

Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika

"Was ist mit Niko Kovac?". Beobachten und Fördern bei tiefgreifenden Schwierigkeiten

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Hüttis-Graff, Petra [Hrsg.]: Beobachten im Deutschunterricht der Grundschule. München : kopaed 2024, 12 S.



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:01111-pedocs-298359

10.25656/01:29835

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-298359>

<https://doi.org/10.25656/01:29835>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

„Was ist mit Niko Kovac?“

Beobachten und Fördern bei tiefgreifenden Schwierigkeiten¹

von Hans Brügelmann und Erika Brinkmann

In unserer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die grundlegende Schwierigkeiten mit der Schriftsprache haben, machen wir immer wieder die Erfahrung, wie begrenzt die Reichweite von etablierten Modellen und Methoden und wie wichtig die Offenheit für unerwartete Verhaltensweisen bzw. Leistungen ist. Darüber wollen wir im Folgenden zunächst an zwei Beispielen und anschließend systematischer anhand einiger allgemeinerer Probleme berichten.

Unser Konzept für den Anfangsunterricht in der Schule ist der Spracherfahrungsansatz, der auf einen frühen selbstständigen Gebrauch der Schriftsprache zielt (s. im einzelnen Brinkmann/ Brügelmann 2023):

- Dafür geben wir einerseits das ganze Alphabet von Anfang an frei, z. B. über eine (sprechende) Anlauttabelle (<https://t1p.de/buchstabenwerkstatt>), und ermöglichen das *eigenaktive Erproben* der grundlegenden Einsicht, dass Schriftzeichenfolgen auf dem Papier den Lautfolgen in der gesprochenen Sprache entsprechen und dass der Austausch einzelner Buchstaben nicht nur den Klang, sondern auch die Bedeutung von Wörtern verändert (Scheerer-Neumann 2021).
- Zugleich versuchen wir, möglichst viele Aktivitäten in *persönlich bedeutsame* Situationen einzubetten, z. B. über die freie Wahl der Lektüre; über das Schreiben/ Diktieren zu selbst bestimmten Themen; über das Vorstellen des Gelesenen/ eigener Texte in der Gruppe (s. dazu auch die Beiträge zu Schüler 2021).

In unserer Arbeit stellt sich die Frage, wie sich dieser Ansatz bei Menschen umsetzen lässt, die besonders tiefgreifende Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben (oft verbunden mit einer langjährigen Versagenserfahrung in diesem Bereich), die aber nur einmal pro Woche für eine knappe Stunde bei uns sind, meist nach einem langen Schul- oder Arbeitstag und mit wenig Luft für zusätzliche Aktivitäten zu Hause.

Für eine gezielte Beobachtung und Förderung greifen wir vor allem auf Aufgaben zurück, die wir im Rahmen einer „didaktischen Landkarte“ nach acht Lernfeldern geordnet haben². Diese ermöglichen so einen raschen Zugriff auf passende Lernangebote, bieten aber auch Alternativen, wenn eine Aktivität nicht zum gewünschten Erfolg führt.

¹ **Vorabdruck** aus: Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.) (2024, in Vorb.): Beobachten im Deutschunterricht der Grundschule. München: kopaed.

² „Ideenkiste Schriftsprache“ [Brinkmann/ Brügelmann 2010], im Folgenden bei Verweisen als „IK“ abgekürzt. Download der didaktischen Einführung "Offenheit mit Sicherheit" unter <https://t1p.de/ik-oms>).

1. Lesen als intelligentes Ratespiel

Maik³ ist ein junger Mann mit kognitiven Einschränkungen, der „auch lesen“ lernen möchte. Obwohl seine Schreibmöglichkeiten ebenfalls begrenzt sind, scheint er mit ihnen zufrieden.

Maik benennt fast alle Buchstaben richtig (allerdings – wie viele andere in unserer Förderung auch – meist mit ihrem Namen, nicht mit ihrem Laut). Einfache Wörter wie SOFA oder KAMEL kann er lautierend verschriften, er braucht dabei aber manchmal Hilfe, z. B. durch eine überdeutliche Artikulation der Lautfolge. In der digitalen „Lauschwerkstatt“ (Bode-Kirchhoff u.a.2019) kann er fehlende Buchstaben in Schriftwörtern meist richtig ergänzen, wenn diese vorgesprochen werden.

Maik erkennt neben Umweltwörtern wie POLIZEI, REWE, TAXI auch MAMA und PAPA sowie WASSER, BROT und HANDY (dagegen nicht ARZT, FOTO, LIDL und POST; s. IK Z.06). Beim „Lesen“ von unbekanntem Wörtern orientiert er sich am ersten Buchstaben und „springt“, wenn er zum Lautieren angehalten wird, schon vom ersten oder den ersten beiden Lauten zu einem ihm bekannten Wort. Ein buchstabenweises Erlesen überfordert ihn und er versucht es meist erst gar nicht. Ein Beispiel ist der Umgang mit dem folgenden kurzen Text, den wir erstellt haben, weil Maik sich sehr für Fußball interessiert. Die unterstrichenen Wörter hat er auf einen Blick benannt, die anderen entweder durch grafisch ähnliche ersetzt (z. B. „freuen“ statt „feiern“) oder mit „kenn ich nicht“ verweigert:

Werder gegen Leverkusen
Werder spielt in Leverkusen.
Werder kann lange mithalten.
Aber Florian Wirtz schießt drei Tore.
Leverkusen gewinnt 5 : 0.
Damit wird Leverkusen Meister.
Alle feiern.

Weil Maik gerne über Fußball spricht und auch selbst Ergebnistabellen erstellt, schauen wir mit ihm in jeder Sitzung einige Seiten in dem reich bebilderten Buch „60 Jahre Bundesliga“ an. Tatsächlich kann er im Text auch seltenere Fußballwörter wie LIGA benennen, und selbst in den klein gedruckten Tabellen erkennt er viele Vereins- bzw. Städtenamen. Auf unsere Frage, wie er das mache, sagt er „Habe ich im Kopf“. So gelingt ihm in einem von uns erstellten Schrift-Memory auch Vor- und Nachnamen bekannter Bundesligaspieler einander zuzuordnen (s. unten 4.).

Einmal stößt er nach kurzem Blick auf eine A4-Doppelseite plötzlich mit dem Finger ins klein gedruckte Textmeer und fragt zu unserer Überraschung „Was ist mit *Niko Kovac?*“, als er im Fließtext den ja nicht so häufigen Namen entdeckt. Ein anderes Mal liest er „Abwehr“ statt VERTEIDIGER, was darauf schließen lässt, dass er die richtige Bedeutung

³ Die Namen in den Fallberichten sind pseudonymisiert und einige Umstände verfremdet, um die Personen zu anonymisieren.

des seltenen Worts erschlossen hat, ohne es lautierend erlesen zu haben und ohne dass es durch den Kontext „festgelegt“ worden wäre. Demgegenüber kann er gemeinsam erlesene neue Wörter nicht aufschreiben, wenn wir sie abdecken, selbst wenn er sie vorher noch einmal genau angeschaut hat („Wende- oder Drehdiktat“, IK S.06).

Wir schreiben für Maik immer wieder kurze Texte zum Fußball (s. oben) oder ermuntern ihn, uns etwas zu diktieren (IK A.12). Wenn er seinen Text eine Woche später wieder vorliest, ist vieles richtig, aber Ungenauigkeiten wie „ein“ statt EINEN oder „Tor“ statt TORE bzw. das Auslassen von Funktionswörtern wie IM bestätigen unseren Eindruck, dass er Texte nicht über den Weg Schrift → Laut → Sinn erschließt, sondern dass er sie über die Kombination bekannter Schriftelemente, des Sinnkontexts bzw. seiner Erinnerungen rekonstruiert, wobei er – interpretiert im Sinne des 2-Wege-Modells von Scheerer-Neumann (2023) – fast ausschließlich den direkten Weg Schrift → Bedeutung in der frühen Form logographischen Worterkennens nutzt. Um ihm auch einen Zugang zu unbekanntem Wörtern zu eröffnen, versuchen wir, die alfabetische Strategie zu stärken – zunächst über das lautierende Verschriften einfach strukturierter Wörter wie WAL oder ESEL.

Allerdings: Mit seinem eingeschränkten Repertoire hat Maik im Alltag Erfolg und bewältigt z. B. selbstständig das für das Busfahren notwendige Verknüpfen von vertrauten Haltestellennamen mit den Zeitangaben auf der App des ÖPNV auf seinem Handy, so dass er Verspätungen frühzeitig erkennen kann.

Manchmal lösen Lerner*innen Aufgaben eben auf anderen Wegen, als wir es erwartet haben. Oder sie können Dinge, die sie eigentlich noch nicht können „dürften“. So hat uns eine junge Frau aus Eritrea (mit noch geringen Deutschkenntnissen) überrascht, die Wörter zwar nur stockend erliest, aber zusammengesetzte Wörter wie „Sonnenblume“ deutlich in zwei Schritten erfasst, d. h. den Buchstabenstrang beim lautierenden Lesen in die beiden bedeutungstragenden Elemente gliedert, was ja eigentlich nur geht, wenn sie ihre jeweilige Bedeutung schon verstanden hat.

Zwischenbilanz zu Maik nach vier Monaten: Er hat das alfabetische Prinzip als Schlüssel zum Verschriften unbekannter Wörter im Ansatz verstanden. Lesen bleibt für ihn aber eher ein Ratespiel, für das er ganz unterschiedliche Hinweise nutzt. Wir stehen damit vor einer schwierigen Entscheidung:

Fokussieren wir die Aufgaben konsequent auf die Buchstaben-Laut-Beziehung, z. B. durch den Einsatz von Wörtern wie LAMA und KANU, die für Maik inhaltlich bedeutungslos sind, um ihn so zur Veränderung seiner Lesestrategie zu drängen? Der Preis wäre ein starker Motivationsverlust bis hin zur Verweigerung der Mitarbeit. Oder akzeptieren wir seine über viele Jahre entwickelte Mischstrategie, mit der er im Alltag und in ihm vertrauten Bereichen ganz gut zurechtkommt? Das bedeutet, die alfabetische Strategie nur als *einen* Zugang zu stärken – neben anderen, die wir in den inhaltsbezogenen Aktivitäten dann ebenfalls zulassen und eventuell sogar fördern (z. B. das Merken von für ihn wichtigen Wörtern an graphischen Besonderheiten).

Wir haben uns für den zweiten Weg entschieden. Ist unser Ansatz damit bei Maik gescheitert? Gemessen an unserem eigenen Anspruch: ja. Vermutlich wird er bei uns nicht lernen, Wörter und Texte in einem fremden Kontext selbstständig zu erlesen und zu schreiben. Bei dem Geschick, mit dem Maik die Sprechfunktion seines Smartphones nutzt, stellt sich allerdings auch die Frage, welcher Aufwand wirklich sinnvoll ist, um ihn beim lautierenden Lesen und Schreiben weiterzubringen, und ob er nicht (wie manche andere) mehr davon profitieren würde, wenn man seine digitalen Fähigkeiten weiter fördert.

Sieht man andererseits, wie gerne Maik in die Förderung kommt und dass er sich jedes Mal auf die von uns vorbereiteten Lese- bzw. Schreib- Aufgaben und Spiele einlässt, ist es vielleicht doch nicht umsonst, was wir mit ihm machen. Wir hoffen, dass diese regelmäßigen Begegnungen mit der Schriftsprache, bei denen wir immer auch technische Aspekte thematisieren, sein Repertoire erweitern - zumindest aber stabilisieren können (z. B. über den Vergleich von Minimalpaaren, s. unten). Vor allem aber sehen wir, dass er über unsere gemeinsamen Aktivitäten Schriftsprache als sozial bedeutsam erlebt und dass ihn die Anerkennung seiner Leistungen als Person stärkt. Die Bundesliga-Tabellen, die er sich selbst in mühsamer Kleinarbeit erstellt hat, verbinden ihn auch mit seinen Kumpels, mit denen er ebenfalls gerne über die Bundesliga fachsimpelt.

Die große Bedeutung der Beziehungsebene wird nicht nur bei Maik deutlich, sondern auch beim neunjährigen Wladi.

2. Beziehung verändert Erziehung

Wie ein Häufchen Elend sitzt der Neunjährige uns gegenüber, als seine Mutter ihn vorbeibringt. Auch in den folgenden Sitzungen will er eigentlich nicht kommen, sagt oft "ich gehe nach Hause", „ich will nicht lesen“, „habe keine Lust“ oder verweigert sich ganz: „ich mache nichts“. Er läuft sogar ein paar Mal weg, kommt aber wieder zurück, vermutlich aus Angst vor der Reaktion der Mutter. Inzwischen ist es ein Spiel zwischen uns geworden, allerdings auf dünnem Eis, etwa wenn wir antworten „ich will auch nach Hause“ oder „ja, es ist besser, wenn du gehst“ und er dann doch bleibt. Zwar verkriecht er sich manchmal noch unter dem Tisch, aber wir können dann immerhin unser fachbezogenes Gespräch fortsetzen („Wie schreibt man BERG am Ende?“ ...).

Wladi ist vor drei Jahren aus der Ukraine direkt in die erste Klasse gekommen musste ohne jede Deutschkenntnisse Lesen und Schreiben lernen („ich hasse Schule“). Parallel zum regulären Unterricht hatte er zwei Jahre lang Fernunterricht nach dem Lehrplan der ukrainischen Grundschule, „damit er nach der Rückkehr gleich weitermachen kann“. Seine zwei Brüder sind in der Ukraine geblieben, der eine, 22 Jahre alt, „im Krieg“. Vielleicht auch deshalb faszinieren den Jungen Computerspiele mit Schießereien und Gewalt so besonders.

In den ersten Sitzungen tasten wir uns langsam an seine Kompetenzen heran, was nicht leicht ist, weil er sich auf fast gar nichts einlassen möchte. Über möglichst

unterschiedliche Aufgaben (s. Brinkmann/ Brügelmann 2010) finden wir Stück für Stück heraus:

- Wladi hat kein Problem, Wörter vorgegebenen Anlauten zuzuordnen („Ich sehe was, was du nicht siehst, und das fängt mit /l/ an“; IK L.05);
- er kann auch in Schriftwörtern fehlende Vokale einsetzen (IK A.15);
- er verschriftet unbekannte Wörter lautgerecht (IK A.09) – abgesehen von kleinen Abweichungen, die mit Sprach- bzw. Schrift differenzen zusammenhängen (z. B. ein doppeltes <i> oder <u> für /o/);
- er schreibt Nomen in der Regel groß, außerdem verwendet er zwischendurch immer wieder Rechtschreibmuster, auch wenn er sie zum Teil übergeneralisiert (z. B. ZELLT, DELLFIN, WOLLF), einige Sitzungen später aber in einer fehlerhaften Vorlage schon WOLLF in WOLF und WILLD in WILD korrigiert;
- er kann Bildern aus mehreren Wörtern das jeweils passende zuordnen, sogar zerschnittene Sätze reparieren und schafft das, ohne lange überlegen zu müssen;
- bei Spielen entdeckt er grafisch gleiche Wörter schnell („gezinktes Memory“, IK Z.02) und „Wörter BigMac“, IK S.25), findet aber auch von der Bedeutung her sehr schnell eine passende Wortkarte („Froschblaues Würfelspiel“, IK V.04);
- Wladi kann Bandwurmsätze zügig in die Einzelwörter aufgliedern (IK G.05);
- er kann aus vermischten Sätzen zwei in sich stimmige Geschichten rekonstruieren (IK, V.01).

Eigene Texte verfassen will Wladi nicht. In der Schule schreibt er gerne seitenweise Texte ab und wird für die sorgfältige Arbeit von seiner Lehrerin gelobt. Allerdings kann er die abgemalte Schreibschrift weder lesen noch verstehen

Aber er erzählt gerne Geschichten (meistens mit aggressivem Inhalt). Wir haben ihn ein paar Mal gebeten, uns Texte zu diktieren, und sie für ihn aufgeschrieben. Eine Geschichte haben wir später in einzelne Sätze zerschnitten und diese beim nächsten Mal auf dem Tisch durcheinander ausgelegt, um zu sehen, ob er einen Text verstehend lesen kann (IK V.01). Auf den Hinweis „Erinnerst du dich noch an die Geschichte, die wir letzte Woche für dich aufgeschrieben haben“, kam wie aus der Pistole geschossen „Aber ich lese nicht!“. Als wir ihn beruhigen („Wir wollen nur sehen, ob du sie wieder sortieren kannst“), hat er sie in zwei, drei Minuten – leise vor sich hin lesend – wieder in die richtige Form gebracht. Es ist das Etikett „Lesen“, das ihn blockiert. Auch andere Kinder erleben „Lesen“ in der Schule oder zuhause immer noch allein als lautes (Vor-)Lesen, bei dem sie Sorge haben sich zu blamieren. Problematisch sind in diesem Zusammenhang die heute durch den Verweis auf ihre angebliche „Evidenzbasierung“ wieder gehypten „Lautlese-Verfahren“ (vgl. zu Relativierung ihrer Wirksamkeit Rosebrock 2022 und unseren Forschungsüberblick unter <https://t1p.de/leises-lesen-2>). Wladi will auch nicht gemeinsam lesen („erst ich ein Stück, dann du“ oder als „paired reading“, IK V.07). Er will sich sogar weder von uns noch von seiner Mutter zu Hause vorlesen lassen – auch nicht auf Ukrainisch.

Obwohl Wladi bei uns und zu Hause jeglichen Umgang mit Büchern und Texten ablehnt und nur auf Umwegen bzw. über Spiele zum Lesen gebracht werden kann, beherrscht er nicht nur die alfabetische Strategie, sondern verfügt darüber hinaus über ein differenziertes Repertoire im Umgang mit Schrift, ist allerdings in der Umsetzung immer

wieder eingeschränkt, weil ihm Begriffe auf Deutsch fehlen („ich hasse Deutsch“...). Beiläufig bekommen wir mit, dass er nicht nur über ein breites Weltwissen verfügt (z. B. kann er auf einer Weltkarte viele Länder und auch eine Reihe von Landesflaggen benennen), sondern auch ein schneller Denker ist.

Wladis Problem ist, dass er sich nicht auf Schule („ich hasse Schule“) und insbesondere nicht auf Lese- und Schreibaktivitäten einlassen will – auch im privaten Umfeld. Und es kommt noch etwas hinzu: Wichtig für Wladi ist, dass er sich als Bestimmer erlebt, zum Beispiel als Schiedsrichter in einem Rätsel-Spiel zwischen uns Erwachsenen. Dann übernimmt er sogar, (umfangreiche) Fragen vorzulesen, obwohl er eigentlich gar nicht lesen will, wie er immer wieder betont. Hilfreich sind auch dialogische Aktivitäten (Aufgaben mit Rollenwechsel) oder Spiele, bei denen man reihum vor derselben Anforderung steht. Oder wir verändern die Machtverteilung: Wladi darf kontrollieren, ob wir Aufgaben richtig gelöst haben (er liest dann sogar genauer, als wenn er Aufgaben selbst zu lösen hat...)

In unserer zwischenzeitlichen Ratlosigkeit, wie wir ihm einen persönlich bedeutsamen Zugang zur Schriftsprache eröffnen können, haben wir ihn zum Eis-Essen eingeladen, um mit ihm in einer entspannteren Situation zusammen zu sein. Zuerst war das Gespräch sehr einseitig, erst allmählich ist er etwas aufgetaut. Wir haben uns verständigt, dass am Anfang jeder Sitzung von uns Aufgaben für die gemeinsame Arbeit benannt werden und dann er Spiele vorschlägt, die wir mit ihm zusammen machen.

Außerdem versuchen wir ihn als Person zu stärken und sein besonderes Können hervorzuheben. Weil wir wissen, dass er ganz gut Ukrainisch lesen und schreiben kann, haben wir per Mail eine kurze Nachricht an ihn geschrieben, die deutsche Fassung über das Computerprogramm deepL ins Ukrainische übersetzen lassen und dann willkürlich Buchstaben und auch mal einzelne Wörter aus dem Text gelöscht, um ihm zu zeigen, dass wir in seiner Sprache auch Fehler machen. Wir haben ihn gebeten, den Text zu korrigieren und uns wieder ins Deutsche zu übersetzen. Das hat er zu Hause mit Begeisterung und erfolgreich gemacht und die Übersetzung trotz einiger Rechtschreibfehler gut lesbar formuliert.

Es sind solche unorthodoxen Aktivitäten, die unsere Beziehung zu ihm verändern, auch wenn er sich immer noch nicht freudig auf das Lesen und Schreiben einlässt. Immerhin hat sich die Tür zwischen uns einen Spalt breit geöffnet, und es gibt dadurch überhaupt erst eine Chance für eine gemeinsame fachliche Arbeit. Fachwissen, kluge Didaktik und geschickte Methodik sind unverzichtbar für eine Erfolg versprechende Förderung, aber eine gelingende Beziehung ist nicht minder wichtig.

So bringen wir ihm das (textarme) Bilderbuch „Lesen ist doof“ von Nils Freytag und Silke Schlichtmann mit und bitten ihn, die Seitenzahlen aufzuschreiben, wo er Begründungen findet, die er teilt. Das erledigt er im Handumdrehen (mit dem Fokus auf „Lesen ist anstrengend“ und „langweilig“). So eine inhaltliche Anforderung ist für ihn kein „Lesen“ ...

Besondere Phantasie wird jetzt gefordert sein, wenn es darum geht, seine Rechtschreibung weiter zu entwickeln, vor allem:

- Auslautverhärtung und
- Markierung des Kurzvokals

Denn in einem gezielt mit Fehlern verfremdeten Text entdeckt er nur wenige Fehler. Mit möglichst einfachen Faustregeln wollen wir ihm eine Grundsicherheit vermitteln (s. das „Rechtschreibplakat“ aus der „ABC-Lernlandschaft“ von Bode-Kirchhoff u.a. 2019 unter <https://t1p.de/RS-Plakat>).

3. Und was haben *wir* gelernt?

Die intensive Zusammenarbeit mit den Kindern und jungen Erwachsenen bringt uns auch nach über vierzig Jahren Forschungs- und Entwicklungsarbeit fast täglich wieder ins Nachdenken und an unsere Grenzen. Unter anderem hat sie uns drei alte Einsichten wieder sehr bewusst gemacht:

3.1 Testdaten und Aufgabenlösungen sind hoch interpretationsbedürftig

Für unsere Förderung setzen wir nicht auf eine umfassende Diagnose vorweg, sondern wir nutzen gezielte Aufgaben für eine ständige begleitende Beobachtung: Was kann der oder die Betreffende schon – und wo liegen die Schwierigkeiten?

Für die Feststellung, ob das alfabetische Prinzip unserer Schrift bereits verstanden wurde, hat sich eine Aufgabe als besonders hilfreich erwiesen, die schon Sennlaub (1976) als „Röntgenaufnahme“ bezeichnet und in seinem Unterricht genutzt hat: Das Aufschreiben (schriftlich) unbekannter Wörter. Wenn für „Tomate“ KLR, T, TMT oder TOMAT geschrieben wird, zeigt das meist schnell, bis zu welchem Grade die alfabetische Strategie schon beherrscht wird. Die Aufgabe wird schon lange auch in Tests wie etwa den Bilderleisten der „Hamburger Schreibprobe“ aufgegriffen. Trotzdem muss man immer genau hinschauen, wie unser schon mehrfach vorgestelltes Beispiel KINO zeigt. Sechs Kinder haben geschrieben:

(1) KINO	
	(2) KINO
(3) KINNO	
	(4) KIHNOO
(5) KIENO	
	(6) KINO

Bei der Auswertung eines standardisierten Tests würde herauskommen: Drei Kinder haben das Wort falsch geschrieben und drei richtig – eine objektive und reliable, das heißt von beliebigen Testern reproduzierbare Aus- und Bewertung. Aber ist sie auch valide?

Unabhängig von Hintergrundwissen über die einzelne Person und ihre Situation ist nur eine Oberflächendeutung möglich. Um die Kompetenz der Kinder beurteilen zu können, muss man wissen, wie sie sonst schreiben und wie sie vorher geschrieben haben, das heißt auf welcher Stufe der Schreibentwicklung sie sich befinden. Aufgrund einer solchen – theoriegeleiteten – begleitenden Lernbeobachtung könnten sich ganz andere Einschätzungen ergeben, z. B.:

Ein Kind schreibt KINO (richtig), weil es in einer Straße wohnt, in der es beim täglichen Gang zur Schule an einem Kino vorbeikommt, auf dessen Schild die Mutter mehrfach hingewiesen hat. Auf ähnliche Weise hat das Kind ein Dutzend Wörter gelernt, die es als Buchstabenfolge reproduzieren kann, ohne zu wissen, warum man z. B. KINO gerade mit diesen Buchstaben schreibt.

Ein zweites schreibt ebenfalls KINO – mithilfe einer Anluttabelle. Es hat das Wort nach seiner Aussprache verschriftet (wie HUNT, RATFARA usw.) – und Glück gehabt, dass diese Strategie im konkreten Fall zum orthographisch richtigen Ergebnis führte.

Das dritte Kind ist mit KINNO schon einen Schritt weiter, weil es weiß, dass es nicht reicht, Laut für Laut zu verschriften: Man muss beispielsweise aufpassen, ob ein Selbstlaut lang oder kurz gesprochen wird, und dass dann „da etwas Besonderes“ sein kann. Aber wann man einen Buchstaben verdoppelt (und ggf. welchen), hat es noch nicht verstanden. Dieses Kind schreibt also aus halbrichtigem Grund falsch.

Orthographisch passender, wenn auch ebenfalls falsch ist die Lösung KIHNOO des vierten Kindes. Immerhin markiert es den Langvokal systemkonform durch Dehnungs-h bzw. Vokalverdopplung.

Noch eine Stufe besser ist der Fehler des fünften Kindes (KIENO). Es scheint schon zu wissen: Wenn man ein langes /i:/ hört und das Wort nicht kennt, dann ist es klug, <ie> zu schreiben. Diese statistisch begründete Faustregel hilft, die Fehlerwahrscheinlichkeit bei unbekanntem Wörtern gering zu halten.

Auch das sechste Kind kennt diese Faustregel. Aber es hat darüber hinaus gelernt, dass es Ausnahmen gibt wie MASCHINE, TIGER und eben KINO, die man sich als Einzelwörter merken muss. Nur dieses Kind schreibt aus richtigem Grund richtig.

Das Niveau der Rechtschreibkompetenz allein an orthographisch falschen oder richtigen Schreibungen festzumachen, kann also leicht in die Irre und zu unpassenden Fördermaßnahmen führen.

Eine andere Erfahrung ist die Unzuverlässigkeit punktueller Beobachtungen. Schon innerhalb weniger Minuten können Strategien wechseln, (scheinbare) Lernerfolge wieder (scheinbar) verfallen. Müdigkeit, Ablenkung, eine inhaltliche Irritation machen Kompetenznachweise fragil. Erst über den Einsatz systematisch variiert Aufgaben entsteht nach und nach ein Bild der bereits vorhandenen und der noch fehlenden (Teil-

)Kompetenzen. Wir gehen dabei pragmatisch vor: gezielt probieren und aus der (fehlenden) Wirkung einer Intervention Ideen für die nächsten Versuche ableiten. Aber dazu muss man die Anforderungen konkreter Aktivitäten genau kennen – und durchschauen, wie schon kleine Veränderungen der Aufgabenstellung auch die Kompetenzen verändern, die es zu ihrer Bewältigung braucht (s. unten 5.).

3.2 Es gibt nicht die eine Methode für alle Kinder – und für alle Phasen

Die individuellen Leistungs- und Fehlerprofile sind sehr unterschiedlich. Pauschale Konzepte wie „Legasthenie“ oder „Sprachentwicklungsstörung“ erleben wir nicht als hilfreich. Zu unterschiedlich sind die konkreten Schwierigkeiten, aber auch Ressourcen, die Kinder in diesen Schubladen haben. Ob „Legasthenie“ oder nicht – für eine gezielte Förderung muss man genau hinschauen, wo die Probleme liegen: Schwierigkeiten, Wörter lautlich zu durchgliedern oder bestimmte Laute zu unterscheiden (z. B. /b/ vs. /p/ oder /o/ vs /u/); Unsicherheit in der Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben; fehlende Automatisierung häufiger Wörter; Schwierigkeiten mit mehrsilbigen Wörtern usw. Für jeden dieser Bereiche braucht es ganz unterschiedliche Aufgaben. Aber ob das Kind als angeblicher „Legastheniker“ diagnostiziert wurde oder nicht, spielt dafür keine Rolle.

Lerner gehen immer wieder Wege, die nicht in theoretische Modelle passen. Zwar stellen solche Erfahrungen unseren didaktischen Basissatz nicht in Frage: Nur wer das alfabetische Prinzip unserer Schrift verstanden hat und die grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen beherrscht, kann auch (in der Schriftform) unbekannte Wörter erlesen und lesbar verschriften, also die Schriftsprache im Alltag selbstständig nutzen. Andererseits kann es für die Motivation gerade der älteren funktionalen Analphabeten hilfreich sein, wenn es ihnen gelingt, einige Alltagswörter auf einen Blick zu benennen, auch wenn sie sie lautlich noch nicht durchgliedern können. Eine Gratwanderung, denn Lesen als Ratespiel (miss-) zu verstehen, kann wegen des kurzfristigen Erfolgs verhindern, dass sich die Lernenden auf die (anstrengenden) Anforderungen des lautierenden Schreibens und Lesens einlassen, z. B. auf die kognitiv erhellenden, aber auch fordernden Minimalpaar-Umbauten mit Buchstabenkarten (IK A.03): von OMA über OPA und wieder OMA zu MAMA, PAPA, PIPI (oh!), POPO (oho!!) zurück zu PAPA, MAMA und OMA. Oder von ROSE über DOSE und HOSE zu HASE, HABE und HABEN oder von KIND über WIND zu WAND, SAND, BAND, RAND, RIND wieder zu KIND – eventuell auch weiter zu RINDE, RINDER, KINDER. Zentral ist die Erfahrung: Veränderst du einen Buchstaben im Wort, ändert sich auch seine Lautform und damit die Bedeutung (s. schon der „CVK-Leselehrgang“ vor 50 Jahren, s. Vestner/ Weber 1972).

Ohne Anlauttabelle (IK A.08) sind viele Anfänger*innen verloren, weil ihre Buchstabenkenntnis zu unsicher ist. Und wer eine andere Erstsprache mitbringt, braucht zusätzlich Hilfe bei der Bedeutungsfindung (<https://t1p.de/brinkmann-2018-anlauttabelle>) – macht andererseits die Erfahrung, dass auch Wörter geschrieben werden können, die man noch nicht kennt. So fördern wir bei vielen nicht nur das Lesen und Schreiben, sondern auch die Zweitsprache. Andererseits machen wir immer wieder die Erfahrung, wie sehr auf Deutsch fehlende Begriffe das Lesen- und Schreibenlernen erschweren.

Es gibt also nicht die eine Methode für alle Kinder in allen Phasen und bei allen Schwierigkeiten. Wir brauchen ein methodisches Repertoire, zum Beispiel über den Wechsel vom Lesen zum Schreiben und umgekehrt:

- „Kannst du das lesen (OMA)?“ – „Und was heißt es jetzt (OPA)?“
- „Kannst du (EI) schreiben?“ – „Wie kannst du daraus ein EIS machen?“ – „Und REIS?“ – „Und eine REISE?“
- „Was fehlt hier (O_A), damit es ‚Oma‘ heißt?“ – „Und hier (K_ND), damit es ‚Kind‘ heißt?“

Je nach Entwicklungsstufe zu variieren sind auch die verschiedenen Formen des „gezinkten Memory“ (IK Z.02): Bei wenig entwickelten schriftsprachlichen Erfahrungen hilft es, wenn beide Bildkarten sichtbar beschriftet sind, so dass man „nur“ die Buchstabenfolge vergleichen, dabei aber auch schon kleine Differenzen (BOOT/BROT) beachten muss.

In einem zweiten Schritt ist jeweils nur eine Karte des Bildpaares sichtbar mit dem Begriff beschriftet, so dass man die fehlende Karte leichter finden kann, wenn man erst eine unbeschriftete umdreht, sich den Begriff zum Bild vorspricht und dann bei den beschrifteten Karten nach dem passenden Wort sucht. Anfangs beschränken wir uns auf Kärtchen mit verschiedenen Anfangsbuchstaben, so dass das Kind nur den ersten Laut erkennen muss, um das passende Wort zu finden. Später werden bewusst Varianten einbezogen, die ein weiteres Durchlautieren erfordern (z. B. BÄR und BIENE oder wie oben BOOT und BROT). Für den Werder-Fan Maik haben wir zwei neue Memorys hergestellt: einmal Paare mit Vor- und Nachnamen bekannter Spieler (Thomas – Müller, Florian – Wirtz), einmal Paare mit Vereinskürzel und Stadt (Bayern – München, 1. FC – Köln). Noch anspruchsvoller sind nicht gezinkte Kartensätze mit den Schriftwörtern statt Bildern auch auf der Unterseite, so dass man sich die Buchstabenfolge bereits aufgedeckter Karten merken muss.

Die im Detail zu differenzierenden Alternativen machen deutlich: Die Wirkung einer Aufgabe wird durch ihre Feinstruktur bestimmt. Denn:

3.3 Auch Aufgaben und Methoden sind mehrdeutig

Anschaulich kann man das an einer Methode zeigen, die schon lange von Lehrerinnen praktiziert wird – dem „Lesekrokodil“ (oder „Wörtersack“, s. IK, A.11). Traditionell wurde sie genutzt, in dem Wörter Buchstabe für Buchstabe herausgezogen wurden und die Kinder versuchten, die entsprechenden Laute zu artikulieren und „zusammenzuziehen“. Bei Wörtern mit Dauerkonsonanten und Langvokalen wie „LARA“, „SOFA“ oder „OMA“ mag das funktionieren. Aber Explosivlaute wie das /p/ in „OPA“ oder das /k/ in „KINO“ lassen sich nicht halten und Kurzvokale werden sogar lautlich verfälscht, so dass die Kinder „WAASSEER“ lautieren und nicht auf die übliche Aussprache und somit auch nicht auf die Bedeutung des Wortes kommen. Die Aufgabe vermittelt den Kindern zudem die falsche Vorstellung, beim Lesen fügten sich Einzellaute additiv zum Wort zusammen. Dass es dafür eines bewusst probierenden „Sprungs zum Wort“ bedarf, der auf eine aktive Sinnerwartung angewiesen ist, wird erst deutlich, wenn man die Aufgabe in einem wichtigen Detail ändert. Wir fragen deshalb nach dem ersten Buchstaben (z. B. <L>): „Welche Wörter könnten das werden?“ und ergänzen bei jedem weiteren Buchstaben (z.

B. <LA>): „Welches Wort kann es jetzt noch werden. Kindern mit wenig (deutscher) Spracherfahrung bieten wir konkrete Alternativen an: „Kann es jetzt noch LICHT werden – und LAMPE oder LUFT?“.

Man kann über die Arbeit mit einem „Lesekrokodil“ also nicht urteilen, ohne zu wissen, wie es konkret eingesetzt wird. Solche Etiketten für Methoden – wie z. B. auch die heute in sehr unterschiedlichen Formen verbreitete „Arbeit mit Silben“ (ausführlicher: <https://t1p.de/trochaeus>) – sind mehrdeutig. Wenn zwei Lehrer*innen nach „demselben“ Ansatz arbeiten ist es eben nicht dasselbe.

Oder nehmen wir das sehr unterschiedlich realisierte Format „Rechtschreibgespräche“. Sinnvoll ist es, den Kindern ein Wort wie „Wiese“ zu *nennen* und gemeinsam mit ihnen darüber nachzudenken, wie sie das Wort *schreiben* würden und warum. Dazu könnten sie die Faustregel heranziehen, dass das lange /i:/ in der großen *Mehrzahl der Fälle* als <ie> geschrieben wird (ausführlicher: <https://t1p.de/RSG-kurz>). Ein Wort wie „Tiger“ müsste ihnen dagegen als Ausnahme erläutert und z. B. in einem Heft mit anderen „merk-würdigen Wörtern“ wie „Biber“ usw. gesammelt und geübt werden (s. <https://t1p.de/beilage-sprachforscher>).

Wenig hilfreich ist es dagegen, den Kindern ein Wort wie „Wiese“ *geschrieben* vorzulegen, damit sie seine Schreibweise erklären. Denn dann wird nur ihr Wissen angefordert, dass das <ie> *immer lang gesprochen* wird. Das aber ist eine *Lesehilfe*, die nicht bei der Frage hilft, ob bei (schriftlich) noch unbekanntem Wörtern mit langem /i:/ wie „Kino“ ein <ie> zu schreiben ist oder nicht.

Ein genauer Blick auf die Detailgestaltung von Materialien und Lernprogrammen ist auch deshalb wichtig, weil immer wieder erschreckende elementare methodische Fehler ihren Sinn in Frage stellen. Da wird zum Beispiel zum Laut /s/ die SCHOKOLADE oder zum /e/ ein EIS gezeigt. Oder die Doppelkonsonanz wird angeblich „erschungen“, indem Wörter in Schreibsilben gesprochen werden, z. B. /son-ne/ oder /mut-ter/ (entgegen der natürlichen Sprechweise mit Kurzvokal /so-ne/ und /mu-ter/), was oft dazu führt, dass Kinder sich auch „Kino“ als /ki:n-no/ und als „Wiese“ als /wi:s-se/ vorsprechen. Zwar kann eine bewusst über-artikulierte „Rechtschreibsprache“ helfen, um sich die bereits bekannte Schreibweise eines Wortes wie MUTTER zu *merken*. Aber die Schreibung unbekannter Wörter *herausfinden* kann man auf diese Weise nicht. Ebenso problematisch sind angebliche „Rechtschreib“-Regeln wie „Folgt auf einen Vokal ein Doppelkonsonant, wird der Vokal kurz gesprochen“. Das ist wieder eine *Lesehilfe*, sie nützt aber nichts, wenn man ein unbekanntes Wort *schreiben* soll. Sinnvoller ist dann eine Faustregel wie „Ist der Vokal in einer betonten Silbe kurz, gehören dahinter zwei Konsonanten, hörst du danach aber nur einen, wird er verdoppelt“ (s. dazu <https://t1p.de/RS-Plakat>).

An Stellen wie diesen zeigt sich: So wichtig eine gute Beziehung für den Erfolg einer Förderung ist – ohne linguistisches, psychologisches und didaktisches Hintergrundwissen können die besten Absichten ins Leere laufen.

4. Einzelförderung als Lernsituation für *alle* Beteiligten

Ein Nachteil unserer Arbeitsform ist, dass wir uns auf eine Einheit von 45 Minuten pro Woche beschränken müssen. Ebenso fehlt uns in der 1:1-Beziehung die Kraft der Gruppe, fehlen den Kindern die Anregungen der anderen als schriftkultureller Raum, in dem Lesen und Schreiben eine soziale Bedeutung bekommen (Schüler u.a. 2021). Umso wichtiger ist es, eine vielfältige methodische Phantasie zu entwickeln, um auch unter diesen Umständen persönlich bedeutsame Lese- und Schreibaktivitäten zu (er)finden.

Andererseits haben wir als großen Vorzug unserer Arbeit in dieser 1:1-Beziehung erlebt, dass sie ein genaueres Beobachten und ein gezielteres Fördern ermöglicht, als es normalerweise im Klassenzimmer möglich ist. Und anders als die Mittelwerte großer empirischer Studien macht sie auf die Vielfalt der Lernwege und Kompetenzprofile aufmerksam – und eröffnet so Blicke unter die Oberfläche von standardisierten Daten. Insofern sollten solche Erfahrungsmöglichkeiten und ihre Begleitung in der Ausbildung von Lehrer*innen gestärkt werden.

Quellen

- Bode-Kirchhoff, Nina, u. a. (2019): ABC-Lernlandschaft. vpm/ Klett: Stuttgart (3. vollst. überarb. Neuauflage).
- Brinkmann, Erika/ Brügelmann, Hans (2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (8. völlig neu bearb. Aufl.; 1. Aufl. 1993).
- Brinkmann, Erika/ Brügelmann, Hans (2023): Wie Kinder sprechen, lesen und schreiben lernen – Zur Didaktik und Methodik des Spracherfahrungsansatzes. Klett: Leipzig.
- Brügelmann, Hans, u. a. (2020): Leises und funktionales Lesen stärken! Empirische Studien zeigen: Leseförderung lebt von einem reichen, didaktisch strukturierten Methoden-Repertoire – braucht aber auch eine klare pädagogische Haltung. S. 1-19 <https://t1p.de/leises-lesen-2> (Zugriff: 24.2.2024).
- Rosebrock, Cornelia (2022): Lesen: Kultur und Kompetenz. Literale Eigenständigkeit entwickeln. In: Grundschulzeitschrift Nr. 333, S. 6-12.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2021): Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung: Seelze (2. Aufl.; 1. Aufl. 2020).
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2023): LRS – Legasthenie – Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Kohlhammer: Stuttgart (2. erw. und überarb Aufl.; 1. Aufl. 2015).
- Schüler, Lis (Hrsg.) (2021): Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit. Klett/Kallmeyer: Hannover.
- Sennlaub, Gerhard: "Röntgen-Aufnahme" enthüllt Lehr- statt Lernschwäche. In: Grundschule, 1986 (8), H. 9, S. 499-500.
- Vestner, Hans/ Weber, Alexander (1972): Rechtschreibleistung und Unterrichtsmethode – Eine empirische Untersuchung an Kindern des 2. Schuljahres. In: Schule und Psychologie, 19. Jg., S. 227-233.