

Stamm, Margrit

Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können... Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung in zwei aargauischen Bezirken

Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 1, S. 74-79



Quellenangabe/ Reference:

Stamm, Margrit: Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können... Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung in zwei aargauischen Bezirken - In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 1, S. 74-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132526 - DOI: 10.25656/01:13252

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132526>

<https://doi.org/10.25656/01:13252>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können...

Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung in zwei aargauischen Bezirken

Margrit Stamm

Im folgenden Beitrag wird eine bisher wenig beachtete Kindergruppe in den Vordergrund gerückt: Kinder, die bei Schulanfang bereits lesen können. Die Ergebnisse einer im Sommer 1992 mit Genehmigung des Aargauischen Erziehungsdepartementes durchgeführten Fragebogenerhebung in den beiden Bezirken Baden und Laufenburg belegen zahlenmässig, dass unter den Schulneulingen in beiden Bezirken - in ländlichen und städtischen Regionen - mit Frühleserinnen und Frühlesern gerechnet werden muss. Während bisherige Untersuchungen zur Thematik "Kindheit heute" vor allem Veränderungen im sozialen und emotionalen Bereich thematisieren, erhebt sich angesichts der Resultate der vorliegenden Studie die Frage nach möglichen Veränderungen im intellektuellen Bereich. Diese Fragestellungen geben Anlass zu umfassenderen Überlegungen im Hinblick auf Lehrplan- und Schulbuchgestaltung sowie für Didaktik, Methodik und Organisation des Anfangsunterrichts.

1. Einleitung

An sich ist die Thematik des "Frühlesens" nicht neu. Sie taucht verschiedentlich in den Biographien berühmter Menschen auf. So weiss man beispielsweise von Christine von Schweden, Adalbert Stifter, Sören Kierkegaard, Marie Curie oder Jean-Paul Sartre, dass sie alle zu den sogenannten Frühleserinnen und Frühlesern gehörten, obwohl sie nicht nur als gute oder gar brillante, sondern auch als schwierige oder schlechte Schulkinder etikettiert worden waren (vgl. PRAUSE 1986). Eine von der Bildungsreform getragene sogenannte "Frühleserbewegung" der sechziger und siebziger Jahre propagierte das institutionalisierte vorschulische Lesenlernen als Mittel zur Förderung der Intelligenz- und Sprachentwicklung (vgl. SCHMALOHR 1973, 48 ff.). Diese Bewegung ist heute allerdings beendet. Sie hat der Auffassung Platz gemacht, dass eine allseitige und harmonische Förderung für die Persönlichkeit günstiger ist als die isolierte Förderung von Teilfähigkeiten wie Lesen, Rechnen oder Schreiben.

Da aber Untersuchungen zum Themenkreis des Frühlesens in der Schweiz praktisch gänzlich fehlen, wird die Existenz von Frühleserinnen und Frühlesern, ihre Anzahl sowie ihre Leseleistung unterschiedlich eingeschätzt. Aus pädagogischer Sicht sind empirische Ergebnisse zur Frühleserquote und zu anderen, das Frühlesen betreffende Fragen von erheblichem Interesse, nicht zuletzt deswegen, weil in der pädagogischen Literatur zum Erstleseunterricht, in den Lehrplänen und Schulbüchern die Thematik kaum berücksichtigt und vielfach noch davon ausgegangen wird, dass nur Analphabeten eingeschult werden. Das Hauptinteresse richtet sich dann im weiteren Schulverlauf auf die (imaginären) Durchschnittsschülerinnen und -schüler sowie auf die Lernschwachen.

2. Die Jahrgangsklasse - ein Mythos

Gemäss dem Jahrgangsklassenprinzip sollen gleich alte Kinder das gleiche mit den gleichen Methoden in der gleichen Zeit - und dies effizient und effektiv - in gemeinsamen Lerngruppen lernen können. Wir wissen eigentlich alle, dass das nicht stimmt. Gleichwohl argumentieren wir in diesem Stil weiter und vermuten etwa bei denjenigen frühlesenden Schulkindern, die den *Lesevorsprung* nach einer gewissen Zeit *verlieren*, sie seien eben nicht begabt sondern nur "gepusht", Frühlesen sei nicht entwicklungsgemäss, sinnlos oder sogar schädlich. Die Möglichkeit, dass diese Kinder zu *wenig kognitive Herausforderungen* erfahren haben und daher in ihren Leistungen nivelliert wurden, wird indes kaum in Betracht gezogen. Würden nämlich leistungsschwache und -starke Schülerinnen und Schüler in *gleichem Ausmass* gefördert, müssten die *Unterschiede bestehen bleiben*. In der Schulwirklichkeit sieht es momentan aber eher so aus, dass ein Kind, welches bereits lesen kann, nicht nach seinen Fähigkeiten, sondern nach denjenigen der Klasse gefördert wird. Es bekommt zwar eine Sonderrolle, aber diese gilt nur im Sinne einer *Integration* als Uebergangsstadium (bis die anderen "gleich weit sind"). Und Integration heisst vorderhand noch *Anpassung*.

3. Sind neben den emotionalen auch intellektuelle Veränderungen in der heutigen Kindheit festzustellen?

In den letzten Jahren wurden die *Auswirkungen* der gesellschaftlichen und technischen Umwälzungen, die sich daraus ergebenden Veränderungen (Parzellierung der Lebenswelt, Medienkinder, Konsumorientiertheit, Mobilität, veränderter Spielzeugmarkt, andere Familienkonstellationen etc.) und die Konsequenzen für die institutionelle, organisatorische und inhaltliche Gestaltung von Bildungsbereichen in zunehmendem Mass untersucht und diskutiert. Die Propagierung eines neuen "Schülertyps" - des Schulkindes, das rasch, punktuell und ohne spätere Sinnperspektive denkt, der Realität in den Medien begegnet, fern sieht anstatt liest, Kassetten hört anstatt träumt) - ist *eine* Konsequenz davon (vgl. auch SCHOCH 1992, 311-323).

Alle diesbezüglichen Untersuchungen und Reflexionen betreffen jedoch vorwiegend den *emotionalen* und *sozialen* Bereich kindlicher Aufwuchsbedingungen (vgl. FEND 1988, HARMS 1989, NAVE-HERZ 1988). Es *erstaunt*, dass kaum nach möglichen Veränderungen im *intellektuellen* Bereich gefragt wird. Viele Untersuchungen bezüglich interindividueller Leseunterschiede sind bislang vorwiegend für Lernschwache gemacht worden. Für Kinder, welche aus eigener Initiative und auf selbstgewählten Wegen das Lesen erlernt haben, fehlen detaillierte Studien. Zudem zeigen die neuesten Erkenntnisse der Begabungs- und Hochbegabungsforschung, dass *ein* mögliches Merkmal begabter Kinder das frühe und selbständige Lesen darstellt (vgl. STAMM 1992b). Es handelt sich bei diesen Zusammenhängen allerdings *nicht* um ein *eindeutiges* Beziehungsgefüge zwischen Hochbegabung und Frühlesen.

4. Anlage der Untersuchung, Beschreibung der Stichprobe

Im Sommer 1992 wurde mit Genehmigung des Erziehungsdepartementes des Kantons Aargau an allen ersten Primarschulklassen der Bezirke Baden und Laufenburg eine schriftliche Fragebogenerhebung durchgeführt. Die Untersuchung übernahm verschiedene Fragestellungen von HEIN-RESSEL (1989, 15 ff.) und lehnte sich im Untersuchungsdesign teilweise an die Längsschnittuntersuchung von NEUHAUS-SIEMON (1991) an. Ziel der schriftlichen Befragung war, die Anzahl der Frühleserinnen und Frühleser, deren Geschlecht und Alter wie auch die Berufe der Eltern, die Gründe für das frühe Lesenlernen sowie sich eventuell ergebende Probleme und pädagogische Massnahmen von den Lehrkräften zu erfragen. Diese wurden aufgefordert, diejenigen Kinder als Frühleserinnen und Frühleser zu identifizieren, *die bei Schulanfang bereits kleine unbekannte altergemässe Wörter oder Texte selbständig lesen konnten. Das Wiedererkennen von Wortbildern galt nicht als Lesen.* Der Rücklauf der Fragebogen betrug 65.8%, was eine Stichprobe von 1065 Kindern ergab.

5. Fünf Ergebnisse

Ergebnis 1: *Den Frühleser oder die Frühleserin gibt es nicht.*

Vielmehr gibt es punkto Lesefähigkeit erhebliche interindividuelle Unterschiede: Neben Kindern, die lediglich einen Lesevorsprung von ein paar Wochen aufweisen, gibt es solche, die in ihrer Leseleistung das *Unterrichtsziel des ersten Schuljahres* bereits bei Schulbeginn erreichen, während andere, die hervorragend lesen, gemessen an den Vergleichsnormen höherer Schuljahre bei der Einschulung eine Leseleistung erbringen, welche erst im *vierten oder fünften* Schuljahr erwartet wird. In krassm Gegensatz dazu steht das Ergebnis einer Rekrutenprüfung von 1991, wonach mehr als die Hälfte der Zwanzigjährigen ausserstande ist, einen verständlich geschriebenen Artikel in einer seriösen Tageszeitung verstehend zu lesen!

Ergebnis 2: In mehr als der Hälfte der befragten Klassen sassen bei der Einschulung Kinder, die bereits lesen konnten.

Von den insgesamt erfassten 1065 Kindern wurden 95 Kinder als Frühleserinnen (46 Mädchen) oder Frühleser (49 Knaben) definiert, was eine Quote von 8.9% ausmacht. Umgerechnet auf die aargauischen Schülerbestände der Jahre 1990 und 1991 (7489 bzw. 7157 Schulneulinge) bedeutete dies, dass möglicherweise mit über 600 frühlesenden, neu eingeschulten Kindern gerechnet werden musste.

Ergebnis 3: 70% bis 80% der frühlesenden Kinder haben ohne elterliche Förderung lesen gelernt.

Erstaunlicherweise wurden nach Angaben der Lehrpersonen 70% bis 80% der Kinder weder systematisch unterrichtet noch von den Eltern zum Lesen angeregt. Viele traten von sich aus mit Fragen an Geschwister und Eltern heran oder lernten das Lesen am Computer, der elektrischen Schreibmaschine, von Fernsehreklamen, Autobahnschildern oder Automarken. Frühlesekinder haben nicht selten *vor* Schuleintritt ganze Bücher gelesen ("Heidi", "Die kleine Hexe", "Der Räuber Knatteratter" etc.).

Allerdings heisst das nicht, dass solche Kinder den Inhalt und den Sinn des Gelesenen auch verstanden haben.

Ergebnis 4: Es sind nicht nur die ältesten Schulneulinge, welche lesen können.

Sie verteilen sich auf die ganze, bis zwei Jahre betragende Altersspanne, wobei die jüngsten Lesekinder unterrepräsentiert sind. Es ist denkbar, dass sich gerade unter diesen Ueberdurchschnittlich- bis Hochbegabte befinden und dass frühes Lesenkönnen einen wesentlichen Einschulungsgrund darstelle.

Ergebnis 5: Frühlesende Schulkinder kommen nicht bevorzugt aus einem gehobenen Milieu.

Die Ermittlung der sozialen Herkunft widerlegt die Vorstellung, Frühlesende stammten bevorzugt aus einem gehobenen sozio-kulturellen Milieu. Am stärksten vertreten - in beiden Bezirken - ist die untere Mittelschicht mit Kindern, deren Eltern handwerklich tätig, Facharbeitende oder Angestellte sind.

6. Was ist zu tun? Pädagogische Konsequenzen

Aus den ermittelten Ergebnissen, welche auf die breite Streuung des Begabungs-, Lern- und Leistungsstandes der Kinder einer Klasse hinweisen, ergeben sich notwendigerweise pädagogische Konsequenzen. Wenn die Schule ihren Auftrag ernst nimmt, alle Kinder gleichmässig zu fördern, gilt dies in gleicher Weise für die Schnelllernenden wie auch für die Langsamlernenden. Die Einschulungszeit und die ersten Schuljahre spielen bei der Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle. Viele frühlesende Kinder, hochbegabte oder durchschnittlich begabte, kommen mit hohen Erwartungen bezüglich Interessen und Vorkenntnissen zur Schule. Sie werden hier nun mit Anforderungen konfrontiert, welche sie schon längst beherrschen. Durch die Verpflichtung auf Uebungen, die von ihnen als lächerlich oder unsinnig angesehen werden, laufen sie Gefahr, den schulischen Anforderungen nicht mehr nachzukommen. So provozierte Unterforderung und Langeweile können manifeste Verhaltensprobleme oder Protestformen entstehen lassen, aber auch die unauffällige Anpassung und Unterordnung mit dem Resultat der Kaschierung oder Leugnung der eigenen Fähigkeiten.

Daher sollen im folgenden pädagogische Konsequenzen vorgestellt werden, welche die systemischen Zusammenhänge zwischen den *Leistungsmöglichkeiten und -bereitschaften* unserer Schulkinder und den von der Schule angebotenen Lernmilieus betreffen. Neben Massnahmen zur Individualisierung und Differenzierung drängen sich Konsequenzen auf strukturell-organisatorischer Ebene auf (vgl. dazu auch STAMM 1992b, 201 ff.).

1. Die Aus- und Fortbildung muss theoretische und praktische Kenntnisse über Unterrichts- und Lernstrategien *bei breiter Begabungsstreuung* vermitteln. Dadurch sollen Lehrkräfte befähigt werden, anregende Lernmilieus optimal zu planen und zu gestalten (vgl. STAMM 1992a).
2. Konsequenzen auf unterrichtlicher Ebene zielen vornehmlich auf stärkere Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts ab. Die Differenzierungen, welche von der *Lehrperson* ausgehen, reichen dabei nicht aus, da sie den Interessen- und Motivationslagen der leistungsfähigen sowie leistungswilligen Kinder nur in Grenzen Rechnung tragen können. Sie müssen daher ergänzt werden durch individualisierende und differenzierende Formen, die vom *Kind* ausgehen und von

seinen Interessen und Wünschen (vgl. dazu ACHERMANN 1992, GALLIN & RUF 1990). Vor allem Unterrichtsformen, welche Selbständigkeit und Eigenaktivität fördern, Herausforderung bieten und Verantwortung übertragen, eignen sich dazu besonders, nicht zuletzt, weil sie auch den Bedürfnissen besonders begabter Schulkinder gerecht werden. Dafür sind Schulprojekte - so das Projekt "Erweiterte Lernformen" der NWEDK, die verschiedenen *Schulversuche mit Niveaugruppen und -fächern* oder *Schulversuche mit neuen Formen der Schülerbeurteilung* geradezu prädestiniert, weil Unterrichtsbausteine wie Planarbeit, Projektarbeit, Freie Tätigkeit oder Ausdruck die Entfaltung optimaler Lernumwelten unterstützen. Wichtig wäre indes, dass das Postulat der *Entwicklung des individuellen Begabungsprofils* seinen definierten Platz bekommt, damit Entfaltungsmöglichkeiten durch *hohe* Lernanforderungen und *-anreize tatsächlich* geschaffen werden.

3. In den *Lehrplänen und Lehrbüchern* sollen die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder bezüglich Lesefähigkeit und Lesemotivation bewusst zum Thema gemacht werden. Der für den Leselehrgang notwendige methodische Aufbau darf nicht weiter als Stufenfolge von Lernschritten verstanden werden, die von allen Kindern gleichzeitig zu durchlaufen ist.
4. Generell sollen frühlesende Schulkinder den Schulstoff *schneller* bearbeiten und/oder sich *vertieft* mit altersspezifischem *Lernmaterial* auseinandersetzen können, das nicht lediglich als *Beschäftigungstherapie* eingesetzt wird.
5. Schulrechtliche Massnahmen wie *frühzeitige Einschulung* und *Überspringen* einer Schulklasse sind zu liberalisieren.
6. "Frühlese Kinder" sollen während einer gewissen *Zeit ausserhalb* des Klassenverbandes von einer zusätzlichen Lehrkraft unterrichtet werden oder in den betreffenden Schulstunden am Unterricht *einer zweiten Primarklasse* teilnehmen können. Das ermöglicht ein Arbeiten auf entsprechendem Begabungs- und Leistungsniveau, ohne den sozialen Kontakt zu den Klassenkameradinnen und -kameraden zu verlieren. In Deutschland haben sich im weiteren *Wahlfachkurse* für frühlesende Schulneulinge sehr bewährt (vgl. KOHTZ 1988).
7. Aus pädagogisch-psychologischer Sicht ist zu bedenken: Auch das besonders leistungsfähige Kind steht auf dem *Entwicklungsstand* eines sechs- bis siebenjährigen Kindes und darf, bezüglich seines Erlebnishorizontes, des Auffassungsniveaus und des sozialen Entwicklungsstandes, *nicht überfordert* werden. Frühlesende Kinder dürfen nicht "ausgestellt" werden, indem sie in eine negativ-beargwöhnende soziale Sonderrolle oder einseitig positiv beurteilt und bewundert werden.

Wollen wir das in unseren Schulen vorhandene intellektuelle Potential ausschöpfen, so lassen sich - *ohne grossen finanziellen Aufwand* - erfolgversprechende Massnahmen in die Wege leiten. Diese können zur Förderung dieser besonders lern- und leistungswilligen Kindergruppe praxisnah, flexibel und unbürokratisch gestaltet werden. Denn: Ein anforderungsreiches und interessenorientiertes schulisches Angebot schafft optimale Lernumwelten, in denen *alle* Schülerinnen und Schüler ihre Interessen, Neigungen und Fähigkeiten entdecken können.

Bibliographie

- ACHERMANN, Edwin (1992). *Mit Kindern Schule machen*. Zürich: LCH-Verlag. - FEND, Helmut (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt: Suhrkamp. - GALLIN, Urs & RUF, Peter (1990). *Sprache und Mathematik*. Zürich: LCH-Verlag. - HARMS, G. (1989). *Lebensumwelten heutiger Kinder*. In: *Grundschule* 21, Heft 5, 13-15. - HEIN-RESSEL, H. (1989). *Frühes Lesenlernen als Prophylaxe des Leseversagens? Europäische Hochschulschriften. Reihe XI Pädagogik. Band 368*. Frankfurt a.M. - KOHTZ, Karin (1988). *Kurse zur ausserschulischen Förderung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen*. Bonn: Minister für Bildung und Wissenschaft. - NAVE-HERZ, Rosemarie (1988). *Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Enke. - NEUHAUS-SIEMON, Elisabeth (1991). *Frühleser. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in den Regierungsbezirken Unterfranken und Köln*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 285 - 308. - PRAUSE, Gerhard (1986). *Genies in der Schule*. Reinbek: rororo. - SCHMALOHR, Emil (1973). *Frühes Lesenlernen. Ein Beitrag zur Pädagogischen Psychologie und Curriculum-Entwicklung*. Heidelberg: Quelle & Meyer. - SCHOCH, Fritz (1992). *Mein Arbeitsjahr an der Primarschule*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Heft 3, 311-323. - STAMM, Margrit (1992a). *Begabte Kinder erkennen, finden und fördern. Grundlagen für Lehrertrainingskurse* (unveröffentl. Manuskript). - STAMM, Margrit (1992b). *Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen. Historische Entwicklung, Zustandsanalyse, Entwicklungsplan*. Dissertation Universität Zürich (Prof. Dr. Helmut Fend).

Vier Schulneulinge - vier Leseniveaus

"Magnus ist einer von vier Frühlesern der Klasse. Schon im Kindergarten hatte er Bücher dem Spiel mit anderen Kindern vorgezogen. Er interessierte sich bereits mit drei Jahren für Buchstaben und erfragte sich alles. Seinen Eltern ist er schon sehr früh als introvertiert und ruhig aufgefallen. Als er im August dieses Jahres eingeschult wurde, konnte er bereits fliessend und sinnbetont lesen. Auch Texte mit relativ hohem Fremdwörteranteil bereiten ihm wenig Schwierigkeiten."

"Nathalie ist ein zurückhaltendes und sehr ruhiges Mädchen. Gegenüber allem Neuen zeigt sie sich aber äusserst interessiert. Das Lesen lernte sie in der Zeit, als ihre Mutter mit dem älteren Bruder, einem Legastheniker, üben musste und sie jeweils dabei sein wollte. Zu Schulbeginn konnte Nathalie Wörter - auch fremde und lange - sinnbetont lesen, einfache Sätzchen ebenfalls."

"Severin ist ein lebendiger Knabe. Er nimmt an seiner Umwelt regen Anteil. Seinen Eltern und der Kindergärtnerin wird er manchmal zur Belastung, weil er so viel redet und fast pausenlos Fragen stellt. Nie gibt er sich mit etwas zufrieden. Er hat fast nur ältere Freunde. Die Gleichaltrigen findet er doof. Das Lesen erlernte er selbständig - er hat keine Geschwister - durch Erfragen von Buchstaben und Wörtern, vor allem aber von den Autobahnschildern während den langen Fahrten ins Ferienhaus im Bündnerland. Bei Schulanfang Mitte August konnte Severin kurze und bekannte Wörter schnell, lange und fremde Wörter langsam und sinnerfassend lesen."

"Angela ist ein lebhaftes Mädchen. Grundkenntnisse im Lesen hatte ihr die Mutter beigebracht, weil sie befürchtete, das Mädchen könnte die gleichen Schwierigkeiten in der Schule bekommen wie die drei Jahre ältere Schwester, welche die zweite Klasse repetieren musste. Bei Schulbeginn beherrschte Angela alle Buchstaben sicher und konnte auch Wörter und einfache Sätze selber lesen."