

Fragen und Antworten zum Fachgespräch

„Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben“

Im Rahmen einer Fachtagung für Schulpfarrinnen und Schulpfarr in NRW wurden Prof. Dr. Hans BRÜGELMANN, Prof. Dr. Wolfgang EICHLER, Dr. Jürgen REICHEN und Wilfried METZE zu einem Fachgespräch über den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben eingeladen, weil die Fachdiskussion durch die zunehmende Öffnung des Unterrichts und Verbreitung freien Schreibens einerseits, durch die Klagen über mangelnde Rechtschreibung bzw. der Qualitätssicherung andererseits für viele Lehrerinnen und Lehrer unübersichtlich geworden ist. Das Fachgespräch hatte die Zielsetzung, verschiedene Positionen auszutauschen und Standpunkte zu verdeutlichen.

Dabei ging es um Fragen wie:

- freies Schreiben und normierte Anforderungen
- systematischer Lehrgang vs. offener Lernraum
- Materialien / Medien zur Struktur von Unterricht

Zur Vorbereitung des Fachgesprächs haben alle vier Referenten Fragen schriftlich beantwortet.

Die Fragen und Antworten werden auf den folgenden Seiten getrennt

1. Sind Verschriftlichungen, die noch nicht lauttreu sind, in Klasse 1 akzeptabel?

Brügelmann:

Im Text-Entwurf sind Schreibweisen aller Entwicklungsstufen akzeptabel.

Hinweise auf Schwierigkeiten anderer beim Lesen können das Kind zur Entfaltung von Vorformen herausfordern. Sie sollten aber auf die nächste Entwicklungsstufe zielen, nicht gleich die lauttreue oder gar die korrekte Form verlangen.

Eichler:

Verschriftlichungen, die noch nicht lauttreu sind, sind am Anfang der Klasse 1 natürlich noch akzeptabel, sie sollten allerdings noch im Laufe des ersten Schuljahres, ab ca. Mitte, in lauttreue Schreibungen übergehen. Der Unterricht im Schreiben und eigenen Explorationen der Kinder werden in dieser Zeit ja auf die Laut-Buchstaben-Zuordnung (alphabetische Strategie) gelenkt und gerade beim Ausbleiben der laut-treuen Schreibungen sollte der Lehrer / die Lehrerin aufmerksam werden und ggf. systematisch gleich jetzt und nicht erst im 2./3. Schuljahr nacharbeiten.

Reichen:

Nein. Fehlertoleranz ist kein Selbstzweck und soll nur gewährt werden, wenn es denn anders nicht geht. In der Schule lernt das Kind nicht auf sich allein gestellt, sondern unter der Obhut einer Lehrerin. Dass eine Lehrerin da ist, ist zugunsten der Lernprozesse zu nutzen. D.h. die Lehrerin ermuntert das Kind, hilft ihm und weist es auf auffällige Fehler hin. Zwar ist eine erhöhte Fehlertoleranz am Anfang zwingend erforderlich, doch fragt sich, wie weit diese Toleranz gehen soll. Ich ziehe die Grenze anhand der Frage: Welche Forderungen ans Kind sind eigentlich angemessen? Das wiederum hängt ab von der Frage, was ist begründbar bzw. erklärbar. Alles, was einsichtig gemacht werden kann, darf verlangt werden. Dass man „Boot“, „Bohne“ bzw. „Strom“ schreibt, ist dem Schulanfänger nicht einsichtig zu machen - und daher akzeptiere ich auch „Bot“ oder „Bone“. Dass aber „HS“ nicht „Hose“ heißt, das ist einsichtig zu machen - und darf daher nicht toleriert werden. Skelettschreibungen verschwinden zwar meistens „von selbst“, trotzdem greife ich ein: Wo ich Lernprozesse beschleunigen kann, tue ich es - eingedenk des wichtigsten Grundsatzes der Lernpsychologie: Je mehr ein Kind bereits gelernt hat, umso mehr, schneller und leichter lernt es dazu.

Metze:

Jede Verschriftung im 1. Schuljahr ist willkommen und nicht nur akzeptabel, gibt sie doch Auskunft über die Vorstellung des Schreibenden von Schrift und über seinen Stand im Erwerbsprozess.

2. Ab wann sollen / dürfen Kinder mit den Anforderungen der Rechtschreibung konfrontiert werden?

Brügelmann:

Kinder begegnen der Rechtschreibung ständig im Alltag. Solche „Modelle“ sollten auch im Klassenzimmer als Orientierung und Herausforderung präsent sein. Von der ersten Woche an sollten die Kinder „eigene“ und „Klassen-Wörter“ sammeln, z. B. in einer Kartei - zum Nachsehen, als schrittweise Einführung des alphabetischen Prinzips, für Ordnungs- und Übungsaufgaben. Auf Anfrage ist jedes Kind (wie bei anderen Fragen auch) redlich zu informieren, „wie die Erwachsenen das Wort schreiben“. Der Anspruch auf Richtigschreibung ist allerdings nur bei „Veröffentlichungen“ sinnvoll.

Für eine orthografische Überarbeitung ihrer Texte müssen Kinder zudem Hilfe bekommen können - durch Materialien (z. B. verschiedene Wörterbücher), aber auch durch Organisationsformen wie „Schreibkonferenzen“ oder „Rechtschreib-Sheriffs“.

Eichler:

Ab Klasse 2 wird die Orientierung auf die orthografischen Besonderheiten (nicht lautlichen Schreibungen) üblicherweise erfolgen. Dabei wird man differenzieren müssen, da zunächst die alphabetische Strategie voll abgesichert werden muss. Einzelne Kinder werden sich einzelne orthographische Phänomene (wortannotierte innere Regeln, Elemente des Wortstammprinzips) u. ä. schon früher, z. B. mit Pilotsprache selbst erarbeiten, so dass wir eine Streuung in den Klassen vorfinden. Kinder, die noch auf der logographemischen Strategie verharren und das Prinzip der Alphabetschrift nicht zu begreifen scheinen, sind spätestens jetzt in besonderen (systematischen und einzel-schreiblich orientierten) Förderunterricht zu nehmen, ggf. ist eine Diagnostik auf Teilleistungsstörungen o. ä. anzuwenden.

Reichen:

Die Frage ist mir zu unklar. Um welche Anforderungen soll es gehen? Gewisse Anforderungen an die Rechtschreibung, wie die, dass Geschriebenes verstehbar sein muss, stelle ich vom ersten Schultag an (vgl. Antwort zu 1.), die Forderung, 100 %ig wie Duden zu schreiben stelle ich nie - zu keinem Zeitpunkt und an niemanden, nicht mal mich selber!

Ich gehe davon aus, dass die bisherige Duden-Norm praktisch von niemandem abschließend, also 100 %ig gekonnt wurde, dass es nur individuelle Annäherungsgrade an die Norm gibt. Daraus folgt, dass auch die Anforderungen an die Kinder sich nur auf einen möglichst hohen Annäherungsgrad beziehen dürfen, was bedeutet: Rechtschreibforderungen zwar kontinuierlich, aber individuell zu steigern.

Metze:

Anforderungen von Rechtschreibung kann ja mehreres bedeuten. Das geht von der Begegnung mit richtig geschriebenen Wörtern und Texten beim Lesen und Bearbeiten über die Hinzufügung der Normschreibweise zu freien Texten der Kinder bis zu strukturierten Rechtschreibübungen.

Das Letztere macht nur für Kinder Sinn, die die phonematische Phase relativ sicher bewältigen. Das Bauprinzip unserer Schrift bedingt die Erfassung des Laut-Zeichen-Zusammenhangs mit den damit verbundenen Vergleichsprozessen.

Unsere lautorientierte Schrift erfordert beim Lesen die Zuordnung möglicher Laute zu den vorhandenen Buchstaben, den Vergleich dieser Lautketten, die ja im Wortklang anders klingen als eine Folge von Einzellaute, mit erwarteten Wortklangbildern (Synthese). Umgekehrt werden die durch die Erwartung zur Überprüfung herangezogenen Wortklangbilder in Annäherung gebracht an die Kette von Einzellaute, die durch die Buchstabenfolge vorgegeben sind (Analyse).

Diese Vergleichsprozesse machen auch das Schreiben in der lautorientierten Phase aus. Der Schreibende vergleicht das vorgegebene Wortklangbild, das er in Schrift übersetzen möchte, mit einer Folge von Einzellaute, die er sukzessive konstruiert (Analyse) und setzt beim Aufschreiben der damit verbundenen Buchstabenfolge immer wieder dazu das Wortklangbild und Teile daraus in Beziehung (Synthese).

Das Bewältigen dieses Laut-Buchstaben-Zusammenhangs unserer Schrift ist unabdingbar für die Aneignung der Schriftsprache. Die lautorientierte Phase kann nicht übersprungen werden.

Einsicht in die lautorientierte Struktur unserer Schrift gewinnt der am sichersten und einfachsten, der die Zusammenhänge von geschriebenem und gesprochenem Wort vollständig, und zwar von beiden Seiten her, vom Lesen und vom Schreiben, kennen lernt und nachvollzieht.

Der erlesende Zugriff geht dabei von Beispielwörtern unserer Rechtschreibung aus. Zwar wird man sich am Anfang auf relativ lautgetreue, einfache Wörter beschränken, aber schon bald erfahren die Kinder, dass es z. B. auch ein nn und nicht nur ein n gibt, dass es auch nicht anders gesprochen wird, dass aber der Laut davor beeinflusst wird usw. Die Rechtschreibung kommt also beim Lesen ohnehin ins Spiel. Allerdings ist die Aufmerksamkeit der Kinder anfangs derart stark auf die oben genannten Analyse-Synthese-Prozesse gerichtet, und zwar sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben, dass diese Rechtschreibgesichtspunkte für die eigenen freien Verschriftungen noch nicht nutzbringend verwendet werden können. Dies gilt übrigens auch für strukturierte Schreibübungen in dieser Phase, bei denen beispielsweise die Buchstaben eines zu schreibenden Wortes zu einer Abbildung durcheinander vorgegeben sind.

Erst wenn relative Sicherheit im lautlichen Durchdringen beim Lesen und Schreiben erreicht worden ist, wird der Blick der Lernenden frei für Rechtschreibstrukturen, die über den Laut-Zeichen-Zusammenhang hinausgehen. Ein Grundwortschatztraining vor diesem Zeitpunkt wäre ineffektiv. Da jedes Kind unterschiedlich schnell und unterschiedlich aufnahmefähig die Phase erreicht, in der es rechtschriftliche Strukturen erfassen und verarbeiten kann, liegt nahe, solche Strukturen quasi nebenbei immer mit anzubieten, so dass jeder sie nach seinen Fähigkeiten verwerten kann.

Diese Auffassung wird gestützt durch die bisherigen Ergebnisse des Hamburger Modellversuchs „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern“, berichtet in der „Grundschulzeitschrift“ 101/1997, S.35 ff. Die Auseinandersetzung mit Wörtern der genormten Schriftsprache, wie sie in den Leselehrgängen und den Eigenfibeln erfolgt, wirkt sich auf die Rechtschreibleistungen der Kinder offensichtlich fördernd aus.

3. Wie wichtig /schädlich ist lautes (Vor-)Lesen?

Brügelmann:

Wichtige Aspekte der Schrift (und damit auch des Lesens) erschließen Kinder sich durch Schreiben. Als Zugang zur Laut-Schrift-Struktur und ebenso als diagnostische Hilfe ist freies Schreiben effektiver als lautes Lesen. Dass alle denselben Text laut vorlesen, macht überdies im sozialen Kontext keinen Sinn. Ganz anders wenn die Kinder aus selbst gewählten, also unterschiedlichen Geschichten bzw. Büchern vorlesen, die die anderen noch nicht kennen. Dafür lohnt es sich auch zu üben.

Das Vorlesen der Lehrerin (z. B. aus „Big Books“) kann in doppelter Hinsicht Modell sein: für anspruchsvolle Texte (s. Bambach) und für die Entwicklung einer aktiven Haltung gegenüber Texten (z. B. durch Fragen an die Runde: „Was denkt Iris jetzt wohl?“, „Wie könnte es weitergehen?“, „Was würdest du tun?“) Denn Sinnerwartung und Textinterpretation sind das zweite Bein des Lesens.

Eichler:

Lautes Lesen ist im ersten Schuljahr, Schwerpunkt alphabetisches Lesen, nicht schädlich. Es sollte aber in Maßen geschehen. Beim alphabetischen Lesen kann man auch beim stillen Lesen die koartikulativen Mitbewegungen beobachten.

Reichen:

3. Lautes Vorlesen gehört verboten! Es ist außerordentlich schädlich und m. E. die Hauptursache der miserablen Lesekompetenz großer Bevölkerungskreise. Begründung in Stichworten: Lesen macht nur Sinn, wenn man versteht, was man liest. Verstehen ist das Entscheidende. Lautes Vorlesen funktioniert aber auch ohne Verstehen. „Capri vi lerkoten hokker“ kann man auch dann laut vorlesen, wenn man nichts vom Text versteht. Lautes Vorlesen verfehlt mithin das Lesen als Sinnverstehen. Sinnverstehen - und Förderung der Lesefreude - sind aber die entscheidenden Ziele. Beide werden durch das laute Vorlesen eher verfehlt als angesteuert, vor allem dann, wenn zugleich „fehlerfreies“ Vorlesen verlangt wird. Diese Forderung führt nicht zum guten Lesen, sondern zu unnötigen Dauerkorrekturen und Hemmungen, gerade bei schwächeren Schülern, die beim Vorlesen regelmäßig vor der Klasse „blamiert“ werden. Lesen wird so zum langweiligen Frust und statt Lesekompetenz werden letztlich Lesebarrieren aufgebaut.

Metze:

Hier muss unterschieden werden zwischen dem individuellen Vorlesen des einzelnen Kindes für ein anderes Kind, für die Eltern oder die Lehrerin und dem Vorlesen vor der gesamten Klasse, womöglich noch als Kontrolle für eine geforderte Leseübung. Während das Erste große Bedeutung hat für die Einschätzung, welchen Lernentwicklungsstand das Kind erreicht hat, ist das Vorlesen vor der Gruppe für viele Kinder und für die Gruppe eine fürchterliche Stresssituation. Das Schlimmste am alten Fibelunterricht war die Aufgabe, einen Lesetext zu üben und ihn dann anschließend mehrfach vorlesen zu lassen. Spätestens beim vierten Male konnten die Kinder den Text auswendig. Dies führte zu einem völlig falschen Leseverständnis, nämlich dem des Auswendiglernens. Für

4. Ab wann ist leises Lesen zu fordern?

Brügelmann:

Angebote von Büchern aller Stufen, dazu Anlässe und Zeiten zum Anschauen, Lesen, Besprechen von Büchern gehören zum Anfangsunterricht von der ersten Woche an - unter der Voraussetzung, dass die Kinder die Texte auf ihre Weise, auf ihrem Niveau lesen dürfen. Im Vordergrund steht die Bedeutung. Das „Entziffern“ von Wörtern praktizieren sie beiläufig beim Schreiben eigener Texte (z.B. als Kontrolle, welche Laute sie schon verschriftet haben). Das Verständnis von Texten wird gefördert, wenn Lesen zur Lösung von Aufgaben, als Anleitung für Handlungen usw. funktional ist. Andererseits hilft leises, „vor sich hin Lautieren“ auch noch erfahrenen Leserinnen und Lesern, unbekannte Wörter zu erschließen, indem sie eine Vorform für den „Sprung zum Wort“ gewinnen.

Eichler:

Leises Lesen darf von Anfang an sein, das leise Lesen wird schon gegen Ende des ersten Schuljahrs deutlich überwiegen, und es wird schneller sein wie jedes Schreiben (Abkopplung der Prozesse).

Reichen:

Vom Beginn des Lesens an und ausschließlich. Nur das leise - besser: innergedankliche - Lesen ist Sache.

Metze:

Wenn Kinder das Prinzip unserer Schrift erfasst haben, dann versuchen sie von sich aus, es ständig an allen möglichen Schriftbeispielen zu erproben. Steht ihnen mit einer Anlauttabelle oder einer Person, die die Klangmöglichkeiten von Buchstaben verrät, der Zugang zu den noch unbekanntem Laut-Zeichen-Zusammenhängen zur Verfügung, dann ist das Voranschreiten beim Lesenlernen nur noch eine Frage des attraktiven Leseangebots. Wer Schulklassen gesehen hat, in denen die Kinder mit hochroten Ohren, jegliches Pausenklingeln überhörend, sinnerfassendes Lesen mit Hilfe von Lese-Mal-Blättern individuell begeistert durchführen, für den ist klar, dass man derartige Aufgaben anbieten muss, sobald die Kinder das Prinzip begriffen haben. Das sinnerfassende Lesen kann selbstverständlich von halblautem Mitsprechen begleitet sein.

5. Soll die Lehrperson Strukturen und Strategien erklären?

Brügelmann:

Wenn die Lehrperson das Verschriften von Sprache, das Entziffern von Wörtern beispielhaft vormacht, bietet sie Kindern ein Modell für Prozesse, die im Kopf nicht sichtbar ablaufen („lautes Denken“). Auch Fragen / Anregungen an die Kinder: „Wie hast du das gemacht?“ oder „Probier doch mal ...“, fordern das Denken heraus. Strategien werden also angeboten, nicht verordnet.

Oft noch wirkungsvoller sind Gespräche der Kinder untereinander: „Ich merke mir Wörter, indem ich...“; „Warum machst du.“;

Im Übrigen können implizite Markierungen wie: verschiedene Farben für Mit- und Selbstlaute; nach Wortarten getrenntes Aufhängen des Klassenwortschatzes; Gliederung von Wörtern in Silben oder Morfeme und ähnliche Formen zur Aufmerksamkeit für Strukturen und zum Aufbau von Ordnungen verhelfen - aber nicht kurzfristig und nicht bei allen gleichartig. Denn: Jeder denkt anders.

Erklärungen der Lehrperson können solche Musterbildung bewusst machen, sie können Aufmerksamkeit ausrichten, aber die eigenaktive Ordnung reicher Erfahrung können sie nicht ersparen.

Eichler:

Unbedingt ja, s.o. Konzept: Das von mir vorgeschlagene Konzept für den Erstunterricht im Lesen und Schreiben sieht für den Kernbereich ein Ausgehen von der logographemischen Strategie (analytische Methoden), den systematischen Übergang auf die phonetisch-phonemische Strategie (analytisch-synthetische Methoden) vor. Ich plädiere für einen phasenweise offenen Unterricht mit systematischem Kernbestand, wobei der systematische Ansatz für die schwächeren Schüler/innen besonders wichtig ist. Schreibmotorische Elemente sollten deutlich verzögert werden (Reife), eine Druckschrift, auch Drucken und Elemente des Lesens durch Schreiben sollten vorlaufen. Die Klasse sollte (vor allem für die offenen Phasen) als Lernwerkstatt eingerichtet sein, dies ermöglicht auch eine Binnendifferenzierung. Die Lehrkräfte dürfen durch Überbetonung der Eigenaktivitätskomponente im Schriftspracherwerb nicht dazu ermuntert werden, die Verantwortung für die systematische Förderung und Begleitung ihrer Schülerinnen und Schüler abzugeben (falsch ausgelegtes Konzept des eigenaktiven offenen Unterrichts). Die Kompensation der gerade in diesem Konzept immer weiter auseinanderlaufenden Leistungsstreuung darf nicht durch noch mehr offenen Unterricht erfolgen, hier sind vielmehr Erfahrungen der Legasthenietherapie und Lerntherapie zu berücksichtigen.

Reichen:

Nein. Klammert man Sonderfälle aus, dann zeigt unsere Erfahrung, dass Kinder umso schneller, leichter und nachhaltiger lesen und schreiben lernen, je weniger man mit Erklärungen in ihren Lernprozess eingreift. Kann der Prozess selbstgesteuert verlaufen, d.h. hier: vom Selbst des Kindes, nicht vom Ich gesteuert, d.h. also jenseits bewusster Willensakte, dann bauen sich Lesen und Schreiben als implizites Können auf der Grundlage incidentellen (= beiläufig begleitenden) Lernens gleichsam „von selbst“ auf.

Metze:

Wenn die ausführliche Schriftbegegnung (Ähnliches gilt übrigens auch für andere Lernbereiche) hinreichend wäre für das selbständige Entdecken und Erfassen des Prinzips unserer Schriftsprache, dann dürfte es heutzutage in den hochentwickelten Ländern keine Analphabeten mehr geben. Schrift begegnet einem ständig und allerorten - und dennoch lernen sehr viele das Lesen und Schreiben nicht.

Viele Kinder brauchen Hilfen beim Aneignungsprozess. Die ideale Vermittlungsform für den Schriftspracherwerb ist das modellierende Vormachen. Am Beispiel vorgegebener Wörter führt die Lehrerin in extrem verlangsamter Geschwindigkeit vollständige Analyse-Synthese-Prozesse sowohl im lesendem als auch im schreibendem Zugriff durch und lässt dies die Kinder nachvollziehen. Daneben gibt es eine ganze Reihe von Übungsformen, die derartige umfassende Analyse-Synthese-Prozesse fördern und fordern, die den Kindern helfen, die Struktur zu erfassen.

Was mich von Reichen unterscheidet, ist, dass ich meine, dass den Kindern die Einsicht in die Buchstabenschrift über das Raster vorgegebener Buchstabenfolge, also geschriebenen Wörtern, wesentlich leichter fällt als über die reine Lautanalyse, mit der viele Kinder überfordert sind. Gemeinsam mit Reichen vertrete ich aber die Ansicht, dass das instruierende Vormachen - natürlich nicht in Form abstrakter Erklärungen - die beste Hilfe ist.

6. Soll der Unterricht sich auf die Förderung des Lesens und Schreibens als Gesamthandlung beschränken oder (auch / erst einmal) Teilleistungen entwickeln?

Brügelmann:

Lesen und Schreiben als bedeutungsvolle Handlungen in einem sozialen Kontext sind zugleich Basis und Motor des Schriftspracherwerbs. Aber Schrift ist nicht nur ein interessantes Medium, sondern auch ein rätselhafter Gegenstand. Die Frage, „wie Schrift tickt“, verweist auf die technische Ebene. Einführung in die Anlauttabelle, „Tricks“ zum Erlesen unbekannter Wörter, Sprachspiele auf der Lautebene, Ordnungsaufgaben nach Rechtschreibbesonderheiten helfen Kindern, in die Struktur der Schrift einzudringen. Es kommt also auf die Qualität der Aufgaben an.

Eichler:

Der Unterricht soll und muss auch erst einmal Teilleistungen entwickeln (Laut-Buchstabenzuordnung, Schrift-Motorik, später einzelne Rechtschreibphänomene...).

Reichen:

Nur Gesamthandlung ist angesagt. Teilleistungen sind schädlich. Sie vermitteln dem Kind den falschen Eindruck, es könne etwas, wenn es irgendwelche Teilleistungen kann, dabei sind solche wertlos, mit ihnen kann man weder lesen noch schreiben.

Metze:

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass nur vollständige Analyse-Synthese-Übungen die Einsicht in die Struktur unserer Schrift vermitteln können. Das Training von Teilfertigkeiten vor Erfassung des Prinzips ist entweder ineffektiv (so vergessen Kinder beispielsweise, die das Leseprinzip noch nicht verstanden haben, oft auch nur wenige Laut-Buchstaben-Beziehungen) oder gar in die Irre führend. Wer zunächst Ganzwörter auswendig lernt, kann auf die falsche Fährte gelockt werden, das Lesen bestehe in dieser Fertigkeit. Wer mit dem Training von Einzelbuchstaben beginnt, wird große Probleme mit der Synthese bekommen, weil er keinen Zusammenhang zwischen der Einzellaufolge und möglichen Wortklangbildern herstellen kann.

7. Welche Rolle spielen in Ihrem Konzept gezielte „Übungen“ von Teilleistungen?

Brügelmann:

Es kommt also auf die Qualität der Übungen an.

Untersuchungen zeigen: Die unbewusste Verfügbarkeit von Teilleistungen ist wichtig für ein zureichend schnelles Lesen und Schreiben, dessen Aufmerksamkeit dem Inhalt gilt. Übungen müssen aber funktional sein (z.B. die „Identität“ eines Buchstabens in grafischen Varianten erkennen; aus zeichenweise erweiterter Buchstabenkette „mögliche“ Wörter vermuten - und die Vermutung an der erweiterten Vorlage wieder überprüfen [„Wörtersack“ / „Lesekrokodil“]).

Effektiv üben kann man insofern nur, was verstanden ist: erst die Einsicht (oder implizite Ordnung), dann die Automatisierung.

Zweitens: Die beste Übung ist immer noch viel selbständiges Lesen und Schreiben.

Drittens: Eigenverantwortung für das Üben und Entwicklung eigener Arbeitsformen ist erforderlich, um das „Lernen zu lernen“.

Eichler:

Sie spielen eine große Rolle, s.o. Konzept. Gezielte Übungen von Teilleistungen sind besonders für schwächere Schülerinnen und Schüler wichtig, die sich vieles nicht in Eigenaktivität erarbeiten können. Die Erfahrungen der Legasthenietherapie von Lerntherapeuten / Lerntherapeutinnen sind hier besonders zu berücksichtigen.

Reichen:

Keine. Ich lehne solche Übungen ab. Sie sind kontraproduktiv, womöglich sogar schädlich - auf jeden Fall aber unnötig. Das ist belegbar.

Metze:

Neben den vollständigen Strukturübungen gibt es in meinen Lehrgängen in der ersten Phase nur einige zusätzliche Übungen, die stark auf den lautlichen Charakter unserer Schriftsprache verweisen. Sonst wird das Üben von Teilleistungen so weit wie möglich minimiert. Lehrpläne und viele Lehrerinnen fordern immer noch das für die meisten Kinder überflüssige Training visueller Unterscheidung.

8. Was nützt ein gestufter Lehrgang?

Brügelmann:

Ein gestufter Lehrgang kann unerfahrenen Lehrpersonen als Ordnungshilfe zur eigenen Fortbildung und als psychische wie auch materielle Entlastung im Alltag dienen. Er ist aber auch eine große Verführung, sich auf gleich- und kleinschrittige Aufgaben zu verlassen. Die (Schein-)Sicherheit der Lehrperson darf nicht auf Kosten eines möglichst großen Raums für die unterschiedlichen Zugänge der Kinder gehen. Deshalb brauchen wir offene Strukturen, auch auf der Planungsebene (vgl. unsere „didaktische Landkarte“ zur „Ideen-Kiste Schrift-Sprache“).

Wichtig ist im Übrigen die Haltung: jeder Lehrgang ist nur eine HYPOTHESE, und er ist nur EINE mögliche Hypothese. Nicht nur Kinder, auch die Lehrerinnen und Lehrer selbst kommen besser voran, wenn diese sich zunehmend von der Vorlage lösen und wenn sie ihr Repertoire durch neue Hypothesen erweitern.

Eichler:

Für die Schwächeren und als methodische Stütze für eine noch nicht so erfahrene Lehrkraft nützt ein gestufter Lehrgang sehr viel. Für die Schwächeren sind sogar therapeutische Lehrgänge mit strenger, diagnostisch geleiteter Stufung (z. B. Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau) sehr wichtig. Die mehr eigenaktiven Kinder können sich freier und ggf. auch neben dem gestuften Lehrgang entwickeln. Für alle sollte ein Mindestmaß an Freiarbeit aber möglich sein.

Reichen:

Nichts - er schadet! Ein gestufter Lehrgang versteht sich ja als „Hilfe“: aus Gründen der didaktischen Vereinfachung wird dem Kind eine Abfolge chronologischer Lernschritte mehr oder weniger zwingend vorgegeben - angeblich, um den Lernprozess zu erleichtern. Tatsächlich ist dies aber kontraproduktiv.

Zwar lässt sich Schreiben nicht in einem einzigen Akt aneignen, sondern setzt einen umfangreichen Lernprozess voraus, aber dieser kann didaktisch nicht direkt gesteuert werden. Deshalb orientiert sich „Lesen durch Schreiben“ an der These, Leseunterricht sei umso wirkungsvoller, je unspezifischer er sei. Dabei ermöglicht ein oszillierendes Curriculum im Verbund mit einem begabungsüberschießenden ganzheitlichen Breitbandlernangebot dem Kind seine je eigene, aktive Form der Problemvereinfachung (genauer: der Komplexitätsreduktion). Weil die Methode an sich dem Kind ein aktives, nicht rezeptives Lernen gestattet, kann jedes Kind sein Lernen grundsätzlich auch unterrichtsunabhängig vorantreiben - etwas, was viele Kinder ja auch tun.

Durch einen gestuften Lehrgang wird das Kind lediglich am vollen Können gehindert, denn ihm wird vieles, was zum vollen Können nötig ist, vorenthalten. Das „Lesen durch Schreiben“-Kind hingegen hat von Anfang an, alles, was es zum Schreiben braucht, zur Verfügung. Es macht seine Lernfortschritte im Wissen, dass es alles, was es schreiben möchte, schreiben kann; während das Fibel-Kind ein Jahr lang bei jeder Gelegenheit im Alltag draußen erfährt, dass es eigentlich nicht lesen kann, dass das „Lesen“, das es bislang gelernt hat, nichts taugt.

Metze:

Das Prinzip der direkten Hinführung zur Buchstabenschrift verzichtet völlig auf Stufungen. Das Beschränken auf wenige Buchstaben am Anfang beinhaltet keine Stufung, weil ja vollständige Lese- und Schreibprozesse bei jedem Wort gefordert werden, es entlastet lediglich das Gedächtnis und hilft, den Blick auf das Wesentliche zu fokussieren.

9. Braucht man eine Fibel?

Brügelmann:

Lehrer/in und Kinder brauchen keine gemeinsame Fibel, aber diese kann EIN Buch unter den vielen sein, die im Klassenzimmer ausliegen sollten. Und lieber je ein Exemplar von 25 verschiedenen Fibern als umgekehrt, lieber viele unterschiedliche „kleine Bücher“ als ein großes.

Eichler:

Nicht jede Lehrkraft braucht eine Fibel, allerdings braucht jeder fibelähnliche Materialien. Viele Lehrkräfte benötigen die Fibel als Stütze, eine moderne Fibel ist zudem ein für die Differenzierung und Freiarbeit offenes Material.

Reichen:

Wer ist „man“? Kinder brauchen keine - und qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer auch nicht.

Metze:

Man braucht keine Fibel, man braucht auch keinen Leselehrgang. Man braucht Verfahren, die Kindern helfen, das Prinzip unserer Schrift zu erkennen und handelnd zu durchdringen. Solche Verfahren kann ein Leselehrgang aber in einer Form anbieten, die für Kinder hochmotivierend ist und die selbst herzustellen die Kraft des Lehrers von seinen eigentlichen Aufgaben abziehen würde. Wenn dann ein Lehrgang noch Hilfen anbietet, Ursachen von Schwierigkeiten besser zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren, kann man wohl von einer Unterrichtshilfe sprechen.

Eine Fibel mit den dazu gehörenden Begleitmaterialien (Vorlesegeschichten, Lesehefte, Lieder u. a.) stellt einen inhaltlichen Rahmen und Bezugspunkt für den Erstunterricht dar, der Identifikationsmöglichkeiten bietet, Erfahrungen vermittelt, neue Verhaltensmodelle anbietet, der dem Gemeinschaftsleben der ersten Klasse entscheidende Impulse verleiht. Wenn dieses erste Buch, das Kinder selbst lesen, vom Inhalt und von der Gestaltung her so geartet ist, dass Kinder es lieben und die darin vorgestellten Personen, dann braucht man eine solche Fibel.

10. Welchen Stellenwert hat die kontinuierliche, prozessanalytische Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in Ihrem Konzept?

Brügelmann:

Beobachtungen sind wichtig - und als Grobdiagnose auch für die ganze Klasse ohne großen Aufwand möglich, z.B. durch die Auswertung von Schreibproben (aus freien Texten oder gezielt mit [unbekannten „Marswörtern“, alle 4 - 8 Wochen). Detailanalysen müssen Lehrer/innen in der Regel nur durchführen, um die eigene Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit von Lese-/Schreibversuchen zu entwickeln. Im Übrigen reicht es, sich auf die (10 - 30 %) Kinder mit besonderen Schwierigkeiten zu konzentrieren. Eine Förderdiagnostik ist kaum möglich, wichtiger ist es, den Kindern Raum für ein Schreiben und Lesen auf ihrem Stand zu geben; sie immer wieder zur Weiterentwicklung heraus-, aber nicht gleich die komplette Lösung zu fordern; und im Klassenraum materielle und soziale Hilfen zu organisieren (s. oben 2.).

Und nicht zu vergessen: Ermutigung und Unterstützung der Kinder mit wenig Schrifterfahrung; der Kinder, die Angst vor Fehlern haben; der Kinder, die Mühe beim Lesen haben - ist genauso wichtig wie eine gut begründete Didaktik und Methodik.

Eichler:

Einen hohen Stellenwert, hier mangelt es noch sehr in der Ausbildung, und man kann von der Lerntherapie noch eine große Menge lernen.

Reichen:

Da ich nicht weiß, was das sein soll, eine „prozessanalytische Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern“, nehme ich an, dass das in meinem Konzept nicht vorkommt und mithin auch keinen Stellenwert hat.

Metze:

Im Lehrerhandbuch meiner Lehrgänge wird das Prinzip der direkten Hinführung zur Buchstabenschrift ausführlich theoretisch und praktisch vorgestellt und es werden in einem gesonderten Kapitel umfangreiche Hinweise gegeben, die Lehrerinnen helfen, Probleme im Schriftspracherwerbsprozess bei Kindern zu verstehen und adäquat zu reagieren.