

Hans Grissemann

Bewegungen in der didaktischen Erstleselandschaft

Probleme der Vielfalt und der Methodenfreiheit

Erstleseunterricht bot Lehrkräften immer schon eine Chance zur kreativen Entfaltung, zu Entscheidungen unter einer Vielfalt von didaktischen Angeboten, zur Situierung in Methodenkontroversen und zu selbständigen Ergänzungen durch Überarbeitungen im Rahmen eines lehrganggeleiteten Unterrichtes bis zur Emanzipation von Lehrgängen mit der Animation individuellen selbstentdeckenden Lernens ohne die "Fessel" von Lehrgängen. Dazu kommen die Entscheidungen im Hinblick auf inhaltliche und literarische wie auch grafisch-illustratorische Kriterien. Dieser Entscheidungsspielraum ist gesichert durch die behördlichen Rahmenbedingungen. In der Übersicht über die Bewegungen in der Erstlesedidaktik und der Entwicklung von Lehrmitteln lassen sich seit etwa 1975/80 folgende Trends erkennen:

- Die Überwindung der klassischen Methodenkontroverse synthetischer versus ganzheitlich-analytischer Leseunterricht.
- Die Überwindung der didaktischen Einengung und Fixierung auf die lesetechnischen Grundmuster zugunsten eines Erstleseunterrichtes mit breiten sprachlichen, kognitiven sozialen Zielsetzungen.
- Die Infragestellung einer stringenten Alternative lehrganggeleitetes versus selbstgesteuertes Lernen im Erstleseunterricht.

Zur Überwindung der klassischen Methodenkontroverse

Die beiden klassischen Erstlesemethoden (die synthetische und die ganzheitlich-analytische) sind trotz der fachdidaktischen Kritik noch keineswegs historische Objekte, sondern lassen sich noch heute in einigen, sogar neu entwickelten Leselehrgängen erkennen:

Im *synthetischen Verfahren* wird das zu erlesende Wort als Summe von Buchstaben aufgefasst, die es sukzessiv zu erfassen, in Laute umzusetzen und zu einem Wortklangbild zu vereinigen gilt, dem dann noch die inhaltliche Bedeutung zuzuordnen ist. Der Vorteil: Die Buchstaben-Lautzuordnung als elementare Lesestütze wird solid gesichert. Der Nachteil: Die Bedeutungserfassung wird lange zurückgedrängt, die Ausgliederung von buchstabenübergreifenden Erfassungseinheiten, wie auch die Ausnützung von inhaltlichen Leseerwartungen zur Stützung der Buchstaben/ Lautsynthese werden nicht berücksichtigt.

Das *ganzheitlich-analytische Verfahren* beginnt mit einer Phase des ganzheitlichen "Lesens" mit der Zuordnung von Bedeutungsgehalten zu Wortgestalten. In einer zweiten Phase - meist nach mehreren Wochen - werden die Wortganzheiten durchgliedert und in Vergleichsprozessen die Buchstaben-Lautzuordnung erfasst. Der Vorteil: Von Anfang an wird die gleichzeitige Erfassung von visuellen Gestalten und das Erfassen von Bedeutung gepflegt. Der Nachteil: Diese Koordination wird erst mit Verspätung auf das buchstabenerfassende Lesen übertragen. Die Gewöhnung an die diffus-ganzheitliche Wahrnehmung in der Anfangsphase kann sich bei Schülerinnen mit grösseren Lernproblemen hindernd auf das spätere Lesen auswirken, für welches

eine sorgfältige Gestaltdurchgliederung und eine solide Buchstaben-Lautzuordnung unabdingbar sind.

Die *methodenintegrierenden Erstleselehrgänge* haben sich heute weitgehend durchgesetzt. Die Wende bahnte sich um 1975 mit dem deutschen Leselehrgang "Lesen heute" (Pregel, Lüttge, 1972) an, der auch in einer Schweizer Ausgabe erschien. Auf diesen Impuls reagierte die Interkantonale Lehrmittelzentrale mit der Herausgabe von "Lesen, Sprechen, Handeln" (Grissemann 1980, 4. Auflage 1992). Darauf folgte der "Lesespiegel" (Meiers, Schweizer Ausgabe Klett Balmer 1984). Diesen beiden Lernwerken ist gemeinsam, dass sie leicht angelehnt an die klassische Ganzheitsmethode in der Teildurchdringung von Analysewörtern Einzelbuchstaben mit ihrer Lautzuordnung gewinnen und sie sukzessive in Syntheseübungen und in der Wiedererkennung an neuen Texten festigen.

An ihrer lesemethodischen Grundstrategie sind gewisse Unterschiede erkennbar. Im "Lesespiegel" wird die Buchstaben-Lautzuordnung in einem eher lesetechnisch orientierten Grundkurs absolviert, dem die Arbeit mit einem weitgehend lesetechnisch entlasteten Textband folgt. Bei "Lesen, Sprechen, Handeln" wird die Gewinnung von Erfassungseinheiten im Wort in das Lesen des Textbandes integriert, die entsprechende Übungsarbeit aber in einem Übungsheft organisiert. Ein Unterschied besteht auch in der Ausgliederung von Erfassungseinheiten an der Wortgestalt. Während der Unterricht mit dem "Lesespiegel" eingeschränkt bleibt auf die Gewinnung von Buchstaben und Buchstabenfolgen, die einem Laut entsprechen, ist bei "Lesen, Sprechen, Handeln" der analytisch-synthetische Ansatz ausgeweitet auf Morpheme (aus - ge - pack -1) und Signalgruppen (T -eil - er, schw - atz - en). Dies im Hinblick auf Untersuchungen, die zeigen, dass sich leichter Lernende bzw. kompetentere Leser ab Beginn des ersten Schuljahres von anderen durch die Entwicklung von buchstabenübergreifenden Erfassungsstrategien (sog. Zweitlesen) unterscheiden.

Zwei weitere, aktuell angebotene Leselernwerke können nicht ganz in die Reihe der methodenintegrierenden Leselehrgänge eingeordnet werden, obwohl an ihnen auch Analyse und Synthese von Anfang an erkennbar ist: "Lesen durch Schreiben" (Reichen 1982ff.) und "lose, luege, läse" (Ursula Rickli 1997). Beide können in ihrer lesetechnischen Orientierung als Umkehrmethoden bezeichnet werden und stehen den klassischen synthetischen Verfahren etwas näher. Der Umkehrung "Lesen durch Schreiben" entspricht die Gewinnung der Buchstaben-Lautverknüpfungen als Grundlage des Lesens durch Schreiben von Wörtern, die der Schreiber vor sich hinspricht, dabei die einzelnen Laute isoliert und sie in einer Bild-Buchstabentabelle sukzessive einem Buchstaben zuordnet. Damit ergibt sich über das Schreiben des Wortes nach relativ mühsamen Isolier- und Zuordnungsprozessen eine stabile Verknüpfung. Das Lesen der gesammelten Wortkarten und das Lesen neuer Wörter basiert auf den soliden Buchstaben-Lautverknüpfungen als unabdingbarer Grundlage des Lesens. Diese erfolgt im Weg vom Laut zum Buchstaben und nicht wie sonst üblich vom Buchstaben zum Laut.

In der Umkehrmethode "lose, luege, läse" wird ein anderer Weg beschritten. Mit

Mundstellungstafeln wird in einer ersten Phase ein Wortlesen ohne Buchstaben betrieben, indem Wörter, die durch Mundstellungstafeln dargestellt sind, erlesen werden. In der zweiten Phase wird die Buchstaben-Lautverknüpfung angestrebt: Es wird mit Mundstellungstafeln gearbeitet, auf denen der dem Laut entsprechende Buchstabe dargestellt ist. Dabei wird allerdings eine linguistische Problematik sichtbar. Mit den Mundstellungstafeln wird die lautliche Mehrdeutigkeit von Buchstaben nicht berücksichtigt (man beachte etwa die verschiedenen Lautwerte von *e* in *lesen*, *Blume*, *Kerze*). Dazu kommen die Probleme von Lauten mit mehreren graphemischen Darstellungen wie für das langgesprochene / (*i*, *ie*, *ih*, *ieh*). In der dritten Phase folgt die Lösung von den Lauttafeln, d.h. dass jetzt ähnlich wie im klassischen synthetischen Erstleseunterricht das Lesen mit der sukzessiven Einführung und Vermehrung von Buchstaben organisiert wird.

Im Vergleich mit den methodenintegrierenden analytischsynthetischen Erstleselehrgängen lässt sich heute feststellen: Die Bemühungen um Buchstaben-Lautverknüpfungen (das sog. Erstlesen) als Grundlage des Lesens mit einer Betonung des Lautbewusstseins sind anerkennenswert, entsprechen aber in den beiden Umkehrmethoden nicht ganz den neueren linguistischen Erkenntnissen. Für jeden Erstleseunterricht wäre es zu empfehlen, auch Übungen einzubauen, in denen im lautlichen Bereich Silbenzerlegungen, Erfassen von sich reimenden Endungen in Versen, Weglassen und Austauschen von Lauten in Wörtern, Suchen von Wörtern zu vorgegebenen Wortteilen, die Lauten oder Lautgruppen entsprechen, organisiert werden. Solche Übungen können die flexiblen Wortsegmentationen an graphemischen Wortgestalten des Zweitlesens in Silben, Signalgruppen und Morphemen vorbereiten.

Damit wird klar, dass die Anliegen der beiden Umkehrmethoden mit ihrer Ausrichtung auf die lautliche Orientierung auch in einer Integrierung in die älteren, synthetischen und ganzheitlichen Leselehrgänge, die noch "überlebt" haben, und vor allem in die neueren analytisch-synthetischen Lehrgänge fruchtbar sein können. Die Buchstabensuchtafel von Reichen, verbunden mit der Pflege des frühen Schreibens, wie auch die Verwendung der Mundstellungstafeln nach Mot-tier im Leselehrgang Rickli könnten in jedem Fall den elementaren Leseunterricht befruchten. Es besteht aber immer auch die Möglichkeit, die Mundstellung und die Sprechmotorik in der Selbstbeobachtung mit Taschenspiegeln und in der Partnerbeobachtung zu erfassen, die auch zur Buchstaben-Lautverknüpfung beitragen.

Die Überwindung der Einengung auf lesetechnische Grundmuster

Im Schriftspracherwerb geht es um verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Entwicklung, die weit über lesetechnische Kompetenzen hinaus gehen:

Die Begegnung mit literarischen Grundmustern in einer sensiblen Phase der sprachlichen Entwicklung, in einer Schwellensituation, als Ausrichtung auf die Möglichkeiten einer Grundprägung als Basis einer literarischen Bildung. Die Erstbegegnung mit der Literatur, wie sie mit dem Erstleseunterricht angelegt wird,

sollte als wichtige Bedingung für die Entwicklung des literarischen Interesses und der Motivation zum Bücherlesen betrachtet werden.

Die Förderung der Sprachentwicklung sollte auch im Bereiche des Wortschatzes und der Aneignung von grammatisch-syntaktischen Mustern in den elementaren Leseunterricht integriert sein. Dies bedeutet vor allem für uns Alemannen: Lesen lernen heisst "Hochdeutsch" bzw. die Standardsprache erlernen. Der sterile Bezug auf Eigentexte wie er als gewisse Gefährdung in "Lesen durch Schreiben" feststellbar ist, entspricht nicht dieser Zielsetzung. Eine kindertümelnde Kindersprache in Lesefibeln als Entwicklungsbremse ist immer noch vorfindbar. In "lose, luege, läse" finden sich noch Anhäufungen von Stereotypiesätzen, die auf Uebungsblättern vertretbar sind, aber in den Textsammlungen problematisch erscheinen.

Ein Anliegen des modernen Erstleseunterrichts ist *das Lesen in Verbindung mit einer kognitiven Verarbeitung des Gelesenen*. Dazu gehören Erkennen von Unstimmigkeiten in einem Text im Vergleich mit einem dazugehörenden Bild; Erfassen von Non-senssätzen unter korrekten; Erfassen des wichtigsten Wortes in einem Satz; Ordnung von Sätzen zu einem sinnvollen Text; Stellungnahme zu Problemen, die im Text angesprochen werden; zu einem Text (Satz) eine Fortsetzung finden. Solche Massnahmen können schon in frühesten Phasen vorgesehen werden und sind zu jedem Lehrmittel organisierbar.

Lehrganggeleitetes versus selbstgesteuertes Lernen?

In dieser Kontroverse sind auf beiden Seiten Verabsolutierungen und Unterstellungen feststellbar: Einerseits die Unterstellung einer didaktischen Chaotisierung durch die Anhänger eines systematischen lehrganggeleiteten Lernens. Andererseits die Unterstellung der Gängelei und der Unterdrückung generativer, selbstgesteuerter "freier" Lernprozesse durch die Vertreter des Erstleseunterrichtes ohne Curricula bzw. Lehrgänge. Beiden Lagern ist anzuraten, Anleihen auf der Gegenseite zu erwägen.

Lehrgang-fixierte Lehrkräfte könnten sich öffnen für entdeckendes, freies Lernen entlang des Lehrgangbetriebes. Die Chancen zu "privatem", individuellem Lernen sind etwa gegeben bei analytisch-synthetischen Verfahren ohne vollständige Durchgliederung und Graphemidentifikation. Die inhaltliche Orientierung der Leseanfänger begünstigt ein selbständiges Entdecken von Graphem-Phonem-zuordnungen auch ausserhalb der Lernziele des Klassenunterrichts. Zu diesem freien Lernen gehört das Entdecken verschiedener Gestaltvarianten von Graphemen in Zeitungen, Packungsaufschriften, Schildern. Auch zur Entdeckung syntaktischer Regelmässigkeiten sind didaktische Provokationen ohne Gängelei möglich, etwa mit dem Angebot grammatisch-syntaktisch unstimmgiger Passagen. Schöne Möglichkeiten für Phasen offenen Unterrichts bieten sich an im Sprachhandeln mit Schreiben und Lesen.

Auch die Dogmatiker der lehrgangablehnenden Didaktik könnten auf der Gegenseite Anregungen sichten: Die Animationen und Provokationen in einem "freien" Unterricht können sich auf das erweiterte Konzept der Methodenintegration

beziehen. Die Gefahr des Fixiertbleibens im Erstlesen bzw. die Möglichkeiten der Verflechtung von "Erst"- und "Zweitlesen" müssen bedacht werden. Schliesslich wäre der Gefahr der inhaltlichen Limitierung und der literarischen Deprivation durch Eigenfibeln und Schülertexte zu begegnen.

Fazit

Die heute feststellbare didaktische Komplexität und Reichhaltigkeit birgt zwar Gefahren der Verunsicherung oder der Anlehnung an propagierte didaktische Einseitigkeiten. Die Chancen zur Verbesserung der Erstlesesituation erscheinen aber bedeutsamer. Optimale Leselernmethoden oder Leselehrgänge gibt es offensichtlich nicht. Optimierungschancen ergeben sich dann, wenn die Lehrkräfte verschiedene Angebote sichten und Ergänzungen zu einem gewählten Lehrmittel organisieren. Die didaktische Selektion kann sich beziehen auf die *linguistischen Grundlagen* bezüglich Erstlesen und Zweitlesen im elementaren Leseunterricht; auf Anregungen durch *literarische Grundmuster*; auf die Möglichkeiten zum *Aufbau der Standardsprache* im Bereiche des Wortschatzes und der grammatisch-syntaktischen Sprachentwicklung; auf die Möglichkeiten zur *kognitiven und sozial-emotionalen Förderung*; auf Möglichkeiten zur Kommunikation im *handlungs-orientierten Sprachlernen*.

Bibliographie: Grissemann, H.: *Lesen-Sprechen-Handeln*. Lehrerband, Übungsband, Textband. Interkantonale Lehrmittelzentrale/Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern 1980,1992. - Grissemann, H.: *Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb. Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber 1996. - Meiers, K.: *Lesespiegel*. Lehreranleitung, 2 Teile Lesekurs. Textband. Zug: Klett und Balmer 1984. - Pregel, D.; Lüttge, D.: *Lesen heute*. Lehrerband, Textbuch, Übungsbuch. Hannover: Schrödel 1976. - Reichen, J.: *Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen*. Zürich: sabe Verlagsinstitut für Lehrmittel 1982. - Rickli, Ursula: *lose, luege, läse. Lesenlernen mit Sprechbewegungsbildern*. Handbuch für Lehrpersonen, Texte für Schülerinnen und Schüler, Werkstätten und Arbeitspläne, Lesekarten, Video. Interkantonale Lehrmittelzentrale/Lehrmittelverlag Solothurn 1997.

Der vorliegende, hier etwas gekürzte Beitrag ist zuvor erschienen in: *Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ)* 5/1998.

Hans Grissemann ist Professor am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich. Adresse: Wannrain 16, CH-5502 Hunzenschwil.