

Schriftenreihe **F**achdidaktische **F**orschung

Nr. 7, November 2012

Ursula Bredel

Über Analphabetismus

Key words: Analphabetismus, Schriftspracherwerb, Deutschunterricht

Herausgeber der Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung:

Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper, Barbara Schmidt-Thieme
Forum Fachdidaktische Forschung
Universität Hildesheim

Redaktion: Sarah Böse, Julia Gleich

ISSN 2193-5912

Verfügbar unter: <http://www.uni-hildesheim.de/sff>

Ursula Bredel

Über Analphabetismus ***Schriftliche Fassung meiner Antrittsvorlesung vom 18.1.2012*** ***an der Universität Hildesheim***

Die euch das Buch stahlen, das unter euren Windeln lag
Werfen euch vor, ihr seiet nicht belesen.
Am Straßenrain sitzend oder auf der Drehbank
Verspeist ihr, mit schwarzen Händen, euer Brot, so
Beschuldigen sie euch, dass ihr die feinen Tischsitten nicht kennt.

Bertolt Brecht

Abstract

Der Beitrag gibt einen Einblick in bildungspolitische und in lerntheoretische Fragen des Schriftspracherwerbs. Den Ausgangspunkt bilden Befunde, die zeigen, dass weit weniger Menschen in Deutschland angemessen lesen und schreiben lernen, als es in einem Land mit neunjähriger Schulpflicht erwartbar ist. Eine der Ursachen wird in fehlgehenden Lehr-Lern-Verfahren lokalisiert, die zusammen mit der Auffassung, jedes Kind nehme seinen eigenen Weg, dazu führen, dass Probleme weder rechtzeitig erkannt noch angemessen gelöst werden. Die Individualisierung wird zudem als Deutungsmuster profiliert, das die Bildungspolitik und mithin die Gesellschaft in Bezug auf problematische Lese- und Schreiberwerbsbiographien unterhält. Zu zeigen wird sein, dass dieses Deutungsmuster eine erfolgreiche Problemlösung verhindert. Wie ein Lösungsweg aussehen könnte, wird abschließend zur Diskussion gestellt.

1 Funktionaler Analphabetismus

2002 rief die UNESCO die Weltalphabetisierungsdekade aus, im Rahmen derer sich 164 Länder verpflichteten, die Analphabetenrate bei Erwachsenen zwischen 2003 und 2012 weltweit um die Hälfte zu reduzieren. Im Fokus standen Regionen mit einer überdurchschnittlichen Rate von primären Analphabeten, also Menschen, die sich wegen fehlender Lerngelegenheiten keine Schriftkenntnisse aneignen konnten. Aber auch der funktionale Analphabetismus sollte reduziert werden; davon spricht man, wenn Menschen trotz regelmäßigen Schulbesuchs keine für die Lebensbewältigung hinreichenden Lese- und Schreibfähigkeiten aufgebaut haben.¹ Nur um diesen, den funktionalen Analphabetismus, soll es hier gehen, wobei zugleich bemerkt sein soll, dass die UNESCO ihr Ziel weder in Bezug auf den primären noch in Bezug auf den funktionalen Analphabetismus erreicht hat.

¹ Der Vollständigkeit halber sei hier der dritte Typ von Analphabetismus genannt: der sekundäre Analphabetismus. Davon spricht man, wenn einmal aufgebaute Schriftkenntnisse verlorengehen, etwa durch Hirnschädigungen.

Um zu ermitteln, wie funktionaler Analphabetismus entsteht, genauer: wie es sein kann, dass in Ländern mit Schulpflicht ein Teil der beschulten Gesellschaftsmitglieder schriftunkundig bleibt, sollen hier am Beispiel Deutschlands zwei Spuren verfolgt werden, die – wie sich zeigen wird – eng miteinander vermittelt sind.

Die erste Spur führt zu den Deutungsmustern, die die Politik und mithin die Gesellschaft in Bezug auf den Schriftspracherwerb und dazugehörige Störungsbilder, zu denen auch der Analphabetismus gehört, unterhält.

Die zweite Spur führt in den Unterricht an deutschen Schulen und zu der Frage, ob die dort praktizierte Schriftvermittlung geeignet ist, Lese- und Schreibkompetenzen aufzubauen. Die Antwort darauf wird negativ ausfallen, weshalb ein Ausblick nötig sein wird, der zeigt, wie eine erfolgreiche Modellierung des Lernprozesses gelingen könnte – und: welche politischen und gesellschaftlichen Bedingungen dafür nötig sind.

2 Politische und gesellschaftliche Deutungsmuster

Zur Ermittlung der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Deutungsmuster ist ein historischer Rückblick erforderlich, beginnend mit der Zeit, als die Bearbeitung von Schrifterwerbsproblemen aus der Expertenwelt heraus- und in die gesellschaftliche Wirklichkeit eingetreten ist.

Als die Schweizer Psychologin Maria Linder 1951 ihren Aufsatz *Über die Legasthenie (spezielle Leseschwäche)* publizierte, leitete sie damit einen neuen Blick auf Lese- und Schreiberwerbsprobleme ein. Während der ungarische Psychologe Pál Ranschburg, der den Begriff Legasthenie (wörtlich: *Leseschwäche* von lat. *legere* = lesen und griechisch *astheneia* = Schwäche) 1916 eingeführt hatte, noch davon gesprochen hatte, die Legasthenie sei Ausdruck einer „nachhaltigen Rückständigkeit höheren Grades in der geistigen Entwicklung des Kindes“ (Ranschburg 1928: 88), beobachtete und beschrieb Maria Linder Kinder, die trotz normaler oder sogar überdurchschnittlicher Intelligenz Schwierigkeiten beim Lesen (und beim Schreiben) haben. Seither galten als legasthen diejenigen, die trotz normaler geistiger Entwicklung ein Lese-/Schreibdefizit aufwiesen. Warum dieses Lese-/Schreibdefizit bestand, war zunächst unklar; denn keiner der von Linder vorbildlich dokumentierten Versuche, die Ursache aufzuklären, war bis dahin erfolgreich gewesen.

Wie wir heute wissen, hat Maria Linder tatsächlich eine wichtige Entdeckung gemacht: Es gibt Kinder, darunter auch sehr intelligente, die mit spezifischen Problemen beim Schriftspracherwerb zu kämpfen haben. Mittlerweile weiß man, dass diese Defizite mit einer Werkzeugschwäche, konkret, mit einem beeinträchtigten Arbeits- und Langzeitgedächtnis zu tun haben (Hasselhorn & Gold 2009; Bredel, Fuhrhop & Noack 2011) – und diese Beeinträchtigungen zeigen sich nicht erst beim Schreiben- und Lesenlernen, sondern bereits beim Erwerb der gesprochenen Sprache, also schon im Alter von zwei bis drei Jahren, möglicherweise sogar schon früher. Betroffen sind ca. 3-4% einer Kohorte. Um diesen recht speziellen Fall, also die echte Legasthenie, soll es aber nicht oder nur am Rande gehen.

Hier geht es vielmehr darum, wie die Erkenntnisse von Maria Linder interpretiert und wie sie politisch und schulisch weiterverarbeitet worden sind:

Denn mit Linders Definition, so schien es, hatte man endlich ein Problem eingekreist und beim Namen genannt, das ja seit langem bekannt war; dass nämlich immer eine

Reihe von Kindern trotz aller Bemühungen der Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht einfach nicht mitkamen. Diese Kinder konnten seit Linders Entdeckung – ganz unabhängig davon, für wie klug man sie hielt – als Legastheniker gelten.

Eine neue Krankheit war geboren – und mit ihr eine Unzahl von Patienten. Denn die Legasthenie verbreitete sich augenblicklich epidemisch. Teilweise, so hörte man, waren bis zu 30% eines Jahrgangs betroffen. Parallel dazu entstand eine Expertenindustrie: Psychologen, Pädagogen, Mediziner und Logopäden spezialisierten sich auf Kinder mit Legasthenie, spekulierten über Ursachen, entwickelten neue diagnostische Instrumente. Und: Es kamen ungezählte Therapieansätze auf den Markt (Bühler-Niederberger 1991); deren Erfolg blieb jedoch aus (Valtin 2009, Gasteiger & Gasteiger-Klicpera 2010), was dazu führte, von „Therapieresistenz“ zu sprechen und diese „als Beweis für das Vorliegen einer gravierenden Legasthenie“ zu deuten (Valtin 2009: 4).

Verbunden mit dieser Entwicklung war nun zugleich eine erhebliche Entlastung der Schulen: Zum einen hatte man für die Fälle, in denen das Lesen- und Schreibenlernen nicht gelingen wollte, eine – und zwar wissenschaftlich abgesicherte – Erklärung zur Hand: Legasthenie. Zum anderen konnte man das Problem des misslungenen Lese-/Schreiberwerbs an sogenannte Experten delegieren. Man musste sich also weder einer Problemanalyse noch einer Problemlösung unterziehen. Schule und Schulpolitik waren gleich doppelt aus dem Schneider.

Die wissenschaftliche Erforschung der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ging indessen weiter – und sie passte sich den Zeitläuften an. Bereits in den 1970er Jahren wurde das Linder'sche Konzept der Legasthenie als „Unfug“ (Sirch 1975) verworfen. Während Karl Sirch die Ursachen der ja weiter bestehenden Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten in mangelhaften Unterrichtsangeboten sah, setzte man ansonsten – dem Zeitgeist entsprechend – auf die soziale Herkunft als Hauptauslöser. Verantwortlich sollten nun sein: eine hohe Geschwisterzahl, schlechte Wohnverhältnisse, ein geringes Bildungsniveau der Eltern und zu wenig Zeit und Interesse für die Kinder (Valtin 1973). Später kamen noch der Fernsehkonsum und das Vorliegen eines Migrationshintergrundes als Erklärungsmuster hinzu. Nur die Schule, also der Ort, wo Lesen und Schreiben gelehrt wird, wurde nicht in Betracht gezogen. Und die Gesellschaft lebte damit, dass nicht alle, die die Schule besuchten, auch tatsächlich erfolgreich waren.

Diese Haltung sollte sich jedoch bald ändern. Denn nach dem deutschen Wirtschaftswunder begann in den 1970er Jahren in der alten Bundesrepublik die erste Konjunkturflaute. Schlecht Qualifizierte, Personen mit unzureichender Bildung wurden auf dem Arbeitsmarkt rasch von besser Qualifizierten verdrängt. Zudem waren die Arbeitsplätze durch technologische Weiterentwicklungen und die zunehmende Bürokratisierung der Arbeitswelt anspruchsvoller geworden – auch und gerade, was die Lese- und Schreibfähigkeit betraf.

Durch die Konjunkturflaute wurden nun diejenigen, die nicht lesen und schreiben gelernt hatten und die auch deshalb keine Chance auf dem neuen Arbeitsmarkt hatten, förmlich nach oben gespült. Nun nicht mehr nur als rein schulische, sondern als gesellschaftliche Problemfälle.

Wie wenig die Politik und die Öffentlichkeit mit diesen Fällen gerechnet hatte, zeigt die Aussage des damaligen Staatssekretärs des Bonner Bildungsministeriums, Hermann

Granzow, der zu Protokoll gab, hier werde ein Problem sichtbar, das es „von der schulrechtlichen und schulverwaltungsmäßigen Voraussetzung her gesehen bei uns überhaupt nicht geben dürfte: Analphabeten in der Bundesrepublik.“ (Zit. nach: DER SPIEGEL 1982/31)

Die Bildungspolitik konnte sich das nur so erklären, dass die späteren Analphabeten die Kenntnisse in der Schule erworben, diese aber im Erwachsenenalter verlernt hätten. Mit diesem Argument nun „wurde der Eindruck erweckt, dass alle Schüler im deutschen Bildungssystem ausreichend lesen und schreiben lernen und diese Kompetenz erst nach Verlassen der Schule abnimmt.“ (Hubertus & Nickel 2003: 720) „Aus der Praxis der Erwachsenen-Alphabetisierung“ so die Autoren weiter, „ist jedoch bekannt, dass Teilnehmer an diesen Kursen trotz Erfüllung der Schulpflicht in der Regel auch zu keinem früheren Zeitpunkt über ausreichende Schriftkompetenz verfügten.“ (Ebd.)

Das Problem wurde indessen erneut von außen angegangen. Und zwar nun von eigens dafür neu gegründeten Verbänden wie etwa der *Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e. V.*, der 1977 ins Leben gerufen wurde, oder die *Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.*, die 1984 gegründet wurde und die später zum Bundesverband Alphabetisierung, heute Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, avancierte, die heute größte Organisation für Analphabeten in Deutschland.

Diese Verbände übernahmen die Aufgabe, die Analphabeten nachzuschulen. Dabei standen jedoch weder erprobte Konzepte noch qualifiziertes Personal zur Verfügung – ins Vereinsleben ausgelagert waren die Helfer/innen auf sich gestellt. Bis heute gibt es bundesweit nur einen Studiengang Alphabetisierung und Grundbildung.²

Eine gewisse Veränderung der bildungspolitischen Denkgewohnheiten wurde durch PISA 2000 ausgelöst: In der ersten internationalen Schulleistungsstudie wurde ermittelt, dass 23% der deutschen Schüler/innen beim Lesen nicht über ein rudimentäres Textverständnis hinaus kamen und deshalb „im Hinblick auf selbständiges Lesen und Weiterlernen [...] insgesamt als potenzielle Risikogruppe zu betrachten [sind].“ (Artelt et al. 2001: 16) Der Politik dämmerte, dass es sich bei der über die Schulzeit hinaus wirksam bleibende Leseschwäche der Schüler/innen nicht um ein individuelles, sondern um ein strukturelles Problem handeln könnte.

Eine vollständige Aufklärung über die Lese- und Schreibfähigkeiten von erwachsenen Gesellschaftsmitgliedern in Deutschland wurde jedoch erst durch die leo-Studie erreicht, die 2011, also am Ende der Alphabetisierungsdekade, zum ersten Mal den Grad der Literalisierung der Erwachsenen in Deutschland statistisch erfasst hat: In der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Untersuchung haben die Hamburger Kolleginnen Riekmann und Grotlüschen folgendes ermittelt: Vom funktionalen Analphabetismus sind in Deutschland 14,5% der erwachsenen Bevölkerung, das sind ca. 7,5 Millionen Menschen betroffen (Grotlüschen & Riekmann 2011).

Erfasst sind mit dieser Zahl Personen, die zwar einzelne Wörter und teilweise auch Sätze lesen oder schreiben können, nicht jedoch zusammenhängende, auch kürzere Texte. Die Betroffenen „sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben.“ (Grotlüschen & Riekmann 2011:2)

² <http://www.ph-weingarten.de/stag/kontakt.php?navanchor=1010001>

Darüber hinaus ist in der leo-Studie zu lesen, dass noch einmal 25,9%, also 13,3 Millionen Menschen mit erheblichen Problemen in der Rechtschreibung zu kämpfen haben. Davon sprechen die Hamburger Autorinnen „wenn auf Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam und/oder fehlerhaft gelesen und geschrieben wird. Die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht. Typische Betroffene vermeiden das Lesen und Schreiben häufig.“ (Ebd.) Insgesamt sprechen wir also von über 40% der erwachsenen Bevölkerung mit mangelhaften oder fehlenden Schriftkenntnissen, 14,5% funktionalen Analphabeten und weiteren 25,9% mit erheblichen Lese-/Schreibschwächen.

Sehen wir uns im Vergleich dazu die Alphabetisierungsraten in der Welt an, die von der UN regelmäßig erhoben werden:

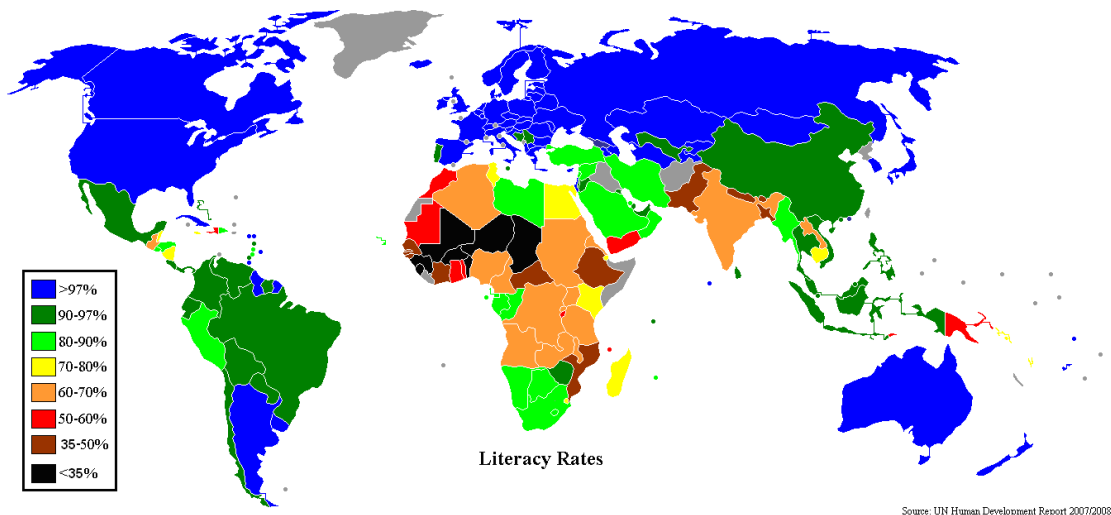


Abb. 1: Alphabetisierungsrate weltweit nach Ländern³

Mit einem über 97%igen Alphabetisierungsgrad steht Deutschland hier ganz oben auf der Liste. Bezieht man die Ergebnisse von leo – und zwar nur die der 14,5% echten Analphabeten – ein, sinkt das Niveau auf unter 90%. Erfasst wird von der UN also nicht die tatsächliche Anzahl der Analphabeten, sondern – in den Ländern mit Schulpflicht – die Zahl derer, die regelmäßig und über einen definierten Zeitraum beschult werden. Was dabei herauskommt, steht auf einem anderen Blatt.

Die leo-Studie, die zum ersten Mal in statistisch relevanter Weise die tatsächliche Analphabetenrate in Deutschland erhoben hat, ist möglicherweise noch zu jung, als dass bereits jetzt politische Antworten vorliegen würden. Und noch spricht man nicht vom leo-Schock – obwohl es sehr gute Gründe dafür gäbe.

³ Wikipedia: Weltalphabetisierungstag. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 04.12.2012, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Weltalphabetisierungstag> (Abgerufen: 04.12.2012)

Das ist anders bei PISA. Den PISA-Schock kennt mittlerweile jedes Kind – und nach der Veröffentlichung der Ergebnisse beeilte sich die Politik damit, nach Lösungen zu suchen. Ähnlich wie nach dem Sputnik-Schock der 1950er/1960er Jahre wurde eine wahre Bildungsrevolution in Gang gesetzt: Man legte auf der Grundlage aufwendiger empirischer Erhebungen in sogenannten Bildungsstandards sogenannte Kompetenzen fest, die in bestimmten Lernaltern als erreichbar gelten und deren Erreichen nun Jahr für Jahr mit äußerst aufwendigen und kostspieligen Verfahren gemessen wird.

Aber: Vom Wiegen wird die Kuh nicht fetter. Und leider helfen auch die zahlreichen Strukturdebatten, etwa die Abschaffung der Hauptschulen, längeres gemeinsames Lernen, Ganztagsbeschulung, G8, Bildungslotsen etc., die in immer kürzeren Abständen über den bildungspolitischen Nachrichtenticker laufen, nicht weiter. – Im Gegenteil: Sie lenken von den eigentlichen Problemen, nämlich der konzeptionellen Ausrichtung des Bildungsangebots ab und beschäftigen die Akteure des Bildungssektors mit erheblichem organisatorischem Mehraufwand ohne erkennbaren Effekt.

3 Schriftspracherwerb – kein Kinderspiel

Am Anfang der Debatte um erforderliche Veränderungen müsste eine solide Analyse stehen: darüber, wie der Schriftspracherwerb funktioniert und darüber, wo überhaupt Probleme entstehen können.

Und damit komme ich zum zweiten Punkt meiner Ausführungen, zur Analyse des Schriftspracherwerbsprozesses, der uns an den Ort führt, an dem Wissen entsteht oder wenigstens entstehen sollte, also in den Unterricht – und zwar in den Unterricht der Grundschule – dorthin also, wo das Fundament für die Lese- und Schreibfähigkeit gelegt wird.

Dabei geht es nicht um globale pädagogische Einschätzungen, es geht um das Lernangebot und die Verarbeitung dieses Lernangebots im Wissen der Schüler und Schülerinnen. Um an diese Verarbeitungsprozesse heranzukommen, müssen gewissermaßen die Nanoteilchen des Lernprozesses untersucht werden.

Kommen wir also von den weltumspannenden Leistungsmessungen zu dem, was im einzelnen Schülerkopf beim Erwerb der Schrift tatsächlich geschieht, beginnend mit Rechtschreibgesprächen zur satzinternen Großschreibung.

Vera⁴ (Bsp. aus: Günther & Nünke 2005:29)

Schreibaufgabe: *er kommt zurück*

Schreibergebnis: *er kommt zurück*

Lehrkraft: Warum hast du denn *kommt* klein geschrieben?

Vera: ... Weil da ist ... *der kommt, die kommt*, das passt ja irgendwie nicht. Na ja, ein bisschen schon.

Daniel (Bsp. aus: Valtin 1986:104)

Schreibaufgabe 1: *beim Grüßen*

Daniel: Was tu ich? Grüßen, also klein.

Schreibergebnis: *beim grüßen*

⁴ Die Namen der Schüler/innen sind frei erfunden.

Schreibaufgabe 2: er verweist

Daniel: Das verweist? Nein! Was tue ich? Verweist? Nein. Schreibe ich lieber groß.

Schreibergebnis: er Verweist

Anna (Bsp. aus: Röber-Siekmeyer 1999:15)

Schreibaufgabe: *das strahlende Weiß der Bluse*

Schreibergebnis: *das strahlende weiß der Bluse*

Lehrkraft: *Weiß* hast du kleingeschrieben, man müsste es hier eigentlich großschreiben.

Anna: Hm. Wie ist es? *Weiß!*

Lehrkraft: Ja, das stimmt, aber manchmal schreibt man *Wiewörter* auch groß. Schau mal, hier heißt es doch *das strahlende Weiß* und *das* bezieht sich auf *weiß*.

Anna: Ach so.

In allen Fällen ist erkennbar, dass die Schüler/innen Wissensbestände aus dem Unterricht aufgreifen und eigenständig umsetzen. Allerdings haben sie mit der Übersetzung von Wissen in Können nur mäßigen Erfolg. Zwischen dem Regelangebot und der Regelnutzung scheint eine seltsame Kluft zu bestehen.

Vera weiß zwar, wie es geht (sie schreibt regelgerecht), wir sehen aber zugleich, dass sie keine Begründung dafür angeben kann, warum sie das tut – ja sie ist sogar kurz davor, ihr explizites Wissen (die Artikelprobe) zu nutzen, um aus einer richtigen eine falsche Schreibung zu machen.

Daniel führt zur Ermittlung, ob er groß- oder kleinschreiben soll, eine Prüfung durch, die in der Grundschule gang und gäbe ist: Er stellt die „Was-tue-ich“-Frage, um zu überprüfen, ob es sich bei dem infragestehenden Wort um ein Verb handelt. Der positive Ausgang motiviert ihn zur Kleinschreibung. Ganz offensichtlich stimmt mit dieser Probe etwas nicht.⁵ Im zweiten Beispiel sieht man, dass Daniel noch weitergehende Schwierigkeiten hat: Er führt die Wortartenprobe hier nicht kontextfrei, sondern kontextgebunden durch, die flektierte Form „verweist“ passt nicht auf die „Was-tue-ich“-Frage, die hier also gleich doppelt in die Irre führt.

Besonders dramatisch aber ist der Fall von Anna. Sie hat gelernt, dass Adjektive, die sie, am schulischen Wissen orientiert, mit „wie“ erfragt, kleingeschrieben werden. Dass sie den Ausdruck *weiß* in der Konstruktion *das strahlende Weiß der Bluse* großschreiben muss, ist an ihr schulisch angeeignetes Wissen in keiner Weise anschlussfähig.

Und auch die angebotene Hilfestellung der Lehrkraft, die im übrigen einer eigenen Analyse unterzogen werden müsste, kann Anna nicht nutzen. Mit „Ach so“ bringt sie die Bemühungen ihrer Lehrerin zu einem nur vordergründigen Abschluss – sie suggeriert Verstehen, wo sie die Hoffnung auf einen erfolgreichen Lernprozess schon längst an den Nagel gehängt hat.

Nun haben Annas Schwierigkeiten, die auch bei Daniel und in gewisser Hinsicht auch bei Vera in ähnlicher Weise sichtbar geworden sind, eine sehr viel längere Geschichte. Diese beginnt spätestens mit der Einschulung, bei der literalen Grundsteinlegung.

Ein prominentes Arbeitsinstrument für den Anfangsunterricht, das derzeit in der Schule verwendet wird – und zwar, wie Störmer in einer Studie von 2008 festgestellt hat, in annähernd 100% aller Grundschulklassen – mal als einziges Instrument, mal ergänzend zu anderen Lernhilfen, ist die sogenannte Anlaut- bzw. Buchstabentabelle.

⁵ Zur Großschreibung und ihrem Erwerb vgl. Röber-Siekmeyer 1999, Günther & Nünke 2005

Abb. 2 zeigt die aktuelle Form dieses Instruments, das in den 1980er Jahren von Jürgen Reichen publiziert wurde und das sich von da ab epidemisch an den Schulen verbreitete.

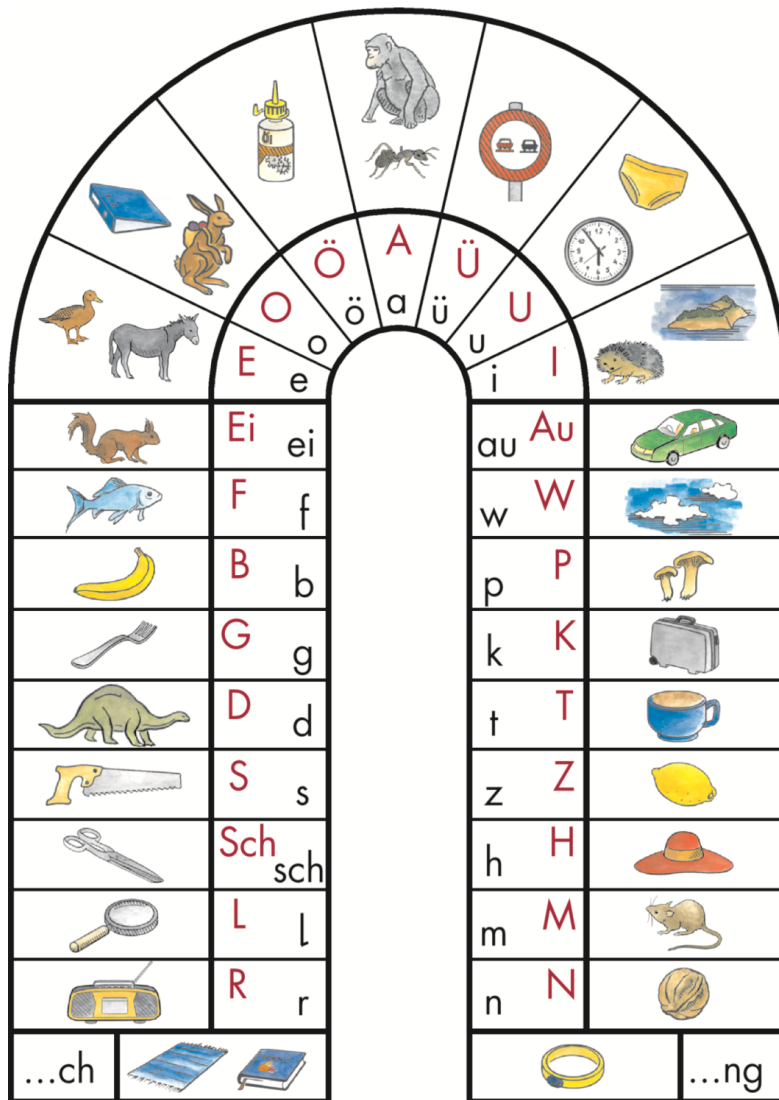


Abb. 2: Buchstabentabelle nach Reichen⁶

Die Idee der Buchstabentabelle ist einfach: Jedem Buchstaben ist die Abbildung eines Gegenstandes zugeordnet. Das Wort, das den Gegenstand bezeichnet, beginnt mit dem dem Bild zugeordneten Buchstaben; deshalb spricht man gelegentlich auch von der Anlauttabelle.

Durch das Abhören des Anfangslautes des jeweiligen Wortes – so die Annahme – könnten sich die Kinder beliebige Wörter zusammenbuchstabieren, würden in die Lage versetzt, von Beginn an Wörter, Sätze, ja sogar ganze Texte zu schreiben, und müssten nicht dem „Fibeltrott“ folgen. Auf den ersten Blick erscheint dieses Verfahren möglicherweise völlig unbedenklich, ja sogar sinnvoll.

⁶ Original Buchstabentabelle aus dem Leselehrgang 'Lara und ihre Freunde' von Dr. Jürgen Reichen, (c) 2003 by Heinevetter Verlag, Hamburg. Abdruckgenehmigung durch den Verlag.

Zugrunde liegt die Idee, dass unsere Alphabetschrift eine Lautschrift ist und dass die Übersetzung wahrnehmbarer Laute in Buchstaben die zentrale Herausforderung für Schreibnovizen ist.

Die folgenden Schreibungen illustrieren recht typische Ergebnisse von Kindern, die dieses Verfahren anwenden:

<Ostereier>, Renée

OSP A E I U A

<Wald>, Jakob

Walt

<Spiegel>, Kay

Schbigl

<liebte>, Sanja

lipte

<der Affe>, Burak

der d f ö

<Flugzeug>, Mehmet

Fulukzoeuk

Typisch sind diese Beispiele deshalb, weil die Schreiber/innen tatsächlich sehr nah an die Lautstruktur der jeweiligen Wörter herankommen. So verschriften Jakob, Sanja und Mehmet die Auslautverhärtung, also den phonologischen Prozess, der dazu führt, dass Obstruenten an Silbendrändern entstimmt werden (*Wald* → [valt], *liebte* → [li:ptə], *Flugzeug* → [flu:ktso:k]), Renée und Kay verschriften die Plosivschwächung (*Ostern* → [osdɛn], *Spiegel* → [ʃbigl]).

Systematische Probleme treten bei der regelgerechten Verschriftung des Buchstaben <e> auf, wie die Schreibvarianten von Renée, Kay und Burak zeigen. Die Kinder haben <e> als Buchstaben kennengelernt, der für [e] wie in <Esel> oder für [ɛ] wie in <Ente> steht. Das <e> als Nukleus einer schwachen, unbetonten Silbe (wie in <Esel> und <Ente>) ist ihnen unbekannt. Renée behilft sich mit dem Buchstaben <A>, um die schwache Silbe von *Ostern* und *Eier* zu verschriften. Burak greift zum <ö> und Kay verzichtet auf eine Vokalverschriftung, denn die zweite Silbe von *Spiegel* weist phonologisch keinen Vokal auf. Auch die Rolle von <e> als i-Dehnung ist den Kindern fremd; Kay und Sanja schreiben deshalb *<Schbigl> und *<lipte>.

Eine besondere Herausforderung ist die e-Schreibung in Diphthongen, die von Renée und von Mehmet auf jeweils eigene Art gelöst werden: Renée hat sich hier bereits von der Vorstellung einer einfachen Laut-Buchstaben-Beziehung gelöst: Sie verschriftet <Ei> orthographisch regelgerecht. Mehmet's Fall ist komplexer: Er schreibt im Zweitbestandteil von *Flugzeug* zwar – auf der Grundlage seines lexikalischen Wissens – die Buchstabenfolge <eu>. Weil er bei dieser Schreibung aber den Laut [o] vermisst, den er ja hören kann, der aber mit den Buchstaben <e> und <u> nicht ausgedrückt ist, fügt er zusätzlich <o> ein. Man sieht hier schön, wie orthographisches Wissen und das Festhalten am sogenannten Lautbezug von Buchstaben konfundieren. Insgesamt

können wir feststellen, dass nicht nur Mehmet und Renée, sondern auch alle anderen Kinder bereits einen Schritt über die einfache Idee der Lautverschriftung hinausgegangen sind: Jakob, Kay und Mehmet schreiben ihre Wörter groß – eine Markierung, die nicht in der Phonologie verankert ist. Burak schreibt den Artikel <der> regelgerecht mit <r>, obwohl hier kein [ʁ] zu hören ist. Und schließlich verwendet Sanja den Buchstaben <e> regelgerecht zur Markierung des Nukleus einer unbetonten Silbe, obwohl weder [e] noch [ɛ] hörbar sind; und schließlich verschriftet sie im Gegensatz zu Reneé und Kay die Plosivschwächung nicht, schreibt also nicht *lipde*.

Die Bemühungen der Kinder um eine Systematik werden in der Schule jedoch nicht unterstützt. Im Gegenteil: In den sogenannten „Reichenklassen“ wird jede Schreibung gelobt, Lehrer und Eltern sind angehalten, nicht korrigierend einzugreifen; wenn die Kinder wissen wollen, wie man „richtig schreibt“ – denn sie nehmen den Unterschied zwischen ihren Schreibversuchen und orthographisch richtigen Schreibungen wahr – werden sie darauf verwiesen, dass Erwachsene anders schreiben, sie aber erst mal bei ihren „ganzganz tollen“ Schreibversuchen bleiben sollen.

Die Kinder lernen also weder, wo sie bereits zielführende Hypothesen aufgebaut haben und wo nicht, noch bekommen sie Hilfestellungen, die ihrem Lernprozess eine systematische Richtung geben würde. Die für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb erforderliche kognitive Durchdringung des Sprachsystems wird nicht nur nicht gestützt, sondern durch das Verharren auf der Phonographie und die Blockierung von schülerseitigen Erkenntnisinteressen unterminiert.

Ein letzter Punkt sei hier angesprochen: Mehmet fügt in seiner Schreibung zwischen <F> und <l> einen sogenannten Sprossvokal ein – als türkischer Muttersprachler bevorzugt er klar strukturierte Konsonant-Vokal-Verbindungen, sagt also nicht *Flugzeug*, sondern *Fulugzeug*, nicht *Blume*, sondern *Bulume*. Er schreibt also sehr genau auf, was er hört. Was nicht nur Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache, sondern Dialektsprecher so alles hören, wenn sie genau hinhören, ist eine eigene Analyse wert.

Um den Lernprozess so zu modellieren, dass das Erkenntnisinteresse der Kinder von Beginn an gefördert und genutzt wird, ist eine sachangemessene Schrifttheorie erforderlich, die von der ersten Stunde des Schriftspracherwerbs an relevant wird und den Kindern den für viele kaum nachvollziehbaren Umlernprozess vom lauttreuen zum orthographischen Schreiben und Lesen erspart.

Dafür ist zunächst ein neues, und zwar ein relatives Buchstabenkonzept erforderlich: Welche Funktion ein Buchstabe hat, kann erst dann ermittelt werden, wenn man den Kontext kennt, in dem er steht. Erst dann, wenn man weiß, wo ein Buchstabe steht und wer seine Nachbarn sind, kann seine Funktion erschlossen werden.

Am Buchstaben <e>, der, wie wir gesehen haben, sehr ergiebig ist, möchte ich dieses Konzept exemplarisch demonstrieren.

Die Frage danach, wo ein Buchstabe steht, verweist uns auf die Silbe als zentrale Bezugsgröße. Zerlegen wir also in einem ersten Schritt zunächst die Grundform von vier beliebigen Wörtern in Silben und weisen ihnen in einem zweiten Schritt ihre Akzente zu.

<i>He-bel</i>	<i>Hé-bel</i>
<i>den-ken</i>	<i>dén-ken</i>
<i>Pfle-ge</i>	<i>Pflé-ge</i>
<i>Fel-der</i>	<i>Fél-der</i>

Man erkennt zunächst einen regelmäßigen für das Deutsche charakteristischen Rhythmus: Den Trochäus. Wir nennen ihn den Basisfuß des Deutschen mit einer betonten Hauptsilbe und einer unbetonten Reduktionssilbe.

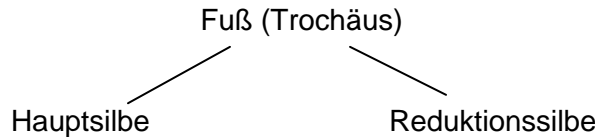


Abb. 3: Der trochäische Fuß

Der Trochäus ist ein sehr stabiles Muster des Deutschen, das bisweilen sogar dazu führt, dass Wörter aus anderen Sprachen, sagen wir dem Französischen, das einen jambischen Rhythmus aufweist, an den deutschen Rhythmus angepasst werden: Vor allem in Süddeutschland hören wir statt *Büró* auch *Búro*, statt *Baguétte* auch *Báguette*, ja sogar *Bálkon* für *Balkón* und *Bríkett* für *Brikétt*.

Im Erstspracherwerb nutzen die Kinder den Trochäus zur systematischen Gewinnung des Wortschatzes. Bei Wörtern, die nicht trochäisch sind, schneiden sie die trochäische Figur heraus: Sie sagen *rine* statt *Mandarine*, *lade* statt *Schokolade*, *nane* statt *Banane*.

Ansetzend an den Ausgangswörtern (*Hebel*, *denken*, *pflegen*, *Felder*) schließt sich in einem dritten Schritt die Analyse der Haupt- und der Reduktionssilbe an: Was auf den ersten Blick sichtbar ist, ist, dass der Buchstabe <e> sich je verschieden verhält. Steht er in der Reduktionssilbe, wird er nur schwach, häufig sogar gar nicht vertont. Er ist ein grammatisches Zeichen, das das Vorliegen einer Silbe anzeigt. In der Hauptsilbe repräsentiert <e> einen Vollvokal, ein [e] in <Hebel> und <pflegen>, ein [ɛ] in <denken> und <Felder>.

Ein vierter Analyseschritt muss darin bestehen zu ermitteln, wann <e> in der Hauptsilbe wie ein [e] und wann es wie ein [ɛ] gelesen werden muss. Aufklärung gibt die interne Struktur von Hauptsilben: Jede Silbe besteht aus drei Konstituenten. Einem Anfangsrand (A) und einem Endrand (E) für Konsonantenbuchstaben und einem Nukleus (N) für Vokalbuchstaben.

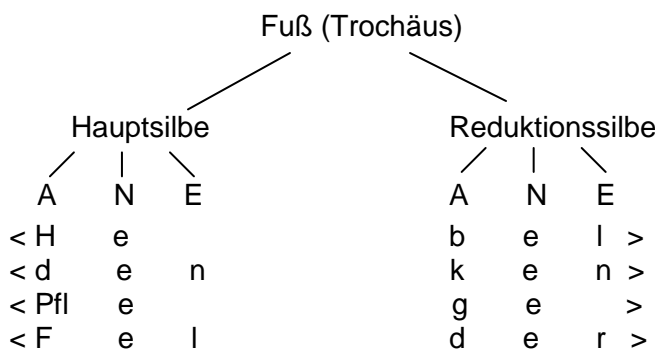


Abb. 4: Haupt- und Reduktionssilben

Die Analyse der Beispielwörter zeigt folgendes Muster: Die Hauptsilben von <Hebel> und <pflegen> weisen einen unbesetzten Endrand auf, sie sind offen. Die Hauptsilben

von <Felder> und <denken> weisen einen besetzten Endrand auf, sie sind geschlossen. Es zeichnet sich folgende Gesetzmäßigkeit ab: In offenen Hauptsilben wird der nukleare Vokalbuchstabe als langer gespannter Vokal vertont, er klingt am Beispiel des Buchstaben <e> wie [e] (*Hebel, Pflege, Besen, reden, Esel, kneten* etc.) in geschlossenen Hauptsilben wird der Buchstabe <e> als kurzer, ungespannter Vokal vertont. <e> klingt wie [ɛ] (*Felder, denken, Felge, fremde, senden, Ente, Fenster, Rente* etc.). Für die Reduktionssilbe lassen sich eigene Gesetzmäßigkeiten ableiten.⁷

Was hier an einer sehr kleinen Beispielgruppe vorgeführt wurde, gilt ganz prinzipiell: Wörter entstehen nicht durch die lineare Abarbeitung einer Buchstabenkette, bei der Buchstaben mit festen Lautwerten verknüpft werden, sondern durch die Analyse der Struktur, die mit der Buchstabenkette ausgedrückt ist: Zu leisten ist also eine Silbifizierung, eine Verfußung (Zuweisung der Akzente) und eine Analyse der silbeninternen Umgebungen (offene oder geschlossene Struktur). Erst dann kann ein Wort zum Klingen gebracht werden und wir müssen uns nicht auf sog. Wortvorformen verlassen, die dann entstehen, wenn Kinder – etwa mit der Anlaut- bzw. Buchstabentabelle oder auch von einer Fibel – lernen, dass ein Buchstabe einem zuvor fest zugeordneten Laut entspricht.

Kinder, die diese falsche Schrifttheorie anwenden, gelangen also nicht nur, wie gezeigt, beim Schreiben, sondern auch beim Lesen zu den falschen Ergebnissen. Die lineare Übersetzung von Buchstabenketten in Lautketten führt nicht zur Normalaussprache (etwa [pflɛ:gən] oder [pflɛ:gŋ]), sondern zu Formen wie [pflɛ:ge:n], in denen die Reduktionssilbe wie eine Hauptsilbe behandelt wird. Ungespannte Kurzvokale werden von Lesenovizen häufig in ihrer Vollform, also als gespannte Langvokale repräsentiert. Wir hören also Vorformen wie [ʔe:n̩te:]. Daraus ergibt sich der typische Erstklässer-Sound.

Für ein Kind, das nicht in der Lage ist, diese Wortvorformen mit seinem inneren Lexikon abzugleichen und dort einen Eintrag zu finden, der der entsprechenden Vorform lautlich am nächsten kommt, also [pflɛ:ge:n] in [pflɛ:gŋ] oder [ʔe:n̩te:] in [ʔentə] zu übersetzen, für dieses Kind bleibt Lesen ein Buchstabieren „ohne Sinn und Verstand“. Kinder, die den Sprung in die Strukturanalyse statt des linearen Abarbeitens von Buchstabenketten nicht meistern, erkennen wir häufig noch weit über den Anfangsunterricht hinaus daran, dass sie sich durch Sätze und Texte regelrecht hindurchfahrwerken, ohne dass sie versuchen, den Sinn zu erfassen. Sie sind auf dem besten Weg in den funktionalen Analphabetismus. Das folgende Hörbeispiel dokumentiert einen solchen Fall.⁸

Mara, 5. Klasse Hauptschule ([KO3 ganz.mp3](#))

Eichhörnchen legen, den Winter vorbereitend, ständig neue Verstecke mit Waldfrüchten an. Sie fressen Samenkörner von Tannen-, Kiefern- und Fichtenzapfen. Sie horten auch Nüsse, Bucheckern, Eicheln, Pilze und Knospen. Sie vernaschen zwischendurch auch Insekten und Vogeleier. Darum mögen sie viele auch nicht. Aber meinen Geschwistern und mir macht es Spaß, Fiedele, unserem Lieblingseichhörnchen beim Fressen zuzuschauen. Sie ist dabei sehr geschickt. Sie benutzt dabei ihre Vorderpfoten wie Hände. Das sieht äußerst lustig aus. Fiedele wird uns hoffentlich noch lange in unserer Parterrewohnung besuchen. Warum die smarten, possierlichen Tierchen Eichhörnchen heißen, haben meine Geschwister und ich noch nicht herausgefunden.

⁷ vgl. exemplarisch Bredel (2009)

⁸ Das Beispiel verdanke ich Christina Noack.

Um den Lerner/innen von Beginn an die Möglichkeit zu geben, die Schriftsprache als Explikation sprachlicher Strukturen zu begreifen, sind in den vergangenen gut 15 Jahren neue Instrumente entwickelt worden.

Eines dieser Instrumente, für das Röber-Siekmeyer (1997) die Grundlage gelegt hat, zeigt ein Haus, das die Hauptsilbe darstellt, und eine Garage, die die Reduktionssilbe abbildet. Wenn Kinder von Beginn an lernen, die Buchstaben auf der Grundlage dieser Anschauung daraufhin zu befragen, welche Funktion sie in einem konkreten Ausdruck haben, dann gelingt es ihnen, vom geschriebenen Wort direkt und nicht über Umwege ins Lexikon zu gelangen.

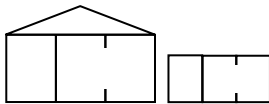


Abb. 5: Das didaktische Basismodell nach Bredel (2009)

Um die Schreibung des Kernwortschatzes und die Rolle der Buchstaben in Wörtern tatsächlich erfassen zu können, benötigt man jedoch nicht nur die Struktur der trochäischen Grundform. Wörter und Wortbausteine kommen in Texten in verschiedenen Formen vor: So stehen neben *pflügen* auch Wörter bzw. Wortformen wie *pflächlich*, *pflugsam*, *pflügt*, *pflügst* und so fort. Und zum trochäischen Basismuster *Felder* kommen Wörter wie *Feldfrüchte*, *feldeinwärts*, der *Feldmarschall* oder einfach nur das *Feld* hinzu.

Die Orthographie hält Stämme, hier <pflüg> und <Feld> in allen Umgebungen möglichst konstant. Man spricht von der Stammkonstanzschreibung. Einmal <pflüg>, immer <pflüg>. Einmal <Feld>, immer <Feld>.

Dieses Wissen ist vor allem für die Ermittlung von Formen wichtig, bei denen *g* und *d* gar nicht in ihrer stimmhaften Variante als [g] und [d] zu hören sind, sondern stattdessen, wegen der Auslautverhärtung, in ihrer stimmlosen Variante, nämlich als [k] und [t] wie in *pflügt* oder *Feld* – oder eben wie in *Wald*, das Jakob mit <t> geschrieben hatte und in *Flugzeug*, wo Mehmet gleich zwei Mal <k> gewählt hat.

Zeigen kann man den Lerner/innen die Schreibung des Stammes an einem markierten Haus-/Garagenmodell, das ich hier als erweitertes Grundmodell bezeichne. Der Morphemschnitt liegt vor dem Vokal der Reduktionssilbe. Wird der Stamm für die Lerner/innen von Beginn an eingefärbt – gewinnen sie einen intuitiven Zugriff auf das Stammmorphem, das für die Schreibung so wichtig ist – und das, wie an den Schreibungen *<Walt> und *<Fulukzoeuk> zu sehen war, nicht billig zu haben ist.

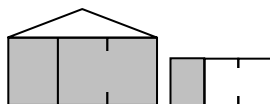


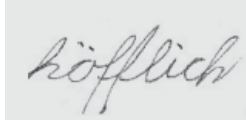
Abb. 5: Das erweiterte didaktische Basismodell nach Bredel (2009)

In herkömmlichen Lehrkonzepten wird die Stammkonstanzschreibung nicht auf der Grundlage des Morphemschnitts, sondern auf der Grundlage des Konzepts der sog. Verwandtschaft erarbeitet: Die Kinder sollen also verwandte Wörter gleich schreiben – wobei der Verwandtschaftsbegriff selbst häufig semantisch, also mit Bezug auf

Bedeutungsähnlichkeiten von Ausdrücken hergeleitet wird. So kommt es vor, dass Kinder *<Vlugzeug> schreiben, weil sie eine Verwandtschaft zum Vogel vermuten: Beide können fliegen.

Oder man findet Schreibungen wie *höfflich* für *höflich*, von dem Johannes meint, es stamme von *hoffen*.

<höflich>, Johannes



Von einem sehr interessanten Fall berichtet der schon zitierte Karl Sirch (1975:56): „Der Zweitklässer Albert soll in dem Satz *Viele L.....te sind auf der Straße* die Lücke füllen. Er schreibt <äu> und „begründet das damit, dass viele Menschen auf der Straße einen Lärmanstieg, also *laut* bedeute.“

Albert kennt die Stammkonstanzschreibung – er leitet die äü-Schreibung regelgerecht von <laut> ab. Über dieses orthographisch korrekte Wissen legt sich aber sein schulisches Wissen, das nach semantischer Verwandtschaft verlangt.

Die Resultate des Versäumnisses einer systematischen Bearbeitung der Stammkonstanzschreibung sind auch weit über den Grundschulunterricht hinaus zu beobachten. Eine Pilotstudie mit erwachsenen Leser/innen, die ich zusammen mit Christina Noack und Ingo Plag durchgeführt habe, erbrachte folgende Befunde: Legt man schwachen, erwachsenen Leser/innen Satzpaare wie die folgenden vor, können sie im Gegensatz zu starken Leser/innen nicht sicher entscheiden, welcher von beiden Sätzen korrekt ist (Bredel, Noack & Plag 2011).

Stammkonstanzschreibung

Weil er ungesund gelebt hat, muss er **fasten**.
Weil er ungesund gelebt hat, muss er **fassten**

Dorrt wächst kein Gras mehr.
Dort wächst kein Gras mehr.

Pisten müssen gespurt werden.
Pissten müssen gespurt werden.

Funke & Sieger (2009) konnten zeigen, dass nicht nur die Verschriftung der Großschreibung gelernt sein will, wie wir es bei Vera, Daniel und Anna beobachten konnten, sondern auch das Lesen der Großschreibung: Gibt man starken und schwachen Leser/innen Satzpaare wie die folgenden, sind die schwachen häufig nicht in der Lage, den korrekten Anschluss sicher zu bestimmen:

Großschreibung

Alle Bitten um Gnade ...
A ... waren vergebens.
B ... und hoffen auf Erlösung.

Viele versprechen ...
A ... das Blaue vom Himmel.
B ... bleiben uneingelöst.

Darüber hinaus liegen erste Hinweise darauf vor, dass schwache Leserinnen sich von starken auch darin unterscheiden, wie sicher sie die Interpunktionszeichen auswerten (Esslinger, i.V.). Beispiele wie die folgenden können von starken Leser/innen sicher unterschieden werden, während schwache Leser/innen damit erheblich mehr Probleme haben:

Komma

Hängt ihn, nicht freilassen!
Hängt ihn nicht, freilassen!

Verschließe die Tür keinem Fremden, biete Schutz an!
Verschließe die Tür, keinem Fremden biete Schutz an!

Der Prinz will, die Prinzessin nicht.
Der Prinz will die Prinzessin nicht.

Befunde wie diese zeigen, dass das Fundament für die Lesekompetenz, das Erfassen von in der Orthographie abgelegten strukturellen Informationen, bei schwachen Leser/innen nicht als gelegt gelten kann. Am Beispiel der Buchstabentabelle und am Beispiel der Erklärungen, die die Kinder für die Großschreibung geben, konnten wir sehen, dass die Schule ihnen nicht das passende Wissen zur Verfügung stellt.

Nun gibt es aber auch eine große Zahl von Schüler/innen die dennoch lesen und schreiben lernen – und dies sogar recht gut.

Es handelt sich überwiegend um Kinder mit reicher, vorschulischer Schrifterfahrung, die sich über viele der angebotenen Lernhilfen hinwegsetzen und sich selbständig auf den Weg in die Literalität machen. Sie erbringen „diese Leistung aufgrund ihrer kognitiven Auseinandersetzung mit dem Zeichensystem der Schrift und in Abkehr von den Instruktionen des Unterrichts.“ (Röber 2008:13) Zur Hilfe kommt ihnen die Orthographie, die – wie wir gesehen haben – die phonologischen, prosodischen, morphologischen und syntaktischen Strukturen der Sprache mustergültig ausbuchstabiert.

Eichler hat diesen Lernweg, die eigenständige, am System orientierte Reglerschließung, bereits 1976 mit dem glücklichen Begriff der „inneren Regelbildung“ beschrieben. In der Didaktik hat dieser Begriff jedoch eine unglückliche Auslegung erfahren: Man meinte daraus ableiten zu können, dass Schreiben- und Lesenlernen ein quasinatürlicher, „individueller“ Vorgang sei – und das beflügelte die Anlauttheoretiker, die meinten, dass gerade die Regellosigkeit des Inputs jedem Kind seinen individuellen, natürlichen Lernweg eröffnet.

Der Erfolg, den die Kinder mit reicher Schrifterfahrung auch mit dieser Verfahrensweise hatten, schien ihnen recht zu geben.

Und auf der Basis der Annahme, dass der Schriftspracherwerb ein natürlicher Prozess ist, musste und konnte man denen, die es nicht schafften, eine beeinträchtigte oder mindestens verzögerte individuelle Entwicklung bescheinigen, wobei man sich argumentativ auf eine reiche Diskurstradition, insbesondere auf den Legastheniediskurs verlassen konnte, der für solche Zwecke immer wieder einmal hervorgeholt wird – mit der Konsequenz, die Behebung der Probleme aus der Schule auszulagern.

4 Fazit und Ausblick

Damit der Schriftspracherwerb möglichst vieler Lerner/innen störungsfrei gelingen kann, ist ein Unterricht erforderlich der alle Kinder bei der „inneren Regelbildung“ unterstützt – und zwar durch die Gabe von strukturiertem Material, das es ihnen erlaubt, die richtigen Schlüsse in Bezug auf die Funktionsweise der Schrift zu ziehen und dieses Wissen konstruktiv zu nutzen und weiterzuverarbeiten.

Für die Wortschreibung habe ich ein mögliches Modell zur Diskussion gestellt. Und mittlerweile liegen auch – unter anderem durch Peter Eisenberg, Hartmut Günther und Utz Maas sprachwissenschaftlich fundiert – didaktische Konzepte für den Erwerb der Großschreibung, für den Erwerb der Getrennt- und Zusammenschreibung und partiell für den Erwerb der Interpunktion vor.

Die Bedingung dafür, dass diese neuen Konzepte tatsächlich Eingang in den Unterricht finden, sind gut ausgebildete Lehrer/innen.

Problematisch ist deshalb, dass das Fach Deutsch in der Grundschule – politisch lizenziert – häufig von Fachfremden, also Lehrer/innen, die Deutsch nicht studiert haben, unterrichtet wird, ohne dass sie entsprechend unterstützt werden.

Noch viel weniger aber können die Probleme, die im Schriftspracherwerb entstehen, von Laien außerhalb der Schule gelöst werden. In diesem Zusammenhang ist es ganz besonders bedenklich, dass nun – im Rahmen des sog. Hartz-IV-Bildungspakets – der Nachhilfeunterricht staatlich subventioniert wird. Man traut dem eigenen Bildungssystem offenbar nicht zu, die Probleme zu lösen und gibt den Bildungsauftrag (wieder einmal) an Quasiinstitutionen ab, die weder nach einem erkennbaren Curriculum arbeiten noch ausgebildetes Personal beschäftigen.

Wir benötigen also nicht nur gut ausgebildete Lehrer/innen *in* den Schulen, sondern zugleich einen Mentalitätswechsel außerhalb der Schulen, vor allem bei den Bildungspolitikern/innen, aber auch in der öffentlichen Diskussion: Lesen- und Schreibenlernen ist kein Kinderspiel.

Und wer will, dass möglichst alle Gesellschaftsmitglieder möglichst umfassend am gesellschaftlichen Leben partizipieren – und wichtige Werkzeuge dafür sind unabweisbar lesen, schreiben und auch rechnen –, darf die Probleme weder verharmlosen noch ihre Bearbeitung nach außen delegieren, sondern muss die Grundschule als zentrale Schnittstelle von Bildungsbiographien ernstnehmen, die Bildungsarbeit dort professionalisieren, den Lehrerberuf stärken und die Lehrer/innen auch mit systematischen Fortbildungen bei ihrer Arbeit unterstützen.

Erwähnte Literatur

- Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard et al. (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>
- Bredel, Ursula (2009): *Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb*. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 39/2009, 153, 135–154
- Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna & Noack, Christina (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke

- Bredel, Ursula; Noack, Christina & Plag, Ingo (2011): Morphologie lesen. Stammkonstanzschreibung und Leseverstehen bei starken und schwachen Lesern. Ms. Hildesheim/Osnabrück/Siegen
- Bühler-Niederberger, Doris (1991): Legasthenie - Geschichte und Folgen einer Pathologisierung. Opladen: Leske + Budrich
- DER SPIEGEL (1982): Papa, kannst du denn nicht lesen? SPIEGEL-Report über Analphabeten in der Bundesrepublik. <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-14342739.html>
- Eichler, Wolfgang (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer, Adolf (Hrsg.): Lesenlernen. Theorie und Unterricht. Düsseldorf: Schwann, 246–264
- Esslinger, Gesine (i.V.): RIKO – Rezeptive Interpunktionskompetenz.
- Funke, Reinold & Sieger, Jasmin (2009): Die Nutzung von orthographischen Hinweisen auf syntaktische Strukturen und ihre Bedeutung für das Leseverstehen. In: Didaktik Deutsch 26: 31–53
- Gasteiger, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): Legasthenie – LRS: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 3. Auflage. München: Reinhardt UTB
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presseheft1.pdf> (letzter Zugriff 14. 7. 2012)
- Günther, Hartmut & Nünke, Ellen (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Düsseldorf: Gilles & Francke. (auch unter: http://www.koebes.uni-koeln.de/guenther_nuenke.pdf)
- Hasselhorn, Marcus & Gold Andreas (2009): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 2., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Hubertus, Peter & Nickel, Sven (2003): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 2. Paderborn: Schöningh UTB, 719–728
- Linder, Maria (1951): Über die Legasthenie (spezielle Leseschwäche). In: Zeitschrift für Kinderpsychiatrie 18, 97-143
- Ranschburg, Pál (1916): Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. Berlin: Springer
- Ranschburg, Pál (1928): Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Halle/Saale: Carl Marhold
- Reichen, Jürgen (1981): Lesen durch Schreiben. Zur didaktischen Konzeption eines neuen Leselehrganges. In: schweizer schule, H. 18.
- Röber, Christa (2008): Die Nutzung der phonologischen Informationen der Orthographie für das Lesen deutscher Wörter. Zur Problematik des Leseunterrichts in der Schule. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/roeber/publikationen/eigene/lektorat_cr_art_writtenlanguageandliteracy_rev254.pdf (letzter Zugriff 18.7.2012)
- Röber-Siekmeyer, C. (1997): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz
- Röber-Siekmeyer, Christa. 1999. Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Düsseldorf: Klett
- Sirch, Karl (1975): Der Unfug mit der Legasthenie. Stuttgart: Klett
- Störmer, Maïke (2008): Fibel und/ oder Anlauttabelle. Gibt es noch einen Methodenstreit in der Grundschule? <http://uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/lehrende/schindler/downloads/files/Examensarbeit.Methodenstreit-Fibel-Anlauttabelle.pdf> (letzter Zugriff 23.7.2012)

- Valtin, Renate (1973): Legasthenie – Theorien und Untersuchungen. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- Valtin, Renate (1986): Motivation, Rechtschreibstrategien und Regelverwendung von guten und schwachen Rechtschreibern. In: Valtin, Renate & Naegele, Ingrid (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 95–110
- Valtin, Renate (2009): Brauchen wir die Legasthenie? In: pedocs. http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1469/pdf/brauchen_wir_die_legasthenieD_A.pdf (letzter Zugriff 18.7.2012)

Zur Autorin

Prof. Dr. Ursula Bredel
Universität Hildesheim
Institut für Deutsche Sprache und Literatur
Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim
E-Mail: bredel@uni-hildesheim.de

Zitation

Bitte zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Bredel, Ursula (2012). Über Analphabetismus. In: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 7, Dezember 2012. Online verfügbar: http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Bredel_12-2012.pdf.