

## Lesenlernen durch Diktieren –

### eine mögliche Hilfe bei massiven Problemen des Schriftspracherwerbs<sup>1</sup>

Vortrag beim 4. Kongress Legasthenie und Dyskalkulie der Volkshochschulen am 28. März 2009 in Böblingen

Reimer Kornmann

#### Zusammenfassung

*Vorgestellt und diskutiert wird ein methodischer Ansatz, der sich sowohl zur Prävention von Problemen des Schriftspracherwerbs im Rahmen der Unterrichtspraxis als auch zur Minderung und Überwindung massiver Lese- und Rechtschreibprobleme im Rahmen von Einzelförderungen eignet. Dabei werden die Lernenden zunächst provoziert, bestimmte Wörter aus ihrem eigenen Wortschatz möglichst laut und deutlich zu sprechen. Es handelt sich dabei um sogenannte lautgetreu zu verschriftende Wörter, die nach phonetisch-phonologischen Gesichtspunkten ausgewählt werden. Diese Wörter sollten den Kindern bekannt sein oder zumindest ihrem Erfahrungsbereich entstammen. Unmittelbar nach dem mehrfach wiederholten korrekten Sprechen werden dann diese Wörter langsam und deutlich vor den Augen der Kinder von der Lehrperson bzw. der Therapeutin oder dem Therapeuten verschriftet. Dabei können die Lernenden diese Situation durchaus so erleben, als ob sie die Wörter diktierten. Alle Wörter, die in einer solchen Sequenz verschriftet werden, beginnen mit jeweils dem gleichen Anlaut und werden so angeordnet, dass die jeweils gleichen Wortanfänge untereinander stehen. Durch das Sprechen und gleichzeitige Hören eines Wortes, durch die unmittelbar folgende visuelle Wahrnehmung des Verschriftungsprozesses sowie durch die Anordnung der geschriebenen Wörter kann das grundlegende Prinzip der Lautschriftsprache leicht und anschaulich einsichtig werden. Die Lernenden können praktisch vor ihren eigenen Augen erleben, wie Schrift entsteht, und dabei zugleich das schriftsprachliche Prinzip der Graphem-Phonem-Zuordnung entdecken. Dieser Erkenntnisprozess wird nicht dadurch gestört oder beeinträchtigt, dass sich die Kinder auf die Bewältigung der schreibmotorischen Anforderungen konzentrieren müssen. Für gerade eingeschulte Kinder ohne schriftsprachliche Erfahrungen wirkt dieser Ansatz präventiv. Für Kinder und Jugendliche mit bereits bestehenden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten kommt als wichtiger Wirkfaktor noch die enorme emotionale Entlastung hinzu, die sie dadurch erfahren, dass von ihnen zunächst weder Lese-, noch Schreibleistungen verlangt werden, sondern dass sie lediglich das Niederschreiben der von ihnen selbst produzierten Wörter verfolgen sollen.*

---

<sup>1</sup> Für wichtige Hinweise danke ich Herrn Dipl.-Päd. Wolfgang Fischer und Herrn Sonderschulkonrektor Günther Röpert sehr herzlich.

### **Einleitung: Lesen durch Schreiben – ein Konzept für Alle?**

„Lesenlernen durch Diktieren“ – diese Formulierung meines Vortragsthemas weckt sicherlich bei manchen von Ihnen Assoziationen zu dem recht bekannten Konzept „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen (1982) - und genau das habe ich auch beabsichtigt. Nach diesem Konzept lernen die Kinder weitgehend selbstständig die Prinzipien der Lautschriftsprache und die Phonem-Graphem-Korrespondenzen, also die Zuordnungen von Buchstaben zu Lauten und umgekehrt. Dabei sind die Kinder lediglich mit einer Anlauttabelle ausgestattet, die ihnen zuvor erläutert wurde. Mit Hilfe einer solchen Anlauttabelle sollen sie von Anfang an versuchen, eigene Wörter selbstständig zu produzieren, also zu schreiben. Über diese schriftsprachlichen Produkte tauschen sie sich mit ihren Klassenkameraden aus, oder sie richten damit Botschaften an bestimmte Adressaten wie Eltern, Geschwister, aber auch Lehrpersonen. Im Zuge solcher Aktivitäten stellen sie Vergleiche untereinander an und erhalten Rückmeldungen – auch hinsichtlich der Lesbarkeit ihrer so verschrifteten Wörter. Solche Reaktionen auf selbstständig erbrachte Vorleistungen wirken als weitere lernförderliche Impulse, die die Kinder schrittweise, aber auf jeweils individuellen Wegen dem Ziel orthografisch korrekten Schreibens und flüssigen verstehenden (oder sinnennehmenden) Lesens heranführen sollen. - Soweit die Darstellung dieser Methode in einem sehr kurzen Abriss.

Einerseits wird dieser methodische Ansatz durch geradezu enthusiastische Praxisberichte immer wieder bestätigt, doch andererseits auch von solchen Fachleuten kritisiert, die sich um die Förderung von solchen Kindern bemühen, die größere Probleme mit dem Schriftspracherwerb haben. Kinder, denen wichtige schriftsprachliche Lernvoraussetzungen fehlen, wie sie beispielsweise mit dem (älteren) Einzeltest „Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)“ von Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek (1999) oder dem (neueren) Gruppentest „Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC)“ von Mannhaupt (2006) geprüft werden, dürften also mit der Methode „Lesen durch Schreiben“ massiv überfordert sein. Sicherlich: Es handelt sich dabei zwar nur um einen relativ geringen Anteil von Schulanfängern, während auf der anderen Seite viele Kinder mit großer Begeisterung und anhaltendem Interesse sich selbstständig, aktiv und produktiv die Schriftsprache mit ihren vielfältigen Möglichkeiten aneignen.

Mein eigenes Erfahrungsfeld ist nun die Sonderpädagogik, speziell der Bereich Pädagogik der Lernförderung (früher als Lernbehindertenpädagogik bezeichnet), und vor diesem

Hintergrund teile ich die Bedenken der Kritiker. Doch dabei liegt es mir fern, das gesamte Konzept von Reichen in Bausch und Bogen zu verwerfen, und schon gar nicht möchte ich die grundlegenden Prinzipien und die Bedeutung des sogenannten Spracherfahrungsansatzes für den Erwerb und Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen – auch und gerade für Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen – in Frage stellen. Vielmehr möchte ich – ähnlich wie es beispielsweise auch die Sonderpädagogin Katharina Müller-Wagner (2000) getan hat – solche Komponenten des Konzepts aufgreifen, die auch diesen Kindern einen Zugang zur Schriftsprache ermöglichen. Dafür sind jedoch gewisse Modifikationen an dem ursprünglichen Konzept „Lesen durch Schreiben“ erforderlich.

Wie schon angedeutet, ist das Konzept „Lesen durch Schreiben“ in seinen Grundgedanken dem sogenannten Spracherfahrungsansatz zuzuordnen. Nach Brinkmann & Brügelmann (1993, S. 27) wird dieser von vier Säulen getragen:

- dem freien Schreiben eigener Texte
- dem gemeinsamen (Vor-)Lesen von Kinderliteratur
- der systematischen Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren sowie
- dem Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes.

Die hier vorgeschlagene Variante beschränkt sich auf die Aspekte der systematischen Einführung von Schriftelementen sowie auf den Aufbau und die Sicherung eines Grundwortschatzes. Dies schließt aber die beiden anderen Aspekte nicht aus. So kann das Schreiben freier Texte ja auch in Bilderschriften geschehen oder dadurch, dass die Lehrerin die Ideen des Kindes verschriftet. Ebenso ist die Beschäftigung mit Kinderliteratur auch ohne schriftsprachliche Kompetenzen möglich und förderlich.

### **Vorstellung einer Variante**

Bei der Variante, die ich heute vorstellen möchte, werden die Lernenden zunächst provoziert, bestimmte Wörter aus ihrem eigenen Wortschatz möglichst laut und deutlich zu sprechen. Es handelt sich dabei um sogenannte lautgetreu zu verschriftende Wörter, die nach phonetisch-phonologischen Gesichtspunkten ausgewählt werden. Diese Wörter sollten den Kindern bekannt sein oder zumindest ihrem Erfahrungsbereich entstammen. Unmittelbar nach dem mehrfach wiederholten korrekten Sprechen werden dann diese Wörter langsam und deutlich vor den Augen der Kinder von der Lehrperson verschriftet. Dabei können die Kinder diese Situation durchaus so erleben, als ob sie diese Wörter diktieren. Alle Wörter, die in einer

## Lesenlernen durch Diktieren

solchen Sequenz verschriftet werden, beginnen mit dem gleichen Anlaut und werden so angeordnet, dass die Wortanfänge jeweils genau untereinander stehen. Drei Komponenten tragen dazu bei, dass den Kindern das grundlegende Prinzip der Lautschriftsprache leicht und anschaulich einsichtig wird:

- 1) das deutliche silbenbetonte Sprechen und gleichzeitige Hören eines Wortes,
- 2) die unmittelbar folgende visuelle Wahrnehmung des Verschriftungsprozesses sowie
- 3) die systematische Anordnung der verschrifteten Wörter.

Die Kinder erleben praktisch vor ihren eigenen Augen, wie Schrift entsteht und nach welchen Regeln sie aufgebaut ist. Dieses erlebende Erkennen wird auch nicht dadurch gestört oder beeinträchtigt, dass sich die Kinder auf die Bewältigung der schreibmotorischen Anforderungen konzentrieren müssen. Weiterhin: Sie werden nicht, wie das in Fibeln und Lehrgängen üblich ist, mit vorgegebenen Schriftzeichen, Wortteilen oder Wörtern konfrontiert, die sie nachvollziehend (oder rezipierend) lernen sollen und die möglicherweise gar nicht ihrem Erfahrungsbereich oder ihrem Sprachgebrauch entsprechen.

Zwei dieser Bedingungen - das Erleben, wie Schriftzeichen entstehen, und die Verwendung von eigenen selbst gesprochenen Wörtern – sind nun auch in der Methode von Reichen angelegt und dürften auch – neben dem motivierenden Erleben der Selbstwirksamkeit - entscheidend zu ihrem Erfolg beitragen. Allerdings muss diese Methode effizienten Lernens bei Bedarf durch die systematische Einführung von Schriftelementen ergänzt werden. So sind manche Kinder bei dem bewussten und auf Einsicht beruhenden Erwerb wichtiger schriftsprachlicher Regeln auf gezielte und systematische Hilfen angewiesen. Die hier vorgestellte Variante setzt genau an diesem Punkt an, orientiert sich aber zugleich an den beiden schon beschriebenen Merkmalen:

1. Die Kinder erleben das Entstehen von Schrift und können dabei wesentliche Einsichten in das Regelsystem der Lautschriftsprache aktiv-entdeckend erwerben.
2. Es sind von ihnen selbst gesprochene Wörter, an denen sie diese Erfahrungen gewinnen.

Bevor ich das Vorgehen und die Prinzipien zur Auswahl der Wörter näher beschreibe, möchte ich kurz meine Erfahrungsquellen nennen.

### **Erfahrungsquellen**

Es sind zum einen Fallstudien, die Studierende der Sonderpädagogik als Prüfungsleistungen im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen zu erstellen hatten. So schreibt die Prüfungsordnung im Fach Diagnostik ein Gutachten über ein von den Studierenden gefördertes Kind vor. Auf die Inhalte und Methoden einer solchen Förderung konnten sich die Studierenden im Rahmen spezieller Seminare vorbereiten, die in regelmäßigem Turnus angeboten wurden. Diese Seminare beinhalteten Konzepte zur Diagnostik und Förderung bei schulischen Problemen, vor allem beim Schriftspracherwerb und –gebrauch, beim Erlernen und Verwenden der Zweitsprache Deutsch sowie mit den Anforderungen des Mathematikunterrichts. Ebenso wurde die Planung und praktische Umsetzung der Förderung einzelner Kinder im Rahmen von Hauptseminaren begleitet. Die geförderten Kindern wurden meistens von ihren Lehrkräften aus Grund- oder Sonderschulen vorgeschlagen. In der Regel handelte es sich um solche Kinder und Jugendliche, bei denen sich deren Lehrkräfte außer Stande sahen, sie so zu fördern, wie es der jeweilige Lehrplan vorsah. Zugleich erhofften sie sich – zumindest im Idealfall - Unterstützung für ihr Ziel, die betreffenden Schülerinnen und Schüler in ihrer Lerngruppe oder Klasse behalten und besser fördern zu können. Hingegen kamen Gutachten mit dem Ziel, Argumente für eine Umschulung oder Überweisung in eine Spezialgruppe zu gewinnen, nicht in Betracht. Im Laufe von gut 30 Jahren wurden auf diese Weise mehrere hundert Gutachten gewonnen, in denen unter anderem auch die Vorgehensweisen und Ergebnisse der Förderungen dokumentiert waren. Diese Dokumentationen boten immer wieder Anlass, sowohl die Prinzipien erfolgreich verlaufener Förderungen als auch die Gründe für das Scheitern von pädagogischen Bemühungen herauszuarbeiten und den nachfolgenden Generationen von Studierenden zu vermitteln. Auf diese Weise konnten Qualität und Erfolgsaussichten der Förderungen laufend verbessert werden. Dies betraf auch einen kleineren Teil von Kindern und Jugendlichen, die nach mehreren Jahren des Schulbesuchs noch keine schriftsprachlichen Kompetenzen erworben hatten. Oft hatten sie bereits erhebliche Aversionen gegenüber der Schriftsprache und den mit ihr verbundenen Anforderungen entwickelt und waren insofern noch schlechter dran als Schulanfänger mit unzureichenden schriftsprachlichen Lernvoraussetzungen, aber noch günstiger Motivationslage. Dennoch konnten einige dieser älteren Kinder und Jugendlichen durch die schon skizzierte Vorgehensweise pädagogisch erreicht werden. Als besonders bedeutsam erwies sich dabei immer wieder die enorme emotionale Entlastung, die die Kinder und Jugendlichen dadurch erfuhren, dass von ihnen zunächst weder eine Lese-, noch eine Schreibleistung verlangt wurde, sondern dass sie

lediglich das Niederschreiben der von ihnen selbst produzierten Wörter verfolgen sollten. Der Lernerfolg wurde auch dadurch verstärkt, dass die Wörter, Sätze und Texte dem Interessens- und Erfahrungsbereich der jungen Menschen entsprachen. Dieses lernförderliche inhaltliche Element hatte oft stärkeres Gewicht als die Orientierung an einer formalen sprachwissenschaftlichen Systematik bei der Auswahl der Wörter.

Die andere Erfahrungsquelle hat sich mir durch die Zusammenarbeit mit einer Ausbildungslehrerin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bei der schulpraktischen Ausbildung von Studierenden der Sonderpädagogik erschlossen.<sup>2</sup> Sie wendet das gleiche Prinzip in ihrem Anfangsunterricht an. Die meisten der von ihr unterrichteten Kinder weisen aufgrund einer neurologischen Diagnose massive Beeinträchtigungen ihrer Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb auf. Dabei variieren aber Verursachung und Symptomatik dieser Probleme ganz erheblich. Gleichwohl gewinnen alle Kinder innerhalb der beiden ersten Schuljahre grundlegende Einsichten in das Prinzip der Lautschriftsprache, d. h. sie können schon nach relativ kurzer Lernzeit im ersten Schuljahr einzelne Wörter und später auch kurze Sätze sinnentnehmend lesen und schreiben. Diese erfolgreichen Prozesse habe ich mit den mir zugeordneten Studierenden in den letzten sechs Jahren dreimal hintereinander im Zwei-Jahres-Rhythmus erleben und verfolgen können. Das gleiche Prinzip, das die Studierenden bei ihren Fallstudien als Intervention zur Überwindung von massiven Lese- und Rechtschreibproblemen schon seit längerer Zeit mit einigem Erfolg angewendet hatten, begegnete mir nun also in der Schulpraxis des Anfangsunterrichts einer Förderschule – hier aber nicht als sogenannte Therapie, sondern im Sinne des Gedankens der Prävention durch guten Unterricht!

Da der Gedanke der Prävention vorrangig ist, stelle ich die wesentlichen Aspekte der Vorgehensweise anhand des Unterrichts dieser Lehrerin dar.

Zuvor aber noch ein kleiner Hinweis: Nach meinem Eindruck, der durchaus falsch sein kann, scheint das Vorgehen nicht sehr bekannt zu sein. Zumindest habe ich unter den mir bekannten Vorschlägen zum Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben und zur Förderung von Kindern mit Problemen beim Schriftspracherwerb keine entsprechenden Informationen finden können. Eine Ausnahme bildet der sehr eindrucksvolle Praxisbericht zur Überwindung massiver Lernwiderstände von Schöffel (1999), der aber bisher leider keine breite Resonanz gefunden hat. Sollte dieses Konzept aber doch schon bekannter sein als ich vermute, so erhoffe ich mir im Anschluss an meine Ausführungen entsprechende Hinweise auf Veröffentlichungen,

---

<sup>2</sup> Für die vielen wichtigen Impulse und die freundschaftlich-kollegiale Zusammenarbeit danke ich Frau Eleonore Hörr (Stephen-Hawking-Schule Neckargemünd) sehr herzlich.

Personen und Institutionen, damit es noch bekannter und zum Wohle der betroffenen Kinder erprobt und angewendet wird. Weiterhin möchte ich mit meinen Ausführungen dazu anregen, dass über die praktischen Möglichkeiten und Grenzen sowie über die theoretischen Grundlagen des Konzepts weiter nachgedacht wird und geforscht wird mit dem Ziel, jungen Menschen auch unter erschwerten Bedingungen den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen zu ermöglichen.

### **Darstellung des unterrichtspraktischen Konzepts**

Nun also zur konkreten und exemplarischen Darstellung des Konzepts – freilich in etwas idealisierter Form.

Die Anforderungen der nachfolgend dargestellten Unterrichtssequenzen werden den Kindern gegenüber als Rätsel bezeichnet. Die Rätsel stellt die Lehrerin. Sie fragt – eventuell unterstützt durch ein für Alle gleichzeitig präsentiertes Bild von einer älteren Frau - :

*„Wer von Euch weiß denn ein anderes Wort für Großmutter?“*

Zuvor sollte vereinbart worden sein, dass immer alle Kinder, die sich still melden, auch das Wort bekommen. So werden die Beiträge der Kinder zunächst kommentarlos gesammelt. Sollten sich Kinder, deren deutschsprachige Kenntnisse gering sind oder die sich noch nicht zu sprechen getrauen, in dieser Anfangsphase nicht beteiligt haben, zeigt die Lehrperson auf das Bild und sagt: *„Ganz viele Kinder haben <Oma> gesagt. Für Großmutter kann man auch <Oma> sagen.“* Dann – zu Kindern, deren Erstsprache nicht deutsch ist: *„Wie sagt Ihr denn zu <Oma>?“* und – nach entsprechenden Antworten zu diesen und den weiteren, bisher nicht einbezogenen Kindern: *„Wer versucht denn nun von Euch das Wort <Oma> zu sagen?“* . Danach: *„Versucht einmal das Wort „zerhackt“, also in zwei Silben, zu sprechen und bei jeder Silbe zu klatschen: <O---ma>.* Nach den entsprechenden Antworten und gelungenen Versuchen dann: *„So, was Ihr gerade gesagt habt, das schreibe ich jetzt an die Tafel. Wer diktiert mir das Wort noch einmal ganz langsam zum Mitschreiben?“*. Links oben an der Tafel entsteht nun in Großdruckbuchstaben, langsam geschrieben und gleichzeitig verbalsprachlich begleitet das Wort <O MA>.

In dieser Weise werden nun weitere Wörter mit dem langen Anfangsvokal <O> als Lösungen von Rätseln vorgegeben: z. B.

*„Und wie kann man denn zu dem Mann von der Oma sagen?“*,

*„Wo setzen wir uns denn im Hause hin, wenn wir nicht frieren wollen?“*,

## Lesenlernen durch Diktieren

„*Wer weiß ein anderes Wort für das Meer, auf dem die Schiffe fahren?*“,

„*In vornehmen Restaurants, da bedient Euch ein Mann, wisst Ihr, wie man den nennt?*“,

„*Kennt Ihr schon Namen von Flüssen?*“ - wenn von den Kindern <Oder> nicht genannt wird: „*Ich weiß auch noch einen: das ist die Oder*“,

ein Oleander wird entweder in Natura oder auf einem Bild gezeigt: „*Wer weiß denn den Namen dieser Pflanze?*“,

sofern in der Klasse Kinder sind, deren Vorname mit einem langen <O> beginnt, sollen sich diese Kinder hinstellen und ihren Vornamen (z. B. Osan, Ole) sagen, zum Schluss wird noch eine Okarina gezeigt und nach Möglichkeit auch gespielt:

„*Vielleicht weiß schon jemand, wie dieses Instrument heißt?*“.

Jedes dieser Wörter schreibt die Lehrperson langsam an die Tafel, wobei sie deutlich und silbenweise akzentuierend mitspricht. Die Wörter werden untereinander geschrieben und so angeordnet, dass der Anfangsvokal <O> immer in der gleichen Spalte und durch eine gut erkennbare Leerstelle von den übrigen Graphemen abgetrennt ist. Auch diese werden silbenweise gegliedert:

O MA

O PA

O FEN

O ZE AN

O DER

O BER

O LE AN DER

O SAN

O LE

O KA RI NA.

Von den Kindern wird lediglich erwartet, dass sie die verschrifteten Wörter zuvor selbst einmal gegliedert sprechen und den darauf folgenden Schreibprozessen jeweils zuschauen. In diesen Situationen kann man also davon sprechen, dass sie der Lehrperson Wörter diktieren. Nicht verlangt wird in dieser Phase, dass sich die Kinder die Verschriftung des Phonems /o:/

## Lesenlernen durch Diktieren

durch das Graphem <O> merken sollen. Wohl aber wird ihnen Gelegenheit gegeben, sich zu den an der Tafel festgehaltenen Schriftzeichen und Wörtern zu äußern. Lehrpersonen, die sich dabei mit eigenen Kommentaren und Bewertungen zurückhalten und die Äußerungsbereitschaft der Kinder nicht unterdrücken (etwa: „Ihr sollt aber nicht die Wörter zählen!“), werden mit großer Wahrscheinlichkeit auch ohne entsprechende Fragen und Impulse erleben, dass die etwas aufgeweckteren Kinder – zumindest in Ansätzen - schon grundlegende Einsicht in das Prinzip der Lautschriftsprache formulieren können :

„Du hast immer am Anfang den gleichen Buchstaben geschrieben“

„Ich weiß schon: Der Buchstabe heißt O“

„Alle Wörter fangen mit O an: Oma, Opa ...“

„Alle Wörter klingen am Anfang gleich“.

Die Lehrperson kann und sollte diese Kinder bitten, ihre Erkenntnisse noch weiter zu erläutern, damit auch einige andere diese Einsichten nachvollziehen – aber alles ganz zwanglos und ohne Fixierung auf ein Lernresultat. Sollten solche auf die Regeln der Schrift hinweisenden Kommentare von den Kindern nicht geäußert werden, kann ja schließlich die Lehrperson fragen, ob den Kindern etwas bei den Wörtern auffällt und ggf. auch eine entsprechende Antwort geben.

Zur Abrundung würde sich nun anbieten, dass sich jedes Kind ein Wort aussuchen darf, zu dem es ein Bild malen will. Während des Malens kann die Lehrperson zu jedem Kind an den Platz kommen und ihm bei Bedarf helfen, sein Wort auch zu dem Bild auf dem Blatt zu schreiben.

Die Entscheidung, die systematische Unterstützung des schriftsprachlichen Erwerbsprozesses mit einem Anfangsvokal beginnen zu lassen, hat zwei Gründe:

- Zum einen ist es nur ein einziges Graphem, auf das sich die Aufmerksamkeit der Kinder richten soll,
- zum anderen gelingt es, mit diesem Graphem mehrsilbige Wörter zu bilden, bei dem die nachfolgende zweite Silbe mit einem Konsonanten beginnt.

Im Hinblick auf die Weiterführung ist nun zu überlegen, ob ein neuer lang gesprochener Anfangsvokal (z. B. /a:/ wie Ali, Adelheid, Ameise, Asien, Ahorn, Akazie, Akelei, Azalee, Ader) zur Verdeutlichung des Prinzips herangezogen werden soll, oder ob dies anhand von Wörtern geschehen soll, die mit einem Dauerkonsonanten ( /m/, /n/, /r/, /l/, /s/) mit

## Lesenlernen durch Diktieren

nachfolgendem lang gesprochenem Vokal beginnen. Beispielsweise könnte man sich für letzteres entscheiden und die Silbe <MA> wählen. Diese Entscheidung ist zwar nicht zwingend, hat aber den guten Grund, dass sie den Kindern zum einen schon von dem zuvor eingeführten Wort <O MA> mehr oder weniger vertraut ist, und dass zum anderen, daran anknüpfend, mit dieser Silbe das Wort <MA MA> konstruiert werden kann.

Sehr hilfreich für die Auswahl geeigneter Wörter für den Schriftspracherwerb sind systematisch erstellte Wortlisten, um die sich verschiedene Fachleute verdient gemacht haben. Ich selbst habe mich an den Wortlisten von Frau Elke Loubier ([www.rechtschreibfoerderung.de](http://www.rechtschreibfoerderung.de); Bestelladresse: [elke.loubier@t-online.de](mailto:elke.loubier@t-online.de)) orientiert. So sind für die Anfangssilbe <MA> folgende Wörter gut verwendbar:

MA LER

MA RI ON

MA DE

MA GEN

MA KEL

MA SERN

MA JO RAN

Diese Wörter werden nach dem schon bekannten Vorgehen von den Kindern “erraten”, dann wieder in silbenweiser Gliederung und mit Klatschen gesprochen, also “diktiert” und von der Lehrperson langsam und mit silbenweiser verbalsprachlicher Begleitung untereinander an die Tafel geschrieben. Eventuell können die Kinder sogar aufgefordert werden, weitere Wörter zu finden, die mit /ma:/ beginnen. Wiederum sollen die Kinder Gelegenheit bekommen, sich ganz frei zu diesen Produkten zu äußern, also aktiv-entdeckend dem schriftsprachlichen Prinzip auf die Spur zu kommen. Äußerungen, die sich nicht auf den Schriftaufbau beziehen, sollen durchaus als Zeichen des Interesses am Unterrichtsgegenstand gewertet und nicht zurückgewiesen werden. Sinnvollerweise sollten aber solche Beiträge herausgehoben werden, die das Prinzip der Verschriftung thematisieren, z. B.: „*Habt Ihr gehört, was A. eben gesagt hat? Wer hat das auch entdeckt oder kann es wiederholen?*“. Ebenso kann die Lehrperson am Ende der Gesprächsrunde gegebenenfalls äußern, was ihr beim Schreiben, Betrachten, Sprechen und Hören der verschiedenen Wörter aufgefallen ist. Ein zu hohes Maß an Belehrung sollte dabei aber vermieden werden. Die Kinder finden ja auch in späteren Unterrichtssequenzen noch reichlich Gelegenheit, selbstständig das schriftsprachliche Prinzip zu entdecken und es auf dieser Grundlage wirklich zu verstehen!

Insbesondere bei einer zurückhaltenden Unterrichtsführung ist auch damit zu rechnen, dass Kinder selbst Wörter vorschlagen. Auch dies ist als Zeichen der interessierten Beteiligung zu werten, selbst wenn die Beiträge nicht passen oder der Verdacht besteht, dass sich bestimmte Kinder in den Vordergrund drängen möchten.

### **Bewertung des Ansatzes**

Versuchen wir schon einmal eine erste Bewertung dieser einleitenden Phasen unter dem Aspekt einer präventiven Pädagogik.

- Den Kindern werden die Schreibbewegungsabläufe der einzelnen Druckbuchstaben ebenso wie die von links nach rechts verlaufende Schreib- und Leserichtung vor ihren Augen direkt demonstriert. Dies mag solchen Kindern helfen, die noch keine eindeutig von links nach rechts laufende Arbeits- und Wahrnehmungsrichtung ausgebildet haben.
- Der Unterricht ist so angelegt, dass jedes Kind eine gute Chance erhält, sich aktiv einzubringen – notfalls dadurch, dass es lediglich bestimmte Wörter, die ihm noch nicht geläufig waren, nachspricht oder die Begriffe in seiner Erstsprache einbringt.
- Gerade der Bezug auf die Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund vermittelt diesen das Gefühl, dass sich die Lehrperson ihre besondere Situation berücksichtigt und in den Lernprozess einbezieht.
- Der Einbezug der zurückhaltenden Kindern geschieht vorsichtig, ohne diese Kinder zu belasten, zu entmutigen oder zu beschämen. (Möglichen abwertenden Kommentaren von anderen Kindern, die etwa auf Aussprachefehler oder Störungen des Redeflusses Bezug nehmen, kann und sollte sofort angemessen begegnet werden.)
- Jedes Wort, das geschrieben wird, haben die Kinder zuvor deutlich gesprochen, gehört und silbenweise gegliedert. Durch das Sprechen und Nachsprechen der Wörter ergeben sich unter Umständen schon erste Hinweise auf sprachliche Auffälligkeiten. Diese sind im Hinblick auf weitere Anforderungen des schriftsprachlichen Unterrichts im Auge zu behalten, wenn Überforderungssituationen und daraus resultierende Misserfolgserlebnisse mit entmutigender und demotivierender Wirkung vermieden werden sollen (siehe Betz & Breuninger: „Teufelskreis Lernstörungen“).
- Die an die Kinder gestellten Anforderungen repräsentieren ziemlich vollständig die spezifischen Kriterien der schriftsprachlichen Lernvoraussetzungen, wie sie von dem

BISC und dem MÜSC verlangt werden: Die Aufforderung, bestimmte Wörter silbenweise zu sprechen und die Silben zu klatschen, fördert die phonologische Bewusstheit, also die Konzentration auf die Laute, unabhängig von deren Bedeutung: Die gesprochenen und gehörten Anfangsilben /o:/ und /ma:/ sind ja eigentlich nur Laute ohne inhaltliche Bedeutung. Die Rätsel fördern die Fähigkeit des schnellen Abrufens bedeutungshaltiger Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis und festigen oder erweitern den Wortschatz. Die Wahrnehmung der an der Tafel entstehenden Wortbilder und die Konzentration auf die jeweils gleichen Anfangsilben fördern die schriftbezogene Aufmerksamkeit.

- Selbst wenn viele Kinder das Prinzip der Lautschriftsprache bei dieser ersten Einführung noch nicht erkannt haben, dann dürfte die Unterrichtsstunde dennoch für alle Kinder gewinnbringend sein: Aufgeweckte und gut informierte Kinder erhalten genügend Gelegenheit, sich mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen förderlich für die anderen einzubringen, werden beachtet und motiviert. Weniger erfahrene Kinder lernen neue Begriffe (Großmutter, Ozean, Oleander, Okarina, Ober, Oder) kennen und werden ermutigt sich, mit kleinen Beiträgen einzubringen. Außerdem erfahren sie dabei, dass ihre Wörter es wert sind, aufgeschrieben zu werden, und dies stärkt ihr Selbstwertgefühl. Für Kinder mit geringen Deutschkenntnisse bietet eine solche Sequenz gute Möglichkeiten des Zweitsprachenerwerbs.
- Die Auswahl des Wortmaterials erfolgt unter dem Gesichtspunkt, dass mit einem langen Anfangsvokal, der notfalls beim Sprechen verlängert werden kann, begonnen wird. Das /o:/ empfiehlt sich im Hinblick auf das allgemein bekannte und meist sehr positive besetzte Wort <Oma>. Ganz bewusst sind keine Wörter verwendet worden, die ein kurz gesprochenes /o/ enthalten, z. B. <Onkel>. Es werden nur solche Wörter ausgesucht, bei denen der lang gesprochene Vokal auch wirklich lang gesprochen wird. Dies ist auf jeden Fall bei solchen Wörtern gewährleistet, bei denen die nachfolgende Silbe mit nur einem Konsonanten beginnt und nicht betont wird. Wird die nachfolgende Silbe mit mehr als einem Konsonanten eingeleitet, ist die Länge oft nicht mehr so deutlich zu hören (Beispiele: Afrika, Makrele, Matratze).

Sehr wahrscheinlich wird es Kinder geben, die das Prinzip der Lautschriftsprache bereits so weit verstanden haben, dass sie selbstständig Wörter erlesen und konstruieren wollen. Dies gelingt selbstverständlich umso besser, je mehr Grapheme und Silben sie kennen.

## Lesenlernen durch Diktieren

Als Methode für die Einführung dieser neuen Zeichen empfiehlt sich das schon bekannte Vorgehen, wobei jetzt aus den schon bekannten Wortbausteinen neue Wörter konstruiert werden:

O MA MA MA

O PA PA PA PA PA GEI

In einem späteren Stadium kann das gleiche Vorgehen erweitert werden, wenn beispielsweise den Kindern die Regeln zur Unterscheidung des lang gesprochenen /o:/ und des kurz gesprochenen /ɔ/ deutlich werden sollen. Dafür kann dann nach den gleichen Prinzipien mit den Kindern folgende Übersicht erstellt werden:

O MA	ON KEL
O PA	OT TO (O TTO)
O FEN	OR KAN
O ZE AN	OS TEN
O DER	OK TO BER
O BER	OF FEN (O FFEN)
O LE AN DER	ORD NUNG
O SAN	OS KAR
O LE	OL GA
O KA RI NA	OP FER

### Abschließende Analyse

Kommen wir nun zu einer abschließenden Analyse.

Bei dem hier demonstrierten Beispiel erleben die Kinder das Entstehen verschiedener geschriebener Wörter und können dabei wichtige Prinzipien der Lautschriftsprache erkennen:

- Der zeitlichen Abfolge von Lauten (oder Phonemen) beim Sprechen entspricht eine räumliche (von links nach rechts ausgerichtete) Folge von Schriftzeichen (Graphemen) beim Schreiben.
- Gleich oder ähnlich klingenden Phonemen entsprechen gleiche Grapheme.

## Lesenlernen durch Diktieren

- Es gibt einen begrenzten Vorrat von Graphemen, die in verschiedenen Kombinationen immer wieder in den einzelnen Silben und Wörtern vorkommen.
- Für die Kinder sind zunächst die Sprechsilben als Gliederungseinheiten wahrnehmbar und nachvollziehbar. Ihnen wird das Prinzip des silbenorientierten Lesens und Schreibens von Anfang an transparent gemacht.

Diese Prinzipien tragen so lange, bis die Kinder die phonologische (oder phonematische oder phonetische) Stufe des Schriftspracherwerbs erworben haben. Danach können sie die Schrift selbstständig – wenn auch nicht fehlerfrei – für eigene Zwecke gebrauchen und dadurch ihre schriftsprachlichen Kompetenzen weiter verbessern.

Sicher ist bei dem demonstrierten Beispiel aufgefallen, dass nur Großbuchstaben in Druckschrift verwendet wurden. Der Vorteil dieser Variante ist darin zu sehen, dass mit diesen Graphemen problemlos neue Wörter konstruiert werden können – beispielsweise mit der Silbe <PA> am Wortanfang das sehr bekannte Wort <OPA>. Zugleich wird der Umfang des zu lernenden Graphembestandes zunächst um die Hälfte reduziert, was manchen Kindern die ersten elementaren Lernschritte erleichtern dürfte.

Allerdings kann gegen diese Variante das Argument angeführt werden, dass den Kindern in ihrem Lebensumfeld – beispielsweise in Kinderbüchern, auf Orts- und anderen Schildern – meistens die gemischte Form von Groß- und Kleinbuchstaben begegnet und sie deswegen auch beide Formen mit ihrer Anwendungsregel: – Großbuchstaben, wenn überhaupt, dann nur am Wortanfang - zu lernen haben. Deswegen ist es sinnvoll, nach einiger Zeit gleichzeitig beide Varianten nebeneinander aufzuschreiben – also beispielsweise <PAPA> und <Papa> usw., selbstverständlich ohne Kommentar, um den Kindern die Möglichkeit selbstständig entdeckenden Lernens nicht zu nehmen und ihnen Raum für Fragen und Kommentare zu lassen. Gegebenenfalls kann auch zu einem späteren Zeitpunkt ein kleiner „Test“ erfolgen, indem die Lehrperson, gegen die bisher praktizierte Regel verstößt und <paPa> oder <PapA> schreibt. Sobald die Lernenden stutzig werden und dies kommentierend hinterfragen, haben sie die bisher stillschweigend angewendete Regel erkannt und einen weiteren wichtigen Lernschritt vollzogen.

Weiterführungen dieses Ansatzes können Reimwörter nutzen, bei denen einzelne Grapheme durch andere ersetzt werden (Dose, Hose, Rose), oder die Kinder erhalten den Auftrag, bestimmte Wörter zu sammeln, die jeweils gleichen Elemente enthalten.

Bei der beschriebenen Vorgehensweise sind offensichtlich zwei Formen des Lernens wirksam: zum einen das beiläufige (oder inzidentelle oder implizite) Lernen (Perrig, 1996),

und zum anderen das entdeckende Lernen (Bruner, 1981) oder das Lernen durch Einsicht (W. Köhler, 1929). Letzteres bewirkt sicherlich das bewusste Erkennen der wichtigen schriftsprachlichen Prinzipien – vielleicht verbunden mit dem einen oder anderen „Aha-Erlebnis“ (Bühler, 1909). Als günstige Voraussetzung dafür sind aber sicherlich die verschiedenen Möglichkeiten der beiläufigen Konfrontation mit den Graphemen und ihren systematischen Verbindungen zu den selbst produzierten Phonemen einzuschätzen. Hierdurch dürften insbesondere Kinder aus schriftfernen Milieus auf dem Wege des beiläufigen Lernens vertrauter mit der Schrift und den konventionellen Formen ihrer Verwendung werden.

Die Verbindung von beiläufigem und entdeckendem Lernen ist sicher deswegen so wirksam, weil hierbei auf Formen des Belehrens verzichtet wird und dabei dennoch fundierte didaktische Überlegungen und Erkenntnisse genutzt werden. Zunächst ist ja festzustellen, dass viele Unterrichtsmethoden, Förderkonzepte und Trainingsprogramme aktiv-entdeckendes, selbstständiges Lernen oft eher verhindern als begünstigen. Die hieraus resultierenden Folgen hat Holzkamp (1990) mit dem Titel seines provozierenden Textes „Lehren als Lernbehinderung?“ deutlich gekennzeichnet und seine entsprechenden Überlegungen später theoretisch vertieft (Holzkamp, 1993).

Das entdeckende Lernen ist jedoch dann besonders erfolgreich, wenn die Lernenden auf eine ausreichende Wissensbasis zurückgreifen können (Resnick, Williams & Hall, 1998) und dabei eine didaktisch gut strukturierte Lernumgebung vorfinden (Werning & Lütje-Klose, 2007).

So werden im vorliegenden Beispiel nur solche Wörter verschriftet, die die Kinder kennen und die sie korrekt lautieren. Dabei beeindruckt die Kinder das Erlebnis, dass von ihnen genannte und gekannte Wörter es Wert sind, von der Lehrperson aufgeschrieben zu werden. Sie erleben also eine Wertschätzung ihrer eigenen sprachproduktiven Leistungen und erfahren zugleich, wie sich ihre eigenen Wörter in sozial hochwertiger Form abbilden lassen. Dieses zu erleben und zu erfahren, motiviert sicherlich dazu, sich nun auch mit den materialisierten Abbildern der eigenen Wörter, die sie nun in Schriftform vorfinden, eingehend zu befassen.

Dieses Prinzip trägt auch bei vielen älteren Kindern und Jugendlichen, die schon viele Jahre lang andauernde frustrierende Erfahrungen mit der Schriftsprache machen mussten.

Selbstverständlich müssen für sie Wörter gewählt werden, die ihre Interessensgebiete betreffen. Bei ihnen hat es sich oft auch gezeigt, dass ein Verharren auf der Wortebene nicht nötig ist, weil sie die Grapheme die Graphem-Phonem-Zuordnungen – zumindest teilweise – schon kennen. Besonders motivierend ist es für sie, wenn sie dann ganze Texte diktieren, die sie danach gemeinsam mit ihrer Betreuerin oder ihrem Betreuer lesen und in verschiedenen

Formen ausgestalten. Aus diesen Texten können dann später einzelne Wörter aufgegriffen werden, an denen sich bestimmte Prinzipien oder Regeln der Schriftsprache erkennen lassen. Selbstverständlich müssen auch die Probleme und Grenzen der Vorgehensweise angesprochen werden.

### **Probleme und Grenzen**

Probleme treten dann auf, wenn die Kinder (a) bestimmte Wörter nicht kennen oder (b) nicht korrekt aussprechen. Beide Problembereiche müssen nicht erst eigens diagnostiziert werden, sondern lassen sich im Zuge des pädagogischen Prozesses direkt erkennen. Ihre Überwindung hingegen erfordert unter Umständen zusätzliche Interventionen, die je nach Problemlage den pädagogischen Prozess begleiten können oder diesem vorangestellt werden sollten.

Zu a): Bei fehlender Kenntnis von Wörtern und ihrer Bedeutung ist der Leselernprozess erheblich erschwert, weil die schriftlich präsentierten Wörter keine Entsprechungen im Speicher des Langzeitgedächtnisses haben, aus dem sie schnell abgerufen werden könnten. Selbst wenn die Kinder das Prinzip der Lautschriftsprache erkannt haben und die Phonem-Graphem-Korrespondenzen kennen, bleibt der Leselernprozess ohne Kenntnis der Wortbedeutungen auf der Stufe des Rekodierens stehen, ist somit für die Kinder inhaltlich bedeutungslos, bietet also wenig Anreiz zu weiterer Beschäftigung mit den Schriftzeichen.

Fehlende Kenntnis von Wörtern und Wortbedeutungen kann verschiedene Ursachen haben. Häufig ist sie auf Erfahrungsdefizite oder - bei Kindern mit Migrationshintergrund – auf einen unzureichend ausgebildeten Sprachstand der Zweitsprache zurückzuführen. Auch hirnorganisch bedingte Ursachen kommen – wenn auch wohl seltener – in Betracht.

Unabhängig von diesen Ursachen sollten aber die Kinder den Vorgang der Verschriftung und des Lesens zunächst bei solchen Wörtern erfahren, die ihnen vertraut sind und die für sie eine persönliche Bedeutung haben. Folglich ist in diesen Fällen eine intensive Unterstützung des Spracherwerbs notwendig. Je nach Problemlage und individuellen Voraussetzungen kann die Förderung der Verbalsprache der schriftsprachlichen Förderung zeitlich vorausgehen oder sie auch begleiten. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass gemeinsam mit den betreffenden Kindern produktive Tätigkeiten mit konkreten Ergebnissen durchgeführt werden, die für die Lernenden interessant und bedeutsam sind. Diese Tätigkeiten begleitet die Lehrperson verbalsprachlich, wobei sie besonders wichtige Wörter für die Akteure, Inhalte und Formen des Vorgehens und die erzielten Ergebnisse verwendet und diese von den Lernenden

wiederholen lässt (Zollinger, 1988). Diese Wörter können dann entweder zeitlich parallel zu den Tätigkeiten oder im Anschluss daran verschriftet werden.

Zu b): Eine lautlich nicht korrekte Wiedergabe der Wörter erschwert den Leselernprozess deswegen, weil zumindest die selbst gesprochen Phonemfolgen von Wörtern keine korrekte Zuordnung zu den entsprechenden Graphemen ermöglichen. Nicht selten sind aber solche sprachlichen Auffälligkeiten mit Beeinträchtigungen des Gehörs, etwa einer unzureichend ausgebildeten Fähigkeit zur Phonemdiskrimination, verbunden. In diesen Fällen müsste eine spezielle Untersuchung erfolgen, die vor dem Hintergrund der Ursachen Hinweise auf Möglichkeiten zur Verbesserung der lautsprachlichen Voraussetzungen liefert. Im allgemeinen spricht aber auch nichts dagegen, das beschriebene Lernangebot fortzusetzen und mit Prinzipien der lautsprachlichen Förderung zu verbinden. Zur Unterstützung können hierbei sicherlich auch sogenannte Mundbilder herangezogen werden. Doch habe ich hiermit noch keine praktischen Erfahrungen gemacht.

Grenzen findet der Ansatz sicherlich bei allen Kindern, denen die notwendigen Voraussetzungen für den Erwerb der Lautschriftsprache – etwa aufgrund eingeschränkter Sinnestüchtigkeit und mangelnden Symbolverständnisses - fehlen. Für sie müssten andere Wege geebnet werden, auf denen sie zur Schriftsprache gelangen.

Lassen Sie mich zum Schluss die übergeordneten Leitgedanken meines Vortrags in einem Satz zusammenfassen: Guter Unterricht kann viel zur Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten beitragen und zugleich wesentliche Impulse für die Therapie von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten liefern.

### Literatur

Betz, D. & Breuninger, H. (1998, 5. Aufl.).  
Teufelkreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. Weinheim: Beltz.

Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (1995).  
Ideen-Kiste Schriftsprache 1. Donauwörth: vpm.

Bruner, J. S. (1981).  
Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Hrsg.), Entdeckendes Lernen (S. 15-27). Weinheim: Beltz.

Bühler, K. (1907).  
Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. Über Gedanken. Archiv für Psychologie, 9, 297-365.

Holzcamp, K. (1991).  
Lehren als Lernbehinderung? Forum Kritische Psychologie, 27, 5-22.

## Lesenlernen durch Diktieren

Holzcamp, K. (1993)

Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999).

Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen: Hogrefe.

Köhler, W. (1929).

Gestalt psychology. New York: Levesight.

Mannhaupt, G. (2006).

Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC). Berlin: Cornelsen.

Müller-Wagner, K. (2000).

Erfahrungen mit einer selbst erstellten und variablen Anlauttabelle für einen offenen Schreibunterricht im Eingangsbereich der Unterstufe. Zeitschrift für Heilpädagogik, 51, 156-159.

Perrig, W. J. (1996).

Implizites Lernen. In J. Hoffmann & W. Kintsch (Hrsg.), Lernen. Enzyklopädie der Psychologie, C/II/7 (S. 203-234). Göttingen: Hogrefe.

Reichen, J. (1982).

Lesen durch Schreiben. Zürich: Sabe.

Resnick, L. B., Williams, S. M. & Hall, M. (1998).

Learning Organizations for Sustainable Education Reform. Daedalus 127 (4), 89-118.

Schöffel, K. (1999).

Widerständiges Lernen im Schriftspracherwerb – Darstellung und Reflexion einer problematischen Förderung vor dem Hintergrund des subjektwissenschaftlichen Lernkonzepts. Forum Kritische Psychologie, 41, 114-132.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2007).

Entdeckendes Lernen. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis (S. 149-162). Stuttgart: Kohlhammer.

Zollinger, B. (1988).

Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. Bern: Haupt.

**Wortlisten von Frau Elke Loubier ([www.rechtschreib-förderung.de](http://www.rechtschreib-förderung.de); Bestelladresse: [elke.loubier@t-online.de](mailto:elke.loubier@t-online.de))**

### **Anschrift des Autors:**

Dr. Reimer Kornmann, Prof. i. R.  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Institut für Sonderpädagogik  
Postfach 104 240  
69032 Heidelberg

Tel. 06221 – 477 417  
[kornmann@ph-heidelberg.de](mailto:kornmann@ph-heidelberg.de)  
[www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann](http://www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann)