

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Lothar Bredella, Eva Burwitz-Melzer,
Wolfgang Hallet, Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner
und Dietmar Rösler

Madeline Lutjeharms
Claudia Schmidt
(Hrsg.)

Lesekompetenz

in Erst-, Zwei- und Fremdsprache

gnv Gunter Narr Verlag Tübingen

2010

und fremdsprachlichen Leseverstehensleistungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17/2, 163-180.

Schmitz, Ulrich (1997): Schriftliche Texte in multimedialen Kontexten. In: Rüdiger Weingarten (Hrsg.): *Sprachwandel durch Computer*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 131-159.

Schmitz, Ulrich (1998): Technisierte Restriktion und multimedialer Überfall als gegenläufig produktive Tendenzen der Sprachentwicklung durch Computer. In: Werner Holly & Bernd Ulrich Biere (Hrsg.): *Medien im Wandel*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 221-236.

Seib, Sibylle (2004): Internet-Recherche von Grundschulkindern. In: Ulla Kleinberger Günther & Franc Wagner (Hrsg.): *Neue Medien – Neue Kompetenzen? Texte produzieren und rezipieren im Zeitalter digitaler Medien*. Frankfurt a. M. etc.: Peter Lang, 166-178.

Stalin, John M. (1991): Composing hypertext: A discussion for writing teachers. In: Emily Berk & Joseph Devlin (Hrsg.): *Hypertext/hypermedia handbook*. New York etc.: InterText Publications, 55-64.

Storret, Angelika (1999): Kohärenz in Text und Hypertext. In: Henning Lobin (Hrsg.): *Text im digitalen Medium*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 33-65.

Storret, Angelika (2000): Was ist „hyper“ am Hypertext? In: Werner Kalmeyer (Hrsg.): *Sprache und neue Medien*. (= Jahrbuch 1999 des Instituts für deutsche Sprache). Berlin/New York: de Gruyter, 222-249.

Storret, Angelika (2003): Kohärenz in Hypertexten. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 31/2, 274-292.

Zielfe, Martina (1999): Bildschirm oder Papier – Determinanten der Leseleistung im Medienvergleich. In: Winfried Häcker & Margit Rinck (Hrsg.): *Zukunft gestalten. Bericht über den 41. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. Lengerich etc.: Pabst, 502-604.

Die Nutzung der phonologischen Informationen der Orthographie für das Lesen deutscher Wörter: Zur Problematik des Lesunterrichts in der Schule

Christa Röber (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Wenn Untersuchungen zur Lesekompetenz den Einfluss von Unterricht thematisieren, geschieht dies in organisatorischen und schulpolitischen Zusammenhängen. Die Vermittlung der Inhalte des Unterrichts bleibt dabei undiskutiert. Die Tatsache, dass der Schrifterwerb nahezu ausnahmslos Folge unterrichtlicher Instruktionen ist, sein Misslingen daher als Folge der schriftsprachlichen Präsentationen des Unterrichts gesehen werden kann, erfährt keinerlei Berücksichtigung. Der Artikel stellt unzulänglichen Leseleistungen von Schülern Beschreibungen der Präsentation der Schrift in Lehrgängen der Grundschule gegenüber. Die Parallelisierung lässt den Schluss zu, dass nur die Gruppe der Schüler zu erfolgreichen Lesen wird, die in der Lage ist, sich durch eigene Analysen geschriebener Texte in Abkehr von der unterrichtlichen Lehre die orthographische Systematik zu erarbeiten. Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass eine Diskussion sowohl der Forschungsergebnisse zu den Erwerbsprozessen als auch vor allem zu den Instruktionen, die das schulische Lernen der Kinder bestimmen, als notwendig gesehen werden kann.

1 Das Lesen von Wörtern durch kompetente Leser

Lesen hat das Ziel, aus einem geschriebenen Text die Informationen zu entnehmen (zu dekodieren), die ein Schreiber in ihm kodiert hat. Kodierung bedeutet, Zeichen zu benutzen. Die Schrift ist also ein Zeichensystem, mit dem kodiert wird. Wir bezeichnen dieses Zeichensystem als Orthographie. Die Fähigkeit des Lesens besteht darin, das Zeichensystem, die Orthographie, zu beherrschen, sie also erlernt zu haben. Zum Lernen gehört u.a., die Komplexität der Informationen zu gliedern, markante Punkte als symbolische zu erkennen und dabei entscheidende Bündelungen vorzunehmen („chunks“, Neubauer & Stern 2007). Diese Fähigkeiten entstehen in frühen Phasen des Lernens als bewusste Auseinandersetzung mit den wahrzunehmenden Gegenständen vor dem Hintergrund des bereits erworbenen Wissens. Ebenfalls zum Lernen gehört die sog. Automatisierung. Mit ihr bezeichnen wir die Abspeicherung der anfangs bewusst vorgenommenen Lernprozesse im Langzeitgedächtnis mit dem Ziel, das Kurzzeitgedächtnis zu entlasten, damit es neue Informationen aufnehmen kann (ebd.). Das Lesenlernen von Wörtern (im Deutschen) erfordert daher, die in einer Alphabetschrift linear aufgereichte Kette isolierter Zeichen, die Buchstaben, zu hierarchisieren, dabei markante Merkmale wahrzunehmen und sie als Signale für den Dekodierungsprozess, d.h. für die Rückführung der Zeichen in Bedeutung, zu interpretieren.

Darüber, dass diese generellen Lernleistungen – das Gliedern, Entdecken markanter Merkmale als Symbole und das Bündeln – die basalen Aufgaben und Kompetenzen auch beim Lesen sind, gibt es empirische Belege, die aufgrund von Analysen und Beschreibungen der Tätigkeiten kompetenter Leser entstanden sind. So wurde u.a. durch die Konstruktion von entsprechenden Apparaturen ermöglicht, die Bewegungen der Augen beim Leser aufzuzeichnen und zu messen (Holmeister et al. 1999; Rayner 1977). Es ist nachweisbar, dass die Augen erwachsener kompetenter Leser (z.B. Studenten) mit einer ruckartigen Bewegung 7-9 Buchstaben in 20-80 ms überblicken, danach entweder präzisierend und korrigierend eine Rückwärtsbewegung über 4-5 Buchstaben vornehmen und/oder eine längere Dauer (70-600 ms) an einzelnen Stellen verweilen, um den Dekodierungsprozess durchzuführen, d.h. die Informationen, die durch die Zeichen transportiert werden, aufzunehmen.

Es liegt auf der Hand anzunehmen, dass die Augenbewegungen als erste Stufe der Dekodierungsprozesse in einer Abhängigkeit stehen zu der Gestaltung, des jeweiligen Zeichensystems (der Orthographie) und zu den Fähigkeiten, die beim Lesenlernen erworben wurden: Wenn Lesen bedeutet, durch Bündelungen sinnvolle Ordnungen zu schaffen, hängen diese Dekodierungsprozesse mit der Gestaltung des Zeichensystems zusammen. Die Schriftforschung der vergangenen drei bis vier Jahrzehnte, zu der vor allem orthographietheoretische Arbeiten gehören, hat durch historische Untersuchungen in Verbindung mit sprachtypologischen herausarbeiten können, dass Schriften, auch wenn sie das gleiche Zeichensystem (wie das lateinische Alphabet) verwenden, aufgrund der unterschiedlichen nationalsprachlichen Entwicklungen singuläre Zeichen, die Buchstaben, unterschiedlich nutzen. Wie auch immer diese orthographischen Modellierungen in ihren Details für eine Sprache aussehen – sie stellen stets Hierarchisierungen der Zeichen dar, die eine Annahme von Linearität verbieten: Buchstaben repräsentieren in ihren Folgen größere phonologische und/oder morphemische Einheiten, und Lesen ist keine Synthese einzelner isolierter Segmente (der einzelnen Buchstaben), sondern vielmehr das analytische Entdecken dieser übergeordneten regelbasierten Einheiten im Gesamtbild des geschriebenen Wortes.

Wenige Untersuchungen der Augenbewegungen sind der Frage nachgegangen, ob die Bündelungen, die die Vorwärts- und Rückwärtsbewegungen der Augen vornehmen, sich mit phonologischen (Silben) oder morphologischen Einheiten (Morpheme) decken. So hat Geißfuß-Wolfgang (2005) auf seine Frage, welche der im Deutschen üblichen Worttrennungen am Zeilenende für den Leser problematisch sind, zeigen können, dass Trennungen wie <Faher-laub-nis> und <Altbauer-haltung> mehrere Korrekturen in Form eines häufigen

Hin-und-Hers der Augenbewegungen erfordern, da <er> vor dem Trennstrich automatisch als Merkmal einer Reduktionssilbe wahrgenommen wird: ['fa:re] statt ['fa: . ee . laup . nis].

Eine weniger aufwendige, auch in alltäglichen Situationen leicht anzuwendende Methode, die ebenfalls Aussagen über Formen der Dekodierung des orthographischen Zeichensystems zulässt, ist das Lesen von Kunstwörtern. Sind sie in der Weise konstruiert, dass sie unterschiedliche phonologische Gestaltungen repräsentieren, lässt sich aus ihrer Artikulation beim Lesen schließen, wie kompetente Leser die unterschiedlichen Kodierungen der Orthographie des Deutschen interpretieren. Folgende Kunstwörter beispielsweise haben die graphischen Merkmale, die die vier phonologischen Wortgestalten von Trochäen, den für das Deutsche typischen Wortgestalten (s.u.), im Deutschen kennzeichnen (Eisenberg 2006; Maas 2003, 2006):

- mit losen Anschluss¹ in offener Silbe (z.B. <Hüte>) (1)
 - mit festem Anschluss in geschlossener Silbe (z.B. <Hütte>) (2)
 - mit festem Anschluss in offener Silbe (z.B. <Hütte>) (3)
 - mit losen Anschluss in geschlossener Silbe (z.B. <Hühnchen>) (4)
1. KNEMER
 2. KNEMTEN
 3. KNEMMER
 4. KNEHMTTE

Die Tatsache, dass alle Lesekundigen des Deutschen beim Lesen dieser sechs bzw. sieben Buchstaben sie pro Wort auf Anhieb mit der gleichen Lautung artikulieren, indem sie Trochäen bilden, d.h. eine betonte und eine unbetonte Silbe artikulieren, jeweils den Konsonantenbuchstaben vor dem hinteren <> als Beginn der zweiten Silbe interpretieren, die erwartbaren Anschluss in den jeweiligen Reimen der betonten Silbe bilden, lässt auf die (kontextunabhängigen) Komponenten des Schriftwissens von Lesekundigen schließen. Gleichzeitig bestätigt diese Beobachtung, dass die Markierungen der Schrift leserorientiert sind: Sie eignen sich, dem Leser die schnelle Dekodierung des Geschriebenen zu ermöglichen (Maas 1992, 2003). Angesichts der Praxis des Lesunterrichts (siehe Abschnitt 2) scheint es bedeutsam hervorzuheben, dass alle Lesekundigen sofort, d.h. ohne die einzelbuchstabenbezogene Konstruktion

¹ Die neuere Phonologie definiert in Wiederaufnahme der Beschreibungen der älteren Phonologie des 19. Jahrhunderts die lautlichen Verhältnisse im Reim der betonten Silben des Deutschen nicht einzelausbezeugen („Langvokal“, „Kurzvokal“, sondern betrachtet die Lautung des Reims als Einheit, nämlich gekennzeichnet durch den Anschluss des Vokals zu dem/ihm Folgekonsontanten: Entweder „trudelt“ der Vokal aus, d.h. die Silbe endet mit dem Vokal („offene Silbe“ <so>) oder er wird, wenn ein Konsonant in der Silbe folgt („geschlossene Silbe“), in dieser Bildung nicht von ihm beeinträchtigt („Sohn“); dieser Vokal hat einen „igen Anschluss“. In der anderen Variante („fester Anschluss“) erfolgt die Bildung des Konsonanten unmittelbar nach der Vokalbildung, so dass der Eindruck entsteht, als wäre der Vokal „abgeschritten“ („soll“; Konsonant in der gleichen Silbe, <sollen>; Konsonant am Beginn der Folgesilbe) (Maas 1992, 2006; Spiekermann 2000).

tion von Kunstwörtern und ohne die Möglichkeit des Rückgriffs auf Gedächtniseinträge diese Wörter als (deutsche) Wörter artikulieren, zusammengesetzt aus zwei ungleich betonten Silben – und nicht ‚Laute‘. Lesekompetente interpretieren Buchstaben nicht singulär, sondern in ihrer graphischen Folge – und zwar regelbasiert kategorisierend als Zeichen für die Artikulation einer betonten Silbe (angezeigt durch das gesamte Spektrum der Vokalbuchstaben) und einer unbetonten Silbe (angezeigt durch den Buchstaben <e> in der 2. Silbe) mit einer je individuellen Lautung (entsprechend den Varianten der Vokal- und Konsonantenbuchstaben).

Gestützt wird das Schriftwissen, das in dieser Leistung deutlich wird, durch ein schon früh erworbenes, inzwischen automatisiertes Wissen über die prosodischen Strukturen deutscher Wörter: Die Spracherwerbsforschung konnte nachweisen, dass die Prosodie einer Sprache das erste Merkmal ist, das Kindern aneignen und das dem Erwerb der Lautproduktion vorweggeht (Maas 2008). Sowohl die Betonungsstruktur als auch die Artikulation der betonten Silben mit ihren Anschlussvarianten gehören zu den prosodischen Mustern des Deutschen, d.h. sie bestehen unabhängig von den unterschiedlichen/individuellen Lautungen eines Wortes. Sie stellen eine Rahmung für die individuelle Lautung jedes Wortes her und werden daher von der (leserorientierten) Orthographie berücksichtigt:

1.	2.	3.	4.
Hüte	Hüfte	Hütte	Hühn,chen
Rosen	Wolke	Sommer	lohn,te
Gabel	Man,tel	Kanne	mahn,te
schic,te	Schin,ken	Schiffe	schiel,te

Dieses Schriftwissen ist ein implizites Wissen der Lesekundigen. Es macht ihre (automatisierte) Lesekompetenz aus, sie können es in aller Regel aber nicht beschreiben. Inwieweit dieses Wissen auch explizit verfügbar ist, wird dann deutlich, wenn es zu Lesefehlern kommt, die eine Kontrolle erfordern: Diese bedarf der Anwendung des Regelwissens, und wenn dieses fehlt, ist die Korrektur nicht möglich (wie oft bei Leseanfängern und älteren schwachen Lesern).

Die phonologischen Informationen der Orthographie deutscher Trochäen lassen sich in folgender Weise beschreiben:

- für die Reduktionssilbe gilt:
 - <e> im Kern der 2. Silbe markiert deren Unbetontheit
 - die unbetonte Silbe beginnt mit dem Konsonantenbuchstaben vor <e> für die betonte Silbe gilt:
- loser/fester Anschluss ist zu artikulieren
 - bei offenen Silben: <Hüte, Woge, Bude>
 - bei geschlossenen Silben mit <h> und Buchstaben für die stimmhaften Plosive (<b, d, g>: <leht, Mädchen, sagt>) sowie <v>, <z> und <ß> (<brav, Gruß, duzt>) – Differenzierungen bei den Buchstaben <ch, f, s>: (<Hast / las>, <Heft / ruft>, <Buch / Bucht>: loser Anschluss bei einem Konsonanten im Endrand, fester Anschluss bei zwei Konsonanten im Endrand)
- fester Anschluss ist zu artikulieren
 - bei geschlossenen Silben ohne <b, d, g, z, ß, h> im Endrand (Differenzierungen bei <ch, f, s>, siehe oben)
 - bei Schreibungen mit Konsonantenbuchstabenverdopplungen: <Hütte, Wolle, Bulle>.

2 Lesenlernen in der Schule heute

Eine leserorientierte/orthographiebasierte Analyse der expliziten und impliziten Instruktionen der Lehrgänge in der Grundschule lässt erkennen, welche kognitiven Anstrengungen es Schriftanfänger kostet, zu erfolgreichen Lesern (wie den kompetenten Erwachsenen, deren Lesen in Abschnitt 1 beschrieben wurde) zu werden. Die Betrachtung der derzeit praktizierten Lehrgänge lässt die Instruktion der Anfänger eher als Erschwernis denn als Unterstützung beschreiben. Denn der Lesunterricht präsentiert den Kindern ausschließlich einzelne Buchstaben (außer <ch>, <sch>, <ng>) und stellt diese als graphische Symbole für eine immer gleiche Lautung dar („Buchstabenlernen“). Diese Herstellung einer Korrelation zwischen einem Zeichen und einer Lautung innerhalb eines Wortes suggeriert, dass das lautliche Kontinuum einer Silbe bzw. eines Wortes in Einzellaute zerlegbar sei wie das geschriebene Wort in Buchstaben. Beim Lesen ließen sich diese Einzellaute in der Form aneinanderfügen, dass das lautliche Produkt sich mit Wörtern des Gedächtnisses assoziieren lasse (Günther 1998). Zitate aus Fibelbegleitbüchern wie die folgenden belegen diese Annahme (Rehak & Röbe 1997: 10-11; Hervorhebungen der Vf.):

„**Rutzbuchstaben** werden auf einer Wäscheleine oder auf der Tafelkante hin und herbewegt. Synchron zu dieser Bewegung werden die Laute mitgesprochen. In dynamischer Weise erleben die Kinder den **Prozess der Wortdurchgliederung**, wobei Sehen, Sprechen und Hören miteinander verbunden werden.“

„Die Lehrerin / der Lehrer artikuliert das Wort Mama und führt synchron Lauggebärden aus: ‚Mama‘ ...“

Wörter bestehen aus Buchstaben. So nennt man die **Teile** eines Wortes **Die Anzahl der Buchstaben** wird festgelegt. Kinder zeigen den ersten, den zweiten, den dritten und den letzten Buchstaben (Leserichtung!)

- Vorlesen, **Dehnsprechen**, **synchrones Zeigen** auf die entsprechenden Buchstaben ohne bei diesem Halt zu machen
- Die Zuordnung vom akustischen Wortlangbild zum optischen Wortbild erfolgt durch **synchrones Zeigen und Sprechen**. Durch das **Dehnsprechen** wird der **Lautaspekt** besonders hervorgehoben.“

Der folgende Text aus einer Fibel veranschaulicht die Lesemethode anhand der Präsentation der Lautung für Wörter mit dem Buchstaben <e> (der „Einführung des Buchstabens <e>“, Metz 2002: 7):

*Tolle Inseln in lila See.
Alle Esel essen Linsen.
Mhm! Sonnen – Tee!
Esel mit Sattel – neee!
Seltene Nasen im Nasente.
Tante Tinas SonnenTee!
Esel lesen.
Enten essen Tomaten.
Tanten messen Palmen.*

Das Lesen der Schriftkundigen hat gezeigt, dass Lesen die Herstellung der prosodischen Form eines Wortes mit einer individuellen Lautung bedeutet und dass die Buchstabenfolgen dies ermöglichen. Entsprechend lassen sich in diesem Text nach den graphischen Gestalten der Wörter folgende phonologische Funktionen des Buchstabens <e> unterscheiden:

Lautung Wörter	Silbentyp				
	1. betonte Silbe	2.	3. unbetonte Silbe	4.	5.
<Esel>	/e:/	/e/	/a/	/l/	/n/
<essen>	<essen>	<essen>	<Tante>	<Inseln>	<essen>
<lesen>	<lesen>	<selene>	<Sonne>	<Esel>	<Linsen>
<See>	<See>	<Enten>	<selene>	<Sattel>	<Nasen>
<Tee>	<Tee>	<messe>			<lesen>
<neee>	<neee>				<Enten>
					<Tomaten>
					<Tanten>
					<Palmen>

Die Kategorisierung zeigt, dass <e> in diesem Text dreimal unterschiedliche Laute repräsentiert: /e:/, als /e/, als /a/, und dreimal hat es eine rein orthographische Funktion: als Dopplung in <ee> markiert es das Stammende mit einem Reim mit /e:/, bei dem die Doppelung des Buchstabens nahezu regelmäßig anzutreffen ist (im Gegensatz zu /e:/ vor dem Stammende: <See> vs. <Segen>). In <el>, <en> markiert e- die grammatisch, daher auch graphisch notwendigen Reduktionssilben, deren Reime sonore Konsonanten (/n/, /l/) haben (vgl. [ge:ɪ] als <Gen> und <gehen>).

Die Analysen der Texte, mit denen Kindern Lesen als die Aneinanderreihung von Lauten parallel zu dem Aneinanderreihen der Buchstaben vorgeführt werden, lassen vermuten, dass ein wesentlicher Teil der Leseprobleme Folge dieser Methode ist. Die folgenden Analysen des Lesens von Viertklässlern beschreiben die Lesefehler von schwachen Lesern noch in diesem Alter. Sie stützen den Verdacht einer Kausalität zwischen dem Lesunterricht und dem Misserfolg einiger Schüler.

3 Beschreibungen der Lesefehler von schwachen Lesern

Die folgende Auflistung basiert auf Transkriptionen von Lesungen von 74 Viertklässlern (erhoben am Ende des Schuljahres). Sie enthält die Fehler, die bei mindestens 10% der Schüler (N=8) auftraten. Die Transkriptionen entstanden in drei Seminaren, in denen Studentengruppen die Lesungen aus vier 4. Klassen in Freiburger Schulen mit unterschiedlichen sozialen Einzugsgebieten aufgenommen hatten. Die Transkriptionen wurden in Gruppen von drei Studentinnen erstellt und dabei zweimal kontrolliert. Die Lesungen der fünf schwächsten Leser jeder Klasse wurden zusätzlich im Seminar analysiert. Folgenden Text haben die Kinder gelesen:

Eichhörnechen legen, den Winter vorbereitend, ständig neue Verstecke mit Waldfrüchten an. Sie fressen Samenkörner von Tannen-, Kiefern und Fichtenzapfen. Sie horten auch Nüsse, Bucheckern, Eicheln, Pilze und Knospen. Sie vernaschen zwischendurch auch Insekten und Vogeleier. Darum mögen sie viele auch nicht. Aber meinen Geschwistem und mir macht es Spaß, Fiedele, unserem Lieblings Eichhörnechen, beim Fressen zuzuschauen. Sie ist dabei sehr geschickt. Sie benutzt dabei ihre Vorderpfoten wie Hände. Das sieht äußerst lustig aus. Fiedele wird uns hoffentlich noch lange in unserer Partnerwohnung besuchen. Warum die smarten, possierlichen Tierchen Eichhörnechen heißen, haben meine Geschwister und ich noch nicht herausgefunden.

Die Auswertungen unter Berücksichtigung der orthographischen Merkmale lassen folgende Unsicherheiten bei den Schülern benennen:

1. Falsche Bestimmung der Silbengrenzen?

- a) <Winter>: ['vi:nt. 'ʔer] oder ['vin.ta. 'ʔer]
 b) <Verstecke>: ['fɛrst. 'ʔe.ke] oder [fɛrs.'te:.ke]
 c) <Knospen>: ['kno:.span] / ['kno:.pan] (nicht nur in Süddeutschland)

Die Kinder haben gemäß der Instruktion, Laute für Buchstaben zu bilden und diese zu synthetisieren, in a) und b) die lautliche Addition so lange durchgeführt, bis sie für die Artikulation eines Vokals eine neue Silbe bilden mussten (die dann in Ermangelung eines anderen Konsonanten oft mit dem Glottisverschluss beginnt). Die beiden Varianten in c) lassen vermuten, dass die Kinder <s> und <p> in erlernter Weise als graphische Einheit (wie in <Spiel>) interpretieren, dadurch der ersten Silbe einen losen Anschluss geben [o:].

2. Ignoranz der Betonungshierarchie:

Betonung der unbetonten Silben / Veränderung ihrer Lautung

- a) <legen>: ['le:.'ge:n]
 b) <Maler>: ['ma:. 'lɛr]
 c) <Verstecke>: ['fɛr.'ʃte.'ke:]
 d) <ständig>: ['ʃte:n.'di:.ge]

Durch die Betonung auch der letzten Silben erhalten diese beim Lesen eine andere Lautung als die der gemeinten Wörter.

Missachtung der besonderen Markierung von Silben als Hinweis auf deren Betontheit in mehrsilbigen Wörtern

- a) <partierre>: ['pa:r.'ta.rɛ]
 b) <Verstecke>: ['fɛrs.ta.ke]

Die besondere Markierung der Schärfungsschreibung (<rr> <ck>) gibt einen Hinweis auf die Betonungsstruktur des Wortes. Vielleicht haben die Schüler <e> in den zweiten Silben fälschlicherweise als Markierung der

Reduktion interpretiert.

3. Falsche Artikulation der Anschlussverhältnisse in den Reimen der betonten Silben

- a) <Winter>: ['vi:n.te]
 b) <Tannen>: ['ta:.nan]
 c) <Samen>: ['zamen]

Als Regel, daher als richtig zu werten gilt: Reduktionssilben beginnen mit dem Konsonantenbuchstaben vor <e> (s.o.). Wenn bei mehrsilbigen Wörtern der Beginn der betonten Silbe in aller Regel die vorletzte Silbe, ebenfalls zu bestimmen ist, ist möglich, dass die Anwendung der Regel eingeschränkt ist, weil betonte Silben mit mehr als einem Konsonantenbuchstaben beginnen können und morphologisches Wissen hinzuzunehmen ist (<entkrampfen>).

3. Besondere Markierungen wie die Schärfungsmarkierung (Doppelkonsonantenbuchstaben: <Hüte>) und die Dehnungsmarkierung (<h>, <e>: <Küh>, <Sieb>), die die besonderen Anschlussverhältnisse anzeigen, kommen (bei deutschen Wörtern) nur in betonten Silben vor, da es nur dort lose und feste Anschlüsse gibt (Maas 2006).

In a) und b) haben die Schüler die Vokal-Konsonantenbuchstaben-Folge nicht als Kennzeichnung des festen Anschlusses, in c) nicht als Kennzeichnung des losen Anschlusses interpretiert.

4. Falsche Artikulation für Konsonantenbuchstaben:

- a) <K>: <Körner>: ['kø:rne]
 <geschickt>: ['ge:.'ʃi:k.tʰe]
 b) Plosivbuchstaben:
 <ständig>: ['ʃten.'di:.ge]

In a) artikulieren die Kinder für <r> einen Konsonanten, obwohl <e> im Endrand in fast allen Dialektregionen vokalisiert ist und im Endrand der betonten Silbe (vgl. König 1989) mit dem vorweggehenden Vokal einen Diphthong bildet: ['kø.ne] oder ['køe.ne] / <Körner>. In b) sprechen die Kinder aufgrund der Buchstaben am Wortende einen aspirierten bzw. stimmhaften Plosiv, öffnen dabei den Verschluss am Ende der Silbe, artikulieren dadurch einen vokalischen Laut und damit eine neue Silbe.

- c) <s>: <ständig>: ['s.then.'dɪk]
 d) <ng>: <Ringe>: ['rin.ge]
 e) <tz>: <Tatze>: ['tat.tse]
 f) <h>: <nahen>: ['na:.hen] oder ['na:.'hen]

In c) artikulieren die süddeutschen Kinder [s] für <s> ohne die Berücksichtigung des nachfolgenden <t>, das [t] erfordert. In d) und e) interpretieren die Kinder die Digraphen <ng> und <tz> (Schärfungsmarkierung statt <zz>) als zwei Einzellaute, artikulieren so die betonte Silbe als geschlossene Silbe und das Wort nicht als Schärfungswort. In f) interpretieren die Kinder <h> als Konsonanten, nicht als sog. silbentrennendes <h>, das graphisch die grammatische/explicitzipsprachliche Zweisilbigkeit des Wortes anzeigt.

Die Analysen deuten darauf hin, dass die schwachen Leser durchgängig die am Schriftanfang gelernte einzelbuchstabenbezogene Umsetzung von Graphischem in Lautung vorzunehmen versuchen. Trifft diese Annahme zu, kann daraus geschlossen werden, dass die Heranführung der Kinder an die Schrift, die die phonologischen Markierungen der Orthographie nicht beachtet, in einem Kausalzusammenhang zu den Leseproblemen vieler Schüler gesehen werden muss. Im Gegensatz zu ihnen ist es erfolgreichen Schülern im Laufe der Grundschulzeit gelungen, die Buchstabenfolgen (unter Hinzunahme ihres durch den Umgang mit geschriebenen Texten immer weiter ausgebauten grammatischen Wissens) für die Artikulation der Wörter zu nutzen. Sie erbringen diese Leistung aufgrund ihrer kognitiven Auseinandersetzung mit dem Zeichensystem der Schrift – in Abkehr von den einzelbuchstabenorientierten Instruktionen des Unterrichts. Die orthographische Regelhaftigkeit ermöglicht ihnen, Fragen zu entwickeln und Antworten zu finden, die die Informationen

des Anfangsunterrichts erweitern und in der notwendigen Form korrigieren. Ihre zunehmenden ‚Übersetzungen‘ ihrer zunächst lautierten Pseudowörter dokumentiert ihren allmählichen Erwerb des notwendigen orthographischen Wissens. Erfolgreiche Schüler schaffen diesen Wissensaufbau in Loslösung von der Lehre des Anfangsunterrichts nur unzureichend. Sie lautieren wenig frequente, längere Wörter auch noch in höheren Klassen, verzichten dann aber teilweise auf die ‚Übersetzungen‘ oder artikulieren Wörter, die nicht geschrieben wurden. Sie sind, um lesen zu lernen, auf die sachlich adäquate Unterstützung durch den Unterricht angewiesen.

In welcher Abfolge die Grundschüler, die dazu in der Lage sind, die Interpretation der orthographischen Strukturen als Merkmalssystem für Leser zu leisten und dabei ihr orthographisches Wissen auszubauen, haben zwei Untersuchungen von Freiburger Studentinnen⁴ gezeigt, die je 20 Schüler einer 2. und einer 4. Klasse einer Grundschule den gleichen Text mit vorwiegend einsilbigen und trochäischen Wörtern haben lesen lassen (Röver 2009). Sie haben die Lesungen der Kinder nach den oben dargestellten Fehlerkategorien analysiert und quantifiziert. Dabei hat sich für die Zweitklässler folgende Hierarchie entsprechend den Fehlerzahlen ergeben:

- falsche Artikulation der Anschlussverhältnisse in den Reimen der betonten Silben
- Ignoranz der Betonungshierarchie
- falsche Bestimmung der Silbengrenzen
- falsche Artikulationen für Konsonantenbuchstaben.

Ein Vergleich mit den Leseproblemen der Viertklässler lässt erkennen, dass die Fähigkeit der älteren Kinder, Buchstabenfolgen silbisch zu gliedern (3.), zugenommen hat. Die Regelmäßigkeit, nach der die Reduktionssilbe der trochäischen Wörter mit einem Konsonantenbuchstaben vor einem Vokalbuchstaben beginnt, hat sich ihnen nahezu vollständig erschlossen. Die falsche Artikulation der Konsonanten (4.) war nur noch bei den wenigen Kindern zu beobachten, die weiterhin einzelne Wörter oder Teile von Wörtern lautieren. Problematisch war weiterhin – und zwar nicht nur bei sehr schwachen Lesern – die unterschiedliche Akzentuierung der Silben (2.) sowie vor allem die Artikulation der Reime (1.). Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass eine große Gruppe von Viertklässlern den Schritt von der Einzelbuchstabenfixierung hin zu einer phonologischen Interpretation der Buchstabenfolgen innerhalb der Silben nicht allein leisten konnte. Die Praxis des frühen Lese- und Schreibunterrichts, Wörter für das Sprechen sowohl beim Lesen (siehe die Zitate der didaktischen Kommentare in Abschnitt 2) als auch für die Analyse

beim Schreiben zu dehnen und alle Silben mit Betonung zu artikulieren, wirkt vermutlich zusätzlich hinderlich: Die Kinder haben sich als „Schreib- und Lesesprache“ eine Kunstsprache angewöhnt, und sie wird nur selten von den Lehrerinnen adäquat korrigiert.⁵

Im Rahmen eines Hauptschulprojektes an der PH Freiburg (Noack 2004) haben wir nachweisen können, dass eine Gruppe von Schülern in den 5., 6. und 7. Klassen noch immer diese Dekodierungsprobleme hat. Diese Schwierigkeiten verhinderten teilweise, dass ihnen der Inhalt eines Textes erschließbar wurde. Mit diesen häufigen und weitreichenden Misserfolgsereignissen geht Motivationsverlust und eine Minderung des Selbstwirksamkeitsgefühls einher – Lernmerkmale, die als wesentliche psychische Faktoren für Schulerfolg beschrieben werden (Arrett et al. 2004). Dabei ist der wesentliche Teil der Arbeit bei der Schule Umgang mit geschriebenen Texten. Die Parallelen, die sich bei der Betrachtung der Instruktionen des Unterrichts, bei den Fehlleistungen der Schüler und bei ihren oft Erfolg hemmenden psychischen Merkmalen interpretierend zeigen lassen, weisen auf die generelle Bedeutung einer effektiven, d.h. sachlich angemessenen unterrichtlichen Hinführung der Kinder zur Schrift hin: Nur Kinder, die schon früh die Bedeutung der unterschiedlichen graphischen Zeichen erkannt und ihren Gebrauch automatisiert haben, können sich bald mit dem Inhalt eines Textes beschäftigen, können lesen – und bleiben motiviert für den Umgang mit geschriebenen Texten.

Lernerfolg hängt von dem Maß ab, in dem die Kinder die Möglichkeit haben, Wissensstrukturen schnell aufzubauen. Die Umwege, die sie häufig aufgrund der Instruktionen des Unterrichts gehen, verhindern den schnellen Erfolg aller. Offensichtlich gibt es eine Gruppe von Schülern, denen es nicht gelingt, sich – emanzipatorisch – von den Instruktionen des Anfangsunterrichts zu lösen und sich die Regularitäten der Schrift selbstständig als Schriftwissen zu erarbeiten. Die Legasthenieforschung, die seit fast 100 Jahren Fragen zu den Ursachen der Misserfolge nachgeht, hat vielfach gezeigt, dass dieses Unvermögen in vielen Fällen weder mit Intelligenzwerten noch mit sozialer Herkunft in Verbindung zu bringen ist (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1998). Die Frage danach, ob der Unterricht der Vermittlung des Gegenstandes, also den Strukturen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, angemessen ist, wurde allerdings seitens dieser vorwiegend psychologisch und pädagogisch besetzten Forschung selten gestellt.

⁴ Ich danke Sophie Geibel und Julia Susan für die Bereitstellung ihrer Ergebnisse.

⁵ Viele Kinder interpretieren diese Kunstsprache als die Sprache, die im Unterricht erfordert wird. So berichtete ein Kollege von seinem Sohn, der bereits vor Schulbeginn lesen und im 1. Schuljahr seiner kleinen Schwester vorlesen konnte, dass er beim Lesen im Rahmen der Hausaufgaben die gedehnte Kunstsprache produzierte. Nach dem Grund für diese ungewohnte Artikulation befragt, antwortete er, dass das die Sprache beim Lesen in der Schule sei. Studentinnen berichten immer wieder, dass Erstklässler ihnen ähnliches in vergleichbaren Situationen antworteten, häufig mit dem Hinweis darauf, dass die Lehrerin so ebenfalls liest.

4 Resümee: Schriffterwerb als „geistige Grundbildung des Schülers“

Die hier vorgenommene Kritik an der Lesedidaktik ist absolut nicht neu: Ickelsamer beschreibt die „rechten weis aufs kürzist lesen zu lernen“ von vor fast 500 Jahren (Ickelsamer 1537/1972) warnt vor der Buchstabensolierung und leitet dazu an, die Aufmerksamkeitsbündelung – auf die Schreibungen der Silbentrennung zu lenken, denen der Anfangsrand artikulatorisch in einem zweiten Schritt hinzugefügt wird. Und 1814 stellte Stephani seine Lesemethode vor, deren Ziel er darin sah, dass das Kind „alle Wörter nicht nach ihrem Umrisse, sondern nach ihren elementaren Bestandteilen aufs sicherste, fertigste und wohltautendste lesen lern[t]“ (Stephani 1814: 98). Beide waren darum bemüht, den Kindern von Anfang an einen Blick für die Bündelungen und Hierarchisierungen in den Buchstabenfolgen zu ermöglichen (Röber-Siekmeier 2002). Ausschlaggebend für Stephanis methodisches Vorgehen war seine Beobachtung, dass

augenscheinlich ... derjenige Schüler in der Lesefähigkeit schnellere Fortschritte machen [wird], der bei dem ersten Augenblicke eines Wortes weiß, wie viele Buchstaben davon zu jeder Sylbe gehören, als ein anderer, der erst am Ende solches, und zwar bloß empirisch, ohne sichern Grund erkennt (Stephani 1814: 89).

Der Ausbau der kognitiven Fähigkeiten ist für beide Garant für erfolgreiches Lernen, nicht nur beim Lesenlernen: Das „Prinzip der wahren Unterrichtskunst“ („benutze jeden Lehrstoff, um an demselben die selbstthätige Kraft deines Schülers zweckmäßig auszubilden“, ebd. 90) ist für Stephani daher oberstes Maß für guten Unterricht, so wie es auch sein Zeitgenosse Graser 1819 und fast 120 Jahre später Wygotski formulierten:

Wenn nun der erste Kindesunterricht auf eine mechanische Weise ertheilt werden sollte, welche Folgen hat dieselbe, nicht allein für den ganzen folgenden Unterricht, sondern überhaupt für die Bildung eines Menschen? ... Er gewöhnt sich auch bald an das geistlose Treiben der ihm aufgegebenen Beschäftigung, und bekommt dadurch bald eine Scheue gegen alle geistige Anstrengung (Graser 1819: 5).

Das Lernen ist nur dann gut, wenn es Schrittmacher der Entwicklung ist.... Darin unterscheidet sich auch das Lernen des Kindes von der Dressur eines Tieres (Wygotski 1991: 242).

Auch wenn sich die Sprache für die Beschreibungen des „Prinzips der wahren Unterrichtskunst“ verändert hat – sowohl diese Aussage als auch die Notwendigkeit, es trotz der langen Tradition zu wiederholen, bleiben erhalten: siehe „Lernen macht intelligent“, der Titel des Buches, in dem Neubauer und Stern (2007) das didaktische/pädagogische/psychologische Wissen aus vielen Jahrhunderten durch neue Forschungsergebnisse bestätigen und aktualisieren.

Literatur

- Artelt, Cordula, Baumert, Jürgen, Julius-McElvany, Nelle & Peschar, Jules (2004): *Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- Eisenberg, Peter (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Gellfuß-Wolfgang, Joachim (2005): *Wie man Wörter im Deutschen nennen soll*. Leipzig: Universitätsverlag.
- Graser, Johann B. (1819): *Der erste Kindes-Unterricht, die erste Kindes-Qual*. Bayreuth / Hof: Granasche Buchhandlung.
- Günther, Hartmut (1998): *Phonographisches Lesen als Kern der Dyslexie*. Baltmannsweiler: Hohengarten.
- Hofmeister, Jörg, Heller, Dieter & Radach, Ralph (1999): *The return sweep in reading*. New York etc.: Kluwer Academic Press.
- Ickelsamer, Valentin (1537/1972): *Die rechte weis aufs kürzist lesen zu lernen*. Hildesheim: Olms.
- Kliopera, Christian & Gaststeiger-Kliopera, Barbara (1998): *Psychologie der Les- und Schreib-schwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz.
- König, Werner (1989): *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*. Ismaning: Hueber.
- Maas, Utz (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, Utz (2003): *Orthographie und Schriftkultur (nicht nur im Deutschen)*. Osnabrück: Buch-handlung zur Heide.
- Maas, Utz (2006): *Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V & R unipress.
- Metze, Wilfried (2002): *Lolipop. Fibel 1*. Berlin: Cornelsen.
- Neubauer, Aljoscha & Stern, Elisabeth (2007): *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Noack, Christina (2004): *Lesekompetenzen von badischen und norddeutschen HauptschülerInnen. Ein phonologisches Analysekonzept zur Dekodierfähigkeit*. Baltmannsweiler: Hohengarten.
- Rayner, Keith (1977): *Visual attention in reading: Eye movements reflect cognitive processes. Memory and Cognition* 4, 443-448.
- Rehak, Borghild & Röbe, Edeltraut (1997): *Lehrerband zu „Lesenzauber“*. Berlin: Volk und Wissen.
- Röber-Siekmeier, Christa (2002): *Spiralen und Lassos. Zum Verhältnis von Didaktik und Sprachwissenschaft*. In: Michael Bommes et al. (Hrsg.): *Sprache als Form. Festschrift für Röber, Christa* (2009): Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 183-198.
- Lesen- und Schreibenlernen. Die Silbentrennung als Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen. Die Silbentrennungsmethode*. Baltmannsweiler: Hohengarten.
- Spieckermann, Helmut (2000): *Silbenschnitt in deutschen Dialekten*. Tübingen: Niemeyer.
- Stephani, Heinrich (1814): *Ausführliche Beschreibung meiner einjährigen Lese-Methode*. Erlangen: Johann Jakob Palm.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1991): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer.