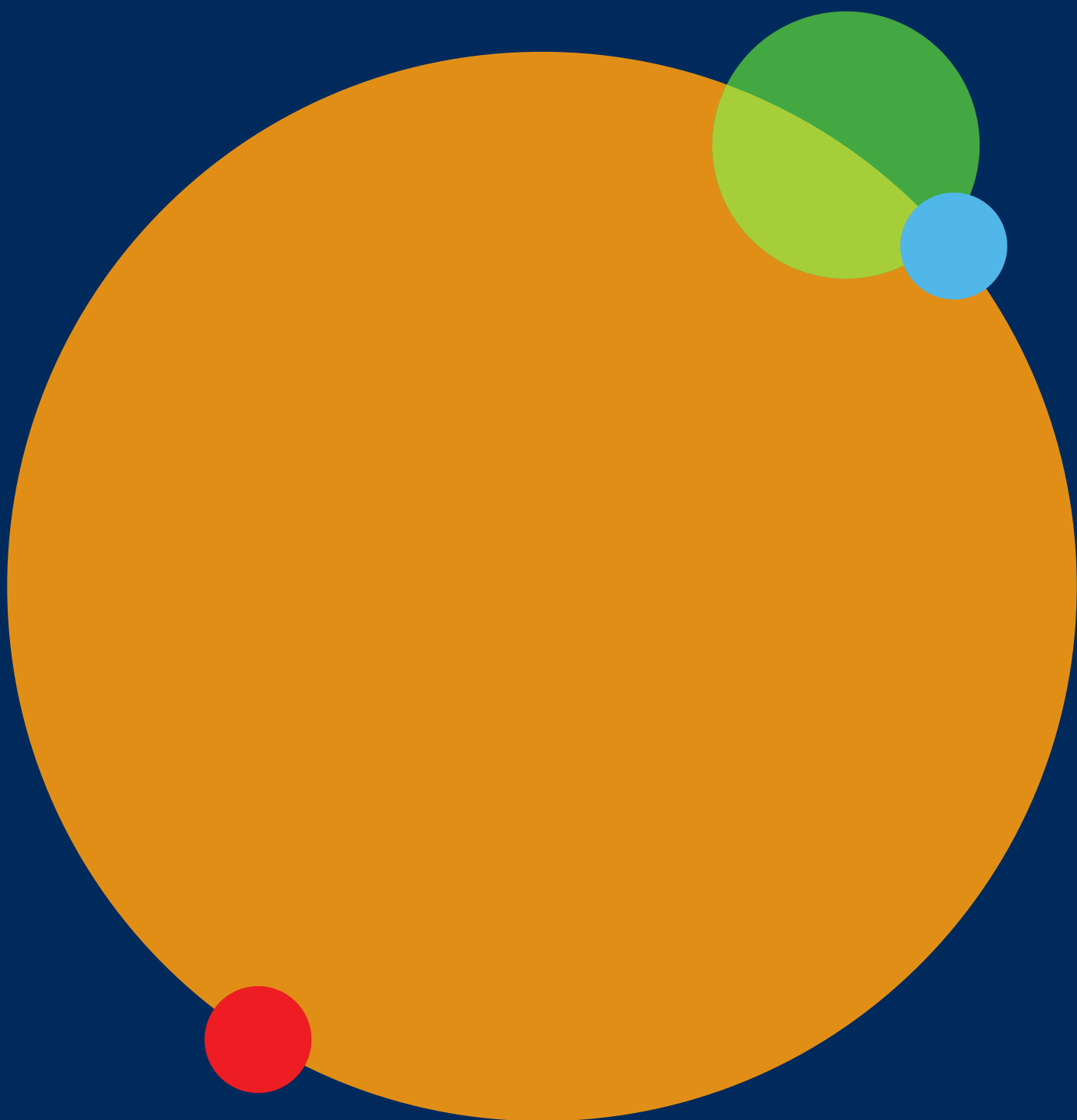


Basisqualifizierung ProGrundbildung

Modul 2: Schreiben und lesen lehren



Modul 2: **Schreiben und lesen lehren**

Teil 1: Seite 1–31

Schreiben lernen und Schreiben lehren

Prof. Dr. Jakob Ossner

Teil 2: Seite 1–33

Teil A: Grundlagen der deutschen Orthographie

Teil B: DVV-Rahmencurriculum Schreiben

Prof. Dr. Jakob Ossner unter Mitarbeit von
Lucia Leidenfrost-Burth, Thomas Pforte und Barbara Krebs

Teil 3: Seite 1–19

Prinzipien des Leseunterrichts
in der nachholenden Bildung

Prof. Dr. Cornelia Rosebrock

Teil 4: Seite 1–36

DVV-Rahmencurriculum Lesen

Silke Gausche, Anne Haase, Diana Zimmer

Beratung: Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, Dr. Andrea Wetterauer

Redaktion: Dr. Angela Rustemeyer, Ulrike Arnold, Annegret Ernst

Prof. Dr. Jakob Ossner

Modul 2:

Schreiben und lesen lehren

Teil 1:

Schreiben lernen und Schreiben lehren



Schreiben lernen und Schreiben lehren

Prof. Dr. Jakob Ossner

1. Was ist Schrift?	07
1.1 Basis und weitere Gebiete der deutschen Orthographie	07
1.1.1 Phonologische Bewusstheit als Voraussetzung	08
2. Ansätze	10
2.1 Subjektorientierte Ansätze	10
2.2 Objektorientierte Ansätze	10
2.2.1 Ganzheitliche Ansätze	11
2.2.2 Segmentale Ansätze	11
2.2.2.1 Anlauttabellen und ihre Rolle	12
3. Was können Schreibernende – wohin müssen sie kommen?	13
3.1 Entwicklungslogik	13
3.2 Die Rolle der Silbe	13
3.3 Die Entdeckung des Lauts	16
3.3.1 Gesprochene Sprache und Rechtschreibsprache	17
3.4 System und Idiosynkrasie	18
4. Die Rolle des Unterrichts und der Unterrichtsmaterialien	20
4.1 Schrifterfahrungen durch strukturiertes Material	20
4.2 Die Rolle des orthographischen Wortschatzes als Leitlinie	20
4.3 Die Rolle von Übungen	22
5. Orthographie: ein Fenster zur Sprache	24
6. Literaturverzeichnis	25
7. Glossar	28



1. Was ist Schrift?

Traditionell wurde Schrift als ein sekundäres Medium angesehen. Nach dieser Auffassung, die seit Aristoteles bis in die 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts leitend war, ist die mündliche Sprache die „eigentliche“ Sprache, die in wenigen Fällen in eine schriftliche transformiert wird. Erst gegen Ende des Jahrhunderts bricht sich eine ganz neue Sicht Bahn; danach ist die schriftliche Sprache nicht nur ein anderes Medium, sondern unterscheidet sich auch konzeptionell von der mündlichen. Koch & Österreicher (1986) nennen die mündliche Sprache, eine „Sprache der Nähe“, die schriftliche eine „Sprache der Distanz“. Der wesentlichste Unterschied liegt vermutlich darin, dass bei der mündlichen Sprache Sprecher und Hörer einen Wahrnehmungsraum teilen und damit jederzeit aufeinander reagieren können, während bei der schriftlichen Sprache der Leser den geschriebenen Text immer nach der Produktion durch den Schreiber liest, der ihm nur eingeschränkt oder meist überhaupt nicht für Nachfragen zur Verfügung steht. Das bedingt, dass die schriftliche Sprache in einem hohen Maße explizit sein muss; der Schreiber sollte sich sicher sein, dass die von ihm gewählten sprachlichen Formulierungen so verstanden werden, wie er sie intendiert hat. Die mündliche Sprache ist häufig von einer losen Syntax geprägt, bei der Satzabbrüche häufig dann stattfinden, wenn der Sprecher das Gefühl hat, dass der Hörer schon verstanden habe, was er meinte. Demgegenüber braucht die schriftliche Sprache einen hohen Grad an syntaktischer Fügung, die das Verständnis sicherstellt. Daher sind ganze Sätze, die den Interpretationsspielraum formen, von großer Bedeutung. In der mündlichen Sprache greift ein Sprecher je nach Situation zur Standardlautung oder zu einer umgangssprachlichen Lautung, vielleicht wählt er auch eine dialektale Färbung oder spricht überhaupt Dialekt, vielleicht spricht er sehr schnell und „verschluckt“ Laute oder er spricht sehr langsam und überakzentuiert, in der Schrift gibt es all das nicht. Vielmehr erwartet ein Leser, dass er ein Schriftbild bekommt, das ihn möglichst wenig vom Inhalt abhält. Dies gelingt, wenn alle Beteiligten sich im Großen und Ganzen an dieselben Regeln halten und jeder so schreibt, wie er erwartet, dass geschrieben ist, wenn er liest. Das gewährleistet, dass er schnell lesen und sich ganz auf den Inhalt konzentrieren kann. Genau das sollte die Orthographie leisten. Orthographische Regeln sind gesellschaftliche Vereinbarungen. Wichtig ist eigentlich nur, dass alle sich im Wesentlichen an diese Vereinbarungen halten. Wie bei allen gesellschaftlichen Vereinbarungen kommt es von Zeit zu Zeit zu Reformen, bedingt durch den Umstand, dass sich große oder auch einflussreiche Gruppen nicht mehr an die bestehenden Regeln halten und diese durch neue ersetzen wollen. Nach 1901, als die deutsche Orthographie zum ersten Mal eine verbindliche Gestalt bekam, wurde sie 1996 und zuletzt 2006 reformiert. Im Grunde genommen können die Regeln einer Orthographie sein, wie sie wollen, wenn sich nur „nahezu alle“ (Lewis 1975) daran halten. Das Erlernen wird aber außerordentlich erleichtert, wenn sich die Regelungen als einsichtig und gut lernbar erweisen.

1.1 Basis und weitere Gebiete der deutschen Orthographie

Das Deutsche hat eine alphabetische Schrift. Dies meint, dass es eine irgendwie geartete Beziehung von Buchstaben zu Lauten (*Graphem-Phonem-Korrespondenz*, abgekürzt: *GPK*) gibt. Diese Beziehung bildet das Fundament. Nun ist allerdings *Laut* ein schillernder Begriff und es ist schnell einsichtig, dass das für *Buchstabe* ebenso gilt. Genau so, wie Laute sehr verschieden klingen, genau so schauen Buchstaben sehr verschieden aus, je nach dem, wer was spricht oder schreibt. In der Linguistik werden daher die Begriffe *Laut* bzw. *Buchstabe* präzisiert. Man unterscheidet systematische Lauteinheiten von empirisch beschreibbaren Lauteinheiten. Systematisch gibt es im Deutschen ein /r/-Phonem, wenngleich empirisch von verschiedenen Sprechern drei verschiedene [r]-Phone (Laute) gesprochen werden. Systematisch kann man einen Laut über seine Leistung bestimmen: Laute unterscheiden Bedeutungen: /ro:t/ – /bo:t/ unterscheidet sich lautlich nur an der ersten Stelle, dieser Lautunterschied markiert daher einen Bedeutungsunterschied. Ganz egal, wie das /r/-Phonem gesprochen wird, ob als geriebesenes, nicht gerolltes Zäpfchen-r [ɾ] oder als Zungenspitzen-r [r] oder als am Gaumenzäpfchen gerolltes [R]; systematisch wesentlich sind nicht diese Unterschiede, sondern der zu /b/ (bzw. anderen Phonemen). Die Schrift folgt nun nicht der bei den Sprechern besonderen Aussprache, sondern den systematischen Lauteinheiten, den Phonemen. Das Deutsche ist in seiner Basis eine Phonemschrift. Diese Erkenntnis ist von einiger Bedeutung, weil damit jeder Lautmethode beim Erlernen

der Schrift gewisse Grenzen gesetzt sind. (Darauf wird unten unter 3.4 zurückzukommen sein.)

Auch bei den Buchstaben ist der Unterschied zwischen Graphen, d.h. den verschiedenen Schriftformen, wie sie z.B. durch die verschiedenen Fonts auf dem Computer gegeben sind und einem systematischen Graphem, bei dem von der je besonderen Realisierung abgesehen wird und nur der bedeutungsvolle Unterschied zu anderen Buchstaben von Interesse ist, wesentlich.

Auf der Graphem-Phonem-Korrespondenz als Basis bauen dann weitere Prinzipien auf. So sind die englische oder die französische Orthographie stark von der sprachgeschichtlichen Gestalt geprägt, im Deutschen spielen Schemakonstanz, Großschreibung über die Eigennamen hinaus, die Zusammenschreibung mehrerer Lexeme und die sehr differenzierte Interpunktion eine wesentliche Rolle. Schließlich sorgt die Worttrennung am Zeilenende dafür, dass im Schriftbild einigermaßen gleich lange Zeilen erscheinen können bzw. im Blocksatz die Leerräume zwischen den Wörtern nicht zu groß werden (vgl. die Pyramide in „Grundlagen der deutschen Orthographie“).

1.1.1 Phonologische Bewusstheit als Voraussetzung

Für jeden, der im Rahmen einer alphabetischen Schrift schreiben kann, ist die Graphem-Phonem-Korrespondenz¹ nichts Besonderes, für einen Schreibunkundigen aber ist sie eine entscheidende Hürde, die darin liegt, dass Phoneme zwar Bedeutungen unterscheiden, aber selbst keine Bedeutung haben. Dies verlangt eine besondere Aufmerksamkeit und ein besonderes Denken, die bzw. das von Inhalten abstrahiert und stattdessen die Formen für die Inhalte betrachtet. Diese Umorientierung der Aufmerksamkeit wird mit *phonologischer Bewusstheit* bezeichnet. Diese wird folgendermaßen operationalisiert:

- Erkennen oder Produktion von Reimen („Was reimt sich *Feuer* – *teuer* oder *Feuer* – *Rauch*?“)
- Silbengliederung
- Anfangslautfokussierung („Fangen *Kamel* und *Kirche* mit dem gleichen Laut an?“)
- Laut-in-Wort-Zuordnung („Ist ein [n] in *Sonne* zu hören?“)
- Lautsegmentierung ([r-ø:-t]) und Abzählen von Lauten (Wie viele Laute hat *rot*?“)
- Lautsynthese („Was hörst du, wenn ich *Ei-s sage*?“),
- Weglassen, Ersetzen und Vertauschen von Lauten („Was hörst du, wenn in *Rose* [r] durch [h] ersetzt wird?“)
- Vergleich der Wortlängen („Welches Wort ist länger: *Piepvögelchen* oder *Kuh*?“) (Vgl. Blässer 1994)

Phonologische Bewusstheit umfasst eine Bewusstheit für Sätze, Wörter, Silben und Laute. Hinsichtlich der Zugänglichkeit unterscheiden Skowronek & Marx (1989) zwischen einer phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne, die sich auf Sätze, Wörter und Silben bezieht und einer phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, die sich auf Laute richtet (z. B. Phonemisolierung, Phonemanalyse und Phonemsynthese).

In der Orthographiedidaktik ist die phonologische Bewusstheit immer wieder sehr kritisch diskutiert worden (z.B. Günther 1983/1998); dagegen wird sie heute v.a. in der psychologisch orientierten Forschung zur Lese-/Rechtschreibschwierigkeit (vgl. stellvertretend Jansen et al. 2002, Klicpera et al. 2010) als wesentlich für den Schriftspracherwerb angesehen. Die Diskussion kreist dabei vor allem um die Frage, wie autonom die Schriftsprache, deren besonderer Charakter eingangs dieses Textes hervorgehoben wurde, ist. Die zu diskutierende Frage ist daher, ob die Schriftsprache gänzlich unabhängig von der Lautsprache beschrieben werden soll. Bejaht man diese These, dann ist es sinnlos, von einer Graphem-Phonem-Korrespondenz als Grundlage einer alphabetischen Schrift zu sprechen. Didaktisch, unabhängig von grundsätzlichen schriftsprachlichen Erwägungen, bietet es sich aber zwanglos an, an der Lautsprache, die die Schriftlernenden sprechen, anzuknüpfen und von da aus das Gebäude der deutschen Orthographie zu errichten. Dabei wird heute allgemein anerkannt, dass die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne nicht Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist, sondern sich mit ihm entwickelt (vgl. Klicpera et al. 2010, S. 27). In gewisser Weise lenken die Buchstaben den Blick auf die Einzellaute. Laute sind im gewöhnlichen Sprechen nie isoliert gegeben, sondern

¹ Zentrale Begriffe, wie etwa Graphem-Phonem-Korrespondenz werden in einem Glossar am Ende aufgeführt und erläutert.

immer nur im Zusammenhang mit anderen. Erst das Erlernen einer alphabetischen Schrift zwingt zur Lautanalyse. Insofern ist phonologische Bewusstheit Voraussetzung als auch Folge und Begleiterscheinung des Schriftspracherwerbs. Da aber bei der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne der Blick von den Inhalten auf die Form umgelenkt wird (nicht *Feuer* und *Rauch* gehören zusammen, sondern *Feuer* und *teuer*), kann man sie als die Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ansehen.

Keine menschliche Fähigkeit steht für sich allein. Phonologische Bewusstheit ist verknüpft mit Wortbewusstheit, wobei man beim Wortbegriff mindestens drei Sichtweisen unterscheiden muss:

- Unter dem Gesichtspunkt der Phonologie ist ein Wort diejenige Einheit, die lautlich isoliert werden kann. In diesem Sinne sind Präfixe (vorangestellte Wortbausteine) Wörter, weil sie vom jeweiligen Lexem gelöst werden können: *be-* und *entladen*. Ähnliches gilt für Suffixe (nachgestellte Wortbausteine), die mit einem Konsonanten beginnen: *das ist versteh-* und *erklärbar*. Die Selbstständigkeit merkt man hier durch die Weglassbarkeit des Wortbausteins. In der Schrift kennzeichnet man die jeweilige grammatische Unselbstständigkeit durch den Ergänzungsstrich, lautlich aber gibt es dazu kein Pendant; es kommt eine mögliche Pause, wie bei anderen Wörtern auch. *be-*, *-bar* sowie alle Lexeme sind also unter dem Gesichtspunkt der Phonologie Wörter (*phonologisches Wort*).
- Neben dem phonologischen Wort gibt es das *syntaktische Wort*, d.i. die Art und Weise wie ein Wort in einem Satz verwendet wird. In *das Wandern ist des Müllers Lust*, wird das Verb *wandern* wie ein Substantiv verwendet. Man kann sagen, dass das Verb syntaktisch wie ein Substantiv fungiert.
- Schließlich gibt es das *lexikalische Wort*, also das, was sich im Wörterbuch findet. Dort steht es als selbstständige Einheit mit einer eigenständigen referentiellen Bedeutung. Daher findet man *be-* oder *-bar* nicht, die nur zusammen mit Lexemen eine Bedeutung haben, aber *wandern* und zwar als Verb, weil es gewöhnlich so gebraucht wird.

Neben der Wortbewusstheit, die nicht nur mit Blick auf das phonologische Wort bedeutsam ist, sondern auch hinsichtlich der Getrennt- und Zusammenschreibung, ist auch eine syntaktische Bewusstheit erforderlich, ohne die die Großschreibung und Teile der Getrennt- und Zusammenschreibung, schon gar nicht die Interpunktion, bewältigt werden könnten.

Schon an dieser Stelle ist feststellbar: Rechtschreiben ist Sprachanalyse, womit ein ganz anderer Blick auf den Gegenstandsbereich geworfen wird, als dies traditionell der Fall war, wo sie v.a. als Gedächtnisleistung gesehen wurde, die durch verschärften Drill, wofür v.a. das Diktat stand, erreicht werden sollte.

2. Ansätze

Für den Erwerb der Schriftsprache sind nicht nur wechselnde Methoden, sondern auch das Versprechen, dass es leicht und schnell gehe, wenn man nur die richtige Methode verwende, prägend gewesen. Bereits Valentin Ickelsamer nennt seine Lautmethode „die rechte Weis, auff's kürztzist lesen zu lernen“ (Ickelsamer 1527).

Im Folgenden wird unterschieden, ob eine Methode den Lerner oder das Schriftsystem fokussiert und ob mehr das Wort oder der Laut, neuerdings (wieder) die Silbe im Vordergrund stehen. Dabei geht es zuerst immer um die Basis der Orthographie (also nicht um die Frage, ob man *kennenlernen* oder *kennen lernen* schreiben sollte).

2.1 Subjektorientierte Ansätze

In der Didaktik sind schon seit alters her zwei Richtungen auszumachen: subjektorientierte und objektorientierte Ansätze. Die erstgenannten gehen mehr von den Lernenden aus und die zweite Richtung nimmt vorwiegend den zu lernenden Sachverhalt in den Blick. Eine typische, von den Lerner-subjekten aus argumentierende Bewegung ist der sog. *Spracherfahrungsansatz*, der vor allem mit den Namen Brügelmann („Kinder auf dem Weg zur Schrift“, 1983) und Reichen („Lesen durch Schreiben“, 1982) verbunden ist und der sich in Deutschland in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts verbreitete. Den Ausgangspunkt bilden das Lernersubjekt, seine Interessen, seine Erfahrungen und sein Entdeckergeist, der sich im Schreiben ausdrücken darf und ausdrückt. Die Lernenden verschriftlichen entlang ihrer Möglichkeiten ihre Gedanken im freien Schreiben. Die Rolle der Lehrkraft besteht darin, den Lernenden auf seinem Entdeckungsweg in die Schrift zu begleiten. Das bekannteste Hilfsmittel ist die Anlauttabelle von Jürgen Reichen, mit deren Hilfe ein/e Lernende/r das Schreiben selbsttätig erwerben soll. Die Lehrkraft hat die objektiven Fehler, die bei diesem Entdeckungsprozess zwangsläufig entstehen, als Lernfortschritte zu interpretieren, sie sind Hypothesen über die Auffassung von Schrift durch den Lernenden, Hinweise für Tipps der Lehrkraft für die Lernenden. Diese Vorstellungen, werden mit konstruktivistischen Lerntheorien im Hintergrund abgesichert.

Das Üben bekommt im Spracherfahrungsansatz eine völlig neue Bedeutung. An die Stelle der wiederholenden und einschleifenden Übung tritt die ständige Konstruktion und Annäherung an die objektive Gestalt, die aber gegenüber dem Inhalt immer zurücktritt. Entscheidend ist die Lesbarkeit des Geschriebenen, nicht dessen Korrektheit. Im Spracherfahrungsansatz ist daher phonetisches Schreiben üblich, ja ein notwendiges Stadium. Vor allem hier setzt die in den letzten Jahren massive öffentliche Kritik am Spracherfahrungsansatz an, in der bezweifelt wird, dass z.B. ein phonetisches Stadium ein sinnvolles Vorläuferstadium ist. Das Gegenargument ist, dass, solange man fehlerbehaftetes, phonetisches Schreiben nicht duldet, Lernende lange Zeit keine Inhalte ausdrücken können, sondern sich dem „Fibeltrott“ und der Produktion sinnloser Silben unterwerfen müssen. Der Spracherfahrungsansatz war in seiner Entstehungszeit eine Reaktion auf einen einseitig fibelorientierten Unterricht („Fibeltrott“), ein Baustein der reformpädagogischen Renaissance der 1980er-Jahre, die mit den Schlagworten des offenen Unterrichts und der Kindorientierung arbeitete. Heute sieht man deutlicher, dass vor allem schwache Lernende nicht zu den Entdeckungen, die im Spracherfahrungsansatz als selbstverständlich unterstellt werden, in der Lage sind. Dabei sollte man nicht vergessen, dass im Deutschen gerade an häufigen Wörtern nicht unbedingt etwas über das Wort Hinausweisendes zu entdecken ist. So gehört *und* zu den häufigsten Wörtern, aber nichts weist darauf hin, warum dieses Wort mit <d> am Ende geschrieben werden soll.

2.2 Objektorientierte Ansätze

Objektorientierte Ansätze nehmen als Ausgangspunkt nicht das lernende Individuum, sondern den zu lernenden Gegenstand. Im Großen und Ganzen kann man dabei Ansätze, die vom Wort (2.2.1 Ganzheitliche Ansätze) und solche, die vom Laut (Segment; 2.2.2 Segmentale Ansätze) ausgehen, unterscheiden.

2.2.1 Ganzheitliche Ansätze

Ganzheitliche Ansätze sind im deutschen Sprachraum in der jüngeren Vergangenheit untrennbar mit dem Namen der Brüder Kern verbunden, nachdem der einflussreiche Pädagoge Georg Kerschensteiner die Methode in den 1920er-Jahren in Amerika kennengelernt und in Deutschland propagiert hatte. Geprägt von der Gestaltpsychologie, zu deren wichtigster Aussage die Überzeugung, dass das Ganze mehr als die Summe der Teile sei, gehört, nimmt Kern das Wort als Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Eine phonetische Analyse soll dann erst (beim Erstschrifterwerb) am Ende der 1. Klasse durch stilles Mitsprechen des zu Schreibenden erfolgen (Kern 1936, S. 28 ff.). In den USA ist diese Methode heute noch weit verbreitet, da das Englische eine viel schlechtere Laut-Buchstaben-Entsprechung als das Deutsche hat, wenngleich die jüngeren Untersuchungen zur phonetischen Bewusstheit zeigen, dass auch für das Englische phonetische Bewusstheit eine wesentliche Vorläuferfähigkeit ist.

Die Ganzwortmethode steht auch in der Tradition des 19. Jahrhunderts, in dem der Ausdruck von der „Andersschreibung“ geprägt wurde: Man schreibe immer anders, als man denke. Das heißt, man hat nicht das System, sondern vor allem die Besonderheiten der deutschen Orthographie gesehen. Harnisch (1827) nennt sie deswegen das „Schulmeisterkreuz“. Wenn es keinen systematischen alphabetischen Zugang gibt, bleibt nur noch die Ganzwortmethode übrig. Bormann prägt 1840 in diesem Zusammenhang einen der einflussreichsten orthographiedidaktischen Begriffe, den des *Wortbildes*. Jedes Wort habe, so Bormann, „in der Schriftsprache seine eigenthümliche Physiognomie, und es ist nun die Aufgabe des Rechtschreibunterrichts, dem Kinde dazu zu verhelfen, daß es sich diese Physiognomie der Wörter scharf und sicher einpräge, welches natürlich allein durch Vermittlung des Auges geschehen kann. [...] Alles kommt daher darauf an, zu verhüten, daß dies Wortbild sich nicht trübe und nicht verunstalte, vielmehr dahin zu arbeiten, daß es immer klarer, immer fester in der Seele werde“ (Bormann 1840, S. 164). Erst 1986 ruft Scheerer-Neumann „ein letztes Lebewohl auf die Wortbildtheorie“ aus.

In gewisser Weise wird bei diesem Ansatz die deutsche Orthographie wie eine logographische Schrift behandelt. Man lernt ganze Wörter schreiben und prägt sich die Schreibung ein. Die Ganzwortmethode wird begleitet von einer verbundenen Schrift: das ganze Wort sollte möglichst in einem Zug geschrieben werden, um es als Einheit zu erfahren. Die Ganzwortmethode setzt auf die Schulung des Gedächtnisses.

2.2.2 Segmentale Ansätze

Dagegen setzen segmentale Methoden auf eine geregelte Zuordnung der Grapheme zu den Phonemen als den Segmenten der Laut- bzw. der Schriftsprache. Je nach theoretischem Standpunkt spricht man davon, dass diese Zuordnung zwischen 70 % und 92 % im Deutschen erfasst (s. dazu unten unter 3.2 die Ausführungen zur Silbe). Historisch erscheinen die segmentalen Ansätze als Buchstabiermethode und als Lautiermethode. Schon Ickelsamer hat die Buchstabiermethode als einen verfehlten Weg charakterisiert. Dennoch ist es vermutlich die unter Laien am meisten verbreitete Methode. Bei der Buchstabiermethode werden Buchstaben mit einem Buchstabennamen identifiziert. Seit Varro im ersten vorchristlichen Jahrhundert geschieht dies dadurch, dass die Konsonanten einen Schwa als Stützlaut bekommen (vgl. Jensen 1969, S. 516). Bei den Dauerlautbuchstaben steht er vor dem Konsonanten: *Ef, El, Em...*, bei den Plosivlautbuchstaben nach dem Konsonanten: *Be, De, Ge...* Hinzu kommen drei Namen, die im Lateinischen nach den prototypischen Wörtern geprägt sind: *Ha, Ka, Ku* sowie Buchstabennamen aus dem Griechischen: *Jot, Ypsilon, Zet*. Eine besondere Geschichte hat *Vau*, dessen heutige Verwendung sich erst im 17. Jh. festigte. In Wörtern wie *voll* und *Fülle* oder *Festung* und *Veste* sieht man noch deutlich den in einigen Stellen stehengebliebenen historischen Prozess hin zum systematischen <f>. Buchstaben und gar Laute mit ihrem Buchstabennamen zu identifizieren ist für den Schrifterfahrenen kein Problem, für den Lernenden wohl. Für ihn ist *NT* für *Ente* möglicherweise konsequent, denn dieses Wortskelett besteht aus *En* und *Te*. Die Buchstabiermethode ist das geeignete Verfahren, um die Buchstaben eines Wortes anzugeben. Ein typischer Fall ist das Buchstabieren seines eigenen Namens am Telefon, wobei man hier häufig sogar zur Akronymiemethode greift: *Anton, Berta, Dora, Emil...*, Aber die Lernenden verfügen noch nicht über das zu schreibende Wort, sondern nur das lautliche Wort.

Bei der Lautiermethode werden nicht die Buchstaben, sondern die Laute vokalisiert. Dass diese Methode bei den Plosiven, die so gut wie keine Schallfülle haben, an ihre Grenzen stößt, ist klar. Daher findet sich diese Methode gewöhnlich mit der Anlautmethode (*P* wie in *Peter*) kombiniert. In Campes „Bilder ABEZE“ von 1806 ist die erste Lektion „Der Ackermann und der Affe“ und die zweite „Der Bär und die Bienen“ überschrieben. Campe lässt <c> – behandelt wird an dieser Stelle nur <ch> – und <y> ganz weg, was bei einer Lautorientierung nur konsequent ist, dagegen finden sich in heutigen Fibeln *Clowns* und *Computer* oder *Yaks* und *Yachten*, was nur zeigt, dass trotz des Versprechens, lautierend vorzugehen, im Hintergrund der Buchstabe steht, zu dem Wörter, die diesen Buchstaben haben, gesucht werden.

Bezogen auf die Produktion (Schreiben) und Reproduktion (Lesen) von Wörtern spricht man auch von analytischen Methoden, die von einem Wort ausgehen und es in seine Segmente zerlegen und synthetischen Methoden, die die Segmente zu einem Wort aufaddieren.

2.2.2.1 Anlauttabellen und ihre Rolle

Das Anlautverfahren gehört zu den wirkmächtigsten Verfahren in der Schriftgeschichte. Aus dem phönizischen *Aleph* (Rind) wird griechisch *Alpha*, woraus der erste Laut als [a] isoliert wird. In der jüngsten Geschichte war es Jürgen Reichen, der das Anlautverfahren in der Didaktik prominent gemacht hat. Heute gibt es kaum eine Fibel, die nicht Anlauttabellen, oder was dafür ausgegeben wird, anbietet. Eine Anlauttabelle zeigt ein Bild und neben dem Bild den Buchstaben, der für den ersten Laut des Bildes steht. Man sieht also beispielsweise das Bild eines Affen und daneben den Buchstaben <a> usw. Nicht in Form einer Tabelle, sondern in Form von Versen ist dies auch bei Campe so: Rechts ist das Bild eines Bären vor einem Bienenkasten, darunter sind dann weitere Bilder, die *b* im Wortinnern zeigen, z.B. *Armbrust*, *Hellebarde* usw. Allerdings kann man nicht genau sagen, ob es um den Laut oder den Buchstaben geht. Während die genannten Gegenstände auf ein verweisen, ist dies bei dem Bild eines Strauchs mit Laub nicht der Fall. Der Laut ist hier wegen der Auslautverhärtung [p]. Ähnliche Fehler sind auch bei Reichen zumindest in der ersten Anlauttabelle zu finden: Dort finden sich Bilder von einem Vogel und eines Ärmels; aber weder kann man ein *Vau* noch ein *ä* hören – hörbar sind nur [f], das regelmäßig mit <f> und [e], das regelmäßig mit <e> verschriftlicht wird. Geht es bei Campe noch um die Identifizierung eines Lautes und seiner schriftlichen Repräsentation, so bei Reichen um viel mehr. Mit der Anlautmethode sollen ganze Wörter durch die Lernenden aufgebaut werden. Die Anlautmethode ist aber nur für den Anlaut verbürgt, für In- und Auslaute dagegen nicht. Angenommen, jemand möchte *Biene* schreiben. In der Anlauttabelle sieht er dazu das Bild einer Banane, daneben *b/B* und er nimmt als Buchstaben. Nun muss er sich das Wort erneut vorsagen und [i:] isolieren, wofür die Reichen'sche Tabelle nur <i> mit dem Bild eines Igels anbietet, schließlich [n] und schließlich den Schwa am Schluss – aber diese drei Laute sind keine Anlaute und zudem kann keine Anlauttabelle einen Schwa enthalten, da er nie in einem Anlaut stehen kann.

Wenn man nun zeigen kann, dass Anlauttabellen nicht so funktionieren können, wie es versprochen wird, so kann man fragen, wozu sie denn dann gut sein sollen und was ihren Erfolg erklärt. Letzterer verdankt sich vermutlich dem Umstand, dass die meisten Anlauttabellen in Wirklichkeit Buchstabentabellen und ein Zeigedepot für die Lehrkraft sind: „Heute geht es um den Buchstaben . Diesen Buchstaben finden wir in dem Wort *Banane*.“ Das Bild ist dann eine Gedächtnisstütze für den Buchstaben. Alle Aufmerksamkeit ist also auf die Schriftseite und nicht auf die Lautseite gerichtet. Der Erfolg ist also einer, der mit Anlauttabellen im Reichen'schen Sinne nichts zu tun hat.

Wollen Anlauttabellen mehr sein, nämlich die Hilfe, die Reichen beim Aufbau von Wörtern in Aussicht gestellt hat, steht man vor dem weiteren Problem, dass das Abhören eines Wortes immer nur phonetisch geschehen kann. Dies wiederum bedeutet, dass phonetisch geschrieben wird und damit eine falsche Hypothese über das deutsche Schriftsystem gebildet wird (vgl. auch 2.1 Subjektorientierte Ansätze). Dieser Punkt ist besonders im Rahmen der Analphabetismusdebatte von Bedeutung, da hier besondere Schwierigkeiten funktionaler Analphabeten ausgemacht werden können.

Noch ist an dieser Stelle nicht zu klären, ob man Anlauttabellen nun gänzlich verwerfen sollte oder ob sich trotz der vorgebrachten Kritik Einsatzmöglichkeiten finden. Dies wird am Ende von Kap. 3.4 erfolgen.

3. Was können Schreibernende – wohin müssen sie kommen?

3.1 Entwicklungslogik

Die letzten Ausführungen werfen die Frage auf, was können denn Lernende und wohin müssen sie sich entwickeln? Die wohl einflussreichste Darstellung der Entwicklung aus psychologischer Sicht stammt von Uta Frith (1986). Sie bestimmt die Entwicklung von der Rezeption her, dem Lesen. Danach erfassen Schreibernende rezeptiv Ganzheiten wie den eigenen Namen oder Firmendarstellungen wie ARAL etc. und geben sie schreibend (vielleicht sollte man besser sagen: zeichnend) wieder (=logographemisches Stadium). Im Schreiben entdecken sie das alphabetische Prinzip, das dann auch auf das Lesen übertragen wird, was dazu führt, dass stockend gelesen wird (=alphabetisches Stadium). Mit einer verbesserten Synthetisierung wird im Lesen auch die Orthographie entdeckt, die schließlich auch im Schreiben bestimmend wird (=orthographisches Stadium).

Das Modell, das in englischen Schulen entwickelte wurde, ist v.a. wegen der postulierten Interaktion zwischen Lesen und Schreiben wegweisend, dennoch muss man an drei Stellen Einwendungen vorbringen:

- a) Das Modell berücksichtigt an keiner Stelle die Rolle des Unterrichts, sondern ist nur auf die Lernenden fokussiert.
- b) Die logographemische Phase ist zwar in angelsächsischen Ländern, in denen auch heute noch die Ganzheitsmethode („whole language approach“) verbreitet ist, gut nachweisbar, aber kaum in den deutschsprachigen Ländern (Klicpera et al. 2010, S. 29).
- c) Die Unterscheidung zwischen alphabetisch und orthographisch passt für einen Unterricht, der nicht von Anfang an auf Orthographie abzielt, sondern, wie z.B. im Spracherfahrungsansatz, auf das freie Schreiben. Aber selbst dann können Erscheinungsformen, wie sie der Text im folgenden Kapitel (Abb. 1) zeigt, nicht erfasst werden.

Unabhängig von dieser Kritik ist aber die Sichtweise, dass Lesen und Schreiben interagieren müssen, aus dem Geschriebenen selbst wieder Schlüsse zu ziehen sind auf das Schreiben und dass Schreiben immer auch Lesen des Geschriebenen bedeutet, von größter Bedeutung.

3.2 Die Rolle der Silbe

Für jede Form entwicklungslogischer Überlegungen ist wichtig zu betrachten, was Lernende von sich aus ohne Anleitung können. Aus der Differenz zwischen dem, was sie können und dem, was sie können sollen, bestimmt sich der Unterricht.

Bereits in den Ausführungen zur phonologischen Bewusstheit sind Elemente dessen, was Lernende können (sollen), angesprochen worden. Aus den Untersuchungen geht hervor, dass Lernende zu einem Großteil den Redestrom bis zur Silbe phrasieren können (für Vorschulkinder z.B. Huneke 2000).

Dagegen ist die Gliederung der Silben in Laute alles andere als natürlich oder selbstverständlich. Die besondere Abstraktionsleistung, die hier verlangt wird, besteht wesentlich darin, dass die Laute aus ihrer koartikulativen Umgebung gelöst werden müssen und dann in einer abstrahierten Gestalt vorliegen. Bis zu den Silben folgt die Phrasierung Metrum und Rhythmus, Pausen, Hebungen und Senkungen – ab den Silben ist dies nicht mehr der Fall. Laute sind besondere Abstraktionen – genau diese Abstraktion wird aber beim Erlernen einer alphabetischen Schrift verlangt.

Worauf ist der Begriff der Silbe zu beziehen? Gewöhnlich wird er immer auf lexikalische Wörter bezogen. Dies stößt jedoch schnell an Grenzen, wenn man Silben bestimmt als Einheiten, die nach der Sonorität gegliedert werden (vgl. „Grundlagen der Orthographie“). Nach der Sonorität müsste /mɛnʃlɪx/ in /mɛn|ʃlɪx/ gegliedert werden, da /ʃ/ weniger Schallfülle hat, als /l/ und allgemein gilt, was Dieht (1950, S. 377) so ausdrückt: „Jeder Laut, der von schallvolleren umgeben wird, bildet eine Silbengrenze.“ Bezieht man aber die Silbe als phonologische Einheit auf das phonologische Wort, besteht /mɛnʃlɪx/ aus den phonologischen Wörtern /mɛnʃ||lɪx/, wobei || eine phonologische Wortgrenze anzeigt. Da nun zwei Einsilber vorliegen, braucht es keine weitere Silbengliederung und die Silbengliederung ist /mɛnʃ|lɪx/.

Dass man phonologische Wörter beim Schrifterwerb in den Blick nehmen sollte und sie Schreibnovizen näher sind als lexikalische und syntaktische Wörter, zeigt der folgende Text:

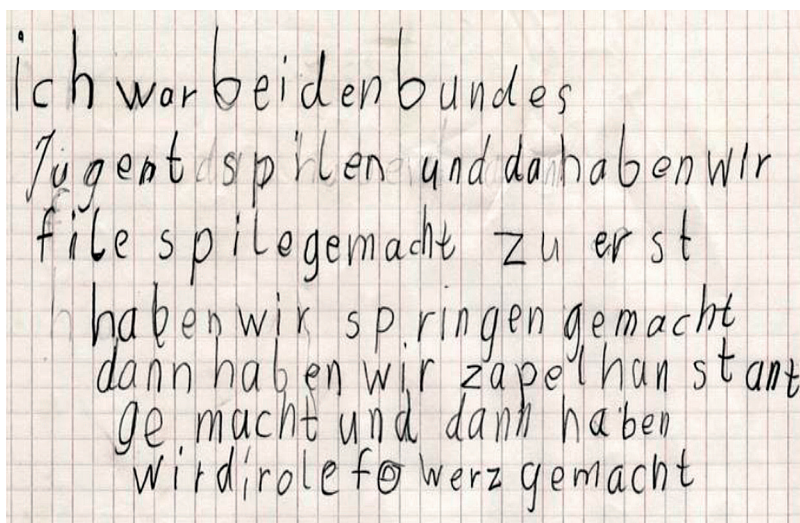


Abbildung 1: Wortbegriff eines Schreibanfängers

Betrachtet man den Text fällt nun folgende Verteilung auf:

lexikalisches bzw. syntaktisches Wort, zugleich auch phonologisches Wort

→ ich, war, bei, den, und, da, viele, springen, dann

phonologisches Wort

→ bundes-, jugend-, -spielen, zu-, -erst, zappel-, han(d)-, -stand, ge-, -macht, vor-, -wärts

Bei *haben wir*, *spielegemacht*, *springengemacht*, *wirdirolefo* liegen prosodische Phrasierungen vor, die zeigen, wie der Redestrom noch ohne jede Schulung auch in größere Einheiten als phonologische Wörter gegliedert wird. In vielen Fällen fallen lexikalische/syntaktische, prosodische, phonologische Wörter zusammen, in anderen, wie dieser Text zur Genüge zeigt, nicht.

Der lexikalisch/syntaktische Wortbegriff ist ein Ergebnis des Erwerbs der Schriftsprachlichkeit und kann daher nicht einfach bei den Lernenden vorausgesetzt werden. Beim Schreibenlernen wird aber so getan, als wären die den Schriftkundigen geläufigen lexikalischen Wörter von Anfang an verfügbar.

Man könnte nun denken, dass man von den prosodischen bzw. phonologischen Wörtern ausgehend zu den lexikalischen durch Vormachen und Übung kommt. Aber Wörter wie *Bundesjugendspiele* oder *Zappelhandstand* sind unter den Bedingungen des Schreibenlernens kaum zu bewältigen. Hierzu ist es nötig, dass ein Wort zergliedert wird und die durch die Zergliederung erhaltenen Segmente die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht überschreiten. Die genannten Wörter übersteigen aber die Möglichkeiten des Arbeitsgedächtnisses bei weitem. Ganz anders stellt sich dies dar, wenn der Redestrom in Silben zerlegt wird. Keine Silbe übersteigt die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses: *ich war bei den Bun des ju gend spie le ...*

Silben sind aber nicht nur die passenden Eingabeeinheiten für den Schriftspracherwerb, sie

- a) explizieren, was im gewöhnlichen Redetempo nicht, aber in der Schrift erscheint, und
- b) bestimmen den Lautwert bei den betonten Vokalen.

Zu a): In /ʦɔnə/ beginnt nach dem bisher Gesagten die zweite Silbe mit /n/; nach den Regeln des Neuhochdeutschen kann aber die erste Silbe, die die betonte Silbe ist, nicht mit einem kurzen betonten Vokal enden. Im Übergang zum Neuhochdeutschen setzt flächendeckend die sog. Schließung kurzer, betonter Silben ein (sog. „Pokosch'sches Gesetz“, vgl. Vennemann 1986, S. 39). Um die betonte Silbe (Tonsilbe) zu schließen, wird /n/ auf beide Silben verteilt, sodass ein sog. „Silbengelenk“ gebildet wird. Wiese (2000, S. 36) stellt dies so dar (wobei σ ‚Silbe‘ bedeutet):

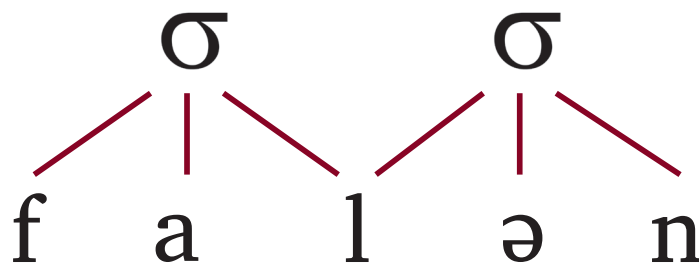


Abbildung 2: Silbengelenk

Die Silben sind also: /fal|ən/, was in der Schrift 1:1 wiedergegeben wird: <fallen>.

Ein ähnliches Problem liegt vor, wenn im schnellen Sprechen zwei Laute assimiliert oder ganze Silben eingeebnet werden: Assimiliert wird im Deutschen regelmäßig [n + g] → [ŋ]: [zɪŋən] (vgl. Isačenko 1963).

In Silben gegliedert, wird auch diese Assimilation aufgelöst: [zɪn|gən] – so schreiben wir auch: <singen>.

Eine Einebnung von Silben liegt bei [ze:n] vor. Erst silbisches Sprechen macht die zweite Silbe deutlich, womit aber ein weiteres Problem verbunden ist. [ze:ən] hat zwar zwei Silben, aber keine Silbe kann mit einem Schwa beginnen. In diesen Fällen wird /h/ als Konsonanz eingefügt. Dies ist deshalb möglich, da /h/ nur am Wortanfang Bedeutungen unterscheiden kann, niemals im Wortinnern. Man erhält also die Silben: [ze:|hən], schriftlich <sehen>. Wiederum wird geschrieben, wie es eine explizite Silbengliederung ergibt.

Die Kraft der Silbe ist aber auch im Lesen deutlich: Wenn man die Kunstwörter *hodler*, *holder*; *grebler*, *grelder*; *habrer*, *harber*; *gökler*, *gölker*, die es im Deutschen nicht gibt, die es aber sprachstrukturell im Deutschen geben könnte, laut vorliest, so bemerkt man, dass die jeweils ersten eines Paares mit einem langen, betonten Vokal, die jeweils zweiten mit einem kurzen, betonten Vokal gesprochen werden. Betrachtet man die einzelnen

Paare, so erkennt man, dass bei ihnen die Folge der Laute an der Silbengrenze getauscht ist. Dies hat für die Zerlegung in Silben enorme Konsequenzen, die in der Schallfülle der Laute (Sonorität) begründet sind. Daher heißt es: [ho: | dl̩ər], aber [hɔl | dər] usw., denn jedes Mal ist [d] der schallärmste Laut.

Eine Besonderheit sind im Deutschen Silbenanfänge mit [ʃ]+Konsonant. Ganz in den Bahnen des bisher Gesagten bewegen sich *Schlange*, *schlagen*, *schreien*, *schmieden* etc., nicht dagegen wenn die Folge [ʃp] oder [ʃt] ist. Zum einen ist die Abfolge der Laute nach der Sonorität gestört, denn [ʃ] ist schallvoller als [t] oder [p] (Wiese, 2000, S. 47 ff. spricht daher von Extrasilbizität), was zum andern zur Folge hat, dass weitere Konsonanten folgen können: z.B. [ʃtr], [ʃpr]. Dadurch werden die Anfangsränder sehr lang. Die Schrift geht darauf so ein, dass [ʃ] nicht regelhaft mit <sch>, sondern nur mit <s> wiedergegeben wird, sodass der Anfangsrand kürzer erscheint: <Straße, springen>. Durch die silbische Gliederung des Redestroms werden also sprachliche Einheiten erzeugt, die für die deutsche Orthographie leitend sind. Dabei wird der Begriff Silbe rein phonologisch verstanden, insofern durch die Silbengliederung im Redestrom Einheiten erzeugt werden, die am besten geeignet sind, die Graphem-Phonem-Korrespondenz herzustellen. Eine *Schreibsilbe* (vgl. Eisenberg 1989) als selbstständige und von der phonologischen Silbe unabhängige Einheit, wie heute in einigen Orthographietheorien postuliert wird, braucht man dagegen nicht (zur Debatte vgl. Ossner 1996).

3.3 Die Entdeckung des Lauts

Die Silbe leistet aber mehr. Mit ihr liegen Teile des Redestroms vor, die im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden können, weil sie die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses – „the magical number 7 ± 2 “ (Miller 1956) – nie überschreiten. Diese Einheiten können nun in Laute zerlegt werden. Dieser Prozess ist aber mehr als nur eine Art Abhören der Laute, da diese aus ihrer koartikulativen Umgebung gelöst werden müssen und damit eine eigene Lautqualität bekommen. Anders gesagt: Dies ist kein natürlicher Vorgang, sondern braucht (vermutlich) eine explizite Unterweisung und viel Übung. Am einfachsten ist dieser Prozess, wie oben schon erwähnt, bei den Anfangslauten. Sie haben eine signifikante Prägnanz und sind am wenigsten koartikulativ verfärbt. In der ersten Silbe von [ze: | hən] ist dann auch der zweite Laut, das lange [e:] gut identifizierbar, da lange Vokale wiederum eine klare Prägnanz haben. In der zweiten Silbe kann wiederum /h/ bedeutend weniger gut identifiziert werden als [z] in der ersten. Der Hauchlaut [h] hat eine geringere Schallfülle als das stimmhafte [z] und ist daher schwieriger zu identifizieren. Besonders schwierig ist das Schwa [ə], gemeinhin wird er zu einem [ɐ] „über“artikuliert, aber selbst dann ist seine Identifikation wegen der relativen Kürze problematisch; dies hat Auswirkungen auf [n], das mit dem Schwa seine Prägnanz verliert. Besonders schwierig sind Konsonantencluster am Silbenanfangsrand, wie sie für das Deutsche so typisch sind: [br], [gl], [dr], [kn] oder gar [ʃtr], [ʃpl] etc.

Kurzum: Das alphabetische Prinzip ist an betonten Silben besser zu entdecken als an unbetonten, in offenen Tonsilben besser als an geschlossenen. Dies sollte die Didaktik im Auge haben, wenn sie sich überlegt, wie sie den objektiven Schwierigkeiten Herr werden kann.

3.3.1 Gesprochene Sprache und Rechtschreibsprache

Es sind also Hilfsmaßnahmen erforderlich. Die häufigste Hilfsmaßnahme ist eine besonders artikulierte „Rechtschreibsprache“. Der Ausdruck stammt von Gerheid Scheerer-Neumann (1987) und ist zuerst auf Lernende bezogen, die – so die Beobachtung von Scheerer-Neumann – sich das zu Schreibende silbisch und dann lautlich überartikuliert aufbereiten.

Man kann eine solche Rechtschreibsprache als ein Hilfsinstrument im Lernprozess betrachten. Es erfüllt eine gewisse Zeit eine Funktion, nach dieser Zeit wird es überflüssig. Das beste Beispiel für eine solche Hilfssprache mit Unterstützungssystem ist das sog. *Motherese*, eine Sprachvariante, die Mütter (und Väter) gegenüber Kleinkindern sprechen, um sie in ihrem Lernprozess zu unterstützen (manchmal auch *Baby Talk* genannt). Sie ist gekennzeichnet durch „hohe Tonlage, deutliches Sprechen, übertriebene Satzmelodie, Pausen zwischen den einzelnen Phrasen, Betonung besonders wichtiger Wörter, Wiederholungen und Vermeidung komplizierter Sätze“ (Dittmann 2002, S. 28). Eine vergleichbare Hilfsvarietät ist auch eine Rechtschreibsprache. Sie braucht

- a) Gliederung des Redestroms in Silben und entsprechendes Setzen von Pausen
- b) deutliches Sprechen der Silben mit
- c) teilweiser Überartikulation (besonders an den Endrändern der Silben)
- d) Wiederholungen der Einheiten

Jedes Hilfsinstrument ist nur solange brauchbar, solange es helfen kann, danach ist es eher hinderlich als hilfreich. Eine Rechtschreibsprache hilft, das Prinzip der Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu entdecken. Ist dieses Prinzip entdeckt, lässt man sie wieder fallen, so wie Mütter das Mutterische nur eine bestimmte Zeit sprechen. (Aber während Mütter offensichtlich eine gute Intuition für den jeweiligen Zeitpunkt haben, fehlt diese wohl für das kulturelle Gut Orthographie.) Daher ist es nötig, dass Lehrpersonen eine solche Sprache für sich selbst üben. Das Prinzip muss sein, dass diese Sprachvarietät der Identifikation der Laute dient; dabei wird es zu einer sehr deutlichen Artikulation kommen müssen, ohne dass die Laute aber verfälscht werden dürfen. In gewisser Weise kann man sagen, dass die Laute so artikuliert werden sollen, wie es ihrem Phonemstatus entspricht, d.h. wie das Phonem systematisch beschrieben werden kann. Phonetisch wird z.B. [i:ɐ] – <ih> artikuliert, wie der Plural [i: | rə] aber zeigt, ist [ɐ] nur eine stellungsbedingte Realisationsvariante des Phonems /r/. Das bedeutet, dass im Rahmen der Rechtschreibsprache am besten mit den Formen als Erstes operiert wird, die das Phonem zeigen – hier der Plural –, um dann zu zeigen, dass dieses <r> auch in [i:ɐ] – <ih> vorhanden sein muss. [Damit wird <r> richtig geschrieben, nicht natürlich das stumme <h>, das das Wort zu einem besonderen, idiosynkratischen Wort macht.]

Überhaupt ist für die Rechtschreibsprache wichtig, diejenigen Formen als Erstes zu nehmen, die das System zeigen – damit wird ja die Rechtschreibsprache erst zu einem wirklichen Hilfsinstrument. Im Deutschen sind das die trochäischen Zweisilber (auf eine betonte Silbe folgt eine unbetonte), an denen der Phonemstatus gewöhnlich erkennbar ist und von denen vor allem aus die Schreibung der Einsilber festgelegt wird: *Sonne, Freude, Mannes, Berge,...; geben, laufen...* etc.

Die herkömmliche Rechtschreibdidaktik ist dagegen von kurzen Wörtern ausgegangen; dann allerdings braucht es mehr Regeln, um den jeweiligen Phonemstatus und von da aus die Graphem-Phonem-Korrespondenz festzulegen. Bei *wollen* sind die Silben [wɔl | lən]; die GPK ist nun 1:1. Wenn man die allgemeine Regeln anwendet, dass im Deutschen alles, was Phonemstatus hat, erhalten bleibt, ist nicht nur *will*, sondern auch *kann, Bett* etc. problemlos zu schreiben, ebenso *Berg* ([bɛr | gə]), *Wald* ([val | dəs], *Bad* ([ba: | dən]). Dass man zu kurzen Wörtern griff, hatte die durchaus richtige Erkenntnis, dass für die Lautierung das Wort nicht zu lang sein darf. Dabei hat man aber übersehen, dass dann bei vielen Wörtern Probleme bei der GPK auftreten.

Begleitet wird dieser Weg von der Schriftseite her, indem Muster angeboten werden: | bən, | dən, | fən, | gən... etc. wird immer auf dieselbe Art verschriftlicht: Konsonantenbuchstabe+<e>+<n>; jetzt kann entdeckt werden, dass im Deutschen das Schwa in der zweiten Silbe zweisilbiger Wörter regelhaft ist, dass das Schwa mit <e> verschriftlicht wird und dass dies auch dann der Fall ist, wenn in einer gewöhnlich schnellen Lento-Sprechweise das Schwa ganz ausfällt. Ähnlich kann man beim vokalisierten [ʊ] vorgehen. Auch hier hat man ein Muster: (Konsonantenbuchstabe)²+<e>+<r>: *Bauer, Feier, Feuer; über, Leber, Ader, jeder, Ufer, mager, Erzieher, Anker, Spieler, Zimmer, keiner, super, Faser, Meter, Muster, wer, Walzer...* (s. oben auch die Ausführungen zu *ihr*).

3.4 System und Idiosynkrasie

Systematik ist ein Schlüssel einer Didaktik, die davon ausgeht, dass Lernen immer „proaktiv“ (Weidenmann & Krapp 1986, S. 11 f.) ist, also immer das selbsttätige Lernsubjekt im Auge hat. Lernen ist also nicht nur reine Rezeption, sondern immer eigentätige Aktion der Lernenden. Nur wenn die Materialien für die Lernenden eine durchschaubare Systematik aufweisen, werden sie in die Lage versetzt, selbstständig und selbsttätig von sich aus und für sich weiterzulernen. Systematik ergibt sich aus dem Lerngegenstand. Hier bestimmt die wissenschaftliche Disziplin die Systematik. Für jedes interessante Gegenstandsfeld gibt es aber meist mehrere konkurrierende Konzepte. Daher ist die Didaktik aufgerufen zu bestimmen, welches der angebotenen Konzepte für sie am brauchbarsten ist, weil sich in dessen Rahmen der Lernprozess besonders gut modellieren lässt. Für den Lernprozess müssen personenbezogene Merkmale in Rechnung gestellt werden: eigenaktives Lernen, Gedächtnis, kognitive Komplexität etc. Wenn dementsprechend das Gegenstandsfeld didaktisch modelliert worden ist, muss es im konkreten Unterricht immer noch auf die je besonderen Lernenden angepasst werden.

Es hat sich gezeigt, dass das System der deutschen Orthographie am besten über die Silbe aufzubauen ist. Auf ihrer Grundlage wird die Graphem-Phonem-Korrespondenz erarbeitet und auf ihrer Basis werden systematische Regeln angewandt. Die Aufmerksamkeit muss dann vom Wort auf den Satz umgelenkt werden, sodass auch die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung und die Interpunktion erarbeitet werden können. Auf der personalen Ebene passt die Silbe zu den Beschränkungen des Arbeitsgedächtnisses. Ihr Umfang überschreitet nie dessen Kapazität; zudem ist sie als Einheit der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne für die Lernenden bereits vor dem Unterricht verfügbar.

Was von diesem Zugang her nicht erfasst werden kann, muss als mit dem System unverträglich, idiosynkratisch, eingestuft werden. Als historisch gewachsenes, von einer vielfältigen Dialektlandschaft geprägtes Gebiet, wirken in der Orthographie verschiedene Triebfedern. Nicht vorhersagbar, also im Lernen nicht analogisierbar sind die Doppelvokalschreibungen (*Haar, Meer, Moos ...*), Schreibungen mit <ai> (*Mai, Mais...*); die v-Schreibung, die Schreibung mit stummem <h>. Hier werden ca. 50 % der einschlägigen Wörter – das sind die, in deren Stamm nach dem betonten Vokal <r, l, m, n> folgt – mit einem stummen <h> geschrieben, die anderen nicht.

Wenn man die Schreibung <chs> für /ks/ als regelhaft annimmt, dann muss man sich die Wörter mit <x> merken, während <cks> (*zwecks...*) und <gs> (*flugs...*) herleitbar sind und bei <ks> meist Fremdwörter vorliegen (*Koks, Keks*). Eingepägt werden müssen Einzelschreibungen: *und, wir, ihn; Stadt, Lärm, Gelände...* und immer zu merken sind Eigennamen (*Libyen, Bayern, Baden-Württemberg*) sowie Fremdwörter, solange man die fremde Sprache nicht beherrscht (*Apotheke, Nation, Baby, Mayonnaise...*)

2 Klammern bedeuten hier, dass nicht in allen Wörtern an dieser Stelle ein Konsonantenbuchstabe kommen muss.

Der Unterschied zwischen einer regelgeleiteten, systematischen Schreibung und einer idiosynkratischen ist fundamental, v.a. auch in didaktischer Hinsicht. Alles, was regelgeleitet ist, kann paradigmatisch gelernt werden, dagegen sind idiosynkratische Schreibungen unikal und daher muss jede für sich gelernt werden. Nur bei den Präfixen *vor-* und *ver-* kann man, wenn man sie als Präfixe identifiziert hat, analogisch verfahren.

Jede idiosynkratische Schreibung für sich zu lernen bedeutet gemeinhin, sich das Wort als Ganzheit einzuprägen: *wir/dir/mir* ohne <ie>; *ihn* mit <h>, ebenso: *Bahn, Zahn, lehn*, *dehnen, Sohle...*; *Paar, Saal* mit <aa>, *See, Seele, Tee, Schnee* mit <ee>, *Moor, Moos* mit <oo> usw.

Hilfreich sind Eselbrücken: *Kamele essen gerne Brokkoli*. – Die Eselsbrücke besteht darin, dass Kamele, die mit <k> geschrieben werden, zwei Höcker haben und Brokkoli zwei <kk> hat.

An dieser Stelle sieht man auch, dass ein ganzheitlicher Zugriff auf die Orthographie, wie ihn die Ganzheitsmethode propagierte, nicht grundsätzlich abzulehnen ist; er hat dort seine Berechtigung, wo keine Regelmäßigkeit, sondern nur Unikalität auszumachen ist. Solche Wörter sollten Lernende immer wieder anschauen können (entsprechende Wortlisten oder Lernplakate sind hier hilfreich.)

Unten wird man sehen, dass sich dieser Gesichtspunkt unter dem Aspekt des Übens noch erweitern lässt. An dieser Stelle sei noch einmal auf die Anlauttabellen zurückgekommen. Dass sich unter einem orthographischen Gesichtspunkt Anlauttabellen nicht für idiosynkratische Fälle eignen, sollte klar sein, für systematische sind sie für die Lautanalyse auf der GPK-Ebene dann eine Zeitlang geeignet, wenn die folgenden Bedingungen erfüllt sind:

- der Redestrom ist in Silben gegliedert, denn nur so wird das Arbeitsgedächtnis nicht überfordert
- die Anlauttabelle ist nach der Schallfülle aufgebaut, denn auf diese Weise wird den Lernenden eine Hilfe für den Aufbau der Silbe (*Phonotaktik*) gegeben.

Für die Zeit, in der es um die Analyse der Silbe in Phoneme geht, ist eine Anlauttabelle als Gedächtnisstütze denkbar, aber keinesfalls notwendig, wie auch die Rechtschreibsprache diesen Lernabschnitt unterstützen kann.

4. Die Rolle des Unterrichts und der Unterrichtsmaterialien

4.1 Schrifterfahrungen durch strukturiertes Material

Sowohl in Hinsicht auf das System als auch auf die Idiosynkrasie kommt es also ganz wesentlich auf strukturiertes Material an, das im Lernprozess angeboten wird. Dieses Material muss geeignet sein, dass die Lernenden Entdeckungen hinsichtlich des Systems der Orthographie machen können, um die mit dem Lernen verbundene Selbsttätigkeit in die geeigneten Bahnen zu lenken und dass sie die systematisch geleitete Schreibung von der idiosynkratischen zu unterscheiden lernen.

Was gilt es systematisch zu entdecken?

- **Grundlegender Bereich:**

- Silbische Gliederung der Sprache. Hier kann man auf der Intuition aufbauen, dennoch muss eine systematische silbische Gliederung nach der Sonoritätshierarchie am Anfang immer wieder geübt werden.
- Trochäus als Grundmetrum der deutschen Sprache
- Graphem-Phonem-Korrespondenz auf silbischer Basis

- **Regelbereich: Schemakonstanz**

- **Regelbereich: Getrennt- und Zusammenschreibung**

- a) Wortbildung (*die Eselsbrücke; blaugrau; mondbeschienen, krankschreiben...*)
- b) syntaktisch motivierte Schreibung (*Da das eiskalt ist, ..., Da das Eis sehr kalt war, ...*)

- **Regelbereich: Groß- und Kleinschreibung**

- a) Satzanfänge
- b) Großschreibung der Kerne nominaler Wortgruppen
(Substantive und was im Satz wie ein Substantiv gebraucht wird)

- **Regelbereich: Interpunktion**

- a) Reihung
- b) Unterordnung, Einschub, Nachtrag

4.2 Die Rolle des orthographischen Wortschatzes als Leitlinie

Um die Frage des Wortschatzes und ob es einen verbindlichen Grundwortschatz geben sollte, gibt es eine lange Diskussion. Für den Spracherfahrungsansatz ist die Sache entschieden, da sich in diesem Ansatz die Lernenden selbst entscheiden, was und worüber sie schreiben. Jede Art von Wortschatz wäre eine die Motivation raubende Gängelung. Allerdings bedeutet dies nicht, dass nicht auch in diesem Ansatz Wortlistentrainings (Balhorn 1995) durchgeführt werden.

Die Frage ist, nach welchen Kriterien der Wortschatz ausgewählt sein soll. Herkömmlich sind die Kriterien: Häufigkeit, inhaltliche Angemessenheit an die Zielgruppe (bei Kindern spricht man von der „Kindgemäßheit“) und orthographische Relevanz. *Häufigkeit* ist ein klares Maß, da hierzu Häufigkeitslisten vorhanden sind (s. etwa das Wortschatzportal der Universität Leipzig, das jeden Worteintrag mit einer Häufigkeitskennziffer versieht: <http://wortschatz.uni-leipzig.de>). *Inhaltliche Angemessenheit* ist dann ein klares Kriterium, wenn ein Wortschatz für bestimmte Zielgruppen (z.B. Berufsgruppen) erstellt wird; *orthographische Relevanz* schließlich kann erst vor dem Hintergrund einer orthographischen Theorie ausbuchstabiert werden.

Nach allem, was in diesem Text entwickelt wurde, sollte ein solcher Wortschatz die folgenden Merkmale berücksichtigen:

- A)** Regelhafter Bereich auf Wortebene (ohne die höheren Bereiche der Getrennt- und Zusammenschreibung sowie der Groß- und Kleinschreibung)
- einfache Graphem-Phonem-Korrespondenz: *schöne, laden; Sonne, Katze ...*
 - erweiterte GPK: **strafen, wetten; wachen, Tische, Hopfen ...**
 - erweiterte GPK-Schemakonstanz:
 - a) Erhaltung der Schreibung von Doppelkonsonanten aufgrund von Silbengelenken: (*Ball, kommst...*), es sei denn das Silbengelenk wird durch mehrere Graphen wie bei <ch>, <sch> oder <pf> gebildet. In diesen Fällen unterbleibt in der Schrift eine Verdoppelung der entsprechenden Grapheme.
 - b) Erhaltung eines silbeneröffnenden /h/: *siebst...*
 - c) Auslautverhärtung: *halb, Berg, Bad*; (Auslautverhärtung von [v] → [f] ist sehr selten und kommt in einem elementaren Wortschatz kaum vor; s-Schreibung muss gesondert behandelt werden)
 - d) Umlautschreibung: *ändern, Häuser ...*
- B)** Idiosynkratische Fälle (darunter auch ß-Schreibung, sofern sie nicht aus ss-Schreibung (*fließen – geflossen*) herleitbar ist) werden nach dem Kriterium der Häufigkeit und der inhaltlichen Relevanz ausgewählt. Für die Hand der Lehrkräfte sollte man sich den so erstellten Wortschatz aufbereitet wünschen.

Hierzu sollte gehören:

- Anzahl der phonologischen Wörter (in Tab. 1 wird die Wortgrenze mit || gekennzeichnet)
- vollständige Silbifizierung: A | ben | d(e) || es | sen. Da bei *Abend* eine Auslautverhärtung vorliegt, sollte die Form angegeben sein, die das Phänomen erklärt (hier in Klammern die Pluralform).
- Anzahl von Regelanwendungen der erweiterten GPK (und welcher Fall vorliegt)
- Getrennt und Zusammenschreibung
- Groß-/Kleinschreibung
- idiosynkratische Fälle

Das Ganze kann dann wie in Tabelle 1 aussehen, wobei die Wortauswahl nach Häufigkeit geschieht. Als zusätzliches Kriterium kann Lernerangemessenheit dazugenommen werden, wobei dieses Kriterium dann gut operationalisierbar ist, wenn es um einen berufsbezogenen Wortschatz in der Alphabetisierung geht.

Wort	Wortart	Phonol. Wörter	vollständige Silbifizierung	einfache GPK	GPK +1 Regel-anwendung	GPK +n Regel-anwendungen	GZS	GKS	Idiosynkratischer Fall
ab	Präp. / Part.	1	ab	–	–	–	–	KS	-b
Abend	Nomen	1	a: ben d(e)	–	-d Auslautverhärtung	–	–	GS (das)	–
Abendessen	Nomen	2	a: bend(e) es sen	–	-d Auslautverhärtung	–	Komposition: Abend + Essen	GS (das)	–

Tabelle 1: Annotierte Wortliste

Eine solche Liste erfüllt den Zweck, auf einen Blick den orthographischen Schwierigkeitsgrad eines Wortes zu sehen. Damit könnten Lehrkräfte abschätzen, welche Wörter im Unterricht wann am besten geeignet sind.

4.3 Die Rolle von Übungen

Das Rechtschreiben sollte am Schluss so beherrscht werden, dass es keine Aufmerksamkeit mehr auf sich zieht, sondern gekonnt so ausgeführt wird, dass es nur noch von Begleitbewusstsein kontrolliert wird. Aufmerksamkeit braucht der Inhalt des zu Schreibenden. Ein solcher Zustand wird nur erreicht, wenn ständig geübt wird. Zwar ist dies eine Binsenweisheit, dennoch bedarf sie der besonderen Hervorhebung.

Gestützt wird diese Ansicht durch eine Betrachtungsweise, die zwar für das Lesen entwickelt wurde, aber für das Schreiben adaptierbar ist. Nach dem Zwei-Wege-Modell von Coltheart (2006) modelliert man Lesen am besten so, dass man eine direkte Route annimmt, bei der sprachliche Einheiten (vornehmlich Wörter) als Ganzes erkannt und gelesen werden, und eine indirekte Route, bei der Regelwissen angewendet und das zu Lesende *erlesen* wird, z.B. durch Buchstabensynthese. Ähnlich kann man beim Schreiben argumentieren: Entweder ein Wort ist im orthographischen Gedächtnis abgespeichert und man weiß, wie das Wort geschrieben wird und schreibt es als Ganzes ohne orthographisch bedingtes Zögern und Überlegen hin oder man muss nachdenken und über Silbifizierung, GPK und/oder Regelanwendung zur Schreibung kommen.

Im Modell sieht dies so aus:

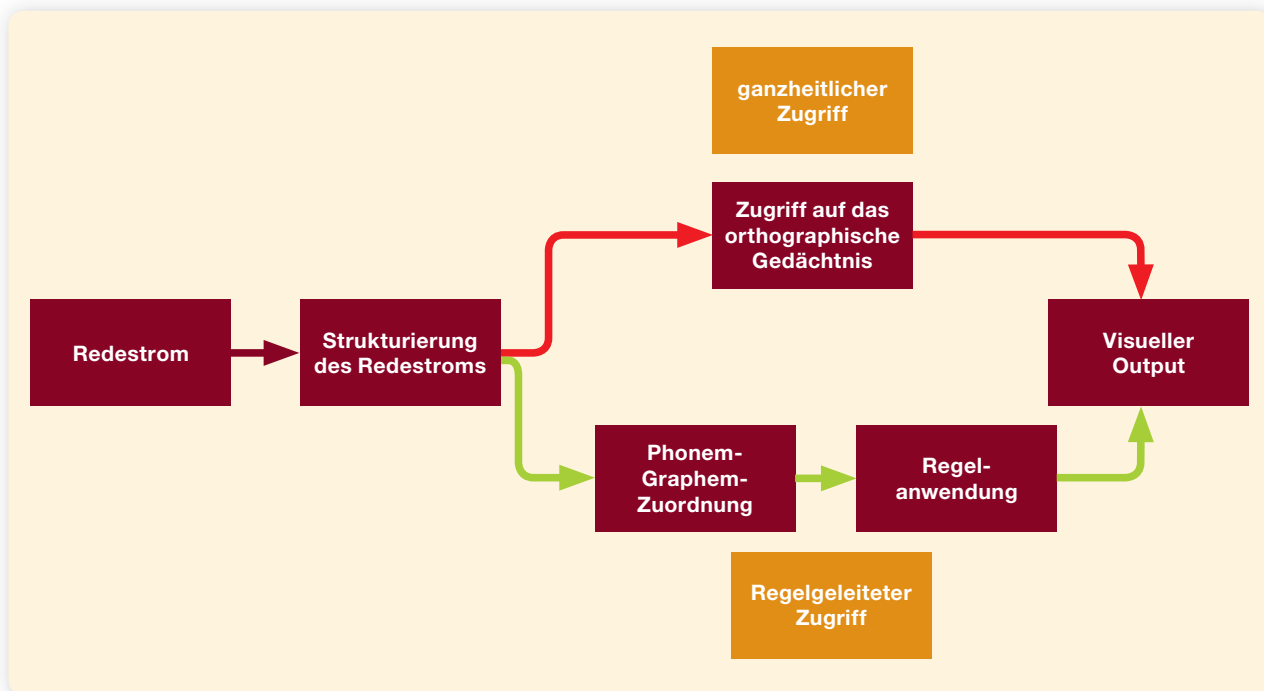


Abbildung 3: Zwei-Routen-Modell (nach Coltheart)

Als Ganzheiten müssen alle idiosynkratischen Fälle ins orthographische Gedächtnis. Dorthin kommen sie nur durch Übung und ständiges Schreiben. Aber auch regelgeleitete Fälle kommen ins orthographische Gedächtnis, wenn sie nur oft genug geübt werden. Die indirekte Route, die langsamer ist als die direkte Route, steht dann für echte Entscheidungsfälle zur Verfügung, die nicht aus dem orthographischen Gedächtnis heraus gelöst werden können, sondern nur aus der Analyse der Sache selbst. Hierzu gehören die sog. Substantivierungen und eine Reihe von Fällen der Getrennt- und Zusammenschreibung (*Wenn das Eis kalt ist, ...* vs. *Wenn es eiskalt ist, ...*), ebenso die Interpunktion, die immer eine syntaktische Analyse verlangt. Auch Analyse muss geübt werden, es ist aber ein anderes Üben als das von Wörtern, über deren Schreibung nicht mehr nachgedacht werden muss.

Paar, Meer, Moor, Vater, viel, voll, von, ihn, Bahn, und, wir, mir, dass, Stadt, Lärm, Bayern etc. wird man also immer und immer wieder üben müssen, wobei zum Üben die Auffälligkeitsstellen gehören, damit sie als Ganzheiten im orthographischen Gedächtnis gespeichert sind. *die, der, in, zu, den, das, nicht, sie, sich, mit, dem, er, es, ein, ich, auf, so, eine, auch, als, an, nach, wie, im, für*, die die häufigsten Wörter im Deutschen überhaupt bilden, sind zwar regelhaft zu schreiben, sie sollten aber ebenso geübt werden, dass sie unmittelbarer Besitz des orthographischen Gedächtnisses werden.

Ein Wort wie *Geburtstag* lernt man über Zergliederung – *ge||bur|t(en)+s³+||ta:|g(e)* – zu schreiben. Man sieht, dass hier neben der phonologischen Gliederung drei Regeln angewendet werden müssen. Angenommen, das Wort ist so häufig, dass es auch im orthographischen Gedächtnis abgelegt wird, so wird man nun *Hochzeitstag* analog analysieren (*hoch||zei|t(en)+s+||ta:|g(e)*) und vermutlich immer auf der indirekten Route schreiben (und ebenso: *Gerichtstag, Arbeitstag* und *Himmelfahrtstag*). Man hat gelernt, durch ständiges Üben ein sehr häufiges Wort als Ganzheit ohne weiteres Nachdenken zu schreiben und man hat gelernt, wie man Wörter analysiert, um sie, auch wenn sie nicht besonders häufig sind, richtig zu schreiben.

Die Rolle der Übungen ist in der Orthographiedidaktik häufig auf das Diktat eingeengt worden. Von allen Übungsformen ist das Diktat die anspruchsvollste, weil komplexeste Übungsform, die dann sinnvoll ist, wenn es um das Abrufen von sehr komplexen Leistungen geht. Üben beginnt aber weit vor dem Diktat und muss das Erlernen der Orthographie ständig begleiten.

5. Orthographie: ein Fenster zur Sprache

Aus den Ausführungen dürfte klar geworden sein, dass das Erlernen der Orthographie ein sprachanalytischer Prozess ist, also weit mehr als ein Drill, schriftliche Formen zu erlernen. Dieser Prozess braucht dringend eine unterrichtliche Unterstützung, um die Aufmerksamkeit in die richtigen Bahnen zu lenken und um die Grenzen der systematischen Analyse zu bestimmen. Hier kommen Unterrichtsmaterialien und Lehrkräfte ins Spiel, die als kompetente Andere den Lernprozess steuern und begleiten. Dabei ist vor allem die orthographiesystematisch wie lerntheoretisch bedeutsame Unterscheidung zwischen einem regelgeleiteten Wortschatz und einem idiosynkratischen Wortschatz bedeutsam. Die Grenze zwischen den beiden ist nicht naturgegeben, sondern wird durch die dahinterstehende Orthographietheorie gezogen. Diese wurde im basalen Bereich auf einer silbischen Basis modelliert; auch hierfür sprechen sprachtheoretische Gründe, die darauf hinauslaufen, dass der Gegenstand mit einer sog. *suprasegmentalen Phonologie* am besten zu modellieren ist, wie lerntheoretische Gründe, da Silben ideale Größen für das Arbeitsgedächtnis sind. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, Sicherheit in der silbischen Segmentierung von Wörtern zu gewinnen. Diese gelingt, wenn so vorgegangen wird, dass eine Silbengrenze vor dem in der Umgebung schallärmsten Laut gezogen wird.

Das ganze Verfahren dient dazu, dass eine einfache Graphem-Phonem-Beziehung als Ausdruck des alphabetischen Prinzips erreicht wird. Dabei ist wichtig zu erkennen, dass systematischen Einheiten (Phonemen) systematische Einheiten (Grapheme) zugeordnet werden. Systematische Einheiten sind aber abstrakte Einheiten und als solche nicht unmittelbar erfahrbar, was aber für den didaktischen Prozess unerlässlich ist. Um hier einen Weg zu finden, wurde die „Rechtschreibsprache“ als Hilfsmaßnahme für die Lernenden diskutiert und darauf hingewiesen, dass diese von den Lehrpersonen selbst geübt werden muss. Umso mehr gilt dies für die Lernenden, bei denen Übergeneralisierungen, Falschlautungen durch überbetontes Sprechen immer wieder vorkommen werden. Hier wird deutlich, dass das Erlernen der Schriftsprache ein Prozess ist, der Übung und Geduld braucht. Die Einsicht in das System erschließt sich nicht durch einmaliges Ansprechen, vielmehr ist die Analyse selbst das Ergebnis von Übung. Fehler also gehören zum Prozess des Erlernens. So sehr man sich darüber freuen kann, wenn ein Kleinkind statt *ging* die systematische Form *gehte* sagt, so sehr kann man sich freuen, wenn *Bieber geschrieben wird. Falsch ist dennoch beides. Lehrkräfte müssen entscheiden, wann es sinnvoll ist *Bieber zu korrigieren und wann es zu früh ist, weil dann übergeneralisiert auch *Wisel oder *Libe geschrieben wird. Hier stoßen alle Materialien an ihre Grenzen; hier hilft nur die Kompetenz der Lehrkraft, die den Lernweg einer/eines Lernenden einschätzen muss. Solange sie sich an die Grundprinzipien des in diesem Aufsatz aufgezeigten Weges halten wird, wird sie auch die richtigen Entscheidungen treffen können.

6. Literaturverzeichnis

Balhorn, Heiko (1995):

Wortlisten Trainingsprogramm. 8. Aufl. Donauwörth: Auer.

Blässer, Barbara (1994):

Die Bedeutung der phonologischen Bewußtheit für das frühe Lesen und Schreiben: Theoretische Fundierung und Förderungsmöglichkeiten. Diss. Würzburg.

Bormann, Karl (1840):

Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin.

Brügelmann, Hans (1983):

Kinder auf dem Weg zur Schrift.

Eine Fibel für Lehrer und Laien. 3. Aufl. Konstanz: Faude.

Campe, Joachim, Heinrich (1806/1975):

Bilder ABEZE. In 23 Fabeln und illuminierten Kupfern, hg. und mit einem Nachwort versehen v. D. Leube. Frankfurt: Insel.

Coltheart, Max (2006):

Modeling reading: The Dualroute Approach.

In: Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles (eds.): The Science of Reading. A Handbook. 2nd ed. Massachusetts: Blackwell.

Dieht, Eugen (1950):

Vademecum der Phonetik. Phonetische Grundlagen für das wissenschaftliche und praktische Studium der Sprachen. Bern: Francke.

Dittmann Jürgen (2002):

Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen, C.H. Beck.

Eisenberg, Peter (1989):

Die Schreibsilbe im Deutschen.

In: Eisenberg, Peter & Günther, Hartmut (Hg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer.

Eisenberg, Peter (1998):

Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Stuttgart: Metzler.

Féry, Caroline (2014):

Sprachwissenschaft für das Lehramt.

In: Ossner, Jakob & Zinsmeister, Heike (Hg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt. Stuttgart: UTB, S. 121–156.

Frith, Uta (1986):

Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung.

In: Augst, Gerhard (Hg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin: de Gruyter, S. 218–233.

Günther, Hartmut (1983):

Das Prinzip der Alphabetschrift begreifen lernen – einige Thesen zu einem fragwürdigen Konzept.

In: OBST, Beiheft 7, S. 161–175.

Günther, Hartmut (1998):

Phonographisches Lesen als Kernproblem der Dyslexie.

In: Günther, Hartmut & Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schriftspracherwerb.

Baltmannsweiler: Schneider. S. 98–115.

Harnisch, Wilhelm (1827):

1. fasliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht, Breslau.

Huneke, Werner (2000):

Intuitiver Zugang von Vorschulkindern zum Silbengelenk.

In: Didaktik Deutsch, Hft. 8, S. 4–17.

Ickelsamer, Valentin (1527/1972):

Die rechte weis aufs kürzist lesen zu lernen.

In: Fechner, Heinrich (Hg.): Vier seltene Schriften des 16. Jahrhunderts mit einer bisher ungedruckten Abhandlung über Valentinus Ickelsamer von Friedrich Ludwig Karl Weigand. Hildesheim: Olms.

Isačenko, Alexander V. (1963):

Der phonologische Status des velaren Nasals im Deutschen.

In: Zeitschrift für Phonetik, Hft. 16., S. 77–84.

Jansen, Heiner, Mannhaupt, Gerd, Marx, Harald & Skowronek, Heinz (2002):

Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten.

Göttingen: Hogrefe.

Jensen, Hans (1969):

Die Schrift in Vergangenheit und Gegenwart. Reprint der 3. Auflage.

Berlin: VEB Verlag der Wissenschaften.

Kern, Artur (1936):

Rechtschreiben in organisch-ganzheitlicher Schau. Leipzig.

Klicpera, Christian, Schabmann, Alfred & Klicpera-Gasteiger, Barbara (2010):

Legasthenie – LRS. 3. Aufl. Stuttgart: UTB.

Koch, Peter & Österreicher, Wulf (1986):

Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte.

In: Romanisches Jahrbuch 36, S. 15–43.

Lewis, David (1975):

Konventionen. Berlin: de Gruyter.

Miller, George A. (1956):

The magical number seven, plus or minus two: Limits on our capacity for processing information.

In: Psychological Review, 63, pp. 81–97.

Ossner, Jakob (1996):

Silbifizierung und Orthographie im Deutschen.

In: Linguistische Berichte, 165, S. 369–400.

Ossner, Jakob (1998):

Rechtschreibsprache.

In: Günther, Hartmut & Weingarten, Rüdiger (Hg.): Schriftspracherwerb.

Baltmannsweiler: Schneider. S.5–18.

Ossner, Jakob (2010):

Orthographie. System und Didaktik. Stuttgart: UTB.

Reichen, Jürgen (1982):

Lesen durch Schreiben (Lehrerkommentar). Zürich: Sabe.

Scheerer-Neumann, Gerheid (1987):

Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein! Ein letztes Lebewohl auf die Wortbildtheorie.

In: Balhorn, Heiko & Brügelmann, Hans (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder.

Konstanz: Faude.

Skowronek, Heinz & Marx, Harald (1989).

Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der

Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde.

In: Heilpädagogische Forschung, 15, S. 38–49.

Weidenmann, Bernd & Krapp (1986):

Einführung in die Disziplin und das Lehrbuch

In: Andreas, Weidenmann, Bernd, Krapp, Andreas, Hofer, Manfred, Huber, Günter L. & Mandl, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie. München: pvu, S. 1–20.

Vennemann, Theodor (1986):

Neuere Entwicklungen in der Phonologie. Berlin: Mouton de Gruyter.

Wiese, Richard (2000):

The Phonology of German: Oxford: Oxford Univ. Press.

7. Glossar

Assimilation

Angleichung benachbarter Laute hinsichtlich des Artikulationsortes und/oder des Artikulationsorgans. So wird aus [zɛnf] → [zɛmf] und daraus manchmal sogar [zɛmpf] oder aus [ha:bŋ] → [ha:bɪ] und das sogar [ha:m]. Assimilation tritt bei der Realisation von Lauten auf.

Graph

Sichtbarer, empirisch beschreibbare Einheit einer alphabetischen Sprache (a, b sind Graphen der Schriftart Times Roman).

Graphem

Systematische Einheit einer alphabetischen Schrift (a, A, ǻ sind zwar unterschiedliche Graphen, bilden aber systematisch ein Graphem <a>; Großbuchstaben sind Allographen, also bestimmte Realisationsformen des jeweiligen Graphems unter bestimmten Bedingungen (Satzanfang, Substantiv, wie ein Substantiv im Wort gebraucht). Grapheme werden in Spitzklammern geschrieben.

Graphem-Phonem-Korrespondenz

Die Zuordnung von → Graphemen (z.B. <r>) zu → Phonemen (/r/) wird *Graphem-Phonem-Korrespondenz* (kurz GPK) genannt. (Eine Aufstellung findet sich in „Grundlagen der deutschen Orthographie“). Wie diese Zuordnung vorgenommen wird, hängt von der orthographischen Theorie ab, die unterlegt wird.

Großschreibung

Großschreibung gibt es in allen alphabetischen Schriften. Gemeinhin werden aber nur Satzanfänge und Eigennamen großgeschrieben. Im Deutschen kommt die Großschreibung der Kerne von Nominalgruppen, die prototypisch durch Substantive/Nomen gebildet werden, hinzu. Dadurch kann der Sinn eines deutsch geschriebenen Absatzes besonders schnell erfasst werden.

Idiosynkratische Schreibung

Schreibung, die nicht regelhaft hergeleitet werden kann. Zur idiosynkratischen Schreibung im Deutschen gehören das stumme <h> (fahren), die <v>-Schreibung (Vogel), <ai> (Mais), <aa>, <ee>, <oo> (Saal, See, Moor), <x> (Axt) sowie einzelne Wörter (und, wir, Lärm, Stadt...).

Koartikulation

Im Sprechen erhalten Laute ihre je besondere Färbung durch die Umgebung, in der sie stehen. So klingt beispielsweise ein k-Laut mit nachfolgendem i-Laut (vorderer ungerundeter Vokal) anders als ein k-Laut mit nachfolgendem u-Laut (hinterer gerundeter Vokal). Grund hierfür ist, dass im Sprechen der jeweils folgende Laut bereits antizipiert wird und sich die Sprechwerkzeuge darauf einstellen.

Lexem

Eintrag eines Wortes in der sog. Nennform (Nom./Sg bei Substantiven/Nomen, unflektierte Form bei Adjektiven; Infinitiv bei Verben) im Wörterbuch; flektierbare Lexeme bilden Wortformen.

Lexikalisches Wort

Siehe Lexem

Liquid

Als Liquide (wrtl. Fließende) gelten /l/ und /r/. Liquide gehören zu den Sonoranten, d.h. klingenden Lauten; sie können im Redestrom einen Silbenkern einer unbetonten Silbe bilden: [hansl]; werden die Silben jedoch einzeln gesprochen, so erscheint vor dem Liquid ein →Schwa ([han | səl] s. auch *Silbenkern*).

Nasal

Als Nasale gelten [m] und [n]. Sie werden durch Verschluss der Mundraums gebildet; die Luft entströmt durch die Nase (daher Nasale). Phonetisch gehört auch [ŋ] zu den Nasalen; phonologisch aber ist [ŋ] als Verschmelzung von [ng] zu werten. Diese beiden Laute treten in der Silbe wieder auseinander: [zin | gən]. Wie die Liquide können auch die Nasale im Redestrom einen Silbenkern bilden: [re:dn] (s. auch *Silbenkern*).

Nukleus

Siehe Silbenkern

Onset

Siehe Silbenanfangsrand

Phon

Hörerbare, empirisch beschreibbare Einheit der Lautsprache; [r] und [ʁ] sind Phone des Deutschen. Phone werden in eckigen Klammern geschrieben (phonetische Schrift).

Phonem

Systematische Einheit der Lautsprache. Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden, selbst aber bedeutungsleeren Einheiten der Lautsprache. [r] und [ʀ] bilden ein Phonem /r/ im Deutschen, da beide zwar unterschiedliche Phone sind, aber nie eine Bedeutung unterscheiden. Phoneme werden in Schrägstrichen geschrieben.

Phonem-Graphem-Korrespondenz

Siehe Graphem-Phonem-Korrespondenz

Phonologische Bewusstheit

Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf die Ausdrucksseite der Lautsprache zu wenden. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn fokussiert sog. ‚suprasegmentale Einheiten‘ wie Silben; phonologische Bewusstheit im engeren Sinn dagegen die segmentalen, phonetischen/phonemischen Einheiten.

Phonologisches Wort

Alles, was eine selbstständige, durch Pausen gekennzeichnete Einheit im Redestrom bilden kann, bildet ein phonologisches Wort. Alle Lexeme bilden ein phonologisches Wort, alle Präfixe und alle Suffixe, sofern sie mit einem Konsonanten beginnen.

Phonotaktik

Abfolge der Laute zur Bildung von Silben; die Phonotaktik folgt der Sonorität der Laute.

Plosiv

Als Plosive gelten die stimmhaften Verschlusslaute [b], [d], [g] sowie die stimmlosen [p], [t], [k]. Sie werden durch einen vollständigen Verschluss des Mundraums gebildet, aus dem durch Öffnung schlagartig (Plosiv!) die Luft entweicht. Im Süddeutschen ist phonetisch nicht stimmhaft/stimmlos das entscheidende Aussprachemerkmal, sondern lenis (weich) und fortis (hart/scharf).

Präfix

Ein einem Lexem (Wortstamm) vorangestellter Wortbaustein: *ver-* oder *bearbeiten*; *ver-* bzw. *be-* sind Präfixe zum Wortstamm *arbeit*, *-en* ist Infinitivendung.

Prosodische Phrase

Intonationsphrasen bilden als nächste Untereinheit prosodische Phrasen. Eine prosodische Phrase ist also diejenige Einheit, die unterhalb einer Intonationsphrase wiederum als nächste Einheit erscheint. Typische prosodische Phrasen sind Subjekt bzw. Prädikatsverband im Satz.

Prosodisches Wort

Unterhalb der prosodischen Phrase bilden prosodische Wörter die nächste Einheit. Artikel werden gemeinhin mit dem folgenden Substantiv/Nomen zu einem prosodischen Wort zusammengefasst.

Regelgeleitete Schreibung

Zur regelgeleiteten Schreibung gehören die → Graphem-Phonem-Korrespondenz, die Regeln der Schemakonstanz, das sind: Auslautverhärtung (*Berge* → *Berg*); Spirantisierung (*heilige* → *heilig*), Umlaut (*Bad* → *Bäder*), Wortbildung (*Geburtstag*, *Fahrrad*), grammatische Formen (*kommen* → *kommst*, *sehen* → *siehst*)

Redestrom

Der Redestrom wird zuerst in Intonationsphrasen eingeteilt. Eine wichtige Intonationsphrase, der Satz, wird durch die sog. ‚terminale Intonation‘ gebildet: Die Stimme senkt sich am Ende. Grundsätzlich kann am Ende einer Intonationsphrase eine Pause eingelegt werden. Gewöhnlich bilden Sätze Intonationsphrasen. Aber bei sehr komplexen Sätzen, finden sich auch innerhalb der Sätze Intonationsphrasen, die durch Pausen gekennzeichnet sind.

Schemakonstanz

Für die deutsche Orthographie ist Schemakonstanz typisch. Auch wenn lautliche Änderungen (Auslautverhärtung/ Umlautschreibung) vorliegen, hält die Orthographie die Schreibung konstant. Schemakonstanz liegt auch bei ambisyllabischen Konsonanten vor. *Kamm* schreibt man wg. *Kammes*/Kämme.

Schallfülle *Siehe* Sonorität

Schwa

Als Schwa [ə] (nach dem hebräischen Alphabet) wird der Zentrallaut, bei dem die Zunge in Mittelstellung liegt, bezeichnet. Im Deutschen ist das Schwa grundsätzlich unbetont und wird mit <e> realisiert.

Silbe

Grundlegende Einheit für die deutsche Orthographie, auf deren Basis die Graphem-Phonem-Korrespondenz vorgenommen wird. Silben bestehen aus Silbenanfangsrand, Kern und Silbenendrand, wobei der Silbenkern immer vorhanden sein muss. Man unterscheidet zwischen betonten und unbetonten Silben, da Silben die Träger von Akzenten sind und zwischen offenen (enden auf einen Vokal) und geschlossenen Silben (enden auf einen Konsonanten). Offene, betonte Silben haben einen langen Vokal: **ba:|dɛn**; Geschlossene, betonte Silben haben dagegen einen kurzen Vokal (**zɔn|nə**; Ausnahmen hiervon sind: **mo:n|də**; **vy:s|te**; **hu:s|tən**; **e:r|də...**).

Silbenanfangsrand

Konsonantischer Beginn einer Silbe; alles, was vor dem Silbenkern kommt. Einen besonderen Anfangsrand bildet der Knacklaut, der im Deutschen obligatorisch vor betonten Vokalen steht: [**ʔaf|fə**].

Silbengelenk

Von einem Silbengelenk spricht man, wenn ein Konsonant zu zwei Silben gehört. Dies ist im Deutschen immer dann der Fall, wenn die erste Silbe betont und kurz ist und nach dem Gesetz der Schließung kurzer offener Tonsilben durch einen Konsonanten geschlossen werden muss. Daher silbisch **zɔn|nə**, auch wenn das Wort nur ein /n/ kennt: /zɔnə/.

Silbenkern

Vokalischer Kern der Silbe. In der gesprochenen Sprache können auch Liquide (/l, r/) und Nasale (/m, n/) einen Silbenkern bilden [**la:dɛn**]; werden davon aber die Silben einzeln gebildet, erscheint das Schwa als Silbenkern: [**la:|dɛn**]. Gewöhnlich wird ein Konsonant, der als Silbenkern fungiert, mit einem Strich unter dem Lautzeichen gekennzeichnet /ɲ/, so etwa im Ausspracheduden.

Sonorität

Schallfülle; Laute können nach ihrer Schallfülle geordnet werden: → *Plosive* → *Frikative* → *Nasale* → *Liquide-Vokale* haben eine zunehmende Schallfülle; Silben sind lautlich nach der Schallfülle aufgebaut, indem vom Anfangsrand aus die Schallfülle bis zum Vokal als Silbenkern steigt und dann wieder fällt.

Suffix

Nachgestellter Wortbaustein; bei den Suffixen muss man unterscheiden, ob sie mit einem Vokal beginnen oder mit einem Konsonanten. Konsonantisch beginnende Suffixe bilden ein eigenes phonologisches Wort; vokalisch beginnende nicht (*erklär-* und *verstehbar*; aber nie: **mut-* und *heilig*).

Syntaktisches Wort

Wortform eines lexikalischen Wortes im Satz. Das lexikalische Wort *wandern* ist ein Verb; aber in dem Satz *Das Wandern ist des Müllers Lust* wird es wie ein Substantiv gebraucht.

Wort

Selbständige Einheit der Sprache; in der gesprochenen Sprache kennzeichnen mögliche Pausen nach Sinneinheiten, in der geschriebenen Sprache Spatien (Leerzeichen) ein Wort. Siehe auch → *Lexem*, *Prosodisches Wort*, → *Phonologisches Wort*, → *Syntaktisches Wort*.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Deutscher
Volkshochschul-Verband

Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de



Prof. Dr. Jakob Ossner
unter Mitarbeit von Lucia Leidenfrost-Burth,
Thomas Pforte und Barbara Krebs

Modul 2:
Schreiben und lesen lehren

Teil A:
Grundlagen der deutschen Orthographie

Teil B:
DVV-Rahmencurriculum Schreiben



Schreiben und lesen lehren

Prof. Dr. Jakob Ossner

unter Mitarbeit von Lucia Leidenfrost-Burth, Thomas Pforte und Barbara Krebs

TEIL A: Grundlagen der deutschen Orthographie	05
1. Was ist eine Alphabetschrift?	05
2. Der Aufbau der deutschen Orthographie	06
2.1 Die Graphem-Phonem-Korrespondenz im Deutschen	07
2.2 Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen	11
2.3 Die Getrennt- und Zusammenschreibung im Deutschen	11
2.4 Die Interpunktion im Deutschen	11
2.5 Die Worttrennung am Zeilenende	12
3. Literaturverzeichnis	13
4. Grundregeln der deutschen Rechtschreibung	14
 TEIL B: DVV-Rahmencurriculum Schreiben	 17
1. Grundsätzliches	17
2. Alpha-Levels 1–4	20
2.1 Alpha-Level 1	20
2.2 Alpha-Level 2	23
2.3 Alpha-Level 3	26
2.4 Alpha-Level 4	28
3. Spiralcurriculare Verweise	31



TEIL A: Grundlagen der deutschen Orthographie

1. Was ist eine Alphabetschrift?

Am besten kann man sich eine Alphabetschrift verdeutlichen, wenn man sie mit einer logographischen Schrift, etwa dem Chinesischen, vergleicht.¹ Auch wenn es im Chinesischen nicht so oft vorkommt, so wird das Prinzip einer logographischen Schrift in der sinnfälligen Wiedergabe (Verdoppelung des Schriftzeichens) des Plurals von *mù* besonders anschaulich, wohingegen dem alphabetischen Wort (*lín*) nichts Mehrheitliches anzusehen ist. Zudem können logographische Zeichensysteme helfen, die einzelsprachlichen phonetischen Unterschiede einer Bedeutung für das Auge aufzuheben. Dies wird deutlich, wenn man sich die Ziffernschreibweise als eine logographische Schreibweise vergegenwärtigt.

Die Ziffer 1, die in manchen Schriften auch mit einem Aufstrich (1) und im Chinesischen liegend (一) dargestellt wird, symbolisiert figürlich die Einheit; entsprechend stellt = die Zweiheit dar. Aus den beiden waagrechten Strichen wird in unserer Schrift 2, was nichts anderes ist als die Verbindung des rechten Punktes des oberen waagrechten Strichs mit dem linken Punkt des unteren waagrechten Strichs – gefälligerweise wird dann der obere waagrechte Strich auch noch arkadisch gekrümmt.

Die Hürde, die bei einer Alphabetschrift genommen werden muss, besteht darin, dass die Lernenden umdenken müssen: **von Inhalten zu Formen**, die für sich nichts bedeuten, und den die jeweilige Schrift bestimmenden Formprinzipien. Was ist damit gemeint? Für ein Kind ist es nicht unbedingt einsichtig, dass es *Mäuschen* ebenso wie *Elefant* am Anfang mit großem Buchstaben schreibt, weil es sich doch um ein kleines Tier handelt. Ein erwachsener Analphabet begründet seine Schreibweise von *Messer* mit einem <s> damit, dass es sich um ein kleines Messer handle und man nur große Messer mit zwei <s> schreibe. Hinter einer solchen Betrachtung steht die Erwartung, dass jedes geschriebene Zeichen einen Sinn haben müsse. Aber in einer alphabetischen Schrift werden graphische Zeichengestalten, die für sich nichts bedeuten, mit anderen organisiert und erst eine bestimmte Anordnung erhält eine Bedeutung. Das heißt, dass man in einer alphabetischen Schrift nicht durch Hinsehen etwas erkennen kann. Allgemein kann man sagen, dass man lernen muss, in Formen zu denken. In Formen zu denken ist aber alles andere als selbstverständlich und erfordert eine neue Sicht. Diese kennen wir alle aus Sprachspielen, Sprachwitzen und Sprachrätseln: „Ein Bär, der braun ist, heißt *Braunbär*, ein Bär, der im Eis lebt, heißt *Eisbär*, ein Bär der fliegen kann, heißt – – *Hubschrau-Bär!*“ „Was ist zwischen Rorschach und Friedrichshafen?“ – „und!“ ... und eben nicht der Bodensee!

Nach der Art und Weise, wie eine Schrift eine Bedeutung wiedergibt, kann man die Schriften der Welt unterscheiden:

- logographische Schriften wie das Chinesische
- Silbenschriften wie das Hiragana und Katakana im Japanischen
- alphabetische Schriften wie das Deutsche.

Schriftsystem und Sprachsystem verhalten sich wie Schlüssel und Schloss zueinander, wobei eine Alphabetschrift eine Art Universalschlüssel ist. Man kann z. B. das Deutsche kaum mit einer logographischen Schrift wiedergeben, aber das Chinesische und überhaupt alle Sprachen der Welt mit einer alphabetischen Schrift.

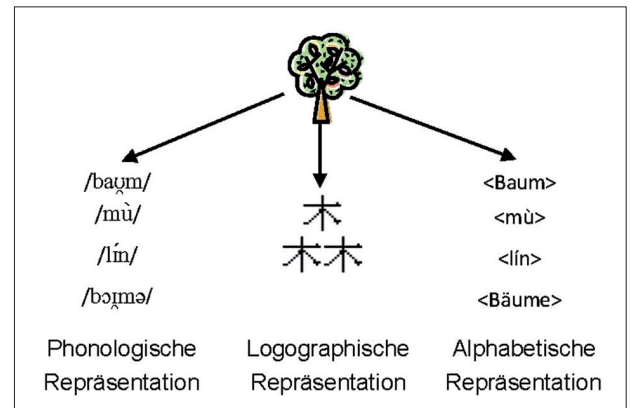


Abbildung 1: Alphabetsche und logographische Schriften (Ossner 2010: 21)

¹ Hier und im Folgenden wird folgendermaßen verfahren: gesprochene Laute werden in [] eingeschlossen; sofern von der konkreten Aussprache abgesehen und nur der Laut abstrakt als von anderen Lauten unterschieden betrachtet wird (Phoneme), erscheint er in | |; wenn Schrift im Unterschied zur Lautsprache betrachtet wird, werden < > verwandt.

Warum ist dies so? Das Wesen einer Alphabetschrift besteht darin, dass den Lauten (Phonemen) einer Sprache Buchstaben (Grapheme) zugeordnet werden. Aber es gibt kaum Sprachen, wo sich dies als ein 1:1 Verhältnis darstellt. Im Deutschen kann dies schon deswegen nicht der Fall sein, weil wir kein eigenes Alphabet haben. Vielmehr arbeiten wir mit dem lateinischen Alphabet, angereichert durch griechische Buchstaben, die im Alphabet auch mit ihren griechischen Namen anklingen (Jot, Ypsilon, Zet) und durch deutsche Besonderheiten (scharfes ß sowie die Umlautbuchstaben ä, ö, ü). Dabei kommt es zu Doppelungen. Für den Laut /k/ haben wir gleich drei Buchstaben: <k> (Kamm), aber auch <c> (Clown), das aber auch den Lautwert /t^s/ (die Stadt Celle) hat, und <q>, wenn die Lautfolge /kv/ ist, was grundsätzlich mit <qu> (Quelle) wiedergegeben wird. <ü> und <y> haben denselben Lautwert (die Stadt Ypern), aber vor Vokalen wird <y> auch als /j/ (Yacht) wiedergegeben und <f> und <v> ist auch eine Doppelung für den Lautwert /f/, die wir nicht unbedingt bräuchten.

Hinzu kommt, dass alphabetische Schriften immer ein Buchstabeninventar aus Groß- und Kleinbuchstaben haben, wobei diesem Umstand im Deutschen mit der sog. *Substantivgroßschreibung* besondere Bedeutung zukommt.

Alphabetische Schriften liegen in sehr unterschiedlichen Ausprägungen vor: als lateinische Schriften (west-europäischer Raum), griechische Schrift, kyrillische Schriften (Serbisch, Bulgarisch, Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch), um alphabetische Schriften handelt es sich aber auch beim Hebräischen, das wie das Arabische keine Vokalzeichen kennt, oder dem Koreanischen. Es gibt auch Schriften, die Anteile an verschiedenen Systemen haben, so etwa die südostasiatischen Schriften, die zwischen Silbenschriften und alphabetischen Schriften stehen.

2. Der Aufbau der deutschen Orthographie

Eine (Ortho-)Graphie hat immer sehr verschiedene Bedürfnisse zu befriedigen: Sie sollte dem Schreiber das Schreiben nicht zu schwer machen, aber ebenso das Lesen erleichtern, wobei aber gebildete Schreiber und Leser möglicherweise andere Bedürfnisse als weniger gebildete haben. Sie sollte aber vielleicht auch das Band der Tradition immer weiter knüpfen, was bedeutet, dass Schreibungen, die nur noch sprachhistorisch verständlich sind, erhalten bleiben usw. Daher sollte man keine Orthographie aus einem Guss erwarten. Vielmehr ist es für jedes historisch-kulturell gewachsene Gebiet sinnvoll, einen systematischen Teil, dessen Regelmäßigkeiten beschrieben werden können, von einem idiosynkratischen Teil, der sich nicht in diese Regelmäßigkeiten eingliedern lässt, zu trennen. Dies bedeutet nicht, dass es für den idiosynkratischen Teil keine Erklärungen gäbe – es gibt nur keine systematischen, regelhaften Erklärungen.

Abb. 2 zeigt in Form einer Pyramide den Aufbau der deutschen Orthographie.

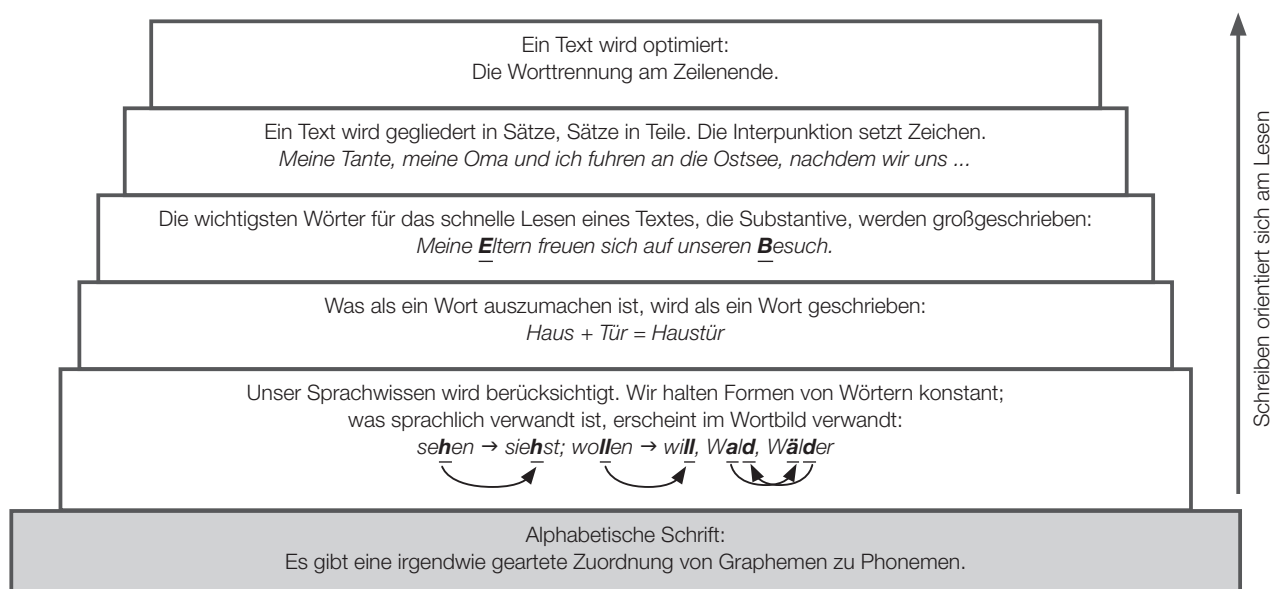


Abbildung 2: Der Aufbau der deutschen Orthographie (Ossner 2010: 63).

Die alphabetische Schrift bildet das Fundament. Darüber steht als modifizierender Aufbau alles, was über eine einfache alphabetische Basis hinausgeht. Zuerst wird für den Leser optisch gleich gehalten, was sich phonologisch zwar ändert, in der grundsätzlichen Bedeutung aber stabil bleibt. Das alphabetische Prinzip des Deutschen fußt, wie noch zu zeigen sein wird, auf Silben. Wir schreiben aber nicht Silben, sondern Wörter, die wir durch einen Leerraum (Spatium) von anderen Wörtern trennen. Also muss die Orthographie die Frage beantworten, was überhaupt ein Wort ist. Wenn *Haus* und *Tür* jeweils ein Wort sind, ist dann auch *Haustür* ein Wort? Unser Lesen vollzieht sich im Normalfall immer in Texten. Jede Hilfe der Gliederung ist willkommen. Im Deutschen werden die Substantive ausgezeichnet und bilden so Ankerpunkte für die Augen zum Sinnverständnis eines Textes.

Die Interpunktion gliedert uns einen Text in Aussageeinheiten. Das hilft uns ebenfalls beim schnellen Erfassen des Geschriebenen. Schließlich sollte ein Text ein gefälliges Äußeres haben. Dazu gehört, dass der rechte Rand bei einem Blocksatz nicht zu zerfleddert ist bzw. dass die Spalten zwischen den Wörtern nicht zu groß werden. Im Deutschen, das sehr lange Wortungetüme kennt, ist also eine durchdachte Worttrennung am Zeilenende ein probates ästhetisches Mittel, dieses Problem zu bewältigen.

Betrachtet man die Pyramide, fällt einem schnell auf, dass das Deutsche auf der Grundlage der alphabetischen Basis zu einer Optimierung der Schreibung für den Leser tendiert. Das ist, so kann man sagen, die pragmatische Grundanlage der deutschen Graphie. Auf einer den Schreiber unterstützenden alphabetischen Basis wird diese auf verschiedenen Ebenen für den Leser optimiert. Man könnte auch sagen, dass sich in der jahrhundertelangen Entwicklung der deutschen (Ortho-)Graphie eine leserorientierte (Ortho-)Graphie herausgebildet hat.

2.1 Die Graphem-Phonem-Korrespondenz im Deutschen

Das Wesen einer alphabetischen Schrift ist, dass Phonemen Grapheme zugeordnet werden. Dies geschieht in den verschiedenen Sprachen auf unterschiedliche Weise. Während das Spanische oder Kroatische eine sehr einfache Zuordnung haben, hat z. B. das Englische eine ziemlich komplexe; man kann von ca. 65 % Entsprechung im Englischen sprechen, während im Deutschen ca. 90 % Entsprechung vorliegen. Die Prozentzahlen ergeben sich aber nicht durch Anhören und Hinschauen, sondern sind das Ergebnis orthographischer Theorien. Eine wesentliche Frage ist, auf welcher Basis überhaupt die Zuordnung vorgenommen wird. Wenn wir sagen, dass im Deutschen /b/ durch (Bach) oder <bb> (Ebbe) wiedergegeben wird, haben wir Wörter im Hinterkopf, die diese Ansicht steuern. Würden wir statt an Wörter an Silben denken und Ebbe in [eb . bæ²] zerlegen, kämen wir zu einer Zuordnung von /b/ → .

Wenn man das Deutsche betrachtet, zeigt sich schnell, dass es günstig ist, die Silben als Grundlage für die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen zu nehmen.

Insbesondere kann diese Ansicht mit Überlegungen des Erlernens verbunden werden.

Menschen, die noch nicht schreiben können und daher als Bezugspunkt nur die Lautsprache haben, können zu einem sehr hohen Anteil den Redestrom in Silben zerlegen, da Silben unserem Gefühl für Rhythmus und Metrum folgen. Dagegen haben sie kaum einen Begriff von Wort (vgl. Abb. 3).

Was aber sind nun Silben? Grundsätzlich bestehen Silben aus einer Folge von Vokalen, die den Silbenkern bilden und Konsonanten, die vor und nach dem Vokal stehen können. Jede Sprache hat auf dieser Grundlage dann ihren eigenen Silbenbau. Das Grundschema des Deutschen ist (K)KVK(K) (wobei „K“ für Konsonant und „V“ für Vokal steht; vgl. Wiese 2000: 44). Die Klammern bedeuten, dass diese Position besetzt sein kann, aber nicht besetzt sein muss. Drei Einwände scheinen gegen dieses Schema sofort auf der Hand zu liegen:

Es gibt doch Silben/Wörter, die

- a) ohne Konsonant beginnen (z. B. *Affe*)
- b) ohne Konsonant enden (z. B. 2. Silbe in *Affe* oder erste Silbe in *baden*) und
- c) mit drei Konsonanten beginnen (z. B. *Straße*).

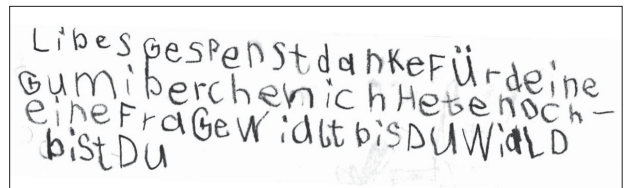


Abbildung 3: Text eines Erstklässlers ohne Wortauszeichnung

2 Zur phonetischen Schrift s. S. 9 f., wo die Phonem-Graphem-Korrespondenz und damit die Erklärung der Phonemschrift gegeben ist.

Der Einwand bei a) verkennt, dass die korrekte phonetische Wiedergabe bei a) [ʔaf . fə] ist. Dabei steht „ʔ“ für den Knacklaut, der im Deutschen vor betonten Vokalen erscheint. Die zweite Silbe bei *Affe* ist in der Tat nicht durch einen Konsonanten geschlossen, aber das Silbenstrukturschema von Wiese gilt nicht für die unbetonten, sondern für die betonten Silben; in der ersten Silbe von *baden* wird die Länge von /a:/ wie ein Konsonant gezählt. Das Silbenstrukturschema muss man also als ein abstraktes Schema lesen, das mögliche Positionen darstellt – und Länge wird als eine mögliche Position gezählt. Schließlich gibt es Silben/Wörter, die mit drei Konsonanten beginnen, es sind dies ausschließlich solche, die am Anfang /ʃ/ haben: *Straße*, *springen*³ ... Was es mit diesen auf sich hat, werden Sie sehen, wenn der Bau einer Silbe näher betrachtet worden ist. Man kann Silben, die das Silbenstrukturschema von Wiese erfüllen, *optimale Silben* nennen. Viele Nebenton-silben sind demnach nicht optimal.

Dass der Redestrom intuitiv so gut in Silben zerlegt werden kann, ist in der Schallfülle (Sonorität) der Laute begründet. Schallfülle (Sonorität) können Sie sich vergegenwärtigen, wenn Sie sich zwei Personen auf zwei gegenüberliegende Ecken eines Zimmers verteilt vorstellen. Wenn nun Person A einen Vokal ausspricht, so wird Person B in der anderen Ecke wenig Schwierigkeiten haben, diesen Laut wiederzugeben. Wenn A dagegen den Plosiv /b/ ohne jeden Stützlaut produziert, so wird B größte Schwierigkeiten haben zu verstehen, was A gesagt hat. Damit sind die beiden Eckpunkte gegeben: Vokale sind am schallreichsten, Plosive am schallärmsten, dazwischen liegen die anderen Konsonanten, (vgl. Abb. 4): Silben beginnen mit dem in der Umgebung schallärmsten Laut. Dabei zeigt sich eine zweite, vorhersagbare Konsequenz: Immer dann, wenn der betonte Vokal nicht durch einen Konsonanten geschlossen wird, wird er gelängt.

Wir tun dies, weil wir entsprechendes Sprachwissen haben – zwar nicht explizit (so wenig wie wir kaum explizit wissen, wann wir das Perfekt mit *ge-...-t* bilden und wann nicht), aber implizit.

Daraus ergibt sich eine besondere Konsequenz: Schreiben lernen bedeutet, Sprachwissen aufzubauen. Dort, wo ein solches Sprachwissen nicht erreicht wird, bleibt Schreibenlernen immer oberflächlich und ist wenig erfolgreich.

Sie können jetzt auch einen Grund finden, warum Silbenanfänge mit *ʃtr...* oder *ʃpl.../ʃpr...* etwas Besonderes sind. Von /ʃ/ zu /t/ fällt die Sonorität und steigt dann wieder zu /l/ bzw. /r/. Die Sonorität sollte aber zum Vokal als Silbenerkern hin nur steigen und dann wieder abfallen. Daher nennt Wiese /ʃ/ in der gezeigten Position „extrasilbisch“. Andere Sprachen haben andere extrasilbische Konsonanten. So ist etwa im Suaheli /m/ extrasilbisch, wie sich bei der Hauptstadt Zentralafrikas *Mbassa* zeigt – und *simba*, das Suaheliwort für *Löwe*, wird korrekt in *si . mba* zerlegt und nicht in *sim . ba*, wie wir es, ohne alle Kenntnis des Suaheli, tun. Wir zerlegen aber auch *Pädagogik* in *pæ . da . go . gɪk*; Griechen aber zerlegen es in *pæd . a . go . gɪk*. Hintergrund ist, dass das Sprachwissen über das Wort berücksichtigt wird: „Pädagogik“ ist ein aus zwei Wörtern zusammengesetztes Wort. Umgekehrt: Wer des Deutschen nicht oder nur wenig mächtig ist, wird z. B. *menschlich* in *mæn . ʃliç* zerlegen; jeder Deutsche aber in *mænʃ . liç* und so sein Sprachwissen, dass dieses Wort aus *mensch* und *-lich* zusammengesetzt ist, aktivieren.

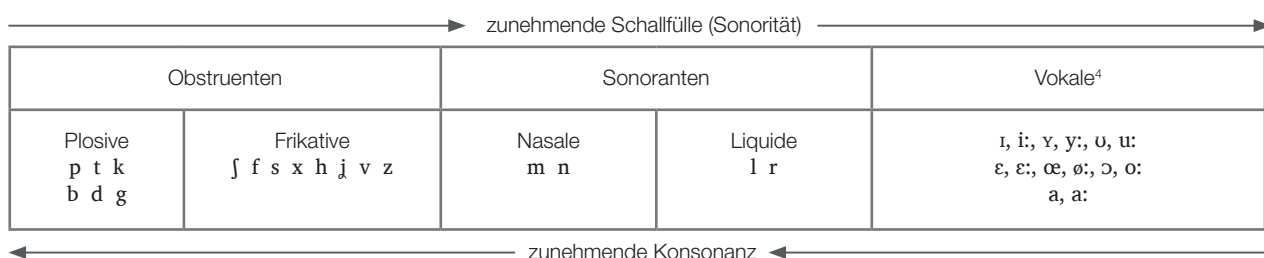


Abbildung 4: Anordnung der Laute (Phoneme) nach der Schallfülle

³ Der Einwand, dass auch ein Wort wie *Pfunde* mit drei Konsonanten beginnen würde, denkt von der Schriftsprache her. Wir haben zwar drei Buchstaben, aber nur zwei Laute, da /p/ als ein Laut gezählt wird.

⁴ Aufgeführt sind alle Laute mit Phonemstatus; es fehlen also [ə] und [ɐ].

In der Linguistik sagt man auch, dass die Zerlegung in Silben nicht auf der Basis von lexikalischen Wörtern vorgenommen wird, sondern auf der von phonologischen Wörtern. Dabei gilt: Jeder Wortstamm ist ein phonologisches Wort, jedes Präfix (ein einem Wortstamm vorangestellter Wortbaustein) ist ein phonologisches Wort und jedes Suffix (ein einem Wortstamm nachgestellter Wortbaustein), das mit einem Konsonanten beginnt, ist ein phonologisches Wort.

Für das Deutsche ist noch etwas wesentlich: Im Übergang vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen wurden kurze, betonte Silben grundsätzlich durch einen Konsonanten geschlossen (Gesetz der Schließung kurzer offener Tonsilben). Wenn man nun ein Wort wie [zɔnə] hat, beginnt die zweite Silbe nach allem, was wir bisher wissen, mit dem schallärmsten Laut, das ist [n] zwischen den beiden Vokalen. Das hat aber zur Konsequenz, dass die erste Silbe kurz, betont und offen, also nicht durch einen Konsonanten geschlossen ist. Dies muss jedoch geschehen. Die Lösung des Problems liegt darin, dass das [n] auf beide Silben verteilt wird (ambisyllabischer Konsonant bzw. Ambisyllabierung; wobei *ambi* für *zwei/beide* steht); also erhält man silbisch [zɔn . nə].

Warum dieser Aufwand? Der Grund liegt darin, dass wir auf diese Weise zu einer sehr guten Zuordnung von Graphemen zu Phonemen kommen, wenn wir die Zuordnung auf der Basis von Silben vornehmen, die wiederum auf der Basis von phonologischen Wörtern gewonnen wurden – und wir bleiben nahe an den Fähigkeiten der Lernenden, die – noch nicht literalisiert – über den Redestrom, aber noch nicht über Wörter verfügen. Dabei wird Sprachwissen genutzt und muss weiter ausgebaut werden.

Bei einem so hochkomplexen Gegenstand wie der Sprache gibt es Regelmäßigkeiten, die den Kern und das System ausmachen und einen idiosynkratischen Randbereich (Ausnahmen von den Regelmäßigkeiten). So können wenige lange Silben auch geschlossen sein: **mo:n . də**; **vy:s . tə**, das man aber auch in **vy . stə** gliedern könnte, wobei das anlautende [s] der zweiten Silbe dann extrasilbisch wäre.

Wenn man das alles beherrscht, dann kommt man zu einer einigermaßen regelgeleiteten Zuordnung von Graphemen zu Phonemen, wie dies die Tabelle 1 zeigt:

①: Andere Schreibweisen: <x>: *Haxen*, *Axt*, <ks>: *schlaksig*; <gs> (*flugs*), <cks> (*zwecks*) sind aus anderen Formen (*Flug* bzw. *Zweck*) herleitbar. Die Schreibung von /ks/ ist nicht einfach vorhersagbar und muss daher wortweise gelernt werden (wobei Merkhilfen wie die, dass alle Tiere mit <chs> geschrieben werden, hilfreich sein können.)

A. Konsonanten

	Phonem	Graphem		Phonem	Graphem		Phonem	Graphem	
Plosive	p	p	P elz	t	t	T isch	k	k	K uchen
	b	b	B uch	d	d	D eckel	g	g	G eige
Affrikaten	p ^f	pf	P fanne	t ^s tʃ	z tsch	Z ange ts chilpen deutsch	k ^s	chs	F uchs ①
Frikative	v	w	W asser	f	f v	F enster V ogel	j	j	J äger
	z	s	S onne	s	s ß	M asten gie ^ß en ②	h	h	H exe
	ʃ	sch	S chiff ③	x	ch	D ach			
Nasale/ Liquide	m		M aus	n	n	N uss			
	l	l	L ampe	r	r	R ad			

B. Vokale

Phonem			Graphem		
i ɪ	ie i	Wiesel Itis			
e: ɛ ə	e	Esel Ente ④ Ente			
ɛ:	ä	Ähre			

Phonem			Graphem		
y: ɣ	ü	Übung Mütze			
ø: œ	ö	Öl Öffnung			
ɑ: a	a	Asien Hammer			

Phonem			Graphem		
u: ʊ	u	Ufer Unterhose			
o: ɔ	o	Ofen offen			

C. Diphthonge

Phonem	Graphem		Phonem	Graphem		Phonem	Graphem	
aɪ	ei	Heil	aʊ	au	Auge	ɔɪ	eu	heulen ⑤

Tabelle 1: Phonem-Graphem-Korrespondenz im Deutschen (aus: Ossner 2008)

②: Stimmloses /s/ kommt im Deutschen innerhalb eines Stammes vor Konsonant (*Skat, Masten, haspeln ...*) und nach langen Vokalen vor. Vor Konsonant steht <s>, nach langen Vokalen <ß>.

③: /ʃt/ bzw. /ʃp/ wird am Morphemanfang grundsätzlich als <st> bzw. <sp> wiedergegeben.

④ und ⑤: /ɛ/ wird bei Formen, die auf /a/ zurückgehen, mit <ä> wiedergegeben: *fällen* ← *Fall*; Vergleichbares gilt bei /ɔɪ/: *bräunen* ← *braun*. Nicht aufgeführt ist /v/ → <v> wie in *Vase*, da nur in Lehn- und Fremdwörtern vorkommend. Ebenso sind kurze, gespannte Vokale aus Lehn- oder Fremdwörtern nicht aufgeführt: [i] - *ideal*; [y] - *Zylinder*; [u] - *Uran*; [e] - *Benefiz...*; [ø] - *Ödem*; [o] - *Oboe*; [æ] - *Pädagogik*; [ɑ] - *Ananas*. Fremdwörter (und viele Lehnwörter) sind grundsätzlich Lernwörter.

Die Anordnung der Tabelle folgt der Lautbildung im Mundraum: [p] wird vorne mit den Lippen gebildet, ebenso ist [i] ein vorderer (mit hohem Zungenrücken gebildeter) Vokal, während [u] ein hinten mit hohem Zungenrücken gebildeter Vokal ist und [k] velar, am hinteren Gaumensegel produziert wird (vgl. dazu auch Kapitel 3). Wenn Sie Abb. 2 an dieser Stelle noch einmal betrachten, dann sehen Sie, dass nun das Fundament der deutschen Orthographie entschlüsselt ist. Charakteristisch für das Deutsche ist aber zudem, dass es einen hohen Grad an Treueschreibungen gibt (wofür auch die Ausdrücke *Schemakonstanz*, *Stammprinzip* oder *morphologisches Prinzip* existieren). Einsilber vererben Merkmale an Zweisilber: <Bad> → <Bäder>, obwohl der betonte Vokal von [a:] → [ɛ:] sich ändert und der Zweisilber *Bäder* vererbt das <d> an *Bad*. Dabei muss man die Vererbungsrichtung beachten: Umlautbildung geht immer von der Grundform aus (*Bad* → *Bäder*), während die Nichtberücksichtigung der Auslautverhärtung von einer abgeleiteten Form (Genitiv oder Pluralbildung) ausgeht (*Bäder* → *Bad*). Dort also, wo es um Vokale geht (Umlautbildung) ist die Grundform wesentlich, dort, wo es um Konsonanten geht, ist die Verlängerungsform ausschlaggebend.

Anders gesagt: Wer an die deutsche Orthographie denkt, sollte sich immer eine ganze Wortfamilie vorstellen, das Wort also eingebettet in andere Wortformen, die ihm den Weg zur Schreibung zeigen.

Und was kann nicht erklärt werden? Natürlich gibt es einen solchen Rest, der manchmal auch schon angeklungen ist: etwa das stumme <h>, die Schreibung mit <v>, <ai>, <aa>, <ee>, <oo> und die Schreibung für [ks]. Grundsätzlich muss man sagen, dass es nur wenige Wörter gibt, die von diesen Besonderheiten betroffen sind. Andere Besonderheiten kommen dazu: Wir schreiben nicht, wie Tab. 2 es nahelegt, *<wier>⁵,

⁵ Ein * bedeutet in der Linguistik immer, dass etwas nicht möglich ist.

sondern <wir> (entsprechend *dir*, *mir* und grundsätzlich *ihr*). Dahinter steht eine statistische Besonderheit, die Zipf schon in den 19er-Jahren für alle Sprachen der Welt entdeckt hat: Je häufiger ein Wort ist, desto kürzer ist es tendenziell: also <wir> und <dir>, aber <Bier> und <vier>. Wir schreiben auch *und*, obwohl dieses <d> weder hör-, noch herleitbar ist. Aber im Mittelhochdeutschen war es hörbar, als die Form noch *unde* hieß. Ein so häufiges Wort hat seine Schriftform nie verändert. Alle Schreibenden schreiben es so, wie es überliefert ist, auch wenn die Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht mehr stimmt.

Die folgenden Rechtschreibbereiche sind für die unmittelbare Literalisierung von untergeordneter Bedeutung und werden daher nur sehr kurz angesprochen. (Ausführlich in Ossner 2010.)

2.2 Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen

Das Deutsche hat die Besonderheit, dass alles, was in einem Satz als Substantiv gebraucht wird, großgeschrieben wird. Ob ein Wort syntaktisch als Substantiv gebraucht wird, erkennt man

a) in vorausgehenden Artikeln (*das schöne Haus*, *das anstrengende Wandern*, *dein ständiges Wenn und Aber*, *im Folgenden*, *im Besonderen*...);

aber: *ein kleines bisschen*, *die beiden*, *die andern*

b) in Flexionsformen (*des Weiteren*, *eines Abends*...)

Wichtig ist, dass es nicht um die lexikalische Wortart Substantiv geht, sondern darum, ob im Satz irgendein Wort wie ein Substantiv gebraucht wird.

Bei erwachsenen Lernenden wird es immer wieder die Frage geben, warum wir überhaupt eine Großschreibung über Satzanfänge und Eigennamen hinaus haben. Die Substantivgroßschreibung hat sich ab dem 15. Jahrhundert sehr stabil herausgebildet und erleichtert, wie neuere Untersuchungen von Bock (1989) zeigen, das schnelle, leise Lesen sehr. Wie schon bei der schemaerhaltenden Treueschreibung leistet der Schreibende einen Dienst für den Lesenden. Der Schreibende muss zwar überlegen, ob er ein Wort groß oder klein schreiben muss, aber die Lesenden profitieren davon. Da wir alle mehr lesen als wir schreiben, sollten wir über diesen Dienst am Lesenden nicht klagen!

2.3 Die Getrennt- und Zusammenschreibung im Deutschen

1901, als die deutsche Orthographie zum ersten Mal normiert wurde, hat man die Getrennt- und Zusammenschreibung ausgespart. Wie schwierig dieser Teil an seinen Rändern ist, zeigt auch der Umstand, dass 2006 die Reformen von 1996 zum größten Teil wieder zurückgenommen wurden. Am besten nähert man sich der Getrennt- und Zusammenschreibung von zwei Seiten:

a) Können zwei nebeneinanderstehende Wörter eindeutig syntaktisch analysiert werden, dann schreibt man diese beiden Wörter auseinander.

b) Können zwei nebeneinanderstehende Wörter eindeutig aufgrund von Wortbildungsprozessen analysiert werden, dann schreibt man eindeutig zusammen.

Wenn man auseinanderschreibt, dann haben die beiden in Frage stehenden Bestandteile ihre eigene Bedeutung. Bei Zusammenschreibung ergibt sich eine neue Bedeutung des zusammengeschriebenen Wortes, das oft auch neue syntaktische Eigenschaften hat. So kann ein Arzt einen Brief *krank schreiben*. In diesem Fall ist der Arzt zum Zeitpunkt des Briefeschreibens krank. Er kann aber auch einen Patienten *krankschreiben*, dann ist der Arzt gesund und der Patient ist krank. Im ersten Fall regiert *schreiben* einen unpersönlichen Akkusativ (einen Brief), im zweiten Fall *krankschreiben* einen persönlichen Akkusativ (einen Patienten).

2.4 Die Interpunktion im Deutschen

Das Wesen der Interpunktion ist es, einen Text oder einen Satz für einen Leser zu gliedern.

Wieder arbeitet der Schreibende für den Leser. Ein Text wird zuerst in Sätze gegliedert. Dazu stehen drei Zeichen zur Verfügung: der Punkt, der ein unmarkiertes Gliederungszeichen darstellt, das Fragezeichen, das einen Ausdruck als fraglich, sowie ein Ausrufezeichen, das einen Ausdruck als mit Nachdruck gesprochen auszeichnet.

Innerhalb des Satzes wird durch Kommas gegliedert (oder durch einen Strichpunkt, der weniger abgrenzt als ein Punkt, aber mehr als ein Komma).

Kommas gliedern

- a) mehrteilige gleichrangige Satzteile (das alte, liebevoll gepflegte Fahrrad; mein Vater, meine Tante und unser Hund ...; Melek rührte den Teig, sang gleichzeitig ein Lied und ...). Hier kann das Komma grundsätzlich durch eine Konjunktion ersetzt werden.
- b) Hauptsatz und Nebensatz. Dabei ist als Grundregel zu beachten, dass ein Satz, der mehr als ein finites Verb hat, auch Kommas haben muss. Diese stehen vor der Konjunktion⁶ und nach dem finiten Verb des (Neben-)Satzes, der mit der Konjunktion eingeleitet wird.
Am schwierigsten sind die Fälle der Infinitivsätze; am einfachsten ist es, wenn man die alte Regel beherzigt, dass ein erweiterter Infinitiv durch Kommas abgetrennt wird.

Wörtliche Rede steht in Anführungszeichen und ein Doppelpunkt ist ein Verweiszeichen auf das dann Folgende, z. B. auf eine wörtliche Rede (Sie sagte: „...“).

2.5 Die Worttrennung am Zeilenende

Die Worttrennung am Zeilenende ist einfach für den, der den Begriff des phonologischen Wortes kennt, wie er oben eingeführt wurde. Im Deutschen wird nämlich genau nach phonologischen Wörtern getrennt. Man muss zuerst sehen, ob das Wort zusammengesetzt ist und kann dann die Stämme trennen und innerhalb der Stämme trennt man nach den Silben. Lediglich dort, wo an der Silbengrenze mehrere Konsonanten auftreten und die Gliederung in Silben nicht immer eindeutig ist, gibt es eine vereinfachende Regel, die besagt, dass eine neue Zeile immer mit genau einem Konsonantenbuchstaben beginnt. Daher wird *knusprig* in *knusp-rig* am Zeilenende getrennt, obwohl die Silben [knus . priç] sind.

Prof. Dr. Jakob Ossner

⁶ Vor der Konjunktion kann manchmal eine Partikel stehen: Sie lachte, besonders wenn ...

3. Literaturverzeichnis

Bock, M. (1989):

Zur Funktion der Groß- und Kleinschreibung beim Lesen deutscher, englischer und niederländischer Texte.

In: Eisenberg, P. & Butt, M. (Hg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer, S. 25–56.

Ossner, Prof. Dr. Jakob (2008):

Sprachdidaktik Deutsch. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh (utb).

Ossner, Prof. Dr. Jakob (2010):

Orthographie. System und Didaktik. Paderborn: Schöningh (utb).

Wiese, R. (2000):

The Phonology of German. Oxford: University Press.

4. Grundregeln der deutschen Rechtschreibung

Grundlagen: Laute und Buchstaben

R 1 Es gelten die folgenden Zuordnungen: Allen Konsonanten werden die entsprechenden Konsonantenbuchstaben zugeordnet: Besonderheiten sind: /z/ → <s>; /s/ → <ß> (s. **R 1.1**); /x/ → <ch>; /ʃ/ → <sch>; /ʒ/ → <st> /ʃp/ → <sp>; /tʰ/ → <z>; /pʰ/ → <pf>; /kʰ/ → <chs>; /kv/ → <qu> (s. **R 1.2**) Bei den Vokalen wird den langen und den kurzen Vokalen jeweils derselbe Vokalbuchstabe zugeordnet, also: /a:/, /a/ → <a> usw. Nur bei /i/-Lauten wird unterschieden: /i:/ → <i>, aber /i:/ → <ie>; eine Besonderheit ist auch /ɛ:/ → <ä> (Käse, Ähre, Bär...). Für alle Formen von /e/-Lauten gilt: /e:/, /ɛ/, /ə/ → <e> und für die Diphthonge gilt: /aɪ/ → <ei>, /ɔʏ/ → <eu>, /aʊ/ → <au>.

// bezeichnen Phoneme (systematisch unterscheidbare Laute);
< > Grapheme (Buchstaben)

R 1.1 Wird ein s-Laut stimmhaft bzw. weich ausgesprochen (/z/), wird immer der Buchstabe <s> geschrieben. Wird er dagegen stimmlos, scharf artikuliert (/s/), dann steht nach langen, betonten Vokalen <ß>, nach kurzen betonten Vokalen ss (S. **R 2.2** und **R 2.3**). Viele Menschen sprechen aber keine stimmhaften /z/-Laute. Hier hilft eine Ersatzregel:

Man sucht für Wörter, bei denen ein s-Laut (/z/ oder /s/) nach einem langen, betonten Vokal vorkommt, in der Wortfamilie nach Formen, die nach Regel **R 2.2** bzw. **R 2.3** ss haben müssen. Gibt es eine solche Form, so schreibt man ß: *fließen* ← *Fluss/Flüsse, geflossen*; *genießen* ← *Genüsse, genossen*; *aß* ← *essen*; *maß* ← *messen*; *weiß* ← *wissen/gewusst* ...

R 1.2 /kv/ wird immer mit <qu> wiedergegeben (*Quelle, quer, Qualle* ...)

/ks/ wird in den meisten deutschen Wörtern, z. B. bei allen Tieren mit <chs> wiedergegeben, aber es gibt auch <x> (*Hexe, Axt, Faxen, Jux*...) und <ks>: *schlaksig* (und bei Fremdwörtern wie *Keks, Koks*); <gs> und <cks> kommen bei abgeleiteten Wörtern vor: *flugs, rücklings; zwecks* ...

R 2 Wenn man bei einem Wort unsicher ist, vertraut man nie nur dem Gehörten, sondern zerlegt jedes Wort in seine Bestandteile als Basis für die richtige Schreibung:

R 2.1 Zusammensetzungen werden auseinandergenommen: *Geburtstag* → *Geburt+s+tag*. Dabei werden vorangestellte Wortbausteine und grammatische Endungen abgetrennt: *verrechnen* → *ver+rechnen*; *Umgebung* → *Um+gebung*, *selbst* → *selb+st*, *sieht* → *sieh+t* ...

R 2.2 Alle nicht zusammengesetzten Wörter und alle Wörter ohne vorangestellten Wortbaustein werden in Silben gegliedert: *baden* → *ba|den*; *rechnen* → *rech|nen*; *rennen* → *ren|nen*; *verrechnen* → *ver|rech|nen*; *sitzen* → *sit|zen*; *sehen* → *se|hen* ...

R 3 Man überprüft zudem bei jedem Bestandteil, ob es eine längere Form gibt: *selbst* ← *sel|ber*; *siehst* ← *se|hen*;

Rad ← *Ra|des/Rä|der*; *Grab* ← *gra|ben*; *Wald* ← *Wald|des/, Wäl|der*; *Zwerg* ← *Zwer|ge*; *Ball* ← *Bäl|le*; *Kamm* ← *Käm|me*; *Kinn* ← *Kin|nes*; *Fluss* ← *Flüs|se*; *muss* ← *müs|sen*; *Blick* ← *blik|ken* → *blicken* (NB: kk → ck!) ... Man schreibt immer die Buchstaben, die in der längeren Form zu finden sind.

(Die Regel „Nach kurzem, betontem Vokal wird ein Konsonantenbuchstabe verdoppelt“ besagt nichts anderes als **R 1.2**)

R 4 Bei einem kurzen e (/ɛ/) und beim Laut oi (/ɔʏ/), achtet man darauf, ob es eine einfachere Form mit <a> oder <au> gibt. Man schreibt dann entsprechend: *Räder* ← *Rad*; *Schwämme* ← *Schwamm*; *Wälder* ← *Wald*; *Häuser* ← *Haus*; *Gebäude* ← *Bau*; *träufeln* ← *Traufe* ... (Ganz wenige Ausnahmen: *Lärm, Geländer*.)

Erst nach Beachtung der Regeln R 1– R 4 ordnet man der richtigen Aussprache die entsprechenden Buchstaben zu.

Es gibt auch **unsystematische Schreibungen**:

A) Für /f/ haben wir auch den Buchstaben <v>; besondere Wörter (*Vater, Vieh, viel* ...) und die Wortbausteine *ver-* und *vor-* (sowie die Präposition *vor*) werden immer mit diesem Buchstaben geschrieben.

B) Nach einem langen, betonten Vokal kann ein stummes <h> stehen, wenn die Buchstaben <r, l, m, n> folgen: *Bahn, Bahre, Bohlen, Rahmen* ... Aber die meisten Wörter haben kein stummes <h>: *Ware, gebären, Düne* ...

C) Wenige Wörter haben <aa>: *Saal, Haar* ...; <ee>: *See, Seele* ...; <oo>: *Boot, Moor, Moos* ...

D) Schließlich gibt es ganz wenige Wörter, bei denen wir nicht <ei> sondern <ai> schreiben: *Mai, Mais, Kaiser* ...

E) Fremdwörter folgen eigenen Regeln: *Katarrh* ist ein Wort aus dem Griechischen, *Terrasse* ist lateinisch, *Portemonnaie* französisch, *Hobby* englisch, *Spaghetti* italienisch und *Joghurt* türkisch.

All das sind **Merkwörter!** Regeln helfen hier nicht weiter!

Großschreibung

R 5 Groß werden geschrieben

R 5.1 Überschriften, das erste Wort nach einem Punkt und der Anfang einer wörtlichen Rede;

R 5.2 alle Eigennamen (*Hans, Egon Maier, der Atlantische Ozean, das Rote Kreuz*) sowie Nomina: *Tisch, Lebensmittel, Freiheit, Gefühl* ...

R 5.3 alle Wörter, die in einem Satz mit einem Artikel (*der, die, das, ein, eine, etwas, manches, nichts*) stehen: **das Wandern ist des Müllers Lust; nichts Bemerkenswertes; alles erdenklich Gute.** Groß wird das Bezugswort des Artikelwortes geschrieben, nicht unbedingt das Wort, das nach dem Artikel kommt!

R 6 Bei Zeitangaben wird immer nach der Wortart

geschrieben: *heute Abend*: *heute* klein, da es ein Adverb ist, *Abend* groß, da es ein Substantiv ist; ebenso: *morgen Nachmittag*, *gestern Morgen*. Daher schreibt man *morgen früh*, da man *morgen* und *früh* als Adverbien identifizieren kann.

R 7 Zahlwörter (Kardinalzahlen) unter einer Million schreibt man klein! *Es ist drei Uhr*. Ordinalzahlen aber natürlich groß: *der Dritte* ...

Getrennt- und Zusammenschreibung

R 8 Zusammengeschrieben wird immer dann, wenn

R 8.1 eine Wortbildung vorliegt: (*das*) *Haus* + (*die*) *Tür* → (*die*) *Haustür*; *Dienstag* + *Nachmittag* → (*der*) *Dienstag-nachmittag*; *Bär* + *stark* → *bärenstark*. Kann man in einem Wort ein Fugenelement ausmachen (-en- in *bärenstark*), wird immer zusammengeschieden; *ab* + *laufen* → *ab-laufen*; *weg* + *stellen* → *wegstellen*; *krank* (*Eigenschaft*) + *schreiben* (z. B. *einen Brief*) → *krankschreiben* (jmd.).

R 8.2 man die Satzbeziehung zwischen zwei Wörtern, die nebeneinander stehen, nicht angeben kann: *krankschreiben* (*einen anderen*), denn *krank schreiben* bedeutete dass der Schreiber krank ist; *eislaufen*, denn *Eis* kann keine syntaktische Beziehung mit *laufen* eingehen (dagegen: *Eis kaufen*: hier ist *Eis* Objekt zu *kaufen*).

Im Einzelnen:

R 8.3 Substantiv + Verb: *nottun*, *teilhaben*, *kopfstecken*, *bergsteigen* ...

R 8.4 Adjektiv + Verb *festbinden* (*jemanden festbinden*) im Gegensatz zu: *einen Knoten fest binden*; *volltanken*; *freisprechen* (*einen Angeklagten*, im Gegensatz zu: *Er hat frei* (= *ohne Manuskript*) *gesprochen*), *kaltstellen* (= *aus-schalten*), *fertigmachen* (= *zusetzen*), *übrigbleiben* (= *keine andere Wahl haben*), *verlorengehen* ...

R 9 Zusammengeschrieben werden zwei Wörter, wenn das erste für eine Wortgruppe steht: *mondbeschienen*, *angst-erfüllt*, *ferngesteuert* ... In diese Gruppe kann man auch nehmen: *Kopf stehen* (= *auf dem Kopf stehen*), *eislaufen* (*auf dem Eis mit Schlittschuhen laufen*).

Auch hilfreich: Liegt **ein** Wort vor, gibt es nur einen Hauptakzent; liegen **zwei** Wörter vor, hat jedes Wort einen Akzent.

R 10 Immer auseinandergeschrieben wird eine Verbindung mit *sein*: *da sein*, *zusammen sein*, *brav sein* ...

R 11 Immer zusammengeschieden wird, wenn ein Bestandteil eines Wortes nicht allein stehen kann: *abermals*, *Brombeere*; denn *-mals*, *Brom-* kann nicht alleine stehen.

R 12 Ein Bindestrich fügt Bestandteile zusammen, zeigt aber auch die Bestandteile selbst. Manchmal will die Schreiberin/der Schreiber die Bestandteile bei Wortzusammensetzungen besonders hervorheben; statt *Schreibplan* heißt es dann *Schreib-Plan*.

Ein Bindestrich muss stehen, wenn ein Bestandteil nur aus einem Buchstaben oder einer Ziffer besteht (*A-Dur*, *T-Shirt*, *x-beinig*, *14-jährig*) oder wenn Abkürzungen vorliegen (*PKW-Steuer*, *Genitiv-s* ...).

Zeichensetzung

R 13 Mit einem Komma trennt man einzelne aneinander-gereihte Teile mit derselben Satzfunktion voneinander ab. Solche Teile können sein:

R 13.1 mehrere Gliedteile (= Attribute): *Mein lieber, zuvor-kommender, netter Onkel*

R 13.2 mehrere Teile eines komplexen Satzgliedes (*Mein Onkel, sein Schäferhund und ich gingen spazieren. Er arbeitet gerne, mit Nachdruck, ohne Murren und stets zuverlässig.*)

R 13.3 mehrere Sätze derselben Art: *Karl besucht seine Freundin, geht mit ihrem Hund spazieren und pfeift dabei.*

R 14 Gliedsätze mit einem finiten Verb werden durch Kommas vor der Konjunktion und nach dem finiten Verb als eigene Sätze kenntlich gemacht (*Er versprach, wenn er nach Hause komme, sofort anzurufen.*)

(Das erste Komma fällt natürlich weg, wenn der ganze Satz mit dem Gliedsatz beginnt: *Dass du gestern hier warst, war toll*; und das letzte Komma fällt weg, wenn der ganze Satz mit dem Gliedsatz endet: *Er lachte, solange er konnte.*)

Gibt es also in einem Satz zwei finite Verben, gibt es **mindestens** ein Komma, das deutlich macht, was zu welchem finiten Verb gehört.

R 15 Wenn ein Infinitiv im Satz erweitert ist, sollte man ein Komma setzen. Man muss eines setzen, wenn der Infinitiv mit *um*, *ohne*, *statt*, *anstatt* (*Er arbeitet, um zu leben.*) eingeleitet ist oder von einem Substantiv abhängt (*Sein Plan, nicht erwisch zu werden, ging nicht auf.*) oder wenn ein Verweiswort wie *es*, *daran*, *darauf* ... (*Er glaubte daran, sich verbessern zu können.*) auf den Infinitivsatz hinweist. Ein einfacher (nicht erweiterter) Infinitiv braucht nie ein Komma (*Sein Plan abzuhausen scheiterte.*)

R 16 Doppelpunkte setzt man, wenn etwas angekündigt wird (*Folgendes sollte man einpacken: Zahnbürste, Seife, Waschlappen.*), Anführungszeichen, wenn etwas angeführt wird: *Er sagte: „...“*. Nach dem Doppelpunkt geht es groß weiter, wenn ein ganzer Satz folgt.

Worttrennung am Zeilenende

R 17 Am Zeilenende kann man mehrsilbige Wörter trennen:

R 17.1 Hat das Wort ein Präfix oder ist es zusammengesetzt: Trenne an der Zusammensetzungsstelle: *Geburts-tag*; *ent-kernen*

R 17.2 In allen anderen Fällen trennt man so:

- An der Silbengrenze stehen ein oder mehrere Konsonanten: Beginne die neue Zeile mit genau einem Konsonantenbuchstaben: *Bo-den*, *Er-de*, *knusp-rig*.
- An der Silbengrenze gibt es keinen Konsonantenbuchstabe: Trenne zwischen den Vokalen: *Genugt-ung*; *Bau-er*, *Ei-er* ...
- Einen Buchstaben trennt man nie ab, also nie: **A-bend*, **E-sel*.

Prof. Dr. Jakob Ossner



TEIL B: DVV-Rahmencurriculum Schreiben

1. Grundsätzliches

Das Rahmencurriculum Schreiben (Orthographie) ruht auf zwei Pfeilern:

- A) Den empirisch festgestellten **Kompetenzbeschreibungen** nach *lea*. *lea* lässt allerdings die Ursachen für die Schwierigkeiten offen; teilweise mögen sie durch einen mangelhaften Unterricht zustande gekommen sein, teilweise durch individuelle Schwierigkeiten, teilweise in den objektiven Schwierigkeiten der Orthographie begründet sein. Unabhängig von der ätiologischen Frage werden die Kompetenzstufen als empirisch ermittelbare Leistungsschwierigkeiten interpretiert und die vier Levels als gegeben angenommen.
- B) Den Kompetenzbeschreibungen sowie der Kompetenzstufung innerhalb der Levels wird eine **systematische Betrachtung der Orthographie** entgegengestellt. Diese folgt dem heute üblichen Ansatz, dass die Grundlage der deutschen Orthographie alphabetisch ist und dass das alphabetische Prinzip hinsichtlich einer starken Leserorientierung optimiert wird.

Die alphabetische Ausrichtung wird als silbenbasiert angenommen. Das bedeutet, dass die Phonem-Graphem-Zuordnung auf der Grundlage von Silben und nicht von Wörtern geschieht. Diese Annahme rechtfertigt sich daraus, dass damit eine bessere Zuordnung von Graphemen zu Phonemen erzielt wird. So wird ein Wort wie *Sonne* in die Silben /zɔn . nɐ/ zerlegt und entsprechend verschriftlicht, wobei die Silben selbst wieder die Zerlegung des Redestroms in rhythmische Einheiten sind (ausführlicher in „Grundlagen der deutschen Orthographie“).

Die Leserorientierung ist auf der untersten Ebene ein visuelles Konstanzprinzip (Schemakonstanz: *Wald/Wälder*, wobei <d> im Einsilber vom <d> des Zweisilbers hergeleitet ist und <ä> des Zweisilbers vom <a> des Einsilbers); die Großschreibung (→ lexikalische Wortart Nomen und syntaktische Wörter: Nominalisierungen) dient dem schnellen Erfassen inhaltlicher Strukturen, die Getrennt- und Zusammenschreibung (Morphologie und Syntax) der Erfassung morphologischer Ganzheiten und syntaktischer Bezüge. Die Interpunktion schließlich strukturiert einen Text in Inhaltseinheiten.

Kernpunkt für das Rahmencurriculum ist, dass, ausgehend von den empirisch gefundenen Levels und dem auf diese Levels verteilten Stoff, aus systematischer Perspektive ein Curriculum konstruiert werden kann. Das hat zur Folge, dass die Reihung der Kompetenzen aufgrund der empirischen Überprüfung unter systematischen Gesichtspunkten auf jedem Level neu vorgenommen wird. Dadurch wird der vorfindlichen Wirklichkeit durch einen systematischen Ansatz didaktisch begegnet. Die Kompetenzstufen sind somit der Bezugspunkt für das Curriculum; sie geben an, was zu bewältigen ist. Die Orthographiesystematik aber ist die Perspektive der Durchführung. Jedes hinter einer Kompetenzstufe erkennbare orthographische Problemfeld wird daher in eine Orthographiesystematik eingeordnet, sodass man auf der einen Seite die subjektiven Schwierigkeiten berücksichtigt, auf der Ebene des Rahmencurriculums aber eine Systematik anbietet und so auf eine Umorientierung hinarbeitet. (Dabei ist zu bedenken, dass es sich nicht um einen grundlegenden Basislehrgang handelt, sondern um einen Lehrgang auf der Grundlage gescheiterter bisheriger Lerngänge.)

Voraussetzungen	sprechen und hören		schauen und merken	groß oder klein				getrennt oder zusammen		Zeichen setzen	
	hören	herleiten		Nomen konkret	Nomen abstrakt	wie ein Nomen gebraucht	Satzanfang/feste Wendungen	Wort	Satz	Satzzeichen	Komma
Ziffern-, Laut- und Buchstabenkenntnis	Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK)	Regeln, die auf die GPK angewandt werden: Umlautschreibung und Graphie der Auslautverhärtung	Merkwörter: stummes <h>, <v>-Schreibung, <ai>, <aa>, <ee> <oo>, /k/-Schreibung Singuläre Schreibungen: wir, mir, Vieh, Lärm, Geländer ...	Konkrete: Pferd, Tisch, Baum ...	Freiheit, Leben,	(das) Wandern, (das) Gute, (das) Wenn und Aber ...	im Folgenden, im Besonderen ...	Himmels-tür, abfahren ...	krank schreiben (einen Brief) / krank-schreiben (ind.)	Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Anführungszeichen	einstelliges, reihendes K, zweistelliges Komma bei Konjunktional-sätzen und Infinitivsätzen

Didaktisch kann man die folgenden Felder, die auch auf jedem Aufgabenblatt ausgewiesen sind, ausmachen:

In den Voraussetzungen wird die Kenntnis der Ziffern sowie der Buchstaben gesichert. Die Buchstaben sind nicht mit dem Alphabet identisch; hier finden sich Doppelungen (c, k, q; ü, y), es fehlen aber auch Grapheme (<ä>, <ö>, <ü> <ß>), und es gibt Grapheme, die aus Buchstabenclustern bestehen (<ch>, <sch>). Die Letzteren bestehen zwar aus drei Segmenten (Buchstaben), bilden aber orthographisch ein Graphem ab:

/x/ → <ch>; /ʃ/ → <sch>.

„Sprechen und hören“: Elementar ist das alphabetische Prinzip, das besagt, dass auf eine zu bestimmende Weise Phonemen (nicht einfach Lauten!) Grapheme (nicht einfach Buchstaben!) zugeordnet werden. Das bedeutet, dass das Gehörte in Geschriebenes umgesetzt wird. Das alphabetische Prinzip wird, wie oben ausgeführt, silbisch interpretiert.

Auf die elementare Graphem-Phonem-Korrespondenz werden Regeln angewandt, die sich dem Umstand verdanken, dass die Wörter einer Wortfamilie soweit als möglich gleich aussehen sollen. Also leitet man *Wald* von *Waldes*; *Wälder* von *Wald* her.

Unter „schauen und merken“ sind alle idiosynkratischen Fälle (Ausnahmen) versammelt, die regelhaft nicht herleitbar sind. Dies ist keine große Klasse, aber unter den idiosynkratischen Fällen sind besonders häufige Wörter (*und*, *wir*, *ihr* ...). Auch diese Fälle sind erklärbar, aber nicht in einem einheitlichen systematischen Rahmen.

Bei der Groß- und Kleinschreibung wird unterschieden zwischen den Konkreta, bei denen selten Falschschreibungen und den Abstrakta, bei denen häufiger Falschschreibungen sowie den Nominalisierungen, bei denen besonders häufig Falschschreibungen auftreten; eine eigene Spalte sind die unproblematischen Satzanfänge und die festen Wendungen, die hier aus pragmatischen Darstellungsgründen (Verminderung der Spaltenzahl) zusammengefasst sind.

Bei der Getrennt- und Zusammenschreibung muss man unterscheiden, ob die Begründung für die Schreibung morphologisch gegeben werden kann – das sind die eher unproblematischen Fälle, weil eine irgendwie gear-tete Form einer Wortbildung vorliegt – oder syntaktisch auf der Grundlage eines konkreten Satzes (wie bei den Nominalisierungen) gegeben werden muss.

Bei der Interpunktion werden Satzschlusszeichen, Doppelpunkt, Anführungszeichen sowie Kommata unterschieden und hier wieder, ob es sich um ein einseitiges oder ein paariges Komma handelt.

Nicht aufgeführt ist die Worttrennung am Zeilenende, die man als eine bedingte Regel ansehen muss, da kein Schreiber eine Worttrennung am Zeilenende vornehmen muss.

(Eine ausführlichere Darstellung ist in den „Grundlagen der deutschen Orthographie“ und der dort angegebenen Literatur zu finden.)

Diesem didaktisch orientierten, systematischen Raster werden die empirisch ermittelten Kompetenzen zugeordnet und eine Abfolge der Erarbeitungsschritte festgesetzt.

2. Alpha-Levels 1 – 4

2.1 Alpha-Level 1

Level 1 beinhaltet **Basiskompetenzen**:

Regelgeleiteter Bereich: Zahlen/Ziffern, Laute und Buchstaben, Silbenzerlegung und Laut-Buchstaben-Zuordnung bei einfach strukturierten Wörtern; Großschreibung am Satzanfang

Lern-/Merkwortbereich: Funktionswörter, Eigennamen, Anredeformeln

Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- Zahlen schreiben und in Worten wiedergeben (K1) und ein Datum richtig schreiben (K11)
- Laute und Buchstaben unterscheiden und die Buchstaben benennen (K2)
- einfach strukturierte Wörter in Silben zerlegen und auf Silbenbasis den Lauten Buchstaben zuordnen (K3-K7)
- einfache und häufige Funktionswörter richtig schreiben (K8)
- die Großschreibung bei Eigennamen (K9) und am Satzanfang beachten (K10)
- den eigenen Namen richtig schreiben und Eigenheiten von Eigennamen richtig abschreiben (K9)
- Anredeformeln aufschreiben (K12)

K1 Grundlegende Fähigkeiten 1 (Ziffernschreibweise)

(lea.-Bezug: 2.1.05: Kann Zahlen bis 20 als Zahl schreiben)

Zahlen sind als logographische Zeichen in ihrer Bedeutung einfacher zu erfassen als die abstrakten Grapheme, daher wird mit ihnen begonnen.

→ **Spiralcurriculum:** K1/11

K2 Grundlegende Fähigkeiten 2 (Phoneme und Grapheme identifizieren und unterscheiden können)

(lea-Bezüge: 2.1.01: Kann buchstabierte einzelne Laute verschriftlichen; 2.1.03: Kann Groß- und Kleinbuchstaben in Druckschrift unterscheiden)

Die Kompetenz sichert das Grapheminventar: Vokalbuchstaben: <a, e, i, o, u, ä, ö, ü>; Diphthongbuchstaben: <au, ei, eu>; Konsonantenbuchstaben: <b, d, g, p, t, k, h, j, f, w, s, z, m, n, l, r>; Affrikatabuchstaben <pf, z, tsch>. Nicht aufgenommen sind: <c> und <y>, die beide im deutschen Wortschatz nicht vorkommen; <v>, das nur in bestimmten Schreibung vorkommt (regulär ist <f>); <ch> und <sch>, die zwar als Grapheme identifizierbar sind, aber aus mehreren Buchstaben (Graphen) bestehen, <q>, das nur in der Verbindung <qu> vorkommt, <x>, das als nichtreguläre Schreibung existiert. <c> und <y> sollen bei Eigennamen (*Cäcilie Mayer*) besprochen werden. <qu> ist bei Gelegenheit zu behandeln, <v> im Zusammenhang mit dem einschlägigen Lernwortschatz. <ch> und <sch> sind beim Lautieren anzusprechen (2.3.02).

Bewusst sind oben die Buchstaben nicht nach dem Alphabet aufgelistet, weil das Alphabet aus den gegebenen Gründen unsystematisch ist. Das Alphabet wird später als Nachschlagelinstrument behandelt.

Da zur Verschriftlichung der Laute die Unterscheidung in Majuskel (Großbuchstabe) und Minuskel (Kleinbuchstabe) gehört, wird diese Kompetenz von Anfang an thematisiert. Dabei darf man den Kursteilnehmerinnen bzw. Kursteilnehmern Schrifterfahrungen unterstellen, die den Unterschied im

Zeicheninventar kennen, wenngleich er auch nicht bewusst verarbeitet sein wird.

→ **Spiralcurriculum:** alle weiteren Kompetenzen

K3-K7 Grundlegende Fähigkeiten 3 (Regelbereich Hören: Wörter in Silben zerlegen; auf Silbenbasis: Phonemen Grapheme zuordnen)

K3 Offene erste, betonte Silben

(lea-Bezüge: 2.1.14: Kann Wörter mit offenen Silben schreiben [Na-se]; 2.1.02: Kann lautierete einzelne Laute verschriftlichen)

Zur Kompetenz gehört, Silben als Einheiten zu gewinnen, die die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen handhabbar macht. Wörter können in der vollen Länge dann nicht im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, wenn sie in der Segmentanzahl (Graphemanzahl) die Zahl 7 (± 2) übersteigen. Silben übersteigen diese Segmentanzahl nie. Daher ist vor der Verschriftlichung der einzelnen Laute die Gliederung in Silben zu üben, weil auf dieser Grundlage die Verschriftlichung auch bewältigt werden kann. Hinzu kommt, dass die Zuordnung der Grapheme zu den Phonemen auf der Basis der Silben regelgeleitet ist als auf der Ebene der Wörter.

In den folgenden vier Kompetenzen wird die Phonem-Graphem-Korrespondenz weiter behandelt und gefestigt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K3-K5; L3/K1, K6; L4/K1,2,5

K4 Offene zweite (unbetonte) Silben

(lea.-Bezug: 2.1.04: Kann Wörter mit Silben, die aus einem Vokal oder Diphthong bestehen, schreiben [O-ma, Au-to])

Dies sind lautlich die einfachsten Wörter, mit denen begonnen wird. Sie dienen v. a. der Festigung des alphabetischen Prinzips auf Silbenbasis.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K3-K5; L3/K1, K6; L4/K1,2,5

K5 Schwa in zweiten Silben (Reduktionssilben)

(lea.-Bezug: 2.1.08: Kann Wörter mit dem kurzem Vokal ‚e‘ in den häufigen Wortendungen [-en, -es, -el] schreiben [lauf-en])

Der Blick wird auf die unbetonten zweiten Silben eines Trochäus aus betonter und unbetonter Silbe als der prototypischen Form für das Deutsche gelenkt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K3-K5; L3/K1, K6; L4/K1,2,5

K6 Stimmhafte/weiche Plosive als Anfangsrand erster, betonter Silben

(lea.-Bezug 2.1.09: Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten am Anfang des Wortes schreiben)

Da Plosive zu den am schwersten zu hörenden Lauten gehören, müssen sie eigens geübt werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K5; L2/K4

K7 Stimmhafte/weiche Plosive als Anfangsrand zweiter, unbetonter Silben

(lea.-Bezug: 2.1.13: Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten in der Mitte des Wortes schreiben)

Die Kompetenz wird dahingehend ausgebaut, dass nun die (stimmhaften) Plosive als Eröffnung der zweiten Silbe behandelt werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4,5; L2/K4

K8-K9 Besondere Schreibungen (Lern-/Merkwörter)**K8 Funktionswörter I**

(Iea.-Bezug: 2.1.07: Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben I [ist, ein, in, und, die, gegen])

Von Anfang an gehört zum Schreiben, dass nicht nur Inhaltswörter, sondern auch die Funktionswörter, die wegen ihrer Häufigkeit die Tendenz zur „Sparschreibung“ haben, geübt werden. Regelgeleitet wird z. B. /i:/ mit <ie> wiedergegeben, aber in *wir, mir, dir* erscheint es nur als <i>; damit sind solche Wörter kurz und folgen dem Zipf'schen Gesetz, wonach Häufigkeit und Kürze korrespondieren, zudem sind sehr viele Funktionswörter dreigliedrig (der, die, das, sie, wir, mir, dir...); dazu gehört auch *ihn, ihr, ihm...*, bei denen die Sonderschreibung <ih>, die es sonst nicht mehr gibt, auffällt.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K6; L3/K3

K9 Großschreibung (Eigennamen)

(Iea.-Bezug: 2.1.12: Kann Eigennamen großschreiben [KVK, hohe Gebräuchlichkeit])

Mit der Großschreibung der Eigennamen wird ein neues Kapitel der Orthographie eröffnet. Neben der Großschreibung kommt auch „schauen und merken“ hinzu, da Eigennamen in ihrer Phonem-Graphem-Korrespondenz gewöhnlich singulär sind: *Yves, Mayer, Bayern, Liechtenstein, Rhein...*

→ **Spiralcurriculum:** L2/K1, K2

K10 Regelbereich: Großschreibung (Satzanfang)

(Iea.-Bezug: 2.1.11: Kann am Anfang des Satzes großschreiben (SPO-Sätze, die mit Artikel oder Personalpronomen beginnen – der, die, das / ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie))

Die Großschreibung bei Eigennamen wird hier ergänzt durch eine zweite grundlegende Fähigkeit im Bereich der Großschreibung, die des Satzanfanges als besonderer Auszeichnung für den Leser. Abgesehen von Überschriften und den ersten Sätzen eines Textes gehört zu dieser Kompetenz auch die Kenntnis des Punktes.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K8, L3/K5

K11-K12 Besondere Schreibungen (Datum und Anredeformeln)**K 11 Schreibung eines Datums (Ziffern und Monatsnamen)**

(Iea.-Bezug: 2.1.10: Kann ein Datum schreiben)

Zu den Basiskompetenzen gehört das Schreiben eines Datums, wobei Weltwissen (7 Tage, 12 Monate) dazugehört, die Schreibweise in Ziffern und bei den Monaten auch in Worten. Insofern wird hier L1/K1 wiederaufgenommen.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K1

K12 Schreibung von Standardanreden

(Iea.-Bezug: 2.1.06: Kann in einem logographischen Zugriff Standardanreden wie „Liebe“ [im Brief] oder „Hallo“ großschreiben.)

Es geht hier nicht um das Durchschauen von Orthographie, sondern um Fähigkeiten, Texte (hier Briefe u. a.) zu schreiben.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K11; L2/K1, K2

2.2 Alpha-Level 2

Level 2 beinhaltet Fortführungen von Kompetenzen des Levels 1 sowie die Großschreibung von Konkreta und *vor-* als reihenbildendem Wortbaustein **mit einer besonderen Schreibung**.

Regelgeleiteter Bereich: Phonem-Graphem-Zuordnung (Frikative und Plosive); komplexer Anfangsrand; Großschreibung von Konkreta

Lern-/Merkwortbereich: Funktionswörter, Eigennamen, *vor-*

Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- persönliche Angaben (Name, Wohnort) schreiben (K1 und K2)
- Phonemen Grapheme auf Silbenbasis zuordnen (K3-K5)
- einfache und häufige Funktionswörter richtig schreiben (K6)
- Konkreta großschreiben (K7)
- Großschreibung am Satzanfang beachten und Punkte setzen (K8)
- den vorangestellten Wortbaustein *vor-* richtig schreiben (K9)
- mit Wortlisten arbeiten und abschreiben (K1, K2, K5, K9)

K1-K2 Besondere Schreibungen (Eigennamen)

K1 Großschreibung (Anschrift)

(lea.-Bezug: 2.2.02: Kann persönliche Angaben orthographisch richtig schreiben [Name, Wohnort etc.])

L1/K9 wird fortgeführt, im Hinblick auf das Schreiben von Briefen auch L1/K11-12.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K9, L2/K2

K2 Großschreibung (komplexe Eigennamen)

(lea.-Bezug: 2.2.01: Kann Eigennamen großschreiben [auch bei Konsonantenclustern und auch bei geringerer Gebräuchlichkeit])

Steigerung der Komplexität (Konsonantencluster) gegenüber K1. Für die Kompetenzen L1/K9, K11-12 sowie L2/K1 gilt: Es geht hier nicht um orthographische Regelmäßigkeiten, die zu erlernen wären, sondern um grundlegende Schriftsprachenkenntnisse, vor allem um das Schreiben eines Briefes. Sofern hier wiederum Regelmäßigkeiten wirken, wie z. B. die Groß- und Getrenntschreibung von Straßennamen auf *-er*, die von einem geographischen Namen abgeleitet sind (*Straßburger Str.*), kann man sie erwähnen, aber sie sind nicht Inhalt dieser Kompetenzen. Vielmehr sollen Namen von Personen, Orten, Straßennamen (bei L1/K12 auch die Anrede) als ganzer Komplex wie die Merkwörter gelernt werden. Das bedeutet, dass das Hinschauen und genaue Abschreiben sowie die Kontrolle des Abgeschriebenen im Zentrum der Erarbeitung und der Übung liegen.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K9; L2/K1

K3-K5 Grundlegende Fähigkeiten 4 (Regelbereich Hören: Wörter in Silben zerlegen; auf Silbenbasis Phonemen Grapheme zuordnen)

K3 Frikative

(lea.-Bezug: 2.2.05: Kann Wörter mit schwierigen Dauerkonsonanten schreiben)
Laute sind nicht einfach Laute. Von den Konsonanten sind die sogenannten Sonoranten /m,n,l,r/ leichter zu erfassen als Frikative und Plosive (s. K4). In der traditionellen Rechtschreibdidaktik unterscheidet man immer zwischen Wortanfang und Wortinnern. Das wird hier ersetzt durch Wortanfang und Silbenanfang; z. B. /f/ als Wortanfang: **Far**be und /f/ im Wortinnern als Silbenanfang Kä**f**er.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7; L2/K5; L3/K1, K6

K4 Stimmlose/harte Plosive

(lea.-Bezug: 2.2.07: Kann Wörter mit harten Stoppkonsonanten schreiben)
Im Gegensatz zu Sonoranten und Frikativen haben Plosive keine Dauer; daher sind sie sehr schwer zu diskriminieren und sind gemeinhin didaktisch erst am Schluss der Laute zu behandeln. Hinzu kommt, dass im Süddeutschen statt stimmhaft/stimmlos eher lenis (weich)/fortis (hart) herrscht.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4-K7, L3/K6

K5 Komplexer Anfangsrand I

(lea.-Bezug: 2.2.09: Kann Wörter mit Dauerkonsonanten [schm, schr, schl, schn] schreiben)

Für das Deutsche sind komplexe Anfangsränder (ebenso komplexe Endränder) charakteristisch. Damit ist gemeint, dass vor (bzw. nach) einem Vokal oder Diphthong mehrere Konsonanten stehen können. (Ganz anders z. B. das Türkische oder Japanische, die als Anfangsrand nur **einen** Konsonanten kennen. Für Kursteilnehmer/-innen mit derartigen sprachlichen Hintergründen treten hier besondere Schwierigkeiten auf, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen). Bei den in der Kompetenz genannten Anfangsrändern kommt hinzu, dass der Laut /f/ mit drei Buchstaben wiedergegeben wird <sch>, die zusammen ein Graphem bilden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3; L3/K1

K6 Besondere Schreibungen (Lern-Merkwörter: Funktionswörter II)

(lea.-Bezug: 2.2.03: Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben II [bei, oder, zum, sie, alle])

Das Repertoire der in L1/K8 eingeführten Funktionswörter wird erweitert (Präposition, bzw. Verbpartikel, Konjunktion, Pronomen bzw. Artikelwort). Wenn man die oben genannten Funktionswörter auch über Regeln erklären kann, brauchen sie wegen ihrer Häufigkeit dennoch eine verstärkte Übung, damit sie als Ganzheiten ohne besonderes Nachdenken geschrieben werden können.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K8; L3/K3

K7-K8 Regelbereich: Großschreibung

K7 Großschreibung (Konkreta I)

(lea.-Bezug: 2.2.08: Kann Konkreta großschreiben)

Zum ersten Mal wird über die Laut-Buchstaben-Beziehung hinausgegangen und mit der Substantivgroßschreibung ein typisch deutsches Schriftphänomen

fokussiert. Dabei gelten die Konkreta im Erwerb als wenig problematisch. Schwieriger ist die Großschreibung der Abstrakta (*die Freiheit*) und vor allem die bei Nominalisierungen (*das Wandern*). Didaktisch ist darauf zu achten, dass nicht nach einem Artikel großgeschrieben wird, sondern das Bezugswort zum Artikel wird großgeschrieben.

→ **Spiralcurriculum:** L3/K2, L4/K10

K8 Regelbereich: Satzschlusszeichen: Punkt/Satzanfang

(lea.-Bezug: 2.2.06 Kann am Anfang des Satzes Großschreibung beachten;

2.2.04 Kann Satzschlusszeichen anwenden [Punkt])

Großschreibung bedeutet besondere Auszeichnung durch einen Großbuchstaben (Majuskel). Die Substantivgroßschreibung hilft so bei der Inhaltserschließung eines Satzes; die Großschreibung am Anfang eines Satzes hilft zusammen mit dem Punkt, Anfang und Ende eines Satzes zu markieren.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K10, L3/K5

K9 Besondere Schreibungen (Lern-Merkwörter: Textbaustein vor-)

(lea.-Bezug: 2.2.11: Kann Wörter mit der Vorsilbe „vor-“ richtig schreiben)

Alle Wörter mit <v> sind Merkwörter, da man den Buchstaben <v> nicht durch eine Phonem-Graphem-Korrespondenz erhält. Vielmehr muss man wissen,

wann ein <v> steht. Zu den prominentesten Beispielen gehört der vorangestellte Wortbaustein *vor-*. Erkennt man die Lautfolge /*for*/ als vorangestellten

Wortbaustein (oder als Präposition), dann allerdings steht die Schreibung mit <v> fest.

→ **Spiralcurriculum:** L3/K4, L4/K7

2.3 Alpha-Level 3

Level 3 beinhaltet Fortführungen von Kompetenzen der Alpha-Levels 1 und 2 auf der Phonem-Graphem-Ebene; Regeln, die auf der Bildung von Wortfamilien beruhen, werden thematisiert, ebenso die Großschreibung von Substantiven über die einfachen Konkreta hinaus; mit *vor-* als reihenbildendem Wortbaustein mit einer besonderen Schreibung tritt die Schreibung von <v> auf.

Regelgeleiteter Bereich: Phonem-Graphem-Zuordnung (komplexer Anfangsrand; Endrand nach kurzen, betonten Silben einschließlich Ambisyllabierung); Auslautverhärtung; Großschreibung von komplexeren Konkreta; Interpunktion (Fragezeichen)

Lern-/Merkwortbereich: Funktionswörter, Eigennamen, v-Schreibung (viel)

Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- Phonemen Grapheme auf Silbenbasis auch bei komplexen Anfangsrändern zuordnen (K1)
- komplexere Konkreta großschreiben (K2)
- einfache und häufige Funktionswörter richtig schreiben (K3)
- Wörter mit <v> schreiben (K4)
- Fragezeichen als Satzschlusszeichen verwenden (K5)
- kurze betonte Tonsilben verschriftlichen (K6) und Schemakonstanz beachten (K7-K9)
- mit Wortlisten arbeiten und Geschriebenes kontrollieren (K1, K6, K8)

K1 Grundlegende Fähigkeiten 5 (Komplexer Anfangsrand II)

(lea.-Bezug: 2.3.02: Kann Wörter mit Dauerkonsonanten (fr) schreiben)
Nach Anfangsrändern mit /ʃ/ werden hier weitere komplexe Anfangsränder erarbeitet und geübt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5

K2 Regelbereich: Großschreibung (Konkreta II)

(lea.-Bezug: 2.3.05: Kann aggregierte Konkreta großschreiben [*Einzelhandel*])
L2/K8 hatte einfache Konkreta fokussiert, jetzt wird das Spektrum um die komplexeren Konkreta erweitert.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K7, L4K10

K3-K4 Besondere Schreibungen

(Lern-Merkwörter: Funktionswörter und <v>-Schreibung)

K3 Funktionswörter III

(lea.-Bezug: 2.3.01: Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben III (*je, für, nur, ob*))

Fortsetzung der Schreibung von Funktionswörtern, die als Ganzheiten gelernt werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K8; L2/K6

K4 Besondere Schreibungen (Wörtern mit <v> [*viel*]; *ob, weg, und*)

(lea.-Bezug: 2.3.03: Kann „viel/viele“ richtig schreiben [Item lässt sich nicht zu anderen gruppieren])

Mit *vor-* wurde bereits auf L2/K9 eine Schreibung mit <v> vorgestellt, jetzt steht ein weiteres prominentes Wort mit <v> im Mittelpunkt.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K9; L4/K7

K5 Regelbereich: Satzschlusszeichen (Fragezeichen)

(Iea.-Bezug: 2.3.04: Kann Satzschlusszeichen anwenden [Fragezeichen])

Bislang ist mit dem Satzanfang (L2/K8) auch der Punkt angesprochen worden; jetzt kommt als weiteres Satzschlusszeichen das Fragezeichen, das sowohl einen Satzschluss als auch eine Fragehandlung markiert, dazu.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K8

K6 Grundlegende Fähigkeiten 6 (Silbenzerlegung: geschlossene Tonsilben)

(Iea.-Bezug: 2.3.08: Kann Wörter mit ausschließlich geschlossenen Silben schreiben [Menschen]; bei höherer Gebräuchlichkeit können Wörter auch schon auf früheren Levels geschrieben werden)

K6 ist eine Vorübung zum Regelbereich K7-K9. Geübt wird ein weiteres Mal die Silbenzerlegung, wobei jetzt geschlossene Silben, also kurze betonte Silben im Vordergrund stehen.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5

K7-K9 Regelbereich: Schemakonstanz

K7 Auslautverhärtung

(Iea.-Bezug: 2.3.06: Kann die Auslautverhärtung bei Substantiven beachten [*Bund, Krieg*])

Mit der Auslautverhärtung werden zum ersten Mal auf basale Fähigkeiten im Phonem-Graphem-Bereich Regeln angewandt; Wörter werden durch eine Verlängerung in eine Wortfamilie gestellt und so wird die korrekte Schreibung hergeleitet.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5; L4/K3

K8 Konsonantenbuchstabenverdoppelung bei Einsilbern

(Iea.-Bezug: 2.3.07: Kann Wörter mit einer Doppelung des Konsonanten im Auslaut orthographisch richtig schreiben)

Im Grundsatz funktioniert die Buchstabenverdoppelung bei Einsilbern (*Ball*) nicht anders als die Auslautverhärtung. Durch Verlängerung wird auf Silbenbasis die korrekte Schreibung erzeugt.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5; L3/K9; L4/K4, K8

K9 Konsonantenbuchstabenverdoppelung bei grammatischen Formen

(Iea.-Bezug: 2.3.09: Kann Wörter mit einer Dopplung des Konsonanten zwischen den Silben schreiben)

Die Erschwernis gegenüber K8 besteht darin, dass nun an den Einsilber auch noch eine grammatische Endung angehängt wird. Diese muss man zuerst isolieren und dann den so erhaltenen Stamm verlängern.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5; L3/K8; L4/K8, L4/K9

2.4 Alpha-Level 4

Level 4 beinhaltet Fortführungen von Kompetenzen der Levels 1 bis 3 auf der Phonem-Graphem-Ebene; Regeln, die auf der Bildung von Wortfamilien beruhen, werden thematisiert, ebenso die Großschreibung von abstrakten Substantiven; mit *ver-* als reihenbildendem Wortbaustein mit einer besonderen Schreibung wird die Schreibung von <v> fortgeführt; als neues Merkphänomen tritt das stumme <h> auf. Ein neuer Phänomenbereich ist auch die Zusammenschreibung von Komposita sowie die Kommasetzung bei reihendem Komma.

Regelgeleiteter Bereich: Abschluss der Phonem-Graphem-Zuordnung; Auslautverhärtung bei Partizipia; Großschreibung von Abstrakta; Getrennt- und Zusammenschreibung von Komposita; Interpunktion (Komma)

Lern-/Merkwortbereich: v-Schreibung *ver-*, stummes <h>

Die Kursteilnehmer/-innen können ...

- alle wesentlichen Zuordnungen der Grapheme zu Phonemen vornehmen (K1, K2, K5)
- Schemakonstanz beachten (K3, K4)
- besondere Schreibungen (Wörter mit <v> und stummes <h>) schreiben (K6, K7)
- Abstrakta großschreiben (K10)
- Komposita zusammenschreiben (K4, K8, K9)
- ein reihendes Komma setzen (K11)
- mit Wortlisten arbeiten und Geschriebenes kontrollieren (K1, K6, K7, K9)

K1-K2 Grundlegende Fähigkeiten 6 (Besonderheiten der Phonem-Graphem-Korrespondenz)

K1 Schreibung von /i:/

(lea.-Bezug: 2.4.03: Kann Längenzeichen verwenden [ie])

Die Kursteilnehmer/-innen erweitern ihre Kenntnisse im grundlegenden Graphem-Phonem-Korrespondenz-(GPK-)Bereich; eine besondere Schreibung ist /i:/ → <ie>, also die Wiedergabe eines langen i-Lautes durch zwei Buchstaben.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5

K2 Schreibungen <ck> und <tz>

(lea.-Bezug: 2.4.06: Kann Kürzungszeichen verwenden [auch ck, tz])

Die Kursteilnehmer/-innen erweitern ihre Kenntnisse im grundlegenden Graphem-Phonem-Korrespondenz-Bereich hinsichtlich kurzer betonter Silben und achten auf <kk> bei der Silbengliederung → <ck> bzw. ...t|z... → <tz>.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5; L3/K6

K3-K4 Regelbereich (Schemakonstanz)

K3 Schemakonstanz (Partizipia auf -nd)

(lea.-Bezug: 2.4.01: Kann die Auslautverhärtung bei Adjektiven beachten [spannend])

Fortsetzung von L3/K7 mit Fokussierung von Partizipia I, die auf -nd enden. Zur korrekten Schreibung müssen sie verlängert werden.

→ **Spiralcurriculum:** L1/K4,5, K7; L2/K3-K4; L3/K7

K4 Schemakonstanz bei Getrennt- und Zusammenschreibung

(lea.-Bezug: 2.4.02: Schreibung aufeinanderfolgender gleicher Buchstaben bei Wortzusammensetzungen [Fahr-rad]; bei höherer Gebräuchlichkeit können Wörter auch schon auf früheren Levels geschrieben werden)

Im Vordergrund steht allerdings weniger die Getrennt- und Zusammenschreibung als vielmehr die Erhaltung aller Buchstaben an der Zusammensetzungstelle.

→ **Spiralcurriculum:** L3/K8; L4/K8

K5 Grundlegende Fähigkeiten (s-Laute)

(lea.-Bezug: 2.4.05: Kann s-Laute richtig verwenden [ß, ss])

Die s-Laute gehören unter orthographischen Gesichtspunkten zu den schwierigsten Lauten. Daher wird dieser GPK-Bereich erst auf Level 4 behandelt.

Nicht schwierig ist allerdings die Schreibung von stimmhaftem /z/, sofern es überhaupt gesprochen wird. Hilfreich sind Wortfamilien (*geflossen – fließen*).

→ **Spiralcurriculum:** L1/K3-K7; L2/K3-K5

K6-K7 Besondere Schreibungen (stummes <h> und <v>-Schreibung)

K6 Stummes <h> (Dehnungs-h)

(lea.-Bezug: 2.4.03: Kann Längenzeichen verwenden l [Dehnungs-h])

Stummes <h> im Stamm von Wörtern, manchmal auch Dehnungs-h genannt, ist idiosynkratisch. Wörter, die im Stamm ein stummes <h> aufweisen, sind gesondert zu lernen.

→ **Spiralcurriculum:** - -

K7 Wortbaustein ver-

(lea.-Bezug: 2.4.04: Kann die Vorsilbe ver- richtig schreiben)

Mit L2/K9 wurde bereits der Wortbaustein vor- geübt, jetzt geht es um ver-.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K9

K8-K9 Regelbereich: Getrennt- und Zusammenschreibung (zusammengesetzte Wörter)

K8 Zusammenschreibung: Wortzusammensetzungen

(lea.-Bezug: 2.4.09: Kann zusammengesetzte Wörter richtig getrennt bzw. zusammenschreiben)

Bei der Zusammenschreibung muss beachtet werden, dass zwei Lexeme, die grundsätzlich auch (in anderen Kontexten) alleine stehen könnten, zusammengeschrieben werden und nun unter einem Artikelwort stehen, das sich stets auf das Grundwort (= den letzten Stamm der Zusammensetzung) bezieht.

→ **Spiralcurriculum:** L4/K4, K9

K9 Zusammensetzung (Zusammensetzung mit Fuge)

(lea.-Bezug: 2.4.08: Kann Wortfugen erkennen und schreiben [Arbeitszeit])

Besondere Zusammensetzungen sind solche, bei denen die Zusammensetzungstelle mit einem sog. Fugenelement gefüllt ist. Grundsätzlich verweist ein Fugenelement auf eine Zusammenschreibung.

→ **Spiralcurriculum:** L4/K8

K10 Regelbereich: Großschreibung (Abstrakta)

(lea.-Bezug: 2.4.07: Kann bei definitiv abstrakten Substantiven [Höflichkeit, Situation] Großschreibung beachten)

Nach L2/K8 und L3/K2, die Konkreta zum Inhalt haben, lernen die Kursteilnehmer/-innen nun die Großschreibung der Abstrakta.

→ **Spiralcurriculum:** L2/K7; L3/K2

K11 Regelbereich: Interpunktion: reihendes Komma

(lea.-Bezug: 2.4.10: Kann Komma bei Aufzählungen beachten I [Wörter])

Mit dieser Kompetenz wird ein neues Kompetenzfeld beschritten, die Gliederung von Satzteilen durch ein Komma.

Prof. Dr. Jakob Ossner

3. Spiralcurriculare Verweise

L1/K1 Ziffernschreibweise	L1-K11			
K2 Phoneme und Grapheme	alle weiteren Kompetenzen			
K3 Offene erste, betonte Silben	L1/K4-K7	L2/K3-K5	L3/K1, K6	L4/K1, 2, 5
K4 Offene zweite (unbetonte) Silben	L1/K4-K7	L2/K3-K5	L3/K1, K6	L4/K1, 2, 5
K5 Schwa in zweiten Silben (Reduktionssilben)	L1/K4-K7	L2/K3-K5	L3/K1, K6	L4/K1, 2, 5
K6 Stimmhafte/weiche Plosive als Anfangsrand erster, betonter Silben	L1/K3-K5	L2/K4		
K7 Sth./weiche Plosive als Anfangsrand zweiter, unbetonter Silben	L1/K4,5	L2/K4		
K8 Funktionswörter I		L2/K6	L3/K3	
K9 Großschreibung (Eigennamen)		L2/K1, 2		
K10 Groß- und Kleinschreibung (Satzanfang)		L2/K8	L3/K5	
K11 Schreibung eines Datums	L1/K1			
K12 Schreibung von Standardanreden	L1/K11	L2/K1, K2		
L2/K1 Großschreibung (Anschrift)	L1/K9	L2/K2		
K2 Großschreibung (komplexe Eigennamen)	L1/K9	L2/K1		
K3 Frikative	L1/K4-K7	L2/K5	L3/K1, K6	
K4 Stimmlose/harte Plosive	L1/K4-K7		L3/K6	
K5 Komplexer Anfangsrand I	L1/K3-K7	L2/K3	L3/K1	
K6 Funktionswörter II	L1/K8		L3/K3	
K7 Großschreibung (Konkrete I)			L3/K2	L4/K10
K8 Satzschlusszeichen: Punkt/Satzanfang	L1/K10		L3/K5	
K9 Textbaustein <i>vor-</i>			L3/K4	L4/K7

L3/K1 Komplexer Anfangsrand II	L1/K3-K7	L2/K3-K5		
K2 Großschreibung (Konkrete II)		L2/K7		L4/K10
K3 Funktionswörter III	L1/K8	L2/K6		
K4 Schreibung von Wörtern mit <v> (<i>viel</i>)	L2/K9			L4/K7
K5 Satzschlusszeichen (Fragezeichen)		L2/K8		
K6 Silbenzerlegung: geschlossene Tonsilben	L1/K3-K7	L2/K3-K5		
K7 Schemakonstanz: Auslautverhärtung	L1/K3-K7	L2/K3-K5		L4/K3
K8 Schemakonstanz: Konsonantenbuchstabenverdoppelung bei Einsilbern	L1/K3-K7	L2/K3-K5	L3/K9	L4/K4, K8
K9 Schemakonstanz: Konsonantenbuchstabenverdoppelung bei grammatischen Formen	L1/K3-K7	L2/K3-K5	L3/K8	L4/K8 L4/k9

L4/K1 Schreibung von /i:/	L1/K3-K7	L2/K3-K5		
K2 Schreibungen <ck> und <tz>	L1/K3-K7	L2/K3-K5	L3/K6	
K3 Schemakonstanz (Partizipia auf -nd)	L1/K4, 5, K7	L2/K3-K4	L3/K7	
K4 Schemakonstanz bei Getrennt- und Zusammenschreibung			L3/K8	L4/K8
K5 Schreibung der s-Laute	L1/K3-K7	L2/K3-K5		
K6 Stummes <h>				
K7 Wortbaustein ver-		L2/K9		
K8 Zusammenschreibung: Wortzusammensetzungen				L4/K4, K9
K9 Zusammenschreibung (Zusammensetzung mit Fuge)				L4/K8
K10 Großschreibung (Abstrakta)		L2/K7	L3/K2	
K11 Interpunktion: reihendes Komma				

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Deutscher
Volkshochschul-Verband

Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de



Prof. Dr. Cornelia Rosebrock

Modul 2:

Schreiben und lesen lehren

Teil 3:

**Prinzipien des Leseunterrichts
in der nachholenden Bildung**



Prinzipien des Leseunterrichts in der nachholenden Bildung

Prof. Dr. Cornelia Rosebrock

1. Elementare Ziele	04
1.1 Drei Levels des Leseunterrichts mit erwachsenen Illiteralen	04
2. Zentrale lesedidaktische Kategorien für den Unterricht mit erwachsenen Illiteralen	04
3. Diagnostik und Hinweise zu Übungen auf Alpha-Level 2	06
3.1 Wie wird die Leseflüssigkeit diagnostiziert?.....	06
3.2 Wie wird das angemessene Lesematerial ausgewählt?.....	07
3.3 Wie wird geübt?	07
4. Diagnostik und Hinweise zu Verfahren auf Alpha-Level 3	09
4.1 Wie wird Textverstehen diagnostiziert?	09
4.2 Was sind Lesestrategien?.....	10
4.3 Wie wird das angemessene Lesematerial ausgewählt?.....	10
4.4 Wie können Lesestrategien gelehrt werden?	11
4.5 Wie sehen gute Unterrichtsverfahren zur Entwicklung des Textverstehens aus?.....	12
5. Anhang	14
5.1 Empfohlene praxisbezogene Literatur.....	14
5.2 Schriftliches Beispiel für ein Lautleseprotokoll	14
5.3 Beispiel für ein Raster zur Dokumentation des individuellen Fortschritts bei der Leseflüssigkeit durch Erhebung der Lesegeschwindigkeit	15
5.4 Beispiel für die kognitive Überforderung, die bei fehlender Automatisierung der Worterkennung entsteht.....	16
5.5 Beispiel für das Reziproke Lehren von Lesestrategien: ein Protokoll.....	16
5.6 Skala zur Einschätzung der Intonationsleistung beim Lautlesen nach Pinnell	17

1. Elementare Ziele

Grundsätzlich ist Lesen immer „Lesen von etwas“ – d. h., Lektüre bedeutet neben der „formalen“ Wort- und Satzidentifikation auch die Bildung von Bedeutungen und die Integration dieser Bedeutungen in das Wissen. Das macht das Lesen zu einer mehrschichtigen und dadurch mental außerordentlich anspruchsvollen Anforderung. Gute Leser/innen bewältigen diese Mehrzahl an simultanen Anforderungen durch Automatisierung der einfacheren Komponenten, sodass sie ausreichend kognitive Ressourcen für das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge aufbringen können. (Hier ist das Lesen anderen komplexen Leistungen vergleichbar, etwa dem Autofahren oder dem Spielen eines Musikinstruments. Auch bei diesen Tätigkeiten ist es notwendig, die einfacheren Fertigkeiten – z. B. kuppeln und schalten – durch Übung so weit zu automatisieren, dass sich die bewusste Aufmerksamkeit auf die anspruchsvolleren Leistungen – z. B. die Beobachtung des Verkehrs – konzentrieren kann.) Novizen können das noch nicht. Für sie sollten einzelne Teilleistungen des Lesens nacheinander ins Zentrum des Leseunterrichts gerückt werden.

1.1 Drei Levels des Leseunterrichts mit erwachsenen Illiteralen

Für das Erlernen des Lesens ist es sinnvoll, die einzelnen Teilleistungen des Leseakts ein Stück weit zu isolieren und einzeln einzuüben. Nach dem Erlernen der 1) Buchstaben-Laut-Beziehung ist das basale Ziel des Unterrichts das Erreichen von 2) Leseflüssigkeit. Das weiterführende Ziel ist die Entwicklung von 3) Textverstehen.

Ein elementarer Grundsatz für Lehrer/innen in der Alphabetisierung Erwachsener: Buchstabenkenntnis hat lernbiografisch Voraussetzungscharakter für die Entwicklung von Leseflüssigkeit; Leseflüssigkeit hat Voraussetzungscharakter für das Verstehen schriftlich konstituierter Texte. Das bedeutet: Hierarchiehohe Teilleistungen wie satzübergreifendes Textverstehen können erst dann gezielt vermittelt werden, wenn hierarchieniedrige wie Wort- und Satzidentifikation weitgehend automatisiert sind.

2. Zentrale lesedidaktische Kategorien für den Unterricht mit erwachsenen Illiteralen

Für das Erstellen von Unterrichtsmaterialien (Erarbeitungs- und Übungsaufgaben) für erwachsene Illiterale ergeben sich aus dem Gesagten folgende Prinzipien und Hinweise:

1. Lerner/innen, die die Buchstaben-Laut-Zuordnung nicht kennen, müssen diese zunächst erwerben.

Dafür ist eine Anlauttabelle und einfache Konsonant-Vokal-Verbindungen als Übungsmaterial (z. B. als Silbenteppich: La, Le, Li, Lo, Lu ... Papa, Pepe, ..., Pasa, Pase, ...) und der Aufbau von einzelnen Wörtern möglichst ohne Konsonantenhäufungen (T, To, Tom, Toma, Tomat, Tomate) sowie Wortzerlegungen (To ma te) und weitere Spiele mit Silben sinnvoll. Doppelkonsonanten, später Wörter mit mehreren aufeinander folgenden Konsonanten treten hinzu. Solche Übungen zielen darauf, dass Silben- und dann Wortlisten lautierend erlesen werden können. Silbenteppiche, die auch Silben oder Silbenkombinationen ohne Bedeutung enthalten, sind sinnvoll: Denn es geht hier um Training von Teilfertigkeiten, nicht um sprachliche Ganzheitlichkeit. Das kann Kursteilnehmer/innen auch vermittelt werden.

Wegen der Langsamkeit der Leseprozesse in dieser Phase sollte der Zusammenhang mit dem Schreibcurriculum durchgängig realisiert werden. Vorsicht: Schreiben darf dabei nicht zum Malen werden. Was geschrieben bzw. abgeschrieben wird, muss lautiert bzw. (halb)laut erlesen werden (Alpha-Level 1).

Lerner/innen auf diesem elementaren Niveau sind allerdings faktisch die Ausnahme unter den Illiteralen in der BRD, weshalb der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen auf dem Alpha-Level 2 liegt.

2. Illiterale Erwachsene können meist schon isolierte Buchstaben richtig lautieren und sich ggf. lautierend einzelne (kurze und frequente) Wörter selbständig erlesen. Das Dechiffrieren vollzieht sich aber noch mühevoll und sehr langsam. Wenn diese Fähigkeiten zum lautierenden Erlesen von Silben oder kurzen

Wörtern prinzipiell vorhanden sind, ist das nächste Ziel Leseflüssigkeit auf Satz- und später auf Textebene: Wörter müssen automatisiert und fehlerfrei erkannt werden und Sätze müssen ausreichend schnell – sodass der Satzzusammenhang noch erfasst werden kann – und richtig sequenziert erlesen werden können. Ein Wort, das automatisiert erkannt wird, ist in den Sichtwortschatz aufgenommen. Ziel dieses Levels ist es, dass einige tausend Wörter, die für alltägliche literale Anforderungen gebraucht werden, im Sichtwortschatz der Lerner/innen verankert sind, sodass sie nicht mehr lautierend erlesen werden müssen. Der Erwerb von Leseflüssigkeit (Alpha-Level 2) ist insofern ein erheblich anspruchsvolleres und aufwendigeres Ziel als das Erlernen der vergleichsweise wenigen Buchstaben-Laut-Beziehungen auf Alpha-Level 1. Es bestimmt die Arbeit in Alphabetisierungskursen im Wesentlichen. (Übrigens setzt der Erwerb von Leseflüssigkeit auch bei kindlichen Lerner/innen jahrelange Übung mit zunehmend anspruchsvollerem Übungsmaterial voraus. Erst nach etwa sechs Schuljahren können viele Kinder so flüssig lesen wie sie auch sprechen können; viele können das allerdings auch dann noch nicht.) Die Automatisierung der Wort- und Satzerkennung wird nicht durch Instruktion, sondern durch Übung erworben.

Übungsaufgaben bestimmen den systematischen Leseunterricht für Teilnehmer/innen auf diesem Level. (Vorsicht: Aufgaben, die Textverstehen voraussetzen oder es in der Gruppe erarbeiten, ohne zuvor Leseflüssigkeit sicherzustellen, fördern nicht die Leseentwicklung. Sinnvoll sind dagegen Aufgaben, in denen das Lesen eines Textes zunächst so lange geübt wird, bis er flüssig gelesen werden kann, und anschließend auf der Basis dieses nunmehr lesbaren Textes Aufgaben folgen, die auf hierarchie-höhere Teileistungen zielen, die beispielsweise den Wortschatz erweitern sollen oder den Fokus auf rechtschriftliche Phänomene richten oder eine Textsorte prototypisch thematisieren oder die Vermittlung landeskundlicher Inhalte anzielen usw. (Erarbeitungsaufgaben). Zu diesen Erarbeitungsaufgaben gehören dann auch entsprechende Schreibaufgaben, z. B. eine Anzahl verwandter Wörter abschreiben, eine Tabelle vervollständigen usw. Da der Leseübungsteil der Aufgabe – das Eintrainieren von neuen Wörtern und Sätzen bis hin zur Flüssigkeit – mental außerordentlich anstrengend ist, ist ein Wechsel der Ziele und Aufgabenformate innerhalb einer Unterrichtseinheit zu empfehlen, also die Kombination von Leseübungsaufgaben mit Schreibaufgaben und/oder mit Lernaufgaben mit weiter gehenden Zielen. Eine Leseübung sollte eine Viertelstunde reine Lesezeit nicht überschreiten. In diesem Zeitraum muss der Text mindestens vier Mal erlesen werden und am Ende flüssig reproduziert werden können (Alpha-Level 2).

3. Erarbeitungsaufgaben zum Leseverstehen, die sich auf satzübergreifendes Textverstehen, auf Textsortenkenntnis oder Textreflexion beziehen, setzen Leseflüssigkeit tendenziell voraus und erhalten ein größeres Gewicht, je fortgeschrittener die Leseflüssigkeit ist. Die Unterstützung von Strategien für das satzübergreifende Textverstehen, für das mehrere generierte Bedeutungen mental zusammengeschlossen werden müssen, rückt erst dann in den Vordergrund, wenn eine befriedigende Leseflüssigkeit mit angemessenen Texten sicher erreicht ist (Alpha-Level 3). Lese Strategien zu unterrichten ist bereits ein anspruchsvolles Ziel (s. u.). Breite Sprachförderung, insbesondere fachliche Wortschatzarbeit, die Erarbeitung schriftsprachlicher Textformen wie Beschreibung, Inhaltsangabe, Bericht usw., die im Rahmencurriculum als „Lea-Level 4“ angesprochen sind, überschreiten das Feld der primären Alphabetisierung, wie es im vorliegenden Text unter Gesichtspunkten der Lesedidaktik verstanden wird. Das Ziel der primären Alphabetisierung ist, dass ein Text, der eigenständig erlesen wird, ebenso gut vom Leser verstanden wird wie wenn er nur gehört wird. Die weitergehenden Förderbereiche müssten aus lesedidaktischer Perspektive dagegen domänenspezifisch didaktisch modelliert werden. „Domänenspezifisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang: Auf einem weiteren Level wäre das Ziel die literale Grundbildung in fachspezifischer Hinsicht. In der Nachholbildung sollten also die schriftsprachlichen Anforderungen von fachlich geprägten sozialen Domänen dieses vierten Level bestimmen, beispielsweise das jeweilige Vokabular und die Textsorten in den Bereichen der Altenpflege, des Einzelhandels, der Metallverarbeitung, des Transportwesens usw. Diese spezifischen schriftsprachlichen Anforderungen sind nicht mehr Teil der allgemeinen lesedidaktischen Prinzipien, die im vorliegenden Papier vorgestellt werden. Letztere lassen sich aber auf domänenspezifisches sprachliches Lernen übertragen.

3. Diagnostik und Hinweise zu Übungen auf Alpha-Level 2

Um bestimmen zu können, welches Gewicht das Training von Leseflüssigkeit auf welcher Ebene – Wort, Satz, Kurztext – bzw. ggf. später das Einüben von Strategien der Textverarbeitung haben soll, ist die individuelle, den Unterricht kontinuierlich begleitende Diagnose der Lesefähigkeit unabdingbar. Denn unpassende (d. h. in der Regel: überfordernde) Aufgaben bewirken keinen Lernerfolg und sind schädlich für die Motivation. Leseflüssigkeit ist relativ zu sehen zur Komplexität des vorliegenden Lesematerials. Eine gute Text-Leser-Passung ist durch vier Merkmale beschreibbar. Passendes Lesematerial wird nach mehreren Lesungen nunmehr ...

- ... (fast) ohne Stockungen vor einzelnen Wörtern gelesen. (Das ist ein Hinweis auf gute Automatisierung auf Wortebene).
- ... (fast) ohne unbemerkte Verlesungen gelesen (Das ist ein Hinweis auf ausreichende Genauigkeit auf Wortebene. Verlesungen mit Selbstkorrekturen sind keine Fehler!)
- ... in angemessener Geschwindigkeit gelesen. (Das ist die Bedingung für das Satzverstehen: Denn bei zu langsamem Lesen ist der Satzanfang aus dem Arbeitsgedächtnis gefallen, bevor das Satzende erreicht ist.)
- Die im Satz zusammengehörenden Wörter (Propositionen) werden (meist) stimmlich zusammengebunden. (Das ist ein Hinweis auf Satzverstehen. Die Intonation beim Lesen nähert sich der „natürlichen“ beim Sprechen an, d. h., Drei- bis Vierwortgruppen überwiegen, Wort-für-Wort-Lesungen kommen [[fast] nicht vor.)

Die Geschwindigkeit allein ist bereits ein gutes Diagnose-Kriterium, denn sie ist natürlich auch aussagekräftig im Blick auf die Automatisierung der Worterkennung. Eine Geschwindigkeit von etwa 100 richtigen Wörtern pro Minute bei einer Genauigkeit von über 95 % (d. h., auf 100 gelesene Wörter dürfen maximal 5 unbemerkte Fehler kommen) wird im Allgemeinen als Schwelle zum Unabhängigkeitsniveau (s. u.) im Lesen angesehen. Diese Geschwindigkeit sollte durch eine Leseübung in etwa erreicht werden. Falls sie nicht erreichbar ist, stimmt die Text-Leser-Passung nicht und es muss ein einfacherer Text bzw. eine einfachere Wortliste gewählt werden.

3.1 Wie wird die Leseflüssigkeit diagnostiziert?

Wenn Sie die Lesekompetenz der Teilnehmerin/des Teilnehmers auf Alpha-Level 2 vermuten, führen Sie ein Lautleseprotokoll durch. Gehen Sie folgendermaßen vor:

Wählen Sie einen sehr einfachen Text (kurze frequente Wörter, kurze Sätze, etwa 150 Wörter Länge) und bitten Sie ihn zunächst mehrmals eigenständig zu lesen, still oder laut. Setzen Sie sich dann dicht neben die Person. Legen Sie sich eine Uhr mit Sekundenzeiger zurecht (z. B. Handy-Stoppuhr). Bitten Sie die Teilnehmerin/den Teilnehmer vorzulesen. Markieren Sie unkorrigierte Lesefehler. Markieren Sie nach einer Minute, wie weit er oder sie gekommen ist. Zählen Sie aus, wieviele Wörter in dieser Minute gelesen wurden; ziehen Sie die fehlerhaft gelesenen oder ausgelassenen Wörter ab.

Bei etwa 100 richtigen Wörtern pro Minute (Unabhängigkeitsniveau) kann für den Leseunterricht ein anspruchsvollerer Text gewählt werden (längerer Text bzw. Text mit längeren Sätzen/längeren Wörtern).

Bei etwa 80 richtigen Wörtern (Instruktionsniveau) ist die Textkomplexität passend getroffen. Mit Texten dieser Schwierigkeit sollten Sie die Übungen gestalten. Ermitteln Sie den „LIX“ (s. u.) dieses Textes, sodass Sie folgende Texte entsprechend auswählen können. Bei 60 richtigen Wörtern und weniger (Frustrationsniveau) sind Leseübungen nicht sinnvoll. Es muss anspruchsärmerer Text bzw. eine einfacherer Wortliste gewählt werden¹.

Einfacher, aber auch ungenauer ist die Einschätzung der Intonationsleistung. Markieren Sie dafür die Leistungen des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin in der Skala zur Einschätzung von Leseflüssigkeit, die Sie im Anhang zu diesem Text finden.

¹ Im Anhang zu diesem Text finden Sie die schriftliche Fassung eines Lautleseprotokolls.

3.2 Wie wird das angemessene Lesematerial ausgewählt?

Die Passung der Textanforderung mit dem Leistungsniveau der Teilnehmer/innen ist das zentrale Erfolgskriterium für den Unterricht. Zum Üben der Leseflüssigkeit in der Alphabetisierung sind nach Silben- und Wortlisten natürlich Kurztexte geeignet, wobei für Flüssigkeitsübungen Texte maximal 250 Wörter aufweisen sollten, für schwache Teilnehmer/innen deutlich weniger (etwa 100). Falls Sie z. B. aus inhaltlichen Gründen längere Texte bearbeiten wollen, unterteilen Sie sie in kürzere Absätze, die nacheinander eingeübt werden. Unter jeweils 100 Wörtern darf nicht mehr als ein unbekanntes (z. B. bildungssprachliches) Wort sein, und dieses Wort sollte aus dem Kontext erschlossen werden können. Texte mit einer höheren Frequenz an unbekannten Wörtern sind für eine Leseübung in der Alphabetisierung nicht geeignet, weil der Fokus dadurch auf Wortschatzarbeit verschoben wird. Zu kurz dürfen die Texte nicht sein, weil dann die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Teilnehmer/innen memorieren statt zu lesen.

(Zur Textauswahl generell: Erzählende Texte haben grundsätzlich eine deutlich einfachere sprachliche Oberfläche als Sachtexte. „Erwachsene“ alltagsnahe Themen sind natürlich wünschenswert. Belletristische oder faktuale Texte aus dem reichen Feld der Literatur für jüngere Adressaten beschädigen allerdings nicht grundsätzlich den Sinn der Übung oder gar das Sprachbewusstsein der Teilnehmer/innen! Wichtiger als inhaltliche Aspekte ist, dass nicht nur die sprachliche Oberfläche, sondern auch das Thema bekannt und der Aufbau des Textes einfach sind, um die Leseübung nicht zu überfrachten.)

Geben Sie Ihren Text in einen LIX-Rechner ein.

(Ein LIX-Rechner ist im Netz kostenlos verfügbar unter <http://psychometrica.de/lix.html>.) Mit dem LIX-Verfahren wird das Anspruchsniveau der sprachlichen Oberfläche des Textes ermittelt, indem in diesem Rechner die Menge langer Wörter ins Verhältnis gesetzt wird zur Satzlänge. Der so ermittelte Wert gibt die Schwierigkeit der sprachlichen Oberfläche des Textes an, die sogenannte Lesbarkeit. Mit diesem Begriff wird beschrieben, wie leicht oder schwer die sprachliche Oberfläche von Texten beim Lesen erfasst werden kann. Fragen der Leserlichkeit – Schriftgröße und Typ usw. – sind dagegen für den Leseunterricht weitgehend bedeutungslos, solange es sich nicht um Handschriften usw. handelt.)

Sie brauchen Texte mit einem LIX-Wert, den Ihre Teilnehmerin/Ihr Teilnehmer auf Instruktionsniveau lesen kann (s.o.). Falls die Person noch nicht auf Satzniveau lesen kann, sondern Wort-für-Wort-Lesungen leistet, wählen Sie (ggf. selbstformulierte) Texte von wenigen Sätzen; nutzen Sie Illustrationen zur Entlastung der Bedeutungsbildung. Die Länge der Wörter und ihre Abweichung untereinander korrespondiert mit dem Niveau der/des Lernenden. Die Text-Leser-Passung fordert Binnendifferenzierung, in der Regel sogar Individualisierung bei der Materialauswahl.

3.3 Wie wird geübt?

- Grundsätzlich wird (halb)laut gelesen. Das laute Lesen macht die Schwierigkeiten und Zugewinne sichtbar, für die Person selbst wie für sein Umfeld. (Halb)lautes Lesen nötigt zur Metakognition: Die Leserin/Der Leser merkt selbst, wenn sie/er aufhört, sich auf die Lektüre zu konzentrieren und exakt zu lesen.
- Grundsätzlich lesen alle Teilnehmer/innen während der Leseübung gleichzeitig. Das „Reihum-Lesen“, während andere stumm in den Text schauen, ist lesedidaktisch nicht sinnvoll und unterbleibt völlig.
- Grundsätzlich wird wiederholend gelesen. Erst die wiederholte Herausforderung durch ein zunächst lautierend erlesenes Wort bzw. einen entsprechenden Wortteil ermöglicht die Aufnahme des Wortes in den Sichtwortschatz und damit das automatisierte Erkennen. Wiederholt wird auf der Ebene des Textes, ggf. einiger Sätze oder der Liste insgesamt, nicht aber das einzelne Wort oder die Wortgruppe (denn das würde dann memoriert). Texte auf Instruktionsniveau sollten mindestens vier Mal hintereinander gelesen werden und in jedem Fall so oft, bis eine befriedigende Lesegeschwindigkeit bei akzeptabler Lesegenauigkeit erreicht ist.
- Grundsätzlich wird kontrolliert gelesen. Der Partner oder die Partnerin führt den Finger oder einen Stift mit. Auch das ist ein Instrument zur Aufmerksamkeitsfokussierung, das immer genutzt werden sollte. Bemerkt der/die Tutor/in einen Lesefehler, wartet er/sie einen Moment, ob sich der Tutand selbst verbessert (4 Sekunden). Ist das nicht der Fall, wird verbessert und es wird vom Satzanfang aus weiter gelesen. Partnerlesen ist wichtig, weil es sicherstellt, dass für beide das mentale Engagement im Leseprozess aufrecht erhalten wird, trotz der kognitiven Mühen, die das Üben in diesem Stadium abverlangt.

- Sehr erfolgreich ist das chorische Lesen im Tandem: Tutor/in und Tutand lesen zusammen chorisch aus einem gemeinsamen Textexemplar kurze Texte mehrmals hintereinander. Ideal ist ein leichtes Leistungsgefälle zwischen Tutor/in und Tutand, sodass der Tutand sich an der Satzmelodie der/des Tutors/in orientieren kann und Stockungen vermieden werden. Ein zu starkes Gefälle fordert vom/von der Tutor/in, seine/ihre Lesegeschwindigkeit stark zu drosseln, was vermieden werden sollte. Auch bei flachem Gefälle oder Gleichstand kann im Tandem wirkungsvoll geübt werden. Das chorische Tandem-Lesen ist bei Leser/innen mit defizitären Leseverstehensleistungen nachweislich erfolgreich, und zwar gleichermaßen für den/die Tutor/in wie für den Tutanden. Es verbessert relativ rasch die Leseflüssigkeit und transferiert auf Textverstehen.
- Grundsätzlich werden die Lesefortschritte dokumentiert. Dafür werden in engen Abständen individuelle Lautleseprotokolle erstellt, deren Ergebnisse – die Lesegeschwindigkeit – in eine Grafik² eingetragen werden. Erfahrungsgemäß verbessert sich die Lesegeschwindigkeit bei kontinuierlichem Üben relativ rasch, sodass Fortschritte sehr schnell sichtbar werden. Die steigende Kurve der eigenen Lesegeschwindigkeit ist einerseits für die Motivation der Teilnehmer/innen wichtig, andererseits erlauben sie der Lehrkraft, adaptiv Texte auszuwählen, sodass das Instruktionsniveau bei steigendem Anspruch des Übungsmaterials gehalten wird.

Bei den Leseübungen auf diesem Level, die, wie gesagt, auf die Automatisierung der Worterkennung und die Erweiterung des Sichtwortschatzes zielen, ist der didaktische Zusammenhang zum Schreiben nicht gegeben (ganz im Gegensatz zu Unterricht auf den Alpha-Levels 1 und 3). Denn Schreiben gewährt Verlangsamung und Reflexionsspielräume beim literalen Lernen, auf beides kommt es beim Training der schnellen und sicheren Worterkennung nicht an. Allerdings können die oben vorgeschlagenen Leseübungen nicht über eine ganze Unterrichtseinheit von 90 Minuten ausgedehnt werden. Denn: Das Lesen-Üben ist für disfluente Leser/innen mental außerordentlich anstrengend.

(Diese hohe kognitive Anforderung können Sie übrigens am eigenen Leib gut nachvollziehen, wenn Sie einen mittelschweren Text in spiegelverkehrtem Ausdruck halblaut lesen. Ihre automatisierte Worterkennung ist dann ausgesetzt, und das Lesen und parallele Verstehen wird zu einer außerordentlich fordernden und erschöpfenden Konzentrationsleistung. Wenn Sie das wiederholt machen, können Sie auch erfahren, wie sich Ihr Sichtwortschatz um die ersten spiegelverkehrten Wörter rasch erweitert – dass Ihre Automatisierung der Worterkennung also ziemlich schnell Fortschritte macht!³)

Ein Zeitrahmen von 15 Minuten konzentriertem Lesen sollte bei disfluenten Teilnehmer/innen grundsätzlich nicht überschritten werden! Wenn sonstige Lernvoraussetzungen einzelner Teilnehmer/innen zudem schlecht sind, müssen die Übungsphasen für sie ggf. noch kürzer gestaltet werden.

Für das gesamte Unterrichtssetting auf Alpha-Level 2 kommt Schreiben insofern doch wieder ins Spiel. Eine Routine sieht etwa folgendermaßen aus: Die Lesegeschwindigkeit der Teilnehmer/innen ist diagnostiziert, die Tandems sind gebildet, es wird losgelesen. Die Tandems haben jeweils passgenaue Lesetexte, in der Regel braucht es verschiedene für die unterschiedlichen Leistungsniveaus in der Gruppe. Während die Tandems ihren Text chorisch mindestens vier Mal lesen, führt die Lehrkraft mit einem Teil der Teilnehmer/innen nacheinander individuelle Lautleseprotokolle durch (ggf. anhand eines geübten Textes aus der letzten Lesestunde) und trägt die Leseleistung in die individuelle Grafik⁴ ein. Nach etwa 15 Minuten Leseübung muss ein Wechsel der Unterrichtsform und der didaktischen Ziele geschehen. Hier kann ein Gespräch über die Texte, eine Lese-Präsentation durch eine Teilnehmerin/einen Teilnehmer, die/der ihren/seinen Text gut beherrscht, eine Reflexion auf die Form des Textes, eine Schreibaufgabe, Wortschatzarbeit o. Ä. folgen. Nach 30-minütiger Unterbrechung kann die nächste Leseübungsphase stattfinden.

² Siehe Beispielgrafik im Anhang.

³ Im Anhang finden Sie einen kurzen gespiegelten Text, mit dem Sie das versuchen können.

⁴ Siehe Beispielgrafik im Anhang.

4. Diagnostik und Hinweise zu Verfahren auf Alpha-Level 3

Leseflüssige Leser/innen sind im wörtlichen Sinn keine Analphabet/innen mehr – denn sie können im Prinzip jeden Text in ihrer Sprache in angemessener Geschwindigkeit und Intonation lesen und ihn entsprechend ebenso gut oder schlecht verstehen wie sie ihn verstehen würden, wenn sie ihn hören würden. Auf der Pinnell-Skala zur Einschätzung der Leseflüssigkeit⁵ erreichen solche Teilnehmer/innen bei einfachen Texten die höchste Stufe. Doch oft reichen die sprachlichen Kompetenzen von Teilnehmer/innen mit wenig „Bildungskapital“ trotzdem nicht für alltägliche literale Anforderungen. Das liegt daran, dass sie zu wenig Erfahrungen mit und Kenntnisse über schriftsprachliche Texte haben.

Schriftsprache ist nicht einfach aufgeschriebener mündlicher Text. Ganz im Gegenteil unterscheidet sie sich von mündlicher Sprache substantiell: Schriftliche Texte sind konzeptuell anders organisiert als mündliche, in der Regel komplexer. Beispielsweise präsentieren sie ihren Gegenstand meist situationsabstrakt, sodass viele Hinweise, die sich im Mündlichen durch die Situation erübrigen, im Schriftlichen eigens gegeben werden. Schriftliche Texte sind auch komprimierter als mündliche, sie enthalten z.B. weit häufiger komplexe Satzgefüge, Substantivierungen, Abstraktionen usw. Die meisten umschriebenen Textsorten existieren überhaupt nur in der Schriftsprache: beispielsweise Tabellen (also Busfahrpläne, Schwimmbadöffnungszeiten, Stundenpläne von Schulkindern usw.), oder Formulare (sie bestimmen den Umgang mit Behörden, Banken; Stromrechnungen sind als Formular formatiert usw.), Artikel aus Tageszeitungen, Arztbriefe und vieles mehr. Das gilt sogar für erzählende Literatur – nur noch wenige Kleinformen, z.B. der Witz, die Anekdote, vielleicht Lieder und Formen des Alltagserzählens folgen noch den Ordnungsformen mündlicher Sprache, schon die moderne erzählende Kinderliteratur ist oft konzeptionell schriftlich formatiert.

Die Grenze zwischen dem „learning to read“, bei dem die hierarchieniedrigen Teilkompetenzen des Lesens fokussiert werden (Alpha-Level 2, s. o.), und dem hier fokussierten „reading to learn“, bei dem es um hierarchiehöhere Teileistungen beim Lesen, nämlich um Textinhalte geht (Alpha-Level 3 und 4), sind natürlich fließend und sicher abhängig von der Komplexität der Texte – es gibt durchaus Texte, die so schwierig und verdichtet sind, dass auch Akademiker/innen sie nicht auf Anhieb flüssig lesen können. Noch 12–13-jährige Leser/innen mit schwachen Textverstehensleistungen, die gleichwohl auf Textebene vorlesen können, profitieren von einem Tandem-Lese-Programm nicht nur bei ihrer Leseflüssigkeit, sondern auch beim Textverstehen. Man kann also mit Grund annehmen, dass ein Training der Automatisierung auch bei vergleichsweise fortgeschrittenen Leser/innen (die bei einfachen Texten etwa 70–100 richtige Wörter in der Minute lesen können) sinnvoll ist, weil es ihr Lesen müheloser macht und insofern mentale Ressourcen sozusagen freigibt, die sich dann bei den Tests als besseres Textverstehen zeigen. Es wird in der Nachholbildung mit Erwachsenen praktisch wohl immer darum gehen, auf der einen Seite die Leseflüssigkeit zu verbessern, also auf Alpha-Level 2 zu arbeiten, auf der anderen Seite die hierarchiehöheren literalen Kompetenzen breit zu fördern, also Lese Strategien zu vermitteln (Alpha-Level 3) oder über die Lesedidaktik hinaus breite Sprachbildung (beispielsweise Wortschatzarbeit) zu betreiben.

4.1 Wie wird Textverstehen diagnostiziert?

Natürlich gibt es standardisierte Lese-Verstehens-Tests. Wenn die Gruppen klein sind und Differenzierung im Unterricht möglich ist, dann reichen allerdings die üblichen W-Fragen der Lehrkraft, solange sie individuell gestellt werden – also nicht als fragend-entwickelndes Gespräch zwischen Gruppe und Lehrkraft, sondern im Dialog mit einer Teilnehmerin/einem Teilnehmer.

Bitten Sie die Teilnehmerin/den Teilnehmer, einen einfachen Text von etwa 200 Wörtern (keine langen oder seltenen Wörter, keine langen Sätze) aufmerksam still zu lesen, gerne auch mehrmals. Achten Sie bei der

⁵ S. Pinnell-Skala zur Einschätzung der Intonation im Anhang.

folgenden Überprüfung des Verstehens darauf, dass Ihre Fragen zunächst auf die Wort-, dann auf Satzebene zielen („Wie heißt der Mann?“, „Was tut er?“). Fragen Sie auch bei sehr einfachen Texten zunächst nicht nach komplexeren Leseleistungen, für deren Beantwortung beispielsweise das Nachvollziehen übergeordneter Zusammenhänge Text gefordert ist („Warum wird der Mann wohl ärgerlich?“), sondern beginnen Sie mit Fragen nach explizit gegebenen Informationen an prominenter Stelle, etwa in der Überschrift, am Beginn eines Absatzes oder bei Hervorhebungen im Text. Bleiben Sie mit weiteren Fragen auf der Ebene derjenigen Informationen, die explizit auf der Textoberfläche gegeben sind, sodass ein im Text vorkommendes Wort (einfacher) oder eine Wortgruppe (schwieriger) die richtige Antwort darstellt.

Wenn diese einfachen Fragen Ihre Teilnehmer/Innen Teilnehmer überfordern, ohne dass der Text inhaltlich zu schwierig für sie war, dann überprüfen Sie die Flüssigkeit, indem Sie sich den Text vorlesen lassen (Lautleseprotokoll, s. o.). Vermutlich bewegt sich die Teilnehmer/In der Teilnehmer auf Alpha-Level 2. Wenn die Teilnehmer/In der Teilnehmer aber tatsächlich flüssig liest (d. h., die Lesung nähert sich in ihrer Intonationsqualität dem normalen Sprechen an, s. o.), ist das der Beleg dafür, dass der kleinräumige Zusammenhang zwischen den Wortgruppen (Propositionen) konstruiert wurde (sog. „lokale Kohärenz“ wurde hergestellt). Der Leser, die Leserin bewegt sich damit bei diesem Text auf Alpha-Level 3 und muss nunmehr lernen, aus den gebildeten kleinräumigen Bedeutungen (Wortbedeutung, lokalen Kohärenzen) weitere Zusammenhänge aktiv zu konstruieren bis hin zur mentalen Herstellung des Textthemas als Ganzem (sogenannte „globale Kohärenz“).

Gute Leser/innen wenden dafür intuitiv sogenannte „Lesestrategien“ an. Schlechte tun das nicht; sie lesen evtl. nur mechanisch, also ohne sich auf Verstehen hin zu orientieren, gewissermaßen ohne das Erlesene aktiv weiter zu verarbeiten. Sie müssen lernen, Lesestrategien bewusst, gezielt und immer einzusetzen.

4.2 Was sind Lesestrategien?

Lesestrategien sind mentale Handlungen, mit denen man sich eine schwierige Textstelle bewusst klar macht. Liest ein guter Leser beispielsweise in einem Lexikon etwas nach, so wird er vermutlich mehrere Strategien anwenden: Er wird selektieren, also suchen, was er lesen will, und dann nur das lesen, was er gesucht hat. Außerdem wird er wohl elaborieren, d. h., er wird die hoch verdichtete Sprache des Lexikons bewusst langsam lesen und sich die einzelnen Aussagen mental veranschaulichen, sie gewissermaßen entfalten. Wenn er unterstreicht, worauf er zurückkommen will, ggf. auch aufschreibt, was er brauchen könnte, sind bereits weitere Strategien im Spiel. Bei Erzähltexten ist im Unterschied zum Lexikon oft die Gegenbewegung notwendig, also zu komprimieren, um bei der Fülle der Details den „roten Faden“ nicht zu verlieren, womit weitere Strategien genannt wären – Oberbegriffe bilden, Zwischenüberschriften vergeben. Poetische Texte oder solche mit räumlichen Darstellungen legen oft das Visualisieren besonders nahe – also das lebendige innere Ausmalen des Angezeigten einschließlich beispielsweise seiner emotionalen oder atmosphärischen Färbungen, seiner Bedeutungsvarianzen, seiner referentiellen Bezüge usw. Eine für die Nachholbildung außerordentlich wichtige Strategiegruppe sind die metakognitiven Strategien: Leser/innen müssen bemerken, ob sie verstehen oder nicht, sie müssen also ihren Lesevorgang überwachen, sich gleichsam parallel selbst beobachten. Das ist mit „metakognitiv“ an dieser Stelle gemeint.

Die Anwendung von Strategien setzt Zielbewusstsein und Engagement voraus. Wer keine Lust auf den Textinhalt hat oder mental mit anderem beschäftigt ist – etwa mit dem Dechiffrieren auf Wortebene – wird dieses Engagement für die Textinhalte kaum aufbringen. Autonomieerleben und Interessenorientierung sind zentrale Komponenten des Leseengagements. Bitten Sie Ihre Teilnehmer/innen, möglichst oft Texte mitzubringen, die sie selbst lesen und verstehen wollen, weil sich damit eigene Ziele verbinden. Die Ziele sollten klar formuliert werden. Entwickeln Sie als Lehrkraft Aufgaben zu diesen Texten, selbst dann, wenn sie Ihnen didaktisch nicht völlig ideal erscheinen. Versuchen Sie aktiv, die Interessen Ihrer Teilnehmer/innen in Erfahrung zu bringen, und orientieren Sie Ihre Textauswahl darauf. Denn: Ohne Leseengagement ist alles nichts.

4.3 Wie wird das angemessene Lesematerial ausgewählt?

Es gibt Kategorien der Textkomplexität, nach denen bestimmt werden kann, was ein einfacher, was ein komplexer Text ist. Denn das ist nicht allein durch den Textinhalt bestimmt: Einen Inhalt kann man bekanntlich einfacher oder schwieriger formulieren. Allerdings öffnet sich bei der Frage nach den verschiedenen Katego-

rien und ihrer Hierarchie ein breites Feld der Linguistik, Literaturwissenschaft und psychologischen Textverstehensforschung, das hier nicht im Einzelnen dargestellt werden kann. Im Folgenden wird dieser Bereich zu einigen Hinweisen verdichtet.

Beim Leseunterricht geht es nicht um inhaltliches Lernen, wenn dieser Punkt auch immer eine Rolle spielen mag, sondern um den Erwerb einer übergeordneten Kompetenz. Insofern sollten Sie Texte wählen, deren Inhalt Ihre Teilnehmer/innen ohne Weiteres verstehen würden, wenn er ihnen konstitutiv mündlich vermittelt würde. Achten Sie bei der Textauswahl ...

- ... auf die inhaltlichen Interessen und Bedürfnisse Ihrer Teilnehmer/-innen.
- ... auf kurze Wörter, kurze (Haupt-)Sätze (Dimension der Lesbarkeit).
- ... auf die Textlänge insgesamt. Länge ist ein schwierigkeitsgenerierender Faktor. Wer 5 untereinander zusammenhängende Sätze lesen und verstehen kann, kann das noch nicht bei 10. Allerdings sollten Ihre Texte eine Länge von 100 Wörter möglichst nicht unterschreiten, damit diese nicht memoriert, sondern tatsächlich verarbeitet werden.
- ... generell auf den Abstraktionsgrad des angezeigten Sachverhalts (semantische Dimension). Überfordern Sie Ihre Teilnehmer/innen nicht durch Inhalte, die sehr alltagsfern sind.
- ... auf genuin bildungssprachliche Ausdrücke („Motivation“, „charakterisieren“, „Beweisführung“, ...) und ohnehin auf Fremdwörter. Es sollte nicht mehr als ein erklärungsbedürftiger Ausdruck unter 100 Wörtern vorkommen (Dimension sprachliches Register). Handhaben Sie diese Kategorie streng.
- ... auf die rhetorische Organisation des Textes (Dimension der kognitiven Gliederung). Einfach strukturiert sind Texte, die einer bekannten textuellen Organisationsform angehören (Tabelle, Kurznachricht, Kochrezept, Liste, Märchen, Lied, ...) und deren Sprachhandlung klar ist (Grußkarte, Hinweis, Beschreibung, Erklärung, Forderung, ...). Strukturell einfach sind in zeitlicher Hinsicht lineare Formen des Darstellens (erst passierte ... und dann... und dann ...), in stilistischer Hinsicht bevorzugen Sie explizite Angaben statt indirekter usw. Im Sachtextbereich weisen Texte einfache Strukturen auf, wenn sie zunächst inklusiv angeben, wovon sie insgesamt handeln (z.B. in der Überschrift oder im ersten Absatz), dann ihr Thema erneut explizit mit anderen Worten nennen und entfalten. (Überschrift: „Entsorgung von Medikamenten“ Text: „Was tun mit Pillen, Kapseln und Arzneisäften, wenn ihr Haltbarkeitsdatum abgelaufen ist? ... Medikamente werden entsorgt, indem ...“)

4.4 Wie können Lesestrategien gelehrt werden?

Die erste Schwierigkeit bei der Vermittlung von Lesestrategien liegt darin, dass für jede Verstehenskomplikation die richtige Strategie eigenständig ermittelt und aktiv von der Teilnehmerin/vom Teilnehmer eingesetzt werden muss. Es kann keine allgemeinen Regeln geben, welche Strategie welchem abstrakten literalen Problem angemessen ist, weil deren Vielfalt zu groß ist. Kompetenter Strategieeinsatz ist kein „Wissen“, es ist ein „Können“, das von einem „Wollen“ angetrieben wird. Lesestrategien verwenden ist im Wortsinn Problemlösewissen, also mehr und anderes als deklaratives Wissen. Lesestrategien können entsprechend weder primär durch Üben noch in erster Linie durch Instruktion angeeignet werden. Sie werden im Wesentlichen vermittelt durch Zeigen.

Dafür wird häufig das Bild von „Lehrling“ und „Meister“ aus dem Handwerksbereich verwendet. Sie als Lehrkraft müssen zeigen, was Sie geistig tun, wenn die Verbindung zwischen zwei Aussagen nicht auf der Hand liegt, wenn ein unbekannter Begriff auftaucht usw. Man nennt solche Demonstrationen kognitiver Vorgänge „lautes Denken“. Sehr kleine Kinder können das gut – beim Spielen begleiten sie ihre Handlungen mit Worten. Aber noch lange vor Schuleintritt verlagert sich dieses Sprechen nach Innen und wird Denken, und nunmehr fällt es schwer, das wiederzubeleben. Mit einer akademischen Sozialisation wird es noch einmal schwieriger, weil wir oft nicht wahrnehmen, was an einfachen Texten immer noch schwierig ist. Hier ein Beispiel für strategieorientiertes „lautes Denken“:

Bei der Teilnahme an einem Motorsäge-Kurs sind u. a. Sicherheitsschuhe, Schnittschutzhose und Gehörschutz erforderlich, heißt es im Text. Nach diesem Satz stoppen Sie. Sie demonstrieren Ihren Teilnehmer/innen, wie Sie das unverstandene Wort aus seinen Bestandteilen und dem Kontext erschließen. Dafür sagen Sie sinngemäß Folgendes:

„Schnittschutzhose“, das verstehe ich nicht. (Deuten Sie auf die schriftliche Gestalt des Wortes). „Schnitt“, das kommt von schneiden. Man kann sich mit der Motorsäge ja auch schneiden, also verletzen, was nicht

passieren soll. Das Wort „Schutz“ ist auch in „Schnittschutzhose“, „Schutz“ ist wie „schützen“. Es kommt noch einmal bei „Gehörschutz“, für das Gehör, das sind die Ohren, die geschützt werden. Auch „Sicherheitschuhe“ haben etwas mit Schutz zu tun, Sicherheit für die Füße. Schnittschutzhose, das muss eine Hose sein, die gegen Schnitte schützt. Das passt auch deshalb, weil da ja gelernt werden soll, wie man richtig mit der Motorsäge umgeht. Man soll sich dabei schützen durch all diese Sachen, die genannt werden, man soll die anhaben. Ich kann mir immer noch nicht vorstellen, wie die Schnittschutzhose aussieht. Aber ich glaube, es ist eine besondere Hose gegen Schnitte mit der Motorsäge. Ich habe das Wort nun verstanden.

Die Lesedidaktikerinnen Schoenbach und Greenleaf⁶ geben eine Anzahl von Satzanfängen an, die sinngemäß geeignet sind, den Strategieeinsatz durch lautes Denken zu demonstrieren, die hier leicht verändert wiedergegeben werden:

- Vorhersagen
 - „Ich sage vorher, dass ...“
 - „Ich glaube, im nächsten Abschnitt ...“
 - „Ich wette, das wird sich gleich im nächsten Absatz klären“
- Vorstellungen entwickeln
 - „Ich stelle mir vor, ...“
 - „Ich kann bildlich vor mir sehen, wie ...“
 - „Ich glaube, ...“
- Verbindungen herstellen
 - „Dies ist wie ...“
 - „Dies erinnert mich an ...“
 - „Ich finde wunderschön, wie ...“
 - „Ich kann sehr gut nachvollziehen ...“
- Ein Problem identifizieren
 - „Ich war verwirrt, als ...“
 - „Ich weiß nicht genau ...“
 - „Ich habe nicht erwartet ...“
 - „Ich wundere mich über ...“
 - „Unklar ist mir noch ...“
- Probleme lösen
 - „Ich glaube, ich muss den Abschnitt noch mal lesen ...“
 - „Jetzt verstehe ich warum ...“
 - „Ich versuche den Textabschnitt für mich zusammenzufassen“
 - „Ich versuche, folgende Unklarheiten vor dem Weiterlesen zu klären“
 - „Zuerst schaue ich dazu ...“

Das **erste** Lehr-Problem bei Lesestrategien ist also die Notwendigkeit, angesichts konkreter Probleme die Strategien adaptiv einzusetzen, gewissermaßen „vor Ort“. Die Lehrperson zeigt durch „lautes Denken“, wie man das macht. Die **zweite** Schwierigkeit bei der Strategievermittlung besteht darin, dass die Lernerin/der Lerner die Strategien autonom anwenden können muss. Instruktive Strategietrainings sind vermutlich deshalb relativ wenig erfolgreich, weil das kontinuierliche „Sich-Ausklinken“ der Lehrperson aus den Textverstehens-Bemühungen der Lerner/innen dort didaktisch nicht modelliert ist. Das ist aber elementar notwendig: Wie in einem Meister-Lehrling-Verhältnis müssen Sie zwar immer wieder zeigen, wie man konkret weiterkommt, aber die Verantwortung für das Gelingen müssen Sie schrittweise und konsequent an die Teilnehmer/innen übergeben, bis Sie sich weitgehend überflüssig gemacht haben und nur noch adaptive Texte für die eigenständige Bearbeitung liefern. Lesestrategien helfen nur, wenn sie autonom realisiert werden! Übrigens: Es gibt eine interessante Studie darüber, wie Lehrkräfte die Vermittlung von Lesestrategien in einem längeren Prozess in ihre Unterrichtsgestaltung integrieren – bzw. wie das scheitern kann. Beides – klar und textadäquat laut denken und konsequent daran arbeiten, dass die Teilnehmer/innen die Verantwortung für ihr Textverstehen übernehmen – sind anspruchsvolle Ziele, die im instruktiven Frontalunterricht methodisch kaum erreicht werden können. Die Lehrkräfte wurden bei dieser Studie wissenschaftlich begleitet, und die Schüler/innen derjenigen, die eine entsprechende Neuorganisation ihres Unterrichts verwirklichen konnten, hatten erhebliche Vorteile. Allerdings waren es erschreckend wenige Lehrkräfte, die ihrerseits wirksam lernen konnten.⁷

4.5 Wie sehen gute Unterrichtsverfahren zur Entwicklung des Textverstehens aus?

Ein nachweislich wirksames Verfahren zum Training des strategischen Lesens ist das sogenannte „reciprocal

⁶ R. Schoenbach, C. Greenleaf, C. Cziko & L. Hurwitz, (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Herausgegeben von Dorothee Galle. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 95.

⁷ Die verschiedenen Schritte dieses fachdidaktischen Wegs sind dargestellt in: M. Philipp, (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke, S. 177 ff.

teaching“, das „Lernen durch Lehren“. Sein Vorteil gegenüber stärker instruktiven Verfahren ist seine kooperative Komponente. Für die Nachholbildung soll folgende Routine aus diesem Bereich vorgeschlagen werden: Die zu lesenden Texte (gerne ohne Überschrift oder weitere strukturierende Elemente) werden zunächst in chorischen Tandems oder mittels Partnerlesen wiederholt gelesen (Lese-phase). Einzelne Teilnehmer/innen präsentieren anschließend ihren Text der ganzen Gruppe, was den Übungserfolg der Lese-phase unterstreicht und auch bewirkt, dass alle wissen, wovon die Texte der anderen handeln. Die Lehrkraft „pickt“ einen Begriff, der vermutlich schwierig ist, eine Wendung oder eine in anderer Weise besonders schwierige Stelle heraus. Sie macht die Schriftgestalt dieses Worts, dieser Passage für alle sichtbar (Tafel, Overhead, ...). Sie demonstriert durch „lautes Denken“ eine Lese-strategie für dieses Problem. Sie benennt die von ihr verwendeten Strategien (Beispiel Schnitthose: „Ich habe auf die Einzelteile des Wortes geguckt und mir ihre Bedeutung klar gemacht. Ich habe überlegt, mit welchen anderen Wörtern das Wort erscheint, und dadurch einen Oberbegriff (‚Schutz‘) bilden können. Ich habe dadurch verstanden, was das Wort für den ganzen Text bedeutet ...“). Ebenso wichtig mag an dieser Stelle sein, was die Lehrkraft NICHT macht: Sie gibt nicht die globale Kohärenz des Textes vor (beispielsweise durch „Dieser Text handelt von einem Seminar, auf dem man lernt, mit Motorsägen umzugehen“), sodass sie die Teilnehmer/innen nicht von der Aufgabe entlastet, Texte insgesamt eigenständig zu verstehen.

Nach dieser Demonstrationsphase setzen sich die Teilnehmer/innen in Kleingruppen zusammen. Optimal sind drei bis vier Personen, die den gleichen Text bearbeiten wollen, die Arbeit ist auch zu zweit möglich. Die Gruppe bestimmt einen „Lehrer“ oder eine „Lehrerin“ (diese Funktion übernimmt jede Sitzung ein anderer Teilnehmer/eine andere Teilnehmerin). Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer mit der Lehrer-Funktion hat ein Kärtchen mit vier Lese-strategien in Händen. Er oder sie organisiert verantwortlich den folgenden Verstehensprozess der Gruppe.

Falls der Text bereits im ersten Schritt von allen erlesen ist, fordert die Lehrperson nun dazu auf, unverständliche Wörter bzw. Textstellen zu benennen und diese zu klären. Wenn das zur Befriedigung der Lehrkraft geleistet ist, fordert sie dazu auf, an den Text Fragen zu stellen. Das sollten möglichst „echte“ Fragen sein, es können aber auch Quiz-Fragen sein, mit denen man seinen Mitspieler/innen etwas Schwieriges aufgibt, das gleichwohl durch den Text zu lösen ist. Anschließend wird der Text zusammengefasst; auch hier hat die Person mit der Lehr-Funktion die Verantwortung, dass das vollständig und verständlich durch die Gruppenmitglieder geleistet wird. Sie lobt gute Leistungen. Eine wichtige letzte Strategie ist das „Vorhersagen“ – wie wird der Text vermutlich weitergehen? Oder: Was wird beispielsweise in der Zeitung, in der das „Motorsägen-Seminar“ annonciert wurde, wohl noch an weiteren Texten stehen, wie sieht das Umfeld dieses Textes aus?⁸

Gut lesen

- Unverstandenes klären
- Fragen stellen
- Zusammenfassen
- Vorhersagen

Die Kleingruppe ruft nur nach der Kursleitung, wenn es unbedingt nötig ist. Die Kursleitung verweist auf Wörterbücher oder ggf. den Netzzugang, um fehlende Informationen einzuholen; sie kann auch einen Hinweis geben, mit welcher Strategie man weiter käme. Sie gibt an dieser Stelle jedoch nicht mehr als „Hilfe zur Selbsthilfe“, um die Autonomisierung des Leseverstehens deutlich zu unterstreichen.

Unterrichtsroutinen – wie etwa die vorgeschlagene Kombination aus Lautlesetraining und Reziprokem Lehren – müssen eine Zeit lang praktiziert werden, um tatsächlich zu Routinen zu werden, die alle Beteiligten „abspulen“, sodass sie den Kopf frei haben für den eigentlichen Gegenstand der Unterrichtsstunde. Als Lehrkraft ist es allerdings unbedingt notwendig, die eigenen Lehr-Routinen immer wieder kritisch auf die Angemessenheit und Wirksamkeit ihrer Komponenten zu überprüfen. Es ist außerordentlich anspruchsvoll, als Lehrperson etwas an eigenen eingeschliffenen Routinen zu verändern! Hinzu kommt: Wie z. B. beim Bewegungslernen im Sportunterricht kann in Lehrprozessen nicht alles Handeln, Tun und Verhalten auf einmal umgestellt werden, sondern immer nur Komponenten, die sich über die Zeit summieren müssen. Genauso wie für Ihre Teilnehmer/innen ist für Sie als Lehrkraft der zentrale Punkt zu wissen, wo Sie hin wollen mit diesen konkreten Teilnehmer/innen, und sich dafür zu engagieren.

8 Ein Protokoll eines solchen Reziproken Lehrens in der Kleingruppe finden Sie im Anhang zu diesem Text.

5. Anhang

5.1 Empfohlene praxisbezogene Literatur

Philipp, Maik; Schilcher, Anita (Hg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern.

Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. & Hurwitz, L. (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Herausgegeben von Dorothee Gaile. Berlin: Cornelsen Scriptor.

5.2 Schriftliches Beispiel für ein Lautleseprotokoll

Lesung von Niklas, 13 Jahre

^F Der Die ^F kleine kleinen ^F Wilde Wilden
Die kleinen Wilden hatten| | schon oft| | versucht,| | das große dicke Mammut zu jagen.| | Weil ihnen
dauernd| | nur Nüsse und Beeren| | zu langweilig waren.| |
Sie ^F wollen wollten| | auch mal| | ^C lecken lecker Fleisch!| | Mit Soße!| |
„Schließlich sind| | wir| | nicht| | nur| | Sammler,| | sondern auch Jäger“;| | ^F sagt sagte der
Allerkleinste immer.| | Und die ^F ander anderen | | ^F gab gaben | | ihm| | Recht.| |
Einmal hatten| | sie| | ^F den dem Mammut| | eine Falle| | gegraben,| | aber| | die war| | viel zu klein geraten.| |
Das Mammut hatte sich gerade mal| | den| | linken| | Zeh| | ^F [ferstaoxt] verstaucht.| |
Und ^F sie sich | | fürchterlich| | aufgeregt:| | „Euch| | geht's wohl nicht gut!| | Jagd| | auf| | ^F friedlichen friedliche | |
Dickhäuter zu machen!“ | |
So ein| | wütendes| | Mammut| | ^F hatte hatten sie| | noch nie gesehen.| |
„Auf der Stelle| | buddelt| | ihr die| | ^C läch|x]erliche ^F lächerlichen lächerliche ^F Gruben Grube zu!“ | |
schimpfte| | es.| | Und die kleinen Wilden| | mussten wohl| | oder übel| | gehorchen.| |
Beim zweiten Mal| | hatten sie es| | mit einem| | ^F [spēR] Speer versucht| | ^l und| | ^R sogar einen| | Volltreffer
gelandet.| | Aber so ein| | Mammuthintern| | ist nicht| | von Pappe.| |
Trotzdem| | war das Mammut| | stinksauer| | ^{-F} furchsteufel fuchsteufelswild.| |
„^F Zielt Zieht| | ^F mit mir den ^F [spēR] Speer| | aus dem ^C Spech Speck,| | aber dalli!“ | |
Es sah aus,| | als wollte| | es die| | vier| | ^F num zum | | Nachtisch| | verspeisen.| |
„Bitte| | tu uns nichts!“ | | ^F beteiliten bettelten | | die kleinen Wilden.| |
„Wir schmecken| | auch gar nicht| | besonders. | | ^C a An uns| | ist ^F gar nix ja nichts | | dran!“ | |

Expliziertes Lautleseprotokoll.

Unterstrichen sind alle Wörter, die falsch gelesen wurden.

Hochgestellt und klein = so wurde faktisch gelesen.

Hochgestellt und klein, F = Fehler.

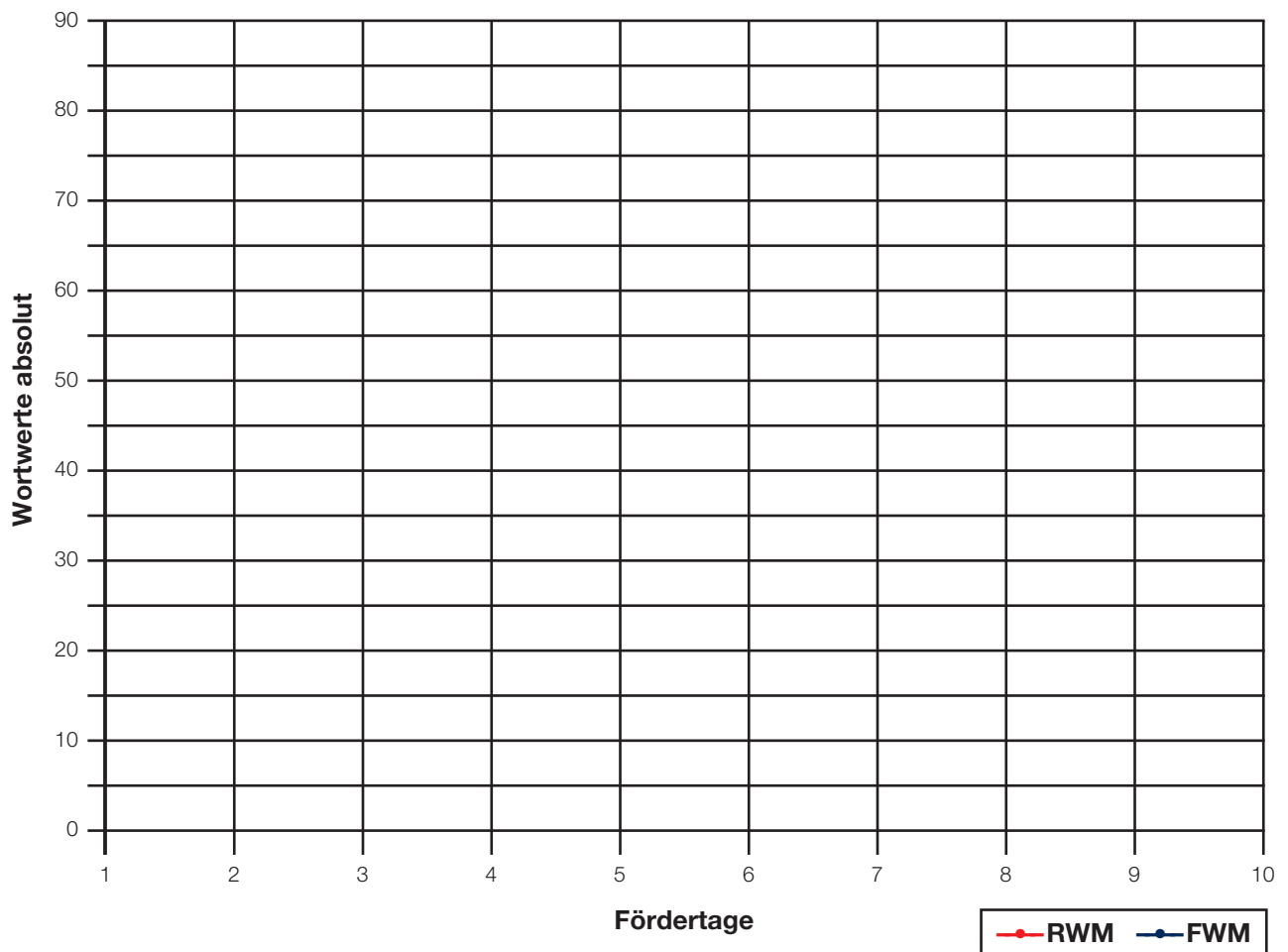
Hochgestellt und klein, C = selbstkorrigierter Fehler.

| | = Sprechpause.

Bei diesem Protokoll sind die Falschlesungen im Einzelnen notiert; das ist nur möglich, wenn die Lesung mehrmals abgehört werden kann (Tonaufnahme). Für die laufende Erhebung reicht es, wenn Sie die Geschwindigkeit und die Fehler notieren können. Abgesehen davon: Tonaufnahmen – beispielsweise mit dem Handy – sind von Zeit zu Zeit sinnvoll, weil sie genauere Diagnostik zulassen.

Niklas hat 6 Jahre Leseunterricht hinter sich, ist aber etwa auf dem Niveau der 2. Klasse. Er war aufgefordert, den Text zunächst mehrmals leise zu lesen. Dabei ist er offensichtlich über die ersten Sätze, die er besser liest als die folgenden, nicht hinaus gekommen. Die Überschrift ist vermutlich memoriert. Niklas liest zwar relativ sehr schnell, stockt aber immer wieder so frequent und lange, dass er insgesamt auf eine Lesegeschwindigkeit von etwa 80 WPM kommt. Mit über 20 Fehlern auf knapp 200 Wörtern (10 %) bleibt der Text für ihn unverständlich: Er kann nicht angeben, ob die kleinen Wilden mehrere oder eines sind, was sie tun, welche Rolle die Grube spielt usw. Niklas muss seine Lesegenauigkeit steigern und so seinen Sichtwortschatz ausbauen. Er muss in der Auffassung gebremst werden, schnelles Lesen sei immer gutes Lesen.

5.3 Beispiel für ein Raster zur Dokumentation des individuellen Fortschritts bei der Leseflüssigkeit durch Erhebung der Lesegeschwindigkeit



RWM = richtige Wörter pro Minute. FWM = Falsche Wörter pro Minute.

Dieses Raster folgt den Anregungen in: F. B. Wember (1999): Besser lesen mit System.

Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten. Neuwied: Luchterhand.

5.4 Beispiel für die kognitive Überforderung, die bei fehlender Automatisierung der Worterkennung entsteht

Beginnen Sie mit dem Lesen bitte hier:

I. Elementare Ziele

Grundsätzlich ist Lesen immer „Lesen von etwas“ – d.h. Lektüre bedeutet neben der „formalen“ Wort- und Satzidentifikation auch die Bildung von Bedeutungen und die Integration dieser Bedeutungen in das Wissen. Das macht das Lesen zu einer mehrschichtigen und dadurch mental außerordentlich anspruchsvollen Anforderung. Gute Leser/innen bewältigen diese Mehrzahl an simultanen Anforderungen – gen durch Automatisierung der einfacheren Komponenten, sodass sie ausreichend kognitive Ressourcen für das Verstehen der inhaltlichen Zusammenhänge aufbringen können. (Hier ist das Lesen anderen komplexen Leistungen vergleichbar, etwa dem Autofahren oder dem Spielen eines Musikinstruments. Auch bei diesen Tätigkeiten ist es notwendig, die einfacheren Fertigkeiten – z.B. Kuppeln und schalten – durch Übung so weit zu automatisieren, dass sich die bewusste Aufmerksamkeit auf die anspruchsvolleren Leistungen – z.B. die Beobachtung des Verkehrs – konzentrieren kann). Novizen können das noch nicht. Für sie sollten einzelne Teilleistungen des Lesens nach und nach ins Zentrum des Lesunterrichts gerückt werden.

5.5 Beispiel für das Reziproke Lehren von Lesestrategien: ein Protokoll

Trainer: Wir fangen den nächsten Text an. Okay, Ariane fängt an und ist zuerst Lehrer.

Ariane: Jonas, lies mal die Überschrift vor.

Jonas: „Eisbären“.

Ariane: Peter, was würdest Du denn sagen, was darin so alles steht?

Peter: Wie sie leben und wie sie sich ernähren.

Ariane: Und Jonas?

Jonas: Ja, da wird wahrscheinlich drinstehen, wie sie leben, sich ernähren, wie sie ihre Jungen aufziehen und der erste Abschnitt wird wahrscheinlich das Aussehen behandeln und die Lebensweise.

Ariane: Weiß jeder, was Eisbären sind?

Peter: Ja.

Ariane: Peter, lies bitte vor!

Peter: (liest vor) „Der Eisbär ist eines der größten und stärksten Fleisch fressenden Tiere. Er kommt nur in der Arktis vor. Wenn er ausgewachsen ist, wiegt er bis zu 1 600 Pfund. Mit seinem langen, schweren Körper und schmalen Kopf wirkt er schwerfällig; er kann sich aber sehr schnell bewegen. Der Eisbär kann sich im Wasser leicht bewegen. Die meisten Tiere müssen heftig paddeln, um sich über Wasser zu halten, aber der Eisbär kann lange Zeit ruhig im Wasser treiben. Luftkammern in seinem Fell sowie eine ölige Haut und eine dicke Fettschicht ermöglichen es ihm, sich über Wasser zu halten.“

Jonas: Ich hab mal eine Frage. Was bedeutet denn „Pfund“?

Ariane: Wo steht das?

Jonas: Hier „1 600 Pfund“.

Ariane: Pfund ist, ich glaube, so wie Kilo (blickt sich vergewissernd zum Trainer um).

Jonas: Kann man also auch sagen: „1 600 Kilogramm“?

Ariane: Ich glaub schon.

Peter: Ich glaub nicht, sonst hätte es ja nicht einen anderen Namen.

[Befragung des Kursleiters, schließlich Klärung der Frage durch Nachschlagen]

Ariane: Gibt es sonst noch Unklarheiten? Luftkammern, was ist denn das? Also Kammern mit Luft.

Jonas: Also das ist so etwas Ähnliches wie eine Schwimmblase bei Fischen. Ist doch auch ne Luftkammer. Ist halt ein Körperteil, wo der Bär Luft speichert.

Ariane: Jonas, fass mal bitte zusammen!

Jonas: Ich? Darf ich das Wichtigste unterstreichen?

Jonas: Was mach ich's mir eigentlich so schwer? – So, also es geht, es handelt um den Eisbären, er ist eins der größten und stärksten Fleisch fressenden Tiere, und er wiegt 1 600 Pfund oder 800 Kilogramm, er kann sich sehr gut über Wasser halten, weil, er hat Luftkammern und Fettschichten, wo sich die anderen Tiere sehr schwer tun bei, und ja, das war's, und es ist das Wichtigste.

Ariane: Gut.

Jonas: Und? Einfach nur gut?

Ariane: Ja, war gut. (Überlegt eine Weile und schaut auf ihr Lesezeichen). Okay, Peter, stell mal eine Frage.

Peter: Eine Frage?

Peter: Wieso muss sich der Eisbär, also, wieso muss sich der Eisbär – Wieso kann sich der Eisbär im Wasser leicht bewegen?

In: Demmrich, A.; Brunstein, J.C. (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“.

In: G.W. Lauth, M. Grünke, J.C. Brunstein (Hrsg.): Intervention bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 279-287.

5.6 Skala zur Einschätzung der Intonationsleistung beim Lautlesen nach Pinnell

Bitten Sie den Teilnehmer/die Teilnehmerin, einen angemessenen Text von mindestens 300 Wörtern Länge vorzulesen. Der Text darf vorbereitend laut oder still eigenständig gelesen werden. Füllen Sie begleitend diese Skala aus. Wenn Sie in der unteren Hälfte mehrheitlich „Ja“ feststellen, muss vordringlich an der Leseflüssigkeit gearbeitet werden.

		Ja / Nein
Level 4	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer liest weitgehend in größeren, semantisch sinnvollen Worteinheiten.	
	Trotz gelegentlicher Rücksprünge im Text, Wiederholungen und Abweichungen wird dem übergeordneten Verlauf der Geschichte Rechnung getragen.	
	Ein Großteil der Geschichte wird expressiv interpretiert (Verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen, emotionale Beteiligung etc.).	
Level 3	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer liest überwiegend in Dreier- oder Vierer-Wortgruppen; gelegentlich treten auch kleinere Wortgruppen auf.	
	Die Mehrheit der Wortgruppierung ist (trotzdem) angemessen und entspricht der Syntax der Geschichte.	
	Wenig oder keine expressive Interpretation (verschiedene Lesegeschwindigkeiten, Lautstärken, Stimmlagen, emotionale Beteiligung etc.).	
Level 2	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer liest überwiegend in Zweier-Wortgruppen. Dreier- und Vierer-Wortgruppen treten gelegentlich auf.	
	Ab und zu kommt auch ein Wort-für-Wort-Lesen vor.	
	Die Wortgruppierungen erscheinen ungeschickt und stehen in keinem Zusammenhang zur Syntax der Geschichte.	

Level 1	Die Teilnehmerin/Der Teilnehmer liest die Geschichte hauptsächlich Wort für Wort.	
	Nur gelegentlich treten Zweier- oder Dreier-Wortgruppierungen auf.	
	Die wenigen Wortgruppierungen sind unregelmäßig und unterstützen nicht die Syntax der Geschichte.	

Eigene freie Übersetzung der „Oral Reading Fluency Scale“ nach Pinnell (G. S. Pinnell, J. J. Pikulski, K. K. Wixson, J. R. Campbell, P. B. Gough & A. S. Beatty, (1995), Listening to Children Read Aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record [IRPR] at Grade 4. Report No. 23-FR-04. National Center for Education Statistics. Für die deutsche Quelle siehe C. Rosebrock & D. Nix, (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 43 f.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Deutscher
Volkshochschul-Verband

Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de



Silke Gausche, Anne Haase, Diana Zimmer

Modul 2:
Schreiben und lesen lehren

Teil 4:
DVV-Rahmencurriculum Lesen
Beratung: Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, Dr. Andrea Wetterauer
Redaktion: Dr. Angela Rustemeyer, Ulrike Arnold, Annegret Ernst



DVV-Rahmencurriculum Lesen

Silke Gausche, Anne Haase, Diana Zimper

Beratung: Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, Dr. Andrea Wetterauer

Redaktion: Dr. Angela Rustemeyer, Ulrike Arnold, Annegret Ernst

1. Das Kompetenzmodell lea. und die Lesedidaktik	05
2. Das Rahmencurriculum Lesen	06
3. Die Alpha-Levels Lesen	07
3.1 Alpha-Level 1	07
3.2 Alpha-Level 2	16
3.3 Alpha-Level 3	20
3.4 Alpha-Level 4	30



Das DVV-Rahmencurriculum Lesen

Das Lesen wird in Verbindung mit dem Schreiben erlernt, denn sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Schriftsprache ist wichtig für gesellschaftliche Teilhabe. Auch aus didaktischer Perspektive ist es geschickt, die Verlangsamung, die Schreiben bietet, mit der Aneignung der automatisierten Wort- und Satzerkennung, die das Lesen fordert, beim Erlernen zu verzahnen. Wie diese Verzahnung aussehen kann, hängt von den Vorkenntnissen der einzelnen Kursteilnehmer/innen und auch von deren Interessen ab. So ist es bei Kursteilnehmer/-innen, die Buchstaben kaum lautierend identifizieren können, von Vorteil, mit dem aktiven Gebrauch von Schrift zu beginnen. Für Teilnehmer/innen, die in erster Linie die Worterkennung einüben müssen, um Texte verarbeiten zu können, hat das Lesen einen höheren Stellenwert.

Das Rahmencurriculum Lesen und das Rahmencurriculum Schreiben des DVV werden getrennt dargestellt, im Unterricht werden jedoch Elemente aus beiden Curricula kombiniert.

Ausgangspunkt für das Rahmencurriculum Lesen und das Rahmencurriculum Schreiben war ein und dasselbe Kompetenzmodell.

1. Das Kompetenzmodell lea. und die Lesedidaktik

Das Kompetenzmodell lea. wurde im Verbundprojekt „*lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*“, an den Universitäten Bremen und Hamburg entwickelt¹. Das Kompetenzverfahren Leseverständnis der lea.-Diagnose zielt darauf ab, bei Jugendlichen und Erwachsenen mit eingeschränkten literalen Kompetenzen in Erfahrung zu bringen, wie ihr Leseverständnis ausgebildet ist, und die Basis für seine Förderung zu liefern. Für die einzelnen Stufen (Alpha-Levels) wurden jeweils zentrale Kompetenzen definiert. Diese wurden in Kann-Beschreibungen definiert (z. B. „Kann einzelne Wörter im Satzkontext erlesen“). Jede Kann-Beschreibung ist einem bestimmten Level zugeordnet.

In Anlehnung an dieses Kompetenzmodell wurde nun ein Rahmencurriculum mit didaktischen Erläuterungen verfasst. Die Kompetenzstufen im Rahmencurriculum entsprechen in vieler Hinsicht denen der lea.-Diagnose. Dieses Rahmencurriculum und Prof. Dr. Cornelia Rosebrocks Aufsatz „Prinzipien des Leseunterrichts“ sollen einander ergänzen: Der Aufsatz spiegelt den Stand der wissenschaftlichen Lesedidaktik, das Rahmencurriculum soll die daraus resultierenden Grundsätze für den Leseunterricht bei Erwachsenen mit der Erfahrung von Kursleiter/innen zusammenführen.

Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion, welcher sowohl geleitet ist von dem jeweiligen Text als auch gesteuert ist vom Welt-, Sprach- und Textwissen des/der Lesenden. Von der Buchstaben- und Wortidentifikation bis zum Sinnverstehen basiert der Leseprozess auf Konstruktionsleistungen des/der Lesenden und ist deshalb eine überaus anspruchsvolle Anforderung. Eine zentrale Bedingung des Leseverstehens ist eine automatisierte, basale Lesefähigkeit (Buchstaben-, Wort-, Satzidentifikation), welche flüssiges Lesen und darauf aufbauende höherrangige Verstehensleistungen ermöglicht. Der Erwerb von Leseflüssigkeit ist auf Übungsmöglichkeiten angewiesen, deshalb ist der Erwerb und die Steigerung von Leseflüssigkeit in ihren verschiedenen Dimensionen eine lesedidaktisch bedeutende Aufgabe, solange Lernende noch stockend und ohne sinngestaltende Betonung lesen.

¹ Mehr zu den Ergebnissen und Produkten von lea.: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea>, abgerufen am 12.6.2014.

Die wissenschaftliche Lesedidaktik stellt auf einem elementaren Niveau den Erwerb lese technischer Fähigkeiten von der Decodierung bis zur Leseflüssigkeit in den Mittelpunkt. Für die Bewältigung hieran anschließender anspruchsvoller Anforderungen an das Leseverstehen, welche komplexere, schriftsprachlich konzipierte Texte mit sich bringen, ist aus lesedidaktischer Sicht die Vermittlung von Lesestrategien und die Möglichkeit, diese mit kompetenter Unterstützung und Begleitung kontinuierlich einzuüben und einzusetzen, empfohlen (s. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts).

Das Rahmencurriculum betrifft darüber hinaus Felder eines Sprachunterrichts, welcher eben jenes spezifische Text- und Wortwissen mit in den Blick zu nehmen versucht, das im Umgang mit Schriftmedien und schriftsprachlich konzipierten Texten in Familie, Schule, Freizeit- und Arbeitsleben erworben werden kann. Gegenstand dieses Sprachunterricht ist deklaratives sprachliches Wissen, wie z. B. Zugang zu bildungssprachlichem Wortschatz, und prozedurales Sprachwissen, wie die Kenntnis einiger alltagsrelevanter schriftsprachlicher Textsorten.

Das Rahmencurriculum differenziert zwischen Fähigkeiten, Kenntnissen und Techniken, die im Leseunterricht zu erwerben sind, und Wissensbereichen, welche als Gegenstände eines spezialisierten Sprachunterrichts gelten müssen. Die stark an der Praxis im Alphabetisierungs-/Grundbildungskurs orientierte lea.-Diagnose verzichtet auf eine solche Unterscheidung. Die dem Sprachunterricht zuzuordnenden Kann-Beschreibungen der lea.-Diagnose wurden im Rahmencurriculum zwar als Lernziele beibehalten, aber eigens markiert.

2. Das Rahmencurriculum Lesen

So ist das Rahmencurriculum Lesen aufgebaut: Jeder Alpha-Level aus der lea.-Diagnose wird gesondert und farblich markiert dargestellt. Jeder Alpha-Level ist in Lernziele unterteilt. Eine mehrteilige Nummer in Klammern gibt an, an welcher Kann-Beschreibung der lea.-Diagnose sich das jeweilige Lernziel orientiert.

Auf das Lernziel folgen jeweils „Erläuterungen“, „Didaktische Hinweise“ und „Kriterien für Aufgaben“.

Die Erläuterungen geben Hintergrundinformationen zum Thema der Kann-Beschreibung. Sie sollen den Kursleiter/innen einen schnellen Zugriff auf den Stoff ermöglichen.

Die didaktischen Hinweise beschreiben, was bei der Vermittlung des jeweiligen sprachlichen Themas im Unterricht besonders beachtet werden sollte. Sie wurden zum großen Teil von erfahrenen Kursleiter/innen verfasst.

Die Kriterien für Aufgaben, die der lea.-Diagnostik entnommen wurden, beschreiben, wie Aufgaben zu dem jeweiligen Thema aussehen sollten, wenn sie in ihrem Schwierigkeitsgrad etwa dem jeweiligen Alpha-Level entsprechen sollen. Das betrifft

- die Anzahl der Sätze
- die durchschnittliche Länge der Sätze: von kurzen Sätzen zu langen Sätzen
- die Konstruktion der Sätze: von einfachen Subjekt-Prädikat-Objekt-Sätzen zu Haupt-Nebensatz-Sätzen
- die Länge von Wörtern: von kurzen zu langen Wörtern
- den Konsonantenanteil von Wörtern: von KVK-Wörtern (Konsonant-Vokal-Konsonant) zu Wörtern mit Konsonantenhäufung
- die Gebräuchlichkeit von Wörtern: von gebräuchlichen zu ungebräuchlichen Wörtern
- die Schriftgröße, die Schrifttype² und die Illustration: von kürzeren Texten mit großer Type und viel Illustration zu längeren Texten in „kleiner Schrift“ (12 Pt) und mit wenig Illustration/ohne Illustration.

² Die wissenschaftliche Lesedidaktik misst Schriftgröße und Schrifttype allerdings kaum Bedeutung bei, s. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts.

3. Die Alpha-Levels Lesen

Auf den folgenden Seiten werden nun die Alpha-Levels mit ihren Lernzielen nach dem gerade beschriebenen Schema dargestellt. Dabei wiederholt sich vieles: Eine Reihe von Informationen findet sich in den Erläuterungen zu verschiedenen Lernzielen immer wieder. Das macht die Lektüre des gesamten Curriculums von der ersten bis zur letzten Seite etwas mühsam. Die Wiederholungen sind aber notwendig, um die flexible Handhabung des Curriculums zu ermöglichen: Bei weitem nicht jede/r Erwachsene, die/der ihre/seine Lesekenntnisse in einem Kurs verbessert, lernt in der hier dargestellten Reihenfolge. Darum muss es den Kursleiter/innen möglich sein, sich auch selektiv oder in ganz anderer Reihenfolge mit den Kann-Beschreibungen zu befassen, je nach Bedarf der Teilnehmer/innen. Um eine Umsortierung ohne Verlust an Inhalten zu ermöglichen, haben wir die vielen Wiederholungen in Kauf genommen.

Den Kann-Beschreibungen geht jeweils eine kurze Erklärung voraus, worum es auf dem Alpha-Level geht und welche Strategien Menschen mit Kenntnissen auf dem jeweiligen Niveau beim Lesen vorwiegend anwenden.

3.1 Alpha-Level 1

Auf Alpha-Level 1 werden vor allem Buchstaben gelesen. Der Schwerpunkt liegt auf elementaren Kompetenzen des prä- und paraliteralen Lesens und auf der Aneignung von Buchstaben-Laut-Zuordnungen (Graphem-Phonem-Korrespondenzen). Buchstaben werden oft Grapheme genannt, weil durch diesen letztgenannten Begriff auch Buchstabenkombinationen wie *ch*, *au* usw. erfasst werden. Genau genommen sind Grapheme die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme, also unterscheidbare Laute, werden durch unterschiedliche Grapheme abgebildet. Die *Präliterale Phase*³ ist ein Vorstadium für das Erlernen des Lesens und Schreibens, an das sich nachfolgende Lese- und Schreibstrategien anschließen. Sobald erste Erkenntnisse über Schrift vorhanden sind, versuchen Lernende, sich die Bedeutung von Zeichen(gruppen) bildhaft zu merken. Sie wissen, dass schriftsprachliches Material strukturiert ist und sich von anderen Darstellungen durch bestimmte graphische Formen unterscheidet, ein elementares Verständnis von Schrift liegt also vor. Damit einher geht die Erkenntnis, dass mittels der Schrift kommuniziert wird. In dieser Phase wird eine Vorstellung von den Merkmalen und der Funktion von Schrift erworben.

Zeitlich z. T. noch vor dem Erlernen von Lesen und Schreiben und z. T. parallel dazu vollzieht sich die Ausbildung des sogenannten *phonologischen Bewusstheit*. Phonologische Bewusstheit ermöglicht es, Einzellaute und Lautfolgen in ihre Einzelelemente zu isolieren. Laute (Phone) einer Sprache sind deren kleinste lautliche Einheiten. Phoneme fassen Laute zu Lautklassen zusammen, die bedeutungsunterscheidend sind (z. B. */fal/* vs. */bal/*)⁴. Lerner/innen mit phonologischem Bewusstsein haben bereits erkannt, dass ein Wort und seine Bedeutung nicht in eins fallen. Oft können sie sich bereits auf die phonologischen Eigenschaften eines Wortes konzentrieren, nicht nur auf dessen Bedeutung. Wörter werden von ihnen richtigerweise als Elemente der Sprache betrachtet, die eine bestimmte Form und Länge haben, ein Wortbewusstsein wird entwickelt. Dies führt zu der Fähigkeit, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben, Silben oder Wortbausteine zu zerlegen, sondern auch Sätze in einer bestimmten Form und Länge mental zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und sinnhaft auszutauschen. (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Beziehungen zwischen Satzteilen werden erschlossen (syntaktisches Bewusstsein)⁵. Dieses Bewusstsein wird für den weiteren Erwerb von Lesekompetenz erforderlich.

Auch funktional illiterale Erwachsene verfügen in der Regel bereits über meist gut ausgebildete Grade phonologischer Bewusstheit. In welchem Ausmaß phonologische Bewusstheit als notwendige Vorläuferfähigkeit des Lesens und Schreibens angesehen werden soll, ist wissenschaftlich umstritten. Sicher ist, dass die

3 K. B. Günther (1986), *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*, in: H. Brügelmann (Hg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude, S. 32-54.

4 Vgl. G. Scheerer-Neumann, C. Ritter: *Phonologische Bewusstheit*: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/lerntandsanalyse/pdf_ilea1_reader/5._Phonologische_Bewusstheit.pdf abgerufen am 7.3.2014.

5 Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.), *Metalinguistic awareness in children*. Zitiert nach: C. Klicpera, B. Gasteiger-Klicpera (1998), *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz.

Diskriminierung einzelner Laute vor allem im Innern von Wörtern erst im Verlauf des Schriftspracherwerbs als Fähigkeit angeeignet wird, dass also eine ausdifferenzierte Fähigkeit, einzelne Laute hörend zu diskriminieren, mit dem Schriftspracherwerb einhergeht.

Die den Alpha-Levels zugrunde liegenden Modelle des Schriftspracherwerbs verorten in der ersten Phase des Lesenlernens die *logographische Strategie*⁶, die spontan verwendet wird, wenn noch überhaupt kein Verständnis für Alphabetschriften vorhanden ist. Bei der logographischen Strategie wird mit Hilfe eingetragener visueller Merkmale von Buchstaben und Wörtern eine Zeichengruppe wiedererkannt. Das Wissen, dass Zeichen und Symbole für „etwas“ stehen, ist vorhanden. Doch das zu lesende Wort wird wie ein Bild oder wie ein Piktogramm wiedererkannt, es kann noch nicht analytisch in seine Bestandteile zerlegt oder synthetisierend erlesen werden. Das Lesen erfolgt als „ganzheitliches“ Erkennen eines Bildes⁷, wobei eine Orientierung an charakteristischen Details aller visuellen und figurativen Merkmale stattfindet und die Schriftelemente als Wortbild oder Emblem erfasst werden. Da die Kenntnis der Lernenden über Buchstabenmerkmale auf dieser Stufe noch nicht ausreicht, um ähnliche Wörter in ihrer Struktur richtig zu unterscheiden und zu benennen, ist die Zuordnung einer Bedeutung stark vom jeweiligen Kontext abhängig. Er bietet eine entscheidende Hilfe beim Decodieren der Wörter. Beispielsweise kann das Wort „Damen“ auf der Toilettentür nur deshalb richtig „erlesen“ (eigentlich: erkannt oder erraten) werden, weil es auch durch die Umgebung Bedeutung erhält. Die logographische Strategie ist für Alphabetschriften nur sehr begrenzt sinnvoll, denn die Anzahl der Wörter, die erlesen werden sollen, ist zu hoch. Die chinesischen Schriftzeichen, die nach der logographischen Strategie erlesen werden, bieten graphische Unterstützungen: Beispielsweise ähnelt das Zeichen für „Baum“ in dieser Schrift einem Baum, die Zeichen für Ast, Frucht usw. sind daran angelehnt. Doch in Alphabetschriften fehlen solche Ähnlichkeiten zwischen Wortbild und Bedeutung völlig, denn Alphabetschriften lehnen sich in ihrer Logik an der Lautgestalt an, nicht an der Bedeutung. Insofern wird die logographische Strategie in den Literalitätskursen nicht gefördert.

Die logographische Strategie, die illiterale Teilnehmer/innen spontan anwenden, muss beim systematischen Eingang in Schriftsprache zunächst durch die *alphabetische Strategie*⁸ abgelöst werden. Diese ist gekennzeichnet durch die Entwicklung eines Bewusstseins für die Regeln der Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln).

Beim lautierenden Erlesen nach der alphabetischen Strategie werden Wörter buchstabenweise in Laute übersetzt. Diese Übersetzung erfordert Kenntnis der Buchstaben-Laut-Zuordnung, die mit zunehmender Entfaltung des phonologischen Bewusstseins wächst. Die lautsprachliche Gliederung (Segmentierung) der Wörter ist ein wichtiger Schritt zur entfalteten Schriftsprachentwicklung, die es der Leserin/dem Leser ermöglicht, auch längere oder unbekannte Wörter zu erlesen. Mit der Anwendung der alphabetischen Strategie zu Beginn des Schriftspracherwerbs können Kursteilnehmer/innen relevante Lautunterschiede erfassen und beim Lesen beachten. Später wird das lautierende Lesen seinerseits abgelöst durch die rasche und automatisierte Worterkennung.

6 Vgl. u. a. U. Frith, *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall, M. Coltheart (Hg.) (1985), *Surface dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum: S. 301-330 http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufirth/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf, abgerufen am 7.3.2014; G. Scheerer-Neumann, (2006).

7 Vgl. G. Scheerer-Neumann (2002), *Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder*. In: G. Schulte-Körne (Hg.), *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern*. Bochum: Verlag Dr. Winkler.

8 Vgl. U. Frith, *Beneath the surface*; G. Scheerer-Neumann (2002), *Die Bedeutung der alphabetischen Strategie für die Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder*. In: G. Schulte-Körne (Hg.), *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern*; P. May, *Lernstandsdiagnose mit und ohne Tests*. In: *Grundschule*, H.5, 2002, S. 44-46.

Phonem-Graphem-Korrespondenzen:

Die alphabetische Schrift im Deutschen basiert auf der Zuordnung von Lauten (Phonemen) zu Buchstaben (Graphemen). Ein Phonem ist der kleinste bedeutungsunterscheidende Laut einer Sprache, ein Graphem die kleinste funktionale Einheit der Schrift, also ein Buchstabe (oder eine Buchstabenkombination wie „ei“). Ein Graphem kann mehreren Phonemen entsprechen (der Buchstabe b kann dem Phonem /b/ wie in „Erbe“ und /p/ wie in „Abteil“ zugeordnet werden). Umgekehrt können einem Phonem mehrere Grapheme zugeordnet werden (z. B. dem stimmlosen /f/ die Grapheme „f“, „v“ und die Kombination „ph“). **Phonem-Graphem-Korrespondenzen (beim Schreiben) bzw. Graphem-Phonem-Korrespondenzen (beim Lesen) bezeichnen das Verhältnis von Laut und Schriftzeichen.**

Diese Korrespondenz ist im Deutschen enger als beispielsweise im Englischen (bei dem die Schreibung vieler Wörter nicht aus ihrer Lautgestalt geschlossen werden kann), aber nicht so eng wie beispielsweise im Türkischen (bei dem die Aussprache durch die Schreibung fast vollständig geregelt ist).

Die Korrespondenzen zwischen Lautgestalt und Schreibung unterliegen Regeln, die weit komplexer sind als in dem Satz „Schreib, wie du sprichst“ fälschlicherweise unterstellt wird. Beim Literalitätserwerb auf Alpha-Level 1 werden diese Regeln zunächst vereinfacht gelehrt, beispielsweise mit einer Anlauttabelle (siehe Anhang), in der prototypische Laut-Buchstaben-Zuordnungen sinnfällig gemacht sind. Differenzierungen (etwa: Vokal kurz sprechen vor doppeltem Konsonant, „mutig“ versus „Mutter“) werden in diesem Stadium noch nicht gelehrt. Sie entwickeln sich mit der Leseflüssigkeit.

Während der Übersetzung von Buchstaben in eine lautsprachliche Abfolge wird der Sinn des Erlesenen nicht immer verstanden. Das liegt erstens daran, dass die schriftliche Gestalt von Wörtern nicht allein den regulären Laut-Buchstaben-Zuordnungen folgt, sondern weiteren, insbesondere sprachgeschichtlichen und wortfamiliären Regeln, sodass sich die Aussprache vieler Wörter nicht zwingend aus ihrer Schriftgestalt ergibt. Ein Beispiel dafür ist das sogenannte „Schwa“ am Ende vieler deutschen Wörter: „Lehrer“ sprechen wir mit einem kurzen „a“ am Ende, dem „Schwa“, wir schreiben es aber durchaus anders. Die Verstehensprobleme beim Erstlesen liegen aber zweitens vor allem daran, dass auf dieser Stufe noch sehr langsam und mit typischen Laut verzerrenden Dehnungen gelesen wird, sodass es den Kursteilnehmer/innen oft nicht gelingt, die weitgehend richtig vorgebrachten Lautfolgen einem bekannten Wort zuzuordnen. Wenn der Schritt der korrekten Aneinanderreihung der Laute geglückt ist, die Bedeutung allerdings nicht erfasst werden kann, ist es didaktisch durchaus sinnvoll, lehrerseitig durch Vorwegnahme der dann folgenden orthographischen Strategie die korrekte Aussprache zu vermitteln.

Ziel 1: Die Teilnehmer/innen können die Schriftzeichen des deutschen Alphabets (insgesamt 27, inklusive „ä“, „ö“, „ü“ sowie „ß“), außer den Buchstaben „q“, „x“, „y“, richtig identifizieren und benennen bzw. artikulieren. (1.1.01)

Erläuterungen: Das Alphabet der deutschen Sprache umfasst 30 Groß- und Kleinbuchstaben inklusive „ä“, „ö“, „ü“ sowie „ß“. Der Buchstabe „ß“ wird in der Regel nur als Kleinbuchstabe verwendet und in der Großschreibung durch doppeltes „S“ ersetzt.

Hier geht es um erste Buchstaben-Laut-Zuordnungen (Graphem-Phonem-Korrespondenz).

Die Benennung der Buchstaben erfordert eine Differenzierung in Buchstabenklänge (Zuordnung zu einem Lautnamen) und visueller Darstellung.

Die Buchstaben „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt.

Diese Kompetenz ist Bedingung für alle weiteren Leseabläufe.

Didaktische Hinweise: Allgemein: Geduld haben; nicht zu schnell eingreifen, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer überlegt.

Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen.

Zur Zeilenfindung ein Leselineal oder ähnliche Hilfen verwenden, die Teilnehmerin/den Teilnehmer ermuntern, mit dem Finger von unten den Buchstaben zu folgen.

Als Lehrende/r den Finger über den zu lesenden Buchstaben führen, so wird ein Verrutschen in der Zeile verhindert.

Lesen in Zeilen, aber auch einzelne Buchstaben aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

Synthese-Übungen (Zusammenziehen von zunächst einem Konsonanten und einem Vokal/ einem Vokal und einem Konsonanten) dazunehmen. Die Folge „a-e-i-o-u“ („la-le-li-lo-lu“; „ra-re-ri-ro-ru“ usw., aber auch „al-el-il-ol-ul“; „ap-ep-ip-op-up“ usw.) einüben. Das dient u. a. als klangliche Hilfe.

Darauf achten, ob die Raum-Lage-Labilität überwunden ist. Dann werden Buchstaben, die sich nur durch ihre räumliche Lage graphisch unterscheiden, vor allem „b-p-d“, nicht mehr verwechselt. Falls das noch nicht der Fall ist, sollten sie nicht direkt hintereinander eingeführt werden.

Hinweise geben auf Verschiedenheit einzelner Buchstaben durch verschiedene Schriftarten: „a“ und „g“; „f“ und „t“, „l“ (kleines ‚L‘) und „I“ (großes ‚I‘) können verwechselt oder nicht erkannt werden.

Generell die Unterscheidung der Buchstaben verdeutlichen – z. B. „m“ (geschlossene Lippen) zu „n“ (Lippen geöffnet, Zunge oben), aber auch „b-p“; „g-k“; „d-t“, auch zur Unterstützung des Schreibens. Darauf achten, dass nicht eine verzerrende Überbetonung gelehrt wird; lieber die Teilnehmer/-innen animieren, die minimalen Lautdifferenzen wahrzunehmen.

Den physischen Unterschied beim Sprechen zwischen „a-ä“, „o-ö“, „u-ü“, „e-i“ deutlich machen, um das korrekte Aussprechen zu fördern und eine Orientierung auch für das Schreiben zu geben (Anlauttabelle nutzen! Es gelingt nämlich nicht, sich Vokalklänge „isoliert“ zu merken.)

Große Buchstaben den zugehörigen kleinen Buchstaben lesend zuordnen und umgekehrt (z. B. auf einer Tafel, als Arbeitsblatt, als Buchstabenkarten usw.)

Buchstaben aus Pappe o. ä. Material auslegen und lesen lassen, diese später auch zusammenfügen zu KV- oder VK-Kombinationen und sie lesen lassen. Hierbei darauf achten, dass Großbuchstaben nur am Anfang stehen oder die zusammengelegten Buchstaben alle groß sind. Im schulischen Anfangsunterricht werden erfolgreich Druckerkästen benutzt, um die feinmotorische Disziplinierung der Hand beim Schreiben zunächst von dem Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnung zu trennen.

In Alltagstexten vorher vereinbarte Buchstaben markieren.

Die Buchstaben lautieren, mit Bildern der Anlauttabelle, aber auch weiteren Beispielen lautlich verbinden. Unterscheiden zwischen Lautieren und Buchstabieren („Dieser Buchstabe wird [b] ausgesprochen, sein Name ist ‚be‘.“)

Im Gespräch bleiben über die gemachten Fortschritte. Den Ist-Stand mit dem Einstieg oder einem zurückliegenden Ergebnis vergleichen und die Erfolge konkret bewusst machen („Vor einem Monat konnten Sie diese beiden Buchstaben noch nicht zusammen aussprechen, jetzt geht das ja total flüssig!“). Leistungen loben!

Kriterien für Aufgaben:	Typographie:	32-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt*
	Buchstabenschwierigkeit:	alle Buchstaben, außer q, x, y*
	Strategie:	präliterales Verständnis, alphabetisch*

Ziel 2: Die Teilnehmer/innen können kurze Wörter (Wortstruktur: Konsonant-Vokal-Konsonant [KVK] oder Vokal-Konsonant-Vokal [VKV]) in ihre einzelnen Laute zerlegen. Sie sind in der Lage, die einzelnen Buchstaben (Grapheme) zu identifizieren und Wörter in Buchstaben zu untergliedern. Damit einher geht die Kompetenz, die Stellung der Buchstaben im Wort zu erkennen und ihre Reihenfolge richtig wahrzunehmen. (1.1.02)

Erläuterungen: Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Grapheme sind die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme werden durch entsprechende Grapheme abgebildet. Die Grapheme „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt. Vorausgesetzte sprachlich-kognitive Fähigkeit: Abstraktionsleistung zur Gliederung des Wortes in einzelne Grapheme und Unterscheidung von Gleichklängen unterschiedlicher Grapheme (phonologische Bewusstheit).

Didaktische Hinweise: Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (**Ente** statt **Ente**). Zum Vorgehen: Geduld haben; nicht zu schnell eingreifen, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer überlegt. Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen. Zur Zeilenfindung ein Leselineal oder ähnliche Hilfen verwenden, die Teilnehmerin/den Teilnehmer ermuntern, mit dem Finger von unten den Buchstaben zu folgen.

* = aus der lea.-Diagnostik entnommene Kriterien für Aufgaben

Als Lehrende/r den Finger über den zu lesenden Buchstaben führen, so wird ein Verrutschen in der Zeile verhindert.

Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.

In Alltagstexten vorher vereinbarte Buchstaben markieren lassen, z. B. alle Vokale oder alle „e/E“ und „r/R“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt der Teilnehmerin/dem Teilnehmer auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).

Großbuchstaben immer nur zu Beginn einer Buchstabenkombination oder die gesamte Kombination großschreiben.

Vergleiche zu Wörtern ziehen: z. B. „K-a“ wird gelesen → mit „Ka“ fängt das Wort „Ka-bel“ an, das Wort „ka-putt“, das Wort „Kamm“ usw. Oder auch fragen: „Fällt Ihnen ein Wort ein, das mit ‚Ka‘ beginnt?“

Darauf achten, ob Zeilen aus der Erinnerung aufgesagt oder tatsächlich gelesen werden. Kriterium: Auch die Einzelbestandteile des Wortes sind mühelos lesbar (Buchstabe, Silbe).

Wenn kurze, frequente Wörter bereits automatisiert erkannt werden – beispielsweise die Artikel „der, die, das“ oder „in“, „und“, „an“ – und deren Buchstaben isoliert ebenfalls erkannt werden, dann folgt die Lernerin/der Lerner an diesen Stellen bereits einer orthographischen Strategie, die erst auf dem folgenden Level verlangt wird. Das ist ein positiver Lernfortschritt. Loben!

Im Gespräch bleiben über die gemachten Fortschritte. Den Ist-Stand mit dem Einstieg oder einem zurückliegenden Ergebnis vergleichen und die Erfolge konkret bewusst machen. Leistungen loben!

Kriterien für Aufgaben:	Typographie:	32-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt*
	Buchstabenschwierigkeit:	alle Buchstaben, außer q, x, y*
	Strategie:	präliterales Verständnis, logographisch, alphabetisch*

Ziel 3: Die Teilnehmer/innen können den einzelnen Buchstaben in den Wörtern (Graphemen) die richtigen Laute (Phoneme) zuordnen und sie benennen (Segmentierung). Die Teilnehmer/innen sind in der Lage, durch Zusammenziehen der Laute den Wortklang zu konstruieren (recodieren) und das Geschriebene in seinen einzelnen Elementen wahrzunehmen (1.1.03)

Erläuterungen: Hier geht es um Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Grapheme sind die kleinste Einheit der Schriftsprache, Phoneme werden durch entsprechende Grapheme abgebildet. Die Grapheme „Q/q“, „X/x“ und „Y/y“ werden hier noch nicht angeführt. Vorausgesetzte sprachlich-kognitive Fähigkeit: Abstraktionsleistung zur Gliederung des Wortes in einzelne Grapheme und Unterscheidung von Gleichklängen unterschiedlicher Grapheme (phonologisches Bewusstsein).

Didaktische Hinweise: Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (**Ente** statt **Ente**). Deutlich machen: Ein „e“ wird im Deutschen in vielerlei Weise ausgesprochen. Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen. Deutlich machen: Die Anlauttabelle gibt häufig nur eine der möglichen Aussprachevarianten an. Zur Zeilenfindung ein Leselineal oder ähnliche Hilfen verwenden, die Teilnehmerin/ den Teilnehmer ermuntern, mit dem Finger von unten den Buchstaben zu folgen. Als Lehrende/r den Finger über den zu lesenden Buchstaben führen, so wird ein Verrutschen in der Zeile verhindert. Beim Lesen alle Buchstaben eines Wortes einzeln lautieren, danach zu Silben zusammensetzen und dann diese Silben und Wortbausteine zusammenführen. Oder Buchstaben für Buchstaben aneinandersetzen und so zum Wort kommen. Wenn ein Wort/eine (Sprech-)Silbe/eine Buchstabenkombination falsch gelesen wird, nochmals die Buchstaben einzeln lesen und zusammensetzen lassen. Jede richtige Spur bestärken bzw. bejahen. Großbuchstaben immer nur zu Beginn einer Buchstabenkombination oder die gesamte Kombination großschreiben. Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen bzw. Wörter aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen. Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen. Syntheseübungen von KV und VK, danach KV-KV / VK-VK / KV-VK / VK-KV – gleiche, aber auch verschiedene, ebenso mit dreibuchstabigen Verbindungen, die aneinandergesetzt werden. Silben aneinandersetzen und überlegen, welche Wörter so anfangen („Ka“: „Kabel“, „Kamille“, „Karotte“, „Kanal“ usw.) oder welche Wörter es bereits sind („am“, „im“, „an“, „Not“, „Bad“ usw.). In Alltagstexten verschiedene Buchstaben nach Absprache markieren lassen, z. B. „t/T“, „e/E“, „n/N“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt der Lernerin/dem Lerner auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).

Darauf achten, ob Zeilen aus der Erinnerung aufgesagt oder tatsächlich gelesen werden. Kriterium: Auch die Einzelbestandteile des Wortes sind mühelos lesbar (Buchstabe, Silbe). Wenn kurze frequente Wörter bereits automatisiert erkannt werden – beispielsweise die Artikel „der, die, das“ oder „in“, „und“, „an“ – und deren Buchstaben isoliert ebenfalls erkannt werden, dann folgt der Lerner/die Lernerin an diesen Stellen bereits einer orthographischen Strategie. Das ist ein positiver Lernfortschritt. Loben!

Im Gespräch bleiben über die gemachten Fortschritte. Den Ist-Stand mit dem Einstieg oder einem zurückliegenden Ergebnis vergleichen und die Erfolge konkret bewusst machen.

Kriterien für Aufgaben:	Typographie:	32-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt*
	Buchstabenschwierigkeit:	alle Buchstaben, außer q, x, y*
	Strategie:	logographisch, alphabetisch*

Ziel 4: Die Teilnehmer/innen können durch die lautierende Konstruktion des Wortklangs die Wortbedeutung erschließen und das erlesene Wort verstehen (decodieren). (1.1.04)

Erläuterungen: Die Decodierleistung erfordert in diesem Stadium des Lesens die phonologische Sprachverarbeitung. Diese beginnt mit der unter Ziel 3 schon erwähnten phonologischen Segmentierung eines Wortes, wird unterstützt durch eine zunehmende Orientierung an Silben und Wortbausteinen und führt zum Verstehen der Bedeutung des gelesenen Wortes. Der Sinn des Wortes wird im Zusammenspiel mit dem eigenen Wissen entwickelt, durch diese Sinnkonstruktion wird verstehendes Lesen möglich.

Didaktische Hinweise: Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern (Ente statt **Ente**). Zum Vorgehen:
Geduld haben; nicht zu schnell eingreifen, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer überlegt.
Deutlich machen: Ein „e“ wird im Deutschen in vielerlei Weise ausgesprochen.
Anlauttabelle zur Unterstützung neben oder über das Arbeitsblatt legen. Deutlich machen: Die Anlauttabelle gibt häufig nur eine der möglichen Aussprachevarianten an.
Zur Zeilenfindung ein Leselineal oder ähnliche Hilfen verwenden, die Teilnehmerin/den Teilnehmer ermuntern, mit dem Finger von unten den Buchstaben zu folgen. Als Lehrende/r den Finger über den zu lesenden Buchstaben führen, so wird ein Verrutschen in der Zeile verhindert.
Großbuchstaben immer nur zu Beginn einer Buchstabenkombination oder die gesamte Kombination großschreiben.

Lesen in Zeilen, aber auch Buchstabenkombinationen bzw. Wörter aus verschiedenen Zeilen herauspicken und „durcheinander“ lesen lassen.

In Alltagstexten verschiedene Buchstaben nach Absprache markieren lassen, z. B. „t/T“, „e/E“, „n/N“, nach dem Markieren lesen lassen, zusammenhängende Kombinationen lesen lassen (zeigt der Teilnehmerin/dem Teilnehmer auch die Häufigkeit der Kombinationen in Alltagstexten).

Beim Lesen von „s“, „ss“ und „ß“ auf die richtige Aussprache achten, um beim Schreiben später den Unterschied und die richtige Schreibung besser verdeutlichen zu können.

Beim Lesen von Doppelkonsonanten auf die kurze Aussprache des davorstehenden Vokals achten und evtl. darauf hinweisen, um beim Schreiben später den Unterschied und die richtige Schreibung besser verdeutlichen zu können.

Syntheseübungen mit drei Buchstaben (KVK, VKV), wobei in Hinführung auf die richtige Betonung und Sprachmelodie die Trennung V-KV herausgearbeitet werden kann, ohne sie weiter zu benennen.

Syntheseübungen von KV und VK, danach KV-KV / VK-VK / KV-VK / VK-KV – gleiche, aber auch verschiedene, ebenso mit dreibuchstabigen Verbindungen, die aneinandergesetzt werden.

Silben aneinandersetzen und überlegen, welche Wörter so anfangen oder welche Wörter es bereits sind.

Beim Lesen alle Buchstaben eines Wortes einzeln lautieren, danach zu Sprechsilben zusammensetzen und dann diese Silben zusammenführen. Oder Buchstaben für Buchstaben aneinandersetzen und so zu Wortbausteinen bzw. zum Wort kommen.

Wenn ein Wort falsch gelesen wird, nochmals die Buchstaben einzeln lesen und zusammensetzen lassen. Jede richtige Spur bestärken bzw. bejahen.

Darauf achten, ob Zeilen auswendig aufgesagt oder gelesen werden. Gibt man der Teilnehmerin/dem Teilnehmer den Hinweis, dass sie/er auswendig aufsagt, kann sie/er auf Lesen „umschalten“.

Wörter zu einem bestimmten Thema (z. B. Kochen, Einkaufen, aber auch Reisen, Sport usw.) erst einmal sammeln, mit Hinweis auf das Wortfeld lesen lassen. Die Teilnehmerin/der Teilnehmer wird hier wahrscheinlich mehr raten als bei spontan zusammengestellten Wörtern: Fängt das Wort zum Thema Sport mit „Fuß“ an, wird sie/er schnell „Fußball“ sagen, ohne dies gelesen zu haben. Evtl. auch gemeinsam vor dem Lesen Wörter zu dem Thema sammeln.

Im Gespräch bleiben über die gemachten Fortschritte. Den Ist-Stand mit dem Einstieg oder einem zurückliegenden Ergebnis vergleichen und die Erfolge konkret bewusst machen.

Kriterien für Aufgaben:

Typographie:	32-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt*
Buchstabenschwierigkeit:	alle Buchstaben, außer q, x, y*
Strategie:	logographisch, alphabetisch*

3.2 Alpha-Level 2

Auf Alpha-Level 2 geht es überwiegend um Worterkennung. Das lautierende Buchstabieren, Zusammenziehen und Verstehen über das Hören des Gelesenen, das auf Alpha-Level 1 geübt wurde, soll auf diesem Level überwunden werden zugunsten einer „direkten“, nicht auf das Hören angewiesenen, mental zunehmend automatisierten Worterkennung, die ihrerseits Bedingung für das leise und flüssige Lesen ist. Lesedidaktisches Ziel ist hier der Aufbau eines Sichtwortschatzes, eines inneren Lexikons von Wörtern, die unmittelbar wahrgenommen werden können und denen Bedeutungen zugeordnet sind. Leseflüssigkeit, verstanden als die ausreichend schnelle, korrekte, automatisierte und sinngestaltende Fähigkeit zur leisen und lauten Lektüre, ist Voraussetzung des Sinnverstehens und hat ihre Basis in einem weit ausgebauten Sichtwortschatz.

Inhaltlich soll es auf diesem Level um erste Aufmerksamkeit für schriftsprachliche Textstrukturen sowie Textsorten und um Wortfelder gehen, die in der Arbeits- und Lebenswelt von Erwachsenen häufig genutzt werden.

Insgesamt ist diese frühe Etappe des Lesens ein lang andauernder Prozess, weil alle Merkmale eines Wortes für seine Identifizierung rekonstruiert und genutzt werden müssen. Darüber hinaus ist dieser Prozess sehr fehleranfällig, besonders wenn die Kenntnis einzelner Buchstaben, Buchstabengruppen und der Wortstruktur noch nicht in vollem Umfang vorhanden ist oder die Wörter aufgrund ihrer Länge und Struktur (Konsonantenhäufungen) zu schwierig sind.

Auf Alpha-Level 2 sollten die Teilnehmer/innen keine logographischen Strategien mehr anwenden (d. h., sie sollten beim Lesen nicht Wörter als Bilder betrachten und deren Bedeutung raten, beim Schreiben nicht abmalen). Die alphabetische Strategie, deren Erwerb und Festigung im Zentrum von Alpha-Level 1 stand (sich selber buchstabenweise vorlesen, um das Wort zu erkennen, bzw. beim Schreiben das Umsetzen von gehörten Lauten in Buchstaben) sollte zunehmend durch die orthographische Strategie (das automatisierte Wiedererkennen von Silben/Morphemen, dazu genauer S. 36, „Alpha-Level 3“) sowohl beim Schreiben wie auch beim Lesen ersetzt werden.

Ziel 1: Die Teilnehmer/innen können aus Darstellungen, die Informationen tabellarisch oder graphisch in kurzen, einfachen Wörtern oder Abkürzungen wiedergeben (z.B. Zeitplänen, Wortlisten, Tabellen), zielgerichtet einzelne Informationen herauslesen und sie ordnen. (1.2.01)

Erläuterungen: Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und Merkmalen nicht linearer Texte als Voraussetzung für das Lesen von Zeitplänen, Wortlisten, Fahrplänen oder kurzen Tabellen auf Wortebene mit Zeitangaben.
Grundlage ist das Wissen über die Charakteristika verschiedener Textsorten. Die Unterscheidung von Textsorten ist für das Erlesen von Informationen wichtig. Nicht lineare Texte enthalten oft keine vollständigen Sätze. Sie haben informierenden Charakter. Die zu erlesenden Informationen sind nach einem bestimmten Schema dargestellt (Tabellen, Diagramme, Grundfiguren).

Didaktische Hinweise: Buchstabenfolgen und Wörter mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Allgemein: Geduld haben; der Teilnehmerin/dem Teilnehmer Zeit lassen, wenn sie/er überlegt, nicht zu früh eingreifen.
Anlauttabelle sollte offen neben oder über dem Text liegen.
Wenn nötig, auf unterschiedliche Schreibweisen verschiedener Buchstaben (z. B. offenes/geschlossenes „a“, kleines „L“ und großes „I“ können schon einmal gleich aussehen usw.) hinweisen.
Bei Verwendung von Alltagsmaterial auf eine teilnehmergerechte Vergrößerung achten. Zu Beginn Zeilen z. B. durch verschiedenfarbige Markierungen besser voneinander trennen und hervorheben. Lesehilfen wie Lineal/Lupenlineal benutzen. Den Zeilen mit dem Finger folgen, die Teilnehmerin/der Teilnehmer von unten, der/die Lehrende von oben.
Die verwendeten Darstellungen mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer besprechen; Begriffe wie Spalte und Zeile einführen, Kreuzungspunkte zeigen, das System hinter den Darstellungen erklären.
Bei Zeitplänen die Bedeutung und Schreibung der Zeiten erläutern und den Umgang damit üben.
Auf den regelmäßigen Aufbau einer Speisekarte oder eines Medikamentenbeipackzettels hinweisen, evtl. grob an Beispielen erläutern.
Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:	Typographie:	18-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt*
	Wortschwierigkeit:	Stufe 1: KVK, VKV; maximal zwei Silben, gebräuchliche Grapheme (außer Q, X, Y), ein-zwei-gliedrige Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal zwei Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)*
	Strategie:	alphabetische (orthographische auf Silben- und Morphemebene)*

* = aus der lea.-Diagnostik entnommene Kriterien für Aufgaben

Ziel 2: Die Teilnehmer/innen können gebräuchliche, aber vergleichsweise komplexe Wörter mit zwei bis drei Silben lautierend erlesen (Wortklang) und verstehen (recodieren). Das können sie nicht nur bei KVK-Wörtern, sondern auch bei Konsonantenhäufungen. Die im Kurs geübten Wörter werden im Sichtwortschatz der Teilnehmer/innen verankert, sodass sie diese Wörter bzw. Wortbestandteile automatisiert wiedererkennen. (1.2.02)

Erläuterungen: Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz) auch bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen (z. B. KKV, KVKK) mit gleichzeitiger Recodier- und Decodierleistung.
Wortmaterial: ein- oder zweisilbige kurze Wörter (KVK, KVKK); Doppelkonsonant; Diphthong „ei“, „au“, „ie“, Dehnungs-h, Wortanfang mit „sp“, Lautverdoppelung, Konsonantenhäufungen wie „ng“, „st“, „ch“, „qu“, „ph“; Umlaute „ä“, „ö“, „ü“; lange und kurze Vokale (häufige Wortendung -en)
dreigliedrige Wörter (geschlossene Silben)
Recodierung: über Zusammenziehen der Laute den Wortklang konstruieren und das Geschriebene in seinen einzelnen Elementen wahrnehmen. Silben graphisch einprägen und automatisiert erkennen.
Decodierung: nach Konstruktion des Wortklangs die Wortbedeutung erschließen. Bedeutung und Wort bzw. Silbe durch wiederholtes Lesen „einprägen“, im Sichtwortschatz speichern.

Didaktische Hinweise: Konsonantencluster (*Strumpf*) können häufig durch die alphabetische Strategie allein nicht erlesen werden. Das Training von Doppelkonsonanten („ch“, „st“, „sp“ in varianten Aussprachen, „kn“, „kl“ usw.) in Verbindung mit Vokalen führt zu Sicherheit beim Erlesen von komplexeren Wörtern.
Zum Vorgehen:
Buchstabenfolgen und Wörter mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn das eigenständige flüssige Lesen des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Geduld haben; der Teilnehmerin/dem Teilnehmer Zeit lassen, wenn sie/er überlegt, nicht zu früh eingreifen.
Anlauttabelle sollte offen neben oder über dem Text liegen.
Lesehilfe, z. B. Lineal, benutzen, die Teilnehmerin/den Teilnehmer ermutigen, den Zeigefinger unter die zu lesenden Buchstaben/Silben/Wörter zu halten, als Lehrende/r den Finger über die Wörter führen, sodass der Blick nicht verrutschen kann.
Auf unterschiedliche Schreibweisen verschiedener Buchstaben (z. B. offenes/geschlossenes „a“, kleines „L“ und großes „l“ können schon einmal gleich aussehen usw.) hinweisen, wenn nötig.
Bei Syntheseübungen mit Vokal + „ch“ auf die unterschiedliche Aussprache des „ch“ achten, z. B. „a-cht“ [x] oder „i-ch“[ç]; Wörter sammeln und nach Aussprache sortieren, mit großen Zetteln auf der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt.
Bei „st-“ und „sp-“ am Wortanfang auf die Aussprache achten und Hinweise darauf geben (hinter „sch“ am Wortanfang steht nie ein „p“ oder „t“ – es ist immer „st“ oder „sp“).
„Ph“ kommt in Fremdwörtern vor, „Philipp“ z. B. ist ein Name aus dem Griechischen.

„Y“ wird teils wie *j* [j], teils wie *ü* [y;Y], teils wie *i* [i; I] ausgesprochen.

Bei „st“ und „sp“ in der Mitte eines Wortes („Wes-pe“, „Tas-te“) Wort in Silben trennen zur Unterscheidung von „sp/st“ am Wortanfang. Mit Silbenbögen arbeiten oder für den lesbaren Unterschied das zusammengesprochene „st/sp“ einkreisen. Diphthong „ei“ kann am Anfang eines Wortes stehen, „ie“ nie.

Auf den kurz ausgesprochenen Vokal vor einem Doppelkonsonanten (später auch vor einer Konsonantenhäufung: z. B. „Kante“) hinweisen. Erst das Wort erlesen lassen, dann den Unterschied sprechen („Sie lesen ‚Kamm‘. Einen Kamm braucht man für die Haare. Das *a* ist kurz. Wenn Sie das *a* lang aussprechen [vorsprechen: **Ka:m**], gibt es einen anderen [bei anderen Wörtern gar keinen] Sinn.“) Fortschritte besprechen und positiv bewerten.

Kriterien für Aufgaben:

Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt*
Wortschwierigkeit:	Stufe 1: KVK, VKV; maximal zwei Silben, gebräuchliche Grapheme (außer Q, X, Y), ein-zwei-gliedrige Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch mit Q, X, Y)* Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal zwei Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)*
Strategie:	alphabetische; orthographische auf Silben- und Morphemebene*

3.3 Alpha-Level 3

Auf Alpha-Level 3 geht es überwiegend um Sätze. Die Satzlänge variiert zwischen fünf und zehn Wörtern.

Der Leseprozess ist auf diesem Level durch das weitgehend automatisierte Wiedererkennen der Buchstaben-
gruppen charakterisiert. Bei diesem Wiedererkennen können gelesene Wörter mit den bekannten Wortbedeu-
tungen verbunden und, sobald diese Verbindungen durch Wiederholung gefestigt sind, abgerufen werden.
Mit dem mehrmaligen übenden Erlesen und Verstehen neuer Wörter werden diese dem Sichtwortschatz
hinzugefügt, der auf diese Weise wächst, und mit dem inneren Lexikon verbunden. Im Sichtwortschatz ge-
speicherte Wörter werden aufgrund weniger Merkmale identifiziert, ihr Zusammenschluss mit der Bedeutung
vollzieht sich nun wie beim leisen Lesen ohne den Umweg über das Hören. Diese direkte Verknüpfung von
Buchstabengruppen und Bedeutung beschleunigt den Leseprozess sehr, er wird zunehmend „flüssig“, was
erst die Konzentration des Lesers/der Leserin auf den Zusammenhang von Wortgruppen, von Abschnitten
und von Texten ermöglicht (s. auch Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts mit der Pinell-Skala zur Beurtei-
lung der Leseflüssigkeit und Intonation). Die Wechselseitigkeit der Steigerung des Leseverstehens durch eine
Steigerung der Leseflüssigkeit zeigt sich beim wiederholten Üben, das relativ rasch zu Automatisierungen der
geübten Wörter und zum Verständnis des Textes führt.

Auf Alpha-Level 3 wird beim Lesen zunehmend (zunächst bei frequenten Wörtern oder Silben) die orthographi-
sche Strategie angewandt, die die Strategie des Lautierens ablöst. Indem die Leserin/der Leser sich die Pho-
nem-Graphem-Korrespondenzen mit elementaren orthographischen Regeln erklärt (z. B. „geht“ kommt von
„gehen“), bilden sich beim Schreiben erste, noch rudimentäre Rechtschreibfähigkeiten aus. Falschschreibun-
gen, die aus der alphabetischen Strategie resultieren, können durch die Anwendung von Wortbildungsregeln
überwunden werden. Dadurch und unter Verwendung sprachstrukturellen Wissens über Wörter (z. B. Laut [f],
aber Buchstabe „v“ in „viele“) können Teilnehmer/innen mit dieser Strategie größere Segmente und mehrglied-
rige Einheiten (Silben, Morpheme, Signalgruppen, häufige und zusammengesetzte Wörter) erlesen.

Mit Hilfe der orthographischen Strategie können größere Einheiten und orthographische Besonderheiten
schneller erlesen werden, besonders bei häufig vorkommenden Einheiten. Durch Übung vergrößert sich zu-
dem der Sichtwortschatz, das flüssige Lesen dominiert zunehmend gegenüber Wort-für-Wort-Lesungen.
Auf Alpha-Level 3 werden bereits Alltagssprachliche Satzgefüge erlesen und eigenständig verstanden; auf
lautierendes Lesen wird nur ausnahmsweise bei wenig frequenten oder unbekannten Wörtern zurück gegrif-
fen. Satzteile werden einander verstehend zugeordnet. Stützend ist hier das Wissen über sinnvolle Vorgehens-
weisen: Dazu gehören sowohl Lesestrategien als auch die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung (Metakognition:
„Verstehe ich, was ich da gerade lese?“) bei der Erarbeitung einer aktuellen Textverstehensaufgabe.
Darum sollte ab Alpha-Level 3 sukzessive mit dem Zeigen, Einüben und Verwenden von Lesestrategien be-
gonnen werden. Dies können jene Lesestrategien sein, welche im Lesetraining Reziprokes Lehren (s. Rose-
brock: Prinzipien des Leseunterrichts) vorgeschlagen werden. Im Reziproken Lehren wird dieses Handwerks-
zeug guter Leser/-innen vonseiten der Lehrkraft durch „lautes Denken“ einsehbar gemacht während eines
exemplarisch dargestellten Lese- und Problemlöseprozesses (Demonstrationsphase). Anschließend werden
die Lesestrategien in Kleingruppen unter wechselnder gegenseitiger Anleitung gemeinsam eingeübt und ange-
wendet.

Im Einzelnen könnte es um folgende Lesestrategien gehen:

1. Vorhersagen des zu erwartenden Textinhaltes und/oder -verlaufes. Diese Aktivierung des Vorwissens und
der Vorstellungsbildung der Lesenden kann schon bei der Überschrift des Textes und vor der Lektüre des
jeweils nächsten Absatzes angeregt werden;
2. Klären von Unklarheiten oder unverstandenen Wörtern durch Nutzung des Textkontextes und der
Bestandteile des Wortes;

3. Fragen (W-Fragen) zum Text stellen; dies kann sich auf einzelne, deutlich markierte Informationen im Text beziehen, auf Zusammenhänge, die aus dem Text erschlossen werden können. Oder aber es können die schwierigeren Klassen von Fragen sein, welche sich nur durch die Verbindung und Reflexion der Textinhalte/-aussagen in Zusammenschau mit eigenem Vorwissen beantworten lassen.
4. Zusammenfassen einer Textstelle oder eines Textes durch Auswählen und Verdichten von Textaussagen und -inhalten.

Die gezielte Anwendung von Lesestrategien und die Fähigkeit zur Selbststeuerung gehören zum Problemlösewissen erfahrener Leser/innen im Umgang mit schwierigen Texten oder Textstellen. Die Vermittlung von Textverstehensstrategien in der nachholenden Bildung bedarf vonseiten der Lehrkräfte einer guten Vorbereitung beispielsweise auf der Basis der zahlreich vorliegenden Lehrmaterialien zum Reziproken Lehren und Lernen (s. Rosebrock, Prinzipien des Leseunterrichts).

Ziel 1: Die Teilnehmer/innen können in einem Satz einzelne, gebräuchliche Wörter und eingedeutschte Fremdwörter mit maximal drei Silben erlesen und ihre Bedeutung erschließen. (1.3.01) Ziel ist hier weiterhin die Steigerung der Leseflüssigkeit und insbesondere die Fähigkeit zur sinngestaltenden Segmentierung von Sätzen.

Erläuterungen: Wortbewusstsein schließt die Fähigkeit mit ein, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben oder Silben zu zerlegen, sondern auch Sätze zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und Satzteile sinnhaft auszutauschen.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein⁹) bedeutet, dass die Leserin/der Leser (in)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge erkennen und erschließen kann. Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Lesehilfen wie z. B. Lineal, Lupenlineal o. Ä. verwenden. Finger unter dem Wort erleichtert das Zeilenhalten, ebenso, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Finger über dem Wort führt.
Abwarten, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer ein englisch auszusprechendes Wort von selbst nach Erlesen und Zusammensetzen der Buchstaben richtig ausspricht. Beim Lesen von Fremdwörtern, Anglizismen und Schein-Anglizismen darauf hinweisen, dass verschiedene Buchstaben anders ausgesprochen werden („Da steht, wenn man es auf Deutsch lesen würde, ‚Handy‘ [handi]. Es wird aber englisch ausgesprochen: [hændi]“).
Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen.
Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.
Wörter mehrmals in einem Text „verstecken“ und von den Teilnehmer/innen finden lassen.
Im Gespräch bleiben über Lernfortschritte und die Teilnehmerin/den Teilnehmer immer wieder positiv bestärken.

Kriterien für Aufgaben:	Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
	Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
	Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
	Typographie:	18-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
	Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
	Strategie:	alphabetische, orthographische*

⁹ Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): *Metalinguistic awareness in children*. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*, S. 36-37.

* = aus der lea.-Diagnostik entnommene Kriterien für Aufgaben

Ziel 2: Die Teilnehmer/innen können bei orthographisch und konsonantisch komplexeren Wörtern die zugrundeliegenden grammatischen Strukturen und wortspezifischen Segmente (Silben und/oder Morpheme) erkennen und erlesen. (1.3.02)

Erläuterungen: Hier geht es um die Buchstaben-Laut-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz) auch bei Wörtern mit Konsonantenclustern (z. B. KVK, KKV, KVKK, KVK KVK-Wörter).

Wortmaterial: weiche Stoppkonsonanten (Plosive) „b“, „d“, „g“ sowie harte Stoppkonsonanten „p“, „t“, „k“; Konsonantencluster wie „fr“, „br“, „kr“; Konsonantenverbindungen: „schn“, „schr“, „schl“, „schm“, „sp“, „st“; Konsonantendoppelungen wie „-mm-“, „-ll-“, „-ss-“; Kürzungszeichen: „tz“, „ck“ KVKK-Wörter, harte, nicht dehnbare Konsonanten und Konsonantenverbindungen auch am Anfang des Wortes („Probe“), dreigliedrige Wörter (geschlossene und offene Silben).

In Komposita (zusammengesetzten Wörtern) bleiben die Buchstaben der einzelnen Wörter erhalten. Dies gilt sowohl für Konsonanten als auch Vokale und auch für den Fall, dass im zusammengesetzten Wort dann dreimal der gleiche Buchstabe aufeinanderfolgt („Schiffahrt“, „Pappplatte“).

Didaktische Hinweise: Das Zusammenziehen der Grapheme bzw. Phoneme zu größeren Einheiten erfolgt zu Beginn in der Regel gedehnt und wird daher lautlich verfremdet. Falsche Betonungen können die Erschließung der Wortbedeutung verhindern
Zum Vorgehen:
Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Abwarten, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer englisch oder französisch auszusprechende Wörter von selbst nach Erlesen und Zusammensetzen der Buchstaben richtig ausspricht.
Beim Lesen von Fremdwörtern und Anglizismen/Schein-Anglizismen darauf hinweisen, dass verschiedene Buchstaben anders ausgesprochen werden („Da steht, wenn man es auf Deutsch lesen würde, ‚Handy‘ [handi]. Es wird aber englisch ausgesprochen: [hɛndi]).
Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen.
Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.
Beim Besprechen ausgewählter Wörter auf deren Grundformen, wie sie auch im Wörterbuch zu finden sind, hinweisen. („Er geht – die Grundform ist ‚gehen‘.“ Oder: „Die höchsten Berge – die Grundform ist ‚hoch‘.“)
Über Lernfortschritte im Gespräch bleiben und die Teilnehmerin/den Teilnehmer immer wieder positiv bestärken.

Kriterien für Aufgaben:	Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
	Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
	Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
	Typographie:	18-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*

Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

Ziel 3: Die Teilnehmer/innen können durch vergleichendes Lesen von Sätzen und Betrachten der dazugehörigen Bilder einen Zusammenhang erfassen und darüber einzelne Informationen erschließen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu den Bildern in Beziehung zu setzen und den Bildern zuzuordnen. (1.3.03)
Dieses Ziel bezieht sich nicht auf das Trainieren von Lesefähigkeit.

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von Sätzen und Satzteilen und den Abgleich mit einem Bild. Grundvoraussetzung ist, dass der Text schon flüssig gelesen werden kann.
Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
Bildergeschichten können hier genutzt werden, indem man Text und Bild voneinander trennt und die Teilnehmerin/der Teilnehmer versuchen muss, sie wieder zu verbinden, evtl. auch kleinere Comicsequenzen.
Mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer im Gespräch bleiben über seine Fortschritte und sie/ihn positiv bestärken.

Kriterien für Aufgaben:

Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal

	3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

Ziel 4: Die Teilnehmer/innen können Hauptsätze mit bis zu zehn Wörtern im Hinblick auf ein allgemeines Verständnis der wesentlichen Inhalte lesen. (1.3.04)

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von Sätzen. Die Länge des Satzes kann zwischen fünf und zehn Wörtern variieren.
 Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.
 Wird die unterschiedliche Schreibung gleichlautender Wörter erkannt, so können sie in ihrer Bedeutung ohne Zugriff auf den ganzen Satz unterschieden werden (z.B. Seite – Saite, mehr – Meer).
 Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein¹⁰): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Überschriften suchen) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
 Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen.
 Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.
 Die Teilnehmer/-innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.
 Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:	Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
	Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
	Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
	Typographie:	18-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
	Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)*
		Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal

¹⁰ Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): *Metalinguistic awareness in children*. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera, (1998): *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*, S. 36-37.

Strategie: 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
alphabetische, orthographische*

Ziel 5: Die Teilnehmer/innen können aus Subjekt-Prädikat-Ergänzung-Sätzen, auch solchen mit Einfügungen, den Sinn- und Informationsgehalt entnehmen. (1.3.05)

Erläuterungen: Hier geht es um das sinnverstehende Lesen von SPO-Sätzen und Sätzen mit Einfügungen. Die Satzlänge kann zwischen fünf und zehn Wörtern variieren: Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar, ohne Umweg über das Ohr, also mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein¹¹): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Überschriften suchen) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.
Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen. Evtl. auch gemeinsam mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer in einem Fremdwörterlexikon nachschlagen. Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.
Die Teilnehmer/-innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.
Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:

Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

¹¹ Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): *Metalinguistic awareness in children*. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*, S. 36-37.

Ziel 6: Die Teilnehmer/innen können einfache Anleitungen (meist Wortgruppen mit einfacher Struktur, SPO-Sätze) verstehen. Sie sind in der Lage, solchen schriftlichen Erklärungen zu folgen, insbesondere wenn die Anleitungen durch graphische Darstellungen unterstützt werden. Die Teilnehmer/innen können darüber hinaus eine Text-Bild-Beziehung herstellen. (1.3.06)

Dieses Ziel bezieht sich nicht auf das Training von Lesefähigkeit, sondern ist Gegenstand weiterführenden Sprachunterrichts.

Erläuterungen: Hier geht es auch um die Kenntnis verschiedener Textsorten. Grundlage ist das Wissen um deren Charakteristika. Ihre Unterscheidung ist für das Erlesen von Informationen wichtig.

Anleitungen als Gebrauchstexte unterliegen keiner festen Systematik in Aufbau und Struktur. Es lassen sich jedoch Merkmale zusammenfassen, die der Leserin/ dem Leser als Hinweise dienen:

Anleitungen sind beschreibende Texte. Sie haben die Aufgabe, Wissen zu vermitteln und die Leserin/den Leser bei der Wissensaneignung durch beschreibende und tätigkeitsleitende Darstellungen zu unterstützen. In einer guten Anleitung ist der Text übersichtlich gegliedert sowie eindeutig formuliert. Eine eindeutige Text-Bild-Zuordnung hilft, Handlungsschritte (auch ohne Text) zu erschließen. Die Satzstruktur in Anleitungen ist auffordernd.

Anleitungen können als Aufzählungen oder Auflistungen, kurze fortlaufende Texte mit einfachem Satzbau, technische Dokumentationen, Bedienungsanweisungen oder Empfehlungen formuliert sein.

Sinnverstehendes Lesen: Nach Übung wird unmittelbar mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz gelesen. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.

Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein¹²): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen und Gleichheit zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorher-sagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.

Rezeptlesen z. B. mit einem Kochabend verbinden. Rezepte aus verschiedenen Büchern/Quellen lesen und auf Unterschiede (Zutaten tabellarisch aufgeführt, in einem Text der Reihenfolge nach erwähnt usw.) hinweisen. Den Aufbau eines Rezeptes behandeln (Überschrift, erst die Zutaten, dann die Zubereitung, dann das Kochen, dann das Servieren). Überlegen, was außer den aufgelisteten Zutaten noch gebraucht wird (beim Kochen von Nudeln braucht man Wasser, einen Topf mit Deckel und einen Herd, ein Sieb usw.). Im Vorfeld gebräuchliche Abkürzungen besprechen wie „EL“/„TL“/„MS“, „l“, „g“, „kg“ usw., diese beim Lesen sichtbar machen.

Originale Spielanleitungen evtl. vergrößern. Den Aufbau einer Spielanleitung behandeln (Titel, Altersangaben, Spieleranzahl, Inhalt der Packung, Aufbau, Vorgehensweise, Spielregeln, besondere Situationen, Varianten).

¹² Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): *Metalinguistic awareness in children*. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*, S. 36-37.

Bedienungsanleitungen für Geräte, mit denen alle umgehen, wie Mobiltelefon, Kaffeemaschine, Radiowecker usw., verwenden. Evtl. vergrößern. Den Aufbau einer Bedienungsanleitung besprechen. Auch den Hinweis darauf geben, dass die meisten Seiten einer Bedienungsanleitung anderen Sprachen gewidmet sind, sodass der „deutsche Part“ sehr gering ausfällt im Verhältnis zur Dicke der Anleitung. Bilder und Texte ausschneiden und zusammenlegen lassen. Im Kurs die Anleitung Schritt für Schritt durchgehen und am Gerät ausprobieren. Beipackzettel z. B. von gebräuchlichen Schmerzmitteln auf Lesegröße vergrößern. Den Aufbau besprechen: Manchmal haben Beipackzettel eine Inhaltsübersicht, meist sind die einzelnen Themen fett gedruckt. Auf Hinweise wie „Von Kindern fernhalten“ und Angaben zu Nebenwirkungen aufmerksam machen.

Kriterien für Aufgaben:	Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
	Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
	Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
	Typographie:	18-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
	Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
	Strategie:	alphabetische, orthographische*

Ziel 7: Die Teilnehmer/innen können direkte Informationen aus Programmen erlesen. Sie sind in der Lage, aus tabellarisch aufgebauten Dokumenten, wie dem Fernsehprogramm oder einfachen Fahrplänen, Informationen mit dazugehöriger Zeitangabe herauszulesen. (1.3.07)

Erläuterungen: Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und von Merkmalen nichtlinearer Texte als Voraussetzung für das Lesen von Programmen (z. B. TV-Programmen), Wortlisten, Zeitplänen oder kurzen Tabellen. Gelesen werden Wörter und Sätze mit Zeitangaben.

Unter dem Begriff „nichtlineare Texte“ werden u. a. Diagramme, Tabellen und Schaubilder zusammengefasst. Nichtlineare Texte haben informierende Funktion. Sie enthalten keine vollständigen Sätze. Die zu erlesenden Informationen sind nach einem bestimmten Schema angeordnet. Dies ermöglicht es der Leserin/ dem Leser, das Wichtigste schnell zu erkennen und es zusammen mit weiteren Informationen zügig im Überblick zu betrachten. Nichtlineare Texte können für sich allein stehen, häufig werden sie allerdings auch genutzt, um Fließtexte zu ergänzen.

Programme sind beschreibende Gebrauchstexte. In der Regel sind sie tabellarisch aufgebaut und bilden in wenigen Wörtern und Sätzen (beim Fernsehprogramm bezogen auf die Inhalte von Sendungen) Informationen und zeitliche

Vorgänge ab. Fernsehprogramme sind nach Tageszeiten und nach Themen/ Sendezeiten/ Sendeorten geordnet. Sie können dementsprechend unterschiedlich gelesen werden, z. B. nach Sendern, Inhalten oder Zeiten. Oft unterstützen Illustrationen oder Icons das Filtern der Informationen.

Didaktische Hinweise:

Sätze mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Materials sicher erreicht ist, kann der weiterführende Sprachunterricht anschließen.

Bei Verwendung von Original-Programmen/Fahrplänen diese evtl. vergrößern oder Lesehilfen wie Lupenlineal o. Ä. verwenden.

Den Aufbau einer Programmseite besprechen, auf Übereinstimmungen zwischen verschiedenen Zeitschriften hinweisen. Evtl. selbst ein (Wunsch-)Programm schreiben lassen. Bei Bildern mit Untertiteln im Programm diese den Programmpunkten zuordnen lassen.

Den Aufbau eines Fahrplans besprechen, auf Übereinstimmungen zwischen Fahrplänen verschiedener Verkehrsbetriebe hinweisen. Evtl. selbst einen (Wunsch-)Fahrplan schreiben lassen. Ein bis zwei Lineale einsetzen, um Zeilen und Spalten besser folgen zu können. Auf die Fahrpläne bei der Bahn hinweisen, Abfahrts- und Ankunftsplan.

Kriterien für Aufgaben:

Textlänge:	möglichst mehrere Sätze
Satzlänge:	5 bis 10 Wörter; Hauptsatz; Haupt- und Nebensatz*
Satzkonstruktion:	SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Einfügungen*
Typographie:	18-Punkt-Schrift*
Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
Zeilenabstand:	doppelt; Flattersatz (Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten)*
Wortschwierigkeit:	Stufe 2: KKV, KVK KVK, KVKK bis maximal 2 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter (auch Q, X, Y)* Stufe 3: KVK, VKV, KKV, KVK KVK-Wörter, maximal 3 Silben, alle Grapheme, gebräuchliche Wörter, einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen*
Strategie:	alphabetische, orthographische*

3.4 Alpha-Level 4

Im Fokus von Alpha-Level 4 steht das Textverstehen.

Das Textverstehen der Teilnehmer/innen basiert zwar auf den zuvor beschriebenen Kompetenz-Levels (Alpha-Level 3: Satzerkennen und -verstehen; Alpha-Level 2: Worterkennen; Alpha-Level 1: Buchstaben- und Silbenidentifikation), doch es umfasst nun schriftsprachlich konstituierte Texte, deren Gesamtaussage erschlossen werden kann. Erwartet wird, dass Leser/innen auf diesem Level Bottom-up- und Top-down-Prozesse angemessen variieren und einsetzen können, d. h., sie können sowohl Wörter und Wortgruppen erlesen und selbstständig in den inhaltlichen Zusammenhang des Textes einordnen (Bottom-up-Prozess) als auch aus ihrem Welt- und Vorwissen heraus angemessene Erwartungshaltungen während des Leseprozesses entwickeln, die ihre mentale Textverarbeitung gezielt unterstützen (Top-down-Prozess).

- Leserseitig ist das „Learning to read“ auf Alpha-Level 4 (weitgehend) abgeschlossen. Die Kompetenz, die im Unterricht auf Level 4 erreicht wird, ist „Reading to learn“, also die Fähigkeit, mittels eigenständiger Lektüre Probleme zu lösen, insbesondere literal formatierte Wissensbereiche zu erschließen. Die auf Alpha-Level 3 bereits angezielte Kompetenz, Lesestrategien zu kennen und zu verwenden, wird nun auf schriftsprachlich konstituierte Texte von mehr als 100 Wörtern ausgedehnt. Über den Text verstreute Informationen können auf Level 4 eigenständig zusammengeschlossen und mental verarbeitet werden, es können Schlussfolgerungen gezogen werden, über die Textinhalte kann reflektiert werden und Texte werden bewertet im Blick auf ihre Brauchbarkeit bzw. Umsetzbarkeit im Alltag bzw. im Beruf.
- Textseitig wird auf Level 4 Übungsmaterial erarbeitet, das lexikalisch, semantisch und/oder syntaktisch die oral geprägte Alltagssprachlichkeit übersteigt. Die Texte auf diesem Level sind konzeptionell schriftsprachlich verfasst, sie enthalten nun beispielsweise
 - fachsprachliche Begriffe (z. B. aus industriellen Fertigungsprozessen, dem Rechnungswesen usw.)
 - bildungssprachliche Begriffe (z. B. „Motivation“) und Wendungen (z. B. Funktionsverbgefüge wie „unter Bezugnahme auf“)
 - schriftsprachliche Textmuster, die auch einen Fachbezug aufweisen können (z. B. Sachtext, Graphik, Tabelle; Bild-Text-Kombination; Bericht, Dokumentation, Protokoll, Zusammenfassung; Bestellschein, Formular, Gebrauchsanweisung usw.)

Auf Alpha-Level 4 wird mithin literale Grundbildung angezielt, die basalen beruflichen und öffentlichen Anforderungen an Literalität entspricht und eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Der Fokus liegt auf der Lektüre von Sachtexten zur Information und Wissensaneignung. Die disziplinäre (akademische) Fachsprachlichkeit übersteigt Alpha-Level 4, sie ist nicht Bestandteil des Könnens auf diesem Level.

Der Zusammenhang von Lesen und Schreiben ist auf diesem Level eng: Die rezeptive Seite der literalen Grundfähigkeiten (verstehend lesen und hören) wird bezogen auf deren produktive Seiten (schreiben und mündlich wiedergeben/reflektieren/bewerten) unterrichtet und geübt. Sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben werden Ziele der literalen Tätigkeit benannt und bewusst passende Strategien eingesetzt.

Ziel 1: Die Teilnehmer/innen können aus einem Text komplexere einzelne Wörter zielgerichtet herauslesen und die Wortbedeutung erschließen. Dafür werden die erlesenen Wörter aus dem Text gefiltert und in einen Zusammenhang gebracht. (1.4.01) *Dieses Ziel bezieht sich nicht auf das Trainieren von Lesefähigkeit. Mit seinem Bezug auf Fremdwörter, sehr seltene oder besonders komplexe Wörter ist es dem Sprachunterricht zuzuordnen.*

Erläuterungen: Hier geht es um das Erlesen und Verstehen von einzelnen Textteilen, in diesem Fall von Wörtern. Dafür sind Wortbewusstsein und Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein) erforderlich.

Wortbewusstsein schließt die Fähigkeit mit ein, nicht nur Wörter in ihre Einzelteile wie Buchstaben oder Silben zu zerlegen, sondern auch Sätze in einer bestimmten Form und Länge zu betrachten, sie in Wörter zu gliedern und sinnhaft auszutauschen. Die Gliederung von Texten in einzelne Sätze wird ebenfalls darunter gefasst.

Wortmaterial: Wörter unterschiedlicher Länge, Struktur und Komplexität; Plosive „b“, „d“, „g“ sowie „p“, „t“, „k“; Konsonantencluster wie „fr“, „br“, „kr“; Konsonantenverbindungen; „schn“, „schr“, „schl“, „schm“, „sp“, „spr“, „st“, „str“, „tsch“; Konsonantendopplungen wie „-mm-“, „-ll-“, „-ss-“; Kürzungszeichen: „tz“, „ck“; KVKW-Wörter, Konsonanten und Konsonantenverbindungen am Anfang des Wortes („Probe“); fünfgliedrige Wörter (geschlossene wie offene Silben).

Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein¹³): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Sinnverstehendes Lesen: Das Lesen einzelner Wörter erfolgt nach Übung überwiegend mit lexikalischem Zugriff auf den Sichtwortschatz. Mithilfe von Lesestrategien werden die erlesenen Inhalte mit dem Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet.

Didaktische Hinweise: Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, kann mithilfe geeigneter Lesestrategien (Vorhersagen, Klären, Fragen, Zusammenfassen, Suchen von Überschriften) das tiefergehende Textverstehen unterstützt werden und der weiterführende Sprachunterricht anschließen.

Abwarten, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer englisch oder französisch auszusprechende Wörter von selbst nach Erlesen und Zusammensetzen der Buchstaben richtig ausspricht.

Beim Lesen von Anglizismen/Schein-Anglizismen darauf hinweisen, dass verschiedene Buchstaben anders ausgesprochen werden („Da steht, wenn man es auf Deutsch lesen würde, ‚Handy‘ [handi]. Es wird aber englisch ausgesprochen: [hændi]).

Fragen, wenn bei einem Wort Schwierigkeiten beim Erlesen bestehen, ob die Teilnehmerin/der Teilnehmer schon weiß, welches Wort das sein könnte, ob sie/er das Wort versteht. Evtl. (Fremd-)Wort erklären/übersetzen. Evtl. auch gemeinsam mit der Teilnehmerin/dem Teilnehmer in einem Fremdwörterlexikon nachschlagen. Bei einem Text über ein bestimmtes Thema erst einmal das Wortfeld erlesen, um das Lesen des Textes vorzubereiten.

¹³ Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): *Metalinguistic awareness in children*. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*, S. 36-37.

Hörtexte/-bücher einsetzen, die zuerst parallel mit vorliegendem Text gehört werden. Beim lesenden Hören halblaut mitlesen lassen. Im zweiten Schritt den Text eigenständig lesen lassen, danach den Text besprechen. So können auch längere Texte bearbeitet werden, indem die Texte in Teilen gelesen und komplett gehört werden. Bücher zu besprechen ist so ohne Weiteres möglich.

Die Teilnehmer/-innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen. Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:	Satzkonstruktion:	überwiegend SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Erweiterungen; Tempora: Präsens, Perfekt, Imperfekt*
	Redundanz:	hoch; einfache Erzählstruktur, mit (Wort-)Wiederholungen*
	Typographie:	18-, 16-, 14-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt; keine Worttrennungen am Zeilenende*
	Strategie:	orthographische*

Ziel 2: Die Teilnehmer/innen können ein Formular anhand seiner graphischen und sprachlichen Gestaltung erkennen und es von anderen Textsorten unterscheiden. Sie sind in der Lage, den Aufbau des Formulars zu verstehen und die Anweisungen darin zu erlesen. (1.4.02)

Erläuterungen: Hier geht es um die Kenntnis von Textsorten und Merkmalen nichtlinearer Texte. Grundlage ist das Wissen über die Charakteristika verschiedener Textsorten. Ihre Unterscheidung ist für das Erlesen von Informationen und den Umgang damit wichtig.

Formulare enthalten in der Regel einige wenige vollständige Sätze, um Zusammenhänge mitzuteilen. Die Texte in Formularen haben informierenden und auffordernden Charakter. Die zu erlesenden Informationen sind anders als in Fließtexten nach einem logisch zu erschließenden Schema angeordnet.

Formulare sind z. B. Anträge, Anmeldebögen, Überweisungsscheine, Fragebögen usw.

Fragebögen sind grundsätzlich dialogisch konzipiert. Sie werden in der Regel als Lückentexte formuliert und fordern die Leserin/den Leser auf, fehlende Informationen einzutragen.

Wesentliche Elemente von Formularen sind: Name/Bezeichnung des Formulars, Name der jeweiligen Institution, Anweisungen für das Ausfüllen, Leerflächen zum Eintragen der geforderten Inhalte, vorformulierte Textteile zum Ankreuzen, Leerstellen für Datum, Unterschrift, persönliche Angaben, Versicherungen, Erteilung von Vollmachten. Charakteristisch sind vorgegebene Formulierungen wie „Ich versichere, ...“, „Ich beantrage ...“.

* = aus der lea.-Diagnostik entnommene Kriterien für Aufgaben

Didaktische Hinweise: Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Evtl. Formulare vergrößert kopieren oder Leselupe/Lupenlineal einsetzen. Abkürzungen im Vorfeld erklären („BLZ“, „Kto.-Nr.“, „Geb.-Datum“ usw.) Evtl. einschlägige Fachwörter vor oder nach dem Lesen besprechen. Als Anlass z. B. Programmtext des Kurses lesen lassen, Aufbau des Kursprogramms der Bildungseinrichtung besprechen. Anmeldeformular aus dem Programm heraussuchen lassen, evtl. Tipps geben („Sehen Sie im Inhaltsverzeichnis nach, ob darin steht, wo Sie die Anmeldeformulare finden.“). Anmeldeformular besprechen und ausfüllen lassen. Kataloge von Warenhäusern entsprechend bearbeiten, Bestellformular besprechen und ausfüllen lassen. Ebenso können Kaufverträge, Mietverträge und andere Verträge/Formulare aus dem Alltagsleben (Antrag auf Monatsticket für öffentliche Verkehrsmittel, Überweisungsvordruck der Bank, Lastschrifteinzugsermächtigung usw.) besprochen werden. Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:	Satzkonstruktion: überwiegend SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Erweiterungen; Tempora: Präsens, Perfekt, Imperfekt* Redundanz: hoch; einfache Erzählstruktur, mit (Wort-)Wiederholungen* Typographie: 18-, 16-, 14-Punkt-Schrift* Standardtyp: Arial, Times New Roman* Zeilenabstand: doppelt; keine Worttrennungen am Zeilenende* Strategie: orthographische*
--------------------------------	--

Ziel 3: Die Teilnehmer/innen können aus kurzen Texten mit einfacher Erzählstruktur bei hoher Redundanz eine oder zwei direkte Informationen erlesen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu erläuternden Bildern in Beziehung zu setzen. (1.4.03)

Erläuterungen: Redundanz: wiederholtes Vorkommen gleicher Information.
Hier geht es um Kenntnis von Textsorten und Merkmale linearer und kontinuierlicher Texte für das Lesen direkter Informationen.
Kontinuierliche Texte bestehen aus einer linearen Folge von Sätzen. Formal sind Texte in Kapitel, Kapitel wiederum in Absätze und Absätze in einzelne Sätze gegliedert. Die Organisation eines (langen) Textes wird durch Absätze, Einrückungen und ggf. eine hierarchische, durch Überschriften kenntlich gemachte Gliederung des Textes sichtbar. Die Gliederung hilft, die Struktur des Textes zu erkennen, und sollte vor dem Lesen beachtet werden („überfliegendes Lesen“).
Es gibt unterschiedliche Texttypen, z. B. beschreibende (deskriptive) Texte, erzählende (narrative) Texte, argumentative Texte.
Sinnverstehendes Lesen: Die erlesenen Inhalte werden mit dem vorhandenen Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet. Das Lesen einzelner Wörter erfolgt größtenteils lexikalisch.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein¹⁴): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen.
Zuordnen lassen: Sprechblasen aus kurzen Comics den Bildern, Texte zu Bildern, Bildunterschriften, Überschriften z. B. Zeitungsartikel.
Die Teilnehmer/-innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen.
Auf die Fortschritte hinweisen anhand von erlebten Beispielen.

Kriterien für Aufgaben:	Satzkonstruktion:	überwiegend SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Erweiterungen; Tempora: Präsens, Perfekt, Imperfekt*
	Redundanz:	hoch; einfache Erzählstruktur, mit (Wort-)Wiederholungen*
	Typographie:	18-, 16-, 14-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt; keine Worttrennungen am Zeilenende*
	Strategie:	orthographische*

¹⁴ Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): *Metalinguistic awareness in children*. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*, S. 36-37.

Ziel 4: Die Teilnehmer/innen können aus kurzen Texten mit einfacher Erzählstruktur und Wiederholungen eine oder zwei indirekte Informationen erlesen. Sie sind in der Lage, das Gelesene zu verstehen und zu den vorhandenen Bildern in Beziehung zu setzen. (1.4.04)

Erläuterungen: Hier geht es um erste Kenntnis von Textsorten und Merkmalen linearer und kontinuierlicher Texte für das Lesen direkter Informationen.
Kontinuierliche Texte bestehen aus einer linearen Folge von Sätzen. Formal sind Texte in Kapitel, Kapitel wiederum in Absätze und Absätze in einzelne Sätze gegliedert. Die Organisation eines (langen) Textes wird durch Absätze, Einrückungen und ggf. eine hierarchische, durch Überschriften kenntlich gemachte Gliederung des Textes sichtbar. Die Gliederung hilft, die Struktur des Textes zu erkennen, und sollte vor dem Lesen beachtet werden („überfliegendes Lesen“)
Es gibt unterschiedliche Texttypen, z. B. beschreibende (deskriptive) Texte, erzählende (narrative) Texte, argumentative Texte.
Sinnverstehendes Lesen: Die erlesenen Inhalte werden mit dem vorhandenen Wissen der Leserin/des Lesers in Verbindung gesetzt und verarbeitet. Das Lesen einzelner Wörter erfolgt nach Übung größtenteils lexikalisch.
Bewusstsein für Sätze (syntaktisches Bewusstsein¹⁵): (In)korrekte Satzbildungen und Zusammenhänge können erkannt werden, Kongruenzen (Übereinstimmungen und Gleichheit zusammengehöriger Teile eines Satzes) werden erschlossen.

Didaktische Hinweise: Text mehrfach kontrolliert lesen lassen. Wenn die eigenständige flüssige Lesung des Textes sicher erreicht ist, den weiterführenden Sprachunterricht anschließen. Die Teilnehmer/innen bitten, der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn Fragen zum Text zu stellen:
z. B. zu Praxisschildern („Der Arzt ist von Montag bis Freitag von acht bis zwölf Uhr in seiner Praxis. Hat es Sinn, wenn Sie heute Nachmittag dort vorbeigehen?“)
z. B. zu Rezepten oder Anleitungen („Hier steht, dass man das Pulver in lauwarmes Wasser einrühren soll. Was denken Sie, weshalb das da steht?“)
Auf Fortschritte hinweisen. Bei fast allen Texten ist es notwendig, über sie nachzudenken, um herauszufinden, was sie bedeuten.

Kriterien für Aufgaben:	Satzkonstruktion:	überwiegend SPO-Sätze; SPO-Sätze mit Erweiterungen; Tempora: Präsens, Perfekt, Imperfekt*
	Redundanz:	hoch; einfache Erzählstruktur, mit (Wort-)Wiederholungen*
	Typographie:	18-, 16-, 14-Punkt-Schrift*
	Standardtyp:	Arial, Times New Roman*
	Zeilenabstand:	doppelt; keine Worttrennungen am Zeilenende*
	Strategie:	orthographische*

¹⁵ Vgl. W. E. Tummer u. a. (Hg.): *Metalinguistic awareness in children*. Zitiert nach: Klicpera; Gasteiger-Klicpera (1998), *Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*, S. 36-37.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Deutscher
Volkshochschul-Verband

Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de