

# Lesen lernen mit lauttreuen Leseübungen

## Augenbewegung, Sinnverständnis und Textgestaltung

Uwe Findeisen, Gisela Melenk

Im folgenden Beitrag wollen wir zuerst zeigen, welche Aussagekraft die Lesezeit für die Analyse des Leselernprozesses hat, dann ein Beispiel der Blickbewegung und ihrer Aussagekraft für das Lesen diskutieren und auf die kritischen Momente einer nur Teiltätigkeiten erfassenden Analyse des Leseprozesses hinweisen.

Im zweiten Teil werden die sich aus den Verknüpfungsregeln von Schriftwort und Sprachwort ergebenden Gestaltungsweisen für Lesematerialien gezeigt und an Beispielen der „Lauttreuen Leseübungen“ und des Lesebuchs „Till Eulenspiegel und seine frechen Streiche“ erläutert.

## Auf Zeit lesen – aber was?

Drei Lesebeispiele, bei denen die Kinder jeweils Wörter oder Texte zuerst in der Form A und später in der Parallelform B gelesen haben, zeigen Unterschiede, die beachtenswert sind. Als Wortmaterial benutzten wir den Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT), da er Parallelformen anbietet.

Philipp, 3. Klasse; er liest 11 zusammengesetzte Wörter, wie z. B. Schultasche und Faschingsfest. Es ergibt sich folgende Auswertung:

Form	Lesezeit	Zeit-PR	Fehler	krit. Wert	Selbstkorrektur
A	<b>45 s</b>	10	3	3	2
B	<b>20 s</b>	41 - 50	2	3	0

(PR = Prozentrang. Der durchschnittliche Prozentrang liegt bei 25 – 75)

Ciara, 2. Klasse, 1. Hj.; sie liest den kurzen Text (ca. 30 Wörter).

Form	Lesezeit	Zeit-PR	Fehler	krit. Wert	Selbstkorrektur
A	<b>42 s</b>	30 - 21	0	3	4
B	<b>33 s</b>	41 - 50	0	3	2

Justin, 2. Klasse, 1. Hj.; er liest die häufigen Wörter (30 Wörter)

Form	Lesezeit	Zeit-PR	Fehler	krit. Wert	Selbstkorrektur
A	<b>75 s</b>	11	1	4	7
B	<b>70 s</b>	15	2	3	2

Es fällt auf, dass sich beim Lesen der Form B Besserungen in der Lesezeit, die mit Prozenträngen berechnet sind, zeigen und auch bei der Fehleranzahl und den Selbstkorrekturen positive Änderungen zu sehen sind. In einem Fall steigt die Fehlerzahl um 1 und die Zahl der Selbstkorrekturen sinkt um 5. Es soll hier nicht weiter die Statistik dargestellt werden. Die Frage ist, woher die Verkürzung der Lesezeit kommt. Was hat zwischen dem Lesen der Form A und der Form B stattgefunden? Mit den Kindern wurden keine übenden Verfahren oder eine schulische Leseförderung durchgeführt. In den drei Beispielen haben die Kinder die beiden Leseformen hintereinander gelesen, also in einem Zeitabstand von 1-2 Minuten. Die einzige Änderung war eine Gestaltungsänderung der Testvorlage durch uns. Die Form B haben wir in Silbenform umgeschrieben und diese den Kindern vorgelegt.

Die Silben-Vorlage, Schrift 16p, sah etwa so aus:

Wohn-zim-mer	Tank-stel-le	Frucht-saft
Kran-ken-schwes-ter	Obst-stand	Ein-kaufs-zet-tel
Staub-sau-ger	Geld-ta-sche	Berg-stei-ger
Selbst-be-die-nung	Woh-nungs-schlüs-sel	

Wir haben hier also drei Beispiele von Änderungen des Lesens, die allein durch die Gestaltungsform hervorgerufen wurden. Die Silbenform der Wörter und auch eines Textes bewirkt bei den Kindern eine verbesserte Übertragung des visuellen Bildes von der schärfsten Stelle des Sehens, der Fovea (lat. ‚Grube‘) mit 2 Grad und damit ca. 5 - 6 Buchstaben, über die verschiedenen Hirnareale bis zur Artikulation, kurz gesagt vom Schriftwort zum Sprachwort.

Man kann davon ausgehen, dass durch die Silbenform in einem Wortbild die Sprechsegmente leichter wahrgenommen werden und bei der Nutzung der natürlichen Sprechweise, die silbenmäßig ist, diese Sprach-Form-Information das verbesserte Lesen ermöglicht.

Dass Kinder bei Wörtern, die auf Grund ihrer Länge nicht mit einer Fixation an der schärfsten Stelle des Sehens erfasst werden, und bei denen wegen des fehlenden Textbezuges auch nicht Wörter (15-20 Buchstaben) aus der Peripherie des Gesichtsfeldes zur Deutungsstrategie genutzt werden können, zur lautlichen und meist silbenweisen Aussprache übergehen, zeigt sich oft bei unserer Arbeit. Ein Beispiel dafür und auch dies wieder im Vergleich mit den Parallelförmigen: Dabei erlesen sogar einige Kinder der 2. Klasse zusammengesetzte Wörter, die für einen späteren Testzeitpunkt normiert wurden, schon mit dieser Strategie. (Um es beim Lesen zu erleichtern, schreiben wir im Weiteren die Lautform orthographisch und kursiv.)

Kay, 2. Kl., 1. Hj.

<b>Schultasche</b>	<b>Farbkreide</b>	<b>Marktfrau</b>
Schultasche	Far-k Farb-kreide	Markt-t-frau
<b>Filzstift</b>	<b>Bleistiftspitzer</b>	<b>Rechtschreibheft</b>
Fritz Fritz Filz-stift	Blei-stift-spitzer	Recht-schreib-heft
<b>Briefkasten</b>	<b>Turnstunde</b>	<b>Faschingsfest</b>
Brief-kas-ten	Turn-schlüss Turn-stunde	Faschin-sings-fest  2 Verlesungen
<b>Hauptstraße</b>	<b>Geburtstagskuchen</b>	<b>3 Korrekturen</b>
Hauptstraße	Ge-burts-tachs-kuchen	Zeit: 45 s
<b>Wohn-zim-mer</b>	<b>Tank-stel-le</b>	<b>Frucht-saft</b>
Wohn-zimmer	Tank stel-le	Frucht-saft
<b>Kran-ken-schwes-ter</b>	<b>Obst-stand</b>	<b>Ein-kaufs-zet-tel</b>

Kran-ken-schwes-ter      Obst-stand      Ein-kaufs-zet-tel

Staub-sau-ger      Geld-ta-sche      Berg-stei-ger

Staub-sau-ger      Geld-ta-sche      Berg-s-tei-ger

Selbst-be-die-nung      Woh-nungs-schlüs-sel      **1 Verlesung**

Selbst-be-die-gung      Woh-nungs-schlüs-sel      Zeit: 29 s

Bei den Wörtern in Wortform sucht der Leser die Segmente, die einer silbenmäßigen Sprechweise entsprechen, um sie zu verstehen. Die als Wortbild vorgegebenen Wörter werden in eine gegliederte und dem Wort nicht ansehbare Silbensprechweise übertragen. Nur die bekannten Wörter „Schultasche“ und „Hauptstraße“ werden sofort fließend gelesen.

Für den geübten Leser ein Beispiel zur Veranschaulichung; zwei Wörter aus Beipackzetteln von Medikamenten: Lesen Sie die Wörter laut vor und beobachten Sie dabei ihre Lesestrategie:

- Loperamidhydrochlorid
- Natriumdodecylsulfat

Sie werden feststellen, dass Sie sich bemüht haben, der langen Buchstabenkette durch Zerlegung in Silben Herr zu werden. Ähnlich geht es dem Leseanfänger.

Die Wörter in Silbenform dagegen sind im obigen Kasten für das Kind kein Problem, es liest schneller und mit nur einer Verlesung.

Eine andere Besonderheit zeigt sich im obigen wie im folgenden Beispiel. Es fallen bei einsilbigen Wörtern Silben und Wortsinn zusammen, so dass eine doppelte Information vorliegt: Sprechinformation (durch die Einsilbigkeit) und Inhaltsinformation (durch das Wortbild, dessen Bedeutung sofort in einer Sprechform gedacht/erinnert wird).

Während die Silbenform bei langen Wörtern das Lesen erleichtert, zeigt sich am Beispiel eines anderen Kindes, dass dies bei kurzen Wörtern nicht immer der Fall sein muss.

Jan, 2. Kl., 1. Hj.

**Katze alt Hut Ball Esel Heft Papa Buch jetzt Schnee Nase viel**

Katz-e alt Hut Ball Esel Heft Papa Buch jetzt Schnee Nass viel

Katze

**Oma Schule Tür Maus Bett Mutter Straße Brief Tag Stein Tante**

Oma Schule Tür Maus Bett Mutter Straße Brief Tage Stein Tante

Tag

**Zeit Mann Sonne Puppe klein Leute Küche**

Zweit Mann Sonne Puppe klein heute Küche

Zeit Sonne

2 Lesefehler, 3 Selbstkorrekturen, melodische Sicherheit bei den meisten Wörtern, 52 Sekunden, Zeit-PR: 21 - 30

**O-pa Na-me Haus Wort Uhr Tier Va-ter Klas-se neu Gar-ten**

O-pa Na-me Haus Wort Uhr Tier Va-ter Klas-se neu Gar-ten

**Frau Kuh Ma-ma Au-to Eis Stund-de On-kei Zug Ap-fel Mäd-chen**

Frau Kuht Mama Au-to Eis Stund-de On-kei Zug Ap-fel Mäd-d-chen

Vo-gel	Milch	Stadt	Tisch	krank	Baum	groß	mehr	Nacht	Blu-me
V <sub>0</sub> -gel	Milch	St <sub>0</sub> dt	T <sub>0</sub> sch	krank	Baum	groß	her	Nacht	Blu-me

2 Lesefehler, keine Selbstkorrektur nötig, Betonung an Silben orientiert, dadurch unmelodisch, 60 Sekunden, Zeit-PR: /

Hier ist das Wortbild an der Stelle des schärfsten Sehens so informativ, dass es beim ersten Lesen gleich richtig betont erfasst und gesprochen wird. In diesem Fall wirkt sich die Silbeninformation sogar als sprechverlangsamend aus, indem, wie das obige Beispiel zeigt, die richtige Betonung nicht mehr genutzt wird. (Die Unterstreichungen im obigen Beispiel zeigen die lang gesprochenen Vokale.) Das Erkennen der Bedeutung ist auch in dieser silbenmäßigen Sprechform vorhanden. Das Kind hat nicht das Bedürfnis sein „ungewohnt gesprochenes“ Wort noch einmal fließend zu sprechen. Dies läuft anscheinend als lautlose gedankliche Leistung ab, die Sprechvarianten eines bekannten Wortes als solche zu erfassen.

Im letzten Fall haben wir also nur durch eine Formänderung das Lesen des Kindes verlangsamt, weil dieses Kind schon auf Strategien der Verarbeitung von Wortbildern zugreift, die über dem unmittelbaren Zusammenhang von Silbe und Sprechen liegen. Das bedeutet, dass die Silbenform innerhalb eines bestimmten Zeitfensters des Leselernprozesses das Lesen erleichtert. Dieses in der Diagnose aufzufinden, ist daher wichtig. Zugleich wissen wir, dass viele Kinder der 1. und 2. Klasse diese Strategie des Silbenlesens von Wörtern noch nicht beherrschen, weil sie das Zusammenschleifen von Phonemen zu Phonemfolgen z. B. bei Mitlautkombinationen (Br, schl, Pfr usw.) oder bei offenen (mo, li, sa usw.) und geschlossenen Silben (ter, den, sor usw.) nicht beherrschen.

Bezogen auf unsere Eingangsfrage, welche Aussage die Lesezeit über das Lesen macht, zeigt sich, dass wir es hier mit einem sehr relativen Wert zu tun haben, der sehr abhängig ist von der Gestaltung des Tests. Bevor man vorschnell von einem langsamen Lesen oder sogar von einer Leseschwäche spricht, sollte man überlegen, ob hier nicht eine Überforderung der Kinder vorliegt, die durch eine „Textgestaltungsschwäche“ bedingt ist.

Die Betonung der Zeitkomponente ist also problematisch. „Kann man Leseleistung messen?“, fragt K. H. Spinner und meint, dass man von beobachtbaren Teilprozessen – z.B. Lesezeit – auf das Lesen als mentalen Prozess rückschließt und damit zwei unvergleichbare Dinge gleichsetzt. Das Verständnis des Lesens kann man nur mit dem eigenen Verständnis prüfen, das man bei sich selbst übrigens auch nicht von der Lesezeit abhängig macht. Das zeigt das Problematische an der Zeitmessung. Der Maßstab der Lesezeit führt ein äußerliches Kriterium für das Lesen ein. Es ist ein Vergleichsmaßstab unter einer Norm, die vom schulischen Leistungsdruck abgeleitet ist und nun im Test als ein Maß des Lesens überhaupt definiert wird. Lesen und auch Schreiben vollziehen sich immer in der Zeit, aber die Qualität des Lesens hat mit Verstehen zu tun und das Verstehen eines Wortes, Textes, Buches legt von sich aus nicht fest, in welcher Zeit das zu geschehen hat. Das wäre ja so, als wäre nur schnelles Lesen das eigentlich richtige Lesen. Das Leseinteresse wirkt auch auf die Lesezeit. Vielleicht ist langsames Lesen viel angenehmer und inhaltlich genussvoller.

Zum anderen macht die Zeitkomponente keine Aussagen über die Qualität der beherrschten und nicht beherrschten Lese Strategien, worauf im SLRT auch hingewiesen wird. Das bedeutet aber, dass bei der Frage der Förderung immer eine qualitative Analyse notwendig wird und damit auch eine andere Auswertung von Leseleistungen.

## **Was bietet uns die Analyse der Blickbewegung für das Verständnis des Lesenlernens?**

Die Erforschung des physiologischen Lesevorgangs gilt als wichtig für das Verständnis von Lesestörungen. Die neue SLO-Methode (Scanning Laser Ophthalmoskop) kann die Stelle des

schärfsten Sehens (retinaler Abbildungsort der Buchstaben-Stimuli), die Augenbewegung und die Sprache simultan registrieren. Beim Lesen gleiten die Augen nicht über den Text, sondern es erfolgt ein Wechsel zwischen Haltepositionen (Fixationen), während derer die Wörter auf der Stelle des schärfsten Sehens (Fovea) widergespiegelt werden, und Blicksprünge (Sakkaden) bis zur nächsten Buchstabengruppe. Am Ende einer Zeile erfolgt ein Zeilenrücksprung zum Beginn der nächsten Zeile. Bei der Registrierung der Augenbewegung während des Lesens lässt sich dabei eine Kurve mit einem regelmäßigen Treppenstufenmuster aufstellen. Bei schlechten Lesern dagegen wurden ungeordnete Augenbewegungen, das Festhängen des Blicks, Rückwärtsbewegungen, große Mengen kleiner Blicksprünge oder häufigere Zeilensprünge festgestellt.

Man untersucht die Augenbewegung im Vergleich zu einem idealen Muster. „Das Augenbewegungsmuster gibt wichtige Hinweise auf die Auswirkungen der Lesestörung und somit kann die Aufzeichnung der Augenbewegung ein wertvolles diagnostisches Hilfsmittel darstellen.“ (Trauzettel-Klosinski, 2004, S. 13) Gleichzeitig wird in der Forschung festgehalten, dass eine vermehrte Augenbewegung nicht als ursächlich für Leseschwierigkeiten angesehen werden kann. (vgl. Trauzettel-Klosinski, 2004, S. 12, Schäfer, 1998, S. 3, Fischer, 1995, S. 66)

Da man an der Augenbewegung aber die Auswirkungen von Leseproblemen beobachten will, soll ein Beispiel die Art der Untersuchung zeigen. Wir referieren das Beispiel des zu lesenden Wortes „jungenhaft“, bei dem diese Bewegung graphisch dargestellt wird. Normal lesende Kinder lesen das Wort in 1 - 2 Sekunden. Das legasthenische Kind macht zahlreiche Vorwärts- und Rückwärtssakkaden, tastet das Wort dabei mehrfach ab, liest es nach etwa 5 Sekunden falsch vor und schließlich nach 12 Sekunden richtig. (vgl. Trauzettel-Klosinski, 2001, S. 85)

Leider wird dem Leser nicht gesagt, wie das Wort falsch gelesen wurde. Daher weiß man auch nicht, zu welchem Teillesen es kam und welche Gedanken sich das Kind 7 Sekunden lang gemacht hat, bis es von der Verlesung zum richtigen Lesen gekommen ist.

Wie sieht man nun an diesem Schema die Leseprobleme? Wenn man die Blickbewegung mit einem Modell-Muster vergleicht, dann hat man eine in der Zeit ablaufende quantifizierte Methode, in der das Bewegungsmuster der verschiedensten Wörter darstellbar ist – aber ohne zu wissen, warum diese Blicke so ablaufen, bis sie zum Ziel des Lesens, dem Verstehen, kommen oder daran scheitern. Man hat nur den Bezug auf das Modell-Muster und die Abweichung, deren Ursache aber nicht in der Augenbewegung liegen soll, da diese ja nur der Ausdruck eines dahinter liegenden Prozesses ist. Den Mangel dieser Modellvorstellung zeigen auch Radach u.a. Sie beschreiben Blickbewegungen, die zeigen, dass auch bei vielen Refixationen ein normaler Leseprozess stattfinden kann. Erwachsene Leser haben bei einem vierzeiligen Text bei gleichem Leseverständnis und normalem Lesefluss einmal 6 Refixationen und einmal 23 Refixationen. (Radach, 2002, S. 65ff)

Auch bei unterstellter schneller Augenbewegung eines Lesers sagt die Bewegung nicht, dass das Gelesene verstanden wurde, denn es ist nur eine Abbildung, die als Indiz für das Verstehen behauptet wird. So können wir z. B. in Fremdsprachen, deren Lautung wir beherrschen, Wörter lautmäßig lesen, ohne sie zu verstehen. Die Augenbewegung wäre in dem Fall eben kein Indiz für etwas anderes.

## **Statt Quantifizierung des Lesens eine qualitative Analyse**

Es müssen die Prozesse der Steuerung der Blickbewegung beim Lesen selbst zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden. Damit würde man aber den Vergleich von normalem und gestörtem Lesemotorikmuster verlassen und die individuellen Bewegungsmuster zugleich mit

der phonologischen Analyse und dem Sinnverstehen verbinden. Wenn bei den Kindern vermehrt Fixationen auftreten, kann untersucht werden, ob dies

- a) auf eine Störung bei der visuellen Extraktion von Zeicheninformationen oder  
 b) auf Störungen der lexikalischen Verarbeitung zurückzuführen ist. (vgl. Radach, 2002, S. 81)

Dann wäre aber gerade interessant, wie das Wort „jungenhaft“ falsch gelesen wurde und ob darin Anhaltspunkte für eine Korrektur zu sehen sind. Das Verständnis kann man nicht mit visualisierenden Methoden erfassen. Die Analyse und Beobachtung des Weges eines Kindes zum sinnverstehenden Lesen geht nur über Informationen, an denen wir selbst das Sinnverständnis erfassen. Um Sinnverständnis zu erfassen, muss das Kind seinen Gedanken äußern - in irgendeiner Form: schriftlich, mündlich, durch Anklicken von Antworten usw. Da das Äußern des Gedankens notwendig ist, ist das laute Lesen für die direkte Analyse am besten. Auch wenn es das Lesen verlangsamt, erleichtert es die Analyse des Leseverständnisses. Die Leseversuche zum richtigen Wort zeigen etwas über den Ablauf des Verstehensprozesses und seinen Einfluss auf die Augenbewegung.

Wir nehmen wieder einige Beispiele aus unserer Arbeit und analysieren einige Verlesungen von Kindern der 3. Klasse. Um weitere Informationen zu gewinnen, werden nun auch Feinanalysen unterhalb der Silbe erscheinen und auch solche, in denen der Wortsinn das weitere Lesen beeinflusst.

<b>Obst-stand</b>	<b>Ein-kaufs-zet-tel</b>	<b>Schultasche</b>
Abs-stand	Einkaufen-zei	Schulte
Abstand	Ei	Schulter-
	Einkaufs-zetel	Schul-ta-sche
	Einkaufszettel	Schultasche
<b>Staub-sau-ger</b>	<b>Bleistiftspitzer</b>	<b>Rechtschreibheft</b>
St-and-sau-ger	Blei-s-t-ift-s-p-iler	Richtich--hft
Stand-sau-ger	he?	Richtich-chft
Stand-sau-ger	Blei-	Richtich –scht-sch- schreib--heft
Dann-sauger	Blei-stift-s-p-iler	Richtichschreibheft?
<b>Selbst-be-die-nung</b>	<b>Geburtstagskuchen</b>	<b>Tank-stel-le</b>
Selt-be-die-nug	Geburts--ag—uche	Tak—stel –steil
Was?	Geburtst-agsch	stank
Selt-be-die-nun	Was?	Tak
Zeltbedienung	Geburtst-ags	Taksteile
	Geburtst-agskuch	

An den Verlesungen lassen sich verschiedene individuelle Verlesungsgründe und zugleich Lesestrategien finden.

*Abstand* statt „Obststand“ kann mit der schwierigen Mitlautkombination „bstst“ zusammenhängen oder das leichter zu sprechende „stand“ wird als schneller zu analysierendes Segment parafoveal erfasst. (Hier würde die SLO-Methode helfen.)  
*Richtigschreibheft* statt „Rechtschreibheft“ verweist auf „chtschr“ oder den parafoveal

wahrgenommenen Teil „schreib“ und dem Gedanken an „Recht“ und „schreib“ und seine Zuordnung zu ‚richtig schreiben‘.

Auch zeigt sich die Stabilität des einmal erfassten Sinnteils eines zusammengesetzten Wortes, der dann festgehalten wird und dem nun mit einer Deutungsstrategie der zweite zugeordnet werden soll. Und da wegen der Verlesung im ersten Teil, die aber zu einem Sinn geführt hat, der zweite nicht passt, entsteht das Analysebedürfnis im zweiten Teil in der Abfolge der Buchstaben die passende Abfolge der Laute zu finden.

Das Beispiel „Schultasche“ als *Schulter* zeigt dies gut. Nach dem ersten Sinnteil folgt nun die intensive Buchstabenfolgenanalyse mit langgezogenem Silbensprechen, da das Kind eine Zusammensetzung *Schulter-* mit „sche“ nicht kennt und so zu einer Korrektur kommt.

Beim Wort „Geburtstagskuchen“ hält das Kind die gedankliche Grenze *Geburt* fest und integriert in sie auch das „st“, die Mitlautkombination „rtst“ als Einheit, so dass die Wortinnengliederung beim „a“ weitergeht. Damit wird aber der Teil sinnlos, da *ags* oder auch *agskuchen* stehen bleibt.

Bei „Selbstbedienung“ zeigt sich die Abhängigkeit von den Mitlautkombinationen und dem Sinn eines Teils. So wird die geräuschvolle Mitlauthäufung „lbstb“ aufgelöst in *lt-be* und aus „Selbst“ wird *Selt*, bei dem das *e* lang gesprochen wird, also melodisch mehr zu dem später *Zelt* genannten Wort passt. Der zweite Teil „-bedienung“ wurde beim zweiten Ansetzen als *be-die-nun* erfasst, aber in dieser gesprochenen Form schon als „Bedienung“ verstanden, da es beim dritten Ansatz zu Ende gesprochen wurde; und der erste Teil „Selbst“ mit langem *e* als *Selt* gesprochen zu einem Sinnwort verändert, das lautlich nahe liegt: *S* zu *Z*.

„Tankstelle“ zu *Tagsteile*: Der zweite Teil wird von *-stel* zu *steil* und das als sinnvoll festgehalten, orientiert an der langen Betonung erscheint das „elle“ als *eile* und damit ist der weitere Fehler programmiert: Ein Zwischenschritt mit der Erinnerung an das zweimal artikulierte *st* führt dann zu *Taksteile*, ein Wort, das es nicht gibt, vielleicht aber als „Tagsteile“ gedacht wird.

Nehmen wir noch „Staubsauger“: Zunächst die Drehung und Spiegelung (Buchstaben haben für die Kinder eine Zeit lang unabhängig von ihrer Lage eine Konstanz) von „ub“ zu *nd* und damit „Staub“ zu *Stand*. Das ist sinnvoll und wird festgehalten. Nun soll dazu der zweite Teil passen. Die Silben werden richtig, aber unmelodisch erfasst, dann im zweiten Anlauf melodisch richtig betont: *sau-ger*. Also auch hier ein richtiges sinnvolles Wort. Die Analyse mit dreimaligem Ansetzen wird festgehalten und das ganze Wort gesagt, wobei nun der erste Teil entweder vergessen - wegen der intensiven Analyse der zweiten Hälfte oder nun dem *sauger* angepasst wird, und da das Kind keinen „Standsauger“ kennt, wird ein *Dannsauger* daraus.

Es zeigt sich in verschiedenen Verlesungen, dass die Kinder leichter die offenen Silben sprechen und von daher Lesefehler entstehen. *Einkaufen-zei* statt „zet-tel“, oder *Taksteile* statt „Tankstelle“, und bei „Bleistiftspitzer“ wird *-s-p-iler* gesprochen. Die Buchstabenanalyse auf der Lautierebene ist also noch unmelodisch und daher führt die Sprechform zum Verstehensfehler. Man übersetzt nicht die Schriftform in die Sprechform mit sofortiger richtiger Betonung, sondern tendiert zunächst zur langen Betonung der offenen Silbe, da hier der Vokal für sich gesprochen wird, während in der kurzen Betonung der Vokal in einer Signalgruppe (z. B. *itz* statt *i-tz*) eingebettet ist und seine lautliche Eigenständigkeit verliert.

Wir sehen es immer wieder in unserer Praxis bestätigt, dass die Zeitmessung und die quantitative Auflistung von Lesefehlern den Leseprozess nicht erfassen – es sind äußerliche Kriterien. Wir stellen ständiges Versuchsverhalten fest, das mal schneller, mal langsamer und mal nicht zum Leseziel, dem Verstehen, kommt. Leseverhalten ist die kognitive Leistung

gleichzeitig Formanalyse und Sinnverständnis vermittelt über die Sprechbarkeit zu integrieren.

## **Die Gestaltung von Lesematerial für die Abfolge der Leseschritte - die lauttreuen Leseübungen**

Man kann an den Beispielen merken, dass Sichtbarkeit und Lesbarkeit nicht identisch sind. Dass die Wortform zu einer Sprachform wird, dafür bedarf es der Verknüpfungsregeln für die Abfolge der Buchstaben, die Häufigkeit bestimmter Buchstabenfolgen und Mitlautkombinationen, die Übersetzung von Segmenten in die Phonemfolgen und ihre Teilsinnerfassung und die Steuerung der visuellen Analyse durch die Sinnerwartung.

Verknüpfungsregeln setzen nicht erst beim Wort an, sondern sind auch schon in den Segmenten enthalten. Diese zu nutzen, wird auch von Tacke, Scheerer-Neumann, Brügelmann u. a. betont. Segmente sind u. a.

- offene und geschlossene Silben (la, den)
- Buchstabengruppen (Br, Fl, rt, lt, tscht)
- Signalgruppen mit festem Lautmuster (sch, oll, upp usw.)
- Morpheme (Stamm-, Anfangs-, Endmorpheme)
- Kurze Merkwörter (auch in ihrer Funktion als Bausteine in anderen Wörtern)

Beim entfalteten Leseprozess geht man davon aus, dass der Leser die Flexibilität besitzt zwischen den verschiedenen Segmenten wechseln zu können und sie alle für den Verstehensprozess zu nutzen. Zu Beginn des Leselerprozesses aber kann man das nicht unterstellen. Da es um den Übergang von der Schriftform in die Sprachform geht, halten wir das Segment, das am nächsten zur Artikulation steht, für das sinnvollste, um fremde Wörter lesen zu lernen. Die unmittelbare Einheit von Sprechakt und Buchstabenfolge liegt in der Silbenform. (vgl. Nazir-Jacobs, S. 182) Die Gliederung nach Morphemen, auch wenn sie den Bedeutungskern eines Wortes beinhalten, entspricht nicht dem normalen Sprechfluss. (Tag-es-kar-te , Tag-es-kart-e)

Erleichtert wird ein Leselernprozess, indem er bei der Wortwahl Rücksicht nimmt auf:

- Eindeutigkeit der Zuordnung von Graphem und Phonem
- Leichtigkeit der Aussprache (Artikulationsstellen)
- Häufigkeitsrangreihe der Buchstaben in Wörtern
- Häufigkeitsrangreihe der Segmente und Buchstabenkombinationen in Wörtern

Durch die Auswahl lauttreuer Wörter für den Lesebeginn und ihre Gliederung nach der Betonung der Vokale, der Buchstabenkombinationen und der Silbengliederung wird die visuelle Gestaltung so ausgenutzt, dass sie den Übergang von der Schriftform in die Sprechform möglichst kleinschrittig anleitet.

### **1. Buchstaben, Silben und Wörter**

Der erste Teil enthält nur Wörter mit langem Vokal, so dass die Mitlauthäufung im Wort nicht als Stolperstein das Erlernen des Silbensprechens stört. Erst werden Wörter mit offenen Silben gewählt (z. B. Do-se), die von ihrer phonologischen Analyse einfach sind. Isolierte Silbenübungen ergänzen das Wortlesen und bauen die phonologische Bewusstheit auf. Dann folgen Wörter mit einer offenen und einer geschlossenen Silbe (z. B. Na-gel). Erst in einem späteren Schritt folgen Wörter mit Mitlauthäufungen am Wortanfang (Bra-ten). Im zweiten Teil erscheinen die Wörter mit kurzem Vokal und damit auch die Mitlauthäufungen im Wort.

Auch hier sind die Wörter nach bestimmten Segmenten sortiert und die Silbengliederung erleichtert die phonematische Differenzierung der Konsonanten. Die Sortierung der Mitlauthäufungen folgt der Systematik von Meinhold/Stock. (vgl. Meinhold/Stock, S. 176 ff)

#### a. Anlautstruktur

br	pr	pfr	dr	tr	gr	kr	fr	schr	spr	str
bl	pl	pfl			gl	kl	fl	schl	spl	
					gn	kn				

#### b. Inlautstruktur

lb	mb		rb		
lp	mp		rp	sp	
ld	md	nd	rd		
lt	mt	nt	rt	st	ft
lg		ng	rg		
lk	mk	nk	rk		
ls	ms	ns	rs		

#### c. Auslaut mit zwei Konsonanten

mp		lp	rp	pf	ft	st	kt
mt	nt	lt	rt				
ms	ns	ls	rs	ps	fs	sk	
		nk	lk	rk			
mf	nf	lf	rf				
		ng	rg				
		nz	lz	rz			
			lm	rm			
			ln	rn			
		nd	ld	rd			
				rg			

## 2. Wörter und Sätze

Bevor man Sätze lesen lässt, sollte man den Übergang vom Wort- zum Satzlesen anbahnen.

Noch auf der Stufe des Wort-für-Wort-Lesens wird durch die im Folgenden dargestellte Form über die Einzelwortbedeutung hinausgegangen und ein größerer Sinnzusammenhang dargestellt. Innerhalb der Wörter kann weiterhin die Silbengliederung benutzt werden. Die Wörter sind nach Wortgrenzen gut zu erfassen und durch den Zeilenstrich wird die Blickrichtung aufgebaut. Das Auge lernt von einem Wort zum anderen zu springen und sich die Bewegungsrichtung anzueignen. Die Ein-Wort-Zeile, Satzterasse und die Überschau-Zeile sind graphisch noch am einzelnen Wort orientiert:

Da	Da	Da	ist
ist	ist		

der	der	der	kleine
kleine		kleine	
Tom.		Tom.	Tom.

Wenn diese Grundformen erlesen werden, wird durch Wortumstellungen die Zusammengehörigkeit von Teilaussagen, also von Sinnschritten, eingeübt.

Die Kinder	In der Schule	Lesen und Schreiben
lernen	lernen	lernen
in der Schule	die Kinder	die Kinder
Lesen und Schreiben.	Lesen und Schreiben.	in der Schule.

Ist der Leseprozess so stabil, dass die Wiederholungen von Satzgliedern nicht mehr notwendig sind, wird die Sinnschrittgliederung in jeweils neuen Sätzen angewandt. Die Sinnschrittgliederung im Satz erfolgt nach inhaltlichen Kriterien. Gleichzeitig entsteht eine formale Redundanzstrategie, eine Leseerwartung auf der Satzebene, die durch den grammatischen Zusammenhang bestimmt ist und neben den Wortarten und ihren Funktionen an den Beugungsformen ihren Zusammenhang erkennen lässt. (z. B.: **du** kommst). Die Kongruenzen, die sich an den Beugungsformen der Wörter zeigen, erleichtern das Lesen eines Wortes, weil man sich z.B. der Endungen durch die eigene Sprachkompetenz sicher ist. (vgl. Grissemann, 1986) Somit ist die Sprachkompetenz wieder ein Moment der Entwicklung einer umfassenden Lesestrategie.

Zur Sinnschrittgliederung wird bei Texten der Zeilenwechsel eingesetzt. Durch den Wechsel der Zeile nach einem Sinnschritt entsteht die Druckform des Flattersatzes. Zuerst werden sehr kurze Sinnschritte benutzt, später sind größere Bedeutungseinheiten ein Sinnschritt der Zeile. Eine Kombination von Silbengliederung und Sinnschritten an einem längeren Text – einer Kriminalgeschichte - beendet die lauttreuen Leseübungen.

### **Gleichzeitigkeit von Normaldruck und Silbendruck - Till Eulenspiegel und seine frechen Streiche - ein Lesebuch**

Die Kinder, die an den lauttreuen Leseübungen die verschiedenen Strategien gelernt haben, können diese auch auf Texte anwenden, in denen der Wortschatz auch die Regelwörter mit Ableitungen, Dopplungen, Dehnungen usw. enthält. Das Lesebuch „Eulenspiegel und seine frechen Streiche“ (F. Findeisen, 2004) bietet zwei Gestaltungsformen an. Der Text ist einmal in Silben und Sinnschritten gegliedert und einmal ohne diese graphischen Hilfen gestaltet. So können die Kinder selbst entscheiden, welche Gestaltung ihrer Lesestrategie besser angepasst ist. Es ist nämlich eine Verwechslung, wenn Texte in der Form von Blocksatz und ohne Silben die kleinen Leser überfordern und dies ihnen als ein Problem ihres zu langsamen Lesens unterstellt wird, wo doch eine Teil des Problems an der „Textgestaltungsschwäche“ liegt. Durch die Gleichbehandlung der Kinder (gleiche Fibel, gleiche Lernzeit, gleiche Prüfungen) werden gerade die Unterschiede miterzeugt, die durch die Leistungskonkurrenz der schulischen Selektion gegen die langsamen Leser ausschlagen.

Zusammenfassend lässt sich aus dieser Problematik festhalten, dass die Feststellung eines vorhandenen Leseniveaus mit Hilfe quantitativer Maßstäbe (Lesezeit, Anzahl der Fehler) problematisch ist.

Zum einen berücksichtigen sie nicht die Arten der individuellen Lesestrategien, zum anderen zeigen die obigen Beispiele, wie die (quantitative) Leseleistung schwanken kann, abhängig von der Gestaltung der Texte.

Außerdem kann festgehalten werden, dass eine Leseförderung, die sich von „viel Üben“ leiten lässt, eher dazu angetan ist, Leselust in Lesefrust zu verwandeln, statt durch die vorher besprochenen Leselernstufen das Lesen als eine schrittweise zu erlernende Fähigkeit zu begreifen und danach diejenigen Schritte auszuwählen, die dem Kind das Erlebnis der ‚Machbarkeit‘ verschaffen.

#### Literatur:

H. Brügelmann: Kinder auf dem Weg zur Schrift – Eine Fibel für Lehrer und Laien, Konstanz 1989

F. Findeisen: Till Eulenspiegel und seine frechen Streiche, Bochum 2004

U. Findeisen, G. Melenk, H. Schillo: Lauttreue Leseübungen: 100 Kopiervorlagen, Buchstaben, Buchstabengruppen, Silben, Wörter, Sätze und Texte. Bochum 2002 (2.Aufl.)

U. Findeisen: Lesen und schreiben mit lauttreuen Materialien, in: W. Niemeyer (Hrsg.): Kommunikation und Lese-Rechtschreibschwäche, Bochum 1995, S. 217 - 226

U. Findeisen, G. Melenk, H. Schillo: Lesen lernen durch Lauttreue Leseübungen. 4. unv. Auflage, Bochum 2000

U. Findeisen, G. Melenk: Gestaltungsformen von Lesematerial, in: Sprachrohr Lerntherapie, Nr. 1/2000, S. 16 -24

B. Fischer; M. Biscaldi: Blicksprung legasthenischer Kinder bei nicht-kognitiven Aufgaben, in: Legasthenie-Bericht über den Fachkongress, Hannover 1995, S. 65 - 72

B. Fischer: Entwicklung der Sinneswahrnehmung: Die Blicksteuerung und dynamisches Sehen bei Legasthenie, in: Zeitschrift für Legasthenie und Dyskalkulie, Nr. 4/2003, S. 185 - 190

H. Grissemann: Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens. Lernprozesse und Lernstörungen: Ein Arbeitsbuch, Bern 1986

K. Landerl, H. Wimmer, E. Moser: SLRT Salzburger Lese-Rechtschreibtest, Bern 1999

S. Meinhold, E. Stock: Phonologie der deutschen Gegenwartssprache, Leipzig 1982

T. A. Nazir-Jacobs: Zum Phänomen der optimalen Blickposition im Wort: Untersuchung des Einflusses visueller Faktoren auf die Erkennung geschriebener Worte, Würzburg 1991

R. Radach, D. Heller, L. Huestegge: Blickbewegungen beim Lesen: neueste Entwicklungen und Ansatzpunkte für die Legasthenieforschung, in: Legasthenie: zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte, Bochum 2002, S. 61 - 88

W. D. Schäfer: Visuelle Probleme bei Kindern mit Legasthenie, in: LRS-Zeitschrift des BVL, Nr. 4/1998

G. Scheerer-Neumann: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute?, in: H. Balhorn u.a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1 – Von den Wegen der Kinder in die Schrift, Beiträge zur Reform der Grundschule, Hannover 1998, S. 54 - 62

K. H. Spinner: Kann man Leseleistung messen?, in: Balhorn u.a. (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule, Schatzkiste Sprache 2, Beiträge zur Reform der Grundschule, Hannover 2002, S. 79 - 94

G. Tacke: Leseschwache Schüler mit Erfolg fördern: Erfahrungen aus der schulpsychologischen Praxis, Forschungsbefunde und Übungsmaterialien, in: Legasthenie:

Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte, Bochum 2002, S. 285 – 300

S. Trauzettel-Klosinski, J. Reinhard, M. Mackeben, U. Dürrwächter, G. Klosinski: Die Abbildung von Lesematerial auf der Netzhaut, in: Beiträge zum 13. Fachkongress des BVL 1999, Bochum 2001, S. 83 – 87

S.Trauzettel-Klosinski: Der Lesevorgang bei Legasthenie, in: Zeitschrift für Legasthenie und Dyskalkulie, Nr. 1/2004, S. 10-13

**Autoren:**

Uwe Findeisen M.A., Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut

Gisela Melenk M.A., Dozentin (BHP), integrative Lerntherapeutin im Fil

pA Institut für Legasthenie- und Lerntherapie, Gerhard-von-Are-Straße 4-6 ,D 53111 Bonn

E-Mail: [ilt-bonn@Legasthenie-Therapie.de](mailto:ilt-bonn@Legasthenie-Therapie.de)