

Lernziel: verstehendes Lernen beim Schriftspracherwerb.

Inklusion in der normalen Heterogenität der Grundschule.

*Magdalena Berchtold, Rafaela Häusle, Christa Röber*

## 1 Inklusion als Aspekt des Themenkomplexes Heterogenität

*„Auch intelligente Menschen müssen lernen, und weniger intelligente Menschen können lernen“. (Neubauer/Stern 2007, 175, Hervorhebungen im Text).*

Das Zitat – als Einleitung zu einem Beitrag zum Thema „Inklusion“ – stammt aus dem für Forschung und Praxis noch immer bemerkenswerten Buch „Lernen macht intelligent“, das die beiden Neurowissenschaftler Elisabeth Stern und Joshua Neubauer vor über zehn Jahren – angesichts der schon damals vielfach belegten unbefriedigenden Situationen in den Schulen einerseits sowie neuer Resultate der kognitionspsychologischen Lernforschung andererseits – verfasst haben. Die unterrichtsbezogenen Konsequenzen, die sie mit diesen Ergebnissen verbanden, haben an Bedeutung seitdem nichts verloren – sie werden vielmehr aufgrund der gegenwärtig dis-

kutieren pädagogischen und didaktischen Fragestellungen zunehmend bedeutsamer.

Im Zentrum der wissenschaftlichen, aber auch medialen Diskussionen zu aktuellen Bildungsfragen stehen heute wieder Aspekte des Umgangs mit Heterogenität in den Bildungseinrichtungen (vgl. Willmann 2012, Liessmann 2014, 2017, Türcke 2016). War das während den demokratischen Phasen der deutschen Geschichte immer ein zentrales Thema, erhielt es vor 30-40 Jahren während des damaligen Zuzugs der Arbeitsmigrantenfamilien unter der Überschrift „Integration“ eine besondere Gewichtung. Derzeit bekommt Heterogenität eine neue zusätzliche Dimension: durch die Verpfichtung der Schulen zu „Inklusion“. Die Aufgaben der Integration und Inklusion vermehren die generellen Aufgaben im unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität in einem zum Teil beträchtlichen Maße. Sie sind jedoch nicht losgelöst von der generellen Aufgabe der Schule zu betrachten. Die Schule in einer demokratischen Gesellschaft hat in entsprechender Weise auf die Heterogenität zu reagieren. Das machen die Resultate der Untersuchungen zum sprachlichen Leistungsstand der Schüler in deutschsprachigen Schulen deutlich, die eine unerwartet stark ausgeprägte Kongruenz zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg nachweisen.

Die Untersuchung des Jahres 2015, die das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) 2018 veröffentlicht hat, weist zwar nach, dass Deutschland dank der großen Anstrengungen der Schulen nicht mehr wie 2000 „Weltmeister der Bildungsgleichheit“ ist, dass die Zahlen jedoch weiterhin „ein großes Gefälle“ zwischen den sozialen Gruppen belegen (Spiewak 2018). So liegen die Leseleistungen der Kinder aus unteren sozialen Gruppen 2015 trotz einer starken Verbesserung seit 2000 weiterhin eindeutig hinter denen der Kinder aus höheren sozialen Gruppen (vgl. ebd.).

Der folgende Beitrag nähert sich dem Thema Inklusion aus fachdidaktischer Perspektive. Diese Fokussierung hat den Vorteil, Aspekte, die die zumeist erziehungswissenschaftliche, bildungspolitische und schulorganisatorische Diskussion des Themas bestimmen, weitgehend ausklammern zu können. Die Diskussion wird in den vergangenen Jahren äußerst heterogen geführt. Zunehmend kritische Stimmen stellen sowohl das Konzept „Inklusion“ als auch seine Durchführung infrage und verlangen sogar die teilweise Beendigung des Projekts in der derzeitigen Form (vgl. Türcke 2016, insbesondere den Überblick über die Diskussion in Willmann 2012).

Eine fachdidaktische Betrachtung kann angesichts des Status quo, nach dem Inklusion derzeit zu leisten ist, die allgemeine Kritik an dem derzeitigen Unterricht, die im Zusammenhang mit den Bestandsaufnahmen geäußert wird, ausklammern und Konzepte für eine Optimierung des Unterrichts entwickeln. Diese Konzepte lassen auch positive Auswirkungen auf die weiteren Aspekte von Inklusion erwarten. In diesem Zusammenhang zitiert Willmann in seiner „Kritik ... einer Pädagogik für 'schwierige Kinder'“ (Willmann 2012, Untertitel) zum einen Rutter, der 1979 darauf hingewiesen hat, dass die Qualität des Unterrichts ein „wichtige[r] protektive[r] Faktor... [der] Verhaltensauffälligkeiten in der Schule vorbeugen“ kann, ist. Zum anderen referiert er Merrell und Walker (2004), die in einer Untersuchung nachweisen konnten, dass 80-85 Prozent der als lernauffällig kategorisierten Schüler „keine signifikanten emotionalen und sozialen Probleme aufweis[en] und somit kein Bedarf an speziellen Hilfsmaßnahmen“ besteht.“ Für Schüler, die von den Schulen als „schwierig“ kategorisiert waren, so resümieren sie, gehöre „guter Unterricht“ zu den „universellen Strategien der ersten Präventionsstufe“ (vgl. Willmann 2012, 100-101).

Bei der Suche nach generellen Optimierungen der schulischen Situation, die schon bald nach PISA 2000 begann, kam schnell die Qualität der vorschulischen Bildung ins Blickfeld

der fachdidaktischen Forschung. Fragen der Eignung des schulischen Unterrichts, insbesondere des Grundschulunterrichts, die die Aufgaben der Heterogenität betreffen, beginnt die Forschung erst seit einigen Jahren zu stellen. Diese Tatsache ist auch aus dem Grunde erstaunlich, weil der Anfangsunterricht der Grundschule eine besondere Verantwortung für das andauernde Lernen aller trägt, denn er stellt die Weichen für das weitere schulische (und außerschulische) Lernen in fundamentaler Weise: Leistet es der Sprachunterricht am Beginn der Grundschule nicht, den Kindern einen stabilen Zugang zum sprachliche Wissen, insbesondere zum schriftsprachlichen Wissen zu vermitteln, das sie benötigen, um Aufgaben des Unterrichts in allen Fächern lösen zu können, dann kann das individuell weitreichende Folgen für die gesamte Bildungskarriere haben (vgl. Neubauer/Stern 2007). Mit Nachdruck haben die Autoren der PISA-Studie darauf hingewiesen, welcher starke Zusammenhang zwischen der Erfahrung von schulischem Erfolg bzw. Misserfolg und dem Selbstwirksamkeitskonzept („Ich kann das!“) besteht (vgl. Artelt 2004): Frühe Misserfolgserlebnisse verhindern häufig, dass sich ein stabiles Selbstwirksamkeitskonzept entwickeln kann – was sich zirkulär wieder auf das Leistungsvermögen auswirkt.

Der sprachliche Anfangsunterricht hat in den Medien und entsprechend in der Bildungspolitik in den vergangenen Jahren eine starke Beachtung gefunden. Umso erstaunlicher ist es, wie gering dessen Erforschung ist. So hat Funke (2014) in einer „metaanalytischen Bestandsaufnahme“ fünfzehn Untersuchungen zum sprachlichen Anfangsunterricht analysiert, die ihm zu dem Zeitpunkt zur Verfügung standen, und die Resultate vergleichend zusammengefasst. Im Fokus der Untersuchungen von Funke steht der Vergleich von Resultaten aus Klassen, die nach dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen unterrichtet wurden, mit Resultaten aus Klassen, die mit Fibeln unterrichtet wurden. Funke kommt zu dem Ergeb-

nis, dass die Heterogenität der Resultate in beiden Gruppen keine signifikanten Aussagen über eine Bevorzugung des einen oder des anderen Zugangs zur Schrift zulässt. Dieses Ergebnis führt er in starkem Maße auf die Einschränkungen, unter der er seine Untersuchung vornehmen musste, zurück. Sie betreffen zum einen methodologische Mängel der ausgewerteten Studien, zum anderen die schmale Basis, die ihm zur Verfügung stand. Die Ergebnisse lassen sich in der Weise interpretieren, dass ein Methodenvergleich, so wie er hier vorgenommen werden konnte, wenig geeignet ist, unterrichtsbezogene Antworten auf die Frage nach den Ursachen für die hohe Zahl erfolgloser Grundschüler zu geben.

Im Folgenden wird unter der Fragestellung, ob der derzeitige Grundschulunterricht den Aufgaben, die durch die Heterogenität in den Klassen entstehen, in adäquater Weise begegnet, ein Schrifwerbskonzept vorgestellt, das sich in wesentlichen Punkten sowohl von dem Zugang zur Schrift von Reichen als auch von dem der fibelunterstützten Lehrgängen unterscheidet. Die Differenz zu dem herkömmlichen Unterricht in den beiden methodischen Varianten lässt sich in der Form beschreiben, dass es darauf ausgerichtet ist, die beiden Ebenen jedes Lernens, die *unspezifische*, also die kognitionsfördernde, und die *spezifische*, die sachbezogene, in gleicher Weise zu berücksichtigen und sie interagieren zu lassen. Bezogen auf die unspezifische Ebene folgt die Modellierung des Konzeptes Resultaten der Lernpsychologie, die Schumacher und Stern als „verstehendes Lernen“, dessen Resultate sie als „intelligentes Wissen“ bezeichnen (vgl. Schumacher/Stern 2018). Auf der spezifischen Ebene des Lernens, der sprachbezogenen, nimmt es psycholinguistische Modellierungen des Spracherwerbs sowie schriftlinguistische Konstruktionen der Orthographie als systematische Symbolisierungen der grammatikalisch kontrollierten Sprache auf (vgl. Maas 1992, 2006, 2015, Kohler 2015).

Beide Komponenten stehen für die Bildung eines didaktischen Konzeptes in einem reziproken Verhältnis: verstehendes Lernen ist nur dann möglich, wenn der Gegenstand als systematisch, regelbasiert wahrgenommen werden kann – und der Erwerb eines Gegenstands in systematisch dargebotenen Zusammenhängen provoziert die Suche nach Regularitäten als Erwerb von intelligentem Wissen im Sinne des verstehenden Lernens. Mit diesen Schwerpunktsetzungen, die beide in dieser Verbindung in den herkömmlichen Konzepten nicht konsequent anzutreffen sind, beansprucht dieses Konzept, vor allem den Gruppen von Schülern, die nachweislich bisher durch Unterricht nicht erfolgreich angesprochen werden konnten, sowohl ein gesichertes Wissen als auch eine Stabilisierung und Weiterentwicklung ihrer kognitiven Fähigkeiten zu ermöglichen. Zugleich zielt es darauf ab, denjenigen, die aufgrund einer guten Ausstattung in die Lage kommen, im Umgang mit der Schrift selber Verstehensprozesse in Gang zu setzen, die es ihnen ermöglichen, Regularitäten wahrzunehmen, bei diesem Lernen zu unterstützen.

Bevor Beispiele zur Veranschaulichung der Operationalisierungen des Konzeptes in Form von Lehrmaterialien für das 1. Schuljahr exemplarisch vorgestellt werden, sollen seine beiden Komponenten erläutert werden.

## 2 Verstehendes Lernen als Voraussetzung für den Erwerb von systematischem Wissen

In einem Artikel, der Merkmale des verstehenden Lernens zusammenfasst und sich auf schulisches Lernen bezieht, nennen Schumacher und Stern (2018, 168-182) folgende Eckpunkte:

1. Ziel des schulischen Lernens ist es, allen Kindern und Jugendlichen Wissen zu vermitteln, das über die Möglichkeiten des alltäglichen Wissenserwerbs hinausgeht. Die

Aufgaben, die damit verbunden sind, gelten sowohl für die Erweiterung von fachbezogenem, also deklarativem und prozeduralem Wissen als auch für den Ausbau des kognitiven Vermögens. Diese doppelte Perspektive auf Lernen setzt eine generelle Anspruchshaltung des Unterrichts voraus, die eine kognitive Erarbeitung neuer Wissensbereiche ermöglicht und fordert.

2. Bedingung für einen erfolgreichen Aufbau von intelligentem Wissen ist es, dass die Lernenden Gelegenheit erhalten, für den Erwerb von neuem Wissen ihr bereits vorhandenes Wissen aktivieren zu können, um dieses in kognitiven Bearbeitungsprozessen quantitativ und qualitativ zu erweitern und es möglicherweise umzustrukturieren. Denn nur durch den Rückgriff auf bereits erworbenes Wissen sind Vergleiche und Kategorisierungen, also Tätigkeiten einer kognitiven Bearbeitung der Transferprozesse, möglich.
3. Die Bereitschaft seitens der Lernenden, ihr vorhandenes Wissen zu verändern, entsteht dann, wenn sie die schulischen Aufgaben als Gewinn für ihr Bestreben, sich weiterentwickeln zu können, wahrnehmen. Um die Bedeutung des neu erworbenen Wissens für sich erkennen zu können, ist es notwendig, dass ihnen durch die Konfrontation mit dem Neuen die Begrenzung ihres bisherigen Wissens und Könnens bewusst wird.
4. Die Tatsache, dass Lernen immer die Hinwendung zu neuem Wissen bedeutet, macht in aller Regel eine gezielte Steuerung des Lernens im Unterricht notwendig: Lerner können nicht antizipieren, was ihnen noch nicht zur Verfügung steht. Deshalb birgt die Betonung von „Eigenständigkeit“ als Voraussetzung für erfolgreiches Lernens, die die Didaktik in den vergangenen Jahrzehnten in starker Weise vorgenommen hat, die Gefahr einer Behinderung optimaler Lernprozesse aller. Denn die meisten Kinder, häufig auch intelligente Kinder, leisten die Transferaufgaben vom Bekanntsten zum Neuen nicht spontan und bedür-

fen der Ansprache durch eine didaktisch kompetente Lehrere.

5. Ebenso wie der Anschluss der ersten Lernaufgaben an das bereits vorschulisch erlernte Wissen im Rahmen eines widerspruchsfreien Kontinuums des Lernprozesses erfolgen muss, muss auch jedes weitere Teilziel im Unterricht Element einer widerspruchsfreien Progression sein. Das ermöglicht den Kindern, mit dem Erwerb von deklarativem und prozeduralem Wissen auf einer höheren Ebene Regularitäten des Gegenstands zu entdecken und zu benennen. So entstehen zwei Resultate verstehenden Lernens: die in dem Kontinuum erarbeiteten Regeln selbst und – als psychisches Nebenprodukt – die Gewissheit, dass der Gegenstand eine Systematik enthält, die in dem Regelhaften in Erscheinung tritt. Beides wie auch die Möglichkeit, das eigene Lernen mit Hilfe des Regelwissens kontrollieren zu können, trägt zur Automatisierung der Lernprozesse bei.
6. Ein geeignetes methodisches Mittel für den Transfer von dem bereits erworbenen Wissen hin zum neuen im Sinne des verstehenden Lernens ist die Präsentation von Einzelfällen. Sie lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Merkmale, deren Wahrnehmung für sie weiterführend ist, die wahrzunehmen sie jedoch erst erlernen müssen. Gezielte Beobachtungen werden insbesondere dann möglich, wenn die Kinder mit Kontrasten konfrontiert werden. Diese fordern sie durch deren Vergleichsmöglichkeiten zu kognitiver Bearbeitung mit dem Ziel, Regelhaftes zu entdecken, heraus.
7. Erst nach Beendigung der gesteuerten Phasen des Unterrichts, die verstehendes Lernen anbahnen, können Übungsphasen, die effektiv sind, folgen. Deren Funktion ist es, die Kinder an strukturell ähnlichen Aufgaben ausprobieren zu lassen, ob ihre Regelannahmen zutreffen. Denn nur Übungen, denen eine analytische Bearbeitung der Aufgaben vorweggegangen ist, können Prozesse des Automatisierens einleiten, die mehr sind als Drill und die

verhindern, dass die Wiederholungen Unzutreffendes festigen.

8. Der unterrichtlich gesteuerte Übergang vom bereits erworbenen Wissen hin zum neuen Wissen gelingt in aller Regel nicht ohne abstrahierende Symbolisierungen. Sie werden in der Lernforschung als „geistige Werkzeuge“ oder „Repräsentationswerkzeuge“ bezeichnet. Sie dienen den kognitiven Lernprozessen, die für die Verallgemeinerung der Beobachtungen an Einzelfällen notwendig sind, um Regularitäten zu entdecken. Somit tragen sie wesentlich zum Aufbau von intelligentem Wissen bei.

Diese lernpsychologischen Eckpunkte für das Gelingen von Unterricht sind nicht neu. Ihre aktuelle Bedeutung liegt derzeit darin, dass sie aus kognitionswissenschaftlicher, somit empirisch abgesicherter Perspektive bestätigen, was auch von geisteswissenschaftlicher Seite vertreten wurde und neuerdings wieder von ihr eingebracht wird (vgl. Liessmann 2007, Türcke 2016). So opponieren diese beiden Gruppen gegen die Dominanz derzeit vorherrschender Dogmen wie das vom Gegensatz von motiviertem und instruiertem Lernen. Diese lassen die Bedeutung von Positionen, wie sie sich in den zitierten Eckpunkten ausdrücken, unbeachtet oder stellen sie sogar infrage. Die derzeitigen Bestandsaufnahmen, die die Wirksamkeit von Schule – vor allem im Hinblick auf die Dringlichkeit des Themas Chancenausgleich – thematisieren, bestätigen die Notwendigkeit einer neuen didaktischen Diskussion, so wie sie auch hier eingefordert wird.

Die Bedeutung dieser Eckpunkte für unterrichtliches Handeln wird dann besonders sichtbar, wenn sie auf spezifische, also mit fachbezogenen Betrachtungen verbunden werden. Das Konzept für das Lesen- und Schreibenlernen, das vorgestellt wird, hat vor drei Jahren als Unterrichtsmaterial für die Arbeit in der Schule eine operative Gestalt erhalten. Seine Konstruktion, die Zusammenführung aktueller lernpsychologi-

scher sowie aktueller sprachdidaktischer Positionen, folgt den bereits angesprochenen zentralen Fragen

- nach den bereits erworbenen sprachlichen Ressourcen von Kindern am Schriftsprachanfang, an das der Unterricht anschließen kann und muss.
- nach der Form der Darbietung von Sprache und ihrer schriftlichen Repräsentation entsprechend den Ressourcen der Kinder und den Lernaufgaben im Anfangsunterricht und darüber hinaus.
- nach der Auswahl der Werkzeuge, mit denen das Neue und der Weg zu ihm veranschaulicht werden können.

### 3 Ein Konzept für das „verstehende Lernen“ im Sprachunterricht der Grundschule

(Wenn im Folgenden ein alternatives Konzept zum Schrifwerb vorgestellt wird, ist dabei zu beachten, dass es noch nicht evaluiert wurde. Die Berücksichtigung dieser Tatsache hätte zur Folge, dass die Annahmen zum Lernen der Kinder, die mit ihm verbunden sind, im Konjunktiv zu formulieren wären. Aus stilistischen Gründen wird darauf jedoch größtenteils verzichtet.)

Die Materialien (Lesebücher, Arbeitshefte, Lieder und Spiele mit dem Titel „Die Kinder vom Zirkus Palope“), begleitet von einem Lehrinformationsband, befinden sich seit fast zwei Jahren in Grundschulen in Vorarlberg / Österreich in der unterrichtlichen Erprobung (2016/17: zehn 1. Klassen (180 Schüler), 2017/18: drei 1. Klassen () und elf 2. Klassen []). In den zehn Klassen, die 2016/17 die Erprobung begonnen haben, sind 64 Prozent der Kinder Dialektsprecher, 29 Prozent haben andere Erstsprachen. 58 Kindern (27 Prozent) wurde bei den Überprüfungen vor der Einschulung die Fähigkeit, dem Unterricht im 1. Schuljahr in erwartetem Maße folgen zu können, abgesprochen.

Die Erstellung der Materialien in enger Verbindung mit der Evaluation der Erprobung erfolgte bisher nach der Methode der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (vgl. Prediger 2013) und wird weiterhin an ihr orientiert sein. Sie wird durch den Einsatz eigener, unterrichtsbezogener Überprüfungen begleitet, die mit Unterstützung der PH Vorarlberg/Österreich auch ausgewertet wurden. Die Durchführung einer umfassenden wissenschaftlichen Untersuchung, die vergleichende Resultate anstrebt, wird als Kooperation der PH Vorarlberg mit den Universitäten Hildesheim, Osnabrück und Frankfurt a.M. derzeit vorbereitet.

Das Konzept ist von Christa Röber, Grundschul- und Sprachdidaktikerin aus Freiburg, unter Mitwirkung von Studierenden und Lehrerinnen aus Deutschland und Österreich als Resultat von über zwanzigjährigen Beobachtungen im Sprachunterricht der Grundschule entstanden. Eine Gruppe von Lehrerinnen hatte bereits mehrere Jahre nach Anregungen dieses Konzeptes, das sie in Fortbildungen kennengelernt hatten, laut ihren Einschätzungen erfolgreich gearbeitet. Die Forderung dieser und weiterer Interessierter nach einem Lehrwerk als eine theoriebasierte Unterstützung ihrer Arbeit im Unterricht hat dazu geführt, dass Christa Röber mit Rafaela Häusle und Magdalena Berchtold, zwei Lehrerinnen aus der Erprobungsgruppe und Leiterinnen dieser Gruppe, Materialien – zunächst für die ersten zwei Klassen (eine Fortführung für die beiden weiteren Klassen der Grundschule ist geplant) erstellt hat. Sie werden nach ihrer zweifachen Erprobung 2018 und 2019 in den Druck gehen. Die Pilotstudie soll bis zum Ende der Grundschulzeit der Erprobungsklassen fortgesetzt werden. Erste schriftliche Beobachtungsergebnisse liegen vor und werden hier im Anhang dargestellt.

Das Lehrwerk strebt verstehendes Lernen an, indem es darauf abzielt, den Kindern den systematischen Aufbau von sprachlichem Wissen zu ermöglichen. Dieses bildet die Grundlage für den Erwerb von neuem Wissen und dient der

Kontrolle des eigenen sprachlichen Tuns. Das geschieht durch die Konzentration des Unterrichts auf die Analyse schriftsprachlicher Formen als Repräsentation grammatischer Zusammenhänge. Schrift erhält in diesem Unterricht von Beginn an den Charakter eines Werkzeugs, das diese Zusammenhänge sichtbar, diese dadurch beobachtbar, analysierbar, kategorisierbar und beschreibbar macht.

Die übliche Thematisierung sachunterrichtlicher Themen in Büchern zum Sprachunterricht findet hier zugunsten der Konzentration auf Sprachbetrachtungen nicht statt. Dennoch gibt es (in den Büchern und Arbeitsheften des ersten und zweiten Schuljahres) eine Rahmenhandlung – sowohl als motivierendes Element wie auch als Material, an dem die Kinder ihr Lesen erproben und dabei die Bedeutung ihres Lernens für sich erfahren können. Sie zeigt das Leben einer Zirkusfamilie.

Große Teile der Darstellungen finden in der Zirkusschule statt. Die Zirkuskinder zeigen dort, wie sie lesen und schreiben lernen. Sie erfüllen Aufgaben, die ihre Lehrerin ihnen stellt oder auf die sie selber stoßen, machen dabei Fehler, über die sie sprechen und die sie korrigieren. Sie beobachten und beschreiben ihre Artikulation beim Sprechen von Wörtern mit „neuen“ Buchstaben, reflektieren schriftsprachliche Auffälligkeiten im Abgleich mit der gesprochenen Sprache, analysieren, vergleichen, suchen und finden Regularitäten – kurz: sie reflektieren Sprache und erarbeiten dabei deren Systematik. (Diese Teile der Lehrbuchgestaltung können von den Unterrichtenden, für die die hier angestrebte Arbeit im Sprachunterricht fremd ist, als Anregung für ihre eigene Unterrichtsgestaltung gesehen werden.)

Die Darstellung der Progression des Materials soll im Folgenden durch ausgewählte Beispiele aus dem Buch und aus den Arbeitsheften veranschaulicht werden. Sie verdeutlichen den Kontrast zu anderen Lehrwerken und lassen ihn begründen.

#### 4 Zur Veranschaulichung des Konzeptes PALOPE

Die Wörter, an denen die Kinder ihre ersten Lese- und Schreibverfahren machen (die Namen der Mitglieder der Zirkusfamilie), lassen von Beginn an das Spezifische dieses Konzeptes deutlich werden: die Konstruktionen eignen sich dafür, den Kindern eine erste Wahrnehmung des regelbasierten Aufbaus von gesprochenen Wörtern und von deren Schreibungen zu vermitteln, indem sie die phonologische Gestaltung der Wörter berücksichtigen:

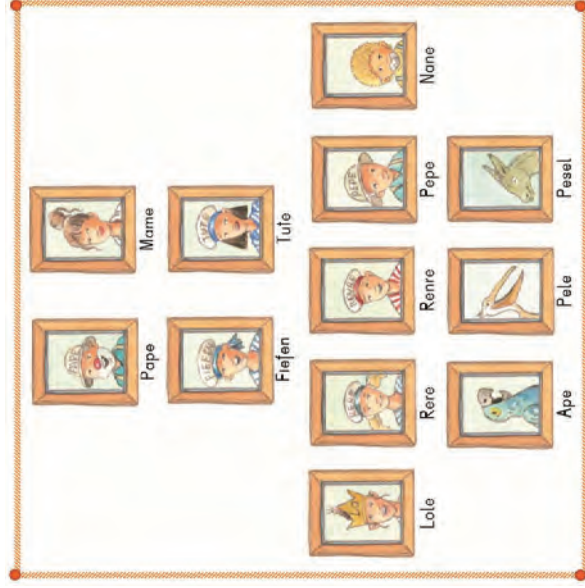


Abb. 1 aus der Fibel: die ersten zu analysierenden Wörter

Die Konstruktionen nehmen die Fähigkeit der Schulanfänger auf, Zweisilber als Trochäen (mit einer betonten und einer unbetonten Silbe) zu sprechen, Wörter in Silben zu gliedern und prägnante Artikulationsprozesse beim Sprechen der Silbe wie der Wechsel von den Verschlüssen der Konsonanten hin zu der Öffnung der Vokale, wenn sie Silben sprechen, wahr-

zunehmen. Sie berücksichtigen zugleich die Unfähigkeit der Schrifanfänger, Silben im Sinne der Alphabetschrift segmentieren zu können (vgl. Röber 2011, Kohler 2015).

Die angebotenen Wörter gleichen sich darin, dass sie – für einen leichten Start des Lernens – die einfachste Variante der deutschen Wörter mit einem maximal reduzierten Buchstabeninventar haben: Alle Wörter

- sind Trochäen.
- haben nur einen Konsonantenbuchstaben (und zwar den gleichen) am Anfang der ersten und der zweiten Silbe.
- haben im Reim (zweiter Teil einer Silbe) der betonten Silbe nur einen Langvokal.
- haben (bis auf <Fiefen>) nur ein „Schwa“ (der Laut, für den <e> geschrieben wird) im Reim der zweiten Silbe.

Die Zielsetzung dieser Konstruktionen liegt auf der Hand: Sie ermöglichen den Kindern, Wörter von Beginn an so aussprechen zu können, wie sie es gewohnt sind, so dass sie sie sofort verstehen können: nämlich rhythmisiert durch den Wechsel von betonten und unbetonten Silben. Die Konstruktionen lassen die Kinder durch Vergleich mehrerer Wörter Folgendes zum Aufbau dieser Wörter entdecken:

- den regelhaften Wechsel von Konsonanten und Vokalen bzw. Konsonantenbuchstaben und Vokalbuchstaben in den Silben.
- die regelhafte Markierung der Silbengrenze sowohl im Gesprochenen als auch im Geschriebenen (vor dem Konsonantenbuchstaben vor <e> in der unbetonten Silbe).
- die regelhafte Abfolge der betonten und der unbetonten Silben in einem Wort.

Neben der Darbietung dieser phonologischen Merkmale dienen die Wörter der „Einführung“ der Buchstaben, d.h. dem Lernen, welche artikulatorischen Bewegungen bei der Aussprache der Wörter von den einzelnen Buchstaben repräsentiert werden und auf welche Merkmale der Artikulation sie ihre Aufmerksamkeit zu richten haben, wenn Sie für das Schreiben Wörter und Silben analysieren.

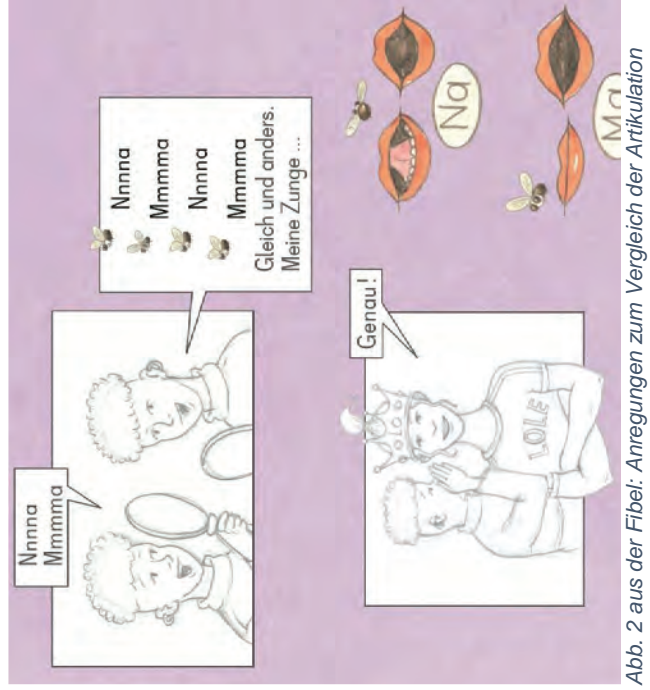


Abb. 2 aus der Fibel: Anregungen zum Vergleich der Artikulation ähnlich gebildeter Wörter

Weil Kinder am Schulanfang erst lernen müssen, wie sie beim Lesen geschriebene Wörter und Silben aufgrund der Buchstabenfolgen aussprechen und wie sie beim Schreiben gesprochene Wörter und Silben segmentieren können, bilden Wörter, also Buchstabenfolgen – eine Einzelbuchstaben oder „Laute“

– den Ausgang der Lernprozesse. Für die Bearbeitung dieser Aufgaben erhalten die Kinder zusätzlich Bilder als Werkzeug, das ihnen hilft, ihre Aufmerksamkeit auf die Merkmale zu richten, die sie erst wahrnehmen lernen müssen. Dazu dient das Bild eines Zirkuswagens mit seinem Anhänger sowie zusätzlich unterschiedliche Kolorierungen verschiedener silbischer Elemente.

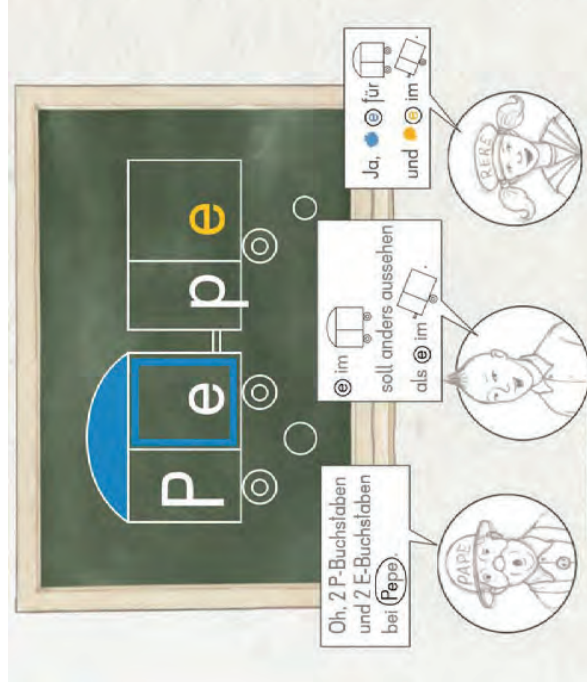


Abb. 3 aus der Fibel: Analyse der Schreibung des ersten Wortes unter Nutzung des Wagenbildes

Die Präsentation der Wörter zum Lesenlernen folgt methodisch einem immer gleichem Muster:

1. Aussprechen des Wortes (des Namens eines Familienmitglieds im Zirkus, das dabei zugleich vorgestellt wird).



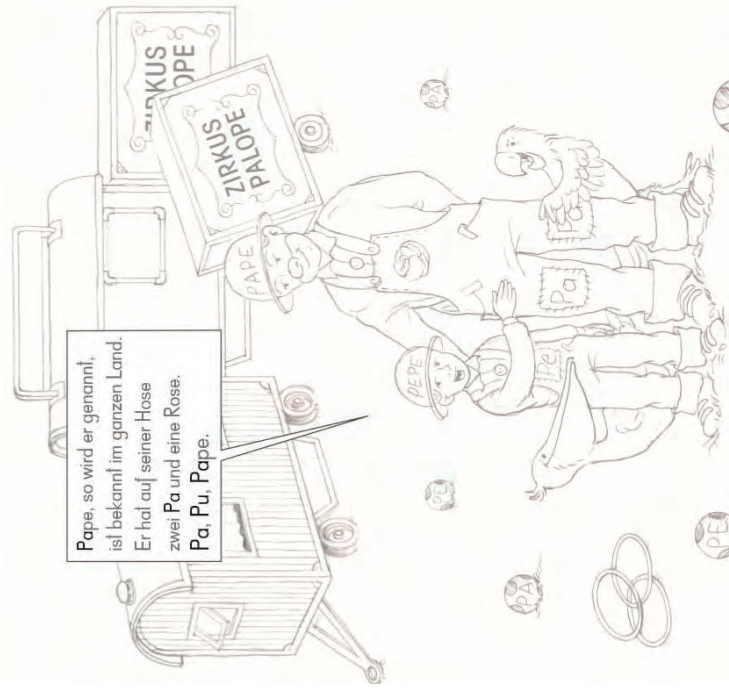


Abb. 4 aus der Fibel: Vorstellung der Person mit einem Lied, lautliche Analyse des Wortes

Kennzeichnung der Anzahl der Silben und ihre Zuordnung zu dem Kontrast „laut/leise“ (betont/unbetont), der graphisch durch unterschiedlich große bzw. unterschiedlich gefärbte Kreise symbolisiert wird.

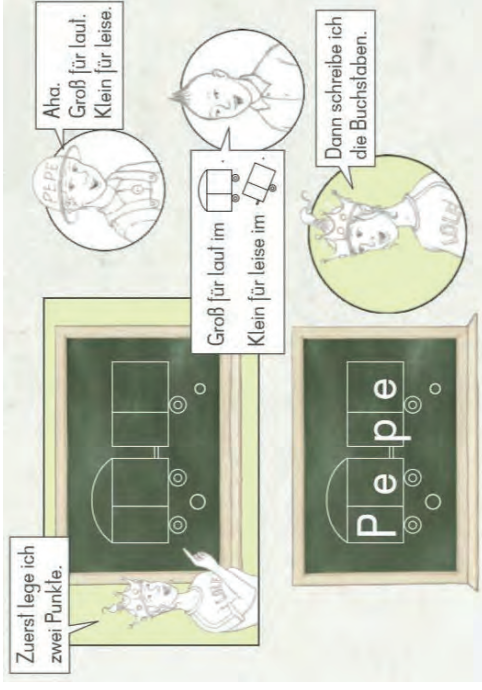


Abb. 5 aus der Fibel: Anregung zu phonologischer Analyse des Wortes

2. Beobachtung und Beschreibung der Artikulationsbewegungen bei der Aussprache der betonten Silbe, teilweise im Vergleich zu der Artikulation ähnlich produzierter Silben (siehe Abb. 2).
3. „Erlisendes“ Aussprechen des Wortes nach einem vorgegebenen Ablauf („rechtlesen“, s.u.).
4. Schreiben des Wortes unter Berücksichtigung des Wissens über den Aufbau der Wörter, das die Kinder beim Lesen erworben haben („rechtschreiben“, s.u.).
5. Analysierendes Üben des Neuen in unterschiedlichen Varianten.

#### 4.1 Rechtenlesen

Das Einüben des Wortlesens lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder zunächst auf den Reim der betonten Silbe. Damit erhält die Buchstabenfolge eines Wortes für die Kinder zugleich ihre silbische Gliederung, weil sie am Ende des Reims erfolgt. Dieser Zugang lässt den Reim der betonten Silbe als den für das Aussprechen und Verstehen wesentlichsten Teil eines Wortes hervorheben (vgl. <still>/<Stiel>, <Hüte>/<Hütte>):

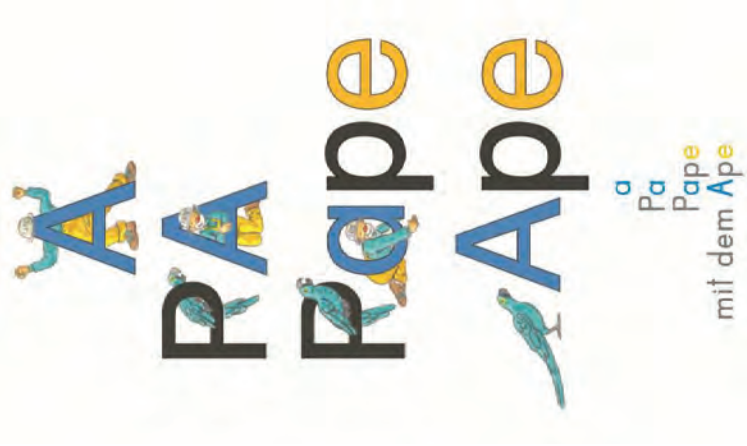


Abb. 6 aus der Fibel: Übung zur Analyse geschriebener Wörter für das schrittweise Lesen der korrekten phonologischen Form

Dieser Zugang zu den geschriebenen Wörtern berücksichtigt zugleich, dass lediglich die Reime der betonten Silbe dafür geeignet sind, beim Lesenlernen Segmente einer Silbe lautlich zu isolieren: nur die Langvokale behalten isoliert ihren lautlichen Charakter, den sie auch als Reim innerhalb eines Wortes haben. Sie tragen damit zum Aufbau der Lautung des Wortes bei, ohne sie durch die bei der üblichen Links-rechts-Synthese zwangsläufig entstehenden Kunstlautungen, die die Kinder zum Raten verführen können, zu verstellen. So trägt dieser Beginn mit dem Reim dazu bei, dass die Kinder ein Wort ohne Umwege – sprachspielerisch – so aussprechen, dass sie dessen Bedeutung sofort erkennen können, es sofort verstehen. Gleichzeitig kann dieses Vorgehen sprachhandelnd zum Lernen der phonologischen Strukturen der Wörter beitragen.

Der Wert dieses methodischen Vorgehens zeigt sich in besonderer Weise bei dem Lesenlernen der zweiten phonologischen Gruppe, Wörter mit Kurzvokal. Hier ist das richtige Aussprechen des Reims mehr noch als bei den ersten Wörtern Bedingung für die richtige Aussprache des Wortes: sie erfordert die Artikulation von Vokal und Folgekonsonanten als eine enge lautliche Einheit. Denn jede Isolierung des Vokals in einer Silbe mit einem Kurzvokal würde dem Vokal und damit der Silbe den typischen Charakter nehmen: Kurzvokale sind Vokale mit einem festen Anschluss an einen Folgekonsonanten, Kurzvokale sind daher nicht isolierbar, ohne den lautlichen Charakter, der die Silbe ausmacht, zu verlieren – ohne das Verstehen des Wortes zu behindern.



Abb. 7 aus der Fibel: Anregung zum Vergleich von Wörtern mit phonologisch unterschiedlichen Reimen der betonten Silbe

Zeigt sich der Vorteil dieser Methode für das Verstehen von Wörtern von Anfang an bereits bei diesen beiden phonologischen Gruppen deutscher Wörter, wird er zusätzlich beim Lesen von Schärfungswörtern (<Roller, Puppe, Messer>) deutlich. Bei ihnen kommt es darauf an, dass die Kinder das Wort silbisch ungegliedert artikulieren: Der feste Anschluss zwischen dem Kurzvokal und dem Folgekonsonanten, den die Aussprache des Wortes erfordert, ist silbengrenzenüberschreitend, denn der Konsonant ist Teil beider Silben - lässt sie daher zu einer lautlichen Einheit werden. Dieser phonologische Charakter der Schärfungswörter macht es daher unmöglich, diese Wörter zu syllabieren, ohne ihre phonologische Gestalt zu zerstören, die Wörter für Leseanfänger unverständlich zu machen. Die große Anzahl von Kindern, die beim Benennen dieser Wörter, wenn sie aufgefordert werden, deren Aussprache mit Klatschen zu begleiten, nur ein einziges Mal klatschen, zeigt, dass ihnen die Differenz dieser phonologischen Gruppe den anderen gegenüber, bei denen sie zweimal

klatschen, vertraut ist (vgl. Röber 2011). Entsprechend haben die Kinder für das Lesen und Schreiben zu lernen, dass die Doppelung des Konsonantenbuchstabens keine zwei Konsonanten repräsentiert, sondern dass sie ein graphisches Zeichen für den spezifischen lautlichen Charakter der Schärfungswörter ist. Jede andere Instruktion hat langfristig verwirrende Folgen, wie empirische Untersuchungen belegen können (vgl. Eckert/Stein 2004, Bredel/Noack/Plack 2018).

Um das Syllabieren beim Erlernen dieser Wörter zu verhindern, lernen die Kinder, den Reim der betonten Silbe zusammen mit der unbetonten Silbe auszusprechen, bevor sie das gesamte Wort aussprechen:

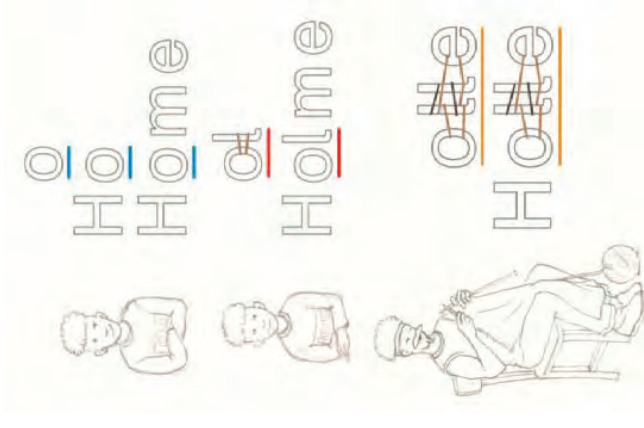


Abb. 8 aus der Fibel: Anregung zum Vergleich von drei Wörtern mit unterschiedlichen Reimen der betonten Silbe

Dieser differenzierende Zugang zu den unterschiedlichen Gestalten deutscher Wörter wird am Leseanfang intensiv geübt. Das Lernen wird dabei durch Lieder, die sprachspielerisch die unterschiedlichen Strukturen aufnehmen, unterstützt. In den Arbeitsheften erhalten die Kinder zahlreiche Übungen, in denen die Schritte des Erlernens der Wörter graphisch angezeigt werden.

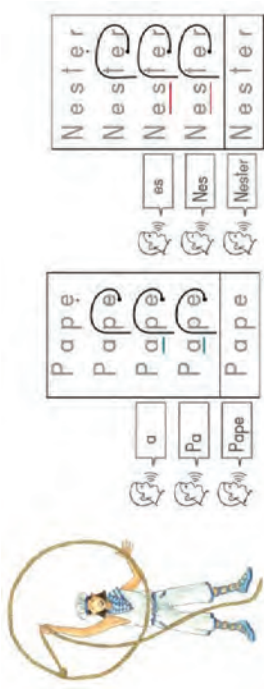


Abb. 9 aus einem Arbeitsheft: Übungen zur Analyse geschriebener Wörter für das schrittweise Lesen der korrekten phonologischen Form

Die ersten beiden Aufgaben, die dieses Bild veranschaulicht, sind rein graphischer Art. Die Kinder isolieren zunächst – stumm – die zweite Silbe. Dafür markieren sie <e> in der zweiten Silbe mit einem Punkt, „werfen“ dann ein „Lasso“ um den Reim der zweiten Silbe und schließen dabei den Konsonantenbuchstaben vor <e> mit ein. Dann beginnen sie, das Wort auszusprechen, indem sie den ihnen bereits bekannten Weg wählen: Aussprechen des Reims der betonten Silbe, Aussprechen der ganzen betonten Silbe, trochäisches Aussprechen des Wortes.

#### 4.2 Rechtschreiben

Der Beginn des Schreibenlernens ist dem Beginn des Lesens zeitlich nachgeordnet. Das ist dadurch begründet,

dass die Analyse des Gesprochenen, die für das Schreiben zu leisten ist, nicht in dem sprachlichen Wissen der Kinder, das sie vorschulisch erworben haben, verankert ist: die systematische Lautwahrnehmung ist erst zu erlernen. Das belegen frühe spontane Beschreibungen, die zeigen, dass die Kinder die Wahrnehmung für die schriftrelevanten Analysen des Gesprochenen nicht spontan leisten können (vgl. Röber 2011).

Der übliche Hinweis, ein Wort „langsam und deutlich“ auszusprechen, um es schriftorientiert analysieren zu können, ist eine für Kinder sehr unbestimmte Instruktion, daher bekanntlich wenig hilfreich. Denn Wörter sind – das wurde hier deutlich – etwas anderes als lineare Lautketten, nämlich phonologische Einheiten, und sie werden von Kindern – entgegen den Erwartungen derjenigen, die sie als Lautketten interpretieren – darum nicht spontan als Lautketten wahrgenommen (vgl. Kohler 2015, Maas 2015, Röber 2015). Der Transfer vom gesprochenen zum geschriebenen Wort ist vielmehr ein abstrahierender Prozess. Zu seinem Vollzug müssen die Kinder erst sorgfältig angeleitet werden. Nur dann, wenn sie in der Lage sind, ihre Wahrnehmung automatisiert auf die Segmente eines Wortes, die von der Schrift repräsentiert werden, zu richten, und wissen, wie die Segmente orthographisch zu re-präsentieren sind, können sie schreiben. Dieses Vorgehen kann sie davor bewahren, ein falsches Wissen über die Aufgaben für das Schreiben entstehen zu lassen.

Die derzeit verbreitete Praxis, fehlerhafte Schreibung im Anfangsunterricht nicht nur in Kauf zu nehmen, sondern sogar zu belobigen, ist somit kontraproduktiv: Sie läuft Gefahr, dass sich bei den Kindern eine einzellautorientierte Analyse habitualisiert. Das kann den Aufbau von systematischem Wissen blockieren. Daran scheint bei vielen Kindern auch die zweite Instruktion, die die Kinder vorwiegend ausschließlich memorierend zum orthographischen Schreiben führen will, nichts zu ändern: Sie wird von den Kindern oft nicht umgesetzt, möglicherweise, weil diese Instruktion von ihnen weder sprachana-

lytisch noch methodisch als eine Weiterführung des bisher Gelernten wahrgenommen werden kann. Die Spaltung der Lehre in einen zunächst „lautgetreuen“, also phonetisch analysierenden, dann zu einem Analyse verhandelnden Zugang der Schrift scheint häufig zu verhindern, dass die Kinder Systematik erwarten, suchen und finden - obwohl ein verstehendes Lernen, das wurde deutlich, beim sprachlichen Lernen in gleicher Weise angestrebt werden kann und anzuregen ist wie beim mathematischen Lernen.

Die Abstraktionsleistungen für den Transfer vom Gesprochenen zum Geschriebenen beim Schreiben sind daher durch symbolisierende Werkzeuge zu unterstützen, die das verstehende Lernen befördern können. Die Symbole, die Sprache veranschaulichen, sind in erster Linie die Zeichen des Schriftsystems. Bei der Konfrontation mit geschriebenen Texten für das Lesenlernen ist die Schrift als Visualisierung bereits vorhanden. Ein Leseunterricht, der den Kindern, wie dargestellt, zeigt, wie gesprochene Sprache durch die Zeichen der Schrift repräsentiert ist, ermöglicht ihnen schriftsprachliche Reflexionsprozesse. Das Wissen, das sie dabei erlangen, dient ihnen für das Schreiben: Wissen über den regelhaften Aufbau der Wörter, das ihre analysierende Wahrnehmung steuert, und über die Funktion der Zeichen, die Leser für das Verstehen eines Textes kennen müssen. Aus diesem Grunde geht der Arbeit am Geschriebenen für das Lesenlernen der Arbeit mit dem Gesprochenen für das Schreibenlernen voraus: „Rechtschreiben durch Rechtslesen“.

Der Prozess der Wahrnehmungssteuerung für das Schreiben wird im Konzept PALOPE dadurch unterstützt, dass den Kindern ein Bild angeboten wird, das die Strukturierung, die sie beim schrittweisen Lesenlernen der Wörter beobachten konnten, tabellarisch aufnimmt: das Bild des Zirkuswagens mit Anhänger (vgl. Abb. 3). Er symbolisiert die silbische Gliederung der Wörter sowie die Gliederung der Silben in Anfang und Reim. Diese strukturierende Vorlage befähigt die Kinder,

ihr Wissen über den Wortaufbau, das sie sich beim Lesen aneignen konnten, beim Schreiben gezielt einzusetzen.

Ebenso, wie die Schritte beim Lesenlernen – gemäß den unterschiedlichen phonologischen Gestalten deutscher Wörter – eine Abfolge haben, ist auch das Schreibenlernen in gleicher Weise zeitlich gestaffelt. Dabei werden die Wagenbilder zum Unterscheiden der Wortgestalten differenzierend markiert:

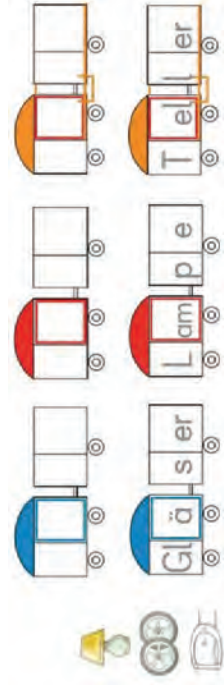


Abb. 10 aus einem Arbeitsheft: Übung zur Zuordnung von Wörtern nach ihrer phonologischen Wortgestalt

Die vielfach durchzuführenden Übungsaufgaben, bei denen die jeweilige Wortgestalt eines Wortes erkannt werden muss, um es dann in das entsprechende Bild einzutragen und die passenden Markierungen vorzunehmen, erfordern von den Kindern immer wieder die Aktivierung ihres Wissens. Die Wagen fungieren dabei als Kontrollwerkzeug: Sie lassen die Kinder lesend unzulängliche Annahmen zum Wortaufbau und falsche Schreibungen korrigieren. Diese Arbeit kann dazu beitragen, dass sie relativ schnell in der Lage sind, beim Schreiben die phonologische Struktur der Wörter zu berücksichtigen und dabei eine beachtliche rechtschreibliche Sicherheit erlangen. Sie befähigt sie auch, Sondermarkierungen wie die Schärfungsschreibung schnell zu beherrschen. Es ist anzunehmen, dass die sukzessive Darbietung der unterschiedlichen Aufgaben den Kindern jeweils ihr Noch-nicht-Können, damit die Bedeutung des Neuen für ihr Dann-Können vor Au-

gen führt – ein Faktor, dem die Lernpsychologie eine große lernwirksame Bedeutung beimisst.

### 4.3 Morphologisches Lernen

Können die Kinder in der Aneignung sprachlicher Markierungen für ihre ersten Analysen, das phonologische Schreiben, auf ihr gesprochensprachlich erworbenes Wissen als phonologisches Wissen zurückgreifen, bietet dieses für den Erwerb des morphologischen Schreibens keine Grundlage (WELTEN und WELTEN wird gleich ausgesprochen). Hier werden die Aufgaben der Reflexion beim Lesen und Schreiben für die Kinder komplexer. Dennoch begegnen sie ihnen im Konzept PALOPE bereits im ersten Schuljahr, da sie von den Kindern ebenfalls als eine widerspruchsfreie Fortsetzung des bisherigen phonographischen Wissenserwerbs wahrgenommen werden können. Somit übernehmen sie auch eine Funktion für den kognitiven Ausbau als verstehendes Lernen. Interviews mit Sekundarstufenschülern lassen erkennen, dass diejenigen, die bei der Erwartung einer „Lauttreue“ bleiben und keine grammatische Sicht auf die Schrift erlernt haben, auch über die Grundschule hinaus hilflos bleiben (vgl. Eckert/Stein 2004, Funke 2009, Bredel/Noack/Plag 2018). Gleiches gilt für das syntaxbezogene Lernen wie für den Erwerb der Regularitäten für die satzinterne Großschreibung und für die Getrennt- und Zusammenschreibung, der hier ebenfalls im 1. Schuljahr schon angebahnt wird (vgl. Röber-Siekmeyer 1998) – als weitere Hinführung der Kinder zu einem verstehenden Lernen durch die Fokussierung schriftsprachlicher Auffälligkeiten.



Abb. 11 aus der Fibel: Erste Übungen zum Erkennen des Stammmorphems

Durch diese Gestaltung der Aufgaben für das Lesen und Schreiben als Beginn einer kontinuierlichen und langfristigen Reflexion von Sprache mit dem Ziel, Regularitäten zu entdecken, verliert das Rechtschreiben seinen moralisierenden Charakter als ausschließliche Bewertung nach den Kategorien „richtig/falsch“. Vielmehr ermöglicht der Unterricht den Kindern, Freude am Gelingen, am eigenen Können zu entwickeln, wie es aus dem Rechenunterricht bekannt ist. Wenn Unterrichtsleiter, Eltern und Lernende erkannt haben, dass die Orthographie ein Medium ist, das es ermöglicht, Regularitäten der Sprache für ein sicheres und schnelles

Lesen und Schreiben zu erlernen, scheint der Weg zum vertehenden Lernen mit dem Ziel, zugleich kognitive Fähigkeiten auszubauen, geeignet.

## 5 Resümee

Was bleibt, ist die Frage, ob ein bewusst anspruchsvoll konzipierter Unterricht wie der hier vorgestellte in heterogenen Klassen alle Schüler erreichen kann. Bezogen auf den Sprachunterricht gibt es zur Beantwortung dieser Frage bisher keine verlässlichen empirischen Belege. Denn eine empirisch begleitete Forschung, die nicht mehr am Üblichen kleben bleibt, muss erst beginnen. Die ersten Beobachtungen, die bisher ausgewertet wurden, mögen einen Eindruck von einer anderen Empirie schriftsprachlicher Erwerbsforschung geben. Er lässt an der Validität der Konzentration auf „Graphemtreff“ und „Lupenstellen“ für die Kontrolle von schriftsprachlichen Fähigkeiten zweifeln. Es ist anzunehmen, dass ein anderer Unterricht, der durch die Unterstützung von Materialien wie „PALOPE“ möglich wird, ein Feld öffnet, in dem sich eher Antworten auf die vielen anstehenden Fragen finden lassen.

Bisher basiert das Konzept, abgesehen von vereinzelt dokumentierten Erprobungen (vgl. Röber 2011), in erster Linie auf seinen theoretischen Fundierungen seitens der Bezugswissenschaften, die für die Sprachdidaktik maßgeblich sind: der Linguistik, die bereits seit vielen Jahrzehnten Zweifel an den vorherrschenden Modellierungen des Schriffterwerbs seitens der Didaktik äußert (vgl. Maas 1992), und die Lernpsychologie mit den Forderungen, die hier referiert wurden. Zwar kann die psychologische Forschung inzwischen zahlreiche Belege für ein gelungenes verstehendes Lernen anführen, sie stammen jedoch ausschließlich aus naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. die Verweise in Neubauer/Stern 2007 und Schumacher/Stern 2018).

Darauf hinzuweisen, dass der Erwerb von intelligentem Wissen nicht ausschließlich auf Kinder mit einer privilegierten Ausstattung begrenzt ist, ist ein großes Anliegen der Kognitionswissenschaft. Neubauer/Stern belegen die Berechtigung dieser Annahme mit ihrem Hinweis auf ein häufig anzutreffendes Expertentum bei weniger intelligenten Kindern und Jugendlichen. So haben einige aufgrund einer entsprechenden Förderung eine große Motivation und Ausdauer entwickelt, die sie schon früh zu guten Schachspielern, Experten in Geographie und Biologie oder Experten für Fußball, Adelsgeschlechter u.ä. haben werden lassen. Diese Beobachtungen haben dazu geführt, dass sie ein Kapitel mit der Überschrift „Intelligenz und Lernen: Wissen ist der Schlüssel für das Lernen“ (ebd., 175) in folgender Weise beenden:

*„Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Lernen gibt, insofern als es intelligenten Menschen besser und effizienter gelingt, Wissen gerade auch in komplexen und abstrakten Gebieten zu erwerben. Umgekehrt können sich weniger intelligente Menschen bei **entsprechenden Übungsmöglichkeiten** in ein Inhaltsgebiet so einarbeiten, dass sie imstande sind, die gleichen Leistungen zu erbringen wie intelligentere Personen. Der Zusammenhang zwischen Wissen und Lernen lässt sich auf die einfache Formel bringen: Auch intelligente Menschen müssen lernen, und weniger intelligente Menschen können lernen. **Die Unterschiede bestehen vor allem im Aufwand, den man betreiben muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.**“ (Fettdruck nicht im Original).*

Obwohl trivial, soll an dieser Stelle erneut wiederholt werden, dass diejenigen, die in der institutionalisierten Bildung der Schule für den „Aufwand, den man betreiben muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen“ zuständig sind, die Unterrichts-

tenden sind. Sie können jedoch diese Aufgabe erst ausfüllen, wenn sie dafür die entsprechende professionelle Ausstattung erlangt haben. Dazu gehören an vorderster Stelle Kenntnisse der beiden Komponenten, die hier als entscheidend für eine adäquate Konzeptbildung schulischer Lehre genannt wurden: lernpsychologische und gegenstandsbezogene Kenntnisse, die dazu beitragen, verstehendes Lernen auch für diejenigen zu ermöglichen, denen die entsprechenden Fähigkeiten im allgemeinen so schnell abgesprochen werden. Durch antizipierende Kategorisierungen entsteht häufig ein verhängnisvoller Teufelskreis von Vorhersage, entsprechende Einordnung, entsprechende Unterrichtung, entsprechende Reaktionen der Kinder, Bestätigung der Vorhersage. Wo positive persönliche Einstellung „als eine der zentralen Gelingensbedingungen für erfolgreiche Integrationsprozesse“ (Wilmann 2012, 159) fehlen, gerät der Unterricht in die Gefahr, eine Veranstaltung unterlassener Hilfeleistung zu werden - nicht nur bezogen auf die zu integrierenden und zu inkludierenden Kinder, sondern bezogen auf alle, die Hilfe brauchen, um die Transferaufgaben leisten zu können, zu denen sie spontan, also ohne einen fachlich fundierte Steuerung durch Unterricht, nicht in der Lage sind. Gilt das für alle Kinder, so gilt das für diejenigen, die mehr Unterstützung brauchen, in besonderem Maße.

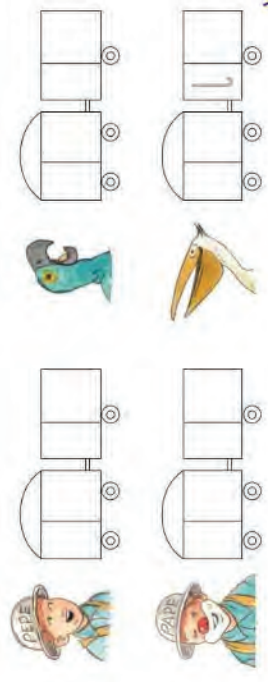
Es wird Zeit, dass die Aufgaben, die sich durch die jetzt ausgeweitete Heterogenität in den Klassen stellen, endlich auch aus dieser Perspektive betrachtet werden.

## 6 Anhang

### 6.1 Resultate einer schriftlichen Lernbeobachtung in den Erprobungsklassen

Diese Beobachtungen entsprachen dem Wunsch der Lehrerinnen, individualisierte Resultate über den Lernstand der Kinder ihrer Klasse zu erhalten und sie mit anderen in der Gruppe, die nach dem gleichen Konzept arbeiteten, vergleichen zu können.

Die Lernbeobachtungen wurden an vier Zeitpunkten in regelmäßigen Abständen während des 1. Schuljahres durchgeführt. Die Aufgaben wurden in der Weise gestellt, dass die Lösungen der Kinder auch Rückschlüsse auf ihr bereits erworbenes Regelwissen wie die Schreibung der Reime der Silben, die in herkömmlich unterrichteten Klassen in mehr als 50 Prozent der Fälle im ersten Halbjahr noch nicht korrekt sind (vgl. Röber 2011), zulassen. So wurde ihnen zu jedem Zeitpunkt u.a. eine Aufgabe gegeben, bei der sie Wörter zu Abbildungen in das Wagenbild eintrugen. Die letzte Beobachtung enthielt auch Wörter mit <ie>- und <s/ß>- Schreibung, die im Unterricht thematisiert worden war.



Wörter in den einzelnen Beobachtungen:

Test 1: Pepe, Pape, Ape, Pele

Test 2: Pape, Ape, Nane, Pepe, Mame, Pele

Test 3: Lupe, malen, Nase, Ape, Noten, lesen

Test 4: Ziege, Schiene, Tiere, Dose, Füße, lese

Abb. 12 Beobachtungsaufgaben



Die Lösungen der Kinder brachten diese Resultate:

**Anfang der betonten Silbe korrekt realisiert**

Anzahl der Falsch-schreibungen	Beob. 1	Beob. 2	Beob. 3	Beob. 4
0	127 K. (72,6 %)	144 K. (83,2%)	159 K. (95,2%)	155 K. (91,1 %)
1	36 K. (20,6 %)	19 K. (11%)	5 K. (3 %)	12 K. (7,1 %)
2	12 K. (6,8 %)	8 K. (4,6 %)	3 K. (1,8 %)	1 K. (0,6 %)
3	-	1 K. (0,6 %)	-	2 K. (1,2 %)
4	-	1 K. (0,6 %)	-	-
5	-	-	-	-
6	-	-	-	-

Fehlende Kinder: Beob. 1: 5 K., Beob. 2: 7 K., Beob. 3: 13 K., Beob. 4: 10 K.

**Reim der betonten Silbe korrekt realisiert**

Anzahl der Falsch-schreibungen	Beob. 1	Beob. 2	Beob. 3	Beob. 4
0	118 K. (67,4 %)	138 K. (79,7 %)	153 K. (91,6 %)	142 K. (83,5 %)
1	39 K. (22,3 %)	24 K. (13,9 %)	11 K. (6,6 %)	11 K. (6,5 %)
2	15 K. (8,6 %)	7 K. (4 %)	1 K. (0,6 %)	4 K. (2,4 %)
3	2 K. (1,1 %)	1 K. (0,6 %)	1 K. (0,6 %)	7 K. (4,1 %)
4	1 K. (0,6 %)	2 K. (1,2 %)	1 K. (0,6 %)	5 K. (2,9 %)
5	-	1 K. (0,6 %)	-	1 K. (0,6 %)
6	-	-	-	-

Fehlende Kinder: Beob. 1: 5 K., Beob. 2: 7 K., Beob. 3: 13 K., Beob. 4: 10 K.

**Anfang der unbetonten Silbe korrekt realisiert**

Anzahl der Falsch-schreibungen	Beob. 1	Beob. 2	Beob. 3	Beob. 4
0	145 K. (82,9 %)	151 K. (87,2 %)	151 K. (90,4 %)	116 K. (68,2 %)
1	24 K. (13,7 %)	14 K. (8,1 %)	8 K. (4,8 %)	39 K. (22,9 %)
2	5 K. (2,8 %)	5 K. (2,9 %)	7 K. (4,2 %)	11 K. (6,5 %)
3	1 K. (0,6 %)	2 K. (1,2 %)	1 K. (0,6 %)	3 K. (1,8 %)
4	-	1 K. (0,6 %)	-	1 K. (0,6 %)
5	-	-	-	-
6	-	-	-	-

Fehlende Kinder: Beob. 1: 5 K., Beob. 2: 7 K., Beob. 3: 13 K., Beob. 4: 10 K.

**Reim der unbetonten Silbe korrekt realisiert**

Anzahl der Falsch-schreibungen	Beob. 1	Beob. 2	Beob. 3	Beob. 4
0	142 K. (81,2 %)	145 K. (83,8 %)	155 K. (92,8 %)	162 K. (95,3 %)
1	16 K. (9,1 %)	18 K. (10,4 %)	7 K. (4,2 %)	8 K. (4,7 %)
2	11 K. (6,3 %)	8 K. (4,6 %)	2 K. (1,2 %)	-
3	4 K. (2,3 %)	-	2 K. (1,2 %)	-
4	2 K. (1,1 %)	2 K. (1,2 %)	1 K. (0,6 %)	-
5	-	-	-	-
6	-	-	-	-

Fehlende Kinder: Beob. 1: 5 K., Beob. 2: 7 K., Beob. 3: 13 K., Beob. 4: 10 K.

Sie lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

- Der Anteil der fehlerlosen Schreibungen war bereits bei der ersten Beobachtung hoch (durchgängig zwischen 67 – 82 Prozent).
- Er hat zwischen der 1. und der 3. Untersuchung, die auch Wörter enthielt, die im Unterricht noch nicht geschrieben wurden, (November/April) bei der Schreibung der betonten Silbe um mind. 22 Prozent zugenommen (von 73 zu 95 Prozent am Silbenanfang bzw. von 67 zu 92 Prozent im Silbenreim).
- Die Zunahme war bei der Schreibung der unbetonten Silbe geringer (mind. 7 Prozent), da der Anteil der fehlerlosen Schreibungen bereits bei der 1. Beobachtung sehr hoch war (von 83 zu 90 Prozent am Silbenanfang bzw. von 81 zu 93 Prozent im Silbenreim).
- Insgesamt lässt sich feststellen, dass bei der 3. Beobachtung über 90 Prozent der Kinder alle Wörter fehlerlos schrieben. Diese Resultate sind aus dem Grunde so bemerkenswert, weil der Anteil der Kinder, bei dem größere Probleme zu erwarten waren, bei 29 Prozent bzw. 27 Prozent lag.

#### Vierte Beobachtung: i-Schreibung

Anzahl der Fehler	<i> statt <ie> (4 Fehler möglich)	<ie> statt <i> (2 Fehler möglich)
0	133 K. (79,6 %)	144 K. (86,2 %)
1	19 K. (11,4 %)	14 K. (8,4 %)
2	2 K. (1,2 %)	9 K. (5,4 %)
3	6 K. (3,6 %)	
4	7 K. (4,2 %)	

Fehlende Kinder: 13 Kinder

Die 4. Beobachtung, die die Erschwernis hatte, dass die Kinder erstens zwischen Langvokal und Kurzvokal zu unterscheiden und zweitens die Differenz durch die Markierung mit <e> als <ie> darzustellen hatten, hatte weniger fehlerlose Schreibungen zur Folge. Zusätzlich war erschwerend, dass sie Wörter zu schreiben hatten, die im Unterricht vorher noch nie geschrieben wurden. Dennoch lag der Anteil der fehlerlosen Schreibungen des Reimes in der betonten Silbe bei 83 Prozent - ein Wert, der normalerweise in 2. Klassen noch nicht durchgängig anzutreffen ist (vgl. Röber 2015).

Die Aufgaben dieser letzten Beobachtung bearbeitete auch eine (norddeutsche) Klasse, die herkömmlich unterrichtet wurde. Auch sie hatte die Schreibung von <ie> als Schreibung für den Langvokal erlernt. Hier zeigte sich, dass lediglich 12 Prozent der Kinder in der Hälfte der Wörter die <ie> - Schreibung richtig vornahm. In den Klassen der Erprobungsgruppe waren dies 92 Prozent der Kinder.

Es ist uns bewusst, dass diese Beobachtungen weder eine Aussage über den tatsächlichen Leistungsstand der Kinder, noch über den Einfluss der Methode auf das Lernen der Kinder zulässt, zumal keine vergleichende Einordnung mit anders unterrichteten Klassen stattgefunden hat.

So endet auch dieser Beitrag wie so viele andere, die mit der Forderung nach einer Stärkung der empirischen Forschung abschließen, mit der Hoffnung auf eine Ausweitung der didaktischen Forschung aufgrund des neuen schulischen Forschungsfeldes, das jetzt entstanden ist.

## Literaturverzeichnis

- Artelt, C. & Baumert, J. & Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2004). *Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- Bredel, U. & Noack, C. & Plag, I. (2013). Morphologie lesen: Stammkonstanzschreibung und Leseverstehen bei starken und schwachen Leser/innen. Zugriff am 09.02.2018. Verfügbar unter [https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Anglistik/Anglistisches\\_Institut/Dokumente/HP-data-ext/Ingo\\_Plag/Publications/Morphologie\\_lesen.pdf](https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Anglistik/Anglistisches_Institut/Dokumente/HP-data-ext/Ingo_Plag/Publications/Morphologie_lesen.pdf)
- Eckert, T. & Stein, M. (2004). Untersuchungen zum orthographischen Wissen von HauptschülerInnen. In Bredel, U. (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und Orthographie* (S. 123-161) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Funke, R. & Sieger, J. (2009). Die Nutzung von orthographischen Hinweisen auf syntaktische Strukturen und ihre Bedeutung für das Leseverstehen. *Didaktik Deutsch* (26), 31-53.
- Funke, R. (2014). Erstleseunterricht nach der Methode *Lesen durch Schreiben* und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. *Didaktik Deutsch* (19), 20-41.
- Eisenberg, P. (2005). *Duden – Die Grammatik*. 7. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Kohler, K. J. Die Alphabetschrift. Prinzipien der Verschriftung, Schriftenwerb, Erfolgskontrollen. In Röber, C. & Olfert, H. (Hrsg.), *Schrift- und Orthographieerwerb* (DTP, Band 2, S. 347-366) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Liessmann, K.P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Liessmann, K. P. (2017). *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, U. (2006). *Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maas, U. (2015). Laute und Buchstaben – zu der phonographischen Grundlage des Schriftenwerbs. In Röber, C. & Olfert, H. (Hrsg.), *Schrift- und Orthographieerwerb*. (DTP, Band 2, S. 133-139). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neubauer, A. & Stern, E. (2007). *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Röber, C. (2011). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen*. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Röber, C. (2011): Ermittlung rechtschreiblicher Kompetenz. In Bredel, U. & Reißig, T. (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb*. (S. 509–545). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Röber, C. (2015). Rechtschreiben durch Rechtslesen. Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schriftenwerb. In Röber, C. & Olfert, H. (Hrsg.), *Schrift- und Orthographieerwerb*. (DTP, Band 2, S. 163-226). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Röber, C. & Olfert, H. (2010): Die Bedingungen für ein erfolgreiches Arbeiten mit Silben beim Lesen- und Schreibenlernen. Chancen und Grenzen der Konzepte der neuen Silbenfibeln. Zugriff am 04.03.2018. Verfügbar unter [https://www.ph-feiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/roeber/publikationen/eigene/ABC-der\\_Tiere\\_Sch%C3%B6ggi.pdf](https://www.ph-feiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/roeber/publikationen/eigene/ABC-der_Tiere_Sch%C3%B6ggi.pdf)
- Röber-Siekmeyer, C. (1998). *Ein anderer Weg zur Großschreibung*. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Röber, C & Berchtold, M. & Häusle, R. (erscheint 2018 und 2019). Die Kinder von Zirkus Palope. Unterrichtsmaterial für die 1. und 2. Klasse der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Schumacher, R. & Stern, E. (2018). Verstehendes Lernen. Der Aufbau intelligenten Wissens im Schulunterricht. Kursbuch (193). 301 Gramm Bildung, 168-182.
- Spiewak, M. (2018). Wer schafft es nach oben? DIE ZEIT 2.5.18, 35-36.
- Türcke, C. (2016). *Lehrerdämmerung*. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München: C. H. Beck.
- Willmann, M. (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik*. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige“ Kinder. München: Reinhardt.