

# Zur Didaktik des Lesens im Anfangsunterricht

Iris Rautenberg

*Der Beitrag gibt einen Überblick über Modelle des Wortlesens und diskutiert die Problematik der aktuellen Lesedidaktik im Anfangsunterricht, bei der die Vermittlung von Laut-Buchstaben-Beziehungen und die Synthese von Einzellauten im Mittelpunkt stehen. Auf Grundlage aktueller empirischer Untersuchungen zum Leserwerb in den ersten Schulklassen werden alternative Zugänge zur Schriftsprache vorgestellt, die Silben und Morpheme von Beginn an berücksichtigen und den SchülerInnen aufzeigen, wie sie die Strukturen der Schrift für ein schnelles und sicheres Wortlesen nutzen können.*

Schriftsprachliche Kompetenzen sind für gesellschaftliche Teilhabe unerlässlich, und das nicht erst im Erwachsenenalter, wenn sie maßgeblichen Einfluss auf das berufliche Fortkommen, die politische Partizipation und den Zugang zu Kultur ausüben (Artelt et al., 2007, S. 4). Bereits schulisches Lernen erfolgt – über Fächergrenzen hinweg – vorwiegend im Umgang mit Texten, sei es beim Lösen von Sachaufgaben im Fach Mathematik oder beim Lesen informierender Texte im Fach Geschichte. Eine erfolgreiche Bildungsbiografie ist angesichts dessen ohne ausgebauten Lesefähigkeiten kaum vorstellbar.

Umso alarmierender ist, dass ein großer Teil der Erwachsenen und Jugendlichen am Ende der Schulzeit das Lesen nicht ausreichend beherrscht. Laut der Level-One Studie (leo) (Grotlüschen & Riekmann, 2011) sind in Deutschland mehr als 7,5 Millionen Menschen von sogenanntem funktionalen Analphabetismus betroffen, d.h., sie sind nicht in der Lage, sich auch nur kurze Texte lesend zu erschließen. Die PIAAC-Studie kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: 18% der untersuchten 16- bis 65-Jährigen erreichen nur die unterste Kompetenzstufe, „sind also lediglich in der Lage, sehr einfache, elementare Aufgaben zu bewältigen“ (Rammstedt et al., 2012, S. 16). Die AutorInnen befürchten hinsichtlich dieser Personengruppe, dass „sie aufgrund ihrer geringen Grundkompetenzen und ihres niedrigen Bildungsabschlusses schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben“ (ebd.).

Die Weichen dafür, ob die Lesekarrieren erfolgreich oder nicht erfolgreich verlaufen, scheinen bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt gelegt zu werden. Richtet man den Blick auf das Ende der Grundschulzeit, so zeigt sich bereits hier, dass ein großer Teil der SchülerInnen nicht über ausreichende Lesekompetenzen verfügt: IGLU 2011 (Bos et al., 2012) zufolge erreichen 15.4% der untersuchten ViertklässlerInnen nicht einmal die Kompetenzstufe III. Die AutorInnen prognostizieren für diese Gruppe von Kindern, „dass sie in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein werden, wenn es nicht gelingt, sie dort maßgeblich zu fördern“ (ebd., S. 13). Nach den Ergebnissen von Klicpera et al. (2010) beginnt diese Spirale allerdings noch früher: Diejenigen SchülerInnen, die bereits im ersten Schuljahr im Lesen den Anschluss verlieren, können den Rückstand später ohne besondere Unterstützung kaum wieder aufholen. Dem Leseunterricht der Grundschule kommt somit von Beginn der Primarstufe an eine enorme Verantwortung zu, will er bei allen Kindern unabhängig von ihrer soziokulturellen, sprachlichen und ökonomischen Herkunft die Grundlagen für eine erfolgreiche Entwicklung legen.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich aus diesem Grund mit der Frage, was die aktuelle Didaktik im Leseanfangsunterricht ausmacht und welche Theorien ihr zugrunde liegen, welche Probleme damit verbunden sind und welche alternativen Wege eingeschlagen werden können, kurzum: was der Anfangsunterricht dazu beitragen kann, dass alle Schülerinnen und Schüler zu erfolgreichen Leserinnen und Lesern werden.

## Lesen als kognitiver Prozess

In ihrem hierarchischen Modell des Lesens unterscheiden Christmann und Groeben (1999) Teilprozesse auf verschiedenen Verarbeitungsebenen, wobei hierarchiehohe und hierarchie-niedrige Prozesse beim Lesen ineinandergreifen und eine gegenseitige Beeinflussung stattfindet.

Bei den hierarchieniedrigen Prozessen geht es um das Rekodieren und Dekodieren von Wörtern (und damit um die korrekte und schnelle Worterkennung) sowie die lokale Kohärenzbildung, von der gesprochen wird, „wenn semantische Relationen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen analysiert werden“ (Artelt et al., 2007, S. 35). Auf hoher Hierarchieebene findet die globale Kohärenzbildung statt: Beim Lesen komplexer Texte werden größere Textteile analysiert, um den globalen Zusammenhang des Textes zu erfassen (ebd.).

Damit diese hohen kognitiven Anforderungen bewältigt werden können, müssen einzelne Prozesse automatisiert ablaufen. Insofern stellt die schnelle und sichere Worterkennung die Basis für die Ausbildung von Leseverständnis dar. Erst wenn auf dieser Prozessebene des Lesens ein gewisses Maß an Automatisierung erfolgt ist, haben die LeserInnen Kapazitäten für hierarchiehöhere Prozesse frei (vgl. auch Noack, 2010; Stanovich, 1980, S. 64).

### **(Entwicklungs-)Modelle des Wortlesens**

Das „Zwei-Wege-Modell“ der Worterkennung von Coltheart (1978) (vgl. auch Coltheart, 2005) sowie das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Frith (1985) sind zwei für das Englische entwickelte Modelle des Wortlesens, die auch in der Sprachdidaktik des Deutschen weit verbreitet sind. Da im Erstleseunterricht vermittelte Strategien auf diese Modelle zurückgeführt werden können, werden sie im Folgenden knapp skizziert.

Das wohl bekannteste Modell über den Wortleseprozess, auf das auch in didaktischen Modellierung in verschiedenen Sprachen häufig Bezug genommen wird, ist das sogenannte „Zwei-Wege-Modell“ (dual-route-model) des Worterkennens (Coltheart, 2005). Diesem Modell zufolge kann der Leser beim Wortlesen entweder direkt auf den Eintrag des Wortes im mentalen Lexikon zurückgreifen (direkte Route von der orthographischen Form zur Bedeutung) oder den Weg über das phonologische Rekodieren gehen (indi-

rekte Route von der orthographischen Form über die phonologische Form zur Bedeutung). Die lexikalische Route beinhaltet also den Abgleich des Wortes mit einem mentalen Lexikon, das Informationen u.a. über Schreibung und Aussprache des Wortes enthält. Die nicht-lexikalische Route macht keinen Gebrauch von diesem Lexikon, sondern nutzt die Regelmäßigkeit der Beziehungen zwischen Segmenten der Orthographie und Segmenten der Phonologie („grapheme-phoneme-correspondence-rules“) (Coltheart, 2005, S. 9). Zunächst wird also die Aussprache des Wortes über Graphem-Phonem-Zuordnungen erschlossen, bevor in einem zweiten Schritt die Entschlüsselung der Bedeutung erfolgen kann.

Scheerer-Neumann (1990) hat das Modell für das Deutsche adaptiert und erweitert. Ihr zufolge wird beim indirekten Weg der Worterkennung eine „alphabetische Strategie“, also ein „lautorientiertes Lesen“ (ebd., S. 515) genutzt. Die dadurch entstehende „Wortvorform“ (ebd., S. 516), die von der normalen Aussprache des Wortes abweichen kann, wird dann mit dem mentalen Lexikon abgeglichen. Ist ein ähnlich klingender Eintrag vorhanden, erfolgt die ziel-sprachliche Aussprache des zu lesenden Wortes.

Ein entscheidender Unterschied zwischen den Modellen von Coltheart und Scheerer-Neumann ist, dass in ersterem Worterkennungsprozesse bei kompetenten englischsprachigen Lesern, im zweiten hingegen kindliche Leselernprozesse, also Erwerbsprozesse, im Deutschen in den Blick genommen werden. Dies ist u.a. deshalb problematisch, weil der Einfluss der Orthographie der Zielsprache genauso unberücksichtigt bleibt wie die unterrichtliche Instruktion und die Methode des Erstleseunterrichts. Es ist deshalb nicht auszuschließen, dass die „Wortvorformen“, die bei der indirekten Route entstehen (z.B. [ko:f:e:ɪ:] statt [kɔfɛ] für <KOFFER>), schlicht auf die Vermittlung einer Lautsynthese im Leseunterricht zurückzuführen sind. Sie wären somit ein Produkt des Unterrichts und kein unabhängig anzunehmender Zugriffsweg beim Wortlesen. Dass kompetente Leser auch bei der Nutzung der indirekten Route keine Einzellaute synthetisieren,

sondern beispielsweise silbische Markierungen der Schrift nutzen, zeigt sich in Experimenten zum Lesen von Pseudowörtern (Rautenberg & Wahl, 2015). Es spricht also vieles dafür, dass die Artikulation von „Wortvorformen“ ein Epiphänomen des Unterrichts darstellt.

Neben dem beschriebenen „Zwei-Wege-Modell“ wird die Entwicklung des Wortlesens traditionell mit sogenannten Phasen- bzw. Stufenmodellen erklärt. So unterscheidet beispielsweise Ehri (1999) in ihrem Informationsverarbeitungsmodell eine voralphabetische Phase, in der sich Lernenden an visuellen Merkmalen des geschriebenen Wortes orientieren, von drei alphabetischen Phasen, in denen Graphem-Phonem-Korrespondenzen erworben, ein Sichtwortschatz aufgebaut und schließlich die Lesegeschwindigkeit erhöht wird. Ähnlich aufgebaut ist das Modell von Frith (1985), bei welchem auf eine logographische Phase eine alphabetische Phase folgt, in der Wissen um Laut-Buchstaben-Zuordnungen aufgebaut wird und das Wortlesen phonographisch, also „Laut für Laut“ erfolgt (Dürscheid, 2006, S. 242), bevor in der orthographischen Phase, die den Abschluss des Schriftspracherwerbs darstellt, Wörter ganzheitlich gelesen werden. Die Kinder orientieren sich nun an Buchstabenkombinationen und Morphemen, greifen jedoch bei unbekanntem Wörtern weiterhin auf eine phonographische Lesestrategie zurück.

Das Modell von Frith wurde vielfach kritisiert, u.a. weil die empirische Evidenz dafür, dass sich der Erwerb überhaupt sukzessive auf diese Art mit den in dem Modell angenommenen Phasen vollzieht, fehlt (Dürscheid, 2006, S. 244; Klicpera et al., 2010, S. 43) und es zu stark vereinfacht (Scheerer-Neumann, 2006). So ist dem Modell zufolge beispielsweise die alphabetische Stufe lediglich durch Übersetzung von Graphemen in Phoneme und umgekehrt gekennzeichnet. Orthographische Strukturen (silbische oder morphologische Markierungen) finden überhaupt keine Berücksichtigung (ebd.).

Hinzu kommt, dass die Schriftsysteme der verschiedenen Sprachen einen erheblichen Einfluss auf den Leseerwerb haben. So zeigt sich bei-

spielsweise, dass eine logographische Phase nur bei wenigen deutschen Kindern zu beobachten ist (Klicpera et al., 2010, S. 32). Das Modell von Frith kann also nicht ohne Weiteres aus dem englischen Sprachraum auf andere Sprachen übertragen werden. Der wichtigste Kritikpunkt jedoch betrifft die Tatsache, dass sich die Lehrmethode im Anfangsunterricht entscheidend auf den Erwerbsprozess auswirkt und dieser in Friths Modell keine Berücksichtigung findet (Dürscheid, 2006, S. 244; Scheerer-Neumann, 2006, S. 517). „Kinder folgen in ihrer Zugangsweise zum Lesen weitgehend den Prinzipien, die sie im Unterricht mitbekommen“ (Klicpera et al., 2010, S. 43). Lernen die Kinder also im Erstleseunterricht, Wörter „Buchstabe für Buchstabe“ zu entschlüsseln, wenden sie diese Strategie auch an. Das lautierende Vorgehen beim Wortlesen könnte also – wie die bereits erörterten „Wortvorformen“ – schlicht Ergebnis der unterrichtlichen Intervention sein und kein Merkmal einer alphabetischen Phase, die unabhängig vom Leseunterricht angenommen werden kann (ebd., S. 29).

### Die aktuelle Didaktik des Wortlesens

Im Anfangsunterricht der meisten deutschen Grundschulen wird aktuell nach einem synthetisch-analytischen Ansatz vorgegangen (Noack, 2010, S. 166; Scheerer-Neumann, 2006, S. 520). Dieser bezieht sich explizit oder implizit auf die oben beschriebenen (Entwicklungs-)Modelle. Entsprechend werden die Buchstaben des Alphabets (meist mithilfe einer sogenannten Anlauttabelle) sukzessive eingeführt und die „Laut-Buchstaben-Zuordnungen“ besprochen und geübt (Lautieren). Ein nächster Schritt besteht im Zusammenschleifen der einzelnen Laute (Synthetisieren). Der Unterricht geht somit von der Annahme „einer segmental-linearen Abbildbarkeit zwischen der graphemischen und der lautlichen Struktur“ (Noack, 2010, S. 166) aus. In der Folge kommt es beim Lesen zu einer Aneinanderreihung von Einzellauten und der Produktion einer „Pilotsprache“ oder „Robotersprache“, welche als Zwischenergebnis erwünscht ist (vgl. z.B. die Fibel *Fara und Fu*, Hinrichs, 2010). Diese pilotsprachlich artikulierte Wortform soll in einem

nächsten Schritt mit dem mentalen Lexikon abgeglichen werden. Ziel des Unterrichts ist also, zunächst den indirekten Weg des Worterkennens über Laut-Buchstaben-Beziehungen und die Synthesen von Einzellaute einzüben. Dabei soll ein „Sichtwortschatz“ (vgl. *Fara und Fu*) und somit das mentale Lexikon Schritt für Schritt aufgebaut werden, was einen Zugriff über den direkten Weg und damit eine Automatisierung der Worterkennung ermöglichen soll.

Dieses synthetisch-analytische Vorgehen ist in vielerlei Hinsicht problematisch. So wird die geschriebene Sprache als einfaches Abbild des Gesprochenen angesehen und das alphabetische Prinzip der Orthographie fälschlicherweise mit einem lautschriftlichen Prinzip gleichgesetzt. Dass beim Lesen jedoch keine Einzellaute synthetisiert werden und Phoneme keine artikulierbaren „Laute“, sondern abstrakte Einheiten der *langue* darstellen (Birk & Häffner, 2005), wird genauso ignoriert wie die Tatsache, dass in den Wortschreibungen phonographische, silbische und morphologische Informationen kodiert sind. Den Kindern wird im Anfangsunterricht suggeriert, das Deutsche sei eine Lautschrift und damit unterschlagen, dass schriftsprachliche Zeichen immer kontextgebunden und funktional sind (Noack, 2010, S. 167).

Die durch die Lautsynthese und das Dehnsprechen entstandenen „Pseudowörter“ bzw. „Wortvorformen“ sollen mit den im mentalen Lexikon gespeicherten Einträgen in Verbindung gebracht werden. Doch genau daran scheitern viele SchülerInnen. Denn wenn „erwartet [wird, I.R.]“, dass das lautierend artikulierte Konstrukt phonologisch dem Zielwort nicht entspricht, gleichzeitig jedoch vorausgesetzt [wird, I.R.], dass das Kind dieses durch einen Abgleich mit seinem mentalen Lexikon assoziieren kann“ (Noack, 2006, S. 182), ist der Erfolg beim Wortlesen abhängig davon, ob ein Eintrag im mentalen Lexikon vorliegt. Das Lesen unbekannter Wörter kann somit gar nicht erfolgreich sein (ebd.).

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass schwache LeserInnen nach einiger Zeit aufgeben und auf eine Ratestrategie zurückgreifen (Fi-

scher & Gasteiger-Klicpera, 2013; Röber, 2011). Die Instruktionen und vermittelten Strategien im Anfangsleseunterricht sind somit als (mit)verantwortlich für die Probleme schwacher LeserInnen in Betracht zu ziehen. Es scheint, als seien bei zahlreichen dieser schwachen LeserInnen „früh erlernte Mechanismen zementiert“ (Noack, 2006, S. 181). Dafür spricht, dass deren Leseschwierigkeiten in den meisten Fällen nicht in Problemen bei der Graphem-Phonem-Zuordnung liegen. So stellen beispielsweise Landerl und Wimmer (1998) und Röber (2011) für das Ende des ersten Schuljahres fest, dass eine falsche Graphem-Phonem-Korrespondenz beim Wortlesen kaum noch vorkommt. Rautenberg (2015) zufolge bereiten im zweiten Schuljahr Graphem-Phonem-Korrespondenzen beim Lesen zweisilbiger, trochäischer Wörter der überwiegenden Mehrzahl der untersuchten ZweitklässlerInnen keine Probleme mehr. Sie sind insgesamt für unter 10% der fehlerhaften Wortlesungen verantwortlich. Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993) gehen in eine ähnliche Richtung: Ihnen zufolge unterscheiden sich gute und schlechte LeserInnen vor allem hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit.

Während die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen bei deutschen SchülerInnen also bereits am Ende des zweiten Schuljahres weitgehend gefestigt ist, zählen falsche Wortbetonungen zu den häufigsten Fehlerquellen. Die Ergebnisse von Rautenberg (2015) zeigen, dass Reduktionssilben häufig eine Betonung erhalten, wodurch der Vokal der Silbe nicht reduziert, sondern als Vollvokal artikuliert wird. In Reduktionssilben mit <er> wird zusätzlich ein Konsonant [ʁ] statt eines Schwalautes artikuliert (z.B. [ˈfe:.deʁ] statt [ˈfe:.de] für <FEDER>). Ähnliche Tendenz zeigt sich beim Lesen von Wörtern mit öffnenden Diphthongen in der Hauptsilbe (z.B. [ˈvø:ʁ.teʁ] für <WÖR-TER>). Analog zum Vorgehen bei Reduktionssilben mit <er> wird auch hier das <r> nicht vokalisiert, sondern der Konsonant [ʁ] artikuliert.

Auch die Anschlüsse der Vokale in den Hauptsilben werden in vielen Fällen von den Schüle-

rInnen nicht zielsprachlich realisiert. In offenen Silben mit langem, gespanntem Vokal (loser Anschluss) (z.B. FE-DER) wird häufig ein kurzer, ungespannter Vokal (fester Anschluss) rekodiert (z.B. [ˈfɛdɐ] statt [ˈfe:.dɐ]). Umgekehrt werden kurze, ungespannte Vokale in geschlossenen Silben (fester Anschluss) (z.B. MUN-TER) lang und gespannt artikuliert und der Vokal damit gedehnt (z. B. [ˈmu:n.tɐ] statt [ˈmʊn.tɐ]).

Röber (2011), Bredel et al. (2011) sowie Noack (2010) beschreiben auf Wortebene die gleichen Fehlerquellen im Rekodierprozess wie Rautenberg (2015). Zusätzlich nennen sie als Schwierigkeiten, dass komplexe Anfangsränder nicht als Einheit ausgesprochen werden und dass für das in der Schrift markierte ‚stumme‘ silbeninitiale <h> (z.B. in <SE-HEN>) sowie das Dehnungs-<h>/silbenschließende <h> (z.B. in <SÖH-NE>) der Frikativ [h] artikuliert wird. Auch bei Wörtern mit einer Silbengelenkmarkierung (z.B. <SONNE>) wird für jedes Konsonantengraphem ein Laut artikuliert.

Die LeserInnen sind somit nicht dazu in der Lage, orthographische Markierungen richtig zu interpretieren und für den Rekodierprozess nutzbar zu machen (Noack, 2010, S. 153).

Die beschriebenen Probleme beim Wortlesen treten also auf einer basalen Ebene des Leseprozesses auf und sind plausibel auf einen Anfangsunterricht zurückzuführen, „der die prosodischen Verhältnisse der Sprache missachtet, indem er ein von Silbentyp und -position unabhängiges Verhältnis zwischen Laut und Buchstabe i.d.R. mithilfe einer künstlichen Schriftausprache (‚Dehn-‘ oder ‚Pilotsprache‘) vermittelt“ (Noack, 2006, S. 186). Die artikuliert Wortform weicht lautlich so sehr von der Zielform ab, dass sie von schwachen LeserInnen nicht mehr mit einem im Lexikon vorhandenen Eintrag assoziiert werden kann. Diese Probleme manifestieren sich und sind auch bei älteren SchülerInnen zu beobachten, bei denen der Rekodierprozess wie zu Beginn der Primarstufe rein linear verläuft und somit hierarchische Strukturen nicht beachtet werden (ebd., S. 192).

## Alternative Wege: Silben und Morpheme

Dass die Vermittlung einer 1:1-Beziehung von Lauten zu Buchstaben und die Synthese von Einzellauten im Leseanfangsunterricht zu diversen Schwierigkeiten führt, wurde ausführlich dargestellt. Doch welche alternativen Wege gibt es? Was muss der Unterricht leisten, um SchülerInnen zu einem erfolgreichen Rekodierprozess anzuleiten?

Zunächst ist festzuhalten, dass die Orthographie nicht dem Schreiber, sondern dem Leser dient (Maas, 1992). Die Schrift gibt dem Leser in den allermeisten Fällen eindeutige Informationen, um sie zu entschlüsseln (vgl. z.B. Noack, 2006, S. 183). Sie ist also im Kern regelhaft und muss dementsprechend im Anfangsunterricht vermittelt werden. Dabei müssen Leseanfänger zunächst einen Regelapparat für die korrekte phonologische Rekodierung aufbauen (Noack, 2010, S. 166). Schriftliche Einheiten müssen von Beginn an mit artikulatorisch-rhythmischen Einheiten in Zusammenhang gebracht werden (Bredel et al., 2011, S. 122). Ein Umweg über eine „Pilotsprache“ oder „Wortvorform“ ist nicht nötig. Ausgegangen werden sollte von trochäischen Wortformen, denn die Abfolge von betonter Voll- und unbetonter Reduktionssilbe ist für den nativen Wortschatz des Deutschen prototypisch (Eisenberg, 2006). Um Wörter zielsprachlich zu rekodieren, müssen die SchülerInnen lernen, die Silbenzahl richtig zu bestimmen, betonte und unbetonte (reduzierte) Silben zu differenzieren sowie die Silbenanschlüsse korrekt zu realisieren. Dies ist notwendig, da die Phonem-Graphem-Zuordnung stets abhängig ist von der Position des Graphems innerhalb der Silbe.

Was dies konkret bedeutet, zeigt ein Blick auf erfolgreiche LeserInnen und deren Strategien beim Lesen von Kunstwörtern<sup>1</sup> (Röber, 2011). Ein Wort wie beispielsweise <LUFER> wird von kompetenten LeserInnen als [ˈlu:.fɐ] rekodiert, also als trochäischer Zweisilber mit einer offenen Hauptsilbe mit langem, gespanntem Vokal, gefolgt von einer Reduktionssilbe mit tiefem Schwa. So gut wie niemand kommt auf

die Idee, ein Schärfungswort wie [lɔfɐ] oder einen Jambus [lu.ˈfɛʒ] zu artikulieren. Auch wird in der zweiten Silbe für <E> kein Vollvokal und für <R> kein Konsonant realisiert ([ˈlu:.fɛʒ]), sondern ein Schwa-Laut. LeserInnen nutzen also die Markierung der Schrift für das Rekodieren des Kunstworts: Dabei signalisieren die beiden Vokalgrapheme die Zweisilbigkeit der Wortform. Da zwischen ihnen nur ein Konsonantengraphem <F> steht, weisen LeserInnen den Konsonanten dem Anfangsrand der zweiten Silbe zu, wodurch die Silbengrenze zwischen <U> und <F> gesetzt wird. In der Folge ist die Hauptsilbe offen [LU], was wiederum signalisiert, dass ein loser Anschluss realisiert werden muss und der Vokal lang und gespannt zu artikulieren ist. Das Graphem <E> gefolgt von <R> in der zweiten Silbe markiert deren Reduziertheit, weshalb LeserInnen nur einen Reduktionsvokal [ɐ] aussprechen (zur Rolle der Orthographie für die Betonungszuweisung beim Wortlesen vgl. auch Rautenberg & Wahl, 2015). Haben die kompetenten LeserInnen hingegen das Wort <LUMFER> vor sich, rekodieren es fast alle [lɔm.fɛ], also wiederum als Trochäus mit Reduktionssilbe. Im Gegensatz zu <LUFER> stehen hier jedoch zwei Konsonantengrapheme zwischen den Vokalgraphemen, weshalb die Silbengrenze zwischen <M> und <F> gesetzt wird. In der Folge kommt es zu einer geschlossenen Hauptsilbe <LUM>, weshalb der Vokal kurz und ungespannt artikuliert, also ein fester Anschluss realisiert wird. Auch bei <LUMMER> artikulieren kompetente LeserInnen einen kurzen, ungespannten Vokal. In diesem Fall markiert die Dopplung der Konsonantengrapheme ein Silbengelenk (Eisenberg, 2006). Die LeserInnen werten diese orthographische Markierung als Hinweis darauf, das Schärfungswort [ˈlɔmɐ] zu artikulieren, bei welchem die Silbengrenze im ambisyllabischen Konsonanten [m] verläuft. Bei Wörtern wie <LUHER> schließlich wird die Form [ˈlu:.ɐ] gelesen. Das silbeninitiale <h> zeigt die Zweisilbigkeit des Wortes an, bleibt jedoch ‚stumm‘, genau wie das Dehnungs-<h> bzw. silbenschießende <h> in <LUHMER>, das eine redundante Dehnungsmarkierung der Schrift darstellt und signalisiert, dass der

Vokal der Hauptsilbe lang und gespannt zu artikulieren ist. In der Folge wird (wie bei <LUME>) die Form [ˈlu:.mɐ] gelesen.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass kompetente LeserInnen nicht linear jedem Buchstaben einen Laut zuweisen und die Einzellaute anschließend verschleifen, sondern die Informationen der Schrift für die Zuweisung von Betonung sowie die Artikulation der einzelnen Segmente in Abhängigkeit von der Position innerhalb der Silbe nutzen.

Als didaktische Implikation für den Erstleseunterricht ergibt sich ein strukturiertes Vorgehen, das die unterschiedlichen Silbentypen berücksichtigt und es den SchülerInnen ermöglicht, die phonographisch-silbische Systematik und die Funktion der Orthographie für das Lesen zu entdecken (für eine ausführliche Beschreibung des Vorgehens in der Primarstufe vgl. z.B. Röber, 2009). Dabei hat es sich als sinnvoll erwiesen, mit morphologisch einfachen prototypischen Zweisilbern ohne eine besondere orthographische Markierung zu beginnen und erst im Anschluss morphologische Strukturen zu thematisieren. Zum Einstieg silbische Strukturen zu behandeln, bieten sich insbesondere deshalb an, weil Silben als rhythmische Gliederungseinheiten des Sprachflusses Kindern sehr früh zugänglich sind (Treiman, 1985), während eine Bewusstheit für Phoneme als abstrakte Einheiten des Sprachsystems erst in Auseinandersetzung mit der Schrift entwickelt wird (Birk & Häffner, 2005). Werden von Beginn an silbische Regularitäten für das Wortlesen vermittelt, erübrigt sich darüber hinaus ein Strategiewechsel von der Nutzung von Laut-Buchstaben-Beziehungen allein zum silbischen Lesen hin, wie ihn ein synthetisch-analytisches Vorgehen erforderlich macht und an welchem viele SchülerInnen scheitern. Empirische Evidenz für die Effektivität eines silbenbasierten Vorgehens im frühen Leseunterricht liefern Weinhold (2009) und Rautenberg (2012), die die Lese- und Rechtschreibleistungen von Kindern aus silbenbasiert arbeitenden Klassen mit denen aus Fibel-Klassen verglichen. Die Ergebnisse von Weinhold (2009) zeigen für das Leseverständnis, dass „auf der Grundlage der silbenanalytischen Methode insge-

samt bessere Leseleistungen erzielt“ (ebd., 72) werden. In der Untersuchung von Rautenberg (2012) schneiden die SchülerInnen aus silbenbasiert vorgehenden Klassen beim Rekodieren sowohl im ersten als auch im zweiten Schuljahr signifikant besser ab als SchülerInnen aus Fibel-Klassen. Sie lesen mehr Wörter zielsprachlich. Gleichzeitig verwenden die Kinder der Fibel-Klassen häufiger eine Pilotsprache. Die Kinder der Silben-Klassen sind dazu in der Lage, die Anzahl der pilotsprachlichen Lesungen vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt signifikant zu reduzieren im Vergleich zu den Kindern der Fibel-Klassen. Letztere bleiben bis ins zweite Schuljahr häufiger bei einer Lautsynthese beim Wortlesen.

Eine detaillierte Auswertung der Lesedaten der ZweitklässlerInnen (Rautenberg, 2015) ergab, dass Kinder der silbenbasiert arbeitenden Klassen häufiger dazu in der Lage sind, <e> bzw. <er> in der zweiten Silbe als Hinweis für die Reduktion des Vokals zu interpretieren als Kinder der Fibel-Klassen. In der Folge realisieren sie signifikant häufiger ein trochäisches Betonungsmuster. Zudem zeigen die Ergebnisse des Gruppenvergleichs, dass SchülerInnen der Fibel-Klassen keine besseren Leistungen bei der Graphem-Phonem-Zuordnung erbringen als die Kinder der Silben-Klassen. Die intensive und ausschließliche Thematisierung von Laut-Buchstaben-Zuordnungen in einem analytisch-synthetisch vorgehenden Anfangsunterricht hat in dieser Hinsicht also keine Vorteile (ebd., 2015).

Sobald die LernerInnen phonographische Regularitäten entdeckt haben und beim Rekodieren berücksichtigen, sind sie dazu in der Lage, morphologisch einfache Wörter rhythmisch-prosodisch korrekt zu lesen. Allerdings markiert die deutsche Alphabetschrift neben phonographischen und silbischen auch grammatische Informationen. Auf Wortebene kommt im Deutschen morphologischen Schreibungen eine große Bedeutung zu. Die morphologische Konstanthaltung dient vor allem dem schnellen und sicheren Dekodieren und damit dem Leseverständnis (vgl. Bangel & Müller 2014), indem die Schreibung der Wortstämme möglichst konstant gehalten wird. Dadurch wird den Leser-

Innen die Verwandtschaft graphematischer Wörter angezeigt (Bredel et al., 2011, S. 51; Noack, 2010). Entsprechend wird davon ausgegangen, dass Kenntnisse über die morphologische Struktur der Wörter den Dekodierprozess erleichtern (Bangel & Müller, 2014; Blatt, Müller & Voss, 2010, S. 179). Für den aktuellen Forschungsstand im Englischen halten Bangel und Müller (2014) fest: „Eine besondere Rolle scheint der morphologischen Analyse von Wörtern und insbesondere dem Erkennen des Wortstammes beim Dekodieren zuzukommen“ (ebd., S. 44). Die AutorInnen gehen deshalb davon aus, dass auch im Deutschen ein enger Zusammenhang zwischen morphologischer Bewusstheit und dem Wortlesen vorhanden sein sollte und dass sich eine schriftsystematische Förderung im morphologischen Bereich positiv auf die Lesefähigkeiten von SchülerInnen auswirken müsste. In einer Interventionsstudie mit FünftklässlerInnen wurde diese These überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass die strukturierte und schriftorientierte Förderung deutliche Effekte auf die morphologische Bewusstheit hatte. Auch die Dekodierfähigkeit wurde positiv beeinflusst, wenn gleich der Überlegenheitseffekt der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe gering ausfiel (ebd., S. 56).

Folgendes Beispiel soll die Funktion morphologischer Schreibungen für den Leseprozess verdeutlichen: Das Wort <HELD> wird trotz /t/ im Auslaut mit dem Graphem <D> markiert, da der Stamm aus der trochäischen Form <HEL.DEN> konstant gehalten wird. Die Stammkonstanz führt hier also beim Einsilber zur Nichtberücksichtigung der Auslautverhärtung. Bei <HELLT> wird die Silbengelenkmarkierung aus der trochäischen Form <HELLE> und bei <HÄLT> die Schreibung mit <Ä> aus der trochäischen Form <HALTEN> konstant gehalten. An diesen Beispielen wird deutlich, dass das morphologische Prinzip sehr effizient für die LeserInnen ist, denn phonologisch unterscheiden sich die Wörter <HELD>, <HÄLT> und <HELLT> nicht (/helt/). Die LeserInnen müssen nun aber nicht auf den Satzkontext zurückgreifen, um das Wort korrekt zu dekodieren, sondern erhalten die Information direkt über die Schreibung. Sie liefert die benöti-

gten „Informationen über die Wortfamilie“ (Noack, 2010, S. 162).

Stehen bei trochäischen Wörtern zwei unterschiedliche Konsonantengrapheme zwischen den Vokalgraphemen, ist die morphologische Struktur beim Rekodieren mitzubersichtigen (Noack, 2010, S. 159). Bis auf wenige Ausnahmen (z.B. <MOND> oder <KEKS>) gilt die Regel: Wenn beide Konsonantengrapheme zum Stamm gehören, wird der Vokal kurz und ungespannt artikuliert. Gehört der erste Konsonant zum Stamm, der zweite zum Beispiel zu einem Flexionssuffix, wird er lang und gespannt artikuliert; z.B. <FLUCHTEN>: <FLUCHTEN> (Plural von <FLUCHT>) vs. <FLUCHTEN> (Präteritum von <FLUCHEN>).

Die LeserInnen müssen also das Zusammenspiel silbisch-phonologischer und morphologischer Prinzipien durchschauen, um Wörter schnell und sicher zu rekodieren (Noack, 2010, S. 159).

Für den Leseanfangsunterricht bedeutet dies, dass die SchülerInnen im Anschluss an silbische Schreibungen auf morphologische Markierungen und die Stammkonstanz aufmerksam gemacht werden sollten. Ein Vorschlag, wie morphologische Strukturen schon in der Grundschule transparent gemacht werden können, findet sich beispielsweise in Bredel (2010).

## Resümee

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Anfangsunterricht für die Entwicklung der Lesefähigkeiten von SchülerInnen eine entscheidende Rolle spielt, indem er die basalen Fähigkeiten vermittelt, die die Grundlage für hierarchiehöhere Prozesse und damit für das Leseverständnis beim Textlesen darstellen. Doch viele SchülerInnen scheitern bereits in diesem frühen Stadium. Ihre Schwierigkeiten lassen sich zumindest teilweise auch auf den aktuellen Leseunterricht der Primarstufe zurückführen, in dem zu meist nach einer analytisch-synthetischen Methode verfahren wird, die auf die Vermittlung von Laut-Buchstaben-Beziehungen und die Syn-

these von Einzellauten beim Wortlesen fokussiert. Eine Alternative stellen silbenbasierte Ansätze dar, die prosodisch-rhythmische Aspekte beim Wortlesen von Beginn an einbeziehen, bevor in einem zweiten Schritt morphologische Strukturen thematisiert werden. Ziel dieses Vorgehens ist es, in einem strukturierten Sprachunterricht den Kindern Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie die Schrift für ein schnelles und sicheres Wortlesen nutzen können, und so bei allen gleichermaßen die grundlegenden Fertigkeiten zu entwickeln, auf denen in den folgenden Jahren aufgebaut werden kann.

## Endnote

1 Dadurch erhält man Informationen darüber, wie der erfolgreiche Rekodierprozess abläuft, denn bei Kunstwörtern sind keine Einträge im mentalen Lexikon vorhanden, wodurch der Zugriff über den indirekten Weg des Worterkennens erfolgt.



## Literatur

- Artelt, C., Mc Elvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, Ch., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bildungsforschung (Band 17). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bangel, M. & Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort(Bildungs)Strukturen. In: Didaktik Deutsch, 36, 42-62.
- Birk, E. & Häffner, S. (2005). Was ist phonologische Bewusstheit? Schrifttheoretische Analyse einer psychologischen Fragestellung. In H.-W. Huneke (Hrsg.), Geschriebene Sprache. Struktur, Erwerb, didaktische Modellbildungen (S. 53-72). Weinheim: Beltz.
- Blatt, I., Müller, A. & Voss, A. (2010). Schriftstruktur als Lesehilfe. In: Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch (S. 171-202). de Gruyter: Berlin.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012). IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Bredel, U. (2010). Der Schrift vertrauen. In: Praxis Deutsch, 221, 14-21.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, Ch. (2011). Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In: G. Underwood (Hrsg.), Strategies of information processing (S. 151-216). New York: Academic.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In: M. J. Snowling & Ch. Hulme (Hrsg.), The Science of Reading. A Handbook (S. 6-23). Malden: Blackwell.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In: B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), Handbuch Lesen (S. 145-223). München: Saur.
- Dürscheid, Ch. (2006). Einführung in die Schriftlinguistik (3. überarb. und erg. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. In: J. Oakhill & R. Beard (Hrsg.), Reading Development and the Teaching of Reading: A Psychological Perspective (S. 79-108). Oxford: Blackwell Publishers.
- Eisenberg, P. (2006). Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort (3., durchgesehene Auflage). Metzler: Stuttgart.
- Fischer, U. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Prävention von Leseschwierigkeiten. Diagnose und Förderung im Anfangsunterricht. Didaktik Deutsch, 35, 62-81.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K.E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading (S. 301-330). London: Erlbaum.
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2011). leo – Level-One Studie: Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Zugriff am 10.10.2014 [http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft\\_15\\_12\\_2011.pdf](http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf).
- Hinrichs, J. (2010). Fara und Fu (Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer). Braunschweig. Schroedel.
- Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten; die Wiener Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern: Huber.
- Klicpera, Ch., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung (3. aktualisierte Auflage). München&Basel: Ernst Reinhardt/UTB.
- Maas, U. (1992). Grundzüge der deutschen Orthographie (Reihe Germanistische Linguistik. Bd. 120: Kollegbuch). Tübingen: Niemeyer.
- Noack, Ch. (2006). Die Silbe als Zugriffseinheit beim Leseprozess: Ergebnisse eines linguistisch basierten Orthographieunterrichts mit leseschwachen Hauptschülern. In U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht (S. 181-196). Tübingen: Niemeyer.

Noack, Ch. (2010). Orthographie als Leserinstruktion. Die Leistung schriftsprachlicher Strukturen für den Dekodierprozess. In: U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch* (S. 151–170). Berlin: de Gruyter.

Rammstedt, B., Ackermann, D., Helmschrott, S., Klaukien, A., Maehler, D. B., Martin, S., Massing, N. & Zabal, A. (2012). PIAAC 2012. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Zugriff am 10.10.2014 [http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC\\_Zusammenfassung.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Zusammenfassung.pdf).

Rautenberg, I. (2012). *Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschulernInnen* (Dissertation). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rautenberg, I. (2015). *Rekodierfehler von Zweitklässlern in Abhängigkeit von der Methode des Schriftspracherwerbs*. In I. Rautenberg & T. Reißig (Hrsg.), *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (Reihe: Forum Angewandte Linguistik, Band 53, S. 187–216). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Rautenberg, I. & Wahl, S. (2015). *Die Rolle der Orthographie für die Betonungszuweisung beim Wortlesen*. In I. Rautenberg & T. Reißig (Hrsg.), *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (Reihe: Forum Angewandte Linguistik, Band 53, S. 153–186). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Röber, Ch. (2011). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Scheerer-Neumann, G. (1990). *Lesestrategien und ihre Entwicklung im 1. Schuljahr. Zwei Fallbeispiele*. In *Grundschule*, 10, 20–24.

Scheerer-Neumann, G. (2006). *Entwicklung der basalen Lesefähigkeit*. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (2. Auflage, S. 513–525). Paderborn: Schöningh.

Stanovich, K. E. (1980). *Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency*. In: *Reading Research Quarterly*, 1, 23–70.

Treiman, R. (1985). *Phonemic Awareness and Spelling: Children's judgments do not always agree with adults'*. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(1), 182–201.

Weinhold, S. (2009). *Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1-4*. In *Didaktik Deutsch*, 27, 53–75.