

1. Einleitung: Differenzierung statt Dogmatisieren

Jahrzehntelang war die Diskussion über den Erstleseunterricht beherrscht vom Streit um die richtige Methode. Die Ganzheitsmethode Arthur Kerns stand dem synthetischen Vorgehen konträr gegenüber. Die Auseinandersetzung hatte stark ideologische Züge und war emotional aufgeladen. Fruchtbare Erkenntnisse über die konkreten Prozesse beim Erwerb der Schriftsprache erwuchsen aus dieser Konfrontation kaum. Ein Ausweg schien sich aufzutun mit der Methodenintegration.

Rein synthetisch oder stark analytisch ausgelegte Lehrgänge wurden verdrängt von Mischverfahren. Nunmehr wurde die Mehrzahl aller Fibeln als analytisch-synthetisch bezeichnet. Ausgesagt über das konkrete Vorgehen hat diese Bezeichnung allerdings wenig. Zwar enthielten alle so benannten Lehrwerke sowohl analytische als auch synthetische Elemente, oft aber nur in einer additiven Form und in unterschiedlicher Gewichtung. Nur ein Teil der angebotenen Fibeln ging konsequent analytisch-synthetisch vor, indem vom ersten Wort an eine vollständige Strukturierung des Laut-Zeichen-Zusammenhangs vorgenommen wurde. Aber auch Lehrgänge, die diesen Anspruch erheben, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer methodischen Gestaltung oft erheblich.

Wer nach Beendigung des Dogmenstreits gehofft hatte, die Erstlesedidaktik würde sich mit dem konkreten Aufbau der Lehrgänge und deren Wirksamkeit beschäftigen, sah sich getäuscht. Mehr und mehr wurde so getan, als spielten methodische Fragen keine Rolle mehr und als seien sich alle Lehrgänge zum Verwechseln ähnlich. Ob die Verwendung der verschiedenen Lehrgänge unterschiedliche Ergebnisse hervorbrachte, wurde nicht untersucht. Es wurde auch kaum nachgefragt, wie die einzelnen Kinder mit den Lehrgangsangeboten umgehen, inwieweit die Lernprozesse der Kinder entlang der durch die Lehrgänge vorgegebenen Wege verlaufen, wie die konkreten Lernprozesse bei den Kindern aussehen, worin die entscheidenden Schritte zur Erfassung des Leseprinzips bei jedem Kind bestehen usw. Statt dessen tat sich alsbald ein neuer Dualismus in der Frage des Erstleseunterrichts auf. Überschriften werden könnte er mit dem Schlagwort „Spracherfahrungsansatz gegen Fibelunterricht“. Nicht mehr um die Gestaltung von Leselehrgängen geht es, sondern um deren Existenzberechtigung. Ausgehend von der amerikanischen Theorie des „language experience approach“ mit Wurzeln auch in der deutschen Reformpädagogik wird jedem vorgefertigten Lehrgang der Kampf angesagt. „Lehrgänge sind keine Lernhilfen, sondern Lernbarrieren.“ (Erichsson, 1988, S. 30)

Daß auch dieses Gefecht stark ideologische Züge trägt, soll in den einleitenden Kapiteln dieses Buchs gezeigt werden. Dies geschieht mit der Absicht, die Diskussion hinzuführen zu den konkreten Lernprozessen, um Wege aufzuzeigen, wie jedem einzelnen Kind das Lesen- und Schreibenlernen möglichst vereinfacht werden kann. Ein stures Einhalten vorgeschlagener Lehrgangsschritte geht an den Bedürfnissen vieler Kinder sicher ebenso vorbei wie das konzeptionslose, beliebige Angebot aller möglichen, attraktiv erscheinenden Spiele und Übungen. Eine Sammlung von Vorschlägen zur Differenzierung im Schrifterwerbsunterricht birgt die große Gefahr einer „Ex und hopp“-Pädagogik. Die Verführung, dies oder jenes herauszugreifen, da es besonders motivierend zu sein verspricht, ohne sich über die Funktion im Schrifterwerbsprozeß ausreichend Klarheit verschafft zu haben, ist groß. Nicht jedes Rezept ist für jedes Kind zu jedem Zeitpunkt das Richtige. Um diese Gefahr wenigstens teilweise zu bannen, sind einige grundlegende theoretische Ausführungen vorangestellt, die vom Autor nicht als Beiwerk, sondern als erforderliches Fundament angesehen werden. Die Zusammenstellung der Praxisvorschläge gründet auf diesen theoretischen Überlegungen. So wurden Übungen vermieden, die die Einsicht in die Struktur unserer Buchstabenschrift eher behindern als erleichtern, und so ist auch die Phaseneinteilung abzuleiten.

2. Mit oder ohne Fibel?

Dies ist wohl die allererste Frage, die sich jeder zu stellen hat, der sich als Lehrender auf Erstunterricht im Lesen und Schreiben vorbereitet. Für die meisten Lehrerinnen hingegen stellt sich dieses Problem nicht. Für sie ist Erstleseunterricht unlösbar mit einem Lehrwerk verbunden. Dagegen laufen seit Jahren Fachdidaktiker Sturm. Die Ausgaben der Grundschulzeitschriften des letzten Jahrzehnts repräsentieren den Trend weg von der Fibel, hin zum individualisierenden Angebotsunterricht. Besonders in der „Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben“ (DGLS) sind die Fibelgegner dominierend. Die hochinformativen Veröffentlichungen dieser Vereinigung belegen die Parteinahme wichtiger Repräsentanten der DGLS (u.a. Brügelmann, Balhorn, Spitta u.v.a.) für den Spracherfahrungsansatz, der sich gegen Leselehrgänge ausspricht.

Sieht man sich die tatsächliche Verwendung von Fibeln (um 90 %) an, muß man scheinbar folgern, daß die umfangreichen Bemühungen um einen differenzierten Erstunterricht erfolglos geblieben sind. Daß dies nicht so ist, zeigt ein Blick auf die neueren Leselehrgänge. Mit großem Materialangebot bieten sie teilweise erhebliche Individualisierungsmöglichkeiten. Dies stellt aber die Fibelgegner keineswegs zufrieden. Die gravierenden Differenzen zwischen den Lehrwerken, die Eignung für Individualisierung betreffend, werden von der Anti-Fibel-Fraktion nicht wahrgenommen bzw. als unbedeutend abgetan.

Wenn im folgenden die zentralen Thesen gegen vorgefertigte Leselehrgänge zusammenfassend dargestellt werden, dann geschieht dies, um an der Erörterung darüber die Diskussion zu versachlichen. An vielen Thesen und deren Begründungen, aber auch an etlichen Gegenargumenten lassen sich die Essentials eines guten Erstleseunterrichts ablesen. Entkleidet man die betont kämpferischen Positionen ihrer polemischen Hüllen, dann bleibt eine Fülle bedenkenwerter Fragen, die für den Schulalltag von größter Bedeutung sind. Diese grundlegenden Elemente eines vernünftigen Erstunterrichts sollen im nächsten Kapitel zu so etwas wie einer kurzgefaßten Theorie des Schriftspracherwerbs verknüpft werden.

2.1. Die wichtigsten Thesen gegen einen Fibelunterricht

1. Fibellehrgänge zielen auf ein Optimum für den Durchschnitt. Nötig ist aber ein Repertoire verschiedener methodischer Ideen. (BRÜGELMANN, 1992 b)
Fibeln nehmen auf die Leistungsstreuungen in den Klassen keine Rücksicht.
Sie bieten v.a. Könnern zu wenig. (BALHORN, 1991/92)

Ein breitgefächertes methodisches Repertoire ist für jede Art von Unterricht das Wunschziel. In der Praxis findet man stets mehr oder weniger große Einschränkungen vor. Dies liegt an den unterschiedlichen soziokulturellen Voraussetzungen der Klassen, an den differierenden Fähigkeiten und Belastbarkeiten der Lehrerinnen, aber auch am Materialangebot. Sicherlich haben die meisten vorgefertigten Verlagsangebote einen idealtypischen Durchschnittsschüler im Blick. Die Differenzierungsmöglichkeiten beschränken sich häufig nur auf Zusatzaufgaben für schnellere Arbeiter. Wie aber steht es mit der Passung der mühsam hergestellten Eigenmaterialien für alle Schüler? Ein großer Unterschied zu den Verlagsangeboten ist, die individuelle Passung betreffend, oft nicht festzustellen. Auch ist das kommerzielle Material meist einfach attraktiver hergestellt. Das individuelle Zuschneiden von Medien für die Bedingungen jedes einzelnen Schülers ist nicht leistbar in unseren überfüllten Schulklassen, wäre aber auch bei 12 Kindern in jeder Klasse nicht machbar.

Dies fordert indes auch niemand. Manche Fibelbefürworter unterstellen den Gegnern diese Forderung, ohne daß sie je wirklich aufgestellt worden wäre. Die Individualisierung soll nicht durch jeweils eigens angefertigtes Material erfolgen, sondern dadurch, daß den Kindern ein unterschiedliches Herangehen an das Material ermöglicht wird. Der eine schreibt einzelne Buchstaben und malt dann, während der andere schon ganze Geschichten zu Papier bringt. Die gemeinsame Aufgabe lautet „Freies Schreiben zu einem bestimmten oder selbstgewählten Thema“.

Guter Erstunterricht wird sich in dieser Frage an drei Maximen auszurichten haben, gleichgültig ob mit vorgefertigtem Material gearbeitet wird oder ohne:

1. Jedes Kind muß gefordert werden, wenn es gefördert werden soll. Es sich und seinen momentanen Bedürfnissen zu überlassen, wird das Kind nicht weiterbringen. So hat es auch niemand gemeint, aber so wird es mitunter verstanden.
2. Einem Kind noch einmal etwas beibringen zu wollen, was es schon längst kann, ist eine ziemlich nutzlose und demotivierende Angelegenheit. Es müssen also genügend anspruchsvolle Lern- und Arbeitsangebote für die schnellen und erfolgreichen Lerner vorhanden sein, ob mit oder ohne Fibel.
3. Manch eine Überforderung kann leicht dadurch verhindert werden, daß die Unterrichtende geschickte Hilfen zur Bewältigung eines Problems anbietet. Dazu muß sie allerdings erkennen können, worin die Schwierigkeit des Kindes in der jeweiligen Situation liegt, und sie muß wissen, wie dem Kind am schlauesten zu helfen ist. Hier geht es also um die Kompetenz der Lehrerin, aber auch dies ist unabhängig von der Frage „Mit oder ohne Fibel?“. Ein fürchterliches Mißverständnis über den Spracherfahrungsansatz besteht in der Leugnung der Möglichkeit des Lehrens. Daß das Lernen nur durch eigenaktive Aneignungsprozesse stattfindet, sagt ja noch nichts darüber, inwieweit lehrende Vorgaben durch Unterrichtende vom Lernenden in diesen Aneignungsprozessen nutzbringend verwendet werden. Manch etwas flott geratene Formulierung von Fibelgegnern führt zu Rezeptionen der Art: „Da das System der Schrift nicht lehrbar ist, sondern von jedem Kind auf die ihm gemäße Weise, nach seinem Tempo eigenaktiv entdeckt werden muß, kann ich mich darauf beschränken, Schriftbegegnungen zu ermöglichen.“ Diese Auffassung führt dann allerdings mitunter zu fatalen Folgen. Gut gemeintes Zeit-Geben führt in manchen Fällen dazu, daß Kinder im dritten Schuljahr noch nicht lesen können. Dies wird dann damit abgetan, daß diese Kinder eben solch extreme Entwicklungsrückstände aufgewiesen hätten, die auch durch unterrichtliche Interventionen nicht aufholbar seien. Die pädagogische Kapitulation ist in meinen Augen unverantwortlich, habe ich doch bei vielen Kindern mit extrem schlechten Lesevoraussetzungen die enorme Förderbarkeit erfahren. Selbstverständlich kann man Kindern dabei helfen, das Prinzip unserer Schriftsprache zu erfassen und zu bewältigen.

2. **Lehrgänge sind Krücken, die den Blick auf konkrete Lernprozesse, auf individuelle Lernwege und Schwierigkeiten verstellen. (BRÜGELMANN, 1992 b)**

Das Lesenlernen birgt offenbar erhebliche Tücken, sieht man sich die große Zahl derer an, die daran trotz intensiven Unterrichts scheitern. Nun ist es ein leichtes, dafür jeweils Hauptverantwortliche zu nennen, wenn man keine genauen Untersuchungen über die Ursachen des Scheiterns an der Hand hat. Da sind es auf der einen Seite die Fabeln, die Lernbarrieren darstellen (vgl. Erichson, 1988), oder es sind die Laissez-faire-Lehrerinnen des Spracherfahrungsansatzes.

Diese Art der Schuldzuweisung greift ebenso zu kurz wie die üblichen Hinweise auf schlechte Lernvoraussetzungen, bedingt durch das Elternhaus, und mangelhafte schulische Ausstattung. Natürlich kann all das einer Lese-Rechtschreibschwäche zugrunde liegen, nur gibt der Blick darauf nicht die Sicht frei auf Prozesse, die konkret für die Lernschwierigkeiten verantwortlich sind.

Wer einen Leselehrgang benutzt, kann sich sehr wohl intensiv mit den Schwierigkeiten des einzelnen Kindes auseinandersetzen. Ein vernünftig aufgebaute Lehrgang wird den Lehrerinnen die Deutung kindlicher Zugriffsweisen, üblicherweise als Fehler bezeichnet, erleichtern und wird ihr Hilfen an die Hand geben, die wiederum dem Kind über die Hürden helfen. Natürlich weichen die Lehrgänge in ihrer Qualität auch in dieser Frage voneinander ab. Ein guter Lehrgang sollte die in den folgenden zwei Punkten dargestellten Kriterien erfüllen.

1. Das methodische Grundprinzip sollte ausführlich erläutert sein, damit der Lehrerin die Funktion der Lehrgangsteile, ihr Ablauf und die damit möglicherweise verbundenen Schwierigkeiten sicher vertraut sind. Nur bei einer genauen Kenntnis des methodischen Ansatzes können Verhaltensweisen der Kinder sinnvoll gedeutet und kann angemessen darauf reagiert werden.

2. Die möglichen Zugriffsweisen der Kinder und die daraus resultierenden Verhaltensweisen sollten im

Lehrerband eines Lehrgangs erläutert und es sollten Wege genannt sein, wie darauf reagiert werden kann. Ich will ein Beispiel nennen. Gerade in der Anfangsphase gibt es eine Reihe von Kindern, die sich auch die wenigen eingeführten Buchstaben trotz intensivster Übung nicht merken können. Zur hinderlichen „Krücke“ im Brügelmannschen Sinne wird ein Lehrgang dann, wenn die Lehrerin diese Kinder mit zusätzlichen Übungen wie im bisherigen Lehrgangsverlauf malträtiert. Ein guter Leselehrgang wird diese Stelle im Leselernprozeß ausführlich kommentieren und adäquate Hilfsangebote vorschlagen.

Weil es so wichtig ist, sei es noch einmal gesagt: Die Lernschwierigkeiten der Kinder erkennen und adäquat darauf reagieren kann nur die Lehrerin, die eine klare Vorstellung von den erforderlichen Abläufen des Schriftsprache-Erwerbs hat. Ob ein Leselehrgang verwendet wird oder nicht, ist dabei ohne Bedeutung. Schließlich ist zumindest denkbar, daß es unter den Lehrerinnen, die den Kindern durch Anbieten von Spracherfahrungsmöglichkeiten den Schriftspracherwerb selbst in die Hand geben, ebenso viele gibt, die nicht ausreichend über die erforderlichen Kenntnisse verfügen wie unter den Fibelnutzerinnen. Ein gut kommentierter Lehrgang kann den diagnostischen und therapeutischen Blick durchaus schärfen.

3. **Lehrgänge setzen an einem fiktiven Nullpunkt an und nicht bei den jeweiligen Voraussetzungen des einzelnen Kindes. (BRÜGELMANN, 1992 b; BALHORN 1991/92)**
Buchstaben und Wörter werden in einer festgelegten Reihenfolge geübt, die nicht unbedingt mit dem Kenntnisstand und Interesse der Kinder übereinstimmen muß. (BRÜGELMANN, 1992 b)

Dies ist in der Tat ein Problem der Leselehrgänge, das in der Logik vorgefertigter Materialien begründet ist. „Lehrgänge“ kann man unmöglich für das jeweils individuelle Kind passend gestalten. Sie gehen immer idealtypisch vor und gehen damit an den Voraussetzungen vieler Kinder vorbei. Jeder Leselehrgang stellt einen Kompromiß zwischen unterschiedlichsten Anforderungen dar. Da soll den Schon-Lesern bei Schuleintritt etwas geboten werden, gleichzeitig sollen Kinder mit sehr geringen Spracherfahrungen ausreichend in ihren Leselernvoraussetzungen gefördert und an das erforderliche Niveau schnell herangeführt werden. Die Angebote der meisten Lehrgänge sind in dieser Frage leider nicht erfreulich. Auch hier lassen sich Kriterien fassen, die verdeutlichen, worauf es ankommt.

1. Kein Lehrgang sollte Kinder, die zum Schulbeginn schon lesen können, nötigen, den Leselehrgang mit den anderen gemeinsam zu durchlaufen. Das Lesen- und Schreibenlernen steht aber im Mittelpunkt des Erstunterrichts, und ein völliges Ausklinken der Schon-Leser ist aus gruppenpsychologischen und anderen Gründen nicht wünschenswert. Damit diese Kinder nicht völlig abgekoppelt werden vom Geschehen in der Klasse, wäre es hilfreich, wenn sich der gesamte Erstunterricht um einen zentralen Inhalt drehen würde, der in den Lesematerialien vergegenständlicht ist. Die Fibelwelt wäre dann die gemeinsame Erlebniswelt der Kinder, unabhängig davon, auf welcher Stufe des Leselernprozesses die einzelnen Kinder stehen. Die verschiedenen Materialien des Lehrwerks, die die anderen im Laufe des Lehrgangs oder erst im Anschluß bewältigen können, müßten für die Kinder von Anfang an zum differenzierten Arbeiten zur Verfügung stehen. Sinn macht das nur, wenn die Materialien auch Bedeutung für die Leser haben. Sinnleere Lesetechnikübungen verbieten sich also von selbst. Immer sollte das sinnerfassende Lesen gefordert sein.

2. Der unterschiedliche Stand der Kinder fordert Leselehrgänge, die so flexibel handhabbar sind, daß nicht jeder zu jeder Zeit das Gleiche machen muß. Ideal ist es aus der Sicht der Anpassung an die Bedingungen jedes Kindes, wenn die Lernenden ihre Lernprozesse selbst einteilen und organisieren.

Nach Meinung der Fibelgegner ist das mit Lehrgängen überhaupt nicht möglich. Die Erfahrungen vieler Kollegen und Kolleginnen, mich eingeschlossen, belegen das Gegenteil. Wenn die Kinder das Grundprinzip unserer Schriftsprache verstanden haben, und dieses kann, wie später gezeigt werden soll, sehr wohl in kurzer Zeit vermittelt werden, sind sie in der Lage, völlig selbständig weiterzuarbeiten. Und es gibt Leselehrgänge, die das dafür erforderliche Material bereitstellen. Bei der Auswahl sollte darauf geachtet werden, ob die angebotenen Materialien tatsächlich weitgehend selbständiges Arbeiten ermöglichen. Dies setzt neben inzwischen allgemein üblichen Anlaut-Tabellen zur selbsttätigen Ermittlung des Laut-Zeichen-Zusammenhangs vor allem Arbeitsmaterialien voraus, die Selbstkontrolle ermöglichen und die immer wiederkehrende Arbeitstechniken verwenden, da bei individuellem Lernen nicht ständig neue Übungsformen

eingeführt werden können. Hilfreich ist außerdem ein Instrumentarium, das Kindern und Lehrern die Übersicht wahren hilft. Zu denken ist hierbei an Formen von Lese-Ausweisen, Stempelblättern o.ä.

3. Fibellehrgänge sind in der Tat linear aufgebaut, d.h. eine bestimmte Buchstabenabfolge ist vorgegeben. Dies muß jedoch nicht ein starres Korsett sein, dem die Kinder nicht entfliehen können. Lehrgänge mit den unter 1. und 2. dieses Abschnitts genannten Eigenschaften ermöglichen sehr wohl ein völliges Loslösen vom Buchstabenaufbau der Fibel. Zugegebenermaßen ist dieses völlige Öffnen des Erstleseunterrichts nur mit extrem wenigen Lehrgängen möglich, und außerdem fühlen sich viele Lehrerinnen mit großen Klassen mitunter zu Recht überfordert, dann noch den Überblick zu wahren. Aber auch wenn das Einhalten des Buchstabenaufbaus den meisten Kindern abverlangt wird, bedeutet dies keineswegs ein Ausschalten individueller Vorlieben und Interessen. Ein Erwerb im Lehrgangsaufbau erst später vorgesehener Buchstaben wird durch viele moderne Lehrgänge ermöglicht, ja mitunter gefördert. Außerdem lesen Kinder, die das Prinzip erfaßt haben, mit Begeisterung alles Mögliche. Eine Fibel mit ihrem Arbeitsheft ist nicht das alleinige Schriftmedium für Erstkläßler. Da steht doch noch viel mehr auch im Klassenzimmer und in manchem Lehrgang zur Verfügung.

Schließlich aber ist es auch kein unbilliges Vorgehen, Kindern etwas abzufordern, das nicht unbedingt ihren momentanen Bedürfnissen entspricht. Interesse wächst ja vielfach erst durch das Kennenlernen neuer Dinge, die man eigentlich zunächst lieber gemieden hätte. „Da sie (die Fibel, W. Metzke) den Lernbedingungen nicht entsprechen kann, muß sie die Lerner unterwerfen.“ (Balhorn, 1991/92) Verallgemeinert man diesen Einwand auf die Passung von Lernbedingungen und Unterrichtsinhalten, dann muß man Schule in ihrer jetzigen Ausprägung völlig in Frage stellen. Dies kann man tun, nur sprengt eine Diskussion darüber den Rahmen einer Schrift über das Lesenlernen. Ich denke nur, daß es keine Unterwerfung bedeutet, wenn ich einem Kind eine bestimmte Aufgabe stelle, für die es im Augenblick nicht sonderlich interessiert ist und die es auch nicht auf Anhieb bewältigen kann.

Die Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Kinder stellt ohne Zweifel das größte Handicap eines Fibellehrgangs dar. Doch wie findet diese Passung eigentlich beim lehrgangsfreien Unterricht statt? Daß nicht für jeden einzelnen Schüler ein für seine Bedingungen zugeschnittener Lehrgang entworfen werden kann, wurde schon erwähnt. Sieht man sich die Vorschläge des Spracherfahrungsansatzes an, so bleiben im wesentlichen zwei Elemente. Zum einen werden den Kindern eine Fülle von Sprachbegegnungen angeboten, die ihnen den eigenaktiven Zugang zur Schriftsprache ermöglichen sollen, zum anderen wird ein Verfahren gelehrt, das es ihnen ermöglicht, sich schriftsprachlich auszudrücken, und zwar auf der Stufe, die ihnen bei ihrem jeweils gegenwärtigen Lernstand möglich ist.

Die vielfältigen Spracherfahrungen, die Kindern aus einem schriftfernen Elternhaus vor Schuleintritt verwehrt blieben und die in der Tat unabdingbar sind, sollte jeder Erstunterricht ermöglichen. Auch wenn ein Leselehrgang benutzt wird, sollten die Kinder selbstverständlich Schrift in allen denkbaren, interessanten und für sie bedeutsamen Variationen kennenlernen. Das tägliche Vorlesen, das Briefeschreiben, das Erstellen eigener Bücher und viele der Dinge, die im praktischen Teil dieses Buchs vorgeschlagen werden, können und sollten auch neben einem Leselehrgang Berücksichtigung finden. Einige Lehrgänge bieten in ihrer Handreichung explizit eine Fülle von Vorschlägen dazu an. Auch dies könnte ein Kriterium für die Auswahl einer Fibel sein.

Von zentraler Bedeutung für die Entscheidung pro oder kontra Leselehrgang ist indes das zweite Verfahren des Spracherfahrungsansatzes. Der Grundgedanke ist einleuchtend und für jeden Erstunterricht beispielhaft. Die Kinder nähern sich der Schriftsprache, indem sie sie kommunikativ, für sie bedeutsam verwenden, auf dem Stand, der ihnen augenblicklich möglich ist. Sie schreiben also etwas auf, das ihnen wichtig ist, und so, wie sie schreiben können, und auf die Weise, die sie unter Schreiben verstehen. Daß diese Schriftprodukte, gemessen an der Norm der vollendeten Schriftsprache, fehlerhaft sind, versteht sich von selbst. Indes stellen diese Verschriftungsversuche der Kinder keine Fehler dar, sondern repräsentieren den jeweiligen Stand des Schriftspracherwerbs eines Kindes. Sie verraten, welche Sicht unserer Schrift das jeweilige Kind hat und auf welcher Stufe des Schriftspracherwerbs es sich befindet.

Diese Art des Schrifterwerbs scheint vom Gesichtspunkt der Passung an die individuellen

Lernvoraussetzungen ideal, denn jedes Kind kann auf seinen Vorkenntnissen aufbauen und sein Interesse berücksichtigen. Deshalb wird diese Methode des **Lesens durch Schreiben** (vgl. Reichen, 1982) zum Kern des lehrgangsfreien Erstleseunterrichts bei den Befürwortern des Spracherfahrungsansatzes.

Dabei unterliegt man allerdings einem fatalen Trugschluß. Die entscheidende Frage ist: Wie sollen Kinder schreiben, die nicht schreiben können, die vom Prinzip unserer Schrift keine Ahnung haben?

Die praktische Antwort des Lesens durch Schreiben sieht so aus: Die Kinder werden aufgefordert, irgendein Wort zu schreiben. Sie sollen dann eine vollständige akustische Analyse des Worts vornehmen. Sie sollen - ohne daß sie mit den Laut-Buchstaben-Korrespondenzen hinreichend vertraut sind – heraushören, welcher Laut am Anfang zu hören ist, welcher danach kommt usw. Nun sollen sie in einer Anlaut-Tabelle nachsehen, welcher Bild-Begriff mit dem gleichen Anlaut beginnt usw. Der zugehörige Buchstabe wird aufgeschrieben. Eine rein akustische Analyse ist jedoch für Schulanfänger außergewöhnlich schwierig. Wenn wir sprechen, fließen nämlich unsere Wörter und Sätze ineinander.

Die gesprochene Sprache besteht keineswegs aus klar voneinander abgegrenzten Einheiten, seien es Wörter oder Phoneme. Wer das lautliche Ordnungssystem - Gliederung durch Phonem-Graphem-Zuordnung - noch nicht zur Verfügung hat, dem fällt allein schon die Zerlegung von Sätzen in Wörter sehr schwer. Diese Leistung gelingt Leseanfängern, die das Leseprinzip noch nicht erfaßt haben, in der Regel nicht. Wieviel schwieriger ist die rein akustische Analyse der Phoneme! Das Kind muß von den Übergangs- und Gleitlauten, die ebenso zu hören sind wie die Phoneme, absehen und lediglich die bedeutungsunterscheidenden Laute heraushören. Zusätzlich soll es noch den Abstraktionsprozeß des Heraushörens der Lautunterschiede innerhalb der Phoneme leisten.

„Schriftkundige Erwachsene kommen im Regelfall bei der Wortgliederung nicht in Schwierigkeiten, weil sie durch tagtägliches Lesen die Schriftgliederung verinnerlicht haben. Wir meinen zu hören, was wir eigentlich sehen. Dieser lapidare Satz müßte fundamentale Auswirkungen auf unseren Anfangsunterricht haben. Ein Anknüpfen der Schrift an Wort- und Lauteinheiten, über die das Kind noch gar nicht verfügt, gleicht dem Versuch, ein Schiff im Wasser zu verankern.“ (Brügelmann, 1983, S. 8)

Damit stecken aber die Fibelgegner im gleichen Dilemma wie die Anwender eines Leselehrgangs: Wie reagiert man am besten auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder? Das freie Schreiben stellt einen hervorragenden Weg dar, die Lernwege der Kinder zu individualisieren, nachdem das Leseprinzip erfaßt wurde. Wie Kindern aber leicht und effektiv das Erreichen dieser Stufe ermöglicht werden kann, bleibt offen. Der mir einleuchtende Ansatz wird im 3. Kapitel aufgezeigt.

4. **Fibeln folgen einer Teilchendidaktik. Das Üben von Teilfertigkeiten verstellt aber mitunter den Blick auf das Ganze und erschwert dessen Erfassung. (Brügelmann, 1992 b)**
Die Lehrgänge bieten Teilchenimpulse an, die Lesen und Schreiben außerhalb ihrer kommunikativen Funktion erfahren lassen. (Spitta, 1988, S. 11 ff.)

Spätestens seit Downing und Valtin (**Brügelmann, 1987**) wissen wir, daß die Einsicht eine bedeutsame Rolle bei vielen Lernprozessen darstellt. Das richtige kognitive Konzept von einer Sache erleichtert deren Aneignung erheblich. Kinder, die keine Vorstellung davon haben, welche Funktion Buchstaben in unserer Schrift haben, können sich nicht nur die Lautungen dieser Buchstaben schwer merken, sie werden auch nicht lesen lernen. Das Training einzelner Fähigkeiten oder Fertigkeiten aus dem Komplex des Erlesens und Schreibens verspricht wenig Erfolg, wenn nicht die Funktion dieser Elemente für den Gesamttablauf deutlich ist. Eher synthetisch aufgebaute Lehrgänge können unter Umständen das Lesenlernen dadurch erschweren, daß sie bei der Laut-Zeichen-Zuordnung von Einzellauten ausgehen. Den Buchstaben werden sogenannte Normallaute beigeordnet, die vom konkreten Laut in der Klangfolge eines Worts oft erheblich abweichen. Wer zunächst beispielsweise das **e** als Buchstaben gelernt hat, der so klingt wie bei **Esel** am Anfang, der wird beim Lesen von **Geld** größte Schwierigkeiten haben. Nicht immer ist die Differenz so gravierend wie bei den Vokalen. Wichtig aber ist die Erfahrung, daß die Summe der Einzellaute etwas völlig anderes ist als ein Wortklangbild. Wer den Leseprozeß noch nicht erfaßt hat, für den ist das Hintereinandersprechen von **a** und **m** etwas völlig anderes als das Wörtchen **am**.

Bei mehr analytisch ausgerichteten Fibeln werden oft Wörter richtiggehend trainiert. Dies kann zur völlig

falschen Einschätzung vom Vorgang des Lesens führen. Manche Kinder glauben dann lange Zeit, Lesenlernen bedeute eben dieses Auswendiglernen von Wörtern. Fremde Wörter können auf diese Weise nicht erschlossen werden, das Lesen wird so nicht gelernt.

Moderne analytische Lehrgänge betreiben aber die Analyse schon sehr frühzeitig, d.h. sie lassen die Kinder die Wörter in ihre Lautstruktur zerlegen. Aber auch hier kann ein bloßes Training ohne Einsicht ziemlich fruchtlos bleiben.

Die reine Lautanalyse ist nämlich - auch das wurde schon erwähnt - ein ziemlich schwieriges Unterfangen, da die Stellung im Wort den Individuallaut vom Normallaut abweichen läßt und da die Übergangs- und Gleitlaute ein Isolieren eines Lauts oft sehr erschweren. Wer schon erste Klassen im Lesen unterrichtet hat, weiß, daß es immer einige Kinder gibt, die mit der Lautanalyse lange Zeit völlig überfordert sind. Es gelingt ihnen oft nicht einmal den Anlaut zu erkennen.

Allenfalls schaffen sie die Zergliederung eines Worts in Sprechsilben. Wird ihnen jedoch die Einsicht in den Zusammenhang von Lautstruktur und Buchstabenstruktur über ein Laut-Buchstaben-Raster vermittelt, sind die Schwierigkeiten häufig rasch erledigt. Wird rein akustisch der zweite Laut von Mama nicht gehört, dann gelingt dies oft leicht, wenn zum gesprochenen Wort Mama die Buchstabenstruktur **M_ma** vorgegeben wird. Ein rein akustisches Analysetraining erscheint aus diesem Blickwinkel ebenso sinnlos wie das isolierte Üben von Buchstaben.

Gehen Lehrgänge in der einen oder anderen beschriebenen Weise vor, dann ist die Kritik der These nur allzu berechtigt. Den Vorwurf jedoch derartig pauschal zu formulieren, ist allerdings nicht zu rechtfertigen. Schon seit Mitte der siebziger Jahre gibt es Leselehrgänge, die genau diese Kritik an teilleistungsorientierten Fibeln aufgegriffen und ein völlig neues Konzept dagegengestellt haben.

Hans Vestner hat mit seinem CVK-Lehrgang (VESTNER, 1974, S. 4) den Anfang in der Bundesrepublik gemacht, Gerhard Dathe hat ganz ähnliche Gedanken in seiner „Methodik des Erstleseunterrichts“ (vgl. Dathe, 1974) in der DDR vertreten.

Zugegebenermaßen haben nur einige neuere Leselehrwerke das Konzept der „Direkten Hinführung zur Buchstabenschrift“, das im nächsten Kapitel ausführlicher erläutert werden soll, umfassend verwirklicht, aber deren Existenz beweist die Nichtberechtigung der Verallgemeinerung in Brügelmanns These.

Bei der Auswahl eines Leselehrgangs sollte dies ein zentrales Kriterium sein. Hält ein Lehrgang die Kinder lange Zeit unmündig, indem er sie unverständliche Einzelfertigkeiten üben läßt, oder versucht er den Kindern vom ersten Wort an und dann immer wieder das Prinzip unserer Schrift zu verdeutlichen, um ihnen auf diese Art und Weise ein selbständiges Weiterlernen zu ermöglichen? Dies bedeutet auch, daß jeder Lesevorgang stets mit Sinnerfassung verbunden sein sollte. Sinnleere Lesetechnikübungen verstellen nicht nur die Sicht auf das Leseprinzip, sondern wirken auch demotivierend. Jeder Akt sinnerfassenden Lesens indes ist kommunikativ, nicht nur das Lesen von Texten, die die Kinder selbst verfaßt haben, wie Spittas These womöglich mißverständlich gedeutet werden könnte. Wer beispielsweise einen kleinen Malauftrag dechiffriert hat, hat die schriftliche Mitteilung als Botschaft des Schreibenden aufgenommen und kann darauf reagieren, indem der Auftrag ausgeführt oder aber auch verweigert wird.

5. Die Einsicht in die Prinzipien der Schriftsprache und der konkrete Erwerb derselben sind nur eigenaktiv möglich. Diese individuellen Aneignungsprozesse sind nicht von außen steuerbar. Sie können nur angeregt und gefördert werden. (BRÜGELMANN, 1992 b)

Dies ist wohl die mißverständlichste These der Fibelgegner, suggeriert sie doch, Lehrprozesse seien in diesem Sektor nicht möglich. Diese Deutung wird leider nahegelegt durch Sätze wie diesen von Hans Brügelmann: „Unser Plädoyer für eine Öffnung des Unterrichts begründet sich nicht nur aus pädagogischen Prinzipien wie Selbständigkeit, Eigenaktivität, Erfahrungsbezug - es ist auch Konsequenz aus der Einsicht in die Unmöglichkeit, Lernen extern zu steuern.“ (BRÜGELMANN: Fibeltritt: immer bessere - oder immer weniger Krücken? Eine Replik auf Klaus Wagners Verteidigung des Fibellehrgangs, Gegenthese 6, Arbeitspapier 1993)

Natürlich gibt es immer noch keinen Nürnberger Trichter, aber alle Bildungsbemühungen der Menschheitsgeschichte beruhen auf der Anstrengung, das Lernen von Kindern und Heranwachsenden in eine ganz bestimmte Richtung zu lenken und zu beeinflussen. Und es ist wohl kaum zu behaupten, daß die

Lernergebnisse unbeeinflusst von diesen Bemühungen blieben. Selbstverständlich findet der eigentliche Lernprozeß ausschließlich im Lernenden selbst statt und hängt größtenteils von dessen Verarbeitung ab. Es kann aber wohl nicht abgestritten werden, daß die Aneignungsprozesse zum großen Teil von den Erfahrungen abhängen - und diese sind organisierbar. Kein Mensch kommt doch auf die absurde Idee, einem Kind theoretisch den Sprache-Schrift-Zusammenhang erklären zu wollen, aber es sollte auch niemand auf die Idee kommen, auf die erforderlichen Einsichten zu warten. Das von manchen so propagierte Modell des „natürlichen Lernens“ läuft doch oft auch in der Kleinkindentwicklung nicht so, wie uns manchmal weisgemacht werden soll. Die besonders gute Entwicklung von Kindern in einem Elternhaus, das sich bewußt erzieherisch um die Kinder kümmert, unterscheidet sich deutlich von der in Familien, in denen die Kinder mehr sich selbst überlassen bleiben. Die besseren Lernfortschritte der geförderten Kinder lassen sich wohl kaum ausschließlich biologisch erklären.

Und nicht alles, was diese Kinder vor Schuleintritt gelernt haben, haben sie sich ohne gesteuerten Außeneinfluß angeeignet. Vieles ist ihnen erklärt und/oder vorgemacht worden. Nichts anderes versucht aber der Unterricht in der Grundschule. Den Kindern wird erklärt und vorgemacht. Sie können das Vermittelte nachvollziehen und an anderen Beispielen ausprobieren und überprüfen.

Nicht immer gelingt das Nachvollziehen schon beim ersten Mal, und der Transfer dauert gelegentlich recht lange. Dafür sind biologische wie soziokulturelle Voraussetzungen maßgeblich. Die Aufgabe der Lehrerin besteht nun darin, herauszufinden, wodurch die Aneignungsprozesse behindert werden, und darin, dem Kind über diese Schwierigkeiten zu helfen. Ob ich dies nun als Steuerung der Lernprozesse oder als Anregung und Förderung bezeichne, halte ich für Sophisterei. Wesentlich ist, wie erfolgreich die Lernprozesse ablaufen. Und dafür ist in hohem Maße das Geschick der Lehrerin verantwortlich. Ihr Geschick aber kann durch einen guten Leselehrgang wesentlich unterstützt werden.

Wohin das mangelnde Vertrauen in die pädagogischen Möglichkeiten führen kann, möge wieder ein Beispiel veranschaulichen. Viele Kinder haben sich durch vorschulische Schrifterfahrungssituationen die Vorstellung einer Bilderschrift angeeignet. Tagtäglich konfrontiert mit den Ikonen der Werbung und der Medien, sind sie in der Lage, Zeichen und Zeichenketten unmittelbar Bedeutungen oder Wörter zuzuordnen. Die Muschel der Benzinfirma Shell und der Schriftzug ARAL werden auf gleiche Weise als „Schrift“ interpretiert und adaptiert. Begegnen nun Kinder mit diesem kognitiven Konzept von Schrift einem Erstleseunterricht, in dem Wörter auswendig gelernt werden sollen, dann wird ihre vorschulische Sichtweise noch verstärkt. Die Folge kann sein, daß diesen Kindern durch diese Fehlinterpretation das lautlich-strukturierte Erlesen stark erschwert wird, das zum Lesenlernen aber unbedingt durchlaufen werden muß. Ähnliche Verstärkungseffekte einer falschen Schrift-Interpretation können auch schon durch das intensive Üben immer der gleichen Wörter in immer den gleichen Satzstrukturen hervorgerufen werden.

Die Vertreter des Spracherfahrungsansatzes haben zum Credo erhoben, jedem Kind die ihm gemäßen Zugänge zum Lesenlernen zu ermöglichen und zu erweitern. Kinder mit der Vorstellung der Bilderschrift werden aus dem umfangreichen Materialangebot des Offenen Unterrichts vielleicht am ehesten auf Bild-Wort-Memories oder ähnliches zurückgreifen, das ihrer Lesedeutung entspricht.

Sie können dadurch sicherlich zu einem recht umfangreichen Merkwortschatz gelangen. Das Lesen unbekannter Wörter schaffen sie aber mit dieser Strategie nicht, und auch ihre Verschriftungsmöglichkeiten bleiben sehr eingengt.

Der Erwerb der erforderlichen sprachanalytischen Fähigkeiten kann und darf aber nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern läßt sich durch geeignete Aufgabenstellungen und Übungen fördern. Jeder Leselehrgang und jeder Offene Unterricht muß sich daran messen lassen, wie effektiv die Aneignung der notwendigen Einsichten unterstützt wird.

6. **Fibellesen ist eine entfremdete Tätigkeit. Es hat nichts mit dem wirklichen Leben der Kinder zu tun. Man müsse es machen, weil es einem auferlegt werde. (Spitta, 1988, S. 11 ff.)**
Kinder haben keine Wahl bei den Fibeltexten. (Balhorn, 1991/92)
Die vielen Alternativen gleichen sich letztlich doch und passen eigentlich nie zu den Schülern. (Balhorn, 1991/92)

Daran ist viel Wahres. Aber die Feststellung läßt sich auf das meiste übertragen, was in der Schule stattfindet. Nun kann man in einer hochentwickelten Gesellschaft schwerlich den Anspruch an Schule

erheben, sie dürfe nur das den Kindern abverlangen, was für sie jeweils eine aktuelle Bedeutung habe, für sie augenblicklich interessant sei. Dann bliebe für viele Kinder wohl vieles außen vor.

Zudem entwickelt sich Bedeutsamkeit ja häufig erst in einer Auseinandersetzung mit etwas Neuem. Dies soll natürlich nicht einem alten Paukunterricht das Wort reden - die Intention dieses Buches, vor allem auch in seinen praktischen Vorschlägen, belegt das Gegenteil - aber es sollte auch klar sein, daß nicht jede Begegnung mit zunächst Uninteressantem ausgeschlossen werden darf.

Entscheidend an diesem Kritikpunkt ist jedoch das Anprangern des Fibellesens an sich. Wird darunter die Lesetechnik-Übung verstanden, die den Schwerpunkt des traditionellen Erstleseunterrichts ausgemacht hat und die zu der zutreffenden Verurteilung als „Fibeltrott“ geführt hat, dann kann dem nur zugestimmt werden. Diese Form der Leseübung sollte endgültig aus den Schulstuben und Kinderzimmern verbannt werden. Das „Üben“ eines Textes zur Steigerung der Lesegeläufigkeit und -Sicherheit tötet jede eventuell vorhandene inhaltliche Bedeutsamkeit. Diese Technikübung führt zudem bei noch nicht sicher ausgebildetem lautorientiertem Lesen zur Strategie des Auswendiglernens und damit weg vom eigentlichen Lesen. Wenn dann noch ein und derselbe Text mehrmals vorgelesen wird, dann sind bloßes Nachplappern und Motivationsverlust unausweichlich. Dazu kommt die extreme Belastung der Vorlesesituation für schwache Leser. Sie mühen sich um die Wiedergabe des Textes und stellen dabei die Geduld der anderen auf eine harte Probe. Nicht immer bleibt dies ohne negative Rückmeldung. So macht man aus Lesen eine Beschäftigung, die gemieden wird, so gut es nur geht. Ähnliches gilt auch für den Lesedruck im Elternhaus. Sollen im Erstunterricht Texte als Hausaufgabe bis zum geläufigen Vorlesen „gelernt“ werden, wird die Beschäftigung zur Last. Dabei sollte Lesen doch Lust erzeugen, so jedenfalls erzählt es die Lehrerin immer wieder. Konsens also in der Verurteilung des Fibellesens als Lesetechnik-Übung. Wozu dient dann die Fibel? In fast allen Leselehrgängen wird sie benutzt, um an Hand eines bestimmten Inhalts, zumeist aus der Erfahrungswelt der Kinder, einen neuen Buchstaben einzuführen und zu „üben“. Am Text wird oft der Buchstabe analysiert und zur Entschlüsselung des Inhalts lesend verwendet. Meist beschäftigt man sich dann noch ein wenig mit dem Thema der Fibelseite, ansonsten geht man aber zu weiteren Übungen in Arbeitsheft oder Zusatzmaterialien über. Auch dies spricht nicht gerade für den Einsatz einer Fibel, zumal den meisten Texten ihre Absicht, nämlich die Buchstabeneinführung, allzudeutlich anzumerken ist. Da rollen rote Roller oder in der Nacht macht Michaela Licht usw. Als Alternative stehen zur Auswahl: Verzicht auf Bücher zum Lesenlernen und Verwendung von Kinderbüchern, ohne Berücksichtigung des Buchstaben-aufbaus eines Lehrgangs. Das Zweite stellt sehr hohe Anforderungen.

Für viele Kinder sind Bücher lange Zeit im Erstunterricht nicht verwendbar zum Selbst-Lesen, auch wenn sie das Lese-Prinzip erfaßt haben, da sie bei weitem noch nicht alle Buchstaben beherrschen. Es läuft also wie bei der ersten Alternative im Erstleseunterricht für viele Kinder auf einen weitgehenden Verzicht auf Bücher hinaus. Und dies ist ein Mangel, den auch Kinder empfinden.

Sie wünschen sich ein eigenes Buch zum Lesenlernen, wenn sie zur Schule kommen. Wie müßte eine solche Alternativ-Fibel aussehen? Sie sollte alleine schon durch eine ansprechende und differenzierte Illustration, die eine eigenständige Auseinandersetzung ermöglicht, zur Beschäftigung mit dem Buch anreizen. Sie sollte selbständig zu bewältigen sein, d.h., mit dem Verlauf des Leselehrgangs sollten die Kinder die Texte alleine erlesen können. Dies setzt voraus, daß der Buchstaben-aufbau, zumindest in der ersten Phase, analog dem Leselehrgang verläuft. Ihr Leselernbuch erschließen sich demnach die Kinder im Laufe der Zeit erlesend selbst. Die Bezüge zum Unterricht geschehen nicht durch die genannten motivationstötenden Übungen, sondern durch inhaltliche Bezüge, die auf vielfältigste Weise hergestellt werden können (z.B. Vorlesegeschichten zum Fibelthema, Poster, Spiele, Lieder, Gedichte usw.). Ideal wären verschiedene derartige Bücher mit dem gleichen Anfangs-Buchstaben-aufbau, damit unterschiedliche Interessen der Kinder Berücksichtigung finden könnten. Dies scheitert aber an der Finanzierbarkeit. Also doch eine Unterwerfung der Kinder?

Hält ein Erstleseunterricht die Kinder am engen Gängelband der Fibelausrichtung, dann trifft dies wohl zu und wäre nicht zu rechtfertigen. Geht aber ein Leselehrgang so vor, daß er die Kinder rasch zur Fähigkeit des selbständigen Erlesens führt, dann erschließt er den Kindern das ganze faszinierende Spektrum der Kinderliteratur. Zur Ermöglichung dieses Zugangs kann aber eine Fibel einen positiven Beitrag leisten.

7. **Kinder erwerben die Schriftsprache relativ ähnlich, wenn man ihnen nur den Umgang mit Schrift ermöglicht. Sie durchlaufen beim Annähern an die Schrift ganz bestimmte Stufen. Lehrgänge nehmen auf den Stand des Schriftspracherwerbs keine Rücksicht. Sie interpretieren die Zugangswege der Kinder als Fehler oder Umwege. (SPITTA, 1988, S. 11 ff.)**

Die Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs fußen hauptsächlich auf den Untersuchungen von Frith aus dem angelsächsischen Raum. Deren Bedeutung für den Schriftspracherwerb im Deutschen wird durch neuere Vergleichsuntersuchungen zu unterschiedlichen Sprachräumen relativiert.

„Demnach sollte der Schriftspracherwerb ebenso wie eine Ausrichtung der Instruktion nach englischen Stufenmodellen als ein Spezifikum der englischen Orthographie betrachtet werden. Ihre Übertragbarkeit auf den deutschsprachigen Schriftspracherwerb und erst recht ihre Umsetzung in eine lehrgangsmäßige Stufung des Anfangsunterrichts ist nachdrücklich in Frage zu stellen.“ (WIMMER/KLAMPFER/FRITH: Lesenlernen bei deutschen und englischen Kindern. In: BALHORN/BRÜGELMANN (Hrsg.), 1993, S. 329) Kinder mit logografischem Zugriff müssen in der Tat ihre Vorstellung von Schrift umbauen, wenn sie lesen und schreiben lernen wollen. Darin hat sie der Erstunterricht zu unterstützen, ob mit oder ohne Fibel. Die spätere orthografische Strategie, die direkte Sinnentnahme ohne den Umweg über die Lautung der Wörter kann sinnvoll erst auf der Beherrschung des lautierenden Lesens aufbauen.

Grundsätzlich aber ist zu bedenken, daß viele der untersuchten Zugriffsweisen bereits Ergebnisse unterrichtlicher Einflüsse darstellen. Wollte man zu aussagekräftigen Schlüssen gelangen, müßte man die Zugriffsweisen in Abhängigkeit von Unterrichtseinflüssen untersuchen. Dies ist aber nicht geschehen, und wenn, dann so ungenau, daß die gezogenen Schlüsse fragwürdig sind. So hat M. Dehn in ihrem Buch „Zeit für die Schrift“ die Bezüge zu zwei verwendeten Leselehrgängen untersucht. Dabei bezeichnet sie die „Bunte Fibel“ als stark synthetisch ausgerichtet und leitet davon Aussagen über die Einflüsse von Lehrgängen auf die Zugriffsweisen der Kinder ab. Sie hat aber völlig übersehen, daß die Kinder in der Praxis durch den methodischen Aufbau dieses Lehrwerks womöglich zum Lesen als Ganzwort-Speichern verleitet werden, weil durch geringen Steilheitsgrad immer wieder die gleichen Wörter geübt werden.

Etwas völlig anderes stellen die unterschiedlichen Zugriffsweisen dar, die auf einem Erfassen der Buchstabenschrift beruhen (lautierendes, synthetisierendes Erlesen / silbenweises Erlesen / lautierendes Erlesen von Wortteilen mit Erraten des Worts durch Kontexterwartung / orthografisches Erlesen mit Lautierungskontrolle ...). Das alles hat seinen Stellenwert im Leselernprozeß und muß mit oder ohne Fibel den Kindern zur Verfügung gestellt werden. Die Voraussetzung ist das Erfassen des Prinzips der Buchstabenschrift.

8. **Schreiben in Fibellehrgängen läßt die Kommunikation außer acht und beschränkt sich auf die Schreibtechnik. (Spitta, 1988, S. 11 ff.)**

Dies unterstellt Fibellehrgängen das Ausschließen kommunikativer Schreibsituationen. Das jedoch trifft für fast alle neueren Fibeln nicht mehr zu. Allerdings sind auch hier die Anregungen der einzelnen Lehrgänge sehr unterschiedlich. Werden tatsächlich echte kommunikative Schreibenanlässe geboten oder wird lediglich eine Variation von geübten Fibelsätzen nahegelegt?

Grundsätzlich ist das Argument jedoch zurückzuweisen, da selbstverständlich kein Fibelheft das kommunikative Schreiben ausschließt. Einige Lehrgänge fordern zur Herstellung von Klassenbüchern zu bestimmten Themen ebenso auf wie zum Briefeschreiben in der Klasse und klassenübergreifend, zur Auseinandersetzung mit Fibelinhalten und -figuren, zum Weiterentwickeln der Fibelwelt usw.

Die in der These versteckt enthaltene Annahme, vor allem das „Lesen durch Schreiben“ ermögliche kommunikative Schriftäußerungen, berücksichtigt nicht die methodischen Probleme dieses Ansatzes, die schon angesprochen wurden.

9. **Da Fibern nicht an die Vorkenntnisse der Kinder anschließen, wird durch das Üben und Lernen von Buchstaben und Wörtern nicht eine Strategie des Erlesens, sondern des Wiedererkennens nahegelegt. (BALHORN, 1991/92)**

Dies ist ein bedeutsames Argument, das in der Tat auf die allermeisten Leselehrgänge zutrifft. In der Regel gehen Lehrgänge sehr kleinschrittig vor. Es wird im Buchstabenaufbau langsam vorangegangen. Die

wenigen eingeführten Buchstaben werden mit immer den gleichen Wörtern und Sätzen ausführlich trainiert, so daß die Strategie des Wiedererkennens nahegelegt wird.

„Fibeln entsprechen durch die Reduktion auf Wörter aus eingeführten Buchstaben und die Wiederholung immer desselben dieser Strategie des Wiedererkennens und stützen sie durch Bilder. Sie gehen nicht aus von dem, was Kinder an Buchstaben schon können - in der Regel nicht einmal durch eine Nutzung der Vorliebe für Großbuchstaben -, sondern führen schrittweise irgendwelche ein, um auf der Stelle dieses eingeführten zu treten. - Das Anschmiegen an kindliche Strategien kann nicht Funktion von Lehre sein, wenn die Strategie - das Wiedererkennen - in die Sackgasse führt. Der Strategie des Kontextdeutens fehlt ihr Komplement: das Erlesen. Lehre darf sich deshalb nicht anschmiegen, sondern muß gegensteuern.“ (BALHORN, 1991/92, S. 15)

Dieses Gegensteuern versuchen vor allem die Leselehrgänge, die den Kindern die Einsicht in das Prinzip der Buchstabenschrift vermitteln wollen. Sie verzichten auf dieses Anschmiegen, sie zeigen den Sprache-Schrift-Zusammenhang an immer neuen Wörtern auf und bieten einen hohen Steilheitsgrad, d.h. sie gehen rasch vorwärts und verlangen schnell das Erlesen unbekannter Wörter und Sätze. Wird mit solchen Lehrgängen gearbeitet, bekommt die Lehrerin oft schon nach wenigen Wochen Berichte erstaunter Eltern zu hören, daß ihre Kinder ihnen Wörter und Sätze aus der Zeitung vorläsen. Bieten diese Lehrgänge, wie allerdings nur ganz wenige, zudem noch die Möglichkeit der vollständigen Differenzierung, dann steht dem völlig eigenaktiven Lernen nichts mehr im Wege. Balhorns These ist inhaltlich voll zuzustimmen, nur trifft sie nicht auf alle Fibellehrgänge zu.

10. Der Buchstabenaufbau der Fibeln erscheint oft beliebig. (Balhorn, 1991/92)

Dies ist wohl auch so. Für das Verständnis des Prinzips unserer Schrift ist es im Grunde gleichgültig, welcher Buchstabenaufbau gewählt wird. Um möglichst rasch zum Erlesen sinnvoller Texte zu kommen, sind aber doch bestimmte Auswahlkriterien gegeben. So wird man nicht gerade mit den seltenst verwendeten Buchstaben beginnen, und die Vokale braucht man auch sehr früh. Aber da fangen oft die Probleme von Fibelautoren an. Ausgerechnet die Vokale, ohne die kein Wort auskommt, sind wegen ihrer nicht eindeutigen Phonem-Graphem-Korrelation schwierige Buchstaben. Deshalb neigen z.B. die meisten Fibelschreiber dazu, das E e möglichst spät einzuführen, da ihm sehr viele verschiedene Klänge zugeordnet sind. Man fängt oft mit Buchstaben an, die relativ eindeutige Laut-Zeichen-Beziehungen aufweisen. Mitunter blendet man gar bei Vokalen zunächst die kurze, offene Klangversion aus. Dies kann bei einigen Kindern zu erheblichen Verunsicherungen führen. Das Erfassen unserer Buchstabenschrift wird durch diese scheinbaren Erleichterungen womöglich stark erschwert. Wenn die Kinder lediglich die sogenannten Normallaute von Buchstaben kennenlernen und nicht von Anfang an damit vertraut gemacht werden, daß die Buchstabenklänge in Wörtern allenfalls Ähnlichkeiten mit diesen Normallauten aufweisen, ja oft stark davon abweichen, dann wird ihnen oftmals sowohl die Analyse als auch die Synthese unmöglich gemacht. Leselerner müssen von Anfang an mit der Eigenschaft unserer Schrift vertraut werden, daß die Abfolge von Einzelklängen lediglich Hinweise auf Wortklangbilder liefert und daß diese beiden Klangstrukturen keineswegs identisch sind. Die Unterschiede in den Stellungslauten zu erkennen und das Abstrahieren der Phoneme aus den sie umgebenden Gleit- und Übergangslauten sind notwendige Leistungen für das Lesen und Schreiben. Man kann dieses Problem nicht ausblenden, will man kein falsches Bild unserer Schrift vermitteln.

Also auch in dieser scheinbar nebensächlichen Frage verbergen sich grundsätzliche Unterschiede in den Konzepten von Leselehrgängen. Wer Kinder rasch zum selbständigen Lesenlernen führen will, muß darauf achten, daß sie frühzeitig und umfassend mit den Schwierigkeiten unserer Schrift vertraut gemacht werden. Dazu gehört auch die Berücksichtigung von Doppelkonsonanten und mehrgliedrigen Graphemen. Das Hintanstellen von Schwierigkeiten vermittelt womöglich ein irriges Bild unserer Schrift und führt Kinder auf falsche Geleise.

Wird einem Kind, das das Leseprinzip im Grunde erfaßt hat, nicht klar, daß beim Lesen eines **tt** nicht doppelt mit der Lautung angesetzt wird oder daß das **t** durch die Dopplung nicht länger klingt, dann wird das Kind bei selbständigen Leseversuchen womöglich scheitern und verunsichert werden. Ähnliche Überlegungen müssen auch angestellt werden, wenn ohne eine Fibel gearbeitet wird.