

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 68 (1981)  
**Heft:** 18: Erstlesen

**Artikel:** "Lesen - Sprechen - Handeln" : das methodenübergreifende ILZ-Erstleselernwerk  
**Autor:** Grissemann, Hans  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-534467>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 12.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## «Lesen – Sprechen – Handeln» Das methodenübergreifende ILZ-Erstleselernwerk

*Handlungsorientiertes Sprachlernen im methodenübergreifenden Erstleseunterricht. Ein Beispiel für die Bemühungen der Sonderpädagogik in den Regelklassen.*

Hans Grissemann

### Übersicht

Das Erstleselernwerk der Inerkantonalen Lehrmittelzentrale (ILZ) besteht aus:

Textteil (Fibelband)

Übungsheft

Textband zum weiterführenden Lesen

Lehrerhandbuch

Diese vier Teile stellen ein Lehrmittel für das ganze erste Schuljahr dar; das «Weiterführende Lesen» ist auch noch im zweiten Schuljahr einsetzbar.

Die Hauptmerkmale können folgendermassen zusammengefasst werden:

1. Es handelt sich um ein *methodenübergreifendes* (methodenintegrierendes) Leselernverfahren, in welchem die *Vorteile der beiden klassischen Methoden* (ganzheitlich-analytisch und synthetisch) *vereinigt* und ihre Nachteile ausgemerzt werden sollten.

2. Zudem orientiert sich das Lesenlernen in seinen analytischen und synthetischen Prozessen nicht ausschliesslich an den Buchstaben als Erfassungseinheiten, sondern an *verschiedenen Strukturen*, die als erfassbare Wortteile nach Wort- und Textsituation in Frage kommen können.

3. Lesenlernen wird im Rahmen eines *handlungsorientierten Sprachlernens* organisiert. Damit soll eine didaktische Isolation des Erstleseunterrichts vermieden werden. Nach dem neuen lesepsychologischen Verständnis drängt sich eine solche Verbindung auf. Lesenkönnen ist immer auch abhängig vom Sprachverständnis. Lesendes Eindringen in die Sprache kann ausgenützt werden zu einer Erhöhung der Sprachkompetenz.

Sprachhandeln wird in diesem Erstlesewerk in zweifacher Hinsicht verstanden.

- Einmal kann Lesen als *Funktion des Handelns* erlebt werden.
- Lesen wird aber auch in Handlungen zur Bewältigung von Aufgaben oder zur zwischenmenschlichen Kommunikation eingesetzt.

Mit diesem Ansatz wird auch die Hoffnung auf eine wesentliche Beeinflussung der Lesemotivation verbunden.

Dann aber kann Lesen auch *Sprachhandeln vorbereiten*. Das Durchdringen eines Textes führt hin zu Problemen, die durch Sprechen, Kommunikation in der Gruppe und Handlungen zu lösen versucht werden. In diesem Zusammenhang drängt sich in besonderem Masse das soziale Rollenspiel auf.

4. Mit dem neuen Leselernwerk sind auch *sonderpädagogische Anliegen* verknüpft. Er soll mit seiner differenzierten Berücksichtigung von Teilprozessen des Lesenlernens und seinen darauf abgestützten breiten Übungsangebot Hilfe bei verschiedenen Arten von *Problemschülern* anbieten. Dabei wurden folgende Fragen gestellt:

- *Kann der neue Leselerngang dazu beitragen, das bisher als Legasthenie bezeichnete Phänomen abzubauen?*
- *Wie bewährt er sich bei der Einschulung von Kindern, die aus verschiedenen Gründen im schulischen Lernen behindert sind, d.h. vor allem bei Schülern der Einschulungsklassen und der Unterstufenabteilungen der Hilfsschulen?*
- *Ist es möglich, die Separation von Behinderten mindestens auf der Lehrmittelebene abzubauen bzw. ein Lehrmittel zu schaffen, das von Normalklassenschülern und Lernbehinderten in Sonderklassen verwendet werden kann?*

5. Das ILZ-Erstleselernwerk ist offen für eine *kreative und flexible Lehrtätigkeit*. Das im Hinblick auf verschiedene Textfunktionen arrangierte *Textangebot im Fibelteil* ist relativ eingeschränkt und fordert zu Textproduktionen durch Schüler und Lehrer heraus. Der *Übungsteil* ist umfangreich und erfordert eine Auswahl, die angepasst ist an die Klasse, und ermöglicht einen flexiblen Einsatz von Teilübungen, die für leicht-

ter und langsam lernende Schüler und auch für solche mit grösseren Lernschwierigkeiten in Frage kommen.

Die vielfältigen Anlässe zum Verfassen von schriftlichen Mitteilungen durch die Leseanfänger begünstigen ein zusätzliches selbständiges, sich vom allgemeinen Lernpfad der Klasse lösendes «privates Lernen». Schreiben erscheint dabei als eine Funktion des Sprachhandelns.

### Zu 1:

#### **Der ILZ-Erstleselehrgang als methodenübergreifendes Erstleselernwerk**

Bis heute dürften sechs «Leselehrmethoden» festgestellt werden, falls das Verständnis von Methode eingeschränkt bleibt auf die Arrangements zur Analyse und Synthese von Erfassungseinheiten beim Lesen.

Neben den beiden klassischen Leselehrmethoden, der *ganzheitlich-analytischen* und der *synthetischen*, wurden drei systematische *methodenübergreifende* (analytisch-synthetische) Verfahren entwickelt, denen man mit dem Ausdruck «Mischmethode» nicht mehr gerecht zu

werden vermag. Hinter diesem Ausdruck verbirgt sich das Suchen vieler Lehrer nach methodenintegrierenden Verfahren, die verschiedenen Nachteile der streng dogmatisch durchgeführten klassischen Verfahren zu überwinden. Neben diesen fünf identifizierbaren Verfahren gilt es noch eines zu beachten, das sowohl in der sowjetischen wie auch in der amerikanischen Erstlesedidaktik entwickelt wurde und am besten mit der Anweisung «*Zuerst schreiben, später lesen*» gekennzeichnet werden kann.

Die zwei klassischen und die drei methodenintegrierenden Verfahren sind auf der folgenden Tabelle dargestellt.

Wir setzen hier die Kenntnis der beiden klassischen Leselehrmethoden, deren Vor- und Nachteile in der Tabelle kurz dargestellt sind, voraus. In *beiden Methoden* ist man immer mehr oder weniger davon ausgegangen, dass das Einzelzeichen bzw. die Verknüpfung von Laut und Buchstabe (Phonem-Graphem) und das Zusammenbringen (Zusammenschleifen, Synthese) dieser Einzelzeichen zu grösseren Einheiten – eventuell zu Silben –, dann aber vor allem zu Wörtern das grundlegende Verfahren zum Erlesen sei.

#### ÜBERSICHT LESELERNMETHODEN

① <b>ganzheitlich-analytisch</b> von Anfang an Lesen von Texten/Sätzen/Wörtern	② <b>synthetisch</b> Einführung von Einzelbuchstaben nach Merk- wortmethode, allmählich Lesen von Silben, Wörtern, Sätzen	<b>analytisch-synthetisch</b> (method. übergreifend, methodenintegrierend) wie bei ①		
<p>lange Phase mit Wortbildlesen und -speicherung <i>ohne</i> Buchstabenkenntnis (Ganzheitsphase)</p> <p>allmähliches Entdecken der Buchstaben-Lautentsprechungen in Wörtern (analytische Phase), zunehmende Möglichkeit des Erlernens neuer Wörter, Wortbildspeicherung <i>mit</i> Buchstabenkenntnis</p> <p>Legastheniegefährdung! Begünstigung des Ratelesens in der langen Ganzheitsphase</p> <p>positiv: Betonung des sinnerfassenden Lesens</p>	<p>ständige Synthese von Buchstaben und Silben zu Wörtern (Zusammenschleifen)</p> <p>Lesen von Texten/Sätzen lange verzögert und eingeschränkt</p> <p>Legastheniegefährdung: lange dauernde Einschränkung des sinnverstehenden Lesens, Ausrichtung auf buchstabenaddierendes Lesen</p> <p>positiv: Betonung des lautlichen Bereichs, der Buchstaben-Laut-Umsetzung</p>	<p>von Anfang an Analyse und Synthese</p> <p>③ Volldurchgliederung der Analysewörter</p> <p>positiv: gleichmässige Berücksichtigung des lautlichen und inhaltlichen Bereichs</p>		
		<p>④ Teildurchgliederung der Analysewörter</p> <p>eingeschränkt auf Analyse Buchstaben/Laute</p>	<p>⑤ strukturorientiert: Analyse erweitert um Buchstaben-gruppen-segmente</p> <p>positiv: begünstigt flexible, situationsangemessene Segmentation sowie Lese-ökonomie</p>	

Dieses eingeschränkte Grundverständnis setzt sich auch fort im methodischen Einsatz von *Mundstellungstafeln* zu Lauten und Buchstaben\*.

Diese heute recht verbreiteten Mundstellungstafeln decken keineswegs eine neue Leselehrmethode ab. Sie sind als *methodische Hilfsmittel* zu bezeichnen, das in den beiden klassischen Leselehrverfahren, wie aber auch in den methodenübergreifenden Verfahren, eingesetzt werden kann. Gerade im Rahmen des synthetischen Leseunterrichts dürfen die Mundstellungstafeln als Bereicherung betrachtet werden. Sie ersetzen und ergänzen die Buchstaben-Lautverknüpfung nach der *Merkwortmethode*. (Beispiele der Merkwortmethode: E wie in Elefant, F wie in Fahne.) Bei der Verknüpfung der Laute mit den Buchstaben in den Mundstellungen wird die Gefahr überwunden, dass beim Zusammenschleifen, d.h. bei der Synthese, sich bei Schülern mit Lernschwierigkeiten das Merkwort vor den Laut stellt und das Erlesen erschwert.

*Das Verständnis von Lesen und Lesenlernen als Synthese von Buchstaben muss heute in Frage gestellt werden. Es entspricht in verschiedenen Punkten nicht mehr den psychologischen Erkenntnissen über das Lesen und Lesenlernen.*

Allen *methodenintegrierenden Verfahren* ist gemeinsam, dass *Analyse und Synthese von Anfang* an verbunden sind.

Dadurch werden die kognitionspsychologischen Befunde von Neisser berücksichtigt, der an vielen Untersuchungen gezeigt hat, dass beim Erkennen und Verstehen von Wörtern die beiden Prozesse nicht getrennt verlaufen, sondern voneinander abhängig sind. Synthese ist nicht nur auf Analyse angewiesen; Analyse ist auch abhängig von den Versuchen und Möglichkeiten zur Synthese («*Analyse durch Synthese*»).

Dieser nicht ganz leicht zu verstehende Sachverhalt trägt in seiner Anwendung dazu bei, die *Tendenz zum Ratelesen zu überwinden*, die durch die einseitige Berücksichtigung des Ganzheitsaspekts beim Wortlesen angebahnt werden kann.

\* Zum Beispiel Mundstellungstafeln nach Mottier, die besonders auch im Unterricht und in der Therapie hirneingestrichelter, sprachgestörter Menschen – Aphasiker – eingesetzt wurden und deshalb auch häufig als Aphasietafeln bezeichnet worden sind.

Des weiteren darf man erwarten, dass der *Tendenz zum bedeutungsabgewandten Lesen* in der mühsamen Buchstaben-um-Buchstabenumsetzung vieler Leseanfänger des synthetischen Unterrichts durch die Verbindung mit dem ganzheitlichen Wortlesen wirksam entgegengetreten werden kann.

Auch wenn man diesen Fortschritt anerkennen kann, zeigt sich doch bei diesen methodischen Ansätzen (siehe Tabelle Nr. 3 und 4) die Einschränkung auf die Buchstaben-Lautumsetzung. Dies wird sehr deutlich in den beiden folgenden Methoden:

*Die analytisch-synthetische Methode mit VOLL-durchgliederung von Wörtern zur Buchstaben-gewinnung* ③ bleibt sehr nahe bei der klassischen synthetischen Leselehrmethode.

In diesem analytisch-synthetischen Verfahren gibt es keine Ganzheitsphase und keine Ganzwörter, die nicht vollständig durchdrungen wären und deren Buchstaben nicht eine Lautzuordnung erhielten. Es werden von Anfang an Texte und Sätze verwendet. Die dabei verwendeten Wörter werden vollständig analysiert. Um einer Überforderung der Speicherkapazität der Kinder für Buchstaben zu begegnen, muss der anfängliche Wortschatz während längerer Zeit drastisch eingeschränkt bleiben. Dabei ergeben sich ähnliche Probleme der inhaltlichen Gestaltung wie bei der rein synthetischen Methode. Aber es gelingt, die Grundfertigkeiten der Buchstaben-Lautzuordnung und der inhaltlichen Erfassung von Anfang an mit dem gleichen Gewicht zu trainieren.

*Beispiel für das Vorgehen, Bunte Fibel, Schrödel 1977:*

Lerneinheit 1: Einprägung des Namens des Spieltiers «Fu». Aufgliederung in F und u

Lerneinheit 2: Am Satz «Fu ruft» wird «ruft» analysiert. Der Buchstabenbestand wird um r und t erweitert.

Lerneinheit 3: Aus dem Satz «Uta ruft Fu» wird «Uta» analysiert. Dabei wird a neu gewonnen. Nach drei Lerneinheiten haben die Schüler *drei Wortbilder* gespeichert: Fu, Uta, ruft.

Mit Wortkarten werden verschiedene Wortgruppen/Sätze gelegt.

Nach diesen drei Lerneinheiten haben die Schüler *fünf Buchstaben* (Minuskel und Majuskel) gespeichert:

F/f U/u T/t R/r A/a.



In jeder Lerneinheit werden mit den schon bekannten und mit den neu gewonnenen Buchstaben Syntheseübungen gemacht, Silben und nach Möglichkeit neue Wörter gebildet.

*Die analytisch-synthetische Methode mit Teildurchgliederung von Wörtern zur Buchstabengewinnung* ④ liegt ähnlich nahe bei der klassischen ganzheitlich-analytischen Methode wie die vorher dargestellte (③) bei der synthetischen.

Auch in diesem analytisch-synthetischen Verfahren werden von Anfang an die Grundfertigkeiten der Buchstaben-Lautzuordnung und der Bedeutungserfassung integriert. Im Unterschied zu 3 begnügt man sich aber mit der teilweisen Analyse von Wörtern und kann damit die Buchstabengewinnung über längere Zeit verteilen und inhaltlich vielseitigere Texte gestalten. Dadurch ist auch die Möglichkeit zur selbständigen, individuellen Buchstabenidentifikation ausserhalb des gesteuerten Unterrichts gegeben. Ein diffus-ganzheitliches Training wird aber vermieden, da schon in der ersten Lerneinheit mit der Analyse begonnen wird und die ersten bearbeiteten Buchstaben fortlaufend in den neu eingeführten Wörtern beachtet werden.

Bei dieser Variante der analytisch-synthetischen Methode sind folgende Textwortarten in der Fibel feststellbar:

a) *Ganzwörter*. Sie werden nicht analysiert und werden besonders in den ersten Fibeleinheiten verwendet, um die Texte vielseitiger gestalten zu können. Nach 10 bis 15 Leselerneinheiten werden sie dann meist überflüssig.

b) *Analysewörter*. Aus ihnen werden Buchstaben gewonnen, zum Beispiel aus rot, grün das r, wobei dann aber die übrigen Elemente des Wortes nicht analysiert werden. Je weiter der Leselernprozess vorangeschritten ist, um so mehr Elemente sind jeweils in den Analysewörtern schon bekannt. Die Analyse wird jeweils möglich durch einen Ergänzungsprozess von den erlesbaren Buchstaben im Analysewort über die Lücke zum ganzen Wort.

c) *Konstruktionswörter* (Synthesewörter). Sie können aufgrund des jeweils schon erworbenen Buchstabenbestandes erlesen werden.

Als Beispiel dieses Verfahrens seien genannt:

- Westermann Lesebuch 1, 1972
- Oldenburg-Fibel: Ich lerne lesen, 1973

## Zu 2:

### **Der ILZ-Erstleselehrgang als strukturorientiertes Verfahren**

Etliche neue Leselernwerke (siehe in Tabelle 5, S. 708), darunter auch «Lesen – Sprechen – Handeln», bauen auf dem Fortschritt auf, der durch die Methodenintegration gegeben ist. Sie gehen aber weiter und berücksichtigen Ergebnisse der Leselernforschung, die besagen, dass nicht nur der Einzelbuchstabe als Erfassungseinheit bedeutsam ist, sondern dass dafür auch verschiedene Buchstabengruppen in Frage kommen, die alle eine stabile Beziehung zu Lautgruppen haben. Dies gilt ja gerade für die Beziehung Buchstabe/Laut nicht, wie dies in den methodisch fragwürdigen Wortabbau- und -aufbauübungen nach dem folgenden Beispiel zum Ausdruck kommt:

Abbau:	Aufbau bzw. Umbau:
Rose	R
Ros	Ro
Ro	Roll
R	Rolle
	Roller

Die Fragwürdigkeit dieses Verfahrens ist in der lautlichen Mehrdeutigkeit vieler Buchstaben begründet. *Der Buchstabe bekommt erst im Wortganzen seinen Lautwert.*

So wird das o in Rose lang und geschlossen, in Roller kurz und offen gesprochen. Im Aufbau, der an den Abbau anschliesst, wird – ohne Kenntnis des nachfolgenden Wortteils – vermutlich ein o nach dem R provoziert, das so klingt wie dasjenige in Rose. Wortaufbau- und -abbauübungen können also zum Falschlesen verführen.

Anders verhält es sich mit analytischen und synthetischen Übungen mit *Buchstabengruppen*: *ack* klingt in verschiedenen Kombinationen wie zum Beispiel

p-ack-t	ver-p-ack-en
p-ack-en	ver-p-ack-st
p-ack-st	L-ack
	S-ack

immer gleich, ist also invariant. Die Berücksichtigung dieser Einsicht kann den Lese- bzw. Leselernprozess um einiges erleichtern.

In diesen *strukturorientierten Leselernverfahren*, in denen, wie in den älteren methodenübergrei-

fenden Verfahren, Analyse und Synthese von Anfang an betrieben werden, spielt der Prozess der *Segmentation* beim Lesen bzw. die Berücksichtigung verschiedener *Lesesegmente* eine wichtige Rolle. Segmentierung bedeutet linguistisch die Abgrenzung, Zerlegung, Unterteilung von Spracheinheiten in Erfassungseinheiten. Für die Neuentwicklung von Leselehrverfahren interessiert vorerst die Lesesegmentation am Wort.

Als wichtige neuere lesepsychologische Einsicht darf wohl gelten, dass die verschiedenen Einheiten, die wir heute unterscheiden, als funktionale Einheiten zu verstehen sind, die jeweils *unter gewissen Umständen* als Leseinheiten erfasst werden. Diese Einsicht verbietet die Fixierung des Erstleseunterrichtes auf *eine* bestimmte Einheit.

Die in Frage kommenden Erfassungseinheiten sind hier in Beispielen dargestellt, die kürzlich Warwel zusammengetragen hat.

### 1 rot

Falls dieses Wort nicht ganzheitlich erfasst wird, kann der Leseanfänger, wie dies durch die klassischen Leselehrmethoden trainiert worden ist, über eine *Buchstabensegmentation* das Wort erlesen:

r-o-t.

Im Lehrerhandbuch des ILZ-Werkes wird gezeigt, wie in verschiedenen Varianten des werkenden Lernens zur Buchstabenspeicherung beigetragen werden kann. Die gründliche Buchstabenspeicherung ist auch im Hinblick auf die Erlernung von Zeicheneinheiten höherer Ordnung, wie sie nachfolgend dargestellt werden, unerlässlich, da ja all diese erst in der Verklumpung solcher elementarer Einheiten wirksam werden.

### 2 Telefon

Bei diesem Wort kann eine Abpackung in Sprechsilben, d.h. eine *Silbensegmentation*, das Lesen begünstigen:

Te-le-fo-n.

Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass die Sprechsilbe als ein umstrittenes Objekt in der Erhellung des Problems der Analyse und Synthese von Wörtern gilt. Einmal kann man wohl die Silbe als Gestaltelement des Wortes bezeichnen, muss aber wohl zugeben, dass beim normalen fließenden Sprechen kaum Silben bemerkt werden können. Die einseitige Berücksichtigung der Silbensegmentation verbietet sich aber bei einem Blick auf die nachfolgenden Beispiele, an denen sich die Frage aufdrängt, was diese Silbengebilde für den Lese- und den Schreiblernprozess zu leisten vermögen, Gebilde, die meist nur künstlich bzw. willkürlich herbeigeführt werden:

wol-len            Wet-te  
sau-sen            Ta-sche  
We-ster-n        la-chen


Ist beispielsweise eine Segmentation von *sau-sen* nicht günstiger in der Art von *saus-en*

etwa auch im Hinblick auf die Erfassung von *saus* in

ge-saus-t  
saus-te  
saus-t?

Die didaktisch organisierte Speicherung von Silben im Hinblick auf eine Erleichterung des Erlesens dürfte ein unökonomisches Unterfangen sein. Denkbar ist aber, dass in gewissen Wörtern eine silbische Strukturierung das Lesen doch erleichtern kann:

Ro-se            Va-ter

In unserem Leselehrgang wurde auf die visuelle Speicherung von Silben verzichtet. Im Hinblick auf die vorher erwähnten günstigen Beispiele zur Silbensegmentation wird aber von Anfang an die *Sprechgliederung* von Silben geübt. Dies geschieht in der Methode des Setzens von Klangbögen zu Wörtern, die in Bildern dargestellt werden. So werden zum Beispiel unter die Bilder von Haus, Blume, Regenschirm die Zeichen  gesetzt. Dies geschieht aber nicht nur im Hinblick auf eine mögliche Silbensegmentation beim Lesen, sondern wegen des damit verbundenen Trainings der auditiven Aufgliederung, welche zur Analyse verschiedener Segmente gebraucht wird, aber auch in der Rechtschreibung gewisse Dienste leistet.

### 3 Baum

Hier kommt nun eine Segmentation in Frage, die der beiden Buchstaben als einer *Buchstabenfolge*, die einem Laut entspricht. Das dabei segmentierte *au* ist ein zweigliedriges Graphem.\*

Als Lesesegmentation ergibt sich:

B-au-m.

\* Grapheme = schriftliche Zeichen, die einem Laut entsprechen; sch ist ein dreigliedriges Graphem.

#### 4 Kaufhaus

An diesem Wort kann es zu einer interessanten Segmentation kommen. Beim Lesen können zwei Buchstabengruppen erfasst werden, die sonst als Wörter, d.h. als Präpositionen, gebraucht werden, hier aber ohne diese Wortbedeutung erlesen und nur in ihrer klanglichen Entsprechung gebraucht werden. Im Leseakt können die beiden Buchstabengruppen «aus» und «auf» ausgegliedert werden:

K-auf-h-aus

#### 5 Brot

Ausser der unter 1 dargestellten Buchstaben-segmentation kommt hier eine Aufgliederung in Frage, bei welcher die beiden Buchstaben zusammengefasst werden, die in dieser Kombination häufig vorkommt:

B/br in *Brauch, Braut*

*braun, brummen...*

Die Segmentation:

Br-o-t

Auch in unserem Leselehrgang wird das Erfassen solcher Kombinationen (mit einem Übergangskonsonanten) gepflegt, z. B.

gr (graben, gross, grau, Gras...)

br (braun, braten, bringen...)

schw (schwer, Schwester, Schwimmer...)

#### 6 Rolltreppe

Bei der Aufgliederung dieses Wortes ist es möglich, zwei prägnante Buchstaben-Lautgruppen (Graphem/Phonemgruppen) zu erfassen. Es handelt sich dabei um Buchstabengruppen mit einem vokalischen Zentrum, um Buchstaben-gruppen mit hohem Einprägungscharakter, die von Warwel als *Signalgruppen* bezeichnet worden sind. Es handelt sich in diesem Wort um:

–oll– und –epp–

–oll– ist eine Kombination, die in verschiedenen Wörtern, wie voll, Zoll, toll..., –epp– eine weniger häufig vorkommende, die in Wörtern wie Steppe, Sepp analysierbar ist. Die Wortsegmentation in diesem Beispiel ist also möglich als:

R-oll-tr-epp-e.

Im Hinblick auf diese Segmentationsvariante dürften vor allem die Signalgruppen interessieren, die in *vielen Wörtern* vorkommen.

Im Anschluss an verschiedene experimentelle Untersuchungen in Amerika nehmen vor allem Gibson und Mitarbeiter an, dass in den Buchstaben-gruppen mit der invarianten Beziehung zu Lautgruppen, wie sie in den von Warwel für die

deutsche Sprache erfassten Signalgruppen repräsentiert werden, eine wesentliche Erfassungseinheit für das Lesen vorliegt.

Weitere Beispiele für solche Segmentationen:

Fl-ock-en      Sch-ink-en      f-ang-en

Br-ill-e      Dr-uck—kn-opf

#### 7 gekommen

Hier drängt sich eine gänzlich andere Segmentation auf: ge-komm-en.

Im Gegensatz zu den bisher dargestellten Erfassungseinheiten werden hier Buchstabengruppen ausgegliedert, die *Bedeutungscharakter* haben. Diese bedeutungstragenden Einheiten werden als *Morpheme* bezeichnet. Morpheme kommen in folgenden Kategorien vor:

- Wortmorpheme (wie Brot, Haus)
- Stamm-Morpheme (wie –komm–, fall–)
- Flexionsmorpheme (wie –st in kannst, –en in fallen)
- Wortbildungsmorpheme (wie aus– in ausfallen, ausbrechen und –lich in gründlich und lieblich)

Aus dieser Übersicht geht hervor, dass folgende Struktureinheiten zur Lesesegmentation in Frage kommen:

- Einzelbuchstaben
- zwei- und dreigliedrige Grapheme
- Konsonantenkombinationen mit einem Übergangskonsonanten
- Sprechsilben
- Signalgruppen
- Stamm-, Flexions- und Wortbildungsmorpheme wie auch Anfangs- und Endmorpheme.

In der *linguistischen Theorie* wurde wohl die Bedeutung dieser Einheiten grösserer Ordnung zwischen dem Wort und dem Einzelbuchstaben erfasst. In den *Leselehrmethoden* sind diese Kenntnisse bis anhin noch unzulänglich berücksichtigt worden. Dieses Versäumnis ist um so mehr zu bedauern, als Scheerer-Neumann in experimentellen Untersuchungen nachgewiesen hat, dass Legastheniker als segmentations-schwach bezeichnet werden müssten. Durch die konsequente Berücksichtigung solcher Erfassungseinheiten in Übungen zur Segmentation, Segmentspeicherung und Segmentkombination könnte vermutlich dazu beigetragen werden, *Legasthenie zu vermeiden oder zu vermindern*.

Erste Beispiele zu *strukturorientierten* Leselernmethoden finden sich in:

- Pregel, Lesen heute, Verlag Schrödel (besondere Berücksichtigung von Wortbildungs- und Flexionsmorphemen)
- Warwel, Westermannfibel 74 (besondere Berücksichtigung von Signalgruppen)

Als ein konsequentes und systematisches unter den strukturorientierten Verfahren ist unser «Lesen – Sprechen – Handeln» zu bezeichnen, indem neben der Sprechsilbensegmentation und der Erfassung von Konsonantenkombinationen besonders die Speicherung und Segmentierung von Signalgruppen und Wortbildungsmorphemen betrieben wird. Hier folgt eine Übersicht über die Buchstabengruppen, die auch in einem Zusatzsetzkasten, der zum traditionellen Setzkasten kombinierbar ist (Verlag Schubiger, Winterthur), für Übungen zur Verfügung gestellt werden:

Morpheme:	Signalgruppen:
–en–	–ein–
ge–	–ing–
ver–	–upp–
–lich	–uck–
–in	–ack–
be–	–ink–
zer–	–itz–
	–uch–
	–all–
	–ütt–

Mit dieser Auswahl von Buchstabengruppen zum systematischen Training ist die Absicht verbunden, eine flexible Segmentierung anzustreben. Wir erwarten, dass der Schüler – angeregt durch diese Beispiele – ausserhalb der organisierten Lernprozesse selbständig weitere Erfassungseinheiten speichert, damit sein Lesen verflüssigt und vor allem situationsangemessen zu gliedern vermag.

Der Hinweis auf die *Strukturierungsmöglichkeiten am Wort* bleibt aber unvollständig, wenn nicht gezeigt wird, auf welche Art und Weise diese Vorgänge eingebunden sind in das *Textlesen*, d. h. in das Lesen von Sätzen und Textabschnitten.

Die Wortsegmentation kann erheblich gestützt werden durch die Texterfassung (Dekodierung). Diese Stütze ist in den *Leseerwartungen* zu sehen, die das Lesen erheblich verflüssigen. Der Satzanfang «Der Maler stieg auf die ...» bringt

den Leser – falls er wörtlich dekodiert – in eine Erwartungshaltung. Dieser Satzteil schränkt die Möglichkeiten der Ergänzung dieses Satzes wesentlich ein (*Leseeinschränkung* = *Leserestriktion*). Beginnt das nächste Wort mit einem L, erfolgt noch einmal eine starke Einschränkung. Die Erwartungshaltung wird nun gestützt in der Abtastung und in der Segmentierung des anschliessenden Wortes «Leiter». Die Leseerwartung kann nun zur folgenden Segmentierung führen:

L–ei–t–er

Die inhaltliche Leseerwartung und -einengung (semantische Restriktion) kann bei dieser Segmentierung die ie/ei-Verwechslung (bzw. etwa die lautliche Produktion des Wortes «Lieder») verhindern.

Etwas ähnliches ist auch möglich bei der Erlesung des «stieg» im gleichen Satz. Der Leser, der schon im vorangegangenen Text erfasst hat, dass die Darstellung im Imperfekt gehalten ist und der auch die Imperfektform zu «steigern» kennt, wird eben eher ein ie statt ein ei in diesem Wort lesen. Dabei spielt eine *grammatisch-syntaktische* Leserestriktion.

Solche Einengungen und Erwartungen dürften eine bedeutende Rolle spielen bei der Morphemsegmentation. Im Satz «Er hatte schon lange auf ihn gewartet» können folgende Restriktionen spielen:

- «hatte» lässt ein Partizip erwarten: ge–
- das abgegrenzte Anfangsmorphem ge– lässt das Stamm-Morphem «wart» erfassen und das Endungsmorphem –et erwarten ge–wart–et.

Erst das Spielenlassen solcher Leseerwartungen verflüssigt das Lesen entscheidend und ermöglicht es auch, dass es sich der fortgeschrittenere Leser leisten kann, nur einen Teil der Buchstaben am Wort genau zu betrachten und beim Lesen *hypothesentestend* voranzuschreiten.

Die *Hypothesenprüfung* ist dabei folgendermassen zu verstehen:

- Der Leser kommt an jedes Wort mit einer engeren oder weiteren Leseerwartung (in inhaltlicher oder grammatisch-syntaktischer Hinsicht) heran;
- die Erwartung beeinflusst die Wortsegmentation;
- die Segmente werden zu einem Ganzen zusammengefügt;
- das dabei entstehende Wort wird geprüft auf seine Stimmigkeit im Sinnzusammenhang

und im grammatisch-syntaktischen Kontext, eventuell auch auf seine Aussprechbarkeit.

- Findet der Leser Unstimmigkeiten, setzt er nochmals zur Segmentation an.
- Findet er sein Produkt stimmig, schreitet das Lesen flüssig weiter.
- Der Aufbau *grammatisch-syntaktischer* Leseerwartungen soll durch folgende Übungen angeregt werden:
  - Ordnung von Wörtern zu Sätzen
  - Übungen zur Einsetzung von End- und Anfangsmorphemen in Textlücken aus einem Auswahlangebot

Es ist aber hier zu sehen, dass der Sprachunterricht insgesamt erst solche Leseerwartungen möglich macht.

Aus den hier angedeuteten Zusammenhängen geht hervor, dass der *Erstleseunterricht in keiner Phase auf rein mechanisches Fertigkeitslesen ausgerichtet bleiben dürfte*. Für unseren Leselehrgang wurden zwei Massnahmenbereiche berücksichtigt:

- Der Aufbau *inhaltlicher* Leseerwartungen wird durch die ständige Nötigung zu sinnerfassendem Lesen ab Beginn des Leseunterrichtes begünstigt. Dies geschieht durch Übungen folgender Art im Übungsteil:
  - Zuordnungen von Bild zu Wort bzw. Wortfolgen
  - Ergänzen von Textlücken durch Auswahl aus einem Auswahlangebot von Wörtern, evtl. auch Wortteilen
  - Erfassen von Sätzen, die nicht zum erlesenen Fibeltext passen, aus einer Liste von stimmigen und unstimmigen Sätzen
  - Erfassen von Nonsenssätzen

### **Zu 3: Handlungsorientiertes Sprachlernen im Rahmen des ILZ-Lehrgangs**

Ich zitiere hier aus dem Bericht einer Bündner Lehrerin, die «Lesen – Sprechen – Handeln» in einer Mehrklassenschule einsetzte und entdeckte, wie mit den Erstklässlern auch Schüler höherer Klassen ins Sprachhandeln einbezogen werden konnten. Die Beschreibung bezieht sich auf einen Text, der ein Kochrezept für Kinder darstellt («Die Tomatenhandorgel»).

Bei *Lerneinheit 26* trafen wir Tomi und Tina einen Tag ohne Mutter. Sie durften allein kochen. Solche Erlebnisse wussten meine Kleinen natürlich

auch zu schildern. Aber eine Tomatenhandorgel hatten sie noch nie gemacht. Sie meinten, das sei sicher etwas Gutes. Also gab ich ihnen meinen geschriebenen Einkaufszettel. Darauf stand:

12 Tomaten, 6 gekochte Eier, 1 Toastbrot, 1 Flasche Essig, 1 Flasche Öl, Peterli und Schnittlauch.

Nun reichte ich den Kindern noch die Einkaufstasche und das Geld. Voll Freude zogen sie los. Im Einkaufsladen hatte ich bereits am Tage vorher die Einwilligung für diesen Einkauf eingeholt. Die Verkäuferinnen erzählten mir etwas später dann auch, wie die Kinder sich bemühten, zu lesen, was auf dem Einkaufszettel stand. Ohne Zweifel, die Kleinen hatten grossen Plausch damit!

Unser Betrieb im Schulzimmer blieb aber unterdessen nicht still. Ich arbeitete mit meiner zweiten und dritten Klasse weiter. Diese Klassen waren bisher still beschäftigt. Die Zweitklässler versuchten Sätze umzustellen. Sie schrieben eigene Sätzli auf Papierstreifen, zerschnitten die Sätze und setzten diese partnerweise wieder zusammen. Sie wagten diese dann umzustellen und sie ins Übungsheft zu schreiben. Für die Drittklässler hatte ich drei Arbeitsplätze bereitgestellt. An jedem Arbeitsplatz lagen Naturmaterialien (Hölzchen, Schneckenhäuschen, Steinchen usw.). Die Schüler durften diese konkreten Sachen gruppieren und dann auch auf einem Blatt protokollieren. (Von einem Zahlssystem ins andere!) Die Arbeitsplätze konnten nachher ausgetauscht werden.

In der Mehrklassenschule scheint mir sehr wichtig, dass man genügend sinnvolle Stillarbeit vorbereitet. Zudem ist es auch gut, dass für die schnelleren Schüler noch Zusatzaufgaben bereit liegen, so zum Beispiel Knacknüsse, Rätsel usw., kurz einfach Zusatzaufgaben, die ihnen überdies noch Spass machen.

Inzwischen stürmten schon die Erstklässler mit strahlenden Gesichtern ins Schulzimmer und brachten mir das Gekaufte. Die Zweitklässler machten Kontrolle. Es stimmte!

Als die Erstklässler dann alles bereit hatten, auch die Sauce und die zerschnittenen Kräuter, wurden die Pulte zusammengestossen, und es wurde aufgetischt. Die Drittklässlerinnen brachten die knusprigen Brotscheiben, und alles wurde auf zwei Platten angerichtet. Geräte und Geschirr hatte ich am Morgen von daheim mitgebracht. Ich gebe zu, es gibt etwas Umtrieb auf diese Art, aber es lohnt sich! Am nächsten Tag



hatten die Kinder keine Mühe mehr, den Fibeltext zu lesen.

Während der Pause wurden die Tomatenhandorgeln dann gegessen. Da die Mehrklassenschule eine Schulfamilie ist, war es selbstverständlich, dass die Erstklässler ihre Mitschüler zu ihrem Essen einluden.

Mütter berichteten mir, die Kinder hätten daheim selbständig Tomatenhandorgeln zubereitet und diese hätten auch dem Papa gut geschmeckt.

Die Kinder sammelten auch spezielle Kochrezepte von daheim, wir schrieben einige ab und tauschten sie aus.

Und jetzt? Die Anforderungen an meine Erstleser stiegen. In der Gruppe mussten sie das Rezept für ihre Tomatenhandorgel selber erlesen. Das forderte schon eine grosse Konzentration. Ohne Sinnerfassung wäre es ihnen nicht möglich gewesen, das Gelesene in die Tat umzusetzen. So blieb mir wieder Zeit, mich den Drittklässlern zuzuwenden. Plötzlich meldete sich eine Erstklässlerin: «Wer toastet denn die Brotscheiben?»

Diese Aufgabe übertrug ich den Mädchen aus der dritten Klasse. In der Schulküche unten konnten sie diese Arbeit ganz allein verrichten. Sie kannten sich ja dort aus, denn vor Weihnachten durften sie zusammen mit den Zweitklässlern (Buben und Mädchen) Mailänderli backen.» (U. Carisch, Obersaxen)

#### **Zu 4: Sonderpädagogische Ansprüche an das ILZ-Erstleselernwerk**

In der noch nicht abgeschlossenen wissenschaftlichen Evaluation des Leselernwerkes wird die Frage überprüft, ob es möglich ist, Lesever-sagen im Erstleseunterricht erheblich abzubauen.

Dies wäre erwünscht im Hinblick auf die *Prävention von Legasthenie* wie auch von *hilfsschulbedürftiger Lernbehinderung*, da bei einem Grossteil von Hilfsschulüberweisungen schweres Lesever-sagen ein stark ins Gewicht fallender Faktor ist.

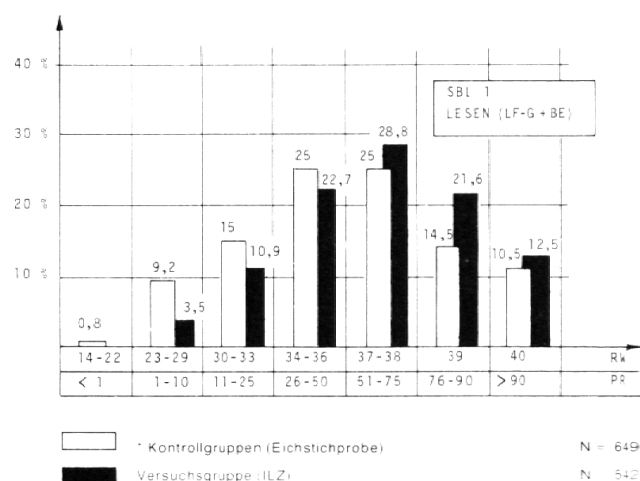
Die jetzt schon vorliegenden Ergebnisse geben Anlass zu berechtigten Hoffnungen in dieser Hinsicht.

Die folgenden Angaben beziehen sich auf einen Vergleich von ILZ-Erprobungsklassen mit den Erstklässlern eines ganzen Kantons.

#### **Weniger Lese-Versager in der ILZ-Versuchsgruppe**

Der statistische Vergleich der Leseleistungen von 542 Schülern der ILZ-Versuchsklassen mit denen von 655 Schülern der Kontrollgruppen im Untertest «Lese-fertigkeit und bedeutungserfassendes Lesen» aus der Schulleistungsbatterie für Lernbehinderte und schulleistungsschwache Grundschüler SBL 1 (Beltz 1972) ergab, dass die ILZ-Versuchsgruppe 65 % weniger Versager, d. h. Schüler mit Testergebnissen, die einem Prozentrang von 10 und weniger entsprachen, aufwiesen. Dieses Ergebnis ist mit  $p=0.001$  hoch signifikant.

VERGLEICH DER PROZENTUALEN ANTEILE IN DEN EINZELNEN  
ROHWERT- BZW. PROZENTRANGBEREICHEN



\* traditionell unterrichtete Klassen, gesamter Jahrgang eines Kantons

RW Rohwertpunkte, Anzahl der gelösten Aufgaben im Lesetest

PR Prozentrangstufen

Die schlechten Leistungen haben in der ILZ-Versuchsgruppe ab-, die guten zugenommen. Leistungen unter Prozentrang 1 (schweres Lesever-sagen) kamen nicht mehr vor. Der Anteil der potentiellen Legastheniker (Prozentrangstufe bis 10) reduziert sich von 10 auf 3,5 %.

#### **Bessere Durchschnittsleistungen der ILZ-Versuchsklassen im Lesen**

Einem mittleren T-Wert von 52.9 (Durchschnitt: T-Wert 50) der Versuchsgruppe im Untertest «Lesen» der SBL 1 stand ein mittlerer T-Wert von 49.9 der Schaffhauser Kontrollgruppe gegenüber. Dieser Unterschied erwies sich als



sehr signifikant ( $p=0.01$ ) bei einer hochsignifikant kleineren Varianz (Streuung) der Versuchsgruppe ( $p<0.01$ ). Die Leistungen dieser Schüler lagen also mehr um den Mittelwert der Gruppe angesiedelt, erwiesen sich sozusagen als gleichmässiger und solider als die der Kontrollgruppe.

Der Erfolg lässt sich neben dem Versuchseffekt, neben den bisher besprochenen Merkmalen des Lehrgangs auch mit der Übungssystematik, dem Angebot von Lernkontrollen und den Anleitungen zu einem flexiblen, individualisierenden, auf die Problemschüler eintretenden Lernen erklären.

Auf eine besondere Bewährungsprobe wird ein Erstleselernwerk in *Einschulungsklassen* gestellt. Die Zielsetzungen solcher sonderpädagogischen Kleinklassen (im Kanton Zürich Sonderklassen A) besteht darin, die von Lernbehinderung bedrohten Schulanfänger mit verschiedenartigen Lernstörungen – oft auch im Zusammenhang mit leichten Hirnfunktionsstörungen (POS) – in einer zweijährigen Einschulungsphase, in welcher das Pensum des ersten Schuljahres durchgearbeitet wird, für den Eintritt in die zweite Klasse der Regelschule vorzubereiten. Dies bedeutet u. a., dass diese Schüler im Bereiche der elementaren Kulturtechniken einen Leistungsstand erreichen, der im Durchschnitt desjenigen der Zweitklässler steht, zu welchen sie stossen. Die bis jetzt vorliegenden Evaluationsergebnisse aus St. Galler Einschulungsklassen erfüllen die Erwartungen, die in den ILZ-Leselehrgang gesetzt wurden. Es zeigte sich sogar, dass die Leistungen der Sonderklassenschüler etwas über den Leistungen der Normklassenschüler der Eichstichprobe liegen.

In der Prozentrangstufe bis 10 (schwache Leistungen) finden wir einen Anteil von 6 % gegenüber demjenigen der Normklassenschüler von 10 % (gilt für den Lese- und Rechtschreibtest des SBL 1 wie auch für das Gesamtergebnis). In der Prozentrangstufe bis 25 (schwächstes Viertel) finden wir eine analoge Reduktion.

Betrachten wir die Teilgruppen

a) bis Prozentrang 50 (untere Leistungshälfte)  
b) Prozentrang 51–100 (obere Leistungshälfte)  
zeigt sich bei den Schülern der Einschulungsklassen eine eindruckliche Verschiebung zugunsten der besseren Leistungen. Die Sonderklassenschüler der St. Galler Einschulungsklassen traten also insgesamt mit einem höheren Fertigkeitenniveau in Lesen und Schreiben in die

zweiten Normalklassen ein als die Normklassenschüler der Eichstichprobe.

N = 49

	PR≤10	PR≤25	PR≤50	PR>50
<i>SBL gesamt</i> (LE+RS)	3 (= 6 %)	9 (= 18 %)	19 (= 39 %)	30 (= 61 %)
<i>SBL Lesen</i> (= LE)	3 (= 6 %)	10 (= 20 %)	19 (= 39 %)	30 (= 61 %)
<i>SBL Recht-</i> <i>schreiben</i> (= RS)	3 (= 6 %)*	11 (= 22 %)*	20 (= 41 %)*	29 (= 59 %)**

\* Verminderung im Bereiche der schwächeren Leistungen

\*\* Zunahme im Bereiche der besseren Leistungen

Die sonderpädagogische Funktion des ILZ-Leselernwerks dürfte zu einem gewissen Teil abgesichert sein durch die *Übungssystematik*, welche sich auch auf verschiedene kritische Stellen im Leselernprozess bezieht.

Die folgende Übersicht verweist auf konkrete Anleitungen im Lehrerhandbuch, zum Teil auch

#### Übungsabfolge zu einer einzelnen Lerneinheit

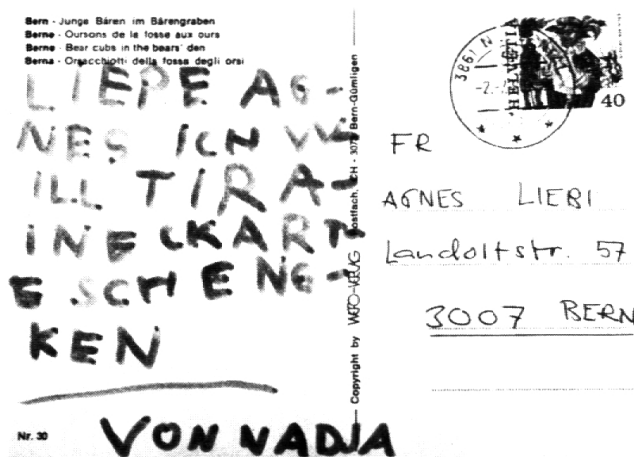
Die Abfolge zur Erarbeitung und zum Üben von Wortsegmenten (Buchstaben/Buchstabengruppen – Laute/Lautgruppen) sollte im allgemeinen nach der folgenden Grundstruktur geschehen. Es sind auch Varianten möglich.

im Übungsband enthalten	frei durch den Lehrer zu gestalten	Hinweise im Lehrerhandbuch
	①	<b>Auditiv-visuelle Isolation</b> des Graphems (Buchstabe, Buchstabengruppe) an Analysewörtern des Fibeltextes («Ablesen») S. 42.
②	③	<b>Auditives und innersprachliches Erfassen</b> des entsprechenden Lautes, der entsprechenden Lautgruppe an Bildmaterial, S. 44/45, 52.
	④	<b>Bewusstmachen der Lautbildung</b> , Selbstbeobachtung im Spiegel, Partnerbeobachtung, sprechmotorische Selbstwahrnehmung, S. 46.
④	⑤	<b>Visuelles Erfassen</b> des Graphems, als Wiedererkennen in Wortbildern und Sätzen, S. 46, 54, auch Identifikation in der schriftsprachlichen Umgebung.
	⑥	<b>Werkendes Gestalten</b> des erarbeiteten Graphems, Formen mit Knetmassen, Legen, Collagen, S. 64.
	⑦	<b>Schreibmotorische Einprägung</b> des erarbeiteten Buchstabens im Schreibunterricht, S. 65.
	⑧	<b>Satzkastenübungen</b> zur Segmentkombination, Legediktate, freie Schulerstellungen, S. 46, 51.
⑧	⑨	<b>Segmentkombinations-(Synthese-)übungen</b> im Übungsheft Pfeillesen, Ordnen von Segmenthaufen, S. 47.
⑨	⑩	<b>Leseübungen an Texten</b> unter Einbezug der neuen Segmente und der Analysewörter. Pflege der Bedeutungserfassung, Ausnutzen von Leseerwartungen, Verarbeitung von Leseinformationen, S. 48/49, 50.
	⑪	<b>Freie Leseübungen</b> Individualisierung; Textgestaltung durch Lehrer (und Schüler) S. 52.
	⑫	<b>Lernkontrolle</b> auf Graphem-, Wort- und Satzebene, S. 56.
		Förderübungen für einzelne Schüler.

auf Übungen im Übungsband, die je nach Notwendigkeit für alle oder einzelne Schüler angesetzt werden können. (Lehrerhandbuch S. 41)

### **Zu 5:** **Offen für eine kreative und flexible** **Lehrtätigkeit**

Im Lehrerhandbuch wird auf die Möglichkeit eines zusätzlichen freien Übungsheftes hingewiesen; in den Anleitungen zu den einzelnen Lerneinheiten werden die entsprechenden Möglichkeiten angedeutet, aber nicht ausgearbeitet.



«Der Individualisierungsansatz kann gesteigert werden, wenn jeder Schüler zu seinem vorprogrammierten Arbeits- und Übungsheft noch ein *freies zusätzliches Übungsheft* gestalten könnte. In dieses könnten aufgenommen werden: zusätzliche Übungen, die der Lehrer vielleicht für eine Gruppe als besondere Hilfe anbietet, Zeichnungen zu den Fibelinhalten, Collagen mit Bildern von Wörtern, Ausschnitte aus Zeitschriften, in denen Buchstaben, Buchstabengruppen und bestimmte Wortbilder markiert worden sind, Texte, die von Eltern oder Mitschülern verfasst wurden, Sprüche mit Geburtstagswidmung, Anschriften von Packungen, die sich auf die Segmente beziehen, die erarbeitet wurden u.a.» (Lehrerhandbuch S. 52)

Zudem wird auf die Möglichkeiten der Veränderung und Erweiterung der im Übungsband vorliegenden Übungen, aber auch auf die Notwendigkeit der schülerorientierten Auswahl hingewiesen.

Am wichtigsten erscheint mir aber der Einbezug der von J. Reichen (siehe seinen Beitrag auf S. 695) vertretenen Teilstrategie, die von C. Chomsky ausführlich linguistisch begründet worden ist.

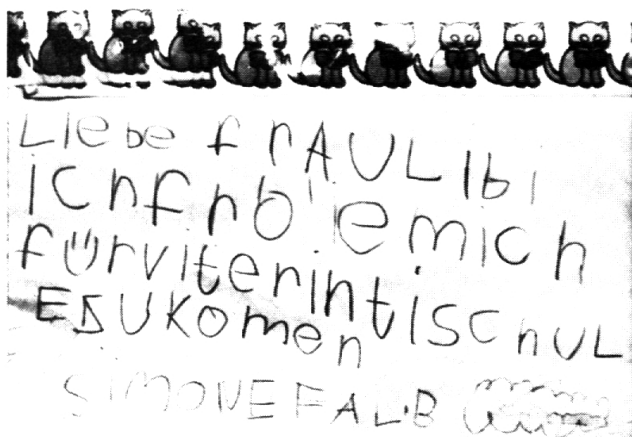
Dabei werden im Rahmen der Kommunikation in der Klasse Schreibanlässe geschaffen. Die Schüler sollen in besonderen Situationen das Bedürfnis verspüren, etwas zu einem bestimmten Zweck aufzuschreiben bzw. jemandem oder einer Gruppe etwas zu schreiben. Zur technischen Realisierung des Vorhabens bei Schulanfängern können den Schülern Buchstabentabellen nach der Merkwortmethode zur Verfügung gestellt werden.

Vögel im Kefig  
lebigi Bizogut  
Messer und  
Farben  
Springseil  
Block  
Kassette-Radio  
bis so gut  
Kassette  
Sackmesser  
Necessaire  
bis so gut

*Wunschzettel als «Schreibanlass» eines Erstklässlers*  
(nach sechs Wochen Unterricht im ILZ-Leselernwerk)

«Transskription»: Vögel im «Kefig» / «lebigi» / bis so gut / Messer und Farben / Springseil, Block / Kassette-Radio / bis so gut / Kassette / Sackmesser / Necessaire / bis so gut.

Wenn man nicht die extreme Position «Zuerst schreiben, dann lesen» übernimmt, hat man auch die Möglichkeit, jederzeit im Verlaufe des Lesenlernens, die Schüler, die etwas schreiben wollen, auf irgend eine Art auf die Buchstaben



hinzuweisen, die sie zum Schreiben ihrer Botschaft benötigen, aber noch nicht in ihrem Repertoire haben. Dabei können sich neben dem gesteuerten und für alle Schüler angesetzten Unterricht «private» Lernprozesse abspielen, die wegen der hohen Motivation sehr fruchtbar sein dürften.

Dabei dürfte sich das schon von Guyer (Wie wir lernen) aufgezeigte Phänomen der Überwindung eines deutlich erlebten, aber nicht unüberwindbaren Lernwiderstandes positiv bemerkbar machen. Die Vorteile dieses Verfahrens springen ins Auge:

- Es begünstigt einen schülerzentrierten Unterricht. Die Schüler tragen mit ihrer Textgestaltung wesentlich zum Unterricht bei.
- Die Lesemotivation wird stark gefördert durch die kommunikativen Bedürfnisse.
- Die Aktivität und Bemühung zur Überwindung von Lernwiderständen mit dem Erleben des Gelingens dürfte wesentlich beitragen zur

Buchstabenspeicherung bzw. zur Phonem-Graphem-Zuordnung.

- Das Verfahren zwingt zu einer sorgfältigen auditiven Analyse, an die sich die Laut-Buchstaben-Umsetzung beim Schreiben anschliesst. Der ILZ-Leselehrgang animiert mit seinen Inhalten immer wieder zu schriftlichen Produktionen von Schülern, z. B. die Lerneinheit «Die drei liebsten Spielsachen» (3) zum Schreiben von Wunschzetteln, die Lerneinheit «Ferienfotos» (12) zum Austausch von Feriengrüßen unter den Schülern oder zwischen Schülern und Lehrer.

### Literatur:

C. Chomsky, Zuerst schreiben, später lesen, in: A. Hofer (Hrsg.), Lesenlernen: Theorie und Unterricht, Düsseldorf 1976.

E. Gibson, Die Ontogenese des Lesens, in: A. Hofer, a.a.O.

K. S. Goodman, Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses, in: A. Hofer, a.a.O.

U. Neisser, Kognitive Psychologie, Stuttgart 1974 (Übersetzung des amerikanischen Werks).

G. Scheerer-Neumann, Funktionsanalyse des Lesens, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 3, München 1977.

G. Scheerer-Neumann, Analyse der Leseschwäche, in: Die Grundschule, Heft 8/1978, Braunschweig 1978.

K. Warwel, Lesenlernen nach strukturgemässen Verfahren, Braunschweig 1967.

K. Warwel, Wie können Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache durch grundlegende Erkenntnisse über den Lese-Schreib-Prozess vermindert werden? Referat am Kongress des Bundesverbandes Legasthenie e.V. 1980 in Koblenz.

## Lesen • Sprechen • Handeln

Hans Grisseman und Mitarbeiter



- Texte
- Übungen
- Weiterführendes Lesen
- Lehrerhandbuch

Das neue methodenübergreifende

## Erstleselehrwerk der ILZ

Auskunft/Informationsmaterial:

Interkantonale Lehrmittelzentrale  
Schönbühlring 17, 6005 Luzern,  
041 - 44 07 66

Lehrmittelverlag Kanton Basel-Stadt + Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern