

Susanne Keßler: Leseförderung in den ersten Schuljahren

Zum Begriff:

Der Begriff *Leseförderung* gehört zum angestammten Begriffsinventar der Deutschdidaktik. In den 70er Jahren umfasste er in erster Linie differenzierende oder zusätzliche Maßnahmen zur Unterstützung leseschwacher Grundschulkinder, um ihnen den Anschluss an den Leistungsstand der Klasse zu ermöglichen.

Angesichts der rasanten Entwicklung „neuer“ Medien, wie Fernsehen, Computer, Internet, und der damit einhergehenden Klagen über den Verfall der Buchkultur und das Ende des Buchzeitalters, hat der Begriff hinsichtlich seiner Zielgruppe eine Bedeutungserweiterung erfahren: Leseförderung beinhaltet „grundsätzlich alle pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten, einschließlich ihrer organisatorischen Umsetzung, die darauf abzielen, die Bereitschaft zur Beschäftigung mit Printmedien (Buch, Ztg., Zs.) bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu heben.“¹

Spätestens seit Veröffentlichung der PISA-Studie 2000 ist jedoch deutlich geworden, dass das Pferd nicht von hinten aufgezäumt werden kann. Bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, deren Lesefähigkeit und -fertigkeit nur unzureichend ausgebildet ist, kann der „Aufbau und die Sicherung der Lesemotivation, die Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern, die Entwicklung und Stabilisierung von Lesegewohnheiten“², wie es Bettina HURRELMANN 1994 noch forderte, nicht gelingen. Wie sollen 15-jährige Schülerinnen und Schüler, denen es an jeglichem Textverständnis mangelt (10 %) oder die nur elementarste Textinhalte begreifen (13 %), Freude am Lesen entwickeln? Demnach ist es verständlich, wenn 41 % der Jugendlichen die Frage, ob sie zum Vergnügen ein Buch lesen mit Nein beantworten.³ Auch medienwirksame Projekte wie eine landesweite „Bücherwurm-Rallye“⁴, Harry-Potter-Nächte oder Lesewettbewerbe fördern zwar das Lesen selbst, helfen aber Kindern mit Leseschwierigkeiten kaum.

Wenn es Ziel der Leseförderung ist, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene einen Grad an Lesekompetenz (Reading Literacy) erreichen, der es ihnen gestattet, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“⁵, dann müssen Maßnahmen zur Verbesserung der Lesefähigkeit und -fertigkeit mit Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation miteinander verzahnt werden – und dies im schulischen und außerschulischen Bereich.

Zum Theoried Hintergrund

Leseförderung setzt nicht erst in der Grundschule ein, sondern bereits im Vorschulalter wird der Grundstein dafür gelegt, ob aus einem Kind ein guter oder schlechter Leser, ein Büchernarr oder ein Lesemuffel wird.⁶ Eine entscheidende Rolle bei der Lesesozialisation der Kinder spielt dabei das Elternhaus. So schaffen Eltern, die dem Lesen gleichgültig oder ablehnend gegenüberstehen, eine Atmosphäre, die aus den Kindern nur schwer motivierte Leser machen wird.

¹ ZIZLSPERGER 1995, S. 479.

² HURRELMANN 1994, S. 17.

³ DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001.

⁴ Vgl. die im Jahr 2002 initiierte gleichnamige NRW-Leseinitiative des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder. Informationen unter: www.buecherwurm.nrw.de.

⁵ So formuliert vom Deutschen PISA-Konsortium 2001, S. 80.

⁶ Vgl. CONRADY 1998, HURRELMANN 1993, 1994.

Neben dem Leseklima in der Familie gibt es weitere Variablen, die darüber entscheiden, ob aus einem Kind ein guter oder schlechter Leser wird, z.B. die Intelligenz oder auch die frühe Schriftkenntnis⁷. Darüber hinaus wurden in mehreren Studien bestimmte „Vorläufermerkmale“ ermittelt, die es erlauben, Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb vorherzusagen. Eine Forschergruppe der Universität Bielefeld unter der Leitung von Prof. Dr. Helmut Skowronek entwickelte ein Testverfahren, das Bielefelder Screening (BISC), mit dem mit hoher Sicherheit Kinder mit einem Risiko für spätere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bereits im letzten Vorschuljahr identifiziert werden können. Mit dem BISC wird untersucht, inwieweit die Kinder über bestimmte sprachliche Fertigkeiten (Sprachrhythmus verfolgen, Sprachklang beachten, Wortteile verbinden, Laute im Wort erkennen), visuelle Diskriminationsfertigkeiten (Buchstaben unterscheiden) und Gedächtnisfertigkeiten (Zahlenfolgen behalten, Farben schnell benennen) verfügen. Etwa 70 % der Kinder, die am Ende der 2. Klasse Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ausgebildet hatten, konnten mit Hilfe des BISC bereits vor ihrer Einschulung identifiziert werden.⁸

Ungeachtet dessen, welcher Variable welche Priorität beigemessen wird, die Probleme, die sich für den Erstleseunterricht in der Grundschule ergeben liegen auf der Hand: Den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder muss Rechnung getragen werden und häufig muss in der Schule auch das kompensiert werden, was im Vorschulalter zu kurz gekommen ist oder ganz versäumt wurde. Darüber hinaus sind die Kinder bezogen auf ihren aktiven und passiven Wortschatz und ihre Interessen auf einem Niveau, das deutlich über den einfach strukturierten Fibeltexten liegt. Aufgabe des Erstleseunterrichts ist es, diesen Gegensatz durch motivationale Maßnahmen aufzuheben.

Zur Praxisumsetzung

Welche Möglichkeiten haben nun Lehrerinnen und Lehrer, um die Lernausgangslage der Kinder zu bestimmen und welche Maßnahmen zur Förderung der Lesefertigkeit und Lesemotivation lassen sich daraus ableiten?

Bestimmung der Lernausgangslage

Die Durchführung standardisierter Lesetests ist im schulischen Alltag aus zeitökonomischen Gründen wenig praktikabel und darüber hinaus auch erst dann möglich, wenn eine bestimmte Lesefertigkeit bereits bei den Schülerinnen und Schülern erreicht ist, bzw. erreicht sein sollte. D. h. es müssen im Prinzip alle Buchstaben eingeführt sein und dies ist im Allgemeinen erst Ende der 1./Anfang der 2. Klasse erfolgt. Schon viel früher haben Lehrerinnen und Lehrer aber die Möglichkeit, durch gezielte Beobachtung Auffälligkeiten beim Lesenlernen zu erkennen.

Um diese systematisch zu erfassen bietet es sich an, für jedes Kind eine Symptomcheckliste zum Thema „Lesen“ anzulegen. Diese Checkliste sollte folgende Punkte beinhalten:

Zum Einen gilt es zu klären, ob das Kind vor Schuleintritt an dem Bielefelder Screening (BISC) teilgenommen hat, ob es als Risikokind eingestuft wurde, ob es an dem Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ teilgenommen hat und ob das Programm erfolgreich war.

Die Durchführung des BISC gehört mittlerweile in vielen Kindergärten zum Programm, weshalb sich in jedem Fall eine enge Kooperation mit diesen empfiehlt. Kinder, die im BISC auffällig waren, sind potentielle Risikokinder, bezogen auf den Schriftspracherwerb, und bedürfen deshalb besonderer Beachtung.

⁷ In Finnland (Platz 1 der PISA-Studie) können 60 % der Kinder vor Schulbeginn schon lesen.

⁸ Vgl. KÜSPERT 2001.

Darüber hinaus können mit einer solchen Checkliste spezifische Leseprobleme erfasst werden. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang beispielsweise:

- (1) Unsicheres Beherrschen der gelernten Buchstaben
- (2) Gelernte Buchstaben werden beim Lesen neuer Wörter nicht genutzt
- (3) Fehler bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung (z.B. b-d, n-u, c-o, F-T)
Verwechselt werden in erster Linie ähnlich aussehende Buchstaben oder ähnlich klingende Laute.
- (4) Schwierigkeiten beim „Zusammenziehen“
- (5) Auslassen von Buchstaben oder Silben (vor allem Endungen)
- (6) Vertauschen von Buchstaben (z.B. ei-ie) oder falsche Leserichtung (z.B. am-ma)
- (7) Erraten von (längeren) Wörtern
- (8) Fehlendes Wiedererkennen von Wortbausteinen oder (kurzen) Wörtern
- (9) Syntaktisch oder semantisch unangemessene Verlesungen
- (10) Eigene Fehler werden nicht erkannt bzw. nicht korrigiert
- (11) Schwierigkeiten beim Einhalten der Zeile
- (12) Niedrige Lesegeschwindigkeit

Viele der unter 1-12 aufgeführten Leseprobleme sind wichtige Stationen im Leselernprozess und nicht per se auffällig. So ist es beispielsweise „normal“, wenn Kinder in einem frühen Stadium die Leserichtung verwechseln, gelernte Buchstaben falsch benennen oder Schwierigkeiten beim Zusammenschleifen der Buchstaben haben. Auffällig wird dies erst dann, wenn Kinder hartnäckig auf dieser Stufe verweilen. Ob dies so ist, erkennen Lehrkräfte sehr schnell, wenn sie den Vergleich zu anderen Kindern der Klasse herstellen.

Wichtig ist in jedem Fall, dass die Lehrerinnen und Lehrer frühzeitig erkennen, wenn ein Kind aufgrund der o.g. Leseprobleme nicht in der Lage sinnennehmend zu lesen, da sich dies selbstverständlich auch negativ auf andere Fächer auswirkt (z. B. Textaufgaben im Mathematikunterricht) und schnell zu einem umfassenden Schulversagen führen kann.

Entschließen sich Lehrkräfte zum Einsatz einer Checkliste⁹, so empfiehlt es sich, diese in den ersten beiden Schuljahren alle drei Monate auszufüllen. So haben Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, besondere Schwierigkeiten einzelner Kinder, frühzeitig zu erkennen und darauf zu reagieren. Darüber hinaus kann mit Hilfe einer solchen Checkliste auch der Leselernprozess dokumentiert und beispielsweise in Elterngesprächen visualisiert werden.

Förderung der Lesefertigkeit- und Fähigkeit

Kinder, die verstärkt Probleme bei den Symptomen 1-6 der Checkliste haben, bedürfen spezifischer Fördermaßnahmen. Wenn immer wieder Buchstaben verwechselt, ausgelassen oder vertauscht werden, wenn Kinder nur schwer in der Lage sind, Buchstaben zu Silben zusammenzuziehen, dann hilft normales Üben in aller Regel wenig, sondern es müssen andere Strategien zum Einsatz kommen.

Als erfolgreich hat sich in den letzten Jahrzehnten der Einsatz von Lautgebärden¹⁰ erwiesen. So kommt es auch nicht von ungefähr, dass das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest in seiner Handreichung zur Einführung des LRS-Erlasses 1991 den Einsatz von Lautgebärden bei LRS-Schülern empfohlen hat. Durch den Einsatz von Lautgebärden wird die Unterscheidung optisch ähnlicher Buchstaben oder ähnlich klingender Laute erleichtert.

⁹ Ein Beispiel für eine Checkliste ist per E-Mail zu bestellen bei I.D.L. (Institut für Diagnostik und Lerntraining) unter idlbochum@idlweb.de.

¹⁰ Viele Übungsformen finden sich bei HACKETHAL 1999.

Dadurch, dass automatisch lautiert und nicht buchstabiert wird, erkennen die Kinder, wenn Buchstaben im Wort fehlen, vertauscht oder zuviel sind. Selbst Kinder, denen Grundlagen der Laut-Buchstaben-Zuordnung fehlen, erhalten durch die entsprechende Gebärde eine „Eselsbrücke“, da sie an das Aussehen des Buchstabens oder den Artikulationsort des Lautes anknüpft. Im regulären Sprachunterricht empfiehlt es sich, mit der Einführung jedes neuen Buchstabens auch die Gebärde einzuführen. So lernen die Kinder allmählich eine „Geheimsprache“, die durch vielfältige spielerische Übungsformen (z.B. Lautgebärdenlesen, Lautgebärdendiktat) auch motivational von großer Bedeutung ist.

Förderung der Lesemotivation

Im Rahmen eines produktionsorientierten Unterrichts gibt es zahlreiche Möglichkeiten, den Umgang mit Texten zu lernen und die Lesemotivation zu fördern. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang beispielsweise:¹¹

- bildnerische und gestalterische Umsetzungsmöglichkeiten (z.B. Wandzeitungen zu einer Geschichte erstellen, Geschichten illustrieren)
- akustische Umsetzungsmöglichkeiten (z.B. Vertonung einer Geschichte als Hörspiel)
- textproduktive Umsetzungsmöglichkeiten (z.B. eine Geschichte zu Ende schreiben, einen Brief an eine Figur aus der Geschichte schreiben)
- szenische Umsetzungsmöglichkeiten (z.B. eine Figurenkonstellation szenisch nachstellen)
- größere Projekte und Aktionen (z.B. Lesewettbewerb, Lesenacht, Bücherflohmarkt)

Gerade bei schwachen Lesern greifen diese Maßnahmen jedoch häufig nicht, da sie zu viel voraussetzen. Kinder, die sich einen Text regelrecht erarbeiten müssen, verwenden ihre gesamte Energie darauf, den Text zu entziffern, so dass der Sinn, die Entwicklung von Spannung oder Freude am Inhalt auf der Strecke bleiben. Was also kann im Grundschulunterricht speziell für diese Kinder getan werden?

Zum Einen müssen die Kinder den alltäglichen Umgang mit Texten lernen – was sie von Zuhause häufig nicht kennen. Lesen darf daher nicht auf den Sprachunterricht beschränkt sein, sondern den Kindern sollte eine gemütliche und jederzeit zugängliche Lesecke mit einem reichhaltigen Angebot an Textsorten und Themen zur Verfügung stehen.

Durch regelmäßige Lese- oder Vorlesezeiten (z.B. 10 Minuten vor der großen Pause) kann das Lesen ritualisiert in den Schulalltag integriert werden. Gerade bei Kindern, die große Leseprobleme haben, spielt das Vorlesen eine wichtige Rolle. Sie sollten sich zunächst ruhig auf die Rolle des Zuhörers beschränken.

Wie die Lesemotivation auch bei unzureichender Lesefähigkeit gefördert werden kann, dass wird am Beispiel des Lesetagebuchs¹² deutlich. Die Kinder dokumentieren unmittelbar nachdem sie etwas gelesen haben, in einem Ringbuch bildnerisch oder schriftlich ihre Leseerfahrungen und -eindrücke. Je nach Leistungsstand der Kinder werden die Ergebnisse unterschiedlich ausfallen. BERTSCHI-KAUFMANN verdeutlicht an vielen Beispielen, wie selbst Kinder zu Beginn des ersten Schuljahres oder auch Kinder mit erheblichen Leseproblemen sich durch malen, zeichnen oder abschreiben einen Zugang zum Text erschließen können.

Neben Maßnahmen, die den Kindern einen Zugang zu Texten erleichtern sollte auch bedacht werden, dass letztlich auch der Text selbst ausschlaggebend dafür ist, ob dieser gerne gelesen wird. Dies ist nur dann der Fall, wenn er an den Leistungsstand und die Erfahrungswelt der

¹¹ Weitere Beispiele bei KIWITT 2000.

¹² BERTSCHI-KAUFMANN 1998.

Kinder anknüpft. Hinsichtlich Inhalt, Sprache, Layout, Typografie und Illustration hat Peter CONRADY Anforderungen an Erstlesebücher formuliert, die besonders bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen sind.¹³

Fazit

Im Rahmen der Schule gibt es zahlreiche Möglichkeiten die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Der Erfolg dieser Maßnahmen wird entscheidend davon beeinflusst, welche Vorerfahrungen die Kinder im Elternhaus, dem Kindergarten oder der Vorschule gemacht haben und auch welche individuellen Voraussetzungen sie mitbringen. Es gibt Kinder, bei denen reichen Maßnahmen, wie sie im Rahmen des schulischen Alltags möglich sind, nicht aus. Diese Kinder bedürfen zusätzlicher außerschulischer Fördermaßnahmen um einen Grad an Lesekompetenz zu erreichen, wie er von PISA gefordert wird..

Zitierte Literatur

BERTSCHI-KAUFMANN 1998

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Kinderliteratur und literarisches Lernen. Lese- und Schreibentwicklungen im offenen Unterricht, in: Richter, Karin/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext, Weinheim/München 1998, 199-214.

CONRADY 1998

Conrady, Peter: Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als Erstlesebuch, in: Richter, Karin/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext, Weinheim/München 1998, 175-184.

CONRADY 2000

Conrady, Peter: Zum Lesen verlocken – Texte für Kinder, in: Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.V.: Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre, Bd. 2, Köln 2000, 13-17.

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

HACKETHAL 1999

Hackethal, Renate: 13 Stationen auf dem Weg zum Lesen. Gemeinsam richtig anfangen, Schwerin 1999.

HURRELMANN 1993

Hurrelmann, Bettina u.a.: Lesesozialisation, Bd. 1: Leseklima in der Familie, Gütersloh 1993.

HURRELMANN 1994

Hurrelmann, Bettina: Leseförderung, in: Praxis Deutsch, Heft 127: Leseförderung. September 1994, 13-22.

KIWITT 2000

Kiwitt, Nicola: Kreativer Umgang mit Büchern. Leseförderung in der Schule, in: Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW.eV.: Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre, Bd. 2, Köln 2000, 68-72.

¹³ CONRADY 2000.

KÜSPERT 2001

Küspert, Petra: Wie Kinder leicht lesen und schreiben lernen. Neue Strategien gegen Legasthenie, Ratingen 2001.

ZIZLSPERGER 1995

Zizlsperger, Rolf: Leseförderung, in: Corsten, Severin/u.a. (Hrsg.): Lexikon des gesamten Buchwesens, Bd. 4, Stuttgart²1995, S. 479f.

Weiterführende Literatur

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Kinderliteratur und literarisches Lernen. Lese- und Schreibentwicklungen im offenen Unterricht, in: Richter, Karin/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext, Weinheim/München 1998, 199-214.

Buchner, Christina: Neues Lesen – neues Lernen. Vom Lesefrust zur Leselust, Kirchzarten b. Freiburg 2003.

Conrady, Peter: Zum Lesen verlocken – Texte für Kinder, in: Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.V.: Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre, Bd. 2, Köln 2000, 13-17.

Franzmann, Bodo: Sprach- und elementare Leseförderung in Familie und Familienbildung, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich, München 2002, 173-226.

Knobloch, Jörg: Das Geheimnis der Lesekiste 1. Ein Werkstattbuch zur Leseförderung – Primarstufe und Bibliotheken, Lichtenau 2001.

Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang: Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache, Göttingen 2001.

Landesarbeitsgemeinschaft Jugend und Literatur NRW e.V.: Erstlesereihen. Bücher für die ersten Lesejahre, Bd. 2, Köln 2000.

Praxis Deutsch, Heft 127: Leseförderung. September 1994.

Richter, Karin/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinderliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext, Weinheim 1998.

Saxer, Ulrich: Lese(r)forschung – Lese(r)förderung, in: Fritz, Angela (Hrsg.): Lesen im Medienumfeld, Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1991, 99-134

Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend, Mainz/Hamburg 2001.

Valtin, Renate: Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess, in: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 2, Weinheim/Basel 1997, 76-85.