

Spiralen und Lassos:

Sprachwissenschaft – Sprachdidaktik – Pädagogik

Christa Röber-Siekmeyer

Im Folgenden spreche ich in doppelter Weise das derzeitige Verhältnis zwischen den Wissenschaften, die traditionell schulischen Unterricht beobachten und an seiner Konzipierung mitwirken, die Pädagogik und die Psychologie, und der Sprachwissenschaft an. In einem ersten Teil werde ich am aktuellen Beispiel der PISA-Studie darstellen, dass die unterrichtsanalytischen Beschreibungen neuere fachwissenschaftliche Analysen des Gegenstandes, dessen Aneignung gemessen wird, nämlich die sprachwissenschaftlichen, völlig außer acht lässt. In einem zweiten Teil wird ausgeführt, in welcher Form neuere sprachwissenschaftliche Analysen für den Lese- und Schreibunterricht zu nutzen sind – genutzt werden müssen –, um die Lesekompetenz und damit basale Kenntnisse und Fähigkeiten auch der der Schriftkultur ferneren Schülergruppen zu erhöhen.

1. Definition von „Lesekompetenz“ aus psychologischer und pädagogischer Perspektive

Durch PISA ist öffentlich bekannt, dass rund ein Viertel der deutschen Schüler der Sekundarstufen nicht in der Lage ist, auch nur ein Minimum an Informationen, die ein Text enthält, lesend aufzunehmen. Die Autoren der Untersuchung sehen die Ursache dieses Unvermögens in Faktoren wie mangelnde Lesemotivation, mangelnde Intelligenz und unzureichende Dekodierfähigkeit¹. In der Interpretation der Untersuchungsergebnisse werden diese Faktoren lediglich mit schulorganisatorischen und soziologischen Merkmalen in Verbindung gebracht. Fragen einer Evaluierung, vor allem einer inhaltlichen Kontrolle des Unterrichts, in dem Schüler lesen und schreiben zu lernen hatten, bleiben für die Untersuchung und die Interpretation ihrer Ergebnisse ausgeklammert (vgl. dazu auch Benner 2002; Röber-Siekmeyer 2001).

Auf der deskriptiven Ebene haben die Kausalitäten, die die Studie angibt, eine gewisse Plausibilität, bestätigen sie doch den lange eingeübten Blick derjenigen, die die Schüler beurteilen und differenzieren, der Lehrerinnen, ebenso wie Ergebnisse der deutschen Lesesozialisations-

¹ „Zur Erklärung von Kompetenzunterschieden beim verstehenden Umgang mit Texten wurden sowohl interventionsferne als auch interventionsnahe Variablen berücksichtigt. Hierbei handelt es sich um die kognitive Grundfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre Decodierfähigkeit, ihr Lernstrategiewissen, ihren bevorzugten (ha-

forschung, die eine generell geringe Lesemotivation der deutschen Jugend, insbesondere der mit geringem Ausbildungsniveau, feststellt (vgl. Rosebrock 1995; Lehrstuhl Deutschdidaktik der Universität Erlangen Nürnberg 2002). Der Vergleich mit den Ergebnissen aus anderen Ländern lässt jedoch verstärkt an der Berechtigung des bekannten Musters der klassischen Begabungstheorie, die hier durchschimmert (vgl. Lenhardt 1984), zweifeln: Andere Industrienationen, die wie z.B. Schweden soziologisch ähnlich wie Deutschland – einschließlich der Zuwanderung – zu klassifizieren sind, haben beneidenswert andere Resultate erzielt. Das lässt die bekannte Praxis, die unterschiedlichen Misserfolge primär als Folge von Defiziten, die den Schülern zuzuschreiben sind, auslegt, um damit die Begrenzung bildnerischer Möglichkeiten des Unterrichts zu belegen, fragwürdig werden.

Die katastrophale Situation Deutschlands muss also in starkem Maße mit dem Unterricht und seinen Bedingungen in diesem Land zusammenhängen – daran zweifeln inzwischen die Interpretationen der meisten bildungsorientierten Instanzen in Deutschland, deren Reaktionen jetzt nach und nach veröffentlicht werden, nicht mehr. Ebenso einheitlich ist folglich der Komplex der Verbesserungsvorschläge, die nach Vergleichen mit den schulischen Bedingungen in den erfolgreicherer Ländern benannt werden. Sucht man in dem bunten Strauß der Reformideen jedoch nach der Thematisierung des Bereichs, um den es in der Untersuchung geht, sucht man gänzlich umsonst: Die Möglichkeiten der Optimierung des Erwerbs der basalen Fähigkeiten für das Lesen – also dafür, die Zeichen der Schrift zu nutzen, um die durch Spatien und Satzzeichen unterbrochene Kette der Buchstaben zu Wörtern, diese zu syntaktischen Abschnitten, diese zu Sätzen zusammenzufassen, die die Aussage des Textes transportieren – blieben bisher völlig undiskutiert¹. In der PISA-Dokumentation selbst wird diese Fähigkeit („Dekodierfähigkeit“) zwar als Faktor der Lesekompetenz angesprochen, ihre Thematisierung bleibt jedoch marginal und wird nicht analytisch, sondern rein deskriptiv betrachtet: Dekodierfähigkeit wird definiert als die „Schnelligkeit des Erfassens der korrekten Bedeutung von Sätzen eines längeren Textes“². Mit dieser Beschreibung und Normierung der Lesetätigkeit korreliert die Aussage, dass dieses „Schülermerkmal“ als „nur begrenzt förderbar“ gesehen wird (ebd.).

bituellen) Einsatz von Lernstrategien, ihr generelles Interesse am Lesen und ihr variables Selbstkonzept.“ (PISA 2001, 128)

¹ Eine Durchsicht aller pädagogischen und deutschdidaktischen Zeitschriften der vergangenen fünf Jahre (1997-2001) ergibt, dass auch hier das Thema Lesen- und Schreibenlernen ein Stiefkind war: lediglich 2,8% der Artikel widmet sich ihm.

² „Eine ebenfalls vorhersagemächtige Variable ist die Decodierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schnelligkeit des Erfassens der korrekten Bedeutung von Sätzen eines längeren Textes äußert. Für einen effektiven Umgang mit Texten ist hohe Decodierfähigkeit unter anderem deshalb förderlich, weil durch schnelleres Lesen Ressourcen für eine tiefere Verarbeitung des Textes zur Verfügung stehen“ (PISA 2001, 128).

Die Begründung für diese Sichtweise liegt auf der Hand: Dort, wo keine andere unterrichtliche Präsentation des Schrift-Lautung-Verhältnisses als die herkömmliche lineare analog der Buchstabenfolge vorstellbar ist, fehlt der Anlass sowohl für eine Kontrolle dieses Unterrichts auf die Effektivität seiner Methode hin als auch für die Annahme, dass hier Optimierung und Entwicklung möglich ist. Die logische Konsequenz: die Ineffizienz wird ausschließlich mit Faktoren wie Schulorganisation, soziales Umfeld der Schüler, Unterrichtsstil der LehrerInnen usw. in Verbindung gebracht (vgl. PISA 2001, 323ff.; vgl. auch Lehrstuhl Deutschdidaktik der Universität Erlangen-Nürnberg 2002; Grundschulverband 2002).

2. Sprachwissenschaftlich orientierte Analysen von Schülerlesungen

Der unmittelbare Bezug zwischen den Annahmen zum Lautung-Schrift-Verhältnis, die Kindern im Anfangsunterricht vermittelt werden, und der Lesefähigkeit in der Sekundarstufe, die PISA thematisiert, wurde in Untersuchungen deutlich, die wir im Rahmen eines Projektes an der PH Freiburg zur Schriftkompetenz alemannisch sprechender Hauptschüler durchgeführt haben (vgl. Röber-Siekmeyer / Noack / Eckert / Dongus 2002)¹. Zu den Erhebungen gehörten auch Leseprotokolle von 23 Fünft- und Siebtklässlern aus zwei alemannischen Dialektregionen, 10 Fünftklässlern aus Norddeutschland (als 1. Kontrollgruppe) und 10 Freiburger Gymnasiasten (als 2. Kontrollgruppe). Im Anschluss an das Lesen wurden den Schülern, vergleichbar dem Umgang mit dem „Turnschuh-Text“ der PISA-Studie (PISA 2001, 526), Fragen zu dem Textinhalt gestellt. Alle Ergebnisse wiesen quer zu den dialektalen Faktoren auf eine starke Korrelation zwischen der Lehre des Anfangsunterrichts und der Lesefähigkeit der Sekundarstufenschüler hin:

- Der Vergleich der südwestdeutschen und der norddeutschen HauptschülerInnen ergab entgegen den Annahmen der einleitenden Hypothese keinen gravierenden Einfluss des tiefen Dialekts der alemannischen Schüler auf deren Lesefähigkeit – im Gegenteil: die standardnäheren norddeutschen Schüler erbrachten weitaus schlechtere Ergebnisse als die südwestdeutschen. Das äußerte sich auf einer vordergründigen Ebene in der Lesedauer der beiden Gruppen:

¹ Das Projekt mit dem Titel „Entwicklung eines linguistisch orientierten Rechtschreibungskonzeptes für alemannisch sprechende HauptschülerInnen“ wird vom Land Baden-Württemberg finanziert. Seine zentrale Fragestellung gilt dem Einfluss des Dialekts auf die schriftsprachliche Kompetenz von alemannischen Hauptschülern. Nachfolgend als Röber-Siekmeyer u.a. 2002 zitiert.

	Durchschnitt	geringste Dauer	längste Dauer	Differenz
Schliengen/ Baden (5. Kl.)	1'35''	1'6''	2'9''	1'3''
Görwihl/ Baden (7. Kl.)	1'31''	0'59''	2'22''	1'23''
Osnabrück (5. Kl.)	2'3''	1'13''	3'02''	1'49''
Vergleich: Freiburger Gymnasiasten (5. Kl.)	0'51''	0'44''	1'02''	0'18''

(Röber-Siekmeier u.a. 2002, 37)

Die Hauptschüler lesen mehr als doppelt so lange wie die Gymnasiasten, die meisten schnellsten Leser unter den Hauptschülern lesen langsamer als der langsamste Gymnasiast.

- Die jeweilige Lesedauer ist in unmittelbarem Zusammenhang mit der Fähigkeit der Schüler, die einzelnen Wörter zu dekodieren, zu sehen. So brauchen die Hauptschüler bei zahlreichen Wörtern mehrere Ansätze, bevor sie ein Wort artikulieren. (Eine genaue quantifizierende und qualifizierende Analyse erfolgt im Abschlussbericht des Projekts.) Beispielfür die Lesepraxis der Schüler sind folgende Syntheseversuche bei vier Wörtern des Textes:

Parterre

1. [pɑkt.nɛ.ʔɛ:]
2. [pɑ:.tɛv.ʔɛv]
3. [pɑ:.pɑ:ɪ.ʔɛɪ.pɑ:tɪ]

smarten

1. [s:m:ɑ:ɪ.tɛn]
2. [sm.ma.sma:.tɛn]
3. [sam.m'ɑ:ten.smaʔ.ʔɛ:tɛn]

Vogeleier

1. [f.'fo:gl.ɪ.ɑiçɪ]
2. [f':o:.'gɛl.'fo:ɪ.'gɛl:.'iɪɪ]
3. [fɔl.gə.'fo:gl.ɪ.ʔarɛ]

Bucheckern

1. [bu'bu:xɛn.'kɛv.nə]
2. [b'u:xɛn.ʔɛ.'kɛv]
3. [by:.'çɛby:.'çɛ.'kɛv.nə]

- Die Strategien, die die leseschwachen Schüler beim Lesen der Wörter, die sie synthetisieren müssen, verfolgen, lassen sich in folgender Weise beschreiben:
 - Die Syntheseversuche sind in der Regel gekennzeichnet durch Bemühungen, Laute für die einzelnen Buchstaben entsprechend der gelernten Muster des Anfangsunterrichts zu artikulieren:
 - Dehnung nahezu aller Vokale und vieler dehnbare Konsonanten

- die starke Aspiration auch der Fortis-Plosive, die nicht im absoluten Anfang betonter Silben stehen, sowie die Artikulation eines Konsonanten für <r> im Silbenrand
- die Artikulation von zwei Lauten für die Doppelkonsonantenzeichen geschärfter Wörter
- vereinzelte Versuche, einen Laut für <h> im Silbenreim zu artikulieren.
- Die lautierende Addition der linearen Links-Rechts-Synthese verhindert, Silbengrenzen zu erkennen. So addieren viele Schüler den Konsonanten des Anfangsrandes der Folgesilbe zur vorweggehenden Silbe und beginnen die Folgesilbe dann teilweise mit einem Glottisverschluss (z.B. [ʎaŋ.zam.ʔɛɛ]).
- Andererseits ergibt sich bei Silben an hinteren Positionen im Wort, die mit einem Vokalzeichen beginnen (<Vogeleier>), das Problem, den vorweggehenden Konsonanten als Endrand des vorweggehenden Reims zu identifizieren: [ʃo:ɡə.laɪ.jɐ].
- Besonders auffällig ist die Unfähigkeit vieler Schüler, Reduktionssilben unbetont, d.h. mit Schwa oder silbischem Konsonanten, zu lesen. In 62% der mehrsilbigen Wörter mit Reduktionssilben, die sie synthetisierten, artikulierten sie die Reduktionssilbe mit [e:] oder [ɛ] und geben ihr Betonung.
- Die einzige graphische Segmentierung, die viele Schüler für ihr Lesen nutzen, sind die Spatien. Satzzeichen bleiben unbeachtet, damit auch der Intonationsverlauf des Satzes sowie seine internen Akzentuierungen: Die Schüler reihen lediglich einzelne Wörter, die durch die Spatien als lautliche Zusammenhänge angezeigt werden, aneinander.

Weniger als 10% der SchülerInnen, die lesend Wörter artikulieren, die es im Deutschen nicht gibt, denen sie daher auch keine semantische Bedeutung zuordnen können, kontrollieren sie wiederholend oder erfragen sie beim Zuhörer (wie Grundschüler das häufig tun). Offenbar haben sie die Erwartung, den Inhalt eines Textes beim Lesen erschließen zu können, aufzugeben, und lautes Lesen bedeutet für sie ein Umsetzen von Buchstaben in Lautung entsprechend dem Drill, mit dem sie in der Grundschule (lautes) Lesen geübt haben. Entsprechend fallen auch ihre Antworten auf die Fragen zum Text aus, die – bis auf eine, die auch durch allgemeines Wissen zu beantworten ist – Informationen des Textes betreffen: Während die Gymnasiasten alle Fragen richtig beantworten, gelingt das bei den Hauptschülern nur drei der zwölf Siebtklässlern, keinem der 22 Fünftklässler.

Die Auflistung der Auffälligkeiten beim Lesen ließen sich noch um einige Merkmale erweitern. Im Rahmen der hier verfolgten Argumentation reichen diese Analysen aus um nachzuweisen, dass die Strategien, die die Schüler anwenden, die gleichen sind wie die, die sie im Drill des Anfangsunterrichts erlernt haben. Dort wird noch immer wie seit Jahrhunderten Lesen als das Lautieren verstanden, allerdings seit mehreren Jahrzehnten ohne Berücksichtigung der silbischen Gliederung von Wörtern.¹ So wird in Lehrerhandbüchern zu Fibellehrgängen Lesen und Schreiben durchgängig definiert als die Fähigkeit, „Sprachlaute differenziert wahrnehmen [zu] können, sicher in der Beherrschung der Buchstabe-Laut-Beziehungen [zu] sein, selbständig Wörter, Sätze, Texte in Verbindung mit Bildern erlesen und schriftlich fixieren zu können“ (Lehrerband zur Fibel „Lesezauber“. Berlin: Verlag Volk und Wissen 1998, 10). Nahezu ausnahmslos wird in diesem Zusammenhang folgende Methode empfohlen: „Durch langsames Mitsprechen (Dehnlesen) und Mitzeigen der Buchstaben wird die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Elemente des Wortes gelenkt. Die Schüler entdecken den neuen Buchstaben – den neuen Laut. Es erfolgt die optische und akustische Ausgliederung, indem der neue Buchstabe aus der Buchstabenfolge herausgelöst ... und der entsprechende Laut mehrfach gesprochen wird“ (ebd.). Entsprechend werden den Kindern in den Fibern einzelne Buchstaben als Repräsentanten von einzelnen Lauten vorgestellt, so dass bei den Kindern der Eindruck entsteht,

- jeder Buchstabe repräsentiere immer den gleichen „Laut“²
- Lesen sei das Aneinanderfügen von isolierbaren „Lauten“ analog der Buchstabenkette
- die graphische Repräsentanz der silbischen Gliederung eines Wortes sowie der silbischen Betonungshierarchie seien beim Lesen bedeutungslos
- die „Lesesprache“ sei eine besondere Sprache, die mit der „normalen“ Sprache nur sehr wenig gemeinsam habe; die „normalen“ Wörter ließen sich höchstens „hinter“ der Lesesprache erraten (wie ein Erstklässler es formulierte)
- die Aufgabe beim Lesen bestehe primär aus dem Schließen auf Semantik aufgrund eines Kontextes oder aufgrund beigefügter Illustrationen („Suchen im mentalen Lexikon“).

¹ Noch bis zu den 70er Jahren hinein enthielten die meisten Fibern kleinere Spatien an Silbengrenzen, vgl. Röber-Siekmeyer 2002a.

² Lediglich für die Vokalbuchstaben geben einige Lehrgänge zwei „Laute“ an.

Die Folgen dieser Lehre werden bereits sehr bald sichtbar: Schon am Ende des 1. Schuljahres steht in nahezu jeder Klasse eine Gruppe von Kindern, die die Suggestionen des Lehrgangs hinter sich gelassen hat, eine Gruppe von Schülern gegenüber, die weiterhin versucht, Texte mit Hilfe der Anweisungen des Anfangsunterrichts zu erlesen. So hat eine Untersuchung, die ich zu Lesefähigkeiten von Zweitklässlern gemacht habe, der Vergleich von 27 lese-schwachen und 27 lesestarken Kindern (im November) ergeben, dass die lese-schwachen

- nur sehr wenige Wörter (12-17%) auf Anhieb nennen, vermutlich als Bilder gespeichert haben,
- sich bei den übrigen Wörtern um eine lautierende Synthese bemühen,
- bei wiederum 45-53% dieser Wörter die ersten zwei oder drei „Laute“ zunächst isoliert, dann synthetisiert benennen, um anschließend ein Wort zu formulieren, das sie als Kombination des lautlichen Zusammenhangs des Wortanfangs mit einem semantischen Kontext, den sie antizipieren, erraten.

Während viele Erstklässler immer wieder neue Syntheseversuche machen, um eine Lautung zu „entdecken“, hinter der sich ein Wort ihres „mentalen Lexikons“ verbergen kann (oder nach einigen Versuchen den Zuhörer fragen oder zumindest fragend angucken), haben die Zweitklässler es bei 70% der Wörter mit Dekodierungsproblemen bereits aufgegeben, Wörter zu suchen, mit denen sie eine Bedeutung verbinden können (vgl. Röber-Siekmeyer / Pfisterer 1998). Sie lassen es häufig bei bedeutungslosen Lautsynthesen. Der Verzicht auf Erwartungen an die eigene Lesefähigkeit tritt offenbar schon relativ früh ein – sicherlich verstärkt durch die soziale Erfahrung in der Klasse, in der andere bereits längere Texte lesen können und das zu demonstrieren häufig Gelegenheit suchen und erhalten. Die Frustrationen scheinen sich zu einer Haltung zu verfestigen, die das Leseverhalten auch älterer Schüler noch bestimmt. So haben wir die gleichen unkritischen Reaktionen eben auch bei den lese-schwachen Hauptschülern beobachten können.

Auch in bezug auf die Möglichkeiten, Fragen zu den Texten zu beantworten, gleichen die Ergebnisse der Hauptschüler denen der lese-schwachen Zweitklässler¹: Weniger als die Hälfte der Zweitklässler kann eine einzige Frage, rund ein Fünftel kann zwei Fragen, kein einziger kann alle Fragen richtig beantworten. Im Gegensatz dazu hat aus der Gruppe der leistungs-

¹ Nachfolgende Aussagen sind rein quantitative Aussagen. Sie lassen unberücksichtigt, dass den Zweitklässlern im Vergleich zu den Hauptschülern ein anderer Lesetext und entsprechend andere Fragen vorgelegt wurden.

starken Zweitklässler weit mehr als die Hälfte der Schüler keine Schwierigkeiten, alle Fragen richtig zu beantworten.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen können Antwort auf die Frage geben, weshalb ein Teil der Schüler das Lesen trotz der Zumutungen der Lehrgänge lernt: Dieser Gruppe ist es gelungen, sich von dem, was der Unterricht von ihnen erwartet, zu lösen und sich in Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen die Regularitäten, nach denen die Schrift Gesprochenes repräsentiert und die der Schrift eingeschrieben sind, zu erarbeiten. Die Ergebnisse bestätigen erneut, dass die bekannten Annahmen über das Lernen als die permanente Suche nach Regeln, d.h. nach der Möglichkeit, sich von einer gedächtnisbelastenden Kasuistik zu lösen, die für den Spracherwerb vielfach nachgewiesen ist (vgl. z.B. Pinker 2000), für den Schrifterwerb in gleicher Weise gelten (vgl. Wygotski 1991). In diesem Zusammenhang erscheint auch die Korrelation zwischen Lesen und Motivation in einem neuen Licht: Lesen misslingt nicht, weil die Motivation fehlt, sondern die Motivation fehlt, weil das Lesen misslingt. Im 1. Schuljahr sind bis auf sehr wenige Ausnahmen alle Kinder höchst motiviert, Lesen zu lernen. Erst später, häufig schon im 2. Schuljahr schwindet die Motivation der schwachen Leser. Wem es gelungen ist, sich von frühen falschen Annahmen zu emanzipieren, erlebt immer wieder das Gelingen, das zugleich Belohnung ist, verbindet Lesen mit erfolgreichen Anstrengungen – und das Umgekehrte gilt entsprechend.¹

Ziel eines sprachlichen Anfangsunterrichts, der alle Kinder erreichen will, muss es daher sein, ihnen zu helfen, in den Buchstaben deren regelhafte Repräsentation von Gesprochenem zu erkennen: die Buchstabenfolge als Zeichen der Schrift für

- Silben
- Akzentuierungen
- die lautliche Binnengliederung der jeweiligen Silbe.

Wie lässt sich das erreichen?

¹ Diese Beobachtung ist nicht neu, Graser hat sie schon 1819 nach seinen Hospitationen in Landschulen als Königlich Bairischer Regierungs-Rath beschrieben: „Ein großer Theil des Landvolkes bekennt, das Lesen erlernt, aber wieder vergessen zu haben, ein Theil brüstet sich, es noch gut zu können, und stellt sich zur Probe: allein die ganze Probe besteht darinnen, daß der Lesende die Wörter herausbringt, und zwar, wenn es bey dem einen oder andern nicht folglich gelingt, das Buchstabieren zu Hülfe nimmt. Nur der kleinste, vielleicht nicht der zehnte Theil erlernten sicher den Gebrauch desselben ... durch Bedürfniß, oder durch eigne Wißbegierde. Daher kommt es denn auch, daß so wenig vom Landvolke gelesen wird“ (Graser 1819, 21).

3. Die Nutzung neuerer phonologischer Modellierungen für das Lesenlernen

Für seine phonologische Modellierung der Silben benutzt Maas (1999, 122-124, 187, 261, 266f.) das Bild einer Spirale, um die unterschiedlich engen Bindungen zwischen den einzelnen Segmenten der Silben zu symbolisieren. So besteht phonetisch eine engere Bindung zwischen Nukleus und Endrand als zwischen Nukleus und Anfangsrand. Weiterhin veranschaulicht die Darstellung das Gewicht des Nukleus in der Silbe, das durch seine Sonorität gegeben ist. An den Wörtern <bunt, Haus, Boot> illustriert er das Spiralmodell (Maas 1999, 122f.):



Das Prinzip der Darstellung, vom Nukleus ausgehend zunächst die rechten Segmente einzubinden, dient der Veranschaulichung der Anschlusskorrelationen in den Silben bzw. im Wort, die hier deutlicher markiert sind als in dem herkömmlichen Baumdiagramm: Dadurch, dass der Kern immer zwei Windungen erhält, wird einerseits der lose Anschluss als leere 2. Windung (das „Anstrudeln“ des Vokals), andererseits der feste Anschluss als konsonantisch gefüllte 2. Windung veranschaulicht:



Zweisilbige Wörter, deren Silben isolierbar sind, haben entsprechend zwei unverbundene Spiralen. In der Reduktionssilbe erhält der Kern im Reim, bei dem der Endrand nicht obligatorisch besetzt ist, nur eine Windung.¹

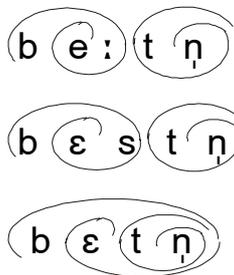


Einer besonderen Erwähnung bedürfen die Schärfungswörter. In deren Darstellung folgt Maas der Sievers'schen Differenzierung von Druck- und Schallsilbe (oder Sonoritätssilbe) (vgl. Maas 1999, 143f.): Durch die Tatsache, dass am Ende des Wortes ein Sonoritätsgefälle zwischen Konsonant und Vokal besteht ([tə] bei [hʏtə]), ist dieser Teil als Silbe gekennzeichnet („Schallsilbe“). Der verbleibende 1. Teil endet mit einem Vokal mit festem Anschluss, aller-

¹ Wie sie der nachfolgenden Darstellung von [gɛl.bə] entnehmen können, modelliert U. Maas die Reduktionssilbe als eine linksläufige Spirale, um zu verdeutlichen, dass in der Reduktionssilbe (im Gegensatz zur betonten Silbe) der Kontrast zwischen dem Anfangsrand und dem Reim minimiert sein kann, d.h.: die Reduktionssilbe verlangt keine Ränder und weist im Kern nur einen Reduktionsvokal bzw. beim Wegfall des Schwa, einen sonoren Konsonanten auf.

dings ohne den „notwendigen“ Konsonanten. Phonetisch gesehen, besteht der feste Anschluss des Vokals an den Konsonanten im Anfangsrand der Reduktionssilbe, damit an die gesamte folgende Silbe. Beide Silben stellen somit trotz der doppelten Sonoritätsbögen eine Einheit dar: „Die einheitliche Druckkontur bei Formen wie [Ratə] *Ratte* ist verantwortlich dafür, dass hier nicht zwei isolierte Silben zu artikulieren sind, so dass die beiden Schallsilben auch untrennbar sind – während aufgrund der intrinsischen Eigenschaften der Segmente (ihrer Sonorität) doch eine Gliederung in zwei Schallsilben wahrnehmbar ist“ (Maas 1999, 143).

Auch diese phonologische Gegebenheit veranschaulicht das Spiralmodell: Es integriert mit der 2. Windung um den ersten Nukleus die gesamte zweite Silbe und bindet sie somit in die umfassende Drucksilbe ein:



Auf der Suche nach einer Möglichkeit, den Kindern im Anfangsunterricht zu helfen, von Anfang an Wörter zu lesen, deren Artikulation mit der realer Wörter übereinstimmt, ohne auf frustrierenden Umwegen oder in Sackgassen zu landen („Quasiwortklangbilder“), habe ich das Spiralmodell für die Analyse der Präsentation des Gesprochenen durch die Schrift im Lesunterricht übernommen, allerdings seine Darstellung entsprechend den Bedingungen und Möglichkeiten des Anfangsunterrichts abgeändert. Somit fördert das von mir didaktisch genutzte Spiralmodell die unterrichtliche Thematisierung dessen, was sich in den Analysen der Leseprotokolle als Notwendigkeit für kompetentes Lesen erwiesen hat:

das Erkennen

- der silbischen Gliederung
- der Betonungsstruktur
- der Anschlussverhältnisse.

Schreiben und Lesen wird in den Klassen, mit denen ich zusammenarbeite, als ein doppelter Umgang mit dem Bezug zwischen Lautung und Buchstaben von Anfang an parallel unterrichtet. Dabei wird der Bezug den Kindern silbenbezogen präsentiert: Buchstaben repräsentieren Lautung immer im Zusammenhang von Silben. Zur Unterstützung der Silbenanalyse für das

Schreiben erhalten die Kinder das Bild eines Hauses mit einer Garage¹, in die 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 (Anfangsrand) und ein größeres Zimmer (Reim). In der Arbeit mit dieser Visualisierung entdecken die Kinder

- die silbische Gliederung der Wörter
- deren Akzentuierung
- die Differenzierung von Vokalen und Konsonanten
- die Aufteilung der Lautgruppen auf die Positionen in den Silben
- die graphischen Repräsentationen der lautlichen und prosodischen Bedingungen der Wörter.

Nachdem längere Zeit diese Strukturierungen an Wörtern mit gespannten Vokalen 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 / Röber-Siekmeyer 2002; Röber-Siekmeyer 2002b).

Beim Lesen der Wörter, die zuvor „in Häuschen eingetragen“, also geschrieben wurden, d.h. beim Dekodieren der Buchstabenfolge (ohne das ordnende Raster des Hausbildes), übernehmen die Kinder das Bild der Spiraldarstellung, natürlich grundschulspezifisch dargeboten und abgewandelt: als Aktivität eines Cowboys, dessen Aufgabe 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 Konsonant) 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. Die Kinder kennen die Artikulation dieser Silbe mit Schwa und sprechen die Silbe entsprechend beim „Einfangen“ als lautliche Einheit:

¹ Die ersten architektonischen Entwürfe stammen von Utz Maas.

r a (s e) [zə]

r a (s e n) [zŋ]

R a (s e r) [zə]

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 mit losem Anschluss zu artikulieren (<Hü.te, Hüh.ner>)
- endet er mit einem Konsonantenzeichen, vor dem ein <h> steht, ist er ebenfalls mit losem Anschluss zu artikulieren (<Hühn.chen>)
- endet er mit einem Konsonantenzeichen, lernen die Kinder zunächst, ihn mit festem Anschluss zu artikulieren (<Hüf.te>). Erst nachdem sie dieses Modell kennen gelernt haben, erhalten sie im Laufe des 1. und 2. Schuljahres auch Wörter mit Konsonanten im Endrand, denen ein – unmarkierter – Vokal mit losem Anschluss vorausgeht (<prüf.te>). 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 Vokal und Konsonant als „verheiratet“) zu artikulieren sind, da ein loser Anschluss hier (sehr häufig) mit <h> markiert ist (<wohnte, kühlte, fehlte>)¹
 - vor <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 dem Konsonantenbuchstaben ein weiterer Konsonantenbuchstabe vorweg geht, ein fester Anschluss zu artikulieren ist (<Fens.ter>, <woll.te>)

¹ Wörter 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 Deregulie-

- sie daher nur bei den Plosiven und Frikativen „aufpassen müssen“ – hier allerdings weitere Differenzierungen möglich sind:
 - ▶ loser Anschluss bei der Mehrzahl der Buchstaben für die stimmhaften Plosive (<feg.te, Mäd.chen, Grüb.chen>)
 - ▶ fester Anschluss bei der Mehrzahl der Buchstaben für die stimmlosen Plosive und Frikative (<Rut.sche, Trak.tor, Nes.ter, nasch.te, brach.te, Lüf.te>).

Die wenigen Ausnahmen, die sich bei dieser Systematik ergeben, bereiten den Kindern nach meinen Erfahrungen und laut Auskunft der Lehrerinnen beim Lesen kaum Mühe.

Bei ihrem Einfangen der Buchstaben der betonten Silben beginnen die Kinder wieder mit der Markierung des Vokalbuchstabens durch einen Punkt. Darunter beginnt das Lasso und fängt dann ggf. den/die folgenden (rechten) Konsonantenbuchstaben mit ein. Dabei sprechen die Kinder den Reim entsprechend der Entdeckungen für die Lautungen, die sie beim Eintragen in die Häuserbilder und bei ihren vielen sukzessive sich verändernden Lassowurfübungen für die unterschiedlichen Wortgestalten gemacht haben:

- zuerst Wörter mitlosem Anschluss bei offener Silbe (<Hüte>),
- dann fester Anschluss bei den geschlossenen Silben (<Hüfte>).

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

(H Ü) (T E)

[tə] [ʔy:] [hy:] [ʰy:.tə]

(H Ü F) (T E)

[tə] [ʔyf] [hyf] [ʰyf.tə]

(FR Ü CH) (T E)

[tə] [ʔyç] [fryç] [ʰryç.tə]

rung der deutschen Orthographie vgl. Maas 1997). Die übrigen Schreibungen bleiben unanalysiert, sie gelten –

(H Ü H N) (CH E N)

[çən] [ʔʏ:n] [hʏ:n] [ʰhʏ:n.çən]

(F Ü N F) (T E R)

[tə] [ʔʏnf] [fʏnf] [fʏnf.tə]

Die Lassos, das wird deutlich, haben weniger Windungen als die Maas'schen Spiralen: Es hat sich schnell gezeigt, dass Bilder mit weiteren Linien für die Erstklässler unübersichtlich werden. Der Unterschied entspricht jedoch auch den unterschiedlichen Funktionen der Darstellungen: Die Spiralen zielen auf die Veranschaulichung der Bindungen mit einer lautschriftlich angezeigten Artikulation ab, in der die Vokale durch ihre differenzierenden Zeichen bereits die Anschlussverhältnisse implizieren, die Spiraldarstellung unterstreicht also Phonologisches in Ergänzung des Phonetischen. Die Kinder hingegen müssen aus den Buchstabenfolgen der Reime, die die Oppositionen in der Lautung nicht durch unterschiedliche Zeichen anzeigen, auf die Anschlusskorrelation schließen: [e:], [ɛ], aber nur <e>. D.h. im Zentrum der graphischen Analyse mit Lassos steht das Suchen nach der Lautung des Reims der betonten Silbe durch das Betrachten des Vokalbuchstabens (= Kern) und seinen möglichen (rechten) Folgebuchstaben, die Hinweise über die Anschlussverhältnisse geben.

Beides – die silbische Gliederung mit ihren Akzentuierungen und die Artikulation des Reims – garantieren das Lesen realer Wörter. Bei dieser phonologisch geleiteten Dekodierung ist die Suche im „mentalen Lexikon“, die beim Lesen automatisch gleichzeitig stattfindet, relativ stark kanalisiert, so dass es kaum noch zu falschen Assoziationen kommt. Das belegt die Lesepaxis in zahlreichen Klassen auch über den Anfangsunterricht hinaus: Die Lassos verhindern die Artikulation künstlicher Wortgebilde, ermöglichen damit ein schnelleres Erfassen größerer Zusammenhänge im Rahmen der syntaktischen Strukturen, letztlich der Sätze als semantische Einheiten.

Mit Erstaunen berichten sowohl die Lehrerinnen der 1. Schuljahre als auch Legastheniefachleute, die diese Visualisierungen in der Arbeit mit älteren Schülern, sogar mit Erwachsenen

als eine relativ kleine Gruppe – als „Merkwörter“.

nutzen, darüber, wie schnell es den Lernern beim Wörterlesen gelingt, die einzelnen Segmente, Reduktionssilbe und Reim, zu dekodieren und sie mit dem Anfangsrand zu dem ganzen („richtigen“) Wort zu verbinden. Verantwortlich hierfür wird die Strukturierung, damit die Reduktion der graphischen Komplexität sein, die sich durch die Gliederung der Buchstabenreihe ergibt: Statt mit einer zunächst unüberschaubaren Kette von vier (<Rose>) bis neun Buchstaben (<Schwester>) konfrontiert zu sein, gilt die Aufmerksamkeit sofort der gezielten Segmentierung – entsprechend den entdeckten „Botschaften“ der Schrift.

Die Aufgabe für das Lesen der Reduktionssilbe, die eindeutig abgrenzbar ist und in seinem 2. Teil nur wenig variiert (<e, er, en, el, em>), besteht daher im Prinzip lediglich darin, die richtige Artikulation für den Konsonantenbuchstaben vorzunehmen – eine Aufgabe, die in Stabreimen („Zungenbrecher“) vom ersten Schultag an geübt wurde und die durch eine Anlauttafel unterstützt werden kann. Die artikulierende Einbindung des Konsonanten in Silben verhindert jedoch die verbreitete irreführende Annahme, Buchstaben könne ein Laut zugewiesen werden, der sich in der gleichen Weise isoliert artikulieren lässt, wie er koartikuliert wahrnehmbar ist. Der zweite Schritt, die Bestimmung der Artikulation des Reims der betonten Silbe, basiert ebenfalls auf einer Reduktion der Varianten: Im Zentrum steht die Lautung für die acht Vokalzeichen, einmal im losen Anschluss, dann später im festen Anschluss sowie – in einem weiteren Schritt – der Diphthonge. Alle Erfahrungen zeigen, dass es den Kindern abschließend äußerst leicht fällt, den Reim mit dem Anfangsrand zu verbinden – sicherlich auch aufgrund von semantischen Erwartungen, die bei der Artikulation von Reim und Reduktionssilbe bereits entstanden sind: Die Verbindung gelingt ihnen auch bei komplexen Anfangsrändern (die bei der synthetischen Methode häufig so große Mühe bereiten):

[sə], [ʔa:], [ʃtra:sə]

[dɐ], [ʔu:], [bru:de]

[zən], [ʔem], [brɛm.zən].

Nahezu durchgängig ist zu beobachten, dass die Kinder auf eine Unterbrechung der Artikulation nach dem Anfangsrand verzichten – ganz im Sinne Ickelsamers, der bereits vor 500 Jahren die Artikulation des Konsonanten im Anfangsrand als Modifikation des Vokals beschrieb: „Bei dem wort „<Hans>“ vernimbt man einen starken athem / wie man in die hende haucht / dz ist das / h / das haucht man auff den laut /a /...“ (Ickelsamer 1537, ohne Seitenzählung).

4. Schriffterwerb als „geistige Grundbildung des Schülers“

Für alle, die von der Annahme ausgehen, Lesen sei auch in Akzentsprachen (vgl. Eisenberg 1995; Maas 1999) – analog zur Schreibbewegung – eine buchstabengebundene 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 auff's kürzist lesen zu lernen“ basiert auf der Betrachtung des Silbenreims, dem 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 seinem Umrisse, sondern nach ihren elementaren Bestandteilen aufs sicherste, fertigste und wohlklingendste 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).

Zwar zeigt sich Stephanis Methode noch sehr der lateinischen Tradition verbunden: So fehlt die Differenzierung der Silben nach ihrer Akzentuierung, und er schaltet dem silbischen Lesenlernen in bester Tradition der derzeitigen Leseschulen eine Lautierungsphase voraus. Dennoch unterscheidet sie sich gravierend von den bis dahin praktizierten Buchstabier- und Lautiermethoden, und zwar in den zentralen Punkten, den sie mit dem hier dargestellten Vorgehen gemeinsam hat:

1. das Lenken der Aufmerksamkeit der Schüler auf den Reim der Silben, um diesen als Ganzes zu artikulieren zu lernen, bevor sie den Anfangsrand mit ihm verbinden,
2. die 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 ihre 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:

„Bei diesem bloß mechanischen Zwecke [der bisherigen Methoden] wende man sich an das Gedächtnis seiner Schüler, und keines Weges an die selbständige Kraft derselben. Eben deswegen thut man nicht unrecht, wenn man diesen allen Abrichtungskünsten den Namen Gedächtnißmethode ertheilt, weil ihre Anhäufung nur nach dem Prinzipie ausgingen: bringe deinem Schüler durch Hülfe 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 es fünf Jahre später Graser (1819), weshalb es um „die geistige Grundbildung des Schülers“ (XII) vom ersten Tag an geht:

„Wenn nun der – erste Kindes-Unterricht auf eine mechanische Weise erteilt 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).

Fragt man nach dem Anlass dieser vehementen Kritik an den seinerzeit praktizierten Lehrmethoden, gibt es eindeutige Bezüge zur Gegenwart: Es waren 'lokale PISA-Untersuchungen', die die bayrischen Schulräte Stephani und Graser durchführten und die sie damals ebenso wie die Leseforscher heute entdecken ließen, dass sich „der lesende 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 eine 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 vor 200 Jahren 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 Stephani und Graser vor 200 Jahren kritisierten. Anders hingegen ist heute die sprachwissenschaftliche Aufarbeitung des Gegenstands, den die Kinder anzueignen haben, sowie die der 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 beim Spracherwerb als auch die phonologische Grammatikalisierung 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 Schreib-Unterricht auf eine ... geistige Weise zu erteilen“ (Graser 1819, 4). Die Ergebnisse der Unterrichts mit den Lässen nähren diese Hoffnung.

Literatur

Benner, Dietrich (2002)

Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 68-90

Eisenberg, Peter (1995)

Deutsche Orthographie und Deutsch als Fremdsprache: analoge Strukturierung von System und Erwerb. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21, S. 171-184

Fuchs, Mechthild / Röber-Siekmeyer, Christa (2002)

Elemente eines phonologisch bestimmten Konzeptes für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: Röber-Siekmeyer, Christa / Tophinke, Doris (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002

Graser, Johann Baptist (1819)

Der erste Kindes-Unterricht, die erste Kindes-Qual. Bayreuth, Hof: Grautsche Buchhandlung

Grundschulverband (2002)

PISA-Presseerklärung. In: Aktuell – Mitteilungsblatt des Grundschulverbandes 12, H. 78

Ickelsamer, Valentin (1537)

Die rechte weis auff's kürzist lesen zu lernen. Reprint: Hildesheim, NewYork: Olms 1972

Lehrstuhl Deutschdidaktik der Universität Erlangen-Nürnberg (2002)

Die PISA-Studie im Blickfeld der Deutschdidaktik. <http://www.deutschdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/cweb/ewf/home.icom?id=396>

Lenhardt, Gero (1984)

Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Maas, Utz (1997)

Orthographische Regularitäten, Regeln und ihre Deregulierung. Am Beispiel der Dehnungszeichen im Deutschen. In: Augst, Gerhard / Blüml, Karl / Nerius, Dieter / Sitta, Horst (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie: Begründung und Kritik. Tübingen: Niemeyer, S. 337-364

Maas, Utz (1999)

Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Pinker, Steven (2000)

Wörter und Regeln. Heidelberg, Berlin: Spektrum

PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001)

PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Röber-Siekmeyer, Christa (2001)

Der Mythos der Lauttreue. In: Grundschule, H. 6, S. 40-42

Röber-Siekmeyer, Christa (2002a)

Wozu dienen Buchstaben beim Lesen- und Schreibenlernen? Eine nicht provokative Frage. In: Grömminger, Arnold (Hrsg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt/M., Berlin: Lang

Röber-Siekmeyer, Christa (2002b)

Phonologisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern im Schriftanfang. In: Tophinke, Doris / Röber-Siekmeyer, Christa: Schärfungsschreibung im Fokus. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Röber-Siekmeyer, Christa / Pfisterer, Katja (1998)

Silbenorientiertes Arbeiten mit einem lesechwachen Zweitklässler. In: Weingarten, Rüdiger / Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 36-61

Röber-Siekmeyer, Christa / Noack, Christina / Eckert, Thomas / Dongus, Mareike (2002)

Entwicklung eines linguistisch orientierten Rechtschreibkonzeptes für alemannisch sprechende HauptschülerInnen. Zwischenbericht. PH Freiburg: Unveröffentlichtes Manuskript

Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1995)

Lesen im Medienzeitalter: biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa

Stephani, Heinrich (1814)

Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lese-Methode. Erlangen: Johann Jakob Palm

Wygotski, Lew S. (1991)

Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer

Angaben zur Autorin:

Röber-Siekmeyer, Christa, Prof. Dr., Lehrerin, Seminarleiterin, Kursleiterin in der Lehrerfortbildung, seit 1990 in der Lehrerausbildung tätig; Schwerpunkte: Schrift-/Orthographieerwerb in der Grund- und Hauptschule, Schriftspracherwerb bei Kindern aus Zuwandererfamilien.