

Martha Böni

Aus der Schule geplaudert

Lesen ist kein Ziel, es ist ein Mittel

In vielen Fachartikeln zum Thema "Leseschwäche" geht es vor allem darum, aufzuzeigen, welche psychischen und physischen Ursachen das Kind trotz gutem Willen am Lesenlernen hindern, so zum Beispiel Sehstörungen, Schäden im Zentralnervensystem oder ungünstiges, lesefeindliches Milieu. Einen anderen Ansatz fand Bruno Bettelheim in seinem Werk "Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination". Nach ihm hat man die Frage, welche Gründe das Kind veranlassen könnten, nicht lesen lernen zu wollen stark vernachlässigt. Bei der Erforschung der Ursachen dieser Verweigerung kritisierte er unter anderem die Leselehrmittel: "... im Gegensatz zu den spontanen Wortschöpfungen eines Kindes sind die Wortspiele in ABC-Büchern und Fibeln keineswegs gescheit, sondern höchst langweilig, ja schlimmer noch: solche Bücher stellen geradezu eine Beleidigung für die Intelligenz eines Kindes dar." Er gab damit einem Unbehagen Ausdruck, das ich seit Beginn meiner Lehrtätigkeit gegenüber vielen Lesefibeln und Leselehrgängen verspürte. Meiner Ansicht nach unterschätzen sie die persönliche Reife, die individuellen Erfahrungen des ABC-Schützen.

Viele unserer mediengewohnten Kinder langweilen sich beim Lesenlernen, sie fühlen sich nicht ernst genommen. Daraus resultiert m.E. ihre Unlust am Lernen. Meine jahrzehntelange Unterrichtserfahrung hat mich darin bestätigt, dass dem Inhalt möglicherweise grössere Bedeutung zukommt als der Leselernmethode. Anhand einiger Beispiele möchte ich diese Behauptung begründen:

Martin, der Erstklässler, konnte oder wollte einfach nicht lesen lernen, obwohl keine Anzeichen für eine Leseschwäche vorlagen. Jede individuelle Hilfe aus meiner didaktisch-methodischen Trickkiste half nichts. Dann die Überraschung: Eines Morgens, als die Kinder einen vorbereiteten Text laut lesen sollten, streckte Martin auf. Ein allgemeines Seufzen ging durch die Klasse, die Kinder machten sich auf ein mühseliges Gestammel bereit. Doch Martin las fehlerfrei einen langen Abschnitt, was die Klasse mit einem spontanen Applaus quittierte. Ein Mädchen rief verblüfft: "Martin, du kannst ja lesen!" Darauf dieser lakonisch: "Die Geschichte hat mich eben interessiert."

Andre, vierzehnjährig, besuchte eine 6. Kleinklasse. Obwohl er seit Jahren Legasthenie-Unterricht erhielt, las er wie ein Leseanfänger. Unter anderem hatte er Mühe, die Doppellaute "au", "äu" und "eu" phonetisch und visuell zu unterscheiden. Als Medium für meine erste Nachhilfestunde wählte ich das (leider vergriffene) "ABC-Büchlein mit Eselsohren" von Max Huwyler. Ich las André den wenig fibelkonformen Text von den zwei Sauen vor:

Sie sind eine Sau, sagte die erste Frau zur zweiten Frau. Sie sind auch eine Sau, sagte die zweite Frau zur ersten Frau.

Die beiden Frauen waren böse.

Du bist eine Sau, sagte die erste Sau zur zweiten Sau. Auch du bist eine Sau, sagte die zweite Sau zur ersten Sau.

Warum wurde keine Sau böse?

Der Text machte ihm sichtlich Spass, und ganz von selbst entwickelte sich ein Gespräch darüber, weshalb die Frauen böse wurden und die Sauen nicht. Darauf begannen wir zu lesen, wobei André Wort um Wort mühsam erlesen musste. Er las den Text ein zweites und drittes Mal und liess nicht locker, bis er ihn fehlerfrei gelesen hatte. Dass ihm dies schliesslich gelang, musste ihm einen ungeheuren Auftrieb gegeben haben, denn er wünschte einen weiteren Text mit vielen "eu" zu lesen, der aber "auch lustig sein sollte!". In diesen ihn ansprechenden Texten spürte er wohl unbewusst eine Chance, Lerndefizite aufzuarbeiten. Er arbeitete konzentriert während vollen 50 Minuten. -Später sollte André lernen, mit den Augen voranzulesen. Ich wählte verschiedene einfache Dialog-Texte. Diese schafften natürliche Pausen, die dazu benützt werden können, mit den Augen voranzueilen. André sprach auf diese Textsorte überraschend gut an, eine Erfahrung, die ich auch mit normalbegabten Kindern aller Stufen machen konnte. Unermüdlich übte er, wir lasen leise, dann laut, wechselten die Rollen, versuchten zu dramatisieren, und von Mal zu Mal machte André weniger Fehler. Die natürliche Sprechsituation, möglicherweise auch der stark kommunikative Aspekt dieser Textform, erleichterten die klangliche Gestaltung der Dialoge, so dass er schliesslich selber meinte: "Heute habe ich wirklich schön gelesen."

Die *14jährige Bea*, eine Klassenkameradin von André, war fremdsprachig. Ihre sehr schwache Leseleistung war einerseits auf mangelnde Sprachkompetenz in semantischer und morphologisch-syntaktischer Hinsicht zurückzuführen, dann aber auch auf unsorgfältiges, zu rasches Lesen. Bea hatte einen in Flattersatz geschriebenen Bilderbuchtext vorbereitet. Die ersten Zeilen gelangen ihr praktisch fehlerfrei, dann las sie immer schneller, nahm sich kaum Zeit zu atmen, verlas sich, wurde zusehends unsicherer und gab schliesslich auf. Ich legte ihr nun eine Anthologie mit inhaltlich anspruchsvollen Kürzestgeschichten vor. Bea überflog rasch eine Geschichte, blätterte weiter, überflog einen zweiten und dritten Text. Dieser schien ihr zuzusagen. Unaufgefordert begann sie laut zu lesen und gab anschliessend in wenigen Sätzen korrekt den Inhalt wieder. Ich war überrascht über die starke Diskrepanz zwischen Sinnentnahme und formaler Lesefertigkeit. Nun ging es darum, Bea zu langsamem Lesen zu bringen. Wie viele andere Schüler und Schülerinnen glaubte auch sie, Schnellesen bedeute Gutlesen. Ich erklärte ihr: "Du kommst mir vor wie ein Autofahrer, der zwar gut lenken kann, aber die Licht- und Stoppsignale übersieht. Um ein guter Fahrer zu werden, muss er lernen, darauf zu achten. Dasselbe gilt für dich. Kommas, Punkte, das Zeilenende beim Flattersatz sind Stoppsignale, bei denen du anhalten musst." Ich hielt eine rote Karte hoch. Dies bedeutete für Bea: "Warten, mit den Augen vorauslesen, speziell auf die Endungen achten." Erst wenn ich die grüne Karte zeigte, durfte sie den entsprechenden Sinnschritt laut lesen. Bea bemühte sich, die Signale einzuhalten, vergass sich aber immer wieder. In der nachfolgenden Stunde legte ich das Schwergewicht wieder auf das langsame, vorausschauende Lesen. Sie hielt sich an meine Anweisungen, ihr Gesichtsausdruck zeigte jedoch, wie wenig Spass es ihr bereitete. Dies änderte sich

schlagartig, als ich ihr zwei emanzipatorische Bilderbücher vorlegte. Ich wusste, dass Bea zu Hause sehr viel mithelfen musste und dass sie sich über das Machoverhalten des Vaters ärgerte. Nun las sie zu meiner Überraschung mit zunehmender Begeisterung. Sie versuchte, die Sprechpausen einzuhalten und den Text klanglich zu gestalten. Die Geschichten sprachen sie eindeutig an, wurde darin doch ein Problem behandelt, das sie intensiv beschäftigte. Lesen war nun keine Pflichtübung mehr, sondern wurde als etwas Interessantes und Wertvolles erlebt.

Karin, Schülerin einer 6. Regelklasse, war begabt, las aber sehr schlecht und, wie sie mir gleich erklärte, sehr ungern. Bei ihr stiess ich auf das gleiche Problem wie bei Bea: Sie las viel zu schnell. Da ich wusste, dass sie sich einen Hund wünschte und gerne Märchen hörte (aber nicht zu bewegen war, eines zu lesen), wählte ich das semantisch und stilistisch anspruchsvolle, aber atmosphärisch dichte "Hundemärchen" von Karel Capek.

Während des Lesens liess ich das Aufnahmegerät laufen. Nach dem ersten Abschnitt, den sie mit unzähligen Verlesungen hinuntergehaspelt hatte, hörten wir die Aufnahme ab. Karin war erstaunt über ihre vielen Fehler. Nun gliederte ich gemeinsam mit ihr den Text in Sinnschritte und hielt sie an, Sinnschritt um Sinnschritt zu lesen. Beim Abhören ihres neuerlichen Lesens war sie überrascht, wie wenig sie sich diesmal versprochen hatte. Um ihr inhaltliches Interesse an dem Märchen zu wecken, las ich ihr nun einige Seiten vor und hielt an einer besonders spannenden Stelle inne. Jetzt wollte sie unbedingt wissen, wie es weiter ging. Ich schlug ihr vor, das Märchen weiter in Sinnschritte zu gliedern und zu Hause weiter zu üben. Allerdings verlangte ich, dass sie täglich mindestens 5 Minuten lang laut las. Sie versprach mir dies zu tun und ergänzte gleich, dass sie dem kleinen Bruder vorlesen wolle. Das tat sie auch, und nach drei Wochen staunten sowohl der Lehrer wie die Klasse über ihre Fortschritte.

Aus diesen Erfahrungen zog ich folgende Schlüsse:

1. Keine Überforderung in formaler Hinsicht (Schriftbild, Schriftgrosse, Zeilenabstand, Gliederung)!
 2. Gliederung in Sinnschritte erleichtert nicht nur das vorausschauende Lesen, sondern auch die Sinnentnahme.
 3. Erst wenn sich das Kind in der visuellen und phonetischen Dekodierung sicher fühlt und das Sprachgefühl gefestigt ist, lege ich Texte in Blockform vor.
 4. Texte sorgfältig auswählen, sie dürfen das Kind nicht unterfordern.
 6. Zur Förderung der Klanggestaltung viele Dialoge und Gedichte aller Art lesen.
- Je mehr Schüler und Schülerinnen ich unterrichten durfte, umso mehr war ich davon überzeugt, dass jedes Kind lesen lernt, ja gerne liest, wenn das schulische Lesen nicht nur Selbstzweck ist sondern unter anderem ein Mittel zur sinnvollen Freizeitgestaltung und zum besseren Kennenlernen der Umwelt und von sich selbst.

Adresse: Martha Böni, Witikonstr. 505, CH-8053 Zürich.