

**Literaturrecherche:****Lerntheorien und Relevanz für Lehren und Lernen:  
Lesen und Schreibenlernen durch Einsicht und Training****Autor: Werner Röhrig**

*Die Lernforschung hat mehrere Modelle erarbeitet, die zeigen wie das menschliche Gehirn Informationen verarbeitet bzw. wie Lernprozesse ablaufen: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. Der Konstruktivismus beschreibt das Lernen nicht als eine Folge des Lehrens, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden.*

*Im Hinblick auf das Lesen- und Schreibenlernen hat die konstruktivistische Psychologie Einfluss gewonnen und zu teilweise erregten Diskussionen geführt: „Die Einsicht in die Prinzipien der Schriftsprache und der konkrete Erwerb derselben sind nur eigenaktiv möglich. Diese individuellen Aneignungsprozesse sind nicht von außen steuerbar. Sie können nur angeregt und gefördert werden.“ (Brügelmann 1992).*

*Dies führte zu einem „Glaubensstreit“ über die Organisation der Lernprozesse im Anfangsunterricht der Grundschule: „Spracherfahrungsansatz contra Fibelunterricht“. Inzwischen scheint diese Diskussion – ähnlich wie beim Streit über synthetische oder analytische Lesemethoden oder die Mengenlehre – überwunden zu sein.*

**Ergebnis: Lernen durch Einsicht und Training!**

*Da Ergebnisse der Lernforschung nicht selten in ihrer Begründung für bestimmte schulische Konzepte verkürzt oder elementarisiert übernommen werden, erscheint es sinnvoll, diese verschiedenen Modelle darzustellen und eine erneute Rezeption zu empfehlen.*

Die Grundannahmen des Konstruktivismus machen deutlich, was diese Sichtweise für viele Lehrkräfte interessant, für manche aber auch bedrohlich macht:

Dieser Ansatz propagiert eine neue Sicht auf die Vorgänge des Wahrnehmens und Erkennens und setzt radikal auf die Wirklichkeitskonstruktionen des Einzelnen. Damit bietet er sich an als Ersatz für eine didaktische Lehr-Lern-Theorie und gibt der zunehmenden Subjektorientierung neue Schubkraft. Zugleich kann es aber auch bequeme Entschuldigungen liefern, wenn er missbraucht wird, um die Verantwortung für Misserfolge einer Lehrkraft im Unterricht auf die Individualität der Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler zu schieben. Für andere Lehrkräfte wiederum kann der Gedanke, dass jeder Mensch „seine“ Welt (bzw. seine Auffassung von ihr) selbst konstruiert, zu erheblicher Verunsicherung führen: Wozu sind dann noch Lehrer nötig? (vgl. Jank/Meyer 2003, S. 286 ff).

Werner Jank und Hilbert Meyer (Didaktische Modelle) weisen darauf hin, dass es „weder das Standardwerk des Konstruktivismus selbst noch das zentrale Werk der konstruktivistischen Didaktik“ gibt. „Vielmehr wird in der Pädagogik eine breite internationale Diskussion über den Konstruktivismus und seine pädagogisch bedeutsamen Aussagen geführt. Befürworter des Ansatzes sehen die Chance, die seit langem

geforderte Schülerorientierung des Unterrichts nun auch erkenntnistheoretisch begründen zu können. Die Kritiker befürchten, dass hier nur alter (= aus der Reformpädagogik von 1900 stammender) Wein in neue Schläuche gefüllt wird.“ (Jank/Meyer 2003, S. 293.)

Da in den Diskussionen über die Methodik des Schriftspracherwerbs nicht selten der Eindruck entsteht, dass die Lehrhandbücher weniger genutzt werden, um die jeweilige Konzeption der Autorinnen und Autoren zur Kenntnis zu nehmen, werden die verschiedenen Lerntheorien nochmals dargestellt und durch die Ergebnisse der amerikanischen und deutschen Leseforschung ergänzt.

Zuerst werden neben den jeweiligen Schlussfolgerungen für Unterricht die verschiedenen Lerntheorien im Vergleich zum Konstruktivismus beschrieben.

**Behaviorismus:  
Das Gehirn als eine Art „black box“**

Beim Behaviorismus wird das Gehirn als eine Art „black box“ gesehen, d.h. die internen Vorgänge im Gehirn interessieren nicht. Vielmehr gehen die Vertreter des Behaviorismus davon aus, dass man das menschliche Gehirn nur auf eine geeignete Art und Weise reizen muss, um die gewünschte Reaktion auszulösen. Die theoretischen und didaktischen Schwierigkeiten bestehen vor allem darin, diese geeigneten Stimuli zu erforschen und sie mit adäquatem Feedback (Belohnung bei richtiger Antwort, „Strafe“ bei falscher Antwort) zu unterstützen, um die richtige Verhaltensweise zu verstärken. Behavioristische Lehrstrategien gehen davon aus, dass Lehrende wissen, was die Schülerinnen und Schüler zu lernen haben.

Komplexere Inhalte und Aufgaben werden in kleine Lernschritte zu zerlegen versucht und in eine - nach Auffassung des Lehrenden - optimale Reihenfolge gebracht.

Die Grundposition des Behaviorismus ist dem **Objektivismus** zuzuordnen.

Unter Objektivismus versteht man eine grundlegende Position, nach der Wissen als etwas angesehen wird, das extern und unabhängig vom Lernenden existiert. Ziel des Lernens ist es demnach, Kenntnis der existierenden Objekte, ihrer Eigenschaften und Beziehungen, zu erlangen. Lernen besteht dann darin, dieses externe Wissen auf eine interne Repräsentation abzubilden, die den externen Strukturen möglichst nahe kommt. (vgl. Knuth/Cunningham 1991, S. 164.)

Im Gegensatz zum Objektivismus geht die Gegenposition des Konstruktivismus davon aus, dass Lernen eine aktive individuelle Konstruktion von Wissen darstellt (vgl. Dubs 1993, S. 449, vgl. Jank/Meyer 2003, 6. Aufl., S. 286 - 303).

## Kritik am Behaviorismus

Mit der Entwicklung alternativer Sichtweisen des Lernens (Kognitivismus, Konstruktivismus) ist der Behaviorismus vor allem von wissenschaftlicher Seite zunehmender Kritik ausgesetzt.

Die Hauptkritik am Behaviorismus bezieht sich auf die grundsätzlich sehr eingeschränkte Auffassung über die Natur des Lernens. Dessen Reduzierung auf Konditionierung und die BlackBox-Betrachtung des menschlichen Bewusstseins führen zur Vernachlässigung individueller Faktoren.

Die Aufgabe des Lernenden ist überwiegend passiv und auf die Rezeption der dargestellten Materialien beschränkt.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen nicht über ausreichende Fähigkeiten, um komplexe realistische Probleme zu lösen. Sie erhalten zu wenige Möglichkeiten, sich Strategien zum selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernen und Problemlösen anzueignen.

Obwohl die behavioristische Sichtweise des Lernens problematisch ist, gibt es durchaus sinnvolle Anwendungen.

Konditionierung ist einer der Faktoren beim Lernen. Dies gilt besonders für einfachere Problemstellungen (vgl. Gruender 96, S. 23) oder für Aufgaben, bei denen das Memorieren von Fakten im Vordergrund steht (z. B. Vokabeltrainer).

## Kognitivismus: Denk- und Verstehensprozesse

Bei der kognitivistischen Sichtweise des Lernens spielen die Denk- und Verstehensprozesse der Lernenden eine zentrale Rolle. Hier ist die wesentliche Abgrenzung zu behavioristischen Positionen zu sehen, bei denen lediglich die äußeren Bedingungen des Lernens betrachtet werden: Die kognitionstheoretische Grundposition unterscheidet sich von der behavioristischen zunächst dadurch, dass der Lernende als ein Individuum begriffen wird, dass äußere Reize aktiv und selbständig verarbeitet und nicht einfach durch äußere Reize steuerbar ist.

Im kognitivistischen Grundmodell wird Lernen als ein Informationsverarbeitungsprozess angesehen (vgl. Baumgartner/Payr 1994, S. 103).

In Analogie zu technischen Systemen (Computer) wird davon ausgegangen, dass das Gehirn Eingaben verarbeitet und daraus Ausgaben generiert. Das grundsätzliche Kommunikationsmodell mit Sender, Übertragung (über ein Medium) und Empfänger kann so auf Instruktion angewendet werden.

Bildung wird als Internalisierung, d. h. Aufnahme und Verarbeitung von Wissen, z. B.: durch den Aufbau mentaler Modelle, Schemata o. ä. verstanden.

Lernen wird als Wechselwirkung eines externen Angebots mit der internen Struktur verstanden - im Gegensatz zum Konstruktivismus, bei dem die Bildung interner Strukturen wesentlich durch innere Zustände determiniert angesehen wird.

Auf der anderen Seite ging mit dem Kognitivismus auch eine stärkere Betonung des entdeckenden Lernens einher.

Darunter kann eine Gruppe von Lehr- und Lernansätzen gefasst werden, die folgende Aspekte des Lernens betonen (vgl. Edelmann 1996, S. 1411):

Entdeckendes Lernen wird durch den Lernenden selbst gesteuert. Statt alle relevanten Informationen fertig strukturiert zu präsentieren, muss der Lernende Informationen finden, priorisieren und neu ordnen, bevor er daraus Regeln ableiten und Probleme lösen kann.

Neugier und Interesse des Lernenden sind von Wichtigkeit. Er soll Lösungen für interessante Fragen entwickeln, statt Fakten auswendig zu lernen. Besonders wichtig ist dabei, wie bei jeder Form des selbstgesteuerten Lernens, ein hoher Grad an intrinsischer Motivation.

Im Umkehrschluss wird dem entdeckenden Lernen insgesamt eine motivierende Wirkung zugesprochen. Ziel des Lernens ist die Ausbildung der Problemlösungsfähigkeit.

Entdeckendes Lernen ist mit konstruktivistischen Auffassungen zur Gestaltung von Lernumgebungen vereinbar.

Kritisiert wird am kognitivistischen Ansatz u. a. eine zu starke Konzentration auf geistige Verarbeitungsprozesse. Aus konstruktivistischer Sicht gilt die Kritik der Tatsache, dass sich der Kognitivismus die objektivistische Vorstellung von einer einzigen, objektiv wahren und erkennbaren Realität zu eigen macht. Damit verbunden ist die Auffassung, dass Wissen extern und unabhängig vom Bewusstsein existiert.

## Konstruktivismus: Lernen als individuelle Konstruktion

Kern der konstruktivistischen Position ist die Auffassung, dass Wissen durch eine interne subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten entsteht. (vgl.: Duffy/Jonassen 1992, S. 3).

Selbst einfache Sinneswahrnehmungen wie Sehen und Hören sind keine Abbilder, sondern individuelle Konstruktionen (vgl. Baumgartner/Payr 1994, S. 107 ff). Die eigentliche Wahrnehmung findet nicht in den Sinnesorganen statt, sondern als Ergebnis kognitiver Prozesse in den mit den Sinnesorganen vernetzten Hirnregionen (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995, S. 869).

## Relevanz für Lehren und Lernen

Im Gegensatz zum Behaviorismus betont der Konstruktivismus die internen Verstehensprozesse. In Abgrenzung zum Kognitivismus lehnt er jedoch die Annahme einer Wechselwirkung zwischen der externen Präsentation und dem internen Verarbeitungsprozess ab.

Stattdessen wird der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Konstruktion eine wesentlich stärkere Bedeutung eingeräumt.

Der Sichtweise von Lernen als einem Informationsverarbeitungsprozess wird die Vorstellung von Wissen als der individuellen Konstruktion eines aktiven Lerners in einem sozialen Kontext gegenübergestellt.

**Dabei ist das Vorwissen des Lernenden von entscheidender Bedeutung, da das neue Wissen immer im Bezug darauf konstruiert wird. Beim Lernen spielt die Aktivierung von Vorkenntnissen, ihre Ordnung, Korrektur, Erweiterung, Ausdifferenzierung und Integration eine entscheidende Rolle.**

“Lernen bedeutet nach dem konstruktivistischen Paradigma: Wahrnehmen, Erfahren, Handeln, Erleben und Kommunizieren, die jeweils als aktive, zielgerichtete Vorgänge begriffen werden.“ (Klimsa 1993, S.22). Anstelle des Auswendiglernens von Fakten treten “skills and strategies“ in den Vordergrund.

Insgesamt steht der Konstruktivismus der Instruktion eher skeptisch gegenüber. Wenn Lernen durch das Individuum und nicht durch die Umwelt bestimmt wird und Wissen als individuelle Konstruktion aufgefasst wird, ist Instruktion als “Vermittlung von Wissen“ streng genommen unmöglich.

**Die Lernprozesse sind individuell und nicht vorhersagbar. Damit ist es auch nicht möglich, eine Lehrstrategie oder Darstellungsweise zu finden, die “optimales“ Lernen sichert.**

Die Aufgabe des Lehrers wird danach primär als die eines “Coaches“ oder “Moderators“ gesehen, der den individuellen Konstruktionsprozess anregen und unterstützen, aber nicht wirklich steuern kann (und soll).

Vielmehr ist er verantwortlich für die Aktivierung der Lernenden, die Anregung des (natürlichen und individuellen) Lernprozesses sowie die Förderung von Metakognition und Toleranz für andere Perspektiven.

Damit besteht die Funktion einer Lehrkraft eher in der Bereitstellung einer herausfordernden Umgebung, welche die Lernenden dazu anregt, Probleme in Zusammenarbeit mit anderen zu lösen. Eine Lehrkraft bleibt ein wichtiger, aber längst nicht der einzige Einflussfaktor auf die Qualität des Lernprozesses.

Damit ist der Gesamtansatz stärker am Lernenden als am Lehrenden orientiert. Diese Sichtweise weist deutliche Parallelen zu kognitivistischen Konzepten des entdeckenden Lernens auf.

Die konstruktivistische Auffassung vom Lernen und Lehren kann wie folgt zusammengefasst werden:

- Lernen ist aktive Wissenskonstruktion in Verbindung mit bereits bestehendem Wissen.
- Lernen ist individuell, der jeweilige Lernweg ist nicht vorhersehbar.
- Der Lernprozess beginnt mit der Anregung der richtigen Fragen beim Lernenden: Bevor der Lerner mit Antworten überhäuft wird, sollte er die Fragen, das Problem verstehen. Erst danach ist er für den Lernstoff und die Antworten bereit.
- Lernen ist die Konstruktion und Verfeinerung mentaler kognitiver Landkarten.
- Wissen an sich ist durch den Lehrer nicht vermittelbar: “Vielmehr hilft er dem Lerner durch sein Tun, durch Hinweise, Fragen und Informationen, selbst Wissen zu konstruieren.“

Die konstruktivistische Kritik am Behaviorismus scheint grundsätzlich berechtigt, eine Reduzierung auf äußere Einflüsse und Reaktionen ist als einzige Erklärung für Lernen viel zu stark vereinfacht. Während objektivistische Positionen individuellen Konstruktionsprozessen zu geringe Aufmerksamkeit schenken, vernachlässigen jedoch extreme Formen des Konstruktivismus die Beschränkungen, die diesen individuellen Konstruktionen durch die physische und soziale Umgebung auferlegt werden: “Even in a constructivist framework, students still have goals to pursue, some of which may be set by the teacher.“ (Winn 1991, S. 207).

In der Praxis gibt es häufig einen “objektiven“ Bestand an relativ festen, gut strukturierten Fakten und Vorgehensweisen, die relevant für die Ausübung bestimmter Tätigkeiten sind. Dabei geht es oft nicht darum, ein Objekt in einer Vielzahl von Details zu verstehen, sondern lediglich um die Anwendung eines ganz bestimmten Modells.

Im Kontext von Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen wird die Vermittlung klar definierter Fähigkeiten und Fakten in vielen Fällen explizit vorgegeben: “Zu einem bestimmten Zeitpunkt gibt es unbestrittenes Wissen und Können, das ein Mensch zur Lebens- und Berufsbewältigung benötigt. Und dieses Wissen kann auch in verständlicher Weise vermittelt werden.“ (vgl. Dubs 1993, S. 453).

Die Sichtweise von Lernen als Konstruktionsprozess darf nicht zur Beliebigkeit der Wissensbildung führen. Offensichtlich ist nicht jede individuelle Konstruktion gleichwertig und sinnvoll.

Die Gestaltung von Lernumgebungen nach konstruktivistischen Prinzipien kann zu einer Reihe von Problemen für die Lernenden führen.

## Kognitive Komplexität

Konstruktivistische Lernumgebungen weisen meist einen hohen Grad an Komplexität auf.

In komplexen Umgebungen geht ein Teil der Verantwortung vom Lehrenden auf die Lernenden über. Sie sind nun primär selbst für die Auswahl, Reihenfolge und Tiefe der Auseinandersetzung mit den Materialien verantwortlich. Dies setzt Kompetenz und Motivation zum selbstgesteuerten Lernen voraus. Eine ausschließliche Ausrichtung am momentanen Interesse der Lernenden kann zu Problemen führen, da später in vielen Fällen auch zunächst “uninteressante“ Fähigkeiten notwendig sind.

Für die Lernenden kann eine primär explorierende und selbstgesteuerte Vorgehensweise unplausibel sein. Insbesondere scheint es ihnen oft unklar, warum sie bestimmte Informationen “entdecken“ sollen, wenn diese auch vom Lehrer direkt vermittelt werden könnten. Eine solche Herangehensweise ist auf den ersten Blick ineffektiv und verlangt zusätzlich von den Lernenden ein anderes Vorgehen.

Der Zeitaufwand für eine individualisierte Konstruktion durch Abstrahierung aus verschiedenen Kontexten ist in den meisten Fällen wesentlich größer als bei stark lehrergesteuertem Vorgehen.

Entdecken und eigenes Konstruieren ist zweifellos sinnvoll und resultiert oft in höherer Qualität des Lernens, aber ohne Steuerung und Anleitung dauert dieser Prozess sehr lange. Schüler und Studenten können nicht in kurzer Zeit "entdecken", wofür die gesamte Menschheit Jahrtausende gebraucht hat.

**Konstruktivismus in moderater Form erkennt jedoch an, dass Instruktion mit aktiver individueller Wissenskonstruktion nicht nur vereinbar, sondern in vielen Fällen sinnvoll bzw. innerhalb der gegebenen Beschränkungen der Lehr- und Lernsituation notwendig ist.**

## Ergebnisse der Leseforschung: Die „Erstklass – Studien“ (First-Grade Studies)

Renate Valtin (1998) referiert in ihrem Fachaufsatz die Ergebnisse der Leseforschung. Im Mittelpunkt ihrer Recherche stehen die amerikanischen „Erstklass - Studien“ (First – Grad – Studies). Wesentliche Ergebnisse werden zusammenfassend im folgenden Text dargestellt.

Für Fortbildungsaktivitäten bietet es sich an, Teile diesen Textes für eine Projektion mit dem Tageslichtprojektor aufzuarbeiten.

In dieser Studie ging es nicht nur um die **Frage nach der besten Leselehrmethode**, sondern auch um die Klärung der Zusammenhänge zwischen dem Erfolg des Lesens und Rechtschreibens in der 1. Klasse **und Merkmalen von Lehrern, Schulklassen, Schulen und Schülerinnen und Schüler** (besonders Schulreife, die im Amerikanischen reading readiness genannt wird).

Es wurden nur solche Projekte aufgenommen, die strengen Kriterien genügten und Vergleichbarkeit ermöglichten.

**1. Ganzheits-Fibeln (basals):** Die unterschiedlichen Fibeln hatten folgende Gemeinsamkeiten: Die ersten Wörter waren nach der Auftretenshäufigkeit ausgesucht, nicht nach phonologischer Regelhaftigkeit. Erst nachdem die Kinder viele Lernwörter auswendig gelernt hatten, erfolgten gelegentliche Lautierübungen. Von Anfang an wurden die Kinder ermuntert, sich beim Erlesen der Wörter auf die unterstützenden Bilder und den Bedeutungszusammenhang zu beziehen. Die Betonung des Lehrgangs liegt auf dem Verständnis und der Interpretation des Gelesenen.

**2. I.t.a. (Initial Teaching Alphabet):** Kinder lernen in den ersten Monaten lesen mit Hilfe von Texten, die in einem transparenten Alphabet verschriftet sind. Dieses besteht aus 44 zum Teil neuen Schriftzeichen, denen die 44 Laute der englischen Sprache in einer Eins-zu-Eins - Beziehung dargestellt werden können.

**3. Ganzheitsfibel plus zusätzliche Lautierübungen.**

**4. Spracherfahrungs - Ansatz:** Die Texte des Kindes stehen im Mittelpunkt des Unterrichts. Das Kind diktiert seine Geschichten zunächst der Lehrerin, die sie niederschreibt. In Einzel-Gesprächen („Konferenzen“) mit der Lehrerin erfährt das Kind dann die Entsprechungen und Gemeinsamkeiten von geschriebenen und gesprochenen Wörtern und entwickelt die erforderliche Lesefertigkeit. Es erfolgt keine Kontrolle des Wortschatzes. Die Bereitstellung einer anregenden Sprachumgebung ist wichtiges Merkmal dieser Methode,

ebenso wie die Berücksichtigung der kulturellen Herkunft des Kindes und seiner Lebenserfahrungen.

**5. Linguistische Methode:** Die Kinder lernen zunächst die Buchstaben und Buchstabennamen. Kenntnisse der Laut - Schriftzeichen - Zusammenhänge werden durch sorgfältige Auswahl und Abfolge der Wörter erworben, wobei mit regelhaften Wörtern begonnen wird. Das Begreifen des alphabetischen Prinzips steht zunächst im Mittelpunkt.

**6. Linguistisches Programm mit Lautierübungen**

Nun zu den Ergebnissen, soweit sie für die deutsche Leseforschung relevant sind.

### Evaluation der Wirksamkeit der Programme

Aufgrund der Anlage der Studien ist es nur möglich, jeweils die Ganzheits - Fibel mit den anderen Methoden zu vergleichen, nicht aber diese Methoden untereinander. Die Zusammenschau aller Vergleiche (wobei auch Varianz- und Kovarianzanalysen berechnet wurden) ergibt Folgendes:

Bei kaum einem der Dutzenden von Vergleichen schneidet die Ganzheits-Fibel am besten ab (nur in Bezug auf die Rechtschreibung im Vergleich mit den i.t.a.- Kindern.

**Fibel plus Lautierübungen und Linguistische Methode plus Lautierübungen** erbrachten in allen Leseleistungen (besonders beim Erkennen einzelner Wörter, aber auch beim Textlesen) bessere Ergebnisse.

Beim i.t.a. Ansatz und der Linguistischen Methode zeigten sich deutlich bessere Ergebnisse nur im Worterkennen.

**Beim Spracherfahrungs-Ansatz gab es zwar signifikante, aber praktisch unbedeutende Unterschiede. Bei diesem Ansatz traten die größten Unterschiede zwischen den teilnehmenden Klassen auf, was darauf hindeutet, dass die Lehrerinnen unterschiedlich erfolgreich in der Umsetzung waren.**

Die verschiedenen Methoden erbrachten ähnliche Ergebnisse bei Kindern mit hoher und niedriger Intelligenz bzw. guten oder schwachen vorschulischen Leistungen in Bezug auf Buchstabenkenntnis und Lautunterscheidung, mit einer Ausnahme:

**Kinder mit höherem IQ und besseren Vorkenntnissen schnitten beim Spracherfahrungs-Ansatz besser ab, während Kinder mit niedrigem IQ und schlechteren Vorkenntnissen mit der Ganzheits-Fibel bessere Erfolge aufwiesen.**

**Die Autoren warnen jedoch vor einer Verallgemeinerung dieses Ergebnisses und verweisen auf mögliche Stichprobenverzerrungen als Ursache.**

Mädchen waren übrigens Jungen mit ihren Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende des Schuljahres überlegen, was die Autoren darauf zurückführen, dass Mädchen auch über bessere Vorkenntnisse verfügten, also eine größere «Lesereife» offenbarten.

**Die Autoren ziehen unter anderem folgende Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen:**

**Kinder lernten durch eine Vielzahl von Methoden lesen. Dennoch gab es bei jeder Methode auch Kinder, die Schwierigkeiten hatten. Keine der Methoden erbrachte derart überlegene Ergebnisse, dass man sie als beste und einzig empfehlenswerte bezeichnen kann.**

**Die besonders erfolgreichen Programme enthielten systematische Lautierübungen, einen anfänglich in Bezug auf die Laut – Buchstaben - Regelmäßigkeit kontrollierten Wortschatz, die sorgfältige Einführung eines umfassenden Lesewortschatzes und die Einbeziehung des Schreibens.**

**Ein Lehrgang, der die wichtigsten Elemente aller Ansätze in sich integriert, wird vermutlich zu besseren Erfolgen im Unterricht führen als die bisherigen.**

Die zukünftige Forschung sollte sich mehr um die Lehrkräfte und die Lernsituationen kümmern als um Methoden und Materialien. Die erhebliche Streubreite der Leistungen zwischen den Klassen bei jeder Methode verweist auf die große Bedeutung der Lehrkraft für den Lernerfolg. Eine Verbesserung der Lehrerbildung ist deshalb erforderlich.

### **Das neue Konzept: Ein ausgewogenes Programm zum Schriftspracherwerb**

**In der gegenwärtigen Diskussion geht es aber nicht um die Alternative: Sinnentnahme vs. laut-orientiertes Lesen, sondern um die Frage, wie, in welcher Häufigkeit und bei welchen Kindern Lautierübungen in den umfassenden Lese- und Sprachunterricht zu integrieren sind. Das neue Zauberwort heißt *balanced literacy approach*, das ausgewogene Programm des Schriftspracherwerbs.**

Das ausgewogene Programm bezieht sich vorwiegend auf den ganzheitlichen Sprach-Ansatz, enthält aber systematische und explizite Übungen zum Lautieren, zum Erlesen einzelner Wörter und zur Rechtschreibung.

Nur in der Frage, ob diese Übungen separater Bestandteil oder in den Leseunterricht zu integrieren sind, unterscheiden sich die einzelnen Programme. Die meisten AutorInnen und Autoren sprechen sich aber für eine Einbettung des Trainings von Teilleistungen in das Lesen sinnvoller Texte aus. Ferner wird eine stärkere Verzahnung des Lesen- und Schreibenlernens gefordert ebenso wie ein integrierter Sprachunterricht, der fächerübergreifend organisiert wird.

### **Einige beispielhafte Programme**

Nach dem Motto: Vorbeugen ist sinnvoller und vielleicht auch billiger als Therapieren, sind Dutzende von Programmen entwickelt worden, die schon in den ersten Schulmonaten frühzeitig einsetzende Maßnahmen, zumeist in Form einer zusätzlichen Einzelbetreuung, vorsehen (vgl. den Überblick bei WASIK 1998).

Reading Recovery (RR) (mit der Bedeutung: die «Wiederherstellung» der Lesefähigkeit bzw. Aufholen im Lesen) ist das am weitesten verbreitete Programm im Erstleseförderunterricht.

Diese Kinder, die der besonderen Förderung bedürfen, werden täglich 30 Minuten intensiv betreut, zusätzlich zum normalen Klassenunterricht. Sie erhalten etwa 60 Stunden Förderung, das sind etwa 12 bis 14 Wochen (In Neuseeland brauchen die Kinder nur etwa 30 Stunden, da sie früher eingeschult werden und deshalb bessere Vorkenntnisse mitbringen).

Sie werden von einer Leselehrerin unterrichtet, die eine einjährige Zusatzausbildung erhalten hat. In der Regel übernehmen zwei (1) Lehrerinnen eine erste Klasse und wechseln sich in der Einzel-Betreuung der Kinder und dem Unterricht in der Klasse ab.

Da in den USA Ganztagsunterricht besteht, werden jeweils vor- und nachmittags 4 Kinder betreut. Wenn Kinder das Programm erfolgreich durchlaufen haben, werden sie (Valtin, S. 72ff) durch andere ersetzt, so dass mehr als 8 Kinder der Klasse von diesem Programm profitieren können. Als Material wird eine Serie von kleinen Büchern verwendet, die nach Schwierigkeitsgrad gestaffelt sind. Gemäß dem Prinzip Lesen lernt man nur durch Lesen, Schreiben durch Schreiben sind in jeder Stunde folgende Aktivitäten vorgesehen:

Das Kind liest zunächst ein oder mehrere bekannte Bücher, dann das neue vom Vortag, wobei die Lehrerin die Verlesungen notiert, und schreibt dann eine Geschichte, wobei viel Wert auf die Lautanalyse gelegt wird. Zum Schluss wird ein neues Buch eingeführt und vom Kind gelesen. Mit Hilfe der Lehrerin soll das Kind effektive Lese- und Arbeitsstrategien erlernen, so dass es zu einem unabhängigen Leser wird, der sich unbekannte Texte erlesen kann. Viel Wert wird auf metakognitive Fähigkeiten gelegt wie Selbstkontrolle, planvolles Herangehen an die Aufgabe, Vorhersagen treffen und bestätigen.

Dieses Programm (RR) ist geeignet, schwachen Kindern einen guten Start zu ermöglichen. Am Ende der Betreuung erreichen sie ebenso gute Leistungen wie der Durchschnitt ihrer Klassenkameraden, sie haben also programmgemäß «aufgeholt».

Betrachtet man jedoch die Untergruppen, ergibt sich ein differenziertes Bild: Etwa 30% sind weiterhin zurückgeblieben bzw. aus dem Programm ausgeschieden (wegen Schulwechsel, Überweisung auf eine Sonderschule, Schuleschwänzen, aber auch Scheitern). Nur zwei Drittel haben also zufriedenstellende Leistungen erbracht.

RR ist erfolgreicher im Einzelunterricht als mit kleinen Gruppen. Dies ist eine wichtige Erkenntnis auch für außerschulische Fördermaßnahmen, die ja in der Regel in Kleingruppen erfolgen. Dennoch gibt es durchaus andere Interventionsprogramme, die auch im Klassenverband oder in kleinen Gruppen wirksam sind (vgl. Wasik 1998).

**RR legt wenig Wert auf die Phonemanalyse und -synthese. Ein mit Übungen zur phonematischen Bewusstheit angereichertes RR-Programm führte dazu, dass die Kinder etwa ein Drittel weniger Zeit brauchen, bis sie das Betreuungsziel erreichen konnten.**

Die Leistungserfolge der RR-Kinder haben in den weiteren Schuljahren jedoch keinen dauerhaft stabilen Effekt. Eine medizinische Analogie liegt nahe: Die frühen Interventionsprogramme S.75 wirken nicht wie eine Impfung, die nachhaltig vor Krankheit schützt, sondern haben nur einen Effekt wie Insulin: Es trifft sofort eine Besserung ein, aber weitere Insulingaben sind notwendig zur Sicherung des Erfolgs.

**(Der Text ist in gekürzter Fassung entnommen:** Valtin, Renate: Der „neue“ Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In: Balhorn, Heiko/ Bartnitzky, Horst/ Büchner, Inge/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schatzkiste Sprache – Von den Wegen der Kinder in die Schrift, Arbeitskreis Grundschule und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt 1998, S. 63 – 80.

Wasik, B.A.: Volunteer tutoring programs in reading: A review. In: Reading Research Quarterly, Vol.33, No. 3, 1998, S. 266 – 292.)

## Die Leseforschung in Deutschland

Eine qualitative umfassende Forschung zum Schriftspracherwerb im deutschsprachigen Raum ist immer noch ein Wunschtraum.

Es erscheint sinnvoll, der Einsicht von Winfried Metzke zu folgen, dass das Vorhandene nicht ausreicht, um allzu weitreichende Folgerungen zu ziehen. „Jedenfalls lässt sich die behauptete Überlegenheit des Spracherfahrungsansatzes ebenso wenig empirisch belegen wie das Gegenteil. Die Warnung vor dem schönen Glauben, das Bereitstellen genügend umfangreichen Spracherfahrungsmaterials und das Zeit - Geben für Schrifterfahrungen reiche aus, scheint jedoch nur allzu berechtigt.“ (Metzke auf seiner Internet-Homepage 20.12.2005)

Metzke fasst die Ergebnisse der deutschen Studien zusammen: Welchen Erfolg Leseunterricht hat, hängt nicht nur davon ab, was man tut, sondern auch von der Tiefe und Qualität des Verständnisses, das das Handeln anleitet. Unser Blick sollte sich ausschließlich richten auf die konkreten Lernprozesse der Kinder und darauf, wie wir sie möglichst effektiv beeinflussen können, egal ob mit oder ohne Leselehrgang.

Eine Längsschnittstudie zum Schriftspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund in Berlin (Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie, Berlin, 2004) kommt zu folgendem Zwischenergebnis: Dennoch muss festgehalten werden, dass die entscheidenden Variablen für den Unterrichtserfolg in den Kindern selbst liegen und nicht in den Methoden, **dass aber bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache der Lehrgangsunterricht eindeutig bessere Resultate hervorbringt und dass die Lernzuwächse in der zweiten Klasse ebenfalls am größten in den Klassen mit Fibelunterricht ausfallen.**

Die Zwischenergebnisse des Modellversuchs „Schriftsprach-Moderatoren“ in Hessen (2002-2004) belegen ebenfalls den Vorsprung der Fibelklassen (LolliPop-Klassen gegenüber der Rechtschreibwerkstatt).

**Entscheidend bei allen Konzepten bleibt die konkrete Umsetzung im Unterricht, bleibt das Know-how der Lehrerin.**

**Lehrkräfte benötigen brauchbare Handwerkszeuge, die ihnen helfen, einen guten Unterrichtserfolg herbeizuführen.**

Eine qualitative Studie (Hoffman et al.1998), die sorgfältig anhand Fallbeispielen über 2 Jahre lang 14 Lehrerinnen untersuchte, wie sie in ihrem Unterricht die neuen, auf Kinderbüchern basierenden Leseprogramme einsetzten, erbrachte, dass bei dieser Methode vor allem „schwache“ Kinder Schwierigkeiten mit dem Lesen hatten.

Ein überraschendes und bedeutsames Ergebnis dieser Studie war, dass die Lehrerinnen, obwohl sie bereit waren, die neuen Programme in ihrem Unterricht einzusetzen, ihre Theorien und Vorstellungen über den richtigen Leseunterricht nicht änderten und einige sogar ihre alten Unterrichtspraktiken (z. B. Training isolierter Fertigkeiten) fortsetzten.

**Die Autoren folgern daraus, dass Innovationen im Erstleseunterricht nur erfolgreich sind, wenn sie drei Bereiche umfassen: die Entwicklung neuer Materialien und neuer Methoden sowie die Veränderung der Theorien und Überzeugungen der Lehrkräfte.**

Die positive Wirkung direkten, instruktiven Unterrichts wird nicht nur beim Schriftspracherwerb festgestellt. Die ersten Ergebnisse der Mathematik Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS) zeigen, dass effiziente Klassenführung und Qualität des Unterrichts wesentliche Faktoren in leistungsstarken Klassen darstellen. Es kommt also sehr wohl auf die Art der Lehre an.

Peter May (May 1999, S. 275) zeigt, dass ein höheres Ausmaß an Direktivität des Lehrerverhaltens, stärkere Orientierung auf den Lehrstoff und ein stärkeres Einfordern der Disziplin sich förderlich auf die Qualität des Unterrichts auswirken.

## Fazit: Lernen durch Einsicht und Training.

### Literatur

Baumgartner, P., Payr, S.: Lernen mit Software. Reihe Digitales Lernen; Österreichischer Studienverlag, Innsbruck 1994.

Dubs, R.: Stehen wir vor einem Paradigmenwechsel beim Lehren und Lernen?. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; 89. Band, Heft 5 (1993); S. 449 - 454; Franz Steiner Verlag Wiesbaden; Stuttgart 1993.

Dubs, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik; 41. Jg. 1995, Nr. 6; S. 889-903; Beltz Psychologie-Verlags-Union; Weinheim, Basel 1995.

Duffy, T.M., Jonassen, D.H.: Constructivism: New Implications for Instructional Technology. In: Duffy, T.M., Jonassen, D.H. (eds): Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation; S. 1-16; Lawrence Erlbaum; Hillsdale NJ, 1992

Edelmann, W.: Lernpsychologie. 5. vollst. überarbeitete Auflage, Beltz Psychologie-Verlags-Union; Weinheim, Basel 1996.

Gerstenmaier, J., Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. in: Zeitschrift für Pädagogik; 41. Jg. 1995, Nr. 6; S. 867-888; Beltz Psychologie-Verlags-Union; Weinheim, Basel 1995.

Gruender, C.D.: Constructivism and Learning: A Philosophical Appraisal. In: Educational Technology; May-June 1996; S. 21-29.

Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle, Cornelsen-Verlag, Berlin 2003, 6. Aufl., S. 286 - 303)

Klimsa, P.: Neue Medien und Weiterbildung: Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung. Deutscher Studien Verlag; Weinheim 1993

Knuth, R.A., Cunnigham, D.J.: Tools for Constructivism. In: Duffy, T.M., Lowyk, J., Jonassen, D.H.: Designing Environments for Constructive Learning; S. 163-188; NATO ASI Series, Series F: Computer and System Sciences, vol. 105; Springer-Verlag; Berlin, Heidelberg, New York, London 1991.

May, P. : Merkmale des (Förder-) Unterrichts und Lernerfolg im Rechtschreiben. Vergleich verschiedener Formen des Klassen- und Förderunterrichts. In: Giest, H. und Scheerer-Neumann, G. (Hg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Band 1. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999.

Marx, H. : Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens. In: Weinert: Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997, S. 85ff). Ein Fazit lautet: „Lesen wird durch Lesen, also in einer aktiven Auseinandersetzung mit der vorhandenen graphischen Vorlage gelernt und nicht durch Beachtung und Heranziehung von Umgebungsreizen oder allgemeinen Spracherfahrungen. (a.a.O. S.96)

Maturana, H., Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des

menschlichen Erkennens. Scherz Verlag; Bern, München, Wien 1987.

Roth, G.: Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, Siegfried (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1987, S. 229 – 255.

Roth, G.: Autoopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1987, S. 256 – 286.

Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1997.

Roth, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 2001.

Valtin, R.: Der „neue“ Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In: Balhorn, H./ Bartnitzky, H./ Büchner, I./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache – Von den Wegen der Kinder in die Schrift, Arbeitskreis Grundschule und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt 1998, S. 63 – 80.

Wasik, B. A.: Volunteer tutoring programs in reading: A review. In: Reading Research Quarterly, Vol.33, No. 3, 1998, S. 266 – 292.

Winn, W.: A Constructivist Critique of the Assumptions of Instructional Design. In: Duffy, T.M., Lowyk, J., Jonassen, D.H.: Designing Environments for Constructive Learning; S. 189-212; NATO ASI Series, Series F: Computer and System Sciences, vol. 105; Springer-Verlag; Berlin, Heidelberg, New York, London 1991.

**Anm.:** Die positive Wirkung direkten, instruktiven Unterrichts wird nicht nur beim Schriftspracherwerb festgestellt. Die Ergebnisse der Mathematik - Gesamterhebung Rheinland-Pfalz - Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS) zeigen, **dass effiziente Klassenführung und Qualität des Unterrichts wesentliche Faktoren in leistungsstarken Klassen darstellen. Es kommt also sehr wohl auf die Art der Lehre an.**

## Fehler als produktive Sprachleistung: Was steckt hinter Fehlern und wie werden sie korrigiert?

Die Korrektur von Fehlern gehört seit jeher zur Aufgabe von Sprachlehrkräften und wird auch in der Arbeit mit Vorschulkindern angewendet. In der Praxis sieht das dann in aller Regel so aus, dass Erzieherinnen und Lehrkräfte die Kinder auf Fehler hinweisen: „Nicht der Kanne, die Kanne!“ Wie sie verbessern und was sie als Fehler wahrnehmen, ist meist von der eigenen Erfahrung beim Lernen einer fremden Sprache geprägt und hängt von dem sprachlichen Wissen ab, das sie sich in ihrem Sprachunterricht angeeignet haben.

### Überdehnung:

Ein Kind bezeichnet eine Tasse als „Becher“. Offensichtlich ist sein Wortschatz noch nicht soweit differenziert, dass es zwischen einem Becher und einer Tasse sprachlich unterscheiden kann. Diese Erscheinung nennt man Überdehnung: Das Kind wendet den Begriff Becher auf alle Gegenstände an, aus denen man trinken kann.

### Paraphrasierung:

Ein Kind bezeichnet eine Mütze als „Kopfhose“. Offensichtlich ist ihm das Wort Mütze noch nicht geläufig und es umschreibt es mit einem Phantasienamen. Diese Erscheinung nennt man Paraphrasierung. Sie macht auch deutlich, wie kreativ Kinder mit Sprache umgehen.

### Übergeneralisierung:

Ein Kind sagt: „Ich habe getrinkt!“ Es bildet ein falsches Partizip, richtig müsste es heißen: Ich habe getrunken. Das Kind wendet die Perfektregel, die es bereits gelernt hat, auf alle Verben an. Eine solche Erscheinung nennt man Übergeneralisieren.

### „Interferenz“

Ein Kind formuliert: „Die hat wie Frau seine gesagt“. Es stellt das Possessivpronomen hinter das Nomen, was in der deutschen Sprache nicht möglich ist. Im Türkischen dagegen werden Pronomen an das Nomen angehängt. Offensichtlich orientiert sich das Kind am türkischen Vorbild und überträgt es auf die deutsche Sprache.

### „Sprachvermischung“

Ein Kind fragt: „Jetzt boya machen“. Diese Äußerung wird nur verständlich, wenn man das türkische Wort 'boyamak' (für 'malen') kennt. Das Kind vermischt beide Sprachen, indem es Worte aus beiden Sprachen in einem Satz verwendet. Offensichtlich identifiziert es darüber hinaus die türkische Infinitivendung '-mak' mit dem deutschen Wort 'machen'. Solche Sprachvermischungen kommen vor allem in der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs vor.

### Lernersprache

Ein Kind sagt: „Ich nein schlafen“<sup>1</sup> Offensichtlich hat es Schwierigkeiten mit der Satzstellung und der Verneinung. Berücksichtigt man allerdings Untersuchungen zum Erwerb der Verneinung bei

Zweitsprachlernern, so beweist diese Äußerung schon einen großen Lernfortschritt. Denn für Anfänger ist es typisch, die Verneinung an den Satzrand zu stellen wie in dem Satz: „Nein Katze spielen“. Erst später wird die Verneinung - wie in dem genannten Beispiel - in den Satz einbezogen.

### „Tilgungen“

Ein Kind sagt: „Dann gehn in der Wasser“. In dem Satz fehlt das Subjekt; es wird also nicht klar, wer ins Wasser geht. Diese Erscheinung nennt man Tilgung: Das Kind lässt wesentliche Satzteile weg. Vielleicht um sich die Sprache zu vereinfachen? Das Kind hätte korrekt formulieren müssen: Dann geht sie ins Wasser. Dazu hätte es die Umstellungsregel von Subjekt und Verb anwenden müssen: Im einfachen Aussagesatz lautet die Reihenfolge Subjekt - Verb - Objekt (Sie geht ins Wasser). Durch die Zeitangabe am Anfang des Satzes ändert sich die Stellung, so dass das Subjekt jetzt hinter dem Verb steht (Dann geht sie ins Wasser).

Es ist beobachtet worden, dass das Subjekt häufig in solchen Sätzen getilgt wurde, bis das Kind 'plötzlich' die Umstellungsregel beherrscht und korrekte Sätze bildet.

### Korrekturformen

Für Erzieherinnen und Lehrkräfte stellt sich nun die Frage, wie sie auf solche Normverstöße reagieren. Die obigen Ausführungen stellen eine verbessernde Korrektur, die den Fehler durch das Vor- und eventuell auch Nachsprechen der normgerechten Form ausgleichen will, in Frage. Statt dieser Korrekturform empfehlen verschiedene Autorinnen und Autoren eine didaktische Korrektur. Sie basiert auf der Überlegung, dass sich Zweitsprachler am sprachlichen Vorbild der Erwachsenen orientieren. Demzufolge würde eine Erwachsene auf die Aussage: „Ich habe getrinkt.“ bestätigend reagieren: „Ja, du hast Saft getrunken.“ Dadurch hört das Kind die korrekte Form und erhält gleichzeitig eine inhaltliche Reaktion auf seine Aussage.

### Anmerkungen:

vgl.: Felix, S.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Narr-Verlag, Tübingen 1960, S. 20 ff.

vgl.: Pienemann, M.: Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bouvier-Verlag, Bonn 1981, S. 44 ff.