

Zum methodenintegrierenden und sprachlich operativen Verfahren im Erstleseunterricht

Autor(en): **Pregel, Dietrich**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **68 (1981)**

Heft 18: **Erstlesen**

PDF erstellt am: **01.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534148>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Zum methodenintegrierenden und sprachlich operativen Verfahren im Erstleseunterricht

Dietrich Pregel

Dem Erstleseunterricht sind einige elementare Ziele vorgegeben, an denen sich eigentlich alle Methoden und Lernmaterialien orientieren müssten. Diese vorrangigen Ziele lassen sich wie folgt beschreiben:

- Möglichst viele Schüler sollten am Ende des ersten Schuljahres eine im einzelnen konkret fassbare Grundlesefähigkeit erreichen.
- Leselehrgänge müssen es vermeiden, einzelne verfahrenstypische Leseschwächen zu produzieren, z. B. das Fertigkeitenlesen bei geringer Inhaltsaufnahme, das silbenhackende oder wörterhackende Lesen, das ungenaue ratende Lesen.
- Das Lesenlernen als besonderer Lernbereich des Sprachunterrichts muss sich didaktisch auch den anderen Lernbereichen verpflichtet wissen, muss im Sprach- und Textangebot auf die anderen Aufgaben der Sprachförderung ausstrahlen, z. B. zur Schulung des Sprechens und Hörens beitragen, zum Erzählen motivieren, zu sprachgebundenen Spielhandlungen anregen.

Diesen Zielen weiss sich besonders der bereits 1970 in Deutschland entwickelte Leselehrgang LESEN HEUTE verbunden, dessen Methodenkonzption inzwischen in der Praxis bestätigt wurde und als methodenintegrierendes oder -übergreifendes Verfahren auch von anderen Lernmaterialien übernommen wurde. Er ist nach der Erprobung in Schweizer Schulen unter Mitarbeit von Schweizer Lehrern für die Schweiz bearbeitet worden.¹

LESEN HEUTE beachtet insbesondere die sprachwissenschaftlichen und lernpsychologischen Bedingungen des Leselernprozesses und versteht sich als im weitesten Sinne sprachdidaktisch orientiertes Werk. Es will vom Verfahren her die inzwischen – insbesondere auch in der Schulpraxis – bewusst gewordenen Einseitigkeiten und Schwächen der synthetischen (einzelheitlichen) oder analytischen (ganzheitlichen) Methoden vermeiden, ist aber dem Methodentyp nach nicht identisch mit den sogenannten analytisch-synthetischen Verfahren.

Um den Leselernerfolg sichern zu helfen, wurde – seinerzeit in diesem Umfang erstmalig – dem *Textteil* mit Lesertexten ein breit angelegter *Übungsteil* beigegeben. Dadurch kann der Lehrer von der Aufgabe entlastet werden, selbst ständig Übungen zur Sicherung des neu erworbenen Lernbestandes entwickeln zu müssen; die Kinder vollziehen ausserdem am Arbeitsplatz wirklich individuell die notwendigen Aufgaben.

Der Lesetextteil enthält ausserdem *Zwischentexte* mit Reimen, Gedichten und Schnellsprechversen, die über den jeweiligen Leselernstand hinausgehen. Sie sind auf bestimmte Buchstaben und Laute bzw. Lautkonstellationen abgestellt, werden vorgesprochen, teilweise mitgelesen und nachgesprochen, dienen mithin gleicherweise dem genauer artikulierenden Sprechen wie dem differenzierenden Leseunterricht. *Differenzierungsmöglichkeiten* bietet auch der Übungsteil mit besonderen Stützübungen sowie mit etwas schwierigeren Übungen für schneller lernende Kinder.

1. Zum Leselernerfolgsziel: Die Lesefähigkeit nach Abschluss des Leselehrgangs

Als Komponenten der Lesefähigkeit gelten allgemein, wenngleich bei Beschreibung der Leseleistung häufig unterschiedlich gewichtet:

- a) die Lesesicherheit (erkennbar beim lauten Vorlesen eines neuen Textes),
- b) das Inhaltsverständnis,
- c) das Lesetempo und die Leseflüssigkeit.

Die Ausbildung dieser Komponenten insgesamt spiegelt das Ergebnis des Leselernprozesses und die individuelle Lesefähigkeit; ihr graduelles Erscheinungsbild beim einzelnen Leser spiegelt Besonderheiten des abgelaufenen Leselernprozesses, unter anderem auch Stärken und Schwächen in Konzeption und Aufbau des gewählten Lehrgangs.

Was man mit den erwähnten Komponenten der Lesefähigkeit erfassen kann, sind natürlich nur «Grobwerte». Über diese aber zumindest sollte der einzelne Lehrer informiert sein, wenn er den Verfahrenserfolg insgesamt überprüft und Ergebnisse bei den einzelnen Schülern vergleicht. Kinder können bei durchschnittlichen Unterrichtsbedingungen in der Regel zu 90 % einer Klasse am Ende des ersten Schuljahres eine Grundlesefähigkeit erreichen, die es ihnen ermöglicht, einen neuen, bisher unbekanntem Text mit ca. 60–70 Wörtern Umfang, der nicht nur auf dem Wortschatz des Unterrichtsmaterials beruht, wohl aber dem durchschnittlichen Sprachstand des siebenjährigen Kindes entspricht, selbständig zu erlesen. Sie schaffen es,

- den Text vom Blatt (auch wahlweise nach einem ersten stillen Durchlesen) hinreichend sicher laut vorzulesen, d. h. sich nicht häufiger als bei 10 % der Textwörter zu verlesen;
- sofort nach dem Vorlesen gezielte Inhaltsfragen zum Text relativ richtig zu beantworten (überschlägig ausgedrückt: zu 80 %). Die Fragen sollten Anfang-, Mittel- und Schlussteile des Textes betreffen und insbesondere auch satzübergreifende Zusammenhänge berücksichtigen, die aus dem Kontext zu erschliessen sind;
- zum Vorlesen eines Textes des o. a. Umfanges höchstens 120–150 sec. benötigen (oder anders: ca. 30 Wörter/Min.).²

2. Zur Methodenfrage

Die Diskussion um die beiden klassischen Methoden (synthetisches und analytisches Verfahren mit ihren Varianten) scheint heute überwunden. Zu deutlich haben sich deren Einseitigkeiten, die von vielen Lehrern in der Unterrichtspraxis ohnehin unterlaufen wurden, abgezeichnet. Die Eigenarten dieser monistischen Methoden sind hinlänglich bekannt und brauchen hier nicht beschrieben zu werden. Ihren Ansätzen widersprechen auch die Ergebnisse der Rückbesinnung auf die sprachwissenschaftlichen, wahrnehmungspsychologischen und lernpsychologischen Grundlagen der Lesetheorie; ihnen widersprechen vor allem die Beobachtungen und empirischen Untersuchungen zum Ablauf des natürlichen Lesevorgangs, der bei späteren Lesern durchaus unterschiedlich geprägt sein kann. Man weiss, dass dies unter anderem von den je-

weiligen Eigenarten des sprachlichen Materials im Leseobjekt, vom Lesertyp und von der Lese-situation abhängt. Aufgabe wäre es also, mit dem Leselernverfahren und den Lehrgangsmaterialien eine flexible Lesehaltung zu erreichen, die keine stereotypen Lesestrategien einschult, sondern den Leser offenhält für die wechselnden Bedingungen in realen Lesesituationen. Dem hatte man schon früher mit analytisch-synthetischen Lehrgängen entsprechen wollen. Die in Deutschland nach 1960 entwickelten Fibeln mit «Mischverfahren» arbeiten aber nur mit Wörtern, Buchstaben und Silben als sprachlichen Einheiten³. Gleiches gilt im wesentlichen für die analytisch-synthetisch angelegten Lehrgänge neueren Datums, bei denen man noch die Beschränkung des Leselernvorgangs auf das Herausgliedern und Fügen von Buchstaben/Lauten, Silben und Wörtern erkennt, wobei – jedenfalls in den Übungen für die einzelnen Lerneinheiten – eindeutig das Arbeiten mit Elementen gleicher Grössenordnung dominiert, z. B. das Ausgliedern von Buchstaben aus Wörtern und Wörtergruppen bzw. satzähnlichen Sprachgebilden oder das Fügen von Buchstaben zu Wörtern und von Wörtern zu Sätzen. Ergebnis sind Lehrgänge, die – je nach Aufbau – noch deutlich und über weite Strecken des Lehrgangs die Schwerpunkte «analytisch» oder «synthetisch» erkennen lassen. Ein Blick auf die jeweils ersten Lerneinheiten mag das erhellen:

a) Analytisch-synthetisches Verfahren mit analytischem Schwerpunkt⁴

1. Heidi, Rudi, Uli: I, i
2. Uli ruft – Uli ruft Heidi : U, u
Rudi ruft – Rudi ruft Heidi
3. Uli ruft Rudi
Uli ruft Heidi ...
4. die Schule
Rudi ruft schau die Schule : Sch, sch
Heidi ruft schau die Schule

b) Analytisch-synthetisches Verfahren mit synthetischem Schwerpunkt⁵

1. Fu: F, f; U, u
 2. Fu ruft: R, r; T, t
 3. Uta ruft: A, a;
Uta trat
Uta traf
 4. Uta ruft: «... rot!»: O, o
- (Dass hier Gross- oder Kleinbuchstaben als Lernbuchstaben angeboten werden, die im

Wort- oder Satzverband gar nicht vorkommen, wird der Leser mit Recht als fragwürdig empfunden.)

Zu den eindeutig analytisch-synthetischen Verfahren mit analytischem Schwerpunkt wäre übrigens auch das von WARWEL als «strukturorientiert» bezeichnete Verfahren zu rechnen, das neuerlich in die Kombi-Fibel (Westermann 1980) eingegangen ist. Seine Besonderheit besteht in der Aufnahme von sogenannten «Signalgruppen» (-upp-, ack-, -all- ...). Einheiten unter die zu analysierenden Signalgruppen sind aber nur visuell wahrnehmbare, nicht sprachmorphologisch gebundene Graphemfolgen.

Die in vielen ähnlich angelegten Lehrgängen dieser Art noch immer und nicht nur am Anfang auftretenden Probleme sind erkennbar:

1. Das dargebotene Sprachmaterial bietet die zu erlernenden schriftsprachlichen Zeichen nicht in ihren in der Sprachrealität auftretenden mehrseitigen Erscheinungsformen dar: Zum Beispiel werden Buchstaben häufiger nur in einer Stellung im Wortverband analysiert; es fällt den Verfassern schwer, die Grapheme in ihren verschiedenartigen graphischen Formen in das Lesematerial einzubauen (als Klein- und Grossbuchstaben im Material zu zeigen); man unterlässt es, die verschiedenen lautlichen Realisierungsmöglichkeiten eines Buchstabens (Phoneeme, Allophone) in einer Lernphase gleichzeitig anzubieten (Beschränkung auf die Langvokale) usf.

2. Die methodischen Zwänge führen oft zu einer künstlichen Fibelsprache, die weder der Sprachrealität des Kindes noch der Sprachrealität der Gegenwartssprache entspricht. («...schau, die Schule...» dürfte in realen Sprachsituationen kaum geäußert werden; ein Kind wird nicht im Präteritum mit «trat» und «traf» erzählen; ein Satz wie «X traf» ist hochsprachlich kaum möglich.) Die Fibelsprache bleibt ausserdem morphologisch unbeweglich: es herrscht das Präsens, der Nominativ bei Substantiven, der Singular.

3. Da entsprechend die Lesestrategien des Kindes nach wie vor stark auf das erworbene Zeichenrepertoire in bestimmten sprachlichen Formen und an bestimmter Stelle der Wörter, Wörtergruppen und Sätze eingestellt bleiben, müssen neue Sätze und Texte bis in die letzten Phasen des Lehrgangs vom Lehrer vorgelesen werden. Das Kind lernt nicht rechtzeitig, Sätze, Text-

teile und Texte selbständig zu erlesen, weil die Fähigkeit nicht genügend ausgebildet ist, mit dem gesamten erlernten Bestand aller Zeichen frei zu operieren, auf die verschiedenen Relationen der Zeichen im Leseablauf einzugehen.

Auf solchen Einsichten bauen nun jene Methoden auf, die man als echte methodenübergreifende oder methodenintegrierende Leselernverfahren kennzeichnen kann. Der erste Lehrgang, der das Verfahren am deutlichsten realisierte, war LESEN HEUTE (1970), das in der Schweizer Ausgabe 1978 erschien; als weiterer Lehrgang, der sich mit Recht auf eine klar realisierte Konzeption dieser Art berufen kann, wäre das von GRISSEMANN entwickelte und 1980 erschienene Erstlesewerk⁶ zu erwähnen. Trotz mancher Gleichläufigkeiten sind allerdings auch Unterschiede zu erkennen, die im Aufbau und Erwerb des Sprachzeichenrepertoires, in der Berücksichtigung der Leseoperationen sowie in Sprache und Textangebot liegen.

2.1 Zum Erwerb des Sprachzeichenrepertoires

Gleicherweise bemühen sich beide Lehrgänge darum, möglichst von Anfang an alle sprachlichen Zeicheneinheiten in die Lernprozesse zum Erwerb des Zeichenrepertoires einzubeziehen, also:

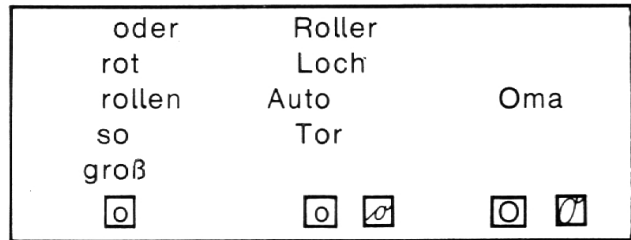
Buchstaben (eingliedrige Grapheme wie T, t) –
mehrgliedrige Grapheme (sch) –
Morpheme verschiedener Art (-en, ge- ...)
Wörter.

Dabei werden in den Übungen zu den Texten einige Leselernwörter als Einheiten fixiert, mit anderen Wörtern der Texte werden Buchstaben/Laute oder Morpheme neu eingeführt, wenn sie in mehreren Wörtern aus früherem Bestand oder aus dem Bestand des jeweils neuen Textes erschlossen werden können.

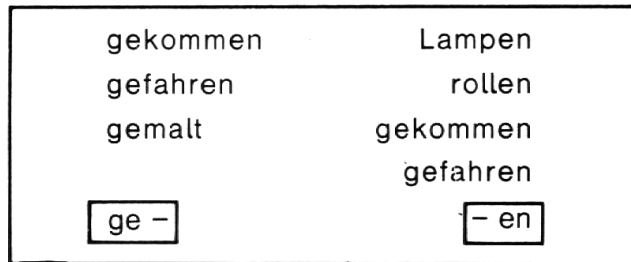
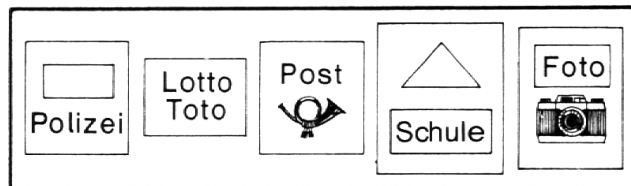
Ebenso versuchen beide Lehrgänge, sowohl die schriftliche (graphemische) wie die lautliche (phonemische) und die inhaltliche (semantische) Ebene der Schriftzeicheneinheiten in den Übungen gleichgewichtig zu berücksichtigen. GRISSEMANNs Leselernwerk nimmt zusätzlich eine Reihe von «Signalgruppen» zu den ausgliedernden Einheiten hinzu, bei denen man sich freilich bewusst sein muss, dass sie keine natürliche Einheit des Sprachsystems bilden, dass solche Graphengruppen nur auf der visuellen Wahrnehmungsebene fungieren.

Die Autoren von LESEN HEUTE legen besonderen Wert auf das Angebot von Konsonantenkombinationen, die im deutschen Sprachsystem häufig vertreten sind und sowohl als Buchstabensequenzen für das Schreiben wie akustisch-artikulatorisch eine bedeutsame Rolle spielen: *bl-br, kl-kr, spr, str, schl-schm-schr...* – Ausserdem haben wir besonders geachtet auf die möglichst gleichzeitige Darbietung der Klein- und Grossbuchstaben in einer Lerneinheit, damit von Anfang an beide Graphen auf einen Laut bezogen werden können. Sicherlich fordert dieses Bestreben erhebliche Konsequenzen in der Komposition der Texte, es dürfte sich aber beim späteren Schreiben günstig auswirken. – Ebenso wichtig erscheint es uns, bereits bei der ersten Einführung neuer Buchstaben auf die unterschiedlichen Relationen von Einheiten der Schriftebene (graph. System) zu Einheiten der Laut- und Klangebene (phon. System) und auf ihre unterschiedlichen Stellenwerte aufmerksam zu machen. Das muss schon über die Bereitstellung entsprechend ausgewählten Lesematerials in den Texten geschehen, aus denen heraus sich die einzelnen Lernakte entwickeln, die dann in den Übungen gesondert aufgegriffen werden. Was im sprachlichen Normaltext in verschiedenen Kontexten erscheinen kann, sollte nicht methodisch isoliert erlernt werden. Kinder dürften nicht erst für eine ganze Weile das *o* als Langvokal sprechen, wie sie es in manchen Fibeln erlernen (z. B. *Auto* oder *gekommen* lesen), wenn es einen Kurzvokal repräsentiert. So begegnet in LESEN HEUTE das Graphem *o* bei der Einführung in der Form des Gross- und Kleinbuchstaben; es erscheint am Anfang des Wortes in *oder/Oma*, im Wortinnern in *Roller/Loch/rot/gekommen*; und man kann es am Wortende in *so* und *Auto* entdecken.

Wie der Mensch die Kenntnis des Schriftzeichensystems allmählich aufbaut, sagt uns die Lernpsychologie. Der erste Lernakt ergibt sich aus dem Weg, den ein Forscher bei der Entzifferung eines fremden Schriftsystems oder ein Kind beim «Merken» von einzelnen Zeichen oder Wörtern in Autokennzeichen und Aufschriften einschlägt: Es wird das jeweils Gleiche in graphischen Zeichenketten identifizieren. *Identifikationen* visueller und nachfolgend auditiver Art stellen mithin den ersten Lernakttyp dar, der für das Lesenlernen bedeutsam ist und in den Übungen zur Sicherung des Lernbestandes immer wieder aufgegriffen werden müsste.

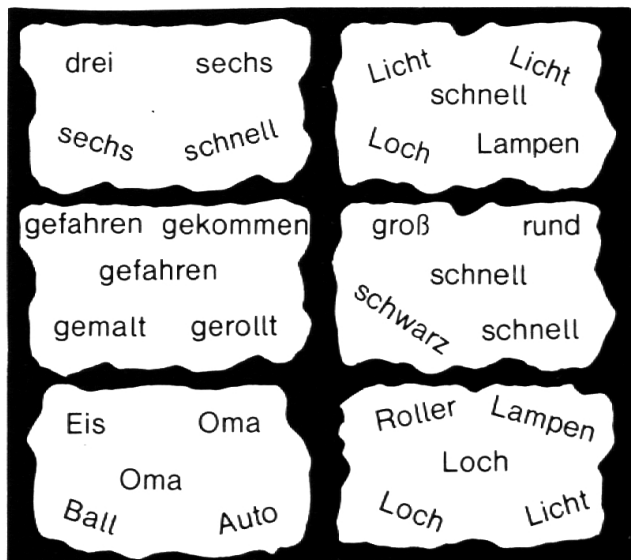


Visuelle Identifikation eines Buchstabens (Graphems) an verschiedener Stelle von Wörtern



Visuelle Identifikation von Morphemen in Wörtern, Wörtergruppen und Sätzen

| | |
|------|--|
| (en) | einen Ball einen großen Roller einen kleinen gelben Ring |
| (ge) | Klaus ist gekommen Oma ist Auto gefahren |

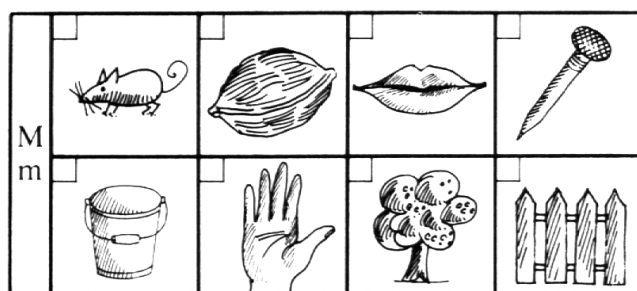


Visuelle Identifikation von Wörtern in einer Wortmenge

Aus sachlichen Gründen verwendet der Verfasser für diese Übungen bewusst nicht den alten Begriff «Analyse». Vielmehr spreche ich von der Identifikation von sprachlichen Zeichen in verschiedenen Umfeldern, zumal die Umfeldern sehr verschieden angeordnet sein können – und sein sollten: Visuelle Identifikationen können erfolgen in der Vertikale, in der Horizontale, in einer ungeordneten Menge von Zeichen... Möglichkeiten für Identifikationen werden in LESEN HEUTE auch bereits in den Texten angebahnt. Dort sind die neu zu erwerbenden Buchstaben, Morpheme und Wörter in der Typographie so angeordnet, dass sie häufig im Textband vertikal übereinander stehen. Von den anderen in der Lernpsychologie erarbeiteten Lernakttypen ist speziell für das Lesenlernen wichtig:

das *Diskriminieren* (Unterscheiden von Ähnlichem im graphischen und akustischen Bereich, visuelles und auditives Unterscheiden).

Auditive Diskrimination erfolgt am besten im Zusammenhang mit Übungen, die auch der lautlichen Identifikation dienen. Dabei lassen sich lautliche Oppositionen bilden. Der Lehrer hat hier viele Möglichkeiten im mündlichen Unterricht. In Übungsheften kann man die Aufgabe dadurch lösen, dass man Bilderserien vorgibt, die Zeichnungen für Wörter darbieten, aus denen man gesuchte Laute heraushören und von vergleichbaren Lauten unterscheiden kann.



Heraushören des Lautes *m* im Vergleich mit *n*

2.2 Leseoperationen

In der Geschichte der Lesemethodik hat man die Aufmerksamkeit vor allem den Fragen gewidmet, die dem Erwerb der Schriftzeichenkenntnis gelten. Konsequenterweise hat man dann auch häufig vom Erwerb der «Lesefertigkeit» gesprochen und dem Lehrgang in diesem Sinne die Aufgabe der Vermittlung einer Technik zugeschrieben. Dabei blieb jedoch das Instrumenta-

rium zur Anwendung der erworbenen Schriftzeichenkenntnisse beim selbständigen Erlesen neuer Texte unbeachtet; die Ausbildung der «Lesefähigkeit» sollte der weiterführende Leseunterricht übernehmen oder man stellte sie sich gleichsam als organisch dem Schüler zuwachsend vor. Die Schule hat aber zweifellos die Aufgabe, auch das Instrumentarium für das selbständige Erlesen von Texten zu vermitteln, – und das schon im Rahmen des Erstleseunterrichts. Das Instrumentarium, dessen man zum selbständigen Erlesen von Texten im unmittelbaren Ablauf des Leseaktes bedarf, besteht aus verschiedenen Leseoperationen. Mit den Schriftzeichenfolgen eines Textbandes operiert der Leser in unterschiedlicher Form, die individuellen Ausprägungen der Anwendung der Leseoperationen hält man im Begriff «Lesestrategien» fest. Zu fordern ist jedenfalls vom Erstleseunterricht, dass er in angemessener Form im Textangebot und von den Übungen her die Leseoperationen erfahren lässt. Um in einen neuen Text einen hohen Anteil von Schriftzeichenkomplexen selbständig erschliessen («dekodieren») zu können, muss man nicht nur über Zeicheneinheiten unterschiedlicher Art verfügen (Buchstaben, Morpheme, Wörter), – man muss auch frei mit ihnen operieren können.

Methodenintegrierende bzw. -übergreifende Verfahren bieten dafür ohne Zweifel besonders breite Möglichkeiten. Sie haben sich auch in der Textgestaltung und vor allem in den Übungen der Leseoperationen angenommen, wenngleich mit unterschiedlichem Gewicht. Jeder Lehrer sollte aber selbst überprüfen, welchen Anteil die Leseoperationen an den Lernzielen und an den praktischen Übungen des Lehrgangs haben, wieweit sie durch die Textgestaltung angeregt und entwickelt werden.

Zu unterscheiden sind dabei bestimmte Arten von Operationen, die im folgenden anhand von Beispielen aus den Übungen des Leselehrgangs erläutert werden sollen. Mit der Zusammenstellung sei aber nichts über die im einzelnen Leseakt vollständige Anwendung aller Operationen oder über ihre Ablauffolge gesagt.

1)2) *Kombinieren* von schriftsprachlichen Zeichen und -komplexen
Segmentieren kleinerer Zeichen aus größeren Zeichen und -komplexen
 Welche Einheiten der Leser jeweils im Schriftband segmentiert oder kombiniert, hängt von

seiner Zeichenkenntnis, vom Lesetyp und vom sprachlichen Material ab. Segmentierungs- und Kombinationsabläufe können sich auf alle Zeichengrößen erstrecken: vom Buchstaben über das Morphem, einen Wortteil oder eine Silbe bis zum Wort und zur Wörtergruppe (Phrase) im Satz. Es spielt auch keine Rolle, ob nur gleiche oder ob unterschiedliche Elemente kombiniert oder segmentiert werden:

| | | |
|---------|--------|--------------------|
| r u n d | B ein | ein/blau/er/Roller |
| r und | B ei n | ein/braun/er/Bär |
| | | ein/brau/ner/Bär |

Es ist sogar wünschenswert, die unterschiedlichen Möglichkeiten im Lehrgang aufzuzeigen, damit Kinder bei jedem neuen Sprachangebot flexibel reagieren können.

Beispiele für entsprechende Übungen zum Kombinieren:

- Buchstaben mit Buchstaben oder Wortteilen zu Wörtern:

Kreuzworträtsel:

| | | | | |
|------|------|--|-------|-------|
| Ball | b | | | ? |
| ä | Brot | | B ein | all |
| rot | a | | B rot | B ing |
| | u | | | rot |
| | n | | | |

- Buchstaben in ungeordneter Menge zu Wörtern (Buchstabensalat):

| | | | | | | |
|---|---|----|---|---|---|-----|
| T | | ei | | m | | au |
| | o | | B | | t | |
| r | | n | | a | | t b |

- Wörter mit Wörtern in ungeordneter Menge zu Sätzen (Satzsalat):

| | | | |
|-------|-------|--------|-----------|
| drei | | | Lotti |
| | Klaus | | seine |
| Autos | | heisst | |
| hat | | | Schwester |

- Wörtergruppen (Satzteile) mit Wörtergruppen zu Sätzen;

Verschobene Satzteile mit Satzteilen zu Sätzen:

| | | |
|----------|-------|-----------|
| ein Ring | malt | herum |
| Klaus | ist | seine Oma |
| das | rollt | Omas Nase |

Mit den aufgeführten Übungen wird ersichtlich, dass beim echten Lesen jeweils auch die unten noch anzusprechende Operation des semantischen Zuordnens mitwirken muss. Das betrifft ebenso die

Übungen zum Segmentieren:

In der Praxis des Lesens laufen kombinierende und segmentierende Erfassungsvorgänge nebeneinander ab bzw. ergänzen sich innerhalb einzelner Wörter, Wörtergruppen oder Sätze. Daher hier nur zwei Beispiele für Übungen, die wiederum das Einwirken semantischer Operationen erkennen lassen:

- schnell/e Auto/s, ein rot/es Auto, drei gross/e Ei/er
- einroterrunderRing
KlausmalteinAuto
dasAutoistrund

3) Koordinieren der Zeichen der Schrift- und Lautebene

Auch wenn hochtrainierte Leser – nach des Verfassers Auffassung ohnehin nur in seltenen Fällen – im Vorgang des stillen Lesens schriftsprachliche Zeichenfolgen nicht mehr in «stilles Sprechen» umsetzen; der Leseanfänger und noch viele Erwachsene führen die Operation des «lautlichen Umkodierens» allemal durch. Man kann es am Murmeln der Kinder im 2. und 3. Schuljahr beobachten, zuweilen auch daran, dass Erwachsene ihre Lippen bewegen, wenn sie lesen.

Für den Leselernprozess ist es demnach unabdingbar, das Beziehen geschriebener auf gesprochene Sprache nicht abzudrängen, sondern als notwendige Wegstufe zum Inhaltsverständnis aufzufassen. Ich rede allerdings nicht vom Lautieren allein, denn Schrift-/Klang-Verhältnisse betreffen nicht nur Buchstaben/Laute, sie betreffen auch Buchstabenfolgen/Klangeinheiten, Wörtergruppen in der Schrift/Sprechblöcke in gesprochener Sprache.

Das *Textangebot* kann diese Vorgänge fördern, wenn es genügend Reime, Schnellsprechverse und Gedichte zum Mitlesen und Sprechen enthält. Schwierigere Buchstaben-/Lautfolgen sollten nicht gescheut werden:

Schnellsprechverse

Klaus ist krank,
weil er kaltes Wasser trank.
So kann Klaus
auch keinen Kirschkuchen essen.
Der kleine Klaus
hat der grossen Greti
auf ihr graues Kleid
mit grüner Kreide
einen Fleck gekritzelt.

Lustiges Wörterraten

Stumpf Pferde Regen Streichholz
Kopf Hose Schachtel Tropfen

Als wenige Beispiele für *Übungen* seien erwähnt:

- Übungen mit Reimwörtern, in denen einzelne Buchstaben oder Buchstabenfolgen ergänzt werden müssen, um über das lautlich vervollständigte Wortklangbild den Wortinhalt «anzusprechen»;
- Übungen mit Wörtern, denen an verschiedenen Stellen Buchstabenfolgen fehlen; die Lücken sind durch Auswahl einer Graphemfolge aus einer Anzahl von vorgegebenen gestaltähnlichen zu ergänzen. Nur das vollständige Wortklangbild ergibt in diesem Falle ein inhaltstragendes Wort.

| | | | |
|-------|-----------|------|-----------|
| | <i>er</i> | | <i>es</i> |
| kl..n | <i>es</i> | dr.. | <i>er</i> |
| | <i>ei</i> | | <i>en</i> |

4) Operation des inhaltlichen (semantischen) Zuordnens

Mit dem Umsetzen der Schriftsprache in Lautung erprobt das Kind, ob die mit den anderen Operationen erfassten Einheiten inhaltlich etwas besagen, ob Wörter mit Inhalten verbunden werden können, ob sich ein Satzsinn herausfinden lässt. Das inhaltliche Zuordnen beginnt bereits beim freien Morphem («fahr» aus «fahren») und gilt weiterhin dem Wort mit seinen unterschiedlichen morphologischen Formen (fährt, fuhr, ist gefahren), der Wörtergruppe und dem Satz. Inhaltserfassendes Lesen ist eine der Komponenten der Lesefähigkeit. Es muss allerdings geübt werden, ergibt sich nicht von selbst, wie die Erfahrungen mit Fertigkeitlesern und Ratelesern erkennen lassen.

An Einzelübungen ausserhalb der Textzusammenhänge bieten sich an:

- zu Wortinhalten: In Wortreihen mit inhaltstragenden Wörtern werden «Unsinn»-Wörter eingestreut (also semantisch funktionslose Wörter).
- zur Erfassung von Satzinhalten, zum semantisch genauen Lesen von Sätzen: Folgen von Sätzen mit eingestreuten «Unsinn»-Sätzen.
- zur inhaltlichen Verbindung verschiedener Wörter innerhalb des Satzes, zur Förderung semantischer Vor-Einstellungen im Leseablauf (Verdeutlichen von sogenannten «lexika-

lischen Solidaritäten»): Inhaltlich zusammengehörige Wörter heraussuchen.

Erstaunlicherweise sind gerade solche Übungen, die das inhaltlich mitvollziehende Lesen fördern wollen, in den Lehrgängen in viel zu geringem Umfange vertreten. Das ist selbst noch bei neueren analytisch-synthetischen und methodenübergreifenden Lehrgängen zu bemerken, die beim Erwerb und bei der Sicherung des Zeichenrepertoires die Einseitigkeiten der Laut-Silben-Sammler oder der «Wortbild»-Fetischisten überwinden wollen. Da aber die Operation des semantischen Erfassens die qualitative Schwelle des Lesens ausmacht, prüfe man, wieweit es im Unterricht vorgesehen bzw. in den Lernmedien gefordert und durch einen entsprechenden Anteil am Übungsmaterial repräsentiert ist.

5) Operationen zur Textrezeption

Einen noch grösseren Mangel wird man feststellen müssen, wenn man fragt, wieweit bereits auch das Textverständnis angebahnt wird, also das Verständnis des gesamten Textes mit dem inhaltlichen und formalen Zusammenhang seiner Elemente. Nun gehören Operationen zur Textrezeption sicherlich zu den schwierigsten; dennoch müsste auch der Erstleseunterricht hier erste Erfahrungen sammeln lassen. Wie merkt man, welche der in früheren Textteilen genannten Gegenstände oder Personen im späteren Textverlauf mit anderen Bezeichnungen gemeint sind? Welche sind durch Pronomie vermittelt? Wie sind Einzelhandlungen zu ergänzen oder aufeinander zu beziehen?

Zwei Typen von Operationen sind für den Textrezeptionsvorgang wichtig:

- *das Speichern von Inhalten und Strukturelementen in den Satzfolgen* (Wortinhalte während des Lesens über die Satzfolgen hinweg im Gedächtnis behalten; genannte Personen und Wesen, Raumangaben und Einzelhandlungen merken, Zeitformen und syntaktische Formen mit ihren Aussagefunktionen beim Lesen gleichsam innerlich «notieren»);
- *das gegenseitige Beziehen und Verbinden* der aus verschiedenen Textstellen gespeicherten Inhalts- und Formteile (Wortschatz auf übergreifende Themen und Sachbereiche beziehen; Themen- und Sachbereichsfolgen verstehen und ordnen; Handlungsfolgen ordnen; räumliche und zeitliche Beziehungen verstehen...). Mit Hilfe begleitender Verständnisfragen sind die Akte, die der Textverarbei-

tung dienen, schon beim Erlesen neuer Texte vermittelbar. Speziell provoziert werden können diese Operationen über Lückentexte, deren fehlende Teile mündlich zu ergänzen sind. So lassen sich in Bildgeschichten unter einzelnen Bildern, bei denen der begleitende sprachliche Text oder einzelne Satzbruchstücke fehlen, die entsprechenden Textteile mündlich erzählend ergänzen. Oder es werden gar nur Textbrocken als Elemente dieser Geschichte vorgegeben, die dann zu einem vollen Text auszubilden sind:

ein kleiner brauner Dackel –

eine alte Dose (Bild: scharfkantige, offene Dose) –

schnell zum Doktor (Kind mit Dackel mit blutender Nase auf dem Arm vor Haus mit Schild «Tierarzt»).

Als gesonderte Übungen eignen sich schon für das Ende des ersten Schuljahres:

- das Speichern von Textelementen überprüfen bzw. sichern lassen: Nach dem Erlesen von kleinen Textabschnitten die gleichen Abschnitte als Lückentexte (mit einigen ausgelassenen inhaltsbedeutsamen Wörtern oder mit einem ausgelassenen Satz) darbieten und ergänzen lassen;
- einen Text in Teile zerschneiden, die einzelne Handlungsabschnitte enthalten, und neu ordnen lassen (Text-Puzzle). Es braucht nicht noch einmal betont zu werden, dass derartige Übungen erst gegen Ende des ersten Schuljahres angebracht sind, weil sie zum Teil die Leistungsfähigkeit der Kinder übersteigen. Sie vermögen andererseits aber den Übergang zum weiterführenden Leseunterricht zu erleichtern.

3. Sprachdidaktische Fragen

Ein Leselehrgang als Medium der Sprachbegegnung muss noch mehr leisten als die Sicherung des Leselerfolges im ersten Schuljahr. Mit der Vermittlung der Leseoperationen legt er bereits auf elementarer Ebene Grundlagen für den weiterführenden Leseunterricht der Primarstufe. Darüber hinaus muss er Ansätze bieten für den gesamten Primärsprachunterricht bei den Erstklässlern, und die Vielfalt solcher Möglichkeiten

wie seine eigene sprachliche Angemessenheit sind sicherlich gewichtige Kriterien für den sprachdidaktischen Wert der Leselernmaterialien.

Wichtiger Ansatzpunkt für die Beurteilung ist erst einmal die *Fibelsprache* selbst. Sie sollte nach Auswahl und Folge im Lehrgang tendenziell entsprechen

- dem Entwicklungsstand der kindlichen Sprache im 6.–7. Lebensjahr;
- den Entwicklungstendenzen der kindlichen Sprache im Primarstufenalter;
- der Eigenart der deutschen Schriftsprache in der Gegenwart.

Die Forderungen beziehen sich sowohl auf die durch die Lernfolge im Lehrgang bedingte *qualitative Auswahl* wie auf die gesamte *statistische Häufigkeitsverteilung der sprachlichen Erscheinungen*. Dem Erstleser müsste also ein Angebot geleistet werden, das die Häufigkeitsverteilung von Lauten, Buchstaben, Buchstabenverbindungen, Wörtern, Satzstrukturen und morphologischen Formen (z. B. Zeitformen) in seiner eigenen mündlichen Sprache wie im Schriftdeutsch gleichermaßen berücksichtigt. (Für den kindlichen Wortschatz hat Verfasser auf ein umfassendes Textkorpus zur Kindersprache mit einem statistisch ausgewerteten Bestand von ca. 35000 Wörtern zurückgreifen können.) Nimmt man bei der Kritik der Fibelsprache diese Forderungen ernst, so fallen eine Reihe von zwar fibeltypischen, in der Sprachgegenwart des Kindes aber kaum gebrauchten Wörtern heraus. Dazu gehören beispielsweise pädagogisierende oder künstlich emotionalisierende Fibelsprach-Gebilde wie «o, o, o!» oder «hui!» oder das im Sprachalltag seltene Fibelwort «eilen». Im übrigen sind die Forderungen nach Kindersprach- und Sprachumweltangemessenheit der Texte nicht nur auf den lexikalischen Wortschatz zu beziehen, sie gelten auch der Semantik der gewählten Wörter im Kontext. Schliesslich: Syntaktisch unangemessen, weil in der vorgegebenen Situation (im Zusammenhang mit der Illustration) keineswegs realistisch, sind Fibeltext-Fragen wie: *Wo ist X? Fährt X auf dem (im) Wagen?...* Dies alles hängt noch heutigen Fibeln wie ein «Schulsäcklein» an, wie H. GLINZ einmal gesagt hat. Die Texte im Leselehrgang dürften also nicht eine Modellsprache entwickeln, die in anderen Bereichen des Deutschunterrichts nicht trägt oder gar mühsam wieder abgebaut werden müsste. Zu den anderen Aufgabenbereichen ge-

hört zum Beispiel auch die Schulung des zusammenhängenden Erzählens. Es ist daher geradezu eine sprachdidaktische Unsitte vieler Leselehrgänge, dass sie fast durchgängig die Texte in der Zeitform des Präsens darbieten, obwohl jeder weiss, dass Kinder mündlich zumeist im Perfekt erzählen und dass das schriftsprachlich häufigste Erzähltempus das Präteritum ist. Nicht nur aus Gründen der Einführung der Morpheme ge- und -en sind daher in LESEN HEUTE sehr früh Texte im Vergangenheitstempus des Perfekts angelegt worden. Der Übergang vom Fibeltext zum eigenen Erzählen sollte sich jederzeit ohne Mühe und Verkrampfung herstellen lassen. Mit der Frage nach der sprachlichen Eigenart der Texte ist verbunden die Frage nach den gewählten Textsorten. Die verschiedenen Textsorten und ihre Funktionen (erzählend-unterhaltende, beschreibend und berichtend informierende, dialogische, appellative Texte...), die dem lesenden Kinde in seiner Umwelt begegnen, müssen selbstverständlich auch unter den Texten eines Leselernwerkes vertreten sein. Mittlerweile ist das *Prinzip der Textsortenvielfalt*, das in LESEN HEUTE konsequent realisiert wurde, allgemein als Prinzip für Leselerntexte anerkannt.

Einen besonderen sprach- und literaturdidaktischen Rang haben im Textangebot poetische Texte, die dem Kinde in schriftsprachlicher Form erstmalig begegnen und ästhetisch zu sensibilisieren vermögen: Abzählreime, Kinderreime und Sprüche, Märchen, Kettengedichte, Rätsel... Vor allem die lautlich-klangliche Seite der Sprache wird dadurch angesprochen, ästhetische Elemente werden in Form von Assonanzen («... *Ilsebill will nicht so, wie ich es will...*»; «... *weil er kaltes Wasser trank...*»), Alliterationen (*O mise mause maas...*) und Reimen hörend wahrgenommen.

Die oben erwähnten Verse und Reime haben doppelte Funktion: Sie führen zu ästhetischen Elementererfahrungen, vermögen andererseits aber ebenso das genaue Hören und das artikulierende Sprechen zu fördern. Genaues Hören und Zuhören will im Sprachunterricht unbedingt gefördert werden, damit notwendige Dispositionen für das Schreiben und Rechtschreiben entwickelt werden. Ähnliche Aufgaben fallen den Übungen zum genau artikulierenden Sprechen (z. B. Schnellsprechverse), das dann, angeregt durch dialogische Texte (Telefonieren, Streitgespräch), zum kommunikativ wirksamen Gespräch weitergeführt werden muss. Dialogische

Texte ergeben ausserdem Folien und Motive für sprachgebundene Spielszenen, mit denen der Unterricht wirksam aufgelockert werden kann.

Schliesslich – wie schon erwähnt: Auch zusammenhängendes mündliches Erzählen gehört zum Katalog der Unterrichtsaufgaben. Geeignete Leselerntexte können mithelfen, das Erzählen zu provozieren: Lückentexte und Teiltexthe, die zu ergänzen sind oder mit ihrer Thematik unmittelbar zum Darstellen vergleichbarer eigener Erlebnisse reizen.

Nicht zuletzt: Die Diskussion um die Leselernmethoden hat schon immer das *Schreiben* als mitlaufenden oder nachgezogenen Lernbereich vor Augen gehabt; und an den Erfahrungen über die Rechtschreibleistungen hat man empirisch oft genug die Effektivität der Leselernverfahren gemessen. Überblickt man die fachdidaktische Literatur, so überwiegen heute eindeutig die Auffassungen,

- dass Lesenlernen und Schreibenlernen am gleichen oder doch zum grösseren Teil vergleichbaren sprachlichen Material erfolgen sollten, damit 1. die semantische Bezugsebene in beiden Sprachverhaltensformen gleichgehalten werden kann und dauernd präsent bleibt; damit 2. die graphischen Prägungen der Druckschrifttypen und der Schreibschrift nur als alternative schriftliche Ausprägungen des gleichen phonemischen Systems (Lautsystems) gespeichert und verstanden werden;

- dass als Folge einer sprachsituativ am Gegenstand orientierten natürlichen Didaktik das Lesenlernen an der Druckschrift, das Schreibenlernen an der Schreibschrift erfolgen sollte, ohne dass methodisch mögliche, gegenseitig stützende Übungen ausgeklammert blieben;

- dass infolge der unterschiedlichen Ablaufrichtungen (mental-psychisch-motorisch bzw. inhalts-laut-schriftbezogen) bei den Prozessen des Lesens und Schreibens dem Lesenlernen zumindest zu Beginn ein gewisser zeitlicher Vorlauf gebühre. Andererseits haben in sich geschlossene Teilsequenzen im Lese- und Schreiblehrgang ihre Berechtigung.

Im Sinne der genannten Gesichtspunkte wären Lese- und Schreiblehrgänge in der Regel im sprachlichen Material aufeinander abzustimmen und zumindest in Teilbereichen gleichläufig zu arrangieren. Selbstverständlich wird wegen der motorischen Bedingtheiten der Umfang des Schreibmaterials immer wesentlich geringer sein als der Umfang des Lesematerials. Eine Fi-

bel in Schreibrift, die nicht mit der verbreiteten Leseschrift der Umwelt arbeitet und deren Sprachangebot ja auch nicht in vollem Umfang schreibend nachvollzogen werden kann, ist didaktisch widernatürlich.

Relativ strittig ist noch, welche Druckschrifttypen in welcher Grösse gewählt werden sollten, ob der Schrifttyp konstant durchzuhalten sei, kurz: Die Überlegungen zur «Lesbarkeit der Schrift» und zur Typographie müssten weiterverfolgt werden. Vielleicht wäre aber auch hier neben das pädagogische Moment der Gewohnheit und Vertrautheit das Ziel zu setzen, beim Kinde eine gewisse Flexibilität zu entwickeln.

Um jedoch die Erfahrung zu unterstützen, dass beide Schriftsysteme (mit den Varianten der Druckschriften) auf die gleiche Klanglichkeit und den gleichen Inhalt bezogen bleiben, kann man neben den zu erfassenden Druckbuchstaben im Leselehrgang dort bereits die entsprechenden Schreibbuchstaben aufführen. Im Schreiblehrgang werden aber dann unbedingt *Übungen zur Koordination von Druck- und Schreibbuchstaben sowie von Wörtern in Druck- und Schreibrift* anzusetzen sein. Daneben sollte das «Ausdrucken» von Buchstaben und Wörtern in den Übungen zum Lesenlernen von Anfang an erfolgen, z. B. in Form von Leerkästchen neben den eingeführten Schriftzeichen. Das Drucken trägt dazu bei, die motorische Bewegung der Hand zu steuern, die Feinmotorik auszubilden; und es unterstützt schwächere Leser, deren visuelle Detailwahrnehmung noch unterentwickelt ist. Schwächere Leser speichern graphische Merkmale besser, wenn sie sie auch motorisch in festen Ablauffolgen vollziehen.

Nicht, dass das Lesenlernen den gesamten Sprachunterricht im ersten Schuljahr zentrieren sollte. Wohl aber kann der Leselehrgang sich nicht auf methodische Eigenbedingungen und Zwänge berufen, wenn er die anderen Unterrichtsbereiche ausser acht lässt. Sprache, Texte und Übungen in den Leselehrgängen dienen letztlich übergreifenden sprachdidaktischen Zielen. Das hat Bedeutung für alle methodischen Einzelüberlegungen. Unter solchen Voraussetzungen werden deshalb auch methodenintegrierende Lehrgangskonzepte mit ihren für unterschiedliche Dispositionen, Wege und weiterführende Aufgaben offenen Strukturen günstigere Möglichkeiten bieten für ein gleichermaßen sprachförderndes wie lesemethodisch effektives Lesenlernen.

Anmerkungen

- ¹ Lesen heute. Ausgabe für die Schweiz. Schroedel Verlag, Basel 1978. In folgenden Kantonen eingesetzt: LU, NW, SO, BS, AG, VS und Fürstentum Liechtenstein.
- ² Eine diagnostische Leseprobe mit näheren Hinweisen zur Bestimmung der Leseleistung findet sich in den gesondert erschienenen begleitenden Kontrollbögen zu LESEN HEUTE: LÜTTGE/PREGEL, Kontrollbogen zu LESEN HEUTE – Ausgabe 1977, Schroedel, Hannover.
- ³ Einen guten Überblick über die Methoden vermittelt das auch sonst für alle Fragen des Erstleseunterrichts empfehlenswerte Buch RUTH GÜMBEL, Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen, Scriptor Verlag, Königstein/Taunus 1980.
- ⁴ Bunte Lesewelt, Verlag Auer, Donauwörth 1972.
- ⁵ Bunte Fibel, Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1977.
- ⁶ Lesen – Sprechen – Handeln, Basel-Stadt 1980.

Wichtige Korrektur zu Nr. 17

Auf Seite 648 letzte Zeile unten rechts sind zwei beim Umbruch weggefallene Zeilen zu ergänzen: (so-) wohl im Rahmen der Grundausbildung als auch im Verlaufe ihrer Lehrpraxis die Entwicklung der (eigenen...).

Mit der Bitte um Kenntnisnahme und Entschuldigung.
CH

