

[NAME DER UNIVERSITÄT]

Zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Kindern

Darstellung und Diskussion mit exemplarischer Analyse zweier Leseprotokolle

Hausarbeit zum Seminar Erstlesen und Erstschreiben bei [NAME LEHRENDER]
im [SEMESTERANGABE]

vorgelegt von:

[SONJA]

[STRASSE]

[ORT]

[TELEFONNR]

[MATRIKELNR.]

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|---|
| 1 EINLEITUNG | 3 |
| 2 LESESTRATEGIEN..... | 5 |
| 2.1 STUFENMODELL DER ENTWICKLUNG KINDLICHER LESE- UND SCHREIBSTRATEGIEN NACH GÜNTHER..... | 5 |
| 2.2 „ZWEI-WEGE-MODELL“ DES WORTERKENNENS NACH SCHEERER-NEUMANN | 7 |
| 3 LESEPROTOKOLLE | 9 |
| 3.1 FEHLER UND LERNEN | 9 |
| 3.2 VERLESUNGEN CONTRA LESEFEHLER..... | 10 |
| 3.3 DEUTUNG VON VERLESUNGEN | 10 |
| 4 ANALYSE VON LESEPROTOKOLLEN..... | 12 |
| 4.1 LESEPROTOKOLL VON CARINA..... | 13 |
| 4.2 LESEPROTOKOLL VON KATHARINA | 17 |
| 5 SCHLUSSBETRACHTUNG | Fehler! Textmarke nicht definiert. |
| 6 LITERATURVERZEICHNIS | Fehler! Textmarke nicht definiert. |
| Anhang A: Stufenmodell nach Günther..... | 26 |
| Anhang B: „Zwei-Wege-Modell“ nach Scheerer-Neumann..... | 27 |

1 Einleitung

Ausschnitt aus einem Interview mit dem zehnjährigen Tobias am Ende seines dritten Schuljahres:

Tobias: Die Lehrerin, die ... ich hatte „Fahrrad“ geschrieben, aber richtig. Nur weil die diesen Buchstaben ... ein paarmal ist das schon vorgekommen ... nur weil sie ... ich wäre viel besser jetzt im Schreiben, wenn sie nicht immer die Buchstaben falsch erkennt. Ich habe alle einmal richtig gehabt. Dann hat sie den Buchstaben nicht richtig erkannt und hat gesagt: „Hier, hier hast du noch einen Fehler! Bei '-rrad'!“ Da hat sie nämlich das zweite R nicht richtig gesehen. Was kann ich denn dafür, dann soll sie sich 'ne neue Brille besorgen!

„Wie hätte sie sich besser verhalten sollen?“

Tobias: Ja, nicht immer direkt sagen: „Nein, das ist falsch!“ Sie soll aber auch den Kindern 'ne Chance geben, ...ja, das ist richtig, ...wenn ein Kind ein' Fehler hat, dann soll sie ihm die Chance geben, dem Kind das richtig zu sagen und nicht, dass das Kind sofort enttäuscht ist. Das nicht: „Mann, das hab' ich falsch geschrieben, ich werde jetzt immer eine Null bleiben...“. Sie soll nicht immer direkt sagen: „Da hast du einen Fehler, das musst du noch mal neu machen!“ Auch mal dem Kind eine Chance geben.

„Meinst du, du hättest dann mehr Spaß am Schreiben?“

Tobias: „Ja, das hätte ich. Aber das gibt es ja nicht!“

Gibt es keinen Lehrer, keine Lehrerin, der/die den Kindern eine Chance gibt, so dass Kinder wie Tobias nicht entmutigt werden, weil sie Fehler machen? Ist die Forderung nicht berechtigt, dass PädagogInnen sich 'ne neue Brille besorgen, um sehen zu können, was ein Kind denkt, welche Strategien es beim Schriftspracherwerb anwendet, über welche Fähigkeiten es schon verfügt?

Was Tobias hier anspricht, gilt nicht nur für das Rechtschreiben, sondern für den Schriftspracherwerb allgemein.

In der folgenden Arbeit geht es um den Umgang mit Lesefehlern bzw. mit Verlesungen. Als eine geeignete Methode zum Erkennen der Lesefähigkeit von LeseanfängerInnen wird das Leseprotokoll vorgestellt: Anhand von Leseprotokollen kann man „Fehler“ differenzierter wahrnehmen. Dem Lehrer bzw. der Lehrerin soll eine Methode an die Hand gegeben werden, den Leseprozess von Kindern besser zu verstehen und eine andere Korrekturpraxis zu verwenden.

Um in die Thematik einzusteigen, werden zwei Modelle mit Lesestrategien zum Erwerb der Lesefähigkeit vorgestellt, die der exemplarischen Analyse von Leseprotokollen am Ende dieser Arbeit zugrunde liegen.

2 Lesestrategien

Zu der Frage: „Was ist Lesen?“ beschreibt BRÜGELMANN einen Ansatz, nach dem Lesen als „aktive Problemlösung“¹ aufgefaßt wird. „Nach dieser Vorstellung ist Lesen nicht die Summe von jeweils für sich zu entwickelnden Teilleistungen (...), sondern von Anfang an eine übergreifende, allerdings noch recht grob entwickelte Fähigkeit, die zunehmend verfeinert wird“.² Dies wurde nicht immer so gesehen (vgl. Legasthenieforschung).

In der Beschreibung und Analyse des Leselernprozesses ist es demnach schwierig, von einzelnen Teilleistungen zu sprechen, die sich additiv zusammenstellen.

Die folgenden Modelle sind keine „Defekt“-Modelle, die sich von Teil-Leistungs-Störungen ableiten, sondern es sind ganzheitliche Modelle, die auf den kognitiven Entwicklungsprozess im Schriftspracherwerb eingehen und diesen darstellen. Dabei wird von unterschiedlichen Lesestrategien ausgegangen, die im Laufe des Lesenlernens verschiedene Präferenzen haben. Eine gewisse Systematik wird in der Entwicklung bei verschiedenen Kindern deutlich (vgl. Stufenmodell nach GÜNTHER); es darf aber nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kinder zur gleichen Zeit den gleichen Entwicklungsweg gehen (vgl. „Zwei-Wege-Modell“ nach SCHEERER-NEUMANN).

2.1 Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien nach GÜNTHER

Das Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien nach GÜNTHER ist ein mehrphasiges, strategiedifferenziertes Erwerbsmodell.³ Es geht von zwei Modalitäten aus, dem Lesen und dem Schreiben. Dabei verläuft der Übergang von Stufe zu Stufe beim Lesen und Schreiben nicht gleichzeitig, sondern eine der schriftsprachlichen Aktivitäten zieht die andere nach sich.

Der Schriftspracherwerb durchläuft nach seiner Theorie fünf zweistufige Phasen, die durch die folgenden Strategien gekennzeichnet sind: die präliteral-symbolische, die logographemische, die alphabetische, die orthographische und die integrativ-automatisierte Strategie.

¹Vgl. Brügelmann 1992, S. 212.

²Ebd., S. 212.

³Vgl. Günther in: Balhorn/ Brügelmann (Hrsg.) 1995, S. 98ff. Vgl. auch Anhang A.

In jeder Phase wird eine andere Strategie angewandt, um das nächsthöhere Niveau zu erreichen.

In der Phase 0 wird die **präliterale-symbolische Strategie** angewandt, die als Vorbedingung für das Lesen- und Schreibenlernen dient und als Element die Bildanschauung trägt.⁴

In der ersten Phase des Schrifterwerbs verwenden LeseanfängerInnen die **logographemische Strategie**. Das „logographemische Lesen ist eine individuelle Aneignungsstrategie, bei der Wörter aufgrund von auffälligen Merkmalen von Teilelementen oder ihrer Kombinationen (= Buchstaben) als Ganzheiten erkannt werden.“⁵ Sie ist eine rein visuelle Strategie, die am Wort orientiert vorgeht. Typische Fehlerarten treten in Form von Buchstabenauslassungen, -vertauschungen und -verwechslungen auf. Sie ist wichtig, da sie in Worten die bedeutungsunterscheidenden Merkmale aufspürt.

Hauptmerkmal der **alphabetischen Strategie** in der Phase 2 ist das Erkennen der Graphem-Phonem-Korrespondenzregel (GPK). Jedes Wort wird in seinen Elementen analysiert und diese werden lautsprachlich zugeordnet. Die Segmentierung und Sequenzbildung ist ein wichtiger Entwicklungsschritt, der sich in der alphabetischen Strategie ausbildet. Mit Hilfe dieser Strategie ist es möglich, unbekannte Wörter zu erlesen.

Die logographemische Strategie ist eher eine Lese-, die alphabetische eher eine Schreibstrategie. Der integrierende Abschluß im Schriftspracherwerb wird durch die **orthographische Strategie** in Phase 3 gebildet.

Die integrativ-automatisierte Phase (Phase 4) bezeichnet den/ die kompetente LeserIn bzw. SchreiberIn und stellt in diesem Sinne keine neue Strategie dar.

Problematisch kann dieses Stufenmodell der Entwicklung sein, wenn man die Verschiedenheit der Entwicklung der einzelnen Kinder nicht berücksichtigt. Ein(e) erfolgreiche(r) LeserIn bzw. SchreiberIn muss nicht notwendigerweise die Phasen in der bestimmten Abfolge durchlaufen. Die Lese- und Schreibstrategien müssen auch nicht bei jedem Kind in gleichzeitigen Phasen ablaufen. Das Stufenmodell von GÜNTHER geht stark Normen setzend vor. Andere AutorInnen plädieren dafür, Kindern *ihren* Weg zu lassen, um den Schriftspracherwerb erfolgreich zu bewältigen.

⁴Vgl. Günther in: Balhorn/ Brügelmann (Hrsg.) 1995, S. 100.

⁵Ebd., S. 102.

2.2 „Zwei-Wege-Modell“ des Worterkennens nach SCHEERER-NEUMANN

SCHEERER-NEUMANN will ein „Plädoyer für eine größere Sensibilität gegenüber dem Leseverhalten von Kindern in normalen Lesesituationen“ geben.⁶

In ihrer Analyse von Lesestrategien beschränkt sie sich auf die Untersuchung des *Worterkennens* und geht z. B. nicht auf problematische Phonem-Graphem-Korrespondenzen ein. Sie überträgt das „Zwei-Wege-Modell“ des Worterkennens von COLTHEART auf die Leseentwicklung und auf die frühen Lesestrategien von Kindern.

Das Zwei-Wege-Modell läßt sich folgendermaßen beschreiben:⁷

Es gibt den direkten Weg zum Worterkennen, in dem der/ die LeseanfängerIn lexikalisch vorgeht, und den indirekten Weg, der einer lautorientierten Strategie folgt.

Beim **direkten Weg** wird das gedruckte Wort visuell analysiert und im inneren Lexikon „nachgeschlagen“, ob entsprechenden Merkmalen zufolge ein bekanntes Wort gefunden werden kann. Es wird nicht erlesen, d. h. das Wort wird nicht lautiert und in einer Synthese zusammengezogen. Merkmale können Buchstaben, Buchstabengruppen oder markante Teile von Buchstaben sein.⁸

Wenn nicht einzelne Worte gelesen werden, sondern ein Text, kann der Kontext, in dem das zu lesende Wort steht, aktiviert werden. Dies kann über die inhaltliche Komponente oder über die syntaktischen und semantischen Einschränkungen, die im System der Sprache liegen, geschehen.

Bei LeseanfängerInnen kann man diese lexikalische Strategie, die ohne lautorientierte Strategie benutzt wird, daran erkennen, dass die Aussprache nicht gedehnt, sondern „normal“ ist und dass es oft zu Wortersetzungen kommt, die den Sinn des Textes nicht entstellen.⁹

Wenn der **indirekte Weg** beim Worterkennen eingeschlagen wird, wird dies nicht an der normalen Aussprache des Gelesenen deutlich, sondern an der gedehnten, überdeutlich lautierenden Leseweise. Das Kind greift auf die Graphem-Phonem-Korrespondenz zurück und erliest Buchstabe für Buchstabe, Wort für Wort. Wird diese Strategie ohne die inhaltliche Komponente benutzt, kann alles erlesen werden, ohne dass es einen Sinn macht (Nichtwörter als Verlesungen) oder ohne wirklich inhaltlich verstanden zu werden (Erlesen ohne

⁶Scheerer-Neumann in: Brügelmann/ Balhorn (Hrsg.) 1990, S. 258.

⁷S. hierzu Anhang B.

⁸Vgl. Scheerer-Neumann in Brügelmann/ Balhorn (Hrsg.) 1990, S. 261.

⁹Vgl. ebd., S. 262.

Sinnentnahme). Bei diesem Weg erfolgt zuerst das Erlesen und dann die Sinnentnahme, wobei der kurze Weg über die Synthese von Lauten und Lautkomplexen schon zur Aktivierung des inneren Lexikons führen kann (und dabei nicht unbedingt das zu erlesene Wort gefunden werden muss) oder aber im ausführlichen Weg zu einer Wortvorform gefunden werden kann, die dann im inneren Lexikon überprüft wird und beim lauten Lesen zur normalen Aussprache führt.

Die beiden Wege des Worterkennens greifen ständig ineinander. Bei geübten LeserInnen können sie nicht mehr unterschieden werden, weil flüssig gelesen wird. Bei LeseanfängerInnen ist oft noch zu erkennen, dass das lautorientierte Erlesen und das lexikalische Erkennen von Worten parallel abläuft, wenn beide Strategien beim Lesen verwendet werden oder aber ein Wort lexikalisch richtig gefunden und anschließend durch lautorientiertes Erlesen kontrolliert wird.

3 Leseprotokolle

Ein Leseprotokoll ist das auf Tonband aufgenommene und anschließend schriftlich festgehaltene laute Vorlesen. Es muss nicht lautschriftlich transkribiert werden, sondern kann durch Festlegung einiger Zeichen rechtschriftlich aufgeschrieben sein, was das Lesen der Protokolle erleichtert. Für die Lesefähigkeit von LeseanfängerInnen oder schwächeren LeserInnen dient es als gute Informationsquelle, wenn es von dem Lehrer/ der Lehrerin nicht quantitativ, sondern qualitativ bewertet wird: Es reicht nicht aus, die Verlesungen bzw. die Lesefehler zu zählen, um danach zu beurteilen, inwieweit ein Kind die Schriftsprache beherrscht. Durch eine genaue Beschreibung der Leseweise kann man vielmehr Vermutungen anstellen, wie die Fehler entstanden sind. Hierdurch kann eine differenziertere Aussage über die Lesefähigkeit von einzelnen Kindern gemacht werden, da man versucht nachzuvollziehen, welche Lesestrategien ein Kind benutzt.

3.1 Fehler und Lernen

Fehler werden oft als Versagen gedeutet. Meist sogar als Versagen des Lernenden, weniger des Lehrenden. BALHORN spricht von „unsere(r) didaktik der fehlervermeidung“¹⁰, der eine solche Sichtweise von Fehlern innewohnt und die keine ermutigenden Erfahrungen für den Schüler und die Schülerin zulässt. Wer Fehler macht, hat „Defizite“ in einem bestimmten Bereich, die er möglichst nicht zugeben darf, die es auf jeden Fall zu vermeiden gilt.

Wenn Lernen aus dieser rein quantitativen Perspektive wahrgenommen wird, wird dem Fehler abgesprochen, dass ihm eine eigene Logik innewohnen könnte. Es gibt aber durchaus eine qualitative Sichtweise von Fehlern:

BRÜGELMANN definiert Lernen folgendermaßen: „Lernen ist aktive, d. h. verändernde Aneignung eines Gegenstandes im Rahmen persönlicher Wahrnehmungs- und Denkmuster“¹¹. Diese Perspektive beschreibt den Lernenden als „aktiv“ daran beteiligt, seine Schriftumwelt zu erforschen. Fehler weisen auf diesen Prozess hin und werden „typisch für bestimmte Entwicklungsstufen und notwendige Zwischenformen des Umgangs mit Schrift(sprache)“¹².

¹⁰Balhorn in: Naegele/ Valtin (Hrsg.) 1994, S. 37.

¹¹Brügelmann in: Balhorn/ Brügelmann (Hrsg.) 1995, S. 89.

¹²Schneider u.a. in: Balhorn/ Brügelmann (Hrsg.) 1995, S. 19.

Qualität und Umfang des Fehlers geben Auskunft auf den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes, welches sich im Schriftspracherwerb befindet.¹³

3.2 Verlesungen contra Lesefehler

„Es ist erstaunlich, wie gut man den verschlungenen Pfaden kindlicher Lesestrategien folgen kann!“¹⁴ Wenn man sich das Lesen von Kindern genau anhört, können die vermeintlichen Lesefehler wichtige Informationen nicht nur über die Schwächen des Lesers oder der Leserin, sondern auch über seine oder ihre bereits verfügbaren Kenntnisse geben.

Von einer Verlesung spricht man, wenn das Kind den Fehler selbst entdeckt; ein Lesefehler liegt dann vor, wenn das Kind sich nicht selbst korrigiert. Darüber hinaus ist oft der Fall, dass Kinder in diesem Sinne keinen Fehler machen, sondern ihre Strategien zur Schriftsprache in sich schlüssig und logisch einsetzen. Dies muss in der Analyse differenziert betrachtet werden.

Anhand des richtig Gelesenen und anhand der Verlesungen und der Lesefehler können wichtige Einblicke in den Ablauf des Leseverstehens gewonnen werden.

3.3 Deutung von Verlesungen

BLESI¹⁵ hat einen Fragenkatalog zum besseren Verständnis von Verlesungen erstellt, der als Hilfestellung für LehrerInnen gedacht ist, da er einen Ansatzpunkt bietet, sich mit Leseprotokollen auseinanderzusetzen. In ihm sind wichtige Hinweise zur Deutung von Schwierigkeiten im Leseprozess des Kindes angesprochen:

- Spielt bei der Verlesung der Dialekt mit?
- Verändert die Verlesung die Intonation?
- In welchem Grade ähnelt die Verlesung (graphisch) dem, was erwartet wird?
- Ist die grammatische Funktion der Verlesung die gleiche wie die grammatische Funktion des Wortes im Text?
- Wird die Verlesung korrigiert? Aufgrund welcher Information?
- Ist die Verlesung grammatikalisch akzeptabel?

¹³Vgl. Brügelmann 1995, S. 90.

¹⁴Scheerer-Neumann in: Brügelmann/ Balhorn (Hrsg.) 1990, S. 258.

¹⁵Blesi in: Meiers (Hrsg.) 1986, S. 26.

- Ergibt die Verlesung einen Sinn?
- Hat die Verlesung eine Bedeutungsveränderung zur Folge?

Diese Fragen sollen nicht schematisch abgehandelt, sondern als Anregung für den praktischen Einstieg in die Analyse von Leseprotokollen gesehen werden.

4 Analyse von Leseprotokollen

Carina und Katharina, beide 7 Jahre alt, haben mir am Ende ihres ersten Schuljahres aus den Büchern „Die Raupe“ und „Die Maus“ vorgelesen.¹⁶ Sie haben sich die Bücher selbst ausgesucht und mir versichert, dass sie sie vorher noch nicht kannten.

Das Vorgelesene wird im Folgenden als Leseprotokoll dargestellt und analysiert. Bei der Analyse des Gelesenen gehe ich in chronologischer Reihenfolge der auftretenden Verlesungen und Lesefehler vor.

Bei der Wiedergabe des Gelesenen werden folgende Zeichen verwendet:

Zeichenerklärung für die Leseprotokolle¹⁷

Ein Wort in seiner orthographisch richtigen Form bedeutet eine normale „lexikalische“ Aussprache.

Besonderheiten in der Aussprache sind folgendermaßen gekennzeichnet:

| | |
|--------------|--|
| : | Vokal gedehnt gelesen |
| rr, nn etc.: | Dauerkonsonant gedehnt gelesen |
| - | Laute unverbunden artikuliert bzw. starke Zäsur zwischen den Silben bzw. Pause zwischen Silben etwas länger als beim normalen Sprechen |
| x | <ch>-Laut wie in <ach> |
| ç | <ch>-Laut wie in <ich> |
| (?) | fragend in der Intonation |
| / | lange Pause |

¹⁶Beides aus: Balhorn u. a. (Hrsg.) 1987.

¹⁷Ich übernehme die Zeichen zur Verschriftlichung von Leseprotokollen von Scheerer-Neumann 1990, S. 266, weil ich mit diesen das Gelesene beim Verschriftlichen am besten repräsentiert finde. Das Zeichen / für eine lange Pause füge ich hinzu, sowie (?), um die Intonation an einigen Stellen deutlich zu machen.

4.1 Leseprotokoll von Carina

Carina liest:

Ich(ç) l, lie-ge:, liege auf der r, r-a:,-Rasen
und

l, lies

nein

l, l-e:, le:se:

Auf / ein, ein-mal b-e, b-e, be:we:gte:
sich(ç)

e:-t, e:-t, e:st,

Hierbei mußt du mir mal helfen!

(„Bei dem letzten Wort in der Zeile?“)

e:stwas(?).

E:s i:st eine: Raupe: auf

der d-e:, d-i:, Di-stel.

S-i, sie i:st g-e, gr, grau, grau u:nd gelb.

I:ch hole: ein Glas und

eine: / stu: / stu:, stu:-u:ch(x), t, st

*(„Kennst du den Laut für das <u> mit den
Punkten drauf?“)*

nee

(/y:/)

stü-ck, Stück g-a:, ga:r, Ga:rdi:ne:.

I:n das Glas leg ich

die Distel m-i-t, mi:t der Raupe:.

Dann sp, spa:nne:, spa:nne: ich(ç) das, die
/ gart-i:ne, Gardine:

ü:-be:r das Glas.

Die Raupe: ha:t, ha:t Hunger gr-ß, gru, g-r,
gro:ße:n Hunger.

I:ch(ç) g-e:, ge:be:, ge:be: i:ch(ç), i:ch(ç),

nein

Der Originaltext zum Vergleich:

Ich liege auf dem Rasen und
lese.

Auf einmal bewegt sich etwas.

Es ist eine Raupe auf
einer Distel.

Sie ist grau und gelb.

Ich hole ein Glas und

ein Stück alte Gardine.

In das Glas lege ich

die Distel mit der Raupe.

Dann spanne ich die Gardine

über das Glas.

Die Raupe hat großen Hunger.

Ich gebe ihr jeden Tag

i:, i:-r ,

*Wie hieß der nochmal? H! Aber beim
Lesen nennt man den doch anders!*

(„/h/“)

i:-h, i:, i:-h, i:hr, i:hr,

Ist das ein Jott oder ein I?

(„Jott, /j/“)

i:ch(ç), i:n t-a-k, t-a-k, Tag e-n-e, n-e,
nu:r,

ist kein /r/ drinne!

n-e:, ne:, / nich(ç), nich(ç), n-e:, no:ch(x),
no:ch(x)e:, n, n-e-u, nu:,

*(„Kennst du das, wenn das E und das U
hintereinander stehen?“)*

nee

(„/oy/“)

neu-e b-l, bla:te:, b-l-ä, blä:, b-l-ä, blä:,
Blätte:r.

neue Blätter.

Erste Einschätzung

Carina gelingt es aus meiner Sicht mit enorm großer Anstrengung auf der einen und starker Konzentrationsfähigkeit auf der anderen Seite, einen ihr unbekanntem Text zu erlesen und inhaltlich zu verstehen. (Aus Zeitgründen gebe ich hier nur die Hälfte des Leseprotokolls wieder. Carina hat das ihr vorliegende Buch ganz vorgelesen).

Analyse der Verlesungen

Nicht jede Verlesung ist im Nachhinein zweifelsfrei zu erklären. Trotzdem werde ich versuchen, Aufschluß über Carinas Denken zu gewinnen.¹⁸

Gleich im ersten Satz verliert sich Carina zweimal:

¹⁸Als Grundlage der Analyse verwende ich die Kenntnisse, die ich aus den Theorien von Scheerer-Neumann und Günther gewonnen habe.

Ich(ç) l, lie-ge:, liege auf der r, r-a, Rasen und l, lies

Der falsche Artikel wird von ihr als Verlesung nicht korrigiert. Die grammatische Funktion ist jedoch unverändert. Da über dem zu lesenden Text ein großes Bild von einem Kind abgedruckt ist, welches auf einer Wiese liegt und liest, vermute ich, dass sie das Wort „Wiese“ erwartet und „Rasen“ als bedeutungsgleich akzeptiert.

Die folgende Lesung

l, lies

akzeptiert sie grammatikalisch nicht und korrigiert sich sofort.

Bei dem Wort „etwas“ fordert sie Hilfestellung meinerseits. Als ich nur nachfrage, welches Wort sie meine, liest sie

e:stwas

und läßt es so stehen, ohne den Sinn verstanden zu haben. Sie hebt dabei fragend die Stimme. Die Verlesung ähnelt aber in hohem Grade graphisch dem, was erwartet wird.

Die Verlesung: *E:s i:st eine: Raupe: auf der d-e:, d-i:, Di-stel*

hat keine Bedeutungsveränderung zur Folge und die grammatische Funktion ist die gleiche wie bei *einer*, was zu erlesen wäre. Diese Verlesung ist eher unerheblich, da sie den Sinn des Textes nicht verändert.

I:ch(ç) hole: ein Glas und eine: / stu: / stu:, stu:-u:ch(x), t, st, stü-ck, Stück g-a:, ga:r, Ga:rdi:ne:.

Hier korrigiert sie den unbestimmten Artikel nicht, ist offensichtlich mit dem Wort „Stück“ überfordert (man beachte auch die langen Pausen, die sie beim Erlesen macht), da sie das Graphem <ü> nicht kennt. Das Adjektiv „alt“ vernachlässigt sie ganz, was aber keine Verständnisschwierigkeiten des Textes nach sich zieht.

Die Verlesung im nächsten Satz: *I:n das Glas leg ich(ç) die Distel m-i-t, mi:t der Raupe:*

ist m. E. nicht einmal als solche zu verstehen, da sie umgangssprachlich und flüssig den Text liest und begreift.

Dann sp, spa:nne:, spa:nne: ich(ç) das, die / gart-i:ne, Gardine:

Sie erliest den Artikel nicht (sonst da:s), sondern folgert aus dem grammatikalischen Zusammenhang richtig, dass ein Artikel folgt. Da im vorherigen Satz „das Glas“ vorkam,

erwartet sie vielleicht die Wiederholung, korrigiert sich jedoch sofort, wahrscheinlich aufgrund der graphischen Form.

Schwierigkeiten bereitet Carina das Wort „ihr“, da sie im Textzusammenhang nicht weiß, welche Funktion das nächste Wort zu erfüllen hat. Sie versucht

I:ch(ç) g-e, ge:be:, ge:be: i:ch(ç), i:ch(ç),

und merkt, dass es keinen Sinn macht und dass das Wort „ich“ anders aussieht, welches sie ja am Satzanfang erfolgreich erlesen hat. Die Korrektur

i:, i:-r ,

ist phonetisch schon korrekt. Carina kann den Kontext nicht verstehen und zweifelt nun an dem Graphem, welches sie nicht berücksichtigt hat (dem Dehnungs-„h“).

Ihre Nachfrage nach dem Phonem ist mehr als berechtigt, meine Antwort im Zusammenhang nicht ganz korrekt (man hört das /h/ nicht wie bei *hat, Haus*). Ihre Unsicherheit kann ihr jedoch genommen werden.

Anders bei dem darauf folgenden Wort „jeden“, das schon mit der Frage eingeleitet wird, ob es sich um ein „i“ oder ein „j“ handle. Trotz meiner Antwort erliest sie das Wort nicht mehr richtig und gibt auf. Ich vermute, dass Carina den Satzzusammenhang nicht mehr finden kann. Sie weiß inhaltlich nicht mehr, worum es geht. Diese Vermutung bestätigt auch die nächste Verlesung, zu der jedoch hinzukommt, dass das Graphem <eu> ihr unbekannt ist.

Trotzdem versucht sie konzentriert mit verschiedenen Strategien, das Wort „neu“ zu erlesen. Sie rät Wörter, die auch mit <n> beginnen (*nich(ç), noch(x), nur*) und berücksichtigt offenbar die grammatische Funktion des Wortes im Text, da sie nicht nach Substantiven oder Verben sucht. Interessant bei dieser Verlesung ist, dass Carina immer wieder zu der lautierenden Strategie zurückkommt (*n-e:, n, n-e:-u, nu:*) und sich selbst korrigiert („ist kein /r/ drinne!“). Als ich ihr das richtige Phonem für <eu> nenne, erliest sie mühelos das gesuchte Wort.

Kurze Schlussbetrachtung

Bei Carina wird deutlich, wie sie beim Erlesen die einzelnen Laute zu einem Wort synthetisiert, dem sie dann den Sinn entnimmt (*i-h, i:, i-h, i:hr → i:hr*).

Carina beherrscht die alphabetische Strategie, in der Wörter buchstaben- oder silbenweise erlesen werden¹⁹. Dass ein Buchstabe durch einen Laut repräsentiert wird, hat sie (hier auf sehr eindrückliche Weise) erfasst: („Wie hieß der nochmal? H! Aber beim Lesen nennt man

¹⁹Vgl. Stufenmodell von Günther; Anhang B.

den doch anders!“) Sie kennt den Unterschied zwischen dem Buchstabennamen und dem Phonem.

Schwierigkeiten hat sie, die Grapheme <eu> und <ü> zu erlesen, weil sie ihren Lautwert vergessen hat. Sobald ich ihn ihr nenne, kann sie mit dem Erlesen fortfahren.

4.2 Leseprotokoll von Katharina

Katharina liest:

Ich weiß nicht, was das hier immer bedeutet.

(„Was was bedeutet?“)

Hier, das (zeigt auf das Bild und auf die Worte neben den Bildern). Also:

Oma, ich(ç).(?)

(„Ja, das sollst du eben versuchen rauszukriegen. Zu lesen.“)

(Leise:) eine Maus, eine Maus. (stöhnen)

Aber weshalb zweimal „Maus“?

(„Warum?“)

Hier, das hier soll man ja lesen (zeigt auf das Wort). Und da steht auch Maus (zeigt auf das Bild).

(„Und was ist der Unterschied zwischen dem und dem (zeigt)?“)

Da steht's, und da ist das Bild

(„Ja, genau.“)

Oma, ich(ç),



eine: Tasche:, eine: Treppe:,
 Opa, ein Latte:, Opa eine Latte,
 Käse:, ein Fenste:rr,
 eine: Falle:, Ma:ma:,
 ein Ke:lle:rr, ein Brot.

Oma ist i:m Ke:lle:rr. I:st ruft:

„Wirr habe:n eine: Maus i:m Kelle:rr.
 Meine: rote: Tra-Tasche: hat ein
 Lo:ch(x).“

Opa sakt:

„Wirr wolle:n eine: Falle: kaufe:n.“

Opa kauft eine: Falle:.

Dann lekt Opa

Ke:se: i:n die Falle und
 geht dann i:n-i:t, da: / da-mi:t i:n den
 Kella:r.

Mirr tut die Maus leit.

Ich(ç) wi:ll sie rette:n.

Ich(ç) gehen, ich(ç) gehe in den Kelle:rr.

Auff eine:, auf einn-mal ss-se:/ sehe ich(ç)
 die Mauss auf d, eine:r Ki:ste: laufe:n.

(...)

Dann/ hole: ich(ç) ma: mir

die / bei Mama ro: Brot.

Ich(ç) sch-schneide: e:s klein.

Oma ist im Keller.

Sie ruft:

„Wir haben eine Maus im Keller.
 Meine rote Tasche hat ein Loch.“

Opa sagt:

„Wir wollen eine Falle kaufen.“

Opa kauft eine Falle.

Dann legt Opa

Käse in die Falle und
 geht damit in den Keller.

Mir tut die Maus leid.

Ich will sie retten.

Ich gehe in den Keller.

Auf einmal sehe ich die Maus auf einer
 Kiste laufen.

Dann hole ich mir

bei Mama Brot.

Ich schneide es klein.

Das Brot le:ge: ich(ç) / auf die La:tte:
 Oben / bi, die Maus / den bin, die Maus
 den in, die Maus / den Weg fi:nde:t.

Am Morrgeee:n, ge: / ich(ç) wiederr
 in den Kelle:rr

Das Brot dau- auf derr Latte: i:st wek.

Letzte Seite.

Die Maus i:st nicht i:n der Falle:

Sie i:st ffff / frei.

Ich(ç) bi:n froh.

U:nd ich(ç) / auch(x).

Das Brot lege ich auf die Latte.

Ob die Maus den Weg findet?

Am Morgen gehe ich wieder
 in den Keller.

Das Brot auf der Latte ist weg.

Die Maus ist nicht in der Falle.

Sie ist frei.

Ich bin froh.

Und ich auch.

Erste Einschätzung

Katharina holt kaum Luft beim Lesen. Es wirkt so, als ob sie rein mechanisch die phonetisch-einzelheitliche Route fährt, ohne über das Bedeutungssystem zu gehen.²⁰ Sie betont überdeutlich die Konsonanten. Man könnte aufgrund der Tonbandaufzeichnung vermuten, dass das Mädchen den Inhalt des Textes kaum verstanden hat.

Dass ein Sichtwortschatz vorhanden ist, wird an den Worten: *ich, das, am, Opa, Oma, Maus* deutlich, die nicht mehr erlesen werden müssen, sondern im inneren Lexikon sofort gefunden werden.

Analyse der Verlesungen

Schon die Anfangsszene bedarf einer genaueren Betrachtung. Katharina wählt sich ein Buch aus, das sie noch nicht kennt, und beginnt (ganz normal) auf der ersten Seite zu lesen. Da es ein Heft für LeseanfängerInnen ist, werden hier erstmal die häufigsten Begriffe, die im Text vorkommen, anhand eines Bildes verdeutlicht. Die erste Seite ist demnach eine Vorübung, um den nachfolgenden Text leichter zu lesen.

Ich hätte intervenieren können („Katharina, der Text beginnt erst auf der nächsten Seite. Diese Vorübung lassen wir aus.“) oder wenigstens darauf hinweisen können, warum diese Seite so gestaltet ist. Interessant ist aber, wie das Kind sich seinen eigenen Reim macht:

Die Schwierigkeiten, die Katharina hat, zu verstehen, dass da *zweimal* „*Maus*“ steht, stieß bei mir auf Unverständnis. Ich merke, dass wir von einem anderen Verständnis von „Lesen“ ausgehen. Für mich ist ganz klar, dass, wenn ich von lautem Vorlesen spreche (was das Kind ja hier tun soll), ich einen Text oder Worte meine.

Man könnte vermuten, dass Katharina der Unterschied zwischen einem Bild und einem Wort nicht bewußt ist. Aber sie zeigt, dass sie das Wort sofort lesen kann und auch versteht (*eine Maus, eine Maus*). Sie benutzt zwei Strategien parallel: Das Benennen von Bildern und das Erkennen von Wortbildern. Diese verwendet sie bei dem folgenden Wort weiter nebeneinander: Sie nennt aufgrund der Abbildung den Begriff in normaler Aussprache (*Kiste*) und erliest danach die Worte in gedehnter lautierender Leseweise (*eine: Ki:ste:*). Letzteres ist ein Hinweis auf den indirekten Weg.²¹ Schon beim nächsten Wort „liest“ sie das Bild nicht mehr mit, sondern erliest die Buchstabenfolge (*eine: Tasche:*).

²⁰Vgl. Zwei-Wege-Modell von Scheerer-Neumann; Anhang A.

²¹Vgl. Zwei-Wege-Modell.

Bei der Verlesung *ein Latte*: hat sie wahrscheinlich aufgrund des Bildes mit einem anderen Wort gerechnet (vielleicht: ein Balken), erliest aber richtig und korrigiert sich selbst.

Oma ist i:m Ke:lle:rr.

I:st ruft:

Das gelesene „ist“ statt dem zu lesenden „sie“ hat eine hohe graphische Ähnlichkeit. Allerdings gibt das Wort in diesem Kontext keinen Sinn. Katharina bemerkt diese Unstimmigkeit nicht, sonst könnte sie sich über den indirekten Weg des Worterkennes, also über den lautorientierten Weg, korrigieren.

Meine: rote: Tra:-Tasche: hat ein Lo:ch(x).

An dieser Verlesung wird der abgekürzte lexikalische Weg als Lesestrategie deutlich: Katharina bildet die Synthese von Lautkomplexen (allerdings nicht nach korrekter Phonem-Graphem-Korrespondenz), findet in ihrem inneren Lexikon trotzdem das richtige Wort und kann den Satz in normaler Aussprache weiterführen. Sie hat die Bedeutung dessen, was sie liest, offenbar genau verstanden.

Dann lekt Opa Ke:se: i:n die Falle und

geht dann i:n-i:t, da: / da-mi:t i:n den Kella:r.

Obwohl der Satz auch „und geht dann in den Keller“ hätte lauten können, ohne den Sinn zu entstellen, läßt sie das Wort „damit“ nicht aus. Sie erliest es und korrigiert den Satz.

Ich(ç) gehen, ich(ç) gehe in den Kelle:rr.

Auch hier liegt kein Lesefehler vor, weil die richtige Flexion des Verbs sofort eingefügt wird. Katharina erliest hier auch nicht über die lautorientierte Route (bis auf *Kelle:rr*), sondern findet die Wortbedeutung direkt im inneren Lexikon.

Auff eine:, auf einn-ma:l ss-se: / sehe ich die Mauss auf d, eine:r Ki:ste: laufe:n.

An diesem Satz wird deutlich, wie die beiden Wege des Worterkennes ineinanderlaufen: „auf“ wird im Lexikon erkannt, genau wie „eine“. Hier wird die visuelle Analyse erneut eingeschaltet und die lautorientierte Strategie als Korrektur gewählt (*einn-ma:l ss-se:*), um die aufgetretene Unsicherheit zu überbrücken und nach einer kurzen Pause wieder in normaler Aussprache der Worte fortzufahren.

Dann/ hole: ich ma: mir die / bei Mama ro: Brot.

Die Worte „dann“, „ich“, „mir“, „bei Mama“ und „Brot“ werden beim lauten Vorlesen normal ausgesprochen, was darauf hinweist, dass hier der direkte Weg des Worterkennens benutzt wird. Die Korrekturen zu „mir“ und „Brot“ verlaufen sehr schnell, was auf kontextgebundene Vorgehensweise schließen lässt. Katharina hat den Sinn des Gelesenen trotz Verlesungen und Korrekturen verstanden. Sie liest: „Dann hole ich mir die ...“, was in syntaktischer Erwartung richtig sein könnte. Nach einer längeren Pause, in der sie vermutlich im inneren Lexikon durch die visuellen Merkmale des Wortes auf das „bei“ stößt, liest sie fließend weiter.

oben / bi, die Maus / den bin, die Maus den in, die Maus / den Weg fi:nde:t.

Bei Katharina wird beim Lesen dieses Satzes eine große Verunsicherung deutlich. Sie kann das einleitende Fragepronomen „ob“ in diesem Satzbau nicht einordnen (vielleicht hat sie das Fragezeichen am Ende des Satzes nicht wahrgenommen) und schließt aufgrund der richtig erkannten Merkmale des Wortes auf „oben“. Über die inhaltliche Komponente kommt sie an die Entschlüsselung des Satzes nicht heran („Oben die Maus...“) und rät willkürlich nach bekannten Wörtern: Sie kommt von „die Maus den bin...“ zu „die Maus den in...“ zu „die Maus den Weg fi:nde:t“. Das Verb ist hier anhand der lautorientierten Strategie erlesen. Da sie den Satzanfang nicht korrigiert, kann sie die Bedeutung als Fragesatz nicht erkennen.

Das Brot dau- auf derr Latte: i:st wek.

Hier liegt wieder eine Verlesung vor. Das Mädchen korrigiert sich sofort selber.

Kurze Schlussbetrachtung

Als ich die Tonbandaufnahme das erste Mal angehört habe, dachte ich, dass Katharina kein Wort des Gelesenen wirklich verstanden hat. Ihre mechanisch wirkende, Laute dehnende Leseweise hat mich zu dieser Vermutung geführt. Nach der Analyse einiger Verlesungen und Lesefehler ist mir deutlich geworden, dass sie nicht jeden Satz erfolgreich sinnentnehmend erlesen kann, aber in der Lage ist, kompetent die Lesestrategien zu wechseln und andere Strategien als Korrektur einzusetzen.

5 Schlussbetrachtung

Leseprotokolle habe ich als wichtige methodische Hilfestellung empfunden, anhand derer man etwas mehr in die Köpfe von LeseanfängerInnen hineinschauen kann. Mir wurde deutlich, wie komplex das Lesenlernen abläuft und wie schwierig es ist, sich als kompetente(r) LeserIn in die Welt des kindlichen Lesens von Kindern hineinzusetzen.

Durch die Analyse von Lesefehlern und Verlesungen ist mir klar geworden, dass man keine absoluten Kategorien bilden kann, sondern wirklich jeden Schüler und jede Schülerin individuell betrachten muss.

Um sich auf diesem (mir vorher unbekanntem) Terrain einigermaßen sicher bewegen zu können, hat mir der Fragenkatalog von BLESi sehr geholfen (siehe 3.3). In ihm findet man praktische Hinweise auf Schwierigkeiten von LeseanfängerInnen, ohne sich in allen Details auf die Theorie des Leselernprozesses bzw. des Schriftspracherwerbs allgemein beziehen zu müssen. Denn die Entwicklung der Lesefähigkeit im Prozess des Schriftspracherwerbs läuft beispielsweise nicht unabhängig vom Schreiben ab.²²

Kinder beim Lesen auf Tonband aufzunehmen und anschließend Leseprotokolle zu schreiben und zu analysieren ist sehr zeitaufwendig. In der Schule würde ich sie deshalb zuerst bei den schwächeren Kindern einsetzen, weil die Analyseergebnisse für LehrerIn und SchülerIn sehr motivierend sein können.

²²Vgl. Günther in: Balhorn/ Brügelmann (Hrsg.) 1995, S. 98.

6 Literaturverzeichnis

BALHORN, Heiko u. a. (Hrsg.): Die Regenbogenlesebox. Hamburg: vpm 1987.

BALHORN, Heiko: Was können wir aus Rechtschreibfehlern lernen? In: Ingrid M. Naegele/ Renate Valtin (Hrsg.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen-Erfahrungen-Materialien. 3., vollst. neu überarb. Auflage, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V. 1994. S. 37-41.

BLESI, Pankraz: Lernen an Lesefehlern. In: Kurt Meiers (Hrsg.): Fibeln und erster Leseunterricht. Überlegungen-Anregungen-Materialien. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V. 1986. S. 16-27.

BRÜGELMANN, Hans: Fehler: „Defekte“ im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand? In: Heiko Balhorn/ Hans Brügelmann (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle 1995. S. 88-97.

BRÜGELMANN, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 4., unveränd. Auflage, Bottighofen: Libelle 1992.

DEHN, Mechthild: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. 4., überarb. Auflage, Bochum: Kamp 1994.

GÜNTHER, Klaus B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Heiko Balhorn/ Hans Brügelmann (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle 1995. S. 98-121.

SCHEERER-NEUMANN, Gerheid: Sa: Sa:tä:l Sattel:. Leseprotokolle unter der Lupe. In: Heiko Balhorn/ Hans Brügelmann (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude 1990. S. 258-266.

Dies.: Das Monster will Emil... Über den Einfluß syntaktischer Strukturen beim Lesen und Lesenlernen. In: Die Grundschulzeitschrift 32/1990. S. 5-7.

Dies.: Wortspezifisch: ja - Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Lesen. In: Heiko Balhorn/ Hans Brügelmann (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle 1995. S. 149-173.

Dies.: Lesestrategien und ihre Entwicklung im 1. Schuljahr. Zwei Fallbeispiele. In: Grundschule 22 (1990) 10, S. 20-24.

SCHNEIDER, Wolfgang/ BRÜGELMANN, Hans/ KOCHAN, Barbara: Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: Heiko Balhorn/ Hans Brügelmann (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle 1995. S. 14-28.

[ANHANG A UND B (KOPIEN DER MODELLE VON GÜNTHER UND SCHEERER-NEUMANN) AUSGESPRART]