

EDUARD HAUEIS

Verpasste Chancen? Didaktik der Schriftvermittlung im Rückblick

Abstract

From the various disciplines that were involved in the beginnings and the continuation of teaching reading and writing in schools in the 1960s and 1970s, many contributions could still be read with benefit today: they range from the end of the method dispute on first reading to the emphasis on the linguistic nature of learning to read, and span the internationalisation of research, the reevaluation of writing, the recognition of language barriers, the consideration of multilingualism, halting at the futile initiation of re-articulating-while-reading in the continuation of initial instruction. Unfortunately, much of what needs to be continued in order to meet the current challenges has been forgotten. Reasons for this can be found as well in institutional developments of teacher education as in gaps in language didactic theory formation. The current article offers a critical overview of findings and forgotten facts from more than 50 years of research with a view to its relevance for the present.

Keywords: First reading, reevaluation of writing, multilingualism, teacher education

Aus den verschiedenen Disziplinen, die in den 1960er und 1970er Jahren mit den Anfängen und der Weiterführung der schulischen Schriftvermittlung befasst waren, stammen Beiträge, die man heute noch mit Gewinn lesen könnte: Sie reichen vom Ende des Methodenstreits zum Erstlesen über die Betonung der Sprachlichkeit des Lesenlernens, die Internationalisierung der Forschung, Aufwertung des Schreibens, das Erkennen von Sprachbarrieren, das Berücksichtigen von Mehrsprachigkeit bis zur vergeblichen Anbahnung eines re-artikulierenden Lesens in der Weiterführung des Anfangsunterrichts. Der Beitrag bietet einen kritischen Überblick über Erkenntnisse und Vergessenes aus mehr als 50 Jahren Forschung mit Blick auf dessen Relevanz für die Gegenwart.

Schlüsselwörter: Erstlesen, Schreiben, Mehrsprachigkeit, Lehrerbildung

Dass inklusiver Schriftspracherwerb zu den Gegenständen einer sprachwissenschaftlich gestützten Didaktik gehört, versteht sich nicht von selbst. Blickt man nämlich zurück auf das, was vor gut einem halben Jahrhundert zum Lesen- und Schreibenlernen in den ersten Schuljahren publiziert wurde, stellt man rasch fest, dass Fragen des inklusiven Lernens in der Schule damals noch gar keine Rolle spielten, weil eingeschränkte Lernvoraussetzungen

in die Zuständigkeit von Sonderschulen fielen. Desgleichen fand die Qualifizierung der Lehrkräfte für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben damals fast ausschließlich unter dem Dach der Grundschulpädagogik statt, die sich eher von der pädagogischen Psychologie als von der Fachdidaktik Deutsch unterstützen ließ, zumal diese um 1970 noch nicht überall im deutschen Sprachraum als wissenschaftliche Disziplin etabliert war. Abgesehen von dialektalen Unterschieden konnten die meisten Klassen im Anfangsunterricht noch als sprachlich homogen gelten, was sich erst in der zweiten Hälfte der 70er Jahre deutlich änderte.

Gleichwohl lohnt es sich, auch aus der Perspektive der Fragestellungen, die sich mit inklusivem Schriftspracherwerb befassen, einen Blick auf die Arbeiten zu werfen, die in dieser Zeit den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben prägten. Denn aus den verschiedenen Disziplinen, die in den 60er und 70er Jahren mit den Anfängen und der Weiterführung der schulischen Schriftvermittlung befasst waren, entstanden Beiträge, die Wege der Schriftvermittlung anbahnten, deren konsequente Weiterführung durch die Fachdidaktik die heute offen zutage tretenden Mängel am Ende der Grundschulzeit wohl verhindert hätten.¹

Um deren Umfeld zu charakterisieren, seien einige Stichpunkte genannt:

- das Ende des Methodenstreits zum Erstlesen
- die Betonung der Sprachlichkeit des Lesenlernens
- die Internationalisierung der Forschung
- die Aufwertung des Schreibens im Anfangsunterricht
- früh aufkommende Zweifel am Erfolg des Schulunterrichts
- das Erkennen von (sozial bedingten) Sprachbarrieren
- die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit
- und die vergebliche Anbahnung eines re-artikulierenden Lesens in der Weiterführung des Anfangsunterrichts

In dem Umfeld, das durch die genannten Punkte umrissen ist, sind im Folgenden ebenso Chancen für die Entwicklung des didaktischen Denkens aufzuzeigen wie Faktoren zu benennen, die ihre wirksame Rezeption bis heute beeinträchtigen.

¹ Dafür werden in der öffentlichen Diskussion allerdings eher Bildungspolitik, Migration oder Elternhäuser verantwortlich gemacht, als an Versäumnisse der für die Qualifikation von Lehrkräften zuständigen wissenschaftlichen Institution zu denken.

1 Der Methodenstreit zum Erstlesen

Im Rückblick mag der Streit um die „richtige Methode“ im Anfangsunterricht insofern auf einem grundsätzlich verfehlten didaktischen Denken beruhen, als die daran Beteiligten ja davon ausgehen mussten, dass alle Kinder zur gleichen Zeit, in gleicher Geschwindigkeit und auf gleiche Weise erfolgreich lernen können. Dass dies nicht zutrifft, gilt heute in der Didaktik zwar als Gewissheit, ohne jedoch zu bedenken, dass sich dies keineswegs von selbst versteht. Denn unter den Bedingungen des Lernens in den Volksschulen der Nachkriegszeit war kaum daran zu denken, bei der Organisation des Unterrichts dem Nebeneinander verschiedener Herangehensweisen Rechnung zu tragen: In städtischen Schulen saßen zwischen 40 und 50 Kinder in einer Klasse, in ländlichen „Zwergschulen“ war die gleiche Zahl in einem Raum versammelt, verteilt auf acht Klassenstufen. Unter diesen Gegebenheiten lag es nahe, nach optimalen Herangehensweisen an den jeweiligen Unterrichtsstoff zu suchen.

Vor diesem Hintergrund ist nun zu erläutern, worum es im Streit um die „richtige“ Leselehrmethode ging, welche Argumente dabei eine Rolle spielten und wodurch er schließlich beigelegt werden konnte. Zur Debatte standen zwei Ansätze: auf der einen Seite die Ganzheitsmethode, in der man vom geschriebenen Wort ausgehend analytisch zu den Graphemen für die einzelnen „Laute“ gelangte – auf der anderen Seite die synthetischen Verfahren, bei denen das Erlesen von Wörtern durch die Zusammenführung der durch Grapheme repräsentierten „Laute“ erfolgte.² Gemeinsam ist beiden Ansätzen – abgesehen von der Überzeugung, auf der richtigen Seite zu stehen – das Vertrauen darauf, an kleinen Elementen der Schrift grundlegende Teilleistungen zu erarbeiten, die dann additiv erweitert werden sollen, um schließlich in ihrer Summe eine vollständig ausgebaute Lesefähigkeit zu erreichen. Strittig war dagegen, was als günstige elementare Schrifteinheit in Frage kommen soll: das geschriebene Wort oder die Buchstaben des Alphabets, also eine bedeutungstragende Einheit (unter einer nicht zu begrenzenden Vielzahl) oder eine verhältnismäßig kleine Zahl von bedeutungsunterscheidenden Schriftzeichen. Beim Abwägen der Vor- und Nachteile spielten psychologische Argumente eine Rolle: auf der einen Seite das Wahrnehmen und Einprägen von bedeutungshaltigen Wortbildern als Basis für die zu entwickelnde Lesefähigkeit, auf der anderen Seite das Kennenlernen der Buchstaben und ihrer möglichen Verbindungen zu bedeutungshaltigen sprachlichen Einheiten. In der Praxis des Unterrichts und dann auch als Ergebnis vergleichender Forschungen war die strikte Trennung der Methoden gar nicht durchzuhalten.

Anders als die in der öffentlichen Meinung oft vorwurfsvoll vertretene Darstellung bestand das ganzheitliche Verfahren nicht darin, ausschließlich auf das Einprägen von Wortbildern zu setzen.³ Vielmehr wurde schon in den ersten Wochen mit Minimalpaaren gearbeitet, an denen durch Ausgliedern von wortunterscheidenden Elementen einzelne

2 Zu den jeweiligen methodenspezifischen Problemen s. Haueis (2007, 56-62).

3 Im anglophonen Sprachraum als „look and say“ charakterisiert.

Buchstaben und ihre Zuordnung zu einer Position in der Artikulation der gelesenen Wörter vermittelt werden konnten. Und synthetische Verfahren mussten scheitern, wenn sie nicht von Anfang an auch zeigten, wie durch die Kombination von Buchstaben lesbare Wörter entstehen.

2 Die Internationalisierung der Forschung

Der Methodenstreit war schon deshalb zu beenden, weil international verbreitete empirische Studien ergeben hatten, dass der Erfolg der Schriftaneignung in der Schule nicht von dem im Unterricht praktizierten methodischen Zugriff abhängt, sondern andere Faktoren darauf Einfluss haben.⁴ Eine wichtige Rolle bei der Verabschiedung von der Methodengläubigkeit spielen auch Veränderungen in den Auffassungen darüber, um welche Art von Lernen es sich handelt: Kommt es beim Lernen vor allem darauf an, das visuelle Erscheinungsbild von Schriftzeichen und deren Abfolge richtig zu erfassen oder handelt es sich eher um eine spezielle Form des sprachlichen Lernens? Am Beispiel einer Auseinandersetzung über das Lesen in der Grundschule, die Erwin Schwartz in seinem Beitrag zum *Handbuch des Deutschunterrichts* kritisch beleuchtet (Beinlich [Hrsg.]⁵ 1969, 736-747), tritt das Spannungsverhältnis zwischen den beiden Auffassungen deutlich zutage. Schwartz setzt sich darin mit einer Position auseinander (Katzenberger 1967), von der aus Kritik an den zum Standardwerk gewordenen *Grundlagen des Erstleseunterrichts* von Bernhard Bosch (1949; s. auch Bosch 1990) geübt wurde. Vorauszuschicken ist, dass Boschs Buch auf seine Anfang der 30er Jahre abgeschlossene Dissertation zurückgeht, die damals nur gekürzt in einer psychologischen Fachzeitschrift publiziert werden konnte.⁵ In der Nachkriegszeit erlebte das Buch mehrere Auflagen und trug neben den Arbeiten von Artur Kern (Kern/Kern 1931; Kern 1960) zur Begründung einer ganzheitlichen Orientierung des Erstlesens bei. Im Streit um die „richtige“ Methode lag es daher nahe, Zweifel am wissenschaftlichen Wert dieses erfolgreichen Buches vorzubringen. Die von Lothar F. Katzenberger, Psychologe an der Universität Würzburg, geäußerte Kritik an der unzureichenden empirischen Datenlage, auf die sich Bosch stützt, nimmt Schwartz zum Anlass einer grundsätzlichen Klärung der Frage, welche Art von Lernen zur Lesefähigkeit führt. Es sei das Verdienst von Bosch, die Sprachlichkeit des Lesens in den Mittelpunkt der didaktischen Aufmerksamkeit zu rücken; und die theoretische Begründung für diese Entscheidung bedürfe nicht der Absicherung durch Messdaten aus psychologischen Untersuchungen, in denen es gar nicht um die theoretische Fundierung des Lesens ging.

Überlegungen zu einer sprachlichen Modellierung des Lesens waren die Voraussetzung für das beginnende *Interesse der Sprachdidaktik am Schriffterwerb*. Damit einher gingen Veränderungen in der institutionellen Zuständigkeit für die wissenschaftliche Qualifi-

⁴ Auf diesen Punkt ist noch näher einzugehen.

⁵ Bosch hatte es abgelehnt, die Beiträge jüdischer Verfasser in seiner Dissertation unerwähnt zu lassen. Siehe auch Maas (2023) zu Boschs Werk und dessen Unterdrückung durch das nationalsozialistische Regime.

zierung von Lehrkräften für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. War sie bis Anfang der 70er Jahre fast ausschließlich bei der Grundschulpädagogik angesiedelt, wurde dann auch – wenngleich nicht flächendeckend – institutionell die Fachdidaktik Deutsch einbezogen. Deren Blick auf die Sprachgebundenheit des Lesenlernens trug dazu bei, den Streit um „richtige“ Methoden nicht nur aufgrund der ergebnislosen empirischen Evaluierungen endgültig beizulegen. Die Vorschläge Wolfgang Menzels (1974) zur Integration der Methoden liefen zunächst darauf hinaus, dass in der Unterrichtspraxis weder auf analytische noch auf synthetische Zugänge zum Lesen verzichtet werden sollte; alsbald wurde auch der Schreiblehrgang, der bis dahin vom Lesen getrennt und etwas später begann, in die Integration der Methoden einbezogen (Menzel 1979).

Darüber hinaus eröffnete die Beteiligung der Sprachdidaktik und ihrer Bezugswissenschaft neue Sichtweisen auf Schrift und Schriftaneignung (Andresen/Giese/Januschek 1979 a; 1979 b). So bezog Egon Weigl (1979), ausgewiesener Neuropsychologe, den langen historischen Weg von logo- zu phonographischen Schriften auf das, was Kinder in den wenigen Jahren der schulisch vermittelten Schriftaneignung zu lernen haben. Heinz W. Giese (1979) hob hervor, dass das Lesen- und Schreibenlernen im Rahmen des Spracherwerbs zur Aneignung schriftspezifischer sprachlicher Handlungsmuster führt.

Eine wichtige Rolle spielte dabei die *Internationalisierung der Forschung* zum Anfangsunterricht mit Beiträgen insbesondere aus dem anglophonen Sprachraum (Gibson 1976; Gibson/Levin 1980; Gümbel 1980; Hofer 1976; Wilkinson 1973), wo irritierende empirische Befunde zu einer Revision der Forschungsperspektive führten. Zum einen bestätigten sie die Erfahrung, dass schlechte Leser insbesondere „aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status“ kamen (Wilkinson 1973, 149). Zum anderen zeigte sich überraschenderweise, dass „der Schulleiter und die Lehrer die dominierenden Faktoren sind“, wohingegen „Leselernmethoden, Klassengröße und -struktur“ eine weniger wichtige Rolle spielen (Wilkinson 1973, 149). Infolgedessen stand nicht nur der didaktische Methodenbegriff zur Debatte, sondern auch der theoretische Hintergrund für die Fragestellung der Forschung. Die hatte sich nämlich, so Gibson/Levin (1980, 16-17), schon um 1920 „in dramatischer Weise“ verschoben: „Statt zu fragen, wie sich die Prozesse des Lesens abspielen, wollte man den Wert der verschiedenen Lesemethoden vergleichen.“

Dass geübte Leser bei der Worterkennung nicht darauf angewiesen sind, Buchstaben für Buchstaben zu identifizieren und Lautwerten zuzuordnen, wird von niemandem bestritten. Nimmt man aber die Beobachtung hinzu, dass Kinder noch vor der Einschulung und ohne Buchstabenkenntnis einzelne Wörter, etwa ihren Namen oder Warenmarken, „lesen“ können, erscheint das in der angloamerikanischen Didaktik praktizierte buchstabierend-lautierende *phonics*, die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen zu Beginn des Leselehrgangs, zunächst als umständliches und möglicherweise überflüssiges Vorgehen. Auf dieser Annahme gründet der *Spracherfahrungsansatz* (*Language Experience*), dem zufolge es in erster Linie darauf ankomme, den Schriftspracherwerb auf der motivationalen Ebene zu stimulieren und darauf zu bauen, dass in einer anregungsreichen Umgebung den Kindern das Lesen- und Schreibenlernen auch ohne gezielte Unterwei-

sung gelinge (Brügelmann 1986). Damit hat sich die angloamerikanische Forschung aus mehreren Gründen nicht zufriedengegeben:

- Die Annahme, dass der Graphophonemik beim Lesen und Schreiben keine entscheidende Rolle zukommt, müsste ja auch erklären können, warum sich überhaupt bei der Entwicklung von Schriften Alphabetschriften herausgebildet und bewährt haben.
- Es bliebe offen, warum Kinder bei Spontanschreibungen noch vor Schuleintritt zu alphabetischen Verschriftungen gelangen, die von erstaunlich präzisen Wahrnehmungen einzelner phonetischer Merkmale zeugen (Read 1974).
- Und schließlich bliebe der oft bestätigte Zusammenhang zwischen dem, was man phonologische Bewusstheit nennt, und dem Erfolg im Lesenlernen rätselhaft, wenn doch, wie ebenfalls konstatiert, die Graphem-Phonem-Korrespondenz bei der Worterkennung angeblich keine Rolle spielt.

Zur Auflösung dieser Aporien musste man sich von der Vorstellung lösen, dass die Korrespondenz zwischen Schrift und Lautung sich immer auf einzelne Segmente bezieht, sondern vielmehr auch für bestimmte Segmentfolgen gelten kann, die als Muster (patterns) wahrgenommen und gespeichert werden. Solche Muster interpretierte die angloamerikanische Forschung nicht wie Signalgruppen⁶ als visuelle Reize, sondern als einen orthographisch beschreibbaren Zusammenhang zwischen Buchstaben- und Lautfolgen. Dabei erwies sich die theoretische Unterscheidung zwischen *Chiffre* (cyphar) und *Code* als hilfreich.⁷ Die Beschreibung der geforderten Zuordnungsregeln müsste Goodman (1976, 142-143) zufolge auch einbeziehen, wozu ein erfolgreicher Leser schließlich befähigt ist, nämlich „sein Rekodieren wie Sprache klingen zu lassen, wie er sie kennt“. Dies hänge davon ab, „wie nahe sich seine rekonstituierte orale Sprache an wirkliche Sprache annähert“. Dazu bedarf es Ergänzungen des rekodierten sprachlichen Inputs, „prinzipiell durch intonationale Aspekte des Sprechens“, also auch der Prosodie. Damit war der Weg frei zur Einsicht, Lesenlernen als Aneignung eines sprachverarbeitenden Prozesses zu begreifen und führte bei der Suche nach Zuordnungsregeln für Schrift und Lautung zu Silben als systematisch beschreibbaren artikulatorischen Einheiten. Ansatzpunkt hierfür war die Beobachtung, dass Kinder vor dem Beginn des Lesenlernens (und illiterate Erwachsene)

6 So nannte Kurt Warwel (1967) häufig wiederkehrende Buchstabenfolgen, deren Kenntnis das rasche Erlesen von Wörtern erleichtert. Interessant ist, dass viele Beispiele für solche Gruppen Silbenreimen entsprechen.

7 „Man hielt das Sprechsignal für eine akustische Chiffre, während es in Wirklichkeit ein Kode ist. (...) ‚Chiffre‘ schließt in sich eine Eins-zu-eins-Korrespondenz zwischen den minimalen Einheiten der Original- und Endnachricht ein (...). Der Terminus ‚Kode‘ beinhaltet ein andersartiges und komplizierteres Verhältnis zwischen Original- und Endbotschaft. Die Eins-zu-eins-Beziehung zwischen minimalen Einheiten ist verschwunden, da es das Wesen der Kodierung ist, daß die Originalbotschaft restrukturiert (und gewöhnlicherweise gekürzt) wird, in einer Weise, die durch einen Kodierungsalgorithmus oder -mechanismus präskribiert wird.“ (Cooper 1976, 209)

zwar nur mit großen Schwierigkeiten Wörter in einzelne „Laute“ aufgliedern können, dagegen sehr wohl verstehen, welche Wörter sich reimen.⁸

Dass Kinder auf Reimbeziehungen zwischen Wörtern aufmerksam werden, bevor sie im Unterricht lernen, die konsonantischen Anfänge von Silbenreimen zu unterscheiden, und auf diesem Weg Fortschritte beim Lesenlernen machen, ist an die Ontogenese des mündlichen Spracherwerbs anzuschließen: Erwerb von Regeln und Kategorien durch Bildung von Analogien. Die Aufgliederung nach Onset und Reim entspricht dem in der Ganzheitsmethode praktizierten Verfahren der Bildung von Minimalpaaren zur Ausgliederung von konsonantischen Buchstaben am Wortanfang (*Hand/Wand*); das Erlernen von vokalischen Graphemen erfolgte dort über Minimalpaare im Wortinneren (*Hand/Hund*). Die sicht- und hörbaren Korrespondenzen und Differenzen beim Erlesen von Wörtern rütteln freilich an der Selbstgewissheit einer Modellierung in der Leseforschung, die nur das routinierte Dekodieren bekannter Wörter und Rekodieren einer vermeintlich „Laute“ präsentierenden Buchstabenfolge in Betracht ziehen will. Bei Lauten (Phonemen) handelt es sich nämlich nicht um Minimaleinheiten des Sprechens, sondern um bedeutungsunterscheidende, aus Graphemen abgeleitete Konstrukte. Die veraltete Buchstabiermethode schaffte die Synthese durch das Addieren von Buchstabenbezeichnungen zu Silben, dem Auswendiglernen dieses lautsprachlichen Ergebnisses und schließlich die Synthese von Silben zu Wörtern. In einer Alphabetschrift verfasste Texte sind sprechbar, weil es sich um sprachlich artikulierte Gebilde handelt. Die Funktion von Graphemen im geschriebenen Wort genau zu erfassen, gelingt nicht mit global angelegten Forschungsansätzen in Psychologie oder Linguistik, sondern erfordert Studien, die sich sozio- und ontogenetisch mit einzelsprachlichen Schriftverhältnissen auseinandersetzen.

Im *Spracherfahrungsansatz* (language experience approach) hingegen war die zu erlernende Schrift mit weitreichenden Konsequenzen in einer kommunikativ verstandenen Sprachlichkeit verankert. Nicht mehr festzuhalten war am Teilleistungskonzept, also an der im Methodenstreit herrschenden Vorstellung, dass die Schriftaneignung sich als festliegende Abfolge einer Reihe voneinander getrennter Teilleistungen bewerkstelligen lasse. Diese neue Auffassung vom Anfangsunterricht war gut zu vereinbaren mit der pädagogisch erwünschten Stärkung der Eigenaktivität der Kinder und ermöglichte ihnen individuelle Zugänge zur Schrift. Die Abkehr vom vermeintlichen „Fibeltritt“ (Bergk/Meiers 1985) war indessen auch mit einigen unbeabsichtigten Begleiterscheinungen verbunden, die im Rückblick problematisch erscheinen.

Weitgehend verkannt wurde nämlich, dass dieser Paradigmenwechsel Anforderungen an die Lehrkräfte stellt, die nur mit einer adäquaten sprachwissenschaftlichen Qualifizierung zu bewältigen sind. So hätte die Abkehr vom Teilleistungskonzept gleichwohl sicherzustellen, dass in Lehr-Lern-Prozessen die Fokussierung auf einzelne Bereiche der Schrift erhalten bleibt, ohne die Schriftlichkeit als Ganzes aus den Augen zu verlieren. Wichtig

8 Die Forschung unterscheidet zwischen Reimwörtern (*rhymes*) und Silbenreimen (*rimes*).

sind zudem Einsichten in den sprachspezifischen Aufbau alphabetischer Schriften; dazu gehört auch die Erschließbarkeit von bedeutsamen Informationen aus grammatischen Überformungen im Schriftsystem einer Einzelsprache.

Nicht nur die Beilegung des Methodenstreits, sondern auch die pädagogisch motivierte Stärkung der kindlichen Eigentätigkeit trugen zur *Aufwertung des Schreibens* im Anfangsunterricht bei. Dabei waren allerdings bestehende Hindernisse zu überwinden. Im Teilleistungskonzept beruhte nämlich die selbstverständlich erscheinende Priorität des Lesens zum einen auf der kulturellen Geringschätzung der Sekretärsfunktion (des Ab- und Nachschreibens) als handwerklicher Tätigkeit, zum anderen auf den psychomotorischen Voraussetzungen des Schreibens mit der Hand. Die dafür vorgesehene Schreibschrift erforderte als vorbereitende Teilleistung die Schulung der Feinmotorik („Schreibturnen“), die parallel mit dem Beginn des Leselehrgangs einsetzte, wobei der Zusammenhang mit dem Schreiben für die Kinder nur als später einzulösendes Versprechen zu erkennen war.⁹ Im Zuge der Methodenintegration, die den Schreibbeginn vorverlegte, wurde – mit regionalen Unterschieden – auch die motorisch leichter zu bewältigende Druckschrift zur Vorbereitung auf das Erlernen der ihr angenäherten „Vereinfachten Ausgangsschrift“ zugelassen.¹⁰

Zur Priorität des Schreibens im Anfangsunterricht führten pädagogische Anregungen in Verbindung mit der Verwendung von spielerischen Werkzeugen zum Drucken, vor allem Stempeln; deren Verwendung erfordert keine motorische Geschicklichkeit, sodass die Aufmerksamkeit auf die Sprachlichkeit der Alphabetschrift fokussiert bleibt. Carol Chomsky (1976 a; 1976 b) hebt hervor, wie auf diese Weise das Erlernen der Schrift tatsächlich „vom Kinde aus“ gestaltet werden kann: Es setzt bei dem an, was ein Kind in seinen eigenen Worten schriftlich ausdrückt, und gibt ihm die Gelegenheit, an Beispielen einer normschriftlichen Version der Produkte sich die Regelmäßigkeit des Schriftsystems anzueignen.¹¹ Auf diese Weise waren Phasen nachzuzeichnen, in denen die Entwicklung der Schriftaneignung verläuft, sodass entsprechende Stufenmodelle auch als Grundlage für die diagnostische Einordnung des Lernstandes dienen können (Günther 1995). Spontanschreibungen lassen erkennen, dass Kinder selbst in Phasen eines insgesamt rudimentären phonographischen Schreibens über sehr differenzierte phonetische Wahrnehmungen verfügen können (Read 1974; Eichler/Hofer 1976). Es gibt auch Hinweise darauf, dass Kinder noch vor der Belehrung durch Unterricht sich zuweilen intuitiv den Regularitäten der satzinternen Großschreibung nähern (Kluge 1989).¹² Die pädagogische Unterstützung des spontanen Schreibens hatte zur Folge, dass Kinder von Anfang an

9 Wo man, um Kinder nicht mit zwei Schriftformen zu „verwirren“, ihnen auch Fibeln in Schreibschrift anbot, war damit auch das Lesen der Druckschrift aufgeschoben.

10 Kritisch zu den vermeintlichen Vorteilen dieser Ausgangsschrift Topsch (1998).

11 Anders als in einer unreflektierten Praxis des „freien Schreibens“ erfolgt dieses Lernen also keineswegs ohne Eingreifen der Lehrperson.

12 In einem interessanten Versuch zeigt Hasert (1995), wie Vorschulkinder auch ohne Schriftkenntnis Aufgaben lösen, die Parallelen aufweisen zu dem, was in paläographischen Forschungen zu den ältesten

dessen „Autorenfunktion“ (Ludwig 1983) übernehmen konnten und nicht darauf warten mussten, bis sie sich im Ab- und Nachschreiben einigermaßen bewährt hatten.

Dies hatte auch Auswirkungen auf die Gestaltung des Leseunterrichts und das damit einhergehende didaktische Denken über die kulturelle Bedeutung des Lesens. Mit der Produktion von „Eigenfibeln“, die auf den in der Klasse von Kindern geschriebenen Texten beruhten, war an Ideen der Freinet-Pädagogik anzuschließen (Fries 1995). Deren Begründer Ernestin Freinet setzte allerdings darauf, dass die von seinen Schülern verfassten und gedruckten Texte mit nützlichen Informationen die bäuerliche Elternschaft von der Bedeutung der Schriftlichkeit überzeugen und so zum regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder anhalten. Dieser Aspekt des Lesens – der Zugang zu neuen, bislang unbekanntem Erfahrungen – bleibt unberücksichtigt, solange es nur das zu lesen gibt, was man schon kennt. Eine dergestalt eingeschränkte Zielsetzung kann bildungspolitisch und pädagogisch erwünscht sein, was in der Ständeordnung des 19. Jahrhunderts durchaus der Fall war (Wille 1988). Die Neuerungen in der Lesedidaktik nach Beilegung des Methodenstreits sind auch in dieser Perspektive von Belang.

3 Sprachbarrieren (?)

Etwa gleichzeitig mit der Internationalisierung der Forschung wurden in den Erziehungswissenschaften britische Untersuchungen zu *sozialbedingten Sprachbarrieren* aufgegriffen und auf deutsche Verhältnisse übertragen. Der vom Bildungssoziologen Basil Bernstein (1969) formulierten Defizithypothese zufolge seien Kinder aus der „Unterschicht“ in der Schule wegen ihrer „restringierten“ Erstsprache deutlich weniger erfolgreich als Kinder aus der „Mittelschicht“, die in ihren Familien bereits eine „elaborierte“ Sprache erworben haben. Untersuchungen in Deutschland konnten weder die sprachlichen Befunde eindeutig bestätigen, noch ließ sich das angloamerikanische Schichtenmodell auf die hiesigen Verhältnisse übertragen (Jäger 1973). Scheinbar widerlegt wurde die Defizithypothese durch amerikanische Untersuchungen, die im Vergleich des mündlichen *Nonstandard English* mit dem mündlichen *Standard English* lediglich Differenzen in Lexik und Grammatik feststellten, diese sozial bedingten sprachlichen Varietäten aber als funktional gleichwertig erkannten (so auch Ammon/Simon 1975, Dittmar 1973). Mit diesen Befunden waren allerdings Bernsteins Annahmen nicht wirklich zu widerlegen. Denn bei dem, was er missverständlich als restringierte und elaborierte *Codes* bezeichnete, handelte es sich ursprünglich um „Strategien der verbalen Planung“ und nicht um Varietäten im Sinne von konkurrierenden sprachlichen Subsystemen. Irmgard Bock (1972) erinnert daran, dass „für Bernstein die Codes eine psychologische Wurzel und zugleich Wirkung haben“ (Bock

Zeugnissen einer Verwendung graphischer Symbole zählt: die Kennzeichnung des Inhalts verschlossener Gefäße.

1972, 19).¹³ Dies hätte man freilich durch Forschungen zu sprachlichen Produktions- und Rezeptionsprozessen überprüfen müssen. Durch das Auszählen lexikalischer Einheiten und syntaktischer Strukturelemente in Schülertexten war das nicht zu realisieren, sodass die darauf beruhenden kompensatorischen Fördermaßnahmen zum Ausgleich der angenommenen Defizite ihrerseits unzulänglich geblieben sind.

Als defizitäre Varianten des Deutschen kamen Anfang der 70er Jahre auch *Dialekte als Sprachbarriere* für die Schriftaneignung ins Spiel. Dies verwundert insofern, als – abgesehen von den Verhältnissen im Niederdeutschen – überall in Süd- und Mitteldeutschland, in Österreich und in der Schweiz bis vor kurzem Dialekt gesprochen wurde und dies auch im Unterricht, ohne die Aneignung der überregionalen Schriftsprache zum Lesen und Schreiben zu gefährden. Dialektfreies „Sprechen nach der Schrift“ war in sprachlich weitgehend homogenen Regionen lediglich bei formal geregelten öffentlichen Sprachhandlungen wie Predigt, Urteilsverkündung und amtlichen Benachrichtigungen erforderlich. Mit anderen Worten: Im hochdeutschen Sprachraum hatte die Schule allenfalls die Möglichkeit zu bieten, dialektfreies Sprechen zu erlernen, für das Lesenlernen war dies nicht erforderlich, und der Rechtschreibunterricht setzte vor allem auf das Einprägen von Wortbildern. Erst mit Durchsetzung lautierender synthetischer Verfahren im Leseunterricht konnte man davon ausgehen, dass Buchstaben graphische Repräsentanten von „Lauten“ seien, statt die Aussprache von Schriftzeichen in geschriebenen Wörtern zu lehren. Ein Blick über Sprachgrenzen hätte freilich genügt, um einige Zweifel an der scheinbaren Selbstverständlichkeit einer phonemisch-graphemischen Basis von Alphabetschriften aufkommen zu lassen: Anlauttabellen funktionieren im Deutschen und im Italienischen, im Französischen nur mit Einschränkungen und im Englischen gar nicht.

Nicht durch die linguistisch beschreibbaren Besonderheiten einer Varietät der überregionalen Landessprache wird die Schriftaneignung beeinträchtigt, sondern durch die Rolle, die ihr von der Didaktik zugewiesen wird. Wenn nämlich die in den Familien spontan erworbenen Varietäten von Anfang an in Beziehung gesetzt werden zum formellen öffentlichen Register (Maas 2008) der Schriftlichkeit, tragen sie zum Ausbau sprachlicher Potenziale bei (Haueis 2016); als „Barrieren“ erscheinen sie, wenn sie von der Didaktik als Defizite wahrgenommen werden, die kompensatorische Maßnahmen erfordern.

Dies gilt nicht nur für den Umgang mit der Vielfalt von Regio- und Soziolekten, sondern auch mit Blick auf *Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung*. Erst als in den 70er Jahren durch bilaterale Verträge mit Herkunftsländern außerhalb der Europäischen Union auch Familienangehörigen von „Gastarbeitern“ der Aufenthalt in der Bundesrepublik ermöglicht wurde, machten die Grund- und Hauptschulen erste Erfahrungen mit der sprachlichen Vielfalt ihrer Schülerschaft. Die bildungspolitischen Reaktionen darauf unterschieden sich je nach Bundesland. So setzte man in Bayern – in der Hoffnung, die

13 „It follows that restricted and elaborated codes will establish different kinds of control which crystallise in the nature of verbal planning“ (Bernstein 1962, 35, zitiert nach Bock 1972, 19).

Rückkehr der Kinder in ihre „Heimat“ zu erleichtern – zunächst auf Segregation in der Weise, dass nach Möglichkeit die Kinder in ihrer „Muttersprache“ alphabetisiert und erst später in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet wurden. Dagegen zeigte man in vielen anderen Bundesländern Interesse daran, auch Neuankömmlinge möglichst rasch in den Regelunterricht zu integrieren. In den dazu eingerichteten Vorbereitungsklassen sollten die Kinder wenigstens so viel Deutsch lernen, dass sie dann in den Regelklassen mündlich „dem Unterricht folgen“ können. Kinder, die in Deutschland aufgewachsen waren, sollten zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen von Anfang an in Regelklassen unterrichtet werden – in der Annahme, dass in dieser Umgebung ein spontaner Erwerb der Landessprache gelingen könne.

Für den mündlichen Bereich war diese Annahme nicht falsch; sie zog jedoch für den Erwerb der Schriftsprache geradezu verheerende Folgen zu Lasten der Kinder nach sich. Auf dem 5. Symposium Deutschdidaktik (1983 in Ludwigsburg) zeigte Gerlind Belke (1984) an drei unterschiedlich gelagerten Beispielen die didaktischen Fehler und Versäumnisse auf:

- Ein Hauptschüler entschuldigt sich als Seiteneinsteiger schriftlich (fehlerlos nach den Regeln der türkischen Phonographie) und in mündlich korrektem Deutsch bei seiner Lehrkraft dafür, dass er den geforderten Aufsatz nicht schreiben kann (*dasibnihtşi-raybenkan*).
- Ein anderer Schüler, ebenfalls Seiteneinsteiger, hat aufgrund spontan erworbener überdurchschnittlich guter Deutschkenntnisse vorzeitig von der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht wechseln können. Er liefert – ebenfalls überwiegend in türkischer Phonographie – eine Nacherzählung ab, die gleichwohl erkennen lässt, dass er die Geschichte (*Die beiden Frösche – Die Bayaden fürösche*) nicht schlechter verstanden hat als die deutschen Kinder in der Klasse. Da aber schriftliches Deutsch in der Vorbereitungsklasse nicht gelehrt wurde, gilt er nun aufgrund einer angenommenen Lernbehinderung als sonderschulbedürftig.
- Am dritten Beispiel, dem Text eines in Deutschland geborenen und in die Regelklasse eingeschulten Griechen, ist zu sehen, dass „die mit der deutschen Einschulung gegebenen Möglichkeiten des systematischen Sprach- und Schrifterwerbs nicht genutzt worden (sind)“ (Belke 1984, 22).

Belkes Kritik nahm die Schriftvermittlung in der Schule ins Visier: In den Vorbereitungsklassen schien man darauf gar nicht eingestellt zu sein, und im Regelunterricht entsprach sie wohl weder den sprachlichen Gegebenheiten noch den soziokulturellen Anforderungen. Etwa zur gleichen Zeit wurde in der deutschen Öffentlichkeit wahrgenommen, dass etliche Erwachsene auch nach acht oder neun Jahren Unterricht in der Regelschule als sekundäre Analphabeten leben; und in sprachwissenschaftlichen Beiträgen wurden entsprechende Fördermaßnahmen im Rahmen der Erwachsenenbildung entwickelt (Giese/Gläß 1983; 1984; Gessinger 1986).

4 Verpasste Chancen

Wenn nun heute aktuelle empirische Untersuchungen feststellen, dass gegen Ende der Grundschule fast ein Drittel der Kinder die Mindeststandards im Lesen und Schreiben nicht erreicht, liegt die Frage nahe, inwieweit Institutionen der Lehrerbildung und damit auch die Sprachdidaktik sich zu ihrer Zuständigkeit bekannt haben. Was die Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Diversität der Schülerschaft betrifft, ist dies in der Lehrerbildung durch die zusätzlich erwerbbar Qualifizierung für Deutsch als Zweitsprache geschehen, sowie durch Initiativen zu bilingualer sprachlicher Bildung, um das Erlernen der Landessprache Deutsch unter Bedingungen von Submersion zu vermeiden. Andererseits ist das didaktische Brauchtum im Regelunterricht und die Qualifizierung dafür weitgehend unberührt geblieben, obwohl – wie oben bereits erwähnt – schon um 1970 die Erfolgsaussichten des Lese- und Schreibunterrichts von Didaktikern kritisch eingeschätzt wurden.

Diese Zweifel hatte man um 1970 zum Anlass genommen, die *Fortführung des Erstlesens* zu bedenken; dabei kam es darauf an, beiläufiges Lernen durch planvolles Lernen abzulösen (Braun 1971). Im Rahmen eines Teilleistungskonzeptes zur Steigerung der Lese- und Schreibfertigkeit standen zunächst Übungen im Vordergrund, die als Stütze für den optischen Prozess gedacht waren (Ritz-Fröhlich 1972). Die Modellierung solcher Aufgaben konnte sich auf Ergebnisse der neurophysiologischen Erforschung des Lesevorgangs stützen und betraf Übungen zur Erweiterung der Blickspannweite und eine gewisse Flexibilität in der Wahl des Augenhaltewinkels (Gross 1994). Aber auch die sprachdidaktischen Grundlagen für die Weiterführung des Lesenlernens wurden schon in den sechziger Jahren im Rahmen einer „operativen Didaktik“ für den Deutschunterricht geschaffen, liegen heute aber leider zum großen Teil im Schatten der didaktischen Diskussion. Damals schlug Gert Kleinschmidt (1968) in einer literaturdidaktischen Perspektive vor, die Lernplanung für den Leseunterricht vom einzelnen Text ausgehen zu lassen, weil jeder Text seinen eigenen „Leseplan“ enthalte, das heißt Anhaltspunkte dafür biete, wie bei der Lektüre zu verfahren sei. Didaktisch zu systematisieren seien Grundmuster von Texterschließungsverfahren, die sich als Operationen auf die Klanggestaltung, das Erschließen von Wortbedeutungen und das Erfassen von morphologischen und syntaktischen Strukturen beziehen. Damit deutete sich – in Übereinstimmung mit der wahrnehmungspsychologisch basierten Leseförderung – eine didaktische Unterscheidung an, die inzwischen nahezu in Vergessenheit geraten ist. Es ist nämlich nicht gleichgültig, ob die genannten Verfahren – wie noch bei Kleinschmidt – der Überprüfung eines durch die Lektüre gewonnenen ersten Verständnisses dienen oder auf den Prozess des primären Erlesens von Texten bezogen sind. Zur Erweiterung der im Anfangsunterricht erworbenen wortbezogenen Lesefähigkeit wurde in sprachdidaktischer Perspektive das Einüben strukturfassender (also re-artikulierender) Lesens nach „Sinnschritten“ (Winkler ⁵1969) vorgeschlagen, aufgegliedert nach Wortgruppen, Sätzen und satzübergreifenden Strukturen; außerdem sollte die syntaktische Antizipationsfähigkeit geschult werden. Übungen waren daher so zu gestalten, dass im

Umfang stark reduzierte Einheiten den Anfang bilden, gestützt durch die typographische und syntaktische Aufbereitung von Lesetexten (vgl. Müller 1978).¹⁴

Auf dieser Grundlage hätte man eigentlich davon ausgehen können, dass Geläufigkeit und Sicherheit des Lesens sich weit genug entwickeln, um Texte mit einer gewissen Mindestgeschwindigkeit lesen zu können. Erst nach dem Erreichen dieses Standards hätte man auf didaktisches Eingreifen in Prozesse des Erlesens von Texten verzichten können. Denn von einer bestimmten Lesefertigkeit an steuert sich der Prozess der Leistungssteigerung durch eigenständige Buchlektüre selbst.¹⁵ Geübte Leser greifen dann von Fall zu Fall auf elementare Formen des Lesens zurück, wenn Störungen im automatisierten Vollzug des Lesens eintreten.

Seit Mitte der 70er Jahre hat die Deutschdidaktik einen anderen Weg eingeschlagen (Haueis 1977). Beiträge zum weiterführenden Lesen fehlen nun in Neuausgaben von Handbüchern zum Deutschunterricht entweder völlig oder sind ausschließlich auf literarästhetisches Lesen zugeschnitten.¹⁶ Im Literaturunterricht wird aber eine entwickelte Lesefähigkeit schon vorausgesetzt. Ihre Förderung sieht man dann als eine Frage der richtigen Motivation an. Damit ist aber der Lesevorgang selbst der didaktischen Beeinflussung weitgehend entzogen. Dies verkannt und somit eine Korrektur versäumt zu haben, ist wohl darauf zurückzuführen, dass in der Folge der institutionellen Trennung von Sprach- und Literaturwissenschaft auch in der wissenschaftlichen Begleitung des Deutschunterrichts und der Qualifizierung seiner Lehrkräfte Sprache und Literatur getrennte Wege gehen. Daran haben weder die in den 1980er Jahren diskutierten Berichte über Analphabetismus unter der erwachsenen deutschen Bevölkerung noch die seit dem ersten PISA-Bericht (Baumert et al. 2001) mehrfach präsentierten Befunde der Bildungsforschung etwas geändert.

Literatur

Ammon, Ulrich/Simon, Gerd (1975) *Neue Aspekte der Soziolinguistik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Andresen, Helga/Giese Heinz W./Januschek, Franz (Hrsg., 1979 a) *Schriftspracherwerb I*. OBST 11.

14 Sein wegweisender Vortrag auf dem 3. Symposium Deutschdidaktik in Lüneburg 1979 wurde kaum beachtet.

15 Ritz-Fröhlich (1972, 17) nimmt mit Bamberger (1967, 10) an, „daß ein Schüler dann zur Buchlektüre fähig ist, wenn er im Stilllesen etwa die doppelte Geschwindigkeit wie im ausdrucksvollen lauten Lesen erreicht“.

16 So enthält die 1986 erschienene Neuausgabe des *Taschenbuchs des Deutschunterrichts* (Lange/Neumann/Ziesenis 1986) zum Lesen neben einem Beitrag zum Anfangsunterricht von K. Meiers (1986) nur noch einen literaturdidaktisch verorteten Beitrag von A. C. Baumgärtner (1986).

- Andresen, Helga/Giese, Heinz W./Januschek, Franz (Hrsg., 1979 b) *Schriftspracherwerb II*. OBST 13.
- Bamberger, Richard (1967) Warum Stillesen im Unterricht? In: *Jugend und Buch*, Jg. 16(3).
- Bamberger, Richard (1973) *Lese-Erziehung*. Wien/München: Jugend und Volk.
- Baumert, Jürgen/Kieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (= Deutsches PISA-Konsortium; Hrsg., 2001) *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgärtner, Alfred Clemens (⁴1986) Lesen. In: Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.), Bd. 2, 471-486.
- Baumgärtner, Alfred Clemens (Hrsg., 1979) *Lesen - ein Handbuch*. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung.
- Beinlich, Alexander (Hrsg., ⁵1969) *Handbuch des Deutschunterrichts*. Emsdetten: Lechte.
- Belke, Gerlind (1984) Probleme des Schrifterwerbs bei mehrsprachigen Schülern. In: Ossner, Jakob/Oomen-Welke, Ingelore/Baurmann, Jürgen/Haueis, Eduard (Hrsg.), 10-33.
- Bergk, Marion/Meiers, Kurt (1985) *Schulanfang ohne Fibeltritt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernstein, Basil (1969) Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Helmers, Hermann (Hrsg.), 272-307.
- Bock, Irmgard (1972) *Das Phänomen der schichtenspezifischen Sprache als pädagogisches Problem*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Boueke, Dietrich (Hrsg., 1974), *Deutschunterricht in der Diskussion*. Paderborn: Schöningh.
- Boueke, Dietrich (Hrsg., ²1979), *Deutschunterricht in der Diskussion*. Band 2. Paderborn: Schöningh.
- Bosch, Bernhard (1949) *Grundlagen des Erstleseunterrichts*. Angermund Bez. Düsseldorf: Verlag „Der Pflug“ Julius Nüttgens.
- Bosch, Bernhard (1990) *Lesenlernen. Diskussionsbeiträge aus 50 Jahren*. In: Giese, Heinz W. (Hrsg.), OBST Beiheft 9. Neuauflage anlässlich seines 100. Geburtstages, 2003. Duisburg: Gilles und Franke.
- Braun, Peter (1971) *Das weiterführende Lesen*. Düsseldorf: Schwann.

- Brügelmann, Hans (1986) *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Konstanz: Faude.
- Chomsky, Carol (1976a) Zuerst schreiben, später lesen. In: Hofer, Adolf (Hrsg.), 239-245.
- Chomsky, Carol (1976b) Stufen in der Sprachentwicklung und in der Leseexposition. In: Hofer, Adolf (Hrsg.), 99-138.
- Cooper, Franklin (1976) Wie wird Sprache durch Sprechen übermittelt? In: Hofer, Adolf (Hrsg.), 206-231.
- Dietrich, Ingrid (Hrsg., 1995) *Handbuch der Freinet-Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dittmar, Norbert (1973) *Soziolinguistik*. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer.
- Eichler, Wolfgang /Hofer, Adolf (Hrsg., 1974) *Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes*. München: Piper.
- Fries, Burkhard (1995) Eine Freinet-Schule auf dem Land – in den 90ern. In: Dietrich, Ingrid (Hrsg.), 82-100.
- Gessinger, Joachim (1979) Schriftspracherwerb im 18. Jahrhundert. Kulturelle Verelendung und politische Herrschaft. In: Andresen, Helga/Giese Heinz W./Januschek, Franz (Hrsg.), OBST 11, 26-47.
- Gessinger, Joachim (1986) „Analphabetismus“, Schriftkultur und Gesellschaft. In: Gessinger, Joachim (Hrsg.), 123-169.
- Gessinger, Joachim (Hrsg., 1986) *Wem gehört die Sprache?* OBST 33.
- Gibson, Eleanor (1976) Die Ontogenese des Lesens. In: Hofer, Adolf (Hrsg.), 174-191.
- Gibson, Eleanor J./Levin, Harry (1980) *Die Psychologie des Lesens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giese, Heinz W. (1979) Zur Erklärung des Schriftspracherwerbs – Aneignung sprachlicher Handlungsmuster. In: Andresen, Helga/Giese, Heinz W./Januschek, Franz (Hrsg., OBST 11), 84-94.
- Giese, Heinz W. (1991) *Analphabetismus, Alphabetisierung, Schriftkultur*. Eine Auswahlbibliographie. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut.
- Giese, Heinz W./Gläß, Bernhard (Hrsg., 1983) *Analphabetismus in der BRD (I)*. OBST 23.
- Giese, Heinz W./Gläß, Bernhard (Hrsg., 1984) *Analphabetismus in der BRD (II)*. OBST 26.
- Giese, Heinz W./Ossner Jakob (Hrsg., 1998) *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg: Fillibach.

- Gogolin, Ingrid (2000) Sprachliche Pluralität und das Lehren des Deutschen. In: Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg.), 13-22.
- Goodman, Kenneth (1976) Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Hofer, Adolf (Hrsg.), 139-151.
- Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg., 2000) *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Gross, Sabine (1994) *Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Grosse, Siegfried (Hrsg., 1983) *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf: Schwann.
- Gümbel, Ruth (1980) *Erstleseunterricht*. Königstein: Scriptor.
- Günther, Hartmut (1995) Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: Ossner, Jakob (Hrsg.), 15-32.
- Günther, Hartmut/Günther, Klaus B. (Hrsg., 1983) *Schrift – Schreiben – Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Hasert, Jürgen (1995) Schreiben im Vorschulalter. Die Entwicklung der funktionalen Repräsentation auf der Grundlage von Hystereseeffekten. In: Ossner, Jakob (Hrsg.), 33-60.
- Hasert, Jürgen/Ossner, Jakob (Hrsg., 1998) *Schriften schreiben*. OBST 56.
- Haueis, Eduard (1977) Funktionalität und Dysfunktionalität des Schriftspracherwerbs im Deutschunterricht der Grundschule. In: Hoppe, Otfried (Hrsg.), 165-182.
- Haueis, Eduard (Hrsg., 1989) *Sprachbewußtheit und Schulgrammatik*. OBST 40.
- Haueis, Eduard (Hrsg., 1994) *Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen*. OBST 48.
- Haueis, Eduard (2007) *Unterricht in der Landessprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Haueis, Eduard (2016) *Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Helmers, Hermann (Hrsg., 1969) *Zur Sprache des Kindes*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft [= Wege der Forschung Band XLII].
- Hofer, Adolf (Hrsg., 1976) *Lesenlernen: Theorie und Praxis*. Düsseldorf: Schwann.
- Hoppe, Otfried (Hrsg., 1977) *Aspekte des Deutschunterrichts in der Grundschule*. Kronberg: Scriptor.

- Ivo, Hubert (2000) Die Bedeutung der interkulturellen Herausforderung für Deutschdidaktik und Deutschunterricht. In: Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg.), 13-31.
- Jäger, Siegfried (1973) *Sprechen und soziale Schicht*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Katzenberger, Lothar F. (1967) Schulanfänger und Lesenlernen. In: *Schule und Psychologie* 14. Jg., 345-359.
- Kern, Artur (Hrsg., 1960) *Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik*. Freiburg: Herder.
- Kern, Artur/Kern, Erwin (1931) *Ist unsere Lesemethode richtig?* Freiburg: Herder.
- Kleinschmidt, Gert (1968) *Theorie und Praxis des Lesens in Grund- und Hauptschule*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Kluge, Wolfhard (1989) Kann man die Großschreibung auf intuitivem Wege erlernen? In: Haueis, Eduard (Hrsg.), 87-96.
- Lange, Günther/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg., ⁴1986) *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Begründet von Erich Wolfrum, 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ludwig, Otto (1983) Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.), 37-74.
- Maas, Utz (2008) *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V&R unipress.
- Maas, Utz (2023) Bosch, Bernhard. In: *Verfolgte deutschsprachige Sprachforscher*. Abschnitt Verfolgung und Auswanderung deutschsprachiger Sprachforscher 1933-1945. URL: <https://zflprojekte.de/sprachforscher-im-exil/index.php/catalog/b/157-bosch-bernhard> [zuletzt aufgerufen am 08.06.2023].
- Meiers, Kurt (⁴1986) Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. In: Lange, Günther/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.), Bd.1, 173-198.
- Menzel, Wolfgang (1974) Erstleseunterricht. In: Boueke, Dietrich (Hrsg.), 216-23.
- Menzel, Wolfgang (²1979) Erstlesen und Erstschreiben. In: Boueke, Dietrich (Hrsg.), Bd.2, 46-64.
- Müller, Erhard Peter (1978) *Lesen in der Grundschule. Grundlegung und Praxis eines sinngerichteten Leseunterrichts*. München: Oldenbourg.
- Ossner, Jakob (Hrsg., 1995) *Schriftaneignung und Schreiben*. OBST 51.

- Ossner, Jakob/Oomen-Welke, Ingelore/Baurmann, Jürgen/Haueis, Eduard (Hrsg., 1984) *Planvoller Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Beiträge des V. Symposiums Deutschdidaktik. Ludwigsburg: Ludwigsburger Hochschulschriften 5.
- Read, Charles (1974) Kenntnisse der englischen Phonologie bei Vorschulkindern. In: Eichler/Hofer (Hrsg.), 174-212.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1972) *Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwartz, Erwin (1969) Das Erstlesen und das weiterführende Lesen im zweiten Schuljahr. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.), Bd. 2, 736-747.
- Topsch, Wilhelm (1998) Kritische Untersuchung der Forschungsergebnisse zur Vereinfachten Ausgangsschrift. In: Hasert, Jürgen/Ossner, Jakob (Hrsg.), 75-103.
- Warwel, Kurt (1967) *Lesenlernen nach strukturgemäßen Verfahren*. Braunschweig: Westermann.
- Weigl, Egon (1979) Lehren aus der Schriftgeschichte für den Erwerb der Schriftsprache. In: Andresen, Helga/Giese Heinz W./Januschek, Franz (Hrsg.), OBST 11, 10-25.
- Wilkinson, Andrew (1973) *Sprache und Spracherwerb. Wie Kinder sprechen und lesen lernen*. München: Kösel.
- Wille, Hartmut (1988) Das Offenhalten der Schere. Deutschunterricht und soziale Differenzierung der Allgemeinbildung im 19. Jahrhundert. In: *Diskussion Deutsch* 99, 21-42.
- Winkler, Christian (²1973) *Lesen als Sprachunterricht*. Ratingen: Henn.
- Winkler, Christian (⁵1969) Sinnfassendes Lesen. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.), Bd. 2, 851-882.