

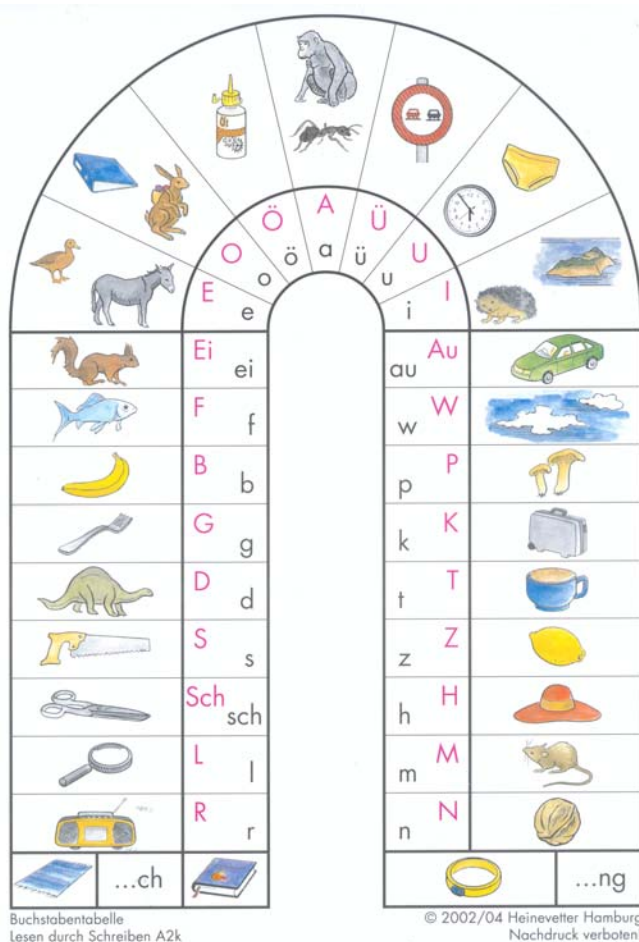
# Lesen durch Schreiben – Lesenlernen ohne Leseunterricht

Jürgen Reichen

Bei „Lesen durch Schreiben“ wird auf alles „Lesedidaktische“ verzichtet, da sich das Lesekönnen als „automatisches Begleitprodukt“ des Schreibens von selbst einstellt; statt dessen werden die Stützfunktionen des Lernens gestärkt, und nach dem Motto „Lesen heißt denken“ wird eine ausgiebige Denkerziehung betrieben. Wie sich dieser Prozess vollzieht und welche Vorteile er in sich birgt, belegen die folgenden Ausführungen sehr anschaulich.

Für die Schulanfänger ist der Leseunterricht das erste zentrale Erfahrungsfeld schulischen Lernens. Der Erfolg bei diesem Lernprozess ist für jedes Kind von entscheidender Bedeutung im Blick auf sein künftiges Schicksal. Es gilt – und wird immer gelten (!) – was Heyer bereits 1975 formulierte: „Wer

Abb. 1 Buchstabentabelle, vereinfachtes Beispiel



mit dem Lesenlernen gut hinkommt, wird auch weiterhin mit dem Lernen in der Schule gut zurechtkommen, einfach, weil man ihm dies zutraut, weil er es selbst von sich erwartet. Wer mit dem Lesenlernen nicht zurechtkommt, wer dabei scheitert, lernt leider nicht nur ein bisschen später lesen – das wäre nicht weiter beunruhigend! –, er lernt zugleich, beim Lernen in der Schule Misserfolge von sich zu erwarten und zu haben, trotz aller Anstrengungen.“ (Heyer 1975)

Der Erstleseunterricht ist deshalb für allen Unterricht von maßgebender Bedeutung. Über den Bereich des Lesens hinaus hat er Einfluss auf den schulischen Lernstil und die Lern- und Leistungsmotivation des Kindes. Hier erfährt es zum ersten Mal eindringlich, was „Schule“ bedeutet. Es geht im Erstleseunterricht daher um mehr als nur um Lesenlernen, und aus diesem Grund ist „Lesen durch Schreiben“ eigentlich erst in zweiter Linie – fast nur nebenbei – ein Erstlesekonzept. In erster Linie ist es der Versuch, dem Ideal eines offenen, kommunikativen und neuronal-selbstgesteuerten (d. h. gehirngerechten) Unterrichts den Weg zu bereiten, auf dem die Kinder nicht nur das Lesen, sondern vor allem das Lernen lernen. Das Konzept geht von der pädagogischen Grundüberzeugung aus, dass die meisten Kinder aus sich heraus lernfähig und lernbereit sind und viele didaktisch-methodische Maßnahmen der Schule das kindliche Lernen wahrscheinlich eher stören als unterstützen. Entsprechend umfasst das Konzept manch Ungewohntes. Es enthält einerseits theoretische Begründungen (vgl. hierzu „Hannah hat Kino im Kopf“, Reichen 2001) und ein Modell für einen „offenen“ Unterricht, den Werkstattunterricht; andererseits finden sich pädagogische Handlungsempfehlungen für die Lehrer/innen, methodische Hinweise für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb und zugehörige Unterrichtsmaterialien: das Lehrmittel „Lara und ihre Freunde“ (Reichen 2002), das Computer-Programm „Erstes Verschriften“ sowie diverses didaktisches Material für Werkstattunterricht.

Als das Verfahren 1982 zum ersten Mal publiziert wurde, hatte der Kommentar für die Lehrerschaft den Titel „Lesen durch Schreiben – Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen“. Dieser Titel umschrieb zwar ein Programm, führte aber – insbesondere durch den Ausdruck „selbstgesteuert“ – zu vielen Missverständnissen und Irrtümern. Der Ausdruck „selbstgesteuert“ wurde mit „selbstständig“ verwechselt, dabei meinte „selbstgesteuert“ nicht „von mir selbstgesteuert“, sondern „von meinem Selbst (bzw. meinem Unbewussten oder Gehirn) gesteuert“ – also das genaue Gegenteil von selbstständig. Als Programmbeschreibung müsste man das Konzept eigentlich wie folgt umreißen: Entwicklung von Lesekompetenz und

Lese Freude durch eigenes Verschriften – auf der Grundlage neuronal-selbstgesteuerten (d. i. impliziten) Lernens und unter Verzicht auf lesedidaktische Maßnahmen wie Vermittlung von Buchstabenkenntnissen, Leseübungen u. Ä. Dabei ist es hauptsächlich diese Ablehnung herkömmlicher „Lesedidaktik“, welche viele Lehrer/innen irritiert und auf Unverständnis stößt – obwohl dieses Vorgehen gute Gründe hat!

Das soll nun anhand des praktischen Vorgehens erläutert werden: Ausgehend von der Überlegung, dass Lesen und Schreiben prozesshaft zusammengehören, lernen die Kinder bei „Lesen durch Schreiben“ dadurch lesen, dass sie schreiben. Deshalb lernen sie zunächst nur, wie Sprache aufgeschrieben wird. Es soll jeweils ein beliebiger, vom Kind selbst gewählter Begriff phonetisch vollständig aufgeschrieben werden und damit dies gelingt, wird dem Kind von Anfang an Einsicht in das Prinzip unserer Schrift vermittelt. Demgemäß steht die Hinführung zur Lautstruktur der Sprache – also die Festigung von phonologischer Kompetenz – im Mittelpunkt der Lerneranstrengungen des Anfangsunterrichts.

Als Lernhilfe bekommen die Kinder eine Buchstabentabelle (vgl. Abbildung), aus der sich die Zuordnung eines jeden Buchstabens zu seinem Lautgehalt ablesen lässt. Diese Buchstabentabelle gibt dem Kind einen Schlüssel in die Hand, mit dem es seinen eigenen Lernprozess aufzuschließen vermag; mit ihrer Hilfe kann es nun prinzipiell alles schreiben, was es schreiben will – alle Wörter der Welt! Es wird also von Anfang an mit dem gesamten Laut- und Buchstabenbestand gearbeitet, sodass der Wortschatz keinerlei Einschränkungen unterliegt. Wie das konkret verläuft, sei an einem Beispiel kurz erläutert.

Das Kind will z. B. „Hose“ schreiben. Es überlegt sich, mit welchem Laut das Wort „Hose“ beginnt und sucht dann auf der Buchstabentabelle jenen Gegenstand, der mit dem gleichen Laut beginnt, in diesem Fall der Hut. Nun kann es der Tabelle den Buchstaben „H“ entnehmen und aufschreiben, d. h. abmalen. Danach wiederholt sich der ganze Vorgang mit dem zweiten Laut „O“, der in der Tabelle durch den Osterhasen repräsentiert wird, dann wird das „S“ mithilfe des Bildchens Säge gefunden und zum Schluss fügt das Kind dank der Ente auf der Tabelle noch das „E“ an.

Auf diese Weise schreiben die Kinder Wörter und Wörter und Wörter (wir empfehlen für den Anfang fünf Wörter täglich und steigern dann die Menge kontinuierlich), bis sie eines Tages ohne Hilfe der Tabelle schreiben können – und begleitend zu diesem Schreiben zugleich lesen „lernen“. Dies geschieht, obwohl die Kinder zu Beginn des Prozesses noch nicht lesen können, nicht einmal das, was sie selbst schrieben. Sie wissen zwar, was die Zeichenreihe auf ihrem Papier bedeuten soll, aber ein Lesen wie Ihres bei der Lektüre dieses Textes hier, ereignet sich nicht. Dieses Phänomen, dass die Kinder mithilfe der Tabelle zwar alles schreiben können, was sie wollen, aber nicht zu lesen vermögen, was sie schrieben, ist der Grund dafür, warum wir auf „Lese-Übungen“ verzichten. Das Lesenkönnen entwickelt sich nämlich „irgendwie nebenher“, wenn nicht gezielt geübt wird (bzw. implizit, wie dieser Prozess in



Abb. 2 Im Werkstattunterricht kann die Lehrerin gezielte Einzel-förderungen anbieten.

der Hirnforschung genannt wird). Alle unsere Erfahrungen zeigen, dass sich Lesekompetenz (nach einer individuell verschiedenen Zeitspanne) als „Produkt des Schreibens“ „von selbst“ einstellt – sofern die Kinder nie zum Lesen aufgefordert oder gar gezwungen werden. Gelesen wird erst, wenn sie es können. Lesedidaktische Lernangebote sollen daher unter allen Umständen unterbleiben! Es darf keine Buchstabeneinführungen oder -trainings geben und keinerlei Leseübungen. Lautes Vorlesen ist am Anfang, solange die Kinder nicht wirklich lesen können, sogar „verboten“. Verkürzt zusammengefasst: Alles was der herkömmliche Fibelunterricht macht, entfällt – die Kinder können aber trotzdem lesen! Warum?

„Lesen durch Schreiben“ geht von einem anderen Lesebegriff und einem völlig anderen Lernbegriff aus, als der traditionelle Leseunterricht. Beim Lesebegriff geht es um sinnverstehendes „Blitzlesen“, beim Lernbegriff um implizites – d. h. neuronal-selbstgesteuertes – Lernen.

### Sinnverstehendes „Blitzlesen“

Wer als Lehrerin möchte, dass Kinder einmal wirklich lesen können und – dies vor allem – am Lesen Freude haben, muss am Anfang darauf verzichten! Wer nämlich mit Kindern liest, die es zur Gänze noch gar nicht können, muss tun, was der Fibelunterricht tut und dies ist abschließend kontraproduktiv, denn mit der Fibel lernt man gar nicht lesen, sondern bestenfalls „erlesen“.

Die Selbsterfahrung, klassische Befunde der Wahrnehmungspsychologie, moderne Erkenntnisse der Neuropsychologie des Gehirns und neueste Einsichten der Genetik zeigen nämlich, dass kompetentes Lesen nicht so funktioniert, wie das so genannte „Erlesen“, das man den Kindern im Fibelunterricht aufzwingt. Hier soll das Kind bekanntlich jedem Buchstaben einen Laut zuordnen, es muss diese Laute laut sprechen und dann durch „Zusammenschleifen“ aus dem hörbaren Wort den Sinn entnehmen. Das Lesen kompetenter Leser/innen verläuft



Abb. 3 Schreiben und Rechnen: natürlich verbunden

jedoch anders. Sie verstehen mit einem einzigen Blick auf geschriebene Begriffe und Sätze den Sinn derselben unmittelbar und „von selbst“. Sie müssen nur auf ein Wort blicken und wissen im gleichen Augenblick – blitzartig – was es bedeutet. Wenn ich mich selbst beim Lesen beobachte, dann habe ich eigentlich gar nicht das Gefühl, dass ich lese, jedenfalls bilde ich keine Lautreihe entlang der Buchstabenreihe. Willentlich, bewusst mache ich nichts anderes, als auf den Text zu blicken und dann werde ich von diesem gleichsam „angesprungen“, es widerfährt mir Lesen, der Text drängt sich mir auf, und ich kann mich gar nicht entziehen, sogar dann nicht, wenn ich wie etwa im Falle von Reklame oder Propaganda am Inhalt gar nicht interessiert bin. Dieses Lesen heißt „Blitzlesen“ und ist anders als die Fibeltheorie behauptet kein „schnelles Erlesen“, das durch intensive Übung „automatisiert“ wurde.

In der Hirnforschung konkurrieren hierzu nämlich zwei Modelle, ein „neurologisches“, das *Wernicke* ca. 1874 formulierte, und ein „kognitives“, das 100 Jahre später zuerst von *LaBerge* und *Samuels* (1974) entwickelt wurde. Nach der alten Theorie von *Wernicke* haben visuelle Wortformen nur über phonologische Recodierung zu semantischen Codes Zugriff, d. h. gelesene (also gesehene) Wörter müssen zuerst laut oder innergedanklich gesprochen werden, bevor ihre Bedeutung erfasst werden kann. An diesem Modell orientiert sich der Fibelunterricht – und tatsächlich kann man in der Großhirnrinde beim lauten Vorlesen passende Verarbeitungswege nachweisen; Verarbeitungswege, die anatomischen Modellen der Sprachorganisation anscheinend eine Grundlage bieten.

Das Modell hat den Vorzug, dass es mit den Defiziten von Patienten mit Gehirnschäden im Einklang steht, aber die Sprachverarbeitung gesunder Versuchspersonen kann es nicht erklären, denn das gesunde Gehirn arbeitet flexibel und simultan. Beim Lesen z. B. erkennt das Gehirn mehrere Buchstaben gleichzeitig, und es gibt Experimente, die nahe legen, dass man Wörter zeitlich vor den Buchstaben, aus denen sie bestehen, erkennt. Entsprechend spricht man in der Forschung vom Wortüberlegenheits-Effekt (word superiority effect) und sieht eine unmittelbare Verbindung von den visuellen Codes zu den semantischen; d. h.: Die inhaltliche Bedeutung eines gesehene (gelesene) Wortes wird ohne den Umweg über eine phonologische Codierung direkt verstanden. Dies zeigt sich auch in der folgenden Frage:

WSEIO KNÖNEN SIE DEIESN STAZ LSEEN, OWHOBL DIE BCUTHSAEBN NCHIT IN DER RITHCIEGN RIEHNEFOGLE SHETEN?

Die traditionelle Didaktik bleibt hier die Antwort schuldig. Das Beispiel zeigt, dass Lesen nicht so funktioniert, wie bisher angenommen wurde. Die Hirnforschung kennt nämlich inzwischen zwei Hirnzentren, in denen Leseinput verarbeitet wird, einen Ort für langsames, buchstabenweises „Erlesen“ und einen Ort für sehr schnelles „Blitzlesen“. Da es keine Hinweise dafür gibt, dass das Hirnareal zum „Blitzlesen“ abhängt vom Areal des „Erlesens“ bzw. dass „Blitzlesen“ ein Aufbauprodukt von „Erlesen“ darstellt, bedeutet das: Die langsame, buchstabenweise Form braucht es nicht. Es gibt sie nur, weil man die Kinder zu Beginn des Prozesses hierzu gezwungen hat. Kinder, die nie zum „Erlesen“ gezwungen worden sind, sind von Anfang an und durchgehend „Blitzleser“. Das Fibelkonzept, das im „Erlesen“ eine notwendige Vorstufe des kompetenten Lesens sieht und meint, kompetentes Lesen stelle sich ein, wenn das Kind übt und übt (häufig bis zum Überdruß), damit sich das „Erlesen“ „automatisiert“, ist falsch.

Basiert dann das Ganze noch auf „lautem Vorlesen“, wird alles noch problematischer, denn „lautes Vorlesen“ ist auch ohne Sinnverständnis möglich. Den Pseudo-Satz „Caprivi lerko ten hokker en dano, lasare bong bing.“ können Sie laut vorlesen, auch wenn Sie ihn nicht verstehen. Nur fragt sich, ob das „Lesen“ ist! Von Lesen kann man doch nur dann sprechen, wenn man auch versteht, was man liest. Leider glauben aber viele Lehrer/innen noch heute, wer einen Text laut vorlesen kann, könne lesen und hätte den Text gleichzeitig auch verstanden. Welch ein Irrtum! Verstehen ist keine Vorbedingung für lautes Vorlesen, letzteres erschwert sogar das Verstehen geradezu! Und deshalb ist bei „Lesen durch Schreiben“ im Falle von Lektüre das laute Vorlesen „verboten“ (was natürlich nicht gilt, wenn Kinder ihre selbstverfassten Geschichten, Teile ihrer Lieblingsbücher usw. ihren Kameraden vorlesen).

Vielleicht denken Sie jetzt: Moment mal, der Fibelunterricht „funktioniert“ doch. Okay, es scheint so. Aber vielleicht kann das Fibelkind ja nicht lesen, weil es einen Fibelunterricht hatte, sondern obwohl es diesen Unterricht hatte. Wenn ein Kind einem Fibelunterricht folgen musste und danach irgendwann einmal lesen kann, dann beweist das Lesenkönnen nicht,



dass der Fibelunterricht der Grund dafür war. Erkenntnistheoretisch ist es prinzipiell unmöglich, die beiden Tatsachen „Fibelunterricht“ und „Lesenkönnen“ in einen funktionalen Wirkungszusammenhang zu bringen, erst recht, wenn man bedenkt, dass der „Fibelunterricht“ ja gar kein Lesen, sondern bloß „Erlesen“ betreibt. Würde der traditionelle Leseunterricht funktional zum Lesen führen, dann dürften ja zwei Dinge nicht passieren, die trotzdem passieren: Erstens dürften keine Kinder scheitern, doch wir haben Kinder, die trotz Fibelunterrichts nicht auf einen grünen Zweig kommen, mit wachsender Zahl – leider. Zweitens dürfte es ohne einen Fibelunterricht keine erfolgreichen Kinder geben, doch die haben wir auch, auch mit wachsender Zahl – glücklicherweise. Nun gilt diese grundsätzliche Überlegung natürlich auch für „Lesen durch Schreiben“. Dass wir im Unterricht mit den Kindern verschriften und später feststellen, dass sie lesen können, ist ebenfalls kein Beweis für einen funktionalen Zusammenhang. Daher vertrete ich meinen Ansatz ja auch nicht primär mit funktionalen Argumenten, sondern mit pädagogischen.

Mir scheint, mein Unterricht sei für Kinder interessanter und stressfreier, er sei für die Lehrer/innen interessanter und stressfreier – und für die Eltern. Natürlich bleibt dies eine Ermessensfrage und man könnte darüber streiten, nicht streiten lässt sich aber über die Tatsache, dass Kinder auch Leser werden, wenn sie von all diesen Buchstaben Trainings und „Leseübungen“ usw. verschont bleiben. Man kann das, was die Fibellehrgänge (und die Fibelartigen!) mit Kindern machen, schlicht weglassen und trotzdem können sie lesen, jedenfalls wenn man mit ihnen verschriftet und ihnen statt traditioneller Lesedidaktik eine intensive Denkerziehung anbietet – nach dem Motto: Lesen heißt denken (Read with your mind, not eyes!). Schließlich geht es bei der Leseerziehung ja nicht darum, dass die Kinder lesen können, sondern dass sie es auch tun, dass sie gerne lesen, motiviert sind und „Leseratten“ werden. Und da es beim Lesen letztlich immer nur um Verstehen geht, ist eine Erweiterung des Verständnishorizontes von Beginn weg viel wichtiger als die Arbeit an irgendwelchen Lesetechniken.

Bei „Lesen durch Schreiben“ geschieht dies sehr konsequent: Durch die Förderung von Stützfunktionen des Lernens wie z. B. Konzentrations- und Aufmerksamkeitstrainings, vielfältige Wahrnehmungsübungen, Förderung von Anweisungsverständnis und Orientierungsfähigkeit usw.; vor allem aber durch eine durchgehende kognitive Aktivierung, d. h. eine umfassende Denkerziehung über ein vielschichtig variables Lernangebot mit stets neuen Aufgaben, mit Ausgriffen ins Mathematische und Sachkundliche, mit Organisationshilfen, Tabellen und Grafiken, mit Übungen zur Begriffsbildung und zur Bildung von Analogien, mit offenen Situationen sowie Problemstellungen mit mehreren Lösungsmöglichkeiten usw.

Entsprechend gliedert sich das Unterrichtsmaterial nach Art eines Baukastensystems: Das Lern-Bilderbuch „Lara und ihre Freunde“ bietet mit kindgemäßen Geschichten einen Erlebnisrahmen für die ganze Klasse, während ein „offenes“ Materialangebot für Werkstattunterricht mit Arbeitsblättern, einem Computerprogramm sowie verschiedenen Lern-Kontrollgeräten individualisiertes Lernen erlaubt. Es werden den Kindern also reichhaltige, vielseitige Lernmöglichkeiten unterbreitet –

jedoch keine Übungen zum Lesenlernen, denn das Lesenkönnen als solches wird impliziten, neuronal-selbstgesteuerten Lernprozessen überlassen. Was heißt das?

### Implizites – d. h. neuronal-selbstgesteuertes – Lernen

Der weitaus größte Teil allen Verhaltens sowohl der Tiere als auch der Menschen ist nicht bewusst-willentlich gesteuert. Ob Tiere überhaupt ein Bewusstsein haben ist sogar fraglich, trotzdem handeln sie „vernünftig“, d. h. situationsadäquat. Und auch wir Menschen handeln fast immer „automatisch“, „instinktiv“, „intuitiv“, „unbewusst“ richtig. Bewusst-willentlich zu agieren ist – statistisch gesehen – die Ausnahme. Für unser Thema ist dabei wesentlich, dass Bewusstsein auch kein notwendiger Bestandteil von Lernprozessen ist. Bewusstsein ist weder zwingend Grundlage noch Voraussetzung für Lernen. D. h.: Lernen kann sowohl mit, als auch ohne Bewusstsein stattfinden. Lernen aber, das nicht bewusst und mithin auch nicht willentlich gesteuert wird, heißt neuronal-selbstgesteuertes oder implizites Lernen und gilt in der Lernpsychologie als die erfolgreichste Form des Lernens: Implizite Lernprozesse sind mit wenig Anstrengung verbunden und verlaufen relativ schnell. Sie sind ein phylogenetisch älterer Prozess, sodass implizite Lernprozesse auch dann gelingen, wenn explizites, bewusst und willentlich gesteuertes Lernen scheitert. Zudem sind implizite Lernprozesse nicht intelligenzabhängig, d. h.: bei implizitem Lernen gibt es keine Unterschiede zwischen „klugen“ und „dummen“ Kindern, ein Punkt, dem die Schule besondere Beachtung schenken sollte.

Implizites Lernen ereignet sich auch beim Lesenlernen, jedenfalls so lange bewusst-machende Erklärungen von Lehrer/innen, die den Kindern „zeigen“, „beibringen“ wie das Lesen „geht“ unterbleiben. Daher sollte man diesen „hirngesteuerten“ Prozess „laufen lassen“, d. h. didaktisch nicht eingreifen, denn – und das ist ein ganz wesentliches Moment – implizite Lernprozesse werden durch Erklärungen nicht positiv unterstützt, sondern gestört!

Bei „Lesen durch Schreiben“ verzichten wir daher auf lesedidaktische Maßnahmen, was trotz der beeindruckenden Praxis-Erfolge des Konzepts wahrscheinlich der Hauptgrund dafür ist, warum viele Lehrer/innen keinen Zugang dazu finden. Wir gestalten den Unterricht so, dass die Kinder das Lesen „lernen“,



Abb. 4 „Man schreibt nicht Schtelzen, sondern Stelzen.“



Abb. 5 Ich-Plakat: „Ich mag am liebsten Kartoffel...“

ohne dass man mit ihnen einen Leseunterricht betreibt und stellen fest, dass das funktioniert, jedenfalls wenn man statt eines Leseunterrichts einen „Schreibunterricht“ betreibt.

Halten wir fest: Der Leselernprozess muss mit dem Schreiben beginnen. Ein Wort kann nämlich grundsätzlich erst dann und nur dann gelesen werden, wenn dieses Wort vorher – von mir selbst oder von jemand anderem – geschrieben wurde! Allem Lesen geht stets Schreiben voraus. Wer „Blitzleser“ werden will, muss daher keine Buchstabenkenntnisse trainieren und keinerlei „Leseübungen“ betreiben, er muss schreiben lernen.

Dabei ist zu bedenken, dass beim Schreiben die Verhältnisse andere sind als beim Lesen. Vollwertiges „Blitzlesen“ ist ein Vorgang in meinem Gehirn, der „von selbst“ funktioniert, von dem ich nichts bemerke und der von außen auch nicht zu sehen ist; ein Vorgang, der unbewusst abläuft und bei dem ich bewusst-willentlich nichts tun muss, außer auf den Text zu blicken. Demgegenüber ist das Schreiben nichts, was „von selbst“ geschieht. Es ist ein bewusster, willentlicher, mit Motorik verknüpfter Akt, bei dem Wörter nicht als Ganze produziert werden können, sondern einzelne Buchstaben in zeitlichem Hintereinander gemalt, geschrieben, gesetzt, oder getippt werden müssen. Schreiben hat äußere Anteile und ist „zu sehen“, daher kann ich dem Kind zeigen und vormachen, wie es geht. Schreiben lässt sich erklären und d. h.: Didaktische Maßnahmen sind möglich, manchmal sogar notwendig und förderlich.

Dieses Schreiben legt die Grundlagen und ist der Auslöser für Lesenkönnen, das sich als neuronal-selbstgesteuertes Begleitprodukt einstellt: Irgendwann erleben die Kinder, dass sie „plötzlich“ sehen, was „Wörter bedeuten“, dass sie von Wörtern „angesprungen“ werden. Dies gilt freilich nur – und soll hier nochmals ausdrücklich wiederholt werden – wenn „Lese-Übungen“ jeder Art unterbleiben und keine Buchstabenkenntnisse vermittelt oder gar trainiert werden (was im Übrigen auch gar nicht erforderlich ist, weil das Kind eine Buchstabentabelle zur Verfügung hat solange es will). Lesedidaktische Maßnahmen heben Prozesse, die eigentlich neuronal-selbstgesteuert, unbewusst, implizit ablaufen, ins Bewusstsein und stören sie dadurch. Implizite Lernprozesse sind als

unbewusste Prozesse erfolgreich, werden sie bewusst gemacht, dann stört dies den Prozess oder macht ihn gar unmöglich.

Im täglichen Leben lernen wir permanent implizit bzw. beiläufig-begleitend, „unabsichtlich“. Und auf eine solche Art und Weise vollzieht das Kind – ohne Zutun der Lehrerin – den Übergang vom Schreiben zum Lesen. Dabei ergibt sich dieser Prozess wahrscheinlich aus dem Sachzwang, dass sich das Kind beim Schreiben immer wieder vergegenwärtigen muss, was es bereits geschrieben hat und was noch fehlt. Vielleicht will das Kind „Hamster“ schreiben. Es beginnt, wird aber an dem Punkt, da es bereits „Ham“ geschrieben hat, durch irgendetwas abgelenkt und unterbricht seine Arbeit für einen Moment. Wenn es nun wieder weiterarbeitet, muss es sich vergewissern, wo es aufhörte, d. h., es muss das bereits geschriebene „Ham“ erkennen. Eine solche Vergegenwärtigung ist natürlich noch kein Lesen, da keine Sinnentnahme aus den Schriftzeichen erfolgt, sondern eher umgekehrt eine Sinnunterlegung – aber gerade dies bereitet dem späteren Lesen den Boden vor.

Abschließend sei nicht verschwiegen, dass „Lesen durch Schreiben“ für Lehrer/innen auch Probleme schaffen kann. Sie müssen sich umstellen, da die wenigsten in der Ausbildung vergleichbare Konzeptionen kennen lernten und nun hinsichtlich ihrer Unterrichtsgestaltung mit etwas Neuem konfrontiert sind. Daher benötigen sie zunächst mehr Zeit zur Unterrichts- vor- und -nachbereitung. Ihre pädagogische Präsenz im Unterricht wird stärker gefordert und sie werden womöglich durch Besonderheiten des Werkstattunterrichts verunsichert, der für „Lesen durch Schreiben“ zwingend ist. Vor allem aber wird ihnen großes pädagogisches Zutrauen in die Selbstentwicklungskräfte und Selbstlernfähigkeiten der Kinder abverlangt, was eine innere Haltung souveränen Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins voraussetzt.

Kinder haben eher keine Probleme. Die Selbständigkeit im Lernen verhindert legasthenische Fehlentwicklungen und vermittelt ihnen eine besondere Art von Erfolgserlebnissen, die ihr Selbstbewusstsein stärkt. Unter pädagogischen Aspekten betrachtet ist dies der Hauptvorteil des Verfahrens: „Lesen durch Schreiben“ verschafft dem Kind die lernmotivierende und selbstbewusstseinshebende Überzeugung, nicht die Lehrerin, sondern es selbst – ganz alleine – habe das Lesen und Schreiben gelernt.

#### Literatur:

- ▶ Heyer, P.: Scheitern schon beim Lesenerlernen? In: Die Grundschule (1975) 6
- ▶ Reichen, J.: Hannah hat Kino im Kopf. Hamburg 2001
- ▶ Reichen, J.: Lara und ihre Freunde. Lern-Bilderbuch mit Denkschulter. Hamburg 2002

#### Weiterführende Literatur:

- ▶ Geschwind, N.: Die Großhirnrinde. In: Spektrum der Wissenschaft, November 1976, 126–195
- ▶ Posner, M. I./Raichle, M. E.: Bilder des Geistes, Hirnforscher auf den Spuren des Denkens. Heidelberg/Berlin/Oxford 1996
- ▶ Spitzer, M.: Geist im Netz, Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg/Berlin/Oxford 1996

#### Autor

Prof. Dr. Jürgen Reichen,  
Binningen/Schweiz