



Lese-Info 2: Der Weg zum Lesen

Bildungsland[®]
Hessen



Lese-Infos

Lese-Info 1:	Was ist Lesen?
Lese-Info 2:	Der Weg zum Lesen
Lese-Info 3:	Vom Wesen der Schrift
Lese-Info 4:	Lesen und Schreiben gehören zusammen
Lese-Info 5:	Vorlesen? Vorlesen!
Lese-Info 6:	Diagnose der Lesekompetenz Lernbeobachtungen und Tests
Lese-Info 7:	Was kommt nach der Fibel? Weiterführendes Lesen in der Grundschule
Lese-Info 8:	Deutsch als Zweitsprache Lesenlernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit
Lese-Info 9:	Zusammenarbeit mit Eltern
Lese-Info 10:	Schulbibliothek: LESEN & MEHR

Impressum

Herausgeber:	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden Telefon: 0611-368-0 E-Mail: pressestelle@hkm.hessen.de Internet: www.kultusministerium.hessen.de
Verantwortlich:	Tatjana Schruttko
Autorin:	Regine Ahrens-Drath
Redaktion:	Christine Lauckhardt, Wiltrud Lortz, Anke Mehl, Cosima Schubert, Susanne Wittlich
Gestaltung:	Muhr, Design und Werbung, Wiesbaden www.muhr-partner.com
Druck:	Dinges & Frick GmbH Greifstraße 4 65199 Wiesbaden
Hinweis:	Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation auch auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums unter www.kultusministerium.hessen.de
1. Auflage:	Dezember 2007

„Die guten Leutchen wissen gar nicht,
was es einen für Zeit und Mühe kostet,
um lesen zu lernen und von dem Gelesenen
Nutzen zu haben. Ich habe achtzig Jahre
dazu gebraucht und kann noch nicht sagen,
dass ich am Ziel wäre.“

(Johann Wolfgang von Goethe)

Inhalt

1. Einführung

2. Lesesozialisation

3. Vorlesen und literarische Kompetenz

4. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen

5. Das Lernen von Lesen und Schreiben als Schriftspracherwerb

6. Das Modell des Schriftspracherwerbs von Uta Frith

7. Vorschläge für den Unterricht

8. Literaturempfehlungen

Einführung

Unter dem Einfluss der Kognitionswissenschaft und des Konstruktivismus hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Kinder am effektivsten lernen, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich eigenaktiv die Prinzipien des Lesens und Schreibens zu erschließen.

Für Lehrerinnen und Lehrer ist deshalb ein fundiertes Wissen über Entwicklungsprozesse, idealtypische Verläufe, aber auch über mögliche Störungen in der Aneignung von besonderer Bedeutung.

Was also bringen Mädchen und Jungen bereits mit, wenn sie in die Schule kommen? Diese Frage kann hier nur sehr allgemein beantwortet werden: Zum einen geht es um Erfahrungen mit Texten und Erzählkonzepten im Laufe der frühen Kindheit bis in die Schulzeit (Lesesozialisation), zum anderen geht es um schon bestehende Einsichten in die Strukturen von Schrift als System und die Aneignung technischer Fertigkeiten des Lesens und Schreibens (Schriftspracherwerb).



2.

Lesesozialisation

Die Ergebnisse der Sozialisationsforschung zeigen, dass die entscheidenden Weichen für spätere Kompetenzen und Leistungsfähigkeit in fast allen Bereichen bereits in der frühen Kindheit, also lange vor dem Schuleintritt, gestellt werden. So ist es auch beim Lesen. Die Nähe oder Distanz zur Welt der Bücher, das elterliche Vorbild als Leser oder Nichtleser prägen entscheidend die spätere Lesekarriere von Kindern. Bettina Hurrelmann betont seit vielen Jahren in zahlreichen Publikationen¹ die Bedeutung der Familie als primäre Sozialisationsinstanz in diesem Bereich: Sie weist darauf hin, dass familiäre Einflüsse ungeplant, permanent und eng mit persönlichen Bindungen verknüpft wirken. Das unterscheidet sie von institutionellen Lernangeboten. In der Familie werden die Kinder eher beiläufig aber umso nachhaltiger geprägt.

Mechthild Dehn beschreibt ein kleines Mädchen, das bereits ganz erstaunliche Versuche macht, teilzunehmen am Umgang mit Schriftprodukten, wie es ihn täglich erlebt. Katharina befindet sich am Beginn des Erstspracherwerbs und verfügt auf Grund besonderer Anregungen im familiären Umfeld schon über so genannte literale Praktiken.

„Katharina ist etwas mehr als ein Jahr alt. Sprechen kann sie erst wenige Wörter. Aber sie ‚redet‘ viel, geht in stetem Singsang durch den Raum.

- Katharina sieht sich gern mit einem Erwachsenen ein Bilderbuch an. Wenn sie sich ein Buch vornimmt oder wenn sie einem, der mit ihr das Buch betrachten soll, eines bringt, dann verändert sich ihre Stimmelmelodie – der Singsang wird einförmiger, mehr auf einen ‚Erzählton‘ geführt. Manchmal zeigt sie auch Einzelnes auf dem Bild und benennt es: „Hase“ kann man verstehen.
- Die Großmutter liest Zeitung. Katharina kommt hinzu. „Willst du auch lesen?“ Katharina nimmt ein Stück Zeitung und geht zu ihrem Vater, der in der Nähe ist, ‚redet‘ ihn an. Er soll auch lesen. Als er seinen Platz eingenommen hat, setzt sie sich auf einen Stuhl, hält die Zeitung wie die anderen und verharrt so eine lange Weile.
- Katharina kommt mit einem Autoatlas in der Hand zum Tisch, an dem die Erwachsenen sitzen. Es ist Ferienzeit. Laut und vernehmbar sagt sie „Karte“. Das ist ungewöhnlich. Sie legt das große Heft auf einen freien Stuhl, schlägt eine Seite auf, tippt auf das Blatt und ‚erklärt‘ die Route, indem sie mit dem Finger eine Linie beschreibt.“²

Wenn Kinder in dieser Weise zum Lesen „sozialisiert“ werden, ist die Chance groß, dass sie später zu dauerhaften Leserinnen und Lesern werden.

¹ Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München 2004: Juventa. S. 169-201

² Dehn, Mechthild: Lesenlernen – Lesenlehren. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München 1999: Saur. S. 572



Vorlesen und literarische Kompetenz

Wenig Wirkung zeigen dagegen von außen geplante, gleichsam verordnete Anstrengungen und Programme, die der täglichen familiären Praxis nicht entsprechen. Beispielsweise ist der Versuch, über das **Vorlesen** von Bilderbüchern durch die Mutter bei Vorschulkindern Interesse an Büchern zu wecken, nur dann erfolgreich, wenn das Vorlesen als Anlass einer flexiblen Gesprächssituation gestaltet wird, deren Inhalte und sprachliche Formulierungen das Interesse und den Erfahrungshorizont des Kindes ansprechen. In einer empirischen Studie hat Petra Wieler gezeigt, dass diese Anschlusskommunikation stark abhängig vom sozialen Status der Familie ist³. Sie verglich die Art und Weise, wie Mütter unterschiedlicher sozialer Schichten das Buch „O wie schön ist Panama“ von Janosch⁴ ihren vierjährigen Kindern vorgelesen haben. Wenn sich die Vorlesepraxis als rigide und starr erwies, wurden die Kinder in eine rein passive Zuhörerrolle gedrängt und verloren schnell das Interesse. Wurden dagegen das Gespräch und die Deutung der Erzählung stark von den Kindern beeinflusst, hatte das zur Folge, dass sie konzentriert dabei blieben. Schon in diesen ersten „Vor“-Lesesituationen zeigt sich, wie wichtig es ist, die Eigenaktivität der kindlichen Rezipienten für die Bedeutungskonstruktion beim Textverstehen zu wecken.

Die Bestrebungen von Bildungsinstitutionen, auf diesem Gebiet kompensatorisch zu arbeiten, etwa in Kindergärten oder später in der Grundschule, sind deshalb umso erfolgreicher, je mehr sie die eigene Beteiligung der Kinder am Deutungsprozess in kreativer Weise aktivieren. Der Inhalt des Vorgelesenen muss zunächst sinnlich in die kindliche Lebens- und Vorstellungswelt integriert werden, um dann eben diesen Horizont zu erweitern. Eine solche Wechselbeziehung schafft tiefe emotionale und motivationale Bindungen und dauerhafte Freude am Lesen.

Beim Vorlesen haben wir es traditionell vorwiegend mit literarischen Stoffen zu tun. Kleine Kinder lernen Bücher meistens als Geschichten, als Gedichte, als Märchen kennen. Lange Zeit wurde die **literarische Kompetenz** als **die** Ausgangs- und Zielperspektive des Lesens schlechthin verstanden. Heute hat man ein vielfältigeres Textspektrum im Blick. Der hohe Stellenwert literarischer Kompetenz entspringt einem Bildungsideal, das seine Ziele vor allem in der Auseinandersetzung mit geistig-moralischen Werten verwirklicht sieht. Zum literarischen Verstehen braucht man (sehr verkürzt zusammengefasst) die Fähigkeit,

- den fiktionalen Charakter des Erzählten zu begreifen,
- die Perspektive fremder Gestalten und Lebenswelten nachzuempfinden,
- indirekte sprachliche Ausdrucksweisen wie Symbole, Metaphern oder Komik zu dechiffrieren⁵.

Typische Strukturmerkmale literarischer Texte, so genannte narrative Strukturen, finden sich allerdings auch in anderen Medien wie Theater, Film, Fernsehen und Hörproduktionen wie Kassetten oder CDs. Insofern stellt sich das Lesen gedruckter Texte nur als ein Teil des gesamten Feldes der literarischen Kompetenz dar.

³ Wieler, Petra: Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München 1995: Juventa. S. 45-64

⁴ Janosch: Oh wie schön ist Panama. Weinheim 1978: Beltz

⁵ vgl. Spinner, Kaspar H.: Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Stuttgart 1993: Auer. S. 55-64

4.

Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen

Schulanfängerinnen und Schulanfänger haben heute bereits vielfältige mediale Erfahrungen. Nicht nur Kino und Fernsehen, auch Computer, Hörkassetten und -CDs werden regelmäßig genutzt. Bücher lernen viele Vorschulkinder nicht mehr in der Familie, aber auf jeden Fall im Kindergarten kennen.

Die beiden letzten großen Umfragen zur Praxis des Lesens in Deutschland ergaben, dass sich acht- bis zehnjährige Grundschul Kinder im Vergleich zu älteren Schülerinnen und Schülern sowie Erwachsenen noch durch eine hohe Lesebegeisterung auszeichnen: 53% bezeichnen ihre Lust an Buchlektüre als „sehr hoch“. Dieser Wert wird in der Befragung bei keiner anderen Altersgruppe auch nur annähernd erreicht. Bei elf- bis siebzehnjährigen Jugendlichen ist der Anteil bereits auf 29% zurückgegangen. In allen Altersgruppen liegen die Werte der weiblichen Befragten über denen der männlichen. Diese Differenz wird mit zunehmendem Alter größer. Jungen wenden sich noch mehr als Mädchen vom Lesen als Freizeitbeschäftigung ab. Nach inhaltlichen Vorlieben beim Lesen befragt, nennen die Jungen an erster Stelle „Grusel- und Horrorgeschichten“ und dann „Comics“, die Mädchen dagegen „wahre Geschichten“ und „Jugendromane“.⁶

In einer anderen Umfrage⁷ bewerteten Schülerinnen und Schüler der dritten Klassenstufe Bücher als beliebteste Freizeitaktivität bereits mit 27,4% hinter Sport (39,8%) und Tieren (33%). Das Fernsehen stand erst an siebter Stelle (17,5%).

In derselben Umfrage antworteten sie auf die Frage „Was gefällt dir am Lesen besonders gut?“ unter anderem:

- „Dass ich endlich allein lesen kann und mir keiner was vorlesen muss.“
- „Dass es immer im Buch drinsteht und nicht weggehen kann, wenn es im Fernsehen nicht mehr kommt.“
- „Dass sie so gut beschreiben, wie sich einer fühlt.“
- „Dass man seiner Fantasie freien Lauf lassen kann.“

Als negativ empfanden sie, „dass man sich immer so anstrengen muss.“

Beim Fernsehen gefiel ihnen besonders:

- „Da kann man sich hinlegen und zugucken.“
- „Lustige Filme, Märchen, dass man Kasette gucken kann.“

In einer Umfrage, die im Auftrag der Stiftung Lesen im Jahr 2000 durchgeführt wurde⁸, erkundigte man sich bei Erwachsenen ab 19 Jahren auch nach der Bewertung der Bedeutung des Lesens in ihrer Kindheit durch die Eltern und verglich die Antworten aus dem Jahr 1992 mit denen aus dem Jahr 2000. Es zeigte sich, dass positive Erinnerungen über leseförderliche Aktivitäten in der Familie bei den Befragten deutlich zurückgegangen sind. Auch Kindergarten und Deutschunterricht bekamen 2000 schlechtere Beurteilungen

⁶ Harmgarth, Friederike (Hrsg.): Das Lesebarometer. Lesen und Umgang mit Büchern in Deutschland. Gütersloh 1999: Bertelsmann Stiftung

⁷ Richter, Karin: Kind - Fernsehen - pädagogische Praxis. In: Grundschule 7-8 /2000. S. 8-11

⁸ Franzmann, Bodo (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Stiftung Lesen und Spiegel Verlag 2001

als 1992. Lediglich die Aussage „Bei uns zu Hause wurde regelmäßig Zeitung gelesen“ nimmt von 59 auf 64 Punkte in diesem Fragenkomplex zu.

In der Studie wird festgestellt, dass allgemein nicht weniger als früher gelesen wird. Es wird nur anders und anderes gelesen. Die Gruppe der *Vielleser* zeichnet sich durch vielseitige und effektive Nutzung aller Medien aus. Sie lesen sowohl funktional als auch zum Vergnügen. Gerade bei ihnen kann man nicht feststellen, dass der PC das Buch verdrängt. *Kaum- und Wenigleser* haben ein rein instrumentelles Verhältnis zum Lesen. Sie lesen ausschließlich zur gezielten Information und Weiterbildung. Zur Unterhaltung und zum Vergnügen nutzen sie andere Medien. 28% der Befragten gaben an, nie zu lesen.

Grundsätzlich lässt sich ein gewandeltes Leseverhalten feststellen. Es ist abhängig von dem, was in Beruf und Alltag erforderlich und praktikierbar ist. So setzt sich ein ‚Lese-Zapping‘ durch: Texte werden nur überflogen, das Interessanteste herausgepickt. Vor dem Schlafengehen oder in öffentlichen Verkehrsmitteln werden kurze Lesephasen eingelegt. Der lange Lese-Atem literarischen Lesens verschwindet mehr und mehr zu Gunsten eines zeitlich eingeschränkten Konsums.



5.

Das Lernen von Lesen und Schreiben als Schriftspracherwerb

Kinder, die ins erste Schuljahr kommen, unterscheiden sich erheblich in ihren Vorstellungen von Schrift und Schriftlichkeit, aber in der Regel sind sie alle motiviert, Lesen und Schreiben möglichst bald zu lernen. Sie spüren, dass Literalität, also die Fähigkeit, alles lesen und schreiben zu können, in unserer Gesellschaft zum normalen Leben dazugehört und sie selbst dadurch ein deutliches Stück erwachsener werden.

Die Erforschung des Aneignungsprozesses der schriftsprachlichen Kompetenz hat trotz unterschiedlicher Akzente im Einzelnen doch ähnliche, aufeinander folgende Phasen ausgemacht. Entsprechend den allgemeinen kognitiven Verarbeitungsstrategien von Kindern geht der Weg von einer ganzheitlich geprägten hin zu einer immer differenzierteren und auf Einzelheiten bezogenen Wahrnehmung, bis schließlich auf höherer Ebene sprachlicher Verarbeitung wieder größere Einheiten simultan erfasst werden. Die grundsätzliche Leistung beim Schriftspracherwerb besteht für die Lernerin und den Lerner in der Umlenkung der Aufmerksamkeit vom ausschließlichen Bedeutungsaspekt auf die lautliche und grammatische Formgestalt der Sprache. Eben dieser Schritt ist nicht natürlich, sondern durch die Kultur der Schriftsprache vermittelt.

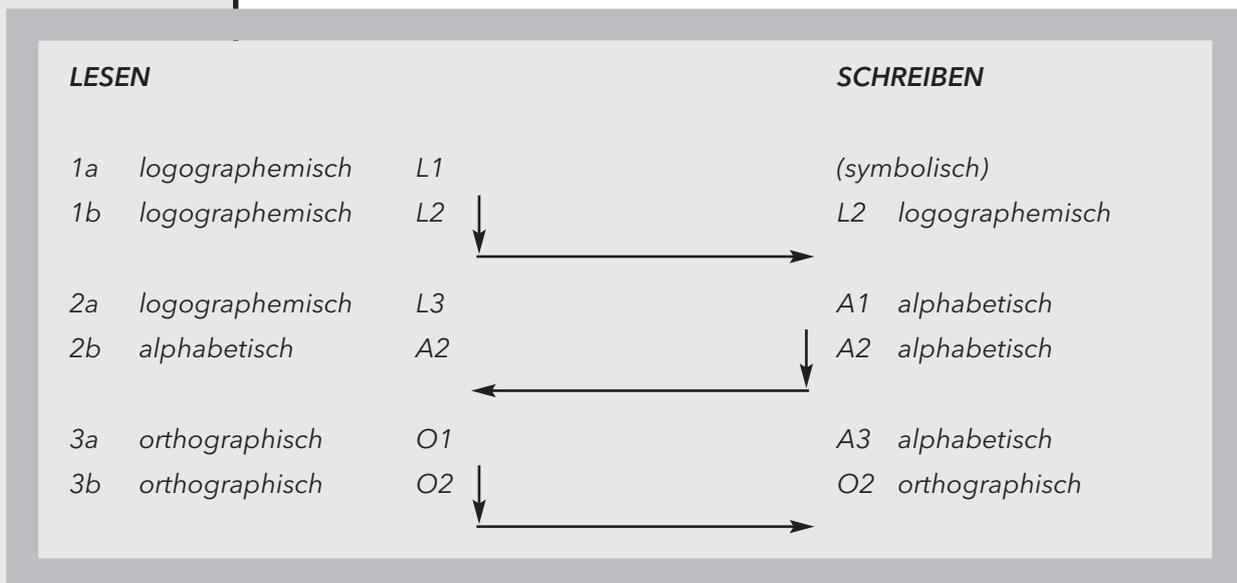
Wenn man kleine Kinder fragt, welches Wort wohl länger sei, *Kuh* oder *Piepvögelchen*, entscheiden sie sich mit großer Mehrheit für die Kuh, weil sie die Größe des Tieres selbst und nicht die Lautgestalt des Wortes zur Grundlage ihrer Entscheidung machen. Bis zum Schriftspracherwerb gibt es für Kinder keine Notwendigkeit in ihrem Verhältnis zur Sprache diesen Wechsel der Blickrichtung vorzunehmen. Sprache dient bis zu diesem Zeitpunkt dazu, unmittelbar verstanden zu werden und zu verstehen.



6.

Das Modell des Schriftspracherwerbs von Uta Frith

Unter den zahlreichen Modellen, die den Schriftspracherwerbsprozess beschreiben, hat dasjenige der britischen Wissenschaftlerin Uta Frith besonders viel Zustimmung erfahren. Es teilt den gesamten Prozess in drei Stufen ein, die sich jeweils noch einmal in zwei Abstufungen unterteilen. Friths Modell hat im Vergleich zu anderen den Vorteil, dass es Lesen und Schreiben überzeugend verbindet, indem es zeigt, dass sich beide Tätigkeiten entscheidend beeinflussen und den gesamten Prozess wechselseitig vorantreiben.



1. Logographemische Strategie

Abgesehen von symbolischen Akten des Als-Ob-Schreibens beginnt die bewusste Zuwendung der Kinder zur Schrift ganzheitlich-visuell auf der Seite des Lesens. Sie erkennen ganze Wörter, die sie einmal erfragt haben, in bestimmten Kontexten wieder, z. B. Wörter auf Bilderbuchseiten, auf der Straße, auch Logos auf bestimmten Produkten. Dabei orientieren sie sich an Schrifttypen oder Farben als visuelle Hilfen. Es geht dabei nur um eine sinngemäße Identifikation, nicht um genaue wörtliche Wiedergabe. So kann es passieren, dass das Kind sagt: „Da steht Eis“, wenn es den Schriftzug eines bestimmten Produktes am Kiosk sieht. In dieser Phase können Kinder nur bekannte Wort-Bilder „lesen“ oder „schreiben“.

Die meisten Kinder haben in dieser Phase die kommunikative Funktion des Schreibens erkannt. Sie beginnen mit ihrem eigenen Namen, der immer wieder in unterschiedlichen Varianten produziert wird. Reihenfolge und Korrektheit

⁹ Frith, Uta: Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin und New York 1986: de Gruyter. S. 218-233



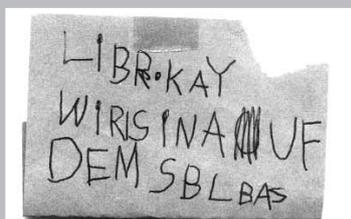
der Buchstabenzeichen sowie die Schreibrichtung können von Mal zu Mal wechseln. Es besteht keine stabile Zuordnung zwischen Laut und Buchstabenzeichen. Für das schreibende Kind erscheint der eigene Name jedes Mal wie magisch als Gesamtheit auf dem Papier.

Nebenstehend sind Versuche der vierjährigen Maike abgebildet, im Laufe von sechs Wochen immer wieder ihren eigenen Namen zu schreiben. Man erkennt, dass die Ergebnisse nicht von Mal zu Mal ‚richtiger‘ werden. Obwohl das Kind den Namen in einzelne Zeichen zerlegt, ist der Zugang zur Schrift ganzheitlich geprägt. Das wird durch den Rahmen am 19.9. noch betont.

2. Alphabetische Strategie

Bei der Tätigkeit des Schreibens wird den Kindern besonders deutlich bewusst, dass geschriebene Wörter aus einzelnen Zeichen bestehen, die nacheinander nach bestimmten Regeln gesetzt werden. Die Erkenntnis der Verbindung zwischen Laut und Buchstabe in unserer alphabetischen Schrift ist das Herzstück des Schriftspracherwerbs. Deshalb muss jedes Kind diese Phase intensiv und bewusst durchlaufen. Das geschieht bei den meisten Kindern in den ersten Schulwochen. Indem die Kinder Laut für Laut in die gelernten Buchstabenzeichen übertragen, können sie nun jedes beliebige Wort aufschreiben. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass ihnen die Analyse der Wörter in Einzellaute gelingt. Manchmal erscheint es so, als ob das Kind Rückschritte machen würde: Wörter, die es vorher unbekümmert zu Papier gebracht oder erkannt hat, werden plötzlich mühsam durchgliedert und möglicherweise „falsch“ geschrieben.

Die sequentielle alphabetische Vorgehensweise überträgt sich auch auf das Lesen. Es wird konsequent synthetisiert, Laut für Laut. Dabei entstehen unnatürlich gedehnte Lautgebilde, die den Sinn kaum erkennen lassen. Manche Kinder finden nur sehr schwer aus dieser Phase heraus.



Die sechsjährige Marie hinterlässt die Nachricht, dass sie auf den Spielplatz gegangen ist. Der Name des Vaters (Kay) ist wahrscheinlich logographemisch gespeichert und deshalb korrekt geschrieben.

Dieses Beispiel zeigt auch, wie sich ein Kind eigenaktiv mit dem Phänomen der Wortabgrenzung auseinandersetzt. Das Mädchen hat dafür drei verschiedene Varianten: einen dicken Punkt, einen vertikalen Strich und eine Lücke, wie sie in unserer Schrift üblich ist.

3. Orthographische Strategie

Der weitere idealtypische Verlauf besteht nun, hervorgerufen durch zunehmende Übung und Erfahrung beim Lesen, im Wahrnehmen und Erfassen größerer Einheiten, z. B. Silben, Morphemen, kurzen Wörtern und häufigen Buchstabenverbindungen. Dadurch werden auch lange Wörter schneller erkannt und das Lesetempo wird gesteigert. Sprachwissen über grammatische Funktionen, Umfang des Wortschatzes und Sinnerwartung optimieren das Lesen. Orthographische Gesetzmäßigkeiten helfen bei der Orientierung im Text. Sie werden zunächst beim Lesen wahrgenommen, anschließend aber auch auf das Schreiben übertragen. Gerade an rechtschriftlichen Fehlern kann man die zu Grunde liegende Strategie des Kindes oft erkennen. Plötzlich werden Übergeneralisierungen vorgenommen (*Mennschen, *Fohto, *bekannnd), die einen Fortschritt in der Aneignung von Prinzipien deutlich machen, obwohl die konkrete Schreibung nicht korrekt ist.

Störungen des gesamten Prozesses bestehen oft in der Schwierigkeit, die nächste Stufe und die damit verbundenen neuen Strategien für sich nutzbar zu machen. Erfolg setzt voraus, über alle Zugangsweisen zu verfügen und sie nach Bedarf anzuwenden. Kinder, die beim Lesen und Schreiben scheitern, beschränken sich oft auf eine einzige Strategie und sind dadurch langsam und unflexibel. Das führt zu Mutlosigkeit und schließlich Verweigerung. Unter diesen Kindern können wir drei Typen ausmachen: die „Wortbildjäger“, die „Buchstabensammler“ und die „Kontextspekulanten“.¹⁰



¹⁰ Brinkmann, Erika / Brügelmann, Hans: Offenheit mit Sicherheit. Aus: Ideen-Kiste 1, Schrift-Sprache. Seelze-Velber 2000: Verlag für pädagogische Medien GmbH

7.

Vorschläge für den Unterricht

Für die konkrete Gestaltung des Unterrichts hat der Blickwinkel des **Erwerbs** bei der Frage der Aneignung von Inhalten entscheidende Konsequenzen. Damit wird die alte Vorstellung von der Aufgabe der Lehrkraft als Belehlerin/Belehrer des Kindes abgelöst von einem Bild vorwiegend als Lernbegleiterin/Lernbegleiter. Erwerb betont den Aspekt der Eigenaktivität und meint, dass Kinder ihre Lernwege individuell durchlaufen, um tief greifendes Verstehen aufzubauen. Sie lernen am besten, wenn sie sich bewusst einer Sache zuwenden und genug Zeit haben, eigene Strategien erprobend zu entwickeln.

Das gelingt nur, wenn man an den Interessen der Kinder und ihrem bereits vorhandenen Wissen anknüpft, und Themen anbietet, die vielfältige Anreize für Lernmöglichkeiten enthalten. Sie sollten kognitiv und emotional die Aktivität und Leistungsbereitschaft der Kinder herausfordern.

Wygotskis Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ wird häufig zitiert als Lernperspektive, die noch nicht erreicht, aber als nächster Schritt im Lernprozess sachlogisch ansteht.¹¹ Diese Perspektive gilt es in den Unterricht einzubeziehen, sowohl für das literarische Lernen als auch für das Lernen der Schrift.

1. Für Kinder, die zu Hause wenig Zugang zur Schriftkultur haben und die ihre Bekanntheit mit Vorlesen und Büchern hauptsächlich im Kindergarten machen, muss in der Grundschule zunehmend Zeit und Aufmerksamkeit aufgebracht werden, um die Entwicklung **einer festen Beziehung zu Büchern** und Lesestoffen zu ermöglichen. Dazu dienen die folgenden Vorschläge für den Unterricht:

Beispiel: Bücher im Klassenraum präsentieren

Schülerinnen und Schüler bekommen mehr Lust zum Lesen, wenn die Bücher nicht im Regal stehen, sondern in voller Titelbreite ausgestellt sind. Meistens gibt es nicht genug Fläche zum Auslegen der Bücher. Gut bewährt hat sich eine Vorrichtung aus Leisten an der Rückwand von Regalen. Die Bücher der Klassenbücherei sollten sorgfältig ausgesucht sein: Anspruchsvolle Themen, geschmackvolle Illustrationen, eine gute Gliederung des Textes auf den Seiten und große Schrift sorgen dafür, dass aus der ersten Neugier ernsthaftes Interesse entsteht und Lesemotivation erhalten bleibt.

Beispiel: „Das Buch der Woche“

Im ersten Schuljahr kann in jeder Woche ein neues Bilderbuch vorgestellt werden. Weil es dabei darauf ankommt, dass alle Kinder die Bilder gut erkennen können, bietet sich der „Kinositz“ an. Die vorgestellten Bücher sollten anschließend für die Schülerinnen und Schüler der Klasse frei zugänglich sein. Die Kinder gehen je nach Entwicklungsstand mit den Büchern unterschiedlich um: Manche vollziehen die Geschichte nur anhand der Bilder nach, andere versuchen sich schon im Auffinden einzelner Wörter oder im Erlesen von Textstellen. Eine Liste in der Klasse mit den Titeln aller vorgestellten Bücher motiviert dazu, sich noch einmal mit den Büchern zu beschäftigen.

¹¹ Wygotski, Lew S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1969: Fischer. (Originaltext erschienen 1934 in Moskau). Neuübersetzung 2002 im Beltz Verlag Medien GmbH

2. Die gesamten **Medienerfahrungen** der Kinder sind wichtig. Der Zugang zu traditionellen literarischen Figuren verläuft heute für viele Kinder über Film und Fernsehen. Wenn man über diesen Weg zu den klassischen Erzählstoffen gelangt, kann man unter Umständen manche Kinder besser als bisher erreichen. Tatsächlich zeigt sich, dass auch Kinder mit geringer sprachlicher Vorbildung im traditionellen Sinn bereits mit klassischen Erzählmustern vertraut sind.

„Das Narrative ist - und das könnte für den Leseunterricht in der Schule schon von Anfang an fruchtbar gemacht werden - konstitutiv auch für den Film (im Kino, im Fernsehen, als Videocassette). Das bedeutet nämlich, dass auch die Kinder, denen Schrift [...] vor der Schule nicht vertraut geworden ist, durch die audiovisuellen Medien Erfahrung haben mit Strukturen des Narrativen, wie Figurenkonstellationen (der Gute und der Böse, Mann und Frau, Eltern und Kinder...), Handlungsmomenten (Kampf und Versöhnung, Aufgabe und Suche...) und Bedeutungsmustern (Sieg des Guten, Bewältigung von Schuld...).¹²

Dieses Wissen kann man aufgreifen in **„literarischen“ Gesprächen**. Aus den Ergebnissen dieser Gespräche können wiederum Lesetexte für die Klasse formuliert werden. Außerdem können die Kinder selbst Texte schreiben, in denen sie über Medienfiguren erzählen.¹³

3. Ziel des Leseunterrichts ist es, die hohe Motivation der Grundschul Kinder für Bücher zu erhalten, denn gegenüber anderen Medien hat das **Lesen entscheidende Bildungsvorteile**. Die komplexe geistige Aktivität der Vorstellungsbildung beim Lesen erreichen die audiovisuellen Medien nicht. Das Fernsehen liefert jene Bilderwelten schon mit, die beim Lesen jeder in seinem Kopf erst erzeugt. Darüber hinaus hat Schriftlichkeit die Eigenschaft des Dauerhaften, das heißt, Lektüren können nach Bedarf unterbrochen und wieder aufgenommen werden. Deshalb kann man an Schrifttexten die Methoden genauer und kritischer Rezeption am besten lernen. Mit diesen Argumenten für das Lesen im „Hinterkopf“ gilt es Texte zu finden, die einfach zu lesen und doch vom Inhaltlichen her nicht trivial sind. **Eine erste Lesekrise**, die aus dem Missverhältnis zwischen literarischem Verstehen und einer noch eingeschränkten Lesefertigkeit etwa am Ende des ersten Schuljahres resultiert, lässt sich bei vielen Kindern beobachten. Deshalb hängt viel vom richtigen Textangebot ab. Kinder im Grundschulalter interessieren sich nicht nur für lustige Geschichten aus der Alltagswelt, sondern durchaus für anspruchsvolle Erzählungen oder präzise Sachinformationen. Anregungen für empfehlenswerte Bücher kann man bei verschiedenen Institutionen auch über das Internet erhalten, z. B. www.schulbibliotheken.de, www.stiftunglesen.de.

¹² Dehn, Mechthild: Lesenlernen – Lesenlehren. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München 1999: Saur. S. 574

¹³ dazu: Weinhold, Swantje: *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Freiburg 2002: Fillibach

Beispiel: Ein ganzes Buch allein durchlesen

Für den Anfangsunterricht gibt es inzwischen von verschiedenen pädagogischen Verlagen Serien von kleinen Büchern für Leseanfängerinnen und -anfänger. Es handelt sich um dünne Hefte mit wenig Text auf den einzelnen Seiten, kurzen Sätzen und großer, leicht lesbarer Schrift. Sie bieten eine inhaltlich anregende Lektüre und können gut vom ersten Schultag an in Lesezeiten und freier Arbeit eingesetzt werden.

4. Abgesehen von literarischen Vorlieben und Erfahrungen sollte auch der Blick auf den **alltäglichen Umgang mit schriftlichen Informationen** zur Selbstverständlichkeit werden. Erfolgreiche Anfangsleserinnen und -leser profitieren meistens davon, dass sie zu Hause von Schrift umgeben sind und viele Gelegenheiten haben, sich auch ‚im Vorübergehen‘ mit geschriebener Sprache zu beschäftigen. Deshalb ist es wichtig, den Schulalltag von Anfang an mit Schrift zu versehen, damit alle Kinder der Klasse solche impliziten Lernangebote wahrnehmen können.

Beispiel: Sich mit Schrift umgeben

Mobiliar und Inventar des Klassenraums umgeben die Schülerinnen und Schüler ständig. Wenn sie mit Beschilderungen versehen sind, bieten sie nebenbei auch Möglichkeiten, Schrift wahrzunehmen. Die Kinder sollten oft erleben, wie ihre Lehrerin oder ihr Lehrer Notizen macht und an einer Pinnwand aushängt, damit Informationen nicht verloren gehen und allen zugänglich sind. Mitteilungen der Kinder untereinander werden im Klassenbriefkasten gesammelt. Der geplante Verlauf des Schulvormittags kann durch Symbole und Schrift vom ersten Schultag an sichtbar und transparent gemacht werden. Es gibt viele Gelegenheiten, bei denen auch die Kinder selbst in dieser Weise funktional schreiben können, z. B. Listen und Tabellen.

Letzten Endes erschließt sich jedes Kind die Technik des Lesens und das Wesen der Schrift selbst. Es kommt auf möglichst zahlreiche und vielfältige Angebote im Unterricht an, damit alle Kinder die notwendigen Lernschritte vollziehen können. Wenn sie in ein Spiel eingebettet sind, motivieren sie die Kinder besonders. Das folgende Beispiel ist die Abwandlung einer Unterrichtsidee von Iris Block.¹⁴

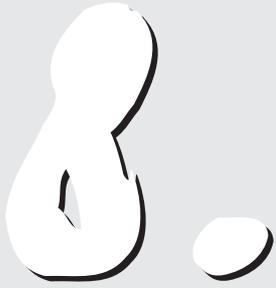
¹⁴ Block, Iris: Statt einzelner Buchstaben ganze Texte zum Lesen und Schreibenlernen? Gespräche über Schrift im frühen Anfangsunterricht. In: Brinkmann, Erika / Kruse, Norbert u.a. (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Freiburg 2003: Fillibach. S. 37- 46

Beispiel: Puzzlepaare aus Schrift finden

Der Klasse werden im Stuhlkreis Schrift- und Textbeispiele unterschiedlichster Art präsentiert. Alle sind in der Mitte durchgeschnitten. Die Kinder haben die Aufgabe, sie wieder zusammenzusetzen und ihre Entscheidung zu begründen. Abgesehen vom Identifizieren einzelner Buchstaben, Wörter und Sätze in typographischen Varianten können manche Kinder sogar bestimmte Textsorten schon erkennen, z.B. einen Brief, einen Zeitungstext, ein Gedicht aus mehreren Strophen oder einen Anzeigentext.

5. Aus der Einsicht, dass Schülerinnen und Schüler ihre wichtigen Lernschritte individuell gestalten und durchlaufen müssen, ergeben sich praktische Konsequenzen: Frontalunterricht wird zunehmend ergänzt durch offene Arbeitsphasen. **Im offenen Unterricht** gibt es immer wieder Gelegenheit, sich einzelnen Kindern und kleinen Gruppen zu widmen. Dabei stellt sich eine intensive Lehr-Lernsituation her, die der Lehrkraft Aufschluss gibt über den Entwicklungsstand des einzelnen Kindes. So wird sie in die Lage versetzt, genau die Anregungen zu geben, die dem Kind im Moment gerade weiterhelfen. **Lernbeobachtungen** sind auf diese Weise keine Prüfungssituationen, sondern neben der Leistungsermittlung gleichzeitig auch Lernsituationen für das Kind. Es kann lernen, sein eigenes Können durch die professionelle Beratung selbst besser einzuschätzen, und wird damit fähig, sich selbstständig die Leseaufgaben auszuwählen, die es auch erfolgreich bewältigen kann.

Nur wer mit Erfolg liest, wird es auf Dauer mit Freude tun.



Literaturempfehlungen

Block, Iris: Statt einzelner Buchstaben ganze Texte zum Lesen und Schreibenlernen? Gespräche über Schrift im frühen Anfangsunterricht. In: Brinkmann, Erika / Kruse, Norbert u.a. (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Freiburg 2003: Fillibach. S. 37-46

Brinkmann, Erika / Brügelmann, Hans: Offenheit mit Sicherheit. Aus: Ideen-Kiste 1, Schrift-Sprache. Seelze-Velber 2000: Verlag für pädagogische Medien GmbH

Dehn, Mechthild: Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin 1999: Kamp/Volk und Wissen

Dehn, Mechthild: Lesenlernen - Lesenlehren. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München 1999: Saur. S. 570-584

Franzmann, Bodo (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Stiftung Lesen und Spiegel Verlag 2001

Frith, Uta: Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin und New York 1986: de Gruyter. S. 218-233

Harmgarth, Friederike (Hrsg.): Das Lesebarometer. Lesen und Umgang mit Büchern in Deutschland. Gütersloh 1999: Bertelsmann Stiftung

Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München 2004: Juventa. S. 169-201

Osburg, Claudia: Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg 2002: Fillibach

Richter, Karin: Kind - Fernsehen - pädagogische Praxis. In: Grundschule 7-8 /2000. S. 8-11

Rosebrock, Cornelia: Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lesen. In: Didaktik Deutsch. Heft 6 /1999. S. 57-68

Spinner, Kaspar H.: Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin u.a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Stuttgart 1993: Auer. S. 55-64

Weinhold, Swantje: Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg 2002: Fillibach

Wieler, Petra: Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München 1995: Juventa. S. 45-64

Wygotski, Lew S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M.1969: Fischer (Originaltext erschienen 1934 in Moskau). Neuübersetzung 2002 im Beltz Verlag

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

