

## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

In den verschiedenen Theorien zur Erklärung und Analyse des Lese- und Schreibprozesses wird immer wieder auf drei Ebenen Bezug genommen:

1. die Ebene der Worterkennung und Wortschreibung
2. die Ebene der syntaktischen und semantischen Rezeption von Wortfolgen auf Satz- und Textebene und die Produktion von orthographisch korrekten Schreibungen.
3. die Ebene der Makrostruktur von Texten, die sich dem Leser nur erschließt, wenn er formale und inhaltliche Strukturen sowie den ggf. vorhandenen verborgenen Gehalt (latente Sinnstrukturen) eines Textes erfassen kann bzw. – bezogen auf den Schreibprozess – in der Lage ist, einen kohärenten, adressaten- und situationsangemessenen Text zu produzieren.

In der wissenschaftlichen Diskussion besteht allerdings kein Konsens darüber, welche Ebenen im Anfangsunterricht angesprochen und welches Fähigkeitsniveau jeweils erwartet werden sollte: Gehört es zur Zielstellung des Anfangsunterrichts orthographisch korrektes Schreiben einzuüben? Welche Bedeutung kommt der Produktion von Texten zu? Gehört das Textschreiben nicht in einen „Aufsatzunterricht“ ab der 3. Klasse? Reicht das Lesen von selbst produzierten Texten und Gebrauchstexten oder können von Anfang an, literarische Texte in ihrer Struktur analysiert werden, um auch nicht unmittelbar zugängliche Sinnstrukturen zu erarbeiten? Diese Fragen gehören zu den Kernpunkten didaktischer Auseinandersetzung und bedürfen eines forschungsba- sierten Grundwissens, um sie angemessen beantworten zu können.

Die hierzu notwendigen theoretischen Kenntnisse werden in diesem Kapitel so aufbereitet, dass gleichzeitig eine diagnostische Perspektive auf das Lernen der Kinder im Anfangsunterricht aufgearbeitet werden kann. Durch die Beschreibung der unterschiedlichen Teilprozesse und Entwicklungsstufen, die für einen gehängenden Schriftspracherwerb notwendig sind, sollen die Schwierigkeiten besser verstehbar werden, die Kinder im Schriftspracherwerb meistern müssen.

Ausgangspunkt der Überlegungen sind Modellannahmen über unterschiedliche Zugangsweisen von Lesanfängern im Gegensatz zu erfahrenen Lesern in Bezug auf die Worterfassung (vgl. 2.1) sowie analogen Unterschieden im den Rechtschreibstrategien (vgl. 2.4). Theoretischer Bezugspunkt sind dabei

## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

die Zwei-Wege-Modelle des Lese- und Rechtschreibprozesses. Unter dieser Perspektive ist es auch möglich, den Prozess des Lesens sehr differenziert zu beschreiben, so dass Lernprobleme einzelnen Phasen des Leseprozesses zugeordnet werden können.

Um die didaktischen Kontroversen nachvollziehen zu können, die bis heute die grundschulpädagogische Auseinandersetzung über die Methoden des Schriftspracherwerbs bestimmen, ist es unumgänglich, das theoretische Konzept eines stufenförmigen Aufbaus von Lese- und Rechtschreibkompetenz zu kennen. Mit diesen Entwicklungsmodellen für Lesen und Schreiben verbindet sich ein förderdiagnostischer Anspruch, denn wenn eine Lehrkraft in der Lage ist, Lese- und Rechtschreibfehler richtig zu interpretieren, dann kann sie auch das jeweils „entwicklungsgemäße“ Lernangebot machen. So schön dieser Gedanke einer 1:1-Entsprechung von Diagnose und Förderung klingt, er ist nicht unumstritten, denn lässt sich aus einem „Fehler“ direkt auf die dahinter liegende Ursache schließen? Sind Fehler überhaupt Ausdruck einer bestimmten Entwicklungsstufe oder können sie nicht sehr unterschiedliche Ursachen haben? Welche Struktur haben überhaupt die sogenannten Entwicklungsstufen? Sind sie linear-hierarchisch aufgebaut, so dass eine Stufe erst abgeschlossen sein muss, um in die nächste einreten zu können oder werden Stufen parallel durchlaufen? Diese kritischen Fragen an eine Schriftsprachdidaktik, die sich als kindgemäß versteht, da sie sich an quasi natürlichen Entwicklungsstufen orientiert, werden abschließend skizziert.

### 2.1 Zwei-Wege-Modelle des Wortlesens

Anglo-amerikanische Studien haben sich mit dem Vergleich der Leseleistungen von guten und schlechten Lesern beschäftigt (z. B. Cromer 1970, Guherie 1973). Dabei sind auf der Grundlage von informationstheoretischen Modellen die kognitiven Prozesse beschrieben worden, die beim Worterkennen ablaufen.

Ergebnis dieser Forschungsrichtung ist zunächst einmal die Annahme von Einheiten, die speziell für die Verarbeitung von Schrift ausgebildet sind (vgl. Seidenberg/McClelland 1989). So verfügen geübte Leser über ein „mentales Lexikon“, aus dem wortspezifische Informationen unmittelbar abgerufen werden können. Diese Strategie der Verarbeitung von Lesematerial wird als „top-down“-Prozess bezeichnet (Morton 1969), indem ein direkter Zugriff auf alle relevanten Informationen wie Schreibweise, Aussprache und Bedeutung eines Wortes besteht. Die wissenschaftlichen top-down-Lesemodelle (z. B. Goodman 1967) weisen der Sinnerwartung beim Lesen für die Entschlüsselung von Wortbedeutungen größte Bedeutung zu. Das sinnerrfassende Lesen, das auch



## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

als „Dekodieren“ bezeichnet wird, setzt eine visuelle Analyse des gedruckten Wortes voraus. Erleichtert wird dieser Prozess, wenn der Leser aufgrund seiner Lesefahrung bereits über Sequenzierungsstrategien der Wortfassung verfügt bzw. ganze Wortmuster abgespeichert hat. Die typischen schriftsprachlichen Gliederungseinheiten wie Silben, Morpheme, Endungen und Signalgruppen<sup>1</sup> werden als Basis für den Identifikationsprozess von Wörtern gesehen, aber eben auch Wörter selbst, die bei zunehmender Lesefahrung abgespeichert und unmittelbar gewusst werden.

Als überholt gilt allerdings die Annahme, dass Wörter als ganzheitliche visuelle Gestalt, sozusagen als „Wortbild“, gespeichert würden. Wörter werden offensichtlich ganz unabhängig von ihrer konkreten optischen bzw. typographischen Form erkannt (vgl. Rayner/Pollatsek 1989). Der geübte Leser verfügt über ein „inneres Lexikon“, das nicht visuell, sondern *kognitiv gesteuert* ist, aus dem die korrekte Wortbedeutung selbst dann abrufbar ist, wenn die optische Repräsentation fehlerhaft ist. Denn natürlich können wir Texte mit Tippfehlern richtig lesen. Insofern können Leseanfänger auch Wörter entziffern, deren Buchstabenbestand sie noch nicht vollständig kennen.<sup>2</sup>

Das innere Lexikon ermöglicht zugleich den Zugriff auf weitere Informationen wie Aussprache und Funktion des Wortes im Satzkontext (vgl. Morton 1969). Der Hinweis auf die kognitive Steuerung des inneren Lexikons ist insofern bedeutsam, als dass damit die Sinnlosigkeit mancher Lesesituationen offensichtlich ist: Kinder, die halb auswendig gelernte Sätze „lesen“, können heraus nichts für den Aufbau eines inneren Lexikons lernen. Hierzu muss das Einzelwort auch als solches bewusst wahrgenommen und mit der entsprechenden Bedeutung belegt sein, damit es als visuell-semantisch-phonologischer Code abgespeichert werden kann. Christine Mann u.a. (2001) haben diesen Vorgang als „Speicherung von übergeordneten Sprech-Schreibmustern“ beschrieben. Dieser unmittelbare Zugriff auf ein inneres Lexikon gilt als der „direkte“ Weg in dem Zwei-Wege-Modell des Worterkennens (Dual-Route-Modell nach Coltheart 1978).

Daneben besteht eine zweite Zugriffsmöglichkeit auf das zu lesende Wort: die „bottom-up“-Strategie<sup>3</sup> (McClelland/Rummelhart 1981). Dieser Weg, der typisch ist für den Leseanfänger, besteht darin, ein Wort auf der Ebene der optisch wahrgenommenen Buchstaben sukzessive zu entschlüsseln, zu „rekodieren“, indem eine Graphem-Phonem-Zuordnung erfolgt, die zur Wahrnehmung

1 Als „Signalgruppen“ werden visuell hervorsteckende längere Buchstabenkombinationen bezeichnet, z.B. das „elle“ in „Welle“ oder „Delle“, das „utter“ in „Mutter“ oder „Futter“.

2 Diese Feststellung ist unmittelbar praktisch relevant, weil sich hieraus Konsequenzen für die Wortauswahl ergeben, die man Leseanfängern „zunütern“ kann.

## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

von Buchstaben bis zur Worterkennung führt. Es gibt auch Hinweise darauf, dass es neben der phonologischen Rekodierung über die Graphem-Phonem-Korrespondenzen noch einen zweiten Rekodierungszugang über die Silbenstruktur von Wörtern gibt (Patterson/Morton 1985).

Zunächst wurden beide Wege, der direkt-lexikalische und der indirekt-phonologische, als voneinander unabhängige betrachtet. Das heutige Verständnis des Zwei-Wege-Modells der Worterkennung geht aber von der *Interaktion* bei der Zugriffsweisen aus: Jedes Mal, wenn eine Buchstabenkombination einem Teil eines realen Wortes entspricht, werden bereits lexikalische Einträge aktiviert, die zu einer Vermutung über die Wortbedeutung führen. „Lesefehler“ bzw. „Vertesungen“ lassen sich so dadurch erklären, dass hier zu schnell auf die Aktivierung eines lexikalischen Eintrags reagiert wurde, der im Anschluss an eine Buchstabensequenz quasi automatisch produziert wurde. Die dichte Interaktion beider Routen funktioniert aber beim Leseanfänger noch nicht. Er ist auf den indirekten Weg angewiesen und erst mit zeitlicher Verzögerung gelingt die Integration der lexikalischen Route.

Der Ablauf dieses Lernprozesses lässt sich bei Leseanfängern sehr schön beobachten: Sie beginnen das Erlernen eines Wortes, indem sie halblaut Buchstaben für Buchstaben, besser gesagt, Laut für Laut aneinander reihen, aber erkennbar noch keine Vorstellung davon haben, wie das Wort heißen könnte. Es erfolgen nicht selten mehrere Anläufe mit „Probartikulationen“, die aber kein sinnvolles Wort ergeben. Bei gelingenden Leseversuchen kommt dann aber plötzlich doch das korrekte Aussprechen eines sinnvollen Wortes, das offensichtlich auch verstanden wurde, d.h. das Kind hatte das Zielwort bereits in seinem Wortschatz und hat es jetzt wiedererkannt.

Scheerer-Neumann hat bereits in den 1980er Jahren das Zwei-Wege-Modell des Worterkennens in folgender Form in die grundschulpädagogische Diskussion eingebracht (Abb. 1).

Zentraler Gedanke des Zwei-Wege-Modells ist die Annahme eines „inneren Lexikons“, das in der „visuellen Analyse“ des gedruckten Wortes sofort aktiviert wird (top-down). Der indirekte Weg der visuellen Analyse führt demgegenüber über Graphem-Phonem-Korrespondenzen oder Silbenstrukturen zur Wortsynthese (bottom-up). Ob ein Leser eine top-down oder bottom-up-Strategie anwendet, ist auch von der Leseaufgabe abhängig: Selbst der geübte Leser wird ihm unbekannt, lange Wörter nicht auf „einen Blick“ erschließen können, sondern auf eine phonologische Rekodierung zurückgreifen müssen, um zu einer korrekten Aussprache von irregulären Wörtern kommen zu können. Andererseits gibt es selbst im Deutschen und der relativen Regelhaftigkeit der Graphem-Phonem-Zuordnung Wörter, die über eine ausschließlich phonologisch orientierte Entschlüsselungsstrategie schwer zu erschließen sind. Au-



## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Berdem nutzt der geübte Leser den Satzkontext. In der Forschung ist man deshalb auch der Frage nachgegangen, ob Wörter, die im Satzkontext angeboten werden, schneller gelesen werden können als isoliert angebotene Wörter. Dabei zeigte sich, dass eine Unterstützung der Wortidentifikation in der Tat dann eintrat, wenn auf Grund eines starken Kontexteinflusses die Worterwartung hoch war und gleichzeitig auch eine hohe Wortähnlichkeit vorlag (Forschungsüberblick bei Ferstl/Flores d'Arcais 1999). Der Lesevorgang ist damit nicht nur von Bottom-up-Prozessen, der basalen Informationsverarbeitung auf der Wortebene, bestimmt, sondern die höheren Verarbeitungsebenen der Worterkennung werden durch Wortbedeutung („Wortüberlegenheitseffekt“<sup>5</sup>) und Satzkontext ebenfalls beeinflusst (Top-Down-Prozesse).<sup>4</sup>

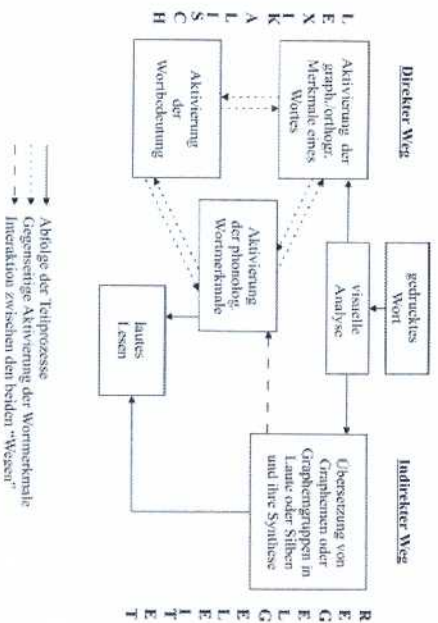


Abbildung 1: Zwei-Wege-Modell des Wortlesens (Scheerer-Neumann 1989, S. 15)

- Von einem „Wortüberlegenheitseffekt“ spricht man, weil sinnvolle Wörter schneller erkannt werden als sogenannte Pseudowörter, d.h. Wörter, die es nicht wirklich gibt, die aber in ihrer Struktur Buchstabenfolgen aufweisen, die für deutsche Wörter typisch sind und daher auch korrekt gelesen werden können, z.B. „gerwofen“.
- Diese Differenzierung wird auch verwendet, um Lesestörungen als Oberflächen- oder Tiefendyslexie zu klassifizieren: Bei einer Oberflächendyslexie gelingt die Zuordnung von Buchstaben und Lauten, nicht aber das Lesen von Wörtern, d.h. die nicht-lexikalische Verarbeitung ist weitgehend unbeeinträchtigt. Gestört ist das Wortsinverständnis. Bei einer Tiefendyslexie werden semantisch ähnliche Wörter produziert, d.h. es kommt zu Lesefehlern, die in der lexikalischen Ersetzung von Wörtern (z. B. Strumpf durch Socke) bestehen.

## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

### 2.2 Schwierigkeiten auf den verschiedenen Ebenen des Leseprozesses

Für den Leseanfänger ergeben sich auf allen Ebenen des Leseprozesses weitere Bedingungen für gelingende Leseprozesse, die in den Informationsverarbeitungsmodellen nicht beachtet werden. Dieses Bedingungsgefüge soll hier entwickelt werden, um damit ein erstes Grobraster für die Wahrnehmung von Leseschwierigkeiten zu haben.

#### 2.2.1 Die erste Ebene des Leseprozesses

Man weiß heute, dass sich bereits auf der ersten Ebene des Leseprozesses Differenzen der Lernentwicklung zwischen guten und schwachen Lesern zeigen. Natürlich sind die Leistungen der schwachen Leser von Anfang an geringer, sie starten nicht selten, ohne einen Buchstaben zu kennen und ihre Lernentwicklung verläuft langsamer. Es ist aber nicht nur die Lernentwicklung insgesamt, die langsamer verläuft, sondern der Vollzug des basalen „Erlesens“ ist langsamer, d.h. die Kinder brauchen schlicht mehr Zeit, um die Graphem-Phonem-Zuordnung zu leisten oder auch Silben zu einem Wort zusammenzufügen und sinnfässend zu lesen. Darüber hinaus kann man auch qualitative Differenzen zu den Aneignungsstrategien guter Leser ausmachen. Empirische Untersuchungen, in denen man das Lesen schwacher und guter Leser mit gleichem Lesentwicklungsstand<sup>5</sup> verglichen hat, haben gezeigt, dass die Lesentwicklung nicht durch einen linearen, parallelen Anstieg von Fertigkeiten in verschiedenen Teilbereichen des Lesens gekennzeichnet ist. Es lassen sich vielmehr typische Unterschiede in den einzelnen Phasen des Leseprozesses ausmachen. So richten schwache Leser zu Beginn des Lesenslernens ihre Aufmerksamkeit vornehmlich<sup>6</sup> auf einzelne Buchstaben und beachten das Wort als Ganzes nicht (May 1986). Schwache Leser haben vermehrt Probleme in der Aneignung der Phonem-Graphem-Zuordnung und auch in den notwendigen Syntheseleistungen, die zur Worterkennung notwendig sind.

- Man hat den Lesevorgang von lesehchwachen Kindern mit jenem jüngerer, durchschnittlicher Leser verglichen, wobei im Hinblick auf die Leseleistung beide Gruppen sich nicht unterscheiden. Dann wurde kontrolliert, mit welchen Zugangsweisen beide Gruppen ihren Leseprozess gestalten und welche Fortschritte sie jeweils erzielen.
- Mit dieser Argumentation wird die Position vertreten, dass es keine 1:1-Beziehung zwischen Lehren und Lernen gibt. Eine Leselernmethode schlägt sich nicht unmittelbar in den Zugangsweisen der Kinder nieder (vgl. Dehn 1998, S. 47), so dass es legitim erscheint, die festgestellten Differenzen in den Zugangsweisen guter und schwacher Leser nicht als Ergebnis der jeweils praktizierten Leselernmethode zu sehen, sondern als Hinweis auf unterschiedliche Strategien von Kindern.



Nicht alle Kinder, die zu Beginn Probleme haben, das Lesen zu lernen, werden auch längerfristig zu schwachen Lesern. Ein praktischer Richtwert ist hier eine 3-Monatsmarke: Lesanfänger, die innerhalb der ersten 2-3 Monate Lesunterricht, die Lesesynthese verstehen, nehmen in der Regel eine problemlose weitere Lernentwicklung, wohingegen Lesanfänger, die auch am Ende des ersten Schuljahres unbekannte Wörter noch nicht ohne fremde Hilfestellung erlesen können, nachhaltig in ihrer weiteren Lesentwicklung gefährdet sind (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995). Bei diesen Schülerinnen und Schülern werden in den ersten Monaten schon Behaltensprobleme deutlich, d.h. sie können sich bereits die ersten 6-8 Buchstaben nicht merken und speichern auch die im Unterricht häufig gelesenen Wörter nicht fehlerfrei ab (Klicpera u.a. 2010, S. 139). Die Schwierigkeiten der phonologischen Rekodierung von Wörtern scheinen ein persistierendes Merkmal leschwacher Kinder zu sein.

Jeder Lesanfänger ist auf das *laute* Lesen angewiesen, denn nur so kann er seine Artikulation abhören und zu Sinnhypothesen über das erlesene Wort kommen. Damit ist nicht das „Vorlesen“ vor der Klasse gemeint, sondern das (halb)laute Vorsprechen „vor sich selbst“, d.h. der Lesanfänger muss hören können, was er liest. Leises Lesen ist erst dem geübten Leser möglich, der Lesen als ein „inneres Sprechen“ vollziehen kann. Bei vielen Kindern ist ein sukzessives „Leiser-Werden“ beobachtbar, indem es allmählich zu einer Phase der nahezu lautlosen Lippenbewegungen kommt, d.h. motorisch wird immer noch artikuliert bevor das Lesen komplett „in den Kopf“ wandert.

Lesen gelingt nicht auf Anhieb richtig, sondern braucht dementsprechend ein artikulatorisches und auch gedankliches Probiervverhalten, das nicht als Fehler zu unterbinden ist. Insofern ist auch das Vorlesen von bekannten Texten problematisch. Kinder lesen die Texte scheinbar richtig, aber sie haben sie nur auswendig gelernt. Besonders ehrgeizige Mütter muss man hier rechtzeitig ausbremsen, damit die Kinder nicht zu früh zum „schönen Vorlesen“ auswendig gelernter Texte angehalten werden. Lesefehler sind geradezu ein Indikator für „rechtes“ Lesen. Entscheidend ist die Würdigung des Korrekturverhaltens, die Kinder gegenüber ihren eigenen Lesefehlern einnehmen. Vorlesen vor der Klasse sollten Kinder nur dann, wenn sie es auch selbst wollen und den Text vorher hinreichend üben konnten.

Unterschiede zwischen guten und schwachen Lesanfängern sind nicht nur lesetechnisch bedingt: Die von schwachen Lesanfängern produzierten Wortvorformen haben häufig weniger Ähnlichkeit mit dem Zielwort als die der guten Lesanfänger und ihr Korrekturverhalten zeigt insbesondere Probleme der Vernetzung von Rekodier- und Dekodierstrategien, d.h. die Verbindung von wortanalytischen Prozessen zu semantisch-syntaktischen Informationen ist

erschwert. Wie das in der Praxis aussieht, hat Dehn (2010, S. 116) an einem Beispiel sehr schön verdeutlicht:<sup>7</sup>

→ Beispiel für Leseschwierigkeiten

Olaf hat ein altes Auto.

Im Januar von Klasse 1 soll Daniel diesen Satz lesen. Der Satz steht unter einem Bild, auf dem ein altes Auto und mehrere Personen zu sehen sind. Neben dem Bild steht das Wort „alt“. Das hat Daniel bereits gelesen. Das war nicht schwer für ihn.

Im Satz aber stockt er bei diesem Wort.

1. a:l:n
2. a:l
3. alt-es
4. alz:e
5. a:l
6. alle
7. alt
8. alt
9. e
10. alde
11. alz

Daniel braucht dann noch mehrere Schritte, bis er das Wort erliest. Er kommt erst zur richtigen Lösung, nachdem er zum Bild fabuliert hat.

- 0a, das sieht aus, als ob sie 'ne Panne hat ...
- Wenn die nicht bei der Tankstelle wären ...
12. a:l - e:s
13. altes
14. altes? ...
15. Olaf hat ein
16. l, la, altes, altes
17. Olaf hat ein altes Auto

<sup>7</sup> Zur ausführlichen Analyse weiterer Lesbeispiele aus dem Unterricht in der ersten Klasse vgl. Dehn/Hütts-Graff (2006).



Der Lesanfänger im obigen Beispiel, Daniel, kennt alle Buchstaben und er verfügt auch über den lexikalischen Eintrag von „alt“, denn er kann in der bildlich gestützten Lesevorlage das Wort semantisch korrekt entschlüsseln. Trotzdem dauert das Erlesen des Satzes „Olaf hat ein altes Auto“ lange. Daniel stolpert immer wieder über das Wort „altes“. Diese Schwierigkeit kann man als mangelnde Strukturierungskompetenz auf der Wortebene interpretieren, denn die Grundform „alt“ wird zwar korrekt gelesen, die Synthese zu „altes“ gelingt nicht. Die kognitive Flexibilität, die nötig wäre, um das Erkennen der Silbe „alt“ umzustrukturieren in ein Lesen des zweisilbigen Wortes „altes“ mit dem Silbenschritt vor dem „t“, fällt schwer. Durch diese „Verfremdung“ des Wortes „alt“ wird auch der lexikalische Eintrag „vergessen“, die Wortsimmerwartung wird gestört und die Suche nach lexikalischen Einträgen scheint sich immer mehr vom Satzkontext zu entfernen. So werden Wörter wie „alle“, „alzt“ oder auch Pseudowörter wie „alde“ probiert.

Während gute Lesanfänger produktiv mit ihren Lesefehlern umgehen können, indem ihre Modifikationen der Wortvorform zu einer schrittweisen Annäherung an das Zielwort führen, entfernen sich die schwachen Lesanfänger mit ihrem Korrekturverhalten weiter von ihrem Ziel bzw. machen weite Umwege. Sie verfahren nicht stringent im Gegenteil: Die Wiederholung von Probeartikulationen führt teilweise zu völlig unsinnigen Wortbildungen. Die für ein Gelingen des Leseprozesses notwendige Aufmerksamkeitslatenz auf den Kontext scheint ausgeblendet zu werden. Auch Hilfestellungen durch die Lehrerin können vielfach nicht konstruktiv aufgegriffen werden, was auf einen Mangel an Flexibilität weist (Dehn 1994, S. 34). Der schwache Lesanfänger verharnt nicht selten in der einmal gewählten Entschlüsselungsstrategie, vernachlässigt die *Kombination* von phonologischen, semantischen und syntaktischen Teilaspekten der Wortkonstruktion und resigniert, wenn seine Bemühungen erfolglos bleiben.

Peter May (1986) hat diesen Vorgang eingehend mit Kategorien des Problemlösens analysiert. Dieser Interpretation folgend, entwickelt sich für den schwachen Lesanfänger die Lesesituation zu einer Problemsituation, in der negative Emotionen wie Ärger, Angst oder Depression entstehen, die ihrerseits eine Umschaltung des Verhaltens auf Schnelligkeit bewirken. Begünstigt wird diese Reaktion durch ein ungeduldiges Verhalten der Lehrerin oder der Eltern. Unter diesem Druck gibt es dann nur noch drei Reaktionsmuster:

#### → Beispiele für Problemlösestrategien

1. *Resignation*: Das Kind beendet die Situation dadurch, dass es gar nichts mehr sagt bzw. darauf wartet, dass ihm das Wort vorgesagt wird.
2. *Ausweichmanöver*: Das Kind entzieht sich dem Problemdruck, indem es anfängt zu raten (Ganzwort-Raten).
3. *Kompensationsstrategien*: Das Kind beginnt, sich auf andere situative Elemente zu beziehen und sich durch Ersatzhandlungen der Anforderungssituation zu entziehen (Clownerien, Erzählen von anderen Dingen etc.).

Rekodieren von Wörtern mit richtiger Aussprache des Geschriebenen ist im Sinne einer nur lesetechnischen Übersetzungsleistung möglich, ohne das Ausgesprochene zu verstehen. Dieses Phänomen eines formal-technisch korrekten Lesens ohne Wortsinneverstehen, kann nur entdeckt werden, wenn man von Anfang an auf eine Kontrolle der Sinnerrfassung achtet. Nachfragen zur Bedeutung von Wörtern und Texten, zum Umschreiben des Gelesenen „mit eigenen Worten“ sollten also selbstverständlich sein.

Schwachen Lesern fällt die Sinnentnahme vielfach auch deshalb schwer, weil es ihnen nicht gelingt, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren. Lesen verlangt nicht nur „Daueraufmerksamkeit“ auf den zu lesenden Text, sondern auch einen Arbeitsspeicher für verbale Informationen. Diese Gedächtnisleistungen eines verbalen Kurzzeitgedächtnisses sind notwendig, um die visuellen und phonologischen Informationen, die im Prozess des langsamen „Erlesens“ anfallen, sozusagen zwischenspeichern zu können.

#### 2.2.2 Die zweite Ebene des Leseprozesses

Auf der zweiten Ebene des Leseprozesses ist der Zugriff auf ein „inneres Lexikon“ entscheidend. Damit stellt sich die Frage, ob bzw. wie eigentlich schwache Leser auf ein „inneres Lexikon“ zugreifen können.

Der *Aufbau eines Sichtwortschatzes* gelingt schwachen Lesern nur zögernd, was sich darin zeigt, dass auch häufige bzw. kurze Wörter immer wieder mühselig laut für Laut synthetisiert werden. Schlecht lesende Kinder lassen sich auch durch leichte Veränderungen der Wortgestalt irritieren wie das obige Beispiel des Lesanfängers Daniel gezeigt hat.

Während gut lesende Kinder im Aufbau ihres inneren Lexikons zugleich auf orthographische Regularitäten achten, scheinen leseschwache Kinder sich eher auf irrelevante Oberflächinformationen zu stützen. Die Strategien der



Codierung des Lexikons sind damit weniger effizient für die Aneignung der Schriftsprache. Dies zeigt sich insbesondere auch in der Dekodierung längerer Wörter, in denen aufgrund fehlender Segmentierungsstrategien Leseprobleme vermehrt auftreten. Es liegt also kein visuelles Wahrnehmungsdefizit zugrunde, sondern ein kognitives Strategiedefizit, indem die Redundanzen, die unsere Sprache aufweist, die immer wiederkehrenden Silben, Morpheme, Signalgruppen etc. nicht als Organisationsprinzip der Codierung aufgegriffen werden. Grissmann (1996, S. 33) hat Leseschwächen deshalb als „Redundanz- ausnutzungsschwäche“ bezeichnet, die er auf allen Ebenen des Leseprozesses feststellt.

Wegen dieser fehlenden Sensitivität für Wortbildungsregeln ist die Lesestrategie schwacher Leser vermehrt an der Ausnutzung eines direkten Zugriffs auf das „innere Lexikon“ orientiert. Die Leseleistung leseschwacher und guter Leser unterscheidet sich dann weniger, wenn es sich um häufige Wörter handelt. Schwache Leser sind auf die Vertrautheit mit den zu lesenden Wörtern und damit auf die Einsatzmöglichkeiten ihres inneren Lexikons ungleich mehr angewiesen als gute Leser.<sup>9</sup>

Christine Mann u.a. (2001) geben wichtige Hinweise darauf, wie schwachen Leseanfängern geholfen werden kann, einen Stichwortschatz aufzubauen. Sie empfiehlt zunächst die Erarbeitung eines beschränkten Buchstabenbestandes. Konkret: nur sieben bis acht Buchstaben, um damit solange zu üben, bis das Kind die Lesesynthese vollziehen kann. Eine Anhäufung von Buchstabenkenntnissen ist zu vermeiden, da ohne Lesesynthese die Speicherung eines visuell-*semantisch*-phonologischen Codes nicht möglich ist. Damit würde die Basisvoraussetzung für den Aufbau eines „inneren Lexikons“ fehlen.

Solange ein Kind nur einzelne Buchstaben unverbunden nebeneinander steht und nicht mental verbinden kann, gibt es auch keinen Speichereffekt für ein „inneres Lexikon“. Genau diese semantische Steuerungskapazität fehlt aber einem Kind, das die Lesesynthese noch nicht beherrscht für die Organisation

8 Selbst ältere leseschwache Kinder haben Schwierigkeiten beim Erkennen der Silbenstruktur (vgl. Scheerer-Neumann u.a. 1978). Dementsprechend beginnen viele Trainingsprogramme für leseschwache Kinder mit einer Einführung in die Silbenstruktur der deutschen Schriftsprache, wie z.B. die Förderkonzepte von Kossov (1972), Reutter-Liehr (2001) oder Scheerer-Neumann (1988).

9 Diese unterschiedliche Dominanz von top-down- und bottom-up-Strategien wird durch die Untersuchungen der Leseleistung bei Pseudowörtern deutlich. Gerade beim Lesen sinnloser Buchstabenfolgen (= Pseudowörter) zeigen leseschwache Kinder besondere Schwierigkeiten. Diese spezifischen Probleme lassen sich dadurch erklären, dass bei diesen Wörtern ein Zugriff auf mentale lexikalische Einträge nicht möglich und ein Lesen nur über das phonologische Rekodieren leistbar ist.

seiner Erfahrung. Es sieht nur die einzelnen Buchstaben und nicht das Wort. Insofern macht es auch keinen Sinn, weitere Buchstaben anzubieten, bevor das Kind nicht sinnerfassend liest. Erst wenn die kognitive Klammer, die Wortbedeutung parallel abspeicherbar ist, kann das erlesene Wort zum Aufbau des „inneren Lexikons“ beitragen. Diese Erkenntnisse haben unmittelbar Eingang gefunden in Fibel-Lehrkonzepte, die mit einem „Schlüsselwortverfahren“ das Leseprinzip vermitteln, d.h. hier wird bewusst auf den ersten Fibelseiten mit einem geringen Buchstabenbestand und nur wenigen Wörtern gearbeitet (vgl. ausführlich 8.2.1). Grundgedanke ist dabei, dass an diesen „Schlüsselwörtern“ zunächst das Leseprinzip erlernt wird, bevor weitere Buchstaben eingeführt werden. Die Kinder sollen damit von Anfang an nicht nur ein lesetechnisches Prinzip erlernen, Analyse und Synthese von Wörtern, sondern zugleich das erlernen, was sie letztlich zu schnellen Lesern machen wird, das „innere Lexikon“.

### 2.2.3 Die dritte Ebene des Leseprozesses

Das Verstehen von Sinnzusammenhängen auf Satz- und Textebene, und damit die dritte Ebene des Leseprozesses, ist im Kontext des Schriftspracherwerbs bisher weniger zum Thema gemacht worden. Grund dafür ist, dass leseschwache Kinder nicht primär Verstehensprobleme auf der Textebene haben. Im Gegenteil: Die Ausnutzung des Satzkontextes ist häufig eine Ausweichstrategie, die benutzt wird, wenn die Einzelwortdekodierung zu lange dauert. Positiv formuliert kann man aber auch sagen: *Schlecht lesenden Kindern wird durch den Kontext relativ stärker geholfen*. Denn je stärker die Vorhersagbarkeit bestimmter Wortfolgen ist, umso größer ist der Leistungszuwachs der leseschwachen Kinder. Gerade für diese Kinder ist daher ein gut verständlicher und auch subjektiv bedeutsamer Inhalt von Lesetexten von besonderer Bedeutung.

Zum Verstehen der Bedeutung eines Satzes reicht die Beherrschung der Lesetechnik nicht aus. Ein Zugriff auf den Wortsinn setzt zumindest ein Hörverständnis des gesprochenen Wortes voraus. Der *Wortschatz* eines Kindes ist entscheidend für sein Leseverständnis und erweist sich im Verlauf der Grundschule immer mehr als ein zentraler Aspekt des Unterschieds zwischen guten und schwachen Lesern (vgl. Seigneuric/Ehrlich 2005).

Um Informationen aus Sätzen zu ermitteln, sind zudem grammatische Kenntnisse notwendig. Im Satzkontext müssen Wortfolgen auf der Grundlage semantischer Relationen aufeinander bezogen und zu sogenannten Prädiikat-Argument-Strukturen integriert werden (vgl. Richter/Christmann 2002, S. 29). Bei einfachen Sätzen orientiert sich der Leser dabei an der Abfolge der Inhaltswörter im Satz. Nach interaktionistischer Auffassung wird die syntaktische Analyse dabei vom semantischen und pragmatischen Kontext, aber



auch dem gegenstandsbezogenen *Vorwissen* bestimmt. Das Leseverständnis ist dementsprechend mit zunehmendem Alter in hohem Maße von leseunspezifischen kognitiven Leistungen abhängig. Dazu kommen mit zunehmender Komplexität der Lesetexte kognitiv-linguistische Kenntnisse, da Informationen auf Satz-, Abschnitts- und Textebene miteinander und mit dem eigenen Vorwissen in Beziehung gesetzt werden müssen. Die Mikro- und Makrostruktur eines Textes muss erarbeitet werden, um einen Text insgesamt verstehen zu können. In schriftlichen Texten wird anders als in mündlichen nicht alles „gesagt“, was man wissen muss. Im Unterschied zur mündlichen Kommunikation, in der z.B. aus Mimik, Gestik und gemeinsam geteiltem Handlungskontext Vieles sich erschließt, sind schriftliche Texte sprachlich „verdichtet“. Kohäsive Mittel werden eingesetzt, um Beziehungen zwischen Sätzen herzustellen, z.B. durch Konjunktionen, die unterschiedliche temporale oder kausale Beziehungen zum Ausstruck bringen.

Ein Verstehen auf der Textebene setzt die Fähigkeit zur Inferenzbildung voraus, d.h. implizite, verborgene Informationen müssen erkannt werden, um Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ziehen zu können. Während es zu Beginn des Lesernerns stärker die phonologischen Fähigkeiten und die Geschwindigkeit des Worterkennens sind, die die Leseleistung beeinflussen, wenden mit zunehmender Komplexität der Texte die syntaktischen und grammatrischen Kompetenzen der Leser entscheidend (Catts u.a. 2006).

Da die Textstrukturen in der Erwerbsphase der Schriftsprache aber relativ einfach strukturiert sind und in der Regel unter den mündlichen Sprachkompetenzen der Kinder liegen, scheinen Probleme auf dieser Ebene des Leseprozesses noch nicht aufzutreten. Manche Verlesungen erweisen sich sogar als unbedeutend für das Sinnverständnis des Satzes.

Obwohl es sicher wichtig ist, das Textverständnis von Kindern zu beachten, so stellt sich doch die Frage, wie eigentlich mit jenen Verlesungen umzugehen ist, die an der Bedeutung der Sätze wenig ändern. Dehn plädiert dafür, derartige Lesefehler zunächst zu ignorieren: Wenn ein Kind z.B. „Koffe“ statt „Geäck“ liest, muss das nicht unbedingt korrigiert werden (Dehn 2010, S. 117).

Gute und schwache Leser unterscheiden sich auch in der Fehlerensibilität: Gute Leser merken es, wenn ein Leseergebnis semantisch und syntaktisch nicht stimmig ist und korrigieren sich selbst. Leseschwachen Kindern gelingt diese Selbstkorrektur häufig nicht. In der Interpretation dieser Schwierigkeiten ist aber nicht nur an Probleme zu denken, die durch die Spezifik der Lernaufgabe „Erwerb von Schriftlichkeit“ bedingt sind, sondern an weitere Komponenten, die das Leseverstehen beeinflussen, wie Sprachstand, allgemeine kognitive Entwicklung (Intelligenz), Gedächtnisleistungen und soziale Herkunft.

Harald Marx (2007) hat diese Rahmenbedingungen des Lesens in einem Modell berücksichtigt, das den Leseprozess selbst differenziert beschreibt. Er geht davon aus, dass neben den allgemeinen Faktoren weitere spezifische Prozesse des Rekodierens und Dekodierens und die basalen Voraussetzungen des Worterkennens, die phonologischen Fertigkeiten, Buchstabenkenntnis und „Sichtwortschatz“ (= Cipher-Bewusstheit) das Leseverstehen bestimmen. Alle diese Aspekte bedingen auch ein bestimmtes Niveau von „Hörverständnis“ auf Wort-, Satz- und Textebene (Marx/Jungmann 2000). Damit ist gemeint, dass ein Text nur dann sinntreffend gelesen werden kann, wenn Wörter und Sätze dieses Textes im Medium der Mündlichkeit verstanden würden. Eine Geschichte, die ein Kind beim Vorlesen durch einen Erwachsenen nicht versteht, wird es auch beim eigenständigen Lesen nicht verstehen. Marx hat in seinem Prozessmodell des Lesens diesem Hörverständnis eine zentrale Rolle zugewiesen<sup>10</sup> (vgl. Abb. 2).

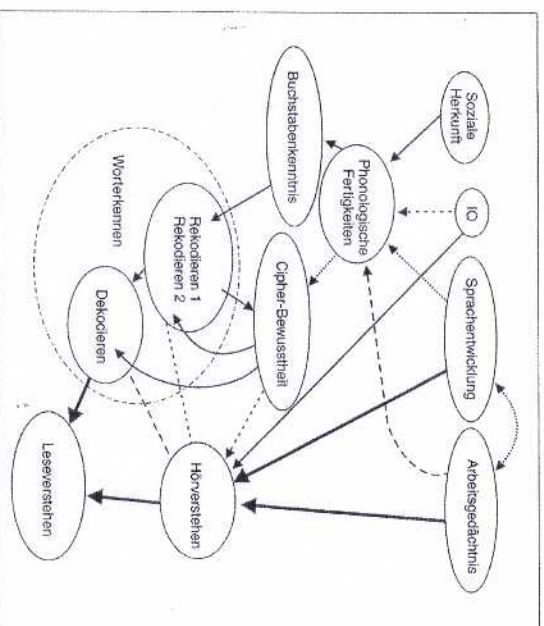


Abbildung 2: Prozessmodell des Lesens (Marx 2007, S. 115)

<sup>10</sup> Marx (2007, S. 115) beansprucht keine Vollständigkeit in der Benennung von unspezifischen Merkmalen des Leseprozesses wie soziale Herkunft, IQ, Sprachentwicklung und Arbeitsgedächtnis.



## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Es gibt gute Gründe dafür, ein beeinträchtigtes Leseverständnis als Ausdruck von Entwicklungsrückständen der mündlichen Sprache zu interpretieren, die auch unabhängig von der Lesesituation bestehen. Verständnisschwierigkeiten basieren häufig auf einem geringen Wortschatz und fehlendem *thematischem* Vorwissen. Dieses „externe Wissen“ beeinflusst unabhängig von der jeweiligen Textsorte ganz entscheidend das Textverständnis.

Ferner ist ein „Textstrukturverständnis“ hilfreich. Wenn man weiß, welche unterschiedlichen Textformate, welche formalen und inhaltlichen Muster es z.B. für die Gestaltung von Geschichten gibt, dann fällt es leichter, die Pointe einer Geschichte zu identifizieren. So weisen einige Studien darauf hin, dass Kinder mit Schwächen beim Leseverständnis auch Geschichten-Schemata seltener nutzen als gute Leser (vgl. Fitzgerald 1984, Rahman/Brisanz 1986).

Textverständnis setzt eine Verknüpfung formaler und inhaltlicher Textelemente voraus, um Textinterpretationen leisten zu können. Schwachen Lesern gelingt häufig nur ein oberflächliches, wortwörtliches Verständnis, so dass sie Probleme haben, tiefere bzw. latente Sinnstrukturen zu entdecken und Schlussfolgerungen aus dem Text zu ziehen.

Die zentralen Probleme schwacher Leser liegen aber nicht auf diesen höheren Ebenen der Textverarbeitung, sondern treten bereits in der Wortstrukturfassung auf: beim Erlernen des phonologischen Rekodierens und beim Aufbau eines inneren Lexikons.<sup>11</sup> In den meisten Fällen ist dabei das phonologische Rekodierdefizit das schwerwiegendere und das eigentlich basale Problem. Die meisten lesechwachen Kinder lernen zwar letztlich einigermassen lesen, aber es bleibt für sie ein sehr mühevoller Vorgang, der immer ein hohes Maß an Aufmerksamkeit erfordert. Dieses auch in der Alltagspraxis hervorstrichende Merkmal der älteren lesechwachen Kinder lässt sich dadurch erklären, dass ein automatisierter Leseprozess durch ein nur unzureichend ausgebildetes inneres Lexikon nachhaltig verzögert wird.

### 2.2.4 Unspezifische Teilkomponenten des Leseprozesses

In der Darstellung der verschiedenen Teilkomponenten des Lesens ist immer wieder auch von Aspekten die Rede gewesen, die den Leseprozess gleichsam situativ rahmen. Gemeint sind damit jene Fähigkeiten bzw. Kenntnisse eines Lernens, die in der konkreten Lesesituation aktiviert und auch latent aufrecht erhalten werden müssen. Im Einzelnen sind dies:

<sup>11</sup> Wohlgemerkt: Im Aufbau eines inneren Lexikons, nicht im Zugriff darauf, d.h. schwache Leser brauchen viel mehr Übung, um ihren Sichtwortschatz aufzubauen, wenn sie ihn aber haben, können sie ihn abrufen.

## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

- Interesse
- Konzentration
- heuristische Kompetenz
- Gedächtnis
- Kontrollverhalten
- externes Wissen

Diese nicht unmittelbar lese-spezifischen aber *aufgabenspezifischen* Komponenten des Leselernprozesses gilt es in der Schulpraxis zu beachten, denn ihre Wirksamkeit zeigt sich auf allen Ebenen und für alle Teilkomponenten des Leseprozesses. Folgende Hinweise sollen diese allgemeinen Voraussetzungen gelingender Lernprozesse präzisieren:

Mit „*Interesse*“ wird eine wohl selbstverständliche Voraussetzung für jeden Lernprozess benannt. Da davon ausgegangen werden kann, dass zu Beginn der Schulzeit alle Kinder hoch motiviert sind, Lesen und Schreiben zu lernen, bedarf dieser Aspekt hier keiner weiteren Erläuterung.

Unter „*Konzentration*“ ist nicht nur das zu verstehen, was im Alltagsverständnis als Bündelung von Aufmerksamkeit verstanden wird, sondern es ist auch zu beachten, ob das Kind in der Lage ist, seine Aufmerksamkeit auf je-relevante Teilaspekte wie den lautlichen Aspekt eines Wortes einzuzugrenzen. Fragen wie „Was hörst du am Wortanfang?“ sind nur erwartungsgemäß beantwortbar, wenn das Kind nicht mit dem Buchstabennamen (visueller Aspekt) oder orientiert an der Wortbedeutung antwortet. Eine derartige Bezugnahme auf einen erfahrungsorientierten Umgang mit Sprache käme z.B. darin zum Ausdruck, dass das Kind auf eine Frage „Wie fängt denn Zug an?“ antwortet: „Mit einer Lokomotive“.

Konzentration bedeutet bezogen auf den Leseprozess so etwas wie *Strukturierungskompetenz*, die sich sowohl auf phonologische als auch auf visuelle, sprachstrukturelle oder semantische Aspekte beziehen kann. Je nachdem in welcher Phase des Leseprozesses sich das Kind befindet, sind spezifische Strukturierungsleistungen nötig: Auf der ersten Ebene des Leseprozesses sind es phonologische und visuelle Aspekte, die für ein Gelingen des Erfassens bedeutsam sind. Im Hinblick auf das weiterführende Lesen, in dem es um die Erfassung des Textganzen geht, werden dann aber ganz andere Konzentrationsleistungen wichtig, wie die inhaltliche Gewichtung einzelner Textaussagen, das Entdecken von Geschichten-Schemata etc.

„*Heuristische Kompetenz*“ wurde bereits in den 1980er Jahren von Peter May als eine zentrale Kategorie für das Gelingen der Schriftaneignung bezeichnet. Er hat hierunter die



„Selbstschätzung eines Subjekts hinsichtlich seiner Fähigkeit (verstanden), eine Aufgabe auch dann lösen zu können, wenn sein unmittelbar verfügbares Wissen nicht ausreicht. (Ich weiß nicht, ob ich es kann, aber irgendwie werd' ich es schon schaffen!)“ Personen mit hoher heuristischer Kompetenz sind also erfolgsorientiert, optimistisch, selbsticher, flexibel“ (May 1986, S. 49)

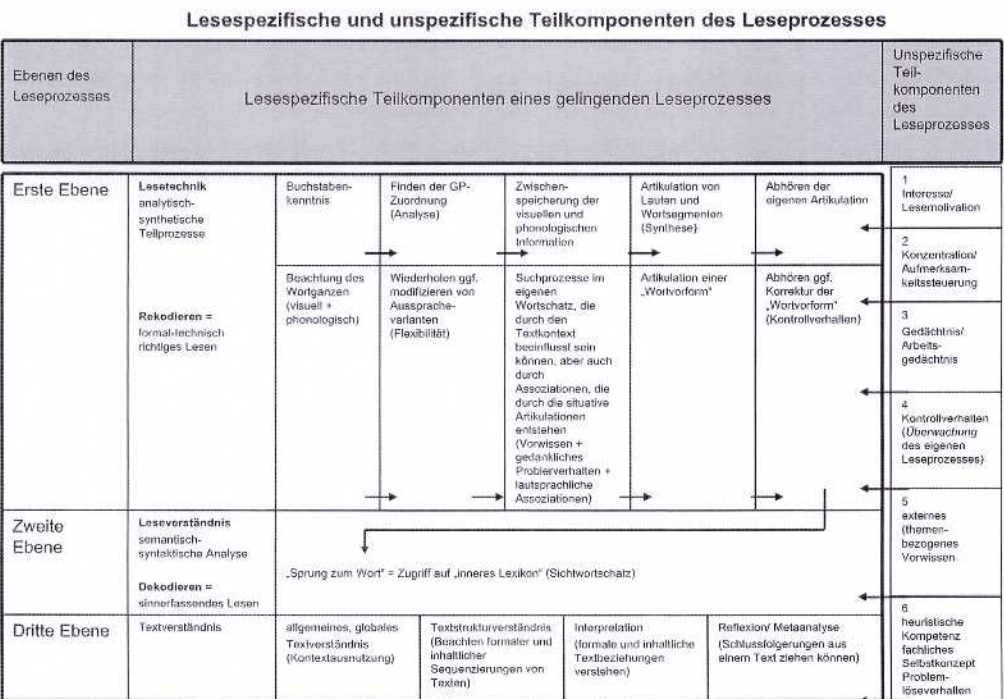
Heuristische Kompetenz wird einerseits als Voraussetzung, aber auch als Folge der Schriftaneignung gesehen, indem Lernerfahrungen zu einem mehr oder weniger günstigen „fachbezogenen Selbstkonzept“ führen.

*Gedächtnisleistungen* sind beim Lesen nicht nur als Langzeitgedächtnisleistungen, sondern im Hinblick auf die erste Phase des Leseprozesses insbesondere als Fähigkeiten des Kurzzeitgedächtnisses (Arbeitsgedächtnisses) gefragt.

*Kontrollverhalten* ist jenes Merkmal des Leseprozesses, das unter der grundschulpädagogischen Forderung nach selbstgesteuerten und -reguliertem Lernen besondere Beachtung verdient. Während unter dem traditionellen Verständnis von Unterricht, Kontrolle und Überwachung des Lernprozesses als eine Aufgabe der Lehrperson gesehen wurden, wird heute ein Unterrichtsverständnis favorisiert, in dem der Lerner seinen Lernprozess selbst steuert und überwacht. Allerdings ist die Idee selbstregulierten Lernens vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung und der Berufspädagogik thematisiert worden, weil davon ausgegangen wurde, dass die Bindung an ein bestimmtes Entwicklungsalter vorausgesetzt werden muss. Andererseits gibt es aber für den Bereich des Schriftspracherwerbs auch viele praktische Vorschläge, wie Selbstinstruktions- und Selbstkontrollstrategien bereits von Anfang an eingesetzt werden können. Gerade der Leselernprozess ist auf zahlreiche Kontrollprozesse angewiesen, die der Lernende selbst vollziehen muss. So muss der Lernanfänger sich die einzelnen Phoneme bzw. Lautketten vorsprechen, abhören, modifizieren, also insgesamt auf Zielgenauigkeit prüfen, kontrollieren, um zu einem befriedigenden Ergebnis zu kommen. Die Präzision, Ausdauer aber auch Flexibilität, mit der diese Kontrollprozesse durchgeführt werden, ist entscheidend für das Worterkennen. Gleiches gilt für die Korrektur von Lesefehlern auf Satzebene, wobei sich hier die Kontrolle auf semantisch-syntaktische Kongruenz von Wortfolgen bezieht.

*Externes themenbezogenes Vorwissen* und *sprachlicher Entwicklungsstand* sind schließlich jene Prädiktoren, die das Gelingen von sinnversteheendem Lesen entscheidend beeinflussen.

### 2.3 Zusammenfassung der Analyseebenen des Leseprozesses



**Abbildung 3:** Lesespezifische und unspezifische Teilkomponenten des Leseprozesses (eigene Darstellung)



## 2 Basisswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass Lesen sich auf drei Prozessebenen beschreiben lässt. Es gibt aber gute Gründe, die gerade aufgelisteten unspezifischen Teilkomponenten des Leseprozesses wie Interesse, Konzentration und Aufmerksamkeitssteuerung, heuristische Kompetenz und Problemlöseverhalten, Gedächtnis, insbes. das Arbeitsgedächtnis, Kontrollverhalten und die Überwachung des eignen Lernprozesses, externes, themenbezogenes Vorwissen und sprachlicher Entwicklungsstand, in die Strukturbeschreibung des Lesevorgangs einzubeziehen. Gelingende Leseprozesse werden durch diese Faktoren nachhaltig beeinflusst, so dass es m.E. Sinn macht, sie separat auszuweisen und diagnostisch zu beachten.

Zusammenfassend ergibt sich damit ein analytisches Raster, unter dem man Leseprozesse von Kindern differenziert wahrnehmen, aber auch die dabei auftretenden Schwierigkeiten einzelnen Teilkomponenten des Lesevorgangs zuweisen kann (vgl. Abb. 3).

### 2.4 Zwei-Wege-Modelle des Rechtschreibens

Dem kompetenten Schreiber sind viele orthographische Regelungen unserer Schriftsprache verfügbar, ohne sie explizit benennen zu können – er schreibt schenbar intuitiv richtig. Kann jemand wird noch darüber nachdenken, dass z.B. „Hund“ am Ende mit „d“ geschrieben wird, obwohl wir „t“ sprechen. Das Prinzip der Auslautverhärtung haben wir internalisiert. Diese Wörter schreibt man automatisch korrekt. Wir verfügen über ein inneres orthographisches Lexikon, aus dem die richtigen Schreibweisen unmittelbar abrufbar sind. Wir schreiben ganze Wörter in einem Zug.<sup>12</sup> Gerade die häufigen Funktionswörter wie „und“, „ob“, „ihn“, „mir“ etc. schreiben wir, ohne nachdenken zu müssen.

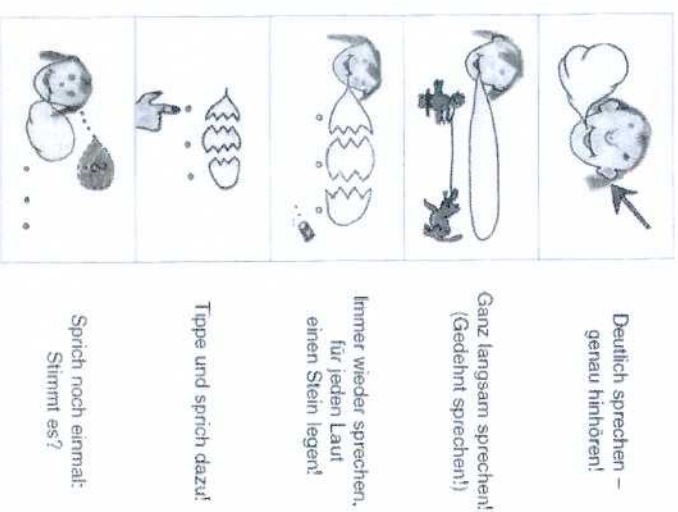
Der routiniertere Schreiber verfügt über gespeicherte Schreibschemata (August/Dehn 1998). Ein *Schreibschema* ist nicht mit einem Wortbild zu verwechseln. Heutige Theorien des Schriftspracherwerbs gehen davon aus, dass das „innere Lexikon“ des kompetenten Schreibers nicht aus visuell gespeicherten Wortbildern besteht, sondern aus mentalen Vernetzungen sprachstrukturellen Wissens über den Aufbau von Wörtern (vgl. Nerius 2007, S. 426). Insbesondere die Morphemstruktur gehört als abgespeicherter Wissensbestand über die Schreibung bestimmter Wortfamilien zum jeweils wortspezifischen Inventar eines Schreibschemas. Der Schreibweg des kompetenten Schreibers funktioniert unmittelbar, direkt.

<sup>12</sup> Damit ist nicht der grapho-motorische Aspekt gemeint, sondern der kognitive.

## 2 Basisswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Sprachstrukturbasiertes Vorwissen über Schreibweisen (inneres wortspezifisches Lexikon) ⇒ normadaquate Schreibung.

Der Schreibanfänger muss sich dieses innere Lexikon erst aufbauen. Er muss zunächst Einsicht in die Phonem-Graphem-Struktur (Lautschemata) gewinnen, der er sich durch gedehntes Sprechen annähern kann. Unterrichtspraktische Empfehlungen für die Unterstützung dieses Prozesses sehen so aus (Abb. 4).



**Abbildung 4:** Übungsplan zur Sensibilisierung für das Phonem-Graphem-Prinzip nach Forster/Marschinke (2001, S. 49)

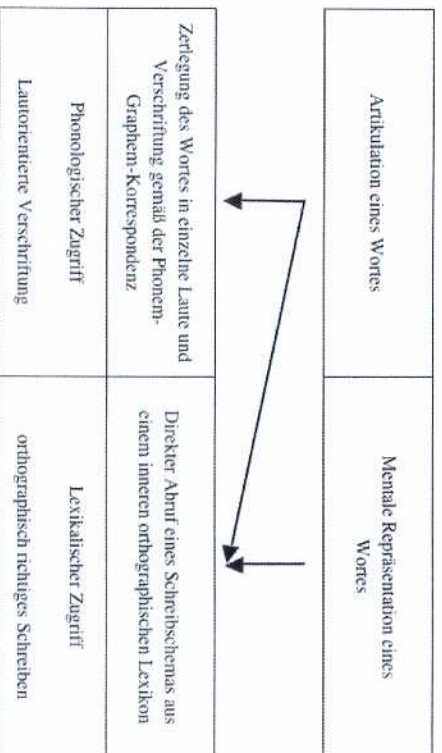
Der Anfänger hat also einen anderen Zugangsweg zur Wortschreibung als der kompetente Schreiber: Sein Weg ist indirekt, denn er kann das Wort nicht unmittelbar aufschreiben, er braucht einen Umweg über das Sprechen und Hören:

Sprechen ⇒ Hören ⇒ Schreiben



## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Damit gibt es – ähnlich wie beim Lesen – im Prinzip zwei Wege, um zu einer Wortschreibung zu kommen, wobei die Zugriffsweise des Schreibanfängers nicht zu einem korrekten Ergebnis führt, sondern nur zu einer lautorientierten Verschriftung (Abb. 5).



**Abbildung 5:** Ein Zwei-Wege-Modell des Schreibens in Anlehnung an Augst/Dehn (1998, S. 45)

Klicpera u.a. (2010, S. 54f.) haben darauf aufmerksam gemacht, dass Rechtschreibern aber nicht als „spiegelbildlicher“ Prozess zum Lesen verstanden werden darf. Die Anforderungen beim Rechtschreiben sind komplexer als beim Lesen: So gibt es unterschiedliche Rahmenbedingungen für rechtschriftliche Anforderungen: Abschreiben, Schreiben nach Diktat und „Aufsatzschreiben“, die auch zu unterschiedlichen Fehlerhäufigkeiten und Fehlertypen führen. Schreiben erfordert Präzision und Konzentration. Selbst der routinierte Rechtschreiber muss jeden Buchstaben korrekt schreiben, wohingegen der gebildete Leser ohne Beeinträchtigung des Leseverstehens Wörter „überfliegen“ kann.

Ähnlich wie bei den Zwei-Wege-Modellen zum Lesen wird auch bei den Rechtschreibmodellen von einer Interaktion der phonologischen und lexikalischen Route ausgegangen. Das Ziel des Rechtschreibunterrichts besteht – in Analogie zum Lesen – auf der Entwicklung eines quasi automatischen, direkten Zugriffs auf das innere Lexikon. Um dies zu ermöglichen, ist viel Übung für den Aufbau eines auch motorisch gestützten orthographischen Lexikons

## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

notwendig. Abschreiben galt hier immer schon als der Königsweg zum Einprägen von korrekten Schreibungen.

Abschreiben ist aber nicht gleich Abschreiben. Dahinter verborgen sich jeweils unterschiedliche Theorien über das, was im Prozess des Abschreibens passiert: Abschreiben – vor allem praktiziert als „verbessertes“ Abschreiben der zuvor falsch geschriebenen Wörter – basierte auf der Annahme, dass man nur häufig genug die zuvor falsch geschriebenen Wörter richtig geschrieben haben muss, damit sie sich korrekt einprägen. Man ging also – wiederum ähnlich wie bei älteren Modellvorstellungen über einen visuell gesteuerten „Sichtwortschatz“ beim Lesen – davon aus, dass Wortschreibungen vornehmlich visuell-motorisch im Gedächtnis verankert werden müssen. Dieser Überzeugung entspricht auch die große Angst vor Rechtschreibfehlern, da man der Meinung war, dass Falschschreibungen sich sofort einprägen würden.

Im Zuge der in den 1970/80er Jahren verstärkelt einsetzenden Schreibentwicklungsforschung wurde das Dogma des Fehlervermeidungsprinzips aufgegeben, da Schreiblernen als *Denkentwicklung* interpretiert wurde und wird. Wichtig ist, die kognitive Klarheit<sup>13</sup> im Hinblick auf den Aufbau und die Struktur der Schriftsprache (Valtin 2001, S. 19ff.)<sup>13</sup>

Dieser innovative Aspekt der Schriftaneignung verlangt ein differenzierteres Vorgehen im Unterricht, da der Erwerb von Rechtschreibkompetenz über akustische und visuelle Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistungen hinausgeht. Rechtschreibaneignung bedeutet einen Verstehensprozess, einen „inneren Regelbildungsprozess“ (Eichler 1976). Das Hauptgewicht des Unterrichts liegt nicht mehr primär auf den orthographisch korrekten Lernergebnissen, sondern auf den Lernprozessen, die zu diesem Ergebnis hinführen. Schreibprozesse werden zum Gegenstand von Reflexion (Rechtschreibgespräche),<sup>14</sup> denn nur der ist letztlich ein guter Rechtschreiber, der auch korrekte Schreibungen von Wörtern leistet, die er noch nie zuvor geschrieben hat. Bewusstes und auch gemeinsam mit anderen (Schreibkonferenzen) diskutiertes Nachdenken über rechtschriftliche Zweifelsfälle (Fehlensensibilität) sollen zu einem vertieften Verständnis von Regularitäten der Orthographie führen. Nur so können Transferleistungen auf die Wortschreibung noch unbekannter Wörter erwartet werden.

Während im traditionellen Rechtschreibunterricht Orthographieregeln als „Merksätze“ auswendig gelernt wurden, geht es in der heute favorisierten kognitiven Interpretation des Lernprozesses darum, einen *sprachanalytischen* Habitus im Hinblick auf die Struktur der Schriftsprache zu entwickeln. Kin-

<sup>13</sup> Welche diaktische Konzeption sich aus dieser Prämisse ergibt, ist aber durchaus nicht unumstritten. Dieses Thema wird in den Kapiteln 6-7 bearbeitet.

<sup>14</sup> Rechtschreibgespräche laufen nach dem Muster: „Warum hast du das Wort so geschrieben?“



## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

der sollen Interesse für die „Rätsel der Orthographie“ entwickeln, hypothesen-  
testend Schreiben und somit auch Fehlerensibilität entwickeln können. Nur  
so sind auch zunehmend eigenständige Überarbeitungen des Geschriebenen  
möglich, denn nur wer Zweifel hat an der rechtschriftlichen Korrektheit eines  
Wortes wird z.B. im Wörterbuch nachschlagen.

Mit der Annahme eines orthographischen Lexikons korrespondieren grund-  
sätzlich alle rechtschreibdidaktischen Konzepte, die auf den Erwerb eines  
Grundwortschatzes setzen. Inhaltlich wurde der Begriff „Grundwortschatz“  
aber im Verlauf der letzten Jahrzehnte unterschiedlich gefüllt: Die zunächst  
vornehmlich unter sprachstatistischen Gesichtspunkten festgelegten Wörter  
gerieten als irrelevant für die Kindersprache in die Kritik.

► Die 100 häufigsten Wörter der deutschen Sprache  
(Spitta 2000, S. 77f)

Die

Der und

In zu den das

Nicht von sie ist des

Sich mit dem dass er es ein ich

Auf so eine auch als an nach wie im für

Man aber aus durch wenn nur war noch werden

Bei hat wir was wird sein einen welche sind oder um

Haben einer mir über ihm diese einem ihr uns da zum zur

Kann doch vor dieser mich ihn du hatte seine mehr am dem

Nun unter sehr selbst schon hier bis habe ihre dann ihnen seiner alle

Wieder meine Zeit gegen vom ganz einzelnen wo muss ohne eines können sein

Insofern trat neben die sprachstatistisch ermittelten Häufigkeitswörter<sup>15</sup> ein  
klassenbezogener Wortschatz, in dem Merkwörter aus Themenbereichen des  
alltäglichen Unterrichts oder auch aus den jeweils eingesetzten Lehrbüchern  
(Fibeln) aufgenommen wurden. Teilweise wurde dies auch mit einem Plädoyer  
für einen individuellen Fehlerwortschatz verbunden, damit genau die Wörter  
geübt werden, die für das jeweilige Kind noch schwierig sind. Andere Empfeh-  
lungen lauten darauf hinaus, nicht „defizitorientiert“ anzusetzen, sondern eher

<sup>15</sup> Ergebnisse der Sprachfrequenzforschung haben gezeigt, dass die 100 häufigsten Wörter rund  
50 % eines deutschen Standardtextes ausmachen, bei den 1000 häufigsten Wörtern sind es  
bereits 80 %.

## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

interessenorientiert vorzugehen, indem ein „Schatzkästchen“ angelegt wird mit  
Wörtern, die dem Kind wichtig sind, um so eine „persönliche“ Wortschatz-  
sammlung aufzubauen.

Grund unabhängig von diesen inhaltlichen Varianten eines Grundwortschat-  
zes wurde das Abschreiben zwar nicht abgeschafft, aber die Grundorientie-  
rung beim Üben wurde eine andere: Üben und wiederholtes Abschreiben von  
Wörtern werden nicht mehr als mechanisches Tun verstanden, sondern als be-  
wusst gesteuerter Prozess, indem ein *wortspezifisches* Üben zum Aufbau von  
schriftsprachlichem Strukturwissen und Rechtschreibregeln führen soll. Beim  
Abschreiben sollen „kognitive Zusätze“ (Mann 1991, Mann u.a. 2001, S.40ff.)  
gebildet werden, in denen die rechtschriftliche Schwierigkeit explizit formu-  
liert wird und mit einer individuellen Merkmalsregel für die korrekte Schreibweise  
verbunden wird. Idealtypisch kann man sich diesen Abschreibprozess dann so  
vorstellen:

► Korrekter Übungsablauf beim Abschreiben in Anlehnung an Mann u.a.  
2001, S. 40f.

1. Ausgangspunkt: Korrekt geschriebene Wortvorlage/Wortkarte
2. Das Wort wird in „Rechtschreibsprache“ d.h. langsam und deutlich  
gelesen.
3. Das Kind soll selbst entscheiden, welche Stellen (Buchstabenfolgen)  
es im Wort schwierig findet.
4. Die Stelle der Schwierigkeit, die „Lupenstelle“, wird unterstrichen.
5. Das Kind formuliert einen Merksatz, mit dem es sich die Schreib-  
weise der Lupenstelle merken will („kognitiver Zusatz“; z.B. „fahren“  
mit „h“<sup>9</sup>).
6. Die Wortkarte wird verdeckt hingelagt.
7. Das Kind schreibt das Wort auf und denkt dabei an die Lupenstelle.
8. Die Wortkarte wird aufgedeckt.
9. Das Abschreibergebnis wird mit der Vorlage verglichen.
10. Ist das Wort richtig geschrieben, erhält es z.B. einen Smiley.
11. Ist das Wort falsch geschrieben, wird wieder von vorn begonnen.

Was genau unter einer „Rechtschreibsprache“ oder „Pilotsprache“ oder „Ro-  
botersprache“ verstanden wird, ist unterschiedlich: Vielfach ist damit ein  
überdeutliches Sprechen aller Buchstaben gemeint, also auch solcher, die man  
eigentlich nicht hört wie das „Schwa“ – also das „e“ in den Endsilben oder  
das stumme „h“ in „gehen“. Andererseits wird auch empfohlen, Lernwörter in



einer silbengliedernden Sprechweise zu lesen. Das silbenweise Sprechen führt zu besseren Behaltensweisen (vgl. Drake/Ehri 1984), es verhindert das „Ver-gessen“ von Vokalen in unbetonten Silben und verbessert die Schreibung von Doppelkonsonanten.

Ausgehend von den bereits gelernten Wörtern soll auch nach „ähnlichen“ Wörtern gesucht werden, z.B. nach weiteren Wörtern, in denen ein „h“ vor- kommt. Regularitäten der Schriftsprache sollen entdeckt werden, indem Sor- tieraufgaben gestellt werden, z.B. „Schreibe alle Wörter mit „en“ am Wortende untereinander“ oder „Schreibe alle Wörter mit „d“ am Ende untereinander und verlängere (Hund – Hunde). Wörter werden so zu „Madel/wörtern“ für den Grundregelschatz. In Analogie zur Worthäufigkeit sollen diejenigen Regeln von den Kindern erarbeitet werden, die ihrerseits eine hohe Auftretenswah-rscheinlichkeit haben. Aufgrund dieser Verknüpfung von Grundwortschatz und Grundregelschatz wird von „Orientierungswortschatz“ gesprochen (Naumann 1999<sup>16</sup>), der letztlich auf ein Durchschauen der Ordnung von Wortverwand- schaften (Morphembausteinen) und orthographischen Regeln hinauslaufen soll.

Besonders wichtig für die Entwicklung des orthographisch richtigen Schrei- bens ist aber nicht zuletzt das Lesen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass noch am Ende der ersten Klasse viele Wiederholungen beim Lesen notwendig sind, bis sich ein Wort einprägt. Die Übertragung der Kenntnisse vom Lesen auf das Rechtschreiben ist keineswegs so groß, dass daraus der Schluss ge- zogen werden könnte, ein expliziter Rechtschreibunterricht sei unnötig. Auch die Praxis einer lautorientierten Verschriftung oder ein wortspezifisches Ab- schreiben und Üben führen nicht automatisch zu einem orthographischen Le- xikon und zu einem inneren Regelbildungsprozess, mit dem letztlich auch die grammatrischen Anforderungen der korrekten Schreibung von Sätzen bewältigt werden könnten.

Das Erlernen dieser komplexen Struktur der Schriftsprache ist auf explizite Thematisierung (vgl. Augst/Dehn 1998, Thomé 2003), auf einen *kognitiv ak- tivierenden Input* angewiesen, der die Kinder in die nächste Schreibentwick- lungsstufe führt. Die damit angesprochene *entwicklungsorientierte Sicht* auf das Erlernen der Rechtschreibung wirft viele Fragen auf, denn wie lässt sich ein *derartiger Entwicklungsprozess beschreiben? Gibt es in diesem Prozess ähn-*

16 In diesem Buch (Naumann 1999) finden sich unter verschiedenen Kriterien aufgestellte Wortlisten, die Auskunft geben über die Häufigkeit des jeweiligen Wortes in der Kinder- und Erwachsensprache und in der Fehlerstatistik. Darüber hinaus wird das Problemprofil (Phonem-Graphem-Korrespondenz, Vokalquantität, Morphologie) jedes Wortes verdecklich alphabetische Listen von Wortfamilien und von Verben mit rechschriftlich schweren Neben- stämmen schließen den Band ab.

lich wie beim Lesen klassifizierbare Schwierigkeiten? In welchem Verhältnis stehen Schreib- und Lesentwicklung? Gibt es für beides typische Abfolgen?

Anders als bei den bisher referierten Zwei-Wege-Modellen zum Lesen und Schreiben, in denen die kognitiven Aktivitäten während des Lese- bzw. Schreibvorgangs analysiert wurden, zielen diese Fragen auf die Stufen der Fähigkeitsentwicklung, die ein Lese- und Schreibanfänger nimmt, bis er zum „Könnern“, zum Experten wird. Die Perspektive wechselt jetzt von der Analyse des Lese- und Schreibprozesses zu den Lernstrategien der Kinder, wie „er- obern“ sie sich das komplexe System Schriftsprache?

## 2.5 Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs

### 2.5.1 Das Basismodell

Bereits in den 1980iger Jahren sind die ersten Modelle einer stufenförmigen Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten entwickelt worden. Als eine der ersten hat Ute Frith (1985) ein dreistufiges Modell des Schriftspracherwerbs vorgeschlagen, in dem der Lernprozess der Kinder in qualitativ unterschiedli- chen Zugriffsweisen auf die Schriftsprache beschrieben wird. Jede Phase wird sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben durchlaufen, wobei der Eintritt bzw. der Impuls zur nächsten Entwicklungsstufe im Verlauf wechselt wie die Pfeile in der nachfolgenden Abbildung verdeutlichen (Abb. 6).

Die Graphik veranschaulicht, dass Lesen- und Rechtschreiblernen als sich gegenseitig unterstützende Prozesse gesehen werden. Eine Prämisse, die in der Regel heutzutage auch didaktisch umgesetzt wird, indem Lese- und Rech- tschreibunterricht koordiniert werden.<sup>17</sup> Deutlich wird auch die Annahme einer Linearität der Stufenfolge im Sinne eines stetigen Kompetenzzuwachses.

17 Ausnahme ist das Konzept „Lesen durch Schreiben“, das in Kapitel 7 vorgestellt wird.



## 2. Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

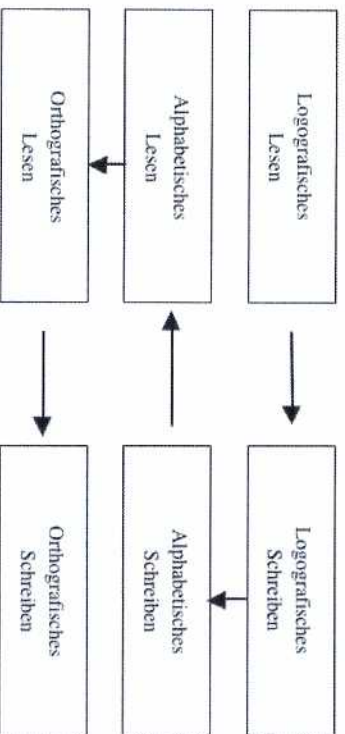


Abbildung 6: Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs nach Frith (1985)

Auf der ersten, *logographischen oder logogramematischen*<sup>18</sup> Stufe erkennen Kinder Wörter wieder, die in ihrem Umfeld häufig vorkommen und zumeist emotional bedeutsam sind (z.B. Firmenlogos wie das „M“ für Mac Donalds, der eigene Name). Es ist eine naiv-ganzheitliche Wortfassung anhand einiger *optisch herausstechender Gestaltmerkmale*. Zum Beispiel werden Schriftzüge wie *ESSO*, *CocaCola* oder Ähnliches als Wortgebilde erkannt und richtig „gelesen“. Das Kind kann das Wort nur deshalb lesen, weil es den Schriftzug kennt und sinngemäß zuordnen kann. Eine Buchstabenkenntnis ist dazu nicht erforderlich. Vielleicht konstruiert das Kind auch altherysische visuelle Gedächtnisstützen und es kann das Wort *Wasser* deshalb lesen, weil die zwei „s“ in der Wortmitte eine Assoziation an Wellenbewegungen hervorrufen. Es wird also irgendeine, aber eben nicht buchstabenorientierte Relation zwischen dem ganzheitlichen Schriftzeichen und seiner Bedeutung hergestellt.

### Merksatz

Auf der logographischen Stufe haben Buchstaben nur Signalcharakter als cues für die Worterkennung, sie werden von den Kindern nicht in ihrem Lautcharakter entschlüsselt.

Diese Strategie ist natürlich sehr fehlerträchtig, denn nicht nur „Wasser“ hat in der Wortmitte „ss“, sondern auch das Wort „Tasse“ und andere. Derartige Dif-

<sup>18</sup> Logogramem = arbiträres (Künstlich-erfundenes) Schriftzeichen, das einen Begriff symbolisiert.

## 2. Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

ferenzen können natürlich bei diesem naiv-ganzheitlichen Lesen nicht wahrgenommen werden. Alle Wörter mit „ss“ in der Mitte werden als „Wasser“ gelesen. Die Kinder überlegen meist nicht lange, sondern sagen sofort das Wort, das sie zu erkennen glauben (look-and-say-Strategie). Unbekannte Wörter kann man nach dieser Methode natürlich nicht lesen, sondern allenfalls erraten. Mit dieser Lesestrategie ist auch die Kapazität des visuellen Gedächtnisses bald erschöpft, so dass dieser Zugriff letztlich auf das Erkennen einiger schriftähnlicher Zeichen begrenzt bleibt.

Genauso ist es mit dem Schreiben in dieser Phase: Möglicherweise wird *ESSO* gleichsam abgemalt. Das Kind kennt also noch nicht die Buchstaben, sondern weiß nur, dass die oft gesehene Zeichenfolge *ESSO* bedeutet und genauso wird das Wort als Ganzes reproduziert, wie ein Bild, das abgemalt wird.

Der Hinweis auf diese Stufe ist insofern bedeutsam, als dass dadurch die Vorstellung aufgegeben wurde, Schriftspracherwerb würde erst mit der Vermittlung von Buchstabenkenntnissen beginnen. Kinder beginnen in einer schriftkulturell geprägten Gesellschaft schon vor Schuleintritt sich für Schriftzeichen zu interessieren und verstehen, dass Schriftzeichen Symbolcharakter haben. Diese Einsicht in den Symbolcharakter von Schrift und den individuell unterschiedlichen Entwicklungsstand im Hinblick auf dieses Basiswissen für den Schriftspracherwerb hat Dehn (1994) in einer Szene aus dem Anfangsunterricht sehr schön verdeutlicht:

Schulanfänger stehen um einen Tisch auf dem Buchstabenkarten verteilt sind. Plötzlich sagt ein Mädchen: Da steht ja „Sonne“ und legt aus den Buchstabenkarten das Wort „Sonne“. Ein Junge protestiert: „Das ist doch keine Sonne.“ Die Lehrerin geht an die Tafel und malt eine Sonne an. „Du meinst, „Das ist eine Sonne?“. Der Junge strahlt und nickt: „Ja, das ist eine Sonne!“<sup>19</sup>

In diesem Beispiel werden drei Dinge deutlich:

1. Entwicklungsstufen werden individuell zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreicht.
2. Kinder einer Klasse befinden sich auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen.
3. Der Junge in diesem Beispiel hat den Symbolcharakter von Schrift noch nicht erkannt.

<sup>19</sup> Darstellung der Szene „das soll eine Sonne sein?“ in Anlehnung an Dehn 1994, S. 82.



## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Ein qualitativ neuer Entwicklungsschritt wird mit dem Eintritt in die *alphabetische Stufe* erreicht, in der die Einsicht in das phonetisch-phonologische Prinzip der Verschriftung von Sprache gewonnen wird. Wörter werden jetzt nicht mehr wie ein Logo wahrgenommen, sondern der entscheidende qualitative Sprung besteht darin, dass das Kind die bis dahin wahrgenommenen Schriftbilder in ihrer besonderen Struktur als Anheinanderreihung einzelner Buchstaben wahrnimmt, denen jeweils verschiedene *lautliche Repräsentationen* entsprechen. Kinder können daher in der alphabetischen Phase ihre eigene Artikulation daraufhin abhören, welche Laute sie hören. Zu Beginn werden nicht einmal alle gehörten Laute verschriftet, sondern nur solche, die den Kindern besonders auffallen, z.B.:

MZ für Maus  
FT für Pferd  
FATA für Vater

Die drei Beispiele weisen auch auf typische Entwicklungsfortschritte innerhalb der alphabetischen Stufe: Während die beiden ersten Verschriftungsbeispiele recht rudimentär wirken, wird in dem letzten Beispiel „FATA“ eine phonologisch vollständige und auch korrekte Wiedergabe der typischen Umgangsartikulation geleistet. Die demgegenüber unvollständige Wiedergabe nur einzelner Laute wie in MZ für Maus oder FT für Pferd wird als „Skettschreibweise“ bezeichnet, die ein typisches Durchgangsstadium der alphabetischen Phase ist.<sup>20</sup>

Auch das Lesen ist in dieser Phase noch sehr mühsam, denn die Kinder müssen Buchstabe für Buchstabe, Laut für Laut ein Wort erlesen, „aufhauertrennen“ und zusammenschleifen, „synthetisieren“ wie man auch sagt. Typisch für diese Phase ist das Rekodieren der einzelnen Buchstaben von links nach rechts, d.h. die Lesanfänger sprechen in einzeltaugereuer Realisierung und haben deshalb Probleme, den „Sprung zum Wort“ zu schaffen. Die dominante Lesestrategie ist analytisch segmental, durch die zwar auch neue unbekannte Wörter – anders als in der logographischen Phase – erlesen werden können, aber eben nur sehr langsam und in dem phasentypischen Probierverhalten, indem die vollständige einzeltaugereue Realisierung immer wieder vorgesprochen wird, aber doch seltsam arbiträr klingt. Genau dieses befremdlich wirkende Aussprechen der einzelnen Wörter macht es auch für den Lesanfänger so schwer, den Wortsinn zu finden.

<sup>20</sup> Im Anschluss an Frith sind vielfach weitere Differenzierungen des Basismodells erfolgt, indem die drei Stufen in weitere Teilstufen des Entwicklungsprozesses untergliedert wurden (vgl. Kap. 2.5.2). Um Verwirrungen zu vermeiden, erscheint es aber sinnvoll, sich zunächst die gemeinsame Dreiphasigkeit aller Stufenmodelle deutlich zu machen.

## 2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Verstehen kann man dieses Problem besser, wenn man sich bewusst macht, dass die Einheiten der Artikulation beim Sprechen von Wörtern eben nicht einzelne Laute, sondern Silben sind. Innerhalb der Silben werden die Laute beim Sprechen auch nicht unmittelbar aneinandergereiht, sondern es gibt immer kontextbedingte kleine Lautmanen, koartikulierte Aussprachevarianten, Unterschiede in Tonhöhe und -stärke in der Lautabfolge, also prosodische<sup>21</sup> Phänomene, die die jeweils wortspezifische Lautverschmelzung im Detail bestimmen.

### Merksatz

Auf der alphabetischen Stufe eignen sich Kinder die Graphem-Phonem-Korrespondenz und die Phonem-Graphem-Korrespondenz der Wortschreibung an. Sie können weitgehend lautgetreue Wörter „erlesen“ und lautorientiert schreiben.

In der wissenschaftlichen Diskussion der Stufenmodelle hat es von Anfang an Diskussionen darüber gegeben, wie ausgeprägt und wie notwendig die beiden ersten Phasen der stufenförmig gedachten Entwicklung eigentlich sind. Das Modell von Frith wurde in der Analyse des Erwerbs des Englischen entwickelt, einer Sprache, die im Vergleich zum Deutschen eine unregelmäßigere Orthographie aufweist. Die Strategie eines ganzheitlichen Erlassens von Wörtern liegt somit in dieser Sprache näher.

Eine logographische Strategie könnte auch ein Effekt eines bestimmten didaktischen Vorgehens im Anfangsunterricht sein, denn die „Ganzheitsmethode“ arbeitet genau mit dieser Akzentuierung der Wortfäassung. Wimmer/Goswami (1994) und Kliepera u.a. (2003) haben daher bezweifelt, ob Kinder im Erwerb der deutschen Schriftsprache überhaupt eine ausgeprägte logographische Phase durchlaufen, wenn der Unterricht mit der Vermittlung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen beginnt.

Entscheidend für die seit den 1980iger Jahren geforderte Neuorientierung der Schriftsprachdidaktik ist aber die Annahme einer alphabetischen, lautorientierten Phase des Schriftspracherwerbs. Die für diese Phase typischen Schreib- und Lesefehler wurden nicht mehr als ein Ausdruck von „Nicht-Können“, sondern als „entwicklungsgemäße“ Fehler betrachtet. Lautorientierte

<sup>21</sup> prosodisch = Eigenschaft der Merkmale, die Dauer (Quantität) sowie Tonhöhe und Tonstärke (Qualität) bei sprachlichen Lauten, Akzent und Rhythmus bei Laufolgen festlegen.



## 2 Basisswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Schreibungen werden nicht unterbunden, sondern als ein Durchgangsstadium in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess toleriert.

### → Merksatz

Fehler, insbesondere auch Rechtschreibfehler, gelten im Konzept der Stufenmodelle nicht als Ausdruck eines Nicht-Könnens, sondern als Zeichen phasentypischer Zugriffsweisen auf Schrift. Orthographisch falsche Schreibungen signalisieren ein bestimmtes Fähigkeitsniveau in einem schriftsprachlichen Entwicklungskontinuum. Fehler sind deshalb auch als „diagnostische Fenster“ bezeichnet worden, denn sie geben Auskunft darüber, in welcher Phase des Schriftspracherwerbs ein Kind steht.

In der Grundschuldidaktik ist diese Position auch vielfach als ein Wechsel von einer „defizitorientierten“ zu einer „kindzentrierten“ Perspektive bezeichnet worden, eine „Könnens-Didaktik“, in der sich eine Lehrperson drei Fragen zu stellen hat (vgl. Dehn 1996):

1. Was kann das Kind schon?
2. Was muss es noch lernen?
3. Was kann es als Nächstes lernen?

Mit der ersten Frage wird das Können des Kindes in den Mittelpunkt gestellt. Nicht Fehler sind zu Beginn eines Lernprozesses zu verdeutlichen, sondern das, was jeweils richtig ist. Nur aus dem Erleben des Erfolgs seiner ersten Lernbemühungen kann das Kind Zuversicht für das Gelingen der nächsten Lernschritte beziehen und eine fachbezogene, positive Selbstwirksamkeitserwartung entwickeln. Dies soll keineswegs so verstanden werden, dass fortan alle Kinder nur noch durch eine rosarote Brille betrachtet werden und alles, was sie produzieren, rückhaltlos bewundert werden soll. Die Frage „Was kann das Kind schon?“ soll als ein Votum für eine professionelle, sprachwissenschaftlich fundierte Analyse der Lernausgangslage des jeweiligen Kindes gesehen werden. Eine Lehrkraft muss in der Lage sein, Fehler *qualitativ zu interpretieren*, um entwicklungs- und sachgemäße Lernangebote machen zu können.

Die zweite Frage „Was muss es noch lernen?“ versteht Dehn als einen Appell an eine klare Leistungsforderung: Ein hoher Anspruch an Unterricht, allerdings ohne Sanktionen, in einer angstfreien und erfolgsoptimierten Lernatmosphäre ist Voraussetzung für eine günstige Lernentwicklung gerade auch der langsam lernenden Kinder.

## 2 Basisswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Das Maß dieser Herausforderung wird mit der dritten Frage angesprochen „Was kann das Kind als Nächstes lernen?“ Lernen ist immer dann effektiv, wenn das Lernangebot in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1964) liegt. Kinder brauchen Anregungen, ihr Lernen weiter entwickeln zu können, und zwar an Lernaufgaben, die „sachstruktural passend“ und herausfordernd sind. Ganz einfach formuliert geht es um die Schritte vom „Leichten zum Schweren“. Was aber jeweils „leicht“ oder „schwer“ ist, muss aus der Analyse der Lernaufgabe erst einmal erschlossen werden. Die „Stufentheoretiker“ scheinen zumindest dieser lernpsychologischen Grundthese zu folgen und das lautorientierte Schreiben für das Leichte zu halten, das den ersten Schritt bildet. Ob das auch der Sachstruktur unserer Schriftsprache entspricht, wird aber durchaus kontrovers eingeschätzt (vgl. Bredel u.a. 2011).

Erst mit Eintritt in die *orthographische Phase* gelingt das Lesen immer besser. Das Kind orientiert sich nicht mehr an einzelnen Buchstaben, sondern an immer wiederkehrenden Buchstabenkombinationen, z.B. typischen Wortendungen, Silben, Signalgruppen, kurzen häufigen Wörtern und Morphemen. Diese Gliederungssegmente werden gleichsam auf einen Blick erfasst und mit der entsprechenden Lautkombination wiedergegeben. Die alphabetische Strategie fungiert zwar noch im Hintergrund bei neuen und seltenen Wörtern, aber durch die simultane Erfassung größerer Struktureinheiten eines Wortes wird das Lesen deutlich schneller, flüssiger und zuverlässiger.

Erklärbar ist dieses Lernergebnis durch den Ausbau, die Automatisierung und Integration der Strategien und Verarbeitungsmechanismen der ersten und zweiten Stufe des Entwicklungsmodells im Sinne der Erarbeitung eines *inneren Lexikons*. Mit dem Zugriff auf dieses innere Lexikon können Wörter zunehmend „auf einen Blick erkannt“ und eben auch semantisch erschlüsselt werden. Die der orthographischen Stufe entsprechende Lesestrategie wird deshalb auch als „lexikalische Lesestrategie“ bezeichnet.<sup>22</sup> Durch den Ausbau eines inneren semantischen Lexikons wird das sinnentnehmende Lesen entscheidend vereinfacht. Die Lesestrategie der orthographischen Stufe integriert damit ganzheitliche und segmentierende Worterkennungsstrategien: Die lexikalische Lesestrategie ist wie die alphabetische in gewisser Weise analytisch, denn Wörter werden in Silben, Morpheme o.ä. segmentiert, aber auch synthetisch, wie die logogrammische Strategie, denn unter Zugriff auf das innere Lexikon werden Wörter oder Wortsegmente unmittelbar als Lautkombinationen realisiert.

Im Hinblick auf das Schreibenlernen, stellt die orthographische Phase die entscheidende Schwelle für eine normgerechte Rechtschreibung dar: Die grobe Leistung, die das Kind in dieser Phase des Schriftspracherwerbs erbringen muss, ist

<sup>22</sup> Die Parallelität zu den Annahmen des Zwei-Wege-Modells dürfte deutlich sein.



2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

die Überwindung der „Schreibe-wie-du-sprichst“-Strategie durch die Erarbeitung grundlegender orthographischer Regelmäßigkeiten unserer Schriftsprache.

Merksatz

Auf der orthographischen Stufe entwickeln die Kinder größere Verarbeitungseinheiten der Wortfassung und lösen sich von einem sequenziellen Vorgehen beim Lesen. Sie können direkt auf ein inneres Lexikon der Wortfassung zugreifen und schreiben orthographisch korrekt.

2.5.2 Mehrstufenmodelle

Günther (1986) erweiterte das Modell von Frith, in dem er eine „präliteralsymbolische“ Phase noch vor dem logographischen Lesen annahm. In dieser Phase erwerben die Kinder eine erste Einsicht in die Funktion von Schrift, indem sie lesende und schreibende Erwachsene beobachten. Kinder beginnen dieses Verhalten zu imitieren, sie tun so, als ob sie lesen, sie spielen „Mama oder Papa liest die Zeitung“, sie spielen „Schreiben“ und kritzeln etwas aufs Papier.

Günther differenziert die sich anschließenden von Frith übernommenen Phasen weiter aus und fügt eine weitere, abschließende Phase hinzu, in der es zu einer Integration von Teilprozessen kommt (vgl. Abb. 7).

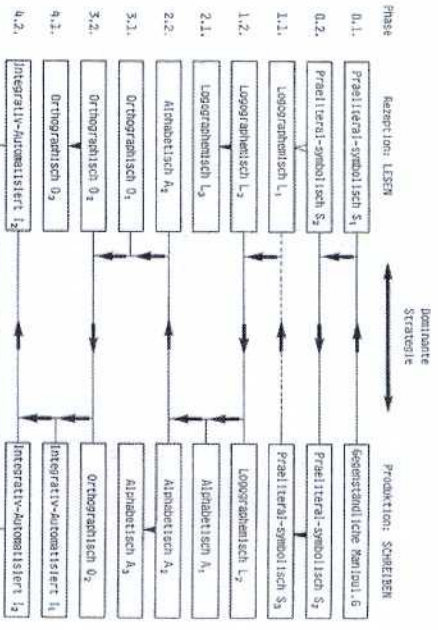


Abbildung 7 : Stufenmodell des Schriftspracherwerbs (Günther 1989, S. 15)

2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

In der Grundschulpädagogik wurden insbesondere die Stufenmodelle von Scheerer-Neumann (1998, 2004) und Valtin (1997) (vgl. Abb. 8) rezipiert:

Phase	Fähigkeiten und Einsichten	Lesen	Schreiben
1	Nachahmung anderer Verhaltensweisen Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	„Als-ob“-Vorlesen Erzählen von Worten auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Fremdenpläne werden benannt)	Kritzeln Malen von Buchstabenformen z.B. Malen des eigenen Namens
2	beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anbau, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Schleifschreibungen“
3	Einsicht in die Buchstabe-Laut-Beziehung	Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen, gelegentlich ohne Sinnverständnis	phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „schreibe, wie du sprichst“
4	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrglied. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er, Umlaute) gelegentlich auch falsche Generalisierungen
5	Automatisierung von Teilprozessen	autonomisiertes Wortkennen und Hypothesenbildung	einfache orthographische Kenntnisse
6			

Abbildung 8: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs nach Valtin (1997, S. 83)

Diese differenzierten Modelle sollen den Lehrkräften insbesondere eine diagnostische Hilfestellung anbieten, mit der Fehler den einzelnen Entwicklungsphasen zugeordnet werden können.

Besonders kleinteilig ist dieser Gedanke der entwicklungsorientierten Analyse von Rechtschreiblehram und jeweils dominanter Lesestrategie von Helbig u.a. (2005, S. 33f., 41f.) ausgeführt worden, indem sowohl die alphabetische als auch die orthographische Stufe jeweils in vier Unterstufen unterteilt werden.

Die beiden folgenden Abbildungen zeigen jeweils einen Auszug aus dem Modell der Einschätzskala zur Bestimmung der dominanten Schreib- bzw. Le-



2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

sestrategie im Hinblick auf die Beschreibung der orthographischen Phase (vgl. Abb. 9, S. 76 und Abb. 10, S. 77).

Kritiker der Stufenmodelle haben bereits frühzeitig (Günther 1995) darauf hingewiesen, dass die verschiedenen Entwicklungsstufen nicht streng hintereinander durchlaufen werden, sondern, dass sie zum Teil parallel praktizierte Zugriffsweisen der Kinder bezeichnen. Die jeweils dominante Strategie ist auch von der Sachstruktur beeinflusst: Häufig vorkommende Wörter werden schnell nach der orthographischen Strategie geschrieben, wohingegen untroutete, neue Wörter zunächst alphabetisch gelesen und geschrieben werden. Gerade das Nacheinander und die klare Abgrenzbarkeit einzelner Entwicklungsphasen werden damit in Frage gestellt (so Dürscheid 2006, S. 241, Nerius 2007, S. 421).

Insgesamt muss aber wohl festgestellt werden, dass mit der Popularität der Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs umfangreiche didaktische Konsequenzen verbunden waren, die Thema des Kapitels 6 sein werden. Die wohl extremste Fehlinterpretation der Entwicklungsmodelle ist die, den Schriftspracherwerb in Parallelität zum Spracherwerb zu sehen und eine quasi automatische, völlig selbstgesteuerte Weiterentwicklung der Schriftlichkeit von Kindern anzunehmen. Insofern kann es nicht verwundern, dass in der letzten Zeit die Kritik an den Stufenmodellen schärfer geworden ist (z.B. Enders 2007, Bredel u.a. 2011) und gerade auch für die Therapie von Leserechtschwierigkeiten diese theoretischen Modelle nicht als sinnvolle Orientierung gesehen werden (Costard 2011, S. 70ff.). Insbesondere die späte Berücksichtigung des orthographisch korrekten Schreibens wird problematisiert, da es zunehmend Belege dafür gibt, dass ein früher Einbezug der Orthographie sich günstig auf den Schriftspracherwerb auswirkt<sup>23</sup> (Blatt u.a. 2010, Krauß 2010).

<sup>23</sup> In den Fibellehrwerken wird dieser frühe Einbezug von Rechtschreibkenntnissen berücksichtigt (vgl. Kap. 8).

2 Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Bezeichnung	Kategorienbeschreibung: Schreiben	Beispiele
6 Beginnende orthographische Strategie	<p><b>Auf Wortebene:</b> Sensibilität für rechtschriftliche Phänomene bei vorwiegend noch lautreuer Verschriftung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Verwenden von Fortbeweisen</i> (abei of)</li> <li>– Anwendung einer „Pilotstrategie“ (Explizitstrategie)</li> <li>– <i>Orthographische Regeln:</i> erstes Kennzeichnen von Dehnung, Schärfung...</li> <li>– <i>Orthographisches Regelwissen auf morphematischer Ebene:</i> erstes Anwenden des Ableitungssuffixes, z.B. durch „Verlängerungsregel“ (→ Anlautverfälschung)</li> <li>– <b>Auf Satzebene:</b> erste Hypothesen zum Wort- und Satzkonzept (Wortlücken, Groß- und Kleinschreibung, erste Satzzeichen)</li> </ul> <p><i>Übergewaltisierungen der erkannten RS-Phänomene</i></p>	<p>Dehnung, Schärfung von Vokalen ausgedrückt, jedoch nicht unbedingt orthographisch richtig</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Mar-Mel</i></li> <li>– <i>Meel</i></li> </ul> <p>– <i>Derkund Bell</i></p>
7 Teilweise entfallene orthographische Strategie	<p><b>Auf Wortebene:</b> erste Regelninstanzen, die bewusst angewandt werden können:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Wortbauweisen:</i> Erkennen/ Unterscheiden von <i>Kernvokalen</i></li> <li>– <i>Orthographisches Regelwissen auf phonetischer Ebene</i> (Kennzeichnen von Dehnung und Schärfung...)</li> <li>– <i>orthographisches Regelwissen auf morphematischer Ebene</i> (Auslautverfälschung, Umlaut...)</li> </ul> <p><b>Auf Satzebene:</b> Annäherung beim Wortkonzept in einfachen Sätzen an die orthographische Norm (Wortlücken, erste regelhafte Groß- und Kleinschreibung, Satzzeichen ...)</p>	<p>Wörter mit ein oder zwei rechtschriftlichen Schwierigkeiten werden richtig geschrieben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Bald</i></li> <li>– <i>Marmel</i></li> <li>– <i>Fliege</i></li> </ul> <p>Der Hund bellt.</p>
8 Weitgehend entfallene orthographische Strategie	<p><b>Auf Wortebene:</b> Wortbausteine, Ableitungen, Umlaute, silbentrennendes „h“, Dehnung und Schärfung von Vokalen gelangen größtenteils</p> <p><b>Auf Satzebene:</b> Interpunktion weitgehend berücksichtigt</p> <p><b>Auf Textebene:</b> Textkonstruktion beeinflusst Satzkonstruktion</p>	<p>Wörter mit mehreren rechtschriftl. Schwierigkeiten werden richtig geschrieben:</p> <p><i>Kä Iz ober; Radfahrer</i></p> <p>Automatisierter Schreibprozess</p> <p>Textlänge - Fehlerhäufigkeit</p>
9 Voll entfallene orthographische Strategie	<p>– „Der kompetente Rechtschreiber“</p> <p>(auch schwierige Interpunktionsregeln, Regeln für Gestimmt- und Zusammenschreibungen, Ausnahmen der Groß- und Kleinschreibung etc. werden beherrscht)</p>	<p>z.B. Strategien zur Fehlervermeidung und selbstständige Fehlerkorrektur durch Wörterbuch etc.</p>

**Abbildung 9:** Auszug aus dem Modell der Einschätzskala zur Bestimmung von Schreibstrategien in der orthographischen Phase des Schriftspracherwerbs (Helbig u.a. 2005, S. 34)



2. Basiswissen zum Schriftspracherwerb und den Schwierigkeiten dieser Lernaufgabe

Bezeichnung	Kategoriebeschreibung: Lesen	Beispiele
6 Beginnende orthographische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nutzen größerer Verarbeitungseinheiten (mehrgliedrige Grapheme, Schriftzeichen, Silben, Morpheme)</li> <li>Strukturierung des Lesewortes beim Encodieren oft auf Silbenebene: direktes Sichtwortlesen auf Wortteil-Ebene</li> <li>Erste Sichtwörter (kurze oder häufige Wörter auf einen Blick erfassen und verstehen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ra= pun= zel</li> <li>Zee= bra</li> <li>ist, da, und (Blitzlesen!)</li> </ul>
7 Teilweise entfaltete orthographische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Automatisiertes Worterkennen bei <i>Sichtwörtern</i> (bei ein- bis zweisilbigen und zweisilbigen häufigen oder einfach strukturierten Wörtern)</li> <li><i>Benennung</i>: Ein- und zweisilbige (gehörliche) Wörter werden „markiert“ ausgesprochen (nicht „mechanisch“)</li> <li><i>Sinnerfassendes Lesen auf Satzebene</i></li> <li>Antizipierendes Lesen von <i>Wörtern</i> in größeren Sätzen; Verlesungen meist grammatisch passend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Blitzlesen“ von ein- und zweisilbigen häufigen Wörtern, z.B. Papier</li> <li>Sätze werden noch langsam gelesen, teils mit kl. Pausen zw. d. Wörtern</li> <li>Antizipierendes Lesen, z.B. von Wörtern in kleinen Sätzen (Der Lehrer schreibt an die Tafel)</li> </ul>
8 Weitgehend entfaltete orthographische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Automatisiertes Worterkennen bei gebäulichem Wortschatz (auch drei- und mehrsilbige Wörter)</li> <li><i>Sinnerfassendes Lesen größerer Sätze</i> (Texte)</li> <li>Lesegeschwindigkeit steigt</li> <li>Anbahnung zielgerichteten Lesens (einen Text mit bestimmter Absicht durchlesen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Satzteile und längere Wörter auf einen Blick erfassen („Blitzlesen“), zeilenübergreifendes Lesen</li> <li>Sinnerfassendes Lesen: z.B. Inhaltstragen beantworten können</li> <li>Zielgerichtetes Lesen: z.B. „<i>Welche Absicht hatte ...</i>“</li> </ul>
9 Voll entfaltete orthographische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Der kompetente Leser“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>z.B. Fachtexte verstehen können, Texte interpretieren, bewerten können (auch: Strategien, sich Hilfen zu holen bei Verständnisproblemen; ...)</li> </ul>

**Abbildung 10:** Auszug aus dem Modell der Einschätzskala zur Bestimmung von Lesestrategien in der orthographischen Phase des Schriftspracherwerbs (Helbig u.a. 2005, S. 42)