

Andresen, Ute; Bartnitzky, Horst; Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika; Metze, Wilfried

## Thema: Freies Schreiben von Anfang an – wichtig oder schädlich?

*Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2006) 96, S. 6-13*



Quellenangabe/ Reference:

Andresen, Ute; Bartnitzky, Horst; Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika; Metze, Wilfried: Thema: Freies Schreiben von Anfang an – wichtig oder schädlich? - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2006) 96, S. 6-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176150 - DOI: 10.25656/01:17615

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-176150>

<https://doi.org/10.25656/01:17615>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

»Wir unterrichten nach Reichen.«

## Welche Bedeutung hat im Anfangsunterricht das

### UTE ANDRESEN

In den Buchstaben, diesen verschiedenen, sich wiederholenden, mal großen, mal kleinen Zeichen, die ringsum auf Schildern und Packungen, auf den Dingen selbst und auf allerlei Papieren zu finden sind, verbirgt sich etwas. In den Buchstaben spricht etwas, für das man taub ist, wenn man nicht zu den Lesenden gehört. Man ist ausgeschlossen. Empörend! Oder spannend, anziehend. Also muss man Lesen lernen.

Aber das verlangt Geduld. Die muss man lernen, wenn man nicht genug davon hat. Wie gut, dass jeder einzelne Buchstabe, dessen Form man kennt, dessen Namen man weiß und den man hier und da und dort entdecken kann, ein Erfolg ist und tröstet: Du wirst es lernen, das ganze Lesen! Dann hat jede Reihung von Buchstaben eine Bedeutung, einen Sinn, dann werden die Buchstaben zur Schriftsprache, die du verstehst, wie du das verstehst, was jemand zu dir sagt. Dann bist du eingeweiht und gehörst zu den Lesenden.

Die Erfahrung, dass eine Reihung von Buchstaben Bedeutung enthält, die man enträtseln kann, ist ein großes Glück. Das Lächeln, das sich im Gesicht der Kinder zeigt, die erste, einzelne, bedeutsame Wörter selbstständig erlesen haben, ist ihr Geschenk für die Geduld der Lehrerin, die ihnen die Aufgaben stellt und hilft, in ihnen auszuharren. Der Sinn, den sie im Wort gefunden haben, gehört ihnen ganz allein, und bindet sie zugleich in die Sprachkultur ein, in der sie diesen Sinn mit anderen teilen.

Wörter sind Symbole für Wirkliches. Sie müssen verlässlich, müssen immer gleich geschrieben sein, um Kindern, die die Symbolisierungsfunktion der Lautsprache noch nicht ausreichend verstanden haben, die Annäherung an die Buchstabensprache zu erleichtern.

Lernt man einen kleinen Text, einen Vierzeiler etwa, den man vor sich hat, mit Hilfe eines Lesenden auswendig, weiß man von ihm, was da auf dem Blatt steht. Man weiß, dass man das Ganze noch nicht selbst gelesen hat. Man kann aber den einen Buchstaben, den man neu gelernt hat, in diesem Ganzen aufsuchen. Macht er bei mehreren Wörtern mit, zeigt er sich als Baustein. Je mehr Bausteine man kennt, desto besser!

Hat man auch gelernt, einen Neuen genau richtig zu schreiben, hat ihn sich erarbeitet und ist er der Hand so vertraut, dass man keine Merkhilfe, keine Buchstaben- oder Anlauttabelle braucht, um zu wissen, wie man ihn richtig schreibt, weiß man, was man kann und was noch zu lernen ist. Je mehr Buchstaben man schreiben kann, desto besser! Und bald werden daraus eigene Wörter und Texte, die andere lesen können.



UTE ANDRESEN  
Grundschullehrerin (seit 1967 in Bayern)  
und Autorin, im Hochschuldienst (seit 1992  
in Erfurt). Weitere Informationen unter  
[www.achtsam-schreiben-lernen.de](http://www.achtsam-schreiben-lernen.de)

### HORST BARTNITZKY

Zwei gewichtige Gründe sprechen dafür, dass Lesen und Schreiben von Anfang an eine sich ergänzende und unterstützende Rolle im Schriftspracherwerb spielen – eine der Motivation und eine der Sache Schriftsprache.

Zur Motivation: Schulanfänger erwarten von der Schule, dass sie nun Lesen und Schreiben lernen. Wer dies schon (fast) kann, hofft, dass er seine Fähigkeiten in beidem auch zeigen kann und nun neues Schreib- und Lesefutter bekommt. Dazu reicht nicht, dass die Kinder vorwiegend nur schreiben. Sicher, die Lehrerin kann zumeist den Text auch lesen. Das aber ist kein »Lesefutter« für Kinder. Erst recht fehlt die kommunikative Motivation:

- die Geselligkeit, wenn die Lehrerin die »Bremer Stadtmusikanten« vorliest, die Kinder das Märchen in Szenen einteilen, Bilder zu den Szenen malen, für ein eigenes Buch zum Märchen schreiben;
- die Lesekommunikation, wenn die Kinder einen Text erlesen und miteinander darüber sprechen: Haben sie auch schon so etwas erlebt? Was fanden sie gut, was nicht gut? Was wäre gewesen, wenn ...?
- der Lesespaß, wenn die Kinder in einem Suchsel versteckte Wörter entdecken, nach einer Anweisung malen, basteln, einen dialogischen Text mit verteilten Rollen vorlesen, wenn sie in einem Lese-Mini eine Geschichte lesen oder Erstaunliches wie, dass ein Elefant so viel wiegt wie alle Kinder einer Grundschule zusammen.

Zur Schriftsprache: Erst das Lesen macht Kinder auf wichtige Merkmale der Schriftsprache aufmerksam: Der mündliche Lautstrom kennt keine Wortgrenzen, sie finden sich aber in allen Texten. Die Kinder erkennen das, wenn die Lehrerin einen Satz an die Tafel schreibt, wenn die Kinder in das Buch beim Vorlesen schauen, wenn zu einem Thema Wörter auf einem Plakat gesammelt werden, wenn die Kinder Texte selber erlesen.

Dass unsere Schriftsprache nicht 1:1 die Laute wiedergibt, dass es auch verschiedene Buchstaben für denselben Laut gibt, das erfahren die Kinder schon, wenn sie an den ersten Schultagen mit ihren eigenen Namen arbeiten. Viele Namen haben Buchstaben und Buchstabengruppen, die sich kaum in der Anlauttabelle finden. Da aber der eigene Name für jedes Kind existenziell wichtig ist, muss er auch ein wichtiges Schreib- und Lesewort sein.

Die Vernachlässigung des Lesens ist nur scheinbar eine Erleichterung. In Wirklichkeit nimmt sie den Kindern Gelegenheiten, bei ihrem Weg in die Schrift Entdeckungen zu machen, über die sie miteinander sprechen und die sie beim eigenen Schreiben nutzen können



HORST BARTNITZKY  
war Lehrer und Schulleiter, in der Lehrerfortbildung und der Schulaufsicht tätig, hat neben anderen Schulbüchern für Deutsch und Sachunterricht zusammen mit HANS-DIETER BUNK in den letzten zwanzig Jahren drei Fibeln herausgegeben.

# Schreiben? Welche Bedeutung hat das Lesen?

»Schreiben  
ist mir  
zu wenig.«

## HANS BRÜGELMAN / ERIKA BRINKMANN

»Nach« REICHEN heißt für uns *angeregt durch* und nicht *genau so wie* REICHEN. Die Zeiten, da PädagogInnen blind ihren Säulenheiligen (ROUSSEAU, MONTESSORI, KERN ...) gefolgt sind, sollten vorbei sein. Kinder und Klassen sind verschieden. Diese Unterschiede sensibel wahrzunehmen und aus einem differenzierten Repertoire situativ angemessene Aktivitäten auszuwählen, zeichnet eine gute Lehrerin aus.

Obwohl wir immer fordern »REICHEN anzureichern« ist festzuhalten, dass die Didaktik ihm zwei wichtige Impulse verdankt: Das Lesen muss *nicht* dem Schreiben vorangehen – und: freies Schreiben ist mehr als eine *Methode*, es bedeutet eine besondere pädagogische *Haltung*.

CÉLESTIN FREINET hat sie mit dem schönen Satz »den Kindern das Wort geben« umschrieben. In der Schule erwerben Kinder nicht nur fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten. Schule ist auch ein Ort der Persönlichkeitsentwicklung und des politischen Lernens. Wir haben zu respektieren, was jedes einzelne Kind ganz persönlich interessiert, was es wissen will, was es zu sagen hat. Deshalb ist *freies Schreiben* von Anfang an unverzichtbar – auch unabhängig von ihrem fachlichen Lernertrag.

Daneben ist das *freie Lesen* die zweite Säule: Über die Schrift als *Medium* erschließen sich die Kinder neue Welten und durch die Schrift als *Modell* gewinnen sie ein Raster für die Lautanalyse und Impulse für ihre orthographische Entwicklung.

Neben der inhaltlichen Freiheit bedeutet »freies Schreiben«, dass das Sprach- und Schreibniveau vom Können des Kindes bestimmt wird. Fehler gehören wie beim Sprechenlernen dazu. Sie ermöglichen dem Kind, die (schrift)sprachlichen Anforderungen auf seinem jeweiligen Entwicklungsstand zu vereinfachen. Dadurch ist auch der fachliche Lernertrag freien Schreibens beachtlich: Es macht die *Funktionen* der Schrift unmittelbar erfahrbar und es erleichtert den Kindern, in die *technische Struktur* unserer Alphabetschrift einzudringen. Die Kinder zerlegen die Wörter in ihre Laute und bauen über die Buchstaben-Laut-Beziehungen ihre Schriftform auf – zugleich eine intensive Übung des synthetisierenden Erlebens.

Diese alphabetische Phase ist der zentrale Entwicklungsschritt nach dem naiven Benennen bzw. »Malen« von ganzen Wörtern (wie dem eigenen Namen). Auch isolierte Übungen zur phonologischen Bewusstheit werden damit überflüssig: Indem die Kinder ihre Aussprache verschriften, üben sie die Lautanalyse *im Gebrauch*. Entsprechend positiv sind auch die Ergebnisse der Forschung in den USA zum *invented spelling*.

## WILFRIED METZE

Schriftspracherwerb heißt Lesen und Schreiben lernen. Dies ist eine Binsenweisheit. Doch über das konkrete Wie scheiden sich die Geister. Da löst ein Methodenstreit den nächsten ab und dabei dominieren in der Regel Glaubenssätze, Suggestion, Ideologie und merkantiler Geist. Die Sachstruktur unseres Schriftsystems wird oft nur ungenügend berücksichtigt und saubere empirische Überprüfungen finden kaum statt.

Mittlerweile hat der Ansatz »Lesen durch Schreiben (LdS)« weite Bereiche des Anfangsunterrichts durchdrungen. Von der reinen »REICHEN-Methode« sind zwar inzwischen viele abgerückt, doch hat sich der Schriftspracherwerb durch freies Schreiben mit Hilfe von Anlauttabellen in großen Verlagsprogrammen niedergeschlagen und prägt selbst traditionelle Fibel-Lehrgänge durch frühen Gebrauch der Laut-Tabelle.

Damit bekommen Kinder, die das System bewältigen (siehe Antwort zu Frage 2), ein Mittel an die Hand, Sprache aufzuschreiben. Dass dadurch eine Laut-Zeichen-Beziehung konstruiert wird, die unserem Schriftsystem nicht entspricht, wird zu erörtern sein. Lesen wird mit dem »freien Schreiben« jedenfalls nicht gelernt. Nach REICHEN stellt es sich wundersamerweise irgendwann plötzlich von alleine ein. Andere, wie die »Recht-schreibwerkstatt« setzen auf Übungen zur Synthese, völlig losgelöst von der ebenfalls verwendeten Anlautmethode.

Will man Kinder nicht durch »Vereinfachungen« wie die des LdS irreführen oder sie durch sinnlose Teilleistungsübungen demotivieren, dann muss man sie von Beginn an an die schwierigen Strukturen des Sprache-Schrift-Zusammenhangs, und zwar in lesender und schreibender Richtung, heranführen.

Viele Kinder sind mit dem eigenaktiven und selbstgesteuerten Erwerb dieser Strukturen völlig überfordert. Sie benötigen eine Modellierung der Analyse-Synthese-Vorgänge beim Lesen und Schreiben durch die Lehrerin und kontrollierte entsprechende Übungen. Lesen und Schreiben stellen vom ersten Wort an eine Einheit dar.

Im Verlauf des Lehrgangs werden dann die durch unser Schriftsystem vorgegebenen Schwierigkeiten aufgegriffen, ihre Bewältigung ständig geübt und durch den spiraligen Aufbau abgesichert. Lesen und Schreiben stehen gleichermaßen im Mittelpunkt.

Zudem bietet ein guter Fibellehrgang eine Fülle von Anregungen, die zur Auseinandersetzung auch in Form schriftlicher Mitteilungen motivieren. Nicht jedes Kind drängt es von sich aus zum freien Schreiben. Eine zur Identifikation einladende Kinderbuchgeschichte oder die durchgehende Verwendung des Rätselprinzips erzeugen höhere Motivation als das ständige Produzieren von Texten aus sich heraus.

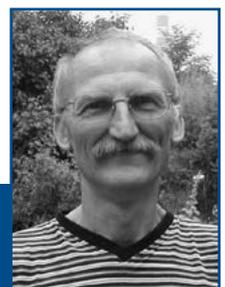


ERIKA BRINKMANN  
seit 2001 Professorin für  
deutsche Sprache und  
Literatur und ihre Didaktik  
an der PH Schwäbisch  
Gmünd

HANS BRÜGELMANN  
Professor für Grundschul-  
pädagogik an der  
Universität Siegen



WILFRIED METZE  
war Lehrer einer Berliner Grundschule.  
Er hat neben drei Leselehrgängen viel-  
fältige didaktische Materialien, u. a.  
auch Lernsoftware, für den Grund-  
schulbereich entwickelt.



## Welche Art von Unterstützung

»Mit der Anlauttabelle können sich die Kinder selbstständig die Schrift erschließen.«

### UTE ANDRESEN

Die Lehrerin muss dafür sorgen, dass alle Kinder, die täglich in einem Raum der Geborgenheit zusammenkommen, sozial eingebunden sind und sich der lernenden Gruppe gleichberechtigt zugehörig wissen. Sie muss dafür sorgen, dass jedes Kind herausgefordert wird, sich nach neuen Zielen und Fähigkeiten zu strecken, dass alle ihre eigene Kraft spüren und genießen können und ermutigt werden, sich umzuschauen: Wo gibt es für mich

und für uns mehr zu lernen?

In der Komplexität des Schriftspracherwerbs brauchen sie vor allem strukturelle Klarheit in einem durchdachten, balancierten Unterricht. Sie brauchen Aufgaben, deren Sinn, Weg und Ziel sie erkennen, damit sie ihre Kräfte sammeln und anspannen können. Aufgaben, durch deren Bearbeitung etwas in der komplexen Schriftsprache klarer, greifbarer wird.

Sie sind von kognitiver Passivität bedroht, wenn sie Aufgaben bekommen, die für sie so sinnleer sind, dass sie sich geistig von ihnen abwenden, sie bloß erledigen. Sie sind von kognitiver Verwirrung bedroht, wenn zuviel Neues auf einmal auf sie eindringt und sie mit Unklarheiten und Fehlern, die sich nicht selbst auflösen, allein gelassen werden.

Sie brauchen die Gewissheit, dass sie mit einer angefangenen Aufgabe nicht allein bleiben, wenn sie ihnen zu mühsam wird, dass sie von der Lehrerin ermutigt und getröstet werden und sie ihnen hilft, die Anspannung der Arbeit durchzuhalten, damit sie am Ende im Gelingen gipfeln und sich wohliger lösen kann. Dann erinnern sie sich später an diesen Augenblick, wenn ihnen die Anspannung einer neuen Aufgabe bevorsteht.

Vor allem brauchen sie eine Lehrerin, die täglich mit ihrer Person dafür einsteht, dass es sich lohnt, die Mühe und Geduld aufzuwenden, die es braucht, bis sie ganz ohne sie und selbstständig genau wie sie Lesende und Schreibende sind. Sie brauchen als Lernlinge die Lehrerin als Meisterin, als Vorbild im Lesen und Schreiben, nicht als Verwalterin und Austeilerin pfannenfertiger Lerngerichte.

Ihre Kunst ist es, vieles zu tun, manches zu lassen, vieles zu veranlassen und manches zu unterlassen, damit die Kinder lernen können, was sie lernen wollen und was sie lernen müssen. Um etwa die Buchstaben richtig schreiben zu lernen, brauchen sie genaue Anleitung. Damit sie den Sinn in Wörtern finden, muss man sie ermutigen und ihnen Zeit lassen.

Die Kinder brauchen eine Lehrerin, die sie mit gutem Gewissen anleitet, wo das sinnvoll und nötig ist, und ihnen aus dem Weg geht, wo sie stören würde.

### HORST BARTNITZKY

Das Wort vom »professionellen Nichtstun« macht die Runde: Kindern eine anregende Lernumgebung schaffen, dabei auch eine Anlauttabelle als zentrales Werkzeug geben und statt von Unterrichtszielen von Lernchancen sprechen. Das ist sozusagen die didaktische Schlichtfassung dessen, was mit einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen gemeint ist: die Kinder selber entdecken und die Schrift konstruieren lassen, jedes Kind auf seinem eigenen Weg. Dabei ist Lernen zwar individuell, aber auf Kommunikation angewiesen, auf Anregungen durch die Umwelt, in der Klasse durch andere Kinder und durch die Lehrkraft. Im Schulalltag wird dies vielfach erfahren: Die Schreibfreude mit der Anlauttabelle versiegt bald, wenn Anregungen zum Schreiben ausbleiben; die Arbeit mit der Tabelle wird bald aufgegeben, wenn das Lautieren und Buchstabensuchen als zu mühsam empfunden wird.

In der Praxis ist deshalb die Kopierwut so verbreitet. Anregungen sollen her, Arbeitsblätter x-fach im Klassenraum verteilt. Die Unterstützung, auch Anleitung durch die kompetente Lehrkraft wird delegiert auf die kopierten Arbeitsblätter.

Ich halte das für eine Fehlentwicklung. Kinder brauchen Unterstützung und Anleitung, individuell unterschiedlich, ja, sie brauchen sie aber vor allem von den Mitschülern und von der kompetenten, ihnen zugewandten und ermutigenden Lehrkraft.

Einen wichtigen Anregungsrahmen schafft das gemeinsame Thema: »Das bin ich« oder »Alles was fliegt«. Welches Anregungspotential steckt nicht in solchen Themen – für Handlungen wie Messen oder Flieger Falten, für das Erzählen und Schreiben, für das Lesen unterschiedlicher Texte und Bücher, für ein Ich-Buch, das jedes Kind von sich gestaltet, für ein gemeinsames Buch übers Fliegen und durchgehend für die Kommunikation in der Klasse: Ideen finden, Erfahrungen austauschen, etwas gemeinsam erarbeiten, etwas vorstellen und vorführen, darüber miteinander sprechen, berichten, was man ausprobiert, gelesen, geschrieben hat.

Kinder, die schon lesen können, brauchen Unterstützung bei der Wahl von weiterem Lesestoff, Anleitung für ein Lesetagebuch, für die Gestaltung eines Sachvortrags vor der Klasse. Kinder, die erst auf dem Weg zum Leser sind, brauchen auch die Abstützung durch einen Lehrgang, der Buchstabengruppen nacheinander in den Blick nimmt und hier auch vielfältig übt, z. B. das Erschreiben von Wörtern mit den »neuen« Buchstaben, auch gemeinsam mit der Lehrerin.

### Persönliche Literaturempfehlung

VON HORST BARTNITZKY

■ HEIKO BALHORN u.a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt a. M.: Grundschulverband 1998

## oder sogar Anleitung brauchen Kinder?

**HANS BRÜGELMAN / ERIKA BRINKMANN**

Unterstützung beim Schriftspracherwerb brauchen *alle* Kinder. Unser abstraktes Alphabetsystem lässt sich nicht ohne Hilfen erschließen. Je nach Entwicklungsphase muss diese Unterstützung unterschiedlich aussehen – und für manche Kinder auch länger anhalten. Wenn die Kinder mit Hilfe einer Anlauttabelle lautierend aufschreiben, was ihnen wichtig ist, tun sie es jeweils auf ihrem Niveau. Damit zeigen sie uns auch, welche Hilfen sie individuell brauchen, um unser komplexes orthografisches Schriftsystem zunehmend zu beherrschen. Wir teilen *nicht* die These, freies Schreiben sei ungeeignet für die leistungsschwächeren SchülerInnen, die z. B. aus schriftfermem Milieu kommen, Dialekt sprechen oder eine andere Muttersprache:

1. Wegen der individuellen Mundart eines jeden Menschen spricht letztlich NIEMAND Standardsprache. Falsche Schreibweisen wie FATR, AOTO, SCHBILN finden sich deshalb auch bei Mittelschichtkindern, die zu Hause Hochsprache sprechen, ohne dass die lautorientierte Strategie sie in Hinblick auf ihre orthografische Entwicklung in die Irre führt oder sich verfestigt.
2. Gerade leistungsschwächere Kinder brauchen eine hohe Motivation, um die komplexen Anforderungen des Schriftsprachsystems meistern zu können und die persönliche Bedeutsamkeit des Lesens und Schreibens (oft gegen ihre negativen Vorerfahrungen in schriftfermem Elternhaus) zu erkennen. Insofern ist gerade für sie das freie Schreiben über eigene Themen wichtig.
3. Dialekt sprechende Kinder und Kinder mit anderer Muttersprache sind besonders darauf angewiesen, dass sie das alphabetische Schriftsystem mit IHRER Sprache, mit ihren Erfahrungen verknüpfen und dadurch auch »technisch« durchdringen können. Sonst besteht die Gefahr, dass sie die Schrift (verbunden mit der Fremd- oder Hochsprache) als ein logografisches System missverstehen, das man nur durch Auswendiglernen erwirbt, und dass aufgrund dieses Missverständnisses die alphabetische Struktur nicht erfasst wird.

Empirische Studien in anderen Ländern, etwa zu Lesendurch-Schreiben in der Schweiz und zur Leseleistung Südtiroler SchülerInnen bei PISA, sprechen gegen die These, freies Schreiben behindere die Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Dasselbe gilt für die Entwicklung von Migrantenkinder und von Kindern aus anregungsarmen Milieus, vor allem, wenn man nicht nur ihren Leistungsstand, sondern den Lernzuwachs von ihrem niedrigeren Ausgangsniveau aus vergleicht (s. im Einzelnen zu den oft verkürzt interpretierten Studien die Nachweise im Netz).

**WILFRIED METZE**

Es klingt ja so schön verlockend. Die Kinder erwerben selbstständig, eigenaktiv und selbstgesteuert die Schriftsprache. Aber was ist mit denen, die sogar bei der Bestimmung des zweiten Lauts in einem Wort völlig überfordert sind, von einer vollständigen Lautanalyse ganz zu schweigen?

Ohne das vorgegebene Raster der Buchstaben können manche Kinder selbst einfache Wörter lautlich nicht analysieren. Wesentlich leichter geht dies, wenn das Wort schriftlich vorgegeben ist und man sich über die Buchstabenlaute in die Klangstruktur des Worts einhören kann.

Und wie sollen die Kinder die Abstrahierung auf »Normal-laute« schaffen, die durch die Anlaut-Tabelle repräsentiert werden, wenn ihnen nicht die Veränderung dieser Laute im Wort durch Gleit- und Übergangslaute aufgezeigt wird?

Wie sollen Kinder aus schriftfermen Elternhäusern die Diskrepanz von gelesenen Zeichen-Laut-Beziehungen zu den durch den ständigen Gebrauch der Anlauttabelle geübten bewältigen? Was fangen sie an mit Wörtern wie »Mäuse« oder »Fuchs«, wenn es »äu« und »chs« in der Tabelle gar nicht gibt? Ich will von dem verantwortungslosen Nicht-Lesen-Üben gar nicht reden.

Der Suggestion der scheinbar einfachen LdS-Lehrgänge, man müsse nur genügend attraktive Schreib- und Leseanlässe zur Verfügung stellen und könne sich im Übrigen auf die selbstgesteuerten Lernprozesse der Kinder verlassen, unterliegen immer mehr LehrerInnen. Die Folgen sind ablesbar. Viele Texte aus Lesebüchern der 60er-Jahre könnten heute von Gleichaltrigen nicht mehr bewältigt werden. HANS BRÜGELMANN hat in der Studie NRW-Kids von 2001 festgestellt, dass – in dem Bundesland, in dem das freie Schreiben besonders verbreitet ist – die Rechtschreib-Fehlerquote bei Viertklässlern im Vergleich zu 1990/91 von 9,2 auf 16,5% zugenommen hatte. Selbst die Länge frei geschriebener Texte hat abgenommen.

Die Überforderung vieler Kinder wird in ungeahntem Ausmaße ansteigen, wenn die jahrgangsübergreifende Schuleingangsstufe flächendeckend und verpflichtend eingeführt wird. Noch mehr als jetzt schon wird dann notgedrungen auf instruktive Hilfen verzichtet werden müssen. In der Praxis, die an entsprechend ausgerichteten Schulen zu beobachten ist, besteht der Unterricht schwerpunktmäßig im Abarbeiten irgendwelcher Arbeitsblätter.

### Persönliche Literaturempfehlung

VON WILFRIED METZE

■ J. G. JANSEN: [www.grundschulservice.de](http://www.grundschulservice.de)

Auf dieser Webseite werden aktuelle Fragen der Grundschulentwicklung mit spitzer Feder aufs Korn genommen.

Nie konzilient, aber faktenreich bürstet hier jemand gegen den Strich der modischen Strömungen. Auch wenn ich manches anders sehe, halte ich diese kritische Überprüfung der Schulentwicklung für hilfreich.

»Vor allem schwächere Kinder brauchen klare Anleitungen.«

»Recht-  
schreiben  
spielt  
zunächst  
keine Rolle.«

## Welche Rolle spielt die normierte

### UTE ANDRESEN

Wenn Anfänger des Schriftspracherwerbs Wörter enträtseln, deren einzelne Buchstaben sie kennen, deren Sprech- bzw. Lautform ihnen aber nicht erkennbar ist, haben sie es mit einem Gebilde zu tun, das ihnen zunächst ganz fremd ist.

Wenn sie versuchen, dem Wort auf die Spur zu kommen, reihen sie die Normallaute aneinander, die sie von den Buchstaben ableiten. Das Lautgebilde bleibt fremd. Kaum ein Wort wird ja so gesprochen, wie es die Reihung der Normallaute behauptet.

Wenn sie aber sicher sind, dass die fremdartige Buchstabenreihe einen Sinn hat, kramen sie in ihrem Gedächtnis nach diesem Sinn. Sie versuchen sich zu erinnern, welches Sprechwort, das sie kennen, so ähnlich klingt bzw. so ähnlich gesprochen wird wie diese merkwürdige Lautreihung, die sie eben selbst erzeugt haben. In dem Augenblick, in dem ausreichend Ähnlichkeit erkennbar wird, leuchtet der Sinn des Wortes auf. Sie wissen, welche Wirklichkeit das Wort symbolisiert. Was für ein Glück!

Dieser Weg von den Buchstaben des korrekt geschriebenen Wortes durch die damit verbundenen Normallaute hin zum sinnvollen Sprechwort ist zugleich eine Begegnung und Auseinandersetzung mit den Gesetzen der Rechtschreibung. Von Anfang an dient so das Lesen einer Einsicht in Rechtschreibregeln und -muster, die weitgehend unbewusst bleibt. Durch das Lesen orthographisch falscher Wörter wird sie gestört.

Kinder, die Mühe haben oder es nicht wagen, Beobachtungen zu fassen, zu verallgemeinern und Strukturen zu erkennen, brauchen eine Anleitung, die ihre intuitive Regelbildung ermutigt. In der Anleitung droht die Gefahr, dass die Besonderheiten zuviel Gewicht bekommen und das intuitive Wissen verunsichern oder entkräften. Davon zeugen LRS-Kinder, die alle Rechtschreibregeln kennen.

Der Ehrgeiz von Kindern, die alles möglichst richtig machen wollen, wenn sie mit der Schule beginnen, darf nicht vertan werden. Das 1. Prinzip: Alles, was ich richtig schreiben kann, weil ich ein Vorbild dafür habe, schreibe ich richtig. Das 2. Prinzip: Wenn ich doch einen Fehler gemacht habe, hilft mir meine Lehrerin, ihn selbst auszubessern.

Schreiben Kinder Freie Texte, was sie so bald wie möglich tun sollten, können sie nicht alles schon richtig schreiben. Die Lehrerin schreibt die Texte korrekt ab. Erste und zweite Fassung werden zusammen aufgehoben. Manche Texte verbessert sie diskret im Original. Später leitet sie die Kinder an, ihre Texte selbst zu korrigieren. Alles, was veröffentlicht wird, muss korrekt sein!

### HORST BARTNITZKY

In den achtziger und neunziger Jahren wurden in der Fachliteratur »Stufen« der Rechtschreibentwicklung progagiert: zuerst lautliche Schrift – dann erste Rechtschreibmuster – am Ende die normierte Rechtschreibung. Das war die Gegenbewegung zum bis dahin geltenden Dogma der absoluten Fehlervermeidung. Wie das oft bei Gegenbewegungen ist: Sie verabsolutieren das Neue. Das Motto heißt dann: Lasst die Kinder nach ihrem eigenen Tempo diese Stufen durchlaufen! In diesem biologistischen Lernverständnis stecken zwei Fehler:

1. Das Stufenbild ist falsch. Die Stufen sind nämlich gar keine, sondern es sind Strategien des Kindes auf dem Weg zur normierten Rechtschreibung, die es sich zumeist in dieser Reihenfolge erarbeitet. Mit zunehmendem Rechtschreiblernen arbeitet das Kind mit verschiedenen Strategien. Wenn ein Kind in Klasse 1 schreibt: ICH HEMMA GERN MITM HAMMA UN NEGL, dann schreibt es differenziert lautorientiert (HEMMA NEGL), zugleich aber auch normorientiert in der Übernahme von Lernwörtern (ICH GERN). Die normorientierten Schreibweisen hat das Kind beim Unterricht zum Thema »DAS BIN ICH« gelernt. Es weiß also, dass es festgelegte Schreibweisen gibt und nutzt sie, schreibt ansonsten aber weiterhin lautgemäß.
2. Das Modell sich entwickelnder Strategien ist ein analytisches, aber noch kein didaktisches. Es gibt Einblicke in die Schreibentwicklung; über didaktische Handlungen muss von diesen Einblicken her erst noch entschieden werden. Zur Entwicklung der Strategien bedarf es der Anregung, Unterstützung, bei vielen Kindern auch der Anleitung. Wichtige Wörter werden von Beginn an gesammelt und veröffentlicht: Namen der Kinder, häufig verwendete Wörter wie ICH, GERNE, die Wochentage; gleich geschriebene Wörter mit Rechtschreibmustern werden gefunden und in Gleichschreibungslisten gesammelt wie Mutter, Vater, Leiter, Reiter; später werden verwandte Wörter gesammelt und eingekreist, was immer gleich oder ähnlich ist wie fahren, ich fahre, wir sind gefahren, Fahrzeug, Fahrweg, Fahrrad.

Auf die normierte Rechtschreibung lange zu verzichten, sie Kindern vorzuenthalten, das macht die Kinder kleiner als sie sind und es versagt ihnen Anregungen, die sie zum Strategielernen brauchen.

Zum freien Schreiben ermutigen und anregen, zugleich normierte Schreibweisen sammeln und strukturieren – beides ist miteinander auszubalancieren, damit die Schreiblust nicht versiegt und die Kinder Strategien entwickeln auf dem Weg zum normgerechten Schreiben.



# Rechtschreibung im Anfangsunterricht?

»Freies Schreiben  
verführt  
die Kinder  
zu Fehl-  
schreibungen.«

## HANS BRÜGELMAN / ERIKA BRINKMANN

Schon *sprechen* lernen Kinder nicht in einem normfreien Raum und auch nicht durch bloß beiläufige Rezeption. Erst die aktive Teilnahme an der Kommunikation mit anderen treibt die Sprachentwicklung voran. Genauso ist es beim Erwerb der Schriftsprache. Darum ist das selbstständige Schreiben so wichtig.

Allerdings gilt auch umgekehrt: Ohne Modelle, ohne Erweiterung und implizite Korrektur von Äußerungen fehlen die Impulse, damit die Kinder ihre Strategien weiter entwickeln. Modellieren bedeutet beispielsweise: vormachen, wie man mit der Anlauttabelle ein Wort verschriftet. Es bedeutet, gemeinsam Hypothesen zu entwickeln, »welches Wort das (noch) werden kann«, wenn man die Wortkarte buchstabenweise aus dem Lesekrokodil herauszieht. Erweiterung und implizite Korrektur finden z. B. statt, wenn die Geschichte eines Erstklässlers auf dem Computer in Erwachsenen- oder »Buch-Schrift« abgeschrieben und unter dessen Text ins »Klassenbuch« geklebt wird.

Wir sehen in der frühen Begegnung mit der Orthographie eine Herausforderung und ein Modell für die Kinder, ihre – in der Kommunikation voll akzeptierten Spontanschreibungen – weiterzuentwickeln – wie sie es bei der Lautsprache auch durften: selbst so reden, wie sie es können, aber mit einer Umwelt kommunizieren, die die entfalteten und korrekten Formen gebraucht.

Insofern ist der Vorwurf, den Kindern werde vorgegaukelt, es gebe eine 1:1-Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben und eine solche Vorstellung verfestige sich bei ihnen, unberechtigt. Dagegen, dass der Unterricht so wirke, spricht, dass die Kinder die Wörter immer wieder anders schreiben, also neu konstruieren, und dabei die Zeichenvielfalt voll ausschöpfen. Zudem werden sie nach unserem Ansatz (vgl. »Ideen-Kiste Schriftsprache«) auch ständig auf diese Vielfalt hingewiesen, kombiniert mit der Arbeit an (eigenen) Modellwörtern für die verschiedenen Rechtschreibmuster. Insofern ist es aus unserer Sicht sinnvoll, dass die Kinder sich NACH Sicherung der alphabetischen Strategie systematisch mit Schriftstrukturen auseinandersetzen – allerdings nicht in isolierten Übungen und kleinschrittiger Lehrgangsform, sondern über die individuelle Sammlung und Ordnung von – richtig geschriebenen – Wörtern (wie etwa im »Sprachforscher« von PESCHEL/REINHARDT).

Von Anfang an Richtigschreibung zu verlangen, überfordert die Kinder, es verschenkt das Potenzial des »Konstruierens« von Wörtern und es tötet die Motivation, über das zu schreiben, was einem persönlich wichtig ist.

## WILFRIED METZE

»Lesen-durch-Schreiben« baut eine falsche Vorstellung unseres Schriftsystems auf – mit fatalen Folgen für nicht wenige Kinder. Dabei geht es nicht darum, dass Falschreibungen einzelner Wörter eingepreßt werden. Das Problem liegt tiefer.

Kinder, die ohne Schrifterfahrungen den Zugang zur Schrift über das freie Schreiben mit Hilfe der Anlauttabelle erlangen, erwerben eine irri- ge Vorstellung unseres Schriftsystems. Dadurch, dass sie angehalten werden, Wörter ausschließlich nach ihrer Lautung zu verschriften, wird ihnen suggeriert, so sei unsere Schrift aufgebaut. Doch wir haben keine Lautschrift! Die Buchstaben-Laut- und die Laut-Buchstaben-Beziehungen sind alles andere als eindeutig.

Vielen LdS-Kindern fällt es dann später, wenn sie im Rechtschreibunterricht mit den tatsächlichen Strukturen konfrontiert werden, sehr schwer, sich vom irrigen Konzept der Lautschrift zu lösen. Dies gilt auch dann, wenn neben dem freien Schreiben ein gesondertes Lese-Training durchgeführt wurde. Wenn die beiden Zugänge zur Schrift getrennt erfolgen, wird der Aufbau einer sachgerechten Vorstellung erschwert.

Ein deutlicher Beleg hierfür sind die Ergebnisse des hessischen Modellversuchs (siehe unter [www.wilfriedmetze.de](http://www.wilfriedmetze.de)). Hier wurde in Klassen, die mit dem Lollipop-Lehrgang unterrichtet wurden, bei dem von Anfang an Lesen und Schreiben eine Einheit bilden, der Anteil der LRS-Risikokinder im Lesen auf 4 % (1. Klasse) bzw. 3 % (2. Kl.) und in Rechtschreibung auf 6 % (1. Kl.) bzw. 5 % (2. Kl.) gesenkt. Der bundesweite Durchschnitt beträgt 10 %. Die Resultate widersprechen der Behauptung einer Überforderung.

In den Klassen der Rechtschreibwerkstatt (RSW), die mit LdS und getrenntem Lesetraining arbeitet, lagen die Anteile der schwachen Schüler im Lesen bei 15 % (1. Kl.) bzw. 10 % (2. Kl.) und in Rechtschreibung bei 16 % (1. Kl.) bzw. 23 % (2. Kl.). (Der Hinweis, dass die RSW in den Folgeklassen aufgeholt hat, ist ohne Relevanz. Die schlechten Ergebnisse nach den ersten beiden Schuljahren sind Eltern und Lehrern bekanntgegeben worden und dürften zu erheblichen zusätzlichen Fördermaßnahmen geführt haben, um Schaden von den Kindern abzuwenden.)

Die Verschlechterung der RSW im 2. Jahr dürfte mit der Verwirrung vieler Kinder zu erklären sein, die ihre Vorstellung der Lautschrift, die durch das Training lautgetreuen Schreibens entstanden ist, nunmehr mühsam korrigieren mussten. Der Irrtum liegt in der Annahme eines festen Stufenmodells des Schriftspracherwerbs.

Die Berliner Untersuchung BeLesen zeigt in die gleiche Richtung. LdS-Kinder weisen im 2. Lernjahr nur sehr geringe Lernfortschritte auf (H. MERKENS u. a.: BeLesen: Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern).

## Persönliche Literaturempfehlung von

### HANS BRÜGELMANN

■ SPITTA, G. (Hrsg.) (1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Libelle: CH-Lengwil.

### ERIKA BRINKMANN

■ DEHN, MECHTHILD (2006): Zeit für die Schrift. Band I und II. Neubearbeitung und wesentliche Erweiterung der 4. Auflage von 1994. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin.

## »Sind Fibeln noch zeitgemäß?«

»Mit einer Fibel und im Gleichschritt kann man heute nicht mehr arbeiten.«

### UTE ANDRESEN

Die Fibel als Leitmedium des Lese- und Schreibunterrichts stammt aus einer Zeit, als in der Umwelt der meisten Kinder und bei ihnen daheim kaum etwas zu lesen war. Sie stellte den nötigen Übungs- und Lesestoff bereit. Heutige Kinder wachsen in einer Umgebung voller Schrift auf, die bedeutungsvoll ist und neugierig macht.

So lange Leben und Umwelt der Kinder relativ gleichförmig war, konnten sie sich selbst und ihre Erfahrungen in der Fibel gespiegelt finden. In den Kommentaren kann man erkennen, dass die einfachen Fibeltexte im idealen Fall nur eine Bindung reicher Erfahrung der Wirklichkeit in knappen Worten, und nicht etwa Erzählung sein sollten. Die Fibel als erstes Buch hob auf und bekräftigte, was die Kinder untereinander und mit der gemeinsamen Wirklichkeit und Sprache verband.

Das Leben der Kinder wurde vielfältiger und unterschiedlicher, und es wurde üblich, ihnen eine Fibelwelt vorzustellen, in der Fibelkinder oder possierliche Wesen banale Ereignisse oder Abenteuer erleben. Die Texte verloren mit der Bindung an die unmittelbare und reiche Lebenserfahrung der Kinder ihre Bedeutsamkeit. Trotzdem sind Erwachsene entzückt, wenn sie ihre alte Fibel wiederfinden. Konkrete Erinnerungen wecken die Seiten, die mit eigenen Erlebnissen verknüpft sind.

Verhängnisvoll ist heute vor allem, dass die banale Fibelwelt mit Arbeitsheften und Kopiervorlagen alle Zeit verschlingt, die die Kinder einer Klasse eigentlich brauchten, um sie mit zugleich eigener und gemeinsamer Wirklichkeits- und Spracherfahrung zu verbinden. Die Auflockerung der alten Gleichschrittigkeit durch differenzierende Übungen behauptet Reform, wo nur Beliebbarkeit einzieht.

Kopierer und Bindegeräte machen es möglich, in den seit mehr als hundert Jahren entwickelten und erprobten Möglichkeiten von Eigenfibeln das unmittelbare, konkrete Leben der lernenden Kinder in Bildern und Texten zu dokumentieren und mit ihnen ein gemeinsames Buch zu schaffen, das es wert ist, aufgehoben zu werden.

Üppigen Lesestoff finden sie in der Kinderliteratur, die in der Lesecke wartet. Sachbücher gehören dazu! Büchlein mit einfachsten Texten führen dort hin und zeigen, wie man selber Bücher machen kann.

Für die erste Phase des Schriftspracherwerbs brauchen die Kinder einen Lerngang, der für sie durchschaubar ist, Lesen und Schreiben und sie alle in ihrer Eigenart miteinander verbindet und Nachzüglern erlaubt, schnellstens aufzuholen, weil die Lehrerin auf gemeinsame Ziele hin differenziert.

### HORST BARTNITZKY

»Fibeltrott« ist so ein Killerwort. Es unterstellt allen, die mit einer Fibel arbeiten, dass sie stumpfsinnig einen langsam abspulenden Unterricht praktizieren. Wer es benutzt, ist für sich selbst vom Gegenteil überzeugt: Weil man schließlich ohne Fibel arbeitet, macht man einen modernen, kindgemäßen, aktiv-entdeckenden Unterricht. Die Arroganz der Fibelverächter einmal beiseite lassend: Ich habe Unterrichtsstunden beigelebt, in denen die Kinder ohne Fibel und mit allerlei Aktivitäten die Zeit verbracht haben, ohne etwas zu lernen; ich habe Unterrichtsstunden gesehen, in denen die Lehrkraft souverän eine Fibel samt Begleitmaterial genutzt hat für vielfältige Lernanregungen. Es gibt natürlich auch das Umgekehrte: ertragreicher Unterricht ohne Fibel und frustrierende Erfahrungen mit einer Fibel. Es wird Zeit, wieder redlicher zu werden.

Wer ein didaktisch ausgereiftes Konzept von Schriftspracherwerb besitzt und es kompetent umsetzt, wer Schreiberegungen aus der Lebenswelt und aus Unterrichtsthemen gewinnt, wer Texte verschiedener Textsorten zu den Themen aus der Literatur und aus eigenem Schreibvermögen vorrätig hat, wer differenzierte Übungen zur Lautwahrnehmung, zur Verschriftung, zum Erlesen von Woche zu Woche neu erstellt, der kann auch ohne Fibel unterrichten.

Wer für sich und die Kinder hierzu eine Unterstützung sucht, der möge Fibeln prüfen. Er oder sie wird feststellen: Es gibt Fibeln, die sind nicht zeitgemäß. Da werden läppische Themen bearbeitet, vorzugsweise mit Tieren; da gibt es Anfangstexte, die das Sprachkönnen der Kinder beleidigen, beliebt sind lautgetreue Namen wie Nina / Nino, Nino / Nena oder undynamische Texte wie Oma ist im (Bildchen), Mama mit Oma. Es gibt auch Fibeln, die gar keine sind, sogenannte »offene Fibeln« für individualisierenden Unterricht. Ihnen fehlt die Abstützung und Struktur, die gerade schwächere Kinder nötig brauchen.

Es gibt aber auch Fibeln, die diese Fehler vermeiden. Fibeln, die Kinder ernst nehmen mit Themen der Lebenswelt, zu denen Kinder eigene Erfahrungen beisteuern und daraus Anregungen zum Schreiben gewinnen können. Fibeln, bei denen nicht die jeweils »neuen« Buchstaben im Vordergrund stehen, sondern das gemeinsame Thema mit kindgerechten Texten. Fibeln, die Begleitmaterial für differenzierten Unterricht anbieten und die mit ihren Texten und Bildern den ersten Literaturunterricht sowie den Sachunterricht gestalten helfen.

Kurz: Zeitgemäß kann Unterricht mit und ohne Fibel sein. Die Lehrerin, der Lehrer macht's.

4

### Persönliche Literaturempfehlung

von UTE ANDRESEN

■ BARBARA ZOLLINGER (Hrsg.): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie. Bern/Stuttgart/Wien 2000, 77 S. In diesem dünnen Bändchen erkennt man viele Aspekte gestörter Sprachentwicklung, die dem Anfangsunterricht neue, kräftige Impulse geben können.

»Die Fibel ist besonders schwachen Kindern eine Hilfe.«

### HANS BRÜGELMAN / ERIKA BRINKMANN

Auch in der Forschung gibt es Mythen. Seit nunmehr fast zehn Jahren geistert durch die Fachliteratur die These, die SCHOLASTIK-Studie habe bewiesen, dass lehrerzentrierter, »strukturiertes« Unterricht (was immer verschiedene DidaktikerInnen sich darunter vorstellen ...) lerneffektiver sei als eine Öffnung des Unterrichts für die unterschiedlichen Interessen und Lernwege der Kinder. Diese Folgerung wird empirisch keineswegs gedeckt (siehe »Befunde der Forschung zum freien Schreiben« unter [www.grundschulverband.de/forschung.html](http://www.grundschulverband.de/forschung.html)).

Ein weiterer Forschungsmythos ist die These, die US-amerikanische Forschung beweise, dass Fibellehrgänge erfolgreicher seien als ein Unterricht nach dem Spracherfahrungsansatz. Übersehen wird dabei, dass der *language experience approach* in den angelsächsischen Ländern primär am Lesenlernen ansetzt und sich dabei an der Ganzwort-Methode orientiert. Dagegen steht im deutschen Sprachraum beim Spracherfahrungsansatz das freie Schreiben im Vordergrund. Beim Konstruieren der Schriftform tun die Kinder genau das, was in der US-amerikanischen Forschung am *phonics training* der dortigen *primers* gelobt wird: Wörter in ihre Laute zerlegen und über die Buchstaben-Laut-Beziehungen wieder aufbauen.

Neue Fibeln nehmen das freie Schreiben und Lesen in ihren Handbüchern auf und fast alle enthalten Anlauttabellen. Allerdings bieten nur wenige konkrete Anlässe zum Verfassen eigener Texte. Zudem lässt das umfangreiche »Programm« meist nur wenig Luft für solche Aktivitäten. Damit stellt sich der Lehrerin die schwierige Frage, was sie weglassen soll (und darf ...). Mit unserem »Lehrgangsöffner« (s. BRÜGELMANN / BRINKMANN 1998, Kap. 10) zeigen wir Wege aus der Gleichschrittigkeit auf, ohne auf eine orientierende Struktur für die LehrerInnen zu verzichten (vgl. die »didaktische Landkarte«).

Die Kinder brauchen die Vereinfachungen durch kleinschrittige Lehrgänge nicht. Ihre Lernwege sind zudem vielfältig. Lehrgänge vereinfachen diese Vielfalt. Damit können sie für die Anfängerinnen unter den Lehrerinnen als grobe Orientierung entlastend sein – solange diese sich bewusst sind, dass die Fibel einen *Einstieg* und keine *Lösungen* bietet. Wer einen Lehrgang als Anregung, also nur als Hypothese für die eigene Arbeit und als Medium für die eigene Fortbildung nutzt, kann von seinen methodischen Vorschlägen profitieren.

Fibeln sollten Kinder – neben anderen Geschichten- und Sachbüchern – zur freien Lektüre nutzen dürfen, indem sie selbst wählen, was sie lesen möchten. Darum sind 25 verschiedene Fibeln besser als ein und dieselbe 25-mal.

### WILFRIED METZE

Das Zitat belegt die Schwarz-Weiß-Denkweise vieler Fibelgegner. Der Begriff »im Gleichschritt« suggeriert, Fibelunterricht erfolge quasi drillmäßig. Wann macht man sich endlich einmal die Mühe, die Realität differenziert wahrzunehmen?

Sicher gibt es da und dort noch den alten Fibeltrott – aber seit vielen Jahren zeigt sich auch ein völlig anderes Bild. Die Fibeln meiner Lehrgänge (siehe unter [www.wilfriedmetze.de](http://www.wilfriedmetze.de)) beispielsweise sind motivierende Kinderbücher, die zusammen mit Vorlesegeschichten, Liedern, Gedichten, Rätseln, Spielen, Handpuppen usw. den Kindern eine gemeinsame Erlebnis- und Identifikationswelt anbieten. Die Fibelwelt ist der Kristallisationskern des Unterrichts, motiviert enorm und verhindert die Vereinzelung durch gemeinsame, fibelweltbezogene Aktivitäten. Die Fibel selbst soll zu Leseübungen überhaupt nicht verwendet werden.

Nach der Phase der direkten Hinführung zur Buchstaben-schrift besteht der Lehrgang aus einer Fülle unterschiedlicher Materialien, die größtenteils in Frei- oder Wochenplanarbeit selbständig bearbeitet werden können. Im Unterschied zu LdS ist der Lehrgang jedoch systematisch aufgebaut. Dies erleichtert wegen der kleinen Buchstabenzahl am Anfang die Erfassung des Schriftprinzips und sorgt dann für einen spiralförmigen Übungsverlauf, bei dem die zuvor eingeführten Buchstaben jeweils mitgeübt und so intensiv abgesichert werden.

Das freie Schreiben erfährt durch die gemeinsame Fibelwelt viele Anregungen, wird aber wegen der oben genannten Gefahren erst später und dosiert eingesetzt. Stets sollte eine rechtschriftliche Korrektur erfolgen. Durch die ständige Kopplung von Lesen und Schreiben wird das irrierte Konzept der Lautschrift vermieden. Kinder fühlen sich zudem ernst genommen, wenn ihnen die verabredete Schriftnorm erklärt wird.

Von einer Vereinfachung durch kleinschrittige Lehrgänge kann keine Rede sein. Das Gegenteil ist der Fall. Das Schreiben mit der Anlauttabelle stellt eine das Schriftsystem verfälschende Vereinfachung dar.

Wie sieht denn die Wirklichkeit in vielen LdS-Klassen aus? Schnell hat man gemerkt, dass die einmalige Einführung der Anlaut-Tabelle nicht ausreicht. Jetzt werden die einzelnen Buchstaben intensiv geübt – und zwar häufig gleichzeitig von allen Kindern »im Gleichschritt«.

Im Unterschied zu einem systematischen Leselehrgang arbeiten diese Übungen aber nicht mit einem Aufbau, der die zuvor geübten Buchstaben mittrainiert, sondern willkürlich. Meist werden dann Arbeitsblätter aus allen möglichen Fibellehrgängen oder freien Materialien zusammenkopiert und ohne Bezug aufeinander sukzessive abgearbeitet. Das nennt sich dann selbstgesteuerter Lernweg.

Natürlich haben die Verlage diesen Markt auch entdeckt. Buchstabenhefte bieten zusammenhangslose Übungen an, die, weil sie in beliebiger Reihenfolge einsetzbar sein sollen, auf Absicherung, Vertiefung und Anwendung verzichten müssen.