

Erscheint in:

Thilo Reißig / Iris Rautenberg (Hrsg.). Lesen. 2015

Christa Röber

Konzept einer widerspruchsfreien Lesedidaktik¹

„Seit August ist mein Sohn in der Schule. Sie lernen die Buchstaben, und beim Lesen müssen sie sie zusammenziehen. Mein Sohn kennt alle Buchstaben, die im Unterricht dranwaren. Er kann viele auch schon zusammenziehen. Aber beim Lesen muss er fast immer raten, wie das Wort heißen soll. Oft klappt das nicht. Ich frage sie, ob das die richtige Methode ist, denn lesen ist ja nicht raten.“

Mail eines Vaters (Februar 2013)

Das sie aber so wenig leüt lernē vnd kön
nē/ vñ sie ein yeder doch gern wissen vñ kön
nen wolt/ wie man dañ täglich vil flagēs
hört/ von denē/ die solches in der jugent nit
gelernt/ hie/ sag ich/ istis freilich kein andre
vsach/ [...] dann das gewönlliche Būchstabē/
oder die neñung der Būchstabē/ Be ce de ꝛ.
[...] kein kűst ist sonder nur ein gewonheyt/
oder ein blinde erratung/

„Dass sie [die Lesekunst] aber so wenige Leute lernen und können und sie ein jeder doch gern wissen und können wollte, wie man täglich Klagen hört von denen, die sie in ihrer Jugend nicht gelernt haben, hier, sage ich, hat es keine andere Ursache, als dass das gewohnte Buchstabieren und Benennen der Buchstaben als Be, ce, de usw

¹ Für kritische Kommentare danke ich Anja Baumann, Pia Frick und dem Graphematischen Lesezirkel der Universität Oldenburg, insbesondere Niklas Schreiber.

[...] keine Kunst ist, sondern nur ein Gewohnheit [ein Auswendiglernen] und ein blindes Erraten.“

Ickelsamer, Grammatica 1527/1972: Aiiij

1. Einführung

Die Parallelen zwischen den Klagen heute und vor 500 Jahren über die Methoden am Beginn des Leseunterrichts sind angesichts der kulturellen Veränderungen dieser Zeitspanne verblüffend. Das Erstaunen nimmt noch zu, wenn berücksichtigt wird, dass Ickelsamer (1500-1547)², der prominenteste der didaktischen Pioniere des Leseunterrichts im Deutschen, damals ein Konzept entwickelt hat, das den bildungs- und sozialpolitischen, lernpsychologischen und fachwissenschaftlichen Anforderungen an den Sprachunterricht heute in seinen Grundzügen uneingeschränkt entspricht. Dieses Konzept ist im Laufe der Jahrhunderte in Vergessenheit geraten. Es steht im Folgenden im Zentrum der Modellierung einer Konzeption, die eine Alternative zu dem gegenwärtigen Unterricht ermöglicht. Die Notwendigkeit von dessen Diskussion ist aktuell fraglos.

Ickelsamers Konzept zeichnet sich dadurch aus, dass es als Produkt der Zeit, der revolutionären Phase am Beginn der Frühen Neuzeit, dem Ende des Mittelalters, seinen Ausgang von der Bestimmung sozialpolitischer Aufgabenstellungen nahm, die noch heute eine hohe Brisanz haben: von der Frage nach den Möglichkeiten einer ausgleichenden Verteilung der gesellschaftlichen Chancen durch Bildung, vor allem durch sprachliche Bildung. Sie wurden bereits damals primär mit Anstrengungen für eine maximale Alphabetisierung der Bevölkerung verbunden. Sein Konzept zeichnet sich durch drei Faktoren aus, die die Qualität didaktischer Konzepte generell bestimmen.

Der erste betrifft die fachliche Kenntnis des Gegenstands, der unterrichtlich zu vermitteln ist, also der Schriftsprache, und mit ihr die Sprache, die sie, grammatisch strukturiert, repräsentiert und die als ein Ausbau des alltäglichen, kommunikativen Sprachwissens weitgehend von Kindern – damals wie heute – zu lernen ist. Die wissenschaftliche Kenntnis des Gegenstands entsprach seiner philologischen Ausbildung. Sie ermöglichte seine Teilhabe an den sprachreflektorischen Prozessen seit der Mitte des 15. Jahrhunderts, seit der Erfindung des Buchdrucks 1450, die durch Luthers Bibelübersetzung und ihre Folgen forciert wurden. Das Ziel dieser Prozesse war es, eine deutsche Sprache als eine „Hochsprache“ über allen Varietäten des Deutschen zu schaffen, die geeignet war, als Grundlage einer deutschen Schriftsprache für alle zu

² Zur Biographie Ickelsamers cf. Giesecke 1992, Müller 1882/1969, Velten 2012.

dienen. Sie sollte es Menschen „*in allen leben unn stande*“ (Ickelsamer) ermöglichen, die Schrift durch eine strukturelle Nähe der geschriebenen zur gesprochenen Sprache erlernen zu können. Aus dieser Perspektive ist die Konstruktion der Hochsprache als Basis der Schriftsprache als eine Hinwendung zum Volk, eine demokratisierende Handlung, eine „Demotisierung“ der Schrift (Maas) zu bezeichnen.

Der zweite Faktor der Qualifizierung des Konzeptes betrifft den generellen Bildungsaspekt, um den es Ickelsamer geht: Sein „revolutionäres“ (Giesecke) Anliegen war es, die gegenstandsbezogene Bildung (den Schriftspracherwerb) in der Form zu vermitteln, dass ihre Aneignung in maximaler Form zugleich den Ausbau des kognitiven Wissens und Könnens der Lerner ermöglicht: Das sprachliche Lernen hatte durch entsprechende Anforderungen der generellen Intelligenzentwicklung der Schüler dienen. Entsprechend konzipierte er seine Didaktik des Schrifterwerbs als einen Erwerb regulärer, kausaler Zusammenhänge: als eine Didaktik des Grammatikerwerbs.

Der dritte Faktor seines Konzeptes betraf seine Kenntnis der Möglichkeiten und Grenzen des sprachanalytischen Lernens am Schriftanfang. Sie ist Folge seiner Tätigkeit als Privatlehrer und als Schulmeister in den neu gegründeten deutschen Schulen, in denen – im Gegensatz zu den Lateinschulen – das Lesen und Schreiben des Deutschen unterrichtet wurde. Der Zwang, eine Didaktik für die Aufgabe der Unterrichtung eines Gegenstandes, der vorher noch nie schulisch-systematisch gelehrt worden war, an Menschen, für deren Bildung bisher noch keine didaktische Konzepte entwickelt worden waren, erforderte die Beobachtungen von Lernen, für das es keine Vorbilder gab.

Das Zusammentreffen dieser drei Faktoren lässt Ickelsamers Schrifterwerbsdidaktik auch für die Gegenwart, in der dem Fach von unterschiedlichsten Seiten die Notwendigkeit der Selbstreflexion nachgewiesen wurde, einen Vorbildcharakter geben. Das Folgende wird das belegen.

Um die Notwendigkeit der Reflexion derzeitiger Positionen zum Lesenlernen auch empirisch zu belegen, werde ich zu Beginn eine Untersuchung referieren, die einen Blick auf Desiderate des Anfangsunterrichts von einem Späher zulässt: Bredel et al. (2013) haben sie mit leseschwachen und lesestarken Berufsschülern durchgeführt. Sie zeigt Folgen der unzulänglich ausgebildeten Fähigkeit orthographische (morphologische) Markierungen für das Lesen von Sätzen, die zu nutzen, der Gruppe der schwachen Leser nachgewiesen werden kann. Es ist anzunehmen, dass diese Mängel der Lesefähigkeit älterer Schüler Folge der Instruktionen eines Anfangsunterrichts, der versäumt, Wörter als grammatische Ordnungen („Wortgrammatik“, Eisenberg) darzustellen, sind. Sie verhindern, dass die Kinder schon früh die Gelegenheit erhalten, ein adäquates metatheoretisches Wissen aufzubauen. Diese Annahme lässt sich durch Analysen von Protokollen früher Leseversuche stützen.

Die Parallelen zwischen den Resultaten dieser Analysen und denjenigen, die Ickelsamer beschrieb und von denen er sich durch sein Konzept abgrenzt, geben der Vergewärtigung seiner Didaktik ihre Berechtigung. Abschließen werde ich meine Darstellungen durch Antworten auf die Frage nach Gründen für das Vergessen des

Ickelsamerschen Konzeptes. Sie sind zugleich Antworten auf die Frage nach der Entstehung der Konzepte, die den Schrifterwerb heute bestimmen.

2. Belege der Problematik der derzeitigen Konzeptionen des Lesenlernens

2.1 Zur Abhängigkeit der Lesefähigkeit von der Kenntnis der Bedeutung morphosyntaktischer Markierungen durch die Orthographie

Bredel et al. (2013) haben eine Pilotstudie mit 18 Berufsschülern und einer studentischen Kontrollgruppe durchgeführt, um deren Fähigkeit, Morphemschreibungen für das Lesen deuten und nutzen zu können, zu untersuchen. Die Resultate belegen, dass starke Leser in der Lage sind, morphologische Markierungen spontan wahrzunehmen und als Zeichen für die Bildung wortübergreifender Kontexte zu nutzen. Schwache Leser können das nicht, sie scheinen die morphologischen Markierungen zu ignorieren.

Die Teilnehmer an der Studie hatten vier Aufgaben zu lösen:

1. Sie lasen zunächst Sätze, von denen einige grammatische Fehler enthalten, die nicht morphologisch waren. Das Finden dieser Fehler galt als Beleg einer allgemeinen Lesefähigkeit, die die Bedingung für die Teilnahme an der Untersuchung war. Die Differenzen in den Schülerleistungen, die sich dabei zeigten, ermöglichten es, zwei leistungsdifferente Gruppen zu bilden.
2. Danach lasen sie Satzpaare mit Homonymen, die zur Hälfte einen Fehler in der morphologischen Konstantanschreibung enthielten (z.B. <FRÜHER KANTE ICH VIELE LEUTE>/<FRÜHER KANNT ICH VIELE LEUTE>). Die beiden Sätze befanden sich innerhalb der Abfolge aller Sätze an je unterschiedlichen Stellen.
3. Anschließend lasen sie eine Folge von Sätzen, in der die Satzpaare nebeneinander standen.
4. Abschließend hatten sie Satzanfänge zu vervollständigen und dabei zwischen zwei Alternativen nach dem Muster der anderen Aufgaben auszuwählen.

Die Items der Aufgaben 2,3 und 4 enthielten Vererbungen des silbentrennenden <h> (<sie weihten...> wegen <weihen>) und von Schärfungsmarkierungen: (<fasst> wegen <fassen>). Der Auftrag für die Leser in allen Aufgaben bestand darin einzuschätzen und schnell zu entscheiden, ob die Aussage des Satzes plausibel war.

Die Auswertung erfolgte als Vergleich der Ergebnisse der starken Leser und der schwachen Leser bezüglich 1. der Lesedauer pro Satz, 2. der Qualität der Antworten

auf die Frage nach der Plausibilität der Sätze und 3. der Dauer für die Beantwortung jeder Frage. Sie ergab folgende Resultate:

Die Lesedauer bei der Bearbeitung der 1. Aufgabe war bei der schwachen Gruppe größer und die Differenz vergrößerte sich mit der Zunahme der Länge der Sätze. Dabei erwies sich jedoch, dass die Dauer nicht zwangsläufig einen Einfluss auf die Qualität der Antwort hatte: In beiden Gruppen gaben die Leser richtige Antworten, beide Gruppen konnten also dekodieren. Die Differenz lässt somit auf Unterschiede im Aufwand zwischen beiden Gruppen für das Lösen der Aufgaben, der mit dem Grad der Automatisierung des Leseprozesses verbunden sind, schließen.

Bei der zweiten Aufgabe zeigte sich, dass starke Leser beim Lesen der Sätze mit den falschen Schreibungen eine weitaus längere Zeit brauchten als bei den richtigen Schreibungen, während schwache Leser hier keine Differenz zeigten. Die Lösungen der folgenden Aufgabe zeigten keine Wiederholung dieses Resultats. Bei der Beantwortung der inhaltsbezogenen Fragen zeigten die starken Leser insgesamt bessere Leistungen.

Die Resultate der drei letzten Aufgaben deuten darauf hin, dass das langsamere Lesen der Starken in Aufgabe 2 die Folge ihres Stützens aufgrund der Störung ihrer orthographischen Erwartungen war: Sie hatten diese Erwartungen offensichtlich entwickeln können, und die ließen sie nach einer Reflexionsphase die Schreibungen als inkorrekt interpretieren. In Aufgabe 3 und 4 hingegen konnten sie anhand des Nebeneinanderstehens der beiden Sätze schnell eine Schreibung als falsch identifizieren. Ihr orthographisches Wissen stand ihnen für die Lösung der Aufgaben als Kontrollwissen zur Verfügung.

Die Resultate lassen annehmen, dass das sprachliche Wissen, das für das Lesen von Sätzen benötigt wird, ein orthographisches Wissen ist, das auf grammatischem Wissen basiert. Demnach ist orthographisches Wissen grammatisches Wissen – und zwar in mehrfacher Weise: Einmal ist es Wissen über die Repräsentation der Wortgrammatik, die „vererbt“ die Bedeutung des Wortstammes durch differenzierende Markierungen (cf. <KANNTE> / <KANTE>) anzeigt. Zusätzlich ist es das Wissen, das die grammatische Funktion der morphologischen Markierung des Wortes innerhalb des Satzes erkennen lässt (<KANNTE> als Prädikat). Beides steht kompetenten Lesern sowohl prozedural als auch deklarativ zur Verfügung. Das morphologische Wissen basiert also auf Wissen, das am Schriftanfang als wortgrammatisches Wissen aufgebaut wurde, um die Bedeutung eines Wortes aus seiner Schreibung erschließen zu können. Metatheoretisch verankert ermöglicht es eine strategische Weiterführung der grammatischen Interpretation der Orthographie über die Wortebene hinaus: Aufgrund kognitionswissenschaftlicher Resultate (vgl. Neubauer/Stern 2007) ist anzunehmen, dass eine frühe Wahrnehmung der Schrift als eine grammatische Ordnung verhindert, Buchstaben lediglich lautliche Funktionen zuzuweisen.

Bei den schwachen Lesern hingegen, so lässt die Untersuchung annehmen, ist orthographisches Wissen prozedural in dem Maße vorhanden, dass sie in der Lage sind, die Bedeutung der Wortstämme zu erschließen. Sie haben aber offensichtlich nicht gelernt, die grammatische Funktion der Schrift, die über die phonographischen Mar-

kierungen hinausgeht, in ihrer Systematik zu erkennen. Darauf deutet hin, dass es ihnen nicht gelungen ist, die Stammschreibungen adäquat zu interpretieren (<starten> vs. <starrten>). Es ist zu vermuten, dass bei ihnen aus diesem Grund das Stutzen bei den falsch geschriebenen Sätzen von Aufgabe 2 ausblieb. Für sie scheinen Buchstaben ausschließlich eine lautliche Funktion zu haben, ausschließlich für der Aussprache eines Wortes zu gelten. Da die morphologische Markierung keine Auswirkung auf die Aussprache hat, können sie sie nicht deuten (<fast> / <fasst>: = [fast]), ignorieren sie sie möglicherweise. Das Metawissen über die Funktion der Schriftzeichen, das sie aufgebaut haben, lässt sie, so ist anzunehmen, ausschließlich die anfänglich erlernte ‚Lauttreue‘ der Buchstaben (s.o.) erwarten. Die Untersuchung macht erkennbar, dass diese Reduzierung sie beim Lesen von komplexeren Einheiten wie Sätzen behindert. Aufgrund der verfälschend reduzierten Sicht auf die Schrift und deren metasprachlichen Folgen kann der Ausbau des Wissens als ein grammatisches, d.h. ein sprachreflexives, konstruierend und kontrollierend zu nutzendes Wissen nicht stattfinden: Die Chance, die mit einer Wahrnehmung orthographischer Markierungen als Kennzeichnung grammatischer Strukturen, damit als Möglichkeit, die Sprache zu reflektieren und sich systematisch anzueignen, verbunden ist, bleibt ungenutzt.

Die Beobachtung in dieser Untersuchung sowie deren Interpretationen werden durch Antworten von Sekundarstufenschülern auf Fragen nach ihren Begründungen von richtigen und falschen Schreibungen in einer Untersuchung, die 2002 an der PH Freiburg durchgeführt wurde, gestützt. Ihre Antworten zeigen das Festhalten schwacher Schüler an der Suggestion einer ‚Lauttreue‘ auch dann, wenn es dem eigenen Sprachgebrauch widerspricht. So wird die Macht der Manipulation durch unterrichtliche Instruktionen sichtbar: Die Schüler begründeten die Schreibung z.B. von <bestimmt> damit, dass sie in dem Wort zwei [m] hörten – und ihre Schreibung von <holen> mit zwei <l> (<*hollen>) begründeten sie in gleicher Weise (cf. Eckert/Stein 2004). Ihnen war die Sicherheit, die sie beim Sprechen zeigen, wenn sie [bø.ʔfʊmt] und [ˈho:lən] sagen, durch die Interpretation der Schrift als „lautgetreu“ für das Analysieren abhanden gekommen. Eine Ursache für diesen Verlust kann sein, dass für das Lernen der Schreibung von Schärfungswörtern die Kinder in der Grundschule in der Mehrzahl der Lehrgänge aufgefordert werden, die Wörter ‚langsam und deutlich‘ mit einer Pause, die eine Dehnung oder Dopplung der Konsonanten zwischen den Silben entstehen lässt, zu sprechen und für jeden Laut, den sie dann hören, den entsprechend erlernten Buchstaben zu schreiben. Das schulische Syllabieren (unterstützt oft noch durch Schwingen, Schreiten, Klatschen während des Sprechens) trainiert die Kinder, die Wörter in einer ‚Rechtschreibsprache‘ (‚Pilotsprache‘), d.h. mit einer lautlichen Veränderung des Konsonanten auszusprechen.³ So produzieren sie Wörter mit einem

³ Beispielhaft hier einige Thematisierungen von Schärfungswörtern in Handbüchern zu aktuellen Fibeln. 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 an-

gedehnten Konsonanten (*[ˈkɔm:ən] statt [ˈkɔmən]) oder mit einem zusätzlichen Konsonanten (*[rɛt.ˈtən] statt [rɛtn], *[ˈpɔt.ˈtsən] statt [ˈpɔtsn], *[ˈzɪŋ.ˈgən] statt [ˈzɪŋən]), verlieren damit jegliche Kontrolle, die ihnen die phonologische (korrekte) Aussprache der Wörter bieten kann.

Als Fazit lässt sich formulieren: Ihnen bleibt die strukturmarkierende Funktion der Schreibung dieser Wörter und damit die Möglichkeit, Orthographie als Hinweis auf grammatische Ordnungen, die semantisch interpretierbar sind zu deuten, aufgrund der Stabilität des frühen Lernens verborgen. So haben sie kaum Chancen, morphologische Schreibungen wahrzunehmen und zu nutzen. Instruktionen, die alle Schreibungen, also auch die Schärfungsschreibung, in das Prokrustesbett der ‚Lauttreue‘ zwingen wollen, verhindern – so lässt sich schließen – zweierlei:

1) dass den Kindern ermöglicht wird, ihr vorschulisch erworbenes Sprachwissen, das sie sprechend zeigen, für einen ersten Zugang zu der systematischen Aneignung orthographischer Markierungen als grammatische Markierungen zu nutzen,

2) dass sie – damit verbunden – einen Blick für die strukturmarkierende Funktion orthographischer Zeichen bilden, die auch dann beibehalten bleiben, wenn sie für die Aussprache eines Wortes unwesentlich sind (<ist>/<isst>, <Welt>/<welt>). Die Resultate der Untersuchung von Bredel et al. (2013), die nachweisen, dass schwache Leser morphologische Markierungen nicht zu nutzen wissen, sind, so ist hier zu resümieren, als ein Hinweis auf einen Bezug zwischen der Lehre des Anfangsunterrichts und Problemen älterer Leser zu sehen (vgl. auch ebenda).

hand von Silbenzerlegung anschaulich zu thematisieren (z.B. die Doppelkonsonanten)“ (Umi-Fibel, Cornelsen-Verlag 2011: 7). Die Kinder sollen aufgefordert werden, mit Hilfe von „Silbenbögen einzeichnen, Sprechsilben klatschen ...“, die Silben „deutlich“ zu trennen (ibid.: 11).

„Karibu lässt [...] die Konsonantenverdopplung zwischen Vokalen mithilfe einer deutlichen, silbenabgrenzenden Sprechpause bei zweifacher Aussprache des Konsonanten hörbar werden.“ (Karibu, Bildungshaus-Schulbuchverlage 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.“ (ibid.: 24f.) (Die Zusammenstellung der Zitate verdanke ich Helena Olfert.)

2.2 Zur Problematik des Blicks der Didaktik „vom Ende zum Anfang“⁴: die Folgen des lautierenden Synthetisierens als Grundlage des Leselernprozesses

Die Ergebnisse der Studien lassen nach qualitativen Longitudinalstudien fordern, die anhand detaillierter Fragestellungen den Aufbau von Strukturwissen der Lerner vor dem Hintergrund der Instruktionen des Anfangsunterrichts auch über die Grundschulen hinaus verfolgen. Bedingung für das Erforschen des Anteils, den die Instruktionen des Anfangs an der Effektivität des weiteren Sprachenunterrichts einschätzen ließen, wäre der Vergleich zwischen Klassen, die herkömmlich unterrichtet werden, und Klassen, die einen grammatischen Zugang zur Orthographie erlernen (cf. Bredel et al. 2011; Röber 2011, 2015). Repräsentative Untersuchungen, die nach den Resultaten des Aufbaus von Sprachwissen infolge unterschiedlicher Zugänge zur Schrift fragen, sind mir unbekannt.

Einen qualitativen Beleg für das Leseverhalten von Kindern im derzeitigen Anfangsunterricht geben jedoch Leseprotokolle aus dem Alltag fast jeder Klasse. Sie dokumentieren nahezu einheitlich, dass die Instruktionen zum Lesenlernen, denen die Kinder im derzeitigen Unterricht folgen, den Erwerb eines sicheren, ausbaufähigen Zugangs zur Schrift für eine große Gruppe von Kindern eher erschweren als stützen.

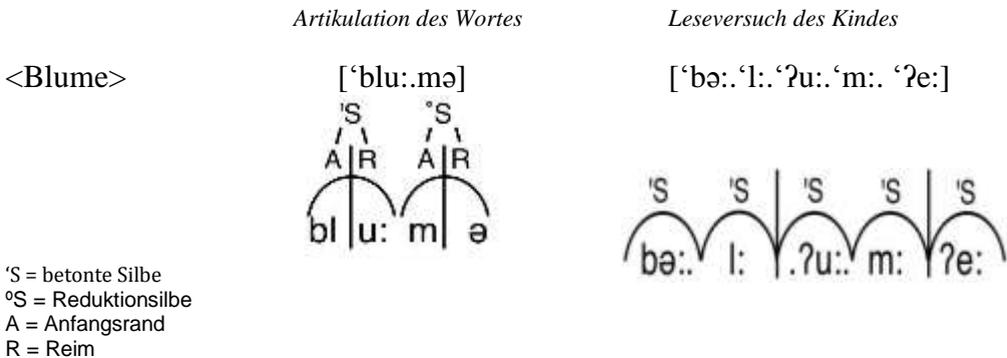
Das können folgende Transkriptionen von Lesern am Ende des 1. und am Beginn des 2. Schuljahres belegen. Sie veranschaulichen exemplarisch die Leseprobleme nahezu aller Schüler im Anfangsunterricht in deutschen Grundschulen⁵ und lassen

⁴ Mit diesem Bild (cf. oben) beschreibt Knobloch die Perspektive, die „die frühen sprachlichen Gehversuche der Kinder durch die Brille der langue, des fix und fertigen, vom Linguisten beschriebenen und modellierten Sprachsystems zu sehen. Also gewissermaßen vom Ende zum Anfang, vom systembedingten Eigenwert der Sprachzeichen zu ihren frühen interaktiven Aktionswerten. Die Aufgabe, dieses System für sich zu konstruieren, hat man bereitwillig dem Kind untergeschoben. Man unterstellt den Gegenstand des Erwerbsprozesses bereits in der vom Wissenschaftler analysierten Form“. Dieser Blick habe „uns einige Paradoxien beschert, die man allmählich genauer zu erkennen beginnt“. Gepaart mit „jeder psychologischen Perspektive auf die Sprache“ entstünden weitere „Paradoxien der Denksysteme“, die er zusammen (als „siamesische Zwillinge der Spracherwerbsforschung“) verantwortlich macht (Knobloch 2007: 120f.; cf. auch Coulmas 2013; Maas 2011). Bezieht er seine Beschreibungen auf die Modellierungen des frühen Spracherwerbs, sind sie, wie das Folgende zeigen wird, in vergleichbarer Weise auf den Erwerb der Analysen für das Schreiben sowie für die Nutzung der Schrift beim Lesen zu übertragen, wenn die Didaktik erwartet, dass Kinder bei ihren ersten schriftsprachlichen Gehversuchen Phoneme, ebenfalls Resultat des „fix und fertigen“ Sprachsystems der Linguisten, wahrnehmen.

⁵ Die folgenden Transkriptionen wurden in Praktika unter meiner Leitung an der PH Freiburg erstellt. Mir liegen über 200 Protokolle dieser Art vor. Sie beschreiben die Ausgangssituation der Kinder zu Beginn des Praktikums in Klassen, die sowohl mit Fibeln (u.a. mit einer Fibel, deren Anliegen es ist, die silbische Gliederung von Wörtern darzustellen) als auch mit ‚freieren‘ Formen unterrichtet wurden (cf. Röber 2011).

erkennen, dass die Instruktionen des Unterrichts⁶ wenig geeignet sind, den Kindern Wege zu zeigen, wie sie den Buchstabenfolgen von Beginn an eine lautliche Form geben können, die dem Wort entspricht und die ihnen hilft, die Bedeutung des Geschriebenen mit Unterstützung der Aussprache des Wortes zu erschließen. Die künstlichen Lautgebilde, die sie zu bilden lernen, zeigen die Problematik der antrainierten Synthese.

1. Beispiel: Zur Problematik des Lautierens



Das Kind hat keine Schwierigkeiten, die ‚Lautnamen‘, die es als Bezeichnung für die Buchstaben erlernt hat, zu benennen: Es ‚kennt‘ die Buchstaben, wie es im Alltag heißt. Der Vergleich der beiden Transkriptionen macht deutlich, aus welchen Gründen die Artikulation des Wortes, damit die Möglichkeit, seine Bedeutung zu erschließen, scheitern muss: Das Wort <Blume> hat zwei Silben, bei der die eine betont, die andere unbetont ist. Das Kind, das die erlernten ‚Lautnamen‘ für die Buchstaben nennt (in der Didaktik häufig als ‚Laute‘ bezeichnet⁷), bildet statt der beiden unterschiedlich betonten Silben fünf betonte Silben.⁸

⁶ Die folgenden Zitate aus einem Fibelhandbuch sind exemplarisch für die überwiegende Mehrzahl der Definition des Buchstaben-Lautung-Verhältnisses der Lehrgänge:

„Zunehmend können [...] Buchstaben als Repräsentanten der Laute verwendet werden [...].“ (Duden-Fibel, Duden-Paetec-Verlag 2005: 15)

„Beim Lesen sind die Buchstaben eines Wortes vorgegeben, das Kind ordnet jedem Buchstaben einen Laut zu und vollzieht die Synthese.“ (ibid.: 41)

⁷ Die Bezeichnung von Buchstaben als ‚Laute‘ führt zu der häufig anzutreffenden Gleichsetzung der beiden Symbole in der Didaktik, die problematische Folgen hat: So lernen die Kinder, dass <Bälle> und <sehen> fünf ‚Laute‘ hätten (aber: [bɛlɐ], [se:n]).

⁸ Der Phonetiker und Phonologe Sievers, einer der Urväter der Phonologie des Deutschen, beschreibt 1901 die Produktion und die Wahrnehmung von Silben in folgender Weise: „Jede neue Verstärkung des Drucks nach vorübergehender Minderung ruft den Eindruck einer neuen Silbe hervor. [...] [Es] wird also als eine Silbe empfunden, was mit einem selbständigen und zugleich kontinuierlichen

Dabei erhalten Plosive ein zusätzliches vokalisches Element ([bə:]), dehnbare Konsonanten erhalten eine Dehnung ([l:], [m:])⁹, die Aussprache der Vokale wird von einem Glottisverschluss eingeleitet ([ʔu:], [ʔe:]), und alle vokalischen Gruppen, auch die Gruppen der Kurz- und Reduktionsvokale, erhalten ebenfalls eine Dehnung.

	Name des Buchstabens	„Lautname“ des Buchstabens
	S / \ A R	S / \ A R
	b e:	b ə:
<l>	ʔ εl	l :
<e>	ʔ e:	ʔ e:
	ʔ ε:	ʔ ε:
Lautieren:		
	= Buchstabennamen	
Buchstabieren:		
	= Buchstabennamen	

Es lässt sich festhalten, dass jede Herauslösung eines Buchstabens aus dem Bündel der Buchstaben, das eine Silbe anzeigt, wie es beim Lautieren geschieht, für die Artikulation eines Wortes kontraproduktiv ist. Angesichts der schulischen Praxis ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass es, wie die Transkription zeigt, unwesentlich ist, mit welchem Namen ein Buchstabe benannt wird: Auch das lautliche Produkt, das in der Praxis als ‚Laut‘ bezeichnet wird und auf dessen Bildung die praxisorientierte Didaktik aufgrund der Annahme, es würde eine Synthese erleichtern, besteht, ist eine Silbe. Seine Bildung verhindert ich gleicher Weise wie das Buchstabieren, d.h. das

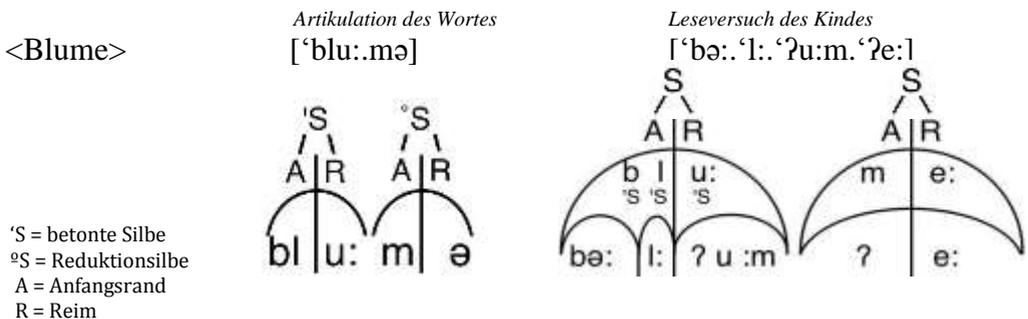
Druckstoß hervorgebracht wird.“ (Sievers 1901/1976: 201)

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: [hy:.tə] vs. [hʏtə] (cf. Maas 1992). Da es diesen konsonantischen Kontrast im Deutschen nicht gibt, behindert/verfälscht das Dehnen von Konsonanten im Deutschen die Artikulation des Wortes.

Nennen der Buchstabennamen, die zugunsten der „Lautnahmen“ abgelehnt werden, die Aussprache des Wortes.

So lässt sich als Fazit der Analyse festhalten, dass jede Form der Hinführung zur Schrift, die Kinder veranlasst, die Buchstaben innerhalb der Bündel, die Silben artikulieren lassen, zu isolieren, die Gefahr birgt, dass die Kinder an der bedeutungsweisen Artikulation der geschriebenen Wörter gehindert werden. Gemäß kognitionswissenschaftlicher Darstellungen, nach denen eine falsche Vermittlung von deklarativem Wissen (1 Laut = 1 Buchstabe = 1 Laut) auch ein falsches metakognitives Wissen entstehen lässt (vgl. Goswami 2001, Neubauer/Stern 2007), kann davon ausgegangen werden, dass diese Resultate die Annahmen zu der Verursachung der Probleme der leseschwachen Sekundarstufenschüler stärken: Das Lautieren verhindert die Wahrnehmung der Wortschreibungen als grammatische Ordnungen, verhindert die Wahrnehmung der Orthographie als Instrument zur Veranschaulichung der Grammatik der Sprache, deren Berücksichtigung Bedingung für das richtige Lesen, das Rechtlesen, ist.

2. Beispiel: Zur Problematik der Synthese I



Im Gegensatz zu dem ersten Erstklässler versucht dieses Kind eine erste Synthese und zwar für die Reimbildung in der betonten Silbe (die, wie hier, den Versuchen, komplexe Anfangsränder koartikuliert auszusprechen, vorweggehen, vgl. Röber 2011). Aufgrund der Isolierung von <l> beginnt es die Artikulation des Vokals im Reim (natürlich) mit einem Glottisverschluss. Es führt die Aussprache des Reims so lange fort, bis es für die Verlautung des folgenden Vokals (entsprechend <e>) eine neue Silbe bildet.¹⁰ Auch diese beginnt es wieder mit einem Glottisverschluss. So zerstört die Syllabierung, die das Kind vornimmt, ebenfalls die Aussprache des Wortes, erschwert damit das Erschließen der Bedeutung.

Angesichts dieser Beobachtung lässt sich als zweites Fazit formulieren: Eine wesentliche Bedingung für die Aussprache eines Wortes beim Lesen ist die Fähigkeit,

¹⁰ „Es ist bekannt, dass z.B. jeder isolierte Vokal, wenn er auch noch so kurz und abgebrochen hervorgestoßen wird, für sich eine ‚Silbe‘ bildet“ (Sievers 1901/1976: 200).

die Buchstaben entsprechend dem silbischen Aufbau des Wortes bündeln und die Bündel als Einheit („wie einen Laut“) artikulieren zu können. Diese Fähigkeit basiert auf Wissen über die silben-/ wortbezogenen Funktionen der Buchstaben, das die Kinder im Unterricht erst erlernen müssen (cf. Röber 2011, 2015) – sowohl als deklaratives und prozedurales als auch als metakognitives Wissen.

3. Beispiel: Zur Problematik der Synthese II

	Artikulation des Wortes	Leseversuch des Kindes
<Zelte>:	[ˈtʰɛl.tə]	[ˈtʰe:l.ˈtʰe:]

Dieses Beispiel zeigt bereits ein gelungenes Bündeln der Buchstabenfolgen für die Bildung der Silben, das Kind hat bereits Wissen über die Silbengrenzen erworben. Das Beispiel macht jedoch weitere Hindernisse der erlernten Synthese für die Aussprache eines Wortes sichtbar. Es zeigt, dass die Fähigkeit des Bündelns nicht ausreicht, wenn nicht die Buchstabenfolgen in ihrer Bedeutung für die Kennzeichnung der prosodischen Spezifika der Silben (vgl. Maas 2006, Röber 2011) interpretiert werden können:

Die einzelnen Buchstaben erhalten, wenn die Kinder buchstabenweise von links nach rechts synthetisieren, eine Fixierung, die bei der Synthese zu einer ‚Zerdehnung‘ der Silbe führt. Dadurch gehen wesentliche Merkmale deutscher Wörter, die Betonung ausschließlich der Stammsilbe sowie die Berücksichtigung von deren prosodischen Spezifika, verloren: Das Synthetisieren zerstört die Prosodie der Wörter, mit der das Erschließen ihrer Bedeutung bei Leseanfängern in einem hohen Maße zusammenhängt¹¹ (das von der Didaktik häufig unterschätzt wird, cf. Rautenberg 2012).

Das gilt, wie das Beispiel zeigt, für alle Silben: sowohl für die Reduktionssilben (<te>), als auch für die betonten Silben. Als drittes Fazit lässt sich daher festhalten, dass das Aussprechen der Wörter eines differenzierenden orthographischen Wissens bedarf, das den Leser befähigt, die Buchstabenfolgen der Silben lautlich/prosodisch/grammatisch zu interpretieren. Die Kinder müssen folglich einen analytisch geschulten Blick für das ganze Wort erwerben. Sie müssen lernen, die Buchstaben silbisch zu bündeln und ihnen Funktionen zuzuordnen, die in Abhängigkeit zu der Position des Buchstabens im Wort zu sehen sind: vgl. die fünf Funktionen von <e> und die drei Funktionen von <r> in <verehrte> ([fɛ.ˈɐ̯.tə]) und <Retter> ([ˈrɛtɐ]). Es ist anzunehmen, dass Kinder, die von Beginn an systematisch die Multifunktion von Buchstaben erfahren, den notwendigen Zugang zur grammatischen Be-

¹¹ Eine kurze Erläuterung von Prosodie:

<SCHAF> vs. <SCHIEF> haben keine prosodischen Differenzen, sondern lautliche. Ebenso wenig haben <SCHAFT> und <SCHAFF> prosodische Differenzen. Hingegen gibt es prosodische Unterschiede bei 1. <SCHAF> und 2. <SCHAFT>/<SCHAFF>: Die Wörter unterscheiden sich in der Gestaltung der Koartikulation ihrer Reime: Während in 1. der Vokal „austrudelt“, wird er in 2. von der Konsonantenbildung „abgeschnitten“ (vgl. Maas 2006).

trachtung der Schrift entwickeln, der sie befähigt, diesen früh erlernten – metatheoretischen – Blick auch auf die weiteren Ebenen des orthographischen Lernens zu übertragen. Dieser Zugang ermöglicht ihnen, orthographische Erwartungen aufzubauen wie die, die die guten Leser in der zitierten Untersuchung durch ihr Zögern bei Falschschreibungen und die anschließende richtige Beantwortung der inhaltlichen Frage zeigten: Sie waren in der Lage, morphologische Schreibungen wahrzunehmen und adäquat zu deuten, da sie gelernt hatten, Buchstaben nicht nur als Repräsentanten von Lauten, sondern als Symbole, deren Funktion von ihren Positionen in den unterschiedlichen Silben abhängt, zu sehen.

Ein Blick in die zahlreichen Veröffentlichungen zum Lesenlernen, die nach PISA erschienen sind, lässt erkennen, dass die Berücksichtigung orthographischer Markierungen mit dem Auftrag, den Lernern ein wissensbasiertes, dadurch sicheres Lesen zu ermöglichen, in den meisten Konzeptionen fehlt. Das betrifft sowohl Konzeptionen für das sogenannte basale als auch für das sogenannte weiterführende Lesen. Es mangelt an Konzepten, die die inzwischen als Topos verwendete Aussage, die Schrift sei leserorientiert, umzusetzen wissen, indem sie die orthographischen Markierungen, an denen diese Aussage festzumachen ist, in das Zentrum der Leseübungen stellen.

Dieses Dilemma ist nicht neu – es ist – wie schon einleitend gesagt – 500 Jahre alt. Wenn ich im Folgenden die Konzeption Ickelsamers vorstelle, hat das angesichts der geschilderten Situation des Sprachunterrichts zwei Gründe:

- Er belegt ausführlich, weshalb die Annahme einer ‚Lauttreue‘ der Schrift des Deutschen eine zentrale Ursache für die geringe Effektivität der Unterrichtung ist, und er begründet entsprechend seiner Zeitgenossenschaft mit denjenigen, die die Orthographie des Deutschen „bastelten“ (Maas), kompetent sowohl sach- als auch lernerbezogen, aus welchen Gründen Schrift, insbesondere die Schrift des Deutschen, nicht als ‚lautgetreu‘ interpretiert werden kann.
- Er entwickelt einen Lehrgang, der die Kinder befähigt, nach zunächst spielerischen, dann systematischen Übungen zum Erkennen der lautlichen Funktion der Buchstaben Wissen über den Aufbau von Silben und Wörtern als grammatisches Wissen zunächst für das Aussprechen der Wörter, dann für das Lesenlernen zu erwerben.

3. Ein alternatives Konzept: Lesenlernen als Grammatikerwerb von Beginn an. Ickelsamers grammatische Didaktik des Lesens auf „rechte weis“

3.1 Historische Einordnung

Die Lebenszeit Ickelsamers fällt in eine Epoche eines radikalen gesellschaftlichen Umbruchs, als Beginn der *Frühen Neuzeit* bezeichnet. Es geht in ihr um die Emanzipation der Individuen aus den Abhängigkeiten der mittelalterlichen Fixierungen. Diesem Ziel dienen die politischen und sozialen Bestrebungen, die Menschen „*in allen leben unn stande*“ (Grammatica 1537/1972, Av)¹² zu befähigen, sich „*alles in der Welt erfahren / wissen [...] auch andern / die fern von uns sein*“ (ibid.)¹³ anzueignen – Wissen also, dessen Erwerb ohne Schriftkenntnis ihnen verschlossen bleibt. Diese Zielsetzungen ließen eine allgemeine Alphabetisierung zu einem vorrangigen sozialen Anliegen in dieser Zeit werden – sowohl als Erwerb einer Fähigkeit, die Veränderungen der individuellen Lebensbedingungen ermöglicht, als auch als Feld, in dem sich kognitive Ressourcen weiterentwickeln können. Gerade auf sie zielte Ickelsamers Programm ab, indem er forderte, dass „*die schulmeister jre schüler üben / unn sie also lesen leren / dann das geb jrem verstand hernach zu vilen andern dingen geschickligkeyt*“ (ibid.: Bv).¹⁴

Ickelsamers Veröffentlichungen „Die rechte weis auff's kürztist lesen zu lernen“ und „Ein Teütsche Grammatica“ (cf. Kap.1) kennzeichnen ihn als Kind dieser Zeit, nämlich:

- als „heißblütigen Revolutionär“ (Giesecke 1992: 126), der sein Ziel darin sieht, an dem Bruch mit den überkommenen statischen gesellschaftlichen Strukturen mitzuarbeiten, indem er in der Alphabetisierung einen wirksamen Hebel für emanzipierende Veränderungen sieht,
- als ‚Grammatiker‘, der die klassischen Sprachen studiert hat. Die Vertrautheit mit dem Lateinischen, der Sprache der Wissenschaft, macht dessen Grammatik zum Maßstab für die schriftsprachlich motivierte Grammatikalisierung des Deutschen (cf. Maas 2011), somit auch für Ickelsamers didaktikorientierte Darstellungen zum Erwerb der Schriftsprache, von ihm als „Orthographia“¹⁵ bezeichnet: Er

¹² „in allen Lebensformen und Ständen“

¹³ „das in der Welt erfahrbare Wissen [...], auch von anderen, die weit von uns entfernt sind“

¹⁴ „die Schulmeister ihre Schüler üben und sie lesen lehren, dem das gibt ihrem Verstand später Geschick zu vielen anderen Dingen.“

¹⁵ Maas (2011) weist darauf hin, dass der Orthographiebegriff Ickelsamers sich von dem heutigen, der weiterführender ist und inzwischen die Kodifizierungen der Orthographie einschließt, unterscheidet. Ickelsamers Definition von Orthographie verweist auf die Bestrebungen seiner Gegenwart, erstmalig ein graphisches System zu finden und zu fixieren, das deutschsprachige Texte lesbar macht, indem es

nutzt das Lateinische, um kontrastierend die typischen Strukturen des Deutschen als das für das Lesen Relevante zu bestimmen, das graphisch hervorzuheben sei,

- als Lehrmeister in den „deutschen Schulen“, einer Tätigkeit, die ihm Einblick in die Praxis der Schulen¹⁶ gibt und ihn vor dem Hintergrund seines sprachtheoretischen Wissens befähigt, an dem Lernen der Lerner zu beobachten, was ihr Lernen, sowohl als sprachliches als auch als kognitives Lernen, behindert und was es befördert.

3.2 Seine Ziele

Diese Motive seiner didaktischen Arbeit lassen ihn den Gegenstand, um dessen Aneignung es geht, die Schriftsprache, als Zugang zu der „welt [der] andern“, die außerhalb des eigenen vertrauten und begrenzten Horizontes liegt (cf. Maas 2011), definieren und modellieren. Die Garantie für einen Schrifterwerb, der zur Autonomie beiträgt, sieht er in einer kognitiven Aneignung der Schrift, die an das bereits erworbene Sprachwissen anschließt („von jm selbst“). Dieses Lernen wird dadurch möglich, dass die Lerner Lesen und Schreiben lernen, indem sie die „orthographia“ zunächst als Fähigkeit, „wie man die / Teütschen wörter in jre silben taylen / und zusa- / men Buchsta- / ben soll“, dann als „Ethymologia der teütschen Sprach / und wörter“ (Grammatica 1534/1969: 120)¹⁷ erfahren. Bereits in den ersten Sätzen seines „Büchleins“ begründet er die Wahl des Titels „grammatica“ mit dem Verweis auf den Zusammenhang von Schrift und Grammatik, den er darstellen will: „das es [das Büchlein] die besten und fürnemesten stuck der Grammatic handelt/ Nämlich den verstand der Buchstaben/ des lesens und der Teütschen Wörter“ (ibid.)¹⁸. Damit entfaltet er gleich zu Beginn sein Programm: Lesenlernen als Grammatiklernen, also als Erwerb

nicht mehr lautlich, sondern grammatisch fundiert ist. Dass die experimentelle Phase (in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts) zu seinen Lebzeiten noch nicht abgeschlossen ist, machen nicht zuletzt die Inkonsistenzen innerhalb seiner Schreibungen – sowie der Vergleich seiner mit den Gestaltungen anderer Autoren der Zeit – sichtbar. Der Suche nach einer optimal lesbaren Lösung für das Lesen deutschsprachiger Texte in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts, seiner Gegenwart, sind jedoch seine metadidaktischen Erläuterungen zu verdanken – Reflexionen, die in der Folgezeit weitgehend in Vergessenheit geraten sind.

¹⁶ Die schulischen Bedingungen in der Frühen Neuzeit sind sehr heterogen und mit den heutigen kaum vergleichbar. So gibt es die spontanen, von den Obrigkeiten unbeaufsichtigten neuen Deutschen Schulen, als Kontrast zu den staatlich oder religiös kontrollierten Lateinschulen als ‚wilde Schulen‘ bezeichnet, sowie eine Vielzahl von ‚wandernden Lehrmeistern‘ (zu denen Ickelsamer auch über längere Zeiträume gehörte). In ihnen unterrichten vorwiegend Studenten der Philologien. Jeder, der lesen und schreiben lernen will – und das ist eine große Anzahl – kann die Unterrichtsangebote annehmen (cf. Maas 2011; Velten 2012; cf. auch Kap. 4).

¹⁷ indem sie „Mangel und Wert der Orthographie“ zunächst „wie man die deutschen Wörter in ihre Silben teilt und diese zusammen buchstabieren [lesen] soll“, dann als „Etymologie [Morphologie] der deutschen Sprache und Wörter“

¹⁸ „dass es sich um die besten und vornehmsten Stücke der Grammatik handelt, nämlich dem Verstand [der Ordnung] der Buchstaben für das Lesen und der deutschen Wörter.“

der deutschen Sprache jenseits der gewohnten gesprochenen Sprache (als „literates Register“, vgl. Maas 2008), nämlich als ein regelbasiertes Konstrukt, das mit Hilfe der Aneignung der orthographischen Systematik, die es veranschaulicht, logisch zu erschließen ist. So erhält die Orthographie die Funktion eines Instruments zur Reflexion der Sprache; denn viele hätten „*jre eigne angeborne muter sprach noch nie gelernt oder verstanden / aber von solchen hernacher von der Orthographia*“ (ibid. 1534/1972: Biiij)¹⁹.

Sein Adressatenkreis ist entsprechend den damaligen schulischen Verhältnissen (vgl. Velten 2012) sehr heterogen: Eltern, Lehrer und andere Didaktiker. Dieser Vielfalt gemäß enthalten seine Bücher, insbesondere die „Grammatica“, drei große Themenbereiche, die er für die Lehrbefähigung seiner Adressaten für erforderlich hält: 1. Erläuterungen zu den orthographischen Festlegungen für das Deutsche und ihrer Funktion, die in seiner Zeit vorgenommen werden, und deren Begründungen vor dem Hintergrund des Lateinischen, vorwiegend in ihrer phonographischen, aber auch in ihrer morphologischen („*ethymologia*“) und textgliedernden Funktion (Zeichensetzung); 2. die Beschreibung des Lehrgangs, den er daraus entwickelt hat (eine „*kurtze unterweysung*“) und 3. Übungsmaterial für den Unterricht. Durch diese Breite der Darstellungen sollen die Lehrenden das Wissen erwerben, das ihnen ermöglicht, den Schülern das Lesen- und Schreibenlernen als kognitive Aufgabe zu vermitteln.

Eine Unterrichtung, die diese umfassende Zielsetzung anstrebt, setzt – das betont er mehrfach – ein stabiles sprachliches Wissen derjenigen, die sie umzusetzen haben, voraus. Dem Aufbau dieses Wissens der Lehrenden dienen Ickelsamers breite(n) gegenstandsbezogene(n) Ausführungen. Sie geben Einblick in die Gestaltungen einer Orthographie des Deutschen, die als leseorientiert konstruiert wurde²⁰ und ihrer didaktischen Konsequenzen in der Zeit. Die Grundzüge der Orthographie, die damals entstanden, gelten noch heute (cf. Habermann 2013; Maas 2011).

Seine Tätigkeit als Lehrer hat ihn erfahren lassen, dass Lernen im Sinne eines Autonomieerwerbs nur dann erfolgreich sein kann, wenn den Lernern die Möglichkeit gegeben wird, das sprachliche Wissen, das sie sich bereits beim Spracherwerb angeeignet haben und das ihnen zur Verfügung steht, für die Lösung der neuen Aufgaben zu nutzen. So beschreibt er die Aufgabe des Unterrichts darin, Formen zu finden, die es ihnen ermöglichen, sich dieses Wissens, das „*die kinder [...] von der muter gelernt*

¹⁹ Viele hätten „ihre eigene angeborene Muttersprache noch nie gelernt oder verstanden, aber solches [lernen sie] durch die Orthographie“

²⁰ Maßgeblich verantwortlich für die Gestaltungen der Texte waren die Drucker in den unterschiedlichen Städten, in denen seit dem Ende des 15. Jahrhunderts Druckereien entstanden. Sie waren philologisch ausgebildete Handwerker, für die die lateinische Sprache schriftsprachlicher Usus war. Da sie miteinander um Marktanteile konkurrierten und diese Konkurrenz durch permanente Veränderungen der orthographischen Gestaltungen der Texte mit dem Ziel einer Optimierung der Leserfreundlichkeit austrugen (dies zeigte sich in den Verkaufszahlen, cf. Maas 2011), lässt sich das Qualitätsgebot der Orthographie in der Zeit in Abhängigkeit von ökonomischen Motiven sehen – ein modernes Moment, das (als Kapital) auf Effektivität ausgerichtet ist und sich heute nicht nur in den bildungsorientierten Aktivitäten der OECD wiederfindet.

haben“ (Grammatica: Aij), bewusst zu werden. Denn – und das drückt seine mehrfach wiederholte didaktische Maxime des Lernens „*von jm selbs*“ („von ihm selbst“) aus – Unterricht kann nur dann zu einem kognitiven, autonomen Lernen beitragen, wenn er den Lernern Gelegenheit gibt, neues Wissen durch kausale Verknüpfungen mit bereits erworbenem zu verbinden und dabei Regularitäten zu erkennen, die den Lernern ermöglichen die eigenen Lernprozesse zu beobachten, zu kontrollieren und logisch fortsetzen zu lassen (vgl. dazu auch Darstellungen zur kognitionswissenschaftlichen Lerntheorie wie Neubauer/Stern 2007). Diese Maxime des Lernens als Ausbau von bereits erworbenem Wissen (vgl. Maas 2008) lässt ihn sein didaktisches Konzept als eine stringente Progression formulieren.

3.3 Seine Polemik gegen die Erwartung einer ‚Lauttreue‘ der Schrift des Deutschen

Mit der Zielsetzung einer systematischen Darstellung der Schrift für Lernanfänger wendet er sich gegen einen Unterricht, der seinen Ausgang von der Präsentation einzelner Buchstaben nimmt und die Bestimmung der Schrift als eine buchstabenorientierte Anweisung für die Aussprache von Wörtern darstellt, also gegen die Vermittlung einer ‚Lauttreue‘ der Schrift. Denn nur diejenigen könnten ein autonomes Lesen lernen, die „*nach der rechten kunst*“, also systematisch, mit „*verstand*“ lernten, während alle anderen unselbstständig blieben, weil sie memorierend, aus „*gewonheit*“ zu lernen hätten: „*mercken die so bald / die auff diese weys nach der rechten Kunst lernen lesen / und dieweil sy in aber unbekannt sein / müssen sy irr auch etwa von aim andern / [...] lernen / den andern die nach der gewonheit lernen lesen / gilt es gleich.*“ (ibid.: 138)²¹.

Schrifttheoretisch argumentiert er gegen die Annahme einer ‚Lauttreue‘ der Schrift des Deutschen mit dem Hinweis darauf, dass für das Schreiben des Deutschen ein Schriftsystem übernommen wurde, das für eine typologisch andere Sprache funktioniert: für das Lateinische. Dieses mache es erforderlich, sich damit auseinanderzusetzen, wie die „*verwandlung unsers A be cees*“ durchgeführt wurde, damit die gleichen Buchstaben auch für das Lesen des Deutschen funktionierten, welche „*Regeln zum lesen dienlich*“ (ibid.: 137) seien.

Weite Teile seiner Beschreibungen der Regeln für das Lernen thematisieren die Konsequenzen dieser „*verwandlung*“. Ausgang seiner Überlegungen ist immer die Frage nach der Möglichkeit einer ‚Lauttreue‘. So führt er für das Lateinische aus, dass zwar bereits Quintilian (ein Grammatiker aus dem 1. Jahrhundert und die damalige Autorität für Analysen des Lateinischen) nachgewiesen habe, dass sich die lateinische Sprache im Laufe der Jahrhunderte bis zu dessen Gegenwart sehr verändert habe,

²¹ Den Erfolg „merken diejenigen bald, die das Lesen auf diese Weise erlernt haben. Die anderen aber, denen diese Weise unbekannt ist, brauchen die Hilfe anderer. Für diejenigen, die die Wörter auswendig lernen, gilt das gleiche.“

nicht aber die Schrift, sodass es allein aufgrund dieses Sprachwandels für das Lautung-Schrift-Verhältnis im Lateinischen bereits zu Quintilians Zeit keine ‚Lauttreue‘ mehr gelte. Dennoch bezeichnet Ickelsamer das Lateinische – im Vergleich zum Deutschen – als „*recht buchstäblich*“ geschrieben (ibid.: 132). Für das Deutsche lehnt er jedoch diese Beschreibung strikt ab: „*Warumb soll es denn bei den Teütschen gleich gelten?*“ (ibid.).

Seine Argumentation gegen die Erwartung einer ‚Lauttreue‘ für das mit lateinischen Buchstaben geschriebene Deutsche beginnt mit dem Hinweis auf Unterschiede im Lautinventar in den beiden Sprachen. Sie machten es erforderlich, dass für Laute des Deutschen, die es im Lateinischen nicht gibt, neue Schriftzeichen (unter Nutzung der im Lateinischen vorhandenen) erfunden werden mussten: <sch, ch, ng, ö, ü, ...>. Um jedoch nicht den Eindruck entstehen zu lassen, dass durch diese graphischen Neuschöpfungen eine ‚Lauttreue‘ des Deutschen hergestellt sei, beschreibt er anschließend als wesentliche Differenz zwischen dem Lateinischen und dem Deutschen die silbenstrukturellen Unterschiede der beiden Sprachen. Deutsche Wörter seien durch eine spezifische Prosodie gekennzeichnet. Sie brächte eine lautliche Variantenvielfalt mit sich, die es im Lateinischen nicht gäbe. Sie wird von ihm als „*Subtiligkeyt*“, als Nuancenreichtum der Buchstaben im Deutschen bezeichnet. Wäre wie Ickelsamer es sieht, für die Schrift des Lateinischen anzunehmen, dass sie „*recht buchstäblich*“ sei, könne das für das Deutsche aufgrund der Abhängigkeit der Lautung von den prosodischen Gestalten der Silben nicht gelten. So gäbe es Silben im Deutschen, in denen „*man den laut [den Vokal] auß behenden nennung kaum hört*“ (ibid.: 155)²² (vgl. oben <verehrte> und <Retter>).

Er unterscheidet zwei Varianten von betonten Silben und macht deren Differenz an den prosodischen 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*“ (ibid.)²³ und in denen die Vokale einen „*hellen thon.../ das man sie über all buchstaben höret*“ (ibid.)²⁴, haben. Sie füllten den gesamten Reim. Ihnen stellt er als zweite Gruppe die Wörter gegenüber, in denen man den Vokal „*kaum hört*“ (ibid.). Die Ursache für diesen Unterschied sieht er darin, dass die Bildung des Vokals bei der zweiten Gruppe von der des Folgekonsonanten abgebrochen wird, der Vokal „*abgeschnapt [ist] da verzeret sich unnd verschwindet durch solchen deutlichen laut / die scherpff des nachgeenden buchstabens*“ (ibid.)²⁵. Mit dem Bild des „*abschnapens*“ des Vokal in Kombination mit dem der „*scherpff*“ des Folgekonsonanten beschreibt er die enge Verbindung zwischen dem Vokal und dem folgenden

²² in denen „man den Vokal bei normaler Aussprache kaum hört“

²³ „wo man den Vokal lang und gedehnt spricht.“

²⁴ „hellen Ton ... den man stärker als alle andere Laute hört.“

²⁵ „abgeschnappt [wird], dann verzerrt wird und aufgrund der Deutlichkeit und Schärfe des nachfolgenden Buchstaben [Lautes] verschwindet.“

Konsonanten im Reim (in der Phonologie heute als „fester Anschluss“ bezeichnet, cf. Maas 2006), als ein Wechselverhältnis: Die Ungespanntheit des Vokals und die besondere „*scherpff*“ des Folgekonsonanten ergänzten sich und zusammen gäben sie der Silbe das Merkmal, das sie von denen der anderen Gruppe unterscheidet. So beschreibt er die Spezifik (die „*subtiligkeyt*“) der Lautbildung in Abhängigkeit von dem jeweiligen Silbentyp. Er bezeichnet die letzte Gruppe als „*gemeine*“ oder „*geflochtene*“ Silben.²⁶

Mit der Hervorhebung der Abhängigkeit der lautlichen Funktion der Buchstaben von ihrer Positionierung in spezifischen Silben verweist er auf die gedoppelte Funktion der Buchstaben in der Schrift des Deutschen: Die eine betrifft ihre Kennzeichnung von Segmenten innerhalb des Artikulationsflusses, indem sie deren phonotaktische Eigenschaften anzeigt: Buchstaben als Symbolisierung artikulatorischer Bewegungen. Die andere betrifft die Kennzeichnung der Prosodie durch die Buchstabenfolge eines Wortes, die die Lautbildung zusätzlich variieren lässt (Konsonanten mit und ohne „*scherpff*“; Vokale, die „*wol gedene*“ oder „*abgeschnapt*“ sind).

Angesichts der Bedeutung, die er einer silbenanalytischen Heranführung der Kinder an die prosodische Schreibung des Deutschen gibt, wird die Polemik verständlich, mit der er eine Übernahme der Methode des Lesenlernens aus den Lateinschulen, von einzelnen Buchstaben auszugehen, durch die deutschen Schulen kritisiert: Die silbischen Strukturen des Lateinischen mit ihrer vergleichsweise geringen Komplexität ließen ein linear synthetisierendes Lesenlernen zu, bei dem das syllabierende Aussprechen durch „*gewonhey*“ eingeübt werden könne. Für das Deutsche könne diese Methode jedoch nicht gelten.

Zusätzlich widerspräche eine Lehre, die auf Lernen durch „*gewonhey*“, also auf Drill und memorierendes Lernen setzt, widerspräche dem didaktischen Ziel der Automatisierung der Lerner durch die Schulung der geistigen „*geschickligkey*“, die er mit der Alphabetisierung verbindet.

Die „*falsche weis*“ des Lernens belegt er empirisch durch seine Beobachtungen von Kindern, die synthetisierend Wörter zu lesen versuchten. Sie zeigten die Widersprüchlichkeit zwischen den Resultaten dieser Methode und den Erfordernissen der Artikulation von Wörtern im Deutschen (Widersprüche, die auch die eingangs analysierten Lesungen der Leseanfänger erkennbar machten, cf. Kap. 2.2): Das Benennen der einzelnen Buchstaben missachte nicht nur die Subtilität der Laute innerhalb der Silben, gravierender sei, dass es die Bildung der Silben und Wörter verhindere: Die isolierte Verlautung eines Buchstabens ließe Silben innerhalb der Silbe entstehen. Diese Problematik sähen diejenigen nicht, die „*die buchstaben nicht anders zu nen-*

²⁶ Die Metaphern, die er gewählt hat, gelten als gelungene Veranschaulichungen der sprachlichen Gegebenheiten, dass Silben 1. die primären Einheiten spontaner sprachlicher Analysen sind, sie daher als lautliche Ganzheiten wahrgenommen werden, sie daher 2. im sprachlichen Wissen der Schriftnanfänger bereits als Segmentdifferenzierung vorausgesetzt werden können, 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 (cf. Maas 2009).

nen wissen / denn / Be/ce/de/eff/... welches ist wider jr krafft unn art / und sind also genennet mehr silben denn buchstaben / Auff diese weis lernet keiner lesen / denn durch lange gewonheytt“ (ibid.: Av)²⁷.

Bemerkenswert aktuell ist seine Folgerung aus diesen Beobachtungen: Die Widersprüche der Synthese zeigten sich nicht nur im Deutschen. Vielmehr müsste jeder Versuch, eine Silbe als lineare Folge von Lauten auszusprechen, für die Artikulation von Wörtern erfolglos bleiben. Zur Stützung dieses Arguments führt er die Bemühungen mehrerer philologischer Autoritäten wie Quintilian und Cicero an, *„die gantze Bücher allein von Buchstaben geschriben haben“* (1537/1969: 125), um zu versuchen, Laut-Buchstaben-Bezüge festzulegen. Sie seien aufgrund der *„subtiligkeytt der Buchstaben“* (ibid.: 125) gescheitert. Segmente des Gesprochenen ließen sich nicht isolieren. Infolgedessen würden die Buchstaben in allen Sprachen mit *„gantzen silben“* (ibid.) benannt. Jeder Versuch, Segmente, die durch Buchstaben angezeigt werden, herausgelöst aus dem lautlichen Kontinuum einer Silbe mit dem silbischen Segment gleichsetzen zu wollen, sei zum Scheitern verurteilt. Mit diesem Argument untermauert er seine empirischen Ergebnisse zur *„Hinderlichkeit“* der linearen Synthese: *„Das buchstaben / wie mans in den schulen nennet / und dadurch die Kinder lesen lernen / ist nit so ain geringe Kunst als man mainet“* (ibid.: 143), denn: *„[...] also worts oder sillabes weyse seind die Buchstaben dem lesen lernenden mehr hinderlich dann dienstlich.“* (ibid.)²⁸

Um die Frage, welche Funktion Buchstaben nun für die Artikulation haben, beantworten zu können, wählt er ein Bild, das Zeitliches durch Räumliches veranschaulicht (cf. auch Maas 1992): das Bild eines kontinuierlichen Weges, der die Artikulationsbewegung beim Sprechen einer Silbe symbolisiert. Auf ihm übernehmen die Buchstaben die Funktion von *„stäben und stecken“* als Markierung der einzelnen anzuzielende Punkte, die den Ablauf der Artikulationsbewegung bestimmen, ohne dass bei ihnen verweilt wird. Sie zeigen die Stationen im Bewegungsablauf der Silben, wie Wegweiser einem Wanderer den Weg durch eine Landschaft leiteten: *„Diese noten und zeichen des A be cees / heyssen darumb auch buchstaben / das sich die lesen lernenden daraus / wie an stäbe und stecken halten“* (Die rechte weis: A)²⁹. So wie Wegweiser Richtungsänderungen herbeiführen, zeigen auch die Buchstaben Veränderungen in der Artikulationsbewegung an, und der nächste Buchstabe bestimmt die Richtung für die Artikulatoren.

²⁷ „die Buchstaben nicht anders als be/ce/de/eff usw. zu benennen wissen, was nicht ihrer Funktion entspricht, und es werden mehr Silben, keine Buchstaben [Laute] genannt. Auf diese Weise lernt keiner Lesen, höchstens durch lange Gewohnheit [Memorieren].“

²⁸ „Das Buchstabieren, wie man es in den Schulen nennt, um dadurch die Kinder das Lesen zu lehren, ist nicht eine so geringe Kunst, wie man meint.“, denn „für das Lesen von Wörtern und Silben ist das Buchstabieren dem Lesenlernenden mehr hinderlich als dienstlich.“

²⁹ „Diese Noten und Zeichen des ABCs heißen auch darum Buchstaben, damit sich die Lesenlernenden daran wie an Stäben und Stecken halten.“

Um die Hinweise der „*stäben und stecken*“ für die Aussprache der Wörter richtig nutzen zu können, bedürfe es jedoch, wie er immer wieder hervorhebt, des entsprechenden Wissens über die Doppelfunktion der Buchstaben: für die Anzeige der Lautbildung und die der prosodischen Gestalt der Silbe. Für den Erwerb dieses Wissens sei der Unterricht zuständig, denn „*die buchstaben aber recht nennen und kennen / das ist etwas subtils*“ (ibid.)³⁰. Der Beschreibung, wie der Unterricht diese Subtilität vermitteln kann, dienen die beiden anderen thematischen Komplexe seiner Didaktik, die „*kurtze unterweysung*“ sowie das abgedruckte Lernmaterial.

3.4 „Eine kurtze unterweysung“ – sein Lehrgang:

Erste Segmentierungsübungen als Vorstufe für das Lesenlernen

Ickelsamer beginnt seine Darstellung der Hinführung zur Schrift, indem er spielerische Übungen empfiehlt, die an das artikulatorische Können anschließen, das die Kinder mit dem Sprechenlernen erworben haben. Die Beobachtungen der eigenen artikulatorischen Abläufe ermöglichten es ihnen, aktiv an den Lernprozessen teilzuhaben („*von jm selbs*“): Spiele, bei denen sie wenig komplexe Wörter „*selbs in den mund nehmen*“, sollen sie anleiten, die Bewegungsabläufe der Artikulation zu beobachten (Grammatica 1534/1969: 133), die als Veränderungen aufgrund der Aktivitäten der „*natürlichen instrumenten der zungen und des munds*“ (Die rechte weis 1534/1969: 53) wahrzunehmen sind. Während er den Eltern, „*die jre Kinder selbs dahaim wollten leren lesen*“, empfiehlt, die Kinder mit beliebigen Wörtern „*ein weil mit dieser Kunst spielen [zu] lassen*“ (ibid.: 134), erwartet er von den Lehrern systematische Übungen, um die Kinder gezielt anzuhalten zu beobachten, „*wie man mit den Natürlichen organis und gerüst im mund machet*“ (ibid.). Alle analytischen Aufgaben enden mit dem Nennen der Buchstaben als „*gantze silben*“, deren Namen für die Beschreibungen im Unterricht gekannt werden müssen.

Eine Unterstützung erhielten die Kinder bei diesen Analyseaufgaben durch die Konfrontation mit den Schreibungen. Sie kanalisiert die Aufmerksamkeit zur Wahrnehmung von Veränderungen allein durch ihre Anzahl: „*So viel nu verenderte teil inn einem wortte stehen / das sindt derselben worts buchstaben*“ (ibid.)³¹. Um den Kindern in diesen anfänglichen Spielen mit Wörtern die Möglichkeit zu geben, sich die Formen und Namen der Buchstaben zu merken, zugleich auch zu speichern, „*wie mans [...] im mund machet*“, benutzt Ickelsamer Tafeln mit Abbildungen, deren Namen mit dem fokussierten Laut beginnen. Mit Nachdruck weist er jedoch in beiden Büchern darauf hin (und darin besteht der gravierende Unterschied zu dem Gebrauch von sogenannten Lauttabellen heute), dass diese ersten Erinnerungsübungen nur we-

³⁰ „Die Buchstaben aber richtig nennen und kennen zu können, das ist etwas Subtiles.“

³¹ „So viele veränderte Teile ein Wort hat, das sind die Buchstaben des Wortes“

nig mit dem Erlernen der Funktion von Buchstaben in Wörtern, die von deren „*subtligkeyt*“ gekennzeichnet ist, zu tun haben.

Diese ersten Aufgaben für die Kinder haben auch das Ziel, den Kindern Sprache als einen zu analysierenden und reflektierenden Gegenstand vorzuführen. An dem Beginn dieser „Vergegenständlichung der Sprache“ (Bosch 1937) kann jedoch nicht das Abstrakte, das Buchstaben-Laut-Verhältnis stehen. Vielmehr zielten die Übungen darauf ab, die Kinder erst dazu zu befähigen, segmentierende Beobachtungen machen zu können: Kinder kennen keine Laute, die entsprechende Wahrnehmung ist erst zu lernen. Daher bildet das Wort, die Einheit, die den Kindern bekannt ist, den Anfang der Betrachtungen. Indem die Kinder es „*in den mund nehmen*“ (ibid.), haben sie die Möglichkeit, die Segmentierungen wahrzunehmen und zu abstrahieren. Der Unterricht habe ihnen bei diesem Prozess durch die Darbietung von sprachlichem Material zu helfen, das ihnen Vergleiche ermöglicht, bei denen sich Segmente als Gleichbleibendes im Kontrast zu dem, das sich verändert, ergeben: „*Ba/be/bi/bo/bu*“ (Die rechte weis: 51). Gestützt werden diese Wahrnehmungen durch die Darbietung der geschriebenen Silben/Wörter, die die Lösungen für die analytischen Aufgaben systematisch symbolisieren. So haben die Kinder, wie Ickelsamers Zeitgenosse Jordan es formulierte, die Gelegenheit, „*langsam zum erkanntnuß eyn jedem buchstaben nach seiner art und eygenschaft zu erkennen*“ (Jordan 1533/1969: 112)³², zu kommen. Das Vorgehen, Wörter „*auf dem a / b / c wie wir jetzt thun / zu lernen*“, bezeichnet Ickelsamer als etwas „*widersynnes*“ (Grammatica: 132), als ein Lernen „*ohne verstand*“. Auch Jordan warnt davor, dass die Kinder beim Lesenlernen zum Isolieren gemäß den Buchstaben angehalten werden: „*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*“ (Jordan 1533/1969: 118-119)³³.

Die Progression des Leseunterrichts: Prosodisch sortierte Leseübungen

1. Übungen zum Lesen von „leichten“ Wörtern

Das Ziel der Lesedidaktik Ickelsamers ist es – das wurde deutlich – die Kinder von Beginn an davor zu bewahren, einzelbuchstabenorientiert und linear Ausspracheübungen vornehmen zu lassen. Vielmehr müssten sie von Anfang an lernen, die geschriebenen Wörter auf „*rechte weis*“ auszusprechen. Dieses Ziel setzt die Vermittlung der Fähigkeit voraus, die Buchstabenfolgen sowohl lautlich (als „*stäbe und stecken*“) als auch prosodisch zu interpretieren, damit „*das wort nicht abbricht, bis es draußen ist.*“ (Grammatica: 137).

³² „*langsam zu der Erkenntnis, jeden Buchstaben [Laut] nach seiner Art und Eigenschaft zu erkennen*“

³³ „*und vor allen Dingen hüte man sich davor, dass die Schüler nicht zum Buchstabieren angehalten werden, wie denn bei etlichen auf diese Weise <v, a, va, t, e, r, ter, vatter> geschieht*“

So wie Ickelsamer Lehre definiert, nämlich als Verpflichtung, mit jeder Aufgabenstellung den Kindern die Möglichkeit zu geben, sowohl deklaratives und prozedurales als auch metakognitives Wissen („*verstand*“) zu erwerben, fungieren die Silben von Beginn an als Objekt der Veranschaulichung sprachlicher Regularität („*Wortgrammatik*“) und dem Erwerb adäquater Strategien für das Lesen. Der Aufbau des regelbildenden Wissens erfordere als erstes die Differenzierung von Vokalen und Konsonanten sowie die Beobachtung ihrer jeweiligen Positionierung in den Silben. Um beides, sowohl die lautanzeigende als auch die prosodieanzeigende Funktion der Buchstaben von Anfang an kennenzulernen, hat Ickelsamer unterschiedliche Tabellen („*Figuren*“) gestaltet. Sie ermöglichten, Silben als Ganzheiten zu sprechen und dabei zugleich die Systematik des Aufbaus zu erkennen: „*Ich hab unghlichen fleyß fürgewent / alle syllaben gantz zu beschreyben [...] 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: 57)³⁴.

Die Tabelle, mit der die Leseübungen beginnen, ist die „*figur der stumben und lautbuchstaben*“ (eine Tabelle mit Konsonanten- und Vokalbuchstaben) (ibid.: 55). Sie macht die Systematik der „*kurtzen und leichten wörter*“ sichtbar: Sie enthält links eine Spalte mit allen Konsonantenbuchstaben, rechts eine Spalte mit den fünf Vokalbuchstaben <a, e, i, o, u>, lässt also Silben mit gespannten Vokalen und einfachen Konstituenten (Anfangsrand und Reim) bilden. Als Ziel der Arbeit mit dieser Tabelle gibt er an, die Kinder die Artikulation der Silben für den Aufbau von Wissen über die Funktionen der Buchstaben als „*stäbe und stecken*“ üben zu lassen und dabei ihr vorher spielerisch erworbenes artikulatorisches Wissen zu festigen: Das Kind „*füre die stumben auff die lautbuchstaben als Ba / be / bi / bo / bu*“ (ibid.: 51)³⁵. Er begründet die Reduzierung des Angebots auf diese Wortgestalt damit, dass sie dem Lerner noch nicht zu viele Aufgaben abverlange, „*das der anfangend leser nit vil rücken und umbkeren dürrft*“ (Grammatica: 137)³⁶.

W		w	
B	A	b	a
P		p	
D		d	
T		t	
E		e	
H	E	h	e

Solange Kinder zu den koartikulatorischen Leistungen noch nicht in der Lage sind, empfiehlt er den Lehrern, mit „*den schülern die syllaben unzertheylt auß diesen tafeln mit gantzen sylben*“ (ibid.)³⁷ zu üben. Die zu beobachtenden gen der Artikulatoren sind

³⁴ „Ich habe viel Fleiß aufgewandt, um alle Silben ganz zu beschreiben [...] In diesen einzelnen Figuren und Tafeln sind im allgemeinen alle Silben und Wörter enthalten, die im Deutschen gebräuchlich sind. Darum lasse man sie die Schüler auch lernen.“

³⁵ Das Kind „führe den Konsonanten auf den Vokal“

³⁶ „das der Leseanfänger nicht viele Veränderungen vornehmen muss“

³⁷ mit „den Schülern die Silben unzertheilt aus diesen Tafeln mit ganzen Silben“ zu üben

schließlich die Öffnungsbewegung von der Enge- und Verschlussbildung der Konsonanten im Anfangsrand hin zu der Bildung der Vokale im Reim. Sie ist die markanteste Bewegung in der Artikulation von Silben, daher für Anfänger am ehesten wahrnehmbar. Sie ist vielen Kindern durch Endreim- und Stabreimbildungen bekannt, schließt also an bereits erworbenes Wissen an (bspw. <T/ee>, <Kl/ee>).

Diese didaktischen Anweisungen zu der Arbeit mit den Tabellen hat angesichts der von ihm beobachteten Praxis in den Schulen das Ziel zu verhindern, dass Segmente der Silben isoliert gesprochen werden, um diese dann zu ‚synthetisieren‘. Die Funktion der Übungen mit den „*leichten wörtern*“ am Anfang sieht er zugleich in der systematischen Wahrnehmung der Bildung der Konsonanten. Deren Analyse beschreibt er als schwieriger als die der Vokale, weil ihre Bildung weniger komplex ist und sie häufiger vorkommen. Auch bei der Identifikation der Konsonanten geht es ihm wieder darum, dass die Kinder ihre eigenen artikulatorischen und auditiven Handlungen genau beobachten lernen: 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: 56)³⁸. Entsprechend empfiehlt er Übungen mit Silbenreihen, die den gleichen Konsonanten im Anfangsrand haben („*ba, be, bi [...]*“).

Die anfängliche Begrenzung auf diese Betrachtung offener Silben für das Erlernen der Funktion der Buchstaben bei der Aussprache böte die Gelegenheit (und das hebt Ickelsamer hinsichtlich des Ziels, den Kindern von Beginn an den Erwerb von Metawissen zu ermöglichen, mehrfach hervor) den Aufbau der Silben als Unterschied zwischen Vokalen und Konsonanten mit ihrer jeweiligen Positionierung in den Silben zu verbinden: Vokale würden so als Zentren der Silben („*laute Buchstaben*“, „*Lautbuchstaben*“) erkannt: „*so bald in eim jeden wort höre und vermercke / so ist das wort / schon halb gelesen*“ (ibid.: 55)³⁹. Die strukturelle Begrenzung des sprachlichen Materials ermögliche es, dass die Kinder das notwendige kategoriale Wissen, das ihre analysierende Wahrnehmung für das Schreiben und für ihre Produktion beim Lesen kanalisiert, erwerben.

Die Gewissheit über das Reguläre der Orthographie, die die Kinder mit diesen ersten systematischen Beobachtungen bereits aufbauen, befördere zugleich das kognitive Potential, das Lerner für die Autonomisierung ihrer Lernprozesse benötigen und das zur Aktivierung ihrer geistigen Fähigkeiten beiträgt.

³⁸ „höre auf die Geräusche vor dem Vokal [...] und lerne die Bildung der Konsonanten in seinem Mund als der rechten Werkstatt am besten“

³⁹ „Sobald man [ihn] in einem Wort hört oder merkt, ist das Wort schon halb gelesen“

Nachdem die Kinder in der Lage sind, offene Silben mit einfachen Konstituenten 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 erneut eine Tabelle. Sie enthält in der linken Spalte eine Vielzahl der Kombinationen von Konsonantenbuchstaben, die die komplexen Varianten der Anfangsränder des Deutschen anzeigen. In der Kommentierung der Tabelle warnt er erneut vor der Gefahr buchstabenbezogener lautlicher Isolierungen als ein „*starcke und mechtige verhindernis eines geschickten lesens*“, das zu einer „*blinden erratung*“ (Die rechte weis: 57)⁴⁰ führe.

Bl	a	blut
br		brot
cl	e	claus
cr		creutz
dr	i	drach

Dieses sei zu verhindern, indem die Kinder lernten, Konsonantenfolgen als Einheiten zu sprechen und mit dem Reim zu verbinden. Die Arbeit mit der Tabelle soll also dazu beitragen zu veranschaulichen, dass „*zweyer / dreyer / oder etlicher stumbuchstaben sämptliche und behende nennung mit einander*“ (ibid.)⁴¹ bedürfen, um kein „*verhindernis*“ beim Lesen entstehen zu lassen.

2. Übungen zum Lesen von Wörtern mit „geflochtenem“ Reim

Der Vorstellung, wie Wörter mit komplexem Anfangsrand zu lesen sind, folgt in seiner Progression die des Lesens komplexer Reime, also die Bearbeitung der „*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*“ Silben – nicht durch einen einzelnen Buchstaben, für die man eine Lautung, die „*wol gedenet*“ sei, vornehmen kann, sondern durch mehrere Buchstaben, die eine „*behende nennung mit einander*“ erfordern, gekennzeichnet ist. Sie wirke sich sowohl auf die Bildung des Vokals (als „*abgeschnapt*“) als auch auf die des Konsonanten („*mit scherpf*“) aus.

Dieses Spezifikum des Deutschen, dass es neben der Gruppe der „*wol gedeneten*“ auch „*abgeschnapte*“ Vokale gibt, habe bei der Erweiterung des lateinischen Schriftsystems (bei der durchaus neue Zeichen für das Lautsystem des Deutschen erfunden wurden wie <sch>, <ö> usw., cf. oben) keine Berücksichtigung gefunden. So gäbe es im Deutschen keine unterschiedlichen Buchstaben für die Variationen der Vokale und Konsonanten der Reime, differenziert nach den beiden unterschiedlichen Reimgestal-

⁴⁰ „starkes und mächtiges Verhinderung eines geschickten Lesens“

⁴¹ „zwei, drei oder mehr Konsonanten zusammen und eines schnellen Nennens miteinander.“

ten.⁴² Dieser „*mangel*“, wie er es bezeichnet, erfordere eine Unterrichtung, die die Schüler die grammatische Funktion der Buchstaben wahrnehmen lässt: Der Konsonantenbuchstabe im Endrand habe einen Einfluss auf die Artikulation des gesamten Reims (vgl. <zu>/<zum>). Der Erwerb dieses Wissens gäbe ihnen die Möglichkeit, ohne Hilfe „*von aim andern*“ auch das zu lesen, was ihnen „*unbekant*“ sei (ibid.: 138). Zu dem Erlernen der „*rechten kunst*“ des Lesens gehöre es daher, Silben zunächst als Ganzes zu betrachten, um sie prosodisch einordnen zu können – gemäß dem deklarativen Wissen, das die Kinder aus diesem Grunde bereits am Schriftanfang vermittelt werden müsse.

Das lateinische Schriftsystem, das Vorbild für die Gestaltung des deutschen, kennt zwar keine Dopplung von Vokalbuchstaben, jedoch die von Konsonantenbuchstaben: Sie wurde als graphische Markierung einer dritten Silbengestalt des Deutschen, die er erwähnt, aufgenommen, indem er sie in seiner Differenzierung zwischen der Gruppe der „*leichten*“ und die der „*geflochlenen*“ Wörter als weitere Gruppe, nämlich die der zweisilbigen Wörter hinzufügt. Auch sie haben einen „*abgeschnapten*“ Vokal. Ihm folgt jedoch auch bei Zweisilbigkeit nur ein Konsonant (cf. [‘hYf.tə] vs. [,hYtə]/<Hüfte> vs. <Hütte>). Die Dopplung des Buchstabens habe die Funktion, dem Leser die enge Verbindung zwischen den beiden Silben zu zeigen: „[...] *diese duplierung der buchstaben kumbt auch daher / dz die silben fein sanft dadurch auf ainander gehen und an einander gehenckt werden.*“ (ibid.: 155)⁴³. Dieser Konsonant, der hier auch – in Korrelation zu dem „*abgeschnapten*“ Vokal – eine „*scherpff*“ habe, bilde zugleich den Anfangsrand der Folgesilbe wie in „*lassen, kommen, murren*“ (‘Schärfungswörter’). Diese Doppelfunktion anzuzeigen, diene die Dopplung der Buchstaben: der eine zur Kennzeichnung der Schärfung, der andere zum Zeigen, dass der Konsonant auch „*auff die nachgeende Silben geht*“ (ibid.).⁴⁴ Ickelsamer zählt diese Silbengestalt auch zu den „*geflochlenen*“ Silben, und er hebt ausdrücklich hervor, dass die Dopplung der Buchstaben nicht als ein spezifisches Merkmal des Konsonanten da er sich lautlich nicht von denen in der anderen Gruppe „*geflochlenen*“

⁴² Um die Bedeutung, die in seiner Gegenwart der strukturellen Unterscheidung der beiden Silbengestalten für das Lesen im Deutschen gegeben wird, hervorzuheben, referiert er ausführlich die Diskussion seiner Zeit über Möglichkeiten, Sondermarkierungen einzuführen, die die prosodischen Differenzen der Silben markieren. Vorschläge wie z.B. die dehnbaren Vokale durch Buchstabendoppelungen zu markieren (indem „*zu einer silben zwen setzen / als daas / deer...*“) (Grammatica: Cv) („in einer Silbe zwei [Vokalbuchstaben] gesetzt werden wie <daas, deer>“) wurden jedoch fallengelassen, „*dan zwen vocal in ein silben setzen [...] / leidet sich nit*“ (ibid.) („[...] denn zwei Vokalbuchstaben in einer Silbe zu setzen, 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 noch nicht systematisiert (cf. Maas 2011).

⁴³ „[...] diese Dopplung der Buchstaben kommt auch daher, dass die Silben dadurch eine feine, sanfte Verbindung haben und aneinander gehängt sind.“

⁴⁴ „zur nachfolgenden Silbe gehört“

Silben unterscheide, die Dopplung geschehe „*nit darumb / das die erste Silben sollicher zweier buchstaben zu jren laut bedo[e]rft / oder das auch die zwen Buchstabe[n] solche sterck des lauts gebe[n]*“ (Grammatica: D)⁴⁵ – der Konsonant hier unterscheide sich nicht von dem, der eine Silbe schließt und dem ein weiterer im Anfangsrand der nächsten Silbe folgt (vgl. [l] in <Brillen> und <bilden>).

Die Funktion der Dopplung zu zeigen, „*dz die silben fein sanft auff einander gehen*“ (cf. oben), belegt er empirisch: Würde der Konsonant der ersten Silbe zugeschlagen, um den Vokal „*abgeschnappt*“ zu artikulieren, habe die zweite Silbe einen „*harten anfang*“ (Glottisverschluss), den es jedoch im Deutschen als Beginn der zweiten Silbe nicht gäbe, und die Nutzung des Konsonanten ausschließlich als Anfangsrand der zweiten Silbe ließe die erste Silbe mit einem „*wol gedenten*“ Vokal sprechen. Seine silbenstrukturierenden Analysen (und deren Begründung) können – so ist zu resümieren – enden immer wieder in der Kritik des Buchstabierens/ Lautierens und Synthetisierens.

Sein Anliegen, beim Lesenlehren Isolierungen, die Wörter zerstören, zu vermeiden, wird in besonderem Maße durch die dritte und vierte Tabelle deutlich. Sie führen den Lernern die Systematik der Schreibungen der „*geflochlenen*“ Silben und deren



Konsequenzen für das Lesen vor. Die dritte Tabelle dient zunächst ausschließlich dem Üben, die Reime mit festem Anschluss von Vokal und Konsonant auszusprechen: „*Da die lautbuchstab vorn stumben stehen / damit ist wol zu gewonen / das man die buchstaben fein rein auff einander rencken und ziehen lerne*“ (Die rechte weis: 57)⁴⁶. Die Bildung von zwei Tabellen für das Lesen der Wörter mit „*geflochlenen*“ Silben, die ein schrittweises, bewusstmachendes Üben ermögliche, ist als ein Zeichen für die besondere Sorgfalt zu interpretieren,

mit der er die Kinder an das Rechtlesen dieser Wörter heranführt.

Bezogen auf den Anschluss des Übens, das Lesen der gesamten Silben mit Hilfe der vierten Tabelle (durch die Hinzunahme ihres Anfangsrandes), weist er erneut darauf hin, dass die Konsonanten des Anfangsrandes nicht isoliert vom Reim auszusprechen seien: Es sei darauf zu achten, „*das man die stumben vorn lautbuchstaben im lesen / nicht sonderlich / oder für sich selber allein nennen / sondern auff die nachfolgende lautbuchstaben ziehen und rencken mus also*“ (Bij).⁴⁷

⁴⁵ „[...] nicht darum, dass die erste Silbe zwei Konsonanten für ihre Lautung bedürfe oder dass die zwei Buchstaben eine besondere Stärke des Lautes anzeigen.“

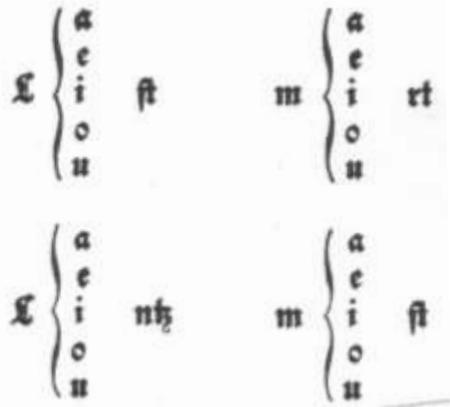
⁴⁶ „Da die Vokalbuchstaben vor Konsonantenbuchstaben stehen, bedeutet das, dass man die Laute eng miteinander verbinden muss.“

⁴⁷ „dass man die Konsonanten vor den Vokalen beim Lesen nicht gesondert oder allein nennt, sondern



als Ganzes. Die linke Spalte aller Tabellen enthält die Buchstaben für Konsonantenkombinationen des Anfangsrandes, die mittlere die Vokalbuchstaben, die rechte Buchstaben für Konsonantenkombinationen der Endränder, und durch einen Balken ist die Spalte des Anfangsrandes von den beiden für den Reim abgetrennt. Dass bei Schärfungswörtern die Reduktionssilben dazugenommen sind, verweist auf seine Sicht dieser Wörter als eine eigenen Kategorie: Ihre Struktur wird nur durch die Zweisilbigkeit erkennbar, die dann auch die orthographische Spezifik der Dopplung begründet. Die Tabellen auf den Übungsseiten geben den Schülern wieder die Möglichkeit, in vielfachen Variationen die Artikulation dieser Silben zu üben.

Sein Bemühen, den Lernern zu ermöglichen, Silben von Anfang an prosodisch korrekt zu lesen, findet eine Abrundung in dem unterrichtlichen Übungsmaterial, das er in seine Bücher aufgenommen hat: Immer geht es um das Üben der Aussprache von „geflochtenen“ Silben



3. Übungen zum silbischen Bündeln von Buchstabenfolgen

Die Übungen mit den Tabellen haben die Schüler Wissen über den Aufbau der Silben erwerben lassen. Es bildet die Grundlage für den letzten Schritt zum autonomen Lesen: das Finden von „*etlichen regeln*“ für die Bündelung der Buchstaben zu Silben in mehrsilbigen Wörtern, die die Grundlage für das Lesen von Texten, die den Kindern „*unbekant*“ sind, bildet. „*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).⁴⁸ Die einzelnen Regeln, die sich finden ließen, fasst er zu der Aussage zusammen, dass die Bündelungen in der Weise vorzunehmen seien, dass die Schreibung einer Folgesilbe immer mit einem Konsonantenbuchstaben beginne. So sei zu verhindern, dass Silben bei der Ausspra-

zusammen mit dem nachfolgenden Vokal verbinden muss.“

⁴⁸ „Die Buchstaben der Wörter richtig silbisch zu gliedern, ist eine höhere Kunst, als die Kinder Buchstaben zu vergleichen [zu lassen]. Hierzu wollen wir einige Regeln setzen.“

che mit „*eine[m] harten anfang*“ (ibid.) (mit einem Glottisverschluss) gesprochen würden, „*dan[n] das [...] gibt auch ein hart lesen / als wenn man also wöllt buchstaben / Ick els am er*“ (ibid.).⁴⁹

Mit diesen Regeln endet der unterrichtsbezogene Teil von Ickelsamers grammatischer Didaktik als erster Zugang zur Schrift, dem Wortlesen. Die Detailliertheit seiner Ausführungen lässt die Wertigkeit sichtbar werden, die er dem Entstehen einer prosodischen Aufmerksamkeit der Kinder beimisst: Sie mache es möglich, dass sie von Beginn an die Strukturen der Sprache kennen und nutzen lernten, die die Orthographie veranschaulicht, weil sich das für das Lesen als effektiv erwiesen habe. Jordan, der wie viele andere Didaktiker im 15. Jahrhundert Ickelsamers Konzeption für seine Didaktik übernommen hat, benennt diese Bedeutung der Automatisierung des phonographischen Wissens als Fundament zur Lösung aller weiteren Leseaufgaben explizit: „*wann sie dan der syllben auch wol gewont seyn / so lege man jnen nachvolgendes / oder etwas anders für*“ (Jordan 1533/1969: 119)⁵⁰. Auf das „*nachvolgende*“ geht Ickelsamer in seiner Grammatica abschließend ein: Es ist der Zugang zu einer umfassenderen, wortübergreifenden Grammatik der Sprache, die die Schrift durch morphologische Markierungen und durch die der Zeichensetzung darstellt (und deren Bedeutung die Untersuchung von Bredel et al. zeigt).

4. Resümee und aktueller Bezug

4.1 Zusammenfassung

Einleitend habe ich die Problematik von älteren Schülern beim Lesen und die von Leseanfängern beim Lesenlernen darstellt. Ich habe sie anschließend, da die Lesefähigkeit in aller Regel in der Schule erworben wird, mit den Instruktionen des Unterrichts in Verbindung gebracht. Er nimmt seinen Ausgang von einzelnen Buchstaben und stellt sie den Kindern als Symbole von Realitäten dar, die für die Kinder keine Realitäten sind: Kinder nehmen keine Laute in dem Sinne wahr, wie Schriftkundige, die die Lautwahrnehmung mit dem Schrifterwerb erlernt haben, sie wahrnehmen. Die Hilfe, die der Unterricht durch die Benennung mit „Lautnamen“ zu geben versucht, ermöglicht es den Kindern nicht, die geschriebenen Wörter auszusprechen, um ihre Bedeutung erkennen zu können. Die exemplarischen Analysen der Leseversuche einiger Leseanfänger konnten verdeutlichen, dass diese Instruktionen wenig zielführend sind. Die Unfähigkeit älterer Schüler, Buchstaben, die morphologische Markierungen vornehmen, entsprechend dieser Funktion zu interpretieren, lassen darauf schließen, dass es dem Unterricht auch nach der Eingangsphase nicht gelungen war, ihnen ein anderes – deklaratives und metakognitives – Wissen über die Funktion der Schrift zu

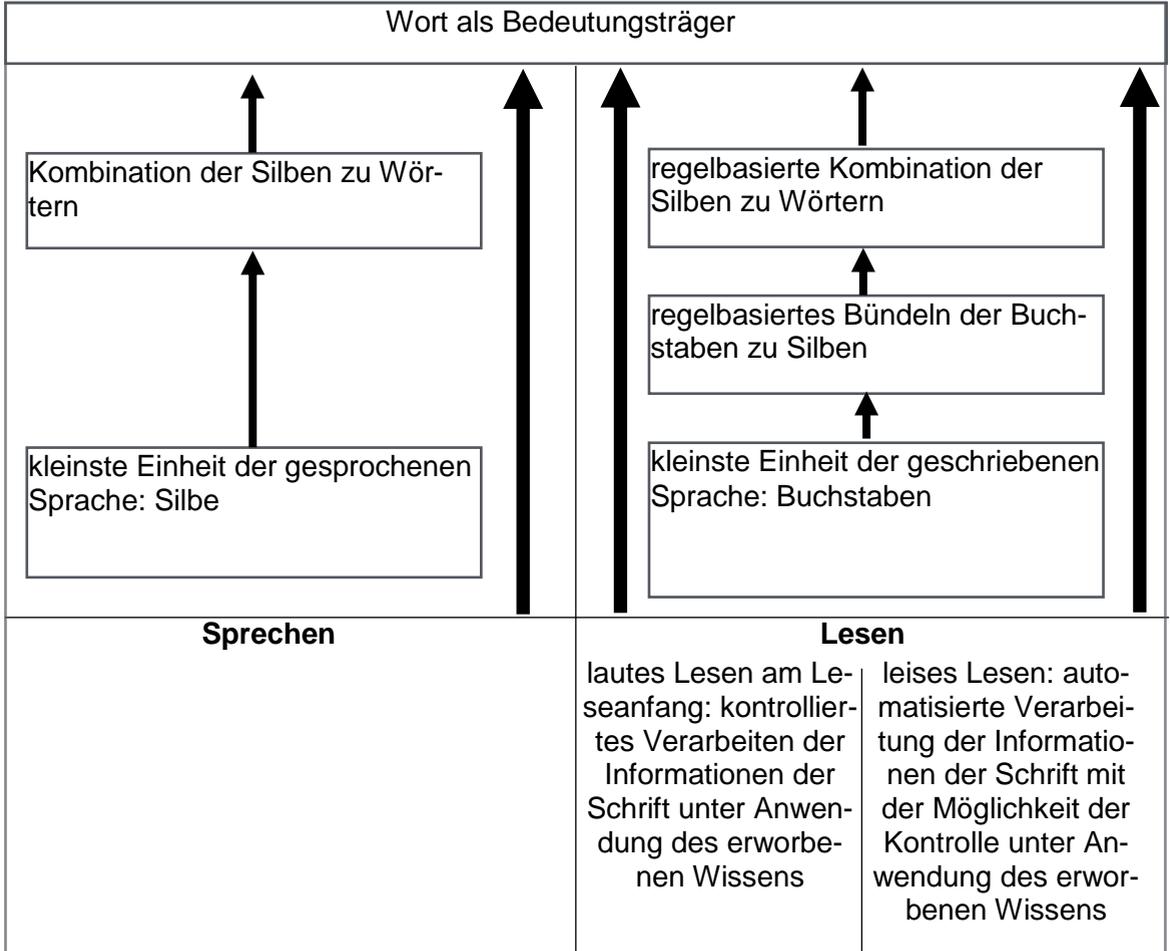
⁴⁹ „denn das gibt es hartes Lesen, wie wenn man ⟨Ick-els-am-er⟩ lesen würde.“

⁵⁰ „wenn sie das Lesen der Silben beherrschen, lege man ihnen das Nächste, Anderes vor.“

vermitteln: Die Schüler hatten sich von der anfangs erlernten Reduktion der Funktion der Buchstaben auf die Repräsentation von Lautlichem nicht lösen können.

Die Problematik einer Hinführung zur Schrift, die deren Funktion ausschließlich in der Repräsentation von Lautlichem sieht, war für Ickelsamer vor 500 Jahren Anlass, seine Didaktik einleitend mit der Auflistung der Aufgaben derjenigen zu begründen, die zu seiner Zeit an einer deutschen Hochsprache als Basis der Schriftsprache und gleichzeitig ein leseorientiertes orthographisches System schufen. Das Ziel dieses Projektes war es, auch Menschen, die nicht alltäglich mit Schrift umgingen, zu ermöglichen, Lesen und Schreiben zu lernen („Demotisierung“ der Schrift, s.o.). Seine Didaktik basierte daher auf der Kenntnis der orthographischen Modellierung, die damals „gebastelt“ wurde. Diese wiederum beruhte auf einer phonologischen Analyse des Deutschen, die die typischen Merkmale der Sprache systematisierend beschreiben ließ. Auch sie war Teil seines sprachtheoretischen Wissens. Diese Kenntnis ermöglichte es ihm, sowohl die sprachanalytischen Fähigkeiten der Kinder am Leseanfang aufgabenbezogen diagnostizieren zu können als auch, daraus folgend, die Aufgaben für den Schrifterwerb adäquat einzuschätzen und konkret zu benennen: Das Wissen um die Bedeutung der Silbe als kleinste Einheit des Gesprochenen, das fraglos war, machte diese auch zur Grundlage der Bestimmung der Aufgaben, die eine Alphabetschrift erlernen lassen – für den Beginn des Lernprozesse – exemplarisch aufgezeigt für die Aussprache von Wörtern, die Anfängern hilft, den Bezug zwischen der Schrift und der Bedeutung, die sie repräsentiert, herzustellen:

1. das Erinnern, welches graphische Zeichen (welcher Buchstabe) in einer idealisierten Form mit welcher artikulatorischen Bewegung (und der durch sie entstehenden Lautung) zu verbinden ist („Buchstabenlernen“)
2. der Aufbau von Wissen über die unterschiedlichen Strukturen deutscher Wörter, von den Buchstabenfolgen angezeigt, das notwendig ist, um die Silben/Wörter aussprechen zu können. Denn es ist die Funktion – und die Möglichkeit – der Schrift im Deutschen am Leseanfang, wenn die Kinder auf der Suche nach der Bedeutung des Geschriebenen zunächst eine Verlautung vornehmen (laut lesen), die Silben der geschriebenen Wörter auszusprechen und sie zu den Wörtern zusammenzufügen: So wie Buchstaben die kleinste Einheit des Geschriebenen sind, sind Silben die kleinste Einheit des Gesprochenen, und nur das Bündeln der Buchstaben zu Silben macht die Bedeutung der Wörter erkennbar.



3. auf der metakognitiven Ebene der Aufbau von Wissen über die Funktion der Schrift, die Grammatik der Sprache zu markieren – und diese damit systematisch erwerbbar zu machen, auch für den Gebrauch über das Lesen hinaus: für das Schreiben und für das Sprechen in den Zusammenhängen, in denen ein grammatisch kontrolliertes kommunizieren erforderlich ist.

4.2 Resümee: Ickelsamers Didaktik als Spiegel der aktuellen didaktischen Situation

Die Bedeutung der Didaktik Ickelsamers für die aktuelle Diskussion alternativer Konzepte des Schrifterwerbs, die das Erinnern an sie rechtfertigt, lässt sich in folgender Weise zusammenfassen:

- Aufgrund seiner Zeitgenossenschaft mit denjenigen, die zu Beginn des 16. Jahrhunderts sowohl mit der Konstruktion einer Hochsprache als Schriftsprache als auch der Orthographie unter Nutzung der Möglichkeiten, sie mit den Buchstaben des Lateinischen zu repräsentieren, experimentieren, war es für ihn eine Selbstverständlichkeit, gesprochene und geschriebene Sprache als etwas Konstruiertes, nicht als etwas Natürliches, zu betrachten und darzustellen. Dadurch geriet er nicht in die Gefahr, in der diejenigen sind, für die das Sprechen, das Lesen und das Schreiben zur zweiten Natur geworden ist: die Fähigkeiten als Folgen einer natürlichen Entwicklung zu sehen und allen, auch Schriftunkundigen, zu unterstellen, sie in gleicher Weise wie Schriftkundige wahrnehmen zu können.⁵¹
- So war Ickelsamers Didaktik aufgrund seines sprachtheoretischen Wissens durch seine Möglichkeit bestimmt, die Voraussetzungen der Kinder für die Aufgaben, die sie beim Erlernen des Lesens einer Alphabetschrift zu leisten hatten, adäquat analysieren zu können. Damit war verbunden, diese Aufgaben lernerorientiert zu definieren und sie einer Folge mit einer zunehmenden, kausal sich ergebenden Komplexität zuzuordnen. Mein Referieren seiner Konzeption konnte das verdeutlichen.
- Die Übereinstimmung zwischen dem Hervorheben der Bedeutung, die prosodische Strukturen (wie z.B. die Silbe) für die Sprachwahrnehmung Schriftunkundiger haben, und der Modellierung der Schrift als Instrument für eine leserorientierte Kennzeichnung sprachlicher Strukturen war die entscheidende Voraussetzung für die Gestaltung seines lernwirksamen Konzepts: Es ließ eine Progression konstruieren, die ihren Ausgang von dem bereits erworbenen Wissen der Kinder nimmt und ihnen ermöglicht, dieses unter Nutzung der bereits früh erworbenen kognitiven Fähigkeiten (vgl. Goswami 2001) mit Hilfe der unterrichtlichen Angebote widerspruchlos auszubauen. Mit dem Erwerb der deklarativen und prozeduralen Wissens war ein Erwerb von metakognitivem Wissen verbunden, der ihr Lernen zunehmend autonomer werden ließ.

⁵¹ So sehen Maas (2011, 2015) und Knobloch (2007) in der Unfähigkeit, Analysen von sprachlichen Erwerbsprozessen losgelöst von den erlernten Kategorisierungen, die die Resultate langer wissenschaftlicher Prozesse sind, vornehmen zu können, die Ursache für die Aporien und Paradoxien, die zahlreiche Diagnosen von Erwerbsprozessen kennzeichnen und diese – in Fortsetzung der Fehlinterpretationen – zur Grundlage von Lehrkonzepten machen (meine einleitenden Beispiele können als Belege für diese Zusammenhänge gelten).

Die Parallelen zwischen Ickelsamers Didaktik und aktuellen gegenstandsbezogenen (sprachlichen) und lerntheoretischen (kognitionswissenschaftlichen) Positionen, von denen aus der derzeitige Unterricht „von außen“ kritisiert wird (vgl. Neubauer/Stern 2007, Maas 1992, 2015, Liessmann 2014), sind unübersehbar. Sie lassen die Frage entstehen, welche Gründe sich dafür finden lassen, dass Ickelsamers Didaktik schon in der Mitte des 16. Jahrhunderts in Vergessenheit geraten ist, und auch heute noch so wenig Beachtung erhält. Zentraler Punkt der Parallelen zwischen seiner Zeit und der Gegenwart ist das Beklagen der geringen Alphabetisierung, verbunden mit vielfachen Belegen für eine hohe Korrelation zwischen dem Erfolg im Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten und der sozialen Herkunft. Die Resultate aktueller Untersuchungen (cf. u.a. Allmendinger 2012; El-Mafaalani 2012, Grotelüsch/Riekmann 2011; Hartmann 2013; Liessmann 2014; Maas 2008, 2011; Maaz et al. 2014, Maurer 2015) lassen sich als Nachweis dafür lesen, dass der Bildungsauftrag, den sich die Didaktik in der Frühen Neuzeit vor 500 Jahren gegeben hat, noch nicht eingelöst wurde.

Bezogen auf die Frage, welchen Anteil der schulische Unterricht mit seiner Verpflichtung, die vor 500 Jahren begonnene Alphabetisierung umfassend umzusetzen, an dieser unbefriedigenden Entwicklung hat, gibt Maas eine Antwort mit einer Modellierung einerseits der bildungspolitischen, andererseits der fachwissenschaftlichen und -didaktischen Geschichte (cf. Maas 2011, 2015). Er stellt dar, wie die didaktische Konzeption der Alphabetisierung, die Ickelsamer als grammatisch fundierte Adressierung an alle Lerner, losgelöst von psychologischen und sozialen Differenzierungen vorgenommen hatte, seit der Mitte des 16. Jahrhunderts eine Aufspaltung erfuhr. Diese sieht er als Folge der Einrichtung staatlicher Schulen, die einen fixierten Erziehungsauftrag erhielten. Mit ihr war eine sich allmählich verfestigende Schulpflicht (cf. auch Velten 2012). Die Verhältnisse in diesen Schulen unterschieden sich von denen zu Ickelsamers Zeit vielfach: zum einen durch eine zunehmende Bürokratisierung der Organisation, die durch die Institutionalisierung und aufgrund des Anwachsens der Schülerzahlen nötig wurde, dann durch die Notwendigkeit der starken Rekrutierung von Lehrern. Der hohe Bedarf führte dazu, dass viele als Lehrer beschäftigt wurden, die nicht mehr – wie die zu Ickelsamers Zeiten überwiegend – eine philologische Ausbildung erfahren hatten. Für noch wesentlicher hält Maas jedoch, dass die Zielsetzungen des Unterrichts in den beiden Konzepten stark kontrastierten: Während die Schule der Frühen Neuzeit auf die Autonomisierung der Individuen ausgerichtet war, strebten die staatlich initiierten Schulen die Erziehung eines ‚guten Christenmenschen‘ an. Mit dieser werteorientierten Pädagogisierung der schulischen Lehre ging eine Psychologisierung des Unterrichts einher, in deren Zentrum das Bemühen um ‚Kindgemäßheit‘ stand. Deren Konstruktionen, von Pädagogen und Theologen erstellt, gestalteten Erwerbsprozesse definierte Kinder als Mangelwesen eine fachlich fundierte Analyse des Gegenstandes, der Sprache für die Volksschulen verbunden. Als ‚kindgemäß‘ galt ‚einfach‘. Die Definition von ‚einfach‘ unterschied sich jedoch in der Volksschulpädagogik gravierend von der, die Ickelsamer vorgenommen hatte, indem er von einer quantitativen Reduzierung struktureller Formen ausging, ohne die

Qualität der Präsentation durch das Hervorheben von Systematik einzuschränken. Demgegenüber erhielt ‚einfach‘ jetzt als maximale Reduzierung kognitiver Ansprüche den Charakter von kindertümelnden, dabei verfälschenden Simplifizierungen. Zu ihnen gehörte auch die Präsentation der Buchstaben als Symbolisierungen von Lauten und Wörter als lineare Lautketten. Mit dieser Definition wurde der Verzicht auf das Anstreben sachlicher und geistiger Autonomiebildung durch das Aufzeigen der Möglichkeit, sprachliche Komplexität durch kausale Bezüge zu erschließen, (zumindest) in Kauf genommen.⁵²

Als parallel zu der Pädagogisierung des Unterrichts beschreibt Maas den Verlust der Grammatikalisierung des Schriftwissens seitens der philologischen Wissenschaften. Sie thematisierten Schrift in den vergangenen vier Jahrhunderten vorwiegend dann, wenn staatlicherseits unterrichtsbezogene Reformen mit dem Ziel der Verbesserung der Schülerleistungen aus staatspolitischen oder ökonomischen Gründen angefragt wurden. Als symptomatisch für diesen Verlust sieht er die Bestrebungen der Linguistik, seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, Wörterbücher zu veröffentlichen, denn mit ihnen erfuhr eine kasuistische Sichtweise von Wortschreibungen und in ihrer Folge die memorierende, grammatikfeindliche Aneignung von ‚Wortbildern‘ als Methode des Lesen- und Schreibenlernens eine fachlich abgesicherte Fixierung. Mit der gleichen Tendenz wirkten die Reformversuche der Vergangenheit bis in die Gegenwart, die sämtlich durch Versuche, eine ‚Lauttreue‘ zu verstärken, gekennzeichnet waren und dadurch die Orthographie teilweise deregulierten.

Mit den methodischen ‚Vereinfachungen‘ des Unterrichts in den Volksschulen bei einer gleichzeitig fortgesetzten philologischen Ausrichtung des Sprachunterrichts in den Gymnasien setzte sich die Zweiteilung der Schriftvermittlung sowie des mit ihr verbundenen Ausbaus kognitiver Ressourcen vor allem als sozial differenziert und differenzierend bis in die Gegenwart durch. Die gewollte Stigmatisierung der Schüler der Elementarschulen infolge einer Begrenzung der kognitiven Anforderungen fand ihren wohl stärksten Ausdruck in den Stiehlschen Regulativen der preußischen Regierung von 1854, die (als Antwort auf die Forderungen der Revolution von 1848) die grammatische Ausbildung von Volksschullehrern per Erlass verbot, um keine weiteren Autonomieansprüche aufkommen zu lassen. Der Grammatikunterricht sollte Privileg der Gymnasien bleiben (die bis 1920 im Gegensatz zu heute mit dem Schuleintritt begannen, deren Aufnahme daher ausschließlich durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe geregelt war).

So lässt sich eine Linie für den staatlich (und kirchlich) kontrollierten Leseunterricht von dessen Anfängen in der Mitte des 16. Jahrhunderts bis in die Gegenwart ziehen. Maas bestimmt den Beginn dieser Phase mit dem Verlust der kompensatorischen Motive und Anstrengungen der Pionierzeit in einer Didaktik für alle, die lernen woll-

⁵² Maas (2011: 32) führt als Beleg für den Verzicht der pädagogisierten Didaktik auf ein emanzipierendes Lernen eine Äußerung Melanchthons, der als ‚Lehrer der Nation‘ gilt, an, der seine Schüler in den Priesterseminaren davor warnt, die Regeln seiner „Pädagogischen Grammatik“, die er ihnen gegenüber als falsch bezeichnet, selber anzuwenden.

ten. Er führte zu der Dopplung der Sprachdidaktik, die den Kindern des Volkes die Unterstützung beim Lernen durch sprachliche Reflexionen, damit den Zugang zu einer begabenden Schriftkultur verweigerte. Dieser blieb denjenigen vorbehalten, die in ihrer familiären Bildung Ressourcen, die ihnen Abstrahieren und Kategorisieren ermöglichten, erworben hatten. Die Einführung der Grundschule 1920 als bildungspolitischer Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft in der Weimarer Republik konnte diese Aufspaltung nicht aufheben, denn der pädagogisierte Grundschulunterricht übernahm (bis auf wenige Ausnahmen) die simplifizierende ‚Kindgemäßheit‘ der Schriftvermittlung der Volksschule als Darstellung von ‚Lauttreue‘. Der politische Auftrag an die vierjährige Grundschule, als Fundament eines weiterführenden dreigliedrigen Schulsystems die Kanalisierung der Schüler entsprechend den Definitionen der drei Schularten vorzunehmen, führte zu einer Fortsetzung der Abhängigkeit der Bildungskarriere von der familiären Bildungsnähe: Noch heute haben bekanntlich die Kinder, die die Chance haben, in Familien aufzuwachsen, in denen schon früh Angebote für einen reflektierten Umgang mit ihrem Umfeld gemacht werden, keine Mühe, Schrift trotz der kasuistischen Instruktionen des Unterrichts systematisierend wahrzunehmen und für weiteres Lernen zu nutzen. Denjenigen, die diese Chance nicht haben, bleibt der Zugang zu den abstrahierenden Denkformen, die das Erkennen der grammatischen Funktion der Schrift ermöglichen, weiterhin verborgen. Die Konstruktion des Zusammenhangs zwischen 1. einem fundierten, fachlich adäquaten frühen Wissenserwerb als kognitive und motivationale Basis für ein kontinuierliches sprachliches Lernen; 2. der Möglichkeit, durch Lernen soziale Begrenzungen zu überwinden sowie 3. dem Auftrag an die Didaktik und den schulischen Unterricht, durch die Hinführung zu wissensbasierten autonomen Lernprozessen emanzipatorisch und sozial ausgleichend zu wirken, bildete – resümierend betrachtet – das Zentrum von Ickelsamers Didaktik und bildet den Hintergrund der Forderungen nach Veränderungen des Schriftspracherwerbs heute – beide ausgerichtet auf die Vermittlung von Fähigkeiten für die Bewältigung der Zukunft. Deren Gestaltung war und ist aus der jeweiligen Gegenwart nur sehr begrenzt zu antizipieren. Fest stand damals und steht auch heute, dass die Macht der manipulierenden, Autonomie einschränkenden Kräfte nicht abnehmen wird.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta, 2012: Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. Pantheon: München.
- Bosch, Bernhard, 1937/1990: „Lesenlernen. Diskussionsbeiträge aus 50 Jahren“. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Gilles & Francke: Duisburg.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina, 2011: Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Francke: Tübingen.
- Bredel, Ursula/Noack, Christina/Plag, Ingo, 2013: „Morphologie lesen. Stammkonstanzschreibung und Leseverstehen bei starken und schwachen Lesern“. In: Neef, Martin/Scherer, Carmen (Hrsg.): Die Schnittstelle von Morphologie und Geschriebener Sprache. de Gruyter: Berlin/New York, S.211–249.
- Coulmas, Florian, 2013: Writing and Society. An Introduction. Cambridge University Press: New York.
- Dehaene, Stanislas, 2012: Lesen. bib-Verlag: München.
- Eckert, Thomas; Stein, Mareike, 2004: „Ergebnisse aus einer Untersuchung zum orthographischen Wissen von HauptschülerInnen“. In: Bredel, Ursula / Siebert-Ott, Gesa / Thelen, Tobias (Hrsg.): *Schriftspracherwerb und Orthographie*. Baltmannsweiler: Schneider, 123-161.
- Eisenberg, Peter, 2005: „Phonem und Graphem“. In: Wermke, Matthias/Kunkel-Razum, Kathrin/Scholze-Stubenrecht, Werner (Hrsg.): Duden. Die Grammatik. Dudenverlag: Mannheim et al., 19-94.
- Eisenberg, Peter, 2006: Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. J.B. Metzler: Stuttgart/Weimar.
- Eisenberg, Peter, 2013: Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. J.B. Metzler: Stuttgart/Weimar.
- El-Mafaalani, Aladin, 2012: BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen. Springer: Wiesbaden.
- Giesecke, Michael, 1992: Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt.
- Goswami, Usha, 2001: So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Huber: Bern.
- Grotelüsch, Anke/Riekmann, Wibke, 2011: LEO. - Level One Studie, retrieved 21.01.2015, from blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/10/2011-Sept-leo.-für-Weltalphabetisierungstag.pdf.
- Günther, Hartmut, 1998: „Phonographisches Lesen als Kernproblem der Dyslexie“. In: Weingarten, Rüdiger/Günther, Hartmut (Hrsg.): *Schriftspracherwerb*. Schneider: Hohengehren, S.98-115.
- Habermann, Mechthild, 2013: „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. V&R Unipress: Göttingen, S.99-120.

- Hartmann, Michael, 2013: Soziale Ungleichheit. Kein Thema für die Eliten?. campus: Frankfurt/Main.
- Ickelsamer, Valentin, 1534/1969: „Die rechte weis auff's kürztist lesen zu lernen“. In: Müller, Johannes (Hrsg.): Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachigen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Georg Olms Verlag: Hildesheim/New York, 52-64.
- Ickelsamer, Valentin, 1537/1972: „Die rechte weis, auff's kürztist lesen zu lernen“. In: Fechner, Heinrich (Hrsg.): Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts. Georg Olms Verlag: Hildesheim/New York.
- Ickelsamer, Valentin, ³1527/1972: „Ein Teütsche Grammatica“. In: Fechner, Heinrich (Hrsg.): Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts. Georg Olms Verlag: Hildesheim/New York.
- Ickelsamer, Valentin, ³1534/1969: „Ein Teütsche Grammatica“. In: Müller, Johannes(Hrsg.): Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachigen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Georg Olms Verlag: Hildesheim/New York, 120-159.
- Knobloch, Clemens, 2007: „Grammatikalisierung in der Interaktion. Eine Problematik“. In: Haueis, Eduard (Hrsg.): (Schrift-)Spracherwerb und Grammatik(kali)sierung. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Red. OBST: Duisburg, S.119-144.
- Liessmann, Konrad Paul, 2014: Geisterstunde. Die Praxis der Umbildung. Eine Streitschrift. Zsolnay: Wien.
- Maas, Utz, 1992: Grundzüge der deutschen Orthographi. Max Niemeyer: Tübingen.
- Maas, Utz, ²2006: Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutsche. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Maas, Utz, 2008: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. V&R unipress Universitätsverlag: Osnabrück.
- Maas, Utz, 2011: „Zur Geschichte der deutschen Orthographie“. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 10-47.
- Maas, Utz, 2015: „Laute und Buchstaben – zu den phonologischen Grundlagen des Schrifterwerbs“. In: Röber, Christa/Olfert, Helena (Hrsg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlernen, Ersts Schreiben. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler (113-119).
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Neumann, Marco, 2014 (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Maurer, Marco, 2015: Du bleibst was du bist. Warum bei uns immer noch die soziale Herkunft entscheidet. Doermer: München.
- McClelland, J.L./Rumelhart, D.E, 1981: “An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings”. In: Psychological Review 88, S.375-407.

- Müller, Johannes, 1882/1969: „Vorwort“. In: Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachigen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Georg Olms Verlag: Hildesheim/New York, III-VI.
- Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth, 2007: Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. Deutsche Verlags-Anstalt: München.
- Rautenberg, Iris, 2012: Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen. (Dissertation) Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Röber, Christa, 2011: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Röber, Christa, 2011a: „Ermittlung rechtschreiblicher Kompetenz“. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 509-545.
- Röber, Christa, 2012: „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 (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, S.34-49.
- Röber, Christa, 2015: „Rechtschreiben durch Rechtlesen. Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schrifterwerb“. In: Röber, Christa/ Olfert, Helena (Hrsg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlernen, Erstschreiben. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 163-226.
- Sievers, Eduard, 1901/1976: Grundzüge der Phonetik. Zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. Georg Olms Verlag: Hildesheim/New York.
- Stanat, Petra / Artelt, Cordula / Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Schümer, Gundel / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred, 2002: *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Berlin.
- Velten, Hans Rudolf, 2012: „Frühe Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts.“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, S.31-48.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch, 1934/2002: Denken und Sprechen. Beltz: Weinheim/Basel.