

Albert Bremerich-Vos

„Lesen durch Schreiben“ als Übergangshürde?

Es kommt nicht häufig vor, dass ein Unterrichtskonzept Gegenstand einer Anhörung in einem Landtag ist. Im Mai 2014 war das der Fall. Im nordrhein-westfälischen Landtag nahmen Abgeordnete und ExpertInnen aus Pädagogik und Deutschdidaktik zu einem Antrag der F.D.P.-Fraktion mit folgendem Titel Stellung: „Katastrophale Defizite in der Rechtschreibung – ‚Lesen durch Schreiben‘ und daraus abgeleitete Methoden aussetzen und umfassend überprüfen“.

Mit ihrem Antrag griff die F.D.P.-Fraktion ein Thema auf, das ein Jahr zuvor den Stoff für eine „Spiegel“-Titelgeschichte (Nr. 25, 2013) geliefert hatte: „Die neue Schlechtschreibung“. Auch hier ging es vor allem um das mit dem Namen des Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen verbundene Konzept „Lesen durch Schreiben“. Man nahm an, dass für ein dramatisch gesunkenes Rechtschreibniveau in erster Linie dieses und verwandte Lehrkonzepte verantwortlich seien.

Worum geht es? Reichen propagierte eine Abkehr vom lehrergesteuerten Unterricht. Die Kinder sollten sich weitgehend selbstständig die Schriftsprache erarbeiten und von Anfang an alle für sie wichtigen Wörter schreiben dürfen. Einmal früher, einmal später könnten sie dann lesen, was sie zu Papier gebracht haben. Als zentrales Arbeitsmittel dient eine Anlauttabelle. Die Kinder haben zunächst Wörter in Laute zu zerlegen, dann in der Tabelle nachzusehen, z. B. das Bild eines Affen aufzusuchen und den daneben stehenden Buchstaben A hinzuschreiben. So geht es fort, bis alle von ihnen identifizierten Laute sukzessive verschriftet sind. Ein Kind möchte z. B. das Wort *Vogelfutter* schreiben, das man in keiner Fibel für das erste oder zweite Schuljahr finden kann. Mit der Tabelle als Hilfe produziert es schließlich eine Version wie *foglfuta*. Diese Version ist – günstigenfalls – erwartbar, insofern das Kind auf dieser „Stufe“ schreibt, wie es spricht. Man „hört“ nicht, dass das Wort großzuschreiben und ein <e> für den sogenannten Schwa-Laut zu schreiben ist. Man hört auch nur ein /t/ und nicht zwei und am Ende (in vielen Regionen) tatsächlich ein /a/, keinesfalls ein /er/. Einer Stufentheorie des Erwerbs der Rechtschreibung zufolge, die von vielen ExpertInnen vertreten wird, befindet sich ein *foglfuta* schreibendes Kind auf der alphabetischen Stufe. Indem es schreibt, wie es (z. B. mehr oder weniger dialektal) spricht, produziert es Fehler. Sie sind auf dieser Stufe unvermeidlich. Schreibt das Kind *Foglfutta*, kann das ein Indikator dafür sein, dass es beginnt, auf einer orthographischen Stufe zu verschriften. Insofern können Fehler als „Fenster“ verstanden werden, die der diagnostizierenden Lehrkraft Einblicke in die Lernstände der Schülerinnen und Schüler gestatten.

Sichtet man die zahlreichen Anlauttabellen, Lauttabellen oder Buchstabentore, die auf dem Lehrmittelmarkt angeboten werden, dann zeigen sich ganz erhebliche Qualitätsunterschiede. Einige Beispiele:

- Will man ein langes (betontes) /i/ schreiben, wird ein Igel und damit ein <i> (bzw. <I>) angeboten. Im Deutschen schreibt man das lange betonte /i/ aber fast immer als <ie>.
- Für das mündliche /k/ wird z. B. eine Kerze angeboten, aber auch ein Cockpit und damit ein <c>. Über eine Schreibung wie *crawatte* muss man sich dann nicht wundern.
- Immer noch finden sich Tabellen, in denen sowohl Bilder von **F**ischen als auch von **V**ögeln vorkommen. Dabei ist <f> die Standardschreibung bzw. das Basisgraphem, <v> die Ausnahme bzw.

das Orthographem. Käme eine **V**ase vor, wäre auch das irreführend, denn der Anlaut des (gesprochenen) Wortes *Vase* ist ein /w/.

Buchstaben wie <c> und >v> gehören insofern überhaupt nicht in eine **Anlaut**tabelle. Es kommt hinzu, dass es eine Reihe von Lauten gibt, die gar nicht als **Anlaute** vorkommen. Das trifft z. B. auf den Schwa-Laut in einem Wort wie *Ente* zu. Dieser Laut klingt anders als das erste /e/ in diesem Wort und auch anders als das erste /e/ in *Esel*. Der Schwa-Laut kommt sehr häufig vor. Will man ihn berücksichtigen, kann man ihn also nicht in einer **Anlaut**tabelle, sondern nur in einer **Laut**tabelle unterbringen, in der die interessierenden Laute sich nicht an erster Stelle befinden müssen.¹

Die Beurteilung von „Lesen durch Schreiben“ wird nicht nur dadurch erschwert, dass Tabellen unterschiedlicher Qualität kursieren. Hinzu kommt, dass eine alte Devise, nach der **entweder** nach „Lesen durch Schreiben“ **oder** mit einer Fibel unterrichtet werde, heutzutage vermutlich keinen Bestand mehr hat. Anders gesagt: „Reine“ „Lesen-durch-Schreiben“-Klassen dürften nicht leicht zu finden sein. Früher wandten sich viele GrundschulkollegInnen gegen den „Fibeltrott“, d. h. ein Lehrwerk für alle, das überdies nur strukturell einfache Wörter enthielt. Das trage, so ihre These, wesentlich dazu bei, dass bei vielen Kindern die Motivation, etwas zu schreiben, gar nicht erst entstehe. Und diese Motivation und die Lust zu schreiben seien doch zentral. Mittlerweile gibt es in den Fibeln Differenzierungsangebote, eine Reihe dieser Fibeln enthält von Beginn an schwierigere Wörter, z. B. solche mit doppeltem Konsonantbuchstaben (*Roller*), und vor allem: Allen Fibeln sind Tabellen beigegeben.

Zu erheben wäre also, wie groß der Anteil der „Reichen“-Klassen ist und wie die Kinder hier im Vergleich mit „Fibel“-Klassen abschneiden. Zu untersuchen wäre darüber hinaus, welchen „Mix“ Lehrkräfte an Grundschulen praktizieren, welchen Stellenwert die Arbeit mit Fibel und Tabelle jeweils hat, wie lange die Tabelle überhaupt eine Rolle spielt usw. Mittlerweile liegt eine Metastudie vor, eine Auswertung von 16 zwischen 1985 und 2010 erschienenen empirischen, auf die Klassen 1 bis 4 bezogenen Arbeiten, in denen es um den Vergleich von Lernergebnissen in „Lesen-durch-Schreiben“- und in „Fibel“-Klassen ging (Funke 2014). Was das Lesen angeht, so unterscheiden sich die Klassen nicht erkennbar, beim Rechtschreiben allerdings deutlich. Die Lernergebnisse in den „Lesen-durch-Schreiben“-Klassen sind signifikant schlechter als in den „Fibel“-Klassen. Der Vorteil der „Fibel“-Klassen verschwindet aber, „wenn man sich auf Stichproben beschränkt, in denen eine Erklärung unterschiedlicher Lernergebnisse durch unterschiedliche kognitive Lernausgangslagen ausgeschlossen werden kann.“ (Ebd., 35) Allerdings: „Befunde aus einzelnen Studien legen nahe, dass *Lesen durch Schreiben* für Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen, möglicherweise auch für zweitsprachliche Schülerinnen und Schüler, keine optimalen Lernwege bereitstellt. Die Resultate sind jedoch nicht einheitlich, so dass weiterer Forschungsbedarf besteht.“ (Ebd., 36) Das gilt erst recht im Hinblick auf die Fragen, die mit dem Mix, der Konfiguration der Arbeit mit Fibel und Tabelle, zu tun haben. Empirische Studien hierzu stehen noch aus.

Im „Spiegel“ (25, 2013, 96) hieß es: „Es leiden vor allem schwache Schüler, für die sich das Konzept Reichens als Bildungshürde erweist [...]“. Funkes Metastudie könnte als Beleg für diese These dienen. Sie ist vereinbar mit zahlreichen Befunden, wonach viele Spielarten von „offenem Unterricht“ die Fähigkeit zur Selbststeuerung voraussetzen, über die gerade schwache Lernerinnen und Lerner noch nicht verfügen. Wenn Kinder teilweise bis zur 3. Klasse überwiegend selbsttätig mit einer Lauttabelle arbeiten, dann verharren sie notgedrungen auf der alphabetischen Stufe. Groß- und Kleinschreibung,

¹ Eine fachlich plausible Lauttabelle findet sich in Riegler 2009, 19.

Umlautung (*Bäcker* wegen *backen*) und Auslautverhärtung (*Dieb* wegen *Diebe*), Markierung von Vokalkürze und –länge usw. bleiben dann lange, zu lange unzugänglich. Es spricht nichts dagegen, dass die Kinder für relativ kurze Zeit über die Fibelwörter hinaus auch Wörter mit einer Lauttabelle schreiben, wenn ihnen verdeutlicht wird, dass sie diese Wörter in der Regel nicht wie die Erwachsenen schreiben.

In Nordrhein-Westfalen setzt man nicht wie in anderen Bundesländern (Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg) auf einen Grundwortschatz. Das ist eine Liste von sehr häufigen Wörtern (in Bayern ca. 700), die am Ende der Grundschulzeit (oder auch nach Klasse 6) von allen Kindern richtig geschrieben werden sollen. (Das heißt selbstverständlich nicht, dass **nur** diese Wörter richtig zu schreiben sind.) Schon vor vielen Jahren wurde gezeigt, dass die Arbeit an einem solchen Grundwortschatz nicht auf Drill bzw. stures Pauken hinauslaufen muss (vgl. z. B. Naumann 1999).

Der Grundwortschatz muss ja nicht gleich Gegenstand einer parlamentarischen Anhörung sein. M. E. lohnt es sich aber, ihn (wieder) auf die Tagesordnung zu setzen.

Literatur

Funke, R. (2014). Erstunterricht nach der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. *Didaktik Deutsch*, 36, S. 20-41.

Naumann, C.L. (1999). *Orientierungswortschatz. Die wichtigsten Wörter und Regeln für die Rechtschreibung Klassen 1-6*. Weinheim: Beltz.

Riegler, S. (2009). Grammatisches Lernen bei der Arbeit mit einer (An-)Lauttabelle? Beurteilungskriterien für Lehrerinnen und Lehrer. *Grundschulunterricht Deutsch*, 3, S. 16-19.

Internetquellen (Zugriff am 1.11.14):

[http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/Ausschuesse/A15 -
_Ausschuss fuer Schule und Weiterbildung/Anhoerungen.jsp](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/Ausschuesse/A15_-_Ausschuss_fuer_Schule_und>Weiterbildung/Anhoerungen.jsp)

<https://www.isb.bayern.de/download/10267/gs.pdf>