

LESEN DURCH SCHREIBEN FÜR ALLE?

EINE ÜBERPRÜFUNG DER REICHEN-METHODE AUF IHRE EIGNUNG FÜR DEN
SCHRIFTSPRACHERWERB IN INKLUSIVEN GRUNDSCHULKLASSEN

Schriftliche Hausarbeit
für die Bachelorprüfung des Fachbereichs Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
im berufsbegleitenden Studiengang Early Education
an der Hochschule Neubrandenburg

vorgelegt von

Anne Wendlandt

am 25.07.2017

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2017-0440-2

Erstgutachterin: Prof. Dr. Anke S. Kampmeier

Zweitgutachterin: M.A. Nadine Simonn

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... | iii |
| Abstract | 1 |
| Einleitung: Hannah hat Kino im Kopf! | 1 |
| 1. Schriftspracherwerb – phylogenetisch und ontogenetisch betrachtet | 4 |
| 1.1. Eine kleine Geschichte der Schrift..... | 4 |
| 1.2. Besonderheiten der alphabetischen Schrift..... | 5 |
| 1.3. Modelle des Schriftspracherwerbs..... | 9 |
| 2. Prinzipien und Methoden von <i>Lesen durch Schreiben</i> | 11 |
| 2.1. Lernpsychologisches Prinzip..... | 12 |
| 2.2. Schulpädagogisches Prinzip Werkstattunterricht | 13 |
| 2.3. Lese- und schreibdidaktisches Prinzip..... | 14 |
| 2.3.1. Die Buchstabentabelle..... | 14 |
| 2.3.2. Reichen und das <i>Ärgernis</i> Rechtschreibung | 17 |
| 3. Besonderheiten inklusiv arbeitender Grundschulklassen..... | 18 |
| 3.1. Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen | 18 |
| 3.2. Zum Begriff der Behinderung | 20 |
| 3.3. Deutschland auf dem Weg zur Inklusion?..... | 21 |
| 3.4. Baupläne für ein Haus der inklusiven Schule | 23 |
| 4. Anforderungen an Schreib- und Leselehrgänge in heterogenen Lerngruppen | 24 |
| 4.1. Lese- und Schreibmotivation..... | 25 |
| 4.2. Die Bedeutung der Orthografie | 27 |
| 4.3. Differenzierte Lernangebote für verschiedene Lernausgangslagen und Lernwege | 30 |
| 5. Die Grenzen von Lesen durch Schreiben – eine unvollständige Landkarte | 31 |
| 5.1. Spracherwerb | 31 |
| 5.2. Hörverarbeitung | 33 |
| 5.3. Aufbau rechtschriftlichen Regelwissens..... | 34 |
| 5.4. Freies Schreiben und Lesen | 35 |
| 6. Fazit | 36 |
| Literatur | 38 |
| Danksagung | 42 |

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | | |
|--------------|---|----|
| Abbildung 1 | Dimensionen und Merkmale von Vielfalt (Diversity) | 3 |
| Abbildung 2 | Prähistorische konventionalisierte Figuren und geometrische Symbole aus Italien | 4 |
| Abbildung 3 | Sumerische Bilderschrift | 5 |
| Abbildung 4 | Sumerische Keilschrift | 5 |
| Abbildung 5 | Beispiel für die fonografische Phase der Entwicklung der alphabetischen Schrift | 7 |
| Abbildung 6 | Beispiele für die zunehmende Markierung semantischer und grammatischer Einheiten in der alphabetischen Schrift | 7 |
| Abbildung 7 | Einband und Beispielseite aus dem Lernbilderbuch <i>Lara und ihre Freunde</i> | 12 |
| Abbildung 8 | Arbeitsblätter für das Denktraining begleitend zum Lernbilderbuch <i>Lara und ihre Freunde</i> | 13 |
| Abbildung 9 | Das von J. Reichen entwickelte Buchstabentor | 15 |
| Abbildung 10 | Verschriftungen einer Erstklässlerin mit der Anlauttabelle von Reichen | 16 |
| Abbildung 11 | Modell der Inklusion in Abgrenzung zu Exklusion, Separation und Integration | 19 |
| Abbildung 12 | Bio-psychosoziales Modell von Behinderung der WHO | 20 |
| Abbildung 13 | Integrationsquote von Kindern mit Behinderungen in Regelschulen in Europa | 21 |
| Abbildung 14 | Sonderpädagogische Förderung, 2012/13 und 2014/15 nach Ländern und Förderort | 22 |
| Abbildung 15 | Inklusion als Haus der Vielfalt | 23 |
| Abbildung 16 | Fibel-Plädoyer | 26 |
| Abbildung 17 | Plakat eines Erstklässlers mit Förderschwerpunkt <i>geistige Entwicklung</i> | 29 |
| Abbildung 18 | Rahmenmodell des Spracherwerbs in Anlehnung an Möller & Spreen-Rauscher (2009) | 32 |
| Abbildung 19 | Beispiele eines Lautgebärdensystems | 33 |
| Tabelle 1 | Fonetische und grafemische Mehrdeutigkeiten in der deutschen Schriftsprache in Anlehnung an Schwander (1989) | 6 |
| Tabelle 2 | Prinzipien der deutschen Rechtschreibung nach Schröder-Lenzen (2013) | 8 |
| Tabelle 3 | Erläuterung des Basismodells und Mehrstufenmodells des Schriftspracherwerbs nach Frith (1985) und Weingarten (1998) und Spitta (1988) und Stolla (2000) | 10 |
| Tabelle 4 | Vergleich von orthografischen Fehlern und semantisch-lexikalischen Fehlern | 17 |
| Tabelle 5 | Mögliche Grenzen von <i>LdS</i> bei Anwendung in inklusiven Klassen und Vorschläge für ergänzende didaktische Methoden | 36 |

Abstract

Diese Arbeit untersucht, ob das Konzept *Lesen durch Schreiben* nach Jürgen Reichen für den Schriftspracherwerb der Schüler_innen in inklusiven Grundschulklassen geeignet ist. Dazu werden zunächst Modelle des Schriftspracherwerbs und die Methode *Lesen durch Schreiben* vorgestellt. Anhand der Überlegungen von Hans Wocken und Annedore Prengel zur Gestaltung inklusiver Lernsituationen wird überprüft, inwiefern die Reichen-Methode den Anforderungen eines inklusiven Unterrichts genügt. Obwohl es Hinweise darauf gibt, dass *Lesen durch Schreiben* bei den Schüler_innen eine vergleichsweise hohe Lese- und Schreibmotivation evoziert, bleibt es fraglich, ob die Methode Kindern mit besonderen Förderschwerpunkten gerecht wird. In Hinblick auf die These, dass einer Vielfalt der Schüler_innen nur durch eine Vielfalt der Lehr- und Lernmethoden begegnet werden kann, werden Vorschläge zu möglichen ergänzenden Ansätzen erarbeitet, die Kindern in inklusiven Grundschulklassen bei der Entwicklung ihrer schriftsprachlichen Fertigkeiten helfen können.

Einleitung: Hannah hat Kino im Kopf!

Für die Erstklässlerin Hannah hat sich schon nach ein paar Wochen Unterricht mit *Lesen durch Schreiben* (LdS) das Tor zu einer neuen Welt, nämlich der Bücherwelt, geöffnet. Von ihrem „Blitzklick“ berichtet Jürgen Reichen (2001, S.2), der Erfinder von *Lesen durch Schreiben* und illustriert damit, welche große Bedeutung die Aneignung der Schriftsprache für Kinder haben kann und auch, dass es zumindest Hannah gelungen ist, schon nach sehr kurzer Zeit mit der Schrift vertraut zu werden. Der Psychologe und Grundschullehrer Jürgen Reichen hat Anfang der 1980er Jahre mit *Lesen durch Schreiben* ein Konzept für den Anfangsunterricht entwickelt, das sich in seinem Vorgehen und seinen Grundannahmen deutlich von den bis dahin etablierten Lese-Schreib-Methoden unterscheidet: Die Kinder verschriften von Anfang an eigene Wörter, Sätze und Texte mit Hilfe einer Anlauttabelle. Das Lesen wird ausdrücklich nicht gelehrt; vielmehr wird es den Kindern selbst überlassen durch ihre Auseinandersetzung mit den Buchstaben und Lautwerten während ihres Schreibens die Prinzipien der deutschen Schriftsprache aufzudecken und damit ganz selbstständig auch zum Lesen zu kommen. Eingebettet ist diese Methodik in einen offenen Unterricht, der fächerübergreifendes, interessengeleitetes und kreatives Lernen ermöglichen soll (Reichen, 2001). *Lesen durch Schreiben* hat in den vergangenen 30 Jahren eine weite Verbreitung in Deutschland gefunden und die Entwicklung der Lese- und Schreibdidaktik stark beeinflusst (Schründer-Lenzen, 2013). Durch meine Tätigkeit als pädagogische Unterrichtshilfe in einer ersten Klasse an einer inklusiv arbeitenden Grundschule habe ich *Lesen durch Schreiben* in der Praxis kennengelernt. Da ich selbst als Grundschülerin einen klassischen Fibel-

unterricht durchlaufen hatte, schien mir das Konzept zunächst sehr ungewöhnlich und machte mich neugierig. Erste Recherchen zur Reichen-Methode zeigten, dass es bis heute flammende Debatten v.a. in öffentlichen Medien über den Wert von *Lesen durch Schreiben* für den Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht gibt. Zum Teil erfährt die Methode deutliche Ablehnung, da sie eine gute Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit bei den Kindern geradezu verhindern würde: „Ein Unding!“ (Spiegel-Online, 19.6.2013). Pädagog_innen, die nach LdS unterrichten, seien „Jünger der Anlauttabelle“ (Der Spiegel, Ausgabe 25/2003) und würden mit der „Kuschelpädagogik à la Reichen“ (Der Spiegel, Ausgabe 25/2003) Schulanfänger_innen „systematisch zu Rechtschreibanarchisten [erziehen]“ (Der Spiegel, Ausgabe 25/2003). Sogar in der Fachliteratur wird *Lesen durch Schreiben* z.T. ein „Sektencharakter“ (Schründer-Lenzen, 2013, S.212) attestiert. Es ist also nicht verwunderlich, dass Lehrgänge, die *Richtigschreiben von Anfang an* propagieren wieder Konjunktur haben (Bartnitzky, 2015). Dass Ansätze wie *Lesen durch Schreiben* „vor allem von der Tagespresse für die angeblich allgemein sinkenden Rechtschreibleistungen der Schulkinder verantwortlich gemacht [werden]“ (Bohnenkamp, 2015, S.233) sei allerdings viel zu pauschal und auch der aktuelle Forschungsstand stütze solch einseitige Kritik nicht (ebd.). Tatsächlich gibt es aus längsschnittlichen empirischen Untersuchungen Hinweise darauf, dass die Schüler_innen im Vergleich zu den 1970er Jahren, also mit der Verbreitung von *Lesen durch Schreiben*, kreativere, fantasievollere und ausdrucksreichere Texte schreiben (Steinig et al., 2009). Aus dieser Perspektive betrachtet, scheint vielen Grundschüler_innen der Zugang zur Schrift also durchaus geglückt zu sein. Sie sind befähigt, ihre eigenen Gedanken auf kreative Weise zu Papier zu bringen und nehmen damit aktiv an der Schriftkultur teil. Es lohnt also eine genauere (und sachliche) Betrachtung der Stärken und Schwächen der Reichen-Methode. Leider beschränken sich die meisten Untersuchungen zu *Lesen durch Schreiben* auf eine Einschätzung der Rechtschreibleistungen der untersuchten Kinder und nur vereinzelt ist die Lesefähigkeit Gegenstand (vgl. die Meta-studie von Funke, 2014). Es bleibt empirisch offen, wie sich die Methode auf andere Teilbereiche des Schriftspracherwerbs, wie z.B. Lese- und Schreibfreude und Kreativität beim Verfassen eigener Texte auswirkt (Funke, 2014). Rechtschreiben lernen ist nur ein Teilbereich des Schriftspracherwerbs der Kinder und es darf nicht vergessen werden, dass Lesefreude und die Fähigkeit eigene Texte zu verfassen ganz entscheidend sind für den Zugang zur und die Teilhabe an Schriftsprache und Schriftkultur. Besonders unter den Vorzeichen eines zunehmend inklusiv gestalteten Bildungssystems dürfte es von großem Interesse sein, welche Lese-Schreib-Methoden für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen geeignet sind und wie es gelingen kann, dass Schüler_innen mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen Schriftsprache erwerben können. Die Untersuchungen im Umfang dieser Arbeit können der realen und hochkomplexen Vielfalt von Lerngruppen in den Grundschulen nicht gerecht werden und beschränken sich lediglich auf eine (wenn auch sehr wichtige) Dimension von Vielfalt: auf die der geistigen und körperlichen Fähigkeiten (Abbildung 1). Inklusiver Unterricht wird in dieser Arbeit also

verstanden als das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Obwohl in Deutschland zurzeit v.a. Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen gemeinsam mit Regelschüler_innen unterrichtet werden (Bildungsbericht, 2016), wird Inklusion hier weiter gefasst und schließt Schüler_innen mit Beeinträchtigungen der Motorik, des sozial-emotionalen Verhaltens und der geistigen Fähigkeiten ein.

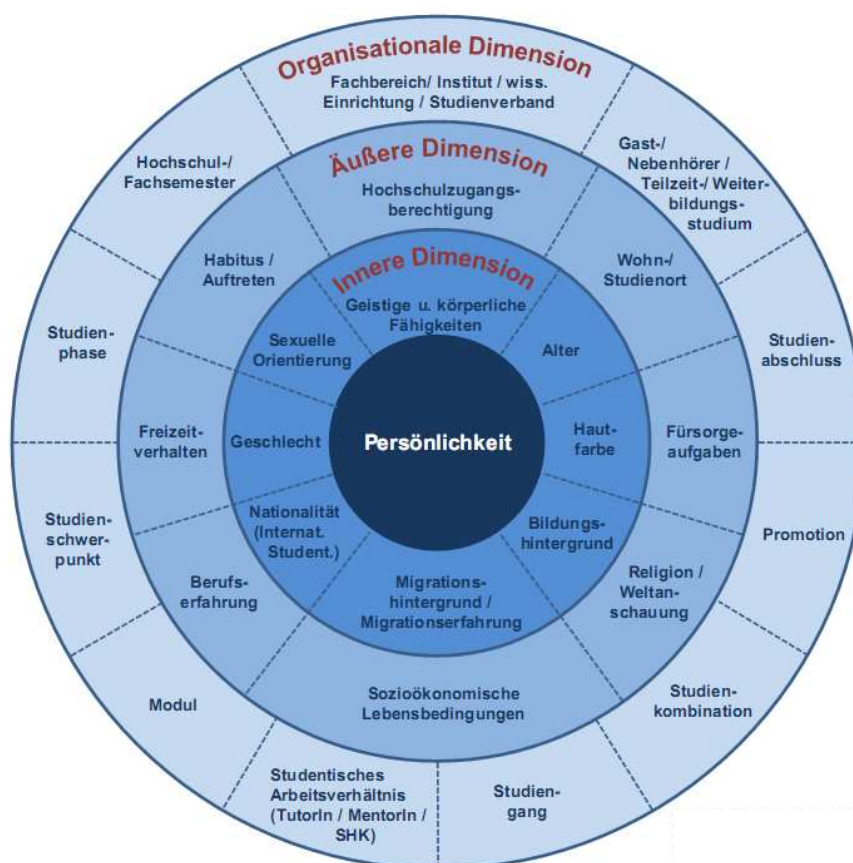


Abb. 1 Dimensionen und Merkmale von Vielfalt (Diversity)

Quelle: <http://www.fu-berlin.de/sites/diversitaet-und-lehre/diversitaetsmerkmale/>, abgerufen am 17.05.2017

Diese Arbeit untersucht die Frage, ob *Lesen durch Schreiben* tatsächlich allen Kindern in inklusiv arbeitenden Klassen den Erwerb der Schriftsprache ermöglichen kann und wo es möglicherweise Ergänzungen durch andere Methoden und Zugänge zum Schriftsprachsystem bedarf. Dazu werden in Kapitel 1 zunächst Modelle des Schriftspracherwerbs vorgestellt. Die Reichen-Methode wird ausführlich in Kapitel 2 beschrieben. Eine Darstellung der Vorschläge von Hans Wocken und Annedore Prengel für die Gestaltung inklusiven Unterrichts in Kapitel 3 soll als Basis für die Diskussion über die Eignung von *Lesen durch Schreiben* als Lehrmethode in inklusiven Klassen in Kapitel 4 dienen. In Kapitel 5 werden dann Vorschläge zu geeigneten methodischen Ergänzungen des Reichen-Konzepts entwickelt.

1. Schriftspracherwerb – phylogenetisch und ontogenetisch betrachtet

Die Schriftsysteme der Welt sind gemessen an der Menschheitsgeschichte zwar insgesamt eine recht neue (lediglich wenige tausend Jahre alte) Erfindung, haben aber für die Entwicklung vieler Kulturen eine große Bedeutung und sind in modernen Gesellschaften ein unverzichtbares Medium der Kommunikation und Dokumentation. Wie sich die Schrift historisch entwickelt hat und wie Kinder sie sich aneignen, ist Gegenstand der folgenden Kapitel.

1.1. Eine kleine Geschichte der Schrift

Schrift ist in erster Linie ein Zeichensystem, das auf gesprochener Sprache basiert. Durch Schrift geschieht die Umwandlung von Sinn in geschriebene Zeichen und umgekehrt die Decodierung geschriebener Zeichen in Sinn (Schwander, 1989). Damit ermöglicht sie den Schriftkundigen sich Fremdes zu Eigen zu machen (Lesen) und sich anderen unabhängig von Zeit und Raum mitzuteilen (Schreiben). Schon in der jüngeren Steinzeit wurden sprachliche Inhalte durch bildhafte Darstellungen festgehalten (Schwander, 1989, siehe Abbildung 2).

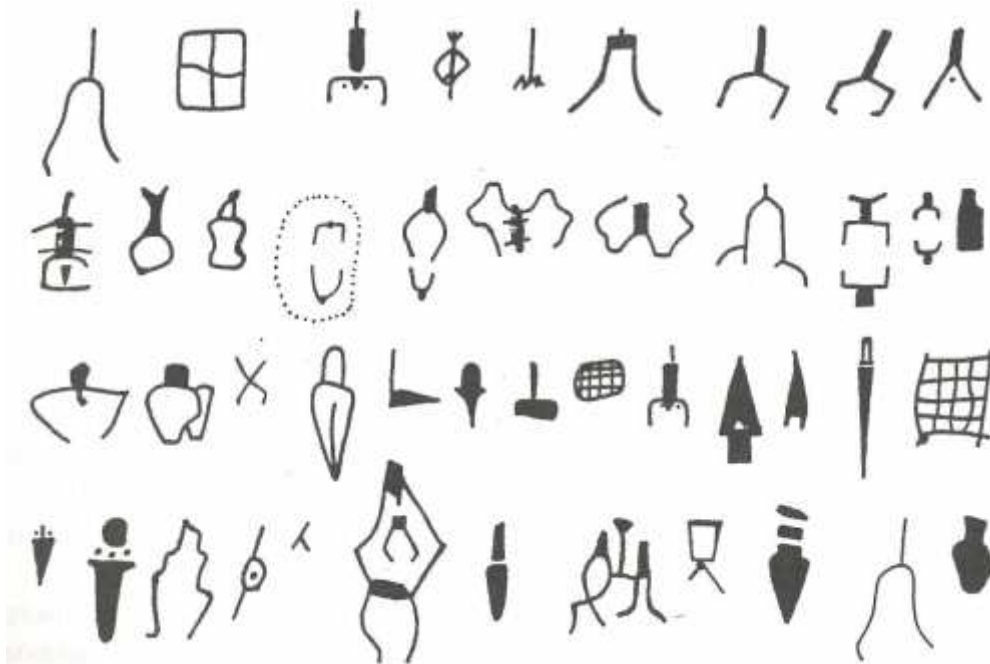


Abb. 2 Prähistorische konventionalisierte Figuren und geometrische Symbole aus Italien, entnommen aus Schwander (1989)

Brügelmann (1989, S.24) betont jedoch, dass die Erfindung der Schrift ein relativ junges Phänomen und verglichen mit anderen wichtigen Meilensteinen der Menschheitsgeschichte (wie z.B. dem Gebrauch des Feuers oder der Entwicklung der Sprache) sozusagen „der letzte Schrei“ sei. Die ersten Schriftsysteme dienten ursprünglich weniger der Kommunikation, sondern dazu, „Handlungen zu

ermöglichen, die nicht mit der gesprochenen Sprache allein vollzogen werden können“ (Giese, 1992, S.21). Die ersten Schriftdokumente waren nach Brügelmann (1989) Kalender, Grundbücher, Schuldscheine und Steuerverzeichnisse, die dem Bedürfnis der Menschen nach dem Festhalten und Ordnen von Mengen und Daten entsprangen. Als die älteste Schrift der Welt gilt die sumerische Bilderschrift, die gegen Ende des 4. Jahrtausends v.Chr. im alten Mesopotamien (heute Syrien und Irak) erfunden wurde (Schwander, 1989, siehe Abbildung 3).



Abb. 3 Sumerische Bilderschrift (datiert auf Ende des 4. Jt. v.Chr.),
Quelle: http://cdli.ox.ac.uk/wiki/doku.php?id=how_to_write_cuneiform, abgerufen am 03.07.2017



Abb. 4 Sumerische Keilschrift (ca. 2. Jt. v.Chr.),
Quelle: http://cdli.ox.ac.uk/wiki/doku.php?id=laws_ur_nammu, abgerufen am 03.07.2017

Aus den Piktogrammen der ideenschriftlichen Systeme entwickelten sich allmählich Schriftsysteme mit abstrakteren, nicht darstellenden Symbolen wie z.B. die Keilschrift (Schwander, 1989, Abbildung 4). Die mannigfaltigen Zeichen symbolisierten jeweils eine Silbe oder ein ganzes Wort (Schwander, 1989). Im 2. Jahrtausend v.Chr. existierten vier verschiedene Schriften in der alten Welt: die hethitische Bilderschrift in Anatolien, Hieroglyphen in Ägypten, die mykenische Schrift im alten Griechenland und die sumerische Keilschrift im alten Mesopotamien (Schwander, 1989). Alle diese Schriften enthielten sehr viele Zeichen, so dass das Lesen und Schreiben auf einen sehr kleinen Personenkreis beschränkt blieb. Um die Mitte des 2. Jahrtausends v.Chr. schufen die Kanaanäer ein System von 27 Zeichen, das als Grundlage der alphabetischen Schrift gelten kann (Schwander, 1989). Über Griechenland verbreitete sich die alphabetische Methode in der ganzen westlichen Welt (Schwander, 1989).

1.2. Besonderheiten der alphabetischen Schrift

Die Besonderheit der alphabetischen Schrift liegt in ihrer Einfachheit: Alle europäischen Sprachen kommen mit ca. 26 Zeichen (Buchstaben) aus, während für den Gebrauch des chinesischen und japanischen Schriftsystems die Kenntnis mehrerer tausend Zeichen nötig ist (Schwander, 1989). Dass es der alphabetischen Schrift gelingt, mit einer stark reduzierten Menge an Zeichen auszukommen, verdankt sie dem Prinzip der Fonem-Grafem-Korrespondenz (FGK). Bei diesem Schriftsystem werden

den einzelnen Lauten (Fonemen) einer Sprache bestimmte Schriftzeichen (Grafeme, d.h. Buchstaben oder Buchstabengruppen) zugeordnet, so dass die alphabetische Schrift im Wesentlichen nicht die Bedeutung, sondern die Lautstruktur der Sprache festhält. Allerdings handelt es sich dabei um keine eindeutige 1:1-Entsprechung von Laut und Buchstabe: „Obwohl Schrift als das sekundäre [Sprach]System angesehen werden muss, das zwar eng mit der gesprochenen Sprache korrespondieren kann, darf nicht übersehen werden, dass die Erfindung der Schrift Züge trägt, die nicht in der gesprochenen Sprache verankert sind“ (Schwander, 1989, S. 21). Nach Giese ist der Schriftsprachgebrauch eine eigenständige und besondere Form der Kommunikation und sprachlich-geistigen Aneignung, die zwar von der Lautsprache abgeleitet sei, sich aber in Aufbau und Funktion von der mündlichen Sprache unterscheidet (1992, S. 22).

Zum einen kann ein Notationssystem, das aus 26 Zeichen besteht, die Fülle der real produzierten Laute nie vollständig wiedergeben. Es kommt zwangsläufig zu Verallgemeinerungen bzw. Mehrdeutigkeiten. Diese Mehrdeutigkeiten können sich auf die fonetische (klangliche) als auch grafemische (Buchstaben-) Ebene beziehen (Schwander, 1989). Beispiele hierzu finden sich in Tabelle 1.

| Fonemische Mehrdeutigkeit | Grafemische Mehrdeutigkeit |
|---|--|
| ein Grafem repräsentiert mehrere Foneme, z.B.: | ein Fonem wird durch mehrere Grafeme repräsentiert, z.B.: |
| <c> steht für /k/, /s/, /tsch/ | <ei>, <ey>, <ai>, <ay> stehen für /ai/ |
| Café | Meier |
| City | Meyer |
| Cello | Maier |
| | Mayer |

Tab. 1 Fonetische und grafemische Mehrdeutigkeiten in der deutschen Schriftsprache in Anlehnung an Schwander (1989)

Zum anderen spiegelt die Schriftsprache historisch bedingte Phänomene ihrer Entwicklung wider, da sie gegenüber der gesprochenen Sprache eine „gewisse Trägheit“ (Schründer-Lenzen, S.28) besitzt: „Die heutige Rechtschreibung ist nämlich das Ergebnis vielfältiger historischer Einflüsse, die sich unsystematisch überlagert haben. Zudem haben sich Sprache und Schrift nicht im Gleichtakt entwickelt“ (Brügelmann, S.87).

Ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung der alphabetischen Schrift war das Loslösen vom zunächst streng fonografischen Prinzip, durch das ausschließlich die Lautung der Sprache sichtbar wurde. In dieser fonografischen Phase der Schriftentwicklung diente die Schrift gewissermaßen als Parti-

tur: Erst durch das Verlauten der Buchstabenfolge und dem Versuch das Gehörte zu analysieren, wurde ein Verstehen des Geschriebenen möglich (Günther, 1998, Abbildung 5). Lesen war also nur unter Zuhilfenahme der Lautsprache möglich und konnte kaum flüssig erfolgen.

(1) I N D E R A N T I K E U N D I M M I T T E L A L T E R W I R D W I E I N D I E S E M B E I S P I E L G E S
C H R I E B E N E S G I B T K E I N E T R E N N U N G D E R W Ö R T E R K E I N E G R O S S U N D
K L E I N S C H R E I B U N G K E I N E I N T E R P U N K T I O N K E I N E A B S Ä T Z E U N D S O W
E I T E R S O L C H E T E X T E S I N D S C H W E R Z U L E S E N

Abb. 5 Beispiel für die fonografische Phase der Entwicklung der alphabetischen Schrift,
entnommen aus Günther (1998)

Erst durch die zunehmende visuelle Markierung semantischer und grammatischer Einheiten der Sprache in der Schrift, wurde flüssiges und leises Lesen und Schreiben möglich (Abbildung 6).

- (2) E I N E R S T E R S C H R I T T Z U R G L I E D E R U N G D E S S C H R I F T B I L D E S I S T F O L
G E N D E R
G R Ö S S E R E E I N H E I T E N W E R D E N Z U M B E I S P I E L D U R C H I N I T I A L E N O D E
R Z E I L E N N E U A N F A N G M A R K I E R T
S C H L I E S S L I C H E N T W I C K E L T S I C H D E R P U N K T Z U M Z E I C H E N F Ü R D A S
E N D E D E S S A T Z E S A L S D E R G R Ö S S T E N G R A M M A T I S C H E N E I N H E I T .
- (3) D E N E N T S C H E I D E N D E N S C H R I T T A B E R S T E L L T D I E E I N F Ü H R U N G
D E S W O R T Z W I S C H E N R A U M S D A R . D E R T E X T W I R D A U F D I E S E
W E I S E I N S E I N E K O N S T I T U I E R E N D E N G R A M M A T I S C H E N E I N -
H E I T E N G E G L I E D E R T . L E S E N U N D S C H R E I B E N V E R Ä N D E R N S I C H .
L E I S E S L E S E N U N D S C H R E I B E N W I R D E R L E I C H T E R T O D E R
Ü B E R H A U P T E R S T M Ö G L I C H .
- (4) E t w a u m d i e g l e i c h e z e i t w i r d d u r c h d i e e n t w i c k l u n g d e r
k a r o l i n g i s c h e n m i n u s k e l d a s s c h r i f t b i l d w e i t e r s t r u k t u r i e r t .
O b e r - u n d u n t e r l ä n g e n u n d d i e u n t e r s c h i e d l i c h e g r ö ß e d e r
b u c h s t a b e n e r l e i c h t e r n d i e l e s b a r k e i t . D i e g r o ß b u c h s t a b e n
d e r k a p i t a l i s d i e n e n d e r m a r k i e r u n g v o n s a t z a n f ä n g e n s o -
w i e d e r A U S Z E I C H N U N G b e s t i m m t e r T e x t t e i l e .
- (5) S c h l i e ß l i c h w i r d d u r c h d i e s c h r i t t w e i s e E n t w i c k l u n g d e r
I n t e r p u n k t i o n , d e r G r o ß - u n d K l e i n s c h r e i b u n g u n d a n d e r e r
M e c h a n i s m e n d i e s y n t a k t i s c h e O r g a n i s a t i o n d e s S a t z e s
s c h o n i m S c h r i f t b i l d a n g e z e i g t ; z u e r s t d u r c h d i e V i r g e l /
d a n a c h d u r c h w e i t e r e S a t z z e i c h e n .

Abb. 6 Beispiele für die zunehmende Markierung semantischer und grammatischer
Einheiten in der alphabetischen Schrift,
entnommen aus Günther (1998)

Für Bredel et. al. hat sich die deutsche Schriftsprache sogar so weit vom fonografischen Prinzip weg entwickelt, dass sie keine Abbildung der Lautung, sondern vielmehr eine Abbildung von Grammatik sei (2011, S.22). Es bleibt also festzuhalten, dass die Schriftsprache keine reine Visualisierung der gesprochenen Sprache ist, sondern während ihrer jahrhundertelangen Entwicklung verschiedene Prinzipien zu einem Regelsystem integriert hat (Tabelle 2). Dieses Regelsystem, die Orthografie, strukturiert die Schrift so, dass sie den Leseprozess vereinfacht. „Dies bedeutet, dass dem Schreiber Aufgaben zufallen, deren sorgfältige Ausführung dem Leser zugute kommt“ (Ossner 1989, S.6). Anders ausgedrückt, dient die Orthografie (Rechtschreibung) durch ihren normativen Charakter der Vereinheitlichung der Schrift. Dass die Einhaltung orthografischer Regeln von Vorteil ist, liegt für Augst und Dehn (2015, S.15) auf der Hand: „Etwas normgerecht aufschreiben zu können, ist kein Selbstzweck. Die Aneignung der Norm dient dazu, Texte für Leser leichter lesbar zu machen, dient der Mitteilung, dem Selbstaussdruck, der Verständigung“. Es muss jedoch Erwähnung finden, dass die Prinzipien der deutschen Rechtschreibung so stark untereinander konkurrieren und sich überlagern, dass sich das orthografisch richtige Schreiben nicht von selbst erschließt (Schründer-Lenzen, 2013). Naumann (2015, S.177) schreibt dazu: „Einigkeit herrscht darüber, dass die Leseerleichterungen historisch eingespielt sind, nicht theoretisch 'erfunden'. Unumstritten ist auch, dass die Leseerleichterung durch Schreiberschwernis erkaufte wird [...]“.


| | Erläuterung | Beispiel |
|---|--|--|
| Fonologisches Prinzip | Fonem-Grafem-Korrespondenz | Laut-Buchstabe-Zuordnung |
| Morphematisches/ Etymologisches/ Stamm-Prinzip | herkunftsverwandte Wörter entsprechen sich in der Schreibweise, auch wenn sie unterschiedlich artikuliert werden | ähnliche Schreibung trotz Auslautverhärtung und Veränderung des Stammvokals in der Aussprache: Hand – Hände /hant/ - /hɛnde/ |
| Grammatisches Prinzip | regelt Interpunktion, Groß-/Kleinschreibung | (der) Ruf – ruf (!) |
| Semantisches Prinzip | gleich lautende Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung werden schriftsprachlich unterschieden | Lerche – Lärche Seite - Saite |
| Historisches Prinzip | Zahlreiche Schreibungen entsprechen dem Stand einer früheren Aussprache | heute nicht hörbares Dehnungs-h wurde ursprünglich als Reibelaut gesprochen |
| Grafisch-formales Prinzip | Vermeidung von Buchstabenverdrehungen (heute z.T. möglich) | Mittag vs. Seeelefant |

Tab. 2 Prinzipien der deutschen Rechtschreibung nach Schründer-Lenzen (2013)

Tabelle 2 macht deutlich, dass die deutsche Orthografie von verschiedensten Prinzipien durchdrungen ist, die die Rechtschreibung zu einem sehr komplexen Regelsystem machen. Die Aneignung der Schriftsprache stellt Grundschüler_innen damit vor eine große Herausforderung. Wie der Schriftspracherwerb bei Kindern verläuft, soll im folgenden Kapitel thematisiert werden.

1.3. Modelle des Schriftspracherwerbs

Schon vor Schulbeginn kommen die meisten Kinder in Kontakt mit der Schriftsprache ihres Kulturkreises und entwickeln erste Hypothesen über den Charakter der Schrift. Verschiedene Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs versuchen nachzuzeichnen, in welcher Form sich der Umgang mit Schrift für die Kinder vollzieht und verändert. Neben einem Basismodell (z.B. Frith, 1985 und Weingarten, 1998), in dem drei Entwicklungsstufen beschrieben werden, gibt es Mehrstufenmodelle (z.B. Spitta, 1988 und Stolla, 2000), die detaillierter sind und die Schriftsprachentwicklung der Kinder weiter ausdifferenzieren. Den Stufenmodellen liegt die entwicklungspsychologische Überzeugung zugrunde, dass der Schriftspracherwerb v.a. durch die eigenaktive Rekonstruktion und Aneignung des Schriftsystems durch die Kinder erfolgt (Weingarten, 1998). In Tabelle 3 werden das Basismodell in Anlehnung an Frith und Weingarten und das Mehrstufenmodell nach Spitta und Stolla vorgestellt. In Hinblick auf den von den Stufenmodellen suggerierten zeitlich linearen Aufbau der Schriftsprachentwicklung betonen verschiedene Autor_innen (Brinkmann, 2015 und Schröder-Lenzen, 2013), dass Kinder meist auf Fähigkeiten aus mehreren Stufen parallel zurückgreifen, indem sie alte Strategien mit fortgeschritteneren kombinieren. Auch kann ein Kind zum selben Zeitpunkt für das Lesen und Schreiben jeweils unterschiedliche Strategien anwenden (Marx, 2007). Obwohl also in den Stufenmodellen meist von Entwicklungs-Phasen die Rede ist, können diese eher als Strategien der Schriftsprachanwendung betrachtet werden, die die Kinder entwickeln und in ihr Repertoire aufnehmen. So betont Brinkmann, dass der Schriftspracherwerb nicht als additiver Erwerb von Kenntnissen, sondern eher als Entwicklung verschiedener Lese- und Schreibstrategien und deren Umorganisation betrachtet werden kann. Die Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs hätten sich als „heuristisches Instrument zur Beobachtung der Lernentwicklung und insbesondere zur diagnostischen Deutung von Fehlern [...] bewährt“ (Brinkmann, 2015, S. 171). Spitta (1988, S. 76) sieht das ähnlich, spricht aber nicht von Fehlern, sondern von den „Privatschreibungen“ der Kinder, die „Einblicke in den Stand der aktuellen Theoriebildung des einzelnen Kindes über unsere Rechtschreibung [gewähren]“.

| Basismodell Frith (1985) und Weingarten | Mehrstufenmodell Spitta (1988) und Stolla (2000) | Erläuterung | Beispiele |
|--|---|--|--|
| | 1) Kritzelphase | Spuren auf Papier bringen (vorkommunikative Phase) | Kritzelspuren |
| 1) Logografische Phase/ Semantische Strategie | 2) Logografemische Phase/ Vorfonetisches Stadium | Wörter werden als Ganzheit (Bilder) wahrgenommen; Kritzeln werden zu bedeutungsvollen <i>Mitteilungen</i> ; Erste Buchstabenformen/-fragmente werden produziert (ohne Erfassung der FGK) | Erkennen des eigenen Namens oder von Firmenlogos  Versuch eines dreieinhalb Jahre alten Kindes, eine Einkaufsliste für einen Teddybären zu schreiben, <small>entnommen aus Sieglar et al. (2011)</small> |
| | 3) Phase der Skelettschrift/ Halbphonetisches Stadium/ Rudimentäre alphabetische Strategie | Einsicht in die Buchstabe-Laut-Beziehung; Umsetzung anfangs nur Bruchstückhaft (v.a. prägnante Konsonanten werden erfasst) | <RGN> für <Regen> |
| 2) Alphabetische Phase/ Fonografische Strategie | 4) Phase der alphabetischen Schreibung | Gesprochenes wird abgehört und möglichst genau aufgeschrieben (lautgetreue Schreibung); Verlautendes Lesen (Sprechen → Hören → Verstehen) | <FATA> für <Vater> <FROINT> für <Freund> |
| | 5) Phase der ersten Rechtschreibmuster | Einsicht in bestimmte Rechtschreibmuster mit Übergeneralisierungen | <SOFER> für <Sofa> |
| 3) Orthografische Phase/ Grammatische Strategie | 6) Phase der entfalteten Rechtschreibmuster | Anwachsen der Zahl erworbener Rechtschreibmuster; aus Texten extrahiertes metasprachliches Wissen wird geordnet | |
| | 7) Phase der morphematischen Schreibung | Nutzung von Wortbausteinen | |
| | 8) Phase des automatisierten Schreibens | Schreiben ohne ständiges Nachdenken auf Grundlage eingprägter Wörter und Morpheme | |

Tab. 3 Erläuterung des Basismodells und Mehrstufenmodells des Schriftspracherwerbs nach Frith (1985) und Weingarten (1998) und Spitta (1988) und Stolla (2000)

Schriftlichkeit kann nach Schröder-Lenzen (2013) als ein Bestandteil des allgemeinen Spracherwerbs von Kindern betrachtet werden. Dabei sind Lesen und Schreiben komplexe sprachlich-konstruktive Operationen, die erst auf einer höheren Entwicklungsstufe des Sprechens möglich sind (Schröder-Lenzen, 2013). Ein gewisses Niveau der Sprachentwicklung ist demnach Voraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache. Um das Prinzip der Schrift verstehen zu können, müssen Kinder in der Lage sein, ihre Aufmerksamkeit von der inhaltlichen Ebene auf den formalen (Laut- und Wortstruktur) Aspekt der Sprache zu lenken. Eine Verzögerung der Sprachentwicklung bzw. eine Sprachentwicklungsstörung können den Schriftspracherwerb erschweren (Schröder-Lenzen, 2013). Auf den Spracherwerb als Voraussetzung für die Aneignung der Schriftsprache weist auch Röber-Siekmeyer (1998, S. 140) hin, betont dabei jedoch eine wechselseitige Abhängigkeit: „Der Erwerb des Mündlichen und die dabei entwickelten Kompetenzen liefern das Fundament, auf dem die Aneignung der Schrift erfolgt und diese wiederum ermöglicht die kognitive Behandlung der mündlichen Sprache und ihrer Weiterentwicklung“. Keines der mir bekannten Modelle des Schriftspracherwerbs bildet diese m.E. wichtige gegenseitige Durchdringung von mündlicher und schriftlicher Sprache ab. Es bleibt daher aus meiner Sicht fraglich, ob mit den etablierten, oben vorgestellten Modellen, die individuelle (schrift)sprachliche Entwicklung von Kindern ausreichend gut nachvollzogen werden kann.

2. Prinzipien und Methoden von *Lesen durch Schreiben*

Jürgen Reichen, der Anfang der 1980er Jahre *Lesen durch Schreiben (LdS)* entwickelte, die beschreibt seine didaktische Methode so: „Es ist eine Veranstaltung mit dem Endzweck, dass Kinder lesen können“ (Reichen, 2001, S. 114). Bei der Reichen-Methode handelt es sich also ganz explizit um einen Leselehrgang. Dem Lesen misst Reichen eine große Bedeutung zu: „Lesen war, ist und bleibt die wichtigste Kulturtechnik überhaupt, es ist die Vorbedingung für jegliche Art von Bildung“ (Reichen, S.8). Da während der gesamten Schulzeit schriftliche Anweisungen und Darstellungen eine wichtige Rolle spielten, würden aus schlechten Leser_innen zwangsläufig schlechte Schüler_innen (ebd.). Das Lesenlernen ist also ein ganz zentrales Ziel im Anfangsunterricht. Reichen will mit seiner Form des Erstleseunterrichts, dem *LdS*, jedoch über das reine Lesenlernen hinaus gehen: „[Es] ist der Versuch, dem Kind vom ersten Schultag an einen offenen, kommunikativen und kindgemäßen Unterricht zu ermöglichen, in dem es nicht nur das Lesen, sondern v.a. auch das Lernen und Denken lernen darf“ (Reichen, 2001, S.9). Im Jahr 2003 wurde der von Jürgen Reichen konzipierte Leselehrgang *Lara und ihre Freunde* veröffentlicht, der als Materialpaket aus *LernBilderbuch* (Abbildung 7), Lernsoftware und einer umfangreichen Sammlung von Arbeitsblättern besteht (Wiemer & Hüttenberger, 2015).

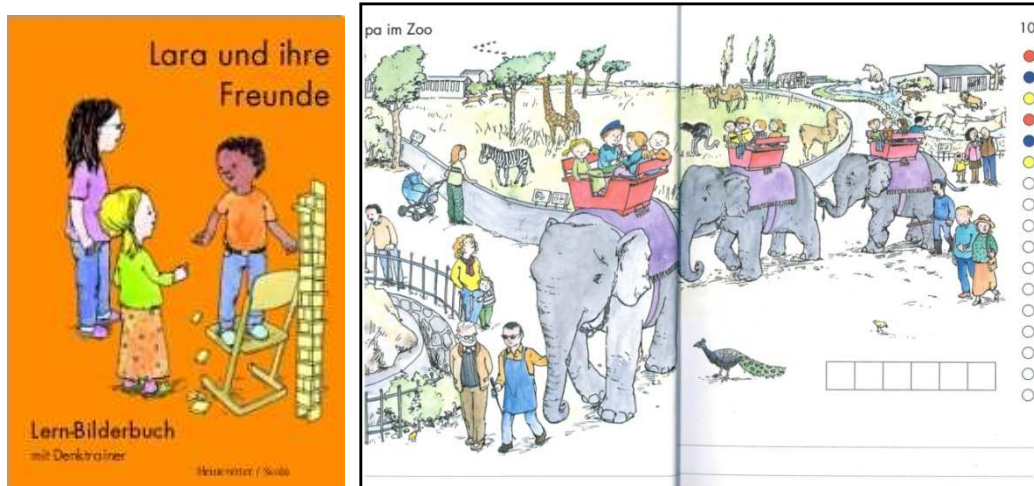


Abb. 7 Einband und Beispielseite aus dem LernBilderbuch *Lara und ihre Freunde*,
 Quelle: <http://heinevetter-verlag.de> , abgerufen am 20.07.2017 und privater Scan aus dem Originalmaterial

Der Gestaltung dieses Unterrichtsmaterials liegen drei von Reichen für *LdS* formulierte Prinzipien zugrunde, die Reichen für das *LdS* formuliert und die im Folgenden beschrieben werden.

2.1. Lernpsychologisches Prinzip

Dem *LdS* liegt die Überzeugung zugrunde, „dass die meisten Kinder aus sich heraus lernfähig und lernbereit sind [...]“ (Reichen, 2001, S.29). Der Eigenaktivität der Kinder wird beim *LdS* ein Maximum an Spielraum gelassen. Reichen erklärt dies mit der psycholinguistischen Hypothese, nach der der Anteil von Nachahmungsleistungen (z.B. die Übernahme lesetechnischer Verfahrensweisen) beim Lesenlernen sehr gering sei und der Schriftspracherwerb bei Kindern eher durch aktive innere Gestaltungsprozesse geschehe (Reichen, 2001, S. 29). Diese würden durch didaktische Interventionen eher gestört, so dass die wirkungsvollste Hilfe für die Aneignung der Schrift sei, die geistigen Prozesse der Kinder in Ruhe zu lassen (Reichen, 2001, S.21). Reichen (2001, S.26) formuliert die ihn leitende lernpsychologische These so: „Kinder lernen umso mehr, je weniger sie belehrt werden!“. Er schränkt diesen Leitsatz jedoch ein, indem er betont, dass Lesenlernen kein Reifungsprozess ist, der bei den Kindern quasi von allein eintritt, sondern, dass Anregungen und Auslöser nötig sind, um das Lesen anzubahnen (Reichen, 2001). Als *Auslöser* für das Lesen fungiert bei der Reichen-Methode das Schreiben. Durch die Betonung des eigenständigen, selbstgesteuerten Lernens vermittele *LdS* dem Kind die Überzeugung, es selbst habe sich das Schreiben und Lesen beigebracht, nicht die Lehrerin (Reichen, 2001 S.32).

Reichen sieht in der Aneignung der Schriftsprache Analogien zum Spracherwerb der Kinder, der für ihn „geradezu das natürliche Musterbeispiel eines selbstgesteuerten Lernprozess“ ist (Reichen, 2001, S.60). Kinder erwerben Sprache ganz aktiv und kreativ, nicht durch Üben und Nachahmen. Der Drang zu kommunizieren scheint dabei die Triebfeder zu sein, denn „Sprache lernen Kinder nur dann, wenn sie sie selbst produzieren wollen um etwas mitzuteilen“ (Reichen, 2001, S.70). Für den Schriftsprach-

erwerb zieht Reichen die Konsequenz, dass für die Kinder auch die Schriftsprache von Anfang an ein Kommunikationsmittel sein muss, damit sie erfolgreich erworben werden kann. Schrift soll also ein Instrument sein, mit dem kind sich mitteilen kann.

Wenn sich Kinder die Schriftsprache schreibend aneignen, mit der Maßgabe sich mitteilen zu können, kann dies als ein Nachschaffen der kreativen Prozesse interpretiert werden, die bei der historischen Entwicklung der Schriftsprache gewirkt haben (Wiemer & Hüttenberger 2015). Die Kinder können in ihrer eigenen (schriftsprachlichen) Entwicklung die kulturgeschichtlichen Prozesse, die von der Erfindung der Schrift bis zu ihrer Beherrschung stattgefunden haben, nachvollziehen (Wiemer & Hüttenberger 2015). Damit ergibt sich eine ausgeprägte Passung zwischen dem Schriftsystem und den menschlichen Hirnfunktionen (Reichen, 2001). *LdS* unterstützt die Kinder bei diesem Prozess: „Mit *Lesen durch Schreiben* wiederholen die Kinder in ihrer eigenen Lebensgeschichte gewissermaßen die Kulturgeschichte der Menschheit“ (Reichen, 2001, S.45).

2.2. Schulpädagogisches Prinzip Werkstattunterricht

LdS orientiert sich an der Idee der Werkstatt als einer „Modifikation“ des offenen Unterrichts (Reichen, 2001, S.161). Den Werkstattunterricht beschreibt Reichen (2001, S.30) als ein „didaktisches Schwedenbuffet“, das ein vielfältiges, fächergemischtes Lernangebot vorhält, aus dem die Kinder individuell wählen können. Für die Bearbeitung der Aufgaben stehen längere Zeitblöcke zur Verfügung, in denen die Kinder meist unabhängig von der Lehrkraft lernen. Die Lehrperson ist damit im Unterricht also eher moderierend, beratend und unterstützend tätig. Das Schreiben- und Lesenlernen sind bei *LdS* in den Werkstattunterricht eingebettet und verknüpft mit mathematischen Aufgaben, Konzentrations- und Wahrnehmungstrainings und Logikaufgaben, die die Denkfähigkeit der Kinder herausfordern und sie für das Lernen sensibilisieren sollen (Reichen, 2001). Beispiele für entsprechende Arbeitsblätter aus Reichens *Lara*-Material zeigt Abbildung 8.

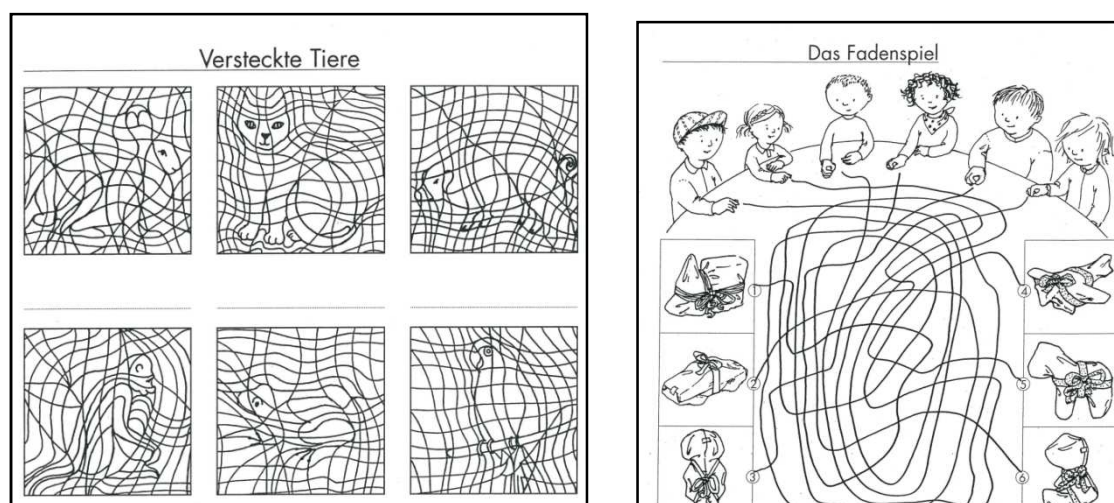


Abb. 8 Arbeitsblätter für das Denktraining begleitend zum Lernbilderbuch *Lara und ihre Freunde*,
Quelle: privater Scan aus dem Originalmaterial

2.3. Lese- und schreibdidaktisches Prinzip

Das Grundlernziel des *LdS* ist es, die Kinder zu befähigen einen beliebigen Begriff lautgetreu und fonetisch vollständig zu verschriften, wobei das geschriebene Wort ausdrücklich nicht orthografisch korrekt sein muss. Als Hilfsmittel dient den Schreibanfänger_innen eine Buchstabentabelle, die den kompletten Laut- und Buchstabenbestand abbildet und von Beginn an zum Schreiben zur Verfügung stellt. Durch regelmäßiges Schreiben, so die Idee Reichens, stellt sich das Lesen „als Begleitprodukt des Verschriftens 'von selbst' ein“ (Reichen, 2001, S. 28). Im Unterricht werden die Kinder nie aufgefordert oder gezwungen laut vorzulesen, „[d]enn ein Kind, das lesen soll, aber gar nicht kann, wird durch eine solche Aufforderung nicht in die Lage eines Lesers, sondern lediglich in die eines Entzifferers gebracht“ (Reichen, 2001, S. 28). Beim lauten Lesen durch Entziffern eine Buchstabenfolge in eine Lautkette umzuwandeln, gelingt auch ohne Verstehen und es handelt sich dabei nicht um Lesen im Reichenschen Sinne: „Von Lesen kann man nur dann sprechen, wenn auch verstanden wird, was man liest“ (Reichen, 2001, S.12). Die Sinnerfassung von Texten würde durch die Forderung nach fehlerfreiem Vorlesen und den damit oft einhergehenden Korrekturen und Unterbrechungen unnötig erschwert und führte im schlimmsten Fall zu Lesebarrieren. Die Fähigkeit einem Text den Sinn zu entnehmen, fördere hingegen die Lesefreude (Reichen, 2001, S.13). Kompetentes Lesen als Ziel des *LdS* ist für Reichen das blitzschnelle, sofortige Erkennen und Verstehen eines Wortes (Reichen, 2001): Lesen „geschieht mir, wenn mich Wörter anspringen“ (Reichen, 2001, S.100). Gemeint ist damit, dass Lesen als rezeptiver, nicht-willentlicher, nicht-bewusst gesteuerter Akt verstanden wird, der dem/der Lesenden *geschieht*. Da Reichen davon ausgeht, dass Lesetechniken durch nachahmendes Lernen kaum didaktisch vermittelt werden können, stellt er stattdessen das Schreiben in den Mittelpunkt des Leseunterrichts: „Nachdem wir ja nicht wissen, was Lesen eigentlich ist, wird didaktisch gar nicht erst so getan, als lehre man Kindern das Lesen. Stattdessen zeigt man ihnen wie Schreiben 'funktioniert'“ (Reichen, 2001, S.21). Schreiben deutet Reichen als einen aktiven, bewussten, willentlich gesteuerten Akt, der deshalb durch didaktische Maßnahmen gefördert werden kann. Wie genau das Schreiben bei *LdS* vermittelt wird, beschreibt das folgende Kapitel.

2.3.1. Die Buchstabentabelle

Das zentrale Instrument des *LdS* stellt die Buchstabentabelle (auch Buchstabentor) dar, die die meisten Grafeme des Deutschen enthält (Abbildung 9). Die Konsonanten sind in zwei Säulen angeordnet, wobei sich häufig stimmlose und stimmhafte Varianten eines Konsonanten gegenüberstehen (z.B. <f> und <w>, <t> und <d>). Im Torbogen finden sich die Vokale, Umlaute und Diphthonge. Jedem Grafem ist ein Bild zugeordnet, das einen Begriff darstellt, der den Lautwert des zugehörigen Grafems als Anlaut enthält. Ausnahmen bilden Grafeme bzw. Laute, die im Deutschen typischerweise nicht im Anlaut vorkommen (z.B. <ng>, <ch>). In der überarbeiteten Fassung der Buchstabentabelle von 2014 wurden weitere Grafeme ergänzt, die zwar keine neuen Lautwerte repräsentieren, jedoch

nach orthografischen Regeln im Deutschen relativ häufig zum Einsatz kommen (z.B. <st>, <ä>, <v>). Mit diesem Buchstabeninventar stehen den Kindern von Anfang an alle Grafeme zur Verfügung, die sie für das Verschriften eigener Wörter brauchen: „Die Buchstabentabelle erlaubt dem Kind, von Anfang an selbständig alles zu schreiben, was es will – alle Wörter der Welt [...]“ (Reichen, 2001, S.28).

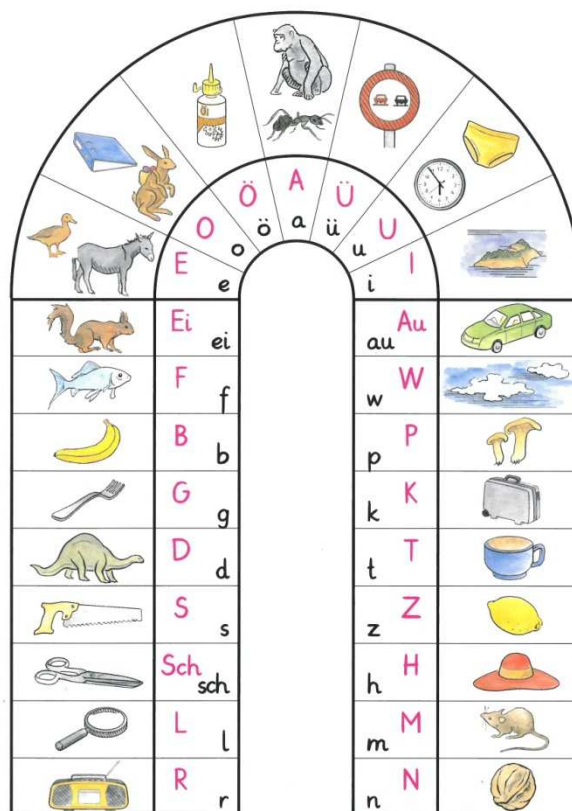


Abb. 9 Das von J. Reichen entwickelte Buchstabentor (dargestellt sind hier nur die Grafeme aus der ursprünglichen Fassung),
Quelle: privater Scan des Originalmaterials

Das Üben der Schreibbewegungen bzw. Buchstabenformen spielt bei Reichen keine Rolle: Schreiben bedeute nicht, Buchstaben auf ein Papier zu malen, sondern Begriffe in einem grafischen Zeichensystem festzuhalten (Reichen, 2001, S.21). Dazu muss das Kind den Begriff, den es verschriften will, zunächst einmal auditiv analysieren und zwar Laut für Laut. Für jeden gehörten Laut erfolgt dann jeweils das Suchen nach dem passenden Bild in der Buchstabentabelle, d.h. auch die in der Tabelle bildlich dargestellten Begriffe müssen systematisch auf ihre Anlaute hin analysiert werden. Wird eine klangliche Übereinstimmung gefunden, orientiert sich das Kind an den zum Bild gehörenden Grafemen (es werden jeweils Groß- und zugehöriger Kleinbuchstabe aufgeführt) und malt diese ab. Reichen beschreibt diesen Ablauf anhand eines Beispiels:

„Will das Kind z.B. 'Löwe' schreiben macht es sich zuerst klar, mit welchem Laut das Wort 'Löwe' anfängt und sucht dann in der Buchstabentabelle jenen Gegenstand, der mit dem gleichen Laut beginnt, in diesem Falle die 'Lupe'. [...] Nun kann es der Tabelle den Buchstaben 'L' entnehmen und aufschreiben, d.h. abmalen. Dann wiederholt sich der ganze Vorgang mit dem zweiten Laut 'ö', der in der Tabelle durch 'Öl' repräsentiert wird – und so geht es weiter bis das Wort vollständig ist“ (Reichen, 2001, S.28).

Was zu Beginn noch ein sehr mühsames Vorgehen sei, verflüssige sich zunehmend, denn durch das regelmäßige Schreiben verinnerlicht die Kinder ihre Kenntnisse über die Buchstaben-Laut-Beziehungen beiläufig und könnten bald schon ohne Buchstabentabelle schreiben (Reichen, 2001, S. 28). Dabei ist das Grundlernziel Reichens, dass die Kinder einen beliebigen Begriff lautgetreu und fonetisch vollständig (also ohne Lautauslassungen) verschriften. Die orthografisch korrekte Schreibweise der Wörter spielt beim Verschriften mit der Buchstabentabelle ganz ausdrücklich keine Rolle (Reichen, 2001). Beispiele für Verschriftungen von Erstklässler_innen mit der Reichenschen Buchstabentabelle finden sich in Abbildung 10. Ein Phänomen beim anfänglichen Verschriften sei, „dass sie [die Kinder] nämlich eine gewisse Zeitlang zwar alles schreiben können, was sie schreiben wollen – alle Wörter der Welt – dass sie aber nicht lesen können, was sie geschrieben haben“ (Reichen, 2001, S.25). Durch regelmäßiges Schreiben nach der oben beschriebenen Methode, stelle sich aber nach Reichens Erfahrung beim Großteil der Kinder die Fähigkeit zum Lesen nach etwa einem halben Jahr des Schreiben-Lernens „von selbst“ ein (Reichen, 2001, S.42).

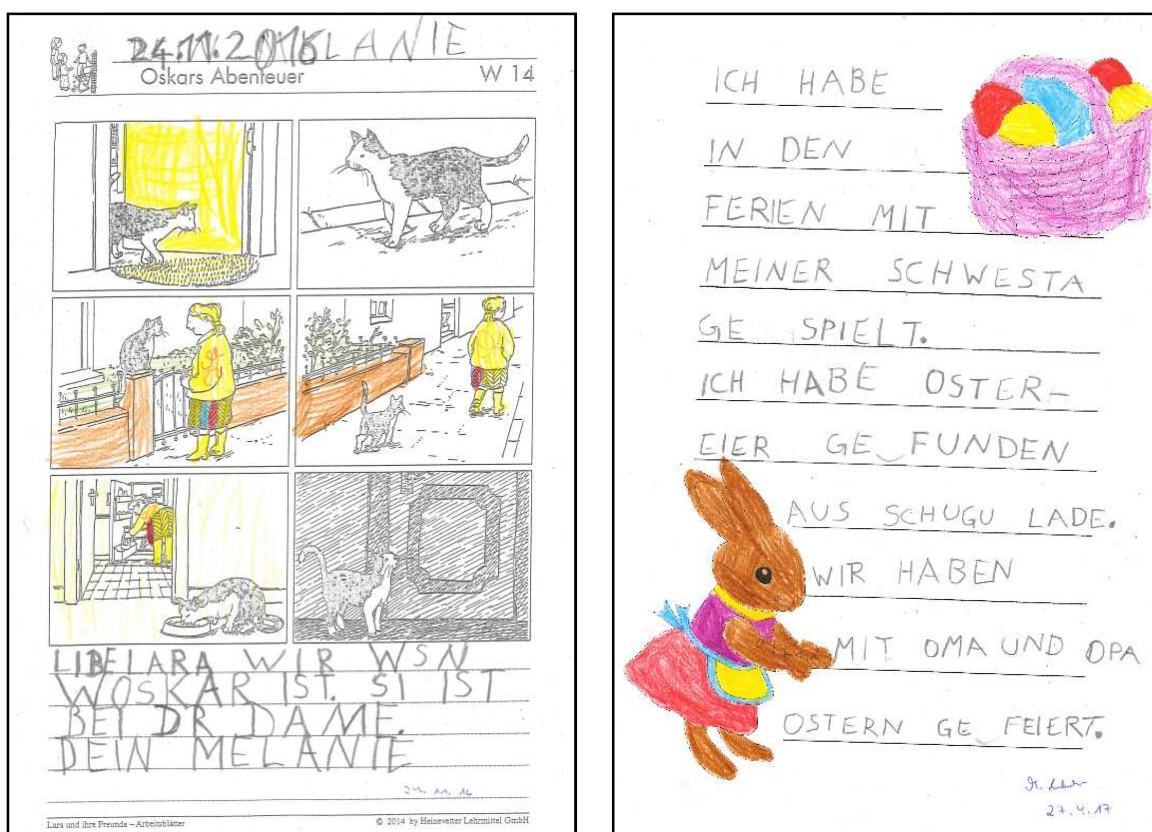


Abb. 10 Verschriftungen einer Erstklässlerin mit der Anlauttabelle von Reichen,
Quelle: privater Scan von Originalmaterial

2.3.2. Reichen und das *Ärgernis* Rechtschreibung

Die oben beschriebene didaktische Herangehensweise an das Lesenlehren bzw. Nicht-Lehren, wirkt verglichen mit traditionellen Leselehrmethoden (z.B. Fibellehrgängen) recht ungewöhnlich. Für Reichen scheint der Bruch mit der traditionellen Lesedidaktik unabdingbar zu sein: „[...] wir leben jetzt im 21. Jahrhundert, und in diesem Jahrhundert muss sich Ihr Kind dereinst bewähren. Mit der Schule von gestern wird das kaum gelingen. Wir brauchen eine andere Schule – genauer: eine andere Didaktik [...]. Das ist die Grundüberzeugung, die ganz am Anfang von *Lesen durch Schreiben* steht [...]“ (Reichen, 2001, S.5). Der traditionelle Fibelunterricht wird von Reichen rigoros abgelehnt: Er sei anachronistisch, da er seit über 400 Jahren mehr oder weniger gleichbleibend praktiziert würde (Reichen, 2001, S.9). Die Betonung des Frontalunterrichts und des Nachahmungslernens durch wiederholtes Üben sei „keineswegs der didaktische 'Königsweg'“ (Reichen, 2001, S.32), vielmehr habe die Wissenschaft belegen können, dass selbstgesteuertes Lernen mit funktional begleitender Mitübung das überlegenere Lernverfahren sei (Reichen, 2001, S.32). Reichen ist sogar „überzeugt davon, dass Sie nicht lesen können, weil Sie als Kind in der Schule einen ordentlichen Fibelunterricht hatten, sondern obwohl Sie diesen Unterricht hatten“ (Reichen, 2001, S.6). In der Debatte um geeignete didaktische Methoden für den Erstleseunterricht scheinen die Fronten verhärtet, denn *Lesen durch Schreiben* erfährt auf der anderen Seite im öffentlichen und fachlichen Diskurs ebenfalls massive Kritik, und zwar, wenn es um die Rechtschreibleistungen der nach *LdS* unterrichteten Kinder geht. Reichen (2001, S.114) selbst betont, dass *LdS* kein Programm zum Rechtschreibtraining, sondern ein Leselehrgang sei, was in der öffentlichen Diskussion jedoch ignoriert würde. Orthografie spielt für *LdS* insofern eine Rolle, als dass sie einfach eine weitere Stufe im selbstgesteuerten Schreib- und Leselernprozess der Kinder darstellt: „Kinder bauen ihre Rechtschreibkompetenz durch 'implizite' Musterbildung auf, d.h. durch eigenes 'inneres' Erfahrungslernen – nicht durch Vorgaben von außen“ (Reichen, 2001, S.126). Die Fehler, die ein Kind mache, seien kein Symptom von Lernschwäche, sondern Zwischenstufen der Aneignung der Schriftsprache (Reichen, 2001, S.190). Den hohen Stellenwert, den die Rechtschreibung in unserem Schulsystem einnimmt, kritisiert Reichen (2001, S.121) zunächst aus einer linguistisch-pragmatischen Sicht, indem er die These aufstellt, dass Rechtschreibfehler „ziemlich unerheblich“ seien im Vergleich zu semantischen und lexikalischen Fehlern: Bei ersteren ginge es lediglich um *richtig/falsch*, bei letzteren jedoch um *wahr/unwahr*, was im Bereich der Sprache von wesentlich größerer Bedeutung sei (Reichen, 2001, S.127). Tabelle 4 stellt anhand eines Beispielsatzes einen Vergleich von orthografischen und lexikalisch-semantischen Fehlern an.

| Orthografische Fehler | Lexikalisch-semantische Fehler |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| Ter hunt peschnubjert den gnoschen. | Der Knochen beschnuppert den Hund. |

Tab. 4 Vergleich von orthografischen Fehlern und semantisch-lexikalischen Fehlern;
Beispiel entnommen aus Reichen (2001)

Das Gewicht, das Gesellschaft und Schule der Rechtschreibung beimessen würden, sei aus dieser Perspektive verwunderlich (Reichen, 2001, S.121). Doch Reichens Kritik am „Ärgernis Rechtschreibung“ (2001, S.114) kennt auch eine soziologische Dimension: „Rechtschreibung ist ein unproduktives, totes Buchstabenwissen, das der Behördenmentalität Vorschub leistet“ (Reichen, 2001, S.115). Die Orthografie erfüllt nach Reichen (2001, S.126) eine sozialpolitische Funktion, denn mit ihr „haben wir ein Selektionskriterium, das in höchstem Maße schriftnahe Milieus begünstigt und schriftferne benachteiligt“. Damit verweist Reichen auf die seiner Meinung nach unverhältnismäßig große Bedeutung rechtschriftlicher Leistungen beim Übergang in eine weiterführende Schule. Die Orthografie wird in der Schule in seinen Augen also zu einem Instrument gesellschaftlicher Benachteiligung.

3. Besonderheiten inklusiv arbeitender Grundschulklassen

„Wer Inklusion will, findet Wege, wer sie verhindern will, sucht Begründungen.“

(Hubert Hüppe, ehemaliger Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung).

Der Begriff der Inklusion wird v.a. im bildungspolitischen Zusammenhang zurzeit heftig diskutiert. Dabei geht es häufig um die Überforderung der Schulen bei der Aufnahme von Schüler_innen mit Handicap: Inklusion als „[d]er alltägliche Irrsinn an deutschen Schulen“ titelte beispielsweise der SpiegelOnline (Ausgabe 19/2017). Es wird argumentiert, dass die räumliche und personelle Ausstattung der Schulen für die Betreuung behinderter Kinder und Jugendlicher nicht ausreiche und so auch das Lernen der Kinder ohne Behinderung gefährdet sei (ebd.). Der reaktionäre Diskurs um die Schwierigkeiten bei der Etablierung von schulischer Inklusion in der Praxis scheint mittlerweile die Dringlichkeit und Selbstverständlichkeit eines gesellschaftspolitischen Wandels hin zu mehr Inklusion auf allen Ebenen des Lebens infrage zu stellen. Dass Inklusion als eine grundlegende humanistische Haltung jedoch ein notwendiger und längst überfälliger Schritt in der Evolution des Wohlfahrtsstaates ist und wie sich dies auf die Gestaltung der Schulpädagogik auswirken muss, möchte ich im Folgenden darstellen.

3.1. Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen

Die UN gab im Dezember 2006 ihre Behindertenrechtskonvention (BRK) heraus, die als eine Ergänzung zum bereits lange bestehenden Übereinkommen über die Menschenrechte verstanden werden kann. Schon in der Menschenrechtscharta von 1948 erklärten die Vereinten Nationen:

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie [...] sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen“ (Artikel 1 der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte).

In Artikel 2 der Erklärung heißt es weiter:

„Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“.

Die UN betont, dass alle Menschen trotz ihrer Unterschiedlichkeit dieselben Rechte genießen. Diskriminierung duldet sie nicht:

„Alle haben Anspruch auf den gleichen Schutz gegen jede Diskriminierung, die gegen diese Erklärung verstößt [...]“ (Artikel 7 der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte).

Damit ist eine Diskriminierung z.B. durch Ausschluss (Exklusion) oder Separation bestimmter Individuen oder Gruppen von Menschen aus der Gesellschaft nicht nur moralisch, sondern auch juristisch nicht zu rechtfertigen.

Die BRK „bekräftigt die universellen Rechte aller Menschen und konkretisiert ihren Inhalt aus der Perspektive der Menschen mit Behinderung“ (Aichele, 2011, S.23). Deutschland hat die BRK 2009 ratifiziert und sie damit zur verbindlichen Grundlage der innerstaatlichen Behindertenpolitik gemacht (Aichele, 2011). Das Leitthema der Konvention ist dabei die Inklusion, die als Öffnung aller gesellschaftlichen Bereiche für die wirksame Teilhabe von Menschen mit Behinderung verstanden wird. Wie sich die Inklusion damit vom Konzept der Integration, das im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren auch im schulischen Bereich Verbreitung gefunden hat (Prenzel, 2006), unterscheidet, veranschaulicht Abbildung 11.

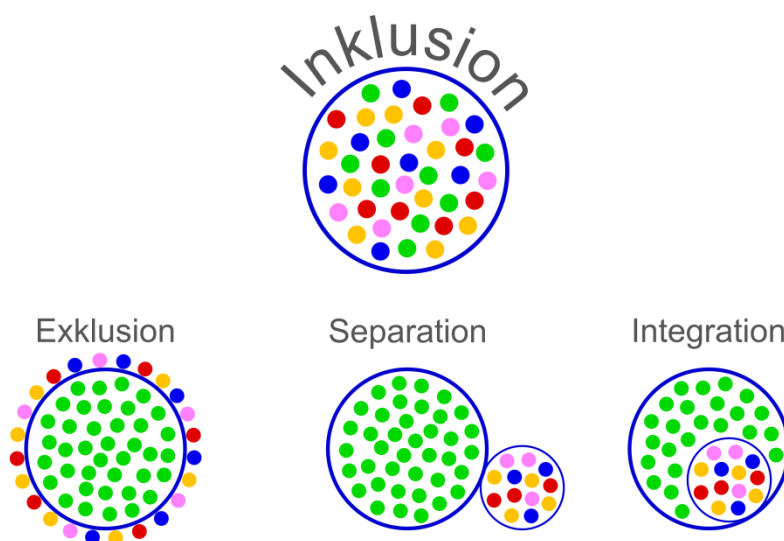


Abb. 11 Modell der Inklusion in Abgrenzung zu Exklusion, Separation und Integration, Quelle: <http://www.netzwerk-inklusion-rostock.de/netzwerk-inklusion/hintergrund/>, abgerufen am 21.02.2016

Integration zielt auf die Eingliederung bestimmter Gruppen in das bestehende gesellschaftliche Gefüge ab, indem ausgehend von den Besonderheiten eines Individuums oder einer Gruppe spezielle Räume (z.B. Integrations- oder Förderklassen) innerhalb bestehender gesellschaftlicher Einrichtungen geschaffen werden. Teilhabe ist bei dieser Idee sehr voraussetzungsvoll. Die zu Integrierenden sollen sich nämlich soweit wie möglich z.B. durch spezielle Fördermaßnahmen (z.B. Therapien, Förderunterricht) an die sie umgebende Gesellschaft anpassen: „Das Förderziel ist der 'normale' Schüler, der nicht mehr auffällt und keine Probleme mehr hat oder macht“ (Wocken, 2015, S.31). Inklusion hingegen will das System Gesellschaft nachhaltig verändern: Gesellschaftliche Strukturen müssen so gestaltet und flexibilisiert werden, dass sie „der realen Vielfalt von menschlichen Lebenslagen [...] von vornherein gerecht werden“ (Aichele, 2011, S.15) und eine gleichberechtigte und barrierefreie Teilhabe aller Menschen möglich wird. Das macht die Konstruktion *besonderer* Räume für *besondere* Menschen (z.B. Sonderschulen) obsolet, da alle Menschen von vornherein als besonders (im Sinne von einzigartig) angesehen werden und Vielfalt positiv gedeutet und als wichtiges gesellschaftliches Potential willkommen geheißen wird. Inklusion fordert also nicht die Anpassung der Menschen mit Behinderung an die Mehrheitsgesellschaft, sondern die Öffnung der Gesellschaft für *alle* Menschen.

3.2. Zum Begriff der Behinderung

Die BRK greift das relativ neue Verständnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von Behinderung auf, das davon ausgeht, dass Behinderung erst durch die Wechselwirkung zwischen einer individuellen Beeinträchtigung und einer gesellschaftlichen Barriere entsteht (Abbildung 12).

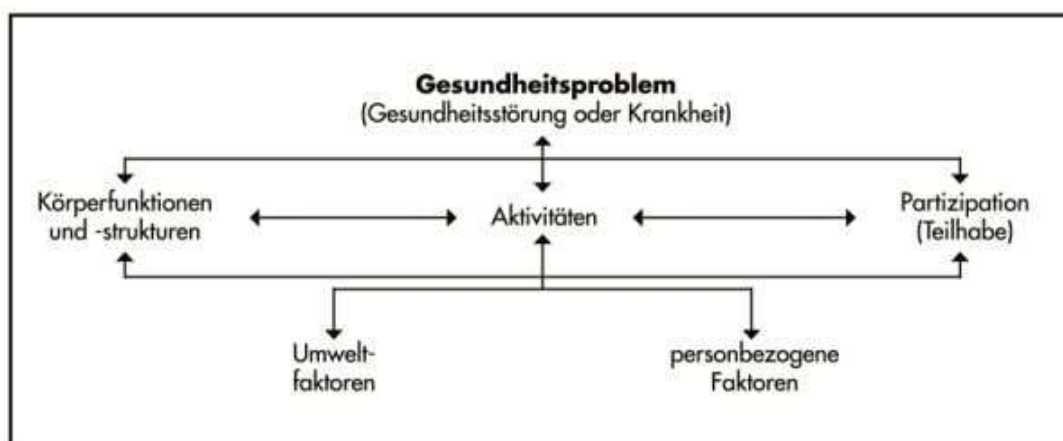


Abb. 12 Bio-psycho-soziales Modell von Behinderung der WHO,
Quelle: <http://www.der-querschnitt.de/archive/13864>, abgerufen am 26.06.2017

Mit ihrem bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung distanziert sich die WHO vom klassischen medizinischen Modell von Behinderung, das in seiner Defizitorientiertheit ausschließlich beim Individuum einen (körperlichen, seelischen oder geistigen) Mangel verortet, der allein die Behinderung

verursacht. Die BRK erkennt an, dass behinderte Menschen in der Regel Erfahrung mit sozialer Ausgrenzung gemacht haben und definiert Behinderung aus menschenrechtlicher Perspektive als eine gesellschaftlich bedingte Einschränkung der individuellen Rechte von Personen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben (Aichele, 2011). Mit dieser Haltung forciert die BRK eine europäische und innerstaatliche Entwicklung von einer Politik der Fürsorge hin zu einer Politik der Rechte. Das ist aus menschenrechtlicher Perspektive alles andere als revolutionär und neu – eher ist das bisherige Nichteinlösen der Bekämpfung von Diskriminierung behinderter Menschen auf skandalöse Weise anachronistisch.

3.3. Deutschland auf dem Weg zur Inklusion?

Die deutsche UNESCO-Kommission betont in ihrer Definition von Inklusion, dass diese weniger das Ziel als vielmehr ein Instrument auf dem Weg zu einer humanistischeren Gesellschaft sei: „Inklusion wird als Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung“ (Sulzer, 2013, S.13). Dabei hat Deutschland noch viel zu tun: Eine Erhebung der European Agency von 2009 weist Deutschland als eines der Länder mit der stärksten Segregation und geringsten Inklusion im Bereich Bildung aus (Abbildung 13).

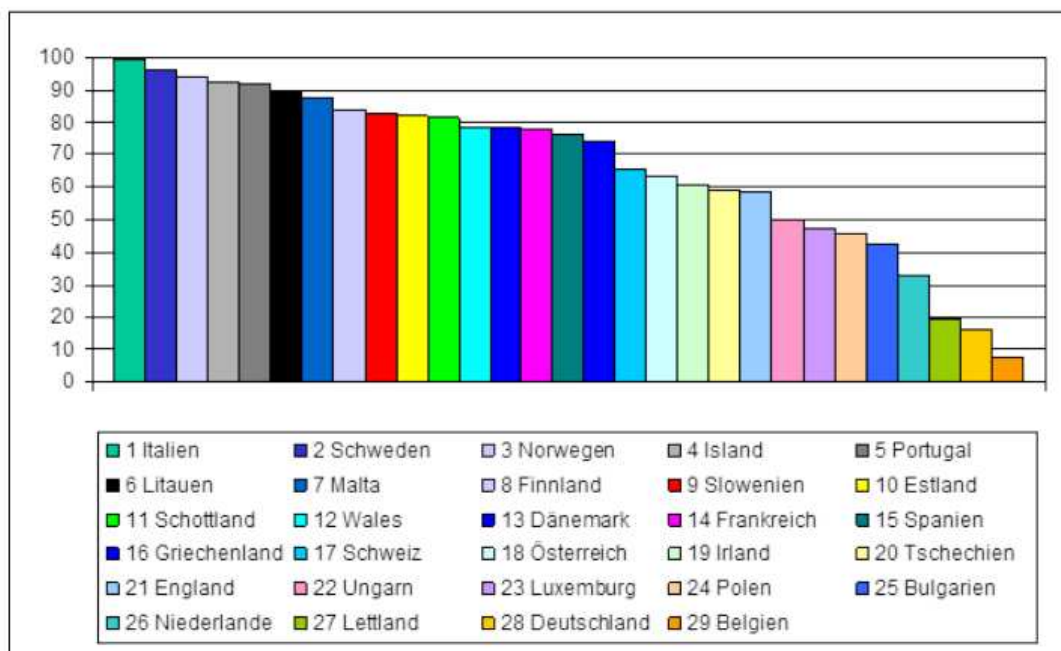


Abb. 13 Integrationsquote von Kindern mit Behinderungen in Regelschulen in Europa, entnommen aus dem Bericht der Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“ (2012)

Seit sich die Bundesrepublik mit Unterzeichnung der BRK zu einem Umbau ihres Bildungssystems in ein inklusives verpflichtet hat (gemäß Artikel 24 der BRK), hat sich die Zahl der Kinder mit Förderbedarfen, die an Regelschulen unterrichtet werden, deutlich erhöht: Etwa ein Drittel von ihnen besucht keine Förderschule, wobei der Anteil der Kinder mit Förderbedarf an Regelschulen in den einzelnen Bundesländern stark schwankt (Abbildung 14).

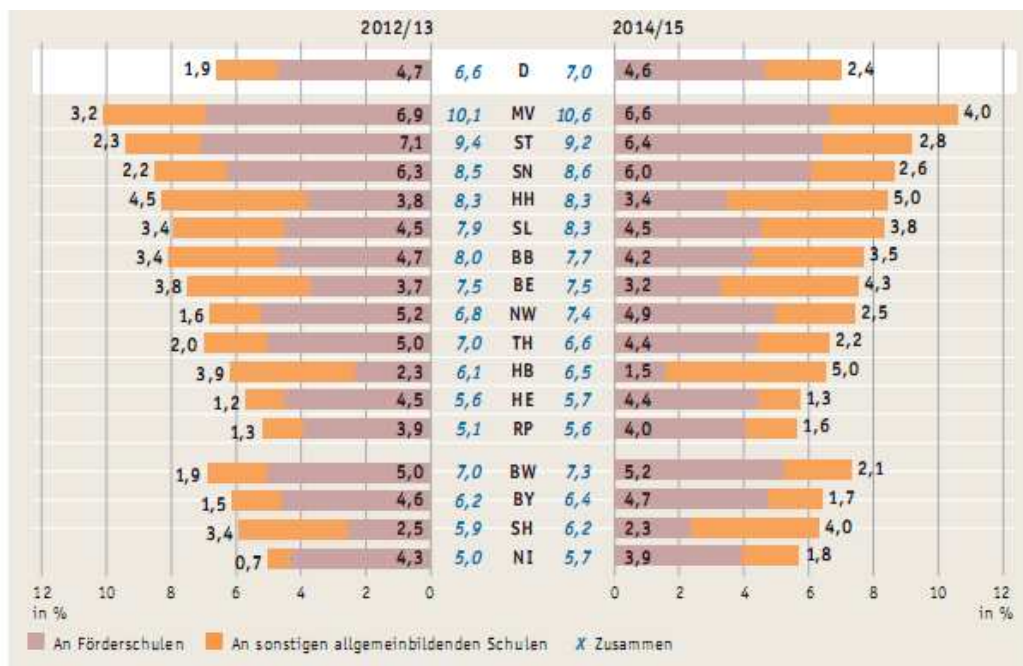


Abb. 14 Sonderpädagogische Förderung, 2012/13 und 2014/15 nach Ländern und Förderort, entnommen aus dem Bildungsbericht 2016 (Quelle: <http://www.bildungsbericht.de>)

Dennoch bleibt Inklusion an Schulen bis heute eher die Ausnahme als die Regel. Dabei bestätigen viele Studien den Wert eines gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf: So konnte für Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen nachgewiesen werden, „dass Förderschüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung zeigen“ (Funcke, Hollenbach, Klemm, 2011, S.26). Außerdem würden eine Reihe von Untersuchungen nachweisen, dass die Schüler_innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Klassen mit gemeinsamem Unterricht dieselben Leistungen erbrächten wie die Lernenden in homogenen Klassen, dabei aber ein positiveres Leistungsselbstkonzept und ein höheres Selbstwertgefühl entwickelten als Gleichaltrige, die nicht gemeinsam mit Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernten (ebd., S.29). Das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen ist demnach für *alle* Schüler_innen vorteilhaft. Dies auch umzusetzen und Vielfalt an den Schulen willkommen zu heißen, scheint oftmals eine Haltungsfrage zu sein. Dabei fordert die BRK ganz explizit „die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen“ (Artikel 3 der BRK).

3.4. Baupläne für ein Haus der inklusiven Schule

Auch Prengel, die schon Anfang der 1990er Jahre mit ihren Gedanken zu einer Pädagogik der Vielfalt Vorreiterin für die Entwicklung inklusiven Lernens war, betont, dass menschliche Wesen in ihrer Entwicklung auf die Anerkennung ihrer Fähigkeiten und Leistungen angewiesen sind (Prengel, 2006). Den Schulen obliege es, eine „eigene Sphäre der Gerechtigkeit“ (Prengel, 2006, S.61) zu schaffen. Tatsächlich sei die *intersubjektive Anerkennung* jeder einzelnen Person das wertvollste gesellschaftliche Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen zu verteilen hätten (ebd.). Die Pädagogik der Vielfalt ist im Grunde also eine Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen (Prengel, 2006). Bis heute jedoch wird im deutschen Schulsystem selektiert mit dem Ziel, möglichst homogene Jahrgangsklassen zu bilden. Bei diesem Prozess produziert die Regelschule zwangsläufig Erfahrungen der Missachtung und Entwertung für viele Kinder und Jugendliche und „reißt große persönliche und gesellschaftliche Lücken auf“ (Prengel, 2006, S.61). Prengel (2006) fordert eine Aufhebung der Segregation im Bildungswesen und damit auch die Auflösung der Sonderschulen, die quasi ein Parallelsystem zum Regelschulwesen bilden und Berührungspunkte zwischen Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf verhindern. Stattdessen plädiert Prengel (2006) für ein gemeinsames Lernen aller. Das heißt, in ein und derselben Klasse finden sich Schüler_innen mit geistiger Behinderung, mit Beeinträchtigungen des Sehens, Hörens oder der Motorik, schwerstmehrfachbehinderte und sehr gute Schüler_innen. Dabei geht es nicht um das gelegentliche Zusammensein z.B. bei Festen und auch nicht darum, dass die Schüler_innen mit Handicap durch kompensatorische Förderung an die homogene Jahrgangsklasse angepasst werden: In einem handlungsorientierten, binnendifferenzierenden Unterricht ohne gleichschrittiges Lernen, ohne für alle verbindliche Ziele und ohne Ziffernnoten ist Raum für die Akzeptanz der unterschiedlichen Lernweisen aller Schüler_innen (Prengel, 2006). Der Unterricht muss dabei die Kompetenzen verschiedener Professionen in einem Team aus Grundschul-, Sonderschul- und Sozialpädagog_innen bündeln (Prengel, 2006). Ähnlich beschreibt auch Wocken die Prinzipien einer inklusiv arbeitenden Schule: Der Vielfalt der Kinder wird mit einer Vielfalt der Unterrichtsmethoden bzw. pädagogischer Angebote und einer Vielfalt der Pädagog_innen begegnet (Abbildung 15).

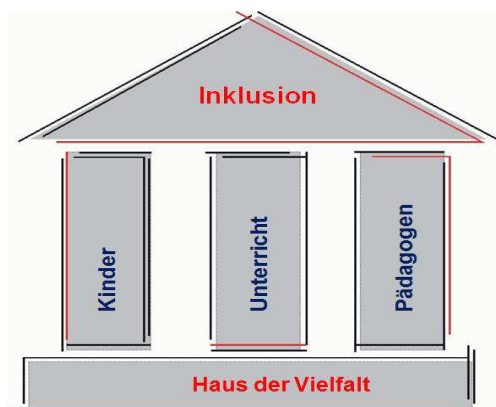


Abb. 15 Inklusion als Haus der Vielfalt,
Quelle: <http://www.hans-wocken.de/>,
abgerufen am 21.02.2016

Das Lernen in heterogenen Klassen kann aber nur dann funktionieren, wenn die Fixierung auf eine direkte Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung aufgegeben wird und stattdessen die Kinder zu einem eigenständigen, selbstgesteuerten Lernen und zur Kooperation untereinander befähigt werden (Wocken, 2015).

Für Prengel (2006, S.143) liegen die Vorteile eines gemeinsamen Unterrichts auf der Hand: „Alle Forschungsergebnisse kommen zu dem Schluss, dass die Integration von Behinderten, einschließlich der Schwerbehinderten, die nicht sprechen, laufen oder lesen lernen können, möglich ist und bei angemessener Ausstattung allen Beteiligten großen intellektuellen und emotionalen Gewinn bringt“. Inklusion, auch wenn sie in der Praxis auf Widerstände stößt und sich nur langsam durchsetzt, muss weiterhin Primat der Umgestaltung des Bildungssystems bleiben. Sie erscheint zur Erreichung einer gerechteren zukunftsfähigen Gesellschaft, die die vielfältigen Ressourcen aller anerkennt und für das gemeinschaftliche Wohl zu nutzen weiß, alternativlos. Die Schulen dafür *angemessen auszustatten* bedeutet im Sinne Wockens auch, Lehr- und Lernmethoden zu finden, die eine Vielfalt des Unterrichts (zweite Säule, siehe Abbildung 15) und ein selbstgesteuertes Lernen der Schüler_innen ermöglichen. Ob *Lesen durch Schreiben* diese Voraussetzungen erfüllt und damit die Methode der Wahl für das Lesen- und Schreibenlernen in inklusiven Grundschulklassen sein kann, soll im Anschluss diskutiert werden.

4. Anforderungen an Schreib- und Leselehrgänge in heterogenen Lerngruppen

Obwohl die Schrift schon seit tausenden Jahren ein wichtiges Kulturgut der Menschheit ist, hatten die meisten Menschen bis vor wenigen hundert Jahren keinen Zugang zur Schriftsprache: „So blieb die 'Kunst des Lesens' bis zum Beginn der Neuzeit ein Privileg“ (Schründer-Lenzen, S.148). Auch das Schreiben galt lange Zeit als eine Kunst und bis in das 18. Jahrhundert gab es nur wenige Schreibmeister, die des Schreibens mächtig waren. Erst mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht Mitte des 19. Jahrhunderts wurden schriftsprachliche Kenntnisse durch schulische Lehrgänge für breitere Bevölkerungsschichten zugänglich (Schründer-Lenzen, 2013), so dass heute 99% aller Bürger_innen in Deutschland mehr oder weniger gut lesen und schreiben können (Brügelmann, 2015a). Historisch betrachtet, gibt es also die Tendenz, immer mehr Menschen den Zugang zur Schrift zu ermöglichen. In der aktuellen Entwicklung des Bildungssystems in Hinblick auf Inklusion geht es im Prinzip auch um eine Fortsetzung der Ausweitung des Zugangs aller Kinder und Jugendlichen zur Schriftsprache. Ziel eines inklusiven Unterrichts muss es sein, allen die Teilhabe an der Schriftkultur zu ermöglichen. Aufgrund der großen Heterogenität in inklusiven Lerngruppen muss der Erwerb und die Anwendung der Schrift individuell sehr verschieden sein. Ein Vertrautsein mit Schrift ist heute für die gesellschaftliche Teilhabe wichtiger als je zuvor: Soziale Kommunikation findet zu einem zunehmend großen Teil über Schriftsprache statt (frau denke an Email, Kurznachrichtendienst-

te, SMS). Welche Anforderungen muss nun ein Lese-Schreib-Lehrgang erfüllen, der in inklusiven Lerngruppen angewendet wird, um möglichst allen Lernenden den Erwerb der Schriftsprache zu ermöglichen?

4.1. Lese- und Schreibmotivation

„Schreiben ist ein geheimnisvoller Schlüssel, der, einmal entdeckt, doppelten Reichtum gewährt [...] Hand und Geist werden in gleichem Maße bereichert“ (Montessori, zitiert in Schorch, S.41).

In der Lernforschung gilt heute als unbestritten, dass erfolgreiches Lernen eine subjektive Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes voraussetzt (Bartnitzky, 2015): „[D]as Gehirn, so lautet die vielleicht wichtigste Erkenntnis der Hirnforscher [...], lernt das am besten, was einem Heranwachsenden hilft, sich in der Welt, in die er hineinwächst, zurecht zu finden und die Probleme zu lösen, die sich dort und dabei ergeben“ (Hüther, 2010, S. 72). Das Verfassen eigener Texte zu eigenen Themen als Basisbaustein der *LdS* müsste demnach also das Lernen der Kinder besonders gut unterstützen. Es gibt tatsächlich Hinweise darauf, dass Kinder, die nach *LdS* unterrichtet worden sind, eine hohe Motivation haben Texte zu produzieren (Mercator Institut, 2015) und dass sie tendenziell zu *Viellehern* werden, d.h. mit Lust und zum eigenen Vergnügen lesen (Reichen, 2001). Da es bei *LdS* ausdrücklich nicht um lautes Vorlesen (Entziffern), sondern um die Sinnentnahme aus einem Text geht und daher kein Kind gezwungen wird, im Unterricht laut vorzulesen, ist die positive Einstellung vieler Schüler_innen zum Lesen, die Reichen aus seiner Erfahrung berichtet, durchaus nachvollziehbar. Diese Tendenzen sind jedoch bisher durch empirische Studien nicht belegt (Mercator Institut, 2015). Lese- und Schreibmotivation der Grundschüler_innen scheinen für die Forschenden bzw. deren Auftraggeber_innen (wie z.B. Schulbehörden), anders als die Rechtschreibung, allenfalls von untergeordnetem Interesse zu sein. Warum das so ist, muss an dieser Stelle offen bleiben und kann hier nur zu der Anregung führen, weitere empirische Untersuchung bezüglich des Zusammenhangs von didaktischem Konzept für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben und der Schreib- und Lesemotivation der Schüler_innen zu konzipieren und durchzuführen. Für eine Teilhabe an der Schriftkultur ist jedoch der aktive lustvolle Gebrauch der Schrift die Voraussetzung. Viele klassische Lese-Schreib-Lehrgänge stellen das lustvolle Schreiben und Lesen nicht unbedingt in den Mittelpunkt: „Traditionelle Lese- und Schreiblehrgänge erschweren es den Kindern zu entdecken, worum es beim Lesen und Schreiben eigentlich geht, wozu man es gebrauchen kann und wie es funktioniert“ (Spitta, 1988, S.11). Ein vorwiegend an der Fibel ausgerichteter Erstunterricht verhindere sogar, das das Kind einen persönlichen Zugang zum Lesen und Schreiben finden könne (ebd.). Demgegenüber herrscht Konsens über den pädagogischen und lernpsychologischen Wert des Spontanschreibens im Anfangsunterricht: Über die Vermittlung des Lesens und Schreibens hinaus fordert das Spontanschreiben die geistige Aktivität der Schüler_innen heraus und dient so der Entwicklung und Ausweitung kognitiver

Strukturen, was allgemeines Ziel schulischer Arbeit ist (Röber-Siekmeyer, 1998). Auch Schorch (1992) vertritt die Meinung, dass für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb die Schrift für die Kinder bedeutsam sein müsse. Wird Schreiben für die Kinder auf ein bloßes Nachvollziehen von Schriftspuren bzw. auf ein sogenanntes „Schreibturnen“ (Schorch, 1992, S.71) reduziert, geht die Schreibmotivation in der Regel verloren (Schorch, 1992). Aber auch für die Lesemotivation ist es wichtig, dass die Kinder sich mit für sie bedeutungsvollen Texten beschäftigen können. Leider finden sich gerade zu Beginn des ersten Schuljahres in vielen Fibeln Texte, die Kinder wenig ansprechend finden dürften: „Die Texte in unseren Fibeln enthalten nichts, was dem Kind neu wäre und kaum jemals etwas, wofür es sich innerlich interessiert“ (Schorch, 1992, S.23). Mittlerweile hat sich für dieses Phänomen der Begriff *Fibel-Dadaismus* etabliert, der die Textarmut und den geringen Bedeutungsgehalt der Fibeltexte illustriert (Schröder-Lenzen, 2013). Eine kreative Kritik des *Fibel-Dadaismus* findet sich in Abbildung 16.

Fibel-Plädoyer

von Michael Hüttenberger

ABC, Fangt fröhlich an,
Fibelschule, Westermann,
Frohes Lernen, CVK,
Sprache lebt, Das erste Jahr,
Moni, Udo, Lumpi, Muschi,
Paula, Pit, Andreas, Uschi,
Fibelkinder, Unsre Sprach,
Primo, Unter einem Dach,
Lesewelt, Auf großer Fahrt,
Sieben Ähren, Gute Saat,
Pusteblume, Karibu,
Ina, Udo, Fara, Fu,
Teufel Uli, Hexe Lili,
Einsteins Schwester, Umi, Mimi,

Jo-Jo, Peter, Paula, Pit,
Lesekinder, Wer liest mit,
Leporello, Zebra, Piri,
Duden, ABC der Tieri,
Unsre, Blaue, Silber-Fibel,
Goldne Brücke (mir wird übel),
Wundergarten, -nest, -schiff, -
welt:

Fibeln kosten zu viel Geld.
Jedes Buch auf seine Weise
sch...!

Ergo: Alle Fibeln streichen.
Schreiben lassen würde reichen.

Abb. 16 Fibel-Plädoyer, entnommen aus: Wiemer & Hüttenberger (2015)

Reichen geht mit seinem *LernBilderbuch Lara und ihre Freunde* einen anderen Weg: Im *Lernbuch* finden sich ausschließlich Illustrationen zu den von der Lehrkraft vorgetragenen Geschichten über Lara (Abbildung 7). Diese Geschichten versuchen an die alltäglichen Erfahrungen der Erstklässler_innen in Schule und Freizeit anzuknüpfen und laden die Schüler_innen ein, zur gehörten Geschichte das für sie Wichtige direkt ins *LernBilderbuch* hinein zu verschriften. Auch wenn die Geschichten des Reichenschen Lehrwerkes für die Kinder interessanter sein mögen, als die kurzen *dadaistischen* Texte klassischer Fibeln, entfernt sich Reichen mit seinem *LernBilderbuch* als Grundlage

des Lese-Schreib-Unterrichts deutlich von seiner Idee des freien Schreibens zu frei gewählten Themen. Es ist durchaus denkbar, dass die Geschichten nicht alle Kinder gleichermaßen ansprechen und zum Schreiben anregen. Möglicherweise ist Lara als Identifikationsfigur gerade für Jungen nicht immer geeignet. Auch finden sich unter Laras Freunden, Klassenkamerad_innen und Familienmitgliedern keine Personen mit Behinderungen. Das Lehrwerk bildet also die reale Vielfalt der Menschen in und außerhalb der Schule nicht ab und dürfte damit nicht für alle Kinder (und Erwachsene) anschlussfähig sein. Nicht zuletzt beschränkt *Lara und ihre Freunde* durch die Themenvorgaben der Geschichten die von Reichen für das Lernen als zentral dargestellten Selbststeuerungsprozesse. Es ist also fraglich, ob Reichens *LernBilderbuch* wirklich alle Kinder einer inklusiven Klasse zum Schreiben und nachhaltigen Lernen motivieren kann.

4.2. Die Bedeutung der Orthografie

“Paint as you like and die happy” (Henry Miller).

Diktate sind v.a. in Grundschulen eine weit verbreitete Form der Leistungsmessung und haben bis heute eine sehr hohe Selektionsgewalt, wenn es um die Empfehlung für eine weiterführende Schulform geht (Schründer-Lenzen, 2013). Genauer gesagt, wird nach rechtschriftlichen Leistungen selektiert, da dies das einzige Bewertungskriterium ist, das in Diktaten angewandt wird. Kritiker_innen bezweifeln sogar, dass Diktate tatsächlich orthografisches Wissen prüfen: „Ein geübtes Diktat zeigt [...] nur, welche Kinder stressfrei sind, welche gut auswendig lernen können und welche Eltern am Wochenende Zeit hatten“ (Peschel, 2015, S.79). Betrachtet man die Anfänge der Schriftentwicklung in der Menschheitsgeschichte, wird schnell klar, wie weit sich diese Art von Bewertung vom ursprünglichen Zweck der Schrift, nämlich Inhalte festzuhalten und mitzuteilen, entfernt hat. „[...] Gedanken klar zu Papier zu bringen, ist aus Sicht der Rechtschreibung zwar ein Nebenprodukt, aber alles in allem wohl das wichtigere Ergebnis“ (Stolla, S.29). In der Lage zu sein, die Schriftsprache (lesend und schreibend) als Mittel der Kommunikation anwenden zu können, ermöglicht eine wesentlich größere Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Aus dieser Perspektive erscheint die Überbetonung der Rechtschreibung unangemessen: Die Rechtschreibung darf kein reiner Selbstzweck sein, sondern sollte als das betrachtet werden, was sie ist, nämlich als ein Instrument zur Erleichterung der Lesbarkeit von schriftlichen Notizen, Mitteilungen, Texten. Es ist also insgesamt anzustreben die Wertigkeit der Orthografie in Schule und Gesellschaft grundlegend zu überdenken. Als Teil unseres Schriftsystems, der es Leser_innen durch eine Normierung der Schrift erleichtert, maximal schnell den Inhalt eines Textes zu verstehen, verdient die Rechtschreibung jedoch auch während des Erwerbs der Schriftsprache Beachtung. Anders als Reichen dies ursprünglich in seinem Ansatz postulierte, wird es auch in an *LdS* anknüpfenden Lese-Schreib-Lehrgängen nicht mehr ausschließlich den Kindern selbst überlassen, die Prinzipien der Rechtschreibung zu extrahieren. Röber-

Siekmeier (1998) betont, dass es im Anfangsunterricht darauf ankommt, die Eigengesetzmäßigkeiten der Schrift zu erlernen. Für die Beherrschung der Schrift ist zwar die Einsicht in die Fonem-Grafem-Korrespondenz und das sichere Anwenden der alphabetischen Strategie von grundlegender Bedeutung (Stolla, 2000). Da die Schrift aber eben auch fonologische und grammatische Zusammenhänge der Sprache widerspiegelt, müssen auch diese Aspekte im Unterricht Beachtung finden. Es müssen verschiedene linguistische Ebenen von den Kindern durchdrungen werden, um die komplexen Bezüge von Schriftsprache und mündlicher Sprache herstellen zu können. Für Röber-Siekmeier (1998, S.135) stellt es eine „maßlose und unnötige Überforderung der Kinder“ dar, diese Zusammenhänge ausschließlich durch eigenständige Analysen des Gesprochenen und ohne didaktische Anleitung zu entdecken, wie dies bei *LdS* postuliert würde. Obwohl zwei Drittel aller Kinder, die mit Methoden unterrichtet würden, in denen freies Schreiben im Mittelpunkt stünde, die Regelhaftigkeiten der Schriftsprache tatsächlich irgendwann allein entdeckten, bliebe immerhin ein Drittel der Kinder auf der Strecke (Röber-Siekmeier, 1998, S.141). Es gibt also offenbar einen nicht unerheblich großen Teil der Kinder, der es nicht schafft, durch *LdS* ausreichend gute rechtschriftliche Kenntnisse zu erwerben. Schorch sieht dies ähnlich (1992, S.102): „Rechtschreiben bedarf der Anleitung, der korrigierenden, helfenden Interaktion mit einem Könnler“. Ein Könnler kann dabei ein_e Erwachsene_r, ein fortgeschrittenes Kind oder ein Nachschlagewerk sein (Schorch, 1992). Die Anleitung kann sich dabei auf das Vermitteln von Strategien zur Bildung eigener impliziter Regeln beschränken: Die intensive Arbeit mit dem eigenen individuellen Schreibwortschatz, der sich aus dem Freien Schreiben speist, führt durch das Betrachten, Vergleichen und *Befragen* der Wörter zu einer Regelableitung. Das *Wörter-Befragen* meint eine systematische Analyse eines Wortes in Bezug auf seine Grundform (Stammorphem), die vorhandenen Silben, die Wortart (Groß- oder Kleinschreibung) und die Bedeutung (Semantik). Diese systematische Untersuchung kann auch im Rahmen von sogenannten Rechtschreibgesprächen stattfinden, in denen sich die Schüler_innen zu einem Rechtschreibphänomen austauschen und über die zugrunde liegenden Regeln diskutieren (Leßmann, 2015). Solche Ansätze, die auf dem Freien Schreiben basieren und die Eigenproduktionen der Kinder als Grundlage für die Entwicklung von Rechtschreibfertigkeiten nutzen, werden auch *Spracherfahrungsansätze* genannt. Sie beschreiben mit ihrer kognitiv-konstruktivistischen Sicht auf das Lernen sozusagen einen Mittelweg zwischen *LdS* und stark instruierenden Lehrgängen (z.B. klassischen Fibeln). Die Kinder lernen auf diese Weise zum einen, dass, anders als es *LdS* suggeriert, die Schrift keine reine Lautschrift ist. Auf der anderen Seite wird ihnen im Unterricht Raum und Zeit (d.h. ausreichend viele Schreibanlässe) gegeben, anhand eigener systematischer Analysen, ein implizites rechtschriftliches Regelwissen aufzubauen. Anders als bei Konzepten, die auf Instruktion durch eine Lehrperson setzen, sind die Schüler_innen dabei eigenaktiv und selbstgesteuert tätig. Die Kinder pauken also keine Rechtschreibregeln, sondern entwickeln durch ihre Reflexionen der eigenen Schreibprozesse einen sprachanalytischen Habitus

und eine Fehlersensibilität, die das selbstständige Überarbeiten des Geschriebenen ermöglicht. Damit erfüllen die Schreiberfahrungsansätze durchaus Reichens Kriterium des selbstregulierten Lernens, ergänzen es aber um für Kinder hilfreiche Systematiken zur Analyse der Schriftsprache. Das dürfte gerade denjenigen Kindern helfen, die zu einer eigenen systematischen Analyse der Schrift nicht in der Lage sind (z.B. Kindern mit kognitiven Einschränkungen oder verkürzter Aufmerksamkeitsspanne). Bei aller Lesererleichterung durch die korrekte Anwendung von Rechtschreibregeln sollte jedoch nie vergessen werden, dass die primäre Funktion der Schrift eine Übermittlung von Inhalten ist, hinter der das Formale zurück stehen sollte. Eine Überbetonung der formalen (rechtschriftlichen) Seite der Sprache muss bei Kindern, die Schwierigkeiten auf dieser Ebene haben, zwangsläufig zu Frustration und Schreibunlust führen. Im Sinne eines inklusiven, binnendifferenzierenden Unterrichts, muss es gestattet sein, darüber nachzudenken, ob für manche Kinder die Fähigkeit, eigene Gedanken schriftlich zu fixieren nicht bedeutsamer ist als das orthografisch korrekte Schreiben. Abbildung 17 zeigt illustrierend ein Plakat eines Erstklässlers mit Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung* zu einem frei gewählten Forschungsthema. Obwohl orthografisch nicht korrekt, konnten die Verschriftungen von den Lehrkräften und Klassenkamerad_innen gelesen werden und unterstützten zusammen mit den verwendeten Bildern das in einer Präsentationsrunde frei Vorgetragene visuell. Die Wertschätzung des Inhalts des Plakats ermöglichte eine gleichberechtigte Teilhabe des Schülers an der Präsentationsrunde.



Abb. 17 Plakat eines Erstklässlers mit Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung*,
Quelle: privater Scan von Originalmaterial

4.3. Differenzierte Lernangebote für verschiedene Lernausgangslagen und Lernwege

Schon zu einer Zeit als Sonderschüler_innen noch nicht in Regelklassen lernten, streute der Entwicklungsstand der schriftsprachlichen Fertigkeiten bei den Schulanfänger_innen um drei Jahre (Röber-Siekmeyer, 1993). Diese Streuung dürfte in inklusiven Grundschulklassen wesentlich breiter ausfallen, da hier u.a. auch Kinder mit Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung* lernen. Das stellt die Lehrenden vor die große Herausforderung didaktisch geeignete Methoden und Materialien zu finden, die das Lernen aller Kinder unterstützen. Klassische Fibellehrgänge stoßen hier schnell an ihre Grenzen: „Standardisierte Lese- und Schreibmaterialien können nur zu einem geringen Grad differenzierte Lernangebote machen“ (Spitta, 1988, S.12). Eigene Wege zu gehen, sei im vorprogrammierten Gleichschritt des Fibelmarsches nicht vorgesehen (ebd.). Demgegenüber ermögliche *LdS* jedem Kind dort zu beginnen, wo es stehe, „der Methode ist eine 'natürliche' Differenzierung immanent“ (Wiemer & Hüttenberger, S. 139). Reichen selbst betont, dass die Prinzipien des *LdS* auch für Kinder mit Lernbehinderungen günstig seien: „Auch sie können selbstgesteuert lernen, ja, gerade für sie kommt eigentlich gar nichts anderes in Betracht. Wer ihnen die Fähigkeit zur Selbststeuerung abspricht, entmündigt sie in verantwortungsloser Weise“ (Reichen, 2001, S.154). Die Kinder nähmen sich aus dem vielseitigen und anspruchsvollen „Breitband-Lernangebot“ des Werkstattunterrichts intuitiv das für sie Passende – Aufgabe der Lehrkräfte sei, sich in didaktischer Zurückhaltung und Geduld zu üben und die Kinder zu ermutigen (ebd.).

Dass der Offene Unterricht nach Reichen mit dem didaktischen Prinzip der Werkstatt und nicht zuletzt *LdS* so pauschal wie Reichen selbst es behauptet für alle Kinder geeignet ist, darf angesichts der realen Heterogenität der Kinder in inklusiven Klassen jedoch bezweifelt werden: „Wenn eine inklusive Kindergruppe so vielfältig und so heterogen ist, muss auch notwendigerweise die unterrichtliche Umwelt äußerst vielgestaltig und mannigfaltig sein“ (Wocken, 2015, S.113). „Die mitunter vernehmbaren Antworten [...] 'Im Offenen Unterricht individualisieren sich die Kinder selbst' oder die Verpflichtung der unvergleichlichen Kinder auf einen 'gemeinsamen' Gegenstand sind Halbwahrheiten, die die didaktische Aufgabe nur verkürzt und reduziert wahrnehmen“ (Wocken, 2015, S.114). Nach Wocken braucht es also mehr als Lernwerkstätten und Offene Unterrichtskonzepte um allen Kindern gerecht zu werden. Auch Schröder-Lenzen (2013, S.13) konstatiert: „Die Heterogenität der Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern lässt eine Monokultur des Lehrens und Lernens nicht zu und fordert stattdessen eine Methodenvielfalt [...]“. Durch welche didaktischen Methoden *LdS* im inklusiven Unterricht im Sinne einer Vielfalt der pädagogischen Angebote (Wocken, 2015) ergänzt werden könnte, soll im abschließenden Kapitel erörtert werden.

5. Die Grenzen von Lesen durch Schreiben – eine unvollständige Landkarte

Das Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2015, S.4) kommt in seiner Metastudie zu dem Ergebnis, dass „Es [...] keine belastbaren Studien [gibt], die definitiv beweisen oder widerlegen, ob eine Methode grundsätzlich geeignet ist oder nicht“. Vielmehr muss die Lehrkraft unterschiedliche Methoden, mit denen sie sich fachlich identifizieren kann, flexibel nutzen können, um den verschiedenen Lerntypen entgegenkommen zu können (Mercator Institut, 2015). Sowohl Brügelmann (2015b) als auch Metzke (2008) kommen bei ihren Analysen verschiedener Lese-Schreib-Lehrmethoden zu dem Schluss, dass für den erfolgreichen Schriftspracherwerb der Kinder die Kompetenz und Flexibilität der Lehrkräfte entscheidender ist als die Unterrichtsmethode: „Für jede Methode gibt es Beispiele erfolgreichen Unterrichts. Dieser setzt allerdings voraus, dass den Lehrpersonen neben den Potenzialen des jeweiligen Ansatzes auch deren spezifische Risiken bewusst sind – und dass sie über das didaktisch-methodische Repertoire verfügen, diese aufzufangen“ (Brügelmann, 2015b, S.193). Die Forderung nach Methodenvielfalt gilt für inklusive Klassen in besonderem Maße. Auch das Bewusstmachen der Grenzen der verwendeten Methode für Schüler_innen mit sehr verschiedenen Lernausgangslagen ist entscheidend für einen individualisierenden Unterricht. Einige spezifische Grenzen von *LdS* sollen hier vorgestellt und mögliche didaktische Ergänzungen gefunden werden.

5.1. Spracherwerb

Schriftspracherwerb und Schulerfolg insgesamt sind in starkem Maße von der Qualität des Spracherwerbs eines Kindes abhängig (Röber-Siekmeyer, 1998). Dieser wiederum wird maßgeblich beeinflusst von der Eltern-Kind-Kommunikation bzw. dem sprachlichen Umfeld des Kindes. Kinder erwerben Sprache in dialogischen Situationen, so dass die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion und des elterlichen sprachlichen Inputs von entscheidender Bedeutung sind (Möller & Spreen-Rauscher, 2009). Aber auch die kognitiven Fähigkeiten des Kindes beeinflussen den Erwerb der Sprache. Das Modell in Abbildung 18 zeigt die Rahmenbedingungen des kindlichen Spracherwerbs. Kinder, die auf einer der im Modell dargestellten Ebenen Defizite haben (z.B. spracharme Umgebung, ungünstige Eltern-Kind-Interaktion, kognitive Beeinträchtigungen) benötigen für den Spracherwerb in der Regel mehr Zeit als Gleichaltrige, haben einen kleineren Wortschatz, ein geringeres Sprachverständnis und benutzen von der Standardsprache abweichende grammatische Strukturen (Möller & Spreen-Rauscher, 2009). Es scheint nachvollziehbar, dass Kinder, die mit ungünstigen sprachlichen Rahmenbedingungen aufgewachsen sind, bei der Einschulung noch nicht über die nötige sprachliche Kompetenz verfügen, um sich von der inhaltlichen Seite der Sprache zu lösen und ganz auf ihre klanglichen Aspekte und die Wortstrukturen zu konzentrieren. Die Fähigkeit zur Analyse der formalen Seite der Sprache ist aber die Basis für den Schriftspracherwerb.



Abb. 18 Rahmenmodell des Spracherwerbs in Anlehnung an Möller & Spreen-Rauscher (2009)

Auch Reichen benennt drei Grundvoraussetzungen, die für das Verstehen eines Textes notwendig sind:

1. Sprachkompetenz (ausreichend großer Wortschatz, Wissen über grammatische Strukturen)
2. Hintergrundwissen (Sach-, Welt- und Lebenskenntnisse)
3. Textentsprechende Intelligenz .

Reichens Material zu *LdS* enthält durchaus Übungen zur Denkschulung (Beispiele in Abbildung 8). Diese sind jedoch so anspruchsvoll, dass Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen sie kaum ohne Unterstützung lösen können. Auch das Verstehen der mitunter relativ langen und komplexen Geschichten, die begleitend zum *LernBilderbuch Lara und ihre Freunde* von der Lehrkraft vorgelesen werden, stellen hohe Anforderungen an die Aufmerksamkeit, das Sprachverstehen und das Gedächtnis der Schüler_innen. Nur vereinzelt gibt es Übungen, die der semantischen Systematisierung des Wortschatzes durch Kategorisierungsaufgaben (z.B. Oberbegriffe finden) dienen, so dass von einem gezielten Wortschatzaufbau nicht die Rede sein kann. Das von Reichen entwickelte Lehr-/Lernmaterial zu *LdS* ist also recht voraussetzungsvoll und lässt Übungen zum Wortschatzaufbau vermissen. Um auch Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen den Zugang zu den Geschichten von *Lara und ihren Freunden* zu ermöglichen, bedarf es also der kreativen Adaption des Materials an die individuellen Fähigkeiten der Kinder seitens der Lehrkraft. Eine Umdeutung des *LernBilderbuchs* zum Zwecke einer allgemeinen Sprachförderung könnte für manche Kinder viel gewinnbringender sein als ein direkter Einstieg in das Schreiben. Denkbar wären dazu eine Verkürzung und Vereinfachung der Geschichten und ein intensives spielerisches Aufarbeiten des thematischen Wortschatzes. Die Kinder

würden so bei der Erweiterung ihrer mündlichen kommunikativen Fähigkeiten und bei der Ausbildung eines tragfähigen sprachlichen Fundaments für den Schriftspracherwerb unterstützt. Hier wäre die transdisziplinäre Zusammenarbeit mit Sprachheilpädagog_innen und Sprachtherapeut_innen wünschenswert, wie Wocken (2015) sie sich im Haus der inklusiven Schule vorstellt.

5.2. Hörverarbeitung

Eine weitere für Reichen scheinbar selbstverständliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb mit *LdS* ist die Fähigkeit die Lautstruktur eines Wortes zu analysieren. Nur so sind die Kinder in der Lage die Buchstabentabelle wie in Kapitel 2.3.1. beschrieben eigenständig zum Verschriften anzuwenden. Diese Analysefähigkeit ist eine Teilleistung der *fonologischen Bewusstheit*, die Kinder durch die Auseinandersetzung mit dem formalen, klanglichen Aspekt gesprochener Sprache entwickeln (Weinrich & Zehner, 2003). Kinder deren auditive Wahrnehmung und Verarbeitung durch eine Schwerhörigkeit oder eine hirnorganische Störung beeinträchtigt ist, werden mit hoher Wahrscheinlichkeit erhebliche Schwierigkeiten bei der Lautanalyse eines Wortes und der Anwendung der Reichenschen Buchstabentabelle haben: „Das Arbeiten mit der Anlauttabelle ist eine zweifellos anspruchsvolle kognitive Methode, die einen großen Nachteil aufweist: Sie lässt bereits im 1. Schuljahr Schüler mit fonologischen Defiziten auf der Strecke“ (Brehmer, 2014, S.242). Da *LdS* ganz maßgeblich auf der Einsicht der Kinder in die Fonem-Grafem-Korrespondenz basiert, muss Kindern, die Einschränkungen der Hörverarbeitung haben, kompensatorisch geholfen werden. Das kann zum einen durch ein gezieltes Üben fonologischer Fähigkeiten geschehen. Dazu gibt es im deutschsprachigen Raum eine Reihe von Übungsprogrammen (z.B. Küspert & Schneider, 2000), die sich ursprünglich an Kinder im Vorschulalter richten und Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb wie z.B. die auditive Aufmerksamkeit, das Segmentieren von Wörtern in Silben, Analysieren von Anlauten usw. trainieren. Zum anderen können Kinder mit Einschränkungen der Hörverarbeitung durch das Hinzuziehen des visuellen Sinneskanals unterstützt werden: Viele Lese-Schreib-Lehrgänge arbeiten bereits mit Lautgebärden, die das Einüben der Buchstaben mit ihren Lautwerten gestisch unterstützen sollen (Brehm, 2014, Abbildung 19).

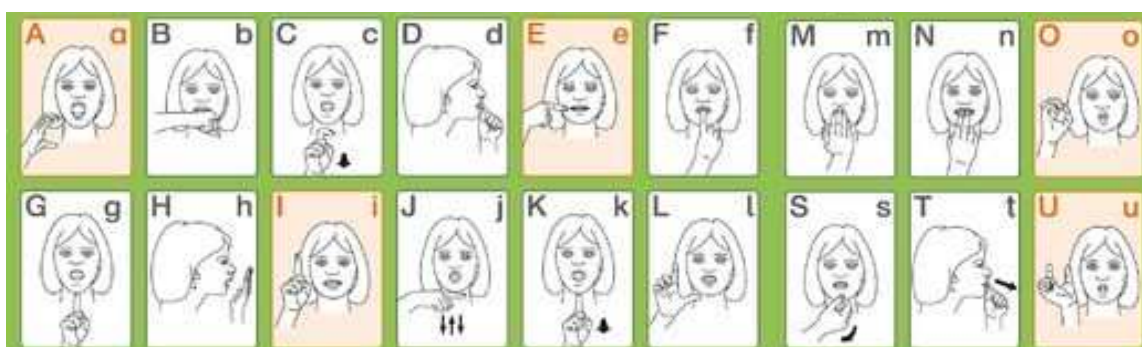


Abb. 19 Beispiele eines Lautgebärdensystems,
Quelle: www.lautgebaerden.de, abgerufen am 05.06.2017

Ursprünglich waren Lautgebärden eine methodische Hilfe zur Lautanbahnung in Sprachtherapien (Brehm, 2014). Über die langjährige Anwendung in Sonder- und Förderschulen zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs haben sie seit einigen Jahren auch Eingang in Lese-Schreiblehrgänge für Grundschulen gefunden (Brehmer, 2014). Die Lautgebärden illustrieren meist klangliche oder sprechmotorische Aspekte eines Lautes bzw. Buchstabens oder dessen grafemische Form (Brehmer, 2014). Tatsächlich „[...] können sie [die Lautgebärden] – richtig angewendet – im schulischen Bereich zur aktuellen Stabilisierung der fonologischen Bewusstheit beitragen“ (Brehmer, 2014, S.231).

5.3. Aufbau rechtschriftlichen Regelwissens

Aus einigen Studien zum Erstunterricht mit *LdS* gibt es Hinweise darauf, dass es in Klassen, die ausschließlich nach der Reichen-Methode lernten, am Ende der Grundschulzeit mehr Kinder mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) gab als in den Vergleichsgruppen, die nach anderen Konzepten unterrichtet wurden (Funke, 2014). Nicht alle Kinder bewältigen also den „Prozess impliziter (unbewusster) und meist inzidenteller (beiläufiger) Musterbildung im Gehirn“ (Peschel, 2015, S.74), der bei Reichen Voraussetzung für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenzen der Kinder ist, von allein. Kinder, denen es z.B. aufgrund einer LRS schwerfällt, rechtschriftliche Regeln aus der Schriftsprache abzuleiten, profitieren möglicherweise von einer systematischen, strukturierten und unterstützten Erarbeitung der Rechtschreibregeln. Wie bereits in Kapitel 4.2. dargestellt, bieten Spracherfahrungsansätze (z.B. Leßmann, 2015 oder Brinkmann, 2015c) gute Hilfen zur selbstgesteuerten Erforschung, Reflexion und Formulierung von Rechtschreibregeln durch die Schüler_innen anhand eines individuell bedeutsamen Wortschatzes. Diese Ansätze, die ebenso wie *LdS* auf dem Freien Schreiben fußen, können eine sinnvolle Ergänzung zu *LdS* für alle Schüler_innen sein, da eine wichtige Säule in der Arbeit mit den Spracherfahrungsansätzen der Austausch und die Reflexion über rechtschriftliche Phänomene in der (Kinder-)Gruppe in sogenannten *Rechtschreibgesprächen* oder *Schreibkonferenzen* ist.

Ein weiterer überlegenswerter Punkt zur Unterstützung der Rechtschreibentwicklung, kann die linguistische Überarbeitung und Anpassung der Buchstabentabelle sein: Auch Reichen unterlief bei der Entwicklung seiner Anlauttabelle der sogenannte *Igelfehler* (Schründer-Lenzen, 2013). Nicht alle Laute werden in der Tabelle in ihrer dominanten Verschriftungsform dargestellt. So wird z.B. der Laut /i:/ im Deutschen meist durch das Grafem <ie> dargestellt. Wörter wie <Igel> oder <Tiger>, in denen das /i:/ als <i> verschriftet wird, sind die absolute Ausnahme. Dadurch, dass Reichens Buchstabentabelle dem Laut /i:/ das Grafem <i> zuordnet, entstehen automatisch orthografische Abweichungen bei den Verschriftungen der Kinder (z.B. <Libe> statt <Liebe>). Mit einer Darstellung der Laute der Buchstabentabelle durch ihre statistisch häufigste Verschriftungsform ließe sich vermutlich ein Großteil der orthografischen Abweichungen der Verschriftungen der Kinder im Anfangsunterricht vermeiden. Dies

würde nicht zuletzt die Lesbarkeit der kindlichen Schreibprodukte auch für Nicht-Pädagog_innen und damit die Erfolgserlebnisse geglückter schriftlicher Nachrichtenübermittlung bei den Kindern deutlich erhöhen.

5.4. Freies Schreiben und Lesen

In Kapitel 4.1. wurde bereits kritisch beleuchtet, dass das von Reichen entwickelte *LernBilderbuch Lara und ihre Freunde* durch die thematischen Vorgaben und die Präsentation einer bestimmten Identifikationsfigur (das Mädchen Lara) möglicherweise nicht alle Kinder zum Schreiben anregt und motiviert. Unterrichtssituationen, in denen die Kinder wirklich Texte zu eigenen Themen verschriften können, treten durch die Verwendung des Reichenschen *Lernbuchs* rein zeitlich in den Hintergrund. Damit entfernt sich Reichen durch sein eigenes Material vom ursprünglich formulierten Prinzip des selbstgesteuerten Lernens und Verschriftens individuell bedeutsamer Texte. Das *nacherfindende Lernen* (Peschel, 2015) der Schrift und ihre Anwendung in ihren Grundfunktionen, nämlich der Kommunikation und Notation, hat wenig Raum in einem *LernBuch*, das wohl kaum ein geeigneter Ersatz für Kommunikationspartner_innen (Leser_innen) sein kann, an die Nachrichten übermittelt werden. Es bleibt also zu überlegen, ob es in heterogenen Klassen nicht sinnvoller wäre, die Kinder didaktisch bei der Findung eines eigenen Themas als Ausgangspunkt für das Verschriften und beim Kennenlernen verschiedener Textformate (z.B. Notiz, Erzählung, Liste, Brief, Kurzmitteilung, Kommentar) zu unterstützen statt durch Lehrbuchvorgabe ein gemeinschaftliches Thema zum Ausgangspunkt für das eigene Schreiben zu machen.

Desweiteren wird den Kindern im *LernBilderbuch* kein (Lese-)Text angeboten, der erste Vergleiche der eigenen in Privatschreibweise verschrifteten Wörter mit denen der (*amtlich korrekten*) Referenzsprache ermöglichen würde. Auch sind die Kinder darauf angewiesen, für ihre ersten Leseversuche Texte zu nutzen, die sie außerhalb des Unterrichts mit Reichens *LernBilderbuch* finden. Sie sind dabei abhängig von der außerschulischen sprachlichen Umwelt, die je nach Herkunftsmilieu in ihrer Qualität individuell sehr unterschiedlich sein dürfte.

Die bereits oben erwähnten Spracherfahrungsansätze gehen davon aus, dass der Schriftspracherwerb keine lineare Addition von Teilleistungen ist, die separat geübt werden müssen; sie glauben vielmehr an eine Wechselbeziehung zwischen Lese- und Schreibprozessen. Lesen- und Schreibenlernen befruchten sich gegenseitig und sollten daher gleichzeitig stattfinden dürfen (Schrüder-Lenzen, 2013). Es erscheint also sinnvoll, dass im Unterricht von Anfang an auch Texte bzw. Gelegenheiten zum Lesen angeboten werden, die die Kinder zur Erweiterung ihres Wissens über die Schriftsprache nutzen können und die es bei Reichen so nicht gibt.

Tabelle 5 fasst die genannten kritischen Punkte und die entsprechenden Vorschläge zur didaktischen Ergänzung der Reichen-Methode zusammen:

| Problembereich | Pädagogische Maßnahme | Vorschläge für ergänzende didaktische Methoden |
|---|---|--|
| Spracherwerb | Stabilisierung der sprachlichen Fähigkeiten, damit eine Fokussierung auf die formalen (klangliche) Seite der Sprache möglich wird | – Sprachförderung (Wortschatzaufbau, Grammatikaufbau, korrekte Anwendung der Sprachlaute) |
| Hörverarbeitung | Unterstützung bei der Lautanalyse auf Wortebene | – Lautgebärden – Training der fonologischen Bewusstheit |
| Aufbau rechtschriftlichen Regelwissens | Unterstützung beim systematischen Extrahieren der Rechtschreibregeln | – Spracherfahrungsansätze (Brinkmann, 2015c) – Linguistische Verbesserung der Anlauttabellen (<i>Igelfehler</i>) |
| Freies Schreiben und Lesen | Erhalt der Schreib- und Lesemotivation | – Pädagogische Unterstützung beim Themenfinden und Kennenlernen verschiedener Textarten – vernetzte Schreib- und Leseangebote |

Tab. 5 Mögliche Grenzen von *LdS* bei Anwendung in inklusiven Klassen und Vorschläge für ergänzende didaktische Methoden

Eine Benennung und Diskussion der Grenzen von *LdS* angesichts der unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler_innen in inklusiven, heterogenen Lerngruppen muss im Rahmen dieser Arbeit unvollständig bleiben. Es obliegt in der Praxis also jeweils den Pädagog_innen, die in inklusiven Klassen nach *LdS* arbeiten, zum einen genau zu beobachten, ob und wo ein Kind möglicherweise bei seinem Schriftspracherwerb an Grenzen stößt. Zum anderen stehen die Lehrkräfte dann in der Verantwortung eine geeignete methodische Ergänzung zu finden.

6. Fazit

Mit Lesen durch Schreiben liegt ein didaktisches Konzept vor, das Kinder im Anfangsunterricht dazu befähigen kann, schnell eigene Wörter und Texte zu verschriften und so die Funktion der Schriftsprache durch die eigene Tätigkeit forschend nachzuvollziehen. Funke (2014) fasst in seiner Metastudie zu *LdS* zusammen, dass die Schüler_innen, die nach der Reichen-Methode unterrichtet worden waren, genauso gute Leseleistungen zeigten, wie die Kinder aus den Vergleichsgruppen. Dieser Befund bestätigt Reichens Annahme, dass das „Lesen gelernt werden [können], ohne dass es gelehrt wird“ (Funke, 2014, S.34). Empirisch noch nicht belegte Hinweise gibt es auf die höhere Schreib- und Lesemotivation der mit *LdS* lernenden Kinder. Es ist denkbar, dass die positive Einstellung zur Schrift, die die Kinder offenbar im Unterricht mit *LdS* gewinnen, ein gutes Fundament für ihre weitere Bildungsbiografie, die ja in zunehmendem Maße an Schriftsprache gekoppelt ist, bilden kann. Allerdings konnten in dieser Arbeit auch Grenzen von *LdS* in Bezug auf den Einsatz in heterogenen Lerngruppen aufgezeigt werden. Gerade der Einsatz des von Reichen entwickelten *LernBilderbuchs*

Lara und ihre Freunde im inklusiven Unterricht scheint problematisch, da es die ursprüngliche Kindzentriertheit und Flexibilität der Methode aufweicht. Angesichts der geringen Signifikanz von Lehrmethoden und Lehrwerken für das erfolgreiche Lesen- und Schreibenlernen insgesamt (Brügelmann, 2015b, Metze 2008, Mercator Institut, 2015), plädiert Peschel für eine Ausweitung des eigenaktiven Lernens der Kinder im Unterricht und fragt provokant: „[W]äre es dann nicht besser zu untersuchen, was Eltern und Lehrkräfte benötigen, um die notwendige Selbststeuerung der Schüler auszuhalten?“ (Peschel, 2015, S. 79).

LdS in Reinform in inklusiven Klassen anzuwenden, dürfte, wie gezeigt, angesichts der sehr verschiedenen Lernausgangslagen und Lernwege von Kindern mit und ohne Förderschwerpunkte nicht ausreichen, um allen Kindern den Zugang zur Schrift zu ermöglichen. Es müssen methodisch-didaktische Ergänzungen gefunden werden, die Kinder bei der eigenaktiven Entdeckung des Schriftsystems mit *LdS* individuell unterstützen. Ein passendes Konzept für den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache muss in inklusiven Klassen für jedes Kind stets aufs Neue entwickelt werden. Dazu bedarf es der Sensibilität, Expertise und Zusammenarbeit verschiedener Pädagog_innen in einem transdisziplinären Team, wie sie Wocken (2015) als eine wichtige Säule für gelingenden inklusiven Unterricht beschreibt. *LdS* kann im Haus der inklusiven Schule ein wichtiger didaktischer Baustein sein, aber den *Unterricht für alle* nicht allein tragen. Inklusion fordert alle Akteure in den Schulen zu steter Veränderung heraus. Auch Offene Unterrichtskonzepte wie *LdS* können dieser (Heraus)Forderung nur dann gerecht werden, wenn sie wahrlich offen bleiben für die Vielfalt der Kinder und ihrer Lernwege.

Literatur

- Aichele, V. (2011): Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: Hinz, A., Körner I. & Niehoff, U. (Hg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden-inklusive Pädagogik entwickeln* (S.11-25). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Augst, G. & Dehn, M. (2015): Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens. In: Brinkmann (Hg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S.15-24). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Bartnitzky, , H. (2015): Mit den Wörtern der Kinder rechtschreiben lernen. In: Brinkmann (Hg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S.25-34). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Brehm, R.M. (2014): *Handicap: Lesen und Schreiben? Geben sie niemals auf! Die Chancen phonetisch-phonologischer Strategien*. Berlin: Springer.
- Brinkmann, E. (Hg.)(2015a): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Brinkmann, E. (2015b): Wie eignen sich Kinder die Rechtschreibung an? In: Brinkmann (Hg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S.164-174). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Brinkmann, E. (2015c): Richtig schreiben lernen nach dem Spracherfahrungsansatz: die ABC-Lernlandschaft. In: Brinkmann (Hg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S. 44-53). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Brügelmann, H. (1989): *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Konstanz: Faude Verlag.
- Brügelmann, H. (2015a): Wie steht es um das Rechtschreibkönnen – im Vergleich zu früher? In: Brinkmann (Hg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S.151-154). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Brügelmann, H. (2015b): Wie wirken unterschiedliche Methoden des Rechtschreibunterrichts? In: Brinkmann (Hg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S.185-193). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K.E., Marshal, J.C. & Coltheart, M. (Hg.) (1985): *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: LEA.
- Funcke, A., Hollenbach, N., Klemm, K. (2011): Zum aktuellen Stand inklusiver Bildung in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission: *Gemeinsam lernen-Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (S.25-45). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Funke, R. (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse Schriftsprachlichen Lernens-Eine Metaanalytische Bestandsaufnahme. *Didaktik Deutsch. Jg. 19. (H.36)*. S.21-41.
- Giese, H. W. (1992): Schriftspracherwerb und Schreibenlernen. In: Schorch, G. (Hg.) (1992): *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb* (S.16-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günther, H. (1998): Phonographisches Lesen als Kernproblem der Dyslexie. In: Weingarten, R. & Günther, H. (Hg.) (1998): *Schriftspracherwerb* (S.98-115). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hüther, G. (2010): Onto-Genese der Humanität. Neurobiologische Einsichten in die Bildung zum Menschen. In: Rösen, J. (Hg.) (2010): *Perspektiven der Humanität. Menschsein im Diskurs der Disziplinen* (S.59-91). Bielefeld: transcript Verlag.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2000): *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leßmann, B. (2015): Wortschatzarbeit – sinnstiftend und strukturorientiert. In: Brinkmann (Hg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S. 244-250). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Marx, Peter (2207): *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2015): *Faktencheck: Lesen und Schreiben lernen*. Köln: Universität zu Köln.
- Metze, W. (2008): *Lernwegorientierter Schriftspracherwerb im Spiegel der Empirie und des Schulalltags*. Vortrag beim Dyslexieverband in Zürich am 31.05.2008.
- Möller, D. & Spreen-Rauscher (2009): *Frühe Sprachintervention mit Eltern. Schritte in den Dialog*. Stuttgart: Thieme-Verlag.

- Naumann, C. L. (2015): Das Lesen bestimmt das Schreiben – rundum? In: Brinkmann (Hg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S. 175-184). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Ossner, J. (1989): Die Modellierung der Orthographie für den eigenaktiven Erwerb. In: Weingarten, R. & Günther, H. (Hg.) (1998): *Schriftspracherwerb* (S.5-18). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Patterson, K.E., Marshal, J.C. & Coltheart, M. (Hg.) (1985): *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: LEA.
- Peschel, F. (2015): Rechtschreiben lernt man am besten durch freies Schreiben und Lesen. In: Brinkmann (Hg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S. 70-79). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichen, J. (2001): *Hannah hat Kino im Kopf*. Hamburg: Heinevetter Verlag.
- Röber-Siekmeier, C. (1993): *Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Röber-Siekmeier, C. (1998): DEN SCHBRISERIN NAS. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an dem Problem der Wortabtrennungen. Weingarten, R. & Günther, H. (Hg.) (1998): *Schriftspracherwerb* (S.116-150). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Rüsen, J. (Hg.) (2010): *Perspektiven der Humanität. Menschsein im Diskurs der Disziplinen*. Bielefeld: transcript.
- Schorch, G. (Hg.) (1992): *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrüder-Lenzen, A. (2013): *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer.
- Schwander, M. W. (1989): *Schriftspracherwerb aus schulpädagogischer Sicht. Grundschuldidaktische Tendenzen, Versäumnisse, Perspektiven*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. (2011): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitta, G. (1988): *Kinder schreiben eigene Texte. Klasse 1 und 2*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag.

- Steinig, W., Betzel, D., Geider, F.J., Herbold, A. (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Stolla, G. (2000): *Rechtschreibunterricht mangelhaft? Neue Strategien für effektives Lehren und Lernen*. Heinsberg: Dieck.
- Sulzer, A. (2013): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In Wagner, P.(2013): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S.12-21). Freiburg: Verlag Herder.
- Weingarten, R. & Günther, H. (Hg.) (1998): *Schriftspracherwerb*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Weinrich, M. & Zehner, H. (2003): *Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern*. Berlin: Springer.
- Wiemer, I. & Hüttenberger, M. (2015): Lesen durch Schreiben – Die Reichen-Methode. In: Brinkmann (Hg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S. 135--144). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Wocken, H. (2015): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen-Baupläne-Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

Zeitschriftenartikel:

- Von Bredow, R. & Hackenbroch, V. Die neue Schlechtschreibung. *Der Spiegel* (Ausgabe 25/2013).
Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-98091072.html>
- Hackenbroch, V. (2013): Lernmethode „Lesen durch Schreiben“ – „Das ist völliger Unsinn“ (Interview mit Günter Jansen). *SpiegelOnline* (19.6.2013). Zugriff am 11.03.2017.
Verfügbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/guenter-jansen-ueber-die-schlechte-rechtschreibung-viele-kinder-a-906458.html>

Internetquellen:

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948): Zugriff am 15.06.2017. Verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Bildung in Deutschland 2016: Zugriff am 21.07.2017. Verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016>
- Die UN-Behindertenrechtskonvention: Zugriff am 15.06.2017. Verfügbar unter http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?_blob=publicationFile
- Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“ (2012): Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020. Verfügbar unter http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Inklusion-Expertenk_Bericht.pdf

Danksagung

Ich möchte den Menschen, die mich während der Zeit des Lesens und Schreibens unterstützt haben, von ganzem Herzen danken!

Dazu gehört allen voran meine Familie, die mir den Rücken frei gehalten und mich mit Tee und guter Laune versorgt hat. Dafür umarme ich euch!

Frau Kampmeier und Frau Simonn, die diese Arbeit betreut haben, danke ich für ihre Bereitschaft sich mit einem Thema zu beschäftigen, dass (noch) eher in der Peripherie der Kindheitspädagogik zu finden sein dürfte.

Besonderer Dank geht an meine Kollegin und die Schülerinnen und Schüler, deren Lern- und Arbeitsmaterial ich für diese Arbeit verwenden durfte. Ich freue mich sehr darüber, dass ich euer Lernen begleiten darf. Tausend Dank!

Anne Wendlandt
Zinnowitz, 25.07. 2017