

Kritisch hinterfragt



Wolfgang Schneider

Lesen und Schreiben lernen

Wie erobern
Kinder die Schriftsprache?

 Springer

Kritisch hinterfragt

Die „Kritisch hinterfragt“-Reihe greift kontroverse und für die Gesellschaft relevante Themen aus psychologischer Sicht auf und entlarvt gängige Mythen und Vorurteile. Die Bandbreite der Themen kommt aus allen Teilgebieten der Psychologie. Jeder einzelne Band konzentriert sich auf ein spezielles psychologisches Themengebiet.

Um den Leser abzuholen und das Interesse aufrecht zu erhalten, sind an entscheidenden Stellen Fragen eingearbeitet. Die Inhalte sind wissenschaftlich fundiert, jedoch nicht nur informativ, sondern unterhaltsam und humorvoll in leicht verständlicher Sprache verfasst.

Bände in der Reihe „Kritisch hinterfragt“:

Niklas, Mit Würfelspiel und Vorlesebuch – Welchen Einfluss hat die familiäre Lernumwelt auf die kindliche Entwicklung? ISBN 978-3-642-54758-4

Sprenger, Joraschky, Mehr Schein als Sein? – Die vielen Spielarten des Narzissmus, ISBN 978-3-642-55306-6

Gündel, Glaser & Angerer, Arbeiten und gesund bleiben – K. O. durch den Job oder fit im Beruf, ISBN 978-3-642-55302-8

Krause, Mit dem Glauben Berge versetzen? – Psychologische Erkenntnisse zur Spiritualität, ISBN 978-3-662-48456-2.

Schneider, Lesen und Schreiben lernen – Wie erobern Kinder die Schriftsprache? ISBN 978-3-662-50318-8

Reindl, Gniewosz, Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht, ISBN 978-3-662-50352-2

Tomoff, Positive Psychologie – Erfolgsgarant oder Schönmalerei? ISBN 978-3-662-50386-7

Weitere Bände sind in Planung.

Wolfgang Schneider

Lesen und Schreiben lernen

Wie erobern Kinder die Schriftsprache?

 Springer

Wolfgang Schneider
Institut für Psychologie
Universität Würzburg
Würzburg, Deutschland

Kritisch hinterfragt

ISBN 978-3-662-50318-8 ISBN 978-3-662-50319-5 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-662-50319-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer-Verlag GmbH Deutschland 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Planung: Marion Krämer

Grafiken: Darja Süßbier

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

Springer ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer-Verlag GmbH Deutschland

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Vorwort

Seit etwa 5000 Jahren verfügen Menschen über die Fähigkeit, sich über Schrift zu verständigen. Die Bedeutung dieser Kompetenz hat innerhalb der letzten Jahrhunderte weiterhin stark zugenommen. Lesen und Schreiben stellen zentrale Kulturtechniken dar, deren Beherrschungsgrad den Lebensweg eines Menschen nachhaltig bestimmt. Angesichts der besonderen Bedeutung dieser Kompetenz für Alltag und Beruf ist man schon seit langer Zeit darum bemüht, den Königsweg für den Schriftspracherwerb zu finden und Fördermöglichkeiten zu konzipieren, die Fehlentwicklungen entweder vorbeugen oder aber korrigieren sollen. Es verwundert kaum, dass sich hier Kontroversen entzündet haben, zumal sich unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen wie die Pädagogik, die Psychologie und die Sprachwissenschaft intensiv um Klärungsmöglichkeiten bemüht haben.

Ein wesentliches Ziel des vorliegenden Bandes besteht darin, die enorme Vielfalt an theoretischen Ansätzen und empirischen Untersuchungen zur zentralen Thematik in der gebotenen Kürze und Prägnanz vorzustellen, dabei aber auch einen einigermaßen repräsentativen Einblick in die Vielschichtigkeit der Arbeiten zum Schriftspracherwerb zu vermitteln. Nach einer Einführung in die historische Entwicklung des Lesens und Schreibens sowie in erste Formen ihrer Unterrichtung, die u. a. den großen Einfluss Martin Luthers auf die Verbreitung deutscher Schriftsprache ab dem späten Mittelalter deutlich macht, werden klassische und neuere Modellvorstellungen zum Erwerbsprozess vorgestellt. Das Buch führt dann in neuere Forschungsarbeiten ein, in denen die Bedeutsamkeit spezifischer vorschulischer Fertigkeiten (sog. „Vorläufermerkmale“) für den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens in der Schule vorgestellt wird, gefolgt von einer Beschreibung typischer schulischer Entwicklungsmuster und wichtiger Einflussmerkmale. Es wird dann der Versuch gemacht, die von Anfang an kontroverse Diskussion um angemessene Unterrichtsmethoden auf Grundlage empirischer

Befunde genauer einzuordnen und ihren Stellenwert für die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens in der heutigen Zeit zu bestimmen. In der Folge wird erörtert, welche Einfluss der soziale Hintergrund der Familie, die häusliche Lernumgebung, der Fernsehkonsum und die Nutzung neuer Medien auf den Schriftspracherwerb haben. Gerade im Hinblick auf die Relevanz von Computernutzung und Fernsehkonsum für den Schriftspracherwerb haben sich in den letzten Jahrzehnten interessante Kontroversen entwickelt, deren Stellenwert genauer bestimmt werden soll. Abschließend wird der gestörte Schriftspracherwerb in den Blick genommen, wobei wesentliche Annahmen zur Verursachung von Lese-Rechtschreibstörungen geprüft und sinnvolle Interventions- und Förderansätze vorgestellt werden.

Es gibt kaum einen Bereich der pädagogisch-psychologischen, erziehungs- und sprachwissenschaftlichen Forschung, in dem ein gesellschaftlich wichtiges Phänomen so intensiv und nachhaltig untersucht worden ist wie das Phänomen des Schriftspracherwerbs. Von daher kann dieses Buch die aufgeführten Teilaspekte nicht umfassend abhandeln. Es ist in der Absicht verfasst worden, einen möglichst breiten Kreis von Fachkolleginnen und -kollegen, Studierenden und Eltern in die Materie einzuführen. Um sicherzustellen, dass die an bestimmten Inhalten besonders interessierten Leserinnen und Lesern ihre Kenntnisse weiter sinnvoll vertiefen können, bietet jedes Kapitel ein relativ umfangreiches Literaturverzeichnis an, das diesem Zweck gerecht werden soll und einen jeweils repräsentativen Einblick in die Forschungslage ermöglicht.

Die Frage der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibkompetenz und nach Ursachen gestörten Schriftspracherwerbs hat mich seit meiner mit dem langjährigen Freund und Kollegen Adolf Springer im Jahr 1975 gemeinsam verfassten Diplomarbeit zur Legasthenie-Problematik immer wieder beschäftigt. Wertvolle Anregungen zur eigenen Forschungsarbeit verdanke ich zahlreichen Kolleginnen und Kollegen, vor allem meinem leider viel zu früh verstorbenen akademischen Mentor Franz E. Weinert und (in alphabetischer Reihenfolge) Hans Brügelmann, Karin Landerl, Gerd Mannhaupt, Harald Marx, Jan Näslund, Gerheid Scheerer-Neumann, Renate Valtin, Andreas Warnke und Heinz Wimmer. Sie alle haben insbesondere meine frühen Forschungsarbeiten zur Schriftsprachthematik bedeutsam beeinflusst. In meiner Würzburger Periode sind dann in unterschiedlichen Phasen meine (früheren) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Ellen Baier (Plume), Marco Ennemoser, Wolfgang Lenhard, Frank Niklas, Petra Küspert, Peter Marx, Robin Segerer und Jutta Weber wichtige Ansprechpartner geworden, denen ich zahlreiche Anregungen und viel Unterstützung verdanke. Ohne ihren stimulierenden „Input“ hätte dieses Buch so nicht geschrieben werden können.

Bei der formalen Abfassung des Werks hat mich Michaela Pirkner in bewährter Weise unterstützt. Dafür ganz herzlichen Dank! Frau B.Sc. Luisa Oesterle schulde ich ebenfalls Dank, da sie wertvolle Hilfestellung bei der Abfassung der

Endversion leistete. Herzlich bedanken möchte ich mich weiterhin auch bei Frau Marion Krämer und Frau Sabine Bartels vom Springer Verlag, die das Buchprojekt auf den Weg gebracht und durch vielfältige Unterstützung dafür gesorgt haben, dass es letztendlich auch erfolgreich abgeschlossen werden konnte. Last not least sei meiner Frau dafür gedankt, dass sie in allen Phasen der mühsamen Schreiarbeit viel Verständnis aufgebracht und das Buchprojekt durch produktive Diskussionen unterstützt hat.

Würzburg, im Juli 2016

Wolfgang Schneider

Inhaltsverzeichnis

1	Wie fing alles an? – Von den Anfängen der Schriftsprache bis zu den ersten Ansätzen des formalen Lese- und Schreibunterrichts ...	1
1.1	Wie entwickelte sich die Schriftsprache von der Antike bis zum Mittelalter?	1
1.2	Wie entwickelten sich Schule und Unterricht im deutschsprachigen Raum?	4
1.3	Wie entwickelten sich der Lese- und Grammatikunterricht im deutschsprachigen Raum?	8
	Literatur	13
2	Wie muss man sich den Erwerb der Schriftsprache vorstellen? ...	15
2.1	Was sind die theoretischen Grundlagen der Forschung zum Schriftspracherwerb?	15
2.2	Welche Modelle des Schriftspracherwerbs gibt es?	17
	Literatur	31
3	Lassen sich die kindlichen Voraussetzungen für das Lesen und Rechtschreiben schon im Kindergarten bedeutsam verbessern? .	35
3.1	Wie bedeutsam sind Merkmale der frühen phonologischen Informationsverarbeitung und der Buchstabenkenntnis für den späteren Schriftspracherwerb?	35
3.2	Welche empirischen Belege finden sich für die Relevanz vorschulischer Kompetenzen für das Lesen und Rechtschreiben in der Schule? Befunde korrelativer Längsschnittstudien	39

3.3	Welche empirischen Belege finden sich für die Relevanz vorschulischer Kompetenzen für das Lesen und Rechtschreiben in der Schule? Befunde aus Trainingsstudien im Kindergarten	47
3.4	Ist die frühe phonologische Bewusstheit wirklich der entscheidende Faktor für den Schriftspracherwerb in der Schule?	57
3.5	Welche Perspektiven bietet alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten für den Schriftspracherwerb?	61
	Literatur	67
4	Wie entwickeln sich Lese- und Rechtschreibleistungen in der Schule, und welche Merkmale beeinflussen den Schriftspracherwerb?	73
4.1	Was sind typische Entwicklungsmuster beim Erwerb des Lesens und Rechtschreibens?	73
4.2	Wie ändern sich Schriftsprachleistungen in der Schulzeit, und wie stabil sind frühe Unterschiede in der Lese- und Rechtschreibkompetenz?	83
4.3	Wie wichtig sind kognitive Fähigkeiten für den Schriftspracherwerb?	91
4.4	Welche Bedeutung haben Motivation, Geschlecht, Sozialschicht und Klassenzugehörigkeit für den Schriftspracherwerb?	94
	Literatur	99
5	Gibt es bessere und schlechtere Unterrichtsmethoden für den Schriftspracherwerb? – Der Methodenstreit im Licht neuerer Erkenntnisse	105
5.1	Was kann man über Kinder aussagen, die das Lesen schon vor der Schule lernen?	105
5.2	Welche aktuelleren methodisch-didaktischen Ansätze des Schriftspracherwerbs im deutschsprachigen Raum gibt es?	108
5.3	Wie relevant erweist sich der Methodenstreit aus der Perspektive empirischer Untersuchungen?	117
	Literatur	124

6	Welchen Einfluss haben Familie, Fernsehen und neue Medien auf den Schriftspracherwerb?	127
6.1	Wie hängen Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveau der Eltern und Schriftspracherwerb zusammen? – Klassischer Ansatz ..	127
6.2	Welche Rolle spielt die familiäre Lernumwelt für den Schriftspracherwerb? – Neuere Zugangswege	134
6.3	Welchen Einfluss hat der Fernsehkonsum auf die Entwicklung der Schriftsprache? – Versuch der Klärung einer emotionsbeladenen Thematik	140
6.4	Welche Rolle spielen die neuen Medien für den Schriftspracherwerb?	146
	Literatur	151
7	Das Phänomen der Lese-/Rechtschreibstörung: Welche Einflussfaktoren sind wirklich relevant?	157
7.1	Welche Probleme sind mit Fragen der Definition und Begriffswahl verbunden?	157
7.2	Welchen Einfluss haben Genetik, Geschlecht, kognitive Merkmale und motivationale Aspekte auf den gestörten Schriftspracherwerb? – Auf der Suche nach Ursachenfaktoren	161
7.3	Wie lassen sich Lese-/Rechtschreibstörungen diagnostizieren?	169
7.4	Lässt sich die Problematik ohne Behandlung überwinden? – Längsschnittliche Befunde zum Verlauf der Lese-/Rechtschreibstörung im Kindes- und Jugendalter	175
	Literatur	178
8	Welche Fördermöglichkeiten des Lesens und Rechtschreibens gibt es, und welche sind wirklich effektiv?	183
8.1	Welche Voraussetzungen müssen qualitativ hochwertige Förderprogramme für das Lesen und Rechtschreiben erfüllen?	183
8.2	Welche Wirkung erzielt die Intervention bei Lese-/Rechtschreibstörung durch kombinierte Förderung der Schriftsprache und kognitiver Grundlagen?	186
8.3	Welche Wirkung erzielt die Intervention bei Lese-/Rechtschreibstörung durch Förderung des Lesens?	192

XII Lesen und Schreiben lernen

8.4	Welche Wirkung erzielt die Intervention bei Lese-/Rechtschreibstörung durch Förderung der Rechtschreibung?	204
8.5	Wie wirkt sich die Intervention bei Lese-/Rechtschreibstörung durch kombinierte Förderung des Lesens und Rechtschreibens?	210
	Literatur	217
9	Wege des Schriftspracherwerbs im Deutschen – Ein Fazit	223
	Literatur	231
	Sachwortverzeichnis	233

1

Wie fing alles an? – Von den Anfängen der Schriftsprache bis zu den ersten Ansätzen des formalen Lese- und Schreibunterrichts

Inhaltsverzeichnis

1.1	Wie entwickelte sich die Schriftsprache von der Antike bis zum Mittelalter?.	1
1.2	Wie entwickelten sich Schule und Unterricht im deutschsprachigen Raum?.	4
1.3	Wie entwickelten sich der Lese- und Grammatikunterricht im deutschsprachigen Raum?	8
	Literatur.....	13

1.1 Wie entwickelte sich die Schriftsprache von der Antike bis zum Mittelalter?

Wenn man bedenkt, dass der Mensch (*Homo erectus*) den Erdball wohl etwas mehr als zweieinhalb Millionen Jahre bewohnt, so scheint die Geschichte der Schriftsprache vergleichsweise kurz. Die ältesten Schriftzeichen lassen sich auf die Zeit von etwa 5500 v. Chr. datieren, wobei es aus stammesgeschichtlicher Perspektive interessant scheint, dass unterschiedliche Schriftsysteme etwa zum gleichen Zeitpunkt in verschiedenen Regionen der Welt erfunden wurden (Asien, Naher Osten). Es wird vermutet, dass die *ersten Keilschriften*, etwa in Mesopotamien, vor allem als Gedächtnisstützen bei der Buchführung dienten (Haarmann 2004). Bestanden diese zu Beginn aus Piktogrammen, also aus vereinfachten bildhaften Darstellungen eines Gegenstands mit klarer Bedeutung, wandelte sich im Verlauf von Jahrhunderten die Funktion der Keilschrift insofern, als nun ein Zeichen je nach Sinnzusammenhang unterschiedliche Bedeutung haben konnte. Die etwa zur gleichen Zeit in Ägypten entwickelte Hieroglyphenschrift unterschied sich von der Keilschrift darin, dass einzelne Zeichen auch die Lautung der gesprochenen Sprache wiedergaben. Damit konnten komplexere Sachverhalte dargestellt und Texte

zu unterschiedlichen Inhalten (zu Erziehungsfragen, Gebeten, Rechtstexten und medizinischen Abhandlungen) formuliert werden. Der Umgang mit der Schrift wurde in Tempelschulen gelehrt. Etwa ab dem 13. Jahrhundert v. Chr. wurde in Ägypten ein gestufter Bildungsgang eingeführt, in dem zwischen „elementarem“ und „höherem“ Schreibunterricht unterschieden wurde (vgl. Topsch 2006). Da nur wenige Personen das Lesen und Schreiben beherrschten, wurde die Schreiberzunft im Alten Ägypten bald zu einer privilegierten Schicht. Sie kontrollierte Steuereinnahmen wie auch Ausbildungsinhalte, was aufgrund der Vielfalt der hieroglyphischen Zeichen keine einfache Aufgabe darstellte.

?

Wie lässt sich der Fortschritt beim Übergang von Keilschriften auf Alphabetschriften am besten charakterisieren?

Die *erste Alphabetschrift* geht auf die Phönizier (etwa 1500 v. Chr.) zurück, wobei der Ursprung bis heute ungeklärt ist. Das phönizische Alphabet enthielt zunächst nur Konsonanten, von denen später einige als Vokalzeichen benutzt wurden. Mit der Ergänzung dieser Schrift durch Vokalzeichen vermutlich im Griechenland des 9. Jahrhunderts v. Chr. entwickelte sich das uns bekannte Alphabet. Von den Römern wurde die griechische Buchstabenschrift zur „lateinischen Schrift“ ausgestaltet. So kam es nun etwa zur Unterscheidung zwischen Groß- und Kleinbuchstaben. Die weite Verbreitung der alphabetischen Schriften führte in der Folge (etwa ab dem 5. Jahrhundert v. Chr.) zur Etablierung von geordneten Bildungssystemen, insbesondere bei den Griechen und Römern. In Athen wurden ab dieser Zeit „Elementar- bzw. Kinderschulen“ eingerichtet, in denen sieben- bis zwölfjährige Knaben zunächst in Gymnastik, danach im Lesen und Schreiben unterrichtet wurden (Dittes 1871). Demgegenüber war bei den Römern das Lesen- und Schreibenlernen zunächst Aufgabe der familiären Erziehung. Öffentliche Kinderschulen gab es jedoch auch schon in Rom ab etwa 400 v. Chr., wobei der Schulbesuch in der Regel ab dem siebten Lebensjahr erfolgte (Harris 1989). Der Unterricht fand dabei meist nicht in geschlossenen Räumen statt, sondern auf Straßen und Plätzen. Er ging selten über einen Anfangsunterricht hinaus und wurde von Schulmeistern durchgeführt, deren gesellschaftliche Stellung als „erbärmlich“ charakterisiert wurde, nicht zuletzt deshalb, weil sie sehr schlecht bezahlt waren (Topsch 2006).

Das lateinische Alphabet wurde in der Folge auf viele romanische, germanische, slawische und andere Sprachen übertragen und stellt das am weitesten verbreitete Alphabet der Welt dar. Nach dem Untergang des Römischen Reiches gegen Ende des 5. Jahrhunderts n. Chr. wurde die lateinische Schrift von den Völkern des ehemaligen römischen Kulturkreises weiterhin beibehalten. Allerdings entwickelte sich in der Zeit vom 6. bis 8. Jahrhundert eine Vielfalt an regionalen

Schreibstilen („Nationalschriften“), wobei die Schriftformen in Abhängigkeit vom jeweiligen Kulturkreis variierten. Der Kern des lateinischen Alphabets blieb jedoch überall erhalten. Dies galt auch für den deutschen Kulturraum, in dem sich die eigentlich germanische Schrift (die Runen-Schrift) nicht als Verkehrs- und Buchschrift durchsetzen konnte und lediglich kultischen Zwecken vorbehalten war (Bischoff 1986).

Solange die lateinische Schrift für die lateinische Sprache benutzt wurde, gab es keinerlei Nutzungsprobleme. Probleme ergaben sich allerdings dann, wenn die lateinische Schrift für die deutsche Sprache verwendet werden sollte, da nicht alle Laute der deutschen Sprache in der lateinischen Schrift darstellbar waren. Es kann als Ergebnis intensiver Anpassungsbemühungen betrachtet werden, dass im Mittelalter die Buchstaben u, w und j in das lateinische Alphabet als Schriftzeichen für eigenständige Laute eingefügt wurden.

Seit etwa dem 13. Jahrhundert erfuhr die volkssprachliche Schriftkultur in Europa durch das Aufblühen der städtischen Kultur einen enormen Aufschwung. Dies hatte zur Folge, dass nicht nur dem Adel und dem Klerus, sondern auch breiteren Bevölkerungsschichten der Zugang zur geschriebenen Sprache möglich wurde. Eine weitere treibende Kraft dieses Aufschwungs gerade im deutschen Sprachraum war die Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg in Mainz (um 1440). Durch die Erfindung der beweglichen Lettern kam es zu einer Verdrängung der Schreibschrift. Bücher und Zeitschriften wurden in bis dahin nicht gekannten Auflagen verbreitet und als Archive verwendet (Feldbusch 1985). Waren es zunächst vorwiegend lateinische Bücher, die gedruckt wurden, gab es in der Folge zahlreiche Bemühungen, Latein als Universalsprache des mittelalterlichen Europas durch eine neuhochdeutsche Schriftsprache zu ersetzen. Die Schwierigkeit dieser Bemühungen lässt sich daran ablesen, dass es bis ins 16. Jahrhundert hinein keine einheitliche deutsche Verkehrssprache gab. Es galt also, angesichts vieler unterschiedlicher Mundarten bzw. Dialekte eine überregionale Sprachnorm zu schaffen, die für unterschiedliche gesellschaftliche Schichten verständlich sein und die breite Masse ansprechen sollte.

Ein für diese Entwicklung besonders bedeutsames Ereignis stellte die Reformation dar. Als Erfinder und wesentlicher Gestalter der neuen Schriftsprache kann Martin Luther gelten, der einen enorm großen Aufwand trieb, um die neue „gemeine Sprache“ zu popularisieren. Die Lutherbibel vermittelte wesentliche Normen dieser neuen Sprache, und mit den Flugblättern der Reformation ab 1517 erlebte der Buchdruck seinen Durchbruch und enorme Verbreitung. Die Vorzeichen für die Einführung der neuen Schriftsprache standen insofern günstig, als gerade das Bürgertum in den Städten zunehmend bildungsbeflissen war und das Lesen im Bewusstsein der Menschen eine deutliche Aufwertung erfuhr. Das Instrument der Flugschriften, vorgelesen entweder auf der Kanzel oder auf den Marktplätzen der Städte, sorgte für große Resonanz. Tausende von Flugblättern mit religiösem oder

politischem Inhalt stellten erstmals in der Geschichte eine Öffentlichkeit dar, an der auch die einfachen Schichten teilhaben konnten. Es gelang Luther, diese neue Verschriftlichungskultur zu nutzen. Die Lutherbibel verbreitete sich schnell über Dialekt- und Mundartgrenzen hinweg. Auch wenn kein Volksstamm in der Übersetzung der Lutherbibel seine eigene Mundart wiederfinden konnte, war es für die meisten Menschen dieser Zeit möglich, die neue Sprache zu verstehen (Eggers 1986). Die intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten der Flugschriften führte dazu, dass sich nicht nur die gebildeten Kreise, sondern alle Volksschichten mit der neuen Sprache identifizierten und auch lesen und schreiben lernen wollten. Es fragt sich nun, in welchem Umfang und ab wann sich diese Wünsche auch erfüllen ließen.

1.2 Wie entwickelten sich Schule und Unterricht im deutschsprachigen Raum?

Nachdem ab etwa 1250 die deutschen Städte aufgrund des aufblühenden Handels und Gewerbes immer attraktiver wurden, entstanden neben den kirchlichen vermehrt auch städtische Schulen, die unter „weltlicher“ Leitung standen und den Einfluss kirchlicher Bildungsträger zunehmend reduzierten. Fand der Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen zunächst in lateinischer Sprache statt, setzte sich ab dem frühen 16. Jahrhundert Deutsch als Unterrichtssprache durch. Insgesamt betrachtet wissen wir allerdings über die Verbreitung der deutschen Schulen und die Schulpraktiken des späten Mittelalters nicht wirklich viel (Kiepe 1981). Eine unmittelbare Auswirkung der Reformation bestand etwa in der Forderung Luthers, allgemeine christliche Schulen für Jungen und Mädchen einzurichten. Diese Forderung wurde in den protestantischen Landesteilen (also in den meist evangelischen Reichsstädten und lutherischen Fürstentümern) konsequenter umgesetzt als in den katholischen Regionen. In dieser Hinsicht besonders hervor tat sich das Herzogtum Pfalz-Zweibrücken, das schon 1592 die allgemeine Schulpflicht für Jungen und Mädchen einführt (Preußen folgte erst 1717). Im Vergleich dazu verlief die Entwicklung in den katholischen Landesteilen Deutschlands eher zögerlich. So wurde etwa in Bayern erst 1802 eine sechsjährige gesetzliche Unterrichtspflicht durchgesetzt.

?

Wurde die allgemeine Schulpflicht flächendeckend eingesetzt?

Schulpflichtgesetze hatten eher die Funktion von Absichtserklärungen. Sie beschrieben genau genommen keine Pflicht zum Besuch einer öffentlichen Schule, sondern bezogen sich lediglich auf eine Unterrichtspflicht, die auch im häuslichen Kontext umgesetzt werden konnte. Es fehlten überall Schulgebäude, ausgebildete Lehrkräfte und eine funktionierende Kultusbürokratie. Gerade in der

Landbevölkerung regte sich zunächst heftiger Widerstand gegen die Schulpflicht. Die vorliegenden Quellen zur Entwicklung der Alphabetisierung ab dem Spätmittelalter im deutschsprachigen Raum sind zwar mit Vorsicht zu interpretieren (Siegert 1999), können jedoch einige interessante Hinweise auf das Ausmaß der Lesekompetenz geben.

Vielfach wurde die *Unterschriftsbefähigung* (Signierfähigkeit) als Maßstab für die Alphabetisierung akzeptiert. Entsprechende Daten wurden beispielsweise aus Gerichtsakten, Heiratslisten oder Visitationsprotokollen gewonnen. Aus den verfügbaren Unterlagen geht hervor, dass die Alphabetisierung insbesondere in Thüringen und Kursachsen, also Brennpunkten der Reformation, schon früh weit fortgeschritten war. Die Auswertung der ab etwa 1530 verfügbaren Visitationsberichte aus Kursachsen ergab etwa, dass gegen Ende des 16. Jahrhunderts die meisten Pfarrdörfer mit Schulen versorgt waren (Richter 1930; Schmale 1999). Untersuchungen zur Signierfähigkeit weisen darauf hin, dass auch noch Ende des 18. Jahrhunderts große regionale Unterschiede nachweisbar waren, wobei Sachsen und Thüringen als Gebiete überdurchschnittlicher Volksbildung charakterisiert wurden, Bayern und Pommern dagegen als besonders rückständige Regionen (Siegert 1999). Für Kursachsen ist besonders gut belegt, dass der Versorgungsgrad an Schulen (auch an Mädchenschulen) ab ca. 1500 auch in ländlichen Regionen als hoch eingestuft werden kann und die Gehälter der sächsischen Lehrer im innerdeutschen Vergleich deutlich überdurchschnittlich waren (Schmale 1999). Der von Praß (1999) anhand der Signierfähigkeit von Brautpaaren des frühen 19. Jahrhunderts vorgenommene Vergleich evangelischer und katholischer Regionen Westfalens macht allerdings deutlich, dass es im Hinblick auf die Alphabetisierung große Stadt-Land-Unterschiede gab. In katholisch geprägten ländlichen Regionen lag das Alphabetisierungsniveau besonders niedrig: Hier konnten um 1800 nur etwas weniger als 50 % der Bräutigame und etwas mehr als 10 % der Bräute ihren Namen schreiben, während die entsprechenden Prozentzahlen für Bräutigame (ca. 70 %) und Bräute (ca. 40 %) aus dem evangelisch geprägten städtischen Raum deutlich günstiger ausfielen. Die konfessionell unterschiedliche Lesemotivation wird in einer zu Beginn des 19. Jahrhunderts verfassten anonymen Schrift zur Situation in Mainfranken wie folgt beschrieben:

Daß der katholische Bauer überhaupt keine Liebe zum Bücherlesen hat, ist bekannt, auch der Fränkische macht keine Ausnahme von dieser Regel ... Diesen Mangel nun schreibe ich theils der Gewohnheit der Katholicken, sich nicht mit Büchern abzugeben, theils den mangelnden Leseanstalten in unseren Volksschulen zu (zit. n. Siegert 1999, S. 298).

?

Wie stand es um die Ausbildung der Lehrkräfte?

Wie bereits erwähnt, waren die Ausbildung und Bezahlung der Schulmeister im antiken Rom außerordentlich schlecht. Im Mittelalter nahmen zunehmend gelehrte Mönche und Nonnen, die einen vergleichsweise besseren Ruf aufwiesen, in Kloster-, Dom-, Stifts- und Pfarrschulen Einfluss auf die Entwicklung des deutschen Schulwesens. Ab etwa dem 13. Jahrhundert wurde das Bildungsmonopol der Kirche durchbrochen, indem Stadt- und Ratsschulen eingerichtet wurden. In den städtischen Elementarschulen vermittelten deutsche Schreib- und Rechenmeister zukünftigen Kaufleuten, Händlern und Handwerkern grundlegende Kenntnisse in den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, im Rechtswesen und in der Buchführung (Enzelberger 2001). Die Ausbildung dieser Schulmeister, die sich zu einem hohen Anteil aus dem Handwerkerstand rekrutierten, war insgesamt unzureichend. Man machte als Lehrjunge bei einem älteren und erfahrenen, jedoch ebenfalls nur ungenügend ausgebildeten Schulmeister erste Erfahrungen im Unterrichten, um dann nach einigen Jahren vor dem Rat der Stadt eine Probelektion zu absolvieren. Wurde dieses Examen bestanden, schloss sich in der Regel eine lange Wartezeit an, bis eine Einstellung erfolgen konnte. Abgelehnte Bewerber arbeiteten oft illegal und gegen geringstes Entgelt in sog. Klippschulen, in denen den Schülern elementare Kenntnisse im Lesen und Schreiben vermittelt wurden (Walz 1988).

An dieser ungunstigen Situation änderte sich lange nichts. Erst mit der Verbreitung des protestantischen Glaubens ab dem 16. Jahrhundert kam der Bildung eine größere Bedeutung zu. Luther und seine Mitarbeiter bemühten sich um eine Neuordnung des Schulwesens und die Anhebung des Ansehens des Lehrerstandes. Allerdings kam es in den betroffenen protestantischen Regionen zunächst zu einem Rückgang des Schulbesuchs, da viele kirchliche Einrichtungen aufgelöst wurden (Hamann 1993). Ein weiteres Problem kann darin gesehen werden, dass der Gelehrtenbildung und demnach dem Ausbau der höheren Schulen größere Aufmerksamkeit zukam als dem der Elementarschulen. Meist wirkten in den höheren Lateinschulen gelehrte Kirchenmänner als Lehrer, jedoch nur so lange, bis sie eine (besser bezahlte) eigene Pfarrstelle besetzen konnten (Enzelberger 2001). Erst später wurden in fast allen protestantischen Städten elementare Jungen- und Mädchenschulen eingerichtet. Hier wurde allerdings der Unterricht meist nicht von Pfarrern, sondern von schlecht vorbereiteten Kirchendienern und Küstern bei äußerst geringer Besoldung durchgeführt. Die soziale Stellung dieser Schulmeister war außerordentlich niedrig und entsprach höchstens der eines Knechtes (Walz 1988). Im 17. Jahrhundert und noch danach mussten sich die Schulmeister sehr häufig eine Nebentätigkeit suchen. Der Unterrichtsraum war gleichzeitig Handwerksstätte, Wohn- und Schlafraum für die Lehrerfamilie und Stall für das Kleinvieh. Die Schulmeister unterstanden meist der Aufsicht des Geistlichen, mussten unentgeltlich Küsterdienste ausüben und sonntags die Orgel spielen. Viele im 18. Jahrhundert entstandene Spottlieder dokumentieren die negative gesellschaftliche Einschätzung und große finanzielle Not des Dorfschulmeisters (Walz 1988).

?

Ab wann verbesserte sich die schulische Versorgung grundlegend?

Das oben erwähnte Edikt des preußischen Königs Friedrich Wilhelm I aus dem Jahr 1717 kann als die Begründung des Volksschulwesens in deutschen Ländern angesehen werden (Hamann 1993). Neben privaten Elementarschulen („Schreib- und Leseschulen“) entstanden nun auch öffentliche Elementarschulen („Volksschulen“). Der Erlass legte fest, dass Kinder vom fünften bis zwölften Lebensjahr in die Schule gehen und erst entlassen werden sollten, wenn sie lesen und schreiben konnten sowie den Katechismus beherrschten. Im Bereich der höheren Schulen entwickelten sich die städtischen Gelehrtenschulen („Lateinschulen“) zu den „Gymnasien“. Mit der Einführung von Realschulen und gehobenen Bürgerschulen kam es zur Ausdifferenzierung sowohl des Schulsystems als auch der Lehrkräfte. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts (1763) wurde dann die Dauer der Volksschulzeit auf acht Jahre festgelegt und Regelungen für das Abitur an Gymnasien entwickelt, die Anforderungen für den Übergang zur Universität spezifizierten. Das General-Land-Schul-Reglement von 1763 stellt auch den Beginn der systematischen Lehrerbildung im Elementarbereich in Preußen dar. Allerdings garantierten die neuen Regelungen noch nicht, dass von nun an nur geeignete Personen den Lehrerberuf ergriffen. Erst ab Anfang des 19. Jahrhunderts kann von einem flächendeckenden Seminarbildungswesen im modernen Sinne ausgegangen werden (Enzelberger 2001).

Doch schon einige Jahrzehnte davor sorgte Wilhelm von Humboldt dafür, dass die Elementarschule nicht länger die Schule des armen Volkes blieb, sondern (vergleichbar mit der heutigen Grundschule) als erstes Glied in der Ausbildungskette der schulpflichtigen Kinder fungierte. Im Jahr 1837 wurde ein verpflichtender Lehrplan für Gymnasien eingeführt und somit für eine bessere Ausbildung des Lehrkörpers gesorgt, dass angehende Gymnasiallehrer eine Prüfung absolvieren mussten. In dieser Zeit erwarben sich Gymnasiallehrer besondere Reputation, galten als Gelehrte und waren auch finanziell gut abgesichert, was für die Elementarschullehrer leider nicht zutraf. Das Vermächtnis von Humboldts bestand und besteht heute noch in der Ausrichtung der Gymnasien auf Allgemeinbildung und Studierfähigkeit und die Öffnung der Volksschulen für Schüler aus allen Schichten. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts gelang es dann auch allmählich, den tatsächlichen allgemeinen Schulbesuch der Kinder durchzusetzen. Der Prozentsatz der Kinder in öffentlichen Schulen betrug allerdings gegen Mitte des 19. Jahrhunderts immer noch nicht mehr als etwa 60 %. Erst mit dem Reichsgrundschulgesetz der Weimarer Republik aus dem Jahr 1920 wurde eine für alle Schüler verbindliche und vierjährige Grundschule eingeführt.

1.3 Wie entwickelten sich der Lese- und Grammatikunterricht im deutschsprachigen Raum?

Wenn auch schon in den Klosterschulen des Mittelalters und den Schreib- und Leseschulen des Spätmittelalters die Schriftsprache (Latein) vermittelt wurde, ist über die zugrunde liegenden didaktischen Prinzipien relativ wenig bekannt. Die Lehrmethoden bestanden im Wesentlichen aus dem Vorsprechen von Wörtern durch den Lehrer und ihr Nachsprechen durch den Schüler, weiterhin im Auswendiglernen von Texten. Gegen Ende des 15. Jahrhunderts wurde in den Lese- und Schreibschulen des Kleinhandels und der Handwerkszunft der Unterricht in der Muttersprache ausgeweitet. Die Texte bestanden nun also meist aus Briefen und Bibelsprüchen in deutscher Sprache. Als didaktisches Prinzip dominierte zunächst die *Buchstabiermethode*, die vom Buchstabennamen ausging. Zunächst wurden also die Buchstabennamen gelernt, dann wurde buchstabiert, wobei der Lehrer die Buchstabennamen eines Wortes isoliert vorsprach (etwa: ge-o-te-te), und die Schüler sie zum Zielwort („Gott“) zusammenfügen mussten. Diese Arbeitsschritte führten dann meist zum Lesen religiöser Texte. Die Buchstabiermethode wurde mit Beginn ihrer Einführung heftig kritisiert, konnte sich jedoch über mehrere Jahrhunderte hinweg als gängiges Lehrverfahren behaupten. Erst 1872 wurde sie in Preußen amtlich verboten.

Mit der sich ausbreitenden Technik der Buchdruckerkunst begann die eigentliche Produktion und Verbreitung der kleinen Leselernbücher. Inhaltlich einen bedeutsamen Fortschritt stellte die Einführung der *Lautiermethode* durch Valentin Ickelsamer (1527/1882) dar, die in seinem Werk *Die rechte weis aufs kürztzist lesen zu lernen* genauer beschrieben ist, weiter präzisiert in dem wenige Jahre später erschienenen Büchlein *Ain Teütsche Grammatica* (1534/1882). Ickelsamer war seiner Zeit weit voraus, indem er von der Analyse der gesprochenen Sprache ausging und die Verbindung von Buchstabenlauten mit den ihnen zugehörigen Zeichen (Buchstaben) in den Vordergrund stellte. Beim lautierenden Zusammenlesen von Schriftzeichen zu Silben oder Wörtern standen nur die Laute selbst, nicht aber die Buchstaben im Mittelpunkt. Die Lautiermethode ging vom genauen Abhören der vorgesprochenen Wörter aus. Wer die Wörter richtig abhörte, konnte sie auch aufschreiben, und wer sie aufschreiben konnte, der konnte auch lesen (Topsch 2005). Als wesentliche Pionierleistung Ickelsamers kann demnach das Faktum gelten, dass der Lerner zumindest implizit auf die Verbindung von Lesen und Schreiben aufmerksam gemacht wurde, was später von mehreren Didaktikern (etwa Comenius) explizit ausgeführt wurde. Als Materialien für das selbstständige Lesen dienten neben religiösen Texten durchaus auch „weltliche“ Quellen, etwa Listen von Ortsnamen oder Berufsbezeichnungen.



Abb. 1.1 Naturlautmethode nach Comenius, *Orbis Pictus*, 1658. (Aus Topsch 2005)

Obwohl der von Ickelsamer entwickelten Lautiermethode in der Geschichte des Schriftspracherwerbs große Bedeutung zukommt, konnte sich die Idee zu seinen Lebzeiten nicht durchsetzen, auch wenn sie in einigen anderen Fibeln methodisch verfeinert wurde. Weitverbreitet waren diese Werke allerdings nicht, da sie anfangs nur dort erschienen, wo sich die Reformation durchgesetzt hatte (Teistler 1999). Auch im 17. und 18. Jahrhundert lagen die Verlagsorte vorwiegend in evangelischen Territorien (insbesondere in Thüringen und Sachsen).

Die Lautiermethode wurde wesentlich später von Johann Amos Comenius, einem bedeutenden Didaktiker des 17. Jahrhunderts, erneut aufgegriffen und variiert. Comenius, der wie Ickelsamer die Buchstabiermethode ablehnte, orientierte sich bei der Beschreibung der Lautbildung vor allem an Naturlauten. Damit waren in der Natur vorkommende Geräusche wie das Wehen des Windes genauso gemeint wie etwa Tierstimmen aller Art. In Abb. 1.1 (Topsch 2005, S. 52) ist dargestellt, wie dieses didaktische Prinzip funktionierte. Den Kindern sollte der Einstieg in die Schriftsprache dadurch erleichtert werden, dass sie zunächst die Abbildung eines Tieres betrachteten, dann die Stimme dieses Tieres nachahmten und auf diese Weise seinen Buchstabenlaut aussprachen. Das neben dem Tierbild abgebildete Buchstabenzeichen soll den Kindern verdeutlichen, welcher Buchstabe dem Laut zuzuordnen ist.

Insbesondere bei Konsonantenlauten gibt das figürliche Alphabet jedoch nicht Laute, sondern Silben vor (etwa bei „Gans“: ga-ga). So stellten sich später Comenius-Kenner die Frage, ob er wirklich die Lautiermethode im engeren Sinne anwenden wollte (Topsch 2006). Die Lautiermethode wurde jedoch in den folgenden Jahrzehnten weiterentwickelt und etwa von Stephani (1802) in einem kleinschrittigen Verfahren so perfektioniert, dass sie sich auch in den Schulen etablieren konnte. Es wurden in insgesamt sieben Stufen zunächst Vokallaute und deren Zeichen, dann Konsonantenlaute und deren Zeichen erworben. Nachdem genügend Lautzeichenverbindungen hergestellt werden konnten, wurden in einem *synthetischen Verfahren* dann die Einzellaute zu Silben und Wörtern zusammengeführt („verschmolzen“).

Dieser methodische Ansatz, also der Weg von den Teilen zum Ganzen, wurde von einigen Didaktikern des 18. Jahrhunderts als unpassend empfunden, da Kinder normalerweise von der Betrachtung eines Ganzen zu der seiner Teile übergehen. So führte etwa Gedike (1779) eine *ganzheitliche Leselernmethode* ein, in der zunächst ganze Geschichten vorgelesen wurden (ohne zu buchstabieren, zu lautieren oder zu syllabieren). Danach konzentrierte sich die Übung auf den ersten Satz der Geschichte, der von den Kindern zunächst auswendig gelernt werden musste. Anschließend wurde der Satz in die einzelnen Wörter zerlegt, die zunächst in ihrer Reihenfolge und dann unabhängig von der Reihenfolge zu lesen waren. Das Prinzip wurde von Gedike selbst wie folgt beschrieben:

Anfänglich werde ich ihm, während er [der Schüler] mit mir ins Buch hineinsieht, alles, Wort vor Wort vorsagen, und er selbst soll also zuerst weiter nichts zu thun haben, als mir nachzulesen, ganz kleine einen vollen Sinn gebende Abschnitte nemlich. Denn selbst einze Wörter soll er mir nicht lesen, damit die Methode auf keine Weise synthetisch sei ... das wird mein schon herangewachsener Lehrling sehr bald selbst merken, daß jedes Wortzeichen aus mehreren einzelnen Zeichen zusammengesetzt ist, die alle Augenblicke, nur in einer andern Stellung und Verbindung vorkommen. Und so wird er nach und nach die Bedeutung der einzelnen einfachen Zeichen durch mein Vorsprechen und sein Nachsprechen lernen, ohne daß ich ihm ihre Namen sage. Unvermerkt drückt sich ihm durch Analogiegefühl das ganze Alphabet ein (Gedike 1779, S. 19).

?

Ist die angedeutete Kontroverse zwischen Anhängern der Lautier- und der ganzheitlichen Leselernmethode heute überwunden?

Gedike ging davon aus, dass der Einsatz dieser Methode erst bei Kindern ab dem zehnten Lebensjahr zu empfehlen ist. Sein Ansatz fand allerdings zu eigenen Lebzeiten wenig Verbreitung, wurde erst ab den 1930er-Jahren unter dem Einfluss der Reformpädagogik wieder verstärkt aufgegriffen.

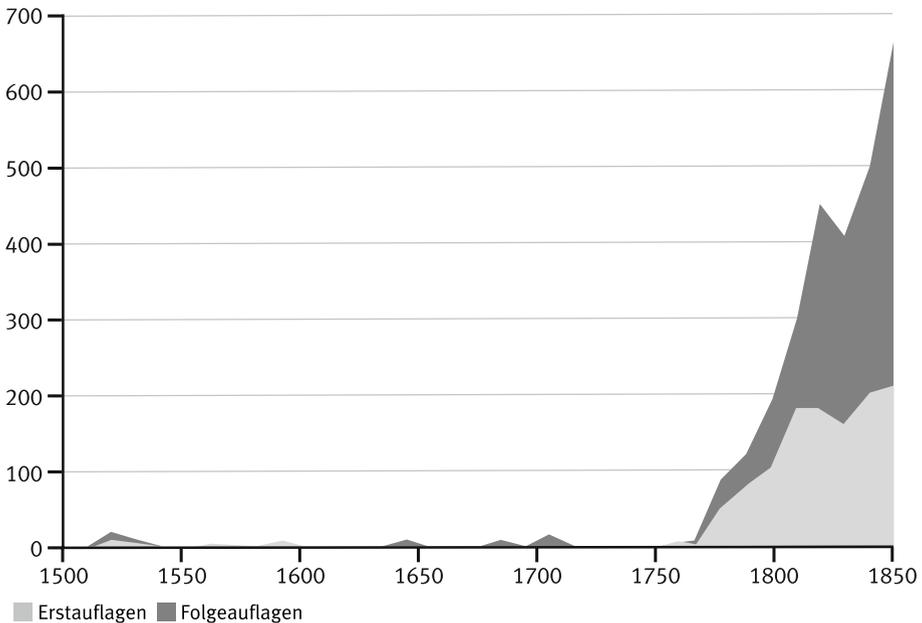


Abb. 1.2 Entwicklung der Fibelproduktionen. (Aus Teistler 1999, S. 279)

Wenn auch der Ansatz von Gedike Ende des 18. Jahrhunderts wenig Resonanz erzeugte, so muss andererseits konstatiert werden, dass das Jahr 1770 eine wahre „Explosion“ der Fibelproduktion mit sich brachte, was wohl als Zeichen für die zu diesem Zeitpunkt einsetzende allgemeine Leserevolution gewertet werden kann (Teistler 1999). Nun endlich wurden auch im katholischen Raum Fibeln produziert, und es meldeten sich in vielen Landesteilen Lesernethodiker zu Wort, die unterschiedliche Ansätze propagierten. In diese Zeit fällt auch die Gründung und fortschreitende Etablierung von Lehrerausbildungsstätten, womit die Qualität des Volksschulunterrichts verbessert werden konnte. Die von Teistler (1999) zusammengestellte Übersicht über die Entwicklung der Fibelaufgaben und ihrer Erscheinungsorte dokumentiert einen rasanten Entwicklungsverlauf der Produktion vom ausgehenden 18. in das 19. Jahrhundert hinein (Abb. 1.2). Waren etwa zwischen 1700 und 1770 insgesamt nur 40 neue Fibeln erschienen, fanden sich für die kürzere Periode zwischen 1770 und 1790 mehr als 130 neue Titel mit vielen Folgeauflagen.

Es bildete sich nun auch eine Methodenvielfalt aus. Gegen Mitte des 19. Jahrhunderts wurde insbesondere das *analytisch-synthetische Verfahren* populär, bei dem von ganzen sprachlichen Einheiten (Wörtern oder Sätzen) ausgegangen wurde, danach die einzelnen Laute und Buchstaben analysiert und schließlich diese wiederum in der Synthese verbunden wurden. Sie setzten sich unter der

Bezeichnung *Normalwortmethode* durch, wobei die „Normalwörter“ so ausgewählt wurden, dass möglichst alle Buchstaben und Buchstabenverbindungen in ihnen enthalten waren, sie sich weiterhin für den Anschauungsunterricht eigneten und geeignete Lese- sowie Schreibschwierigkeiten aufwiesen (Topsch 2005). Obwohl sich die gerade in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstandenen Fibeln in der Auswahl der Normalwörter und der Vorgehensweise unterschieden, können die verschiedenen Ansätze idealtypisch folgendermaßen skizziert werden: Zunächst wurde das durch das Normalwort bezeichnete Objekt in der Realität oder als Abbildung betrachtet und Sachwissen vertieft. Das Normalwort wird dann vom Lehrer zum Bild an die Tafel geschrieben und von den Schülern abgeschrieben. Danach werden die Laute des gesprochenen Wortes identifiziert und dann wieder sprechmotorisch verbunden, gefolgt von einer Buchstaben-Laut-Zuordnungsübung. Aus den analysierten Lauten und Buchstaben werden weitere Übungswörter für das Schreiben und Lesen gebildet.

Eine weitere populäre Version des analytisch-synthetischen Verfahrens ist dadurch charakterisiert, dass zunächst in einer Vorstufe eine Situation ausgewählt wird (etwa das Schreiben eines Einladungsbriefes), anhand derer die Kinder die Funktion der Schriftsprache gut nachvollziehen können. Es wird dazu ein erster Satz gebildet, der dann geschrieben werden soll. Die Redeeinheit wird in ihre Bestandteile (Wörter) gegliedert, und für jedes Wort wird geprüft, welche Laute enthalten sind (Analyse). Im letzten Schritt der Synthese werden dann die Wörter aus den einzelnen Lauten und Lautzeichen wieder zusammengesetzt.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts ließ sich die Methodenvielfalt im Erstleseunterricht auf drei basale Verfahren, nämlich das synthetische, das analytisch-synthetische und das ganzheitliche Vorgehen, reduzieren. Die geschichtliche Aufarbeitung hat gezeigt, dass es kaum einen anderen Lernbereich gibt, in dem es im Verlauf der letzten 500 Jahre so viele Lösungs- und Verbesserungsvorschläge gegeben hat. Eine einheitliche Theorie des Schriftspracherwerbs ist dabei jedoch nicht zustande gekommen. Im Gegenteil, es entwickelte sich im 20. Jahrhundert ein anfangs erbitterter Methodenstreit, dessen Berechtigung mit Ansätzen der empirischen Evaluationsforschung genauer überprüft wurde, worauf später noch genauer eingegangen werden soll.

Fazit

Während die Alphabetisierung der Menschheit mehrere Jahrtausende in Anspruch nahm, hat sich die Entwicklung der deutschen Schriftsprache in wenigen Jahrhunderten vollzogen. Lange Zeit dominierte der kirchliche Einfluss; erst im Mittelalter nahmen Kommunen und deutsche Länder systematischen Einfluss auf den Erwerb der Schriftsprache und sorgten für die Einführung der Schulpflicht. Ähnlich wie schon in der Antike war es um die Ausbildung und Bezahlung der Lehrkräfte zunächst sehr schlecht bestellt, und um ihre gesellschaftliche

Reputation stand es nicht gut. Erst seit etwas mehr als 200 Jahren haben sich Ausbildungsbedingungen, finanzielle Vergütung und Ansehen des Lehrerstandes deutlich verbessert, auch wenn im Hinblick auf diese Aspekte sich bis in die heutige Zeit hinein Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulform erkennen lassen.

Im Hinblick auf die Gestaltung des Lese- und Grammatikunterrichts finden wir seit dem 16. Jahrhundert einen fortwährenden Streit um die angemessenste Leselernmethode. Es gibt wohl keinen Lernbereich, in dem über 500 Jahre hinweg in beeindruckender Regelmäßigkeit derart viele unterschiedliche Lösungs- und Verbesserungsvorschläge unterbreitet und (meist heftig) diskutiert wurden. Wie noch zu zeigen sein wird, hat sich diese Situation auch in der Neuzeit nicht wesentlich verändert. Unabhängig von der angewendeten Lernmethode hat die systematische Unterrichtung in den letzten Jahrhunderten jedoch dazu geführt, dass sich der Anteil der Analphabeten in unserer Gesellschaft mittlerweile stark reduziert hat und die Mehrzahl der deutschen Schülerinnen und Schüler ihren Lernort Schule mit hinreichenden Lesekompetenzen verlässt.

Literatur

- Bischoff, B. (1986). *Paläographie des römischen Altertums und des abendländischen Mittelalters* (2. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Dittes, F. (1871). *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Für deutsche Volksschullehrer*. Leipzig: Klinkhardt.
- Eggers, H. (1986). *Das Frühneuhochdeutsche und das Neuhochdeutsche*. Deutsche Sprachgeschichte, Bd. 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs – Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa.
- Feldbusch, E. (1985). *Geschriebene Sprache: Untersuchungen zu ihrer Herausbildung und Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin: De Gruyter.
- Gedike, F. (1779). Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern. Berlin: Decker.
- Haarmann, H. (2004). *Die Geschichte der Schrift*. München: Beck.
- Hamann, B. (1993). *Geschichte des Schulwesens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harris, W. V. (1989). *Ancient literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ickelsamer, V. (1534/1882). Ain Teütsche Grammatica. Darauz ainer von jm selbs mag lesen lernen. In H. Fechner (Hrsg.), Vier seltene Schriften des sechszehnten Jahrhunderts. Berlin: Wiegandt und Grieben.
- Ickelsamer, V. (1527/1882). Die rechte weis aufs kürztzist lesen zu lernen. In H. Fechner (Hrsg.), Vier seltene Schriften des sechszehnten Jahrhunderts. Berlin: Wiegandt und Grieben.
- Kiepe, H. (1981). *Ettwas von Buchstaben – Leseunterricht und deutsche Grammatik um 1486. Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, 103 (S. 1–6)*.