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

Christa Röber

11. September 2008

Zusammenfassung

In my lecture I will present a teaching method which shows pupils how to decipher alphabetic strings and which enables them to articulate a word without 1. orienting themselves on individual letters, 2. articulating an artificial word, 3. searching the „mental dictionary“, 4. further articulation which may be wrong. This method is based on the following:

- Competent readers do not articulate single sounds when they read German words aloud (children are told so in traditional elementary instruction). Rather, they articulate different syllables and add them to words with specific patterns of accentuation. Reading competence can obviously be described as the ability to interpret the alphabetic string as information concerning the phonologic articulation of a word.
- This fact demonstrates the function of the alphabetic string as information for readers. It shows both the articulation as well as the phonological design of the words. So the orthography of the German language can be described as an all-embracing system of rules that is well understood by competent readers.
- The analysis of the beginners' knowledge verifies this: Many children who have been taught by the method of orienting themselves on individual letters remain unsuccessful as long as they cannot free themselves from their classroom instructions. They are not able to find the syllables of a word in the alphabetic string nor do they see the patterns of accentuation and the different types of contact in the rhyme of the accentuated syllable. Children who are taught to identify these phonologic characteristics will become good readers within a relatively short time.

Consequently the following answers can be given to current questions of reading research:

- Empirical studies concerning beginners' knowledge as well as unsuccessful older readers need to consider the methods of elementary instruction as an important factor.
- Further on, the phoneme-grapheme correspondences need to be supplemented by the morphological function of the literary language.
- The characteristics of German orthography do not in all cases allow conclusions on studies of reading concerning other languages with different orthographies.

Finally I will show that the type of the graphematic characters themselves can support the act of reading at the syntactic level: By marking the core of a nominal group, the capital letters in a German sentence help beginners to see the structure of a text with respect to parsing and its semantics.

1 Bestandsaufnahme I: Leseprobleme eines Zweitklässlers

Wenn ich im folgenden den derzeitigen Leseunterricht in deutschen Schulen, seine teils unbefriedigenden Resultate und Möglichkeiten und Formen seiner notwendigen Optimierung darstelle, beginne ich zur Veranschaulichung mit einem Blick in die schulische Praxis: Er beschreibt eine Situation aus der Lehrerbildung der Pädagogischen Hochschule. Studierende haben hier in Praktika die Möglichkeit, im Unterricht zu hospitieren und erhalten dabei im optimalen Fall die Gelegenheit, die Beobachtungen produktiv mit der theoretischen Ausbildung in der Hochschule zu verbinden. Aufgrund eigener Hospitationen und der Lektüre zahlreicher Praktikumsberichte kann diese Situation als exemplarisch für den derzeitigen Unterricht nicht nur in der Grundschule dargestellt werden: Eine Studentin beobachtete während ihres Praktikums in einem 2. Schuljahr einen siebenjährigen Jungen, der in Lesephasen des Unterrichts aus dem Fenster sah, malte oder andere Formen von Ablenkung zeigte. Sie fand heraus, dass der Junge die Texte, die die anderen Schüler abwechselnd laut vorlasen, nicht lesen konnte. Die Lehrerin, auf den Jungen angesprochen, verwies darauf, dass sie im ersten Schuljahr häufig versucht hatte, mit ihm einzeln Lesen zu üben, sie sei aber erfolglos geblieben. Sie hatte den Eltern eine Legasthenieüberprüfung empfohlen. Daraufhin schlug die Studentin der Lehrerin und den Eltern vor, mit dem Jungen nachmittags zusätzlich zu arbeiten. Sie wollte dabei ein Konzept für die Schriftaneignung anwenden, das sie an der Hochschule kennengelernt hatte. (Es wird in Kap. 5 dieses Aufsatzes dargestellt, vgl. auch Röber und Pfisterer (1998)). Die Eltern stimmten dem zu, so dass die Studentin die folgenden sechs Monate zwei Stunden wöchentlich mit dem Jungen arbeitete.

Die folgenden Transkriptionen zeigen das Vorher und Nachher ihres Unterrichts mit dem Kind. Details greife ich an späterer Stelle auf (Kap. 4). Hier geht es zunächst darum, die Lesungen des Kindes aus einer generelleren, pädagogischen Perspektive zu betrachten: Es geht um den Zusammenhang von schulischem Wissenserwerb und der psychischen Situation des Kindes, so wie er aus den Beobachtungen im Unterricht, aber auch aus den beiden Leseprotokollen interpretierbar ist.

	1. Lesen	2. Lesen (ca. 6 Monate später)	
als	[ʼa:l.tʂ]	[ʼʔalts]	[ʔalts]
er	[ʼʔeɾ]	[ʔeɹ]	[ʔeɾ ^R]
jetzt	[ʼʃ:ɛr.ʼtʂɪ.t ^h]	[ʼjɛ:ɪst ^h]	[ʃɛt.ʂ.t ^h]
sein	[ʼsain]	[ʼsain]	[ʼsar.das:] (<hä?>) [ʼsain]
erstes	[ʼʔe:ɪ.s.ʼt ^h e:ɪR]	[ʼʔeɾs.təs]	[ʼʔeɾs.t ^h əs]
Kalender-	[ʼk ^h a:l.ʼle:r.ɳ:ʼde:r.ɾ:]	[ʼkle.ʼt ^h eɾ ^R]	[ʼkle:ɪnt.ʼkle.k ^ə] [ʼk ^h a:l.len.deɾ ^R] [ʼk ^h a.ʼlen.de ^R]
türchen	[ʼra.t ^h hy:ɐ.ɪe:ɳ:]	[ʼt ^h ʏe.ʼçən]	[ʼt ^h ʏeɾ.çən]
aufmacht	[ʼauf.ʼde:ʋɪ]	[ʼaof.ʼmaxt ^h]	[ʼaof.maxt]
ist	([sɪ]) [ʼʔɪst ^h]	[ʼɪst ^h]	[ɪst]
Jonas	([ʼʔain.ʼjə]) [ʼj:ɔ:ʼna:ʂ:]	[ʼja.ɳ:s]	[ʼja:ɳs] [ʼja:ʼja:ɳas]
doch	[ʼdɔ:ɹ]	[ʼdɔɹ]	[ʼdɔɹ] [ʼdɔɹ]
ganz	[ʼk ^h a:ɳ.ts]	[ʼgants]	[ʼgants]
froh	[ʼfʁɔ:ɹ]	[ʼfo:ɪ]	[ʼfɔe ^R]
dass	[ʼda:ʂ:]		[das]
nicht	[ʼni:ʃɪ.t ^h]		[niçt]
schon	[ʼʃ:ɔ:ɳ]		[ʃo:ɳ]
alles	[ʼʔa:l.ʼlɛ:ɾs]		[ʼaləs]
vorbei	[ʼfʁɐɪ.t ^h .ʼfə.ʼfə.ɾɪ.ɑ:ʼtrai:]		[ʼfɔe ^R .bai]

Die Transkriptionen des Lesens lassen erkennen, dass der Junge beim 1. Lesen Wörter ohne Bedeutung artikulierte. Dieses Dilemma schien ihm vertraut zu sein, es war jedenfalls kein Grund für ihn zu versuchen, sein Lesen zu korrigieren. Völlig anders war die Situation am Ende der fast halbjährlichen zusätzlichen Arbeit der Studentin mit ihm: Zwar war er noch kein flüssiger Leser geworden, bemerkenswert ist jedoch, dass er sein Lesen an vier Stellen unterbrach und zunächst zwei Wörter (<doch>, <ganz>) wiederholte, dann den gesamten Text von vorne noch einmal zu lesen begann, vier Versuche machte, um das Wort <Kalender> zu lesen, und sich im letzten Teil noch einmal bei dem Wort <Jonas> korrigierte.

Diese Anstrengungen lassen sich als die Auswirkungen des Erfolgs der Arbeit der Studentin interpretieren: Es war ihr gelungen, dass der Junge mit dem veränderten Zugang zur Schrift die Gewissheit erworben hatte, aus geschriebenen Texten Informationen entnehmen zu können, also lesen zu können. Diese Gewissheit, in der Psychologie als „Selbstwirksamkeit“ bezeichnet, ist ein Merkmal, dem nach den schülerbezogenen Ergebnissen der PISA-Untersuchungen neben der Motivation eine entscheidende Bedeutung für erfolgreiches Lernen zuzuschreiben wird:

„Die Forschung hat . . . messbare Schülermerkmale identifiziert, die mit der Tendenz zum Regulieren des eigenen Lernens sowie mit besseren Schülerleistungen assoziiert sind. Bei diesen Merkmalen handelt es sich um die drei wichtigsten Aspekte der Lernansätze, über die die Schülerinnen und Schüler in der PISA-Erhebung befragt wurden: ihr Vertrauen in ihre eigene Lernfähigkeit (selbstbezogenes Vertrauen), ihre Motivation und ihre Neigung zur Anwendung bestimmter Lernstrategien“ (Artelt u. a., 2004, S. 8).

„Lerner bilden Ansichten über ihre eigenen Kompetenzen und Lernmerkmale heraus. Diese Ansichten haben erwiesenermaßen wesentlichen Einfluss darauf,

wie sie Lernziele festsetzen, welche Strategien sie anwenden und welche Fortschritte sie erzielen ... [Sie glauben] an die eigene Fähigkeit, mit Lernsituationen effektiv umgehen zu können und Schwierigkeiten zu überwinden. Das wirkt sich auf die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler aus, an schwierige Aufgaben heranzugehen, Anstrengungen zu unternehmen und Ausdauer bei deren Lösung zu zeigen: sie ist mithin ein sehr wichtiger ‚Einflussfaktor für die Motivation‘“ (ebd., S. 14).

2 Bestandsaufnahme II: Das Lesen von „deutschen“ Kunstwörtern durch Lesekompetente

Bevor ich auf den Leseunterricht im Deutschunterricht der Grundschule und seine Folgen für den Erwerb der Lesekompetenz eingehe, eine kurze Vergewisserung dessen, wie Lesekompetente ihr wortbezogenes Schriftwissen beim Lesen einsetzen. Sie zeigen es kontrollierbar beim Lesen von isolierten Kunstwörtern, die ausschließlich aufgrund der Interpretation der graphischen Zeichen, d.h. ohne die Unterstützung „von oben“, also durch Assoziationen mit Einträgen im Gedächtnis, artikuliert werden (zur in der Didaktik üblichen Diskussion von Lesestrategien vgl. Günther, 1998). Die Kunstwörter, die ich konstruiert habe, enthalten die Wechsel von Vokal- und Konsonantenbuchstaben sowie die entsprechenden Signale, mit denen die deutsche Orthographie die Wortstrukturen des Deutschen repräsentiert (vgl. Maas, 1992, 2003): Entsprechend ergeben sich vier Varianten der phonologischen Wortform, die die typische für das Deutsche ist: die trochäische mit dem Wechsel der betonten und unbetonten Silbe (vgl. Maas, 2003; Eisenberg, 2006).

- mit losem Anschluss¹ in offener Silbe (<Hüte>)
- mit festem Anschluss in geschlossener Silbe (<Hüfte>)
- mit festem Anschluss in offener Silbe (<Hütte>)
- mit losem Anschluss in geschlossener Silbe (<Hühnchen>)

Diese Varianten repräsentieren diese Kunstwörter:

KNEMER
KNEMTEN
KNEMMER
KNEHMTE

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

- Zweisilber bilden
- Trochäen bilden, d.h. eine betonte, eine unbetonte Silbe artikulieren
- jeweils die zweite Silbe mit dem Laut für den Konsonantenbuchstaben vor dem hinteren <e> beginnen
- konsistent die gleichen Anschlüsse in den Reimen der betonten Silbe bilden,

¹Die neuere Phonologie definiert in Wiederaufnahme der Beschreibungen der Phonologie des vorletzten Jahrhunderts (Sievers, 1901) die lautlichen Verhältnisse im Reim der betonten Silben des Deutschen nicht einzellautbezogen („Langvokal“, „Kurzvokal“), sondern betrachtet die Lautung des Reims als Einheit, nämlich gekennzeichnet durch den Anschluss des Vokals zu dem/einem Folgekonsonanten: 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 seiner Bildung nicht von ihm beeinträchtigt (<Sohn>: „loser 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 „abgeschnitten“ (<soll>: Konsonant in der gleichen Silbe, <sollen>: Konsonant am Beginn der Folgesilbe) (vgl. Maas, 1992, 2006; Spiekermann, 2000).

lässt auf die (kontextunabhängigen) Komponenten eines regelbasierten Schriftwissens von Lesekundigen schließen. Gleichzeitig bestätigt diese Beobachtung, dass die Markierungen der Schrift leserorientiert sind: Sie eignen sich, dem kompetenten Leser die schnelle Dekodierung des Geschriebenen zu ermöglichen (Maas, 1992, 2003). Angesichts der Praxis des Leseunterrichts (s. Kap. 3) scheint es bedeutsam hervorzuheben, dass alle Lesekundigen

- sofort
- ohne die Möglichkeit des Rückgriffs auf Gedächtniseinträge

diese Wörter als (deutsche) Wörter, zusammengesetzt aus zwei ungleich betonten Silben, und keine „Laute“ artikulieren: Sie interpretieren Buchstaben nicht singular, sondern in ihrer graphischen Folge und entsprechend ihren spezifischen Signalen – und zwar sie regelbasiert kategorisierend als Zeichen für die Artikulation einer betonten Silbe (angezeigt durch die unterschiedlichen 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 prosodischen² Strukturen deutscher Wörter: Die Spracherwerbsforschung konnte nachweisen, dass die Prosodie einer Sprache das erste Merkmal ist, das Kinder sich aneignen und dessen Wahrnehmung 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 der Wörter her:

Hü.te	Hüf.te	Hütte	Hühn.chen
Ro.sen	Wol.ke	Sommer	lohn.te
Ga.bel	Man.tel	Kanne	mahn.te
schie.fe	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 (daher „implizit“) beschreiben. In aller Regel wird es nur dann bewusst, wenn es aufgrund der Automatisierung zu Fehlern kommt und diese – dann unter expliziter Anwendung des Wissens – korrigiert werden müssen. Die folgenden Beispiele belegen solche Fehler aufgrund der angesprochenen Automatismen. Es sind Lesefehler, die entstehen, wenn <e> am Ende einer als Wort interpretierten graphischen Einheit als Merkmal für eine Reduktionssilbe interpretiert wird:

²„Prosodie“ (= das „Dazugesungene“, die Melodie einer Sprache) und „Phonologie“ werden synonym gebraucht.

sei die
 Pornofilm
 Justizministe
 digte an, dass die Abos mit
 1- entsprechenden Bezahlen-
 1- dern gekündigt werden
 1- Künftig sollen nur noch
 weitrah

Vorse-	Ablen-
hung	kung
sen	te
he	sel

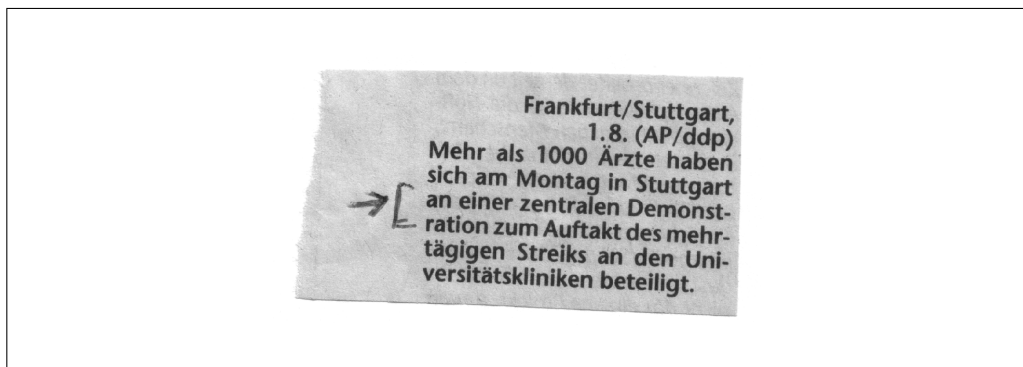
Der Schreiber des folgenden Textes, ein Drittklässler, hat noch nicht gelernt, dass <e> am Wortende Reduktion anzeigt, daher betonte Silben mit <e> in der Regel eine besondere Markierung (<ee>, <ehr>) haben:

die Rossen das Kind sagt ich
 habe eine ide das Kind sagt ich
 habe eine ide und das Schiessgewehr
 im meinen jemer sie werden

Nicht nur Menschen, auch Computer können sich bekanntlich irren, wenn sie – wie Menschen – einer erlernten Regel folgen. Hier wurde ihnen „beigebracht“, dass ein Vokalbuchstabe immer für eine Silbe steht, daher zwei Vokalbuchstaben auf zwei Silben verteilt werden können:



Dieser Computer hat gelernt, dass eine Silbe immer mit nur einem Konsonantenbuch- staben vor einem Vokalbuchstaben beginnt:



Die allmähliche Aneignung der phonologischen Faktoren der Lesekompetenz bei Schü- lern hat eine Studentin³ untersucht: Sie hat je zehn Schülern vom 2. bis 4. und im 7. Schul- jahr aller vier in Deutschland anzutreffenden Schulformen der Sekundarstufe I (Sonder- schule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) folgende 30 Kunstwörter vorgelegt:

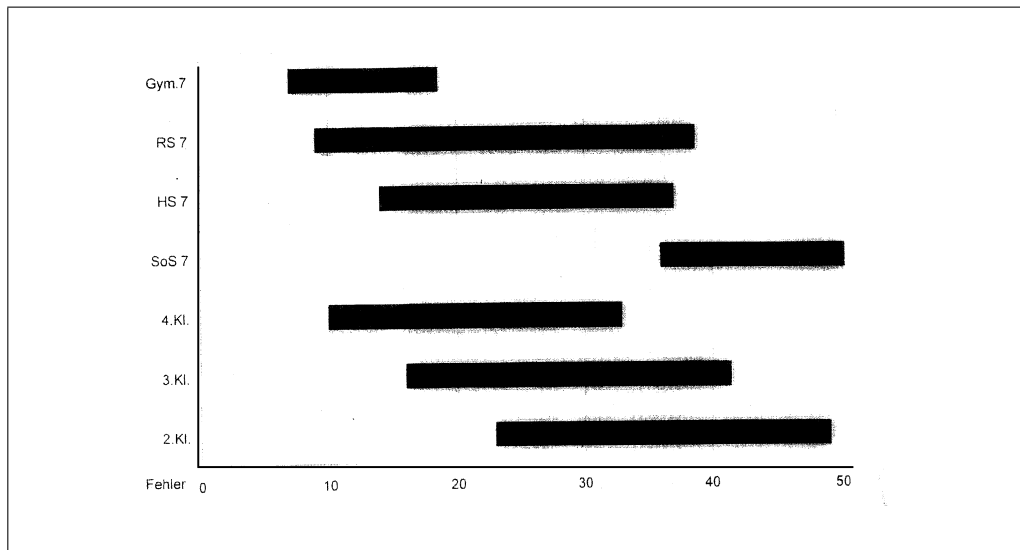
³Ich danke Frau Andler für die Bereitstellung ihrer Ergebnisse.

<i>vgl. <Hüte></i>	<i>vgl. <Hüfte></i>	<i>vgl. <Hütte> vor <sch, ng, tz, gg, dd></i>	<i>vgl. <Hühnchen></i>	
<Bale>	<Knompten>	<Knippe>	<Plusche>	<Strahlpen>
<Schlupes>	<Hester>	<Punner>	<Fascher>	<Strahlme>
<Kraken>	<Krumper>	<Gunger>	<Donge>	<Krohlten>
<Knope>	<Moste>	<Splammer>	<Tunge>	<Grahnter>
<Kimer>	<Boften>	<Wiffen>	<Bitzer>	<Buhnten>
	<Blepten>	<Hotte>	<Dätzes>	
			<Agges>	
			<Koddes>	

In ihrer Auswertung hat sie das Lesen jedes Wortes jedes Kindes unter Berücksichtigung der richtigen Anschlussartikulation und der Artikulation von Trochäen mit einer Reduktionssilbe entsprechend den Markierungen der Schrift als richtig oder falsch normiert⁴ (zu Details vgl. Röber, 2008). Die folgende Tabelle zeigt die quantitative Zusammenfassung der Lesefehler in den einzelnen Gruppen pro Jahrgang und Schulform.

⁴Die Schreibungen der Wörter im Deutschen geben nahezu ausnahmslos Hinweise auf die Artikulation der Reime der betonten Silben (vgl. Röber, 2008):

- Einsilber
 - Loser Anschluss
 - * bei offenen Silben (ohne Konsonantenbuchstaben nach dem Vokalbuchstaben): <so, da, zu>, <Fee, Zoo, Knie>
 - * bei geschlossenen Silben mit nur einem Konsonantenbuchstaben nach dem Vokalbuchstaben im Stamm: <Grab, Grad, Tag> oder mit <hm, hn, hl> nach dem Vokalbuchstaben: <zahm, Zahn, Zahl>
 - Fester Anschluss
 - * bei zwei Konsonantenbuchstaben nach dem Vokalbuchstaben im Stamm: <Fass, fast>
- Mehrsilber
 - Loser Anschluss
 - * bei offenen Silben: <Hüte, Woge, Bude>
 - * bei geschlossenen Silben mit <h> (<wohnte, Zähnchen>) und Buchstaben für die stimmhaften Plosive (<b, d, g>), <z> und <ß> (weitere Differenzierungen bei <s, f>): <fragte, grüßte>
 - Fester Anschluss
 - * bei geschlossenen Silben ohne <b, d, g, ß> im Endrand (weitere Differenzierungen bei <s, f>): <Hem.den, Wol.ke, bun.te>
 - * bei Schreibungen mit Konsonantenbuchstabenverdopplungen: <Hütte, Wolle, Bulle>.



Sie lässt ein allmähliches Anwachsen der Leistungen in der Grundschule erkennen, zeigt zugleich eine Stagnation der Sonderschüler auf der Stufe der unteren Leistungsgruppe der Zweitklässler, große Überschneidungen zwischen Haupt- und Realschülern sowie Gymnasiasten. Das nur geringe Herausragen der Gymnasialgruppe über die Werte der Viertklässler hinaus zeigt, dass es einer Gruppe von Schülern gelungen ist, bereits am Ende der Grundschulzeit eine große Kompetenz erreicht zu haben (vgl. die ähnlichen Ergebnisse der IGLU Studie in Bos u. a., 2003).

3 Bestandsaufnahme III: Leseunterricht in der Grundschule heute

Eine orthographiebasierte Analyse der expliziten und impliziten Instruktionen der Lehrgänge in der Grundschule lässt erkennen, welche kognitiven Anstrengungen es Schriftanfänger kostet, zu erfolgreichen Lesern (wie die kompetenten Erwachsenen, deren Lesen in Kap. 2 beschrieben wurde) zu werden. Die Analyse aller derzeit praktizierten Lehrgänge lässt deren Instruktionen eher als Erschwernis statt als Unterstützung beschreiben. Denn der Leseunterricht präsentiert den Kindern ausschließlich einzelne Buchstaben (außer <ch>, <sch>) und stellt sie als graphische Symbole für eine immer gleiche Lautung dar („Buchstabenlernen“). Diese Bezeichnung der Korrelation zwischen Zeichen und Lautung 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 Wörter des Lexikons assoziieren ließe (vgl. auch Günther, 1998). Zitate aus Fibel-Begleit-Büchern wie die folgenden belegen diese Annahme (Hervorhebungen Chr. R.):

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

„Die Lehrerin / der Lehrer artikuliert das Wort Mama und führt synchron Lautgebärden aus: **'Mama'** ...

- Wörter bestehen aus Buchstaben. So nennt man **die Teile** eines Wortes
- **Die Anzahl der Buchstaben** wird festgestellt. Kinder zeigen den ersten, den zweiten, den dritten und den letzten Buchstaben (Leserichtung!)
- Vorlesen, **Dehnsprechen, synchrones Zeigen** auf die entsprechenden Buchstaben ohne bei diesen Halt zu machen ...
- Die Zuordnung vom akustischen Wortklangbild 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>“) (aus LOLIPOP, CornelsenVerlag):

*„Tolle Inseln im lila See.
Alle Esel essen Linsen.
Mmm! Sonnen – Tee!
Esel mit Sattel – nee!
Seltene Nasen im NasenTee.
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 das ermöglichen. Entsprechend lassen sich in diesem Text nach den graphischen Gestalten der Wörter folgende phonologische Funktionen des Buchstabens <e> unterscheiden:

Silbe	betonte Silben		unbetonte Silben		
	1.	2.	3.	4.	5.
Lautung:	/e:/	/ɛ/	/ə/	/l/	/n/
Wörter	<Esel> <lesen> <See> <Tee> <neee>	<essen> <seltene> <Enten> <messe>	<Tante> <Sonnen> <seltene>	<Inseln> <Esel> <Sattel>	<essen> <Linsen> <Nasen> <lesen> <Enten> <Tomaten> <Tanten> <Palmen>

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

Eine Verbindung dieser Analysen der Texte mit der Methode, Kindern Lesen als die Aneinanderreihung von Lauten parallel zu dem Aneinanderreihen der Buchstaben vorzuführen, lässt vermuten, dass ein wesentlicher Teil der Leseprobleme, die z.B. der Zweitklässler hatte, Resultat dieser Methode sind. Die folgenden Analysen des Lesens von Viertklässlern beschreiben detailliert die Lesefehler von schwachen Lesern noch in diesem Alter. Sie stützen den Verdacht einer Kausalität zwischen dem Leseunterricht und dem Misserfolg einiger Schüler.

4 Bestandsaufnahme IV: Beschreibungen der Lesefehler von schwachen Lesern

Die folgende Auflistung basiert auf Transkriptionen von Lesungen von 74 Viertklässlern (erhoben am Ende des Schuljahres/Mai). Sie enthält die Fehler, die bei mindestens 10% der Schüler (=8) auftraten. Die Transkriptionen entstanden in drei Seminaren, in denen die Studentinnen die Lesungen je einer 4. Klasse in Freiburger Schulen in Stadtteilen mit sozial unterschiedlicher Wohnbevölkerung 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

Eichhörnchen legen, den Winter vorbereitend, ständig neue Verstecke mit Waldfrüchten an. Sie fressen Samenkörner von Tannen-, Kiefern und Fichtenzapfen. Sie horteten auch Nüsse, Bucheckern, Eicheln, Pilze und Knospen. Sie vermaschen zwischendurch auch Insekten und Vogeleier. Darum mögen sie viele auch nicht. Aber meinen Geschwistern und mir macht es Spaß, Fiedele, unserem Lieblingseichhörnchen, 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 Parterrewohnung besuchen. Warum die smarten, possierlichen Tierchen Eichhörnchen heißen, haben meine Geschwister und ich noch nicht herausgefunden

Die Auswertungen ergaben folgende Unsicherheiten bei den Schülern:

- Bestimmung der Silbengrenzen⁵

⟨Winter⟩: [ˈvi:nt.ˈʔɛr] oder [ˈvin.tə.ˈʔɛr]
⟨Verstecke⟩: [ˈfɛrst.ˈʔɛi.ke] oder [fɛrs.ˈtɛi.ke]
⟨Knospen⟩: [ˈkno:spən] / [ˈkno:ʃpən] (nicht nur in Süddeutschland)
⟨Vogeleier⟩: [ˈfo:ˈgə.lai.ˈer]
⟨Bucheckern⟩: [ˈbu:χə.ˈkɛʁn]

- Ignoranz der Betonungshierarchie:

– Betonung der unbetonten Silben / Veränderung ihrer Lautung

⟨legen⟩: [ˈle:ˈgɛm]
⟨Maler⟩: [ˈma:ˈlɛr]
⟨Verstecke⟩: [ˈfɛr.ˈʃtɛ.ˈkɛi]
⟨ständig⟩: [ˈʃtɛm.ˈdi:g³]

– Missachtung der besonderen Markierung von Silben als Hinweis auf deren Betontheit⁶ in mehrsilbigen Wörtern

⟨parterre⟩: [ˈpa:r.ˈtə.rə]
⟨Verstecke⟩: [ˈfɛrs.tə.kə]

⁵Reduktionssilben beginnen mit dem Konsonantenbuchstaben vor ⟨e⟩. Bei mehrsilbigen Wörtern ist in aller Regel die vorletzte Silbe die betonte Silbe. Sie kann auch mit mehr als einem Konsonantenbuchstaben beginnen (⟨entkrampfen⟩).

⁶Besondere Markierungen wie die Schärfungsmarkierung (Doppelkonsonantenbuchstaben: ⟨Hütte⟩) und die Dehnungsmarkierung (⟨h⟩, ⟨ie⟩: ⟨kühl⟩, ⟨Sieb⟩), die die besonderen Anschlussverhältnisse anzeigen, kommen nur in betonten Silben vor, da es nur dort lose und feste Anschlüsse gibt (vgl. Maas, 2006).

- Missachtung der Markierungen des Reims der betonten Silbe für die Artikulation der Anschlussverhältnisse (vgl. Kap. 2)

<Winter>: [ˈviːn.tə]
 <Tannen>: [ˈtaː.nən]
 <Samen>: [ˈzamən]

- Artikulation für Konsonantenbuchstaben an anderen Positionen im Wort als im Anfangsrand der betonten Silben wie für die Buchstaben dort

<r>: <Körner>⁷... – <Körner>: [ˈkøːr.nə]
 Plosivbuchstaben: <geschickt> [ˈgeː.ʃiːk.tʰə]
 <ständig>: [ˈʃtɛn.ˈdiː.gə]
 <s>:⁸ <ständig>: [zː.tʰɛn.dɪk]
 <smarten>: [zː.ˈmɑː.tən]
 <ng>:⁹ <Ringe>: [ˈrin.gə]
 <tz>:¹⁰ <Tatze>: [ˈtat.tsə]
 <h>:¹¹ <nahen>: [ˈnaː.hən] oder [ˈnaː.hɛn]

Die Analyse lässt erkennen, dass die schwachen Kinder weiterhin durchgängig die am Schriftanfang gelernte Umsetzung von Graphischem in Lautung vorzunehmen versuchen. Aus dieser Zusammenfassung kann geschlossen werden, dass die buchstabenorientierte Heranführung der Kinder an die Schrift, die die phonologischen Markierungen der Orthographie nicht beachtet, in einem Kausalzusammenhang zu den Leseproblemen schwacher Leser steht. Diejenigen Schüler, denen es gelingt, dort, wo der Kontext die Dekodierung erforderlich macht, die Buchstabenfolgen (unter Hinzunahme ihres immer weiter ausgebauten grammatischen Wissens) für die Artikulation der Wörter zu nutzen, erbringen sie diese Leistung aufgrund ihrer kognitiven Auseinandersetzung mit dem Zeichensystem der Schrift und in Abkehr von den Instruktionen des Unterrichts. Die orthographische Regelmäßigkeit ermöglicht ihnen, Fragen zu entwickeln und Antworten zu finden, die die Informationen des Anfangsunterrichts erweitern und in der notwendigen Form korrigieren.

In welcher Abfolge die Grundschüler, die dazu in der Lage sind, diese eigenständige Aneignung der orthographischen Strukturen als Merkmalsystem für Leser leisten, haben zwei Untersuchungen von Freiburger Studentinnen¹² gezeigt, die 20 Schüler einer 2. und einer 4. Klasse einer Grundschule einen gleichen Text mit vorwiegend einsilbigen und trochäischen Wörtern haben lesen lassen (vgl. Röber, 2008). Sie haben die Lesungen der Kinder nach den oben dargestellten Fehlerkategorien analysiert. Dabei hat sich für die Zweitklässler folgende Hierarchie ergeben:

1. falsche Akzentuierung der Silben (zumeist Betonung der unbetonten Silben)
2. Probleme in der Bestimmung der Silbengrenzen
3. falsche Artikulation der Anschlussverhältnisse in den Reimen
4. falsche Artikulation der Konsonanten in den Endrändern.

⁷In fast allen Dialektregionen wird <r> im Endrand vokalisiert, bildet daher mit dem vorweggehenden Vokal einen Diphthong: [ˈkøː.nə] oder [ˈkœː.nə] / <Körner> (König, 1989).

⁸<s> wird nur in Anfangsrändern stimmhaft (/z/) artikuliert.

⁹<ng> ist die graphische Präsentation von /ŋ/.

¹⁰<tz> ist die Schärfungsschreibung von /ts/ (statt <zz>).

¹¹<h> am Anfang der Reduktionssilbe kennzeichnet die grammatische Zweisilbigkeit des Wortes (<Gen> vs. <gehen>).

¹²Ich danke Sophie Geibel und Julia Susan für die Bereitstellung ihrer Ergebnisse.

Die Analyse des Lesens der Viertklässler ergab eine Abnahme der Fehler um insgesamt 64%, dazu eine Veränderung der Hierarchie:

1. falsche Artikulation der Anschlussverhältnisse in den Reimen
2. falsche Akzentuierung der Silben (Betonung der unbetonten Silben)
3. Probleme in der Bestimmung der Silbengrenzen
4. falsche Artikulation der Konsonanten in den Endrändern.

Der Vergleich lässt erkennen, dass die Fähigkeit der Kinder, Buchstabenfolgen als Signale für die Artikulation von Wörtern zu dekodieren, 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 war nur noch bei den Kindern zu beobachten, die weiterhin einzelne Wörter oder Teile von Wörtern lautierten. Problematisch war weiterhin – und zwar nicht nur bei sehr schwachen Lesern – die unterschiedliche Akzentuierung der Silben sowie vor allem die Artikulation der Reime. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass die Kinder den Schritt von der Einzelbuchstabenfixierung hin zu einer phonologischen Interpretation der Buchstabenfolgen innerhalb der Silben als Signale für die Artikulation nicht allein leisten konnten. Die Praxis des frühen Lese- und Schreibunterrichts, Wörter für ein „deutliches“ Sprechen sowohl beim Lesen (s. die Zitate der didaktischen Kommentare in Kap. 3) 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.¹³

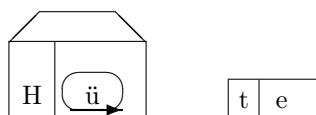
Im Rahmen eines Hauptschulprojektes an der PH Freiburg (vgl. Noack, 2004) haben wir nachweisen können, dass eine Gruppe von Schülern in 5., 6. und 7. Klassen noch immer diese Dekodierungsprobleme hat. Diese Schwierigkeiten verhinderten teilweise, dass ihnen der Inhalt eines Textes erschließbar wurde. Mit diesen häufigen und weitreichenden Misserfolgserlebnissen – der wesentliche Teil der Arbeit in der Schule ist der Umgang mit geschriebenen Texten – geht Motivationsverlust und eine Minderung des Selbstwirksamkeitsgefühls einher – Lernermerkmale, die eingangs als wesentliche psychische Faktoren für Schulerfolg beschrieben wurden. Die Kausalitäten, die sich bei der Betrachtung der Instruktionen des Unterrichts, den Fehlleistungen der Schüler und ihren oft Erfolg hemmenden psychischen Merkmalen interpretierend zeigen lassen, weisen auf die große Bedeutung einer effektiven, d.h. sachlich angemessenen unterrichtlichen Hinführung der Kinder zur Schrift hin: Lernerfolg hängt von dem Maß ab, in dem die Kinder die Möglichkeit haben, Wissensstrukturen aufzubauen. Für die heutige Unterrichtssituation ist festzustellen, dass es einer Gruppe von Schülern nicht gelingt, sich – antiautoritär – von den Instruktionen des Anfangsunterrichts zu lösen und sich die Regularitäten der Schrift selbständig als Schriftwissen zu erarbeiten. Die Legasthenieforschung, die seit fast 100 Jahren Fragen zu den Ursachen der Misserfolge nachgeht, hat vielfach gezeigt, dass dieses Unvermögen weder

¹³Viele 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 Lesenüben 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.

mit Intelligenzwerten noch mit sozialer Herkunft in Verbindung zu bringen ist (vgl. Klicpera und 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.

5 Beschreibung eines phonologisch orientierten Konzeptes für das Lesen- und Schreibenlernen

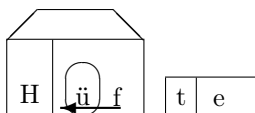
Im folgenden (vgl. auch Röber-Siekmeier, 2002b) werde ich ein Konzept für den sprachlichen Anfangsunterricht beschreiben, das Buchstabenfolgen als Merkmale phonologischer Eigenschaften präsentiert (nach ihm hat die Studentin mit dem eingangs zitierten Zweitklässler gearbeitet.) Ich habe es in Zusammenarbeit mit dem Osnabrücker Sprachwissenschaftlicher Utz Maas entwickelt und im Unterricht sowie mit Lehrerinnen und Studentinnen erprobt (vgl. Röber, 2008). Sein zentraler Unterschied zu anderen für das Deutsche angewandten Methoden für das Lesen- und Schreibenlernen besteht darin, dass es den Kindern nicht Einzelbuchstaben, sondern Wörter präsentiert. Sie sind in ein Bild eingefügt, das deren phonologische Strukturierung symbolisiert. Es ermöglicht, dass die Kinder von Anfang an, Buchstaben auch mit ihrer Funktion, die phonologische Struktur der Wörter anzuzeigen, sehen. Diese Aufgabe übernimmt das Bild eines Hauses mit einer Garage, in das zunächst ausschließlich trochäische Wörter mit losem Anschluss in offener Silbe eingetragen werden. Beide „Gebäude“ sind – in didaktischer Wendung des silbischen Konstituentenmodells – gedrittelt: in ein kleineres linkes (ein Drittel = Anfangsrand) und ein größeres Zimmer (zwei Drittel = Reim mit Nukleus und Endrand).



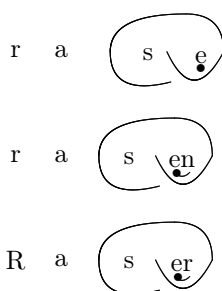
In der Arbeit mit dieser Visualisierung entdecken die Kinder

- die silbische Gliederung der Wörter
- deren Akzentuierung
- die Differenzierung von Vokal- und Konsonantenbuchstaben / Vokalen und Konsonanten
- die Aufteilung der Vokal- und Konsonantbuchstaben / Vokalen und Konsonanten auf die Positionen in den Silben
- die Regeln der graphischen Repräsentationen der lautlichen und prosodischen Bedingungen der Wörter als Signale für den Leser.

Nachdem längere Zeit diese Strukturierungen an Wörtern mit Vokalen mit losem Anschluss in offenen Silben erarbeitet wurden und dabei die Kinder ein erstes Wissen über die graphische Umsetzung der Lautungen von Silben („Buchstabenlernen“) erworben haben, folgt die Betrachtung von Silben mit festem Anschluss, danach die der markierten Wortschreibungen (vgl. Fuchs und Röber-Siekmeier, 2002; Röber-Siekmeier, 2002a).



Für das Lesen der Wörter, die zuvor „in Häuschen eingetragen“, also geschrieben wurden, habe ich in Anlehnung an die Symbolisierung der Anschlussverhältnisse in den betonten Silben durch eine Spirale, die Maas wählt (vgl. Maas, 2006), das Bild eines Lassowurfs gewählt. Es zeigt – an Erstklässler adressiert – die Aktivität eines Cowboys, dessen Hobby darin besteht, Wörter silbenweise mit einem Lasso einzufangen. Da die Kinder in der Häuserdarstellung bei den Wörtern, die sie jeweils analysiert hatten, bereits „entdecken“ konnten, dass im 2. Zimmer der Garage (im Reim der Reduktionssilbe) immer der Buchstabe <e>, davor immer ein „Anderer“ (d.h. ein Konsonantenbuchstabe) steht (Hiatschreibungen werden zunächst zurückgestellt), beginnen sie entsprechend diesen Entdeckungen ihre Arbeit als Cowboys mit dem Einfangen der „Garagensilben“. Dafür markieren sie das <e> mit einem Punkt bzw. verbinden <en, er, el> mit einem Bogen und kreisen dann den Reim der Silbe mitsamt „dem vor dem <e>“ (= dem Konsonantenbuchstaben im Anfangsrand) ein.



So wird der Blick frei auf den verbliebenen vorderen Teil des Wortes, und zwar zunächst auf die Anschlussverhältnisse des Reims:

- endet er mit einem Vokalzeichen oder <h>, ist er immer mit losem Anschluss zu artikulieren (<Hü.te, Hüh.ner>)
- endet er mit einem Konsonantenzeichen, vor dem ein <h> steht oder mit <b, d, g, ß>¹⁴, ist er ebenfalls immer mit losem Anschluss zu artikulieren (<Hühn.chen>)
- endet er mit einem anderen Konsonantenzeichen, ist er mit festem Anschluss zu artikulieren (<Hüf.te>).

Zu einem späteren Zeitpunkt erhalten sie auch Wörter mit Konsonanten im Endrand, denen ein Vokal mit losem Anschluss vorausgeht (<Hühn.chen>). Bei „Wortforscheraufgaben“ können sie beobachten, dass

- die meisten Wörter mit <n, m, l> (<Hun.de, Hem.den, hel.fen>) im Endrand mit festem Anschluss (die Erstklässler bezeichnen hier den engen Kontakt von Vokal und Konsonant als „verheiratet“) zu artikulieren sind und ein loser Anschluss hier (sehr häufig) mit <h> markiert ist (<wohnte, kühlte, fehlte>)¹⁵

¹⁴<z>, das auch in diese Gruppe gehört, kommt sehr selten vor.

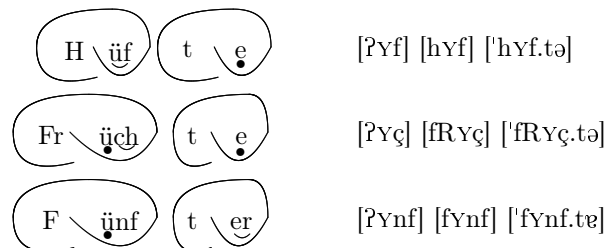
¹⁵Wörter mit <r> im Endrand werden gesondert betrachtet (s.u.). Die „Ausnahmen“, d.h. die Schreibungen, die trotz <n, m, l, r> im Endrand unmarkiert bleiben, haben im Unterricht weniger für das Lesen (s.u.) als für das Schreiben eine Bedeutung. Sie werden sukzessive auf einer Liste gesammelt. Bei deren Betrachtung lässt sich nach einiger Zeit beobachten, dass ein Teil der Wörter ein <t> enthält. Anhand eines Auszuges aus einem Märchenbuch aus dem 19. Jhd. entdecken die Kinder, dass zu der Zeit Wörter mit <t> und gespannten Vokalen durch ein <h> nach dem <t> markiert waren, es diese Markierung heute (leider) nicht mehr gibt (zur Derogulierung der deutschen Orthographie vgl. Maas, 1997). Die übrigen Schreibungen bleiben unanalysiert, sie gelten – als eine sehr kleine Gruppe – als „Merkwörter“.

- vor <d, b, g, ß> immer ein loser Anschluss zu artikulieren ist (<grüß.te>)
- (in den meisten Dialektregionen) das <r> „fast wie ein /a/ klingt“, d.h. mit dem vorweggehenden Vokal – gleichgültig, ob er durch ein <h> markiert ist – einen Diphthong bildet („r-Vokalisierung“: <fuhr, Furt>)
- wenn im „großen Zimmer“ (im Endrand) zwei Konsonantenbuchstaben sind, ein fester Anschluss zu artikulieren ist (<Fens.ter>, <woll.te>)

So lernen sie, Buchstaben in bestimmten Zusammenhängen als Signale für die Artikulation eines ganzen Wortes zu sehen.

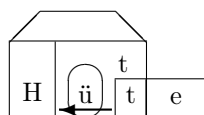
Bei ihrem „Einfangen“ der Buchstaben der betonten Silben mit Lassos beginnen die Kinder wieder mit der Markierung des Vokalbuchstabens durch einen Punkt. Darunter beginnt das Lasso und fängt dann den/die folgenden (rechten) Konsonantenbuchstaben mit ein. Dabei sprechen die Kinder den Reim als lautliche Einheit: [ʔʏf] bei <Hüfte>, [ʔʊn] bei <Hunde> ...

Nachdem sie den Reim „eingefangen“ und gesprochen haben, schlagen sie das Lasso auch um den (gesamten) Anfangsrand und nennen Reim, Silbe, Wort:



Beides – die silbische Gliederung mit ihren Akzentuierungen und die Artikulation des Reims – garantieren das Lesen der Wörter ohne den Umweg über eine Kunstsprache. Bei dieser phonologisch geleiteten Dekodierung ist die Suche im Gedächtnis, die beim Lesen automatisch gleichzeitig stattfindet, relativ stark kanalisiert, so dass es kaum noch zu falschen Assoziationen kommt. Das belegt die Lesepraxis in zahlreichen Klassen auch über den Anfangsunterricht hinaus (vgl. Röber, 2008). Die graphischen Strukturierungen, die die Artikulation künstlicher Wortgebilde verhindern, ermöglichen damit ein schnelleres Erfassen größerer Zusammenhänge im Rahmen der syntaktischen Strukturen, letztlich der Sätze als semantische Einheiten. Untersuchungen, bei denen den Kindern nach dem Lesen Fragen zum Text gestellt wurden, haben gezeigt, dass sich der Inhalt des Textes den Kindern schneller erschließt als Vergleichsklassen (vgl. Röber, 2008).

Eine Fortsetzung erfährt die strukturierte Präsentation der Wörter und ihrer Schreibungen durch die Analyse der Schärfungswörter (<Hütte>). Sie erkennen die Kinder als Wörter, bei denen durch den festen Anschluss des Vokals in der betonten Silbe an den Konsonanten im Anfangsrand der unbetonten Silbe ein enger Zusammenhalt zwischen den beiden Silben besteht. Er macht die silbische Gliederung dieser Wörter im Gesprochenen unmöglich. Das dafür gewählte Bild symbolisiert den Zusammenhalt der beiden Silben.



Die Dopplung des Konsonantenbuchstabens wird als Signal für die Funktion des entsprechenden Lautes, der „das ganze Wort zusammenhalten muss“¹⁶ (als fester Anschluss für den Vokal und als Anfangsrand der Reduktionssilbe), gesehen. Die Darstellung für das Lesen schließt an diesen phonologischen Tatbestand an und beschreibt den festen Anschluss des Vokals als einen Anschluss an die gesamte Reduktionssilbe .



Nahezu durchgängig ist zu beobachten, dass die Kinder auf eine Unterbrechung der Artikulation nach dem Anfangsrand verzichten. Die Buchstabendopplung hat eine starke Signalwirkung für die Kinder, sobald sie ihre Funktion erkannt haben.

¹⁶Formulierung eines Erstklässlers.

6 Resümee: Schrifterwerb als „geistige Grundbildung des Schülers“

Für alle, die von der Annahme ausgehen, Lesen sei auch in Akzentsprachen (vgl. Maas, 2006; Eisenberg, 1995) wie dem Deutschen – analog zur Schreibbewegung – eine einzelbuchstabenorientierte Links-Rechts-Synthese, scheint die hier vorgestellte Methode wenig plausibel zu sein. (Daher wohl das große Erstaunen einiger Lehrerinnen, wenn sie feststellen, wie erfolgreich Kinder mit ihr umgehen.) Allerdings ist sie absolut nicht neu: Ickelsamers Beschreibung der „rechten weis auffs kürzist lesen zu lernen“ von vor fast 500 Jahren (Ickelsamer, 1537/1972) basiert auf der Betrachtung des Silbenreims, dem der Anfangsrand artikulatorisch in einem zweiten Schritt hinzugefügt wird.

Von stumbuchstaben.

Den negsten der stumbuchstaben/ sol man lernen/ das aus den stumbuchstaben syllaben gemacht/ vnd zusammengekehrt werden/ Die sind nicht anders/ denn zweyer/ dreyer/ oder etlich er stumbuchstaben sämtliche vnd behende nennung miteinander/ dise sind ein starcke vnd mechtige verhinndernis eines geschidten lesens/ wo man jr nicht wol gewonet ist. Man lernet aber auch fein/ so mans vorn an der lautbuchstabe seht/ oder aus den wörtern da sie vor de lautbuchstabe stehē auff dise weis

bl	a	blut	
br		brot	
cl	e	claus	
cr		creuꝑ	
dr	i	drach	
fl		flachs	
fr	o	frik	
gl		gluck	
gn	u	gnad	
gr		grus	
fl		flar.	

Das sind ongeuerlich alle silben die vñ Stumbuchstaben zusammen mögen geseht werden/ sonderlich so im brauch vnserer rede sind/ vñ sind zu lernen nach art der buchstaben von denen sie zusammen geseht/ oder auch (wie oben angezeigt) aus nachgesehten wörtern/ da alwege die silben vorn ersten lautbuchstaben des wortes stehet.

		kn	
	a	kr	knol
		pf	krebs
		pfl	pfaff
		pfr	pflanz
		pl	pfründ
	e	pr	plag
		pr	prust
		qu	psalm
		sch	qual
Das q hatt auch sonst mit teyne buchstab zuthun/ vnd kombt inn tein andre syllabē.		schl	schaff
		schm:	schlang
	i	schu:	schmie
		schr	schnur
		schr:	schrift
		sc	schwab
		scr	scotist
	o	sp	scrupel
		spr	spinn
		st	sprach
		str	stang
		tr	strick
	u	tr	truꝑ
		vl	vleis
		zw	zwellff

1814 stellte Stephani, ein bayrischer Schulinspektor, seine Lesemethode vor, deren Ziel er darin sah, dass das Kind „alle Wörter nicht nach seinem Umriss, sondern nach ihren elementaren Bestandteilen aufs sicherste, fertigste und wohl lautendste lesen lernt“ (Stephani, 1814, 98). Ausschlaggebend für sein methodisches Vorgehen war seine Beobachtung, dass

„augenscheinlich ... derjenige Schüler in der Lesefertigkeit 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, Hervorhebungen Chr. R.).

Die Methoden beider „Didaktiker“ unterscheiden sich gravierend von den bis dahin praktizierten Buchstabier- und Lautiermethoden, und zwar in den zentralen Punkten, den sie mit dem hier dargestellten Vorgehen gemeinsam haben:

1. in dem Lenken der Aufmerksamkeit der Schüler auf den Reim der Silben, um diesen als Ganzes artikulieren zu lernen, bevor sie den Anfangsrand mit ihm verbinden,
2. der Vermittlung der silbischen Segmentierung, indem die Folgesilbe als mit dem Konsonantenzeichen vor dem Vokalzeichen beginnend dargestellt wird: „Der hintere Grundlauter muß immer einen von den vorstehenden Mitlauten bekommen“ (Stephani, 1814, 92f.).

Die Effektivität der Methode ist der eine Grund, den Stephani für seine Veröffentlichung benennt. Der andere ist das generelle Ziel aller Bildungsarbeit: den Schülern von Anfang an „geistige“ (wir würden heute sagen: kognitive) Aktivität zu ermöglichen und abzuverlangen und ihnen dabei Wissen über den Aufbau der Sprache durch die Betrachtung der Schrift zu vermitteln:

„Bei diesem bloß mechanischen Zwecke [der bisherigen Methoden] wende man sich an das Gedächtniß seiner Schüler, und keines Weges an die selbständige Kraft derselben. Eben deßwegen thut man nicht unrecht, wenn man diesen allen Abrichtungskünsten den Namen Gedächtnißmethode ertheilt, weil ihre Anhänger nur nach dem Prinzipie ausgingen: bringe deinem Schüler durch Hilfe des Gedächtnisses jede Fertigkeit in der möglichst kürzesten Zeit bei. Das Prinzip der wahren Unterrichtskunst (benutze jeden Lehrstoff, um an demselben die selbstthätige Kraft deiner Schüler zweckmäßig auszubilden) war ihnen noch gänzlich unbekannt“ (Stephani, 1814, 16f.).

Drastischer noch formuliert fünf Jahre später Graser (1819), ebenfalls bayrischer Schulinспекtor, dass es um „die geistige Grundbildung des Schülers“ (XII) vom ersten Tag an geht:

„Wenn nun der erste Kindesunterricht auf eine mechanische Weise ertheilt werden sollte, welche Folgen hat dieß, 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).

Den gleichen Auftrag gibt Wygotsky, auf den sich die gegenwärtige kognitive Entwicklungspsychologie beruft, rund 100 Jahre später dem Unterricht:

„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).

Fragt man nach den Anlässen dieser die Jahrhunderte begleitenden vehementen Kritiken an den jeweilig praktizierten Lehrmethoden, gibt es eindeutige Bezüge zur Gegenwart: Es waren immer wieder Evaluationen, sozusagen lokale PISA-Untersuchungen, die Ickelsamer vor 500 Jahren, die Inspektoren Stephani und Graser vor 200 Jahren und der Reformler Wygotski vor 70 Jahren durchführten und die damals ebenso wie die Leseforscher heute entdecken ließen, dass sich, wie Glaser es formulierte, „die lesenden Schüler“

„in Hundert und Hundert Schulen . . . allein auf die Frage, was sie gelesen haben, und sollte es auch nur der kleinste Redesatz seyn . . . , in der Regel, als ein Automat [zeigt], das nachdem seine hervorgebrachten Worteschalle verhallt sind, keinen Laut mehr hervorzubringen vermag; . . . allein auf die Frage, was das Gelesene sey, erfolgt abermals ein Verstummen“ (Graser, 1819, 7).

Die Klagen waren offensichtlich die gleichen wie heute – ihre Konsequenzen allerdings nicht: Eine Forderung nach der Kontrolle des Anfangsunterrichts kam in Folge von PISA 2001 noch nicht auf. Die Methoden, die Lesen und Schreiben noch immer als Ergebnisse von Lautierungen darstellen und Orthographie als Ergebnis von Gedächtnisarbeit sehen, unterscheiden sich nur auf der methodischen Oberfläche von denen, die Ickelsamer, Stephani und Graser vor 200 Jahren kritisierten. Anders hingegen steht es heute um die sprachwissenschaftliche Aufarbeitung des Gegenstands, den die Kinder anzueignen haben, sowie um die Beobachtungen ihrer Lernformen, mit denen sie in den sechs Jahren vor Schulbeginn ihr Wissen erworben haben. Beides, sowohl die Belege über den eigenständigen Erwerb einer Grammatik jedes einzelnen Kindes (vgl. z.B. Pinker, 2000; Maas, 2008) beim Spracherwerb als auch die phonologische und syntaktische Grammatisierung von Sprache und deren systematische Repräsentanz durch die Schrift (Orthographie) als Basis didaktischer Modellierungen berechtigen zu der Hoffnung, dass endlich Methoden in den sprachlichen Anfangsunterricht Eingang finden, die es ermöglichen, den „Lese- und Schreibunterricht auf eine . . . geistige Weise zu erteilen“ (Graser, 1819, 4). Die Ergebnisse der Unterrichts mit den Lässos nähren diese Hoffnung (Röber, 2008).

Literatur

- [Artelt u. a. 2004] ARTELT, Cordula ; BAUMERT, J. ; JULIUS-McELVANY, N. ; PESCHAR, J.: *Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris : OECD, 2004
- [Bos u. a. 2003] BOS, Wilfried (Hrsg.) ; LANKES, Eva-Maria (Hrsg.) ; PRENZEL, Manfred (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU : Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, München, Berlin u.a. : Waxmann, 2003
- [Eisenberg 1995] EISENBERG, Peter: Die Silbe. In: DROSDOWSKI, Günther (Hrsg.): *Duden "Grammatik der deutschen Gegenwartssprache"*. 5., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim u.a. : Dudenverlag, 1995, Kap. Die Silbe, S. 37–46
- [Eisenberg 2006] EISENBERG, Peter: *Grundriß der deutschen Grammatik*. Bd. 1: Das Wort. 3., durchges. Aufl. Stuttgart, Weimar : Metzler, 2006
- [Fuchs und Röber-Siekmeyer 2002] FUCHS, Mechtild ; RÖBER-SIEKMEYER, Christa: Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: RÖBER-SIEKMEYER, Christa (Hrsg.) ; TOPHINKE, Doris (Hrsg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler : Hohengehren, 2002 (Diskussionsforum Deutsch. 9), S. 98–122
- [Graser 1819] GRASER, Johann B.: *Der erste Kindes-Unterricht, die erste Kindes-Qual*. Bayreuth, Hof : Grautsche Buchhandlung, 1819
- [Günther 1998] GÜNTHER, Hartmut: Phonographisches Lesen als Kern der Dyslexie. In: (Weingarten und Günther, 1998), S. 98–115
- [Ickelsamer 1537/1972] ICKELSAMER, Valentin: *Die rechte weis auffß kürzist lesen zu lernen*. Hildesheim : Olms, 1537/1972. – Originalausgabe von 1537
- [Klicpera und Gasteiger-Klicpera 1998] KLICPERA, Christian ; GASTEIGER-KLICPERA, Barbara: *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung*. 2. Aufl. Weinheim : Beltz, 1998
- [König 1989] KÖNIG, Werner: *Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bd. 1: Text. Ismaning : Hueber, 1989
- [Maas 1992] MAAS, Utz: *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen : Niemeyer, 1992
- [Maas 1997] MAAS, Utz: *Orthographische Regularitäten; Regeln und ihre Deregulierung. Am Beispiel der Dehnungszeichen im Deutschen*. S. 337–364. In: AUGST, Gerhard (Hrsg.) ; BLÜML, Karl (Hrsg.) ; NERIUS, Dieter (Hrsg.) ; SITTA, Horst (Hrsg.): *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik*. Tübingen : Niemeyer, 1997
- [Maas 2003] MAAS, Utz: *Orthographie und Schriftkultur (nicht nur im Deutschen)*. Onlineresource. 2003. – URL <http://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/utz.maas/Main/AlleSprachwissenschaftlichenVer%ffentlichungen>. – Zuletzt geprüft am 08.07.2008

- [Maas 2006] MAAS, Utz: *Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. 2., überarb. Aufl. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2006
- [Maas 2008] MAAS, Utz: *Sprache und Migration*. Onlineresource. 2008. – URL <http://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/utz.maas/Main/Skripten>. – Zuletzt geprüft am 08.07.2008
- [Noack 2004] NOACK, Christina: Lesekompetenzen von badischen und norddeutschen HauptschülerInnen. Ein phonologisches Analysekonzept zur Dekodierfähigkeit. In: BREDEL, Gesa Thelen T. (Hrsg.): *Schriftspracherwerb und Orthographie*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, 2004 (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 16), S. 104–122
- [Pinker 2000] PINKER, Steven: *Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache*. Heidelberg, Berlin : Spektrum, Akad. Verl., 2000
- [Röber 2008] RÖBER, Christa: *Die Systematik der deutschen Rechtschreibung als Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen. Die silbenanalytische Methode*. Baltmannsweiler : Hohengehren, 2008
- [Röber und Pfisterer 1998] RÖBER, Christa ; PFISTERER, Katja: Silbenorientiertes Arbeiten mit einem leseschwachen Zweitklässler. In: (Weingarten und Günther, 1998), S. 36–61
- [Röber-Siekmeier 2002a] RÖBER-SIEKMEIER, Christa: Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schriftanfang. In: TOPHINKE, Doris (Hrsg.) ; RÖBER-SIEKMEIER, Christa (Hrsg.): *Schärfungsschreibung im Fokus*. Baltmannsweiler : Hohengehren, 2002, S. 106–143
- [Röber-Siekmeier 2002b] RÖBER-SIEKMEIER, Christa: Spiralen und Lassos. Zum Verhältnis von Didaktik und Sprachwissenschaft. In: BOMMES, Michael (Hrsg.) ; NOACK, Christina (Hrsg.) ; TOPHINKE, Doris (Hrsg.): *Sprache als Form. Festschrift für Utz Maas zum 60. Geburtstag*. Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 2002, S. 183–198
- [Sievers 1901] SIEVERS, Eduard (Hrsg.): *Grundzüge der Phonetik : zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen*. 5., verb. Aufl. Leipzig : Breitkopf und Haertel, 1901. – Reprint: Hildesheim:Olms 1976
- [Spiekermann 2000] SPIEKERMANN, Helmut: *Silbenschnitt in deutschen Dialekten*. Tübingen : Niemeyer, 2000
- [Stephani 1814] STEPHANI, Heinrich: *Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lesemethode*. Erlangen : Johann Jakob Palm, 1814
- [Weingarten und Günther 1998] WEINGARTEN, Rüdiger (Hrsg.) ; GÜNTHER, Hartmut (Hrsg.): *Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler : Hohengehren, 1998
- [Wygotski 1991] WYGOTSKI, Lew S.: *Denken und Sprechen*. 5. Aufl. Frankfurt/M. : Fischer, 1991