

Brügelmann, Hans

Lesen als Sinnsuche. Auch Lesenlernen ist mehr als der Erwerb von Techniken

Lernen und Lernstörungen 7 (2018) 1, S. 21-31



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: Lesen als Sinnsuche. Auch Lesenlernen ist mehr als der Erwerb von Techniken - In: Lernen und Lernstörungen 7 (2018) 1, S. 21-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-161770 - DOI: 10.25656/01:16177

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-161770>

<https://doi.org/10.25656/01:16177>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lesen als Sinnsuche



Auch Lesenlernen ist mehr als der Erwerb von Techniken

Hans Brügelmann

Bremen

Zusammenfassung: Konzepte der Förderung orientieren sich an sehr unterschiedlichen Vorstellungen von Lernen und zu Ursachen für Lernschwierigkeiten. Der Beitrag macht deutlich, dass sie – wie Brillen – jeweils wesentliche Aspekte in den Blick rücken, aber damit andere auch ausblenden. Speziell für das Lesen wird deutlich, dass der Umgang mit Schriftsprache schon in den Anfängen eine sozio-kulturelle Handlung ist und dass auch ein fokussiertes Training von Teilleistungen diese Einbettung nicht aus dem Auge verlieren darf. Wenn Kinder Lesen als sinnvolle Handlung erleben, steigert dies ihre Lernmotivation, fördert aber auch ein angemessenes Verständnis der sachlogischen Anforderungen und die Entwicklung kognitiver Zugriffe, sie zu bewältigen. Beispiele konkreter Schwierigkeiten machen deutlich, dass jeder Erwerb neuer Strategien auch das Risiko enthält, durch ihre Vereinseitigung in Sackgassen zu führen. Anhand konkreter methodischer Ideen wird gezeigt, wie in der Förderung mit dieser Gefahr jeweils konstruktiv umgegangen werden kann, um verschiedene Zugriffe zu koordinieren.

Schlüsselwörter: Leseschwierigkeiten, Förderung, Literacy, Sinnverstehen, Teilleistungen

Reading is search for meaning – and learning to read demands more than mere training of skills

Abstract: Concepts of instruction are based on quite different concepts of learning and of competing explanations of problems. This article shows that each of them focusses important aspects – at the cost of others that are neglected. As far as literacy is concerned it becomes obvious that reading from the start has to be seen a socio-cultural activity and that focussed training of skills should not disregard this context. The experience of reading as a personally and socially relevant activity increases not only learning motivation, but also fosters the understanding of the logic of print and the development of strategies to cope with its challenges. Examples of specific difficulties show that progress in certain dimensions may lead to losses in others. Concrete methods are proposed to evade such a deadlock and to foster the integration of different strategies.

Keywords: reading difficulties, literacy, reading instruction, text comprehension, skill training

Einleitung

Förderung setzt oft an den Defiziten einer Leistung an. Die Idee ist, durch gezielte methodische Intervention zu „reparieren“, was als „Schwäche“ erkannt ist. Dabei gerät leicht aus dem Blick, dass Kinder Sinnsucher sind (Donaldson, 1998). Auch Lesen ist für sie von Anfang an eine Suche nach Bedeutung (vgl. Moje & Ellison, 2016). In dieser Perspektive ist Förderung zu verstehen als Entfaltung vorhandener Kompetenzen und Herausforderung, aber auch Unterstützung des jeweils möglichen nächsten Schrittes.

Vor 40, 50 Jahren dominierte in Forschung und Didaktik folgende Formel des Psychologen Franz Biglmaier (1968): „Lesekompetenz = Geschwindigkeit + Genauigkeit“ – gemessen beim lauten Vorlesen. Also – so seine These – müsse man das rasche Erkennen von Wörtern trainieren, um die Lesefähigkeit zu fördern.

Aber darf man die beobachtete Korrelation – erfolgreiche Leser*innen lesen schneller und sie machen weniger Fehler – so einfach als Kausalität interpretieren? Schnell

und genau lesen zu können erleichtert zwar das Textverständnis, aber diese Leistungsmerkmale lassen sich nicht zwingend als Voraussetzung interpretieren, sondern können auch als Folge oder als bloßes Symptom von Lesekompetenz gedeutet werden. Jede Sichtweise hat aber andere Folgen dafür, wie wir Kinder mit Schwierigkeiten fördern. Lediglich Symptomleistungen zu trainieren kann jedenfalls auch kontraproduktiv sein (vgl. Scheerer-Neumann, 2015, S. 91, 93).

Deshalb zwei Botschaften vorweg, die im Alltag des Sprachunterrichts, aber auch in der außerschulischen Förderung leicht verloren gehen:

- *Lesen* ist immer kontextbezogene Sinnsuche – Lesen ist ein aktiver Prozess, es funktioniert nicht mechanisch „von unten nach oben“, sozusagen als Einbahnstraße von den Buchstaben über die Laute zur Bedeutung.
- *Lesenlernen* bedeutet einen (oft tiefgreifenden) Umbau kognitiver Strategien – es erschöpft sich nicht in der Addition von Teilleistungen wie Buchstabenkenntnis, Lautsynthese oder Worterkennen, wenn diese nur isoliert geübt werden.

Darstellung

Was dieses Verständnis von Lesen(lernen) für die Förderung bedeutet, will ich an einem fiktiven Beispiel verdeutlichen (der folgende Abschnitt ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung von Teilen aus Brügelmann, 2012).

Zum Einstieg: vier konkurrierende Sichtweisen auf Fördern

Ende 1. Klasse: Julia kann einige Wörter aus dem Lehrgang benennen, verwechselt aber visuell ähnliche Wörter wie <Hund> und <Hand>. Bei unbekanntem Wörtern lautiert sie die ersten Buchstaben und bleibt dann stecken. Diktierete Wörter verschriftet sie nur rudimentär, z. B. „FT“ (für *Pferd*), „KAS“ (für *Katze*), „KOM“ (für *kommen*) oder „SU“ (für *Schule*). Die anderen Kinder der Klasse schreiben zu dieser Zeit meist lautgerecht. Viele verwenden sogar erste Rechtschreibmuster wie <sch>, <pf> oder <tz>, einige beachten auch schon Regelmäßigkeiten wie die Auslautverhärtung in <Pferd> oder die Markierung der Vokalkürze in <kommen>.

Im Rahmen einer Förderkonferenz werden Julias Schwierigkeiten und ihre Ursachen kontrovers diskutiert.

Julias Deutschlehrerin schlägt vor, Teilleistungen zu üben wie die Buchstabenkenntnis, die Analyse von Wörtern in Einzellaute und ihre Synthese, dazu auch das Klatschen von Silben, „*denn Julia kann die Lautfolge nicht in handhabbare Bausteine gliedern und vollständig in die passenden Buchstaben übersetzen – und umgekehrt*“.

Die Förderlehrerin setzt noch einen Schritt vorher an, „*denn Julia hört die Laute in den Wörtern nicht richtig*“. Sie fordert, erst einmal die grundlegenden senso-motorischen Voraussetzungen zu sichern, z. B. durch Sprachspiele, aber auch durch Hörübungen zum Erkennen von Geräuschen oder durch den Vergleich von Bildern, die sich in nur wenigen Details unterscheiden.

Julias Nachhilfelehrer meint, dass Julia „*keinen Sinn darin sieht, zu lesen und zu schreiben, da die Lese- und Schreibaufgaben in der Schule nur der Übung dienen*“. Er schlägt vor, ihr Interesse für Pferde zu nutzen, gemeinsam mit ihr in entsprechenden Sachbüchern zu lesen und sie selbst kleine Geschichten schreiben oder diktieren zu lassen, die dann auch auf der Homepage der Schule veröffentlicht werden könnten. Nur so könne sie die Erfahrung machen, dass sich die Anstrengungen auf der „technischen“ Ebene lohnen.

Die Mutter schließlich sieht die Ursachen auf der Beziehungsebene; sie verweist darauf, dass Julia sich von ihren LehrerInnen nicht anerkannt fühlt, vor allem weil ihre Lese- und Schreibfehler immer wieder Anlass für abwertende Bemerkungen seien. „*Julia traut sich nichts zu, weil sie Angst hat, etwas falsch zu machen*.“

Alle vier Personen wollen Julia helfen. Aber sie gehen von sehr unterschiedlichen Annahmen über die Gründe für ihre Misserfolge und über die Bedingungen für gelingende Lernprozesse aus. Das hat Konsequenzen für die Wahrnehmung von „Abweichungen“ und für die Entwicklung von Fördermaßnahmen.

Fördern als Nachholen fehlender „Voraussetzungen“

In manchen psychologischen Theorien werden Kompetenzen als eine Hierarchie von Fähigkeiten interpretiert, die nur nacheinander erworben werden können (vgl. Ayres, 1992; Affolter, 1990). Wenn zum Beispiel bestimmte Sinnesfunktionen nicht altersgemäß entwickelt sind, mache es (so diese Theorien) wenig Sinn, höhere Leistungen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen zu fördern. Am Schulanfang werden vor allem schon motorische und Wahrnehmungsleistungen als „Voraussetzung“ für das Lesen- und Schreibenlernen unterstellt (vgl. Frostig & Horne, 1977). Allerdings zeigen Studien, dass zur Entwicklung der Symbolsysteme gegenstandsbezogene Aufgaben erforderlich sind (vgl. Scheerer-Neumann, 2015, S. 68 f.). So kommt es beim Erkennen und Unterscheiden von „Q“ und „O“ in verschiedenen Schriftarten eben nicht auf eine möglichst fein differenzierte visuelle Unterscheidungsfähigkeit an. Vielmehr muss man um die definierenden Merkmale der Buchstaben wissen und diese beachten, typografische oder durch die Handschrift bedingte Abweichungen vom Standard dagegen als unwesentlich ausblenden.

Es gilt eher umgekehrt: Der Umgang mit der Schrift wirkt sich auch positiv auf die Entwicklung der Sinnesfunktionen aus. Beispielsweise führt das anfangs ungelenke Schreiben mit der Hand dazu, dass sich die Feinmotorik allgemein verbessert. Dabei werden in deren Entwicklung Fehler als Durchgangsstadium akzeptiert. So ist ein vorgängiges Training der Motorik, z. B. durch Nachmalen von vorgegebenen Mustern oder durch Schwungübungen, nicht nötig, wenn man die Entwicklung der Handschrift – und entsprechend auch anderer Leistungen – als allmähliche Differenzierung grober Vorformen versteht.

Fördern als Training schwacher Teilleistungen

Andere Modelle interpretieren (altersbezogen) schwächere Leistungen als die Folge nicht zureichend entwickelter Teilkompetenzen. Anders als bei den „Voraussetzungen“ beziehen sie diese allerdings auf den Umgang mit einem konkreten Gegenstand, hier also der Schriftsprache. Beim Lesen wären das etwa Buchstabenkenntnis, Lautsynthese, automatisierte Verfügbarkeit von Häufigkeitswörtern, Sinnverstehen usw. (vgl. die didaktische Landkarte in Brügelmann & Brinkmann, 2016). Förderung wird dann als fokussiertes, oft aber auch isoliertes Training dieser einzelnen Leistungen verstanden (vgl. Schmalohr & Fehrmann, 1972). Wie beim „Voraussetzungen“-Ansatz werden Defizite in spezifi-

schen Modulen der angezielten Kompetenz unterstellt. Diese – so die Annahme – sind vorweg zu „reparieren“, ehe dem Kind zugetraut wird, sich erfolgversprechend mit Texten inhaltlich auseinanderzusetzen.

Studien zeigen, dass die gezielte Übung schwach entwickelter Teilleistungen durchaus förderlich sein kann (vgl. National Reading Panel, 2006). Wenn sie aber dominiert und die inhaltliche Dimension des Lesens ausgeblendet wird, bleibt die Fähigkeit zur Sinnsuche und zum Umgang mit Ambivalenzen (schon auf der Schriftebene) unterentwickelt (vgl. etwa zum Programm IntraActPlus von Jansen & Streit, 2006 die Kritik bei Brügelmann, 2009). Das gilt ebenso für die Arbeit mit Silbenteppichen, die schon die Anforderung der Lautvariation (etwa Kurz- vs. Langvokal) ganz ausblenden, vor allem aber nicht den Sprung von der Kunstlautung zum Wort einfordern (s. „Buchstabensammler“ S. 28). Um die Sinnerwartung parallel zum Erlesen zu aktivieren, sind deshalb Aufgaben, bei denen Bildern Schriftwörter oder Sätze zugeordnet werden müssen, schon früh einzubeziehen.

Fördern als Unterstützung einer Kompetenz im Gebrauch

Eine Alternative zu dieser Sichtweise ist die Annahme, dass Kinder Lesen durch Lesen und Schreiben durch Schreiben lernen. Im Vordergrund dieser kompetenzorientierten Förderung steht die durch individuelle Ziele motivierte Handlung schriftlicher Kommunikation in einem sozialen Kontext. Vom Kritzeln der Kinder angefangen über erste Buchstabenreihungen bis hin zu lautorientierten Schreibungen werden die Versuche der Kinder als – auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand – sinnvolle Aktivitäten gedeutet. Förderung bedeutet dann Anregung, Modellierung und Unterstützung solcher Aktivitäten – bis hin zur erforderlichen Fehlertoleranz. Abweichungen von der Norm werden nicht als Ausdruck einer Schwäche, sondern als phasenweise Vereinfachung der zu bewältigenden Aufgabe durch das Kind selbst gesehen. Fortschritte werden nicht als quantitativer Zuwachs beschrieben, sondern als qualitative Veränderung von Strategien (s. zur Entwicklung des Lesens S. 24 ff). Förderung besteht dann darin, dem Kind den schriftsprachlichen Umgang mit interessanten Inhalten zu ermöglichen und es bei seinen Lese- bzw. Schreibversuchen zu unterstützen, z. B. durch ein halblautes Mitlesen beim „Paired Reading“ (vgl. Niemann, 1990), durch das Aufschreiben vom Kind diktiert Texten oder durch die Übersetzung lautorientierter Schreibversuche in „Buchschrift“ (vgl. Spitta, 2015).

Fördern als Stärkung der Person

Ebenfalls kompetenz- statt defizitorientiert sind Ansätze, die die Person als ganze in den Blick nehmen und fachli-

che Lernschwierigkeiten – zumindest teilweise – auf Versuche der Kinder zurückführen, Probleme in ihrer Lebenswelt zu bewältigen (vgl. zur Deutung von Fehlern und Verweigerungen als „Notsignal“ Grüttnner, 1980). Der Konvention widersprechende Lese- und Schreibversuche können Symptome für solche Probleme, aber auch Ausdruck persönlich befriedigender Lösungsversuche einer Überforderungssituation sein. Vor allem aber können anfängliche, durchaus normale Schwierigkeiten mit dem neuen Medium Schriftsprache bei entsprechend negativen Reaktionen der Umwelt zu Problemen mit der Motivation oder dem Selbstkonzept führen, die dann zu einer eigenständigen Ursache für zukünftige Schwierigkeiten bei fachlichen Anforderungen werden (vgl. den „Teufelskreis Lernstörungen“ bei Betz & Breuninger, 1998). Förderung bedeutet in dieser systemischen Sicht zunächst einmal Abstand zum negativ besetzten Inhalt und Stabilisierung der Person und ihrer sozialen Beziehungen. Vor allem aber sind deren eigene Erklärungsversuche und Lösungsvorschläge bei der Förderplanung ernst zu nehmen (vgl. die „Lesegespräche“ bei Schmalohr, 1997). Schriftsprachliche Aufgaben sind so zu gestalten, dass sie möglichst selbstständig bewältigt werden können (vgl. zur Vereinfachung von Textanforderungen S. 30). So werden Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher, die das Selbstkonzept und die Lesemotivation stärken.

Was kann man aus diesem kleinen Beispiel lernen?

Theorien als komplementäre Brillen nutzen

Je nach den eigenen theoretischen Präferenzen liegt es nahe, die vier Sichtweisen nach dem Kriterium „falsch vs. richtig“ zu bewerten. Betrachtet man ihre in der Praxis jeweils zu beobachtenden Erfolge und Misserfolge, erscheint es sinnvoller, sie als parallel mögliche Zugänge zu Lernproblemen von Kindern zu nutzen, aber auch jede in ihrem Anspruch zu relativieren. Durch verschiedene Brillen sieht man die Welt unterschiedlich – und jede Brille (v)erschließt andere Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten (s. differenzierter Scheerer-Neumann, 2015, Kap. 7–10).

Insofern schließen sich die Förderkonzepte – trotz aller Unterschiede im theoretischen Ansatz – in der praktischen Anwendung nicht aus. Je nachdem, wie sie miteinander verbunden werden, kann sich aber ihre Bedeutung verändern, z. B. bekommt die Handlungsorientierung im Rahmen des personenorientierten Konzepts eine andere Funktion als in Verbindung mit dem Teilleistungsansatz.

Pädagogisch gesehen muss die Akzeptanz der Person die Basis aller Förderbemühungen sein. Und das schließt ein: Lesen und Schreiben als sinnvolle Handlung ermöglichen, indem die Kinder vorhandene Kompetenzen nutzen – mit Fehlertoleranz, weil sie die Handlung noch nicht normgerecht ausführen können, z. B. ihre Gedanken zunächst nur lautgerecht verschriften.

Akzeptanz der Person und Unterstützung sinnvoller Handlungen bilden sozusagen den Rahmen, innerhalb dessen die anderen beiden Ansätze konkret auszulegen sind. Wenn zwei LehrerInnen „dieselbe“ Aufgabe oder Übung einsetzen, bedeutet sie für die Kinder und damit auch für deren Förderung eben doch nicht dasselbe. So kann man die Buchstaben-Laut-Beziehung üben, indem man auf Arbeitsblättern isolierte Buchstaben den entsprechenden Anlautbildern zuordnen lässt. Diese Fähigkeit wird aber auch entwickelt, wenn die Kinder zu selbst gezeichneten Bildern einzelne Wörter mit Hilfe einer Anlauttabelle verschriften. Ein Grundwortschatz, der besonders häufige Wörter und Modellwörter für die gängigen Rechtschreibmuster enthält, kann durch Übungen mit einem Arbeitsheft gefestigt werden. Denkbar ist aber auch, dass Kinder aus ihren eigenen Texten jeweils „wichtige Wörter“ in einer 5-Fächer-Kartei sammeln (Fenske, 2002; Leitner, 2011), die sie dann für Wendediktate oder für gegenseitige Partnerdiktate nutzen (vgl. Lernfeld S in Brinkmann & Brügelmann, 2010).

Förderung ist also keine Technik, die man wie ein Verkaufsprogramm trainieren kann. Wie das Potenzial einzelner Ansätze wirksam wird, hängt von der Haltung der Pädagogin gegenüber den Kindern ab – aber auch davon, wie kompetent sie die Schwierigkeiten der Kinder fachlich deuten und ob sie ihr methodisches Repertoire situationsgerecht nutzen kann. Dafür braucht sie ein Modell der Kompetenzentwicklung.

Lesenlernen als Strategieentwicklung

Mein Ausgangspunkt ist ein Verständnis von Lesen als interaktivem Prozess. Dieser gelingt nur, wenn einerseits die Schriftzeichenfolge genau beachtet wird und andererseits der Leser sein Weltwissen und seine Spracherfahrung nutzt, um aktiv den Sinn eines Wortes bzw. Textes zu rekonstruieren.

Wie diese beiden Zugriffe beim kompetenten Leser zusammenwirken, zeigen Experimente, die Leseforscher vor vielen Jahren durchgeführt haben. In einem Versuch von McConkie und Zola Anfang der 1980er Jahre wurde den Probanden zum lauten Vorlesen kurzzeitig ein Text mit einem unauffälligen Druckfehler (ähnlich dem im Kasten) präsentiert (vgl. ausführlicher die Zusammenfassung in Brügelmann, 2014, Kap. 14).

Martin wollte seinen Freund besuchen.
Um von Köln nach Frankfurt zu fahren, wo sein Freund wohnt, kaufte er deshalb eine Fahrkarte für die Eisenbahn, und zwar für die zweite Klasse.

Viele der Leser korrigierten den Druckfehler, ohne ihn bewusst zu bemerken, d.h. sie nutzten ihre durch den Kon-

text eng geführte Sinnerwartung, um die Bedeutung des Textes im Sinne des Autors zu entschlüsseln. Zu den Hochzeiten der Ganzheitsmethode glaubten viele, derartige Befunde der empirischen Leseforschung würden belegen, dass kompetente Leser Wörter gar nicht Buchstabe für Buchstabe entziffern, sondern dass sie „Wortbilder“ an wenigen Formmerkmalen auf einen Blick erfassen. Gegen diese Interpretation spricht aber eine weitere Beobachtung, die im oben genannten Experiment dadurch gewonnen werden konnte, dass die Augenbewegungen der Proband*innen beim Lesen gefilmt wurden. Dabei zeigt sich, dass auch diejenigen, die den Druckfehler unbewusst korrigierten und oft sogar hinterher darauf beharrten, der Text sei korrekt gewesen, bei dem falschen Buchstaben für einen Sekundenbruchteil länger verharren, als diejenigen, denen man eine korrekte Textvorlage präsentierte.

Kompetenzentwicklung bedeutet für das Lesen also nicht Wechsel der Wahrnehmungseinheit oder Verarbeitungsebene („Wortbilder“ statt Buchstaben[gruppen]), sondern Automatisierung und Integration von verschiedenen Teilprozessen in einem koordinierten System. Die für die Didaktik interessante Frage ist nun: Über welche Schritte kommen die Kinder dahin – und wie kann man sie an diesen kritischen Stellen unterstützen?

Warum lesen diese Kinder so – und wie kann man ihnen bei ihren spezifischen Schwierigkeiten helfen?

Tom verliest sich oft: Er sagt KABA statt KAKAO, WOLF statt HUND und BLUME statt ROSE.

Eva verliest sich auch – aber auf andere Weise als Tom: HAND statt HUND, MUTTER statt BUTTER, APFEL statt AMPEL

Kim lautiert den Wortanfang und springt dann zu einem ihr vertrauten Wort: LLL-EITER statt LAMPE.

Marc lautiert die Buchstabenfolge beim Lesen korrekt; oft kommt er aber nicht auf das gemeinte Wort: "HAA-MEER,, „SSS-T-RRR-AAA-NNN-T.

Anja liest Sätze verständlich, wenn auch etwas leiernd vor; sie kann hinterher nicht auf inhaltliche Fragen zum vorgelesenen Text antworten.

Um die Leseversuche der fünf Kinder interpretieren zu können, braucht man ein empirisch fundiertes Modell, wie Kinder sich die Schriftsprache aneignen. Weithin bekannt sind sog. Stufenmodelle für den Bereich des Rechtschreiblernens: von willkürlichen Buchstabenfolgen über Anlautschreibungen und lautgerechte Umschrift bis hin zur Übernahme orthographischer Besonderheiten und der Beachtung morphematischer Regeln (vgl. die fünf Einsichten bei Brinkmann & Brügelmann, 2010, S. 11–16). Allerdings

handelt es sich nicht um Stufen im strengen Verständnis einer vollständigen Ablösung einer Strategie durch eine andere. Vielmehr lässt sich eine Erweiterung des Repertoires an Zugriffen beobachten und eine sich verändernde wechselnde Dominanz einzelner Strategien innerhalb des Strategieprofils.

In diesem Sinne lässt sich auch das Lesenlernen als schrittweise Aneignung von Besonderheiten der Schriftsprache beschreiben, die in der Leseforschung den drei Phasen

- logographisches Worterkennen
- alphabetisches Erlesen
- Nutzung orthographischer Strukturen

zugeordnet werden (s. Scheerer-Neumann, 2015, Kap. 8).

Dabei bedeutet jeder Fortschritt einen Kompetenzzugewinn, den es zu erkennen und anzuerkennen gilt, der aber zugleich auch das Risiko enthält, durch Vereinseitigung in eine Sackgasse zu münden (vgl. zum Folgenden Brinkmann & Brügelmann, 2010, S. 16–22). Auch wenn diese Strategien im Folgenden als Idealtypen vereinfacht werden, ist zu beachten, dass Kinder oft verschiedene Zugänge parallel nutzen – sei es, dass sie zwei Strategien für das Erlesen eines Wortes kombinieren, sei es, dass sie bekannte oder einfache Wörter anders lesen als unbekannte bzw. schwierige Wörter. Wichtig ist aber die Einsicht, dass wir es nicht nur am Schulanfang mit Entwicklungsunterschieden von drei bis vier Jahren zu tun haben, sondern auch noch in den höheren Klassen und in Fördergruppen (bis hin zum Alphabetisierungskurs für Erwachsene) immer mit einem breiten Spektrum an verschiedenen (dominanten) Strategien rechnen müssen.

Vom „Nacherzählen“ zum „Als-ob-Lesen“

Kleine Kinder benennen in Bilderbüchern Gegenstände („ein Mann“, „ein Hund“) oder Aktivitäten („die Tiere laufen weg“), wie sie es von anderen gehört haben. Ohne eigenständigen Bezug auf den Text assoziieren sie Bedeutung zu den Bildern – indem sie nacherzählen, was sie erinnern, oft noch in eigenen Worten.

Das ändert sich mit dem häufigen Vorlesen von Geschichten, vor allem wenn die Erwachsenen dabei mit dem Finger im Text entlang fahren und damit die Aufmerksamkeit auf die Schrift lenken. Viele Kinder fangen dann an, selbst so zu tun, als ob sie vorlesen. Dabei verwenden sie typisch schriftsprachliche Wendungen („es war einmal“), und auch ihre Intonation verändert sich. Manchmal gehen sie auch selbst mit dem Finger im Text entlang und schauen nicht mehr auf die Bilder. Diese Veränderungen signalisieren eine wichtige Einsicht: Schrift hält nicht nur Bedeutung, sondern Sprache fest – und zwar wortwörtlich. Diese Einsicht kann durch digitale Bücher gefördert werden, in denen parallel zum gesprochenen Text die entsprechenden Schriftwörter aufleuchten. Mit der Hilfe von Hörstif-

ten wie „Tiptoi“ oder „Ting“ können Kinder auch selbst aktiv werden: Sie können sich Sätze oder einzelne Wörter vorlesen lassen, indem sie in entsprechend programmierten Büchern das fragliche Schriftelement mit dem Stift berühren (vgl. Brinkmann, 2017, S. 12).

In dieser Phase entwickeln die Kinder auch in ihrer Umwelt eine zunehmende Aufmerksamkeit für Schrift.

„Kontextspekulanten“

Wenn die Kinder sich an der Schrift orientieren, beginnen sie auch einzelne Wörter auf Schildern oder Warenaufklebern zu benennen – aber nur so lange zutreffend, wie diese im vertrauten, zumindest in einem erschließbaren Kontext auftauchen. Der Fortschritt ist die selbstständige Suche nach der Bedeutung von Schrift(zeichen) und die Aktivierung der eigenen Welt- und Spracherfahrung bei ihrer Benennung – wichtige Voraussetzungen für den Leseerfolg auch des kompetenten Lesers. Auch hier gibt es zwei Strategien:

Über die eine assoziieren Kinder die Bedeutung der Schrift zu Merkmalen des Umfelds. So sagen vor der Schule zu <Esso> oder <Aral> dann „Benzin“ oder „Tankstelle“. In der Schule können sie nur aus dem Unterricht bekannte Geschichten lesen oder indem sie ihr Weltwissen und ihre Spracherfahrung aktivieren, um den Text zu rekonstruieren. Wie Tom ersetzen sie dann manche Wörter durch bedeutungsähnliche Begriffe, ohne auf die Buchstaben zu achten. Für diese Kinder kann es eine hilfreiche Herausforderung sein, wenn man Räume, Möbel und andere Gegenstände (gemeinsam mit ihnen) beschriftet, diese aber über Nacht vertauscht und im Gespräch dann nach Begründungen für die richtige Zuordnung fragt.

Andere Kinder übertragen die Logik von Zeichnungen analog auf das Symbolsystem Schrift: viele Zeichen für einen großen Gegenstand (z. B. eine Kuh), wenige für einen kleinen (z. B. eine Maus) – oder 1:1 so viele Buchstaben wie Gegenstände gemeint sind (drei Buchstaben für drei Katzen).

Hier bietet sich folgende Aufgabe an: Man zeigt den Kindern Wort- und Bildkarten wie in Abb. 1a – und fragt sie: „Was passt zusammen? Auf welcher Karte steht wohl <Schmetterling> und auf welcher <Bär>?“ oder analog: „Auf welcher Karte steht <Lokomotive> und auf welcher <Zug>?“

An den Lösungsversuch des Kindes schließt sich dann der Hinweis an: „Wenn du dir das langsam vorsprichst, merkst du: ‚Lo-ko-mo-ti-ve‘ klingt länger – und darum sind da auch mehr Buchstaben“. Dabei sollen die Kinder noch



Abbildung 1a. Länge des Wortes vs. Größe des Gegenstands.

nicht konkrete Buchstaben-Laut-Beziehungen lernen und behalten, sondern ihren Blick auf Schrift verändern. Denn ehe Kinder den Lautbezug konkret für das Erlesen von Wörtern nutzen, achten sie auf graphische Besonderheiten von Wörtern – eine Strategie, die oft verbunden mit der Orientierung am Kontext auftritt.

„Wortbildjäger“

Beginnen die Kinder, sich stärker an einzelnen Merkmalen der Schrift zu orientieren, konzentrieren sie sich zunächst auf leicht zu merkende Auffälligkeiten. Sie werden damit – wie Eva – zu „Wortbildjägern“, die sich an Besonderheiten wie Wortlänge oder auffallende Buchstaben(gruppen) halten.

In dieser (logographischen) Phase identifizieren Kinder Wörter oft an nebensächlichen Merkmalen wie Farbe oder typographischen Besonderheiten (vgl. etwa den Unterstrich von <Coca-Cola>). Schon dass derselbe Buchstabe je nach Drucktype oder Handschrift unterschiedlich ausfallen kann, ist für Kinder irritierend. Wie oben im Abschnitt „Fördern als Nachholen fehlender ‚Voraussetzungen‘“ bereits kurz angedeutet verändert eine Schleife oben

am Oval die Identität des <O> nicht, ein gleich großer Schlängel unten macht aber aus dem <O> ein <Q>.

Aufmerksam auf die definierenden Merkmale von Wörtern und Buchstaben werden Kinder durch Spiele, in denen dieselben Wörter einmal als Emblem und einmal ohne Logo Paare bilden und einander zugeordnet werden müssen – bzw. analog Wörter in verschiedenen Schriftarten. Später können Buchstabenhefte diese Bildung von Prototypen unterstützen, in denen die Kinder auf jeder Seite möglichst viele Varianten des betreffenden Schriftzeichens sammeln (Abb. 1b).

Unabhängig davon gibt es unter den Wortbildjägern zwei verschiedene Typen, die sich auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen befinden.

Typ I sind die „Signal-Hascher“: Diese Kinder „erkennen“ ein Wort rein graphisch an prägnanten Buchstaben (z. B. dem Anfangsbuchstaben oder dem <tt> in der Mitte) – und verwechseln dann <POST> mit <POLIZEI> bzw. <Butter> mit <Mutter>.

Schon im Kindergarten oder am Schulanfang kann in diesen Fällen ein „gezinktes Memory“ hilfreich sein (vgl. Brinkmann & Brügelmann, 2010, Karte S. 22, wo sich auch Varianten für spätere Entwicklungsstufen finden): Die Bilder (möglichst in der Form von Minimalpaaren wie <Wal>/<Wald> oder <Kirche>/<Kirsche>) liegen – wie üblich – verdeckt unten, auf der sichtbaren Oberfläche steht das entsprechende Schriftwort (s. Abb. 1c).

Schriftunkundige Kinder betrachten die Schrift als bloßes Ornament, sie spielen dieses Memory, ohne die Schrift als Hilfe zu nutzen. Wenn sie merken, dass es sich lohnt, auf die Schrift zu achten, fallen sie zunächst oft auf ähnliche Wörter herein – und lernen dadurch, die Buchstabenfolge genau und vollständig abzutasten. Es geht nicht darum, dass sie lernen, Wörter wie <Wald> oder <Kirsche> in anderen Kontexten zu erkennen oder gar selbstständig zu erlesen. Das

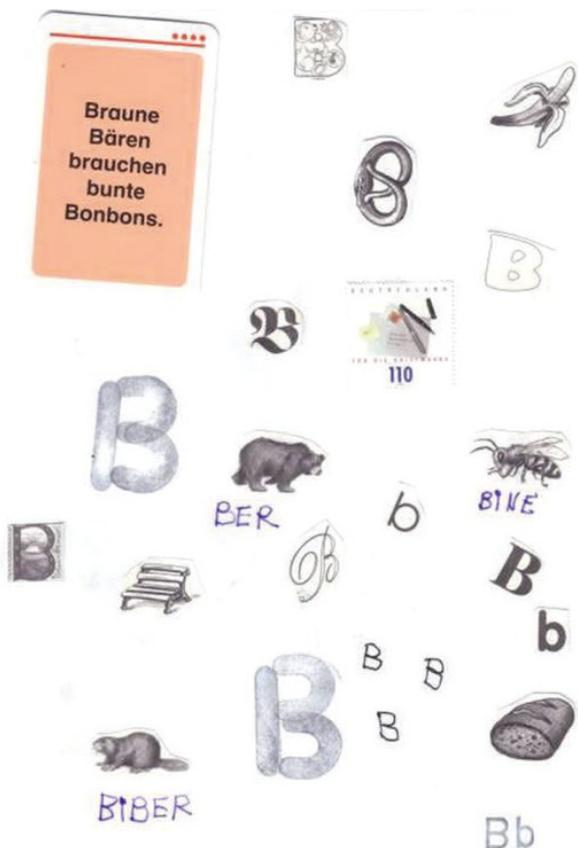


Abbildung 1b. Individuelles Buchstabenheft (aus Bartnitzky, Brüdelmann, Hecker & Schönknecht, 2005).



Abbildung 1c. „Gezinktes Memory“ zur genauen Beachtung der Buchstabenfolge.

Spiel soll nur die grundlegende Einsicht vermitteln: Für die Identität eines Wortes kommt es auf alle Buchstaben an.

Auf den ersten Blick ähnlich wie Eva scheint Kim zu lesen. Aber sie lautiert den Anfang des Wortes und springt dann zu einem (aus dem Lehrmaterial) vertrauten Wort: „Lllll-eiter“ (statt <Lampe>). Solche „Früh-Rater“ sind deutlich weiter als Typ I, weil sie den Lautbezug der Schrift erkannt haben und nutzen. Sie lassen sich aber von ihrer Sinnerwartung verführen – sei es durch den Kontext oder weil der Wortschatz eines Lehrgangs so stark begrenzt ist, dass nur wenige Wörter in den Texten auftauchen, so dass schon der erste Laut ein bestimmtes Wort „auslöst“. Oberflächlich ähnliche Lesefehler lassen also die zugrundeliegende Strategie nicht immer eindeutig erkennen.

Anders als die noch zu behandelnden „Buchstaben-sammler“ verharren „Früh-Rater“ nicht auf der Ebene des Entzifferns einzelner Schriftzeichen, sondern sie suchen nach einem passenden Wort. Trotz der Fehler, die sie dabei machen, ist auch dies eine wichtige Teilkompetenz, ohne die wir z. B. Mehrdeutigkeiten auf der Schriftebene nicht auflösen könnten, wie die Beispiele im folgenden Kasten zeigen:

- Wachstube vs. Wachstube
- Bade-insel vs. Badeingang
- vergesse vs. verblöse
- Stiefel-absatz vs Stief-eltern
- Kónstanz vs. Konstánz
- babyhaft vs. babylonisch

Sinnerwartung und Kontextnutzung sind also schon für das „Erlesen“ einzelner Wörter unverzichtbar. Denn Lesen folgt nicht dem Dreischritt „Schrift – Laut – Sinn“, sondern erfordert eine Koordination verschiedener Zugriffe. Damit steht die Förderung vor einer schwierigen Herausforderung: einerseits dem Kind zu signalisieren, dass es mit dem Lautieren der Schriftzeichen einen wichtigen Schritt getan hat, andererseits zu verhindern, dass dessen Dominanz in eine Sackgasse führt.

Hilfreich sind hier – evtl. neben den im Abschnitt „Buchstaben-sammler“ genannten Aufgaben – „Lesekrokodil“

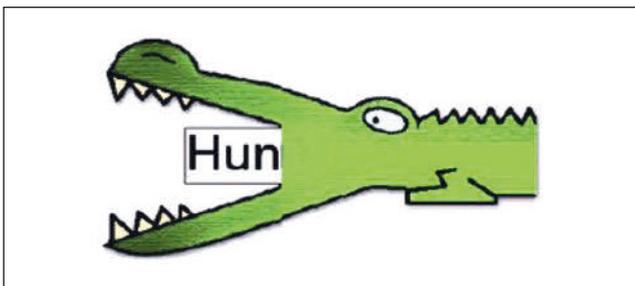


Abbildung 1d. Lesekrokodil: Verknüpfung von Erlesen und Sinnerwartung.

oder „Wörtersack“ (vgl. Abb. 1d und Brinkmann & Brügelmann, 2010, Karte A.11).

Traditionell wurden sie als sogenannte „Synthese“-Aufgabe eingesetzt, indem das Wort stückweise herausgezogen wurde – verbunden mit der Aufforderung: „Lautiere die Buchstaben und ziehe die Laute zusammen!“ Damit werden die Kinder aber in die Falle der Kunstlautung eines linearen Erlesens „von unten nach oben“ gelockt (s. Abschnitt „Wortbildjäger“). Sie entwickeln eine einseitige und damit fehlerträchtige Lesestrategie. Erfolgreich kann Lesen nur werden, wenn es die Entschlüsselung der Buchstabenkette mit einer aktiven Sinnerwartung verknüpft. Eine kleine Umformulierung der Aufgabe wird dieser fachdidaktischen Pointierung gerecht (vgl. Brinkmann, 2016, S.11): Nach dem Herausziehen eines jeden (weiteren) Graphems werden die Kinder gefragt: „Welches Wort kann das (jetzt noch) werden?“ Andere Aufgaben (s. „Leseheft“ und „Lesekartei“ von Bode-Kirchhoff & Brinkmann, 2014.) wären u. a. die Zuordnung der passenden Abbildung aus drei Bildern, deren Bezeichnungen ähnlich klingen (Hammer, Hand, Haken, Hase), zu einem vorgegebenen Schriftwort (<Hammer>). Den Kindern muss deutlich werden, dass die „Synthese“ kein technischer Akt ist, sondern einen „kreativen Sprung zum Wort“ erfordert – allerdings geleitet durch die genaue Beachtung der Buchstabenfolge, die den „Wortbildjägern“ abgefordert wird, indem das Wort nur Stück für Stück präsentiert wird (und zwar graphem- und nicht buchstabenweise, also: Sp-ie-l, Sch-i-ch-t, St-üh-l-e usw., s. unten Abschnitt „Buchstaben-sammler“).

Damit Kinder den Lautbezug unserer alphabetischen Schrift begreifen und seine Umsetzung konsequent üben, ist oft der Wechsel von der Leser- in die Schreiber-Perspektive förderlich: das freie Schreiben mit der Anlauttabelle zwingt sie dazu, die Lautfolge differenziert abzuhören (bzw. beim Artikulieren abzufühlen) und passende Schriftzeichen zu finden (Brinkmann, 2015, S. 44 ff., 164 ff.). „Sprechende Anlauttabellen“ auf dem PC, die zudem zu jedem Buchstaben verschiedene Anlautbilder zur Auswahl anbieten, ermöglichen Kindern, sich individuell gut zu merkende Begriffe auszusuchen (vgl. Brinkmann, 2017). Wenn das Programm den Kindern zusätzlich die Möglichkeit bietet, sich den eigenen Schreibversuch vorsprechen zu lassen, haben sie einen „akustischen Spiegel“, der ihnen eine selbstständige Verfeinerung der Laut-Buchstaben-Zuordnung ermöglicht (vgl. etwa die CD „Buchstaben-Werkstatt“ in Bode-Kirchhoff & Brinkmann, 2014).

Ob Kinder die alphabetische Strategie auch für das Erlesen unbekannter Wörter nutzen können, lässt sich auch später noch mit sogenannten Pseudo- oder Kunstwörtern überprüfen, also Buchstabenfolgen, die zwar entsprechend den Regeln der deutschen Orthographie gebaut sind, aber keine Bedeutung tragen. Auf diese Weise lässt

Datum: _____
Lese-Ratte
Lese-Ratte
Datum: _____

Woher bekommst du Bücher zum Lesen?

aus der Buchhandlung geliehen von Freunden

aus der Bibliothek aus der Schule

als Geschenk _____

Wie heißen deine Lieblingsbücher?

Wie heißen deine Lieblingsautoren?

Wie viele Bücher hast du ungefähr schon gelesen?



Lese-Fragebogen

Wofür interessierst du dich besonders?

Liest du gerne?

Ja Nein

Wo liest du am liebsten?

Was liest du am liebsten?

Abenteuerbücher Fantasie-Geschichten Zeitungen

Tierbücher Märchen Detektivgeschichten

Sachbücher Zeitschriften Comics

Etwas anderes _____

Liest du am liebsten Bücher mit

vielen Bildern großer Schrift viel Text

wenig Bildern kleiner Schrift wenig Text?

3
2

Abbildung 2. Fragebogen zur Klärung der eigenen Leseinteressen aus (aus Bode-Kirchhoff & Brinkmann, 2016).

sich auch gezielt überprüfen, ob die Kinder bestimmte Schwierigkeiten wie lange Wörter (z. B. <Oramigo>) oder Konsonantenhäufungen (z. B. <Stronk>) bewältigen können. Als punktuell eingesetztes Übungsmaterial erlauben sie es zudem, die im Fachunterricht immer wieder anzutreffende Anforderung zu simulieren, neue Begriffe zu erlesen, z. B. im Sachunterricht Städte- oder Tiernamen. Eine Förderung darf sich aber nie in solchen Übungen erschöpfen, Kinder müssen Lesen immer auch als eine bedeutsame sozio-kulturelle Handlung erleben: anfangs über ein dialogisches Vorlesen, bei dem sie ihre Sinnerfahrung bzw. ihr Weltwissen einbringen und erweitern können, später durch eine Textangebot, das ihnen schon früh ein selbstständiges Lesen persönlich relevanter Texte erlaubt (s. Seite 29 f.).

„Buchstabensammler“

Sobald Leseanfänger die zentrale Einsicht gewonnen haben, dass es nicht nur auf jeden Buchstaben ankommt, sondern dass sich die Buchstabenkette auf die Lautfolge des Wortes bezieht, blenden sie oft alle anderen Zugänge aus und beschränken sich – wie Marc – allein auf die „technische“ Anforderung, Buchstabenfolgen lautierend zu synthetisieren:

„Riiin-gee“. In der Vereinseitigung dieser Strategie sind „Buchstabensammler“ das Gegenstück zu den „Wortbildjägern“ (Typ II). Sie müssen also (wieder) auf die Bedeutung des Wortes hin orientiert werden, um den „Sprung zum Wort“ zu riskieren. Auch für sie sind deshalb „Wörtersack“ bzw. „Lesekrokodil“ (s. Abschnitt „Wortbildjäger“) geeignete Aufgaben. Aber auch die Auswahl des passenden von mehreren Schriftwörtern zu einem vorgegebenen Bild kann die Sinnerwartung beim Erlesen aktivieren.

Manche Kinder scheitern beim Erlesen unbekannter Wörter an zwei besonderen Anforderungen:

- mehrgliedrige Grapheme wie <sch> oder <ck> werden nicht als Einheit erkannt,
- lange Wörter können nicht in lesbare Einheiten (z. B. Silben) gegliedert werden.

Hier können grafische Markierungen wie Einkreisen oder eine farbige Gliederung von Wörtern in Silben hilfreich sein (vgl. Lehrgänge wie das „ABC der Tiere“ – klar zu unterscheiden von silbenanalytischen Ansätzen!). Diese Hilfe können Kinder später auch selber nutzen, um unbekannte, vor allem längere Wörter „handhabbar“ zu gliedern (vgl. Scheerer-Neumann, 2015, S. 85 f.). Eine vorgege-

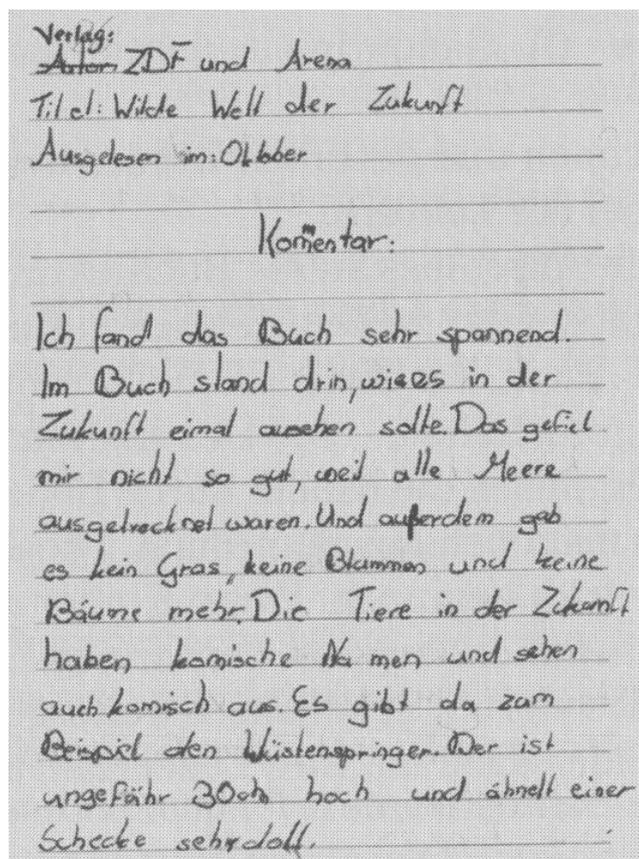


Abbildung 3. Buchbesprechung: Kommentierung der eigenen Lektüre (aus Bartnitzky et al., 2005 f).

bene Gliederung von Wörtern in Silben sollte allerdings nur befristet, d. h. in der Phase eingesetzt werden, in der Kinder sich mit dem Sprung vom Buchstaben zum Wort noch schwer tun (vgl. Brinkmann, 2014). Denn sie versperrt den Blick auf die morphematische Struktur von Wörtern (laufen statt lau-fen), die nach der Anfangsphase den direkten Zugang zur Bedeutung erleichtern kann und auch für die Rechtschreibung wichtig ist. Bei rein formalen Übungen („Silbenteppich“) besteht überdies die Gefahr, dass Kinder Lautsynthese und Silbenanalyse als bloße Techniken missverstehen und die Suche nach der Wort- bzw. Textbedeutung aus dem Blick verlieren.

Vorleseautomaten

Sind Kinder beim Worterlesen erfolgreich, können sie wie Anja zu technisch perfekten „Vor-Lesern“ werden, ohne dass es ihnen aber gelingt die Bedeutung der Einzelwörter zu größeren Sinneinheiten zu verarbeiten. Gefordert ist in dieser Phase die Integration der verschiedenen Zugriffe und ihre Automatisierung (s. zu den folgenden Beispielen das „Leseheft ab Klasse 2“ aus Bode-Kirchhoff & Brinkmann, 2016). Zu deren Förderung eignen sich inhaltliche Fragen oder Handlungsaufträge zu einem Text. Um die Sinnerwartung auf Textebene zu aktivieren, aber zugleich

mit einem sorgfältigen Lesen der einzelnen Wörter zu verbinden, bieten sich zudem Aufgaben an, bei denen ein verfremdeter Text zu „reparieren“ ist, z. B. das Füllen von Lückensätzen oder das Rekonstruieren zerschnittener Geschichten.

Manchmal aber liegt das Problem tiefer: Wenn Kinder für sich keinen Sinn im Lesen sehen, weil sie es nur als schulische Aufgabe kennengelernt haben, die sozusagen „technisch sauber“ zu bewältigen ist, muss erst einmal ihr inhaltliches Interesse geweckt werden. Dafür ist die Erfahrung wichtig, dass man über Lektüre etwas Neues erfahren kann, dass Geschichten spannend und unterhaltsam sein können. Insofern ist es hilfreich, sich die eigenen Sachinteressen und Lesevorlieben bewusst zu machen (s. Abb. 2) – und die Wahl zwischen Texten, d. h. zwischen Themen, Genres, Schwierigkeitsgraden zu bekommen. Förderung bedeutet dann, die Leseanforderungen in inhaltlich interessanten Texten so zu vereinfachen, dass auch Anfänger schon Erfolg bei der Lektüre haben – und die Kinder anschließend über ihre Erfahrungen und Bewertungen (s. die frei formulierte Einschätzung in einem Lesetagebuch Abb. 3) ins Gespräch untereinander zu bringen.

Leseleichte Texte als Ermöglichung selbstständigen Lesens von Anfang an

Leseschwierigkeiten sind immer die Folge einer Interaktion von Textanforderung und Lesekompetenz. In vielen Lehrgängen und Fördermaterialien führt das Bemühen, die technischen Anforderungen zu reduzieren, dazu, dass die Texte jeden inhaltlichen Reiz verlieren. Damit kann Lesen aber nicht mehr als Sinnsuche erfahren werden, was zu Motivationsverlust (s. Abschnitt „Vorleseautomaten“), aber auch zur Ausbildung einseitiger Lesestrategien führt (s. Abschnitte „Wortbildjäger“ und „Buchstabensammler“). Die hohe didaktische Anforderung ist also, inhaltlich reizvolle Texte zu arrangieren, deren technische Anforderungen so vereinfacht werden, dass die Hindernisse für ein selbstständiges Erlesen möglichst niedrig gehalten werden.

Wie die Leseforschung zeigt, sind dafür oft schon sehr einfache Veränderungen hilfreich (vgl. auch Balhorn, Brinkmann, Brügelmann, Kretschmann & Scheerer-Neumann, 2010b, 1–2):

- große und fett gesetzte Schrift, anfangs ohne Serifen, zum Einstieg sogar BLOCKSCHRIFT
- geringer Textumfang (zu Beginn können es auch Bilderrätsel mit einzelne Wörtern sein) und einfache Erzählformen, mit Wiederholung von Satzmustern
- knappe Sätze mit klarer grammatischer Struktur
- kurze, häufige und einfach gebaute Wörter mit geringem Anteil an mehrgliedrigen Graphemen und an seltenen Buchstaben.

Daneben sind aber die Inhalte zentral: dass sie Anschluss an persönliche Erfahrungen/Interessen ermöglichen und den Kindern die Wahl der Lektüre frei gegeben ist.

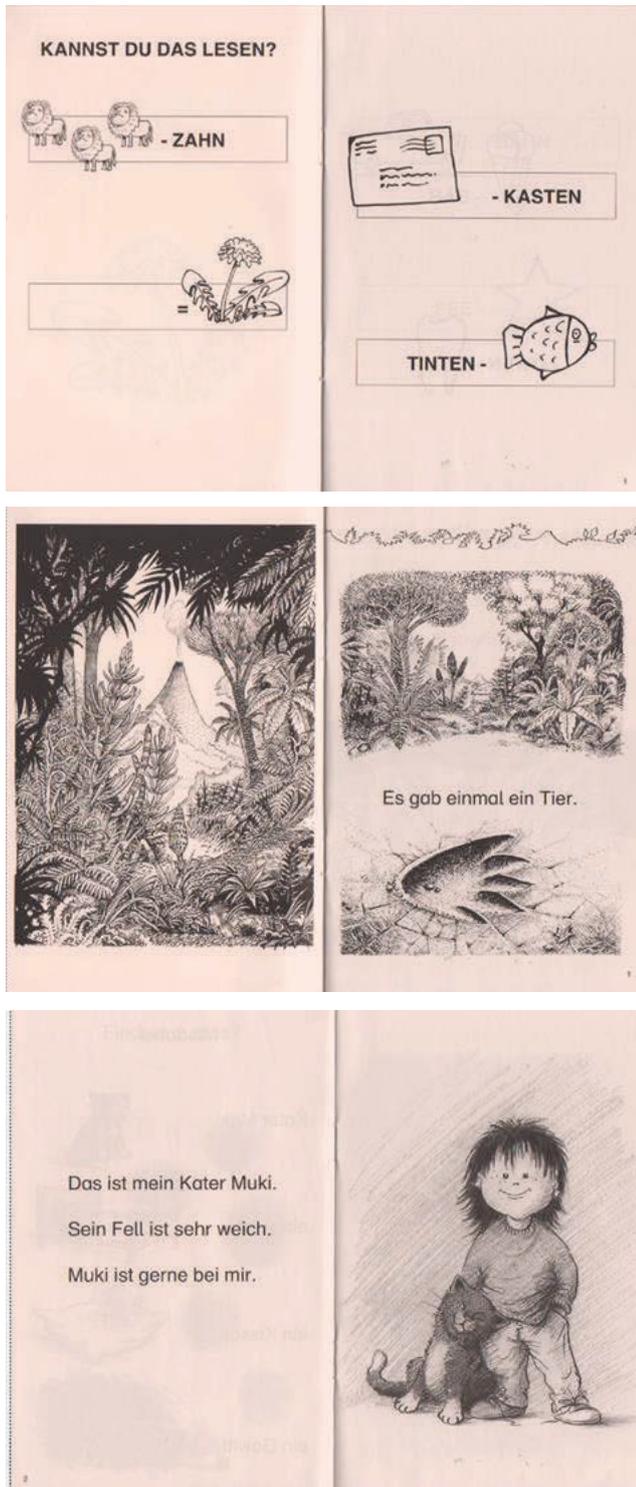


Abbildung 4a – c. Leseleichte Texte der Schwierigkeitsstufen 1 – 3 (aus Balhorn et al., 2010a).

Ein Beispiel für eine solche „Bibliothek leseleichter Büchlein“ ist die „Regenbogen-LeseKiste“ (Balhorn, Brinkmann, Brügelmann, Kretschmann & Scheerer-Neumann, 2010a).

Die folgenden Abbildungen 4a, 4b und 4c von Texten zunehmender Schwierigkeit zeigen, wie sich schon mit einem Satz, ja einem Wort pro Seite inhaltlich interessante Zusammenhänge darstellen lassen, die ein Lesen als Sinnsuche erlauben.

Fazit

Lesen und Lesenlernen sind komplexe Prozesse. Auch wenn es aus didaktischen Gründen sinnvoll sein kann, Förderung punktuell auf Teilleistungen hin zu orientieren, sollten Kinder die Schriftsprache von Anfang an und durchgängig als eine sozio-kulturell bedeutsame Handlung erleben. Die Forschung zu „Literacy“ stützt diese Sicht speziell für das Lesen- und Schreibenlernen (vgl. zum Lernen in anderen Bereichen Bransford, Brown & Cocking, 2000): Kinder sind Sinnsucher und entwickeln unabhängig von didaktischen Interventionen eigenständige Vorstellungen und Strategien, die es für die Erweiterung ihrer Kompetenzen zu nutzen und zu entwickeln gilt.

Literatur

- Affolter, F. (1990). *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*. Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag.
- Ayres, J. (1992). *Bausteine kindlicher Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes*. Heidelberg: Springer.
- Balhorn, H., Brinkmann, E., Brügelmann, H., Kretschmann, R. & Scheerer-Neumann, G. (2010a). *Regenbogen-LeseKiste I*. Stuttgart: Klett.
- Balhorn, H., Brinkmann, E., Brügelmann, H., Kretschmann, R. & Scheerer-Neumann, G. (2010b). *Regenbogen-LeseKiste I* (Lehrerkommentar). Stuttgart: Klett.
- Bartnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U. & Schönknecht, G. (Hrsg.) (2006). *Pädagogische Leistungskultur. Materialien für Klasse 3/4* (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht) (Beiträge zur Reform der Grundschule). Bde. 119 & 121. Frankfurt: Grundschulverband.
- Bartnitzky, H., Hecker, U. & Lassek, M. (Hrsg.) (2012). *Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2). Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 134*. Frankfurt: Grundschulverband.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm*. München/Weinheim: Psychologie Union.
- Biglmaier, F. (1968). *Lesestörungen. Diagnose und Behandlung*. München: Reinhardt.
- Bode-Kirchhoff, N. & Brinkmann, E. (2008 ff.). *ABC-Lernlandschaft*. Stuttgart: Klett.

- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. (eds.) (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Brinkmann, E. (2014). Zur Bedeutung der Silbe für das Lesen- und Schreibenlernen. *Grundschule aktuell*, 27, 40–41.
- Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015). Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. *Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 140. Frankfurt: Grundschulverband.
- Brinkmann, E. (2016). Lesestufen. 4 bis 8, 2016, 10–11.
- Brinkmann, E. (2017). Schreiben mit der (An-)Laut-Tabelle – auch für mehrsprachige Kinder? *Grundschule aktuell*, 30, 9–13.
- Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2010). *Ideen-Kiste Schriftsprache 1* (mit didaktischer Einführung „Offenheit mit Sicherheit“). Stuttgart: Klett.
- Brügelmann, H. (2009). Warnung vor didaktischen Allaussagen und pädagogischen Heilsversprechen! Gutachten zum Leselehrprogramm IntraActPlus. *Die Grundschulzeitschrift*, 2009 (225/226), 26–27.
- Brügelmann, H. (2012). Viermal „Fördern“: Aber wer hat Recht? *Grundschule aktuell*, 25, 37–41.
- Brügelmann, H. (2014). *Kinder auf dem Weg zur Schrift – eine Fibel für Lehrer und Laien*. Lengwil, Schweiz: Libelle.
- Brügelmann, H. & Balhorn, H. (Hrsg.) (1990). *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. Konstanz: Ekkehard Faude.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2016). *Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. Lengwil, Schweiz: Libelle.
- Donaldson, M. (1998). *Wie Kinder denken*. München: Piper.
- Fenske, P. (2002). *Das kleine Buch vom Lernen Bio-logisch lernen mit der 5-Fächer-Lernkartei*. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Frostig, M. & Horne, D. (1977). *Visuelle Wahrnehmungsförderung*. Dt. Bearbeitung von A. Reinartz & E. Reinartz. Hannover: Schroedel.
- Grüttner, T. (1980). *Legasthenie ist ein Notsignal*. Reinbek: Rororo.
- Jansen, F. & Streit, U. (2006). *Positiv lernen. Das IntraActPlus-Konzept*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Leitner, S. (2011). *So lernt man lernen: Der Weg zum Erfolg*. Hamburg: Nikol Verlag.
- Moje, E. B. & Ellison, T. L. (2016). Extended – and extending – literacies. *Journal of Education*, 196, 27–34.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D.C.: NICHD.
- Niemann, H. (1990). „Paired Reading“ – Lesen zu zweit. In Brügelmann & Balhorn (Hrsg.) *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten* (S. 125–127). Konstanz: Ekkehard Faude.
- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmalohr, E. (1997). *Das Erlebnis des Lesens. Grundlagen einer erzählenden Lesepsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmalohr, E. & Fehrmann, H. (1972). *Lese-Angebot*. Hannover: Schroedel.
- Spitta, G. (2001). 12 Tipps zum Verbinden von freiem Schreiben und Rechtschreibenlernen. *Die Grundschulzeitschrift*, 2001 (144), 9–13.

Manuskript eingereicht: 04.08.2017

Manuskript nach Revision angenommen: 15.09.2017



Prof. (em.) Dr. Hans Brügelmann

Admiralstraße 14
28215 Bremen
Deutschland
hans.bruegelmann@uni-siegen.de