

Brügelmann, Hans

Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr... . Einführung des Herausgebers als namentlich Betroffenen

Brügelmann, Hans [Hrsg.]: ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz : Faude 1986, S. 11-20

urn:nbn:de:0111-opus-1066

Nutzungsbedingungen

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

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

WAS HÄNSCHEN NICHT LERNT, LERNT HANS NIMMERMEHR . . .

Einführung des Herausgebers als namentlich Betroffenen

»Stefanie, knapp zwei Jahre alt, vertieft sich in einen auf dem Tisch liegenden Zettel. Darauf steht: *Rolf Köhler läßt herzlich grüßen!* Nach einer Weile des Betrachtens liest sie strahlend: »Bonbons dei (drei)!«

Der Vater läßt sich diese eigenartige Deutung des Textes erläutern. Stefanie: »Da guck!« Sie deutet auf das »o« in *Rolf*, auf das »ö« in *Köhler* und das »ä« in *läßt*. In dieser Zeit spielten Bonbons für das Mädchen eine besondere Rolle, und zwar solche, die in Papier gewickelt an einer Stelle oben zusammengedreht waren. Die Auslegung »Bonbons« erfolgte also aufgrund einer eigenen, sehr subjektiven Bedeutung. Die Zeichen *o*, *ö* und *ä* erinnerten das Mädchen an die eingewickelten kleinen Genüsse, von denen sie so angetan war. Die Umlautstriche sowie die Oberschleife beim handgeschriebenen *o* repräsentierten das zusammengedrehte Einwickelpapier.«

(SCHWANDER 1984, 23; weitere Beispiele in SCHWARTZ 1964, 62-84; BRÜGELMANN 1983, passim; 1984, Kap. 1; und in diesem Band)

Vielen Erwachsenen fällt es schwer, sich in »Die Welt im Kopf« (E.P. FISCHER 1985) hineinzuendenken – besonders bei Kindern. Der Titel unseres Sammelbandes ist deshalb mit Bedacht gewählt: ABC und Schriftsprache werden von Kindern als eines der vielen Rätsel ihrer Umwelt erlebt, das sie ergründen wollen wie das Ticken der Uhr und die Stimme im Bauch der Puppe. Vor allem Didaktiker tun sich schwer, den detektivischen Reiz des Lesens und Schreibens zu erkennen – und zu erhalten, z.B. in der Wahl von Aufgaben und in der Form von Materialien für den Anfangsunterricht.

Für *sie* ist ein Rätsel, wie Kinder mit Schrift umgehen. Darum haben wir den Thementeil dieses Bandes auf eine Frage konzentriert, die bereits der Volksmund mehrdeutig beantwortet: *Aus Schaden wird man klug* versprechen die einen; *Vorsicht ist die Mutter der Porzellanliste* und *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr* warnen die anderen. Ähnlich streiten die Didaktiker:

Fehler vermeiden – oder: Aus Fehlern lernen?

Unter dem Titel »Fehler: Defekte im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand?« führe ich in die Diskussion ein. Der Beitrag knüpft an meinem Offenen Brief (mit Mechthild DEHN in der GRUNDSCHULE 10/1985, 40) an und begründet noch einmal, warum die Ausgrenzung einer gesonderten Gruppe von »Legasthenikern« psychologisch nicht gerechtfertigt und

pädagogisch nicht sinnvoll ist. Zwar setzt eine wirksame Förderung methodische oder organisatorische Differenzierungen voraus. Eine solche pragmatische Unterscheidung von Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen führt aber zu *anderen* Gruppierungen. Noch grundsätzlicher stellt der Beitrag die verbreitete Annahme in Frage, Fehler seien Symptome von »Lernschwächen«, und führt zu der These: *Fehler sind notwendige Zwischenstufen der Kinder auf ihrem Weg zur Schrift und Ausdruck allgemeiner Schwierigkeiten ihrer Aneignung.*

Diese Sichtweise des Lesen- und Schreibenlernens als eines *stufenweisen Entwicklungsprozesses* nimmt der Grundsatzartikel von Klaus-B. GÜNTHER auf. Sein Arbeitsschwerpunkt ist der Schriftspracherwerb von Hör-Behinderten. GÜNTHER untersucht genauer, welche Logik in unzulänglichen Lese- und Schreibversuchen von Kindern steckt, und zwar im Rahmen eines Stufenmodells, das er auf der Grundlage eines Vorschlags von FRITH (1985; 1986) entwickelt hat. Er weist dabei Wechselwirkungen in den Fortschritten beim Lesen und beim Schreiben nach, und er macht auf gedankliche Fortschritte trotz weiterhin vorhandener Fehler aufmerksam. Zwar stützen sich seine Überlegungen im wesentlichen auf Daten aus angelsächsischen Studien, sie korrespondieren aber im Grundsatz mit Ergebnissen bzw. Modellbildungen, wie sie bereits früher von EICHLER (1976; 1984), CASTRUP (1978), BRÜGELMANN (1983; 1984) und DEHN (1983; 1984; 1985) auch für den deutschsprachigen Raum vorgelegt worden sind (vgl. zum spanischen Sprachraum FERREIRO/TEBEROSKY 1979, zum Schwedischen bzw. Französischen die Fallberichte von SÖDERBERGH 1971 bzw. FREINET 1968/80). Im Schlußteil seines Beitrags geht GÜNTHER auch auf unterrichtspaktische Folgerungen ein, z.B. die Wahl der Gemischtantiqua als Ausgangsschrift für das Lesen und Schreiben.

Gerheid SCHEERER-NEUMANN, Rudolf KRETSCHMANN und Hans BRÜGELMANN nehmen die Warnung von GÜNTHER auf, die vorgeschlagenen Entwicklungsschritte nicht in Form verbindlicher Formalstufen unterrichtsmethodisch zu verdinglichen. An drei Fallbeispielen (»Andra, Ben und Jana . . .«) demonstrieren sie, wie unterschiedlich die Zugänge von Kindern sein können, auch wenn sich wesentliche Schwierigkeiten und Fortschritte wiederholen und in übergreifenden Modellen sinnvoll deuten und einordnen lassen. Sie plädieren deshalb dafür, analog zur Spracherwerbsforschung individuelle Lernwege sehr viel detaillierter zu beschreiben - über mehrere Jahre hinweg und mit reichen Kontextangaben zu den Umständen (vgl. zum methodischen Ansatz und zur Problematik solcher Fallstudien die Diskussion in FISCHER 1982 und 1983). Didaktiker/innen sollte es nachdenklich stimmen, wie stark sich die von uns oft nur als »Fehler« interpretierten Aneignungsformen von Kindern auch *gegen* den Lehrgang behaupten - und im nachhinein als

erfolgreiche Vorformen des Lesen- und Schreibenkönnens erweisen. Das allein spricht nicht gegen die Notwendigkeit eines systematischen Unterrichts, wohl aber *gegen die Erwartung seiner gleichartigen und ungebrochenen Rezeption durch verschiedene Kinder.*

Diese komplexe Beziehung zwischen Lehren und Lernen bestätigen auch Detailanalysen von Lese- und Schreibversuchen, die im Mittelpunkt einer Langzeitstudie mit Schulanfängern von Mechthild DEHN stehen. Ihr geht es um die kognitiven Leistungen, die Fortschritte ermöglichen, z.B. von einer bloß konsonantischen Skelettschrift zu einer Verschriftung aller, aber auch nur der bedeutungsunterscheidenden Sprachlaute. Ihre Fallbeispiele bestätigen erneut, daß Lesen und Schreiben Problemlösungsversuche darstellen: ob Kind oder Erwachsener – jeder nutzt andere Strategien, um mit den individuell verfügbaren Mitteln ein befriedigendes Ergebnis zu erzielen. Welche Schwierigkeiten sich daraus für Lehrer-Hilfen bei Fehlern ergeben, machen die Protokolle auf beklemmende Weise deutlich. *Mehr zu wissen bedeutet nicht unmittelbar, wirksamer helfen zu können.* Aber die von DEHN vermittelten Einsichten können verhindern, daß wir vorschnell und oberflächlich reagieren – und damit die Schwierigkeiten des Lernens zu Lernschwierigkeiten verfestigen.

In dieser Perspektive ist auch der Beitrag von Heiko BALHORN zum heiklen Thema »Regelwissen« (über Rechtschreibung) geschrieben. Schon bei DEHN klingt der Gedanke an, daß nicht nur die Kinder, sondern vor allem die Lehrer/innen aus den Lese- und Schreibfehlern lernen sollten (vgl. auch SPITTA 1986). Für BALHORN wird das Regelwissen der Kinder in ihrer »Rechtschreibsprache« hörbar. Didaktisch folgte er daraus: Man muß Kindern deutlich machen, daß sich Schreibweisen nicht aus dem Lautieren ableiten, daß sich im Vorsprechen aber intuitive Vorstellungen über die Schreibung zum Gegenstand des Nachdenkens machen lassen. Weiter folgert er, daß auch der Unterricht nicht auf eine Vermittlung sprachlich explizierter Regeln zielen, sondern Rechtschreibmuster durch die Gruppierung von Wörtern nach ähnlicher Schreibweise für eine *aktive Ordnung durch das Kind* selbst anbieten und damit eher implizit vermitteln sollte.

Den stärker theoretisch orientierten Analysen von DEHN und BALHORN haben wir Beiträge mit ähnlichen Intentionen, aber unmittelbarem Bezug auf Probleme und Handlungsmöglichkeiten im Unterrichtsalltag an die Seite gestellt.

Dietrich BINDER, Schulpsychologe in Hannover, hat aus seiner Beratungstätigkeit im Anfangsunterricht eine Beobachtungshilfe entwickelt, die zu sieben Lernfeldern Anregungen für eine Deutung und Überwindung von Lernschwierigkeiten gibt. Ihm geht es um pragmatische Hilfen für die Arbeit in der ersten Klasse. Doch auch BINDER macht

darauf aufmerksam, *wie unterschiedlich die Gründe für oberflächlich ähnliche Fehler sein können*. Obwohl er sich an einem Modell zentraler Teil-Leistungen orientiert, kommt auch bei ihm der persönlichen Beziehung des Kindes zur Schrift(sprache) die letztlich entscheidende Bedeutung zu. Insofern handelt es sich um komplementäre Perspektiven, von denen die zweite den folgenden Beitrag bestimmt.

»Writing: Teachers and Children at Work« von Donald H. GRAVES ist ein unmittelbar aus der Praxis und für die Praxis geschriebenes Buch, das einen großen Reichtum an Ideen und Erfahrungen in anschaulicher, aber auch systematisch geordneter Form bietet. Dietrich BINDER hat aus dieser Fülle einen knappen Text zusammengestellt, der sich als Handreichung für »freies Schreiben« in der Grundschule versteht. GRAVES' Fehler-Begriff schlägt sich nieder in seinem Prinzip: *Schreiben heißt Verbessern von Entwürfen*. Dazu entwickelt er eine Arbeitsform, die er »Schreibkonferenz« nennt, mit konkreten Hinweisen zu Problemen wie inhaltliche Einfallslosigkeit, unlesbare Handschrift und Rechtschreibschwierigkeiten. Seine Grundidee: Kinder müssen *bei erfahrenen Schreibern* »in die Lehre gehen«, um über eigene Versuche Stück für Stück zu lernen, wie sie sich über Texte anderen mitteilen können.

Rechtschreibprobleme beim freien Schreiben und ihre Behandlung stehen auch im Mittelpunkt des Beitrags »Unterrichten ohne Fehlerängste«, den Marion BERGK mit ihren Kolleginnen aus Österreich beige-steuert hat. Für mich ein Schlüsselsatz:

»Wie die Artikulation die formale Voraussetzung für das Sprechen ist, sind Rechtschreibung und Schriftgestaltung die formale Voraussetzung für das Schreiben, d.h. für das Verfassen von Texten. Niemandem würde es einfallen, Artikulationsfehler im Deutsch-Zeugnis zu berücksichtigen. Sie gehören behandelt, aber nicht beurteilt. Ebenso sollte die Rechtschreibung zu einer unbenoteten Selbstverständlichkeit werden.«

Im Rahmen ihres Konzepts kreativen und selbstverantwortlichen Schreibens beschreibt sie aus eigener Erfahrung, was ihre These: *»Aus einem Fehler ist leicht lernen, aber nicht aus einem Makel«* konkret bedeutet. Die Beispiele aus verschiedenen Anfangsklassen bestätigen, daß auch Lehrer/innen durch eigenes Probieren lernen, daß sie in jeder Situation neu erspüren müssen, wie sich das Interesse der Kinder für Schrift(sprache) gewinnen läßt.

Unserem Motto *»Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr«* hat Benjamin BLOOMS These (1964/1971), in der Kindheit entwickle sich die Intelligenz am raschesten und in diesem Alter (zwischen 3 und 9 Jahren) könne sie auch am nachhaltigsten beeinflußt werden (vgl. KLAFFKI u.a. 1971 III, 68-71), wissenschaftliche Weihen verliehen. Die Folge war eine gewisse Hektik in der Vor- und Grundschulpädagogik bis hin zu

den Trainingsprogrammen der »Frühlese«-Bewegung (vgl. GÜMBEL 1980, 172-184).

Heute ist dieses Bild zu differenzieren. Einerseits erkennen wir genauer, wie wichtig die frühen Lese- und Schreibversuche der Kinder für den Zugang zur Schrift(-sprache) sind. Zugleich ist uns aber auch bewußt geworden, daß die Entwicklung dieser Vorformen Zeit braucht und daß es vor allem auf die eigenen Versuche des Kindes ankommt, die durch unsere Unterrichtsbemühungen nicht beliebig beschleunigt werden können. Unser Bedürfnis nach sachlicher Richtigkeit und nach pädagogischer Kontrolle des Lernens, die im Anspruch der »Förderdiagnostik« gipfelt (kritisch dazu SCHLEE 1985), stehen oft in der Gefahr, diese Eigenaktivität des Kindes zu übersehen, abzuwerten oder gar zu unterdrücken. Aber auch dazu kennt der Volksmund eine Weisheit, die wir beherzigen sollten – diesmal aus der Sicht der Kinder:

»Hans, mein Sohn, was machst du da?«

»Vater, ich studiere.«

»Hans, mein Sohn, das kannst du nicht.«

»Vater ich probiere.«

Es ist schwer, aber es lohnt sich, Geduld mit dem langwierigen Probieren von Anfängern zu haben. Das ist die gemeinsame Botschaft der Beiträge zu unserem Thema »Fehler vermeiden – oder aus Fehlern lernen?«. Wollen Sie es nicht einmal probieren . . . ?

Aus der Forschung – für die Praxis und aus der Praxis – für die Forschung

Die Reihe LESEN UND SCHREIBEN versteht sich als Forum für unterschiedliche Meinungen, vor allem aber als Hilfe für ein Gespräch zwischen Forschung und Praxis. Dies machen bereits die Beiträge im Thementeil deutlich. Wir wollen aber darüber hinaus ganz gezielt zu Arbeiten einladen, in denen sich sachkundige Forscher bzw. Praktiker mit ihren Erfahrungen oder Problemen an die jeweils andere Gruppe wenden.

Gerheid SCHEERER-NEUMANN hat mit ihren empirischen Untersuchungen zur Rolle der Sprechsilbe beim Lesen(lernen) und mit ihren theoretischen Modellen des Lesens und des Rechtschreibens in den letzten 10 Jahren sicherlich am meisten dazu beigetragen, daß die Lese- und Schreibforschung wieder als bedeutsam für den Unterrichtsalltag erlebt wurde. Mit ihrem Beitrag will sie der praktisch immer noch wirksamen *WORTBILD-»Theorie«*, einem erstaunlich lebenskräftigen Fossil ganzheitlichen Denkens in Psychologie und Didaktik, endgültig den Garaus machen. Im vorliegenden Beitrag konzentriert sie sich auf das Rechtschreiben, im zweiten Band wird sie eine Fortsetzung für den Bereich des Lesens vorlegen.

Wie Gerheid SCHEERER-NEUMANN hat sich auch Helga LOHMANN über ein Jahrzehnt mit der LRS-Problematik beschäftigt. Aus ihren Erfahrungen mit verschiedenen Klassen und einzelnen Kindern hat sich »Aufmerksamkeit« als ein praktisches Schlüsselproblem und zugleich als theoretisch ungeklärtes Konzept herausgeschält. *Zeitspannen*, ihre Koordination und Kontrolle, sind Begriffe, mit deren Hilfe Helga LOHMANN ihre Erfahrungen zu deuten versucht - und zugleich in der Forschung nach Erklärungshilfen sucht.

Unter dem ketzerischen Titel »Hat Lesen und Schreiben etwas mit Sprechen zu tun?« behauptet Heinz W. GIESE, daß geschriebene und gesprochene Sprache relativ unabhängig nebeneinander existieren. Seine unterrichtspraktische Folgerung: *Es ist problematisch, Lesen und Schreiben immer in Bezug zur gesprochenen Sprache zu unterrichten.*

Aktuelle Berichte

Die Kurzbeiträge gruppieren sich um einige Aspekte des Lesen- und Schreibenlernens, die der Lese- und Schreibdidaktik leicht aus dem Blick geraten.

Susanne LINDNER-ACHENBACH, Andrea PUFFAHR und Rudolf KRETSCHMANN berichten aus der *Lese- und Schreibförderung von jugendlichen Arbeitslosen*. Es wird weithin immer noch nicht zur Kenntnis genommen, daß auch am Ende der Pflichtschulzeit die Lehrplanziele des 1. bzw. 2. Schuljahres für eine beklagenswert große Minderheit nur auf dem Papier stehen. Daß selbst nach 10 Jahren voller Mißerfolgslebnisse die Situation nicht aussichtslos sein muß, ist das positive Ergebnis der beiden Beiträge der Bremer Gruppe. Zugleich zeigen sie, wieviel Ideenreichtum und Aufwand nötig ist, um nachzuholen, was die Grundschule versäumt hat.

Aus der Arbeit mit schriftunkundigen Erwachsenen liegen inzwischen vielfältige Erfahrungen vor. Frank DRECOLL, einer der Initiatoren der Alphabetisierungsbewegung in der Bundesrepublik, berichtet über eine Tagung in Oldenburg, auf der sich *Projekte der Erwachsenenbildung* aus verschiedenen EG-Ländern im Herbst 1985 vorgestellt haben. In seinem zweiten Beitrag präsentiert er ein Angebot zur *Fortbildung von Kursleitern*, in dem praktische Ideen für eine erfahrungs- und handlungsbezogene Arbeit mit Analphabeten nicht programmatisch, sondern aus der eigenen Arbeit dargestellt werden.

Franz Josef KUHN berichtet über einen ähnlichen Ansatz in der *Alphabetisierungskampagne der abc-Gesellschaft in Ecuador*. Er bezieht sowohl methodisch als auch gesellschaftspolitisch engagierte Stellung und gibt Anregungen, die auch für die Arbeit in industrialisierten Ländern (selbst in der Grundschule) bedenkenswert sind.

Um neue Medien und neue Arbeitsformen für den Zugang kleiner Kin-

der zur Schrift geht es in den letzten vier Beiträgen. Robert LAWLER schildert am Beispiel seiner Tochter Peggy, wie sich die vorschulischen Erfahrungen von Kindern mit Buchstaben und Wörtern durch den alltäglichen Umgang mit Computern verändern können. Aufschlußreich vor allem, daß gerade die als »mechanistisch« verschrieenen *Computer* für das »Rätsel ABC« Lösungsformen anbieten können, bei denen *Schrift zum Mittel für das Kind wird, seine eigenen Ziele besser zu erreichen*.

Um das Entwickeln individueller Lerninteressen geht es auch in dem Vorschlag von Marion BERGK, jedes Kind frei wählen zu lassen, welchen Text es sich erarbeiten und den anderen vorlesen will. Durch die gleichzeitige Aufnahme auf seine »Eigenkassette« kann es anschließend selbst hören, wie es gelesen hat – und sich mit diesem Produkt ein Ziel für individuelles Üben setzen. Damit werden noch einmal Möglichkeiten des Lernens aus Fehlern angesprochen, die auch die Lehrenden von dem angst- und unruhestiftenden Kontrolllesen in Klassenfront erlösen.

Die von Marion BERGK angesprochene Idee einer Bücherei für Kinder, die vom 1. Schultag an Texte auf verschiedenen Niveaus anbietet und die Kinder zum Verfassen eigener »Bücher« anregt, führe ich selbst unter dem Titel »Regenbogen-Lesealiste: 5x5 Bücher für Leseanfänger« kurz aus – mit einer Einladung an Lehrer/innen und Kinder, ihre Produkte wechselseitig auszutauschen.

Um eine neue Arbeitshilfe für einen solche Abkehr von der herkömmlichen Fibel geht es auch Doris MAUTHE-SCHÖNIG. Ihr Versuch, die *Erzähl-Kunst* in der Grundschule neu zu beleben und auf diesem Weg Kindern Lust auf's Lesen und Schreiben zu machen, hat sich in Materialien für das 2. und nun auch für das 1. Schuljahr niedergeschlagen, die gerade jenen Lehrer/innen Mut machen und Entlastung versprechen, die sich zu recht gegen einen »Sprung in den offenen Unterricht« wehren.

Denn ohne eigene Erfahrung, die nur aus behutsamen Versuchen erwachsen kann, ist eine Öffnung des Lehrgangsunterrichts nicht denkbar. Für solche Versuche im eigenen Klassenzimmer praktische Anregungen und theoretische Grundlagen zusammenzustellen war Anlaß, die Beiträge zu diesem Band zu sammeln und zu veröffentlichen.

Damit nehmen wir Impulse auf, die Adolf HOFER vor genau 10 Jahren mit seinem Sammelband »Lesenlernen: Theorie und Unterricht« gegeben hat. Die Beiträge von GOODMAN, GÜMBEL, WEIGL und EICHLER (zur »Fehleranalyse von Spontanschreibungen« . . .) haben eine Diskussion über *Lesen und Schreiben als Problemlösungsprozeß* und dann auch praktische Versuche in Gang gesetzt, auf denen unsere Arbeiten aufbauen, auch wenn wir nicht alle ihre Thesen teilen.

Ähnliches gilt für den ebenfalls (gut) 10 Jahre alten Ansatz von Hans VESTNER, *einsichtiges Lernen* durch eine »direkte Hinführung zur Struk-

tur der Buchstabenschrift« zu ermöglichen. Auch wenn ich mir gewünscht hätte, daß er die Konzentration auf den technischen Aspekt der Schriftsprache durch Vorschläge für einen handlungsorientierten Umgang mit ihr ergänzt (statt sie in die übliche Fibelform zu gießen), bleibt der CVK-Lehrgang eine Pionierleistung, die aus dem unfruchtbaren Methodenstreit herausgeführt und eine neue Denkrichtung eröffnet hat.

Schon über ein Dutzend Jahre liegen die Veröffentlichungen von Gudrun SPITTA (1973) und Ute MOELLER-ANDRESEN (1973) zurück, in denen sie Klassenzimmer beschreiben (nicht mit 20 oder 25, sondern mit 35 und 40 Kindern . . .), deren tägliche Praxis bereits viel von dem verwirklicht, was wir uns als Umsetzung unserer Vorstellungen erhoffen (auch als Wiederbelebung *reformpädagogischer Traditionen*).

Es ist tröstlich, daß solche beharrliche Überzeugungsarbeit über die Jahre hinweg letztlich mehr Wirkung hatte als die globalen Systemreformen der Bildungspolitik und die kurzatmigen Fibel-Revisionen mancher Verlage. Ich nehmen das als Ermutigung, die in der Praxis bereits recht lebendigen Ansätze offeneren Unterrichts schrittweise weiter zu entwickeln und zu verbreiten. Dieser Band und diese Reihe verstehen sich als Anregung und Unterstützung für solche Versuche vor Ort.

Die zweite Perspektive unserer Reihe LESEN UND SCHREIBEN: Wir wollen diese Praxis zum Gegenstand empirischer Untersuchungen und theoretischer Analyse machen. Für den zweiten Band, der 1987 erscheinen wird, stellen wir folgendes Problem zu Diskussion:

Der Methodenstreit der 50er und 60er Jahre hat sich durch die allseits propagierte »Methoden-Integration« im wesentlichen erledigt, auch wenn die Akzente unter diesem Konsens-Schirm durchaus unterschiedlich gesetzt werden. Inzwischen ist deutlich geworden, daß diese methodischen Differenzen eine tieferliegende Kontroverse verdeckt haben, die quer zu solchen Unterscheidungen wie *ganzheitliche vs. synthetische* oder *akustische vs. optische* Orientierung liegt. Sie betrifft die Vorstellungen vom *Lernen* und ist deshalb weder linguistisch (also mit Kriterien für die Auswahl bestimmter Spracheinheiten) noch allein psychologisch (d.h. durch eine Analyse der ausgebildeten Fähigkeiten des Lesens und Schreibens in Teilfertigkeiten) aufzulösen.

Die neue Frontlinie verläuft zwischen einerseits Lehrgängen und Fibeln (gleich welcher methodischen Ausrichtung) und andererseits Vorschlägen für einen »offenen Unterricht«, wie sie sich im Spracherfahrungsansatz, in der Freinet-Pädagogik und ähnlichen Konzeptionen niederschlagen (vgl. zum Überblick die Beiträge zu BERGK/MEIERS 1984). Das Verblüffende an dieser Konstellation ist der fast vollständige Verzicht der Fibel Didaktik auf Auseinandersetzung trotz radikal unterschiedlicher Annahmen über kindliches Lernen, über Leitbilder von Unter-

richt, ja über das Menschenbild. Die Vertreter »entdeckenden Lernens« und ähnlicher Prinzipien besetzen fast kampfflos pädagogische und fachdidaktische Positionen, gewinnen seit etwa 5 Jahren (nach fast völligem Verhallen ihrer publizistischen Appelle zwischen 1970 und 1980) zunehmend Resonanz in der Praxis – während Verlage unverdrossen neue Lehrwerke auf den Markt werfen, die das herkömmliche Lehrgangsmuster selbst methodisch kaum variieren, geschweige denn seine Grundannahmen in Frage stellen.

Positiv an dieser Koexistenz ist der Verzicht auf einen Glaubenskrieg, zu dem der Methodenstreit vor 20, 30 Jahren ausgeartet ist. »Reine Lehre« (ob für oder gegen Lehrgänge) verfehlt die Schwierigkeiten des Unterrichtsalltags. Lehrer unterscheiden sich in Erfahrung, Engagement und Arbeitsbedingungen so erheblich, daß sie auch unterschiedliche pädagogische Ansprüche und Arbeitsformen entwickeln.

Auf der anderen Seite kann man Lehrgänge aus geradezu entgegengesetzten Motiven akzeptieren: als prinzipiell beste Organisationsform des Lernens – oder nur pragmatisch als Krücke, um Erfahrungen für eine allmähliche Öffnung des Unterrichts zu gewinnen. An diesem Punkt nun erweist sich der Mangel an Streit als fatal. Die Schweigsamkeit der Lehrgangsvertreter erspart den »Alternativen«, ihre Position theoretisch detailliert zu begründen, methodisch differenziert auszuarbeiten und empirisch nüchtern zu überprüfen. Die oberflächlich reibungslose Akzeptanz positiv besetzter Schlüsselbegriffe wie »Offenheit«, »entdeckendes Lernen«, »aktive Aneignung« erzeugt ein »Wir«-Gefühl, das wichtig ist, um Engagement für Veränderungen zu wecken (vgl. mein »Sekten-Modell« pädagogischer Reformen [1979]), das aber zugleich Unklarheiten über die Ziele und Prinzipien durch ein wachsendes Spektrum unterschiedlicher Praktiken und ihre (wenn überhaupt) theoretischen Begründungen zur Folge hat.

Ich halte es deshalb für notwendig, daß sich die »Alternativen« selbst zu Kritikern ihrer eigenen Ansätze machen und konkrete Vorschläge für die Überprüfung ihrer Annahmen und für die Bewährungskontrolle ihrer Praxis entwickeln. Gerade weil wir von der Richtigkeit unseres Ansatzes überzeugt sind, sollten wir alles tun, um seine Angemessenheit durch harte Bewährungskontrollen zu prüfen und zu verbessern. Auch nur ein bißchen historisches Bewußtsein sollte uns vor dem Glauben schützen, gerade wir hätten den Stein der Weisen gefunden.

Ich unterscheide zwei Schritte:

1. Definition von Annahmen und vermuteten Wirkungen, die wir als charakteristisch für die *Ansprüche* unseres Ansatzes ansehen – und die externe Kritiker als *Bewährungskontrolle* akzeptieren.

2. Entwicklung von *Prüf-Verfahren*, die beide Seiten als aussagekräftig, fair und praktikabel betrachten, sowie ihre anschließende Durchführung.

Mit diesen beiden Schritten könnten wir bereits *einen* ganz wesentlichen Pluspunkt gegenüber dem Lehrgangsansatz verbuchen, drücken sich doch deren Vertreter bis heute um eine vergleichende Evaluation ihrer Programme (für mich persönlich war die Resonanz auf einen entsprechenden Vorschlag (mit R. SÖHNEN 1981) in dieser Hinsicht sehr lehrreich). Ich vermute überdies *für uns selbst* mehrere heilsame Wirkungen schon dieses Diskussionsprozesses, ehe es überhaupt zur Durchführung und Auswertung von Untersuchungen kommt:

* Wir werden sehr viel genauer bestimmen müssen, was wir als definierende Merkmale unseres Ansatzes und als realistische Versprechen betrachten. Das wird uns Bescheidenheit lehren.

* Wir werden die Beziehungen zu »der anderen Seite« emotional entkrampfen, weil verbaler Ballast beiseite geräumt wird, andererseits die sachlichen Differenzen deutlicher bestimmen müssen, um unser Profil auf diese Weise sichtbar zu machen.

* Wir werden auch untereinander Differenzen entdecken, die uns zwingen werden, uns über die theoretische Tragfähigkeit (statt der pragmatischen Nützlichkeit) jedes einzelnen Arguments Gedanken zu machen. Das kann die Überzeugungskraft und praktische Wirksamkeit unserer Vorschläge nur steigern - sofern wir tatsächlich recht haben.

Das in diesem Band diskutierte Konzept von »Entwicklungsstufen« der kindlichen Lese- und Schreibversuche ist *ein* Aspekt der »alternativen Didaktik«. Ihn will ich selbst 1987 für eine gründlichere theoretische Analyse und empirische Überprüfung unter die Lupe nehmen: Was meinen verschiedene Autor/innen, wenn sie von »Stufen« sprechen? Was bedeutet eine entwicklungspsychologische Stufen-Interpretation für die methodische Planung von Unterrichtsschritten? Diese und ähnliche Fragen lassen sich aus verschiedenen Beiträgen dieses Bandes, aber auch aus Praxisversuchen zur Öffnung des Unterrichts entwickeln. Ich lade hiermit zu einer breiten (selbst-)kritischen Diskussion unserer eigenen Ansätze im nächsten Band ein.

Zum Schluß noch ein Wort des Dankes zu diesem Band. Um die Lektüre dieses sehr dichten Buches etwas aufzulockern, haben wir auch Schüler (aus einer Interviewreihe von Klaus GEPPERT 1984), ehemalige Schüler (aus einem Universitätsseminar von MAUTHE-SCHONIG 1983/84) und den Möchtegern-Schüler I-Ah des Kinderbuch-Autors A.A. MILNE zu Wort kommen lassen. Wir danken den Autor/innen für dieses zusätzliche Lesevergnügen.

Leeste, im Februar 1986

Hans Brügelmann