Gerheid Scheerer-Neumann

Schreiben lernen nach Gehör?

bildung kontrovers

Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an

Klett Kallmeyer

Gerheid Scheerer-Neumann

Schreiben lernen nach Gehör?

Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an

Klett | Kallmeyer

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

Impressum

Gerheid Scheerer-Neumann
Schreiben lernen nach Gehör?
Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an
In der Reihe *Bildung kontrovers*

1. Auflage 2022
Das vorliegende E-Book folgt der Buchausgabe 2. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2020. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Daniela Brunner, Korschenbroich
E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1261-6

Gerheid Scheerer-Neumann

Schreiben lernen nach Gehör?

bildung kontrovers

Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an

Klett | Kallmeyer

Vorwort 7

1 Einleitung und Resümee 9
1.1 Schreiben nach Gehör – brisant wie ein Politskandal! 9
1.2 Zentrale Aussagen des Buches 13
1.3 Zum Aufbau des Buches 14

2 Der Lerngegenstand: Steckbrief zur deutschen Orthografie 17
2.1 Das phonografische Prinzip 18
2.2 Das silbische Prinzip 20
2.3 Das morphologische Prinzip 22
2.4 Das syntaktische Prinzip 22
2.5 Wie gut kann man „nach Gehör" schreiben? 23
2.6 Fallbeispiel Maria 24

3 Die Vielfalt der Methoden im Erstlese- und Schreibunterricht und ihre Begründungen 26
3.1 Die Buchstabiermethode 26
3.2 Lautieren und die synthetische Methode 27
3.3 Die Ganzheitsmethode 30
3.4 Forschung zum Methodenstreit 33
3.5 Methodenintegration 35
3.6 Die analytisch-synthetische Methode 35
3.7 Die Öffnung des Lese- und Schreibunterrichts: Der *Spracherfahrungsansatz* und *Lesen durch Schreiben* 37
3.8 Silben als Gliederungshilfe und der silbenanalytische Ansatz 38
3.9 Begründungen der Methoden im Erstlese- und Schreibunterricht 39

4 Kognitive Prozesse beim Rechtschreiben und ihre Entwicklung 42
4.1 Die Modellierung des Lesens und Schreibens beim Erwachsenen: Das 2-Wege-Modell 42
4.2 Entwicklungsprozesse beim Lesen und Schreiben im Vorschulalter und im frühen Schulalter 44
4.3 Prägen sich falsche Schreibweisen ein? 53
4.4 Zuerst lesen oder zuerst schreiben? 55
4.5 Ist das Entwicklungsmodell ein didaktisches Modell? 55

5 Lesen durch Schreiben (LdS) von Jürgen Reichen 58
5.1 Zur Person 59
5.2 *Lesen durch Schreiben* (LdS): Die Methode 60
5.3 Diskussion der zentralen pädagogischen Elemente der Methode 64
5.4 Kritik an der Methode *Lesen durch Schreiben* 80
5.5 Studien zur Evaluation von *Lesen durch Schreiben* 84
5.6 Fazit 86

6 Der Spracherfahrungsansatz 88
6.1 Language Experience Approach (LEA) 88
6.2 Der Spracherfahrungsansatz (SEA) in Deutschland 90
6.3 Im Mittelpunkt der eigene Text: Der Ansatz von *Gudrun Spitta* 94
6.4 Spracherfahrungsansatz konkret: Die ABC-Lernlandschaft von *Erika Brinkmann* 97
6.5 Strukturierte Spracherfahrung: Der Ansatz von *Beate Leßmann* 99
6.6 Der „radikale" Spracherfahrungsansatz von *Falko Peschel* 101
6.7 Kritik am Spracherfahrungsansatz 107
6.8 Die Realisierung des Spracherfahrungsansatzes in der Schule 110

7 Rechtschreiben von Anfang an: Aktuelle Fibellehrgänge 112
7.1 Zur Konzeption aktueller Fibellehrgänge 112
7.2 Neuerungen 116
7.3 Aktuelle Fibellehrgänge: Würdigung und Kritik 122
7.4 Zusammenfassender Blick auf heutige Fibellehrwerke 126

8 Rechtschreiben von Anfang an: Alternative Ansätze 127
8.1 Rechtschreiben von Anfang an mit den Wörtern und Texten der Kinder: Der Ansatz von *Marion Bergk* 127
8.2 Rechtschreiben durch Rechtlesen: Der silbenanalytische Ansatz von *Christa Röber* 133

9 „Schreiben lernen nach Gehör" im Spiegel der Forschung: Ergebnisse methodenvergleichender Studien 141
9.1 Gibt es in Deutschland wirklich eine „Rechtschreibkatastrophe"? 141
9.2 Methodische Probleme der Lehr-Lern-Forschung 143
9.3 Anforderungen an eine empirische Studie im Anfangsunterricht 145
9.4 Trotz uneinheitlicher Befunde: Es gibt Muster im Lernverlauf 146

9.5 Der bayerische Schulversuch *Phonetisches Schreiben* 147
9.6 BeLesen: Die Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern 151
9.7 *LdS,* Fibellehrgänge und das silbenanalytische Verfahren im Vergleich 153
9.8 Das Modell *Schriftsprach-Moderatoren (MSM)* 155
9.9 Die *„Bonner Studie"* von 2018 157
9.10 Pädagogisch-didaktische Konzepte und Rechtschreibleistungen im 2. Schuljahr 159
9.11 Fazit und Desiderate an die Forschung 161

10 Und wie weiter? 164
10.1 Kognitions- und lernpsychologische Erkenntnisse zum Rechtschreiberwerb und ihre didaktischen Implikationen 164
10.2 Ermittlung des Lernstands und der Lernfortschritte 171
10.3 Pädagogische Ressourcen 173
10.4 Wiederholte Lernangebote 174

11 Fazit 176

Literatur 178

Vorwort

Auch mir fallen Rechtschreibfehler auf. Ich bin ziemlich schockiert, wenn eine Lehramtsstudierende in einer Klausur schreibt: *„Das Kind ließt in der Fiebel“,* die Aufschrift auf einer Kranzschleife *„Den Opfern von Krieg und Verschissmus“*[1] macht mich sprachlos – wegen des Fehlers, vor allem aber, weil ihn zunächst niemand bemerkt hatte! Auf der anderen Seite schmunzele ich über Schilder wie: *„Die behinderten Toiletten sind auf der anderen Seite“,* und ich finde die Autoreninformation: *„XY begleitet eine Professur an der …“* einfach nur amüsant, zumal dies in einem Fachbuch zur Rechtschreibdidaktik zu lesen ist!

Denn mehr noch als die Rechtschreibfehler in meiner Umgebung stören mich die Aufgeregtheit, mit der das Thema in den Medien und in den sozialen Netzwerken diskutiert wird und die unreflektierte Verallgemeinerung einzelner Forschungsergebnisse zu den Lernerfolgen bei unterschiedlichen Methoden des Erstlese- und Schreibunterrichts, die schon überstürzte Aktivitäten in den Bildungs- und Kultusministerien auslösten.

Dieses Buch soll der Versachlichung der Diskussion dienen; es stellt die derzeit aktuellen pädagogischen und didaktischen Ansätze im Erstlese- und Schreibunterricht und ihre Vorläufer differenziert und kritisch dar, gibt einen Überblick über die methodenvergleichende Forschung und fragt, an welchen Stellschrauben zu drehen ist, um die Rechtschreibkompetenz der Schulabgänger zu verbessern. Dabei erwarten den Leser und die Leserin durchaus Überraschungen …

Immer gendergerecht zu schreiben, ist nicht einfach. Da weder die ständige Verdopplung – Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler – noch Versionen wie Lehrer/-in und Schüler/-in oder Varianten der Sternchen-Schreibung besonders leserfreundlich sind, wähle ich vorwiegend geschlechtsneutrale Formulierungen: Kind, obwohl Schülerinnen und Schüler eigentlich angemessener wäre, Lehrkraft, obwohl der Begriff in meinen Ohren technokratisch klingt. Und gelegentlich schreibe ich auch einfach Lehrerin, weil weibliche Lehrkräfte in der Grundschule in der Mehrheit sind.

1 https://www.stern.de/politik/deutschland/eklat-bei-gedenkfeier---verschissmuss--statt-faschismus-auf-spd-kranz-9006764.html

Ich danke dem Klett Kallmeyer Verlag und Frau Dr. Gabriela Holzmann und Frau Daniela Brunner für die professionelle und hilfreiche Zusammenarbeit – und ihre Geduld! Prof. Dr. Hans Brügelmann, Prof. Dr. Erika Brinkmann und Frau Dr. Carola Schnitzler haben einige Kapitel vorab gelesen und mir wertvolle Hinweise gegeben. Danke!

Berlin, im Januar 2020
Gerheid Scheerer-Neumann

1 Einleitung und Resümee

1.1 Schreiben nach Gehör – brisant wie ein Politskandal![2]

Das ist völliger Unsinn![2]
Grundschul-Irrsinn „Schreiben nach Gehör“[3]
Die Recht Schreip-Katerstrofe![4]

Dies ist nur eine kleine Auswahl der Aufschreie zu einer Methode im Anfangsunterricht, bei der sich die Kinder beim Schreibenlernen zunächst an der gesprochenen Sprache orientieren, also *lautbezogen*, *„nach Gehör“*, schreiben (vgl. „Begriffliches“, S. 16). Die Kinder verschriften bei diesem Ansatz von Anfang an selbst gewählte Wörter und Sätze, indem sie sich die Wörter vorsprechen, sie lautlich analysieren und den so gefundenen Lauten Buchstaben zuordnen. Die Buchstaben finden die Kinder in einer Anlauttabelle, in der Gegenstände oder Tiere abgebildet sind, deren Wortbezeichnungen mit dem gleichen Laut wie dem gesuchten beginnen (vgl. Abb. 1.1).

Frühes lautbezogenes Schreiben findet sich bei dem Schweizer Reformpädagogen *Jürgen Reichen* (1982, 2006, vgl. Kap. 5), es ist aber auch Teil des *freien Schreibens* im Rahmen des *Spracherfahrungsansatzes* (Brügelmann 1983, vgl. Kap. 6).

Nun ist die deutsche Schrift keine Lautschrift und so führt lautorientiertes Schreiben häufig zu orthografischen Fehlern, ganz abgesehen vom Einfluss dialektaler Besonderheiten (vgl. Kap. 2). In den erwähnten Ansätzen akzeptiert die Lehrerin jedoch zunächst *<mont> für *Mond* und *<farat> für *Fahrrad*. Und genau hier beginnt die Kontroverse.

Dass man über Lehrmethoden streiten kann, ist nicht neu. Im „Methodenstreit“ der 1960er-Jahre fielen Begriffe wie „Albtraum Ganzheitsmethode“ oder gar „Conterganfall Ganzheitsmethode“ (vgl. Kap. 3). Erstaunlich sind das hohe emotionale Engagement der Kritiker damals wie heute und das große allgemeine Interesse, das dem Thema entgegengebracht wird. Im SPIEGEL 25/2013 mit dem Titel *Die Recht Schreip-Katerstrofe* wurde das *Freie Schreiben* für einen Niedergang der Rechtschreibkompetenz – oder

2 Günther Jansen im Spiegel Interview. http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/guenter-jansen-ueber-die-schlechte-rechtschreibung-viele-kinder-a-906458.html
3 BILD, 15. 11. 2017
4 SPIEGEL Titel 25/2013

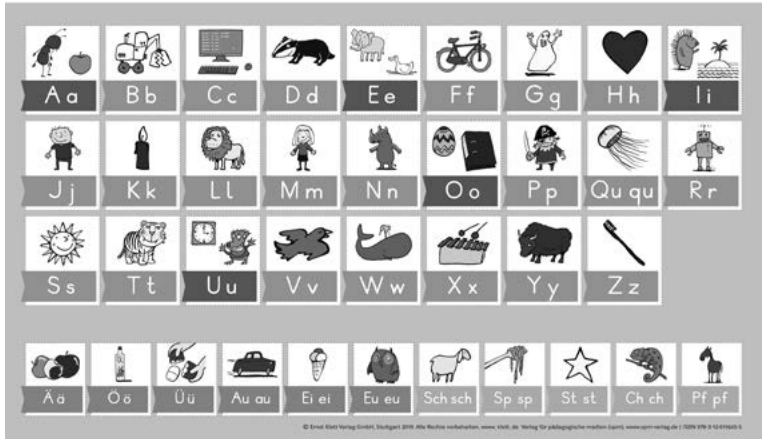

Abb. 1.1: Anlauttabelle aus: E. Brinkmann (2009): *ABC-Lernlandschaft* © Ernst Klett Verlag GmbH

gleich einer ganzen Rechtschreibkultur – verantwortlich gemacht! Vermutlich resultiert ein Teil dieser harschen Kritik aus der Diskrepanz zur eigenen schulischen Erfahrung, vor allem bei den nicht mehr ganz Jungen: In ihrer Schulzeit galt Fehlervermeidung um jeden Preis, Rechtschreibfehler wurden oft geradezu als moralische Verfehlung behandelt …

Das große allgemeine Interesse könnte auch mit der funktionalen Beziehung zwischen korrekt geschriebenen Wörtern und dem Lesen zusammenhängen: Wir können die Bedeutung eines Wortes in der gewohnten Schreibweise schneller und müheloser erkennen als bei graphischen Abweichungen, also <Fahrrad> schneller als *<farat>.

Berücksichtigt man weiterhin, dass auch heute noch die Chancen zum Besuch einer weiterführenden Schule, wie auch spätere berufliche Möglichkeiten, mit guten Rechtschreibleistungen einhergehen[5], lassen sich die kritischen Reaktionen mancher Eltern auf das freie Schreiben nachvollziehen, die sogar schulpolitische Initiativen auslösten. In Hamburg forderten 2015 die Liberalen in einem Bürgerschaftsantrag, die Methode *Lesen durch Schreiben* nach *Jürgen Reichen* nicht mehr zuzulassen. Dieser Forderung wurde tatsächlich stattgegeben. In Nordrhein-Westfalen startete 2015 eine Online-Petition gegen die Methode von *Reichen*, die aber noch im gleichen Jahr wegen zu geringer Beteiligung eingestellt wurde. In NRW herrscht nach wie vor prinzi-

5 Valtin, Badel, Löffler, Meyer-Schepers & Voss 2003

piell Methodenfreiheit, aber eine Handreichung zum Thema Rechtschreiben in der Grundschule macht deutlich, dass von Anfang an die Rechtschreibung zu berücksichtigen ist. Ähnlich ist die Lage in Schleswig-Holstein.

Im November 2016 sandte die damalige Kultusministerin von Baden-Württemberg, *Susanne Eisenmann*, an die Lehrerinnen und Schulleitungen der Grundschulen ihres Bundeslandes ein Rundschreiben mit der Anweisung, Rechtschreibfehler künftig auch bei Schreibanfängern konsequent zu korrigieren. Gleichzeitig sprach sie sich allgemein gegen die Lehrmethoden aus, die unter *Schreiben nach Gehör* gefasst werden. *Eisenmanns* Initiative war eine Reaktion auf die Ergebnisse der IQB-Studie von 2016 (Stanat et al. 2017), in der die Viertklässler aus Baden-Württemberg im Vergleich zu ihren guten Leistungen in der Erhebung von 2011 nur noch durchschnittliche Ergebnisse erzielten und auf die Kritik von Eltern und Lehrkräften an Realschulen und Gymnasien, die sich um die Rechtschreibkompetenz der Jugendlichen sorgen. Es wurde und wird befürchtet, dass in der Schule akzeptierte fehlerhafte Schreibungen sich im kindlichen Gedächtnis fest einprägen und *<mont> und *<farat> später nur schwer „umzulernen" seien.

Im September 2018 gaben die Ergebnisse einer Studie am Psychologischen Institut der Universität Bonn erneut Anlass zur Beschäftigung mit dem Thema in den Medien: *Una Röhr-Sendlmeier* und *Tobias Kuhl* hatten in einer kombinierten Quer- und Längsschnittstudie die Rechtschreibleistungen von Kindern verglichen, die im ersten Schuljahr nach unterschiedlichen Methoden unterrichtet worden waren. Die „Fibel-Kinder" zeigten vom Ende des ersten bis zum Ende des vierten Schuljahrs durchgängig bessere Leistungen als die Kinder, die früh lautbezogen schreiben durften, wobei eine Variante des offenen Rechtschreibunterrichts, *Graf Orthos Rechtschreibwerkstatt* (vgl. Kap. 9), besonders schlecht abschnitt. Die Studie war Teil der Dissertation von *Tobias Kuhl* und lag im September 2018 nur in Kurzfassungen vor (z. B. Kuhl & Röhr-Sendlmeier 2018). Trotz der noch geringen Informationen, z. B. zur Konzepttreue bei der Umsetzung der verschiedenen Ansätze, forderte die damalige Bundesbildungs- und -forschungsministerin *Anja Karliczek* die Rückkehr zur Fibelmethode[6] und die Bildungsministerin von Brandenburg, *Britta Ernst*, entschied, ab dem Schuljahr 2019/20 für den Anfangsunterricht nur noch Fibellehrgänge zu-

6 https://www.mdr.de/nachrichten/vermischtes/diskussionen-ueber-fibelmethode-100.html

zulassen[7]. Die inzwischen publizierte Dissertation von T. Kuhl lässt jedoch nach wie vor viele Fragen offen (vgl. 9.9).

Wie Metastudien[8] zeigen, ist die Datenlage auch insgesamt keineswegs eindeutig (vgl. Kap. 9). Allerdings finden nur wenige Untersuchungen eine Überlegenheit der zunächst lautorientiert unterrichteten Kinder in der Rechtschreibung. Insofern macht es durchaus Sinn, zu fragen, welche Argumente überhaupt *für* das lautbezogene Schreiben sprechen. *Reichen* möchte den Schreibwortschatz nicht durch ein Fibelangebot einschränken, sondern Kinder schon früh zu selbstständigen Lernern und Schriftnutzern machen. Wenn ein Kind das alphabetische Prinzip unserer Schrift verstanden hat, Wörter in ihre Lautbestandteile gliedern und mit der Buchstabentabelle (vgl. Abb. 5.1) umgehen kann – kann es im Prinzip „alle Wörter der Welt schreiben" (Reichen 2006, S. 36 f.).

Die frühe Einführung in die kommunikative Funktion der Schrift und die Motivierung der Kinder zum Aufschreiben von Erlebnissen, Freuden, Ängsten und Wünschen ist auch das Anliegen des freien Schreibens im Rahmen des Spracherfahrungsansatzes, wie er z. B. von *Hans Brügelmann, Erika Brinkmann* und *Gudrun Spitta* vertreten wird (vgl. Brügelmann 1983, Brügelmann & Brinkmann 1998, Spitta 1983). Auch hier ist das orthografisch korrekte Schreiben sekundär – im wahrsten Sinn des Wortes: Oft schreibt die Lehrerin in einem zweiten Arbeitsschritt den Text korrekt nach und gibt damit ein Modell vor, ohne im klassischen Sinn „Fehler anzustreichen" (vgl. Abb. 6.2). Ältere Kinder versuchen selbst, ihre Texte orthografisch zu überarbeiten. In jedem Fall soll ein Motivationsverlust durch zu viel rote Tinte vermieden werden.

Neben diesem Ansporn, Schriftsprache schon früh in ihrer kommunikativen Funktion nutzen zu können, hat das freie Schreiben mit einer Anlauttabelle auch eine unmittelbare Funktion beim Schriftspracherwerb: *Die Gliederung der phonologischen Wortform in Silben und Laute ist vor allem bei Anfängern ein ganz wichtiger Teilschritt beim Schreiben.* Viele Studien haben gezeigt, dass genau hier eines der Hauptprobleme später rechtschreibschwacher Kinder liegt (vgl. Schnitzler 2008). Beim freien Schreiben wird diese Analyse ständig geübt und die Lehrerin kann dabei

7 Pressemitteilung der Landesregierung Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend & Sport vom 26.9.2018

8 Metastudie: Gesamtauswertung der Daten aus verschiedenen Studien

auftretende Probleme unmittelbar beobachten – weit besser, als wenn MAMA und OMA schon vorgegeben sind und die lautliche Gliederung nur noch nachvollzogen werden muss.

Die Argumente sind also sehr komplex, weit komplexer als zumeist in den Medien dargestellt. Aber natürlich sind öffentliche Diskussion und wissenschaftlicher Diskurs nicht identisch. Insbesondere geben wissenschaftliche Analysen zumeist keine einfachen Antworten. In den folgenden Kapiteln dieses Buches werde ich verschiedene didaktische und pädagogische Ansätze im Erstlese- und Schreibunterricht mit ihren Meriten und Problemen differenziert betrachten. Ausführliche Darstellungen bergen natürlich die Gefahr, dass brennende Fragen zeitweilig aus dem Fokus geraten oder erst am Ende des Buches beantwortet werden. Um dieser Gefahr vorzubeugen, findet sich schon hier im einleitenden Kapitel ein Resümee. Für einen Kriminalroman wäre dies *tödlich,* in einem Sachbuch erleichtert ein Überblick die weitere Lektüre. Die keinesfalls überflüssigen folgenden Kapitel werden die Aussagen des Resümees begründen, vertiefen und erweitern.

1.2 Zentrale Aussagen des Buches

Folgende Aussagen lassen sich aus unserem derzeitigen Wissen über das Lesen- und Schreibenlernen, den Ergebnissen der methodenvergleichenden Forschung und Erfahrungen aus der Praxis ableiten:

- Freies lautbezogenes Schreiben ist für viele Kinder ein guter Einstieg ins Schreiben. Schon nach wenigen Wochen oder Monaten entstehen kleine Texte, die man Schreibanfängern früher nicht zu-getraut hätte.
- Die beim frühen „ausprobierenden" Schreiben sich ergebenden Fehlschreibungen prägen sich nicht auf Dauer ein.
- Freies Schreiben sollte aber von Anfang mit der Einsicht verbunden werden, dass Wörter *normierte* Schreibungen haben. Mit dem Aufbau eines Lernwortschatzes sollte langsam und individuell schon im 1. Schuljahr begonnen werden.
- Freies Schreiben mit einer Anlauttabelle, die von Anfang an *alle* Buchstaben zur Verfügung stellt, eignet sich vor allem für Kinder, die schon vorschulisch ein *Buchstabenkonzept* erworben haben, d. h. eine prinzipielle Vorstellung von der Funktion der Buchstaben und

der Korrespondenz zwischen Lauten und Buchstaben haben und auch schon einige Laut-Buchstaben-Beziehungen kennen. Weniger geeignet ist es für Kinder, die beim Lesen- und Schreibenlernen „Neuland" betreten, z. B. manche Kinder aus bildungsfernen Familien. Für sie ist ein Nacheinander bei der Einführung der Buchstaben oder eine zunächst reduzierte Buchstabentabelle günstiger.
- Ungeeignet ist die Methode des *Freien Schreibens* auch für Kinder mit noch unzureichenden Deutschkenntnissen[9] und für Kinder mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung: Ihre inneren phonologischen Wortformen und ihre Aussprache der Wörter sind oft nicht exakt genug, um davon Schreibungen ableiten zu können. Ihnen helfen *geschriebene Wörter*, um die der Standardsprache angemessene lautliche Wortstruktur nachzuvollziehen und zu erlernen.
- Freies Schreiben *allein* führt nicht zu orthografisch korrekten Schreibungen, ebenso wenig wie das Lesen von Kinderbüchern. Die Rechtschreibung muss zusätzlich – und zumeist sehr bewusst – erlernt werden. Eine Reihe praxiserprobter Ansätze zeigt, wie freies Schreiben und der Erwerb der Rechtschreibung kombiniert werden können.
- Zusätzlich zu diesem kombinierten, integrativen Ansatz ist ein spezifischer Rechtschreibunterricht sinnvoll, der die Aufmerksamkeit ganz auf orthografische Strukturen und Regeln richtet.
- Übungsphasen sind ebenso wichtig. Das Üben von Wörtern ist dann am effektivsten, wenn es sich an lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten wie der Verteilung der Übungsdurchgänge orientiert und eine unmittelbare Ergebnis-Rückmeldung vorsieht, gleichzeitig aber auch die erkannten orthografischen Strukturen zur Lernerleichterung nutzt.

1.3 Zum Aufbau des Buches

Die obigen Aussagen werden in den folgenden Kapiteln erläutert und begründet. Kapitel 2 führt unter der Überschrift „Steckbrief zur deutschen Orthografie" in den Lerngegenstand ein. Kapitel 3 holt etwas weiter aus

9 Gemeint sind hier keineswegs alle mehrsprachigen Kinder oder allgemein Kinder mit Migrationshintergrund, sondern nur Kinder mit noch sehr geringen Deutschkenntnissen.

und gibt – auch in historischer Perspektive – einen Überblick über die Vielfalt der Methoden des Erstlese- und Schreibunterrichts. Von besonderem Interesse sind nicht nur die unterschiedlichen Vorgehensweisen im Anfangsunterricht, sondern auch deren Begründungen: Es wird deutlich werden, dass die meisten Methoden durchaus nachvollziehbare theoretische Grundlagen haben, aber unterschiedliche Dimensionen und Mosaiksteine des komplexen Lerngegenstands Schriftsprache und der kindlichen Entwicklung fokussieren.

Kapitel 4 thematisiert die vorschulische und frühe schulische Annäherung der Kinder an die Schrift, die – da noch wenig kanalisiert – Einblick in spontane Lernprozesse gewährt. Kapitel 5 befasst sich ausführlich mit dem Konzept *Lesen durch Schreiben* von *Jürgen Reichen* und der Kritik an dieser Methode; dabei wird deutlich werden, dass die Medien in der Regel nicht die „ganze Geschichte" erzählen. Richtig ist allerdings, dass *Reichen* der Orthografie weder im Anfangsunterricht noch darüber hinaus einen wichtigen Stellenwert zuweist. In Abgrenzung zum Ansatz von *Reichen* wird in Kapitel 6 im Rahmen des *Spracherfahrungsansatzes* über didaktische Wege berichtet, die das freie Schreiben und das orthografisch korrekte Schreiben integrieren.

Kapitel 7 stellt aktuelle *Fibellehrgänge* vor und ordnet sie bezüglich des Zeitpunkts und der Stringenz des geforderten frühen „Richtigschreibens" ein. Die Lehrwerke sind in dieser Frage keineswegs so einig, wie man vielleicht erwarten würde; die meisten enthalten neben anderen Lernangeboten auch Anlauttabellen und einige fordern explizit zum freien Schreiben auf. Die meisten Fibellehrgänge unterscheiden sich aber vom Spracherfahrungsansatz deutlich durch die schrittweise Einführung der Buchstaben und eine allmähliche Steigerung des Schwierigkeitsgrades der zu lesenden und zu schreibenden Wörter.

Kapitel 8 befasst sich mit alternativen Ansätzen zum „Rechtschreiben von Anfang an". Eindeutig positioniert sich hier der linguistische silbenanalytische Ansatz von *Christa Röber,* einer prononcierten Kritikerin des freien Schreibens im Anfangsunterricht. Interessant sind auch die didaktischen Vorschläge von *Marion Bergk,* die sehr konsequent frühes freies Schreiben mit Rechtschreiben verbindet.

Nun sollte man denken, dass die Frage: *„Wie lernen Kinder am besten rechtschreiben?"* eigentlich schon durch die Forschung beantwortet sein müsste. In der Tat haben neben der schon erwähnten „Bonner" Unter-

suchung eine Reihe von Studien nicht unerwartet gefunden, dass in den ersten Schuljahren diejenigen Kinder besser rechtschreiben, bei denen im Unterricht von Anfang an orthografisch korrektes Schreiben vermittelt und geübt wurde. Die kritische Frage ist jedoch die nach den Rechtschreibleistungen jenseits des Anfangsunterrichts. Gibt es dann noch methodenabhängige Unterschiede? Kapitel 9 berichtet über entsprechende Forschungsprojekte. Kapitel 10 fasst wichtige kognitions- und lernpsychologische Erkenntnisse zum Erwerb der Rechtschreibung noch einmal zusammen und diskutiert ihre didaktischen und schulorganisatorischen Implikationen. Das Fazit in Kapitel 11 kehrt zur Ausgangsfrage zurück.

Das Buch richtet sich an all diejenigen, die unmittelbar im Unterricht mit dem Lesen- und Schreibenlernen befasst sind oder es sein werden, also an Studierende des Lehramts, Referendare und ausgebildete Lehrkräfte, aber auch an Bildungspolitiker und Amtsträger in der Schulverwaltung – und ebenso an interessierte Eltern. Kapitel 2 ist vor allem für diejenigen Leserinnen und Leser gedacht, die sich bisher noch nicht intensiv mit der Schriftsprache befasst haben, und kann von den anderen übersprungen werden. In Kapitel 5 bis 9 werden dagegen selbst die „Experten" manche erstaunliche Entdeckung machen …

Begriffliches
Das *lautbezogene* oder *lautorientierte* Schreiben mit einer Anlauttabelle ist in den Medien und in der Öffentlichkeit vor allem unter dem Begriff *„Schreiben nach Gehör"* bekannt. Dies ist jedoch kein Begriff aus der Didaktik und er verdeckt die wichtige Rolle, die die eigene *Artikulation* der Kinder beim Schreiben spielt (vgl. Kap. 4). Die Begriffe *lautbezogenes* oder *lautorientiertes* Schreiben sind deshalb vorzuziehen.
Freies Schreiben bezieht sich primär nicht auf den *Schreibprozess*, sondern auf die *Aufgabenstellung*[11]: Beim Verfassen eigener Texte dürfen die Kinder auch Wörter schreiben, deren korrekte Schreibweise sie noch nicht beherrschen. Diese Wörter können sie lautbezogen, aber auch unter Zuhilfenahme schon bekannter orthografischer Regeln *konstruieren* – oder im Wörterbuch nachschlagen.
In den Medien wird die Methode *Lesen durch Schreiben* von *Jürgen Reichen* oft als Prototyp des *„Schreibens nach Gehör"* vorgestellt. *Lesen durch Schreiben* (vgl. Kap. 5) ist jedoch nur *eine* Variante des Zugangs zur Schrift über das lautbezogene Schreiben und weicht in wichtigen Aspekten von Ansätzen im Rahmen des *Spracherfahrungsansatzes* ab (vgl. Kap. 6).

10 In der Aufsatzdidaktik wird der Begriff des freien Schreibens als Gegenpol zu „gebundenen" Aufsatzformen, wie der Schilderung oder der Erörterung usw., gebraucht.

2 Der Lerngegenstand: Steckbrief zur deutschen Orthografie

Die deutsche Schrift gehört zu den alphabetischen Schriften, d. h., es besteht eine Zuordnung zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache auf der Ebene sehr kleiner Einheiten, der Laute (genauer: Phoneme) und Buchstaben (Grapheme). Die Schreibungen sind jedoch nicht ausschließlich über den Lautbezug determiniert, vielmehr bestehen weiterhin Beziehungen zwischen den Buchstaben (Graphemen) und anderen Ebenen der Sprache.

Die Beschreibung einer Orthografie geschieht immer im Kontext linguistischer Theorien und ist deshalb im gewissen Sinn schon eine Interpretation. Zwischen den unterschiedlichen theoretischen Modellierungen der deutschen Orthografie besteht jedoch ein weitgehender Konsens im Hinblick auf zwei Annahmen: Die deutsche Orthografie ist systematischer, als man über lange Zeit annahm, und: Sie ist primär „leserorientiert", d. h. manche Prinzipien erleichtern das Lesen, erschweren jedoch das Schreiben. Die wichtigsten Prinzipien der deutschen Orthografie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- phonografisches Prinzip
- silbisches Prinzip
- morphologisches Prinzip
- syntaktisches Prinzip

Das *phonografische Prinzip* bezieht sich auf die schon eingangs erwähnte Wiedergabe kleiner lautlicher Einheiten in der Schrift, das *silbische* auf Regelhaftigkeiten in der Schreibung größerer Einheiten, der Silben, im Kontext ihrer Lautung. Das *morphologische* Prinzip wirkt dagegen teilweise unabhängig von der Lautung: Es verdeutlicht Wortverwandtschaften (z. B. <Hun*d*> und nicht – entsprechend der Aussprache – *<Hun*t*> wegen <Hun*de*>) und grammatische Strukturen. Das *syntaktische* Prinzip ist auf der Satzebene wirksam: Es bestimmt die Großschreibung von Satzanfängen, die Großschreibung des Kerns von Nominalgruppen im Satz, die

Getrennt- und Zusammenschreibung wie z. B. in <zugutehalten> und die Zeichensetzung.

Erläuterung der verwendeten Zeichen
[a] *Laute* werden durch eckige Klammern gekennzeichnet.
/a/ *Phoneme* werden durch Schrägstriche gekennzeichnet.
[a:] /a:/ *der Doppelpunkt zeigt einen langen Vokal an.*
<a> *Grapheme* und *Buchstaben* werden durch spitze Klammern gekennzeichnet.
<Hund> geschriebene Wörter werden ebenfalls durch spitze Klammern gekennzeichnet.
*<hunt> fehlerhaft geschriebene Wörter werden zusätzlich durch einen Stern gekennzeichnet.
{Morpheme} werden in geschwungene Klammern gesetzt.
Für Laute und Phoneme wird im Text der Zeichensatz des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA Kiel) verwendet.

2.1 Das phonografische Prinzip

Laute als „künstliche" sprachliche Einheiten

Das Geniale an alphabetischen Schriften ist ihre geringe Anzahl an graphischen Zeichen. Mit – je nach Zählung – zweimal 26 bis 29 Zeichen, den Buchstaben[11], die mit den Lauten (d. h. eigentlich Phonemen, s. u.) korrespondieren, lässt sich eine ganze Sprache verschriften! Erkauft wird mit diesem System aber der schwierige Umgang mit der „künstlichen" Einheit *Laut*: Man kann Wörter in Silben gliedern, ohne dass die Silben sich dabei verändern. Dies gilt nicht für die weitere Gliederung der Silben in Laute: Weder akustisch noch artikulatorisch sind Silben *lineare Lautketten*; Laute sind innerhalb der Silben ineinander verwoben; bezogen auf die Artikulation sprechen wir von „Koartikulation". Werden Laute aus Silben herausgelöst, verändern sich vor allem die konsonantischen Laute. Auch wenn wir heute im didaktischen Kontext Buchstaben nicht mehr mit ihrem Namen – wie z. B. <K> – /ka:/ – benennen, sondern mit dem Laut, artikulieren wir letztlich eine Silbe: <K> – /kə/. Genau dieses Problem ist der Hauptgrund, warum Schulanfängern die *Lautanalyse* – das Heraushören einzelner Laute aus einem Wort beim Schreiben – und die *Lautsynthese*

11 „Zweimal" bezieht sich auf die Groß- und Kleinbuchstaben. Die unterschiedlichen Zahlen ergeben sich aus der Frage, ob die Umlaute <ä>, <ö>, <ü> und das ß in das Buchstabeninventar aufgenommen werden sollen.