



LESEN LERNEN

Broschüre zur Ausstellung im Berner Generationenhaus
14. August - 20. September 2019



INHALT

Vorwort	1
Lesen lernen – wie geht das?	3
Was braucht es zum Lesenlernen?	4
Lesen lehren – aber wie?	11
Wie lehrt man lesen?	12
Lesen lernen früher	15
Lesen lehren heute	20
Anton und Zora	20
ABC-Lernlandschaft	26
Leseschlau	32
Lesen lehren morgen	37
SPRACHWELT	37
Lesen fördern – wer hilft?	42
GraphoLearn - Lesen fördern bei Kindern	43
Verein Lunds - Lesen fördern bei Erwachsenen	45
Lesen fördern durch attraktive Erstlesetexte	48
Schluss	51

VORWORT

Haben Sie schon einmal vor japanischen Schriftzeichen gestanden und versucht, ihnen wichtige Informationen zu entlocken? Oder wollten Sie bei einem Finnlandbesuch die Ihnen eigentlich bekannten, aber doch eher ungewöhnlich zusammengefügte Buchstabenfolgen entschlüsseln? Wenn Sie weder Japanisch noch Finnisch beherrschen, ist der Erfolg in beiden Fällen vermutlich bescheiden ausgefallen.

Ähnlich herausfordernd ist das Lesen für Leseanfänger/innen. Nur: Von ihnen wird erwartet, dass sie motiviert weiterüben. Sie müssen die Buchstaben und ihre Lautwerte kennenlernen, sie zu längeren Einheiten verbinden und dann die Bedeutung der so erlesenen Wörter verstehen. Und schnell sind es nicht nur einzelne Wörter, sondern Sätze und schliesslich immer längere und kompliziertere Texte, die gelesen und verstanden werden sollen.

Lesen gilt in unserer Gesellschaft als Schlüssel für den Schulerfolg und ist zentral für ein selbstbestimmtes Alltags- und Berufsleben als Erwachsene. Auch wer am digitalen Leben teilnehmen will, kommt um

Lesen- und Schreibkenntnisse nicht herum. Im Berufsalltag hat sich das E-Mail zum Hauptkommunikationsmittel gemauert. Informationen sind nur einen Klick auf Google entfernt. Statt über Radio oder Fernseher informieren uns Push-Nachrichten auf dem Smartphone in Echtzeit über das aktuelle Geschehen in der Welt.

Diese ständige Begegnung mit der geschriebenen Sprache weckt beim Kind im besten Fall die Neugier und Motivation, selbst Geschriebenes lesen und verstehen zu wollen. Dafür muss es bereits über verschiedene Arten von Sprachwissen verfügen. Welches Sprachwissen genau, damit beschäftigt sich die Leseforschung. Sie untersucht die Fragen, wie Lesenlernen funktioniert und welche Voraussetzungen Menschen brauchen, um den alphabetischen Code zu knacken.

Ein solches Projekt zur Leseforschung bildet den Ausgangspunkt der Ausstellung *Lesen lernen*. Das Forschungsprojekt wird vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert und an der Pädagogischen Hochschule Bern unter dem Titel *Der Erwerb von Wortschatz*

und Lesen (kurz: EnWoLe) durchgeführt (<https://www.phbern.ch/die-entwicklung-von-wortschatz-und-lesen-enwole/projekt.html>).

Die Ausstellung *Lesen lernen* im Berner Generationenhaus vom 14.08. bis 20.09.2019 präsentiert verschiedene Ergebnisse dieses Projektes und bringt sie mit den Lehrmitteln in Verbindung, die im Schulzimmer zum Einsatz kommen. Die Lehrmittel und ihre unterschiedlichen Zugänge zur Schriftsprache mögen bei Lehrpersonen wie Eltern und Grosseltern gelegentlich die Frage aufwerfen, wie Lesen gestern, heute und morgen eigentlich gelehrt wurde und wird. Trotz aller Bemühungen im Schulzimmer gelingt das Lesenlernen nicht immer problemlos. Die Frage, wer Unterstützung anbietet und wie diese aussieht, beantworten das Projekt GraphoLearn der Universität Zürich, der Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene (LundS) sowie das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM), die den Ausstellungsrundgang abschliessen.

Lesen lernen – wie geht das?

Lesen lehren – aber wie?

Lesen lehren – wer hilft?

Zur Klärung dieser drei Fragen sollen die Ausstellung *Lesen lernen* und die dazugehörigen «Schulstunden», in denen die Besuchenden verschiedene Lehrmethoden erleben können, beitragen.

Britta Juska-Bacher

Martina Gsteiger

Mit Unterstützung von Pascale Schaller und Beiträgen von Simone Preisler, Laura Stoller, Sophie Obrist, Nadine Trachsel & Walter Hartmann, Christine Tresch, Martina Röthlisberger und Elisabeth Zellweger

Lesen lernen – wie geht das?

WAS BRAUCHT ES ZUM LESENLEARNEN?

Am Schulbeginn kann inzwischen rund ein Drittel der Kinder bereits erste Wörter und Sätze lesen. Dennoch ist es auch heute noch eine der zentralen Aufgaben der Volksschule, alle Kinder das Lesen zu lehren. Zum Lesenkönnen zählen nicht nur das vorerst mühsame Entziffern einzelner Buchstaben und das Kombinieren dieser Buchstaben zu Wörtern, sondern auch das flüssige Lesen und das Textverstehen. Die Schule vermag es nicht, alle Kinder nach der obligatorischen Schulzeit mit gut ausgebauten Lesekompetenzen in das Ausbildungs- und Berufsleben zu entlassen: Internationale Vergleichsstudien wie die PISA-Studien zeigen, dass in der Schweiz 20 Prozent der 15-Jährigen als leseschwach eingestuft werden. Das heisst konkret, dass die Lesekompetenz dieser Jugendlichen für eine hürdenlose Teilhabe an der Gesellschaft nicht ausreicht.

Lesenlernen scheint also herausfordernd zu sein. Was braucht es dafür genau? Zu Beginn geht es zunächst darum, dass die Kinder den sogenannten alphabetischen Code knacken, das heisst den Zusammenhang

zwischen den geschriebenen Buchstaben, den gesprochenen Lauten und der Bedeutung der gelesenen Wörter entdecken. Wer einem beginnenden Leser zuhört, erkennt schnell, mit welchen Mühen das Lesen verbunden ist. Die Kinder lautieren zuerst sehr langsam. Ein Wort wie T-R-O-M-P-E-T-E zu entschlüsseln, ist mühevoll. Der Erwerb dieser Grundlagen der Lesetechnik ist fundamental für die folgenden Erwerbsstufen: Erst wenn der Lesende Wortbilder automatisiert, sie also mühelos auf einen Blick erkennt statt sie Stück für Stück erlesen zu müssen, und erst wenn er flüssig liest, hat sein Gehirn genügend freie Kapazitäten, um sich auf den Inhalt des Gelesenen zu konzentrieren.

Wegen der wichtigen Bedeutung des Lesens für die Schullaufbahn und das spätere Leben ist diese Kompetenz gut erforscht. Allerdings weiss die Wissenschaft zum Teil noch ungenau, wie das Lesen mit anderen Kompetenzen zusammenhängt, zum Beispiel mit dem Wortschatz der Kinder. Das Forschungsprojekt *Die Entwicklung von*

Wortschatz und Lesen. Eine Untersuchung auf der Unterstufe (EnWoLe, 2017-2021) untersucht diesen Zusammenhang. Es ist den grundlegenden Lesekompetenzen gewidmet, die am Schulanfang erworben werden. Die Forschenden untersuchen mit Hilfe von 350 Kindern aus 40 Schulklassen, welche Faktoren das beginnende Lesen beeinflussen und wie diese Faktoren zusammenhängen. Die Ergebnisse sollen helfen, den Einstieg in das Lesen künftig noch besser zu unterstützen.

Drei zentrale Faktoren beeinflussen das frühe Lesen

1. Schrifterfahrungen im Vorschulalter ist wichtig

Erstklässler beginnen ihre Schullaufbahn mit grossen individuellen Unterschieden im Lesen. Gründe dafür liegen in den unterschiedlichen Bedingungen und Entwicklungen in der frühen Kindheit. Einen wichtigen Einfluss hat die Begegnung mit Schrift: Sieht das Kind, wie Geschwister, andere Kinder, Eltern oder andere Erwachsene lesen? Hat es zuhause Zugang zur Schrift, gibt es Bücher oder Zeitschriften im Haushalt oder schreiben die Eltern Einkaufszettel? Sprechen Eltern und Geschwister über Buchstaben, über das Lesen und über das Schreiben? Lesen sie dem Kind vor? All diese Erfahrungen können Interesse und Motivation der Kinder wecken, selbst lesen und

schreiben zu wollen. Zudem machen sie das Kind auf die Bedeutung von Schriftsprache und auf die Unterschiede zur gesprochenen Sprache aufmerksam.

2. Lesen braucht allgemeine Sprachkompetenzen

Das Kind beherrscht mit vier bis fünf Jahren mündlich die Grundlagen der Muttersprache: Es kennt die relevanten Laute und kann sie aussprechen, es verfügt über einen Wortschatz, mit dem es sich über seinen Alltag austauschen kann, und es kann weitgehend korrekte Sätze bilden. Diese Fähigkeiten in der mündlichen Sprache bilden den Grundstein für das Erlernen der Schrift.

3. Lesespezifische Vorläuferfähigkeiten

Neben den mündlichen Kompetenzen bilden verschiedene schriftspezifische Vorläuferfähigkeiten die Voraussetzung für das Lesenlernen. Dazu zählen die Kenntnis von Buchstaben und die phonologische Bewusstheit. Die phonologische Bewusstheit beinhaltet, dass Kinder Wörter in einzelne Laute zerlegen und diese auch wieder zusammensetzen können. Beim Lesen müssen sie die einzelnen Laute und Buchstaben zu einem Wort verbinden, z.B. R-o-s-e. Dann erst haben sie Zugriff auf die im Kopf, im sogenannten *mentalen Lexikon*, gespeicherte Wortbedeutung.

Basierend auf diesen drei Fähigkeiten, die

sich die Kinder in der Regel vor der Schule oder im 1. Schuljahr aneignen, lernen sie lesen, und zwar in drei Stufen:

Auf der Vorstufe erkennen die Kinder erste Symbole und Wortbilder. Erste Wortbilder sind etwa der eigene Name oder Schriftzüge wie MIGROS. Auf dieser Stufe liest das Kind also noch keine Buchstaben, es erkennt aber Wörter als Bilder wieder.

Das beginnende Lesen beinhaltet die Aneignung der Lesetechnik. Diese besteht aus zwei Teilschritten: Zunächst benennt und verbindet das Kind einzelne Buchstaben. Dieser Schritt wird als *Rekodieren* bezeichnet.

Dann sucht das Kind nach der Wortbedeutung. Dieser zweite Prozess bezeichnen die Wissenschaftler als *Dekodieren*.

Beim fortgeschrittenen Lesen liest das Kind zunehmend längere Einheiten wie Sätze und Texte. Dafür braucht es neben der Bedeutung der Wörter auch grammatisches Wissen und muss verschiedene Informationen miteinander verbinden können.

Die folgende Abbildung zeigt diese drei Stufen auf:

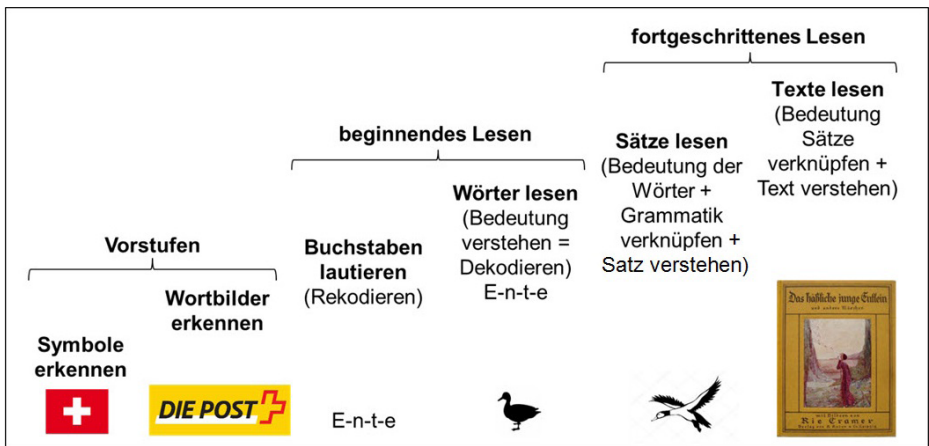


Abb. 1: Entwicklungsstufen des Lesens

Neue Forschungsergebnisse

Das Forschungsprojekt *Die Entwicklung von Wortschatz und Lesen* (2017-2021) und sein Vorgängerprojekt *Wortschatz und Wortlesen* (2013-2016) haben die Entwicklung des Lesens in der Unterstufe ins Auge gefasst und gehen von den Einflussfaktoren Schrifterfahrung, allgemeine Sprachkompetenzen und Vorläuferfertigkeiten aus, die in Abbildung 2 zusammengefasst sind. Wie aber misst man diese Faktoren bei den Kindern?

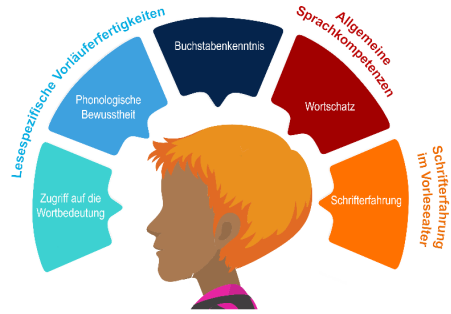


Abb. 2: Im Forschungsprojekt EnWoLe und seinem Vorgängerprojekt untersuchte Einflussfaktoren auf das Lesen

- Die Schrifterfahrungen wurden unter anderem daran gemessen, ob das Kind Gross- und Kleinbuchstaben und Satzzeichen wahrnimmt und ihre Bedeutung kennt.
- Allgemeine Sprachkompetenzen beinhalten unter anderem, wie viele Wörter das Kind kennt und wie gut es sie kennt.
- Als Vorläuferfähigkeiten untersuchten die Forscherinnen die Buchstabenkenntnis der Kinder und die phonologische Bewusstheit, indem sie testeten, ob das Kind die ersten beiden Laute von M-o-n-a-t vertauschen kann. Auch die Zugriffsgeschwindigkeit auf Wörter haben sie untersucht, und zwar anhand eines Tests, der zeigt, wie schnell ein Kind vorgegebene Farben benennen kann.

Die Ergebnisse der Untersuchung von 350 Erstklässler/innen zeigen, dass den auffälligsten Einfluss am Anfang des Lesens die lesespezifischen Vorläuferfähigkeiten haben. Intuitiv am besten nachvollziehbar ist die Bedeutung der Buchstabenkenntnis: wer die Buchstaben nicht kennt, kann nicht lesen. Wie in zahlreichen anderen Sprachen zeigt sich auch für das Deutsche, wie wichtig für das Lesen die phonologische Bewusstheit ist, also die Fähigkeit, den Inhalt der Sprache beiseitezulassen und sich ganz auf die Form konzentrieren zu können. Ob also die Kinder den ersten Laut eines Wortes weglassen können (Hose > Ose) oder gar die ersten zwei Laute tauschen können (Tafel > Atfel) hat am Anfang des Lesens einen grossen Einfluss darauf, wie gut die Kinder lesen können. Und diejenigen Kinder schliesslich,

die einen schnellen Zugriff auf die Wortbedeutung haben, also nach dem Erlesen von R-o-s-e diesem Wort schnell eine Bedeutung zuordnen können, haben wiederum einen Vorteil beim Lesen.

Das Forschungsprojekt zeigt auch, dass Wortschatzkenntnisse am Anfang der Schulzeit keinen direkten Einfluss auf das Lesen haben. Ob Kinder einen grossen Wortschatz haben oder die Wörter sehr gut beschreiben können sowie Gegensätze (hoch – tief) und Oberbegriffe (Früchte zu Apfel, Birne, Aprikose und Zwetschge) benennen können, hat keinen direkten Einfluss auf das Lesen. Interessanterweise zeigen die Forschungsergebnisse aber einen indirekten Einfluss: Ein umfangreicher Wortschatz wirkt sich positiv auf die phonologische Bewusstheit aus, die wiederum das Lesen positiv beeinflusst. Eine Förderung des Wortschatzes lohnt sich also auch bereits im Hinblick auf das frühe Lesen.



Abb. 3: Wortschatz fördert am Schulanfang das Lesen indirekt über die phonologische Bewusstheit

Ein wichtiges Ergebnis der Studie *Wortschatz und Wortlesen* war es auch, dass das Wissen über Schrift, etwa die Unterscheidung zwischen Gross- und Kleinbuchstaben, einen fast genauso engen Zusammenhang mit dem Lesen hat wie beispielsweise die phonologische Bewusstheit. Das spricht dafür, dass sich Schrifterfahrung günstig auf das Lesen auswirkt.

Im weiteren Verlauf des Projektes *Die Entwicklung von Wortschatz und Lesen*, das 2021 abgeschlossen sein wird, wird sich zeigen, ab wann auch ein direkter Einfluss von Wortschatz auf das Lesen nachweisbar ist. Da Kinder Wörter mit fortschreitendem Alter zu einem immer grösser werdenden Anteil über das Lesen erwerben, entwickelt sich im Laufe der Primarstufe auch die umgekehrte Wirkung: das Lesen fördert den Wortschatz. Das Ziel des aktuellen Projektes ist es herauszufinden, ab welchem Schuljahr oder ab welchem Leseniveau dies der Fall ist.

Um diesem Prozess auf die Spur zu kommen, wird im Projekt auch untersucht, was Kinder genau tun, wenn sie beim Lesen unbekanntem Wörtern begegnen. Wie erschliessen sie deren Bedeutung? Damit die Forscherinnen diese Frage klären können, legen sie 30 Schüler/innen in der dritten Klasse kurze Lesetexte vor, die unbekannte

Wörter enthalten. In einem anschliessenden Gespräch lassen sie Kinder Wortbedeutungen beschreiben und versuchen über diese Beschreibungen herauszufinden, welche Hinweise Kinder nutzen, um die Bedeutung dieser unbekannt Wörter zu erschliessen: Achten sie auf den Kontext im Satz oder im Text? Achten sie bereits auf einzelne Wortteile, zum Beispiel auf den ersten Wortteil *un* im Wort *unschön* und erkennen diese als Negation? Oder orientieren sie sich an lautlichen Ähnlichkeiten. Diese Strategien sind insofern interessant, da sie den Schnittpunkt zwischen Wortschatz und Lesen darstellen.

Literatur zu den besprochenen Forschungsprojekten

Juska-Bacher, Britta, Beckert, Christine, Stalder, Ursula & Schneider, Hansjakob (2016): Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. In: Didaktik Deutsch 40. S. 20–39.

Juska-Bacher, Britta, Beckert, Christine, Gyger, Mathilde, Jakob, Sabrina & Schneider, Hansjakob (2015): Leserelevante Kompetenzen an der Schwelle vom Kindergarten zur Schule. In: Ingrid Barkow & Rita Franceschini (Hrsg.): Frühe Literalität – Zugänge zur Schriftlichkeit. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi 178. S. 28–42.

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt:

<https://www.phbern.ch/die-entwicklung-von-wortschatz-und-lesen-enwole/projekt.html>

Lesen lehren – aber wie?

WIE LEHRT MAN LESEN?

Auf keiner anderen Schulstufe gibt es eine vergleichbare Vielfalt methodischer Zugänge wie bei der Vermittlung der Schriftsprache am Schulbeginn. Im Forschungsprojekt *Die Entwicklung von Wortschatz und Lesen*, kommen in 40 Klassen neun verschiedene Lehrmittel zum Einsatz. Diese Lehrmittel arbeiten mit Methoden, die sich stark voneinander unterscheiden und den Kindern auf unterschiedlichen Wegen die Schriftsprache vermitteln wollen. Für Lehrpersonen ist es anspruchsvoll, sich hier zurechtzufinden. Für Eltern und Grosseltern sind die neuen Methoden oft irritierend. In den Medien schreiben Journalist/innen momentan immer wieder über Erstlese-Lehrmethoden und auch Politiker/innen streiten sich über deren Qualität. Insbesondere die Methode *Lesen durch Schreiben* des Baslers Jürgen Reichen, die in Nidwalden und im Aargau verboten wird (ab dem 2. Schuljahr; vgl. Podiumsdiskussion im Rahmen der Ausstellung *Lesen lernen* am 14.08.19). Politisch sind weitere Vorstösse hängig.

Prinzipiell gibt es zwei Gruppen von Leselehr-Methoden (Überblick siehe Abb. 4).

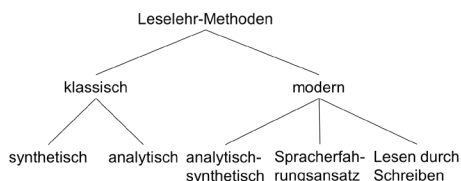


Abb. 4: Übersicht über zwei Gruppen von Leselehr-Methoden

Die klassischen Methoden gehen entweder synthetisch oder analytisch vor: Die synthetische Methode geht von einzelnen Buchstaben beziehungsweise Lauten aus und übt ihr Zusammenziehen, das sogenannte Synthetisieren. Es geht also in erster Linie um die Lesetechnik. Das Verstehen des Sinnes des Gelesenen bleibt dabei zunächst zweitrangig.

Die analytische Methode geht in umgekehrter Richtung vor, sie setzt beim Sinn des Wortes oder des Satzes an und analysiert sie in immer kleinere Einheiten. Um die Frage, welcher Ansatz geeigneter sei, herrschte lange Zeit ein Methodenstreit und neue Lehrmittel kamen wiederholt parallel in verschiedenen Ausführungen – nach synthetischer und analytischer Methode – auf den Markt. Erst in den 1970er Jahren wurden die

beiden Methoden zur analytisch-synthetischen zusammengeführt. Man betonte nun die Einheit von Sinnentnahme und Lesetechnik: Die Kinder lernten zunächst einfache Wörter, die sie von Anfang an in Laute respektive Buchstaben analysieren und wieder zu neuen Wörtern zusammensetzen oder synthetisieren sollten. Heute kommen die klassischen Methoden kaum mehr zum Einsatz.

Die Jahrhunderte lang verwendeten sogenannten *Fibeln*, mit denen die Kinder am Anfang der Schulzeit bei Null begannen und im gleichen Tempo die Schriftsprache erwarben, gerieten in die Kritik, weil die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Kinder nicht berücksichtigt wurden. In den 1980er Jahren erwachsen aus dieser Kritik zwei neue Ansätze: Einerseits übertrug Hans Brügelmann den aus den USA stammenden Spracherfahrungsansatz ins Deutsche. Dieser basiert auf der Annahme, dass Kinder den Kontakt zur gesprochenen und geschriebenen Sprache von sich aus suchen und dass dieser natürliche Entwicklungsprozess von aussen nur unterstützt zu werden braucht. Kinder lernen Lesen und Schreiben – so die Annahme – im Wesentlichen über eine schriftreiche Umgebung. Aufgabe der Lehrperson ist es, eine anregende Sprachumgebung zur Verfügung zu stellen, in der sich das Kind abhängig von seinem Entwicklungsstand und seinen Inte-

ressen mit der Schriftsprache auseinandersetzt. Wichtig ist, dass das Kind nicht allein gelassen wird, sondern von Seiten der Lehrperson eine entwicklungsangepasste und systematische Förderung erfolgt.

Andererseits entwickelte Jürgen Reichen in den 1980er Jahren die Methode Lesen durch Schreiben, in der die Kinder mit Hilfe einer Anlauttabelle selbstgesteuert schreiben, indem sie Sprache lautgetreu verschriften. Das regelmässige freie Verschriften von eigenen Gedanken, Bildern und mündlichen Inputs soll individuelle Leselernprozesse ermöglichen und die Freude am Lesen stärken. Das Lesen selbst ergibt sich über das Schreiben, eine Lesetechnik wird nicht explizit vermittelt.

Wenn man die aus der Forschung bekannten wichtigen Einflussfaktoren (siehe Abbildung 2) übernimmt, lassen sich die verschiedenen Methoden unterschiedlich in diesem System verorten. Während die klassische synthetische Methode in erster Linie bei den Vorläuferfähigkeiten ansetzt und die Lesetechnik übt, geht die analytische Methode von der Bedeutung der einzelnen Wörter aus. Die analytisch-synthetische Methode aus den 1970er Jahren berücksichtigt von vornherein beide Bereiche. Die aus den 1980er Jahren stammenden Methoden des Spracherfahrungsansatzes und Lesen durch Schreiben legen starkes Gewicht auf

Schrifterfahrungen, die aber wiederum eng an die Vorläuferfertigkeiten gebunden sind.

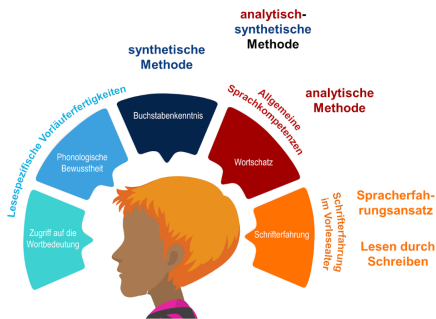


Abb. 5: Ansatzpunkte der verschiedenen Leselehr-Methoden

Aus Abbildung 5 wird ersichtlich, dass die verschiedenen Methoden ihren Ansatzpunkt an verschiedenen leserelevanten Punkten wählen, letztendlich werden für das erfolgreiche Lesen aber in allen Lehrmitteln alle diese Punkte vermittelt. Nur eben in unterschiedlicher Fokussierung. Den Erfolg der einzelnen Methode bestimmen 1. ihre Umsetzung im jeweiligen Lehrmittel, 2. das von der Lehrperson inszenierte Unterrichtsgeschehen und 3. die individuelle(n) Bedürfnisse und die Motivation des Kindes. Den einen für alle Situationen, Kinder und Lehrpersonen perfekten Weg gibt es nicht.

Literatur zum Lesenlehren

Bredel, Ursula, Fuhrhop, Nanna & Noack, Christina (2017): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.

Schründer-Lenzen, Agi (2013): *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer VS.

LESEN LERNEN FRÜHER

Für uns ist es heute selbstverständlich, dass Kinder in die Schule gehen und dort Lese- und Schreibunterricht haben. Die Idee eines Schulunterrichts für jedermann stammt aus der Reformationszeit. Vor rund 500 Jahren begannen sich die Schulen langsam zu dauerhaften Einrichtungen für das ganze Volk, den sogenannten *Volksschulen*, zu entwickeln. Hinter dieser Idee steckte der Wunsch der Reformatoren, dass die Bevölkerung in der Lage sein sollte, die Bibel und damit Gottes Wort selbst zu lesen. Aus diesem Grund setzten es sich die protestantischen Gebiete zum Ziel, den Kindern grundlegende Lesekompetenzen zu vermitteln. Die katholischen Kantone zogen bald nach.

Das Namenbüchlein als erstes volkssprachliches Leselehrmittel

Religiöse Erziehung und Schriftspracherwerb gingen lange Hand in Hand. Die dafür verwendeten Lehrmittel beinhalteten neben religiösen Texten in der Regel die Einführung der Buchstaben in alphabetischer Reihenfolge, Silben und einzelne Wörter – darunter häufig Namen. Aus diesem Grund hiessen die Lehrmittel in der Schweiz bis Anfang des 19. Jahrhunderts *Namenbüch-*

lein. Im Zentrum stand das Lesenlernen, Schreiben wurde allenfalls später vermittelt.



Abb. 6: Auszug aus: *Namenbüchlein geschriben für die angenden Schuler und einfaltigen, darauß man leychtlich mag lernen läsen und schreyben*. Zürich 1570-80

[Zentralbibliothek Zürich].

Das älteste erhaltene Deutschschweizer Namenbüchlein von ca. 1570 stammt aus Zürich. Auch in diesem 16-seitigen Namenbuch ist der erste Teil dem Lesenlernen gewidmet (auf der rechten Seite von Abbildung 6 sieht man unter den Wörtern einige Namen wie Adam und Clara), der zweite Teil besteht aus dem Unser Vater, den Zehn Ge-

boten und weiteren religiösen Texten.

Lehrpersonen hatten selbst Mühe mit dem Lesen und Schreiben

Gearbeitet wurde synthetisch nach der alphabetischen Methode, die mit den Buchstabennamen arbeitete, also mit A, Be, Ce, De, Ein Wort wie Gans musste über die Buchstabennamen zuerst entschlüsselt werden: Ge – A – En – Es. Die Lehrpersonen hatten zu dieser Zeit zudem teilweise selbst Mühe mit dem Lesen und Schreiben und keinerlei didaktische Ausbildung. Daher lernte – verglichen mit den heutigen Erwartungen an die Volksschule – nur ein kleiner Teil der Kinder tatsächlich lesen. Es ist davon auszugehen, dass die Kinder die zu *lesenden* religiösen Texte eher auswendig aufzusagen als lesen konnten.

Vom Namenbuch zum Lesebuch

Die Aufklärung läutete zwischen Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts auch beim Lesenlernen eine neue Epoche ein. Das Wachstum der Wirtschaft erforderte ein besser ausgebildetes Volk. Darum wurde die Lehrerbildung weiterentwickelt und im 19. Jahrhundert schliesslich die Schulpflicht eingeführt.

Ziel der Primarschule war es, die Möglichkeiten und Stärken des Kindes zu entwickeln und zu pflegen, damit es seine Pflichten „als Mensch, als Christ und als Bürger“

wahrnehmen konnte, wie es im ersten Berner Grundschulgesetz von 1835 steht. Die Erstlese-Lehrmittel wurden nun häufig als *Lesebuch* bezeichnet und waren deutlich umfangreicher als die Namenbüchlein. Die religiösen Texte verschwanden im Geiste der Aufklärung langsam aus den Lehrbüchern. An ihrer Stelle lasen die Kinder weltlich moralisierende Texte, die mit Beispielerzählungen an die Lebenswelt der Kinder anknüpften.

Vom Buchstaben zum Laut

Seit den 1830er Jahren übernahmen Lehrmittel eine neue Aufgabe: Sie sollten den Kindern nicht mehr nur grundlegende Lesekompetenzen vermitteln, sondern auch das verstehende Lesen. Zudem sollten Kinder nun zusammen mit dem Lesen auch das Schreiben lernen.

Diese Neuerungen veränderten auch das methodische Vorgehen. Die Lehrpersonen vermittelten nicht mehr die Buchstabennamen *Be* und *De*, sondern neu die Lautwerte der Buchstaben, also *B* und *D*. Mit dieser sogenannten Lautiermethode sollten die Kinder die Buchstaben früh zu Lautkombinationen verbinden (*ba*, *be*, *bi*). Das vereinfachte den Kindern den schwierigen Übergang von Buchstaben zu Wörtern. Zudem führten die Lehrpersonen die Buchstaben zunehmend nicht mehr in alphabetischer Reihenfolge, sondern mit steigendem Schwierigkeits-

grad ein. Nach den Wörtern folgten Sätze und danach Texte, und zwar welche aus der Lebenswelt der Kinder, die für diese auch verständlich waren.

Ein frühes Berner Beispiel für ein solches Lesebuch stammt von Johann Georg Heinzmann aus dem Jahr 1797. Es umfasst immerhin 134 Seiten und enthält auch didaktische Kommentare für die Lehrperson:

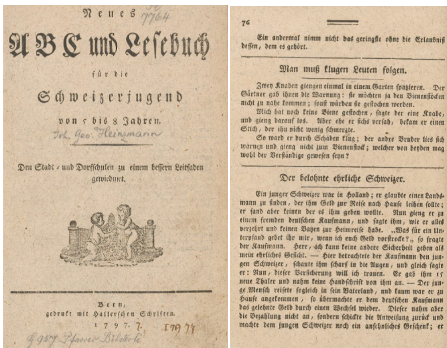


Abb. 7: Auszug aus: Johann Georg Heinzmann (1797): *Neues ABC und Lesebuch für die Schweizerjugend von 5 bis 8 Jahren*. Bern. [Universitätsbibliothek Basel]

Der Alltag erhält Einzug in die Lesebücher

Rund 50 Jahre später, also etwa Mitte des 19. Jahrhunderts, veränderte sich die Welt der Leselehrmittel wiederum beachtlich: Religion und Moral verschwanden aus den Lesebüchern. Stattdessen enthielten diese zunehmend Texte über reale Gegenstände aus der direkten Lebenswelt des Kindes.

17 Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts waren

die Lesebücher daher eine Kombination aus Sprach- und Sachbuch.

Methodisch gingen die Lehrpersonen nach wie vor über das synthetische Verfahren von den Einzellauten zu den Silben und den Wörtern. Dieses Verfahren bekam erst Ende des 19. Jahrhunderts Konkurrenz durch die sogenannte *Normalwörtermethode*, einem analytischen Verfahren. Ein Beispiel für dieses analytische Vorgehen der Normalwörtermethode ist die Fibel von Hans-Rudolf Rüegg, Direktor des Staatlichen Seminars Münchenbuchsee, der ein überkantonales *Erstes Sprachbüchlein für Schweizerische Elementarschulen* verfasste. Auf der rechten Seite von Abbildung 8 ist die Einführung von *Ei* und *Seil* zu sehen.



Abb. 8: Auszug aus: Hans-Rudolf Rüegg (1881): *Fibel. Erstes Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen* [Schweizerische Nationalbibliothek]

Das «Jahrhundert des Kindes»

Der Anfang des 20. Jahrhunderts war eine intensive Zeit der Reformpädagogik. Man rief das neue Jahrhundert als «Jahrhundert des Kindes» aus, in dem die Hinwendung zum Kind und zu seiner Lebenswelt erstmals das Ideal der Lehrpersonen und der Schule darstellte. Das Lehrmittel des Berner Pädagogen und Lehrmittelauteurs Otto von Greyerz trug den Titel *Kinderbuch* und verwies in mehrfacher Hinsicht auf diese reformpädagogische Strömung: Der Titel rückte das Kind ins Zentrum, die Illustrationen stammten vom bekannten Berner Künstler Rudolf Mürner und die Mundart als Alltagssprache des Kindes nahm eine wichtige Stellung im Lehrmittel ein. Die geschriebene Sprache fungierte für von Greyerz lediglich als Hilfsmittel, auf das die Lehrpersonen im ersten Unterricht noch verzichten durften. Lehrpersonen und Kinder sollten sich am Anfang vielmehr rein mündlich mit dialektalen und standardsprachlichen Texten beschäftigen. Erst wenn die Kinder mit der Standardsprache vertraut waren, sollten die Lehrpersonen mit dem Lese- und Schreiblehrgang beginnen. Sobald die Kinder lesen konnten, durften sie die vorher mündlich behandelten Verse, Rätsel und Geschichten selbst lesen.



Abb. 9: Auszug aus: Otto von Greyerz (1907): *Kinderbuch*. Bern: A. Francke.

Die später folgenden Erstlese-Lehrmittel standen noch lange in der Tradition der Reformpädagogen. In den lebhaften 1920er Jahren erschien etwa die langlebige Berner Fibel *O, mir hei ne schöne Ring!* (erste Auflage 1920, letzte Auflage 1954, illustriert von Emil Cardinaux), die eng den Anregungen von Otto von Greyerz folgt.

Methodenstreit und -integration

Neben Neuerscheinungen aus verschiedenen Kantonen bemühten sich der Schweizerische Lehrerinnenverein und der Schweizerische Lehrerverein um ein überkantonales Lehrmittel und gaben ab den 1920er Jahren bis in die 1970er Jahre hinein die *Schweizer Fibel* in mehreren Heften heraus. Diese Fibel erschienen in unterschiedlichen Ausgaben, da im Hinblick auf die Methode noch keine Einigkeit bestand: Ausgabe A (wie (wie die spätere Ausgabe C) arbeitete nach

der ganzheitlichen analytischen Methode (vom Wort zum Buchstaben) und Ausgabe B nach der synthetischen Methode (vom Buchstaben zum Wort). In den folgenden Jahrzehnten erschienen viele weitere Erstlese-Lehrmittel, besonders lebhaft in den Kantonen Aargau, Bern, Thurgau und Zürich. Die Frage, ob die Kinder Lesen synthetisch oder analytisch lernen sollten, wurde schliesslich mit einem Sowohl-als-auch beantwortet: Das neue analytisch-synthetische Verfahren verband die Analyse des ganzen Wortes in seine Einzellaute und die Synthese der Buchstaben zu neuen Wörtern.

In den 1980er Jahren forderten Didaktiker/innen offenere Zugänge, die den Kindern einen individuellen Weg in die Schrift ermöglichten. Diese Ansätze wie *Lesen durch Schreiben* von Jürgen Reichen und der Spracherfahrungsansatz liegen in ihren Grundzügen bis heute verschiedenen Lehrmitteln zugrunde (vgl. *Anton & Zora* bzw. *ABC-Lernlandschaft*, S. 20 bzw. 26 in diesem Heft). Nochmals andere Wege haben das Lehrmittel *Leseschlau* (S. 32) und das gerade entstehende Lehrmittel *Sprachwelt* (S. 37) eingeschlagen.

Literatur zur historischen Entwicklung des Lesenlehrens in der Schweiz

Juska-Bacher, Britta (2019): Deutschschweizer Fibeln im Spannungsfeld von sprachlicher Regionalität und Internationalität (1900 bis Gegenwart). Sylvia Schütze & Eva Matthes (Hrsg.): *Europa und Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Juska-Bacher, Britta (2018): Bernese Reading Primers from the 17th to the 19th century. In: *Reading Primers International* 15. S. 8–22. Online zugänglich unter: https://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/paedagogik/igschub/downloads/RPI_15.pdf

Messerli, Alfred (2000): *Lesen und Schreiben 1700 und 1900*. Tübingen: Niemeyer.

ANTON UND ZORA –

EIN LEHRMITTEL IN WEITERENTWICKLUNG DER METHODE LESEN DURCH SCHREIBEN

Simone Preisler (BA-Studentin PHBern)

Hintergrund

Anton & Zora ist ein Lehrmittel für den Schriftspracherwerb (1./2. Schuljahr), welches 2008 erstmals erschienen ist und durch die Schubi Lernmedien und die Westermann Verlagsgruppe vertrieben wird.

Die verschiedenen Lehrmittelteile wurden vom Primarschullehrer Bernd Jockweg als Hauptautor in Zusammenarbeit mit elf weiteren Lehrpersonen verfasst und von der Grafikerin und Kunsttherapeutin Anne Wöstheinrich illustriert.

Das Lehrmittel basiert auf dem Konzept *Lesen durch Schreiben* des Schweizer Reformpädagogen Jürgen Reichen, welches 1981 zum ersten Mal erschien. Ein weiteres Lehrmittel, welches auf diesem Konzept basiert ist *Lara und ihre Freunde*.

Die ursprüngliche Version von *Lesen durch Schreiben* (1982) versteht sich als didaktischer Neuanfang für die Schule und entstand als Alternative zu dem bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden Fibel-Unterricht.



Abb. 10: Anton und Zora

Beim Konzept *Lesen durch Schreiben* können die Kinder über ein offenes Lernkonzept ihren individuellen Interessen nachgehen und in ihrem individuellen Lerntempo zunächst das Schreiben und über dieses das Lesen »automatisch« erwerben.

Auch das aktuelle Lehrmittel *Anton und Zora* baut auf diesem offenen Lernkonzept auf, welches die Kinder in ihren basalen Sprach- und Lesekompetenzen fördert. Es ist durch eine grosse Anzahl an Werkstätten, Lesestoff über die Kleine Sachbibliothek, Fördermaterialien für das Schreiben etc. sowie das Vorläuferwerk *Kasimir und Flora* (für das Vorschulalter) wesentlich erweitert worden.

Didaktische Grundlagen

Das Lehrmittel *Anton und Zora* basiert auf der Erfahrung, dass Kinder bei Schuleintritt bereits über viele sprachliche Fähigkeiten verfügen, welche sie sich – meist selbst durch Versuch und Irrtum und ohne didaktische Unterstützung – angeeignet haben. Die Entwickler des Lehrmittels verstehen den Unterricht als Massnahme, über welche diese Selbstständigkeit weiter gefördert werden soll und die die Kinder in ihrem Lernprozess nicht einengt.

Der Fokus auf die Selbstständigkeit der Kinder zeigt sich u.a. in der Art und Weise, wie die Schreib- und Lesekompetenz erworben werden soll. Zentral für den Erwerb der Kompetenzen ist, dass jedes Kind von Anfang an Erfolge erleben kann.

Hierbei stehen drei Prinzipien im Vordergrund:

- das Prinzip des individualisierten Lernens: Kinder lernen am besten, wenn ihnen möglichst viel Entfaltungsspielraum gegeben wird
- das Prinzip des Stärkens der Gemeinschaft: Kinder lernen am besten von und mit anderen Kindern
- das Prinzip des Verbindens von Inhalten: das Lernen ist nachhaltiger, wenn in einem Wissensnetz verknüpft werden kann

Dem Konzept *Lesen durch Schreiben* folgend geht das Lehrmittel *Anton und Zora* davon aus, dass es einfacher und sinnvoller ist, zuerst das Schreiben und erst dann das Lesen zu lernen. Erstens müssen die Kinder weniger kognitive Hürden überwinden: Beim Schreiben benötigen die Kinder nur eine «Übersetzungshilfe» von Lauten in Buchstaben, die sie in Form der Buchstabentabelle erhalten. Beim Lesen müssen sie über die Übersetzung der Buchstaben in Laute hinausgehend die einzelnen Laute zusammenziehen und diesen (manchmal fremd klingenden) Kombinationen eine Bedeutung zuweisen. Zum Lesen von Texten müssen die Kinder schliesslich die Bedeutung mehrerer Wörter verknüpfen. Zweitens können Kinder Schriftsprache von Anfang an produktiv gebrauchen und ihre eigenen Gedanken verschriften.

Bereits am zweiten Schultag erhalten die Kinder das zentrale Element der Konzeption der Lehrmittelreihe, das auf Reichens Methode *Lesen durch Schreiben* aufbaut, nämlich die Buchstabentabelle (Abbildung 12). Nach einer kurzen Einführung lernen die Kinder selbstständig und ihrem Niveau entsprechend einzelne Wörter, Sätze oder kurze Texte lautgetreu zu schreiben. Dies gelingt über den verinnerlichten Klang der Sprache im Abgleich mit den Bildern der Buchstabentabelle. Als Schreibanelassen dienen zum einen die Vorlesegeschichten von „Anton

und Zora“ mit den jeweiligen Schreibbilderbüchern als Medium der Dokumentation. Zum anderen entwickeln die Kinder auch in der Bearbeitung der Werkstätten sowie im täglichen Unterricht ihre Schreibkompetenzen.

Den Kindern stehen – im Gegensatz zu anderen Lehrmitteln – von Anfang an alle Buchstaben zur Verfügung. Die lautgetreuen Buchstaben (in der Buchstabentabelle farbig dargestellt) nehmen jedoch eine zentrale Rolle ein.

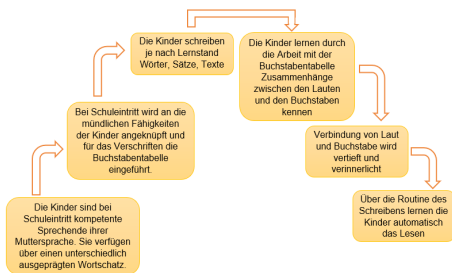


Abb. 11: Verständnis der Entwicklung von Lesekompetenz durch das Schreiben (Darstellung S. Preisler)

Über die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lautieren und Schreiben lernen die Kinder, sobald sie einen gewissen Entwicklungsstand erreicht haben, das Lesen automatisch. Die Lehrpersonen fordern es nicht ein und verzichten auch auf Übungen zur Lesetechnik. Jedoch animieren sie die Kinder durch regelmässiges, ritualisiertes Vorlesen und das Bereitstellen von Lesestoff zum ei-

genen Lesen. Da die Kinder bei Schuleintritt beim Lesen und Schreiben unterschiedlich weit entwickelt sind, stellen ihnen die Lehrpersonen von Beginn an differenziertes Lesematerial zur Verfügung (z.B. vier Sachbibliotheken, die mit den jeweiligen Werkstätten verbunden sind).

Strukturierung und Gestaltung

Das Lehrmittel *Anton und Zora* basiert auf dem Konzept *Lesen durch Schreiben*, geht jedoch weit darüber hinaus. Es ist in zwei miteinander verbundene Pfeiler unterteilt, welche kombiniert oder auch separat verwendet werden können.

Einen Pfeiler bilden die Geschichten der beiden Protagonisten, den anderen Pfeiler diverse sachunterrichtliche Werkstätten.

Zudem sind weitere Materialien (z.B. Sachbibliothek, Graphomotorisches Förderheft) vorhanden, welche die Lernenden beim Schreib- und Leseerwerb in den ersten beiden Schuljahren unterstützen.

Ein Begleitbuch gibt einen Gesamtüberblick über Theorie und Praxis sowie die Geschichten. Jede Werkstatt beinhaltet einen separaten Lehrerkommentar. Zum Schuljahr 2020 wird *Anton und Zora* um ein Rechtschreib- und Grammatik-Hefteprogramm ergänzt.

Das Lehrmittel ist modular aufgebaut: Es spielt keine Rolle, welches Buch in der 1. bzw. 2. Klasse behandelt wird, da die Aufträge meist so formuliert sind, dass sie auf un-

terschiedlichen Niveaus bearbeitet werden können. Die Lehrperson kann ausserdem frei entscheiden, welche Werkstatt sie thematisieren möchte und auch die Kinder haben innerhalb der Werkstätten viele Wahl-freiheiten. So können die Lehrpersonen aktuelle Themen und Interessen der Kinder berücksichtigen.

Wo setzt das Lehrmittel an?

Entsprechend der Frage «Was war zuerst da: Ei oder Huhn?» stellt sich das Lehrmittel die Frage «Was ist zuerst entstanden? Und was müssen Kinder zuerst lernen? Das Lesen oder das Schreiben?»

Oben wurde bereits angesprochen, dass die Kinder mit dem Lehrmittel *Anton und Zora* zunächst das lautgetreue Schreiben lernen. Hierfür müssen sie vorübergehend die Form des Wortes fokussieren. Diese Kompetenz wird als phonologische Bewusstheit bezeichnet. Sie zerlegen das Wort in die einzelnen Laute und suchen in der Buchstabentabelle das Bild, das mit diesem Laut beginnt.

Beim Lesen lassen sich zwei grundlegende Techniken unterschieden: das Lesen und das Vorlesen. Das Lehrmittel legt Wert darauf, dass die Kinder nicht zu früh laut vorlesen, da dies auch möglich ist, ohne das Gelesene zu verstehen. Das Lesen würde als anstrengend und gegebenenfalls sinnlos und somit nicht als lustvolle Betätigung empfunden.

Stattdessen setzt das Lehrmittel das sinn-entnehmende Lesen ins Zentrum. Wenn die Kinder von der Entwicklung her bereit sind, sollen sie das Lesen von kindgerechten Texten mit für sie relevanten Inhalten über eine enge Verzahnung mit anderen Lernbereichen als eine Tätigkeit empfinden, die Spass macht und bereichernd ist.

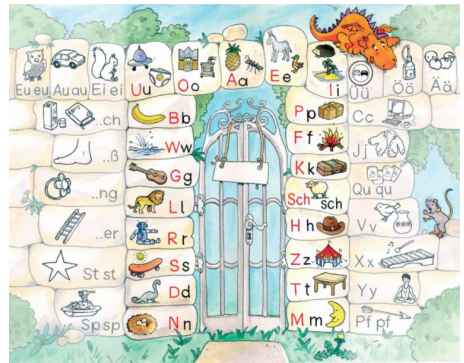


Abb.12: Buchstabentabelle nach Bernd Jockweg (Georg Westermann Verlag)

Sprachlernbereiche und übergreifende Aspekte

Die sechs Sprachlernbereiche des Lehrplans 21 für das Fach Deutsch (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprache(n) im Fokus, Literatur im Fokus) sind im Lehrmittel abgedeckt. Während sich die einzelnen Lehrmittelteile, wie z.B. der Schreiblehrgang in der Deutschschweizer Basisschrift, hauptsächlich auf einen spezifischen Sprachlernbereich fokussieren, bieten die Werkstätten jeweils eine nahezu vollständige Abdeckung aller

Kompetenzen. Lediglich die Reflexionen werden selten explizit durch das Lehrmittel eingefordert.

Über das Prinzip des individualisierten Lernens sowie des Lernens von- und miteinander werden personale und soziale Kompetenzen gefördert. So liegt ein starker Fokus auf der Selbstständigkeit der Kinder, aber auch die Kooperationsfähigkeit nimmt eine wichtige Rolle ein.

Lernphasen

Bereits vor der Schule können die Kinder über Vorlesegeschichten von *Kasimir und Flora* auf die Arbeit mit *Anton und Zora* vorbereitet werden. Die dazugehörigen Materialien umfassen Übungen zur Sprachförderung (auditive und visuelle Wahrnehmung wie auch Graphomotorik), welche ebenfalls als Differenzierung für lernschwächere Kinder in der 1./2. Klasse verwendet werden können.

Anton und Zora wurde ursprünglich für das altersdurchmischte Lernen entwickelt, kann aber auch in Jahrgangsklassen eingesetzt werden. In beiden Fällen steht eine der beiden Hauptfiguren im Zentrum und begleitet die Klasse über das ganze Schuljahr hinweg. Im zweiten Jahr wird mit der anderen Hauptfigur gearbeitet.

Fortführend sind für die 3./4. Klasse ebenfalls Werkstätten vorhanden. Über ein Methodenheft werden die Kinder im selbst-

ständigen Arbeiten weiterhin unterstützt.

Individualisierung und Differenzierung

Jedes Kind erwirbt über das Konzept Lesen durch Schreiben zunächst das Schreiben, dann aber auch das Lesen eigenverantwortlich. Dadurch ermöglicht das Lehrmittel jedem Kind, ausgehend von seinem individuellen Lernstand zu arbeiten.

Bei den Werkstätten können die Lehrpersonen über den Einsatz von Helferkindern zum einen das Lernen von und mit anderen Kindern, zum anderen aber auch das individuelle Lernen fördern, da die Kinder über das Erklären auch für sich selbst den Sachverhalt nochmals vertieft erarbeiten. Jedes Kind darf, wenn es möchte, die Verantwortung für eine Werkstattaufgabe übernehmen und dort andere Kinder unterstützen, welche Hilfe benötigen.

Bei den Werkstätten behandeln die Kinder ein gemeinsames Thema. Die verschiedenen Schwierigkeitsgrade der Aufgaben ermöglichen es ihnen, jeweils an Aufgaben zu arbeiten, welche sie herausfordern. Durch die Einteilung in Wahl- und Pflichtaufgaben können die Kinder einen Teil der Aufgaben nach ihren jeweiligen Interessen auswählen.

Literatur

Jockweg, Bernd, Wöstheinrich, Anne (2019). *Anton und Zora*. Schaffhausen: Wester-

mann Schulverlag Schweiz AG. Verwendet:
Begleitband

Jockweg, Bernd (o.J). *Anton und Zora*. Abgerufen von <http://www.anton-und-zora.de/index.html> [01. Juni 2019]

ABC-LERNLANDSCHAFT –

EIN LEHRMITTEL NACH DEM SPRACHERFAHRUNGSANSATZ

Laura Stoller (BA-Studentin PHBern)

Hintergrund

Die *ABC-Lernlandschaft* für das erste Schuljahr erschien erstmals 2008 beim Klett Verlag (Neuaufgabe Sommer 2019). Die Herausgeberin, Erika Brinkmann, hat sich als ausgebildete Primarschullehrerin und langjährige Professorin für die Didaktik der deutschen Sprache intensiv mit dem Schriftspracherwerb auseinandergesetzt. Gemeinsam mit dem Erziehungswissenschaftler Hans Brügelmann machte Erika Brinkmann den Spracherfahrungsansatz im deutschsprachigen Raum salonfähig. Der Ansatz entstand aus der Fibelkritik heraus, die bemängelte, dass die herkömmlichen Fabeln die Kinder unabhängig vom Lernstand im selben Tempo an denselben Inhalten arbeiten liessen. Grundlage des Spracherfahrungsansatzes hingegen ist es, dass das Lehrmittel an den individuellen Entwicklungsstand des Kindes anknüpfen sollte.

Didaktische Grundlagen

Wenn Kinder in die Schule kommen, bringen sie in den Bereichen Lesen und Schreiben sehr unterschiedliche Erfahrungen mit. Einige können schon Wörter oder kurze Tex-

te lesen und etwas schreiben, andere haben noch mit ihrem Namen Mühe und bisher kaum Erfahrungen mit Schrift gesammelt. Dieser Heterogenität möchte das Lehrmittel gerecht werden und jedes Kind dort abholen und fördern, wo es gerade steht. Die *ABC-Lernlandschaft* ist kein Lehrgang für den Schriftspracherwerb, sondern eine Sammlung von Material, die es den Kindern ermöglicht, selbstständig und in eigenem Tempo an weiteren Kompetenzen wie der gesprochenen Sprache zu arbeiten. Ziel ist es somit nicht, dass die Kinder wie mit einer Fibel (z.B. *O, mir hei ne schöne Ring!*) zur gleichen Zeit an den gleichen Aufgaben arbeiten, sondern jedes für sich an seinen/ihren jeweiligen Aufgaben. Es geht auch nicht darum, sofort alles zu können, sondern um das sich schrittweise Annähern an die Konventionen von Lesen und Schreiben. Somit steht hinter diesem Lehrmittel die pädagogische Haltung, dass jedes Kind seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend arbeiten soll.

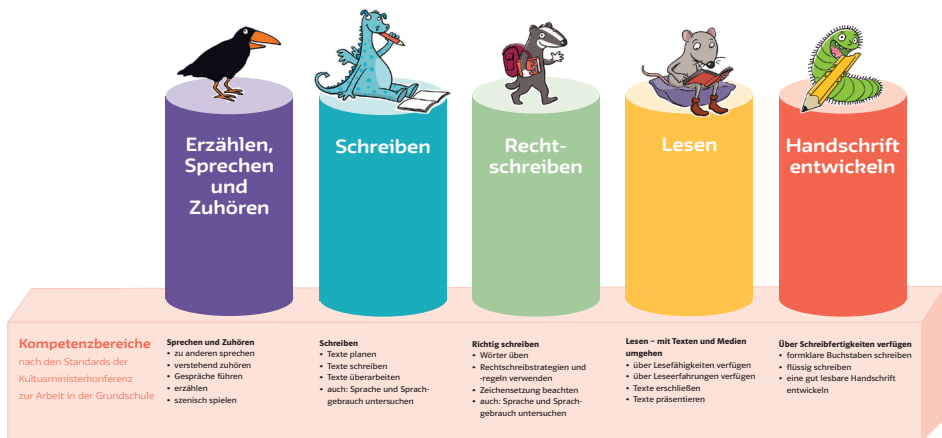


Abb. 13: ABC-Lernlandschaft. © Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2019.

Die *ABC-Lernlandschaft* basiert auf dem Spracherfahrungsansatz. Das heißt, es ist eine Unterrichtskonzeption, welche an die oben beschriebenen unterschiedlichen Erfahrungen der Kinder anknüpft und sich an folgenden vier Grundsätzen orientiert:

1. Schrift ist ein Medium mit eigener Logik, hat jedoch im Deutschen einen engen Bezug zur Lautsprache. Deswegen knüpft man bei der Förderung des Lesens und Schreibens zunächst an die den Kindern vertraute gesprochene Sprache an. Der Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und deren jeweiligen Besonderheiten sollten aber immer wieder aufgezeigt werden. Beispielsweise, dass die Schrift verschiedene

Lautvarianten durch ein und denselben Buchstaben darstellt (z.B. bei Igel und Insel wird das I einmal lang und einmal kurz ausgesprochen).

2. Lesen und Schreiben sind für Kinder mit hohen kognitiven und motorischen Anstrengungen verbunden. Damit sie motivierter sind, diese Anstrengungen auf sich zu nehmen, sollten sie die Funktion von Lesen und Schreiben verstehen. Deswegen ist es wichtig, dass Lesen und Schreiben in soziale Handlungen eingebunden werden, damit jedes Kind eigene bedeutsame Erfahrungen sammeln kann (z.B. Vorleserunden oder eine Bücherecke).
3. Der Schriftspracherwerb ist ein eigenständiger Prozess, bei welchem immer wieder über Besonderheiten des

Schriftsystems nachgedacht wird und diese Schritt für Schritt besser verstanden werden. Deswegen brauchen die Kinder Zeit und Raum für individuelle Zugänge und Zwischenformen bis zur Rechtschreibung.

4. Fortschritte in der Entwicklung zur richtigen Schrift bzw. Rechtschreibung sind aber nur möglich, wenn die Kinder ihre eigenen Produkte immer wieder mit denen von schriftgewandten Erwachsenen vergleichen können. Deswegen sind Erwachsene wichtige Modelle und sollen auch Rückmeldungen geben. Ebenso wichtig sind das Vergleichen und der Austausch unter den Kindern selbst, da sie unterschiedliche Lese- und Schreibaktivitäten anregen und herausfordern können.

Vier-Säulen-Modell

Diese Ideen werden in der *ABC-Lernlandschaft* im Rahmen des Vier-Säulen-Modells im Unterricht umgesetzt. Es setzt sich aus den vier Schwerpunkten: 1) freies Schreiben, 2) Vorlesen und individuelles Lesen, 3) Umgangsweisen mit Schrift sowie 4) der Arbeit am Wortschatz zusammen.

Lesen durch Lesen

Die *ABC-Lernlandschaft* geht davon aus, dass man Lesen nur durch Lesen lernt. Es ist also wichtig, dass den Kindern von Anfang an ein vielfältiges Angebot an Bilder- und Kinderbüchern frei zur Verfügung steht. Diese sollten den unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Kinder entgegenkommen. Auch sollten die Lehrpersonen regelmässig freie Zeit fürs individuelle Lesen

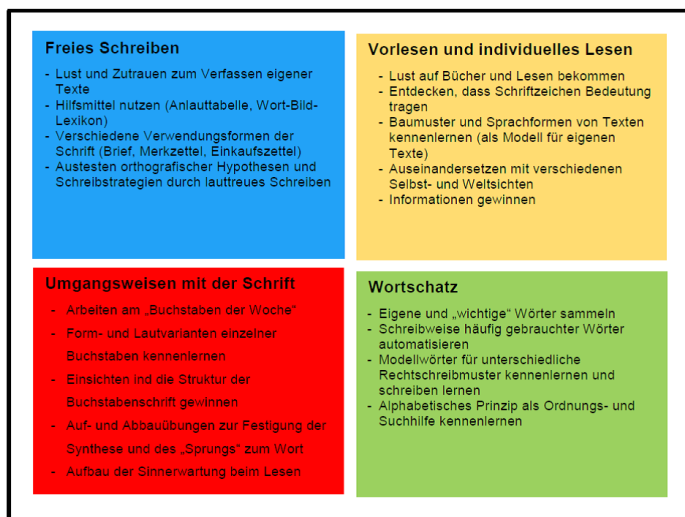


Abb. 14: Vier-Säulen-Modell (2019: Darstellung L. Stoller in Anlehnung an Lehrerkommentar)

mit selbstgewählter Lektüre in den Unterricht integrieren und so einen selbstverständlichen Umgang mit Büchern fördern. Dafür eignet sich beispielsweise das zum Lehrmittel gehörige Regenbogen-Programm, eine Sammlung von einfachen Erstlesebüchern. Dialogisches Vorlesen anspruchsvoller Kinderliteratur verschafft gemeinsame Leseerlebnisse und fördert reiche Gesprächs- und Schreibansätze. Das Vorstellen eigener Lektüre in der Klasse mit anschließender Bewertung, welche mit der Zeit immer umfassender wird, dient als Reflexion und weckt das Interesse anderer Kinder. Lesepässe oder später auch Lesetagebücher können die eigene Entwicklung für sich selbst, aber auch für andere sichtbar machen. Die Lehrpersonen können das Lesen mit digitalen Medien, v.a. audiovisuellen, sinnvoll unterstützen und ergänzen. Parallel zu dieser Lesekultur im Klassenzimmer thematisieren die Lehrpersonen den Aufbau der Schriftsprache sowie die Lesestrategien immer wieder im Unterricht gemeinsam mit den Kindern. An dieser Stelle muss jedoch gesagt werden, dass Kinder das Gelesene erst verstehen, wenn sie Wörter lautgetreu aufschreiben können, da sie erst dann den Zusammenhang von Buchstabe und Laut verstanden haben. Deswegen sollten Kinder mit dem selbstständigen Erlesen unbekannter Texte beginnen, wenn sie so weit sind – sie also lautgetreu schrei-

ben können.

Strukturierung und Gestaltung

Kinder arbeiten individuell mit der *ABC-Lernlandschaft*. Dazu stehen ihnen verschiedene Hefte und ergänzende, auch digitale Materialien zur Verfügung. Auf der vorderen Innenseite der Hefte werden die jeweils verwendeten Symbole kurz erklärt. Durch die allgemeine Verwendung von Bildern oder Piktogrammen und Beispielen sind die jeweiligen Aufgaben selbsterklärend, so dass die Kinder selbstständig mit den Heften arbeiten können. Sollten die Lehrperson und die Kinder etwas gemeinsam im Voraus besprechen, wird die Lehrperson im Kommentarband für Lehrpersonen darauf hingewiesen. Die meisten Hefte enthalten sogenannte „Fuchs-Seiten“. Diese sind wie eine Art Test, welche dokumentieren, ob das Kind über die Zielkompetenzen verfügt. Nach dem Lösen von Fuchsseiten zeigen die Kinder diese der Lehrperson, welche dann entscheidet, ob das Kind im Heft weiterarbeiten kann. Alternativ trifft die Lehrperson mit dem Kind Vereinbarungen (z.B. weitere Übungen mit ergänzendem Material), bevor dieses weiterarbeitet. Als ergänzendes Material empfiehlt die *ABC-Lernlandschaft*:

- die Regenbogen-Lesekiste, eine Sammlung von Erstlesebüchern in verschiedenen Schwierigkeitsgraden und zu

unterschiedlichen Themen,

- die Ideenkiste für die Lehrperson, welche Material und Ideen zu unterschiedlichen Lernfeldern enthält,
- die Tiger-Box, welche Übungsmaterial für Kinder anbietet, welche noch nicht viele Vorerfahrungen sammeln konnten, sowie
- die fünf Buchstabelemente (Stempel), mit welchen die Kinder Buchstaben herstellen können.

Die *ABC-Lernlandschaft* konzentriert sich auf folgende fünf Kompetenzbereiche: Sprechen und Zuhören, Schreiben (inkl. der phonologischen Bewusstheit zu Beginn mit dem Lauschheft), Rechtschreiben, Lesen sowie Handschrift entwickeln. Diese finden sich in ähnlicher Weise auch im Lehrplan 21 wieder.

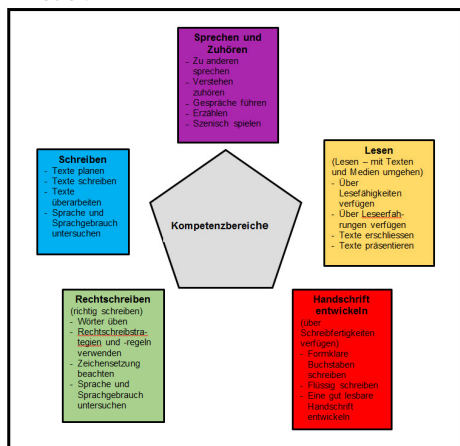


Abb. 15: 5 Kompetenzbereiche (2019: Darstellung L. Stoller in Anlehnung an Lehrerkommentar)

Es berücksichtigt somit alle Bereiche, welche für ein erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen wichtig sind. Für das Lesen- und Schreibenlernen ist es zentral, dass die Kinder die einzelnen Laute eines Wortes heraushören können. Deswegen gibt es eigens für das Trainieren dieser phonologischen Bewusstheit ein Lauschheft, in dem die Kinder auf den Klang von Wörtern statt auf ihre Bedeutung fokussieren und Silben und Laute heraushören sollen – unterstützt von der Lausch-Werkstatt als Software für selbstständiges Arbeiten am Computer. Beim Schreiben erhalten die Kinder Unterstützung durch eine Anlauttabelle für das lautgetreue Schreiben und die Buchstaben-Werkstatt als ergänzendes Computerprogramm. Die *ABC-Lernlandschaft* (inkl. den ergänzenden Materialien und Vorschlägen für die Lehrpersonen) deckt damit die Bereiche des Lehrplans 21 ab. Das Lehrmittel fördert nicht nur den Schriftspracherwerb, sondern auch beispielsweise das Reflektieren, das selbstständige Arbeiten und das Anwenden von Lernstrategien, welche in den überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 zu finden sind.

Lernphasen

Im ersten Schuljahr wird vor allem die phonologische Bewusstheit trainiert, also das Heraushören und Unterscheiden der ver-

schiedenen Laute in einem Wort. Danach können Kinder mit Hilfe der Anlauttabelle lautgetreu schreiben. Erst dann beginnen sie mit dem Lesen: einzelne Wörter, dann kurze Sätze und schliesslich kurze Texte. Auch Rechtschreibung wird mithilfe des Hefts *Rechtschreiben 1/2* von Anfang an thematisiert, indem zu Beginn beispielsweise darauf aufmerksam gemacht wird, dass Lücken zwischen einzelnen Wörtern das Lesen vereinfachen. Die *ABC-Lernlandschaft* besteht aus einem Basisteil für das 1./2. Schuljahr und einem zweiten Teil für die Schuljahre 3 und 4.

Klett Verlag, vpm.

Homepage Erika Brinkmann unter: <http://www.erika-brinkmann.de/index.html>
[Stand. 30.05.2019].

Individualisierung und Differenzierung

Ausgangspunkt des Lehrmittels ist der individuelle Stand des Kindes. Entsprechend ist das Lehrmittel so angelegt, dass die Kinder selbständig und entsprechend ihrem Können an weiteren Kompetenzen arbeiten können. Dafür stehen den Kindern neben den genannten Heften weitere Materialien zur Vertiefung oder Übung verschiedener Kompetenzen zur Verfügung. Da die Kinder selbstständig arbeiten können, hat die Lehrperson Zeit, einzelne Kinder zu unterstützen, wenn diese ihre Hilfe benötigen.

Literatur

Brinkmann, Erika, Bode-Kirchhoff, Nina & Reiske, Jennifer (2019): *ABC-Lernlandschaft. Didaktischer Kommentar 1/2*. Stuttgart:

LESESCHLAU –

LESENLERNEN MIT SPRECHBEWEGUNGSBILDERN

Sophie Obrist (BA-Studentin PHBern)



Abb. 16: Können Sie das Wort lesen? Eigene Darstellung S. Obrist

Hintergrund

Die für das Lehrmittel *Leseschlau* charakteristischen Sprechbewegungsbilder stammen (in ähnlicher Form) aus Wien und wurden in den 1960er Jahren auch in Zürich in der Legasthenie-Therapie verwendet. Erstmals setzte Ursula Rickli diese Methode 1996 in einem regulären Erstlese-Lehrmittel mit dem Titel *lose, luege, läse* ein, das 2010 in überarbeiteter Form unter dem neuen Titel *Leseschlau* erschien (beide Lehrmittel beim Lehrmittelverlag Solothurn).

Ursula Rickli hat selbst 30 Jahre lang als Primarlehrerin auf der Unterstufe unterrichtet und war weitere 10 Jahre an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz als Dozentin für Deutschdidaktik tätig. Sie ist Autorin verschiedener Lehrmittel, u.a. eines Lehrmittels für fremdsprachige Jugendliche und Erwachse-

ne (*Lesestark*), das mit derselben Methode arbeitet wie *Leseschlau*.

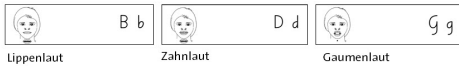
Didaktische Grundlagen

Das Lehrmittel ist so angelegt, dass es – trotz unterschiedlicher Voraussetzungen – einen gemeinsamen Start ermöglicht. Da es mit Bildern arbeitet, spielt es keine Rolle, ob die Kinder bereits Buchstaben kennen oder nicht. *Leseschlau* eignet sich auch für fremdsprachige Kinder, da eine sehr sorgfältige Aussprache gefördert wird. Die Entdeckung des Lesens soll für die Kinder eine lustbetonte Erfahrung sein und die dabei entstehenden Erfolge sollen sich schnell zeigen.

Die Lehrperson führt die Kinder durch sogenannte Sprechbewegungsbilder an das Lesen heran. Sprechbewegungsbilder sind Lauttafeln, auf welchen die Mundstellungen der jeweiligen Buchstaben abgebildet sind.



Abb. 17: Leseschlau



Die Kinder ahmen die Sprechbewegungen auf den Bildern nach und lernen so die Unterschiede zwischen Lippen-, Zahn- und Gaumenlauten (siehe Abbildung 18) sowie die korrekte Atemführung kennen. Die Lauttafeln funktionieren wie ein Spiegelbild für die Kinder, bei dem sie ihre eigenen Sprechbewegungen wahrnehmen. Sie achten sich auf die einzelnen Sprechlaute und können diese den gesprochenen Karten zuordnen. Bevor Sie weiterlesen, versuchen Sie doch einmal selbst die Sprechbewegungsbilder am Anfang dieses Textes zu lesen. Können Sie das Wort entschlüsseln (Auflösung am Schluss dieses Kapitels)?

Durch die Sensibilisierung im Lautbereich üben die Kinder eine deutliche Aussprache, welche ihnen bei der späteren Rechtschreibung zugutekommt.

Die Kinder werden über unterschiedliche Wahrnehmungskanäle (visuell, taktil, auditiv) angesprochen: Durch die Tafeln sehen sie, wie der Laut gebildet wird. Mit Hilfe eines Spiegels können sie ihre Mundstellung betrachten und anpassen. Auch mit den Händen können sie ertasten und überprüfen, ob der Mund mit dem Bild übereinstimmt. Das Gehör für die Laute sowie die deutliche Aussprache werden hier ebenfalls gefördert. Sind die Laute einmal bekannt,

können die Kinder mehrere Sprechbewegungsbilder zu Wörtern verbinden. Diese Wörter sind alle lautgetreu. Nach wenigen Wochen (nach den Herbstferien) werden den Lauttafeln Buchstaben hinzugefügt. Dabei kommt die Anlauttabelle mit den passenden Anlautbildern ins Spiel.

Anlauttabelle

	A a		B b
	E e		N n
	I i		D d
	O o		H h
	U u		P p
	F f		T t
	M m		SCH Sch/sch
	S s		W w
	L l		G g
	R r		K k

Abb. 19: Anlauttabelle Leseschlau

Die Kinder lernen mit *Leseschlau* sowohl die Steinschrift (die alte Druckschrift) wie auch die Basisschrift (neue Schweizer Schulschrift, bei der die zunächst einzeln erlernten Buchstaben später verbunden werden, so dass die Kinder nicht zusätzlich eine weitere Schrift, die Schnürlischrift, zu lernen brauchen). Die Steinschrift ist für das Lesen besser geeignet, da diese breitere Buchsta-

benformen hat und somit besser lesbar ist. Die Basisschrift hingegen ist geeigneter für das Schreiben, da die schmalen Formen einfacher zu verbinden sind.

Strukturierung und Gestaltung

Leseschlau ist anfänglich linear aufgebaut, da es auf eine bestimmte Reihenfolge angewiesen ist. Es beinhaltet ein Handbuch für die Lehrperson, in dem die Methode erklärt wird sowie Hinweise und Ideen zur Umsetzung vorhanden sind. Pro Klasse gibt es ein Exemplar der Lauttafeln. Diese werden gemeinsam in der Klasse erarbeitet und mit den Bildkarten und Lautbildwörtern kombiniert. Es ist wichtig, dass die Kinder durch die Lehrperson eine korrekte Einführung in die Aussprache der auf den Tafeln abgebildeten Laute erhalten. Sind diese einmal bekannt, können die Kinder selbstständig mit den Materialien arbeiten. Zu den Materialien gehört auch eine Anlauttabelle, die mit Tierbildern arbeitet. Diese sollten von Schulbeginn an im Klassenzimmer hängen. Die Kinder erhalten von der Lehrperson Arbeitsblätter und Werkstätten, an denen sie selbstständig arbeiten können.

Jedes Kind hat eine Anlauttabelle, ein Schreibheft sowie Lesetexte, welche es in drei verschiedenen Versionen gibt. Sie beinhalten jeweils kurze Geschichten, die jahreszeitabhängig (Auswahl 1) und jahreszeitunabhängig (Auswahl 2 + 3) sind. Diese

werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schuljahr verwendet. Lesehefte stehen als Zusatzangebot zur Verfügung.

Wo setzt das Lehrmittel an?

Das Lehrmittel fokussiert auf die phonologische Bewusstheit. Am Anfang des ersten Schuljahres kommen die Kinder nicht mit den Buchstaben selbst in Kontakt, sondern nur mit den dazu passenden Lauten. Die Kinder sollen zuerst ein Gefühl für die Laute entwickeln und diese korrekt aussprechen. Da die Buchstaben noch nicht eingeführt sind, können sich die Kinder ganz auf die feinen Artikulationsnuancen konzentrieren. Ist dies gewährleistet, bezieht die Lehrperson die Buchstaben mit ein. Während der Erarbeitung der Laute arbeitet sie mit den Kindern gleichzeitig an den Grundbewegungsformen der Buchstaben. Das ermöglicht es den Kindern, später die Laute mit den Buchstabenformen zu verbinden. Erst dann schreiben die Kinder die lauttreuen Wörter aus dieser Lernphase.

Sprachlernbereiche und übergreifende Aspekte

Alle Sprachlernbereiche, die im Lehrplan 21 aufgeführt sind, werden im Lehrmittel *Leseschlau* erarbeitet. Die Grundfertigkeiten im Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sowie deren Vertiefung können ausführlich erarbeitet werden. Auch die Kompetenzen

Sprache(n) im Fokus und Literatur im Fokus kommen nicht zu kurz. Durch die Lernarrangements können die Kinder ebenfalls an überfachlichen Kompetenzen, wie z.B. der Sozialkompetenz arbeiten.

Lernphasen

Das Lehrmittel ist in drei Phasen eingeteilt. In der ersten Phase (1.-7. Schulwoche) befassen sich die Kinder ausschliesslich mit Lauten (phonologische Bewusstheit). Mit den Lauttafeln üben sie das genaue Heraushören der einzelnen Sprechlaute, was zu einer deutlichen Aussprache führt. Die Kinder arbeiten in dieser Phase ohne Buchstaben. Dennoch lernen sie durch das Zusammenfügen von Lauten auch Wörter zu lesen. Die Kinder lernen so das Verschmelzen der Laute zu Wörtern. Hier ein Beispiel für das Wort Rose:

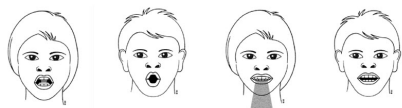


Abb. 20: R – o – s – e

Durch diese Vorgehensweise kann die Lehrperson bereits in der ersten Phase Schwierigkeiten der Kinder erkennen und ihnen gezielt helfen.

In der Phase 2 (8.-12. Schulwoche) fügt die Lehrperson die Buchstaben zu den Laut-

tafeln hinzu. Dabei beginnen die Kinder auch mit dem Schreiben der Buchstaben. Sie erhalten zur Unterstützung eine eigene Anlauttabelle. Diese ermöglicht ihnen auch, die noch nicht erlernten Buchstaben aus der Phase 1 selbstständig zu erarbeiten. Am Anfang arbeiten die Kinder nur mit den Grossbuchstaben, die Kleinbuchstaben kommen erst später dazu, da diese noch Verwechslungsgefahren mit sich bringen. Dieses Vorgehen kommt speziell lese- und rechtschreibschwachen Kindern entgegen. Mit Hilfe der Anlauttabelle können die Kinder eigene Texte verfassen. Durch das deutliche Mitsprechen von Wörtern können sie sich selber bei der Verschriftung unterstützen. Damit die Kinder keine Schreibhemmung entwickeln, korrigiert die Lehrperson die Texte der Kinder in dieser Phase nicht auf die Rechtschreibung, sondern macht nur auf nicht korrekte Lautabfolgen aufmerksam.

Die dritte und letzte Phase (ab 12. Schulwoche) dient als Vertiefung des bisher Erlernten. Die Kinder sind nun in der Lage, die ersten Geschichten mit Gross- und Kleinbuchstaben zu lesen. Die Sprechbewegungsbilder brauchen sie nicht mehr, diese stehen aber den Kindern weiterhin zur Verfügung. *Leseschlau* bietet für den Anfang Lesehilfen an. Dabei werden bei gewissen Buchstabenkombinationen (z.B. au, ei, sch, pf) Verbindungsbögen gemacht oder das

Längenzeichen „e“ beim langen /ie/ sowie das Dehnungs-h mit einem feinen Strich durchgestrichen.

Individualisierung und Differenzierung

Leseschlau bietet ein vielfältiges Angebot an Arbeitsaufträgen und Materialien an, das den Kindern frei wählbar zur Verfügung steht. Durch unterschiedliche Unterrichtsformen, wie die Werkstätten, können die Kinder während dem Unterricht individuell arbeiten. Für die erste und zweite Phase gibt es verschiedene Arbeitsmaterialien, die in drei Schwierigkeitsgraden erhältlich sind. Diese kann die Lehrperson gezielt dort einsetzen, wo sie nötig sind.

Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bietet *Leseschlau* in den Phasen 1 und 2 zu allen Wörtern die passenden Bilder an. Diese unterstützen die Kinder in ihrem Wortschatzaufbau und dessen Erweiterung.

In der Phase 3 sind bei allen Lesetexten die Schlüsselwörter gezeichnet, so dass die DaZ-Kinder den Geschichten folgen können. Dieses Material ist auch wertvoll für den Unterricht der DaZ-Lehrpersonen.

Literatur

Rickli, Ursula (2018): *Leseschlau*. Solothurn: Lehrmittelverlag. Verwendet: Handbuch, Lauttafeln, Lesekarten, Kopiervorlagen Band A, Auswahl 2 Lesetexte.

Homepage Ursula Rickli unter: <http://www.ursularickli.ch> [Stand. 02.06.2019].

[Auflösung der Sprechbewegungsbilder am Anfang des Textes: LESEN]

SPRACHWELT–

SCHRIFT ERFAHREN UND ERKUNDEN

Nadine Trachsel und Walter Hartmann, Projektleitung Schulverlag Plus

Hintergrund

Das Lehrmittel *SPRACHWELT* wird derzeit im Schulverlag plus in Bern entwickelt. Als durchgängiges Deutschlehrmittel deckt es den Unterricht vom Kindergarten bis zur 6. Klasse ab. *SPRACHWELT* orientiert sich konsequent an heterogenen Lerngruppen und kann in Jahrgangs- und Mehrjahrgangsklassen eingesetzt werden. *SPRACHWELT 1* ist für den 1. Zyklus (Kindergarten bis und mit 2. Schuljahr) konzipiert und erscheint im Frühjahr 2021.

Didaktische Grundlagen

Der Schriftspracherwerb in *SPRACHWELT 1* ist von Anfang an auf die drei Arbeitsfelder *Schrifterfahrungen*, *Handschrifterwerb* und *Schriftsystem erkunden* ausgerichtet. Die drei Arbeitsfelder laufen parallel nebeneinander, sind aber auch ineinander verschränkt (vgl. Tabelle 1). Sie stützen sich wechselseitig und ergänzen sich sinnvoll. Lesen und Schreiben werden gleichzeitig gelernt.

	Schrifterfahrungen	Handschrifterwerb	Schriftsystem erkunden
Ziel	Die Bedeutung und die Sinnhaftigkeit des Lesens und Schreibens erfahren; lesen und schreiben wollen.	Die Basisschrift zunehmend sicher, gut leserlich und geläufig schreiben können.	- Einsicht in die Systematik der Schrift erlangen: Orientierung sowohl an den Lauten und Normen wie auch an der Struktur der geschriebenen Sprache. - Zunehmend flüssig lesen und richtig schreiben können.
Lernwege	- Spielerischer Zugang - Sprachhandeln in für das Kind sinnvollen und bedeutsamen Situationen	- Buchstabenformen untersuchen - Handschrift trainieren	- Sprache erforschen, Wissen über das Schriftsystem aufbauen - Lesen und Schreiben trainieren
Ausgangspunkt	Gesprochene und geschriebene Sprache	Geschriebene Sprache	Geschriebene Sprache
Materialien in SPRACHWELT 1	<i>Spiel- und Lernwelten</i> mit Angeboten zum vielfältigen Handeln mit Schrift; Integration der Schrift (Lesen und Schreiben) ins freie Spiel im Kindergarten.	<i>Arbeitsheft</i> Buchstaben	- <i>Spiel- und Lernwelten</i> zum Erkunden des Schriftsystems. - <i>Arbeitshefte</i> Sprache erforschen 1 und 2, Lesen, Schreiben. - <i>Erkundungsmaterialien</i>

Tab. 1: Drei Arbeitsfelder beim Schriftspracherwerb im Lehrmittel „Sprachwelt

Schrifterfahrungen

Das Lehrmittel bietet *Spiel- und Lernwelten* an, die es den Kindern ermöglichen, vielfältige Schrifterfahrungen zu sammeln. In *So-tun-als-ob-Spielen* beziehen sie das Lesen und das Schreiben ein, benutzen die Schrift als Kommunikationsmittel und erproben verschiedene Funktionen von Schrift. Die Kinder sammeln Schrift, ordnen und untersuchen sie. Dabei setzen sie sich mit Piktogrammen, Logos, Beschriftungen an Lebensmitteln und Gegenständen, aber auch mit Bilderbüchern oder Zeitschriften auseinander. Der Klassenraum als schriftorientierte Umgebung regt zu Entdeckungen und zum Erwerb neuen Wissens über die geschriebene Sprache an.

Lesen und Schreiben praktizieren die Kinder gemäss ihren Möglichkeiten. Bei Bilderbüchern und Geschichten beziehen sie Hörtexte ein, richten die Aufmerksamkeit auf die Bilder, orientieren sich punktuell an der geschriebenen Sprache oder vermögen einen Text bereits zu lesen. Ebenso verfahren die Kinder beim Schreiben, indem sie Symbole, eigene Zeichen, Bilder aber auch Buchstaben und Wörter verwenden.

Handschrifterwerb

Für den Handschrifterwerb bietet das Lehrmittel das *Arbeitsheft Buchstaben* an, das dem Üben der Deutschschweizer Basisschrift gewidmet ist. Es wird in Kombi-

nation mit dem Lern- und Lehrmittel zum Handschrifterwerb *Unterwegs zur persönlichen Handschrift* des Lehrmittelverlags des Kantons Luzern eingesetzt (Jurt Betschart, Hurschler Lichtsteiner & Henseler Lüthi 2011).

Schriftsystem erkunden

Die kleinsten Einheiten unserer Schrift sind die Buchstaben. Die Kinder lernen, dass die Buchstaben mit Lauten verbunden sind. Durch diese Verbindung, die sogenannte Graphem-Phonem-Korrespondenz, nehmen die Schülerinnen und Schüler an, dass die deutsche Schrift auf einer 1:1-Zuordnung von Lauten und Buchstaben basiert. Sie versuchen, beim Lesen das lautierende Vorgehen anzuwenden und ordnen jedem Buchstaben einen Laut zu. Dieses buchstabenweise Erlesen ist unserer Meinung nach ein wenig hilfreiches Vorgehen. Es führt zur Bildung von Wortvorformen, das heisst aneinandergereihten Lauten ohne oder mit geringem Bezug zum Zielwort, benötigt Wiederholungen und erschwert die Sinnentnahme, weil die Leseaussprache nicht direkt zur Wortbedeutung führt. Beim Schreiben verlassen sich die Kinder auf die Strategie *Schreibe so, wie du sprichst* bzw. *Schreiben nach Gehör* und realisieren, dass diese Verschriftungsstrategie nicht zielführend ist (Beispiele: *Pinsel, heute, Vase* oder *Kind* nach Gehör verschriftet führen nicht

zur Normschreibweise).

SPRACHWELT 1 macht den Kindern früh bewusst, dass der Wert eines Buchstabens im Verbund mit anderen Buchstaben ermittelt wird bzw. isolierte Laute in Wörtern nicht eindeutig bestimmbar sind, da sie von der Position in der Silbe abhängen. Beispiel: Der Buchstabe u wird in den Wörtern Ruder und Runde unterschiedlich artikuliert.

Das wichtigste Wortmuster des Deutschen ist der Trochäus, ein Zweisilber mit einer betonten Hauptsilbe und einer unbetonten Nebensilbe. Der Vokal in der Hauptsilbe wird lang (*Ro-se, ge-hen*) oder kurz (*Wol-ke, Wel-le*) gelesen. Der Vokal in der Nebensilbe wird durch ein schwaches e, Murrellaut oder Schwa genannt, repräsentiert. Die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen ist im Deutschen zentral, was sich gut in Wortpaaren zeigen lässt, die sich nur in einem Laut unterscheiden: *Ofen vs. offen, beten vs. Betten, Miete vs. Mitte, Hüte vs. Hütte, spuken vs. spucken* (vgl. Abbildung 21). Im Mittelpunkt der Erkundung des Schriftsystems steht das Entdecken der Regelmässigkeit typischer zweisilbiger Wörter mit dem Rhythmus von betonten und unbetonten Silben. Es lassen sich vier Baumuster unterscheiden, die das Lehrmittel aufnimmt:

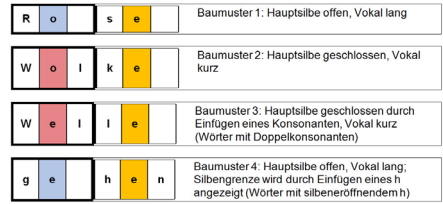


Abb. 21: Übersicht Baumuster 1 bis 4

Umsetzungen

Phonologische Bewusstheit

Eingebettet in die alltägliche Spracharbeit wie Erzählen, Verse sprechen, Fantasie- und Rollenspiel, Sprachspielereien aller Art begleiten Fragen wie die folgenden die Kinder bei ihrer Arbeit: Warum sind manche Wörter lang? Warum manche kurz? Was tönt gleich? Was tönt anders? Was reimt sich? Bei Aufgaben zum Trainieren der *phonologischen Bewusstheit* stehen Reime und Silben im Zentrum. Es geht um Klang und Rhythmus der deutschen Sprache, dem bewussten Wahrnehmen des trochäischen Baumusters von betonten und unbetonten Silben.

Silben erforschen

Basierend auf den ersten Schriftkenntnissen wird die Arbeit in der 1./2. Klasse auf das strukturierte Erforschen von Silben fokussiert. Es geht darum, Schriftstrukturen vertiefter zu entdecken, Gesetzmässigkeiten wie die vier Baumuster von Schreibungen (siehe Abbildung 21) zu erkennen, Vokale

und Konsonanten zu unterscheiden. Die Sprache wird als interessanter Untersuchungsgegenstand wahrgenommen und erprobt. Die Kinder stellen Sammlungen zusammen, wie zum Beispiel Wörter mit silberöffnendem h (vgl. Baumuster 4). Weiter unterscheiden sie trochäische Wörter von nicht-trochäischen Wörtern und entdecken, dass bei einsilbigen deutschen Wörtern die trochäische Form durch Verlängern (Beispiel: *Hund* – *Hunde*) oder durch das Suchen der Grundform (Beispiel: *liegt* – *liegen*) gebildet werden kann.

Lesen und Schreiben

Parallel zum Erforschen der Sprache werden das Lesen und das Schreiben sorgfältig aufgebaut und begleitet.

- Lesen: Zu Beginn stehen die Konsonanten als Anlaute und die Vokale als Silbenkerne im Mittelpunkt. Mit dem Fokus auf die Silbenkerne erfahren die Kinder, dass die Vokale lang und offen (Beispiel: *Ro-se* oder *Ha-se*) oder kurz und geschlossen (Beispiel: *Wol-ke* oder *Lam-pe*) sein können. Das entsprechende Wortmaterial kennen die Kinder bereits von der Arbeit zur phonologischen Bewusstheit. Mit dem Erkunden typischer Zweisilber erwerben die Schülerinnen und Schüler früh einen Bestand an sicher zu lesenden Wörtern. Ergänzend dazu lesen die Kinder häufig verwendete kurze Wörter als Merkwörter (Sichtwortschatz). Beim Erle-

sen neuer Wörter erkennt und nutzt das Kind die Einheit Silbe als Unterstützung.

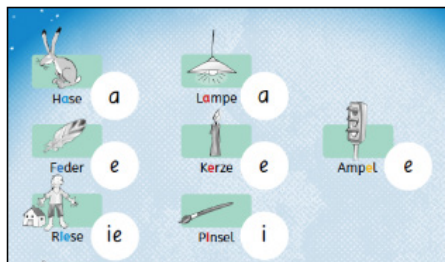


Abb. 22: Ausschnitt Lauttabelle: Vokale als Silbenkerne mit Hervorhebung Langvokal, Kurzvokal, Vokal als Murrellaut [provisorisches Material]

- Schreiben: Die erkundeten Zweisilber schreibt das Kind ab Beginn orthografisch korrekt. Es verwendet das Silbenmodell mit den Kästchen und übt die Wortmuster. Analog beim Lesen eignet sich das Kind Merkwörter (Sichtwortschatz) an. Rechtschreibgespräche und die individuelle Lernbegleitung unterstützen das Kind, beim orthografischen Verschriften die Lautorientierung, die Silbenorientierung und Regeln zu kombinieren.

Beim Lesen und beim Schreiben geht es darum, zunehmend anspruchsvollere Wörter zu trainieren und schliesslich vom Wort zum Satz zum Text Les- und Schreibfähigkeiten aufzubauen und Routinen zu entwickeln.

Literatur

Jurt Betschart, Josy / Hurschler Lichtsteiner, Sibylle / Henseler Lüthi, Lydia (2011): *Unterwegs zur persönlichen Handschrift*. Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag.

SPRACHWELT 1/2. Projektleitung: Nadine Trachsel und Walter Hartmann. Bern: Schulverlag Plus.

Lesen fördern – wer hilft?

PROJEKT GRAPHOLEARN –

LESEN FÖRDERN BEI KINDERN

Martina Röthlisberger, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PHBern und Universität

Zürich

Lesesituation in der Schweiz

Ungefähr 15% aller europäischen Kinder haben laut dem EU HLG (European High Level Group Literacy) Lesereport Schwierigkeiten, Lesen und Schreiben zu lernen und einfache Texte zu verstehen. Mangelnde Unterstützung in den frühen Grundschuljahren führt dazu, dass diese Kinder später benachteiligt sind, wenn es um das Erfassen komplexer Inhalte in höheren Klassen, den Übertritt in die Oberstufe und später die Berufswahl geht. Geeignete Mittel zur Erfassung und Förderung der Lesefähigkeit auf der Grundschulstufe sind deshalb unbedingt nötig.

Lesetrainingssoftware *GraphoLearn*

Gestützt auf 25 Jahre Forschungserfahrung im Lesebereich entwickelt die Forschungsabteilung der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (KJPP) der Universität Zürich deshalb eine wissenschaftlich fundierte und zeitgemässe Lösung. In Zusammenarbeit mit finnischen Partnern der Universität Jyväskylä und auf

der Basis früherer Lesetrainings (GraphoGame; info.graphogame.com) wird das frühe Lesen gefördert. Das Lesetraining GraphoLearn ist eine computerbasierte App, die in mehreren Ländern eingesetzt wird. Sie fördert Lesefluss und -genauigkeit, indem sie die Verbindung von Buchstaben und Lauten trainiert.

In einer attraktiven und motivierenden Lernumgebung macht die App die Kinder zuerst spielerisch mit einzelnen Buchstaben-Laut-Verbindungen, dann mit etwas längeren Verbindungen wie Silben und schliesslich mit kurzen Wörtern vertraut. Die Kinder festigen danach diese Grundkenntnisse durch die Übung in unterschiedlichen Spielformen und später in grösseren Texteinheiten wie Sätzen oder kurzen Geschichten. Das Training ist gestuft nach Schwierigkeit aufgebaut, angefangen wird mit eindeutigen Buchstaben- Laut-Verbindungen, wie g bis hin zu gänzlich undurchsichtigen wie ks, das als ks, cks, gs, chs oder x geschrieben werden kann.

Adaptives Lernen

Vor Spielbeginn prüft die App die Grundkenntnisse der Kinder und stuft sie entsprechend ein, damit sie einen schnellen Lernfortschritt erreichen können. In regelmässigen Abständen werden die Kenntnisse überprüft und Elemente, die die Kinder noch nicht beherrschen, üben sie danach erneut. Belohnungen wie Ausrüstungen für die Spielfigur oder Sticker motivieren die Kinder dazu.

Die Entwickler/innen der App haben den Inhalt von Swiss GraphoLearn auf Deutschschweizer Grundschulkindern abgestimmt, indem sie die Eigenheiten der Schweizer Standardsprache berücksichtigten. Sie kontrollieren alle sprachlichen Elemente – vom Buchstaben bis zu Wortverbindungen – auf ihre Häufigkeit und priorisieren häufige Elemente für die Übungen. Das Training beinhaltet über 95% des Grundwortschatzes der deutschen Sprache.

Teilnehmer an Studie *GraphoLearn/All-Read* gesucht!

In Verbindung mit dieser Trainingssoftware führt die KJPP eine Studie durch, in der Hirnstrommessungen Veränderungen sichtbar machen, die durch das Training zustande kamen. Die Studie soll ermöglichen, dass Kinder, die Mühe beim Lesen und Schreiben

haben, in Zukunft früher erkannt und unterstützt werden.

Das Forscherteam sucht momentan noch weitere Kinder (Mitte 1. bis Ende 3. Schuljahr) für eine Teilnahme an der Studie. Mit einer Teilnahme helfen Sie dem Forscher/innenteam, die Wirksamkeit von GraphoLearn zu prüfen und besser zu verstehen, warum manche Kinder nicht gut lesen lernen. Die App wird Ihrem Kind zur Verfügung gestellt und darf auch nach der Studie weiterverwendet werden.

Weitere Informationen:

www.kjpd.uzh.ch

www.lexi.uzh.ch

info.graphogame.com

VEREIN Lunds –

LESEN FÖRDERN BEI ERWACHSENEN

Elisabeth Zellweger, Geschäftsleiterin Lesen und Schreiben für Erwachsene, Bern /
Martina Gsteiger, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Bern

Illetrismus ist nicht Analphabetismus

Illetrismus beschreibt das Phänomen, dass in einer Gesellschaft trotz langjähriger Schulpflicht viele Menschen nicht über ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen verfügen. Da diese im Alltag und Berufsleben aber vorausgesetzt werden, sind die Betroffenen im Alltag stark benachteiligt. Die Lese- und Schreibschwäche, als Illetrismus oder «funktionaler Analphabetismus» bezeichnet, meint, dass Betroffene einen Text zwar lesen können, ihn aber nicht oder nur ungenügend verstehen. Sie können schreiben, machen aber Fehler und fühlen sich unsicher. Illetrismus ist nicht zu verwechseln mit dem Analphabetismus, welcher das Phänomen bezeichnet, dass Menschen das Alphabet nie gelernt haben.

Scham und Tabu prägen das Leben

Noch immer ist eine Lese- und Schreibschwäche ein Tabuthema in unserer Gesellschaft. Aus Scham und Angst verstecken Betroffene ihre Schwäche. Überraschend

hoch ist die Anzahl Betroffener von Illetrismus: 800'000 Schweizer zwischen 16-65 Jahren, rund 10% der Schweizer Bevölkerung, sind nicht in der Lage, einen einfachen Text erwartungsgemäss zu verstehen. Je nach Statistik liegt dieser Prozentsatz noch höher, bei 16% und mehr. Folglich sitzt in jeder Schulklasse statisch gesehen mindestens ein Kind, das auch noch im Erwachsenenalter Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben wird. Diese Schwierigkeiten verringern den Schulerfolg, können sich negativ auf das Selbstwertgefühl auswirken und die beruflichen Chancen massiv einschränken. Wer nicht über die notwendigen Lese- und Schreibkompetenzen verfügt, wird den hohen Anforderungen im Alltags- und Berufsleben nicht gerecht. Dadurch können Betroffene nur eingeschränkt am gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen.

Ursachen von Illetrismus

Von Illetrismus Betroffene haben oft mit Vorurteilen zu kämpfen, sie werden als

faul oder dumm abgestempelt. Oder man meint, es wären nur Personen mit Migrationshintergrund betroffen. Diese Vorurteile können widerlegt werden: Betroffene stammen aus allen gesellschaftlichen Schichten, sprechen Deutsch und arbeiten in den verschiedensten Berufsgruppen. Illettrismus kann viele Gründe haben, die oft auf ähnliche Faktoren in der Biografie der Betroffenen zurückzuführen sind. Mögliche Gründe sind etwa psychische Belastungen in der Kindheit, problematische und belastende familiäre oder klasseninterne Situationen, aber auch unangemessener Unterricht oder Lücken im Kompetenzerwerb durch Krankheit oder häufige Schulwechsel.

Lesen und Schreiben – komplexe Fähigkeiten

Lesen und Schreiben sind komplexe Prozesse, die nicht angeboren sind, sondern ein Leben lang geübt und verbessert werden müssen. Wer in der Schulzeit nicht die Möglichkeit hat, sich die Grundlagen ausreichend gut anzueignen, hat im Erwachsenenalter Mühe, den immer neuen Anforderungen gerecht zu werden. Die schriftliche Kommunikation ist im Alltag und Beruf unserer modernen Gesellschaft immer wichtiger geworden. Fahrpläne, E-Mails und Internet, Anmeldeformulare und Steuererklärungen sind nur wenige Beispiele. Wer nicht mithalten kann, droht abgehängt und

isoliert zu werden. Eine solche Isolation und Machtlosigkeit muss nicht sein, denn das Phänomen Illettrismus ist keineswegs unüberwindbar. Hilfe bietet etwa der Verein Lunds.

Der Verein Lesen und Schreiben für deutschsprachige Erwachsene (Lunds)

Der Verein bietet dank kantonaler Subventionen kostengünstige Kurse im Lesen und Schreiben für Erwachsene an. Er wurde 1986 mit dem Ziel gegründet, allen deutschsprachigen Erwachsenen in der Schweiz den Zugang zur Schriftsprache zu ermöglichen. Die Lese- und Schreibkurse auf zwei Niveaustufen fördern die Erweiterung der Sprachkompetenz und vermitteln elementare Fertigkeiten im Lesen und Schreiben.

2018 haben allein im Kanton Bern 178 deutschsprachige Teilnehmer einen Grund- oder Aufbaukurs besucht. Die Kurse dauern 1 Jahr, in welchem die Grundlagen des Lesens und Schreibens wiederholt werden und an den eigenen Lernzielen individuell gearbeitet wird. Das individuelle und massgeschneiderte Lernen in kleinen vertrauten Gruppen sowie die Möglichkeit, im eigenen Tempo zu lernen, ist das Prinzip des Vereins. Geleitet werden die Kurse von erfahrenen und ausgebildeten Kursleitenden mit erwachsenengerechter Didaktik.

Sensibilisierung

Die Sensibilisierung im Umfeld von Betroffenen zählt zu den wichtigsten Aufgaben des Dachverbandes *Lesen und Schreiben*. Illetrismus ist oft nicht einfach zu erkennen, da die Betroffenen ihre Schwäche aus Angst und Scham zu verstecken versuchen und sich oft selber nicht über solche Angebote informieren können. Sie wissen nicht, dass Lesen und Schreiben auch im Erwachsenenalter noch gelernt werden können und dass Kurse angeboten werden. Deswegen ist es äusserst wichtig, dass Bezugs- und Beratungspersonen wissen, wie sie das Thema ansprechen können. Dieses Wissen vermitteln die kostenlosen Sensibilisierungsveranstaltungen, die der Dachverband für Firmen und Institutionen anbietet. Die Betroffenen selbst bringen oft erst Erlebnisse wie ein Jobverlust, der Verlust der Unterstützungsperson oder der Schuleintritt der eigenen Kinder dazu, selbst Hilfe zu suchen.

Sich einer Schwäche zu stellen, egal in welcher Lebenslage, braucht viel Mut. Die Schwäche zu überwinden viel Geduld und Ausdauer. Aber der Einsatz lohnt sich.

Mehr Informationen:

www.lesenschreiben.ch

www.lesenschreiben-bern.ch

Kostenlose Beratung: 0800 47 47 47

LESEN FÖRDERN DURCH ATTRAKTIVE ERSTLESETEXTE

Christine Tresch, Literale Förderung, SIKJM

Die Entwicklung eines neuen Genres in den 1970er Jahren: Erstlesebücher, Bilderbücher, Sachbücher, Abenteuerromane für Kinder, sie alle gibt es schon lange. Das Genre der Erstlesegeschichten ist aber noch jung. Mitte der 1970er-Jahre veröffentlichte der Verlag Otto Maier (heute Ravensburger) zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum Kinderbücher für Leseanfänger/innen, die Reihe hiess „Mein erstes Taschenbuch“. Verlage wie Carlsen, Loewe, Oetinger, Arena oder dtv folgten mit anderen Büchern, die sich an Kinder richten, die mitten im Leseerwerbsprozess stecken und eigenständig noch keine längeren Ganztexte lesen können. Einige der damals initiierten Programme gibt es heute noch – zum Beispiel die „Leselöwen“ von Loewe oder den „Leseraben“ von Ravensburger. Andere Verlage wiederum, wie etwa dtv, haben diese Sparte wieder eingestellt. Das eine oder andere Erstlesebuch wurde sogar zum Klassiker. Etwa Eveline Haslers „Der Buchstabenvogel“. Dieser erschien erstmals 1979 im Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, später bei

dtv junior und ist seither über zwei Dutzend Mal neu aufgelegt worden.

Warum braucht es Erstlesetexte?

Die 1968er Bewegung brachte ein neues Kindheitsbild mit sich, auch in der Kinderliteratur. Das Kind wurde nicht mehr als junges Pflänzchen gesehen, das in einem geschützten Gehege gegossen und gepflegt werden muss, um zum Erwachsenen zu werden, sondern als Individuum und gleichberechtigter Partner der Erwachsenenwelt. Auch die Perspektive auf das Lesenlernen veränderte sich in dieser Zeit, indem die Kinder selber mit ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten mehr in den Fokus rückten. So untersuchte der Deutschdidaktiker Peter Conrady, was unter wahrnehmungs- und lesepsychologischen Aspekten das Lesen anspruchsvoll machen kann und wie man den Einstieg in diese Fertigkeit erleichtern kann. Er äusserte sich zum Beispiel zur Typografie, zum Layout, zu Satzlänge, Wortschatz, Sinneinheiten, Zeilenlängen und Zeilenabstand (vgl. Conrady). Und Conrady

setzte seine Erkenntnisse gleich selber in Erstlesetexten um: Ab 1981 verantwortete er (zusammen mit Herbert Ossowski) im Arena-Verlag die Reihen ERSTLESEBUCH, Li-La-Leseratz und Leseprofi. Seine Analysen und Vorgaben für einfach zu lesende Einstiegstexte spiegeln sich noch heute in vielen Erstlesetexten.

Ein boomender Markt

Die Zahl der Verlage, die Erstleseprogramme anbieten, ist seit der Jahrtausendwende, auch als Folge der ersten PISA-Studien zum Lesen, stetig angestiegen und die grossen Verlagshäuser bauen ihre Angebote weiter aus. Der Oetinger-Verlag hat dieses Jahr die traditionsreiche Reihe „Sonne, Mond und Sterne“ neu lanciert unter dem Label „Lesestarter“. Neuausgaben von bewährten Titeln, aber auch neue Bücher werden jetzt von Rätseln, Spielen und Fragen zu den Texten begleitet.

Die Reihe „Erst ich ein Stück, dann du“ von cbj, in der eine längere Geschichte fortlaufend für eine/n Erstleser/in und eine/n erfahrene/n Leser/in erzählt wird, ist vielfach kopiert worden. Ein weiteres Phänomen der letzten Jahre ist, dass erfolgreiche Kinderbuchreihen für schon erfahrene Leser/innen für Erstleser/innen adaptiert werden. Zur Reihe „Das magische Baumhaus“ gesellte sich zum Beispiel „Das magische

Baumhaus junior“ und der Boje-Verlag bietet neben der Kinderbuchreihe um die Hexe Petronella Apfelmus auch eine gleichnamige Erstlesereihe an. Was grosse Brüder und Schwestern cool finden, soll auch schon den Jüngeren zugänglich gemacht werden, mag eine Überlegung hinter solchen Spin-offs sein. Gleichzeitig werden Erstleser/innen an eine Reihe gebunden.

Das riesige Angebot korrespondiert häufig leider nicht mit einer entsprechenden Themenvielfalt. Es gibt viel Pink und Blau im Erstlesebuch-Segment: Hier die Prinzessinnen-, Pferde-, Beste-Freundinnen-Texte, da Geschichten über Fussball, Superhelden oder Piraten zu Hauf. Auch wird oft stereotyp erzählt und die Inhalte sind banal. Kinder, die lesen lernen, bringen aber bereits ein grosses Wissen mit und kennen schon viele Geschichten vom Vorlesen. Auch Erstlesetexte sollten das berücksichtigen. Sie sollten die jungen Leser/innen in ihren Interessen und ihren Gefühlen ernst nehmen, Figuren ins Zentrum stellen, die nicht nur flach sind, sondern mit denen man sich auch identifizieren kann – und Horizonterweiterungen ermöglichen. Nur so fungieren sie auch als eine Art Übergangstexte hin zu komplexeren Geschichten (vgl. Lypp, 71). Vor allem aber sollen Erstlesetexte Spass machen. Oder wie es Eva Muszinski, Autorin der erfolgreichen „Cowboy Klaus“-Serie, die von

Karsten Teich illustriert wird (Tulipan-Verlag), formuliert: „Wenn man anfängt zu lesen und noch mit dem Finger und schwitzend jeden Buchstaben sich erarbeiten muss, dann ist es schön, wenn danach ein Wort dabei rauskommt wie „pupsen“. Wo man ein Erfolgserlebnis übers Lachen hat.“ (Nefzer)

Literatur:

Conrady, Peter (1998). Leseanfänger sind keine Anfänger im Lesen. Anmerkungen zum Kinderbuch als Erstlesebuch. In Richter, K.; Hurrelmann, B. (Hg.). *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. Juventa, 175-183.

Nefzer, Ina (2013). *Von wegen Einheitsbrei. Neue Erstlesebücher: Klassiker, Lieblingsbücher, E-Books*. https://www.deutschlandfunk.de/von-wegen-einheitsbrei.1202.de.html?dram:article_id=262438 (zuletzt abgefragt am 9.7.2019)

Lypp, Maria (1989). Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In Conrady, Peter (Hg.). *Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder*. dipa, 70-79.

SCHLUSS

Diese Broschüre begleitet die Ausstellung *Lesen lernen*, die vom 14.08. bis 20.09.2019 im Berner Generationenhaus stattfindet. Initiiert und durchgeführt wird sie von der PHBern.

Die Ausstellung wird im Rahmen eines sogenannten Agora-Projektes vom Schweizerischen Nationalfonds SNF durchgeführt. Agora-Projekte ermöglichen Begegnungen und gegenseitiges Zuhören und regen dadurch den Dialog zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit an. Forschende präsentieren Resultate aus ihrer aktuellen Forschung einer breiten Öffentlichkeit.

Danksagungen

Wir danken für die grosszügige Unterstützung dem Schweizerischen Nationalfonds SNF sowie folgenden unterstützenden Organisationen:



FONDS NATIONAL SUISSE
SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
FONDO NAZIONALE SVIZZERO
SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION



Lesen und Schreiben für Erwachsene
Fachstelle für Grundkompetenzen im
Kanton Bern

EDUQUA



Berner
Generationen
Haus



SCHULMUSEUM BERN



Psychiatrische
Universitätsklinik Zürich



Schweizerisches Institut für
Kinder- und Jugendmedien



PH Bern

Pädagogische Hochschule

