

Ein Leselehrgang kann dem oben erwähnten Sachverhalt Rechnung tragen und so konzipiert sein, daß er einen methodischen Weg aufzeigt, gegenmethodisch-didaktische Hilfen berücksichtigt - zumindest bei häufig zu beobachtenden Schwierigkeiten im optischen und akustischen Bereich - und entsprechende Übungsbeispiele und Materialien bereitstellt. Insbesondere muß die Konzeption darauf hinauslaufen, daß durch die Materialien eine Differenzierung erleichtert wird. Eine offene Differenzierung kann z.B. durch Kennzeichnung von Mindestanforderungen erreicht werden, und für die Niveaudifferenzierung in Gruppen benötigt man entsprechend mehr Arbeitsaufgaben und Material. Des weiteren müßte durch Selbstkontrollmöglichkeiten der Kinder der Lehrer so freigesetzt werden, daß er sich in Ruhe einer Gruppe oder einem einzelnen Kind widmen kann. Da aber die Selbstkontrolle der Kinder nicht ausreicht, müssen nach entsprechenden Lehrzielen auch Kontrollen durch den Lehrer erfolgen.

II. Bezug zum Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums

2. Methode

2.1 Der LPZ wendet sich an den kompetenten Lehrer (gibt es ihn?), der selbst weiß, "worauf es beim Lesenlernen ankommt". Der Lehrgang verbindet ganzheitlich-analytische und synthetische Lehrgangsansätze (1). Eine methodische Grundkonzeption ist nicht erkennbar und vom Verfasser nicht gewollt.

2.2 Die Durchgliederung bis hin zur Buchstabenfunktion bleibt dem Lehrer überlassen, dennoch haben die angegebenen Lehrziele Stütz- und Leitfunktion. Besonders positiv sehe ich das Angebot der getrennten Übungen zur akustischen und optischen Differenzierung, wengleich der Vorkurs wesentlich gezieltere Übungen zur optischen und akustischen Wahrnehmungsfähigkeit anbieten könnte. Es wäre wünschenswert, wenn in beiden Bereichen die Oppositionen angesprochen würden, z.B. im optischen Bereich p - q, b - d u.a. und im akustischen Bereich b - p, d - t. g - k u.a.

In dieser Phase sind auch besprochene Tonbänder denkbar. Ich habe versuchsweise in Gruppen mit Recorder und Kopfhörern gearbeitet, weil ich festgestellt habe, daß es Kinder mit erheblichen Artikulationsschwierigkeiten gibt. Kinder mit festgestellten Sprachfehlern, wie Lispler, Stammer und Stotterer werden zusätzlich durch einen Sprachtherapeuten an unserer Schule behandelt.

Bei der Erarbeitung der Buchstaben habe ich die Reihenfolge nach dem Schwierigkeitsgrad gewählt, so wie sie Kossow (2) angibt und jeweils den großen und kleinen Buchstaben zum Laut angeboten. Die Analysierung der Buchstaben, welche im An- und Endlaut und in der Mitte des Wortes erfolgte, war erschwert durch fehlende Wörter im Grundwortschatz. Erst durch die Erweiterung des Wortschatzes gelang ein sinnvoller methodischer Weg. Dies brachte aber viel Mehrarbeit und teilweise Überschneidungen mit den Arbeitsblättern des

LPZ. Der ursprünglich so attraktiv erscheinende geringe Wortschatz vergrößerte sich auf die übliche Anzahl Wörter, so wie sie in anderen Fibeln auch zu finden sind.

Wenig sinnvoll fand ich Übungen mit Lückenwörtern, denen ein zusammengesetzter Buchstabe zuzuordnen ist, dieser aber nur fragmentarisch erscheint und von dem Kind ergänzt werden muß, obwohl auf anderen Seiten au, ei, sch, ch u.a. als ein Buchstabe behandelt werden.

2.3 Der Grundwortschatz im Hinblick auf die Laut-Buchstabengewinnung läßt dem Lehrer nicht die erwartete methodische Freiheit. Aufgrund der zeitlichen Abfolge der ganzheitlich einzuprägenden Wörter - also der Arbeitsgrundlage - wird auch die Reihenfolge der Buchstabengewinnung erzwungen. Es sei denn, man erweitert den Wortschatz und verzichtet auf die geringe Anzahl ganzheitlich einzuprägender Wörter, oder man zieht Wörter aus anderen Wortgruppen vor. In jedem Fall fehlen die hinzugefügten oder vorgezogenen Wörter aus den nachfolgenden Wortgruppen bei den Übungen mit den Arbeitsblättern des LPZ.

Die Annahme, daß mit den ersten 80 Wörtern des LPZ alle wichtigen Teilziele des Leselernprozesses erreicht werden können, scheint mir nur unter Verzicht auf wesentliche Erkenntnisse der modernen Methodik und Didaktik möglich zu sein.

Der Wortschatz entspricht dem Alter der 5-7jährigen und ist im Sinnzusammenhang vielseitig verwendbar. Er trägt aber nicht wesentlich zur Erweiterung der Sprachkompetenz bei. Hier taucht die Frage auf, wie weit ist dies durch Texte eines Leselehrganges möglich? Sind Übungen, so wie sie die Gahagans (2) "Zum Verbessern der gesprochenen Sprache" ausprobiert haben, nicht eine angemessene Möglichkeit? Bildergeschichten könnten doch einem Leselernwerk beigegeben werden.

3. *Text*

3.2 Die Texte sind auf 8 Hefte unterschiedlicher Größe und Qualität verteilt. Sie entsprechen in der zeitlichen Abfolge dem angebotenen Wortschatz und ermöglichen allen Kindern Erfolgserlebnisse. Die Texte nehmen keine Rücksicht auf die methodischen Phasen des Leselehrganges und beschränken sich auf die Reproduzierung des ganzheitlich gelernten Wortschatzes.

3.4 Bilder sollten Aufforderungscharakter haben, zum Nachdenken anregen und zum Sprechen über dargestellte Problemsituationen zwingen und nicht nur zur Darstellung eines Textes dienen. Ihre Verwendung zum Anleiten und zur Kontrolle des sinnerfassenden Lesens fand ich gut.

4. Unterrichtsorganisation

4.1 Die sinnvoll ausgewählten Materialien des LPZ provozieren geradezu einen differenzierenden Unterricht und regen Kinder und Lehrer zu kreativer Arbeit an. Der Übergang vom Kindergarten zur Schularbeit kann spielend gemeistert werden.

4.2 Die leichte Handhabung der Materialien und ihre gute Qualität lassen auch eine Verwendung für die nachfolgenden Jahrgänge zu. Es wäre aber zu wünschen, daß verloren gegangene Einzelteile nachbestellt werden könnten. Ich würde mir sogar noch einige zusätzliche Spiele wünschen, die direkten Bezug zum Lehrgang haben sollten.

4.3 Die Trennung der Arbeitsmaterialien von den Lesetexten hat sich sehr günstig ausgewirkt. Die Kinder waren nicht so sehr auf eine schulische Lernsituation fixiert. Die Arbeit mit den Spielen und Arbeitsblättern entsprach weitgehend der Situation in den Kindergärten. Die Kinder empfanden die Hefte und Bücher nicht als 'Leselernbuch', sondern als Informationsquellen, in denen man lesen, Bilder betrachten und sich daran freuen konnte.

Es gelang eine geglückte Synthese zwischen entspannenden Lernspielen und anspannenden Übungsarbeiten. Alle Kinder waren durch die vielfältigen Arbeitsanweisungen und die Einbeziehung außerschulischer Materialien stark motiviert. Sie lasen überall dort, wo es auch außerhalb des Unterrichtes möglich war. Mütter berichteten von dem Leseifer der Kinder, Buchstaben, Wörter und Sätze in Zeitungen, an Litfaßsäulen, Werbeangebote in Geschäften u.a. mehr zu lesen.

4.4 Die operationalisierten Lehr- und Lernziele und die am Ende einer Übungseinheit stehenden Kontrollbögen waren hilfreich. Ich konnte sehr bald bei einzelnen Kindern Fähigkeitsdefizite und daraus resultierende Analyse- und Syntheseschwächen feststellen. Dennoch wäre es nötig, dieses Kontrollsystem zu verbessern - Vereinfachung der Auswertung für den Lehrer, Selbstkontrollen für die Kinder.

Die Empfehlung, daß Kinder, welche die Lernziele nicht erreichen, die gleichen Blätter noch einmal bearbeiten können, weil bessere Schüler diese nicht benötigen, hat sich in meinem Unterricht nicht bewährt. Es ließ sich nicht vermeiden, daß schwächere Kinder es einfach ablehnten, das gleiche Blatt noch einmal zu bearbeiten. Die Gründe hierfür waren vielfältig.

Eine bessere Möglichkeit sehe ich darin, zusätzliche Arbeitsblätter zu konzipieren, die als Kopiervorlagen zu jedem Lehrziel beigegeben werden. Dazu sollten in der Lehreranleitung Hinweise auf mögliche Schwierigkeiten und deren Ursachen, sowie weitere methodisch-didaktische Hilfen angegeben werden.

4.5 Maßnahmen zum weiterführenden Lesen erübrigten sich durch die offene Leselernsituation. Die Schülerbücherei war bereits nach den ersten Wochen in die Unterrichtsarbeit mit einbezogen.

5. Schrift - Schreiben

5.1 Die gemischte Antiqua kann den Prozeß der Analyse besser als die Schreibschrift unterstützen. Allerdings haben Kinder mit ausgeprägten Raumorientierungsschwierigkeiten bei bestimmten Buchstaben der Druckschrift mehr Mühe, diese zu behalten, als mit den gleichen Buchstaben der Schreibschrift.

Beginnt man den Leselehrgang mit der Druckschrift, muß die Einführung der Schreibschrift zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen. Die völlige Trennung des Schreiblehrganges vom Leselehrgang ohne Berücksichtigung der Wörter des Grundwortschatzes halte ich für eine versäumte Möglichkeit, Wortbilder zu festigen.

Die in den letzten Jahren auffallend zurückgegangene Merk- und Konzentrationsfähigkeit der Kinder kann durch das Einspuren (Bewegungsgedächtnis) etwas kompensiert werden. So haben wir nach entsprechenden Vorübungen Wörter aus dem Grundwortschatz in den Schreiblehrgang einbezogen.

6. Allgemeines

6.1 Das Lehrerhandbuch hat wertvolle Anregungen zu den Arbeitsmaterialien gegeben. Für jedes Arbeitsblatt gibt es Anweisungen. Die LPZ hat keine methodische Grundkonzeption. Es wäre wünschenswert einen möglichen methodischen Weg aufzuzeigen, damit auch weniger kompetente Lehrkräfte mit diesem Material arbeiten können. In der Absicht, dem Lehrer methodisch freie Hand zu lassen, bei Vorgabe operationalisierter Lehrziele und eines Wortschatzes, die grundlegend methodisches Handeln mitbestimmen, liegt ein Widerspruch. Bei der Auswahl und zeitlichen Festlegung des ganzheitlich einzuprägenden Wortschatzes müssen wichtige Kriterien für die Analyse und Synthese berücksichtigt werden, wenn man nicht wesentliche Erkenntnisse moderner Methodik und Didaktik außer acht lassen will.

6.2 Auf die motivierenden Eigenschaften des Materials und die möglichen Aktivitäten der Kinder habe ich bereits hingewiesen.

6.3 Stellt man das Kind in den Mittelpunkt seiner Bemühungen und sieht den Leselehrgang als grundlegende Arbeit für schriftsprachliche Kommunikation, dann muß der Lehrer alle methodisch-didaktischen Phasen des synthetischen wie des analytischen Lehrganges kennen und einsetzen können.

Selbst einen methodischen Weg zu konzipieren ist zwar eine reizvolle Aufgabe, aber geht dies nicht letztlich auf Kosten der Arbeit mit einzelnen Kindern?

Der Lehrer sollte die möglichen Fähigkeitsdefizite seiner Schüler erkennen und wissen, welche besonderen Übungsschwerpunkte braucht dieses oder jenes Kind bei bestimmten Phasen des Leselehrganges.

Dazu werden genaue Angaben über die Eingangsvoraussetzungen eines jeden Kindes benötigt. Es sollten dafür bessere Tests als die bisher üblichen Schulreife-tests zur Verfügung stehen.

Diese Aufgabe erfordert von einer Lehrkraft virtuose Handhabung methodisch-didaktischer Schritte, Konzipierung zusätzlicher Arbeitsblätter, Einsatz adäquater Spiele und viel mehr Zeit für einzelne Kinder oder Gruppen als es bisher im Unterricht üblich war. Die Individualisierung des Unterrichts wird einer Lehrkraft jedoch immer nur so weit möglich sein, wie eine Freisetzung durch einen optimal konzipierten Leselehrgang und zusätzliche Unterrichtszeit gegeben werden kann.

6.4 Den besonderen Vorzug des LPZ sehe ich in einem Material, das eine Differenzierung des Anfangsunterrichtes erleichtert und Kontrollen nach einzelnen Lehrzielen anbietet.

Die getrennt angebotenen Übungen zur optischen und akustischen Wahrnehmungsfähigkeit kamen meinem Wunsch entgegen, Kinder mit Analyse- und Syntheseschwächen frühzeitig zu erkennen, um rechtzeitig entsprechende zusätzliche Übungen diesen Kindern anbieten zu können.

In dem Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums sehe ich einen hoffnungsvollen Anfang für ein modernes Leselernwerk. Er kann sehr gut werden, wenn problematische Stellen überarbeitet und gute Ansätze vertieft werden.

Anmerkungen

- 1) Peter Heyer, Fibeln und Erstlesewerke S. 134.
- 2) Hans-Joachim Kossow, Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche, Berlin-O. 1972.
- 3) Gahagan, Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule, Düsseldorf 1971.