

500 Jahre Alphabetisierung: Auf der Suche nach sach- und zugleich kindgerechtem Schriftspracherwerb

Horst Bartnitzky

Abstract

Der Beitrag zeigt, wie Inhalte und Methodik des Lesenlernens über die Jahrhunderte hinweg bis heute immer Gegenstand der Auseinandersetzung waren. Die Kontroversen und Entwicklungen werden an Hand der beiden didaktisch konstitutiven Aspekte beschrieben: dem jeweiligen Verständnis der Sache Schriftsprache und des damit transportierten Bildungsgutes sowie dem jeweiligen Verständnis vom Kind als Lerner. Dabei werden auch die Zeitumstände und deren Wertvorstellungen deutlich gemacht sowie die Abhängigkeit der Alphabetisierung von der Entwicklung des Schulwesens und der Professionalisierung der Lehrerschaft.

Visualisiert werden die Ausführungen mit Ausschnitten aus Lehrwerken.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, Alphabetisierung, Fibeln, Schulgeschichte

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

Autor

Horst Bartnitzky, Heinrich-Albrod-Str. 54, D-47249 Duisburg, horst.bartnitzky@gmx.de

500 Jahre Alphabetisierung: Auf der Suche nach sach- und zugleich kindgerechtem Schriftspracherwerb

Horst Bartnitzky

Wie bei jedem Unterricht, so auch bei der Einführung in das Lesenlernen, gilt das didaktische Prinzip: Die zu lernende Sache und das lernende Kind müssen in einen Zusammenhang gebracht werden. Das heißt hier:

- die *Sachebene* mit dem sprachtheoretischen Verständnis von Schrift, seiner Funktion und Struktur, und dem Bildungssinn der Inhalte,
- die *Lernerebene* mit den Fragen nach Zugänglichkeit der Kinder zur Schrift und zu den Inhalten sowie nach der Verständlichkeit oder gar Bedeutsamkeit der Inhalte für die Kinder.

Wie die beiden Ebenen bestimmt werden und wie der Zusammenhang gesehen wird, dies änderte sich in der Schulgeschichte immer wieder. Es wurde und wird von zeitgebundenen Gegebenheiten mitbestimmt - von politischen wie gesellschaftlichen Wert- und Erziehungsvorstellungen, vom Entwicklungsstand des Schulwesens, von der Professionalisierung der Lehrerschaft, der didaktischen Entwicklung. Neue gesellschaftliche, auch wissenschaftliche Entwicklungen verändern die Berechtigung von bis dahin gültigen Konzepten, sie werden strittig, variiert oder abgelöst.

Die *Geschichte des ersten Schriftsprachunterrichts* ist mithin auch ein Lehrstück für Zeitgebundenheit und Entwicklungsschübe im Schulwesen. Die vorhandenen Lehrwerke, die Fibeln zumal, veranschaulichen die Konzepte und Entwicklungen. Dies gelingt durch deren Eigenart: Die Texte sind pädagogisch geprägt, die Methodik des Leselehrgangs strukturiert zumeist auffällig die Abfolge, die Illustrationen dienen der Methodik und machen anschaulich, wie Kinder gesehen werden und was vermittelt werden soll.

Deshalb werden im folgenden Beitrag zur Beschreibung der Konzepte und Entwicklungen Lehrwerke, zumeist Fibeln, herangezogen. Dabei wurden solche Werke ausgesucht, die zu ihrer Zeit einen hohen Verbreitungsgrad und eine lange Laufdauer hatten, um damit die Beispielhaftigkeit zu gewährleisten.

Grundlage des Beitrags sind neben der jeweils angegebenen Literatur Werke zur Geschichte der Fibel und des ersten Schriftsprachunterrichts (besonders Göbelbecker 1933, Schmack 1960, Muth 1962, Grömminger 2002, Teistler 2003). Außerdem fußt der Beitrag auf eigenen Analysen von Fibeln vom 16. Jahrhundert bis in die Gegenwart (bei Manuskripterstellung sind 370 Fibeln mehrperspektivisch analysiert).

Der Anfang: 300 Jahre Buchstabiermethode und religiöse Texte

Mit der Reformation, also im 16. Jahrhundert, begann die Entwicklung zu einem schulischen Unterricht und einer gezielten Leseerziehung für alle. In den Lehrwerken setzte sich auf Dauer allerdings eine Methodik durch, die für das Lesenlernen eher hinderlich war: die Buchstabiermethode. Die Inhalte waren auf das vordringliche Ziel gerichtet: das Lesen der Bibel und der religiösen Kerntexte.

Es wird zu zeigen sein, warum eine offenkundig falsche Methode so verbreitet war und über 300 Jahre Bestand hatte, warum religiöse, später moralisierende Texte das einzige Lesegut waren, warum und wie sich dies dann im 19. Jahrhundert änderte.

Zur Methodik: die Buchstabiermethode

Karl Friedrich Splittegarb berichtet 1785 von der folgenden Schulszene, wie er sie bei einem Spaziergang in einer Berliner Vorstadt erlebte (S. 12 f.):

„Ich kam einst in der Vorstadt bei einer Schule vorbei, wo die Fenster offen waren, und ein Kind eben den Namen Ahitophel buchstabieren musste. Es sagte am Ende sehr natürlich pe -ha - el, pel. Wart, erwiderte der Lehrer, ich will dir den Pelz waschen, nahm einen Stock, schrie ganz langsam: pe-ha-e-el, A-hi-to-phel; und bei jeder Silbe erfolgt ein mächtiger Schlag auf den Rücken des armen Knaben.“

Splittegarb war selber Theologe und Pädagoge, hatte in Berlin eine Schule für junge Knaben ab dem 5. Lebensjahr gegründet und verschiedene Schulbücher und Jugendschriften verfasst. Mit dem Beispiel beschrieb er die *Buchstabiermethode*, die bis ins 19. Jahrhundert hinein weithin übliche Anfangsmethode im

Lesen war: Zuerst wurden die Buchstaben mit ihrem Buchstabennamen bezeichnet (ka für k, em für m) und zusammen mit der Form eingepägt. Dann wurden Silben oder kurze Wörter Buchstabe für Buchstabe aufgezählt und dann die Silbe oder das Wort genannt. Beim Wort Kind würde die Abfolge lauten: ka – i – en – de, kind.

Wohl als erster hatte bereits 1527 Valentin Ickelsamer gegen die Buchstabiermethode argumentiert: „Auf diese Weise lernet keiner lesen, denn durch lange Gewohnheit.“ (Ausgabe 1534, S. 12). Er setzte dagegen darauf, als „rechte weis auffß kürzest lesen zu lernen“ die Buchstaben als Laute aus der gesprochenen Sprache, nämlich „auß der rede“, zu gewinnen: „Denn die buchstaben sind nichts anders, denn teyle eines worts mit den natürlichen instrumenten der zungen und des munds gesprochen.“ (S. 5).

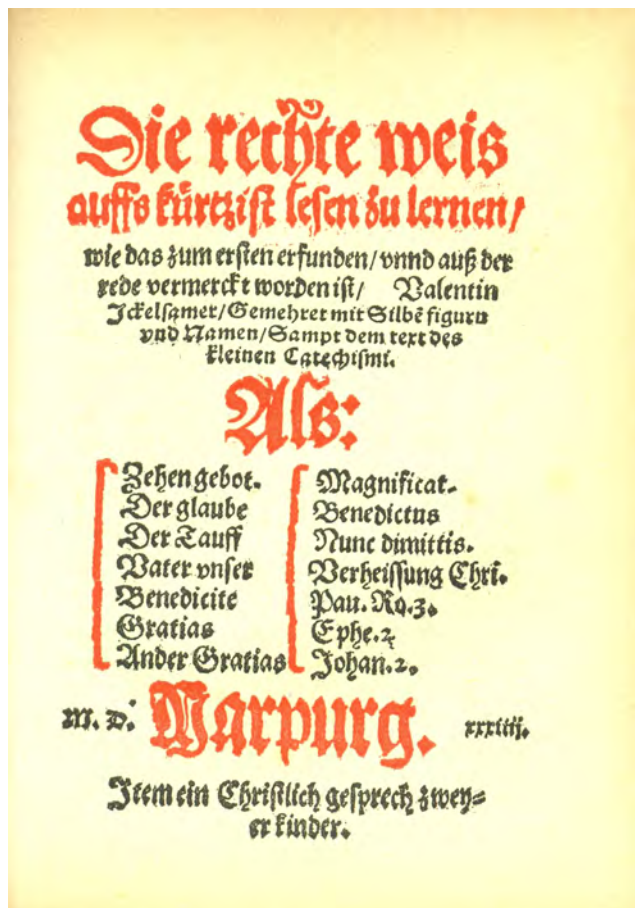


Abb. 1 Pionier der Lesedidaktik Valentin Ickelsamer 1527:
Titelblatt (Inhaltsverzeichnis mit den Katechismus-Texten)

Ickelsamer schlug Methoden vor, wie Kinder sich den Lauten zuwenden konnten: mit der lautgenetischen Methode, bei der darauf geachtet wird, wie die Laute im Mund entstehen, mit dem Brückenschlag zu Naturlauten (ein /m/ ist wie die Kuh brummt).

Aber die lautbezogenen Methodik-Konzepte konnten sich bis zum 19. Jahrhundert nicht gegen die überall verbreitete Buchstabiermethode durchsetzen. Grund hierfür war die über die Jahrhunderte nicht vorhandene Lehrerbildung: Handwerker, die neben ihrem Handwerk oft im selben Raum auch Schule hielten, arbeitslos gewordene Soldaten, Studenten, der Küster verrichteten den Schuldienst, orientierten sich am bisher Praktizierten und übernahmen damit die ebenso schlichte wie falsche Buchstabiermethode. Anschaulich werden Bedingungen und Praktiken des Schulehaltens in diesen Jahrhunderten in Genrebildern der Zeit, wie sie bei Schiffler / Winkeler abgebildet sind (1985, bes. S. 77 – 79).

Dies änderte sich erst allmählich in den Zeiten des aufgeklärten Absolutismus. Ein leistungsfähiges Staatswesen, so die Überlegung, brauche auch ein allgemeines Schulwesen, eine grundlegende Schulbildung und Ausbildung der Lehrer in Seminaren. In Preußen wurde unter Friedrich dem Großen 1763 mit dem *Generallandschulreglement* zum allgemeinen Schulbesuch aufgefordert und

eine seminaristische Lehrerausbildung befürwortet. In Österreich berief Maria Theresia den schlesischen Schulreformer Johann Ignaz von Felbiger zum Generaldirektor des Schulwesens. Wie schon für Schlesien 1765 so erarbeitete er auch für Österreich nach dem preußischen Beispiel ein Generallandschulreglement, das 1774 wirksam wurde.

Damit waren die Grundlagen für den Ausbau des Volksschulsystems mit allgemeiner Schulpflicht und einer seminaristischen Lehrerbildung gelegt. Aber es gab erhebliche Widerstände gegen die Schulpflicht der Kinder. Etwa 90 Prozent der Bevölkerung lebte auf dem Lande; auf den Höfen und Feldern war die Mitarbeit der Kinder üblich. Und selbst bei gutem Willen: Es fehlte oft an Schulraum. Und wenn Schule gehalten wurde, dann mussten die Kinder aller Jahrgänge in einklassigen Landschulen unterrichtet werden.

Wer es sich leisten konnte, unterrichtete die Kinder zu Hause; den Unterricht übernahmen Mütter oder Hauslehrer. Anders als die zumeist schlicht gestalteten Fibeln wurden im Hausunterricht oft kostbare ABC-Bücher mit handkolorierten Kupferstichen verwendet.



Lehrerseminare für Lehrkräfte des niederen Schulwesens entstanden im 18. Jahrhundert zunächst im Zusammenhang mit Waisenhäusern. Mit Beginn des 19. Jahrhunderts wurden sie z. B. in Bayern und in Preußen weiter ausgebaut, 1832 wurde in der Schweiz das erste staatliche Lehrerseminar eröffnet – das Zürcher Lehrerseminar in Küsnacht. Die Lehrerseminare trugen wesentlich zur Professionalisierung der Volksschullehrer und zur didaktischen Verbesserung des Volksschulwesens bei (Stichwort: Lehrerseminar bei wikipedia, Aufruf 6.1.2016). Dies schloss ein, dass angehende Lehrkräfte neue Unterrichtsmethoden kennen und verwenden lernten.

Abb. 2 Buchstabiermethode: kostbares handkoloriertes ABC-Buch für den Hausunterricht (Antesperg 1741, S. 6)

Die Inhalte: biblische und andere religiöse Texte

Zurück zur oben zitierten Szene, von der Karl Friedrich Splittegarb 1785 berichtete. Der Knabe sollte den Namen Ahitophel buchstabieren und dann lesen. Wer war Ahitophel und warum war dies ein Lesewort?

Ahitophel ist eine politische Person aus dem Alten Testament. Zunächst war er Ratgeber für König David, wechselte aber später auf die Seite Abschaloms. (Zur Geschichte siehe 2. Buch Samuel, Kap. 16 und 17.)

So absurd Ahitophel als Lesewort im Schriftspracherwerb ist, so hat es doch einen Zusammenhang mit einer inhaltlichen Festlegung, die bis ins 18. Jahrhundert galt. Ihren Ursprung hatte sie in einem Grundsatz der Reformation: Die Bibel allein sei Grundlage allen Glaubens und jedermann müsse sie deshalb lesen können. „Sola scriptura“, allein durch das Wort, hatte Luther 1520 bei seiner Stellungnahme zur päpstlichen Bannandrohung bestätigt. Da war es konsequent, dass Luther 1524 die Ratsherren aller Städte deutschen Landes dazu aufforderte, dass sie „Christliche schulen auffrichten und halten sollen“. In Predigten forderte er auch die Eltern auf, für den Unterricht ihrer Kinder, gleich ob Junge oder Mädchen, zu sorgen (Schiffler / Winkeler 1985, S. 62). Dies war deshalb revolutionär, als bis dahin das Lesenlernen nur in Kloster- und Lateinschulen oder im häuslichen Rahmen für Geistlichkeit, Aristokratie und vermögende städtische Bürgerschaft möglich war.

Dementsprechend begann die allgemeine Alphabetisierung zunächst in den protestantischen Gebieten. Hier wurden auch die ersten Fibeln erstellt, verlegt und vertrieben, wie die Auswertung des gesamten bekannten Fibelkorpus bei Teistler 2007 belegt (besonders S. 45 – 56).

Inhaltlich bestanden die Fibeln aus Alphabetblättern und im Anschluss daran folgte der Textteil mit dem kleinen Katechismus Luthers: die zehn Gebote, das Vaterunser, das Glaubensbekenntnis, auf der letzten Seite oft noch Zahlen. Das füllte einen Druckbogen von 16 Seiten. Die Exemplare gingen aus Kostengründen

von Kind zu Kind über, bis sie schließlich nicht mehr brauchbar waren. Umfangreichere Exemplare schlossen noch Gebete und biblische Sprüche an, ergänzten die Alphabetseite durch Silben und Wörter (Teistler 2015, S. 53). Dies blieb so bis ins 18. Jahrhundert.

Im Zuge der erweiterten technischen Möglichkeiten, Bücher in größerer Zahl und damit auch preislich günstiger herzustellen, wurden die Fibeln billiger und umfangreicher. Das Bürgertum wurde selbstbewusster, die Hinwendung zum Kind durch die Philantropen entdeckt und gestärkt. Die Aufklärung bewirkte das Verständnis von Selbstverantwortung. Der aufgeklärte Absolutismus verlangte Gehorsam, Zufriedenheit mit seinem Stand und Respekt vor der Obrigkeit. In dieser Gesamtlage wurden die religiösen Texte ergänzt oder auch ersetzt durch Geschichten, die speziell für Kinder geschrieben waren. Das waren moralisierende Beispielgeschichten, in denen fleißige, barmherzige, liebe Kinder belohnt, faule, eigensüchtige, böse Kinder bestraft wurden. Hinzu kamen moralische Sinnsprüche.

Ein Beispiel mag die Fibel von Johann Ignaz Felbiger sein, die er im Rahmen der Schulreform unter Maria Theresia 1774 herausgab und die bis 1832 im ganzen Habsburger Territorium verwendet wurde. Nach dem Leselehrgang und einigen religiösen Texten folgten kurze Sentenzen wie „Es kann nicht jeder schöne Kleider haben, aber reinlich kann jedermann seyn.“ (S. 31 – 32), kleine moralisierende Erzählungen und Verse mit Überschriften wie: Das neugierige Kind. Das fromme Kind. Das haushälterische Kind. Das verschwiegene Kind (S. 35 – 51). (Felbiger 1802, zuerst 1774)

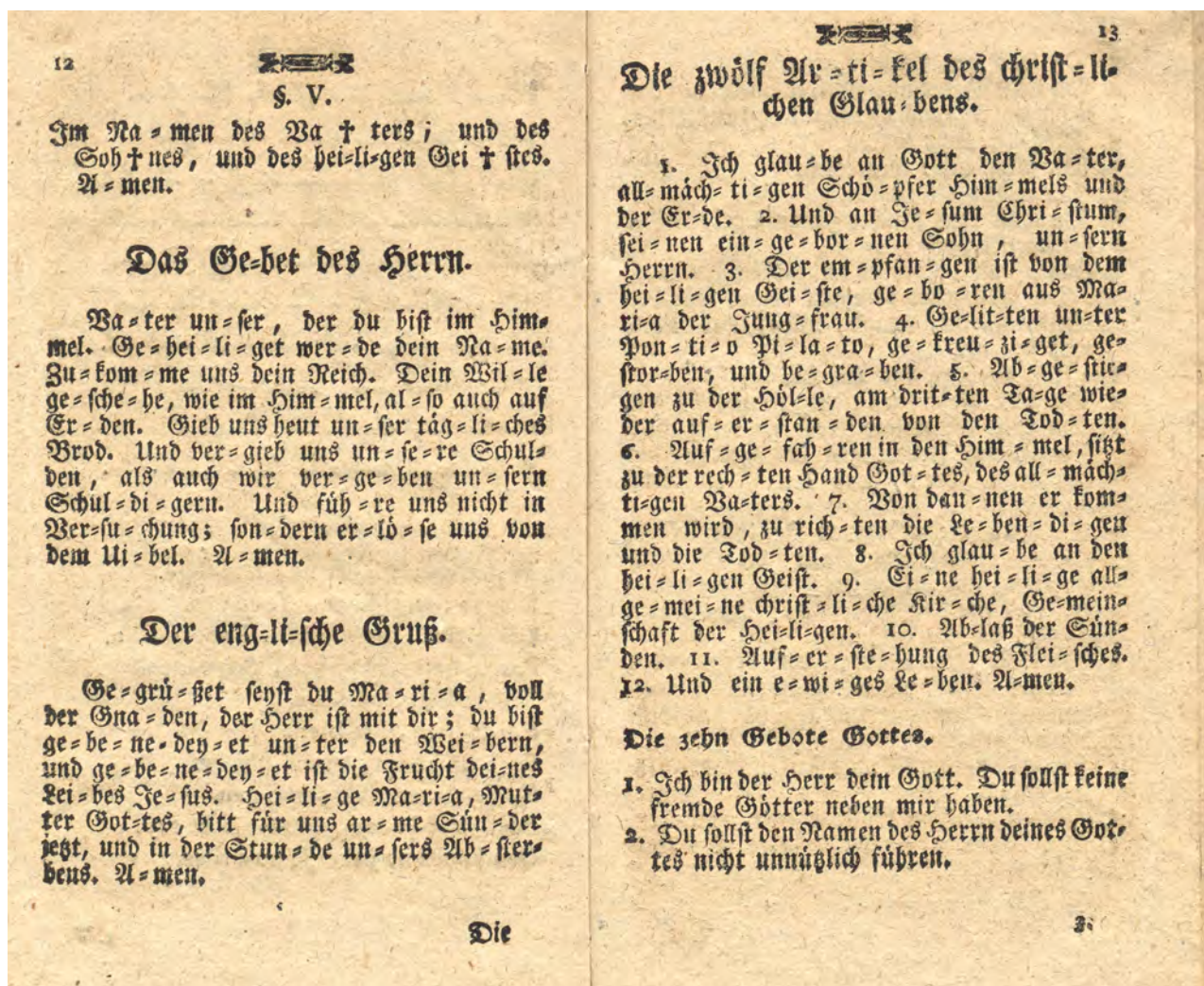


Abb. 3 Religiöse Fibel: die ersten Lesetexte (Felbiger 1774, Ausg. 1802, S. 12, 13)

Resümee zur Buchstabiermethode und zu den religiösen Fibeln

Die *Buchstabiermethode* entsprach dem Setzen mit beweglichen Lettern und bezog von hier eine so simple wie falsche Plausibilität. Denn nicht der Buchstabenname spielt für das Lesen eine Rolle, sondern die Lautlichkeit, für die der Buchstabe steht. Dass diese Erkenntnis jahrhundertlang in der Schulpraxis weithin unbeachtet blieb, ist vor allem der fehlenden Lehrerbildung und den oft chaotischen Schulverhältnissen zuzuschreiben.

Bleibt die Frage, wieso Kinder trotz alledem das Lesen lernten? Die Texte des Kleinen Katechismus waren den Kindern, soweit sie Hausunterricht hatten, sicher bereits bekannt. Kindern, die ohne solche Vorkenntnisse in eine Schule gingen, wurden sie dort als Erstes beigebracht. Die Kinder „lasen“ also, was sie auswendig bereits kannten. Geistig beweglichere Kinder lernten auf solche Weise vermutlich implizit im Laufe der Zeit die Besonderheit der Schrift, also den Buchstaben Laute zuzuordnen, Lautketten zu bilden und damit auf Wörter zu schließen. Für andere Kinder, besonders auch für Kinder ohne häusliche Mitarbeit (das waren die meisten) war die Buchstabiermethode wohl eine Tortur, mit der sie am Ende weiter Analphabeten blieben.

Bildungsziel war die Einbindung des Kindes in eine christlich gefasste hierarchische Weltordnung und die Einübung in die Riten und Kerntexte. Fragen nach der Verstehbarkeit für Kinder und nach kindgemäßer Aneignung stellten sich hierbei nicht. Bei den Erweiterungen der Katechismusfibeln um moralisierende Sentenzen und Beispielgeschichten, wie oben bei der Fibel von Felbiger, waren die Texte zwar an das Kind adressiert. Aber dabei verstärkte sich die Absicht, bei Kindern Unterwürfigkeit und gottgefälliges Tun zu verankern.

Die *Unterrichtsmethode* war nicht bestimmt durch Gedanken der Zugänglichkeit für die Kinder. Hier herrschte die simple Memoriermethodik, die auch von den vorprofessionellen Lehrern praktiziert werden konnte: Vorsprechen – nachsprechen lassen, und wer es dabei nicht lernte, war eben faul und unaufmerksam. Die mitgehörte Szene ist dafür ein Exempel.

19. Jahrhundert: Methodenentwicklung, Moral und Anschauung

Gegen Ende des 18. Jahrhundert wurde durch die Aufklärung und die Philantropen *ein neues Bild vom Kind* entdeckt: ein Verständnis vom Kind als individuellem Wesen, das sich nicht durch Memorieren, sondern durch Anschauen, Denken und Handeln entwickelt, unter Beteiligung der Pestalozzischen Trias: mit „Kopf, Herz und Hand“.

Damit war auch die Hinwendung zur erfahrbaren Welt begründet: Anschauen, Denken und Handeln sollten sie klären helfen: den eigenen Lebensraum, die erfahrbare Natur, die Gegenstände und das menschliche Zusammenleben. Dabei sollte leitend die Entwicklung des menschlichen Verstandes und der menschlichen Vernunft sein.

Für das aufstrebende Bürgertum bedeutete ein verstand- und vernunftbestimmtes Leben: ein von moralischen Grundsätzen geleitetes Leben mit Fleiß und Respekt vor Autoritäten sowie mit Barmherzigkeit gegenüber Armen und Kranken.

Hinzu kam die zunehmende Professionalisierung der Volksschul-Lehrkräfte. Dabei wirkten zusammen der Aufbau einer seminaristischen Lehrerbildung, die Herausgabe von pädagogischen Zeitschriften und Handbüchern, die Entstehung eines Schulbuchhandels als Spezialmarkt sowie insgesamt geordnetere Schulverhältnisse. Dies alles besiegelte das endgültige Aus der Buchstabiermethode, auch wenn sie noch weiterhin praktiziert wurde und behördlich schließlich verboten werden musste - 1802 in Bayern und erst 1872 in Preußen.

An einigen besonders verbreiteten und einflussreichen Fibeln sei belegt, wie sich der skizzierte Wandel im Blick auf die Sache und das Kind in den Lehrmaterialien für den Anfangsunterricht niederschlug. Dabei soll deutlich werden, wie methodische Erfindungen den Schriftspracherwerb veränderten: von der Grundorientierung an der Lautlichkeit, dem Zusammenspiel von Schreiben und Lesen bis zum Gewinnen der Laute „aus der Rede“, wie es Ickelsamer bereits im 16. Jahrhundert gefordert hatte.

Dass es in der Unterrichtswirklichkeit erhebliche pädagogische Qualitätsunterschiede gab, etwa zwischen den Stadtschulen, den Dorfschulen, dem Hausunterricht, sicher auch von Lehrperson zu Lehrperson, kann anschaulich wiederum an Gemälden und Drucken der Zeit werden (Schiffler / Winkeler 1985, S. 86 – 123).

Lautieren statt buchstabieren : die Lautiermethode

Heinrich Stephani, Theologe und Kreisschulrat (1761 – 1850), schrieb eine ganze Reihe von theologischen und pädagogischen Veröffentlichungen, die der Aufklärung verpflichtet waren. Darunter war die wegweisende Fibel: *Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen*, die zuerst 1802 erschien, dann in vielen Auflagen unter verschiedenen Titeln bis 1868 (Teistler 2003, Nr. 544). Zahlreiche andere Autoren übernahmen die Lautiermethode auch mit ausdrücklichem Bezug auf Stephani, so 1806 Christian F. Schneider mit dem Untertitel zu seiner Fibel: „Nach der Stephanischen Methode entworfen“ (Teistler 2003, Nr. 635).

Der epochale Neuwert war das, was Stephani die *Lautiermethode* nannte, womit er auch den didaktischen Begriff schuf. Nicht die für das Lesen sachfremden Buchstabennamen standen am Anfang, auch nicht das Abc in alphabetischer Reihenfolge. Stephani begann mit den Lauten zu den Buchstabenzeichen und er führte sie nach dem Schwierigkeitsgrad bei der Lautwahrnehmung ein.

Vom Leichten zu Schweren

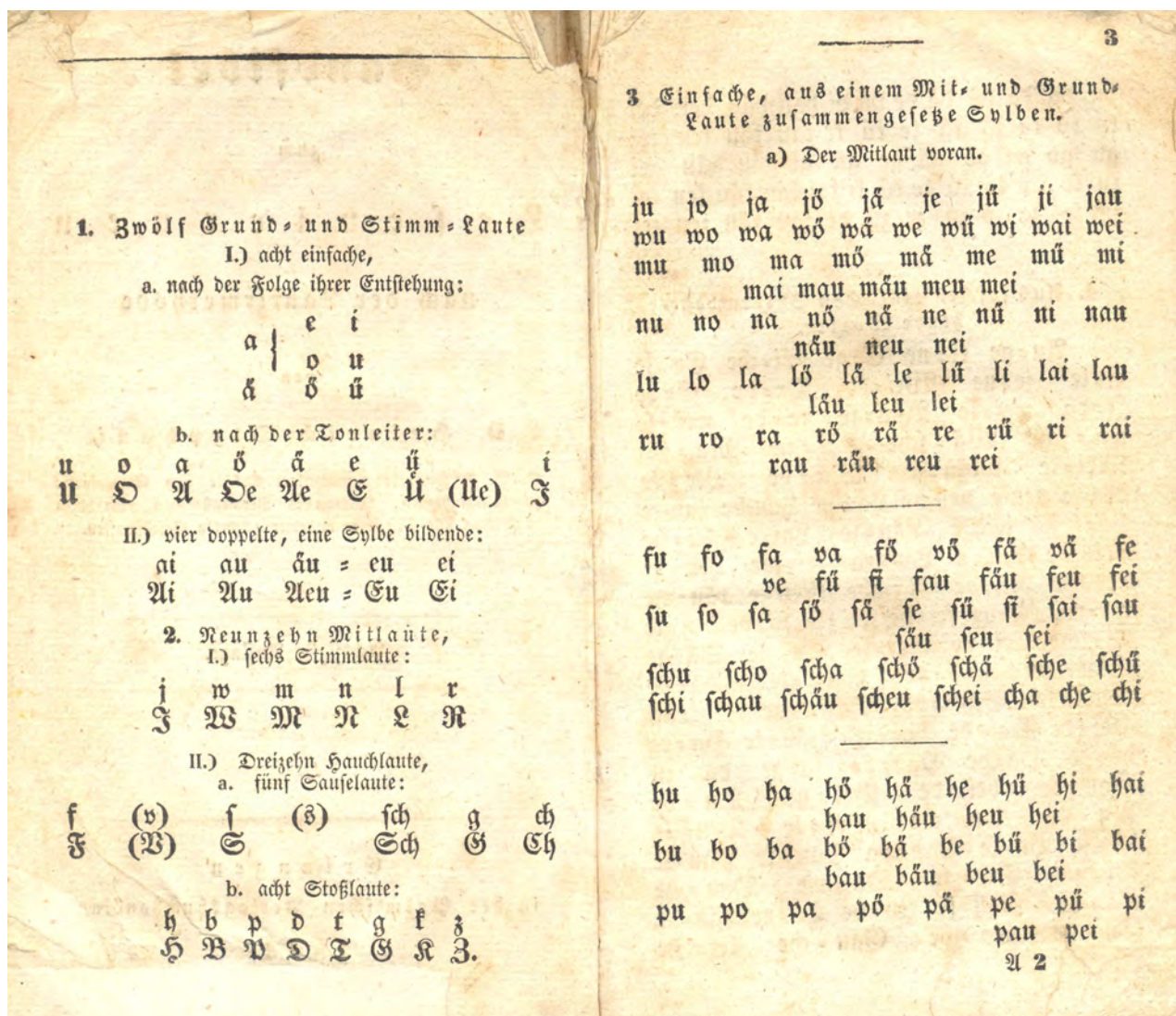


Abb. 4 Lautiermethode: Vom Leichten zum Schweren (Stephani 1844, S. 2 - 3)

Zunächst wurden die Laute mit den Buchstabenzeichen verbunden. „Hat man die Kinder dahin gebracht,“ so Stephani in seiner Begleitschrift für Lehrer „dass sie den Laut eines jeden ihnen vorgezeigten Buchstaben aufs fertigeste angeben können, so geht es nun an das Geschäft, ihnen auch die Fertigkeit beizubringen, mehrere Laute in einem Stimmabsatz auszusprechen.“ (zitiert bei Göbelbecker 1933, S. 170). Das bedeutet: Laute wurden in einem Zug miteinander verbunden: zuerst zu Silben, später zu zwei, dann zu mehrsilbigen Wörtern. Die Wörter waren in Reihen angeordnet. Lesetexte waren in diesem Lehrgangsteil (S. 2 – 14) nicht vorgesehen.

Die Abfolge (Progression) der Laute und Buchstaben kennzeichnete im Weiteren nahezu alle Fibeln : von den Dauerlauten wie Vokale und Semivokale (lang klingende Konsonanten f, l, m, n, r, s, w, z) zu den Plosivlauten (b, p, d, t, g, k, z, h); von Silben zu Wörtern; von einsilbigen zu mehrsilbigen Wörtern; von Wörtern mit einfacher Laut-Buchstaben-Beziehung (ein Laut – ein Buchstabe oder eine Buchstabengruppe), zu solchen mit Abweichungen (wie st, sp, th), mit Schärfung (Doppelkonsonanten, ck, tz) und Dehnung (ie, ah); zuletzt mit seltenen Buchstaben (ai, v, x, y) und Sonderfälle (ng, nk, chs). Es ist die Abfolge nach dem Prinzip: *vom Leichten zum Schweren*. Dabei ging Stephani sachgemäß statt von Buchstabennamen von den Lauten aus und ordnet sie den Buchstabenzeichen zu. Er nahm das Lernen der Kinder in den Blick und entwickelte für sie eine *aufbauende gestufte Progression*.

Dem Postulat der Aufklärung vom individuellen Kind folgte ein solches kleinschrittiges Vorgehen allerdings nicht: Bei Stephani ging es darum, den für alle Kinder vermuteten einfachsten Lernweg mit frontal ausgerichteter Führung zu planen, zu steuern und zu kontrollieren. Die monologische Methode mit dem Lehrer als Sender und dem Kind als Empfänger entsprach in ihrer hierarchischen Struktur und der Anpassungserwartung dem Verständnis des Obrigkeitsstaates und den bürgerlichen Tugenden von Fleiß und Unterordnung.

Sinnhaftigkeit war im Leselehrgang nicht die Absicht. Es ging zuerst darum, inhaltlich bedeutungsfrei Lesetechnik zu vermitteln, bevor dann das Lesen von Texten möglich wird.

Die Entwicklung zu verständigem und vernünftigem Handeln (Stephani 1844, S. 15 – 42)

Im Anschluss an den Leselehrgang folgen Lesetexte. Sie sind an die Kinder adressiert. Die ersten Texte sind „Leseübungen mit kleinen Sätzen, in freier Redeform“, die Aussagen von Kindern zu ihrem Alltag wiedergeben (S. 15 – 16). Sie fordern zugleich zu Äußerungen der Kinder in der Klasse heraus: „Ich bin sechs Jahr alt. Wie alt ist dein Bruder? Er ist acht Jahr alt. Wie alt seid ihr Knaben?“

Es kommen auch schwierige Lebenssituationen von Kindern zur Sprache: „Ich hatte ebenfalls sehr brave Eltern, sie sind aber leider gestorben, und ich bin jetzt ein Waise.“

In diesen ersten Texten wird schon die Entwicklung zu verständigem und vernünftigem Leben angesprochen: „Ich will alle Tage geschickter und artiger werden; willst du, lieber Freund, dieß nicht auch? Wir wollen darin miteinander wetteifern.“

Es folgen 22 kürzere und längere moralisierende Geschichten über Kinder: über folgsame, hilfsbereite, vernünftige Kinder (Titelauswahl: Das dienstfertige Kind. Ehrlichkeit. Der aufrichtige Knabe), sowie ungehorsame, eigensüchtige, unwissende Kinder (Titelauswahl: Folgen der Unwissenheit. Das habgierige Mädchen. Der zänkische Hanns.). Dabei werden die Folgen des Handelns benannt bis zum Tod des ungehorsamen Kindes, und auch ausdrücklich das Verhalten bewertet, z. T. in Reimform: „Wenn deine Eltern dir was untersagen: / So folge ohne erst ‘warum?’ zu fragen.“ (S. 20)

Zur Entwicklung von Vernunft gehört, dass Menschen sich ändern können: „Von Stunde an gelobte er, stets die reine Wahrheit zu reden, und er hielt auch Wort.“ (S. 33) Die Gegnerschaft der Aufklärung allem Aberglauben gegenüber kommt in einem Text zum Ausdruck: „Die einfältige Furcht vor Gespenstern“ (S. 35 f.): Eine Magd meinte, im Keller ein Gespenst gesehen zu haben. Die Kinder lachten darüber, aber der Vater schickte sie mit der Magd in den Keller, um selber nachzusehen. Das vermeintliche Gespenst stellte sich dann als in weißes Tuch eingepackten Hammelschlegel heraus. „Jetzt schämte sich die Magd, und die Kinder dankten ihren Eltern im Herzen dafür, daß sie ihnen von Jugend auf alle Furcht vor Gespenstern lächerlich gemacht hatten.“

Religiöse Texte finden sich erst zum Abschluss der Textsammlung in Form von „Gebeten für Kinder“ (S. 42 – 44).

An den Texten wird deutlich:

1. Die Texte sind an die Kinder adressiert. Für sie sollen die Texte verständlich und bedeutsam im Sinne der moralischen Aufklärung sein. Sie machen anschaulich, wie vernünftiges Handeln wohltut und unvernünftiges Handeln Schaden bewirkt, wie sich Kinder zu Verstand und Vernunft entwickeln können.
2. Die Texte geben zudem, sofern der Unterricht dies zulässt, Gelegenheit, über eigene Erfahrungen zu erzählen und nachzudenken – den Verstand also zu entwickeln.

Das Handeln der Kinder: die Schreiblesemethode

Stephani hatte im Anhang der Lesefibel zum Schreibenlernen in einem eigenen Lehrgang angeregt. Andere Autoren des 19. Jahrhunderts führten das Lesen- und Schreibenlernen zu einem neuen Konzept im Schriftsprachunterricht zusammen: zur *Schreiblesemethode*: Die Kinder sollten über ihr Tun mit der Hand den Zugang zur Schriftsprache gewinnen, mehrere Aktivitäten sollten dann zusammenspielen: anschauen und nachschreiben, hören und sprechen. Es gab die *reine Schreiblesemethode*, bei der der Lehrgang zunächst nur die Schreibschrift enthält, sowie die *gemischte Schreiblesemethode*, bei der mit den Schreibbuchstaben zugleich die Druckbuchstaben eingeführt wurden.

In Teistlers Fibel-Findebuch sind mit dem Titel Schreib-Lese-Fibel o.ä. zahlreiche unterschiedliche Fibelausgaben vermerkt, die über hundert Jahre, nämlich von 1805 bis ins 20. Jahrhundert erschienen. Eines der langlebigsten Werke war Albert Haesters: *Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht für die Unterklassen der Volksschule*. Es kam zuerst 1853 heraus und erlebte 60 Jahre lang zahlreiche Auflagen (Teistler 2003, Nr. 1722). Albert Haesters (1811 – 1883) war 25 Jahre lang Lehrer in Werden an der Ruhr (heute Stadtteil von Essen). Er veröffentlichte neben der Fibel auch Lese- und Rechenbücher.

Zuerst schreiben, dann lesen

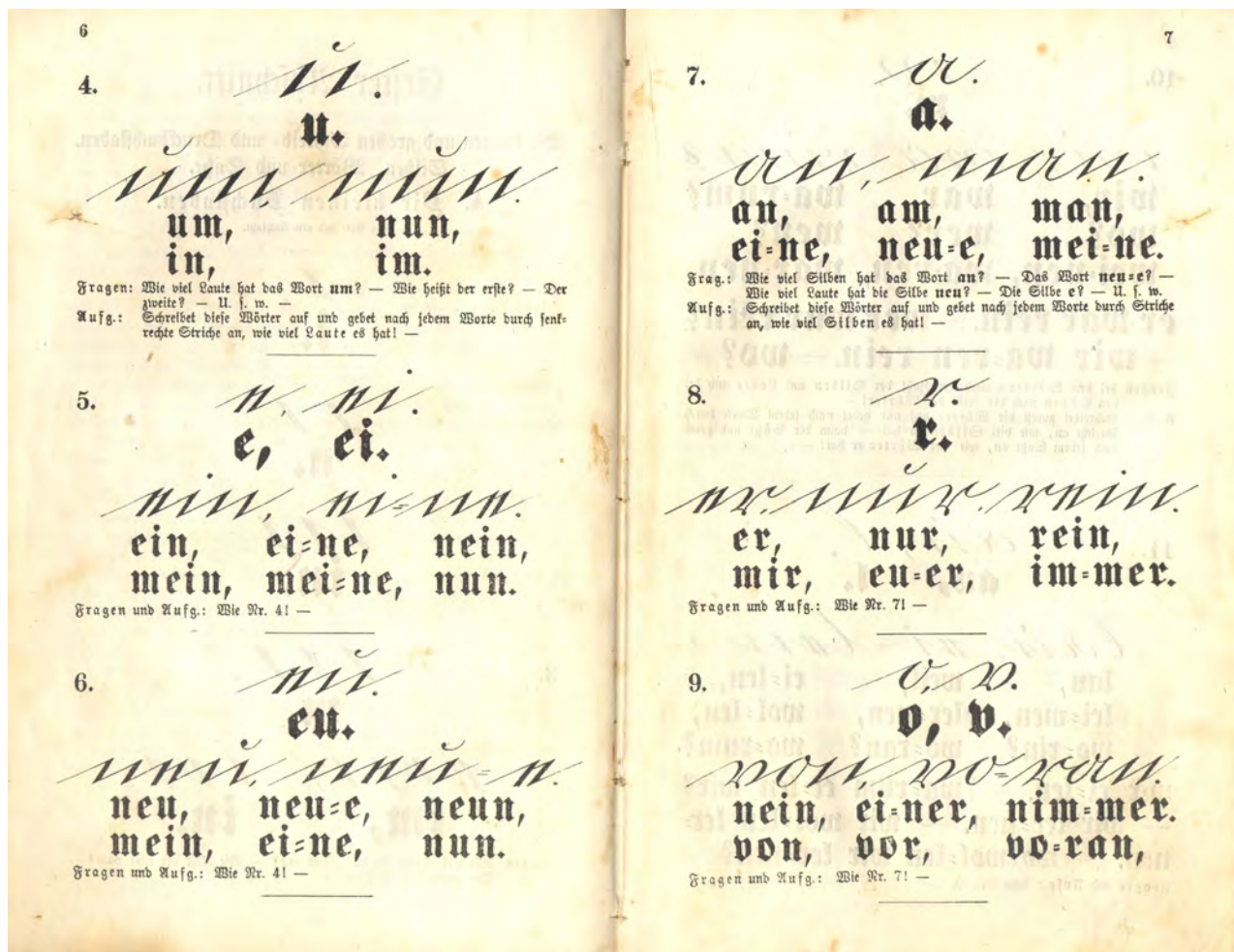


Abb. 5 Schreiblesemethode: Zuerst schreiben, dann lesen. Schreibschrift: deutsche Kursive, Druckschrift: Fraktur (Haesters 1861; S. 6,7)

In einem Vorwort stellt Haesters das didaktische Prinzip vor: „Der Schüler soll das Lesen durch das Schreiben lernen. Was er lesen soll, muß er vorher schreiben, was er schreibt, muß er lesen und verstehen.“ (Haesters 1861, S. 3)

Die Progression im Lehrgang entspricht in ihrer Kleinschrittigkeit dem Üblichen: vom Leichten zum Schweren, siehe oben bei Stephani. Es gibt aber vier wesentliche Unterschiede, die sich nunmehr in vielen Fibeln wiederfinden:

1. Nicht einzelne Laute/Buchstaben, sinnfreie Silben, kindferne Wörter bestimmen den Leselehrgang als Einübung der Lesetechnik, wie bei Stephani. Vielmehr geht es von Beginn an um Verständlichkeit für die Kinder: Lerngegenstände sind Wörter, die Kindern bekannt sind. Dies sind allerdings zunächst *sinnarme Formwörter* wie im, um, nun, ein (S. 5 und 6). Substantive sind am Anfang ausgeschlossen, weil keine Kollision mit der Rechtschreibung entstehen soll. Es geht zunächst also nur um die Kleinbuchstaben, was bei kurzen Wörtern die eben dargestellte lexikalische Einschränkung bedeutet.
2. Da die Kinder die Buchstaben und Wörter von Anfang an schreiben sollen, ist die Progression nicht prinzipiell lautorientiert wie bei Stephani. Sie ist vielmehr an den Buchstabenformen und den Schreibbewegungen der Kurrentschrift (deutsche Schreibschrift mit Verbindung der Buchstaben im Wort) sowie an der Möglichkeit orientiert, damit auch Schreibwörter zu bilden. Es beginnt mit dem kleinen „i“. Die Zickzack-Figur wird bei den Folgebuchstaben beibehalten: n, damit das Wort „in“; m und das Wort „im“; u und die Wörter „um, nun“.
3. Die Wörter werden zunehmend inhaltlich gehaltvoller und für Kinder verständlicher, wenn z. B. Verben hinzukommen wie üben, bauen, leben, loben (S. 9). Dies gilt erst recht für die Sätze, die ab S. 8 ergänzt werden. Aber Wörter und Sätze wirken, begrenzt auf den jeweiligen Buchstabenvorrat, gesucht, sind miteinander unverbunden. Sie sind für Kinder verständlich, aber wenig sinnhaft, geschweige denn bedeutsam. Beim kleinen Buchstaben d zum Beispiel sind die ersten Schreibwörter: „du, der, reden“. Zwölf Wörter werden dann in Reihen vorgegeben: „du, da, den, / der, dir, dem, / dein, deine, leiden, / reden, baden, werden“. Sechs Sätze finden sich unter den Reihen: „wir reden. – er war da. – wir waren da – wo waren wir? ...“ (S. 9)
4. Unter den Unterrichtseinheiten sind in Kleindruck für den Lehrer Fragen und Aufgaben angegeben, bei denen die Kinder u.a. die Wörter und Sätze segmentieren sollen: „Fragen: bei den Wörtern nach der Zahl der Silben und Laute und bei den Sätzen nach der Zahl der Wörter.“ (S. 8).

Durch diese unterrichtlichen Konkretisierungen wird einmal mehr deutlich, dass der Lehrgang auf die Schreib- und Lesetechnik und auf das Formale abzielt, nicht auf die Inhalte.

Anschauungsunterricht und Lesebuch

Im Leseteil nach dem Lehrgang sind nicht mehr wie bei Stephani Texte versammelt, die gewünschtes und nicht gewünschtes Verhalten sowie dessen Konsequenzen in moralischen Beispielgeschichten anschaulich machen. Statt Anschauung von Moral und Unmoral wird das Prinzip der Anschauung sachbezogener verstanden. Dazu werden inhaltliche Kreise der Lebenswelt der Kinder mit Texten vorgestellt:

Die Schule – Das Haus – Die Haustiere – Der Garten – Das Dorf / die Stadt – Das Feld – Der Wald und die Wiese – Das Wasser – Die Erde – Die Luft – Der Mensch / Gott.

Anschauungsunterricht bedeutet nun: Sachverhalte werden zuerst anschaulich gemacht. Der reale Gegenstand aus dem Erfahrungsbereich der Kinder, ersatzweise das Tafelbild, die Beschreibung oder die Geschichte des Lehrers werden als Anstoß genommen, zu beschreiben, zu erzählen. „Die Gegenstände ... werden immer vorher besprochen, ehe das darüber im Buche Stehende gelesen wird: Anschauen – Denken – Sprechen – Schreiben – Lesen.“ (S. 4).

Die Fibel wird damit nach dem Leselehrgang zum Lesebuch – weniger moralisierend, mehr durch Sachinformation belehrend und literarisch.

Aus dem Wort die Laute und Buchstaben gewinnen: die Normalwortmethode

Die Lautier- und die Schreiblesemethode sind synthetisierende Methoden: Sie addieren die Laute / die Buchstaben. Durch den anfangs begrenzten Vorrat an Buchstaben führte dies über inhaltsfreie Silben zu



Abb. 6 Normalwortmethode: analytisch-synthetisch, Schriften: deutsche Kursive und Fraktur (Gurcke 1877. S. 32)

einsilbigen Wörtern (Stephani), bzw. zu inhaltsarmen Funktionswörtern (Haesters). Dabei entstand ein doppelter Mangel: Die Laute wurden nicht aus der Rede (Ickelsamer), also aus der gesprochenen Sprache gewonnen, sondern als isolierte Laute eingeführt, und die ersten Leseaufgaben bezogen sich auf für Kinder belanglose, nichtssagende Laut- und Buchstabenfolgen.

Normalwörter

Wie die Laute aus einem Kindern bekannten Wort gewonnen werden können, hatte schon 1791 Friedrich Gedike vorgestellt. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde dies dann zu einer verbreiteten Methode: der *Normalwortmethode*. Dabei wurde die Schreiblese-Methode einbezogen, nun aber nicht synthetisierend, sondern analytisch verwendet.

Eine besonders langlebige Fibel mit der Kombination von Schreiblese- und Normalwortmethode stammt von Gottfried Gurcke: *Schreib- und Lesefibel*. Sie erschien zuerst 1857 und wurde bis 1914 mit leichten Überarbeitungen herausgegeben (Teistler 2003, Nr. 1805).

Nunmehr wurde der Anspruch der *Anschauungsfibel* grundsätzlich eingelöst: „Von der Sache zum Wort, vom Wort zum Laut, vom Laut zum Buchstaben“, so das didaktische Prinzip (Gurcke 1862, S. 5). *Von der Sache zum Wort*: Ein Gegenstand, ein Tier, eine Pflanze wird möglichst real vorgestellt, sonst ersatzweise durch das Fibelbild, deshalb wird hier die Illustration im

Lehrwerk als Anschauungsgrundlage unverzichtbar. Die Sache wird von den Kindern benannt, dazu wird sie beschrieben. Die ersten Normalwörter sind: neun, mäuse, rose (Gurcke 1877).

Vom Wort zum Laut: Das Wort wird gesprochen, die Laute werden bewusst gemacht, artikuliert, der jeweils neue Laut wird dabei besonders beachtet. Dann wird das Wort in Silben aufgelöst.

Vom Laut zum Buchstaben: Entsprechend der Schreiblesemethode wird das Normalwort in Schreibschrift (deutsche Kurrent) „vorgesprochen, zerlegt, dann geschrieben und wieder gelesen. Der Lehrer schreibt an die Wandtafel, die Schüler auf ihren Tafeln“ (Gurcke 1862, S. 10).

Im Anschluss an den Lehrgang folgen Lesetexte, in den Textsorten gemischt, in der Auswahl und Zusammenstellung nicht in den konzentrischen Kreisen von Nah zu Fern wie bei Haesters sondern nach Tages- und Jahreslauf sortiert.

Unterricht im Exerziermodus

In der Begleitschrift zur Gurcke-Fibel wird deutlich, wie der Unterricht bei aller methodischen Weiterentwicklung in der Unterrichtsführung dem militärischen Drill entsprach, so wie auch die Schulgebäude kasernenartig gebaut waren. Die Klassen hatten 40 und mehr Kinder, sie saßen mit Blick nach vorn in festen Bänken, vorne saß oder stand der Lehrer auf einem Podest und leitete von dort den Unterricht. Diese Gegebenheiten waren ausgerichtet auf frontale Arbeit, auf kleinschrittige, anweisende Führung des Unterrichts.

Gurcke schreibt zur Übung des Silbenlesens mit Vokal (Gurcke nennt den Vokal „Schall“) und einem folgendem Konsonanten diese Kommandos vor: „Schall eins! Mitlaut angesetzt! – Schall zwei! Mitlaut angesetzt! usw.“ (1862, S. 10).

Resümee zum Schriftspracherwerb im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert machte die Alphabetisierung durch Schulpflicht, flächendeckende Gründung von Schulen eine sprunghafte Entwicklung. Durch Ausbreitung der seminaristischen Lehrerbildung, Gründung von Verlagen mit Schwerpunkt oder Segment im Schulbuchbereich, durch Schul- und Fachbücher sowie Periodika für Lehrer formierte sich die Professionalisierung der Volksschullehrer. Im Schriftspracherwerb wurde endgültig die Buchstabiermethode als sachfremde Einführung in die Schriftsprache durch lautierende Verfahren abgelöst. Zahlreiche methodische Varianten wurden entwickelt, von denen die verbreitetsten oben skizziert wurden: Lautiermethode und Schreiblesemethode als synthetische Verfahren, Normalwortmethode in Kombination mit den vorigen als analytisch-synthetisches Verfahren.

Dabei kam im Sinne der Aufklärung stärker das lernende Kind in den Blick - aber nicht dessen Individualität, sondern die angenommene Notwendigkeit, durch kleinste Lernportionen die Kinder durch den Lehrgang zu führen. Dieser Lehrgangsunterricht ging oft dem Leseunterricht voran und suchte die Lese- und Schreibtechnik mit inhaltsfreien Silben und, sofern möglich, verständlichen Wörtern und Sätzen einzuüben. Dazu wurde als Element der Aufklärung auf Anschauung von Objekten der Lebenswelt gesetzt, die angesehen, beschrieben und inhaltlich geklärt wurden. Damit wuchs auch die Notwendigkeit zur Illustration.

Die Wahl von Wörtern oder Texten, die für Kinder bedeutsam sein konnten, war hierbei nicht das Anliegen. Vielmehr ging es um die Eignung für den kleinschrittigen Lehrgangsweg. Der Unterricht wurde bis ins Kleinste durchgeplant, in dem im Gleichschritt die Lernschritte exerziert wurden. Dadurch war auch die Kontrolle der Ergebnisse unmittelbar gegeben. Unterricht war Rekrutenausbildung für Kleine.

Wie die Unterrichtsführung, so war auch der Unterricht inhaltlich an den Moralvorstellungen des Bürgertums orientiert und setzte auf Fleiß und Gehorsam.

Nach dem Lehrgang folgten die Lesestücke. An die Stelle der Katechismustexte in den religiösen Fibeln traten nun penetrant moralisierende Texte. Sie wurden im Laufe der Jahrzehnte ergänzt oder ersetzt durch ein breiteres Textsortenspektrum mit Beschreibungstexten, Erzähltexten, Kindergedichten, Liedtexten. Religiöse Texte wurden zumeist auf Gebetstexte reduziert.

20. Jahrhundert: Kinderleben und Lebensweltbezug

„Was ein Häkchen werden will, krümmt sich beizeiten. Krümmt – das ist gerade das bezeichnende Wort. Gekrümmt nach dem alten Ideal der Selbstausslöschung, der Demut und des Gehorsams! Aber das neue Ideal ist, dass der Mensch gerade und aufrecht dastehe, folglich gar nicht gebogen, nur gestützt werde, damit er nicht aus Schwäche verkrümme.“

Mit diesen Setzungen läutete die schwedische Lehrerin Ellen Key (1849 – 1926) das 20. Jahrhundert als „Jahrhundert des Kindes“ ein. In Deutschland erschien ihr Buch 1902 und trug mit zu einer kulturellen Revolution bei. Vielfältige Initiativen entwickelten sich gegen die industrielle Vereinnahmung des Menschen, gegen Fremdbestimmung, gegen eine Schulpädagogik mit erstarrten Methoden, kindfernen Inhalten und Untertanenerziehung. „Reformpädagogik“ ist der Sammelbegriff für verschiedenste Strömungen und Projekte des ersten Jahrhundertdrittels.

Reformfibeln

Damit veränderten sich von Beginn des 20. Jahrhunderts an auch die Inhalte und Methodik des Schriftspracherwerbs, was sich mit den Fibelwerken belegen lässt. Einige Titel mögen dies veranschaulichen: Bei uns zu Haus nannte der Bremer Fritz Gansberg 1904 seine Fibel, die wohl die erste Reformfibel überhaupt war. Im Titel wird schon deutlich, dass es um die kindbezogene Erlebniswelt ging. Guck in die Welt war 1911 die Titelaufforderung im Werk des Leipziger Lehrervereins, das auf die Neugier der Kinder abzielte, mit offenen Augen und wachem Verstand die Welt zu entdecken. Mein Buch zum Anschauen Zeichnen Schreiben Lesen und Zählen hieß die zuerst 1923 erschienene Fibel des Münchener Hans Brückl. Der umständliche Titel weist aus, dass es um verschiedenste Aktivitäten geht und dass Lesen und

Schreiben nicht isolierte Techniken sind. Den Bezug zum Erfahrungsraum der Kinder charakterisieren Titel wie *Wiener Kinder* (seit 1924), *Zürcher Fibel* (seit 1915), *Hansa-Fibel* für Hamburg (seit 1914).

Die Ablösung der Anschauungsfibeln des 19. Jahrhunderts

Für die weitere Darstellung sei das zuletzt genannte Fibelwerk, die *Hansa-Fibel*, exemplarisch ausgewählt. Historisch ist es besonders interessant: Es verbreitete sich nördlich des Mains in zahlreichen Regionalausgaben während der Weimarer Zeit und war das Werk mit der größten Reichweite und Auflagenzahl; es wurde nach 1933 deutlich nazifiziert, und erschien direkt nach dem 2. Weltkrieg noch einmal als Notausgabe mit Rückgriff auf ein Werk vor der NS-Zeit, bevor dann neu gestaltete Lehrwerke herauskommen konnten.

Die Geschichte beginnt in Hamburg kurz vor dem 1. Weltkrieg. In allen Hamburger Grundschulen wurde noch verpflichtend die *Schreib-Lese-Fibel* von G. Gurcke genutzt (siehe oben). Dagegen rührte sich in der Lehrerschaft Unwillen, weil sie als nicht mehr zeitgemäß galt, als lebensfremd und nicht kindbezogen. Die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ setzte 600 Reichsmark aus für den Entwurf einer neuen „original hamburgischen Fibel“. Der Lehrer Otto Zimmermann reichte seinen reformpädagogischen Entwurf ein und erhielt den Preis. Gedruckt erschien das Werk 1914, wurde aber von der Hamburger Schulbehörde zunächst nur versuchsweise erlaubt. Nach dem 1. Weltkrieg verlangten 90 Prozent der Hamburger Schulen die endliche Ablösung der alten Gurcke-Fibel und die Erlaubnis, die Reformfibeln von Zimmermann einzuführen. Erst 1927 wurde dies in vollem Umfang realisiert: Dann wurden alle Hamburger Schulen mit der *Hansa-Fibel* versorgt (Reiner Lehrberger 1994).



Abb. 7 Reformfibeln: Kinderleben mit Laut-Buchstabe U, lateinische Druckschrift Antiqua (Zimmermann 1918, S. II)

Inhalte: Kinderleben

„Lassen wir ... in unseren Lesestunden, wo wir neben und außerhalb der Fibel lesen lassen, das Leben seinen Einzug halten“, so die Forderung des Fibelautors Otto Zimmermann (1927, S. 3)

Beispiel U (1918, S. II): Am Anfang der Ausgabe finden sich acht Seiten, die mit römischen Ziffern nummeriert sind. Wie auch bei Gurcke wird auf diesen Seiten ein „Vorkurs“ angeboten, bevor der Textteil beginnt. Die ersten Buchstaben werden nur mit einem Bild eingeführt. Bei Gurcke war dies eine Sachzeichnung: beim u die Abbildung einer Taschenuhr. Bei Zimmermann ist es eine Situation mit einem munter handelnden Kind: der Plätscherlotte nach einem Kindergedicht von Paula Dehmel: „Und unten am Brunnen, / da steht ein Fass, / da macht sich unsere Lotte / pitschepatschenaß. / Und oben die Sonne / hat drüber gelacht / und hat unsere Lotte / wieder trocken gemacht.“ Genauso ist die Situation auch dargestellt: mit der heftig ins Brunnenwasser patschenden Lotte.

In seinem Lehrerbuch skizziert Zimmermann, wie er selbst mit der Seite umgegangen ist (Zimmermann 1927, S. 47). Hier nur Stichwörter: *Emotionalität*: „U, wie das spritzt!“ Kinder erzählen, dazu das Gedicht von Dehmel. *Erfahrungen*: Was alles brummt (Bär, Brummkreisel, Teekessel, Kuh ...); Kinder

erzählen: Einmal, da bin ich ...

Geschichte miterzählen: „Einmal ist ein grausamer Riese in unsere Stadt gekommen, der ist so (!) groß gewesen...“ Kinder zeigen die Größe, rufen dazu: U! usw.

Singen: ein ganzes Lied mit /u/ brummen.

Schreiben: ein U zeichnen, dazu ein passendes Bild.



Abb. 8 Reformfibel: Kinderleben, SCH, lateinische Druckschrift Antiqua (Zimmermann 1918, S. 10)

Beispiel SCH (1918, S. 10): Auf Seite 10 wird das Graphem SCH eingeführt. Es ist eingebunden in eine Erzählung; die Situation ist im Bild mit lebhaft agierenden Kindern vorgestellt. Die beiden Fibelkinder Heini und Lene spielen Lokomotive: RASCH HEINI RASCH / SCH SCH SCH. Ebenso können die Kinder in der Schule Lokomotive spielen: im Raum, auf dem Hof. Zum weiteren Üben schlägt Zimmermann vor: Wörter finden mit SCH, zeichnen und schreiben: SCHAUKELE, SCHEMEL, SCHAUFEL usw. (Zimmermann 1927, S. 54).

Nicht mehr ein einzelnes Objekt ist Anschauungsobjekt mit dem neu zu lernenden Buchstaben wie zum SCH der Fisch in der Gurcke-Fibel. Vielmehr ist der Ausgangspunkt ist eine Situation, in der zumeist Kinder agieren. Nicht Beschreiben ist der Impuls, sondern Erzählen - zum Bild, zu eigenen Erlebnissen und Erfahrungen. Damit werden die Texte mit eigenen Emotionen und Bedeutungen gefüllt. Vorwiegende Handlungsträger im ganzen Leserteil sind Kinder. Im Sinne der reformpädagogischen Richtung der „Arbeitsschule“ werden Tätigkeiten der Kinder angeregt. Sie werden zumeist erst in den Lehrerhandbüchern zur Fibel deutlich. In der *Hansa-Fibel* sind es erzählen und malen, Szenen spielen, Buchstaben mit Stäbchen legen, Buchstaben und Wörter zeichnen, schreiben, zu den Situationen malen, kneten, basteln.

Methodik

Der Lehrgang ist in der Laut-Buchstabenfolge wie üblich aufgebaut: Vokale und Semivokale am Anfang, Plosive später, Abweichungen und Besonderheiten zuletzt. Nur steht die Progression nicht explizit im Vordergrund, wie dies z.B. noch bei Gurcke war. Vielmehr sind es die dynamischen Situationen mit den Handlungen und Erlebnissen der Kinder - ihr Versteckspiel, Lokomotivspiel, Fahrt auf dem Karussell, Einkauf, Besuch auf dem Bauernhof usw. Die Laut-Buchstaben-Progression wird auf dem Rücken der Situation, der Handlungen und Erlebnisse mitgeliefert.

Sprache und Literatur

Episodenhafte Geschichten aus dem Kinderleben werden in der Fibel plastisch erzählt, mit Dialogen, Interjektionen, auch rhythmisiert, oft im Duktus der Kinderrede (S. 11 Beim Schlittenfahren: He Heini - weich aus! Oje! O jemine! S. 22: Beim Wippen: Heini hier, Lene da: wippe wappe - auf und ab - immer wieder auf und nieder).

Im Leseteil finden sich weiterhin Geschichten aus dem Kinderleben, auch einige mit der Verarbeitung von betrüblichen Erfahrungen (z.B. S. 95: Großmutter ist gestorben). Hinzu kommen zeitgenössische Kindergedichte z.B. von Paula Dehmel (Rumpumpel), Fritz und Emily Kögel (Der Bratapfel), auch klassische



Abb. 9 Hansa-Fibel in der NS-Zeit mit der nun vorgeschriebenen deutschen Schreibschrift nach Sütterlin und der gotischen Druckschrift, der Fraktur (Zimmermann 1936, S. 1).

Lene sogar ihre Puppe für die Winterhilfe mit dem gestelzten Satz: „Es ist so schön in Deutschland, wenn einer dem andern hilft. Wir sind ja ein Volk!“ (S. 51).

Hinzu kommen suggestiv im Sinne der NS-Ideologie wirkende Bilder und Texte: Beim Buchstaben h wurde die bisherige Geschichte des vom Sturm gejagten Hutes zugunsten des NS-geladenen Ausrufs „heil“ geändert: heil heil / ei emil uli heil / o lene hole heini o / heil h heil. Die Dynamik übernehmen die geschwenkten Hakenkreuzfahnen (S. 1). Andere NS-Themen: das Jungvolk beim Kampfspiel, dazu der Satz: „jeder junge ins jungvolk“, um die Wunschperspektive der Erstklässler zu stärken, mit zehn Jahren dann ins Jungvolk, der Vorstufe der Hitlerjugend zu gehen; gegen Ende hält der Vater den Kindern eine NS-geprägte Predigt, Heini verspricht dann: „Ich will ein Braunhemd haben und für Adolf Hitler kämpfen“ und Lene: „Ich will ein deutsches Mädchen sein und für Deutschland beten und arbeiten.“

Resümee zu den kindbezogenen Reformfibeln

Die Änderungen in der Didaktik des Schriftspracherwerbs vom 19. zum 20. Jahrhundert waren grundsätzlich: Auch wenn die lautbestimmte Progression ähnlich blieb, so trat sie in den Fibeln als strukturierendes Signal zurück. Beherrschend für die Lehrwerke wurden die Situationen aus dem Kinderleben; so sollte es denn auch im Unterricht sein. Die Auswahl der Situationen, die Gestaltung der Bilder und Texte waren in den Fibeln so vorgenommen, dass sie eine unmittelbar Kinder ansprechende Funktion hatten. Die Kinder wurden, sofern die Lehrkraft dazu animierte, zu verschiedenen Tätigkeiten angeregt: zum Erzählen aus eigener Erfahrung, zum Nachspielen, Malen, Buchstaben und Wörter Legen und Schreiben, zum Kneten und Basteln. Dadurch wurden die Texte, ihre Wendungen und Wörter für die Kinder nicht nur interessant, sondern bedeutsam.

Verse aus der Sammlung „Des Knaben Wunderhorn“, Rätsel und Zungenbrecher, ein Märchen (Vom dicken fetten Pfannekuchen).

Die NS-Zeit 1933 - 1945

Ziel der nationalsozialistischen Schulpolitik waren einheitliche Schulbücher und dabei auch eine Einheitsfibel. Die Vielzahl der Fibeln im Jahr 1933 wurde systematisch durch Genehmigungsverfahren reduziert. Von den 35 Regionalausgaben der Zimmermann-Fibel vor 1933 blieben ab 1935 noch 11, eingeführt waren dann nur 7 bis 8. Zu einer einheitlichen Reichsfibel kam es am Ende aber nicht mehr. Inhaltlich waren die Vorgaben: Fibeln sollten auch Vaterländisches und Heroisches, Religiöses und Ethisches sowie Texte zur Hitlerjugend enthalten (Kleinschmidt 1997, S. 319 ff.).

Die Verlage und Autoren reagierten inhaltlich auf die Vorgaben unterschiedlich. Es entstanden stark ideologisierte Fibeln, aber auch solche, die lediglich NS-Versatzstücke als Teile der Lebenswelt in Bildern und Texten einbezogen: Fahnen erhielten ein Hakenkreuz, eine Geschichte handelte vom Sammeln für die Winterhilfe.

Die *Hansa-Fibel* wurde unbenannt: *Hand in Hand fürs Vaterland*, die Ausgabe erschien zuerst 1935. Die Situationen in Bildern und Texten bleiben zum großen Teil identisch, dennoch sind die Änderungen unverkennbar: Vieles ist eher randständige Ergänzung: Roller erhalten Hakenkreuzfähnchen (S. 5); ein Brief wird unterschrieben mit „Heil Hitler! Lotte“ (S. 33); die Kinder opfern fünfzig Pfennig,

Für die Lehrkraft war damit möglich, den Lehrgang nicht mehr zu exerzieren, sondern die Kinder erzählen und finden zu lassen, die Lust am Umgang mit Lauten und Buchstaben, mit Wörtern und Texten zu fördern. Mit der Grundkonzeption eines Unterrichts, der auf die Lebenswelt der Kinder bezogen ist, bleiben Lehrwerke und Unterricht allerdings inhaltlich auch auf die jeweiligen Zeitumstände bezogen - bis zur Ideologisierung des Lernmaterials, wie dies der Blick auf die NS-Zeit 1933 – 1945 zeigt.

Die inhaltlichen Entwicklungen nach 1945: fiktive und reale Lebenswelten

Die Lebenswelt der Kinder der ersten Nachkriegsjahre war geprägt von Erlebnissen in Luftschutzkellern, von Flucht und Provisorien, von kalten Wohnungen, fehlenden oder heimkehrenden, zunächst fremden Vätern, Spielen in Ruinen. In den Fibeln, die nach 1945 neu erarbeitet wurden, taucht davon praktisch nichts auf. Die wenigen Ausnahmetexte lassen sich an einer Hand abzählen.

Bis 1965 wuchs die Zahl der Fibeln in der Bundesrepublik Deutschland auf 58 an (in der DDR war dies nur eine einzige). In all diesen Fibeln wurde eine idyllische, ländlich-dörfliche Lebenswelt präsentiert, in der die Kinder vorzugsweise spielen und gehorsam sind. Offenbar sollte in der Nachkriegszeit gerade nicht die wirkliche Lebenswelt der Kinder zum Thema werden, sondern eine idyllisierte, biedermeierliche, sorgenfreie Glanzbilderwelt.

Exemplarisch soll hier wieder ein Fibelwerk mit großer Verbreitung und langer Laufzeit die Entwicklungen aufzeigen: *Meine liebe Fibel*. Sie erschien zuerst 1950, die letzte Ausgabe stammt von 1997.

50er Jahre: Biedermeier und Moral

Als Beispiel mag die S. 19 aus *Meine liebe Fibel* in der Ausgabe von 1955 gelten: Die Sommerferien beginnen und die Kinder Robert und Resi fahren in die Ferien. Schon das Bild zeigt die puppenhaft geratenen Kinder, die alleine und beschwingt mit Gepäck zum Bahnhof ziehen. Dort fährt ein Spielzeugzug gerade ein. Im Text erfahren die lesenden Kinder, dass die beiden „weit“ reisen werden, und schon „sauen“ sie im Zug vorüber an bunten Wiesen, Bächlein und Baum. Und mit ihnen sausen die lesenden Kinder in die „liebe Welt“ hinein. Was, außer dem „hellen warmen Sonnenschein“ die liebe Welt ausmacht, ist nicht zu erfahren und wohin die Reise geht, bleibt offen. Die Reimform des Textes versüßt noch weiter den ohnehin versüßten Text.



Im späteren Textteil finden sich zahlreiche traditionelle Liedtexte und Verse, die als „Volksgut“ deklariert sind, Kindergedichte und Märchen, ein Kasperspiel; dazu Erzähltexte. Geschichten aus dem Struwwelpeter werden präsentiert, die zeigen, wohin unbraves Verhalten führt: Die Geschichte vom Suppenkaspar (S. 55), vom Zappelphilipp (S. 62), vom Struwwelpeter: „Pfui, ruft da ein jeder / garst'ger Struwwelpeter!“ (S. 63)

Ab Mitte der 60er Jahre gerieten Fibeln und Lesebücher in die grundsätzliche Kritik. Manfred Geiss fasste 1970 seine Analyse von Fibeln dieser Jahre zu folgender Bewertung zusammen: „Idyll, Harmonie, Religiosität und das Modell des braven tugendhaften Kindes, so lassen sich wohl die inhaltlichen Aussagen der meisten Fibeln zusammenfassen. Kaum jemals stellen die ersten Lesebücher der Schulanfänger das Kind als eigenständiges Wesen vor, sie beziehen es vielmehr meist auf den vorgegebenen Tugendkatalog, dem

Abb. 10 Idyllisierte Kinderwelt in den 50er Jahren, Schreibschrift: Lateinische Ausgangsschrift (Hanisch 1955, S. 19)

es sich zu fügen hat, binden es ein in das gottgeordnete harmonische Idyll, das unfähig macht, Umwelt adäquat und wach zu erfassen.“ (veröffentlicht 1972, S. 80).

70er Jahre: Moderne Welt und Kinderleben

Die bildungspolitische und didaktische Diskussion Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre war angestoßen von der emanzipatorischen Aufbruchstimmung der Jahre. Sie führte u.a. zur Neuorientierung bei Schulbüchern und Curricula. Schulbücher griffen neueste Kinderliteratur auf, die für emanzipatorische Erziehungskonzepte stand.

Statt der bisher in den Fibeln vorherrschenden Idyllisierung der zumeist ländlichen Lebenswelt wurden nun wichtige realitätsentsprechende Bereiche thematisiert: Fernsehen, Straßenverkehr, Hinterhöfe, Berufstätigkeit von Müttern, Weltraumfahrt. In den Situationen agierten die Kinder selbstbewusst, trugen Konflikte aus, handelten solidarisch. Die Texte forderten die lesenden Kinder zum Mit- und Weiterdenken auf.

Illustrativ wurden Comics, Text-Bild-Collagen, Alltagsgrafiken, Zeitungstexte u.ä. einbezogen, dadurch wurden die Fibeln insgesamt grafisch vielfältiger und der Niedlichkeitsfaktor der früheren Illustrationen verschwand.

Dieser Umbruch wirkte sich auch in der Neubearbeitung von 1979 aus, obwohl *Meine liebe Fibel* keine besonders progressive Fibel war, wie dies schon ihr Titel signalisiert.



Walter und Ute raufen
warum
was ist los
Walter ruft *nein nein*
das ist meins
Ute ruft *deins deins*
immer nur du

w W r

20



Vater ist noch nicht da.
Wo bleibt er nur?
Vielleicht ist viel Verkehr.
Vielleicht ist die Licht schlecht.
Vielleicht hat er sich verfahren.
Vater, endlich!
Was war nur los?

v V ch

28

Abb. 11 und 12 Alltagskonflikte und moderne Lebenswelt in den 70er und 80er Jahren, Schreibschrift Lat. Ausgangsschrift (Autorenteam 1979, S. 20 und 28)

Die Illustrationen sind comichaft und verwenden Fotos. Kinder streiten um das Fahrrad, der Streit bleibt offen, so dass die lesenden Kinder über Regelungen oder auch Lösungen nachdenken sollen. Der Vater ist Lastwagenfahrer und noch nicht zu Hause; die Kinder überlegen, was die Heimfahrt verzögert haben mag. Als der Vater kommt, fragen sie, was los war. Die lesenden Kinder werden dadurch angeregt, über ihre Erfahrungen im Verkehr erzählen

Im Textteil nach dem Lehrgang fehlen die klassischen Fibeltexte. Übrig bleibt ein Märchen: Allerdings wird die Dornröschen-Geschichte auf die Schlafjahre reduziert (Dornröschen schläft. Und alle, alle schlafen mit

... S. 69). Die Texte sind überwiegend der Kinderliteratur der siebziger Jahre entnommen – mit Texten zum Nachdenken, mit selbstständigen Kindern, mit einem türkischen Jungen, der den anderen Kindern das Zählen in Türkisch beibringt und von der Türkei erzählt (S. 50 f.).

Methodiken nach 1945: synthetisch oder ganzheitlich oder eigenaktiver Weg in die Schrift

In den 50er und 60er Jahren war die Methodikdiskussion in Fachkreisen wie in der Öffentlichkeit von zwei oft dogmatisch vertretenen Positionen geprägt: von den Synthetikern hier und den Ganzheitlern dort. 1954 waren in der Bundesrepublik 35 Fibeln eingeführt, davon waren 15 synthetisch und 17 ganzheitlich konzipiert (Schwartz 1964, S. 97 f.), ein Jahrzehnt später im Schuljahr 1964/65 waren es bei 45 Fibeln immerhin noch 15 mit synthetischer Methodik (Zählung nach Grömminger 1970, S. 9 – 17). Allerdings sagen die Zahlen noch nichts über Auflagenhöhe und Verbreitungsgrad.

Synthetische Methoden

Lautierv Verfahren herrschten bis in das 20. Jahrhundert in Fibeln und im Unterricht vor. Mit Einführung erfolgreicher ganzheitlicher Fibeln in den 20er und 30er Jahren und dann insbesondere in der Nachkriegszeit entstanden die didaktischen Lager *Synthetiker gegen Ganzheitler*.

Die Einführung der Buchstaben/Laute erfolgte in den synthetischen Fibeln in der klassischen Progression nach Wahrnehmbarkeit der Lautqualität.

Meine liebe Fibel war eine synthetische Fibel. Sie führte in der Ausgabe von 1955 zuerst die Buchstaben i, u, m ein und bildete damit die Wörter miu, mimi, mumu. Auch mit Hilfe des Bildes fällt es schwer, zu vermuten, was diese Kunstwörter bedeuten sollen.



Die synthetischen Fibeln wollten die Sicherheit des Leselehrgangs für die Kinder durch die Kleinschrittigkeit erreichen; für die Lehrkräfte entsprach dies dem Wunsch nach Planbarkeit und Kontrolle in einem frontal geführten Unterricht. Allerdings wurden damit Schwierigkeiten eingekauft: Die Aneinanderreihung von Lauten ergibt z. B. wegen der Lautvarianzen noch nicht direkt das gesprochene Wort (vgl. die Laute für E/e in Esel, Ente). Das Erlesen missrät zum Aneinanderreihen von Lauten, zum „Leiern“ oder „Stotterlesen“, wie Kritiker bemängelten. Durch die kleinschrittige Progression ist zudem erst nach etlichen Wochen eine gewisse Textqualität und damit Sinnhaftigkeit der Texte zu erreichen.

Abb. 13 Synthetische Methode: Wörter mit drei Buchstaben, Lat. Ausgangsschrift (Hanisch 1955, S. 5)

Ganzheitliche Methoden

In den Jahrhunderten zuvor hatte es immer wieder Werke gegeben, die als ganzheitlich bezeichnet werden. Sie erlangten aber nie Breitenwirkung. Das änderte sich erst im 20. Jahrhundert.

Ganzheitliche Verfahren gehen von Wörtern oder Sätzen aus. Das eine wird als Ganzwort-, das andere als Ganzsatz-Methode bezeichnet.

Sukzessive werden gleiche Buchstabengruppen und Buchstaben, Lautstrukturen und einzelne Laute von den Kindern erkannt und herausgelöst. Die Beziehungen zwischen den Buchstaben und den Lauten (Graphem-Phonem-Korrespondenzen) werden entdeckt und zum Erlesen genutzt. Schon an dieser Kurzbeschreibung sind zwei Absichten erkennbar:

1. Der Leselehrgang kann mit Wörtern oder Sätzen beginnen, die für Kinder belangvoll sein können.
2. Die Struktur der Buchstabenschrift kann entdeckend erkannt werden.
Hinzu kommt eine dritte Gegebenheit, die von den Autoren immer wieder betont wird:
3. Das Erkennen der Struktur und das Erlesen neuer Wörter unterliegt dem individuellen Lernfortschritt, erfolgt also bei den Kindern zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

Die Progression verläuft deshalb gänzlich anders als bei den synthetischen Fibeln. Ohne auf Varianten einzugehen, hatte sie die folgende Phasenfolge, wobei individuelle Fortschritte bei Kindern immer zu berücksichtigen sind:

Phase des naiv-ganzheitlichen Lesens: Die Wörter, die Sätze werden als Ganzes eingeprägt und wiedergegeben.

Phase der Analyse : Sie beginnt mit der „optischen Analyse“, bei der häufige Buchstabenfolgen und einzelne Buchstaben wiedererkannt werden; es folgt die „akustische Analyse“, bei der gleiche Laute erkannt und den Buchstabenzeichen zugeordnet werden.

Phase der Synthese: Bekannte Wörter werden aufgebaut und erlesen; schließlich können auch unbekannte Wörter, dann Sätze und Texte gelesen werden.

Ganzwortmethode

1922 kam der Klassiker der *Ganzwortmethode* von Hans Brückl heraus: *Mein Buch zum Anschauen Zeichnen Schreiben Lesen und Zählen*. Die Fibel verbreitete sich vor allem im süddeutschen Raum, wurde 1933 von den Nationalsozialisten zunächst verboten und erschien nach dem Krieg bis mindestens 1967 in 15. Auflage. Der Schriftspracherwerb war hier Bestandteil des Gesamtunterrichts: inhaltlich durch thematische Orientierung an Erfahrungen und Erlebnissen der Kinder, prozedural durch vielfältige Aktivitäten der Kinder, wie dies schon im Titel zum Ausdruck kommt.

Ein Beispiel: Ein erstes Thema war Liebe und Anhänglichkeit, Traurigkeit und Freude in der Familie, thematisch eingeführt durch die Geschichte vom „Hänschen klein“ im Kinderlied. Die einzelnen Wörter wie Hut, Hans, Mutter sind Lese- und Schreibwörter, aber vor allem auch Erzählwörter (S. 8 und 9 der Ausgabe von 1930).

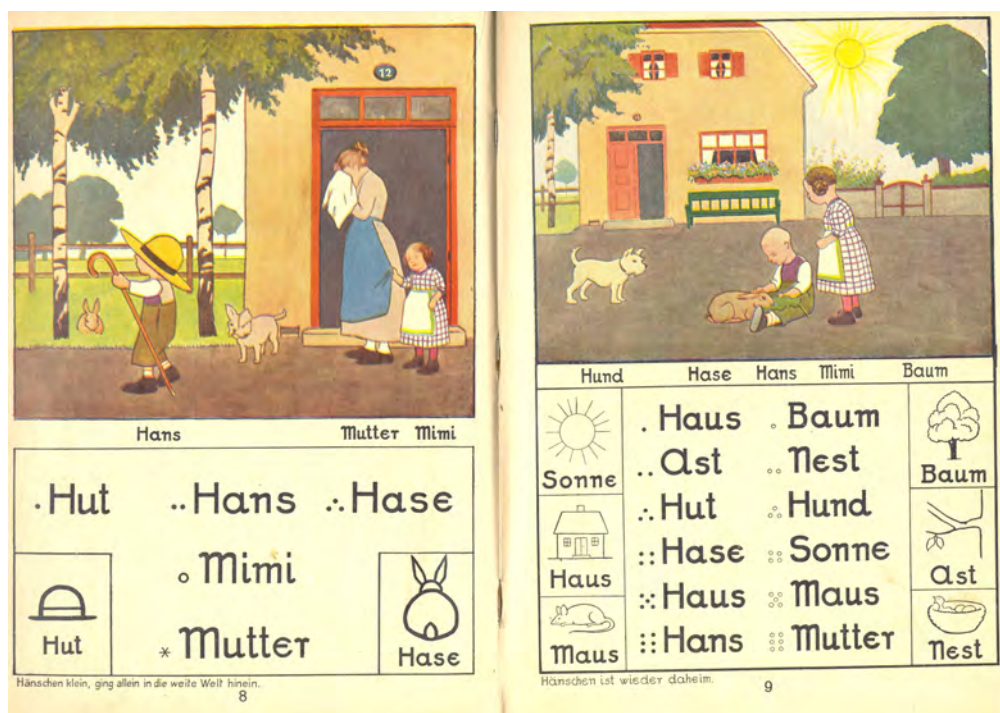


Abb. 14
Ganzwortmethode,
lateinische
Druckschrift. Die
Buchstaben sind mit
den elementaren
Formen gebildet:
Ball, Spazierstock,
Schlange, Turnreck
(Brückl 1930 S. 8/9)

Ganzsatzmethode

1931 brachte Artur Kern in Freiburg seine Fibel *Wer liest mit?* heraus und argumentierte insbesondere lernpsychologisch für die *Ganzsatzmethode*. Trotz des Verbots nach 1933 wurde mit der Fibel in einigen Regionen weitergearbeitet. Die deutschlandweite Verbreitung begann dann nach dem 2. Weltkrieg und setzte sich bis in die 70er Jahre fort.



Abb. 15 Ganzsatzmethode, Lat. Ausgangsschrift (Kern 1954, S. 4)

Im Unterschied zu Brückl forderte Kern als Leseschrift die verbundene Schrift. Grund war sein Ganzheitsbegriff: Das „Wortganze“ sollte als Ganzheit wahrgenommen werden. Um den Steilheitsgrad, also die Menge neuer Lesewörter in einer Unterrichtseinheit, möglichst niedrig zu halten, wurden die Sätze durch eine hohe Rate an Wortwiederholungen und durch stereotype schlichte Satzmuster einfach gehalten. Der Anfang in den frühen Ausgaben war inhaltlich auf den Schulbeginn bezogen: „Wer ist da?“ Das betraf zuerst die Kinder in der Klasse und ihre Namen. In der Fibel waren dann die ersten Lesesätze: Wer ist da? / Rudolf ist da. / Kurt ist da. ... (S. 2 und 3 in der Ausgabe von 1931). In der Ausgabe von 1951 heißt es dann: das ist Josef / das ist Ursula ...

Analytisch-synthetische Methoden

Synthetiker und Ganzheitler nahmen jeweils für ihre Methode in Anspruch, bessere Lese- und Rechtschreibleistungen bei den Kindern zu erzielen (Ferdinand 1970, S. 20). Dieser Behauptung ging der Schulpsychologe Willi Ferdinand in einer groß angelegten Feldstudie über vier Schuljahre hinweg mit der Frage nach: „Unterscheiden sich analytischer und synthetischer Lese-(Schreib-) Anfangsunterricht hinsichtlich ihrer Effektivität?“ (S. 141). Sein Fazit nach Auswertung aller Daten: „Nach Abschluss der Grundschulzeit erwiesen sich die Leseleistungen ... in allen einschlägigen Berechnungen als praktisch gleichwertig. Für die Gesamtstichprobe war das auch hinsichtlich des Lesesinnverständnisses und Rechtschreibens der Fall.“ (S. 141) Damit war den beiden Lagern das Effektivitätsargument genommen.

Inzwischen hatte es in einzelnen Lehrwerken auch schon Annäherungen gegeben: von Synthetikern, die von Beginn an mit sinnvollen Wörtern arbeiteten, und von Ganzheitlern, die auf frühe Ausgliederungen, also analytische Akte, zielten. Sie wurden z. T. als „methodenintegrierte“ Verfahren angeboten. Einen entscheidenden Schritt weiter ging Hans Vestner. 1972 erschien zuerst sein CVK-Leselehrgang mit der „direkten Hinführung zur Struktur der Buchstabenschrift“ (Vestner 1976, S. 42). Es war ein Verfahren, das in Versuchsklassen seit 1968 entwickelt worden war und das die bis dahin herrschenden beiden Großmethoden synthetisch und ganzheitlich sowie ihre Varianten ablösen sollte. „Der Lehrgang beginnt ... damit, dass er den Schülern am Beispiel einfach strukturierter Wörter den Zusammenhang von Sprache und Schrift direkt aufzeigt und ihnen damit die Möglichkeit gibt, selbstständig, von kleinschrittiger Lehrgangsplanung weitgehend unabhängig“ zu lernen (S. 42).

Den Kindern werden als erste „einfach strukturierte Wörter“ angeboten und vorgelesen - zwei ähnlich aussehende und klingende Wörter: das Minimalpaar *Oma* - *Opa*. Die Kinder zeigen die Wörter, erkennen die Buchstaben, sprechen die Laute. Es wird gezeigt und gesprochen, die Wörter werden verglichen im Schriftbild und in der Klangstruktur, sie werden Buchstabe für Buchstabe zerschnitten, wieder zusammengefügt und gesprochen. Mit Wort- und Buchstabenkarten wiederholen die Kinder an ihren Lesekästen das Verfahren. Immer wird der Zusammenhang von Schriftbild und Klangstruktur, von Buchstaben und Laut hergestellt.

Mit wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen wie denen von Ferdinand, mit neuen Lehr- und Lernwegen wie bei Vestner, mit Annäherungen der Methoden („von jeder das Beste“) in sog. „gemischten“ Verfahren war den strikt synthetischen und ganzheitlichen Lehrwerken ein großer Teil der Lehrerschaft verloren gegangen. Die Verlage reagierten entsprechend mit analytisch-synthetischen Fibeln oder auch mit freien Lehrmaterialien.

So wurde bei dem ursprünglich rein synthetischen Werk *Meine liebe Fibel* in der Neubearbeitung 1979 analytisch-synthetisch gearbeitet: Der Name *Uli* wird von Anfang an zerlegt und zusammengefügt.

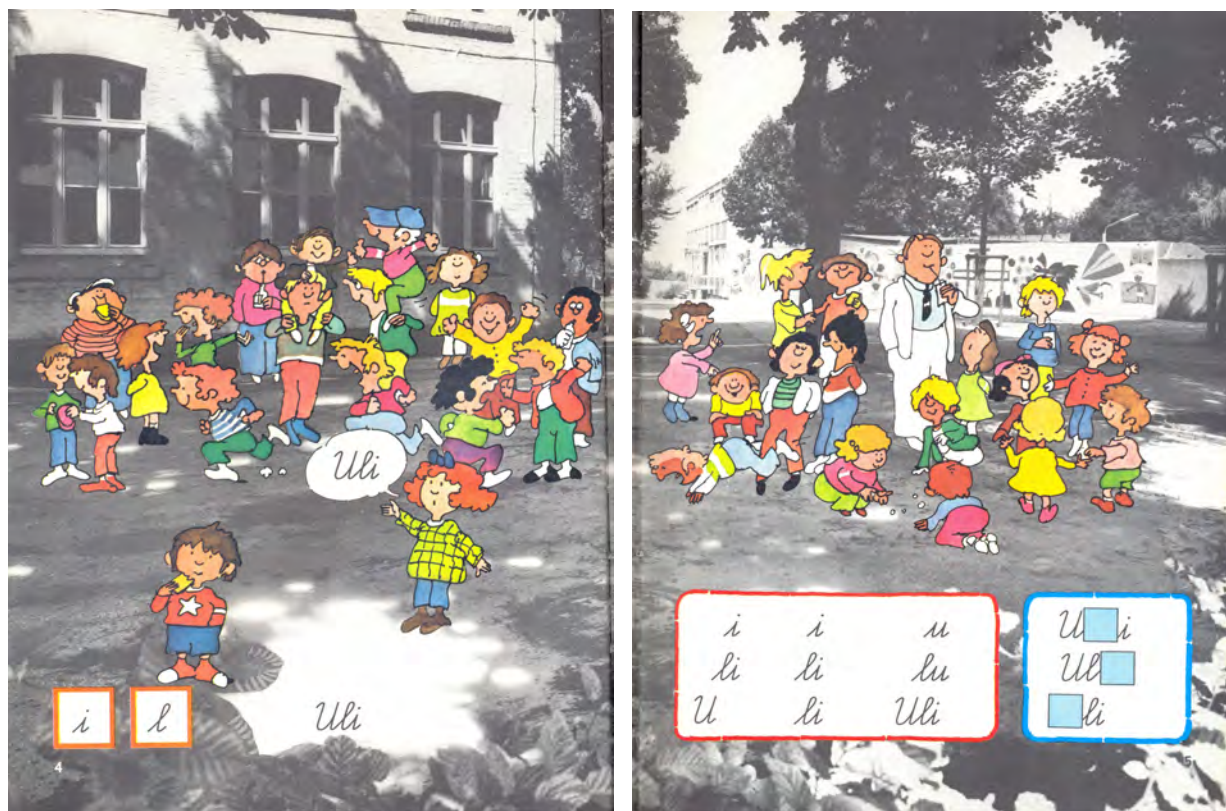
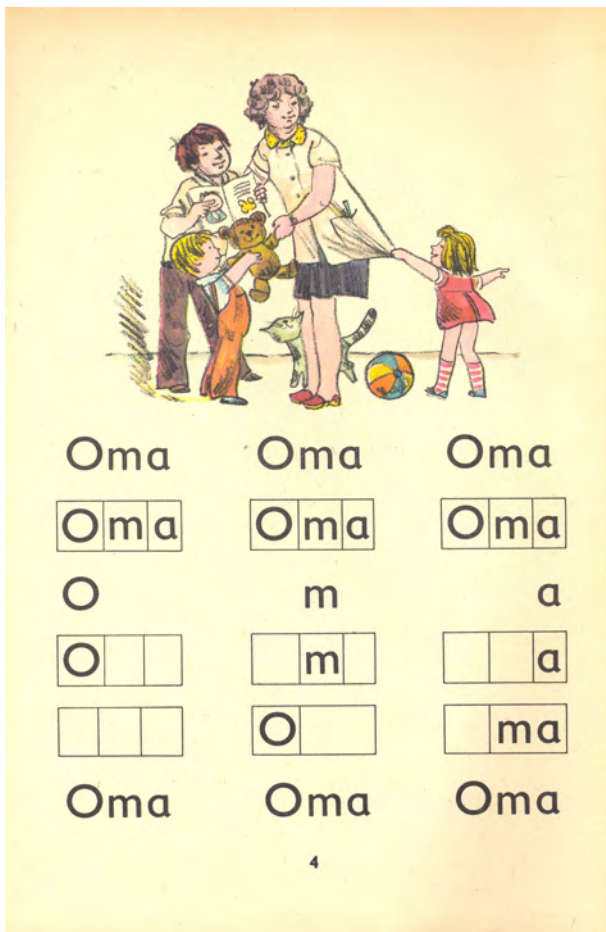


Abb. 16 a und b Analytisch-synthetisches Verfahren bei der eigentlich synthetischen Fibel (Autorenteam 1979, S. 4, 5)

Auf der Folgeseite wird der Name Uli mit dem Namen Uta im Schriftbild und in der Lautlichkeit verglichen (S. 4/5). Damit wird im Übrigen das *Normalwortverfahren* des 19. Jahrhunderts wieder aufgegriffen (siehe oben).



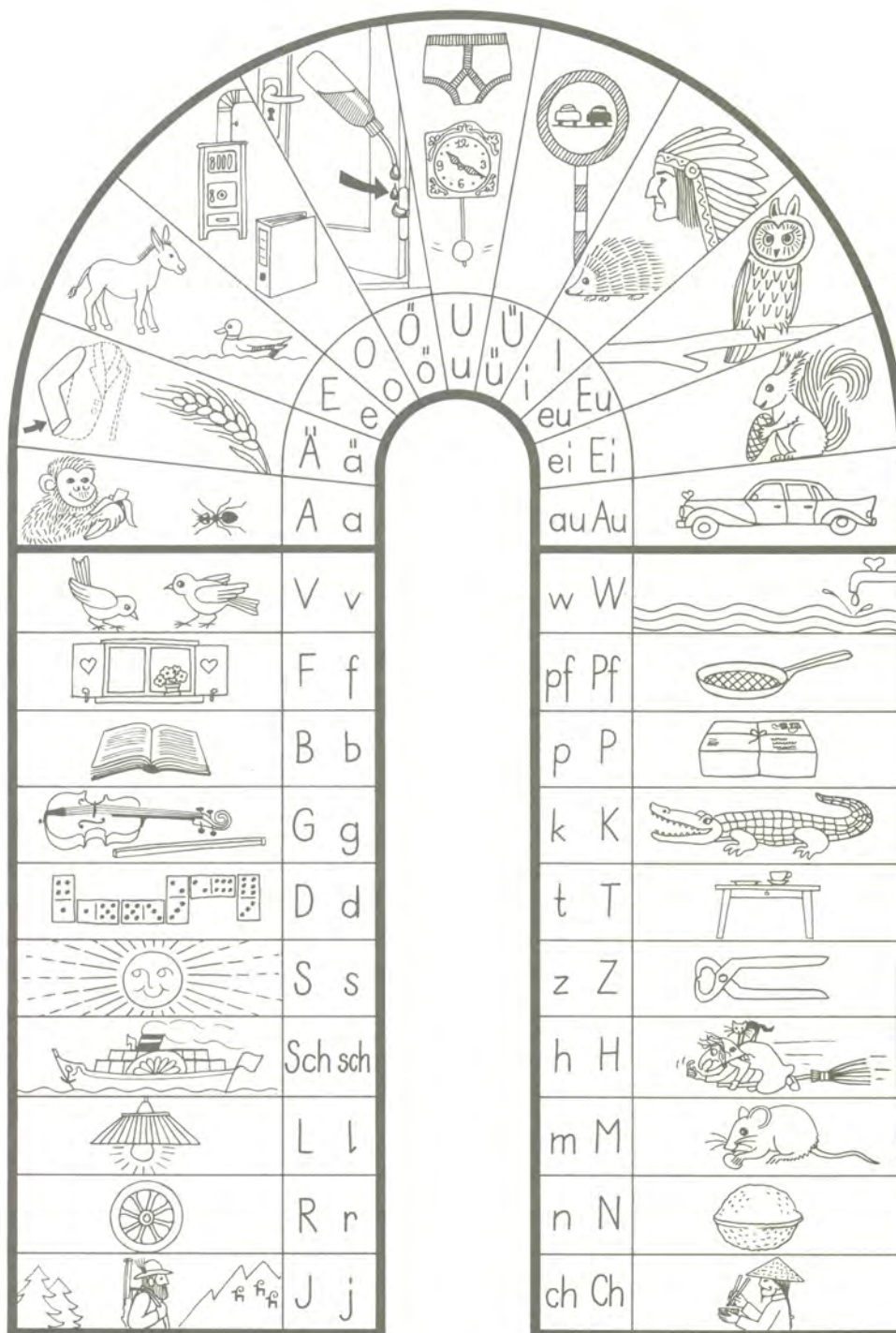
Eine ähnliche Entwicklung gab es in der DDR in den 70er Jahren: Die neue Einheitsfibel bekam den Titel *Unsere Fibel*. Sie löste die bis dahin gültige synthetische Fibel ab und war ebenfalls von der Methodik her analytisch-synthetisch: Auch hier war das erste Lesewort *Oma*, das sofort in Buchstaben zerlegt und wieder zusammengefügt wurde (Abb. 17). Buchstaben und Lautlichkeit in ihrer Beziehung zueinander standen auch hier am Anfang (Krowicki 1974, S.4).

Abb. 17 Analytisch-synthetisches Verfahren (Krowicki, M. 1974, S. 4)

Analytisch-synthetisch, aber eigenaktiv

Anfang der 80er Jahre gab es insbesondere durch zwei Initiativen einen Blickwechsel, der einen didaktischen Paradigmenwechsel bewirkte. Im Zusammenspiel von Kind und Sache war nicht mehr die Frage, wie die Sache (Struktur der Buchstabenschrift) für den Lerner aufgeschlossen werden könne, sondern wie die Lerner selbst sich die Sache aufschließen. Die eine Initiative kam vom Schweizer *Jürgen Reichen* mit seinem Konzept *Lesen durch Schreiben* (1982), die andere vom Bremer *Hans Brügelmann* mit seinem Grundsatz: „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ (1983) und dem *Spracherfahrungsansatz*. Hinzu kamen und folgten zahlreiche Studien und Praxisberichte, welche die neue Sicht auf den Schriftspracherwerb wissenschaftlich und unterrichtspraktisch bestätigten.

Reichen gab den Kindern die Buchstabentabelle und mit Lust zum Schreiben erschrieben die Kinder Wörter und Sätze, wobei sie sich als Handwerkszeug der Tabelle bedienten.



„Lesen durch Schreiben“ – Originalausgabe, © sabe/Zürich, Heinevetter/Hamburg – Keine Kopiervorlage – Buchstabentabelle

Abb. 18

Buchstabentabelle: Werkzeug zur Verschriftung im Anfangsunterricht (Reichen o. J.)

Das zu schreibende Wort musste gesprochen und durchlautert werden. Die gut wahrnehmbaren Laute wurden mit Hilfe der Tabelle den Buchstabenzeichen zugeordnet und niedergeschrieben. Rechtschreibnormen spielten hierbei zunächst keine Rolle. Reichens Grundannahme war: Durch das Erschreiben erwerben die Kinder zugleich die Lesefähigkeit, weil sie während des Schreibvorgangs das Geschriebene ständig überprüfend auch lesen. Ein spezieller Leselehrgang oder gar eine Fibel seien deshalb überflüssig, ja - schädlich.

Brügelmann verfolgte von einer konstruktivistischen Lerntheorie her ebenso den eigenaktiven Schriftspracherwerb, forderte aber parallele Aktivitäten, bei denen Schreiben und Lesen sowie eigenaktive und angeleitete Lernprozesse sich gegenseitig unterstützen:

- das freie Schreiben eigener Texte,
- das gemeinsame (Vor-)Lesen von Kinderliteratur,
- die systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren,
- den Aufbau und die Sicherung eines Grundwortschatzes.

Keiner der vier Bereiche reiche für sich aus, denn Lese- und Schreibanfänger brauchten Erfahrungen in und Zugänge aus verschiedenen Perspektiven (Brügelmann & Brinkmann 1998, S. 99).

Diese Initiativen waren eingebunden in didaktische Präferenzen, die in den 80er Jahren die pädagogische Diskussion in der Grundschule bestimmten: Differenzierung des Unterrichts wurde zum zentralen Anliegen für die Grundschule, auch in Rahmenrichtlinien und Lehrplänen. Fortbildungen, Fachzeitschriften und -bücher wirkten an der Breitenwirkung mit. Dies alles führte dazu, dass am Ende des Jahrhunderts in vielen Anfangsklassen die Kinder mit einer Anlaut- oder Schreibtabelle erste Wörter und Texte lautbezogen erschrieben. Im Laufe der Klasse 1 mischten sich in den Kindertexten noch lautbezogene Verschriftungen und schon rechtschriftlich korrekte Schreibweisen von wichtigen Wörtern wie dem eigenen Namen und Wörtern, die inhaltlich und in der Schreibweise bereits Gegenstand des Unterrichts waren.



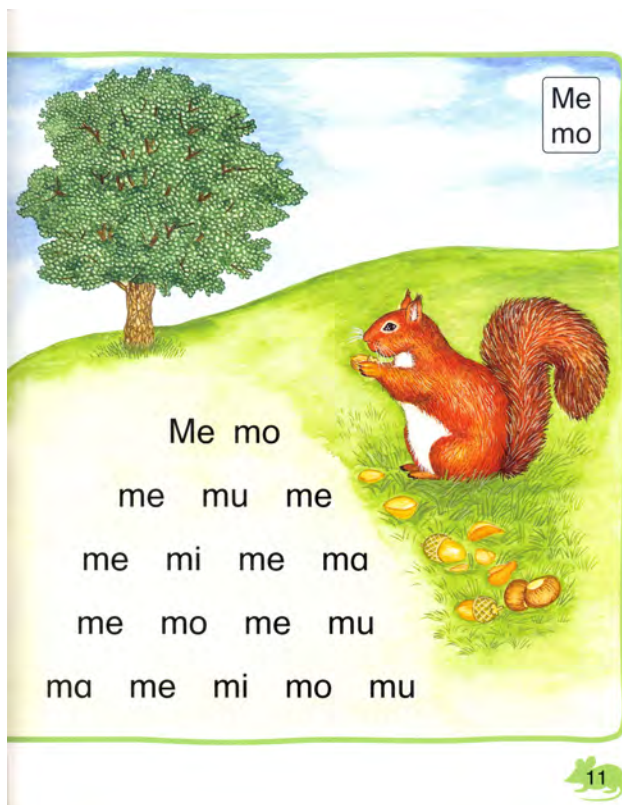
Abb. 19

Klasse 1 Mischung aus lautbezogener und orthografischer Verschriftung, ergänzt von der Lehrerin durch die orthografischen Schreibweisen

Beginn des 21. Jahrhunderts: Konzepte und Kontroversen

Die neue Kontroverse: eigenaktiver oder silbenanalytischer Anfang

Nach der Jahrtausendwende entstand eine neue didaktische Lagerbildung: Vertreter/innen *silbenbasierter Didaktiken* nahmen Gegenposition ein zu den eigenen Wegen der Kinder in die Schrift. Dabei sind eine bewegungsorientierte und eine akademisch-linguistische Variante zu unterscheiden. Die *bewegungsorientierte Konzeption* ist unter dem Namen FRESCH (Freiburger Rechtschreibschule) bekannt geworden. Kernpunkt ist die Verbindung von Bewegung und Lesen, Bewegung und Schreiben. Wörter werden silbengemäß in Körperbewegung umgesetzt (Renk & Brezing 2015). Inzwischen folgen Fibeln diesem Ansatz. In den Texten werden die Silben eines Wortes in verschiedenen Farben gedruckt, beim Schreiben sollen die Kinder zuerst die Silbenbögen schwingen und Silbenbögen zeichnen, dann erst schreiben. Didaktisch ist dies auch ein Rückgriff auf die Normalwortmethode des 19. Jahrhunderts.



Die derzeit erfolgreiche Fibel *Lesen in Silben* beginnt mit Silben, die dann zu ersten Wörtern zusammengesetzt werden: mu mu mu ... (S. 3), mi mu mi mu mi ... dazu das Wort Mi mi (S. 5); mo mu mo mi ... dazu das Wort Mo mo (S. 7).. So geht es noch seitenlang weiter.

Die Fibel ist inhaltlich mit Kühen, Schafen, Ziegen, Rehen und Wildschweinen orientiert an der zeitgeistigen „Landlust“, verbunden mit der synthetischen Methode, also insgesamt ein Rückgriff auf Fibeln der 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts (Handt & Kuhn, zuerst 2002).

Abb. 20 Lesen in Silben (Handt & Kuhn, seit 2002, S. 11)

Im Mittelpunkt der akademisch-linguistischen Konzeption „steht der trochäische Zweisilber als prototypische Wortgestalt im Deutschen“ (Noack 2015, S. 45 f.), also Wörter wie le-ben, Schu-le, Ha-se. Dabei muss silbentheoretisches Wissen gelernt werden.

Die silbenbasierten Didaktiken erfordern lehrergeleitete Lehrgänge. Sie setzen von Anfang an auf orthografisches Schreiben, ihrem Silbenansatz entsprechend sind die Lese- und Schreibwörter vorgegeben.

Die Diskussion über die didaktische Wertigkeit der verschiedenen Konzepte ist in vollem Gange (Brinkmann 2015; Kruse & Reichardt 2015).

Resümee zur aktuellen Situation

Derzeit sind mehr Konzepte zum Schriftspracherwerb in den Schulen vertreten als jemals zuvor: analytisch-synthetisch orientierte Fibelarbeit; synthetisch silbenbezogene; Mischverfahren aus eigenaktiver Arbeit und unterstützender Fibelarbeit; individuelles Arbeiten mit diversen Materialien – vorgegeben oder nicht; eigenaktive Wege in die Schrift mit unterschiedlichen Graden an Anregungen, Unterstützungen und Vorgaben; Vorgabe von Wortmaterial zum Lernen von Silbenstrukturen – mehr bewegungspädagogisch oder mehr akademisch-belehrend.

Generell geltende Inhalte sind dabei nicht mehr auszumachen; eine Art Literaturkanon oder Klassikertexte sind ohnehin seit den 80er Jahren nur noch selten anzutreffen.

Die verschiedenen Konzepte unterscheiden sich grundlegend, wenn das Zusammenwirken der Sach- und der Lerner-Ebene bedacht wird: Wird die Sachebene als Ausgangspunkt gewählt oder die Lerner-Ebene? Oder beide zugleich als Beziehungsgeflecht?

Zum Beispiel geht die linguistisch bestimmte Silbendidaktik vom wissenschaftlichen Konzept aus und modelliert es im zweiten Schritt für die Kinder. Didaktikkonzepte mit eigenaktiven Wegen in die Schrift setzen die Denkmöglichkeiten und Lernwege der Kinder an den Anfang und begleiten dann die Kinder bei der Sachaneignung. Wenn, wie beim Spracherfahrungsansatz, mehrperspektivisch gearbeitet wird (eigene Wege, dazu Kinderbücher, Aufbau eines rechtschriftlichen Modellwortschatzes), dann werden Sach- und Kind-Ebene von Beginn an miteinander verbunden.

Mithin: Will man solche Kontroversen und zukünftige Entwicklungen angemessen didaktisch diskutieren, will man eine Dogmatik in ihrer Einseitigkeit erkennen, dann muss man um das didaktische Gefüge des Sache-Kind-Verhältnisses wissen. Der Blick in die Geschichte des ersten Schriftsprachunterrichts kann dabei eine gute Grundlage und Orientierung sein.

Literatur

- Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998). Die Schrift erfinden. Langwil: Libelle.
- Brügelmann, H. (1983). Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz: Faude.
- Ferdinand, W. (1970). Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese-(Schreib-) Unterrichts in der Grundschule. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Geiss, M. (1972). Die Konservierung sozialer Rollen – Eine Analyse von Verhaltensmustern in Schulfibeln. In: K. Doderer (Hrsg.) (1972). Bilderbuch und Fibel. Weinheim und Basel: Beltz
- Göbelbecker, L. F. (1933). Entwicklungsgeschichte des ersten Leseunterrichts von 1477 – 1932. Kempten und Leipzig: Otto Nemnich.
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2005). Geschichte der Grundschule. In: W. Einsiedler u. a. (Hrsg.) (2005): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grömminger, A. (1970). Die deutschen Fibeln der Gegenwart. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz
- Grömminger, A. (Hrsg.) (2002). Geschichte der Fibel. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Gurcke, G. (1862). Einige Worte über den ersten Leseunterricht. (2. überarbeitete Auflage). Hamburg: Otto Meißner.
- Haug, Ch. & Frimmel, J. (Hrsg.) (2015). Schulbücher um 1800. Ein Spezialmarkt zwischen staatlichem, volksaufklärerischem und konfessionellem Auftrag. Wiesbaden: Harrassowitz .
- Kleinschmidt, V. (1997): Ein Fibelwerk unterm Hakenkreuz. Die Bearbeitungsphasen der Fibeln Otto Zimmermanns 1933 – 1944. In: Internationale Schulbuchforschung Heft 3. Hannover: Hahnsche Buchhandlung. 1997, S. 319 – 330.
- Kruse, N. & Reichardt, A. (Hrsg.) (2015). Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin: Erich Schmidt
- Lehrberger, R. (1994). Die Hansa-Fibel – ein Nachwort. In: Reprint der Hansa-Fibel (Ausgabe 1925). Hamburger Schulmuseum.
- Menzel, W. (1990). Lesen lernen – schreiben lernen. Braunschweig: Westermann.
- Muth, J. (1962). Fünf Fibeln aus fünf Jahrhunderten. Bad Godesberg: Dürr'sche Buchhandlung
- Noack, Ch. (2015). Geschichte des Lesen- und Schreibenlehrens in Deutschland von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. In: Ulrich, W. (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis 2. Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben. Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren. S. 30 - 54
- Reichen, J. (1982). Lesen durch Schreiben – wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen. Zürich: Sabe.
- Renk, G.J. & Brezing, H. (2015): FRESCH Freiburger Rechtschreibschule. In: Brinkmann (2015). S. 80 – 89)
- Schiffler, H. & Winkeler, R. (1985). Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Stuttgart und Zürich: Belser.

- Schmack, E. (1960). Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten. Ratingen: Henn.
- Schwartz, E. (1964). Der Leseunterricht. Wie Kinder Lesen lernen. Beiträge zur Geschichte und Theorie des Erstleseunterrichts. Braunschweig: Westermann.
- Splittegarb, K. F. (1785). Französisches ABC-Spiel oder Vorschläge, wie man Kindern das Lesenlernen des Französischen sehr erleichtern könne. Berlin: Gottlieb August Lange.
- Teistler, G. (2003). Fibel-Findebuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: H. Th. Wenner.
- Teistler, G. (2007). Schulbücher als bildungsgeschichtliche Quellen: das Beispiel der Fibel. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-00573>
- Vestner, H. (1976). CVK-Leselehrgang „Sprechen – Schreiben – Lesen“. In: E. Schwartz (1976). Fibeln und Erstlesewerke I. Konzepte – Dokumentation – Erfahrungen. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule. S. 39 - 58.
- Wiedemann, F. (1897). Der Lehrer der Kleinen. Ein praktischer Ratgeber für junge Elementarlehrer. (8. Auflage). Leipzig: Alfred Oehmigke.
- Zimmermann, O. (1927). Licht und Leben im ersten Leseunterricht. (5. Auflage). Braunschweig, Hamburg, Berlin: Georg Westermann.

Verwendete Fibeln

- Antesperg, J. B. von (1741): *Das Josephinische Erzherzogliche A.B.C. Oder Namenbüchlein*. Reprint des Widmungsexemplars. Dortmund: Harenberg 1980.
- Autorenteam (1979). *Meine liebe Fibel*. (Neubearbeitung). Bochum: Ferdinand Kamp.
- Brückl, H. (1930). *Mein Buch zum Anschauen Zeichnen Schreiben Lesen und Zählen*. (3. Auflage). München, Berlin: R. Oldenbourg.
- Felbiger, J. I. (1802). *ABC oder Namenbüchlein zum Gebrauche der Schulen in den kaiserlich-königlichen Staaten* (zuerst 1774). Prag: Verlag der k.k. Normalschul-Buchdruckerey.
- Frühwirth, A. & Fellner, A. (1892): *Fibel nach der analytisch-synthetischen Lesemethode*. Wien: A. Pichler's Witwe und Sohn.
- Gurcke, G. (1877). *Schreib- und Lesefibel*. Hamburg: Otto Meißner.
- Haesters, A. (1861). *Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht für die Unterklassen der Volksschule*. (67. Auflage). Essen: Bädeker.
- Handt, R. & Kuhn, K. (2002): *ABC der Tiere. Lesen in Silben*. Mildenberger: Offenburg
- Hanisch, Th. (1955): *Meine liebe Fibel*. Bochum: Ferdinand Kamp.
- Ickelsamer, V. (1534). *Die rechte weis auff's kürztist lesen zu lernen – wie das zum ersten erfunden vnnd auß der rede vermerckt worden ist*. Marburg (Reprint aus: Fechner, H. 1882. *Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts*. Berlin: Wiegandt & Grieben).
- Kern, A. (1951). *Wer liest mit? Ein Bilderbuch zum Lesenlernen*. Herder und Co: Freiburg im Breisgau.
- Krowicki, M. u.a. (1974). *Unsere Fibel*. Berlin: VEB Volk und Wissen.
- Stephani, H. (1844). *Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautirmethode*. (80. Auflage). Erlangen: Palm.
- Zimmermann, O. (1918). *Hansa-Fibel. Erstes Lesebuch für Hamburger Kinder*. Ausgabe A I (2. Auflage). Hamburg, Braunschweig, Berlin: Georg Westermann.
- Zimmermann, O. (1935). *Hand in Hand fürs Vaterland. Eine deutsche Fibel*. Ausgabe M mit Vorfibel. (2. Auflage). Braunschweig, Berlin, Hamburg: Georg Westermann.

Autor

Horst Bartnitzky, geb. 1940, Dr. h.c, war Lehrer, Schulleiter, in der Lehrerbildung und der Schulaufsicht tätig. Er war viele Jahre Herausgeber und Autor der Zeitschrift *Grundschule aktuell*, der Fachbuchreihe *Lehrerbücherei Grundschule* sowie von Schulbuchwerken, unter anderem auch zum Anfangsunterricht. Publikationsschwerpunkte sind Beiträge zur Pädagogischen Leistungskultur und zur Deutschdidaktik. Zur Zeit arbeitet er an Themen zur Geschichte der Grundschule und des Lesen- und Schreibenlernens.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.

500 ans d'alphabétisation : à la recherche d'une acquisition du langage écrit adapté à l'objet et à l'enfant

Horst Bartnitzky

Chapeau

L'article montre à quel point le contenu et les méthodes concernant l'apprentissage de la lecture ont toujours fait l'objet de débats au cours des siècles. Les controverses et l'évolution sont décrites à l'aide des deux aspects didactiques constitutifs : la compréhension de l'objet langage écrit et du patrimoine culturel qu'il véhicule et compréhension de l'enfant en tant qu'apprenant. L'auteur expose également le contexte historique et les représentations des valeurs aux différentes époques ainsi que la dépendance de l'alphabétisation du développement du système scolaire et de la professionnalisation du corps enseignant. Les propos de l'auteur sont illustrés par des extraits de moyens d'enseignement.

Mots-clés

développement du langage écrit, alphabétisation, manuels de lecture, histoire de l'école

Cet article a été publié dans le numéro 2/2016 de forumlecture.ch