

Lese- und Schreibunterricht heute:

Gegen ideologische Verkürzungen, für Mehrperspektivität und mehr Pluralismus

In der aktuellen Auseinandersetzung über den Lese- und (Recht-)Schreibunterricht herrscht Verwirrung. Neuerdings stehen vor allem die Methode „Lesen durch Schreiben“, der „Spracherfahrungsansatz“ und der Werkstattunterricht, also ein selbstständiges Lernen in einer vorbereiteten Umgebung, in der Kritik, während früher der Fibelunterricht und der systematische Lehrgang pauschal kritisiert wurden. Wir, zwei „altgediente“, fachdidaktisch unterschiedlich orientierte Wissenschaftler mit erziehungs- bzw. sprachwissenschaftlichem Hintergrund, möchten aufklären - und wir können beruhigen: eine „Rechtschreibkatastrophe“ in Deutschland, wie u. a. im Spiegel vom 17.6.2013 behauptet, gibt es nicht. Aber es gibt Probleme, die Schule und Didaktik herausfordern. Vor allem Einseitigkeiten in der Didaktik und ihre Umsetzung in der Praxis einerseits und Missverständnisse bzw. fehlende Fachkenntnisse in der öffentlichen Diskussion andererseits erschweren den Schulen ihre Arbeit. Empirische Studien werden oft nur selektiv wahrgenommen, ihr Geltungsbereich nicht genügend beachtet, die Interpretation ist manchmal wenig sachgerecht.

1. Wie ist die Situation?

1.1 Unsere Sorge, die wir mit den Kritikern teilen: Zu viele Schüler/innen können nicht gut genug lesen und schreiben. Das ist nicht anders als in Mathematik und anderen Fächern. Allerdings hat die Schriftsprache eine besondere Bedeutung für den Schul-, Berufs- und Lebenserfolg. Darum sind hier besondere Anstrengungen erforderlich.

1.2 Eine Rückkehr zu „bewährten alten Methoden“ ist allerdings keine Lösung (auch das teilen wir mit vielen Kritikern), wie die hohen Quoten von Erwachsenen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten zeigen. Sie sind in den 1950er Jahren und danach zur Schule gegangen. Auch empirische Untersuchungen bis hin zu den letzten PISA- und IGLU-Studien belegen keinen generellen Leistungsverfall im Lesen: Im Lesen ist es eher umgekehrt, und im Rechtschreiben scheint es nur einen leichten Rückgang der Leistungen zu geben. Dessen Gründe sind vielfältig und u. a. im kulturellen Wandel begründet, starke Migration und fehlende Anregungen bzw. Unterstützung in der Familie eingeschlossen. Die Leistungen in der gesamten Lerngruppe driften auseinander: Kindern und Jugendlichen mit überragenden Leistungen stehen sehr schwache Leser und Rechtschreiber gegenüber.

1.3 Die gesellschaftliche Aufmerksamkeit für richtige Schreibungen hat sich verändert (vgl. E-Mails und SMS). Teilweise haben sich die Anforderungen auch erhöht. Das erklärt vielleicht, warum viele Menschen meinen, mit der Rechtschreibung gehe es bergab. So haben die Ansprüche an das Lesen (Fahrkartenautomaten, Behördenformulare, Umgang mit dem Computer usw.) und an das Schreiben (Computerbefehle, aber auch Arbeitsberichte, Anträge, Angebote erstellen, Korrespondenz, vor allem mit Institutionen) zugenommen. Dagegen spielt das Schreiben nach Diktat oder die handschriftliche Kopie einer Vorlage im Berufsleben kaum noch eine Rolle, eher noch in manchen schulischen Übungen.

Im Alltag wichtig ist dagegen die Fähigkeit zur orthographischen Überarbeitung eigener Texte, ggfs. mit geeigneten Hilfsmitteln wie Wörterbuch oder Korrekturprogrammen auf dem PC. Deshalb wird diese Fähigkeit auch inzwischen als wichtigstes Lernziel für den Rechtschreibunterricht in den Lehr- und Bildungszielen beschrieben. Im privaten Mail-Verkehr und bei Chat-Beiträgen werden Fehler noch toleriert, in öffentlichen aber nicht. Da sind Fehler eher Anlass zu Spott. Suchanfragen und Programmeingaben und alle offizielle Schreiben (z.B. bei Bewerbungen) stellen besonders hohe Ansprüche an Korrektheit. Die Normwechsel und die Variantenangebote der Rechtschreibreformen wiederum sind Ausdruck einer allgemeinen Liberalisierung, und orthographische Sprachspiele der Werbung irritieren als falsche Modelle.

In der Schule haben sich die inhaltlichen wie zeitlichen Schwerpunkte und auch die Arbeitsformen verändert.

Damit kommen wir ins Zentrum der Kritik und zur Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik des Basisunterrichts im Lesen und Schreiben.

2. Zur Kritik an „modernen Methoden“

In der Kritik stehen vor allem der Ansatz „Lesen durch Schreiben“, wie er von J. Reichen initiiert wurde, und das Unterrichtsprinzip des Werkstattunterrichts. Das Grundproblem: In der Didaktik wurden in der Vergangenheit und werden heute wieder einzelne Ansätze verabsolutiert statt unterschiedliche Zugänge zu verknüpfen. In der Praxis wurden und werden fruchtbare methodische Ansätze zum Teil nicht konzepttreu und oft auch nicht kompetent umgesetzt. In der Hoffnung auf einfache Rezepte wird oft übersehen, dass Unterricht keine Technik ist und sein Erfolg in hohem Maße von der pädagogischen Haltung und der Kompetenz der Lehrperson abhängt.

Zur Kritik im Einzelnen:

2.1. Lesen nur durch Schreiben? Nein, parallel beides entwickeln!

Unter vielen Lehrkräften hat sich die Formel „Rein nach J. Reichen zu arbeiten reicht nicht“ etabliert und dem möchten wir ausdrücklich zustimmen. Es ist wichtig, dass das

Lesen so früh wie möglich auch an kleinen Texten betrieben wird, und kluge LehrerInnen haben das bereits getan. Im Spracherfahrungsansatz hat es schon immer diese Parallelität gegeben. Kurz: Selbst gewählte Lektüre oder Lesetexte aus einer Fibel, einem Lesebuch sollten von Anfang an genutzt - und damit auch die Orientierung an orthographisch richtig geschriebenen Vorlagen ermöglicht werden.

2.2. Einfach zurück zum klein- und gleichschrittigen Lehrgang? Nein, das verbietet schon der Individualisierungsbedarf in den heterogenen Lerngruppen!

Wir plädieren für einen umfassenden Ansatz, der Bewährtes aus verschiedenen didaktischen Ansätzen zu vereinen sucht.

Die meisten Curricula des Rechtschreibunterrichts und auch die Bildungsstandards raten, die Aufmerksamkeit der Kinder auf Schwierigkeiten der deutschen Rechtschreibung zu lenken, die ausdrücklich benannt werden. Auch in Stufenmodellen der Rechtschreibentwicklung und in Modellen der Rechtschreibkompetenzbeschreibung spielt die Aneignung dieser Rechtschreibbesonderheiten eine große Rolle.

Allerdings sollte die Grundstruktur des Basisunterrichts im Lesen und Rechtschreiben nicht einfach nach linguistischen Systematiken angelegt werden, sondern sich an wohlbekanntem und ausgeforschten Phasen und Lernspuren des Lese- und Rechtschreiblernens orientieren.

Dazu gehört die sorgsame Berücksichtigung der lautorientierten/ alphabetischen Phase - auch mit zeitweise auffälligen Privatschreibungen. Ohne den Erwerb der Laut-Buchstabenbeziehungen fehlt nach übereinstimmender Einsicht nationaler und internationaler Forschung eine tragfähige Grundlage für die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibkompetenz, und zwar selbst dort, wo - wie in den angelsächsischen Ländern - das lautliche Prinzip der Rechtschreibung nicht so stark etabliert ist wie im Deutschen.

2.3. Ohne offenen, zumindest werkstattorientierten Unterricht geht es nicht. Der

Wechsel zwischen eigenem Experimentieren und gezielter Anleitung ist weithin praktizierte Unterrichtsrealität. Außerdem ist eine Öffnung des Unterrichts für die notwendige Individualisierung und Differenzierung im Unterricht ein absolutes Muss (zu besonderen Bedürfnissen schwacher Leser und Rechtschreibern siehe unten 3.).

Und es ist eine pädagogische Wertfrage: Wer den Werkstattunterricht aus der Schule und dem Rechtschreibunterricht verbannen will, geht nicht nur an wichtigen Erkenntnissen der pädagogischen Forschung vorbei, sondern gibt auch zentrale pädagogische Ansprüche auf. Nichts ist motivierender für die eigene Arbeit und das eigene Lernen, nichts produktiver für die Entwicklung aktiver Lebensbewältigung als das experimentierende Arbeiten - auch beim Erkunden orthographischer Regelmäßigkeiten. Das schließt nicht aus, dass auch immer wieder systematisch gearbeitet oder geübt wird.

Allerdings ist anzumerken, dass manche, vor allem schwächere Schüler/Innen mit einem zu frei experimentierenden Unterricht überfordert sind. Wenn Experimentiergrundlagen fehlen, z.B. der sichere Besitz der deutschen Standardlautung oder der deutschen Morphologie, so muss deren Erwerb unterstützt werden, von sprachlichen „Hör- und Sehschwierigkeiten“, die es ja auch gibt, ganz zu schweigen. Manchmal fehlt generell die Fähigkeit, eigenständig (schriftsprachliche) Lernprozesse zu organisieren (Lernschwierigkeiten). Hier sollten wir für unseren Unterricht auch von den Erfahrungen, die Lerntherapeut/inn/en gemacht haben, profitieren, eine große neue Aufgabe im Konzept der Inklusion.

2.4. Empirische Vergleichsstudien zum Erfolg bestimmter methodische Absätze sind schwierig, vor allem weil sie die individuelle Lehrer/innen-Kompetenz nicht kontrollieren können.

Umso wichtiger ist es, die Befunde differenziert zu betrachten: Die wenigen empirischen Vergleichsstudien der Lese- und Rechtschreibleistungen von Schüler/innen, die nach verschiedenen Ansätzen unterrichtet wurden, zeigen für die einzelnen Methoden:

- Es gibt unterschiedliche Entwicklungsrhythmen über die Grundschulzeit hinweg: mit der einen Methode geht es zunächst schneller, mit der anderen langsamer, aber vielleicht gründlicher.
- Dabei zeigen unterschiedliche Methoden mal Stärken im Lesen, mal im Rechtschreiben, mal für die einen Lernenden, mal für die anderen.
- Aber schon am Ende von Klasse 4 scheint es für die meisten Kinder nur geringe Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Methoden zu geben.
- Große Streuungen zwischen Klassen, die nach denselben Ansätzen unterrichtet wurden, weisen die auf die Bedeutung der Lehrerkompetenz hin,
- Keine Methode führt automatisch zu Nachteilen für Kinder anderer Muttersprache oder für Kinder mit wenig Schriftspracherfahrung, wenn auf eine Passung der Lernangebote und Aufgaben geachtet wird, manchen schwachen Kindern hilft nur ein auf die individuellen Teilleistungsschwächen abgestimmter Ansatz (s.o.).

2.5. Zwischenfazit

Verschiedene didaktische Konzepte haben in den einzelnen Phasen des Schriftspracherwerbs und für verschiedene Teil-Kompetenzen ein unterschiedliches Gewicht. Eine sachgerechte Verbindung kann jeweilige Schwächen oder Risiken ausgleichen und bietet sich schon von der Komplexität des Lerngegenstands her und dem Bedürfnis an, Kinder dort abzuholen, wo sie sind, und nach ihren individuellen Möglichkeiten zu fördern.

3. Was ist zu tun?

3.1 Motor für das Lesen- und Schreibenlernen ist für viele das Verfassen eigener Texte, auch in Kommunikation mit anderen, und der Gewinn von Information oder Unterhaltung durch vorgegebene oder selbst gewählte Lektüre: Das Prinzip: „Lesen lernt man durch Lesen“ und „Schreiben durch Schreiben“ muss erweitert werden durch: „Schreiben lernt man auch durch Lesen“ und „Lesen lernt man auch durch Schreiben“ - immer verstanden als Übung „im Gebrauch“.

Wie der Erst- und der Fremdspracherwerb bedarf auch der Schriftspracherwerb anregender Modelle, konkreter Rückmeldung und - bei Schwierigkeiten - gezielter Unterstützung. Auf letztere sind besonders die Kinder angewiesen, die von Zuhause wenig schriftsprachliche Anregungen und Erfahrungen mitbringen. Oft genügt eine gezielte Unterstützung, zum Teil ist eine zusätzliche Förderung durch besonders qualifizierte Lehrer/innen erforderlich - wo der Schule die Ressourcen fehlen, auch durch eine externe Lerntherapie.

3.2 Grundlage der Lese- und Schreibfähigkeit ist die Einsicht in das alphabetische Prinzip der Schriftsprache. Gefördert wird sie im ersten Schuljahr durch das Verschriften eigener Wörter Laut-für-Laut, vorbereitet und für Kinder mit Schwierigkeiten begleitet, durch die gemeinsame Arbeit an - in den Laut-Buchstaben-Korrespondenzen einfach strukturierten - Wörtern (sog. „lautgetreue Schreibungen“), wozu es gute Materialien gibt. Auch das lautierende Erlesen unbekannter Wörter mit einer konkreten Sinnerwartung („Wörtersack“, „Wickelwörter“) stützt den Erwerb dieser grundlegenden Einsicht. Die Kinder konstruieren in dieser Phase einzelne Wörter immer wieder neu, so dass es - wie beim Laut- und Fremdspracherwerb - zu wechselnden Fehlern und individueller Regelbildung kommt - abhängig von individueller Spracherfahrung und Mundart (im Norden z.B. „Oper“ statt „Opa“ - wie „Vater“, „Mutter“ usw. für „Fata“, „Muta“ usw.). Eine frühe Konfrontation mit der Normschreibung (in den unten 3.3 beschriebenen Formen) ist gerade für Kinder mit ausgeprägtem Dialekt und für Migranten mit starker Erstsprache und anderem Lautsystem wichtig, damit sie ihre Äußerungen zunehmend an der Standardsprache orientieren und die richtige Schreibung nicht zu sehr vom Konstruktionsergebnis abweicht.

3.3. Zu den oft heftig kritisierten Privatschreibungen: Grundsätzlich sind diese lerngenetischen Fehler ein notwendiges Durchgangsstadium im Lernprozess und damit zugleich ein wichtiges diagnostisches Hilfsmittel für den Lernstand: Diese Fehler werden „mit dem Willen des/der Schreibenden“ gemacht und sagen aus, was er/sie sich gerade zu dieser Schreibweise denkt: ein Mittel, genau dort unterrichtlich einzugreifen und individuell zu fördern.

Dennoch: Nur in der ersten Phase besteht kein Anspruch an die orthographische Korrektheit von Schreibungen. Den Kindern muss bei ihren Privatschreibungen aber auch schon deutlich gemacht werden, dass es eine Normschreibung gibt, z.B. durch Übersetzung ihrer Texte in "Erwachsenen"- oder „Buch“-Schrift. Je nach individuellem Fortschritt in der alphabetischen Strategie werden zunehmend anspruchsvollere Überarbeitungs-, Forscher- und Übungsaufträge gegeben, die in die Prinzipien der Rechtschreibung und in Rechtschreibbesonderheiten überleiten:

- Suche der richtigen Schreibung ausgewählter Wörter im Wörterbuch
- Nutzung von Strategien der Ableitung („Wald“ - „Wälder“)
- Anwendung von Regeln („Nach Punkt schreibt man...“)
- Sammeln und Sortieren von Wörtern - z.B. „ mit (langem) /i:/“, Formulierung von Faustregeln
- langsame Hinwendung zu einer systematischen Bewusstheit für die Rechtschreibschwierigkeiten der deutschen Rechtschreibung
- regelmäßige Rechtschreibgespräche über schwierige Wörter zur Differenzierung dieses Rechtschreibgespürs
- Einüben eines individuellen Grundwortschatzes, neben den kleinen häufigen Wörtern (und, den, das...) zunehmend auch schwierigerer Wörter.

Diese umfassende Rechtschreibkompetenz bedarf der gezielten Förderung bis zum Ende der Schulzeit. Dann können kompetente Rechtschreiber viele Wörter aus ihrem visuographischen Lexikon und der Schreiberfahrung in der Hand ohne langes Nachdenken richtig schreiben, so dass sie nur bei ganz schwierigen oder fremden Wörtern noch ihr Schulwissen aufrufen, sprich über die Schreibung nachdenken müssen. Denn Rechtschreiblernen ist weithin ein impliziter Prozess unbewusster Regelbildung, auch wenn diese durch entsprechend strukturierte Materialien gestützt werden kann - und sollte.

3.4 Speziell zum Lesen: Das Textverständnis wird im Prinzip nicht durch lautes, sondern durch leises Lesen gefördert. Am Anfang, in der alphabetischen Phase, wird von vielen Kindern noch (halb-)laut „zusammengelesen“, das verschwindet aber rasch, schon im zweiten Schuljahr. Ansonsten arbeitet man z. B. mit inhaltlichen Fragen und Aufträgen zu Texten, u.a. durch die Vorstellung und Diskussion des Ertrags individueller Lektüre in der Gruppe.

Das laute (Vor-)Lesen dient der Darstellung für andere, ist eine eigens zu übende Zusatzleistung am Ende der Texterarbeitung. Diagnostisch kann das halb-laute Lesen von der Lehrerin genutzt werden für eine genauere Analyse der frühen Lesekompetenz und die Entdeckung von Leseschwierigkeiten. Zur genaueren Diagnostik gibt es entsprechende Tests (Zürcher Lesetest u.a.).

3.5 Nur kurz zum Verfassen von Texten, weil es nur indirekt in der Kritik steht: Es orientiert sich am Schreibprozess-Modell: Sammeln von Ideen - Strukturierung des

Aufbaus - erste Fassung als Fließtext - inhaltliche und sprachliche Überarbeitung - orthographische Korrektur - ästhetische Gestaltung. Rechtschreibung sollte nicht gleich Anspruch an den Spontanentwurf sein, sondern erst an eine spätere Version, vor allem die Endfassung für eine Veröffentlichung. Die Orthografie hat eine dienende Funktion, um Texte für andere leicht lesbar zu machen.

3.6 Höhere Leistungen (Leseverstehen, Textplanung) setzen voraus, dass Basisleistungen (Worterkennen, Handschrift, Rechtschreibung) geläufig und weitgehend unbewusst erbracht werden können. Eine Automatisierung des Erkennens bzw. Schreibens von Wörtern kann über verschiedene Wege gestützt werden:

- vielfältige Wiederholung, z.B. durch Lesespiele, durch Aufgaben zum raschen Worterkennen;
- richtiges Abschreiben: Anschauen - Verdecken - aus dem Kopf Schreiben - Kontrollieren;
- wiederholtes Schreiben besonders häufiger oder individuell wichtiger Wörter, Sicherung der Richtigschreibung auch durch Festigung von Bewegungsmustern.

Unser Fazit:

Medienwirksame Schnellschüsse sind unangebracht. Unser größtes Problem werden nicht die Konkurrenz von Methoden oder hochgespielte Einzelfälle schlechten Unterrichts sein, sondern der Umgang mit den kulturellen Veränderungen in unserer Gesellschaft, den geringeren Lern- und Lebenschancen von benachteiligten Kindern und dem demographischen Wandel, der es - über die individuellen Bildungsansprüche hinaus - zur Pflicht macht, kein Kind zurückzulassen.

Für jede Methode gibt es Beispiele erfolgreichen Unterrichts. Dieser setzt allerdings voraus, dass den Lehrpersonen neben den Potenzialen des jeweiligen Ansatzes auch deren spezifische Risiken bewusst sind - und dass sie über das didaktisch-methodische Repertoire verfügen, diese aufzufangen. Damit wird die hohe Bedeutung der Lehrer/innen-Bildung deutlich. Wir schließen uns deshalb der dringlichen Forderung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben an, dass Seminare zur Schriftsprachdidaktik Pflicht in jeder Studienordnung für das Lehramt Grundschule sein müssen.