen des Deutschen passend gemacht wurde. Ein Teil dieser Aufgabe sei es gewesen, Zeichen für Laute des Deutschen zu erfinden, die im lateinischen Lautsystem nicht vorkommen, für die die lateinische Schrift daher keine Zeichen bereithalte. Für sie wurden graphische Veränderungen (⟨ö⟩, ⟨ü⟩, ⟨ä⟩) oder Umfunktionierungen (⟨ch⟩, ⟨sch⟩, ⟨ng⟩) der lateinischen Buchstaben vorgenommen.

Mit dieser Anreicherung der Anzahl der Zeichen sei die Aufgabe der „verwandlung“, um deutsche Wörter synthetisierend lesen zu können, jedoch nicht Genüge getan worden. Denn die Darstellung der „subtiligkeyt“ der Lautung sei auch durch die Vermehrung der Zeichen nicht erreichbar gewesen – auch durch sie konnte keine „Lauttreue“ für die Schreibung des Deutschen hergestellt werden – daher sein drittes Argument.

4.2.3 Drittes Argument: Die Funktion der Buchstabenfolgen deutscher Wörter, silbische Strukturen anzuzeigen

Die Ursache für die relativ große lautliche Varianz des Deutschen – im Vergleich zum Lateinischen – sieht er in der spezifischen Silbenstruktur des Deutschen. Diese gelte es daher beim Lesen vorrangig zu berücksichtigen. Um diese Aufgabe beim Lesenlehren leisten zu können, stellt er das Lautsystem des Deutschen als abhängig von der prosodischen Analyse der Sprache dar. Er unterscheidet zwei Varianten von Silben und macht deren Differenz an den Gestaltungen der Reime fest. Die eine Gruppe bezeichnet er als „kurtze und leichte“ bzw. „feine und leichte wörter“, „wo man den laut [den Vokal] lang unn wol dehnet“ (ebd.).³¹ Hier hätten die Vokale einen „hellen thon [...]das man sie über all buchstaben höret“ (ebd., Av).³² Denn für die Produktion dieser Laute sei es nötig, dass man „das maul auffthut/und weydelich schreiet“ (ebd.). Sie füllten den gesamten Reim.

Ihnen stellt er als zweite Gruppe die Wörter gegenüber, in denen „nun nit ein deutlicher laut gehört wirdt/da ist nit eygentlich ein rechter lautbuchstab/als in den silben/die man behende zusammen/oder auff einander auß redet/wie in dem wörtlin/man/so man behende redt/hat das /a/ keinen laut/sonder man fellt so bald vom m/auffs /n/ [...] und sols thun“ (ebd.).³³ Diese Silben,

³¹ „wo man den Vokal lang und gedehnt spricht.“

³² Mit einem „hellen Ton...den man stärker als alle anderen Laute hört“.

³³ In denen „nun nicht ein deutlicher Laut gehört wird, da ist eigentlich nicht ein richtiger Vokal wie [...] in dem Wörtchen ⟨man⟩, das, wenn man es schnell ausspricht, keinen Laut [a] hat, sondern man fällt

bei denen „man den laut [den Vokal] auß behenden nennung kaum hört“ (ebd., Cii)³⁴, bezeichnet er als „gemeine Silben“ oder „geflochtene Silben“. Von großer Bedeutung für seine Didaktik des Lesenlernens ist es, dass er die Differenz zwischen den beiden Gruppen als Unterschiede in der Artikulation der Reime beschreibt: Die Bildung des Vokals in den „geflochtenen Silben“ würde – im Kontrast zu den „leichten Wörtern“ – von der Bildung des Folgekonsonanten abgebrochen, so dass der Vokal „abgeschnappt [ist]/da verzeret sich unverschwindet durch solchen deutlichen laut/die scherpf des nachgehenden buchstabens“ (ebd.).³⁵ Mit dem Bild des „abschnapens“ des Vokals in Korrelation zu dem der „scherpf“ des Folgekonsonanten (und umgekehrt) stellt er die enge, koartikulierte Einheit des Reims dar, die beim Lesen herzustellen sei: *Weil* die Konsonanten geschärft sind, verändern sich die Vokale, die „weicher“ seien, und die „Weichheit“ der Vokal ermögliche die Schärfung der Konsonanten. Für die „feinen“ Silben gilt: *Weil* die Konsonanten nicht geschärft sind, können die Vokale den „hellen thon“, den man „über all buchstaben höret“ erhalten, und weil der Vokal dominiert, haben die Konsonanten keine Schärfe. In diesem kausalen Wechselverhältnis sieht er eine wesentliche Ursache für die „subtiligkeyt“ der Lautung des Deutschen. Damit schreibt er der phonologischen Gestalt der Silbe die Priorität für die Lautbildung zu: Von ihr hänge ein wesentlicher Teil der „subtiligkeyt“ der Laute ab. Wenn das Wissen über diesen Kontext für die Lautung der Reime erworben sei, werde es möglich, dass die Aussprache der Wörter, das Lesen, gelinge, obwohl die Buchstaben sich in den Formen nicht unterscheiden.³⁶ Die Beschreibung der Spezifik der Lautbildung in Abhängigkeit von dem Silbentyp gilt ihm als weiterer Beleg für die Fragwürdigkeit einer Wahrnehmung der Schrift des Deutschen als „lautgetreu“.³⁷ Ebenso wie er Reime als lautliche Einheiten sieht, stellt er auch komplexe Anfangsränder (mit zwei oder drei Konsonanten) als Einheit dar. Deren koartikulierte Enge im Anfangsrand, die ihre Nuancierung bestimmt, wird besonders im Kontrast zu einer anderen Positionierung eines Lautes in Wörtern deutlich.³⁸ Diese Kennzeichnung der Silben des Deutschen stimmt mit den Beschreibungen der aktuellen Phonologie überein (vgl. Maas 2004

von [m] sofort auf [n] [...] und soll das auch“. Kinder wählen im 1. Schuljahr auch häufig die Bezeichnungen „richtiges [a]“ und „nicht richtiges [a]“ zur Unterscheidung der beiden Lautvarianten.

³⁴ In denen „man den Vokal bei normaler Aussprache kaum hört“.

³⁵ „abgeschnappt [abgeschnitten wird], dann verzerrt wird und aufgrund der Deutlichkeit und Schärfe des nachfolgenden Konsonanten verschwindet.“

³⁶ Vgl. z. B. die Lautungen für ⟨a⟩ und ⟨f⟩ in ⟨Schaf⟩ und ⟨Schaft⟩.

³⁷ Die Metaphern, die er gewählt hat, gelten als gelungene Veranschaulichungen der sprachlichen Gegebenheiten, dass Silben 1. primäre Einheiten spontaner sprachlicher Analysen sind, sie daher als lautliche Ganzheiten wahrgenommen werden und daher 2. im sprachlichen Wissen der Schriftnutzer bereits als Segmente vorkommen, die sich 3. mit Hilfe des entsprechenden Unterrichts strukturell kategorisieren lassen und dass 4. die Orthographie dem Leser die Differenz der Silbenstrukturen für die Dekodierungsprozesse anzeigt (vgl. Maas 2009; Spiekermann 2000).

³⁸ Vgl. die Nuancen für ⟨t⟩ in ⟨Tab⟩, ⟨Stahl⟩, ⟨Vater⟩, die die Lautschrift in einem bestimmten Rahmen sichtbar werden lässt: [t^ha:l], [Sta:l] oder [Sda:l], [fa.tœ].

und B 1; Spiekermann 2000): Auch sie kennzeichnet Silben nicht als Synthese von Lauten, sondern – andersherum – stellt die Spezifik der Lautbildung und -wahrnehmung als Folge der prosodischen Gestalt des Wortes dar. Diese sei für die Lautbildung und -analyse vorrangig. Im Zusammenhang der Beschreibung der „geflochtenen silben“ thematisiert Ickelsamer auch die Schärfungswörter, die er entsprechend ihrer Schreibung als Wörter mit „duplierten buchstaben“ bezeichnet (ebd., Cv). Im Kontrast zu den anderen Wörtern präsentiert er diese zweisilbig („hassen/kummen/murren“, ebd.). Der Dopplung des Buchstabens weist er die Funktion zu, dem Leser die enge Verbindung zwischen den beiden Silben als spezifisches Merkmal dieser prosodischen Gruppe anzuzeigen: „[...] diese duplierung der buchstaben kumbt auch daher/dz die silben fein senfft dadurch auf ainander gehen und an einander gehenckt werden“ (ebd., Cij).³⁹

Didaktisch bedeutsam ist, dass Ickelsamer phonologische Beschreibungen leistet, die von der Prägung der Schriftkundigen durch ihre Schrifterfahrung absieht und damit die Wahrnehmung der Sprecher trifft.

Seine silbenstrukturierenden Analysen und deren Begründungen machen deutlich – so ist der theoretische Vorspann für die Darstellung seines Unterrichtskonzeptes zu resümieren – weshalb er ein lineares Synthetisieren, bei dem die Buchstaben isoliert und als Spiegelungen von „Lauten“ gesehen werden, für das Lesen von Wörtern und Silben als „dem lesen lernenden mehr hinderlich dann dienstlich“ (s. o.) hält: Silben als koartikulierte Kontinuitäten seien Einheiten mit unterschiedlichen prosodischen Strukturen, und die Schrift markiere ihre prosodischen Differenzen, indem sie die Reime systematisch entweder nur mit einem Vokalbuchstaben (offen) oder mit Vokal- und Konsonantenbuchstaben (geschlossen) darstelle. Ein Unterricht, der die Markierungen der Orthographie nicht entsprechend repräsentiere, verhindere nicht nur ein effektives Lesenlernen, sondern verspiele zusätzlich seine Chance, die Schüler kognitiv zu fordern, den „verstand“ zu schulen und damit „hernach zu vilen andern dingen geschickligkait“ (s. o.) zu geben: Lesen sei eine komplexe kognitive Handlung, die dem Ausbau des gesamten Denkvermögens diene, es übe für „hernach“.

Angesichts dessen, dass ein Leser eine Anzahl von Faktoren beim Lesen von Wörtern zu berücksichtigen hat, entsteht die Frage, welche Funktion den Buchstaben dabei zuzuweisen sei: Er beantwortet die Frage mit einem Bild, indem er das zeitliche Kontinuum des Bewegungsablaufs während der Artikulation als eine Bewegung im Raum veranschaulicht: als einen kontinuierlichen Wanderweg (vgl. auch Maas 1992, 380). Auf ihm übernehmen die

³⁹ „[...] diese Dopplung der Buchstaben kommt auch daher, dass die Silben dadurch eine fein sanfte Verbindung haben und aneinander gehängt sind.“

Buchstaben die Funktion von „stäbe[n] und stecken“, die in einem Gelände als Markierungen der einzelnen anzuzielenden Punkte dienten. Wie „stäbe und stecken“ die Stationen der Wanderung bestimmen, zeigten die Buchstaben die Richtung des Bewegungsablaufs für die Artikulatoren an – ohne dass bei den Stationen verweilt würde: „Diese noten und zeichen des A be cees/heyssen darumb auch buchstaben/das sich die lesen lernnden daraus/wie an stäbe und stecken halten“ (Die rechte weis, A).⁴⁰ So wie Wegweiser Richtungsänderungen herbeiführen, verweisen Buchstaben auf Veränderungen, die in der Artikulationsbewegung vorzunehmen sind, und der je nächste Buchstabe bestimme die Richtung der Fortführung der Artikulationsbewegung. Ebenso, wie Wanderer zu lernen haben, Symbole in einem Gelände zu interpretieren, hätten Kinder zu lernen, wie sie die „stäbe und stecken“ auf „die rechte weis“ zum Lesen von Wörtern nutzen können, welche artikulatorischen Bewegungen innerhalb des „Geländes“ der Silben gemäß den Buchstaben zu vollziehen seien: Nachdem die „stäbe und stecken“ bekannt sind, ist zu lernen, wie der Weg zu gestalten ist, und das sei wesentlich. Ickelsamer beendet die schrifttheoretische Rahmung seiner Didaktik mit der Bezeichnung des synthetischen Lesenlernens als etwas „widersynnens“ (Widersinniges), und er vergleicht die Instruktionen für die Kinder, Wörter „auß dem a/b/c [...] /zu lernen“ (Grammatica, 152), mit dem Versuch, einem Blinden Farbigkeit darstellen zu wollen: „[...] wie wenn man ainem blinden die farb möcht lernen kennen/das man jm sagt sy wer schwartz/die er doch selbs nit sehen kündt“ (ebd., 133).⁴¹ Dieses führe zu einem Lernen „ohne verstand“ (ebd.), und Jordan erklärt die lineare Synthese zu einem didaktischen Fehler, vor dem sich die Lehre „vor allen dingen“ zu hüten habe: „und vor allen dingen/hüte man sich/dass die Schüler nit zum buchstaben gewenet werden/wie dann von etlichen auff disse weyse (v a va. t e r ter. Vatter. ...) geschihet“.⁴² Die Konsequenzen, die Ickelsamer aus diesen Beobachtungen für die Gestaltung des Unterrichts zieht, folgen als „kurtze unterweysung“.

4.3 Ickelsamers Progression zum Erwerb von wortgrammatischem Wissen

4.3.1 Vorkurs: Vorschulische Übungen zur ersten Beobachtung der eigenen Artikulation

Ickelsamer gliedert die Praxisanleitung seiner Didaktik in zwei Teile: Der erste hat die Funktion, in einem spielerischen Vorkurs Anleitungen dazu zu geben, wie die Grundlagen für

⁴⁰ „Die Noten und Zeichen des ABCs heißen auch darum Buchstaben, weil sich die Lesenlerner an ihnen wie an Stäben und Stecken halten“.

⁴¹ „[...] als wenn man einen Blinden das Farbenerkennen lehren möchte, indem man ihm sagt, es sei schwarz, was er doch selber nicht sehen kann.“

⁴² „[...] und vor allen Dingen hüte man sich davor, dass die Schüler an das Buchstabieren gewöhnt werden, so dass dann etliche auf diese Weise lernen: (v, a, va, t, e, r, Vatter).“

das Lesenlernen zu legen sind: Vorrangiges Prinzip sei es, den Kindern Gelegenheit zu geben, „von jm selbs“ (selbstständig) zu erfahren, welche Funktionen Buchstaben haben, indem sie ihre Artikulationsbewegungen beim Aussprechen von Wörtern auf Veränderungen hin zu beobachten lernen. Darum empfiehlt er vorbereitende Spiele, um den Kindern erfahrbar zu machen, welche Merkmale ihrer Artikulation bei der Aussprache von Wörtern eine Bedeutung für das Lesen- und Schreibenlernen haben. Denn Kinder erführen Wörter beim Sprechen als ein lautliches Kontinuum, zu dessen Analyse sie nicht spontan in der Lage seien, sondern die sie zu lernen hätten (wie frühe Schreibungen heutiger Kinder das zeigen). Um die Punkte des Kontinuums, die durch die Buchstaben (als „stäbe und stecken“) angezeigt werden, bestimmen zu können, brauchten die Kinder Unterstützung. Diese müsse ihnen helfen, ihre Aufmerksamkeit auf die artikulatorischen Merkmale richten zu können, die die Punkte voneinander unterscheidbar machen.

Für diese Vorbereitung des Lesenlernens, die er als spielerische Übungen bezeichnet, empfiehlt er den Eltern, „die jre Kinder selbs daheim wolten leren lesen“ (Die rechte weis, 134), die Kinder dazu anzuhalten, die Wörter „in den mundt [zu] nehmen“ (Grammatica, Bv) und dabei auf die Veränderungen zu achten, „wie man mit den Natürlichen organis und gerüst im mund machet“ (ebd., 53).⁴³ Zum Üben sollen sie ihre Kinder „ein weil mit diser kunst spilen lassen“ (ebd.). Von zentraler Bedeutung sei es, dass die Kinder – so streicht er es immer wieder heraus – in dem Maße, wie das möglich ist, Akteure ihrer Lernprozesse werden, indem sie an ihr Können, das sie mit dem Sprechenlernen erworben haben, nämlich die Steuerung der artikulatorischen Abläufe beim Sprechen, anschließen können. Er weist in diesem Zusammenhang erneut darauf hin, dass nicht die abstrakten lautlichen Formen, die mit Buchstaben assoziiert werden, die Produkte der „allerhöchsten kunst unn weyßheytt der aller gelertisten“, den Anfang der Lernprozesse zu bilden hätten, sondern die sprachlichen Ressourcen der Kinder: ihre gegenstandsbezogene Fähigkeit, Wörter zu sprechen, und die kognitive Fähigkeit, Kategorien für Merkmale, die bei der Beobachtung auffällig werden, zu bilden.

Während er das vorbereitende spielerische analytische Üben mit den Kindern den Eltern, also professionell ungesteuerten außerunterrichtlichen Zusammenhängen zuweist, sieht er für den Beginn des Unterrichts gleiche Aufgaben zur Vorbereitung des Lesen- und Schreibenlernens vor, allerdings jetzt in systematisierter Form. Das Üben der Wahrnehmung schriftrelevanter Merkmale der Artikulation, die auch schulisch den Anfang der analytischen Arbeit bilden, erhält jetzt eine symbolisierende Unterstützung durch die Schrift: Sie lenke die Aufmerksamkeit der Kinder, Unterschiede visualisierend, gezielt auf die Wahrnehmung der Veränderungen der

⁴³ „die man mit den natürlichen Organen im Mund macht“.

Artikulation, die schriftrelevant sind: „[...] so er dz wort selbs in seinen mundt nimbt/unn merckt im nennen wie unn mit wellichem gerüst ein jede verenderung des worts gemacht wirdt/das er darnach einen jeden buchstaben des worts allein zu nennen wiss“ (Grammatica, Biiij)⁴⁴, „so viel nu verenderte teil inn einem wortte stehen/das sindt derselben worts buchstaben“ (Die rechte weis, Aij).⁴⁵

Um die Lehrer zu befähigen, der didaktischen Aufgabe, den Kindern bei der notwendigen lautbezogenen Kategorienbildung zu helfen, nachkommen zu können, hat er ausführlich die Systematik des deutschen Lautsystems entsprechend den Differenzen der Lautbildung dargestellt. Dabei unterscheidet er zunächst die Vokale, die „lautbuchstaben“, von den Konsonanten, und diese unterteilt er in die „gantz heymlichen oder stumm buchstaben“ (die Plosive) und die „halblauten“ (die übrigen Konsonanten) (ebd. Bij). Für die Veranschaulichung der artikulatorischen Bewegungen nutzt er Metaphern, die den Kindern im Unterricht bei der Beobachtung der artikulatorischen Abläufe helfen sollen: „Das h ist scharpffer athem/wie man in die hende haucht [...] /Das l ist ain zungen buchstab/die zung wirt aber an den gummen getruckt/so sich der mund gleich zu lachen und frohligkait schickt“ (ebd. Bij).⁴⁶ Die Metaphern dienen zugleich der Möglichkeit, mit den Kindern über das zu Beobachtende zu sprechen: Die Explizierungen in Gesprächen, die er an verschiedenen Stellen anregt, sind für ihn ein wesentlicher Bestandteil des Lernens.

4.3.2 Systematische unterrichtliche Übungen: Hinführung zur Schrift durch die Analyse von Silben mit Langvokal und einfachem Anfangsrand

Die Sprachspiele, die er hier für den Unterricht – noch immer als Vorbereitung des Lesens – vorschlägt, lassen die Kinder lautspielerisch Silbenketten bilden, bei denen der konsonantische Anfangsrand erhalten bleibt und der Reim, lediglich ein Vokal, wechselt: „Ba/be/bi/bo/bu“ (Die rechte weis, Aiiij). Die artikulatorische Veränderung, die die Kinder hier zunächst analysierend wahrnehmen können, ist ausschließlich die Öffnungsbewegung von den konsonantischen Verschlüssen hin zu den Vokalen, eine Bewegung, die im Vergleich zu den Bewegungen für die Lautbildung innerhalb der Konstituenten gut wahrnehmbar ist (vgl. Maas, B1; Kohler, E 2). Beim Lesen komme es darauf an, bestimmte Steuerungen der „natürlichen organis“, die auf diese Weise systematisch zu identifizieren gelernt werden, gemäß den erlernten Assoziationen

⁴⁴ „Wenn er das Wort selbst in seinen Mund nimmt und merkt, mit welchem Gerüst (Organen) eine jede Veränderung gemacht wird, wird er danach einen jeden Buchstaben des Wortes zu benennen wissen.“

⁴⁵ „So viele Veränderungen in einem Wort wahrgenommen zu werden, so viele Buchstaben hat es.“

⁴⁶ „Das <h> ist ein scharfer Atem, als wenn man in die Hände haucht [...]. Das <l> ist ein Zungenbuchstabe. Die Zunge wird an den Gaumen gedrückt, so dass der Mund zugleich lacht und Fröhlichkeit ausdrückt.“

mit den Buchstaben, den „stecken und stäben“, die den Ablauf für die Aussprache eines Wortes anzeigten, vornehmen zu können.

Um Wörter richtig aussprechen zu können, bedürfe es jedoch mehr, nämlich auch des Wissens darüber, wie die Buchstaben die „subtiligkeyt“ der Lautung der unterschiedlichen Silben darstellen. Die jeweilige lautliche Nuance – das hat Ickelsamer einleitend ausführlich dargelegt – ergäbe sich durch den lautlichen Zusammenhang innerhalb der unterschiedlichen Silben, deren Strukturen, „fein und leicht“ oder „geflochten“, die Buchstabenfolgen anzeigen.⁴⁷ Die Abhängigkeit der „subtiligkeyt“ von der koartikulierten Einbettung eines Lautes in die lautliche Abfolge der Silbe berücksichtigt Ickelsamer in seiner Didaktik in besonderer Weise, indem er sie ins Zentrum der Leseübungen stellt. Sein Leseunterricht vollzieht sich in Form einer sukzessiven Heranführung der Kinder an die Schrift als die systematische Präsentation der unterschiedlichen Silbengestalten, deren strukturell unterschiedliche Aussprache als Einheiten in einer kausalen Abfolge zu erlernen sei. **Von zentraler Bedeutung sei es, dass Silben nicht „synthetisiert“, sondern von Beginn an als Einheiten wahrgenommen und ausgesprochen würden.**

Die „subtiligkeyt“ der Laute sei auch der Grund dafür, dass er vor dem Einsatz von Anlauttabellen für das Lesenlernen warnt. So habe er in vielen Klassen Tafeln vorgefunden, bei denen Tierbilder neben einem Buchstaben abgebildet seien. Solange die Funktion der Tafeln auf die Aufgabe beschränkt bliebe, dass die Kinder „die gestalt solcher buchstaben auß einer Tafel lernen“, erkennt er ihren methodischen Wert an. Jedoch warnt er davor, sie für ein synthetisierendes Lesen und für das Schreiben zu nutzen: „das aber die Figuren die stimm der Buchstaben [...] aigentlich geben/das findet sich nit/und seind deß halben wenig nutz“ (Grammatica, 136).⁴⁸ So könne es passieren, dass Kinder, die mit Hilfe dieser Tafeln eine Lautanalyse für das Schreiben vornehmen wollten, hilflos blieben: „da denckt er jm nach/welche figur doch disen oder jhenen buchstaben geb/er wendet unnd träheth die buchstaben in seinem mund hin und her auff alle seyten/und findet nichts aigentliches zu der stymm“ (ebd., 135)⁴⁹ – Beobachtungen, die der Arbeit mit Anlauttabellen in Schulen heute gleichen: Die „subtiligkeyt“ der Lautungen, die Buchstaben in Abhängigkeit von ihrer jeweiligen Position im Wort anzeigen, können so unterschiedlich sein, das Schreibanfänger die Abstraktionen, die für die Analysen notwendig sind, nicht durchführen können.

⁴⁷ Vgl. <Hüte> vs. <Hüfte> vs. <Hütte>.

⁴⁸ „dass die Bilder die eigentliche Lautung [im Wort] wiedergeben, das trifft nicht zu, und darum nutzen sie wenig.“

⁴⁹ „Da denkt er nach, welches Bild es zu diesem oder jenem Buchstaben [„Laut“] gäbe. Er wendet und dreht die Buchstaben [„Laute“] in seinem Mund hin und her auf alle Seiten und findet nichts Passendes zu der Lautung.“

Entsprechend diesen Erfahrungen hat er das Material für den Unterricht gestaltet. An ihm können die Kinder in einer Progression, deren Zusammenhänge ihnen deutlich werden können, das Lesen von immer komplexeren Wörtern üben: Es sind Tabellen, die den Kindern den systematischen Aufbau deutscher Silben schrittweise veranschaulichen. Mit der Präsentation der Schaubilder verfolgt er zwei Ziele: Zum einen lehren sie die Kinder – um sein Bild aufzunehmen – kontinuierliche artikulatorische Spaziergänge auf Wegen vorzunehmen, die durch „stäbe und stecken“ unterschiedlich markiert sind, um so zu üben, dass „das wort nit abbricht/bis es draußen ist“ (Auf rechte weis, Aiiij). Zum anderen habe er die Form der Tabelle für die Darstellung der Silben gewählt, um den Kindern von Beginn an durch deren graphische Gestaltung die Systematik der Schrift und der Sprache vorzuführen. „In dissen abgesetzten Figurn und tafeln/seyn gemeynlich alle syllabe[n] der wörter verfasst/so im teütschen breüchlich/darumb laß man sie Schüler auch lernen“ (Die rechte weis, Aij).⁵⁰ **So wird die Schreibung der Silbe zum Symbol für die Strukturiertheit, die Grammatikalisierung der Schriftsprache und für die der orthographischen Repräsentation grammatischer Strukturen.**

b		b
c		c
d	a	d
f		f
g		g
h	e	h
t		t
l		l
m	i	m
n		n
p		p
r	o	r
f		f
t		t
w	u	w
z		z

Die Tabelle, mit der die systematischen Leseübungen beginnen, ist die „figur der stumben und lautbuchstaben“ (Tabelle mit Konsonanten- und Vokalbuchstaben) (ebd., Aiiij). Sie macht die Systematik der „kurtzen und leichten wörter“ sichtbar: Die Tabelle lässt Silben mit nur einem Laut in Anfangsrand und Reim bilden (z. B. <so>).

Als Ziel der Arbeit mit dieser Tabelle gibt er an, die Kinder, indem sie die Silben als Einheit aussprechen, die Artikulation der Silben entsprechend den „stäbe und stecken“ üben zu lassen und dabei ihr bisher spielerisch, aber unsystematisch erworbenes Wissen mit Hilfe der Symbolisierung artikulatorischer Prozesse durch die Buchstaben zu festigen: Das Kind „führe die stumben auff die lautbuchstaben als

Ba/be/bi/bo/bu“ (ebd.).⁵¹ Er begründet die strukturelle Reduzierung des Angebots auf diese Wortgestalt damit, dass sie dem Lerner noch nicht viele artikulatorische Aufgaben abverlange, „das der anfangend leser nit vil rücken und umbkeren dürft“ (ebd., Aij).⁵² Hier ginge es also

⁵⁰ „In diesen einzelnen Figuren und Tafeln sind vermutlich alle Silben und Wörter enthalten, die im Deutschen gebräuchlich sind. Darum lasse man die Schüler mit ihnen lernen.“

⁵¹ Das Kind „führe den Konsonanten auf den Vokal.“

⁵² „das der Leseanfänger nicht viele artikulatorische Veränderungen vornehmen muss.“

zunächst lediglich darum zu üben, in einer kontinuierlichen Artikulation die Bildung der angezeigten Konsonanten zu der des angezeigten Vokals zu führen.

Solange Kinder zu den koartikulatorischen Leistungen noch nicht in der Lage seien, empfiehlt er den Lehrern, mit „den schülern die syllaben unzerteylt auß diesen tafeln mit gantzen sylben“ (ebd.)⁵³ zu sprechen. So erhielten sie Gelegenheit, durch die Systematik und durch die symbolisierende Unterstützung der Schrift, die ihre Aufmerksamkeit kanalisiert und dem Memorieren hilft, die Veränderungen in der Artikulation wahrzunehmen. Seine didaktischen Anweisungen zu der Arbeit mit den Tabellen nennen (angesichts der von ihm beobachteten Praxis des Synthetisierens in den Schulen) explizit als Ziel, es zu verhindern, dass Segmente der Silben entsprechend den Buchstaben isoliert gesprochen werden: Die Tabellen sollen die Kinder lehren, Silben als Einheiten auszusprechen: „Ich hab ungleichen fleyß fürgewent/alle syllaben gantz zu beschreyben [...]“ (ebd., Aijj).⁵⁴

Eine besondere Funktion der Übungen mit den „leichten wörtern“ für den Anfang sieht er darin, die Wahrnehmung und Bildung der Konsonanten gemäß den Buchstaben systematisch zu üben. Ihre Produktion und Analyse sowie deren Speicherung beschreibt er als schwieriger als die der Vokale, weil die Bildung der Vokale weniger komplex ist und weil sie aufgrund ihrer geringeren Anzahl häufiger vorkommen. Auch hier geht es ihm wieder wie bei den außerschulischen Übungen um die Kontrolle der eigenen artikulatorischen und auditiven Beobachtungen durch das Kind selbst: Das Kind „mercke auff das gedöne vorm lautbuchstaben [...] [und] lernet diese stumb buchstaben in seinem maul (als inn der rechten werckstatt) am besten“ (Die rechte weis, A).⁵⁵ Diesem Ziel dienten die lautmalerischen Übungen mit Silbenreihen, die den gleichen Konsonanten im Anfangsrand haben („ba, be, bi [...]“). Die Reihen ermöglichten es den Kindern auch, die Nuancierungen des Konsonanten in Abhängigkeit von der Bildung der je folgenden Vokale wahrzunehmen.

Die anfängliche Begrenzung auf die Betrachtung offener Silben für das Erlernen der Funktion der Buchstaben bei der Aussprache biete die Gelegenheit (und das hebt Ickelsamer hinsichtlich des Ziels, den Kindern von Beginn an ein systematisches Lernen für die Schulung des „verstands“ zu ermöglichen, mehrfach hervor), den Unterschied in der Artikulation der Vokale einerseits, der Konsonanten andererseits mit ihrer Positionierung in den Silben zu verbinden: Vokale würden als sonore Zentren der Silben („laute Buchstaben“, „Lautbuchstaben“) erkannt, die die „Kon (= mit) - Sonanten“ an die Ränder drängen: „so bald [den Vokal] in eim jeden wort

⁵³ Mit „den Schülern die Silben unzerteilt als ganze Silben nach der Tabelle“ zu üben.

⁵⁴ „Ich habe großen Fleiß darauf verwendet, die Silben als Ganzes zu beschreiben.“

⁵⁵ „[...] höre auf die Geräusche vor dem Vokal [...] und lerne so die Bildung der Konsonanten am besten, nämlich in seinem Mund, der die rechte Werkstatt ist.“

höre und vermercke/so ist das wort/schon halb gelesen“ (ebd.).⁵⁶ Die Gewissheit über das Reguläre der Schriftsprache und der Orthographie, die die Kinder mit diesen ersten systematischen Beobachtungen bereits – metasprachlich – aufbauten, befördere zugleich, wie er auch an mehreren Stellen schreibt, das kognitive Potenzial, das Lerner für die Autonomisierung ihrer Lernprozesse benötigen und das zu einer generellen Aktivierung ihrer geistigen Fähigkeiten beiträgt, diese stabilisiert: „Mit solcher feiner subtiligkey/solten auch die schulmeyster jre schüler üben/und sie also lesen leren/dann das geb jrem verstand hernach zu vilen andern dingen geschickligkey“ (s. o.).⁵⁷

4.3.3 Übungen mit Silben mit Langvokal und komplexem Anfangsrand

Nachdem die Kinder in der Lage sind, Silben mit einfachen Konstituenten (mit nur einem Buchstaben geschrieben) zu lesen, folgen in Ickelsamers Progression Silben mit komplexen Anfangsrändern bei Beibehaltung der einfachen Reime („bla“, <tra> ...“). Auch ihrer Erarbeitung – wiederum sowohl für das richtige Lesen als auch für die Beobachtung von sprachlicher Systematik, wie er betont – dient eine weitere Tabelle.

In der Kommentierung der Tabelle warnt er erneut vor der Gefahr buchstabenbezogener lautlicher Isolierungen als „starcke und mechtige verhindernis eines geschickten lesens“ (ebd.).⁵⁸, das zu einer „blinden erratung“ führe. Dieses sei zu verhindern, indem die Kinder lernen, Konsonantenfolgen als Einheiten zu sprechen und diese mit dem Reim zu verbinden. Die Arbeit mit der Tabelle soll also veranschaulichen, dass „zweyer/dreyer/oder etlicher stumbuchstaben sämptliche und behende nennung mit einander“ (ebd.)⁵⁹ bedürfen, um kein „verhindernis“ beim Lesen entstehen zu lassen.

4.3.4 Übungen mit Wörtern mit Kurzvokal

Der Vorstellung der Silben in „leichten Wörtern“ folgt in seiner Progression des Lesenlernens die der „gemeinen“ oder „geflochtenen“ Silben. Ihnen gibt er relativ viel Raum. Er begründet diese Schwerpunktsetzung damit, dass die Artikulation der Reime dieser Silben – im Kontrast zu denen der „leichten wörter“ – nicht durch einen einzelnen Buchstaben, für die man eine Lautung mit einem „hellen ton“, der „wol gedenet“ werden kann, vornehmen könne. Vielmehr

⁵⁶ „Sobald man ihn in einem Wort hört oder merkt, ist das Wort schon halb gelesen.“

⁵⁷ „Mit einer so feinen Nuancierung sollten auch die Schulmeister die Kinder üben lassen und sie entsprechend lesen lehren, denn das gibt ihrem Verstand eine Geschicklichkeit zu vielen anderen Dingen später.“

⁵⁸ „[...] starke und mächtige Behinderung eines richtigen Lesens.“

⁵⁹ „zwei, drei oder mehr Konsonanten als Einheit zu sprechen sind.“

erfordere es, den Reim dieser Silben mit einer „behenden nennung“ (ebd.) auszusprechen. Sie führe zu der besonderen Verbindung der Vokale (als „abgeschnapt“) und Konsonanten („mit scherpf“), so wie er es vorher als Merkmal dieser Silbengestalt beschrieben hat.

Dieses lautliche Spezifikum des Deutschen habe bei der Erweiterung des lateinischen Schriftsystems (bei der – wie gesagt – durchaus neue Zeichen für das Lautsystem des Deutschen wie <sch>, <ö> usw. erfunden wurden, s. o.) keine graphische Berücksichtigung gefunden. Daher gebe es im Deutschen keine silbenbezogen unterscheidenden Buchstaben für die beiden strukturell unterschiedlichen Gruppen, weder für die Vokale (also keine Dopplung der Anzahl der Vokalbuchstaben: für Langvokale andere als für Kurzvokale), noch für die Konsonanten (je unterschiedliche Buchstaben für geschärfte und ungeschärfte Konsonanten, so wie es eine graphische Unterscheidung für Stimmhaftigkeit, <w>, <s>, <d>, <g>, , und Stimmlosigkeit, <f>, <ß>, <t>, <k>, <p>, gibt).⁶⁰ Dieses müsse von der Lehre berücksichtigt werden, und es erfordere die Unterrichtung „nach der rechten weis“, eine Unterrichtung, die die Schüler die Funktion der Buchstabenfolgen in einer Silbe, prosodische Bedingungen anzuzeigen, wahrnehmen und artikulieren lässt. Der Erwerb dieses Wissens gebe ihnen die Möglichkeit, ohne Hilfe „von aim andern“ auch Wörter zu lesen, die ihnen „unbekant“ seien (Grammatica, C). Zu dem Erlernen der „rechten weis“ des Lesens gehöre es daher, Silben zunächst als Ganzes zu betrachten, um

sie als „einfache“ oder „geflochtene“ Silben analysieren und

kategorisieren zu können (offene oder durch Konsonantenbuchstaben geschlossene Silben) und dann die Artikulation entsprechend der Struktur und den jeweiligen Buchstaben vorzunehmen.

Für das Lesen der Wörter mit „geflochtenen“ Silben hat er zwei Tabellen vorgesehen. Sie ermöglichen ein schrittweises, Schwerpunkte setzendes Üben dieser Wortgestalt. Diese Teilung kann als ein Zeichen für die besondere Sorgfalt interpretiert werden, mit der er die Kinder an „die rechte weis“ des Lesens dieser Wörter herangeführt — auch wieder mit dem Ziel, lautliche Isolierungen, die hier in besonderem Maß problematisch seien, zu verhindern. Den Reim aus der Einheit der Silbe

	b
	c
a	d
	f
	g
e	h
	k
	l
i	m
	n
	p
o	r
	s
	t
u	w

ie in seiner Gegenwart der Diskussion der strukturellen Unterscheidung von n und komplexen Silben für das Lesen im Deutschen gegeben wird, ert er ausführlich Denkmodelle seiner Zeit zu Möglichkeiten, einzuführen, die die prosodischen Differenzen der Silben kennzeichnen:

Vorschläge wie z. B. den, dehnbare Vokale durch Buchstabendoppelungen anzuzeigen („zu einer silben zwen setzen/als daas/deer [...]“ Grammatica, Cv), wurden jedoch fallengelassen, „dan zwen vocal in ein silben setzen [...] /leidet sich nit“ (ebd.) (außer bei Diphthongen, „[...] denn zwei Vokalbuchstaben in einer Silbe schreiben, gehört sich nicht“). Seine schlichte Begründung zeigt, dass die Ablehnung dieser Markierung wieder Folge der Habitualisierung der lateinischen Muster ist, denn dort kommt keine Dopplung von Vokalbuchstaben vor. Die Markierung mit dem „Dehnungs-h“ ist zu dieser Zeit, wie auch seine Schreibungen zeigen, noch nicht systematisiert (vgl. Maas 2011).

als ersten Schritt des Übens herauszulösen, ist phonologisch darum möglich, weil durch den Glottisverschluss, mit dem die Artikulation für den Vokalbuchstaben beginnt (s. o.), eine „normale“ neue Silbe gebildet wird. Diese Silbe gleicht dem zu lesenden Wort bis auf den Anfangsrand, lässt die Leseaufgabe also bereits weitestgehend erfüllen.

Für das abschließende Üben, die gesamten Silben durch die Hinzunahme ihres Anfangsrandes zu lesen, hat er die vierte Tabelle gestaltet. Auch hier weist er erneut – wie bei allen anderen Tabellen auch – darauf hin, dass die Konsonanten des Anfangsrandes nicht isoliert vom Reim auszusprechen seien: Es sei darauf zu achten, „das man die stummen vorn lautbuchstaben im lesen/nicht sonderlich/oder für sich selber allein nennen/sondern auff die nachfolgende lautbuchstaben ziehen und rencken mus also“ (Grammatica, Bij).⁶¹ Den Abschluss seines Büchleins „Die rechte weis“ bilden acht Seiten mit Tabellen, die – mit wechselnden Silbenrändern – dem Üben und Automatisieren des „auff einander rencken und ziehen“ dienen. Seinem Bemühen, den Lernern zu ermöglichen, insbesondere „geflochtene“ Silben von Anfang an auf „rechte weis“, also prosodisch korrekt zu lesen, verleiht er so noch einmal ein entsprechendes Gewicht. **Immer geht es sowohl um das Üben der Aussprache von Silben als Einheit als auch um die Wahrnehmbarkeit von Systematik, die mit der Schreibung in Spalten, insbesondere durch eine Linie zwischen der Spalte des Anfangsrandes und der des Reims, visualisiert wird. Die Tabellen geben den Schülern die Möglichkeit, in vielfachen Variationen die Artikulation der Silben unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Buchstaben als „stäbe und stecken“ für den Weg der Artikulation zu üben.**

4.3.5 Übungen zum silbischen Bündeln der Buchstabenfolgen im Wort

Die Übungen mit den Tabellen haben den Schülern Gelegenheit gegeben, Wissen über den Aufbau der Silben zu erwerben. Es bildet die Grundlage für das Aufstellen von „regeln“, deren Dringlichkeit er betont: Regeln für das Bündeln der Buchstaben zu Silben in mehrsilbigen Wörtern. In diesem Wissen sieht er eine der wesentlichsten Grundlagen für das Lesen von Texten, die den Kindern „unbekant“ sind. „Die Buchstaben der wörter/recht in jre silben abzusetzen/ist eine höhere kunst/dann das mans der kinder buchstaben [...] vergleiche [...] hiervon wollen wir etliche Regel setzen“ (Grammatica, Ciiij).⁶² Die einzelnen Regeln, die er formuliert, lassen sich zu der Aussage zusammenfassen, dass das Bündeln in der Weise

⁶¹ „dass man die Konsonanten vor den Vokalen beim Lesen nicht gesondert oder allein nennt, sondern zusammen mit dem nachfolgenden Vokal verbinden muss.“

⁶² „Die Buchstaben der Wörter richtig silbisch zu bündeln, ist eine höhere Kunst, als die Kinder Buchstaben zu lehren. Hierzu wollen wir einige Regeln aufstellen.“

vorzunehmen sei, **dass die Schreibung einer Folgesilbe immer mit einem Konsonantenbuchstaben beginne**, um zu verhindern, dass diese Silben mit „eine[m] harten anfang“ (ebd.) (mit einem Glottisverschluss) gesprochen würde, „dann das [...] gibt auch ein hart lesen/als wenn man also wöllt buchstaben/Ick els am er“ (ebd.).⁶³

Mit diesen Regeln endet der unterrichtsbezogene Teil von Ickelsamers ausgefeilter grammatischer Didaktik, die Darstellung des ersten Zugangs zur Schrift. Er thematisiert ihn als ein prosodisches Lesenlernen entsprechend einer graphischen Repräsentation des Laut-Buchstaben-Verhältnisses, das durch die Differenzen der Silbenstrukturen geprägt ist. Die Detailliertheit seiner Ausführungen lässt die Bedeutung sichtbar werden, die er der prosodischen Schulung als Basis des Lesen- und Schreibenlernens beimisst: Sie mache es möglich, dass die Lerner von Beginn an in der Schrift die Strukturen der Sprache, an die das Erschließen der Bedeutung gebunden ist, kennen und nutzen lernen – so wie die Orthographie die Strukturen veranschaulicht, weil deren Muster sich (in seiner Gegenwart) für das Lesen als effektiv erwiesen haben. Jordan hebt die Bedeutung der Phonographie (des Wortlesens) als Fundament zur Lösung aller weiteren Leseaufgaben explizit hervor (vgl. Abschnitt 3): „wann sie dan der syllben auch wol gewont seyn/so lege man jnen nachvolgendes/oder etwas anders für“ (Jordan, 119).⁶⁴

Auf das „Andere“ geht Ickelsamer in seiner Grammatica abschließend ein: Es ist der Zugang zu der umfassenderen, wortübergreifenden Grammatik der Sprache, die die Schrift durch morphologische Markierungen und durch die der Zeichensetzung veranschaulicht.

Mit dem morphologischen Lernen erreicht das Lesen sein eigentliches Ziel, das „Textverstehen“. Dessen Erwerb setzt allerdings Sicherheit im Lesen der Wortstämme voraus (vgl. Abschnitt 3). So wird deutlich, weshalb Ickelsamers Darstellung dem Wortlesens als eine Hinführung zur grammatischen Ordnung des Geschriebenen so eine große Bedeutung gegeben hat.

Die Bedingung für diese Lernleistungen sieht er – das wurde deutlich – in der Verabschiedung von der Erwartung einer „Lauttreue“, denn „des mangels aber der Buchstaben ist sehr vil“ (Grammatica, 138). An deren Stelle tritt ein Lernen „nach der rechten kunst“, d. h. ein grammatisches Lernen, das sowohl das „rechte“ Lesen und Schreiben ermöglicht, als auch den „verstand“ schult. Darum habe er seiner Hinführung zum Lesen- und Schreibenlernen den Titel „Grammatica“ gegeben: „Disem Büchlin hab ich einen namen geben/Grammatica/darumb/das er die besten und fürnemsten stuck der Grammatic handelt/Nämlich den verstand der

⁶³ „denn das gibt es hartes Lesen, wie wenn man ⟨Ick-els-am-er⟩ lesen würde.“

⁶⁴ „wenn sie das Lesen der Silben beherrschen, lege man ihnen das Nächste, Anderes vor.“

Buchstaben/und des lesens/auch der Teütschen sprach art/sampt der selben wörter/Ethymologia unu außlegung“ (Grammatica, Aij).⁶⁵

5 Schreibenlernen als Anwendung des beim Lesenlernen erworbenen sprachlichen Wissens

5.1 Eine Vorbemerkung

Wie der Titel dieses Kapitels zum Thema Schreiben erwarten lässt, wird im Folgenden Schreiben als die Fähigkeit, zunächst Wörter, dann Texte in der Form schreiben zu können, wie sie gelesen werden sollen, definiert: also als orthographisches Schreiben. Schreiben als die Tätigkeit, die graphischen Produkte handwerklich korrekt geformt herzustellen, werde ich im Folgenden nicht thematisieren – die Frage also nach der Eignung der Druckschrift der verbundenen Schrift gegenüber und dem Schreiben mit Stiften dem mit einer Tastatur gegenüber, die seit einigen Jahren in Teilen der Didaktik und der medialen Öffentlichkeit diskutiert wird. Die Diskussion des Handwerklichen ist schriftdidaktisch nur vor dem Hintergrund der Frage nach seiner Bedeutung als Unterstützung für die kognitiven Lernprozesse beim orthographischen Schreiben relevant. Dass ein Zusammenhang zwischen beidem bestehen kann, ist nicht zu leugnen. Er ist jedoch m. W. wissenschaftlich wenig geklärt. Denn zum einen basieren die psychologischen und pädagogischen Veröffentlichungen zu diesem Thema auf unzulänglichen Annahmen zur Orthographie und ihrem Erwerb. Zum anderen bedarf es entsprechender empirischer Longitudinalstudien, um Aussagen über den Zusammenhang zwischen dem Erlernen einer bestimmten manuellen Tätigkeit am Anfang und dem orthographischen Wissen älterer Lerner, das sie lesend und schreibend zeigen, machen zu können (denn der Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit, nicht die Lesbarkeit der Handschrift ist für den Aufbau von metasprachlichem Wissen – und für Karrieren – entscheidend).

5.2 Die Bedeutung von wortgrammatischem Wissen für das Schreiben

In den Konzeptionen für den Schrifterwerb der vergangenen 30–40 Jahre steht die Priorität des Schreibens dem Lesen gegenüber nicht zur Debatte. Das zeigt nicht nur die Propagierung einer Methode, die „Lesen durch Schreiben“ (vgl. Reichen o. J.) tituliert ist, das zeigt vor allem die

⁶⁵ „Diesem Büchlein habe ich den Namen ‚Grammatica‘ gegeben, weil es das beste und vornehmste Stück der Grammatik behandelt, nämlich den Verstand [das Verstehen] der Buchstaben und des Lesens, sowie der Art [der Spezifik] der deutschen Sprache einschließlich der Etymologie [Morphologie] der Wörter und deren Bedeutung.“

Konfrontation der Kinder mit Schreibaufgaben des „freien“ Schreibens, die ihnen als spontan lösbar suggeriert werden, ohne dass sie Wissen über deren Lösung erworben haben – eine Lösung, die etwas anderes ist als das, was ein spontaner Zugang von Schriftanfängern zur sprachlichen Analyse ermöglicht (vgl. Fay, D 1).

Vor diesem Hintergrund der derzeitigen Praxis in der Grundschule ist es erstaunlich, wie stark Ickelsamer Schreibenlernen dem Lesenlernen gegenüber marginalisiert (vgl. z. B. die Titel seiner Bücher, in denen zwar das Lesen, aber nicht das Schreiben benannt wird).⁶⁶ Er spricht es erst mit der Thematisierung der etymologischen Analyse, d. h. mit der Analyse der Wortstämme bei Komposita (Aufgaben, die heute im Rahmen morphologischer Analysen zu leisten sind), als das „andere“, das der Erarbeitung der Wortschreibung zu folgen hat, explizit an. So wird deutlich, dass er dem Erlernen der Schreibens im Anfangsunterricht eher den Charakter einer Nebenwirkung des Lesenlernens gibt, Schreibenlernen explizit erst mit dem Aufbau von morphologischem Wissen anspricht, das er in seiner Progression strikt abtrennt. Der Grund für diese zeitliche Hierarchisierung von Lesen und Schreiben liegt in seiner Kennzeichnung von Geschriebenem als „anders“: Schreiben erfordere „gut teütsch zu reden/zu schreiben“ und nicht mehr auf die „eigene mutersprach“ zurückgreifen zu können. So zeige die Sprache seiner Schüler, dass sie die „teütsche sprache“ „noch nie gelernet oder verstanden“, nie reflektiert hätten. Entsprechend definiert er Schreiben, dem Konstruieren von Neuem, als eine anspruchsvolle Lernaufgabe, die einer systematischen Wissensvermittlung bedarf. Deren Lösung käme „hernacher von der Orthographia“ (s. o.).

Diese Perspektive auf die Progression des Schrifterwerbs beruht auf einer grundsätzlichen Unterscheidung zwischen der Schriftsprache und der gesprochenen Sprache, der Sprachform, die Schriftanfängern als Ausgangsmaterial für ihre Analyse am Schriftanfang zur Verfügung steht. Die Schriftsprache muss – damals wie heute – erst erlernt werden, und das Lernen beginnt mit der ersten reflektierten Konfrontation der Kinder mit der Schrift beim Lesenlernen. Die „Orthographia“, die sie dabei lernen, zeigt dem Leser beim Lesen die graphischen Muster, deren Verwendung ihm beim Schreiben garantiert, dass sein Text gelesen wird, wie er ihn gelesen haben will (vgl. Maas, B 1). Die Betrachtung des Geschriebenen beim Lesen gibt dem Lerner die Gelegenheit, durch den Abgleich der graphisch vorgegebenen Muster mit Gesprochenem zweierlei zu erlernen: zum einen die Differenzen zwischen der eigenen gesprochenen Sprache und der Schriftsprache, d. h. der Sprache, die den Schreibungen zugrunde liegt (das „gut teütsch“ – oder nach heutiger Terminologie: die „Explizitsprache“, vgl. Maas, B 1; Bredel, C 1; Eisenberg 2013; Röber

⁶⁶ „Eine Teütsche Grammatica Darauß einer von jm selbs mag lesen lernen [...]“, „Die rechte weis auffskürtzist lesen zu lernen [...]“.

2011a).⁶⁷ Zum anderen lassen systematisierende Wiederholungen im Geschriebenen den Lerner sprachliche Strukturen erkennen. Deren Reflexion ermöglicht es ihm, die Wahrnehmungskategorien zu bilden, die ihm für die analytischen Aufgaben des Schreibens zur Verfügung stehen müssen. Das Markierungssystem der Schrift zeigt also den Schrifanfängern beim Lesenlernen, welche sprachlichen Strukturen für das Schreiben zu identifizieren und in welcher Form sie zu repräsentieren sind (vgl. Treiman 1991; Karmiloff-Smith 1992; Ferrero 1982; Hinney 2010).

So entsteht während der sukzessive zunehmenden Beschäftigung mit orthographischen Strukturen und deren Interpretation als Markierung grammatischer Zusammenhänge beim Lesenlernen Wissen über die „andere“ Sprache, somit – metasprachlich – Wissen über die Möglichkeit und Notwendigkeit der Dopplung der sprachlichen Formen entsprechend unterschiedlicher sozialer Situationen, also Wissen über eine „private“ und eine „formelle“ Sprache, über ein „orates“ und ein „literates Register“.⁶⁸ Orate Sprache entwickelt sich spontan, geschriebene Texte hingegen erfordern einer Planung des gesamten Textes unter Nutzung der erlernten sprachlichen Formen – erfordern die Beherrschung grammatischer Regularitäten, um sprachlich eindeutig zu sein. Der schriftliche Modus bietet die Chancen des Redigierens – lässt es zugleich jedoch auch erwarten (zu den Unterschieden zwischen Oratem und Literatem vgl. Maas 2008).

Die Tatsache, dass eine literate Gestaltung der Texte bei vielen Kindern⁶⁹ explosionsartig zunimmt, wenn das sichere Lesen beginnt, kann belegen, dass sich bei ihnen das Wissen über die Differenzen der beiden Register vom Schriftsprachbeginn an entwickelt. Das Lesen gibt ihnen Gelegenheit, sich mit den Spezifika des Geschriebenen auseinanderzusetzen und selbst über die Intensität der analytischen Beschäftigung mit ihm bestimmen zu können. Die Auffälligkeiten der orthographischen Markierungen, die sie vorfinden, sowie deren

⁶⁷ Eine Untersuchung zur „freien“ Schreibung der Wörter „Fernseher“ am Ende des 1. Schuljahres ergab, dass nur vier der 32 Schreibungen auf diese explizitsprachliche – dreisilbige – Artikulation schließen lassen. Alle übrigen Schreibungen verwiesen auf eine zweisilbige: <Fersa>, <Fernser>, ... (vgl. Röber 2011, 5–7).

⁶⁸ Weil beide Register sowohl im gesprochenen als auch im geschriebenen Modus vorkommen, empfiehlt es sich, für sie andere Attribute als „geschrieben“ und „gesprochen“ zu verwenden: „orates“ für das familiär erworbene Register, das auch in vertrauten Zusammenhängen seinen Raum hat, „literat“ für das Register, das, ontogenetisch folgend, in Verbindung mit Erweiterungen des sprachlichen Umfelds entsteht und in formellen Kontexten anzuwenden ist (vgl. Maas 2008, 346–358). In der didaktischen Literatur hat sich für die nicht oraten Formen die Bezeichnung „Bildungssprache“ durchgesetzt (vgl. Feilke 2012). Da dieses Kompositum eine Begrenzung auf Konnotationen mit „Bildung“ deuten kann, damit die Bedeutung der Differenzierung stark eingrenzt, übernehme ich es nicht.

⁶⁹ Die Unterschiede in den schon frühen schriftsprachlichen Produktionen der Kinder, bezogen auf die Differenz orat/literat, hängen eng mit ihren Möglichkeiten zusammen, vorschulisch bereits mit literaten Formen (Verse, Lieder, Buchtexte usw.) konfrontiert worden zu sein (vgl. Müller 2012 und B 2).

Beobachtung hat der Unterricht zu ermöglichen.⁷⁰ Der im Folgenden dargestellte Entwurf eines Konzeptes für den Anfangsunterricht lässt Möglichkeiten erkennen, den Kindern ein orthographisches Wissen, somit ein Wissen über Schrift und Sprache zu vermitteln, das diesen Aufgaben des Schreibenlehrens nachkommen kann.⁷¹

Dass Schreibenlernen kein Automatismus ist, der sich auf natürliche Weise durch ein Einüben von „lautgetreuem“ Schreiben und dem Auswendiglernen von Wortbildern im Laufe der Zeit bei allen Kindern einstellt (was der derzeitige Unterricht suggeriert), ist hinlänglich durch die zahlreichen großen Untersuchungen wie PISA (vgl. Baumert 2001) und IGLU (vgl. Bos 2003) und die Nachfolgeuntersuchungen in den vergangenen Jahren erwiesen: **Eine große Gruppe von Schülern bedarf einer intensiveren unterrichtlichen Unterstützung beim Aufbau des sprachlichen Wissens, als ihr bisher gewährt wurde** (vgl. z. B. Allmendinger 2012; Groos 2015; Hartmann 2013; Kaube 2015; Liessmann 2014; Maaz 2011; 2014; Mafaalani 2012; Stromeier 2012). Das folgende Beispiel kann diese Erfordernis veranschaulichen und dabei auf die Rolle der „Orthographia“ sowie der „rechten weis“ der Unterrichtung in diesem Zusammenhang schließen lassen.

5.3 Ein Beispiel zur Veranschaulichung der Aufgaben beim Schreibenlernen

Die auffällige Parallelität zwischen der unzulänglichen orthographischen und konzeptionellen Gestaltung des folgenden Textes lässt einen Zusammenhang zwischen beidem konstruieren: Wenn keine Möglichkeit besteht, dass ausreichendes orthographisches Wissen als das zentrale Instrument sprachlichen Lernens am Schriftanfang aufgebaut werden kann, kann sich auch kein entsprechendes metasprachliches Wissen über das Andere der Schriftsprache entwickeln. Denn der Lerner hatte dann kaum eine Chance, das Spezifische der Schriftsprache, das mit dem orthographischen Lernen erkennbar wird, zu reflektieren.

Der Text gehört zu dem letzten Teil (aus dem Jahr 2012) eines dreiteiligen Corpus, das Steinig im Rahmen eines Vergleichs der Rechtschreibleistungen von Viertklässlern in den Jahren 1972, 2002 und 2012 erhoben hat (vgl. Steinig/Betzel 2013). Die Aufgabe für die Kinder in der

⁷⁰ Auf die Nutzung des Geschriebenen für sprachliche Reflexionen lassen viele Phänomene in frühen Spontanschreibungen von Schülern schließen. So haben Studentinnen, die das Schreibenlernen einzelner Kinder über ein Jahr bis zur Mitte der zweiten Klasse beobachteten, folgende Veränderungen dokumentieren können (vgl. Röber 2011a): Zur Aneignung der <f>-<v>-Schreibung: 1. <flikt>, <for>, <falipt> <trift>; 2. <vlikt>, <vor>, <valipt>, <leuft>; 3. <frakt>, <vor>, <verliebt>, <hoft>. Zur Aneignung der <sp>-<st>-Schreibung: 1. <schpilt>, <schtet>, <schnel>; 2. <spilt>, <schein>, <schmust>; 3. <sport>, <stak>, <schnee>; 4. <spas>, <Stul>, <schnee>, <schmekt>.

⁷¹ Das schon frühe Entstehen des Wissens über orate und literate Differenzen und darüber, dass Geschriebenes literat zu gestalten ist, lässt sich durch eine Methode nachweisen, die inzwischen häufig angewandt wird, wenn vorschulische Kinder gebeten werden, zuvor erzählte Texte einem Erwachsenen zu diktieren (vgl. z. B. Müller 2012).

Untersuchung bestand darin, einen Film von 2:10 Minuten Länge „mit einfachem Erzählschema“ (ebd.) schriftlich nachzuerzählen:

- 1 Ich finde den Film witzig und schön.
- 2 aber was ich auch irgent wie alls eine lekzion finde. Ist das mann nicht Kinder ärgern sollte.
- 3 das Mädchen mit der Puppe finde ich auch ihr gentwie süß.
- 4 Das der Film allt ist finde ich garnich schlim weil erwar ja auch witzig
- 5 an meisten fand ich lustig mit der Puppe wo sie gesagt hat das in der film gefählt
- 6 was ich in den Film gut fand war das die Frau denn kleinen Mädchen geholfen.
- 7 aber was ich auch witzig fand ist wo das klein Mädchen gemütlich dann weiter gelaufen ist so alls nix Passiert wäre.
- 8 Was ich ihrgent wie spannet fand ist wo sie sich an denn Mädchen rangesch icken hat.
- 9 Was ich auch an witzigsten fand wo sie die Puppe durch die luft gewirbelt haben.
- 10 Was ich Liebe follfand war wo das Mädchen das Baby auf den arm genommen hat
- 11 oder denn Kidnerwagen finde ich hübsch.
- 12 was ich auch cool finde war wo sie sich glangweilt haben oder wo sie grant sind.
- 13 Eins frag ich aber
- 14 wiso ist an anfang Bunte Streifen?
- 15 Und eine frage hab ich noch
- 16 wo? wurde das gedret und welle jahresziet war es
- 17 Für denn wissenshaftler der unsere welt jahre lang err forschen will und neugierig ist.
- 18 von der Pinguin Klasse 4c

Der Text, der dem Auftrag nach als Erzählung⁷², also als ein literater Text zu konzipieren war, fällt durch seine orate Struktur auf. Er ist durch Merkmale bestimmt, die auf Gesprächssituationen ausgerichtet sind (z. B. durch anaphorische Konstruktionen („Was...“) und durch die Quasikonjunktion <wo>). Die Monotonie aufgrund der Wiederholungen und Reihungen lässt auf seine unzulängliche Planung und auf den Verzicht einer kontrollierenden Überarbeitung schließen. So entsteht der Eindruck einer Unkenntnis von Lösungen der Aufgabe einer schriftsprachlichen Textgestaltung. Dieses Bild wird durch die orthographische Analyse des Textes massiv verstärkt (keine Satzmarkierungen; Majuskeln nur bei häufig vorkommenden Wörtern: <Mädchen>, <Puppe>; falsche Getrennschreibungen; keine Konstanz in der Schreibung gleicher Wörter; Fehler bei morphologischen Veränderungen).

Die Analyse des Textes belegt, dass es dem Unterricht nicht gelungen ist, dem Kind in vier Schuljahren Möglichkeiten zur Lösung schriftsprachlicher Aufgaben zu vermitteln. Gründe für den Misserfolg lassen sich aufgrund nur vermuten. Einige Auffälligkeiten der Schreibungen weisen jedoch auf einen Zusammenhang mit den Methoden des Grundschulunterrichts, Schrift am Beginn als „lautgetreu“ zu präsentieren und ergänzend das Memorieren von Merkwörtern zu üben, hin. So können die Schreibungen <alls> und <allt> als Folge einer feinkörnigen lautlichen Analyse dieser Wörter interpretiert werden: Sie können der Wahrnehmung des „geschärften“

⁷² Zu den Merkmalen der Textsorte „Erzählung“ vgl. Müller 2012.

Konsonanten infolge des festen Anschlusses an den Kurzvokal entsprechen. Die Schreibung von <wie> mit <ie> (im Kontrast zu [vi:] in <wiso>, 14) und <ihr> mit <ih> in zwei der drei Varianten von <irgendwie> lassen darauf schließen, dass das Kind sie, weil es die Silben als Wörter abgetrennt geschrieben hat, als „Wortbilder“ reproduziert. Offensichtlich lässt die trainierte Speicherung der Wortschreibungen Fixierungen entstehen, die eine morphologisch-syntaktische Kontrolle der Schreibung ausschließen: Die <ih>-Schreibung markiert Pronomina und <wie> ist eine Konjunktion – ein grammatisches „Orientiertsein“ (Funke/Sieger 2006) hätte zeigen können, dass beide Wörter an den jeweiligen Stellen in den Sätzen diese Funktionen nicht haben können. Möglicherweise hemmt oder verhindert das memorierende Lernen, dem die Grundschule einen sehr breiten Raum gibt (Üben von „Merkwörtern“, Diktatübungen), die Entwicklung einer morphologisch-syntaktischen Aufmerksamkeit.

Gesichertes Regelwissen zeigt das Kind lediglich bei der Schreibung der Reduktionssilben – sie sind ausnahmslos richtig.⁷³ Die übrigen richtigen Schreibungen – nahezu ausschließlich häufig vorkommende Wörter – scheinen Folge einer memorierenden Aneignung von „Wortbildern“ zu sein. Die Grenzen des memorierenden Lernens werden jedoch vor allem dann deutlich, sobald ein lexikalisches Wort morphosyntaktisch verändert wird (<gefählt>, <spannet>, <Liebe voll>, <grant>, <gedret>, <err forschen>).

Die Annahme, dass das Kind ausschließlich auf das Schreiben von Wörtern fixiert ist und wortübergreifende Markierungen gänzlich unbeachtet lässt, wird durch den satzinternen Majuskelgebrauch bestätigt: Es schreibt lediglich die Wörter groß, die häufig vorkommen. Es ist anzunehmen, dass es die Majuskel als Teil des Wortbildes abgespeichert hat (<Mädchen>, <Puppe>, auch <Liebe>, s. <Liebe vollfand>, aber nicht <auf dem arm>, <luft>). Die Konstruktion von Wörtern, deren Schreibungen es offensichtlich nicht gespeichert hat, gestaltet es, so lassen es die Schreibungen vor dem Hintergrund der Instruktionen vermuten, auf die Weise, dass es Laute in der erlernten Weise segmentiert und sie entsprechend seiner (umgangssprachlichen) Aussprache in der erlernten Weise durch Buchstaben repräsentiert (<lekzion>, <spannet>, <welle>/<welche>).⁷⁴

5.4 Resümee

⁷³ Auf den relativ frühen und sicheren Erwerb von Reduktionssilben bei fast allen Kindern (außer der Schreibung der Reime <ern> und <erl>) weisen entsprechende Untersuchungen hin (vgl. Röber 2011; Schmalhofer 2012). Der frühe Erwerb der Markierung mit <e> wird Folge der Häufigkeit der Reduktionssilben und der Regelmäßigkeit ihrer Schreibungen sein.

⁷⁴ Auch hier können die Dopplungen als Markierung der „Schärfe“ der Konsonanten nach Kurzvokalen, nicht als Markierung der prosodischen Gestalt interpretiert werden. Aus den angesprochenen Gründen sind auch Reaktivierungen der Arbeit mit einem „Grundwortschatz“, die in der didaktischen Literatur der letzten Jahre genannt wurden, höchst bedenklich.

Die orthographische Analyse des Textes kann – so ist in Ergänzung der Analysen des Lesens zu resümieren – ebenfalls als ein Beleg dafür gesehen werden, dass eine Gruppe von Kindern im derzeitigen Grundschulunterricht Metawissen aufbaut, das ihr keine Sicherheiten bietet und das für sie nicht korrigierbar ist. Es verhindert – und das ist das Wesentliche – die Entwicklung eines weiterführenden metasprachlichen Wissens. Die Kinder bleiben – im Sinne von Ickelsamer – „blind“ (Grammatica, Bv)“.

Analysen wie diese machen die Notwendigkeit alternativer Konzeptionen überdeutlich. Sie weisen zugleich auf die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der

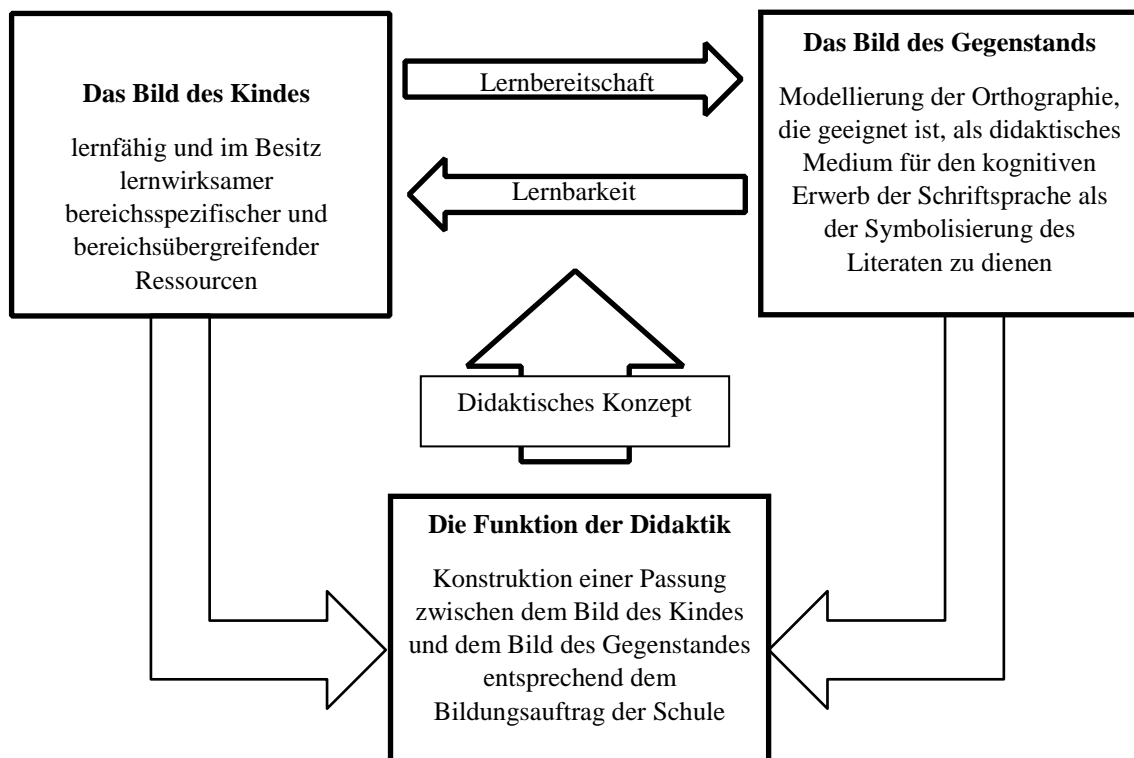
Schriftspracherwerbsforschung als Voraussetzung für alternative Gestaltungen hin: Er hat auch Konsequenzen für die diagnostisch orientierten Analysen der Schülerleistungen:

Orthographisches Wissen zeigt sich nicht ausschließlich als Fähigkeit der Fehlervermeidung, wie es die derzeitigen Diagnosen der „Rechtschreibleistungen“ suggerieren. Vielmehr zeigt es sich in den Möglichkeiten, wie es weiterführend genutzt wird, letztlich also in der zunehmenden Fähigkeit, durch die Nutzung von deklarativem Wissen über die Schrift literate Texte zu gestalten.

6 Entwurf eines Konzepts für einen systematischen schriftsprachlichen Anfangsunterricht

6.1 Prämissen des Entwurfs

Die Bedeutung, die Ickelsamers Didaktik für die Gegenwart hat, liegt – das wurde deutlich – in ihrer Eignung, einen Unterricht konzipieren zu können, der den Kindern Gelegenheit gibt, ausbaufähiges Wissen im Anschluss an ihre Ressourcen zu erwerben. Seine Konzeption ermöglicht es, eine Progression zu gestalten, die das sprachliche Lernen der Kinder gemäß der natürlichen „Neigung“, Kausalitäten herzustellen und nach Erklärungen zu suchen, leitet (s. o.). Sein Konzept von Unterricht zwischen den Polen des Bildes vom Lerner und der Modellierung der Schriftsprache lässt sich in folgender Weise schematisieren:



6.2 Kommentierung des folgenden Entwurfs

Die folgende Tabelle beansprucht, es den Kindern ab ihrer ersten Annäherung an die Schrift zu ermöglichen, dass sie sukzessive die Funktion der Buchstabenfolgen, die sie vorfinden, so zu bearbeiten erlernen, dass sie die Wörter aussprechen können, die geschrieben wurden und dadurch in die Lage kommen, ihre Bedeutung (unter Umgehung der Vagheit des „Assoziierens“, s. Abschnitt 2) zu erschließen. Die Beschreibungen sind auf die Darbietung der Orthographie als ein Instrument, das dem Lesen dient und dabei die graphischen Muster zeigt, die beim Schreiben zu produzieren sind, ausgerichtet. **Vorrangiges Prinzip der Gestaltung des Entwurfs ist das Anliegen, den Schülern von Beginn an die Möglichkeit zu geben, deklaratives Wissen über Wortschreibungen zu erwerben und dessen Einordnung in eine sich allmählich entfaltende Systematik leisten zu können.** Dieses Prinzip bestimmt die jeweiligen strukturellen Begrenzungen der Wortauswahl gemäß den Teilzielen innerhalb der Progression.

Wörter, die für die Gestaltung von Sätzen den jeweiligen Kriterien für die Wortauswahl, die sich durch den Stand innerhalb der Progression ergeben, nicht entsprechen – wie Artikel,

Präpositionen und Pronomina – werden nicht analysiert und sind als „Wortbilder“ zu erlernen. Wörter, die dem peripheren Bereich – also einem Bereich außerhalb des regelhaft systematischen Kernbereichs – zuzuordnen sind (z. B. nicht native Wörter), sollten am Schriftanfang, wenn es darum geht, Systematik darzustellen, vermieden werden, sind ggf. auf Listen (als „Ausnahmen, die die Regel bestätigen“) zu sammeln.

Die folgende Darstellung verzichtet darauf, methodische Umsetzungen⁷⁵, die die derzeitigen didaktischen Konzeptbildungen in starkem Maße bestimmen, anzusprechen sowie Festlegungen eines zeitlichen Rahmens vorzunehmen, da beides – im Gegensatz zu der Darbietung der Systematik des Gegenstands – lerngruppenspezifisch zu gestalten ist. Dass das Lesenlernen dem Schreibenlernen bei jedem Teilziel vorweggeht, entspricht – wie dargestellt – der Verpflichtung, Wissen zu vermitteln, bevor es erwartet wird: Erst wenn die Kinder die Kategorien für die schriftrelevante Analyse von Silben/Wörtern für das Schreiben durch eine strukturierte Konfrontation mit Geschriebenem beim Lesen entwickelt haben, sind sie in der Lage, die Merkmale des Gesprochenen, die durch Buchstaben zu repräsentieren sind, wahrzunehmen.⁷⁶ „Freies Schreiben“, das für Kinder, die es sich zutrauen, unzweifelhaft einen hohen Wert hat, sollte als Schreibexperiment („Wortforscherarbeit“) ermöglicht werden. Es hat jedoch immer einen spielerischen („Als-ob“-) Charakter und sollte auch einen entsprechend marginalen Platz neben dem systematischen Wissenserwerb im Unterricht haben (vgl. Fay, D 1).

Dem Abschreiben ist in dem folgenden Entwurf ein relativ großer Raum zu geben, denn es ist eine intensive Form der Auseinandersetzung mit Geschriebenem. Effektiv ist das Abschreiben für das Lernen vor allem dann, wenn es zur Auseinandersetzung mit dem Bau der Wörter, die Wissen entstehen und automatisieren lässt, beiträgt. Zielführend können dabei Bilder sein, die den Kindern abverlangen, die Strukturierungen der Silben beim Schreiben zu berücksichtigen (vgl. Röber 2011a). Sie lenken die Wahrnehmung der Kinder auf die Wortgrammatik; tragen so dazu bei, Wissen entstehen zu lassen und zu festigen. Generell gilt beim Schreiben, dass das „lautierende Mitsprechen“ beim Schreiben aus den eingangs dargestellten Gründen vermieden werden muss, die gesamte geschriebene Silbe ist – sowohl beim Lesen wie auch beim Schreiben – als Einheit auszusprechen, jegliche andere („zerdehnte“) Artikulation ist kontraproduktiv (s. Abschnitte 2 und 5).

Das Schreiben ist dem Lesen zu Beginn von jedem Teilschritt nachgeordnet. Dem Lesen folgt zunächst eine strukturierende Analyse und Beschreibung der Buchstabenfolgen der Wörter in Abgleich mit dem Gesprochenen, die das deklarative Wissen entstehen lassen. Das Schreiben erhält die Funktion, das Wissen anzuwenden und zu automatisieren. Zu Beginn können

⁷⁵ Methodische Anregungen sowie Materialien sind zu finden in Röber 2011a; 2012; 2014, sowie in großer Nähe zu dem Konzept in Röber 2011a bei Lehker 2010; Düwel o. J. und Mantler o. J.

strukturierende Bilder, die die Wortstrukturen veranschaulichen, und unterschiedliche Kolorierungen die Reflexionsprozesse der Kinder beim Schreiben unterstützen, die graphischen Hilfen sollten jedoch, sobald die Kinder das Wissen über den Wortaufbau erlangt haben, nicht mehr hinzugenommen werden.

Die Arbeit mit Sätzen ermöglicht schon früh eine Thematisierung der Regularitäten der Wortabtrennung (vgl. die didaktischen Anregungen zum Erwerb von Wissen über die Wortabtrennungen in Röber-Siekmeyer 1998). Morphologische Schreibungen sollten immer „Vererbungen“ sein, die von den Kindern auf ihre „Herkunftsformen“ zurückgeführt werden können. Abgesehen von dem Ablauf der Progression, so wie er im Folgenden dargestellt ist und der sich als ein Kontinuum als geeignet erwiesen hat (vgl. Röber 2011), sind alle übrigen Punkte in ihrer zeitlichen Anordnung flexibel.

Der folgende Entwurf macht die Verpflichtung des Unterrichts zu lehren, d. h., den Erwerb von deklarativem Wissen über die Wort- und Satzgrammatik zu ermöglichen, bevor entsprechende Leistungen erwartet werden, zum vorrangigen Prinzip.

6.3 Die Progression innerhalb des Konzeptes

Wortschreibungen

1. Vorbereitung des Lesen- und Schreibenlernens:

- Erlernen der Buchstabenformen,
- Erlernen der Buchstabennamen,
- Erlernen der Wahrnehmung und Produktion von Artikulationsbewegungen, die von Buchstaben in Abgrenzung zu anderen Bewegungen idealisiert symbolisiert werden.

2. Unterrichtung des Lesen- und Schreibenlernens:

- a. Lesen und Schreiben von Trochäen und Einsilbern mit Langvokal im Reim der betonten Silbe ohne Sondermarkierungen (offene Silben (⟨Hüte⟩) und geschlossenen Silben (⟨Hut⟩)) mit folgenden Zielen:
 - Unterscheidung der betonten und unbetonten Silben,
 - Bestimmung der Silbengrenzen im Geschriebenen,
 - Formulierung erster Regularitäten zum Aufbau von Wörtern und Silben.
- b. Lesen und Schreiben von Trochäen und Einsilbern mit Kurzvokal im Reim der betonten Silbe ohne Sondermarkierungen (in geschlossenen Silben: ⟨Hunde⟩, ⟨gelbe⟩, ⟨bunt⟩) mit folgenden Zielen:

- Beschreiben der Differenz zwischen den beiden Wortgestalten im Gesprochenen und Geschriebenen,
 - Erweiterung der Formulierung von Regularitäten.
- c. Lesen und Schreiben von trochäischen Schärfungsschreibungen als Wörter mit einer notwendigen Sondermarkierung (⟨Bälle⟩, ⟨schnelle⟩, ⟨schwimmen⟩) mit folgenden Zielen:
- Beschreiben der Differenz zwischen den drei Wortgestalten,
 - Erweiterung der Formulierung von Regularitäten.
- d. Lesen und Schreiben von regelbasierten Formen mit weiteren Sondermarkierungen (Dehnungs-h: ⟨wohnt⟩, silbentrennendes h: ⟨gehen⟩, r-Schreibung im Endrand: ⟨Torte⟩, i-Schreibung, s-Schreibung) mit dem Ziel des Erkennens der jeweiligen Regularitäten.

Satz-/Text-Schreibungen

1. Lesen und Schreiben von Sätzen mit ganzheitlich zu lernenden Funktionswörtern (Artikel, Präpositionen, Pronomen, Partikel) und mit morphologischen Formen, die als Ableitungen von den erlernten Wortformen erkannt werden:
 - „Vererbungen“ der Sondermarkierungen im Rahmen der morphologischen Konstantenschreibungen von Wörtern mit Schärfungs- und Dehnungsmarkierung: ⟨Ball⟩, ⟨schnell⟩, ⟨schwimmt⟩, ⟨wohnen⟩,
 - andere Formen morphologischer Schreibungen (Auslautverhärtung: ⟨Hund⟩, Umlautschreibung: ⟨Hände⟩, s-Schreibung, Präfix- und Suffixschreibungen: ⟨verliebt⟩,⟨neblig⟩).
2. Manipulationen von Sätzen:
 - Erkennen von Wortgrenzen durch Umstellungen, Ersetzungen und Einfügungen sowie dem Erwerb von Wissen über den Bau nominaler Gruppen, Getrennt- und Zusammenschreibung),
 - Erkennen der Regularitäten des Satzbaus unter Nutzung der Darstellung der topographischen Felder⁷⁷,
 - Erkennen des Aufbaus nominaler Gruppen mit dem orthographischen Ziel, die Regularitäten zur Großschreibung zu erlernen.

(Vgl. Röber 1998; 2011a; 2013; 2015)

⁷⁷ Die topographischen Felder sind ein Beispiel für den regulären Aufbau (einfacher) Sätze im Deutschen: Sie zeigen seine Gliederung durch die Verbklammer, die den Satz in drei Felder teilt: das Vorfeld, dem das konjugierte Verb (Verb I) folgt, dem Mittelfeld, dem der zweite Teil der Verbklammer (Verb II) folgt, und dem Nachfeld (in der Regel im Geschriebenen nicht oder durch einen Nebensatz usw. besetzt): ⟨Meine Mutter/kauft/heute viele Süßigkeiten im Supermarkt/ein/, weil ich morgen Geburtstag habe.⟩ (vgl. Weinrich 1993, für die didaktische Nutzung vgl. Röber 2013).

7 Ein bildungspolitisches Resümee

7.1 Folgen des Verlustes der grammatischen Didaktik des Lesen- und Schreibenlernens

Der hier entwickelte Entwurf eines Konzeptes zum schriftsprachlichen Anfangsunterricht steht im Kontrast zu den derzeit vorwiegend empfohlenen und praktizierten Konzepten: Er leitet seinen Anspruch auf die Befähigung, größeren Gruppen von Kindern den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechend Lesen und Schreiben zu lehren, von einer systematischen, kognitiv zu erarbeitenden Modellierung des Gegenstands ab. Diese ermöglichen es den Kindern, ausgehend von ihren Ressourcen, sich die Zusammenhänge für das Lesen- und Schreibenlernen durch die unterrichtlich präsentierte Folge der Teilziele kausal erschließen zu können. Die Gestaltung des Konzepts folgt der Didaktik Ickelsamers. Nicht zuletzt der Erfolg der Alphabetisierung in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts, der von der sprachhistorischen Forschung mit den sprachlichen Veränderungen in dieser Zeit, der „Demotisierung“ der Schrift, und der an der linguistischen Diskussion angelehnten Didaktik begründet wird (vgl. Gieseke 1992; Maas 2011; Velten 2012; Habermann 2013), rechtfertigt diese Orientierung als Grundlage für eine Konzeptbildung für die Gegenwart, in der das Projekt Alphabetisierung bei weitem noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Grotelüsch 2011).

Eine weitere Legitimation erhält die Übernahme aufgrund der Bestätigung seiner didaktischen Positionen durch aktuelle Ergebnisse der Disziplinen, die bei der Gestaltung didaktischer, insbesondere sprachdidaktischer Konzepte zu berücksichtigen sind:

- So bestätigt die Spracherwerbsforschung seine Darstellung der Grenzen der Analysefähigkeit vorschulischer Kinder, die durch die Bindung an sensorisch Wahrnehmbares, die allein ein natürliches, spontanes Lernen ermöglicht, gegeben sind (vgl. Ferreiro 1982; Goswami/Bryant 1984; Karmiloff-Smith 1992). Daraus folgt die Verpflichtung für den Unterricht, das abstrahierende Lernen zur Wahrnehmung der Merkmale der schriftrelevanten Segmente und ihrer Zusammenhänge durch Wissenserwerb über das Lautung-Schrift-Verhältnis auf der Basis der Ressourcen der Kinder zu unterstützen (vgl. Bredel, C 1; Müller, B 2; Haueis, A 7; Maas, B 1; Hinney 2010; Noack 2010; Knobloch 2006).
- Die aktuelle Schriftforschung und Schrifterwerbsforschung bestätigt Ickelsamers Darstellung der Funktion der Orthographie des Deutschen, für das Lesen grammatische Einheiten – Wörter, Sätze und Texte – zu markieren (vgl. Bredel, C 1; Maas, B 1; Caravolas 1993; Enders 2007). Von zentraler Bedeutung für die analytischen Prozesse am Schriftanfang gilt damals wie heute die Silbe (vgl. ebd.; Treiman 1985). Da sie aufgrund ihrer Bildung den Kindern bei sprachlichen Analysen spontan wahrnehmbar ist und ihnen schon vor dem

Schrifterwerb zur Verfügung steht, gilt es als die Aufgabe – und Möglichkeit – der Didaktik, die Kinder an den prosodischen Differenzen der Silben, die die Schrift markiert, in die Systematik der Sprache und der Schrift einzuführen (vgl. ebd.; Röber 2011a).

- Eine weitere Bestätigung findet Ickelsamers Didaktik durch Übereinstimmungen mit Ergebnissen der Kognitionswissenschaft, die ebenso wie er die Systematik des Lernens als Basis für erfolgreiches Lernen herausstellt und der Lehre in diesem Zusammenhang eine große, für viele Kinder die entscheidende Bedeutung zuweist (vgl. Neubauer/Stern 2007; Goswami 2001; Artelt 2004).
- Durch die Bindung der Kinder an die Lernmöglichkeiten und an die Angebote des Umfelds erhält das Lernen eine soziale Verankerung, die dem Unterricht aus soziologischer Perspektive heute (wieder) – wie Ickelsamer – sozialpolitische Verantwortung zuschreibt (vgl. Allmendinger 2012; Baumert 2001; Groos 2015; Hartmann 2013; Kaube 2015; Liessmann 2014; Maaz 2011; 2014; Mafaalani 2012; Stromeier 2012).

Angesichts der zahlreichen Parallelen zwischen der Didaktik in den Anfängen des 16. Jahrhunderts, dem Beginn der Frühen Neuzeit, die als die Wiege der Demokratie in Deutschland bezeichnet wird, und den Prinzipien, auf denen der Bildungsauftrag der Schule der Gegenwart beruht, entsteht die Frage, welche Ursachen sich für den Verlust der Didaktik Ickelsamers finden lassen. Eine soziolinguistische Antwort, die Maas gibt (vgl. Maas 2011), verweist auf die bildungspolitischen Auswirkungen der Veränderungen der politischen Ordnung im deutschsprachigen Raum infolge der Reformation seit der Mitte des 16. Jahrhunderts. Sie führten zur Stärkung der Staatsmacht. Diese etabliert ihre Positionen durch die Vergrößerung der staatlichen Einflussnahme und Kontrolle, nicht zuletzt auch durch die Einrichtung von Schulen (vgl. auch Velten 2012). Die Verhältnisse in diesen Schulen, den „Elementarschulen“ für das Volk (neben denen eine private „höhere“ Bildung für die Kinder des Adels, später auch des Bürgertums erhalten blieb) unterschieden sich von denen in den Schulen zu Ickelsamers Zeit vielfach. Denn mit dem Anwachsen der Schülerzahlen wurde eine stärkere Institutionalisierung, vor allem eine größere Rekrutierung von Lehrern notwendig. Sie hatten nicht mehr – wie zu Ickelsamers Zeiten mehrheitlich – eine philologische Ausbildung und zeichneten sich häufig lediglich durch ihre Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, aus. Mit diesen Veränderungen erhielt die Schule, daher auch die Durchführung der Alphabetisierung, eine andere Funktion und eine andere Gestaltung: Während das Lesen- und Schreibenlehren zu Beginn des 16. Jahrhunderts – revolutionär – auf eine Autonomisierung aller Menschen ausgerichtet war, bestand die Zielsetzung der staatlich kontrollierten Schulen in einer christlich-gehorsamen Erziehung. Mit der Veränderung der Werteorientierung des Unterrichts war für die Elementarschulen die Konstruktion eines Kinderbildes verbunden, das der

Legitimierung des disziplinierenden Unterrichts diene: das Kind als ein Mangelwesen, dem aufgrund seiner Defizite mit „einfachen“, „kindgemäßen“ Formen im Unterricht zu begegnen sei. „Einfach“ wurde jetzt (im Gegensatz zu Ickelsamers Definition von „einfach“ und „leicht“ als unterste Stufe einer zunehmend komplexer werdenden, kognitiv zu erarbeitenden Progression) definiert als eine Reduzierung kognitiver Ansprüche aus der Perspektive der Schriftkundigen: Als „leicht“ galt Lesen als lineare Synthese gemäß der Buchstabenfolge. **So entstanden für die Hinführung zur Schrift die vermeintlichen Simplifizierungen, die Buchstaben als Symbole von „Lauten“ und Wörter als lineare „Lautketten“ darstellten – Simplifizierungen, deren Problematik von den für diese Konzeptionen Verantwortlichen durchaus gesehen und die für den Unterricht „höherer“ Schulen abgelehnt wurden.**⁷⁸

Parallel zu der didaktischen Entwicklung – diese dadurch nicht nur tolerierend, sondern sogar stützend – beschreibt Maas einen gleichzeitig stattfindenden Verlust der grammatikalisierenden Betrachtung der Orthographie seitens der philologischen Wissenschaft. Sie thematisierte Schrift in den vergangenen vier Jahrhunderten vorwiegend lediglich dann, wenn staatlicherseits unterrichtsbezogene Reformen für die „höhere“ sprachliche Erziehung angefragt wurden. Als symptomatisch für den Verlust der Wahrnehmung der Orthographie als ein graphisches System, das leserorientiert grammatische Strukturen repräsentiert, sieht Maas die Bestrebungen der Linguistik seit dem Ende des 17. Jahrhunderts, Wörterbücher zu veröffentlichen, denn mit ihnen erfuhr die kasuistisch reduzierte, unsystematische Sichtweise von Orthographie als Wortschreibung und – in ihrer Folge – die Notwendigkeit, sich memorierend „Wortbilder“ für das Lesen- und Schreibenlernen anzueignen, einen fachlichen Segen (vgl. auch Noack, A 3; Mattes, A 2). Mit der gleichen Tendenz wirkten die Reformversuche von der Vergangenheit bis in die Gegenwart, die primär durch Bestrebungen, eine „Lauttreue“ der Schrift zu verstärken, gekennzeichnet waren – dadurch die Systematik, die sich im 16. Jahrhundert entwickelt hatte, teilweise sogar deregulierten.

Als eine Folge dieser Entwicklung kann gesehen werden, dass heute Anfängerleistungen aus der Perspektive der Wissenden betrachtet und diagnostiziert werden. So kritisiert Knobloch die Spracherwerbsforschung – prinzipiell auch die Schrifterwerbsforschung, da er den Schrifterwerb als die „letzte und radikalste“ Stufe des Spracherwerbs bezeichnet (vgl. Knobloch 2007, 127) – die Problematik einiger Positionen der Forschung, die die Leistungen der Kinder aus der Perspektive der Sprach- und Schriftkundigen diagnostizieren. Sie betrachten sie „durch die Brille [...] des fix und fertigen, von Linguisten beschriebenen und modellierten

⁷⁸ Vgl. den Hinweis von Maas (2011, 32) auf die didaktischen Reflexionen von Melanchthon und Comenius im 16. und 17. Jahrhundert sowie auf die Stiehlschen Regulativen im 19. Jahrhundert, die nach der Revolution von 1848, für die der Kaiser vor allem Lehrer verantwortlich machte, das Verbot einer grammatischen Ausbildung der Lehrer vorsahen.

Sprachsystems [...] gewissermaßen ‚vom Ende zum Anfang‘ “. Dabei würde den Kindern die Fähigkeit, gleiche Strukturierungen wie die Wissenden vorzunehmen, „untergeschoben“: „Man unterstellt dem ‚Gegenstand‘ des Erwerbsprozesses bereits in der vom Wissenschaftler analysierten Form, was eigentlich, wie man zu begreifen beginnt, nur dann überhaupt einen Sinn hat, wenn zusätzlich auch die Prämissen und Axiome des Nativismus als richtig akzeptiert werden“ (ebd., 120). So beschreibt er die Erwerbsforschung als gefangen in der Klammer der Individualpsychologie auf der einen Seite, der linguistischen Systematik auf der anderen, die beide für Aporien der Forschung verantwortlich wären. Er bezeichnet sie als „siamesische Zwillinge“, deren Trennung beide nicht überleben würden: „Die Frage ist, wie man aus den Aporien herauskommt“, weitergehend, „wie entwickelt das Kind in Kooperation mit seiner Umgebung die Fähigkeit, erfolgreich an der sprachlichen Kommunikation teilzunehmen?“ (ebd., 121).

Diese Kanalisierung der didaktischen und der fachwissenschaftlichen Betrachtung von Schrift hatte soziologische und politische Auswirkungen: Die Trennung zwischen der Unterrichtung der Kinder des Volkes in den Elementarschulen von der der Kinder „höherer“ Stände in den „höheren“ Schulen mit den unterschiedlichen Zielsetzungen und Didaktiken trug zu der Festigung der sozialen Differenzen bei. Mit dem Verlust der kompensatorischen Anstrengungen der Pionierzeit durch eine Didaktik, die mit der Alphabetisierung auch die Chance einer kognitiv ausgerichteten Autonomisierung aller, die lernen wollten, anstrebte, verlor sich auch die Möglichkeit, sich mit dem Lesen literate sprachliche Formen anzueignen, dadurch den Zugang zur „Schriftkultur“ (Maas) zu erlangen. An der sozialen Ungleichheit der Verteilung der Bildungschancen hat auch die Einführung der Grundschule 1920, der bildungspolitische Beitrag zur Demokratisierung am Beginn der Weimarer Republik, nicht grundsätzlich etwas ändern können: Noch heute haben, wie vielfach durch PISA und Nachfolgeuntersuchungen belegt, vorwiegend die Kinder, die die Chance haben, in Familien aufzuwachsen, in denen schon vorschulisch symbolisiertes und abstrahierendes Lernen gefördert wird, keine Mühe, sich die Schrift anzueignen und mit der Schriftaneignung Denkstrukturen aufzubauen, die eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (vgl. Baumert 2001; Bos 2003; Artelt 2004; Ammendinger 2012; Hartmann 2013; Vodafone 2014; Bertelsmann 2014).

Dieses empirische Ergebnis bedarf allerdings einer präzisierenden Ergänzung: Sie betrifft die Kinder, die ebenfalls erfolglos bleiben, obwohl sie in Familien aufwachsen, von denen anzunehmen ist, dass sie eine hinlängliche Vorbereitung auf den Umgang mit der Schrift ermöglichen. Diese Kinder erhalten häufig eine außerschulische Hilfe, weil ihre Eltern in der Lage sind, sie zu organisieren und zu finanzieren. So lässt sich die Geschichte des Legastheniebegriffs als die Geschichte des „bürgerlichen“ Umgangs mit dem schulischen

Versagen von Kindern aus bildungsbewussten Familien beschreiben (vgl. Bühler-Niederberger 1993; 2006).

Angesichts des staatlichen Bildungsauftrags, nach dem die kompensatorischen Aufgaben, die der Schule zufallen, wirksam auszugestalten sind, ist es nicht verwunderlich, dass die zahlreichen Kritiken des derzeitigen Unterrichts der vergangenen zehn Jahre Verbindungen zwischen den reformpädagogisch verstandenen Ausrichtungen des Unterrichts als „kindgemäß“ und den geringen schriftsprachlichen Erfolgen sozial bestimmbarer Kindergruppen herstellen. So sieht der Germanist und Soziologe Kaube eine wesentliche Ursache der Bildungskrise „darin, dass wir uns, um Schwierigkeiten zu umgehen und Härten zu vermeiden, Bildung als etwas Leichtes, mittels didaktischer Tricks [...] leicht zu erwerben[des] vorstellen“ (Kaube 2015, 17). Die Kognitionswissenschaftler Neubauer und Stern machen „die kapitalen Fehler der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre“ mit ihrer Reduzierung von Übungsphasen im Unterricht für die derzeitige Misere mit verantwortlich (vgl. Neubauer/Stern 2007, 175, vgl. auch schon Oelkers 1996). Der Philosoph Liessmann benennt konkret die Lehre des sprachlichen Anfangsunterrichts als Beleg für Formen der „Unbildung“ in der Schule: Schreiben „nach dem Gehör! Schreiben wie man spricht, ohne dabei korrigiert zu werden: das Ende der Orthographie [...] Jeder, wie er will, und wer gar nicht will, kann am Ende weder lesen noch schreiben“ (Liessmann 2014, 131). Liessmann wie auch Maas (2011), Hartmann (2013) und andere interpretieren anlässlich der Frage, weshalb es nach 500 Jahren der Bestrebungen einer Demokratisierung in Deutschland und einer fast 70jährigen durchgängig demokratischen Staatsform in Deutschland nicht gelungen ist, das Fundament der Chancengleichheit, die Alphabetisierung aller, stärker durchzusetzen. Sie sehen die Entwicklung als Ausdruck der „Interessen jener [...], die kein Interesse an gebildeten Menschen haben“ (Liessmann 2014, 131).

Angesichts der Parallelen, die der Vergleich beider Epochen – bei allen Differenzen – darstellen lässt, ist es nicht verwunderlich, dass diese Bezeichnung der Ursache für die Ungleichheit der Bildungschancen mit der, die Ickelsamer angibt, übereinstimmt:

„Der lust aber und nutz dieser [Lese-] kunst/ist so groß/das es gleich ein wunder/wie sie so wenig leut lernen unn können/dann was will man doch einer solchen kunst vergleichen/durch welche man alles in der welt erfahren/wissen/unn ewig mercken unn behalten/auch von andern/wie fern die von uns sein/one personliche beiwesung/zuwissen thun kan? Ich geschweig viler andrer nutzbarkeyt/die in allen leben unn standen hieraff volgt“ (Die rechte weis, Aiiij)

„Wie man aber die Buchstaben recht nennen soll/ist nicht bei vielen im brauch/unnd wissens auch viel nicht/**die es aber wissen/die sind so gern allein gelert/damit geacht**

und gesehen/das sie es niemand getreulich lernen/unn behaltens um in ihren schulen und köpfen. Ich hals aber für ein sehr nütz ding/wenn diese kunst wider zu jren rechten brauch keme und allen bekannt würde. Es were auch ein nütze übung zu anderer geschickligkeit/wenn man in diser und andern leeren aus dem rechten grund studirete“ (ebd. Aij, Hervorhebung C. R.).⁷⁹

Eingangs habe ich diesen Beitrag als einen Anstoß, den Blick der schriftsprachdidaktischen Forschung für die Aufgaben des Anfangsunterrichts zu erweitern, bezeichnet. Die Dimensionen, die mit einer Veränderung des Blicks in der hier angesprochenen Weise sichtbar werden, verweisen diejenigen, die ihm folgen, auf eine große Anzahl von Fragen, die noch nicht beantwortet sind, weil sie bisher noch nicht gestellt wurden. So kommt auf die sprachdidaktische Forschung, will sie wieder zu den Zielsetzungen ihre Anfänge zurückkehren, ein Doppeltes zu: neue Fragestellungen zu entwickeln und sich um deren Beantwortung aus veränderten Perspektiven zu bemühen. Eine umfangreiche, aber nicht zu umgehende Aufgabe angesichts der derzeitigen Situation in den Schulen sowie angesichts der Aussicht, Antworten finden zu können.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta: Schulaufgaben: Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München: Pantheon-Verlag 2012
- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Julius-McElvany, Nelle/Peschar, Jules: Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen: Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD 2004
- Bartnitzky, Horst: Sprachunterricht heute: Sprachdidaktik, Unterrichtsbeispiele, Planungsmodelle. Berlin: Cornelsen Scriptor. 4. Aufl. 2006
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske Budrich 2001
- Bertelsmann: Youth and Education. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2014. Online unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Infomaterialien/IN_education_brochure_2014.pdf (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Birk, Elisabeth/Häffner, Sonja: Was ist phonologische Bewusstheit? Schrifttheoretische Analyse einer psychologischen Fragestellung. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Geschriebene Sprache: Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen. Heidelberg: Mattes 2005, 145–162
- Bos, Wilfried/Schwippert, Knut (Hrsg.): Schul- und Bildungsforschung: Diskussionen, Befunde und Perspektiven; Festschrift für Wilfried Bos. Münster u.a.: Waxmann 2013

⁷⁹ „Die Lust an dieser [Lese-]kunst und ihr Nutzen sind so groß, dass es ein Wunder ist, dass sie nur so wenige Leute können. Denn was will man mit so einer Kunst vergleichen, durch die man alles in der Welt erfahren, wissen und für ewig behalten und sich merken kann, auch [das] von Anderen, wie fern sie auch von uns sein mögen, ohne persönliche Anwesenheit und mündliche Information, gelernt werden kann? Ich schweige über viele andere Nützlichkeiten, die daraus für alle Leben und Stände folgen.“ „Wie man aber die Buchstaben richtig nennen [nutzen] soll, ist nicht bei vielen bekannt und wissen nicht viele. **Die es aber wissen, die sind gern allein gelehrt, dafür geachtet und beachtet, so dass sie es niemandem genau lehren und es in ihren Schulen und Köpfen behalten.** Ich halte es aber für ein sehr nützliches Ding, wenn diese Kunst wieder zu ihrem richtigen Gebrauch käme und allen bekannt würde. Es wäre auch eine nützliche Übung für weitere Geschicklichkeiten [Fähigkeiten], wenn man diese und andere Lehren richtig studiert.“

- Brady, Susan A.: Access to syllable structure in language and in learning. In: Read, Charles (Hrsg.): Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman. Hillsdale, NJ u.a.: Erlbaum 1991, 119–124
- Bredel, Ursula: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn u.a.: Schöningh. 2. Aufl. 2013
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina: Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke 2011
- Bredel, Ursula/Noack, Christina/Plag, Ingo: Morphologie lesen: Stammkonstanzschreibung und Leseverstehen bei starken und schwachen Leser/innen 2013. Online unter https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Anglistik/Anglistisches_Institut/Dokumente/HP-data-ext/Ingo_Plag/Publications/Morphologie_lesen.pdf (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Bühler-Niederberger, Doris: Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung, Leske + Budrich, Opladen 1991
- Caravolas, Marketa: Language-Specific Influences of Phonology and Orthography on Emergent Literacy. In: Altarriba, Jeanette (Hrsg.): Cognition and culture: A cross-cultural approach to cognitive psychology. Amsterdam u.a.: North-Holland 1993, 177–205
- Dehaene, Stanislas: Lesen: De größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. München: btb 2012
- Eckert, Thomas/Stein, Mareike: Untersuchungen zum orthographischen Wissen von HauptschülerInnen. In: Bredel, Ursula (Hrsg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004, 123–161
- Ehri, Linnea C.: How Orthography Alters Spoken Language Competencies in Children Learning to Read and Spell. In: Downing, John A. (Hrsg.): Language awareness and learning to read. New York u.a.: Springer 1984, 119–147
- Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. Stuttgart u.a.: Metzler 4. Aufl. 2013
- Eisenberg, Peter: Duden - Die Grammatik. Mannheim u.a.: Dudenverlag. 7. Aufl. 2005
- Enders, Angela: Der Verlust von Schriftlichkeit: Erziehungswissenschaftliche und kulturtheoretische Dimensionen des Schriftspracherwerbs. Berlin u.a.: Lit 2007
- Feilke, Helmuth: Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233 (2012), 4–13
- Ferreiro, Emilia/Teberosky, Ana: Literacy before schooling. Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books 1982
- Funke, Reinold: Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens - eine metaanalytische Bestandsaufnahme. Didaktik Deutsch 36 (2014), 21–41
- Funke, Reinold/Sieger, Jasmin: Die Nutzung von orthographischen Hinweisen auf syntaktische Strukturen und ihre Bedeutung für das Leseverstehen. In: Didaktik Deutsch 26 (2009), 31–53
- Giesecke, Michael: Sinneswandel, Sprachwandel, Kulturwandel: Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1992
- Goswami, Usha/Wengenroth, Matthias: So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Bern u.a.: Hans Huber 2001
- Goswami, Usha/Bryant, Peter: Phonological Skills and Learning to Read. Hillsdale: N.J. Lawrence Erlbaum. 3. Aufl. 1994
- Groos, Thomas/Jehles, Nora: Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern: Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. 3. Aufl. 2015. Online unter https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/03_Werkstattbericht_Einfluss_von_Armut.pdf (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Grotelüsch, Anke/Riekman, Wibke: LEO. Level One Studie 2011. Online unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/10/2011-Sept-leo.-f%C3%BCr-Weltalphabetisierungstag.pdf> (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Günther, Hartmut: Phonographisches Lesen als Kernproblem der Dyslexie. In: Weingarten, Rüdiger/Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1998, 98–115
- Habermann, Mechthild: Lesenlernen in der frühen Neuzeit. Zum Erkenntniswert der ersten volkssprachlichen Lehrbücher. In: Rühr, Sandra/Kuhn, Axel (Hrsg.): Sinn und Unsinn des Lesens: Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart. Göttingen: V&R, Unipress 2013, 99–120
- Häffner, Sonja: Universalien der Schrift und Schriftverarbeitung: Zu den schrifttheoretischen Prämissen psychologischer Lesemodelle. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang 2009

- Hartmann, Michael: Soziale Ungleichheit - kein Thema für die Eliten?. Frankfurt u.a.: Campus-Verlag 2013
- Hinney, Gabriele: Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht: Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In: Bredel, Ursula/Hinney, Gabriele/Müller, Astrid (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch - didaktisch - empirisch. Berlin u.a.: de Gruyter 2010, 47–100
- Ickelsamer, Valentin: Die rechte weis auff's kuertzist lesen zu lernen. In: Fechner, Heinrich (Hrsg.): Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts, mit einer bisher ungedruckten Abhandlung über Valentinus Ickelsamer von Friedrich Ludwig Karl Weigand. Hrsg. von Heinrich Fechner. Repr. Nachdr. d. Ausg. Berlin 1882. Hildesheim u.a.: Olms 1534/1972
- Ickelsamer, Valentin: Eine Teütsche Grammatica. In: Fechner, Heinrich (Hrsg.): Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts, mit einer bisher ungedruckten Abhandlung über Valentinus Ickelsamer von Friedrich Ludwig Karl Weigand. Hrsg. von Heinrich Fechner. Repr. Nachdr. d. Ausg. Berlin 1882. Hildesheim u.a.: Olms 1537/1972
- Ickelsamer, Valentin: Ein Teütsche Grammatica. In: Müller, Johannes (Hrsg.): Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha: Thienemann 1534/1969
- Jordan, Peter: Leyenschul. In: Fechner, Heinrich (Hrsg.): Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts mit einer bisher ungedruckten Abhandlung über Valentinus Ickelsamer von Friedrich Ludwig Karl Weigand. Hrsg. von Heinrich Fechner. Repr. Nachdr. d. Ausg. Berlin 1882. Hildesheim u.a.: Olms 1533/1972
- Karmiloff-Smith, Annette: Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. Cambridge, Mass. u.a.: MIT Press 1992
- Kaube, Jürgen: Im Reformhaus: Zur Krise des Bildungssystems. Springe: zu Klampen 2015
- Kohler, Klaus: Is the syllable phonological universal? In: Journal of Linguistics 2 (1966), 207–208
- Lehker, Marianne: Flüssig lesen lernen mit Speedy. München: Brigg 2010
- Liebermann, Isabelle/Shankweiler, Donald: Phonology and beginning reading: A Tutorial. Learning to read: Basic research and its implications. Hillsdale: N.J. Lawrence Erlbaum 1985
- Liebermann, Isabelle/Shankweiler, Donald/Fischer, William/Carter, Bonnie: Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. In: Journal of Experimental Child Psychology 18 (1974), 201–212
- Liessmann, Konrad Paul: Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung; eine Streitschrift. Wien: Zsolnay 2014
- Lindner, Gerhard: Der Sprachbewegungsablauf: Eine phonetische Studie des Deutschen. Berlin: Akademie Verlag 1975
- Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992
- Maas, Utz: Graphem-Phonem-Korrespondenzen und die Vermeidung der Silbenstruktur. In: Sprachwissenschaft 20 (1995), 207–221
- Maas, Utz: Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2. Aufl. 2006
- Maas, Utz: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: V&R Unipress 2008
- Maas, Utz: Zur Geschichte der deutschen Orthographie. In: Bredel, Ursula (Hrsg.): Weiterführender Orthographieverwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2011
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Neumann, Marko (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. In: Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft 24 (2014)
- Maaz, Kai/Baeriswyl, Franz/Trautwein, Ulrich: Herkunft zensiert? Vodafone Stiftung 2011. Online unter [https://www.vodafonestiftung.de/alle_publicationen.html?&no_cache=1&tx_newsjson_pi1\[showUid\]=44&cHash=77c9bde76786dbdff61bdb720d3dff8c](https://www.vodafonestiftung.de/alle_publicationen.html?&no_cache=1&tx_newsjson_pi1[showUid]=44&cHash=77c9bde76786dbdff61bdb720d3dff8c) (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Mafaalani, Aladin el: BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS 2012.
- Mantler, Otto: Zauberhaus der Silben o.J. Online unter <http://lese kino.com/zauberhaus.html> (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Miller, P./Limber, J.: The acquisition of consonant clusters: A paradigm problem. Boston: University 1985
- Müller, Claudia: Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie: Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2012

- Müller, Johannes: Vorwort. In: Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachigen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. III-VI. Hildesheim/New York: Georg Olms Verlag 1882/1969
- Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth: Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: Deutsche Verlags-Anstalt 2007
- Noack, Christina: Die Leistung schriftsprachlicher Strukturen für den Dekodierprozess. In: Bredel, Ursula/Hinney, Gabriele/Müller, Astrid (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch - didaktisch - empirisch. Berlin u.a.: de Gruyter 2010, 47–100
- OECD: Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2012 Problem Solving 2014
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München: Beltz Juventa 1996
- Rautenberg, Iris: Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2012
- Read, Charles: Pre-school children's knowledge of English phonology. In: Harvard Educational Review 41 (1971), 1–34
- Reichen, Jürgen: Hannah hat Kino im Kopf: die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg: Heinevetter. 5. Aufl. 2008
- Röber, Christa: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011a
- Röber, Christa: Ermittlung rechtschreiblicher Kompetenz. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2011b, 509–545
- Röber, Christa: Die Orthographie als Lehrmeisterin im Spracherwerb. Zur didaktischen Bedeutung des Orthografieerwerbs im DaZ-Unterricht für die Aneignung sprachlicher Strukturen. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Deutsch als Zweitsprache 2012
- Röber, Christa/Fuchs, Mechthild: Wo ist der Fuchs. Lieder zu Sprachförderung und Spracherwerb in der Grundschule. Stuttgart: Klett 2014
- Röber, Christa/Olfert, Helena: Die Bedingungen für ein erfolgreiches Arbeiten mit Silben beim Lesen- und Schreibenlernen. Chancen und Grenzen der Konzepte der neuen Silbenfibel. 2010. Online unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/roeber/publikationen/eigene/ABC-der_Tiere_Sch%C3%B6gggl.pdf (letzter Zugriff 04.03.2015)
- Röber-Siekmeier, Christa: DEN SCHBISERIN NAS. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt am Problem der Wortabtrennungen. In: Weingarten, Rüdiger/Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Schneider 1998, 116–150
- Röber-Siekmeier, Christa: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode; ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2. Aufl. 2011
- Röber-Siekmeier, Christa/Pfisterer, Katja: Silbenorientiertes Arbeiten mit einem leseschwachen Zweitklässler. Begründung und Beschreibung einer nicht buchstabenorientierten Unterrichtsfolge zum Lesenlernen. In: Weingarten, Rüdiger/Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1998, 36–61
- Röber-Siekmeier, Christa/Topinke, Doris (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002
- Schmalhofer, Helen: Das linguistische Wissen der Kinder am Anfang des Schrifterwerbs. Untersuchung zur Aneignung der Schrift im 1. und 2. Schuljahr unter Berücksichtigung phonetisch-phonologischer Modellierungen 2010. Online unter <http://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/369> (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Schründer-Lenzen, Agi: Schriftspracherwerb und Unterricht: Bausteine professionellen Handlungswissens. Opladen: Leske Budrich 2004
- Selkirk, Elisabeth: The syllable. In: Van der Hulst, Harry (Hrsg.): The structure of phonological representations (Part II). Dordrecht: Foris Publ 1982, 337–383
- Siekmeier, Anne: Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten: Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen 2013. Online unter http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5586/pdf/Diss_Siekmeier_Phil.pdf (letzter Zugriff 09.12.2014)

- Sievers, Eduard: Grundzüge der Phonetik: Zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. Leipzig: Breitkopf & Härtel. 5. Aufl. 1901
- Sliwka, Anne/Frank, Susanne: Familie schafft Chancen: Warum das Zuhause für den Bildungserfolg entscheidend ist und wie Eltern bei der Lernbegleitung ihrer Kinder gestärkt werden können. Vodafone Stiftung 2011. Online unter [https://www.vodafonestiftung.de/alle_publicationen.html?&no_cache=1&tx_newsjson_pi1\[showUid\]=48&cHash=eabe27cf1f8f4e26ccd73e4191d05b36](https://www.vodafonestiftung.de/alle_publicationen.html?&no_cache=1&tx_newsjson_pi1[showUid]=48&cHash=eabe27cf1f8f4e26ccd73e4191d05b36) (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Spiekermann, Helmut: Silbenschnitt in deutschen Dialekten. Tübingen: Niemeyer 2000
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk: Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren?. In: Plewnia, Albrecht/Witt, Andreas (Hrsg.): Sprachverfall? Dynamik - Wandel - Variation. Berlin u.a.: De Gruyter 2014, 353–372
- Stephani, Heinrich: Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode Kindern das Lesen zu lehren. Erlangen: Palm 1803
- Strohmeier, Klaus Peter/Gehne, David H./Groos, Thomas/Jehles, Nora: Die fachliche Begleitforschung: Konzept und erste Ergebnisse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. 2. Aufl. 2014. Online unter https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/77_Kein_Kind_zuruecklassen/Werkstattbericht_02_Konzept_der_Begleitforschung_A5_zweis_GESAMT_final.pdf (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Süßlin, Werner: Hindernis Herkunft: Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland. Vodafone Stiftung 2013. Online unter [https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html?&no_cache=1&tx_newsjson_pi1\[showUid\]=30&cHash=e2270fb5104907e5c3be9121af72e237](https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html?&no_cache=1&tx_newsjson_pi1[showUid]=30&cHash=e2270fb5104907e5c3be9121af72e237) (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Thomé, Günther: Orthographieerwerb: Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt am Main u.a.: Lang 1999
- Thomé, Günther: ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie. Oldenburg: Institut für Sprachliche Bildung. 3. Aufl. 2014
- Tophinke, Doris/Röber-Siekmeyer, Christa (Hrsg.): Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002
- Topsch, Wilhelm/Jürgens, Eiko (Hrsg.): Grundkompetenz Schriftspracherwerb: Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen. Weinheim; Basel: Beltz. 2. Aufl. 2005
- Treimann, Rebecca: Onsets and Rimes as Units of Spoken Syllables: Evidence from Children. In: Journal of Experimental Child Psychology 39 (1985), 161–181
- Treimann, Rebecca: Children's Spelling Errors on Syllable-Initial Consonant Clusters. In: Journal of Experimental Child Psychology 83 (1991), 346–360
- Treimann, Rebecca: The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In: Treimann, Rebecca/Gough, Philip B./Ehri, Linnea C. (Hrsg.): Reading acquisition. Hillsdale: N.J. Lawrence Erlbaum 1992, 65–106
- Treimann, Rebecca/Zukowski, Andrea: Children's Sensitivity to Syllables, Onsets, Rimes and Phonemes. In: Journal of Experimental Child Psychology 61 (1996), 193–215
- Velten, Hans Rudolf: Frühe Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts. Zu Valentin Ickelsamers Die rechte weis, aufs kürztzist lesen zu lernen (1527) und Teütsche Grammatica (1532). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12 (2012), 31–48
- Vodafone: Zwischen Ehrgeiz und Überforderung: Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland. Vodafone Stiftung 2011. Online unter [https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html?&no_cache=1&tx_newsjson_pi1\[showUid\]=45&cHash=80950be92b07973b83089feab9c9b51c](https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html?&no_cache=1&tx_newsjson_pi1[showUid]=45&cHash=80950be92b07973b83089feab9c9b51c) (letzter Zugriff 09.12.2014)
- Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim u.a.: Dudenverlag 1993
- Wise, Barbara/Olson, Richard/Treimann, Rebecca: Subsyllabic units in computerized reading instruction: Onset-rime vs. postvowel segmentation. In: Journal of Experimental Child Psychology 49 (1990) 1–19
- Zimmermann, Otto: Licht und Leben im ersten Leseunterricht. Hamburg: Westermann 1914