

Juska-Bacher, Britta

Methoden der Schriftsprachvermittlung und ihre Nachhaltigkeit am Beispiel Deutschschweizer Fibeln des 16. bis 21. Jahrhunderts

Matthes, Eva [Hrsg.]; Bagoly-Simó, Péter [Hrsg.]; Juska-Bacher, Britta [Hrsg.]; Schütze, Sylvia [Hrsg.]; Wiele, Jan van [Hrsg.]: Nachhaltigkeit und Bildungsmedien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 111-122. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Juska-Bacher, Britta: Methoden der Schriftsprachvermittlung und ihre Nachhaltigkeit am Beispiel Deutschschweizer Fibeln des 16. bis 21. Jahrhunderts - In: Matthes, Eva [Hrsg.]; Bagoly-Simó, Péter [Hrsg.]; Juska-Bacher, Britta [Hrsg.]; Schütze, Sylvia [Hrsg.]; Wiele, Jan van [Hrsg.]: Nachhaltigkeit und Bildungsmedien. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 111-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-345537 - DOI: 10.25656/01:34553; 10.35468/6206-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-345537>

<https://doi.org/10.25656/01:34553>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Methoden der Schriftsprachvermittlung und ihre Nachhaltigkeit am Beispiel Deutschschweizer Fibeln des 16. bis 21. Jahrhunderts

Abstract

This article sheds light on the methods of teaching written language in Swiss German primers from the sixteenth to the twenty-first centuries and their sustainability. There is evidence for synthetic, global and method-integrated teaching programmes as well as for open approaches. Synthetic methods are particularly sustainable. Today, there is a tendency towards method integration and a combination of guided and open forms of learning.

Schlagworte: Schriftspracherwerb, synthetische Methoden, analytische Methoden, Methodenintegration, Spracherfahrungsansatz

1 Einleitung

Die Vermittlung der Lesefähigkeit in der Volkssprache stellt seit rund 500 Jahren eines der zentralen Bildungsziele der Primarschule dar. In diesem Zeitraum haben sich die schulischen Rahmenbedingungen und Lernziele grundlegend geändert (z. B. Messerli, 2002). Das legt nahe, dass auch die Methoden der Schriftsprachvermittlung maßgebliche Änderungen erfahren haben. Dieser Beitrag beschreibt, welche Lehrmethoden in Deutschschweizer Fibeln zum Einsatz kamen und als wie nachhaltig sie sich erwiesen haben.

Der Beitrag beginnt mit der Skizze des Schriftspracherwerbsprozesses im Deutschen (Kap. 2), an die ein Vorschlag für die Systematisierung der für diesen Prozess eingesetzten Methoden anschließt (Kap. 3). Vor diesem Hintergrund wird die Entwicklung der in Schweizer Fibeln verwendeten Methoden im Zeitverlauf dargestellt (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem Blick auf die Nachhaltigkeit der verschiedenen Methodengruppen (Kap. 5).

2 Lesen- und Schreibenlernen in der deutschen Sprache

Das Deutsche bedient sich einer aus dem Lateinischen übernommenen Alphabetschrift, in der Grapheme (Buchstaben und Buchstabengruppen) Phoneme (Laute) präsentieren (Boyer, 1999, S. 95; Pfost, 2017, S. 200). Im Gegensatz zum Lateinischen gibt es aber im Deutschen keine 1:1-Entsprechung von Graphemen und Phonemen. Um die größere Zahl der Phoneme abzudecken, werden u. a. Mehrgraphen (z. B. <sch> für den Laut [ʃ]) verwendet, und einige Grapheme präsentieren mehrere Phoneme (z. B. steht <e> sowohl

für den Langvokal als auch für den Kurzvokal und für den Schwa-Laut) (Boyer, 1999, S. 52; Pfost, 2017, S. 200). Hinzu kommt, dass die deutsche Orthografie nicht nur auf dem phonologischen Prinzip, demzufolge sich die Schreibweise eines Wortes an seinen Lauten orientiert, beruht, sondern auch auf einer Reihe weiterer Prinzipien wie etwa dem silbischen Prinzip (Becker & Busche, 2022, S. 92–96). Diese Bedingungen erschweren den Schriftspracherwerb im Deutschen. Lehrmittelautor*innen versuchen das Problem häufig zu entschärfen, indem sie für den Anfang des Schriftspracherwerbs besonders lautgetreues Wortmaterial auswählen.

Im Lichte der aktuellen Forschung sind folgende Grundfertigkeiten für den Schriftspracherwerb zentral (z. B. Juska-Bacher, 2023, S. 49; Richter & Müller, 2017, S. 56):

1. *Formkenntnis* in der gesprochenen und geschriebenen Sprache, d.h. die Kenntnis von Phonemen, Graphemen sowie Phonem-Graphem-Korrespondenzen
2. *Phonologische Bewusstheit*, d.h. die Fähigkeit, Sprache formal analysieren, manipulieren und synthetisieren zu können (Schnitzler, 2008, S. 5)
3. *Verstehen von Bedeutungen* (Wörter und längere Einheiten)

Lesen und Schreiben erfordern sowohl die Lautsynthese (besonders wichtig beim Lesen) als auch die Lautanalyse (besondere Relevanz beim Schreiben). Fibeln, die Lesen und Schreiben vermitteln wollen, müssen entsprechend beide Prozesse anregen. Die in Kapitel 3 beschriebene Kategorisierung der Methodengruppen fokussiert jeweils den Einstieg des Lehrmittels, also die erste Phase der Schriftsprachvermittlung, und fragt danach, was am Anfang fokussiert bzw. ausgeblendet wird, ob Phoneme bzw. Grapheme und ihre Synthese oder aber ganze Wörter, Sätze oder Texte und ihre Analyse oder aber beide Bereiche gleichzeitig den Ausgangspunkt bilden.

Gemäß dem Zwei-Wege-Modell (z. B. Coltheart et al., 2001, S. 214) haben Leser*innen zwei Möglichkeiten: Entweder lesen sie auf dem indirekten Weg, indem sie einzelnen Graphemen die korrespondierenden Phoneme zuweisen, diese zu Wörtern synthetisieren und schließlich auf ihre Bedeutung zugreifen. Oder aber sie haben das Schriftbild eines Wortes als Ganzes in ihrem mentalen Lexikon (Teil des Langzeitgedächtnisses) gespeichert und der Zugriff auf die Bedeutung kann auf direktem Weg erfolgen. Ähnliches gilt für den Schreibprozess.

3 Methoden des Schriftsprachunterrichts

Der Versuch einer Kategorisierung der Methoden des Schriftsprachunterrichts erfolgt in Anlehnung an Boyer (1999, S. 96–97). Dabei wird im Folgenden zunächst zwischen verschiedenen Lernformen, nämlich angeleiteten Lehrgängen und offenen Angeboten, unterschieden. Das Vorgehen im Sinne eines Lehrgangs wird weiter in drei Gruppen unterteilt, nämlich synthetische, ganzheitliche und integrierte Methoden (siehe Abb. 1). Bei den verschiedenen Methodengruppen handelt es sich um Idealtypen, die auch in Kombinationen auftreten können. Ausführliche Beschreibungen der im deutschen Sprachraum verwendeten Methoden finden sich u.a. bei Bartnitzky (2016), Fechner (1900), Göbelbecker (1933) und Müller Gächter (2005) und zu den neueren Methoden z. B. Brinkmann (2015) und Schneider (2017).

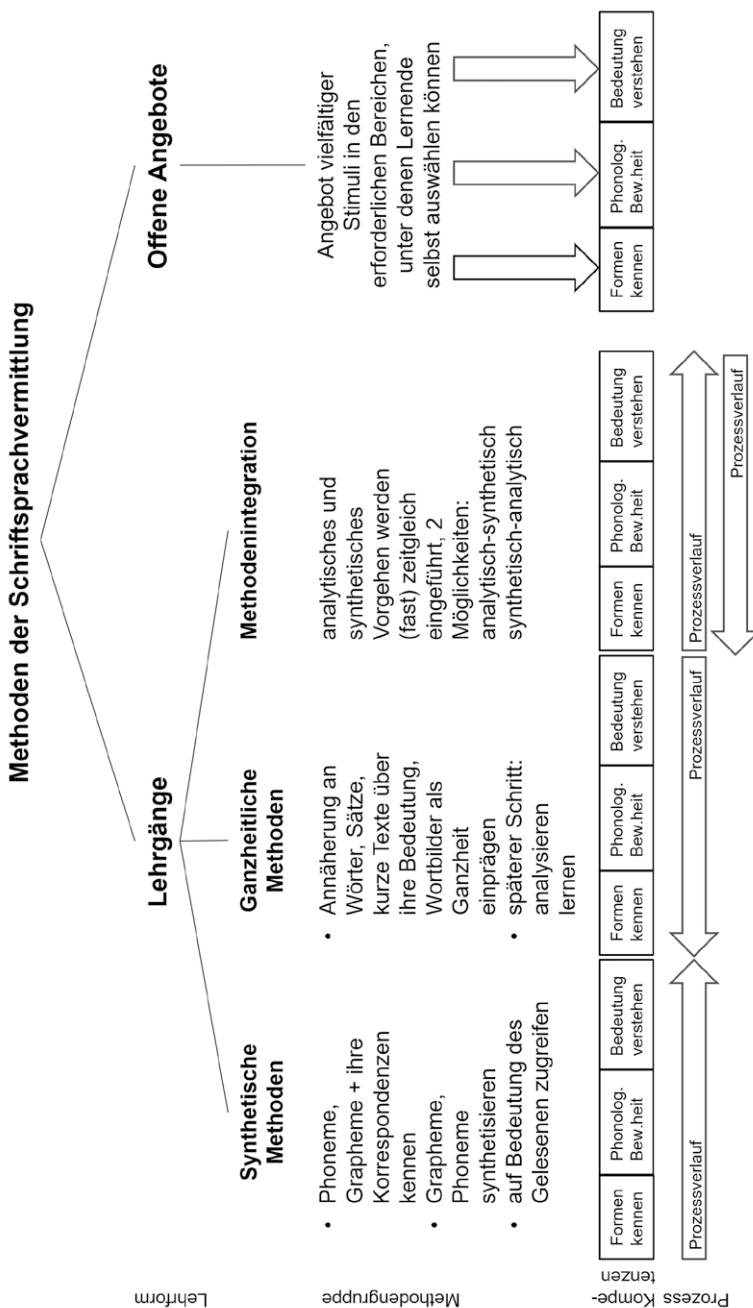


Abb. 1: Überblick über die Methoden der Schriftsprachvermittlung (eigene Darstellung)

Die als „Lehrgang“ charakterisierten Methoden geben typischerweise für alle Lernenden verbindliche Lernziele und ein sachlogisch als sinnvoll eingeschätztes Vorgehen mit einer planmäßigen Abfolge der Schriftsprachvermittlungsschritte vor.

Synthetische Methoden beginnen mit der Vermittlung der kleinsten sprachlichen Einheiten, das heißt mit Graphemen oder Phonemen, setzen also bei der Formkenntnis an. Werden diese Basiselemente beherrscht, werden sie – mit Hilfe der phonologischen Bewusstheit der Lernenden – schrittweise zu größeren Einheiten, also Silben und Wörtern, synthetisiert. Über die Lautfolge erfolgt der Zugriff auf die Bedeutung des Gelesenen (indirekter Weg, siehe Kap. 2). Die besonders für das Schreiben zentrale Analyse von Wörtern und größeren Einheiten erfolgt in einem späteren Schritt. Von daher eignen sich diese Methoden besonders für Lehrmittel, die (zunächst) das Lesen fokussieren.

Ganzheitliche oder analytische Methoden setzen nicht bei der Form, sondern der Bedeutung von Sprache an. Präsentiert werden Wörter, Sätze oder sogar kurze Texte, die die Lernenden über das Schriftbild als Ganzes memorieren sollen (direkter Weg, siehe Kap. 2). Teilweise wird die Wortanalyse nicht angeleitet, sondern die Lernenden sollen selbst entdecken, dass die präsentierten sprachlichen Einheiten wiederkehrende Elemente enthalten, in die sie weiter untergliedert werden können (analytisches Vorgehen) und aus denen man später wieder neue Einheiten synthetisieren kann (Göbelbecker, 1933, S. 15). Teilweise wird die Analyse auch von der Lehrperson angeleitet; dieser Ansatz wird daher auch als „analytische Methode“ bezeichnet (Boyer, 1999, S. 96; Frisch, 2014, o.S.).

Die *Methodenintegration* kombiniert sehr früh analytisches und synthetisches Vorgehen: Entweder begegnen die Lernenden Wörtern und ihren Bedeutungen, werden angeleitet, sie in kleinere Einheiten zu analysieren und diese Einheiten wieder zu neuen Wörtern zu synthetisieren (analytisch-synthetische Methode), oder aber sie beginnen mit der Synthese von Buchstaben zu Wörtern, die im Anschluss analysiert werden (synthetisch-analytische Methode). Der Prozess verläuft also von vornherein in beide Richtungen (siehe Abb. 1), wobei die phonologische Bewusstheit eine wichtige Voraussetzung darstellt.

In *offenen Lernangeboten* wird den Lernenden eine Vielzahl von Angeboten für den Schriftspracherwerb zur Verfügung gestellt, auf die sie nach ihrem individuellen Entwicklungsstand und Interesse selbstbestimmt zugreifen können. Dazu können Buchstaben, Wörter, Übungen zur phonologischen Bewusstheit, aber auch Anlauttabellen gehören, die die Lernenden beim selbstständigen Schreiben unterstützen sollen.

Für historische Fibeln, zu denen häufig noch keine didaktischen Kommentare vorliegen, ist es nicht immer einfach, die vom Autor intendierte Lehrmethode eindeutig festzustellen. Unterstützung können sogenannte „Paratexte“ (Genette, 1997) wie Titel, Vorwort, Fußnoten oder Nachwort, die explizite Hinweise auf die Methode enthalten, bieten (Juska-Bacher, 2024).

4 Methoden in Deutschschweizer Fibeln

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die in Deutschschweizer Lehrmitteln verwendeten Methoden im Zeitverlauf. Der Überblick fußt auf einer Sichtung von rund 300 Fibeln, die zwischen dem 16. und 21. Jahrhundert in der Deutschschweiz für den Gebrauch im eigenen Land gedruckt wurden. Die in den folgenden Abschnitten genannten Fibeln stellen jeweils prototypische Beispiele für die verschiedenen Methoden dar.

4.1 Synthetische Methoden

Vom 16. Jahrhundert bis in die Gegenwart lassen sich Fibeln finden, die rein synthetisch oder – bei neueren Lehrmitteln – mit einer synthetischen Methodenkombination in die Schriftsprachvermittlung einsteigen (siehe Kap. 4.3).

4.1.1 Die Buchstabiermethode (16. bis Mitte 19. Jahrhundert)

Die ältesten volkssprachlichen Fibeln, die sog. „Katechismusfibeln“, die Lese- und Religionsunterricht kombinierten und in der Deutschschweiz vom 16. bis Mitte des 19. Jahrhunderts in Gebrauch waren, übernahmen im Leseunterricht Methoden aus dem Lateinischen und Griechischen (Juska-Bacher, 2023, S. 48). Die Buchstabiermethode begann mit der Vermittlung der Buchstabennamen und -formen, oft in alphabetischer Reihenfolge. Die Buchstaben wurden zu Silben synthetisiert, so dass ein- und später mehrsilbige Wörter gelesen werden konnten. Nach Wörtern wurden (teilweise Sätze und) katechetische Texte, die die Lesenoviz*innen bereits auswendig kannten, „gelesen“ (z.B. *Namenbüchlin geschrieben für die angenden Schuler [...], 1570/80*).

Ziel der Katechismusfibel war es, den Gläubigen über das Lesen direkten Zugang zu religiösen Texten zu ermöglichen. Entsprechend konzentrierte sie sich auf die Vermittlung von Lesefähigkeiten, was durch die ausschließliche Verwendung von Fraktur als „Leseschrift“ in älteren Fibeln sichtbar wird (Büttner, 2015, S. 147). Schreiben wurde besonders zur Zeit der frühen Katechismusfibeln – wenn überhaupt – erst vermittelt, wenn das Kind bereits gut lesen konnte, was Jahre dauern konnte (z.B. Messerli, 2002, S. 250), und war nicht selten den Jungen vorbehalten (Patterson et al., 2012, S. 185).

Eine zentrale didaktische Herausforderung dieser Methode war der Übergang von Buchstabennamen zur Synthese ihrer Lautwerte (z.B. [ɛl e: ɛs e: ɛn] zu [le:sən]). Berücksichtigt man die begrenzten didaktischen Fähigkeiten der Lehrkräfte in dieser Zeit (Messerli, 2002, S. 241), erstaunt es nicht, dass viele Lernende mit dieser Methode nur eine „restringierte Literalität“ erwarben (Messerli, 2002, S. 264). Obwohl die Schwäche dieser Methode bekannt war und Anpassungen vorgeschlagen wurden (schon Ickelsamer, *Die reche weis auffs kürtzist lesen zu lernen [...], 1527*), hat sie sich erstaunlich widerstandsfähig gezeigt. Bis Ende des 18. Jahrhunderts wurde in Deutschschweizer Fibeln ausschließlich mit dieser Methode gearbeitet; erst dann trat daneben die konkurrierende Lautiermethode auf, die sie Mitte des 19. Jahrhunderts mit kantonalen Unterschieden schließlich verdrängte (Messerli, 2002, S. 319).

4.1.2 Die Lautiermethode (seit dem 19. Jahrhundert)

Eine entscheidende Neuerung dieser Methode ist, dass statt Buchstabennamen direkt die Lautwerte der Buchstaben vermittelt werden. Damit wird die im vorangehenden Abschnitt erwähnte Schwierigkeit des Übergangs obsolet, und die Lesenden können die Phoneme direkt miteinander zu Silben und Wörtern verbinden und damit langsam lesen – zumindest Wörter mit einer lautgetreuen Schreibung (siehe Kap. 2). Diese Anpassung zieht weitere Veränderungen nach sich. In den Fibeln werden Buchstaben oft nicht mehr in alphabetischer Reihenfolge eingeführt, sondern zuerst die Vokale als „Selbstlauter“ und dann in direkter Verbindung mit ihnen die Konsonanten als „Mitlauter“, so dass früh synthetisiert werden kann (z.B. *Neues Namenbüchlein: in welchem Kinder sehr leicht buchstabiren, lesen [...] lernen können*, 1805).

In den Deutschschweizer Fibeln geht diese methodische Neuerung, die sich 1850 allmählich durchsetzt, tendenziell mit einer Erweiterung des Lernziels einher. Häufig werden nun Lesen *und* Schreiben vermittelt (De Vincenti, 2015, S. 135–141), was u.a. dadurch signalisiert wird, dass schon am Anfang der Fibeln häufig sowohl Druck- als auch Schreibschriften eingeführt werden. Seit der Ablösung der Buchstabiermethode ist die Lautiermethode eine der wichtigsten Lehrmethoden. Im Gegensatz zur Buchstabiermethode steht sie allerdings nie über einen längeren Zeitraum konkurrenzlos da. Ein eindrücklicher Beleg für das Nebeneinander der verschiedenen Methoden ist die interkantonale Schweizer Fibel, die – neben anderen Fibeln – zwischen den 1920er- und den 1970er-Jahren in drei Ausgaben und zahlreichen Auflagen erscheint. Ausgabe A arbeitet nach der ganzheitlichen Methode (1. Teil: *Komm lies!*, 1925–1960, in 15 Auflagen), Ausgabe B nach der synthetischen Methode (1. Teil: *Wir lernen lesen*, 1927–1972, 20 Auflagen) und Ausgabe C nach der ganzheitlichen Methode, wobei hier mit dem Lesen von Dialekt begonnen wird (1. Teil: *Roti Röсли im Garte*, 1947–1973, 8 Auflagen).

4.1.3 Ansatz mit Sprechbewegungsbildern (seit Ende 20. Jahrhundert)

Ende des 20. Jahrhunderts schlägt in der Schweiz das Lehrmittel *Lose, luege, läse* (1996, seit 2010 unter dem Titel *Leseschlau. Lesen lernen mit Sprechbewegungsbildern* weitergeführt) einen Sonderweg ein.¹ Dieses Lehrmittel beginnt statt mit Buchstaben mit Sprechbewegungsbildern, auf denen in schematischen Kindergesichtern die Lautbildung dargestellt ist. Die Kinder lernen durch das Nachahmen der auf den Bildern dargestellten Laute die Phonem-Bild-Korrespondenzen und mit Hilfe von Bildkombinationen das Synthetisieren der Laute. Erst nach ca. sieben Schulwochen werden die Sprechbewegungsbilder durch Grapheme ergänzt, so dass die Lernenden die Phonem-Graphem-Korrespondenzen erlernen (Rickli, 2018, S. 13). Erst im weiterführenden Unterricht (nach ca. zwölf Schulwochen) wird auch ganzheitlich gearbeitet (Rickli, 2018, S. 16). Neben geführten kommen in diesem Lehrmittel auch offene Lehr- und Lernformen zum Einsatz (Rickli, 2018, S. 16), wie es seit dem Spracherfahrungsansatz die Regel geworden ist (siehe Kap. 4.4).

4.2 Ganzheitliche oder analytische Methoden

Der lange Zeitraum, der bei synthetischen Methoden für das Üben von Buchstaben und ihr Zusammenschleifen zu Silben verwendet wird, löste Kritik und die Suche nach weniger abstrakten und motivierenderen Ansätzen aus. Nachdem schon Rousseau und

¹ Informationen unter <https://www.ursularickli.ch/Meine-Lehrmittel/Leseschlau/mobile/>

Pestalozzi die Relevanz der Bedeutung von Sprache für Kinder betont hatten (Barry, 2008, S. 36), gab es auch für die Schriftsprachvermittlung Ansätze, die mit der Darstellung sprachlicher Einheiten als Ganzes und ihren Bedeutungen begannen (Barry, 2008, S. 36). In der Deutschschweiz kommen Mitte des 19. Jahrhunderts Methoden auf, bei denen der Leseprozess im Vergleich zu den synthetischen Methoden nun in umgekehrter Richtung verläuft (siehe Abb. 1). Da das Schreiben als hilfreich für das Einprägen von Wörtern und längeren Einheiten angesehen wird, werden Lesen und Schreiben auch hier kombiniert.

4.2.1 Ganzwortmethode (ca. Mitte 19. Jahrhundert bis 1970er-Jahre)

Den Ausgangspunkt dieser Methode stellt ein Gegenstand oder eine Abbildung dar. Das dazugehörige Wort und seine Bedeutung werden ge- und besprochen und den Lernenden auch als Ganzheit in schriftlicher Form präsentiert. Durch den wiederholten Kontakt mit diesen Wörtern sollen die Lernenden das „Wortbild“ mit den im mentalen Lexikon vorhandenen Einträgen zu Klang und Bedeutung des Wortes verknüpfen und in der Lage sein, die Wörter ganzheitlich zu lesen (Messerli, 1999, S. 317; siehe Kap. 2). Erst nach einer Phase des Erkennens ganzer Wörter wird zur Wortanalyse übergegangen.

Ein frühes Schweizer Fibelbeispiel, *Des Kindes erstes Schulbuch [...]* von 1850, beginnt mit Abbildungen von Hut, Dach und Lampe (inkl. Beschriftung in Schreib- und Druckschrift), die zunächst besprochen und abgezeichnet, dann abgeschrieben werden sollen. Die Wortanalyse ist nachgeschaltet. Im 20. Jahrhundert arbeitet die Ausgabe A (*Komm lies!*, 1925–1960) der oben bereits genannten *Schweizer Fibel* nach dieser Methode (siehe Geleitwort von Schäppi, 1940, S. 3–7).

4.2.2 Ganzsatz- und Ganztextrmethode (20. Jahrhundert)

Im Vergleich zur Ganzwortmethode beginnen die Ganzsatz- und die Ganztextrmethode mit größeren Einheiten, gehen aber sehr ähnlich vor. Texte werden gemeinsam in Sätze unterteilt, Sätze in Einzelwörter und Wörter in Laute. Als Beispiel lässt sich wiederum die interkantonale *Schweizer Fibel* (Ausgabe C) anführen. In der Dialektfibel *Roti Rösli im Garte* (1947) werden Wortbilder aus „Versen und Liedchen, aus Sätzchen nach Erlebnissen der Klasse und des Tages, aus Märchen, Erzählungen“ gewonnen (Arbeitsgemeinschaft der Schweizer Elementarlehrer, 1947, S. 16). Wenn auf diese Weise „3–5 Wochen oder mehr“ (Arbeitsgemeinschaft der Schweizer Elementarlehrer, 1947, S. 17) gearbeitet wurde, soll dem Kind auffallen, dass Wörter aus Buchstaben bestehen, und es soll einzelne davon wiedererkennen.

4.3 Methodenintegration (seit Mitte 19. Jahrhundert)

Während die synthetische und die ganzheitliche Methode eindeutig sequenziell sind, zeichnet sich die Methodenintegration durch ein (fast) gleichzeitiges Vorgehen in beide Richtungen aus (siehe Abb. 1). Der Unterschied zwischen synthetischen und ganzheitlichen Methoden auf der einen Seite und einer Methodenintegration (analytisch-synthetisch oder synthetisch-analytisch) auf der anderen Seite ist eine Frage der Zeit: Während erstere den jeweils anderen Prozess zunächst ausblenden, nehmen letztere beides parallel in den Blick.

4.3.1 Beispiele für analytisch-synthetisches Vorgehen²

Normalwortmethode (besonders zweite Hälfte 19. Jahrhundert)

In Kapitel 2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass fehlende 1:1-Korrespondenzen von Phonemen und Graphemen und vom phonologischen Prinzip abweichende Schreibungen im Deutschen den Schriftspracherwerb erschweren. Die im 19. Jahrhundert verbreitete Normalwortmethode beginnt daher mit den sog. „Normalwörtern“, d.h. Wörtern aus der kindlichen Alltagswelt, die möglichst lautgetreu verschriftet werden (Schwartz, 1964, S. 80). Dabei werden häufig Lesen und Schreiben (inkl. graphomotorischer Vorübungen, in denen die Schüler*innen Zeichnungen mit einfachen Strichen und Rundungen anfertigen sollen) kombiniert. Die *Fibel. Erstes Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen* (1880) bspw. beginnt mit der Abbildung eines Eis (es folgen Seil, Hut, Ast etc.). Daneben wird in der ersten Zeile das geschriebene Wort gezeigt und in die beiden Buchstaben zerlegt („ei i e“), in der zweiten Zeile wird ein weiterer Buchstabe eingeführt und mit den bereits bekannten kombiniert („ein ei n“). In der folgenden Zeile werden weitere Kombinationen angeboten („in ei=ne nein“).

Satz-/Textmethode mit analytisch-synthetischem Vorgehen (20. Jahrhundert)

Wie bei den ganzheitlichen gibt es auch bei den methodenintegrativen Ansätzen solche, die nicht mit Wörtern, sondern größeren Einheiten beginnen. Als ein Schweizer Beispiel mag *Innen lebt der Ahornbaum* (1989) dienen, das von einer Erzählung eines Erstklässlers und seiner Familie von Christine Kohler ausgehend mit abgestimmten Sprech-, Lese- und Schreibanlässen arbeitet (Grütter et al., 1989, S. 5). Die Buchstabengewinnung (Analyse) erfolgt anhand von Wörtern aus der Geschichte (u.a. Personennamen). Die Reihenfolge der Buchstaben folgt der Häufigkeit ihres Auftretens im Deutschen (Grütter et al., 1989, S. 6). Mit diesen Buchstaben werden Synthese- und Analyseübungen (z.B. „M Ma Mam Mama“ und „Mama Mam Ma M“) durchgeführt.

4.3.2 Silbenbasierte Methode (2020er-Jahre)

Auch die silbenbasierte/-analytische Methode beginnt mit der Vermittlung von Graphemen, denen aber – da einige Grapheme mehrere Phoneme präsentieren und im Deutschen neben dem phonografischen u.a. auch das silbische Prinzip relevant ist (vgl. Kap. 2) – kein absoluter Lautwert zugeordnet werden dürfe (Bredel, 2015, S. 35–36). Nach dieser Methode werden Grapheme daher möglichst früh in einen Silbenkontext gestellt, der bei deutschen erstsilbenbetonten zweisilbigen Kernwörtern relativ zuverlässig hilft, beim Lesen die Aussprache bzw. beim Schreiben die Rechtschreibung zu bestimmen. In den Lehrmitteln, die diese Methode verwenden, wird entsprechend mit vorgegebenen Wörtern gearbeitet. Vermittelt werden Lesen und Schreiben, wobei mit der Rezeption begonnen wird und das Schreiben sukzessiv hinzutritt (Bredel, 2015). In der Deutschschweiz wird diese Methode erst seit 2021 verwendet.

Im Grundlagenband zum Lehrmittel *Sprachwelt 1* (Hartmann et al., 2021, S. 73) wird darauf hingewiesen, dass nicht Graphem-Phonem-Korrespondenzen den Ausgangspunkt für das Lesen bilden, da ein buchstabenweises Erlesen zu Falschlesungen führen könne, z.B. im o.g. Beispiel des trochäischen Zweisilbers <Betten> als [be:tte:n] statt [bətən]. Da zwischen diesen beiden Lesungen ein Zwischenschritt notwendig wäre, in dem Langvokale

² Den umgekehrten Weg von der Synthese zur Analyse wählt bspw. das Lehrmittel *Vom kleinen Mädchen Kra und von Kindern wie du eines bist* (1979).

und Doppelkonsonanz korrigiert werden müssten, wird früh die Silbe zu Hilfe genommen, so dass reguläre Wörter unter Berücksichtigung der Silbenstruktur gleich korrekt gelesen werden (Hartmann et al., 2021, S. 73). Beim Schreiben unterstützt die Beschäftigung mit der Silbe früh das korrekte Schreiben (Hartmann et al., 2021).

Das Lehrmittel arbeitet, wie vom Spracherfahrungsansatz seit den 1980er-Jahren angeregt (siehe Kap. 4.4), neben angeleiteten Sequenzen auch mit offenen Ansätzen und weist damit Merkmale der folgenden Methodengruppe auf.

4.4 Offene Lernangebote

Seit den 1980er-Jahren sind im deutschsprachigen Raum Ansätze zu beobachten, die die Blickrichtung von der Vermittlung der Schriftsprache auf das lernende Kind verschieben und ihm – durch das Zur-Freige-Stellen umfassender Lernangebote – mehr Eigenständigkeit und Verantwortung übertragen (Barntitzky, 2016, S. 22).

4.4.1 Lesen durch Schreiben (1980er-Jahre)

Ein solches offenes Angebot stammt von Jürgen Reichen mit der Methode „Lesen durch Schreiben“ (1982). Ähnlich wie der Spracherwerb soll auch der Schriftspracherwerb selbstständig, selbstgesteuert, auf dem jeweiligen individuellen Niveau und im Austausch mit anderen erworben werden. Die Lehrperson wirkt dabei als didaktisch zurückhaltende*r Berater*in, der*die ein offenes didaktisches Arrangement vorgibt, in dem dem Kind eine breite Auswahl von Lernangeboten zur Verfügung gestellt wird (*Lesen durch Schreiben*, 1982, S. 1–4).

Obwohl Ausgangspunkt dieser Methode das „spontane Schreiben“ bildet, wird sie explizit als „Leselehrgang“ bezeichnet (*Lesen durch Schreiben*, 1982, S. 58). Das Kind soll das betreffende Wort aussprechen und in Einzellaute zerlegen, im Hilfsmittel Buchstaben-tabelle das betreffende Graphem suchen und abschreiben (S. 54). Beim Schreiben entwickelt sich die Lesefähigkeit der Kinder „als automatisches Begleitprodukt des Schreibenlernens“ (S. 58), weil sie das Geschriebene lesend überprüfen und damit Analyse und Synthese verbinden.

Als besondere Vorteile dieser Methode werden einerseits die Förderung der phonologischen Bewusstheit durch Hörschulung und Lautanalyse von Wörtern (*Lesen durch Schreiben*, 1982, S. 36), andererseits die Steigerung von Motivation und Schreibfreude gesehen.

4.4.2 Spracherfahrungsansatz (Ende 20./Anfang 21. Jahrhundert)

Im deutschsprachigen Raum wurde der Spracherfahrungsansatz durch Hans Brügelmann (1983) bekannt. Statt die Schriftsprache in angeleiteter und linearer Abfolge zu vermitteln, zielt auch dieser Ansatz darauf, dass Lernende sie sich eigenaktiv und in einem konstruktiven Prozess nach individuellem Entwicklungsstand aneignen. In Deutschland folgt etwa die ABC *Lernlandschaft* (2008) von Erika Brinkmann dieser Methode. Die Angebote werden in verschiedenen Heften präsentiert und umfassen bspw. Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit und Buchstabenkenntnis wie auch zum Lesen und (freien) Schreiben mit Hilfe einer Anlauttabelle. Buchstabensynthese steht neben Wortanalyse (Brinkmann, 2015, S. 44–45). Neben individuellem gibt es auch gemeinsames Arbeiten sowie Modellierungen bzw. Anleitungen durch die Lehrperson, bspw. bei der Einführung der Anlauttabelle (Brinkmann, 2015, S. 47–48, 50).

In der Schweiz folgt *Die Buchstabenreise* (2007) diesem Ansatz und kombiniert offene Angebote und angeleitete Sequenzen (Baumann et al., 2008, S. 9, 11): Im „Sprachatelier“ wählen die Kinder eigenständig aus verschiedenen Lernumgebungen, im „Sprachtraining“ bearbeiten sie alle dieselben Trainingsaufgaben (z. B. zur phonologischen Bewusstheit), und der „Treffpunkt“ stellt eine gemeinsame Sequenz mit thematischem Input der Lehrperson dar. Das Lesen beginnt mit dem gemeinsamen Kennenlernen der Buchstaben und ihrer Synthese (Baumann et al., 2008, S. 35). Aus dieser Perspektive ließe sich zumindest ein Teil des Lehrmittels auch den synthetischen Methoden der Rubrik Lehrgang zuordnen.

Im Jahr 2021 erscheint eine für die Schweiz adaptierte Überarbeitung der *ABC Lernlandschaft* unter dem Titel *Die Sprachstarken 1*. Im Didaktikband werden sowohl Spracherfahrungsansatz als auch Methodenintegration angesprochen. Lesen sei keine „Einbahnstrasse von den Buchstaben über die Laute zur Bedeutung“, sondern immer auch „Sinnsuche“ (Brinkmann & Brügelmann, 2021, S. 22). Beim Erwerb der Schriftsprache wenden die Lernenden verschiedene Strategien nebeneinander an, indem sie sowohl als „Buchstabensammler“ (S. 29) bei der Form (Buchstabenkenntnis) ansetzen und Wörter synthetisieren als auch als „Wortbildjäger“ (S. 25) häufiger vorkommende Wörter oder Wörter aus einem erschließbaren Kontext ganzheitlich erlesen (S. 25). Von daher ließe sich dieses Lehrmittel dem methodenintegrativen Vorgehen zuordnen.

5 Nachhaltigkeit der Methoden

Lesen und Schreiben in einer Alphabetschrift zu lernen, ist anspruchsvoll, da abstrakt, zumal, wenn es keine durchgehende 1:1-Entsprechung von Graphemen und Phonemen und mehrere graphematische Prinzipien gibt wie im Deutschen (Kap. 2). Wo die Schriftsprachvermittlung ansetzt bzw. was zunächst zurückgestellt wird, hängt von den Lernzielen, aber auch von psychologischem, pädagogischem und didaktischem Wissen und Überzeugungen der Entstehungszeit der Fibeln ab.

Im Deutschschweizer Raum sind in den letzten rund 500 Jahren eine Reihe verschiedener Methoden der Schriftsprachvermittlung zum Einsatz gekommen (Kap. 4). Dazu zählen sowohl synthetische, ganzheitliche und integrative Methoden mit Lehrgangscharakter als auch offene Lernangebote.

Da die Lautsynthese beim Lesen einen wesentlichen Bestandteil ausmacht (nach Coltheart et al., 2001: indirekter Weg, den auch Fortgeschrittene beim Lesen unbekannter Wörter gehen), verwundert es wenig, dass der synthetische den ältesten und nachhaltigsten Zugang (16. bis 21. Jahrhundert) darstellt. Innerhalb dieser Methodengruppe erweist sich die Buchstabiermethode als erstaunlich widerstandsfähig. Obwohl die Stolpersteine bekannt sind und Alternativen vorliegen, wird sie erst im 19. Jahrhundert adaptiert und zur Lautiermethode weiterentwickelt. Rein synthetische Ansätze werden bis in die 1970er-Jahre verwendet; ab dann werden sie i.d.R. mit dem ganzheitlichen Vorgehen kombiniert. Eine besondere synthetische Variante tritt in der Schweiz seit Ende des 20. Jahrhunderts mit der Verwendung von Sprechbewegungsbildern auf.

Globale Zugänge, die auf den direkten Weg vom Wortbild zum Inhalt setzen (Coltheart et al., 2001), wie ihn fortgeschrittene Lesende häufig verwenden, sind seit Mitte des 19. Jahrhunderts zu finden und halten sich in der Reinform bis in die 1970er-Jahre. Ein methodenintegratives Vorgehen ist etwa ebenso alt, hat aber seit den 1970er-Jahren Schub erhalten. Offene Lernangebote (seit den 1980er-Jahren) sind historisch betrachtet zwar

noch jung; offene Anteile haben sich aber auch in neueren Lehrmitteln, die schwerpunkt-mäßig mit einer Lehrgangstruktur arbeiten, weitgehend durchgesetzt.

Die aktuelle Situation zeichnet sich damit größtenteils durch Methodenkombinationen aus synthetischen und analytischen Ansätzen sowie eine Kombination von geführten und offenen Lernformen aus.

Literatur und Internetquellen

Fibeln nach Erscheinungsjahr

Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen, wie das zum ersten erfunden, und aus der rede vermerkt worden ist, sampt einem gesprech zweyer kinder aus dem wort Gottes (1527). V. Ickelsamer. Loersfelt.

Namenbüchlin geschriben für die angenden Schuler und einfältigen, darauss man leychtlich mag lernen läsen und schreyben (1570/80). Christoph Froschauer, der Jüngere.

Neues Namenbüchlein: in welchem Kinder sehr leicht buchstabiren, lesen, und zum Theil auch die Sprache lernen können (1805). Zollikofer und Züblin.

Des Kindes erstes Schulbuch zunächst für Elementarschulen bestimmt (um 1850). J.U. Lochers lithographische Anstalt.
Fibel. Erstes Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen (1880). H.R. Rüegg. Orell Füssli & Co.

Komm lies! (1925). E. Schäppi. Schweizerischer Lehrerinnenverein.

Wir lernen lesen (1927). W. Kilchherr. Schweizerischer Lehrerinnenverein und Schweizerischer Lehrerverein.
Wassermann.

Roti Rösl im Garte (1947). H. Fischer & Arbeitsgemeinschaft der Zürcher Elementarlehrer. Wolfensberger.

Vom kleinen Mädchen Kra und von Kindern wie du eines bist: Leselehrgang auf synthetisch-integrativer Grundlage (1979). W. Marti, S. Denneborg, M. Ingold & S. Stauffer. Staatlicher Lehrmittelverlag Bern.

Lesen durch Schreiben (1982). J. Reichen & Mitarbeiter. Sabe.

Innen lebt der Ahornbaum (1989). B. Grüttner, W. Hartmann, M. Huegli & E. Immer. Staatlicher Lehrmittelverlag Bern.

Lose, luege, läse (1996). U. Rickli. Lehrmittelverlag Kanton Solothurn.

Die Buchstabenreise: Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht (2007). G. Bühler, M. Schwendimann, K. Siebenhaar & H. Simonsen. Klett.

ABC Lernlandschaft (2008). E. Brinkmann. Lernbuchverlag.

Leseschlau. Lesen lernen mit Sprechbewegungsbildern (2010). U. Rickli. Lehrmittelverlag Kanton Solothurn.

Sprachwelt 1 (2021). V. Grandjean, L.D. Lanz, J. Moser, B. Müller & U. Tschanne. Schulverlag Plus.

Die Sprachstarken 1 (2023). E. Brinkmann. Klett und Balmer.

Kommentarbände zu Fibeln

Arbeitsgemeinschaft der Schweizer Elementarlehrer. (1947). *Begleitwort zur Fibel „Roti Rösl im Garte“*. Schweizerischer Lehrerinnenverein & Schweizerischer Lehrerverein.

Baumann, S., Bühler, G., Schwendimann, M., Siebenhaar, K. & Simonsen, H. (2008). *Die Buchstabenreise. Handbuch für die Lehrperson*. Klett und Balmer.

Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2021). *Wie Kinder sprechen, lesen und schreiben lernen. Die Sprachstarken 1. Didaktikband*. Klett und Balmer.

Grütter, B., Hartmann, W., Huegli, M. & Immer, E. (1989). *Innen lebt der Ahornbaum. Kommentar mit Kopiervorlagen*. Staatlicher Lehrmittelverlag Bern.

Hartmann, W., Tschanne, U., Conrad, S.-J., Lanz, D., Müller, B., Mundwiler, V., Pisall, V., Sägesser, J. & Schüpbach, R. (2021). *Sprachwelt 1. Grundlagen*. Schulverlag Plus.

Rickli, U. (2018). *Leseschlau. Handbuch*. Lehrmittelverlag Kanton Solothurn.

Schäppi, E. (1940). *Geleitwort zur deutschschweizerischen Fibel*. Schweizerischer Lehrerinnenverein.

Weiterführende Literatur und Internetquellen

Barry, A. (2008). Reading the Past: Historical Antecedents to Contemporary Reading Methods and Materials. *Reading Horizons*, 49 (1), 31–52. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol49/iss1/4

Bartnitzky, H. (2016). 500 Jahre Alphabetisierung: Auf der Suche nach sach- und zugleich kindgerechtem Schriftspracherwerb. *Leseforum*, 2, 1–28. http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_2_Bartnitzky.pdf

- Becker, T. & Busche, N. (2022). Schriftspracherwerb. In T. von Brand, J. Kilia, A. Sosna & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 90–105). Klett Kallmeyer.
- Boyer, L. (1999). *Lesen lehren international*. Österreichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum.
- Bredel, U. (2015). Systematischer Schriftspracherwerb – Richtig Lesen und Schreiben von Anfang an. In E. Brinkmann (Hrsg.), *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht* (S. 35–43). Grundschulverband e.V.
- Brinkmann, E. (Hrsg.). (2015). *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht*. Grundschulverband e.V.
- Brügelmann, H. (1983). *Kinder auf dem Weg zur Schrift: eine Fibel für Lehrer und Laien*. Faude.
- Büttner, P.O. (2015). *Schreiben lehren um 1800*. Wehrhahn.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, 108 (1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Chronos*. https://doi.org/10.26530/OAPEN_605210
- Fechner, H. (1900). *Grundriß der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. Auf Grundlage der Schrift „Die Methoden des ersten Leseunterrichts“ bearbeitet*. Wiegandt & Grieben.
- Frisch, S. (2014). Ganzwortmethode. In J. Kilian & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Sprachdidaktik: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache* (Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/wsk>
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.7202/005838ar>
- Göbelbecker, L.F. (1933). *Entwicklungsgeschichte des ersten Leseunterrichts von 1477 bis 1932*. Nemnich.
- Juska-Bacher, B. (2023). The Alphabet Method. In B. Juska-Bacher, M. Grenby, T. Laine & W. Sroka (Hrsg.), *Learning to Read, Learning Religion. Catechism Primers in Europe from the Sixteenth to the Nineteenth Centuries* (S. 48–54). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.14.06jus>
- Juska-Bacher, B. (2024). Erwachsene als Adressat*innen historischer Fibeln für Kinder. In E. Andryzejewska, E. Matthes, S. Schütze & J. Van Wiele (Hrsg.), *Bildungsmedien für Erwachsene. Educational Media for Adults* (S. 181–191). Klinkhardt. <http://doi.org/10.35468/6126-13>
- Messerli, A. (1999). Literale Normen und Alphabetisierung im 18. und 19. Jahrhundert in der Schweiz. In H.E. Bödeker & E. Hinrichs (Hrsg.), *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit* (S. 309–325). Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110927924>
- Messerli, A. (2002). *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900. Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110940787>
- Müller Gächter, B. (2005). *Lirum larum Löffelstiel. Erstlesefibeln der deutschsprachigen Schweiz im 20. Jahrhundert*. Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-163293>
- Patterson, A.J., Cormack, P.A. & Green, W.C. (2012). The Child, the Text and the Teacher: Reading Primers and Reading Instruction. *Paedagogica Historica*, 48 (2), 185–196. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.644302>
- Pfost, M. (2017). Förderung der Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Rechtschreibens. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 199–215). Beltz Juventa.
- Richter, T. & Müller, B. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 51–66). Beltz Juventa.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50319-5>
- Schnitzler, C.D. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Thieme. <https://doi.org/10.1055/b-002-21540>
- Schwartz, E. (1964). *Der Leseunterricht. I. Wie Kinder lesen lernen* (Beiträge zur Geschichte und Theorie des Erstleseunterrichts). Westermann.

Autorin

Juska-Bacher, Britta, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-5333-8895

Deutschdozentin am Institut Primarstufe der
Pädagogischen Hochschule Bern (Schweiz)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lesen; Wortschatz;
(Historische) Deutschlehrmittel

E-Mail: britta.juska@phbern.ch