

Lesen durch Schreiben

Autor(en): **Reichen, Jörgen**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **68 (1981)**

Heft 18: **Erstlesen**

PDF erstellt am: **01.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534466>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Lesen durch Schreiben

Jörgen Reichen

Zur didaktischen Konzeption eines neuen Leselehrganges

Seit Arthur Kern in den 30er Jahren die Ganzwortmethode begründete, war die Erstlesedidaktik praktisch während 40 Jahren durch den allseits bekannten Methodenstreit zwischen Analytikern und Synthetikern gekennzeichnet. Da dieser Streit wissenschaftlich nie entschieden werden konnte – keine der beiden Methoden liess sich gegenüber der andern als überlegen nachweisen – kam es zu der verhängnisvollen Auffassung, im Bereich des Erstlesens sei die Methode als solche überhaupt unwichtig. Unter Lehrern verbreitete sich die fatale Überzeugung, gleichgültig welche Methode man wähle, die Kinder würden das Lesen so oder so erlernen. Lesenlernen wurde als Aufgabe gesehen, die Kinder auf jeden Fall bewältigen – unabhängig um die Art des Unterrichts, der Art der Methode und der Art des Lehrmittels, was indirekt dazu führte, dass der Erstleseunterricht als mehr oder weniger unproblematisch betrachtet wurde.

Erst als im Verlauf der Jahre zunehmend mehr Schüler mit dem Lesenlernen Schwierigkeiten zeigten und sogenannte Lese- und Rechtschreibschwächen aufwiesen, wurde man sich langsam bewusst, dass möglicherweise die Didaktik des Erstleseunterrichtes doch mehr Probleme stelle als bisher angenommen wurde.

Die Folge war, dass sich seit den 70er Jahren die internationale Forschung zunehmend den Problemen des Lesens zuwandte – mit dem Erfolg, dass die ausgiebige Erörterung methodischer Spitzfindigkeiten aufgegeben wurde zugunsten einer Betrachtungsweise, die das lernende Kind in den Mittelpunkt rückte. Man erkannte, dass alle bisherigen Lesemodelle zu einseitig waren, indem sie entweder lernpsychologisch oder informationstheoretisch oder linguistisch orientiert waren und wies nach, dass ein Lesemodell um so besser ist, je eher es ihm gelingt, alle genannten Aspekte gleichmässig zu berücksichtigen, weil nur auf diese Weise auch für das Kind «Methodenfreiheit» möglich ist.

Dies aber ist deshalb von grundlegender Bedeutung, weil nur dadurch jedes Kind seinem per-

sönlichen Lernstil entsprechend lernen kann. Denn genau so wie jeder Erwachsene einen eigenen Arbeits- oder auch Lebensstil entwickelt, so wie jeder Lehrer gemäss seiner eigenen Persönlichkeit einen eigenen Unterrichtsstil zeigt, so hat jedes Kind individuelle Lernstile und im speziellen Fall unseres Themas einen individuellen Lesestil. Selbst bei Gebrauch eines einheitlichen Leselehrmittels lernen Kinder auf individuelle, unterschiedliche Art, was gleichzeitig bedeutet, dass Kinder das im Unterricht Angebotene nur zum Teil realisieren. Entsprechend gibt es denn auch Untersuchungen, welche belegen, dass Kinder um so besser lesen lernen, je grösser die Lernfreiheit ist, die ihnen zugestanden wird und je weniger der Lehrer «Vollzugsbeamter einer vorgeschriebenen Methode» sein muss.

Dieser knappe Hinweis lässt nun die eigentlich grundlegende Entdeckung der neueren Leseforschung verständlich erscheinen, die man als *didaktisches Paradox* bezeichnen könnte:

Es sind in allen bisherigen Leselehrgängen die vermeintlichen didaktischen Hilfen, welche den Lernprozess der Kinder erschweren. Wer als Lehrer den Kindern *zuviel* hilft, oder wer ein Lehrmittel verwendet, das vom Gedanken der Hilfeleistung ausgeht, «schickt den Schüler zwar auf einen geraden, breiten Weg, der am Ende aber nicht zum Ziel, sondern in eine Sackgasse führt» (Hofer)¹.

Dabei gilt diese Überlegung nicht nur für Hilfen didaktisch-methodischer Art, sondern auch für Hilfen textlicher Natur. Während sich früher Verfasser von Lesefibeln vor allem darum bemühten, möglichst einfache Texte, die mit einem möglichst gleichbleibenden Wortschatz gestaltet werden konnten, zu erfinden, ist es heute geboten, im Bereich des Erstlesens bereits von Anfang an von komplexen Texten auszugehen. «Jeder neue Text muss unbedingt auch völlig neue Wörter enthalten, da die früheren Vereinfachungen der Fibeln recht eigentlich Fesseln sind, in deren Netz der Leser hängen bleibt.» (Pregel)¹

Vor diesem «historischen» Hintergrund ist der Leselehrgang «Lesen durch Schreiben» weni-

ger eine weitere «Lese-Methode», sondern vielmehr der ambitionierte Versuch, dem Ideal eines offenen, kommunikativen und durch den Schüler selbstgesteuerten Unterrichts vom ersten Schultag an den Weg zu ebnet.

Im Mittelpunkt des Verfahrens steht das lesedidaktische Prinzip «Lesen durch Schreiben». Lesen und Schreiben (verstanden nicht als motorische Fertigkeit, sondern als geistiger Akt, gesprochene Sprache in Schriftzeichen umzusetzen) sind offensichtlich zusammengehörige Phänomene, welche sich unter einem einheitlichen Gesichtspunkt als analog-gegenläufige Prozesse zeigen, durch welche identische geistige Bedeutungsgehalte entweder vom Medium Sprache ins Medium Schrift oder vom Medium Schrift ins Medium Sprache transponiert werden. Aufgrund dieser prozessualen Zusammengehörigkeit lernen die Schüler im Lehrgang «Lesen durch Schreiben» zunächst nicht lesen, sondern ausschliesslich «schreiben». Die Fähigkeit zum eigentlichen Lesen stellt sich dann (wie alle bisherigen Erfahrungen gezeigt haben) nach einem halben Jahr des «Schreiben»-Lernens «automatisch» ein.

Im Prinzip ist dieses Verfahren nicht neu, bereits im Altertum wurde es praktiziert und seither bis ins 19. Jahrhundert immer wieder angewandt. Wegen ungenügender didaktisch-methodischer Umsetzungen blieben die prinzipiellen Vorteile

des Verfahrens früher jedoch weitgehend wirkungslos. Nur wenn das lesedidaktische Prinzip «Lesen durch Schreiben» in eine spezifische Lernstrategie – deren Zentrum das selbständige Lernen des Schülers ist – eingebaut wird, lässt es sich erfolgreich verwirklichen. Näheres hierzu wird weiter unten ausgeführt.

Das erörterte Verfahren hat zur Konsequenz, dass die Fähigkeit des Schülers, ein beliebiges Wort in seine Lautkette zu zerlegen und danach phonetisch vollständig aufzuschreiben das wesentliche Lernziel darstellt. Entsprechend steht die Hinführung zur Lautstruktur der Sprache im Mittelpunkt der Lernanstrengungen des Anfangsunterrichts. Lautanalyse, Lautdiskrimination und Lautzerlegung haben grundlegende Bedeutung, unterrichtliche Lautierungshilfen unterstützen den Erwerb eines differenzierten Artikulationsbewusstseins.

Zum Aufschreiben der «Lautketten», d. h. phonetisch zergliederter Wörter, steht dem Schüler als zentrales Hilfsmittel eine *Buchstabentabelle* (vgl. Abb.) zur Verfügung, aus welcher er selbständig die richtige Zuordnung eines jeden Buchstabens zu seinem Lautgehalt ablesen kann. Diese Buchstabentabelle gibt dem Schüler einen Schlüssel in die Hand, mit dem er seinen eigenen Lernprozess aufzuschliessen vermag; mit ihrer Hilfe kann der Schüler alles schreiben, was er schreiben will.

Mit «Lesen und Schreiben» wird ein Leselernwerk vorgelegt, das in mehrfacher Weise eine Sonderstellung einnimmt und deshalb besonders hervorgehoben zu werden verdient. Was in zahlreichen anderen Leselernwerken entweder nur angedeutet oder verbal beschworen wird, wird hier konsequent in der gesamten Konzeption durchgehalten, die Einsicht nämlich, dass es viele Wege zum Erwerb der Lesefertigkeit gibt, dass aber jedes Kind seinen eigenen Weg finden soll, wozu ihm die Didaktik die Möglichkeiten eröffnen muss. Die Schlagworte der Individualisierung und Differenzierung haben uns viel zu lange in die Leere gehen lassen, weil wir sie immer wieder vom Handeln des Lehrers (dem Lehren) aus interpretiert haben, statt das individuelle, vom Mitschüler differierende Handeln des einzelnen Schülers (das Lernen) mit in unsere didaktischen Überlegungen einzubeziehen.

Gerade dies aber geschieht mit diesem Leselehrgang. Der handelnde Umgang mit Schrift, die Hinführung zur Einsicht in die Funktion der Buchstaben und die handlichen Arbeitsmaterialien ermöglichen es dem Kind, den grundlegenden Leselernprozess auf seine Weise und in einer wesentlich von ihm bestimmten Zeitspanne zu bewältigen. Nicht mehr das Lehren des Lehrers steht im Vordergrund, sondern das Lernen des Kindes.

Prof. Dr. Kurt Meiers

	A a		au Au
	V v		w W
	F f		pf Pf
	G g		p P
	D d		k K
	S s		t T
	Sch sch		z Z
	L l		h H
	R r		m M
	J j		n N
			ch Ch

Der eigentliche Grundauftrag, den die Schüler im Rahmen dieses Lehrgangs jeweils bekommen, besteht daher stets darin, ein vorgegebenes oder selbstgewähltes Wort (bzw. einen Satz) aufzuschreiben, d.h. von der Sprache in die Schrift zu transponieren. Wie das jeweils konkret verläuft, sei an einem Beispiel kurz erläutert. Der Schüler will z. B. «Hut» schreiben. Er überlegt sich nun, mit welchem Laut das Wort «Hut» beginnt. Dann nimmt er die Buchstabentabelle (vgl. Abb.) und sucht dort jenen Gegenstand, der mit dem gleichen Laut beginnt, in diesem Falle die Hexe. Nun kann er der Buchstabentabelle den Buchstaben H entnehmen und aufschreiben, d.h. abmalen. Danach wiederholt sich der ganze Vorgang mit dem zweiten Laut «u», der in der Tabelle durch die Uhr repräsentiert wird.

Am Schluss fügt dann der Schüler auf die gleiche Weise noch ein «t» oder – was anfänglich nicht beanstandet werden sollte – ein «d» an.

Zunächst scheint dieser Prozess recht umständlich, doch erreichen die Kinder bald einmal, besonders im Umgang mit der Buchstabentabelle, eine erstaunliche Sicherheit und verlieren kaum noch Zeit mit Such-Arbeit.

Auf der Basis von Einsicht lernen die Schüler selbständig und selbsttätig. Es steht ihnen frei, welche Wörter sie schreiben – wer will, kann sogar einfache Sätze oder gar kleinere Geschichten aufschreiben. Schliesslich sind sie auch darin frei, diejenigen Buchstaben, die ihnen besser liegen, zuerst «auswendig» zu lernen und diejenigen, die ihnen Mühe machen, mit Hilfe der Tabelle zu ermitteln. So können sie die Phasen des gesamten Prozesses individuell durchlaufen:

1. Der Schüler lernt mit der Einführung der Buchstabentabelle das Prinzip des Schreibens und Lesens kennen. Er erfährt:

- dass gesprochene Wörter aus Lauten zusammengesetzt sind,
- dass geschriebene Wörter aus Buchstaben zusammengesetzt sind,

– dass im Prinzip jedem Laut ein Buchstabenzeichen zugeordnet ist und umgekehrt, und schliesslich

– dass es auch Ausnahmen und Schwierigkeiten zu dieser Grundregel gibt:

Verschiedene Laute (offene und geschlossene Vokale) werden mit dem gleichen Buchstaben geschrieben, andererseits finden sich für einen gleichen Laut (Fisch/Vogel) verschiedene Buchstaben, bestimmte Laute werden durch zwei Buchstaben repräsentiert (eu/ei) etc...

2. Der Schüler entwickelt grundlegende Lautkenntnisse, d. h. er kennt die wichtigsten Laute und kann sie voneinander unterscheiden; er kann Laute aus einem Wort heraushören oder Wörter, die bestimmte Laute enthalten, nennen; und er kann (mit Hilfe der Buchstabentabelle) zu jedem Laut den entsprechenden Buchstaben schreiben/malen. Gleichzeitig erkennt der Schüler die Bedeutung einer deutlichen Artikulation beim Sprechen.

3. Der Schüler kann mit Hilfe der Buchstabentabelle ein beliebiges Wort phonetisch korrekt aufschreiben.

Dieses ist die entscheidende Stufe der Methode. Sie zu erreichen setzt voraus, dass der Schüler in der Lage ist, ein Wort in seine Einzellaute zu zerlegen. Wie bisherige Erfahrungen zeigen, ist dies eine Leistung, die vielen Kindern ganz erhebliche Mühe bereitet.

4. Der Schüler kann Sätze und ganze Texte phonetisch korrekt aufschreiben und lernt es (was eine erhebliche Leistung zu sein scheint), beim Schreiben nach jedem Wort eine Lücke auszulassen.

Den Übergang vom Schreiben zum Lesen vollzieht der Schüler selber – ohne jegliches Zutun des Lehrers. Dieser Prozess ergibt sich beiläufig aus dem Sachzwang, dass sich der Schüler beim Schreiben immer wieder vergegenwärtigen muss, was er bereits geschrieben hat und was noch fehlt. An sich ist diese Vergegenwärtigung

Das Lehrgangsmaterial orientiert sich am Prinzip des «didaktischen Überangebots» und schafft dadurch Möglichkeiten einer breitgefächerten Lernauslese für Lehrer und Schüler. Inhaltlich gliedert es sich in sogenanntes «Basismaterial» und vier begleitende «Rahmenthemmen» (In der Schule / Auf der Strasse und zu Hause / Auf dem Schulausflug / Katja hat Geburtstag).

gung natürlich noch kein Lesen im umfassenden Sinn, da keine Sinnentnahme aus den Schriftzeichen erfolgt, sondern eher umgekehrt eine Sinnunterlegung – aber gerade dies bereitet dem späteren Lesen den Boden vor.

Beispiel:

Der Schüler will «Hamster» schreiben. Er beginnt, wird aber an dem Punkt, da er bereits «Ham» geschrieben hat, durch irgendetwas abgelenkt und unterbricht seine Arbeit für einen Moment. Wenn er nun wieder weiterarbeitet, muss er sich vergewissern, wo er aufhörte, d. h. er muss das bereits geschriebene «Ham» erkennen.

Um den entscheidenden Prozess des Übergehens vom Schreiben zum Lesen nicht zu stören, darf im Verlauf des Lernprozesses kein Kind jemals gezwungen werden, etwas zu lesen. Aus motivationspsychologischen Gründen und im Hinblick auf Präfigurationsprozesse (vgl. S. 700) bietet aber der Unterricht gleichwohl mannigfache Lesemöglichkeiten z. B. in Form von Überschriften auf Arbeitsblättern, von denen die Kinder dann im Masse ihrer Neugierde zunehmend Gebrauch zu machen beginnen.

Zusammenfassung

Analysiert man die Grundleistungen, die der Schüler erbringen muss, bis er völlig schreiben und d. h. zugleich lesen kann, dann findet man: er muss das Transformationsprinzip anwenden können, er muss ein Wort in seine Lautstruktur zerlegen können, er muss imstande sein, Buch-

staben formgerecht zu «malen» und er muss schliesslich mit der Zeit die Zuordnungen zwischen Lauten und Buchstaben «auswendig» wissen.

Nun darf allerdings nicht verschwiegen werden, dass das vorstehend Ausgeführte eine Vereinfachung darstellt, die wohl im Prinzip zutrifft, nicht jedoch in allen Einzelheiten. Insbesondere gegenüber den erwähnten Phasen 1–4 müssen einige Relativierungen angebracht werden. Dieses Modell suggeriert eine curriculare Abfolge von linearen Lernschritten, die es in dieser Form im wirklichen Lernprozess der Schüler gar nicht gibt, da sich die verschiedenen Phasen stets überlappen. Entsprechend können die einzelnen Übungs- und Lernmaterialien des Lehrganges auch nicht einem chronologischen Einsatzplan zugeordnet werden, sondern verlangen eine flexible und teilweise individuell auf den einzelnen Schüler bezogene Handhabung. Das lesedidaktische Prinzip «Lesen durch Schreiben» kann unterrichtlich nur wirksam werden als Teil einer umfassenderen Lernstrategie, die einige spezifische Schwerpunkte aufweist (und die Ursache dafür ist, dass der Lehrgang manch Ungewohntes enthält, was bisher nicht Bestandteil von Leselehrgängen war). «Durch Schreiben» lernt der Schüler das Lesen nur optimal, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

1. Das Lernangebot muss dem Schüler *selbsttätiges, selbständiges* und *selbstgesteuertes Lernen* ermöglichen. Nachahmungs- und Übungsprozesse sind so weit als möglich einzuschränken. Es soll den Schülern vor allem ein Lernen ermöglicht werden, das einen *aktiven*

Das «*Basismaterial*» enthält ein offenes Materialangebot in Form von Arbeitsblättern, didaktischen Spielen sowie Lern- und Übungsprogrammen, bei denen das Lern-Kontrollgerät «*SABEFIX*» verwendet wird. Im einzelnen umfasst das Material Lern- und Übungsangebote zur Schulung der Wahrnehmung (sowie der Aufmerksamkeit, der Konzentration und des Anweisungsverständnisses) und zur Förderung des «*Lesens durch Schreiben*», indem vielfältige Schreibangebote geschaffen werden. Das Basismaterial ist als offenes Materialangebot kaum chronologisch geordnet und eignet sich hervorragend für freie Schülerarbeit. In einem offenen «*Werkstatt*»-Unterricht können hier die Schüler einzeln, mit einem Partner oder in Gruppen selbstgewählte Lern- und Übungsangebote bearbeiten. Während die mittleren und guten Schüler dabei praktisch selbständig vorgehen können, hat der Lehrer vermehrt die Möglichkeit, sich intensiver um die schwächeren Schüler zu kümmern.

Auseinandersetzungsprozess mit dem Lerngegenstand zulässt und die notwendigen Anteile rein rezeptiven Lernens, (Zuschauen, Zuhören, bereits Vorgegebenes Lesen) reduziert. Dies verlangt vom Lehrer allerdings ein partnerschaftliches, freiheitliches, nichtautoritäres Erziehungsverhalten und in didaktischer Hinsicht eine spezifische Form methodischer Zurückhaltung. Der Lehrer soll sich als «Organisator der Lernbedingungen» (Gagné) verstehen – eine Forderung, deren Einlösung anfangs grosse Mühe bereitet, sind wir es in der unterrichtlichen Arbeit mit Erstklässlern bislang doch kaum gewöhnt, sie einer selbständigen Arbeit zu überlassen und uns als Lehrpersonal aus dem Unterrichtsgeschehen herauszunehmen, uns auf die Rolle des reinen Beraters evtl. Anregers zu beschränken. Soll das hier beschriebene Lehrgangsprinzip in einer Klasse Anwendung finden, kommt diesem Punkt jedoch erhebliche Bedeutung zu. Etwas überspitzt gesagt, muss der Lehrer vor allem darauf achten, «die Schüler bei ihrem Lernen nicht zu stören».

2. Das Lernangebot muss sich soweit als möglich an *Transferprozessen orientieren*, was bedeutet, dass eine Beschränkung des Leselehrgangs nur auf Lernangebote zum «Lesenlernen im engeren Sinne» falsch ist. Zwar können an den Akten des Lesens und Schreibens auf analytischem Wege Einzelfunktionen unterschieden und herausgelöst werden. Ein isoliertes Training solcher Einzelfunktionen bleibt hingegen weitgehend wirkungslos, weil Lesen- und Schreibenkönnen als hochkomplexe Fertigkeiten und Fähigkeiten eingebettet sind in die psychische, insbesondere kognitive Gesamtverfassung der Person des Schülers und daher eine spezifische Ausweitung und Vielfalt der Lernangebote verlangen. Dabei darf man eine Begünstigung des Leselernprozesses nicht nur über vielfältige Formen einer sprachlichen Aktivierung erwarten. Im

gleichen Masse, in dem Lesenlernen nicht nur etwas mit Sprache zu tun hat, sondern auch mit Wahrnehmen und Denken, sind vor allem auch vielfältige Formen von Wahrnehmungsübungen und kognitiver Aktivierung erforderlich.

Kognitive Aktivierung heisst dabei, die Orientierungsfähigkeit und das Anweisungsverständnis der Schüler im weitesten Sinne zu fördern. Dies verlangt eine umfassende Denkerziehung durch ein vielschichtig variables Lernangebot mit stets neuen Aufgaben, mit einem grossen Anteil an Wahrnehmungsorientierung, mit Ausgriffen ins Mathematische und Sachkundliche, mit Organisationshilfen, Tabellen und Grafiken, mit Übungen zur Begriffsbildung und zur Bildung von Analogien, mit offenen Situationen sowie Problemstellungen mit mehreren Lösungsmöglichkeiten, etc.

3. Das Lernangebot muss möglichst viele *Präfigurationsprozesse auslösen*, was u. a. heisst, im Sinne begabungsüberschiessender Lernangebote die Schüler gezielt und systematisch «überfordern». Diese leicht missverständliche Formulierung sei etwas näher erläutert:

Die Präfigurationstheorie geht von der Annahme aus, dass ein Schüler im Falle der meisten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die er sich erwirbt, zwischen jenem Punkt in der Lernentwicklung, an dem er kompetent über diese Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, und jenem Anfangspunkt, an dem er diesbezüglich noch ohne jegliche Kompetenz ist, eine Art von Zwischenzone durchläuft, wo er erst bzw. bereits über eine partielle Kompetenz verfügt. Einfacher gesagt: Ehe ein Schüler eine bestimmte Sache «ganz» kann, kann er sie «halb» bzw. «teilweise».

In dieser Zwischenzone, die sich weitgehend einem methodisch-didaktischen Direktzugriff entzieht und die wir als Präfigurationsphase ansehen, werden nun Lernleistungen «irgendwie» vorbereitet. Daraus ergibt sich als eine wichtige

Die *Rahmenthemen* bestehen dagegen aus gesamtunterrichtlich orientierten Unterrichtsvorschlägen mit einem hohen Aufbereitungsgrad, welche gewissermassen den Kontrapunkt zum Basismaterial darstellen. Sie enthalten Lern- und Übungsangebote, welche den Materialien des Basismaterials zwar ergänzend entsprechen, aber in einer chronologischen Reihenfolge angeordnet sind und inhaltlich eine Einheit bilden. Sie schaffen Erlebniszonen, in denen als Gegengewicht zur individuellen Situation der freien Schülerarbeit die ganze Klasse an einem gemeinsamen Thema arbeitet.

Konsequenz, dass man nicht länger an die Regel gebunden ist, wonach eine bestimmte Leistung vom Kind zuerst beherrscht werden müsse, ehe man mit der Erarbeitung der nächsthöheren beginnen könne. Man kann auch überlappend vorgehen. Wichtig ist allerdings, dass man auf jeglichen Leistungsdruck verzichtet und durch eine kontinuierliche diagnostische Beobachtung des Entwicklungsstandes der Kinder den Gesamtprozess ihres Lernens annähernd übersieht, d. h. rechtzeitig merkt, wenn man das Präfigurationsprinzip überzieht. Setzt man das Präfigurationsprinzip aber kompetent ein, dann begünstigt man das kindliche Lernen in ganz ausserordentlichem Masse, weil eine bestimmte Menge an Lernlücken oder Lerndefiziten – besser: an noch offenen Teillernprozessen – im Rahmen eines Gesamtlernprozesses nicht nur verkraftet werden können, sondern diesen durch ein komplexes, dynamisches Zusammenwirken geradezu positiv unterstützen. Es kommt erst dann zu Lernstörungen oder zum Lernversagen, wenn die Menge dieser noch nicht oder erst halb gefestigten Teillernprozesse bzw. -lernschritte zu gross wird, oder wenn Leistungen, die den jeweiligen Leistungsstand des Schülers «überfordern», unter Leistungszwang verlangt werden. Die positiven Möglichkeiten des Präfigurationsprinzips wirken sich also nur aus in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens ohne Druck und Zwang, in welcher Leistung vom Schüler als etwas Positives, das Selbstbewusstsein Stärkendes empfunden werden kann.

4. Das Lernangebot muss «soziales Lernen» ermöglichen. «Soziales Lernen» meint dabei zweierlei:

4.1 Das Mit-Einander- und Von-Einander-Lernen. Verschiedene Formen von Gruppen – und Partnerarbeiten mit vielfältigen Kommunika-

tions- und Kooperationsmöglichkeiten sind hier die Grundlage, während der sogenannte «Werkstattunterricht» den unterrichtlichen Rahmen bildet.

4.2 Das Lernen sozialer Tatbestände. Hier wird der Begriff des sozialen Lernens inhaltlich, im Sinne des sogenannten «situativen Curriculums» verstanden, d. h. es geht darum, die eigene soziale Situation der Schüler zum Thema und Inhalt des Lernens zu machen. Dies geschieht in den «Rahmenthemen» des Lehrgangs, in denen soweit als möglich – u. a. auch durch Vor-Formen von projektartigem Lernen – Bezug genommen wird auf die reale Lebenssituation der Kinder.

Zusammenfassend kann man sagen, das «Curriculum» hinter dem Lehrgang orientiere sich nicht an einer linearen Systematik, sondern an der Komplexität des Gesamtlernprozesses des Schülers, welcher unterstützt wird durch Vorgabe eines offenen didaktischen Arrangements. Wesentlich erscheint dabei das Bemühen, «weiterführendes» Lernen zu ermöglichen, den weiteren Lernprozess der Schüler offen zu halten und den an sich kumulativen Verlauf eines jeden Lernprozesses zu berücksichtigen. Dies geschieht nicht nur durch eine ausdrückliche Prozessorientiertheit des Lernens, die auf Präfigurations- und Transferprozesse hin angelegt wird, sondern auch durch besondere Beachtung der Motivationsgrundlagen der Schüler. Aus Platzgründen kann jedoch an dieser Stelle nicht mehr auf diesen Punkt eingegangen werden. Stattdessen soll noch kurz etwas über den «Werkstattunterricht» gesagt sein:

Eine ausführliche Darstellung und didaktische Begründung des «Werkstattunterrichts» (sowie ähnlicher Unterrichtsformen) hat Manfred Bönsch bereits 1979 in dieser Zeitschrift

Im Hinblick auf den Aufbau und die Festigung einer hohen Lesemotivation enthält der Lehrgang ein *begleitendes Leseangebot*. Neben Leseanreizen in Form von Überschriften auf Arbeitsblättern, Arbeitsanweisungen etc. besteht dieses im wesentlichen aus einer Reihe kleiner Lesebüchlein bescheidenster drucktechnischer Ausstattung. Diese bilden den Grundstock einer Anfangsbibliothek für jeden Schüler und lassen dank ihrer gewollt «dilettantischen» Machart ergänzende Eigenproduktionen nicht nur zu, sondern provozieren sie geradezu. Das eigene Gestalten ähnlicher Lesebüchlein wird daher vom Lehrgang zentral gefördert.

vorgelegt.² Während die allgemeine Didaktik (verstanden als Wissenschaft vom Unterricht) bisher mehr planerische, festschreibende, quasi programmierende Elemente des Unterrichts diskutiert hat, als offene, spontane, nicht exakt-kalkulierbare, ist in den letzten Jahren unter dem Namen «offene Curricula» bzw. «kommunikative Didaktik» eine didaktische Gegenströmung entstanden. Sie geht aus von Überlegungen, die von einer Vermittlungsdidaktik weg und zu einer Didaktik des Lernarrangements hinführen wollen, welches die Lehrer-Schülerbeziehungen und das zentrale Problem der Festlegung von Lerninhalten und *Lernanforderungen* neu bestimmt.

Offener Unterricht verzichtet auf eine einseitig produktorientierte Programmierung des Lernens zu Gunsten eines offenen Arrangements von Lernsituationen und -materialien. Im Rahmen der allgemein vorgegebenen Zielsetzungen sollen dabei auch die Schüler Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Methoden und Inhalte des Unterrichts haben. Das aber heisst, dass auch Schülerinteressen, -bedürfnisse, -initiativen zum bestimmenden Moment schulischen Lernens werden können. Der Lehrer hat in diesen Fällen seine alles überdeckende Dominanz zurückzunehmen und sollte sich mehr als Berater, Moderator oder Helfer verstehen. Die Schüler andererseits sind zu grösserer Selbständigkeit aufgefordert. Sie sollen selber Entscheidungen treffen und sich kommunikativ und kooperativ mit ihren Kameraden auseinandersetzen.

Es ist hier nicht der Ort, ausführliche Vorschläge zur Durchführung von Werkstattunterricht vorzulegen. Nur soviel sei angemerkt: Sowohl der Lehrer als auch die Schüler müssen sich in den Werkstattunterricht einleben. Je mehr der Lehrer den Überblick über den Lehrgang hat und je mehr die Kinder gleichzeitig «schulinformiert» sind, das heisst den Schulbetrieb und seine Anforderungen kennen, um so mehr ist Werkstattunterricht möglich. Er beginnt kaum mit der eigentlichen «freien Schülerarbeit», sondern mit Vor-Formen individueller Arbeiten, die der Lehrer den einzelnen Schülern zuweist. Er setzt sich dann fort über einen modifizierten Angebots-Unterricht, bei dem die Schüler unter verschiedenen, vom Lehrer bereitgestellten Lernangeboten auswählen, und erst am Schluss wird er zum wirklich «offenen Unterricht», in dem die Schüler selber ihr Lernen gestalten: Lücken schliessen

und an Schwächen arbeiten, Kenntnisse ausbauen und vertiefen sowie «Spezialistentum» betreiben.

Die meisten Lehrer, die bisher mit dem Lehrgang arbeiteten, stimmten zwar der Idee des Werkstattunterrichts zu, mit seiner Verwirklichung hatte sie jedoch einige Schwierigkeiten. Zum einen bereiten ihnen die Gestaltung und Organisation des Werkstattunterrichts Mühe; zum zweiten sind sie verunsichert, weil sie weniger «Kontrolle» über die Kinder haben, weil ihnen der «Überblick» fehlt; zum dritten fällt ihnen der Rollenwechsel vom «Regisseur» zum «Souffleur» des Unterrichts schwer. Dazu kommen Schwierigkeiten auf seiten der Kinder. Gerade am Anfang des Schuljahres haben knapp schulreife Kinder Einstiegsschwierigkeiten – nicht beim Verstehen der Lerngehalte, aber im Hinblick auf die sehr hohen Anforderungen, die der Lehrgang an die Arbeitshaltung stellt. Das führt zum Problem, dass der Werkstattunterricht dann gerade bei jenen Kindern, deren Arbeitshaltung eine Stützung am nötigsten hätte, den Aufbau einer seriösen Arbeitshaltung u. U. verzögern kann.

Werkstattunterricht setzt auch gewisse Randbedingungen voraus. So lässt er sich beispielsweise nicht realisieren in voneinander streng abgegrenzten 45-Minuten-Lektionen, die womöglich noch streng verfächert sind. Im Anfangsunterricht sind stattdessen Doppelstunden, in denen sowohl sprachliche als auch mathematische Lernangebote nebeneinander zur Bearbeitung vorgesehen werden, sinnvoller. Wichtig sind auch vielfältige Material- und Spielangebote, eine Vielfalt in der Raumnutzung mit Spiel-, Les- und Arbeitsecken sowie variablen Sitzmöglichkeiten (z. B. Teppiche auf dem Boden). Wo es sich machen lässt, sollte auch der Einbezug von Vorräumen, anderen Räumen oder dem Schulhausgang mit in Betracht gezogen werden. Eine wichtige Massnahme für kommunikativen und offenen Unterricht ist die Öffentlichkeitsarbeit. Die Gefahr des Missverstehens (da wird nur gespielt, was soll schon dabei herauskommen?), Ängste gegenüber Verhaltensweisen, die man vom Schüler nicht erwartet (Kritik, unerschrocken geäusserte Meinungen, ein unerwarteter Grad von Selbständigkeit), sowie Misstrauen (die werden nicht so viel lernen) sind zu erwarten und sollten über eine kommunikativ angelegte und offene Öffentlichkeitsarbeit bei Eltern und Schulbehörden möglichst vermieden werden.

Das geschilderte Verfahren hat mehrere prinzipielle Vorteile:

1. Dank der Buchstabentabelle kann von Anfang an mit dem ganzen Alphabet gearbeitet werden, was den Unterricht von den sinnfremden Künstlichkeiten enthebt, die vorab bei der synthetischen Methode durch die vermeintlichen Aufbaufolgen in der Einführung eines Buchstabens nach dem anderen geschaffen werden und in den ersten Phasen des Leseunterrichts den verwendbaren Wortschatz in einer sprachdidaktisch kaum zu rechtfertigenden Weise reduzieren.

2. Die Schüler können selber bestimmen, was sie schreiben wollen, d.h. sie schreiben, was für sie von Interesse und Bedeutung ist. Die informative, kommunikative und expressive Funktion von Texten wird dadurch unmittelbar erlebt und begründet im Schüler das Bewusstsein, dass Geschriebenes Sinn enthält. Gleichzeitig wird Schreiben- und Lesenlernen als ein Prozess erfahren, der ganz eindeutig eigene Kompetenzen erweitert. Hierzu ist freilich erforderlich, dass im Mittelpunkt des Sprachunterrichts vielfältigste Schreibanlässe stehen. Dabei ist es aus motivationspsychologischen Gründen unbedingt notwendig, Schreibaufgaben nicht einfach zu verordnen, sondern in einen Kontext einzubringen, in dem sie als natürlich, notwendig oder lustbetont erfahren werden.

Unter diesen Aspekten eignen sich zunächst einmal ganz besonders Schreibanlässe im Hinblick auf kommunikative Funktionen, als Briefe, Mitteilungen u.ä. im Rahmen sozialer Situationen, sowie schriftliche Aufzeichnungen, die als Gedächtnisstützen dienen wie etwa Einkaufslisten, Wunschzettel, Hausaufgaben-Heftchen etc. ... Der Lehrer sollte daher jede sich bietende Gelegenheit zu natürlichen Schreibanlässen nutzen und die Kinder zum Schreiben ermutigen. Freilich ist im Auge zu behalten, dass entsprechende Situationen nur selten einen Schreibanlass für eine ganze Klasse abgeben. In der Regel handelt es sich bloss um natürliche Schreibgelegenheiten für einzelne Kinder.

Des weiteren kommen Schreibaufgaben im Rahmen von Arbeitsblättern und Spielen in Betracht – sofern sie *funktional begründet* sind und nicht bloss Übungscharakter haben. Solche funktional orientierte Aufgabenstellungen sind vor allem zur Festigung der gerade frisch erworbenen Schreib- und Lesekompetenz von grosser Bedeutung. Wenn der Schüler die erste Pha-

se seines Schreiben- und Lesenlernens abgeschlossen hat und sich nun eine erste Stufe von Schreib- und Lesegeläufigkeit aneignen soll, besteht die Gefahr, dass der Lehrer dies unterrichtlich durch häufiges Üben zu erreichen versucht. Erliegt der Lehrer jedoch dieser Gefahr, indem er ein grosses Mass an Übungen in den Unterricht einbringt, dann verringert er damit wahrscheinlich die grundlegende Sensibilisierung der Kinder gegenüber der Sinn- und Bedeutungshaftigkeit von Schrift und Sprache, die gerade bei einem Lehrgang nach dem Prinzip «Lesen durch Schreiben» ursprünglich sehr hoch sein dürfte. Es wäre daher wichtig, auf reine Übungsaufgaben so weit als möglich zu verzichten und Übungseffekte gleichsam als beiläufigen Effekt von primär kognitiven oder kreativen Aufgaben zu erzielen.

Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit ab II. Quartal des 1. Schuljahres ist daher das eigene Gestalten von Lesebüchlein, Geschichten, Liedern u.ä. Hierzu finden sich im Lehrgangsmaterial zahlreiche Anregungen.

3. Das Problem der Sinnentnahme entfällt, da der Sinn dessen, was zu schreiben ist, zum Vornherein geklärt ist, so dass der Schüler zunächst seine ganze Aufmerksamkeit auf den technischen Umsetzungsprozess richten kann. Damit entfällt auch das Hauptproblem traditioneller Leseverfahren – das «Zusammenschleifen». Gleichzeitig werden die Schüler auf selbstverständliche Weise darauf hinorientiert, dass Schreiben informieren und Lesen Sinnentnahme bedeutet.

4. Das Schreiben- und Lesenlernen erfolgt hauptsächlich über aktive und kaum über rezeptive Prozesse, also so, wie psycholinguistische Einsichten es nahelegen. Diese lassen erkennen, dass der Anteil von Nachahmungsleistungen (d.h. der Aneignung und Übernahme von lesetechnischen Verfahrensweisen), im Bereich des Lesenlernens recht gering ist und die Kinder vielmehr durch aktive, innere Gestaltungsprozesse die Kompetenz über die Schrift erwerben.

5. Die Schüler entwickeln von Anfang an ein ausdrückliches Rechtschreibbewusstsein und werden auf Orthographieprobleme hin motiviert und orientiert. Bei traditionellen Leselehrgängen fehlt diese Motivierung zunächst. Da die vorgedruckten oder vorgeschriebenen Wörter und Texte, welche die Kinder in traditionellen Verfahren lesen, stets richtig geschrieben sind, haben die Schüler keinen Anlass, sich dessen bewusst

zu werden, dass Wörter auch falsch geschrieben sein könnten. Begrenzt man zudem das eigene Schreiben der Schüler auf den Bestand des bereits bekannten Fibelwortschatzes, den die Kinder fehlerfrei schreiben (in der Meinung, man müsse die Schüler davor bewahren, falsche Wortbilder zu Gesicht zu bekommen), hält man sie künstlich in einem Schonraum, der eine Scheinsicherheit erzeugt und die Entwicklung eines Problembewusstseins für Rechtschreibung unterbindet.

Anders bei «Lesen durch Schreiben». Hier bewirkt das Verfahren als solches eine positive Rechtschreibhaltung. Durch den Auftrag, Wörter zu schreiben, steht der Schüler von Anfang an vor der Aufgabe, «richtig» zu schreiben, wobei «richtig» zunächst nicht orthographische Richtigkeit meint, sondern Verstehbarkeit für einen Leser. Schüler erfahren so von Anfang an, dass Wörter richtig oder falsch geschrieben sein können und dass man sich anstrengen muss, sie richtig zu schreiben – dieses Wissen aber präfiguriert eine Grundhaltung, die für Orthographie-Erfordernisse offen ist, so dass man schon recht bald auch eigentliche Orthographie-Hinweise geben kann.

6. Die Selbständigkeit im Lernen verhindert le-gasthenische Fehlentwicklungen und vermittelt eine besondere Art von Erfolgserlebnissen, sie stärkt das natürliche Selbstbewusstsein der Schüler. Unter pädagogischen Aspekten betrachtet, ist dies der Hauptvorteil des Verfahrens: «Lesen durch Schreiben» verschafft dem Schüler die lernmotivierende und selbstbewusstseinshebende Überzeugung, nicht der Lehrer, sondern er selber – ganz alleine – habe sich das Lesen und Schreiben beigebracht.

Abschliessend sei nicht verschwiegen, dass das Verfahren – für den Lehrer – auch Probleme in sich birgt. Fast alle Lehrer haben am Anfang mehr oder weniger grosse Schwierigkeiten, die sie nur durch erhöhte Anstrengungen bewältigen können:

- es fehlt ihnen zunächst schlicht die Übersicht über das komplexe, nicht chronologisch angeordnete Lehrgangsmaterial
- sie müssen sich selber stark umstellen, da die wenigsten in der Ausbildung mit vergleichbaren Konzeptionen bekannt wurden und nun hinsichtlich ihrer Unterrichtsführung und -gestaltung mit etwas Neuem konfrontiert sind
- sie benötigen viel mehr Zeit zur Unterrichts-vor- und -nachbereitung

- ihre pädagogische Präsenz im Unterricht wird stärker gefordert
- sie werden durch die Schwierigkeiten des Werkstattunterrichts verunsichert
- es wird ihnen die Übersicht und Kontrolle über die Schüler erschwert
- sie werden in erhöhtem Mass mit den vielfältigen Begabungsdifferenzen und Leistungsunterschieden zwischen den Kindern konfrontiert
- und schliesslich wird ihnen ein grosses pädagogisches Zutrauen in die Selbstentwicklungs-kräfte und Selbstlernfähigkeiten der Kinder abverlangt.

Von daher ist die Verwendung des Lehrgangs nicht jedem Lehrer zu empfehlen. Es gilt, was Kurt Meiers im Geleitwort zum Lehrerkommentar ausführte:

«Dieses Leselernwerk ist eine didaktische Provokation, durch das die Palette der Leselernwerke ganz entscheidend bereichert wird. Es bleibt zu hoffen, dass es immer in die Hände geschickter Lehrer kommt, die die in ihm liegenden didaktischen Möglichkeiten in pädagogischer Verantwortung zu nutzen wissen.»