

**Christa Röber**

## **Aufgaben für eine Lehrerbildung im Sinne des Aufbaus von literatem Wissen (literacy) durch den Schriffterwerb**

### **1 Einleitung**

Eine Thematisierung der Lehrerbildung ist zumeist Teil eines Bündels von fachbezogenen Selbstreflexionen, die, häufig durch Anstöße von außerhalb der eigenen Disziplin in Gang gesetzt, darauf abzielen, kritische Revisionen und Perspektivenwechsel einzuleiten. Auch die aktuelle Diskussion kann, vor allem die der Schriffterwerbsdidaktik als Teil einer Neubesinnung des Faches, teilweise in engem Kontakt mit seinen Nachbardisziplinen, gesehen werden. So untersuchen gegenwärtig mehrere Forschungsprojekte Fachwissen und professionelle Einstellungen von Lehrerinnen und Erzieherinnen (vgl. Tracy u.a., i.E., Mischo/Wahl 2010), hat sich 2004 in der Dt. Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS) eine „Lehramtsinitiative“, der auch Didaktiker angehören, gebildet. (vgl. DGfS 2004), arbeitet eine Arbeitsgruppe aus Sprachwissenschaftlern und Sprachdidaktikern an einer Neufassung der linguistischen Terminliste der KMK von 1982 und kommen Forderungen nach Veränderungen der sprachbezogenen Lehrerbildung aktuell verstärkt aus der Ecke DaF/ DaZ (vgl. Schulz u.a. 2009, Hägi/Topalović 2010, Tracy u.a., i.E.)

Initiiert wurde die aktuelle Diskussion zum Fach und damit auch zu seiner Ausbildung bereits lange vor PISA und IGLU, den Herausforderungen der Fachdidaktik seitens der Erziehungswissenschaft, durch kritische Anstöße seitens der Sprachwissenschaft und der Germanistik (vgl. Maas 1988/1992, Eisenberg 1995). Diese wurden seit den 90er Jahren von einer Gruppe von DidaktikerInnen aufgenommen. Sie hatten sich aufgrund ihrer eigenen unbefriedigenden Praxiserfahrungen verstärkt mit sprachwissenschaftlichen Themen auseinandergesetzt (vgl. u.a. Röber-Siekmeyer 1993/1997, Hinney 1997, Blatt 1999). So lässt sich die derzeitige Diskussion beschreiben als eine, die einerseits geführt wird von der Gruppe der traditionell pädagogisch und/oder psychologisch bestimmten DidaktikerInnen (vgl. Grundschulverband 2009) mit einer neueren, mehr oder weniger starken Hinwendung zu strukturierendem, aber nur bedingt systematischem Arbeiten (vgl. Brinkmann

2005), andererseits von einer ebenfalls nicht homogenen Gruppe von linguistisch orientierten DidaktikerInnen mit dem Anspruch, die erwerbstheoretischen Aspekte mit fachlich systematisierten Anforderungen zu verbinden (vgl. für einen Überblick z. B. Röber-Siekmeyer/ Tophinke 2002, Tophinke/ Röber-Siekmeyer 2002, Haueis 2007). Seit einigen Jahren wird die aktuelle Diskussion auch von den Schulbuchverlagen, den tatsächlichen „Verkündern der Botschaft“ an die Praxis in Deutschland rezipiert – allerdings teilweise in verkürzter, dadurch auch in oft sachlich nicht adäquater Form. Die neuen Silbenfibeln können als ein Symptom für die derzeitige Situation der Bemühungen um Veränderungen in der Praxis, die durch die Verlage immer auch kommerziell bestimmt ist, angesehen werden (vgl. Röber 2010): Sie nehmen Elemente von linguistischen Befunden (die silbische Gliederung als einzige spontane Segmentierung des Gesprochenen) auf, verknüpfen sie jedoch in einer Weise mit Überkommenem (Fixierung auf Buchstaben als Repräsentanten vermeintlich isolierbarer Segmente, als Laute bezeichnet), die sachlich und damit auch didaktisch nicht der für das Lesen- und Schreibenlernen notwendigen Präsentation als einer alphabetischen Silbenschrift, wie die deutsche Orthographie zu modellieren ist, entspricht (vgl. Maas 1988/1992, Röber 2009, Röber-Siekmeyer 1993, Haueis 2007/2010). Wissenschaftlich anzuerkennende empirische Überprüfungen, die die Effizienz der Veränderungen in den Schulbüchern für das Lernen der Kinder evaluieren können, nehmen bekanntlich mehrere Jahre in Anspruch – eine Zeit, für die die Geduld der Macher auf dem Lehrbuchmarkt nicht auszureichen scheint.

Angesichts dieser didaktischen und unterrichtlichen Situation erweist sich die Aufgabe für die Lehrerbildung aktuell als äußerst vielschichtig und komplexer als in den Jahrzehnten zuvor, in denen die Didaktik unter Verzicht auf jegliche gegenstandsbezogene Diskussion auf Motivation durch Methodenreichtum setzte. *Die zahlreichen jüngeren Evaluationen lassen die Notwendigkeit der Kontrolle der erwerbsorientierten Prämissen aus einer veränderten sachbezogenen Perspektive und, damit verbunden, eines stabilen Aufbaus eines sachadäquaten orthographischen und grammatischen Wissens der Lehrerinnen als Grundlage für die Vorbereitung der Schüler auf zukünftig zu erwartende (sprachliche und andere) Lernleistungen, mit dem Begriff „literacy“ bezeichnet, sichtbar werden - Wissen einmal zur Diagnose dieser (sprachlichen) Kompetenzen der Kinder, andererseits zur Konzipierung des Unterrichts entsprechend dieser Diagnose sowie den Strukturen*

*des Gegenstandes, die inhaltlich Ziel und Richtung der Lernprozesse bestimmen.* Daran, dass ein differenziertes fachbezogenes Wissen der Lehrerinnen die Bedingung für die Aufgabe darstellt, die Kinder zu einem systematischen Kompetenzaufbau zu führen und sie somit zu autonomen Lernern werden zu lassen, besteht kein Zweifel mehr (vgl. OECD 2007).

## **2 Beschreibung von Aufgaben der derzeitigen Lehrerbildung vor dem Hintergrund der aktueller Evaluationen**

Am Beginn jeder unterrichtlichen Tätigkeit steht die Beobachtung der Leistungen der Kinder aus der fachbezogenen Perspektive. Die Anstrengungen der Fachdidaktik in den vergangenen Jahren konzentrierten sich in hohem Maße darauf, standardisierte Tests für Diagnosen zu entwickeln. Damit geriet die Befähigung der Lehrerinnen, die alltäglichen Beobachtungen der Leistungen der Kinder ihrer Klasse ohne ein anonym entwickeltes Instrumentarium vornehmen zu können, als Aufgabe der Ausbildung stark in den Hintergrund. Eine Lehrerbildung, die auf die Bewältigung dieser zentrale Aufgabe vorbereiten will, hat folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Bekanntlich ist der pädagogische Blick, dem es durchgängig um Optimierung gehen muss, defizitorientiert. Dieses spiegeln alle als Fehleranalysen angelegten Beobachtungen, so auch die Instrumentarien für die sprachbezogenen Lernstandsbestimmungen wider. Bezogen auf den Schriftspracherwerb verstellt die Defizitorientierung der Tests den Blick auf die Potenziale, die Kinder in der vorschulischen Zeit aufbauen konnten. Diese bilden als unspezifische kognitive Leistungen stabile Ressourcen für die Bewältigung der Aufgaben für die Kinder beim schulischen Lernen generell („bereichsunspezifische Kompetenzen“, vgl. Goswami 2001, Neubauer/Stern 2007), damit auch, inhaltlich gebunden, beim Schrifterwerb („bereichsspezifische Kompetenzen“).

Diese Ressourcen den Lehrerinnen als Grundlage für einen fördernden und fordernden Unterricht erkennbar zu machen, stellt die Lehrerbildung vor die Aufgabe, eine entsprechende sachbezogene Diagnose im Unterricht zu ermöglichen. Den Nachweis des sehr frühen Aufbaus unspezifischer kognitiver Fähigkeiten bei den Kindern hat sich die Entwicklungspsychologie der vergangenen zwanzig Jahre –

teilweise in Loslösung von dem durch Piaget geprägten jahrzehntelangen Konsens´ – zur Aufgabe gemacht. Lernen wird von ihr als regelstiftende Organisation von bereits erworbenem Wissen mit dem Ziel, neues Wissen zu erwerben, also als kognitive Aufgabe dargestellt. Entsprechend ist Lernen immer sachbezogener Wissenserwerb und Intelligenzentwicklung zugleich (vgl. ebd.). Die Kennzeichnung von Lernen als literacy-Entwicklung, die ein Resultat dieser neueren Forschungsergebnisse ist, entspricht dieser Dopplung: Sie charakterisiert Lernen generell, somit auch sprachliches Lernen als symbolbezogenes Lernen, d.h. als ein Lernen, das Abstraktion und Strukturierung von Sprache in Abkehr von ihrer inhaltsbezogenen Seite erfordert. So ermöglicht es eine kognitive Aneignung von spezifischem Wissen und dabei zugleich den Ausbau der unspezifischen kognitiven Fähigkeiten, die unter der Bezeichnung Intelligenz zusammengefasst werden (vgl. Neubauer/Stern 2007). Beides bedingt einander im optimalen Fall. Ihn anzuzielen, setzt unabdingbar das Wissen der LehrerInnen über diese Zusammenhänge, dann didaktische Möglichkeiten, um das Gelingen zu steuern, voraus.

Voraussetzung für die Fähigkeit zu einer adäquaten Diagnose ist die Bereitschaft zu berücksichtigen, dass das bereits erworbene bereichsspezifische, also sprachbezogene Wissen der Kinder am Schulanfang nur zum Teil seinen Ausdruck in den sprachlichen Formen findet, die sie in Abhängigkeit von den jeweiligen kommunikativen Situation produzieren. Es zeigt sich hier in seiner „alltäglichen“ Form (Wygotski 1934/1991), d.h. ihre Äußerungen sind durch die Merkmale ihrer gesprochenen Sprache gekennzeichnet, damit markiert durch die Merkmale der jeweiligen familiären Umgebung, in der sie erworben wurden („familiäres Register“, vgl. Maas 2008). Nur wenige Kinder zeigen eine sprachliche Vielfalt („Registervielfalt“). Diese ist dann ebenfalls Folge spezifischer sozialer Erfahrungen, nämlich die eines dann vielfältigeren sprachlichen Habitus´ ihrer familiären Umgebung. Entsprechend hat die Sprache auch muttersprachlich sprechender Kinder sehr unterschiedliche Formen: Sie spiegeln in sehr direkter Weise soziale Differenzen wider, sind daher weniger als Ausdruck individuellen Wissens und Könnens, sondern der der jeweiligen sprachlichen Praxis zu interpretieren.

Unabhängig von dieser mehr oder weniger differenzierenden sprachlichen Ausdrucksseite lässt jede sprachliche Äußerung kognitive Leistungen des Erwerbs

sichtbar werden. Dass sie diagnostisch häufig nicht wahrgenommen werden, ist Folge dessen, dass die Merkmale gesprochener Sprache bei ihrer Beobachtung in aller Regel (nicht nur bei linguistischen Laien, vgl. Org 1987) aus der Perspektive einer schriftsprachlichen Normativität betrachtet und als Differenz zur geschriebenen Sprache dargestellt werden: Ihre Kennzeichnung ist so implizit, teilweise auch explizit von Kriterien bestimmt, die außerhalb von ihr liegen und somit lediglich feststellen lassen, dass sie fehlen: dass nämlich gesprochene Sprache nicht der grammatischen Wohlgeformtheit des Geschriebenen entspricht. Diese Normativität missachtet, dass Sprache in Abhängigkeit von ihrer Adressierung durch unterschiedliche Gestaltungen, als „Register“ bezeichnet, bestimmt ist: Die Funktion des Gesprochenen in face-to-face-Situationen unterscheidet sich vielfach von der des Geschriebenen, das sich an (oft fremde) Abwesende richtet. Die Möglichkeit, gesprochene Sprache durch Gestik und Mimik zu ergänzen und ggf. spontan zu korrigieren, lässt aus ökonomischen Gründen auf grammatische Wohlgeformtheit in großem Maße verzichten: Sätze müssen im Gesprochenen nicht vollständig sein („Taschentücher nicht vergessen.“), „kleine“ (unbetonte) Wörter müssen nicht immer vorhanden oder ausartikuliert sein („dakompman“, „waswilstnvomia“/ <da kommt ein Mann>, <was willst du denn von mir>), die Satzstellung ermöglicht spontane Gestaltungen, die beim Verlauf des Sprechens entstehen („und dann holt er mich ab von der Mensa nach dem Essen ...“) usw. So ist die gesprochene Sprache – wenn sie nicht außergewöhnlichen Anforderungen in formellen Situationen, in denen eher gesprochen wird „wie gedruckt“, standhalten muss – generell (nicht nur bei Kindern) nicht mit den Maßgaben einer am Geschriebenen orientierten Grammatiknorm messbar. Das heißt zugleich: die Diagnose der Äußerungen im Gesprochenen ist in aller Regel ungeeignet, Aussagen über sprachliches Leistungsvermögen und, daraus folgernd, über das sprachliche Wissen von Kindern zu machen. (Die zahlreichen Bemühungen in jüngster Zeit, vor-schriftliche Kinder zur Produktion weiterer sprachlicher Formen zu „überreden“, indem sie gebeten werden, Texte zu diktieren, sind als Versuche zu sehen, der situativen Abhängigkeit sprachlicher Performanz Rechnung zu tragen, vgl. Röber/Müller 2006, Maas 2008).

Dennoch ist gesprochene Sprache grammatisch geformt und zwar in dem Maße, wie das die entsprechenden Verstehensprozesse in den unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen erfordern. Diese grammatischen Kenntnisse erwerben Kinder in

ihrer Erstsprache sehr bald (vgl. Pinker 2000), und auch in der Zweitsprache – je nach Erwerbssalter und -dauer – häufig ebenfalls relativ schnell (vgl. Tracy 2007). Zu ihnen gehören beispielsweise die Konjugationen der Verben, die Bildung der Verbklammer im Deutschen und häufige Muster des Aufbaus von Nominal- teilweise auch von Präpositionalphrasen. Das Maß dieses Wissens, das sich in vielen sprachlichen Produktionen der Kinder zeigt, ist, wie gesagt, zwar sozial sehr unterschiedlich. Dennoch lassen Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen wie z. B. beim Rollenspiel bei nahezu allen Kindern schon sehr am Anfang des Spracherwerbs ein bereits differenziertes sprachliches Potenzial als Folge ihrer differenzierenden Lernprozesse beschreiben (das allerdings in der Künstlichkeit von Testsituationen in aller Regel kaum sichtbar wird): Alle (gesunden) Kinder weisen bei ihrer Einschulung bereits ausgebaute grammatische Kenntnisse auf. Mit ihrem Gebrauch zeigen sie zugleich – bereichsunspezifisch – die kognitiven Lernleistungen im Zusammenhang ihres sprachlichen Lernens: Sie haben sich mit dem Gegenstand, der Sprache, für den / bei dem Erwerb analytisch beschäftigt. So ist es ihnen gelungen, sprachliche Formen, losgelöst von ihrem zu kommunizierenden Inhalt, zu betrachten und wiederholt auftretende Elemente (Morpheme) auszugliedern und einem Regelsystem einzuordnen („gehte“, „geschlafft“) (vgl. Pinker 2000).

Eine angemessene diagnostische Würdigung der vorschulischen Lernprozesse der Kinder setzt eine Abkehr von der habitualisierten, durch schriftsprachliche Erwartungen geprägten Defizitorientierung voraus. Sie ist die Bedingung dafür, zum einen der diagnostischen Aufgabe angemessen nachkommen zu können, zum anderen den Kindern positiv und fördernd, d.h. Geleistetes anerkennend, aber auch zielgerichtet weiterführend begegnen zu können. Gebunden ist diese professionelle Haltung an die Fähigkeit, die Sprache der Kinder situationsadäquat und formal (grammatisch) analysieren zu können. Bedingung dafür ist es, sich von der Normativität des Schriftsprachlichen zu lösen, d.h. die spezifischen Merkmale des Gesprochenen neben denen des Geschriebenen erkennen und als situativ angemessen einschätzen zu können. Das erfordert eine Aneignung von Wissen über Sprache, die über die Angebote derzeitiger Lehrerbildung weit hinausgeht. Dieses Wissen ist zugleich die Voraussetzung dafür, die Möglichkeiten von schulischem (im Kontrast zu dem vorschulischen Lernen der Kinder) zu erkennen und zu nutzen: schulisches Lernen ist symbolisches Lernen im Sinne des literacy-Erwerbs, d.h. es ist

analytisches und strukturierendes, damit grammatisches Lernen als „Motor der geistigen Entwicklung der Kinder“ (Wygotski 1934/1991).

In dem gleichen Maße wie differenziertes sprachliches Wissen der LehrerInnen in der Schule diagnostisch relevant ist, hat es eine Bedeutung für die Konzipierung von Unterricht: Die Wahrnehmung der Sprache der Kinder nicht als defizitär, sondern als situationsangemessenes Produkt früherer kognitiver, d.h. abstrahierender und kategorisierender Lernprozesse lässt zu, den Erwerb der Schriftsprache entsprechend kognitiv („problemlösend“) zu konzipieren. Dafür ist die Schrift im Unterricht als Zeichensystem (explizit-)sprachlicher Strukturen zu repräsentieren. Eine entsprechende didaktische Gestaltung des Unterrichts ermöglicht (neben Anreizen für die Intelligenzentwicklung durch kognitionsorientierte Aufgabenstellungen) die Aneignung von sprachlichen Formen, die die familiär gebundenen gesprochensprachlichen Formen ausbauen. So leistet der Unterricht mit der Erweiterung des sprachlichen Wissens der Kinder auch die Anbahnung von kommunikativen Fähigkeiten in Situationen, die ein formelles Register erwarten.

Diese Beschreibung der Aufgabe und der Möglichkeit von Unterricht lässt erkennen, dass Unterricht mehr zu sein hat als das Explizieren von bereits implizit vorhandenem Wissen, das als „Bewusstwerdung“ bezeichnet wird (s. die derzeit verbreiteten Forderungen nach dem Aufbau von „phonologischer Bewusstheit“). Das, was unterrichtlich anzustreben ist, ist vielmehr der systematische Aufbau von Wissen als Strukturwissen auf der Basis der bereits vorhandenen Ressourcen, überhöht durch den lerntheoretisch relevanten Erwerb von Regelwissen und dem Wissen über dessen Aneignung („Metawissen“), das zusammen die Autonomie der weiteren Lernprozesse fundiert.

Beides, Bewusstmachung des Impliziten und sein systematischer Ausbau, geschieht im Unterricht durch die didaktische Symbolisierung der anzueignenden Strukturen. Für sie inhaltlich und methodisch geeignete Formen zu finden, ist eine weitere zentrale Aufgabe für die Lehre, auf die in der Ausbildung vorzubereiten ist. Sie erfüllen zu können, setzt voraus, dass das orthographische Zeichensystem als Symbolisierungen der sprachlichen Strukturen im Deutschen gesehen werden kann: die Thematisierung der Satzzeichen, der syntaktischen Gestaltung der Sätze, der

Verbmarkierungen, des Aufbaus von nominalen Phrasen mit den orthographischen Markierungen der Deklination und der Großschreibung sowie der Markierungen der Wortschreibungen hat dann eine Funktion im Unterricht, wenn sie als Merkmale des komplexen sprachlichen Systems erkennbar gemacht werden. Der Erwerb der orthographischen Regularitäten wird dabei nahezu sekundär: Sie werden zum Medium für die kognitive („algebraische“, Wygotski) Beschäftigung mit Sprache. Die symbolisch veranschaulichenden Darbietungen der Systematik hinter den Details, die für den Unterricht gewählt werden (z.B. das Bild eines Hauses für den regelhaften Aufbau von Silben, vgl. Röber-Siekmeyer 2002, 2009) ermöglichen dabei den Lernern, ihr vorschulisch regelorientiert erworbenes Sprachwissen zu nutzen, es zu systematisieren und zu erweitern: Die Symbole geben ihnen Gelegenheit, ihr implizites Wissen auf einer Metaebene zu ordnen, und die Benennung der gewählten Metaphern bietet die Chance der distanzierenden, reflektierenden Betrachtung durch Versprachlichung (vgl. Röber-Siekmeyer 1999, Röber 2009). So wird die Unsystematik und Spontaneität des vorschulischen Lernens kategorisiert und übergeführt in die Chance zu strategischem, zielgerichtetem Lernen („alltägliches“ vs. „wissenschaftliches Lernen“, „intellektuelles Lernen“, Wygotski 1934/1991.).

Ebenso wie grammatische Strukturen werden auch phonologische Strukturen durch die Schrift regelhaft symbolisiert. Sie haben am Schriftanfang, bei dem zunächst Wörter geschrieben und gelesen werden, als Darstellung einer Wortgrammatik eine zugleich lerntheoretisch wegweisende Funktion, indem sie bei den Kindern das heuristische Herangehen an die Schreibungen anregen und befördern. Darum ist didaktisch zu beachten: Ebenso, wie die grammatische Zusammenhänge erst durch den symbolisierenden Schrifterwerb systematisch, d.h. als regelorientiert für weitere autonom gestaltete Lernprozesse leitend, angeeignet werden, wird auch die phonologische Systematik erst durch die Auseinandersetzung mit ihrer regelbasierten Repräsentation der Wortschreibungen angeeignet (vgl. Röber 2009). Denn – ebenfalls vergleichbar dem grammatischen impliziten Wissen – haben die Kinder mit ihrem Spracherwerb auch phonologisches Wissen aufgebaut. Sie zeigen es als implizites Wissen durch ihren Sprachgebrauch. So ist es ihnen möglich, <Kamel> anders zu betonen als <Gabel>, <kam> anders zu artikulieren als <Kamm>, <Kind> anders als <Kinn>. Eine Möglichkeit, mit diesem impliziten Wissen analytisch und systematisch umzugehen, um es auf einer Metaebene als Regelwissen über die

Wortschreibungen für den Aufbau von neuem Wissen und als Kontrollwissen nutzen zu können, fehlt ihnen am Schulanfang auch hier.

Das, was als Aufgabe für den Erwerb von grammatischem Wissen gilt, nämlich dass der Prozess des Bewusstwerdens an die Begrenzungen des familiär erworbenen Wissens und der eingeschränkten Möglichkeiten der noch nicht systematisierten kategorisierten Wahrnehmung stößt, diese jedoch zu überwinden sind, gilt ebenso für die phonologische Analyse der Sprache: Um das erworbene phonologische Handlungswissen für das systematische Lesen- und Schreibenlernen nutzbar zu machen, bedarf es ebenfalls der gezielten didaktischen Steuerung des Unterrichts durch Veranschaulichung. So ist bekannt, dass vorschulische Kinder, die einen einfachen Anfangsrand (<Ball>) zwar von einem komplexen (<Blatt>) bei Wortvergleichen unterscheiden können (vgl. Mattes 2005), die Differenz jedoch nicht als lautliche Komplexität, sondern nur als Unterschied beschreiben können, und dass vorschulische Kinder zu 25% Langvokale, aber nur zu 3% Kurzvokale in Wörtern „entdecken“ (vgl. Röber 2009). Auch hier muss einer Wahrnehmung/Bewusstwerdung als Grundlage für die Explizierung eine gezielte Kategorienbildung vorweg gehen, und sie ist für die Mehrzahl der Kinder wiederum an steuernde, graphisch dargebotene Symbolisierungen im Rahmen des Unterrichts gebunden.

Hier zeigt sich die Notwendigkeit eines ausgebauten sprachlichen Wissens der Lehrerinnen auch für die zweite Aufgabe von Lehre: Die Konsequenzen der sprachanalytischen Diagnostik erhalten dann die lernwirksame Relevanz, für die diagnostiziert wird, wenn der Unterricht, auf ihren Ergebnissen aufbauend, das bereits erworbene bereichsspezifische (sprachliche) und bereichsunspezifische (kognitive) Wissen der Kinder nutzt und es zielgerichtet fortführbar macht.

Das orthographische Zeichensystem des Deutschen eignet sich in diesem Lernprozess als Symbolisierung der zu entdeckenden Strukturen in nahezu optimaler Weise, wenn es – um es zu wiederholen – als Markierung phonologischer und grammatischer Systematik für das Lesen modelliert wird (vgl. Maas 2003). Die Herausarbeitung dieser Systematik im Rahmen der Lehre des Schrifterwerbs ist daher die Bedingung für Lernprozesse, die das kognitive Können aufgreifen und es in einer regelbasierten, daher verlässlichen Weise erweitern wollen.

Das Ausmaß der Forderung danach, unterrichtliche Schrifterwerbskonzepte widerspruchsfrei gestalten zu können, wird deutlich, wenn die Praxis derzeitiger didaktischer Konzepte für den Schrifterwerb beschrieben wird: (vgl. Röber-Siekmeyer 2002, Haueis 2007, Röber 2009, 2010). Sie präsentieren in aller Regel die graphischen Elemente Buchstabe und Wort als Korrelate von „natürlichen“ Einheiten im Gesprochenen, von denen angenommen wird, dass sie Kindern bereits vor einem ausgebauten Schrifterwerb isoliert zugänglich wären. Bei den Anforderungen an die Analysen des Gesprochenen für das Schreiben von Wörtern und Sätzen ebenso wie für die hierarchisierenden Bündelungen der Buchstaben und Wörter für das laute Lesen wird die Einbettung der lautlichen Segmente und ihrer graphischen Markierungen in umfassende grammatische Kontexte, die ihre Funktion und Gestalt bestimmen, nicht berücksichtigt:

1. Die Buchstaben werden den Kindern dargeboten, indem suggeriert wird, dass ihnen im Gesprochenen ebenso vorhandene und damit isolierbare Elemente („Laute“) entsprechen, ohne die Differenzen zwischen Gesprochenem und Geschriebenem zu berücksichtigen („waswilsnvomia“).
2. Die einzelnen Wörter werden lexikalisch isoliert betrachtet, ohne deren grammatische Einordnung entsprechend ihren syntaktischen Funktionen zu sehen.

Die irreführende Darstellung isolierter graphischer Elemente als Spiegelungen von Gesprochenem verhindert zweierlei:

1. die Möglichkeit, didaktisch an das analytische Sprachwissen der vorschulischen Kinder anzuschließen,
2. Systematik aufzuzeigen und wahrnehmbar zu machen, die immer kontextbezogen, d.h. grammatisch ist.

Didaktische Modellierungen, die Kinder schneller zum kompetenten Lesen und Schreiben – damit zum Ziel dieser Prozesse: der Aufnahme und Fixierung von Inhalten - führen, indem sie ihren Blick für die grammatischen Bündelungen, die den graphischen Elementen Buchstabe und Wort ihre Funktionen zuweisen, schärfen, haben sich bereits bewährt:

- Bezogen auf die phonologischen Aspekte der Wortschreibungen sind es die graphischen Muster für das Schreiben, die Silben als lautliche Einheiten umfassen, diese – entsprechend den vorschulischen Wahrnehmungs-

möglichkeiten der Kinder – nach ihrer Akzentuierung unterscheiden und jede Silbendarstellung in die für Kinder artikulatorisch wahrnehmbaren Konstituenten Anfangsrand und Reim gliedern (vgl. Röber-Siekmeyer 2002, Röber 2009). Für das Lesen werden die Kinder angehalten, ihr Wissen, das sie bei den angeleiteten regelbasierten Analysen für das Schreiben über die Systematik der silbischen Bündelung der Buchstaben erworben haben, auf die Buchstabenfolgen zu übertragen, bevor sie die Wörter artikulieren (vgl. ebd.).

- Bezogen auf die syntaktische Gliederung sind es graphische Gestaltungen, die das Schreiben erleichtern, indem sie die topographischen Felder der deutschen Syntax schematisch anzeigen (Vorfeld/ Verb I / Mittelfeld/ Verb II /Nachfeld) (vgl. Weinrich 1993). Die tabellarische Vorgabe dieser Struktur als Muster auf dem Papier ermöglicht den Kindern das Eintragen ihrer Texte in die syntaktischen Felder, und sie können ihr Schreiben nach erlernten Regeln literat gestalten und kontrollieren lernen (vgl. Röber 2010 a).

So kann der Unterricht durch seine veranschaulichende Umsetzung der Strukturen und der Systematik des Gegenstands den Schülern Wege bieten, Grammatik zu erkennen, sich anzueignen und Wissen, zunächst noch gestützt, dann ohne die Krücken der vorgegebenen Schematisierungen, aufzubauen: Ihre Sprache erfährt die Anreicherung, die ein sukzessive zunehmender Schrifterwerb ermöglicht. Vor dem Hintergrund dieser Bestimmungen des Schrifterwerbs ergeben sich Eckpunkte für ein Curriculum für die Lehrerbildung, das die entsprechenden professionellen Ressourcen für eine qualifizierte Praxis zur Verfügung stellen kann.

### **3 Resümee:**

Die Darstellungen einer Schrifterwerbsdidaktik im Sinne der literacy-Bildung als Anforderungen an die Lehrerbildung lassen sich zu dem Resultat zusammenfassen, dass deren Hauptaufgabe darin besteht, ein fundiertes Wissen sowohl über die Strukturen, damit die Systematik des Gegenstands, zusätzlich über die Bedingungen für dessen altersgemäße Unterrichtung zu vermitteln: So wie zukünftige GeschichtslehrerInnen historisches Wissen, MusiklehrerInnen musikalisches Wissen, BiologielehrerInnen biologisches Wissen in ihrer didaktischen Ausbildung erwerben, gehört es zu den Aufgaben in der Ausbildung von Sprachlehrern, über Sprache wissend zu verfügen. Angesichts der Tatsache, dass der Umgang mit der deutschen

Sprache in gesprochener und geschriebener Form (oft im Gegensatz zu Fremdsprachen) bereits vor der Ausbildung beherrscht wird, entsteht der Eindruck, dass mit diesem Können auch das explizite Wissen, das für die Vermittlung notwendig ist, vorhanden sei. Die eingangs erwähnten Untersuchungen zum Wissen von LehrerInnen lassen auf Gründe für Zweifel daran schließen.

Die Forderung, Sprache in ihrem literaten Ausbau als Symbolsystem („literacy“) zu vermitteln, weist auf ein weiteres hin: Die Vermittlung von sprachlichem Wissen für das Lesen und Schreiben nutzt nur dann seine unterrichtlichen Chancen für den Aufbau der kognitiven Fähigkeiten der Kinder, wenn sie ihnen Möglichkeiten für den symbolisch verschlüsselten Umgang mit Informationen aufzeigt und diesen übt. Das meint literacy-Vermittlung: den Aufbau der Fähigkeit zum autonomen Dekodierung graphischer Symbole, wo immer sie anzutreffen sind, unter Nutzung von bereits aufgebautem Wissen und Können. Das abschließende Beispiel kann das verdeutlichen.

#### **4 Ein abschließendes Beispiel für den literacy-Erwerb als symbolbezogenes Lernen: das Lesen von Ordnungszahlen**

Die Differenz zwischen Symbolerfahrung und –unerfahrung als entscheidender Faktor für schulischen Erfolg kann exemplarisch an den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung gezeigt werden, die die Studentin Susanne Giera im Rahmen ihrer Zulassungsarbeit an der PH Freiburg durchgeführt hat (vgl. Giera 2010). Sie hatte als erste Aufgabe Schülern aus zwei 2. und zwei 3. Klassen a) einer Schule in einem sozial schwachen städtischen Wohngebiet (mit einem Migrantenanteil von 63%), b) einer Schule in einem bürgerlichen Stadtrandgebiet (insgesamt 52 Kinder) einzeln einen Text mit zehn Nominalphrasen mit Ordinalzahlen („der 1. Mann“, „der 2. Mann“) lesen lassen. Ihre Auswertung der Leseprotokolle galt zunächst den Fragen,

- ob bzw. welche Kinder beim Lesen zeigten, dass sie das Symbol der Ordinalzahlsschreibung bereits kannten,
- ob sich Kinder im Verlauf des Lesens des Textes das Symbolverständnis aneignen konnten,

- welche grammatischen Formen die Kinder in Unkenntnis des Symbols bei der Dekodierung der Zahl wählten,
- ob sich alter- und/oder sozialbedingte Differenzen in dem Umgang der Kinder mit dem Symbol zeigten.

Die Ergebnisse lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

- Die Formulierung für die erste Nominalphrase („der erste Mann“) zeigte, dass 63% aller Kinder die symbolische Bedeutung des Punktes hinter der Ziffer unbekannt war: Die Mehrzahl formulierte zuerst „der eine Mann“, eine Minderzahl (7%) „der eins Mann“.
- 84% der Kinder wählte bei der zweiten Ordinalzahl („der 2. Mann“) bereits die richtige Bildung der Nominalgruppe: „der zweite Mann“. Die übrigen bildeten Formen wie „der Mann“, „der zwei Mann“ oder „die zwei Männer“. Nahezu alle Kinder zeigten hier ihre Möglichkeit, aufgrund ihres grammatischen Wissens und der Erfahrung mit Schrift als Symbolsystem für grammatische Formen, richtige grammatische Muster zu wählen.
- Während sich bei „der 2. Mann“, „dem 2. Mann“ die durchschnittliche Fehlerzahl bei unter 20% einpendelte und bei der letzten (fünften) Formulierung bei nur noch 6% lag, blieb sie bei „der 1. Mann“, „dem 1. Mann“ durchschnittlich bei über 20%, kam nur am Ende zu 12%. Verantwortlich hierfür ist vermutlich die sprachliche Austauschmöglichkeit von unbestimmtem Artikel (<ein>) und Ordnungszahl (<erste>) für die Gruppe der Kinder, die das Symbol nicht kennen. Auch hier wurden bis auf bei 3% korrekte grammatische Formen (teilweise wieder in Abänderung des Textes) gebildet.
- Die klassenbezogene Auswertung ließ vor allem sozial bedingte, teilweise auch altersbedingte Differenzen sichtbar werden: Nur geringe altersbedingte Differenzen gab es bei der sozial schwächeren Innenstadtsschule, hier lagen die Fehlerzahlen der Drittklässler in einigen Items sogar höher als die der Zweitklässler und sie kamen erst am Schluss unter 20%. Die Fehlerzahlen der Zweitklässler der Stadtrandsschule lagen von der vierten Nennung (von zehn) an unter diesen Werten, und sie blieben von der sechsten an fehlerlos, während die Drittklässler dieser Schule nach einer anfänglichen Fehlerquote von 50% nur noch zweimal zu 10% Falschlesungen produzierten, sonst fehlerlos waren.

Als primäres Ergebnis dieser Untersuchung lässt sich die Differenzierung zwischen den beiden Schulen, damit zwischen den sozialen Prägungen der Gruppen,

bezeichnen: Angesichts der Aufgabe des Textes zeigt sie sich als die unterschiedliche Entwicklung der Fähigkeit der beiden Schülergruppen, mit Symbolen umzugehen. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass nur drei Kinder ein- bzw. zweimal grammatisch falsche Formen artikulierte. Damit weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich die qualitativen Unterschiede in den Schülerleistungen entlang der Linie zwischen Symbolverständnis und –unverständnis, nicht in starken Abstufungen der grammatischen Kompetenz zeigen. Es ist anzunehmen, dass die erfolgreichere Gruppe Gelegenheit hatte, Fähigkeit zu symbolbezogenen Lernen bereits früh, möglicherweise schon vorschulisch zu erwerben. Resultate wie diese zeigen, wo die zentrale Aufgabe des Unterrichts, vor allem des Anfangsunterrichts liegt: Er muss denjenigen, die hier außerschulisch nur geringe Erfahrungen machen konnten, an die symbolisierten Abstraktionen, die (schulisches) Lernen erst ermöglichen, heranführen.

Die Bedeutung dieser Fähigkeit für die konkreten Aufgaben im Unterricht macht die Erweiterung dieser Untersuchung deutlich. In ihr wurden die Resultate der Untersuchung zur Artikulation der Ordinalzahlen mit Messungen der Lesekompetenz der Kinder korreliert. Um die Lesekompetenz quantifizierbar und quantifizierbar zu machen, wurde ein Wert aus der Lesegeschwindigkeit und der korrekten Artikulation von spezifisch ausgewählten Wörtern eines für diese Aufgabe gestalteten Textes errechnet. Diese Wörter enthielten graphische Muster, die sich bei Lesebeobachtungen bei Grundschulkindern als überdurchschnittlich fehleranfällig erwiesen hatten (vgl. Röber 2009). Die Korrelation ergab, dass die Kinder, die souverän mit dem Symbol der Ordnungszahl umgehen konnten, auch gute Leser waren. Das lässt sich als Beleg dafür interpretieren, dass die Fähigkeiten, die beim Dekodieren der Zahlen erforderlich waren, die gleichen sind wie die, die Schüler zu guten Lesern werden lassen (vgl. Nottbusch 2008).

Um den Kreis zu schließen: Hierin besteht eine vorrangige Aufgabe der Ausbildung von LehrerInnen (auch) für den Schriftspracherwerb: sie zu befähigen, graphische Symbole wie die Schrift im Rahmen eines komplexen, systematischen Zeichensystems unterrichtlich darzustellen - mit der Möglichkeit, den Erfordernissen des schulischen Lernens, und damit, darüber hinausgehend, des Lernens in einer modernen Gesellschaft als intelligentes Lernen nachkommen zu können. „Lernen macht intelligent“ (Neubauer/Stern) – schulisches Lernen macht diejenigen, die dafür

der Schule bedürfen, intelligent, wenn es didaktisch zu der Entwicklung der erforderlichen intellektuellen Fähigkeiten führt. Welches andere Ziel kann Unterricht sonst haben? Und welches andere Ziel als das, die Lehrerinnen dafür, es anstreben zu können, zu befähigen, kann die Lehrerausbildung haben?

## Literaturverzeichnis

- Brinkmann, E. (2005). Deutsch. In: Bartnitzky, H. (Hg.). Pädagogische Leistungskultur. Frankfurt: Grundschulverband.
- Blatt, I. (1999). Superlehrerin Computer – Rechtschreibung 1? In: Büchner, I. (Hg.). Tagungsband der DGLS-Tagung in Hamburg. 86-98
- DGfS (Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft) (2004). Linguistik in der Schule: Jahrestagung 2004 in Mainz. [http://dgfs.de/jahrestagung/mainz\\_2004](http://dgfs.de/jahrestagung/mainz_2004).
- Eisenberg, P. (1995). Die Silbe. In: Drosdowski, G. (Hg.). Duden-Grammatik. Mannheim: Duden-Verlag. 37-46.
- Giera, S. (2010). Die Bedeutung des grammatischen Wissens für die Dekodierung graphischer Zeichen (Ordinalzahlen) beim Lesen. <http://home.ph-freiburg.de/roeberfr>.
- Goswami, U. (2001). So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Bern: Huber.
- Grundschulverband (2009). Kursbuch Grundschule. Frankfurt: Grundschulverband.
- Hägi, S., Topalović, E. (2010). Klammerstrukturen im Deutschunterricht: Ansätze zu einer integrativen Grammatikdidaktik. In: Esterl, U., Saxer, R. (Hg.). Grammatik und Textgestaltung. Informationen zur Deutschdidaktik (ide). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 2/2002.
- Haeueis, E. (2007). Unterricht in der Landessprache: Beiträge zur Orientierung des didaktischen Denkens. Hohengehren: Schneider.
- Haeueis, E. (i.E.). Gegenstandsorientierung als Voraussetzung für einen kindgerechten Anfangsunterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie i.E.
- Hinney, G. (1997). Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Frankfurt: Peter Lang.
- Maas, U. (1988/1992). Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, U. (2003). Orthographie und Schriftkultur (nicht nur im Deutschen): Arbeitskript zur Vorlesung im SS 2003. Osnabrück: Buchhandlung zur Heide.
- Maas, U. (2008). Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: V&R unipress.
- Mattes, V. (2005). Der Einfluss von Rechtschreibkenntnissen auf die intuitive Syllabierung von Wörtern mit fester Anschlusskorrelation. In: Huneke, H.W., Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellierungen. Heidelberg: Mattes Verlag, 72—93.
- Mischo, C., Wahl, S. (2010). Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen: Ein Forschungsprojekt zum Thema „Professionalisierung von Fachkräften in der Erziehung und Frühpädagogik“. Freiburg: Pädagogische Hochschule.

- Neubauer, A., Stern, E. (2007). Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muss. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Nottbusch, G. (2008) Handschriftliche Sprachproduktion. Sprachstrukturelle und ontogenetische Aspekte. Tübingen: Niemeyer
- OECD (2007). Literacy and the Brain. In: Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Paris: OECD. 83-93
- Ong, W. (1987). Oralität und Literalität: Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pinker, S. (2000). Wörter und Regeln: Die Natur der Sprache. Heidelberg: Spektrum.
- Röber, C. (2009). Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Hohengehren: Schneider.
- Röber, C. (2010). Die Bedingungen für ein erfolgreiches Arbeiten mit Silben beim Lesen- und Schreibenlernen: Chancen und Grenzen der Konzepte der neuen Silbenfibel. <http://www.dgls.de>.
- Röber, C. (2010a). Schrift lehrt sprechen: Orale Sprache – Schrift – literate Sprache. Vortrag auf der Jahrestagung der DGfS in Berlin 2010. <http://home.ph-freiburg.de/roeberfr>.
- Röber, C., Müller, C., Der Aufbau von professionellem sprachlichen Wissen als Voraussetzung für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder. Eine Expertise für die Bosch-Stiftung. <http://home.ph-freiburg.de/roeberfr>.
- Röber-Siekmeyer, C. (1993/19979). Die Schriftsprache entdecken. Weinheim. Beltz
- Röber-Siekmeyer, C. (1999). Ein anderer Weg zur Großschreibung. Leipzig: Klett.
- Röber-Siekmeyer, C., Tophinke, D. (Hg.). (2002). Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Hohengehren: Schneider
- Schulz, P., Kersten, A., Kleissendorf, B. (2009). „Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit“. In: ZSE 2010. 122-140.
- Tophinke, D. Röber-Siekmeyer, C. (Hg.). (2002). Schärfungsschreibung im Fokus: Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik. Hohengehren: Schneider
- Tracy, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr/Francke.
- Tracy, R., Ludwig, C., Ofner, D., (i.E.). „Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt“. In: Rost-Rot, M. (Hg.). Beiträge des 5. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Universität Augsburg. 13./14.11.2009. Freiburg: Filibach.
- Weinrich, H. (1993). Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Duden.
- Wygotski, L.S. (1934/1991). Denken und Sprechen. Frankfurt: Fischer