

**LESEN UND
SCHREIBEN LERNEN
IN DER
GRUNDSCHULE**

FAKTENCHECK

STIMMT ES,

dass Schülerinnen und Schüler immer schlechter lesen und schreiben können?

4

STIMMT ES,

dass einzelne Methoden besser geeignet sind, Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen, als andere?

6

STIMMT ES,

dass die Methode *Lesen durch Schreiben* zu schlechten Rechtschreibleistungen führt?

8

IST ES

sinnvoll, die Methode *Lesen durch Schreiben* zu verbieten?

10

WORAUF

sollten Lehrkräfte im Anfangsunterricht achten?

11

FAKTENCHECK

Für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe sind das Lesen und Schreiben wichtige Voraussetzungen. Immer wieder führen Eltern, Lehrkräfte und bildungspolitische Akteure teilweise sehr emotionale Diskussionen darüber, wie Grundschulkinder diese Kompetenzen am besten erwerben (häufig auch als Anfangsunterricht bezeichnet). In der Auseinandersetzung mit dem Thema geht es oft darum, welche Ansätze die richtigen sind und ob einzelne Methoden verboten werden sollten. Dieser Faktencheck liefert wissenschaftlich fundierte Antworten auf häufig gestellte Fragen zum Lesen- und Schreibenlernen.

STIMMT ES, DASS SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IMMER SCHLECHTER LESEN UND SCHREIBEN KÖNNEN?

Eine einfache und eindeutige Antwort auf diese Frage gibt es nicht, denn Einzelstudien kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen: So hat zum Beispiel Sander (2006) die Rechtschreibleistungen von 200 Kindern in Düsseldorfer Grundschulen mit 20 beziehungsweise 40 Jahre zuvor erbrachten Leistungen verglichen. Dabei zeigte sich, dass sich die Kinder grundsätzlich nicht verschlechtert haben. Steinig (Steinig, Betzel, Geider & Herbold, 2009; Betzel & Steinig, 2013) hingegen konnte in seinen Daten eine Verschlechterung der Rechtschreibleistungen feststellen. Er untersuchte Texte, die 976 Kinder in den Jahren 1972, 2002 und 2012 jeweils zu demselben kurzen Film verfasst hatten. Eine aktuelle Studie von Hüttis-Graff und Wirsching (2018) analysiert die Rechtschreibleistung von 730 Hamburger Grundschulkindern in den Jahren 1994 und 2014. Dabei unterschieden die Autorinnen zwischen Wortschreiben (hier schauen sich Kinder etwa ein Bild an, auf dem ein Hund zu sehen ist, und schreiben das Wort *Hund* anschließend auf) und Textschreiben. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass heutige Schülerinnen und Schüler zwar beim Wortschreiben weniger Fehler machen, dafür aber mehr beim Verfassen von Texten.

Der Vergleich von Rechtschreibleistungen über mehrere Jahrzehnte hinweg ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da Veränderungen der Lebenswelt, der Lehrpläne und des Unterrichts (etwa die Rechtschreibreform) berücksichtigt werden müssen. So werden heute häufig andere Schwerpunkte im Deutschunterricht gesetzt. Kreative und frei geschriebene Texte sind in der Schule oftmals bedeutsamer als die Rechtschreibleistung, auch wenn das in Konflikt steht zu den gesellschaftlichen Erwartungen: Hier werden schriftliche Leistungen oft überwiegend nach der Anzahl orthographischer Fehler bewertet – weniger nach ihrem Inhalt, beispielsweise bei einer Bewerbung.

Die IGLU-Studie (Hußmann, Wendt, Bos, Bremerich-Vos, Kasper, Lankes, McElvany, Stubbe & Valtin, 2017) und die IQB-Bildungstrends (Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017, vormals Ländervergleiche) erfassen in regelmäßigen Abständen die Lese- und Schreibleistung von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit. Seit 2001 untersucht die IGLU-Studie alle fünf Jahre die Leseleistungen von Grundschülerinnen und -schülern im internationalen Vergleich. Sie kam zuletzt 2016 zu dem Ergebnis, dass die **Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland im Vergleich zu 2011 konstant** geblieben sind. Gleichzeitig haben sich jedoch in vielen Staaten die Lese- und Schreibleistungen verbessert: In 20 Ländern schnitten Grundschulkindern am Ende der vierten Klasse besser ab als deutsche Kinder. Der **IQB-Bildungstrend** vergleicht auf der Ebene der Bundesländer die Lese- und Rechtschreibleistungen von Viertklässlerinnen und -klässlern. Die **Leseleistungen sind zwischen 2011 und 2016 weitgehend stabil** geblieben. Im Bereich der **Orthographie**, der vom IQB-Bildungstrend im Unterschied zur IGLU-Studie mit erfasst wurde, fielen die Leistungen allerdings **niedriger** aus. Außerdem zeigten sich im Vergleich zwischen den Bundesländern Verschiebungen. Länder, die vormals gut abgeschnitten hatten, wiesen schlechtere Ergebnisse auf und umgekehrt.

Diese großen Bildungsstudien erfassen die Schreibkompetenz anhand von Rechtschreibleistungen. Der Grund liegt unter anderem darin, dass Rechtschreibfehler klar zu definieren und auszuwerten sind. Textqualität hingegen ist schwierig und daher sehr aufwendig zu beurteilen. Dieser Umstand ist bei der Bewertung der (Recht-)Schreibleistungen zu berücksichtigen. Darüber hinaus hängt die Beurteilung der Veränderungen im Zeitverlauf zum einen davon ab, welche Leistungen miteinander verglichen werden. Zum anderen sind **Lese- und Schreibleistungen Teil eines komplexen Wirkungsgeflechts**, zu dem individuelle Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die Lehrkraft, die Unterrichtsmethode und das familiäre Umfeld ebenso gehören wie der sprachliche und der soziale Hintergrund, die sich im Laufe der Jahre geändert haben.

STIMMT ES, DASS EINZELNE METHODEN BESSER GEEIGNET SIND, KINDERN DAS LESEN UND SCHREIBEN BEIZUBRINGEN, ALS ANDERE?

Die Frage muss mit Ja und Nein beantwortet werden. Denn die **Vermittlung der Rechtschreibung ist ein komplexes didaktisch-pädagogisches Geschehen, das sich nicht auf die Anwendung einer Methode oder gar einzelner Werkzeuge reduzieren lässt**. Untersuchungen über die Wirkung einzelner Methoden sind sehr aufwendig, weil viele Faktoren die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen; etwa deren soziale Herkunft, die Lehrkraft oder die allgemeine Unterrichtsqualität. Diese Faktoren müssen in einer Untersuchung kontrolliert werden, wenn gesicherte Aussagen darüber getroffen werden sollen, ob ein Effekt auf eine bestimmte Methode zurückzuführen ist – oder eben auf andere Faktoren.

In einer aktuellen Studie mit insgesamt 364 Hamburger Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe wurde untersucht, wie sich ein Rechtschreibunterricht, der sich stark an der systematischen Schriftstruktur (hier vor allem silbische und morphologische Muster) orientiert, auf die Rechtschreibleistungen auswirkt (Bangel & Müller, 2018). Für die Untersuchung bildeten die Forscherinnen zwei Gruppen. In der einen stand die Vermittlung *schriftsystematischer Strukturen* im Fokus: Dazu gehört etwa, dass die Lehrkräfte einerseits silbische Regeln der Wortschreibung vermitteln, beispielsweise die Schreibung doppelter Konsonanten in *Mut-ter* (Silbengelenkschreibung). Zusätzlich achteten sie in ihrem Rechtschreibkonzept darauf, den Kindern beizubringen, dass man den Wortstamm immer gleich schreibt, etwa *fahren = Fahrrad* (morphematische Struktur). In der anderen Gruppe wurde *regelgeleiteter Rechtschreibunterricht* durchgeführt, indem die Orthographie über Regelwissen vermittelt wurde. So lernten die Kinder Regeln wie „Wenn du einen kurzen Vokal hörst, dann verdopple den nachfolgenden Konsonanten“ kennen (vgl. Bangel & Müller, 2018, S. 35f.) und eigneten sich so die Rechtschreibung über den lautlichen Zugang zur Sprache an. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere die schwachen Schülerinnen und Schüler bedeutsame Zuwächse bei der Vermittlung schriftsystematischer Strukturen aufweisen, also im Rechtschreiben erfolgreicher wurden. Das spricht dafür, dass eine **Orientierung an der Schriftstruktur und ein damit einhergehender eher angeleiteter Unterricht vor allem schwächeren Lernerinnen und Lernern Sicherheit gibt**.

Eine weitere Untersuchung von Einsiedler, Frank, Kirschhock, Martschinke und Treinies (2002) unterstützt diese Befunde. Insgesamt nahmen 351 Kinder aus

15 ersten Klassen teil, die in drei Gruppen eingeteilt wurden. Das primäre Ziel der Untersuchung war, Effekte verschiedener Methoden und zusätzlich die Wirksamkeit eines selbst entwickelten Trainings zur Förderung der phonologischen Bewusstheit („Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“, Forster, Martschinke & Frank, 2001) zu testen. Unter der phonologischen Bewusstheit versteht man etwa die Fähigkeit, Reime zu erkennen sowie einzelne Laute aus einem Lautstrom herauszuhören. Dazu fand in den ersten fünf Klassen ein traditioneller *Fibelunterricht* (siehe Glossar *Fibelunterricht*) statt, in dem verschiedene Fibeln zum Einsatz kamen. Dieser wurde ergänzt durch das oben genannte Training. Für dieses standen insgesamt fünf Monate lang zwei Stunden pro Woche zur Verfügung. Fünf weitere Klassen wurden mit einem offenen entwicklungsorientierten Konzept unterrichtet, bei dem die Arbeit mit einer *Anlauttabelle* (siehe Glossar *Anlautmethode und Anlauttabelle*) im Mittelpunkt stand. Die dritte Gruppe bestand aus fünf weiteren Klassen, die herkömmlichen *Fibelunterricht* ohne Extra-Training erhielten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Trainingsgruppe (Fibel + Training) in allen getesteten Bereichen (Lesefertigkeit, Leseverständnis) die höchsten Werte erzielt. Interessant ist vor allem, dass die schwächeren Kinder deutlich von dem Training profitieren. Das spricht dafür, dass das **Trainieren und Üben entscheidender für den Lernerfolg ist als eine bestimmte Methode.**

Weitere Studien, die verschiedene Unterrichtskonzepte miteinander vergleichen und der Frage nachgehen, welche Methode am wirksamsten ist (vgl. zum Beispiel Weinhold, 2009, 2010; Schulte-Körne & Deimel, 2006), machen deutlich, dass **am Ende der vierten Klasse kein Konzept dem anderen überlegen ist.** Dort zeigt sich, dass sich die **Rechtschreibleistungen im Laufe der Grundschulzeit einander angleichen.**

Die Befunde lassen sich für die Schulpraxis zusammengefasst wie folgt deuten:

- **Leistungsstärkere Kinder lernen Lesen und Schreiben weitgehend unabhängig von der Methode. Schwächere Kinder benötigen eher einen strukturierten Unterricht (auch deutliche Instruktionen für die nächsten Arbeitsschritte) und zusätzliche Förderung.**
- **Lese- und schreibschwächere Kinder müssen zudem differenziert diagnostiziert werden, damit die Ursachen ihrer Defizite erkannt und sie gezielt gefördert werden können.**
- **Weiterhin verbessern sich die individuellen Lernergebnisse – besonders der schwächeren Kinder – deutlich, wenn die Lehrkräfte frühzeitig strukturierende Hilfen geben: Strukturvorgaben zu Lernprozess und Lerngegenstand geben Sicherheit.**

Aus den empirischen Studien geht insgesamt hervor, dass es nicht die eine richtige Methode für alle Kinder und alle Lehrkräfte gibt. Die Frage nach der Methode ist insofern irreführend. Denn wichtiger sind spezifische Aspekte des Unterrichts, wie die Darbietung des Lerngegenstands (Orientierung an schriftsystematischen Strukturen) und die Vermittlungsform (strukturierter und angeleiteter Unterricht für schwächere Kinder). Stärkere Schülerinnen und Schüler lernen auch gut im offenen Unterricht (siehe Glossar *Offener Unterricht*). Für Mädchen und Jungen, die Probleme mit der Rechtschreibung haben, ist ein strukturierter Unterricht hilfreich, der zugleich die Systematik des Schriftsystems nutzt. Die Vermittlung der Rechtschreibung erfordert daher **umfassende didaktische Konzepte, die sich nicht auf einen Kanon an Methoden oder gar einzelne methodische Verfahren (etwa *Lesen durch Schreiben*, siehe Glossar) reduzieren lassen.** Es kommt darauf an, wann und zu welchem Zweck bestimmte Methoden eingesetzt werden.

STIMMT ES, DASS DIE METHODE *LESEN DURCH SCHREIBEN* ZU SCHLECHTEN RECHTSCHREIBLEISTUNGEN FÜHRT?

Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten. In deutschen Klassenzimmern wird **bundesweit eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden zur Vermittlung des Lesens und Schreibens eingesetzt** (einige Methoden im offenen und geschlossenen Unterricht finden Sie im Glossar). Eine umfassende Erhebung, welche Methoden im Unterricht aktuell in Schulen hierzulande genutzt werden, gibt es derzeit nicht. **Oftmals werden Methoden nicht in ihrer konzeptuell reinen Form angewandt, sondern um andere Elemente ergänzt.** Die Lehrkräfte entscheiden selbstständig oder in Absprache mit den Schulleitungen und dem Kollegium, welche Methode priorisiert wird.

Ob die Methode *Lesen durch Schreiben* nach Reichen, die im öffentlichen Diskurs auch *Schreiben nach Gehör* genannt wird (siehe Glossar *Lesen durch Schreiben*), zu schlechteren Rechtschreibleistungen führt, ist noch aus einem anderen Grund unklar: Es ist fraglich, ob in den vorliegenden Studien die untersuchten Kinder *durchgehend* und *ausschließlich* von Klasse 1 bis Klasse 4 nach der Methode Lesen durch Schreiben unterrichtet wurden; um entsprechende Aussagen machen zu können, müssten sie in der konzeptuell reinen Form unterrichtet worden sein. Die reine Methode Lesen durch Schreiben gibt vor, dass Kindern zu keinem Zeitpunkt Rechtschreibregeln vermittelt werden. Auch das strukturierte Üben von Rechtschreibung ist nach Reichen

ausgeschlossen. Es ist zweifelhaft, inwieweit diese markanten Zielsetzungen in heutigen Grundschulklassen durchgängig angewendet werden (können). Vielmehr ist anzunehmen, dass – bedingt durch Lehrpläne, Notengebung und Bildungsstandards – zu einem relativ frühen Zeitpunkt in der Grundschule Rechtschreibung in irgendeiner Form vermittelt wird.

Eine Studie von Röhr-Sendlmeier und Kuhl (2018), Psychologen an der Universität Bonn, hat untersucht, ob der Unterricht nach verschiedenen Rechtschreibdidaktiken – darunter auch die Methode Lesen durch Schreiben – zu unterschiedlichen Lernleistungen im Verlauf der Grundschulzeit führt. Allerdings ist die Studie noch nicht veröffentlicht.

Weitere Studien liefern zumindest Hinweise für die Beantwortung der Frage: Poerschke (1999) untersuchte 15 erste Klassen in Hamburg mit dem Ziel, die Lesekompetenzen der Kinder am Ende des ersten Schuljahres in Abhängigkeit von zwei verschiedenen Konzepten, nämlich *Fibelunterricht* („Fara und Fu“, Hinrichs, 2007) (siehe Glossar *Fibelunterricht*) und *Lesen durch Schreiben* nach Reichen (1982) zu erheben. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler deutlich in Abhängigkeit von ihren Eingangsvoraussetzungen (zum Beispiel dem Bildungshintergrund der Familie und kognitiven Grundfähigkeiten) stehen: **Starke und mittelstarke Kinder profitieren unabhängig von der Unterrichtsmethode** und weisen am Ende des ersten Schuljahres keine bedeutsamen Unterschiede in ihren Leseleistungen auf. **Schwächere Kinder hingegen können sich im lehrkraftzentrierten Fibelunterricht deutlich in ihren Lesekompetenzen steigern.** Weinhold (2009, 2010) führte eine Längsschnittuntersuchung mit 256 Kindern über die gesamte Grundschulzeit durch. Dabei wurden fünf Klassen nach der *silbenanalytischen Methode* (siehe Glossar *Silbenanalytische Methode*) unterrichtet, fünf Klassen arbeiteten mit einer Fibel („Fara und Fu“, Hinrichs, 2007, und „Tobi-Fibel“, Metze, 2001) und drei Klassen nach dem Konzept Lesen durch Schreiben nach Reichen (1982). Am Ende der vierten Klasse konnte Weinhold **keine klare Überlegenheit eines Konzepts belegen.** Zwar machten die Kinder je nach unterrichtlicher Vermittlung qualitativ andere Fehler, im Hinblick auf die quantitativ messbaren Rechtschreibleistungen zeigten sich aber keine Unterschiede. Basierend auf der qualitativen Analyse kommt Weinhold jedoch zu dem Ergebnis, dass **insbesondere die schwächeren Lernerinnen und Lerner von der silbenanalytischen Methode profitieren**, da die Kinder Einblicke in die systematischen Strukturen der Schrift erlangen (Weinhold, 2010, S. 4). Funke (2014) führte eine metaanalytische Bestandsaufnahme 16 empirischer Studien zum Vergleich schriftsprachlicher Leistungen von Grundschulkindern durch, die im Anfangsunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben unterrichtet wurden. Er kam zu dem Ergebnis, dass – bei gleichen Eingangsvoraussetzungen – **die Rechtschreibleistungen der in den Lesen durch Schreiben-Klassen unterrichteten Kinder nicht unter denen der Schülerinnen und Schüler in den Fibel-Klassen lagen** (Funke, 2014, S. 35).

Ob einzelne Methoden effektiv sind oder nicht, hängt von vielen Faktoren ab. Will man die Wirkung einer bestimmten Methode untersuchen, dann muss man zum Beispiel sicherstellen, dass sie möglichst konsequent eingesetzt wird, also so wie im Konzept vorgesehen. Mit Blick auf die Methode Lesen durch Schreiben ist anzunehmen, dass sie derzeit nicht in ihrer konzeptuell reinen Form durchgeführt wird, sondern die Rechtschreibvermittlung zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Schulpraxis einsetzt. **Die bisherigen Ergebnisse werfen daher die Frage auf, welchen Anteil eine Methode neben den anderen Faktoren, beispielsweise ein klar strukturierter und anleitender Unterricht, auf die Rechtschreibleistungen hat.**

IST ES SINNVOLL, DIE METHODE *LESEN DURCH SCHREIBEN* ZU VERBIETEN?

In einigen Bundesländern (darunter Hamburg, Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg, Stand Oktober 2018) soll die Methode *Lesen durch Schreiben* beziehungsweise *Schreiben nach Gehör* (siehe Glossar *Lesen durch Schreiben*) nicht mehr angewendet werden. Es gibt jedoch keine belastbaren Studien, die definitiv beweisen oder widerlegen, ob eine Methode grundsätzlich geeignet ist oder nicht. Daher ist es nicht sinnvoll, einzelne Methoden zu verbieten – oder vorzuschreiben. Die eine Methode, mit der alle Schülerinnen und Schüler ohne Probleme Lesen und Schreiben lernen und die alle Lehrkräfte problemlos anwenden können, gibt es nicht. Viel wichtiger ist, dass Lehrkräfte ihren Unterricht auf ihre Schülerinnen und Schüler abstimmen, denn schwächere Kinder benötigen mehr Struktur und Unterstützung (siehe Frage: Stimmt es, dass einzelne Methoden besser geeignet sind, Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen, als andere?).

Zentral bei der Vermittlung von Rechtschreibung ist, dass die Schülerinnen und Schüler **Einsicht in die Rechtschreibregeln** gewinnen, so dass sie verstehen, wann und warum eine bestimmte Schreibregel greift. Werden allein Regeln vorgegeben und auswendig gelernt, ohne die zugrunde liegenden Strukturen der Schrift zu erklären, sind sie für die Lernenden oft nicht nachvollziehbar. Besser ist es, **operationale Verfahren an die Hand zu geben**, mit deren Hilfe die Kinder erproben können, wie ein Wort geschrieben wird. Dazu gehört etwa die Anleitung, ein Wort zu verlängern, um zu bestimmen, ob es am Ende mit d oder t geschrieben wird (*Hund* mit d, weil es *Hunde* heißt, aber *bunt* mit t, weil es *bunte* heißt), aber auch die Anleitung, ein Wort links zu erweitern, um über Groß- oder Kleinschreibung zu entscheiden: *HUND* – *der Hund* – *der kleine Hund* – *der süße, kleine Hund*.

WORAUF SOLLTEN LEHRKRÄFTE IM ANFANGSUNTERRICHT ACHTEN?

Wichtig ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer bei den Kindern **Interesse und Neugier am Lesen und Schreiben** wecken und erhalten. Kinder lernen Rechtschreibung nicht als Selbstzweck, sondern mit dem Ziel, fremde Texte zu lesen und eigene Texte zu verfassen, also um zu kommunizieren. Mit dieser Fähigkeit ist ein Zugang zu Bildung und Teilhabe verbunden. Lehrkräfte sollten diese Motivation zum Lesen und Schreiben erhalten.

Kinder lernen unterschiedlich. Deswegen ist es wichtig, dass Lehrkräfte die jeweiligen Lerntypen bestimmen. Manche Schülerinnen und Schüler lernen besonders gut kognitiv-analytisch, das heißt, ihnen muss man die Regeln vermitteln und gut begründen. Andere Kinder müssen die Wörter selbst lesen oder schreiben, um sie richtig zu schreiben. **Lehrkräfte sollten daher individuell schauen, wie ein Kind am besten lernt.** Weil es unterschiedliche Lerntypen gibt, muss eine Lehrkraft didaktische Konzepte und Methoden flexibel und adaptiv, also individuell auf die einzelnen Lernerinnen und Lerner abgestimmt, einsetzen können. Ferner zeigt sich in den Ergebnissen der zuvor genannten Studien, dass schwächere Kinder von klaren Unterrichtsstrukturen, also von angeleitetem Unterricht, profitieren.

Des Weiteren ist es wichtig, dass die **Konzepte und Methoden auch zu den Fähigkeiten der Lehrkraft passen.** Die Lehrkraft muss sich bei der Anwendung der Methode sicher fühlen und diese muss dem persönlichen Unterrichtsstil entsprechen. Aus der Metaanalyse von Hattie (2013) weiß man, dass eine der wichtigsten Komponenten für den Erfolg beim schulischen Lernen die Lehrkraft ist.

ALPHABETISCHES GLOSSAR

Analytisch-synthetische Methode: Sie zählt wahrscheinlich zu den gängigsten Methoden, die an den Grundschulen zum Lesen- und Schreibenlernen eingesetzt werden, ergänzt durch *Anlauttabellen* oder *silbische Leseansätze* (zunächst werden Silben gelesen, wie beispielsweise *Mo* oder *Ta*). Hierbei werden einerseits Wörter in ihre Bestandteile zerlegt (Analyse) und andererseits Buchstaben zu Wörtern zusammengezogen (Synthese). Bereits von Beginn an werden ganze Wörter in den entsprechenden Lehrwerken (zum Beispiel „Fara und Fu“ von Hinrichs, 2007, oder die „Tobi-Fibel“ von Metzke, 2001) angeboten, die einerseits der Lebenswelt der Kinder entsprechen (zum Beispiel *Oma*) und andererseits lautorientiert aufzuschreiben sind (zum Beispiel *Ananas*). Die Kinder erfassen die einzelnen Buchstaben und Laute in den Wörtern visuell und akustisch, artikulieren zusammen mit der Lehrkraft, sprechen nach, legen Wörter mit Buchstabenkarten, fahren Buchstaben mit dem Finger nach und werden durch Bilder in der Sinnrekonstruktion der geschriebenen Wörter unterstützt. Das Lesen- und Schreibenlernen findet parallel statt. Ein Nachteil dieser Methode ist die Wortauswahl am Beginn eines Lehrwerkes. Aufgrund der begrenzten Anzahl an Buchstaben führt sie zunächst zu einer eingeschränkten Sprache beziehungsweise zu Textarmut. Dadurch kann die Motivation, Texte selbst zu schreiben, bei den Mädchen und Jungen sinken. Ein Vorteil liegt darin, dass die Kinder auf diesem Weg Einzellaute direkt zu Silben und Wörtern zusammensetzen können. Gleichzeitig wird Wortmaterial in sinnvollen Zusammenhängen präsentiert. So erfahren die Kinder von Anfang an die kommunikative Funktion von Sprache.

Anlautmethode und Anlauttabelle: Die Anlautmethode beruht auf der Lautorientierung der Schrift: Das Kind hört einen Laut, den es dann mittels eines Buchstabens zu Papier bringt. Sie gehört zu den *synthetisierenden Methoden*. Das bedeutet, dass sie zunächst Laute bei der Vermittlung der Schriftsprache fokussiert und daraufhin im Lernprozess die erlernten Laute zu Silben und zu Wörtern synthetisiert (zusammenzieht). Die *Anlauttabelle* vermittelt Schülerinnen und Schülern Laute in Verbindung mit Bildern. So sind bereits im 16. Jahrhundert Anlauttabellen zu diesem Zweck entstanden: Schon im Jahr 1533 findet sich in einer Anlauttabelle des Druckers Peter Jordan das Bild eines Igel, der den Laut /i/ darstellt – der Igel ist bis heute in den Anlauttabellen zu finden. In den aktuellen Lehrwerken sind die Laute nicht nur mit ihrem Anfangslaut dargestellt. Man findet auch Endlaute, zum Beispiel -ch in *Milch* oder -nk in *Bank* beziehungsweise -ng in *Ring*. Die Anlauttabelle bildet zwar das Kernstück der Methode *Lesen durch Schreiben*, dennoch ist sie kein Alleinstellungsmerkmal dieses Konzepts. Anlauttabellen finden sich heute als Arbeitsmittel in sehr vielen Fibel. Sie sind ein gängiges Hilfsmittel, um im Anfangsunterricht einen Bezug zwischen Lauten und Buchstaben herzustellen, das in vielen Lehrplänen empfohlen wird. Da die Lautorientierung dieser Methode jedoch nur eines von mehreren Prinzipien der Schrift aufgreift (das phonographische Prinzip: ein Buchstabe entspricht einem Laut), ist die Funktion der Anlauttabelle begrenzt. Andere Prinzipien, etwa das morphematische Prinzip, das besagt, dass der Wortstamm immer gleich geschrieben werden muss, wie bei *fahren = sie fährt* und nicht *sie *fert*, wird nicht berücksichtigt.

Fibelunterricht: Unter Fibelunterricht versteht man zunächst lediglich eine Unterrichtsform, bei der eine Fibel Verwendung findet. Da es aber eine Vielzahl von Fibel gibt (zugeschrieben sind von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich viele), die sich in ihrer Konzeption und Zielsetzung sehr unterscheiden, ist es nicht passend, von *dem* Fibelunterricht zu sprechen. Moderne Fibel umfassen verschiedene Bausteine und Materialien, die eine Individualisierung des Unterrichts ermöglichen. Dadurch stellen sie ein Gesamtkonzept dar, das die Bereiche des Anfangsunterrichts im Lesen- und Schreibenlernen abdeckt und die Vorgaben der Rahmenlehrpläne erfüllt. Waren Fibel zu Beginn des Fibelunterrichts vor circa 500 Jahren reine Lesebücher, so bieten heutige Fibelprogramme neben Lesebüchern auch Arbeitshefte und Übungsangebote sowie Lehrerhandreichungen an, die die Konzeption und die Anwendung des Materials erläutern. Fibel sind heute in ihrer konzeptionellen Ausrichtung unterschiedlich: So können sie eher anleitend, also lehrgangsgebunden, oder eher offen, also individuell und lernwegorientiert, sein. Auch wurden neuere didaktische Ansätze aufgegriffen, so dass nicht nur der in den meisten Fibel fokussierte analytisch-synthetische Ansatz angeboten wird, sondern auch silbenorientierte Ansätze.

Geschlossener Unterricht: Bei dieser Unterrichtsform leiten die Lehrkräfte den Lernprozess stärker an und steuern ihn. Mit Blick auf das Lesen- und Schreibenlernen ist die *silbenanalytische Methode* nach Röber-Siekmeyer ein Beispiel für diese Unterrichtsform.

Lesen durch Schreiben: Bei dieser Methode, einem Beispiel für eine offene Unterrichtsform, erlernen Kinder das Lesen und Schreiben im Wesentlichen durch ihre eigenen Schreibaktivitäten. Diese Methode wird im öffentlichen Diskurs auch *Schreiben nach Gehör* genannt. Den Schülerinnen und Schülern werden verschiedene Lernmaterialien zur Verfügung gestellt, mit deren Hilfe sie individuell und selbstständig Wörter aufschreiben können. Dabei werden sie nur wenig durch die Lehrkraft oder die Eltern angeleitet. Das zentrale Hilfsmittel ist eine *Anlauttabelle*, in dieser Methode als *Buchstabentor* bezeichnet (vgl. Reichen, 1982). In der Anlauttabelle werden Buchstaben zusammen mit Abbildungen aufgeführt. Dabei entspricht der Buchstabe dem Anlaut des Objektes, also zum Beispiel entspricht das A dem Anlaut des Wortes *Affe* beziehungsweise dem Bild eines Affen. Mittels der Anlauttabelle setzen sich die Kinder intensiv mit der Laut-Buchstaben-Beziehung auseinander und fokussieren damit den Kern der deutschen Schrift. Allerdings reicht diese Strategie nicht aus, um zu einer kompetenten Schreiberin (und Leserin) oder einem kompetenten Schreiber (und Leser) zu werden. Das liegt an den Prinzipien der Schrift: Denn neben dem phonographischen Prinzip – also Schreiben, wie man die Wörter hört oder sich vorspricht – gibt es weitere, die zur Folge haben, dass Wörter anders geschrieben werden, als man sie hört. Dazu gehört etwa das morphematische Prinzip, das besagt, dass man den Wortstamm immer gleich schreibt, wie *backen* und *Bäckerin*, nicht *Beckerin*. Wie ein Wort korrekt geschrieben wird, muss das Kind bei dieser Methode selbst herausfinden. Denn in ihrer konzeptuell reinen Form basiert diese auf der Annahme, dass Schülerinnen und Schüler durch das eigenständige Aufschreiben von Wörtern automatisch das Lesen und Schreiben erlernen. Schwächere Kinder scheitern an diesen hohen Anforderungen, weil man ihnen keinerlei Hilfestellung an die Hand gibt, um die Strukturen zu erkennen und zu verstehen. Auf der anderen Seite berichten viele Lehrkräfte davon, dass die Schülerinnen und Schüler sich bei der Methode Lesen durch Schreiben hoch motiviert fühlen, Texte zu schreiben. Dies ist allerdings nicht durch Studien belegt.

Offener Unterricht: Diese Unterrichtsform lässt den Kindern viel Freiheit beim Lernen. Zu den offenen Konzepten des Lesen- und Schreibenlernens zählt etwa das *Lesen durch Schreiben* nach Reichen.

Silbenanalytische Methode: Diese Methode gehört zu den geschlossenen Unterrichtsformen. Im Zentrum der silbenanalytischen Methode steht nicht der einzelne Buchstabe, sondern die Verbindung der Buchstaben zu einer Silbe. Verschiedene Silbentypen (zum Beispiel offene oder geschlossene) werden durch visuelle Modelle (vgl. Röber-Siekmeyer, 1998) dargestellt, mit denen die Kinder lernen, wann eine Silbe offen und wann sie geschlossen ist. Eine geschlossene Silbe beginnt und endet mit einem Konsonanten, etwa bei dem Wort *Wol-ke*. Hier ist die erste Silbe geschlossen und der Vokal wird kurz gesprochen. Eine offene Silbe hingegen endet oder beginnt mit einem Vokal, wie beispielsweise die erste Silbe des Wortes *Be-sen*. In diesem Fall wird der Vokal gedehnt und lang artikuliert. Die Kinder lernen durch diese Methode systematisch die Strukturen von Silben beziehungsweise Wörtern kennen. Daher schreiben sie von Beginn an entsprechend den Rechtschreibregeln. Die Vermittlung der Schrift durch die silbenanalytische Methode stellt eine sehr strukturierte, angeleitete Form von Unterricht dar. Vielfach wird der silbenanalytischen Methode aber vorgehalten, sie sei für den Anfangsunterricht zu anspruchsvoll.

LITERATUR

- Bangel, Melanie & Müller, Astrid (2018). Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/innen. *Didaktik Deutsch*, 45, 29–49.
- Betzel, Dirk & Steinig, Wolfgang (2013). Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Viertklässlern. In Yvonne Decker-Ernst & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung* (S. 173–191). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Einsiedler, Wolfgang; Frank, Angelika; Kirschhock, Eva-Maria; Martschinke, Sabine & Treinies, Gerhard (2002). Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 194–209.
- Forster, Maria; Martschinke, Sabine & Frank, Angela (2001). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi: Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Augsburg: Auer.
- Funke, Reinold (2014). Erstunterricht nach der Methode „Lesen durch Schreiben“ und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. *Didaktik Deutsch*, 36 (19), 21–41.
- Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hinnrichs, Jens (Hrsg.). (2007). *Fara und Fu*. Hannover: Schroedel.
- Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele; Stubbe, Tobias C. & Valtin, Renate (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Hüttis-Graff, Petra & Wirsching, Daniel (2018). Anfänge des Rechtschreiblernens 1994 und 2014 – Ergebnisse einer diachronen Longitudinalstudie in Hamburg. *Didaktik Deutsch*, 45, 50–73.
- Metze, Wilfried (2001). *Tobi-Fibel: Ein Leselehrgang*. Berlin: Cornelsen.
- Poerschke, Jan (1999). *Anfangsunterricht und Lesefähigkeit*. Münster: Waxmann.
- Reichen, Jürgen (1982). *Lesen durch Schreiben. Leselehrgang, Schülermaterial und Lehrerkommentar*. Zürich: Sabe Verlagsinstitut für Lehrmittel.
- Röber-Siekmeier, Christa (1998). Mut zum Abstrahieren – Das Angebot von orthographischen Strukturierungen beim Lesen- und Rechtschreiblernen in der Grundschule und seine Annahme durch die Kinder. In Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), „... ich kann da nix!“ – *Mehr zutrauen im Deutschunterricht* (S. 137–159). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Sander, Elke (2006). *Rechtschreibprobleme von Schülern am Ende der Grundschulzeit*. Köln: Universität zu Köln.
- Schulte-Körne, Gerd & Deimel, Wolfgang (2006). Modell Schriftsprach-Modulatoren (MSM). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach vier Jahren. Verfügbar unter: https://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/MSM_Abschlussbericht.pdf. [05.11.2018]
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian & Haag, Nicole (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Steinig, Wolfgang; Betzel, Dirk; Geider, Franz J. & Herbold, Andreas (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Weinhold, Swantje (2009). Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1–4. *Didaktik Deutsch*, 15 (27), 53–75.
- Weinhold, Swantje (2010). Silben sind besser als Laute und Buchstaben. Ergebnisse einer Untersuchung kontroverser Methoden für den Schriftspracherwerb. *Grundschulmagazin*, 78 (4), 11–14.

VERWENDETE RECHERCHEMETHODE

Dieser Faktencheck ist auf Basis eines nicht-systematischen Literaturüberblicks entstanden. Dafür wird der aktuelle Forschungsstand mittels strukturierter Abfragen in Datenbanken, per Handsuche und Schneeball-Prinzip ermittelt.

Mehr auf <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/wissen-was-wirkt/>

Herausgeber

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
0221 - 470 5718
info@mercator.uni-koeln.de
www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

Das Mercator-Institut ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln.

STIFTUNG
MERCATOR



Verantwortlich

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Autorin

Dr. Simone Jambor-Fahlen

Redaktion

Anna Kleiner, Frauke König

Mitarbeit

Dr. Annika Witte, Dr. Till Woerfel

Dieser Faktencheck darf, unter Einhaltung der gängigen Zitierregeln und mit Angabe der Quelle, gern weiterverwendet werden: Jambor-Fahlen, Simone (2018): Lesen und Schreiben lernen in der Grundschule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Lektorat

TextSchleiferei, Köln
www.textschleiferei.de

Gestaltung

kikkerbillen – Büro für Gestaltung, Köln
www.kikkerbillen.de

Umsetzung

BAR PACIFICO/, Berlin
www.bar-pacifico.de

ÜBER DAS MERCATOR-INSTITUT FÜR SPRACHFÖRDERUNG UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein von der Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Es will sprachliche Bildung verbessern. Um dieses Ziel zu erreichen, erforscht und entwickelt es innovative Konzepte, Maßnahmen und Instrumente für sprachliche Bildung. Es bildet regional Lehramtsstudierende aus sowie bundesweit Pädagoginnen und Pädagogen in Kitas, Schulen und der Erwachsenenbildung fort und bereitet wissenschaftliche Erkenntnisse gezielt für Entscheidungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung sowie Bildungspraxis auf. Mit seiner Forschung und seinen wissenschaftlichen Serviceleistungen zu sprachlicher Bildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft trägt das Mercator-Institut zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem bei.

www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

AUTORIN

Dr. Simone Jambor-Fahlen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende Abteilungsleiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Sie beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Schriftspracherwerb, Leseförderung und Alphabetisierung.

KONTAKT

Dr. Simone Jambor-Fahlen, stellvertretende Abteilungsleiterin
simone.jambor-fahlen@mercator.uni-koeln.de
0221 - 470 7718

PRESSEKONTAKT

Anna Kleiner, Kommunikation
anna.kleiner@mercator.uni-koeln.de
0221 - 470 7700